



ICOEPS 2021

المؤتمر التربوي الدولي الثالث للدراسات التربوية والنفسية

3RD INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION & PSYCHOLOGY STUDIES

16-17 DECEMBER 2021 | KUALA LUMPUR, MALAYSIA

<http://icoeps2021.medi.u.edu.my/>

icoeps@medi.u.edu.my

Organized by Faculty of Education
Al-Madinah International University | Kuala Lumpur, Malaysia



المؤتمر التربوي الدولي الثالث للدراسات التربوية والنفسية (ICOEPS 2021)

عنوان المؤتمر

مستقبل التربية في ظل عالم متجدد

شعار المؤتمر

نحو مستقبل أفضل للتربية

هيئة التحرير

الأستاذ المشارك الدكتور أيمن عايد محمد ممدوح

الأستاذ المساعد الدكتور بوبولا كريم حامد

الأستاذ عمار عبد الهادي المصري

ICOEPS 2021

المؤتمر التربوي الدولي الثالث للدراسات التربوية والنفسية - ICOEPS 2021

كلية التربية

جامعة المدينة العالمية - ماليزيا

كتاب المؤتمر

2021

حقوق الطبع محفوظة 1443هـ / 2021م

جميع حقوق الملكية الفكرية والأدبية محفوظة لكلية التربية بجامعة المدينة العالمية-ماليزيا، ويحظر طبع، أو تصوير، أو ترجمة، أو إعادة تنضيد الكتاب كاملاً أو مجزأً، أو تسجيله على وسائط إلكترونية، أو إدخاله كاملاً أو مجزأً على الشبكة العنكبوتية (الإنترنت)، أو برمجته على اسطوانات ضوئية إلا بموافقة خطية مسبقة من كلية التربية بجامعة المدينة العالمية-ماليزيا.

المؤتمر التربوي الدولي الثالث للدراسات التربوية والنفسية (ICOEPS 2021)

مستقبل التربية في ظل عالم متجدد - نحو مستقبل أفضل للتربية

كلية التربية بجامعة المدينة العالمية - ماليزيا ©

الترقيم الدولي:

e ISBN 978-967-15786-5-0



9 7 8 9 6 7 1 5 7 8 6 5 0

الناشر

كلية التربية

جامعة المدينة العالمية - ماليزيا

Al-Madinah International University ([MEDIU](http://mediu.edu.my))

Pusat Perdagangan Salak II, No, 18-G, Jalan 2/125e, Taman Desa Petaling, 57100 Kuala Lumpur | Malaysia.

البريد الإلكتروني: ayman.aied@mediu.edu.my

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



قائمة المحتويات

الصفحة	الموضوع
	كلمة معالي مدير الجامعة وراعي المؤتمر الأستاذ المشارك الدكتور فضلان بن محمد عثمان
	كلمة عميد كلية التربية ورئيس المؤتمر الأستاذ المشارك الدكتور أيمن عايد محمد ممدوح
	كلمة هيئة التحرير
24-16	بحث رقم 1: نموذج الحدابي للحاجات الإنسانية الأستاذ الدكتور داود عبدالمملك يحيى الحدابي
30-25	بحث رقم 2: نحو طرح جديد لتعريف علوم التربية وإعادة تصنيفها الأستاذ الدكتور محمد الدريج
41-31	بحث رقم 3: جودة الحياة وعلاقتها بالأداء الأكاديمي الدكتور جمال بلبكاوي - الدكتورة دنيا فراحتة
59-42	بحث رقم 4: قياس مستوى أعراض اضطرابي القلق والاكتئاب لدى المعلمين الممارسين للتعليم الإلكتروني الباحثة زبيدة محمد عبد القادر مكاوي - الأستاذ المشارك الدكتورة إيمان مبروك قطب
74-60	بحث رقم 5: التربية الصحية الوقائية في ظل جائحة كورونا لطلاب المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية في ضوء الخبرات النيوزلندية الدكتور عايش محمد عايش - الدكتور فايز عبد الله مرزوق الصاعدي
89-75	بحث رقم 6: درجة تضمين الأنشطة التوعوية في كتاب اللغة العربية للصف الحادي عشر لمهارة الطلاقة الإبداعية الباحثة وفاء بنت سالم بن محمد الشامسي - الأستاذ المشارك الدكتورة أمل محمود علي
105-90	بحث رقم 7: قيم السلام في التربية الإسلامية الدكتور شمس العالم كبير أحمد السعيد
124-106	بحث رقم 8: تصور مقترح لتطوير أداء معلمي التربية البدنية في ضوء الكفايات المهنية بالمملكة العربية السعودية الباحث سمير محمد خليل سيد - الباحثة أمل محمد قاسم نحاري - الدكتور محمد سليمان محمد غريب
141-125	بحث رقم 9: أسس المنهج النبوي في التربية وبناء الشخصية الإسلامية الباحث علي حمود علي وثاب - الأستاذ المشارك الدكتورة رقية ناجي الدعيس
151-142	بحث رقم 10: درجة معرفة المعلمات بالكفايات الرقمية ومقترحات تعزيزها من وجهة نظرهن الدكتورة ثرياء بنت سليمان بن حمد الشيبية - الدكتورة أميرة بنت سليمان بن حمد الشيبية
158-152	بحث رقم 11: أساليب تنمية مهارات التواصل لدى طالبات الصفوف الأولية في المدارس الخاصة بجده الباحثة نجاح عبد الله طاشكندي - الأستاذ المشارك الدكتورة رقية ناجي الدعيس

173-159	بحث رقم 12: التنمية المهنية للمعلم في المملكة العربية السعودية وكوريا الجنوبية في ضوء مستجدات العصر "دراسة مقارنة" الدكتور نسيم بن عبد الهادي محمود الهوساوي
212-174	بحث رقم 13: تعزيز مضامين الأمن الفكري من خلال مناهج اللغة العربية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية في منطقة جازان الدكتور أحمد قاسم طوهري
231-213	بحث رقم 14: واقع توظيف القيادة الرقمية في التعليم لدى قادة المدارس بمدينة جدة الباحثة إنعام عوض بن مخاشن - الأستاذ المشارك الدكتورة رقية ناجي الدعيس
264-232	بحث رقم 15: اتجاه بعض الفئات ذات العلاقة نحو مدارس الطفولة المبكرة في المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية الباحثة نورة محمد البيشي- الدكتورة مشاعل راشد آل بوعينين، وآخرون
294-265	بحث رقم 16: تصور مقترح لأهداف تعلم القراءة قائم على نظرية بنائية لتنمية مهارة القراءة لدى طلاب التوحد بالمرحلة الابتدائية في قطر الباحثة نهي عمرو أنور حسن - الأستاذ المساعد الدكتور بوبوالا كريم حامد
304-295	بحث رقم 17: سبل تطوير إدارة الأزمات لدى مديري المرحلة المتوسطة بالمدارس الحكومية بمدينة جدة في المملكة العربية السعودية الباحثة مها خليل محمد الأحدي - الأستاذ المشارك الدكتور أيمن عايد محمد ممدوح
325-305	بحث رقم 18: أثر التطوير المهني القائم على بحث الدرس على تنمية التفكير الابتكاري لدى طلبة الصف السادس والتعرف على تصورات المعلمين نحوه الباحث ناصر بن سعيد بن سيف العنبري - الأستاذ المساعد الدكتور محمد بن سعيد بن حمد الغافري
354-326	بحث رقم 19: فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المهارات المعرفية في مجال التفكير والإبداع لدى معلمي التربية الإسلامية العاملين في فصول الموهوبين بالمملكة العربية السعودية الباحث سعيد حميدي صالح مالكي - الأستاذ مشارك الدكتورة أمل محمود علي
366-355	بحث رقم 20: التقييم التكيفي الإلكتروني كتطبيق لتطوير أساليب التقييم الإلكتروني وتحسين نواتج التعلم وتعزيز المهارات الأساسية لمادة الرياضيات الباحثة هند منور الحربي - الأستاذ المشارك الدكتورة إيمان محمد مبروك قطب
377-367	بحث رقم 21: معوقات التعليم عن بعد في المدارس الحكومية بنين في المدينة المنورة الباحث عبد المعين زين مبارك القرافي - الأستاذ المشارك الدكتورة رقية ناجي الدعيس
390-368	بحث رقم 22: فاعلية التعليم الهجين وأثره على مستوى التحصيل الدراسي في المدارس الإنجليزية خلال فترة ظهور وباء كورونا (كوفيد - 19) بدولة الكويت د. وليد محمود أبو اليزيد
409-391	بحث رقم 23: الصعوبات التي تواجه معلم اللغة العربية في المرحلة الثانوية بجمهورية الصومال الباحثة أيان شيخ عبد الله - الأستاذ المشارك الدكتورة إيمان محمد مبروك قطب مقلية

426-410	بحث رقم 24: اتجاه تلاميذ المرحلة الابتدائية نحو النشاط العلمي اللاصفى لتحسين التحصيل العلمي لمادة العلوم بالملكة العربية السعودية الباحث سعيد عبد الغني
449-427	بحث رقم 25: معوقات التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا وطرق معالجتها الباحث عبد الله بن عبد الرحمن بن عبد الله الحمد
494-450	بحث رقم 26: درجة الصلابة النفسية لدى قائدات المدارس وعلاقتها بالاستقرار الوظيفي لمعلمات المدارس الخاصة بمدينة جدة في ضوء رؤية 2030 الباحثة العنود عبدالله أحمد الغامدي - الأستاذة الدكتورة رنده أحمد الحريري
495-542	بحث رقم 27: درجة استفادة الطلاب المتدربين بالمعهد العالي السعودي الياباني للسيارات بجدة من برنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل الباحثة سميرة أحمد زيد كرمي سلمان - الأستاذ المشارك الدكتورة إيمان محمد مبروك قطب
586-543	بحث رقم 28: تقييم أداء الهيئة التعليمية والتدريبية بالمعهد العالي السعودي الياباني للسيارات بجدة من قبل الطلاب المتدربين خلال 18 عاماً الباحث عبيد عبد الله علي محمد كئيس - الأستاذ المشارك الدكتورة رقية ناجي إسماعيل الدعيس
750-587	بحث رقم 29: دور معلمي التربية الإسلامية في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً (تعليم مكة نموذجاً) الباحث معيض محمد علي القرني - الأستاذ المشارك الدكتور أيمن عايد محمد ممدوح
764-751	بحث رقم 30: أثر منهج إلكتروني جديد لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على تحسين الأخطاء اللغوية التحريرية الباحثة ياسمين ممدوح الألفي - الأستاذ المشارك الدكتورة إيمان محمد مبروك قطب
788-765	بحث رقم 31: تأثير تجربة التعلم في انتقال أثر التعلم دراسة ميدانية على بعض معلمي القرآن بمصر الباحث سيد رمضان حسين - الأستاذ المساعد الدكتور بوبالا كريم حامد
799-789	بحث رقم 32: واقع استخدام خرائط الجغرافيا الإلكترونية في المدارس الثانوية للبنات بالملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمات الباحثة أمل محمد قاسم النهاري - الأستاذ المشارك الدكتورة رقية ناجي الدعيس
805-800	بحث رقم 33: واقع إدارة الأزمات في المؤسسات التعليمية بالملكة العربية السعودية من وجهة نظر قيادات التعليم بالملكة العربية السعودية الباحثة مايسة صالح يسلم كنيد - الأستاذ المشارك الدكتور أيمن عايد محمد ممدوح
825-806	بحث رقم 34: دراسة المعوقات المرتبطة بتعلم الكيمياء العضوية في الكليات العلمية من وجهة نظر المدرسين الجامعيين في الشمال السوري الباحث عنبر محمد عنبر - الأستاذ المشارك الدكتورة رقية ناجي الدعيس
860-826	بحث رقم 35: الممارسات التدريسية الفاعلة لمعلمات الرياضيات للمرحلة المتوسطة بمكتب جنوب جدة في ضوء متطلبات اختبار PISA الباحثة وفاء عائض المالكي - الباحثة أسماء درياش الزهراني - الباحثة سامية عمر الصبياني

878-861	بحث رقم 36: فاعلية تدريس مادة الأحياء القائم على التعليم المدمج في رفع التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الاول الثانوي بمحافظة جدة الباحثة هلاله أحمد عبد الله الشمrani - الأستاذ المشارك الدكتورة أمل محمود
886-879	بحث رقم 37: فاعلية استخدام المنصة التعليمية (Edmodo) في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طالبات المرحلة الجامعية الباحثة ماجدة زارع حامد السيد - الأستاذ المشارك الدكتورة أمل محمود علي
903-887	بحث رقم 38: متطلبات تحقيق الريادة الاستراتيجية لمكاتب التعليم بمكة المكرمة من وجهة نظر المشرفين التربويين وفق رؤية المملكة 2030م الباحث منيف مثيل شداد المطيري - الأستاذ المشارك الدكتور أيمن عايد محمد ممدوح
821-907	بحث رقم 39: تقويم طرائق وأساليب علاج صعوبات تعليم القرآن الكريم للناطقين بغير العربية في ضوء احتياجاتهم الباحثة ضحى عبد القادر الشهابي - الأستاذ مشارك الدكتورة أمل محمود علي
935-922	بحث رقم 40: أسباب وانعكاسات التسرب المدرسي لدى طالبات المرحلة الاساسية : دراسة وصفية تحليلية الباحث صلاح حسن محمد الحامد - الأستاذ المشارك الدكتور أيمن عايد محمد ممدوح
953-923	بحث رقم 41: واقع تطبيق الإدارة الالكترونية بمدارس التعليم الأساسي بمحافظة جدة الباحثة أريج عبد المحي عواد الحجيلي
970-954	بحث رقم 42: درجة تطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم بالملكة العربية السعودية الباحثة شروق شفيق صالح شلهوب - الأستاذ المشارك الدكتورة إيمان محمد مبروك قطب
991-971	بحث رقم 43: اللغة العربية وتكنولوجيا التعليم في القرن الواحد والعشرين (الواقع - الوسائل - المعوقات) الباحثة سهيلة فاروق عبد الرزاق - الدكتور أحمد علي علي لقم - الدكتور السيد محمد سالم
1011-992	بحث رقم 44: متطلبات تطبيق أدوات ذكاء الأعمال في مجال الموارد البشرية بشركات خدمات المعتمدين، لرفع كفاءة خريجي قسم إدارة أعمال الحج والعمرة جامعة أم القرى (رؤية مستقبلية) الدكتور محمد فكري فتحي صادق
1027-1012	بحث رقم 45: التحول التنمية المهنية الإلكترونية للمعلمين كمدخل لمواكبة الرقمي الباحث خالد مطهر العدواني
1041-1028	46. Exploring Principals Of Malaysian Urban Islamic Schools Supervision Styles: A Qualitative Study Asst.Prof.DR.Popoola Kareem Hamed -Assoc.Prof DR.Ayman Aied Mohammed Mamdouh
1049-1042	47 Social emotional learning and students learning performance in primary Schools: A case of Kaduna State, Nigeria Asst.Prof.Dr Popoola Karem Hamed - Fatima Makarfi –Assoc.Prof.Dr Bakarie Kayode

كلمة راعي المؤتمر التربوي الدولي الثالث للدراسات التربوية والنفسية 2021م



الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين ، أما بعد؛...
فضيلة رئيس المؤتمر الأستاذ المشارك الدكتور أيمن عايد محمد ممدوح
الضيوف:

1- المنحدر الرئيس للمؤتمر سعادة الأستاذ الدكتور داود عبد الملك الحدابي أستاذ التربية بكلية التربية- الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.

2- الأستاذ الدكتور محمد الدريج أستاذ التربية بكلية التربية جامعة محمد الخامس بالرباط - المغرب.
أصحاب الفضيلة والسعادة ،،
أيها الجمع الكريم

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته

يسعدني أن أرحب بهذه القامات العلمية الشاخصة على صعيد جامعة المدينة العالمية بماليزيا، تلك الجامعة التي جسدت وما زالت تجسد كل معاني التقدم والتطور لمواكبة العصر الرقمي والانفتاح العلمي والثقافي، انطلاقاً من رسالتها القائمة على تعزيز مجموعة واسعة من المعرفة في مختلف جوانبها لخدمة الإنسانية وتعزيز تقدمها ورؤيتها من أجل خلق بيئة تعليمية وبحثية مواتية للباحثين عن المعرفة في جميع أنحاء العالم بما يخدم المجتمع ويحافظ على القيم الأخلاقية، وكشارك في حركة التقدم المعرفي وثورته المعلوماتية.

وها هي اليوم جامعة المدينة العالمية تضرب مثلاً عن الرؤية السديدة والاستشراف الصحيح للمستقبل في بسط نظام التعليم الالكتروني (التعليم عن بُعد) في كافة برامجها منذ ثلاثة عشر عاماً، خصوصاً مع استمرار تفشي وباء كورونا في جميع أنحاء العالم -عفانا الله وإياكم - يحث على جميع الأصعدة والمجالات ومنها التعليم، لكن بحمد من الله وفضل منه لم يؤثر على الخدمات التعليمية والنشاطات الأكاديمية لجامعة المدينة العالمية. حيث إنها كانت رائدة في مجال التعليم الالكتروني.

أعود وأقول إنّ التدفق المعرفي شمل جميع مناحي الحياة ولا شك أنه أسهم في تقديم هائل في جميع مجالات المعرفة والتي من بينها مجال العلوم التربوية والنفسية وتكنولوجيا التعليم والذي بات سمة رئيسة من سمات عصرنا الحالي، فعالمنا اليوم يتغير ويتجدد بخطى متسارعة، نتج عنها العديد من التحديات والمستجدات التي تتطلب جهوداً منظمة من

القائمين على المنظومة التربوية والتعليمية؛ لتقديم رؤى تربوية تواكب التقدم والحداثة، وتعنى بالإبداع وترتكز على الأصالة والمحافظة على الهوية الثقافية وبما يضمن تحقيق مستقبل أفضل للتربية.

وعليه يسعى هذا المؤتمر المعنون بـ (مستقبل التربية في ظل عالم متجدد) إلى التقاء الفكر الخلاق المبدع؛ لصياغة رؤى استشرافية، ومداخل فعالة في عملية الإصلاح والتجديد التربوي في ضوء مستجدات العصر، وثقافة الإبداع، وتقصي كيفية توظيفها في ميدان العمل التربوي؛ لتحقيق الحداثة المنشودة مع المحافظة على الأصالة والهوية الثقافية؛ فتنصهر المعرفة والتقنيات الحديثة في بوتقة المنظومة الخلقية والثوابت المجتمعية بما يؤدي إلى بناء جيل مسلح بالعلم النافع والفكر المبدع الخلاق، والضمير الضابط للسلوك الإنساني.

ولعلها فرصة الآن لجميع القائمين على المنظومة التربوية والتعليمية والنفسية أن يقتربوا أكثر من المجتمع فلا شك أنه بحاجة إليهم خاصة في ظل استمرار هذه الجائحة، حتى يكونوا خير سند للخروج منها بتفائل وبعثاً للإيجابية من أجل غد مشرق. ولا شك أنّ مشاركة كوكبة من الباحثين الذين لا يشغلهم شاغل عن مواعدهم مع مثل هذه المؤتمرات، يرجون تجارة لن تبور، ستلقي تلکم المشاركة الضوء على قضايا "مستقبل التربية في ظل عالم متجدد" بما يقضي حاجات مجتمعات كثيرة في ماليزيا وغيرها من دول العالم.

ويطيب لي في ختام هذه الكلمة أن أوجه خالص شكري وتقديري لرئيس مجلس أمناء جامعة المدينة العالمية، معالي الأستاذ الدكتور سعد بن ناصر بن عبد العزيز الشثري وجميع أعضاء مجلس أمناء الجامعة. وكما أعرب عن شكري وتقديري لجميع المشاركين في هذا المؤتمر من داخل وخارج ماليزيا، وأشكر كذلك الإخوة الزملاء الكرام في اللجان التنظيمية المختلفة القائمين على أمر هذا المؤتمر، والشكر موصول لكل من أسهم في الوصول إلى هذه المحطة العلمية بهذه الصورة المشرفة.

مع الدعوات الصالحات بالتوفيق والسداد.

والسلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته

المدير التنفيذي لجامعة المدينة العالمية

الأستاذ المشارك الدكتور فضلان بن محمد عثمان

كلمة رئيس المؤتمر وعميد كلية التربية



الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين، نبينا محمد وعلى آله وأصحابه والتابعين ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين، أما بعد:

- معالي الأستاذ المشارك الدكتور فضلان بن محمد عثمان راعي المؤتمر
- فضيلة وكيل الجامعة للشئون الطلابية: الأستاذ المشارك الدكتور دكوري عبد الصمد
- فضيلة وكيل الجامعة للشئون الأكاديمية: الأستاذ المشارك الدكتور الطيب مبروكي
- فضيلة الأستاذ الدكتور داود عبد الملك الحداي
- فضيلة الأستاذ الدكتور محمد الدريج
- أصحاب المعالي والسعادة والسيدات وأعضاء اللجان والجلسات العلمية، والسادة أعضاء هيئة التدريس والباحثين والباحثات المشاركين في " المؤتمر التربوي الدولي الثالث للدراسات التربوية والنفسية 2021".
- أيها الجمع الكريم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يأتي انعقاد المؤتمر التربوي الدولي الثالث للدراسات التربوية والنفسية لكلية التربية في جامعة المدينة العالمية بعنوان " مستقبل التربية في ظل عالم متجدد"؛ وتحت شعار "نحو مستقبل أفضل للتربية" ليؤكد سعي الجامعة المستمر لتحقيق رؤيتها المتمثلة في أن تصبح رائدة إقليمياً ومتميزة عالمياً وذلك من خلال تكاتف جميع قطاعاتها البحثية والتعليمية والإدارية في بذل أقصى الجهد والعطاء؛ من أجل النهوض بالمجتمعات الإسلامية على كافة المستويات: المحلية والإقليمية والدولية، والكلية إذ تنظم هذه الاحتفالية العلمية تستشعر مسؤوليتها تجاه تحقيق رؤية الجامعة ورسالتها وأهدافها التي تضمنتها الخطة الاستراتيجية للجامعة خلال الفترة من 2017-2022م.

و تفعيلاً لدورها في خدمة المعرفة التربوية المنبثقة من مستجدات العصر وإبراز التجارب العربية والعالمية في تعزيز التواصل الثقافي بين الأمم من خلال محاوره الأربعة بمختلف الموضوعات المدرجة تحت كل محور والتي تؤكد في مجملها على الدور الفاعل والإيجابي للعلوم التربوية في سبيل التصدي لكافة تلك المستجدات بهدف خلق رؤية تربوية أكثر إبداعاً يتم تقديمها

للأجيال الحاضرة والمستقبلية بما يضمن تحقيق أهداف الامة على المستويين النظري والتطبيقي.
أيها الجمع الكريم:

لا شك أن التطور السريع الذي يشهده عالمنا المعاصر في كافة مجالات الحياة، مثل: الثورة المعرفية والتكنولوجية، والانفتاح الثقافي، وزوال الخصوصية، والتحديات الاقتصادية، والثقافية، والسياسية، والاجتماعية والتنموية، وظهور التكنولوجيا الحديثة، وسهولة الانتقال والاتصال، والتطورات المختلفة لجميع مجالات الحياة، وانعكاساتها على واقعنا التربوي والتعليمي. قد وضع التربية والقائمين على شؤونها أمام تحديات كبيرة للقيام بأدوار مأمولة، لإعداد وتأهيل كوادر بشرية أكفاء يحملون رسالة التربية والتعليم، في عالم مليء بالمعرفة والتحديات، ويعم تأثيرهم كافة قطاعات المجتمع، بالإضافة إلى إعداد البحوث العلمية الرصينة التي تتناول تلك التحديات بالدراسة والبحث، وصولاً إلى أفضل السبل التربوية الملائمة لمواجهتها بطرق علمية تحقق هدفنا المأمول من جمعنا العلمي الثالث.

وفي الحقيقة إن التصدي لتنظيم مؤتمر دولي علمي ليس بالأمر اليسير، فالأمر يحتاج إلى جهود حثيثة من التأمل والبحث والتخطيط والاتصال والحوار، ولكن أردنا من خلال هذا العمل إثارة وعي طلاب العلم والباحثين المتخصصين في مختلف المجالات بخطورة التحديات والعقبات التي تواجه الأمة الإسلامية والتي تحاول أن تدفع بها بعيداً عن أداء دورها في العطاء القيمي والثقافي والتربوي، وتحول دون تحقيق رسالتها الخالدة ومشروعها الحضاري ذي الأبعاد الإنسانية والإسلامية والعربية. ولقد ضم هذا المؤتمر ثلة من الباحثين المتميزين على المستوى الأكاديمي والعلمي يمثلون عدة دول: عربية وآسيوية وأفريقية، وقد شاركوا ببحوث متميزة ذات رؤية عميقة ومستقبلية للمضي قدماً في رآب الصدع ولم الشمل ووضع سياسات وخطط ورؤى لمواجهة هذا السيل الجارف لكل مقدراتنا وثقافتنا.

إننا في هذا المؤتمر لسنا بحاجة إلى التنظير، ولكننا بحاجة ماسة إلى الحوار نحاول من خلاله إضاءة بعض النقاط المظلمة، وتوضيح بعض القضايا الغامضة، وعلى مقدار ما ننجح في استلهام هذا الفهم والاحتكام إليه، نقرب من النجاح الذي ننشده على الصعيد العلمي والبحثي والتنموي. وإن من واجبنا - مسؤولين وداعمين- أن نقدم التحفيز والتشجيع على نحو مستمر.

وفي نهاية حديثي ... اسمحوا لي أن أتوجه بجزيل الشكر لفضيلة الأستاذ المشارك الدكتور/ فضلان بن محمد عثمان.راعي المؤتمر. على دعمه المتواصل في كل ما من شأنه ان يحقق الفائدة العلمية لمستقبل البحث العلمي والأمة الإسلامية. وأخيراً أتوجه بخالص الشكر والتقدير لجميع المشاركين في هذا المؤتمر خاصة ضيوفنا الكرام من داخل وخارج ماليزيا، كما أخص بالشكر اللجنة التنظيمية الرئيسة وجميع اللجان الفرعية، ولكل من ساهم في إنجاح هذا الحدث العلمي العالمي.

وفقكم الله وسدد خطاكم.

الأستاذ المشارك الدكتور أيمن عايد محمد ممدوح

عميد كلية التربية ورئيس المؤتمر

كلمة هيئة التحرير

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين، سيدنا محمد وعلى آله وصحبه وسلم، وبعد،
مما لا شك فيه أن الدراسات التربوية والنفسية حظيت باهتمام كبير وملحوظ على جميع المستويات؛ إلا أنه مازالت هناك
تجارب رصينة وعملية غابت عنها الشمس ولم تظهر للنور؛ بل لم يسלט عليها الضوء كسابقاتها من التجارب التي حظيت
برعاية واهتمام من جهات دولية؛ حتى كُتِب لها الذيوع والانتشار على جميع الأصعدة وفي كافة القنوات التخصصية؛ ولهذا
كانت فكرة هذا المؤتمر الذي ارتأت كلية التربية في جامعة المدينة العالمية أن تمنح الفرصة لمثل هذه التجارب المعاصرة
والمتخصصة والتي كان لها كبير الأثر وعظيم النفع ولكن في نطاق ضيق؛ لذا استعنا بالله في محاولة إتاحة الفرصة لمثل هذه
التجارب الرائدة؛ متطلعةً من خلالها لغدٍ مشرقٍ آتٍ قريب؛ آمله أن تجمع شمل الباحثين، لمناقشات القضايا التربوية والنفسية
وتوضيح ما لها وما عليها، وإبراز مواطن القوة والتميز، جنباً إلى جنب، ومكامن الخلل ومواضع الزلل فيها؛ محاولةً تصحيح
مسارها بوضعها في مسارها الصحيح، والاجتهاد في وضع حلول أو اقتراح أفكار يُمكن أن تكون باعثاً لحياة أفضل وواقع
أجمل ووضع أكمل ودراسات أشمل للعلوم التربوية والنفسية.

ولعله من المناسب أن يأتي الوقت لإعطاء العلوم التربوية والنفسية حقها في تسليط الضوء على المشكلات التي تعترضها
عبر أوراق علمية واقتراحات وتوصيات يقدمها السادة الباحثون والمشاركون في هذا المؤتمر الفاعل، والذي يتوقع منه النفع
والفائدة متمثلة في خطوات عملية وتطبيقية لرفعة العلوم التربوية والنفسية.

ومن هنا نبعت فكرة المؤتمر وموضوعه الرئيس هو: التربية ومستجدات العصر – وتحت شعار نحو تربية أكثر إبداعاً والذي
عقدته كلية التربية بجامعة المدينة العالمية بماليزيا على مدار يومي الأربعاء والخميس 16-17 من شهر ديسمبر 2021م.
وكان الهدف من هذا اللقاء العلمي العالمي ما يلي:

- 1- صياغة رؤى استشرافية ومداخل فعالة في عملية الإصلاح والتجديد التربوي في ضوء مستجدات العصر.
- 2- تقصي آثار مستجدات العصر على ميدان العمل التربوي والتعليمي.
- 3- رصد أبرز التحديات التي تواجه منظومة العمل التربوي في ضوء مستجدات العصر.
- 4- الاستفادة من الاتجاهات العالمية المعاصرة وتطبيقاتها التربوية في العملية التعليمية.
- 5- مناقشة المشكلات المجتمعية والتربوية والنفسية الناجمة عن مستجدات العصر وكيفية مواجهتها.
- 6- البحث في سبل تطوير عناصر العملية التربوية الحديثة (أهداف – محتوى – طرائق تدريس – أنشطة وتقنيات)
بما يؤدي إلى بناء جيل مسلّح بالتعليم بالتفكير الإبداعي.

- 7- تبادل الخبرات المحلية والإقليمية والدولية في مجال الدراسات التربوية والنفسية المعاصرة. وقد تناول المشاركون في
أبحاثهم وأوراقهم العلمية قضايا تتعلق بهذه التجارب التربوية والنفسية والتحديات التي تواجهها مع ابتكار
حلول عملية تطبيقية لهذه التجارب وتحديات تنفيذها على أرض الواقع، وما يتوقع حدوثه مستقبلاً وكيفية
التغلب عليه.

وقد تقرر نشر هذه الأبحاث، فوقعت بعد تحريرها وتنسيقها في مجلدين، تم تحريرها من قبل أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية، وقد روعي في اختيارها مضامينها العلمية الرصينة.

ولا يسع كلية التربية في نهاية المطاف إلا أن ترفع أسمى آيات الشكر والعرفان لكل من أسهم في إنجاح هذا المؤتمر من مسئولي الجامعة وإداريين وأساتذة وطلاب وباحثين ومشاركين ومؤسسات سواء من داخل ماليزيا أو من خارجها على ما قدموا لإنجاز وإنجاح هذا المؤتمر....،

والله نسأل للجميع التوفيق والسداد، وقضاء وقت ممتع كله النفع والفائدة.

هيئة التحرير

جامعة المدينة العالمية - سلانقور - ماليزيا

31 ديسمبر 2021

بحث رقم 1

نموذج الحداي للحاجات الإنسانية

الأستاذ الدكتور داود عبدالمملك يحي الحداي

أستاذ التربية بكلية التربية بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا

ملخص البحث :

لقد تربع هرم ماسلو منذ أربعينيات القرن العشرين نماذج ونظريات حاجات الإنسان وتقبلها الغرب أولاً ثم للأسف تقبلها العرب والمسلمون لاحقاً دون نقد أو تمحيص بل , وحرصوا على تدريسها في جامعاتهم ومنظماتهم سعياً في توليد قناعات بها وتوظيفاً لمنظورها عن الإنسان في مؤسساتهم لاسيما فيما يخص تحفيز العاملين وتحسين رضاهم عن المؤسسات التي يعملون بها. وفي هذا البحث سيكون منطلقنا مختلفاً لأننا نؤمن كمسلمين بأن مرجعيتنا قائمة على الوحي المنزل على رسولنا محمد صلى الله عليه وسلم. ونحن كمسلمين نختلف عن الفلاسفات والأيدلوجيات التي صنعها الإنسان حيث وديننا من جاء إلينا من خالق الإنسان وشتان بين المسلمات القائمة على الوحي والمسلمات النابعة من جهد البشر ، كما أن غايتنا ودوافعنا كمسلمين كما يحددها الوحي تختلف عن ما يؤكده الغربيون لاسيما في يومنا والتي تركز على نسبية الحقيقة والمعرفة وقصور في النظر للإنسان والكون والحياة. ولا يمكن للإنسان مهما أوتي من قوة أن يصل إلى معرفة سليمة وكاملة حول الإنسان وحاجاته وتطلعاته في الدنيا والآخرة بدون تسديد الوحي (ألا له الخلق والأمر) لاسيما وأن تصورهم للإنسان قد جاء وفق منظورهم الفلسفي والثقافي والمادي. وسنسعى في هذا البحث أن نستلهم النموذج المقترح من مدخل جهود علماء الإسلام في علم المقاصد الشرعية في عملية تحديد الحاجات الإنسانية في ضوء إستقراءاتهم لعلوم الوحي ومن ثم إظهار القصور في حاجات الإنسان التي توصل إليها ماسلو وغيره وإبراز تميز المنهجية الإسلامية القائمة على دراسة النصوص الشرعية والتي ينبغي أن تقدم للبشرية كمساهمة من المسلمين للإنسانية (ألا يعلم من خلق وهو اللطيف الخبير). فوحدة الخالق والخلق والمعرفة والإنسان والحياة في ديننا ينبثق منها منهجيتنا في البحث والدراسة للظواهر عموماً والإنسانية والاجتماعية خصوصاً ومنها دراسة حاجات الإنسان وتصنيفها. وقمنا بتذليل البحث بالعديد من التوصيات الرامية إلى تأسيس مدرسة بحثية لها مسلماتها ومنطلقاتها ومنهجيتها لنتمكن من القيام بتحمل الأمانة وتوظيف الإستخلاف بما يعمر الأرض ويسعد الإنسانية في الدارين ونيل رضا رب العالمين.

الكلمات المفتاحية: نموذج الحاجات الإنسانية ، المقاصد الشرعية

مقدمة

إن جميع الفلسفات والأيدولوجيات حرصت منذ القدم أن تقدم تصوراتها حول مفهوم الإنسان والهدف من حياته وما ينعكس على ذلك من أهمية تحديد الحاجات التي يسعى الإنسان إلى تلبيتها أو إشباعها وتحقيق مبتغاه في حياته. وأية فلسفة لا تستطيع الإجابة عن طبيعة الإنسان والمغزى من حياته وتحديد حاجاته وفق مفهوم الإنسان والحياة تكون قد حكمت على نفسها بالفشل .

وشتان بين أن يحدد هذه المفاهيم الثلاثة خالق الإنسان أو مخلوق بشري؛ فالخالق هو القادر على تحديد مدلولات تلك المفاهيم وطبيعة العلاقة بينها، قال تعالى: ﴿أَلَا لَهُ الْخَلْقُ وَالْأَمْرُ﴾. كما أن الله سبحانه وتعالى هو العليم بكل شيء، قال تعالى: ﴿وَفَوْقَ كُلِّ ذِي عِلْمٍ عَلِيمٌ﴾.

وعليه فإن الله تعالى قد خلق الإنسان مكرماً دون غيره من سائر المخلوقات، وخلق في أحسن تقويم، ومنحه حرية الاختيار لمنهج حياته مع تزويده بالملكات العقلية والوجدانية؛ ليميز بين الحق والباطل بتسديد من الهدى المرسل على سيد البشر محمد ﷺ. وبهذا الخلق وطبيعته مكّنه من أن يكون خليفته في أرضه، حيث أصبح كل شيء أمانة في عنقه، بما في ذلك نفسه. وجعل له هذه الحياة فرصة لإعمال عقله وقلبه وجوارحه للاهتمام بهديه وإعمار أرضه عبادة لله خالصة وابتغاء مرضاته في الآخرة؛ فالحياة في هذه الدنيا خلقت قصيرة لاختبار الإنسان أيُشكر أم يكفر، وتمتد هذه الحياة ولا تنقطع إلى حياة سرمدية مُعتمِدة على ما قدّمه الإنسان في حياته الدنيا.

إن الإنسان قد لُحِقَ من قبضة من طين ونفخة من روح؛ ليجمع الله في خلق عباده المادة والروح، وبجهد الإنسان يستطيع أن يرتقي إلى مصاف الملائكة ويكون مع الأنبياء، أو يرتكس إلى حياة الحيوان. ومن سمات خلقه أن النفس تتطلب أن تكون في حالة مجاهدة مستمرة؛ لترتقي إلى المعالي. وسنة المجاهدة في ضوء الاهتمام بهدي الله التي من خلالها يستطيع الإنسان أن يُعَمِّرَ بها الدنيا والآخرة.

خلق الإنسان بفطرة سليمة لا يعلم شيئاً عند ولادته، ولا حِقاً ينمو عقله ومشاعره، و تبدأ نوازغ الخير والشر تتجاذبه، ويقدر تعلقه بهدي الله يكون دوره فاعلاً في تنمية نفسه وأسرته ومجتمعه.

لقد حدّد الله لمخلوقه البشري هدفه في الحياة، وهو أن يعبد لا يشرك به شيئاً. فالتوحيد منطلق لطبيعة علاقة الإنسان بربه وخالقه، وبهذا يتحرر الإنسان من عبوديته للمخلوقات، ومنها نفسه وهواه إلى عبوديته لخالقه. كما يرتبط مفهوم التوحيد والعبودية بمفاهيم الخلافة والأمانة والإعمار والفلاح في الدارين.

ومن هذا المنطلق الإيمان لمفهوم الإنسان والحياة نستطيع الحديث عن حاجات الإنسان في تحقيق غاياته في الحياتين. ومن الأمور ذات الأهمية البالغة عند تقديم المنظور الإسلامي في أي جانب من الجوانب الحياتية علينا أن نلفت الأنظار إلى أن دين الإسلام والقائم على التوحيد يختلف عن المنظورات أو التصورات الأخرى للإنسان والحياة في ثلاث قضايا مبدئية وأساسية، وهي: الأهداف الغائية من الحياة، والمسلمات التي لا تقبل النقاش ولا يستطيع العقل البشري أن يحددها بل يحددها الوحي، مثل: القضايا المتعلقة بالإيمان، والعبادة، والأخلاق. أما القضية الثالثة والأخيرة فهي الدوافع والخوافز، التي تقود الإنسان المسلم للقيام بأعمال تختلف في طبيعتها العامة. فالأصل أن ما يُحَفِّز الإنسان المسلم للعمل هو رضا الله ﷻ، والرغبة فيما عنده من الثواب والجزاء في الآخرة، ولا يقتصر على حوافز الدنيا، سواء أكانت مادية أو معنوية.

كما أن الإسلام يتسم بخصائص تختلف عمّا يقدمه البشر، والسبب ببساطة بأن هذه الخصائص تنطلق من دين ارتضاه خالق البشر لخلقه رحمةً ورأفةً بهم، ولأن دين الإسلام أنزله الله ليكون خاتم الرسالات إلى أن تقوم الساعة. وعليه فخصائص هذا الدين ينبغي أن تتناغم مع هذا المبدأ العام، ومنها: أنه دين رباني؛ وليس بشري لا يعتريه الباطل، وإنساني وعالمي؛ فهو دين للبشرية -مؤمنهم وكافرهم-، ويتسم بالشمول

والمرونة؛ فهو يستوعب تنوع الزمان والمكان والحال، وقواعده العامة تساعد على التكيف مع كل جديد، وليس فيه إفراط أو تفريط؛ فهو دين الوسطية، والتي تناسب الفطرة والطبيعة البشرية، وتسهم في إسعاد البشرية بتكامل وتوازن لجميع متطلبات وحاجات الحياة المختلفة، بما في ذلك إشرافات الإنسان الروحية. إن هذا الدين أنزل ليطبق ويسعد الناس في الدنيا والآخرة؛ فهو دين واقعي، وواضح لا لبس فيه ولا غموض، فمعانيه مرتبطة بمرجعيات ومصادر ثابتة، ومنهجية دلالاتها معروفة، وستظل كذلك إلى يوم الدين. وأخيراً فإن هذا الدين يجمع بين الثبات والتغير؛ فالثابت يتصل بما أكدته القرآن والسنة لاسيما فيما يتعلق بالإيمان والعبادة والأخلاق، أما ما عدا ذلك فيحتاج إلى أعمال العقل والقلب؛ للوصول إلى ما هو أنفع، وتحقيق مصالح معتبرة شرعاً.

وفي ضوء ما سبق الحديث عنه سيتم في هذا البحث استقصاء الرؤية الإسلامية؛ للوصول إلى نموذج بديل عن هرم ماسلو للحاجات الإنسانية. وعليه، يهدف البحث الحالي إلى تقديم نموذج بديل لهرم ماسلو في تحديد الاحتياجات الإنسانية، والذي لا يعتمد على الوحي كمصدر من مصادر المعرفة؛ لأن الوحي لديهم في الغرب سواء المسيحية أو اليهودية - التي يدين بها أبراهام ماسلو - أصبحت محرفة، ومن حقهم رفضها. إلا أنه بالنسبة لنا كمسلمين فإننا نسلم بحفظ الله لدينه وقرآنه، قال تعالى: ﴿إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ﴾ [الحجر: 9]. ولهذا فعلى الرجوع إلى الوحي، مع الاستفادة من التراكم المعرفي البشري الذي لا يعارض الوحي؛ فالحكمة ضالة المؤمن.

وسيقصرُ البحث على الرجوع لبعض الآيات والأحاديث ذات العلاقة المباشرة بموضوع البحث، والتعرف على نظرية المقاصد الشرعية. ومن خلال محاولة فهم الوحي ونظرية المقاصد الشرعية يمكن الوصول إلى نموذج متميز وفريد للحاجات الإنسانية.

هرم ماسلو للحاجات الإنسانية:

إن أكثر النظريات ذات العلاقة بتحديد الحاجات الإنسانية شيوعاً هي نظرية ماسلو، والتي تم توضيحها من خلال هرم ماسلو في عام 1943م، التي اعتمد على ملاحظاته الخاصة وتحليله لحياة شخصيات مشهورة علمية أو سياسية أو غيرها. وقد تأثر بعلماء النفس الإنساني والسلوكي، والتي تؤكد دور البيئة على سلوك الإنسان. كما أكد على علاقة دافعية الأفراد بتلبية حاجاتهم الفردية. وقد صنف حاجات الإنسان إلى خمسة مستويات، تترتب بحسب أولوياتها وإشباعها، ثم قام بإجراء تعديلاً آخر في السبعينات من القرن الماضي، والذي تكون من سبع مستويات. وهذه المستويات سُمّاهم الحاجات الجسمية، وحاجات الأمن، والحاجات الاجتماعية، والتقدير، والمعرفة، والتذوق، وتحقيق الذات. وقد انطلق كما ذكرنا آنفاً من تتبعه لعدد من الشخصيات المشهورة في مجالات الحياة المختلفة، والذي اعتبرهم بأنهم يمثلون التطبيق الفعلي لنظريته، وأنهم وإن كانوا قلة إلا أنهم كما يدعي حققوا ذواتهم، والتي تمثل أعلى مستوى لحاجات الفرد في هرمه.

ويرى ماسلو أنه ركز على البعد الإيجابي في الإنسان، ولم يسلك سلوك "فرويد وسكتر" في تركيزهم على البعد المرضي والاعتماد على الحيوانات، بالرغم من إيمانه بنظرية التطور. ويرى ماسلو - لاسيما في منظمات الأعمال والتعليم - أن يتم إشباع حاجات الناس الأساسية الأدنى ليتمكنوا من الانتقال إلى إشباع حاجاتهم في المستويات الأعلى حتى يصلوا إلى تحقيق ذواتهم. واعتبر ماسلو أن هذه الحاجات الإنسانية عالمية بغض النظر عن الزمان أو المكان أو الثقافة، وهذا أمر مبالغ فيه انتقده العديد من الباحثين في البلاد الغربية والشرقية. ومن أوجه النقد التي يمكن أن توجه إليه الآتي:

- أن حاجات الإنسان هرمية، وهذا مخالف للواقع؛ فقد تجد شخص يضحي بنفسه ولا يعطي كثيراً من الاهتمام بحاجاته الخاصة التي تقع في مستويات أدنى لدى ماسلو. فقد يرغب الشخص أن يتزوج مثلاً وهو فقير. فالأصح والأكثر واقعية أن حاجات الإنسان تكاملية وتفاعلية، ويمكن للإنسان أن ينتقل إلى تلبية حاجات أعلى قبل تلبية حاجات أدنى. والفرد يفكر في أن واحد في حاجاته في أكثر من مستوى، فقد أكدت الباحثة (Abdulmalek، 2015) في دراسة ميدانية بأن توزيع الزكاة مثلاً

يأخذ الفرد في تلبية حاجات مادية وإيمانية واجتماعية في آنٍ واحد. وأعتقد لو أن ماسلو درس الإسلام وحياة المسلمين لتوصل إلى نظرية مختلفة تمامًا.

- لقد ركز ماسلو على حاجات الفرد وتناسى حاجات المجتمع، والأصل هو التوازن بين حاجات الفرد والأسرة والمجتمع.
- يعتبر تحقيق الذات لدى ماسلو أعلى مستوى لتلبية الحاجات، والتي لا يصلها إلا القلة من وجهة نظره، كما حققها عدد محدود من الشخصيات التي قام بتحليلها. ونحن نرى أن أعلى الحاجات هي السعادة في الدارين ونيل رضا الله ﷻ.
- لم يعط ماسلو أية اهتمام للحاجات الإيمانية والأخلاقية المعتمدة على الإيمان، وقد يعزى ذلك إلى عدم قناعة العلماء الغربيين بالديانات، والتي اعتراها التحريف والتبديل؛ فأصبحت جزء من آليات القهر والاستبداد للإنسان وحرته وكرامته التي منحها الله عز وجل. وقد يعزى هذا التوجه لماسلو الفلسفة التي يؤمن بها، وهي السلوكية والإنسانية، والتي لا تؤمن إلا بما ترى وتنظر إلى الإنسان أنه إله نفسه باتباع هواه. وما نراه اليوم هو جزء من هذا التوجه وهو أن أساس الحياة الإنسانية تترك لقرار الفرد، بغض النظر عن ثقافة ودين المجتمع. وقد أكد (جعفر Jafar، 2015) جعفر على أن منشأ نظرية ماسلو علماني وغربي ومادي، ولا يؤمن بالله خالقاً، وإنما يؤمن بما يرى ويلاحظ.
- يعتقد ماسلو نتيجة لإيمانه بحرية الفرد المطلقة أن إشباع الحب والعلاقات الاجتماعية لا تخضع لقواعد أخلاقية يحددها الدين، فالفرد هو من يحدد ذلك.

○ ركز ماسلو على الجانب المادي في الحياة، وذلك نتيجة للتصور الخاطئ للإنسان (صالح، 2020)، فنحن نعلم أن الإنسان يتكون من بعدين مادي وروحي (Abd Sada، 2020)، ماسلو متأثر بثقافته وما يؤمن به، وهذا ما انعكس على أفكاره، بل إن ما اعتمد عليه كان معتمداً على السياق الزماني والمكاني. فادعاه بأن ما توصل إليه قوانين علمية وحتمية ويمكن تطبيقها في جميع الثقافات أمر مبالغ فيه ولا يقبله عقل أو منطق. وقد انتقد (كنج هل KingHill، 2015) ماسلو بأنه قدم نظريته بناء على الثقافة الغربية، والتي تعطي وزناً أكبر للبعد المادي، بينما المجتمعات الشرقية تعطي وزناً أكبر للبعد الاجتماعي.

- كما أن (كنج هل KingHill، 2015) قد أكد أن حاجات الإنسان تختلف باختلاف الأعمار والثقافات والأفراد، وهذا ما لم يؤكد عليه ماسلو (Masri, Arokiasamy & Arumugam، 2015).
- تصنيف حاجات الإنسان من قبل ماسلو تبسيط لظواهر إنسانية معقدة، وكثير من الدراسات والبحوث الميدانية أظهرت وبوقت مبكر أنها لا تدعم افتراضاته التي بنى نظريته عليها.
- لقد نقد المسيحيون أنفسهم نظرية ماسلو؛ نتيجة لبعده عن الدين، وجهله بطبيعة الإنسان وخلق (Pfeifer، 1998).
- أكد ماسلو أن السعادة تأتي من خلال إشباع الحاجات بشكل متدرج، ويكون سعيًا بوصوله لتحقيق ذاته. وهذا مخالف لطبيعة الواقع، والذي يؤكد أن كثير من المشهورين والأغنياء الذين حققوا طموحهم - كما يرى ماسلو - لم يشعروا بالسعادة كما يتوقعه، بل الواقع يثبت عكس ما يقوله.

وفي الأخير، فإن النظرة للإنسان ودوره في الحياة والنظرة للحقيقة وكيفية الحصول عليها لاشك أنها تؤثر في طريقة تحديد حاجات الإنسان وآليات تلبيتها أو كما يقولون إشباعها. هذا البعد عن تسديد الوحي للعقل والعاطفة وتعزيز العقيدة يجعلنا نعيد النظر فيما يطرحه ماسلو وآخرون عن حاجات الإنسان؛ فخالق الإنسان هو الأعلّم بحاجات خلقه، وآيات القرآن وحياة الرسول العملية -والتي تعكسها أحاديث الرسول وصحبة- بالإضافة إلى ما قام به العلماء المسلمون عبر التاريخ كفيل بتوضيح حاجات الإنسان والمجتمع بصورة أوضح (Maksum، 1998).

الحاجات الإنسانية من المنظور الإسلامي:

وكما أسلفنا فإن القادر على تحديد طبيعة الإنسان والغاية من الحياة له هو خالقه، ومن خلال الرجوع إلى علوم الوحي وجهود العلماء المسلمين نستطيع تلمس وفهم وإدراك تلك الحاجات. وقد أورد العلماء العديد من الآيات والأحاديث ذات الصلة، ومن ذلك الفطرة التي فطر الله الإنسان عليها في إشباع الشهوة الجنسية من خلال الزواج، وكذلك أن يكون له بنين، وأن يمتلك المال والممتلكات الأخرى، وما ينبغي أن يتطلع إليه عند رجوعه إلى الله ﷻ يوم القيامة، قال تعالى: ﴿ زَيْنَ لِلنَّاسِ حُبُّ الشَّهَوَاتِ مِنَ النِّسَاءِ وَالْبَنِينَ وَالْقَنَاطِيرِ الْمُقَنْطَرَةِ مِنَ الذَّهَبِ وَالْفِضَّةِ وَالْخَيْلِ الْمُسَوَّمَةِ وَالْأَنْعَامِ وَالْحَرْثِ ذَلِكَ مَتَاعُ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَاللَّهُ عِنْدَهُ حُسْنُ الْمَتَابِ ﴾ [آل عمران: 14]. كما أن الله ﷻ أكد على تلبية الإنسان لحاجاته الأخرى؛ كالطعام، والشراب، وأخذ الزينة، قال تعالى: ﴿ يَا بَنِي آدَمَ خُذُوا زِينَتَكُمْ عِندَ كُلِّ مَسْجِدٍ وَكُلُوا وَاشْرَبُوا وَلَا تُسْرِفُوا إِنَّهُ لَا يُحِبُّ الْمُسْرِفِينَ * قُلْ مَنْ حَرَّمَ زِينَةَ اللَّهِ الَّتِي أَخْرَجَ لِعِبَادِهِ وَالطَّيِّبَاتِ مِنَ الرِّزْقِ قُلْ هِيَ لِلَّذِينَ آمَنُوا فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا خَالِصَةٌ يَوْمَ الْقِيَامَةِ كَذَلِكَ نُفَصِّلُ الْآيَاتِ لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ ﴾ [الأعراف: 31، 32].

كما أن الإسلام قد أكد على حاجة الإنسان للأمن، ويتصل بالأمن على النفس و المسكن و المال و العرض و المجتمع الذي يعيش فيه، قال تعالى في الحاجة إلى الطعام و الأمن: ﴿ فَلْيَعْبُدُوا رَبَّ هَذَا الْبَيْتِ * الَّذِي أَطْعَمَهُمْ مِنْ جُوعٍ وَآمَنَهُمْ مِنْ خَوْفٍ ﴾ [قريش: 3، 4]. وكذلك الحاجة إلى التواصل الاجتماعي، فهي فطرة بشرية، وما سمي الإنسان إنساناً إلا أنه يأنس بغيره، قال تعالى: ﴿ يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا ... ﴾ [الحجرات: 13]. وهذا يؤكد على أهمية العلاقات الاجتماعية في محيط الأسرة والجيران والمجتمع والعمل. ومما فطر الله ﷻ عليه الإنسان أن خلقه عاقلاً ومنحه حرية الاختيار والتعلم واتخاذ القرار، قال تعالى: ﴿ وَقُلِ الْحَقُّ مِنْ رَبِّكُمْ فَمَنْ شَاءَ فَلْيُؤْمِنْ وَمَنْ شَاءَ فَلْيُكْفُرْ ﴾ [الكهف: 29]. وقد جعل الله ﷻ أن الاطمئنان والسكينة هي التي ينبغي أن يسعى إليها الإنسان في حياته؛ لينعم بها في الدنيا والآخرة، قال تعالى: ﴿ يَا أَيُّهَا النَّفْسُ الْمُطْمَئِنَّةُ * ارْجِعِي إِلَىٰ رَبِّكِ رَاضِيَةً مَرْضِيَّةً ﴾ [الفجر: 27، 28]. وقد أكد الله تعالى أن الحاجات للإنسان نوعان دينية ودنيوية، قال تعالى: ﴿ وَابْتَغِ فِيمَا آتَاكَ اللَّهُ الدَّارَ الْآخِرَةَ وَلَا تَنْسَ نَصِيبَكَ مِنَ الدُّنْيَا وَأَحْسِنْ كَمَا أَحْسَنَ اللَّهُ إِلَيْكَ وَلَا تَبْغِ الْفُسَادَ فِي الْأَرْضِ إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ الْمُفْسِدِينَ ﴾ [القصص: 77]. وأكد رسول الله ﷺ على الحاجات الدنيوية في أحد أحاديثه، بقوله عليه الصلاة والسلام: «مَنْ أَصْبَحَ مِنْكُمْ آمِنًا فِي سِرِّهِ، مُعَافًى فِي جَسَدِهِ، عِنْدَهُ قُوَّةٌ يَوْمِهِ، فَكَأَنَّمَا حِيزَتْ لَهُ الدُّنْيَا» رواه البخاري.

كما أن علماء أصول الفقه قد توصلوا إلى تصنيف لهذه الحاجات سميت بالمقاصد الشرعية وتوصل أغلبهم إلى خمسة مجالات والتي تتصل بحماية الدين والنفس والعقل والعرض/النسل و المال. كما أنهم وضعوا لها ثلاث مستويات ضروريات وحاجيات وتحسينيات. فالضروريات هي التي لا تستقيم الحياة بدونها مثل المأكل والمشرب والمسكن والزواج وما هو في حكمه، أما الحاجيات ما تسهم في التخفيف من مشقة الحياة وأما التحسينيات فتتصل بالأمور التكميلية في حياة الإنسان والتي تعتبر من محاسن العادات والترفيه. وجميع ما سبق يتصل بمصالح الإنسان الدنيوية والأخروية كأفراد وأسر وجماعات ومجتمعات (أحمد الريسوني، 214 ؛ أحمد الريسوني، 216؛ أحمد الريسوني، 217).

النموذج المقترح للحاجات الإنسانية من المنظور الإسلامي

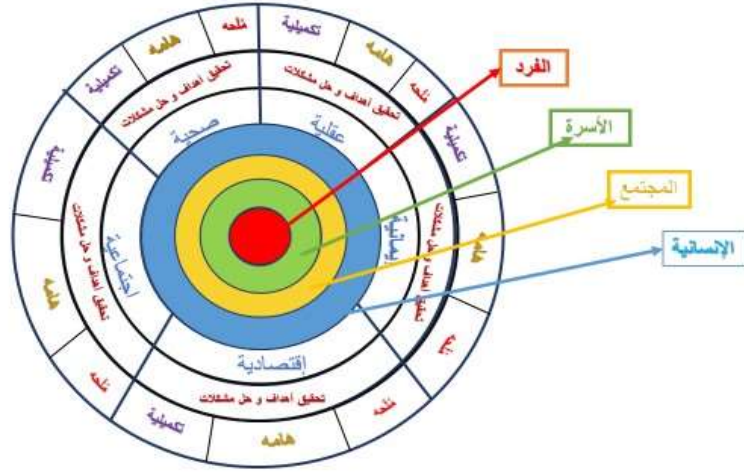
من خلال الاطلاع على الآيات والأحاديث ذات العلاقة، بالإضافة إلى ما توصل إليه العلماء في المقاصد الشرعية، يمكن التوصل إلى الحاجات الآتية:

- الحاجات الإيمانية والعبادية والأخلاقية والعاطفية: فقد فطر الله الإنسان على الإيمان به وتوحيده، إلا أن البيئة التي يعيشها الإنسان لها أثر في تغيير تلك الفطرة السوية. وهذا يؤكد أهمية غرس وتعزيز هذا البعد في حياة الناس، في حياتهم الخاصة والأسرية والاجتماعية والمجتمعية والإنسانية. وهذا البعد يشمل الاهتمام بالقلب وما فيه من عقائد وتصورات وتفكير وعواطف ونوازع قيمة وأخلاقية، ويمثل هذا البعد أهم حاجات الإنسان في الحياة وبدونها ينحدر الإنسان إلى الحيوانية. ولهذا فإن تلبية هذه الحاجات المتعلقة بالإيمان والعبادة والأخلاق والمشاعر تعتبر أكثر أهمية من بقية الحاجات والتي تبنى عليها.
- الحاجات العقلية والتفكير والتعلم: وهي تؤكد تميز الإنسان وتكريمه بالعقل، والقدرة على التعلم، وتوظيف التعلم في تحقيق مصالحه الدنيوية والأخروية. وإعمال العقل وتفعيل دوره في الحياة بتسديد وتوجيه الوحي يعتبر حاجة رئيسة في حياة الإنسان؛ لتحقيق خاصية العبودية والاستخلاف وتحمل الأمانة وإعمار الأرض وتحقيق أدوار الإنسان نحو نفسه وربه وأسرته وأرحامه وجيرانه ومجتمعه والإنسانية جمعاء.
- الحاجات الجسمية والنفسية والصحية والبيئية: وهذه المجموعة من الحاجات تشمل العديد مما يحتاجه الإنسان من مطعم ومشرب ومسكن وبيئة نظيفة وسلامة من الأمراض الجسمية والنفسية وتوفر الخدمات الصحية وتوفر الأمان الجسمي والنفسي من التعرض للحوادث وغيرها؛ حتى يتمكن الفرد من القيام بأدواره نحو ربه ونفسه وأسرته وأرحامه وجيرانه ومجتمعه وأمته وعموم البشرية.
- الحاجات الأسرية والاجتماعية والإنسانية: وهذه الحاجات تشمل حاجة الإنسان للزواج، وتكوين أسرة مستقرة تعكس الأمان والسكنية والمودة والرحمة بين أفراد الأسرة الواحدة. كما أنها تشمل العلاقات الاجتماعية الممتدة إلى الأرحام والجيران وأفراد المجتمع. فالإنسان كائن اجتماعي وبأنس بصلاته وتواصله مع الآخرين. فالبعد الاجتماعي بعد حيوي ويعكس حاجات فطرية.
- الحاجات الاقتصادية: وهذا يتطلب تلبية هذه الحاجات في هذا البعد من حيث قدرته على تملك الثروة، والقدرة على الاستقرار المالي والاقتصادي؛ بحيث يكسب الفرد أو الأسرة المال الحلال لدعم أسرته وأرحامه، وتفعيل دوره في خدمة مجتمعه.

كما أن هذا النموذج يتضمن تصنيف الأولويات بحسب أهمية الحاجات من المنظور المقاصدي، وهي أولاً الضروريات أو ما يمكن تسميته حاجات ملحة، والتي لا تستقيم بدونها حياة الناس أفراداً أو مجتمعات في كل مجال من المجالات الخمسة المذكورة آنفاً. تليها الحاجيات أو ما يمكن أن تسمى حاجات مهمة، والتي تخفف مشقة الحياة للفرد والأسرة والمجتمع في جميع المجالات الخمسة؛ أي أن الحياة لا تعطل ولا تتأثر، ولكن قد يكون فيها مشقة. أما المستوى الثالث فهو مستوى الكماليات أو الحاجات الثانوية، وهي التحسينيات. وعلى الدول والمؤسسات والأفراد والأسر أن يمنحوا جل اهتمامهم لتلبية الحاجات الملحة تليها المهمة وأخيراً التكميلية.

وفيما يلي النموذج التكاملي المقترح للحاجات الإنسانية من المنظور الإسلامي بمجالاته ومستوياته وأولوياته، والمتعلق بحاجات الأفراد والأسر والمجتمعات، والذي يختلف إلى حد كبير عن نموذج ماسلو المحدود، والذي تضمنه هرم ماسلو.

نموذج الحدابي للحاجات الإنسانية



يتضح من النموذج المقترح أن الحاجات تتصل بالفرد والأسرة والمجتمع والإنسانية، وتشمل مجالات الحاجات الخمسة، وهي: الإيمانية والعقلية والصحية والاجتماعية والاقتصادية. وكل مجال من مجالات الحاجات تتضمن إما حلاً للمشكلات، أو تحقيقاً للأهداف ذات العلاقة بمستويات مختلفة من حيث الأولوية، وهي: الملحة والمهمة والتكميلية. وعلى الفرد والأسرة والمجتمع والإنسانية السعي لتلبية هذه الحاجات بمجالاتها وأنواعها ومستوياتها المختلفة؛ لضمان السعادة في الدارين.

مميزات هذا النموذج عن هرم ماسلو :

يتصف النموذج المقترح بالخصائص والمميزات الآتية:

- ينطلق من الوحي "القرآن والسنة"، وعليه فهو رباني وللناس جميعاً.
- ولأن مصدره من الوحي فهو إنساني وشامل ومتكامل ومتوازن.
- يجمع بين حاجات الإنسان في حياته الدنيا والأخرى.
- لا يمكن أن يكون هرمي؛ حيث لا تشبع الحاجات في المستويات الأعلى قبل إشباع المستويات الدنيا. فواقع المسلمين وأدلة القرآن والسنة لا تدل على ذلك، فقد يتحكم الإنسان برغباته الدنيوية لمصالح أخروية، فالغايات والدوافع للإنسان المسلم تختلف عن الإنسان غير المسلم المرتبط فقط بالأمور المادية والدنيوية. والنموذج المقترح تكاملي وشامل وتفاعلي.
- هرم ماسلو مثلاً يركز على الفردية، بينما الإسلام يوازن بين تحقيق حاجات الفرد والأسرة والمجتمع، وتحقيق المصالح العامة مقدمة على المصالح الخاصة.

- هرم ماسلو بني على تصورات لشخصيات وصلت لمرحلة تحقيق الذات من وجهة نظر ماسلو والمتمثلة لبعض السياسيين والعلماء وغيرهم، أما في الإسلام فالقدوة هو الرسول ﷺ ومن آمن وعمل صالحًا، وليس من حقق ذاته. ومرجعيتنا الوحي، وليس ما وصل إليه الإنسان، حيث أصبح الإنسان في مكانة الله في تحديد الحاجات والأولويات، وهو من يحدد المقبول والمرفوض.
- النموذج المقترح يعتمد في تحديد أولويات وأهمية حاجات الإنسان إلى المستويات الثلاثة التي اقترحها العلماء في علم المقاصد، وهي ضروريات (ملحة)، وحاجيات (مهمة) وتحسينيات (تكميلية)، على مستوى الفرد والأسرة والجيران والمجتمع والأمة والإنسانية.
- القمة في حاجات الإنسان لدى ماسلو تحقيق الذات، وهذه نوع من الأنانية، بينما القمة لحاجة الإنسان هي رضا الله عنه.
- مفهوم الحاجة من المنظور الإسلامي يجمع بين المادية والروحية وبين الدنيا والآخرة.
- يدعي ماسلو أن ما قاله يعتبر عالميًا، وهذا غير صحيح، فإن من المنظور الإسلامي حاجات الناس تتسم بالثبات والتغير، فبعضها لا يتغير والبعض الآخر يتغير بتغير الزمان والمكان والحال، وهذه من خصائص الإسلام.
- النموذج يوضح أن جميع الحاجات بأنواعها المختلفة ذات أهمية، وإن كان المجال الأول هو الأكثر أهمية إلا أننا لا نستطيع أن نستغني عن بعضها، والفرد والمجتمع في حاجة لتلبيتها جميعًا بقدر الحاجة وبحسب درجة الأهمية، والتي تفاصيلها قد تتغير بتغير الزمان والمكان والحال.

توصيات:

يوصي الباحث في ضوء ما تم تقديمه بالآتي:

- ينبغي أن يقدم هرم ماسلو ونظريته كتأريخ لما قيل في هذا الباب، واستبدالها بالبديل الإسلامي، مع توضيح ما يميز التصور الإسلامي للحاجات الإنسانية، وذلك في جميع المؤسسات التعليمية، وبشكل خاص في برامج الإدارة وعلم النفس.
- السعي لتطبيق المنظور الإسلامي في المؤسسات المختلفة ابتداءً بالأسرة، وانتهاءً بالمجتمع، ومرورًا بجميع المؤسسات في قطاعات المجتمع المختلفة.

مقترحات:

يقترح الباحث تنفيذ البحوث الآتية:

- تجريب النموذج المقترح في العديد من المؤسسات؛ لمعرفة أثره في تعزيز الحياة الطيبة، والسعادة والرفاة للأفراد والأسر ورفق العمل والمؤسسات والمجتمع.
- تطوير مقاييس للحاجات الإنسانية على مستوى الأفراد والمنظمات والمجتمعات؛ لتسهم في إسعاد البشر وتطوير نظريات إدارة الإنسان، ولا أقول الموارد البشرية، فمفهوم الإنسان أرقى في المنظور الإسلامي من المورد البشري، والذي يذكر مع ذكر المورد المادي والمالي؛ فالإنسان لا يقارن بالمادة والمال، فهو المخلوق المكرم والمستخلف على ما أتمنه الله ﷻ عليه لعمارة الدارين.

- على المؤسسات البحثية تشجيع الباحثين للقيام بدراسات ميدانية تطبيقية في المؤسسات المختلفة؛ بغرض تطوير مبادئ ونظريات تساهم في تطوير أداء المؤسسات المجتمعية المختلفة.

References

- Abdul Malek, Nur Ain.(2014). Effects of Human Needs Based on the Integration of Needs as Stipulated in Maqasid Syariah and Maslow's Hierarchy of Needs on Zakah Distribution Efficiency of Asnaf Assistance Business Program, (Kesan Keperluan Asas Manusia Berdasarkan Penggabungan antara, Keperluan Maqasid Syariah dengan Hiraki Keperluan Asas Maslow terhadap Keberkesanan Agihan Zakat bagi Program Bantuan Perniagaan Asnaf) Maheran Zakaria .(Accounting Research Institute, Universiti Teknologi MARA), Jurnal Pengurusan 40, 41-52
- Abd Sada, Gawaher Hamad. (2020). The perspective of the humanitarian need of Islamic .thought and western thought, MA, IRKHS, IIUM
- El-Mesawi, Mohammed EL-Tahir(Editor), Maqased AL-Shariah: Explorations and .Implications, Islamic Book Trust, Kuala Lumpur.
- ,Jafar, Usman(2015). Towards Maqased-based theory human needs, MA IRKHS, IIUM .Malaysia
- King-Hill, Sophie (2015) Critical analysis of Maslow's hierarchy of need. The STeP Journal .(Student Teacher Perspectives), 2 (4). pp. 54-57
- Maksum, Imam. (2021). Integration of Needs into a Qur'an Perspective Using Maslow and :Herzberg's Motivation Theory, Saudi Journal of Humanities and Social Sciences, Sept 2021; 6)9(.362-354.
- Masri, Arokiasamy & Arumugam.(2017). Islamic Approach of Maslow's Theory in fulfilling Physiological Needs for Organizational Performances: a Perspective of Imam Al-Ghāzalī, The ,Turkish Online Journal of Design, Art and Communication TOJDAC April 2017 Special Edition .pp.518-534.
- ,Pfeifer, Andrew A.(1998). Abraham Maslow's Hierarchy of Needs: a Christian Perspective Institute of Christian Teaching Education Department of Seventh-day Adventists, School of Education Andrews University Berrien Springs, Michigan, U.S.A. 339-98 Institute for Christian 'Teaching 12501 Old Columbia Pike Silver Spring, MD 20904 USA, Prepared for the 22 Integration Faith and Learning Seminar Schloss Bogenhofen, Austria August 1998
- Saleh, Sakinah. (2020). a Comparative Analysis on Maslow's Hierarchy of Needs from an Islamic Perspective, 4th International Conference on Islamiyyat Studies 2018 18th - 19th .September 2018. Tenera HotelB andar Baru Bangi.Selangor. Organized by Faculty of Islamic Civilization Studies. International Islamic University College Selangor, Malaysia. 554 Irsyad .E-proceeding ISBN Number: 978-967-2122-53-1 2018
- الريسوي، أحمد.(2017). الجمع والتصنيف لمقاصد الشرع الحنيف. دار الكلمة للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- الريسوي، أحمد.(2016). مدخل إلى مقاصد الشريعة ، دار الكلمة للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- الريسوي، أحمد.(2014).

بحث رقم 2

نحو طرح جديد لتعريف علوم التربية وإعادة تصنيفها

الأستاذ الدكتور محمد الدريج

جامعة محمد الخامس، الرباط، المغرب

ملخص البحث :

نظرا للعجز الكبير الذي أصبحت عليه علوم التربية في وضعها الحالي، وعدم كفايتها للإجابة عن الكثير من التساؤلات النظرية والتطبيقية و مواجهة الإشكالات التي تعطل أنظمة التربية والتكوين، وتجعلها غير قادرة على مواكبة التغيرات. وخاصة بعدما لاحظنا الكثير من الخلط النظري والتشويش الباراديكمي، الذي يضعف من فعالية هذه العلوم ودورها المأمول في العديد من مؤسسات التربية والتكوين، والتي قد تتحول إلى ميدان للكثير من الأفكار والممارسات و الأطاريح التائهة والمحسوبة على علوم التربية والحال أنها ليست كذلك بل قد تنتمي الى علوم مساعدة ترتبط أصلا بتخصصات أخرى، مثل التاريخ أو الفلسفة أو علم النفس أو البيولوجيا أو علم الاجتماع أو الإحصاء... ولا علاقة لها بها بشكل مباشر ومعناها الدقيق.

وبعد مرور أزيد من أربعين سنة على إنشاء كلية علوم التربية بجامعة محمد الخامس بالرباط، حيث ساهمنا بفعالية في وضع وترسيخ تصنيف علوم التربية الذي ما زال منتشرا في منظومة التربية والتعليم ببلادنا وبالعديد من البلدان الأخرى و سائدا في مؤسسات التكوين بما على وجه الخصوص، نعتقد أنه حان الوقت لإعادة النظر في هذا التصنيف بما يواكب ما يشهده العالم من تغيرات سريعة وعميقة في مختلف الميادين.

لذلك نجد الدعوة لإعادة النظر في علوم التربية وفي طليعتها البيدغوجيا، سواء في تعريفها وبيان أهميتها أو في تصنيفها، دعوة نقدمها هنا بمسؤولية، ونضعها بين أيدي المهتمين، للتعريف بها وتوضيح مبرراتها و مراميها، مستلهمين نظريات حديثة وتجربة طويلة في الميدان، بما قد يحقق انطلاقة جديدة لهذه العلوم ويرفع أسباب اللبس والتشويش العلمي والعممة الإبيستيمولوجية التي أصبحت تعيق تطورها وتقف حجر عثرة أمام البحث التربوي الجاد وإنتاج النماذج والنظريات وتوظيفها السليم في إصلاح منظومة التربية والتعليم. نقدم إذن، مقترح طرح تربوي لحل بعض المشكلات الإبيستيمولوجية للبحث التربوي وخاصة مشكلات الباحثين مع توقع أبحاثهم ضمن التصنيف التقليدي السائد لعلوم التربية وعدم وضوح الحدود بين التخصصات و المجالات التي يتحركون فيها و ضبابية الباراديكم الذي يبحثون مبدئيا في إطاره، بسبب فهمهم الخاطئ لتكامل العلوم ..

الكلمات المفتاحية: علوم التربية، إعادة تصنيف

المقدمة :

- تساؤلات أساسية نطلق منها في مقترحنا بإعادة النظر في تعريف علوم التربية وتصنيفها، وهي :
- في سياق التحولات المجتمعية والاقتصادية والمعرفية والتكنولوجية التي نعيشها، في إطار العولمة وإلزاماتها وما أصبح يعرف بالثورة الصناعية الرابعة وكذا إكراهات الأزمة الصحية العالمية (جائحة كورونا) ، وإذ نسجل أن المدرسة وغيرها من مؤسسات التربية والتكوين اليوم، لا يمكنها أن تشتغل وفق الرؤية والأساليب التي تشتغل عليها لحد الآن ؛
- 1- نتساءل عن مدى قدرة علوم التربية في المغرب وفي العالم ،على الإسهام في ابتكار مرامي جديدة للتعليم وفي تطوير وظائف وآليات ملائمة لمدرسة الغد، وفي بناء مرجعية جديدة للكفايات ومنظومة قيمية منفتحة على ترسيخ قواعد العيش المشترك ؟
 - 2- إذا أخذنا بعين الاعتبار الرهانات المعرفية المرتبطة بكون الظاهرة التربوية مركبة تحددها عوامل متداخلة ، نتساءل عن الإطار الابستمولوجي الذي ينظم تعدد الحقول المعرفية والمرجعيات والتقاطعات في علوم التربية؟
 - 3- وكيف يتم، عند تناول الفعل التربوي / البيداغوجي في تحليلاته المختلفة، بناء الجسور بين الفلسفي و النفسي والاجتماعي والبيولوجي والديداكتيكي والأنثروبولوجي والثقافي وما إلى ذلك...؟
 - 4- وكيف تُعالج جدلية الانتقال الصعب من النظري إلى التطبيقي ؟
 - 5- ثم ماذا سيبقى للبيداغوجيا ؟ أمام تعدد الحقول المعرفية وتنازل علوم التربية، ألم تصبح علما بدون موضوع؟
 - 6- وأين يمكنها أن تتموقع البيداغوجيا في تصنيف علوم التربية ؟

نقدم فيما يلي بعض عناصر الإجابة وبشكل جد مختصر

أولاً. ظهور البيداغوجيا كعلم مستقل :

واكب تطور الممارسات البيداغوجية منذ أواسط القرن التاسع عشر، تطور مختلف العلوم و من ضمنها العلوم الإنسانية، الأمر الذي أثر في مفهوم البيداغوجيا وأدى إلى اتساع معانيها على الأقل في البداية ، ليتضمن جوانب نظرية و أخرى تطبيقية. فالجانب النظري منها، يتمثل أساساً بمختلف النماذج والمقاربات التي تعنى بطواهر التربية والتعليم والتي ستزدهر هنا وهناك ارتباطاً بازدهار تلك العلوم، خاصة في ألمانيا مع جوهان هربارت *J. Herbart* (المتوفى سنة 1841) والذي يعد بحق المؤسس الحقيقي للبيداغوجيا كعلم تجريبي وأكاديمي ؛

وبعده في أمريكا مع جون ديوي *John Dewey* (المتوفى سنة 1952) أول من أسس في أمريكا المدارس التجريبية . في عام 1896 أنشأ ديوي أول مدرسة نموذجية في مدينة (شيكاغو) و تسمى أيضاً مدرسة التطبيقات أو (مدرسة المختبر، المعمل) “حيث اتخذها حقلاً لتجربة نظرياته وآرائه التقدمية في التربية. ثم ضُمت هذه المدرسة لكلية التربية بجامعة (شيكاغو) لتكون مدرسة تجريبية لها عام 1902.

بالتالي ونتيجة لذلك الازدهار، أصبحت البيداغوجيا علماً مستقلاً بذاته .

ثانياً. تناسل علوم التربية وتلاشي البيداغوجيا :

وهكذا ومنذ البداية ظهرت البيداغوجيا كعلم شديد الخصوبة توسعت علاقاته بالعلوم والتخصصات الأخرى (الفلسفة، علم النفس، علم الاجتماع، البيولوجيا، التاريخ ، الاقتصاد...) وتعمقت مواضيعه واغتننت باستمرار. لكن المشكل يكمن بالضبط في هذا التوسع والغنى ، حيث نشأت ضمن البيداغوجيا مناهج ومقاربات متنوعة أصبحت تشكل مجالات من المعرفة التربوية، تكتسب شيئاً فشيئاً وباستمرار صفة العلم المستقل . فتنازلت تبعاً لذلك البيداغوجيا وتفرعت علومها . لكن هذه الفروع لم تكن قادرة أبداً من جهة :

- على تحقيق استقلاليتها والحفاظ على هويتها كاملة وبشكل منطقي مقبول ،

- ومن جهة أخرى لم تكن قادرة على الحفاظ على البيدغوجيا من مخاطر التلاشي أمام تلك الفروع/العلوم الكثيرة التي ولدت من صلبها .
لقد جعلت تلك الخصوبة من البيدغوجيا، علما بدون موضوع، يتمنع عن التعريف وعن محاولات بلورة معانيه بشكل نهائي وقار ، ما دام يفترض التكيف والمواكبة باستمرار.

ثالثا. دوركايم و تعميق أسباب التشتت:

قد يكون ما ذهب إليه الفرنسي إميل دوركايم É. Durkheim (المتوفى سنة 1917) والذي يقلل من شأن البيدغوجيا، سببا في تعميق أزمتها بقوله "بأن البيدغوجيا ليست سوى مجرد نظرية عملية مصممة لمساعدة وتوجيه المربي ؛ بدلا من ذلك ، فإن علم الاجتماع التربوي وهو فرع من علم الاجتماع ، هو العلم الحقيقي للتربية". ومع دوركايم ، أصبحنا نلاحظ كيف بدأت العلوم الانسانية تبحث عن اكتساح مجالات البيدغوجيا الواحد تلو الآخر ، وذلك بموازاة نظرته إلى البيدغوجيا ، باعتبارها مجرد نظرية تطبيقية للتربية، تستمد مفاهيمها من علم النفس وعلم الاجتماع.¹

رابعا. الديداكتيك في مواجهة البيداغوجيا:

يستمر البعض في النظر إلى البيداغوجيا وتعريفها على أنها "العلم المعني بأصول وأساليب التدريس مشتملة على الأهداف والطرق الممكن اتباعها من أجل تحقيق تلك الأهداف ، ... ومن منظور أكاديمي يمكن القول إنّ البيداغوجيا هي طريقة التدريس المتبعة وممارستها من قبل المعلمين أصحاب الاختصاص".
في حين نجد من يتحفظ على هذا التعريف ، على اعتبار أن الديداكتيك هي الأولى بأساليب وطرق التدريس ...
"تتم البيداغوجيا بالعلاقات التربوية في المنظومة التعليمية وتتم بالتفاعل بين المعلم والطالب ، بينما الديداكتيك تهتم بالعقد التعليمي ومنظومة التعليم والتعامل بين المعلم والطالب يكون معرفيا . و لا تهتم البيداغوجيا بالبعد المعرفي للتعلم ، بينما الديداكتيك تهتم باكتساب الطالب للمعرفة فقط وتتناول منطق التعليم من منطق المعرفة ، والاهتمام بالجانب المنهجي لتوصيل المعرفة".

خامسا . عودة إلى الأصول:

وبالعودة لتاريخ المصطلح ، وربما للخروج من هذا المأزق الابدستولوجي الذي أصبحت تعاني منه البيداغوجيا ، فقد كان " المربي " على العهد الإغريقي ، هو وفي أغلب الأحيان ، العبد /الخادم الذي يرافق الطفل في طريقه إلى المعلم ويرافقه في خروجه للتدريب أو النزهة ... ، فلم يكن البيدغوجي معلما إنما كان مربيا يسهر على رعاية الطفل والأخذ بيده ، وهو الذي يختار له المعلم المناسب ونوع التعليم الذي يراه ملائما حسب تصوره في ذلك العهد.

كما كان الأسياذ يضعون في الخادم/المربي ، ثقته لتفويض مهمة ذات طبيعة خاصة: إذ كان عليه اختيار التخصصات التي يجب تعليمها للطفل (الرياضيات ، الشعر ، تداريب القتال ، السباحة ...) وكذا اختيار خيرة المعلمين والمدرسين المتخصصين في هذه التعلّمات. في الواقع ، وباتفاق مع الأسياذ ، كان "البيدغوجي" يقرر في طبيعة شخصية الفرد الذي يجب تكوينه ، وفي الرصيد المعرفي و الاخلاقي الذي يجب أن يكتسبه وأيضا في المناهج والأشخاص المناسبين له أكثر.

¹ يعتبر إميل دوركايم مرجعاً هاماً في تأسيس " علم اجتماع التربية " ، وأول من أعلن عن الحاجة إلى المدخل الاجتماعي لدراسة التربية ، حيث عمل على تطبيق منهج علم الاجتماع في دراسة موضوع التربية ، وجعل ما سماه بـ "التربية الأخلاقية" جوهر البيدغوجيا والتي يفضل استبدالها بمصطلح "علم اجتماع التربية" .

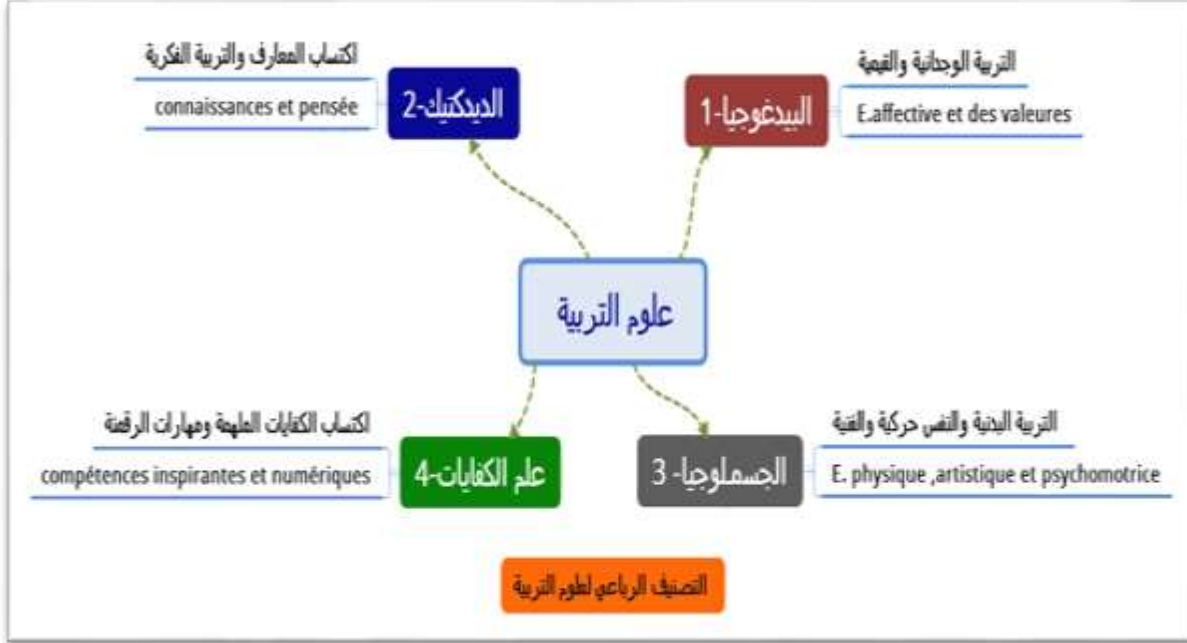
نراجع بهذا الخصوص : كتاب إميل دوركايم : "التربية الأخلاقية"، ترجمة : السيد محمد بدوي ، المركز القومي للترجمة ، القاهرة ، 1970.

وكذلك : خالد أودينة : "مكانة التربية ضمن السوسيولوجيا عند دوركايم — دراسة إبستيمولوجية"، مجلة الآداب و العلوم الإجتماعية، جامعة صطيف الجزائر، Volume 15, Numéro 2, (P 37-47) . 2004.

سادسا . ضرورة إعادة النظر في تعريف البيداغوجيا وتصنيف علومها:

ومن ذلك إصرارنا في مقترحنا ، بضرورة "أن تنفرد البيداغوجيا كعلم بالجانب الوجداني و القيمي/الاخلاقي من شخصية الفرد، وتنفرد العلوم الثلاثة الأخرى في تصنيفنا بالتكوين ، بغيرها من مجالات الشخصية. كما في المخطط التالي :

خطاطة بتصنيفنا الرباعي لعلوم التربية



1- البيداغوجيا أو علم التربية الوجدانية ويعتني بالجانب الوجداني - القيمي والاخلاقي من شخصية الانسان.

Education affective (Domaine d'affection , des valeurs et de la morale).

2- الديكتيك أو علم التدريس ويعتني بتربية وتكوين المعارف والجانب الفكري/العقلي من شخصية الانسان.

Education cognitive (Domaine des connaissances et de la pensée)

3- الجسمولوجيا (علم التربية البدنية والنفس-حركية) ويعتني هذا العلم بكل ما يرتبط بتربية وتكوين الجانب الجسمي والرياضي والادراكي الفني والنفس - حركي من الشخصية.

Education physique (Domaine du corps ,des sensations et de la psychomotricité).

4- علم الكفايات (الكفايات ومهارات الحياة) علم ذو توجه مستقبلي، يعتني بكل ما يرتبط بتربية وتكوين الجانب العميق من الشخصية بمكوناته العديدة والشديدة التشابك وبخاصة الكفايات المُلْهِمَة (المتباعدة divergentes) والقدرات الابداعية، مجال لا يتوقف عن التشكل والانظام في أنساق وتوليفات ، بفعل ما يحدث في الطبيعة البشرية من تحولات .

Science des compétences (Domaine des compétences inspirantes et des life skills).

سابعاً . أطروحات ومرجعيات النموذج:

من أهمها :

- ضرورة إعادة النظر في تعريف الكفايات بما يواكب الثورة الصناعية الرابعة :

نحن إذ نقترح أن يختص علم الكفايات بدراسة وتكوين الكفايات من المستوى الثاني، (مستوى التفكير التباعدي) فإننا نلاحظ أن معظم أساليب التدريس منحازة بشدة نحو أسلوب التعلم المعتمد على التفكير التقاربي، وهذه الحقيقة قد تفسر سبب الأداء المدرسي السيئ لعباقرة ناجحين في العلم وفي الحياة أمثال: ألبرت أينشتاين وتوماس إديسون و هنري فورد، تخلفوا دراسياً وطردهوا من المدرسة. ويشاطرننا بونوا أورجيلي. B Urgelli (2020) هذا الرأي، حيث يلاحظ على منظومة التعليم في فرنسا، ما نلاحظه على منظومتنا ، حينما يقول : " إن نظامنا التعليمي يشجع التفكير التقاربي ، الذي يبحث عن الحل الصحيح بين البدائل المختلفة. هذا التفكير تحليلي وغطى، في حين من المفروض تشجيع التفكير التباعدي ، باعتباره شكلاً مبتكراً وأصيلاً للبحث عن إجابات متعددة ومحتملة لسؤال أو مشكلة ما ¹."

ومن جهة أخرى، فإن إعادة النظر في مفهوم الكفايات ، لا بد وأن يتلاءم مع التطورات المجتمعية ومستجدات العلوم والتكنولوجيا وما أصبحت تحدثه في طبيعتنا البشرية من تحولات. بحيث ننظر إلى الكفايات باعتبارها تركيبات وتوليفات تنتظم جوانباً في أنساق وتعمل على التوفيق بين قوى الفرد وطاقاته الكامنة والمندمجة عقلياً و جسدياً و وجدانياً والرفي بحياته و حياة مجتمعه . ذلك أن إعادة النظر هذه ، لا يمكنها تجاهل فتوحات الثورة الصناعية الرابعة وما يرافقها من تطور هائل لعلوم الحاسوب و الرقمنة . كما لا يمكن تجاهل الآثار المدمرة لجائحة كورونا (كوفيد 19) ، حيث شرع المستقبلون في التنبؤ واستباق النتائج الخطيرة لتلك التطورات فيما يتعلق بموضوع الكفايات، ويعتقدون أنه سيتم الاستغناء عن العديد منها واستبدالها بنوع جديد قد يكون هو "الكفايات الرقمية"، والتي من المفروض مبدئياً، أن تساهم في الدعوة إلى استراتيجيات إقتصادية واجتماعية جديدة أصبحت تعرف بـ The Great Reset (ذكرت رزيت-إعادة الضبط الكبيرة)، و الدعوة لإعادة "ضبط عالم الشغل" و ما سيستتبعه بالضرورة من حاجة إلى "إعادة تجهيز" الكفايات "re-tooled" . (ريتولد re-outillé إعادة الأدوات). ²

ومن بين الاجراءات التي أصبحت المؤسسات و الشركات تتخذها لإعادة الضبط والتجهيز ، نذكر زيادة الاعتماد على الرقمنة (الحاسوب والذكاء الاصطناعي...) والتكوين و العمل عن بعد و توظيف العالم الافتراضي وأنترنت الأشياء والواقع المعزز والحوسبة السحابية و رقمنة التدبير الإداري والتجارة الإلكترونية وغيرها مما أصبح يشكل دعائم المدن الذكية (...). وما ينتج عن كل ذلك من سلوكيات الجفاء الاجتماعي وضعف التواصل وشح في التفاعل الوجداني المباشر ، مما يؤدي لا محالة للإستغناء عن الكثير من المهارات والكفايات "التقليدية" واستبدالها بأخرى تواكب المستجدات ومنها بصفة خاصة ، الكفايات الملهمة والكفايات الرقمية. ³

وهكذا لن ينحصر المفهوم الجديد الذي نقترحه للكفاية، في التوفر على مهارات قارة ومواظب عليها بشكل روتيني، بل يأخذ بعين الاعتبار المقدرة على المثابرة الخلاقة والتي تعني في المستوى التباعدي، توظيف مهارتنا لتدبير وضعيات معيشية اجتماعية ومهنية جديدة وغير مألوفة ، وضعيات تزداد تعقيداً أكثر فأكثر مع ازدياد تعقد حياتنا وتسارع التغيرات وتلاحقها في مجتمعاتنا المعاصرة والتي تنعكس آثارها بالضرورة ، في طبيعتنا البشرية.

¹ ننصح بمراجعة الدراسة/الملف الهامة لبونوا أورجيلي Benoît Urgelli (2020) من المدرسة العليا للأساتذة بليون، بعنوان : "Agir et éduquer dans un monde incertain. Combiner pensée convergente et divergente ?" على <http://benoit.urgelli.free.fr/Recherches/Articles/Urgelli-pensee-complexe-2020.html>

² بالاسبانية Reestructuradas بالفرنسية Réoutillées

³ Koenig Peter : "Le monde post-Covid, le projet diabolique du Forum économique mondial: La « Réinitialisation de l'emploi » après » La Grande remise à zéro ". Un avenir terrifiant., 2020

أوضح المهندس والاقتصادي العالمي ، الألماني كلاوس شواب Klaus Schwab (2020) ، مؤسس المنتدى الاقتصادي العالمي ، كيف أن البشرية مقبلة على تحول في طبيعتها و ما يسميه "ما بعد الإنسانية" Transhumanisme ، حيث يتوقع الاندماج بين الرقمي والفيزيائي والبيولوجي في شخصية الانسان، كنتيجة من نتائج الثورة الصناعية الرابعة وعواقب جائحة كوفيد 19 و الاجراءات الاقتصادية والاجتماعية (المثيرة للجدل)، والتي تتمثل في إعادة ضبط الاقتصاد العالمي و نمط الحياة بشكل عام، والتي يعبر عنها بالفرنسية ب " La grande remise à zéro " أو ب " La grande réinitialisation ".¹

¹ نراجع :

Klaus Schwab et Thierry Malleret, Covid-19, la grande réinitialisation,
ForumPublishing, juillet2020

بحث رقم 3

جودة الحياة لدى التلميذ وعلاقتها بالأداء الأكاديمي

د. دنيا فراحتة

د. جمال بلبكاي

جامعة عبد الحميد مهري، قسنطينة 2، الجزائر

المدرسة العليا لأساتذة التعليم التكنولوجي، سكيكدة، الجزائر

ملخص البحث:

جودة الحياة في السياق المدرسي جوهرها تنمية شخصية الطفل من خلال نظرة تكاملية دينامية تستلزم الوقوف على الأبعاد الموضوعية و الذاتية، سيكولوجية أو بيولوجية.

التي تضم معطيات تركز على تحقيق إمكانيات الحياة، الرضا والسعادة، الرفاهية وخلق المعنى، تلبية الاحتياجات خاصة الأساسية منها فالطفل بشكل عام حتى ينمو نموا سليما يجب أن يحظى بكل مقومات التطور الايجابي في كل جوانب حياته، النفسية، الذهنية، البيولوجية والاجتماعية.

تعتبر البيئة المدرسية جزء مهم من حياة الطفل، وتلعب دورا في تهيئة الظروف الملائمة للتعليم والارتقاء بالأداء الأكاديمي والمهاري والإبداعي للتلميذ وتحقيق جودة الحياة المدرسية الآمنة والايجابية ومن ثم رفع كفاءة مخرجات التعليم، وذلك طبعاً من خلال التفاعلات الايجابية بين الإدارة والمعلمين وكذا بين المدرسة من (إدارة وأساتذة) وأولياء، وخاصة طبيعة التفاعلات بين المعلم والمتعلم والعلاقات بين الأقران.

الكلمات المفتاحية: جودة الحياة - الأداء الأكاديمي - جودة الحياة المدرسية.

Abstract

The quality of life in the school context is the essence of the development of the child's personality through a dynamic integrative view that requires an understanding of the objective and subjective dimensions, psychological or biological.

Which includes data based on Realizing Life Potential, satisfaction and happiness, well-being and creating meaning, the basic Fulfillment of Needs, for the child in general, in order to grow up healthy, must have all the elements of positive development in all aspects of his life, psychological, mental, biological and social.

The school environment is an important part of a child's life, and plays a role in creating the appropriate conditions for learning, improving the academic, skill and creative performance of the student, and achieving a safe and positive quality of school life, thus raising the efficiency of education outcomes. This is through, of course, positive interactions between the administration and teachers, as well as between the school (administration and teachers) and parents, especially the nature of interactions between the teacher and the learner and the relations between peers.

Keywords Quality of life - academic performance - quality of school life.

المقدمة :

في العقود الأخيرة نمت الأبحاث حول جودة الحياة بالمدرسة في سياق يتسم بإعادة توجيه أهدافها اليوم، فالأهداف التربوية لم تعد تستهدف فقط تنمية معارف الأطفال ومهاراتهم، بل أصبحت تركز أيضا على الاندماج قدر الإمكان في المجتمع و أنه يدرك بالتالي إمكاناته وأنه يعيش حياته بالكامل (جيل، 2009؛ Guimard وآخرون، 2014). لذلك لا يدمج النجاح الأكاديمي فحسب بل يدمج أيضا جوانب أخرى من سلوك التلميذ (دافعه للتعليم، مثابته في الأنشطة المدرسية، وعلاقاته بالآخرين، وما إلى ذلك Millet and Thin 2005؛ Poulin et al، 2015 وهي التعبير عن نوعية حياتهم في المدرسة (جيل، 2009)، أي التصورات والتأثيرات الناتجة عن هذا السياق الذي يقضي فيه جزءا كبيرا من وقته. في الواقع، أظهرت العديد من الدراسات أن تجارب الأطفال في المدرسة تلعب دورا في نجاحهم وتطورهم الأكاديمي، ومساهمهم اللاحق ونوعية حياتهم بشكل عام (Baker et al 2003-2013؛ دانيلسن وآخرون، 2009 تبدو هذه الأهداف أكثر أهمية.

(Anagnés Florin, Philippe Guimard, 2017, p9)

إذ تعتبر جودة الحياة بشكل عام وجودة الحياة المدرسية بشكل خاص موضوعا مهما قائما على معطيات تهتم بالمجتمع التربوي بشكل عام، وتتركز على الرضا المدرسي ومشاعر الأمان داخل المؤسسة التربوية الرغبة في التعلم لدى التلميذ. كما أن هناك علاقة تأثير وتأثر بين البيئة المدرسية وجودة الحياة بشكل عام، وبالتالي جودة التعليم و التعلم، حيث يمارس كل من المعلم والمتعلم أدوارهم بشكل إيجابي سليم بعيدا عن العنف والانحراف والمشاكل السلوكية، التي تؤثر بدورها على الإنجازات الأكاديمية والصحة النفسية والعقلية للطفل والمراهق على حد سواء.

1. تعريف جودة الحياة:

1. **التعريف اللغوي:** من الناحية اللغوية يرتبط مفهوم الجودة *Qualité* بالكلمة اللاتينية *Qualitas* وهي تعني طبيعة الفرد أو طبيعة الشيء وتعني الدقة والإتقان.

كما تعني الجودة حسب قاموس أكسفورد: الدرجة العالية من النوعية أو القيمة، فالجودة عبارة عن مجموعة من المعايير الخاصة بالأداء الممتاز والتي لا تقبل المناقشة أو الجدل، ويشير هذا إلى أن الأفراد يتعلمون من خلال خبراتهم أن يميزوا بين الجودة العالية والجودة المنخفضة عن طريق استخدام مجموعة من المعايير التي تميز بين نوعين من الجودة. (حكيم بوعمامة، 2019، ص 346).

2. تعريف منظمة الصحة العالمية : جودة الحياة مفهوم متعدد الأبعاد، يشمل كلا من الجوانب الموضوعية والجوانب الذاتية التي تعتبر مكملية.

وبالتالي في التصميم التكاملية الديناميكية لجودة الحياة الذي يتضمن حاليًا المؤشرات "الخارجية" مثل الحالة الصحية والقدرات الوظيفية وظروف المعيشة، ولكن أيضًا المؤشرات "الداخلية" التي تشير إلى تصورات الفرد من حيث السعادة والرضا و الرفاه الشخصي-Bruchon-Schweitzer، 2002. يؤدي هذا المفهوم إلى تعريف الرفاهية على أنها المكون الذاتي لجودة الحياة، والتي تتوافق مع التقييم متعدد الأبعاد الذي أجراه الفرد للتفاعلات والعلاقات التي تربطه ببيئته. 1997 Lawton. في الواقع، يبدو أن مصطلح جودة الحياة هو مصطلح عالمي أكثر من مصطلح الرفاهية وأنه يرتبط بالأحرى بالجوانب الموضوعية لحياة الناس في بيئتهم، في حين أن الرفاهية الذاتية تشير إلى التصورات وتؤثر على أن خبرات الشخص فيما يتعلق بالتجارب المختلفة التي لديه في بيئته. (Anagnés Florin, Philippe Guimard, 2017, p14)

Anderson (2003) فإنها تعطينا مفهوما تكامليا وشاملا عن مفهوم جودة الحياة، فيرى أصحابها وبالاكتفاء على المفاهيم الآتية: السعادة، معنى الحياة، نظام المعلومات البيولوجي، الحياة الواقعية، وتحقيق الحاجات، إضافة إلى العوامل الموضوعية الأخرى، إلا أن إدراك الفرد لحياته يجعله يقيم شخصيا ما يدور حوله، كما يمكنه أن يكون أفكارا كي يصل إلى الرضا عن الحياة، ويرى أن هناك ثلاث سمات تؤدي إلى الشعور بجودة الحياة، الأولى تتعلق بتحقيق الأفكار ذات العلاقة بهدف الفرد، والثانية المعنى الوجودي الموجود بين الأفكار والأهداف، والثالثة الشخصية والعمق الداخلي. (حكيم بوعمامة، 2019، ص 350).

3. أبعاد جودة الحياة:

هذا و يرى العلماء أنه هناك بعدين أساسيين وفق تصورهم لمفهوم جودة الحياة هما البعد الموضوعي والبعد الذاتي.

• **البعد الموضوعي** ويتضمن أبعاداً فرعية تمثلت في: عوامل موضوعية مثل المعايير الثقافية، إشباع الاحتياجات، تحقيق الإمكانيات، السلامة البدنية.

• **البعد الذاتي** فتضمن أبعاداً فرعية تمثلت في: الرفاهية الشخصية والإحساس بحسن الحال، الرضا عن الحياة، السعادة، الحياة ذات المعنى . إذ قاموا وفق هذا التصور ما يعرف بمتصل جودة الحياة وطرحوا على ضوءه ما يعرف بالنظرية التكاملية لجودة الحياة. (عبيد عائشة بية، 2017، ص 356).

4. جودة الحياة المدرسية:

وفقاً لوثيقة العمل حول جودة الحياة في المدارس التي أصدرتها Cnesco 2014 ، على حد علمنا لا يوجد تعريف دقيق لنوعية الحياة في المدرسة. ولكن من خلال القياس مع مفهوم جودة الحياة بشكل عام وبسبب المكانة المهمة للمدرسة في حياة الأطفال، يمكننا اعتبار أن جودة الحياة في المدرسة تدمج كلا الجانبين الموضوعي، فيما يتعلق على سبيل المثال بظروف التحاق التلاميذ، وحجم المدرسة، والمناخ المدرسي وما إلى ذلك ، والجوانب الذاتية المتعلقة بتصور التلاميذ عن تجاربهم المدرسية والقيمة العاطفية التي ينسبونها إليهم. كما بيكر وآخرون. (2003) بشأن تأثير سياق المدرسة على التنمية ، فإن البيئة المدرسية ليست محايدة. تؤثر المدارس على التنمية لأن خصائصها تؤثر على تمثيل الأطفال لبيئتهم المدرسية والتي بدورها تؤثر على إدراكهم وسلوكياتهم المدرسية Wang & Holcomb 2010. (Anagnés Florin, Philippe Guimard, 2017, p14)

من المحتمل أن يكون التواجد المتغير والحضور الواضح إلى حد ما لرفاهية التلاميذ في النصوص المؤسسية مرتباً بحقيقة أن دراسة جودة الحياة في المدرسة حديثة. عدة أسباب تفسر تطور البحث في هذا المجال. الأول يتعلق بتطور أهداف أنظمة التعليم، حيث اهتمت منذ فترة طويلة بأداء التلاميذ والعوامل المعرفية التي ينطوي عليها التعلم المدرسي (Elmore & Huebner 2010، Verkuyten & Thijs 2002) فيما يتعلق بتطوير التقييمات الدولية (Suldo 2006)، Riley & Shaffer 2006، فقد اتخذت أنظمة التعليم تدريجياً في الاعتبار الأهداف الأوسع نطاقاً من أجل مراعاة التطورات الاقتصادية والتكنولوجية والاجتماعية التي حدثت في العقود الأخيرة. وبالتالي كما أكد مجلس التعليم الأوروبي (2001) ولجنة المجتمعات الأوروبية (2007) ، يجب أن يهدف التعليم والتدريب إلى تطوير المهارات مدى الحياة مع تعزيز تنمية حياة الشباب على أكمل وجه وبعد ذلك، يشاركون بنشاط في الحياة الاقتصادية والاجتماعية. نتيجة لذلك ، يتمثل أحد التحديات الأساسية لتعليم وتدريب الكبار في المستقبل باعتبار التلاميذ فاعلين في تنميتهم ومساعدتهم على تطوير مهاراتهم المعرفية والتواصلية والاجتماعية، مع تعزيز رفاههم (فلورين ، 2011) (Tiphaine Gaudouville, 2017, p) تظهر مراجعة الأدبيات الدولية حول جودة الحياة في المدرسة أن البحث في السنوات الأخيرة ، لا سيما في علم النفس، قد ركز في المقام الأول على دراسة الرفاهية الذاتية للطلاب وأنه لا يوجد شيء مثل نظرية مصدق عليها. نموذج قادر على حساب جودة الحياة في المدارس في جوانبها الموضوعية والذاتية. ومع ذلك ، اقترح عدد قليل من المؤلفين نماذج يمكن أن تساعد في تحديد الأبعاد الموضوعية أو الذاتية لسياق المدرسة التي من المحتمل أن تعمل على الرفاهية المتصورة في المدرسة أو على النمو النفسي للأطفال وتم تقديم ثلاثة من هذه النماذج

1. نموذج 2003 Baker , Dilly, Patil :

سعى إلى تطوير تأثير البيئة المدرسية على نمو الطفل بالاعتماد على نهج Bronfenbrenner (1979) الإيكولوجي للتنمية ونظرية تقرير المصير Deci et Ryan (1985) ، يعتبر المؤلفون أن المدارس تعمل ككيئات نفسية إيجابية عندما تستجيب بشكل مناسب للاحتياجات التنموية للطلاب. يتفاعل الأطفال مع بيئتهم المدرسية، باعتبارها عوامل تنموية خاصة بهم، وبينون تمثيلات لأنفسهم وللآخرين

وللمدرسة، تؤثر هذه المعاني على معتقداتهم عن أنفسهم كأفراد ومتعلمين وحول أغراض التعليم وطبيعته وأهدافه، تؤثر هذه المعتقدات بدورها على مشاركة التلاميذ في المدرسة.

في هذا المنظور، للمدارس تأثير مباشر على التنمية لأن هيكلها والممارسات التربوية والتعليمية التي يتم تطويرها هناك تساهم في التنشئة الاجتماعية للشباب. أخيراً، استناداً إلى نظرية تقرير المصير التي تنص على أن الأفراد لديهم ثلاثة احتياجات أساسية - الاستقلالية والكفاءة والانتماء الاجتماعي (Deci & Ryan 1985)، يعتبر المؤلفون أن المؤسسات التي تقدم للطلاب فرصة لتلبية هذه الاحتياجات يمكن اعتبارها البيئات الداعمة نفسياً. ما هي الهياكل التعليمية التي تعزز نمو الأطفال؟ كيف تساعد عملية التعليم في تلبية احتياجاتهم النفسية؟ هذه هي الأسئلة التي طرحها Baker وآخرون. (2003). يحددون مجموعتين من المتغيرات البيئية التي من المرجح أن تعزز الرضا الأكاديمي وعلى نطاق أوسع لجعل المدارس إيجابية نفسياً: المتغيرات القريبة مثل القدرة الأكاديمية، والجنس، والعرق، والحالة الاجتماعية والاقتصادية، والصحة العقلية، والأسرة، والمتغيرات البعيدة التي لا ترتبط مباشرة بالأطفال، مثل مناخ المدرسة وممارسات الفصل وتنظيم المدرسة والعلاقات مع الأقران. وفقاً للمؤلفين، تتفاعل العوامل البعيدة مع العوامل القريبة ولها آثار إيجابية على التلاميذ إذا استوفوا احتياجاتهم التنموية. على عكس Konu et Rimpela (2002)، يعتمد المؤلفون على البيانات التجريبية لدعم حجته.

1. نموذج Konu et Rimpela 2002 :

نموذجاً للرفاهية يجعل من الممكن تحديد العوامل المختلفة التي من المحتمل أن تؤثر عليه. يتذكر المؤلفون أولاً أن البحث التربوي قد تطور كثيراً على مر العقود. بعد الاطلاع على كفاءة المدرسة ومن العوامل التي من المحتمل أن تزيد من الأداء، فقد ركزت الأبحاث على تحديد مؤشرات الجودة ثم النظر إلى المدرسة كبيئة تعزز صحة التلاميذ، بحجة أن الصحة مرتبطة بشكل مباشر بالأداء التعليمي وجودة الحياة والإنتاجية الاقتصادية وأن الأطفال الأصحاء يتعلمون بشكل أفضل.

بالنظر إلى أن هذا المنظور غير مكتمل استخدم Konu et Rimpela مفهوم الرفاهية لتحديد مفهوم أوسع لأهداف المدرسة. يطور المؤلفون نموذجاً اجتماعياً للرفاه المطبق في المدرسة، ويتم تعريف الرفاهية على أنها حالة يمكن للفرد فيها تلبية ثلاثة احتياجات أساسية: "امتلاك" و "محبة" و "وجود". يشير مصطلح "امتلاك" إلى الظروف المادية للحياة المدرسية ويشمل البيئة المادية، وبيئة التعلم التي توفرها المدرسة، فضلاً عن الخدمات التي تقدم للتلاميذ. تتعلق "المحبة" بالعلاقات الشخصية والاجتماعية ويأخذ في الاعتبار بيئة التعلم الاجتماعي مثل العلاقات بين التلميذ والمعلم والعلاقات بين الأقران والمجتمع التعليمي. تتعلق "الوجود" باحتياجات النمو الشخصية للطلاب، والتي يمكن توفيرها من خلال أجهزة تعزز مشاركتهم في صنع القرار ومبادراتهم وثقتهم بأنفسهم. يضاف إلى هذه الاحتياجات الثلاثة الحالة الصحية ("الصحة" المتعلقة بالأعراض الجسدية أو النفسية) التي تعتبر عنصراً مهماً في رفاهية التلاميذ في المدرسة.

هذا النموذج له العديد من المزايا، من ناحية يرى أن الرفاهية في المدرسة هي إشباع الحاجات الأساسية على نطاق واسع بما يكفي لدمج تلك التي اقترحها Deci et Ryan واعتبار الحالة الصحية حاجة أساسية. من ناحية أخرى، يعتبر أن التدريس وكذلك التعلم مترابطان وأن هذه العوامل تلعب دوراً مباشراً في رفاهية التلاميذ. أخيراً، وفقاً للمؤلفين تتأثر كل حاجة بمجموعة من المتغيرات المتعلقة بتجارب التلاميذ في المدرسة، ويمكن أن تكون هذه المتغيرات بمثابة مؤشرات ذاتية وموضوعية للرفاهية.

2. نموذج Eccles and Roeser 2011 :

إضافة الطابع الرسمي على خصائص البيئة المدرسية التي من المحتمل أن تؤثر على جوانب مختلفة من نمو الأطفال والمراهقين، سواء كانت شخصيتهم أو دافعهم للتعلم أو مهاراتهم النفسية والاجتماعية ورفاهيتهم. يتمتع إطارهم التحليلي الواسع والطموح للغاية هنا بميزة تحديد الأساليب التي طورها Baker et al. (2003). (2002).

يعتمد Eccles و Roeser على نموذج Bronfenbrenner (1979) الذي ينظر إلى التنمية على أنها تكيف متبادل وتدرجي للكائن البشري في بيئة مكونة من أنظمة متشابكة، والتي يمكن أن تؤثر على بعضها البعض وتشارك في قيم معينة. يتوافق النظام الجزئي مع تفاعلات عنصرين من سياق مباشر (مثل التفاعلات بين الوالدين والطفل). يتضمن النظام الوسيط أكثر من سياقين يتطور فيهما الطفل

ويتوافق مع شبكة من العلاقات بين عدة أماكن من الحياة (على سبيل المثال الروابط بين الوالدين وأخصائي التعليم ، أو بين الحضانة والمدرسة). يشير نظام exo إلى الروابط بين العديد من الأنظمة التي لا يتطور فيها الطفل بنفسه (على سبيل المثال ظروف عمل والديه أو التطلعات المهنية لمربييه). يشير النظام الكلي إلى نظام المعتقدات والقيم والممارسات التي تعمل على الأنظمة الأخرى ، والتي يمكن تلخيصها بالثقافة. وهكذا على الرغم من أن الأطفال يتطورون تحت تأثير علاقاتهم المباشرة مع البشر الآخرين، وخاصة والديهم وإخوتهم وأسرهم الممتدة والأصدقاء والمعلمين، فإن هذه العلاقات الإنسانية الوثيقة مع ذلك تشكل من خلال القوى الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسياسية. وبالمثل تصور المؤلفون البيئة المدرسية كنظام يتألف من سبعة مستويات من المحتمل أن تؤثر على نمو الأطفال والمراهقين.

يتوافق المستوى الأول مع طبيعة الأنشطة الأكاديمية ، أي محتوى المنهج وتصميم التدريس لبناء المعرفة وتحفيز التلاميذ (كيف يتم تدريس؟). يشير المستوى الثاني إلى الهيكل الاجتماعي لأنشطة التعلم في الفصل الدراسي (عمل فردي أو مجموعة صغيرة أو مجموعة كبيرة ؛ العمل في مجموعات من المستويات ؛ علم أصول التدريس سواء كان يهدف إلى المنافسة أم لا). يميز المستوى الثالث جودة التدريس ومناخ الفصل الدراسي ويشير إلى جوانب مختلفة: الهوية المهنية للمعلمين، ومعتقداتهم في فعالية ممارساتهم التعليمية، وتوقعاتهم من التلاميذ، ومهاراتهم الاجتماعية والعاطفية. الجو التعليمي الذي يخلقونه في الفصل، وقدرتهم على إدارة الفصل (على سبيل المثال: هل يتحكم المعلم أو يسمح بالاستقلالية؟). المستوى الرابع يتوافق مع التنفيذ في إنشاء مجموعات من المستويات الأكاديمية وسياسة التمايز في المناهج الدراسية (تجميع التلاميذ داخل الفصل لمواضيع مختلفة، تجميع التلاميذ من عدة فصول مع مدرسين مختلفين). يميز المستوى الخامس الهيكل التنظيمي للمؤسسة وثقافتها: الموارد المالية والمادية والبشرية، وخصائص التلاميذ المستقبلين (اعتماداً على ما إذا كانوا ينتمون إلى أسر محرومة أم لا) ، وحجم المدرسة ، والجوانب الاجتماعية ، والأخلاقية ، و الثقافة الأكاديمية ، والبيئة المادية للمؤسسة، والممارسات المرتبطة ببداية ونهاية الفصول بالإضافة إلى التقويم المدرسي السنوي. يصف المستوى السادس العلاقات بين المدرسة والأسر والمجتمع (المؤسسات / الهياكل المحلية الأخرى). أخيراً ، يتوافق المستوى السابع مع السياسة التعليمية المطبقة داخل المؤسسة فيما يتعلق بنظام الحكم الإقليمي أو الوطني. الفائدة من هذا النهج هو إظهار أن البيئة المدرسية تتميز بمجموعة من العمليات (سياسية ، ثقافية ، اقتصادية ، تنظيمية ، شخصية ومرتبطة بالتعليم) والتي تتفاعل وتؤثر بشكل مباشر وغير مباشر على تطور المعلمين والتلاميذ. بالإضافة إلى ذلك ، يرى المؤلفون أن تأثيرات التعليم على التنمية يتم التوسط فيها من قبل التلاميذ أنفسهم، من خلال تصوراتهم الذاتية لأفعالهم: حيث ينسب الشباب المعنى لسياقاتهم التنموية بمجرد أن تلبى هذه السياقات احتياجاتهم للاستقلالية والكفاءة الاجتماعية والاندماج. أخيراً ، يشير هذا النهج إلى أن آثار التعليم على التنمية يجب أن تأخذ في الاعتبار تنوع التلاميذ ، سواء كان ذلك من أصل ثقافي أو عرقي أو اجتماعي اقتصادي ، إلخ.

(Angnés Florin, Philippe Guimard, 2017, p15-19)

3. أهم المفاهيم البناء لجودة الحياة في المدرسة:

وفقاً لـ Belfi ، تم اقتراح Goos و De Fraine و Van (2012) Damme العديد من التعريفات للرفاهية المتصورة في المدرسة منذ العمل المبكر لـ Epstein و McPartland (1976) تندرج الدراسات حول الرفاهية الذاتية تحت مفهومين مختلفين - مفهوم "المتعة" ومفهوم "فلسفة السعادة" لاستخدام مصطلحات من تيار علم النفس الإيجابي (Laguardia & Ryan)، 2000 see also Raghavan & Alexandrova 2015 يربط مفهوم المتعة بين الرفاهية والمتعة والرضا والسعادة الذاتية والسعي وراء السعادة باعتباره المبدأ الذي يحفز النشاط البشري. وفقاً (Diener، Suh، Lucas & Smith، 1984)، 1999، الذي تمثل أعماله هذا التيار، فإن الشعور الإيجابي بالرفاهية الذاتية يتمثل في تجربة الكثير من التأثيرات الإيجابية ، وقلة التأثيرات غير السارة والشعور برضا عام وكبير عن حياته. عند تطبيقه على رفاهية التلاميذ في المدرسة، يؤدي نهج المتعة إلى تعريف وفقاً لمفهوم الرضا الأكاديمي هو التقييم المعرفي والعاطفي الذي يقوم به التلميذ للرضا العام عن التجارب التي مر بها في هذا السياق (Huebner، Ash & Laughlin، 2001 هذا التعريف ، المقبول على نطاق واسع في الأدبيات ، له خاصيتان. أولاً ، إنه مستوحى بشدة من المفهوم

متعدد الأبعاد لنوعية الحياة بشكل عام ، والتي ستكون جودة الحياة المدرسية المتصورة أحد مكوناتها Huebner & Zullig ، Saha، 2012 إن الرفاهية المتصورة في المدرسة ستشمل في الواقع ثلاثة مكونات:

الرضا الأكاديمي ، الذي يُعرّف بأنه التقييم الذاتي والمعرفي للتلميذ، لحياة المدرسية بناءً على خبراته المختلفة (التعلم المدرسي، والعلاقات بين المعلم والتلميذ، والعلاقات بين الأقران وما إلى ذلك) ؛ يؤثر إيجابياً في المدرسة ، مرتبطة بالعواطف الإيجابية التي يمر بها خلال تجاربهم المدرسية (يشعر التلميذ بالراحة أو السعادة) ؛ والتأثيرات السلبية ، بعض التجارب المدرسية تولد مشاعر سلبية مثل الشعور بالاكئاب أو الانزعاج أو الملل. بالإضافة إلى ذلك ، فإن هذا التعريف له هدف تشغيلي بقدر ما يجعل من الممكن تصميم أدوات التقييم، من خلال تحديد درجة رضا التلاميذ فيما يتعلق بالتجارب المختلفة التي تؤثر على تجربتهم في المدرسة، وتشكل كل تجربة بُعداً خاصاً لهم. المدرسة المتصورة من جانبه جودة الحياة يهتم مفهوم فلسفة السعادة بشكل أكبر بالعمليات التي تسمح بالوصول إلى رفاهية معينة، أي القدرة على التحكم في حياة المرء بشكل معين وبالتالي تحقيقه. على عكس تيار المتعة فإن هذا النهج يفحص قبل كل شيء ما يفعله الأفراد (المشاركة ، المعنى المعطى للحياة ، إدراك الذات ، استخدام الإمكانيات) معنى أفعالهم ومشاركتهم.

(Angnés Florin, Philippe Guimard, 2017, p15-19)

المعنى في الحياة هو مفهوم مهم جداً، حيث يُنظر إلى قيمة جميع جوانب الحياة بشكل مختلف تماماً، والبحث عن المعنى في الحياة ينطوي على قبول اللامعنى والجدوى للحياة والالتزام تجاه الذات بالتعويض عما لا معنى له، يبدو أن اللامعنى هو سبب متكرر لانتحار حوالي 1400 شخص في الدنمارك سنوياً.

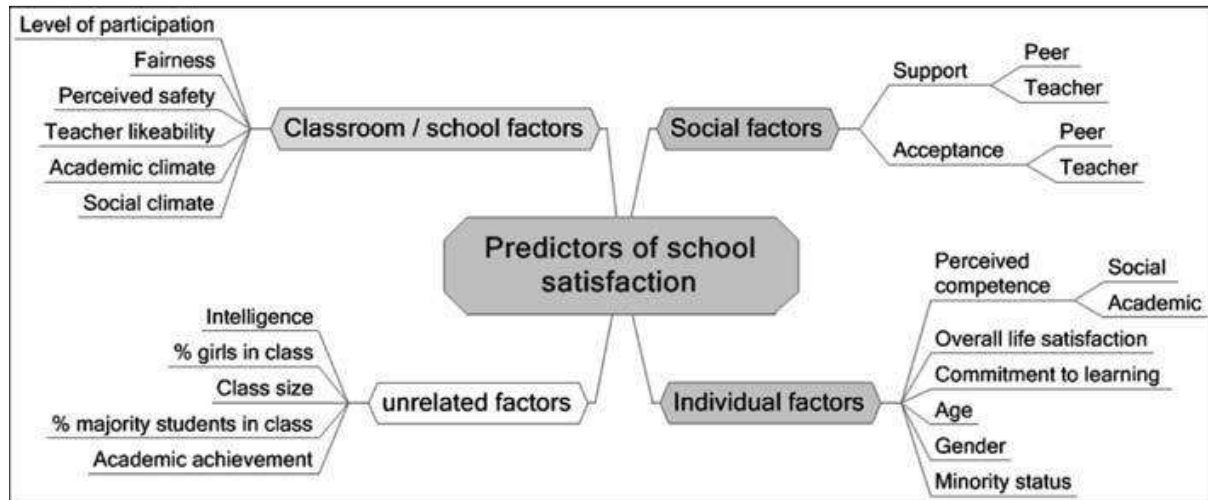
(Ventegodt, S et al, 2003, p1034-1035)

بالنسبة لـ "فلسفة السعادة" ، فإن المهم هو دراسة العمليات التي يصل بها الفرد إلى حالة معينة من الرضا. يمكن أن تساعد نظرية تقرير المصير لديسي ورايان (1985) في فهم هذه العمليات لأنها تجادل بأن البشر لديهم احتياجات نفسية أساسية (الاستقلالية والكفاءة والعلاقة مع الآخرين) وأن تلبية هذه الاحتياجات أمر ضروري لتطورهم وبصحة جيدة. يجري بالنسبة إلى Laguardia and Ryan (2000)، تلعب المدرسة دوراً مهماً للغاية في قدرتها على تلبية الاحتياجات الأساسية للطلاب. وبالتالي وفقاً لهؤلاء المؤلفين فإن الفصول التي تعزز الاستقلالية والانتماء الشخصي تزيد من احترام التلاميذ لذاتهم وشعورهم بالأمان. على العكس من ذلك، فإن تلك التي تقيمن فيها السيطرة وحيث يتم إهمال العلاقات مع الآخرين لا تعزز الرفاهية النفسية. كما أشار Laguardia and Ryan (2000. ، ص 296) إلى أن: "الفصل الدراسي الذي يشجع على ممارسة الاستقلالية والشعور بالكفاءة والانتماء الشخصي هو فصل دراسي يزيد من مشاركة التلميذ ويعزز نجاحه ويزيد رفاهه النفسي". أدى نهج فلسفة السعادة eudemonic إلى ظهور دراسات مختلفة تسلط الضوء على اهتمام نظرية دي سي ورايان لتقرير المصير في حساب رفاهية التلاميذ. وهكذا ، فإن الدراسة التي أجراها Véronneau وRichard وKoestner وAbela (2005) التي أجريت على 331 طالباً في الصف الثالث والصف 710 ، تُظهر أن الاحتياجات الأساسية للطلاب (الاستقلالية والكفاءة والعلاقات) مرتبطة بمصلحتهم. يحتاج كل منهم إلى تقديم مساهمة مستقلة للرفاهية المتصورة. وبالمثل أظهر Tian و Huebner (2015) بين المراهقين الصينيين أن احتياجاتهم للاستقلالية والكفاءة والعلاقات في المدرسة تتوسط العلاقة بين الدعم الذي يتلقونه من معلمهم ورفاهية مدرستهم. بالإضافة إلى ذلك ، أدت نظرية تقرير المصير لديسي وريان إلى تطوير أداة لتقييم جودة الحياة في المدرسة Tian ، Han & Huebner ، 2014

عوامل جودة الحياة في السياق المدرسي: 4.

سعت الدراسات العديدة التي أجريت في هذا المجال أولاً إلى تحديد العوامل المرتبطة بالرضا الأكاديمي نموذج Randolph وآخرون . (2010)؛ انظر أيضاً Baker et al. 2003 يعطي وصفاً لهذا النهج الذي يؤدي إلى تحديد ثلاث فئات رئيسية من العوامل المرتبطة بالرفاهية المتصورة للطلاب: العوامل المرتبطة بالفصل أو المؤسسة التي حضرها ، والعوامل الاجتماعية والعوامل الفردية، يقدم هذا القسم

ملخصاً لهذا العمل ويتضمن المساهمات البحثية الحديثة التي تحدد بعض العلاقات الموصوفة أو بالنظر إلى وجود علاقات تعتبر غير مهمة في النموذج. وتجدر الإشارة إلى أن العلاقات التي يتم إنشاؤها غالباً ما تكون ارتباطات وليست أسباباً.



عوامل جودة الحياة حسب (Randolph, Kangas et Ruokamo (2010)

5. عوامل متعلقة بحجرة الدراسة والمدرسة عندما يتعلق الأمر بعوامل الفصل الدراسي ، لوحظ وجود روابط إيجابية بين الرضا الأكاديمي للطلاب وقدرتهم على المشاركة في الأنشطة المدرسية والتحكم في بيئتهم الخاصة. وينطبق الشيء نفسه عندما يشعر التلميذ بالاحترام والأمان (Samdal ، Nutbeam ، Wold & Kannas ، 1998 ، لديه تصور إيجابي عن معلمه (Randolph et al. (2010) ، وأن مناخ المساعدة والدعم المتبادلين يسود في حجرة الدراسة (Baker وآخرون ، 2003). تشير إلى أنه في المدرسة الابتدائية يتم تعزيز حافز التلاميذ ورضاهم الأكاديمي عندما تقدم الأنشطة المدرسية مستوى مثاليًا من التحدي، والاعتراف بجهود الإتيقان بدلاً من الأداء النسبي، والحد من العلاقات الشخصية المنافسة. وبالمثل فإن درجة وضوح قواعد الفصل الدراسي تؤثر بشكل إيجابي على رضا التلاميذ الأكاديمي. في دراسة أجريت في الصين على 19500 شاباً في المدارس الابتدائية والثانوية ، يوضح Kong (2008) ، بعد التحكم في تأثيرات الجنس والمستوى التعليمي ومتوسط مستوى الأداء الأكاديمي للمؤسسة. أن التجارب تعتبر التعلم إيجابياً من قبل التلاميذ تنبئ بقوة جودة الحياة في المدرسة ومع ذلك، وفقاً Baker وآخرون. (2003) هناك حاجة إلى البحث لفهم الروابط بين ممارسات التدريس للمعلمين ورضا التلاميذ الأكاديمي بشكل أفضل. تم إنشاء روابط بين الرضا الأكاديمي وبعض المنظمات المنفذة داخل مؤسسة التلميذ. على سبيل المثال ، وفقاً للتحليل التالي الذي أجراه Belfi et al. (2012) ، ترتبط مجموعات المراهقين في فصول محددة وفقاً للجنس أو مستوى الصف برفاهية التلميذ. ومع ذلك ، في حين أن التجميع حسب القدرات مفيد لرفاهية أفضل طلاب الثانوية ، إلا أنه سلبى إلى حد ما بالنسبة لأضعف التلاميذ، وهو ما يرتبط بمسألة النتائج الأكاديمية وفقاً لمجموعات المستوى. بالإضافة إلى ذلك ، تعد الفصول الدراسية أحادية الجنس مفيدة لرفاهية الفتيات ومفهومهن الأكاديمي عن الذات، ولكنها محايدة بالنسبة للذكور. بالإضافة إلى ذلك في دراسة أجريت على 331 طفلاً دنماركياً وفنلندياً تتراوح أعمارهم بين 7 و 12 عامًا في 3 مدارس ، راندولف وآخرون. (2010) أظهر أن التلاميذ المسجلين في الفصول الصغيرة (أقل من 20 طالباً في الفصل) أكثر رضا عن المدرسة من أولئك المسجلين في الفصول التي بها عدد أكبر من التلاميذ. ومع ذلك ، فإن المراجعة التي أجراها Verkuyten and Thijs (2002) لا

تؤكد هذه العلاقة بشكل عام ، استنتج المؤلفون أن متغيرات المدرسة المؤثرة هي أكثر ذات طبيعة نوعية وتتعلق بشكل أساسي بمناخ الفصل وخاصة بجودة العلاقات بين التلاميذ والمعلمين.(Angnés Florin, Philippe Guimard,2017, p15-19)

"المناخ التنظيمي" نوعية الحياة المدرسية يوصف بأنه (1) رضا التلاميذ عن المدرسة ، (2) مشاركة التلاميذ نحو العمل المدرسي و (3) علاقتهم بالمعلمين .(Epstein et McPartland 1981) ، يتم تعريف رضا التلاميذ عن المدرسة على أنه ردود الفعل العامة للتلاميذ تجاه المدرسة. نحن نعتبر المدرسة جزء لا يتجزأ من حياة الطفل، وعادة ما تعتبر كذلك الأطفال الذين لديهم موقف إيجابي تجاه مدرستهم لديهم فرصة أكبر ليشعروا بتحسين اتجاه أنفسهم. وبالتالي يجب أن تظهر أفضل السلوك الاجتماعي وتحقيق أداء أكاديمي أفضل.

(Simon Paré, 2001, p3)

6. العوامل المتعلقة بالتفاعلات الاجتماعية: مع المعلمين والأقران ، والعلاقات بين نوعية حياة التلاميذ ونوعية حياة المعلمين تتفق العديد من الدراسات على أن مستوى دعم المعلم الذي يدركه التلاميذ هو مؤشر قوي على رضا التلاميذ Baker ، 1999 ، Samdal et al. ، 2008 ، Kong ، 2010 ، Hui & Sun ، 1976 ، Epstein & McPartland ، 2009 ، al. ، 1999 ، Verkuyten & Thijs ، 2002 ، وبدرجة أقل يعد دعم الأقران أيضًا مؤشرًا مهمًا للتنبؤ لرضا الأكاديمي كونغ ، 2008 ؛ جيانغ وهوينر وسيدال ، 2013 ؛ Samdal وآخرون ، 1999 ، وتعارض مع الأقران مما يقلل من مستوى الرضا Ladd ، Lockenderfer & Coleman ، 1996 ؛ استشهد به Hui & Sun ، 2010 الدراسة الأخيرة التي أجراها ليو وآخرون. (2015) يؤكد أن مستوى دعم المعلم ومستوى الأقران الذي يراه التلاميذ ، عاملان أساسيان لرضاهم الأكاديمي. ومع ذلك فإن دعم المعلم أكثر أهمية في المدرسة الابتدائية منه في المدرسة المتوسطة ، وتلعب علاقات الأقران دورًا أكثر أهمية في المدرسة المتوسطة منه في المدرسة الابتدائية. لتفسير تأثير دعم المعلم المتصور على الرضا الأكاديمي في المدرسة الابتدائية ، يشير المؤلفون إلى نظرية التعلق في Bowlby ، والتي وفقًا لها يستخدم الأطفال العلاقات مع الأشخاص المهمين الآخرين لبناء علاقاتهم تصوير أنفسهم وطبيعة العالم الاجتماعي. نظرًا لأن علاقة التعلق بالمعلم تشبه تلك الموجودة مع أولياء الأمور، فإنها ستوفر الأمان الذي يحتاجه أطفال المدارس. يتم تفسير أقوى تأثير لعلاقات الأقران على الرفاهية في الكلية من خلال حقيقة أن طلاب المدارس الإعدادية لديهم احتياجات مختلفة عن أطفال المدارس، فالمرحلة هي فترة حرجية في التطور مما يعني تزايد الاحتياجات الصداقة مع الأقران يتم التعبير عن هذه الاحتياجات من خلال التماس الدعم من زملاء الدراسة في سياق المدرسة. الحصول على القبول من المعلمين والأقران ، وغياب الاضطهاد والتنمر هي أيضًا عوامل تنبئ بالرضا الأكاديمي Verkuyten & Thijs ، 2002 ، Samdal et al. 1998 ، ومع ذلك ، يبدو أن العلاقة بين رضا المدرسة وإيذاء الأقران يتوسطها احترام الذات الاجتماعي: الأطفال الذين يقعون ضحية لأقاربهم يعانون من رضا أقل عن المدرسة لأن احترامهم لذاتهم الاجتماعية يتأثر سلبًا. يبدو أن هذه البيانات تسلط الضوء أيضًا على أن جودة العلاقة مع المعلم هي بُعد يساهم بقوة في الجودة المدركة لحياة التلاميذ. تدعم البيانات المأخوذة من استطلاع بيزا 2012 (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية ، 2015) ، والتي طلبت لأول مرة من التلاميذ تقييم شعورهم بالرفاهية في المدرسة . في الواقع ، لقد أظهرنا أن العلاقات الإيجابية والبناءة بين المعلم والتلميذ ترتبط بأداء أفضل في الرياضيات. من ناحية أخرى في بلدان منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية ذات مستويات الأداء الاجتماعي والاقتصادي، كلما زاد عدد التلاميذ الذين أبلغوا عن وجود علاقات جيدة مع معلمهم - يشير التلاميذ إلى درجة اتفاقهم مع عبارات مثل "إذا كنت بحاجة إلى مساعدة إضافية، فسيقوم أساتذتي بتقديمها بالنسبة لي" - كلما شعروا بشكل أفضل في المدرسة ، وشعروا أنهم في المنزل هناك وهم راضون عن مدرستهم. بالإضافة إلى ذلك ، فإن جودة هذه العلاقة لها تأثير إيجابي على قدرة التلاميذ على تكوين صداقات بسهولة وتؤثر سلبًا على الشعور بالوحدة أو مثل الغرباء في المدرسة. تنضم نتائج Pisa 2015 OECD ، 2017 إلى النتائج السابقة: يبدو أن شعور التلاميذ بأنهم مدعومون من قبل معلمهم هو سمة مميزة للمدارس حيث يبلغ التلاميذ عن رفاهية أكبر. وفقًا لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، يبدو أن جودة العلاقة مع المعلم هي الداعم الرئيسي الذي يمكن للمدرسة من خلالها تعزيز الرفاه الاجتماعي والعاطفي للطلاب.

تُظهر مراجعة الأدبيات الدولية أن جودة العلاقة بين المعلم والتلميذ مرتبطة بنوعية حياة المعلمين، ويتم التعبير عن هذا بشكل خاص في التفاعلات التي يقيمونها على أساس يومي مع طلابهم. تعتمد هذه التفاعلات، من ناحية على تصور المعلمين لطلابهم وفقاً لما إذا كان يتم الحكم عليهم على سبيل المثال بأنهم غير فعالين أو مزعجين أو ما إذا كانوا يظهرون سلوكيات يعتبرونها عدوانية Evers و Tomic 2004 ؛ Brouwers & Pepe & Addimando ، 2013 ، Tsouloupas et al. ، 2010 من ناحية أخرى ، فهي مرتبطة بسياق المؤسسة التي يعملون فيها (المؤسسة المفضلة ، العادية، في منطقة التعليم ذات الأولوية) وعلى وجه الخصوص بالمناخ المدرسي للمؤسسة (دراسة HBSC ، Currie et al. ، 2004 يبدو أيضاً أن جودة حياة المعلمين مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بشعورهم بالفعالية). (Sungtaek & Sungmin 2014) ، يرتبط الشعور المنخفض بالفعالية بصعوبات في فرض النظام في الفصل الدراسي ، وموقف متشائم تجاه تعلم التلاميذ ، ويعرض المعلم للتوتر والاكتئاب. بالإضافة إلى ذلك لا تعتمد جودة حياة للمعلمين على التلاميذ فقط ، ولكن أيضاً على المناخ المدرسي وإدارة المؤسسات، بل أكثر من سياسة الوزارة فيما يتعلق بحماية موظفيها والتدابير التي يمكن أن تتخذها كإجراءات تعتبر في المستوى. ومع ذلك ، يؤكد Rascle و Bergugnat في مراجعتهم للسؤال ، أنه وفقاً لـ "مسح (Talis17 (2013) ، فإن أصعب ما يواجه قادة المدارس هو الحفاظ على "بيئة هادئة ومنتجة تسمح للمعلم بالتدريس. تم قياس المناخ المدرسي باستخدام مؤشرين: شعور مديري المدارس بالمشاركة في قرارات الفاعلين المختلفين ، والعلاقة بين المعلمين والتلاميذ. يُظهر البحث الذي يركز على دراسة العلاقة بين جودة حياة المعلم وجودة حياة التلميذ أن طبيعة علاقتهم لها تأثير على كل من المعلم والتلميذ بشكل عام ، العوامل الأكثر ارتباطاً برضاية التلاميذ هي الدعم الفعلي أو المتصور من المعلمين وموظفي المدرسة. على العكس من ذلك ، عند مواجهة المعلمين في حالة الإرهاق (Bergugnat & Rascle 2013) ، فإن التلاميذ يحاطون بتطوير مجموعة من الأعراض مثل السلوكيات المتطرفة المتمثلة في الاندفاع والانسحاب والقلق وحتى متلازمة ما بعد الصدمة. ومع ذلك هناك حاجة إلى البحث لفهم العوامل التي تشرح العلاقة بين جودة حياة المعلم وجودة حياة التلميذ بشكل أفضل من منظور النظام البيئي، تتطلب دراسة وتعزيز جودة حياة التلاميذ ورفاههم في سياق المدرسة أيضاً النظر في التفاعلات بين مختلف الفاعلين البالغين الذين يساهمون في تعليم الأطفال ، ولا سيما بين طاقم المدرسة وأولياء الأمور. تشير العديد من الدراسات الاستقصائية إلى أن الآباء في فرنسا يميلون إلى الحصول على نظرة إيجابية للمدرسة والمناخ المدرسي في مؤسسة أطفالهم، لكنهم يجدون صعوبة في التواصل مع المهنيين في المؤسسات (Feyfant, 2015) ، يبدو أيضاً أن مشاركة أولياء الأمور في فرنسا في الأنشطة المدرسية أقل من متوسط ، منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (Rakocevic 2014) ، وأن الآباء والمعلمين يجتمعون بشكل خاص عندما يكون التلميذ يواجه صعوبة في المدرسة. غالباً ما يؤدي نقص التواصل بين المدرسة والأسرة إلى إلقاء اللوم على سوء التفاهم على الآخر، في حين أن التفاعلات بين الآباء والمدرسة والمجتمع يمكن أن تعزز النجاح الأكاديمي ورفاهية الطفل، الخصائص الفردية للأطفال كان تأثير العوامل الفردية على الرضا الأكاديمي للطلاب أو رضاهم عن الحياة موضوعاً لكثير من العمل. المتغيرات التي تم النظر فيها متنوعة: الخلفية الاجتماعية والاقتصادية ، والعمر ، والجنس ، والأقلية العرقية ، وحالات الضعف (المهشاشة ، والعجز) ، والمسارات التعليمية والصحية ، والخصائص النفسية (الإجهاد ، واحترام الذات ، والشعور بالكفاءة الذاتية). يتم عرض النتائج الرئيسية لهذا البحث يبدو أن مستوى رضا التلاميذ عن الحياة في المدرسة ليس له علاقة تذكر بالخصائص الاجتماعية والاقتصادية لوالديهم. يتضح هذا من خلال الدراسة التي أجراها فيفرمان وفيتينبورغ (2009) التي أجريت في فلاندرز بين 1265 شاباً تتراوح أعمارهم بين 14 و 18 عاماً. تشير النتائج على وجه الخصوص إلى أن الشباب الذين يتمتع آباؤهم بمستوى اجتماعي واقتصادي منخفض يشعرون بالرضا التربوي على نفس مستوى التلاميذ من خلفيات أكثر حظاً. في فرنسا ، نتائج الدراسة التي أجراها Guimard et al. (2017) يشير إلى نفس الاتجاه: رفاه أطفال المدارس وطلاب الجامعات مرتبط بشكل ضعيف بمعايير الضمان الاجتماعي للأب والأم. ومع ذلك تشير هذه الدراسة إلى أنه من المحتمل أن يتم أخذ متغيرات عائلية أخرى في الاعتبار: على سبيل المثال يُظهر الأطفال الذين يعيشون مع كلا الوالدين رضا أكاديمياً ورفاهية أعلى من الأطفال الذين يستفيدون من نمط حياة عائلي آخر ، وهو

ما يتماشى مع عمل لانتون وبيغر. (2011) و (Magnuson and Berger 2009) من الصعب مقارنة هذه النتائج بنتائج Pisa 2015 ، والتي تأخذ في الاعتبار الجودة الشاملة لحياة الشباب وليس فقط نوعية حياتهم المدرسية. الروابط بين الرضا الأكاديمي والعديد من الخصائص النفسية للطالب: الإجهاد الملحوظ في المدرسة ، واحترام الذات ومشاعر الكفاءة الذاتية. وهكذا ، (Karatzias et al. 2002) درس في المملكة المتحدة التأثير على الرضا الأكاديمي لبعض المتغيرات الديموغرافية والشخصية بالإضافة إلى الإجهاد الملحوظ بين 425 تلميذاً في المرحلة الثانوية. تظهر النتائج أن الفتيات والتلاميذ الأصغر سناً لديهم أعلى مستويات الرضا عن الحياة المدرسية. كما يشيرون إلى أن احترام الذات في المدرسة والعاطفة والإجهاد المتصور هي مؤشرات قوية على جودة الحياة في المدرسة. بالإضافة إلى ذلك ، أظهرت دراسة فنلندية أجريت على 1123 تلميذاً أن كونك فتاة ، ولديها تطلعات تعليمية أو مهنية عالية ، ومشاهدة التلفزيون باعتدال يساعد في تطوير موقف إيجابي تجاه المدرسة والمعلمين (Malin & Linnakyla 2001). تُظهر الكثير من الأبحاث أيضاً أن إحساس التلميذ بالكفاءة هو مؤشر مهم للرضا الأكاديمي (Epstein & McPartland 1976، Verkuyten & Thijs 2002 ، بالنسبة إلى Thijs و Verkuyten تفسر هذه العلاقة من خلال حقيقة أن تجارب التلاميذ في تعلمهم تؤثر على إحساسهم بالكفاءة والفعالية الذاتية ، مما سيكون له تأثير على الرضا عن المدرسة. أظهر إلمور وهوينر (2010) في دراستهم التي أجريت على 500 طالب في الصفوف 3 و 7 و 8 ، أن الرضا عن الحياة في المدرسة مرتبط بسلوكيات مشاركة التلاميذ وجودة ارتباطهم بالوالدين والأقران. بالنسبة للمؤلفين توفر العلاقات الآمنة بين الوالدين والطفل مورداً نفسياً يسمح للطلاب بالتكيف مع بيئات الحياة الجديدة مثل المدرسة والتي تستمر حتى مرحلة المراهقة ، حتى إذا كان التلميذ يقضون وقتاً أطول مع أقرانهم.

(Angnés Florin, Philippe Guimard, 2017, p15-19)

خاتمة:

إن الآليات التي تعزز جودة الحياة المدرسية هي مشاركة الوالدين والتزامهم وتقليل المسافة بين الأسرة والمدرسة بهدف نجاح ورفاهية الطفل، يجعل من الممكن تحديد العديد من المبادئ العامة المنصوص عليها هنا في عنوان التوصيات. يقوم المبدأ الأول على فكرة تطوير التفاهم المتبادل بين جميع الجهات الفاعلة من خلال خلق لغة مشتركة. يتضمن تقليل المسافة بين الأسرة والمدرسة مساعدة العائلات على فهم النظام المدرسي بشكل أفضل، وتوفير المعلومات الشفوية بدلاً من المعلومات المكتوبة عند الاقتضاء، وخلق مواقف من التواصل الخيري حول جوانب مختلفة من حياة الطفل.

يهدف المبدأ الآخر إلى تعزيز المساواة والشعور بالانتماء المشترك. هذا يفترض مسبقاً أن الإجراءات التي تعزز التواصل يتم وضعها لجميع العائلات، وأن يشارك الآباء في حياة المؤسسة وأن جميع أصحاب المصلحة ينخرطون في ديناميكية تعاونية حول القيم المشتركة واعتبار أن المدرسة هي مصلحة مشتركة .

كما يتطلب تعزيز نوعية حياة التلاميذ والمدرسين تدريب مديري المدارس ومديري المدارس على أساليب الإدارة التشاركية ، في نهج شامل للتعليم والتنظيم ، حيث يكون المعلمون والتلاميذ وأولياء الأمور أصحاب المصلحة في القرارات. كما يتضمن إعلام وتدريب الفرق التعليمية حول وظيفة الدعم الاجتماعي وكيفية تنفيذه على المستوى الفردي والجماعي. تعزيز الشعور بفعالية المعلمين من خلال التدخلات النفسية والاجتماعية القائمة على العمل العاطفي وإعادة التفكير في طرق توظيف المعلمين من أجل توفير ملف تعريف أكثر دقة للمرشحين لمهنة التدريس وإمكاناتهم التعليمية

قائمة المراجع :

1. حكيم بوعمامة، 2019، جودة الحياة : المفهوم و الابعاد، مجلة العلوم النفسية و التربوية، المركز الجامعي تيبازة، الجزائر، ص343-360.
 2. عبيد عائشة بية، 2017، جودة الحياة و سبل تحقيقها في ظل علم النفس الايجابي، مجلة تاريخ العلوم، جامعة عنابة، العدد6، المجلد 3، ص352-362.
 3. Anagnés Florin, Philippe Guimard, 2017, La Qualité de vie a l'école, Paris, Cnesco.
 4. Simon Paré, 2001, La Qualité de vie scolaire des élèves du niveau secondaire, université de Québec, mémoire de Maitrise en éducation.
 5. Tiphaine Gaudonville , 2017, L'impact de la qualité de vie sur les performances scolaires et le développement.
 6. Ventegodt, S., Merrick, J., and Anderson, N.J , 2003, Quality of Life Theory I. The IQOL Theory: An Integrative Theory of the Global Quality of Life Concept, Article in The Scientific World Journal 3, 1030–1040.
- <https://www.researchgate.net/publication/231586233>

بحث رقم 4

قياس مستوى أعراض اضطرابي القلق والاكتئاب لدى المعلمين والمعلمات الممارسين للتعليم الإلكتروني

الباحثة زبيدة محمد مكاوي الأستاذ المشارك الدكتورة إيمان مبروك قطب

ملخص البحث:

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى الكشف عن وجود مستوى عالي من أعراض القلق والاكتئاب لدى عينة الدراسة، وتحديد الفروق ذات دلالة إحصائية على سمة القلق والاكتئاب للتعليم الإلكتروني تبعاً للمتغير الجنس، وتحديد إمكانية التنبؤ بالقلق والاكتئاب للتعليم الإلكتروني من خلال متغير العمر لأفراد عينة الدراسة، والتعرف على العلاقة الارتباطية الدالة إحصائياً بين درجتي اضطرابي القلق والاكتئاب وبين صعوبات التعليم الإلكتروني.

منهج الدراسة: استناداً إلى الهدف الرئيسي الذي تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيقه رأت الباحثة أن المنهج العلمي المناسب الذي يمكن من خلال تطبيقه أن تتحقق أهداف الدراسة الحالية هو المنهج الوصفي الارتباطي المقارن.

عينة الدراسة وأدواتها: تكونت عينة الدراسة النهائية من (349) مستجيب، بواقع (179) من الذكور بنسبة (51.3%)، (170) من الإناث بنسبة (48.7%)، والعينة عشوائية بسيطة تمثل (0.3) من مجتمع الدراسة، خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (1443).

أهم نتائج الدراسة: وجود مستوى عالي من أعراض القلق والاكتئاب لدى أفراد عينة الدراسة، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي المتحقق (11.48)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات سمة القلق والاكتئاب للتعليم الإلكتروني لدى عينة الدراسة تعزى الجنس حيث كانت قيمة (ف=17.966) عند مستوى دلالة (0.001). كانت الفروق كانت لصالح الإناث، ويتضح من النتائج أن متغير العمر يسهم في التنبؤ بأعراض القلق والاكتئاب للتعليم الإلكتروني لدى عينة الدراسة أي أنه بزيادة العمر يقل القلق والاكتئاب للتعليم الإلكتروني، وأيضاً وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجتي اضطرابي القلق والاكتئاب وبين صعوبات التعليم الإلكتروني.

التوصيات: ضرورة الوقوف على احتياجات المعلمين، والأكاديميين، والإداريين نفسياً، خلق بيئة عمل مريحة لكي يكون العطاء أكبر حيث إن ذلك جاء من خلال عينة البحث الاهتمام بمفهوم الصحة النفسية في بيئة العمل عامه ولقطاع التعليم خاصة لأنهم فئة مهمة فهم من يربون الأجيال القادمة بالاستماع لشكاوى، تطوير المهارات لدى العاملين مثل: مهارات استخدام التقنية، وفن إدارة الأزمات، وتنمية مهارات التفكير، وفن التواصل، الإبداع في حل المشكلات فهي من الركائز المهمة لنجاح التعليم، تثقيف المعلمين، والأكاديميين تقنياً لأن صعوبات التعليم الإلكتروني تعود بأثر نفسي سلبي عليهم.

الكلمات المفتاحية: الأثر النفسي، التعليم الإلكتروني، القلق، الاكتئاب، التعليم عن بعد، الصحة العامة.

Abstract

The study aimed to reveal the presence of a high level of symptoms of anxiety and depression in the study sample, and to determine the statistically significant differences on the trait of anxiety and depression for e-learning according to the gender variable, and to determine the predictability of anxiety and depression for e-learning through the age variable of the study sample members, and to identify On the statistically significant correlation between the degrees of anxiety and depression disorders and the difficulties of e-learning.

Study Methodology: Based on the main goal that the current study seeks to achieve, the researcher saw that the appropriate scientific method through which the objectives of the current study can be achieved is the descriptive, correlative, comparative approach.

Study sample and tools: The final study sample consisted of (349) respondents, (179) males (51.3%), (170) females (48.7%), and a simple random sample representing (0.3) of the study population, during the semester. The first academic year (1443 AH)

The most important results of the study: The presence of a high level of symptoms of anxiety and depression among the study sample members, where the achieved arithmetic mean value reached (11.48), and the presence of statistically significant differences in the mean scores of the anxiety and depression trait of e-learning among the study sample due to gender, where the value of ($P = 17.966$) at the significance level (0.001). The differences were in favor of females, and it is clear from the results that the age variable contributes to predicting symptoms of anxiety and depression for e-learning in the study sample, that is, with increasing age, anxiety and depression decrease for e-learning, and also there is a statistically significant correlation between the degrees of anxiety and depression disorders and the difficulties of e-learning

Recommendations: The need to identify the psychological needs of teachers, academics, and administrators, to create a comfortable work environment in order for the giving to be greater, as this came through the research sample. Interest in the concept of mental health in the work environment in general and for the education sector in particular because they are an important category. They are those who raise future generations by listening to complaints Develop skills among employees such as: skills of using technology, art of crisis management, developing thinking skills, art of communication, creativity in solving problems, as they are important pillars for the success of education, educating teachers and academics technically because the difficulties of e-learning have a negative psychological impact on them.

Keywords: psychological impact, e-learning, anxiety, depression, distance education, public health.

المقدمة :

أن الباحث العلمي لا بد أن يتمتع بصفة (الفضول المعرفي) يجعله دائما في حالة تتبع لكل الظواهر، والمستجدات، المصطلحات، تواقا دائما إلى فهمها، وتحديد هويتها، وتفسير حدوثها، أو تحديد علاقتها، ومدى ارتباطها بغيرها، ولا بد أن يرتبط ذلك "الفضول" المعرفي بحالة "نهم" دائم يتمثل في حماس مشتعل لا يخبو.

قال المصطفى صلوات الله وسلامه عليه: (إن الله كتب الإحسان على كل شيء)، خلق الله الإنسان من مكونات ثلاثة جسد وعقل وروح وجعل لكل منها تأثيرا على الآخر، فالصحة الشمولية تستوجب تحقيق التوازن بين هذه المكونات الثلاثة، وإهمال أي منها يؤثر سلبا على المكونين الآخرين بطريقة مباشرة أو غير مباشرة. (فتيحي، 2016، 164).

تحت الباحثة يجب ان نتعامل مع هذه القاعدة في كل امورنا الحياتية لأنها اساس خلق الانسان (جسد وعقل وروح) يجب ان نهتم بهذه الثلاثة في جميع بيئات العمل حتى يستطيع الانسان ان يعطي أكثر.

ذكر في هذا السياق أوضح إبراهيم الفريح: استشاري الطب النفسي، والطب النفسي للأورام بالمدينة الطبية في جامعة الملك سعود، خبير الصحة النفسية في مكان العمل، في تصريحات حصريّة لموقع رواد الأعمال، أن الصحة النفسية ليست مجرد غياب المرض النفسي، أو غياب الاكتئاب، أو غياب الاضطراب، أو القلق، أو أي من الاضطرابات النفسية، بل من الممكن أن تكون صحة الإنسان النفسية متردية رغم عدم وجود أي مرض أو اضطراب نفسي.

واضاف أن كثيرا من الظواهر، والضعوظات النفسية في بيئة العمل هي في حقيقتها، ليست اضطرابات نفسية، فقد تكون هناك اضطرابات نفسية لكنها في الأساس ليست كذلك.

ذكر ايضا على سبيل المثال الاحتراق الوظيفي لا يعد مرضا نفسيا، وهذا ما تم إقراره من قبل منظمة الصحة العالمية حيث كما تم تصنيفه تحت بند الظواهر المرتبطة بالعمل وبيئات العمل المختلفة، وبين ان الاحتراق الوظيفي، ظاهرة وظيفية شائعة في بيئات العمل الضاغطة، والمضطربة، وله ثلاثة أعراض رئيسية: هي الشعور بالإرهاك، والاستنزاف نفسيا، وجسديا، ووجود أفكار، ومشاعر سلبية متعلقة بالعمل، وانخفاض في الأداء، والإنتاجية. ذكر فتحي العلم يثبت لنا أن الحالة النفسية تؤثر سلبا أو إيجابا على الصحة الجسدية، فالضعوظ النفسية والقلق تؤدي للإصابة بأمراض جسدية عديدة أحدها إفراز الكورتيزول المسمى بـ (هرمون التوتر) (فتيحي، 2016، 164).

إن اعتلال الجسد يؤثر على اعتلال النفس، والظروف المحيطة لها أثر مهم وكبير، في التحسن النفسي، وبذلك يؤدي الى التحسن الجسدي. إن الآثار النفسية كلمة عامة تهم بالآثار النفسية للمرضى وللأصحاء مثل الاثر النفسي لمرضى السرطان او الاثر النفسي لفقد شخص عزيز، او الاثر النفسي لكوفيد ١٩ وغيرهما.

ثمة آثار سلبية طويلة المدى ترتبط بالقلق، والاكتئاب من شأنها التأثير على مختلف نواحي الحياة لدى الشخص بداية من التعليم وصولا إلى العمل، وتأسيس العلاقات (تقرير منتدى القلق والاكتئاب التابع لمؤتمر "ويش"، 2018، 6).

عليه فإن هذه الدراسة ستعرض الاثر النفسي للتعليم الإلكتروني، وتحدث عن اضطراب القلق واضطراب الاكتئاب باعتباره شكلا من أشكال الآثار النفسية، وكيفية خلق حلولاً تحد من ظهور هذه الاضطرابات النفسية ان وجدت. مشكلة الدراسة:

ولدت مشكلة الدراسة من خلال ما لاحظته، واطلعت عليه الباحثة من تطورات، وتقلبات جوهرية في الحياة البشرية بشكل مفاجئ، وقد وجدت الباحثة ظهور بعض علامات للآثار النفسية كالقلق والاكتئاب، والبعض كانت جائحة كورونا، والتعليم الإلكتروني اثر كبير في استقرار حياتهم، مما دعى الباحثة الى التفكير في أسباب ذلك.

كما يعد الاهتمام بالصحة النفسية في مثل هذه الفترات العصيبة امرا غاية في الأهمية، إذ يجب اتخاذ الإجراءات اللازمة للحفاظ على الصحة النفسية للمجتمعات المتأثرة بالفيروس. (مركز جونز هوبكنز أرامكو الطبي)

أهمية الدراسة:

أولاً: أهمية نظرية:

1. تكمن أهمية الدراسة كونها تقيس مستوى أعراض اضطرابي القلق والاكتئاب للتعليم الإلكتروني.
2. تكمن أهمية هذه الدراسة أيضاً في كونها تهتم بالقطاع التعليمي، وهو قطاع مهم في المجتمع.
3. تكمن أهمية الدراسة كونها تلقي الضوء في التعرف على الفروق الإحصائية لمستوى اضطرابي القلق والاكتئاب لدى معلمين، والأكاديميين، والإداريين.

ثانياً: أهمية تطبيقية:

1. الاستفادة من نتائج هذه الدراسة وتطبيقها على أرض الواقع.
2. الاستفادة من نتائج الدراسة في الوقوف على الاحتياجات.
3. استخدام نتائج الدراسة في الدور المستقبلي للتكنولوجيا الرقمية الناشئة.

أهداف الدراسة:

1. الكشف عن وجود مستوى عالٍ من أعراض القلق والاكتئاب لدى عينة الدراسة.
2. تحديد الفروق ذات دلالة إحصائية على سمة الأثر النفسي للتعليم الإلكتروني تبعاً للمتغير الجنس.
3. تحديد إمكانية التنبؤ بالأثر النفسي للتعليم الإلكتروني من خلال متغير العمر لأفراد عينة الدراسة.
4. الكشف عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين درجتي اضطرابي القلق والاكتئاب وبين صعوبات التعليم الإلكتروني.

تساؤلات الدراسة:

- 1- هل يوجد مستوى عالٍ من أعراض القلق والاكتئاب لدى عينة الدراسة.
- 2- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية على سمة الأثر النفسي للتعليم الإلكتروني تبعاً للمتغير الجنس.
- 3- هل يمكن التنبؤ بالأثر النفسي للتعليم الإلكتروني من خلال متغير العمر لأفراد عينة الدراسة.
- 4- هل يوجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين درجتي اضطرابي القلق والاكتئاب وبين صعوبات التعليم الإلكتروني.

فروض الدراسة:

1. وجود مستوى عالٍ من أعراض القلق والاكتئاب لدى عينة الدراسة.
2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية على سمة الأثر النفسي للتعليم الإلكتروني تبعاً للمتغير الجنس.
3. يمكن التنبؤ بالأثر النفسي للتعليم الإلكتروني من خلال متغير العمر لأفراد عينة الدراسة.
4. توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين درجتي اضطرابي القلق والاكتئاب وبين صعوبات التعليم الإلكتروني.

حدود الدراسة:

- الحدود البشرية: تم تطبيق أدوات الدراسة على المعلمين والأكاديميين والإداريين العاملين في قطاع التعليم.
- الحدود المكانية: استهدفت الدراسة المعلمين والأكاديميين والإداريين العاملين في قطاع التعليم المملكة العربية السعودية.
- الحدود الزمانية: تم تنفيذ الدراسة خلال عام 2021م.

إجراءات ومنهجية الدراسة

- منهج الدراسة: المنهج المتبع في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي الارتباطي المقارن ملائمة لفروض الدراسة.
- طريقة اختيار العينة: تم اختيار عينة الدراسة باستخدام العينة المسحية التي تمثل المناطق الجغرافية المختلفة.

أدوات الدراسة:

١/-استمارة البيانات الأساسية.

٢/ مقياس اختبار (HADS) لقياس القلق والاكتئاب.

مصطلحات الدراسة:

التعليم الإلكتروني Electronic education:

هو طريقة للتعليم باستخدام الاتصال الحديثة كالحاسب وشبكات ووسائطه المتعدد من صوت وصورة ورسومات، وآليات بحث ومكتبات إلكترونية وكذلك بوابات الإنترنت سواء كان عن بعد أم في الفصل الدراسي المهم المقصود هو استخدام التقنية بجميع أنواعها في إيصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة. (الموسى، 2008، 202).

كما تعرف الباحثة التعليم الإلكتروني اجرائياً: هو استخدام التقنيات الحديثة المتاحة لدى المدينة المقيم بها بجميع أنواعها لاستقبال المعلومات وإيصال المعلومات بأقل التكاليف وبأقصر وقت وبأقل جهد واستغلال للظروف الطارئة التي قد تحدث للبشرية.

معلم صف:

عرف على (2011، 106) معلم الصف بأنه: "هو ذلك المعلم الذي يتم اعداده أكاديمياً لتدريس جميع المواد في صف دراسي معين مثل: معلم الصف الأول، الثاني، الثالث".

كما تعرف الباحثة معلم الصف اجرائياً: بأنه المعلم المتخصص لتدريس الصف الأول ابتدائي ومعلمات مرحلة الطفولة المبكرة وفقاً لمجال تخصصهم. اختبار النفسي:

عرف طه، وآخرون (بدون تاريخ، 32) اختبار النفسي بأنه "مقياس يستخدم لقياس خاصية أو استعداد نفسي أو قدرة نفسية في الشخص". كما تعرف الباحثة اختبار النفسي اجرائياً بأنها المقاييس المعدة مسبقاً من قبل المختصين لقياس الاضطراب النفسي ويمكن من خلاله معرفة مدى تطور الاضطراب ومرحلته متقدماً، أو متوسط...إلخ.

مقياس اختبار هادس (HADS) لقياس اضطرابي القلق والاكتئاب:

هو مقياس نفسي أعده زيجموند وسمانث لتحديد الممكن أو المحتمل من القلق، والاكتئاب لدى المرضى في المرافق الصحية غير النفسية، وتضمن المقياس (14) فقرة، منها (7) فقرات لقياس القلق (الأرقام الفردية)، (7) فقرات لقياس الاكتئاب (الأرقام الزوجية).

أدبيات الدراسة

أولاً: الإطار النظري

أخو الأول: مفهوم القلق ومفهوم الاكتئاب

مفهوم القلق Anxiety Definition:

القلق اصطلاحاً:

1. القلق هو حالة من التوتر الانفعالي تشير إلى وجود مظهر خارجي أو داخلي يهدد الذات ، ويظهر القلق عندما يواجه الناس صراعاً عقلياً أو عند احتمال مواجهة مواقف خطيرة، والعديد من المسببات للقلق تنشأ من الاشتراط (دلندال ودافيدوف، 1988، 375).

تبنت الباحثة تعريف متندى القلق والاكتئاب التابع لمؤتمر "ويش" ٢٠١٨م القلق حالة تتسم بالشعور بالتوتر والخوف لدرجة يصعب السيطرة عليها وتؤثر في أنشطة الحياة اليومية، وهناك أنواع مختلفة من القلق، تتراوح من القلق العام والاجتماعي إلى حالات الرهاب (تقرير متندى القلق والاكتئاب التابع لمؤتمر "ويش"، 2018، 7).

مفهوم الاكتئاب Depression Concept :

الاكتئاب اصطلاحاً:

يستخدم هذا الاصطلاح، أي الاكتئاب، إما كمصطلح للتشخيص، أو كوصف لحالة انفعالية، فعندما يستخدم بمعنى انفعال يشير إلى انخفاض في المعنويات أو في الروح المعنوية والكآبة، أما عندما يستخدم كتشخيص فإنه يشير إلى جملة أعراض يمثل فيها انفعال الغضب عنصراً مهماً، ويستخدم الأطباء العقليون في هذه الأيام (تشخيص الاكتئاب) لوصف ما كان يعرف في الماضي بالميلانكوليا وفي هذه الحالة التي يعاني منها المريض من انخفاض روحه المعنوية ومن التخلف أو التأخر أو الإعاقة في الأفكار وفي السلوك. وبعض الضلالات والهذات والاكتئاب أحد الاضطرابات الوجدانية، ذلك أن الاضطراب ينصب على المزاج (محمد، 2004، 195).

تبنت الباحثة تعريف منتدى القلق والاكتئاب التابع لمؤتمر "ويش" ٢٠١٨م الاكتئاب حالة مزاجية سيئة أو حزن يدوم لفترة طويلة وقد يؤدي إلى فقدان النشاط أو الاهتمام. (تقرير منتدى القلق والاكتئاب التابع لمؤتمر "ويش"، 2018، 7).

أهمية الصحة النفسية في الوقاية من الأثر النفسي:

للحفاظ من الآثار النفسية، من الضروري توفر الحياة الصحية، التي تستلزم التوصل إلى الصحة الجسدية والنفسية والروحية (جعفر، 2009، 6). تشير الأدلة من منظمة الصحة العالمية إلى أن حوالي نصف سكان العالم مصابون بمرض نفسي يؤثر على احترامهم لذواتهم وعلى علاقاتهم وأيضاً قدراتهم على العمل في الحياة اليومية التعامل مع الآخرين، كما يمكن أن يؤثر الصحة النفسية للفرد على صحته البدنية إذ أنها تؤدي إلى ضعف الصحة العقلية وإلى مشاكل عدة.

إن الحفاظ على صحة نفسية جيدة مهم لعيش حياة طويلة وهانئة إذ أنها قد تكون سبباً رئيسياً لطول العمر، على عكس الصحة النفسية السيئة التي تعيق صاحبها من عيش حياة أفضل، وقد ذكر ريتشاردز وكامبانيا وميوس بورك في بحثهم عام 2010: "أن هناك أدلة متزايدة تثبت أن القدرات العاطفية مرتبطة بالسلوكيات الاجتماعية الإيجابية مثل الصحة الجسدية والتحكم في التوتر"

معدل انتشار القلق والاكتئاب:

٣،٦٪ من الأشخاص يعانون من اضطراب القلق. و ٤،٤٪ من الأشخاص يعانون من اضطراب الاكتئاب.

(تقرير منتدى القلق والاكتئاب التابع لمؤتمر "ويش"، 2018، 4).

القلق والاكتئاب حقائق وأرقام:

وفق إحصاءات ٢٠١٧م، كان هناك ٢٦٤ مليون شخص يعانون من القلق. و ٣٢٢ مليون شخص يعانون من الاكتئاب (تقرير منتدى القلق والاكتئاب التابع لمؤتمر "ويش"، 2018، 4)

عوامل الخطر والأسباب:

لا شك أن ثمة جوانب عديدة في حياة الإنسان والبيئة المحيطة به يمكن أن تسهم في تعرضه للإصابة بالقلق أو الاكتئاب، وكثيراً ما تعود جذور هاتين المشكلتين إلى عوامل تتعلق بالنمو فضلاً عن العوامل الاجتماعية والبيئية التي من شأنها التأثير على الشخص طوال حياته (تقرير منتدى القلق والاكتئاب التابع لمؤتمر "ويش"، 2018، 8)

خلاصة:

للصحة النفسية في بيئة العمل أهمية كبيرة وتكمن في ارتباطها الوثيق مع الصحة الجسدية، ذكر في هذا السياق إبراهيم الفريح: استشاري الطب النفسي، والطب النفسي الجسدي، خبير الصحة النفسية في مكان العمل، لا توجد صحة جسدية دون صحة نفسية، موضحاً أن الأشخاص المصابين بتوتر وضغوطات نفسية دائمة هم أكثر عرضة للإصابة بمشاكل السكري، وضغط الدم، وشرائين القلب، وذكر إن معالجة الجانب النفسي يؤدي إلى حل المشكلات الجسدية الموجودة لدى الإنسان بشكل أو بآخر.

إن ما مر بالعالم في جائحة كوفيد ١٩ أثر كبيراً اقتصادياً مما أدى إلى الأثر النفسي الكبير لدى البعض وهذا ما قد يؤثر على بيئة العمل فالصحة النفسية لها تبعات اقتصادية واجتماعية ومادية كبيرة.

كما تذكر الباحثة ان الصحة هي تمتع الإنسان بالعافية، ويجب ان نقف يدا بيد ليكون كل شخص متمتع بصحة نفسية جيدة، وان بالرجوع للقران والسنة نجد وقفات كثيرة ونذكر منها قوله تعالى: (لقد خلقنا الانسان في كبد(٤)) سورة البلد، صدق الله العظيم، وان من مراتب الايمان بالقضاء، إن وصول الانسان لتحقيق صحه سليمة خالية من جميع الأمراض، هو ما يتطلب الوصول إلى الصحة السليمة المتوازنة بين الجوانب المختلفة للشخص، وأبرز هذه الجوانب: الجانب الجسماني، و الجانب النفسي، ولجانب العقلي، والروحي، وحتى نصل إلى مفهوم الصحة المثالية يجب دمج هذه الجوانب معا في الاعتناء بها.

التعليم الإلكتروني Electronic education:

مفهوم التعليم عن بعد:

بينما عرف الموسى (1423، 56) التعليم عند بأنه: "هو طريقة للتعليم باستخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسب وشبكاته ووسائطه المتعددة من صورة، ورسومات، واليات بحث، ومكتبات الكترونية، وكذلك بوابات الإنترنت سواء كان عن بعد أو في الفصل الدراسي المهم المقصود هو استخدام التقنية بجميع أنواعها في إيصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة".

تبنت الباحثة تعريف سالم (2004، 36) تعريف اليونسكو للتعليم عن بعد بأنه: " الاستخدام المنظم للوسائط المطبوعة وغير المطبوعة التي تكون موعده اعدادا جيدا من أجل جسر الانفصال بين المتعلمين والمعلمين وتوفير الدعم للمتعلمين في دراستهم".

إيجابيات التعليم عن بعد:

أورد حسين (2010، 353) ايجابيات التعليم عن بعد وهي على النحو التالي:

1. يتميز التعليم عن بعد بتعدد مصادرها ووسائلها مما يؤدي إلى السهولة والمرونة.
2. قلة التكاليف مقارنة بالتعليم التقليدي.
3. الإسهام في زيادة عدد المتعلمين.
4. حرية اختيار المتعلم لوقت التعلم الذي يناسب ظروفه.
5. التغلب على ندرة المعلمين.

ومن الإنجازات التعليمية التي حققتها المملكة العربية السعودية على مستوى الدولي خلال 7 أيام:

1. التقدم في جميع مؤشرات الاختبارات الدولية (التميز).
2. الأولى عربيا في مجال الأبحاث المتعلقة بفيروس كوفيد 19.
3. حصلت المملكة العربية السعودية على المركز (42) من بين (138) دولة في مؤشر المعرفة العالمي متقدمة (10) مراكز عن (2019).

خلاصة:

ان التعليم الإلكتروني ظهر كمصطلح منذ عام ٢٠٠٠م و أخذ يتردد كثيرا في أنحاء العالم بعد ظهور نتائج الايجابية في التعليم و حقق مبدأ التعليم المستمر، والان سلط الضوء عليه كثيرا و تم نشر الابحاث و محاربة جميع التحديات بعد جائحة كوفيد ١٩ ان قطار التقنية لا يتوقف و لن يتوقف ، ونحن أحوج مانكون إلى ضرورة الغوص في غمارة للاستفادة من أفضل الممارسات التربوية و التعليمية التي يوفرها ،وتشير كل الدلائل إلى أن هذا النوع من التعليم سيمتد إلى مختلف أنحاء المعمورة وسيرتقي بنوعية الخريجين.(الحجي). ان تطبيق و تطوير التعليم الإلكتروني هو حل كبير لمواجهة الازمة الحالية وحل لمشاكل كثيرة في التعليم ، وهو ايضا ارتقاء في المستوى التعليمي و الثقافي للدول.

ثانيا: الدراسات السابقة:

أولاً: عرض الدراسات السابقة:

قامت الباحثة بترتيب الدراسات تبعا لتاريخها من الحديث إلى القديم:

دراسة (السلمي 2020): هدفت الدراسة إلى تقييم تجربة التعليم الإلكتروني في دراسات المعلومات المتمثلة في مقرر يناقش مهارات البحث عن المعلومات بحيث تناقش هذه الدراسة تحويل المحاضرات والدروس من الطريقة التقليدية الى الطريقة الالكترونية، وطبقت الدراسة بعمان، وتكونت عينة الدراسة من الطلبة في قسم دراسات المعلومات بجامعة السلطان قابوس، وتكونت أداة الدراسة من استبيان من اعداد الباحث، أبرز نتائج الدراسة اسفرت نتائج الدراسة عن سهولة التواصل بين المدرس والطلبة وكذلك سهولة متابعة الانشطة التعليمية كما ان ما يتعلق بالتكاليف و الواجبات فإن تفاصيلها اتاحت للطلبة.

دراسة (العقاد واخرون 2019): هدفت الدراسة هدفت الدراسة إلى دراسة موضوع التعليم الإلكتروني وماهي التحديات التي تواجه تطبيقه في الوطن العربي، وطبقت الدراسة ب فلسطين، وتكونت عينة الدراسة من طلاب جامعيين، وتكونت أداة الدراسة من استبيان من اعداد الباحثة، أبرز نتائج الدراسة من اهم نتائج الدراسة الطلاب يستخدمون جهاز الحاسوب كجزء مهم في حياتهم اليومية لكن ضمن اطرار متنوعة غير موجهه إداريا نحو الجانب التعليمي.

دراسة (سويدان واخرون 2018): هدفت الى تعرف أثر البرنامج التدريبي المستند إلى التعليم المدمج في تنمية اتجاهات معلمات مرحلة الثانوية بالملكة العربية السعودية نحو التعليم الإلكتروني، طبقت الدراسة المملكة العربية السعودية / الرياض، تكونت عينة الدراسة من معلمات المرحلة الثانوية، وتكونت أداة الدراسة من مقياس الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني، ابرز نتائج الدراسة من اهم نتائج الدراسة وجود أثر كبير للبرنامج التدريبي القائم على التعليم المدمج على الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني.

دراسة (زيتون 2018): هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين بيئة العمل النفسية والاجتماعية ومستوى الانتاجية من وجهة نظر افراد عينة البحث، طبقت الدراسة بسوريا/حمص، تكونت عينة الدراسة عاملا وعامله، تكونت أداة الدراسة من استبانة خاصة من اعداد الباحث، أبرز نتائج الدراسة يوجد علاقة بين بيئة العمل النفسية والاجتماعية ومستوى الإنتاجية.

دراسة (ناصرة 2016): هدفت الدراسة قياس ومعرفة اتجاهات المعلمين في مرحلة المتوسط والثانوي تجاه استخدام التعليم الإلكتروني وتحديد الاختلافات بين المعلمين والمعلمات على مقياس الاتجاهات نحو استخدام التعليم الإلكتروني وتحديد العوامل والمتغيرات المتداخلة، طبقت الدراسة بولاية مستغانم، وتكونت عينة الدراسة من معلمين ومعلمات المرحلة المتوسطة والثانوية، تكونت أداة الدراسة مقياس الاتجاهات نحو استخدام التعليم الإلكتروني، أبرز نتائج الدراسة اسفرت نتائج الدراسة اتجاه المعلمين و المعلمات ايجابية نحو استخدام التعليم الإلكتروني ولا توجد فروق بين المعلمين تبعا لمغير المرحلة التي يتم تدريسها اي رغبة الأساتذة كافة في استخدام التعليم الإلكتروني.

دراسة (عياد واخرون 2015): هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الكفاءة الذاتية في الحاسوب والاتجاه نحو التعليم الإلكتروني لدى اعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى، طبقت بفلسطين، تكونت عينة الدراسة من اعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى، تكونت أداة الدراسة من مقياسين من تصميم الباحثين، ابرز نتائج الدراسة توصلت اليه الدراسة توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الكفاءة كما بينت النتائج ان الاتجاه العام نحو التعليم الإلكتروني لدى اعضاء هيئة التدريس هو اتجاه إيجابي.

التعليق على الدراسات السابقة:

تتمحور الدراسات السابقة على الاثر النفسي المتمثل في الدراسة الحالية في اضطرابي القلق والاكتئاب كمعيار لدراسة قياس الاثر النفسي للتعليم الإلكتروني باستخدام مقياس HADS، كما تناولت الدراسات السابقة التعليم عن بعد والتعليم الإلكتروني ودوره الفعال في جائحة كوفيد ١٩ وكيف أصبح اهتمام العالم في تطويره والتفنن في اساليب التعليم عن بعد وكيف تغيرت نظرة العالم للتعليم الإلكتروني وكيف تطور عبر الازمان وازادت الباحثة دراسة واحده تتعلق ببيئة العمل النفسية والاجتماعية واثرها بمستوى الإنتاجية.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفادت الباحثة كثيراً من اطلاعها على الدراسات السابقة التي تم عرضها والتعليق عليها حيث أنها نوعاً شكلت قاعده انطلاقاً للدراسة الحالية، استرشاداً بالأساليب المستخدمة.

1. اتفقت (دراسة جمال ٢٠٢٠، ودراسة العقاد ٢٠١٩، ودراسة سويدان ٢٠١٨، ودراسة ناضر ٢٠١٦، ودراسة عياد ٢٠١٥)، على الاتجاه العام نحو التعليم الإلكتروني.
2. كذلك اتفقت (دراسة عياد ٢٠١٥)، على وجوب عمل تأهيل للمعلمين والمعلمات ذوي الكفاءة الأقل للتقنيات الحديثة.
3. تطابقت عينات الدراسة في كلا من (دراسة جمال ٢٠٢٠، ودراسة سويدان ٢٠١٨، ودراسة ناضر ٢٠١٦) وكانت العينة مجموعة من المعلمين والمعلمات.
4. كما تطابقت عينات الدراسة في كلا من (دراسة عياد ٢٠١٥)، وكانت العينة مجموعة من أعضاء هيئة التدريس.
5. كما اتفقت الدراسة (دراسة عياد ٢٠١٥)، أن المعلمين والأكاديميين الذين لديهم خبرة تقنية وكفاءة عالية في التطوير والتدريب هم الذين يميلون إلى الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني.
6. تربط (دراسة جمال ٢٠٢٠، ودراسة العقاد ٢٠١٩، ودراسة سويدان ٢٠١٨، ودراسة ناضر ٢٠١٦، ودراسة عياد ٢٠١٥)، اهتمام المعلمين والأكاديميين والطلبة بالتعليم الإلكتروني.
7. اتفقت الدراسة (ودراسة سويدان ٢٠١٨، ودراسة ناضر ٢٠١٦) على استبانة أو اداه للقياس واحدة.
8. استخدمت (دراسة مجموعة باحثين) والباحثة نفس المقياس مقياس هادس لقياس القلق والاكتئاب.

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

1. استخدمت الباحثة في هذه الدراسة مقياس HADS من أجل قياس مؤشر نسبة القلق والاكتئاب لدى المعلمين والأكاديميين والإداريين العاملين في قطاع التعليم، وفي الدراسات السابقة لم يسبق أن استخدم هذا المقياس مع هذا العينة.
2. هذه الدراسة جمعت الجانب التعليمي والجانب النفسي معاً.
3. طبقت هذه الدراسة على جميع مناطق المملكة العربية السعودية (١٣).
4. اهتمام المملكة العربية السعودية عامة ووزارة التعليم خاصة بالتعليم اعطت هذه الدراسة أهمية حيث تسفر عن نتائج مميزة ومختلفة.
5. لا توجد ضمن الدراسات السابقة دراسة سعودية أو في الوطن العربي تسلط الضوء على الاثر النفسي للتعليم الإلكتروني.
6. هذه الدراسة تنفرد حسب علم الباحثة بأنها تتناول التأثير النفسي للتعليم الإلكتروني لدى العاملين بقطاع التعليم.

إجراءات الدراسة المنهجية:

أولاً: منهج الدراسة:

بناء على مشكلة الدراسة، ومن أجل تحقيق أهدافها تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي والمقارن الذي يتفق مع فروض الدراسة الحالية.

ثانياً: مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من (137540) تمثل جميع المعلمين وعددهم (41565) وجميع الأكاديميين وعددهم (85409) وجميع الإداريين وعددهم (10566)، وذلك حسب البيانات الصادرة عن وزارة التعليم.

ثالثاً: عينة الدراسة:

1. العينة الاستطلاعية:

هي العينة التي تم استخدامها لتحقيق من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة ومدى صلاحيتها لتحقيق أهداف الدراسة، وتكونت هذه العينة من (85) مستجيباً.

2. العينة النهائية:

تكونت عينة الدراسة النهائية من (349) مستجيب، بواقع (179) من الذكور بنسبة (51.3%)، (170) من الإناث بنسبة (48.7%)، والعينة عشوائية بسيطة تمثل (0.3) من مجتمع الدراسة.
رابعاً: أداة الدراسة:

تم الاعتماد في الدراسة الحالية على مقياس القلق والاكتئاب (HADS) من إعداد (زيجموند وسمانث)، حيث قامت الباحثة بإجراء بعض التعديلات على المقياس بما يتناسب مع أهداف الدراسة الحالية.

3. وصف المقياس:

يستخدم مقياس القلق والاكتئاب في المستشفى (HADS) للكشف عن القلق والاكتئاب، ويتكون المقياس من (14) فقرة (7 فقرات تتعلق بالقلق - 7 فقرات تتعلق بالاكتئاب).

4. تصحيح المقياس:

5. الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية:

تم التحقق من صدق وثبات المقياس واتساقه الداخلي بعد تطبيقه على أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية البالغ عددهم (100) مستجيباً، وذلك على النحو التالي:

6. الاتساق الداخلي للمقياس:

تم التحقق من الصدق الداخلي للمقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة، والدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه، ويوضح جدول (1) نتائج ذلك

جدول (1):

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس القلق والاكتئاب (ن=100)

معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة
**0.643	8	**0.694	1
**0.691	9	**0.569	2
**0.676	10	**0.704	3
**0.760	11	**0.584	4
**0.550	12	**0.697	5
**0.788	13	**0.485	6
**0.549	14	**0.602	7

يوضح الجدول رقم (4) أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس قد تراوحت بين (0.485 - 0.788)، وجاءت جميعها موجبة وذات دلالة إحصائية، مما يدل على صدق الاتساق الداخلي للمقياس.

7. صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي):

تم ترتيب درجات المقياس للعينات الاستطلاعية تنازلياً وتم اختيار نسبة (27) بالمائة من الفئة العليا ونسبة (27) بالمائة من الفئة الدنيا، وبعد ذلك تم حساب الفروق بين المجموعتين عن طريق اختبار (ت)، كما يلي:

جدول (2)

صدق المقارنة بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا على مقياس القلق والاكتئاب

المقياس	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	الفئة العليا	22	21.55	5.14	14.846	0.01
	الفئة الدنيا	22	3.81	2.21		

يوضح الجدول رقم (5) وجود فروق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة العليا، والمجموعة الدنيا بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس القلق والاكتئاب، حيث كانت قيم (ت) دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) مما يدل على القوة التمييزية لمقياس القلق والاكتئاب.

8. ثبات المقياس

تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، حيث بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ (0.890)، وقيمة التجزئة النصفية (0.878) مما يدل على ثبات المقياس، وبشكل عام تشير النتائج السابقة إلى أن مقياس القلق والاكتئاب يتمتع بخصائص سيكومترية عالية من حيث الاتساق الداخلي، الصدق، الثبات، مما يعطي الثقة على تطبيقه واستخدامه على العينة الأساسية لتحقيق أهداف الدراسة.

أساليب المعالجة الإحصائية:

تم استخدام الأدوات الإحصائية التالية:

1. المتوسطات والانحرافات المعيارية، لتعرف على مستوى القلق والاكتئاب لدى عينة الدراسة.
2. اختيار تحليل الانحدار الخطي البسيط لمعرفة درجة إسهام المتغير المستقل في التنبؤ بالمتغير التابع.
3. تحليل التباين الثنائي (لفحص الكيفية التي تؤثر فيها المتغيرات المستقلة على المتغير التابع في وقت واحد).
4. اختبار مربع كاي للاستقلالية لدراسة العلاقة الارتباطية بين مجموعة من المتغيرات.

توزيع العينة النهائية للدراسة تبعا للبيانات الأولية لعينة الدراسة:

جدول رقم (3)

توزيع عينة الدراسة تبعا للجنس

الجنس	العدد	النسبة %
ذكر	179	51.3
أنثى	170	48.7
المجموع	349	100.0%

يوضح الجدول رقم (3) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس، وجاء في المرتبة الأولى الذكور بنسبة (51.3%)، ثم الإناث بنسبة (48.7%).

جدول رقم (4)

توزيع عينة الدراسة تبعا للعمر

العمر	العدد	النسبة %
30-25	36	10.3
45-31	163	46.7
50-46	83	23.8
60-51	58	16.6
غير ذلك	9	2.6
المجموع	349	100.0%

يوضح الجدول رقم (5) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب وجود صعوبات أثناء التعليم الإلكتروني، وجاء في المرتبة الأولى الذين لا يجدوا صعوبات أثناء التعليم الإلكتروني (لا) بنسبة (57.3%)، ثم الذين وجدوا صعوبات أثناء التعليم الإلكتروني (نعم) بنسبة (42.7%).

نتائج الدراسة:

أولاً: نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على: وجود مستوى عال من أعراض القلق والاكتئاب لدى عينة الدراسة.

للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية لمقياس القلق والاكتئاب، لدى عينة الدراسة، وقد تم الاعتماد على معيار التائي لتحديد مستوى القلق والاكتئاب.

5. من 0-7 مستوى منخفض

6. 8-10 غير طبيعي الشريط الحدودي

7. 11-21 غير طبيعي.

8. والجدول (20) يوضح نتائج ذلك

جدول رقم (6)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ونسبة المتوسط المتحقق لمقياس القلق والاكتئاب			
مقياس القلق والاكتئاب	المتوسط الحسابي المتحقق	الانحراف المعياري	مستوى القلق والاكتئاب
الدرجة الكلية لمقياس القلق والاكتئاب	11.48	6.54	غير طبيعي

يوضح الجدول رقم (6) وجود مستوى عالي من أعراض اضطرابي القلق والاكتئاب لدى أفراد عينة الدراسة، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي المتحقق (11.48).

ثانيا: نتائج الفرض الثاني:

الفرض الثاني ينص على: وجود فروق ذات دلالة إحصائية على سمة الأثر النفسي للتعليم الإلكتروني تبعاً لمتغير الجنس

للتحقق من صحة الفرض تم استخدام تحليل التباين الثنائي، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (21) التالي:

جدول رقم (7)

نتائج تحليل التباين الثنائي تبعاً لمتغير الجنس على سمة الأثر النفسي للتعليم الإلكتروني					
مصدر التباين	مجموع المربعات	Df	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الجنس	688.141	1	688.141	17.966	0.000

يوضح الجدول رقم (7) نتائج تحليل التباين الثنائي، ويشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات سمة الأثر النفسي للتعليم الإلكتروني لدى عينة الدراسة تعزى الجنس حيث كانت قيمة (ف=17.966) عند مستوى دلالة (0.001).

وبمعاينة قيم المتوسطات في الجدول (19) التالي اتضح أن قيمة المتوسط الحسابي (12.988) للإناث كانت أعلى من المتوسط الحسابي (10.05) للذكور، وبالتالي كانت الفروق كانت لصالح الإناث.

ثالثاً: نتائج الفرض الثالث:

الفرض الثالث: يمكن التنبؤ بالأثر النفسي للتعليم الإلكتروني من خلال متغير العمر لأفراد عينة الدراسة.

للتحقق من صحة الفرض تم استخدام تحليل الانحدار الخطي البسيط Simple Regression Analysis اعتماداً على طريقة Enter بغرض تحديد الأهمية النسبية للمتغير المستقل (العمر) في قيمة المتغير التابع (الأثر النفسي للتعليم الإلكتروني)، والجدول رقم (8) يوضح ذلك:

جدول رقم (8)

معاملات انحدار العمر المنبئة بالأثر النفسي لدى عينة الدراسة

المتغير المستقل	المتغير التابع	لثابت	لارتباط المتعدد	نسبة التباين المفسر	قيمة بيتا	قيمة	قيمة (ف) ودالاتها
العمر	الأثر النفسي للتعليم الإلكتروني	1 3.44	0 .115	0.013	- 0.771	0. 032	4. *62

* دالة عند مستوى (0.05)

يوضح الجدول رقم (23) صلاحية نموذج الانحدار الخطي البسيط، نظراً لارتفاع قيمة (ف) المحسوبة عن نظيرتها الجدولية عند مستوى دلالة (0.05)، كما يتضح من النتائج أن متغير العمر يساهم في التنبؤ بالأثر النفسي للتعليم الإلكتروني لدى عينة الدراسة، حيث كانت معامل انحدار العمر ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، وبلغت قيمة معامل بيتا (-0.771)، كما بلغت نسبة التباين المفسر (0.013)، وهذا يشير إلى أن متغير العمر يفسر (1.3%) من التباين في الأثر النفسي للتعليم الإلكتروني، كما أنه يعتبر متنبأ سالب بالأثر النفسي للتعليم الإلكتروني أي أنه بزيادة العمر يقل الأثر النفسي للتعليم الإلكتروني، ويمكن صياغة المعادلة التنبؤية على النحو التالي:

$$\text{الأثر النفسي للتعليم الإلكتروني} = (0.771) \times \text{العمر} - (13.44)$$

رابعاً: نتائج الفرض الرابع:

الفرض الرابع: توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين درجتي اضطرابي القلق والاكتئاب وبين صعوبات التعليم الإلكتروني،.

للتحقق من صحة الفرض تم استخدام اختبار مربع كاي للاستقلالية، والجدول رقم (9) يوضح ذلك.

جدول رقم (9)

معاملات الارتباط بين درجتي اضطرابي القلق والاكتئاب وبين (صعوبات التعليم الإلكتروني)

المرحلة التي تقوم بتدريسها	الوظيفة	مكان أداء المهمة	صعوبات التعليم الإلكتروني	المتغيرات	اضطراب القلق والاكتئاب
149.86	499.04	83.89	46.79	قيمة مربع كاي	
0.05	0.001	0.032	0.037	مستوى الدلالة	

يوضح الجدول رقم (24):

وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجتي اضطرابي القلق والاكتئاب وبين صعوبات التعليم الإلكتروني حيث كانت قيمة مربع كاي ($46.79 = \chi^2$) عند مستوى دلالة (0.037).

الخاتمة:

في ختام الدراسة ثمة حاجة لبذل المزيد من الجهد على الصعيد العالمي لتعزيز الاندماج الاجتماعي وحصول المجتمع لحقوقهم، وتحسين جودة الحياة، العالم يجب ان يواجه التحديات الكبيرة بما حل به من جائحة كوفيد ١٩ وكل فرد في المجتمع تحل عليه جزء من المسؤولية بداية من اولياء الامور والطلبة حتى المسؤولين والحكومات يجب ان يكون ضمن تخطيط وتنسيق وضوابط معينة ومعايير عالمية كما نجد الان ونتطلع للأفضل بكثير من الابداع والعزم على الازدهار يمكن التغلب على اصعب العقبات وأكبرها فكل منا مسؤول حتى نصل الى بوابة المستقبل والى مستقبل مشرق واعد.

قد استخدمت الباحثة معالجات إحصائية عديدة، من بينها المتوسطات والانحرافات المعيارية، لتعرف على مستوى القلق والاكتئاب لدى عينة الدراسة، كما تم اختيار تحليل الانحدار الخطي البسيط المعرفة درجة إسهام المتغير المستقل في التنبؤ بالمتغير التابع، كما تم تحليل التباين الثنائي (لفحص الكيفية التي تؤثر فيها المتغيرات المستقلة على المتغير التابع في وقت واحد)، وكذلك تم اختبار مربع كاي للاستقلالية لدراسة العلاقة الارتباطية بين مجموعة من المتغيرات.

كما توصلت الباحثة إلى نتائج مهمة ترمي إلى وجود مستوى غير طبيعي من القلق والاكتئاب لدى أفراد عينة الدراسة، وخلصت الدراسة إلى أن متغير العمر يسهم في التنبؤ بالأثر النفسي للتعليم الإلكتروني.

إن ما سعت له الباحثة في هذه الدراسة هو خطوة للرقى بقطاع التعليم إلى أعلى مستوى من الجودة، وذلك من خلال تحديد السلبيات، والاحتياجات، وتبسيط الضوء على هذه السلبيات، والاحتياجات لهذه الشريحة المهمة من المجتمع عن قرب.

الحمد لله الذي وفقني إلى كتابة هذا البحث وذل لي الصعاب، وأسأله سبحانه، وتعالى أن يسخر من أهل العلم من يكمل هذه المسيرة من بعدي، اللهم فقبلها، واجعلها لوجهك الكريم، وأقد بها عبادك المسلمين وصلى الله على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه وسلم، سبحانه رب العزة عما يصفون، وسلام على المرسلين، والحمد لله رب العالمين.

المراجع العربية:

- الاشوح، زينب. (2014). طرق واساليب البحث العلمي واهم ركائزها، الطبعة الأولى. المجموعة العربية للتدريب والنشر: القاهرة.
- الألباني، محمد. (1990). صحيح الجامع الصغير زيادته (الفتح الكبير). المكتب الإسلامي: بيروت، دمشق.
- الجار الله، الخريجي. (2020). استدامة نظام التعلم الإلكتروني في المملكة العربية السعودية من خلال تحليل آراء المستفيدين في منصة تويتز في ظل جائحة كورونا) كوفيد -19. مجلة الادارة العامة. (60). 873- 928.
- جاسم، محمد. (2004). مشكلات الصحة النفسية. (ط1). القافة: عمان.
- الحجي، انس بن فضل:عقبات تحول دون تطبيق التعليم الإلكتروني في الجامعات العربية،مجلة المعرفة،الرياض العدد ٩١، سبتمبر/أيلول/٢٠٠٢م
- حسين، عايذة فاروق. (2010). تكنولوجيا التعليم والاتصال(الأسس والمبادئ). الرياض: دار النشر الدولي.
- الزند، وليد خضر. (2004). التصاميم التعليمية الجذور النظرية نماذج وتطبيقات عملية دراسات وبحوث عربية وعالمية. الرياض: أكاديمية التربية الخاصة.

- زيتون، بشار. (2018). بيئة العمل النفسية والاجتماعية وعلاقتها بمستوى الإنتاجية عينة من العاملين في المؤسسة الصناعية. مجلة جامعة البعث. (10) 40. 1-48.
- سالم، أحمد. (2004). تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني. (ط:1). الرياض: مكتبة الرشد.
- السالمي، جمال. (2020). التعليم الإلكتروني في دراسات المعلومات: تقييم تجربة قسم دراسات المعلومات بجامعة السلطان قابوس. كيو ساينس دار حمد للنشر والتوزيع.
- سوايدان، أمل. (2018). أثر التدريب المستند إلى التعليم المدمج في تنمية الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني لدى معلمات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية. (36). 587-613.
- سورايا، سالي، وآخرون. (2018). تقرير منتدى القلق والاكتئاب التابع لمؤتمر "ويش".
- طلعت منصور وآخرون. (1984). أسس علم النفس العام. مكتبة الانجلو المصرية: القاهرة.
- طه، وآخرون. (بدون تاريخ). معجم علم النفس والتحليل النفسي. دار النهضة العربية.
- العقاد، أسماء. (2019). التعليم الإلكتروني والتحديات المعاصرة. المجلة الدولية للآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية. (21). 171-190.
- علي، محمد. (2011). موسوعة المصطلحات التربوية. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عياد، سلمان. (2015). الكفاءة الذاتية في الحاسوب وعلاقتها بالاتجاه نحو التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي. (8) 19. 65-94.
- فتيحي، وليد، ومحيي. (2016). الملك فهد الوطنية. الثالثة. جدة.
- فليه، فاروق. الزكي احمد. (بدون تاريخ). معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- الكيلاي، تيسير زيد. (1998). التعليم عن بعد: فلسفته، إمكاناته، ركائزه، ووسائله التعليمية. الأردن: اتحاد الجامعات العربية.
- الموسى، عبدالعزيز. (1423). التعليم الإلكتروني: مفهومه، خصائصه، فوائده، عوائقه. ورقة عمل مقدمة إلى ندوة مدرسة المستقبل في الفترة 16/8/1423هـ جامعة الملك سعود.
- الموسى، عبدالله بن عبدالعزيز. (2008/ب). التعليم الإلكتروني: مفهومه، خصائصه، فوائده. ندوة. مدرسة المستقبل. جامعة الملك سعود.
- ناضر. عبدالقادر. (2016). اتجاهات المعلمين نحو استخدام التعليم الإلكتروني: دراسة مقارنة بين معلمي المتوسط والثانوي بولاية مستغانم. مجلة الحوار الثقافي. (2) 5. 403-414.
- نبيل، جاد عزمي. (2015). نظريات التعليم عن بعد ومصطلحات التعليم الإلكتروني. (ط:2). مسقط: مكتبة بيروت.

المراجع الإلكترونية:

تم استدعاء المادة العلمية 1442/4/5 هـ الساعة 52:2 ص على الرابط التالي:

<https://www.al-mstba.com/t84613.html>

تم استدعاء المادة العلمية 1442/4/17 هـ الساعة 9:30 م على الرابط التالي:

<https://www.al-mstba.com/t84613.html>

تم استدعاء المادة العلمية 1442/4/25 هـ الساعة 8:58 م على الرابط التالي:

<https://www.rowadalaamal.com>

تم استدعاء المادة العلمية 1442/4/26 هـ الساعة 10:10 م على الرابط التالي:

<https://cutt.us/qdQOY>

تم استدعاء المادة العلمية 1442/4/30 هـ الساعة 10:12 م على الرابط التالي:

<https://www.who.int/ar/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public/q-a-coronaviruses>

تم استدعاء المادة العلمية 1442/4/27 هـ الساعة 11:30 م على الرابط التالي:

<https://www.rowadalaamal.com>

تم استدعاء المادة العلمية 1442/4/28 هـ الساعة 6:45 م على الرابط التالي:

<https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar/%D8%A2%D8%AB%D8%A7%D8%B1>

تم استدعاء المادة العلمية 1442/4/29 هـ الساعة 7:45 ص على الرابط التالي:

<https://www.rowadalaamal.com>

تم استدعاء المادة العلمية. 1442 /04 /25 هـ .. 9:52 ص. على الرابط التالي:

<https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar/%D9%86%D9%81%D8%B3%D9%8A%D8%A9>

تم استدعاء المادة العلمية 1442/4/29 هـ الساعة 10:45 ص على الرابط التالي:

<https://cutt.us/w9dxr>

تم استدعاء المادة العلمية 1442/4/26 هـ الساعة 11:10 م على الرابط التالي:

<https://www.mosoah.com/health/mental-health/definition-of-psychological-effects>

تم استدعاء المادة العلمية 1442/4/27 هـ الساعة 30:12 م على الرابط التالي:

<https://cutt.us/WIar7>

تم استدعاء المادة العلمية 1442/4/27 هـ الساعة 30:12 ص على الرابط التالي:

[/https://www.rowadalaamal.com](https://www.rowadalaamal.com)

تم استدعاء المادة العلمية 1442/4/17 هـ الساعة 20:14 م على الرابط التالي:

<https://cutt.us/j0zy5>

المراجع الأجنبية:

- ,Unesco. (2020) Education: From disruption to recovery

[.https://cutt.us/j0zy](https://cutt.us/j0zy)

and David Andrew.John Cook. (2002). A change in distance learning at a British university that .meets the standards of distance learning, London

بحث رقم 5

التربية الصحية الوقائية في ظل جائحة كورونا لطلاب المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية في ضوء الخبرات النيوزلندية

د. عايض محمد عايض آل حجراف
وزارة التعليم - المملكة العربية السعودية

د. فايز بن عبد الله بن مرزوق الصاعدي
وزارة التعليم - المملكة العربية السعودية

ملخص البحث

هدف البحث إلى التعرف على الجهود المبذولة من قبل حكومة المملكة العربية السعودية عموماً، ووزارة التعليم خصوصاً لاحتواء جائحة كورونا، وكذلك التعرف على الخبرات التي قدمتها حكومة نيوزيلندا عموماً والجهات التعليمية فيها خصوصاً للقضاء على جائحة كورونا، وتدور مشكلة البحث حول الضرر المتوقع للفئات العمرية من 7-12 سنة نتيجة العوامل المؤثرة من مشاكل أسرية وصحية كالجوع وسوء التغذية وغير ذلك، ومشاكل تتعلق بالمجتمع عموماً، بما ينذر بارتفاع حالات المرض والوفاة، مما يتطلب وضع خطط سريعة لوقف انتشار الوباء، وخصوصاً للفئات العمرية الواقعة في المرحلة الابتدائية لما يحتاجونه من جوانب تربوية صحية بشكل أكبر لضمان تقديم تعليم مستمر بشكل مناسب. وتكمن الأهمية في المساهمة في الوقوف على بعض التجارب العالمية في مواجهة جائحة كورونا، وإمكانية تطبيق هذه التجارب في الميدان التربوي بالمملكة العربية السعودية. وقد استخدم المنهج الوصفي الوثائقي من خلال التعرف على ما كتب حول الظاهرة المدروسة وإيجاد الحلول المناسبة لها. وقد توصل البحث إلى مجموعة من النتائج من أهمها: كان إقفال المدارس وتطبيق نظام التعليم الإلكتروني في نظامي التعليم في المملكة العربية السعودية ونيوزلندا من أهم العوامل التربوية الوقائية ضد جائحة كورونا، وكذلك تطبيق التعليم الإلكتروني أصبح من ضروريات العصر حيث أصبح رافداً مساعداً للتعليم النظامي في المدارس الابتدائية أثناء وبعد جائحة كورونا، وضرورة قيام الأسرة والمدرسة بواجب التوعية ضد أضرار استخدام التقنية في غير المواضيع المفيدة كالتعليم والتدريب، ومراقبة ما يمكن أن يسبب ضرراً على الأطفال وخصوصاً في المراحل الدراسية الابتدائية، والتأكيد على وجود ضعف في الثقافة الوقائية لدى طلاب المرحلة الابتدائية، وهذا الأمر يتطلب دوراً توعوي أكبر من الأسرة ومن المدرسة بمساهمة الجهات التربوية والصحية الأخرى. هذا وقد توصل البحث إلى مجموعة من التوصيات من أهمها: بناء نظام تعليمي قائم على التكيف مع الظروف والمخاطر المتوقعة مستقبلاً من أجل بناء تنمية مستدامة، وإضافة محتوى التربية الصحية مع مقرر العلوم العام في المرحلة الابتدائية، وتطوير طرائق التدريس المختلفة للمعلم، وإكسابه خبرات المعلم الرقمي لمواجهة التحديات المستقبلية، وتعزيز جانب التربية الوقائية، ونشر مفاهيمها من خلال تدريب المعلمين عبر مراكز التطوير المهني، والمراكز التربوية والتعليمية الأخرى، وغرس قيم الجوانب التربوية الوقائية من خلال حصص النشاط في المرحلة الابتدائية، وقيام كل معلم بدوره في ذلك، وإعطاء فرصة أكبر وتحفيز للقطاع الخاص للقيام بدوره لتوفير الإمكانات المادية والبشرية وتقديم الدعم اللازم عبر القيام بالمشراكة المجتمعية مع المدارس الابتدائية للمساهمة في الرفع وتعزيز الجوانب التربوية الصحية الوقائية لطلاب المرحلة الابتدائية بعد جائحة كورونا، وتفعيل التعليم المدمج القائم على التعليم الحضوري والإلكتروني أثناء وبعد أزمة كورونا.

Abstract:

The aim of the research is to identify the efforts made by the government of the Kingdom of Saudi Arabia in general, and the Ministry of Education in particular, to contain the Corona pandemic, as well as to identify the experiences provided by the government of New Zealand in general and its educational authorities in particular to eliminate the Corona pandemic, and the research problem revolves around the expected harm to the age groups from 7 12 years as a result of the influencing factors of family and health problems such as hunger, malnutrition, etc., and problems related to society in general, which threatens to increase the incidence of illness and death, which requires the development of rapid plans to stop the spread of the epidemic, especially for age groups in the primary stage because they need health educational aspects further to ensure that continuing education is adequately provided. The importance lies in contributing to identifying some global experiences in the face of the Corona pandemic, and the possibility of applying these experiences in the educational field in the Kingdom of Saudi Arabia. The documentary descriptive approach was used by identifying what was written about the studied phenomenon and finding appropriate solutions to it. The research reached a number of results, the most important of which are: The closing of schools and the application of the e-learning system in the education systems in the Kingdom of Saudi Arabia and New Zealand were among the most important preventive educational factors against the Corona pandemic, as well as the application of e-learning has become one of the necessities of the age as it has become an auxiliary tributary of formal education in schools. Elementary school during and after the Corona pandemic, and the need for the family and school to raise awareness against the harms of using technology in non-useful places such as education and training, and to monitor what could cause harm to children, especially in the primary school stages, and to emphasize the existence of a weakness in the preventive culture among primary school students, and this This requires a greater awareness-raising role from the family and the school, with the contribution of other educational and health authorities. The research reached a set of recommendations, the most important of which are: building an educational system based on adaptation to the expected conditions and risks in the future in order to build sustainable development, adding health education content with the general science course in the primary stage, developing different teaching methods for the teacher, and providing him with the expertise of the digital teacher. To face future challenges, enhance the aspect of preventive education, and spread its concepts through teacher training through professional development centers and other educational and educational centers, and instilling the values of preventive educational aspects through activity classes in the primary stage, and giving each teacher a role in this, and giving a greater opportunity and stimulus to the sector To conduct a course to provide material and human capabilities and provide the necessary support through community partnership with primary schools to contribute to raising and strengthening preventive health educational aspects for primary school students after the Corona pandemic, and activating integrated education based on attendance and electronic education during and after the Corona crisis .

المقدمة:

ذكر بامشموس وعبدالجواد (1980) أن المرحلة الابتدائية من سن 6-12 سنة كما هو في معظم دول العالم، وأن التعليم الابتدائي في كل أمة يتطلع بمسؤولية تربية الغالبية العظمى من المواطنين وإعدادهم للحياة، وعلى مقدار نجاح المدرسة الابتدائية في أداء وظيفتها هذه يتوقف مستقبل هذه البلاد إلى حد كبير، ومن هذا المنطلق يكون الاهتمام أكبر بالتعليم الابتدائي، وبنوع التربية والتعليم التي تقدم فيها، وبذلك يعتبر التعليم الابتدائي هو الأساس الذي يقوم عليه مراحل التعليم الأخرى، وهو الخطوة الأولى لتربية الطفل وتنشئته تنشئة مقصودة ليعود بذلك لتقديم المجتمع وازدهاره وتطوره.

ويشير كذلك الزعبي (2001) إلى أن النظام التعليمي في المرحلة الابتدائية يتم التركيز في نهايته على إتقان المهارات الأساسية من القراءة والكتابة والحساب، حيث يتحصل الطالب على جانب معرفي يمكنه من العيش والتأقلم بشكل تدريجي سليم مع مجتمعه. ومن هنا يمكن القول أنه لا بد للقائمين على التربية من مضاعفة الجهد باستمرار لوضع العديد من التصورات والخطط والبرامج الوقائية المسبقة لطلاب المرحلة الابتدائية لأهمية تلك المرحلة من النواحي العقلية والجسمية والصحية والاجتماعية وغيرها، والتي دائماً ما يتم وصف الجانب الوقائي فيها بأن: "درهم وقاية خيرٌ من قنطار علاج"، فنكون بذلك الحاجة مستمرة على الدوام في ظل التغيرات الكبيرة التي يشهدها العالم من تقدم صناعي وتقني، وتسارع مستمر في حدوث أزمات متكررة من حروب وكوارث طبيعية ومجاعات، وأزمات اقتصادية وسياسية وصحية.

مشكلة البحث:

شهد العالم بتاريخ السابع عشر من نوفمبر من عام 2019م ظهور بداية لأزمة عالمية كبرى، وذلك عندما سجلت مقاطعة وهان في الصين أول إصابة بفيروس كورونا كوفيد 19 المستجد، وتوالت بعدها الإصابات في أوروبا وأمريكا وجميع قارات العالم، بسبب انتشاره عن طريق الهواء والملازمة والتقارب الجسدي، وعدم وجود لقاح وعلاج لتلك الجائحة في ذلك الوقت. وكنتيجة متوقعة تسببت جائحة كورونا في توقف الكثير من الخدمات والمرافق العامة والخاصة، من المطارات، ووسائل النقل الأخرى، وقطاع الرياضة والسياحة وغيرها، كما تم تقليل دوام بعض الخدمات الضرورية، وتوقع خبراء في المجال الاقتصادي أن تفوق الخسائر الاقتصادية 160 مليار دولار لتصبح بذلك أكبر كارثة اقتصادية يسببها وباء في العصر الحديث (حسني، 2020)، وقد أشار (مؤتمر الأمم المتحدة للتجارة والتنمية 2020) إلى مجموعة من الإحصائيات الخطيرة لتلك الجائحة حيث توقع فقدان 500 مليون وظيفة، واختفاء 100 مليون وظيفة بنهاية عام 2020م، وسيكون ما بين 90-120 مليون إنسان تحت دائرة الفقر في دول العالم الثالث، وما يتبع ذلك من جوع وسوء تغذية، بما ينذر بارتفاع حالات المرض والوفاة، مما يتطلب وضع خطط سريعة لوقف انتشار الوباء، وفرض قيود وإجراءات تفشيفية صارمة. وقد اتخذت بعض الدول إجراءات وقائية سريعة لحفظ أرواح الناس، وللحفاظ على المستوى الاقتصادي من الانكماش، ومن تلك التجارب الناجحة تجربة المملكة العربية السعودية - إحدى مجموعة الدول العشرين الأقوى اقتصاداً على مستوى العالم - حيث مع تداعيات الانكماش الاقتصادي، وارتفاع معدل البطالة في الربع الثاني من 2020م نتيجة لتأثير جائحة كورونا كوفيد 19 (الهيئة العامة للإحصاء، 2020)؛ اتخذت إجراءات عامة لمصلحة المواطن والمقيم، ومن ذلك وضع قيود وقوانين عامة للتخفيف من أضرار الجائحة، وامتدت تلك الإجراءات إلى المؤسسات التربوية فتوقفت المدارس والجامعات، ووضعت خطط لحماية الطلاب من انتشار الوباء، وليس خافياً على المهتمين في المجال التربوي أن الفئات العمرية في المرحلة الابتدائية هي الأكثر تضرراً من تلك الجائحة وخصوصاً من النواحي الصحية، ولأهمية تزويد الطالب بمجموعة من البرامج والحلول التربوية الصحية الوقائية في المدرسة، وانعكاس ذلك على الأسرة وعلى المجتمع، جاء هذا البحث ليقدّم حلولاً للدور التربوي الصحي الوقائي لطلاب المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية أثناء جائحة كورونا وما بعدها، مع الاستفادة من التجارب العالمية ومنها تجربة نيوزلندا.

أسئلة البحث:

حاول البحث الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: "ما التربية الصحية الوقائي لطلاب المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية في ظل جائحة كورونا في ضوء الخبرات النيوزلندية؟" ويتفرع من هذا السؤال ما يلي:

1- ما الخطوات المبذولة من قبل وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية لاحتواء وباء كورونا.

2- ما الخطوات التي اتخذتها الجهات التعليمية في نيوزلندا لاحتواء وباء كورونا.

أهداف البحث:

هدف البحث إلى تحقيق الهدف الرئيس التالي وهو: بيان التربية الصحية الوقائي لطلاب المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية في ظل جائحة كورونا في ضوء الخبرات النيوزلندية.

ولتحقيق هذا الهدف لابد من تحقيق الهدفان التاليان:

1- التعرف على الخطوات المبذولة من قبل وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية لاحتواء وباء كورونا.

2- التعرف على الخطوات التي اتخذتها الجهات التعليمية في نيوزلندا لاحتواء وباء كورونا.

أهمية البحث:

أولاً: الأهمية النظرية :

- 1- امداد الميدان التربوي ببعض التجارب العالمية في التربية الصحية الوقائية، وكيفية الاستفادة منها في مجال التربية والتعليمية
- 2- تزويد المكتبات ومراكز البحوث والجهات التعليمية والتربوية بالمعلومات والأفكار التي تخدم المهتمين في المجال التربوي لتلافي حدوث مشاكل مستقبلية.

ثانياً: الأهمية التطبيقية :

من المتوقع أن يساهم هذا البحث في الوقوف على بعض التجارب العالمية في مواجهة جائحة كورونا، وإمكانية تطبيق هذه التجارب في الميدان التربوي في المملكة العربية السعودية.

مصطلحات البحث:

*التربية الصحية :

مفهوم التربية الصحية من المفاهيم المهمة في المجال التربوي حيث يعني: مقررات المناهج المرتبطة بدراسة النمو وصولاً إلى الصحة الجسمية والعقلية، وتتضمن موضوعات مثل التغذية، والصحة والتدخين، والمخدرات، والجنس (زهران، 2009م، ص1). وتعرف من ناحية السلوك والممارسة بأنها: عملية ترجمة للحقائق الصحية المعروفة إلى أنماط سلوكية صحية سليمة على مستوى الفرد والمجتمع، وذلك باستخدام الأساليب التربوية الحديثة (كماش، 2009م، ص33). وتعرف التربية الصحية للأطفال بأنها: التعامل مع الأطفال بسلوك ومشاعر متفهمين مع عمرهم مع مراعاة حاجاتهم وتعليمهم، وكيفية حماية أنفسهم من المشاكل والأمراض والأخطار ضمن الأدوات اللازمة للوصول إلى الراحة الجسدية والنفسية (السيول، 2005م، ص20).

*التربية الوقائية :

مفهوم التربية الوقائية من المصطلحات المعاصرة التي تُذكر وتداول على ألسنة كثير من المتخصصين؛ إذ يعتمد بعضهم على النظر فيه وتحديدته من خلال الجانب التربوي الصرف، بينما تسود لدى آخرين النظرة الاجتماعية، ولكن الناظر المتفحص في حقيقة هذا المصطلح يجد أنه مصطلح عام فيه محددات وإطلاقات على أمور متعددة " (زيود، 2009م، ص15)، والتربية الوقائية : "هي فرط صيانة فطرة الإنسان وحمايتها من الانحراف، ومتابعة النفس الإنسانية بالتوجيهات الإسلامية الربانية عن طريق أخذ الاحتياطات والتدابير الشرعية التي تمنع التردّي في جانب العقائد والأخلاق وسائر الأعمال " (الحدري ، 1418، ص47)، وتعرف التربية الوقائية كذلك بأنها : " مجموعة

الوسائل والأساليب المتعددة لحماية الفرد والمجتمع عن المسائى وتحذيرهم من الوقوع في المهالك " (زيود، 2009، ص15).
***التربية الصحية الوقائية:**

بعد استعراض مفاهيم التربية الصحية، وكذلك التربية الوقائية عموماً يمكن التوصل إلى التعريف الإجرائي للتربية الصحية الوقائية في هذا البحث وهو: ما يمكن أن تقوم به المدرسة الابتدائية من إجراءات وخطوات ووسائل وتدابير مسبقة لحماية صحة الطلاب من تأثيرات جائحة كورونا، وفقاً لإجراءات احترازية وقائية تعمل على ضمان استمرارية التعليم بشكل منتظم وصحيح.
***جائحة كورونا:**

وفقاً لتعريف (World Health Organization، 2020): فيروسات كورونا فصيلة واسعة الانتشار معروفة بأنها تسبب أمراضاً تتراوح من نزلات البرد الشائعة إلى الاعتلالات الأشد وطأة مثل متلازمة الشرق الأوسط التنفسية (MERS) ومتلازمة الالتهاب الرئوي الحاد الوخيم السارس، وكوفيد-19 هو المرض الناجم عن فيروس كورونا المستجد المسمى فيروس كورونا-سارس-2، وقد اكتشفت المنظمة هذا الفيروس المستجد لأول مرة في 31 كانون الأول/ ديسمبر 2019، وبعد الإبلاغ عن مجموعة من حالات الالتهاب الرئوي الفيروسي في يوهان بجمهورية الصين الشعبية. ويتمثل فيروس كورونا الجديد في سلالة جديدة من فيروس كورونا لم تُكشف إصابة البشر بها سابقاً.
منهج البحث:

اقتصر البحث على المنهج الوصفي الوثائقي ويعرف بأنه: الجمع المتأني والدقيق للسجلات والوثائق المتوفرة ذات العلاقة بموضوع مشكلة البحث، ومن ثم التحليل الشامل لمحتوياته بهدف استنتاج ما يتصل بمشكلة البحث من أدلة وبراهين تبرهن على إجابة أسئلة البحث (العساف، 1433، ص192).

ويطلق بعض الباحثين في مجال التربية الإسلامية على المنهج القائم على تحليل الأفكار، والمفاهيم، والنظريات، والقوانين بهدف إدراك صلاحيتها وجدواها، ومدى مناسبتها وسلامتها بالمنهج التحليلي (أبو العينين، 1988، ص18)، وأن كان البعض يرى أن التحليل ليس منهجاً قائماً بذاته، وإنما هو أداة وخطوة من خطوات إعداد أي بحث علمي.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الإطار النظري:

المرحلة الابتدائية:

تمثل المرحلة الابتدائية في جميع دول العالم القاعدة الأساسية في بداية سلم التعليم، وكلما كانت القاعدة قوية وراسخة كلما كان البناء قوياً ومتيناً، "وتكمن أهمية هذه المرحلة في أنها البداية الحقيقية لعملية التنمية الشاملة لمدارك الطفل إلا أن هذه المرحلة كانت تمثل المرتبة الثانية بعد المتوسط والثانوي خلال فترة الستينيات ؛ وسبب ذلك الاعتقاد بضعف العلاقة بين التعليم الابتدائي وخطط التنمية، ولبروز أهمية التعليم الابتدائي على قمة الأسبقيات وتغير النظرة له تعالت الأصوات بين المختصين في الدول العربية لإيجاد صيغة جديدة للتعليم الابتدائي هي صيغة التعليم الأساسي " (حكيم ، 1416، ص62).

تعريف المرحلة الابتدائية:

تُعرف المرحلة الابتدائية بأنها: " القاعدة التي يتركز عليها إعداد الناشئين للمرحلة التالية من حياتهم، وهي مرحلة عامة تشمل أبناء الأمة جميعاً وتزويدهم بالأساسيات من العقيدة السليمة والمعلومات والمهارات " (وزارة التربية والتعليم، 1416، ص7)، ومدة الدراسة في المرحلة الابتدائية 6 سنوات دراسية، وهي مرحلة مجانية كغيرها من مراحل التعليم العام.

مشكلات المرحلة الابتدائية:

يعاني التعليم الابتدائي من العديد من المشاكل، وهذه المشاكل لا تنحصر في المرحلة الابتدائية بل هي مشاكل تعاني منها جميع مراحل التعليم العام مع اختلاف حجم المشكلة، ومسبباتها، وكيفية التعامل مع حلها، من هذه المشكلات: "الخوف من المدرسة، وفرط الحركة وتشتت الانتباه، والتأخر الدراسي، والنوم داخل الفصل، والمشاجرات، وفرط استخدام التقنية " (وزارة التعليم، 1437، ص53).

وقد قسم حكيم (1433) مشاكل المرحلة الابتدائية إلى أربعة أقسام:

أولاً: الهدر التربوي ، ومن مظاهر هذا الهدر:

1. الغياب: ويقصد به عدم حضور الطالب للمدرسة لجزء من يوم، أو عدة أيام.
2. الرسوب: ويقصد به عدم تمكن الطالب من اجتياز السنة الدراسية، أو بقاء الطالب في السنة الدراسية لأكثر من سنة.
3. التسرب: ويقصد به انقطاع الطالب عن المدرسة انقطاعاً كلياً قبل إتمام المرحلة، أو ترك الطالب الدراسة قبل إتمام المرحلة الدراسية.

ثانياً: المباني المدرسية المستأجرة:

يعتبر المبنى المدرسي ركناً أساسياً في العملية التربوية؛ ولذا يجب أن يكون المبنى مصمماً لتحقيق ذلك، والناظر إلى طبيعة المباني المستأجرة يغلب عليها الطابع التجاري فهي معدة لسكن الأسر وبالتالي لا تتوفر بها متطلبات العملية التربوية لخلوها من المعامل، وساحات النشاط، واحتوائها على حجر ضيقة، وأماكن الصعود والنزول غير كافية.

ثالثاً: مستوى المعلم:

ينظر لمعلم المرحلة الابتدائية بأنه حجر الزاوية في العملية التعليمية والتربوية، وعليه يحتاج معلمي المرحلة الابتدائية إلى الإعداد الجيد وفق طبيعة المرحلة، وطبيعة مراحل النمو للطلاب، ومعرفة احتياجات هذه المرحلة، فهذه المرحلة تحتاج إلى نوعية مميزة من المعلمين، تحتاج إلى المعلم الأب الذي يتفهم طبيعة المرحلة ويعتبر العملية التعليمية رسالة سامية تحتاج البذل والتضحية والعطاء، فهي ليست وظيفة يتقاضى راتباً عليه في نهاية الشهر فحسب بل أسمى من ذلك.

رابعاً: ضعف العلاقة بين المدرسة والمنزل:

لن تتمكن المدرسة من تحقيق رسالتها، والقيام بدورها التربوي والتعليمي دون تعاون مع الأسرة؛ فالأسرة يعول عليها الكثير في العملية التعليمية والتربوية فهي المحضن الأول الذي ينطلق منه الطفل، ويقع على عاتقها الكثير من متابعة الطالب والتواصل المستمر مع المدرسة لمعرفة ما أحرزه الطالب، والوقوف على بعض الممارسات السلوكية للطالب، وتبادل الخبرات، والوقوف على بعض المشكلات التي تواجه الطالب في تحصيله الدراسي، وعلاقته بالطلاب ومنسوبي المدرسة والمشاركة في إيجاد الحلول المناسبة (حكيم 1433).

احتياجات المرحلة الابتدائية:

لا شك أن لكل مرحلة من مراحل التعليم عناية خاصة، وتحقيق احتياجات كل مرحلة قدر الإمكان، حتى يقوم طلاب كل مرحلة بالدور التعليمي والتربوي المنوط بهم، ومن هذه الاحتياجات ما يلي:

1. النوم : ويقصد به توعية الطلاب وأولياء أمورهم بعادات النوم الصحي، كالنوم في مكان هادئ ومريح، والنوم في أوقات منظمة ، مع ضرورة النوم بقدر كاف حتى يستطيع الطالب في المرحلة الابتدائية أن يؤدي ما عليه من واجبات.
2. الغذاء: ويقصد أن يحتوي المقصف المدرسي على وجبات غذائية متكاملة، مع ضرورة تضمين فقرات المقرر الدراسي على الغذاء الصحي والعادات الصحية المناسبة مع الأخذ في عين الاعتبار بالوجبات المهمة في هذه المرحلة، ووجود مراقبة صحية دائمة على الغذاء الصحي المقدم في المدرسة، وتوعية أولياء الأمور بأهمية الغذاء الصحي وأخذ الوجبات في وقتها المحدد وهذا يساعد على نمو الطفل نمواً سليماً.
3. اللعب: ويقصد به إتاحة الفرصة للطلاب بالتحرك من خلال ممارسة الأنشطة الرياضية وإشراكه في الألعاب الجماعية، مع توفير ساحات مناسبة ليمارس الطالب بعض هواياته واختيار الألعاب التي تتناسب مع المرحلة العمرية، وتشجيع الطالب على ممارسة الرياضة داخل المدرسة وخارجها.
4. الحب: ويقصد به إشعار الطالب بأنه محبوب ومرحب به من خلال تكليفه ببعض المهام البسيطة، وفتح قنوات الحوار معه وإعطائه الفرصة للتعبير عن رأيه ومشاعره، وحث الأسرة بعدم التذمر من أسئلته المتكررة.

5. الأمن: ويقصد به احترام حقوق الطالب، وعدم السخرية منه، وإشعاره بالانتماء إلى المكان الذي يدرس فيه، وإبعاد المواد الخطرة عنه وتدريبه على كيفية حماية نفسه من التحرشات الجنسية، والابتعاد عن التعنيف الجسدي واللفظي للطالب.
6. الاستقلال: ويقصد به ترك الطالب يختار ما يناسبه من الأنشطة والمسارات تناسب طبيعة عمره، وتشجيعه على اتخاذ القرار المناسب، وإعطاء الطالب الحرية الكافية لينظم الأعمال المطلوبة منه، وتشجيعه على الاعتماد على نفسه والشعور بالمسؤولية، مع ضرورة متابعته ومناقشته في بعض الأمور وإسداء النصح والمشورة له.
7. الاستطلاع والاستكشاف: ويقصد به تشجيع الطالب على طرح الأسئلة، وتوفير الوسائل التي تساعد الطالب على الاستكشاف والاستطلاع، وإثارة الأسئلة التي تحفز التفكير لدى الطالب (وزارة التعليم، 1438).

ثانياً: الدراسات السابقة:

بحث دغلس (1992م) بعنوان: "مدى فهم معلمي الصفوف الثلاثة الأولى للمفاهيم الأساسية في التربية الصحية و مستوى اتجاهاتهم فيها"، وهدف البحث إلى الكشف عن مستوى وعي المعلمين للمبادئ والمفاهيم الصحية في الصفوف الأساسية الثلاثة، وهل يختلف مستوى الوعي من خلال الخبرة، والتخصص العلمي، وحجم التدريب في المجال الصحي، والجنس، والحالة الاجتماعية، وقد استخدم الباحث أداتان هما: اختبار مستوى المعرفة الصحية، وقياس الاتجاهات الصحية.

وقد توصل البحث إلى مجموعة من النتائج من أهمها: أن مستوى الوعي الصحي لدى معلمي الصفوف الأساسية الثلاث الأولى بلغت (90,68%) أي أنها في المتوسط إيجابية.

بحث طه (2002م) بعنوان: " دور المعلمات السعوديات في تحقيق بعض أهداف التربية الصحية المدرسية بالمرحلة المتوسطة"، وهدف البحث إلى التعرف على دور المعلمة في المرحلة المتوسطة في تحقيق بعض أهداف التربية الصحية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي مع استخدام أداتي: الاستبانة للكشف عن دور المعلمات في تحقيق بعض أهداف التربية الصحية، واستطلاع الرأي للوصول إلى تصور مقترح لإعداد وتأهيل معلمات التربية الصحية. وقد توصل البحث إلى مجموعة من النتائج من أهمها: أن دور المعلمات غير واضح في تحقيق أهداف التربية الصحية، وأن إعداد المعلمات يتطلب إكسابهن مهارات وظيفية تتعلق بالجانب الصحي، مع تخصيص شعبة خاصة في الكليات التربوية تعنى بالإعداد الصحي مع إعداد برامج ودورات وكتيبات إرشادية لكل تخصص دراسي يبين متطلبات التربية الصحية.

بحث العويطي (2011م) بعنوان: " دور معلم المرحلة الثانوية في تعزيز العادات الصحية السليمة لدى الطلبة في ضوء المعايير الإسلامية"، وهدف البحث إلى التعرف على دور معلم المرحلة الثانوية في قطاع غزة في تعزيز العادات الصحية السليمة في ضوء المعايير الإسلامية من وجهة نظر الطلاب وفقاً لمتغيرات الجنس، والسكن، والتخصص، ومستوى تعليم الأب والأم، مع وضع تصور مقترح لمعلم المرحلة الثانوية لتعزيز العادات الصحية السليمة في ضوء المعايير الإسلامية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. وقد توصل البحث إلى مجموعة من النتائج من أهمها: لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية بين متوسطات عينة البحث حول دور معلم المرحلة الثانوية في تعزيز العادات الصحية السليمة لدى الطلبة تعزى الجنس لصالح الذكور، وكذلك لا توجد فروق إحصائية تعزى لدور الأب والأم لكل مجالات البحث وللمجالات مجتمعة.

بحث الحربي (2015م) بعنوان: " واقع التربية الصحية المدرسية بمنطقة مكة المكرمة من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية مدارس قرى وادي حجر أنموذجاً"، وهدف البحث إلى التعرف على واقع التربية الصحية المدرسية من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية، وكذلك التعرف على ما إذا كانت رؤية أفراد العينة تختلف باختلاف بعض التغيرات الديمغرافية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي وأداة الاستبانة. وقد توصل البحث إلى مجموعة من النتائج من أهمها: أن واقع التربية الصحية في المدارس منخفض بناء على رؤية المعلمين، وأظهرت النتائج وجود دلالة إحصائية بين رؤية أفراد العينة والواقع الفعلي للمدارس لصالح المبنى الحكومي عن المستأجر، وكذلك التخصص لصالح البكالوريوس فأعلى، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لرؤية أفراد العينة تعزى إلى عدد الدورات التي حصل عليها أفراد العينة.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتفق هذا البحث مع بحث دغلس، والحري في تناول المرحلة الابتدائية دون المراحل الأخرى كالمتوسطة والثانوية، والاستفادة من الدراسات التربوية الإسلامية كما في بحث العويطي، واستخدام المنهج التحليلي كما في بحث العويطي، والحري، وطه، بينما يختلف هذا البحث عن البحوث السابقة في تناول التربية الصحية الوقائية لطلاب المرحلة الابتدائية وفق ترتيبات يشترك فيها كل من له ارتباط بالمدرسة بدءاً من وزارة التعليم بجميع أجهزتها، وما تضعه من تنظيمات خاصة، وكذلك إدارة المدرسة والمعلمين والطلاب وأولياء الأمور وغيرهم، تختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في الاستفادة من الخبرات الحديثة للدول الناجحة في مواجهة جائحة كورونا مثل نيوزلندا.

المبحث الأول: تجربة المملكة العربية السعودية لمواجهة جائحة كورونا:

أولاً: جهود حكومة المملكة العربية السعودية في مواجهة جائحة كورونا:

بدأت استجابة المملكة العربية السعودية في مواجهة جائحة كورونا منذ بداية الأزمة، وقبل تسجيل أول حالة إصابة بالوباء، وقد مرت على مرحلتين الأولى: حسب الأمر السامي بتاريخ 1441/6/1 هـ القاضي بتشكيل اللجنة العليا الخاصة باتخاذ كافة الإجراءات الاحترازية والتدابير اللازمة لمنع انتشار جائحة كورونا المستجد كوفيد 19، وتضم 6 جهات وزارية برئاسة وزارة الصحة وهي: وزارة الداخلية، ووزارة الخارجية، ووزارة المالية، ووزارة الإعلام، والمركز الوطني للوقاية من الأمراض ومكافحتها (وقاية)، والهيئة العامة للطيران المدني.

وأما المرحلة الثانية: فبدأت بتصعيد الاستجابة إلى مرحلة أعلى برئاسة وزير الصحة، وعضوية 24 وزارة وهيئة حكومية ذات الارتباط، ومن ضمن أهم الجهات المشاركة والمرتبطة وزارة التعليم، وذلك لمتابعة وتنفيذ القرارات التي قامت بها وزارة الصحة.

وقد شملت الإجراءات الاحترازية والوقائية عدداً من القرارات شملت: تطبيق الاحترازمات الوقائية للرحلات القادمة من الصين، والقيام بعملية إجلاء المواطنين السعوديين من الصين مع تعليق السفر، وكذلك تعليق أداء العمرة والحج، وتعليق الدراسة في المدارس والجامعات ومقرات العمل، وتأجيل عقد القمة العربية الأفريقية في الرياض، وتعليق المناسبات الاجتماعية، وتعليق كافة الرحلات الجوية الدولية والداخلية مع وضع بعض الاستثناءات للحالات الطارئة، وإغلاق الأسواق والمجمعات التجارية والمقاهي مع تفعيل الخدمات عن بعد والتوصيل للحاجيات الضرورية، ومنع التجمعات في الأماكن العامة وفي المناسبات، وتعليق الصلوات في المساجد، ووضع أوقات للحضر الكلي أو الجزئي لبعض المدن ثم التطبيق الكامل مع بقية المدن بحسب زيادة حالات الإصابة، وتوقيع عقد بقيمة 995 مليون ريال لإجراء 9 ملايين فحص لفيروس كورونا مع بناء مختبرات في المدن، وتفعيل الخدمات الالكترونية عن بعد لتقليل من التقارب الاجتماعي، وقد بدأ التخفيف عن تلك القيود تدريجياً مع البدء في تقلص الحالات، وزيادة التوسع في المسح الطبي، ورفع مستوى الوعي الوطني الصحي، مع تطبيق عدد من الغرامات المالية والعقوبات الأخرى ضد المخالفين الذين خالفوا الأنظمة والقرارات المتزامنة مع جائحة كورونا.

وأما المرحلة الثالثة: فبدأت بإعطاء اللقاح للفئات العمرية وفق بند الطوارئ للفئات العمرية فوق 18 عاماً بعد البحث والاختبار للقاحات من عدة شركات في الولايات المتحدة الأمريكية، وبريطانيا وذلك عبر مراكز صحية في كل المناطق والمحافظات، ثم تطور الأمر إلى إعطاء اللقاحات للفئات العمرية من 12-18 بعد اجتياز الاختبارات الطبية من الجهات الصحية المرخصة، وبعد أخذ موافقة منظمة الصحة العالمية.

ثانياً: الجهود العامة لوزارة التعليم في مواجهة جائحة كورونا:

اتخذت وزارة التعليم عدداً من الإجراءات الاستباقية للتخفيف من جائحة كورونا آثارها على العملية التعليمية والقائمين عليها ومن أبرز تلك الجهود ما يلي:

- 1- تشكيل لجان على مستوى الوزارة للوقاية من انتشار الوباء، واتخاذ التدابير اللازمة لمنسوبي الوزارة، وداخل المنشآت التعليمية.
- 2- التوجيه لقيادات التعليم العام والجامعي والتدريب المهني بوضع خطط للطوارئ، وإعداد برامج التوعية والتثقيف للوقاية من فيروس كورونا.
- 3- التوجيه بوضع خطط إعلامية لنشر الرسائل المناسبة.
- 4- توجيه مديري التعليم باعتماد الإجراءات الوقائية الموحدة والمنصوص عليها في التعميم رقم (67377) في 1441/6/12 هـ لجميع مدارس

التعليم العام والمتعلقة بالإجراءات الخاصة بحالات الاشتباه بالإصابة.

5- رفع مستوى التواصل مع وزارة الصحة، مع وضع خطط عاجلة للتوعية والتثقيف المجتمعي، وعقد الاجتماعات بين الوزارتين باستمرار.

6- تأمين الأدوات والمستلزمات الخاصة بالتعقيم والنظافة في مبنى وزارة التعليم، وإدارات التعليم، والمدارس.

7- تعليق الدراسة عند بداية الأزمة لجميع مراحل التعليم بتاريخ 1441/7/14هـ حتى إشعار آخر.

8- توفير بدائل للمدرسة الافتراضية والتعليم عن بعد، ووضع مواقع للتعليم عن بعد ومنها: موقع مدرستي، وبرنامج التيمز مايكروسوفت للدراس الافتراضية، وتحميل الاختبارات عن بعد عن طريق منصة مدرستي أو عن طريق برنامج فورمز مايكروسوفت.

ثالثاً: أبرز الحلول التعليمية التي اتخذتها وزارة التعليم أثناء أزمة كورونا.

قامت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية بوضع بعض الحلول التعليمية البارزة لضمان استمرارية التعليم، والمحافظة على صحة الطلاب ولعل من أبرز تلك الحلول ما يلي:

1- إغلاق المدارس:

بينت تقارير الأمم المتحدة (2020) الضرر الكبير من إغلاق المدارس، وتضرر نحو 94% من الطلاب حول العالم، وفي أكثر من 190 بلداً، وهي أعلى نسبة لانقطاع التعليم في التاريخ، ويزداد الأمر سوءاً في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل، ويمكن القول أن الأضرار الناتجة عن إغلاق المدارس المتعلقة بالطلاب تنحصر في غالبها في الآتي:

أ- الحد من فرص الطلاب في المناطق الفقيرة والريفية، والفتيات واللاجئون، وذوي الإعاقة والمشردين قصراً.

ب- الخوف من تسرب عدد كبير من الطلاب بعد انتهاء الجائحة.

ج- عدم القدرة على الالتحاق بالمدارس في العام القادم بسبب التأثير الاقتصادي للجائحة على الأسرة.

د- عرقلة تقديم خدمات أساسية للطلاب من النشاط الرياضي، والفني، والثقافي، والاجتماعي وغير ذلك.

ي- تحمل أعباء اقتصادية نتيجة لإغلاق المدارس تتمثل في التعليم عن بعد، وضرورة توفير أجهزة الحاسب الآلي أو أجهزة ذكية، وكذلك ضرورة توفير الإنترنت لتفعيل تلك الوسائل التعليمية.

وقد قامت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية بوقف الدراسة قبل نهاية الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1441هـ عند بداية ارتفاع حالات الإصابة بحالات كورونا مع توفير بدائل الكترونية لبقية العام الدراسي، واستمرار حالات عدم حضور الطلاب حتى يتم القضاء على الجائحة.

2- اعتماد التعليم الالكتروني عن بعد:

يعرف التعليم الالكتروني بأنه: أحد أشكال التعليم عن بعد، ويعتمد على إمكانيات وأدوات شبكة الإنترنت والحاسبات الآلية في دراسة محتوى تعليمي محدد، عن طريق التفاعل المستمر بين المعلم والمتعلم والمحتوى (عبد العزيز، 2008، ص 98).

وقد تطور التعليم الالكتروني خلال السنوات الأخيرة، وأصبح منظومة للتعليم والتدريس لتقديم البرامج التعليمية أو التدريسية سواء للمعلم أو المتعلم لتوفير بيئة تعليمية تفاعلية متعددة المصادر بطريقة متزامنة في الفصل الدراسي، أو غير متزامنة عبر التعليم عن بعد دون الالتزام بمكان محدد، واعتمد على التعليم الذاتي والتفاعل بين المعلم والمتعلم.

وقد اضطرت بعض الدول إلى تعليق حضور الطلاب للمدارس والاكثفاء بالتعليم الالكتروني المنظم عن بعد، وأن الحاجة تدعو إلى ذلك مع وجود بعض السلبيات، ولكن للمحافظة على صحة وسلامة الطلاب قامت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية بخطوات لتفعيل التعليم الالكتروني عن بعد وفقاً لما يلي:

أ- إنشاء إدارة حديثة للتعليم الالكتروني، واستقطاب الخبراء من داخل وخارج المملكة.

ب- وضع خطط وتصميم برامج تعليمية دقيقة للتعليم الالكتروني عبر بوابة مدرستي الالكتروني مع الاستعانة بالبرامج العالمية لأفضل الشركات التقنية مثل برنامج التيمز مايكروسوفت للقيام بعملية التدريس الافتراضي عبر قاعات دراسية لكي يتم التفاعل بين المعلم وبين طلابه.

ج- ضبط عملية الحضور والغياب، وكذلك إضافة خدمات الواجبات المنزلية والأنشطة والإثراءات والاختبارات عبر منصة مدرستي الإلكتروني للرفع من جودة التعليم الإلكتروني عن بعد.

د- إتاحة قنوات أخرى للطلاب الذين لم يستطيعوا الدخول لمنصة مدرستي الإلكترونية عبر تفعيل الدروس اليومية والأسبوعية لقنوات عين عبر القمر الفضائي عرب سات لقلّة التكلفة المادية، وإتاحة فرصة الحضور إلى المدرسية في أوقات معينة للحصول على التكاليفات والأعمال المرتبطة بكل مقرر.

ي- وضع مسابقات وألعاب الكترونية تشجيعية عبر منصة مدرستي لبث روح التحفيز والمرح للطلاب.

3- وضع خطط لتقليل الفاقد التعليمي:

أثرت جائحة كورونا على أنظمة التعليم في جميع دول العالم، وأوجدت ما يعرف بالفاقد التعليمي ويعرف حسب (اليونيسف، 2020): بأنه الدروس التعليمية التي تتضمنها المناهج ولم يتلقاها الطلاب، ويطلق عليها أحياناً ما فات من التعليم؛ وبمعنى آخر هناك مهارات أساسية- وخصوصاً في مقررات الرياضيات والعلوم والقراءة- لكل مقرر دراسي فقدها الطالب أثناء توقف الدراسة في جائحة كورونا، ويتطلب الأمر من المعلم وضع خطط لضمان وصول تلك المهارات بالشكل الصحيح للطلاب حيث أنها مهمة لترايط المقرر، وتسلسل المهارات اللازمة السابقة واللاحقة سواء أكانت مهارياً أو معرفياً إلى غير ذلك من المهارات.

وقد أشار تقرير (OECD, 2020) عن الآثار المترتبة عن الفاقد التعليمي على الاقتصاد العالمي، فقد أدى إغلاق المدارس في جميع أنحاء العالم في أوائل 2020م إلى خسائر في التعلم لن يتم تعويضها بسهولة حتى لو عادت المدارس بسرعة إلى مستويات أدائها السابقة، وسوف يكون لهذه الخسائر آثار اقتصادية دائمة على كل من الطلاب المتضررين وعلى كل دولة ما لم يتم علاجها بشكل فعال، في حين أن خسائر التعلم الدقيقة غير معروفة إلى الآن، حيث تشير الأبحاث الحالية إلى أن الطلاب في الصفوف الدراسية من (1-12) المتأثرين بالإغلاق قد يتوقعون دخلاً أقل بنسبة 3% على مدار حياتهم بأكملها.

ويوضح الجدول أدناه حجم الخسائر الاقتصادية المترتبة على حجم الفاقد التعليمي لكل دولة لـ 20G ومن ضمنها المملكة العربية السعودية.

Table 3 - Present value of lost GDP due to Corona-induced learning loss for G20 nations

	GDP 2019 (billions USD)	Impact of lost learning (billions USD)	
		-1/3 year learning	-2/3 year learning
Argentina	990	-683	-1 347
Australia	1 262	-871	-1 716
Brazil	3 092	-2 134	-4 205
Canada	1 843	-1 272	-2 507
China	22 527	-15 543	-30 636
France	3 097	-2 137	-4 212
Germany	4 474	-3 087	-6 084
India	9 229	-6 368	-12 552
Indonesia	3 197	-2 206	-4 347
Italy	2 557	-1 765	-3 478
Japan	5 231	-3 609	-7 114
Republic of Korea	2 206	-1 522	-3 000
Mexico	2 519	-1 738	-3 426
Russian Federation	3 968	-2 738	-5 397
Saudi Arabia	1 609	-1 110	-2 189
South Africa	731	-504	-994
Turkey	2 350	-1 621	-3 196
United Kingdom	3 121	-2 154	-4 245
United States	20 575	-14 197	-27 982

Note: GDP for 2019 is in billions of US dollars in 2017 purchasing power parity (PPP) terms from the World Bank. Present value of lost GDP is based on estimated difference in GDP for 80 years with lower schooling labour force expected from educational losses of one third or two thirds years compared to future GDP without learning loss. Future losses are discounted at 3 percent. See Annex B for estimation of impacts from lower growth.

Source: Authors calculations; World Development Indicators database (World Bank, n.d.).

المبحث الثاني: الخبرات التي قدمتها نيوزيلندا للقضاء على جائحة كورونا:

أولاً: نبذة عن دولة نيوزيلندا:

تقع نيوزيلندا أو أوتيريو باللغة الماورية في قارة أوقيانوسيا (أوشينيا) في الجزء الجنوبي الغربي من المحيط الهادي وتتكون من جزيرتين رئيسيتين هما الجزيرة الشمالية (North Island) والجزيرة الجنوبية (South Island) والعديد من الجزر الصغيرة من أهمها جزيرة ستيوارت (Stewart Island)

وقد أعطى الموقع الجغرافي لنيوزيلندا شيئاً من الانعزال عن باقي بلدان العالم فهي تبعد عن أستراليا حوالي 2000 كم، وأما أقرب الدول إليها من الشمال فهي نيوكاليدونيا (New Caledonia) وفيجي (Fiji) وتونجا (Tonga).

ويبلغ عدد سكان نيوزيلندا ما يزيد عن 4,300,000 مليون نسمة بحيث تشكل الأصول الأوروبية غالبية السكان ويأتي بعدهم الماوريون ثم الآسيويون و الباسيفيك -سكان جزر المحيط الهادي الجنوبية-. وتعتبر اللغة الإنجليزية واللغة الماورية اللغتين الرسميتين للبلاد، ولكن تعتبر اللغة الإنجليزية هي لغة التعامل اليومي.

وتعد نيوزيلندا من دول العالم الأول وقد حازت على مراتب متقدمة في الترتيب العالمي في العديد من المجالات منها حقوق الإنسان، والمعيشة، والتعليم، والسلام، والحرية الاقتصادية، وحرية الصحافة، والشفافية.

وتترأس دولة نيوزيلندا الملكة إليزابيث الثانية ملكة بريطانيا ويمثلها الحاكم العام، ولكن ليس للملكة أي نفوذ سياسي حقيقي ويعتبر رئيس الوزراء المنتخب من الشعب النيوزلندي هو الحاكم الفعلي لنيوزيلندا، وتتبع الدولة التاج البريطاني وتعد بذلك جزءاً من مجموعة دول الكومنولث (Commonwealth Countries) إلى جانب بريطانيا وأستراليا وكندا وغيرها.

ثانياً: النظام التعليمي في نيوزلند:

يتشابه نظام التعليم النيوزلندي مع نظيره في أستراليا و بريطانيا. فالتعليم مجاني للذين تتراوح أعمارهم بين 5 و 19 سنة، ولكنه إلزامي للذين تتراوح أعمارهم 6 و 17 سنة و يلتحق الأطفال بالمدارس الابتدائية في السنة الخامسة من عمرهم. وهناك مدارس ابتدائية و ثانوية حكومية تدعمها الدولة و تديرها مجالس تعليم منتخبة من أولياء الطلاب، هناك أيضا مدارس ابتدائية و ثانوية خاصة و لكنها تتلقى بعض الدعم من الحكومة و تخضع لقوانين وزارة التربية و التعليم النيوزلندية. هناك أيضا العديد من مدارس التعليم عن بعد و المعاهد العليا و مراكز لتعليم الكبار و التي توفر فرص التعليم المستمر مدى الحياة. يبدأ العام الدراسي في شهر فبراير و ينتهي في شهر نوفمبر أو ديسمبر من كل عام.

ثالثاً: التجربة النيوزلندية في مواجهة جائحة كورونا:

اختارت الدول منذ بداية جائحة "كورونا" مسارات مختلفة للاستجابة للفيروس ومواجهة انتشاره؛ ففي حين سارعت بعض الدول -وخاصة الآسيوية منها التي عانت في فترات سابقة من خبرة سارس- إلى اتخاذ إجراءات صارمة جداً في إغلاق حدودها وفرض الحظر الشامل منذ البداية، بل سبقت في تلك الإجراءات إعلان منظمة الصحة العالمية ذاتها بخطورة انتشار الفيروس؛ فإن استجابة بعض الدول الأخرى جاءت متأخرة، وهو ما عكسه نموذج كل من بريطانيا والولايات المتحدة الأمريكية في البداية.

ولعل من أبرز تلك النماذج هو النموذج الذي طرحته نيوزيلندا، التي قدمت تجربة متكاملة تضافرت فيها نجاحات القطاع الطبي مع استراتيجية الحكومة التي استندت فيها إلى الأدلة العلمية، وبناء جسور من الثقة والتواصل مع المواطنين، وهو ما انعكس في التزامهم بالإجراءات، والوصول إلى التسجيل الصفري للحالات مع بداية الأسبوع الثاني من شهر مايو الماضي. ولعل أبرز ملامح خطة الاستجابة النيوزلندية، ومؤشرات ذلك النجاح، وأخيراً محاولة تقييم النموذج النيوزلندي مقارنةً بالدول الأخرى.

أ- مؤشرات احتواء "كورونا":

ليس ثمة شك بأن اتباع سياسة الإغلاق الشامل في البداية كان هو مفتاح نجاح نيوزيلندا؛ حيث ساهم بشكل كبير في تقليص عدد حالات الإصابة، ومن ثم انخفاض أعداد الوفيات، كما سمح لأنظمة إجراء الاختبارات وتبعية الحالات المصابة والمخالطة، بأداء أدوارها بفاعلية وبكفاءة أكبر؛ الأمر الذي أتاح لها الوصول إلى مرحلة استعادة كافة أنشطة الحياة اليومية مع الالتزام بإجراءات التباعد الاجتماعي والتدابير الصحية. بينما كانت البدائل الأخرى ستجعل الدولة عالقة بين جهود مواجهة الفيروس وعمليات الإغلاق والتخفيف، وتتمثل أهم مؤشرات نجاح النموذج النيوزيلندي في التسجيل الصفري للحالات حيث آتت السياسة الانعزالية التي تبنتها نيوزيلندا ثمارها من حيث تقليص عدد حالات الإصابة التي بلغت حتى بداية مايو نحو 1504 إصابات، بينما لم يتجاوز عدد الوفيات حاجز الـ 20 حالة فقط، وهو ما يعني أنه تم القضاء على عملية تفشي وانتقال الفيروس في وقت قياسي، في ظل استمرار التسجيل الصفري للحالات منذ بداية الأسبوع الثاني من مايو. وتعد نيوزيلندا بذلك من أقل الدول من حيث معدل الوفيات الذي لا يتجاوز (1%)، وأعلىها من حيث نسب التعافي التي بلغت نحو (98%).

ب- خطة إدارة الأزمة:

بعيداً عن الطرح التقليدي لنماذج التعامل مع الأوبئة، التي تركز على محاولة تأخير انتشار الفيروس، ثم احتوائه من خلال مجموعة من التدابير لتسوية منحى الحالات وتقليص حالات الوفاة؛ فقد عمدت نيوزيلندا إلى اتباع نهج مختلف تماماً من خلال التدخل المبكر لمواجهة انتشار الفيروس، وطرح منظومة متكاملة من الإجراءات الصارمة التي شملت إغلاق الحدود، وفرض سياسة انعزالية للإغلاق الشامل، بالإضافة إلى التوسع في إجراء الاختبارات، وتعقب وعزل الحالات المصابة، ومتابعة الحالات المخالطة. إلا أن عنصر تميز التجربة النيوزيلندية تمثل بالأساس في الاتصال الفعال الذي أحدثته القيادة السياسية مع جمهور المواطنين؛ الأمر الذي رفع وعي المواطن والتزامه بالقواعد وثقته بخطة الحكومة، ومن ثم عُذ كل ما سبق من مفاتيح النجاح الأساسية للنموذج النيوزيلندي في مواجهة الفيروس، ويمكن استعراض أهم ملامح تلك الإجراءات وما تم تحقيقه على النحو التالي:

1- الإغلاق الشامل: بدأت نيوزيلندا في فرض القيود على السفر ابتداءً من 3 فبراير؛ وذلك على الرغم من عدم تسجيل أي حالات إصابة بالفيروس في ذلك الوقت، ثم تم التصعيد لإغلاق جميع الحدود ومنافذ الدخول لغير المقيمين في 19 مارس مع السماح بعودة المواطنين والمقيمين وعزل أنفسهم للدخول في أسبوعين من الحجر الصحي الخاضع للإشراف. أما على الصعيد الداخلي، فقد اتبعت نيوزيلندا سياسة إغلاق أشد صرامة؛ حيث قسمت مراحل الإغلاق في البلاد إلى أربعة مستويات وفقاً لتقييم المخاطر والإجراءات المتبعة، وتندرج من الأقوى (الرابع) إلى الأقل (الأول)، وبدأت في تنفيذ تلك السياسة بالمستوى الثالث في 23 مارس، ثم سرعان ما صعدت إلى المستوى الرابع بعد يومين؛ وذلك بعد تسجيل 102 حالة مؤكدة في الداخل.

وقد شملت إجراءات المستوى الرابع إعلان حالة الطوارئ، وتنفيذ تدابير احتواء قوية، بما في ذلك إغلاق جميع الأعمال غير الضرورية، وإلغاء جميع الأحداث والتجمعات، وإغلاق المدارس، وإلغاء السفر الجوي الداخلي. كما طُلب من السكان البقاء في منازلهم، إلا في حالات الضرورة؛ الأمر الذي استمر لأكثر من 4 أسابيع، قبل أن يتم التخفيف والانتقال إلى المستوى الثالث في 28 أبريل؛ حينما تم السماح لتجار التجزئة والمطاعم بإعادة الفتح على نطاق أقل، وإعادة فتح المدارس بسعة محدودة، كما تم السماح للعديد من الشركات بمواصلة نشاطها، ومن ثم عودة مليون نيوزيلندي إلى أعمالهم، واستئناف العمل في المواقع، مع وضع شروط الالتزام بتدابير الصحة والسلامة والتباعد الاجتماعي. وقد حدا عدم تسجيل الحالات الجديدة، الحكومة إلى الانتقال إلى المستوى الثاني في 14 مايو؛ حينما تم رفع قيود الإغلاق والمحافظة على التباعد الاجتماعي في التجمعات العامة، كما أعيد فتح المدارس بالكامل في 18 مايو، وكذلك السماح بفتح الأعمال التجارية واستئناف السفر الداخلي، مع إبقاء الحدود مغلقة لغير النيوزيلنديين، ثم من المتوقع النظر في إمكانية الانتقال إلى المستوى الأول في موعد أقصاه 22 يونيو.

2- الاختبارات الشاملة: تبنت نيوزيلندا منهج التوسع في إجراء الاختبارات وتعقب الحالات المخالطة؛ فمنذ 22 يناير تم اختبار أكثر من (150) ألف شخص في بلد لا يتجاوز عدد سكانه 5 ملايين نسمة.

3- توظيف التطبيقات التكنولوجية: طرحت نيوزيلندا في 20 مايو تطبيقًا إلكترونيًا باسم (NZ Covid Tracer)؛ وذلك بهدف تحديد مواقع الحالات المصابة، وتعقب الحالات المخالطة لها، كما يمكنه تحديد مواعيد وأماكن إجراء الاختبارات، ومتابعة الحالات المصابة أثناء فترات العزل، وعلى الرغم من التأخر في طرحه، فقد شهد رواجًا بين المواطنين؛ حيث تم التسجيل من قبل (468) ألف مواطن، كما أن من المتوقع أن يسهم التطبيق في ضمان عدم تعرض البلاد لطفرة في الحالات مستقبلًا؛ حيث تقوم آلية عمل التطبيق على السماح للمستخدمين بمسح رمز الاستجابة السريعة في نقاط الدخول للأماكن المختلفة، ومن خلال ذلك الرمز يمكن تنبيه الحالات المخالطة إذا جاءت نتائج اختبار الشخص إيجابية في وقت لاحق.

5- وضع أربعة مستويات للتعليم: تم تقسيم المراحل التعليمية أثناء أزمة كورونا إلى أربعة مستويات صحية لضمان وصول التعليم للجميع وخصوصاً المراحل الأولية من التعليم وذلك وفقاً للخطة المحدثة لوزارة التعليم وهي كما يلي:

أ- مستوى التنبيه 1: جميع خدمات التعليم المبكر والمدارس مفتوحة للجميع. ولا توجد قيود على الأنشطة المدرسية مثل المخيمات والممارسات الرياضية والإنتاج المدرسي والأحداث بين المدارس، مع تحميل تطبيق NZ COVID للتبعية هو أفضل وسيلة للمساعدة على الاتصال بسرعة وأمان.

ب- مستوى التنبيه 2: جميع خدمات التعليم المبكر والمدارس مفتوحة للجميع، وتستمر الأحداث المدرسية أو الأنشطة مثل العروض والأحداث الثقافية والرياضة، ويحتاج المعلمون إلى المسافة الجسدية. لكن على الآباء ومقدمي الرعاية الذين يزورون المدرسة أن يحاولوا الابتعاد مترين عن الأشخاص الذين لا يعرفونهم.

ج- مستوى التنبيه 3: فتح مراكز التعليم المبكر مع وجود 10 أطفال كحد أقصى في كل قاعة، ويجب على الآباء ومقدمي الرعاية ارتداء غطاء الوجه، تطلب وزارة الصحة من معلمي الطفولة المبكرة إجراء اختبار للكشف عن COVID-19 حتى لو لم تكن لديهم أعراض، وهذا الاختبار ليس شرطاً، ولكن يتم تشجيعهم على ذلك، وتساعد الاختبارات المنتظمة على تحديد أي سلاسل غير مكتشفة لانتقال العدوى في المجتمع، ويجب إغلاق مراكز اللعب ومجموعات اللعب، ويشجع بشدة تغطية الوجه في المدارس ومرافق التعليم العالي لمن تبلغ أعمارهم 12 سنة فما فوق، ولكنه ليس شرطاً، ويجب على الموظفين والطلاب ارتداء غطاء الوجه في مرافق التعليم العالي عند الحصول على خدمات مثل صحة الطلاب والصيديات والبنوك وتجار التجزئة الآخرين في الحرم الجامعي.

كما يمكن لطلاب المرحلة الثالثة حضور الفصول الدراسية والمحاضرات والمختبرات وورش العمل والبرامج التعليمية والاجتماعات شخصياً، وينبغي لمقدمي خدمات التعليم العالي أن يوفرُوا خيارات التعلم عن بعد للطلاب الذين لا يستطيعون حضور الفصول شخصياً، وأن يتأكدوا من أن الطلاب الذين يحضرون الفصول الشخصية يمكنهم أن يتعدوا بأمان.

كما يسمح للمدارس الداخلية الخاصة بالمرحلة الابتدائية والثانوية الذين عادوا إلى منازلهم في منطقة مستوى التنبيه 3 لقضاء العطلات المدرسية بالدخول عبر حدود مستوى التنبيه إلى منطقة مستوى التنبيه 2 للعودة إلى المدرسة، ويمكن للوالدين أو مقدمي الرعاية السفر مع أطفالهم، ولكن يجب عليهم العودة إلى منطقة مستوى التنبيه 3 بعد إنزال أطفالهم، ويجب على الطلاب البقاء في المدرسة الداخلية لبقية عام 2021م.

د- مستوى التنبيه 4: في هذا المستوى يتم إغلاق جميع المرافق التعليمية، وتشمل خدمات التعلم المبكر، والمدارس، ومقدمو التعليم العالي. وعلى جميع الطلاب التعلم من المنزل، وسوف تقوم المدرسة بالتواصل مع المسؤول عن الطفل بشأن تنظيم مواد وأجهزة تعليمية ليتم تسليمها إلى المنزل.

إلزامية التطعيم في التعليم النيوزلندي:

بداية من شهر كانون الثاني / يناير 2022م يجب على جميع الموظفين والعاملين في التعليم أخذ التطعيم ضد كوفيد 19 تطعيماً كاملاً، وأن يحصلوا على الجرعة الأولى بحلول 15 نوفمبر 2021م.

وقد وضعت الجهات التعليمية في نيوزلندا ترتيبات سريعة للمنشآت التعليمية في حالة وجود حالات مصابة بشكل مؤكدة أو محتملة من

COVID-19، فإنه سيتم إغلاقه لمدة 72 ساعة على الأقل للسماح بالتنظيف وتباعد المخالطين، وينبغي للمدارس أن تتبع مشورة وزارة الصحة أو مشورة السلطات الصحية المحلية.

النتائج والتوصيات:

أولاً: النتائج:

توصل البحث إلى مجموعة من النتائج من أهمها ما يلي:

- 1- كان إقبال المدارس، وتطبيق نظام التعليم الإلكتروني في نظامي التعليم في المملكة العربية السعودية ونيوزلندا من أهم العوامل التربوية الوقائية ضد جائحة كورونا.
- 2- تطبيق التعليم الإلكتروني أصبح من ضروريات العصر، حيث أصبح رافداً مساعداً للتعليم النظامي في المدارس الابتدائية أثناء وبعد جائحة كورونا.
- 3- قيام الأسرة والمدرسة بواجب التوعية ضد أضرار استخدام التقنية في غير المواضيع المفيدة كالتعليم والتدريب، ومراقبة ما يمكن أن يسبب ضرراً على الأطفال وخصوصاً في المراحل الدراسية الابتدائية.
- 4- ضعف الثقافة الوقائية لدى طلاب المرحلة الابتدائية، يتطلب دوراً توعوي أكبر من الأسرة ومن المدرسة بمساهمة الجهات التربوية والصحية الأخرى.

ثانياً: التوصيات:

من أهم التوصيات المستقبلية للبحث ما يلي:

- 1- بناء نظام تعليمي قائم على التكيف مع الظروف والمخاطر المتوقعة مستقبلاً من أجل بناء تنمية مستدامة.
- 2- إضافة محتوى التربية الصحية مع مقرر العلوم العام في المرحلة الابتدائية.
- 3- تطوير طرائق التدريس المختلفة للمعلم، وإكسابه خبرات المعلم الرقمي لمواجهة التحديات المستقبلية.
- 4- تعزيز جانب التربية الصحية الوقائية، ونشر مفاهيمها من خلال تدريب المعلمين عبر مراكز التطوير المهني، والمراكز التربوية والتعليمية الأخرى.
- 5- غرس قيم الجوانب التربوية الصحية الوقائية من خلال حصص النشاط في المرحلة الابتدائية، وقيام كل معلم بدورة في ذلك.
- 6- إعطاء فرصة أكبر وتحفيز للقطاع الخاص للقيام بدورة لتوفير الإمكانات المادية والبشرية وتقديم الدعم اللازم عبر القيام بالشراكة المجتمعية مع المدارس الابتدائية للمساهمة في الرفع وتعزيز الجوانب التربوية الوقائية لطلاب المرحلة الابتدائية بعد جائحة كورونا.
- 7- تفعيل التعليم المدمج القائم على التعليم الحضوري والإلكتروني أثناء وبعد أزمة كورونا.

المراجع العربية:

- أبو العينين، علي بن خليل. (1988). منهجية البحث في التربية الإسلامية. جامعة الملك عبد العزيز.
- الأمم المتحدة. (أغسطس، 2020). موجز سياساتي: التعليم أثناء جائحة كورونا كوفيد-19 وما بعدها.
- بامشموس، سعيد. عبد الجواد، نور الدين. (1980). التعليم الابتدائي - دراسة منهجية. دار الفیصل الثقافية.
- الحذري، خليل. (1418). التربية الوقائية في الإسلام. جامعة أم القرى.
- الحري، نايف صياف. (2015). واقع التربية الصحية المدرسية بمنطقة مكة المكرمة من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية مدارس قرى وادي حجر نموذجاً [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية (المدينة المنورة).
- حسني، سمير. (2020، فبراير 3). خبراء 160 مليار دولار خسائر تكبدها الاقتصاد العالمي نتيجة فايروس كورونا. صحيفة اليوم السابع. <https://www.youm7.com/>.
- حكيم، عبد الحميد. (1433). نظام وسياسة التعليم، مكتبة إيتراك.

- دغلس، عائشة سليم.(1992).مدى فهم معلمي الصفوف الثلاثة الأولى المفاهيم الأساسية في التربية الصحية و مستوى إتجاهاتهم فيها [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الأردنية.
- الزعي، أحمد.(2001).علم نفس النمو(الطفولة والمراهقة) الأسس النظرية والمشكلات وسبل معالجتها. دار زهران.
- زيود، حازم حسني.(2009). التربية الوقائية في القرآن الكريم[رسالة ماجستير غير منشورة] جامعة النجاح.
- السيول، خالد وليد.(2005م). الصحة والسلامة في البيئة المرسية. دار المناهج للنشر والتوزيع.
- طه، راضي عبد المجيد.(2002). دور المعلمات السعوديات في تحقيق بعض أهداف التربية الصحية المدرسية بالمرحلة المتوسطة، مجلة كلية التربية جامعة أسيوط، 1(15)، 1-41.
- عبد العزيز، حمدي أحمد.(2008).التعليم الإلكتروني(الفلسفة، المبادئ، الأدوات، التطبيقات).مؤسسة شبكة البيانات.
- العساف، صالح بن محمد.(1433). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. ط2، دار الزهراء.
- العويطي، ماهر سلمان.(2011).دور معلم المرحلة الثانوية في تعزيز العادات الصحية السليمة لدى الطلبة في ضوء المعايير الإسلامية [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية(غزة).
- كماش، يوسف.(2009).الصحة والتربية الصحية، دار الخليج.
- مركز المستقبل للدراسات والبحوث المتقدمة.(2020). <https://futureuae.com/>.
- الملحقية السعودية الثقافية في نيوزيلندا.(2020). nz.moe.gov.sa.
- منظمة الصحة العالمية.(2020). <https://www.who.int/ar>.
- مؤتمر الأمم المتحدة للتجارة والتنمية.(2020).تقرير الأمم المتحدة للتجارة والتنمية من الجائحة العالمية إلى الرخاء المجتمعي.
- هيئة تقويم التعليم والتدريب.(2020).الفرق بين التعليم الإلكتروني والتعليم الطارئ عن بعد.
- الهيئة العامة للإحصاء.(2020). إحصائيات سوق العمل الربع الثاني في المملكة العربية السعودية.
- وزارة التربية والتعليم.(1416). وثيقة سياسة التعليم في المملكة ، اللجنة العليا لسياسة التعليم.
- وزارة التعليم.(1438).الدليل الإجرائي لخصائص النمو في المرحلة الابتدائية وتطبيقاتها التربوية، الإدارة العامة للتوجيه والإرشاد.
- (2020)._____ جهود وزارة التعليم لمكافحة فيروس كورونا كوفيد19. الإدارة العامة للإعلام والاتصال.
- وزارة الصحة. (أغسطس، 2020). تجربة المملكة العربية السعودية في الاستعداد والاستجابة الصحية لكوفيد19.
- اليونيسف.(2020). حزمة تدريب إعداد المعلم. صندوق الأمم المتحدة للطفولة.
- المراجع الأجنبية:

.(2020).Encyclopedia of New Zealand
[/https://web.archive.org/web/20130115103520/http://www.teara.govt.nz](https://web.archive.org/web/20130115103520/http://www.teara.govt.nz)
/Government of New Zealand website.(2020). <https://www.beehive.govt.nz>
/Ministry Education New Zealand.(2020). <https://www.education.govt.nz>
.(2020).New Zealand Ministry of Culture and Heritage
<https://mch.govt.nz/about-ministry>
.(2020).OECD, Organisation for Economic Co-operation and Development
[/https://www.oecd-ilibrary.org](https://www.oecd-ilibrary.org)
Statistics New Zealand.(2020). <https://www.stats.govt.nz/topics/covid-19>
World Health Organization.(2020). <https://www.who.int/home>

بحث رقم 6

درجة تضمين الأنشطة التقييمية في كتاب اللغة العربية للصف الحادي عشر لمهارة الطلاقة الإبداعية

الأستاذ المشارك الدكتور أمل محمود علي

الباحثة وفاء بنت سالم بن محمد الشامسي

الملخص

استهدفت الدراسة الحالية تحليل محتوى الأنشطة التقييمية المقرر اللغة العربية للصف الحادي عشر بسلطنة عمان في ضوء مهارة الطلاقة الإبداعية، ولتحقيق ذلك قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، إذ صممت بطاقة تحليل كتاب اللغة العربية في ضوء مهارة الطلاقة، وطُبقت الأداة بعد التأكد من صدقها، وحساب ثباتها. وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع أنشطة كتاب اللغة العربية للصف الحادي عشر بمجزئه الأول، أما عينة البحث فتمثلت في مجتمعها البالغ عدده (217) نشاطاً، وجرى اختيار الأنشطة بطريقة العينة القصدية. تم استخدام عددٍ من الأساليب والمعالجات الإحصائية في الدراسة للوصول إلى نتائج البحث، مثل: التكرارات والنسب المئوية، ومعادلة (Holsti) لحساب ثبات أداة التحليل. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، أبرزها: راعت أنشطة المقرر اللغة العربية للصف الحادي عشر مهارة الطلاقة بدرجة ضعيفة بلغت نسبتها (17%). وخرجت الدراسة بعدة توصيات، منها: توجيه القائمين على تخطيط مناهج اللغة العربية وتأليفها إلى مراعاة التعريفات الإجرائية التي تعكس طبيعة مهارة الطلاقة بصورتها الدقيقة، وذلك كما ورد في الأدبيات التربوية، عند بناء أنشطة مقررات اللغة العربية.

الكلمات المفتاحية: تضمين، الأنشطة التقييمية، الطلاقة، التفكير الإبداعي

Abstract

The current study aimed to analyze the content of the assessment activities in the Arabic language course for the eleventh grade in the Sultanate of Oman in light of the creative fluency skill. Its stability. The study population consisted of all the activities of the Arabic language book for the eleventh grade in its first part, while the research sample was represented in its community of (217) activities and the activities were selected by the intentional sampling method.

The researcher used a number of statistical methods and treatments to reach the results of the research, such as frequencies, percentages, and (Holsti's) equation to calculate the stability of the analysis tool. The study reached several results, most notably: The activities of the Arabic language course for the eleventh grade took into account the fluency skill at a weak degree (17%). The study came out with several recommendations, including: directing those responsible for planning and authoring the Arabic language curricula to take into account the procedural definitions that reflect the exact nature of the fluency skill, as stated in the educational literature, when building the activities of the Arabic language courses.

Keywords: assessment activities, fluency, creative thinking

المقدمة:

صعوبة للتلميذ. والواقع أن هذا الاختلافات محدودة، ويمكن للمعلم أن ينبه التلميذ إليه في أثناء قراءة القرآن ودروس الإملاء. 6. الاختلاف في بعض قواعد الإملاء: وهذه من أسباب صعوبة الكتابة لبعض الكلمات حيث اختلف كثير من العلماء في قواعد الإملاء، لذلك تعددت القواعد واختلفت الكتابة بين الأفراد وبين الشعوب العربية، فكتابة الهمزة المتوسطة في كلمة يقرؤون مثلاً ترسم على ثلاثة أوجه: يقرؤون، يقرأون، يقرءون، وكلها رسم صائب.

ومن ناحية أخرى فقد صنف الباحث الأسباب وراء هذه المشكلات إلى ما يلي:

1. أسباب تعود للتلميذ.

2. أسباب تعود للمعلم.

3. أسباب تعود للأسرة.

4. أسباب تعود للمادة التعليمية وطرق التدريس.

حيث يتطرق البحث إلى أهم الأسباب التي تنتج عنها هذه المشاكل في مادة اللغة العربية وذلك من خلال المبحث الرئيس وهو ما يتعلق بأسباب الأخطاء الإملائية. ولعل من أبرز تلك الأسباب ما يأتي:

أولاً أسباب تتعلق بالتلميذ:

- منها أسباب عضوية تبدو في ضعف قدرة التلاميذ على الإبصار، الذي قد يؤدي إلى التقاط التلميذ لصورة الكلمة التقاطاً مشوهاً، فتكتب كما شوهدت بتقديم بعض الحروف، وتأخير بعضها، وأما ضعف السمع فقد يؤدي إلى سماع الكلمة بصورة ناقصة أو مشوهة أو مبدلة.

- منها السبب الجسدي، مثل: التعب والسيان، وضعف الحواس وانخفاض مستوى الذكاء، وعدم القدرة على التركيز، وضعف الملاحظة البصرية، وعيوب النطق، ويتطلب الموقف التعليمي من المعلم أن يتنبه لهذه الأمور، وأن يعالجها بالتعاون مع الإدارة المدرسية، وأولياء أمور التلاميذ، ومراعاة الفروق الفردية، واستخدام الوسائل التعليمية المناسبة لمثل هؤلاء التلاميذ.

ثانياً : أسباب تتعلق بالمعلم: ويقصد بها ضعف الإعداد العلمي والمهني للمعلمين، وقد أدركت بعض الجهات المسؤولة هذا الأمر، فعملت على تأهيل المعلمين علمياً ومسلحياً. ولقد لاحظ الباحث أن الذين هم على وشك التخرج من كليات التربية كثيراً ما يخطئون في أبسط القواعد النحوية، وفي أبسط الكلمات في الكتابة، وهذا مرده إلى سوء الإعداد، وعدم إكثار المعلم بمهنته، وربما عدم رغبة بعضهم في تدريس مادة اللغة العربية.

إن المعلم مسؤول عن معالجة أخطاء التلاميذ في الإملاء ليس في دروس اللغة العربية وحدها بل في جميع المواد التعليمية، وإذا تضافرت جهود المعلمين في مختلف المواد الدراسية لمعالجة هذه الأخطاء؛ فإن النتيجة ستكون أفضل بكثير من الإقتصار على معلمي اللغة العربية. والمعلم مطالب أن يهتم اهتماماً كبيراً بتفهم تلاميذه القواعد الإملائية الصحيحة وتصحيح كراساتهم باستمرار، وحصر الأخطاء الإملائية التي يقعون فيها، و مناقشتهم فيها، وبيان وجه الصواب فيها.

اعتبر الإسلام التفكير فريضة إسلامية، وفريضة التفكير في القرآن تشمل العقل الإنساني بكامل ما احتواه من الوظائف بخصائصها جميعاً " قُلْ لَا أَقُولُ لَكُمْ عِنْدِي خَزَائِنُ اللَّهِ وَلَا أَعْلَمُ الْغَيْبَ وَلَا أَقُولُ لَكُمْ إِنِّي مَلَكٌ إِن أَتَّبِعْ إِلَّا مَا يُوحَىٰ إِلَيَّ قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الْأَعْمَىٰ وَالْبَصِيرُ أَفَلَا تَتَفَكَّرُونَ " (الأنعام، 50). كما نبّه القرآن الكريم إلى القدرات الكبيرة للعقل، الذي لا حدود للمعرفة لديه، ويرى العقاد في كتابه (التفكير فريضة إسلامية) أن العقل الذي يخاطبه الإسلام في القرآن الكريم هو العقل الذي يعصم الضمير ويدرك الحقائق ويميز بين الأمور

ويوازن بين الأضداد، ويبصر ويتدبر ويحسن الإدراك والرؤية. (الهويدي وجمل، 2006، 207).

ويعدّ التفكير شكلاً معقداً من أشكال السلوك الإنساني، فهو يأتي في أعلى مستويات النشاط العقلي ... وهذا السلوك ناتج عن تركيب الدماغ لديه وتعبده مما أدى إلى تعدد تعريفاته وتعدد اتجاهاته. (قطامي، 2004، 13). كما يتوفر لدى الأفراد المبدعين قدرات إبداعية متعددة تمكنهم من الإنتاج الإبداعي، وقد كشفت العديد من الدراسات والأبحاث عن أهم القدرات الإبداعية التي تحدد الإمكانية الإبداعية لدى الأفراد، وهي الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والحساسية للمشكلات، والتخيل. (معوض، 1995، 51 - 54)، وقد أشار (الفاخري، 2013) إلى أن الاهتمام بتنمية مهارات التفكير في القرن الحالي يزداد باستمرار، نظرًا للتطور السريع الذي أدى إلى ظهور ما يسمى بالانفجار المعرفي، ويعد التفكير الإنساني عاملاً أساسياً في توجيه الحياة، وعنصراً جوهرياً في تقدم الحضارة لخير البشرية، ووسيلة رئيسية لفهم المستجدات المحلية والعالمية، والتعامل مع المستجدات بكفاءة وفعالية. وتعد مرحلة الطفولة عمومًا مرحلة الأساس في النمو الإبداعي حيث إن معدل النمو لوظائف الإبداع خلالها أكبر من مراحل العمر اللاحقة. (الشربيني وصادق، 2002، 135).

من هذا المنطلق فإن المهمة الأساسية للمؤسسة التعليمية في هذه المرحلة هو استثمار هذه الخصائص التي يتمتع بها طلبة المدارس، وهذا يستدعي تدريب التلاميذ على التفكير الإبداعي وخصوصاً مهارة الطلاقة، إذ أن استثمار هذه المهارة يساعد على التعامل بفاعلية مع المنهج الدراسي، ويستثيرهم نحو ما يحدث حولهم، كما يعمل على تنمية قدراتهم العقلية ويزيد من مقدرتهم على مواجهة التحديات الدراسية اليومية، والشخصية. (سعدون، 2014، 440). ولا يخفى على أحد أن الإبداع هدف أساسي تسعى المدرسة إلى تحقيقه، خاصة من خلال تدريس اللغة العربية؛ فتدريب الطلبة على إطلاق حرية التفكير، وإصدار الاستجابات والبدائل المتعددة دون التقيد بأشكال ثابتة للتعبير اللغوي، وعدم الاقتصاد على مهارات التذكر والحفظ، يعد من الأمور التي ينبغي العناية بها، وتدريب المعلمين عليها. (عبدالعظيم، 2016، 196).

ولا بدّ من الإشارة إلى وجود علاقة بين التفكير واللغة، وهي أن التفكير يسبق اللغة، إذ ينمو التفكير أولاً من خلال التفاعل مع البيئة، ثم يتبعه الإرتقاء اللغوي، ولا يوجد تفكير بلا لغة؛ فالمعاني التي تمثلها الكلمات تشكل المادة الخام التي يستخدمها الفرد في عملية التفكير، لذلك لا يمكن للشخص الأصم أن يرقى بتفكيره إلى المستوى المتقدم من التفكير نظرًا للتباطؤ في نموه اللغوي. (العنوم، وآخرون، 2007، 24-25)

من هنا شهدت السنوات الأخيرة توصيات البحوث والدراسات بضرورة تطوير مناهج اللغة العربية بالمراحل التعليمية المختلفة، وقد جاءت هذه التوصيات في الوقت الذي تم الالتفات فيه إلى قصور في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في اللغة العربية لدى تلاميذ المدارس، وعدم العناية بتلك المهارات سواء أكان ذلك عند إعداد الكتب المدرسية وما تتضمنه من نصوص ومحتوى لغوي، أو ما تشمله من تدريبات وأسئلة وأنشطة، أو ما يتعلق باستخدام طرائق تدريس تحفّز على الإبداع. (عطا أبو جبين، 2011، 37).

ويعدّ التفكير الإبداعي من أرقى أنماط التفكير التي تدفع إلى التحرر الفكري، والإثراء المعرفي المعتمد على عمليات ذهنية متقدمة تتمثل في حلول وأفكار ولوكيات غير عادية. فالتفكير الإبداعي يزداد من وعي الفرد بذاته وبمن حوله عن طريق إدراكه للعلاقات الجديدة والقديمة بين الأشياء والتنبؤ، ونواتج تلك العلاقات على نحو يزداد من ثقة الفرد بنفسه وبما يمتلكه من قدرات تمكنه من مواجهة الحياة الخارجية وهذا غاية ما تسعى إليه التربية. (مصطفى، 2011، 80).

كما تعد الطلاقة إحدى مهارات التفكير الإبداعي التي يجب تدريب الطلبة عليها، إذ أن تدريبهم عليها هو في الواقع تدريب لهم على ابتكار أنماط تفكير جديدة من خلال تنظيم أو إعادة تنظيم المعارف السابقة لديهم؛ فتدريس الطلاقة اللغوية وتنميتها لدى التلميذ يجعله قادرًا على

توليد استجابات لغوية عديدة تناسب بسرعة، وذات علاقة بموضوع ما، أو سؤال معين، أو فكرة محددة، وأن يختار الأفكار الأفضل لمشكلة، أو قضية معينة، وأن يطبق مهارة الطلاقة في المواقف التعليمية، أو الحياتية المتنوعة. (سعادة، 2014، 276). فطالب المرحلة الثانوية تزداد لديه قدرته على التفاعل مع عملية التعليم والتعلم؛ عندما يكون هناك إثارة لتفكيره، بفتح آفاق جديدة أمامه تجعله محوراً أساسياً لإدارة التفكير المثار لديه، وصولاً به إلى تنشيط وتنمية مهارات التفكير العليا من تصنيف، وترميز، وتحليل، وتركيب، وربط، وتقييم، وطلاقة، ومرونة، وحساسية تجاه المشكلات وإبداع. (أبو جادو ونوفل، 2007، 157).

من هنا جاءت هذه الدراسة لتكون ضمن سلسلة البحوث التربوية العلمية التي تهتم بتنمية التفكير الإبداعي عموماً، وتنمية مهارة الطلاقة الإبداعية خصوصاً، من خلال تحليل الأنشطة التكوينية للوقوف على مدى ما تتضمنه من أنشطة تسهم في تنمية الطلاقة الإبداعية لدى الطلبة.

الإحساس بالمشكلة:

جاء الإحساس بمشكلة البحث من الخبرة الميدانية السابقة للباحثة التي انبثقت من كونها عملت كمعلمة لمادة اللغة العربية في مرحلة ما بعد التعليم الأساسي، إذ وجدت أن محتوى المناهج بالكاد يهتم بتنمية مهارات التفكير الإبداعي، وذلك من نتائج المسابقات التي كانت تُقام على مستوى المحافظة والسلطنة في مجالات الخطابة والمناظرات وغيرها.

أيضاً من خلال تقارير الكلية الجامعية بجامعة الإمارات العربية المتحدة التي تم الاشتغال عليها مع بعض الزملاء في قسم اللغة العربية حول تحليل اختبارات تحديد المستوى في مهارات اللغة العربية، ومن ضمنها مهارة التحدث، إذ جاءت التقارير متضمنة نتائج اتسمت بتدني مستوى الطلبة المتقدمين للدراسة في السنة الأكاديمية الأولى في هذه المهارة. ومن أبرز أسباب هذا التدني القصور في تمكينهم من مهارة الطلاقة اللغوية في مرحلة التعليم ما قبل الجامعي.

وبحكم خبرة الباحثة التدريسية والأكاديمية، فإنّ مشكلة الدراسة تمثلت في ضعف مهارة الطلاقة الإبداعية لدى الطلبة، وربما يعود هذا الضعف إلى أسباب متعددة أبرزها عدم تصميم الأنشطة التكوينية لتراعي تمكين الطلبة من هذه المهارة وبقيّة المهارات.

مشكلة الدراسة:

انطلاقاً من أن تنمية التفكير الإبداعي هي إحدى أهم الأهداف التربوية التي تسعى المجتمعات الإنسانية إلى تحقيقها؛ فقد تعددت الدراسات والبحوث التي تؤكد على ذلك، منها دراسة كارولين إدواردز (C. Edwards)، وكاي سبرنجت (K. Springate) المشار إليها في (المشرقي، 2005، 23) التي اهتمت بتشجيع التفكير الإبداعي في فصول رياض الأطفال.

ومن خلال مراجعة الباحثة للدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بعنوان بحثها، فقد وجدت عديداً من الدراسات والأبحاث التي تحثُ على تعليم التفكير في المدارس مؤكدة أهمية تدريس مهارات التفكير في المدارس كجزء من المنهج المدرسي. (المشرقي، 2005، 20).

إضافة إلى تبني وزارة التربية والتعليم في سبتمبر 1995 سياسة التطوير التربوي، المتضمنة إعادة هيكلة النظام التعليمي في سلطنة عمان؛ تلبية لحاجات المجتمع المتجددة، ومواكبة للتطور المعرفي والتكنولوجي، ومدّد التعليم الأساسي لعشر سنوات، تتبعها سنتين للتعليم ما بعد الأساسي يشمل الصفين الحادي عشر والثاني عشر، ويهدف برنامج التعليم ما بعد الأساسي والمعتمد وفق القرار الوزاري رقم (160/ 2007) إلى عدة غايات منها تنمية التفكير بكل أنواعه، والقدرة على حل المشكلات لدى الطالب في تلك المرحلة (وزارة التربية والتعليم، 2008)،

وما يتبعه من أهمية ممارسة المعلم لأساليب وطرق تدريس مغايرة لما هو عليه واقع الحال في أغلب المدارس تيسر تحقيق تلك الأهداف. وتتحدد مشكلة الدراسة في العبارة التقريرية التالية: وجود حاجة للتقويم بسبب ظهور مؤشرات دالة على قصور تضيمن الأنشطة التقويمية لمهارة الطلاقة الإبداعية في مناهج اللغة العربية لمرحلة التعليم ما بعد الأساسي.

أسئلة الدراسة:

تمثلت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي: ما مدى تضمن الأنشطة التقويمية في كتاب اللغة العربية للصف الحادي عشر لمهارة الطلاقة الإبداعية؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية لتحديد درجة تضمن الأنشطة التقويمية في كتاب اللغة العربية للصف الحادي عشر لمهارة الطلاقة الإبداعية وذلك من خلال ما يلي:

بيان أهمية تضمين مهارات التفكير الإبداعي في كتب اللغة العربية للصف الحادي عشر، ومن أبرزها مهارة الطلاقة الإبداعية. معرفة مدى تضمن أسئلة كتابي المؤنس والمفيد المقررة للصف الحادي عشر لمهارة الطلاقة الإبداعية.

مصطلحات الدراسة:

من خلال ما تركز عليه هذه الدراسة من موضوعات؛ فإن بيان مصطلحات الدراسة تم تناوله على النحو الآتي:

مهارة الطلاقة الإبداعية:

يعرفها (سعادة، 2014) بأنها إحدى مهارات التفكير الإبداعي التي تستخدم من أجل توليد فكر ينساب بحرية تامة في ضوء عدد من الأفكار ذات العلاقة.

وتعرفها الباحثة بأنها إحدى مهارات التفكير الإبداعي التي تقوم على إنتاج أكبر عدد ممكن من البدائل أو المترادفات أو الأفكار أو التعبيرات المطلوبة ذات الدلالة في فترة زمنية محددة استجابة لمشكلة لغوية أو مثير لغوي.

أهمية الدراسة:

بناء على الاهتمام بمجالات التفكير، وأهمها التفكير الإبداعي فإن الباحثة ترى أن أهمية الدراسة النظرية تأتي استجابة للاهتمام العالمي بالتفكير عموماً، والتفكير الإبداعي خصوصاً، والمطالبة بتعليمه في الحقل التربوي، بما يفيد طلابنا في كافة المراحل الدراسية، وهي تركز على ضرورة وحثمية تطوير المناهج الدراسية في ضوء الاتجاهات المعاصرة وما تتطلبه من تنمية مهارات التفكير المختلفة وعلى رأسها التفكير الإبداعي، لأن ذلك يعني إعداد رأس المال البشري لقيادة دفة المستقبل، وتمكينه لمواجهة تحديات العصر، والارتقاء بالمجتمعات وتطويرها للأفضل، وهي استجابة لضرورة تطوير وتجويد الأنشطة التقويمية في كتابي (المؤنس والمفيد)، بما يتماشى مع الاتجاهات المعاصرة، وتحقيق الغايات التربوية المرجوة وخاصة على مستوى تنمية التفكير الإبداعي.

أما الأهمية التطبيقية فإنها تتمثل في:

الإسهام في تطوير أنشطة مناهج اللغة العربية بما يخدم إعداد التلميذ وإكسابه مهارات التفكير الإبداعي.

إفادة المشرفين التربويين، ومعلمي اللغة العربية في معرفة مدى توفر مهارات التفكير الإبداعي في كتابي (المؤنس والمفيد).

إفادة مخططي المناهج بسلطنة عمان، وخاصة مخططي كتابي المؤنس والمفيد للصفين الحادي عشر، والثاني عشر من خلال توفير مهارات

التفكير الإبداعي في هذا المنهاج، والكشف عن نواحي الضعف والقصور في الأنشطة التقييمية.

الإسهام في فتح الباب لمزيد من الدراسات والبحوث حول هذا الموضوع؛ ليستفيد منه الباحثون وطلبة الدراسات العليا.

الإطار النظري والدراسات السابقة

تحليل المحتوى:

يعتبر تحليل المحتوى أسلوباً يتصدى لمعالجة مشكلة ما بطريقة كمية وكيفية، وهو يتعدى حدود الوصف الظاهر للمحتوى. (طعيمة، 2008، 70). ويرى الهاشمي وعطية أن تحليل المحتوى أسلوب أو أداة يستخدمها الباحثون في مجالات بحث متنوعة لتحليل الظاهر من المحتوى، والصريح من المضمون للمادة المراد تحليلها، للإجابة عن تساؤلات البحث، أو فروضه الأساسية، وصولاً إلى اكتشاف الخلفية الفكرية، أو الثقافية، أو السياسية، أو العقدية التي تنبع منها المادة العلمية، أو بقصد التعرف إلى مقاصد القائمين بالاتصال من خلال الكلمات، والجمل، والرموز، والصور، على أن تتم عملية التحليل بطريقة علمية مستندة إلى معايير موضوعية، وأن تستند في تحليلها إلى الأسلوب الكمي. (الهاشمي وعطية، 2009، 144).

وجاء في الأدبيات أن تحليل المحتوى منهج يعتمد بشكل رئيس على تحويل المعلومات المكتوبة إلى بيانات كمية حول الظاهرة التي يتم تحليلها، فقد تفهم طبيعة تحليل المحتوى بأنها "طريقة تصف بشكل منظم شكل ومحتوى المادة المكتوبة أو المسموعة"، أو على أنها "طريقة موضوعية ومنظمة لوصف محتوى مواد الاتصال بشكل كمي"، كما أن استخدام هذا المنهج وتطويره يتم لتسهيل عملية دراسة الوثائق العامة والخاصة. (محمد وعبدالعظيم، 2012، 19). كما أن أسلوب تحليل المحتوى الشائع في الأوساط العلمية، يركز على إجراءات من أهم أهدافها وصف ما الذي يتضمنه المحتوى؟ ولمن يوجه؟ وكيف يُصاغ المحتوى أو يُعبّر عنه؟ وما أثر انتقاله على المستقبل؟ (المطلق والعمارين، 2014، 19).

ومن خلال ما تم عرضه سابقاً، ترى الباحثة أن تحليل المحتوى يتشعب إلى ثلاثة أمور رئيسية، هي:

أنه أسلوب علمي يتناول وصف الظاهر من المحتوى، وما هو قابل للاكتشاف فقط.

أنه يتم وفق إجراءات علمية ومنهجية دقيقة وعلى قدر كبير من الثبات.

أنه يقوم على القياس الكمي في التحليل.

وتقوم عملية تحليل المحتوى على مجموعة من المبادئ التي ينبغي مراعاتها؛ كي يتم تحقيق الأهداف بطريقة علمية دقيقة، وقدر كافٍ من المصادقية والثبات. ومن تلك المبادئ ما أورده (الهاشمي وعطية، 2009، 169)، وهي:

إن المحتوى يعبر عن البيئة الداخلية والخارجية لصاحبه، وتحليل المحتوى يكشف عن البيئة السياسية والاجتماعية السائدة في المجتمع الداخلي والخارجي بفعل تطور العمليات الاتصالية.

إن تحليل المحتوى أسلوب من أساليب البحث العلمي وليس منهجاً بحثياً قائم بذاته، فهو يُعد أداة من أدوات البحث المسحي التي لها إجراءاتها الخاصة.

ليس كل أهداف المحتوى ظاهرة، بل قد تكون باطنة ولكنها قابلة للاكتشاف.

الموازنة بين أهمية الأهداف التي يسعى إليها المحلل، وتكلفة التحليل في المال والزمن والجهد.

تحليل المحتوى يمثل البصمة الفكرية لصاحبه التي يتميز بها عن غيره، وهو يكشف عن نوع هذه البصمة من الناحيتين الفكرية والعلمية.

التحليل لا يرادف التقييم في المعنى؛ إذ أن مهمة التحليل تقف عن تجزئة الكل إلى أجزائه وتركيز الانتباه على خصائص تلك الأجزاء دون صدور الأحكام بشأنها، أما التقييم فإنه يتعدى جمع المعلومات إلى إصدار الأحكام في ضوء معايير محددة. فالتحليل مرحلة سابقة للتقييم وتتضمن وصفاً كمياً وكيفياً للبيانات دون التدخل من المحلل، والتقييم مرحلة لاحقة للتحليل وهو عملية إصدار حكم في ضوء معايير محددة

سلفًا قد تكون كمية أو موضوعية وهو تابع للتحليل، ومعنيًا بتفسير نتائجه.

التفكير الإبداعي:

تتعدد أبعاد مفهوم التفكير الإبداعي فنجد عند تورانس بأنه "الشعور بالمشكلة والنقص والفجوات في المعلومات، ثم عمل تخمينات، وفرض فروض واختبار لهذه الفروض وطرح النتائج". (حبيب، 2000، 14)، والإبداع تربويًا هو عملية تساعد المتعلم على مقابلة المشكلات وجوانب النقص والثغرات في المعلومات بأساليب تساعد على تحديد مواطن لصعوبة والبحث عن حلول وتكهن وصياغة فرضيات واختبارها، وإعادة صياغتها أو تعديلها من أجل التوصل إلى نتائج جديدة (إبراهيم، 2007، 101-102).

ويعرف الإبداع كعملية عقلية بأنه "مظهر نفسي داخلي للنشاط الإبداعي الذي يتضمن اللحظات والآليات النفسية بدءًا من ولادة المشكلة أو صياغة الفرضيات وانتهاءً بتحقيق الناتج الإبداعي". (غانم، 2007، 91).

وقد جاء الإبداع أيضًا بأنه "إنتاج شيء ما على أن يكون جديدًا في صياغته وإذا كانت عناصره موجودة من قبل، مثل الأعمال الفنية أو الأدبية أو العلمية" (عامر وربع، 2008، 104).

كما أنه "القدرة على إنتاج عدد من الأفكار الأصلية غير العادية التي تخرج عن الإطار المعرفي لدى الفرد المفكر، أو البيئة التي يعيش فيها، ويتميز هذا النوع بقدرة كبير من الطلاقة والمرونة والأصالة والحساسية للمشكلات البيئية المحيطة بالفرد المفكر لمحاولة ابتكار وتقديم أفضل حلول لها". (البغدادي، 2008، 14). كما أنه "خلق وتوليد أفكار جديدة". (Norton.2006.5).

ومن خلال التعريفات السابقة وجدت الباحثة بأنها اتفقت على أن التفكير الإبداعي:

يؤدي إلى نتائج أصيلة غير مألوقة.

يبدأ مع الإحساس بالمشكلة وبالتالي البحث عن حلول غير مسبقة لها.

يتنوع ليعطي كافة المجالات الفنية والأدبية والعلمية.. إلخ.

يشتمل على الطلاقة والمرونة والأصالة والحساسية للمشكلات والتفاصيل.

مهارات التفكير الإبداعي:

يتفق معظم التربويين على تصنيف مكونات الإبداع أو مهارات الإبداع (جمال، 2005، 50-52) إلى خمس مهارات وهي:

الطلاقة: وهي قدرة الفرد على توليد عدد كبير من البدائل أو المترادفات أو الأفكار أو الاستعمالات عند الاستجابة لمثير معين، والسرعة والسهولة في توليدها. أي قدرة الفرد على إنتاج أكبر قدر ممكن من الأفكار في وحدة زمن.

المرونة: وهي القدرة على توليد أفكار متنوعة ليست من نوع الأفكار المتوقعة عادة، وتوجيه أو تحويل مسار التفكير مع تغيير المثير أو متطلبات الموقف، والمرونة هي عكس الجمود الذهني.

الأصالة: التجديد والانفراد بالأفكار، وتختلف الأصالة عن الطلاقة والمرونة في أنها تعتمد على القيمة النوعية، والنفور عما يكرره الآخرون.

التفاصيل: هي قدرة الفرد وقابليته على تقديم إضافات أو زيادات جديدة لفكرة معينة.

الحساسية للمشكلات: يقصد بها الوعي بوجود مشكلات أو حاجات أو عناصر ضعف في البيئة أو الموقف، حيث إن بعض الأفراد أسرع من غيرهم في ملاحظة المشكلة والتحقق من وجودها في الموقف والبحث عن حل لها. وبناء على ما سبق فإن الدراسة الحالية ستتركز على مهارة الطلاقة الإبداعية.

مهارة الطلاقة، وأنواعها:

تعرف الطلاقة بأنها تلك المهارة العقلية التي تستخدم من أجل توليد فكر ينساب بحرية تامة في ضوء عدد من الأفكار ذات العلاقة (سعادة،

(2014، 275). كما تعرف بأنها: قدرة الفرد على إنتاج أكبر قدر من الأفكار، والبدايل، والمتراذفات، والحلول، أو الاستجابات لمثير معين (السليتي، 2006، 43)

وتعرف الباحثة الطلاقة بأنها: القدرة على إعطاء أكبر عدد ممكن من الأفكار والبدايل والحلول الجديدة، لفكرة معينة في فترة زمنية محددة. وتعد الطلاقة في غاية الأهمية خصوصاً للأطفال، إذ تعتمد بقية القدرات الإبداعية من مرونة وأصالة وغيرها على مهارة الطلاقة، فهي الأساس الذي تبنى عليه القدرات الأخرى (موسى وسلامة، 2004، 109).

وأهم مجالات تطبيق مهارة الطلاقة، رسم اللوحات الفنية، وكتابة الروايات، والقصص المختلفة، استغلال أوقات الفراغ المزعجة، واتخاذ القرارات ذات العلاقة بالموضوعات المدرسية المختلفة وكذلك التصنيف السريع للكلمات في فئات خاصة (سعادة، 2003، 275).

لقد تم التوصل لعدة أشكال للطلاقة تتمثل فيما يلي:

الطلاقة اللفظية أو طلاقة الكلمات: هي قدرة الفرد على إنتاج أكبر عدد ممكن من الكلمات التي تتصف بصفات محددة (الهويدي، 2004، 27). ويعني ذلك سرعة التفكير في إعطاء الكلمات، والألفاظ، وتوليدها في شكل محدد (جبر، 2004، 41).

ومن الأمثلة على الطلاقة اللفظية السؤال التالي: اذكر أكبر عدد ممكن من الكلمات التي تبدأ بحرف السين، وتنتهي بحرف الميم؟

طلاقة المعاني، أو الطلاقة الفكرية: هي القدرة على إعطاء أكبر عدد من الأفكار في زمن محدد بصرف النظر عن نوع هذه الأفكار أو مستواها، أو جوانب الخبرة فيها. (السليتي، 2006، 43).

طلاقة الأشكال: وتعني تقديم بعض الإضافات البسيطة إلى أشكال معينة لتكوين رسوم حقيقية، ولها القدرة على الرسم السريع لعدد من الأمثلة والتعديلات. (الطيبي، 2004، 53).

طلاقة التداعي أو الطلاقة الارتباطية: وهي عبارة عن القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الألفاظ ذات المعنى الواحد مثل: إعطاء أكبر عدد ممكن من الكلمات المرادفة لكلمة (قاسي)، وهذا الأداء يحقق استرخاء للطالب وينشط الذاكرة وينشط عمليات التنظيم الذهني التي تمارس فيها هذه العملية. (سعادة، 2003، 275)

الطلاقة التعبيرية: وهي عبارة عن القدرة على إعطاء صورة تعبيرية وصياغة للأفكار في الكلمات بحيث يوجد ترابط بينهما مما يجعلها ملائمة لبعضها، وتكون صياغة الأفكار سريعة وسليمة. مثل إعطاء أربعة حروف، ويطلب من الطفل تشكيل أكبر عدد ممكن من الجمل التي تبدأ كل كلمة فيها بحرف من هذه الحروف. (أبو جادو، 2004، 54).

عليه؛ فإن الباحثة استخلصت مما سبق أن الطلاقة تتضمن جانباً كمياً للإبداع، إضافة إلى أن الطلاقة تتنوع لتشمل الطلاقة اللفظية، والفكرية، وطلاقة الأشكال، وطلاقة التداعي، والطلاقة التعبيرية.

التفكير الإبداعي واللغة العربية:

إن ممارسة المتعلم لمهارات التفكير الإبداعي تساعده على التفكير خارج حدود التفكير التقليدي، ومواجهة المشكلات بأفكار أفضل للحصول على نتائج فورية، وتوليد فكرة ما من خلال أفكار أخرى، وتصميم طرق متعددة لحل مشكلات مطروحة، وتطوير أفكار جديدة، والعمل على تطوير عادات وممارسات إبداعية. (نوفل وسعيفان، 2011، 100).

لذا فإن اهتمام المؤسسة التعليمية بتنمية الإبداع أصبح ضرورة أساسية وملحة، إذ أنه يساعد على تحقيق الذات، وتطوير المواهب الفردية، وتحقيق النمو الإنساني ونوعية الحياة. وتؤكد الحاجة إلى تنمية الإبداع من خلال اللغة العربية، نظراً لارتباطها بالإبداع الذي لا يختلف عليه اثنان، فاللغة العربية توفره سياقاً مثالياً للإبداع، فهي غنية بالقراءات والنماذج الأدبية التي تحفز الدارسين على الإبداع وطرح الأفكار والحلول المتعددة والجديدة، كما أن اللغة العربية توفر سياقاً نفسياً واجتماعياً يراعي سمات الإبداع وينمي من خلال عملية التفاعل والتمثيل والدمج، بالإضافة إلى أن الإبداعية متحثة في اللغة كسمة لها أو كجزء من طبيعتها، وأيضاً من خلال انعكاس هذه السمة على الإنتاج الذي يتسم

أحياناً بالإبداعية. (محمود، 2008، 231) (نصر، 2007، 180).

بناءً على ذلك فإن كثيراً من البحوث اهتمت بتنمية الإبداع من خلال اللغة العربية، وأوصت بضرورة تشجيع الأطفال وتهيئة المناخ المناسب لهم في مواقف تعليم اللغة العربية بما يعين على تحقيق الإبداع لديهم، ومن هذه البحوث بحث (أحمد، 2005) الذي تتبع دور الأنشطة الإثرائية في تنمية الإبداع اللغوي في مجال الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وبحث (رجب، 2008) الذي استهدف تنمية التعبير الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من خلال التفكير البصري، وبحث (الحياوي وحاجي، 2017) الذي ركّز على تحليل كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي في ضوء مهارات التفكير الإبداعي.

الدراسات السابقة:

تناولت دراسة (موسى، 2001) تحليل كتب اللغة العربية، وهدفت للتعرف على ما إذا كانت الأنشطة التعليمية والتقويمية في كتب اللغة العربية (مهارات الاتصال الشفوي) المقررة على الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بدولة الإمارات تسهم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى التلاميذ. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وبناءً عليه صمم قائمة تضمنت مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفاصيل) وطبقت على مجتمع الدراسة المتمثل في جميع الأنشطة التعليمية والتقويمية في كتب اللغة العربية (مهارات الاتصال الشفوي) للصفوف العليا في المرحلة الابتدائية. وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها أن نسبة تمثيل المهارات في الأنشطة غير متوازن؛ فهناك تباين واضح إذ بلغت نسبة الأنشطة التي راعت مهارة الطلاقة (16,4%) وبلغت نسبة أنشطة المرونة (1,4%)، وأنشطة الأصالة (2,5%)، وأنشطة التفاصيل (7,9%) من مجموع أنشطة كتب اللغة العربية وهي نسب ضعيفة.

وقام (البشري، 2011) بدراسة هدفت للوقوف على مدى تضمين مهارات التفكير الإبداعي في تدريبات كتب التعبير بمعهد اللغة العربية في جامعة الإمام محمد بن سعود، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي فأعد قائمة اشتملت على (39) مهارة توزعت على أربعة محاور (الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفاصيل) ثم طبقت على مجتمع الدراسة المتمثل في (1260) تدريبات، وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها: بلغت نسبة عدد التدريبات التي تضمنت مهارات التفكير الإبداعي في كتب التعبير (20,4%)، وبلغت نسبة التدريبات التي تضمنت مهارة الطلاقة (2,15%)، و(4,84%) لمهارة المرونة، و(6,67%) لمهارة الأصالة، و(6,75%) لمهارة التفاصيل، فجميعها وردت بنسب ضئيلة.

كما قام (الحياوي والحريشي، 2012) بإجراء دراسة هدفت للكشف عن درجة تضمين مهارات التفكير الإبداعي المناسبة في تدريبات كتب القراءة والمحفوظات للصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية بالملكة العربية السعودية. واستخدمت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي، وبناءً عليه أعدتا بطاقة تحليل مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، التفاصيل، الحساسية للمشكلات) التي اشتملت على (28) مهارة. طبقت على مجتمع الدراسة المتمثل في التدريبات الملحق بموضوعات كتب القراءة والمحفوظات المقررة على الصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية. وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها: بلغت نسبة المتوسط الإجمالي لتكرارات مهارات الطلاقة (0,009%) بدرجة ضعيفة، وبلغت نسبة المتوسط الإجمالي لتكرارات مهارة المرونة (0,044%) بدرجة ضعيفة، وبلغت نسبة المتوسط الإجمالي لتكرارات مهارات التفاصيل (0,063%) بدرجة ضعيفة، في حين بلغت نسبة المتوسط الإجمالي لتكرارات مهارات الأصالة (0,023%) وهي أيضاً نسبة ضعيفة.

وهدف دراسة (البنا وزايد، 2013) إلى الكشف عن درجة إسهام التعليم الابتدائي بمصر في إكساب طلابه قيم الإبداع في ظل متغيرات العصر، وتطلبت طبيعة البحث استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتم إعداد قائمة بقيم الإبداع اللازم توافرها في عينة الدراسة. وتكون مجتمع الدراسة من كتابي لغتي الجميلة، والتربية الاجتماعية والوطنية للصف الخامس، وكتابي القراءة والمحفوظات، وجغرافية الوطن العربية للصف السادس الابتدائي. خرجت الدراسة بمجموعة من النتائج أبرزها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات التعليمية المختلفة، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط مجموع تكرارات قيم الإبداع المتضمنة في محتوى مقررات اللغة العربية والدراسات الاجتماعية، بيد أنه

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تكرار بعض القيم الفرعية، كقيمة حرية التعبير، وقيمة الخيال العلمي والطموح، وقيمة المسؤولية وذلك لصالح مقررات اللغة العربية، وأيضاً توجد فروق دالة إحصائية بين طرفي العينة على قيمة التعلم الذاتي، وقيمة الاستكشاف لصالح مقررات الدراسات الاجتماعية، ولا توجد بينها فروق ذات دلالة إحصائية كقيم التفكير العلمي وتقدير العلم والتجديد، والاستقلالية، واحترام الوقت، والعقلانية، والحوار الحضاري. ومن خلال النتائج أشارت الدراسة إلى افتقار المقررات مجتمع الدراسة إلى بعض قيم الإبداع المهمة في بناء الإنسان المبدع في المجتمع المعاصر.

كما استهدفت (الحياوي وحاجي، 2017) في بحثها الكشف عن درجة مراعاة كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي مهارات التفكير الإبداعي المتمثلة في الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل. واستخدمت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي، وصممتا أداتين للبحث، الأولى: قائمة مهارات التفكير الإبداعي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي تضمنت (22) مهارة، والثانية: بطاقة تحليل كتاب اللغة العربية. تكوّن مجتمع الدراسة من جميع أنشطة كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي، وتمثلت عينة البحث في (348) نشاطاً، وتم اختيار العينة بطريقة العينة القصدية. وتوصل البحث إلى نتائج أبرزها: مراعاة أنشطة كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي مهارة الطلاقة بنسبة متوسطة بلغت نسبتهـا (30%)، بينما روعيت مهارة المرونة بدرجة ضعيفة بلغت نسبتهـا (19%)، في حين بلغت نسبة مراعاة مهارة الأصالة (29.5%) بدرجة متوسطة، ونسبة مراعاة مهارة التفاصيل (21.5%) بدرجة ضعيفة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في:

كتابة الإطار النظري الخاص بالدراسة الحالية.

بناء بطاقة تحليل المحتوى في ضوء مهارة الطلاقة.

بينما اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في عينة الدراسة، والفترة الزمنية، والمعالجات الإحصائية، والحدود المكانية (سلطنة عمان).

ورغم أن الدراسة الحالية تختلف في اتجاهها عن الدراسات السابقة كونها تهدف لتحليل الأنشطة التقويمية في مقرر اللغة العربية للصف الحادي عشر بسلطنة عمان في ضوء مهارة الطلاقة، إلا أنها تلتقي معها في الوقوف على إحدى مهارات التفكير الإبداعي، ودرجة تضمينها، وفي الوقوف على منهجية الدراسات وأدواتها، وإجراءات تطبيقها، ونتائجها.

منهج الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

تستخدم الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وهو أداة منهجية للدراسة الكمية، وأداة لاختبار فروض معينة عن مادة الاتصال وأداة التنبؤ؛ لذلك تستخدم الباحثة هذا المنهج لوصف الأنشطة التقويمية وتحليلها في كتاب (المؤنس) للصف الحادي عشر في ضوء مهارة الطلاقة. وسوف توضح الباحثة منهجيتها من خلال مجتمع الدراسة، وعينتها، وأدواتها، والإجراءات التي اتبعتها في دراستها.

مجتمع الدراسة:

تكوّن الدراسة من جميع الأنشطة التقويمية في كتاب اللغة العربية للصف الحادي عشر في جزئه الأول، والبالغ عددها (217) موزعة على أربعة أبواب، وتمثلت في باب الأدب والنصوص، وباب النقد الأدبي، وباب المطالعة، وباب التعبير.

عينة الدراسة:

اختارت الباحثة عينة الدراسة بطريقة العينة القصدية، وتمثلت في أنشطة الباب الأول من كتاب المؤنس للغة العربية للصف الحادي عشر في

جزئه الأول، وبلغ عددها (161) نشاطاً تقويمياً.

أداة الدراسة:

بطاقة تحليل محتوى كتاب اللغة العربية: وهي تعتبر الأداة الرئيسة للدراسة؛ إذ اشتملت على المهارات التفصيلية لمهارة الطلاقة، وتم تحليل المحتوى بناء عليها.

صدق أداة الدراسة:

لإجراء صدق الأداة قامت الباحثة بعرض الأداة على مجموعة من المحكمين البالغ عددهم (3) محكمًا في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، و(5) من المشرفين التربويين في تخصص اللغة العربية، وطلبت منهم إبداء رأيهم وملاحظاتهم حول فقرات الأداة من حيث الوضوح والصياغة اللغوية ومدى انتماء الفقرات لمهارة الطلاقة، بالإضافة لأي ملاحظة يرونها مناسبة، وبناء على ملاحظاتهم تم إجراء بعض التعديلات كالحذف والإضافة، وإعادة الصياغة.

م	مهارات الطلاقة (قبل التعديل)	مهارات الطلاقة (بعد التعديل)	نسبة الاتفاق
1	ذكر أكبر عدد من النتائج المترتبة على موضوع أو موقف معين	ذكر أكبر عدد من النتائج المترتبة على فكرة أو حدث معين	88%
2	إعطاء أكبر عدد من الكلمات المرتبطة بالمعنى أو صورة معينة	-	100%
3	استحضار أكبر عدد من الأفكار المناسبة لموقف معين	استحضار أكبر عدد من الأفكار المتوافقة مع الفكرة أو الحدث.	98%
4	إعطاء عنوانات متعددة لنص معين أو قصة محددة	-	98%
5	إعطاء أكبر عدد ممكن من الجمل المرتبطة بمعنى أو موقف محدد	إعطاء أكبر عدد ممكن من الجمل المرتبطة بالمعنى أو بالحدث أو بالفكرة	94%
6	إعطاء أكثر من وجه تشابه أو اختلاف بين شيئين يخضعان للمراقبة	إعطاء أكثر من وجه تشابه أو اختلاف بين طرفين محددين للمتلقي	100%

ثبات أداة التحليل:

للكشف عن ثبات أداة التحليل قامت الباحثة باختيار عينة عشوائية من أنشطة كتاب اللغة العربية للصف الحادي عشر، ثم تحليلها من قبلها، ومن قبل محللة أخرى متخصصة في مجال اللغة العربية بعد توضيح ضوابط التحليل وأهدافه، ثم حساب معامل الثبات حسب معادلة (Holsti)، إذ بلغ معامل ثبات الطلاقة 97%، وبذلك أعتبرت الأداة مقبولة ومناسبة كأداة بحثية للإجابة عن أسئلة الدراسة.

المعالجة الإحصائية:

- للتأكد من ثبات الأداة استخدمت الباحثة معادلة (Holsti).

- للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام التكرارات والنسب المئوية لحساب درجة مراعاة المهارات الفرعية لمهارة الطلاقة في أنشطة كتابة اللغة العربية للصف الحادي عشر.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

للإجابة عن سؤال الدراسة ما مدى تضمن الأنشطة التقويمية لكتاب اللغة العربية المقرر للصف الحادي عشر في جزئه الأول لمهارة الطلاقة

الإبداعية؛ فإن الدراسة توضح ذلك من خلال الجدول الآتي:

م	الطلاقة	التكرار	النسبة المئوية	درجة المراجعة
1	ذكر أكبر عدد من النتائج المترتبة على فكرة أو حدث معين	4	2.4 %	ضعيفة
2	إعطاء أكبر عدد من الكلمات المرتبطة بالمعنى أو صورة معينة	2	1.2 %	ضعيفة جداً
3	استحضار أكبر عدد من الأفكار المتوافقة مع الفكرة أو الحدث.	4	2.4 %	ضعيفة
4	إعطاء عناوين متعددة لنص معين أو قصة محددة	2	1.2 %	ضعيفة جداً
5	إعطاء أكبر عدد ممكن من الجمل المرتبطة بالمعنى أو بالحدث أو بالفكرة	2	1.2 %	ضعيفة جداً
6	إعطاء أكثر من وجه تشابه أو اختلاف بين طرفين محددتين للمتلقي	3	1.8 %	ضعيفة جداً
المجموع		17		ضعيفة

يتضح من الجدول السابق أن عدد الأنشطة المتضمنة لمهارة الطلاقة (17) نشاطاً من مجموع (161) نشاطاً في الوحدة عينة الدراسة، وقد جاءت درجة مراعاة الأنشطة التقويمية في الكتاب لمهارة الطلاقة ضعيفة كونها لم تتجاوز نسبة 17%، إذ جاء في التبريرات أن درجة المراعاة متوسطة إذا تجاوزت نسبة 17%، ومرتفعة إذا تجاوزت النسبة المئوية 25%. (مراد، 2000، 100).

توصيات الدراسة:

في ضوء ما خلصت إليه الدراسة؛ فإن الدراسة الحالية توصي بالآتي:

1. العمل على توجيه أنظار القائمين على تخطيط مناهج اللغة العربية وتأليفها لمراعاة التطبيقات الإجرائية التي تعنى بمهارة الطلاقة بصورتها الدقيقة، كما ورد في الأدبيات التربوية، عند بناء أنشطة كتب اللغة العربية.
2. الاستفادة من نتائج هذه الدراسة عند بناء أنشطة كتاب اللغة العربية لصفوف ما بعد الأساسي عموماً، والصف الحادي عشر خصوصاً.
3. تمكين الممارسين للعملية التعليمية من استخدام مهارات التفكير الإبداعي، وتطبيقاتها في العمليتين التعليمية والتربوية.

المراجع:

1. القرآن الكريم.
2. إبراهيم، مجدي عزيز (2007)، التفكير من خلال استراتيجيات التعلم بالاكشاف، سلسلة التفكير والتعليم والتعلم. عالم الكتب، القاهرة.
3. أحمد، جمعة أحمد (2005) برنامج مقترح في الأنشطة الإثرائية لتنمية الإبداع اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية، دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد 100 - يناير.
4. أبو جادو، صالح محمد علي. (2004)، تطبيقات عملية في تنمية التفكير الإبداعي، دار الشروق للنشر والتوزيع.
5. أبو جادو، صالح محمد علي، ونوفل، محمد بكر (2007). تعليم التفكير: النظرية والتطبيق، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
6. البشري، محمد عبدالله شديد (2011). تقويم تدريبات كتب التعبير بمعهد اللغة العربية في ضوء مهارات التفكير الإبداعي، رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض، معهد تعليم اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
7. البغدادى، محمد رضا (2008)، الأنشطة الإبداعية للأطفال، ط2، دار الفكر العربي، القاهرة.
8. البناء، درية السيج وزايد، أميرة عبدالسلام (2013). قيم الإبداع المتضمنة في مقررات اللغة العربية والدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ع 154، ج 2، ص 295-341.
9. حبيب، مجدي عبدالكريم (2000)، بحوث ودراسات في الطفل المبدع، ط1، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
10. جبر، دعاء (2004)، تفكير مغاير تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى الأطفال، ط1، فلسطين، مؤسسة عبدالمحسن القطان.
11. جمل، محمد (2005)، تنمية مهارات التفكير الإبداعي من خلال المناهج الدراسية، ط1، الإمارات، دار الكتاب الجامعي.
12. رجب، ثناء بالمنعم (2008)، أثر استراتيجية مقترحة في التفكير البصري على تنمية الخيال الأدبي والتعبير الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد 132 - إبريل، ج 2.
13. سعادة، جودت أحمد (2003)، تدريس مهارات التفكير، غزة، دار الشروق للنشر والتوزيع.
14. سعادة، جودت أحمد (2014)، تدريس مهارات التفكير: مع مئات الأمثلة التطبيقية، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع.
15. سعدون، ريم (2014). استخدام أداء الأدوار في تنمية مهارة الطلاقة الإبداعية في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الثاني الأساسي. مجلة الآداب، العدد 104. كلية التربية: جامعة البعث.
16. السليتي، فراس محمود (2006) التفكير الناقد والإبداعي، استراتيجيات التعاون في تدريس المطالعة والنصوص، ط 1، عمان، عالم الكتب الحديث.

17. الشربيني، زكريا وصادق، يسرية. (2002). أطفال عند القمة الموهبة والتفوق العقلي والإبداع، ط1، دار الفكر العربي: القاهرة.
18. طعيمة، رشدي أحمد. (2008)، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية مفهومه، أسسه، استخداماته، عمان: دار الفكر العربي للطباعة والنشر.
19. الطيطي، محمد (2004)، تنمية قدرات التفكير الإبداعي، ط2، عمان، دار المسيرة.
20. عامر، طارق عبدالرؤوف ومحمد، ربيع (2008)، علم طفلك كيف يفكر، الطبعة العربية، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
21. عبدالعظيم، ريم أحمد (2016). وحدة مقترحة في أدب الأطفال قائمة على المدخل الجمالي لتنمية الخيال الأدبي والطلاقة اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس. العدد 216، ج1، ص 193-272.
22. العتوم، عدنان يوسف، والطرح، عبدالناصر، وذياب، بشارة (2007)، تنمية مهارات التفكير، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
23. عطا، محمد أو جين (2011)، استراتيجيات ومهارات التفكير الإبداعي في اللغة العربية: تطبيقات عملية. الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
24. غانم، تفيدة (2007)، تفكير وذكاء الطفل، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
25. الفاخري، سالم عبد الله سعيد. (2013). أثر استراتيجيات العصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي، المؤتمر العلمي العربي العاشر لرعاية الموهوبين والمتفوقين، عمان، الأردن. (147-178).
26. قطامي، نايفة. (2004). تعليم التفكير للمرحلة الأساسية. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
27. المحياوي، ريم عطية وحاجي، خديجة محمد (2017)، تحليل كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي في ضوء مهارات التفكير الإبداعي، مجلة التربية الخاصة، قسم المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، كلية التربية، جامعة طيبة، المجلد 6، العدد 21- أكتوبر.
28. محمد، وائل عبدالله وعبدالعظيم، ريم أحمد. (2012). تحليل محتوى المنهج في العلوم الإنسانية، عمان: دار المسيرة.
29. محمود، عبدالرزاق مختار (2008)، فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة وأثره على تنمية الطلاقة اللغوية والتحصيل اللدى طلابهم، دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ع 139- أكتوبر.
30. المحياوي، أمل نافع والحريشي، منيرة عبدالعزيز (2012). تقويم التدريبات في كتب القراءة والمحفوظات للصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية في ضوء مهارات التفكير الإبداعي، مجلة العلوم التربوية، 20 (3)، ص 131-175.
31. مراد، صلاح أحمد (2000). الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة، الإنجلو المصرية.
32. مصطفى، مصطفى نمر (2011)، تنمية مهارات التفكير، عمان، دار البداية.
33. المطلق، فرح سلمان والعمارين، يحيى عوض. (2014)، المرجع في تحليل محتوى المناهج، دمشق: مكتبة الجامعة الهاشمية.

34. موسى، محمد محمود (2001). مدى إسهام النشاطات التعليمية التقييمية في كتب اللغة العربية المقررة على الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بدولة الإمارات العربية المتحدة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، مجلة القراءة والمعرفة، ع 4، ص 16-63.
35. موسى، محمد وسلامة، وفاء (2004)، فاعلية الألعاب اللغوية في تنمية مهارات التحدّث والتفكير الإبداعي لدى طفل ما قبل المدرسة الابتدائية، مجلة القراءة والمعرفة، العدد 3، ص 85-125
36. معوض، خليل ميخائيل. (1995). القدرات العقلية. الإسكندرية: دار الفكر الجامعي.
37. نصر، معاطي محمد (2007)، أثر برنامج قائم على الأمثال الأدبية في تحسين الأداء اللغوي الإبداعي لطلاب الصف الحادي عشر بسلطنة عمان، دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد 127- أغسطس.
38. نوفل، محمد بكر وسعيفان، محمد قاسم (2011)، دمج مهارات التفكير في المحتوى الدراسي، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
39. الهاشمي، عبد الرحمن وعطية، محسن علي. (2009). مقارنة المناهج التربوية في الوطن العربي والعالم. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
40. الهويدي، زيد (2004)، الإبداع: ما هيته، اكتشافه، تنميته. ط 1، العين، دار الكتاب الجامعي.
41. الهويدي، زيد. جمل، محمد جهاد. (2006). أساليب الكشف عن المبدعين والمتفوقين وتنمية التفكير والإبداع. العين: دار الكتاب الجامعي

Norton,B,S(2006):"Effects of divergent teaching techniques upon creative thinking abilities of collegiate students in agricultural systems management courses" ,master of science ,faculty of texas the universit

بحث رقم 7

قيم السلام في التربية الإسلامية

د. شمس العالم كبير السعيد

الملخص

تستمد هذا البحث أهميته من أهمية القيم في حياة الأفراد والشعوب، لأن الطعن في تعليمنا الديني المستمد من الكتاب والسنة يعتبر طعنا في الدين.

ويهدف إلى التعرف على قيم السلام المتعلقة بمعاملة غير المسلمين، وكذلك تحديد منظومة قيم السلام للمجتمع مع التأصيل الإسلامي للقيم من مصادر التشريع الإسلامي كتاب الله العظيم، وسنة نبيه الأمين عليه أفضل الصلاة والتسليم، وهدى السلف الصالح رضوان الله عليهم مع ذكر بعض خصائص قيم السلام في منهج التربية الإسلامية، ولقد استخدم الباحث في موضوع بحثه المنهج الوصفي في جمع المعلومات المتعلقة بمباحث البحث، كما استخدم المنهج الاستنباطي في الدراسة لتحليل الآيات القرآنية والنصوص الحديثية التي وردت في البحث لاستنباط المبادئ والمفاهيم المتعلقة بالبحث.

وقد خرج بعدة نتائج أهمها: إن القيم هي التي تنظم حياة الإنسان في كل المجالات، وعلى ذلك فإن قيم السلام تنظم علاقات الحياة بين المسلمين وغيرهم، وتدعو إلى بناء الإنسان وبناء المجتمع وكذلك فإن وجود هذه القيم في التربية الإسلامية يعطي حماية للعالم من مخاطر الحروب والتقدم العلمي غير الهادف، بل إن هذه القيم ضرورية للعلاقات الفردية والاجتماعية الدولية، وهي إعلان صريح عن سماحة هذا الدين، وإقناع للآخرين بحسنة وفضله.

وأما التوصيات فأهمها:

تفعيل دور المنبر ليؤدي رسالته الوسيطة التي جاء بها الدين الإسلامي في التعامل مع غير المسلمين، وكذلك بذل الجهود اللازمة من قبل مؤسسات المجتمع من أجل توعية أفراد المجتمع على قيم السلام التي جاء بها الإسلام في التعامل مع غير المسلمين.

تصحيح الأفكار الغير صحيحة التي يحملها غير المسلمين ومناقشة من يحمل منهم أفكاراً معارضة مع بيان ما جاءت به نصوص الكتاب والسنة في موضوع التعامل مع غير المسلمين.

Abstract

This research derives its importance from the importance of values in the lives of individuals and peoples, because the challenge to our religious education derived from the book and the Sunnah is considered an appeal against religion. It aims to identify the peace values related to the treatment of non-Muslims, as well as defining the system of peace values for society with the Islamic rooting of values from the sources of Islamic legislation, the Great Book of God, and the Sunnah of his faithful Prophet, peace and blessings be upon him. Islamic education curriculum, and the researcher used in his research subject the descriptive approach in collecting information related to the research subjects, and the deductive method was used in the study to analyze Quranic verses and modern texts that were mentioned in the research to derive principles and concepts related to the research.

He came out with several results, the most important of which are: the values are the ones that regulate human life in all fields, and accordingly, the values of peace regulate the relations of life between Muslims and others, and they call for building the human and building society, as well as the presence of these values in Islamic education gives protection to the world from the dangers of wars and progress Scientific is not aiming, but rather these values are necessary for individual and social international relations, and it is an explicit declaration of the tolerance of this religion, and persuading others of its advantages and virtues

As for the most important recommendations :

Activating the role of the platform to fulfill its intermediate message that the Islamic religion brought in dealing with non-Muslims, as well as making the necessary efforts by community institutions to educate community members about the peace values that Islam brought in dealing with non-Muslims.

Correcting incorrect ideas held by non-Muslims and discussing those who carry opposing ideas with an explanation of the contents of the texts of the Qur'an and Sunnah regarding dealing with non-Muslims

المقدمة

خلق الله سبحانه وتعالى الإنسان، وصاغ له القيم التي تناسب مع خصائص طبيعته الإنسانية، ولا شك أنه حينما يكون صانع القيم للإنسان هو خالق الإنسان العالم بأسرار تكوينه، فإن تلك القيم ستراعي جوانب الإنسان الإيمانية، والنفسية، والاجتماعية، والإنسانية كافة، وستشمل حياة الإنسان السياسية والاقتصادية والتربوية.

وإذا كانت القيم هي الأساس المتين في نخوض المجتمع ونموه وتماسك لبناته، فإن تحقيق المجتمع لقيمه ومحافظته عليها لا يتم إلا من خلال محافظة أفراد ذلك المجتمع على تلك القيم" ولذلك تنظر التربية الإسلامية إلى أن افتقاد إنسانها للقيم يمثل أساساً في افتقاد المجتمع الإسلامي للمبادئ والأصول والقوانين التي تنظم حياته" (سامية عبد الرحمن، 1992 ص7).

وتهدف التربية الإسلامية عبر منظومة قيمها إلى بناء إنسان خير يكف شره عن الناس، ويعمل باستمرار للخير نفسه وأمته والآخرين (ياجن، 2003 ص77)، دون أن يحد هذه الخيرية إقليم أو وطن أو معتقد، فالمؤمن في نظر التربية الإسلامية أين ما يكون، يكون معه الخير والصلاح، لأن فيهما لا تعمل على إعداد المواطن الصالح فحسب، بل تتعدى إلى إعداد الإنسان الصالح، الذي يتعامل مع البشرية جمعاء بقيم ثابتة لا تتأثر بحجم المنفعة الناتجة، ولا تتغير بتغير الأرض أو الدين، وهذا يعني أن قيم الإسلام تمتد مساحتها لتشمل توجيه سلوك المسلم وأخلاقه للتعامل بالعدل والإحسان مع الناس جميعاً، حتى مع من يخالفه في المعتقد، وكفى بقيم الإسلام ثباتاً وأماناً وسلاماً أن شارعها سبحانه وتعالى يقول في محكم التنزيل: **إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالْإِحْسَانِ وَإِيتَاءِ ذِي الْقُرْبَىٰ وَيَنْهَىٰ عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنْكَرِ وَالْبَغْيِ ۚ يَعِظُكُم لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ (النحل، 90)** ومن هنا لجأ الباحث إلى بيان بعض قيم السلام في التربية الإسلامية .

أهمية البحث:

- أولاً: تستمد هذا البحث أهميته من أهمية القيم في حياة الأفراد والشعوب.
- ثانياً: كما أن الطعن في تعليمنا الديني المستمد من الكتاب والسنة يعتبر طعناً في الدين.
- ثالثاً: تقدم هذا البحث معياراً لقيم السلام التي ينبغي أن نربي عليها المسلمين.

أهداف البحث:

1. التعرف على قيم السلام المتعلقة بمعاملة غير المسلمين.
2. تحديد منظومة قيم السلام للمجتمع .
3. التأصيل الإسلامي لقيم السلام في مصادر التشريع الإسلامي كتاب الله العظيم، وسنة نبيه الأمين عليه أفضل الصلاة والتسليم، وهدى السلف الصالح رضوان الله عليهم.

تساؤلات الدراسة:

1. ما نظرة الإسلام إلى قيم السلام، وما أدلتها من مصادر الشريعة .
2. ما خصائص قيم السلام في الدين الإسلامي .
3. ما قيم السلام اللازمة في معاملة غير المسلمين .

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على قيم السلام من المنظور الإسلامي، المستمد من مصادر التشريع الإسلامي، في ضوء تصورات علماء الشريعة وأساتذة التربية المتخصصين.

منهج الدراسة:

استخدم الباحث للإجابة على تساؤلات بحثه **منهج البحث الوصفي** الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع ويهتم بوصفها، وإبراز خصائصها. وكذلك **المنهج الاستنباطي** الذي يبذل فيه الباحث جهده العقلي عند دراسة النصوص .

مصطلحات الدراسة:

قيم السلام : هي الأخلاق التي جاء بها الإسلام، ودعا إلى الالتزام بها، وتطبيقها في التعامل مع المسلمين من غير المسلمين، وتستمد تلك المبادئ أصولها من الكتاب والسنة وهدى السلف الصالح، بهدف تنظيم علاقة المسلم القولية والفعلية مع من يخالفه في المعتقد.

مباحث البحث :

المبحث الأول : مفهوم السلام وأهميته .

المبحث الثاني : خصائص قيم السلام في الدين الإسلامي .

المبحث الثالث : نماذج من قيم السلام في التربية الإسلامية .

المبحث الرابع : مفهوم السلام وأهميته .

السلام في لغة العرب:

السلم بفتح وكسرهما الصلح، والتسالم التصالح ، والمسالمة المصالحة ، وجاء السلام بمعنى الاستسلام فنقول أسلم أي دخل في السلم وهو الاستسلام ، والتسليم بمعنى الرضا بالحكم (الرازي، ج1ص131)

وجاء السلام بمعنى السلامة، قال ابن منظور سُمي سلاما لسلامته من الآفات، والسلام البراءة من العيوب ، وأسلمت عنها أي تركتها وملت عنها(ابن منظور1956، ج12ص297) ، وقيل إن السلم هو الانقياد صلحا، وأسلم من المسالمة وترك الحرب. ويشير السلام إلى اجتماع معاني الخيرات وانتفاء عوارض الفساد (ابن كثير ، 1418، ج2ص394).

السلام في الاصطلاح:

يعني مصالحة المسلمين للكافرين على تأخير الجهاد إلى أمد معين لضرورة أو مصلحة، ويطلق عليها المسالمة والمودعة (الحبيب، 1415، ص 33) وقيل: فهو تجنب الصراعات والحروب، وتفضيل أساليب الإقناع والتفاهم(العصامي ، 1418. ص313) ويرى آخرون أن السلام: هو تشجيع الأمين، والعمل على منع النزاع المسلح ، وتنمية الأمن للإنسان(العجاجي عبد الله ،ص271).

السلام في القرآن الكريم:

وردت كلمة السلام ومشتقاتها في القرآن الكريم في عدة مواضع بمعان متباينة منها:

1. الاستسلام من غير حرب ولا قتال كما في قوله تعالى: قُلْ لِلْمُخَلَّفِينَ مِنَ الْأَعْرَابِ سُدْعُونَ إِلَىٰ قَوْمِ آبَائِهِمْ أُولَئِكَ قَوْمٌ شَدِيدٌ تُقَاتِلُوهُمْ أَوْ يُسَلِّمُونَ فَإِنْ تُطِيعُوا يُؤْتِنَكُمْ اللَّهُ أَجْرًا حَسَنًا وَإِنْ تَتَوَلَّوْا كَمَا تَوَلَّيْتُمْ مِنْ قَبْلُ يُعَذِّبْكُمْ عَذَابًا أَلِيمًا (الفتح 16) قال الطبري في تفسيره: "يسلمون من غير حرب ولا قتال" (الطبري ، 1400، ج26ص84).
2. الصلح والمسالمة كما في قوله تعالى: فَلَا تَهِنُوا وَتَدْعُوا إِلَى السَّلَامِ وَأَنْتُمْ الْأَعْلَوْنَ وَاللَّهُ مَعَكُمْ وَلَنْ يَتَرَكَكُمْ أَعْمَالَكُمْ (محمد:35). أي لا تدعوهم إلى الصلح والمسالمة (الطبري ، 1400، ج26ص63).
3. الإسلام كما جاء في قوله تعالى : يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا ادْخُلُوا فِي السِّلْمِ كَافَّةً وَلَا تَتَّبِعُوا خُطُوَاتِ الشَّيْطَانِ إِنَّهُ لَكُمْ عَدُوٌّ مُبِينٌ (البقرة: ٢٠٨)، قال الطبري : السلم في هذا الموضع معناه الإسلام (الطبري ، 1400، ج2ص222).
4. وبأبي السلام علامة من علامات الإسلام ، كما جاء في قوله تعالى : يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا ضَرَبْتُمْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ فَتَبَيَّنُوا وَلَا تَقُولُوا لِمَنْ أَلْفَىٰ إِلَيْكُمْ السَّلَامَ لَسْتَ مُؤْمِنًا تَبْتَغُونَ عَرَضَ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا فَعِنْدَ اللَّهِ مَغَانِمُ كَثِيرَةٌ كَذَلِكَ كُنْتُمْ مِنْ قَبْلُ فَمَنَّ اللَّهُ عَلَيْكُمْ فَتَبَيَّنُوا إِنَّ اللَّهَ كَانَ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ (النساء: ٩٤)، أي : لا يحل لكم أن تقولوا لمن قال: السلام عليكم لست مؤمناً لأن السلام تحية المسلمين يتعارفون بها ويحيى بعضهم بعضاً (السيوطي ، ج2ص634)

أهمية قيم السلام في الإسلام :

يمر العالم في العصر الحديث بأزمة في القيم عموماً، وقيم السلام والتسامح خصوصاً ومرد ذلك كما يرى بعض الباحثين " سيطرة القيم المادية على سائر القيم في الحضارة المعاصرة" (العصامي ، 1418 ، ص 134) ، ويرى مختصون آخرون في القيم أن أزمة قيم التسامح والسلام يكمن في هيمنة العلوم الطبيعية، وإهمال العلم للبحث في الإنسان، وتطوير المناهج اللازمة لدراسة إنسانية الإنسان وتنميتها" (الكيلاي ، ص416). ، ولعل المتأمل بعين البصيرة في حال الحضارة الغربية يُسَلِّم بأنها حضارة لا هم لها سوى تجييش العالم، ونشر الأسلحة القتالية، والزج بملايين البشر للعمل في مصانع إنتاج الأسلحة، بل " تشير الإحصاءات إلى أن أكثر من 50% من الاستثمار العالمي في العلم والتقنية يتجه إلى إنتاج الأسلحة" (منشي ، ص 245).

أما الإسلام فإنها تنظر إلى قيم السلام على أنها أساس للأمان النفسي والمادي لكل من يتعامل بها، فالسلام في الإسلام يقود إلى الأمان في الأوطان، والحفاظ على الكرامة الإنسانية، وفيما يأتي يستعرض الباحث أهمية قيم السلام في الإسلام :

1. إن " القيم هي التي تنظم حياة الإنسان في كل المجالات" (خياط، 1996، ص 50) ، وعلى ذلك فإن قيم السلام تنظم علاقات الحياة بين المسلمين وغيرهم، وتدعو إلى بناء الإنسان وبناء المجتمع الذي تسيطر عليه القيم والمثل العليا المتسمة بالعدل والمساواة وعدم ظلم الآخرين أو التعدي على حرمتهم وممتلكاتهم وعقائدهم.

2. إن وجود قيم السلام من في الشريعة الإسلامية يعطي حماية للعالم من مخاطر الحروب والتقدم العلمي غير الهادف، بل أن هذه القيم ضرورية للعلاقات الفردية والاجتماعية الدولية التي تضبط العلاقات والسلوكيات داخل المجتمعات من حيث الالتزام بالمسؤوليات وأداء الأمانات، وتنفيذ المعاهدات والعقود الوعود، وإعطاء كل ذي حق حقه، والابتعاد بالنفس عن الخديعة وإيذاء الناس، وتخويفهم أو تهديدهم بالعدوان والاعتداء على الأنفس والأموال والأعراض (يالجن ، 1991، ص107).

3. التمسك بقيم السلام " يرسم للإنسان الطريق الصحيح الذي ما إن تمسك به فلن يضل أبداً: وَأَنَّ هَذَا صِرَاطِي مُسْتَقِيمًا فَاتَّبِعُوهُ وَلَا تَتَّبِعُوا السُّبُلَ فَتَفَرَّقَ بِكُمْ عَنْ سَبِيلِهِ ۚ ذَلِكُمْ وَصَّاكُمْ بِهِ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ (الأنعام:153)" (خياط، 1996، ص50).

4. قيم السلام في الإسلام هي إعلان صريح عن سماحته، وإقناع للآخرين بمحاسنه وفضله، ولذلك تنظر الشريعة الإسلامية إلى أن التمسك بقيم السلام هي تعريف بأخلاقيات لا إله إلا الله، وبيان لقيم هذا الدين التي تقوم على احترام إنسانية الآخر وهذا لا شك يمثل أسلوب جذب للإسلام ممن يرى تطبيقات أبنائه لقيم السلام.

5. المنافسة الحضارية: قد لا تستطيع الأمة الإسلامية المنافسة في المجالات الاقتصادية والعسكرية والتقنية دول الغرب، ولكن عندها من القيم والأخلاق خصوصاً في التعامل مع غير المسلمين ما تستطيع من خلالها أن تنافس تلك الدول المفلسة في جانب الروح والأخلاق.

6. في إطار قيم السلام يحصل التكامل بين الدين والدنيا، وتثبت للجميع أن قيم التربية الإسلامية شاملة للدارين الأولى والآخرة، فهي لا تراعي جانباً واحداً وهو جانب البراء من غير المسلمين، بل تحقق توازناً بين البراء ومعاملة غير المسلمين بالعدل والإحسان.

7. تثبت قيم السلام للجميع أن ديننا دين الغلظة والقسوة على من لم يعتد علينا، بل هو دين العواطف الإنسانية، والمشاعر.

8. تبرز أهمية قيم السلام التي أنزلها الله علينا في كتابه وسنة نبيه صلى الله عليه وسلم وهدى السلف الصالح في هذا الوقت الذي " تتعرض فيه الأمة الإسلامية كلها إلى تدفق ضخمة من القيم الوافدة من الخارج، خاصة قيم الحضارة الغربية" (الكيلاي، ص304).

9. إن تمسك الأمة بقيم السلام يعني محافظتها على حقوق الإنسان، وهذا من أعظم أبواب الدعوة لديننا العادل في هذا العصر.

المبحث الثاني : خصائص قيم السلام في التربية الإسلامية .

الربانية: مر معنا أن قيم السلام في التربية الحديثة والفلسفات المعاصرة هي خلاصة أفكار البشر ونتاج خبرة المجتمعات، ولعل من نافلة القول أن الإنسان لا يمكن أن يدرك الحسن والقبح بعقله الخفض، كما أن تجرد العقل الإنساني واتسامه بالموضوعية يكاد يكون مستحيلاً فقد يحكم على الفعل بالحسن تارة، وبالقبح تارة، تبعاً للظروف، أما الحكم الموضوعي الحقيقي فلا يستطيعه، لأن الذي يستطيع أن يزود الإنسان بهذا على وجه الحقيقة هو الدين السماوي" (بن حميد ، ج 1 ص 78) ..

إن من أبرز سمات قيم السلام في الإسلام أنها ربانية أي تنسب إلى " الرب سبحانه وتعالى ... من صنع خالق الإنسان، أوحى بها إلى نبيه المصطفى صلى الله عليه وسلم وهذه أهمية تمتاز بها التربية الإسلامية هي ربانية المصدر" (خياط، 1996 ص 62) ، مستنبطة من " كلام الله الذي لا يأتيه الباطل من يديه ولا من خلفه، من القرآن الكريم الذي أرسى دعائهما ووضح معالمها، ومن صحيح السنة المبيّنة للقرآن" (القرضاوي، 1409، ص 35).

الثبات: ومما تمتاز به قيم السلام في الإسلام الثبات نعني به عدم التغير والاضطراب أمام المصالح والمنافع، وعدم التنازل عن تلك القيم في كل الأحوال، ومن تأمل حال قيم السلام اليوم في الحضارة الغربية تأكد بأنها قيم مضطربة متغيرة توجه مؤشر بوصلتها المنفعة والمصلحة التي تؤمن بها الفلسفة النفعية البراجماتية.

إن أي فكرة أو عمل عند البراجماتيين إنما يُقاس صلاحه وفساده وخيره وشره بما يحققه من نفع مادي عاجل في الحياة الدنيا، ومما لا شك فيه أن سيطرة مثل هذه النزعة على سلوك الناس في الحياة يحولهم إلى ذئاب ذوي أظفار وأنياب أمامها قيم السلام، إذ تكون المنفعة غاية لكل حركة، وهدفاً لكل علاقة، فما أشقى الحياة يومئذ، لأن تلك مرحلة تفقد فيها البشرية كل مقوماتها الكريمة وعناصرها الإنسانية، وتغيب جميع مبادئ البر والعطف والرحمة والمواساة وسائر الأمور المعنوية التي تهذب الحياة وترطب جفافها، ويخلو كيان الإنسان من العواطف والمشاعر الإنسانية من حب للآخرين وود وعطف عليهم. (الخولي ، 1986 ص 65-66)

الواقعية: إن من قيم السلام في الإسلام ليست قيماً مثالية معلقة في الفضاء بل هي قيم واقعية علمية يمكن تحقيقها وتطبيقها في حياة الأفراد والمجتمعات الإسلامية لأنها مرتبطة بأخلاقيات لا إله إلا الله، كما يمكن تحقيقها في كل بيئة بغض النظر عن نوع الحياة السائدة فيها، وعن حالتها الصناعية والاقتصادية والسياسية... وعلى ذلك فقيم السلام في الإسلام لم تكن إلا ليعمل بها الناس، وليست مجرد قوانين تُصاغ حبراً على الورق كما هو الحال في تعامل الغرب مع قوانين السلام وقيمه وحقوق الإنسان التي جاءت بها المواثيق الدولية، والتي كشفت لنا أحداث السياسة الدولية أن تلك القيم لا تتعدى دائرة الخيال، فتظل تلك القيم مجرد مثاليات معلقة في الفضاء لا ترقى إلى درجة التطبيق والممارسة. الإنسانية: تركز قيم السلام في الإسلام على احترام إنسانية الإنسان وبنائه وجدانياً وأخلاقياً واجتماعياً في جو من الأخوة الإنسانية والصدق والعدل والمساواة، وتنظم علاقة الأفراد ببعضهم بعيداً عن التعصب والظلم والاستغلال، التي تشوه السلوك الإنساني. (لطفي بركات 1983، ص 21) إن قيم السلام في الإسلام تتعامل مع كل إنسان أنه صاحب كرامة بصرف النظر عن غناه وفقره، وقوته وضعفه ، قال تعالى: وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا (الإسراء: 70).

العدل والمساواة: الإسلام دين العدل، والمولى سبحانه وتعالى جعل الموازين الدقيقة ليقوم الناس بالعدل، ويحذروا الوقوع في الجور والظلم قال تعالى: وَالسَّمَاءَ رَفَعَهَا وَوَضَعَ الْمِيزَانَ (7) أَلَّا تَطْغَوْا فِي الْمِيزَانِ (8) وَأَقِيمُوا الْوَزْنَ بِالْقِسْطِ وَلَا تُخْسِرُوا الْمِيزَانَ (الرحمن: 7-9). ومن تمام العدل والمساواة في قيم السلام في الإسلام أن شرائعه وأحكامه تنطبق على المسلم وغيره إذا تحاكما، قال تعالى: جِدِّ ثُلُثُ ثُلُثٍ فَرَّقْ ثُلُثًا قَلِيلًا (المائدة: 42)، فإن سرق مسلم مال غير المسلم قطعت يد السارق. (العايد، 1422 ص ص 27-28).

إن من قيم السلام في الإسلام تنادي بالمساواة الحققة النابعة من الوجدان، لا بالمساواة الزائفة النابعة من الأكاذيب والشعارات المغرضة، (خياط، 1996، ص 71) كما أنها تنظر إلى وحدة خلق الإنسان التي جاءت في قوله سبحانه: يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُوا رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالًا كَثِيرًا وَنِسَاءً ۚ وَاتَّقُوا اللَّهَ الَّذِي تَسَاءَلُونَ بِهِ وَالْأَرْحَامَ ۚ إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلَيْكُمْ رَقِيبًا

(النساء، 1).

إن عدالة قيم السلام في الإسلام تجسدت أمام من قلب صفحات التاريخ الإسلامي إبان عزة الإسلام ومجد المسلمين، وقد تحركت السنة المنصفين من غير المسلمين ودونت أقلامهم هذه العدالة مقابل نقدهم اللاذع لاضطراب العدالة في قيم السلام عند المسيحيين وهم من أبناء جلدتهم، فهذا السير (توماس أرنولد) يقول في كتابه الشهير (الدعوة إلى الإسلام): إن مبادئ التسامح الإسلامي حرمت الظلم، بل كان المسلمون على خلاف غيرهم، إذ يظهر لنا أنهم لم يلوا جهداً في أن يعاملوا كل رعاياهم من المسيحيين بالعدل والقسطاس، مثال ذلك أنه بعد فتح مصر استغل اليعاقبة فرصة إقصاء السلطات البيزنطية ليسلبوا الأرثوذكس كنائسهم، ولكن المسلمين أعادوها أخيراً إلى أصحابها الشرعيين بعد أن دلل الأرثوذكس على ملكيتهم لها. (توماس ، 1390م ، ص ص 87-88).

المبحث الثالث : بعض قيم السلام في التربية الإسلامية :

الإحسان:

مراقبة الله في السر والعلن في كل تعاملاتنا مع الآخرين ، مصداقاً لقوله صلى الله عليه وسلم: "الإحسان أن تعبد الله كأنك تراه". وجاء في تعريف الإحسان بأنه المعاملة الحسنة بالقول والفعل ، ويرى الباحث أن الإحسان إلى المسلمين من غير المسلمين هو حسن التعامل معهم بالقول والفعل والصدقة عليهم بالطعام والكسوة، وإعانتهم إذا احتاجوا، وإغاثتهم إذا استغاثوا، وقد أوضح علماء الإسلام أن الإحسان إلى المخالفين في المعتقد يكون من خلال "الرفق بضعيفهم، وسد خلة فقيرهم، وإطعام جائعهم، وإكساء عاريهم.

الإحسان بالقول والفعل: أوصى الله تعالى عباده المؤمنين بالإحسان في كل شيء، فأمرهم بالإحسان بالقول، قال سبحانه : **وَإِذْ أَخَذْنَا مِيثَاقَ بَنِي إِسْرَءِيلَ لَا تَعْبُدُونَ إِلَّا اللَّهَ وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَانًا وَذِي الْقُرْبَىٰ وَالْيَتَامَىٰ وَالْمَسَاكِينِ وَقُولُوا لِلنَّاسِ حُسْنًا وَأَقِيمُوا الصَّلَاةَ وَآتُوا الزَّكَاةَ ثُمَّ تَوَلَّيْتُمْ إِلَّا قَلِيلًا مِّنْكُمْ وَأَنْتُمْ مُّعْرِضُونَ** (البقرة: 83)، والمعنى "قولوا لهم الطيب من القول، وجازوهم بأحسن ما تحبون أن تجازوا به. فينبغي للإنسان أن يكون قوله للناس ليلاً، ووجهه منبسطاً طلقاً مع البر والفاجر، والسني والمبتدع" وكما أمرهم سبحانه وتعالى بالإحسان في القول أمرهم بالإحسان في العمل، فقال على لسان رسوله صلى الله عليه وسلم: "إن الله كتب الإحسان على كل شيء، فإذا قتلتم فأحسنوا القتلة، وإذا ذبحتم فأحسنوا الذبحة، وليحد أحدكم شفرته وليرح ذبيحته" الحيوان مطلوباً، بل قد يكون سبباً في دخول الجنة ، فكيف بالإحسان الإنسان مهما كان دينه وملته.

لقد وجه المولى سبحانه وتعالى عباده المؤمنين إلى الإحسان إلى غير المسلمين حتى يكون ذلك سبباً في إسلامهم، إذ أن "الإحسان من المسلمين أكبر دعاية ودعوة إلى دين الإسلام.(الشعراوي ، ج1ص835).

بل جاء عن المصطفى p أنه كان يذكر بهذه الآية الجيش المسلم قبل أن ينطلق لملاقاة الأعداء، ويوصيهم بالإحسان إلى المقاتلين من المشركين، فكيف الحال بالإحسان إلى المسلمين من غير المسلمين، فعن أنس بن مالك رضي الله عنه قال: أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: "انطلقوا باسم الله وبالله وعلى ملة رسول الله صلى الله عليه وسلم، ولا تقتلوا شيخاً فانياً، ولا طفلاً، ولا صغيراً، ولا امرأة، ولا تغلوا، وضموا غنائمكم، وأصلحوا وأحسنوا، إن الله يحب المحسنين"(البهقي ، ج1ص90).

الإحسان إليهم بإعانتهم إذا احتاجوا: ومن الإحسان إلى السالمين من غير المسلمين إعانتهم إذا احتاجوا، وقد سار خلفاء المصطفى p الراشدون رضي الله عنهم على منهج معلمهم في الإحسان إلى أهل الذمة، وسجلوا أسمى المعاني لقيمة الإحسان مع المسالمين غير المسلمين، فهذا أمير المؤمنين عمر بن الخطاب رضي الله عنه يمر ذات يوم بباب عليه سائل يسأل، شيخ كبير، ضرير البصر، فضرب عمر عضده من خلفه، وقال: من أي أهل كتاب أنت؟ فقال: يهودي، فقال فما أجأك إلى ما أرى؟ قال: الجزية والحاجة والسن ، فأخذ عمر بيده، وذهب به إلى منزله، فرضخ له بشيء من المنزل، ثم أرسل إلى خازن بيت المال، فقال: انظر هذا وضر بابه، فو الله ما أنصفناه، إن أكلنا شبيبته ثم نخذه عند الهرم وتلا قوله : **إِنَّمَا الصَّدَقَاتُ لِلْفُقَرَاءِ وَالْمَسَاكِينِ وَالْعَامِلِينَ عَلَيْهَا وَالْمُؤَلَّفَةِ قُلُوبُهُمْ وَفِي الرِّقَابِ وَالْغَارِمِينَ وَفِي سَبِيلِ اللَّهِ وَابْنِ السَّبِيلِ ۖ فَرِيضَةً مِّنَ اللَّهِ ۗ وَاللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ** (التوبة، 60). ثم قال: وهذا من المساكين من أهل الكتاب، ووضع عنه الجزية وعن ضربائه.

الإحسان إليهم بالصدقة عليهم وإطعام الطعام: فهذا الفاروق رضي الله عنه وأرضاه حين مر وهو بالشام على قوم من النصارى مجذومين، أمر أن يعطوا من الصدقات، وأن يجري عليهم القوت (القرضاوي، 1412، ص17)، ولا غرابة في اهتمام الإسلام بالإحسان إلى غير المسلمين بالصدقات وإطعام الطعام، فقد قال تعالى: **وَيُطْعَمُونَ الطَّعَامَ عَلَىٰ حُبِّهِ مِسْكِينًا وَيَتِيمًا وَأَسِيرًا (الإنسان:8)** وما كان الأسير في عهد الصحابة رضوان الله عليهم إلا من المشركين.

أدب الدعوة:

ويعنى به التلطف في مخاطبة غير المسلمين، واللين في دعوتهم، والصبر على صدودهم وأذاهم في سبيل دعوتهم، والتحلي بالحكمة والموعظة والقُدوة الحسنة معهم، مع الاهتمام بهم من أجل دعوتهم.

التلطف في دعوتهم، واللين في مخاطبتهم: لقد أمر الإسلام كل من تصدى لدعوة غير المسلمين إلى توحيد الله الذي لا اله غيره إلى التلطف في المخاطبة، واللين في الدعوة فقال سبحانه وتعالى مخاطباً نبي الله موسى وهارون حينما توجهها الدعوة فرعون: **فَقُولَا لَهُ قَوْلًا لَّيِّنًا لَّعَلَّهُ يَتَذَكَّرُ أَوْ يَخْشَى (طه:44)**

دعوتهم بالحكمة والموعظة الحسنة: أمر الله نبيه محمد ﷺ بدعوة مشركي مكة بالحكمة والموعظة الحسنة، فقال سبحانه: **دُعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحُكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ ۚ وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ ۚ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَنْ ضَلَّ عَنْ سَبِيلِهِ ۚ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ (النحل،125)** والموعظة الحسنة تعني العبارات الجميلة، أما المجادلة بالتي هي أحسن فتعني "لو كانت هناك للجدال والحوار طريقتان: طريقة حسنة وجيدة، وطريقة أحسن منها وأجود، كان المسلم الداعية مأموراً أن يحاور مخالفه بالطريقة التي هي أحسن وأجود، فيختار أرق العبارات وألطف الأساليب في جداله مع المخالفين، حتى يؤنسه، ويقربه منه، ولا يوغر صدره، أو يثير عصبية.

إن وصف الموعظة والجدل بالإحسان يؤكد "معنى السماحة في الدعوة وعدم اتخاذ العنف وسيلة لها" وقد أكد المولى سبحانه وتعالى الدعوة بالإحسان كسمة لا بد أن يتحلى بها الدعاة جميعاً، فقال جل وعلا: **وَإِذْ أَخَذْنَا مِيثَاقَ بَنِي إِسْرَائِيلَ لَا تَعْبُدُونَ إِلَّا اللَّهَ ۖ وَالْوَالِدَيْنِ إِحْسَانًا ۖ وَذِي الْقُرْبَىٰ وَالْيَتَامَىٰ وَالْمَسَاكِينِ وَقُولُوا لِلنَّاسِ حُسْنًا ۚ وَأَقِيمُوا الصَّلَاةَ وَآتُوا الزَّكَاةَ ثُمَّ تَوَلَّيْتُمْ إِلَّا قَلِيلًا مِّنْكُمْ وَأَنْتُمْ مُّعْرِضُونَ (البقرة، 83)** أي تعاملوا مع الناس جميعاً بلين القول والخلق الكريم" (الطبري، 1400 ج1 ص392).

الصبر على أذاهم في سبيل دعوتهم: ربّى المصطفى صلى الله عليه وسلم طلابه اللذين تتلمذوا تحت يديه الصبر مع غير المسلمين، وعدم سبهم ولعنهم ولو أسأؤوا، فعن عائشة رضي الله عنها قالت: "دخل رهط من اليهود على رسول الله ﷺ فقالوا: السام عليك، ففهمتها فقلت: عليكم السام واللعنة، فقال رسول الله ﷺ: مهلاً يا عائشة، فإن الله يحب الرفق في الأمر كله، فقلت يا رسول الله، أو لم تسمع ما قالوا؟ قال رسول الله ﷺ: قد قلت وعليكم" (البخاري، ح 5678)..

لقد أكد منهج التربية القرآنية على الصبر على غير المسلمين مهما بلغت إساءتهم من أجل دعوتهم، ولو كانت تلك الإساءة تؤدي إلى أعظم الفتن كالردة عن دين الله، مقيم السلام في الإسلام توجه المسلم إلى العفو الغفران حتى في مثل هذه المواقف، قال تعالى: **وَدَّ كَثِيرٌ مِّنْ أَهْلِ الْكِتَابِ لَوْ يَرُدُّونَكُم مِّنْ بَعْدِ إِيمَانِكُمْ كُفَّارًا حَسَدًا مِّنْ عِندِ أَنْفُسِهِمْ مِّنْ بَعْدِ مَا تَبَيَّنَ لَهُمُ الْحَقُّ ۚ فَاعْفُوا وَاصْفَحُوا حَتَّىٰ يَأْتِيَ اللَّهُ بِأَمْرِهِ ۚ إِنَّ اللَّهَ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ (البقرة، 109)**

الاهتمام بهم من أجل دعوتهم: ومن أدب الدعوة أيضاً، الاهتمام بالمدعو من غير المسلمين من أجل دعوته، ولذلك لما جاء إلى المدينة وفد نصارى الحبشة، أنزلهم رسول الله صلى الله عليه وسلم في مسجده، وقام بنفسه على ضيافتهم وخدمتهم، وكان يقول صلى الله عليه وسلم: **إنهم كانوا لأصحابنا مكرمين فأحب أن أكرهمهم بنفسي**" (ابن حمدون، 1417، ج3 ص95) ويتجلى أدب الاهتمام بالمدعو من غير المسلمين في قصة عدي بن حاتم رضي الله عنه، حينما دخل مجلس النبي صلى الله عليه وسلم، فقربه المصطفى صلى الله عليه وسلم، وناولته وسادته ليجلس عليها عدي، فما خرج من مجلس النبي صلى الله عليه وسلم إلا مسلماً.

حرية المعتقد: ومن أدب الدعوة والحكمة في دعوة غير المسلمين إرغامه على الإسلام، لأن الإسلام أقر حرية العقيدة للناس أجمعين، وهذا

يعني عدم إكراه الناس على اعتناق الإسلام مع دعوتهم إليه وهذا التوجيه جاء صريحاً في كتابه جل وعلا: لَا إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ ۚ قَدْ تَبَيَّنَ الرُّشْدُ مِنَ الْغَيِّ ۚ فَمَنْ يَكْفُرْ بِالطَّاغُوتِ وَيُؤْمِنْ بِاللَّهِ فَقَدِ اسْتَمْسَكَ بِالْعُرْوَةِ الْوُثْقَىٰ لَا انْفِصَامَ لَهَا ۚ وَاللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ (البقرة، 256)، وهكذا لم يرغم الإسلام غير المسلمين على اعتناق الإسلام، ولم يمارس معهم أي نوع من الإكراه للدخول فيه، بل ترك لهم الحرية الكاملة في الإبقاء ع دينهم وعدم إكراههم على أن يكونوا مؤمنين، قال تعالى: وَلَوْ شَاءَ رَبُّكَ لَأَمَنَّ مِنَ فِي الْأَرْضِ كُلَّهُمْ جَمِيعًا ۚ أَفَأَنْتَ تُكْرِهُ النَّاسَ حَتَّىٰ يَكُونُوا مُؤْمِنِينَ (يونس، 99)

أدب الجوار:

وهو كف الأذى بأنواعه عن غير المسلمين من الجيران، وعدم إيذائه أو إزعاجه بالفعل أو القول، لقد تنزل القرآن من فوق سبع سموات بالوصية بالجار الكافر والإحسان إلى الوالدين والأقربين الجيران من المسلمين، فقال سبحانه: وَاعْبُدُوا اللَّهَ وَلَا تُشْرِكُوا بِهِ شَيْئًا ۚ وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَانًا وَبِذِي الْقُرْبَىٰ وَالْيَتَامَىٰ وَالْمَسَاكِينِ وَالْجَارِ ذِي الْقُرْبَىٰ وَالْجَارِ الْجُنُبِ وَالصَّاحِبِ بِالْجَنبِ وَابْنِ السَّبِيلِ وَمَا مَلَكَتْ أَيْمَانُكُمْ ۚ إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ مَن كَانَ مُخْتَالًا فَخُورًا (النساء، 36)، قال بعض المفسرين: "الجار الجنب: اليهودي والنصراني"، وقالوا: "وعلى هذا فالوصية بالجار مأمور بها، مندوب إليها، مسلماً كان أو كافراً". (القرطبي، 1372، ج 5 ص 183)

وقدر روي عن النبي صلى الله عليه وسلم انه قال: "الجيران ثلاثة، جار له حق واحد، وهو أدنى الجيران حقاً، وجار له حقان، وجار له ثلاثة حقوق، فأما الذي له حق واحد فجار مشرك لا رحم له، له حق الجوار، وأما الذي له حقان فجار مسلم له حق الإسلام وحق الجوار، وأما الذي له ثلاثة حقوق فجار مسلم ذو رحم، له حق الإسلام وحق الجوار وحق الرحم". (الهيثمي، ج 8 ص 164)

إن من سماحة هذا الدين أن الجار الكافر يدخل في عموم الأحاديث التي جاءت عن النبي ﷺ في الوصية بالجار، مثل قوله ﷺ: "ما زال جبريل يوصيني بالجار حتى ظننت أنه سيورثه" (البخاري، ج 5 ص 2239)، وقوله ﷺ: "من كان يؤمن بالله واليوم الآخر فلا يؤذ جاره". (البخاري، ج 5 ص 2273)

كف الأذى عن الجار غير المسلم بكل أنواعه: إن من آداب الجوار التي يجب على المسلم التحلي بها مع غير المسلمين عدم إيذائهم بالقول أو الفعل فهم داخلون في عموم قوله ﷺ: "من آذى ذمياً فقد آذاني، ومن آذاني فقد آذى الله"، وفي رواية من آذى ذمياً فأنا خصمه، ومن كنت خصمه خصمته يوم القيامة" (العسقلاني 1406 ح 1045)، ولذلك قال أهل العلم: إن عقد الذمة يوجب حقوقاً علينا، لأنهم في جوارنا". (القرافي، بدون، ج 3 ص 14)

حفظ عوراتهم وأعراضهم وزيارتهم في بيوتهم: ومن آداب الجوار لغير المسلمين حفظ عوراتهم وعيوبهم وسترتها ما أمكن، إذ أن الجار قد مكنه الله بحكم الملاصقة والجوار أن يعرف مالا يعرفه الناس عن ذلك الجار، فيحرم نشر عوراتهم، وهتك أعراضهم، وذكر عيوبهم، بل ينبغي أن نضوئهم أعراضهم، ونعرض عن عوراتهم، قال أهل العلم ومن تعرض "لغيبه في عرض أحدهم فقد ضيع ذمة الله تعالى وذمة رسوله صلى الله عليه وسلم وذمة الإسلام". (القرافي، بدون، ج 3 ص 15)

أدب الحوار:

هو نوع "من الحديث بين شخصين أو فريقين، يتم في تداول الكلام بينهما بطريقة متكافئة، فلا يستأثر أحدهما دون الآخر، ويغلب عليه الهدوء والبعد عن الخصومة والتعصب" (الندوة العالمية 1419، ص 6) ويعني الباحث بالحوار ذلك الذي يدور بين شخصين أو فريقين بأسلوب حسن، بعيد عن التعصب والخصومة والسباب، ويتسم بالإنصات والإصغاء إلى الآخر، وقبول الحق إذا كان معه، وإبراز الأدلة المقنعة إذا اختلف معه.

من أدب الحوار محاورتهم بأحسن أسلوب: والإسلام في حوار مع المخالفين وخصوصاً أهل الكتاب يوصي المحاورين أن يكون الحوار بالحسنى، قال تعالى: ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحُكْمِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ ۚ وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ ۚ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَن ضَلَّ عَنْ سَبِيلِهِ ۚ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ (النحل، 125)، ويقول سبحانه: لَا تَجَادِلُوا أَهْلَ الْكِتَابِ إِلَّا بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ ۚ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَن ضَلَّ عَنْ سَبِيلِهِ ۚ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ (النحل، 125)، ويقول سبحانه: لَا تَجَادِلُوا أَهْلَ الْكِتَابِ إِلَّا بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ ۚ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَن ضَلَّ عَنْ سَبِيلِهِ ۚ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ (النحل، 125)

بِالَّذِي أُنْزِلَ إِلَيْنَا وَأُنْزِلَ إِلَيْكُمْ وَإِلَهُنَا وَإِلَهُكُمْ وَاحِدٌ وَنَحْنُ لَهُ مُسْلِمُونَ (العنكبوت، 46) وقد جاءت النصوص صريحة في محاوراة أنبياء الله ورسله لأقوامهم وأقاربهم المشركين بأطيب العبارات وأجمل النداءات، فهذا نوح عليه السلام يحاور ابنه ويناديه بقوله وَأَوْحِي إِلَي نُوْحٍ أَنَّهُ لَنْ يُؤْمِنَ مِنْ قَوْمِكَ إِلَّا مَنْ قَدْ آمَنَ قَدْ تَبَيَّنَ بِمَا كَانُوا يَفْعَلُونَ (هود، 32). وهذا إبراهيم يدعو والده للتوحيد ويدعوه بسمة الأبوة قائلاً: يَا أَبَتِ لَا تَعْبُدِ الشَّيْطَانَ إِنَّ الشَّيْطَانَ كَانَ لِلرَّحْمَنِ عَصِيًّا (مريم، 44)، وهذا نبينا محمد صلى الله عليه وسلم يكني كفار قريش وأحبار اليهود تكريماً وتلطفاً معهم أثناء محاورتهم، فينادي عتبة بن ربيعة يا أبا الوليد، وينادي صفوان من أحبار اليهود يا أبا وهب.

الإنصات إليه والإصغاء إلى حديثه: ومن أدب الحوار مع المخالف في المعتقد الإنصات إليه، والإصغاء إلى حديثه، فإن "الاهتمام بكلام الطرف الآخر وحسن الإنصات إليه، مفتاح لقلب الخصم، ودليل ع الصدق في طلب الحق، والحرص على إظهاره وإتباعه، ولكل طرف في الحوار في إبداء ما عنده من الأداء والأقوال والشبه، وليس الحوار من حق طرف واحد يستأثر فيه بالكلام". (زمزمي، 1422، ص236) البعد عن التعصب كوسيلة للحوار: ومن آداب الحوار مع غير المسلمين البعد عن التعصب كوسيلة للحوار، ومن نماذج ذلك ما جاء في قوله تعالى: قُلْ مَنْ يَرْزُقُكُمْ مِنَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ قُلِ اللَّهُ وَإِنَّا أَوْ إِيَّاكُمْ لَعَلَى هُدًى أَوْ فِي ضَلَالٍ مُبِينٍ (سبا، 24) "يقول رسول الله ﷺ للمشركين: إن أحدنا لابد أن يكون على هدى، والآخر لابد أن يكون على ضلال، ثم يدع تحديد المهتدي منهما والضال". (قطب 2003، ج5 ص2905)

التحاور معهم بالأدلة المقنعة: ومن آداب الحوار مع المخالفين في المعتقد استخدام الأدلة المقنعة، ولعل في مجادلة إبراهيم عليه السلام للنمرود ما يصلح أن يكون شاهداً لهذا الأدب.

عدم شتمهم إذا اختلفنا معهم: ومن آداب الحوار التي ينبغي على الداعية المسلم أن يتحلى بها وهو يتحاور مع غير المسلمين عدم سبهم أو لعنهم أو شتمهم أثناء الحوار، بل تزيد سماحة الإسلام وروعته في الترفع عن الرد عليهم ولو أساءوا في الحديث والحوار، وهذا نبي الله نوح عليه السلام أتهمه قومه بأنه لا يتبعه إلا الأراذل، وأنه ليس له عليهم فضل، وأنه من الكاذبين، قال تعالى: قَالَ الْمَلَأُ الَّذِينَ كَفَرُوا مِنْ قَوْمِهِ مَا تَرَاكَ إِلَّا بَشَرًا مِثْلَنَا وَمَا تَرَاكَ اتَّبَعَكَ إِلَّا الَّذِينَ هُمْ أَرَادُوا أَنْ كَذِبُوا عَلَيْنَا لِمَا نَحْنُ عَلَيْهِمْ فَضَّلْ بَلْ نَطُغُنَّ كَاذِبِينَ (هود، 27) قبول الحق إذا كان معهم: ومن آداب الحوار مع غير المسلمين، قبول الحق إذا كان معهم، وإقرارهم على ما كان يطرحونه من حقائق، وعدم مصادرة آرائهم إذا كانت صواباً، إلا رد أقوالهم إذا كانت تتفق مع الواقع، وقد وجهنا المولى سبحانه إلى ذلك حينما قص علينا قصة ملكة سبأ التي كانت تسجد للشمس من دون الله، وذكر لنا سبحانه ماذا قالت حينما وصلها كتاب سليمان عليه السلام، قالت كما جاء في كتاب الله: قَالُوا نَحْنُ أَوْلُو قُوَّةٍ وَأُولُو بَأْسٍ شَدِيدٍ وَالْأَمْرُ إِلَيْكِ فَانْظُرِي مَاذَا تَأْمُرِينَ فأقرأها المولى سبحانه، وأكد صدق قولها، فقال سبحانه في ختام الآية بعد كلامها مباشرة قَالَتْ إِنَّ الْمُلُوكَ إِذَا دَخَلُوا قَرْيَةً أَفْسَدُوهَا وَجَعَلُوا أَعِزَّةَ أَهْلِهَا أَذِلَّةً وَكَذَلِكَ يَفْعَلُونَ (النمل، 34)

الأمْن:

ونعني به بث الطمأنينة في نفوس المسلمين من غير المسلمين، وعدم ترويعهم أو التعدي على دمائهم وأعراضهم وأموالهم، وإشعارهم بالأمان والاستقرار.

عدم التعدي على دمائهم: إن من قيم السلام التي ينبغي أن تتحلى به الدولة الإسلامية وإفرادها تجاه المسلمين من غير المسلمين تأمين من يعيش معهم من أهل الذمة والمعاهدين، "فدماؤهم وأنفسهم معصومة باتفاق المسلمين، وقتلهم حرام بالإجماع" (القرضاوي، 1412 ص12)، وقد شدد المصطفى ﷺ في المنع من الاعتداء على المسلمين من غير المسلمين فقال ﷺ: "من قتل نفساً معاهداً لم يرح رائحة الجنة، وإن ريحها ليوجد من مسيرة أربعين عاماً" (البخاري، 2533/6).

إن الإسلام يحفظ للمسلمين من غير المسلمين "الحقوق الأساسية في الحياة التي لا غنى عنها وهي حفظ النفس والدم والمال والعرض والعقل، ويستوي في هذه الحقوق المسلم وغير المسلم، فهي حقوق وحرمان معصومة لا تنتهك إلا بسبب شرعي، مثلهم في ذلك المسلمين، فلا يصح

إزهاق أرواحهم إلا قصاصاً، أو حداً على عقوبة.

عدم ترويعهم وإشعارهم بالأمن والاستقرار: ويتعدى الأمن مع غير المسلمين تحريم التعدي على أنفسهم ودمائهم إلى منحهم الأمان إذا هم طلبوا ذلك، ولو كانوا من الأعداء الحاربين، فلا يجوز وقتها الاعتداء عليهم بأي وجه من الوجوه عملاً بقوله تعالى: **وَإِنْ أَحَدٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ اسْتَجَارَكَ فَأَجِرْهُ حَتَّى يَسْمَعَ كَلَامَ اللَّهِ ثُمَّ أَبْلِغْهُ مَأْمَنَهُ ۚ ذَلِكَ بِأَنَّهُمْ قَوْمٌ لَا يَعْلَمُونَ (التوبة، 6)**، وحق الإجارة ثابت للمسلمين المكلفين جميعاً، للرجال والنساء والأمرء والعبيد، فمن حق أي فرد من هؤلاء أن يؤمن أي فرد من الأعداء يطلب الأمان، ولا يمنع من هذا الحق من المسلمين إلا الصبيان والمجانين (سيد سابق، ج2 ص694)

عدم التعدي على أموالهم وممتلكاتهم: وكما أن الأمن في الدماء والأنفس من قيم السلام في الإسلام، فكذلك الأمن في الأموال، فأموال المسلمين من غير المسلمين كأموال المسلمين، ولذلك حينما جاء أناس من اليهود يوم خيبر إلى رسول الله ﷺ بعد تمام العهود وقد أخذ أصحاب النبي ﷺ من مزارع اليهود بقلأً أو ثوماً، أمر النبي صلى الله عليه وسلم بعبد الرحمن ابن عوف رضي الله عنه، فنادى في الناس أن رسول الله ﷺ يقول: "لا أحل شيئاً من أموال المعاهدين إلا بحق". (الخطيب، 1970، ج 10 ص1867)

وأكد علماء الإسلام في سائر العصور هذه العصمة، وحرمة مال أهل الذمة قال ابن القيم رحمه الله: "إن الجزية أثبتت له الأمان العام، على نفسه وأهله وماله، في المقام والسفر (ابن قيم الجوزية، 1418، ج 1 ص157).

عدم التعدي على أعراضهم: ومن صور الأمن التي جاء بها الإسلام في التعامل مع أهل الذمة ومن في حكمهم تأمين أعراضهم وحمايتهم كما يُحمى عرض المسلم، فيجب كف الأذى عنهم، والبعد عن غيبتهم. "إن عقد الذمة يوجب لهم حقوقاً علينا، لأنهم في جوارنا وفي ذمة الله تعالى، وذمة رسوله ﷺ ودين الإسلام، فمن اعتدى عليهم ولو بكلمة غيبة فقد ضيع ذمة الله، وذمة رسوله، وذمة الإسلام" (القرافي، بدون، ج3 ص14). وقد سئل عبد الله بن وهب صاحب الإمام مالك رحم الله الجميع عن غيبة النصراني، فقال: أوليس من الناس؟ قالوا: بلى، قال: فإن الله عز وجل يقول: **وَإِذْ أَخَذْنَا مِيثَاقَ بَنِي إِسْرَائِيلَ لَا تَعْبُدُونَ إِلَّا اللَّهَ ۚ وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَانًا وَذِي الْقُرْبَىٰ وَالْيَتَامَىٰ وَالْمَسَاكِينِ وَقُولُوا لِلنَّاسِ حُسْنًا وَأَقِيمُوا الصَّلَاةَ وَآتُوا الزَّكَاةَ ثُمَّ تَوَلَّيْتُمْ إِلَّا قَلِيلًا مِّنْكُمْ وَأَنتُمْ مُّعْرِضُونَ (البقرة، 83).**

العدل:

"هو إعطاء كل ذي حق ما يعادل حقه ويساويه، دون زيادة ولا نقصان". وعرف أيضاً "بأنه المساواة بين التصرف وبين ما يقتضيه الحق دون زيادة أو نقصان" (الميداني، 1407، ج1 ص622). وفصل الباحثين في تعرف العدل فقالوا: "هو إعطاء كل ذي حق حقه من غير تفرقة بين المستحقين، وبدون نظر إلى الأمور العارضة، كالحسب أو النسب أو المال أو القوة أو الضعف أو العداوة أو الموالاة"

من العدل مع غير المسلمين إنصافهم: لقد جاء الإسلام بالعدل مع الناس جميعاً، برهم وفاجرهم، مؤمنهم وكافرهم، بل تنزل القرآن بالعدل مع غير المسلمين وإقامة العلاقة معهم على أساسه، قال تعالى: **يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُونُوا قَوَّامِينَ لِلَّهِ شُهَدَاءَ بِالْقِسْطِ ۚ وَلَا يَجْرِمَنَّكُمْ شَنَاٰنُ قَوْمٍ عَلَىٰ أَلَّا تَعْدِلُوا ۚ اْعْدِلُوا هُوَ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَىٰ ۚ وَاتَّقُوا اللَّهَ ۚ إِنَّ اللَّهَ خَبِيرٌ بِمَا تَعْمَلُونَ (المائدة، 8)**

عدم تكليفهم فوق طاقتهم: ومن صور العدل التي جاء بها الإسلام في التعامل مع المخالف في العقيدة عدم تكليف العامل من غير المسلمين فوق طاقتهم.

وقد وجه المصطفى صلى الله عليه وسلم إلى هذه العدالة في التعامل مع المعاهدين فقال: "من ظلم معاهداً أو أنقصه حقه، أو كلفه فوق طاقته، أو أخذ منه شيئاً بغير طيب نفس منه، فأنا حجيجه يوم القيامة". (أبو داود، ج 2 ص170)

دفع الظلم عنهم: ومن العدالة مع غير المسلمين دفع الظلم عمن ألحق به منهم، وكذلك تبرئة البريء منهم، وإقامة العدل "لا يميل معه الهوى، ولا يتأرجح مع المودة والشنآن أياً كانت الملابسات والأحوال" (قطب 2003، ج2 ص752).

ومن تطبيقات العدل مع غير المسلمين التي ترجمها المصطفى ﷺ مع اليهود ما جاء عن عبد الله بن راحة رضي الله عنه حينما كان يخرص زروعهم فأرادوا أن يرشوه، فمن شدة حرصه رضي الله عنه بعد أن شكوه للنبي ﷺ قال عبد الله: أتطمعونني السحت؟ والله لقد جئتكم من

عند أحب الناس إليّ، ولأنتم أبغض الناس إليّ، ولا يحملني بغضي إياكم وحبي إياه على ألا أعدل عليكم. وأما فاروق هذه الأمة فقد ترجم هذه العدالة ترجمة يقرأها كل من طالع التاريخ الإسلامي حينما أقام العدالة ورفع الظلم عن القبطي الذي وقع من ابن عمرو بن العاص رضي الله عنه .

التواضع:

هو لين الجانب، وعدم التفاخر أو المباهاة بالنفس أو المال أو العلم، وعدم التكبر والتعالي على الآخرين ، ويرى الباحث أن التواضع كقيمة سلام لا يتعد عما سبق، فهو البعد عن الغرور أثناء المعاملة، وعدم التكبر والتعالي والمباهاة في التعامل مع غير المسلمين، من غير ابتذال للمسلم أو استخفاف بقدره.

عدم التكبر والتعالي على غير المسلمين عند دعوتهم: وقد ترجم لنا المصطفى p هذا الخلق في تعامله ودعوته غير المسلمين في مواضع لا تحصى، وضرب لنا أرقى الأساليب التربوية في حمل النفس على خلق التواضع كمفتاح لقلوب العباد في كل زمان ومكان، فحينما دخل صلى الله عليه وسلم المدينة المنورة وقد خرج لملاقاته واستقباله، فخرجوا إليه صلى الله عليه وسلم وهو في ظل نخلة، ومعه صاحبة أبو بكر رضي الله عنه في مثل سنه، وكان أكثر الناس لم يروا النبي p من قبل، فازدحم الناس عليه ما يميزون بينه وبين صاحبه أبي بكر، ففطن لذلك أبو بكر، وقام يظل النبي p بردائه فانكشف للناس الأمر. (ابن هشام 1410 ، ج1 ص492)

البعد عن التعالي والغرور عليهم: ولم تكن القوة ونشوة الانتصار في فتح مكة سبباً لأن يتخلى p عن التواضع الذي كان يربي عليه أمته، فقد دخل p في مكة عزة وقوة وتمكين ما شهد تاريخ الإسلام في عهده p مثله، ومع ذلك دخل مكة وهو واضع رأسه تواضعاً لله، حتى أن ذقنه ليكاد يمس واسطة الرجل، وهو يقرأ صلى الله عليه وسلم سورة الفتح، بل جاء من تواضعه صلى الله عليه وسلم في ذلك اليوم أنه أردف معه على الدابة أسامة بن زيد رضي الله عنه، وهو ابن مولى رسول الله p ، وكان باستطاعته صلى الله عليه وسلم أن يردف من أبناء أشرف قريش.

ويؤكد p خلق التواضع مع غير المسلمين في ذلك الموقف المهيّب يوم فتح مكة حينما كلمه رجل وقد أخذته الرعدة، فقال له p : " هون عليك فإنني لست بملك، وإنما ابن امرأة من قريش تأكل القديد" (الحاكم، ص523)

الأمانة:

الأمانة هي المحافظة على حاجات الآخرين، والتصرف بأمانة في كل عمل تقوم به مع البشر، وقيل أن الأمانة هي " الحفاظ على ما يودع عند المرء من أشياء وردّها إلى أصحابها بتمامها وكما لها وقتما يشاء صاحبها، وقد تكون هذه الأشياء متاعاً، وقد تكون سرّاً يستأمنك فيه صاحبك، فلا يصح إفشاؤه، أو مشورة أو نصيحة يطلبها منك متى يريدّها، فيكون المرء فيها مخلصاً في إسدائها" (القرني 1424، ص193). **من الأمانة رد ودائعهم وعارياتهم إليهم:** الأمانة خلق من أخلاق المؤمنين الأخيار، وسمة من سمات المسلمين الأبرار، أمر الله بها سبحانه مع جميع خلقه، فقد قال تعالى: **إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُكُمْ أَنْ تُؤَدُّوا الْأَمَانَاتِ إِلَىٰ أَهْلِهَا وَإِذَا حَكَمْتُمْ بَيْنَ النَّاسِ أَنْ تَحْكُمُوا بِالْعَدْلِ ۚ إِنَّ اللَّهَ نِعِمَّا يَعِظُكُمْ بِهِ ۗ إِنَّ اللَّهَ كَانَ سَمِيعًا بَصِيرًا (النساء 58).** قال ابن جريج وغيره : ذلك خطاب للنبي ص خاصة في أمر مفتاح الكعبة حين أخذه عثمان بن أبي طلحة، من بني عبد الدار ومن ابن عمه شيبه بن عثمان بن أبي طلحة وكانا كافرين وقت فتح مكة، فطلبه العباس بن عبد المطلب لتضاف له السدانة إلى السقاية، فدخل رسول الله p الكعبة فكسر ما كان فيها من الأوثان، وأخرج مقام إبراهيم ونزل عليه جبريل بهذه الآية، قال عمر: وخرج رسول الله p يقرأ هذه الآية، وما كنت سمعتها قبل منه، فدعا عثمان وشيبه فقال: (خذها خالدة تالدة لا ينزعها منكم إلا ظالم)، وحكي مكي: أن شيبه أراد ألا يدفع المفتاح، ثم دفعه وقال للنبي p: خذ به أمانة الله" (القرطبي، 1372، ج5 ص256)

لقد ضرب النبي p أروع الأمثلة في أداء الأمانات إلى أهلها حينما منع عمه العباس بن عبد المطلب مفتاح الكعبة، ودفعه إلى عثمان وشيبه وهما يومها كافرين.

عدم خيانتهم بالقول أو الفعل: و إذا كان رد الحقوق وعدم جحдан الكافر من الأمانة، وكذلك رد وديعته وعاريته فإن مفاهيم الأمانة

الشاملة معه عدم خيانتته بالقول أو الفعل، فالخيانة ضد الأمانة، والإسلام حرم الخيانة حتى مع من خانك، قال p: " (أد الأمانة إلى من ائتمنك، ولا تخن من خانك)" (الحاكم، ص53).

ولعل في توجيهات القرآن الكريم ما يفيد بأن الخيانة صفة ذميمة لا يحل لمسلم أن يتعامل بها حتى مع من خانته، فالله تعالى حينما تحدث عن صفة المكر قال عنها: **وَإِذْ يَمْكُرُ بِكَ الَّذِينَ كَفَرُوا لِيُثْبِتُوكَ أَوْ يَقْتُلُوكَ أَوْ يُخْرِجُوكَ ۖ وَيَمْكُرُونَ وَيَمْكُرُ اللَّهُ ۗ وَاللَّهُ خَيْرُ الْمَاكِرِينَ (الأنفال، 30)**، وحينما تحدث عن صفة الخيانة قال: **فَلَمْ تَقْتُلُوهُمْ وَلَكِنَّ اللَّهَ قَتَلَهُمْ ۖ وَمَا رَمَيْتَ إِذْ رَمَيْتَ وَلَكِنَّ اللَّهَ رَمَى ۖ وَلِيُبْلِيَ الْمُؤْمِنِينَ مِنْهُ بَلَاءً حَسَنًا ۖ إِنَّ اللَّهَ سَمِيعٌ عَلِيمٌ (الأنفال، 17)**، ولم يقل سبحانه فخانوا الله فخانهم الله.

الصلة الاجتماعية:

وهي زيارة الأقارب منهم كالوالدين، وعدم قطيعتهم، وبرهم بالنفقة عليهم، وقضاء حوائجهم، ومراعاة أحوالهم، وزيارتهم عند مرضهم، وكذلك إباحة مصاهرة أهل الكتاب منهم بالتزويج من نسائهم من المحصنات العفيفات، والقيام بحقوقهم كاملة.

صلة الأرحام من غير المسلمين: إن سماحة هذا الدين وواقعيته وعدالته توجيه المسلم بصلة أقاربه من غير المسلمين وبرهم ولا سيما إذا كان الموصول أحد الوالدين، ويدل على ذلك دلالة قطعية ما جاء في قول الله تعالى: **وَإِنْ جَاهِدَاكَ عَلَى أَنْ تُشْرِكَ بِي مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ فَلَا تُطِعْهُمَا ۖ وَصَاحِبُهُمَا فِي الدُّنْيَا مَعْرُوفًا ۖ وَاتَّبِعْ سَبِيلَ مَنْ أَنَابَ إِلَيَّ ۖ ثُمَّ إِلَيَّ مَرْجِعُكُمْ فَأُنَبِّئُكُمْ بِمَا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ (لقمان، 15)**، "أي حرصاً عليك كل الحرص عل أن تتابعهما على دينهما، فلا تقبل منهما ذلك، ولا يمنعك ذلك من أن تصاحبهما في الدنيا معروفاً، أي محسناً إليهما" (ابن كثير، 1401، ج3 ص446).

وجاء في حديث أسماء بنت أبي بكر رضي الله عنها أنها قالت: "أتتني أمي راغبة وهي مشركة، فاستفتيت النبي p فقلت: إن أمي قد قدمت وهي راغبة، قال: نعم صلي أملك" (1).

برهم بقضاء حوائجهم والإنفاق عليهم ومراعاة أحوالهم: يقول الله تعالى: **لَا يَنْهَاكُمُ اللَّهُ عَنِ الَّذِينَ لَمْ يُقَاتِلُوكُمْ فِي الدِّينِ وَلَمْ يُخْرِجُوكُمْ مِنْ دِيَارِكُمْ أَنْ تَبَرُّوهُمْ وَتُقْسِطُوا إِلَيْهِمْ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُقْسِطِينَ (8)** **إِنَّمَا يَنْهَاكُمُ اللَّهُ عَنِ الَّذِينَ قَاتَلُوكُمْ فِي الدِّينِ وَأَخْرَجُوكُمْ مِنْ دِيَارِكُمْ وَظَاهَرُوا عَلَى إِخْرَاجِكُمْ أَنْ تَوَلَّوْهُمْ وَمَنْ يَتَوَلَّهُمْ فَأُولَئِكَ هُمُ الظَّالِمُونَ (الممتحنة، 8-9)**، قال ابن جرير الطبري رحمه الله: وأولى الأقوال قول من قال: "لا ينهاكم الله عن الذين لم يقاتلوكم في الدين، من جميع أصناف الملل والأديان، أن تبروهم وتصلوهم، وتقسطوا إليهم، إن الله عز وجل عم بقوله تعالى جميع من كان ذلك صفته" (الطبري، 1400، ج28 ص66).

ومن سماحة هذا الدين وإنصافه في العلاقات الاجتماعية بين المسلم وغير المسلم فرضه النفقة على الوالدين الكافرين من الابن المسلم، قال ابن القيم رحمه الله "والذي يقوم عليه الدليل وجوب الإنفاق وإن اختلف الدينان، لقوله تعالى: **وَوَصَّيْنَا الْإِنْسَانَ بِوَالِدَيْهِ حُسْنًا ۖ وَإِنْ جَاهِدَاكَ لِتُشْرِكَ بِي مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ فَلَا تُطِعْهُمَا ۖ إِلَيَّ مَرْجِعُكُمْ فَأُنَبِّئُكُمْ بِمَا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ (العنكبوت، 8)**، وليس من الإحسان ولا من المعروف ترك أبيه وأمه في غاية الضرورة والفاقة، وهو في غاية الغنى" (ابن قيم الجوزية، 1418 ج2 ص793).

النكاح من نساء أهل الكتاب: ومن صور الصلة الاجتماعية التي جاء بها هذا الدين واختص بها أهل الكتاب إباحة مصاهرتهم بالتزويج من نسائهم المحصنات العفيفات، قال تعالى: **الْيَوْمَ أُحِلَّ لَكُمُ الطَّيِّبَاتُ ۖ وَطَعَامُ الَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ حِلٌّ لَكُمْ وَطَعَامُكُمْ حِلٌّ لَهُمْ ۖ وَالْمُحْصَنَاتُ مِنَ الْمُؤْمِنَاتِ وَالْمُحْصَنَاتُ مِنَ الَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ مِنْ قَبْلِكُمْ إِذَا آتَيْتُمُوهُنَّ أَجُورَهُنَّ مُحْصِنِينَ غَيْرَ مُسَافِحِينَ وَلَا مُتَّخِذِي أَخْدَانٍ ۗ وَمَنْ يَكْفُرْ بِالْإِيمَانِ فَقَدْ حَبِطَ عَمَلُهُ وَهُوَ فِي الْآخِرَةِ مِنَ الْخَاسِرِينَ (المائدة: 5)**، قال المفسرون: والمعنى في قوله الحرائر من الذين أعطوا الكتاب، وهم اليهود والنصارى" (الطبري، 1400 ج2 ص237).

ان إباحة الإسلام مصاهرة أهل الكتاب يعني "قيام الحياة الزوجية على المودة والرحمة، وهذا في الواقع تسامح كبير من الإسلام، حيث أباح للمسلم أن تكون ربة بيته، وشريكة حياته، وأم أولاده غير مسلمة، وإن يكون أحوال أولاده وخالاتهم من غير المسلمين" (القرضاوي، 1412).

(1) راغبة أي محتاجة طامعة في عطائي، النهاية في غريب الأثر، لابن الأثير، 237/2.

إعطاء الزوجة الكتابية حقوقها كاملة: ومن عدالة الإسلام إقامة الصلة الاجتماعية بين الزوجين المسلم والزوجة الكتابية على أساس إعطائها حقوقها المالية في النفقة والميراث مثلها مثل المسلمة (ابن قيم الجوزية، 1418 ج2 ص744)، ومعاشرتها بالحسنى، وعدم إرغامها على ترك دينها، أو إلزامها بشيء لم يلزمها به دينها، أو منعها من أداء شعائرها الدينية، قال ابن القيم عن الزوجة الكتابية أن زوجها "لا يملك إجبارها على الغسل من الجنابة كما لا يملك إجبارها على الامتناع من شرب الخمر" (ابن قيم الجوزية، 1418 ج2 ص818)، بل يبلغ تقدير الإسلام للزوجة الكتابية والتسامح معها مبلغاً عظيماً لم يصل إليه أدعاء تقارب الأديان وذلك حينما تأتي أحكام الإسلام بعدم أحقية الزوج المسلم من منع زوجته الكتابية من أداء شعائرها التعبدية، فلو أن الزوجة الكتابية أرادت أن تدخل الصليب بيتها فلا يمنعها زوجها، وليس للزوج المسلم منعها من صيامها الذي تعتقد وجوبه، وإن فوت عليها الاستمتاع في وقته، ولا من صلاتها في بيتها إلى الشرق، وقد مكن النبي p نصارى نجران من صلاتهم في مسجده إلى قبلتهم" (ابن قيم الجوزية، 1418 ج2 ص822).

ويتعدى تكريم الزوجة الكتابية في الإسلام بأهلها وأقاربها، بل والوصية بأهل البلد الذي تنتمي إليه، فقد أوصى صلى الله عليه وسلم الصحابة بالأقباط في مصر خيراً، حيث قال: "إنكم ستفتحون أرضاً يذكر فيها القيراط، فاستوصوا بأهلها خيراً، فإن لهم ذمة ورحماً".

زيارة المرضى من غير المسلمين وتشجيع جنائزهم: ومن أساليب الصلة الاجتماعية التي جاء بها الإسلام في التعامل مع غير المسلمين من غير المسلمين زيارة مريضهم، وقد ضرب لنا المصطفى p أعظم الأمثلة في الصلة الاجتماعية بغير المسلمين، فكان النبي p يقود مرضاهم، ومن ذلك ما روى أنس بن مالك رضي الله عنه قال "كان غلام يهودي يخدم الرسول صلى الله عليه وسلم فمرض، فأتاه النبي p بعوده، فقعده عند رأسه، فقال له أسلم: فنظر إلى أبيه وهو عند رأسه فقال: أطع أبا القاسم p، فأخرج فخرج النبي p وهو يقول: الحمد لله الذي أنقذه من النار" (البخاري، ج1 ص455).

1. الكرامة الإنسانية:

ونعني بها تقدير إنسانية غير المسلم، والاعتراف بأن أصل الخلق واحد، ومن ثم الابتعاد عن كل ما يخل بهذا التكريم مثل الإهانة والسخرية والاستهزاء، والكرامة الإنسانية صفة ملازمة لكل إنسان من الله عليه بنعمة العقل، كما قال سبحانه: **وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا (الإسراء، 70)**، وهذا التكريم له أسباب كثيرة ومنها:

1. إن في هذا الإنسان نفخة من روح الله كما في قوله سبحانه: **إِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي خَالِقٌ بَشَرًا مِنْ طِينٍ ، فَإِذَا سَوَّيْتُهُ وَنَفَخْتُ فِيهِ مِنْ رُوحِي فَقَعُوا لَهُ سَاجِدِينَ (ص، 71-72)**.

2. أن المولى تبارك وتعالى من على الإنسان بنعمة العقل التي تميز بها عن سائر المخلوقات.

3. أن المولى تبارك وتعالى قد بين طريق الخير والشر لهذا الإنسان وترك له حرية الاختيار (محمود، ص109)

عدم احتقار غير المسلمين أو الاستهزاء بهم: ومن توجيهها المولى سبحانه وتعالى عباده المؤمنين إلى قيمة الكرامة الإنسانية مع المخالفين في الدين تحريم احتقارهم أو الاستهزاء بهم أو سب آلهتهم، وهذا من أبلغ معاني التسامح والسلام أن يحرم سبحانه وتعالى "على المسلمين أن ينالوا من الآلهة التي يعبدونها المشركون بالسب، حتى لا يؤدي ذلك بهم إلى النيل من الله الإله الحق، وفي ذلك تكريم للإنسان، فاحترم شعور الإنسان نحو الأشياء التي يقدها احترام لكرامته". (العايد، 1422، ص17).

وإذا كانت قيمة الكرامة الإنسانية تستوجب عدم إهانة الكافر أو احتقاره بالقول، فمن باب أولى أن يشدد هذا في الدين في امتهان الكرامة الإنسانية بالفعل.

4. الوفاء

هو "ملازمة طريق المواساة والمحافظة على عهود الخلاء" (أبو داود، ج2 ص170)، والوفاء صفة إسلامية عالية، وسمعة إيمانية نبيلة، وهو من أكبر براهين صفاء النفوس، ونقاء السرائر، وفي الوفاء تعويد للإنسان على حفظ حقوق الآخرين، وسلامة الصدر، ونقاء اليد، وتقدير المعروف، والاعتراف الجميل.

لا التزام بالعهود والوعود التي أعطيت لهم: أمر الإسلام بالوفاء والالتزام بالعهود والوعود والمواثيق، وحذر من نقضها بأي صورة، وبلغ العهد عند الله أن سمى العهد مع الناس عهداً مع الله، ترغيباً وحثاً على الوفاء، قال تعالى: **وَأَوْفُوا بِعَهْدِ اللَّهِ إِذَا عَاهَدْتُمْ وَلَا تَنْقُضُوا الْأَيْمَانَ بَعْدَ تَوْكِيدِهَا وَقَدْ جَعَلْتُمُ اللَّهَ عَلَيْكُمْ كَفِيلًا إِنَّ اللَّهَ يَعْلَمُ مَا تَفْعَلُونَ** (النحل، 91) والوفاء أن تفي بما عاهدت عليه، وعهد الله هو الشيء الذي تعاهد الله عليه .

عدم بخسهم في الأجر أو الكيل: ومن صور الوفاء التي أكدها هذا الدين في التعامل مع أهل الذمة الوفاء بأجورهم كاملة، وعدم بخسهم في الأجر، وقد توعد النبي p من خالف ذلك بمحاجته يوم القيامة بين يدي الله، قال p: "من ظلم معاهداً، أو أنقصه حقه، أو كلفه فوق طاقته، أو أخذ منه شيئاً بغير طيب نفس منه فأنا حجيجه يوم القيامة" (أبو داود، ج2 ص170)، وهكذا ركزت قيم هذا الدين على الوفاء مع المسلمين وغير المسلمين من غير المسلمين وفاءً بالعهود والوعود التي أعطيت لهم، ووفاءً بالحقوق والأجور التي لهم، ووفاءً في التعامل الذي على أساسه دفعوا الجزية، ورضي الله عن عمر بن الخطاب رضي الله عنه الذي كان يسأل الوفود ليتأكد من الوفاء مع أهل الذمة، ومما نقل عنه، أنه سأل ذات يوم وفد البصرة "لعل المسلمين يفضون إلى أهل الذمة بأذى؟ فقالوا: ما نعلم إلا وفاءً" (الطبري، 1387، ج4 ص218).

وفي نهاية المطاف نعلم أن ديننا السمح واليسر يحوي في مصادره التشريعية أروع قيم التسامح والسلام مع الآخرين فينبغي نشر هذه الثقافة المؤثرة في قلوب غير المسلمين عبر وسائل الإعلام المختلفة وبيان ذلك بأن الإسلام قد سبق إلى قيم السلام .

النتائج والتوصيات

توصل البحث إلى أهم النتائج التالي :

1. إن القيم هي التي تنظم حياة الإنسان في كل المجالات، وعلى ذلك فإن قيم السلام تنظم علاقات الحياة بين المسلمين وغيرهم، وتدعو إلى بناء الإنسان وبناء المجتمع .
2. إن وجود قيم السلام من في الشريعة الإسلامية يعطي حماية للعالم من مخاطر الحروب والتقدم العلمي غير الهادف، بل أن هذه القيم ضرورية للعلاقات الفردية والاجتماعية الدولية.
3. قيم السلام في الإسلام هي إعلان صريح عن سماحته، وإقناع للآخرين بحاسنه وفضله، ولذلك تنظر الشريعة الإسلامية إلى أن التمسك بقيم السلام هي تعريف بأخلاقيات لا إله إلا الله .
4. من خصائص قيم السلام في الدين الإسلامي : الربانية والثبات ، الواقعية ، والإنسانية ، والعدل والمساواة .
5. كشف البحث أن أهم قيم السلام في الشريعة الإسلامية واللازمة على المسلم هي: الإحسان وأدب الدعوة وأدب الجوار وأدب الحوار والأمن وهو: بث الطمأنينة في نفوس المسلمين من غير المسلمين العدل والتواضع والأمانة والصلة الاجتماعية والكرامة الإنسانية والوفاء بالعهود .

وأما أهم التوصيات :

1. تفعيل دور المنبر ليؤدي رسالته الوسطية التي جاء بها الدين الإسلامي في التعامل مع غير المسلمين .
2. بذل الجهود اللازمة من قبل مؤسسات المجتمع من أجل توعية أفراد المجتمع على قيم السلام التي جاء بها الإسلام في التعامل مع غير المسلمين
3. تصحيح الأفكار الغير صحيحة التي يحملها غير المسلمين ومناقشة من يحمل منهم أفكاراً معارضة مع بيان ما جاءت به نصوص الكتاب والسنة في موضوع التعامل مع غير المسلمين .
4. إجراء دراسة مقارنة بين قيم السلام في الإسلام وبين قيم السلام في الغرب .

المراجع:

1. ابن حمدون، محمد بن الحسن بن حمدون ، التذکر الحمدونية ، تحقيق : إحسان عباس وآخرون دار صادر بيروت ط1، 1417
2. ابن قيم الجوزية، أحكام أهل الذمة ، تحقيق يوسف البكري ، رمادي للنشر، ط1، 1418هـ
3. ابن كثير ، البداية والنهاية ، مكتبة المعارف ، بيروت ، ط7، 1418هـ
4. ابن كثير، تفسير القرآن العظيم دار الفكر ، بيروت ، 1401هـ
5. ابن منظور ، محمد مكرم، لسان العرب ، دار صادر بيروت 1956
6. ابن هشام، السيرة النبوية، دار الكتاب العربي 1410
7. البيهقي ، سنن البيهقي الكبرى، كتاب السير(90/1)
8. توماس أرنولد ، الدعوة إلى الإسلام ، ترجمة حسن إبراهيم وآخرون ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة، 1390م
9. الحبيب كمال السعيد ، السلم والقتال في الإسلام ، مجلة البيان ، العدد 85، 1415هـ
10. الخطيب عبد الكريم ، التفسير القرآني للقرآن ، دار الفكر العربي القاهرة ، ط1، 1970
11. الخولي جمعة ، الاتجاهات الفكرية المعاصرة وموقف الإسلام منها، الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة ط1، 1986م
12. خياط محمد جميل ، المبادئ والقيم في التربية الإسلامية، مطابع جامعة أم القرى ، 1996.
13. زمزمي يحيى بن محمد ، الحوار آدابه وضوابطه في ضوء الكتاب والسنة ، دار المعالي ، عمان الأردن . 1422هـ
14. سامية عبد الرحمن، القيم الخلقية ، دراسة نقدية في الفكر الإسلامي ، مكتبة تحفة مصر 1992،
15. السيد سابق، فقه السنة، دار الفتح للإعلام العربي ط:1، 1425
16. سيد قطب، في ظلال القرآن، دار الشروق 2003
17. الطبري محمد بن جرير ، تاريخ الطبري، دار المعرفة ، بيروت، ط2، 1387.
18. الطبري محمد بن جرير ، جامع البيان في تفسير القرآن ، دار المعرفة ، بيروت، ط4، 1400هـ
19. العايد صالح بن حسين ، حقوق غير المسلمين في بلاد الإسلام ، دار اشبيليا للنشر والتوزيع، 1422هـ
20. العجاجي عبد الله إبراهيم ، أهمية تدريس قضايا السلام في محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة،
21. العسقلاني ابن حجر ، لسان الميزان، مؤسسة الأعلمي بيروت 1406هـ
22. العصامي هالة فوزي ، القيم التربوية في بعض البرامج التلفزيونية ، رسالة ماجستير ، جامعة طنطا 1418هـ
23. القرائي، شهاب الدين ، الفروق ، عالم الكتب ، بيروت .
24. القرضاوي يوسف ، الخصائص العامة للإسلام ، مكتبة وهبة ، القاهرة ، 1409هـ
25. القرضاوي، يوسف ، غير المسلمين في المجتمع الإسلامي ، مؤسسة الرسالة ، بيروت ، 1412هـ
26. القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، دار الشعب ، القاهرة ، 1372هـ
27. القرني حسن بن عبد الله ، القيم التربوية المتضمنة في النصوص الشرعية في أدب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير ، جامعة أم القرى ، 1424هـ
28. الكيلاني ماجد غرسان ، فلسفة التربية الإسلامية ، مؤسسة الريان للطباعة والنشر بيروت ، لبنان .

29. لطفي بركات أحمد ، القيم والتربية ، دار المريخ ، قطر . 1983
 30. محمود علي عبد الحليم، التربية الخلقية، دار التوزيع والنشر الإسلامية ، القاهرة، 1418.
 31. الميداني عبد الرحمن حسن حبنكة ، الأخلاق الإسلامية، دار القلم ، دمشق 1407هـ
 32. الندوة العالمية للشباب الإسلامي، أصور الحوار، 1419هـ،
 33. يالجن مقداد ، أهداف التربية الإسلامية وغايتها ، دار الهدى للنشر ، الرياض . 2003
 34. يالجن مقداد ، مشكلات الأمة الإسلامية والعالم المعاصر ودور التربية الإسلامية وقيمها في معالجتها ، دار عالم الكتب .
- 1991

بحث رقم 8

تصور مقترح لتطوير أداء معلمي التربية البدنية في ضوء الكفايات المهنية بالمملكة العربية السعودية

د. سمير محمد خليل سيد الباحثة أمل محمد قاسم نخاري د. محمد سليمان محمد غريب

ملخص البحث :

هدفت الدراسة إلى إعداد تصور مقترح لتطوير أداء معلمي التربية البدنية في ضوء الكفايات المهنية بالمملكة العربية السعودية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي متبعاً الأسلوب المسحي ملائمة لطبيعة وإجراءات الدراسة، وتم تصميم الاستبيان كأداة لجمع البيانات، كما أجريت الدراسة على عينة عشوائية بلغت (715) معلم من معلمي التربية البدنية في المملكة العربية السعودية. قام الباحث باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في إجراء الأسلوب الإحصائي المناسب مع المنهج المستخدم وعدد العينة الأساسية الخاصة بالدراسة، لتطبيق المعالجات الإحصائية الآتية: النسبية المئوية، معامل ارتباط بيرسون، معامل ثبات ألفا Alpha، الوزن الترجيحي، الأهمية النسبية، اختبار كا². أظهرت النتائج ما يلي: عدم اتاحة الفرصة لمعلمي التربية البدنية في الابتكار والتطوير في تحقيق الأهداف المطلوبة بعيداً عن التقيد بالمنهج، ندرة الحوافز المادية والمعنوية للمعلم المتميز في أداء عمله، عدم توفر الدورات التدريبية و التطويرية التي يحتاجها معلمو التربية البدنية، وقد توصلت الدراسة الى مجموعة من التوصيات وفق ما يلي: يجب تطوير منهاج التربية الرياضية وفقاً للحدثة وهذا ينعكس على تطوير أداء معلم التربية البدنية، إقامة الدورات التعليمية والتدريبية التخصصية وما يستجد عليها من تطورات بحيث يواكب المعلم كل ما هو جديد، وضع خطط لتحسين أداء معلمي التربية البدنية وفق الكفايات المهنية العالمية، عمل تقييم دوري لأداء معلمي التربية البدنية وفق المعايير العالمية، توفير الإمكانيات اللازمة داخل المدارس حتى يتمكن المعلم من تحقيق الكفاية المهنية، أن تتعاون إدارة المدرسة مع معلم التربية البدنية عند مشاركاته في الأنشطة الخارجية للمدرسة، تخصيص مكافآت وحوافز تشجيعية لمعلمي التربية البدنية المتميزين.

الكلمات المفتاحية: الكفايات المهنية، معلمي التربية البدنية، المملكة العربية السعودية.

Abstract:

To prepare a proposed model for developing the performance of physical education teachers in light of the professional competencies in Saudi Arabia .

Methods: The study sample number was (715) teachers were randomly selected and a descriptive approach was used by building a questionnaire to answer the study's questions and The researcher performed all scientific analysis using the SPSS program to conduct the appropriate statistical methods and treatments with the nature of the research .

Results: The lack of opportunity for physical education teachers to innovate and develop, in order to achieve the required goals apart from adherence to the curriculum, the scarcity of material and moral incentives for the distinguished teachers to perform their work, the lack of training and development courses needed by physical education teachers .

Conclusion: The study resulted in a set of recommendations as follows: The physical education curriculum must be developed in accordance with modernity and this is reflected in the development of the performance of the physical education teachers, the establishment of specialized educational and training courses and new developments so that the teachers keep abreast of all that is new, and plans to improve the performance of physical education teachers according to international professional competencies, make periodic evaluation for physical education teachers to perform in accordance with international standards, to provide the necessary capabilities within schools so that the teacher can achieve professional competence, for the school administration to co-operate with the physical education teachers when he participating in the school's outdoor activities, allocate incentives for distinguished physical education teachers.

Keywords: Professional Competencies, Physical Education Teachers, Saudi Arabia.

المقدمة:

تُعد المدارس أهم المؤسسات التعليمية والتربوية التي تعمل على تحقيق النمو التكاملي والشامل والمتوازن للأفراد من الجوانب البدنية والعقلية والنفسية والاجتماعية وأخيراً الصحية، على ما تقدمه من برامج مهارية ومعرفية مختلفة (قطامي، 2013). ويرى متولى وآخرون (2016) بأن المعلم إحدى الركائز الرئيسة الأولى في التربية والتعليم التي تركز عليها المدرسة في إعداد النشء وتربيتهم والارتقاء بمستواهم. فهو العنصر البشري الهام وحجر الأساس في المنظومة التعليمية وتربية الفرد وتنشئته التنشئة الصالحة بما يواكب متطلبات الحياة ومتغيراتها التكنولوجية الحديثة و التعليمية، فالمعلم الكفاء هو الذي يكون قادراً على أن يعالج كثيراً من الصعوبات التي قد تظهر في بعض من عناصر العملية التربوية والتعليمية، ويكون قادراً على تحقيق الأهداف التدريسية و التربوية لمجتمعه بفاعلية واهتمام وإتقان (سيد، 2020).

وللمعلم دوراً مهماً وبناءً في بناء أجيال تتحمل المسؤولية وتستطيع إتخاذ قراراتها فهو قدوة للطالب خاصة والمجتمع عامةً. فمن الضروري الاهتمام بالمعلم و بقدراته وتطويرها والعمل على تأهيله بأفضل الطرق والسبل وفقاً لرؤية المملكة 2030. والإهتمام بالمعلم وتطوير مهاراته ما هو إلا انعكاس لأهمية الدور الذي يقوم به في عمله من الجانب التربوي والتعليمي كونه المحور الأساسي الذي له تأثير مباشر على الأجيال القادمة. وعلى المعلم الناجح امتلاك عدداً كافياً من الكفايات المهنية التي يستطيع أن يوظفها في العملية التعليمية و المهنية داخل وخارج الفصل، وأن عدم توفر المعلم الجيد المؤهل، قد يؤدي إلى تراجع في ناتج التعليم (الحمادي، 2012).

كما تعد الكفايات المهنية من الجوانب الأساسية لتقويم الأداء المهني لتطوير المعلم وتوفير الكفايات المهنية اللازمة، وتستطيع تمكين المعلم لتظهر لنا مؤشرات وإمكانية تقويمية غير مباشرة لبرامج إعداد المعلم. ويعد المشرفون والاختصاصيون التربويون والمدرسون الأوائل الذين هم أصحاب الخبرات الميدانية في إبراز الكفايات المهنية لدى معلمي التربية البدنية (سيد، قطب، 2020).

والكفايات المهنية هي مجموعة من القدرات التي من المفترض ان يمتلكها المعلم لتمكنه من أداء واجباته ومهامه خير أداء لما يتعكس على تطوير العملية التعليمية، وقدراته على نقل المعلومة إلى طلابه و يقوم المعلم بهذه المهارات عن طريق التخطيط السليم والإعداد الجيد للدروس وغيره من خلال الأنشطة الرياضية التطبيقية اليومية، مما يتضح من خلال السلوك والإنجاز الفعلي للمعلم خارج الفصل وداخله (بسام، 2001).

تحتاج العملية التعليمية مراجعة بين حين وآخر لتطويره من خلال تطوير كفاياته الداخلية باستخدام مدخلات أحسن وتنظيم أفضل بالخبرات الأكثر ملائمة مع الواقع الحالي لكي تصل مخرجات هذا النظام التعليمي إلى مستوى الطموحات التي ينتظرها ويتوقعها المجتمع مع نظام التربية و التعليم، لكي يتم تطوير الكفايات المهنية الخاصة بالمعلم (محمد، 2003).

ولذلك فإن واقع أداء معلم التربية البدنية يبرز الحاجة الماسة والملحة إلى ضرورة اجراء دراسة تطويرية لمعلمي التربية البدنية، لغرض إحداث التطوير والتجديد اللازمين للرياضة المدرسية لمواكبة تطورات الحياة المعاصرة.

ولما كانت المملكة العربية السعودية لا تحظى بإجراء الدراسات والأبحاث ذات الصلة بمعلمي التربية البدنية بشكل كافٍ، وبما يتناسب مع أعداد المعلمين والطلاب فيها، فإن أهمية هذا البحث تكمن في إعداد تصور مقترح لتطوير أداء معلمي التربية البدنية في ضوء الكفايات المهنية بالمملكة العربية السعودية للمساهمة في تقديم الحلول التربوية.

مشكلة البحث:

من خلال ارتباط الباحثين بالوسط التربوي فقد لاحظ أن المشكلة تتحدد أن الكفايات التدريسية لدى معلمي التربية البدنية للمرحلتين المتوسطة والثانوية بحاجة للتطوير لمواكبة التطورات الحاصلة في العملية التعليمية ولتحقيق الأهداف المرجوة من تدريس التربية البدنية للطلاب بالمرحلتين المتوسطة والثانوية، الأمر الذي حث على إعداد هذا البحث لتطوير أداء معلم التربية البدنية بالمملكة العربية السعودية في ضوء الكفايات المهنية بالمملكة العربية السعودية.

وقد أشار سيد (2017) بأن معلم التربية البدنية في هاتين المرحلتين بحاجة للدعم والتدريب والتحفيز على تحقيق الأهداف التعليمية المطلوبة وفق التطورات الحاصلة في طرق التدريس الحديثة للإرتقاء بطرائق التدريس التقليدية، حيث لهذه المرحلتين التعليمية أثر بالغ في تحسين وتطوير سلوك و شخصية الطالب وتنمية قدراته في جوانب الحياة المختلفة، ولذلك يوجد حاجة لتطوير الأداء المهني لمعلمي التربية البدنية بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير الكفايات التدريسية.

مما جعل الباحثين يسعون إلى إيجاد حل لهذه المشكلة بحثياً تحت عنوان " تصور مقترح لتطوير أداء معلمي التربية البدنية في ضوء الكفايات المهنية بالمملكة العربية السعودية.

أسئلة البحث :

- 1- ما الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي التربية البدنية بالمملكة العربية السعودية؟
- 2- ما التصور المقترح لتطوير أداء معلمي التربية البدنية في ضوء الكفايات المهنية بالمملكة العربية السعودية ؟

أهداف البحث:

- 1- تحديد الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي التربية البدنية بالمملكة العربية السعودية.
- 2- إعداد تصور مقترح لتطوير أداء معلمي التربية البدنية في ضوء الكفايات المهنية بالمملكة العربية السعودية.

أهمية البحث :

أولاً: الأهمية النظرية:

يتناول البحث النقاط الهامة عن معلم التربية البدنية من خلال تقديم إطاراً نظرياً وافيًا عن دور وأهمية معلم التربية البدنية بالمدارس بالمملكة العربية السعودية، وكذلك أهمية معلم التربية البدنية في تطبيق برنامج التربية البدنية والإمكانات اللازمة.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

إن أهمية هذا البحث تكمن في إعداد تصور مقترح لتطوير أداء معلمي التربية البدنية في ضوء الكفايات المهنية بالمملكة العربية السعودية. مما يساعد المعلمين في تنفيذ درس التربية البدنية بالشكل الأمثل، كذلك يساعد الطلاب في رفع قدراتهم البدنية والنفسية والمعرفية، ويسهم في مساعدة الموجهين في تحديد نقاط القوة والضعف ومتابعة المعلمين، كما أن البحث سيساعد المدرسين في تطوير القدرات البدنية والنفسية والمعرفية للاعبين، كما يساعد البحث الحالي الباحثين في تقديم طرح و أفكار ودراسات جديدة ونقاط بحثية ستكون محل اهتمام من الباحثين في دراسات مستقبلية عن كيفية تطوير أداء معلم التربية البدنية من خلال الاطلاع على نتائج هذا البحث، أيضاً جاء البحث استجابة لتوصيات بعض الدراسات السابقة، وتوافقاً مع رؤية المملكة العربية السعودية 2030.

حدود الدراسة:

- 1- الحدود الموضوعية: تحديد الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي التربية البدنية بالمملكة العربية السعودية، و وضع تصور مقترح لتطوير أداء معلمي التربية البدنية في ضوء الكفايات المهنية بالمملكة العربية السعودية.
- 2- المجال الزماني: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2019/2018 م.
- 3- المجال البشري: اقتصرت الدراسة على عينة من معلمي التربية البدنية في المملكة العربية السعودية.

4- المجال المكاني: تم تطبيق الدراسة في المدارس الحكومية (المتوسطة والثانوية) في المملكة العربية السعودية.

مصطلحات البحث :

1- الكفاية:

هي حالة امتلاك القابلية والملائمة في أداء واجب معين.

2- الكفاية في اللغة:

"مصدر الفعل كفي: قام بالأمر (ابن منظور في لسان العرب) أما الكفاية اصطلاحاً فهي توفر ما يعطي الشيء حقه من الأداء من امتلاك المعرفة الضرورية والمهارات والاتجاهات اللازمة لبلوغ مستوى مقبول من الأداء.

3- التعريف الإجرائي للكفايات:

هي مجموعة من الدرجات التي يحصل عليها معلموا التربية البدنية من خلال إجاباتهم على نقاط مقياس الكفايات المهنية و الكفاية بأنها مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات التي توجه السلوك التدريسي لدى المعلم وتساعد في أداء عمله داخل وخارج الفصل بمستوى معين من الكفاءة يمكن قياسها بمعايير متفق عليها.

4- الكفايات المهنية اصطلاحاً:

"مجموعة من المعارف والمعلومات والمفاهيم والاتجاهات والمهارات التي توجه سلوك التدريس لدى المعلم وتسانده في أداء عمله داخل الفصل وخارجه بمستوى معين من التمكن يمكن قياسها بمعايير خاصة" (الحمادي، 2012).

5- التربية البدنية اصطلاحاً:

هو نظام تربوي قائم بذاته يهدف إلى تنمية الفرد تنمية متكاملة بإكسابه اللياقة البدنية العامة، وصقل قواه العقلية والفكرية وتهذيب سلوكه العام وضبط مظاهره الانفعالية والنفسية وتعديل ميوله، وتوجيه دوافعه الأولية بالقيم والمبادئ الاجتماعية وبالتالي السمو بالقيم والمعايير الأخلاقية الحميدة" (مامسر، 2012).

6- التعريف الإجرائي للتربية البدنية المدرسية:

"مجموعة من الأنشطة البدنية التي تقدمها المدرسة عن طريق معلم التربية البدنية المؤهل سواء كانت أنشطة صفية أو أنشطة لا صفية".

7- معلم التربية البدنية:

"هو الشخص الذي يقوم بتدريس منهج التربية البدنية ويحمل مؤهل تربية بدنية، والمشرف على جميع الأنشطة البدنية في المدرسة التي تتمثل في تدريب الفرق، وإقامة المهرجانات والبطولات الرياضية داخل وخارج المدرسة" خاصة" (مامسر، 2003).

الإطار النظري :

- التربية البدنية:

تعتبر التربية البدنية هي الأساس التي يستند عليه معرفة مدى التقدم في الحقل الرياضي داخل المجتمعات فهي العمود الفقري للرياضة فالرياضة المدرسية تنحدر أساساً نحو طلاب المدارس وتعمل لوضع الخطوات الأولى للنشء على الطريق الذي يستطيع من خلاله أن يصبح رياضياً بارزاً في المستقبل القريب وقد يساهم في تأسيس الاتحادات المدرسية وتمثيل وطنه خير تمثيل في المهرجانات والمحافل والمسابقات العالمية والقارية والوطنية، كما أنها قد تساهم في بناء مجتمعات ذي مهارات وثقافة رياضية عالية.

فالتربية البدنية هي مجموعة من الأنشطة الرياضية التي تمارس داخل المدارس التعليمية في إطار الجمعيات الرياضية المدرسية، والتي تتوج ببطولات محلية وجمهورية ووطنية ودولية، يبدع فيها الطلاب ويرزون من خلالها كفاءاتهم ومواهبهم. وينبغي التمييز بين التربية البدنية كمادة تعليمية أساسية وإجبارية والتربية البدنية التي تعد نشاطاً تكوينياً تكميلياً اختياريًا يمارس في إطار الجمعية الرياضية المدرسية (مخامرة، 2012).

كما أن التربية البدنية هي مجموعة الأنشطة الرياضية التي تمارس داخل المؤسسات التعليمية وتعمل على تنمية قدرات المتعلمين وصقل مهاراتهم الرياضية ويعني بها كافة الفعاليات التي تتطلب نشاطاً عضلياً أو نشاطاً فكرياً وهي جملة من الوسائل الفعالة لتكوين وتربية الناشئة وكونها فرصة طيبة للقاء والتواصل والاندماج وتبادل الخبرات وتعلم العادات الصحية وترسيخها لتحقيق توازن نفسي ووجداني لتجنيبهم آفة الانحراف مما يعود بالنفع عليهم لأنها تساعدهم على الدراسة والتحصيل وتعلمهم مواطنين صالحين لأنفسهم ولأسرهم ولجتمعتهم (محمد، 2013).

كما أن التربية البدنية هي الأساس التي تستند إليه الشعوب في تطوير الصحة العامة والحفاظ على اللياقة البدنية فهي تهتم بالنشء، كما تتفق جميع المذاهب الفلسفية على فاعلية الدور التربوي الذي تلعبه التربية البدنية في إعداد الجيل وتنمية مواهبه، وتهتم الأنظمة التربوية بالممارسة العملية للنشاط البدني من خلال حصص منهجية مثبتة على الجدول المدرسي، يختلف عددها باختلاف نظرة أصحاب القرارات في الأنظمة التربوية إلى التربية البدنية واقعاً وممارسة، وأن سياسة التعليم تهتم بالتربية البدنية لجميع مراحل التعليم انطلاقاً من كونها جزءاً هاماً من التربية العامة لأفراد المجتمع (سيد، قطب، 2020).

وتعرف التربية البدنية بأنها جزء متناسق متكامل من البرنامج التربوي، وهي نظام تعليمي تربوي يساهم في نمو وبناء ونضج الطلاب من خلال أداء الخبرات المهارية الحركية. كما تعرف بأنها هي جزء متكامل من التربية العامة التي تتم عن طريق الأنشطة الرياضية المختلفة و التي تم اختيارها على أساس علمي متين والتي تطبق بواسطة قيادة رشيدة والتي تساهم في تحقيق النمو المتكامل المتناسق للفرد والمجتمع (الخولي، 2015).

و هي جزء متكامل متزن من التربية العامة أيضا هي ميدان تعليمي تجريبي هدفه الرئيسي تكوين المواطن المتكامل اللائق من الناحية العقلية والبدنية والاجتماعية والانفعالية عن طريق ممارسة ألوان مختلفة من الأنشطة الرياضية اختبرت له بغرض تحقيق الأغراض المرجوة. وتعرف بأنها العملية التربوية التي تهدف إلى تحسين الأداء الإنساني من خلال وسيط وهو الأنشطة البدنية المختارة لتحقيق ذلك (رفقي، 2012).

– معلم التربية البدنية:

معلم التربية البدنية في حاجة إلى قيادة مؤهلة فهي الأساس لتحقيق أهداف التربية البدنية، فعليه عبء ثقل يختلف عما كان في الماضي، فهو لم يعد مجرد ناقل معلومات، ناقل ثقافة، أو معلم للمهارات الأساسية فقط وإنما هو فوق ذلك يجب أن يكون مرنا في تفكيره قادراً على أن يتقبل الأفكار الجديدة ويقومها، أن يتحلى بالسمات الشخصية اللازمة والكافية، والتي عن طريقها مجتمعة يتحصل على الكفاءة في التدريس، سواء كان اكتساب هذه السمات نتيجة للمؤهلات الدراسية التي يحصل عليها في تخصصه أو نتيجة الخبرة العلمية الناتجة عن الممارسة الفنية التطبيقية (أبو هوجة، 2010).

ويعد معلم التربية البدنية هو أساس العملية التدريسية التي من خلاله تصل المعارف والمعلومات إلى المتعلم بأستخدامه المعينات الوسيطة، المعلم الجيد وإن كان هناك اختلاف في المناهج التي لا يتناولها التطوير أو التعديل بالشكل الذي يتوافق مع طبيعة العصر الحالي، يمكن أن يحدث أثراً أيضاً على طلابه، حيث إنه يعمل على تنمية المهارات والقدرات المختلفة لدى المتعلمين من خلال تنظيم العملية التعليمية والتعرف على احتياجاتهم وطرق تفكيرهم هذا بالإضافة إلى الدور الريادي الذي يقوم به كقائد رياضي واجتماعي ويسهم في تطوير المجتمع وتقديمه عن طريق التربية الصحيحة للنشء والتي تتسم بالحب والولاء للوطن، كما أنه يعمل على تسليح طلابه بطرق العمل الذاتي الذي يمكنهم من متابعة واكتساب العلوم و المعارف المختلفة وتكوين القدرات واكتساب الكثير من المهارات المختلفة وغرس الكثير من القيم الخلقية والجمالية والاجتماعية في أنفسهم (زغلول، 2015).

كما أن إعداد المعلم من الأساسيات الضرورية التي تستند عليها السياسة التعليمية وتلك السياسة التي يعنى المعلم بتنفيذها، وتتمثل هذه الأخيرة في إعداد المتعلم للحياة في المجتمع الذي ينمو فيه وفقاً للفلسفة التي رغبها المجتمع لنفسه، وللعملية التعليمية ركائزها وأبعادها، ويأتي المتعلم في مقدمة هذه الأبعاد والركائز، ومن هنا تظهر ضرورة إعداد المعلم، يقول " تشارلز ميريل " (لا يسمح لأحد بممارسة مهنة التعليم ما لم يعد إعداداً تعليمياً خاصاً بها حيث إنها تتطلب من القائمين بها التخصص الدقيق في المواد العلمية، والإلمام الدقيق والتام بأساليب وطرق تدريسها، كما يجب أن يكون خبيراً بالأسس الاجتماعية والنفسية التي تهتم باحتياجات الطلاب وميولهم ودوافعهم حتى تتمكن من التعامل معهم وتوجيههم وإرشادهم الإرشاد والتوجيه الصحيح، حيث إن لمعلم التربية البدنية دوراً هاماً في إعداد المتعلم، لهذا كان من الضروري إعداد المعلم إعداداً أكاديمياً ومهنياً وثقافياً (عزمي، 2014).

أ- الدور التربوي لمعلم التربية البدنية:

تؤكد الأنظمة التربوية على الدور الفعال الذي يلعبه معلم التربية البدنية في العملية التربوية، باعتباره الناقل الأمين لحضارة الأمة وتراثها، ويعتبر معلم التربية البدنية واحداً من أولئك العاملين في الحقل التربوي الذين يتحملون مسؤولية إعداد الجيل وتربية النشء، وهو الوحيد الذي يتعامل مع الطلاب بروح رياضية تنبع من طبيعة المادة وقرعها من نفوس الطلاب، ومن هذا المنطلق تظهر علاقة قوية بين المعلم والطلاب تعطي معلم التربية البدنية مكانة متميزة بين المدرسين في المدرسة، إن الدور التربوي لمدرس التربية البدنية مهم للغاية، فهو مظهر للفرد الرياضي بكل ما تحمله هذه الصفة من معانٍ وقيم، الذي يعمل في مؤسسة تربوية لتكسب الطلاب النظام القيمي في حياتهم، وشخصيته لها تأثير كبير على حياة الطلاب وتصرفاتهم وتحديد مستقبلهم (صلاح الدين، 2001).

ب- الصفات التي يجب توافرها في معلم التربية البدنية:

أشار عمر وآخرون (2012) بأنه ينبغي أن تتوفر في معلم التربية البدنية صفات معينة من أهمها:

- أن تكون شخصيته قوية لها تأثير قوى في نفوس الطلاب و سلوكهم.
 - ذو نشأة تعليمية وثقافية واسعة.
 - أن يكون معداً مهنيًا جيداً للوصول بالتربية البدنية إلى أفضل المستويات.
 - أن يمتلك مع طلابه وزملائه والآخرين علاقات قوية ومهنية فعالة.
 - أن يكون لديه القدرة على أن يشرح للآخرين ماهية التربية البدنية وأهميتها في مجتمعنا الحديث.
 - أن يكون قدوة حسنة يحتذى بها الطلاب، ويبت فيهم الروح الرياضية الحقيقية.
 - أن يبدي رغبته في العمل مع كل الطلاب وليس مع الموهوبين والمتميزين فقط.
- كما ذكر مسمار وآخرون (2001) بأنه ينبغي أن يكون إعداد المدرس في أي مجتمع من المجتمعات أو في أي دولة من الدول محققاً للأمور التالية:

- أن يعرف المفاهيم والاتجاهات السائدة في المجتمع الذي يعيش فيه.
- أن يلم بالمادة الدراسية بالدرجة الأولى التي تجعل منه مورداً صالحاً يستمد منه الطلاب حاجاتهم من المعلومات والمعارف والخبرات.
- أن يكون لديه القدرة والمهارة الجيدة على توصيل المعارف والمعلومات.
- أن يكون واعياً لأهداف المنهج الدراسي ومحتوياته وتوجيهاته.
- أن يكون على علم بخصائص وصفات المتعلمين واحتياجاتهم.
- أن يكون على دراية تامة بعلوم الإدارة المدرسية وقوانينها ونظمها والطرق المختلفة للتعامل معها.
- جوانب الكفاية المهنية والتدريسية: (زغلول، 2015)، (عزمي، 2014)، (رفقي، 2012).

المجال الأول : كفايات تحديد الأهداف:

ولما كانت الأهداف التدريسية هي التي توجه العملية التعليمية والتربوية بأكملها فمن الواجب الاهتمام بتحديد الأهداف تحديداً واضحاً ودقيقاً وترجمتها إلى سلوك ؛ لكونها المرشد الأساسي لعملية إعداد الخطط التعليمية ، فهي تكتسب أهمية حيوية لبرامج التربية والتعليم. كما أن الأهداف التربوية هي أول مكونات المنهج التربوي وهي نقطة البداية لعمليات وأساسيات المنهج ... والنشاط الأساسي في التربية البدنية هو تغيير سلوك الطلاب والهدف التربوي هو المحصلة النهائية للعملية التربوية أو الغاية التي ننشد الوصول إليها في الحياة المدرسية والتي تسعى المدرسة إلى مساعدة الطلاب على بلوغ هذه الأهداف في بداية المرحلة الدراسية.

المجال الثاني : كفايات إعداد الخطط الدراسية:

إن التخطيط عملية فكرية يقوم بها معلم التربية البدنية منطلقاً من الأهداف التربوية العامة والخاصة والسلوكية لمادة التربية البدنية، و يمثل إحدى الكفايات التعليمية لدى المعلمين، وأن جهودهم العملية. التي يهدفون من ورائها إلى نجاح أعمالهم تتوقف على واقعية الخطط وفعاليتها، ويعد التخطيط من الوظائف الرئيسية في العمل التدريسي، وهو أسلوب للتفكير في المستقبل والذي يضم مجموعة منسجمة ومتناسقة من العمليات بغرض تحقيق الأهداف المحددة، و أسلوب أو منهج يهدف إلى حصر الإمكانيات المادية والموارد البشرية المتوفرة ودراستها وتحديد إجراءات الاستفادة منها لتحقيق أهداف مرجوة خلال فترة زمنية محددة "

المجال الثالث : كفايات إعداد الدروس:

مما لا شك فيه أن إعداد دروس التربية البدنية من واجبات معلمها، فهو الذي يمكن الوصول إلى أغراض وأهداف البرنامج العام للتربية البدنية ، وتنقسم عملية إعداد الدروس إلى قسمين، و مفهوم إعداد الدروس "هو عملية تحضير ذهني وكتابي يضعه المدرس قبل الدرس بفترة كافية وهو يشتمل على عدة عناصر لتحقيق أهداف محددة".

المجال الرابع : كفايات التنظيم:

إن العناية بالدرس اليومي من الخطوات الهامة إذا أردنا أن نحني الفائدة المرجوة من برنامج التربية البدنية ، و تنظيم درس التربية البدنية ضروري لتنظيم العمل وتبسيط الدرس وتحقيقه لأهدافه، فالمعلم هو الذي يختار تنظيم الدرس الذي يتناسب مع أهداف الدرس وما يحتويه من أنشطة تعليمية وتربوية مختلفة ، بالإضافة إلى مستوى الطلاب البدني، والمهاري، والإمكانيات المتوفرة بالمدرسة " العملية التنظيمية لدرس التربية هامة جداً لنجاح الدرس ، فالدرس المنظم تنظيمًا جيدًا لا يساعد فقط على تأكيد النجاح ولكنه يضيف إيجابية على جو الدرس ككل وعلى العلاقة بين المعلم والطالب ، وكذلك على العلاقة بين الطلاب بعضهم بعضاً، وعلى العكس من ذلك إذا لم تبذل عناية خاصة بتنظيم الدرس ، فمن المتوقع أن تقل قدرة الطلاب على التركيز أثناء الدرس ويؤدي ذلك إلى عدم انسياب الأداء وإنفاق المزيد من الوقت عند الأداء.

المجال الخامس : كفايات التنفيذ:

إن تنفيذ الدرس يعتبر مرحلة تحويل لما هو مدون ومخطط له إلى واقع عملي يمكن مشاهدته وملاحظته على ملعب المدرسة، حيث إن أولى خطوات تنفيذ الدرس تبدأ بمقابلة المعلم لطلاب، وتنتهي عند رجوعهم إلى الحجرة الدراسية عقب تأديتهم لأوجه النشاط الرياضي وهناك عدة اعتبارات يجب أن تراعى عند تنفيذ الدرس وهي:

- ١ - أن يكون هدف الدرس محدداً واضحاً ومعلومًا بالنسبة للطلاب.
- ٢ - نشاط المعلم وحيويته تمثل إيقاع حيوي ينتقل منه إلى الطلاب فيعمل بجدية و نشاط.
- ٣ - أن يراعي المعلم الزمن المحدد لكل جزء ، فلا يطغى جزء على آخر فلكل جزء هدفه ومحتواه المطلوب تنفيذها.
- ٤ - أن يقدم النموذج الجيد للأداء ، ويفضل أن يكون من بين الطلاب.
- ٥ - أن يتأكد من سهولة ووضوح الرؤية لجميع الطلاب وانتباههم أثناء تقديم النموذج.

المجال السادس : كفايات محتوى الدرس:

إن درس التربية البدنية يشكل الجزء الأساسي والبنية التحتية التي تحقق البناء الشامل المتكامل لمنهج التربية البدنية ، فمن خلال الدروس يتم تحقيق أهداف التربية البدنية المنشودة، و أحد العناصر الرئيسة للمنهج التربوي في التربية البدنية وهو كل ما يقع عليه الاختيار ويضعه مخططو المناهج من خبرات سواء كانت انفعالية أو معرفية أو نفس حركية لهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل المتزن للطلاب لقد تم تقسيم درس التربية البدنية إلى عدة أقسام لهدف تنظيم عمل المعلم، فهناك من قسم الدرس إلى ثلاثة أجزاء : جزء تمهيدي، جزء رئيسي، جزء ختامي وعرض الدليل التعليمي لمنهج التربية البدنية لوزارة التعليم عدة نماذج من تحضير دروس التربية الرياضية و البدنية ، حيث قسمت أجزاء الدرس إلى ثلاثة أجزاء: التمهيدي، الرئيس ، الختامي وبعضها أربعة أجزاء حيث إضافة جزء الإداري.

المجال السابع : كفايات استخدام الأدوات الرياضية:

يعد استخدام الأجهزة والأدوات الرياضية من الأمور المحببة والمشوقة لدى الطلاب يستمتعون باستعمالها ويثير لديهم حب الاستمرار في النشاط الرياضي، وتتيح لديهم فرص استغلال طاقاتهم مع الاهتمام بمراعاة الاحتياطات التي تضمن سلامتهم ومنحهم الحرية في استخدامها بدون خوف أو قيود ، وإلى توفير الأجهزة والأدوات يعد عاملاً رئيساً لنجاح أي برنامج للتربية البدنية، وذلك لأنه يستحيل أن يؤدي أي نوع من الأنشطة الرياضية في غياب الأجهزة والأدوات الخاصة بهذا النشاط ؛ لذلك تعتبر الأجهزة والأدوات عنصر هاماً لتحقيق أهداف التربية البدنية في جميع المجالات كما أن الأدوات والأجهزة الرياضية هي " : العامل الرئيسي في إنجاح وإخراج درس التربية البدنية والبدنية وكذا تنفيذ الأنشطة المتعلقة به ، لذا يجب الاهتمام بصيانة الأدوات والأجهزة وتخزينها بطريقة جيدة والتأكد من صلاحيتها مع الاهتمام بتوعية الطلاب بضرورة المحافظة على هذه الأدوات والأجهزة وطريقة استخدامها.

المجال الثامن : كفايات ضبط النظام في الملعب:

إن ضبط النظام في الملعب عن طريق معلم التربية البدنية يساعد على سرعة التعلم والفهم الجيد ويهيئ المناخ التعليمي والتربوي بالانضباط لتحقيق الأهداف المرجوة ، وأن المقصود بإدارة الصف " : هو ما يقوم به المعلم من إجراءات داخل فصل الدراسة لاستتباب الهدوء و الأمن وحفظ النظام ؛ لكي يتمكن من التدريس فلا تتم عملية التعلم في جو من الفوضى و التشويش وفي ضوء ذلك هناك بعض الأسس والقواعد التي تساعد على ضبط الفصل بطريقة تربوية نذكر منها ما يلي:

- ١ - يسهل تطبيق النظام إذا عود المعلم طلابه على قواعد بسيطة وثابتة لا تتغير.
- ٢- يضع المدرس مفهوماً لبعض الاصطلاحات و الإشارات التي يستعملها كثيراً مثل الصفارة أو الكرة أو غيرها من الأدوات.
- ٣- يصرف المدرس أغلب الوقت في الدروس الأربعة الأولى من بداية العام الدراسي لتعويد الطلاب على التفاصيل النظامية.
- ٤- الاهتمام بشخصية الطلاب ومن الوسائل الفعالة لإظهار ذلك حفظ أسمائهم الأولى ومناداتهم بها.
- ٥- أن يلجأ المعلم إلى التحفيز والتشجيع كوسيلة لزيادة إقبال الطلاب على الدرس.

المجال التاسع : كفايات النمو المهني:

يعد مجال التربية البدنية من المجالات التربوية الهامة ، كما أن المعلم هو المسؤول الأول عن تطوير العملية التعليمية من خلال تعليمه لمادته ولأوجه النشاط البدني إلا أن نجاحه في أداء مهام عمله يتوقف على العديد من المتغيرات ، والتي من أهمها مستوى كفاياته التعليمية والتربوية التي تمكنه من أداء عمله بإتقان.

ويعرف النمو المهني للمعلم بأنه: الفرص المناسبة للتعليم والتعلم والتي يلجأ إليها المعلمون لتطوير فهمهم في بعض من مجالات تخصصهم المناسبة وتعلمها وتعليمها، ومعرفة الواجب الذي ينبغي عليهم أن يقوموا به ليساعدوا ويوجهوا جميع الطلاب، وهي الفرص التي تتوفر لهم للمشاركة في الدراسة والبحث كذلك في تدريس تخصصهم، وأيضاً هو عملية مستمرة لمدى الحياة وتساعد في تنمية معارفهم وأفكارهم ومعتقداتهم و فهم قدراتهم وتستمد من خبرات وبرامج الإعداد قبل وبعد الخدمة من خلال الخبرات المكتسبة من التعليم الذاتي والمستمر وبرامج التدريب الفعالة أثناء الخدمة حتى بداية المستقبل المهني.

المجال العاشر : الكفايات الشخصية:

إن قيادة دروس التربية البدنية وإدارة المناشط واختيارها وطريقة تعليمها لها مكانة هامة في سياق الواجب التربوي للمعلم ، فمن المتفق عليه أن تكون الشخصية هي أولى العناصر المؤثرة على مدى نجاح الفرد كمعلم للتربية البدنية ، ويتوقف نجاح برامج وأنشطة وفعاليات التربية البدنية إلى حد بعيد على شخصية المعلم وإمكانياته وكفاياته ، وهناك مجموعة من الكفايات اللازمة:

1 - أن يتحلى بالذكاء والصبر والحزم.

2 - أن يتسم بالمرح وحسن المظهر.

3 - أن يحترم فردية الطالب وأن يشعره بالحب.

4 - القدرة على ضبط النفس.

5 - أن يعتني بمظهره.

6 - أن يمتاز بصفة القيادة.

المجال الحادي عشر : كفايات النشاط الداخلي والنشاط الخارجي:

يعتبر النشاط الداخلي و الخارجي من ضمن الأجزاء المكتملة لبرنامج التربية البدنية بالمدرسة، فهو مجال ونشاط رياضي تربوي لتنمية وصقل المهارات الرياضية المختلفة و التي تعلمها الطلاب خلال دروس التربية البدنية ، ويشرف على تنفيذها معلمو التربية البدنية بالمدرسة.

أ - النشاط الرياضي الداخلي:

إن النشاط الداخلي بالمدرسة نشاط تربوي خارج الحصص الدراسية، يتيح الفرصة لكل طالب الاشتراك في هوايته المفضلة، حيث تشير وزارة التربية والتعليم.

ب -النشاط الرياضي الخارجي:

النشاط الخارجي هو "رافد من روافد التربية البدنية، ويعنى بالطلاب المتميزين رياضياً من خلال قيامهم بتمثيل مدارسهم أو إدارته التعليمية في اللقاءات الرياضية الودية والرسمية".

المجال الثاني عشر : كفايات العلاقات الإنسانية:

إن العلاقات الإنسانية هي تفهم عميق لإمكانيات وقدرات وطاقات وحاجات ودوافع العاملين بالمؤسسة التربوية، واستعمال كل هذه العناصر وغيرها، لتحفيزهم على العمل كفريق واحد في جو من المحبة والتعاون والتفاهم والشفافية لتحقيق أهداف المؤسسة المطلوبة، حيث إن العلاقات الإنسانية هي: " جملة التفاعلات الاتصالية بين الناس سواء كانت هذه التفاعلات إيجابية أم سلبية ".

كما أن العلاقات الإنسانية هي: " الوسائل والأساليب التي يمكن من خلالها استثارة دافعية الناس وحفزهم على مزيد من العمل المثمر المنتج". وما لاشك فيه أن العلاقات الإنسانية من العوامل المهمة في الميدان التربوي لارتباطها الوثيق بالقدرة على العمل مع الآخرين.

المجال الثالث عشر : تقنيات التعليم:

تساهم تقنيات التعليم المختلفة بدرجة كبيرة في فعالية التعليم وتقدم مستوى المتعلمين ، وهي تساعد المعلم في أداء عمله وتسهيل وتوضيح الدروس وتساعد على الفهم والتعليم. كما أن " مصطلح تكنولوجيا استخدم في معظم الدول المتقدمة والذي تم تعريبه إلى تقنيات وأن تكنولوجيا التعليم هي : الأسلوب الذي يساهم على تنظيم وتقييم وتطوير العملية التعليمية ، ولهذا كان دخول علم تقنيات التعليم مجال التربية والتعليم أمراً حتمياً نتيجة للتطور الصناعي والعلمي المستمر".

أما الوسائل التعليمية التي يمكن أن يستفاد منها أثناء دروس التربية البدنية ، كما أوردته وزارة التربية والتعليم:

-السبورات ولوحات العرض - الرسوم - الكاريكاتير - المصقات - الصورة الفوتوغرافية - الشفافيات وجهاز العرض الرأسي - الفيديو والأفلام التربوية والتعليمية - الشرائح الثابتة - جهاز عرض الأفلام السينمائية أفلام ١٦ مم، و ٨ مم - الإذاعة المدرسية - الحاسب الآلي - المسجل - الأدوات والأجهزة الرياضية. ولاستخدام الوسائل التعليمية أثناء دروس التربية البدنية قيمة كبيرة ؛ لأن المعلم عن طريق الوسيلة يشرك أكثر من حاسة في إيصال المعلومات والمفاهيم والخبرات.

المجال الرابع عشر : كفايات الاصطفاف الصباحي:

إن الاصطفاف الصباحي والأنشطة التي يحتويها فيه تعد واجهة المؤسسة التربوية، حيث يعتبر الاصطفاف مفتاح اليوم الدراسي، وهو عنوان نجاح المدرسة هو النشاط المبرمج والموجه من قبل أعضاء هيئة التدريس، لتحقيق أهداف المنهج التعليمي و التربوي وهو الذي يخضع له الطالب منذ أن يدخل المدرسة و حتى بداية الحصة الأولى.

ومما لا شك فيه أن الاصطفاف الصباحي له أهمية كبيرة للطلاب وهي:

- 1 -تعويد الطلاب على النظام ودخول الفصول بانتظام.
- 2 -إعداد الطلاب جسدياً وذهنياً للدراسة.
- 3 -الاستماع إلى إذاعة الصباح والمشاركة فيها.
- 4 -النهوض مبكراً وعدم التأخر على المدرسة.
- 5 -الاصطفاف الصباحي هو المكان المناسب لتلقي المعلومات من إدارة المدرسة.

المجال الخامس عشر : كفايات التقويم:

إن الهدف الرئيسي من العملية التعليمية هو إحداث التغير المطلوب في سلوك الطلاب للتأكد من تحقيق الأهداف التربوية الموضوعه على أنه "عملية لإصدار الأحكام والوصول إلى قرارات حول قيمة خبرة من الخبرات وذلك عن طريق التعرف على نواحي القوة والضعف فيها على ضوء الأهداف التربوية المقبولة بقصد تطوير عملية التعليم والتعلم". وإذا كان التقويم بمفهومه العلمي عملية مستمرة لتوجيه العملية التعليمية بأكملها ، فإنه من خلال هذا المدلول يكون للتقويم وظائف متعددة نذكر منها:

- 1 - التقويم يوجه جهود المدرسين أثناء القيام بالتدريس.
- 2 - التقويم يوجه جهود الطلاب أثناء التعلم .
- 3 - التقويم يساعد في اتخاذ القرارات التربوية الصحيحة.
- 4 - التقويم وسيلة فاعلة لتحقيق التغذية الراجعة.

- تطوير الأداء المهني:

التنمية المهنية تعتمد على أشكال كثيرة ووسائل تساعد على إكساب المعلمين مهارات العمل الجيد الذي يتدربون عليه ولقد أظهرت الكثير من الكتابات أهمية التنمية المهنية للمعلمين والطلاب فهي تعمل على زيادة كفايات المعلمين مهنيًا وتساعد في تطوير وتحسين عملهم وتحسين القدرات والمهارات فالأشكال المستخدمة في التنمية المهنية تتحد وتنوع ومنها: (مخامرة، 2012)، (أبو هوجة، 2010).

- المشاركة في اللجان:

المشاركة في اللجان وفرق العمل في المدرسة والتي يستطيع المعلم أن يمارس فيها دوراً يختلف عن الدور المعروف وهو عملية التدريس. ويمكن للمعلم أيضاً أن يكتسب قيمة إضافية مثل: العمل التعاوني والعمل مع الآخرين، وتحمل المسؤولية ومهارات إدارية مثل: التنظيم والتخطيط والمشاركة في الأنشطة المجتمعية التي تعمل على توسيع نطاق عمل المعلم وتأثيره بحيث يصبح أداة فعالة في المجتمع يؤثر ويتأثر به.

- التدريب مع الآخرين:

لا بد وأن يكون لدى كل معلم مواطن قوة يستطيع أن ينقلها للآخرين بحيث يستفيد بتدريب الآخرين على مجموعة من المهارات الإضافية مع تحسين جوانب قوته ويستفيد الآخرون منه في تحسين جوانب الضعف لديهم.

- الزيارات المتبادلة:

التدريب أثناء الخدمة مرادفاً للتنمية المهنية وهو الشكل الأكثر انتشاراً لها ومن خلاله يحصل المعلمون عندما يكونون في موقع المتدربين على الخبرات اللازمة لهم والتي تؤهلهم للعمل ويعتبر تدريب المعلمين أثناء الخدمة ذي أهمية بالغة في تحقيق رفع كفاءة المدرسين داخل المدرسة، حيث إن برامج التدريب تهدف لتحقيق التنمية المهنية للمعلمين وتعمل كذلك على تحسين المهارات والمعارف والاتجاهات حتى يتسنى لهم مواكبة المتغيرات العالمية المعاصرة.

فالتدريب أثناء الخدمة يعتبر أحد ركائز التنمية المهنية الذي يدعم المعلم ويعاونه عندما يتحرك لزيادة القدرات المهنية ول يتم تعويد المعلم على التدريب أثناء الخدمة فينبغي العمل على تسهيل عملية القراءات الذاتية في مجال التخصص العلمي وفي مجال أساليب التدريس والتقييم واستخدام التكنولوجيا الحديثة في العملية التعليمية.

- التوأمة بين المعلمين:

وهو أسلوب أخذ في الانتشار بشكل كبير في بعض الدول مثل بريطانيا وهو نظام بديل للإشراف والتوجيه الفني، ويعتمد على ربط المعلمين بعضهم ببعض برابط منهجي وثيق بحيث يستفيد كل معلم من الآخر في مجالات التدريس و التخطيط والتدريب والتقييم ويقوم كل معلم في هذا النظام بزيارة زميله ومشاهدة أدائه وكتابة تقرير عن مستوى الأداء و نوعه، ويجتمع المعلم بعد ذلك بزميله ل تتم مناقشة المشاهدة وتحديد جوانب الضعف والقوة وسبل وتحسين جوانب القوة ومعالجة جوانب الضعف.

- حلقات المناقشة:

هذا النشاط له فوائد كثيرة خصوصاً في معالجة المشكلات التي يواجهها المعلم في تطوير العمل أو الاتفاق على أفضل الحلول و البدائل الممكنة للتعامل مع مشكلة أول موضوع معين وتعتبر حلقات النقاش من الأساليب التدريبية المنتشرة والشائعة باستمرار في برامج التنمية المهنية، والتي تقوم على أساس تقسيم المتدربين إلى مجموعات صغيرة بغرض النظر في مشكلة ما في مداولة مفتوحة بهدف الوصول إلى الحقيقة أو اقتراح الحلول المناسبة لها وتهدف هذه الاجتماعات إلى إعطاء الدارسين والمتدربين فكرة جيدة وعامة عن الموضوعات المعدة للبحث والتدريب والمهام التي تسلكها والأهداف المطلوب الوصول إليها.

- التوجيه والدعم من جهات مختصة:

هناك جانب مهم للغاية في عملية التنمية المهنية للمعلمين وهو التوجيه بشكل عام ويعني الدعم الإيجابي المقدم من هيئة ذات خبرة عالية في مجال التنمية المهنية إلى مجموعة من الأفراد أو هيئة صغيرة أقل خبرة وهذه الخبرة قد تشمل على مجالات عديدة ويعتبر هذا الأسلوب من الأساليب الشائعة والمنتشرة حيث تقوم بعض الدول بإنشاء معاهد للتدريب وأخرى للتنمية الإدارية أو مراكز للتطوير الإداري والأكاديمي للعلوم الإدارية وغيرها من الأسماء الكثيرة المختلفة التي تسمى بها هذه المراكز والتي تتفق في هدف واحد وهو إعداد وتدريب العاملين في جميع مجالات العمل المختلفة وتنميتهم مهنيًا ليتسكنوا من ممارسة دورهم بشكل فاعل.

- الدورات القصيرة والندوات:

فالندوات التي تصب بشكل مباشر في التنمية المهنية لمن يقوم بهذا النشاط بإلقاء الدروس وتنظيم الندوات وإلقاء أوراق العمل تقتضي من المدرس أن يقرأ ويطلع كثيراً على آخر المستجدات في مجال مهنته ويتطلب التفكير الجاد في أسلوب العرض والتقديم بشكل فاعل فجميع هذه العمليات تساعد في تطوير أداء المدرس وزيادة حصيلته المعرفية ورفع مستوى أدائه الوظيفي والأكاديمي، فهذه الدورات والتدريبات يتم تقديمها كنشاط خارج المدرسة حيث تقوم جهات خارجية بتمويلها ويحاولون فيها تقديم كل جديد من العلم بقدر الاستطاعة وتتم الندوات كذلك داخل المدرسة وخارجها، وتتم على أساس جمع عدد كبير من الأشخاص الذين لديهم نفس الاهتمامات ولديهم فكرة واضحة عما يرغبون في تحقيقه ويتبادلون الخبرات والأفكار وهذا النوع من التشابه يكون مقبولاً بشكل كبير لتنمية المعلمين.

- التعلم الذاتي:

فالتعلم الذاتي هو عبارة عن قراءات ذاتية في مجال التخصص العلمي وفي مجال طريقة التدريس والتقييم المتبعة واستخدام وسائل التكنولوجيا في العملية التعليمية، لكي يمكن للمعلم أن يقرأ في المجالات العامة لتكوين ثقافة مهنية وعلمية ومجتمعية يستفيد منها أثناء التدريس وللتعلم الذاتي أهمية كبيرة في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين حيث يعترف هذا الأسلوب باستقلالية المعلم وتوفير جو من الحرية والديمقراطية أثناء تنميته المهنية وهذا الأسلوب يساعد المعلم على ابتكار الأساليب الفاعلة وحيث إن عملية التنمية المهنية عملية مستمرة يجب أن تكون في إحدى جوانبها موجهة توجيهاً ذاتياً للمعلمين القادرين على تحديد احتياجاتهم ورغباتهم المهنية.

ويتضمن التعلم الذاتي إحساس المعلم بنفسه وقدرته على تحديد متطلباته عن طريق تصميم برامج ودورات تدريبية محددة ذات قدرة عالية تقوم على تطوير التعليم كما أنه يمكن من خلاله التغلب على الصعوبات التي تحول دون عقد الدورات التدريبية إما لبعض الأسباب الاقتصادية أو لبعد المناطق عن مراكز التدريب الرئيسية أو الفرعية ومن خلال أسلوب التعلم الذاتي يستطيع المدرس أن يطور من مهاراته ومعارفه ويطور ممارساته المهنية من خلال القراءة الحرة والمتواصلة في المراجع العلمية والإضافية.

الدراسات السابقة :

1- دراسة العمصي (2018) بعنوان "تصور مقترح لتطوير أداء معلمي التربية البدنية في ضوء المعايير المهنية للمعلمين" هدفت الدراسة إلى تقييم أداء معلمي التربية البدنية في ضوء المعايير المهنية للمعلمين ومن ثم وضع تصور مقترح لتطوير أدائهم، استخدم الباحث المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي على عينة مكونة من (22) مديراً من المرحلة الأساسية بمحافظة غزة، و (5) من مشرفي التربية البدنية، واستخدم المجموعة البؤرية لوضع التصور المقترح، أظهرت نتائج الدراسة أن درجة التزام معلمي التربية البدنية بالمعايير المهنية للمعلمين كانت مرتفعة إلى حد ما بوزن نسبي 78.64% من وجهة نظر المديرين، وكانت متوسطة بوزن نسبي 68.30% من وجهة نظر المشرفين، وكانت الدرجة الكلية للمشرفين والمديرين ككل متوسطة بوزن نسبي 73.47%.

2- دراسة الحايك وعمور (2014) بعنوان "الواجبات المرتبطة بأداء معلم التربية البدنية لتنفيذ المنهاج في ظل الجودة الشاملة"، هدفت الدراسة إلى التعرف على الواجبات المرتبطة بأداء معلم التربية البدنية لتنفيذ المنهاج في ظل الجودة الشاملة، ولتحقيق هدف الدراسة اتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (140) معلم ومعلم للتربية البدنية، أظهرت نتائج الدراسة مجموعة من النتائج أهمها: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي ومعلمات التربية البدنية حول الواجبات المرتبطة بالأداء في ظل الجودة الشاملة.

3- دراسة الحديدي ودهمش (2012) بعنوان "الحاجات التدريسية لمعلمات التربية البدنية في المدارس الأساسية العليا الأردنية من وجهة نظرهن"، وهدفت الدراسة إلى التعرف على الحاجات التدريسية لمعلمات التربية البدنية في المدارس الأساسية العليا الأردنية من وجهة نظرهن، وكذلك الفروق في الحاجات التدريبية تبعاً لمتغيري الخبرة والسلطة المشرفة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي لملائمته لطبيعة الدراسة، وتكونت عينة الدراسة على عينة طبقية عشوائية وكان عدد أفرادها (300) من المعلمات اللواتي يدرسن في محافظة عمان، وكانت نتائج الدراسة أن الحاجات التدريبية لمعلمات التربية البدنية في المدارس الأساسية العليا على الأداة ككل جاءت متوسطة وعلى جميع المجالات، وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة في الحاجات التدريبية تعزى لمتغير الخبرة ولصالح الفئة أقل من (5) سنوات في مجال التعليم أو التخطيط، وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين المدارس الحكومية والمدارس الخاصة ولصالح المدارس الخاصة.

4- دراسة البلوي (2011) بعنوان "دور المشرف التربوي في التنمية المهنية للمعلمين الجدد" هدفت الدراسة إلى التعرف على دور المشرف التربوي في التنمية المهنية للمعلمين الجدد، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من (1167) معلماً جديداً، وتكونت عينة الدراسة من (612) مدرساً جديداً، وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة وزارة التربية والتعليم بضرورة تبني برنامج تدريبي للمشرفين التربويين يتضمن مجالات إعداد المعلم الجديد قبل دخوله إلى الصف، ويشتمل على المجالات الآتية: الإدارة الصفية والتمكين والتخطيط ومهارات التدريس والتقويم في مجال التدريس وتقويم المنهج، وإجراء تقييم دوري لبعض برامج التنمية المهنية المقدمة للمعلمين الجدد من قبل الإشراف التربوي للإفادة من التغذية المرتدة المقدمة حولها. (الحديدي، 2012).

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي متبعاً الأسلوب المسحي، فهو أنسب أنواع المناهج لهذه الدراسة لأنه يعتمد على دراسة الواقع أو ظاهرة، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً (عبيدان وآخرون، 1992).

مجتمع الدراسة:

يشتمل مجتمع الدراسة على معلمي التربية البدنية بالملكة العربية السعودية.

عينة الدراسة:

بلغ إجمالي عينة البحث (795) معلم تربية بدنية موزعين حسب التالي:

العينة	العدد	النسبة المئوية
العينة الاستطلاعية	80	10.06%
العينة الأساسية	715	89.94%
إجمالي عينة البحث	795	100%

أدوات الدراسة:

- الاستبانة:

1- بعد الاطلاع على الدراسات السابقة والمرتبطة و المراجع العلمية تم تحديد المحاور الرئيسية الخاصة بالاستبانة بصورتها الأولية. ومن تم تحديد العبارات الخاصة لكل محور.

2- بعد إعداد الصيغة الأولية للاستبانة تم عرضها على مجموعة من الخبراء "عدد 10 خبراء في مجال التربية البدنية، ومن أسياسيات اختيار الخبراء

أ- أن يكون الخبير علي درجة أستاذ أو أستاذ مساعد بكلية أو أقسام التربية البدنية.

ب- أن يكون متخصصاً في مجال مناهج التربية البدنية.

- وعلي أثر تنقيح الاستبانة بناءً علي مقترحات الخبراء خاصة فيما يتعلق بتعديل وحذف وإضافة عدد من عبارات الاستبانة، وتحسين أسلوب الصياغة لبعض العبارات، ودمج العبارات المتماثلة، وتبسيط العبارات المركبة، فقد أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية تشتمل علي (12) عبارة. وبعد التحقق من المعاملات العلمية للإستبانة باستخدام برنامج (SPSS) (الصدق، الثبات)، وقد أهلها ذلك بأن تكون أداة قياس مناسبة وفاعلة لهذه الدراسة ويمكن تطبيقها بثقة عالية.

قام الباحث باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في إجراء الأسلوب الإحصائي المناسب مع المنهج المستخدم وعدد العينة الأساسية الخاصة بالبحث، لتطبيق المعالجات الإحصائية الآتية: 1- النسبة المئوية، 2- معامل ارتباط بيرسون، 3- معامل ثبات ألفا Alpha، 4- الوزن الترجيحي، 5- الأهمية النسبية، 6- اختبار كا².

عرض و مناقشة النتائج:

"ما هي الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي التربية البدنية ؟"

الوزن الترجيحي والأهمية النسبية ودلالة الفروق لاستجابات عينة البحث حول عبارات

المحور (ما هي الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي التربية البدنية) (ن= 715)

م	العبارة	موافق		إلى حد ما		غير موافق		الوزن الترجيحي	الأهمية النسبية	كا ²	الترتيب
		ك	%	ك	%	ك	%				
1	يسهم المؤهل العلمي التخصصي لمعلم التربية البدنية وخبراته في زيادة الكفاءة التدريسية.	523	73.15	110	15.38	82	11.47	1871.00	87.23	511.66	4
2	توفر الجهات الإشرافية المختصة إقامة الدورات التعليمية والتدريبية التخصصية وما يستجد عليها من تطورات بحيث يواكب المعلم كل ما هو جديد.	521	72.87	125	17.48	69	9.65	1882.00	87.74	509.45	3
3	يسهم العمر الزمني لمعلم التربية البدنية في تقديم الأفضل في مجال التدريس.	417	58.32	112	15.66	186	26.01	1661.00	77.44	212.39	7
4	ينعكس تطور مناهج التربية البدنية وفقاً للحدثاء على تطوير أداء معلم التربية البدنية .	544	76.08	111	15.52	60	8.39	1914.00	89.23	593.49	2
5	يساهم معلمو التربية البدنية في وضع مناهج التربية البدنية وخططها.	398	55.66	202	28.25	115	16.08	1713.00	79.86	176.33	6
6	يتم تشجيع المعلمين المتميزين في مجال تدريس التربية البدنية من قيادة المدرسة.	332	46.43	194	27.13	189	26.43	1573.00	73.33	55.27	10
7	وجود تبادل خبرات بين الإدارات الرياضية المحيطة بالمدرسة ومعلمي التربية البدنية "أندية، مراكز، شباب، ... الخ.	321	44.90	102	14.27	292	40.84	1459.00	68.02	118.74	12
8	عدم وجود أسس واضحة ومقياس مقنن لاختيار معلمي التربية البدنية .	346	48.39	98	13.71	271	37.90	1505.00	70.16	135.75	11
9	استخدام التكنولوجيا والأنظمة التطويرية الحديثة في الرياضة المدرسية.	458	64.06	168	23.50	89	12.45	1799.00	83.87	316.79	5
10	مواكبة الاطلاع والاستفادة من نتائج البحوث العلمية المتعلقة بالتربية البدنية .	412	57.62	101	14.13	202	28.25	1640.00	76.46	211.22	9
11	يتمتع باللياقة البدنية والقدرة على إتقان المهارات الحركية للألعاب المختلفة.	420	58.74	97	13.57	198	27.69	1652.00	77.02	229.11	8
12	القدرة على انتقاء الطلاب المتميزين وتوظيفهم في الألعاب الرياضية المختلفة.	578	80.84	100	13.99	37	5.17	1971.00	91.89	734.45	1

قيمة كا2 الجدولية عند مستوى معنوية (0.05) ودرجة حرية (2) = (5.991)

يتضح من الجدول الوزن الترجيحي والأهمية النسبية لاستجابات عينة البحث في عبارات المحور (ما هي الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي التربية البدنية)، حيث تراوحت الأهمية النسبية للعبارات ما بين (68.02%) إلى (91.89%)، كما يتضح من الجدول وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين التكرارات المشاهدة والمتوقعة في جميع العبارات، حيث إن قيمة كا2 المحسوبة أعلى من قيمة كا2 الجدولية في جميع العبارات.

1. مناقشة النتائج:

بدراسة النتائج المدرجة بالجدول، والخاصة بآراء عينة البحث حول تحديد الكفايات المهنية لمعلمي التربية البدنية، يتضح الآتي:
أوضحت نتائج الجدول أن هناك فروقاً دالة إحصائية عند مستوى دلالة إحصائية (0,05) بين التكرارات المشاهدة والمتوقعة في العبارات رقم (12)، (4)، (2)، (1)، (9)، في الاستجابة (نعم) ولصالح التكرارات المشاهدة وحصلوا على أعلى أهمية نسبية وقدرها على التوالي (91.89%)، (89.23%)، (87.74%)، (87.23%)، (83.87%)، وبلغت قيمة كا2 المحسوبة على التوالي (734.45)، (3593.49)، (509.45)، (511.66)، (316.79)، نصت العبارات على الآتي:

- القدرة على انتقاء الطلاب المتميزين وتوظيفهم في الألعاب الرياضية المختلفة.
- ينعكس تطور مناهج التربية البدنية وفقاً للحدثة على تطوير أداء معلم التربية البدنية.
- توفر الجهات الإشرافية المختصة إقامة الدورات التعليمية والتدريبية التخصصية وما يستجد عليها من تطورات بحيث يواكب المعلم كل ما هو جديد.

- يسهم المؤهل العلمي التخصصي لمعلم التربية البدنية وخبراته في زيادة الكفاءة التدريسية.

- استخدام التكنولوجيا والأنظمة التطويرية الحديثة في الرياضة المدرسية.

أما العبارات التي حصلت على أقل أهمية نسبية لاستجابات عينة البحث أرقام (7)، (8)، (6)، وبلغت قيمة كا2 المحسوبة على التوالي (118.74)، (135.75)، (55.27)، وحصلت هذه العبارات على أهمية نسبية بلغت على التوالي (68.02%)، (70.16%)، (73.33%)، وجاء ترتيب العبارات وفقاً لما يلي:

- وجود تبادل خبرات بين الإدارات الرياضية المحيطة بالمدرسة ومعلمي التربية البدنية "أندية، مراكز، شباب.

- عدم وجود أسس واضحة ومقياس مقنن لاختيار معلمي التربية البدنية.

- يتم تشجيع المعلمين المتميزين في مجال تدريس التربية البدنية من قيادة المدرسة.

كذلك عدم وجود اتفاقات تعاون بين المؤسسات الرياضية والمدرسة لم يمكن المعلمين من اكتساب بعض الخبرات التي قد تتحقق من هذا التعاون، كما أن هناك حاجة ماسة في المدارس لاستخدام التكنولوجيا الحديثة في عملية تقويم معلمي التربية البدنية، كذلك هناك حاجة لتطوير إعداد معلمي التربية البدنية الأعداد الأمثل، وكذلك هناك نقص في عدد معلمي التربية البدنية بالمدارس لعدم التعيين.

وتتفق دراسة كل من رباعية و الرقيب (2019)، دراسة العمصي (2018)، الحايك وعمور (2014)، الحديدي ودهمش (2012)، على أهمية العمل على تحديد الكفايات المهنية التي يحتاجها معلم التربية البدنية من أجل العمل على تطويرها وتحسينها بما ينعكس على أدائه المهني بالإيجاب وبالتالي يتمتع بالكفاءة والقدرة على تحقيق الأهداف المطلوبة.

بناءً على ما سبق ومن خلال تحديد الكفايات التدريسية لمعلمي التربية البدنية، فإن الباحثين يروا أن السؤال الأول تمت الإجابة عليه والذي نص على: "ما هي الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي التربية البدنية؟"

النتائج و التوصيات:

1. النتائج:

تشير النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين التكرارات المشاهدة والمتوقعة في جميع العبارات، حيث إن قيمة كا2 المحسوبة أعلى من قيمة كا2 الجدولية في جميع العبارات. ولقد توصلنا إلى عدد من النتائج وهي:

1. عدم اتاحة الفرصة لمعلمي التربية البدنية في الابتكار والتطوير في تحقيق الأهداف المطلوبة بعيدا عن التقيد بالمنهج.
2. ندرة الحوافز المادية والمعنوية للمعلم المتميز في أداء عمله.
3. عدم توفر الدورات التدريبية و التطويرية التي يحتاجها معلمو التربية البدنية.

ب- التوصيات:

1. يجب تطوير منهاج التربية الرياضية وفقا للحداثة وهذا ينعكس على تطوير أداء معلم التربية البدنية.
2. إقامة الدورات التعليمية والتدريبية التخصصية وما يستجد عليها من تطورات بحيث يواكب المعلم كل ما هو جديد.
3. وضع خطط لتحسين أداء معلمي التربية البدنية وفق الكفايات المهنية العالمية.
4. عمل تقييم دوري لأداء معلمي التربية البدنية وفق المعايير العالمية.
5. توفير الإمكانيات اللازمة داخل المدارس حتى يتمكن المعلم من تحقيق الكفاية المهنية.
6. أن تتعاون إدارة المدرسة مع معلم التربية البدنية عند مشاركاته في الأنشطة الخارجية للمدرسة.
7. أن تهتم إدارة المدرسة بالنشاط الداخلي والخارجي وتخصص ميزانية كافية لها.
8. تخصيص مكافآت وحوافز تشجيعية لمعلمي التربية البدنية المتميزين.
9. التوصل الى إعداد تصور مقترح لتطوير أداء معلمي التربية البدنية في ضوء الكفايات المهنية بالملكة العربية السعودية.

ج- التصور المقترح لتطوير أداء معلمي التربية البدنية في ضوء الكفايات المهنية بالملكة العربية السعودية:

1- أسس التصور المقترح:

هناك عدة أسس يقوم عليها التصور المقترح وهي كالتالي:

- السياسة:

ويعني هذا العامل توفر سياسة واضحة قادرة على التطوير و تحدد الأهداف التي تسعى المدارس إلى تحقيقها.

2- التنظيم:

أن هذا العامل يعني أن يكون في المدارس وخاصة في حصص التربية البدنية تنظيم لعملها وتوزيع للمسؤوليات بين أفرادها يتسم بالوضوح مع استخدام أجود العناصر في إدارة العمل.

3- التدريب:

يعني أن تعمل المدارس على إخضاع معلمي التربية البدنية فيها إلى تدريب جيد يتسم بالاستمرارية، يقوم على أساس خطط تضمن تحقيق احتياجات الأفراد العاملين والمعلمين في المدارس.

4- المعلومات:

أن تكون لدى المدارس قاعدة من البيانات والمعلومات عن كافة المؤسسات الرياضية المحيطة بها.

5- التحليل:

أن تعمل المدارس بتحليل المشكلات التي تواجهها حصص التربية البدنية وكافة الأنشطة الرياضية، والاستفادة من نتائج التحليل في تحديد سبل التطوير المستمر في عملها.

6- الضبط:

أن يتم عمل نظام يضبط العمل داخل حصص التربية البدنية يعتمد على التغذية الراجعة.

7- المعايير:

أن ضبط العمل في المؤسسة يتطلب توافر معايير يقوم عليها ذلك الضبط، وبناء على ذلك فإن توافر هذه المعايير يعد عاملاً مهماً من العوامل التي تساعد حصص التربية البدنية في تحقيق الجودة.

8- التخطيط المستقبلي:

أن تعمل إدارة المدرسة على وضع خطط مستقبلية تسهم في تطوير العمل داخل حصص التربية البدنية

المراجع :

- 1- أبو هوجة، كلوم حلمي، 2010م، مناهج التربية الرياضية، ط4، القاهرة: مركز الكتاب للنشر والتوزيع.
- 2- الأصمعي، محمد محروس، 2012م، أبعاد التنمية المهنية لمعلمي التعليم قبل الجامعي بين النظرية والممارسة، مجلة البحث التربوي بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، المجلد الأول، العدد الثاني، القاهرة.
- 3- البلوي، مرزوقة حمود، 2011م، دور المشرفين التربويين في تنمية المعلمين الجدد مهنيًا في منطقة تبوك التعليمية من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن: جامعة مؤتة.
- 4- العمصي، عثمان عثمان، 2018م تصور مقترح لتطوير أداء معلمي التربية الرياضية في ضوء المعايير المهنية للمعلمين، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد 26، العدد 1، 2018، ص 256-282، فلسطين، غزة.
- 5- الحايك، صادق خالد، وعمور، عمر عيسى (2014) الواجبات المرتبطة بأداء معلم التربية الرياضية لتنفيذ المنهاج في ظل الجودة الشاملة، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد 41، العدد 3، ص 1-17. الأردن.
- 6- الحديدي، محمود، ودهمش، لنيدا، 2012م، الحاجات التدريبية لمعلمات التربية الرياضية في المدارس الأساسية العليا الأردنية من وجهة نظرهن، مجلة النجاح للأبحاث العلوم الإنسانية، المجلد الثاني، العدد الثالث، الأردن.
- 7- الحمادي، عبدالله، يناير 2012م، المهارات التدريسية اللازمة من وجهة نظر المعلمين والموجهين في المرحلة الثانوية بدولة قطر، مجلة كلية التربية، المجلد الأول، العدد الواحد والثلاثون.
- 8- الخولي، أمين أنور، والشافعي، جمال الدين، 2015م، استراتيجية مقترحة لتطوير الرياضة المدرسية العربية، ط2، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.
- 9- الخطيب، منذر هاشم، 2012م، المناهج التربوية ومناهج التربية الرياضية، ط1، بغداد: بيت الحكمة.
- 10- الرابعة والرقب، يونيو 2019م، تقييم الأنماط الإشرافية لدى مشرفي التربية الرياضية في مديرية التربية والتعليم في لواء القويسمة من وجه نظر معلمي ومعلمات التربية الرياضية، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد الخامس عشر، العدد الثاني، الأردن: الجامعة الأردنية.
- 11- السايح، مصطفى، 2012م، علم الاجتماع الرياضي في التربية الرياضية، ط2، القاهرة: دار الفكر العربي.
- 12- السبيعي، خالد، 2016م، العوامل المؤدية إلى ضعف مشاركة الطلاب في الأنشطة الرياضية ووسائل التغلب عليها من وجهة نظر الطلاب في جامعة الملك سعود، ع94 السعودية، رسالة الخليج العربي.

- 13- الغبوي، طلال، 2017م، تقويم الأنشطة الطلابية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين بمحافظة عفيف، رسالة ماجستير منشورة، الرياض، جامعة الملك سعود.
- 14- المسماري، زكية على، 2017م، دور مدراء المدارس في التغلب على المشكلات التي تعيق تنفيذ الأنشطة المدرسية بالإدارة التعليمية الزاوي، رسالة ماجستير، الأردن: جامعة الزيتون.
- 15- بسيوني، محمد عوض، والشاطي، فيصل ياسين، 2015م، نظريات وطرق التربية البدنية، ط 3، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- 16- رفقي محمد، واليعيش، حسام، 2012م، أسس وبرامج التربية البدنية، ط2، الرياض: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- 17- رمضان، علاء صبرة، 2013م، التنمية المهنية لمدير المدرسة في ضوء متطلبات عولة الإدارة، ط3، مصر: كلية التربية بجامعة بنها.
- 18- زغلول، محمد و السايح، مصطفى، 2015م، تكنولوجيا إعداد معلم التربية الرياضية، ط4، مصر: دار الوفاء للطباعة والنشر بالأسكندرية.
- 19- سيد، سمير محمد، 2009م دراسة تأثير الإمكانيات والأنشطة الرياضية على اتجاهات طلاب جامعة طيبة، رسالة ماجستير، قسم التربية البدنية وعلوم الرياضة، كلية التربية، جامعة طيبة.
- 20- سيد، سمير محمد، 2017م، الضغوط المهنية التي تواجه معلمي التربية البدنية بالمدينة المنورة، المؤتمر التربوي الدولي الأول للدراسات التربوية والنفسية، جامعة المدينة العالمية، المجلد 2، البحث 21 ص 385-400.
- 21- سيد، سمير محمد، قطب، إيمان محمد، 2020م، مشكلات الرياضة المدرسية من وجه نظر معلمي التربية الرياضية في المملكة العربية السعودية، مجلة الراسخون الدولية، العدد 6، ص 292-320.
- 22- شلتوت، حسن، و معوض، حسن، 2014م، التنظيم والإدارة في التربية الرياضية، ط3، القاهرة: دار الفكر العربي.
- 23- صلاح الدين، أمل محمد، 2001م، استخدام بعض التقنيات التعليمية في درس التربية الرياضية وأثرها على المستوى المهاري لتلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياضية للبنات، القاهرة: جامعة حلوان.
- 24- عبدالعزيز، الحر، 2012م، المعلم دائم التعلم، المؤتمر التربوي الحادي والثلاثون للفترة 6-12 مارس، مجلة جمعية المعلمين، الكويت: مطبعة جامعة الكويت.
- 25- عزمي، محمد سعيد، 2014م، أساليب تطوير وتنفيذ درس التربية الرياضية في مرحلة التعليم الأساسية بين النظرية والتطبيق، ط2، الأسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- 26- عمر، زينب على، 2015م، طرق تدريس التربية البدنية و الرياضية، ط3، القاهرة: دار الفكر العربي.
- 27- عمر، زينب و عبدالحكيم، غادة، 2012م، طرق تدريس التربية الرياضية الأسس النظرية والتطبيقات العملية، ط2، القاهرة: دار الفكر العربي.
- 28- قطامي، يوسف، 2013م، علم النفس التربوي والتفكير، ط2، الأردن: دار حنين للنشر والتوزيع.
- 29- مامسر، محمد خير 2003م، النشاط المدرسي ودوره التربوي والاجتماعي، دراسة علمية مقدمة إلى ندوة التربية الرياضية المدرسية بين العلم والتطبيق، الإمارات العربية المتحدة: جامعة الإمارات، المجلد الثالث، العدد الرابع.

- 30-متولي، عبد الله عصام الدين، 2016م، طرق تدريس التربية البدنية بين النظرية والتطبيق، ط3، مصر: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- 31-مخامرة، كمال خليل، يونيو 2012، أهم معوقات تدريس التربية الرياضية في مدارس مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل من وجهة نظر المعلمين، مصر: مجلة جامعة الأزهر، سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد الرابع عشر العدد الأول.
- 32-مسمار، بسام عبدالله، 2001م، المشكلات والمعوقات التي تواجه معلم التربية الرياضية المبتدئ بالمدارس الحكومية بقطر، مجلة دراسات العلوم التربوية، الأردن: مطابع جامعة الأردن، المجلد الثامن والعشرون، العدد 163.
- 33-محمد، سامية حسن، 2003م، تقويم الأنشطة الترويجية لطلاب جامعة البحرين، رسالة ماجستير، مصر: جامعة حلوان.
- 34-محمد، مناف عبدالعزيز، 2013م، مشاكل تنفيذ درس التربية الرياضية في المدارس الإعدادية للبنات من وجهة نظر المديرات والمدارس الاختصاص بقضاء الكوفة، رسالة ماجستير غير منشورة، العراق: مديرية التربية الرياضية والفنية، جامعة الكوفة.
- 35-Bach, Stephen & sisson, keith, 2012, personnel management, Acomprehensive guide to theory and practice, .ed2, 3rd ed, Blackwell business, oxford.
- 36-Bland ford, Sonia, 2015, Managng prgionalisms development in schools, .ed2 , London: Routledge .
- 37-Coffman, 2012, On Line professional development transferring skills learned to the class room, Capella: .ed2, Capella university .
- 38-..... Hay, A., 2015, Teachers Perceptions of In Service Teacher Training to Support Curriculum change in Physical Education, ed2, The Hong Kong Experience, Vol 9, N3, Hong Kong: Sport Education and Society, P 421.
- 39-Lopez, omer-S., 2015, the effect of the relation ship be tween classroom student diversity and teacher capacity on student pes for mance Executive summary, ed2, conclusions and rccommendations for educational policy and practice, USA: tcxas.
- 40-Mohamed, Gebiril, 2012, Evaluation of Sports Marketing Efficiency in Arab Countries, Series Physical Education and Sport, 7(1), 47- 54.
- 41-Skerrett, Ortrun, 2015, Professional Development in higher education, Atheoretical frame work for action Research, ed2,London: Kogun.

بحث رقم 9

أسس المنهج النبوي في التربية وبناء الشخصية الإسلامية

الأستاذ المشارك الدكتورة رقية ناجي الدعيس

الباحث علي حمود علي وثاب

ملخص البحث:

هدفت الدراسة إلى التعرف على الأسس التي بُني عليها المنهج النبوي، وأهم ما يميزه عن غيره من مناهج التربية، وكذلك التعرف على أهم الأساليب التربوية التي مارسها النبي ﷺ في تعليمه وتربيته لأصحابه، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وكان من أهم نتائج الدراسة أن من أهم الأسس التي قام عليها المنهج النبوي الأسس (العقدية، والأخلاقية، والعلمية، والعملية)، كما أن المنهج النبوي يتميز بمميزات لا توجد في غيره من مناهج التربية، ومن أعظمها قوة المصدر حيث وأنه رباني المصدر، كما أظهرت النتائج أن الأساليب النبوية تسهم في بناء جميع جوانب بناء الشخصية، وتنوعها يدل على أهمية مراعاة أحوال المخاطبين. وفي ضوء النتائج أوصى الباحث بضرورة اهتمام المربين من آباء ومعلمين وغيرهم بتعلم القرآن الكريم والعلوم الشرعية بما يمكنهم من تطبيق المنهج النبوي، وتوظيف الأساليب النبوية في التعليم على الوجه الأكمل.

الكلمات الدلالية: المنهج النبوي، بناء الشخصية.

Abstract:

This study aimed to identify the most important foundations upon which the Prophet's curriculum was built, the most important thing that distinguishes it from other educational curricula, and to identify the most important methods practiced by the Prophet, (peace be upon him), in teaching and educating his companions. The researcher used analytical descriptive approach, and parts of the major results of the study are: One of the most important foundations of the prophetic approach is (doctrinal, moral, academic and practical). The prophetic approach is characterized by features not found in other educational curricula and best of them is the power of source, that is; a divine source. Prophetic methods contribute to the development of all aspects of character-building, and their diversity demonstrates the importance of taking into consideration the circumstances of the audience.

In light of the results, the researcher recommended the need for educators, whether parents, teachers, and others, to be interested in learning the Noble Qur'an and shariah sciences which will enable them to apply the Prophetic approach, and to make full use of the prophetic methods in education.

Keywords: the prophetic approach, character building

المقدمة:

يعد المنهج النبوي في التربية ترجمة وواقع عملي للمنهج الرباني الذي من خصائصه التكامل والشمول، ومن مظاهر التكامل والشمول الذي تميزت به التربية النبوية عنايتها بكل جوانب بناء شخصية الإنسان، فلم تهتم بجانب على حساب الجانب الآخر، ولا يوجد هذا التكامل إلا في منهج التربية النبوية المستمدة من المنهج الرباني. وسار على هذا النهج في التربية النبوية علماء السلف ⁺، والمطلع على حياتهم يرى نجاحهم في بناء شخصيات تلاميذهم بناءً متكاملًا، فشكّلوا هويتهم الإسلامية التي أمدت الأمة الإسلامية والبشرية كافة بالكثير من الإنجازات العلمية والفكرية وغيرها. وبهذا يتضح التباين الشديد بين التربية النبوية وغيرها من مناهج التربية المستقاة من الفلسفات والأديان السماوية المخرفة، فالتربية الغربية وغيرها قدمت تصورًا قصيرًا للإنسان، فاتجه بعضها إلى الجانب العقلي وأهمل الجانب الروحي والوجداني، ونظر بعضها إلى الجانب الروحي والوجداني وأهمل العقل، ونظر بعضها إلى الإنسان كآلة للإنتاج فاهتم بتنمية مهاراته وأهمل الجوانب الأخرى، وهي وإن سعت إلى النظرة المتكاملة للإنسان إلا أنها تحتله في عالم المادة، فلا وجود للإيمان والسعي للآخرة، والتدين أمر شخصي يختاره الفرد، والقيم والأخلاق نسبية ومحكومة بما تجلبه من مصالح ومنفعة. (الدويش، 1437). ومن أبرز ما يظهر فيه التكامل في التربية النبوية ما يتصل بمجالات الشخصية فقد كان ﷺ يعتني برعاية كافة مجالات الشخصية الإنسانية، سواءً في مجال التربية الجسمية، أو الإيمانية، أو النفسية، أو العقلية، وهكذا في سائر المجالات.

وقد تناولت العديد من الدراسات المنهج النبوي ودوره في التربية وبناء الشخصية، ومن هذه الدراسات: دراسة الجبوري (2017)، وهدفت إلى التعرف على المنهج النبوي في غرس وترسيخ القيم الإيمانية ومدى ممارسته من قبل معلم التربية الإسلامية، ودراسة العدوان (2012)، وهدفت إلى التعرف على المنهج النبوي في بناء الشخصية المتوازنة، دراسة دبابش (2008)، وهدفت الدراسة إلى التعرف على أهم الأسس التربوية التي يقوم عليها منهج النبي ﷺ التربوي من خلال السيرة النبوية.

ومن هذا المنطلق ارتكزت الدراسة على تحديد أسس المنهج النبوي في التربية وبناء الشخصية. مشكلة الدراسة:

القصور الموجود في تطبيق المنهج النبوي في بناء الشخصية الإسلامية لدى المعلمين. وهذا ما لاحظته الباحثة من خلال عمله في مهنة التعليم، وكذلك ما أوصت به الدراسات السابقة كدراسة الجبوري (2017) والتي أوصت بضرورة الرجوع إلى المنهج النبوي في تربية الفرد والمجتمع، كما أوصت بضرورة تطبيق المنهج النبوي في كتب طرائق التدريس وأساليبه لإعداد المعلمين، ودراسة دبابش (2008) والتي أوصت بضرورة اهتمام التربويين بالمنهج النبوي فهو غني بالأسس والمبادئ والأساليب التربوية، ودراسة العتيبي (2018) والتي أوصت بضرورة استفادة التربويين من المنهج النبوي في تأصيل أسس التربية، كما أوصت بتشجيع الأسرة والمدارس والمؤسسات التعليمية على معرفة الأساليب النبوية في التربية لتطبيقها بشكل مفيد.

أسباب اختيار الموضوع

1. إبراز أسباب قوة المنهج النبوي في التربية وبناء الشخصية.
2. توضيح سبب تميز المنهج النبوي في التربية وبناء الشخصية عن سائر المناهج.
3. التعرف على الأساليب التي تميز بها المنهج النبوي في التربية وبناء الشخصية.

أسئلة الدراسة

جاءت هذه لدراسة لتجيب عن الأسئلة التالية:

1. ما الأسس التي بُني عليها المنهج النبوي في التربية وبناء الشخصية؟
2. ما مميزات المنهج النبوي في التربية وبناء الشخصية؟
3. ما أساليب المنهج النبوي في التربية وبناء الشخصية؟

أهداف الدراسة

1. الكشف عن أهم الأسس التي بُني عليها المنهج النبوي في التربية وبناء الشخصية.
2. التعرف على مميزات المنهج النبوي في التربية وبناء الشخصية.
3. توضيح الأساليب النبوية في التربية وبناء الشخصية.

أهمية الدراسة

تكتسب الدراسة أهميتها من خلال ما يلي:

1. الكشف عن الأهمية الكبرى للمنهج النبوي في التربية وبناء الشخصية.
2. يستفيد من هذه الدراسة القارئون على تصميم المناهج والمربون والمهتمون بأمور الدعوة إلى الله.
3. تساعد نتائج هذه الدراسة في تقديم معلومات نظرية يمكن الاعتماد عليها في بناء أسس ومبادئ وأساليب تربوية تساهم في بناء الشخصية الإسلامية بناءً متكاملًا.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على بيان أسس المنهج النبوي في التربية وبناء الشخصية وذلك من خلال الرجوع إلى كتب السيرة والسنة النبوية وكذلك ما تم تأليفه من كتب ودراسات في بناء الشخصية الإسلامية.

مصطلحات الدراسة

المنهج النبوي: عرفه عطا (2017) بأنه كل ما صح عن الرسول - ﷺ - من قول أو فعل أو تقرير في تربية أصحابه. التعريف الإجرائي للمنهج النبوي: هو مجموعة الإجراءات والأساليب والطرق المستنبطة من السنة النبوية المطهرة والتي يهدف من خلالها المربي لبناء شخصية المتربين بناءً متكاملًا يشمل جميع جوانب الشخصية. الشخصية: "صِفات تميز الشَّخص من غيره، ويُقال فلان ذو شخصية قويّة ذو صِفات متميزة وإرادة وكيان مُستقل (محدثة)". (إبراهيم مصطفى وآخرون، 1431: 475).

ويقصد بها الباحث هنا: مجموعة الجوانب الإيمانية والأخلاقية والاجتماعية والعقلية والنفسية والصحية، والتي تميز الشخص عن غيره. التعريف الاجرائي لبناء شخصية: هو رعاية المتربين وإعدادهم إعداداً متكاملًا وشاملاً لجميع جوانب الشخصية وفق المنهج النبوي، بغية أن يكونوا صالحين في أنفسهم مصلحين لمجتمعهم، قادرين على مواجهة متطلبات الحياة بحكمة واقتدار في ضوء المنهج الإسلامي المعتدل. الإطار النظري

المنهج لغة:

جاء في مختار الصحاح (الرازي، 1420: 320) أن: "المنهاج) الطريق الواضح، و (نَهَج) الطريق أبانه وأوضحه. و (نَهَجه) أيضا سلكه". وعند ابن منظور (1414: 383): المنهاج: الطريق الواضح. واستنهج الطريق: صار نَهْجًا. وفي حديث العباس: لم يمت رسول الله، حتى ترككم على طريق ناهجة. وجاء في المعجم الوسيط (إبراهيم وآخرون، 1431: 975): "المنهاج) الطريق الواضح وفي التنزيل العزيز {لكل جعلنا منكم شرعة ومنهاجا} ".

المنهج النبوي اصطلاحاً:

من خلال التعريف اللغوي للمنهج، يمكن أن نعرف المنهج النبوي بأنه: الطريق الذي يبين به رسول الله ﷺ أحكام الدين. وبهذا نرى التقارب بين المعنى اللغوي والاصطلاحي للمنهج.

ويعرف الباحث المنهج التربوي النبوي بأنه: مجموعة الأسس والمبادئ التربوية التي استخدمها النبي ﷺ في بنائه لشخصية أصحابه وجميع أفراد المجتمع بجميع طبقاته.

المفهوم الإسلامي للمنهج: "هو مجموع الخبرات والمعارف والمهارات التي تقدمها مؤسسة تربوية إسلامية إلى المتعلمين فيها، بقصد تنميتهم

تنمية شاملة متكاملة جسيماً وعقلياً ووجدانياً، وتعديل سلوكهم في الاتجاه الذي يمكنهم من عمارة الأرض وترقيتها وفق منهج الله وشريعته". (الخطيب، 1421: 125).

الأسس التي بُني عليها المنهج النبوي في التربية:

الأسس العقيدية:

العقيدة هي الأصل والأساس، وهي التوجيه الشامل لحياة الإنسان في الدنيا والآخرة، وأهم ما يجب تثبيته وتصحيحه، إذ أن في صلاحها صلاح العمل، وفي فسادها فساد العمل، وهي الفصيل في النجاة والهلاك، وما جاءت الشريعة الإسلامية إلا لتحقيقها، وما بعث الله عز وجل الرسل إلا لإرشاد العباد إليها، ولقد قال الله: { وَلَقَدْ بَعَثْنَا فِي كُلِّ أُمَّةٍ رَسُولًا أَنِ اعْبُدُوا اللَّهَ وَاجْتَنِبُوا الطَّاغُوتَ ۖ فَمِنْهُمْ مَنْ هَدَى اللَّهُ وَمِنْهُمْ مَنْ حَقَّتْ عَلَيْهِ الضَّلَالَةُ ۚ فَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَانظُرُوا كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الْمُكْذِبِينَ } [سورة النحل: 36] والنبی ' كان حريصاً على تهذيب نفوس المؤمنين من خلال تصفية عقيدتهم وتصحيحها، وتوجيههم لإخلاص الأعمال لله ، امتثالاً لقوله تعالى { قُلْ إِنَّ صَلَاتِي وَنُسُكِي وَمَحْيَايَ وَمَمَاتِي لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ (162) لَا شَرِيكَ لَهُ وَبِذَلِكَ أُمِرْتُ وَأَنَا أَوَّلُ الْمُسْلِمِينَ } [سورة الأنعام: 162-163] فكانت فترة دعوته تقوم على هذا الأمر، لا سيما الفترة المكية منها، إذا أنه في تلك الفترة كان مجتهداً على إنشاء الجيل الأول لحملة هذا الدين، ثم بعد ذلك جاءت الفترة المدنية ليتزامن الفقه مع أمور العقيدة بعد تأسيسها.

الأسس الأخلاقية:

من أهم الأمور التي يجب على المربي أن يتصف بها ويربي المتعلمين عليها الأخلاق الكريمة، ومحاسن الطباع، فعن أبي هريرة، قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: "إِنَّمَا بُعِثْتُ لِأَتَمِّمَ صَالِحَ الْأَخْلَاقِ". (أحمد، 2، 8952). وعن جابر، أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ ' قَالَ: "إِنَّ مِنْ أَحَبِّكُمْ إِلَيَّ وَأَقْرَبُكُمْ مِنِّي مَجْلِسًا يَوْمَ الْقِيَامَةِ أَحْسَنَكُمْ أَخْلَاقًا، وَإِنَّ أَبْعَضَكُمْ إِلَيَّ وَأَبْعَدُكُمْ مِنِّي مَجْلِسًا يَوْمَ الْقِيَامَةِ الثَّرَاوُونَ وَالْمُتَشَدِّقُونَ وَالْمُتَفَيِّهُونَ، قَالُوا: يَا رَسُولَ اللَّهِ، قَدْ عَلِمْنَا الثَّرَاوُونَ وَالْمُتَشَدِّقُونَ فَمَا الْمُتَفَيِّهُونَ؟ قَالَ: الْمُتَكَبِّرُونَ". (الترمذي، 4: 2018). وعن عبد الله بن عمرو ، قَالَ: " لَمْ يَكُنِ النَّبِيُّ ' فَاحِشًا وَلَا مُتَفَحِّشًا، وَكَانَ يَقُولُ: «إِنَّ مِنْ خَيْرِكُمْ أَحْسَنَكُمْ أَخْلَاقًا». (البخاري، 4، 3559). لذلك حرص النبي ' على تعليم أصحابه (ر) حسن الخلق وطيب المعاملة، فكان دائم التذكير لهم بفضل حسن الخلق، فعن عائشة ؓ قالت سمعت رسول الله ' يقول «إن المؤمن ليدرك بحسن خلقه درجة الصائم القائم». (أبو داود، 7، 4798). وكان عليه الصلاة والسلام نموذجاً لرقى الأخلاق، كيف لا وقد زكاه رب العالمين فقال تعالى: { وَإِنَّكَ لَعَلَى خُلُقٍ عَظِيمٍ } [سورة القلم: 4]. وقالت عائشة ؓ عن النبي ' : «كان خلقه القرآن». (أحمد، 6، 24601).

الأسس العلمية:

اهتمت الشريعة الإسلامية بالعلم والتعلم، ورتبت عل ذلك الأجور العظيمة، وتعتبر الشريعة الإسلامية الشريعة الأكثر دعوة للعلم والاهتمام به، حتى أنه رسم طريقاً واضحاً في التعامل مع العلم، طلباً وتحصيلاً واستفساراً وتعليماً وتطبيقاً، فأول خطوات العلم هي القراءة التي تنمي الذهن وتطور العقل وتنير التفكير، قال الله: { افْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (1) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (2) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (3) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (4) } [سورة العلق: 1-4]. ونبهت الشريعة على أهمية وجود أهل العلم فقال الله عز جل: { وَمَا كَانَ الْمُؤْمِنُونَ لِيَنفِرُوا كَافَّةً ۚ فَلَوْلَا نَفَرَ مِنْ كُلِّ فِرْقَةٍ مِنْهُمْ طَائِفَةٌ لِيَتَفَقَّهُوا فِي الدِّينِ وَلِيُنذِرُوا قَوْمَهُمْ إِذَا رَجَعُوا إِلَيْهِمْ لَعَلَّهُمْ يَحْذَرُونَ } [سورة التوبة: 122]. وبين الله ، أهمية تلقي العلم وتعليمه للناس أما من جهل أمراً ولم يعرف حكمه فعليه أن يسأل أهل العلم كما قال الله ، { وَمَا أَرْسَلْنَا قَبْلَكَ إِلَّا رِجَالًا نُوْحِي إِلَيْهِمْ ۖ فَاسْأَلُوا أَهْلَ الذِّكْرِ إِنْ كُنْتُمْ لَا تَعْلَمُونَ } [سورة الأنبياء: 7]. ولبين أهمية العلم وتعلمه وسؤال أهل العلم فعن عبد الله بن عباسٍ قَالَ أَصَابَ رَجُلًا جَرَحٌ فِي عَهْدِ رَسُولِ اللَّهِ ' ثُمَّ احْتَلَمَ فَأَمَرَ بِالْإِعْتِسَالِ فَاغْتَسَلَ فَمَاتَ فَبَلَغَ ذَلِكَ رَسُولُ اللَّهِ ' فَقَالَ قَتَلُوهُ قَتَلَهُمُ اللَّهُ أَلَمْ يَكُنْ شِفَاءً الْعِيِّ السُّؤَالُ. (أبو داود، 1، 337). فهذا أسس النبي ص صحابته (ر) على عدم الفتوى دون علم، أو استعجال، لما له من أثر على الأرواح في الدنيا والآخرة.

الأسس العملية:

وهي من أهم القواعد التي حرص النبي ' على تعليمها وتأسيسها لصحابته (ر)، إذ أنها أساس الوحدة المجتمعية، وتحسيد للأخوة الإسلامية، وتطبيق للحمة الوحدة التي تجمع أفراد الأمة كلها، وقد قال الله : { إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ فَأَصْلَحُوا بَيْنَ أَخَوِيكُمْ } وَاتَّقُوا اللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ { [سورة الحجرات:10]، وعن أبي موسى ، عن النبي ' قال: «إِنَّ الْمُؤْمِنَ لِلْمُؤْمِنِ كَالْبُنْيَانِ يَشُدُّ بَعْضُهُ بَعْضًا» وَشَبَّكَ أَصَابِعَهُ. (البخاري، 1، 481). ومن توجيهات النبي ' وتربيته لأئمة للتفاعل مع أحداث المجتمع ما ورد في بعض الأحاديث، منها عن أبي سعيد الخدري ، عن النبي ص قال: «مَنْ رَأَى مِنْكُمْ مُنْكَرًا فَلْيُغَيِّرْهُ بِيَدِهِ، فَإِنْ لَمْ يَسْتَطِعْ فَبِلِسَانِهِ، فَإِنْ لَمْ يَسْتَطِعْ فَبِقَلْبِهِ، وَذَلِكَ أَضْعَفُ الْإِيمَانِ». (مسلم، 1، 49). وعن أبي هريرة (رض)، عن النبي ' قال: "حَقُّ الْمُسْلِمِ عَلَى الْمُسْلِمِ خَمْسٌ: رُؤْيُ السَّلَامِ، وَعِيَادَةُ الْمَرِيضِ، وَاتِّبَاعُ الْجَنَائِزِ، وَإِجَابَةُ الدَّعْوَةِ، وَتَشْمِيتُ الْعَاطِسِ". (البخاري، 2، 1240). فهذه نماذج من أحاديث النبي ص التي تدل على أهمية التفاعل والمشاركة لا سيما العملية في محيط المسلم.

مميزات المنهج النبوي في التربية:

قوة المصدر:

فإن المنهج النبوي هو في الأصل منهج رباني، مصدره من الله ، الذي قال: { وَمَا يَنْطِقُ عَنِ الْهَوَىٰ (٣) إِنْ هُوَ إِلَّا وَحْيٌ يُوحَىٰ (٤) } [سورة النجم:3-4]، لذلك يكتسب قوة في التأصيل وقوة في الخيرية للناس، عَنْ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ عَمْرٍو، قَالَ: كُنْتُ أَكْتُبُ كُلَّ شَيْءٍ أَسْمَعُهُ مِنْ رَسُولِ اللَّهِ ' أُرِيدُ حِفْظَهُ، فَتَهْتَنِي فُرَيْشٌ وَقَالُوا: أَتَكْتُبُ كُلَّ شَيْءٍ تَسْمَعُهُ وَرَسُولُ اللَّهِ ' بَشَرٌ يَتَكَلَّمُ فِي الْغَضَبِ، وَالرِّضَا، فَأَمْسَكَتُ عَنِ الْكِتَابِ، فَذَكَرْتُ ذَلِكَ لِرَسُولِ اللَّهِ '، فَأَوْمَأَ بِأَصْبَعِهِ إِلَيَّ فِيهِ، فَقَالَ: «أَكْتُبْ قَوْلَ الَّذِي نَفْسِي بِيَدِهِ مَا يَخْرُجُ مِنْهُ إِلَّا حَقٌّ». (أبو داود، 5، 3646). ولذلك أمر الله ، الناس باتباع سنة النبي ص فقال : { مَا أَفَاءَ اللَّهُ عَلَى رَسُولِهِ مِنْ أَهْلِ الْقُرَى فَلِلَّهِ وَلِلرَّسُولِ وَلِذِي الْقُرْبَىٰ وَالْيَتَامَىٰ وَالْمَسَاكِينِ وَابْنِ السَّبِيلِ كَيْ لَا يَكُونَ دُولَةً بَيْنَ الْأَغْنِيَاءِ مِنْكُمْ وَمَا آتَاكُمُ الرُّسُولُ فَخُذُوهُ وَمَا نَهَاكُمْ عَنْهُ فَانْتَهُوا } وَاتَّقُوا اللَّهَ ۖ إِنَّ اللَّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ ﴿٧﴾ { [سورة الحشر:7] وقال p: «فَعَلَيْكُمْ بِسُنَّتِي وَسُنَّةِ الْخُلَفَاءِ الْمُهَدِّدِينَ الرَّاشِدِينَ، تَمَسَّكُوا بِهَا وَعَضُّوا عَلَيْهَا بِالنَّوَاجِدِ». (أبو داود، 7، 4607).

الشمولية:

وهو بذلك يشمل جوانب حياة العباد، من عقيدة، وعبادة، ومعاملات، وأخلاق، فيلامس واقع الناس، مجتمعات وأفراد فيحل إشكالاتهم الدينية والتربوية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية، فيعلم التوحيد، والقرآن، وآداب الأكل، وآداب الطرقات، وآداب الكلام وغيرها من الأمور التي تثبت أن هذا الدين شامل لجميع جوانب الحياة.

التوازن والاعتدال:

المنهج النبوي منهج يهتم بالروح والبدن، ويوازن بينهما، فلا يغلب جانب على آخر، فتَمَلُّ النفس، ويُرْهِقُ الجسد، وتكل الروح، وهو بذلك يحميها من الإهمال، أو الغلو والتطرف، ولقد جاء في الحديث عن أَنَسِ بْنِ مَالِكٍ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ، يَقُولُ: جَاءَ ثَلَاثَةٌ رَهْطٍ إِلَى بُيُوتِ أَزْوَاجِ النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، يَسْأَلُونَ عَنْ عِبَادَةِ النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، فَلَمَّا أُخْبِرُوا كَأَنَّهُمْ تَقَالُوْهَا، فَقَالُوا: وَإَيْنَ نَحْنُ مِنَ النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ؟ قَدْ غَفَرَ لَهُ مَا تَقَدَّمَ مِنْ ذَنْبِهِ وَمَا تَأَخَّرَ، قَالَ أَحَدُهُمْ: أَمَّا أَنَا فَإِنِّي أَصَلِّي اللَّيْلَ أَبَدًا، وَقَالَ آخَرُ: أَنَا أَصُومُ الدَّهْرَ وَلَا أَفْطِرُ، وَقَالَ آخَرُ: أَنَا أَعْتَزِلُ النِّسَاءَ فَلَا أَتَزَوَّجُ أَبَدًا، فَجَاءَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ إِلَيْهِمْ، فَقَالَ: «أَنْتُمْ الَّذِينَ قُلْتُمْ كَذَا وَكَذَا، أَمَا وَاللَّهِ إِنِّي لَأَحْشَاكُمُ إِلَهًا وَآتَقَاتُكُمْ لَهُ، لَكَيْتِ أَصُومُ وَأُفْطِرُ، وَأُصَلِّي وَأَرْفُدُ، وَأَتَزَوَّجُ النِّسَاءَ، فَمَنْ رَغِبَ عَنْ سُنَّتِي فَلَيْسَ مِنِّي». (البخاري، 7، 5063). فهو بذلك لبي حاجات النفس والجسد الدينية والترويجية.

التيسير والسماحة:

من أهم السمات التي يتسم بها هذا المنهج هو تيسير الأمور للعباد، وعدم تكليفهم ما لا يطيقون، ولا يشق عليهم بما لا يستطيعون، ولقد

جاء في كثير من الأحاديث ما يدل على هذه السمة، منها حديث أنس بن مالك رضي الله عنه، عن النبي صلى الله عليه وسلم قال: «يَسْرُوا وَلَا تُعَسِّرُوا، وَيَسْرُوا وَلَا تُعَسِّرُوا» (البخاري، 1، 69). وحديث عائشة رضي الله عنها، عن النبي صلى الله عليه وسلم قال: «مِمَّا عَلَيَكُمْ مَا تُطِيقُونَ مِنَ الْأَعْمَالِ، فَإِنَّ اللَّهَ لَا يَمَلُّ حَتَّى تَمَلُّوا» (البخاري، 2، 1151). وحديث أبي هريرة رضي الله عنه، عن النبي صلى الله عليه وسلم قال: «إِنَّ الدِّينَ يُسْرٌ، وَلَنْ يُشَادَّ الدِّينَ أَحَدٌ إِلَّا غَلَبَهُ، فَسَدِّدُوا وَقَارِبُوا، وَأَبْشِرُوا، وَاسْتَعِينُوا بِالْعَدْوَةِ وَالرَّوْحَةِ وَشَيْءٍ مِنَ الدَّلْجَةِ» (البخاري، 1، 39). وكل هذا انطلاقا، من قول الله: { لَا يَكْلِفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا ۚ لَهَا مَا كَسَبَتْ وَعَلَيْهَا مَا اكْتَسَبَتْ ۗ رَبَّنَا لَا تُؤَاخِذْنَا إِنْ نَسِينَا أَوْ أَخْطَأْنَا ۚ رَبَّنَا وَلَا تَحْمِلْ عَلَيْنَا إَصْرًا كَمَا حَمَلْتَهُ عَلَى الَّذِينَ مِنْ قَبْلِنَا ۚ رَبَّنَا وَلَا تُحَمِّلْنَا مَا لَا طَاقَةَ لَنَا بِهِ ۚ وَاعْفُ عَنَّا وَارْحَمْنَا ۚ أَنْتَ مَوْلَانَا فَانصُرْنَا عَلَى الْقَوْمِ الْكَافِرِينَ } [سورة البقرة: 286].

إرادة الخير ومحبة للناس:

وهذه سمة من أهم سمات المرابي المتبع للمنهج النبوي، ولا يكاد يخلو موقف من مواقف النبي صلى الله عليه وسلم من هذه السمة، حتى قال الله فيه: { إِنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا سَوَاءٌ عَلَيْهِمْ أُنذِرْتَهُمْ أَمْ لَمْ تُنذِرْهُمْ لَا يُؤْمِنُونَ } [سورة الكهف: 6]. بل قرأها النبي صلى الله عليه وسلم بحسن الإيمان وكماله، فعن أنس بن مالك رضي الله عنه، عن النبي صلى الله عليه وسلم قال: «لَا يُؤْمِنُ أَحَدُكُمْ حَتَّى يُحِبَّ لِأَخِيهِ مَا يُحِبُّ لِنَفْسِهِ» (البخاري، 1، 13). والنبي صلى الله عليه وسلم كان يعمل بهذا الأمر إذا أراد توجيه أمر مهم، فمع معاذ بن جبل رضي الله عنه قال: «يا معاذ والله إني لأحبك» فقال: «أوصيك يا معاذ لا تدعن في دُبر كل صلاة تقول: اللهم أعني على ذِكْرِكَ وشُكْرِكَ وحُسنِ عبادتك» وأوصى بذلك معاذ الصنابحي، وأوصى به الصنابحي أبا عبد الرحمن. (أبو داود، 2، 1522).

ترتيب الأولويات:

لا شك أن هذه السمة تدل على أن المرابي يحسن ترتيب الأهداف، فلا يعقل بالمرابي أن يبدأ بتصحيح مفاهيم الفقه والمعاملات، ويترك العقيدة التي هي أساس صلاح الأعمال، بل أن النبي صلى الله عليه وسلم ربط بين الأخلاق والإيمان، كما جاء في حديث أبي هريرة رضي الله عنه، عن النبي صلى الله عليه وسلم: «مَنْ كَانَ يُؤْمِنُ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ فَلَا يُوْذِ جَارُهُ، وَمَنْ كَانَ يُؤْمِنُ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ فَلْيُكْرِمْ ضَيْفَهُ، وَمَنْ كَانَ يُؤْمِنُ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ فَلْيُتَّقِلْ خَيْرًا أَوْ لِيَصُمْتُ» (البخاري، 8، 6018). ليبين بذلك بأن الإيمان هو ركيزة ثابتة في نفوس المؤمنين، تنمى حسن الأخلاق والآداب، وحسن الإسلام، وترتيب الأولويات منهج نبوي مهم، فقد جاء في الحديث عندما أرسل النبي صلى الله عليه وسلم معاذاً إلى اليمن قال له: «إِنَّكَ تَقْدَمُ عَلَى قَوْمٍ أَهْلُ كِتَابٍ، فَلْيَكُنْ أَوَّلَ مَا تَدْعُوهُمْ إِلَيْهِ عِبَادَةُ اللَّهِ، فَإِذَا عَرَفُوا اللَّهَ، فَأَخْبِرْهُمْ أَنَّ اللَّهَ قَدْ فَرَضَ عَلَيْهِمْ خَمْسَ صَلَوَاتٍ فِي يَوْمِهِمْ وَلَيْلَتِهِمْ، فَإِذَا فَعَلُوا، فَأَخْبِرْهُمْ أَنَّ اللَّهَ فَرَضَ عَلَيْهِمْ زَكَاةً مِنْ أَمْوَالِهِمْ وَتُرْذِلَ عَلَى قُرَائِهِمْ، فَإِذَا أَطَاعُوا بِهَا، فَخُذْ مِنْهُمْ وَتَوَقَّ كَرَائِمَ أَمْوَالِ النَّاسِ» (البخاري، 2، 1458).

وضوح المقاصد:

عن أبي هريرة (ر)، عن النبي صلى الله عليه وسلم: «مَا مِنْ مَوْلُودٍ إِلَّا يُولَدُ عَلَى الْفِطْرَةِ، فَأَبَوَاهُ يُهَوِّدَانِهِ أَوْ يُنَصِّرَانِهِ، أَوْ يُمَجِّسَانِهِ» (البخاري، 1358، 2). لذلك امتاز المنهج النبوي في وضوح مقاصد الدين والشريعة، وبيان الحكمة في غالب تشريعاته، وأن مقاصد الشريعة تتوافق تماماً مع فطرة العبد التي فطر الله عليها، فإذا انحرفت وتغيرت هذه الفطرة فإن أحكام الشريعة ومقاصدها غالباً ما تكون واضحة الأهداف والغايات، لذلك عند تعليمها ومناقشتها تكون الشريعة في غاية الوضوح، فمثلاً بيان مقصد الخلق كما قال الله: { وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ } [سورة الذاريات: 56]. وبيان مقصد الصيام كما قال تعالى: { يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُتِبَ عَلَيْكُمُ الصِّيَامُ كَمَا كُتِبَ عَلَى الَّذِينَ مِنْ قَبْلِكُمْ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ } [سورة البقرة: 183]. ساعد على فهم أمور الشريعة وما يحيط بالمرء مما سخره الله تعالى له، فيحسن العمل به، ومن سنة النبي صلى الله عليه وسلم ما يدل على هذه السمة مثل قول النبي صلى الله عليه وسلم: «لِلْمَغِيرَةِ بَنُ شُعْبَةَ رضي الله عنه» «انْظُرْ إِلَيْهَا، فَإِنَّهُ آخَرَى أَنْ يُؤَدَّمَ بَيْنَكُمَا» (الترمذي، 3، 1087).

تصحيح النيات وتصويب الأهداف:

وهذه السمة مستمدة من الحديث المشهور: «إِنَّمَا الْأَعْمَالُ بِالنِّيَّاتِ، وَإِنَّمَا لِكُلِّ امْرِئٍ مَا نَوَى، فَمَنْ كَانَتْ هِجْرَتُهُ إِلَى دُنْيَا يُصِيبُهَا، أَوْ إِلَى امْرَأَةٍ يَنْكِحُهَا، فَهِجْرَتُهُ إِلَى مَا هَاجَرَ إِلَيْهِ» (البخاري، 1). فالمنهج النبوي اهتم بتصحيح نوايا أتباعه، وتصويب أهدافهم، لتصبح دائماً متطلعة، ومرتبطة لما هو خير وأبقى، ومن استعمالات النبي صلى الله عليه وسلم ما جاء في الحديث: «إِنَّ فِي الْجَنَّةِ مِائَةَ دَرَجَةٍ، أَعَدَّهَا اللَّهُ لِلْمُجَاهِدِينَ فِي سَبِيلِ

اللَّهُ، مَا بَيْنَ الدَّرَجَتَيْنِ كَمَا بَيْنَ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ، فَإِذَا سَأَلْتُمُ اللَّهَ، فَاسْأَلُوهُ الْفَرْدَوْسَ، فَإِنَّهُ أَوْسَطُ الْجَنَّةِ وَأَعْلَى الْجَنَّةِ - أَرَأَيْتُمْ - فَوْقَهُ عَرْشُ الرَّحْمَنِ، وَمِنْهُ تَفَجَّرُ أَنْهَارُ الْجَنَّةِ». (البخاري، 4، 2790). فالنبي ' صوب الهدف ورفع الهمة بسؤال الله ، أعلى الجنة دون الاكتفاء بدخولها، وكذلك في حديث أنس بن مالك ؓ: أَنَّ رَجُلًا مِنْ أَهْلِ الْبَادِيَةِ أَتَى النَّبِيَّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ فَقَالَ: يَا رَسُولَ اللَّهِ، مَتَى السَّاعَةُ قَائِمَةٌ؟ قَالَ: «وَيْلَكَ، وَمَا أَعَدَدْتُ لَهَا» قَالَ: مَا أَعَدَدْتُ لَهَا إِلَّا أَنِّي أُحِبُّ اللَّهَ وَرَسُولَهُ، قَالَ: «إِنَّكَ مَعَ مَنْ أَحَبَّتِ». (البخاري، 8، 6167). فالنبي ' وجهه لما هو أهم ليركز عليه وينشغل به.

مراعاة تفاوت الأفهام والقبول:

وهذه سمة مهمة يجب على المربي معرفة حال من تحت يديه حتى يصل إلى أفضل النتائج، فقد تحدث أمور على غير المراد ذلك بسبب قصور الأفهام والأذهان وعدم مراعاة المربي مدى تقبل الآخرين لكلامه، لذلك راعى النبي ' هذا الأمر في تربيته ودعوته، كما في سؤال عائشة ~ قَالَتْ: سَأَلْتُ النَّبِيَّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ عَنْ الْجَدْرِ أَمِنَ الْبَيْتِ هُوَ؟ قَالَ: «نَعَمْ» قُلْتُ: فَمَا لَهُمْ لَمْ يُدْخِلُوهُ فِي الْبَيْتِ؟ قَالَ: «إِنَّ قَوْمَكَ قَصَّرَتْ بِهِمُ التَّقَفَةُ» قُلْتُ: فَمَا شَأْنُ بَابِهِ مُرْتَفَعًا؟ قَالَ: «فَعَلْ ذَلِكَ قَوْمُكَ، لِيُدْخِلُوا مِنْ شَاءُوا وَيَمْنَعُوا مَنْ شَاءُوا، وَلَوْلَا أَنَّ قَوْمَكَ حَدِيثُ عَهْدُهُمْ بِالْجَاهِلِيَّةِ، فَأَخَافُ أَنْ تُنْكِرَ قُلُوبُهُمْ، أَنْ أُدْخِلَ الْجَدْرَ فِي الْبَيْتِ، وَأَنْ أُلْصِقَ بَابَهُ بِالْأَرْضِ». (البخاري، 2، 1584).

مراعاة حاجات الناس:

وهذه السمة مهمة في المربي، تدل على فراسته وفهمه لأحوال الناس، فيركز على جوانب النقص ليكملها، وجوانب القوة فينميها، ومن أمثلة ذلك ما جاء في السنة أَنَّ رَجُلًا قَالَ لِلنَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: أَوْصِنِي، قَالَ: «لَا تَغْضَبَ» فَرَدَّدَ مِرَارًا، قَالَ: «لَا تَغْضَبَ». (البخاري، 8، 6116). وجاء رجل إلى النبي ' يريد سفرا، فقال يا رسول الله، أوصني، قال: «عَلَيْكَ بِتَقْوَى اللَّهِ، وَالتَّكْبِيرِ عَلَى كُلِّ شَرَفٍ»، فَلَمَّا أَنْ وَلَّى الرَّجُلُ، قَالَ: «اللَّهُمَّ اطْوِ لَهُ الْأَرْضَ، وَهَوِّنْ عَلَيْهِ السَّفَرَ». (الترمذي، 5، 3445). وَعَنْ سُفْيَانَ بْنِ عَبْدِ اللَّهِ التَّقْفِيِّ، قَالَ: قُلْتُ: يَا رَسُولَ اللَّهِ، قُلْ لِي فِي الْإِسْلَامِ قَوْلًا لَا أَسْأَلُ عَنْهُ أَحَدًا بَعْدَكَ - وَفِي حَدِيثِ أَبِي أُسَامَةَ غَيْرَكَ - قَالَ: " قُلْ: آمَنْتُ بِاللَّهِ، فَاسْتَقِيمَ ". (مسلم، 1، 38). وهكذا كان النبي ' يراعي أحوال السائلين والمدعوين حتى ينميهم ويطورهم.

حسن التصرف وعلاج المشكلات بالحكمة:

تنوعت مواقف النبي ' في علاج كثير من المشكلات، إلا أنها كانت تتسم بحسن التصرف والعلاج الأمثل، فمن المواقف أحيانا يذكر لأهل الفضل فضلهم كما حصل مع أبي بكر ؓ حين قال: «إِنَّ اللَّهَ بَعَثَنِي إِلَيْكُمْ فَقُلْتُمْ كَذَبْتَ، وَقَالَ أَبُو بَكْرٍ صَدَقَ، وَوَأَسَانِي بِنَفْسِهِ وَمَالِهِ، فَهَلْ أَنْتُمْ تَارِكُوا لِي صَاحِبِي» مَرَّتَيْنِ، فَمَا أُودِي بَعْدَهَا. (البخاري، 5، 3661). وأحيانا يستعمل الرفق واللين لكسب الأشخاص، وأحيانا يستعمل أسلوب الشدة لا سيما إذا انتهكت حرمت الله ، أو تم الاعتداء على المسلمين وهذا تجده في غزواته لأن هذا موطنه.

العمل بالعلم:

حرص المنهج النبوي على تربية الناس على العمل بالعلم، فزكاة العلم هي العمل به، ولا يليق بالمرء أن لا يعمل بما علم، عَنْ أَبِي عَبْدِ الرَّحْمَنِ قَالَ: حَدَّثَنَا مَنْ كَانَ يُقْرِئُنَا مِنْ أَصْحَابِ النَّبِيِّ '، أَهْمُ كَانُوا " يَقْتَرِئُونَ مِنْ رَسُولِ اللَّهِ ' عَشْرَ آيَاتٍ "، فَلَا يَأْخُذُونَ فِي الْعَشْرِ الْآخَرِ حَتَّى يَخْلَعُوا مَا فِي هَذِهِ مِنَ الْعِلْمِ وَالْعَمَلِ، قَالُوا: فَعَلِمْنَا الْعِلْمَ وَالْعَمَلَ. (أحمد، 38، 23482). ولا شك أن هذا المنهج هو من منهج النبي '، ولقد وجه النبي ' لهذا الأمر كما جاء عَنْ مَالِكِ بْنِ الْحُوَيْرِثِ، أَنِّي سَأَلْتُ النَّبِيَّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ فِي نَفَرٍ مِنْ قَوْمِي، فَأَقَمْنَا عِنْدَهُ عِشْرِينَ لَيْلَةً، وَكَانَ رَجِيمًا رَفِيقًا، فَلَمَّا رَأَى شَوْقَنَا إِلَى أَهَالِينَا، قَالَ: «ارْجِعُوا فَكُونُوا فِيهِمْ، وَعَلِّمُوهُمْ، وَصَلُّوا، فَإِذَا حَضَرَتِ الصَّلَاةُ فَلْيُؤَدِّنْ لَكُمْ أَحَدُكُمْ، وَلْيُؤَمِّكُمْ أَكْثَرُهُمْ». (البخاري، 1، 628). فبذلك علم النبي ' صحابته ورباهم على العمل بالعلم.

زرع الثقة وتنمية القدرات وتحمل المسؤولية:

وهذه السمة هي من السمات التطبيقية التي يرى فيها المربي نتائج عمله، فيوجه ويعلم بناءً على تجارب المتعلمين، ولقد قال النبي ' : «كُلُّكُمْ رَاعٍ وَمَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ، فَلَا مَأمَ رَاعٍ وَمَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ، وَالرَّجُلُ فِي أَهْلِهِ رَاعٍ وَهُوَ مَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ، وَالْمَرْأَةُ فِي بَيْتِ زَوْجِهَا رَاعِيَةٌ وَهِيَ مَسْئُولَةٌ عَنْ رَعِيَّتِهَا، وَالْحَادِمُ فِي مَالِ سَيِّدِهِ رَاعٍ وَهُوَ مَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ»، قَالَ: فَسَمِعْتُ هَؤُلَاءِ مِنَ النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، وَأَحْسِبُ النَّبِيَّ صَلَّى

اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَالَ: «وَالرَّجُلُ فِي مَالِ أَبِيهِ رَاعٍ وَمَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ، فَكُلُّكُمْ رَاعٍ وَكُلُّكُمْ مَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ». (البخاري، 3، 2558). فانظر كيف جعل النبي ' الرجل والأنثى والحر والعبد والصغير والكبير راعياً وأعطاه دوراً مهماً، وهذا مما يجلب الثقة ويعزز الخبرة في حياة الناس.

المرونة:

هذه السمة من السمات المهمة التي تتناسب مع ديمومة هذا الدين واستمراره إلى قيام الساعة، إذ الأحوال تتبدل، والأزمنة تتغير، والناس تتطور في حياتها، لذلك كان الدين مكوناً من أصول ثابتة لا تتغير ولا تتبدل، صالحة لكل زمن ولكل أحد، وفروع يسوغ فيها الخلاف أو تتغير الفتوى فيها حسب حال الناس، لذلك جاءت السنة بأمثلة تدل على المرونة في بعض المواقف بما يتناسب مع الناس، ما دامت لا تخالف الأصول أو تنافي الأدلة، فمنها حديث عائشة عن أنس، أَنَّ النَّبِيَّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ مَرَّ بِقَوْمٍ يُلْقِحُونَ، فَقَالَ: «لَوْ لَمْ تَفْعَلُوا لَصَلَحَ» قَالَ: فَخَرَجَ شَيْصًا، فَمَرَّ بِهِمْ فَقَالَ: «مَا لِنَحْلِكُكُمْ؟» قَالُوا: قُلْتُ كَذَا وَكَذَا، قَالَ: «أَنْتُمْ أَعْلَمُ بِأَمْرِ دُنْيَاكُمْ» (مسلم، 4، 2363). وعن عبد الله بن عمرو بن العاص، أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ وَقَفَ فِي حَجَّةِ الْوَدَاعِ يَمْنَى لِلنَّاسِ يَسْأَلُونَهُ، فَجَاءَهُ رَجُلٌ فَقَالَ: لَمْ أَشْعُرْ فَخَلَقْتُ قَبْلَ أَنْ أَدْبَحَ؟ فَقَالَ: «أَدْبَحْ وَلَا حَرْجَ» فَجَاءَ آخَرُ فَقَالَ: لَمْ أَشْعُرْ فَنَحَرْتُ قَبْلَ أَنْ أُرْمِيَ؟ قَالَ: «ارْمِ وَلَا حَرْجَ» فَمَا سُئِلَ النَّبِيُّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ عَنْ شَيْءٍ قُدِّمَ وَلَا أُخِّرَ إِلَّا قَالَ: «افْعَلْ وَلَا حَرْجَ». (البخاري، 1، 83).

الشخصية من المنظور الإسلامي:

مفهوم الشخصية:

يعرّف ابن منظور (1414): الشخصية لغوياً بأنها من شخص: الشخص، مذكر، والجمع أشخاص وشخص وشخاص. والشخص: سواد الإنسان وغيره تراه من بعيد، تقول ثلاثة أشخاص. وكل شيء رأيت جسمانه، فقد رأيت شخصه. وفي الحديث: لا شخص أغير من الله؛ الشخص: كل جسم له ارتفاع وظهور، والمراد به إثبات الذات فاستعير لها لفظ الشخص. وفي المعجم الوسيط (إبراهيم وآخرون: 475). الشخصية: صفات تميز الشخص من غيره ويقال فلان ذو شخصية قوية ذو صفات متميزة وإرادة وكيان مستقل. ومن أهم تعريفات الشخصية تعريف جوردون ألبورت وهو: "الشخصية هي التنظيم الدينامي في الفرد لجميع الأجهزة النفسية الجسمية الذي يحدد توافقه الفريد مع بيئته". وتعرّف الشخصية بإيجاز بأنها "جملة السمات الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية (الموروثة والمكتسبة) التي تميز الشخص عن غيره". (زهران، 1422: 53). ويتبين من التعريفات السابقة أن "موضوع الشخصية يشترك في دراسته عدة علوم، أهمها علم النفس، وعلم الاجتماع، والطب النفسي، فعلم النفس يدرس الشخصية من ناحية تركيبها وأبعادها الأساسية، وعلم الاجتماع يهتم بدراسة الشخصية الإنسانية من حيث نتائج حضارة أو ثقافة معينة تشتمل على أنظمة اجتماعية وتنظيمية، والطب النفسي يهتم بأنواع محددة من الاضطرابات والأمراض من حيث تشخيصها وعلاجها، إلا أنه توجد روابط ظاهرة بين علم النفس والطب النفسي". (أبو أسعد، 1431: 6).

الأساليب النبوية في بناء الشخصية الإسلامية:

إن ربط الطالب بشخصية النبي ﷺ يجعل منه إنساناً صالحاً تقياً سوياً محباً للقرآن والعلوم الشرعية والعلم، فيكون الباعث على التعلم ذاتياً داخلياً نابعاً من إيمان عميق وحب أصيل، وهو بلا شك أقوى البواعث وأجداها وأنفعها وأقومها وأكثرها رسوخاً وثباتاً، ويمكن ربط الطالب بشخصية النبي ﷺ وذلك ببيان فضله ﷺ على هذه الأمة، وعلى العالمين، وعلى الناس أجمعين، وبيان سيرته العطرة، وصفاته الخُلُقِيَّة والحُلُقِيَّة، وتعظيم ذكره ﷺ، والصلاة عليه كلما ذكر، واتباع سنته، وإجلال أوامره ونواهيه، والعناية بسنته وأحاديثه، وتربية الطالب على اتباع النبي ﷺ في كل شيء، فإذا تأصل حب النبي ﷺ في نفس الطالب ثم سمع حديثاً يدعو إلى تعلم القرآن، بادر إلى ذلك محبة للنبي ﷺ وابتغاء للأجر من الله.

أسلوب القدوة:

القدوة في اللغة: "تعني الأصل تتشعب منه الفروع، يُقال فلان قدوة إذا كان يُقتدى به ولي بك قدوة". (إبراهيم مصطفى وآخرون، 1431: 721). وقال القرطبي "الافتداء: طلب موافقة الغير في فعله". (القرطبي، 1384: 35). أما في الاصطلاح فتعني نماذج بشرية متكاملة تقدم الأسلوب الواقعي للحياة في مجالاتها المختلفة السلوكية والانفعالية والعلمية والاجتماعية. فالقدوة تطلق على الفعل أو الشيء الذي يراد

اقتباسه ومحاكاته وتقليده والتشبه به، وتطلق أيضاً على الشخص الذي يصدر عنه ذلك الفعل، أو ينبعث منه ذلك الشيء المراد اقتباسه والاهتداء به". (محمد، 2014: ص8). ويتربع أسلوب القدوة على قائمة الأساليب التربوية المؤثرة في العملية التربوية، فمن خلاله تترجم الكلمات إلى مواقف، وتحول الكلمات إلى أخلاق، فتتربى النفوس تربية صحيحة ومؤثرة. (الحدرى، 1418: 199). ولأسلوب القدوة تأثير كبير في نفوس المتعلمين ويرجع ذلك لمراعته للميول الفطرية فالإنسان يميل بطبعة إلى المحاكاة والتقليد، والمتعلم عندما يرى سلوكاً معيناً فإنه يحاول محاكاته خاصة إذا صدر هذا السلوك ممن تميل نفسه إليه. (عبد الرحمن، 1411: 156). ويعد التطبيق العملي للمتعلم يشاهد السلوك أمامه ثم يبدأ بمحاكاته وممارسته عملياً، وهذا بدوره يعطي بعداً تربوياً وهو أن القدوة يشترك فيها أكثر الحواس في التعلم وهذا ما يجعله أشد فاعلية وأكثر تأثيراً وأقوى رسوخاً من التعلم القائم على التوجيه اللفظي فقط. كما أنه يوفر الكثير من الجهد عندما يكون المعلم قدوة صالحة فإنه يكون أكثر تأثيراً في المتعلمين ويختصر على نفسه الكثير، ويكون طلابه أكثر استجابة، لأنهم يقارنون بين قوله وفعله ويتأثرون من سلوكه أكثر من قوله، وقد كان نبينا ﷺ قرآناً يمشي على الأرض بمعنى أنه كان يطبق كل ما في القرآن الكريم في حياته العملية، فكان ﷺ قدوة لكل من رآه أو عايشه، وهذا ما ينبغي أن يكون عليه المربين وخاصة معلمي التربية الإسلامية، فالكل ينظر إليهم على أنهم هم القدوة والصفوة وحمة علم الشريعة وأكثر الناس تديناً واقتداءً. (المستريحي، 1999: 57).

أسلوب ضرب الأمثال:

الأمثال جمع مثل، يقول الزمخشري: "إن معنى المثل النظير". (إبراهيم مصطفى وآخرون، 1431: 860). و"مثل: المثل: النظير". (ابن فارس، 1406: 823). وعند ابن منظور (1414: 612): "المثل مأخوذ من المثل والحدو. ويُقال: تَمَثَّلَ فلانٌ ضَرْبَ مَثَلًا، وتَمَثَّلَ بِالشَّيْءِ ضَرْبَهُ مَثَلًا. وَفِي التَّنْزِيلِ الْعَزِيزِ: يَا أَيُّهَا النَّاسُ ضَرْبَ مَثَلٍ فَاسْتَمِعُوا لَهُ". "وَقَدْ يَكُونُ الْمَثَلُ بِمَعْنَى الْعِبْرَةِ؛ وَمِنْهُ قَوْلُهُ عَزَّ وَجَلَّ: فَجَعَلْنَاهُمْ سَلَفًا وَمَثَلًا لِّلْآخِرِينَ". "وَيَكُونُ الْمَثَلُ بِمَعْنَى الْآيَةِ؛ قَالَ اللَّهُ عَزَّ وَجَلَّ فِي صِفَةِ عِيسَى، عَلَى نَبِيِّنَا وَعَلَيْهِ الصَّلَاةُ وَالسَّلَامُ: وَجَعَلْنَاهُ مَثَلًا لِّبَنِي إِسْرَائِيلَ؛ أَي آيَةً تَدُلُّ عَلَى ثُبُوتِهِ". "وقد تقرر عند علماء البلاغة أن لضرب الأمثال شأنًا عظيمًا، في إبراز خفيات المعاني ورفع أستار محجبات الدقائق، وقد أكثر الله سبحانه من ضرب الأمثال في كتابه العزيز، واقتدى النبي صلى الله عليه وسلم في ذلك بالكتاب العزيز فكان أكثر من ضرب الأمثال في مخاطباته ومواعظه وكلامه". (أبو غدة، 1417: 112-113). وضرب الأمثال من الوسائل التربوية التعليمية والتي تساعد في تقريب المفاهيم وإيضاح الغموض وتقريب البعيد، والمثل هو قول في موقف يشبه قولاً في موقف آخر بينهما تشابه، والتمثيل هو تقريب المعاني في صورة مثل يعبر عن هذه المعاني والأفكار.

أسلوب الحوار:

استخدم الحوار في القرآن الكريم لإقامة الحجة على الخلق عموماً وعلى المخالفين خصوصاً، والدلالة على وحدانية الله تبارك وتعالى، وإثبات صدق نبوة المرسلين وما جاءوا به عن رب العالمين. "كما يمثل الحوار معلماً مهماً من معالم تربية النبي صلى الله عليه وسلم، ونصوص السنة والسيرة النبوية حافلة بالعديد من مواقف حوارته صلى الله عليه وسلم مع أصحابه بكافة فئاتهم، وفي جميع أحوالهم". (الدويش، 1437: 475). و"كان من أبرز أساليبه صلى الله عليه وسلم تعليمه بالحوار والمساءلة، لإثارة انتباه السامعين وتشويق نفوسهم إلى الجواب، وحضهم على إعمال الفكر للجواب، ليكون جواب النبي صلى الله عليه وسلم - إذا لم يستطيعوا الإجابة - أقرب إلى الفهم وأوقع في النفس". (أبو غدة، 1417: 92). وتتم هذه الطريقة بإتاحة الفرصة للطلاب من خلال مداخلاتهم من أسئلة ونقاش، بعد استشارة المعلم لأفكارهم، وهي غالباً تطوير لأسلوب الإلقاء بعد أن أدخل عليه بعض التحسينات لإخراجه من الصورة التقليدية لطريقة أكثر فاعلية، ويقوم هذا الأسلوب على توجيه فكر الطلاب وتشجيعهم على المشاركة الفاعلة. (أحمد، 1419). وكان النبي ﷺ يستخدم هذا الأسلوب في تعليمه لأصحابه، كما جاء عن رسولنا ﷺ في حديث أبي هريرة، أَنَّهُ سَمِعَ رَسُولَ اللَّهِ ، يَقُولُ: «أَرَأَيْتُمْ لَوْ أَنَّ هَرًا بَنَابٍ أَحَدَكُمْ يَعْتَسِلُ مِنْهُ كُلَّ يَوْمٍ خَمْسَ مَرَّاتٍ، هَلْ يَبْقَى مِنْ دَرَنِهِ شَيْءٌ؟» قَالُوا: لَا يَبْقَى مِنْ دَرَنِهِ شَيْءٌ، قَالَ: «فَذَلِكَ مَثَلُ الصَّلَوَاتِ الْخَمْسِ، يَمْحُو اللَّهُ بِهَا الْخَطَايَا». (مسلم، 1، 667). ويمتاز أسلوب الحوار بإثارة انتباه المتعلمين، وتشويقهم لمعرفة الجواب، ويدعوهم إلى إعمال الفكر، والمشاركة الإيجابية، كما يرسخ التعلم والمعرفة في أذهانهم، ويعد الملل ويجدد النشاط، ويجعل دور الطالب إيجابياً بدلاً من التلقي والاستماع فقط.

أسلوب القصة:

"القصة في اللغة: اتباع الخبر بعضه بعضاً أي بمعنى المتابعة، وتعني أيضاً حكاية نثرية تستمد من الخيال أو الواقع أو منهما معاً، وتبنى على قواعد معينة من الفن الكتابي". (إبراهيم مصطفى وآخرون، 1431: 740). وقال الفارابي (1407: 1051). " [قصص] قصّ أثره، أي تتبّع. قال الله تعالى: {فارتدا على آثاريها قصصاً} . وكذلك اقْتَصَّ أثره، وتَقَصَّصَ أثره. والقَصَّةُ: الأمرُ والحديث. وقد اقْتَصَصْتُ الحديث: رويته على وجهه. وقد قَصَّ عليه الخبرَ قَصَصاً. والاسمُ أيضاً القَصَصُ بالفتح، وُضِعَ موضع المصدر حتى صار أغلب عليه. والقَصَصُ، بكسر القاف: جمع القصة التي تكتب". والقصة في الاصطلاح: هي حكاية نثرية ذات هدف، مستمدة من الخيال أو الواقع: والمقصود بالخيال هو الخيال الذي ليس فيه تلبس أو قلب للحقائق وتدمير للعقول والنفسيات ونشر للخرافات، والمقصود بالواقع أي أنها قصة حدثت فعلاً في القديم أو الحديث. (الصيفي، 1431). و"لل قصة أسلوبها الساحر، الذي يسحر النفوس، ويشد الخيال إلى متابعة مشاهدتها وأحداثها، فتؤثر في متابعيها أيما تأثير". (القاضي، 1422: 190). والقصة من الأساليب الناجحة في عرض المادة التعليمية في يسر وسهولة ووضوح، ولها أثر كبير في جذب الانتباه وقوة التأثير في نفوس المستمعين. وقد اعتنى القرآن الكريم بالقصص، فذكر الله عز وجل في كتابه قصص الأنبياء والمصلحين والدعاة، والظالمين والبغاة، بقصد التسلية على رسوله ' وتثبيتته ومن معه من المؤمنين، وأخذ العظة والعبرة من الأمم السابقين، وقد كان النبي ' يقص على أصحابه القصص فذكر قصة المرأة التي دخلت النار بسبب هرة، والمرأة البغي التي دخلت الجنة بسبب كلب، وقصة صبر من قبلنا عندما كان يوضع المنشار في منتصف رأسه فلا يرد ذلك عن دينه، وغير ذلك من القصص التي ترفع منسوب الإيمان، وتحذب الأخلاق، وتعين على الثبات في طريق الحق. وهو من الأساليب المحببة والمشوقة في إيصال المعلومات، وكلما أحسن المعلم استخدام هذا الأسلوب بمهارة وحسن أداء كلما قويت استجابة المتعلمين وقوي تأثيرهم واشتد تركيزهم وزادت رغبتهم في التعلم والسماع. (أبو سرحان، 2012).

أسلوب المدح:

المدح أو الثناء أسلوب من أساليب التربية النبوية في تعزيز السلوك الإيجابي لدى المتعلمين، وتنمية الثقة بالنفس، فتشجيع المعلم، والثناء عليه يُعدُّ تعزيزاً وحافزاً له على الاجتهاد في التحصيل، والمدح من الأساليب المحببة إلى النفوس، وقد جبلت النفس البشرية على حب المدح وكره الذم، والمدح جالب للفرح والسرور مزيل للغم، محرّك للمشاعر والأحاسيس، دافع للعمل بجد ونشاط. (ديماس، 1420: 56). عن ابن عمر، قال: كُنْتُ فِي عَهْدِ النَّبِيِّ ' وَمَا لِي مَبِيتٌ إِلَّا فِي مَسْجِدِ النَّبِيِّ '، وَكَانَ النَّبِيُّ ' إِذَا أَصْبَحَ يَأْتُونَهُ فَيَقْصُونَ عَلَيْهِ الرُّؤْيَا، قَالَ: قُلْتُ: مَا لِي لَا أَرَى شَيْئًا، فَرَأَيْتُ كَأَنَّ النَّاسَ يُحْشَرُونَ، فَيَرْمِي بِهِمْ عَلَى أَرْجُلِهِمْ فِي رَكْبٍ، فَأُخَذْتُ، فَلَمَّا دَنَا إِلَى الْبَيْتِ، قَالَ رَجُلٌ: خُذُوا بِهِ ذَاتَ الْيَمِينِ، فَلَمَّا اسْتَيْقَظْتُ هَمَنِي رُؤْيَايَ، وَأَشْفَقْتُ مِنْهَا، فَسَأَلْتُ حَفْصَةَ عَنْهَا؟ فَقَالَتْ: نَعَمْ مَا رَأَيْتُ، قُلْتُ لَهَا: سَلِي النَّبِيَّ '، فَسَأَلْتُهُ؟ فَقَالَ: «نَعَمْ الرَّجُلُ عَبْدُ اللَّهِ لَوْ كَانَ يُصَلِّي مِنَ اللَّيْلِ». (الدارمي، 2، 2198). وفي هذا الحديث يبينه النبي ﷺ عبدالله بن عمر إلى أمر ربما غفل عنه ولكن بأسلوب رائع محبب إلى نفسه ألا وهو المدح، ليحفزه على العمل والمتابعة وإتمام العمل على الوجه الأكمل. وللمدح ضوابط وشروط إذا تحققت كان للمدح أثر إيجابي على النفس والنشاط ومنها: اختيار الوقت والزمن والشخص المناسب، وأن يرتبط المدح بهدف يراد تحقيقه في الممدوح، مراعيًا في ذلك الصدق في المدح، والاعتدال في المدح وعدم الغلو فيه.

أسلوب المنافسة:

أسلوب المنافسة من أساليب التعليم الناجحة، ويقوم على استثارة الدافعية لدى المتعلمين لبذل المزيد من الجهد. (الدليمي، 1999: 89). وهو من الأساليب التي تحرك الطاقات الكامنة التي لا تظهر في الأوقات العادية، وكلما قوي المنافس كان ذلك أدعى لاستثارة الطاقات بصورة أكبر. (شارلوت دانييلسون، 2003). ويعد من أساليب التعليم الفعالة والمتميزة، وتقوم على تحقيق الأهداف التعليمية من خلال تنافس المتعلمين، واهتمت المؤسسة التعليمية بهذا الأسلوب لما له من تأثير فعال في إيصال المعلومات والمعارف إلى المتعلمين. جاء في مسند الإمام أحمد (3، 1836) ان رسول الله ﷺ كان يَصِفُ عبدالله وعبيد الله وكثيراً - ابني العباس - ثم يقول: "من سبق إلي فله كذا وكذا". والمنافسة تثير الطالب في الجانب المطلوب، فلا يشذ عنه لئلا يخسر، كما أنها توجه اهتمامه نحو الأمر المطلوب فيبعث به ويتقنه ولا ينساه.

عَنِ ابْنِ عُمَرَ f، قَالَ: كُنَّا عِنْدَ رَسُولِ اللَّهِ ﷺ، فَقَالَ: "أَخْبِرُونِي بِشَجَرَةٍ تُشْبِهُهُ أَوْ: كَالرَّجُلِ الْمُسْلِمِ لَا يَتَحَاتُّ وَرَقُهَا، وَلَا وَلَا تُؤْتِي أُكْلَهَا كُلَّ حِينٍ" قَالَ ابْنُ عُمَرَ: فَوَقَعَ فِي نَفْسِي أَهْمُ النَّخْلَةِ، وَرَأَيْتُ أَبَا بَكْرٍ، وَعُمَرَ لَا يَتَكَلَّمَانِ، فَكَرِهْتُ أَنْ أَتَكَلَّمَ فَلَمَّا لَمْ يَقُولُوا شَيْئًا، قَالَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ: «هِيَ النَّخْلَةُ» فَلَمَّا قُمْنَا قُلْتُ لِعُمَرَ: يَا أَبَتَاهُ، وَاللَّهِ لَقَدْ كَانَ وَقَعَ فِي نَفْسِي أَهْمُ النَّخْلَةِ، فَقَالَ: مَا مَنَعَكَ أَنْ تَكَلَّمَ؟ قَالَ: لَمْ أَزَلْ تَكَلِّمُونِ، فَكَرِهْتُ أَنْ أَتَكَلَّمَ أَوْ أَقُولَ شَيْئًا، قَالَ عُمَرُ: لِأَنْ تَكُونَ قُلْتُهَا، أَحَبُّ إِلَيَّ مِنْ كَذَا وَكَذَا (البخاري، 6، 4698).

أسلوب التكرار:

"التكرار بفتح التاء: الترداد والترجيع من كَرَّ يَكُرُّ كَرًّا وتكراراً، والكر الرجوع على الشيء، ومنه التكرار وكرر الشيء وكرره إذا رددته عليه". (ابن منظور، 1414: 135). وفي "فروق" أبي هلال العسكري (1412: 138) "الفرق بين التكرار والاعادة: أن التكرار يقع على إعادة الشيء مرة وعلى إعادته مرات، والاعادة للمرة الواحدة". وعرفه الشريف الجرجاني في كتابه التعريفات (2004: 59) بأنه: "عبارة عن إتيان شيء مرة بعد أخرى". أما ابن الأثير (1998: 3) فقد عرّفه بقوله "هو دلالة اللفظ على المعنى مردداً، كقولك لمن تستدعيه (أسرع أسرع)، فإن المعنى مردد، واللفظ واحد". وأسلوب التكرار من الأساليب التقليدية القديمة والتي تهدف إلى الحصول على المعلومات والحفظ المتقن لها، وهو أسلوب يستخدم من قبل المعلم لإيصال المعلومة إلى المتعلم أو من قبل المتعلم لحفظ العلم وزيادة التحصيل، وهي من الأساليب التي ينتج عنها تفاعل إيجابي بين المعلم والمتعلم. وهذا الأسلوب "واضح جلي في حياة رسول الله صلى الله عليه وسلم، فكان يكرر الأمور الهامة، ويبعد الحديث الواحد عدة مرات، وباختلاف المجالس، وكان يحسن البيان". (الزحيلي، 1426: 268). "وقد ترك هذا الأسلوب أثراً واضحاً عند صحابة رسول الله ﷺ، حيث يقوم فيه المعلم بتشويق المتعلم وإثارة لهفته على التعلم، ومن ثم تركه محاولاً تصحيح خطئه بنفسه وإن عجز فيسأل، وهذا الأصل انبثق عنه أسلوب التعلم بالمحاولة والخطأ. كما أن سؤال المتعلم عن خطئه أوقع في نفسه وأدعى إلى قبوله وانطباع الصحيح في ذاكرته وتكرار ذلك يؤدي إلى التصحيح والتعلم المنشود، ولهذا الأسلوب أثر في تدريس القرآن الكريم بحيث يقوم المعلم برد المتعلم لتصحيح الخطأ عند العجز عن التصحيح بنفسه مما يجعله يؤدي عمله بدقة ووعي مستبعداً الغرور والكسل والتواكل". (حماد، 2004، ج12، ع2، 503).

أسلوب الحماس:

من الأساليب التربوية المهمة والتي تلعب دوراً فعالاً في تحفيز المتعلمين واستثارة دافعيّتهم، وسعيهم نحو التفوق والنجاح، وتحمس المتعلم لأي هدف في حياته يساعده على عدم نسيان أي موقف مرتبط به، وعليه فالطالب الذي يحب أي مادة سيتحمس لها ويتذكر تفاصيلها، والطالب الذي يدرس مادة لا يحبها سواء كانت عدم المحبة لصعوبة المادة أو طريقة الشرح أو تعامل المعلم، فإن ذلك سيؤدي لضعف حماسة وعدم استجابته وضعف تذكر معلومات هذه المادة (الرفاعي، 2009، 225). وكلما تحمس المعلم أثناء درسه واستنهض الهمم كان ذلك سبباً لتحمس طلابه، وقد كان ﷺ يُذكي الحماس في نفوس أصحابه في أحلك المواقف والغزوات فيقول: «فَوُثِّمُوا إِلَى جَنَّةٍ عَرْضُهَا السَّمَاوَاتُ وَالْأَرْضُ» (مسلم، 3، 1901). وها هو ﷺ يحمس سعد بن أبي وقاص أثناء المعركة فعن علي بن أبي طالب، قَالَ: مَا سَمِعْتُ النَّبِيَّ ﷺ يُقَدِّي أَحَدًا بِأَبْوَيْهِ إِلَّا لِسَعْدٍ، فَإِنِّي سَمِعْتُهُ يَقُولُ يَوْمَ أُحُدٍ: «إِزْمِ سَعْدُ فِدَاكَ أَبِي وَأُمِّي» (الترمذي، 5، 355).

الدراسات السابقة

1. دراسة الجبوري (2017) هدفت للتعرف على المنهج النبوي في غرس وترسيخ القيم الإيمانية ومدى ممارسته من قبل معلمي التربية الإسلامية في ظل التحديات المعاصرة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة تحتوي على ست مجالات مستقاة من أركان الإيمان، وبعد التأكد من صدقها وثباتها تم توزيعها على عينة مكونة من (615) طالب وطالبة و(80) معلم ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي لمناسبته لدراسته، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية للمنهج النبوي في ترسيخ القيم الإيمانية في ظل التحديات المعاصرة جاءت مرتفعة في رأي المعلمين والطلبة.
2. دراسة العمير (2017) هدفت لاستنباط الأساليب النبوية في تنمية المهارات الشخصية بالرجوع إلى السيرة النبوية،

واستخدمت الباحثة المنهج الوثائقي والاستنباطي في دراستها، وأظهرت نتائج البحث أن من أبرز الأساليب النبوية في تنمية المهارات الشخصية والتي لها أثراً في التطبيق هي القدوة والحوار والممارسة العملية، وذلك من خلال نماذج السنة النبوية، وكذلك مساهمة الأساليب النبوية في تنمية المهارات الشخصية لدى طالبات المرحلة الثانوية وذلك من خلال إشباع رغباتهم وتفهم حاجاتهم ورفع روحهم المعنوية وتحملهم المسؤولية.

3. دراسة العدوان (2012) هدفت للتعرف على المنهج النبوي في بناء الشخصية المتوازنة، واستخدمت الباحثة المنهج التحليلي الاستقرائي، وقد خلصت الدراسة إلى أن توازن الشخصية المسلمة ضرورة لا غنى عنها للفرد والمجتمع، وأن الشريعة الإسلامية تفردت بطرح منهج متكامل لتوازن الشخصية، وأظهرت تعدد الأساليب التي اتبعها النبي ﷺ في بناء مجالات الشخصية، وتعدد الأساليب في معالجة معوقات بناء الشخصية، وبينت آثار توازن الشخصية على الفرد والمجتمع والحضارة.

4. دراسة دبابش (2008) هدفت للتعرف على أهم الأسس التربوية التي يقوم عليها منهج الرسول ﷺ التربوي من خلال السيرة النبوية، وقد استخدمت الدراسة أسلوب تحليل المحتوى من الناحية الكيفية، وكان من أهم نتائج الدراسة: أن السيرة النبوية اشتملت على أسس تربوية استند عليها النبي ﷺ في تربيته لأصحابه وهذه الأسس هي (الأسس العقائدية والأسس الأخلاقية والأسس العلمية والأسس الجهادية)، كما أن السيرة النبوية غنية بالمبادئ التربوية والتي ساهمت في بناء مجتمع إسلامي قوي استطاع أن يصمد في وجه التحديات لقرون طويلة، كما أظهرت النتائج أن أساليب تربية النبي ﷺ لأصحابه تميزت بالتنوع والمرونة والتكامل والشمول مما جعلها صالحة لكل زمان ومكان ولكل فئات البشر .

5. دراسة العتيبي (2018) هدفت للتعرف على أهم القواعد التي بُني عليها المنهج النبوي في التربية، واستخدم الباحث المنهج التحليلي الوصفي، ومن أهم النتائج التي توصل إليها الباحث: أن السنة النبوية مصدر غني لمن رام الاستفادة عن التربية الدينية، فهي غنية بالمواقف التربوية، كما يتميز المنهج النبوي في التربية بمميزات تجعله الأسلوب الأمثل للتربية على مر العصور.

6. دراسة الصعدي (2009) هدفت لمساعدة صناع القرار التربوي على بلورة فكرة التطبيق الفعلي للأساليب النبوية في التوجيه وتعديل السلوك بالمرحلة الثانوية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي مع استخدام طريقة الاستنباط من الأحاديث النبوية، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن الهدف الأسمى من أهداف الإرشاد والتوجيه في مدارسنا الثانوية هو توجيه الطالب إلى المنهج الرباني، وكذلك مساهمة أساليب التربية النبوية في تنمية الجانب النفسي لشخصية الطالب المسلم بالمرحلة الثانوية.

التعليق على الدراسات السابقة:

ملخص أوجه التشابه:

تشابهت هذه الدراسات مع دراسة الباحث كدراسة: الجبوري (2017)، ودراسة العمير (2017)، ودراسة العدوان (2012)، ودراسة دبابش (2008)، ودراسة أحمد (2010)، ودراسة العتيبي (2018)، ودراسة الصعدي (2009)، في بيان أهمية المنهج النبوي في التربية، وما هي أهم مميزاته، ومدى مساهمته في بناء الشخصية، والتعرف على أبرز أساليب التربية النبوية.

ملخص أوجه الاختلاف:

اختلفت بعض هذه الدراسات مع دراسة الباحث من حيث الهدف وكذلك المنهج، وتنوعت كذلك في المراحل الدراسية والبيئات التعليمية المختلفة.

استفادة الباحث من الدراسات السابقة:

1. الاطلاع على أهم الأسس التي بُني عليها المنهج النبوي في التربية.
2. التعرف على أهم المبادئ والأساليب التربوية التي استخدمها النبي ﷺ في تربيته لأصحابه.

3. معرفة أهم النتائج والتوصيات التي توصلت إليها الدراسات السابقة.

الطريقة والاجراءات

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي نظراً لمناسبة تطبيقه على الدراسة الحالية، حيث يستهدف التعرف على أسس المنهج النبوي في التربية وبناء الشخصية.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على بيان أسس المنهج النبوي في التربية وبناء الشخصية وذلك من خلال الرجوع لكتب السيرة النبوية والسنة المطهرة والكتب والدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

النتائج والتوصيات:

يعتبر المنهج النبوي في التربية وبناء الشخصية من أهم مصادر التربية الإنسانية المتكاملة، لكونه منهج قائم على أسس ودعائم تربوية حية ومتجددة وتوظيفه التوظيف الصحيح في مناهجنا ونظمنا التعليمية سينتج عنه تكوين الإنسان الصالح على نحو من الكمال الإنساني المنشود، وقد توصل الباحث من خلال معالجة أسئلة الدراسة إلى ما يلي:

النتائج:

أولاً: نتائج التساؤل الأول:

والذي ينص على: ما الأسس التي بُني عليها المنهج النبوي في التربية وبناء الشخصية؟

المنهج النبوي اشتمل على منهج تربوي أصيل شمل مناحي الحياة المختلفة، كما شمل جميع جوانب بناء الشخصية، كما أنه منهج قائم على أهم الأسس، والتي بدورها تصوغ شخصية الفرد المسلم بصورة متكاملة، ومن الأسس التي بُني عليها المنهج النبوي في التربية وبناء الشخصية الآتي:-

1. الأسس العقديّة.
2. الأسس الأخلاقية.
3. الأسس العلمية.
4. الأسس العملية.

وعليه فلا بد من الاهتمام بالمنهج النبوي وتوظيفه في العملية التعليمية من قبل المرشدين الطلابيين والمربين والقائمين على تصميم المناهج.

ثانياً: نتائج التساؤل الثاني:

والذي ينص على: ما مميزات المنهج النبوي في التربية وبناء الشخصية؟

يتميز المنهج النبوي بمميزات لا توجد في غيره من مناهج التربية، ومن أبرزها:-

1. قوة المصدر لكونه منهج رباني مصدره من الله ، ويشمل جوانب حياة العباد، من عقيدة، وعبادة، ومعاملات، وأخلاق، فيلامس واقع الناس، مجتمعات وأفراد فيحل إشكالاتهم الدينية والتربوية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية،
2. منهج متوازن يهتم بالروح والبدن، ويوازن بينهما، فلا يغلب جانب على آخر.
3. الشمولية يشمل جوانب حياة العباد، من عقيدة، وعبادة، ومعاملات، وأخلاق، فيلامس واقع الناس، مجتمعات وأفراد.
4. التوازن والاعتدال: المنهج النبوي منهج يهتم بالروح والبدن، ويوازن بينهما، فلا يغلب جانب على آخر، فتَمَل النفس، ويُرهق الجسد، وتكل الروح، وهو بذلك يحميها من الإهمال، أو الغلو والتطرف.
5. التيسير والسماحة: يسير الأمور للعباد، وعدم تكليفهم ما لا يطيقون، ولا يشق عليهم بما لا يستطيعون.

ثالثاً: نتائج التساؤل الثالث:

والذي ينص على: ما أساليب المنهج النبوي في التربية وبناء الشخصية؟

تبين من خلال الدراسة أهمية تفعيل الأساليب النبوية في العملية التعليمية لما أثبتته من نجاح في التربية وبناء الشخصية، كما أن الأساليب النبوية تسهم في تنمية جميع جوانب بناء الشخصية لدى المتعلمين، وتشمل جميع نواحي الحياة العلمية والتربوية والاجتماعية وغيرها، كما أنها لا تتعارض مع أساليب التربية الحديثة بل هي متطابقة معها في المسميات والمضمون، وهي أساليب لا تتعارض فيما بينها كونها مستقاة من المنهج النبوي، ومن أساليب المنهج النبوي في التربية وبناء الشخصية:-

1. أسلوب القدوة.
2. أسلوب ضرب الأمثال.
3. أسلوب الحوار.
4. أسلوب القصة.
5. أسلوب المدح.
6. أسلوب المنافسة.
7. أسلوب التكرار.
8. أسلوب الحماس.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يوصي الباحث بما يلي:

1. ضرورة الرجوع إلى المنهج النبوي في تربيتنا للأفراد والمجتمعات.
2. إجراء دراسات تجريبية للتعرف على أثر المنهج النبوي في بناء جوانب الشخصية.
3. ربط مقررات التربية الإسلامية بالمنهج النبوي في التربية والتعليم وغرس القيم والمفاهيم.
4. الاهتمام بالمنهج النبوي من قبل المرشدين الطلابيين والمربين وتفعيلهم للأساليب النبوية في العملية التعليمية لما أثبتته من نجاح في التربية وبناء الشخصية.
5. اهتمام المعلمين والمربين بالقرآن الكريم والعلوم الشرعية تعلماً ومدارساً يمكنهم من تطبيق المنهج النبوي وتوظيف الأساليب النبوية في التعليم على الوجه الأكمل.

رابعاً: المصادر والمراجع

1. القرآن الكريم.
2. إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، د.ط، دار الدعوة، 1431.
3. ابن القيم، محمد بن أبي بكر، الروح، د.ط، (بيروت: دار الكتب العلمية، د.ت).
4. ابن عثيمين، محمد بن صالح، كتاب العلم، ط9، (عنيزة: دار الثريا للنشر ولتوزيع، 1435).
5. ابن فارس، أحمد بن فارس القزويني، مجمل اللغة، ط2، تحقيق زهير عبد المحسن سلطان، (بيروت: مؤسسة الرسالة، 1406).
6. ابن فارس، أحمد بن فارس القزويني، معجم مقاييس اللغة، د.ط، تحقيق عبد السلام محمد هارون، (بيروت: دار الفكر، 1399).
7. ابن ماجه، محمد بن يزيد القزويني، سنن ابن ماجه، د.ط، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء الكتب العربية، د.ت.
8. ابن مفلح، محمد بن مفلح بن محمد بن مفرج، أبو عبد الله، شمس الدين المقدسي الراميني ثم الصالح الحنبلي، الآداب الشرعية والمنح المرعية، د.ط، (بيروت: عالم الكتب، د.ت).

9. ابن منظور، محمد بن مكرم بن علي أبو الفضل، جمال الدين، لسان العرب، ط3، (بيروت: دار صادر، 1414هـ).
10. أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف، علم نفس الشخصية، ط1، (إريد: عالم الكتب الحديث، 1431).
11. أبو داوود، صحيح وضعيف سنن أبي داوود، د.ط، تحقيق ناصر الدين الألباني، مركز نور الإسلام لأبحاث القرآن والسنة، د.ت.
12. ابو سرحان، عطية ، أساليب تدريس التربية الاجتماعية والوطنية، د.ط، (الأردن، دار الخليج للصحافة والنشر والتوزيع 2012م).
13. أبو غدة، عبد الفتاح، الرسول المعلم وأساليبه في التعليم، ط1، (بيروت: دار البشائر الإسلامية، 1417).
14. أبي داود، سليمان بن الأشعث السجستاني، سنن أبي داود، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، د.ط، ، (صيدا: بيروت المكتبة العصرية، د.ت).
15. أحمد، أحمد بن محمد بن حنبل، مسند الإمام أحمد، ط1، تحقيق أحمد شاكر، (القاهرة: دار الحديث، 1416).
16. الأصفهاني، أبو القاسم الحسين ابن محمد، المفردات في غريب القرآن، ط1، تحقيق صفوان عدنان، (دمشق: دار القلم، 1412).
17. الألباني، ناصر الدين، سلسلة الأحاديث الصحيحة وشيء من فقهها وفوائدها، ط1، (الرياض: مكتبة المعارف، 1415).
18. البيضاوي، ناصر الدين أبو سعيد عبد الله بن عمر بن محمد الشيرازي، أنوار التنزيل وأسرار التأويل، ط1، (بيروت: دار إحياء التراث العربي، 1418هـ).
19. البيهقي، أحمد بن الحسين الخراساني، السنن الكبرى، ط3، تحقيق محمد عبد القادر عطا، (بيروت: دار الكتب العلمية، 1424).
20. البيهقي، أحمد بن الحسين، شعب الإيمان، تحقيق عبد العلي عبد الحميد، ط1، (الرياض: مكتبة الرشد، 1423).
21. الترمذي، محمد بن عيسى، سنن الترمذي، تحقيق أحمد شاكر، محمد عبد الباقي، ط2، (مصر، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي، 1975).
22. الجبوري، فارو خلف عبيد، المنهج النبوي في غرس وترسيخ القيم الإيمانية ومد ممارسته من قبل معلمي التربية الإسلامية في ظل التحديات المعاصرة في محافظة المفرق، جامعة آل البيت، 2017.
23. الجندي، أنور، التربية وبناء الأجيال، ط1، (بيروت: دار الكتاب اللبناني، 1975م).
24. الحازمي، خالد بن حامد، أصول التربية الإسلامية، ط1، (الرياض: دار عالم الكتب للنشر 1420).
25. الحذري، خليل بن عبد الله، التربية الوقائية في الإسلام ومدى استفادة المدرسة الثانوية منها، معهد البحوث العلمية، جامعة أم القرى، 1418.
26. حماد، شريف، أساليب تدريس التربية الإسلامية، مجلة الجامعة الإسلامية، مج (12)، ع (2)، 2004م.
27. حنا الله وجرجس، معجم المصطلحات التربوية، ط1، (بيروت: مكتبة لبنان ناشرون، 1998).
28. الخطيب، محمد شحات، وآخرون، أصول التربية الإسلامية، ط2، (الرياض: دار الخريجي، 1421).
29. الدار قطني، أبو الحسن علي بن عمر، سنن الدار قطني، تحقيق شعيب الأرنؤوط، ط1، (بيروت: مؤسسة الرسالة، 1424).
30. الدارمي، أبو محمد عبد الله بن عبد الرحمن، مسند الدارمي، تحقيق حسين الداراني، ط1، (المملكة العربية السعودية: دار المغني، 1412).
31. دبابش، منال موسى، منهج الرسول ﷺ في التربية من خلال السيرة النبوية، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية - غزة،

2008.

32. الدويش، محمد بن عبد الله، التربية النبوية، ط1، (الرياض: البيان، 1437).
33. الدليمي، ناهدة عبد زيد، أساليب في التعلم الحركي، ط3، (بابل: دار الكتب العلمية، 1999م).
34. ديماس، محمد، الإنصات الانعكاسي للتأثير في نفس الطفل وعقله، ط1، (لبنان: دار ابن حزم 1420هـ).
35. الرازي، زين الدين أبو عبد الله محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الحنفي، مختار الصحاح، تحقيق يوسف الشيخ محمد، ط5، (بيروت: المكتبة العصرية، 1420/1999م).
36. الزبيدي، محمد بن محمد بن عبد الرزاق الحسيني، تاج العروس، د.ط، دار الهداية، د.ت.
37. الزحيلي، محمد، أصول تدريس التربية الإسلامية، ط1، (دمشق - بيروت: اليمامة للطباعة والنشر، 1426).
38. الزنتاني، عبد الحميد القيد، أسس التربية الإسلامية في السنة النبوية، ط2، ليبيا: الدار العربي للكتاب، 1993).
39. زهران، حامد عبد السلام، الصحة النفسية والعلاج النفسي، ط3، (الجيزة: الشركة الدولية للطباعة، 1422).
40. السفير، شمس الدين محمد بن عمر بن أحمد، المجالس الوعظية في شرح أحاديث خير البرية صلى الله عليه وسلم من صحيح الإمام البخاري، تحقيق أحمد فتحي، ط1، (بيروت: دار الكتب العلمية، 1425هـ-2004م).
41. شارلوت دانييلسون، ترجمة أماني التندجاني، تحسين إنجاز الطالب: إطار عمل من أجل تطوير المدارس، (الرياض: مكتبة العبيكان 2003م).
42. الشحود، علي بن نايف، الأساليب النبوية في التعليم، ط1، (ماليزيا: بهانج دار المعمور، 2009م).
43. الشريف الجرجاني، علي بن محمد، معجم التعريفات، تحقيق محمد صدي المنشاوي، ب.ط، (القاهرة: دار الفضيلة، 2004).
44. الشلهوب، فؤاد بن عبد العزيز، المعلم الأول صلى الله عليه وسلم، موقع وزارة الأوقاف السعودية (بدون بيانات).
45. شيخ، علي محمود، أسس التربية الإسلامية ودورها في تكامل الشخصية الإسلامية، رسالة ماجستير، جامعة أم درمان الإسلامية، 2017.
46. الصعدي، فواز بن مبيريك، الأساليب التربوية النبوية المتبعة في التوجيه وتعديل السلوك وكيفية تفعيلها مع طلاب المرحلة الثانوية بنين، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، 2009.
47. الصيفي، عاطف، المعلم واستراتيجيات التعليم الحديث، ط1، (عمان: دار اسامة للنشر، 1431هـ).
48. الطبراني، سليمان بن أحمد اللخمي الشامي، المعجم الكبير، تحقيق حمدي السلفي، ط2، (الرياض: دار الصميعي، 1415).
49. عبد الخالق، أحمد محمد، قياس الشخصية، د.ط، (الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 2000).
50. العتيبي، عطا الله بن محمد، المنهج النبوي في التربية الدينية من خلال السنة النبوية، 2018.
51. العدوان، أمل محمد عبد اللطيف، أبو عربي، بناء الشخصية المتوازنة في السنة النبوية، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، 2012.
52. العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر، فتح الباري لشرح صحيح البخاري، د.ط، (بيروت: دار المعرفة، 1379).
53. العسكري، أبو هلال الحسن بن عبد الله، معجم الفروق اللغوية، تحقيق الشيخ بيت الله بيات، ط1، مؤسسة النشر الإسلامي، 1412.
54. عطا، المنهج النبوي في تربية الأطفال، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، ع(31)، 2017.
55. علوان، عبد الله ناصح، تربية الأولاد في الإسلام، ط21، (القاهرة: دار السلام، 1412).

56. العمير، نجلاء بنت علي مسلم، الأساليب النبوية في تنمية المهارات الشخصية وتطبيقاتها التربوية لدى طالبات المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 2017.
57. الفارابي، أبو نصر إسماعيل الجوهري، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، ط4، تحقيق أحمد عبد الغفور، (بيروت: دار العلم للملايين، 1407).
58. الفيروز آبادي، مجد الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب، القاموس المحيط، ط8، (لبنان: مؤسسة الرسالة، 1426).
59. الفيومي، المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، د.ط، (بيروت: المكتبة العلمية، 1431).
60. القاري، علي بن سلطان محمد، مرقاة المفاتيح شرح مشكاة المصابيح، ط1، (بيروت: دار الفكر، 1422هـ-2002م).
61. القاضي، سعيد إسماعيل، أصول التربية الإسلامية، ط1، (القاهرة: عالم الكتب، 1422).
62. الكفوي، أيوب بن موسى الحسيني، الكليات معجم في المصطلحات والفروق اللغوية، تحقيق: عدنان درويش، ومحمد المصري، ط1، (بيروت: مؤسسة الرسالة، 1412هـ).
63. محمد، إسماعيل علي، القدوة وأثرها في الدعوة إلى الله تعالى، ط2، (القاهرة: دار الكلمة للنشر، 2014م).
64. المسترجي، محمود محيي الدين محمد، طرق تدريس التربية الإسلامية للصفوف العليا في المرحلة الأساس في الأردن، رسالة ماجستير، 1999م.
65. مسلم، بن الحجاج، صحيح مسلم، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي، د.ط، (بيروت: دار إحياء التراث العربي، د.ت).
66. المظفر، ولي خان، طرق التدريس وأساليب الامتحان، د.ط، (شبكة المدارس الإسلامية، د.ت).
67. المناوي، زين الدين محمد المدعو بعبد الرؤوف بن تاج العارفين بن علي بن زين العابدين الحدادي فيض القدير شرح الجامع الصغير، ط1، مصر: المكتبة التجارية الكبرى، 1356هـ.
68. الميداني، عبد الرحمن حسن، الأخلاق الإسلامية وأسسها، ط8، (دمشق: دار القلم، 2011).
69. النحلوي، عبد الرحمن، أصول التربية الإسلامية وأساليبها في البيت والمدرسة والمجتمع، ط28، (دمشق: دار الفكر، 2010-1431م).
70. يالجن، مقداد، أهداف التربية الإسلامية وغاياتها، د.ط، (الرياض: دار الهدى، 1989).
71. يالجن، مقداد، جوانب التربية الإسلامية الأساسية، د.ط، (بيروت: مؤسسة دار الريحاني، 1986).
72. يالجن، مقداد، منهج أصول التربية الإسلامية المطورة، ط1، (الرياض: دار عالم الكتب، 1428).

المراجع الأجنبية:

73. Allport, Gordon (1937) Personality: A Psychological Interpretation. New York Holt. Rinehart and Winston.
 74. Mantrach Musak (moral values in the Malaysian in to grated. Secondary school curriculum).Asurveyon the teachers perceptions, EDD, University of South pakota (2.3)(1993) .
 75. Ryan Helary ,(conflicting values : managing the tensions) Educational management & administration.V.2.(No.p259,1992).
- Sullivan , Emilie &Yandell (What are religious, spiritual values in childrenís books? , Do children get the valuer messages,)U.S.A, Kansan universily press(1990

بحث رقم 10

درجة معرفة المعلمات بالكفايات الرقمية ومقترحات تعزيزها من وجهة نظرهن

د. اميرة بنت سليمان بن حمد الشيبية

وزارة التربية والتعليم ، سلطنة عمان

د. ثرياء بنت سليمان بن حمد الشيبية

جامعة الشرقية، سلطنة عمان

ملخص البحث:

استهدفت الدراسة الكشف عن درجة معرفة المعلمات بالكفايات الرقمية، ومقترحات تعزيز الكفايات الرقمية من وجهة نظرهن. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت استبانة، طُبِّقَتْ على (125) معلمة من معلمات الحلقتين الأولى والثانية بمدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان. ومن أبرز النتائج التي توصَّلت إليها الدراسة ما يأتي: أشارت أغلب متوسطات درجات المعلمات في مجالات الكفايات الرقمية إلى درجة متوسطة للمعرفة بالكفايات الرقمية، وأشار المتوسط العام للمعرفة بالكفايات الرقمية إلى درجة متوسطة. وقدمت المعلمات عددا من المقترحات لتعزيز الكفايات الرقمية، منها: تحويل الكفايات الرقمية إلى برامج تدريبية، وتدريب المعلمين على استخدام طرائق التدريس الحديثة التي توظف التقنية، وتوظيف المواقع الإلكترونية للتدريب على الكفايات الرقمية عن بعد، والاهتمام ببيئة التعليم الإلكتروني، والعمل على توفير مقومات نجاحها في التدريس، وتشجيع روح الإنتاجية لدى المعلمين من خلال تقديم حوافر مادية وتشجيعية ومعنوية.

الكلمات المفتاحية: كفايات، رقمية، معرفة، الكفايات الرقمية.

Abstract:

The study aimed at revealing the degree of female teachers' knowledge of digital competencies. It also sought their suggestions for enhancing digital competences. To achieve the objectives of the study, a questionnaire was used, which was applied to (125) female teachers of the first and second cycles in basic education schools in the Sultanate of Oman. Among the most prominent results of the study are the following: Most of the average scores of female teachers in the areas of digital competencies indicated a medium degree of knowledge of digital competencies, and the general average of knowledge of digital competencies indicated a medium degree. The teachers made a number of proposals to enhance digital competencies, including: transforming digital competencies into training programs, training teachers to use modern teaching methods that employ technology, employing websites for training on digital competencies remotely, paying attention to the e-learning environment, and working to provide the ingredients for its success in Teaching, and encouraging the spirit of productivity among teachers by providing material, encouragement and moral incentives.

Keywords: competencies, digital, knowledge, digital competencies.

المقدمة:

"التقانة الرقمية ستعمل على تغيير ممارسات حياتنا اليومية بشكل متزايد، فالمهارات والكفايات الرقمية أمر لا مفر منه للأفراد في العصر الحالي للرقمنة من أجل استيعاب التطورات الرقمية السريعة، وبالتالي أصبح تعزيز التعليم الرقمي حاجة أساسية في العصر الحالي" هذا ما أشار إليه كل من كارونانايكا وويراكون (Karunanayaka & Weerakoon, 2020, p. 61). وهذا يتطلب من القائمين على العملية التعليمية تطوير طرق تدريس واستراتيجيات وأساليب جديدة لمواجهة التحديات التي تواجه العملية التعليمية الناتجة عن تلك التغيرات والوصول إلى أفضل النتائج التعليمية.

كما أن تسارع دول العالم في تطبيق التعليم الإلكتروني في المؤسسات التربوية والتعليمية المتنوعة، والذي يُعد ضرورة لمدرسة الحاضر والمستقبل؛ لمواكبة أنظمة التعليم حول العالم المعاصر، ومسايرة مستجدات التربية ومتغيراتها، يتطلب امتلاك المعلم عددا من الكفايات والمهارات الإلكترونية التي تعد بحق حاجات أساسية، ومتطلبات مهمة تؤهله لقيادة هذا النوع من التعليم، لذا ظهرت الحاجة إلى إعداد المعلمين قبل الخدمة وفي أثناءها لتزويدهم بالكفايات المهنية اللازمة لأدائهم التعليمي. مما أدى إلى ظهور محاولات عديدة لتطوير برامج إعداد المعلمين وتدريبهم من أجل تحسين أدائهم ورفع كفاءتهم، والنهوض والارتقاء بمستواهم. ومن أبرز الاتجاهات العالمية المعاصرة في إعداد المعلمين وتدريبهم أسلوب تربية المعلمين القائم على الكفايات. وينطلق هذا الاتجاه من الاعتقاد بأن الأداء التربوي السليم للمعلم داخل الفصل وخارجه يتضمن مجموعة من الكفايات العامة والخاصة التي تؤهله للقيام بدوره، ويستطيع مواكبة التطورات والتغيرات الحادثة في جوانب العملية التعليمية.

تعريف الكفايات:

والكفايات من المصطلحات الحديثة التي استُخدمت للتركيز على الصفات الشخصية والمعارف، والقدرة على تحديد أساليب السلوك والأداء في العمل. والكفايات ليس موهبة، ولكنها قدرة تنمى لدى الأفراد، كالقدرة على: تحديد الأهداف والنتائج، وتنظيم الوقت. ويمكن النظر إلى الكفايات بصفة عامة على أنها مجموعة المعارف والخبرات والاتجاهات التي يجب أن يتمتع بها الفرد من أجل القيام بالمهام الخاصة بطبيعة عمله (Silva, Usart, & Lazaro-Cantabrana, 2019: p. 168). وعرفت الفتلاوي (2003، 42) الكفايات بأنها: "قدرات يُعبّر عنها بعبارات سلوكية تشمل مجموعة مهام (معرفية، مهارية، وجدانية) تكوّن الأداء النهائي المتوقع إنجازه بمستوى معيّن مرضي من ناحية الفعالية، والتي يمكن ملاحظتها وتقويمها بوسائل الملاحظة المختلفة.

مكونات الكفايات:

تنوع الكفايات حسب مكوناتها، وهي:

1. الكفايات المعرفية: وهي عبارة عن المعلومات والعمليات المعرفية والقدرات العقلية الضرورية لأداء الفرد (المعلم) في شتى المجالات والأنشطة المتصلة بهذه المهام. وهذا يتعلق بالحقائق والعمليات والنظريات.
2. الكفايات الأدائية: وهي كفايات الأداء التي يظهرها الفرد (المعلم) وتتضمن المهارات النفس-حركية في حقول المواد التكنولوجية، والمواد المتصلة بالتكوين البدني والحركي. وأدائها يعتمد على ما حصله الفرد (المعلم) سابقا من كفايات معرفية.
3. الكفايات الوجدانية: وهي عبارة عن آراء الفرد واستعداداته وميوله ومعتقداته وسلوكه الوجداني، وهذه تغطي جوانب كثيرة مثل حساسية الفرد (المعلم) وتقبله لنفسه، واتجاهه نحو المهنة (التعليم).
4. الكفايات الانتاجية: وهي تعبر عن أثر أداء الفرد (المعلم) للكفايات السابقة في الميدان (التعليم)، أي أثر كفايات المعلم في المتعلمين.

تعريف الكفايات الرقمية:

والكفايات الرقمية يمكن التعبير عنها بعدة تسميات، مثل: الكفايات الإلكترونية، والكفايات التقنية، والكفايات التكنولوجية. والكفاية الرقمية هي: "القدرة على استكشاف المواقف التقنية الجديدة ومواجهتها بطريقة مرنة، وتحليل البيانات والمعلومات واختيارها وتقييمها،

واستثمار إمكانات التقنية لحل المشكلات أو لإنشاء المعرفة بشكل تشاركي، وتعزيز الوعي بالمسؤولية واحترام الحقوق، والالتزامات المتبادلة (Calvani, Cartelli, Fini, Ranieri, 2008, p. 186) وعرفها الزهراني (2012، ص 9) بأنها: "مجموعة الجوانب المعرفية والمهارية للتعلم الإلكتروني التي تلزم المعلم بالأدوار الواجبة عليه حتى يستطيع تحقيق أهداف ومتطلبات مهنته". وعرفها مرداس (2014، ص 45) بأنها: "مجموعة من المهارات والأدوات التي يمتلكها المعلمون في مجال التعليم الإلكتروني وينبغي ممارستها في الموقف التعليمي، والقائمة على استخدام الحاسوب، والإنترنت لتوصيل المحتوى التعليمي من خلال التواصل بين المعلم والمتعلم، وبين المعلم والمحتوى التعليمي بطريقة تفاعلية تمكنه من التعلم.

تصنيفات الكفايات الرقمية:

تعددت تصنيفات الكفايات الرقمية وتنوعت، وقد أشارت الدراسات السابقة إلى عدد من التصنيفات، فقد توصلت دراسة الهلالي (2021) إلى قائمة بالكفايات الرقمية مكونة من خمسة مجالات: مجال كفايات دعم تعلم الطلاب، ومجال كفايات تصميم مواد وأدوات رقمية، ومجال كفايات توظيف الموارد والأدوات الرقمية، ومجال كفايات تطبيق مبادئ المسؤولية الرقمية، ومجال كفايات النمو المهني والقيادة. وقسمت دراسة العنزي (2021) هذه الكفايات في ثلاثة مجالات: أولاً كفايات التعامل مع الأجهزة الإلكترونية، ثانياً: كفايات توظيف الشبكة العنكبوتية، ثالثاً: كفايات إدارة موقف التعلم الإلكتروني. ووزعتها دراسة بسيوني (2021) في ثلاثة مجالات: كفايات ثقافية، وكفايات مهنية، وكفايات أخلاقية. وصنفت دراسة الكندري والقطان (2020) الكفايات الرقمية في خمسة مجالات هي: أولاً: كفايات استخدام الحاسب الآلي، ثانياً: كفايات استخدام الشبكة العالمية (الإنترنت)، ثالثاً: كفايات التدريس الإلكتروني، رابعاً: كفايات التقويم الإلكتروني، خامساً: كفايات تصميم المقررات الإلكترونية.

ووزعت دراسة سلفا Silva, Usart, & Lázaro-Cantabrana, (2019) الكفايات الرقمية في أربعة مجالات: مجال المناهج الدراسية وطرق التدريس، ومجال التخطيط والتنظيم وإدارة الموارد الرقمية، ومجال الأخلاقيات والأمن، ومجال التنمية المهنية والشخصية. ووزعت دراسة بترسن Pettersson (2018) الكفايات الرقمية في المجالات الآتية: مجال السياسة والأمن، ومجال البنى التحتية التنظيمية، ومجال القيادة الاستراتيجية، ومجال المعلم وممارساته التعليمية. وقسمت دراسة بولان وسانشيز Porlán, I.G., Sánchez (2016) هذه الكفايات في خمسة مجالات: مجال المعلومات، ومجال الاتصال، ومجال إنشاء المحتوى، ومجال السلامة، ومجال حل المشكلات.

أهمية معرفة الكفايات الرقمية:

معرفة المعلم بالكفايات الرقمية تساعد على تحقيق مجموعة من الأهداف الإدارية والأكاديمية والتعليمية التي تتكامل لتسهم في تطوير العمل المؤسسي، منها (عزمي، 2009) ؛ (عبدالمع، 1997):

توفير بيئة تعليمية غنية بالمصادر التقنية.

1. إيجاد قنوات اتصال إدارية تخدم العملية الأكاديمية دون الارتباط بمكان محدد.
2. المساهمة في تثقيف المجتمع بشكل عام والمؤسسات التعليمية بشكل خاص بالمستجدات التقنية المتقدمة.
3. التغلب على العجز في المعلمين من خلال الشبكة الإلكترونية.
4. الانتقال تدريجياً من التعليم التقليدي إلى التعليم الإلكتروني بالمؤسسات التعليمية.
5. إكساب المتعلمين الكفايات والمهارات اللازمة لاستخدام تقنية الاتصال والمعلومات.
6. توجيه قدرات ومهارات المتعلمين نحو الاستخدام الإيجابي للتقانة.

لذا فمن الضروري تحديد الكفايات الرقمية والمهارات الخاصة بالتقانة والتعلم الإلكتروني، ومعرفتها من قبل المعلمين؛ لتؤهلهم للقيام بأدوارهم بصورة إيجابية وفعالة. وقد ركزت بعض الدراسات السابقة على التحقق من درجة معرفة المعلمين وأعضاء الهيئة التدريسية بالكفايات الرقمية، ومن هذه الدراسات دراسة الكندري والقطان (2020) التي هدفت إلى تعرف مدى توافر كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية الأساسية، والوقوف على مستوى اتجاهاتهم نحوه، ولأجل ذلك صممت استبانة تكونت من (47) عبارة، وزعت

على (5) محاور هي: كفايات استخدام الحاسب الآلي، وكفايات استخدام شبكة الانترنت، وكفايات التدريس الإلكتروني، وكفايات التقويم الإلكتروني، وكفايات تصميم المقررات الإلكترونية، طبقت على (147) عضو هيئة تدريس من الكلية بفرعيها (بنين - بنات). وقد كشفت النتائج أن أعضاء هيئة التدريس تتوافر لديهم كفايات التعليم الإلكتروني بشكل إجمالي بدرجة كبيرة، وأن لديهم اتجاهات بمستوى مرتفع نحو التعليم الإلكتروني.

كذلك دراسة سلفا وآخرون (Silva, et al., 2019) التي سعت إلى تحليل مستوى الكفايات الرقمية للمعلم عند طلاب السنة الأخيرة في تخصص علم أصول التدريس في تشيلي وأوروغواي، وطُبِّقَت الدراسة على (568) طالبًا. وأظهرت النتائج وجود مستوى أساسي للكفايات الرقمية لدى أفراد الدراسة، وخلصت إلى أن مؤسسات تدريب المعلمين في تشيلي وأوروغواي بحاجة إلى تنفيذ سياسات في أوقات مختلفة وفي مجالات مختلفة من أجل تطوير الكفايات الرقمية. وسعت دراسة الحميدي (٢٠١٧) إلى تعرف درجة امتلاك معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت للكفايات الإلكترونية من وجهة نظرهم، وتعرف ما إذا كانت هناك فروق معنوية ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة التدريسية. وطُبِّقَت الدراسة على عينة عشوائية تضمنت (٢٠٠) معلم ومعلمة. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة امتلاك معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية لكفايات التعلم الإلكتروني كان بمستوى متوسط. واستهدفت دراسة بورلان وسانشيز (Porlán & Sánchez, 2016) تقييم مستوى معلمي المدارس الابتدائية في جامعة مورسيا في مجال الكفايات الرقمية، وتكونت عينة الدراسة من (134) طالبًا. وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب المشاركين في الدراسة يعدون أنفسهم مؤهلين في أبسط جوانب الكفايات الرقمية.

وأجرى كريم وعثمان (2014) دراسة هدفت تعرف مدى امتلاك أعضاء هيئة التدريس في (المعهد التقني بركوك) لمهارات استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني بالعملية التعليمية، وتكونت العينة من (99) فردا من أعضاء هيئة التدريس. وكشفت نتائج الدراسة عن افتقار أغلب أعضاء هيئة التدريس للمهارات اللازمة لاستخدام هذه التقنيات، وضعف إلمامهم بمهارات استخدام البرمجيات الخاصة بها. وسعى أحمد والبداح (2013) لتعرف مدى توافر كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة المجمعة، والوصول إلى نتائج علمية تساعد في صياغة مجموعة من المقترحات والإجراءات التطبيقية التي من شأنها المساعدة في تحسين كفايات أعضاء هيئة التدريس المناسبة لاستخدام التعليم الإلكتروني (استخدام الحاسب الآلي، استخدام الانترنت، تصميم المقررات الإلكترونية، استخدام المعامل الافتراضية). وتوصلت الدراسة إلى أن كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس تتوفر بنسبة متوسطة.

وسعت دراسة مادريك (Maderick, 2013) إلى التقييم الذاتي للطلبة المعلمين في مجال الكفايات الرقمية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن التقييم الذاتي للطلبة المعلمين في مجال الكفايات الرقمية لا يعد مؤشراً دقيقاً للكفايات الرقمية للطلبة المعلمين. كما أشارت إلى أن خريجي البرامج التعليمية (الطلاب المعلمين) ليسوا مجهزين بالكامل بالكفايات الرقمية اللازمة للتدريس المبتكر الفعال. وهدفت دراسة العجومي (2012) لتعرف مدى توافر كفايات التعلم الإلكتروني لدى معلمي التكنولوجيا بمدارس محافظات غزة في ضوء بعض المتغيرات. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث استبانة مكونة من (99) فقرة موزعة على أربعة مجالات، طُبِّقَت على عينة مكونة من (82) معلم. وقد أظهرت النتائج أن المعلمين تتوافر لديهم كفايات التعلم الإلكتروني في مجال أساسيات استخدام الحاسوب بنسبة (82%)، وفي خدمات الشبكة (76%)، وفي تصميم المقررات الإلكترونية وبنائها (66%)، وفي إدارة المقررات الإلكترونية (64%).

يلاحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة التي تناولت مدى معرفة المعلمين وأعضاء هيئة التدريس بالكفايات الرقمية اختلاف الدراسات السابقة من حيث درجة معرفة المعلمين وأعضاء هيئة التدريس بالكفايات الرقمية، وأكدت الدراسات على أهمية معرفة المعلمين وأعضاء هيئة التدريس بالكفايات الرقمية. وتتفق الدراسة الحالية والدراسات السابقة على ضرورة استخدام التعلم الإلكتروني في العملية التعليمية وأهمية تحديد مدى معرفة المعلمين وأعضاء هيئة التدريس بالكفايات الرقمية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

التوجه الحالي لدول العالم هو تطبيق التعليم الإلكتروني في المؤسسات التربوية والتعليمية المتنوعة، وهذا يركز بصورة كبيرة على امتلاك المعلم

عددا من الكفايات والمهارات الرقمية التي تعد حاجات أساسية لتطبيق هذا النوع من التعليم، وقد أشارت نتائج عدد من الدراسات السابقة إلى عدم توافر الكفايات الرقمية لدى المعلمين وأعضاء هيئة التدريس بالصورة المطلوبة، ومن هذه الدراسات دراسة: (الحميدي، 2017)؛ (كريم وعثمان، 2014)؛ (أحمد والبداح، 2013)، كما يلاحظ ندرة الدراسات المتخصصة في الكشف عن مستوى معرفة المعلمين للكفايات الرقمية، وهذا ما دعى الباحثان إلى إجراء دراسة لتقصي مدى معرفة المعلمات بالكفايات الرقمية، لذلك تتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس: ما مدى معرفة معلمات الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بالكفايات الرقمية، وما مقترحات تطوير هذه الكفايات من وجهة نظرهن؟ ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس السؤالان الآتيان:

1- ما درجة معرفة المعلمات بالكفايات الرقمية؟

2- ما مقترحات تعزيز معرفة المعلمات بالكفايات الرقمية من وجهة نظرهن؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة وضع قائمة بالكفايات الرقمية للمعلمين، والتحقق من درجة معرفة المعلمات بهذه الكفايات، ومقترحاتهن لتعزيز معرفتهن بالكفايات الرقمية.

أهمية الدراسة:

تمثل أهمية الدراسة في النقاط الآتية:

1. إبراز الدور الفاعل الذي يقوم به المعلم في نجاح العملية التعليمية التعلمية والوصول بها إلى درجة عالية من الأداء.
2. تساعد في تحديد نقاط القوة والضعف لدى المعلمين في مجال الكفايات الرقمية.
3. تساعد هذه الدراسة القائمين على المؤسسات التعليمية لتقديم الدورات التدريبية والبرامج التي تساعد المعلمين على تطوير قدراتهم التدريسية في ضوء الكفايات الرقمية.
4. تفتح الدراسة الحالية المجال لدراسات أخرى في مجال كفايات التعلم الرقمي للمعلم بصورة تساعد على تطوير الأداء التدريسي وفقا لما يشهده العصر من تغييرات تقنية وتكنولوجية.

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على عينة من معلمات الحلقتين الأولى والثانية بالتعليم الأساسي في سلطنة عمان، خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2021-2022م).

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الذي يعد أحد أشكال التفسير العلمي المنظم، لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة، وتصويرها كميًا أو كميًا عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة، وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة. ويفيد استخدامه في هذه الدراسة للوقوف على درجة معرفة المعلمات بالكفايات الرقمية ومقترحات تعزيز هذه الكفايات من وجهة نظرهن. وقد تم استخدام أسلوب المسح الجزئي لجمع البيانات من أفراد الدراسة، عن طريقة استخدام أداة الاستبانة، لأجل إخضاعها للتحليل الإحصائي، واستخلاص أهم دلالاتها والإجابة عن سؤال الدراسة.

عينة الدراسة:

تمثلت عينة الدراسة (125) معلمة من معلمات الحلقتين الأولى والثانية بالتعليم الأساسي في سلطنة عمان.

مصطلحات الدراسة: تقدم الدراسة التعريفات الإجرائية للمصطلحات الآتية:

الكفايات الرقمية للمعلم: مجموعة من المعلومات والمهارات والاتجاهات التي يلزم توفرها لدى معلمات الحلقتين الأولى والثانية من التعليم الأساسي في مجال التعليم الإلكتروني؛ لتحقيق أهداف المهام التدريسية ومتطلباتها.

درجة المعرفة بالكفاية: درجة معرفة المعلمات بالكفايات الرقمية، وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها المعلمة في الأداة المعدة لهذا الغرض.

أداة الدراسة

استخدمت الدراسة استبانة تم بناءها اعتماداً على النموذج الأوروبي للكفايات الرقمية للمعلمين (European Framework for the Digital Competence of Educators "DigCompEdu", 2017)، لتحديد قائمة الكفايات الرقمية للمعلمين، وذلك بعد تطوير هذا النموذج وإدخال بعض التعديلات عليه، فقد تُرجم النموذج الأوروبي من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، ودمجت المجالات في خمس مجالات بدلا عن ستة مجالات، وحذفت بعض الفقرات المتقاربة جدا في المهارات المتضمنة. وتكونت الاستبانة من ثلاثة محاور: المحور الأول اشتمل على مقدمة وبيانات المستجيب، والمحور الثاني اشتمل على مجالات الكفايات الرقمية (5 مجالات)، والمجالات الفرعية (18 مجالا)، والفقرات التي بلغت (104) فقرة تمثل الكفايات الرقمية، وتناول المحور الثالث سؤال مفتوح ينص على: "ما مقترحات تعزيز معرفة المعلمات بالكفايات الرقمية من وجهة نظرك؟"، وجدول (1) يوضح عدد المجالات الرئيسة والفرعية وتوزيعها في أداة الدراسة الاستبانة.

جدول (1)

توزيع المجالات الرئيسة والفرعية وعدد الكفايات الرقمية في الاستبانة

م	المجالات الرئيسة	المجالات الفرعية	عدد الكفايات
1	التواصل المهني	التواصل المؤسسي	6
		التعاون المهني	5
		الممارسة التأملية للتنمية المهنية	6
2	المصادر الرقمية	اختيار المصادر الرقمية	4
		إنشاء وتعديل المصادر الرقمية	6
		إدارة المصادر الرقمية وحمايتها ومشاركتها.	7
3	التدريس والتعلم	التدريس	6
		التوجيه	6
		التعلم التعاوني	7
		التعلم الذاتي	4
4	التقويم	إستراتيجيات التقويم	6
		تحليل الأدلة	5
		التغذية الراجعة والتخطيط	8
5	تمكين المتعلمين	إمكانية الوصول للمصادر الرقمية	5
		التمايز وإضفاء الطابع الشخصي	3
		تفعيل مشاركة المتعلمين	6
		مسئولية الاستخدام	7
		حل المشكلات الرقمية	7

ولغرض مناقشة النتائج وتفسيرها، اعتمدت الباحثتان أربعة مستويات كمعيار للحكم على درجة معرفة المعلمات بالكفايات الرقمية، وذلك كما يوضحه جدول (2) على النحو الآتي:

درجة المعرفة بالكفايات الرقمية والمدى لكل استجابة من استجابات أفراد الدراسة على الاستبانة

المدى	درجة المعرفة بالكفايات الرقمية
$3 > م \geq 2.25$	كبيرة
$2.25 > م \geq 1.5$	متوسطة
$1.5 > م \geq 0.75$	قليلة
$0.75 > م \geq 0$	معدومة

صدق الأداة وثباتها:

للتحقق من صدق الأداة بعد الانتهاء من تطويرها، وترجمتها، ومراجعتها، عرضت على مجموعة من المتخصصين في الترجمة للتحقق من دقة الصياغة، ووضوحها، وملائمتها للبيئة العربية، حيث غُذِلت بعض المفردات لتكون أكثر وضوحاً. ثم عرضت على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم، حيث طُلب إليهم إبداء آرائهم وملحوظاتهم من حيث دقة صياغة العبارات ووضوحها، وانتماء الفقرات للكفايات الرقمية للمعلمين وشمولها، ومدى مناسبة العبارات لأفراد عينة الدراسة، وبناءً على ذلك أُجريت بعض التعديلات البسيطة وفقاً لآراء المحكمين.

أما الثبات، فبعد إجراء التعديلات التي أبدأها المحكمون، طبقت الاستبانة على عينة من المعلمات تكونت من (35) معلمة، وحُسب معامل الثبات ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha)، حيث بلغ (0.87) وهي قيمة مقبولة، مما يدعو إلى الثقة في نتائج الأداة عند استخدامها.

المعالجة الإحصائية:

استخدمت الدراسة الإحصاء الوصفي من متوسطات وانحرافات معيارية ونسب مئوية حيثما لزم ذلك إضافة إلى معامل الثبات ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha)، وعدت درجة المعرفة بالكفايات الرقمية كبيرة إذا كان المتوسط الحسابي لها يقع بين (2.25) و (3)، ودرجة معرفة متوسطة إذا كان المتوسط الحسابي للكفاية بين (1.5) و (2.24)، ودرجة قليلة إذا كان المتوسط الحسابي للكفاية بين (0.75) و (1.4)، ودرجة معدومة إذا كان المتوسط الحسابي للكفاية (0.74) فما دون.

إجراءات تنفيذ الدراسة:

1. مراجعة الدراسات السابقة وتحديد التعريف الاجرائي لمصطلحات الدراسة.
2. إعداد أداة الدراسة.
3. التحقق من صدق الأداة وثباتها.
4. اختيار أفراد عينة الدراسة من المعلمات.
5. توجيه الاستبانة الإلكترونية لأفراد عينة الدراسة باستخدام تطبيق الواتس أب والبريد الإلكتروني.
6. تجميع استجابات العينة إلكترونياً، وتصنيفها وتحليلها.
7. تفرغ البيانات في برنامج الورد.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: والذي نص على: "ما درجة معرفة المعلمات بالكفايات الرقمية؟" للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لتقديرات المعلمات بدرجة معرفتهن للكفايات الرقمية على مستوى القائمة ككل (104) كفاية رقمية موزعة على (18) مجالا فرعيا، ضمن (5) مجالات رئيسية، وتم إدراج الكفايات ضمن مقياس درجة المعرفة حسب المتوسطات الحسابية، وفقا لدرجة المعرفة (كبيرة، ومتوسطة، وقليلة، ومعدومة)، وبيّن جدول (3) ذلك.

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة معرفة المعلمات بالكفايات الرقمية

م	المجالات الرئيسية	المجالات الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المعرفة	ترتيب المجال الرئيس	ترتيب المجال الفرعي
1	التواصل المهني	التواصل المؤسسي	2.247	0.056	متوسطة		3
		التعاون المهني	2.243	0.041	متوسطة		4
		الممارسة التأملية للتنمية المهنية	2.175	0.033	متوسطة		6
		درجة المعرفة بالمجال الأول	2.222	0.012	متوسطة	1	
2	المصادر الرقمية	اختيار المصادر الرقمية	2.094	0.101	متوسطة		10
		إنشاء وتعديل المصادر الرقمي	1.817	0.088	متوسطة		18
		إدارة المصادر الرقمية وحمايتها ومشاركتها.	2.179	0.054	متوسطة		5
		درجة المعرفة بالمجال الثاني	2.03	0.024	متوسطة	4	
3	التدريس والتعلم	التدريس	2.373	0.08	كبيرة		1
		التوجيه	2.273	0.031	كبيرة		2
		التعلم التعاوني	2.055	0.031	متوسطة		13
		التعلم الذاتي	2.01	0.038	متوسطة		15
		درجة المعرفة بالمجال الثالث	2.178	0.024	متوسطة	2	
4	التقويم	إستراتيجيات التقويم	2.163	0.049	متوسطة		7
		تحليل الأدلة	2.016	0.031	متوسطة		14
		التغذية الراجعة والتخطيط	2.071	0.401	متوسطة		11
		درجة المعرفة بالمجال الرابع	2.083	0.209	متوسطة	3	
5	تمكين المتعلمين	إمكانية الوصول للمصادر الرقمية	1.941	0.041	متوسطة		16
		التمايز وإضفاء الطابع الشخصي	1.877	0.044	متوسطة		17
		تفعيل مشاركة المتعلمين	2.097	0.072	متوسطة		9
		مسئولية الاستخدام	2.121	0.03			8
		حل المشكلات الرقمية	2.067	0.057	متوسطة		12
		درجة المعرفة بالمجال الخامس	2.021	0.016	متوسطة	5	
		المتوسطة	2.099	0.085			

يتضح من جدول (3) أن المتوسطات الحسابية لدرجة معرفة المعلمات بالكفايات الرقمية تراوحت بين (1.82 – 2.37) وبدرجة معرفة تتراوح بين المتوسطة والكبيرة. حيث جاءت معرفة المعلمات بدرجة كبيرة في مجالين فقط، هما: التدريس والتوجيه، في حين جاءت المعرفة بدرجة متوسطة في المجالات الأخرى جميعها. وقد جاءت كفايات التواصل المهني في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (2.22)، بينما جاءت كفايات تمكين المتعلمين في المرتبة الأخيرة وبمتوسط بلغ (2.02). كما يتبين من جدول (3) أن المستوى العام لدرجة معرفة المعلمات بالكفايات الرقمية جاء بدرجة متوسطة، وهذا يتفق مع دراسة كل من: (الحميدي، ٢٠١٧)؛ (أحمد والبداح، 2013). وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن ثقافة التعلم الرقمي الإلكتروني يعد من أنواع التعلم الحديث، الذي تسعى المؤسسات التعليمية التربوية في سلطنة عمان إلى تطبيقه ونشره، لكنه يحتاج إلى دورات تعريفية وتثقيفية مكثفة لتطوير معارف المعلمين ومهاراتهم وكفاياتهم الرقمية، فقد تكون الدورات المقدمة لهم غير كافية، وتحتاج إلى مزيد من التركيز على تطوير معارف المعلمين الرقمية ومهاراتهم.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: والذي نص على: "ما مقترحات تعزيز معرفة المعلمات بالكفايات الرقمية من وجهة نظرهن؟" للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثتان بتحليل المقترحات التي قدمها أفراد الدراسة لتعزيز معرفة المعلمات بالكفايات الرقمية، وتوصلت الدراسة إلى أن من أبرز المقترحات لتعزيز معرفة المعلمات بالكفايات الرقمية ما يأتي:

1. تحويل الكفايات الرقمية إلى برامج تدريبية.
2. تقديم برامج تدريبية للمعلمين لتدريبهم من خلاله على استخدام التعلم الإلكتروني في البرامج والمقررات الدراسية وإكسابهم مهارات التصميم وكيفية التخطيط له، واستخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة وتوظيفها في التعليم.
3. توظيف المواقع الإلكترونية للتدريب على الكفايات الرقمية عن بعد.
4. تدريب المعلمين على استخدام طرائق التدريس واستراتيجياته الحديثة التي توظف التقنية مثل الصف المقلوب، الواقع الافتراضي والواقع المعزز.
5. الاهتمام ببيئة التعليم الإلكتروني، والعمل على توفير مقومات نجاحها في التدريس، كتوفير قاعات دراسة تحتوي على أجهزة حاسوبية، وشبكات اتصال داخلية توفر اتصالاً سريعاً بالشبكة العالمية "الإنترنت"، وبرمجيات خدمية لازمة لعمل أجهزة الحاسوب، وتوفير مكتبة إلكترونية تضم عدداً من المصادر والبيانات الإلكترونية.
6. تشجيع روح الإنتاجية لدى المعلمين من خلال تقديم حوافر مادية وتشجيعية ومعنوية.
7. توفير فريق عمل فني متخصص في مجال صيانة الأجهزة، وربطها إلكترونياً، وعمل كل ما من شأنه تسهيل معرفة المعلمين بأساسيات تطبيق التعليم الإلكتروني في التدريس.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج فإنها توصي بضرورة تعريف المعلمين بالكفايات الرقمية وتمكينهم منها، وتشجيعهم على ممارستها. وتقتراح إجراء دراسات أخرى حول درجة تطبيق المعلمين للكفايات الرقمية.

المراجع:

- أحمد، سارة والبداح، منيرة. (2013). مدى توافر كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة المجمعة. ورقة بحثية مقدمة بالمؤتمر الإقليمي الثاني للتعليم الإلكتروني، 25-27 مارس، الرياض.
- بسيوني، عبير والأكلي، نوير. (2021). مدى توافر الكفايات اللازمة لاستخدام مستحدثات التعلم الرقمي في التدريس لدى معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة بمحافظة بيشة. مجلة كلية التربية، ع (100)، 578-630.
- الحميدي، حامد. (2017). درجة امتلاك معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في دولة الكويت لكفايات التعليم الإلكتروني من وجهة نظرهم وعلاقته بكل من الجنس والمؤهل العلمي والخبرة التدريسية. المجلة الدولية للبحوث التربوية، 41 (3)، 1-48.
- الزهراني، مساعد. (2012). كفايات التعلم الإلكتروني لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة القريات في المملكة العربية السعودية [رسالة

ماجستير غير منشورة]. جامعة اليرموك.

عبد المنعم، علي. (١٩٩٧). *تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية*. القاهرة: دار البشري للطباعة والنشر.

العجمي، سالم. (2012). مدى توافر كفايات التعلم الإلكتروني لدى معلمي التكنولوجيا بمدارس محافظات غزة في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة جامعة النجاح الوطنية للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، 26(8)، 1760-1723.

عزمي، نبيل. (٢٠٠٩). كفايات المعلم وفقا لأدواره المستقبلية في نظام التعليم الإلكتروني عن بعد. بحث مقدم لمؤتمر التعليم الإلكتروني في مسقط، سلطنة عمان.

العنزي، سلامة بن عواد. (2021). مستوى ممارسة الكفايات الإلكترونية لدى معلمي ومعلمات المملكة العربية السعودية في ظل جائحة كورونا. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ع (131)، 418-385.

الفتلاوي، سهيلة. (2003). *الكفايات التدريسية (المفهوم، التدريب، الأداء)*. سلسلة طرائق التدريس. دار الشروق: الاردن.

كريم، منكشة وعثمان، موفق. (2014). دراسة مدى توفر مهارات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء الهيئة التدريسية في هيئة التعليم التقني بالمعهد التقني بركوك مع إعداد وتصميم برنامج مقترح لهذا الغرض. *مجلة الرافدين*، 36(116)، 178-153.

الكندري، خالد والقطان، هاني. (2020). كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت واتجاهاتهم نحوه. *دراسات تربوية ونفسية*، ع (107)، 112-63.

مرداس، خالد. (2014). كفايات التعلم الإلكتروني لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت. *مجلة دراسات تربوية ونفسية*، 85(2)، 96-41.

الهاللي، عطية والصلاحي، محمد. (2021). واقع كفايات العصر الرقمي لدى معلمي التعليم العام في ضوء معايير الجمعية الدولية للتقنية في التعليم "ISTE 2016". *مجلة القراءة والمعرفة*، ع (232)، 41-15.

Calvani, A., Cartelli, A., Fini, A., & Ranieri, M. (2008). Models and instruments for assessing digital competence at school. *Journal of E-learning and Knowledge Society*, 4(3), 183-193

Karunanayaka, S., & Weerakoon, W. (2020). Fostering Digital Education among Teachers and Learners in Sri Lankan Schools. *Journal of Learning for Development*, 7 (1), 61-77

Maderick, J. N. (2013). *Validity of subjective self-assessment of digital competence among undergraduate preservice teacher* [Unpublished PhD Thesis]. University of Nevada.

Pettersson, F. (2018) On the issues of digital competence in educational contexts: A review of literature. *Educ Inf Technol*, 23, 1005–1021. DOI 10.1007/s10639-017-9649-3

Porlán, I.G., Sánchez, J. L. (2016) Evaluation and development of digital competence in future primary school teachers at the University of Murcia- *Approaches in Educational Research* 5(1), 51-56. ISSN: 2254-7399 DOI: 10.7821/naer.2016.1.152

Redecker, C., & Punie, Y. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union.

Silva, J., Usart, M., & Lázaro-Cantabrana, J. (2019) Teacher's digital competence among final year pedagogy students in Chile and Uruguay. *Comunicar: Media Education Research Journal*, 61, 31-40. DOI <https://doi.org/10.3916/C61-2019-03>

بحث رقم 11

تصور مقترح عن أساليب تنمية مهارات التواصل لدى طالبات الصفوف الأولية في المدارس الخاصة بالمملكة العربية السعودية مدينة جدة

الأستاذ المشارك الدكتورة رقية ناجي الدعيس

الباحثة نجاح الطاشكندي

ملخص البحث:

تتضح أهمية تنمية مهارات التواصل لدى طالبات الصفوف الأولية، من خلال توظيف الطالبة ما لديها من معلومات وأفكار، وكما أنها توظف ما تعلمته من دروس تنمي مهارات التواصل لديها توظيفاً ينم عن فهم ودراية، وتمثل علاوة على ما سبق تدريبها على عدة أساليب تساهم في تنمية مهاراتها وطريقة ترتيب أفكارها مما يساعدها في حياتها الدراسية والمستقبلية في ظل التوجه التقني العالمي. وفي ظل التقدم والتطور السريع في مجتمعنا العربي عامة، والمجتمع السعودي خاصة أدى ذلك إلى ضرورة تنمية مهارات الطلاب في ظل بيئة تربوية تعليمية متكاملة ومتوازنة ومرنة ومتطورة تستوعب المتغيرات العالمية والمحلية تفاعلاً واعياً مع التطورات التقنية والاتجاهات التربوية الحديثة في استخدام أساليب تنمية مهارات طالبات الصفوف الأولية لإكسابهن المعارف والمهارات والإتجاهات النافذة اللازمة للحياة والتعلم والتعايش الاجتماعي، وتقود إلى التفكير والتأمل والتدبر والتعلم المستمر واستخدام التقنيات ومصادر التعلم المختلفة، لذلك عملت المدارس الخاصة في جدة من توفير أساليب تطويرية من أجل تنمية مهارات الطالبات لتلبي حاجاتهن لتتوافق مع متطلبات سوق العمل.

المقدمة:

إن التحديات الراهنة التي يواجهها التعليم في المملكة العربية السعودية فرضت نمطاً معيناً من التعامل مع هذه المتغيرات، ولا غرابة في ذلك حيث النقلة التاريخية والنهضة التعليمية التي تعيشها المملكة، خلال العقود الثلاث الماضية، كان لها الأثر الأكبر في تغيير نمط التفكير التربوي والثقافي، نتيجة ثورة الاتصالات العالمية، مما جعل مسؤولية المخططين في مجالات تطوير المناهج التعليمية أن تتضاعف وبخطى سريعة جداً، للحاق بمصاف الدول المتقدمة والتي قطعت شوطاً كبيراً في تقنيات التعليم وبناء استراتيجياته وهي تجربة أثبتت نجاحها مع مرور الأيام، ولا يخفى على الكل رؤية المملكة 2030 والتي ساهمت بصورة كبيرة في تطور التعليم في بلادنا العربية.

لقد شهد مجال التعليم طفرة عظيمة في القرن الحالي؛ فتطورت آليات التعليم بصورة سريعة جداً مستغلة تطور التكنولوجيا، فازدادت إنتاجية التعليم، وأصبح أكثر متعة، وازداد تفاعل الطالب، وتوقرت له القدرة على الإبداع بشكل أكبر، فأصبحت مؤسسات التعليم تتجه لإيجاد وتوفير الوسائل الفعالة التي تساعد الطالب على التعلم بشكل أكثر ليونة، مما أدى إلى ظهور العديد من أنواع شبكات التواصل الاجتماعي وتمثل هذه الشبكات في مجملها منظومة تسمح للمشاركة فيها بإنشاء موقع خاص به، ومن ثم ربطه من خلال نظم اجتماعي إلكتروني مع أعضاء آخرين لديهم الاهتمام والهوايات نفسها، أو مجموعة من أصدقاء وزملاء الدراسة (الشامي، 2013م) وتعتمد تلك الشبكات بالدرجة الأولى على مستخدميها في تشغيلها وتغذية محتوياتها، كما تتنوع أشكال وأهداف تلك شبكات التواصل الاجتماعي، فبعضها عام يهدف إلى التواصل العام وتكوين الصداقات حول العالم، وبعضها الآخر يتمركز حول تكوين شبكات اجتماعية في نطاق محدد أو تخصص معين، وتتيح لمستخدميها إمكانية مشاركة الملفات والصور ومقاطع الفيديو، كما مكنت مستخدميها من إنشاء المدونات الإلكترونية وإجراء المحادثات الفورية وإرسال الرسائل.

وتعمل شبكات التواصل الاجتماعي وفق عدة نماذج، فالنموذج الأول يهتم بالتركيز على نشر المعلومات والآراء على موقع الشبكات الاجتماعية، والنموذج الثاني التواصلي ويركز على تحقيق قدر من التواصل بين إدارة الشبكة وأعضائها عبر تبادل الرسائل والمعلومات والآراء، ويركز على التواصل أكثر من المعلومات، والنموذج الثالث التفاعلي ويهتم بتفعيل التواصل بين أعضاء الشبكة من خلال توظيف الإمكانيات التي تتيحها الشبكة لزيادة التفاعل بينهم، والنموذج الرابع الشبكي المتداخل ويهتم بربط الشبكة معلوماتياً وتواصلية وتفاعلية بمحيطها الإلكتروني من الشبكات الأخرى والمحيط الاجتماعي العام من خلال المشاركة الفعالة في نقل مناقشات الشبكة وكل ما بها من فعاليات وأحداث وممارسات على أرض الواقع (بخيت، 2012م).

أسئلة الدراسة:

في ضوء ما سبق تلخص مشكلة الدراسة في الإجابة على السؤال التالي:

1. ما هي مهارات التواصل اللازم تنميتها لدى طالبات الصفوف الأولية في المدارس الخاصة بجدة؟
2. ما هي أساليب تنمية مهارات التواصل لدى طالبات الصفوف الأولية في المدارس الخاصة بجدة؟
3. ما التصور المقترح في تنمية مهارات التواصل لدى طالبات الصفوف الأولية في المدارس الخاصة بجدة؟

أهداف الدراسة:

تتمثل أهداف الدراسة الحالية على ما يلي:

1. معرفة مهارات التواصل اللازم تنميتها لدى طالبات الصفوف الأولية في المدارس الخاصة بجدة.
2. التعرف على أساليب تنمية مهارات التواصل لدى طالبات الصفوف الأولية في المدارس الخاصة بجدة.
3. تقديم تصور مقترح تنمية مهارات التواصل لدى طالبات الصفوف الأولية في المدارس الخاصة بجدة.

أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية هذا البحث فيما يلي:

1. يدعم هذا البحث المؤسسات التعليمية من حيث أن الباحثة تقوم بتقديم ورش عمل للمعلمات بكيفية تنمية مهارات التواصل لديهن.
2. يدعم هذا البحث تفعيل دور الأسرة في العملية التعليمية بطريقة غير مباشرة.
3. يدعم هذا البحث كيفية استفادة طالبات الصفوف الأولية من مهارات التواصل المجتمعي لديهن.
4. يدعم هذا البحث المعلمات والطالبات والمعلمات والمشرفات وواضعوا برنامج المناهج والباحثين بتنمية مهارات التواصل لديهن.

مصطلحات الدراسة:

مهارات التواصل:

علمياً: هو الذي نستخدم فيه اللغة الشفهية والأصوات المعبرة عن الأفكار والمعارف التي يراد نقلها إلى المستقبل سواء أكانت مباشرة من المرسل وغير مباشرة عن بعد عن طريق الإنترنت وشبكات التواصل.

إصطلاحاً: هي عملية نقل الأفكار والتجارب وتبادل المعارف بين الأفراد والجماعات باستخدام الصور والأشكال والبيانات (خضر، 2011م).

وتعرفه الباحثة إجرائياً: عملية تبادل الأفكار والمعلومات من أجل إيجاد فهم مشترك وثقة بين الأسرة والمدرسة.

الصفوف الأولية:

وتعرفه الباحثة إجرائياً: الصفوف الثلاثة (الصف الأول، والصف الثاني والصف الثالث) بالمرحلة الابتدائية وتستهدف الطلاب من عمر (6 - 9) سنوات.

منهج الدراسة:

تم الاعتماد في هذه الدراسة على استخدام المنهج الكمي والنوعي باعتباره منهجاً بحثياً يناسب موضوع البحث الحالي.

الدراسات السابقة:

(1) دراسة: يعن الله علي يعن الله القرني (2017): هدفت هذه الدراسة إلى: تحديد مستوى مهارات التواصل الاجتماعي لدى الطلاب والطالبات المنتظمين، في جامعة الملك عبد العزيز. كما هدفت إلى تحديد مدى وجود فروق في مستوى هذه المهارات لدى هؤلاء الشباب تبعاً للمتغيرات التالية: التخصص والنوع، والمعدل التراكمي، والحالة الاجتماعية، والمشاركة في أنشطة عمادة شؤون الطلاب، واستخدام وسائل التواصل الاجتماعي.، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في مستوى مهارات التعامل مع الآخرين تبعاً لمتغير التخصص، لصالح المسار العلمي، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في مستوى مهارات التواصل الاجتماعي (التحدث والحوار والإقناع/ ولغة الجسد وتعبيرات الوجه/ والتواصل الرمزي/ ومهارات التعامل مع الآخرين) تبعاً لمتغير "النوع" لصالح الذكور.

(2) دراسة: محمد محمد عبد المنعم وآخرون (2016): هدفت الدراسة التعرف إلى دوافع استخدام طلبة الجامعة لشبكات التواصل الاجتماعي والتعرف إلى أثر استخدام شبكات التواصل الاجتماعي ومهارات التواصل الاجتماعي والوحدة النفسية لدى طلبة جامعة الملك فيصل ومعرفة الفروق بين استخدام شبكات التواصل الاجتماعي تبعاً لمتغير الجنس في مهارات التواصل والوحدة النفسية في مهارات التواصل والوحدة النفسية في معرفة الفروق في استخدام شبكات التواصل الاجتماعي تبعاً لمتغير التخصص العلمي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن طلبة الجامعة يستخدمون شبكات التواصل الاجتماعي لاكتساب معارف للمعرفة أكثر بالعالم وما يدور فيه ومستجدات ما يحدث في شتي المجالات العلمية والفكرية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية وينظر إليها البعض على أنها توفر مزيد من الخبرات والمعارف والقيم هذا فضلاً

تصور مقترح عن أساليب تنمية مهارات التواصل لدى طالبات الصفوف الأولية في المدارس الخاصة بالمملكة العربية السعودية مدينة جدة الباحثة نجاح الطاشكندي

عن حب الاطلاع والمعرفة والمناقشات حول المناهج والمحاضرات ومراجعتها والتواصل مع الأفراد ذوا الاهتمامات المشتركة والتواصل مع الزملاء والأصدقاء وأفراد الأسرة وتحدد العلاقات بأصدقاء الماضي وإبداء الرأي الحر والحوار وتبادل الأفكار والتعرف على أفراد من دول أخرى وثقافات مختلفة هذا فضلاً عن تنمية المهارات الشخصية والخبرات الحياتية والتعامل الآخرين وان البعض يستخدم شبكات التواصل الاجتماعي للتسلية والترفيه والهروب من المشكلات الأسرية والتخلص من ضغوط البطالة وعدم العمل والفراغ والتعارف على أصدقاء من الجنس الآخر وتكوين صداقات والتسوق والبحث عن وظائف ونشر الأعمال والإبداعات كما أن البعض من مستخدمي شبكات التواصل الاجتماعي يعتبرونها بديلاً للحياة الاجتماعية التقليدية للتواصل بالدخول إلى مواقع ثقافية واجتماعية ودينية ووطنية وسياسية ودينية هذا فضلاً عن المواضيع الرياضية والألعاب والتسلية.

(3) دراسة: ماطر عبدالله حمدي بعنوان: اعتماد الشباب الجامعي على مواقع التواصل الاجتماعي في التزود بالمعلومات . جامعة تبوك: هدفت الدراسة إلى معرفة درجة اعتماد الشباب السعودي على مواقع التواصل الاجتماعي للتزود بالمعلومات والأخبار ومعرفة طبيعة المعلومات التي يبحث عنها الشباب السعودي ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى إن أهم دوافع استخدام الشباب السعودي لمواقع التواصل الاجتماعي تتمثل في الترفيه والتسلية وقضاء وقت الفراغ، ثم للحصول على الأخبار والمعلومات، ثم للعلاقات الاجتماعية مع الأصدقاء والأقارب. وكذلك إن طبيعة المعلومات والأخبار التي يبحث عنها الشباب السعودي من خلال مواقع التواصل الاجتماعي تتمحور حول شؤون المجتمع السعودي، وحول الأخبار الترفيهية، وموضوعات فنون ونكت وتسلية، بينما جاء الاهتمام منخفضاً جداً في موضوعات السياسة الدولية والسياسية الإقليمية.

(4) دراسة: محمد هادي علي الشهري (2016): هدف هذا البحث إلى تقويم تجربة توظيف وسائل التواصل الاجتماعي ممثلة بتطبيق واتس آب (Whatsapp) في تنمية مهارات الأداء التدريسي من وجهة نظر الطالبات والطلاب المعلمين وأعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم والآداب بشرونة والكشف عن ما يمكن أن يضاف للتجربة لتساهم بشكل أكثر فعالية في تنمية المهارات الأدائية للطلاب المعلمين في كافة التخصصات وفي تخصص اللغة العربية تحديداً؟.، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية وسائل التواصل الاجتماعي، وبالتحديد واتس آب (Whatsapp) في تنمية مهارات الأداء التدريسي أثناء التدريب الميداني للطلاب المعلمين، والطالبات المعلمات، وللمتخصصين منهم في تدريس اللغة العربية، وذلك لما يتاح عبر تلك الوسائل من فرص للنقاش، والحوار وتبادل الأفكار والتجارب، والتقويم للأداء الذاتي والجماعي، وصولاً إلى التطوير، والتحسين، كما أوضح البحث أن هناك حاجة لنقاش أكبر، ودراسات أعمق؛ للوصول لفوائد أكبر من توظيف تلك الوسائل، وتجنب السلبيات، والتغلب على العوائق في هذا المجال.

(5) دراسة: الشايع وبطيشة (2016م): هدفت إلى تحديد الشبكات الاجتماعية الأكثر استخداماً لدى طالبات المرحلة الجامعية بالمملكة العربية السعودية ممثلة في طالبات جامعتي الملك خالد، والأميرة نورة والتي أظهرت تفاوتاً بين الجامعتين في الاستخدام لصالح جامعة الأميرة نورة إضافة إلى أن الشبكات الأكثر استخداماً هي: اليوتيوب YouTube، ثم تويتر Twitter، ثم الانستغرام Instagram.

(6) دراسة: الزهراني (1434هـ) : هدفت إلى التعرف على دور مواقع التواصل الاجتماعي في حل المشكلات التي تواجه طلاب التربية العملية واتجاهاتهم نحوها وأظهرت نتائج الدراسة أن الفيسبوك (Facebook) ساهم بدرجة كبيرة في حل المشكلات، التي واجهت طلاب التربية العملية أثناء فترة التدريب، إضافة إلى اتجاهات إيجابية نحو استخدامه في حل تلك المشكلات، كما أظهرت النتائج وجود معوقات تحد من استخدام الفيسبوك بدرجة (متوسطة).

(7) دراسة: محمد (2014م): وهدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج مقترح في تدريس علم الاجتماع السياسي باستخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية المفاهيم السياسية ومهارات الحوار لدى الطلاب المعلمين شعبة الفلسفة، والاجتماع، واتجاهاتهم نحوها، وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج المقترح في تنمية المفاهيم السياسية، والحوار لدى الطلاب المعلمين إضافة إلى تنمية الاتجاه الإيجابي نحو تلك الشبكات.

(8) دراسة: شوقي محمد محمود (2018م): هدفت الدراسة إلى أثر تصميم بيئة تعلم تفاعلية قائمة على استخدام شبكات التواصل

الاجتماعي (اليوتيوب) في تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب الصف الأول الثانوي . المستوى الثاني . بمدرسة المعتمد الثانوية بمنطقة حائل، وقام الباحث بتحليل الدراسات والأدبيات العلمية المرتبطة بمتغيرات البحث، وذلك لإعداد الإطار النظري للبحث، كما تم إعداد قائمة بالمهارات الحياتية المطلوب تنميتها لدى الطلاب عينة البحث، وكذلك معايير تصميم مقاطع الفيديو المعروضة على قناة " اليوتيوب " ومن ثم تصميم بيئة تعلم تفاعلية تتضمن قناة "يوتيوب" بحيث يمكن عن طريقها إكساب الطلاب مجموعة المهارات الحياتية. وقام الباحث بإعداد أدوات قياس الجانبين المعرفي والأدائي للمهارات الحياتية وفق جدول المواصفات للمهارات المستهدفة، وتوصلت النتائج إلى:

1. وجود أثر لبيئة التعلم التفاعلية القائمة على استخدام شبكات التواصل الاجتماعي " اليوتيوب " على تنمية الجانب المعرفي للمهارات الحياتية لدى طلاب الصف الأول الثانوي . المستوى الثاني في ثانوية المعتمد بمنطقة حائل التعليمية.
2. استخدام بيئة التعلم التفاعلية القائمة على استخدام شبكات التواصل الاجتماعي " اليوتيوب " واستخدامها مع عينة البحث كان لها الفعالية في زيادة ونمو الجانبين المعرفي والمهاري للمهارات الحياتية.

(9) دراسة: القرني (2015): هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى مهارات التواصل الاجتماعي لدى الطلاب والطالبات المنتظمين في جامعة الملك عبد العزيز بالمملكة العربية السعودية وعلاقتها ببعض المتغيرات. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي من خلال إعداد مقياس للتواصل الاجتماعي مكون من (35) فقرة وتم توزيعه على عينة عشوائية بلغت (434) طالبا وطالبة. وأظهرت النتائج ان مستوى مهارات التواصل الاجتماعي حسب تقديرات افراد الدراسة كان متوسطاً. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائياً في تقديرات أفراد الدراسة لمستوى مهارات التواصل الاجتماعي تعزى لمتغيرات التخصص ولصالح المسار العلمي، والجنس لصالح الذكور.

(10) دراسة: محمد عبدالله آل عمرو (2015): هدفت الدراسة الحالية إلى تحقيق أهداف ثلاثة هي: استقراء الحوار وما يرتبط به من مفاهيم في التراث الإسلامي ومحدداته ومعوقاته، وأخلاق ومبادئ الحوار، ثم دراسة بعض متغيرات الشخصية المرتبطة بالكفاءة الذاتية في الحوار لدى طلاب الجامعة السعوديين (ن=240). وأخيراً بحث أثر برنامج إرشادي على تنمية الكفاءة الذاتية في الحوار وتخفيض التعصب واستيعاب في الدراسة الحالية بالأدوات التالية: قائمة العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية لجولدرج من إعداد السيد أبو هاشم (2005)، ومقياس التعصب من إعداد إبراهيم الشافعي (2003)، واختبار الكفاءة الذاتية في الحوار من إعداد إبراهيم الشافعي ومحمود يوسف (2009)، وبرنامج إرشادي مقترح، وأظهرت النتائج أنه توجد علاقات ارتباطية دالة بين الكفاءة الذاتية في الحوار وكل من التعصب، وبعض سمات الشخصية، في حين لا توجد علاقة ارتباطية دالة بين الكفاءة الذاتية في الحوار وبعض سمات الشخصية، كما أظهرت النتائج أنه يوجد أثر ذو دلالة للبرنامج الإرشادي على كل من تنمية الكفاءة الذاتية في الحوار، وتخفيض التعصب، وأن تأثير البرنامج الإرشادي يستمر بعد توقف البرنامج في نهاية فترة المتابعة.

(11) دراسة: عائشة سعد عبدالله آل متروك (1430): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الدراسة في الجامعة وبين أداء مهارات الاتصال اللفظي (الاستماع- التحدث- القراءة- الكتابة) وعلاقتها ببعض المتغيرات الأخرى المتمثلة في (الجنس- المستوى الدراسي- التخصص- الاشتراك في الأنشطة- دراسة مقررات في مهارات الاتصال) والتفاعل بينها لدى طلاب وطالبات جامعة الملك سعود بالرياض. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من 1200 طالب وطالبة من جامعة الملك سعود. كما استخدم مقياس لمهارات الاتصال اللفظي صمم لجمع بيانات الدراسة. وجاءت أهم النتائج: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الاستماع، وفي أداء القراءة، وفي أداء مهارة الكتابة ترجع إلى التخصص (إنساني- علمي). ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أداء مهارة الاتصال، وفي أداء مهارة الاستماع، وفي أداء مهارة التحدث وفي أداء مهارة القراءة ومهارة الكتابة ترجع إلى المستوى الدراسي. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أداء مهارات الاتصال اللفظي ترجع إلى التفاعل الثنائي بين عاملي الجنس والتخصص، وبين عاملي المستوى الدراسي والجنس، وبين عاملي التخصص والمستوى الدراسي. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في أداء مهارات الاتصال اللفظي ترجع إلى الاشتراك في الأنشطة الجامعية بتفوق المشاركين في الأنشطة، وترجع إلى دراسة مقررات في مهارات الاتصال بتفوق الدارسين لمقررات في مهارات الاتصال.

(12) دراسة: عبدالله محمد عايض آل تميم (2019): استهدفت الدراسة الحالية تقويم مناهج لغتي للصفوف الثلاثة الأولى في ضوء مدخل التواصل اللغوي، وتم ذلك من خلال:

1. إعداد قائمة مهارات التواصل اللغوي اللازم تضمينها في مناهج لغتي للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية.
2. تحويل قائمة مهارات التواصل اللغوي إلى قائمة تحليل؛ لتحديد مدى تضمين هذه المهارات في المنهج القائم.
3. تحليل مناهج لغتي بالصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في ضوء مهارات التواصل اللغوي.
4. إعداد تصور مقترح لتطوير مناهج لغتي في ضوء مهارات التواصل اللغوي لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى:

1. إهتمام مناهج لغتي لتلاميذ الصف الأول الابتدائي بالقراءة الجهرية بمعدل أكبر من الاستماع مع أن المفروض أن تزداد حصة فن الاستماع في وحدات المنهج المختلفة.
2. أن مهارة الاستماع جاءت في المرتبة الثانية من اهتمام مناهج لغتي لتلاميذ الصف الأول الابتدائي، وهذا على عكس المعتاد عليه في تنمية المهارات اللغوية.
3. جاءت مهارات التحدث في المرتبة الثالثة، وموضعها الحقيقي بعد مهارات الاستماع.

(13) دراسة: خالد محمد أبو شعيرة (2018): هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر استخدام التدريس المبني على المهارات الحياتية على التحصيل في تدريس مقرر مهارات الاتصال لطلاب السنة التحضيرية بجامعة حائل، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (112) طالبا وطالبة من طلبة السنة التحضيرية بجامعة حائل، حيث وزعوا عشوائيا على مجموعتين تجريبية وضابطة، حيث درست المجموعة التجريبية بواسطة استراتيجية المهارات الحياتية، أما المجموعة الضابطة فقد درست بالطريقة التقليدية. وبعد تنفيذ التجربة طبق على المجموعتين اختبار تحصيلي بعدي للتأكد من فاعلية استراتيجية التدريس بالمهارات الحياتية، وقد أظهرت النتائج أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية التي درست باستخدام المهارات الحياتية والمجموعة الضابطة التي درست فارقا باستخدام الطريقة التقليدية حيث تفوقت المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة، كما وأوضحت الدراسة أيضا أنه لا توجد فروق ذات دلالة في تحصيل الطلبة تعزى إلى متغير الجنس أو التفاعل بين متغيري الطريقة والجنس.

أوجه الالتقاء والاختلاف بين الدراسات السابقة:

أ. جوانب الالتقاء:

1. البحث الحالي يتفق مع الدراسات السابقة في تناولها لجزئية مهارات التواصل الاجتماعي.
2. يتفق هذا البحث مع الدراسات السابقة في المنهج المتبع للدراسة وهو المنهج الوصفي التحليلي والشبه التجريبي .

ب. جوانب الاختلاف:

يختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة من حيث مجتمع البحث (طالبات الصفوف الأولية) وكذلك في تساؤلات البحث وفرضياته وكذلك الفترة الزمنية التي يغطيها وموضوع البحث البرنامج المقترح.
جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة:

أهم ما يميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة التي تم عرضها هو تناوله لشريحة مهمة في المجتمع وهم طلاب الصفوف الأولية من الجنسين، وكذلك موضوع الدراسة تنمية مهارات التواصل لدى طالبات الصفوف الأولية في المدارس الخاصة بمكة " بغية التعرف على وجهة نظر المعلمات اللواتي يعملن في مهنة التدريس بالصفوف الأولية في المدارس الخاصة بمكة.

نتائج الدراسة:

1. مهارات التواصل لها دور في تنمية الوعي بأهمية العناية بطلبات الصفوف الأولية وتنمية قدراتهن في الإرتقاء بالتعليم.
2. أساليب تنمية مهارات التواصل لها دور فاعل في تعزيز العملية التعليمية لدى طالبات الصفوف الأولية في المدارس الخاصة.
3. أساليب تنمية مهارات التواصل يساهم في تطوير وتنظيم بيئة الأعمال في المدارس الخاصة من خلال تطبيق الأساليب الحديثة.
4. مهارات ات التواصل الاجتماعي يساعد رفع مستوى الأداء لمعلمات الصفوف الأولية لمواكبة التغيير تماشياً مع رؤية المملكة 2030م.
5. تسعى أساليب تنمية مهارات التواصل إلى تغيير شامل يلاءم متطلبات العصر الحالي ويحقق الرؤية والهدف المنشود.

التوصيات:

1. يجب تنمية الوعي بأهمية العناية بطلبات الصفوف الأولية وتنمية قدراتهن في الإرتقاء بالتعليم.
2. يجب تعزيز أساليب تنمية مهارات التواصل لدي طالبات الصفوف الأولية في المدارس الخاصة.
3. يجب تطوير وتنظيم بيئة الأعمال في المدارس الخاصة من خلال تطبيق الأساليب الحديثة.
4. يجب رفع مستوى الأداء لمعلمات الصفوف الأولية لمواكبة التغيير تماشياً مع رؤية المملكة 2030م.
5. لابد من تغيير شامل يلاءم متطلبات العصر الحالي ويحقق الرؤية والهدف المنشود.

المراجع:

1. الطائي، حميد، أساسيات التواصل نماذج ومهارات، عمان، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، 2009م.
2. الطراونة، نايف، استخدام الانترنت وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي والتكيف الاجتماعي والاكتئاب ومهارات التواصل لدى طلبة جامعة القصيم، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 2012م.
3. طريف، شوقي، المهارات الاجتماعية والتواصلية، دراسات وبحوث نفسية، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، 2003م.
4. عبدالحليم، هدى أحمد، دراسة لتحديد مهارات التواصل الاجتماعي لأخصائي الجماعة بمراكز الشباب، كلية الخدمة الاجتماعية بجامعة حلوان، حلوان، 2013م.
5. المسعودي، سعد بركي، مهارات التواصل، مطابع جامعة الملك عبد العزيز، جدة، 2007م.

بحث رقم 12

التنمية المهنية للمعلم في المملكة العربية السعودية وكوريا الجنوبية

في ضوء مستجدات العصر "دراسة مقارنة"

الدكتور نسيم بن عبد الهادي محمود الهوساوي

أستاذ مساعد - كلية التربية - جامعة المدينة العالمية بماليزيا

ملخص البحث:

تشهد الدول المتقدمة تطوراً ملحوظاً في الكثير من الجوانب التعليمية لديها؛ ومن أبرزها برامج التنمية المهنية للمعلمين، والتي تحتاج لدينا إلى مزيد من التطوير والتعديل؛ لمواكبة مستجدات العصر في ظل الانفتاح المعرفي والتسارع المعلوماتي والتقدم التكنولوجي والتقني، والتحديات الكبيرة التي تواجه الدول، ما يجعلنا بحاجة ماسة إلى أن نحدد هذه الدول لتطوير منظومة التعليم وتحسين مخرجاته؛ لأنه أساس نهضة الدول وتقدمها، ومن أبرز الدول المتقدمة كوريا الجنوبية والتي اهتمت بشكل كبير وملحوظ بمنظومة التعليم لديها بشكل عام، والتنمية المهنية للمعلمين بشكل خاص؛ ما جعلها تتبوأ مكانة مرموقة في جودة النظام التعليمي على مستوى العالم. ويهدف البحث إلى التعرف على برامجها في التنمية المهنية للمعلمين، ومدى الإفادة منها في المملكة العربية السعودية، واستخدام الباحث المنهج التحليلي المقارن.

الكلمات المفتاحية: التنمية المهنية - المعلم - مستجدات العصر.

Abstract:

Developed countries are witnessing rapid growth in more parts showing more details and among the most prominent of them are the professional development programs for teachers, a view that needs further development and modification; Technological and technical progress, and the great challenges facing countries, what we urgently need to develop and improve the education system; An overview of the progress made in the world, and from the perspective of the countries that have seen South Korea, since it has been widely seen and remarked in general, which made it a prominent place in the educational system in the world. The research aims at its programs in the professional development of teachers and the extent to which they are useful in the Kingdom of Saudi Arabia. The researcher used the comparative analytical method

key words: professional development -teacher- life updates.

مقدمة:

إن دور المعلم لم يعد مقتصرًا على إعطاء المعلومة لطلابه فقط، بل أصبح شريكاً مؤثراً في المخرجات التعليمية، والتي تسهم بدورها في رفع معدلات التنمية بجميع جوانبها المختلفة، وفي ذات الصدد يؤكد (تان 2016م) بقوله: "إن كفاءة المعلم تلعب دوراً رئيسياً في نجاح التعليم حول العالم. اليوم هناك أكثر من 60 مليون معلم حول العالم، ما يجعل مهنة التعليم من أكبر المهن في العالم، تلك المهنة التي لعبت دوراً هاماً في كل المجتمعات البشرية عبر التاريخ، وكفاءة المعلم لها تأثير هام وبارز على تعلم الطالب وأدائه، وهذا بدوره يؤثر بشكل مباشر على قدرات القوى العاملة ويساهم بتوسيع نطاق التنمية الاجتماعية والاقتصادية... الخ". (ص 52).

والمتتبع لسياسة إعداد المعلم وتنميته مهنيًا في المملكة العربية السعودية يجد تباطؤًا فيها؛ لكثرة التحديات التي تواجهها؛ ومنها المركزية في تطوير البرامج، وضعف متابعة البرامج، وقلة الدورات التدريبية المتميزة، وضعف التطوير المهني الذاتي من بعض المعلمين، وضعف الحوافز المقدمة للمعلمين، ومواجهة التغيير من بعض المعلمين، وكل ذلك يتطلب السعي الحثيث للتطوير السريع، ولتنمية المعلمين مهنيًا في المملكة العربية السعودية يجدر بالقائمين على التعليم أن يستثمروا هذه الموارد البشرية الهائلة من المعلمين والمعلمات في مراحل التعليم المختلفة، والعمل على تكثيف البرامج المقدمة لهم في ظل التراكم المعرفي الكبير، والتقدم التقني والتكنولوجي.

مشكلة البحث:

على الرغم من أهمية التنمية المهنية للمعلمين ودورها في الارتقاء بجودة مخرجات التعليم، وعلى الرغم من أنها باتت تُشكّل أمراً ملحاً في ظل التغيرات المعرفية والتقدم التكنولوجي الهائل، وطرق ومهارات التدريس الجديدة، وعلى الرغم من اهتمام وزارة التعليم بتقديم الكثير من البرامج التدريبية وورش العمل للمعلمين لرفع كفاءتهم، إلا أن بعض الدراسات تشير إلى وجود بعض أوجه القصور في برامج إعداد وتنمية المعلمين في المملكة العربية السعودية، ومن ذلك دراسة الغامدي (2018م)، ودراسة العيساوي (2015م) ... وغيرها من الدراسات، كما أن العديد من الدراسات والأبحاث العلمية تؤكد على أهمية تطوير برامج إعداد وتنمية المعلم مهنيًا ابتداءً من الجامعات في ضوء التجارب العالمية الرائدة، ومن ذلك دراسة طه (2018م)، ودراسة التويجري (2017م)، ودراسة أبو حميد (2015م).

ولتحقيق أهداف التنمية المستدامة للسنوات الخمس عشرة المقبلة في جدول أولويات أعمال التعليم ضمن (الهدف 4 الخاص بالتعليم) أقر المشاركون بالإجماع في المنتدى العالمي للتعليم والذي نظّمته اليونسكو في (إنشون) والذي أقيم في جمهورية كوريا الجنوبية والمنعقد في أيار/مايو 2015، بالأدوار المهمة للمعلمين... وتمكين المعلمين والمربين وتوظيفهم توظيفاً ملائماً وتدريبهم جيداً وتأهيلهم تأهيلاً مهنيًا مناسباً، وضمان تمتعهم بالحوافز وأوجه الدعم اللازمة في إطار نُظم تعليمية ناجعة تُدار بطريقة فعالة وتُزوّد بموارد كافية. (اليونسكو، 2020، ص 3).

ومن خلال خبرة الباحث في الميدان التربوي بوزارة التعليم معلماً وموجهاً طلابياً لأكثر من ثلاثة وعشرين عاماً، وما لاحظته من قصور في بعض برامج إعداد وتنمية المعلمين مهنيًا في المملكة العربية السعودية، ولأهمية هذه البرامج ودورها الكبير في رفع كفاءة المعلمين والارتقاء بالعملية التعليمية وتجويد مخرجاتها، وانعكاس ذلك كله في تحقيق تنمية مستدامة حقيقية للبلاد والعباد، وتأسيساً على كل ما سبق، تأتي صياغة مشكلة البحث من خلال السؤال الرئيس التالي ومايتفرع منه من أسئلة فرعية .

أسئلة البحث:

يسعى الباحث من خلال هذا البحث إلى الإجابة على السؤال الرئيس التالي: كيف يمكن تطوير برامج التنمية المهنية للمعلمين في المملكة

العربية السعودية في ضوء خبرة كوريا الجنوبية؟

ويتفرع من هذا التساؤل الرئيس الأسئلة التالية :

س1/ ما واقع برامج التنمية المهنية للمعلمين في كوريا الجنوبية؟

- س2 / ما العوامل المؤثرة في برامج التنمية المهنية للمعلمين في كوريا الجنوبية ؟
- س3 / ما واقع برامج التنمية المهنية في المملكة العربية السعودية ؟
- س4 / ما العوامل المؤثرة في برامج التنمية المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية ؟
- س5 / ما أوجه الاتفاق والاختلاف بين المملكة العربية السعودية وبين كوريا الجنوبية في برامج التنمية المهنية للمعلمين؟
- أهداف البحث:**

1. التعرف على واقع برامج التنمية المهنية للمعلمين في كوريا ومدى الاستفادة منها في السعودية.
 2. التعرف على أبرز العوامل المؤثرة في التنمية المهنية للمعلمين في السعودية ودولة المقارنة.
 3. التعرف على أوجه الاتفاق والاختلاف بين السعودية وكوري في برامج التنمية المهنية للمعلمين.
 4. تقديم نتائج وتوصيات يمكن الاستفادة منها في تطوير برامج التنمية المهنية في السعودية.
- أهمية البحث:**
- 1- يُعدُّ هذا البحث من الدراسات المقارنة التي تبرز واقع بعض الدول المتقدمة في المجالات التعليمية بشكل عام، وتنمية المعلمين مهنيًا بشكل خاص، بحيث يمكن الاستفادة من تجاربهم وخبراتهم الناجحة.
 - 2- قد يفتح هذا البحث المجال أمام الباحثين لإجراء دراسات علمية ماثلة في مجال التنمية المهنية للمعلمين.
 - 3- قد يساعد هذا البحث المسؤولين وصناع القرار على إعداد برامج مميزة في مجال التنمية المهنية وفق مقارنات مع دول أفضل وأكثر جودة في ذات المجال.
 - 4- يُعدُّ هذا البحث تلبية لتوصيات علمية تؤكد على ضرورة إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث حول التنمية المهنية للمعلمين.
- حدود البحث:**

الحدود الموضوعية : يتركز هذا البحث حول موضوع التنمية المهنية للمعلمين والعوامل المؤثرة فيها في المملكة العربية السعودية ومقارنتها بتجربة كوريا الجنوبية.

الحدود البشرية : معلمو التعليم العام في المملكة العربية السعودية وكوريا الجنوبية.

سبب اختيار دولة المقارنة (كوريا الجنوبية): تم اختيار جمهورية كوريا الجنوبية؛ لاعتبارات عدة، أهمها:

1. حصولها على المركز الأول لعام 2021م في برامج التصنيف العالمي للتعليم، والذي يعتبر من برامج الأمم المتحدة لتقييم جودة التعليم في دول العالم، والتي تقوم منظمة اليونسكو بالإشراف عليها.

(التصنيف العالمي لجودة التعليم 2021، موقع <https://mhtwyat.com>)

2. حصولها على المركز الأول في تقرير بيرسون لعام 2014 عن أفضل نظام تعليمي في العالم في المهارات المعرفية والتحصيل العلمي. (الدخيل، 2015، ص10).

3. ارتفاع نسبة التعليم في الرجال إلى 99.2% وبين النساء إلى 96.6% .

4. نسبة المعلمين الذين أخذوا برنامجاً لإعداد المعلمين أو تدريبهم 96.1% (الدخيل، 2015، ص64).

مصطلحات البحث: يُقصد بمصطلحات البحث التعريفات التي يعتمد عليها الباحث في دراسته، وهي :

1. **التنمية المهنية (professional development):** يعرفها (الزائدي، وأحمد 2015م) بأنها: "الجهود المخططة لتطوير أداء المعلمين من خلال برامج وأساليب محددة في أطر علمية وفق خطط منظمة وفعاليات مستمرة للقيام بواجباتهم التدريسية والتربوية في ضوء متطلبات الاعتماد المهني لهؤلاء المعلمين". (ص331). ويتبنى الباحث هذا التعريف إجرائياً.
1. **المعلم (Teatcher):** هو " الموظف الذي يعين من قبل وزارة التربية والتعليم ليعلم الطلبة المواد الدراسية المنهجية والنشاطات اللامنهجية

والمراحل الدراسية المختلفة" (أبو الريش، 2002).

1. مستجدات العصر (Life updates): عرفت مطالقة (2006م) بأنها "العوامل التي أثرت وتؤثر حالياً وستؤثر في المستقبل سلباً أو إيجاباً في العملية التعليمية، مثل العولمة وادواتها وثورة المعلومات والاتصالات، والانفجار المعرفي والتطور التكنولوجي والتقني" (ص20).

ويرى العصيمي (2005م) بأنها " المفاهيم والأفكار والتطبيقات الجديدة التي طرأت واستجدت على الأبعاد (المعرفية، والتكنولوجية، والاتصالية) وتحدث عملية تغيير شاملة في العالم المعاصر فكراً وتطبيقاً ". (ص365).

منهج البحث: استخدم الباحث المنهج الوصفي المقارن.

الدراسات السابقة:

1. دراسة القحطاني (2020م) هدفت الدراسة إلى تقييم واقع التنمية المهنية المستدامة للمعلمين، لوضع تصور لبدائل التنمية المهنية، ينطلق من توظيف آليات مجتمع صناعة المعرفة. وتم تحليل الأدبيات، وأهداف الرؤية الوطنية ٢٠٣٠ م، لتحديد تلك البدائل، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة للدراسة، واعتمد على المنهج الوصفي التحليلي، ومن نتائج الدراسة ضعف مستوى برامج التنمية المهنية في تلبية احتياجات المعلمين وفق الرؤية الوطنية ٢٠٣٠ م.

2. دراسة دياب (2020م) التنمية المهنية لمعلمات رياض الأطفال في المحافظات الجنوبية لفلسطين في ضوء المعايير المهنية وسبل تعزيزها، هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التنمية المهنية لمعلمات رياض الأطفال في المحافظات الجنوبية لفلسطين في ضوء المعايير المهنية من وجهة نظر المعلمات،

واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وكان من أهم نتائج الدراسة: مستوى تقدير أفراد العينة جاء بدرجة مرتفعة بوزن نسبي (77.82%).

3. دراسة الزهراني (2019م) تطوير برنامج التنمية المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية في ضوء خبرة سنغافورة. هدفت الدراسة التعرف على أبرز برامج الدول المتقدمة في التعليم وعلى رأسها سنغافورة في تدريب المعلمين وتأهيلهم على رأس العمل، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المقارن بمدخل بريدي ومن أبرز النتائج اعتماد وزارة التربية في سنغافورة على التكنولوجيا الحديثة في تدريب المعلمين أثناء العمل وإتاحة الفرصة للمعلمين في تحديد واختيار ما يناسبهم من برامج تدريبية ومتابعة أثر البرنامج التدريبي من خلال الميدان.

4. دراسة الشهري (2018م) بعنوان معوقات التنمية المهنية لمعلمات المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في منطقة الرياض، وهدفت الدراسة إلى التعرف على معوقات التنمية المهنية لمعلمات المرحلة الثانوية من وجهة نظرهن، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (363) معلمة، ومن أبرز النتائج عدم إشراك المعلمة في اختيار برامج التنمية المهنية التي تحتاجها.

5. دراسة الأهل (2017م) بعنوان التنمية المهنية للمعلم في ضوء المتغيرات العالمية المعاصرة. هدف البحث إلى التعرف على أهمية التنمية المهنية للمعلمين باعتبارها أساساً لاكتساب المعلم المهارات المهنية والأكاديمية. وقد أظهر البحث مدى اهتمام المملكة العربية السعودية بإعداد المعلم وتنميته مهنيًا في مراحل التعليم العام وذلك من خلال محاور البحث. وقد اختتم البحث بتقديم تصور مقترح لتطوير نظام إعداد المعلم وتنميته مهنيًا بما يتناسب مع المتغيرات العالمية المعاصرة.

6. دراسة Mary (2015) هدفت الدراسة إلى التعرف على دور مراكز التطوير المهني في تعزيز وتنمية معلمي المدارس الابتدائية أثناء الخدمة والتغلب على الصعوبات التي تواجههم، واستخدمت الباحثة المنهج الكمي والنوعي، ومن أبرز النتائج من مركز الهلال الأحمر التركي لعب دوراً هاماً في تطوير المعلمين مهنيًا.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة وجد الباحث أنها تختلف في الأهداف والمناهج والنتائج والمراحل التعليمية والعينات، وهذا الأمر طبيعي جداً؛ لأن كل باحث يتناول دراسته من الزاوية التي يرى أنها تخدم فيها بحثه، فمثلاً تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أنها تناولت أدبيات التنمية المهنية من جوانب مختلفة، وأما من حيث الأهداف فالدراسة الحالية هدفت إلى التعرف على واقع التنمية المهنية في كوريا الجنوبية، وإمكانية الاستفادة منها في السعودية، وتتفق مع دراسة الزهراني (2019م) بيد أنه تناول سنغافورة، أما الدراسات السابقة فالبعض منها هدفت إلى التعرف على واقع ومعوقات التنمية المهنية لدى بعض المعلمين أو المعلمات من وجهة نظرهم كما في دراسة القحطاني (2020م)، ودراسة الشهري (2018م) وبعضها التعرف على دور مراكز التطوير المهني في تعزيز وتنمية معلمي المدارس الابتدائية كما في دراسة Mary (2015). أما من حيث المناهج المستخدمة فتتفق الدراسة الحالية مع دراسة الزهراني (2019م) في أنها استخدمت المنهج الوصفي المقارن، بينما استخدمت دراسة القحطاني (2020م) ودراسة دياب (2020م) ودراسة الأهل (2017م) المنهج الوصفي التحليلي، بينما دراسة الشهري (2018م) استخدمت المنهج الوصفي المسحي، بينما دراسة Mary (2015) فاستخدمت المنهج الكمي والنوعي، وأما فيما يتعلق بأدوات الدراسة، فبعض الدراسات السابقة استخدمت الجانب النظري دون الجانب التطبيقي، وبعضها استخدم الاستبانة كأداة للدراسة، مثل دراسة القحطاني (2020م) ودراسة دياب (2020م) ودراسة الشهري (2018م)، ودراسة Mary (2015).

أوجه استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

استفاد الباحث من خلال اطلاعه على الدراسات السابقة في إثراء الإطار المفاهيمي للبحث، وبناء خلفية معرفية عن موضوع البحث، وساعد ذلك في الإجابة عن تساؤلات البحث، وكذلك في تحديد المنهج المناسب للدراسة، والاستفادة من ربط نتائج هذه الدراسة بالدراسات السابقة، والاطلاع على العديد من المراجع والدراسات ذات العلاقة بموضوع البحث.

(الإطار المفاهيمي للتنمية المهنية للمعلمين)

تمهيد:

يشتمل الإطار المفاهيمي على خمسة مباحث وسيتم استعراضها من خلال ما يلي:

لقد أصبحت قضية إعداد وتدريب وتنمية المعلمين مهنية تشغل بال المربين والمسؤولين في قطاع التربية والتعليم في العالم أجمع؛ لارتباطها الوثيق ببناء الفرد والمجتمع حاضراً ومستقبلاً؛ ولاتصالها القوي بتطور نظم التعليم وأهدافه في أي بلد بما يتسق مع التغيرات الجديدة التي تمر بها المجتمعات ليكون المعلم قادراً على القيام بمهامه على الوجه الأكمل.

المبحث الأول: التنمية المهنية؛ مفهومها، أهميتها، أهدافها، مبرراتها، أساليبها، مجالاتها.

1-1 مفهوم التنمية المهنية:

يختلف مفهوم التنمية المهنية باختلاف استخداماته، وقد عُرِّفت "أنها مجموعة الجهود المبذولة من المؤسسة لتنمية أعضائها، من خلال تزويدهم بالمعارف والمهارات، وإكسابهم الخبرات التي تساعد في ارتقاء مستوى أدائهم الوظيفي، والتحسين المستمر فيه، والتكيف مع جميع المتغيرات". (الملا وآخرون، 2007م، ص 405).

ويعرفها توفيق (2003، ص 11) "كل خبرات التعليم التي يتزود بها المعلمون من أجل إحداث تغير في السلوك بما يؤدي إلى تحقيق أهداف المؤسسة، وهي عملية منظمة هادفة وفرصة ذهبية تتاح للمعلمين للانتقال بهم من مستواهم الحالي إلى أفضل مستوى بشرط أن يتوفر لدى المعلم عنصر القدرة والرغبة".

يعرفها جوسكي (Guskey, 2000, p.16) بأنها "العمليات والأنشطة المصممة لتطوير معرفة ومهارات واتجاهات المعلمين والتي تؤدي إلى تحسين تعلم الطلبة".

ويستخلص الباحث من خلال التعاريف السابقة بأن التنمية المهنية؛ عملية منظمة، هادفة، مقصودة، شاملة، مستمرة، تسير وفق خطط معدة

مسبقاً، وتهدف إلى تحسين المعارف والمهارات، وتحقيق الجودة والتحسين المستمر للأداء الوظيفي، مع مراعاة التكيف مع المتغيرات ومستجدات العصر.

1-2 أهمية التنمية المهنية:

تنبثق أهمية التنمية المهنية للمعلمين من أهمية التغيير والتجديد التربوي الذي ينبغي أن يسود العملية التعليمية والتربوية بين فئتين وأخرى؛ ليسهم ذلك في رفع الكفاءة المهنية للمعلمين، وتحويل مخرجاتهم التعليم بشكل عام، ويؤكد أبو مديغم (2017م) إن أهمية التطوير المهني للمعلم تنبع من أن عملية التعلم عملية نامية ومتغيرة، فالمناهج في تغير دائم، ووسائل التعليم وتقنياته في تطور سريع، وبحوث التعلم والتعليم وطرق التدريس لا تزال تطرح كل يوم آراء جديدة تفيد في التعامل مع الطلاب، وتحسين عملية التدريس، فبقاء المعلم بمعزل عن هذه الأمور، أو اعتماده في التعامل معها على خبراته الشخصية المحدودة سيؤدي بحرمان الطلاب من الاستفادة من كل جديد. (ص 27).

إذاً فالتنمية المهنية للمعلم قضية مهمة يجب عدم إغفالها، أو النظر إليها كقضية ثانوية، بل لا بد أن توليها جميع الدول جل اهتمامها؛ فالمعلم ركن مهم في التعليم، والتعليم جزء مهم في تحقيق التنمية في أي بلد، فالعلاقة تفاعلية وتشاركية، فإذا أردنا تحقيق التنمية المستدامة بجميع جوانبها يجب أن يكون التعليم جيداً بجميع جوانبه المختلفة، وخصوصاً أعداد المعلم إعداداً جيداً.

1-3 أهداف التنمية المهنية:

حصرها خليل (2017م) في: نشر ثقافة الجودة التعليمية وتوليد اتجاهات إيجابية نحو جودة التعليم، وتعزيز ثقة وانتماء المعلمين بأنفسهم ووظيفتهم بالمدرسة التي يعملون بها، والتأكيد على قيمة المهنية والاحتراف في التعليم المدرسي الحديث والمساندة الطلابية، وتطوير خبرات ومهارات إعداد المناهج الدراسية وصياغتها كبرامج تدريبية، وتطوير خبرات ومهارات طرق التدريس والتدريب الحديثة، وتعزيز قدرات العاملين على استخدام تقنيات التعليم والاتصال الحديث، وتعزيز الإحساس بالمسؤولية الذاتية والوطنية، وتدعيم روح العمل التعاوني (الجماعي)، والمساهمة في إطلاق طاقات الأفراد وقدراتهم وتحسين مستوى رضاهم الوظيفي، وتطوير مهارات وقدرات (كفايات) العاملين بالمدرسة لمواكبة التطور المستمر في المهام والأدوار الوظيفية، وإضافة معارف مهنية جديدة للمعلمين، وتنقية القيم المهنية لديهم، وتمكينهم من تحقيق تربية فعالة لتلاميذهم، ومواجهة المتغيرات المهنية والقدرة على التكيف معها، وزيادة الإنتاجية العلمية في ميدان التخصص، وصياغة القرارات وإبداء الرأي بصورة عقلانية وتفكير سليم، وتنمية القدرة على التفكير العلمي والوصول إلى الأحكام والحقائق بنفسه.

1-4 مبررات التنمية المهنية:

حصر عسيري (2017م) مبررات التنمية المهنية للمعلمين فيما يلي: قصور برامج إعداد وتدريب المعلم مهنيًا - العولمة - التغيرات الاقتصادية - التغيرات في مهنة المعلم وأدواره - تطور تكنولوجيا المعلومات - تطور مفهوم تكنولوجيا التعليم - وظيف الباحث: ضعف مخرجات التعليم، الحاجة الماسة للتجديد التربوي في ظل عالم متغير ومتسارع، كذلك توصيات العديد من الدراسات والأبحاث العلمية لإجراء مزيد من الدراسات التي تتناول التنمية المهنية.

1-5 أساليب التنمية المهنية:

متى ما شعر المعلم أنه بحاجة إلى الالتحاق ببرامج التنمية المهنية لرفع كفاءته المهنية؛ فإنه من الأهمية بمكان أن يتعرف على أساليب التنمية المهنية حتى يتفاعل معها، وهناك العديد من أساليب التنمية المهنية؛ ومنها ما ذكره المنشاوي (2009م) وهي: التدريب أثناء الخدمة، والتعلم عن بعد، والتعلم الذاتي، والإشراف التربوي والتوجيه الفني، والبعثات الخارجية، والدورات التنموية، وحلقات النقاش، والمؤتمرات الأكاديمية، والشراكة بين المدارس والجامعات.

كما يرى قحوان (2012م) أن أساليب التنمية المهنية يمكن تقسيمها إلى ثلاثة أقسام، هي:

القسم الأول: الأساليب النظرية: والتي تعتمد على السماع والحديث ومن أهمها: أسلوب المحاضرة والإلقاء وأسلوب القراءات الموجهة، وأسلوب الندوات التربوية. **القسم الثاني:** الأساليب العملية: وهي التي تعتمد على المهارات العملية ومن أهمها: أسلوب تمثيل الأدوار، وأسلوب الورش التعليمية،

وأسلوب التدريس المصغر. والقسم الثالث: أساليب التعليم والتعلم الذاتي، وتشمل: أسلوب المنحى التكاملي متعدد الوسائط، وأسلوب التعليم المبرمج، وأسلوب الدروس النموذجية... وأسلوب المراسلة، والتعليم عن بعد. كما يضيف الباحث؛ الاستفادة من التجارب والخبرات الناجحة لبعض الدول المتقدمة في التنمية المهنية للمعلمين، والزيارات التبادلية بين المعلمين محلياً وإقليمياً ودولياً، مجتمعات التعلم المهنية في كل تخصص.

1-6 مجالات التنمية المهنية:

من أبرز مجالات التنمية المهنية ما ذكرته دياب (2020م، ص28) :

1. **المجال الشخصي:** تكوين شخصية ناضجة متكاملة، فن العلاقات الإنسانية، تنمية الاهتمام بالمظهر العام، تنمية القيم والأفكار والأخلاق الطبية.
2. **المجال الثقافي:** تزويد المعلم بثقافة عامة، الإلمام بالمعرفة في شتى قضايا المجتمع، مواكبة مستجدات العصر.
3. **المجال الأكاديمي:** التمكن من المادة العلمية، تبني مفهوم التعلم مدى الحياة، الوعي بالمستجدات التربوية محلياً وعالمياً.
4. **المجال الإداري:** إكتساب الوعي بمسؤولياته وواجباته نحو التعلم، التأهيل ليكون قائد، إكتساب مهارات إدارية في الصف، الرحلات، والزيارات.
5. **المجال الاجتماعي:** تنمية الإلتزام باخلاقيات المهنة، تحقيق التفاعل الإيجابي بين المعلم والمدرسة، المحافظة على التنشئة الاجتماعية وتقاليد المجتمع.
6. **المجال المهني والتربوي:** التعرف على مسؤوليات المهنة، العمل على رفع الأداء وتقليل الأخطاء، الاهتمام بالمبادئ التربوية، التدريب على أساليب التقييم والتقويم.
7. **ويضيف الباحث، المجال التقني والتكنولوجي:** اكتساب مهارات التعامل مع تقنيات التعليم الحديثة، والمهارات الرقمية والاتصال؛ ليوكب التعليم الرقمي ومستجدات العصر.

المبحث الثاني: الاتجاهات الحديثة في مجال التنمية المهنية للمعلمين:

2-1 الاتجاه القائم على أساس الكفايات:

يعتبر من أبرز الاتجاهات التربوية المعاصرة في مجال إعداد المعلمين وقد ظهر في الستينيات من القرن العشرين بالولايات المتحدة الأمريكية وقد عرف باسم تربية المعلمين القائم على أساس الكفاية (C.B.T.ECompetency-Based Teacher Education) لأنه اعتمد على مفهوم الكفاية وتوصيفها كأساس لبرامج إعداد المعلمين، وظهر هذا الاتجاه نتيجة للشكوى المتكررة من ضعف أداء المعلمين في تلك الفترة وضعف برامج التعليم آنذاك. (الناقة، 1987م، ص50).

2-2 الاتجاه المبني على تحليل النظم: وهو الأسلوب الذي ينظر إلى قضية إعداد المعلم على أنها تمثل نظاماً متكاملاً تقوم عليه هندسة العملية التربوية، ويتعامل هذا الأسلوب مع أية ظاهرة أو نشاط تعليمي على أنه يشكل نظاماً متكاملاً له عناصره ومكوناته وعلاقاته وعملياته التي تسعى إلى تحقيق الأهداف المحددة داخل النظام، ويتألف النظام في أسلوب النظم من أربعة أجزاء هي:

- **المدخلات:** وهي جميع العناصر والمعلومات والتي تدخل من أجل تحقيق أهداف محددة، وتتضمن: الأهداف والمحتوى والوسائل التعليمية وطرق التدريس والأساتذة والأجهزة، ومعايير الجودة والاعتماد التي يجب أن تراعى في نظام القبول والإعداد والترخيص والتدريب... إلخ.
- **العمليات:** وتشمل الاستراتيجيات والخطط والبرامج التي يتم تطبيقها، والعلاقات والتفاعلات التي تحدث بين مكونات النظام، الأنشطة، الإجراءات، الأساليب، الأدوات، عمليتي التنفيذ والتقويم.
- **المخرجات:** وهي النتائج النهائية التي يحققها النظام، ونتائج المعالجات والعمليات.
- **التغذية الراجعة:** القيام بمراقبة سير كل عملية من عمليات النظام، والتحقق من مدى أدائها. (بوجلال، 2017م، ص262).

2-3 الاتجاه القائم على التحكم في النشاط العقلي:

وهي مستمدة من نظرية جالبارين (1957) Galbarin التي تقوم على نظرية خطوة بخطوة step bystep وتتلخص فكرة هذا الأسلوب في أن أي نشاط نفسي هو منظومة من الأفعال والعمليات، كما أن النشاط النفسي للإنسان هو انعكاس لنشاطه العملي الخارجي، ويتكون من خلال الخبرات التي يكتسبها من الأجيال السابقة، وتبدو في إطار منظمة شاملة من المفاهيم والوسائل المختارة، وترتبط عملية التعلم واكتساب الخبرة بالخصائص الفسيولوجية للفرد، فالتعلم هو جوهر النمو النفسي، والخصائص الفسيولوجية ضرورية لوجوده... الخ. (بشارة، 1986، ص 59-60).

2-4 الاتجاه القائم على تدريب المعلمين على مدخل العلوم- التقنية - المجتمع "Science, Technology and Society Approach (STS):"

وينطلق هذا المدخل (STS) من مبدأ توثيق العلاقة بين العلوم المعاصرة والتقنيات المستحدثة من ناحية وبين قضايا المجتمع ومشكلاته من ناحية أخرى، وذلك عن طريق تنمية المعارف والمهارات والاتجاهات وأساليب التفكير العلمي لدى المعلمين. ويؤكد هذا الاتجاه (STS) على الأبعاد الثلاثة في إعداد المعلم المتمثلة في البعد المعرفي العلمي والبعد الوجداني الاجتماعي والبعد المهني التربوي. (بن زيان، 2018، ص 107).

2-5 الاتجاه القائم على أساس استخدام النماذج:

يصنف تحت هذا الاتجاه النماذج التالية:

النموذج السلوكي: يعتمد هذا النموذج على مفهوم السلوك والأداء القابل للملاحظة والقياس، وبالتالي فالمطلوب هو إتقان المهارات في ضوء الأداء والممارسة الفعلية لها. (عبدالرزاق، 1984م، ص 253-254).

النموذج الإنساني: يقوم هذا النموذج على أساس الاهتمام بالتعليم الفردي والاستعانة بالتقنيات التربوية الحديثة في هذا المجال، وإقامة برامج إعداد المعلم على أساس تكامل الموضوعات الدراسية في ضوء عملية التدريس كفن.

النموذج الإنساني/السلوكي: يقوم هذا النموذج على أساس الدمج والتكامل بين ضرورة التدريب على المهارات النوعية والأداء الجيد وبين التسليم بوجود خصائص وحاجات للنوع الإنساني على المستوى الفردي والمستوى الاجتماعي. (مرجع سابق، ص 264).

النموذج التنموي: يظهر هذا النموذج عملية إعداد المعلم على أنها عملية مستمرة تتواصل طوال حياته المهنية، وبالتالي فهذا النموذج يؤكد على النمو المستمر لخبرات الطالب/المعلم، بمعدل منتظم ومستمر... الخ. (هنفلد وورد، 1987م).

لذلك ينبغي أن يكون هناك تكامل واستمرارية في إعداد المعلمين قبل الخدمة وأثناءها من خلال مفهوم جديد هو الإعداد المستمر، بما يعدهم لتحمل مسؤوليتهم المهنية كاملة، وبرنامج الإعداد المستمر يتضمن مجالات متعددة منها التعليم العام لتنمية العقل وأساليب منهجية لاكتساب المعرفة وتطبيقها مهنيًا ونظريات التعلم عند الإنسان والدراسات الاكلينيكية. (عبدالرزاق، ص 253-254).

2-6 الاتجاه القائم على أسلوب التدريس المصغر Micro-Teaching :

التدريس المصغر أسلوب تقني حديث لتدريب المعلمين والمحاضرين وتزويدهم بأسس التدريس المكثف بهدف تطوير مهارات معينة من مهارات التدريس... الخ. (بن زيان، 2018، ص 116).

2-7 الاتجاه القائم على أساس التعليم عن بعد:

التعليم عن بعد مفهوم أصبح يتداول بكثرة في الآونة الأخيرة بالأوساط التربوية والتعليمية على مستوى العالم كله، وذلك على الرغم من قدم هذا المفهوم والذي يرجع ظهوره بشكل غير نظامي إلى أوائل القرن الماضي، وأخذ شكلاً نظامياً تحديداً في عام 1971 في بريطانيا عندما أنشئت أقدم جامعة مفتوحة تطبق نظام التعليم عن بعد في العالم، ويقوم مبدأ التعليم عن بعد على عدم اشتراط الوجود المتزامن للتعلم مع المعلم في الموقع نفسه. (بن زيان، 2018، ص 117).

المبحث الثالث: التنمية المهنية للمعلم في كوريا الجنوبية والعوامل المؤثرة فيها:

مقدمة:

لقد شهدت كوريا الجنوبية في الآونة الأخيرة اهتماماً غير مسبوق بالمعلم بوصفه أبرز العوامل المؤثرة في تحصيل الطالب، فكان لابد من تحسين نوعية المعلمين وتحسين أدائهم في سبيل الارتقاء بجودة التعليم. يصف كلارك سورنسون البروفسور في جامعة واشنطن تركيب نظام التعليم الكوري الجديد بأنه جزء من (المشروع الوطني) الكوري الجنوبي، ويعني أن نجاح هذا النظام لا يعود إلى خصائصه المميزة، بقدر ما يعود إلى تصميم الكوريين القوي على بناء بلد من الطراز العالمي، والتزام كل مواطن بأداء دوره في هذا التصميم الكبير، فقد كان التعليم في أذهان الكوريين جزءاً أساسياً من هذا التصميم الأكبر منذ البداية. (الدخيل، 2016م، ص59).

الجهة المشرفة على تنمية المعلمين في كوريا الجنوبية:

تشرف وزارة التعليم المركزية على نظام التعليم في كوريا، وهي مسؤولة عن وضع سياسة التعليم الوطنية للمدارس، بما في ذلك المناهج الوطنية. (موقع المركز الوطني للتعليم والاقتصاد).

3-1 التنمية المهنية للمعلمين في كوريا الجنوبية:

في عام 2010، نفذت كوريا نظام تقييم المعلم للتطوير المهني. في هذا النظام، يقوم الزملاء وقادة المدارس والطلاب وأولياء الأمور بتقييم أداء المعلم؛ ثم تُستخدم النتائج لإثراء خطط التعلم المهنية الفردية لكل معلم. أما المتعلمون يطالبون بأخذ عدد ساعات تدريبية أخرى. يتم تقديم فرص التعلم المهني من خلال مقدمي الخدمات العامة والخاصة على حد سواء، مع دورات خاصة تخضع لموافقة الحكومة. تشمل الدورات التدريب على مؤهلات محددة، فضلاً عن التدريب أثناء الخدمة وفرص التدريب الخاصة التي يمكن أن تشمل التفرغ البحثي أو الدراسة في الخارج. في الآونة الأخيرة كان هناك تركيز على توسيع التعلم المهني بقيادة المعلم. على سبيل المثال، من أجل إعداد المعلمين لتنفيذ مراجعة عام 2015م للمناهج الدراسية الوطنية، قامت وزارة التعليم بتدريب 13000 معلم لتسهيل جلسات التطوير المهني على مستوى المدرسة. (موقع المركز الوطني للتعليم والاقتصاد).

أهداف التعليم في كوريا الجنوبية:

1. مساعدة الأفراد جميعاً على الإرتقاء بشخصياتهم المستقلة والوصول بها إلى حد الكمال.
2. تطوير القدرة على تحقيق حياة مستقلة.
3. اكتساب مؤهلات المواطنين الديمقراطيين، والتحلي بالقدرة على المشاركة في بناء دولة ديمقراطية.
4. تعزيز رخاء البشرية جمعاء. (الدخيل، 2015م، ص56).

مراحل التدريب للمعلمين بعد التعيين في كوريا الجنوبية:

بعد تعيين المعلمين في كوريا الجنوبية، فإنهم يمرون بثلاث مراحل من التدريب على أساس المدرسة: التدريب قبل التوظيف، والتدريب بعد التوظيف، والتدريب اللاحق. وقدمت الوزارة خطة في عام 2016م لتقليل ساعات التدريس للمعلمين الجدد لتوفير مزيد من الوقت لهذا الدعم التعريفي. ويمكن ترقية المعلمين إلى شهادة الدرجة الأولى بعد ثلاث سنوات من الخبرة و180 ساعة من التدريب التأهيلي المطلوب أثناء الخدمة. كما تسمح شهادة الدرجة الأولى للمعلمين بالتقدم لشغل مناصب قيادية، مثل المدير أو المعلم الرئيسي. (موقع المركز الوطني للتعليم والاقتصاد).

نظام التدريب في كوريا الجنوبية:

احتل التدريب في كوريا الجنوبية مكانة عالية واهتماماً بالغاً من قبل الحكومة بغية إعداد كوادر بشرية متقدمة تساهم في تطوير البلاد في مختلف مجالات الحياة سواء الاقتصادية منها أو الاجتماعية، إذ تشتهر كوريا بمواردها البشرية التي ساهمت بشكل فاعل في تنمية اقتصادها،

لذلك أنشئت العديد من المراكز التدريبية والتطويرية بهدف إقامة تأهيل وتطوير رأس المال البشري، ومن أشهر مراكز التدريب في كوريا الجنوبية: (الشبي، 2015م):

معهد تدريب الموظفين الحكوميين المركزي (COTI): يهدف إلى تطوير كفاءة الموارد البشرية المناسبة لمختلف المهام من خلال العديد من البرامج القصيرة والطويلة الأمد للموظفين الحكوميين، ومعهد التطوير الكوري للإدارة والسياسات الحكومية (KDI School): يهدف هذا المعهد إلى رفع قدرات العاملين الكوريين من خلال انتسابهم إلى المعهد للحصول على الدراسات العليا، ومعهد كوريا للعلوم التقنية (KIST): أنشئ هذا المعهد لتشجيع الكفاءات المهاجرة على العودة ثم تشجيعهم على الاستثمار في الوطن.

ويتضح ان كوريا الجنوبية استطاعت ان ترفع مستوى انتاجية العاملين سواء في المؤسسات الحكومية أو القطاع الخاص، من خلال تخصيص مؤسسات تدريب مهنية وبكفاءة عالية، تعمل على رفع مهارات وقدرات العاملين ليكونوا المحور والأساس في الانطلاقة لتنمية المنشودة. وكذلك ذكر فرج(1426هـ، ص272) بعض برامج تدريب المعلمين في كوريا الجنوبية أثناء الخدمة؛ وذلك بهدف رفع كفاءتهم المهنية، ومنها: **برامج التدريب لرفع مستوى المؤهل:** وتهدف إلى إعداد المعلمين الذين تم اختيارهم للترقية في وظيفة أعلى، ويشترط على المتدربين إتمام 180 ساعة كحد أدنى، و**برامج التدريب لتعزيز المهنة:** وتهدف إلى تحديث المعلومات، وإثرائهم بالنظريات والأساليب التدريسية الحديثة والحد الأدنى للحضور هو 60 ساعة، و**برامج التدريب في الإدارة التعليمية، وبرامج التدريب الخاصة.**

3-2 العوامل المؤثرة في التنمية المهنية للمعلمين في كوريا الجنوبية:

أ. العوامل الجغرافية:

تقع كوريا الجنوبية في المنطقة الشمالية من الكرة الأرضية وذات طبيعة جبلية في الغالب. وتبلغ المساحة الإجمالية لكوريا الجنوبية 99.392 كيلومتراً مربعاً، وعدد سكانها يفوق 51 مليون نسمة، وعاصمتها وأكبر مدنها سيول، يجاورها الصين من الغرب، اليابان من الشرق، كوريا الشمالية من الشمال، ومضيق كوريا من الجنوب. (موقع ويكيبيديا، <https://ar.wikipedia.org/wiki/>). أما من حيث التضاريس الطبيعية، فإن كوريا الجنوبية بلاد جبلية، تغطي الجبال نسبة 70% من إجمالي مساحة البلاد. وتقع السهول في غرب وجنوب شرق كوريا، وتشكل مع الأنهار مساحة 30% من أراضي الدولة. (الدهشان، 2017م، ص19).

ب. العوامل الاقتصادية:

كانت كوريا الجنوبية حين تأسيسها واحدة من أفقر دول العالم، حيث لم يكن دخل الفرد فيها يتعدى 80 دولاراً في السنة. وكانت تعاني من دمار اقتصادي وفوضى سياسية عارمة، وبعد تقسيم شبه الجزيرة الكورية ساءت الحالة الاقتصادية أكثر. وجاءت الحرب الكورية خلال سنوات 1950-1953م، لتحلق دماراً واسعاً شمل كل القطاعات بالجنوب، وقدرت الأضرار الناجمة عن الحرب بحوالي 69 مليار دولاراً أي ما يعادل خمس اضعاف الناتج المحلي الإجمالي لكوريا الجنوبية في ذلك الوقت، فقد دمرت الحرب ربع البنية التحتية لدولة كوريا الجنوبية، ودمرت 40% من الوحدات السكنية تدميراً كاملاً... الخ. (الدهشان، 2017م، ص35).

ج. العوامل السياسية:

لقد عانت كوريا الجنوبية من الحروب العديدة التي أرهقت كاهلها ودمرت بنيتها التحتية، وكان أول تلك الحروب الغزو الياباني الذي استمر حتى نهاية الحرب العالمية الثانية، والذي أدى إلى تقسيم كوريا إلى شمالية وجنوبية بسبب الاختلافات الأيديولوجية التي نتجت عن الحرب الباردة، ومن أسوأ تلك الحروب الحرب الكورية بين الشمال والجنوب، فقد كانت كارثة مفعجة لشبه الجزيرة الكورية بأكملها (الدهشان، 2017، ص34). وبعد هذه الحرب انقسمت كوريا إلى شمالية وجنوبية، وتم توقيع هدنة بين البلدين، وبدأت حكومة جمهورية كوريا الجنوبية بإعادة بناء ما دمرته الحرب. والمتأمل في هذه العوامل الجغرافية والتضاريس الصعبة لأراضيها وجبالها الوعرة وكثرة السكان في هذه المساحة الضيقة، وتدني الاقتصاد حيث كانت من أفقر دول العالم، وأيضاً العوامل السياسية من بعد الحرب والاحتلال الياباني، والحرب الأهلية مع جارها كوريا الشمالية، والذي أدى لاحقاً إلى تقسيم الكوريتين؛ يدرك أنها ألقت بظلالها على الجوانب الأخرى التعليمية والتربوية والثقافية والمعيشية.

المبحث الرابع: التنمية المهنية للمعلم في المملكة العربية السعودية والعوامل المؤثرة فيها:

مقدمة:

تولي حكومة المملكة العربية السعودية ممثلة في وزارة التعليم عملية تنمية المعلمين وتدريبهم اثناء الخدمة اهتماماً خاصاً، وذلك عن طريق تهيئة الفرص المناسبة لنموهم والارتقاء بمستواهم علمياً ومهنياً وذلك تأكيداً لما نصت عليه سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية، والتي منها:

- المادة (170): تدريب المعلمين عملية مستمرة، وتوضع لغير المؤهلين مسلكياً خطة لتدريبهم وتأهيلهم، كما توضع خطة للمؤهلين لرفع مستواهم وتجديد معلوماتهم وخبراتهم.

- المادة (172): يفسح المجال امام المعلم لمتابعة الدراسة التي تؤهله لمراتب أرقى في مجال تخصصه، وتضع الجهات التعليمية الأنظمة المحققة لهذا الغرض.

- المادة (196): تعطي الجهات المختصة عناية كافية للدورات التدريبية والتجديدية ودورات التوعية لترسيخ الخبرات وكسب المعلومات والمهارات الجديدة . (وزارة التربية والتعليم، 1416هـ، ص 17-20).

الجهات المشرفة على تنمية المعلمين:

وزارة التعليم وإدارات التعليم في جميع مناطق المملكة والجامعات والمعاهد الحكومية، وبالتعاون مع هيئة تقويم التعليم والتدريب، والذي صدر قرار بتوصية من اللجنة العامة لمجلس الوزراء رقم 837 وتاريخ 1440/02/08 بالموافقة على تنظيم هيئة تقويم التعليم والتدريب، وتتمتع الهيئة بصلاحيات متعددة، منها؛ التقويم والقياس واعتماد المؤهلات، في التعليم والتدريب في القطاعين العام والخاص لرفع جودتهما وكفائتهما ومساهمتها في خدمة الاقتصاد والتنمية الوطنية، ووضع القواعد والمعايير والأطر والمؤشرات والشروط والإجراءات الخاصة بها، واعتمادها، وتطبيقها. (موقع هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2021م).

4-1 التنمية المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية:

أهداف التنمية المهنية للمعلمين:

ذكرها (آل عمرو) في نقاط : تحسين أداء الفرد وتطوير قدراته مما يجعله راضياً عن عمله، ومن ثم يساعد ذلك في رفع الروح المعنوية لديه- وتنمية بعض الاتجاهات السليمة نحو العمل والعلاقات الإنسانية بين العاملين- و تزويد المتدربين بالمعلومات والمستجدات العلمية والتقنية والنظريات والمعارف الإدارية التي تجعلهم أكثر قدرة على مواكبة هذه المتغيرات- وتعريف المتدربين بكيفية القيام بواجبات ووظائف مهنتهم- ومساعدة المتدربين على كيفية تطبيق الأفكار والآراء والحلول النابعة من الدراسات بما يؤدي الى رفق الفجوة بين المنظرين والممارسين- وزيادة قدرة المتدربين على التفكير المبدع بما يمكنهم من التكيف مع أعمالهم من ناحية، ومواجهة مشكلاتهم والتغلب عليها من ناحية أخرى- والاقبال من الأخطاء في أداء أعمالهم وعدم ضياع الوقت والجهد والنفقات- واكساب المتدربين أساليب التعليم المستمر من خلال تمكينهم من مهارات التعلم الذاتي... الخ. (آل عمرو، 2002م).

البرامج التدريبية لتنمية المعلمين في المملكة العربية السعودية: (الزهراني، 2019م، ص36-64)

١/ برنامج تدريب المعلمين والمعلمات دولياً (خبرات): يهدف البرنامج لتطوير المعارف والعلوم للفئة المستهدفة للارتقاء بنوعية التعليم ورفع كفاءته وتحسين مخرجاته، والاستفادة من التجارب الناجحة للآخرين.

2/ برامج التنمية المهنية التأهيلية: وهي برامج تمثلها وزارة التعليم بهدف رفع مستوى المعلمين العلمي والمهني والمهاري، ومنها: الإيفاد للدراسة في الداخل، وبرنامج الابتعاث الخارجي. (الوليحي، 2012م).

3/ التدريب عن بعد: بهدف الاستفادة من دمج التقنية في التدريب ليسهم في تحقيق اهداف التطوير المهني.

4/ برنامج توطين التدريب : بهدف تمكين المعلمين من المهارات التي تجعلهم قادرين على الاستفادة من المستجدات العلمية والتقنية والنظريات والمعارف التربوية والإدارية والتطويرية وتوظيفها في ممارساتهم التدريسية والتعليمية، وينفذ البرنامج داخل المدارس.

5/ مشروع المعلم الجديد: وهو من المشاريع الجديدة والرائدة في مشروع تطوير التعليم بالسعودية، ويهدف إلى تهيئة المعلمين الجدد للعمل في مدارس وزارة التعليم. (الزهراني، 2019م، ص 36-64).

6/ التنمية المهنية من خلال جائزة وزارة التعليم للتميز (تميز): بهدف رفع كفاءة المعلمين قامت باستحداث جائزة التميز، ولنيل التكريم وشرف الحصول على الجائزة يتطلب من المعلم أن يكون متميزاً... الخ. (الوليحي، 2012م).

4-2 العوامل المؤثرة في التنمية المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية:

أ. العوامل الجغرافية: تقع المملكة العربية السعودية في الجنوب الغربي من قارة آسيا وتشكل الجزء الأكبر من شبه الجزيرة العربية، وتُعدُّ من أكبر دول الشرق الأوسط مساحة، إذ تبلغ مساحتها حوالي مليوني كيلومتر مربع، يحدها من الشمال جمهورية العراق والأردن وتحدها دولة الكويت من الشمال الشرقي، ومن الشرق تحدها كل من دولة قطر والإمارات العربية المتحدة بالإضافة إلى مملكة البحرين التي ترتبط بالسعودية من خلال جسر الملك فهد الواقع على مياه الخليج العربي، ومن الجنوب تحدها اليمن، وسلطنة عُمان من الجنوب الشرقي، كما يحدها البحر الأحمر من جهة الغرب. (موقع ويكيبيديا، <https://ar.wikipedia.org>).

ب. العوامل الاقتصادية: تتمتع السعودية بوضع سياسي واقتصادي مستقر في العموم واقتصادها نفطي إذ إنها تمتلك ثاني أكبر احتياطي للبتروöl وسادس احتياطي غاز، وأكبر مصدر نفط خام في العالم والذي يشكل قرابة 90% من الصادرات، وتحتل المملكة المرتبة التاسعة عشر من بين أكبر اقتصادات العالم وتُعتبر السعودية من القوى المؤثرة سياسياً واقتصادياً في العالم، لمكانتها الإسلامية وثروتها الاقتصادية وتحكمها بأسعار النفط وإمداداته العالمية ووجودها الإعلامي الكبير المتمثل في عدد من القنوات الفضائية والصحف المطبوعة. (موقع ويكيبيديا، <https://ar.wikipedia.org>).

ج. العوامل السياسية:

تعيش المملكة العربية السعودية وضعاً سياسياً مستقراً، يقول الأمير تركي الفيصل: "استقرار نظام المملكة السياسي له الفضل الأول في قدرة السعودية على حفظ أمنها واستقرارها في بيئة إقليمية مضطربة وغير مستقرة، وتجنب تداعيات أزمات المنطقة المتكررة، مبيناً أنها تعاملت بحكمة خلال التسعين عاماً الماضية مع جميع التحديات التي تسببت بها هذه الأزمات، وذكر أن الرياض استطاعت الحفاظ على برامج خطط تنميتها الهادفة لرفع شأن المواطن وتحقيق تطلعاته بالرخاء وبناء اقتصاد قوي ومستقر ومزدهر. (مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، 2021م).

المبحث الخامس: المقارنة التفسيرية بين الدولتين:

5-1 أوجه الشبه بين المملكة العربية السعودية وكوريا الجنوبية في برامج التنمية المهنية للمعلمين :

1. اهتمام وزارة التعليم في الدولتين ببرامج إعداد المعلم وتنميته مهنيًا، من خلال برامج تدريبية مختلفة.
2. توفير الاستقرار الوظيفي والمالي للمعلمين؛ مما يسهم في عطائهم بشكل أكبر.
3. إطلاق جوائز للمتميزين من المعلمين والمعلمات؛ لتسود روح المنافسة والإبداع.
4. تخصيص ميزانيات ضخمة لضمان جودة النظام التعليمي، وتحقيق التنافسية العالمية في مجالات عدة.
5. الاهتمام بالمعلمين والمعلمات كمورد بشري مهم تسهم في التنمية المستدامة لكلا البلدين.

5-2 أوجه الاختلاف بين المملكة العربية السعودية وكوريا الجنوبية في برامج التنمية المهنية للمعلمين:

1- تختلف كوريا عن السعودية في تنمية المعلمين من خلال تكثيف البرامج التدريبية الحكومية وغير الحكومية، حيث نجد أن هناك الكثير من المعاهد المتخصصة تقوم بتدريب أعداد كبيرة من المعلمين.

٢- تختلف كوريا عن السعودية بعدد الساعات التدريبية، حيث يحصل المعلم على 180 ساعة تدريبية، ولها أهميتها في الترقّيات، وهي كثيرة جداً مقارنة بالسعودية.

٣- تختلف كوريا عن السعودية في أن البرامج التدريبية يتم اختيارها بناءً على تقييم المعلمين من زملائهم وقادة المدارس والطلاب وأولياء الأمور، وتستخدم النتائج في إثراء خطط التنمية المهنية المناسبة لكل معلم.

٤- تختلف كوريا عن السعودية بكثرة استخدام التقنية وتكنولوجيا الاتصال في برامج التنمية المهنية حتى ما قبل (كورونا)، إلا أن السعودية حالياً مع جائحة كورونا ازدادت الحاجة إليها

-تختلف كوريا عن السعودية بكثرة التدريب من خلال مجتمعات التعلم المهنية على حسب التخصص.

أبرز النتائج:

- 1- استمرارية التنمية المهنية للمعلمين هي الطريقة المثلى لرفع كفاءتهم، وتوحيد المخرجات التعليمية.
- 2- تهتم كوريا الجنوبية بتنوع برامج التنمية المهنية فلا تستند على البرامج الحكومية فقط، بل يستعينون ببعض المراكز والمعاهد المتخصصة.
- 3- نظام التعليم الكوري ليس مجرد إصلاح تعليمي فحسب، بل مشروع وطني كبير يشارك فيه الجميع للنهوض بالدولة ومقدارها، وهذا يعطي المعلم دافع كبير للعطاء والشعور بالولاء والانتماء للوطن.
- 4- وجود قصور لدى بعض المعلمين في السعودية في استخدام تكنولوجيا التعليم والتدريب عن بعد.
- 5- ضعف إشراك المعلمين في المملكة العربية السعودية في تصميم برامج التنمية المهنية التي يحتاجونها.

أبرز التوصيات :

1. دراسة واقع إعداد وتنمية المعلم في التعليم العام والعوامل المؤثرة فيها، ومن ثم البدء في تطوير برامج التنمية المهنية وفق طرق علمية منظمة مع أهمية الاستفادة من الخبرات العالمية المميزة في هذا المجال.
2. الاستثمار الأمثل في المعلمين كموارد بشرية مهمة في التعليم، مع زيادة الإنفاق على برامج التنمية المهنية؛ مما يساهم في توحيد مخرجات التعليم العام، والتي تنعكس مستقبلاً في تحقيق التنمية المستدامة بجميع جوانبها المختلفة.
3. أهمية التركيز على اختيار المدرسين المتميزين، واختيار الدورات التدريبية وورش العمل ذات الجودة النوعية، وبرامج التعليم عن بعد؛ لتسهم جميعها في رفع كفاءة المعلمين، وبالتالي جودة المخرج التعليمي.
4. عمل برنامج لتبادل الخبرات بين المملكة العربية السعودية ودول أخرى متقدمة في مجال التنمية المهنية.
5. إعداد برامج تدريبية مميزة محفوظة في مواقع خاصة بوزارة التعليم بحيث يدخل المعلم في وقت فراغه.
6. إلزام وزارة التعليم جميع المعلمين بأخذ دورات تدريبية كل فصل دراسي لرفع كفاءتهم المهنية.

المراجع :

- أبو الريش، مريم (2002)، واقع فهم الإداريين التربويين في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية لبعض السياسات التربوية ولعملية التخطيط التربوي، رسالة ماجستير، جامعة القدس، فلسطين.
- أبو حميد، رنا علي (2015م). تطوير إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء تجارب عالمية رائدة، مجلة عالم التربية، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد، 16(25)، 37-1.
- أبو مديغم، خميس محمد (2017م). دور مراكز التنمية المهنية في تطوير أداء المعلمين من وجهة نظر مديري المدارس في منطقة بئر السبع: المشكلات والحلول. رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الاردن.
- آل عمرو، محمد عبدالله (2002م). جهود وزارة المعارف في المملكة العربية السعودية في تدريب المعلم على رأس العمل، كلية التربية، جامعة قطر، الدوحة.
- الأهبل، هالة محمد إبراهيم (2017). التنمية المهنية للمعلم في ضوء المتغيرات العالمية المعاصرة. مجلة التربية وثقافة الطفل، مجلد 3، 4 العدد 9، ص 103-139. جامعة المنيا، كلية التربية للطفولة المبكرة.

- بشارة، جبرائيل. (1986م). تكوين المعلم العربي والثورة التكنولوجية. بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.
- بن زيان، مليكة. (2018م). أهم الاتجاهات والبرامج المعاصرة الخاصة بإعداد المعلمين. مجلة جيل العلوم الانسانية والاجتماعية، مركز جيل البحث العلمي، العدد 41، إبريل 2018، ص 107.
- بوجلال، الربيع. (2017م). إعداد المعلم المأمول والواقع. مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، المجلد 1، العدد 1، ص ص 258-274، جامعة محمد بوضياف المسيلة، الجزائر.
- تان، أوان سينغ (2016)، ممارسات المعلم التعليمية: أفضل الممارسات العالمية الهادفة لتطوير مهنة التعليم، مؤتمر القمة العالمي للإبداع والابتكار في التعليم، مؤسسة قطر.
- توفيق، عوض. (2003م). التنمية المهنية لمعلم التعليم الثانوي العام، القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.
- التويجري، أحمد محمد. (2017م). تصور مقترح لمخرجات برامج إعداد المعلم في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030م، مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية 2030م، جامعة القصيم، 201-256.
- خليل، ميسر يوسف. (2017م). محددات التنمية المهنية للمعلمين في ظل الألفية الثالثة دراسة تحليلية ورؤية عصرية، مجلة كلية التربية، مجلد 28، العدد 11، ص ص 211-261، جامعة بنها، مصر.
- الدخيل، عزام محمد. (2015م). تعلمهم نظرة في تعليم الدول العشر الأوائل في مجال التعليم. ط4، بيروت: الدار العربية للعلوم.
- الدخيل، عزام محمد. (2016م). مع المعلم. ط2، بيروت: الدار العربية للعلوم ناشرون.
- الدهشان، سعيد كامل. (2017م). التجربة الاقتصادية التنموية لكوريا الجنوبية دروس مستفادة. رسالة مجستير غير منشورة، كلية التجارة، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.
- دياب، فداء رزق محمد. (2020م). التنمية المهنية لمعلمات رياض الأطفال في المحافظات الجنوبية لفلسطين في ضوء المعايير المهنية وسبل تعزيزها. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
- الزايدي، أحمد محمد، وأحمد أشرف السعيد. (2015م). التنمية المهنية المستدامة لمعلمي المدارس الثانوية بمحافظة جدة في ضوء متطلبات معايير الاعتماد المهني: تصور مقترح، مستقبل التربية العربية، السعودية، 22(94)، ص 331-458.
- الزهراني، رائد مشني. (2019م). تطوير برنامج التنمية المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية في ضوء خبرة سنغافورة. مجلة كلية التربية، مجلد 4، العدد 107، ص ص 36-64، كلية التربية، جامعة المنصورة، مصر.
- الشهري، نورة فارس. (2018م). معوقات التنمية المهنية لمعلمات المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية بمنطقة الرياض، مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، مجلد 1، العدد (179)، ص ص 206-261، القاهرة، مصر.
- الشيبي، باسمه. (2005م). دور التعليم والتدريب في تطوير الموارد البشرية مع الإشارة إلى تجربة كوريا الجنوبية. وزارة التخطيط والتعاون الإنمائي، (دائرة التنمية البشرية)، العراق.
- طه، أماني محمد عمر. (2018م). تطوير نظام إعداد معلم المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية في ضوء الرؤية الوطنية 2030م، مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس - كلية التربية - الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، 205، 109-134.
- عبدالرازق، طاهر. (1984م). اتجاهات حديثة في مجال إعداد وتدريب المعلمين. ندوة إعداد المعلم بدول الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الدوحة، 1984م، ص ص 253-254.
- عسيري، مهدي. (2017م). أساليب التنمية المهنية ومعوقات تنفيذها، جامعة عين شمس، العدد 18، المجلد 7، القاهرة.
- العصيمي، خالد محمد. (2005م). المتغيرات العالمية المعاصرة وأثرها في تكوين المعلم، مؤتمر إعداد المعلم وتطويره في ضوء التغيرات المعاصرة. جامعة الملك سعود، الرياض، في 21-22 فبراير 2005، ص.ص. 365-396.

- العيساوي، داخل محمد علوان. (2015م). تقييم برنامج إعداد المعلمين من وجهة نظر الطلبة، مجلة الكلية الإسلامية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، 9(33)، 717-745.
- الغامدي، آمنة محمد صالح. (2018م). تقييم برنامج إعداد المعلم في جامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير جودة الأداء المهني للمعلم في المملكة العربية السعودية، مجلة البحث العلمي في التربية بجامعة عين شمس، 19(12)، 649.
- فرج، عبداللطيف. (1426هـ). نظم التربية والتعليم في العالم. دار المسيرة: الرياض.
- القحطاني، عثمان علي. (2020م). تصور مقترح لبدائل التنمية المهنية المستدامة للمعلمين في ضوء إحتياجاتهم والرؤية الوطنية للمملكة 2030م. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، مجلد 8، العدد 2، ص 203-224. مركز رفاد للدراسات والأبحاث.
- قحوان، محمد قاسم. (2012م). التنمية المهنية لمعلم التعليم الثانوي العام في ضوء معايير الجودة الشاملة. عمان: غيداء للنشر والتوزيع.
- مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، تم الاسترجاع 2021/12/20 م <https://www.kfcris.com>
- مطالقة، أحلام محمود. (2006م). تطوير كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء مستجدات العصر. رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة اليرموك، الأردن.
- الملا، بدرية وآخرون. (2007م). دور جامعة قطر في التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بها، مجلة العلوم التربوية، العدد (13).
- المنشاوي، عيشة عبدالسلام. (2009م). أساليب التنمية المهنية المستدامة للمعلمين. المؤتمر الدولي السابع (التعليم في مطلع الألفية الثالثة الجود-الإتاحة-التعلم-التعلم مدى الحياة). مصر، المجلد 3، القاهرة: جامعة القاهرة. معهد الدراسات التربوية، 1698-1751.
- موقع المركز الوطني للتعليم والاقتصاد، تم الاسترجاع 2020/12/20 م <https://ncee.org/country/korea>
- موقع هيئة تقويم التعليم والتدريب، تم الاسترجاع 2020/12/20 م <https://etec.gov.sa/ar>
- موقع ويكيبيديا، تم الاسترجاع 2020/12/20 م <https://ar.wikipedia.org>
- موقع ويكيبيديا، تم الاسترجاع 2020/12/20 م <https://ar.wikipedia.org/wiki>
- الناقة محمود كمال، (1987م). البرنامج التعليمي القائم على الكفايات. القاهرة: مطابع الطوبجي.
- هنفدل وورد. (1987م). تحقيق التكامل بين عمليتي وضع المناهج والتدريب التجديدي للمعلمين. مستقبلات، (61)، المجلد 17، العدد 1، 1987م، مركز مطبوعات اليونسكو، القاهرة.
- وزارة التربية والتعليم. (1416هـ). وثيقة ساسية التعليم في المملكة العربية السعودية. اللجنة العليا لسياسة التعليم، الرياض.
- الوليبي، حمد غانم. (2012م). واقع التنمية المهنية لمعلمي المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.
- اليونسكو. (2020م). دليل اعداد السياسات الخاصة بالمعلمين، ترجمة: المركز الأقليمي للجودة والتميز في التعليم.
- المراجع الأجنبية:

1. South Korea Overview <http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international/education-benchmarking/top-performing-countries/south-korea-overview> .
2. Mary, ata, M, (2015).the role of teachers rseource center in teachers professional Development and Enhancing primary education in Zanzibar, Jounral of education and practice, Vol.no.8
3. Guskey, T. R. (2000). Evaluating professional development, Thousand Oaks, CA: Corwin Press

بحث رقم 13

تعزيز مضامين الأمن الفكري من خلال مناهج اللغة العربية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية في منطقة جازان

الباحث أحمد قاسم أحمد طوهرى

الأستاذ المشارك الدكتور أيمن عايد محمد ممدوح

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تعزيز مضامين الأمن الفكري من خلال مناهج اللغة العربية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية في منطقة جازان، والصعوبات التي تحول دون تحقيق مناهج اللغة العربية لمضامين الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة المتوسطة، والاقتراحات التي تُعين مناهج اللغة العربية في تعزيز مضامين الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة المتوسطة، وإبراز الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة وفق متغيرات: العمل، ومكتب التعليم، والمؤهل، وسنوات الخبرة. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحث المنهج الوصفي، وصمّم استبانة طبقها على عينة عشوائية بلغ عدد أفرادها (224) معلّمًا ومُشرفًا، وتوصل إلى الآتي: أن مناهج اللغة العربية لا تعزز مضامين الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، حيث أن المحتوى لا يعزز الأمن الفكري بمتوسط (1,24 من 5) يلي ذلك الأهداف من حيث عدم تعزيز الأمن الفكري بمتوسط (1,28 من 5) ثم طرق التدريس بمتوسط بلغ (1,30 من 5)، والوسائل بمتوسط قدره (1,31 من 5)، والأنشطة وأساليب التقويم بمتوسط قدره (1,34 من 5). كما وافق أفراد عينة الدراسة بشدة على وجود صعوبات تحول دون تحقيق مناهج اللغة العربية لدورها في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية بمتوسط (4,68 من 5,00). ووافق أفراد عينة الدراسة بشدة على المقترحات التي تُعين مناهج اللغة العربية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية بمتوسط (4,76 من 5,00).

Abstract:

The Effectiveness of a Proposed Program Based on Language Activities of Teaching Arabic Language Grade Elementary Students

This study aimed at Reinforcing content of intellectual security via the Arabic Language Curricula in among Prep School Students in the Kingdom of Saudi Arabia Jazan region, and the difficulties that preclude the possibility of the achievement of Arabic language curricula to its role in enhancing intellectual security among prep school students, and to highlight the differences of statistical significance between the average responses of the sample subjects according to the set variables; definitely; work, education office, qualification and years of experience. To achieve the objectives of the study, the researcher used the descriptive approach and designed a questionnaire based on random subjects composed of (224) teachers and supervisors, and reached the following: There is no role for Arabic language curricula in enhancing intellectual security among prep school students in Saudi Arabia since the content does not enhance intellectual security by an average of (1.24 of 5), followed by the objectives in terms of not enhancing intellectual security by an average of 1.28 of 5 (1.30 of 5), then come in hierarchy methods with an average of (1.31 of 5), and last to come are activities and assessment methods by an average of (1.34 of 5). Members of the study strongly agreed on the existence of difficulties that prevent the achievement of Arabic language curricula for their role in enhancing intellectual security among prep school students in the Kingdom of Saudi Arabia at an average of (4.68 out of 5.00). Members of the study sample strongly agreed on the proposals that help the Arabic language curricula in enhancing the intellectual security among middle school students in the Kingdom of Saudi Arabia at an average of (4.76 out of 5.00)

المقدمة:

يعد الأمن مطلبًا أساسيًا لكل أمة، ودعامة كبرى يقوم عليه كيانها، وفي ظلّه يشعر أفرادها بالسلامة والاطمئنان، وبه تتحقق مصالحهم ومتطلباتهم، وتحفظ ضرورتهم، وهو مطلب لكل مجتمع من المجتمعات القديمة والحديثة؛ وذلك لاعتباره العامل الجوهرى الذي يحفظ الوجود الانساني، ويمنح له الحياة الكريمة في كل العصور والأزمنة، بما يتفق مع الفطرة التي جبل عليها؛ وهي غريزة البقاء والدفاع عن الوطن. ويهدف الأمن الفكري إلى المحافظة على الهوية الوطنية من المعتقدات والقيم والتقاليد وما تمثله من الترابط والتواصل الاجتماعي، ومواجهة كل ما يهدد تلك الهوية من تبني أفكار هدامة ومنحرفة تنعكس سلبيًا على جميع مناحي الحياة الدينية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية، وتحدد المجتمع في استقراره وبقائه، وحماية مكتسباته وضرورياته، كما أنه يؤدي إلى جمع كلمة الأمة ووحدها (الحري، 2008).

وتعد مناهج اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة من المناهج الدراسية القادرة على التأثير في فهم الطلاب، وتكوين القيم والاتجاهات الإيجابية لديهم، باعتبار هذه المرحلة أشد ارتباطًا بما يحدث في المجتمع من المرحلتين الأخريتين، فالنضج العقلي والاجتماعي والنفسي والثقافي لطلابها يجعلهم يتأثرون بما يحيط بهم أكثر من تأثر طلاب المرحلتين الابتدائية والثانوية؛ وبالتالي فهم معرضون أكثر من غيرهم للانحراف الفكري، ومن هنا وجب الاهتمام بهم والعناية بتحصينهم ليكونوا جدارًا منيعًا ضد من يحاول استمالتهم للفكر المنحرف.

وفي ضوء ما سبق تبدو الحاجة ملحة للقيام بدراسة علمية لتعزيز مضامين الأمن الفكري من خلال مناهج اللغة العربية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية في منطقة جازان

2. مشكلة البحث:

لقد أصبحت قضية الأمن الفكري في ظل انعكاسات متغيرات العولمة؛ وما حملته إلينا من غزو ثقافي وقيمي إحدى الأولويات البحثية المهمة جدًّا، فهو أحد أهم ركائز الأمن القومي للدول والمجتمعات، ومن ثم وجب التعامل مع ظاهرة الغزو الفكري ووضع سياسات وتدابير تتماشى ومتطلبات البيئة الدولية، وتحفظ للأمة هويتها، وتصونها من الغزو الفكري .

ومن الملاحظ في الآونة الأخيرة بالمجتمع السعودي أن جرائم الانحراف الفكري بدأت تظهر وتلقي بظلالها حتى في داخل الأسرة الواحدة؛ حيث دونت لنا بيانات وزارة الداخلية السعودية العديد من هذه الجرائم التي حدثت في المجتمع السعودي مؤخرًا بين الأبناء والوالدين وبين أبناء العمومة والأقارب، واستهداف رجال الأمن، بل إنها تبادت في الطغيان حتى طالت النفوس المعصومة في المساجد التي أعدت للعبادة، وكذلك المستشفيات والمرافق العامة. وبما أن مناهج اللغة العربية من المناهج التي تقوم بدور كبير في تنمية مضامين الأمن الفكري؛ ويمكن أن تحوي موضوعات حول الأمن الفكري ومفهومه وأنواعه المختلفة (خريف، 2006)، ومن خلال عمل الباحث معلمًا للغة العربية لاحظ قصور مناهج اللغة العربية في تناول مضامين ومحتوى الأمن الفكري وعدم مواكبة المتغيرات الطارئة على المجتمع، وعليه فإن البحث الحالي يسعى لتعزيز مضامين الأمن الفكري من خلال مناهج اللغة العربية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية في منطقة جازان

3. أسئلة البحث:

- كيف يمكن تعزيز مضامين الأمن الفكري من خلال مناهج اللغة العربية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية في منطقة جازان؟
- وينبثق من السؤال الأساسي الأسئلة الفرعية التالية:
- ما الصعوبات التي تحول دون تعزيز مضامين الأمن الفكري من خلال مناهج اللغة العربية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية في منطقة جازان ؟
- ما الاقتراحات التي تُعين مناهج اللغة العربية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة وفق متغير العمل ومكتب التعليم المؤهل و سنوات الخبرة ؟

4. أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على:

- تعزيز مضامين الأمن الفكري من خلال مناهج اللغة العربية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية في منطقة جازان .
 - الصعوبات التي تحول دون تحقيق مناهج اللغة العربية لدورها في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية.
 - الاقتراحات التي تُعين مناهج اللغة العربية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية في منطقة جازان.
- التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات أفراد العينة وفق متغير العمل ومكتب التعليم المؤهل و سنوات الخبرة.

5. أهمية البحث:

– الأهمية النظرية و التطبيقية:

- أهمية وحيوية الموضوع الذي تناوله، وهو تعزيز الأمن الفكري، والذي يعد مطلبًا ملحقًا لجميع الأفراد، وحاجة ضرورية لا يمكن لأي مجتمع الاستغناء عنها لتحقيق أمنه واستقراره، خاصة أنها تركز على المرحلة المتوسطة.
- لفت نظر القائمين على مناهج اللغة العربية إلى ضرورة العناية بالأمن الفكري، حيث يمكن أن تسهم مناهج اللغة العربية كغيرها من المناهج في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة المتوسطة.
- تزويد المكتبة العربية بالإضافة العلمية في مجال لأمن الفكري، وكيفية تنميته عن طريق مناهج اللغة العربية.
- يقدم بعض الاقتراحات التي تُسهم في تفعيل دور مناهج اللغة العربية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة المتوسطة.
- تفيد المعلمين في التعرف على كيفية تعزيز مضامين مناهج اللغة العربية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة المتوسطة، وعلى ضرورة التركيز عليها في التدريس.

6. الأدب النظري

– مناهج اللغة العربية:

وقد أورد العلماء المحدثون تعريفات عديدة ومتباينة للغة، منها: (صومان، 2014) هي وسيلة التعبير عن الأفكار والمشاعر والآراء، مُمثلًا بالوسائل الصوتية التي تدل عليها. وكما تعد مجموعة علاقات ذات دلالات جمعية مشتركة يمكن النطق بها من كل أفراد المجتمع الواحد. وتنبع أهمية اللغة العربية من نواحٍ عدّة؛ أهمها: أنها مظهر من مظاهر السلوك البشري، وهي وسيلة لنقل المعلومات والمشاعر والآراء، فاللغة ظاهرة اجتماعية وهي مركب معقد، وهي عامل من عوامل ربط الفرد بالجماعة، وهي مجموعة منظمة من العادات الصوتية التي بواسطتها يتبادل أفراد المجتمع الواحد الأفكار والمعارف. واللغة ضرورية للتعبير عن الأفكار، فالألفاظ مفتاح التفكير ومن ثم فإنّ اللغة تؤدي دورًا أساسيًا في تكوين المفاهيم، والمدرجات الكلية، وفي القيام بكثير من العمليات العقلية كالتحليل والتعميم، والتجريد، والإدراك والحكم والاستنتاج (فضل الله، 2003).

– الأمن الفكري:

مصطلح الأمن الفكري من المصطلحات التي تباينت حولها المقاصد؛ خاصة أنه يعد من المصطلحات الحديثة التي تم تداولها في الآونة الأخيرة باهتمام واسع، نتيجة تداعيات العولمة الثقافية والانفجار المعرفي، والتطورات السريعة والمتلاحقة التي يشهدها العالم في كافة المجالات، والتي ترتب عليها سرعة انتقال الأفكار والمعلومات، وما يرتبط بها من انتشار فكري وغزو ثقافي، ومن هنا كانت الدعوة إلى ضرورة الاهتمام بالأمن الفكري الذي يتمحور حول تحصين العقل البشري، وتأمينه ضد مختلف المؤثرات بتعدد مصادرها وأنواعها، ووفقًا لهذه النظرة يعرف الباحثون الأمن الفكري بأنه: حماية عقل الإنسان، وفكره، ومبتكراته، ومعارفه، ومنتجاته، ووجهات نظره، وحرية رأيه من أي مؤثر، سواء من قبل الشخص نفسه، أو من قبل الغير.

إن التعريفات التي تناولت مفهوم الأمن الفكري تشير في إجمالها إلى أن الأمن الفكري يمثل العمود الفقري لمنظومة الأمن الشامل في أي مجتمع من المجتمعات كما كشفت أيضًا عن أن الأمن الفكري له أهداف عدة أوضحها الدوسري (2010) من أهمها ما يلي: أولاً: حماية

العقيدة الإسلامية، والمحافظة عليها، فالأمة تستمد أصولها وثوابتها ومبادئها من عقيدتها الإسلامية، فتحقيق الأمن الفكري لدى أفراد المجتمع كفيل بحماية عقيدة الأمة ضد ما يعترضها من أفكار منحرفة، ومعتقدات شائبة لا تمت للإسلام بصلة. ثانيًا: المحافظة على منظومة الأخلاق في المجتمع المسلم، وصيانة سلوك الأفراد، واحترام القيم والآداب والمحافظة عليها، باعتبار أن الفكر هو القائد والموجه لسلوك الفرد وأفعاله - مضامين الأمن الفكري:

إن للأمن الفكري مضامين متعددة، وكل مضمون يدخل في مفاهيم متباينة، والبعض منها ينطوي تحته عدة مضامين متقاربة ومتجانسة. أولاً: غرس عقيدة الإيمان في نفوس الطلاب: الإيمان الجازم بالله، وما يجب له في ألوهيته وربوبيته وأسمائه وصفاته، والإيمان بملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر والقدر خيره وشره، وبكل ما جاءت به النصوص الصحيحة من أصول الدين وأمور الغيب وأخباره، وما أجمع عليه السلف الصالح (العقل، د.ت)، وهي الوسيلة الأولى التي استخدمها القرآن الكريم في تربية النفوس وتهذيبها ومنعها من الانحراف وارتكاب الجرائم. (ياسين، 1992).

ثانيًا: تحقيق الوسطية والاعتدال في نفوس الطلاب: وهي حالة محمودة غالبًا تقوم في عقل الإنسان السليم بالفطرة وتعصمه من الميل إلى جانبي الإفراط والتفريط (الفرفور، 1414هـ).

ثالثًا: تنمية التفكير والحوار الإيجابي لدى الطلاب: وذلك لأن تعليم التفكير ومحاورة الآخرين، يساعد المتعلم على التعرف على إمكاناته العقلية وقدراته الحوارية، ومن ثم تنميتها واستثمارها بشكل أفضل.

7. الدراسات السابقة

- في دراسة أجراها اليوسف (2015) بعنوان: "تصور مقترح لتضمين الأمن الفكري بمقررات التربية الإسلامية وبيان أثره على تنمية قيم المواطنة لدى طلاب المرحلة الثانوية"، إذ هدفت إلى تقديم تصور مقترح لتضمين الأمن الفكري بمقررات التربية الإسلامية وبيان أثره على تنمية قيم المواطنة لدى طلاب المرحلة الثانوية. ولتحقيق ذلك تم بناء الإطار النظري ومراجعة الدراسات السابقة لبناء التصور المقترح وتصميم مقياس المواطنة، وقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعتين التجريبية والضابطة؛ حيث تكونت المجموعة التجريبية من (67) طالبًا، وتكونت المجموعة الضابطة من (71) طالبًا من طلاب مدينة تبوك. وخلص البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس المواطنة بصفة عامة وقيمها كل على حدة لصالح المجموعة التجريبية.

بينما هدفت دراسة إسماعيل (2014) والتي هي بعنوان "دراسة تقويمية لمفاهيم الأمن الفكري المتضمنة في منهج التربية الوطنية بالمرحلة الثانوية" إلى تقويم مفاهيم الأمن الفكري المتضمنة في منهج التربية الوطنية بالمرحلة الثانوية. وتحقيقًا لهدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى، وقد تمثلت أداتا الدراسة في: معايير تقويم أهداف ومحتوى التربية الوطنية في ضوء دورها في إكساب الطلاب مفاهيم الأمن الفكري، وبطاقة تحليل محتوى التربية الوطنية، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، أهمها: أن أهداف مناهج التربية الوطنية بالوطنية بالمرحلة الثانوية لا تساعد على إكساب الطلاب مفاهيم الأمن الفكري، وأن محتوى منهج التربية الوطنية بالمرحلة الثانوية لا يحقق الدور المرجو منه في إكساب الطلاب مفاهيم الأمن الفكري.

أما في دراسة المحاسن وإبراهيم (2012) بعنوان: "دور اللغة العربية في تجسيد هوية المجتمع العربي وتكريس مقومات الأمن الفكري" فقد هدفت إلى الوقوف على الأهمية التي حازتها اللغة العربية في تحقيق المقومات الحضارية وإقامة الأمن الفكري. واعتمد الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أداة الدراسة بطاقة تحليل المحتوى، وعالجت الدراسة مجموعة من المباحث: تناول المبحث الأول: بيان معنى إدارة الأزمات، وكان المبحث الثاني يتكلم عن: اللغة العربية وإدارة الأزمة المعرفية، في حين تناول المبحث الأخير: إدارة أزمات العقل العربي وأمنه الفكري. وتوصلت الدراسة إلى أن اللغة العربية قادرة على تحقيق متطلبات الأمن الفكري الذي يعد لقاءًا واقبيًا ضد المضار التي تنجم من المد المعلوماتي العولمي.

وفي دراسة كافي (2009) بعنوان: "دور المناهج التعليمية في إرساء الأمن الفكري - مقرر التوحيد في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية". هدفت إلى تعرف دور المناهج التعليمية في إرساء الأمن الفكري - مقرر التوحيد في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية أنموذجاً-، وتحقيقاً لهدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وقد تكونت عينة الدراسة من كتب التوحيد المقرر على طلاب المرحلة الثانوية، حيث كانت اداة الدراسة بطاقة تحليل المحتوى، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، أهمها: أن مصطلح الأمن الفكري يحتاج إلى إعادة صياغة ومزيداً من البحث في ضبط مفهومه، والدور البارز للمناهج الدراسية - خاصة مناهج التوحيد- في تعزيز الأمن الفكري من حيث أهدافها ومضامينها.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتفق هذا البحث مع البحوث والدراسات السابقة في تناول موضوع الأمن الفكري، كما يتفق البحث الحالي مع البحوث والدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي، عدا دراسة (اليوسف، 2015) التي استخدمت المنهج شبه التجريبي، كما يتفق هذا البحث مع معظم البحوث والدراسات السابقة في استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات وتحليل الواقع عدا دراسة (كافي، 2009؛ المحاسن، 2012؛ واسماعيل، 2014) فقد استخدمت بطاقة تحليل المحتوى، ودراسة (اليوسف، 2015) التي استخدمت مقياس من اعداد الباحث، واختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث العينة إذ كانت العينة في دراسة كل من (المحاسن، 2012؛ واسماعيل، 2014) فقد اقتصر عينتها على المناهج، كما يتفق البحث الحالي مع البحوث والدراسات السابقة في التطبيق في البيئة السعودية.

بينما يختلف البحث الحالي عن البحوث والدراسات السابقة من حيث المتغير المستقل الذي استخدم لتعزيز الأمن الفكري، حيث استخدم البحث الحالي مناهج اللغة العربية، كما يختلف البحث الحالي عن البحوث والدراسات السابقة من حيث المرحلة، فقد طبق البحث الحالي على المرحلة المتوسطة، واختلف البحث الحالي أيضاً عن البحوث والدراسات السابقة من حيث الهدف الرئيس، حيث ركز البحث الحالي على التعرف على كيفية تعزيز مضامين الأمن الفكري من خلال مناهج اللغة العربية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية في منطقة جازان.

8. إجراءات البحث

أولاً : مجتمع الدراسة وعينتها: اشتمل مجتمع البحث على جميع معلمي اللغة العربية ومشرفيها في المرحلة المتوسطة بالمدارس الحكومية بإدارة التعليم بمنطقة جازان. الذين هم على رأس العمل وقت تطبيق الدراسة، وعددهم (459) معلماً ومشرفاً، موزعون على (164) مدرسة، تتبع (6) مكاتب تعليم (الإدارة العامة للتعليم بمنطقة جازان، 1439هـ). وتم اختيار عينة البحث من معلمو اللغة العربية ومشرفيها بالمدارس المتوسطة الحكومية، التابعة لمكاتب التعليم التالية: (وسط جيزان، فرسان، صامطة، المسارحة والحرث، أبو عريش، العارضة) بمنطقة جازان بالمملكة العربية السعودية. وتم اختيار عينة عشوائية طبقية بنسبة (50٪) من إجمالي المجتمع من معلمي المرحلة المتوسطة ومشرفيها والبالغ عددهم (459) لتصبح عينة الدراسة الفعلية (230) معلماً ومشرفاً. تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. والجدول (1) يبين الخصائص الديموغرافية للعينة.

الجدول (1): توزيع أفراد العينة تبعاً للمتغيرات الديموغرافية

المتغير	المستوى	التكرار	النسبة المئوية
العمل	مشرف تربوي	13	5.8
	معلم	211	94.2
	المجموع	224	%100
المكتب	المسارحة والحرث	47	21.0
	صامطة	56	25.0
	ابو عريش	51	22.8
	وسط جيزان	27	12.1
	العارضة	36	16.1
	فرسان	7	3.1
	المجموع	224	%100
المؤهل	بكالوريوس	217	96.9
	ماجستير	5	2.2
	دكتوراه	2	0.9
	المجموع	224	%100
سنوات الخبرة	من (1 - 5 سنوات)	4	1.8
	من (6 - 10 سنوات)	17	7.6
	أكثر من (10 سنوات)	203	90.6
	المجموع	224	%100

ثانياً: أداة البحث: لتحقيق أهداف البحث قام الباحث ببناء الأداة بعد المرور بالخطوات التالية: الاطلاع على أدبيات البحث من إطار نظري ودراسات وبحوث سابقة متعلقة بالموضوع، وتم تصميم أداة البحث في شكلها الأولي وعرضها على مشرف البحث للقيام بالتعديلات اللازمة، والعمل على توزيع الاستبانة في صورتها الأولية على عدد من المحكمين المتخصصين في مجال التربية، وذلك للتأكد من مدى وضوح عباراتها، ومدى مناسبتها لمحاورها، وفي ضوء توجيهاتهم تم تعديل وحذف وإضافة بعض العبارات إلى أن أصبحت الأداة في صورتها النهائية.

ثالثاً: الإختبارات الخاصة بأداة الدراسة (صدق وثبات الدراسة)

– صدق الأداة:

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قام الباحث بتطبيقها ميدانياً وعلى بيانات العينة قام الباحث بالتحقق من صدق المقياس عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون من جانبين هما: معامل الارتباط بين الدرجة لكل عبارة تنتمي لكل محور والدرجة الكلية لهذا المحور الذي تنتمي إليه. ومعامل الارتباط بين كل محور من محاور الاستبانة وإجمالي الاستبانة. واستخدم الباحث لذلك الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، والجدول الآتي توضح ذلك:

جدول(2): قيم معاملات الارتباط لكل محور من محاور الأداة.

المحور	معامل الارتباط
دور مناهج اللغة العربية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة المتوسطة.	0.977**
الصعوبات التي تواجه مناهج اللغة العربية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة المتوسطة.	0.709**
المقترحات التي تعزز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة المتوسطة من خلال مناهج اللغة العربية.	0.751**

(**) دالة عند 0,01

– ثبات الأداة:

ثبات أداة الدراسة: وقد قام الباحث بحساب ثبات أداة الدراسة عن طريق معادلة ألفا كرونباخ، وهو مقياس ثبات يعتبره القحطاني، وآخرون (1431هـ، ص239) "من أشهر المقاييس المستخدمة لقياس الثبات الداخلي" عن طريق حساب درجة ثبات كل بعد من أبعاد الدراسة ومحاورها، وكذلك حساب قيمة الثبات الكلي لأداة الدراسة.

جدول(3): معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

محاور المقياس	عدد المعاملات	ثبات المحور
المحور الأول البعد الأول (الأهداف)	16	0.988
المحور الأول البعد الثاني (المحتوى)	14	0.992
المحور الأول البعد الثالث (طرق التدريس)	11	0.989
المحور الأول البعد الرابع (الوسائل)	7	0.985
المحور الأول البعد الخامس (الأنشطة)	10	0.989
المحور الأول البعد السادس (أساليب التقويم)	6	0.985
المحور الأول: دور مناهج اللغة العربية في تعزيز الأمن الفكري	64	0.997
المحور الثاني: الصعوبات التي تواجه مناهج اللغة العربية في تعزيز الأمن الفكري	10	0.982
المحور الثالث: المقترحات التي تعزز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة المتوسطة من خلال مناهج اللغة العربية	15	0.991
الثبات العام	89	0.957

يتضح من الجدول أن معاملات الثبات لمحاور الدراسة تراوحت بين (0.98 – 0.99) وأن معامل الثبات العام عال حيث بلغ

(0.96)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

رابعاً : الأساليب الإحصائية المستخدمة: لتحقيق أهداف الدراسة النظرية منها والتطبيقية، فإن الأمر يتطلب الاعتماد على مصدرين

للحصول على المعلومات، من المصدر الثانوي بالاعتماد على الكتب والمراجع والرسائل العلمية والمقالات المنشورة، والاعتماد على

المصدر الأولي من البيانات التي تم الحصول عليها من خلال إعداد استبانة خاصة والتي تم اعتمادها لتناسب الدراسة، وقد غطت الجوانب

التي تناولتها الفرضيات التي استندت عليها.

خامساً: نتائج الدراسة

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: نص السؤال الأول على الآتي: "كيف يمكن تعزيز مضامين الأمن الفكري من خلال مناهج اللغة العربية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية في منطقة جازان؟ للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال الدراسة حسب استجابات عينة الدراسة على أداة الدراسة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول (4):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد محور تعزيز مضامين الأمن الفكري من خلال مناهج اللغة العربية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية في منطقة جازان

الترتيب في الاستبانة	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب في النتائج
1	البعد الاول (الأهداف)	1.28	0.708	5
2	البعد الثاني (المحتوي)	1.24	0.694	6
3	البعد الثالث (طرق التدريس)	1.30	0.737	4
4	البعد الرابع (الوسائل)	1.31	0.782	3
5	البعد الخامس (الأنشطة)	1.34	0.821	2
6	البعد السادس (أساليب التقويم)	1.34	0.784	1
	دور مناهج اللغة العربية في تعزيز الامن الفكري	1.30	0.729	

يتضح من الجدول أنه لا يوجد تعزيز لمضامين الأمن الفكري من خلال مناهج اللغة العربية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية في منطقة جازان ، وأن المحتوى لا يعزز الأمن الفكري بمتوسط (1.24 من 5) يلي ذلك الأهداف من حيث عدم تعزيز الأمن الفكري بمتوسط (1.28 من 5) ثم طرق التدريس بمتوسط بلغ (1.30 من 5)، والوسائل بمتوسط قدره (1.31 من 5)، والأنشطة وأساليب التقويم بمتوسط قدره (1.34 من 5). وفيما يلي النتائج التفصيلية .

أولاً: مدى تعزيز أهداف مناهج اللغة العربية للأمن الفكري

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال الدراسة حسب استجابات عينة الدراسة على أداة الدراسة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (5) إجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بعد الأهداف مناهج مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الاستجابة

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة التوافر					العبارة	رقم العبارة
		لا تتحقق	بدرجة ضعيفة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة	بدرجة كبيرة جداً		
0.876	1.35	184	17	12	6	5	تعزيز مفاهيم الأمن الفكري	9
		82.1	7.6	5.4	2.7	2.2		
0.831	1.33	185	15	16	4	4	التعريف بالقوانين والأنظمة المختلفة في المجتمع	11
		82.6	6.7	7.1	1.8	1.8		
0.825	1.33	184	17	15	4	4	تبصير المتعلم بكيفية التعامل مع التحديات الفكرية الناشئة	7
		82.1	7.6	6.7	1.8	1.8		
0.796	1.33	183	20	13	5	3	تكتسب مهارات الحوار وإبداء الرأي وقبول الرأي الآخر	13
		81.7	8.9	5.8	2.2	1.3		
0.845	1.33	185	21	7	6	5	تمكين المتعلم من مواجهة الأفكار المنحرفة والتحديات التي تواجه المجتمع	2
		82.6	9.4	3.1	2.7	2.2		
0.844	1.32	187	17	10	5	5	توضيح مظاهر الانحراف الفكري وخطورته	1
		83.5	7.6	4.5	2.2	2.2		
0.812	1.32	184	20	13	2	5	تبين المشاكل التي تهدد الأمن الفكري (اجتماعياً، اقتصادياً، سياسياً)	10
		82.1	8.9	5.8	0.9	2.2		
0.771	1.29	188	16	13	4	3	مساعدة المتعلم في تنمية شخصيته من جوانبها المتعددة والاعتزاز بالهوية الثقافية	3
		83.9	7.1	5.8	1.8	1.3		
0.736	1.28	186	24	8	2	4	رفع ثقة المتعلم بمقومات الوطن ومدخراته	8
		83.0	10.7	3.6	0.9	1.8		
0.726	1.26	190	18	10	3	3	تكتسب السلوكيات الأمنية الإيجابية لتفادي الوقوع في الجرائم أو الحوادث	15
		84.8	8.0	4.5	1.3	1.3		
0.710	1.25	190	20	8	3	3	توضيح الحقوق والواجبات تجاه الوطن	12
		84.8	8.9	3.6	1.3	1.3		
0.738	1.25	194	16	7	3	4	تنمي قيم الانتماء والمواطنة الصالحة	16
		86.6	7.1	3.1	1.3	1.8		

تعزيز مضامين الأمن الفكري من خلال مناهج اللغة العربية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية في منطقة جازان جل المؤتمر التربوي الدولي الثالث للدراسات التربوية والنفسية - الباحث أحمد قاسم أحمد طوهرى

رقم العبارة	العبارة	درجة التوافر					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	لا تتحقق		
4	اعتزاز المتعلم برسالة المملكة العربية السعودية في إقامة المجتمع على منهج الإسلام	4	2	6	19	193	1.24	0.710
		1.8	0.9	2.7	8.5	86.2		
14	تنبذ العنف والتطرف والجريمة والإرهاب الفكري	3	3	6	19	193	1.23	0.689
		1.3	1.3	2.7	8.5	86.2		
5	توجيه المتعلم إلى المحافظة على الضروريات الخمس التي جاءت الشريعة بحفظها	3	3	7	17	194	1.23	0.696
		1.3	1.3	3.1	7.6	86.6		
6	تنمية روح الولاء للوطن وتعريف الناشئة بكفاح الرواد من أئمتهم وملوكهم وما بذلوه من جهود لتوحيده وإعلاء شأنه	2	4	5	14	199	1.20	0.647
		0.9	1.8	2.2	6.3	88.8		
	المتوسط العام						1.28	0.708

يتضح من الجدول أن أفراد عينة الدراسة موافقون على عدم تحقيق أهداف مناهج اللغة العربية للأمن الفكري بمتوسط (1.28 من 5.00)، وهو متوسط يقع في الفئة الأولى من فئات المقياس الخماسي (من 1.00 إلى 1.80)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار "لا تتحقق" في أداة الدراسة.

ثانيًا: تعزيز محتوى مناهج اللغة العربية للأمن الفكري

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال الدراسة حسب استجابات عينة الدراسة على أداة الدراسة ، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (6) إجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بعد المحتوى مرتبة تنازليًا حسب متوسطات الاستجابة

رقم العبارة	العبارة	درجة التوافر					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	لا تتحقق		
14	التوعية بالأنظمة والقوانين والثقافة الأمنية	4	2	12	17	189	1.28	0.761
		1.8	0.9	5.4	7.6	84.4		
13	تنمية الوعي الوقائي لدى المتعلم ضد الانحرافات الفكرية وتزويده بالبرامج العلاجية لمواجهتها	4	3	8	21	188	1.28	0.754
		1.8	1.3	3.6	9.4	83.9		

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة التوافر					العبارة	رقم العبارة
		لا تتحقق	بدرجة ضعيفة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة	بدرجة كبيرة جدا		
0.776	1.27	191	17	9	2	5	تزويد المتعلم بمعارف مناسبة عن الاتجاهات الفكرية المعاصرة	9
		85.3	7.6	4.0	0.9	2.2		
0.737	1.26	191	18	9	2	4	تنمية الوعي الأمني لدى المتعلمين	12
		85.3	8.0	4.0	0.9	1.8		
0.732	1.25	193	18	6	3	4	نبذ العنف والتطرف والتعصب الفكري وآثاره السلبية	11
		86.2	8.0	2.7	1.3	1.8		
0.720	1.25	192	19	7	2	4	استخدام أسلوب الاكتشاف الموجه لإعطاء التلاميذ فرصة لجمع المعلومات عن الأمن الفكري	10
		85.7	8.5	3.1	0.9	1.8		
0.741	1.24	196	15	5	4	4	ربط المواقف التعليمية بواقع المتعلمين	8
		87.5	6.7	2.2	1.8	1.8		
0.727	1.23	196	15	6	3	4	استخدام طرق تدريس متنوعة بحسب ما تقتضي المواقف التدريسية	6
		87.5	6.7	2.7	1.3	1.8		
0.719	1.23	196	16	5	3	4	تدريب المتعلم على مهارات التفكير	2
		87.5	7.1	2.2	1.3	1.8		
0.722	1.22	199	12	6	3	4	تكوين اتجاهات إيجابية تعزز الأمن الفكري لدى المتعلمين	7
		88.8	5.4	2.7	1.3	1.8		
0.708	1.21	198	15	4	3	4	استخدام أسلوب الحوار والتفاعل مع المتعلمين لتعزيز الأمن الفكري	3
		88.4	6.7	1.8	1.3	1.8		
0.693	1.21	198	15	5	2	4	تنمية قدرات المتعلم المتعددة في الحفظ والفهم والتحليل والتقييم	4
		88.4	6.7	2.2	0.9	1.8		
0.704	1.21	201	10	7	2	4	تدعيم المواقف التعليمية المختلفة بالأدلة النقيية والعقلية المناسبة	5
		89.7	4.5	3.1	0.9	1.8		
0.694	1.18	205	8	4	3	4	تنمية قدرة المتعلم على حل المشكلات التي تواجهه	1
		91.5	3.6	1.8	1.3	1.8		

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة التوافر					العبارة	رقم العبارة
		لا تتحقق	بدرجة ضعيفة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة	بدرجة كبيرة جدا		
0.694	1.24	المتوسط العام						

يتضح من الجدول أن أفراد عينة الدراسة موافقون على عدم تحقيق محتوى مناهج اللغة العربية للأمن الفكري بمتوسط (1.24 من 5.00)، وهو متوسط يقع في الفئة الأولى من فئات المقياس الخماسي (من 1.00 إلى 1.80)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار "لا تتحقق" في أداة الدراسة.

ثالثاً: تعزيز طرق تدريس مناهج اللغة العربية للأمن الفكري: للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال الدراسة حسب استجابات عينة الدراسة على أداة الدراسة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (6): إجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بعد طرق التدريس مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الاستجابة

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة التوافر					العبارة	رقم العبارة
		لا تتحقق	بدرجة ضعيفة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة	بدرجة كبيرة جدا		
0.811	1.32	186	17	13	4	4	تنمية قدرة المتعلم على حل المشكلات التي تواجهه	1
		83.0	7.6	5.8	1.8	1.8		
0.798	1.31	185	20	11	4	4	تشجيع الطلاب على التعلم الذاتي والمستمر من خلال طرق التدريس المستخدمة	11
		82.6	8.9	4.9	1.8	1.8		
0.798	1.31	185	20	11	4	4	تدريب المتعلم على مهارات التفكير	2
		82.6	8.9	4.9	1.8	1.8		
0.773	1.30	186	18	13	4	3	استخدام أسلوب الاكتشاف الموجه لإعطاء التلاميذ فرصة لجمع المعلومات عن الأمن الفكري	10
		83.0	8.0	5.8	1.8	1.3		
0.766	1.30	183	27	6	4	4	ربط المواقف التعليمية بواقع المتعلمين	8
		81.7	12.1	2.7	1.8	1.8		
0.772	1.30	187	17	13	4	3	استخدام أسلوب الحوار والتفاعل مع المتعلمين لتعزيز الأمن الفكري	3
		83.5	7.6	5.8	1.8	1.3		
0.777	1.29	186	22	8	4	4		4

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة التوافر					العبارة	رقم العبارة
		لا تتحقق	بدرجة ضعيفة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة	بدرجة كبيرة جدا		
		83.0	9.8	3.6	1.8	1.8	تنمية قدرات المتعلم المتعددة في الحفظ والفهم والتحليل والتقويم	
0.787	1.29	188	20	7	5	4	تدريب المتعلمين على الاستنباط والاستنتاج مثل إتاحة الفرصة للمتعلمين لاستخلاص المعلومات بأنفسهم من آية أو حديث أو قاعدة	9
		83.9	8.9	3.1	2.2	1.8		
0.755	1.28	187	17	13	4	3	تدعيم المواقف التعليمية المختلفة بالأدلة النقيية والعقلية المناسبة	5
		83.5	7.6	5.8	1.8	1.3		
0.754	1.28	189	19	8	5	3	تكوين اتجاهات إيجابية تعزز الأمن الفكري لدى المتعلمين	7
		84.4	8.5	3.6	2.2	1.3		
0.735	1.27	189	17	11	4	3	استخدام طرق تدريس متنوعة بحسب ما تقتضي المواقف التدريسية	6
		84.4	7.6	4.9	1.8	1.3		
0.737	1.30	المتوسط العام						

يتضح من الجدول أن: أفراد عينة الدراسة موافقون على عدم تحقيق طرق تدريس مناهج اللغة العربية للأمن الفكري بمتوسط (1.30 من 5.00)، وهو متوسط يقع في الفئة الأولى من فئات المقياس الخماسي (من 1.00 إلى 1.80)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار "لا تتحقق" على أداة الدراسة.

رابعاً: تعزيز وسائل مناهج اللغة العربية للأمن الفكري: للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال الدراسة حسب استجابات عينة الدراسة على أداة الدراسة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (7): إجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بعد الوسائل مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الاستجابة

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة التوافر					العبارة	رقم العبارة
		لا تتحقق	بدرجة ضعيفة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة	بدرجة كبيرة جدا		
0.841	1.33	183	22	9	5	5	تقديم برامج تواجه الانحرافات الفكرية والتوجهات غير الآمنة	6
		81.7	9.8	4.0	2.2	2.2		
0.856	1.33	187	15	12	5	5	تزويد المتعلم بمراجع ووثائق حديثة ومتطورة تحفز على البحث والتفصي في مجال الأمن الفكري	7
		83.5	6.7	5.4	2.2	2.2		
0.832	1.32	187	17	11	4	5		2

رقم العبارة	العبارة	درجة التوافر					الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
		بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	لا تتحقق		
	عرض الأفلام العلمية والوسائل التوضيحية التي تبين بشاعة الأعمال الإجرامية والتخريبية	2.2	1.8	4.9	7.6	83.5		
3	استثمار الأحداث الجارية للتحذير من عواقب الانسياق وراء أفكار الفئة الضالة	5	3	9	23	184	0.804	1.31
		2.2	1.3	4.0	10.3	82.1		
4	توجيه المعلمين لمتابعة الإعلام الموثوق به لمعرفة ما يستجد من معلومات وأحداث	5	5	6	21	187	0.818	1.30
		2.2	2.2	2.7	9.4	83.5		
5	توظيف وسائل التقنية الحديثة من أجل توضيح الصورة الحقيقية للإسلام والتعريف بها	5	3	9	16	191	0.796	1.28
		2.2	1.3	4.0	7.1	85.3		
1	تدريب المعلمين على كيفية الحصول على المعلومات من المصادر الموثوقة	4	3	10	16	191	0.765	1.27
		1.8	1.3	4.5	7.1	85.3		
	المتوسط العام						0.782	1.31

يتضح من الجدول أن: أفراد عينة الدراسة موافقون على عدم تحقيق وسائل مناهج اللغة العربية للأمن الفكري بمتوسط (1.31 من 5.00)، وهو متوسط يقع في الفئة الأولى من فئات المقياس الخماسي (من 1.00 إلى 1.80)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار "لا تتحقق" في أداة الدراسة.

خامساً: تعزيز أنشطة مناهج اللغة العربية للأمن الفكري

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال الدراسة حسب استجابات عينة الدراسة على أداة الدراسة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (8): إجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بعد الأنشطة مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

رقم العبارة	العبارة	درجة التوافر					الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
		بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	لا تتحقق		
1	تنفيذ العروض المسرحية الهادفة من قبل المعلمين لتعزيز الأمن الفكري	6	7	13	18	180	0.932	1.40
		2.7	3.1	5.8	8.0	80.4		
3	تقديم المعلمين أوراق عمل عن الانحراف الفكري ووضع الحلول المقترحة	5	4	18	18	179	0.881	1.38
		2.2	1.8	8.0	8.0	79.9		

رقم العبارة	العبارة	درجة التوافر					الانحراف المعياري
		بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	لا تتحقق	
7	كتابة مقالات وأفكار عن قيمة الأمن والمواطنة تنشر على صفحة الإنترنت الخاصة بالمدرسة	4	8	11	17	184	0.871
		1.8	3.6	4.9	7.6	82.1	1.35
10	تفعيل اللوحات الإعلانية داخل المدرسة من أجل إبراز خطورة الفكر المنحرف	5	5	14	13	187	0.869
		2.2	2.2	6.3	5.8	83.5	1.34
6	كتابة مقالات عن الأحداث المخلة بالأمن في صحيفة المدرسة	4	8	14	8	190	0.884
		1.8	3.6	6.3	3.6	84.8	1.34
5	إقامة معارض متنوعة تبين بشاعة الإخلال بأمن الوطن وحرمة	4	7	12	15	186	0.858
		1.8	3.1	5.4	6.7	83.0	1.34
4	إقامة الندوات والمحاضرات التي تعنى بتحقيق الأمن الفكري لدى المتعلمين	4	4	14	18	184	0.819
		1.8	1.8	6.3	8.0	82.1	1.33
2	توزيع نشرات على المتعلمين تبين خطورة الفكر المنحرف	5	4	13	16	186	0.846
		2.2	1.8	5.8	7.1	83.0	1.33
8	إعداد كلمات توجيهية عن المشكلات الأمنية ودور الزملاء في البناء والتنمية	4	4	15	15	186	0.823
		1.8	1.8	6.7	6.7	83.0	1.33
9	استثمار الإذاعة المدرسية في غرس مبدأ المحافظة على الأمن الفكري	5	4	8	20	187	0.813
		2.2	1.8	3.6	8.9	83.5	1.30
0.821	1.34	المتوسط العام					

يتضح من الجدول أن: أفراد عينة الدراسة موافقون على عدم تحقيق أنشطة مناهج اللغة العربية للأمن الفكري بمتوسط (1.34 من 5.00)، وهو متوسط يقع في الفئة الأولى من فئات المقياس الخماسي (من 1.00 إلى 1.80)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار "لا تتحقق" في أداة الدراسة.

سادساً: تعزيز أساليب تقوم مناهج اللغة العربية للأمن الفكري: للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال الدراسة حسب استجابات عينة الدراسة على أداة الدراسة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول(8): إجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بعد أساليب التقويم مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

رقم العبارة	العبارة	درجة التوافر					الانحراف المعياري
		بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	لا تتحقق	
6	ملاحظة سلوك المتعلم لاكتشاف حالات الانحراف الفكري المبكر وعلاجه	3	5	19	17	180	1.37
		1.3	2.2	8.5	7.6	80.4	
2	قياس اتجاهات المتعلمين نحو فهم حقائق الدين الإسلامي المرتبطة بتعزيز الأمن الفكري	3	4	18	21	178	1.36
		1.3	1.8	8.0	9.4	79.5	
5	ربط بعض الواجبات المنزلية بقضايا الأمن الفكري	4	7	10	21	182	1.35
		1.8	3.1	4.5	9.4	81.3	
3	إعداد أسئلة (شفهية/ تحريرية) للتأكد من قدرة المتعلم على اكتشاف الآراء الضالة والأفكار المنحرفة المناهية لتعاليم الإسلام	3	4	18	15	184	1.33
		1.3	1.8	8.0	6.7	82.1	
1	اعتماد المناقشة والحوار للتأكد من مدى استيعاب المتعلمين لمفاهيم الأمن الفكري	3	5	14	19	183	1.33
		1.3	2.2	6.3	8.5	81.7	
4	طرح أسئلة أثناء الدرس لتعزيز الأمن الفكري لدى المتعلم	3	4	12	18	187	1.29
		1.3	1.8	5.4	8.0	83.5	
		المتوسط العام					1.34
		0.784					

يتضح من الجدول أن: أفراد عينة الدراسة موافقون على عدم تحقيق أساليب تقويم مناهج اللغة العربية للأمن الفكري بمتوسط (1.34 من 5.00)، وهو متوسط يقع في الفئة الأولى من فئات المقياس الخماسي (من 1.00 إلى 1.80)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار "لا تتحقق" في أداة الدراسة.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني

نص السؤال الثاني على الآتي: "ما الصعوبات التي تحول دون تحقيق مناهج اللغة العربية لدورها في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية؟"، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي: جدول (9): إجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور الصعوبات التي تحول دون تحقيق مناهج اللغة العربية لتعزيز مضامين الأمن الفكري مرتبة تنازليًا حسب متوسطات الموافقة

رقم العبارة	العبارة	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة		
9	قلة الوقت المخصص لممارسة الأنشطة التربوية التي تعنى بالأمن الفكري	189	19	9	4	3	4.73	0.741
		84.4	8.5	4.0	1.8	1.3		
8	عدم إدراج أنشطة تربوية للتوعية بأهمية الأمن الفكري في الحطة الدراسية	183	25	10	3	3	4.71	0.735
		81.7	11.2	4.5	1.3	1.3		
7	تأخر مناهج اللغة العربية عن التطوير ومواكبة مستجدات الأحداث المتسارعة	185	23	8	4	4	4.70	0.778
		82.6	10.3	3.6	1.8	1.8		
1	قلة مباحث الأمن الفكري في مقررات اللغة العربية	190	11	13	7	3	4.69	0.826
		84.8	4.9	5.8	3.1	1.3		
10	ضعف تناول المنهج للتوعية بالتأثيرات السلبية لمواقع التواصل الاجتماعي المختلفة	187	19	6	7	5	4.68	0.855
		83.5	8.5	2.7	3.1	2.2		
6	سيادة الطريقة التلقينية (الإلقائية) لدى المعلمين الذين يقومون بتدريس مناهج اللغة العربية	185	18	11	6	4	4.67	0.835
		82.6	8.0	4.9	2.7	1.8		
5	عدم توفير خطط واضحة ومستمرة للنشاط الداعم للأمن الفكري	186	14	14	6	4	4.66	0.853
		83.0	6.3	6.3	2.7	1.8		
3	ضعف مخصصات النشاط المدرسي الداعم للأمن الفكري	183	19	11	6	5	4.65	0.871
		81.7	8.5	4.9	2.7	2.2		
2	ضعف تعاون المؤسسات الأمنية مع المدرسة للتوعية بأهمية الأمن الفكري	181	18	16	6	3	4.64	0.835
		80.8	8.0	7.1	2.7	1.3		
4	ضعف الإعداد العلمي والتربوي في مؤسسات إعداد المعلم	184	14	14	8	4	4.63	0.888
		82.1	6.3	6.3	3.6	1.8		
0.765	4.68	المتوسط العام						

يتضح من الجدول أن أفراد عينة الدراسة موافقون بشدة على وجود صعوبات تحول دون تحقيق مناهج اللغة العربية لدورها في تعزيز مضامين الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالملكة العربية السعودية بمتوسط (4.68 من 5.00)، وهو متوسط يقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي (من 4.21 إلى 5.00)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار "موافق بشدة" على أداة الدراسة.

ثالثًا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث: نص السؤال الثالث على الآتي: " ما الاقتراحات التي تُعين مناهج اللغة العربية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية "؟، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (10): إجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور المقترحات التي تعزز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة المتوسطة من خلال منهج اللغة العربية مرتبة تنازليًا حسب متوسطات الموافقة

رقم العبارة	العبارة	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة		
1	التأكيد على طاعة ولاة الأمر وعدم الخروج عليهم	203	10	5	3	3	4.82	0.661
		90.6	4.5	2.2	1.3	1.3		
14	التعريف بالشهداء من رجال الأمن ودورهم البطولي وتكريم أبنائهم في المدرسة	197	14	6	4	3	4.78	0.705
		87.9	6.3	2.7	1.8	1.3		
13	إبراز دور رجال الأمن في حفظ أمن الوطن والدود عن حدوده	196	17	3	5	3	4.78	0.705
		87.5	7.6	1.3	2.2	1.3		
12	إعداد المواد السمعية والبصرية والشرائح والشفافيات والبرمجيات والأفراص الحاسوبية الداعمة لمقررات اللغة العربية الخاصة بالأمن الفكري، وإمكانية إعارتها للطلاب	198	13	5	5	3	4.78	0.718
		88.4	5.8	2.2	2.2	1.3		
10	وضع أساليب ووسائل علاجية للوقاية من الانحراف الفكري لدى الطلاب	197	14	6	3	4	4.78	0.699
		87.9	6.3	2.7	1.3	1.8		
9	التعريف بالجماعات الإرهابية والتيارات الفكرية المنحرفة وبيان خطرها	197	12	6	5	4	4.77	0.726
		87.9	5.4	2.7	2.2	1.8		
2	تكثيف المواد والبرامج التي تعزز الأمن الفكري من خلال مناهج اللغة العربية	195	15	8	3	3	4.77	0.702
		87.1	6.7	3.6	1.3	1.3		
15	تعزيز الأمن الفكري في ضوء رؤية المملكة 2030	196	16	4	3	5	4.76	0.753
		87.5	7.1	1.8	1.3	2.2		
8	تضمين المستجدات المعاصرة ذات العلاقة بالأمن الفكري للمجتمع في مناهج اللغة العربية (الإدارة العامة للأمن الفكري، مركز اعتدال، مركز الوعي الفكري،	193	14	8	6	3	4.75	0.768
		86.2	6.3	3.6	2.7	1.3		

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة					العبارة	رقم العبارة
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة		
							الأمن السيبراني، لجان المناصحة، قوانين الجرائم المعلوماتية والالكترونية	
0.746	4.75	194	15	8	3	4	توفير الإمكانيات المادية والفنية والتجهيزية لتنفيذ برامج وأنشطة الأمن الفكري	11
		86.6	6.7	3.6	1.3	1.8		
0.782	4.75	197	10	7	4	6	بناء مصفوفة للمدى والتتابع عن مفاهيم الأمن الفكري لإدراجها في مناهج اللغة العربية	4
		87.9	4.5	3.1	1.8	2.7		
0.766	4.74	194	13	10	3	4	وضع خطة تنفيذية شاملة للأنشطة الصفية واللاصفية، لتعزيز الأمن الفكري وعلاج الانحرافات الفكرية	6
		86.6	5.8	4.5	1.3	1.8		
0.761	4.74	197	10	8	5	4	تقديم مشروعات مبسطة لحل المشكلات الاجتماعية داخل مجتمع المدرسة، مثل؛ ظاهرة العنف، حمل السلاح، التعدي على الأشخاص والممتلكات العامة والخاصة، الانحراف،....	5
		87.9	4.5	3.6	2.2	1.8		
0.769	4.73	194	14	8	4	4	التأكيد على استخدام الاستراتيجيات التي تنمي مهارات التحليل والتكيب والاستنتاج	7
		86.6	6.3	3.6	1.8	1.8		
0.831	4.73	197	10	7	4	6	تنظيم دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية حول تعزيز الأمن الفكري	3
		87.9	4.5	3.1	1.8	2.7		
0.698	4.76	المتوسط العام						

يتضح من الجدول أن: أفراد عينة الدراسة موافقون بشدة على الاقتراحات التي تُعين مناهج اللغة العربية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية بمتوسط (4.76 من 5.00)، وهو متوسط يقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي (من 4.21 إلى 5.00)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار "موافق بشدة" على أداة الدراسة.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع: نص السؤال الرابع على الآتي: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة وفق متغير: العمل" ؟ وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول(11) نتائج اختبار " ت: Independent Sample T-test "

المحاور	العمل	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	الدلالة
دور مناهج اللغة العربية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة المتوسطة	مشرف تربوي	13	1.14	0.366	-	0.414
	معلم	211	1.31	0.745	0.818	

المحاور	العمل	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	الدلالة
الصعوبات التي تواجه مناهج اللغة العربية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة المتوسطة	مشرف تربوي	13	4.60	0.875	-	0.715
	معلم	211	4.68	0.760	0.366	
المقترحات التي تعزز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة المتوسطة من خلال منهج اللغة العربية	مشرف تربوي	13	4.99	0.018	4.994	**0.000
	معلم	211	4.75	0.716		

* فروق دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) فأقل. يتضح من الجدول ما يلي:

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) فأقل في إجابات أفراد عينة الدراسة حول (دور مناهج اللغة العربية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة المتوسطة، والصعوبات التي تواجه مناهج اللغة العربية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة المتوسطة) باختلاف متغير العمل.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.01) فأقل في إجابات أفراد عينة الدراسة حول (المقترحات التي تعزز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة المتوسطة من خلال منهج اللغة العربية) باختلاف متغير العمل، لصالح المشرفين التربويين.

خامساً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس: نص السؤال الخامس على الآتي: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة وفق متغير: مكتب التعليم ؟"، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي: الجدول (12): نتائج "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA)

المحاور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
دور مناهج اللغة العربية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة المتوسطة	بين المجموعات	14.792	5	2.958	6.219	**0.000
	داخل المجموعات	103.700	218	0.476		
	المجموع	118.492	223			
الصعوبات التي تواجه مناهج اللغة العربية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة المتوسطة	بين المجموعات	15.424	5	3.085	5.844	**0.000
	داخل المجموعات	115.071	218	0.528		
	المجموع	130.495	223			
المقترحات التي تعزز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة المتوسطة من خلال منهج اللغة العربية	بين المجموعات	11.135	5	2.227	4.983	**0.000
	داخل المجموعات	97.429	218	0.447		
	المجموع	108.563	223			

يتضح من الجدول: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.01) فأقل في إجابات أفراد عينة الدراسة حول (تعزيز مضامين الأمن الفكري من خلال مناهج اللغة العربية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية في منطقة جازان ، الصعوبات التي تواجه مناهج اللغة العربية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة المتوسطة، المقترحات التي تعزز الأمن الفكري لدى

طلاب المرحلة المتوسطة من خلال منهج اللغة العربية) باختلاف متغير مكتب التعليم، ولتحديد صالح الفروق بين كل فئتين من فئات مكتب التعليم نحو الاتجاه حول هذه المحاور استخدم الباحث اختبار "scheffe" وهذه النتائج يوضحها الجدول التالي:

جدول (13): نتائج اختبار "scheffe" للفروق بين فئات مكتب التعليم

المحاور	مكتب التعليم	ن	المتوسط	المسارحة والحرث	صامطة	ابوعريش	وسط جيزان	العارضة	فرسان
دور مناهج اللغة العربية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة المتوسطة	المسارحة والحرث	47	1.56	-		**			
	صامطة	56	1.26		-				
	ابوعريش	51	1.00			-			
	وسط جيزان	27	1.76			**	-	**	
	العارضة	36	1.16					-	
	فرسان	7	1.00						-
الصعوبات التي تواجه مناهج اللغة العربية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة المتوسطة	المسارحة والحرث	47	4.42	-					
	صامطة	56	4.72		-				
	ابوعريش	51	4.98	**		-	**		
	وسط جيزان	27	4.20				-		
	العارضة	36	4.80					-	
	فرسان	7	5.00						-
المقترحات التي تعزز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة المتوسطة من خلال منهج اللغة العربية	المسارحة والحرث	47	4.67	-					
	صامطة	56	4.74		-				
	ابوعريش	51	4.99			-	**		
	وسط جيزان	27	4.26				-		
	العارضة	36	4.91				**	-	
	فرسان	7	5.00						-

** فرق دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.01) فأقل

يتضح من الجدول ما يلي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.01) فأقل بين إجابات أفراد عينة الدراسة الذين يعملون بمكتب المسارحة والحرث، وأفراد عينة الدراسة الذين يعملون بمكتب ابو عريش حول (تعزيز مضامين الأمن الفكري من خلال مناهج اللغة العربية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالملكة العربية السعودية في منطقة جازان) لصالح أفراد عينة الدراسة الذين يعملون بالمسارحة والحرث. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.01) فأقل بين إجابات أفراد عينة الدراسة الذين يعملون بمكتب وسط جيزان، وأفراد عينة الدراسة الذين يعملون بمكتب ابو عريش والعارضة حول (تعزيز مضامين الأمن الفكري من خلال مناهج اللغة العربية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالملكة العربية السعودية في منطقة جازان) لصالح أفراد عينة الدراسة الذين يعملون بوسط جيزان. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.01) فأقل بين إجابات أفراد عينة الدراسة الذين يعملون بمكتب ابو عريش، وأفراد عينة الدراسة الذين يعملون بمكتب المسارحة والحرث، ووسط جيزان حول (الصعوبات التي تواجه مناهج اللغة العربية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة المتوسطة) لصالح أفراد عينة الدراسة الذين يعملون بمكتب ابو عريش. وجود فروق ذات دلالة

إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.01) فأقل بين إجابات أفراد عينة الدراسة الذين يعملون بمكتب ابو عريش، وأفراد عينة الدراسة الذين يعملون بمكتب وسط جيزان حول (المقترحات التي تعزز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة المتوسطة من خلال منهج اللغة العربية) لصالح أفراد عينة الدراسة الذين يعملون بمكتب ابو عريش. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.01) فأقل بين إجابات أفراد عينة الدراسة الذين يعملون بمكتب العارضة، وأفراد عينة الدراسة الذين يعملون بمكتب وسط جيزان حول (المقترحات التي تعزز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة المتوسطة من خلال منهج اللغة العربية) لصالح أفراد عينة الدراسة الذين يعملون بمكتب العارضة.

سادساً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال السادس: نص السؤال السادس على الآتي: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة وفق متغير: المؤهل"؟، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي: جدول (14): نتائج "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA)

الدلالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع مربعات	مصدر التباين	المحاور
0.085	2.498	1.310	2	2.620	بين المجموعات	دور مناهج اللغة العربية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة المتوسطة
		0.524	221	115.872	داخل المجموعات	
			223	118.492	المجموع	
**0.000	12.198	6.487	2	12.973	بين المجموعات	الصعوبات التي تواجه مناهج اللغة العربية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة المتوسطة
		0.532	221	117.522	داخل المجموعات	
			223	130.495	المجموع	
0.147	1.936	0.934	2	1.869	بين المجموعات	المقترحات التي تعزز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة المتوسطة من خلال منهج اللغة العربية
		0.483	221	106.694	داخل المجموعات	
			223	108.563	المجموع	

يتضح من الجدول: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.01) فأقل في إجابات أفراد عينة الدراسة حول (تعزيز مضامين الأمن الفكري من خلال مناهج اللغة العربية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية في منطقة جازان ، والمقترحات التي تعزز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة المتوسطة من خلال منهج اللغة العربية) باختلاف متغير المؤهل.

يتضح من الجدول رقم (30.3): وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.01) فأقل في إجابات أفراد عينة الدراسة حول (الصعوبات التي تواجه مناهج اللغة العربية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة المتوسطة) باختلاف متغير المؤهل.

ولتحديد صالح الفروق بين كل فئتين من فئات المؤهل نحو الاتجاه حول هذا المحور استخدم الباحث اختبار "scheffe" وهذه النتائج يوضحها الجدول التالي:

جدول (15): نتائج اختبار "scheffe" للفروق بين فئات المؤهل

المحاور	المؤهل	ن	المتوسط	بكالوريوس	ماجستير	دكتوراه
الصعوبات التي تواجه مناهج اللغة العربية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة المتوسطة	بكالوريوس	217	4.71	-		**
	ماجستير	5	4.14		-	**
	دكتوراه	2	2.30			-

** فروق دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.01) فأقل يتضح من الجدول ما يلي:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.01) فأقل بين إجابات أفراد عينة الدراسة الذين مؤهلهم بكالوريوس، وأفراد عينة الدراسة الذين مؤهلهم دكتوراه حول (الصعوبات التي تواجه مناهج اللغة العربية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة المتوسطة) لصالح أفراد عينة الدراسة الذين مؤهلهم بكالوريوس. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.01) فأقل بين إجابات أفراد عينة الدراسة الذين مؤهلهم ماجستير، وأفراد عينة الدراسة الذين مؤهلهم دكتوراه حول (الصعوبات التي تواجه مناهج اللغة العربية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة المتوسطة) لصالح أفراد عينة الدراسة الذين مؤهلهم ماجستير.

سابعاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال السابع: نص السؤال السابع على الآتي: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة وفق متغير: سنوات الخبرة"؟، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي: جدول (16): نتائج "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA)

المحاور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
دور مناهج اللغة العربية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة المتوسطة	بين المجموعات	0.303	2	0.151	0.283	0.754
	داخل المجموعات	118.190	221	0.535		
	المجموع	118.492	223			
الصعوبات التي تواجه مناهج اللغة العربية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة المتوسطة	بين المجموعات	1.354	2	0.677	1.159	0.316
	داخل المجموعات	129.141	221	0.584		
	المجموع	130.495	223			
المقترحات التي تعزز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة المتوسطة من خلال منهج اللغة العربية	بين المجموعات	0.931	2	0.466	0.956	0.386
	داخل المجموعات	107.632	221	0.487		
	المجموع	108.563	223			

يتضح من الجدول: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.01) فأقل في إجابات أفراد عينة الدراسة حول (دور مناهج اللغة العربية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة المتوسطة، الصعوبات التي تواجه مناهج اللغة العربية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة المتوسطة، المقترحات التي تعزز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة المتوسطة من خلال منهج اللغة العربية) باختلاف متغير سنوات الخبرة.

- نتائج البحث

أنه لا يوجد تعزيز لمضامين الأمن الفكري من خلال مناهج اللغة العربية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية في منطقة جازان وأن المحتوى لا يعزز الأمن الفكري بمتوسط (1.24 من 5) يلي ذلك الأهداف من حيث عدم تعزيز الأمن الفكري بمتوسط (1.28 من 5) ثم طرق التدريس بمتوسط بلغ (1.30 من 5)، والوسائل بمتوسط قدره (1.31 من 5)، والأنشطة وأساليب التقويم بمتوسط قدره (1.34 من 5). أن أفراد عينة الدراسة موافقون على أن ستة عشرة من أهداف مناهج اللغة العربية لم يتم وضعها ضمن الأهداف التي تعزز الأمن الفكري أبرزها: تتمثل في: تعزيز مفاهيم الأمن الفكري، والتعريف بالقوانين والأنظمة المختلفة في المجتمع، وتبصير المتعلم بكيفية التعامل مع التحديات الفكرية الناشئة، وكسب مهارات الحوار وإبداء الرأي وقبول الرأي الآخر، وتمكين المتعلم من مواجهة الأفكار المنحرفة والتحديات التي تواجه المجتمع، وأن أفراد عينة الدراسة موافقون على عدم تحقيق محتوى مناهج اللغة العربية للأمن الفكري. أن أفراد عينة الدراسة موافقون على أن هناك أربعة عشرة من فقرة تعزيز الأمن الفكري لا توجد في محتوى مناهج اللغة العربية أبرزها: التوعية بالأنظمة والقوانين والثقافة الأمنية، وتنمية الوعي الوقائي لدى المتعلم ضد الانحرافات الفكرية وتزويده بالبرامج العلاجية لمواجهتها، وتزويد المتعلم بمعارف مناسبة عن الاتجاهات الفكرية المعاصرة.

- توصيات البحث:

من خلال نتائج الدراسة وما توصل إليه الباحث من قناعات فإنه يوصي بما يلي:

1. تعزيز مضامين الأمن الفكري من خلال مناهج اللغة العربية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية في منطقة جازان
2. التوعية بالأنظمة والقوانين والثقافة الأمنية.
3. كتابة مقالات عن الأحداث المحلية بالأمن في صحيفة المدرسة.

- المراجع:

- إسماعيل، نجا عبده (2014). مفاهيم الأمن الفكري المتضمنة في منهج التربية الوطنية بالمرحلة الثانوية "دراسة تقويمية". المجلة التربوية، مصر. 38، 281-371.
- خريف، سعود محمد (2006). دور وكلاء الإدارة المدرسية في تحقيق الامن الفكري لدى الطلاب. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية.
- الدوسري، راشد بن ظافر (2013). دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية في تعزيز الامن الفكري لدى المتعلمين في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، مجلة رابطة التربية الحديثة، مصر، 5 (17)، 193-238.
- شلدان، فايز كمال عبد الرحمن (2013). دور كليات التربية بالجامعات الفلسطينية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلبتها وسبل تفعيله. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. العدد 1، ص 73 يناير.
- صومان، احمد إبراهيم (2014). اللغة العربية وطرائق تدريسها لطلبة المرحلة الأساسية الأولى، عمان: دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.
- عرفان، خالد محمود (2008). أحدث الاتجاهات في تعليم وتعلم اللغة العربية. الرياض: دار النشر الدولي.
- الفرفور، محمد عبداللطيف (1414هـ). الوسطية في الاسلام. بيروت: دار الاندلس.
- فضل الله، محمد رجب (2003). الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، ط2. القاهرة: عالم الكتب.

المحاسن، لحرش أحمد؛ براهيم، داود (2012). دور اللغة العربية في تجسيد هوية المجتمع العربي وتكريس مقومات الأمن الفكري. مجلة الحقوق والعلوم الإنسانية، جامعة زيان عاشور بالجللفة، الجزائر، (11)، 30-50.

ياسين، روضة محمد (1992). منهج القرآن في حماية المجتمع من الجريمة. الرياض: المركز العربي للدراسات الأمنية.

اليوسف، يحيى عبد الخالق (2015). تصور مقترح لتضمين الأمن الفكري بمقررات التربية الإسلامية وبيان أثره على تنمية قيم المواطنة لدى طلاب المرحلة الثانوية. المجلة التربوية، الكويت، 29 (115)، 313-357.

مشكلة الدراسة:

أن المتأمل إلى واقع التقويم التربوي يشعر بأنه يكتنفه نوع من الارتجالية والاعتماد على الخبرة الشخصية في اتخاذ القرارات في العملية التربوية وفي أحيان كثيرة لا يكون هناك تشاور بين المشرف التربوي والقائد التربوي والمعلم في الوقوف على بعض الأخطاء التي تحدث في الممارسات التربوية، بيد أن التقويم التربوي يعتبر هو حجر الزاوية في العملية التربوية ومن خلالها يتم اكتشاف الأخطاء والمحاولة الجادة في إصلاحها وردم الهوة التي تحدث بين المعلم وعملية التعلم، كما يستمد التقويم التربوي أهميته في كونه تبنى عليه الأحكام والقرارات التي تصدر في الميدان التربوي وهذه القرارات تنعكس سلباً وإيجاباً على الناشئة وأفراد المجتمع عموماً؛ ولهذا لا بد على القائمين بعملية التقويم التربوي ضرورة الامام بهذه العملية وما يكتنفها من مفاهيم

أضف إلى ذلك " أن للتغيرات السريعة التي يمر بها العالم والتقدم التكنولوجي والمعرفي الهائل آثارها على كل ناحية من نواحي الحياة بدرجات متفاوتة، وكانت أسرع مما أمكن استيعابه وتطبيقه في مجال التربية، فلا تزال أغلب الأنظمة التعليمية وبخاصة في البلدان النامية لا تسير هذه التغيرات، ولا تزال المؤسسات التعليمية تلهث وراء المتغيرات التي تحدث في المجتمع للأخذ بأسباب التقدم العلمي في مجال الممارسات التربوية في المدرسة وتحقيق هذا لا يمكن إلا من خلال تدريب القوى البشرية كماً وكيفاً " [هلال، 2007م، ص 1]

وإذا كان التقويم ضرورة في كل مجالات الحياة والعمل، فهو أكثر ضرورة وأشد إلحاحاً في مجال التربية والتعليم الذي يعد المجال المسؤول مسؤولية كبرى ومباشرة عن التنمية البشرية التي تتحكم في مستقبل المجتمع ككل في حين ظلت مؤسسات التعليم تهتم بوسائل تطوير أخرى كالكتب والوسائل التعليمية واعداد المعلم متجاهلة جانب التقويم التربوي وهو حجر الزاوية والمعول عليه في تحسين وتطوير التعليم والوقوف على مكان الخلل وإيجاد الحلول المناسبة 0

تساؤلات الدراسة:

تركز هذه الدراسة على السؤال الرئيس، وهو: ما مفهوم التقويم التربوي؟ ويتفرع عنه:

1. ما أهمية التقويم التربوي؟
2. ما أهداف التقويم التربوي؟
3. ما الفرق بين التقويم والقياس؟
4. ما وظائف التقويم التربوي؟
5. ما الاتجاهات الحديثة في التقويم التربوي؟

أهداف الدراسة:

- 1- التعرف على ماهية التقويم التربوي
- 2- معرفة أهداف التقويم التربوي
- 3- معرفة وظائف التقويم التربوي
- 4- التعرف على الفرق بين التقويم والقياس
- 5- التعرف على أهم الاتجاهات الحديثة في التقويم التربوي

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة على معرفه ماهية التقويم التربوي، ومعرفة أبعاده ووظائفه، وماهي علاقته بالبحث العلمي، مع الوقوف على الفرق بينه وبين القياس، وما هي ملامح التقويم التربوي الجيد التي يمكن لنا من خلالها أن نستشرف المستقبل وبالتالي نتمكن من صناعة واتخاذ القرار المناسب الذي يخدم العملية التربوية برمتها

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية المتعلقة بالتقويم التربوي من حيث، المفهوم، والأهمية، ووظائفه، وعلاقته بالقياس

مصطلحات الدراسة:

هناك العديد من المفاهيم المتداخلة مع مفهوم التقويم التربوي، ومن هذه المفاهيم:

أولاً: التقويم:

"عرفه الدمرداش (1977م) بأنه عملية تتطلب إصدار الاحكام على شخصية التلاميذ وسلوكهم ومدى ما يلقوه في سبيل تحقيق الأهداف المنشودة، فهو مصطلح عام وشامل يتضمن كلاً من عمليتي التقدير والقياس، كما أن التقويم ليس مهمة المعلم فقط بل مهمة جميع القائمين على العملية التعليمية في مجملها " [فتح الله، ص 15]

ثانياً: القياس:

القياس من قاس يقيس بمعنى قدر، أي نقدر الأشياء والمستويات تقديراً كمياً عن طريق وحدات رقمية مقننة

ثالثاً: التقييم:

فهو مصطلح قديم يقصد به إعطاء قيمة للشيء ويعتمد في الغالب على الخبرة الشخصية، " ونظراً للتقارب الكبير بين مصطلح التقويم والتقييم فقد فضل بعض الباحثين في المنطقة العربية استخدام مصطلح التقييم على مصطلح التقويم مثل سبع أبو لبده، وكوثر حسين كوجك، ومحمد زياد حمدان، في حين فضل باحثون آخرون مصطلح التقويم كفضاد أبو حطب، وفؤاد فلادة، ورمزية الغريب، في حين استخدم بعض الباحثين مصطلح التقويم والتقييم بمعنى واحد كرؤوف العاني " [المرجع السابق، ص 17]

وقد عرف دعمس (1429هـ) التقييم بقوله " التقييم هو إصدار الحكم على قيمة الشيء (فقط دون تعديل) وهو إعطاء قيمة لشيء ما وفق مستويات محددة " [دعمس، 1429، ص 16]

والخلاصة أن التقويم هو إصدار قيمة للشيء مع التصحيح والتعديل، وهو وسيلة المعلم في الحكم على مدى تقدم تلاميذه نحو الأهداف التربوية المنشودة، فهو عملية مستمرة شاملة منظمة هدفها التحسين والتطوير للبرامج المقدمة للتلاميذ، واتخاذ القرارات المناسبة في الميدان التربوي والابتعاد عن الارتجالية

الدراسات السابقة:

1. دراسة إيمان محمد هلال، بعنوان برنامج مقترح لتقويم الأداء الصفّي لمعلمي مدارس الثقافة العسكرية في ضوء الواقع والاتجاهات المعاصرة وقياس فاعليته، رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربية للدراسات العليا 2007م، هدفت هذه الدراسة الي بناء برنامج مفتوح لتقويم الأداء الصفّي لمعلمي مدارس الثقافة العسكرية في ضوء الواقع والاتجاهات المعاصرة وقياس فاعليته، وقد تكوّن مجتمع الدراسة من المديرين والمشرفين التربويين في مدارس الثقافة العسكرية والبالغ عددهم 20 مديراً و20 مشرفاً تربوياً، وللإجابة على أسئلة الدراسة فقد تم تطوير استبانة تكونت من 10 مجالات لتقويم الأداء الصفّي وهي (التخطيط والدافعية وتنفيذ الدروس والوسائل والأساليب التعليمية، والتفاعل الصفّي، والإدارة الصفّية والتقويم، والسمات الشخصية

واستنتجت الدراسة ان استخدام الاتجاهات المعاصرة في عملية التقويم يسهم في خفض الحالات السلبية التي كانت تنشأ من الأساليب

التقويمية السابقة، وأوصت الدراسة بضرورة اعتماد الاتجاهات الإدارية المعاصرة مؤشراً للتقويم التربوي لأداء المعلمين

2. دراسة خالد محمد الشهري بعنوان (تجديد الاشراف التربوي) بحث منشور، مشرف علم النفس بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية، 1435هـ، وقد تحدث الباحث في هذه الدراسة عن الاشراف التربوي من حيث المفاهيم والاتجاهات المعاصرة في الاشراف التربوي، كما تحدث عن تطور الاشراف التربوي في المملكة العربية السعودية، وعرج على أهداف الاشراف التربوي ورصد الواقع التربوي وأهمية التخطيط الجيد لعمية الاشراف التربوي

أهم النتائج:

- ذكر الباحث جملة من النتائج التي توصل إليها من خلال هذه البحث ولعل أهمها:
1. جزء كبير من مشكلات الميدان التربوي هي في النظام غير المكتوب الذي يعتمد على فكرة الفرد وليس العمل المؤسسي
 2. التدريبي التربوي لا يقوم اليوم بدوره الحقيقي الذي ينهض بالميدان التربوي

أهم المقترحات:

- أقترح الباحث العديد من المقترحات، ونذكر أهمها:
1. مقترح الاشراف التكاملي وهو محاولة جادة لحل المشكلات القائمة في الميدان التربوي
 2. استمرار تكليف المشرف التربوي لا بد أن يكون مرتبطاً بمنجزاته

التقويم التربوي، ماهيته، تاريخه

ماهية التقويم:

يقول فتح الله (1421هـ) " يعد التقويم التربوي بمثابة الجسر لعبور المسافة بين واقعنا الذي نعيشه، والأهداف التي نتطلع إليها، وهو بهذا يعتبر أداة المربين للانتقال بالممارسة التربوية مما هو قائم إلى الذي ينبغي أن يكون وبالتالي تطوير وتحسين عملية التعلم، كما يستمد التقويم أهميته من خطورة إصدار الأحكام والقرارات في الميدان التربوي؛ لأن آثار القرار المعتمد على هذه الأحكام تنعكس إيجاباً أو سلباً على الناشئة وبالتالي على المجتمع ككل " [مرجع سابق 1421هـ، ص 9]

وعليه فإنه ينبغي على المسؤولين الاهتمام بهذه القضية، ومفاهيمها، ومدى الاختلاف بين مسمياتها ودورها في العملية التعليمية بجوانبها المختلفة

ويقول الحامد وآخرون (1428هـ) " التقويم التربوي عملية علمية تتبع أساليب البحث العلمي وتستفيد من طرقه وأدواته؛ وبذلك هو أحد الفعاليات الهامة في العمل والأداء التربوي داخل أي مؤسسة تعليمية، ويضمن التأكد من سيرها في الاتجاه الذي يحقق الأهداف ويزيد من فاعليتها وكفاءتها " [الحامد، 1428هـ، ص 291]

والتقويم التربوي يشمل كل جوانب خطوات العملية التعليمية ومراحلها؛ لذلك فهو يشمل التدريس والتحصيل والتعلم، كما يفيد في صياغة السياسات التعليمية، وعملية صنع واتخاذ القرار التعليمي بمستوياته المختلفة

أهمية التقويم:

وأهمية التقويم في العملية التعليمية تنبع من كونه يساعد المعلم والمتعلم على تحسين العملية التعليمية؛ إذ عن طريقه يتزود المعلم والمتعلم بتغذية راجعة حقيقية وفعالة، وبواسطة المعلومات التي يتم الحصول عليها من عملية التقويم يمكن إعادة النظر في بعض عناصر العملية التربوية، أو تعديها كما أن معلومات التقويم تقوم بتغذية راجعة للأهداف التربوية والسلوكية وعملية التعلم جميعاً

فالتقويم يعتبر الأداة التي من خلالها يمكن لنا أن نقيس مدى فاعلية التعليم من عدمها، ومعرفة ما تحقق من الأهداف والوقوف على مكان الحل وتلافي الأخطاء مستقبلاً

يقول الحقييل (1420هـ) " ولأهمية التقويم وجهت السياسة التعليمية عناية كبيرة بعملية التقويم، وفيما يلي ما تضمنته وثيقة التعليم:

- تجري الجهات التعليمية الامتحانات للكشف عما بلغه الطالب من المستوى الذي حدده المنهج من المعلومات والخبرات، والمهارات، ويوضح النظام الخاص بها، وطرقها، ووسائلها وكيفية تنفيذها بما يضمن سلامتها وحسن سيرها ودقة نتائجها
- تعنى الجهات المختصة بالاختبارات الأخرى التي تقيس بمختلف الوسائل قدرات الطلاب ومواهبهم وميولهم واستعداداتهم
- تقوم العملية التعليمية بمختلف جوانبها، من المنهج، والمعلم، والكتاب، وطرائق التدريس، وأساليب التوجيه الفني وغيرها، وذلك عن طريق دراسة نتائج الامتحانات واستخدام وسائل التقويم " [الحقيل 1421هـ ص 211/212]
- " وتكمن أهمية التقويم التربوي في أنه بعد الانتهاء من تنفيذ أي مشروع، أو بذل أي جهد لتحقيق هدف ما غالباً ما يسأل الفرد نفسه عدة أسئلة تدور حول كيفية قيامه بالعمل ومدى تحقق الهدف، وكيفية التغلب على الصعوبات التي واجهته، وتشكل هذه الأسئلة في مجموعها إطاراً لعملية مهمة تعرف بالتقويم
- ويحظى موضوع التقويم في العملية التعليمية بأهمية خاصة، سواء في المدرسة التقليدية، أو الحديثة بل إن بعض المربين يبالغون في إعطاء التقويم أهمية خاصة لدرجة أن عملية التعلم تبدو كما لو كانت وسيلة لخدمة أهداف التقويم " [دليل المعلم، وزارة المعارف، 1418هـ، ص 181]
- ولم يعد مفهوم التقويم يشير إلى مجرد عمليات روتينية تلقائية يقوم بها الفرد للحكم على الأشياء بطريقة ذاتية، بل تعدى مفهومه ليصل إلى الموضوعية في إصدار الأحكام واتخاذ القرارات فيما يتعلق بعمليات التعديل والتحسين والتطوير
- هذا وقد لخصت نجاح السعدي (1433هـ) أهمية التقويم في النقاط التالية:
- "معرفة مدى ما تحقق من الأهداف التعليمية
- الوقوف على مستوى الطلاب، والكشف عن ميولهم ورغباتهم، وقدراتهم مما يتسنى للمعلم توجيههم دراسياً، ومهنيّاً بما يتناسب مع قدراتهم وميولهم
- مساعدة المتعلم على معرفة مدى تقدمه في مجال معين، أو مادة علمية معينة، وبالتالي تشخيص نواحي القوة والضعف، وتدعيم جوانب القوة وعلاج الضعف
- تشخيص العقبات والمشكلات وتقديم الحلول المناسبة
- الربط بين المجال النظري والمجال العملي التطبيقي
- مساعدة الآباء وأولياء الأمور في التعرف على مدى نمو وتقدم أبنائهم في العملية التعليمية ومعرفة المستوى الذي وصلوا إليه
- معرفة مدى ما أحرزته المدرسة من تقدم مما يسهم في الحكم على مدى كفاءة مكونات المنهج وبالتالي تتم عملية التطوير وفقاً لمعايير علمية سليمة " [السعدي، 1433هـ، ص 121]
- تاريخ التقويم التربوي:**
- ارتبط التقويم بمفهوم الخلق الكوني والإنسان على حد سواء، وتبلور في القرآن الكريم في أكثر من آية ومن ذلك قوله تعالى: (فَمَنْ يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ خَيْرًا يَرَهُ (7) وَمَنْ يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ شَرًّا يَرَهُ (8) [الزلزلة 8/7])
- واستقامة الإيمان والعبادة لا تتم إلا بالجزاء والعقاب، وهكذا فالتقويم أصيل ومتأصل في الثقافة العربية والإسلامية وقد تطور مفهوم التقويم بشكل مباشر بظهور الكتابة وما صاحبها من أنواع مختلفة من القوانين الدينية والاجتماعية والتنظيمية
- " إن التقويم ليس بالظاهرة الحديثة بل هو قديم قدم العملية التربوية نفسها، غير أن الصينيين كانوا أول من حدد أدوات معينه حيث أنهم عرفوا الامتحانات واستخدموها كأداة رئيسية في عمليات التقويم منذ ما يزيد عن ألفي سنة قبل الميلاد، وقد انتشر لديهم استخدام الامتحانات في عمليات انتقاء موظفي الدولة واختبارهم وكانت هذه الاختبارات تتميز بدرجة عالية من الصعوبة ؛ لأنهم يؤمنون بأن كفاءة الفرد هي المؤهل الوحيد لشغل الوظائف الحكومية مما يجعل الامتحانات وسيلتهم الأساسية لوضع الرجل المناسب في المكان المناسب وحتى يتم استبعاد المحسوبية ؛ ولهذا كانت أسماء الممتحنين سرية بحيث لا يطلع عليها المصححون " [هاشم، 1427هـ، ص 9]

أما فيما يتعلق بالتقويم في ميدان التربية العربية فقد تميز العصر الجاهلي للعرب وما بعده من عهود بكثرة الشعراء والأدباء والفلاسفة، وكانت الأسواق - كسوق عكاظ في العصر الجاهلي - ملتقى للشعراء والأدباء حيث كانت تقام الندوات الشعرية، والأدبية، والفلسفية، ويتم في هذه الندوات نوع من التحكيم والتقويم واختيار أفضل الشعراء والأدباء وقد امتد هذا الأمر إلى العهود الأموية والعباسية وما بعدها " ويرى مجموعة من العلماء والباحثين أن التقويم التربوي في التاريخ الإسلامي قد بدأ بما يعرف بالإجازة العلمية عند علماء الحديث، وذلك في أوائل القرن الرابع الهجري، ثم أصبحت هذه الإجازة وسيلة التقويم المعتمدة لمعظم العلوم الأخرى كالفقه، والتفسير، والقراءة، والنحو، والأدب، والطب والفلسفة " [مذكور، 1986، ص 377]

ولقد كان نظام الإجازة العلمية هو نوع من الامتحانات التي تجرى في الجامعات الكبرى لتخرج الطلاب المتميزين وهو بحق مجاز صعب لا يجتازه إلا المتميزون والمقندرون، ويتم فيه تقدير درجة علمية للطالب من خلال السؤال والمناظرة والمذاكرة وكان هذا النظام معمولاً به عند علماء المسلمين حتى أوائل القرن الحالي حيث استبدل بنظام الامتحانات العصرية، وقد أصبحت الامتحانات بعد ذلك أهم وسيلة في عملية التقويم بالمدارس حيث أصبحت هدفاً في حد ذاتها بدلاً من أن تكون وسيلة لتحقيق التربية الشاملة، وصارت الاختبارات التحصيلية التي تعد من أقدم أنواع القياس وأكثرها شيوعاً في العالم العربي هي أداة التقويم الأولى، وبذلك اقتضت عملية التقويم على القياس المعرفي الذي حصرت فيه أدنى مستوياته، حتى أصبح المتعلمون ينظرون إلى هذه الاختبارات على أنها نوع من الثواب والعقاب، وبالتالي انحصر الجهد التعليمي من أجل الاختبار لا من أجل التعليم

" أما في التربية الأوروبية التي سادت خلال فترة العصور الوسطى فقد كانت أداة التقويم الرئيسية هي ما يعرف بالتسميع الشفهي ؛ حيث تركزت جهود المربين في المدارس على تحفيظ مقاطع، أو حقائق، أو معلومات، أو نصوص معينة، واقتصرت عملية التقويم على طرح مجموعة من الأسئلة الشفهية والإجابة عنها وذلك لتثبيت قدرة المفحوص على الحفظ، واستمر الحال كذلك حتى النصف الأول من القرن التاسع عشر حيث ظهرت في النصف الثاني منه بوادر الاهتمام بالامتحانات المدرسية وضرورة تحسينها، والدعوة إلى استخدام الاختبارات الكتابية، وكانت الولايات المتحدة الأمريكية هي الأسبق إلى استخدام هذه النوع من الاختبارات في الكليات والجامعات والمدارس العليا وقد كانت هذه الاختبارات الكتابية خطوة كبيرة في تطور حركة التقويم حيث أنها تداركت من عيوب الاختبارات الشفهية وأتاحت للفاحص تقديم سؤال، أو مجموعة من الأسئلة ولذلك خلت من عيوب التقدير الذاتي " [هاشم 1427هـ ص 11]

"وفي أواخر القرن التاسع عشر، وأوائل القرن العشرين شهدت عملية التقويم تطورات مهمة شكلت نقطة تحول وانتقال إلى مرحلة جديدة؛ حيث كان عجز الأساليب التقليدية، وعبوب التقدير الذاتي والاختبارات المقالية وأساليب التسميع الشفهية دافعاً لظهور حركة الاختبارات الموضوعية حيث كان لجهود رايس، وثورك في الولايات المتحدة تأثيراً كبيراً من خلال ما نشره في مجموعة متنوعة من الاختبارات الحديثة التي وجدت قبولاً واستحساناً في المجتمع الأمريكي " [ميخائيل 1995م، ص 68]

" ولقد لعب رايس دوراً مميزاً عندما قدم لإدارة التربية بولاية أنداينا خلاصة جهوده في تقويم عملية التعليم وقوبلت هذه الجهود في بداية الأمر بكثير من الاستغراب والاستفهام والسخرية؛ حيث كان الاعتقاد السائد أن مثل هذه العمليات التقويمية قد تصلح في مجال الصناعة والتجارة بحكم أنها نشأت وتطورت في هذه المجالات لذلك كان التساؤل الكبير هل حقاً يمكن أن ينجح التقويم في عملية التعليم؟ وسرعان ما جاء الرد إذ لم يمض على مقترحات رايس عدد قليل من السنين حتى أقيم مؤتمراً عاماً شارك فيه عدد كبير من الباحثين ووجه منهم بحثه على مشكلة تقويم عملية التقويم وبذلك انتشرت حركة التقويم في المجال التربوي " [المرجع سابق، ص 11]

ولعل من نواحي التطور الواضحة في التقويم الحديث العناية الكبيرة بأدوات التقويم عناية لم يسبق لها مثيل في تاريخ القياس العقلي وتقويم التحصيل بصفة عامة؛ حيث وجد التقويم الحديث فرصة سانحة لإصلاح عيوب الامتحانات التقليدية التي تعرضت لانتقادات شديدة، وذلك باستخدام اختبارات ومقاييس موضوعية وصل بعضها إلى درجة عالية من الصدق والثبات

مفهوم التقويم التربوي، الفرق بينه وبين التقويم التعليمي والقياس

مفهوم التقويم

أولاً: التقويم بمفهومه القديم:

قديماً كان التقويم مرادفاً لمفهوم الامتحانات المعروف في مدارسنا، حيث كان قاصراً على ناحية واحدة وهي القياس، بل واقتصر هذا القياس على جانب واحد وهو الجانب المعرفي، فكان الامتحان يشتمل على مجموعة من الأسئلة تقيس مقدار ما حصله التلاميذ من معلومات وحقائق علمية، وكان التقويم يحدث مرة واحدة في نهاية الفصل الدراسي، وكان الغرض من هذا التقويم إعطاء الدرجات للتلاميذ ويقصد منها ترتيب التلاميذ أو نقلهم من صف إلى صف

وهذا الأسلوب ما زال سائداً في معظم المدارس في الوطن العربي فالامتحانات هي المقياس الحقيقي لمعرفة مدى تحصيل الطلاب الدراسي، فهذه الاختبارات تقيس مدى مقدرة التلاميذ على الحفظ والاستدكار، بينما لا تقيس مدى قدرة التلاميذ على تحقيق هذه الخبرات في مواقفهم اليومية

ثانياً: التقويم بمفهومه الحديث:

" يختلف التقويم بمفهومه الحديث عن المفهوم السابق اختلافاً كبيراً؛ فالتقويم الحديث نوع من النشاط الضروري اللازم لخدمة العملية التعليمية، بل هو جزء رئيس في العملية التربوية، وهو أكثر من مجرد إعطاء التلاميذ درجات بل هو عملية متعددة المراحل تشتمل على عدة أنشطة حددتها هيلدا تابا (Hilda tada 1962) فيما يلي:

- تحديد الأهداف التعليمية المنشودة بطريقة سليمة، ومحاولة ترجمة هذه الأهداف إلى إجراءات سلوكية يمكن ملاحظتها
- إعداد الأدوات (الاختبارات، بطاقات الملاحظة، الاستبيانات) واستخدامها لجمع البيانات عن التلاميذ
- القيام بتحليل البيانات التي تم جمعها وتفسيرها
- ترجمة البيانات إلى خطة عمل تهدف إلى توجيه التلاميذ للتغلب على نواحي الضعف وتنمية نواحي القوة لديهم
- التقويم الحديث ليس نوعاً من القياس، وإنما القياس جانب واحد من جوانب التقويم
- التقويم الحديث يهدف إلى وضع خطة لتقدير مدى تحقق الأهداف وليس هدفاً واحداً
- التقويم الحديث عملية مستمرة وليست قاصرة على فصل دراسي أو مدة زمنية محددة
- التقويم الحديث يعتمد على طرق وأساليب متنوعة وتعتبر الامتحانات واحدة من هذه الطرق
- التقويم الحديث عملية تعاونية شاملة يدخل فيها كل من يعنى بالعملية التعليمية
- التقويم الحديث عملية قياسية علاجية، فهي تعطي صورة عن الحالة الراهنة وترسم الخطة العلاجية المناسبة لنقاط الضعف"

[مرجع سابق، 1421هـ، ص 12/11]

معنى التقويم: (Evaluation):

المعنى اللغوي للتقويم:

مرّ معنا أن التقويم عملية قديمة من حيث ممارسة الإنسان لها، وحديثة من حيث مدلولها وأساليبها، وطرقها وأدواتها، والقواعد المتبعة فيها، ولذلك من الضرورة بمكان معرفة مدلولها اللغوي حتى تتمكن من معرفة مدلولها الاصطلاحي

"إن الأصل لكلمة (تقويم) هو الفعل (قَوّم) حيث يقال: قوم الشيء بمعنى عدل مساره إلى الوجهة المرغوبة أي أصلح نقاط الاعوجاج والقصور فيه" [جبران، 1992م، ص 121]

وجاء في لسان العرب: "أن القيمة هي واحدة القيم، والأصل الواو، لأنه يقوم مقام الشيء يقال قومت السلعة وقوم الشيء، أي مستقيم" [ابن منظور، 1997م، ص 346]

"وقد جاء في التقويم في القرآن الكريم بمعنى التعديل والاستقامة، قال تعالى: (لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ) [التين 4]، وقد جاء في الأثر عن عمر ابن الخطاب رضي الله عنه أنه كان يخطب من فوق المنبر فقال: (إن أحسنت فأعينوني، وإن أسأت فقوموني، من رأى فيّ أعوجاجاً فليقومه فرد عليه أحد المسلمين قائلاً: والله لو رأينا فيك أعوجاجاً لقومناه بسببونا" [هاشم، 1427 هـ، ص 19]

"ويقال قَوّم فلان السيف، بمعنى أنه تبين أولاً الأعوجاج ثم قام بتعديله، وإزالة أعوجاجه، والتقويم بمعنى تقدير قيمة الشيء أو وزنه لإعطائه قيمة ما" [مرجع سابق، 1995م، ص 7]

المعنى الاصطلاحي للتقويم التربوي:

يرتبط المفهوم الاصطلاحي للتقويم التربوي بالمفهوم اللغوي؛ حيث أن التقويم في مفهوم اللغوية يعني التعديل والاستقامة وكذلك في المعنى الاصطلاحي فهو تعديل وتوجيه سلوك المتعلم وتعديل جوانبه الشخصية ولعنا في هذا المقام نورد جملة من التعريفات الاصطلاحي لكي تتمكن من اختيار التعريف المناسب من وجهة نظر الباحث

وعرف سرحان التقويم بأنه "تحديد مدى ما بلغناه من نجاح في تحقيق الأهداف التي نسعى لتحقيقها بحيث يكون عوناً لنا على تحديد المشكلات، وتشخيص الأوضاع، ومعرفة العقبات والمعوقات بقصد تحسين العملية التعليمية ورفع مستواها في تحقيق أهدافها" [سرحان، 1982م، ص 125]

وعرفه عبد الرحمن قنديل بأنه "عملية واسعة تتضمن قياس مخرجات أي نظام تربوي، وتقويم نواتجه ومن ثمّ علاج ما قد يظهر فيه من القصور" [قنديل، 1998م، ص 112]

كما عرفه صابر بأنه "العملية التي يقوم بها الفرد أو الجماعة لمعرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف العامة التي يتضمنها المنهج، وكذلك نقاط القوة أو الضعف حتى يمكن تحقيق الأهداف التربوية بأحسن صورة ممكنة" [صابر 1427 هـ، 23]

وعرفه عزت وآخرون بأنه "عملية جمع، وتصنيف، وتحليل، وتفسير بيانات أو معلومات كمية، أو كيفية عن ظاهرة ما، أو موقف، أو سلوك معين بقصد استخدامها في إصدار حكم، أو قرار معين" [عزت وآخرون 1981م، ص 154]

وعرفته عرفات بأنه "وسيلة للحكم على مدى تحقق الأهداف والوقوف على نواحي القوة والضعف وبذلك فهو عملية تشخيصية لتدعيم نواحي القوة وعلاج نواحي الضعف، وهي الوسيلة الأساسية التي تنطلق منها عملية تطوير المناهج" [عرفات، 1433هـ، ص 120]

وعرفه الحامد بأنه "جهد منظم للحكم على عمل أو موقف تعليمي معين، ويتضمن القيام بخطوات متتالية بشكل منهجي لجمع المعلومات ثم استخلاص النتائج التي تفسر ظاهرة، أو موقف تعليمي معين وتمكننا من الحكم عليه وتقييمه" [الحامد، 1428 هـ، ص 291]

وقد ورد تعريف التقويم في دليل المعلم الصادر عن وزارة المعارف عام 1418هـ، بأن التقويم هو: عملية يقوم بها الفرد، أو الجماعة لمعرفة مدى النجاح، أو الفشل الذي تحقق في عمل ما، ووفقاً لهذا المفهوم فإن تقويم التدريس عملية تقوم لتحديد مدى النجاح والفشل في تحقيق الأهداف التي تضمنها المنهج" [دليل المعلم 1418هـ، ص 181]

تعريف الباحث:

ومن خلال استعراضنا لجملة من التعريفات للتقويم التربوي يمكن لنا أن نضع تعريفاً للتقويم التربوي وهو: أن التقويم التربوي جهد عملي منظم يهدف إلى تحسين البيئة التربوية من خلال معرفة ما تحقق من الأهداف التربوية ومعرفة نقاط القوة ومكامن الخلل لوضع خطة علاجية مناسبة وعليه فإن التقويم التربوي هو: عملية منهجية مستمرة تقوم على أسس علمية تهدف إلى إصدار الأحكام بدقة موضوعية على مدخلات وعمليات ومخرجات أي نظام تربوي، ومن ثم تحديد جوانب القوة والضعف والقصور في كل منها تمهيداً لاتخاذ قرارات مناسبة، وإصلاح ما يتم الكشف عنه من الخلل

الفرق بين التقويم التربوي والتقويم التعليمي:

إن المتأمل لمصطلح التربية يجد أنه يتسم بالشمول والعموم فهو يشمل جميع الجوانب النفسية والسلوكية والوجدانية ولذلك فإن التقويم التربوي يشمل كل الجوانب ولا يقتصر على ما يتم داخل المؤسسة التعليمية فهو يشمل جوانب أخرى للفرد، بخلاف الجانب التعليمي فهو أقل شمولاً حيث أنه يشكل جانباً من جوانب العملية التربوية، فالفارق بين التقويم التربوي والتقويم التعليمي في درجة الشمول والعمومية

الفرق بين القياس والتقويم:

إن القياس والتقويم عمليتان متلازمتان وتعملان معاً في تحقيق الأهداف، وتصبان في مجرى واحد أي أنهما وجهان لعملة واحدة، وعملية التقويم لا تقتصر على الطرائق الكمية (القياس) بل تشمل على الجانب التشخيصي والجانب العلاجي الوقائي، لكن عملية القياس دائماً ما تسبق التقويم فهي تبنى على المقاييس الكمية المستقاة من القياس؛ فالعلاقة بينهما علاقة الجزء بالكل فالقياس هو الجزء والتقويم هو الكل فهما مكملان لبعضهما

الفروق الجوهرية بين التقويم والقياس:

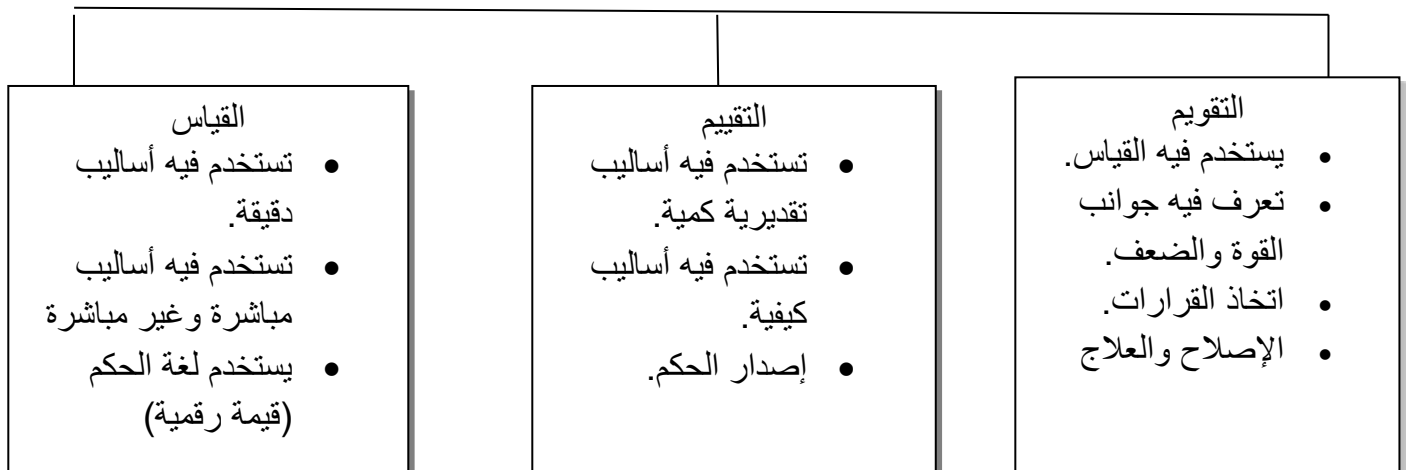
أورد فتح الله جملة من الفروق بين التقويم والقياس، نذكر منها ما يلي:

• " التقويم عملية شاملة فتقويم التلاميذ يمتد إلى جميع جوانب نموهم العقلية والجسمية والانفعالية كما أن تقويم المنهج يمتد إلى أهدافه وطرائق التدريس والوسائل التعليمية، والأنشطة والخبرات، أما القياس فهو عملية جزئية تنصب على جانب معين فهو أضيق في معناه من التقويم

• القياس يوفر وصفاً كمياً أكثر موضوعية من التقويم، فالقياس يهتم بالكم بينما التقويم يهتم بالكيف

• ليس من الضروري أن يستخدم التقويم القياس، فأحياناً يكون التقويم عبارة عن إصدار أحكام وقرارات دون الحاجة إلى القياس، بينما القياس إذا لم يصحبه تقويم فلا معنى له.

العلاقة بين التقويم والقياس والتقييم



أهمية التقويم في العملية التعليمية:

إذا ذكرت كلمة التقويم لعدد من المعلمين وطلب منهم التعبير عن مدلولها لأجاب الكثير بأنها عملية تعني السرية وأنها نشاط غامض يصعب تحديده أو فهمه، ولا يمكن إجراء إلا بواسطة قلة من الأخصائيين في هذا المجال وهذا يدل على أن كثيراً من المعلمين يعدونه نشاطاً معقداً وصعباً، ولكنهم يتفقون على أهميته، ويعبرون عن هذه الأهمية بطرق مختلفة، فالتقويم مطلوب لدى كثر من الفئات فهو مطلوب عند الوزراء والمسؤولين والمشرفين التربويين ومطوري المناهج الدراسية والقادة في المدارس، والمعلمين وأولياء الأمور، فهو عملية مؤثرة في صنع القرار المناسب، وإصدار الأحكام حيال موضوع ما لخص سبع أبو لبده (1985م) أهمية التقويم في العملية التربوية في النقاط التالية:

- " معرفة مدى تحقق الأهداف المرجوة أو المرسومة، وهذا هو الهدف الرئيس لعملية التقويم
- الكشف عن فاعلية الجهاز التربوي أو مختلف الدوائر والأقسام والبرامج التربوية
- التأكد من صحة القرارات والآراء التي اتخذت إبان زحمة العمل ودون بحث أو علم أو تجريب
- الاطمئنان أن الجهات المسؤولة، أو المؤسسات تقدم الخبرات اللازمة للتلاميذ أم لا
- الحصول على معلومات وإحصائيات خاصة بمدى الانجازات والأوضاع الراهنة لرفع تقارير عنها لمن يهيمه الأمر سواء من المسؤولين أو المجالس الرسمية، والصحف اليومية، وأولياء الأمور " [أبو لبده 1985، ص 68]
- ويمكن لنا أن نفصل في أهمية التقويم في العملية التعليمية عن النحو التالي:

أهمية التقويم على مستوى المدرسة:

- وضع درجات للطلاب يتم من خلالها الحكم على مستوى الطلاب
- إرسال تقارير للأسرة عن مستوى الطلاب
- معرفة قدرة التلاميذ على التعلم
- توزيع الطلاب وفق قدراتهم وميولهم ورغباتهم
- تزويد جهات الإشراف بمعلومات تساعد في تطوير العملية التعليمية
- تقويم المعلمين من قبل الجهات المعنية
- تقويم المدرسة ككل، أو ما يعرف بالتقويم الشامل
- أهمية التقويم على مستوى المناهج الدراسية:
- توفر المعلومات والأحكام اللازمة لتطوير المناهج الدراسية
- تطوير طرائق التدريس
- تطوير استراتيجيات التدريس والوسائل التعليمية المصاحبة للمناهج الدراسية
- أهمية التقويم على مستوى المعلمين:

- التعرف على نواحي القوة والضعف في أداء المعلم وبالتالي وضع طرق علاجية مناسبة
- التعرف على نوعية الدورات التدريبية المقدمة للمعلم وهو على رأس العمل
- التعرف على مدى رغبة المعلم وفاعليته في مهنة التدريس
- التعرف على جودة مخرجات المعلمين
- أهمية التقويم على مستوى الطلاب:

- التعرف على مستويات الطلاب وتفاعلهم مع المنهج الدراسي
- التعرف على المشكلات السلوكية والنفسية والاجتماعية للطلاب

• أهمية التقويم على مستوى أولياء الأمور:

- معرفة مستويات الطلاب
- المشاركة الفعالة مع المدرسة في الارتقاء بمستوى الطلاب
- التعاون الدائم والمستمر بين المدرسة والأسرة

• أهمية التقويم على مستوى الوزارة:

- معرفة ما تحقق من الأهداف المرجوة والمرسومة
- معرفة مدى فاعلية السياسة التعليمية
- معرفة التطرق المناسبة لتطوير المناهج الدراسية
- معرفة السبل والأدوات المناسبة لتطوير أداء المعلم
- الوقوف على مكامن الخلل ووضع الخطط العلاجية المناسبة
- التطوير المستمر للعملية التربوية

اهداف التقويم التربوي، وظائفه، معايير وأبعاده

أهداف التقويم ووظائفه:

أولاً: أهداف التقويم:

ويمكن لنا أن نجل أهداف التقويم في النقاط التالية:

- إعداد المعلمين إعداداً يتوافق مع التحديات المعاصرة ومتطلبات العصر
 - متابعة التقدم الدراسي للطلاب
 - تحسين عمليات التعليم والتعلم
 - الاستفادة من أفضل التقنيات والاستراتيجيات الحديثة في مجال التعليم
 - الحكم على البرامج التعليمية والتربوية، ومعرفة مدى استمرارها من عدمها
 - التوجيه التعليمي والمهني للطلاب
 - تطوير المناهج الدراسية
 - تحسين المباني الدراسية
 - الوقوف على المشكلات والعقبات التي تواجه الميدان التربوي ومحاولة إيجاد الحلول المناسبة
 - الكشف عن مكان الضعف والقوة
 - إزالة الخوف والقلق الذي يعتري بعض القائمين على العملية التربوية
- وقد قسم الدحام (1428 هـ) أهداف التقويم إلى أهداف عامة، وأخرى خاصة:
- " الأهداف الخاصة:

وهذه الأهداف متصلة بعملية التقويم اتصالاً مباشراً، وهي كالتالي:

- تشخيص ما يصادف الطالب أو المعلم، أو المدرسة من صعوبات في المرحلة الدراسية وجمع المعلومات حولها
- وصف العلاج المناسب لتذليل هذه الصعوبات وتحسينها، أو تعديل مسارها
- متابعة خطوات العلاج لمعرفة مدى التحسن الذي وصلت إلى المدرسة في التغلب على هذه الصعوبات

■ الأهداف العامة:

- وهي التي تتصل بعملية التقويم بطريقة غير مباشرة، وهي كالتالي:
- إلقاء الضوء على أسلوب التعليم، وتهيئة السبل للعملية التربوية للسير في الطريق الصحيح
- بيان مدى لتقدم الذي أحرزته المدرسة، وما حققه المعلم في عمله، ومدى النمو الذي تحقق عند الطلاب
- البحث عن أسباب النجاح والفشل
- وضع كل فرد في العمل والمكان المناسب
- إتاحة الفرصة للقائمين على العملية التربوية في وضع الخطط المناسبة
- إقامة العلاقات السليمة بين المؤسسة التربوية والجهات الأخرى
- اختبار صحة الفروض التي تقوم عليها عملية التقويم " [الدحام، 1428هـ، ص 3]

ثانياً: وظائف وأدوار التقويم:

للتقويم دورين رئيسيين، هما:

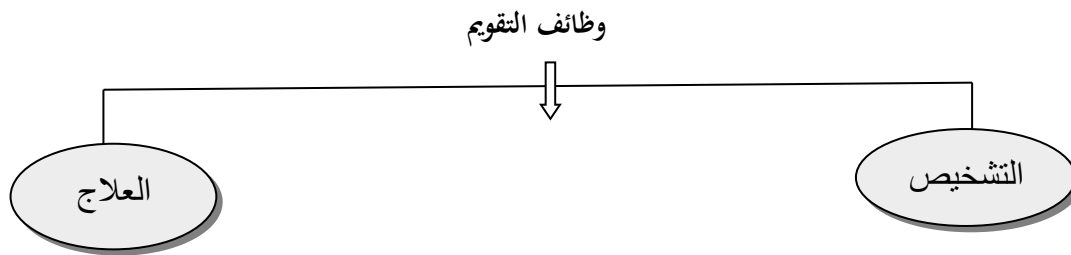
"أولاً: الدور التشخيصي (Formative evaluation):"

فالتقويم التشخيصي، أو البنائي يهدف للكشف عن جوانب القوة والضعف في البرنامج التعليمي أثناء إعداداته في مرحلة التجريب بغرض مراجعة مكونات البرنامج وتعديلها وتطويرها، وكذلك تشخيص مواطن القوة والضعف في أداء المتعلمين وتحديد الصعوبات التي يواجهها المعلم والمتعلم أثناء التعلم واتخاذ ما يلزم من أساليب العلاج، مع مساعدة المتعلم في التعرف على قدراته وإمكاناته، واقتراح سبل ووسائل تحسنها وتنميتها إلى أقصى حد ممكن

ثانياً: الدور التقويمي الختامي التجميعي (Summative evaluation):

وفي هذا النوع يتم الكشف عن مدى تحقيق البرنامج للأهداف التربوية بعد إتمام إجراءات التقويم البنائي المستمر وكذلك تحديد المستوى التحصيلي العام للمتعلمين في نهاية مدة دراسية معينة بالنسبة للمعارف والمهارات والاتجاهات والأنشطة المتعلقة بالمجالات الدراسية، وذلك لاتخاذ قرارات مناسبة " [المرجع السابق ص 3، نقلاً عن علام 1422هـ ص 38]

ومن خلال ما سبق يتضح لنا أن وظائف التقويم التربوي تكمن في كونه تشخيصي يجمع البيانات ويصنفها ويرتبها حول ظاهرة ما، ثم وضع العلاج المناسب لبعض المشكلات المتعلقة بهذه الدراسة



معايير التقويم التربوي الجيد:

لكي يكون التقويم ناجحاً لا بد من توفر جملة من الأسس:

■ الارتباط بالأهداف:

ويتطلب ذلك أن ترتبط عملية التقويم بأهداف محددة، لذا يجب أولاً تحديد الهدف المراد تقويمه وربط التقويم به حتى تكون نتائج التقويم صادقة

■ الشمول:

ويقصد من ذلك أن يشمل التقويم جميع عناصر العملية التعليمية، فإذا أردنا أن نقوم الطالب ينبغي ألا يقتصر التقويم على الجانب

المعرفي بل يمتد ليشمل الجوانب المهارية والوجدانية وإذا أردنا أن نقوم المنهج لا بد أن يشمل التقويم الأهداف، والمحتوى، والأساليب والأنشطة،
ووسائل التقويم وأدواته

■ الاستمرارية:

ويقصد بها مصاحبة التقويم لعملية التعليمية في جميع مراحلها ابتداءً بالتقويم القبلي، ثم التقويم التكويني وانتهاءً بالتقويم النهائي أو
الختامي

■ التعاون:

التعاون يعني ألا ينفرد المعلم في العملية التعليمية بعملية التقويم، بل يجب أن يتعاون ويشترك معه التلاميذ والمشرف، والمدير، وأولياء
الأمر وكل من له صلة بالعملية التربوية

■ أن يكون التقويم اقتصادياً:

ويقصد به تقليل التكلفة في عملية التقويم سواءً من حيث الجهد المبذول فيه، أو الوقت، أو المال

■ أن يبنى التقويم على أساس علمي:

الأسلوب العلمي من الأسس الهامة والضرورية في عملية التقويم، ولكي يبنى التقويم على أساس علمي فلا بد أن يتسم بالصدق
والثبات " [السعدي، 1433هـ، 123/121]

■ " الصدق (Validity):

ويمثل الصدق أهم الشروط التي لا بد من توفرها في الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية فصدق الاختبار يتعلق بالهدف الذي بني الاختبار من
أجله، وبالقرار الذي يبنى على نتائج هذا الاختبار والصدق ليس متعلق بالاختبار ذاته وإنما من النتائج المستمدة من الاختبار

■ الثبات (Reliability):

ويعد الثبات شرطاً أساسياً ملازماً للصدق، إذ يستحيل تأسيس الصدق وتأكيد دونه أن يكون هناك ثبات للاختبار أو القياس، فالاختبار
الثابت هو الذي يعطي النتائج نفسها لمجموعة من الأفراد إذا ما طبق على المجموعة نفسها مرة أخرى في ظروف متشابهة بشرط ألا يحدث
تعلم أو تدريب في الفترة ما بين مرات التطبيق " [هاشم 1427، ص 56 / 68]

العلاقة بين التقويم التربوي والبحث العلمي:

يقول الحامد (1428هـ) " التقويم التربوي عملية علمية تتبع أساليب البحث العلمي، وتستفيد من طرقه وأدواته وبذلك فهو أحد الفعاليات
الهامة في العمل والأداء التربوي، داخل إلى مؤسسة تعليمية " [الحامد، 1428هـ، ص 291]

" كما أكدت عرفات السعدي على أن " الأسلوب العلمي من الأسس الهامة والضرورية في عملية التقويم ولكي يبنى التقويم على أسس
علمي فلا بد أن تتسم وسائله بالخصائص العلمية التالية: الصدق والثبات " [عرفات، 1433هـ ص 123]

كما أن التقويم التربوي استفاد من نتائج البحث العلمي والطرق المستخدمة فيه، واستفاد من التجارب والمعرفة التراكمية المستخدمة من كافة
العلوم

وعليه فإن العلاقة بين التقويم والبحث العلمي علاقة تأثير وتأثر فهو يستمد أدواته وطرقه من البحث العلمي كما أن البحث العلمي يستفيد
من النتائج والإحصاءات المستقاة من خلال التقويم التربوي، فهو أداة تطوير للبحث العلمي

التقويم التربوي في ضوء الاتجاهات المعاصرة:

وبعد أن تعرفنا على ملامح القرن الحادي والعشرين وما يشهده من تطور مطرد، كان لزاماً على التقويم التربوي أن يواكب هذا التطور وأن
ينطلق منه؛ فأني تقويم لا ينبثق من القيم والمبادئ واحتياجات العصر ولا يرتبط بالأهداف فهو عبث وجهد غير منظم

وثمة أمر مهم وهو أن التقويم لا يقتصر على المناهج الدراسية فحسب وإنما يهتم بطرق التدريس والمناهج الدراسية والطالب والمعلم والإدارة

المدرسية والمبنى المدرسي برمته، وأن نأخذ في الحسبان ضرورة تطوير القائمين على العملية التربوية وفق الاتجاهات الحديثة، والابتعاد عن الارتجالية والاعتماد على الخبرة الشخصية أو المحسوبة في تقييم أعمالنا ومن الضرورة بمكان أن تكون عملية التقويم عملية شمولية تشاورية بين أطراف العملية التربوية، وأن يستفاد من كل ما هو متاح من تجارب الدول المتقدمة وتقنية المعلومات والاتصال ومن الضرورة بمكان الاهتمام بالنمو المهني وتطوير القائمين على العملية التربوية وفق الاتجاهات الحديثة وألا يقتصر التقويم على الاختبارات بأنواعها، وأن يحتزل جهد الطالب في ورقة تعقد في ساعات معينه

ومن المهم أن تنتوع في أساليب التقويم حتى تتمكن من معرفة الخلل وإيجاد الحلول المناسبة، ومن هذه الأساليب الملاحظة والمتابعة، وتعويد الطلاب على البحث والاستقصاء وتدريبهم على حل المشكلات؛ فالتربية في مفهومها العام بناء الانسان من جميع النواحي العلمية والفكرية والروحية والجسمية وعلى هذا لا بد من الشمولية في التقويم والتعامل مع جميع الطرق التي تعنى بالتقويم سواء كانت كمية أو نوعية حتى نستطيع أن نسير مع الركب والا نغرد خارج السرب

الاتجاهات المعاصرة في التقويم التربوي

هناك العديد من الاتجاهات والأساليب الحديثة في مجال التقويم التربوي والتي من شأنها زيادة فاعليته وتنمية عناصره التطويرية ومن هذه الأساليب، ما يلي:

أولاً: المنحنى التكاملي في التقويم:

يهدف هذه الاتجاه إلى استخدام جملة من الأدوات التقويمية لتحقيق غايات تقويمية محددة والمشرف التربوي وقائد المدرسة لديهما بعض الأهداف المحددة لا بد من تحقيقها من خلال توظيف مجموعة من الأدوات والأساليب التقويمية، ويوفر هذا الأسلوب التقويمي القائم على المنحنى التكاملي فرصاً جيدة لكل من المشرف والمدير والمعلم للتفاعل تفوق ما توفره الأساليب التقويمية الأخرى

ثانياً: التقويم التشاركي:

"وهو ذلك التقويم الذي يعتمد على مشاركة جميع الأطراف المعنية من مشرفين ومديرين ومعلمين وطلبه وهذا النوع من التقويم من أكثر الاتجاهات التقويمية تطوراً؛ لأنه يعد الطالب محور العملية التعليمية والإدارية برمتها وأن التقويم التربوي نظام فرعي من أنظمة العملية الإدارية يتأثر بها ويؤثر فيها

ثالثاً: التقويم التطويري:

وهو أحد أساليب التقويم التربوي ويبدأ هذا النوع من قدرة المشرف التربوي ومدير المدرسة على استشراف المستقبل ومواكبة المستجدات التربوية في مجال النمو المهني، وقدرته على التنبؤ بالحاجات المستقبلية لعمليات تنظيم التعلم والقيادة الإدارية التربوية ومن ثم تحديد التجديدات التربوية وادخالها على مناهج التعلم ووسائله وطرائق التدريس، وفي هذا الأسلوب يعد الطالب أكثر احتكاكاً بالمعلم ومن الضروري الرجوع إليه في تقويم معلمه " [مرجع سابق، 2007 ص 42]

رابعاً: أسلوب التقويم الذاتي من قبل المعلمين:

ومن خلال هذا التقويم يستطيع المعلم الي يملك الشجاعة وأن يكتشف نقاط ضعفه ويصححها من أجل تطوير مهاراته التعليمية وتحسين أدائه الصفّي، ويقوم المعلمون الفاعلون بشكل مستمر بتقويم خطط دروسهم واختياراتهم التعليمية بوصفها جزءاً من عملية التعلم، ومن خلال هذا الأسلوب يستطيع المعلم أخذ الخبرة من تجاربه السابقة وإعادة النظر في النتائج التي أحرزها والمحاولة الجادة في تطوير أدائه

النتائج والتوصيات:

أولاً: النتائج:

استنتجت الدراسة ما يلي:

1. أن التقويم التربوي يعتبر حجر الزاوية في العملية التربوية، ومن خلاله نتمكن من الوقوف على مكامن الخلل وبالتالي نستطيع إيجاد الحلول المناسبة التي تخدم العملية التربوية
2. أن معظم الخطط والبرامج التي تهتم بالعملية التربوية تركز على المناهج الدراسية وطرق التدريس متجاهلة التقويم التربوي
3. كما استنتجت أن معظم ما نقوم به في الميدان التربوي يخلو من العمل المؤسسي ويعتمد على الخبرات الشخصية
4. معظم ما نقوم به في التقويم يهتم بالجوانب الكمية لا النوعية

ثانياً: التوصيات:

أوصت الدراسة بما يلي:

1. ضرورة ارتباط من يقوم بالتقويم التربوي وبقائه في مجال التقويم التربوي بما يقدمه من نتائج فكري وخبرات شخصية للميدان التربوي
2. الاطلاع على الدراسات العالمية التي تعنى بالتقويم التربوي
3. التناغم بين أطراف العملية التعليم (المعلم - القائد - المشرف - الطالب) في عملية التقويم التربوي
4. التنوع في أدوات التقويم التربوي وعدم اقتصرها على الاختبارات

المراجع:

أولاً المراجع العربية:

- ابن منظور، جمال الدين (1997): لسان العرب، دار صادر بيروت
- ابو علام، رجاء (1987 م): قياس التحصيل الدراسي، دار القلم، الكويت
- الدمرداش سرحان (1972 م): المناهج، دار الثقافة للطباعة والنشر، مصر
- الدمرداش، سرحان (1983م): المناهج المعاصرة، مكتبة الفلاح، الكويت
- الحامد، محمد وآخرون (1428هـ): التعليم في المملكة العربية السعودية، رؤية الحاضر واستشراف المستقبل، مكتبة الرشد، ط 4
- الحقييل، سليمان (1420هـ): نظام وسياسة التعليم في المملكة، ط 13
- جبران مسعود (1992 م): الرائد معجم لغوي، دار العلم لملايين، بيروت
- دعمس، مصطفى (1429): استراتيجية التقويم التربوي الحديث وأدواته، دار غيداء للنشر والتوزيع الأردن
- سبع أبو لبدة (1979 م): مبادئ القياس النفسي والتقويم التربوي، المطابع التعاونية، عمان
- علام، صلاح الدين محمود (1422هـ): القياس والتقويم التربوي والنفسية، أساسياته وتطبيقاته المعاصرة دار الفكر القاهرة
- مدكور، علي أحمد (1997م): نظريات المناهج التربوية، دار الفكر العربي، مصر ط 1
- عرفات، نجاح، وآخرون (1433هـ): المناهج والاتجاهات العلمية، مكتبة الشقري، الرياض ط 1
- فتح الله، مندور (1421هـ): التقويم التربوي، دار النشر الدولي، الرياض، ط 1
- هاشم، كمال (1427هـ): التقويم التربوي، مفهومه، أساليبه، مجالاته، توجهاته الحديثة، مكتبة الرشد
- عزت، عبد الموجود وآخرون (1979 م): أساسيات المنهج وتنظيماته، دار الثقافة للطباعة والنشر مصر

ثانياً: النشرات والدوريات:

- مجلة المعرفة، سنة 1434/3/3 هـ، صناعة المناهج وتطويرها في ضوء النماذج، بقلم عبد اللطيف فرج
- دليل المعلم، سنة 1418 هـ وزارة المعارف، الإدارة العامة للإشراف التربوي

ثالثاً: الدراسات والبحوث:

- الدحام، محمد عبد الكريم (1427 هـ): أدوات التقويم وأهدافه، بحث منشور، جامعة الملك سعود إشراف الدكتور / محمد

المنبع

- الزهراني، عبد الله (1422هـ): التقويم التربوي للمتعلمين لدى العلماء المسلمين، رسالة دكتوراه إشراف الدكتور / محمد عيسى

فهم، كلية التربية

- هلال، إيمان محمد (2007م): برنامج مقترح لتقويم الأداء لمعلمي مدارس الثقافة العسكرية في ضوء الواقع والاتجاهات المعاصرة

وقياس فاعليته، رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربية للدراسات العليا إشراف الدكتور عباس الشريفي

المواقع الإلكترونية:

- موقع جامعة الملك سعود www.ksu.edu.sa/
- موقع جامعة الملك سلمان www.ksiu.edu.eg/
- موقع جامعة أم القرى www.ugu.edu.sa/

بحث رقم 14

واقع توظيف القيادة الرقمية في التعليم لدى قادة المدارس بمدينة جدة

الباحثة إنعام بن مخاشن

الأستاذ المشارك الدكتورة رقية ناجي الدعيس

ملخص البحث

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع توظيف القيادة الرقمية في التعليم لدى قادة المدارس بمدينة جدة من خلال بيان واقع توظيف القيادة الرقمية في التعليم لدى قادة المدارس بمدينة جدة، ثم التعرف على أبعاد القيادة الرقمية لقائدي المدارس من حيث (القيادة الحكيمة -ثقافة التعلم الرقمي- التميز في الممارسات المهنية للمديرين)، وقد تم استخدام المنهج الوصفي وذلك لملاءمته طبيعة أهداف الدراسة، فهو يهدف لتحديد الوضع الحالي للظاهرة موضع الدراسة، وقد تكون مجتمع هذه الدراسة من مديري ومديرات المدارس الثانوية بمدينة جدة، وقد طبقت الدراسة على عينة مكونة من 25 مديرة، وخلصت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس، والعمر، والمؤهل، وسنوات الخبرة، وتم التوصل إلى أن هناك تفاوت في موافقة أفراد العينة على عبارات الاستبيان فيما يتعلق بأبعاد القيادة المذكورة بالدراسة، ويوصي البحث بأن يكون المدرء أكثر وعيًا من الناحية التكنولوجية الخاصة بهم، والتركيز المستقل للتكنولوجيا في الإدارة والقيادة.

الكلمات المفتاحية: واقع، توظيف، القيادة، الرقمية، قادة المدارس.

المقدمة :

لا شك أن ما يشهده العالم في هذا العصر المتغير والمتسارع في مجال التكنولوجيا المعلوماتية حتى أن ذلك قد أصبح سمة هذا العصر، وهذا بلا شك قد انعكس بدوره على مؤسسات المجتمع ومنها مؤسسات التعليم، وقد أدى التغير القني إلى حدوث ثورة معرفية كبيرة أدت إلى تلاشي حدود الزمان والمكان، وقد أصبحت الحاجة ملحة للانتقال من التعليم الاعتيادي للتعليم المواكب للعصر، ونتيجة للتطورات المجتمعية والهائلة أصبح من أهم أهداف التربية تكوين الفرد تكوينًا سليمًا متوازنًا في جميع الجوانب، وفي كل الطرق الحديثة فالإدارة عبارة عن عملية إنسانية تهدف لتوفير الوسائل والإمكانات وتهيئته جميع الظروف التي تساعد على تحقيق الأهداف التربوية، كما أن استخدام التكنولوجيا وعملية إدخال الحاسوب والشبكة العنكبوتية له جل الاثر في بث الطاقة في نفوس الطلبة، وقد جعل الغرف الصفية بيئة تعليمية تفاعلية مميزة، تساعد في تنمية التفكير الناقد وحل المشكلات لدى الطلبة والعمل التعاوني المتميز بروح الفريق

بالتالي فلم يعد دور مدير المدرسة فقط مقتصر على تسيير شؤون المدرسة المدرسة المختلفة، بل عليه الأخذ بعين الاعتبار العملية التربوية، وتطورها من جميع الجوانب حتى الجوانب المجتمعية المحلية وتنميتها، ومن أهم المفاهيم الحديثة لأدوار مدير المدرسة قيادة عملية التجديد والتطوير للعملية التربوية في مدرسته إلى أقصى درجات الجودة والفاعلية والكفاءة، فعلى مدير المدرسة الجيد أن يكون قادر على إيجاد رؤية مشتركة بين منتسبي المدرسة، وحثهم على السعي من أجل تحقيق الأهداف المشتركة.

ولا شك التعلم الإلكتروني مثله مثل أي تعلم آخر هو تحقيق أهداف التعلم المرجوة، فأهداف التعلم تتأثر بالبيئة والتكنولوجيا وتحصيل الطلبة وغيرها، فهناك عدد من الأدوات التي يستطيع المعلمين من استخدامها في التعليم الإلكتروني من أجل الوصول إلى هذه الأهداف، مثل المحاضرات المصغرة ومثل المناقشات الاعتيادية والتعلم النشط التعاوني، إلا أنه يجب أن يمتلك الطالب دافعية والتزام ومسؤولية لتحقيق هذه الأهداف بصورتها المرجوة (عبد الباري، لينا، وشتات، خالدة، 2019).

ولا بد من أن تتوفر منظومة تعليمية قادرة على تخريج أجيال جديدة تكون هذه الأجيال مدركة للمستجدات وكيف يمكن التعامل معها، وبالتالي فإن بناء منظومة مكتملة العناصر والحلقات يعد مطل ضروري لتحقيق نخضة تعليمية حقيقية، بالتالي فالتعليم هو إحدى الأدوات الرئيسية لتعزيز قدرة المجتمعات على أن تتعامل مع استحقاقات ومتطلبات عصر العولمة وتحدياته وذلك بحكم دوره في بناء القدرات والمهارات التي تمكن المتعلمين من استيعاب معطيات هذا العصر، ولا بد أن يكون قادة المدارس قادة تعليميين في بيئة الرقمية مثلما هو موجود من هنا كانت فكرة هذا البحث محاولة لبيان واقع توظيف القيادة الرقمية في التعليم لدى قادة المدارس بمدينة جدة.

مشكلة البحث:

تسعى المملكة العربية السعودية جاهدة للعمل على سن مجموعة من التنظيمات التي تعزز التحول الحكومي الرقمي، وفق رؤية المملكة 2030 ومن المرتكزات الأساسية لرؤية المملكة العربية السعودية الرقمية توفير البنية الأساسية المتقدمة، وتنمية المجتمع السعودي، والخدمات الالكترونية والحكومة الذكية، وتطوير قطاعات المعلومات والاتصالات، والحكومة، وتعتبر وزارة التربية والتعليم أحد أوائل الوزارات التي سعت نحو التحول الرقمي، وقد أثر حصول البرمجيات الرقمية في المدارس الحكومية على أدوار ومسؤوليات مديري المدارس بطرق مهمة حيث تحول دور مدير

المدرسة من التركيز الضيق على الإدارة إلى نطاق أوسع في قيادة التعلم الطلابي، وترجمة الرؤية التي تهدف لبناء ممارسات القيادة وتسهيلها ودعمها، من أجل إيجاد التغيير والتحسين المستمر للتعليم في المدرسة، ونظرًا لدور مديري المدارس في نشر ثقافة التحول الرقمي في المجتمع المدرسي.

كما أنه وعلى الرغم مما شهده العالم خلال الفترة الماضية من تطورات كبيرة أفرها مجتمع المعرفة، وكذلك اتجاه النظم التعليمية للعمل على توظيف تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في العمليات، إلا أنه من الملاحظ أنه لم يحظ بهذا القدر من الاهتمام بتوظيف تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات ولا يزال يستخدم الوسائل التقليدية وهو ما يتطلب إعادة النظر لتطوير أو العمل على تطوير وتحديث هذه القيادة في ضوء المستجدات والمستحدثات التكنولوجية والاتصالية الحديثة، كما أنه يضاف إلى ذلك ندرة وقلة الدراسات التي تركز على هذا الجانب بالرغم من أهميته، ويمكن أن نلخص مشكلة هذا البحث في الجابة على التساؤل التالي:

ما واقع توظيف القيادة الرقمية في التعليم لدى قادة المدارس بمدينة جدة؟

اسئلة الدراسة:

ما واقع توظيف القيادة الرقمية في التعليم لدى قادة المدارس بمدينة جدة؟
ما أبعاد القيادة الرقمية لقائدي المدارس من حيث (القيادة الحكيمة - ثقافة التعلم الرقمي - التميز في الممارسات المهنية للمديرين).

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: تتضح أهمية هذه الدراسة من الناحية النظرية في كونها تتناول ما واقع توظيف القيادة الرقمية في التعليم لدى قادة المدارس بمدينة جدة، وهذا بلا شك سوف يساهم في تزويد الباحثين بالمعرفة العلمية، والنظرية، والدراسات السابقة التي تتناول درجة توظيف مديري المدارس لهذا النوع من القيادة، وبحسب علم الباحثين يوجد قلة من الدراسات التي تناولت هذا الموضوع من القيادة، كونه من الأنواع المستجدة على الحقل التربوية نتيجة الثورة الصناعية الرابعة التي نعيشها، بالتالي فإن هذه الدراسة ستشكل هذه الدراسة الإضافة المعرفية للأبحاث التي تتناول القيادة الرقمية عن طريق توضيح مفهومها وأهميتها ومجالاتها، كذلك فإن هذه الدراسة ترفع من مستوى الوعي بأهمية القيادة الرقمية في الحق التربوي.

الأهمية العملية: برزت الأهمية العملية لهذه الدراسة من خلال معرفة ما واقع توظيف القيادة الرقمية في التعليم لدى قادة المدارس بمدينة جدة وبيان جوانب القوة والضعف في توظيف هذا النوع من القيادة من أجل تعزيز جوانب القوة والضعف، كذلك فإنها تساعد المعنيين في وزارة التربية والتعليم في وضع برنامج تطويري وإثرائي يستطيع من خلاله إكساب مديري المدارس المهارات والمعارف التي تمكنهم من التعامل مع البرمجيات الرقمية، وتسخيرها في أداء مهامهم الإدارية والتعليمية.

كما يضاف لتلك الأهمية ما يلي:

1. كونها من الدراسات التي تربط بين الأزمات وبين القيادة الرقمية.
2. بيان أوجه القصور في التنظيم والتخطيط والتوجيه لدى قائدي المدارس.
3. الاستفادة التي تعود على وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية من جراء هذه البحوث.

حدود البحث:

تم تحديد حدود البحث في الإطار التالي:

الحدود الزمنية: تمت الدراسة في العام (2021-1443).

الحدود المكانية: تمت الدراسة بالمملكة العربية السعودية مدينة جدة.

الحدود الموضوعية: تناولت الدراسة واقع توظيف القيادة الرقمية في التعليم لدى قادة المدارس بمدينة جدة.

مصطلحات البحث:

القيادة: يعرفها (البديري، 2005، 32) على أنه: عبارة عن سلوك يقوم به الفرد حين يوجه نشاط جماعة نحو هدف مشترك، كما يعرفها (هاشم، 2010، 35) على أنها: قدرة القائد على إقناع الأفراد والتأثير عليهم لجميلهم على أداء واجباتهم ومهامهم التي تسهم في تحقيق الهدف المنشود للجماعة.

القيادة الرقمية: هي عبارة عن عمليات تأثير اجتماعي بوساطة تكنولوجيا المعلومات المتقدمة من أجل انتاج تغيير في المواقف والمشاعر والتفكير والسلوك، أو الأداء مع الأفراد أو المجموعات أو المنظمات.

التعريف الاجرائي: يركز هذا البحث على بيان واقع قادة المدارس في مدينة جدة لتفعيل القيادة الرقمية خاصة بعد بيان أهمية هذا النوع من القيادات بوجه خاص، بالتالي فهي عبارة عن الوصول إلى المعلومات والاتصالات مع الآخرين في المؤسسة إضافة إلى استخدام القادة البيئة الرقمية والتكنولوجية من أجل تعزيز التعاون بينهم.

خطة البحث:

ينقسم البحث بالقدر الذي نحتاج إليه ليكون على النحو التالي:

الفصل الأول: مقدمة البحث.

1. مشكلة البحث
2. أسئلة البحث
3. أهمية البحث.
4. حدود البحث.
5. مصطلحات البحث.

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة.

أولاً: الإطار النظري للدراسة.

ثانياً: الدراسات السابقة.

الفصل الثالث: منهج البحث وأدواته ونتائجه.

خاتمة: النتائج والتوصيات.

مراجع البحث.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري للدراسة:

– مفهوم القيادة الرقمية:

يرى الخضيرى (2019)، أن القيادة الرقمية لها مجموعة كبير من الأدوار في منظومة التعليم من خلال اعتمادها على مجموعة من التطبيقات الرقمية منها: قدرتها على تلبية الاحتياجات المعرفية والعلمية للمتعلم، وكذلك العمل على تحسين عملية الاسترجاع للمعلومات التي يتم تخزينها وهو ما يسهل للعاملين من سرعة الوصول إلى المعلومات وترتيبها ومن ثم تصنيفها، كما أنها تعمل كذلك على الاحتفاظ بكل المعلومات الخاصة بالمنهج والمباني والعاملين والطلبة، وكذلك عمل قاعدة من البيانات للمنظومة التعليمية، وهذا بلا شك يؤدي إلى تحسين أداء كل من المعلم والطالب، وهذا ما ينتج عنه توفير في الوقت وفي الجهد وفي المال، ومن بين أدوار القيادة الرقمية توفير بيئة مختبرية افتراضية للتدريب مما يقلل من الأخطاء والأخطار التي تنتج عن التطبيق العملي.

ويشير كذلك الهادي (2003) إلى أن القيادة الرقمية لها مجموعة من الخصائص منها: إعطاؤها الأولوية القصوى في مساندة المجتمعات الوطنية ودعمها وتحديثها، بسد الفجوة التكنولوجية الموجودة بالفعل، وذلك من خلال تشجيع إنشاء المنظمات الرقمية، وكذلك التأكيد على التقدم المرتبط بالحكومة الإلكترونية، وتوحيد الجهود التي ترتبط بتوظيف تكنولوجيا ونظم المعلومات، كما أنها تؤكد على جودة شراكة القادة أو الإدارة العليا في المنظمات المختلفة والقيادة الحكومية لتحسين الصورة الذهنية للقيادة الرقمية.

كما يرى ابراهيم (2019) أن الكفاءة الرقمية للعاملين في مجال التربية والتعليم بمن فيهم مديرو المدارس، حيث لا ينبغي النظر إليها باعتبارها تتعلق بالمهارات التقنية، بل على الجوانب المعرفية، والإنسانية والاجتماعية للعمل والعيش في بيئة مدرسية رقمية، وبهذا يتجاوز الإلمام الرقمي إلى القدرة على التواصل مع الآخرين، والبحث عن المعرفة، وفهم الوسائط وتسخيرها لخدمة العملية التعليمية وهذه جميعها تشكل أهم سمات القيادة الرقمية.

أهمية القيادة الرقمية:

يشير الخالدي (2016) إلى أهمية القيادة الرقمية التي تتمثل في التطور الهائل في مجال التقنيات ونظم المعلومات، وما قد يصاحبها من انفجار معرفي كمي ونوعي في مجال الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات، وأن أهم ما تتميز به القيادة الرقمية، اعتمادها على البنية التحتية الرقمية، وتوافر الوسائل الإلكترونية، وشبكة الانترنت اللازمة ليستفيد المجتمع المجتمع بشكل عام، والطلبة بشكل خاصة من الخدمات التي تقدمها المؤسسات التعليمية لهذا فإن الحاجة ملحة لاستخدام التطبيقات الرقمية في النظام التعليمي، من أجل تعليم المهارات التي يتطلبها القرن الواحد والعشرون الذي نعيش فيه، وفي ظل ما نواجهه من تحول فقد أصبح دور مدير المدرسة أكثر شمولية، وتحول من التركيز على الإدارة إلى رؤية أوسع نحو قيادة تعلم الطلاب سواء التعلم الذاتي غير التفاعلية، أو التعلم عن بعد، أو من خلال المتابعة لعمليات التدريس سواء في القاعات أو التعلم عن بعد، أو حتى من خلال المتابعة لعمليات التدريس سواء في القاعات أو في الفصول أو مركز المصادر أو المختبر، كما

يعمل مدير المدرسة على إيجاد التغيير والتحسين المستمر لعملية التعلم بحيث تشمل إنشاء منصات وقنوات تلفزيونية تتيح للطلاب من خلال الأجهزة اللوحية متابعة الدروس والقيام بجل الواجبات.

ومن الضروري والمهم أن يكون المسؤولون بما فيه الكفاية على استعداد ليكونوا قادة تعليميين رقميًا ويتصرفون وفقًا لذلك لضمان تكامل التكنولوجيا وتحليلها لجميع جوانب عملية التدريس والتعلم، ومن أجل قيادة البرنامج التعليمي الرقمي للمدرسة بشكل فعال، فال بد من أن يمتلك القائد التعليمي المعرفة بالمنهج والتعليم والتقييم، وكقادة تعليميين في المدارس لا بد أن يتم مراجعة خطط المناهج وإجراء الملاحظات الصفية المتكررة الخاصة بتقييم وتعزيز المنهج الدراسي، والعمل على تحليل الممارسات التعليمية للمعلمين، وتقييم بيئة الفصل الدراسي.

ومن غير شك فإن استخدام المحيط التربوي للوسائل الرقمية سواء بالنسبة للاستقبال أو الانتاج يستلزم مهارات في استخدام التكنولوجيا للتحكم في أدواتها وأجهزتها وبرامجها، وذلك كي تكون هناك قابلية وقدرة في التعلم عن طريق العمل الجماعي التعاوني وذلك سعيًا لحل المشاكل المعقدة، وهذا بلا شك يتطلب كفاءات ومهارات أساسية في هذا المجال لمعالجة الأوضاع معالجة معلوماتية بالمسح وتحديد الطبيعة، والتحليل، والتركيب، وكذلك تطوير الحس الجمالي والإبداع (بوكريسه، 2013، ص 250).

فمن غير شك أن التعليم في ظل التكنولوجيات الحديثة عليه التركيز على ضرورة مساهمته في رفع وعي الفرد وفهمه لمستوى الأحداث العالمية، وإعادة ترتيب وتنظيم وعي الفرد ومعارفه وقدراته بشكل وبصورة متناسبة ومنظمة، والقيام بتوجيه سلوك الفرد وترشيد مواقفه بصورة وبشكل أصلي وفعلا، والعمل على ترسيخ حركة الفرد نحو ما يعيد تفعيل قيم العطاء والبذل والإبداع، وتعميم نمط تعليمي وتربوي باعتماد تقنيات ووسائل اتصالية ومعلوماتية وإعلامية (بوكريسه، 2013، ص 252).

وتوجد إيجابيات من أجل توظيف التكنولوجيا الرقمية في ميادين التربية والتعليم، والتي منها تكوين معلمين ومهنيين قادرين ومتمكنين؛ وتوفير آليات فاعلة لترقية الخبرة التربوية العربية، ولا بد كذلك من إضفاء الطابع العالمي على هذه الخبرة، وتوفير الإطار الثقافي الملائم وكذلك العمل على تعبئة جميع المؤسسات والمنظمات العربية والإسلامية من أجل نقلها للثقافات الأخرى، إضافة إلى إحداث تغييرات نوعية في أنماط ومستويات الخدمة التعليمية وهو ما يمكن أن تقدمه وسائل الاتصال عبر الأقمار الصناعية والإعلام الإلكتروني، وهذا هو ما يسهم في عرض وتسويق على العالم بشكل واضح مع العمل على إظهار مجملها انسياب المعارف والمعلومات وتبادلها بين الدول، وكذلك العمل على نشر العملية التعليمية على نطاق أوسع من المحلي والداخلي من خلال التلفاز والقنوات الفضائية والانترنت ومواكبة القضايا التربوية والتعليمية على كافة المستويات المحلية والإقليمية والدولية والعالمية (بوكريسه، 2013، ص 259).

تطور مفهوم الإدارة التقليدية في ظل الإدارة الإلكترونية:

استخدم مصطلح الإدارة التقليدية ليعبر عن الأفراد الذين يمارسون الأعمال الإدارية في منظمة ما، كما استخدم ليدل على الوظيفة أو المركز الذي يشغله هؤلاء الأفراد، كما تم التعبير عن الإدارة التقليدية أيضا بأنها علم أو فن أو نظام، يتم من خلاله الوصول إلى الهدف بأحسن الوسائل وبالتكاليف الملائمة وفي الوقت الملائم بالاستخدام الأمثل للإمكانات المتاحة، وفي الإدارة التقليدية تظهر هيمنة فئة من الأفراد في منظمة ما على أعمال الآخرين من خلال القيام بالعديد من الوظائف وذلك وصولا لتحقيق الأهداف المرجوة، أما الإدارة الإلكترونية فما هي إلا نمط جديد من أنماط الإدارة، ترك آثاره الواسعة على المؤسسات ومجالات عملها، وعلى الإدارة، واستراتيجياتها، ووظائفها، والواقع

أن هذه التأثيرات لا تعود فقط إلى البعد التكنولوجي المتمثل بالتكنولوجيات الرقمية، وإنما تعود أيضا إلى البعد الإداري المتمثل بتطوير المفاهيم الإدارية التي تراكمت لعقود عديدة، وأصبحت تعمل على تحقيق المزيد من المرونة الإدارية في التفويض، والتمكين الإداري ومن خلال النظرة المتأنية والمتعمقة للمفاهيم السابقة، فإنه يمكن تقسيم مصطلح الإدارة الإلكترونية إلى قسمين، أولهما الإدارة، وهو يعبر عن نشاط إنجاز الأعمال من خلال جهود الآخرين لتحقيق الأهداف المرجوة، وثانيهما الإلكترونيّة، وفيها يتم إنجاز النشاط من خلال استخدام الوسائل الإلكترونية المختلفة. يمكن تتبع تطور الإدارة في ظل الإدارة الإلكترونية من خلال ما يلي: (خلوف، إيمان، 2010).

1. الانتقال من إدارة الأشياء إلى إدارة الرقميات.
2. الانتقال من الإدارة المباشرة إلى الإدارة عن بعد.
3. الانتقال من التنظيم الهرمي إلى التنظيم الشبكي.
4. الانتقال من قيادة الآخر إلى قيادة الذات.

ثانيًا: الدراسات السابقة:

من خلال تتبع الدراسات السابقة وفي حدود معرفة الباحثة وحدود اطلاعها لم أجد دراسات أجريت في المملكة العربية السعودية تتعلق بالموضوع بشكل مباشر، وعلى الرغم من حداثة الموضوع عثرت الباحثة على مجموعة من الدراسات العربية والأجنبية التي تلامس وبشكل كبير الموضوع، كما أنها تخدم الدراسة، وعلى الرغم من ذلك فهي قليلة، وترجع الباحثة السبب في ذلك إلى حداثة الموضوع، ويمكن عرض هذه الدراسات على النحو التالي:

أجرى إبراهيم (2019) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية تطبيقات (جوجل) التعليمية على تنمية المهارات الرقمية والكفاءة الذاتية لدى الطلاب المعلمين، فقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، فقد تكونت أدوات الدراسة من قائمة للمهارات الرقمية، واختبار تحصيلي وبطاقة ملاحظات، كما تكونت عينة الدراسة من (20) طالب من طلاب قسم التكنولوجيا التعليمية التربوية النوعية، وقد توصلت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي لصالح القياس البعدي في كل من الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظات.

كما أجرى الكلبش (2017) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات وعلاقتها بمستوى الإبداع الإداري لديهم من وجهة نظر المعلمين بمنطقة الجبل الغربي الليبية، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، ولتحقيق أهداف الدراسة فقد أعدت الباحثة استبانتين: الأولى: هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والثانية لقياس مستوى الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الثانوية وقد تكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات المدارس الثانوية الحكومية العام الدراسي (2016) والبالغ عددهم 3650 معلم ومعلمة بينما تكونت عينة الدراسة من 280 معلم ومعلمة، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها: أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة كما أن مستوى الإبداع الإداري لديهم كان متوسط.

كما هدفت دراسة هيرو (2020) لاستكشاف القيادة الرقمية للمدير، وبيان أثرها على الكفاءة التقنية للمعلمين؛ حيث أشار إلى أن ظهور التقنية الحديثة توفر فرصا جديدة في المجتمع ولا سيما في المدرسة لإدراك الاتجاهات الحالية للتعليم في القرن الحادي والعشرين، وعليه

يجب أن يمتلك مديرو المدارس المهارات اللازمة النهم قادة للمعرفة التقنية، وكذلك المعلمين كوكلاء للتقنية في المدرسة، وقد أظهرت هذه الورقة فهم تأثير القيادة الرقمية للمدير في الكفاءة التقنية للمعلمين في المدارس الابتدائية العامة في مقاطعة أوباندو، واستخدم الباحث التصميم الوصفي الترابطي، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أهمية اتفاق المعلمين على القيادة الرقمية التي يمتلكها مدراءهم، علاوة على ذلك يتقن المعلمون استخدام التكنولوجيا في عملية التدريس والتعلم، وباستخدام تحليل الانحدار أوضحت الدراسة أن القيادة الرقمية للمدير لا تؤثر بشكل كبير على الكفاءة التكنولوجية للمعلمين.

كما هدفت دراسة وهيبه (2019) التي تناولت تطبيق آليات تعليمية مساندة للتعليم التقليدي إلى طرح فكرة التعليم الإلكتروني كحل أساسي لتطوير المستوى التعليمي في الجزائر والعالم العربي والسمو به إلى أرقى المستويات ليواكب التطور التكنولوجي الهائل والعمل على تحديد وجهة جيل المستقبل نحو مجتمع ناجح وفعال، وكذلك زيادة وعي المجتمع بمؤسساته المختلفة لأهمية هذا التعليم كتحد تقني معاصر، وفي ظل التطورات المتلاحقة والتغيرات المستمرة التي يشهدها العالم المعاصر البد من التساؤل الجدي عن موقعنا في خضم هذه التطورات والتحديات العلمية والصناعية التي تحتاج العالم، حيث لا زالت مجتمعاتنا تعتمد طرق وأساليب التدريس التقليدية التي لا تتوافق مع تغيرات وتحديات العصر، كما أن تلك الأساليب التقليدية المستخدمة في التعليم في الوقت الحالي لم تضيف المأمول والجديد على البرامج والمحتويات التعليمية، كذلك فإن تعليمنا يحتاج بقوة إلى نقلة نوعية في هذا القرن، لأن مستوى التعليم متدهور جدا مقارنة بالدول المتقدمة العالمية، وهذا لا يقتصر على الجزائر فقط، بل هو يشمل جميع دول المنطقة العربية ككل، لذا وجدت أن التوجه إلى تطبيق آليات تعليمية حديثة ومساندة للتعليم التقليدي كالتعليم الإلكتروني لها القدرة على تحسين ودعم وبناء جيل متميز وهذا الجانب من أهم التحديات التي يجب علينا العمل عليها، و تأتي هذه الورقة البحثية أجل إبراز الدور المحوري الذي تلعبه الرقمنة في المنظومة التربوية بصفة عامة والتعليم الجامعي بصفة خاصة، وأيضا لبسط التحديات التي تواجهها المنظومة الرقمية في قطاع التعليم.

أوجه الاتفاق مع هذه الدراسات:

اتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في الهدف بشكل إجمالي، فقد أكدت جميعها أهمية اجراء المزيد من الدراسات في مجال القيادة الرقمية.

أوجه الاختلاف مع هذه الدراسات:

اختلفت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات في منهجية البحث المستخدمة كدراسة ابراهيم (2019) التي استخدمت المنهج شبه التجريبي، كما اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة حيث توصلت نتيجة هذه الدراسة إلى أن درجة توظيف مديري المدارس في المملكة العربية السعودية للقيادة الرقمية ككل ومجالاتها من وجهة نظر المديرين أنفسهم مرتفع، بينما توصلت نتائج بعض الدراسات السابقة بمستوى ممارسة متوسط كدراسة الكليش (2017).

الفصل الثالث

منهج البحث وأدواته ونتائجه

منهج واجراءات البحث:

منهج البحث:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي وذلك لملاءمته لطبيعة أهداف الدراسة، فهو يهدف لتحديد الوضع الحالي للظاهرة موضع الدراسة، ومن ثم العمل على وصفها، وبالتالي يسعى لجمع البيانات من أجل الإجابة على الأسئلة الوصفية التي تتعلق بالدراسة.

مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع هذه الدراسة من مديري ومديرات المدارس الثانوية بمدينة جدة، وقد تكونت عينة البحث من 25 مديرة.

أداة البحث:

تم استخدام استبانة كأداة لجمع المعلومات اللازمة عن البحث، وذلك لمناسبتها لتحقيق أهداف البحث والإجابة على الأسئلة التي يحاول أن يجيب عليها، وقد تم اعداد الاستبانة بناء على مراجعة الأدبيات ذات العلاقة والدراسات السابقة في هذا الإطار، وقد تكونت فقرات الاستبانة من 16 فقرة وزعت على أبعاد الدراسة، وتمت على النحو التالي:

1. بعد القيادة الحكيمة وتكون من خمس فقرات.
2. بعد ثقافة التعلم الرقمي وتكون من ست فقرات.
3. بعد التميز في الممارسات المهنية للمديرين وقد تكون من خمس فقرات.

ثبات أداة الاستبانة:

تم التحقق من ثبات أداة البحث من خلال معامل ثبات الاتساق الداخلي "كرونباخ ألفا" للاستبيان وابعاده، ومن خلال الجدول التالي نوضح معاملات ثبات أبعاد الاستبيان بناء على معادلة "كرونباخ ألفا".

البعد	معامل الاتساق الداخلي
القيادة الحكيمة.	0. 870
ثقافة التعلم الرقمي.	0. 895
التميز في الممارسات المهنية للمديرين	0. 880

الأساليب الاحصائية:

من اجل تحقيق أهداف البحث وتحليل البيانات والمعلومات التي قد تم جمعها، ومن ثم القيام بإدخال البيانات عبر برنامج التحليل spss، وقد تم استخدام عدد من الأساليب الاحصائية المناسبة من البرنامج، وتم استخدام معامل "ألفا كرونباخ" لاستخراج أداة البحث.

النتائج ومناقشتها:

أولاً - عرض ومناقشة الجداول المرتبطة بوصف مجتمع الدراسة :

تقوم هذه الدراسة على عدد من المتغيرات المستقلة المتعلقة بالخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد عينة الدراسة متمثلة في (الجنس, والعمر, والمؤهل العلمي, وعدد سنوات الخبرة)، وفي ضوء هذه المتغيرات يمكن تحديد خصائص أفراد عينة الدراسة على النحو التالي:

1. الجنس

تم حساب التكرارات والنسب المئوية للمتغير الديموغرافي (الجنس) كما هو موضح بالجدول أدناه:

جدول (2)

توزيع مديري ومديرات المدارس الثانوية بمدينة جدة حسب الجنس

(ن=50)

م	الجنس	ك	%
1	ذكر	28	68.3
4	أنثى	13	31.7
	المجموع	50	100

يوضح الجدول والشكل السابق:

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للجنس أن نسبة (68.3%) من إجمالي أفراد عينة الدراسة ذكور, بينما نسبة الإناث تمثل (31.7%) من إجمالي أفراد عينة الدراسة, وهذا يدل على أن غالبية عينة الدراسة ذكور ويرجع ذلك إلى

2. العمر

تم حساب التكرارات والنسب المئوية للمتغير الديموغرافي (العمر) كما هو موضح بالجدول أدناه:

جدول (3)

توزيع مديري ومديرات المدارس الثانوية بمدينة جدة حسب العمر

(ن=50)

م	العمر	ك	%
1	أقل من 30 سنة	0	00.0
2	30- أقل من 40 سنة	29	29.0
3	40 - أقل من 50 سنة	50	50.0
4	50 سنة فأكثر	21	21.0
	المجموع	50	100

يوضح الجدول السابق:

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للعمر أن نسبة (50.0%) من إجمالي أفراد عينة الدراسة أعمارهم (40 - أقل من 50 سنة), يليها نسبة (29.0%) من إجمالي أفراد عينة الدراسة أعمارهم (30- أقل من 40 سنة), ثم نسبة (21.0%) من إجمالي أفراد عينة الدراسة أعمارهم (50 سنة فأكثر), وهذا يدل على أن غالبية عينة الدراسة أعمارهم أكثر من 40 سنة.

3. المؤهل العلمي

تم حساب التكرارات والنسب المئوية للمتغير الديموغرافي (المؤهل العلمي) كما هو موضح بالجدول أدناه:

جدول (4)

توزيع مديري ومديرات المدارس الثانوية بمدينة جدة حسب المؤهل العلمي

(ن=50)

م	المستوى التعليمي	ك	%
1	ثانوية عامة أو أقل	0	00.0
2	دبلوم	0	00.0
1	بكالوريوس	30	60.0
1	دراسات عليا	20	40.0
	المجموع	50	100

يوضح الجدول السابق أن:

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للعمر أن نسبة (60.0%) من إجمالي أفراد عينة الدراسة مؤهلهم العلمي (بكالوريوس)، يليها نسبة (40.0%) من إجمالي أفراد عينة الدراسة مؤهلهم العلمي (دراسات عليا) ، وهذا يدل على أن غالبية عينة الدراسة مؤهلهم العلمي بكالوريوس فما فوق.

4. عدد سنوات الخبرة.

تم حساب التكرارات والنسب المئوية للمتغير الديموغرافي (الخبرة) كما هو موضح بالجدول أدناه:

جدول (5)

توزيع مديري ومديرات المدارس الثانوية بمدينة جدة حسب سنوات الخبرة

(ن=50)

م	الخبرة	ك	%
1	أقل من 5 سنوات	0	00.0
2	5 - 10 سنوات	0	00.0
3	10 - 15 سنوات	35	70.0
4	15 سنة فأكثر	15	30.0
	المجموع	50	100

يوضح الجدول السابق:

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لعدد سنوات الخبرة أن نسبة (70.0%) من إجمالي أفراد عينة الدراسة عدد سنوات خبرتهم (10 - 15) سنة، يليها نسبة (30.0%) من إجمالي أفراد عينة الدراسة عدد سنوات خبرتهم (15 سنة فأكثر) ، وهذا يدل على أن غالبية عينة الدراسة عدد سنوات خبرتهم أكثر من 10 سنوات.

ثانياً: التكرارات والنسبة المئوية والمتوسطات الحسابية النسبي والرتب لاستجابات أفراد العينة للاستبيان فيما يتعلق ببعد القيادة الحكيمة (ن-50) جدول (6).

الرقم	عبارة الاستبيان	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الوزن الحسابي	الرتب
		لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة			
1	أقوم بتحليل الأزمات وأسبابها، ووضع الخطط الاستراتيجية لتفاديها مستقبلاً.	ك	00	6	32	12	3.12	62.4	3
		%	00	12.0	64.0	24.0			
2	أأخذ الإجراءات الوقائية لمواجهة الأزمات.	ك	00	5	16	29	3.48	69.6	2
		%	00	10.0	32.0	58.0			
3	أستخدم الشفافية والوضوح لحل الأزمات.	ك	00	9	27	14	3.10	62	4
		%	00	18.0	54.0	28.0			
4	أستخدم سلوكيات جديدة وقرارات متنوعة لتسهيل العملية التعليمية.	ك	4	13	33	00	2.58	51.6	5
		%	8.0	26.0	66.0	00			
5	أأثنى في إصدار القرارات لحل وإدارة الأزمات.	ك	00	00	5	36	4.08	81.6	1
		%	00	00	10.0	72.0			

من خلال الجدول السابق يتضح:

مستوى القيادة الحكيمة لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية بمدينة جدة، وطبقاً للمتوسطات الحسابية التي حصلت عليها عبارات المؤشر في الاستبيان نجد أن ترتيب العبارات جاء على النحو التالي:

1. في الترتيب الأول جاءت عبارة " أتأني في إصدار القرارات لحل وإدارة الأزمات " وبتوسط حسابي (4.08) .
2. في الترتيب الثاني جاءت عبارة " أتخذ الإجراءات الوقائية لمواجهة الأزمات " وبتوسط حسابي (3.48).
3. في الترتيب الثالث جاءت عبارة " أقوم بتحليل الأزمات وأسبابها، ووضع الخطط الاستراتيجية لتفاديها مستقبلاً " وبتوسط حسابي (3.12).
4. في الترتيب الرابع جاءت عبارة " أستخدم الشفافية والوضوح لحل الأزمات " وبتوسط حسابي (3.10).
5. في الترتيب الخامس جاءت عبارة " أستخدم سلوكيات جديدة وقرارات متنوعة لتسهيل العملية التعليمية " وبتوسط حسابي (2.58).

ثانيًا: التكرارات والنسبة المئوية والمتوسطات الحسابية النسبي والرتب لاستجابات أفراد العينة للاستبيان فيما يتعلق ببعد ثقافة التعلم الرقمي (ن-50) جدول (2).

الرقم	عبارة الاستبيان		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الوزن الحسابي	الرتب
			لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة			
1	أقوم بقياس كفاءة الوسائل التكنولوجية في تحقيق أهدافها التربوية	ك	00	11	10	29	00	3.36	67.2	2
		%	00	22.0	20.0	58.0	00			
2	تتوفر لدينا تقنيات تتيح توجيه الأسئلة للخبراء في كافة المجالات	ك	00	3	30	17	00	3.28	62.4	3
		%	00	6.0	60.0	34.0	00			
3	أستخدم التقنيات الحديثة وشبكة الإنترنت لجعل عملية التعلم أكثر متعة.	ك	00	5	33	12	00	3.14	62.8	5
		%	00	10.0	66.0	24.0	00			
4	أستخدم الوسائل التكنولوجية للوصول إلى كل جديد في المجال التربوي.	ك	00	5	31	14	00	3.18	63.6	4
		%	00	10.0	62.0	28.0	00			
5		ك	00	00	00	32	18	4.36	87.2	1

			36.0	64.0	00	00	00	%	أستخدم الأساليب التحفيزية لإستشارة الدافعية للتعليم.	
6	52.4	2.62	00	8	25	7	10	ك	أهتم باستخدام الوسائل التكنولوجية لتسهيل العملية التعليمية.	6
			00	16.0	50.0	14.0	20.0	%		

من خلال الجدول السابق يتضح:

مستوى ثقافة التعلم الرقمي لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية بمدينة جدة، وطبقا للمتوسطات الحسابية التي حصلت عليها عبارات

المؤشر في الاستبيان نجد أن ترتيب العبارات جاء على النحو التالي:

1. في الترتيب الأول جاءت عبارة " أستخدم الأساليب التحفيزية لإستشارة الدافعية للتعليم." وبتوسط حسابي (4.36) .
2. في الترتيب الثاني جاءت عبارة " أقوم بقياس كفاءة الوسائل التكنولوجية في تحقيق أهدافها التربوية" وبتوسط حسابي (3.36).
3. في الترتيب الثالث جاءت عبارة " تتوفر لدينا تقنيات تتيح توجيه الأسئلة للخبراء في كافة المجالات" وبتوسط حسابي (3.28).
4. في الترتيب الرابع جاءت عبارة " أستخدم الوسائل التكنولوجية للوصول إلى كل جديد في المجال التربوي" وبتوسط حسابي (3.18).
5. في الترتيب الخامس جاءت عبارة " أستخدم التقنيات الحديثة وشبكة الإنترنت لجعل عملية التعلم أكثر متعة" وبتوسط حسابي (3.14).

ثالثًا: التكرارات والنسبة المئوية والمتوسطات الحسابية النسبي والرتب لاستجابات أفراد العينة للاستبيان فيما يتعلق ببعيد الممارسات المهنية للمديرين (ن-50) جدول (3).

الرقم	عبارة الاستبيان		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الوزن الحسابي	الرتب
			لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة			
1	لدي القدرة على التواصل بالوسائل الرقمية مع فريق العمل.	ك	00	9	28	13	00	3.08	61.6	3
		%	00	18.0	56.0	26.0	00			
2	لدي القدرة على تحمل كافة مسؤوليات العمل.	ك	00	00	5	32	13	4.16	83.2	1
		%	00	00	10.0	64.0	26.0			
3	أبتكر أفكار جديدة وأقوم بتطبيقها أثناء العمل.	ك	9	12	29	00	00	2.40	48	4
		%	18.0	24.0	58.0	00	00			
4	أقوم بتطبيق المهارات التكنولوجية والأكاديمية أثناء العمل.	ك	12	11	27	00	00	2.30	46	5
		%	24.0	22.0	54.0	00	00			
5	لدي القدرة على إدارة فريق العمل بكفاءة.	ك	00	00	8	28	14	4.12	82.4	2
		%	00	00	16.0	56.0	28.0			

من خلال الجدول السابق يتضح:

مستوى الممارسات المهنية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية بمدينة جدة، وطبقا للمتوسطات الحسابية التي حصلت عليها عبارات

المؤشر في الاستبيان نجد أن ترتيب العبارات جاء على النحو التالي:

1. في الترتيب الأول جاءت عبارة " لدى القدرة على تحمل كافة مسؤوليات العمل " و بمتوسط حسابي (4.16) .
2. في الترتيب الثاني جاءت عبارة " لدى القدرة على إدارة فريق العمل بكفاءة " و بمتوسط حسابي (4.12).
3. في الترتيب الثالث جاءت عبارة " لدى القدرة على التواصل بالوسائل الرقمية مع فريق العمل " و بمتوسط حسابي (3.08).
4. في الترتيب الرابع جاءت عبارة " أبتكر أفكار جديدة وأقوم بتطبيقها أثناء العمل " و بمتوسط حسابي (2.40).
5. في الترتيب الخامس جاءت عبارة " أقوم بتطبيق المهارات التكنولوجية والأكاديمية أثناء العمل " و بمتوسط حسابي (2.30).

خاتمة:

في ضوء ما انتهى إليه البحث من نتائج يمكن تقديم مجموعة توصيات على النحو التالي:

التوصيات:

6. ضرورة تزويد الفصول الدراسية بالأجهزة الرقمية، واستخدام التطبيقات الرقمية في العمليات الإدارية والتدريسية.
7. تدريب المعلمين على البرامج الخاصة بعمل الاختبارات الالكترونية كي يسهل عملية التصحيح والمتابعة.
8. كذلك ضرورة العمل على توفير الأجهزة، وكذلك التقنية اللازمة لمتابعة الحافلات المدرسية.
9. لا بد من إعطاء المزيد من الاهتمام في تركيب الكاميرات وربطها بالأجهزة الرقمية.
10. لا بد على الجهات المعنية أن تقوم بعمل مشاغل للمعلمين لبيان كيفية إنشاء قنوات يوتيوبية تعليمية.
11. توفير الدعم المعنوي والمالي اللازم لنشر ثقافة استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المجتمع المدرسي.
12. اجراء دراسات تتناول معيقات تطبيق التعلم الالكتروني في المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مديري المدارس.

وفي ضوء النتائج التي تم التوصل إليها تقترح الباحثة القيام بالدراسة التي يمكن فيها بيان وجهة نظر المشرفين الإداريين في درجة توظيف مديري المدارس للقيادة الرقمية، وكذلك بيان أبعاد القيادة الرقمية في المدارس.

مراجع البحث:

1. عبد الباري، لينا جمال، شتات، خالدة عبد الباري، (2019)، دور مديري المدارس الثانوي في توظيف التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين بمحافظة العاصمة عمان، العلوم التربوية، المجلد 46، العدد 2، ملحق 2.
2. البدري، طارق، (2005)، الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية، ط. 2، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.
3. هاشم، عبد الرزاق، (2010)، القيادة وعلاقتها بالرضا الوظيفي، عمان، دار اليازوري العالمية للنشر والتوزيع.
4. الحضيرى، بدر ناصر، (2019)، تصور مقترح لتطوير الأداء الإداري في المؤسسات التعليمية في ضوء مدخل الإدارة الالكترونية، مجلة التربية، جامعة طنطا عدد 63.
5. الهادي، محمد أحمد، (2003)، المنظمة الرقمية في عالم متغير، دراسة مقدمة في المؤتمر السنوي الأول لتكنولوجيا المعلومات والتنمية الإدارية، نحو منظمة رقمية، شرم الشيخ.

6. ابراهيم، وائل سماح، (2019)، فاعلية تطبيقات جوجل التعليمية على تنمية المهارات الرقمية والكفاءات الذاتية لدى طلاب المعلمين، المجلة العربية للتربية النوعية، العدد 7.
7. الخالدي، مشعل خالد، (2016)، تصور مقترح لتطوير الأداء الإداري في المؤسسات التعليمية في ضوء مدخل الإدارة الالكترونية، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، العدد 63.
8. بوكريسة، عائشة (2013)، توظيف التكنولوجيا الحديثة في الإعلام التربوي: الاتجاه نحو التربية الرقمية، جرش للبحوث والدراسات، مج 15 عدد خاص، جامعة جرش.
9. الكبش، كريمة علي أحمد، (2017)، درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات وعلاقتها بمستوى الإبداع الإداري لديهم من وجهة نظر المعلمين بمنطقة الجبل الغربي الليبية، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
10. خلوف، إيمان، (2010)، واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس الحكومية الثانوية في الضفة الغربية من وجهة نظر المديرين والمديرات، جامعة النجاح الوطنية، كلية الدراسات العليا.

بحث رقم 15

اتجاه بعض الفئات ذات العلاقة نحو مدارس الطفولة المبكرة في المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية

الباحثة نورة محمد البيشي
د. مشاعل راشد آل بو عيين
الباحثة بدرية سالم الدوخي
الباحثة عالية علي آل ضبعان
الباحثة فريدة ذياب الشمري
الباحثة هيلة بشير العنزي
الباحثة منى محمد الشريف

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو مدارس الطفولة المبكرة والتي تم استحداثها بإسناد تدريس الطلاب (بنين) في الصفوف الأولية (6-9) سنوات إلى معلمات في المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية، وكذلك الكشف عن الفروق في اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو مدارس الطفولة المبكرة تبعاً لبعض المتغيرات الديموجرافية، وتكونت عينة الدراسة من (1321) من منسوبي مدارس الطفولة المبكرة في المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية سواء كان (المشرفة التربوية - القائدة المدرسية - معلمة الفصل - معلمة التربية الخاصة - المرشدة الطلابية)، وكذلك مجموعة من الطلبة وأولياء أمورهم، وبتطبيق مقياس الاتجاهات نحو مدارس الطفولة المبكرة، إعداد/ الباحثات، وباستخدام أساليب المعالجة الإحصائية والمتمثلة في: (المتوسطات، والانحرافات المعيارية، واختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين؛ إضافة إلى تحليل التباين أحادي الاتجاه)؛ أسفرت نتائج الدراسة مجملة عن وجود اتجاهات إيجابية بين أفراد عينة الدراسة نحو مدارس الطفولة المبكرة؛ كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو مدارس الطفولة المبكرة تُعزى إلى الفئة؛ بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهاتهم لصالح تدريس المعلمة للطلاب وكذلك لصالح مدارس الطفولة المبكرة.

الكلمات المفتاحية: الاتجاهات - مدارس الطفولة المبكرة - المتغيرات الديموجرافية.

Abstract:

The study aimed to identify the attitudes of the study participants towards early childhood schools, which were developed to teach the (6-9) years of age male students in the primary grades by female teachers, in the Eastern Province of the Kingdom of Saudi Arabia. The study also aimed to explore the differences in the attitudes of the study participants towards early childhood schools according to some demographic variables. The study participants were (1321) employees of early childhood schools in the Eastern Province of the Kingdom of Saudi Arabia. The participants were female educational supervisors, school leaders, class teachers, special education teachers, student guides, as well as a group of students and their parents. Attitudes scale towards early childhood schools, prepared by researchers, was used as a tool for the study. The statistical techniques were the mean scores, standard deviations, independent samples t Test, and one-way analysis of variance. Overall, the results of the study revealed positive attitudes among the study participants towards early childhood schools. The study results also indicate that there are no statistically significant differences in the attitudes of the study participants towards early childhood schools related to the type of the group. While there are statistically significant differences in the participants' attitudes in favor of the female teacher teaching to the student, and in favor of early childhood schools.

Keywords: attitudes, early childhood schools, demographic variables

مقدمة البحث:

العديد من العلماء والباحثين، حيث تحتل دراسة الاتجاهات مكاناً بارزاً في الأدب السيكولوجي في شتى مجالاته التطبيقية مثل التربية والتعليم والصحة والخدمة الاجتماعية والصناعة والإنتاج وغيرها. وتعد اتجاهات الفرد نحو موضوع معين مؤشراً على سلوكه نحو هذا الموضوع، حيث إن اتجاه الفرد نحو أي موضوع عبارة عن موقف يتخذه حيال هذا الموضوع (يوسف، 2020، 1075)، وفي هذا الإطار يذكر جابر (2000، 265) أن لكل فرد منا اتجاهاته نحو الموضوعات المختلفة مثل اتجاهاته نحو الناس والجماعات والمنظمات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، ونحو الفلسفة والدين والفن وغير ذلك، كما أن لكل فرد اتجاهاته نحو نفسه ونحو المشكلات المحيطة به.

ويتفق كل من كيتشينر وجورن (Kitchener & Jorn., 2002)؛ ومقران والردعان (2017) على أن دراسة الاتجاهات تُعد من أهم موضوعات البحث في علم النفس والصحة النفسية، كونها من أهم العناصر التي تُسهم في بناء الشخصية وتوجيه ودفع السلوك نحو منحى معين، حيث يساعد قياس اتجاهات الأفراد على التنبؤ بسلوكهم إزاء موضوع الاتجاه، وذلك لكون الاتجاه يتضمن الجوانب المعرفية والوجدانية والنزوعية (السلوكية) المتعلقة بموضوع الاتجاه، من حب أو كره، تجنب أو قبول أو رفض.

ولما كانت الأطفال تُمثل الاستثمار الأمثل الذي تقوم به المجتمعات للنهوض بمستقبلها؛ فإن الاهتمام برعايتهم وتنشئتهم منذ السنوات الأولى من حياتهم أهم المتطلبات اللازمة لتكوين شخصيتهم. حيث إن الاهتمام بتربية الطفل ورعايته منذ الطفولة المبكرة من أهم المعايير التي يمكن أن يقاس بها تقدم أي مجتمع، ومدى تطوره (حسن وعبد الحكيم ومحمد وخوندنه، 2020، 18).

ويشهد عالم اليوم تطورات هائلة وتغيرات متسارعة في مجالات مختلفة تتطلب مواكبتها تطوير برامج التربية والتعليم؛ لذلك تولي المملكة العربية السعودية اهتماماً بالغاً بالتعليم لدوره في تقدم المجتمع وتطوره. واستجابةً للمستجدات العالمية والمحلية، ونظراً لأهمية مرحلة الطفولة المبكرة لبناء جيل المستقبل؛ فقد أولت وزارة التعليم اهتمامها بهذه المرحلة، وعملت على تطويرها لتتوافق مع رؤية المملكة 2030 وأهدافها (الشدي، 2021، 183).

ولتحقيق هذه الأهداف؛ تسعى وزارة التعليم لإعادة هيكلة المراحل الدراسية في المملكة العربية السعودية؛ حيث صدر قرار الوزارة رقم 11306 وتاريخ 1439/1/25هـ، والذي نص على دمج المرحلة الابتدائية الأولى مع مرحلة رياض الأطفال، وحصر تدريس وإدارة المرحلة الابتدائية الأولى على المعلمات والقيادات النسائية، وأدخل القرار حيز التنفيذ بشكل تدريجي بدءاً من العام 1440 - 1441هـ في المدارس والروضات التي تمتلك بيئة مدرسية مناسبة، وعناصر بشرية مؤهلة، ليكون التدريس في هاتين المرحلتين مقصوداً على المعلمات دون المعلمين. وقد دُشنت أول مدرسة حكومية للطفولة المبكرة على مستوى المملكة في مدينة تبوك؛ حيث تضم فصولاً للطلاب، وفصولاً أخرى للطالبات (الإدارة العامة للتعليم بمنطقة تبوك، 2019).

وفي هذا الصدد يشير دحمان وبديوي (2020، 57) إلى أنه لكي تتحقق أهداف التعليم في رؤية المملكة العربية السعودية العام 2030؛ فقد تم الاهتمام بمرحلة الطفولة المبكرة، وذلك في إطار عمل وزارة التعليم. ولزيادة أعداد الاطفال المستهدفين من خدمات الوزارة؛ تم البدء بمشروع التطوير، وذلك من خلال دمج مجموعة معينة من مدارس البنين والبنات بنختلف مدن المملكة تحت مظلة ما يُسمى بمدارس الطفولة المبكرة، حيث تُعتبر من المشاريع الوطنية المستحدثة التي تهدف إلى تحسين جودة التعليم، والتي اعتمدت بقرار وزاري، وهو مجهود وطني كبير وفعال، للارتقاء بالتعليم في المملكة العربية السعودية لتصبح في مصاف الدول المتقدمة في هذا المجال، وهو بدوره يضمن مستقبلاً مُشرقاً للسعوديين.

وبالتزامن مع هذا القرار الذي أثار مناقشات في الوسط التربوي حول إيجابياته وسلبياته، صرح المتحدث الرسمي باسم «وزارة التعليم» عن توصيل الوزارة مؤخراً إلى نتائج تؤكد أن أثر المعلمات على الطلاب في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية أقوى من النجاح الذي يُققه

المعلمون في المرحلة نفسها؛ مما يؤكد تماشي قرار الدمج مع الخصائص النمائية للطفل في هذه المرحلة، بالإضافة إلى أن هذا القرار يُسهم بشكل مباشر في تحقيق الأهداف المنشودة لوزارة التعليم في خططها الإستراتيجية المتمثلة في ربط مرحلة رياض الأطفال بالسلم التعليمي، ورفع نسبة المتحقيين رياض الأطفال إلى 70% بحلول عام 2030 (الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض، 2016).

وتُعد سياسة الدمج بين مرحلتي رياض الأطفال والصفوف الابتدائية الأولية سياسة متبعة في عدد من الدول مثل فرنسا؛ إذ تعد الحضنة والصفوف الأولية إلزامية وجزءاً من التعليم الابتدائي، وفي إنجلترا تُطبق إستراتيجية دمج برامج رياض الأطفال مع التعليم الابتدائي، وذلك بتوحيد المرحلتين تحت إدارة نظام المدارس العامة، أما في دولة الكويت فيقتصر التدريس في معظم مدارس التعليم الابتدائي على المعلمات دون المعلمين (العلي، 2020).

وبناءً على ما سبق ذكره، تسعى الدراسة الحالية إلى بحث الاتجاهات نحو مدارس الطفولة المبكرة من منظور فئات متعددة في المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية.

مشكلة الدراسة:

تُعد رياض الأطفال مرحلة متميزة لنمو الطفل حينما يكون أكثر قابلية للتغير والتأقلم النفسي والبيئي. لذلك أجمع علماء النفس والتربية على وصف الطفولة المبكرة بـ "المرحلة الحرجة" لما لها من تأثير بالغ في تشكيل شخصية الطفل وتنمية قدراته واستعداده للتعلم. فهي مرحلة تكوين الضمير والخروج من المركزية الذاتية وبداية نمو الشعور بالمسؤولية وحقوق الآخرين. وهي مرحلة تشكيل القيم الأخلاقية والاجتماعية مثل الاستقلال الذاتي وحب العمل والإنجاز والتعاون واحترام النظام. وهي أيضاً مرحلة التأسيس الأولى للغة، وذلك لما توفره هذه البيئة التعليمية من ممارسات وأنشطة لغوية تزيد من حصيلة الطفل من المفردات والتراكيب والاستخدامات اللغوية. كما أن هذه المرحلة هي أسرع فترة لنمو العقل، حيث إن خلايا عقل الإنسان البالغ تستكمل نموها التكويني أثناء هذه الفترة وأن الأساس المنطقي لأكثر المفاهيم الرياضية والعلمية يبدأ تشكيله أثناء هذه الفترة أيضاً (الطريس، 2017، 59).

ولا شك أن مدارس مرحلة الطفولة المبكرة لها أهمية واضحة في حياة الطفل؛ حيث تُعد البيئة الاجتماعية الثانية الأكثر أهمية في حياته بعد الأسرة، كما يعتبر كل منسوبيها سواء كان (المشرفة التربوية - القائدة المدرسية - معلمة الفصل - معلمة التربية الخاصة - المرشدة الطلابية) هم أقرب الأشخاص للطفل بعد الوالدين والأخوة؛ ونظراً للدور الجوهري لمدارس الطفولة المبكرة في حياة الطفل؛ فليس من المبالغة الاعتقاد بأن الاتجاه نحو تلك المدارس يمكن أن يؤثر بطريقة إيجابية أو سلبية على سلوك الطفل وتعلمه.

وفي إطار عمل وزارة التعليم لتحقيق رؤية المملكة 2030، عملت على زيادة أعداد الأطفال المستهدفين لبرامج الوزارة التربوية والتعليمية، ورفع نسبة الالتحاق في مرحلة رياض الأطفال إلى 70% بحلول عام 2030، وبدأت في بناء وتجهيز (1460) مدرسة للطفولة المبكرة، وإسناد تدريس الصفوف الأولية بنين وبنات لمعلمات متخصصات بتدريس الصفوف الأولية، مع مراعاة استقلالية فصول ومرافق البنين عن البنات (المساند لقائدة مدرسة الطفولة المبكرة، 2019).

وحيث إنه لم توجد أي دراسة عربية أو أجنبية - في حدود إطلاع الباحثات - قد تناولت موضوع الدراسة الحالية في ضوء متغيراتها، إضافة إلى إيمان الباحثات بالإستراتيجية الحالية لموقع مدارس الطفولة المبكرة بالعملية التعليمية بالمملكة العربية السعودية وما يقع على عاتقها من مسؤولية وطنية في تحقيق المستقبل متمثلة في رؤية المملكة العربية السعودية 2030 في التعليم، فإن هذا المجال مازال في حاجة إلى مزيد من البحث والدراسة، وهذا ما حدا بالباحثات إلى إجراء الدراسة الحالية والتي تتحدد مشكلتها في محاولة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما هي السمة العامة للاتجاهات نحو مدارس الطفولة المبكرة لدى أفراد عينة الدراسة؟.
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو مدارس الطفولة المبكرة بحسب الفئة (المشرفة التربوية - القائدة المدرسية - معلمة الفصل - معلمة التربية الخاصة - المرشدة الطلابية - الطالب - ولي الأمر)؟.

اتجاه بعض الفئات ذات العلاقة نحو مدارس الطفولة المبكرة في المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية - الباحثة نورة محمد البيشي - د. مشاعل راشد آل بو عيين - الباحثة بدرية سالم الدويحي الباحثة عالية على آل ضبعان - الباحثة فريدة ذياب الشمري الباحثة منى محمد الشريف - الباحثة نوير منور المطيري - الباحثة هيلة بشير العنزي

3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلاب الصفين الثاني والثالث نحو مدارس الطفولة المبكرة عن المدارس الابتدائية (بنين) تبعاً لنوع جنس القائم بالتدريس (معلم - معلمة)؟.
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أولياء أمور طلاب الصفين الثاني والثالث نحو مدارس الطفولة المبكرة عن المدارس الابتدائية (بنين)؟.
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات نحو مدارس الطفولة المبكرة بين أولياء أمور طلاب الطفولة المبكرة وبين أولياء أمور طلاب المدارس الابتدائية (بنين)؟.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1. التعرف على اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو مدارس الطفولة المبكرة في المنطقة الشرقية بالسعودية.
2. الكشف عن الفروق في اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو مدارس الطفولة المبكرة تبعاً لبعض المتغيرات الديموجرافية.

أهمية الدراسة:

تتلخص أهمية الدراسة الحالية من الناحية النظرية في كونها - في حدود إطلاع الباحثات - الدراسة العربية الأولى التي تطرقت لموضوع الاتجاهات نحو مدارس الطفولة المبكرة من منظور فئات متعددة في التعليم السعودي؛ حيث لا توجد أية دراسة عن هذا الموضوع سواء في التعليم العربي عامة أو السعودي على وجه الخصوص.

أما الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية فتتمثل في سعيها إلى تقييم واقعي ميداني لاتجاهات فئات متعددة نحو مدارس الطفولة المبكرة لتكون بذلك نبراساً قد يساعد في تحسين العملية التعليمية بتلك المدارس مستقبلاً من خلال تقديم عدد من التوصيات المنبثقة من نتائج الدراسة.

مصطلحات الدراسة:

1. الاتجاهات Attitudes:

تُعرف الاتجاهات بأنها "مفهوم يشير إلى مجموعة من الأفكار والمشاعر والإدراكات والمعتقدات تدور حول موضوع ما، توجه سلوك الفرد وتحدد موقفه من ذلك الموضوع" (يوسف، 2013، 104 - 105).

وتُعرف إجرائياً في الدراسة الحالية بأنها "التصورات المعرفية، والانفعالية، والسلوكية التي يتبناها أفراد عينة الدراسة من الفئات المتباينة نحو مدارس الطفولة المبكرة كما يعكسها المقياس المستخدم بالدراسة الحالية".

2. مدارس الطفولة المبكرة Early Childhood Schools:

تُعرفه مصطفى (2019) مدارس مرحلة الطفولة المبكرة بأنها "تلك المدارس التي عملت على تطويرها الجهات المعنية في المملكة العربية السعودية، والتي تهدف إلى تحسين التعليم، والرفع من مقدار جودته، وخاصة في المرحلة من بداية الطفولة، وكذلك المرحلة الأساسية أو الأولية".

وتُعرف إجرائياً في الدراسة الحالية بأنها "تلك المدارس التي طُوِّرت من قبل وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، حيث استحدثت بها برنامج إسناد تدريس الطلبة البنين إلى جانب الإناث، في بيئة تفصل بين الطلبة في حجرات الدراسة والمرافق العامة بالمدرسة".

الإطار النظري للدراسة:

أولاً: الاتجاهات:

قد نال مفهوم "الاتجاه Attitude" اهتمام علماء النفس الاجتماعي وعلماء القياس نظراً لتأثير سلوك الأفراد تأثيراً ملحوظاً بالاتجاهات، مما يؤثر بدوره في العلاقات الإنسانية التفاعلية بين أفراد المجتمع الواحد والمجتمعات المختلفة. ويعتمد استقرار هذه العلاقات على مدى تأثير أنماط الاتجاهات السائدة في المجتمع في حياة الأفراد دون ضغوط أو توترات. لذلك اهتم خبراء التربية أيضاً باتجاهات الطلاب والتحقق من فاعلية العملية التربوية في تكوين أو تنمية أنماط اتجاهات تسهم في إحداث تفاعل إيجابي وتكامل بين القوى المختلفة في المجتمع.

ذلك فإن تكامل الجوانب العقلية والوجدانية للأفراد يتعلق باتجاهاتهم بقدر تعلقه بالتكامل الاجتماعي وتماسك المجتمع. ولهذا فإن مفهوم الاتجاه يعد من المفاهيم السيكولوجية الاجتماعية التربوية المهمة، حيث أنه يعد من المكونات الوجدانية الأساسية (علام، 2002، 517).

وفي الواقع أن من يتصدى لمفهوم الاتجاهات سوف يجد كمّاً هائلاً من التعريفات التي وردت لهذا المفهوم، والتي لا تختلف باختلاف النظريات، والاتجاهات السيكولوجية فحسب، بل وباختلاف العلماء والباحثين في أغلب الأحيان؛ ويرجع ذلك إلى ما تنسجم به ظاهرة الاتجاهات ذاتها من تعقيد بل والتداخل مع الظواهر النفس اجتماعية، وذلك من قبيل ظواهر الآراء Opinions، والقيم Values، والعواطف Affects، والميول Interests، والاعتقادات Beliefs، والاستعدادات Aptitude.

وتُعد الاتجاهات مفهوماً يعبر عن الأفكار الإيجابية أو السلبية العامة حول شخص ما أو شيء ما أو موضوع ما، وتتكون من ثلاثة مكونات هي: المكون المعرفي، والمكون الانفعالي، والمكون السلوكي (Kowalska & Winnicka, 2013, 40)، ومن ثم يؤثر كل مكون من المكونات الثلاثة للاتجاهات على الآخر؛ حيث إن توافر المعلومات لدى فرد حول موضوع معين "المكون المعرفي" قد يغير رغبته تجاه هذا الموضوع "المكون الانفعالي" فتؤدي به على اتخاذ قرار بإجراء معين تجاه هذا الموضوع "المكون السلوكي" (قاييل، 2018، 277).

ويشير حناوي (2005، 18) إلى أن الاتجاهات لها صفة الثبات والاستمرار النسبي، ولكن يمكن تعديلها وتغييرها في ظل ظروف معينة؛ حيث إن الاتجاهات أنماط سلوكية يمكن اكتسابها وتعديلها بالتعلم، حيث تعتمد أساليب تغيير الاتجاهات على الجانب المعرفي وشرح المعلومات والحقائق الموضوعية الخاصة بموضوع الاتجاه.

في الواقع أن من يتصدى لمفهوم الاتجاهات سوف يجد كمّاً هائلاً من التعريفات التي وردت لهذا المفهوم، والتي لا تختلف باختلاف النظريات، والاتجاهات السيكولوجية فحسب، بل وباختلاف العلماء والباحثين في أغلب الأحيان .

ويرجع ذلك إلى ما تنسجم به ظاهرة الاتجاهات ذاتها من تعقيد بل والتداخل مع الظواهر النفس اجتماعية، وذلك من قبيل ظواهر الآراء Opinions، والقيم Values، والعواطف Affects، والميول Interests، والاعتقادات Beliefs، والاستعدادات Aptitude.

ويعرف هيوستون (Hewstone, 1996) الاتجاه بأنه "حالة من الاستعداد العقلي تولد تأثيراً دينامياً على استجابة الفرد وسلوكه نحو موضوع ما إيجابياً أو سلبياً نتيجة لتفاعل مجموعة من الجوانب المعرفية والانفعالية والسلوكية لدى الفرد وتحدد سلوكه نحو الموضوعات والأشياء المحيطة به.

ويعرفه عبد الرحمن (1998، 358) على أنه "حالة عقلية نفسية تدفع الفرد إلى أنه ينجو عن مواقف وعناصر البيئة الخارجية حيث أنها تمثل الإطار المسبق الذي يستخدمه الفرد في إصدار أحكامه وتقييمه بالنسبة لما يتعامل معه من مواقف في حالة مع أو ضد".

ويعرفه المعايطة (2000، 161 - 162) بأنه "حالة من الاستعداد أو التأهب العصبي والنفسي التي تنتظم من خلال خبرة الفرد والتي تكون ذات تأثير توجيهي أو دينامي على استجابة الفرد لجميع الموضوعات والمواقف التي تستثيرها هذه الاستجابة".

ويشير نيتكو (Nitko, 2001, 450) إلى أنه "شعور إيجابي أو سلبي نحو موضوع أو شخص أو وضع أو فكرة معينة".

ويشير النجدي وراشد وعبد الهادي (2002، 71) إلى أنه "شعور الفرد العام الثابت نسبياً الذي يحدد استجابته نحو موضوع معين أو قضية معينة من حيث القبول أو الرفض".

ويذكر حامد زهران (2003) أنه "استعداد عقلي وجداني وسلوكي مكتسب عن طريق الخبرات الشخصية يعمل على توجيه استجابات الفرد لكل تلك الأشياء والمواقف التي تتعلق بهذا الاستعداد، ويتمثل برغبة الفرد الموجبة أو السالبة للأشياء أو الموضوعات من حوله في نطاق تفاعله معها".

ويعرفه الزق (2006، 273) بأنه "اعتقاد أو شعور يهيئ الفرد للاستجابة بطريقة معينة للأشياء سواء كانت أفراد أو أحداث".

ويرى سليم الزبون (2008، 203) أنها "استعدادات وجدانية مكتسبة، أي متعلمة وليست فطرية أو موروثية، فهي تتشكل اجتماعياً حصيلة للخبرات والمعتقدات والتنشئة الثقافية والمعرفة التي يكتسبها الفرد من خلال تفاعله مع البيئة الطبيعية والاجتماعية".

وقدمت الجمعية الأمريكية لعلم النفس (American Psychological Association APA, 2009, 40) تعريفاً للاتجاهات بنص على أنها "مصطلح يشير إلى التقييم العام والثابت نسبياً لموضوع أو شخص أو جماعة أو قضية أو مفهوم على مقياس يتدرج من السلبية إلى الإيجابية. وتوفر الاتجاهات ملخصاً بالتقييمات عن الموضوعات موضع الهدف، وغالباً ما يفترض أنها مشتقة من معتقدات وانفعالات وسلوكيات سابقة مرتبطة بتلك الموضوعات.

ويرى كاسين وفين وماركيوس (Kassin, Fein & Markus, 2011, 203-204) أنه "الميل أو الاستعداد لتقييم موضوع (موضوع الاتجاه) أو رمز ذلك الموضوع بطريقة معينة بالقبول أو الرفض".

ويعرفه نور الدين (2011، 598) بأنه "ميل أو رغبة نحو شيء ما، ويعبر عن حالة انفعالية تحكم سلوك الفرد إزاءه وإثارة ميوله واهتماماته نحوه واكسابه أوجه التقدير".

وتذكر ماضي (2013، 14) أنه "مجموعة من المعارف المدركة المكتسبة من المحيط البيئي والثقافي للفرد والتي تتسم بالاستمرارية مكونة بذلك رؤية الفرد تجاه موضوع معين، ويستدل عليه من خلال الاستجابات الصادرة عن الفرد والتي يمكن تغييره بتغير إدراكه ومعارف الفرد وإرادة حرة منه".

ويشير العبيدي وولي (2014، 141) إلى أنها "ميل نفسية يعبر عنها الأشخاص لموضوع معين بدرجة من الإيجابية أو السلبية أو الحيادية". وأخيراً قدم يوسف (2020، 1081) تعريفاً للاتجاهات ينص على أنها "تنظيمات معينة لمشاعر أو أفكار فرد ما واستعداداته أو تأهبه العصبي والنفسي لإصدار فعل ما نحو جانب من جوانب بيئته، ونزعات السلوك الموجهة نحو أفراد أو أفكار أو أشياء بعينها وتكون ذات تأثير توجيهي أو دينامي على استجابته".

وهناك مجموعة من الباحثين استخدمت مخططاً ثلاثياً للاتجاه باعتباره مكوناً معرفياً وسلوكياً وهذا المنظور للاتجاهات أكثرها قبولاً وشيوعاً اليوم ومن هؤلاء الباحثين البيطار (2016، 23)، وأبو النيل (2017، 466)، والزهراني (2018، 273 - 274) حيث أشاروا إلى أن للاتجاهات ثلاثة مكونات وجدانية ومعرفية وسلوكية؛ حيث يتعلق المكون المعرفي بمعلومات الفرد ومعتقداته عن موضوع الاتجاه، أو معرفته بالوقائع حوله، أما المكون الوجداني للاتجاه فيتألف من تقويمات الفرد (مشاعره، استجاباته العاطفية) الإيجابية أو السلبية نحو شيء

ما أو شخص ما، في حين يشير المكون السلوكي للاتجاه إلى السلوكيات التي يقوم بها الفرد وتعلق بموضوع الاتجاه ويشمل السلوك الظاهر للفرد الموجه نحو موضوع الاتجاه.

وتلعب عوامل التنشئة وعلى رأسها الأسرة، والمدرسة، وطرق التعلم دوراً مهماً في تكوين الاتجاهات، ولعل من بين العوامل المؤثرة على تكوين الاتجاهات العوامل السيكولوجية والتي تتمثل في سمات الشخصية، والمرحلة العمرية وما تتسم به من خصائص، والخبرات السابقة التي ترتبط بموضوع الاتجاه، والصحة النفسية، والايولوجية التي يعتنقها الفرد (عودة، 2003، 59 – 60). ويضيف حواشين وعيسى (2022، 28) أن اتجاهاتنا الداخلية تؤثر في سلوكنا الخارجي، وأن اتجاهاتنا تتبع أيضاً سلوكنا، مما يقودنا إلى الإيمان بقوة بتلك الأشياء التي التزمنا بها أو عانينا من أجلها.

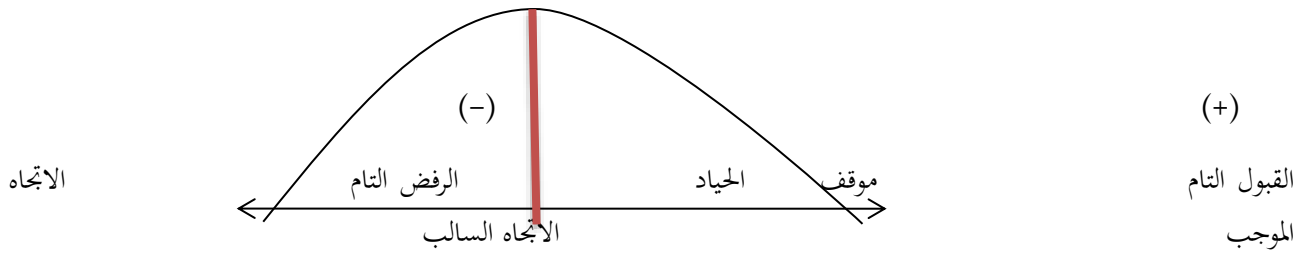
ويذكر فريدريكس (Fredericks, 1982, 38) أن الاتجاه يتأثر بالعديد من العوامل التي قد تقع خارج نطاق تحكم الطلاب مثل: تنظيم حجرة الدراسة، ونوع البرنامج التعليمي أو المحتوى، إضافة إلى بعض العوامل الأخرى مثل: حجم الفصل، والعرق Race، والحالة الاقتصادية والاجتماعية، وهذه العوامل تلعب دوراً مهماً في تكوين الاتجاهات.

يشير الخولي (2002، 226)؛ ومراد وسليمان (2012، 320)، وريع (2022، 266) إلى أن الاتجاهات النفسية تتصف بعدد من الخصائص منها ما يلي:

1. تتسم الاتجاهات بالثبات النسبي، فأحكام الفرد عن الموضوعات والقضايا التي تهمه ثابتة نسبياً، ونظراً لإتصاف الاتجاهات بدرجة معقولة من الثبات فإنه يمكن دراستها وقياسها واستخدامها في التنبؤ بالسلوك.
 2. الاتجاهات متعلمة أي مكتسبة وليست مورثة، وبالتالي يمكن تعديلها أو تغييرها في الاتجاه المرغوب فيه.
 3. تتأثر الاتجاهات النفسية بظروف السياق الاجتماعي الذي يتعامل معه الفرد سواء كان التعامل مباشراً أو غير مباشر.
 4. تتأثر الاتجاهات النفسية بمواقف الخبرة التي مر بها الفرد.
 5. إمكانية التنبؤ بسلوك الفرد في المواقف المختلفة من خلال المعرفة باتجاهاته السابقة، بمعنى أن الاتجاهات تعمل كمنبهات لظواهر نفسه لها أهميتها.
 6. الاتجاهات تعكس إدراك الفرد للعالم المحيط به واستخدامه أو معالجته للمعلومات عن هذا العالم.
- ويذكر الشريف (2016، 909) أن الاتجاهات تختلف في درجة قوتها وضعفها، وهي تتمثل في خط مستقيم احد اطرافه يمثل القبول والآخر يمثل الرفض، وفي ضوء ذلك يمكن تصنيف الاتجاهات إلى ثلاثة أنماط:

1. اتجاهات موجبة: تتمثل في تقبل الفرد لموقف أو شيء ما.
2. اتجاهات سلبية: تتمثل في رفض الفرد لموقف أو شيء ما.
3. اتجاهات محايدة: تتمثل في سلوك الفرد وحيرته بين قبول أو رفض موقف أو شيء ما.

اتجاه بعض الفئات ذات العلاقة نحو مدارس الطفولة المبكرة في المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية - الباحثة نورة محمد البيشي - د. مشاعل راشد آل بو عيين - الباحثة بدرية سالم الدوخي
الباحثة عالية على آل ضبعان - الباحثة فريدة ذياب الشمري الباحثة منى محمد الشريف - الباحثة نوير منور المطيري -
الباحثة هيلة بشير العنزي



شكل (1) رسم توضيحي لطرفي الاتجاه النفسي (ماضي، 2013، 17).

ويتفق كل من عيد (2000، 90 - 91)، وعودة (2003، 59)؛ والزبون (2008، 203)، وريع (2021، 195 - 205) على أن الاتجاهات بصفة عامة تقوم بالعديد من الوظائف من بينها:

1. تحديد طريق السلوك وتفسيره.

2. تنظيم العمليات الإدراكية والانفعالية والمعرفية والدافعية حول جميع النواحي الموجودة في البيئة التي يعيش فيها الفرد.

3. توجيه سلوك الفرد وأفعاله وتفاعلاته مع الآخرين.

4. توجيه استجابة الفرد نحو الأشياء والموضوعات بطريقة تكاد تكون ثابتة.

ثانياً: مدارس مرحلة الطفولة المبكرة:

إن الاهتمام بالطفولة، هو اهتمام بالحاضر والمستقبل معاً، تحتل مرحلة السنوات الخمس الأولى من حياة الطفل اهتمام معظم الدارسين والباحثين في مجال الطفولة، لأن خبرات سنوات العمر الأولى من الحياة لها أهمية كبرى في تشكيل النمو في المستقبل.

وتعتبر مرحلة الطفولة المبكرة من المراحل التي تعبر عن تطور الإنسان، منذ أن كان طفلاً رضيعاً إلى أن أصبح إنساناً ناضجاً. وقد جاء الاهتمام بمرحلة الطفولة المبكرة من الثقافة الغربية، وذلك لأنهم سبقونا في اكتشاف أهمية هذه المرحلة في تقدم المجتمع والنهوض به. كما أنها تعتبر مرحلة تعرف الطفل على الواقع المحيط به، والتكيف مع أفراد المجتمع. وتشهد هذه المرحلة نمو الطفل في كل من الجوانب المعرفية، واللغوية، والمهارية، والوجدانية وتشكل الاتجاهات (الدسوقي، 2017، 29).

ولما كانت التربية عاملاً من عوامل رقي المجتمع وتقدمه وبناء الفرد الصالح من هذا المجتمع؛ فلا بد أن تكون جيدة في نوعيتها يتوفر لها أكبر قدر من أسباب الجودة والصلاح وشروطها ومقوماتها (المطيري، 2018، 533).

وقد دلت الكثير من الدراسات الميدانية على أن طفل الرابعة بمقارنته بأطفال أكبر منه سنًا هو على درجة كبيرة من التقبل والميل للبحث والاستكشاف. كما أن لديه قدرة على الإبداع لا تقف دونها التقاليد أو الخبرات الرادعة المتكررة، الأمر الذي من شأنه أن يجعل الطفل مستعداً لأن يرى ويسمع ويتذوق ويشعر بأشياء جديدة كلما أمكن توفيرها له في البيت أو الروضة (الطريس، 2017، 2).

وقد أصبح البحث في مجال تربية الطفولة المبكرة، من أولويات البحث التربوي في معظم دول العالم تقدماً، فضلاً عن وضع خطط وبرامج تربوية حديثة قوامها الاهتمام والرعاية الجادة لمرحلة الطفولة المبكرة، الأمر الذي جعل بعضهم يذهب إلى اعتبار درجة الاهتمام بتربية طفل الروضة مظهراً حضارياً في عالمنا المعاصر، وأصبح يؤخذ في الحسبان عند قياس مدى تقدم المجتمعات.

وانطلاقاً من ذلك، فقد أصبحت مرحلة الطفولة المبكرة المعاصرة، مرحلة تربوية تعليمية هادفة قائمة بذاتها. وأنها ليست صورة مصغرة للمدرسة الابتدائية أو ترف حضاري لأنماط خاصة من الأطفال، وإنما هي مرحلة تمهيدية حقيقية، ذات قيمة تربوية، لها دور فعال في العملية التعليمية،

لما لها من فلسفة تربوية، وأهداف تعليمية سلوكية واضحة، وبرامج وأنشطة هادفة وشاملة في إشباع حاجات الطفولة الأساسية، ولها معلمات متخصصة وراغبات في الاستجابة الذكية بمتطلبات النشاطات والبرامج اليومية، بهدف تكوين طفولة سعيدة متمتعاً بشخصية قوية متكاملة. فهي مرحلة متميزة بأدوات وألعاب مثيرة، ووسائل تعليمية مفيدة، وبطاقات تقويمية شاملة لتنمية حصيلة الطفل في أبعاد نموه جميعها، وبنائات ذات تصاميم مستجيبة لحيوية ونشاط وحركة الطفل المستمرة في صفوفها وقاعاتها، وساحاتها وحدائقها (الطريس، 2017، 2).

وتعتبر الطفولة المبكرة شكل من أشكال التعليم للأطفال الصغار التي هي بمثابة الانتقال من البيت إلى المدرسة لبدء أولى درجات السلم التعليمي الرسمي حيث يتعلم الأطفال تطوير مهاراتهم من خلال اللعب الإبداعي والتفاعل الاجتماعي، وفي معظم بلدان العالم تعد مدارس الطفولة المبكرة جزءاً من النظام المدرسي بالتعليم الأساسي.

كما استخدم مصطلح مدارس الطفولة المبكرة لوصف أنواع عديدة مختلفة من المؤسسات التي طورت للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين عمر سنتين إلى سبع سنوات بحسب اهتمام الدولة. وقد أطلقت مسميات مختلفة حول العالم على العديد من الأنشطة التي طورها فرويل. فقد صار الغناء وزراعة النبات جزءاً لا يتجزأ من التعلم مدى الحياة. وأصبح اللعب والنشاطات والخبرات والتفاعل المجتمعي الآن أدوات مقبولة وأساسية لتطوير المهارات والمعرفة.

ويعرف قاموس التربية مدارس الطفولة المبكرة بأنها "مؤسسات تربوية خصصت لتربية الأطفال الصغار، وتتميز بأنشطة متعددة تهدف إلى إكساب الأطفال القيم التربوية والاجتماعية، وإتاحة الفرصة للتعبير عن الذات، والتدريب على كيفية العمل والحياة معاً" (الراشد، 1419هـ، 9).

وترى بدر (1421هـ، 39) أن مدارس الطفولة المبكرة هي مؤسسات تربوية تعليمية ترعى الأطفال في المرحلة السنية الأولية. وتقدم مدارس الطفولة المبكرة رعاية منظمة هادفة محددة المعالم، لها فلسفتها وأسسها وأساليبها وطرقها التي تسند إلى مبادئ ونظريات علمية ينبغي السير على هديها. وتعد مرحلة الطفولة المبكرة بذلك الحلقة الأولى في التسلسل التعليمي كمؤسسة تعليمية أو جزء من نظام تربوي مخصص لتعليم الأطفال الصغار، وهذه تتميز كما أشار إلى ذلك "جود Good" بأنشطة اللعب المنظم ذي القيم التعليمية والاجتماعية، وإتاحة الفرص للتعبير الذاتي للطفل والتدريب على كيفية العمل والحياة مع ما يتناسق، في بيئة وبرامج وأدوات مختارة بعناية لتشجيع نمو الطفل.

وتعرف مدارس الطفولة المبكرة على أنها "مؤسسات تربوية اجتماعية تقوم على رعاية الأطفال في الصفوف الثلاث الأولى بالمرحلة الابتدائية، ويشمل اهتمامها نواحي نموه المختلفة من لغوية وبدنية واجتماعية ونفسية وإدراكية وانفعالية وغيرها، هادفة إلى توفير أفضل الظروف التي تمكن النمو السليم المتوازن في هذه النواحي، وذلك بتقديم برنامج يشمل اللعب والتسلية والتعليم" (الطريس، 2017، 61).

وتعرف خلف (٢٠٠٥، ٥٦) مدارس الطفولة المبكرة رياض الأطفال بأنها "عملية تخطيط وتنسيق وتوجيه كل عمل تربوي وتعليمي يحدث داخل الروضة من أجل تحقيق الأغراض التربوية وفق نماذج محددة من قبل الإدارة في الروضة".

وتضيف الطريس (2017، 61) أن مدارس الطفولة المبكرة هي "مؤسسات اجتماعية وتعليمية وتربوية وتأهيلية للأطفال، تحتضن الأطفال الصغار في بيئة تتصف بالمرونة والإبداع والتجديد والشمول لاكتساب الكثير من المهارات الاجتماعية واللغوية وتكوين الاتجاهات الصحيحة إزاء العملية التعليمية".

وفيما يتعلق بأهمية مدارس مرحلة الطفولة المبكرة تذكر الحريري (2002، 9) أن تلك المدارس تحيي المناخ الملائم للطفل لكي يستكشف بيئته والمحيط الذي يعيش وسطه بتوفيرها الأدوات والأجهزة والألعاب المناسبة التي يكتشف من ورائها بيئته والمحيط الذي يعيش فيه، ومن خلال استخدام الأجهزة والأدوات ستكون بلا شك لديه المهارات العديدة من خلال التجريب والمحاولة، وهذا بالطبع سيزيد من ثقته بنفسه

وقدرته على الابتكار والتجريب ، كما تهيئ له الروضة مجال للتعايش مع الآخرين من خلال اللعب الجماعي ، فتغرس فيه روح التعاون والتكافل واحترام ملكية الآخرين ، واحترام الغير واستغلال الوقت .

كما أجمع العديد من المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس أمثال: (الناشف، 2010؛ وحسن وآخرين، 2020؛ وهيرو وهيلدبراند، 2021) على أن برامج مؤسسات رياض الأطفال لها أثارها الإيجابية على الطفل الذي التحق بها قبل توجهه إلى المدرسة الرسمية، ومن هذه الإيجابيات:

1. تهيئة وتخصير الطفل للمدرسة، بحيث لا يتم نزعها فجأة من حضن أمه.
2. توفير المناخ المناسب لتطوير فكر ومعرفة وخيال الطفل وتطوير شخصيته وإشباع حاجاته.
3. رعاية نموه جسدياً، وذلك برعاية وتنمية عضلاته الكبيرة والصغيرة عن طريق التمارين والألعاب المدروسة الهادفة وتنمية مهارات استخدام يديه وأصابعه في الإمساك والقص والبناء والطرق والتجميع.
4. رعايته اجتماعياً بالمساندة والتوجيه والإرشاد، ومنحه الثقة بالنفس للتحدث والتعبير عن رأيه وتنمية قدراته في الاختيار والمشاركة والتعاون وأخذ القرارات، وكذلك تمكينه من استيعاب النظام المدرسي واحترام الآخرين من زملاء أو معلمات وانتهاء بالمسؤولين والسلطات.
5. تنمية قدراته اللغوية وذلك عن طريق محادثة معلمته وزملائه وتقليد الأصوات ثم استخدامه ألفاظاً دارجة ومفاهيم أساسية.
6. رعاية وتنمية الجوانب العاطفية وذلك بالتعبير عن مشاعره ومنحه الثقة في تحمل المسؤولية وتقويم عمله.
7. تنمية النواحي الدينية وزرع القيم.
8. وضع أسس السلوك السليم لديه، وذلك بإلمامه ببعض عبارات التحية والسلام، وأن ينحو نحو الفضائل كالحب والتسامح والصدق، والابتعاد عن الرذائل كالكذب والشتيم والإيذاء.

وهناك شواهد كثيرة ومتعددة تبرز أهمية رياض الأطفال كمرحلة، وتأثيرها الإيجابي على مستقبل الحياة للأطفال. فقد ثبت بأن الالتحاق ببرامج رياض الأطفال يعزز النمو المعرفي لدى الأطفال ويعددهم للنجاح في المدرسة. وعلماء النفس يدركون الفوائد العقلية والاجتماعية للأطفال من تجربتهم في برامج التعليم ما قبل الابتدائي للمرحلة العمرية (3-6) سنوات (العارضة، 2013، 17).

هذا وتظهر الدراسات والبحوث التربوية في هذا المجال أيضاً أن مرحلة الطفولة المبكرة تمثل جانباً حاسماً ومهماً في حياة الشخص وبناء شخصيته، وتطوير قدراته المختلفة: من عقلية ونفسية واجتماعية وفسولوجية، كما أن لهذه المرحلة أثراً كبيراً على النتائج التعليمية في المراحل الدراسية اللاحقة. هذا وتعد مرحلة ما قبل المدرسة مرحلة هامة جداً في بناء شخصية الطفل وتطوير قدراته المعرفية والاجتماعية والجسمية، فهي تشكل طوراً هاماً في ذكاء الطفل، فقد أشارت دراسات كثيرة ومنها دراسة بنجامين بلوم الشهيرة (1964م) إلى أن نسبة 80% من تباين الأفراد في سن الثامنة عشرة يرد إلى أدائهم العقلي في السنوات الأولى من عمرهم (السورور، 2002، 2).

كما أن السنوات الأولى من حياة الطفل مرحلة تكوينية تنقرر فيها أساسيات شخصية الفرد وخصائصه الانفعالية والاجتماعية وعاداته ومستوى ذكائه إلى حد كبير.

وفي دراسة أجراها العفنان (1414هـ)، هدفت إلى المقارنة بين أطفال المرحلة الابتدائية الذين التحقوا والذين لم يلتحقوا برياض الأطفال في الدافعية نحو التعلم والتحصيل الدراسي أشارت نتائجها إلى وجود فروق واضحة ودالة إحصائية لصالح الأطفال الذين درسوا في مدارس رياض الأطفال قبل بداية دراستهم الابتدائية وذلك في الدافعية والتحصيل الدراسي.

أما عن خصائص مرحلة الطفولة المبكرة فإنها تتمثل في:

1. إن الطفل في هذه المرحلة يتميز بقدرة فائقة على سرد القصص المختلفة.
2. إن الطفل في هذه المرحلة يبحث عن الأشياء التي لم يشاهد عملية لاختفائها؛ كأن تعرض الأم على طفلها سيارة لعبة داخل صندوق، ثم تخفي السيارة، فنجد أن الطفل يبحث عن السيارة تحت غطاء الصندوق، وكأنه يدرك أن السيارة لا بد من وجودها في الصندوق.
3. إن هذه المرحلة تعد مرحلة نمو التساؤل عند الطفل؛ وذلك نظراً لكثرة أسئلة طفل هذه المرحلة؛ حيث نسمع منه دائماً (ماذا؟ متى؟ كيف؟ من؟) والسبب في ذلك أن الطفل يحاول الاستزادة المعرفية، فهو يريد أن يعرف الأشياء التي تثير انتباهه، ويريد فهم الخبرات التي يمر بها.
4. إن هذه المرحلة تعتبر بداية تكوين المفاهيم المختلفة مثل: مفهوم الزمان، والمكان، والعدد، وتتكون المفاهيم المتصلة بالأشياء المادية أولاً، نتيجة نمو خبرات الطفل ولغته، مثل: تكوين المفاهيم الخاصة بالأكل، والشرب، واللبس، والأشخاص.
5. أن الطفل في هذه المرحلة يتميز بقدرته على تكوين الجمل، ورغبته الشديدة في القراءة (منسي، 2008، 85 – 86؛ وحسن وآخرين، 2020، 20 – 28).

الدراسات السابقة:

قام الباحثات بالإطلاع على عدد من الدراسات السابقة التي تناولت مدارس مرحلة الطفولة المبكرة بالبحث والدرس؛ وتبين عدم وجود دراسات تناولت موضوع الدراسة الحالية في ضوء متغيراتها؛ ولذا سوف نستعرض بعض الدراسات التي تناولت مدارس مرحلة الطفولة المبكرة على النحو التالي:

دراسة هوجالا (Hujala, 2016) التي هدفت إلى إيجاد معنى للقيادة في مدارس الطفولة المبكرة، ووصف مهام القادة فيها، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة للدراسة، طبقت على (300) قائد ومشرف، وأبرز نتائجها أن مهام القائد في مدارس الطفولة المبكرة متشابهة في الدول المعنية، على الرغم من اختلاف كيفية الأداء لتلك المهام من ثقافة لأخرى، وأن القادة في فنلندا يقضون معظم وقتهم في ممارسة القيادة التربوية وإدارة الموارد البشرية، أما القادة في اليابان فيقضون وقتهم في إدارة الخدمات والموارد البشرية، وأما القادة في سنغافورة فيقضون وقتهم في ممارسة القيادة التربوية وإدارة الخدمات.

ودراسة الجعفري والقدرى (2020) التي هدفت إلى عرض وتحليل فلسفة نظام التعليم الجديد للطفولة المبكرة مع رؤية مصر 2030، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة بوصفهما أدوات للدراسة، وطبقت على معلمات الطفولة المبكرة في جمهورية مصر العربية، ومن أبرز نتائج الدراسة أن نظام التعليم الجديد يعمل على معالجة القصور في النظام التقليدي للتعليم الذي لم يؤدِّ الهدف المطلوب منه وفقاً للدستور المصري، وأن المنهج المتبع يعمل على بناء الشخصية المفكرة الناقدة المبدعة القادرة على حل المشكلات، وتأسيس اللغة العربية الأم لدى المتعلمين.

ودراسة العلي (2020) التي هدفت إلى التعرف على اتجاهات قائدات المدارس نحو قرار دمج المرحلة الابتدائية الأولية مع رياض الأطفال بمدينة الرياض من وجهة نظر قائدات المدارس، والتعرف على درجة جاهزيتها، وتحديد المعوقات التي تحد من تطبيق قرار الدمج، والتعرف على الفروق الإحصائية بين استجابات الدراسة حول المعوقات باختلاف متغير المؤهل، ونوع التخصص، وسنوات الخدمة. وأُتبع فيها المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة للدراسة طبقت على قائدات مدارس رياض الأطفال، والمدارس الابتدائية الحكومية بمدينة الرياض. ومن أبرز نتائج الدراسة اتفاق القائدات على قرار دمج المرحلة الابتدائية الأولية بمرحلة رياض الأطفال، ولكنهن غير متفقات على جاهزية المدارس لقرار الدمج، وأن هناك معوقات تحد من تطبيق قرار الدمج منها نقص الكادر الإداري المساند لقائدات مدارس الدمج، وضعف الميزانية المخصصة لمدارس الدمج، وحدثة تجربة مدارس الدمج في المدارس الحكومية بالسعودية.

وأخيراً أجرت الشدي (2021) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع مدارس الطفولة المبكرة في محافظة الخرج من وجهة نظر قائداتها ومعلماتها، والكشف عن المعوقات التي تواجههن، ومن ثم تقديم مقترحات تطويرية لتلك المدارس، واستخدم المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي، والاستبانة كأداة للبحث وزعت على جميع قائدات ومعلمات مدارس الطفولة المبكرة في محافظة الخرج، والبالغ عددهن 308 (من القائدات والمعلمات. وأظهرت النتائج أن واقع مدارس الطفولة المبكرة في محافظة الخرج جاء بدرجة متوسطة، كما اتفق أفراد البحث على المعوقات التي تواجه مدارس الطفولة المبكرة بمحافظة الخرج، ومن أهمها زيادة الأعباء الإدارية، وقلة الإمكانيات المادية، وغموض اللوائح والأنظمة، والحد من الصلاحيات الممنوحة للقائدات، كما اتفق أفراد الدراسة على المقترحات التطويرية لمدارس الطفولة المبكرة بمحافظة الخرج، ومن أهمها تحديد جهة رسمية واحدة تشرف على مدارس الطفولة المبكرة، وتخفيف الأعباء الإدارية على القائدات، وتطوير الأداء الإداري لهن.

من العرض السابق يتضح أن هناك ندرة في الدراسات التي تناولت مدارس مرحلة الطفولة المبكرة والاتجاهات نحوها؛ وذلك ربما يرجع لحدائتها، مع أنها تُعد مرحلة مهمة في حياة الطفل، فضلاً عن كونها اللبنة الأولى للمراحل التعليمية التي تليها. الأمر الذي دفع الباحثات لإجراء الدراسة الحالية.

فروض الدراسة:

- في ضوء مشكلة الدراسة وأهدافها وأهميتها، ومن خلال العرض السابق يمكن صياغة فروض الدراسة الحالية على النحو التالي:
1. تتسم اتجاهات أفراد عينة الدراسة بالإيجابية نحو مدارس الطفولة المبكرة.
 2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو مدارس الطفولة المبكرة بحسب الفئة (المشرفة التربوية - القائدة المدرسية - معلمة الفصل - معلمة التربية الخاصة - المرشدة الطلابية - الطالب - ولي الأمر).
 3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلاب الصفين الثاني والثالث نحو مدارس الطفولة المبكرة عن المدارس الابتدائية (بنين) تبعاً لنوع جنس القائم بالتدريس (معلم - معلمة).
 4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أولياء أمور طلاب الصفين الثاني والثالث نحو مدارس الطفولة المبكرة عن المدارس الابتدائية (بنين).
 5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات نحو مدارس الطفولة المبكرة بين أولياء أمور طلاب الطفولة المبكرة وبين أولياء أمور طلاب المدارس الابتدائية (بنين).

إجراءات الدراسة:

اشتملت إجراءات الدراسة الحالية على ما يأتي:

1. **منهج الدراسة:** تستند الدراسة الحالية إلى المنهج الوصفي (المسحي، والمقارن)، وهو منهج يتناسب مع هدف الدراسة الحالية حيث جُمعت البيانات من عينة الدراسة، ثم تم تحليلها، وتفسيرها للوصول إلى تعميمات مقبولة على مجتمع الدراسة؛ حيث يتيح هذا المنهج تكمية (Quantification) الظاهرة ووصفها لمعرفة الاتجاهات السائدة (Trends) لدى عينة مجتمع الدراسة.
2. **حدود الدراسة:** اشتملت الدراسة الحالية على الحدود الآتية:
 1. **حدود موضوعية:** حيث تضمنت الدراسة الحالية بحث الاتجاهات نحو مدارس الطفولة المبكرة من منظور فئات متعددة في المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية.
 2. **حدود مكانية:** تتحدد هذه الدراسة بمكان إجرائها، وهو مدارس الطفولة المبكرة في المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية.
 3. **حدود زمانية:** تتحدد هذه الدراسة بالفترة الزمنية التي أجريت فيها، وهي الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (1442هـ).
 4. **مجتمع الدراسة:** يتألف مجتمع الدراسة من جميع المشرفات وقائدات ومعلمات وطلبة وأولياء أمور طلبة مدارس المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية.
5. **عينة الدراسة:**
 1. **العينة الإستطلاعية:** وتكونت من (126) من منسوبي مدارس الطفولة المبكرة في المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية سواء كان (المشرفة التربوية – القائدة المدرسية – معلمة الفصل – معلمة التربية الخاصة – المرشدة الطلابية)، وكذا بعض أولياء أمور الطلبة؛ وذلك من أجل التحقق من الكفاءة السيكمترية لأداة الدراسة.
 2. **عينة الدراسة الأساسية:** وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (1321) فرداً، منهم (365) من منسوبي مدارس الطفولة المبكرة في المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية سواء كان (المشرفة التربوية – القائدة المدرسية – معلمة الفصل – معلمة التربية الخاصة – المرشدة الطلابية)، و(220) من طلاب المدارس الابتدائية (بنين) بالصفين الثاني والثالث، و(270) من طلاب الطفولة المبكرة؛ إضافة إلى مجموعة من أولياء أمور الطلبة كالتالي: و(200) من أولياء أمور طلاب المدارس الابتدائية (بنين) بالصفين الثاني والثالث، و(266) من أولياء أمور طلاب الطفولة المبكرة. ويوضح الجدول التالي توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة: (الفئة، الخبرة، المؤهل الدراسي، والصف الدراسي، ومستوى التعليم).

اتجاه بعض الفئات ذات العلاقة نحو مدارس الطفولة المبكرة في المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية - الباحثة نورة محمد البيشي - د. مشاعل راشد آل بو عيين - الباحثة بدرية سالم الدوخي الباحثة عالية على آل ضبعان - الباحثة فريدة ذياب الشمري الباحثة منى محمد الشريف - الباحثة نوير منور المطيري - الباحثة هيلة بشير العنزي

جدول (1) وصف لأفراد عينة الدراسة.

المتغير	العدد	النسبة المئوية
المشرفة التربوية	15	1.14
القائدة المدرسية	52	3.94
معلمة الفصل	257	19.45
معلمة التربية الخاصة	20	1.51
المرشدة الطلابية	21	1.59
طلاب المدارس الابتدائية (بنين)	220	16.65
طلاب الطفولة المبكرة	270	20.44
أولياء أمور طلاب المدارس الابتدائية (بنين)	200	15.14
أولياء أمور طلاب الطفولة المبكرة	266	20.14
العدد الكلي	1321	100%

3. أداة الدراسة:

1. مقياس الاتجاهات نحو مدارس الطفولة المبكرة، إعداد/ الباحثات:

يتكون المقياس في صورته النهائية (ملحق 2) من (7) مقاييس فرعية ويتكون كل مقياس فرعي من (20) مفردة تركز على مجموعة الأفكار والإدراكات والمعتقدات والمشاعر الإيجابية أو السلبية نحو مدارس الطفولة المبكرة؛ موزعة على ثلاث (3) أبعاد رئيسة هي (البعد المعرفي الذي يشتمل على "5" مفردات؛ والبعد الاجتماعي والنفسي الذي يشتمل على "10" مفردات؛ والبعد السلوكي الذي يشتمل على "5" مفردات)، ويتم الاستجابة على المفردات من خلال مقياس خماسي يتراوح ما بين (موافق بشدة - معارض بشدة) يقوم الفرد باختيار واحد من بينها. وتم اعتماد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح المقياس الحالي بإعطاء كل مفردة من مفرداته درجة واحدة من بين درجاته الخمس وهي: (موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة) وهي تُمثل رقمياً (5، 4، 3، 2، 1) المقابلة للاستجابات على الترتيب.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

1. صدق المقياس:

تم التحقق من صدق المقياس بالطرق التالية:

1. صدق المحكمين:

تم بعد أن تمت صياغة مفردات المقياس، تم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس بكليات التربية ببعض الجامعات العربية وعددهم (10) محكمين، وذلك للحكم على مدى صدق مضمون المفردات، ومدى فعاليتها فيما وُضعت لقياسه، وقد تم تفرغ نتائج التحكيم، ومراجعة الملاحظات الخاصة بكل بعد وأيضاً بمفردات المقياس ككل، واعتُبرت نسبة اتفاق السادة المحكمين على مفردات المقياس معياراً للصدق، حيث أشارت نتائج التحكيم إلى صلاحية المقياس، وعليه فإن المقياس الحالي يتمتع بدرجة مناسبة من الصدق.

2. صدق التكوين الفرضي:

تم التحقق من صدق التكوين الفرضي لمقياس الاتجاهات نحو مدارس الطفولة المبكرة من خلال حساب معاملات الارتباط بين المقياس الفرعية المكونة للمقياس مع الدرجة الكلية للمقياس كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (2) معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الاتجاهات نحو مدارس الطفولة المبكرة مع الدرجة الكلية للمقياس لدى أفراد عينة الدراسة.

البعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
البعد المعرفي	0.815
البعد الاجتماعي والنفسي	0.799
البعد السلوكي	0.813

يتضح من جدول (2) أن جميع أبعاد مقياس الاتجاهات نحو مدارس الطفولة المبكرة تمتعت بدرجة مرتفعة في ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس، فقد جاءت معاملات الارتباط تتراوح بين (0.799 - 0.815)، وكانت جميع معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (0.01)، مما يدل على صدق التكوين للمقياس الحالي.

3. الصدق التمييزي (المقارنات الطرفية):

تم حساب صدق المقياس الحالي أيضاً من خلال المقارنات الطرفية (الصدق التمييزي)، حيث تم ترتيب درجات أفراد عينة الخصائص السيكمومترية بشكل تصاعدي على المقياس الحالي، وحساب اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين الطرفيتين، وهما أعلى (27%)، وأدنى (27%)، أى أعلى (34) فرداً، وأدنى (34) فرداً (27% X 126)، فكانت هناك فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (6.524) وهى قيمة دالة إحصائية عند مستويي دلالة (0.01؛ 0.05)، مما يُعد دليلاً على قدرة المقياس على التمييز بين مرتفعي ومنخفضي الأداء عليه، وتم اعتبار ذلك مؤشراً لصدق المقياس الحالي.

1. ثبات المقياس:

للتحقق من ثبات مقياس الاتجاهات نحو مدارس الطفولة المبكرة تم استخراج الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، وقد بلغت قيمة معامل الثبات (0.887)، مما يدل على تمتع مقياس الاتجاهات نحو مدارس الطفولة المبكرة بثبات مرتفع.

ويتضح من الإجراءات السابقة أن المقياس بصورته النهائية (ملحق 2) يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات ويمكن الاعتماد عليه في قياس الاتجاهات نحو مدارس الطفولة المبكرة لدى أفراد عينة الدراسة الحالية.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

نتائج الفرض الأول وتفسيرها:

ينص هذا الفرض على أنه "تتسم اتجاهات أفراد عينة الدراسة بالإيجابية نحو مدارس الطفولة المبكرة".

ولاختبار هذا الفرض تم حساب متوسط درجات استجابات أفراد عينة الدراسة على كل مفردة من مفردات مقياس الاتجاهات؛ وتم تحديد مستوى الموافقة على كل مفردة بحساب مدى الدرجات وهو يساوي $5 - 1 = 4$ ، ثم قسمة المدى على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية؛ كالتالي: $4 \div 5 = 0.80$ ، ثم تم ترتيب الفئات (طول الخلية) تنازلياً من 5 - 1 وذلك للحكم على مستوى الموافقة في ضوء المتوسط الحسابي لكل مفردة وفقاً للتالي: (5 - 4.20) موافق بشدة، (أقل من 4.20 - 3.40) موافق، (أقل من 3.40 -

اتجاه بعض الفئات ذات العلاقة نحو مدارس الطفولة المبكرة في المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية - الباحثة نورة محمد البيشي - د. مشاعل راشد آل بو عيين - الباحثة بدرية سالم الدوخي الباحثة عالية على آل ضبعان - الباحثة فريدة ذياب الشمري الباحثة منى محمد الشريف - الباحثة نوير منور المطيري - الباحثة هيلة بشير العنزي

(2.60) محايد، (أقل من 2.60 - 1.80) غير موافق، (أقل من 1.80 - 1) غير موافق بشدة. وبناء على هذا المعيار جاءت النتائج كما يلي:

الاتجاهات بشكل عام نحو مدارس الطفولة المبكرة:

للتعرف على نوع الاتجاه نحو مدارس الطفولة المبكرة في المنطقة الشرقية بالسعودية، تم استخدام اختبار (ت) للمجموعة الواحدة لتعرف الفروق بين المتوسطين الفرضي والفعلي حيث يُعد المتوسط الفرضي نقطة قطع يقارن بها المتوسط الفعلي للحكم على مستوى السمة أ والخاصية ويتحدد بنصف الدرجة على كل بعد وفقاً لما أشار إليه كل من: نوري (2013، 2013)، والخالدي (2018، 300)، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (3) قيمة (ت) ودلالاتها للفروق بين المتوسطين الفعلي والفرضي

البعد	الدرجة الكلية	المتوسط الفرضي	المتوسط الفعلي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المعرفي	25	15.50	19.43	5.70	59.08	دالة
الاجتماعي والنفسي	50	15.50	38.57	11.24	59.52	دالة
السلوكي	25	15.50	19.15	5.69	58.34	دالة
الدرجة الكلية	100	46.50	77.16	22.43	59.68	دالة

* قيمة "ت" الجدولية عند مستوى (0.01) = 2.326؛ وعند مستوى (0.05) = 1.645 لدلالة الطرف الواحد.

يتضح من جدول (3) أن قيمة (ت) للفروق بين المتوسطين الفعلي والفرضي جاءت دالة إحصائياً عند مستويي (0.01؛ 0.05) في اتجاه المتوسط الفعلي في جميع أبعاد مقياس الاتجاهات نحو مدارس الطفولة المبكرة ودرجته الكلية؛ مما يعني أن متوسط درجات افراد عينة الدراسة أعلى من المتوسط الفرضي، وهذا يدل على أن اتجاه أفراد عينة الدراسة الحالية نحو مدارس الطفولة المبكرة هو اتجاه إيجابي.

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات أفراد عينة الدراسة الكلية نحو مدارس الطفولة المبكرة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم	المتوسط	الانحراف	مستوى	الرتبة	رقم	المتوسط	الانحراف	مستوى
المفردة	الحسابي	المعياري	الموافقة	المفردة	الحسابي	المعياري	الموافقة	المفردة	الحسابي
1	5	4.821	0.750	موافق بشدة	11	12	3.856	0.865	موافق
2	19	4.814	0.751	موافق بشدة	12	18	3.817	0.689	موافق
3	1	4.805	0.852	موافق بشدة	13	3	3.635	0.528	موافق
4	8	4.710	0.854	موافق بشدة	14	16	3.678	0.854	موافق
5	14	4.708	0.756	موافق بشدة	15	13	3.459	0.632	موافق
6	17	4.699	0.965	موافق بشدة	16	7	3.369	0.248	محايد
7	9	4.528	0.821	موافق بشدة	17	2	2.854	0.874	محايد
8	15	4.290	0.741	موافق بشدة	18	20	2.569	0.741	غير موافق
9	11	4.103	0.658	موافق	19	4	2.369	0.574	غير موافق
10	6	4.016	0.589	موافق	20	10	1.998	0.748	غير موافق
الدرجة الكلية					موافق				
					0.724 3.854				

يتضح من جدول (4) أن مستوى موافقة أفراد عينة الدراسة على مفردات مقياس الاتجاهات نحو مدارس الطفولة المبكرة تراوحت بين موافق بشدة، وموافق، ومحايد، وغير موافق؛ كما بلغ المتوسط العام لدرجة الموافقة على المقياس ككل (3.854)؛ مما يشير لمستوى موافقة على مجمل مفردات المقياس. حيث حازت المفردة رقم (5) على الرتبة الأولى من حيث مستوى الموافقة بمتوسط حسابي قدره (4.821)، وانحراف معياري بلغ (0.750)، بينما حازت المفردة رقم (10) على الرتبة الأخيرة حيث مستوى الموافقة بمتوسط حسابي قدره (1.998)، وانحراف معياري بلغ (0.748)

اتجاه بعض الفئات ذات العلاقة نحو مدارس الطفولة المبكرة في المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية - الباحثة نورة محمد البيشي - د. مشاعل راشد آل بو عيين - الباحثة بدرية سالم الدوخي الباحثة عالية على آل ضبعان - الباحثة فريدة ذياب الشمري الباحثة منى محمد الشريف - الباحثة نوير منور المطيري - الباحثة هيلة بشير العنزي

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات المشرفات التربويات نحو مدارس الطفولة المبكرة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة	الرتبة	رقم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة
1	13	4.256	0.547	موافق بشدة	11	12	3.504	0.888	موافق
2	15	4.157	0.698	موافق	12	18	3.490	0.547	موافق
3	7	4.106	0.741	موافق	13	3	3.436	0.658	موافق
4	8	4.048	0.658	موافق	14	16	3.427	0.741	موافق
5	14	3.996	0.474	موافق	15	12	3.178	0.698	محايد
6	10	3.924	0.852	موافق	16	1	3.103	0.635	محايد
7	9	3.821	0.521	موافق	17	2	3.038	0.884	محايد
8	19	3.729	0.698	موافق	18	20	2.932	0.441	محايد
9	11	3.647	0.471	موافق	19	4	2.650	0.503	محايد
10	6	3.521	0.698	موافق	20	17	1.488	0.421	غير موافق بشدة
الدرجة الكلية					موافق				
					0.666 3.472				

يتضح من جدول (5) أن مستوى موافقة المشرفات التربويات على مفردات مقياس الاتجاهات نحو مدارس الطفولة المبكرة تراوحت بين موافق بشدة، وموافق، ومحايد، وغير موافق، وغير موافق بشدة؛ كما بلغ المتوسط العام لدرجة الموافقة لديهن على المقياس ككل (3.472)؛ مما يشير لمستوى موافقة على مجمل مفردات المقياس. حيث حازت المفردة رقم (13) على الرتبة الأولى من حيث مستوى الموافقة بمتوسط حسابي قدره (4.256)، وانحراف معياري بلغ (0.547)، بينما حازت المفردة رقم (17) على الرتبة الأخيرة حيث مستوى الموافقة بمتوسط حسابي قدره (1.488)، وانحراف معياري بلغ (0.421).

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات القائدات المدرسيات نحو مدارس الطفولة المبكرة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة	الرتبة	رقم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة
1	2	4.521	0.811	موافق بشدة	11	12	3.985	0.477	موافق
2	20	4.417	0.458	موافق بشدة	12	10	3.914	0.585	موافق
3	1	4.392	0.741	موافق بشدة	13	3	3.910	0.554	موافق
4	8	4.352	0.589	موافق بشدة	14	6	3.854	0.869	موافق
5	14	4.321	0.777	موافق بشدة	15	13	3.801	0.749	موافق
6	17	4.305	0.863	موافق بشدة	16	7	3.690	0.585	موافق
7	9	4.247	0.741	موافق بشدة	17	5	2.689	0.369	محايد
8	15	4.195	0.658	موافق	18	19	2.555	0.665	غير موافق
9	11	4.125	0.696	موافق	19	4	2.412	0.588	غير موافق
10	16	4.111	0.474	موافق	20	18	2.365	0.693	غير موافق
الدرجة الكلية					موافق				
					0.647 3.808				

يتضح من جدول (6) أن مستوى موافقة القائدات المدرسيات على مفردات مقياس الاتجاهات نحو مدارس الطفولة المبكرة تراوحت بين موافق بشدة، وموافق، ومحايد، وغير موافق؛ كما بلغ المتوسط العام لدرجة الموافقة لديهن على المقياس ككل (3.808)؛ مما يشير لمستوى موافقة على مجمل مفردات المقياس. حيث حازت المفردة رقم (2) على الرتبة الأولى من حيث مستوى الموافقة بمتوسط حسابي قدره (4.521)، وانحراف معياري بلغ (0.811)، بينما حازت المفردة رقم (18) على الرتبة الأخيرة حيث مستوى الموافقة بمتوسط حسابي قدره (2.365)، وانحراف معياري بلغ (0.693).

اتجاه بعض الفئات ذات العلاقة نحو مدارس الطفولة المبكرة في المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية - الباحثة نورة محمد البيشي - د. مشاعل راشد آل بو عيين - الباحثة بدرية سالم الدوخي الباحثة عالية على آل ضبعان - الباحثة فريدة ذياب الشمري الباحثة منى محمد الشريف - الباحثة نوير منور المطيري - الباحثة هيلة بشير العنزي

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات معلمات الفصول نحو مدارس الطفولة المبكرة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم	المتوسط	الانحراف	مستوى	الرتبة	رقم	المتوسط	الانحراف	مستوى
المفردة	الحسابي	المعياري	الموافقة	الموافقة	المفردة	الحسابي	المعياري	الموافقة	الموافقة
1	8	4.901	0.578	موافق بشدة	11	9	4.254	0.336	موافق بشدة
2	3	4.884	0.693	موافق بشدة	12	18	4.113	0.965	موافق
3	1	4.825	0.478	موافق بشدة	13	19	3.852	0.547	موافق
4	5	4.806	0.854	موافق بشدة	14	16	3.741	0.698	موافق
5	14	4.779	0.552	موافق بشدة	15	13	3.690	0.665	موافق
6	20	4.751	0.632	موافق بشدة	16	7	3.687	0.748	موافق
7	12	4.722	0.470	موافق بشدة	17	2	3.456	0.741	موافق
8	10	4.587	0.474	موافق بشدة	18	17	3.369	0.663	محايد
9	11	4.523	0.502	موافق بشدة	19	4	2.963	0.548	محايد
10	6	4.369	0.663	موافق بشدة	20	15	2.756	0.478	محايد
الدرجة الكلية					موافق				
					0.614 4.151				

تضح من جدول (7) أن مستوى موافقة معلمات الفصول على مفردات مقياس الاتجاهات نحو مدارس الطفولة المبكرة تراوحت بين موافق بشدة، وموافق، ومحايد؛ كما بلغ المتوسط العام لدرجة الموافقة لديهم على المقياس ككل (4.151)؛ مما يشير لمستوى موافقة على مجمل مفردات المقياس. حيث حازت المفردة رقم (8) على الرتبة الأولى من حيث مستوى الموافقة بمتوسط حسابي قدره (4.901)، وانحراف معياري بلغ (0.578)، بينما حازت المفردة رقم (15) على الرتبة الأخيرة حيث مستوى الموافقة بمتوسط حسابي قدره (2.756)، وانحراف معياري بلغ (0.478).

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات معلمات التربية الخاصة نحو مدارس الطفولة المبكرة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم المفردة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة	الرتبة	رقم المفردة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة
1	3	4.770	0.458	موافق بشدة	11	1	4.112	0.560	موافق
2	2	4.750	0.880	موافق بشدة	12	6	3.910	0.741	موافق
3	12	4.721	0.453	موافق بشدة	13	5	3.903	0.456	موافق
4	10	4.715	0.550	موافق بشدة	14	16	3.880	0.760	موافق
5	20	4.708	0.478	موافق بشدة	15	13	3.860	0.556	موافق
6	17	4.691	0.965	موافق بشدة	16	15	3.741	0.369	موافق
7	9	4.630	0.746	موافق بشدة	17	19	3.680	0.378	موافق
8	7	4.469	0.736	موافق بشدة	18	14	2.990	0.402	محايد
9	18	4.420	0.558	موافق بشدة	19	4	2.846	0.698	محايد
10	6	4.350	0.796	موافق بشدة	20	8	1.406	0.744	غير موافق بشدة
الدرجة الكلية					موافق				
					0.614 4.027				

يتضح من جدول (8) أن مستوى موافقة معلمات التربية الخاصة على مفردات مقياس الاتجاهات نحو مدارس الطفولة المبكرة تراوحت بين موافق بشدة، وموافق، ومحايد، وغير موافق، وغير موافق بشدة؛ كما بلغ المتوسط العام لدرجة الموافقة لديهم على المقياس ككل (4.027)؛ مما يشير لمستوى موافقة على مجمل مفردات المقياس. حيث حازت المفردة رقم (3) على الرتبة الأولى من حيث مستوى الموافقة بمتوسط حسابي قدره (4.770)، وانحراف معياري بلغ (0.458)، بينما حازت المفردة رقم (8) على الرتبة الأخيرة حيث مستوى الموافقة بمتوسط حسابي قدره (1.406)، وانحراف معياري بلغ (0.744).

اتجاه بعض الفئات ذات العلاقة نحو مدارس الطفولة المبكرة في المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية - الباحثة نورة محمد البيشي - د.مشاعل راشد آل بو عيين - الباحثة بدرية سالم الدوخي
الباحثة عالية على آل ضبعان - الباحثة فريدة ذياب الشمري الباحثة منى محمد الشريف - الباحثة نوير منور المطيري -
الباحثة هيلة بشير العنزي

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات المرشدات الطالبات نحو مدارس الطفولة المبكرة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة	الرتبة	رقم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة
1	15	4.650	0.458	موافق بشدة	11	15	4.120	0.587	موافق
2	6	4.644	0.663	موافق بشدة	12	18	4.088	0.963	موافق
3	2	4.632	0.647	موافق بشدة	13	3	3.965	0.447	موافق
4	8	4.612	0.552	موافق بشدة	14	10	3.666	0.525	موافق
5	14	4.610	0.369	موافق بشدة	15	13	3.523	0.695	موافق
6	17	4.608	0.474	موافق بشدة	16	7	3.458	0.639	موافق
7	5	4.601	0.852	موافق بشدة	17	1	3.003	0.771	محايد
8	12	4.592	0.636	موافق بشدة	18	20	2.965	0.698	محايد
9	11	4.436	0.741	موافق بشدة	19	4	2.557	0.674	غير موافق
10	5	4.134	0.558	موافق	20	16	2.013	0.584	غير موافق
الدرجة الكلية					موافق				
					0.626 3.943				

يتضح من جدول (9) أن مستوى موافقة المرشدات الطالبات على مفردات مقياس الاتجاهات نحو مدارس الطفولة المبكرة تراوحت بين موافق بشدة، وموافق، ومحايد، وغير موافق؛ كما بلغ المتوسط العام لدرجة الموافقة لديهن على المقياس ككل (3.943)؛ مما يشير لمستوى موافقة على مجمل مفردات المقياس. حيث حازت المفردة رقم (15) على الرتبة الأولى من حيث مستوى الموافقة بمتوسط حسابي قدره (4.650)، وانحراف معياري بلغ (0.458)، بينما حازت المفردة رقم (20) على الرتبة الأخيرة حيث مستوى الموافقة بمتوسط حسابي قدره (2.013)، وانحراف معياري بلغ (0.584).

جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات طلاب المدارس الابتدائية (بنين) نحو مدارس الطفولة المبكرة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة	الرتبة	رقم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة
المفردة					المفردة				
1	7	4.699	0.554	موافق بشدة	11	12	3.950	0.478	موافق
2	4	4.632	0.774	موافق بشدة	12	18	3.901	0.652	موافق
3	1	4.604	0.556	موافق بشدة	13	3	3.833	0.580	موافق
4	8	4.574	0.478	موافق بشدة	14	16	3.741	0.749	موافق
5	14	4.521	0.690	موافق بشدة	15	13	3.663	0.698	موافق
6	17	4.508	0.551	موافق بشدة	16	5	3.548	0.785	موافق
7	10	4.499	0.801	موافق بشدة	17	2	3.447	0.740	موافق
8	15	4.430	0.632	موافق بشدة	18	20	2.990	0.760	محايد
9	11	4.310	0.441	موافق	19	19	2.221	0.691	غير موافق
10	6	4.150	0.557	موافق	20	9	1.771	0.745	غير موافق بشدة
الدرجة الكلية					موافق				
					0.645 3.899				

يتضح من جدول (10) أن مستوى موافقة طلاب المدارس الابتدائية (بنين) على مفردات مقياس الاتجاهات نحو مدارس الطفولة المبكرة تراوحت بين موافق بشدة، وموافق، ومحايد، وغير موافق، وغير موافق بشدة؛ كما بلغ المتوسط العام لدرجة الموافقة لديهم على المقياس ككل (3.899)؛ مما يشير لمستوى موافقة على مجمل مفردات المقياس. حيث حازت المفردة رقم (7) على الرتبة الأولى من حيث مستوى الموافقة بمتوسط حسابي قدره (4.699)، وانحراف معياري بلغ (0.554)، بينما حازت المفردة رقم (9) على الرتبة الأخيرة حيث مستوى الموافقة بمتوسط حسابي قدره (1.771)، وانحراف معياري بلغ (0.745).

اتجاه بعض الفئات ذات العلاقة نحو مدارس الطفولة المبكرة في المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية - الباحثة نورة محمد البيشي - د. مشاعل راشد آل بو عيين - الباحثة بدرية سالم الدوخي الباحثة عالية على آل ضبعان - الباحثة فريدة ذياب الشمري الباحثة منى محمد الشريف - الباحثة نوير منور المطيري - الباحثة هيلة بشير العنزي

جدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات أولياء أمور طلاب المدارس الابتدائية (بنين) نحو مدارس الطفولة المبكرة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة	الرتبة	رقم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة
1	11	4.521	0.753	موافق بشدة	11	12	3.705	0.865	موافق
2	19	4.317	0.751	موافق بشدة	12	18	3.703	0.689	موافق
3	1	3.963	0.852	موافق	13	10	3.690	0.528	موافق
4	8	3.847	0.854	موافق	14	16	3.678	0.854	موافق
5	14	3.816	0.756	موافق	15	13	3.459	0.632	موافق
6	17	3.803	0.965	موافق	16	7	3.369	0.248	محايد
7	9	3.790	0.821	موافق	17	2	2.854	0.874	محايد
8	15	3.767	0.741	موافق	18	6	2.569	0.741	غير موافق
9	5	3.740	0.658	موافق	19	4	2.369	0.574	غير موافق
10	20	3.709	0.589	موافق	20	3	1.998	0.748	غير موافق
الدرجة الكلية					موافق				
					0.725 3.533				

يتضح من جدول (11) أن مستوى موافقة أولياء أمور طلاب المدارس الابتدائية (بنين) على مفردات مقياس الاتجاهات نحو مدارس الطفولة المبكرة تراوحت بين موافق بشدة، وموافق، ومحايد، وغير موافق؛ كما بلغ المتوسط العام لدرجة الموافقة لديهم على المقياس ككل (3.533)؛ مما يشير لمستوى موافقة على مجمل مفردات المقياس. حيث حازت المفردة رقم (11) على الرتبة الأولى من حيث مستوى الموافقة بمتوسط حسابي قدره (4.521)، وانحراف معياري بلغ (0.753)، بينما حازت المفردة رقم (3) على الرتبة الأخيرة حيث مستوى الموافقة بمتوسط حسابي قدره (1.998)، وانحراف معياري بلغ (0.748).

نتائج الفرض الثاني وتفسيرها:

ينص هذا الفرض على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو مدارس الطفولة المبكرة بحسب الفئة (المشرفة التربوية - القائدة المدرسية - معلمة الفصل - معلمة التربية الخاصة - المرشدة الطلابية - الطالب - ولي الأمر)". ولاختبار هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين في اتجاه واحد (One Way Anova) لدلالة الفروق بين الفئات السبع في درجات الاتجاهات نحو مدارس الطفولة المبكرة بأبعادها، ويوضح الجدول التالي نتائج هذا التحليل.

جدول (12) تحليل التباين في اتجاه واحد لدلالة الفروق بين الفئات السبع في درجات الاتجاهات نحو مدارس الطفولة المبكرة بأبعادها

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
البعد المعرفي	بين المجموعات	299.336	6	49.889	1.603	0.146
	داخل المجموعات	9149.660	1314	31.121		
	الكلية	9448.997	1320			
البعد الاجتماعي والنفسي	بين المجموعات	625.139	6	104.190	0.951	0.459
	داخل المجموعات	32196.675	1314	109.513		
	الكلية	32821.814	1320			
البعد السلوكي	بين المجموعات	169.801	6	28.300	0.866	0.520
	داخل المجموعات	9605.149	1314	32.671		
	الكلية	9774.950	1320			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	2983.296	6	497.216	1.172	0.321
	داخل المجموعات	124708.969	1314	424.180		
	الكلية	127692.266	1320			

* قيمة "ف" الجدولية عند مستوى (0.05) = 2.10 لدلالة الطرفين.

يتضح من جدول (12) عدم وجود تباين دال إحصائياً بين بين الفئات السبع على جميع أبعاد الاتجاهات نحو مدارس الطفولة المبكرة ودرجتها الكلية، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة عند مستوى (0.05)، مما يشير إلى أن أفراد عينة الدراسة الحالية من الفئات السبع المتباينة لا يختلفون عن بعضهم البعض في اتجاهاتهم نحو مدارس الطفولة المبكرة، وهو ما يشير إلى تحقق الفرض الثاني للدراسة الحالية.

اتجاه بعض الفئات ذات العلاقة نحو مدارس الطفولة المبكرة في المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية - الباحثة نورة محمد البيشي - د. مشاعل راشد آل بو عيين - الباحثة بدرية سالم الدويحي الباحثة عالية على آل ضبعان - الباحثة فريدة ذياب الشمري بالباحثة منى محمد الشريف - الباحثة نوير منور المطيري - الباحثة هيلة بشير العنزي

نتائج الفرض الثالث وتفسيرها:

ينص هذا الفرض على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلاب الصفين الثاني والثالث نحو مدارس الطفولة المبكرة عن المدارس الابتدائية (بنين) تبعاً لنوع جنس القائم بالتدريس (معلم - معلمة)".

ولاختبار هذا الفرض فقد تم حساب المتوسط والانحراف المعياري وقيمة "ت" لاتجاهات طلاب الصفين الثاني والثالث نحو مدارس الطفولة المبكرة عن المدارس الابتدائية (بنين) تبعاً لنوع جنس القائم بالتدريس (معلم - معلمة)، ويتضح ذلك بالجدول التالي:

جدول (13) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب الصفين الثاني والثالث نحو مدارس الطفولة المبكرة عن المدارس الابتدائية (بنين) تبعاً لنوع جنس القائم بالتدريس (معلم - معلمة).

الاتجاهات نحو مدارس الطفولة المبكرة	القائم بالتدريس	ن	م	ع	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
البعد المعرفي	معلم	100	20.354	4.004	218	3.269	دالة
	معلمة	120	23.323	3.309			
البعد الاجتماعي والنفسي	معلم	100	38.129	12.542	218	3.281	دالة
	معلمة	120	46.147	6.467			
البعد السلوكي	معلم	100	21.677	6.842	218	2.218	دالة
	معلمة	120	24.352	1.574			
الدرجة الكلية	معلم	100	80.161	18.845	218	3.689	دالة
	معلمة	120	93.823	10.088			

* قيمة "ت" الجدولية عند مستوى (0.05) = 1.960 لدلالة الطرفين.

يتضح من جدول (13) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الصفين الثاني والثالث نحو مدارس الطفولة المبكرة عن المدارس الابتدائية (بنين) تبعاً لنوع جنس القائم بالتدريس (معلم - معلمة) لصالح تدريس المعلمة، حيث كانت قيمة "ت" دالة عند مستوى (0.05) في جميع أبعاد الاتجاهات نحو مدارس الطفولة المبكرة ودرجتها الكلية، مما يشير إلى أن أفراد عينة الدراسة الحالية من طلاب المدارس الابتدائية (بنين) يختلفون عن بعضهم البعض في اتجاهاتهم نحو مدارس الطفولة المبكرة تبعاً لنوع جنس القائم بالتدريس لهم معلم كان أم معلمة، وهو ما يشير إلى عدم تحقق الفرض الثالث للدراسة الحالية.

نتائج الفرض الرابع وتفسيرها:

ينص هذا الفرض على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أولياء أمور طلاب الصفين الثاني والثالث نحو مدارس الطفولة المبكرة عن المدارس الابتدائية (بنين)".

ولاختبار هذا الفرض فقد تم حساب المتوسط والانحراف المعياري وقيمة "ت" لاتجاهات أولياء أمور طلاب الصفين الثاني والثالث تبعاً لنوع مدارس أبنائهم (مدارس الطفولة المبكرة - المدارس الابتدائية بنين)، ويتضح ذلك بالجدول التالي:

جدول (14) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أولياء أمور طلاب الصفين الثاني والثالث تبعًا لنوع مدارس أبنائهم (مدارس الطفولة المبكرة - المدارس الابتدائية بنين).

مستوى الدلالة	قيمة "ت"	درجات الحرية	ع	م	ن	نوع المدارس	الاتجاهات نحو مدارس الطفولة المبكرة
دالة	3.425	464	4.468	24.033	266	الطفولة المبكرة	البعد المعرفي
			3.986	20.322	200	الابتدائية بنين	
دالة	2.452	464	8.118	44.133	266	الطفولة المبكرة	البعد الاجتماعي والنفسي
			8.024	39.064	200	الابتدائية بنين	
دالة	2.941	464	4.183	22.533	266	الطفولة المبكرة	البعد السلوكي
			4.254	19.354	200	الابتدائية بنين	
دالة	3.643	464	10.174	90.700	266	الطفولة المبكرة	الدرجة الكلية
			14.930	78.741	200	الابتدائية بنين	

* قيمة "ت" الجدولية عند مستوى (0.05) = 1.960 لدلالة الطرفين.

يتضح من جدول (14) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أولياء أمور طلاب الصفين الثاني والثالث تبعًا لنوع مدارس أبنائهم (مدارس الطفولة المبكرة - المدارس الابتدائية بنين)، لصالح مدارس الطفولة المبكرة، حيث كانت قيمة "ت" دالة عند مستوى (0.05) في جميع أبعاد الاتجاهات نحو مدارس الطفولة المبكرة ودرجتها الكلية، مما يشير إلى أن أفراد عينة الدراسة الحالية من أولياء أمور طلاب الصفين الثاني والثالث يختلفون عن بعضهم البعض في اتجاهاتهم تبعًا لنوع مدارس أبنائهم (مدارس الطفولة المبكرة - المدارس الابتدائية بنين)، وهو ما يشير إلى عدم تحقق الفرض الرابع للدراسة الحالية.

نتائج الفرض الخامس وتفسيرها:

ينص هذا الفرض على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات نحو مدارس الطفولة المبكرة بين أولياء أمور طلاب الطفولة المبكرة وبين أولياء أمور طلاب المدارس الابتدائية (بنين)".

ولاختبار هذا الفرض فقد تم حساب المتوسط والانحراف المعياري وقيمة "ت" لاتجاهات أولياء أمور طلاب الطفولة المبكرة وبين أولياء أمور طلاب المدارس الابتدائية (بنين)، ويتضح ذلك بالجدول التالي:

اتجاه بعض الفئات ذات العلاقة نحو مدارس الطفولة المبكرة في المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية - الباحثة نورة محمد البيشي - د. مشاعل راشد آل بو عيين - الباحثة بدرية سالم الدوخي
الباحثة عالية على آل ضبعان - الباحثة فريدة ذياب الشمري بالباحثة منى محمد الشريف - الباحثة نوير منور المطيري -
الباحثة هيلة بشير العنزي

جدول (15) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أولياء أمور طلاب الطفولة المبكرة وبين أولياء أمور طلاب المدارس الابتدائية (بنين) في اتجاهاتهم نحو مدارس الطفولة المبكرة .

الاتجاهات نحو مدارس الطفولة المبكرة	أولياء أمور طلبة	ن	م	ع	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
البعد المعرفي	الطفولة المبكرة	266	21.266	4.225	464	1.301	غير دالة
	الابتدائية بنين	200	19.935	3.758			
البعد الاجتماعي والنفسي	الطفولة المبكرة	266	40.866	9.268	464	0.859	غير دالة
	الابتدائية بنين	200	38.935	8.286			
البعد السلوكي	الطفولة المبكرة	266	18.100	4.908	464	1.032	غير دالة
	الابتدائية بنين	200	19.322	4.338			
الدرجة الكلية	الطفولة المبكرة	266	80.233	13.685	464	0.549	غير دالة
	الابتدائية بنين	200	78.193	15.247			

* قيمة "ت" الجدولية عند مستوى (0.05) = 1.960 لدلالة الطرفين.

يتضح من جدول (15) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أولياء أمور طلاب الطفولة المبكرة وبين أولياء أمور طلاب المدارس الابتدائية (بنين) في اتجاهاتهم نحو مدارس الطفولة المبكرة، حيث كانت قيمة "ت" غير دالة عند مستوى (0.05) في جميع أبعاد الاتجاهات نحو مدارس الطفولة المبكرة ودرجتها الكلية، مما يشير إلى أن أفراد عينة الدراسة الحالية من أولياء الأمور لا يختلفون عن بعضهم البعض في اتجاهاتهم نحو مدارس الطفولة المبكرة، وهو ما يشير إلى تحقق الفرض الخامس للدراسة الحالية.

مناقشة النتائج:

بيّنت نتائج الدراسة وجود اتجاهات إيجابية نحو مدارس الطفولة المبكرة؛ وعلى الرغم من عدم وجود دراسات سابقة تؤيد أو تعارض هذه النتيجة التي توصل إليها الباحثات والمتعلقة بهذا الفرض نتيجة لندرة الدراسات السابقة - في حدود إطلاعنا - إلا أن هذه النتيجة يمكن تفسيرها في ضوء أنها قد تكون نتيجة طبيعية وذلك بسبب تواجد فئات عينة الدراسة من (مشرفة تربوية، وقائدة مدرسية، ومعلمة الفصل، ومعلمة التربية الخاصة، ومرشدة طلابية) داخل تلك المدارس ويعملون بها وكذا ولي الأمر الذي يُرسل أطفاله إلى تلك المدارس، وجميعهم يؤمنون بدور تلك المدارس في تنمية شخصية وقدرات الطفل الانفعالية، والمعرفية، والنفس حركية. إضافة إلى إيمانهم بالإستراتيجية الحالية لموقع مدارس الطفولة المبكرة بالعملية التعليمية بالمملكة العربية السعودية وما يقع على عاتقها من مسئولية وطنية في تحقيق المستقبل متمثلة في رؤية المملكة العربية السعودية 2030 في التعليم.

أما بالنسبة لمتغير الفئة، فقد توصلت الدراسة إلى أن الفئات السبع المتباينة لا يختلفون عن بعضهم البعض في اتجاهاتهم نحو مدارس الطفولة المبكرة؛ وعلى الرغم من عدم وجود دراسات سابقة تؤيد أو تعارض هذه النتيجة التي توصل إليها الباحثات والمتعلقة بهذا الفرض نتيجة لندرة الدراسات السابقة - في حدود إطلاعنا - إلا أن هذه النتيجة يمكن تفسيرها في ضوء تشابه الظروف المحيطة بتلك الفئات السبع، من مثل تشابه الواجبات الوظيفية والمهنية من تدريس وإشراف وتوجيه؛ لذلك فإن تشابه الواجبات المناطة بهم قد يفسر عدم التباين في اتجاهاتهم نحو مدارس مرحلة الطفولة المبكرة. إضافة إلى أن الواجبات الوالدية المناطة بأولياء الأمور من تربية ورعاية جيدة لأبنائهم في هذه

السن وتلك المرحلة العمرية الهامة في حياتهم من كيفية التواصل معهم، والتعرف بصورة أكبر على متطلباتهم النفسية، والاجتماعية، والأكاديمية. فجميع ما سبق أدى إلى عدم التباين في اتجاهات أفراد عينة الدراسة من أولياء أمور طلاب نحو مدارس مرحلة الطفولة المبكرة. وفيما يتعلق بنتائج الفروض الثالث والرابع والخامس والتي أظهرت وجود فروق بين الطلاب وكذا بين أولياء أمورهم في اتجاهاتهم نحو مدارس الطفولة المبكرة في ضوء قيام المعلمة بالتدريس دون المعلم؛ فإن هذه النتائج يمكن تفسيرها في ضوء ما أشار إليه يوسف (2015، 114) من أن معلمة مدارس مرحلة الطفولة المبكرة هي تعتبر أم بديلة وصدر حنون يلجأ إليها الطفل ليشعر بالأمن والطمأنينة؛ إضافة إلى كونها معلمة تعلم الأطفال قواعد السلوك السليم وتمدهم بمعلومات تساعد في فهم ما يدور من حولهم، وهي أخصائية نفسية تساعد في فهم سلوك الأطفال لتعمل على حل مشكلاتهم النفسية، وهي أيضًا أخصائية اجتماعية تساعد في حل مشكلات الأطفال الاجتماعية، وهي أخصائية تكنولوجيا تعليم تعمل على توفير واستخدام ما يحتاجه الطفل من وسائل تعليمية تساعد في فهم الأنشطة المقدمة له، وهي معلمة تربية فنية تعمل على تهيئة فصلها ليكون بيئة مناسبة للطفل، كما أنها قدوة للطفل يقتدى بها أثناء وجوده بالمدرسة وبعد تخرجه منها. فهي بوتقة تضم كل ذلك وأكثر منها وذلك راجع لكونها معلمة تؤدي دورًا هامًا ومؤثرًا في تشكيل شخصية الطفل.

وأخيرًا وإجمالاً؛ فإن نتائج الدراسة الحالية تأتي متسقة مع جهود واهتمام وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في زيادة وعي أهل الميدان التربوي، وتحسين اتجاهاتهم نحو مدارس مرحلة الطفولة المبكرة، خصوصًا وأن تلك المدارس لها أهمية بالغة في تكوين شخصية الطفل؛ فهي تُنمي مهارات الطفل، وتربيته بأسلوب جيد، كما أنها تُعده للمستقبل لتطوير المجتمع والاقتصاد السعودي، وكذا فهي تغرس في الطفل القيم والأخلاقيات؛ إضافة إلى أنها مؤسسة تربوية وتعليمية تسعى إلى إخراج مواطنين مسؤولين عن تقدم المجتمع من خلال الاهتمام بهم ورعايتهم منذ نعومة أظافرهم.

توصيات ومقترحات ختامية:

في إطار ما أسفر عنه تحليل مقياس الدراسة الذي تم تطبيقه على أفراد عينة الدراسة بفئاتها المتباينة، ووفقًا لما أسفر عنه التحليل الإحصائي لاستجابات أفراد العينة، وتحقيقًا للهدف من إعداد الدراسة الحالية، فقد أمكن التوصل إلى العديد من التوصيات لعل من أبرزها ما يلي:

1. ضرورة وجود سياسة محددة الأهداف ذات رؤية مستقبلية واضحة فيما يتعلق بخلق استراتيجيات جديدة للارتقاء بالمنظومة التعليمية وفي مقدمتها الاهتمام بمدارس مرحلة الطفولة المبكرة باعتبارها مرحلة تمهيدية حقيقية، ذات قيمة تربوية، لها دور فعال في العملية التعليمية.
2. إعداد وتنفيذ ورش عمل دورية خاصة بكل من المشرفة التربوية - القائدة المدرسية - معلمة الفصل - معلمة التربية الخاصة - المرشدة الطلابية حول كيفية التوافق المهني من أجل رفع مستوى السلوك التكيفي لديهم في البيئة التعليمية لمدارس الطفولة المبكرة، وخاصة في مجال التعامل مع الطلاب.
3. العمل على تنمية اتجاهات منسوبي مدارس مرحلة الطفولة المبكرة وطلابهم وأولياء أمورهم نحو تلك المدارس؛ باعتبارهم ركائز أساسية من ركائز تحقيق مدارس مرحلة الطفولة المبكرة لأهدافها.
4. إعطاء المزيد من الاهتمام لظروف العمل في مدارس مرحلة الطفولة المبكرة من خلال توفير بيئة عمل مناسبة تجعل منسوبي تلك المدارس يشعرون بالراحة النفسية والاستقرار الوظيفي؛ الأمر الذي ينعكس على قدرتهم على تقديم المزيد من الإنجازات داخل المؤسسة التربوية والتعليمية للطفل.
5. الدعوة إلى تكامل العمل بين معلمات التعليم العام والتربية الخاصة في مدارس الطفولة المبكرة لتشخيص المبكر وتقديم الخطط العلاجية لطلاب التربية الخاصة.

6. دعوة أولياء الأمور للمشاركة في إدارة وحل مشكلات أبنائهم المدرسية بمدارس مرحلة الطفولة المبكرة من خلال عقد الاجتماعات والجلسات المستمرة لمجالس الآباء، للتعامل لإيجاد الحلول المناسبة لها.
7. إجراء دراسة مقارنة بين منسوبي مدارس مرحلة الطفولة المبكرة في التعليم الحكومي والتعليم الاهلي بالمملكة العربية السعودية في اتجاهاتهم نحو تلك المدارس

المراجع:

1. أبو النيل، هبة الله محمود (2017). اثر برنامج تدريبي مكثف للمحاجة التعاونية علي اكتساب الاتجاهات الايجابية نحو تعلم مهارات المحاجة لدى طلاب الجامعة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 27 (94)، 459 – 507.
2. الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض (2016). *الطفولة المبكرة*.
3. استرجع من موقع: <https://edu.moe.gov.sa/Riyadh/Pages/2019.aspx>
4. الإدارة العامة للتعليم بمنطقة تبوك (2019). *اول مدرسة للطفولة المبكرة في المملكة بالروضة الـ 14 بتعليم تبوك*. استرجع من موقع: <https://edu.moe.gov.sa/Tabuk/MediaCenter/News/Pages/Zuuz.aspx>
5. البيطار، حمدي محمد (2016). فاعلية استخدام التعليم عن بعد في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحو التعليم عن بعد في مقرر تكنولوجيا التعليم لدى طلاب الدبلوم العام نظام العام الواحد شعبة التعليم الصناعي. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 78، 17 – 38.
6. الجعفري، ممدوح عبد الرحيم، والقدري، آية عادل (2020). نظام التعليم الجديد للطفولة المبكرة في ضوء رؤية مصر للتعليم 2030. *مجلة الطفولة والتربية، كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة الإسكندرية*، 12 (41)، 1، 67 – 93.
7. الحري، رافدة (٢٠٠٢). *نشأة وإدارة رياض الأطفال*. الرياض: مكتبة العبيكان.
8. الخالدي، عادل عابد (2018). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو دمج المكفوفين في ضوء بعض المتغيرات بجامعة طيبة. *المجلة التربوية، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت*، 33 (129)، 1، 281 – 320.
9. الخولي، هشام محمد (2002). *الأساليب المعرفية وضوابطها في علم النفس*. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
10. الدسوقي، غادة إبراهيم (2017). دراسة مقارنة لنظم تربية الموهوبين بمرحلة رياض الأطفال في الولايات المتحدة الأمريكية وجمهورية الصين الشعبية وإمكانية الاستفادة منها في جمهورية مصر العربية. *رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس*.
11. الراشد، مضاي عبد الرحمن (1419هـ). مضامين مفهوم القدوة كما تدركها معلمات رياض الأطفال ودرجة ممارستها له. *رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود*.
12. الزق، احمد يحيى (2006). *علم النفس*. عمان: دار وائل للنشر.
13. الزهراني، نائف بن مطلق (2018). الأفكار الالاعقلانية والاتجاهات نحو التطرف لدى طلاب المرحلة الثانوية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 101، 265 – 295.

14. الزبون، سليم عوده (2008). اتجاهات طلبة جامعة جرش الأهلية نحو مادة علم النفس التربوي. مجلة كلة التربية بالمنصورة، جامعة المنصورة ، 66، 2، 201 – 230.
15. السرور، ناديا هايل (2002). مقدمة في الإبداع. عمان: دار وائل للنشر.
16. الشدي، ندى إبراهيم (2021). واقع مدارس الطفولة المبكرة في محافظة الخرج. مجلة جامعة شقراء للعلوم الإنسانية والإدارية، جامعة شقراء، 15، 181 – 201.
17. الشريف، محمد بن حارب (2016). اتجاهات طلبة جامعة شقراء نحو التعليم الإلكتروني. مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر الشريف، 168، 3، 889 – 929.
18. الطريس، ياسمين ضرباح (2017). الصورة الذهنية لمعلمة الروضة لدى عينة من آباء وأمهات أطفال الروضة وعلاقتها بالتوافق النفسي للمعلمات. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.
19. العارضة، محمد عبد الله (2013). النمو المعرفي لطفل ما قبل المدرسة: نظرياته وتطبيقاته. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
20. العبيدي، محمد جاسم، وولي، باسم محمد (2014). المدخل إلى علم النفس الاجتماعي. عمان: دار الثقافة للنشر.
21. العفنان، علي عبد الله (1414هـ). مقارنة بين أطفال المرحلة الابتدائية الذين التحقوا والذين لم يلتحقوا برياض الأطفال في الدافعية نحو التعلم والتحصيل الدراسي. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
22. العلي، وعد (2020). اتجاهات قائدات المدارس نحو قرار دمج المرحلة الابتدائية الاولى مع رياض الأطفال. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
23. المطيري، نجوى بنت ذياب (2018). دور مؤسسات رياض الأطفال في التوظيف التربوي لحب الاستطلاع من وجهة نظر المشرفات والمديرات والمعلمات بمحافظة عنيزة. مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات للآداب والعلوم التربية، جامعة عين شمس، 19، 3، 531 – 586.
24. المعاينة، خليل (2000). علم النفس التربوي. عمان: دار الفكر.
25. الناشف، هدى محمود (2010). قضايا معاصرة في تربية الطفولة المبكرة. القاهرة: دار الفكر العربي.
26. النجدي، أحمد، وراش، علي، وعبد الهادي، منى (2002). المدخل في تدريس العلوم. القاهرة: دار الفكر العربي.
27. بدر، سهام محمد (1421هـ). اتجاهات الفكر التربوي في مجال الطفولة. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
28. جابر، جابر عبد الحميد (2000). علم النفس التربوي: أسسه التربوية. الرياض: مكتبة العبيكان.
29. حسن، أحلام الباز، وعبد الحكيم، فاروق جعفر، ومحمد، زينب علي، وخوندنه، أحلام عادل (2020). مؤسسات الطفولة ومنظماها. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
30. حناوي، مجدي "محمد رشيد" (2005). اتجاهات المشرفين الأكاديميين نحو الانترنت واستخداماتها في التعليم في جامعة القدس المفتوحة في فلسطين. رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

31. خلف، أمل (٢٠٠٥). مدخل إلى رياض الأطفال. القاهرة: عالم الكتب.
32. دحمان، الهنوف عائض، وبديوي، عبد الرحمن علي (2020). واقع تطبيق برامج صعوبات التعلم في مدارس مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات ومعوقات نجاحها. مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي، جامعة فلسطين، 10 (4)، 54 – 85.
33. ربيع، محمد شحاتة (2021). قياس الشخصية (ط 8). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع
34. ربيع، محمد شحاتة (2022). علم النفس الاجتماعي (ط 2). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
35. زهران، حامد عبد السلام (2003). علم النفس الاجتماعي. القاهرة: عالم الكتب.
36. عبد الرحمن، سعد (1998). القياس النفسي: النظرية والتطبيق (ط 3). القاهرة: دار الفكر العربي.
37. علام، صلاح الدين محمود (2002). القياس والتقويم التربوي والنفسي: أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة. القاهرة: دار الفكر العربي.
38. عوده، نبيل نمر (2003). اتجاهات طلبة كلية التربية الحكومية بغزة نحو الإبداع وعلاقتها بالتفكير الإبداعي لديهم. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين.
39. عيد، محمد إبراهيم (2000). علم النفس الاجتماعي. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
40. قابيل، نهاد مرزوق (2018). الذكاء الثقافي وعلاقته بالاتجاه نحو دمج الصم بالتعليم الجامعي لدى عينة من طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، 29 (114)، 2، 265 – 318.
41. ماضي، أمينة مجدي (2013). فاعلية برنامج إرشادي لتعديل الاتجاهات نحو معايير اختيار شريك الحياة لدى عينة من الشباب الجامعي من الجنسين. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.
42. مايز وتوينج (2022). علم النفس الاجتماعي. ترجمة: حواشين، مفيد نجيب، وعيسى، مراد علي، عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
43. مراد، صلاح أحمد، وسليمان، أمين علي (2012). الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية: خطوات إعدادها وخصائصها. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
44. مصطفى، شروق (2019). ما هي مدارس الطفولة المبكرة. استرجع من موقع: <https://wikiyat.com/wiki/2895>
45. مقران، معاذ أحمد، والردعان، دلال عبد الهادي (2017). اتجاهات طلاب كلية التربية نحو المرض النفسي في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية (دراسة عبر ثقافية). المجلة الدولية للتربية المتخصصة، 6 (5)، 139 – 153.
46. منسي، محمود عبد الحليم (2008). الإبداع والموهبة. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

47. نور الدين، و داد عبد السميع (2011): اتجاهات طلاب جامعة الملك عبدالعزيز بجدة نحو بعض قضايا البيئة "دراسة تشخيصية". دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 5 (4)، 585 – 613.
48. نوري، محمد عثمان (2013). الإحصاء والقياس في العلوم الاجتماعية والسلوكية: الإحصاء الوصفي والاستدلالي مع استخدام برنامج SPSS (ط 6) مزيدة ومنقحة. جدة: خوارزم العلمية للنشر والتوزيع.
49. هيرو، وهيلدبراند (2021). إدارة مراكز رعاية الطفل. ترجمة: احميدة، فتحى محمود، وهاشم، أحمد إسماعيل، عثمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
50. يوسف، سليمان عبد الواحد (2013). علم النفس التعليمي "نماذج التعلم وتطبيقاته في حجرة الدراسة". عثمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.
51. يوسف، سليمان عبد الواحد (2015). اتجاهات معلمات رياض الأطفال في جمهورية مصر العربية نحو الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم وعلاقتها بالسيادة النصفية للمخ. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 2 (6)، 113 – 138.
52. يوسف، سليمان عبد الواحد (2020). فيروس كورونا المستجد (Covid-19): المعتقدات عنه والاتجاهات نحو المريض المصاب به لدى عينات متباينة من أفراد الشعب المصري "دراسة سيكومترية". المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، 75، 3، 1071 – 1105.

المراجع الأجنبية

53. American Psychological Association (2009). APA concise dictionary of psychology. Washington, DC: APA.
54. Fredericks, A. (1982). Developing Positive reading attitudes. *The reading teacher*, 36 (1), 38-40.
55. Hewstone., M. (1996). Contact and categorization: Social psychological interventions to change intergroup relations. In C.N. Macrae, C. Stangor & M. Hewstone (Eds.) *Stereotypes and stereotyping* (323-368). New York: Guilford Press.
56. Hujala, E. (2016). Cross-cultural interpretations of changes in early childhood education in the USA, Russia, and Finland. *International Journal of Early Years Education*, 24 (3), 309-324.
1. Kassir., S., Fein., S. & Markus., H. (2011). *Social Psychology*. Belmont, CA: Wadsworth.
2. Kitchener, B. A., & Jorn., A. F. (2002). Mental health first aid training for the public: evaluation of effects on knowledge, attitudes and helping behavior. *BMC Psychiatry*, 2 (10), 147-244
3. Nitko, A. J. (2001). *Educational assessment of students* (3rd ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall/ Merrill Education

بحث رقم 16

تصور مقترح لأهداف تعلم القراءة قائم على نظرية بنائية لتنمية مهارة القراءة لدى طلاب التوحد بالمرحلة الابتدائية في قطر

الأستاذ المساعد الدكتور بوبوالا كريم حامد

الباحثة نهي عمرو أنور حسن

ملخص البحث:

يهدف هذا البحث التوصل الي قائمة بالأهداف التعليمية لمهارة القراءة لطلاب التوحد بالمرحلة الابتدائية والتي ينبغي أن تتدرج من المستوي البسيط الذي يناسب الطلاب في الصفوف الأولى حتى طلاب الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية. وسيكون هذا التصور المقترح للأهداف في ضوء الأبحاث والدراسات الخاصة بالتوحد وخصائص تعلمهم ومحاولة الربط بينها وبين معايير وأهداف تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية في قطر. كما تهدف الدراسة أيضا لقاء الضوء على الهدف من وراء تعلم القراءة لهذه الفئة من الطلاب. ولقد حددت الدراسة الحدود المكانية في دولة قطر، وتستخدم الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لعينة الكتب والأبحاث والمعايير الوطنية الخاصة بتدريس مهارة القراءة، التوحد، المرحلة الابتدائية.

الكلمات المفتاحية: (تصور مقترح، الأهداف التعليمية، التوحد، مهارة القراءة)

المقدمة:

اللغة العربية هي لغة القرآن وأول أمر أنزل علي نبينا محمد عليه افضل الصلاة والسلام هو " أقرأ " فالقراءة هي عمود العلم و أساس المعرفة وأهم وسائل التعلم ، فيعتمد التعليم المدرسي بصورة كبيرة علي القراءة فبدون تحقيق الطالب مهارات القراءة المطلوبة في كل مرحلة من مراحل التعليم ابتداءً من مرحلة الروضة الي التعليم العالي لن يتمكن من التقدم في علمه ليس فقط في اللغة العربية و لكن ترتبط القراءة بتعلم المواد الدراسية الأخرى مثل العلوم و التاريخ و الجغرافيا وحتى الرياضيات فإن لم يتمكن الطالب من فك رموز المادة التي أمامه لم يتمكن من فهمها و حفظها في ذاكرته . واللغة بأشكالها المختلفة مثل (القراءة او الكتابة و التحدث و لغة الإشارة و قراءة الشفاه للصم) هي وسيلة تواصل الفرد بصورة عامة و الطفل بصورة خاصة ببيئته المحيطة به فتساعده علي التعبير عن احتياجاته ومشاعره، وفهم ما يُطلب منه ، كما ان القراءة تساعد الطفل علي معرفة العالم المحيط به و تتحول الكلمات و الرموز و الإشارات و اللوحات المحيطة به الي معني مفهوم في عقله وكما ذكر (الموسوي و التميمي، 2020) فالقراءة عملية تبدأ من الأسفل حيث قراءة الحروف و معرفتها ثم الكلمات والجمل ثم الفقرات حتى تصل الي قراءة وفهم النص. وعليه تري الباحثة ضرورة تتبع هذه السلسلة عند تدريس القراءة وفهم المقروء للأطفال تبدأ بالحروف ثم أصواتها ثم كلمات وفهم معاني الكلمات والصور حتى تصل بالطالب الي القدرة علي قراءة جمل و فقرات ثم نص.

فإذا كان تعلم اللغة بصفة عامة و مهارة القراءة بصفة خاصة بهذه الأهمية للأفراد و الأطفال فإنه تزيد أهمية تعلمها للأفراد و الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد فهؤلاء الفئة من الأطفال لديهم صعوبة في التواصل مع العالم المحيط بهم ومما لاشك فيه انه إذا تمكنوا من القراءة فسيتمكنون من قراءة ما حولهم من رموز و لوحات مما يساعد علي التقليل من التوتر كما انهم لو تمكنوا من قراءة قصص اجتماعية لمواقف الحياة المختلفة سيساعد هذا أيضا التقليل من حدة الانزعاج الذي يتسبب من مواقف حياتية جديدة بالنسبة لهم او قراءة كتب و قصص تساعد علي الاسترخاء او تعرفهم بالعالم المحيط بهم .

فالتوحد كما ذكر (الشرقاوي، 2019) في تعريف القانون الأمريكي لتعليم الأفراد المعاقين (IDEA) بأنه إعاقة تطويرية تؤثر بشكل ملحوظ على التواصل اللفظي وغير اللفظي، والتفاعل الاجتماعي، وتظهر الأعراض الدالة عليه بشكل ملحوظ قبل الثالثة من العمر وتؤثر سلباً على أداء الطفل التربوي". فأطفال التوحد لديهم قصور في المهارات الاجتماعية ومهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي، ومن خلال خبرة الباحثة في مجال العمل مع طلاب التوحد واطلاعتها على الأبحاث والدراسات في مجال التوحد تبين ان من أحد الخصائص المميزة لأطفال التوحد ضعف وسهولة تشتت الانتباه وبطء في اكتساب المهارات التعليمية ومن هنا يتبين أن مناهج وطرق تعليم طلاب التوحد يجب أن تناسب قدرات هؤلاء الطلاب وتراعي نقاط الضعف لديهم. وهذا ما أشارت إليه (النحاس و عبد النبي، 2019) في تعريفها لطلاب التربية الخاصة بأنهم " الطلاب الذين يحتاجون إلى تقديم برامج وخدمات خاصة، تختلف عن الطلاب العاديين لتمكينهم من مناهج التعليم العام بفصول الدمج " وقسمت هذه الفئة من الطلاب الي قسمين: الأول من هم بحاجة إلى مؤامة للمنهج أي تغيير في الطريقة، والثانية من يحتاجون إلى تعديل للمنهج، ويقصد به تغيير في الأهداف والمعايير أو حتى المحتوى وذلك ليتناسب مع طلاب التربية الخاصة.

وبناءً عليه ستحاول الباحثة في هذا البحث الموائمة والتعديل في معايير تعلم القراءة للمنهج الوطني للمرحلة الابتدائية بقطر محاوله التوصل الى قائمة بالأهداف التعليمية لمهارة القراءة لطلاب التوحد بالمرحلة الابتدائية في قطر، وذلك في ضوء الأبحاث والدراسات السابقة، والمنهج الوطني لدولة قطر ومناهج ومعايير ونتائج تعليمية دولية وعالمية وذلك من خلال الموائمة والتعديل للوصول الي الأهداف التعليمية لمهارة القراءة التي تلبي احتياجات طلاب التوحد وتراعي امكاناتهم ونقاط الضعف لديهم.

مشكلة البحث:

تتبلور مشكلة الدراسة في الافتقار لوجود تقييم مباشر وواضح لطلاب التوحد بالمرحلة الابتدائية في قطر لمهارات اللغة العربية بصفة عامة و مهارة القراءة بصفة خاصة ، لذلك تسعى الباحثة في هذا البحث بعد الاطلاع علي الأبحاث و الدراسات الخاصة بتدريس القراءة و مهارات و قدرات طلاب التوحد و معايير مناهج هذه الفئة من الطلاب استخلاص قائمة بالأهداف التعليمية لمهارة تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية لطلاب التوحد بدولة قطر وذلك في ضوء (معايير المنهج الوطني لدولة قطر و مناهج معتمدة عالميا ودوليا لتعليم القراءة و من خلال الموائمة و التعديل ليناسب الخصائص التعليمية لطلاب التوحد بهذه المرحلة و خصائص المناهج التعليمية لهذه الفئة)

أسئلة البحث:

تسعي الباحثة الى الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي:

ما التصور المقترح للأهداف التعليمية لتعلم مهارة القراءة لطلاب التوحد بالمرحلة الابتدائية بدولة قطر؟

ومنه تتفرع الأسئلة التالية:

1. ما الخصائص والقدرات التعليمية لطلاب التوحد؟
2. ما التصور المقترح للأهداف التعليمية لمهارة القراءة لطلاب التوحد بالمرحلة الابتدائية بدولة قطر؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي الي:

1. توضيح الخصائص والقدرات التعليمية لطلاب التوحد.
2. التوصل لتصور مقترح للأهداف التعليمية لمهارة القراءة لطلاب التوحد بالمرحلة الابتدائية بدولة قطر.

أهمية البحث:

تتمثل الأهمية النظرية للبحث جمع معلومات من المراجع والأبحاث الحديثة في النقاط التالية:

1. الخصائص المعرفية والقدرات التعليمية لأطفال التوحد.
2. الغاية من تعلم القراءة في المرحلة الابتدائية لطلاب التوحد.
3. مستويات ومراحل تعلم القراءة في المرحلة الابتدائية
4. معرفة اقل وأقصى مستوى للقراءة الذي يسعى الوصول اليه في نهاية المرحلة الابتدائية
5. الأهداف التعليمية للقراءة بالمرحلة الابتدائية
6. الموائمة والتعديل في المعايير والاهداف التعليمية للمنهج الوطني لمهارة القراءة لدولة قطر والأخذ من مناهج وبرامج دولية وعالمية للوصول الي قائمة بالأهداف التعليمية لمهارة القراءة تناسب طلاب التوحد بالمرحلة الابتدائية في دولة قطر.

تتمثل الأهمية التطبيقية في وجود دليل لمعلم اللغة العربية لطلاب التوحد لتقييم مهارة القراءة وتحديد المستوي الحالي للطلاب في بداية العام ووضع الطالب في المستوي المناسب ومنه يمكن أيضا تحديد الأهداف التعليمية والخطوات التالية مع الطالب في تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية في دولة قطر.

أيضا يعزز البحث عمل القائمين علي وضع المعايير التعليمية و المناهج الخاصة بطلاب التوحد او ذوي الاحتياجات الخاصة .

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: هذا البحث يسعى للوصول الي قائمة بمهارات تعلم القراءة لطلاب التوحد، ويعتمد على معايير المنهج الوطني لتعليم اللغة العربية في دولة قطر.

الحدود المكانية: يسرى و يطبق هذا البحث في دولة قطر.

الحدود البشرية : طلاب التوحد في المرحلة الابتدائية.

الحدود الزمانية: العام الدراسي 2022 – 2023

مصطلحات البحث:

التوحد:

التوحد هو اضطراب في النمو العصبي تتمثل أهم اعراضه في صعوبات في التواصل الاجتماعي (مثل اللغة التعبيرية، و التواصل البصري، و التفاعل الاجتماعي ، وغيرها) و الانخراط في أنماط سلوكية محدودة ومتكررة (مثل حركات متكررة لليد والجسد ، و الاهتمام بأشياء غريبة ، وغيرها) ويتطور التوحد عادة في سن الطفولة المبكرة ، ويدوم مدى الحياة . ويصنف الدليل التشخيصي و الاحصائي للاضطرابات العقلية في نسخته الخامسة الأطفال علي مقياس متسلسل وفقا لمستوي الدعم الذي يحتاجون اليه (من المستوي 1: أي الذين يحتاجون الي دعم اقل وصولا الي المستوي 3: أي الذين يحتاجون الي دعم كبير) (معهد الدوحة الدولي للأسرة، البحوث لدعم السياسات الاسرية، مؤسسة قطر، 2018).

القراءة:

القراءة هي عملية معرفية تعتمد على تفكيك الرموز أي الحروف لتكوين المعنى و الوصول الي فهم المقروء من خلال استرجاع المعلومات المسجلة في المخ. (رسلان و السيد، 2019)

الأهداف التعليمية: يقصد بالهدف التعليمي التغير المتوقع او المرغوب حدوثه على سلوك المتعلم (العقلي او الحركي او الانفعالي) نتيجة عملية التعلم ، و تشتق من الأهداف التربوية العامة و تكون اكثر تحديدا من الأهداف التربوية و ترتبط بمادة دراسية او منهج او وحدة دراسية معينة. (abueita، 2016). في حين ان الهدف التعليمي هو وصف للسلوك الذي نريد تعلمه للطلاب نتيجة دراسته للمادة او الوحدة مثل (القدرة على القراءة الصحيحة أو فهم معنى المصطلحات الأساسية) ، فان الأهداف السلوكية : تحدد بدقة كيف و الي أي مدي من المتوقع ان يحقق الطالب الهدف التعليمي ، و الهدف السلوكي يجب ان يصاغ في صورة فعلا اجرائيا، و يحدد بوضوح سلوك المتعلم ، يكون له ناتج تعليمي واحد و ان يكون قابل للقياس و التقييم. (على، 2013)

الإطار النظري:

تناولت الباحثة الاطار النظري في المحورين الرئيسيين من موضوع البحث وكل محور يحتوي عدة مباحث، وتتمثل محاور البحث الرئيسية في العنصرين التاليين:

1. التوحد.

2. مهارة القراءة في المرحلة الابتدائية.

اخور الأول أ- التوحد

(أ-1) تعريف التوحد

كما ذكر (المقابلة، 2016) فالتوحد من الاضطرابات التي تلحق بعملية النمو و تؤثر علي سرعتها خلال سنوات النمو خاصة في مرحلة الطفولة المبكرة، و يظهر الطفل التوحدي انشغال دائم و زائد بذاته و ضعف الانتباه و التواصل و ببطء النمو اللغوي لديه و كذلك ضعف الاستجابة للمثيرات الحسية الخارجية بالإضافة الي نشاط حركي زائد. أما بالنسبة لمعدلات و مستويات الذكاء للأطفال ذوي اضطراب التوحد فهي كغيرهم من الأطفال العاديين تتفاوت بين المتوسط في الذكاء العام و اخرين اعلي او اقل من ذلك حتى انه تتنوع و تختلف قدرات كل طفل من أطفال التوحد بل و تتفاوت مستوياتها و بالتالي يصنف بعض أطفال اضطراب التوحد تحت فئة (ذوي الأداء الوظيفي المرتفع) وهم من ليس لديهم تأخر ذهني و يستطيعون الاستفادة من برامج الدمج في التعليم و لكن تظهر لديهم صعوبات في الفهم القرائي و التعبير الكتابي مما يؤثر علي قدرتهم علي التعلم و التواصل مع الاخرين. (اسماعيل، 2019)

(أ-2) أعراض التوحد

تتعدد أعراض التوحد و تختلف في شدتها بين البسيطة و الشديدة من طفل لآخر في الجوانب (النمائية ، الاجتماعية ، المعرفية ، اللغوية و الحركية) وليس من الضروري ان تكون الاعراض في جميع الجوانب بنفس الدرجة فعلى سبيل المثال يمكن ان تكون شديده في الجانب الاجتماعي و بسيطة في الجانب المعرفي، وبصورة عامة تظهر اعراض التوحد في الجوانب الآتية:

1. التفاعل الاجتماعي وعدم القدرة على إقامة علاقات اجتماعية او المحافظة عليها ان وجدت.
2. اضطراب الارتقاء اللغوي حيث استخدام المفردات والتراكيب اللغوية وفهم المفردات والضمائر.
3. اضطراب في التواصل سواء اللفظي او غير اللفظي.
4. اضطراب التأزر الحركي
5. نمطية السلوك او تكراره (اعداد برنامج تربوي لإكساب الاطفال التوحدين المهارات الكاديمية)

وكما جاء في الدليل التشخيصي الرابع للاضطرابات العقلية كما ذكر في دراسة (دور مراكز التربية الخاصة في تأهيل اطفال التوحد إنفعاليا و إجتماعيا كما تدركه الأمهات) فان اضطراب التوحد يتضمن ثلاث خصائص أساسية هي: القصور في التواصل الاجتماعي، قصور في اللغة و المحادثة، وجود أنماط متكررة وثابتة من السلوك .

(أ-3) الخصائص العقلية المعرفية لأطفال التوحد

سنركز في هذا البحث علي الخصائص و العمليات العقلية المعرفية لعلاقتها بموضوع البحث و تتمثل في الذكاء، القدرات اللغوية، الانتباه، الادراك ، التذكر ، و تكوين المفاهيم وفيما يلي توضيح لكل مما سبق:

القدرات اللغوية: يعاني أطفال التوحد من قصور وتأخر في النمو اللغوي ومشاكل في اللغة مثل صعوبة فهم المفردات و استخدام الضمائر كما تظهر لديهم المصاداه اي ترديد الكلمات دون ادراك معناها. (صادق، الحسيني، عزمي، و عبد الحميد، 2017) وسوف نتطرق الي المهارات اللغوية الخاصة بأطفال التوحد بصورة أكثر تفصيلا لاحقا

الانتباه: يتصف أطفال التوحد باضطراب الانتباه حيث يعانون من نقص شديد في القدرة على الانتباه وخاصة الانتباه المترابط ويعد هذا القصور من العوامل الأساسية لتأخر اللغة. (صادق، الحسيني، عزمي، و عبد الحميد، 2017). كما ويبدون قصر في مدة الانتباه مما يؤثر على مهاراتهم المعرفية الأخرى وقدرتهم على تنفيذ المهام، كما ويميلون الى توجيه انتباههم للأشياء المادية أكثر من غيرها و يركزون انتباههم على مثيرات يفضلونها على حساب مثيرات أخرى و لديهم صعوبة في الانتقال من مثير الى اخر. (اسماعيل، 2019)

الادراك: يعاني الطفل التوحدي من عدة اشكال من الاضطرابات الادراكية مثل اضطراب الادراك (السمعي، البصري، الشمي، اللمسي) ومن اشكال ذلك علي سبيل المثال عدم الإحساس بالألم و استجابتهم للأصوات غير الكلامية أفضل من استجابته للكلام، الخلط بين الشكل و الأرضية و توزيع النظر على الأشياء دون تركيز، عدم تمييز درجات الحرارة أو طعم الأشياء وعدم ادراكه للمخاطر من حوله. (صادق، الحسيني، عزمي، و عبد الحميد، 2017)

التذكر: تتضح مشكلات التذكر لدي أطفال التوحد في اضطرابات الذاكرة السمعية والمكانية فلا يتمكنون من استخدام الاستراتيجيات التنظيمية ولا العبارات لدعم الذاكرة فيتذكرون الكلمات عشوائيا مع عدم القدرة علي ربط الكلمة بدلالاتها كما يتضح في صعوبة تذكر القصص الكاملة واستدعاء الاحداث التي تخص الافراد.

تكوين المفاهيم: نتيجة لانخفاض الادراك والتمييز لدي طفل التوحد واضطراب الانتباه لديه يكون لديهم صعوبة في استيعاب المفاهيم الزمانية و المكانية و المعنوية. (صادق، الحسيني، عزمي، و عبد الحميد، 2017)

(أ-4) الخصائص اللغوية لأطفال التوحد

تظهر الاضطرابات اللغوية بصورة مميزة لدي أطفال التوحد فالتوحيدين على الأغلب يستخدمون اللغة بصورها المختلفة للطلب والتعبير عما يحتاجونه، فأطفال التوحد يميلون الى استخدام علم تراكيب الكلام في فهم مضمون أي نص يقدم لهم أكثر من استخدام علم معاني الكلمات. كما انه البعض منهم لا يتعلمون الكلام والبعض الآخر يتأخر تطور الكلام لديهم كثيرا عن العاديين، وهناك البعض الآخر ينطقون كلمات من وقت لآخر دون هدف وذلك لأنهم لا يعرفون لماذا وكيف تستخدم الكلمات الا ان نطقهم لكلمات يساعد في تعلمهم كيفية وفائدة استخدامها. أما بالنسبة لمتطلبات تطور اللغة مثل التواصل الهادف والرغبة في استخدام الكلمات فهي مفقودة لدي التوحيدين وبالتالي يتأخرون في اكتساب كلمات منظوقة. اما النسبة للتوحيدين القادرين على التعبير عما في أنفسهم من خلال جمل فانهم يواجهون صعوبات في الفهم اللغوي تفوق ما يواجهه غير التوحيدين. كذلك يجدر الإشارة الي ان الأطفال التوحيدين يواجهون صعوبة في فهم بعض الكلمات المجردة او العبارات المجازية فيفهمون العبارات والكلمات بصورة حرفية. (اعداد برنامج تربوي لإكساب الاطفال التوحيدين المهارات الأكاديمية)

ووفقا لقانون تعليم الافراد ذوي الحاجات الخاصة (IDEA) فان عجز الطلاب ذوي التوحد عن التواصل اللفظي وغير اللفظي قد يؤثر على تطورهم و أدائهم في مجال التعليم. كما ان كيفية النمو و التطور العاطفي و الاجتماعي و الادراكي لديهم يؤثر على تعلمهم للقراءة حيث ان طرقهم الخاصة في معالجة المعلومات تؤدي بهم الي مشاكل في طرق و مستويات القراءة و الاستيعاب. (جامعة الأزهر، 2015)

(أ-5) المهارات الأكاديمية لأطفال التوحد

تنقسم المهارات الأكاديمية الي جانبين، جانب تجريدي من مهارات تعليمية (قراءة، كتابة، حساب، ...) و جانب تطبيقي يعتبر معين أساسي في طرق التواصل المقروءة و المكتوبة و مفاهيم الزمن و القياس و الموازين و النقود و غيرها من المهارات التطبيقية التي يتعلمها التوحيديون وفق قدراتهم حيث تنقسم جوانب الأداء في المهارات الأكاديمية لديهم الي قسمين وفقا لمستوي القدرات الوظيفية لديهم، فالقسم الأول هم ذوي المستوي الوظيفي المرتفع وهم من يتسنى لهم تحقيق تقدما في تعلم المهارات الأكاديمية وقد يصلون الي مراتب تعليمية عليا بل

و يتمكنون من الاندماج في المنظومة التعليمية للعاديين ويمكن ان يتفوقوا علي العاديين احيانا ، اما القسم الثاني فهم ذوي المستوي الوظيفي المنخفض وهم بحاجة الي تعليم خاص و بيئة تعليمية مناسبة حتي يتمكنوا من اكتساب المهارات الاكاديمية الأساسية و المهارات التطبيقية بما يتناسب مع القدرات العقلية المعرفية لكل منهم على حده . (اعداد برنامج تربوي لإكساب الاطفال التوحدين المهارات الكاديمية)

في هذا البحث تركز الباحثة على الجانب التجريدي للمهارات التعليمية والذي يناسب طلبة التوحد ذوي الأداء الوظيفي المرتفع و الذين يستطيعون التعلم و التقدم في المهارات الاكاديمية (القراءة).

(أ-6) طرق التعلم عند الاطفال التوحدين

للتعرف على طرق تعلم الأطفال من ذوي التوحد إذا يجب التعرف أولا على كيف يفكر هؤلاء الأطفال مثل طريقة التفكير الإدراكي الاجتماعي، ثم التعرف على معرفة كيف يمكن تعزيز التعلم عندهم. ومن هنا نستعرض طرق التفكير الإدراكي والتواصل الاجتماعي عند أطفال التوحد فيما يلي:

فالأطفال المصابين بالتوحد يعتمدون على الصور في التفكير وليس الكلمات، وعرض الأفكار في مخيلتهم على شكل شريط فيديو لذلك يحتاجون بعض الوقت لاستعادة الأفكار، كما يجدون صعوبة في معالجة سلسلة طويلة من المعلومات الشفهية، وصعوبة تعميم ما تعلمونه. وعليه عند العمل مع هؤلاء الأطفال يفضل البدء باستغلال نقاط القوة لديهم في تعليمهم وذلك لابد أن يكون في بيئة تعليمية مساعدة وان تكون بيئة ثابتة ومنظمه أثناء التدريس وتتصف هذه البيئة التعليمية بما يلي:

بالتنظيم، وضوح التعليمات، وجود نظام هيكلي لتقديم التوجيهات المساعدة للطفل لتعلم الاستجابة المطلوبة، كما تعزز هذه البنية التعليمية الخاصة بأدوات مرئية مساعدة واعمال روتينية. (التوحد " التشخيص و العلاج " في ضوء النظريات)

المحور الثاني ب - القراءة

(ب - 1) تعريف القراءة

القراءة واحدة من المهارات الأربعة الرئيسية للغة وهي (الاستماع ، التحدث ، القراءة ، الكتابة) بالإضافة الى الأساليب و التراكيب اللغوية . والقراءة هي عملية معرفية تعتمد علي تفكيك الرموز أي الحروف لتكوين المعني و الوصول الي فهم المقروء من خلال استرجاع المعلومات المسجلة في المخ. (رسلان و السيد، 2019) و القراءة عملية تحتاج الى مدى واسع من العمليات الذهنية فتبدأ بالتحليل الادراكي الحسي للكلام المكتوب تمييزا للحروف من خال تتبع الاختلافات البصرية بينه و معرفة أوجه التطابق بين الحروف و الفونيمات و من هنا تبدأ عملية تنشيط الكلمات الموجودة في القاموس العقلي من صور بصرية و صوتية للكلمات ومعانيها و ارتباطها بغيرها من معلومات تركيبية ودلالية. (سليمان، 2012)

(ب - 2) تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية وأهمية الوعي الصوتي:

القراءة من المهارات المهمة التي يتعلمها الطفل في سنواته الأولى بالمدرسة وهي تعتمد على عدة عمليات عقلية مثل (الانتباه والادراك والفهم) وذلك لتفكيك الرموز والكلمات لوحداث صوتية للوصول الي الفهم والادراك لهذه الرموز والكلمات. (عبد المقصود، 2020)

كما وضح (سليمان، 2012) فإن تعليم القراءة يحتاج إلى نوعين من الإدراك والانتباه والتمييز وهما السمعى والبصرى حيث إن القراءة تتضمن الربط بين الصورتين المنطوقة والمكتوبة وتحليل وتركيب للوحدات الصوتية ونطق مقاطع تتشكل من فونيم أو أكثر ومن هنا يتضح أهمية التدريب على الوعي الصوتي لتعلم مهارات القراءة .

فمن الأهداف الرئيسية لتعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية هي إجادة النطق والفهم القرائي من خلال التركيز على تعلم مهارات الوعي الصوتي والذي يتميز بالآتي:

يساعد التلاميذ على إجادة النطق وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة ، كما يسهل تعلم الحروف وأصواتها ، يساعد على صحة النطق وعدم الخلط بين الأصوات المختلفة من خلال الربط بين الرمز المكتوب ونطقه ، كما يتميز الوعي الصوتي أيضا بأنه يتدرج من البسيط إلى المركب فيبدأ بتعلم أصوات الحروف وأشكالها ثم الكلمات ثم الجمل ، فيمكن مدخل الوعي الصوتي التلاميذ من إجادة النطق وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة والتعرف على الأصوات والكلمات كما يزيد الانتباه لكل حروف الكلمة. (رسالان والسيد، 2019)

وكما ذكر (سليمان، 2012) " إن صعوبات القراءة لدى الأطفال في الصف الرابع تعد امتدادا طبيعيا لضعفهم في مرحلة الإعداد القرائي و الصف الأول الابتدائي وتعزى هذه الصعوبات للقصور في المهارات الصوتية المتمثلة في معرفة أسماء الحروف و الوعي الفونيمي كما تعكسه القدرة على سماع الأصوات وتمييزها و المزج بين الأصوات الفردية والقدرة على مجازة الأصوات للرموز" ، ومنها يتضح العلاقة بين القدرة القرائية و الوعي الصوتي أنها علاقة سببية ثنائية الاتجاه ، ولا تتمثل أهمية تعلم الوعي الصوتي في القراءة فقط بل هو ضروري أيضا لتعلم التهجي و اكتساب مهارات الكتابة فمن نتائج التدريب على الوعي الصوتي يتمكن من تهجي الكلمات بصورة صحيحة ومنها التقدم في مهارة الكتابة كذلك.

فتضح مهارات الوعي الصوتي بالقدرة على التنغيم و تقسيم الجملة إلى كلمات، وتقسيم الكلمات إلى مقاطع، و المقاطع إلى أصوات و مزج الأصوات لتكوين الكلمات . ولكن هناك عدة مستويات للوعي الصوتي تتدرج في الصعوبة تتضح فيما يلي:

1. الوعي بالكلمة
2. الوعي بالمقطع
3. الوعي بأصوات بداية ونهاية الكلمة
4. الوعي بالأصوات. (عبد المقصود، 2020)

وينطوي تعليم القراءة على ثلاثة أجزاء وهي:

1- مهارات القراءة الأساسية: وهي تحتوي عنصرين الأول المهارات اللازمة لتحويل الكلمة المكتوبة إلى صوت وتحويل علامات الترقيم والإشارات المكتوبة إلى معنى، والثاني هو القراءة الجهرية بدقة وحسن التعبير.

2- برنامج الاستيعاب القرائي: أي استيعاب الكلمات والجمل والنصوص و القراءة الصامتة المتبوعة بتلخيص أو إجابة على أسئلة.

5. استراتيجيات القراءة: أي توجيه القراءة الهادفة و المرنة. (دايرسون، 2012)

فبالنسبة لتعلم مهارات القراءة الأساسية فتكون من مرحلة الروضة إلى الصف الثالث الابتدائي تعلم مهارات الحروف والكلمات ثم من الصف الثالث الابتدائي إلى الثاني المتوسط تعلم نصوص من كتب مقررة ، و فيما يلي الأنشطة المتضمنة في المرحلتين السابقتين وهي : أنشطة معرفة الأحرف ، ربط الأصوات ، وربط الأصوات بالأحرف (النطق السريع) ، تمارين التعرف على الأحرف ، بطاقات الكلمات

الشائعة ، أنشطة شرائح الجمل ، تكوين جمل من كلمات متفرقة ، قصص سريعة ، جمل مبعثرة ، أنشطة ملء الفراغ ، أنشطة استخدام الوسائل و القاموس ، استخدام الكلمات المنطوية على تلميحات مساعدة لملاحظة الأنماط المستخدمة في النص .

وتعلم المهارات القرائية الأساسية يمر بمرحلتين هما الصحة الطلاقة و لابد ان تكون الصحة و اتقانها قبل الطلاقة ، وتندرج هذه المهارات كالآتي:

اللفظ الصحيح للحرف ← قراءة الحرف بطلاقة ← اللفظ الصحيح للكلمة ← قراءة الكلمة بطلاقة ← القراءة الصحيحة للجمل
← قراءة الجملة بطلاقة ← القراءة الصحيحة للنص ← قراءة النص بطلاقة.

1. وتكون مرحلة تعلم الاحرف بالمرحلتين الصحة و الطلاقة من صف الروضة حتي الصف الأول الابتدائي .
2. ومرحلة تعلم الكلمات بالصحة والطلاقة من الأول الابتدائي الي الصف الثاني الابتدائي .
3. ومرحلة قراءة الجمل بالصحة والطلاقة من الصف الثاني الابتدائي الي الثالث الابتدائي .
4. ومرحلة قراءة النص بالصحة والطلاقة من الصف الثالث الابتدائي الي الثاني المتوسط . وفيما يلي عرض كل مرحلة من المراحل السابقة:

1. مرحلة تعلم الاحرف:

هي المرحلة الأولى التي يتعلم فيها الطفل تمييز أصوات الاحرف وشكل الحرف في الكلمة وربط الصوت بالشكل، ويتحقق عنصر الصحة عندما يصل الطالب للفظ الحرف لفظاً صحيحاً في كل مرة، ويتحقق الطلاقة عندما يتمكن الطالب من لفظ صوت الحرف بدون تردد وينتقل بسرعة لصوت الحرف التالي.

2. مرحلة قراءة الكلمة:

وهي المرحلة التالية بعد الوصول للطلاقة في قراءة الاحرف، كما انه يمكن البدء في مرحلة الكلمة قبل إتمام الطلاقة في جميع الحروف على أن تكون الكلمات محدده حيث تحتوي الحروف التي تم التمكن منها بطلاقة، وفي مرحلة الصحة في تعلم الكلمات يفني البداية يستخدم الطالب تلميحات لقراءة الكلمة ولكن في النهاية يصل الي القراءة بالنظر الي جميع الحروف في الكلمة و ليس الي الأصوات و الاشكال المختلفة للكلمة، ثم يصل الطالب لمرحلة الطلاقة بنطق الكلمات نطق صحيح و بدون تردد.

3. مرحلة قراءة الجملة:

في هذه المرحلة يحتاج الطالب ان تمكن من تجريد أنماط الجمل مثلما يفعل مع الكلمات و هنا يحتاج ان يتعلم أنماط الملة العربية مثل التمييز بين الام الشمسية و القمرية عن طريق اللفظ و الشكل و الحركات ، و للوصول الي الصحة في قراءة الجمل يمكن التدريب علي عدة مهام مثل إعادة ترتيب الجمل ، تحديد أي أجزاء الجملة يجاب عليها بكلمة مثل أسئلة (من - كيف - ماذا - لمن - ...) ، و عندما تنتقل لمرحلة الطلاقة في الجمل فانه يحتاج الطالب قراءة الجملة بنفس سرعة الكلام وذلك لتحويل صوت الكلمة الى معنى بسهولة و عندها تصبح عملية تحويل الكلمة الى صوت عملية سهلة للطالب لم تؤثر علي قدرته علي تحويل الصوت الى معنى.

4. مرحلة قراءة النص:

لقراءة نص بشكل صحيح يحتاج ان يكون الطالب قادر علي استخدام اللغة ومعرفة الغرض منها مثل علامات الترقيم والضمائر والاسم الذي تعود اليه استخدام الضمائر في النص وكذلك التلميحات والتسلسل والسبب والنتيجة وغيرها من قواعد اللغة. والوصول الي الطلاقة في قراءة النص تتحقق من خلال مهام القراءة الشاملة التي تزود الطلاب بأنواع مختلفة من المعارف والموضوعات.

(ب - 3) معايير مهارة القراءة في المناهج التعليمية لدولة قطر

تم اصدار وثيقة " الإطار العام للمنهج التعليمي الوطني لدولة قطر " لتكون مكونا أساسيا في النظام التربوي ووجهة واضحة لتطوير التعلم في الدولة ونقطة الانطلاق في ترجمة رؤية قطر 2030 في مجال التعليم العام. وقد اقتضى مراجعة الوثيقة العمل وفق منهجية تأخذ في اعتبارها المحددات الآتية:

5. الاستفادة من جديد الأبحاث في مجال اكتساب اللغوي للطفل عامة والطفل العربي على وجه الخصوص ونموه الإدراكي في عصر العولمة والتكنولوجيا.
6. الوقوف على ما أحرزته الدول المتقدمة في مجال اكتساب اللغة الأم وتعلمها.
7. أخذ المعايير المختلفة للدول العربية، وفق آخر تحديثاته بعين الاعتبار، بالإضافة الى معايير اللغة العربية لبعض البرامج الدولية.
8. العودة الى وثيقة الإطار العام للمنهج التعليمي الوطني، والتحقق من مدى تمثل المعايير للأساس الفلسفي للوثيقة و مكوناتها.

9. دراسة ملاحظات الميدان التعليمي من المعلمين ومنسقي المادة بالمدارس وموجهي اللغة العربية بالوزارة. وقسمت الوثيقة المجالات الرئيسية لمادة اللغة العربية الى خمسة مجالات هي (الكلمة والجملة ، القراءة ، الكتابة ، الاستماع ، التحدث) فبالنسبة لمجال القراءة تري الوثيقة أن القراءة عملية إجرائية تفاعلية بين القارئ و النص و السياق ، وانها مهارة تستدعي لأدائها كل عناصر اللغة و المعارف و الخبرات السابقة ، و تندرج مهارات هذا المحور بتدرج الصفوف الدراسية و القدرات الإدراكية و اللغوية ، ومما تشمله أساسيات القراءة : الوعي بالأصوات و المقاطع الصوتية و العلاقة بين الحروف و أصواتها و تنوعاتها ، و كذلك الوعي بمفهوم المادة المطبوعة و تنظيمها . و توظف إستراتيجيات القراءة الصورية و التهجئة لفهم المعني و تتضمن معايير القراءة في تدرجها كل مهارات قراءة النصوص الأدبية و غير الأدبية قراءة ناقدة وتحليلية وذلك لفهم المعاني العامة و التفصيلية و تحديد العلاقات بين وظائف النص الدلالية و تركيبه اللغوية و البلاغية، ولتوظيف هذه المعارف بالتكامل مع مهارات اللغة و مجالاتها الأخرى. (وزارة التعليم و التعليم العالي لدولة قطر، 2018) وفي هذا البحث تعتمد الباحثة على مجال القراءة من الوثيقة و كذلك بعض مهارات مجال الكلمة و الجملة المعززة لمهارات القراءة و الوعي الصوتي.

وتنقسم معايير القراءة في الوثيقة لمجالين أولهما معايير تنمية استراتيجيات القراءة، وثانيهما معايير تنمية مهارات القراءة للفهم. وكل مجال من هذين يحتوي عدة معايير وكل معيار يحتوي عدد من نتائج التعلم.

وتحتوي الوثيقة في نهايتها على توضيح و شرح للمصطلحات التي استخدمت في الوثيقة.

(ب - 4) الفرق بين المناهج العامة و المناهج في التربية الخاصة (الطلاب ذوي اضطرابات النطق و الكلام)

ويقصد بطلاب التربية الخاصة كما ذكر (النحاس و عبد النبي، 2019) " هم الطلاب الذين يحتاجون إلى تقديم برامج و خدمات خاصة تختلف عن الطلاب العاديين لتمكينهم من مناهج التعليم العام بفصول الدمج ، وينقسموا الى فئتين : طلاب بحاجة الى موائمة للمنهج أي تغيير في الكيفية التي يتعلمون بها أي في الاستراتيجيات التعليمية و الأدوات و التقنيات و المواد التعليمية ، و طلاب بحاجة إلى تعديل للمنهج أي تغيير في ماذا يتوقع من الطالب تعلمه أي في اهداف و معايير الأداء و مخرجات التعلم الفردية أو في المحتوى أو في المستوى التعليمي أو في التقييم".

فإن المنهج في التربية الخاصة يتم إعداده واختياره من المنهج العام بعد اجراء التعديلات والموائمة ليتناسب مع خصائص الفئة المرجو تعليمها من طلاب التربية الخاصة. (سيد، 2018)

فتكيف المنهج يكون من خلال اجراء (الموائمات، التعديلات) وهي كالآتي:

الموائمات: هي تغيرات في الكيفية التي يتعلم بها الطالب و يمكن ان تشمل تغيرات (عرض الدرس ، الاستراتيجيات التعليمية ، الوقت \ الجدول ، البيئة ، المعدات ، هيكل المهمة \ عمل الورقة و القلم)

التعديلات: هي تغيرات في المخرجات و النتائج التعليمية المتوقعة من الطالب و تشمل تغيرات في (المستوى التعليمي ، المحتوى \ المنهج ، معيار الأداء ، هيكل المهمة \ عمل الورقة و القلم). (النحاس و عبد النبي، 2019)

أنواع تكيفات المناهج: هناك ثلاثة أنواع لتكيفات المنهج وهي أولاً التكيفات المنهجية ، ثانياً: التكيفات التعليمية ، التكيفات البيئية. فبالنسبة للتكيفات المنهجية: تنقسم الى ثلاثة أنواع فرعية 1- المناهج التكميلية: وهنا يتم إضافة بعض المهارات للمنهج العام مثل المهارات الاجتماعية و التواصلية ومهارات الدراسة اللازمة للمنهج العام. 2- المناهج المبسطة: وهنا يتم تغيير مستوى الصعوبة وتقليل عدد الأهداف من المنهج العام. 3- المناهج البديلة: وتستخدم مع الطلاب ذوي الاعاقات الشديدة، وفيها يهتم بتدريس المهارات الوظيفية والاجتماعية ومهارات الاتصال والمهارات الحركية.

معايير تكيف المنهج: عرض (النحاس و عبد النبي، 2019) قائمة معايير تكيف المنهج لطلاب التربية الخاصة ص 109 حتى ص 114. # في هذا البحث تقوم الباحثة بتكييف معايير القراءة للمنهج الوطني للمرحلة الابتدائية في دولة قطر من خلال التكيفات المنهجية عن طريق المناهج المبسطة وذلك بعد مراعاة معايير تكيف المنهج.

(ب - 5) تعلم القراءة للأطفال ذوي اضطرابات الانتباه و ذوي اضطراب التوحد

" اشارت العديد من الدراسات الى أن مكمن الصعوبة في القراءة لدى الأطفال في سن الروضة عامة من ذوي اضطرابات الانتباه يرجع إلى عدم القدرة على الوعي الصوتي المباشر ، وان التدخل المبكر في تدريب هؤلاء الأطفال على الوعي الصوتي له أثر بالغ الأهمية في تعليمهم القراءة و الكتابة" (عبد المقصود، 2020)

يعتبر التوحيدين ذو تعلم مرئي لذلك فان منهجية تعليم القراءة و غيرها بالنسبة للتوحيدين تعتمد على معالجة النمط المرئي وتبني هذه المنهجية على التعرف على الكلمة ككل (الكلمات البصرية) من خلال تعريف الطالب بالكلمات تليها أنشطة مطابقة الكلمات ، وهذا يسمى بالتعليم الخالي من الأخطاء لأنها تبتعد عن التخمين و محاولة تمييز الكلمات وبدلاً من ذلك يكون تعريف الطفل بالكلمات بطريقة مباشرة و مطابقتها ومنها يتعلم الطفل المقارنة بين الكلمات و التعرف علي الكلمات المطلوبة وهذا يسهل على أطفال التوحد حيث يجد الكثير منهم صعوبة في تعلم الأحرف واصواتها بطريقة مجردة ، ولا يعني هذا أن تحمل الأبجدية و الصوتيات فقد أشارت العديد من الدراسات بضرورة الانتظار حتى يحقق الطفل التوحيدي نجاحاً في كلمات قليلة من خلال تعلم الكلمات البصرية و يتمكن من قراءتها من خلال البطاقات السريعة و في الكتب و الألعاب . ويجب التنويه انه قبل البدء في تعلم القراءة بالطريقة السابقة يجب ان تكون لدى الطالب القدرات المساعدة في تعلم الكلمات البصرية مثل مهارة المطابقة للأشكال و الصور و الكلمات ثم مهارة الفرز و التصنيف .

وهناك مرحلتين لتعليم القراءة للطلاب التوحيدين وهما:

1. مرحلة تعليم القراءة بالطريقة الكلية: وتمر هذه المرحلة بثلاث مستويات متتالية أولاً: مستوى المطابقة وهنا علي الطالب ان يجد الكلمة المطابقة للكلمة المطلوبة ، ثانياً: مستوى الاختيار أي اختيار الكلمة الصحيحة عند سؤاله ، ثالثاً: مستوى القراءة بالشكل الكلي: وهو اعلي مستوي في المرحلة الاولى حيث قراءة الكلمة بصورة كلية او الإشارة اليها استجابة لكلمة مكتوبة

2. مرحلة تعليم القراءة بالطريقة الجزئية: وتمر أيضاً بثلاث مستويات متتالية ، أولاً: مستوى التجريد أي يستخرج الطالب الحروف المطلوبة منه من الكلمة بأشكالها و اصواتها ، ثانياً مستوى التهجّي وفيه يتعلم الطالب القراءة بالتهجّي لأصوات

الحروف المكونة لمقاطع و كلمات، ثالثاً: مستوى القراءة : وهنا يتمكن الطالب من قراءة أي كلمة حتى ولو كانت جديدة على الطالب بأسلوب التهجي . (اعداد برنامج تربوي لإكساب الاطفال التوحيدين المهارات الكاديمية)

الدراسات سابقة:

1. دراسة (محمد طه، خليل، و سعفان، 2020).

هدفت الدراسة إلى تنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد من خلال برنامج تدريبي قائم على تحليل السلوك التطبيقي، وتكونت عينة الدراسة من اثني عشر طفلاً من ذوي اضطراب التوحد، تم تقسيمهما إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وقوام كل منهما ستة أطفال، واشتملت الأدوات على مقياس الذكاء لستانفورد بينيه (الصورة الخامسة)، ومقياس الطفل التوحيدي، ومقياس مهارات الاستعداد للقراءة، و البرنامج التدريبي، وأسفرت النتائج إلى فعالية البرنامج، وبدأ ذلك في تحسين مهارات الاستعداد للقراءة لدى المجموعة لتجريبية بعد تطبيق البرنامج.

2. (المهيري، 2019)

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المهارات اللغوية والتواصلية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد. تكونت العينة من (10) أطفال ممن يعانون من اضطراب طيف التوحد الملتحقين بمركز التدخل المبكر بدبي، ممن تراوحت أعمارهم بين (36-66) شهراً، ثم قامت الباحثة بتدريب عدد من المعلمات لتطبيق نموذج التقييم اللغوي السلوكي قبل بدء البرنامج التدريبي في التدخل المبكر القائم على برنامج بروتوكول تقييم مهارات اللغة و التعلم الأساسية وذلك لمدة ثلاثة شهور خلال الفصل الأول من العام الدراسي، ومن ثم تطبيق المقياس مرة أخرى بعد تنفيذ البرنامج التدريبي، وبعد فحص فرضيات الدراسة تبين وجود فروق دالة احصائية بين متوسطي رتب أطفال المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي و البعدي على نموذج التقييم اللغوي السلوكي في مجالات الداء البصري، اللغة المستقبلية، التقليد الحركي، التقليد اللفظي، و التواصل الاجتماعي. وبناء على نتائج الدراسة قامت الباحثة بوضع مجموعة من التوصيات أهمها: أهمية استخدام نظام تقييم مهارات لغة التعليم الأساسية في تأهيل الطفل ذوي التوحد في المراحل العمرية المبكرة، و تدريب الكوادر العاملة في مراكز ذوي الإعاقة و برنامج التدخل المبكر.

3. (الشقيطي، 2020)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي في توعية معلمات اللغة العربية بالممارسات المثلى لرفع المقدرة القرائية للطلاب وفق معايير الاختبار الدولي للتقدم في القراءة بيرلز (pirls) واتجاهات نحو، وتم توظيف المنهج شبه التجريبي بتصميم القياس القبلي والبعدي لمجموعة واحدة. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم بناء برنامج تدريبي، صمم له اختبار قبلي وبعدي ومقياس للكشف عن اتجاهات العينة. وتم التطبيق على عينة بلغ عددها (64) معلمة للغة العربية في منطقة الرياض، وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي في توعية المعلمات بالممارسات المثلى لرفع المقدرة القرائية عند الطالبات، وأسفرت عن اتجاهات إيجابية نحو البرنامج التدريبي. وأوصت بأن تعقد الجهات المعنية بتدريب المعلمين في أثناء الخدمة سلسلة من الدورات التدريبية الهادفة إلى تنمية مهارات المعلمين في الارتقاء بالمقدرة القرائية. واقتُرحت إجراء بحوث علمية تلقي الضوء على نتائج الاختبار الدولي في المقدرة القرائية وتربطه بعدة عوامل منها ما يتعلق بالطالب أو المعلم أو المنهج أو الأسرة والمجتمع

4. (عبد الكريم، 2020)

هدف هذا البحث إلى إعداد تصور مقترح لبرنامج تدريبي لتنمية مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز (PIRLS) لدى معلّمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، ولتحقيق هذا الهدف أعد الباحث قائمة بمهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز، وفي ضوءها أعد استبانة لتحديد الاحتياجات التدريبية للعينة التي بلغ عددها (142) معلّماً للغة العربية في الصف الرابع الابتدائي، تابعت لإدارة التعليم في

محافظة صبيبا؛ حيث تم اختيار العينة بطريقتين، الأولى: قصدية وهم معلّمو اللغة العربية للصفّ الرابع الابتدائي الذين شارك طلابهم في اختبار بيرلز ٢٠١١م، والثانية: عشوائية وهم معلّمو اللغة العربية للصفّ الرابع في المرحلة الابتدائية، وطبق الباحث الاستبانة التي هدفت الخلوّص إلى الاحتياجات التدريّبية للعينة في مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز، واستخدم الباحث المنهج الوصفي في إعداد البرنامج التدريبي وأدوات البحث، وقد أسفرت نتائج البحث عن : تحديد قائمة مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز، وإعداد التّصور المقترح للبرنامج التدريبي لتنمية مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز، وفي ضوء هذه التّائج قدم الباحث جملة من التّوصيات والمقترحات منها : إجراء دورات تدريّبية لمعلّمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في أثناء الخدمة، لتنمية مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز لديهم ، الاستفادة من قائمة المهارات في هذه الدراسة في تصميم برنامج تعليمي لتنمية مهارات القراءة في ضوء دراسة بيرلز لدى الطّلاب، تطوير برامج إعداد المعلّمين قبل الخدمة، بما يتلاءم مع التّطورات العالمية والمشاركات الدولية، والأدوار التي سيقوم بها المعلّم بعد التحاقه بميدان العمل ، مشاركة خبراء المناهج وطرق التدريس في تخطيط وتنفيذ، وتقوم البرامج التدريّبية التي تعقدها وزارة التّعليم لمعلّمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.، أن يعمل المعلّمون على تنويع استراتيجيات وطرق وأساليب التدريس التي تعمل على تعميق فهم الطّلاب القرائي.

5. دراسة (جامعة الأزهر، 2015)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فعالية طرق القراءة المستخدمة لتحسين تدريس الأطفال التوحدين في مراكز توحد مختارة لهذا الغرض. اتبع الباحث منهج البحث النوعي بإتباع أسلوب دراسة الحالة. معلمتان من معلمات التربية الخاصة أبدین استعدادهن للمشاركة في الدراسة كدراسة حالة. وقدمت النتائج في مراحل مختلفة من عملية القراءة. أشارت النتائج إلى انه لم تكن هناك نظرية محددة مستخدمة في تعليم الطلاب القراءة في كل مرحلة، بل يوجد مزيج من النظريات المختلفة لمساعدة الطلاب على فهم محتوى مواد القراءة. استنادا إلى هذه النتائج، يستخدم المعلمون عدة نظريات في تعليم القراءة للطلاب المصابين بالتوحد. وتشمل هذه النظريات نظريات القراءة (النظرية التقليدية والمعرفية ووراء المعرفة للقراءة) ونظرية فيجو تسكي الاجتماعية والثقافية. وأوصت الدراسة بإجراء مزيد من الدراسات التي تتناول فعالية طرق تدريس الأطفال التوحدين المعروفة في جميع المهارات الأكاديمية الأساسية، إجراء مزيد من الدراسات ذات المنحى النوعي والتي تتضمن إجراء مقابلات مع الأشخاص القائمين على تعليم وتدريب هذه الفئة من الأطفال، عقد ورش تدريّبية للمعلمين والمعلمات حول طرق تدريس الأطفال التوحدين، تفعيل مساقات التدريب الميداني المعمول بها في الجامعات والتأكد من مدى ملائمتها للواقع التدريس للأطفال التوحدين.

6. (صديق، 2018)

هدفت الدراسة الي التعرف على فاعلية إستراتيجية متكاملة لتعليم مهارتي القراءة والكتابة باللغة العربية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بدولة الكويت، و استخدم الباحث المنهج التجريبي وأعد دليلا لإستراتيجية، وكتاب أنشطة، و مقياس القراءة، ومقياس الكتابة الهجائية. وتمثلت عينة الدراسة في تلاميذ الصف الأول الابتدائي، والبالغ عددهم 22 تلميذا وتلميذة، بواقع 11 لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ظاهرية بين المجموعتين في القياسين البعدي لصالح المجموعة التجريبية من خلال وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى بين رتب المجموعتين الضابطة والتجريبية في المقياس البعدي للقراءة، والكتابة الهجائية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى بين رتب القياس القبلي، والبعدي بالمجموعة التجريبية في مقياسي القراءة، والكتابة الهجائية مما يعني فاعلية الاستراتيجية المتكاملة في تعليم مهاراتي القراءة، والكتابة الهجائية. وقد وضع الباحث مجموعة من التوصيات في عدة مجالات: (في مجال محتوى كتب القراءة و الكتابة ، في مجال طرق التدريس، في مجال اعداد المعلمين و تدريبيهم، في مجال التقويم).

7. دراسة (Alotaibi, 2019)

هدف البحث تحسين النتائج التعليمية للطالب ذوي الإعاقة من خلال إصدار العديد من الحركات لقوانين فيدرالية ، والتعليم الخاص والفردى لتحسين الخدمات التعليمية للطالب ذوي الإعاقة. وأوصت الدراسة بأهمية إحداث تغييرات هائلة في التشريعات والمعايير والتقييمات والمناهج وطرق التدريس، وحل التحديات التي تعيق تنفيذ أفضل الممارسات في التعليم الخاص للطالب ذوي الإعاقة

8. (صديق، 2018)

هدفت الدراسة الى التعرف على فاعلية إستراتيجية متكاملة لتعليم مهارتي القراءة والكتابة باللغة العربية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بدولة الكويت، و استخدم الباحث المنهج التجريبي وأعد دليلاً لإستراتيجية، وكتاب أنشطة، و مقياس القراءة، ومقياس الكتابة الهجائية. وتمثلت عينة الدراسة في تلاميذ الصف الأول الابتدائي، والبالغ عددهم 22 تلميذاً وتلميذة، بواقع 11 لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ظاهرية بين المجموعتين في القياسين البعدي لصالح المجموعة التجريبية من خلال وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى بين رتب المجموعتين الضابطة والتجريبية في المقياس البعدي للقراءة، والكتابة الهجائية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى بين رتب القياس القبلي، والبعدي بالمجموعة التجريبية في مقياسي القراءة، والكتابة الهجائية مما يعني فاعلية الاستراتيجية المتكاملة في تعليم مهاراتي القراءة، والكتابة الهجائية. وقد وضع الباحث مجموعة من التوصيات في عدة مجالات: (في مجال محتوى كتب القراءة و الكتابة ، في مجال طرق التدريس، في مجال اعداد المعلمين و تدريبيهم، في مجال التقويم).

9. (فنتازي و مراد، 2018)

حاولت الدراسة البحث عن السبل الممكنة لتكييف المناهج الدراسية مع احتياجات ذوي صعوبات التعلم وتحقيق التوافق النفسي والاندماج الدراسي، وقد توصلت للنتائج التالية: أن صعوبات التعلم من المشكلات التربوية المتزايدة والتي تعرفها مدارسنا على غرار مدارس العالم ككل تستوجب كل العناية والاهتمام. وأن التدابير العلاجية التقليدية أثبتت عدم نجاحها التام على مر السنين نظراً لما تخلفه من آثار نفسية على المتعلم وأسرته و محيطه. و الي ان الحلول الأكثر واقعية وملاءمة لواقعنا التربوي العربي تكمن في التوجه إلى أفكار الدمج الحديثة والتي تدعو إليها الدراسات التربوية والنفسية وحتى العصبية، وذلك بتكيف المناهج الدراسية في مرحلة الإعداد كما في مرحلة التطبيق وحاجات المتعلم

منهجية البحث:

يندرج هذا البحث تحت مظلة البحث النوعي - المنهج الوصفي التحليلي حيث قامت الباحثة بتحليل المصادر والوثائق العلمية كالرسائل العلمية و الكتب و المراجع و الوثائق و المعتمدة من قبل وزارة التعليم في دولة قطر و التي يمكن الاعتماد عليها في استخلاص المعلومات المطلوبة لإعداد قائمة بالأهداف التعليمية \ السلوكية لتعلم مهارة القراءة لطلاب التوحد بالمرحلة الابتدائية في دولة قطر.

أدوات البحث

اعتمدت الباحثة في هذا البحث علي المراجع العلمية الموثوقة مثل (الكتب و الرسائل العلمية) ، أيضا الوثائق و المعايير المعدة من قبل وزارة التعليم ومؤسسة قطر.

نتائج البحث

السؤال الأول:

ما الخصائص والقدرات التعليمية لطلاب التوحد؟

يعاني طلاب التوحد من اضطراب في الخصائص والقدرات العقلية والأكاديمية بطرق مختلفة ونسب متفاوتة من طفل لآخر، وبصفة عامة يعانون من نقص القدرة على الانتباه ويميلون لتوجيه الانتباه للمادية، كما يواجهون صعوبة في الانتقال من مثير لآخر. أما من جانب الإدراك فلديهم اضطراب في الإدراك السمعي، البصري، الحسي، واستجاباتهم للأصوات غير الكلامية أفضل من الكلام ويخلطون بين الشكل والأرضية. ومن ناحية التذكر فلديهم اضطراب في التذكر نتيجة اضطرابات في الذاكرة السمعية والمكانية ويتذكرون الكلام بصورة عشوائية مع عدم القدرة على ربط الكلمة بدلالاتها. وبالنسبة لتكوين المفاهيم فلديهم صعوبة في استيعاب المفاهيم الزمانية والمكانية والمعنوية. وما يخص الخصائص اللغوية فهم يستخدمون علم تراكيب الكلام أكثر من علم معاني الكلمات ويعانون من صعوبة في الفهم اللغوي و صعوبة في فهم الكلمات المجردة و العبارات المجازية فيفهمون الكلمات و العبارات بصورة حرفية.

أما من جانب المهارات الأكاديمية لطلاب التوحد فهي تنقسم الى جانبين:

* جانب تجريدي: وهو يركز على تعلم المهارات الأكاديمية مثل (القراءة و الكتابة ، و الحساب ، ...) وهو مناسب لطلاب التوحد ذوي الأداء الوظيفي المرتفع - و هو ما ركز عليه هذا البحث - .

* جانب تطبيقي: وهو يوجه اهتمامه للطلاب ذوي الأداء الوظيفي المنخفض حيث انه يهتم بالمهارات الأساسية المعينة على التواصل، التواصل المقروء و المكتوب ، و مفاهيم الزمن و القياس ،.... وغيرها من المهارات التي تساعد الطلاب على الاندماج في بيئتهم.

لذلك يعد التوحد في تعلمهم أكثر على الصور، فهم يستعرضون الأفكار على شكل شريط فيديو، و يحتاجون لبعض الوقت لاستعادة الأفكار و يعانون من صعوبة في معالجة سلسلة طويلة من المعلومات الشفهية و صعوبة تعميم ما تعلمونه ، وهم بحاجة للتعلم في بيئة تعليمية ثابتة و منظمه.

أما بالنسبة لتعلم القراءة للأطفال ذوي اضطراب التوحد فهي تسير في خطوتين 1- الطريقة الكلية: حيث يتعلم الطالب عدد محدود من الكلمات البصرية عن طريق تعرف الكلمات مباشرة و انشطه مطابقة الكلمات و الاختيار الصحيح للكلمة حتي يصل الى القراءة الكلية\ البصرية للكلمة. 2- الطريقة الجزئية: وهي تتبع ثلاث خطوات أولا التجريد : أي استخراج الحروف المطلوبة بالشكل و الصوت من الكلمة ، ثانيا التهجي: وفيها يتم تمجج أصوات الحروف لمقاطع و كلمات ، ثالثا القراءة بأسلوب التهجي .

السؤال الثاني:

ما التصور المقترح للأهداف التعليمية لمهارة القراءة لطلاب التوحد بالمرحلة الابتدائية بدولة قطر؟

بناء على معلومات الاطار النظري و الإجابة عن السؤال البحثي الأول وكذلك خبرة الباحثة في العمل مع طلاب التوحد عملت الباحثة على تكييف معايير القراءة للمنهج الوطني للمرحلة الابتدائية في دولة قطر من خلال التكيفات المنهجية عن طريق المناهج المبسطة وذلك بعد مراعاة معايير تكييف المنهج وذلك للوصول الى قائمه تصور مقترح للأهداف التعليمية لمهارة القراءة بالمرحلة الابتدائية (الروضة حتي الصف السادس) لطلاب التوحد ذوي الأداء الوظيفي المرتفع في دولة قطر، وهي كالتالي:

المعيار للمنهج الوطني	الهدف التعليمي المعدل \نتاجات التعلم المعدله
مرحلة الروضة	
1	قراءة الطالب اسمه يقرأ\ يتعرف اسمه المكتوب بصورة كليه
2	قراءة مجموعة من 50 كلمة من الكلمات المستخدمة كثيرا والتعرف عليها بالنظر يقرأ بصريا 30-40 كلمة من الكلمات البسيطة والمستخدمه كثير مثل الاسرة: (أبي - أمي - أخي) الأفعال: (جلس - رسم-قال- قرأ - أكل- لعب- ذهب) الألوان: (أسود- أبيض) الزراع: (شجرة - ورده) الحيوانات: (أسد- قط- كلب- أرنب- جمل- بطة- فيل- خروف- حصان) الطعام: (تفاح -موز-عنب) الجسم: (رأس-عين-فم) المدرسة: (قلم- كتاب- قصة-ورقة) الملابس: (ثوب) المنزل : (باب -حمام - سرير)
3	معرفة الحروف الهجائية بأسمائها. يتعرف\ يسمي الحروف الهجائية بأسمائها مثال س: سين - ش: شين - ص: صاد للحروف (أ حتي ش)
4	الربط بين رسم الحرف وصوته -يميز أصوات الحروف بالتعرف علي الحرف المسموع -ينطق-إن أمكن- أصوات الحروف من مخارجها الصحيحة -يتعرف\ ينطق أصوات الحروف المكتوبة في اول الكلمة ووسطها وآخرها
5	سماع ونطق الحروف مع الحركات القصيرة والطويلة يتعرف\ يسمي الحروف مع الحركات القصيرة والطويلة
6	تمييز النظائر الصوتية المتشابهة في الصفة وفي المخرج مع التركيز على تمييز الأصوات لا معاني الكلمات يميز بين النظائر الصوتية المتشابهة في الصفة أو المخرج وذلك بالتعرف على الكلمة المطلوبة مثل: -السين والصاد مثل (سرير - صرير، سورة-صورة، سماء-صفاء-سناء) -التاء والطاء مثل (أمطار-أمطار، طين-تين، طائر-تاجر) -الذال والظاء مثل (ظِل-ذُل، تذلل-تظلل، ظُهور-دُحول) # تستبدل الكلمات السابقة بكلمات بسيطة معروف للطالب

تصور مقترح لأهداف تعلم القراءة قائم على نظرية بنائية لتنمية مهارة القراءة لدى طلاب التوحيد بالمرحلة الابتدائية في قطر
الباحثة نهي عمرو أنور حسن

7	استخدام مفهوم التقطيع الصوتي للكلمات المألوفة كثيرة الاستخدام المكونة من مقطعين أو ثلاثة	- يحلل الكلمات البسيطة كثيرة الاستخدام المكونة من ثلاثة مقاطع مثل (لَعِبَ: ل-ع-ب) - يمزج المقاطع لتكوين الكلمة مثل (ل+ع+ب = لَعِبَ)
8	مزج المقاطع المختلفة التي تشتمل على المقاطع القصيرة والمتوسطة والطويلة لقراءة الكلمات المألوفة	- يقسم الكلمات المكونة من مقاطع قصيرة أو متوسطة أو طويلة بمساعدة المعلم مثل (رَسَمَ: ر-س-م \ كَتَبَتْ: ك-ت-ب-ت \ كِتَاب: ك-ت-اب) -- يمزج المقاطع لتكوين الكلمة
9	تعرف الكلمات من خلال السمات الهامة المميزة لها مثل طولها وشكلها. وملاحظة أين تكررت الكلمة في الصفحة وقراءتها قراءة سليمة واستخدام مهاراته في الصوتيات	- يحدد مواضع تكرار الكلمة في الجمل القصيرة من خلال معرفته السمات المميزة لها كالشكل والطول (ينظر إليها كصورة) - يحدد الكلمة الدخيلة (المطلوبة) على مجموعة من الكلمات المعروفة له.
0	تعرف كلمات مألوفة من خلال سياق جديد باستخدام المهارات الصوتية ومن خلال القياس بمقارنتها بكلمات معروفة للطالب	- يستكشف بالنظر الكلمات (المطلوبة) والمعروفة له مسبقا في جمل وفقرات قصيرة جديدة - يتعرف \ يقرأ كلمات مألوفة باستخدام المهارات الصوتية
1	معرفة الغرض من التعليمات البسيطة المكتوبة ومتابعة تنفيذها إن أمكن	ينفذ التعليمات البسيطة المكتوبة و المصورة مثل (اجلس - هدوء - ..).
	معايير من الصف الاول	
2	قراءة الطالب اسمه وتعرف الكلمات الأخرى المتعلقة بتهجئة اسمه	يتعرف \ يقرأ الطالب اسمه وأسماء زملائه - قراءه كليه \ بصريه
3	قراءة مجموعة من 100 كلمة من الكلمات المستخدمة كثيرا، والتعرف عليها بالنظر	- يتعرف \ يقرأ بصريا كلمات مرحلة الروضة - يتعرف \ يقرأ بصريا 50-60 كلمة جديدة من الكلمات المستخدمة كثيرا (يتعرف عليها بمجرد النظر)، بالإضافة الى كلمات مرحلة الروضة الأسرة: (أختي - ولد - بنت -) الأفعال: (ركض - جاء - دخل - مشى - يعيش - أريد - بكى) الألوان: (أحمر - أصفر - أخضر) الحديقة: (نخلة - حديقة) الطعام: (برتقال - بطيخ - خيار - طماطم - خس - أرز - ماء - كوب) المدرسة: (طالب - جرس - صف - مدرسة - معلمة - حقيبة) المنزل: (باب - حجرة - حمام - مقعد - سرير - طاولة - مطبخ - كرسي - نافذه - مكتب)

		الجسم: (ذراع-رجل-يد-قدم) المهن: (شرطي-طبيب-سائق-ضابط-تاجر-ممرضه - سائق-مدير) الحيوانات: (حمامة-بقرة- زرافة-دب-عصفور-فراشة-قرد-فأر) المواصلات: (سيارة-قطار-حافلة-طائرة) الاحاسيس: (سعيد - حزين - غاضب) متنوع: (نعم-لا يا-دائما -شمس)
4	معرفة الحروف الهجائية بأسمائها واستخدامها بترتيبها	يتعرف\ يسمي الحروف الهجائية بأسمائها (س: سين) للحروف (ص - ي) مع مراجعته الحروف (ا - ش) يميز بين الحروف المتشابهة في الرسم (ب-ت-ث، ج-ح-خ، د-ذ، ط-ظ ، ...)
	الربط بين رسم الحرف وصوته مع التركيز على نطق أصوات الحروف: ث ذ ط ظ ق	-نطق أصوات الحروف من مخارجها الصحيحة إن أمكن -يربط صوت الحرف باسمه ورسمه -يتعرف\ ينطق أصوات الحروف المكتوبة في أول الكلمة ووسطها وآخرها . يميز بين الهمزة والألف، تسمية ونطقاً " . " التمييز بين الهمزة (حرف صامت) و الألف التي هي دائماً حركة طويلة (صامت) تسمية و نطقاً. يتعرف\ ينطق الأصوات ث-ذ-ط-ظ-ق نطقاً صحيحاً
5	تعرف الفرق بين الحركات الطويلة والحركات القصيرة المقابلة لها	يتعرف\ ينطق الحروف مع الحركات الطويلة والحركات القصيرة المقابلة لها نطقاً صحيحاً يتعرف\ ينطق الحركات الطويلة والحركات القصيرة المقابلة لها على نحو صحيح عند قراءة كلمات مألوفة
6	تمييز النظائر الصوتية المتشابهة في الصفة أو في المخرج مع التركيز على تمييز الأصوات لا معاني الكلمات	يميز أصوات الحروف المتشابهة التالية في كلمات مسموعة مألوفة له (الذال والضاد) مثل (بعد - بعض ، ..) (الكاف والقاف) مثل (قلب - كلب ، قلم - كرم،..) (الثاء والذال) مثل (ثاب - ذاب،...) (الكاف والحاء) مثل (كف - خف ، ..) #تستبدل الكلمات بكلمات مناسبة ومعروفة للطلاب
7	استخدام مفهوم التقطيع الصوتي للكلمات المألوفة كثيرة الاستخدام المكونة من مقطعين أو ثلاثة	يحلل الكلمات كثيرة الاستخدام المكونة من مقطعين أو ثلاثة (قصيرة أو متوسطة) الي مقاطعها الصوتية يمزج مقطعين صوتيين أو ثلاثة (قصيرة أو متوسطة) لتكوين كلمات كثيرة الاستخدام (لعب - لاعب - ملعب)

تصور مقترح لأهداف تعلم القراءة قائم على نظرية بنائية لتنمية مهارة القراءة لدى طلاب التوحد بالمرحلة الابتدائية في قطر
الباحثة نهي عمرو أنور حسن

8	مزج المقاطع المختلفة التي تشتمل على المقاطع القصيرة والمتوسطة والطويلة لقراءة الكلمات المألوفة	يقرأ كلمات بسيطة مألوفة عن طريق مزج مقاطعها الصوتية
9	سماع و نطق الاصوات ق\ج\ل\ن\ر\ء\و\ي\ا\ في مقاطع في وسط الكلمات و نهايتها	يتعرف \ ينطق الأصوات ق\ج\ل\ن\ر\ء\و\ي\ا\ في مقاطع في وسط الكلمات و نهايتها مثل: - شَرِبْتُ ، ثَقِيلٌ، اللون
0	تمييز الأصوات المشددة	ينطق الصوت المشدد في وسط الكلمة و نهايتها
1	تعرف الكلمات من خلال السمات الهامة المميزة لها مثل طولها وشكلها. وملاحظة أين تكررت الكلمة في الصفحة وقراءتها قراءة سليمة واستخدام مهاراته في الصوتيات	- يقرأ الكلمات البسيطة مستخدماً مهاراته في الصوتيات - يحدد مواضع تكرار الكلمة المطلوبة في جمل وفقرات قصيرة من خلال معرفته السمات المميزة لها كالشكل و الطول (ينظر إليها كصورة) - يحدد الكلمة الدخيلة المطلوبة على مجموعة من الكلمات المعروفة له.
2	تعرف كلمات مألوفة من خلال سياق جديد باستخدام المهارات الصوتية ومن خلال القياس بمقارنتها بكلمات معروفة للطلاب	- يستكشف بالنظر الكلمات المطلوبة و المعروفة له في فقرات بسيطة جديده. - يقرأ كلمات مألوفة باستخدام المهارات الصوتية
3	إعادة سرد أحداث القصة مع استخدام الصور	يعيد ترتيب أحداث القصة مستعيناً بمجموعة من الصور المعبرة عن الأحداث و المتوافقة مع زمن وقوع الأحداث
4	تعرف الأحداث والشخصيات و الزمان و المكان في القصص التي يدرسها	- يجيب على أسئلة بسيطة خاصة بأحداث القصة مثل (الاختبار من متعدد ، المطابقة ، و التوصيل ، ..) - يتعرف أسماء أو مسميات الشخصيات في قصة مدروسة من خلال الصور.
5	قراءة جمل وعبارات مع معرفة الغرض منها	- يتعرف\ يقرأ جملاً قصيرة تتضمن معلومات واضحة ومناسبة لمستواه الدراسي مثل: العبارات المعلقة على جدران الفصل وفي الرسوم بالكتب و على بعض المنتجات المعروفة للطلاب - يربط بين مجموعته من الجمل البسيطة المصورة والغرض منها (مثل العبارات التوجيهية في الفصل وذلك بأن يتبع التوجيهات المطلوبة مثل ضع الكتاب في الرف ، رتب الألعاب ، ..) - يربط بين الجمل البسيطة والصور المعبرة عنها
6	قراءة جمل وفقرات قصيرة تعبر عن أحداث و خبرات حقيقية	- يقرأ جملاً وعبارات بسيطة مناسبة لمستواه تسرد مواقف حياتيه حقيقية تناسب خبرته مثل: الاستعداد للمدرسة أو زيارة طبيب الأسنان
	الصف الثاني	
7	قراءة الكلمات الخاصة بصف الروضة والصف الأول بالنظر، و التعرف بالنظر على 150 كلمة جديدة من	- يتعرف\ يقرأ الكلمات من مرحلة الروضة و الصف الاول يتعرف\ يقرأ بصريا 60 - 70 كلمة جديدة من الكلمات كثيرة الاستخدام:

	الكلمات كثيرة الاستخدام مع تطبيق استراتيجيات تعرف الأصوات عن القراءة	الأسرة: جد-جدة-عم-عمة الأفعال: اشترى-أحب-أحسن-أجاب-أصلح-أعجب-انتهى-باع-سأل-سمع-كتب-لون الألوان: أخضر-أزرق-أصفر الجسم: أسنان-شعر-بطن-إصبع-أنف-صدر-ظهر-قلب-شفاه الحديقة: فأس-أرض-نبات-ماء-بستان-زهرة-ظل-مثمر المهن: حلاق-صياد-نجار-جندي-طيار-بائع-بقال-حارس-رسام-طيار-فنان-كاتب الحيوانات: ثعبان-ثعلب-غراب-حمام-دجاجة-ديك-ذئب-سمكة-صقر-ضفدع-نحلة-نمر-طاووس-إوزة-فرس-سلحفاة-غزال-فهد-نسر الشارع: سوق-شارع-فندق-محل الطعام: بطاطا-تين-حساء-حلوى-عصير-قهوة-كمشري-خبز-لحم-ليمون-سكين-شاي- متنوع: الله-الأمير-بلد-وطن-الشعب المدرسة: ألوان-سبورة-سلم-طاوور-علم-لوحة-مسطرة-ممحاة-ملعب الملابس: قميص-نظارة-ساعة المنزل: خزانة-سجادة-صنبور-مجلس-مفتاح-مصباح-غرفة المواصلات: دراجة-سفينة-شاحنة
8	قراءة الكلمات والأرقام الدالة على الأعداد من واحد إلى عشرة إضافة إلى عشرون، ثلاثون، مئة	قراءة الأرقام و الكلمات الدالة على الأعداد من (1، 2، 3، 10....) إضافة الى (20-30-100)
9	تعرف التاء المربوطة والتاء المفتوحة في نهاية الكلمة	يتعرف\يقرأ كلمات تنتهي بالتاء المفتوحة، والتاء المربوطة محركة وموقوفا عليها بالسكون
0	تعرف الشدة ووظيفتها	يقرأ الحرف مشدداً في كلمات مألوفة
1	مراجعة ما سبق تعلمه في الصف الأول	-يقسم الأصوات الى مقاطع لتهجئة الكلمات المكونة من مقاطع قصيرة أو متوسطة أو طويلة -يقرأ كلمات مألوفة عن طريق مزج مقاطعها الصوتية
2	استخدام الفرق بني الحركات الطويلة والقصرية للتعبير عن المعنى واشتقاق المفردات	-يتعرف\يقرأ الحركات الطويلة والحركات القصيرة المقابلة لها على نحو صحيح في كلمات مألوفة -يميز في المعنى والنطق بين كلمات متشابهة يقع الفارق فيما بينها في الحركات طولاً وقصراً مثل (سَمَح- سَامَح، عَمِل-عَامِل)
3	تمييز النظائر الصوتية المتشابهة في الصفة أو في المخرج، مع التركيز على تمييز الأصوات لا معاني الكلمات	يميز النظائر الصوتية المتشابهة في الصفة أو المخرج: -(الحاء و الهاء) مثل (حمزة -همزة ، هروب- حروب ، هزم-حسم)

تصور مقترح لأهداف تعلم القراءة قائم على نظرية بنائية لتنمية مهارة القراءة لدى طلاب التوحد بالمرحلة الابتدائية في قطر
الباحثة نهي عمرو أنور حسن

		- الجيم والكاف مثل (جذاب - كذاب، حجج - حك) - (الذال والتاء) (صمَد-صَمَتَ، صامد-صامت، زاد-ذات) - (الذال و الزاي) مثل (ذكي-ذكى، - (التاء والسين) مثل (ثمين - سمين ، ثار- سار،...) - (النون و الميم) مثل (نحر-مهر، نحو-محو ، ..) - (الضاد و الظاء) مثل (ضل-ظل، ..) # تستبدل الكلمات بأخرى مفهومه للطلاب
4	تعرف أصوات التوين ونطقها	-يتعرف\ ينطق صوت التنوين في نهاية الكلمات المنونة -يتعرف\ يقرأ قراءة صحيحة لكلمات بها تنوين وأخرى نون في أواخر الكلمات
5	تعرف اللام الشمسية	-يسقط اللام الشمسية عند قراءة مفردات مألوفة -ينطق الحرف مشددا بعد اللام الشمسية
6	تعرف أشكال الهمزة في نهاية الكلمة.	يقرأ الهمزة في نهاية كلمات مألوفة
7	متابعة القراءة الجماعية مع المعلم و المشاركة في القراءة جهرا	يكرر كلمات وجملا خلف المعلم أثناء القراءة
8	استخدام المهارات الصوتية ومعرفته بالأبجدية لقراءة الكلمات الجديدة ضمن نصوص مناسبة	-يحدد الكلمات الجديدة (المطلوبة) الواردة في نص بسيط مقروء -يقرأ الكلمات الجديدة قراءة صحيحة من خلال الربط بين صوت الحرف ورسمه اثناء أثناء القراءة -يربط الكلمات بدلالاتها
9	تعرف علامات التقييم في الجملة(مثل الفاصلة وعلامة الاستفهام والنقطة)	يتعرف وظيفة كل من الفاصلة وعلامة الاستفهام والنقطة وذلك من خلال الأسئلة المناسبة مثل (اختيار الإجابة الصحيحة، واكمل، التوصليل،...)
0	تعرف المعنى العام وبعض المعلومات والتفاصيل في مجموعة من النصوص المناسبة للصف الدراسي	-يحدد الفكرة الرئيسية \موضوع نص مناسب لصفه باستخدام الصور و الأسئلة المناسبة مثل (التوصليل، واختار الإجابة الصحيحة،...) -يجيب عن أسئلة بسيطة (ماذا- من - أين) باستخدام الصور - يجيب شفوي -إن أمكن- عن أسئلة (من - ماذا - أين) لنص مدروس مناسب لصفه
1	إعادة سرد القصص حسب ترتيب أحداثها زمنيا.	يعيد سرد أحداث القصة وفق ترتيب أحداثها باستخدام الصور
2	مناقشة وقوع أحداث معينة في ضوء علاقتها السببية والزمانية.	يربط بين بعض أحداث القصة وما سبقها أو تلتها من أحداث باستخدام الصور

		يعلل سبب وقوع حدث ما في القصة باستخدام من خلال أسئلة (أكمل ، الاختيار من متعدد ، التوصيل) مع استخدام الصور عند الحاجة
3	تحديد الشخصيات وأدوارها وصفاتها، وربط ذلك بكلمات أو عبارات من النص	-يحدد أسماء أو مسميات الشخصيات في قصة مدروسة
4	قراءة التعليمات والتوجيهات البسيطة وفهمها واتباعها، وإدراك الغرض منها	-ترتيب التعليمات ل (أولاً، وثانياً، وثالثاً) -اتباع التعليمات و التوجيهات المكتوبة و المصورة بنفس الترتيب لأداء مهام محدد
5	قراءة مجموعة متنوعة من القوائم وإدراك الغرض منها وطريقة تنظيمها	-يقرأ قوائم بسيطة للأشياء أو الفعاليات المناسبة لمستواه العمري. مثل: قائمة احتياجات مدرسية، قائمة فعاليات نهاية الأسبوع -يحاكي إعادة ترتيب نقاط قائمة من خلال ترتيب قصص العبارات او الصور
	الصف الثالث	
6	قراءة قوائم الكلمات المنصوص عليها من صف الروضة إلى الصف الثاني، والتعرف بالنظر على 100 كلمة جديدة من الكلمات المستخدمة كثيراً مع تطبيق إستراتيجيات الصوتيات عند القراءة	-يتعرف\يقرأ بصريا المفردات التي اكتسبها في الصفوف السابقة بالإضافة ال الكلمات الأتية الأفعال: ركب-سافر - غضب-فرح-مشى-احتفل-أغلق الالوان: برتقالي-بنفسجي - بني - ذهبي-فضي الجسم: رقبة-ظفر- ركبة- لسان- عظام - جبين الحرف والمهن: خباز-خياط-إمام-طاهٍ-خادم الحيوانات: أفعى-بومة-تمساح-كتكوت-نملة-هدهد-تيس الشارع: رصيف-سلة-مطعم-نفق متنوع: الرسول-القران - سينما- مستشفى - جريدة- سيف- فلسطين هوايات ورياضة: رسم-سباحة-فروسية-كرة-سلة-كرة قدم- موسيقى- كاراتيه
7	تعزيز تعرف واستخدام التاء المربوطة والتاء المفتوحة في نهاية الكلمة	يتعرف\يقرأ كلمات مألوفة تنتهي بالتاء المفتوحة و التاء المربوطة، محرك وموقفا عليها بالسكون
8	تعزيز تعرف الشدة، واستخدامها استخداما صحيحا في القراءة	يقرأ الحرف مشددا في كلمات مألوفة.
9	مراجعة ما سبق تعلمه في السنوات السابقة ليستخدمه بصورة تلقائية	-يعزز معرفته بالمهارات الصوتية لتهجئة الكلمات بصورة تلقائية -يقطع الكلمات الجديدة صوتيا للمساعدة في تهجئتها بصورة صحيحة
0	التعزيز والتوسع في تمييز النظائر الصوتية المتشابهة في الالام و الراء) مثل (رهيب-لهيب، رائحة-لائحة، ...) المخرج، مع التركيز على تمييز الأصوات لا معاني الكلمات	يميز بين النظائر الصوتية المتشابهة في الالام و الراء) مثل (رهيب-لهيب، رائحة-لائحة، ...) المخرج، مع التركيز على تمييز الأصوات لا معاني الكلمات

تصور مقترح لأهداف تعلم القراءة قائم على نظرية بنائية لتنمية مهارة القراءة لدى طلاب التوحد بالمرحلة الابتدائية في قطر
الباحثة نهي عمرو أنور حسن

		- (الهمزة و العين) مثل (أَل-علم، عمل، أمل،...)) - (الخاء و الغين) مثل (خير-غير ،غالية، خالية،...) - (السين و الزاي) مثل (سهرة-زهرة ، يغمس-يغمز،...) - (القاف و الغين) مثل (قلب -غلب، غائم ، قائم ،...) (السين و الشين) مثل (أسعار- أشعار ، شد-سد،...)
1	التوسع في مزج المقاطع المختلفة لقراءة الكلمات والجمل	- يقرأ كلمات مألوفة عن طريق مزج مقاطعها الصوتية. - يقرأ جمل مناسبة بطلاقة
2	استخدام أصوات التنوين.	- ينطق صوت التنوين في نهاية الكلمات المنونة. - يميز بين صوت التنوين والنون في أواخر الكلمات
3	استخدام المهارات الصوتية ومعرفته بالأبجدية لفهم النصوص أثناء القراءة.	- يحدد الكلمات الجديدة (المطلوبة) الواردة في النص القصير المقروء - يقرأ الكلمات الجديدة قراءة صحيحة وسريعة
4	البدء في القراءة الصامتة لمعرفة المعنى.	يحدد المعلومات المطلوبة عن النص المدعم بصور مثل : العنوان ، الصور ، الاحداث ، الشخصيات
5	تعرف الأفكار الرئيسة والتفاصيل في مجموعة من النصوص المناسبة للصف الدراسي	- يحدد المعنى العام في نص مصور مناسب لصفه الدراسي من خلال الأسئلة المناسبة مثل (الاختيار من متعدد ، اكمل ،) - يجيب علي أسئلة لنص قصير مناسب لصفه مقروء و مسموع.
6	مناقشة اجلو العام للقصص، وملاحظة كيف تعبر اللغة عن الشخصيات والزمان والمكان	- يطابق بين مكان الأحداث وزمنها ومجموعة من الكلمات الموجودة في النص
7	ملاحظة كيف يدور الحوار في القصة	- يربط بين بعض الجمل الحوارية والشخصية التي قالتها.
8	قراءة نصوص بسيطة تقدم تعليمات أو إجراءات، ومناقشتها وتعرف سماتها الرئيسة	- يقرأ نصوصا قصيرة تتضمن تعليمات أو إجراءات مرتبة.
	الصف الرابع	
9	استخدام الاشتقاق لتكوين كلمات جديدة من جذر الكلمة	يشق كلمات جديده من جذر الكلمة (فعل - فاعل) مثل كتب كاتب.
0	محاولة تهجئة الكلمات الجديدة باستخدام مجموعة من الإستراتيجيات ومنها :	يتعرف قراءة الكلمات الجديدة باستخدام واحدة أو أكثر من استراتيجيات التهجئة مثل : - التقسيم المقطعي للكلمات

	-التقسيم المقطعي للكلمات - . تقسيم الكلمات إلى سوابق وجذور ولواحق -تطبيق قواعد التهجئة المعروفة -استخدام مهارات بصرية - . تذكر الكلمات التي قد تسبب أصواتها مشكلة في التهجئة.	-تقسيم الكلمات إلى بوادئ و لواحق. البوادي مثل (است) في كلمة استعمل ، استخدم . و اللواحق مثل (ات) في نهاية كلمتي: مناسبات، فعاليات.
1	تعزيز استخدام الفرق بني الحركات الطويلة والقصرية للتعبير عن المعنى واشتقاق المفردات	يفرق بين نطق الحركات الطويلة و القصيرة في الكلمات مثل (سَمَحَ ، سَامَحَ)
2	تتهجئة الكلمات المنونة بشكل صحيح	-يتعرف \ يقرأ الكلمات منونة بأشكال التنوين الثلاثة - يتعرف \ يقرأ كلمات منونه واخري تنتهي بالنون
3	تتهجئة التاء المربوطة والهاء في نهاية الكلمة	-نطق التاء المربوطة هاء عند الوقوف عليها.
4	تعرف كتابة بعض المفردات الشائعة التي بها حروف تنطق ولا تكتب	يتعرف \ يقرأ بعض المفردات الشائعة التي بها حروف تنطق ولا تكتب. (مثل: هذا، هذه، هذان، هؤلاء، هكذا، لكن).
5	استخدام عدد من الإستراتيجيات ليصحح الطالب أخطاءه أثناء القراءة ومنها استخدام مفاتيح الصوتيات والتهجئة والنحو والسياق	-يوظف معرفته بقواعد الصوتيات لقراءة الكلمات غير المألوفة والمتعددة المقاطع، وتصحيح أخطاء القراءة -يقرأ نصوصا قصيرة مناسبة لصفه مراعي الضبط السليم للكلمات -يقرأ جهرا جملا مألوفة بلا تشكيل اعتمادا على السياق ومعرفته النحوية
6	استعراض النص بالنظر لتحديد الأجزاء وال فقرات والكلمات الرئيسة وليعرف معلومات محددة.	-يميز بعينه الكلمات الرئيسة المطلوبة في النص المقروء -يحدد بالنظر مواضع المعلومات المطلوبة.
7	قراءة نصوص على شاشة الحاسوب بما في ذلك بعض النصوص من الإنترنت	يقرأ نصوصا يحددها له المعلم على الحاسوب و الإنترنت
8	تعرف أدوات الربط الدالة على التتابع والدالة على إضافة معلومات جديدة لاستخدامها في فهم المعنى	-يحدد أدوات الربط المطلوبة و الدالة على التتابع في نص مقروء. مثل: (بعد ذلك ، ونتيجة لذلك، ولهذا السبب ...) -يحدد أدوات الربط المطلوبة الدالة على إضافة معلومات في نص مقروء. مثل: (أيضا - وبالإضافة إلى - مثلا - وبمعنى اخر ،...) -يربط بين جملتين باستخدام أدوات الربط السابقة

تصور مقترح لأهداف تعلم القراءة قائم على نظرية بنائية لتنمية مهارة القراءة لدى طلاب التوحد بالمرحلة الابتدائية في قطر
الباحثة نهي عمرو أنور حسن

9	تحديد الأفكار الرئيسة والتفاصيل في مجموعة من النصوص المناسبة للصف الدراسي وفهمها.	- يتعرف الأفكار الرئيسة في نصوص مقروءة من خلال الأسئلة - يجيب على أسئلة خاصة بنص مقروء
	الصف الخامس	
0	استخدام الاشتقاق لتكوين كلمات جديدة مشتقة من جذر الكلمة، والتأكد من معناها.	يشق كلمات جديدة من جذر الكلمة (فعل) ل(فاعل ، يفعل) مثال (كتب) (كاتب ، يكتب) يصنف مجموعه من الكلمات المشتقة حسب جذرها
1	تعزيز القدرة على تهجئة الكلمات الجديدة باستخدام مجموعة من الإستراتيجيات ومنها: - التقسيم المقطعي للكلمات - تقسيم الكلمات إلى بوادئ وجذور و لواحق. البوادي مثل (است) في كلمة استعمل ، استخدم . و الجذر :عمل ، وخدم. و اللواحق مثل (ات) في نهاية كلمتي : مناسبات، فعاليات - تقسيم الكلمات إلى سوابق وجذور ولواحق. - استخدام مهارات بصرية. (مثل: تعرف السمات الرئيسة للكلمات والتحقق منها). - استخدام القياس على كلمات أخرى مشابهة باستخدام قواعد الصرف، مثل: اشتقاق محجر قياسا على مصنع	يتعرف قراءة الكلمات الجديدة باستخدام واحدة أو أكثر من إستراتيجيات التهجئة مثل : - التقسيم المقطعي للكلمات - تقسيم الكلمات الي بوادئ وجذور و لواحق. البوادي مثل (است) في كلمة استعمل ، استخدم . و الجذر :عمل ، وخدم. و اللواحق مثل (ات) في نهاية كلمتي : مناسبات، فعاليات - استخدام مهارات بصرية. (مثل: تعرف السمات الرئيسة للكلمات والتحقق منها). - استخدام القياس على كلمات أخرى مشابهة باستخدام قواعد الصرف، مثل: اشتقاق محجر قياسا على مصنع
2	تعزيز تهجئة الكلمات المنونة بشكل صحيح.	يتعرف \ يقرأ الكلمات منونة بأشكال التنوين الثلاثة.
3	تعزيز تهجئة الهمزة على ألف وعلى ياء غير منقوطة	يتعرف \ يقرأ الهمزة على ألف وعلى ياء غير منقوطة على نحو صحيح.
4	تعزيز إستراتيجيات القراءة السلسة الدقيقة، وتصحيح الطالب أخطاءه أثناء القراءة باستخدام مفاتيح الصوتيات والتهجئة والنحو والسياق	- يقرأ قراءة صحيحة الجمل الطويلة المتضمنة كلمات غير مألوفة أو متعددة المقاطع. - يوظف ما درسه من قواعد الصوتيات لتصحيح أخطاءه في القراءة - يقرأ جهرا قراءة صحيحة نصوصا تخلو معظم كلماتها من التشكيل اعتمادا على السياق
5	قراءة النصوص جهرا وبطلاقة	- يقرأ النصوص المناسبة لصفه قراءة جهريه صحيحة - يكرر ما قراه جهرا لتحسين أدائه القرائي في الطلاقة
6	قراءة نصوص على شاشة الحاسوب	يقرأ نصوصا يحددها له المعلم على شاشة الحاسوب

7	تحديد الأفكار الرئيسية في النص \ القصة و تقديمها على هيئة ملخص مستخدما الكلمات و العبارات الرئيسية ، وكذلك الصور و الخرائط	- يعرض الأفكار وترتيب الاحداث \ المعلومات البسيطة في النص من خلال إكمال الصور و الخرائط الذهنية
8	تحديد الأفكار الرئيسة والتفاصيل في مجموعة من النصوص المناسبة للصف الدراسي وفهمها.	- يحدد الأفكار الرئيسية في نص مقروء او مسموع مناسب لصفه من خلال الأسئلة المناسبة - يجيب على أسئلة لنص مقروء مناسب لصفه
9	تعرف كيف تتداعى الأحداث في القصة بالربط بني الأحداث المتتالية وتتبع الزمن المخصص لها	- يرتب أحداث القصة وفقا لتتابعها الزمني - يفسر بعض الأحداث في القصة بناء على أحداث سبقتها
0	قراءة نصوص الشرح والتفسير وربطها ببقية مناهج المواد الدراسية؛ وتعرف السمات والأهداف التنظيمية الرئيسة لها .	- يوضح الغرض أو الهدف من نصوص الشرح و التفسير المناسبة لصفه من خلال أسئلة مناسبة مثل (الاختيار من متعدد - أسئلة صح او خطأ - ...) - يجيب عن أسئلة خاصة لنصوص الشرح والتفسير المناسبة لصفة - يربط كلمات \ مصطلحات من نصوص الشرح و التفسير بالصور المعبرة عنها - وضع الأسماء \ المسميات الصحيحة على الرسوم التوضيحية لنصوص الشرح والتفسير المناسبة لصفه
	الصف السادس	
1	تجئة الكلمات الجديدة باستخدام الإستراتيجيات التي تعلمها في السنوات السابقة	يتعرف قراءة الكلمات الجديدة باستخدام واحدة أو أكثر من إستراتيجيات التهجئة التي تعلمها في السنوات السابقة مثل : -التقسيم المقطعي للكلمات -تطبيق قواعد التهجئة المعروفة -القياس على كلمات أخرى مشابهة باستخدام قواعد الصرف -استخدام مهارات بصرية - تذكر الكلمات التي قد تسبب أصواتها مشكلة في التهجئة.
2	تجئة الهمزة المتطرفة	يتعرف \ يقرأ كلمات تنتهي بالهمزة المتطرفة بأشكالها المختلفة على نحو صحيح
3	تجئة التنوين في نهاية الاسماء المنتهية بهمزة متطرفة	يتهجى التنوين بأشكاله الثلاثة في نهاية الاسماء المنتهية بهمزة متطرفة.
4	تجئة الكلمات التي ترد فيها الهمزة الممدودة	- يميز بني الهمزة الممدودة والألف والهمزة على ألف في كلمات مألوقة . - يقرأ الكلمات التي ترد فيها الهمزة الممدودة. (مثل: آمن، جزآن ، مرآة)

تصور مقترح لأهداف تعلم القراءة قائم على نظرية بنائية لتنمية مهارة القراءة لدى طلاب التوحد بالمرحلة الابتدائية في قطر
الباحثة نهي عمرو أنور حسن

5	استخدام مجموعة من إستراتيجيات القراءة، مثل: استعراض النص ومسحه، وتعرف هدف كل منها.	يحدد المعلومات الرئيسة وبعض التفاصيل المطلوبة في النص المناسب لصفه من خلال استعراض النص بالنظر بمساعدة المعلم أو بالتعزيز البصري عند الحاجة
6	قراءة النصوص جهرا وبطلاقة	يقرأ نصوصا شعريه ونثريه مناسبة له قراءة جهرية صحيحة بطلاقة
7	قراءة نصوص على شاشة الحاسوب مع تطبيق إستراتيجيات القراءة المعروفة.	يقرأ نصوصا متنوعة على شاشة الحاسوب
8	تلخيص الأفكار الرئيسة للنصوص القصيرة في نقاط	-يحدد الأفكار الرئيسة في خريطة مفاهيمية صممها بمساعدة المعلم -يرتب أفكار النص الرئيسة في شكل نقاط تبعا لتسلسل ورودها في النص
9	تحديد الأفكار الرئيسة والتفاصيل في مجموعة من النصوص المناسبة للصف الدراسي وفهمها	-يحدد الأفكار الرئيسة والفرعية في نصوص مقروءة من خلال الأسئلة المناسبة -يجيب عن أسئلة لمعلومات وتفاصيل مهمة في نصوص مقروءة
0	قراءة مجموعة من النصوص السردية غير الأدبية وتقييمها، مثل: نصوص السيرة والمذكرات وتقارير الصحف	يقرأ نصوص عامة مناسبة لصفه مثل نصوص من (الصحف \ فقرة سيرة من أحد الكتب او المجلات \ نصوص تاريخية \ قصص من التاريخ \ ...)

الصدق والثبات

ستعتمد الباحثة على الكتب العلمية و المراجع الموثوقة في جمع البيانات المطلوبة الخاصة بالتوحد و مهارات اللغة العربية، كما ستعتمد علي المعايير المعتمدة و المنشورة من قبل وزارة التعليم بدولة قطر للتوصل الي قائمة بالأهداف التعليمية \ السلوكية لتعلم مهارة القراءة لطلاب التوحد بالمرحلة الابتدائية.

توصيات البحث:

1. تطبيق نتائج البحث في تحديد مستوي طلاب التوحد في القراءة ومنه تحديد الأهداف المطلوب تحقيقها مع الطالب خلال العام الدراسي وذلك بناء علي القائمة التي توصلت اليها الباحثة
2. توضيح الأدوات والوسائل التي يحتاجها المعلم في تطبيق هذه القائمة مع الطلاب
3. شرح الطريقة الصحيحة والخطوات المتبعة لتقييم الطالب وتحديد الأهداف الخاصة به باستخدام هذه القائمة
4. ان ينظر قسم التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم في هذه القائمة الخاصة بمهارة القراءة عند تحديد المعايير وبناء المناهج الخاصة بطلاب التوحد بدولة قطر
5. توصي الباحثة بضرورة البحث في المهارات الأخرى الخاصة باللغة العربية (الكتابة ، الفهم و الاستيعاب ، التحدث و الاستماع) للتوصل الي قائمة بالأهداف التعليمية لمهارات اللغة العربية خاصة بطلاب التوحد في المرحلة الابتدائية بدولة قطر
6. الاطلاع لبناء منهج تعليمي متكامل للغة العربية لطلاب التوحد بالمرحلة الابتدائية بدولة قطر

1. المراجع
2. أمانة محمد الشقيطي. (ابريل, 2020). فاعلية برنامج تدريبي في توعية معلمات اللغة العربية بالممارسات المثلى لرفع المقدرة القرائية للطلاب وفق معايير الاختبار الدولي للتقدم في القراءة بيرلز (PIRLS) واتجاهاتهن نحوه. *المجلة التربوية*.
3. ايريني فوزي صادق، نادية السيد الحسيني، نبيل جاد عزمي، و هويدا سعيد عبد الحميد. (6 ابريل, 2017). قائمة بالمعايير التربوية و الفنية لتصميم بيئة تعلم نشطة للأطفال ذوي اضطراب التوحد.
4. إيمان محمد طه محمد طه، محمد محمد بيومي خليل، و محمد احمد ابراهيم سعفان. (ابريل, 2020). فاعلية برنامج تدريبي قائم علي تحليل السلوك التطبيقي لتنمية بعض مهارات الاساعداد للقراءة للأطفال ذوي اضطراب التوحد. *المجلة العربية لعلوم الإعاقات و الموهبة، العدد 11*.
5. جامعة الأزهر. (اكتوبر, 2015). فاعلية طرق القراءة المستخدمة لتحسين تدريس الطفل التوحديين في مراكز التربية الخاصة في الاردن. *مجلة كلية التربية- جامعة الزهر، 165*.
6. جمال خلف المقابلة. (2016). *اضطرابات طيف التوحد التشخيص و التدخلات العلاجية* (المجلد الاول). عمان، الاردن - عمان: دار يافا العلمية.
7. دور مراكز التربية الخاصة في تأهيل اطفال التوحد إنفعاليا و إجتماعيا كما تدركه الأمهات. (بلا تاريخ).
8. صالح عياد الحجوري، و محمد إبراهيم الجراح. (2015). إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية دراسة وصفية تحليلية للمستويات و المهارات و الكفايات. *الأثر، 25*.
9. عوشة أحمد المهيري. (3 سبتمبر, 2019). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المهارات اللغوية و التواصلية لدي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. *مجلة العلوم التربوية و النفسية، 3*.
10. كريمة فنتازي، و فاطمة الزهراء مراد. (مارس, 2018). دور المناهج الدراسية في تحقيق الاندماج الدراسي لذوي صعوبات التعلم. *المجلة الدولية للدراسات التربوية و النفسية، 1*.
11. مارغريت دايرسون. (2012). *تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال و المرحلة الابتدائية* (المجلد الثالثة). الدمام، المملكة العربية السعودية: دار الكتاب التربوي للنشر و التوزيع.
12. محمود جلال الدين سليمان. (2012). *الوعي الصوتي و علاج صعوبات القراءة منظور لغوي تطبيقي*. عالم الكتب للنشر و التوزيع و الطباعة.
13. محمود عبد الرحمن عيسى الشرقاوي. (2019). *مشكلات الطفل التوحد* (المجلد 1). دار العلم و الإيمان للنشر و التوزيع - دار الجديد للنشر و التوزيع.
14. محمود محمد عبد الكريم. (ابريل, 2020). برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات تدريس القراءة بيرلز (PIRLS) لدي معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية - جامعة المنصورة، 110*.

15. مريم اسماعيل. (2019). التدخل التربوي و السلوكي للطفل ذوي الاضطرابات التطورية (المجلد الولي). الكويت: دار المسيله للنشر و التوزيع.
16. مصطفى رسلان رسلان، و أحمد عبد الراضي علي السيد. (أغسطس، 2019). فاعلية استراتيجية قائمة على الوعي الصوتي لتنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي. مجلة الثقافة و التنية، الثالث و الأربعون بعد المائة 143، الصفحات 45 - 70.
17. معهد الدوحة الدولي للأسرة، البحوث لدعم السياسات الاسرية، مؤسسة قطر. (2018). رفاه الأسر المتعايشة مع اضطراب طيف التوحد في قطر. الولي. الدوحة، قطر: دار جامعة حمد بن خليفة للنشر.
18. نجلاء مجد محمد النحاس، و هشام أحمد عبد النبي. (2019). تكييف المناهج لطلاب التربية الخاصة (المجلد الولي). الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر.
19. نجم عبدالله غالي الموسوي، و رائد رمثان حسين التميمي. (2020). مناهج اللغة العربية و طرائق تدريسها أفكار تربوية معاصرة (المجلد الولي). عمان - الاردن: الدار المنهجية للنشر و التوزيع.
20. نهى سمير عبد المقصود. (يناير، 2020). برنامج تدريبي قائم على استخدام الوعي الصوتي في تنمية مهارات الهجاء لدى أطفال الروضة ذوي اضطرابات الانتباه. مجلة الطفولة و التربية، ع 41، الصفحات 263 - 282.
21. وزارة التعليم و التعليم العالي لدولة قطر. (2018). وزارة التعليم و التعليم العالي.
22. وليد فاروق حسن سيد. (2018). البرامج التدريبية لذوي اضطرابات التخاطب و النطق و الكلام الدليل الاكلينيكي " العلاجي " لأخصائي التربية الخاصة واضطرابات التواصل اللغة و الكلام (المجلد الولي). عمان - الاردن: دار شهر زاد للنشر و التوزيع.
23. وليد محمود أبو اليزيد صديق. (2018). فاعلية إستراتيجية متكاملة لتعليم مهارتي القراءة و الكتابة باللغة العربية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم المرحلة البدائية بالكويت. كلية التربية - جامعة المدينة العالمية - ماليزيا.
24. أحمد حسن محمد علي. (2013). مهارة بناء الاهداف التعليمية.
https://www.academia.edu/33612157/%D9%85%D9%87%D8%A7%D8%B1%D8%A9_%D8%A8%D9%86%D8%A7%D8%A1_%D8%A7%D9%84%D8%A3%D9%87%D8%AF%D8%A7%D9%81_%D8%A7%D9%84%D8%A9%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85%D9%8A%D8%A9، المخر
25. اعداد برنامج تربوي لإكساب الاطفال التوحدين المهارات الكاديمية. (بلا تاريخ).
26. التوحد " التشخيص و العلاج " في ضوء النظريات. (بلا تاريخ)

27. Bander Mohaya Alotaibi (2019). improving educational outcomes for students with disabilities *international journal of educational and psychological sciences*, 32.
28. jawhara abueita (يناير, 2016). الاهداف التعليمية و السلوكية. https://www.researchgate.net/publication/330102829_alahdaf_altlymyt_wa (الحرر, slwkytcompressed)

بحث رقم 17

سبل تطوير إدارة الأزمات لدى مديري المرحلة المتوسطة بالمدارس الحكومية بمدينة جدة في المملكة العربية السعودية

الأستاذ المشارك الدكتور أيمن عايد محمد ممدوح

الباحثة مها خليل الأحمدي

ملخص البحث:

عنوان الدراسة: "تطوير مهارات معلمي مدارس الدمج" والتي هدفت إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية في المجال التخصصي والمجال التربوي والمجال الشخصي لمعلمي مدارس الدمج من وجهة نظرهم وكذلك أثر متغير: (المرحلة التعليمية، وعدد سنوات الخدمة في التربية الخاصة، والمؤهل العلمي في التربية الخاصة) واتبعت الدراسة المنهج الوصفي وبلغ مجتمع الدراسة (112) معلماً وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات والبيانات اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها التدريب على أساليب التواصل مع طلاب التربية الخاصة وتعديل سلوك طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة وكذلك استخدام الوسائل والمعينات الممكن تطبيقها لطلاب التربية الخاصة وطرق تعامل معلمي التربية الخاصة مع ذوي الإعاقة وفقاً لمجالات الإعاقة ودرجاتها وكذلك أساليب دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في البيئة المدرسية والتعرف على أنماط شخصية طلاب التربية الخاصة وأيضاً تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى طلاب التربية الخاصة مع تكوين علاقات إيجابية مع الطلاب كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجتمع الدراسة في تحديد درجة الاحتياجات التدريبية تبعاً لأبعاد الدراسة حسب: (المرحلة التعليمية، عدد سنوات الخدمة، المؤهل العلمي) وخرجت الدراسة بتوصيات أبرزها عمل دورات تدريبية في المجال التخصصي لمعلمي مدارس الدمج خاصة فيما يتعلق باستخدام الوسائل والمعينات الممكن تطبيقها لطلاب التربية الخاصة وكذلك عمل دورات تدريبية في المجال التربوي لمعلمي مدارس الدمج خاصة فيما يتعلق بتعديل سلوك طلاب التربية الخاصة، والعمل على تعديل الاتجاهات السلبية وكذلك عمل دورات تدريبية في المجال الشخصي لمعلمي مدارس الدمج خاصة فيما يتعلق بأساليب التواصل مع طلاب التربية الخاصة.

الكلمات المفتاحية: تطوير معلمي الدمج - الاحتياجات التدريبية - مدارس الدمج

المقدمة:

في ظل التطور المتسارع وتغيرات العصر، تواجه الإدارات التربوية تحديات عديدة، منها ما يتعلق بالمؤسسات التعليمية ومن يقود زمامها، من مديري ومديرات المدارس، ولمواجهة تلك التحديات هناك حاجة ملحة إلى التطوير، والتأكيد على تدريب مديري المدارس بغض النظر عن مؤهلاتهم العلمية، بهدف تطوير القدرة على التخطيط والتدريب على ممارسات التطوير، والإبداع الخلاق في مدارسهم خلال أدائهم العمل (الجرادة، 2019).

تظهر الأزمات نتيجة مجريات أحداث غير متوقعة، مما يُبرز الحاجة إلى منهجية إدارية واقعية محددة تسيّر أمورها، وتسيطر عليها بطريقة علمية؛ لاحتوائها، والحد منها، وتقليل أضرارها، وهذه العملية يُطلق عليها: (إدارة الأزمات)، ومؤخرًا برز لدينا نوع خاص من الأزمات؛ ألا وهي أزمات المنظومة التعليمية التي تتأثر غالبًا بالنظام التعليمي.

كما أن المدارس بيئة خصبة لنشوء الأزمات؛ نظرًا لكونها أماكن تجتمع فيها عدة عوامل ومكونات يقتضي اجتماعها -بصفة طبيعية- حدوث أزمات تنتج عن التغيرات المستمرة التي تحيط بها، والآفات القاهرة التي لا يمكن تلافي حدوثها؛ لذلك نحتاج إلى التنبؤ بالمستقبل كوسيلة لتوقع الحوادث المحتملة، فكلما توفر الاستعداد للأزمة كلما كانت النتائج مثمرة بأقل الخسائر.

ومما يشار إليه في إدارة الأزمات اتباع حكومة المملكة العربية السعودية في مختلف الوزارات والمصالح الحكومية نهجًا مميزًا في تجاوز أزمة كورونا ولا سيما في وزارة التعليم التي قررت تعليق الأنشطة العملية والتعليمية في جميع أنحاء المملكة بسبب جائحة كورونا، حيث قامت وزارة التعليم⁽¹⁾ بتعليق الدراسة وفقًا للإجراءات الوقائية والاحترازية الموصى بها من قبل الجهات الصحية المختصة في المملكة العربية السعودية؛ وذلك في إطار جهودها الحثيثة للسيطرة على فيروس كورونا الجديد (COVID19)، والحد من انتشاره، وانطلاقًا من الحرص على حماية صحة الطلاب والطالبات والهيئة التعليمية والإدارية في التعليم العام، والجامعي وضمان سلامتهم، ولقد تقرر تعليق الدراسة مؤقتًا في جميع مناطق ومحافظات المملكة اعتبارًا من يوم الإثنين 14/ 7/ 1441هـ، وقد شمل القرار مدارس ومؤسسات التعليم العام والخاص.

كما ينحصر دور مديري المدارس في إدارة الأزمات المدرسية في عدة إجراءات، منها: التخطيط، التنظيم، تبسيط الإجراءات، اتخاذ القرارات، والتواجد في موقع الأحداث، ومسار هذا النوع من الأزمات يحتم عليهم الاتصال بجميع من له صلة بالميدان التعليمي. كذلك قامت الوزارة بوضع خطة للطوارئ، وإدارة الأزمات بالمدارس وإصدار تعليمات تدعو إلى تفعيل دور التوعية عن طريق إجراءات محددة؛ لمواجهة الطوارئ الطبيعية والأزمات التي تواجه المدارس (وزارة التعليم، تعميم رقم ٣٠٣٢٥٣٠/١٠ في ١٠/٨/١٤٣٠).

وعلى الرغم من ذلك لم نجد الاهتمام بإجراء مثل هذه الدراسات كافيًا عن إدارة الأزمات التي تتعلق بآلية التعامل معها خصوصًا لدى مديري المدارس، ومن هنا كان واضحًا ظهور الفجوة لإدارة الأزمات لدى مديري المدارس، وما يتحتم أن يكون عليه مديرو المدارس.

ومن خلال الدراسة الاستطلاعية التي أجرتها الباحثة للدراسة الحالية التي تمثلت في عينة من مديري المدارس تتمثل في (35) مديرًا، من إجمالي مجتمع الدراسة؛ وذلك لاستطلاع آرائهم حول سبل تطوير إدارة الأزمات المدرسية للمرحلة المتوسطة، حيث أشارت نتائج الدراسة أن سبل تطوير إدارة الأزمات لدى مديري المرحلة المتوسطة بالمدارس الحكومية بمدينة جدة في المملكة العربية السعودية جاءت بدرجة منخفضة، وتظهر هنا الحاجة إلى هذه الدراسة.

مشكلة البحث:

من خلال خبرة الباحثة كمعلمة لوحظ مع التعرض للعديد من الأزمات المدرسية أن الكادر التعليمي والإداري لا يملك مهارات وكفاءات تمكنه من العمل بفاعلية للتطوير في مجال إدارة الأزمات المدرسية، حيث أشار (الحارثي، ٢٠٢١) إلى التحديات التي تواجه القيادات المدرسية في ضعف مهارات الكادر الإداري في التعامل مع التقنية تعزى إلى ضعف التدريب المقدم إلى هذه الفئة، وإلى أهمية التوسع في الدورات

⁽¹⁾ <https://www.khaybarnews.com/news/2020-03-08-21-45-301>

التدريبية، وحسب علم الباحثة لا توجد دراسات تتعلق بسبل تطوير إدارة الأزمات لدى مديري المرحلة المتوسطة بالمدارس الحكومية بمدينة جدة في المملكة العربية السعودية.

ويقودنا ذلك إلى وجود فجوة بحثية تسعى الدراسة إلى إغلاقها من خلال الإجابة عن سؤال البحث التالي:

س/ ما سبل تطوير إدارة الأزمات لدى مديري المرحلة المتوسطة بالمدارس الحكومية بمدينة جدة في المملكة العربية السعودية؟

فروض البحث:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في متوسط تقديرات عينة الدراسة حول سبل تطوير إدارة الأزمات لدى مديري المرحلة المتوسطة بالمدارس الحكومية بمدينة جدة في المملكة العربية السعودية تعزى إلى متغير (النوع الاجتماعي)؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في متوسط تقديرات عينة الدراسة حول سبل تطوير إدارة الأزمات لدى مديري المرحلة المتوسطة بالمدارس الحكومية بمدينة جدة في المملكة العربية السعودية تعزى إلى متغير (سنوات الخدمة)؟

3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في متوسط تقديرات عينة الدراسة حول سبل تطوير إدارة الأزمات لدى مديري المرحلة المتوسطة بالمدارس الحكومية بمدينة جدة في المملكة العربية السعودية تعزى إلى متغير (المؤهل العلمي)؟

الهدف من البحث:

يهدف البحث إلى الكشف عن سبل تطوير إدارة الأزمات لدى مديري المرحلة المتوسطة بالمدارس الحكومية بمدينة جدة في المملكة العربية السعودية.

مصطلحات البحث:

التطوير الإداري:

- التعريف الإجرائي للتطوير الإداري:

التطوير الإداري هو عمليات التغيير المخطط لها؛ لرفع الكفاءة في ممارسة العمل الإداري في الأنظمة الإدارية لتحقيق الأهداف المرغوبة. وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المشاركون من خلال إجاباتهم على الاستبانة المعدة لهذا الغرض.

- إدارة الأزمات:

هي عملية تخطيط واستعداد مدير المدرسة بالتعاون مع فريق الحماية المدرسية لمواجهة الأزمات من خلال التنبؤ بالمشكلات المستقبلية، ووضع خطة إستراتيجية للتعامل معها بناءً على ما تم جمعه من المعلومات، ويتطلب ذلك التواصل بين العاملين في المدرسة، وأصحاب الأزمة، والمهتمين بها أثناء وقوعها من أجل اتخاذ القرار المناسب، وفي أقل فترة زمنية ممكنة، والاستفادة من معلومات الأزمة الحالية؛ ليتلاشى وقوعها مستقبلياً، والتعامل مع المواقف المتشابهة. (سالم ومحمد، 2017، ص 28) في (الظفر والعمود، 2018).

- التعريف الإجرائي لإدارة الأزمات:

هي مجموعة من الإجراءات تتنبأ من خلالها حدوث الأزمات، وإدراك أبعادها المختلفة بحيث تختار لها أنسب الحلول وأقلها ضرراً، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المشاركون من خلال إجاباتهم على الاستبانة المعدة لهذا الغرض.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

تكمن الأهمية النظرية لهذه الدراسة في النقاط الآتية:

1. قد تثري المحتوى المعرفي العربي، وتزوده بما يفيد من الدراسات الدقيقة.
 2. قد تسهم في إثارة قضايا وتساؤلات تستجدي جهود الباحثين للدراسات اللاحقة من هذه الدراسة.
- الأهمية التطبيقية:**

تكمن الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في النقاط الآتية:

1. قد تفيد نتائج هذه الدراسة في دعم القطاع التعليمي؛ لتحسين ممارسات إدارة الأزمات وتطويرها.
2. قد تدعم الدراسة الحالية صناع القرار في تحسين أساليب إدارة الأزمات وتطويرها.

الفصل الثاني

التطوير - إدارة الأزمات وتطوير إدارة الأزمات

١/ أهداف تطوير أداء مديري المدارس:

أشار الصعيدي (٢٠١٨، ٢٤٣) في (أحمد، ٢٠٢١) إلى أن أهداف تطوير الإدارة تتمثل فيما يلي:

1. إشاعة جو من الثقة بين العاملين عبر مختلف المستويات التنظيمية السائدة.
2. المساهمة في توفير المعلومات والبيانات المتخذة للقرار بصورة مستمرة دون طمس الحقائق والمفاهيم.

٢/ أهمية تطوير أداء مديري المدارس:

تتبع أهمية تطوير أداء مديري المدارس من التغيرات السريعة الدائمة التي تواجه المؤسسات التعليمية، والتي شملت كل جوانب العملية التعليمية، وكذلك من الأدوار المنوطة به القيادات المدرسية، في ظل المستجدات المتلاحقة وبروز العديد من الأنماط القيادية، الحديثة والاتجاهات الإدارية المعاصرة. ولا تتبع الحاجة إلى تطوير أداء مديري المدارس الثانوية من السلبيات التي تعاني منها تلك المدارس، أو القصور في أداء البعض فقط، بل من التأثيرات المحلية والإقليمية والعالمية، وما يترتب عليها من تغيرات في البيئة التعليمية، والمجتمع المحيط، وما يرتبط بكل ذلك من تحديات ومشكلات. (أحمد، ٢٠٢١: ص ٨٣٩).

إدارة الأزمات المدرسية:

مفهوم إدارة الأزمات:

هو التعامل مع الأزمات من خلال الآليات المناسبة لخفض مستوى التهديد البشري والمادي لحدوث الأزمة، وتجنب المدرسة الخسائر البشرية والمادية والمعنوية من خلال تشكيل اللجان، وفرق العمل، وتنظيم قاعدة بيانات، وإعداد وتدريب الأفراد لمواجهة الكوارث الطبيعية، والحوادث التي تشكل الأزمة وحسن التصرف من قبل قيادة المدرسة لمواجهة هذه الأزمات (الظفر والعمود، ٢٠١٨).

العمليات المرتبطة بالإدارة الأزمات، هي: التخطيط، الاتصالات، المعلومات، اتخاذ القرار.

(١) التخطيط:

1. أهمية التخطيط لإدارة الأزمات:

يعدُّ التخطيط محور عملية إدارة الأزمات، وبدونها لن تكون هناك إدارة جيدة وناجحة للأزمات، إذ يمكن أن يساهم في منع حدوث الأزمة، وأن يتلافى عنصر المفاجأة التي قد تصاحب الأزمة، كما يتيح لفريق إدارة الأزمات القدرة على ردّ الفعل المنظم والفعال في مواجهة الأزمة وإدارتها، وأكبر قدر ممكن من الكفاءة والفاعلية، ويجب أن يتم التخطيط في ضوء الأهداف، والإستراتيجيات، وأولويات واضحة (توفيق، 2004: ص 94) في (الشبول، 2016).

(2) المعلومات:

2. أهمية المعلومات في إدارة الأزمات:

إن الأزمة من خلال التعريفات المختلفة وجد أنها تفتقر أحياناً لوجود البيانات والمعلومات اللازمة لإدارتها، وسرعة مواجهتها، ودقة التعامل معها، وبصفة عامة هناك ثلاث حالات مختلفة يمكن أن تتواجد عليها المعلومات المتعلقة بالأزمات، وهي (غانم، ٢٠١٠، ٨٦) في (حنا، عبد العزيز، نجيب، ٢٠١٨).

١/ معلومات متوفرة سليمة: وهذا قلما يحدث ولا سيما في حالة الأزمات.

٢/ معلومات متوفرة وغير سليمة: وهذا هو الاحتمال الأكبر، إذ يوجد حجم كبير من البيانات لدى

3

(٤) الاتصالات:

إن قيادة الأزمة والتواصل الفاعل معها، يساعد في مواجهتها، ويضمن إيجاد رؤية لاتخاذ القرار المناسب لتجاوز حدود الأزمة، والتخفيف من حدتها، وتعد وسائل الاتصال بأنواعها المختلفة كوسائل الإعلام، ووسائل التواصل الاجتماعي مصدراً مهماً، وعاملاً مؤثراً في اتخاذ القرار المناسب للوقاية من الأزمات المختلفة، وإدارتها بنجاح في حال وقوعها (الخميس، ٢٠١٩). كما ذكر (Cole 2015) باعتقاده أن 100% من المديرين والعاملين المهم لديهم معرفة كيفية الاستجابة في أعقاب الأزمة.

(٤) اتخاذ القرار:

من العوامل المؤثرة في اتخاذ القرار هي: خبرة القائد ومؤهلاته العلمية والعملية، ومهاراته في تشخيص الأزمة والفهم العميق لمسبباتها، وتحمل مسؤولية القرار وتبعاته، وممارسة الصلاحيات الممنوحة لقائد المدرسة، وإصدار القرارات اللازمة لتنفيذها وفق إجراءات التنفيذ (الخميس، ٢٠١٩). كما أشار (Fryer, 2013) على أهمية ودور المهارات القيادية لمديري المدارس في أوقات الأزمات، وتأثيرها في عملية صنع القرار.

الدراسات السابقة

أولاً/ الدراسات العربية:

أجرى الشبول (٢٠١٦) دراسته بعنوان "درجة مدير رؤساء الأقسام الأكاديمية والإدارية في الجامعات الأردنية في التخطيط لإدارة الأزمات من وجهة نظرهم" التي هدفت إلى التعرف على درجة مدير رؤساء الأقسام الأكاديمية والإدارية في الجامعات الأردنية في التخطيط لإدارة الأزمات من وجهة نظرهم. وتمثلت عينتها في (150) رئيس قسم أكاديمي وإداري، وقد تم جمع البيانات من خلال أداة الاستبانة، وفقاً للمنهج الوصفي التحليلي. ولقد توصلت الدراسة إلى نتائج أهمها تشكيل فريق لإدارة الأزمات، والتعامل معه في الجامعة.

أما الظفر والعمود (2018) فقد هدفت دراسة الباحثين بعنوان "إسهام صلاحيات القيادة المدرسية في إدارة الأزمات في مدارس التعليم الابتدائية بمدينة الرياض من وجهة نظر القائادات" إلى التعرف على واقع تطبيق الصلاحيات المتعلقة بإدارة الأزمات الممنوحة لقائدات مدارس المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض ودرجة إسهامها في إدارة الأزمات. وبلغت العينة (٦٢٧) قائدة، كما استخدمت أداة الاستبانة في الحصول على البيانات والمعلومات للدراسة البحثية، ولقد اعتمدت الباحثتان على المنهج الوصفي المسحي. وخلصت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها إنشاء قسم خاص في إدارات التعليم لكل منطقة يختص بشؤون إدارة الأزمات في المدارس.

أجرى حنا، عبد العزيز، نجيب (٢٠١٨) دراسة بعنوان "دور نظم المعلومات الإدارية في إدارة الأزمات دراسة تطبيقية في بعض كليات جامعة الموصل" التي هدفت إلى تقديم إطار نظري وتطبيقي يختبر من خلالهما علاقة الارتباط والتأثير بين نظم المعلومات الإدارية وإدارة الأزمات؛ لتحديد دور نظم المعلومات الإدارية في تعزيز قدرات المنظمات المبحوثة في إدارة الأزمات التي قد تتعرض لها ومواجهتها. وتم اختيار العينة (44) من مسؤولي الوحدات الإدارية ورؤساء الأقسام، وقد صمم الباحثون الاستبانة كأداة للبحث والدراسة لجمع البيانات، واعتمدوا في دراستهم على المنهج الوصفي والسببي. وقد أسفرت النتائج عن دور نظام المعلومات الإدارية في مواجهة الأزمات قبل وأثناء وبعد حدوثها؛ وذلك من خلال تقديم معلومات فاعلة لاتخاذ القرار تجاه الأزمات التي تتعرض لها المنظمة المبحوثة. وفي ذات السياق أجرى

(القحطاني، 2019) دراسة بعنوان "ممارسات إدارة الأزمات لدى قائدات المدارس الثانوية للبنات من وجهة نظر المعلمات في مدينة أبها" التي هدفت إلى التعرف على درجة ممارسات القائدات العملياتية لإدارة الأزمات. واعتمدت على المنهج الوصفي، حيث وُزعت استبانة على أفراد العينة لجمع البيانات، وبلغ عددها (263) معلمة. ووصلت النتائج الدالة على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات استجابات أفراد العينة حول أي من عمليات إدارة الأزمات لدى قائدات المدارس الثانوية للبنات تعزى إلى متغير عدد الدورات التدريبية في مجال إدارة الأزمات.

أما دراسة الخميس (2019) بعنوان "واقع تطبيق قائدات المدارس الثانوية لاتخاذ القرار في إدارة الأزمات المدرسية بمنطقة القصيم" هدفت إلى التعرف على واقع تطبيق قائدات المدارس الثانوية لاتخاذ القرار في إدارة الأزمات المدرسية بمنطقة القصيم من وجهة نظر قائدات المدارس ومشرفات القيادة المدرسية، والصعوبات التي تواجههن عند التطبيق. وبلغت عينة الدراسة (١٨٩) قائدة مدرسة، و(٢٦) مشرفة قيادة مدرسية، كما أستخدمت أداة الاستبانة، لجمع البيانات والمعلومات للدراسة البحثية، ولقد اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي المسحي. وخلصت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها توفير الإمكانيات المادية والبشرية اللازمة؛ لدعم جاهزية تنفيذ القرار لمواجهة وإدارة الأزمات المدرسية. أجرى (الحارثي، ٢٠٢١) دراسة بعنوان "التحديات التي تواجه القيادات المدرسية عند تطبيق التعليم عن بعد في ظل أزمة كورونا"، هدفت إلى التعرف على التحديات التي تواجه القيادات المدرسية عند تطبيق التعلم عن بعد في ظل أزمة كورونا. وشملت عينة الدراسة 236 قائداً وقائدة من كافة مدارس مدينة الرياض على اختلاف مراحلها مع استخدام المنهج المسحي، وتطبيق الاستبانة على عينة الدراسة. وتوصلت الدراسة إلى أهمية التوسع في الدورات التدريبية.

وجاءت دراسة (أحمد، ٢٠٢١) بعنوان "تطوير أداء مديري المدارس الثانوية بمحافظة سوهاج في ضوء أبعاد قيادة التعقيد" التي هدفت إلى التعرف على سبل تطوير أداء مديري المدارس الثانوية بمحافظة سوهاج في ضوء أبعاد قيادة التعقيد. واستخدمت المنهج الوصفي لعينة الدراسة المكونة من (486) معلماً، وطُبقت الاستبانة كأداة لجمع البيانات البحثية. وأظهرت الدراسة أنه واقع أداء مديري المدارس الثانوية بمحافظة سوهاج في ضوء بعض قيادات التعقيد في جميع الأداءات جاءت بدرجة متوسطة.

ثانياً/ الدراسات الأجنبية:

كما أجرى (Fryer, 2013) دراسة بعنوان "صناعة القرار الفعال لقائد المدرسة الثانوية أثناء أوضاع الأزمات" التي هدفت إلى استكشاف تجارب مديري المدارس الثانوية في هونغ كونغ. وتمثلت عينتها في قوامها (28) مديراً، وقد صمم الباحث المقابلة، والملاحظة كأدوات للبحث، ومواد للدراسة البحثية لجمع البيانات وفقاً للمنهج التحليلي. ولقد توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج أهمها التواصل الصحيح بين أصحاب المصلحة، والآباء والطلاب والموظفين، كما أكدت النتائج على أهمية ودور المهارات القيادية لمديري المدارس في أوقات الأزمات يؤثر في عملية صنع القرار.

كما أجرى Gubta (2013) دراسة بعنوان "التأثيرات متعددة المستويات للعملية العاطفية والمعرفية في تصور الأزمة وصناعة القرارات الجماعية" التي هدفت إلى التعرف على تأثير العوامل النفسية في صنع القرار لإدارة الأزمات. وتمثلت عينتها في (٥٠) فريقاً، وكل فريق تكوّن من (١٠) طلاب متطوعين من موقع خدمة الإسعاف من إحدى الجامعات في الشمال الشرقي لولاية كاليفورنيا، وقد تم جمع البيانات من خلال أداة الاختبار وفقاً لمنهج التحليل الكيفي. ولقد توصلت الدراسة إلى نتائج أهمها أن الانفعالات السلبية المنفردة، وخاصة الغضب والخوف لها عواقب متباينة على نموذج الوساطة، وذلك بناء على نظرية التقييم الإدراكي، وفي المقابل فإن الانفعالات، مثل: الغضب قد يكون لها تأثيرات مختلفة على عمليات صنع القرار للأفراد مقابل المجموعات، ومن زاوية أخرى يقلل الأفراد المتفائلون من كفاءة القرار؛ وذلك لعدم قدرتهم على إدراك الخسارة الفعلية.

كما أجرى Cole (2015) دراسة بعنوان "تقييم خطة إدارة الأزمات: دراسة تحليلية في المدارس الابتدائية في جامايكا" التي هدفت إلى تقييم وجهات نظر مديري المدارس الابتدائية في جامايكا فيما يتعلق بأهمية خطط إدارة الأزمات. وتمثلت عينتها في (10) من مديري

مدارس متطوعين من المدارس الابتدائية في جزيرة جامايا، وقد تم جمع البيانات من خلال أداة الاستبانة وفقاً للمنهج التحليلي. ولقد توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج، أهمها ما أشار إليها المشاركون باعتبارها "مشاكل خطيرة" تأخر الطلاب (20%)، تغيب الطلاب (10%)، الصراعات المادية بين الطلاب (10%)، الانتهاكات (10%)، وفي المقابل اعتقاده أن 100% من المديرين و العاملين المهم لديهم كيفية الإستجابة في أعقاب الأزمة

الفصل الثالث

منهج البحث

تم الحصول على تسهيل مهمة باحثة من جامعة المدينة العالمية لاستكمال محتويات البحث بدقة ودراساتها على الشريحة المناسبة. وتم التوجه لمكتب التعليم (شمال) بجدة لمعرفة عدد المدارس للمرحلة المتوسطة للفتتين (بنين - بنات) وكانت مبينة كالتالي

المنطقة	عدد مدارس البنات	عدد مدارس البنين
شمال جدة	٢٢ مدرسة	٤٠ مدرسة

من خلال المعلومات المبينة في الجدول يمكن حصر العدد التقريبي لعينة البحث التي تشمل مديري المدارس للمرحلة المتوسطة بمدينة جدة، ومجموعها 40 مدرسة للفتتين بنين وبنات.

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي للإجابة عن أسئلة الدراسة، فهو يصف الواقع وصفاً دقيقاً، ويعبر عنه، ويوضح خصائصها، ولقد تم استخدام الاستبانة كأداة للبحث.

مجتمع البحث:

جميع مديري ومديرات مدارس المرحلة المتوسطة في مدينة جدة بالمملكة العربية السعودية.

حدود البحث:

تقتصر هذه الدراسة على:

الحد البشري: مديرو ومديرات مدارس المرحلة المتوسطة في مدينة جدة بالمملكة العربية السعودية.

الحد الزمني: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (١٤٤٢هـ).

الحد الموضوعي: إدارة الأزمات لدى مديري مدارس المرحلة المتوسطة في مدينة جدة بالمملكة العربية السعودية.

الحد المكاني: مكتب الشمال في إدارة تعليم جدة بالمملكة العربية السعودية.

عينة البحث:

تكونت عينة البحث من (40) مديراً من مديري مدارس المرحلة المتوسطة في مدينة جدة بالمملكة العربية السعودية، وكانت طريقة اختيار العينة هي الطريقة العشوائية. حيث إن تحديد عدد العينة تم عن طريق حساب الحد الأدنى من ٣ أضعاف فقرات الاستبانة.

أدوات البحث (محتوياتها-ثبوتها-صدقها)

اعتمدت الباحثة على استخدام أداة الاستبانة، بالإضافة إلى العينة الاستطلاعية (استبانة)؛ وبعد الاطلاع على الدراسات السابقة التي تتعلق بإدارة الأزمات، تمت الاستفادة من دراسة القحطاني (٢٠١٩).

محتويات الاستبانة:

تحتوي الاستبانة على (44) عبارة، موزعة على ستة محاور، مع استخدام مقياس ليكرت الثلاثي المتدرج؛ للتعرف إلى آراء المديرين، بتحديد بدائل الإجابة عن الفقرات، وهي: (غير موافق بشدة / محايد / موافق بشدة).

صدق الأداة:

يمكن قياس صدق الأداة بعدة أمور منها:

(١) صدق المحتوى/ الصدق الظاهري (صدق المحكمين)

تم استخدام طريقة الصدق الظاهري، وهو ما يعرف بصدق المحكمين، حيث تعرض الأداة التي تم اعتمادها من دراسة القحطاني (٢٠١٩) كمرجع آخر بعد التعديل عليها، وإضافة محور إلى الاستبانة بعد أخذ إذن الباحثة، وتمت إضافة محور "التقويم والتطوير لإدارة الأزمات لدى مديري مدارس المرحلة المتوسطة"، وبعد التعديل عُرضت الأداة على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص والخبرة، ثم أُجري التعديل اللازم بما يحقق أهداف الدراسة. كما تم استخدام ألفا كرونباخ لحساب معاملات الموثوقية لأدوات المسح التي تستخدم مجموعات الاستجابة من نوع مقياس ليكرت الثلاثي.

(٢) الصدق البنائي:

وهو ارتباط الفقرات بين المحاور.

(٣) مقارنة معامل بيرسون:

تم التحقق من الاتساق الداخلي للاستبانة، من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات محاور الاستبانة، والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، باستخدام معامل ارتباط بيرسون.

(٤) الصدق العاملي:

ويتم قياس الصدق العاملي من خلال:

بقياس صدق الاتساق الداخلي للأداة، من خلال بيانات استجابات أفراد العينة بحساب معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المحور، والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه. حيث توصلنا إلى أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائية، عند مستوى (٠,٠٥)، مما يشير إلى الاتساق الداخلي بين فقرات المحور، والدرجة الكلية للمحور.

(5) ثبات الأداة:

ويظهر قياس ثبات الأداة واضحاً على استبانات العينة الاستطلاعية التي كان قوامها (٣٥) مديراً من مديري مدارس المرحلة المتوسطة في جدة بالسعودية. وللتحقق من ثبات الاستبانة تم استخدام البرنامج الإحصائي SPSS، لقياس معامل الثبات ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach)، وتوصلنا إلى أن قيم معاملات الثبات مرتفعة مما يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات. بعد العينة الاستطلاعية تم التعديل على بعض فقرات المحاور؛ وذلك استناداً لاستجابة مديري المدارس في الاستبانة.

نتائج البحث:

- 1/ جاءت متوسطات استجابات عينة الدراسة، بدرجة منخفضة تعزى إلى متغيرات (النوع الاجتماعي، سنوات الخدمة، المؤهل العلمي)، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة سليمان (2013) حيث توصلت إلى أن عامل الخبرة كان له أكبر الأثر في ممارسة مديري المدارس لأساليب إدارة الأزمات الحديثة، والتغلب على المعوقات، بينما اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة القحطاني (2019).
- 2/ العنف الطلابي لدى المرحلة المتوسطة، كان من أبرز الأزمات المدرسية.
- 3/ الاستفادة من خبرات الصين في إيجادها لفن إدارة الأزمات.

مناقشة النتائج:

فيما يخص مجال سبل تطوير إدارة الأزمات لدى مديري المرحلة المتوسطة بالمدارس الحكومية بمدينة جدة في المملكة العربية السعودية، نتطلع إلى النهل من معين الاتجاهات العالمية في سبل تطوير إدارة الأزمات.

وهذا ما جاوبت عليه الدراسة الحالية حيث توصلت إلى أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند 5% بين متوسط درجات استجابة أفراد العينة في سبل تطوير إدارة الأزمات المدرسية لدى مديري المدارس تعزى إلى متغير سنوات الخدمة، والمؤهل العلمي، والنوع الاجتماعي. واتفقت هذه النتيجة للدراسة الحالية مع نتائج عدة دراسات، مثل: (القحطاني، 2019)، الجرايدة (٢٠١٩)، (أحمد، ٢٠٢١) ويرجع سبب ذلك إلى أنه لا يوجد فارق زمني كبير بين الدراسات الحديثة يؤثر في النتائج بدرجة ملحوظة. بينما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة، مثل: الشبول (٢٠١٦)، الظفر والعمود (2018)، حنا، عبد العزيز، نجيب (٢٠١٨)، الخميس (2019)، (الحارثي، ٢٠٢١)، (Fryer, 2013)، (Cole, 2015)، (Gubta, 2013)، ويرجع السبب في ذلك إلى البعد الجغرافي للدراسات العلمية غير المحلية علاوة على أنها دراسات إقليمية وأجنبية. عدا دراسي الظفر والعمود (2018)، و الخميس (2019)، ويرجع السبب في ذلك إلى أنها ركزت على شرائح من المجتمع تتعلق في صنع القرار في إدارات التعليم والموارد البشرية. ووفقا لما تقدم ذكره توصلت الدراسة الحالية إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (0,05) تعزى إلى متغير سنوات الخدمة والمؤهل العلمي، والنوع الاجتماعي.

توصيات ومقترحات:

توصي الدراسة بعدد من الإجراءات في مجال إدارة الأزمات، وتتمثل في:

1. تطوير الخطط لمواجهة الأزمات مستقبلاً في ضوء الخبرات العلمية.
2. إنشاء (لجنة تقويم) لإدارة الأزمات في المدرسة، هدفها إدارة الأزمات ذاتياً.
3. تطوير معايير التقويم المتبعة عند الأزمات.
4. تفعيل اختبار قياس بشأن إدارة الأزمات من خلال لجنة تقويم خاصة في المدرسة.
5. تطوير أساليب اتخاذ القرار لمواجهة الأزمات التربوية في مؤسسات التعليم المختلفة.
6. تقويم البرامج التدريبية المقدمة من وزارة التعليم لمواجهة الأزمات المدرسية.
7. رفع مستوى ثقافة إدارة الأزمات بتوعية الهيئة التعليمية والإدارية في المدارس من خلال الدورات وورش عمل.

المراجع العربية:

1. أحمد، أ. م.، & زكي، م. ح (2017). تطوير القيادة والحوكمة في مدارس التعليم العام في ضوء المعايير القومية للتقويم والاعتماد. دراسة حالة محافظة المنيا.
2. الجرايدة، محمد سليمان (2019). درجة امتلاك مديري المدارس للكفايات التقنية في محافظة الظاهرة بسلطنة عمان.
3. الحارثي، خالد سعد مطر. (2011). تصور مقترح لإنشاء وحدة لإدارة الأزمات التعليمية بوزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية.
4. خليل، عصام عبد العزيز. (2016). واقع إدارة الأزمات بالمدارس الحكومية الفلسطينية من وجه نظر المديرين في جنوب الضفة الغربية. العلوم التربوية، 437.
5. الخميس، إبتسام بنت إبراهيم محمد (2019). واقع تطبيق قائدات المدارس الثانوية لاتخاذ القرار في إدارة الأزمات المدرسية بمنطقة القصيم. المجلة الدولية للتعليم بالإنترنت، 35.
6. الرواد، ذيب محمد & العظ، عمر عطا الله (2021). أساليب إدارة الأزمات وعلاقتها بالصلافة النفسية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة الحسين بن طلال في ضوء جائحة كورونا.
7. الظفر، أمل بنت إبراهيم (2019). إسهام صلاحيات القيادة المدرسية في إدارة الأزمات بمدارس التعليم الابتدائية بمدينة الرياض من وجهة نظر القائدات. مجلة البلقاء للبحوث والدراسات، 195.

8-القحطاني، سارة عشق (2019). ممارسات إدارة الأزمات لدى قائدات المدارس الثانوية للبنات من وجهة نظر

المعلمات في مدينة أبها. Scientific Journal of King Faisal University, Humanities & Management Sciences
185–165،

المراجع الأجنبية:

- 1· GUPTA, A. (2013). Multi-level Effects of Cognitive and Emotional Processes on Crisis Perception and Group Decision Making. State University of New York, Binghamton.
 - 2· Fryer, A. (2013). Effective secondary principal decision-making during crisis situations. The University Of Hong Kong
 - 3· Cole, T.(2015).Evaluation of Crisis Management Plan: An Analysis of 4. Primary Schools in Jamaica (Doctoral Dissertations).Available from ProQuest Dissertations and Theses database .(UMI No. 10036929)
- International Journal of Educational Psychological Studies (EPS), 9(3), 824–840. <https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.31559/EPS2021.9.3.7>

بحث رقم 18

أثر التطوير المهني القائم على بحث الدرس Lesson Study على تنمية التفكير الابتكاري لدى طلبة الصف السادس والتعرف على تصورات المعلمين نحوه

الباحث ناصر بن سعيد بن سيف العنبري الأستاذ المساعد الدكتور محمد بن سعيد بن حمد الغافري

ملخص البحث

دفت الدراسة إلى تفصلي أثر التطوير المهني القائم على بحث الدرس Lesson Study على تنمية التفكير الابتكاري لدى طلبة الصف السادس والتعرف على تصورات المعلمين نحوه، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من فئتين، شملت الفئة الأولى (22) معلمًا ومعلمة رياضيات في مدرستين بمحافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان، أما الفئة الثانية فشملت (107) طالبًا وطالبة بالصف السادس، قُسمت إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية تكونت من (53) طالبًا وطالبة ودرست وفق منحنى بحث الدرس، ومجموعة ضابطة تكونت من (54) طالبًا وطالبة ودرست بالطريقة العادية، ولتحقيق أهداف الدراسة أعدَّ الباحث مجموعة من الأدوات، وهي: اختبار التفكير الابتكاري في مادة الرياضيات للطلبة، ومقابلة تصورات المعلمين نحو منحنى بحث الدرس، وأُستخرجت دلالات الصدق والثبات لهذه الأدوات بالطرق المناسبة، ووُجدت أنها مقبولة لأغراض الدراسة. وبعد تطبيق أدوات الدراسة توصلت الدراسة إلى عدم توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الابتكاري للطلبة، وبيّنت النتائج النوعية للمقابلات التي أجريت على عينة من معلمي الرياضيات وجود تعديلات لتصوراتهم نحو بعض الأسس والمتطلبات المرتبطة بتطبيق نموذج بحث الدرس كممارسة مهنية داخل المدرسة مثل: آراءهم حول نوعية البرامج أو الأساليب المهنية التي يرى المعلمون أنها أكثر فاعلية في تحسين ممارساتهم التدريسية، وكذلك أهمية التعاون المهني مع زملائهم معلمي المادة في المدرسة، بالإضافة إلى تصورهم نحو دور عملية التأمل والتفكير في تحسين أدائهم التدريسي، والخبرات التي قد يكتسبها المعلمون من هذه الممارسة، وفي ضوء هذه النتائج، أوصت الدراسة عدّة توصيات، منها تقديم الدّعم اللازم للمعلّمين، وتمكينهم من ممارسة التطوير المهني القائم على بحث الدرس في المدارس؛ من خلال استهدافهم بالمزيد من البرامج والدورات المهنية التي تُعزّز خبراتهم التدريسية، بما يُحسّن من تعلّم طلبتهم واكسابهم مهارات التفكير المختلفة.

المقدمة :

أصبح تبني التطوير المهني القائم على المدرسة ضرورة حتمية في الوقت الراهن، حيث تنسجم أهميته مع الجهود المبذولة لتمكين المدراس لتكون بيئة فاعلة لتخطيط أنشطة هذا التطوير وممارساته، وكذلك تنوع احتياجات المعلمين، مما يتطلب تنويع برامج التطوير المهني، كما يمثل تبني هذا التوجه فرصة لدمج برامج التطوير المهني في نشاطات المدرسة؛ بغرض تنفيذها في الفصول الدراسية، وهذا يتفق مع عدة دراسات أشارت إلى أهمية ارتباط برامج التطوير المهني بواقع تعليم وتعلم الطلبة، وأن ما يحدث داخل هذه الفصول ينبغي أن يحظى بالتركيز الأعلى في عمليات تطوير التدريس، لكونه يساهم في التشخيص الدقيق لعمليات التعلم وتحسين أداء الطلبة، والتغلب على ضعف التحصيل الدراسي، Lewis, (Joyce & Showers, 2002; 2009).

هذا ويُعدّ التطوير المهني القائم على منحنى بحث الدرس Lesson Study أحد التوجهات الدولية المعاصرة التي تدعم تفعيل المدرسة باعتبارها وحدةً للتطوير المهني للمعلمين؛ حيث تعتمد فلسفته على بناء مجتمع مهني يُمكن المعلمين من ممارسة التطوير المهني المستدام، والتدريب والتعلم المستمر داخل المدرسة وتطويره (Yakar & Turgut, 2017; Coenders & Verhoef, 2018)، كما يركز على عمليات تأمل مهنية تُمارس من قبل المعلمين في صورة إجراءات ومراحل مقصودة ومنظمة، مما يساهم في تعزيز الجانب المهني لديهم وتطوير خبراتهم التدريسية من خلال المناقشات والتأملات المستمرة في التدريس (العتيبي، 2020؛ Lloyd, 2020; Bozkurt & Yetkin-Ozdemir, 2017; Robinson & Leikin, 2012).

تعتمد فكرة بحث الدرس في الأساس على تعاون مجموعة من المعلمين والمهتمين بتدريس مادة ما للعمل معاً على تخطيط وتحليل وتدريس وملاحظة ونقد درس أو موضوع ما، وأوضح وانج ويوشيدا (Wang and Yoshida, 2005) أنّ تطبيق هذه الفكرة المهنية تبدأ من تشكيل فريق بحث الدرس بالمدرسة، ويتكون غالباً هذا الفريق من (3-6) معلمي المادة أو التخصص، ويمكن أن يضم الفريق خبير أو متخصص من خارج المدرسة، حيث يقوم أفراد هذا الفريق بتنفيذ مراحل متسلسلة لتطبيق بحث الدرس وفق خطوات محددة، وتساعد المعلمين على تحظى الصعوبات التي قد تواجههم في تدريس بعض الموضوعات في المادة، وتزويد من خبراتهم التدريسية، وتتيح لهم تتبع تعلم طلابهم حسب الأهداف التعليمية المحددة.

وبمراجعة الأدب التربوي يتبين تأكيد العديد من الباحثين على التأثير الإيجابي لتطبيق مراحل بحث الدرس بصورة عملية داخل المدرسة؛ لكونه يساعد في حصول المعلمين على تنمية مهنية فاعلة ومستدامة، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو العمل التشاركي الفاعل (التعلم معاً)، وإثراء المعارف الأكاديمية والتربوية، ومعالجة المشكلات التربوية والتعليمية ضمن خطة المدرسة، بالإضافة إلى إنتاج نماذج معتمدة ومجربة من قبل المعلمين (الثقفي، 2019؛ الشمري، 2014، لطفي، 2018؛ الوكيل، 2020؛ Bayram & Bıkmaz, 2018).

ويعتمد المنحنى المهني بحث الدرس أساساً على ملاحظة التعلم ومراقبة تفكير الطلبة في المواقف الصفية داخل الفصول الدراسية (Lloyd, 2020) فقد أشارت عدة دراسات إلى علاقة تطبيق المعلمين لبحث الدرس كونه ممارسة مهنية داخل المدرسة بتنمية مهارات التفكير المختلفة لدى الطلبة، مثل التفكير الرياضي والناقد والابتكاري والجبري، وغيرها من مهارات التفكير المختلفة (Hasan et al., 2019; Alrawahi, Isoda,; 2011 Huang et al., 2017; 2016).

ولذلك اهتمت الدراسات بتقصي أثر الممارسات القائمة على المنحنى المهني بحث الدرس على تعليم وتعلم الطلبة، ومدى انعكاس تطبيقه على تحصيلهم الدراسي وإكسابهم مهارات التفكير المختلفة، من ذلك، دراسة غولامي وآخرون (Gholami et al., 2021) التي تقصت أثر ممارسة بحث الدرس (LS) على القلق من الرياضيات وحل المشكلات الرياضية في إحدى الجامعات الماليزية، شارك ثمانية محاضرين في تخطيط مجموعة من الدروس في مادة الرياضيات والتي تم تجربتها على (44) طالباً كمجموعة تجريبية، بينما تكونت المجموعة الضابطة من (42) طالباً، وأظهرت النتائج تأثير بحث الدرس على رفع قدرة الطلبة في حل المشكلات وتقليل قلقهم في مادة الرياضيات.

وأجرى هوانج وآخرون (Huang et al., 2017) التي هدفت إلى تحسين تدريس الجبر لدى طلبة الصف التاسع في مادة الرياضيات كممارسة

منهجية في ضوء منحى بحث الدرس، وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ الدروس التشاركية التي أعدها فريق من المعلمين بإحدى المدارس بولاية تينيسي في الولايات المتحدة الأمريكية قد ساهمت في تحسين تعلم طلبة الصف التاسع في لمواضيع الجبر، حيث تم إعداد هذه الدروس من خلال توظيف هذا المنحى المهني، وبمشاركة معلمي المدرسة وخبراء متخصصين من خارج المدرسة.

وبغرض استقصاء فاعلية التجربة اليابانية بحث الدرس في تحسين التحصيل والتفكير الرياضي لدى الطلبة في مادة الرياضيات، قام أيسودا (Isoda, 2011) بإجراء دراسة شبة تجريبية، شملت الصفوف الرابع والخامس والسادس في مدرسة الأوزون الابتدائية باليابان، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث في تطبيق مقياس تقييمات ذاتية أجراها المعلمون المشاركون، وبعد تطبيق بحث الدرس في الرياضيات لمدة عام ونصف في المدرسة واستخدام قوائم مقننة لمراجعة التقدم في الرياضيات شملت ثلاثة جوانب وهي: تكوين المشكلة الرياضية، حل المشكلة، والمناقشة والتبرير، أظهرت نتائج الدراسة تحسن ممارسات وأساليب التدريس للمعلمين، كما أشارت الدراسة أن الدروس التعاونية التي نفذها المعلمون ساهمت في تحسين تحصيل الطلبة وتفكيرهم الرياضي، فعلى سبيل المثال تحسن التفكير الرياضي لدى طلبة الصف الخامس بنسبة 15% مقارنة بمستواهم قبل التطبيق.

وبالرغم من انتشار نموذج بحث الدرس والتوسع في تطبيقه في الفترة الأخيرة وبصورة واسعة في عدّة دول على مستوى العالم باعتباره ممارسة مهنية مستدامة لتحسين أداء المعلمين في المدرسة، إلا أنه ما زال يحظى باهتمام الباحثين والمهتمين ببرامج إعداد المعلمين سواء قبل أم أثناء الخدمة، لذلك جاءت هذه الدراسة لتقصّي أثر التطوير المهني القائم على بحث الدرس Lesson Study على تنمية التفكير الابتكاري لدى طلبة الصف السادس والتعرف على تصورات المعلمين نحوه.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تُعَدُّ برامج التطوير المهني للمعلم إحدى الوسائل المهمة لتحسين مخرجات عمليات التعليم والتعلُّم؛ إذ ينعكس التطوير المهني للمعلم مباشرة على ما يقوم به من ممارسات وإجراءات تدريسية، وبالتالي يكون لها الأثر المباشر على أداء الطلبة وجودة العملية التعليمية بشكل عام، وفي ذات السياق أوضح تقرير الدراسة الموسّعة والمشاركة بين وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان والبنك الدولي (Ministry of Education and The World Bank, 2012) أنَّ أحد أولويات تجويد التعليم في سلطنة عُمان هو تطوير أداء المعلمين من خلال إعادة النظر في نوعية البرامج المهنية المقدّمة لهم، وضرورة أن تركز هذه البرامج على الارتقاء بممارساتهم التعليمية والتعلُّمية في البيئة الصفية، وتشجيع التفاعل المستمر بينهم لتحسين التدريس وزيادة الاستفادة من خبرات المعلمين لتبادل الأفكار وتطوير الممارسات الجيدة.

وبالرغم من المؤشرات الإيجابية التي أظهرتها نتائج الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم (Trend in international mathematics and science study [TIMSS], 2019)، والتي أشارت إلى الجهود المبذولة في قطاع تأهيل المعلمين وتدريبهم من قبل مؤسسات التعليم بالسلطنة قبل الخدمة وفي أثنائها، إلا أنَّ الدراسة كشفت أيضاً عن ضعف فاعلية برامج التطوير المهني للمعلمين في رفع معدّل تحصيل طلبة السلطنة في مادة الرياضيات، وخاصة في مجال التفكير ومستوياته المختلفة كالتفكير المنطقي أو الاستدلالي أو الناقد، حيث بلغ معدّل الرياضيات لتحصيل طلبة الصف الثامن في هذا المجال (412)، في حين أنَّ المتوسط الدولي (500) (TIMSS, 2019). ومن هنا يتضح أهمية التحوّل إلى الجانب النوعي والمستدام في تصميم البرامج المهنية لمعلمي الرياضيات بالسلطنة وبنائها وتنفيذها، وضرورة تطويرها حسب التوجهات الحديثة في هذا الجانب، وبما ينسجم مع متطلبات تحسين تحصيل الطلبة في مادة الرياضيات وإكسابهم مهارات التفكير المختلفة.

وعلاوةً على سَبَق، ومن خلال خبرة الباحث وعمله في الجانب الميداني وزياراته الإشرافية لمعلمي مادة الرياضيات بمختلف محافظات السلطنة - كونه مشرفاً عاماً للرياضيات بوزارة التربية والتعليم بالسلطنة - لاحظ بُعد العديد من البرامج المهنية المنفذة داخل المدارس عن واقع تعلُّم الطلبة وضعف فعاليتها في تحسين الممارسات والمعتقدات المرتبطة بعملية التدريس، ومن أهمها: بناء خطط التدريس الفاعلة، وتصميم أنشطة تعليمية فاعلة في المواقف التعليمية، بالإضافة إلى تفعيل دور الطالب في المواقف التعليمية؛ حيث تشير الملاحظات الصفية إلى أنَّ كثيراً من المعلمين لا يزالون يستأثرون بوقت طويل من الحصة لتنفيذ عملية التدريس على حساب الوقت الذي يُفترض أن يخصص للطلبة، وهذا

يخالف فلسفة المناهج الحديثة التي تركز على الدور المحوري للطالب، كما ينتج عنه عدم اندماج الطالب في الموقف التعليمي. وعليه، أصبح الاهتمام بتطوير ممارسات التدريس وإعادة النظر في نوعية البرامج المهنية المقدمة للمعلم في سلطنة عُمان من الأولويات المهمة في الفترة الحالية؛ ولكونه يتزامن مع جهود وزارة التربية والتعليم بالسلطنة في تطوير مناهج الرياضيات من خلال تبني مشروع مناهج كامبريدج منذ بداية العام الدراسي 2017 - 2018م، حيث تركز فلسفة هذه المناهج ومحتوياتها على إكساب الطلبة مهارات التعلم المختلفة مثل الاستقصاء والابتكار وحل المشكلات، وبالتالي يأتي دور هذه البرامج المهنية في تمكين المعلمين لتدريس هذه المهارات ودمجها في ممارساتهم التدريسية.

واستناداً إلى ما سبق، ونظراً لأهمية استقصاء تصورات المعلمين نحو مختلف القضايا والأساليب التربوية، وتأثيرها القوي على رغبتهم في تبني استراتيجيات أو أساليب مهنية جديدة (الياسين، 2018؛ Tarman, 2012)، وفي ضوء مقترح بعض الدراسات بضرورة إجراء المزيد من البحوث حول بحث الدرس مثل (الثقفي، 2019؛ سالم، 2011؛ الوكيل، 2020؛ Ogegbo et al., 2019؛ Huang et al., 2017؛ Thompson, 2015)، والدعوة إلى تناول تصورات المعلمين نحوه، وتحديات تطبيقه في المدرسة مثل (لطف، 2018؛ Bayram & Gutierrez, 2015؛ Bıkmaz, 2018)، عليه ارتأى الباحثان إعداد دراسة تتناول تصورات معلمي الرياضيات بسلطنة عُمان نحو التطوير المهني القائم على بحث الدرس بهدف الكشف على الرؤى والأفكار التي يحملها هؤلاء المعلمون نحو تطبيقه في البيئة المدرسية، وعليه تتحدد أسئلة الدراسة الحالية في الآتي:

ما أثر التطوير المهني القائم على بحث الدرس Lesson Study على تنمية التفكير الابتكاري لدى طلبة الصف السادس؟ وما تصورات المعلمين نحوه؟

ويتفرّع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما فاعلية التطوير المهني القائم على نموذج بحث الدرس في تنمية التفكير الابتكاري لدى الطلبة؟
2. ما فاعلية التطوير المهني القائم على نموذج بحث الدرس على تصورات معلمي الرياضيات نحو نموذج بحث الدرس؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى ما يأتي:

1. دراسة أثر التطوير المهني القائم على بحث الدرس على تنمية التفكير الابتكاري لدى الطلبة.
2. التحقق ميدانياً من تصورات المعلمين نحو التطوير المهني القائم على بحث الدرس.

أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة أهميتها من خلال تناول تصورات المعلمين نحو أحد الاتجاهات الدولية في مجال التطوير المهني للمعلمين، كما تبرز أهمية الدراسة من خلال الآتي:

1. تتفق أهداف الدراسة مع توصيات التقرير الوطني للدراسة الدولية (TIMSS, 2015)، والذي أشار إلى أهمية تطوير برامج الإنماء المهني لمعلمي مادة الرياضيات من خلال التركيز على واقع ممارساتهم المهنية والتدريسية.
2. تتزامن الدراسة الحالية مع اهتمامات المسؤولين في وزارة التربية والتعليم بمشروع التطوير الشامل للمناهج والتطوير المهني للمعلم.
3. تقديم بيانات ميدانية عن تصورات معلمي الرياضيات نحو التطوير المهني القائم على بحث الدرس، والتي بدورها قد تساهم بشكل حقيقي في إضاءة الطريق أمام مؤسسات التعليم المختلفة ذات الاهتمام بتطوير برنامج إعداد معلم الرياضيات في إطار علمي وواقعي.
4. توجيه الباحثين نحو إجراء المزيد من الدراسات حول التطوير المهني القائم على بحث الدرس.

فرضيات الدراسة:

تسعى الدراسة إلى التحقق من صحة الفرضية الآتية: " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0,05)$ بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة؛ في التطبيق البُعدي لاختبار التفكير الابتكاري.

حدود الدراسة:

لهذه الدراسة عدد من الحدود تحد من تعميمها، وهي:

أولاً: الحدود المكانية:

1. طبقت الدراسة في مدرستين بتعليمية جنوب الباطنة، حيث جاء اختيارها بطريقة قصدية لسهولة تعاون إدارة المدرسة والمعلمين وضمان تجاوبهم لتنفيذ إجراءات الدراسة.

ثانياً: الحدود الموضوعية:

2. البرنامج التدريبي من إعداد الباحث وتطويره، وبلاستفادة من دراسة الأدبيات الأجنبية والعربية.
3. اقتصر المحتوى التعليمي لتنفيذ المنحى عملياً على دروس مختارة من منهاج الرياضيات بالصف السادس (سلسلة كامبريدج).

ثالثاً: الحدود البشرية:

4. طبقت الدراسة على معلّمي مادة الرياضيات بالمدارس المختارة، كما اختيرت شعبتان بالصف السادس (شعبة من كلّ مدرسة) لتطبيق منحى بحث الدرس عملياً (المجموعة التجريبية)، وشعبتان من مدارس أخرى ليدرس الطلبة بالطريقة العادية وفق الخطة التي أعدها معلمو هذه الشعب (المجموعة الضابطة).

رابعاً: الحدود الزمانية:

5. جرى تطبيق الدراسة في العام الدراسي 2020 / 2021م، واستغرق التطبيق الميداني أكثر من أربعة أشهر، وذلك في الفترة ما بين 2021/1/24م وحتى 2021/5/27م.

متغيرات الدراسة:

تحدد متغيرات الدراسة الحالية فيما يلي:

1. المتغير المستقل ويتمثل في:
البرنامج التدريبي المقدم للمعلمين حول التطوير المهني القائم على منحى بحث الدرس.
2. المتغيرات التابعة، وتمثل في:
1. التفكير الابتكاري لدى الطلبة.
2. تصورات المعلمين نحو بحث الدرس.

مصطلحات الدراسة:

منحى بحث الدرس Lesson Study Approach: "منحى في التطوير المهني للمعلمين قائم على ممارسات تدريسية تشاركية ومنهجية، يقوم المعلمون فيه بدراسة محتوى معين في مادة ما والتحضير له، ومن ثم تدريسه وتقييمه من خلال مشاهدة الحصص والمناقشة حولها، ويرتكز على إطار مرجعي (الهدف البعيد Lesson Study Theme) يهدف إلى سدّ فجوة تدريس معينة ويكون هذا الهدف بمثابة الموجه لجميع إجراءات المعلمين وممارساتهم التدريسية" (Yoshida & Fernandez, 2004, p. 21).

ويعرّف الباحث بحث الدرس إجرائياً في هذه الدراسة على أنه: منحى مهني يقوم فيه معلمو مادة الرياضيات بممارسات تدريسية داخل المدرسة تشمل عمليات: التخطيط، والتنفيذ والملاحظة، والتحليل والتأمل، وبصورة تشاركية ومنهجية ومستدامة، بهدف تنمية كفاءاتهم الذاتية التدريسية، ويرتكز في هذه الدراسة على إطار مرجعي قائم على تصميم أنشطة ومهام (مشكلات) تعليمية لتنمية قدرة الطلبة على مهارات

التفكير الابتكاري في المواقف التعليمية المختلفة.

التفكير الابتكاري **Creative Thinking**: "نشاط عقلي مركّب يهدف إلى إيجاد ترابطات جديدة ذات معنى، والبحث عن الإمكانيات المختلفة وغير المألوفة، أو إمكانيات موسّعة ومفصّلة، وتعكس مجموعة من المهارات منها: المرونة، والأصالة" (الحواري، 2002/2000، ص. 26).

ويعرّف الباحث التفكير الابتكاري إجرائياً في هذه الدراسة: بأنه مجموعة من العمليات والأنشطة العقلية المنظمة التي يقوم بها طلبة العينة المستهدفة، وينتج عنها استجابات ذات أفكار مبتكرة أو حلول غير مألوفة عند مواجهة مشكلات ومهام تعليمية، وتتميز هذه الاستجابات والأفكار بالطلاقة والمرونة والأصالة، ويُقاس في هذه الدراسة بالدرجة التي سيحصل عليها الطالب في اختبار التفكير الابتكاري المعدّ من قبل الباحث.

تصورات المعلّمين نحو بحث الدّرس **Teacher's Perceptions Towards Lesson Study**: يعرفها الباحث في هذه الدراسة بأنها: " مجموعة من الأفكار والرؤى التي يحملها معلمو الرياضيات عن المنطلقات والأسس التي يتركز عليها المنحى المهني بحث الدّرس، ومتطلبات توظيفه في المدرسة لتطوير تدريس مادة الرياضيات، والتي تشكّلت خلال مرورهم بخبرات مهنية وتعليمية مختلفة"، وسيجري التعرّف على ذلك من خلال أداة المقابلة التي أعدها الباحث وفق المحاور الآتية: ممارسات التطوير المهني القائم على المدرسة، التأمل وتحسين التدريس، وملاحظة تعلّم الطلبة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلّمي الرياضيات بمرحلة التعليم الأساسي بالمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة جنوب الباطنة، وطلبة الصف السادس الذين يدرسون مادة الرياضيات في مدارس التعليم الأساسي بالمحافظة في العام الدراسي 2020/2021م، حيث بلغ عدد المعلّمين (621) معلماً ومعلمة، كما بلغ عدد الطلبة (7093) طالب وطالبة.

أما عينة الدراسة من المعلّمين، فقد تكونت من (22) معلماً ومعلمة رياضيات في مدرستين تعليمية جنوب الباطنة، حيث تم اختيارهم في ضوء رغبتهم واستعدادهم للاشتراك في الدراسة، وكذلك تعاون إدارة المدارس في تطبيق إجراءات الدراسة، وبالنسبة لعينة الطلبة فقد تكونت من (107) طالباً وطالبة بالصف السادس، من (4) مدارس مختلفة تعليمية جنوب الباطنة، تم توزيع هذه العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، حيث تكونت المجموعة التجريبية على شعبتين بالصف السادس تم اختيارها من مدرستين مختلفتين (شعبة من كل مدرسة) لتطبيق منحى بحث الدرس عملياً، أما المجموعة الضابطة فتكونت أيضاً من شعبتين، من مدراس أخرى (من غير مدارس المجموعة التجريبية) ليتم تدريس الطلبة بالطريقة العادية وفق الخطة التي أعدها معلمو هذه الشعب (المجموعة الضابطة). ويوضح جدول (1) توزيع عيني الدراسة لكل من المعلّمين والطلبة حسب الجنس والمجموعة.

جدول 2

توزيع افراد عينة كلا من المعلّمين والطلبة في الدراسة حسب الجنس والمجموعة

المعلّمين	الطلبة				المجموع
	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث
تجريبية	11	11	22	24	29
ضابطة	-	-	-	24	30

منهج الدراسة:

ستتبع هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي من خلال دراسة تأثير متغير مستقل على مجموعة تجريبية، كما ستتبع منحى البحوث المختلطة من خلال الجمع بين البحث الكمي والبحث النوعي، حيث سيتم استخدام مقاييس متنوعة، لجمع بيانات كمية ونوعية، لغرض الإجابة على أسئلة الدراسة وعليه سيتم جمع بيانات هذه الدراسة وفق الآتي:

3. بيانات كمية: لتقصي فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية التفكير الابتكاري لدى طلبة الصف السادس.

4. بيانات نوعية: لتقصي فاعلية البرنامج التدريبي على تصورات المعلمين نحو بحث الدرس.

مواد الدراسة وأدواتها:

بعد الاطلاع على مجموعة من الأدبيات والدراسات السابقة التي تضمنت الخلفية النظرية لمنحى بحث الدرس، وكذلك مقاييس للكفاءة الذاتية التدريسية واختبارات التفكير الابتكاري، ولتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحث بإعداد مواد وأدوات الدراسة على النحو الآتي:

أولاً: مواد الدراسة وتمثلت في: البرنامج التدريبي لمعلمي الرياضيات والقائم على منحى بحث الدرس Lesson Study Approach:

قام الباحث بتصميم وبناء البرنامج التدريبي لتحقيق أهداف الدراسة وفق الخطوات الآتية:

1. الاطلاع على بعض الأدبيات والمصادر التربوية التي تناولت المنحى المهني بحث الدرس ومراحل تطبيقه بالمدرسة مثل

(الشمري، 2014؛ المركز الوطني للتطوير التربوي، 2017؛ المركز الوطني للتطوير المهني التعليمي، 2017؛ Lewis et

al., 2004; Yoshida; & Fernandez, 2004).

2. الاطلاع على مجموعة من البحوث والدراسات التي تناولت تدريب المعلمين على بحث الدرس كدراسة (سالم، 2011؛

بيحي، 2014؛ الوكيل، 2020؛ عبيدة، 2017؛ لطفي، 2018؛ Harle, 2008; Coenders & Verhoef, 2018

; Yakar & Turgut, 2017; Shouffler, 2015; Meyer & Wilkerson, 2011).

3. بناء دليل تدريبي متكامل لتحقيق أهداف الدراسة، وتضمن العناصر الأساسية الآتية: الهدف العام للبرنامج، الأهداف

الخاصة للبرنامج، أساليب التعلم أثناء تنفيذ البرنامج، محتوى البرنامج التدريبي.

4. تحكيم دليل البرنامج التدريبي: للتحقق من صلاحية البرنامج التدريبي، ولتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحث بعرضه على

(9) من المحكمين المختصين في هذا الجانب لبيان مدى مناسبة أسلوب عرض الدليل، وتسلسله لتحقيق الأهداف المرجوة،

وكذلك مدى مناسبة الأنشطة والأمثلة والتطبيقات العملية وطريقة عرضها.

ثانياً: أدوات الدراسة، وتمثلت في:

1- اختبار التفكير الابتكاري:

قام الباحث بتطوير اختبار التفكير الابتكاري في مادة الرياضيات لتحقيق أهداف الدراسة، وفق الخطوات الآتية:

1. الاطلاع على مجموعة من المقاييس أو الاختبارات التي هدفت إلى قياس مهارات التفكير الابتكاري أو الإبداعي في مادة

الرياضيات مثل اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي، والاختبار الذي صممه الهباهبة (1991) لقياس القدرة الإبداعية

في مادة الرياضيات، واختبار جالكيشو (Gallicchio, 1976) الذي قامت الراشدي (2005) بترجمته إلى العربية محافظة

على نصوصه وتعليماته وهيئته العامة، واختبار منسي للتفكير الابتكاري في مادة الرياضيات (منسي، 2003).

2. الاطلاع على مجموعة من الدراسات التي طبقت أو طورت مفردات اختبارية لقياس مهارات التفكير الابتكاري في مادة

الرياضيات كدراسة (أبوصبرة، 2019؛ الأغا، 2016؛ عبد العزيز، 2014؛ الدبايه، 2015؛ الشراري، 2014؛

الأسمرى، 2011؛ الغافري، 2014؛ Akugul & Khavec, 2016; Jarmas & Read, 2017).

3. بناء اختبار التفكير الابتكاري في مادة الرياضيات في هذه الدراسة، وشمل في صورته الأولية على (12) مفردة لقياس

مهارات التفكير الابتكاري، وهي: الطلاقة، والمرونة، والإصالة، وقد راعي الباحث أن تنسجم صياغة مفردات الاختبار مع الأهداف المراد قياسها، ومراعاة السلامة اللغوية والعلمية السليمة لمفرداته، وبحيث تكون محددة وبعيدة عن الغموض، كما تم وضع مجموعة من التعليمات في الصفحة الأولى من الاختبار: مثل: بيانات الطالب، وهدف الاختبار، والتعليمات العامة لكيفية الإجابة من مفرداته.

4. صدق الاختبار: للتحقق من صدق المحتوى لاختبار التفكير الابتكاري، ولتحقيق أهداف الدراسة، عُرضت نسخة أولية من اختبار التفكير الابتكاري على (9) من المحكمين المختصين في هذا الجانب لبيان مدى وضوح ودقة تعليمات الاختبار وآلية تصحيحه، ومدى الدقة في صياغة مفردات الاختبار، ومناسبة مفردات الاختبار لقياس قدرات طلبة الصف السادس في مهارات التفكير الابتكاري.

5. الزمن اللازم للاختبار: لتحديد الزمن اللازم لحل الاختبار؛ طُبِق الاختبار على عينة استطلاعية مقدارها (32) من طلبة الصف السادس (من غير أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة)، وتم حساب زمن الاختبار من خلال حساب المتوسط بين زمن انتهاء أول طالب من الإجابة على الاختبار، وزمن انتهاء آخر طالب من الإجابة، حيث قُدر الزمن اللازم لتطبيق الاختبار حوالي (80) دقيقة.

6. ثبات الاختبار: تم التأكد من ثبات اختبار التفكير الابتكاري في هذه الدراسة بطريقة الثبات بالاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ): حيث طُبِق الاختبار على عينة استطلاعية مقدارها (32) من طلبة الصف السادس (من غير أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة)، وبلغت قيم معامل ألفا كرونباخ لمهارات التفكير الابتكاري تراوحت بين (0,71 – 0,74).

1. مقابلة تصورات المعلمين نحو منحنى بحث الدرس:

قام الباحث بإعداد أسئلة مقابلة تصورات المعلمين نحو بحث الدرس بهدف الكشف عن الأفكار والرؤى التي يحملها معلمو الرياضيات عن المنطلقات والأسس التي يركز عليها المنحنى المهني بحث الدرس، ومتطلبات توظيفه في المدرسة لتطوير تدريس مادة الرياضيات، والتي تشكلت خلال مرورهم بخبرات مهنية مختلفة، وقد اتُبعت الخطوات الآتية:

1. الاطلاع على بعض الدراسات التي طبقت مقابلة أو استبانة عن تصورات المعلمين كدراسة (الدراسة، 2013؛ السناني، 2018؛ الطوالة، 2009؛ العنزي، 2017؛ الكندي، 2007).

2. الاطلاع على بعض الأدبيات والدراسات التي تناولت تصورات المعلمين أو اتجاهاتهم نحو بحث الدرس والتحديات المرتبطة بتطبيقه مثل (الطفي، 2018؛ Bayram & Bıkmazm, 2015؛ Gutierrez, 2020؛ Matanluk et Lloyd, 2020؛ Ogegbo et al., 2019؛ al., 2013).

3. الاطلاع على مجموعة من الأدبيات والدراسات التي تناولت الأسس العامة لبحث الدرس، ومتطلبات ومنطلقات تنفيذه بالمدرسة، بهدف تحديد محاور وأسئلة المقابلة في هذه الدراسة، مثل (الشمري، 2014؛ المركز الوطني للتطوير التربوي، 2017؛ المركز الوطني للتطوير المهني التعليمي، 2017؛ Lewis et al., 2004؛ Stigler & Lloyd, 2020؛ Yoshida & Fernandez, 2004؛ Hiebert, 2003).

4. قام الباحث بإعداد أسئلة مقابلة تصورات المعلمين نحو منحنى بحث الدرس، حيث توزعت أسئلتها في صورتها النهائية على ثلاثة محاور وهي: المحور الأول تناول ممارسات التطوير المهني القائم على المدرسة، وتضمن ثلاثة أسئلة، ثم المحور الثاني ويتناول التأمل وتحسين التدريس، وتضمن سؤالين، وأخيراً المحور الثالث وهو عن ملاحظة تعلم الطلبة، واحتوى على سؤالين.

5. صدق محتوى أسئلة المقابلة: للتحقق من صدق محتوى أسئلة مقابلة المعلمين، عُرضت نسخة أسئلة المقابلة الأولية على (15) من المحكمين المختصين لبيان مدى وضوح الأسئلة وأهميتها لتحقيق أهداف الدراسة، ومدى انتماء كل سؤال

للمحور المحدد له، وإضافة أسئلة أخرى تخدم أهداف الدراسة، وفي ضوء ملاحظات المحكمين ومقترحاتهم أُجريت التعديلات اللازمة، وأُخرجت الأسئلة بصورتها النهائية، حيث اشتملت على (7) أسئلة تم تنظيمها في ثلاثة محاور كالتالي: ممارسات التطوير المهني القائم على المدرسة، التأمل في التدريس وتحسينه، وملاحظة تعلم الطلبة.

إجراءات تطبيق الدراسة:

مرت هذه الدراسة بمجموعة من الخطوات الإجرائية، بدأت ببلورة فكرة مشكلة الدراسة وانتهاءً بنتائج الدراسة والتوصيات والمقترحات، وفيما يلي عرض لهذه الإجراءات:

1. الإطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة بغرض صياغة فكرة واضحة المعالم لمشكلة الدراسة، وتحديد الخلفية النظرية لها، وكذلك بناء مواد الدراسة، وأدواتها.
2. بناء البرنامج التدريبي وتصميم جلساته (النظرية - العملية)، ومعرفة صلاحيته من خلال عرضه على مجموعة من الخبراء المتخصصين في هذا المجال.
3. بناء أدوات الدراسة والمتمثلة في اختبار التفكير الابتكاري للطلبة، ومقابلة تصورات المعلمين نحو التطوير المهني القائم على بحث الدرس، والتحقق من صدقها وثباتها.
4. توفير بيانات مجتمع الدراسة وعينتها، والتنسيق مع المدارس المستهدفة للاشتراك في الدراسة.
5. تطبيق المقابلات القبليّة لتصورات المعلمين نحو بحث الدرس قبل تنفيذ البرنامج التدريبي، على عينة مختارة من (5) معلمين، بواقع ثلاثة معلمين ومعلمتين، وتم تنفيذ هذه المقابلات بصورة فردية كل معلم على حدة، كما تم تسجيل هذه المقابلات.
6. تنفيذ البرنامج التدريبي للمعلمين المستهدفين ومشرفي المدارس المستهدفة.
7. تطبيق منحنى الدرس في المدارس المستهدفة، وفق الدروس المختارة في الصف السادس والشعبة المحددة للتنفيذ، وفي نفس الوقت يقوم معلم المجموعة الضابطة بتدريس الطلبة بالطريقة العادية وفق الخطة التي أعدها معلم هذه الشعبة.
8. تطبيق مقابلات تصورات المعلمين نحو بحث الدرس بعدياً، مع نفس العينة من المعلمين الذين تم مقابلتهم قبلياً، وبنفس آلية التطبيق القبلي، وتم تفرغ البيانات وتحليلها نوعياً.
9. تطبيق اختبار التفكير الابتكاري لعينة الطلبة بعدياً.
10. تحليل البيانات واستخراج النتائج ووصفها وتفسيرها، والخروج بالتوصيات والمقترحات.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالتفكير الابتكاري لدى الطلبة:

ارتبط السؤال الأول للدراسة بمتغير التفكير الابتكاري لدى الطلبة الذي نصّ على: ما فاعلية تدريب معلّمي الرياضيات على بحث الدرس على تنمية التفكير الابتكاري لدى طلبتهم؟

وللإجابة على هذا السؤال، فقد صيغت الفرضية الثالثة، والتي نصّت على: "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0,05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة؛ في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الابتكاري".

ولاختبار هذه الفرضية استخدم تحليل التباين المتعدد المصاحب (MANCOVA) لأداء المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الابتكاري للطلبة، وفقاً لمتغيرات مهارات التفكير الابتكاري، وهي: الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والاختبار ككل، مع الأخذ بالاعتبار نتائج التطبيق القبلي لاختبار التفكير الابتكاري على المجموعتين، حيث يهدف هذا النوع من التحليل إلى إزالة الفروق الناجمة من أثر التطبيق القبلي للمجموعتين، ويبين جدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التفكير الابتكاري.

جدول 2

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التفكير الابتكاري

مهارات التفكير الابتكاري	المجموعة	العدد	القبلي		البُعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الطلاقة	التجريبية	53	18,57	5,27	22,04	6,72
	الضابطة	54	17,30	5,25	20,63	4,48
المرونة	التجريبية	53	10,55	3,10	11,49	3,20
	الضابطة	54	9,93	3,11	10,48	3,38
الاصالة	التجريبية	53	7,68	3,14	10,92	4,44
	الضابطة	54	7,91	3,81	9,52	4,04
الاختبار ككل	التجريبية	53	36,79	8,84	44,45	10,63
	الضابطة	54	35,13	8,90	40,63	7,74

ويتضح من جدول (25) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة، على اختبار التفكير الابتكاري في التطبيق البُعدي، حيث أنَّ المتوسطات الحسابية لدرجات طلبة المجموعة التجريبية على اختبار التفكير الابتكاري البُعدي أكبر من نظيراتها في المجموعة الضابطة، ولمعرفة دلالة تلك الفروق تم استخدام تحليل التباين المتعدد (MANCOVA) وحساب قيمة ويلكيس لمبدأ، كما هو موضح بجدول (3).

جدول 3

قيمة ويلكيس لمبدأ لاختبار التفكير الابتكاري

مصدر التباين	قيمة ويلكيس لمبدأ	قيمة ف المحسوبة	درجات حرية الفرضية	درجات حرية الخطأ	مستوى الدلالة
القبلي	0,35	63,43	3,00	102,00	$0,001 >$
المجموعة	0,95	1,94	3,00	102,00	0,128

ويتضح من جدول (26) أن قيمة ف المحسوبة على قيمة ويلكيس لمبدأ تُشير إلى وجود فرق دال إحصائياً نتيجة التطبيق القبلي لاختبار التفكير الابتكاري، بينما لا يوجد فرق دال إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة بعد عزّل تأثير التطبيق القبلي للاختبار؛ وهذا يعني: قَبُول الفرضية الصفرية التي تُنصُّ على أنه: " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0,05)$ بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة؛ في التطبيق البُعدي لاختبار التفكير الابتكاري".

ويُفسِّر الباحث هذه النتيجة أن ممارسة طلبة المجموعة التجريبية لأنشطة التفكير الابتكاري في المواقف التعليمية لم تكن بالقدر الكافي الذي يرفع من مستوى هذه مهارات التفكير لديهم؛ بحيث يُوجدُ فرقاً دالاً إحصائياً مع المتوسطي الحسابية لطلبة المجموعة التجريبية، وقد يُعزى ذلك إلى عدّة أسباب منها تقليص الزمن المخصَّص لحصص الرياضيات في مُدَّة تطبيق الدراسة، لكونها تزامنت مع الظروف الاستثنائية التي فرضتها جائحة كورونا (Covid-19)؛ ما تسبَّب في عدم كفاية زمن الحصص الدراسية في تقديم الأنشطة الكافية لطلبتهم في المواقف التعليمية، بالإضافة إلى بعض التحديات التقنية التي واجهت معلّمي الرياضيات أثناء تنفيذ بعض الأنشطة "عن بُعد" باستخدام المِصنَّات الافتراضية. وجاءت هذه النتيجة لِتُؤكِّد ما أشارت إليه عدّة دراسات، من ضرورة توفير البيئة المناسبة لتطوير مهارات الابتكار لدى الطلبة؛ من خلال إعطائهم الوقت الكافي ليفكروا في أنشطة التفكير المُقدَّمة لهم، وتزويدهم بتغذية راجعة تصحيحية مباشرة وتعزيزٍ مناسبٍ (Grégoire, 2016;)

(Surya et al., 2017)، وفي هذا الشأن أوضحت نظريات التعلم المختلفة أن مهارات التفكير مكتسبة وقابلة للتعلم إذا توفرت الشروط والظروف البيئية المدرسية والتعليمية المناسبة (الزغلول، 2015).

وتنسجم هذه النتيجة مع نتائج المقابلات البعدية التي أجريت لمعلمي الرياضيات بعد المعالجة؛ حيث أشاروا إلى وجود عدّة تحديات واجهتهم أثناء ممارسة بحث الدرس في مدارسهم منها: عدم كفاية الوقت المخصص لتنفيذ الجلسات العملية لتصميم ومناقشة الدروس والأنشطة التعليمية، وتخريبها في فصولهم الدراسية؛ حيث اقترحوا توفير البيئة التعليمية المناسبة، واستهدافهم بالمزيد من البرامج والدورات المهنية التي تُعزّز خبراتهم التدريسية، بما يُحسّن تعلم طلبتهم في المواقف التعليمية، ويُكسبهم مهارات التفكير المختلفة.

كما يتفق ذلك مع ما جاء في بعض الدراسات، منها: (الصغير، 2019؛ العنزي، 2017ب؛ Siswono, 2014)؛ حيث أوضحت نتائجها ضعف أداء معلمي الرياضيات في تدريس مهارات التفكير الابتكاري، وعدم تمكّنهم بالصورة الكافية في التوجيه والتأثير على طلبتهم لتحسين اكتسابهم لهذه المهارات؛ ما يستدعي ضرورة تكثيف استهداف المعلمين بالبرامج المهنية النوعية، التي تتناول هذه المهارات التدريسية، بالإضافة إلى تعزيز هذه البرامج بأنشطة وأدلة إجرائية لتوضيح سلوكيات دعم التفكير الابتكاري لدى الطلبة، وتزويد المعلمين بأدلة تطبيقية من واقع المحتوى التعليمي لمادة الرياضيات؛ لتكون عوناً لهم في الميدان التربوي في تنفيذ دروس الرياضيات.

ثانياً: النتائج المتعلقة بتصورات معلمي الرياضيات نحو منحى بحث الدرس:

ارتبط السؤال الثاني للدراسة بتصورات معلمي الرياضيات نحو منحى بحث الدرس والذي ينص على: ما فاعلية البرنامج التدريبي القائم على منحى بحث الدرس في تصورات معلمي الرياضيات نحو بحث الدرس؟

وللإجابة على هذا السؤال تم ترميز معلمي الرياضيات الذين تمت مقابلاتهم قبلياً وبعدياً، والبالغ عددهم (5) معلمين، بالرموز (س، ص، ع، ل، م)، ثم تحليل البيانات التي جمعت من استجاباتهم لأسئلة المقابلة ضمن ثلاثة محاور، هي: ممارسات التطوير المهني القائمة على المدرسة، التأمل وتحسين التدريس، وملاحظة تعلم الطلبة.

وشمل تحليل البيانات النوعية للمقابلات اتباع مجموعة من الخطوات المتسلسلة، في ضوء ذلك أُستخلصت أنماط من البيانات لكل معلم تمت مقابلته، وحساب تكرار هذه الأنماط ونسبتها المئوية، لكل سؤال من أسئلة المحاور الثلاثة لمقابلات تصورات معلمي الرياضيات، وذلك لغرض مقارنة هذه التصورات في المقابلتين القبليّة والبعدية، والآتي استعراض نتائج تحليل هذه المقابلات حسب المحاور الثلاثة:

المحور الأول: تصورات معلمي الرياضيات عن ممارسات التطوير المهني القائم على المدرسة:

كشفت نتائج تحليل البيانات النوعية المرتبطة بأسئلة هذا المحور عدداً يأتي:

1. وجود تعديل لتصورات معلمي الرياضيات عن نوعية البرامج أو الأساليب المهنية التي يرون أنها أكثر فاعلية في تحسين

ممارساتهم التدريسية، ولتصوراتهم عن أهمية التعاون المهني مع زملائهم معلمي المادة في المدرسة؛ حيث كانت آراء معلمي الرياضيات الذين تمّت مقابلاتهم في المقابلة القبليّة تتركز في تفضيلهم للبرامج والمشاكل التدريسية، بينما بيّنت نتائج المقابلات البعدية أن (80%) من معلمي الرياضيات يرون أن ممارسة بحث الدرس في المدرسة يُمثّل أحد الأساليب المهنية الفاعلة في تحسين ممارساتهم التدريسية؛ نظراً لما توفّره هذه الممارسة من فرص وخبرات مهنية متعددة.

2. بيّنت (60%) من إجابات معلمي الرياضيات في المقابلة القبليّة أنهم يؤمنون إلى حدٍّ ما بأهمية التعاون المهني مع زملائهم

معلمي المادة بهدف تطوير الجانب المهني، في حين إنّ المقابلات البعدية كشفت عن اتفاق جميع معلمي الرياضيات بشأن أهمية تعاونهم المهني مع زملائهم المعلمين داخل المدرسة؛ بهدف تطوير ممارساتهم التدريسية.

3. أظهرت إجابات معلمي الرياضيات أنّ هناك عدّة تحديات واجهتهم أثناء تفعيل الممارسة المهنية القائمة على منحى بحث

الدرس في المدرسة؛ أهمّها: صعوبة تنسيق أوقات المعلمين بسبب ارتفاع أنصبتهم التدريسية، وكثرة الأعباء الملّقة على عواتقهم، وفي ضوء ذلك قدّم المعلمون عدّة مقترحات؛ تركّزت أغلبها في ضرورة توفير البيئة التعليمية المناسبة لضمان

التطبيق الأمثل لهذا المنحى المهني داخل المدرسة.

يُفسِّرُ الباحث وجود تعديل في تصوُّرات معلّمي الرياضيات عن نوعية البرامج المهنية التي يفضلونها، أنَّ الممارسات المهنية التي تُقدِّمها المعلِّمون بصورة تشاؤكية داخل المدرسة في إطار منحى بحث الدرس؛ أسَّهَمَتْ في تعديل تصوُّراتهم عن أهمية التطوير المهني القائم على المدرسة، وعن دوره في تبادل الخبرات التدريسية بينهم، كما قدَّمت هذه الممارسات المزيد من الفرص المهنية للمعلِّمين لمواصلة تطوير مهاراتهم التدريسية وزيادة فعَّاليَّتها، في مختلف مراحل التدريس: التخطيط، والتنفيذ، والتقييم؛ حيث أَوْضَحَ المعلِّمون أن هذه الممارسات وفَّرت لهم عدَّة فرص وخبرات مهنية، منها: تصميم وتطوير أنشطة تعليمية، وتجريبها، وتعميق المعرفة العلمية بالمحتوى التعليمي، وتعزيز العلاقات المهنية بين المعلِّمين. وما حدث من تعديل لهذه التصوُّرات عن أساليب التطوير المهني القائم على المدرسة من قبل معلّمي الرياضيات الذين تمَّتْ مقابلاتهم في المقابلة البُعْدِيَّة، قد يعود إلى ما أشار إليه موخيلي (Mokhele, 2017) أنَّ ممارسة بحث الدرس في المدرسة هي إحدى أهمِّ مبادرات التطوير المهني التي يقودها المعلِّمون بأنفسهم داخل المدرسة، ويسعدُّون بالمشاركة فيها؛ فالمعلِّمون الفاعلون الرئيسون في هذا التطوير، من خلال هذه التطوير؛ يُتاحُّ لهم اتِّخاذ القرارات التعليمية المناسبة، ويُسمَّحُ لهم بإبداء آرائهم بِحُرِّيَّة بشأن جوانب التدريس المختلفة، يُوَكِّد ذلك ما لاحظته الباحثة، سواء أثناء التدريب أم التطبيق العملي للدروس المختارة؛ حيث أظهر المعلِّمون ثقةً عاليةً وحساساً منقطع النظير لإنجاز المهام والأدوار المؤكَّلة لهم خلال ممارساتهم لبحث الدرس، وقد يعود ذلك أيضاً؛ لإدراكهم أهمية وفوائد هذه الممارسات في تنميتهم مهنيًا في المدرسة، بالتعاون مع زملائهم المعلِّمين.

يَنفِقُ ذلك مع الدراسة التي أجرتها العلي (2021)، وهدفت لِلتَّعَرُّف إلى تصوُّرات المعلِّمين نحو التطوير المهني القائم على المدرسة (بحث الدرس)؛ حيث كشفت نتائجها عن التصوُّرات الإيجابية للمعلِّمين بشأن أهمية بحث الدرس في عملية التطوير المهني في مجال الممارسات الصفية، ومجال التطوير المهني والدَّعم المدرسي، ودراسة ماتانلوك وآخرون (Matanluk et al., 2013) التي خلَّصت إلى أنَّ المعلِّمين لديهم تصوُّرات إيجابية بِحَاة أهمية تنفيذ التطوير المهني القائم على بحث الدرس؛ من خلال توفير منظور جديد بشأن الشراكة المهنية في المدارس بين المعلِّمين، كما أظهرت دراسة أونو وآخرون (Ono et al., 2013) أنَّ ممارسة بحث الدرس أكسب المعلِّمين أفكارًا وتصوراتٍ إيجابيةً بشأن تبادل المعرفة والخبرة في التدريس؛ من خلال تطوير جودة المناقشة وتحليل التدريس بين المعلِّمين، وبدورها أشارت دراسة ماير وويلكيرسون (Meyer and Wilkerson, 2011) إلى أنَّ المعلِّمين الذين شاركوا في بحث الدرس كانت لديهم فرصٌ كبرى لتطوير معارفهم الرياضية، ومناقشتها مع خبرات المعلِّمين الآخرين وآرائهم داخل المدرسة.

الخور الثاني: تصوُّرات معلّمي الرياضيات عن التَّأمُّل وتحسين التدريس:

كشفت نتائج تحليل البيانات النوعية المرتبطة بأسئلة هذا الخور عمَّا يأتي:

4. يرى (60%) من معلّمي الرياضيات الذين تمَّتْ مقابلاتهم قَبْلِيًّا أنَّ عملية التَّأمُّل في الممارسات التدريسية تُسَهِّمُ إلى حدٍّ ما في تحسين أداءاتهم التدريسية، وعند سؤالهم في المقابلة القَبْلِيَّة بشأن أهمِّ الخبرات التي قد يكتسبونها من عملية التَّأمُّل في التدريس؛ كانت (80%) من إجاباتهم تُركِّزُ على أهمِّيَّتها في جوانب تقييم الأداء ومعرفة أخطائهم، بينما بَيَّنَّتْ المقابلة البُعْدِيَّة أن (80%) من معلّمي الرياضيات يؤمنون أن عملية التَّأمُّل والتفكير بعمق في الممارسات التدريسية تُسَهِّمُ في تحسين أداءاتهم التدريسية، وبالنظر في إجاباتهم عن الخبرات التي قد يكتسبونها من هذه العملية؛ نَجَدُ تركيزاً أغلب معلّمي الرياضيات الذين تمَّتْ مقابلاتهم في المقابلة البُعْدِيَّة على دور عملية التَّأمُّل في تحسين مهاراتهم التدريسية المختلفة؛ من أمثلتها: التخطيط وتنفيذ التدريس، وإيجاد طرائق تدريس بديلة.

5. أَوْضَحَ (60%) من معلّمي الرياضيات الذين تمَّتْ مقابلاتهم في المقابلة القَبْلِيَّة أنَّ أهمَّ الخطوات التي ينبغي اتِّباعها عند القيام بعملية التَّأمُّل بهدف تحسين التدريس تتمثَّل في كتابة تساؤلات عن أداءاتهم التدريسية؛ منها: ما مدى حَقُّق الأهداف التعليمية؟ وما مدى تفاعل الطلبة في التمارين المقدَّمة لهم؟، كما بَيَّنَّتْ إجابات (40%) من معلّمي الرياضيات في المقابلة القَبْلِيَّة أنَّ التَّأمُّل في التدريس يقتصر على تحديد نقاط القوة وأوجه القصور أثناء تقديمهم للدروس لطلبتهم، أمَّا في المقابلة

البُعْدِيَّة فقد اتَّفَقَ جميع معلّمي الرياضيات على أنَّ عملية التأمُّل في التدريس تتمُّ وفق خطوات عملية متسلسلة؛ تتلخَّص في: جَمْع البيانات وتحليلها، ثم وضع الخطط البديلة في التدريس.

ولعلَّ من أسباب النتائج السابقة أنَّ بحث الدرس يعتمد أساساً على المنحى التأمُّلي في الممارسات التدريسية؛ من خلال تعاون المعلمين في تخطيط وتنفيذ وتحليل دروس محدَّدة في المادة الدراسية، وتأمُّل هذه الممارسات بعد تنفيذها، مع القيام بتوثيق هذه التأمُّلات والمناقشات (الشمري، 2014)، ولذلك فإنَّ ما حدث من تعديل لتصورات معلّمي الرياضيات عن موضوع التأمُّل وأهميته في التدريس بعد ممارستهم لبحث الدرس؛ قد يُعزى إلى ممارسة معلّمي الرياضيات لعمليات التأمُّل في المراحل المختلفة لتطبيق بحث الدرس، حيث شملت تأمُّلات بشأن الأهداف التعليمية قريبة وبعيدة المدى، وتأمُّلات بشأن المحتوى التعليمي من حيث فهم واستيعاب المحتوى لِشُكْلِ القاعدة الأساسية لينطلق منها المعلِّمون في تخطيط الدروس وتوظيف أدواته بفاعلية لتحقيق أهداف التعلُّم، بالإضافة إلى تأمُّلات بشأن تعلُّم الطلبة، وتأمُّلات أخرى بشأن إجراءات التدريس المختلفة.

فالتأمُّلات المستمرة التي مارستها معلِّمو الرياضيات في ضوء منحى بحث الدرس أسهمت بصورة جليَّة في تعزيز الخبرات التشاركية للمعلِّمين؛ حيث ساعدت أنشطة الحوار والمناقشة التي مارستها المعلِّمون في ضوء تطبيق مراحل هذا المنحى المهني في تحسين ممارستهم التدريسية، كما أصبحوا أكثر انتظاماً في الحصول على فرص فعلية للتعلُّم من خلال هذه التأمُّلات والمناقشات المهنية، وهو ما تتَّفَق مع ما خلصت دراسات توصلت أنَّ تطبيق بحث الدرس يُشجِّع في أنشطته على دخول المشاركين في مواقف التحليل والتأمُّل وإبراز نقاط القوة وأوجه القصور، يتم ذلك من خلال تحليل الدروس في ضوء الغايات التربوية، والتعاون في المناقشات المهنية بشأن الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة (عبدالباسط، 2011؛ Camburn & Han, 2017).

في الشأن ذاته أكَدَّت دراسة قديس (2019) فاعلية استراتيجية دراسة الدرس في تنمية مهارات التدريس التأمُّلي لدى معلّمي العلوم؛ حيث إنَّ طبيعة هذه الاستراتيجية ساعدت المعلِّمين في نقاشهم بشأن مشكلات الممارسة المهنية بشكل عملي، ما أسهم في التقارب بينهم، والتفكير الجماعي، واكتساب مهارات متعددة؛ كالحوار، والإنصات، واحترام الآخرين، والتفكير والتأمُّل بعمق في الممارسات التدريسية، كما بيَّنت دراسة عطية (2015) فاعلية البرنامج التدريبي القائم على التدريس المصغَّر في تنمية مهارات التدريس التأمُّلي لدى المعلِّمين؛ هي: الملاحظة والتأمُّل، والتقييم الذاتي، واقتراح البدائل.

ويمكن تفسير وجود تصورات بديلة لدى معلّمي الرياضيات بشأن الخطوات المتَّبعة في عملية التأمُّل في التدريس، بعد ممارستهم للمنحى المهني بحث الدرس؛ أنَّ الباحث ركَّز أثناء عملية التدريب على إكساب معلّمي الرياضيات مهارات التأمُّل المختلفة، وهي: جمع البيانات، وتحليلها، ووضع أنشطة وبدائل مختلفة، حيث تضمَّن المحتوى التدريبي مجموعة من الأنشطة التطبيقية والمهامَّ التدريبية التي أتاحت فرص الأداء العملي، وتطبيق كافة المهارات المستهدفة؛ خلال جلسات الدروس التجريبية التي شارك فيها المعلِّمون، وساعدت هذه الممارسات في تشجيع المعلِّمين وتمكينهم من ممارسة التأمُّل في مراحل التدريس المختلفة.

كما أنَّ الجلسات التدريبية والعملية التي نفَّذها المعلِّمون أسهمت في تدريبهم ليصبحوا ممارسين متأمِّلين من خلال التشارك الجماعي في خبراتهم المهنية، وأصبح لديهم الخبرات الكافية لممارسة التأمُّل في التدريس وفق خطوات عملية متسلسلة؛ حيث أشار أحد معلّمي الرياضيات في المقابلة البُعْدِيَّة إلى أنَّ التأمُّل عملية منظَّمة تتم بخطوات متسلسلة، تبدأ بجمع مؤشرات وبيانات بشأن تعلُّم الطلبة، بينما أشار معلم آخر إلى أهمية تحليل البيانات المتعلقة بتعلُّم الطلبة؛ في وضع حلول وبدائل تُسهم في تحسين الأداء التدريسي، وتحسين تعلُّم الطلبة.

وتتَّفَق هذه النتيجة مع ما توصَّل إليه كُلُّ من بوزكورت ويتكن-أوزمير (Bozkurt & Yetkin-Ozdemir, 2017) بشأن دور المناقشات والجلسات العملية المنفَّذة في إطار بحث الدرس؛ في تغيُّر قناعات المعلِّمين نحو أهمية الممارسات التأمُّلية، وتمكينهم من الانخراط بشكل عملي في هذه الممارسات، ولتحقيق ذلك ينبغي عليهم جمع البيانات المتعلقة بسلوكياتهم التدريسية بشكل منتظم، والبيانات المتعلقة بتعلُّم طلابهم، حيث يساعد هذا الاندماج البحثي المعلِّمين في تكوين منظومة من المعتقدات والافتراضات المتعلقة بممارستهم؛ ما يجعل عملية تحليل هذه

الممارسات والسلوكيات مَبْنِيَّة على مؤشرات منهجية، وفي الجانب ذاته أيضاً أظهرت نتائج دراسة العتيبي (2020) أثر استخدام بحث الدرس في تنمية التفكير التأملي لدى المعلمين؛ من خلال تكوين عادات عقلية ومهارات جديدة، يكتسبها المعلم خلال مراحل دورة بحث الدرس، منها: تحديد المشكلات، والبحث عن الحلول، وجمع البيانات، وتحليلها، والتأمل في ممارستهم بصورة منهجية.

الخوَر الثالث: تصوّرات معلّمي الرياضيات عن ملاحظة تعلّم الطلبة:

كشفت نتائج تحليل البيانات النوعية المرتبطة بأسئلة هذا الخوَر عمّا يأتي:

6. وجود تعديل في تصوّرات معلّمي الرياضيات بين المقابلتين القَبْلِيَّة والبَعْدِيَّة عن الجوانب التي يركّزون عليها أثناء ملاحظة

وتقويم الموقف التعليمي في الزيارات الصفية لزملائهم، حيث أشار جميع معلّمي الرياضيات الذين تمّت مقابلاتهم في المقابلة القَبْلِيَّة؛ إلى أنهم يركّزون غالباً على أداء المعلم وإجراءات تدريسه في المواقف التعليمية، أمّا في المقابلة البَعْدِيَّة فقد أَوْضَحَ (80%) من معلّمي الرياضيات أنهم يعتقدون أن تعلّم الطلبة واستجاباتهم؛ هي أهم الجوانب التي ينبغي التركيز عليها عند ملاحظة وتقويم المواقف التعليمية في الزيارات الصفية.

7. أشار (60%) من معلّمي الرياضيات في المقابلة القَبْلِيَّة إلى أنّ حلّ المسائل، وإجابات الطلبة؛ تُمثّل أهم مؤشرات تعلّم

الطلبة التي يمكن جمعها خلال عملية ملاحظة وتقويم المواقف التعليمية في الزيارات الصفية، وأَوْضَحَ (40%) من المعلمين في المقابلة القَبْلِيَّة أنّ أهم هذه المؤشرات تتمثّل في تفاعل أو سلوك الطلبة في هذه المواقف، أمّا في المقابلة البَعْدِيَّة فتشير إجابات معلّمي الرياضيات؛ إلى أنهم يركّزون غالباً على جمع مؤشرات تتعلّق بالمعرفة الرياضية، ودافعية الطلبة واتجاهاتهم نحو تعلّم مادة الرياضيات، كما كشفت إجاباتهم في المقابلة البَعْدِيَّة أن هذه المؤشرات قد تُسهّم في تحسين عملية تعلّم الطلبة؛ يتم ذلك من خلال تحليل هذه المؤشرات، ثم توظيفها في وضع الخطط العلاجية والإثرائية للطلبة.

يُفسّرُ الباحث هذه النتائج أن معلّمي الرياضيات قد يدركون أهمية تحقيق نتائج جيدة في تعلّم طلبتهم؛ إلا أنهم في المواقف التعليمية يميلون غالباً إلى التركيز على ملاحظة إجراءات ووسائل وأدوات التدريس بدلاً من التركيز على أهداف تعلّم الطلبة، هذا ما أكّدتْهُ إجابات معلّمي الرياضيات في المقابلة القَبْلِيَّة؛ بكونهم يركّزون غالباً على أداء المعلم أثناء ملاحظاتهم وتقييمهم للموقف التعليمي في الزيارات الصفية.

ويُشير الأدب التربوي إلى أن هذه النظرة القصيرة تسبّب فجوة بين ممارسات المعلم التدريسية وتحقيق أهداف التعلّم، حيث إن التدريس من منظور شامل لا يقتصر على ممارسات المعلم وحده داخل الصف؛ بل تشترك مجموعة من العناصر التي لا تقل أهمية في دورها، منها: المتعلم، المحتوى المعرفي، البيئة الصفية، القيادة المدرسية (المركز الوطني للتطوير المهني التعليمي، 2017؛ Stigler & Hiebert, 2003).

من هنا تُمثّل ممارسة بحث الدرس إحدى الوسائل المهنية الداعمة لتغيّر هذه النظرة القصيرة في العملية التعليمية، من خلال توفيره بيئة تعلّم داعمة لفكرة التحول من التركيز على التدريس إلى التركيز على التعلّم؛ حيث يعمل المعلّمون خلاله على وصف وتحليل ومناقشة تعلّم طلبتهم في المواقف التعليمية، فتُسهّم هذه التغذية الراجعة الواقعية لعملية تعلّم الطلبة في إحداث تغيّرات إيجابية في ممارسات التدريس لديهم؛ بصورة أكثر فاعلية (Madihah, 2017).

وبناءً على ذلك، فإن التصوّرات البديلة لدى معلّمي الرياضيات في المقابلة البَعْدِيَّة، المتمثلة في أهمية التركيز على تعلّم الطلبة أثناء ملاحظة وتقويم المواقف التعليمية، بدلاً من التركيز على إجراءات التدريس أو أداء المعلم؛ قد تُعزّي إلى إدراك المعلمين لفلسفة بحث الدرس وأُسسه ومتطلّبات تطبيقه داخل البيئة المدرسية، حيث توكّد العديد من الأدبيات والدراسات أن ممارسة هذا التطوير المهني في المدرسة يركّز على ملاحظة تعلّم الطلبة؛ من خلال العمليات والتأملات المستدامة لمراحل التدريس المختلفة (الشمري، 2014؛ Gee & Whaley, 2016; Shouffler, 2018; Meyer & Wilkerson, 2011; Lewis et al., 2004).

وفي الصدد ذاته توكّد دراسة لطفي (2018) أنّ منحى بحث الدرس يتمتّع بِمِيزة ترتبط بطبيعته؛ تتمثّل في لفت انتباه المعلمين إلى الأساليب التي تدعّم تعلّم الطلبة أثناء التخطيط والتدريس، أي أنّ هذا التوجه يهتّم بالتدريس من وجهات نظر الطلبة، وأنّ هذا المنظور الحديث يمكن أن يُعزّي مفاهيم التعليم التقليدية ويُنتج تعلّماً أفضل، كما بيّنتْ شوفر (Shouffler, 2018) أنّ ممارسات بحث الدرس تنطلق من وضع خطط

العمل القصيرة والطويلة، وتشمل توثيق كل المناقشات والملاحظات الصفية أثناء تنفيذ الدروس، مع أهمية التركيز على وصف تعلم الطلبة وردود أفعالهم تجاه الأنشطة التعليمية.

كما يمكن تفسير النتيجة التي توصلت إليها الدراسة إلى أن المشاهدات الصفية التي نُقِّدَها معلِّمو الرياضيات في مرحلة تنفيذ التدريس تركّزت في وَصْفِ تعلم الطلبة؛ حيث إن الهدف الأساس من الملاحظة هو معرفة وفهم كيف يفكر ويتعلم الطلبة (Yoshida & Fernandez, 2004)، ولذلك قام المعلِّمون بتجميع مؤشرات في هذه المرحلة للحصول على ما يدعم تحقيق هذا الهدف، وتحديد كيف يستقبل الطلبة خطة سير الدرس المعدة من قبلهم؛ حيث قام أعضاء فريق بحث الدرس بحضور الدرس، ومراقبته وجمع عدّة مؤشرات تتعلق بتعلم طلبتهم أمثالها: التطور في تفكيرهم، وسلوكهم وتفاعلهم مع كلّ من المعلم، وزملائهم في الغرفة الصفية، ثم قام المعلمون بتحليل هذه المؤشرات خلال التأمّلات والمناقشات البعيدة، وتوظيفها في تطوير خطط دروسهم، وبما يحسّن من تعلم طلبتهم في المواقف التعليمية.

ولهذا الغرض صمّم الباحث استمارة خاصة لملاحظة ووصف تعلم الطلبة في ضوء المشاهدات الصفية؛ حيث قام بتدريب معلّمي الرياضيات على توظيفها في وصف استجابات الطلبة أثناء مرحلة تنفيذ الدرس، وكذلك في وصف تطوّر فهم الطلبة لإنجاز المهام والأنشطة التعليمية المقدّمة لهم؛ باستخدام كتابة أسمائهم عندما يكون ذلك ممكنًا، أو موقع مقعد الطالب.

وبصفة عامة، تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج عدّة دراسات؛ أمثالها: (الغنام، 2019؛ Bayram & Bıkmaz, 2018; Lloyd, 2020؛ Yakar & Turgut, 2017; Thompson, 2015)، التي أظهرت أنّ ممارسة بحث الدرس أكسب المعلمين أفكارًا وتصورات إيجابية بشأن الاعتماد على تعلم الطلبة وردودهم في الفصل الدراسي؛ كونه أحد منطلقات تحسين الدروس ومراجعتها من خلال تنفيذ الممارسة المهنية في نطاق المدرسة، كما تختلف مع دراسة آل الشيخ (2016) التي أشارت نتائجها إلى عدم فاعلية استراتيجية بحث الدرس في تعزيز معتقدات معلّمي الرياضيات عن نواتج التدريس وتعلم طلبتهم.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة؛ فإنها تُوصي بالآتي:

1. تقديم الدّعم اللازم للمعلّمين، وتمكينهم من تطبيق منحي بحث الدرس كممارسة مهنية في المدارس؛ من خلال استهدافهم بالمزيد من البرامج والدورات المهنية التي تُعزّز خبراتهم التدريسية، بما يحسّن من تعلم طلبتهم في المواقف التعليمية.
 2. توفير مصادر تعليمية متنوّعة للمعلمين؛ بهدف إثراء خبراتهم التربوية والمهنية.
 3. الوقوف عند التحدّيات التي ظهرت من خلال الدراسة الحالية، ووضع حلول تُسهّل في تمكين المدرسة من استدامة التطوير المهني، وبناء مجتمعات التعلم المهنية في ضوء منحي بحث الدرس.
 4. تضمين المنحي المهني القائم على بحث الدرس في برامج إعداد المعلمين بكليات التربية بالسلطنة.
 5. توظيف التقنيات الحديثة في إنشاء منصات مهنية افتراضية خاصة لمعلّمي الرياضيات في السلطنة؛ بهدف تبادل الخبرات التربوية، وفتح قنوات واسعة لتفعيل المناقشات والجلسات المهنية، ونشر الدروس المحرّية التي يُعدّها المعلّمون في ضوء منحي بحث الدرس.
 6. تشجيع معلّمي الرياضيات من قبل المشرفين على تقديم أنشطة تعليمية لتنمية التفكير الابتكاري لدى طلبتهم في المواقف التعليمية؛ لتعويد الطلبة على هذا النوع من الأنشطة.
- وتقترح الدراسة الحالية إجراء الدراسات الآتية:
7. إجراء دراسة لتقصّي تحديات تطبيق المنحي المهني بحث الدرس في مدارس سلطنة عُمان؛ من وجهات نظر المشرفين والمعلّمين وإدارات المدارس.
 8. إجراء دراسة لمعرفة احتياجات المؤسسات التعليمية في سلطنة عُمان؛ لإنشاء بيئة تعلم مدرسية داعمة لممارسة التطوير

- المهني القائم على بحث الدرس.
9. إجراء دراسة لِيَتَقَصَّى فاعلية بحث الدرس في إكساب الطلاب المعلمين؛ بعض الكفايات المهنية والتخصصية بكليات التربية في سلطنة عُمان.
10. إجراء دراسات لِيَتَقَصَّى فاعلية التطوير المهني القائم على بحث الدرس في متغيّرات أخرى تتعلق بممارسات المعلمين: كالتفكير التأملي، مهارات التعلم في المستقبل، تقدير مجتمع التعلم المهني في المدرسة.
11. إجراء دراسات أخرى لِيَتَقَصَّى أثر تدريس بعض موضوعات مادة الرياضيات؛ باستخدام منحنى بحث الدرس على متغيّرات أخرى تتعلق بتعلم الطلبة: كمهارات التفكير المختلفة، الدافعية للتعلم، التحصيل الدراسي.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- الأغا، هاني. (2016). برنامج مقترح في ضوء المعايير الدولية لتنمية التفكير الإبداعي وحل المشكلات الحياتية في الرياضيات للطلبة المتفوقين بالمرحلة الثانوية [رسالة دكتوراة، جامعة عين شمس، القاهرة]. قاعدة بيانات دار المنظومة، الرسائل الجامعية. <http://search.mandumah.com/Record/782648>
- أبو صبرة، علي. (2019). أثر استراتيجية (PQ4R) في اكتساب المفاهيم الرياضية وتحسين التفكير الإبداعي ومفهوم الذات الرياضي لدى طلبة المرحلة الأساسية [رسالة دكتوراة، جامعة اليرموك - الأردن]. قاعدة بيانات دار المنظومة، الرسائل الجامعية. <http://search.mandumah.com/Record/996845>
- الأسمرى، محمد. (2014). درجة التوافق بين معتقدات معلمي العلوم حول أهمية التقويم المستمر وممارساتهم لأساليبه في تقويم تعلم الطلبة بمنطقة مكة المكرمة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة اليرموك، الأردن.
- تريفنجر، دونالد، وناساب، كارول. (2002). أسس التفكير وأدواته: تدريبات في تعلم التفكير بنوعيه الإبداعي والناقد (منير الحاروني، مُترجم). دار الكتاب الجامعي. (العمل الأصلي نشر في 2000).
- الثقفي، مهدي. (2019). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات استراتيجية بحث الدرس Lesson Study لدى معلمات المرحلة الابتدائية بمنطقة الباحة في ضوء توجهات وزارة التعليم بالملكة العربية السعودية. مجلة جامعة شقراء، (16)، 127-163. <http://search.mandumah.com/Record/995694>
- الدبايه، نادر. (2015). أثر أنموذجي مكارثي (4MAT) ودرايفر في تحسين المفاهيم الرياضية ومهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الأساسية في الأردن [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.
- الدرايسة، عبد الله. (2013). تصورات معلمي العلوم عن المعايير الأردنية لتنمية المعلمين مهنيًا وعلاقتها بتطويرهم الذاتي. المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية بجامعة المجمعة، 2، 51-61. <http://search.mandumah.com/Record/476629>
- الراشدي، أمل. (2005). أثر استراتيجية العصف الذهني في تدريس حل المشكلات الرياضية على التحصيل والتفكير الإبداعي لدى طالبات الصف التاسع من التعليم العام [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.
- الزغلول، عماد. (2015). نظريات التعلم. دار الشروق للنشر والتوزيع.
- زيدان، حنان. (2004). الكفاءة الذاتية للمعلم وعلاقتها بالتقدم العلمي لطلابها. رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، 1(20)، 145-168.
- سالم، طلعت. (2011). فاعلية برنامج تدريبي لمعلمي الرياضيات قائم على منحى تحليل الدرس في التحصيل وتنمية التفكير الرياضي لدى طلبة المرحلة الإعدادية [رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربية - الأردن]. قاعدة بيانات دار المنظومة، الرسائل الجامعية. <http://search.mandumah.com/Record/635713>
- السناني، محمد. (2018). فاعلية برنامج تدريبي قائم على اكتساب معلمي الكيمياء مهارات تكوين المشكلة الكيميائية وحلها وتصوراتهم

- نحوها وانعكاسه على اكتساب طلبتهم مهارات حلها [رسالة دكتوراة غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.
- الشراري، فهد. (2014). فاعلية استخدام برنامج وفق استراتيجية حل المشكلات لتنمية التحصيل والتفكير الابتكاري في الرياضيات لطلاب الصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية. [رسالة ماجستير، جامعة اليرموك - الأردن]. قاعدة بيانات دار المنظومة، الرسائل الجامعية. <http://search.mandumah/Record/723323>
- الشمري، ماشي (2014). التطوير المهني القائم على المدرسة من خلال بحث الدرس. مكتبة الملك فهد الوطنية.
- الصغير، أحمد. (2019). أدوار المعلم في تنمية التفكير الابتكاري في المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر الطلاب. المجلة التربوية بجامعة سوهاج، 64، 696-719.
- عبد الباسط، حسين محمد. (2011). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على استخدام مدخل دراسة الدرس (Lesson Study) في تحقيق بعض المعايير القومية للتعليم لدى طلاب كلية التربية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية بجامعة البحرين، 12 (4)، 223-254.
- عبد العزيز، حنان. (2014). أثر توظيف برنامج كورت في تدريس الرياضيات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف السادس الأساسي بغزة [رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية - فلسطين]. قاعدة بيانات دار المنظومة، الرسائل الجامعية. <http://search.mandumah/Record/650629>
- عبيدة، ناصر. (2017). برنامج تدريبي مقترح قائم على الدرس البحثي (Lesson Study) وبيان أثره على تنمية مهارات التدريس الإبداعي والاتجاهات نحو توظيفها لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية. مجلة تربويات الرياضيات، القاهرة، 20 (4). <http://search.mandumah/Record/834550>
- العتيبي، علوشة. (2020). أثر بحث الدرس في تنمية التفكير التأملي لدى المعلمات في منطقة القصيم وعلاقته ببعض المتغيرات. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث بغزة، 4 (24)، 96-113. <http://search.mandumah.com/Record/1101534>
- عطية، عبدالعال. (2015). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التدريس المصغر في تنمية مهارات التدريس التأملي لدى الطلاب المعلمين بكليات التربية. رابطة التربويين العرب، 68 (68)، 223-284.
- علي، السيد، والغنام، محرز. (1998). فاعلية برنامج مقترح في إكساب الطلاب المعلمين مهارات التدريس الإبداعي وتنمية اتجاهاتهم نحو في مجال العلوم وأثر ذلك على تنمية التفكير لدى تلاميذهم. مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة، 37 (37).
- العنزي، عبدالله. (2017أ). تصورات معلمي العلوم في المملكة العربية السعودية نحو توجه العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط، 33 (2)، 312-647.
- العنزي، مها. (2017ب). فاعلية استراتيجية قائمة على التعلم التفاعلي في الرياضيات لتنمية مهارات التفكير الابتكاري لطالبات المرحلة الثانوية في دولة الكويت. [المجلة الدولية للتعليم بالإنترنت](#) بمصر، 276-315.
- الغافري، راشد. (2014). فاعلية استخدام النمذجة الرياضية في تدريس الدوال والمعادلات على التحصيل الدراسي والتفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.
- الكندي، أفلح. (2007). أثر حقبة تدريبية في أساليب تقييم العمل المخبري على استيعاب معلمي العلوم لهذه الأساليب وتصوراتهم نحوها [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.
- لطف، هالة. (2018). أثر نموذج دراسة الدرس للتنمية المهنية لمعلمي الفيزياء في تنمية التحصيل والدافعية للإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية والتعرف على اتجاه المعلمين نحوه. المجلة المصرية للتربية العلمية، القاهرة، 21 (7)، 176-208.
- المركز الوطني للتطوير التربوي. (2017). البرنامج التدريبي نموذج تحليل الدرس. كلية التربية، جامعة قطر.
- المركز الوطني للتطوير المهني التعليمي. (2017). التطوير المهني القائم على المدرسة (بحث الدرس). وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية

السعودية.

منسي، محمود. (2003). الأبداع والموهبة في التعليم العام. دار المعرفة الجامعية.
الهباهية، عبد الله. (1991). بناء اختبار للقدرة الإبداعية في الرياضيات للصفوف العليا في المرحلة الأساسية لهم [رسالة دكتوراة غير منشورة]. الجامعة الأردنية، الأردن.

الوكيل، محمود. (2020). فعالية برنامج قائم على استراتيجية دراسة الدرس "Lesson Study" لتنمية أداء معلمي التربية الموسيقية مهنيًا وأثره على تنمية تحصيل ومهارات تلاميذ المرحلة الإعدادية في مادة التربية الموسيقية. مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية، (17)، 102-163.

الياسين، محمد. (2018). العلاقة بين تصورات معلمي الرياضيات للنمذجة الرياضية وكفاءتهم الذاتية في مهارات النمذجة. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 8(23)، 122-140.

بحي، صفاء. (2014). فاعلية برنامج تدريبي لمعلمي الدراسات الاجتماعية قائم على استخدام الدرس البحثي في تنمية الأداء التدريسي لهم [رسالة دكتوراة، جامعة عين شمس - القاهرة]. قاعدة بيانات دار المنظومة، الرسائل الجامعية. <http://search.mandumah.com>

/Record/722612

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Akgul, S., & Kahveci, N. G. (2016). A study on the development of a mathematics creativity scale. *Eurasian Journal of Educational Research*, 62, 57- 76. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.62.5>

Alrawahi, A. (2016). *The Effect of using the lesson Study Model on developing critical thinking Skills among EFL teacher in Oman* [Unpublished master's thesis]. Sultan Qaboos University.

Bayram, İ., & Bıkmaz, F. (2018). Exploring the lesson study experience of EFL instructors at higher education: A pilot study. *Journal of Qualitative Research in Education*, 6(3), 313-340.

Bozkurt, E., & Yetkin-Ozdemir, E. (2017). Middle School Mathematics Teachers' Reflection Activities in the Context of Lesson Study. *International Journal of Instruction*, 11(1), 379-394. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11126a>

Camburn, E., & Han, S. (2017). Teachers' professional learning experiences and their engagement in reflective practice: a replication study. *School Effectiveness and School Improvement*, 28 (4), 527-554. DOI:10.1080/09243453.2017.1302968

Coenders, F., & Verhoef, N. (2018). Lesson Study: professional development (PD) for beginning and experienced teachers. *Professional Development in Education*, 45(2), 217-230. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1430050>

Gholami, H., Fauzi, A., Ayub, M., Suraya, A., & Kamarudin, M. (2021). Impact of lesson study on mathematics anxiety and mathematics achievement of Malaysian foundation programme students. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 10(3), 912-920.

<http://doi.org/10.11591/ijere.v10i3.20502>

Grégoire, J. (20116). Understanding Creativity in Mathematics for Improving Mathematical Education. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 15(1), 24-36. <https://doi.org/10.1891/1945-8959.15.1.24>

Gutierrez, S. B. (2015). Collaborative professional learning: Implementing inquiry-based teaching through lesson study. *Issues in Educational Research*, 25(2), 118-134.

- Hasan, R., Lukitasari, M., Utami, S., & Anizar, A. (2019). The activeness, critical, and creative thinking skills of students in the lesson study-based inquiry and cooperative learning. *Journal Pendidikan Biology Indonesia*, 5 (1), 77-84.
<https://doi.org/10.22219/jpbi.v5i1.7328>
- Harle, B. (2008). *The Lesson Study Professional Development Process: Exploring the Learning Experiences of Elementary and Middle School Teachers* [doctoral dissertation]. University of Texas at Austin. <https://repositories.lib.utexas.edu/handle/2152/18237>
- Huang, R., Prince, D., Barlow, A., & Schmidt, T. (2017). Improving Mathematics Teaching as Deliberate Practice through Chinese Lesson Study. *The Mathematics Educator*, 26(1), 32–55.
- Isoda, M. (2011). Lesson Study: Problem Solving Approaches in Mathematics Education as a Japanese Experience. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, (8), 17–27.
- Jarmas, B., & Read, Z. (2017). Mathematically creativity among excellent 8Th grade pupils. *European Journal of Education Studies*, 3(6). <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.583168>
- Joyce, B., & Showers, B. (2002). *Student achievement through staff development* (3rd ed). Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Lewis, C. (2009). What is the nature of knowledge development in lesson study?. *Educational Action Research*, 17(1),95-110.
- Lewis, C., Perry, R., & Hurd, J. (2004). A deeper look at lesson study. *Educational Leadership*, 61(5), 18-23.
- Lloyd, M. (2020). Teacher Perceptions of Japanese Lesson Study. In Loose, C. (Eds). *Practice-Based Professional Development in Education* (pp. 85-117), IGI Global Publisher.
- Madiah, K. (2017). *Contemporary Global Trends in Instructional Design: The Role of Lesson Study in Designing Meaningful Lessons Among Teachers* [Paper presentation]. International Conference of Education Psychological Studies (ICOEPS 2017), Al-Madinah International University, Malaysia,
- Matanluk, K., Johari, K., & Matanluk, O. (2013). The Perception of Teachers and Students toward Lesson Study Implementation at Rural School of Sabah: A Pilot Study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 90, 245-250.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.07.088>
- Ministry of Education & The World Bank (2012). *Education in Oman: The Drive for Quality*. Ministry of Education, Oman.
- Mokhele, M. (2017). Lesson study as a professional development model for improving teachers' mathematics instruction. *Journal of social science and humanities*, (2), 49-56, ISSN: 1823-884x.

- Ogegbo, A., Gaigher, E., & Salagaram, T. (2019). Benefits and challenges of lesson study: A case of teaching Physical Sciences in South Africa. *South African Journal of Education*, 39(1), <https://doi.org/10.15700/saje.v39n1a1680>
- Ono, Y., Chikamori, K., & Rogan, J. (2013). How Reflective are Lesson Study Discussion Sessions? Developing an Instrument to Analyze Collective Reflection. *International Journal of Education*. 5(3), 54.
- Robinson, N., & Leikin, R. (2012). One teacher, two lessons: The lesson study process. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 10, 139-161.
- Shouffler, J. (2018). *Teacher learning within united states lesson study: a study of a middle school mathematics lesson study team* [Unpublished doctoral dissertation]. Pennsylvania University.
- Siswono, E. (2014). Developing Teacher Performance to Improve Students Creative Thinking Capabilities in Mathematics [Paper presentation]. International Conference on Research, Implementation and Education of Mathematics and Sciences (ICRIEMS 2014), Yogyakarta State University.
- Stigler, J., & Hiebert, J. (2003). *The Teaching Gap; Best Ideas from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom*. Free Press.
- Surya, E., Dermawan, D., & Syahputra, E. (2017). The Efforts to Improving the Creative Thinking Ability Through Problem-Based Learning of Junior High School Students. *International Journal of Novel Research in Education and Learning*, 4(2), 29-40. <https://www.noveltyjournals.com>
- Tarman, B. (2012). Prospective Teachers' Beliefs and Perceptions about Teaching as a Profession. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(3), 1-24. <https://www.researchgate.net/publication/230648092>
- Thompson, D. (2015). *An analysis of the perceived impact of lesson Study on improving secondary school stem teacher effectiveness* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Central Florida, USA.
- Trends in international mathematics and science study [TIMSS]. (2019). *TIMSS 2019 International Results in Mathematics and Science*. <https://timss2019.org/reports/>
- Wang, P., & Yoshida, M. (2005). *Building our understanding of lesson study*. Research for better schools, Philadelphia
- Yoshida, M., & Fernandez, C. (2004). *Lesson Study: A Japanese Approach to Improving Mathematics Teaching and Learning*. Lawrence Publisher.
- Yuniarti, Y., Kusumah, Y., Suryadi, D., & Kartasasmita, B. (2017). The Effectiveness of Open-Ended Problems Based Analytic-Synthetic Learning on the Mathematical Creative Thinking Ability of Pre-Service Elementary School Teachers. *International Electronic Journal Education*, 12(3), 655-666

- Vale, I., & Barbosa, A. (2015). Mathematics Creativity in Elementary Teacher Training. *Journal of the European Teacher Education Network*, 10, 101-109.
- Yakar, Z., & Turgut, D. (2017). Effectiveness of Lesson Study Approach on Preservice Science Teachers' Beliefs. *International Education Studies*, 10(6).

بحث رقم 19

فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المهارات المعرفية في مجال التفكير والإبداع لدى معلمي التربية الإسلامية العاملين في فصول الموهوبين بالمملكة العربية السعودية

الباحث سعيد بن حميدي صالح المالكي أستاذ مشارك الدكتورة أمل محمود علي

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى المعرفة النظرية في مهارات التفكير والإبداع لدى معلمي التربية الإسلامية العاملين في فصول الموهوبين بالمملكة العربية السعودية، حيث استخدم الباحث المنهج أتبّع الباحث المنهج التجريبي بمجموعة واحدة، وفقاً لتصميم التجربة ذات القياس القبلي والبعدي تم تطبيقها على عينة الدراسة المكونة من (86) معلماً من ثلاث مناطق جغرافية (الطائف، مكة، جدة)، وأهم ما توصلت إليه الدراسة يمتلك معلمو التربية الإسلامية العاملون في فصول الموهوبين بالمملكة العربية السعودية مستوى متوسط من المعرفة النظرية بمهارات التفكير والإبداع بشكل إجمالي، وأن مستوى المعرفة النظرية لمعلمي التربية الإسلامية في فصول الموهوبين بالمملكة العربية السعودية في مهارات التفكير فوق المعرفي ومهارات التقويم من أجل تعلم الموهوبين هو مستوى معرفة متدنٍ وضعيف، وأبرز ما أوصت به الدراسة: ضرورة تحديد الاحتياجات التدريبية الفعلية من البرامج التدريبية التي تحتم بتنمية مهارات التدريس اللازمة لتنمية مهارات التفكير والإبداع والتي يجب توافرها لدى معلمي التربية الإسلامية في فصول الموهوبين. الكلمات المفتاحية: المهارات المعرفية، التفكير والإبداع، الموهوبين.

(الإطار العام / خلفية الدراسة)

يبين الباحث ماهية الدراسة كمدخل وإطار عام مشتقاً على مقدمة الدراسة وأهميته والإحساس بمشكلته وتحديدها وبيان أهدافه وأسئلته وفروضه وبيان مصطلحاته وفيما يلي تفصيل لذلك:

المقدمة:

ينطلق مفهوم رعاية الموهوبين وتربيتهم من ضرورة تحقيق العدالة التعليمية، وذلك من خلال توفير فرص وخبرات تعلم متساوية لجميع الفئات، تتناسب مع قدراتهم واحتياجاتهم، ورغم التقدم العلمي والتكنولوجي والتطور في عالم الاتصالات، فإن التربية الحديثة ما زالت تركز على أهمية دور المعلم في العملية التعليمية والتربوية، حيث يقوم على تشكيل عقلية المتعلمين وتوجيههم للتعامل مع المعلومات، وفي ظل عصر اقتصاد المعرفة، ارتبط تمهين المعلم برؤية التعليم للقرن الواحد والعشرين، من خلال القدرة على إدارة المعرفة بالتواصل والتكنولوجيا، وإدارة استخدام المتعلمين للمعرفة، وإدارتهم لأنفسهم.

لذا يمكن القول بأن دور المعلمين أصبح الآن أكثر تعقيداً من أي وقت مضى، فعلى سبيل المثال، كيف يستجيب المعلمون للاحتياجات المتنوعة للطلبة، والتي تتغير باستمرار نتيجة لهذه التطورات التكنولوجية السريعة ومطالب المجتمع لتحقيق التميز، فضلاً عن التغيرات المتسارعة في البناء الاجتماعي وفق التأثير العالمي. (العنزي، 2017: 36).

ولابد من الإشارة هنا أيضاً إلى أن المعلم أحد أهم عوامل التغيير، ومن المتوقع أن يؤدي دوراً هاماً في إحداث تغييرات إيجابية لطلابه وفي مدرسته، وبالإضافة إلى دوره في سياق المناهج الدراسية والتعلم والتقييم، ويُعتبر المعلم أيضاً مثالاً للطلاب من حيث العادات الشخصية والممارسات التي يقوم بها. (إبراهيم، 2012: 85).

ومما لا شك فيه أن البرامج التدريبية والتربوية والمناهج المتعددة وطرق التدريس المتنوعة لا يمكن لها أن تصل إلى الأداء العالي إلا بوجود معلمين قادرين لديهم من المهارات والسمات والخصائص الملائمة لمقابلة متطلبات تلك البرامج والمناهج المقررة، بغية تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية التعليمية، وتنمية مختلف الجوانب النفسية والانفعالية والاجتماعية والمعرفية والمهارية لدى الطلبة وخاصة الموهوبين منهم. (الزهراني، 2012: 93).

ويتفق كثير من المربين والباحثين على أن المعلم هو المفتاح الرئيس لنجاح العملية التربوية في أي برنامج سواء كان الطلاب عاديين أم من الفئات الخاصة، لأن بإمكانه أن يهيئ الفرص التي تقوي ثقة المتعلم بنفسه أو تدمرها، وتقوي روح الإبداع أو تقتلها. (جروان، 2008: 37).

إن الإعداد المهني للمعلم لا يقتصر فقط على الجانب المعرفي المرتبط بالمواد الدراسية، وإنما يمتد ليشمل جميع الجوانب الفكرية والمهارية في شتى المجالات ليكتسب المعلم بذلك ثقافة عريضة. (الغنيم، 2011م). لأن التعلم مرتبط باستمرارية المعلمين في ممارسة عمليات التدريب والتمهين لإعمال عقولهم وتنمية ممارساتهم نحو فلسفة التعليم وأساليب نقل المعرفة لطلابهم، فيصبحوا بذلك قادرين على تنمية معارفهم الثقافية ومهاراتهم التدريسية بما يتواءم مع تطورات العصر المتسارعة. (الريعي، 2004م).

وتعد قضية تدريب المعلم على تنمية تفكير طلابه في أثناء الخدمة من أهم القضايا التي تشغل المهتمين بالتعليم في الدول النامية والمتقدمة على حد سواء، لأنها تعد ضرورة ملحة، من خلالها يستطيع مواكبة التطورات المختلفة وإكساب الطلبة المعارف والمهارات والاتجاهات الحديثة في مجال تخصصه. (الدوسري، 2017).

وتسعى وزارة التعليم السعودية جاهدة من خلال مشروع التطوير المهني لمعلمي التربية الإسلامية إلى تطوير أساليب برامج تدريب المعلمين وطرائقها؛ بتنوع هذه البرامج في عناصرها ومحتواها واستراتيجيتها بما يناسب حاجات الطلاب واهتماماتهم وأساليب تعلمهم وفق مستوياتهم المختلفة، وهذا التوجه يتوافق مع مراعاة الفروق الفردية، حيث إن الطلاب الموهوبين ليسوا مجموعات متجانسة فكرياً ولا معرفياً ولا سلوكياً ولا حتى اجتماعياً. (وزارة التعليم، 1432هـ).

إنَّ التفكير للحياة ذو أهمية عالية فهو بمثابة "الضوء الساطع الذي يُنير للإنسان مسارب النجاح، وكلما كان الإنسان أقدر على التفكير كان نجاحه أعظم، لذلك اهتمت التربية الجادة بتدريب عمليات التفكير والإبداع، وبصقل مهارته ليُصبح المتعلّم قادرًا على توظيف المعلومات والمهارات التي يحصل عليها؛ لتحقيق النجاح الذي يصبو إليه" (طافش، 2004م: 26). فلم يُعد الاهتمام بالتفكير ومهاراته من نافلة القول أو ترفاً علمياً، بل يُعدّ هدفاً استراتيجياً تسعى الأمم جاهدةً لتحقيقه. فإن تعلّم التفكير ضرورة يفرضها العصر الراهن، استجابة لمتطلبات مواجهة تحديات العولمة وتجلياتها في مختلف جوانب حياة المجتمعات ولما يشهده العالم من تغيرات متسارعة في العلم والمعرفة والاختراع وتدفق المعلومات، وما توفره وسائل الاتصال من إمكانات للفرد والمجتمع (بيترمان، وشومان 1998م؛ علوي وناصر، 2007م).

إنَّ التربية الإسلامية عِلْم له أصوله وأحكامه ومصادره الشرعية من كتاب وسنة وإجماع للعلماء، وقواعد هذا العلم في تجميعها ربانية فمن الضروري أن نبحث عن طرق لتعلّمه وتعليمه وإعداد معلميه بما يتناسب وطبيعة هذا العلم وخصائصه (صقر، 1996م: 447). ولقد اهتمت التربية الإسلامية بمهارات التفكير والإبداع بمستوياتها المختلفة وجعلتها من أهداف تدريس موادها بمراحل التعليم العام وبفئاته المختلفة ومنها الموهوبين؛ لذا فإن "امتلاك الطلبة مهارات التفكير والإبداع بأشكالها المختلفة

يُكسبهم قدرات تفكيرية عامة تُمكنهم من التعامل مع المواد الدراسية واستيعابها بشكل عام، كما يُنمي قدرتهم على النقاش الصفي؛ مما يزيد من إثارة غرفة الصف وجاذبيتها، ويقلل الملل فيها، وبذلك يتحسن تحصيلهم الدراسي، وتُصبح المدرسة مكاناً مُحبباً يُقبلون عليه ويستمتعون بوجودهم فيه". (حماد، 2010م: 21).

ويرى بعض التربويين مثل الجمل (٢٠٠٥) وهندي (٢٠٠٥) أن غالبية المناهج المدرسية تفتقر إلى القدرة الكافية لعملية تزويد الطلبة بالأساس المعرفي لمهارات التفكير، وأن التعليم المدرسي التقليدي، يؤثر بشكل سلبي على أنماط التفكير، ولذا لا يجوز أن تترك عملية تنمية مهارات التفكير للصدفة، بل لا بد من تهيئة المناخ المناسب لعملية التفكير، وتنميتها وإطلاق طاقات التفكير -بخاصة الإبداعي والناقد - لتكوين طلبة قادرين على الدخول بفعالية في كل مناحي الحياة، وتشكيل حاضرمهم ومستقبلهم.

إنَّ تنمية المهارات المعرفية تحتاج إلى بيئة صفّية ومدرسية فاعله بخلاف واقع مدارسنا فقد أشار (المالكي، 2011م) بأن الذي ينظر إلى واقع تدريس التربية الإسلامية - الذي هو جزء من واقع التدريس عموماً - يجد أنها لم تُمكن الطالب من أن يمتلك المهارات العقلية نحو توظيف ما يتعلمه من خلالها. وعن وصف البيئة الصفية الفاعلة

ويؤكد (جبر، 2004م) أن من واجب المعلم إيجاد بيئة صفّية ثرية ومشجعة على التعلم، ولطالما اعتبر الصف الهادئ هو الصف المثالي، إلا أن الأدب التربوي يُشير إلى أن البيئة الصفّية المحفزة على التعلّم والتفكير والإبداع هي التي تُوفّر للمتعلّمين فرصاً كثيرة للنقاش، ولعرض آرائهم، ولشرح وجهات نظرهم حول مواضيع شتى، ومن واجب المعلم كذلك أن يتسامح مع أخطاء طلبته، فيُشعرهم بالثقة، ويمنحهم الأمن؛ ليعبروا عن أنفسهم بحرية تامة.

إن معظم الإنجازات العلمية والتكنولوجية التي حققتها البشرية في العقد الأخير من القرن العشرين هي نتاج أفكار المبدعين والموهوبين لذا كانت الحاجة مُلحة إلى سرعة تدريبهم على كيف يُفكّرون ويُبدعون ويُتجّون ويُقدّون ويُقوّمون، فقد أصبح الهدف الأساسي من التعليم تنمية مهارات تفكير تُؤهلهم للحكم على ما يتعلمون، والحصول على معلومات جديدة. (الحديبي، 2013م: 41).

أن القاعدة العامة تنص على توافر قدرات متنوعة لدى الطالب الموهوب، وأن موهبته قد تتجلى في مجالات عديدة في مختلف مراحل حياته، والحضارة الإسلامية حافلة بالشواهد على هذه الحقيقة مثل الحسن ابن الهيثم الذي ألف في الهندسة، والجبر، والفلسفة والمنطق، والطب، والفلك، واللغة، والأخلاق. (جروان، 2008م). لذا من المهم الاهتمام بالموهب الخاصة في التربية الإسلامية كسائر العلوم.

مما سبق يتبيّن اهتمام التربية الإسلامية بالتفكير والإبداع حيث جعلته من أهدافها مما يؤكد على أهمية تنمية معلمي التربية الإسلامية لمهارات المعرفة والممارسات التدريسية في مجال التفكير والإبداع بما ينعكس إيجاباً على طلبتهم الموهوبين ويُسهم في رعايتهم وصقل مواهبهم الخاصة؛ لأن ذلك من ضرورات الحياة، ولأن تنمية مهارات التفكير والإبداع من عوامل نجاح البيئة التعليمية والتربوية.

لذلك تحاول الدراسة الحالي قياس فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية المهارات المعرفية والممارسات التدريسية في مجال التفكير والإبداع لدى

معلمي التربية الإسلامية العاملين في فصول الموهوبين بالمملكة العربية السعودية.

ثانيًا / الإحساس بمشكلة الدراسة:

يُعتبر التفكير فريضة إسلامية تقود إلى صلاح الفرد والمجتمع، وتحقيق الخير لهما، لا بد من تعليمه للناشئة بُغية إخراج جيل مُفكّر ورائد في مجال العلم والمعرفة، وقادر على التكيف مع متطلبات العصر ومشكلاته، ويُسهّم في الدفاع عن دينه، وأمنه وقضاياها العادلة بكل مهارة واقتدار وبالدليل والبرهان والحجة، وإذا كان ذلك في حق الطلبة العاديين، فالموهوبون من باب أولى.

ومما يُبيّن الحاجة لهذه الدراسة إنها تأتي تفعيلاً للعديد من التوصيات الواردة في الندوات والمؤتمرات القديمة والحديثة، والتي تناولت الواقع التربوي في البلدان العربية والإسلامية، ومن ذلك ما جاء في توصية "ندوة مناهج التعليم الديني بالعالم الإسلامي التحديات والآفاق" (2005م)، والتي أقرّت بما يلي:

- ضرورة تَعَهّد مناهج التعليم الديني بالتطوير والتحديث، سواء من حيث الأهداف، أو المحتويات، أو الأساليب، أو الطرائق المختلفة في ضوء تحديات العصر.

- ضرورة التركيز في محتويات مناهج التعليم على احترام حرية الرأي، وحرية التعبير والتفكير، وإعمال العقل والتدبّر في إطار التصور الإسلامي الناصع.

- وما صدر من قرارات عن "منظمة المؤتمر الإسلامي" (1425هـ) المنعقد في دورته الخامسة عشرة، حيث كان من أبرزها ما يلي:

1. التركيز على صياغة مناهج التربية والتعليم بأهدافها ومحتواها وأساليبها وطرائق تدريسها وتقييمها وفق إطار التصور الإسلامي الكلي الشامل للإنسان والكون والحياة، وأن تهدف العملية التعليمية إلى غرس وتعميق القيم الإسلامية في نفوس النشء.
2. تنقيح المناهج التعليمية التربوية في العالم الإسلامي وتطويرها بما يجمع بين الأصالة الإسلامية والمعاصرة.
3. تقوية روح الإبداع والابتكار، والنقد البناء، والحوار الهادف، والوسطية في العملية التعليمية والتربوية.

ثالثًا / مشكلة الدراسة.

من خلال العرض السابق يرى الباحث أنه يمكن تحديد مشكلة الدراسة في التعرف على فاعلية برنامج تدريبي يهدف إلى تنمية المهارات المعرفية في مجال التفكير والإبداع لدى لمعلمي التربية الإسلامية العاملين في فصول الموهوبين في المملكة العربية السعودية.

رابعًا / أسئلة الدراسة:

من خلال العرض السابق وبعد تحديد مشكلة الدراسة يرى الباحث بيان السؤال الرئيس " ما فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المهارات المعرفية في مجال التفكير والإبداع لدى لمعلمي التربية الإسلامية العاملين في فصول الموهوبين في المملكة العربية السعودية؟ " ويتفرع عنه الأسئلة التالية:

4. السؤال الأول: ما مستوى المعرفة النظرية في مهارات التفكير والإبداع لدى معلمي التربية الإسلامية في فصول الموهوبين بالمملكة العربية السعودية.
5. السؤال الثاني: ما البرنامج المقترح لتنمية المهارات المعرفية في مجال التفكير والإبداع لدى معلمي التربية الإسلامية في فصول الموهوبين بالمملكة العربية السعودية.
6. السؤال الثالث: ما فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية المهارات المعرفية في مجال التفكير والإبداع لدى معلمي التربية الإسلامية في فصول الموهوبين بالمملكة العربية السعودية.
7. السؤال الرابع: ما مدى الفروق في مستويات المعرفة النظرية في مجال التفكير والإبداع لدى معلمي التربية الإسلامية في فصول الموهوبين بالمملكة العربية السعودية تعزى

لاختلاف، الخبرة التدريسية وعدد الدورات التدريبية في مجال الموهبة والتفكير والإبداع التي تلقاها المعلم.

+

خامساً / فروض الدراسة:

1. الفرض الأول: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسط درجات المعلمين على الاختبار المعرفي القبلي والبعدي في مهارات التفكير والإبداع.
2. الفرض الثاني: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($0.05 \geq \alpha$) في مستوى معرفة معلمي التربية الإسلامية في فصول الموهوبين بالمملكة العربية السعودية بمهارات التفكير والإبداع تعزى لاختلاف، الخبرة التدريسية أو عدد الدورات التدريبية التي تلقاها المعلم في مجال الموهبة والإبداع والتفكير.

سادساً / أهداف الدراسة:

1. التعرف على مستوى المعرفة النظرية في مهارات التفكير والإبداع لدى معلمي التربية الإسلامية العاملين في فصول الموهوبين بالمملكة العربية السعودية.
2. قياس فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية مستوى المعرفة بمهارات التفكير والإبداع لمعلمي التربية الإسلامية العاملين في فصول الموهوبين بالمملكة العربية السعودية.
3. فحص دلالة الفروق في مستويات المعرفة النظرية في مجال التفكير والإبداع لدى معلمي التربية الإسلامية العاملين في فصول الموهوبين بالمملكة العربية السعودية وفقاً لاختلاف، الخبرة التدريسية وعدد الدورات التدريبية في مجال الموهبة والتفكير والإبداع التي تلقاها المعلم.

سابعاً / أهمية الدراسة:

مما لا شك فيه أن البيئة التربوية والتعليمية في البيئة المدرسية لا تخلو من طلبه متميزين وموهوبين لديهم قدرات ومهارات عالية تُميزهم عن أقرانهم من الطلبة العاديين، لذلك نجد أن طريقة تعامل المعلم مع هذه الشريحة من الطلاب الموهوبين تختلف عن طريقة تعامله مع الطلاب العاديين داخل الصف مراعاة للفروق الفردية وتلبية للاحتياجات المهارية، والمعرفية، والنفسية والاجتماعية. من جهة أخرى، نجد البرامج التدريبية تلعب دوراً كبيراً وهاماً في الحياة التربوية والتعليمية في المجتمعات المتطورة كونها تقدم تعليمًا عالي الجودة إلى جانب قدرتها على توفير مناخ التميز والإبداع للمعلم باعتباره المفتاح الرئيس لنجاح العملية التربوية في أي برنامج تعليمي، لذلك كان لابد من السعي بجهد لإكساب هذا المعلم المهارات المعرفية المطلوبة لا سيما في مجال التفكير والإبداع بما يتسق وقدرات الفئات الخاصة ومنها الموهوبون، وذلك من خلال برامج تدريبية فعالة يُمكنها تعزيز مهارات التفكير والإبداع بأبعادها المختلفة للمعلمين، لذلك تنبثق أهمية هذه الدراسة من خلال التالي:

(1) في المجال النظري:

- المساهمة في إثراء الأدب التربوي من خلال الإطار النظري، وذلك بإبراز مهارات التفكير والإبداع وتطبيقاتها في التربية الإسلامية.
- المساهمة في إثراء الأدب التربوي من خلال الإطار النظري، بذكر كفايات معلم الموهوبين في التربية الإسلامية.

(2) في المجال العملي التطبيقي:

- المساهمة في إيجاد محتوى معرفي ومهاري يثري المشرفين التربويين لمواد التربية الإسلامية في مجال التفكير والإبداع ورعاية الموهوبين في مجال التخصص.
- المساهمة في توظيف مهارات التفكير والإبداع في مواد التربية الإسلامية من خلال معلميتها لتتميتها لدى الطلاب الموهوبين.
- المساهمة في توفير برنامج تدريبي فعال يُسهم في إكساب معلمي التربية الإسلامية مهارات التفكير والإبداع في فصول الطلاب الموهوبين.
- المساهمة في رعاية الطلاب الموهوبين من خلال إثراء محتوى مواد التربية الإسلامية بما يلبي احتياجاتهم.
- المساهمة في الرعاية التخصصية والمواهب الخاصة للطلاب الموهوبين في التربية الإسلامية.
- المساهمة في تنمية المهارات المعرفية لمعلم التربية الإسلامية في مجال التفكير والإبداع والمبنية على الأداء المتميز في العملية التعليمية والتربوية.

ثامناً / مصطلحات الدراسة:

تتناول مصطلحات الدراسة ما يلي:

الفاعلية: "مدى قوة نشاط يحقق غرضه المقصود أو وظيفته" (سليمان، 2011: 14). ويعرفها الباحث إجرائياً "كل فعل نشط مخطط له بشكل صحيح لتحقيق وظائف وفق إجراءات محددة".

البرنامج التدريبي: "عملية تزويد الأفراد والجماعات بالمعلومات والخبرات والمهارات وطرق الأداء والسلوك بحيث يكون هؤلاء الأفراد أو الجماعات قادرين على القيام بوظائفهم بفعالية وكفاءة" (عبد الرحمن، 2010: 23).

ويتبنى الباحث تعريف (بهادر، 2008م) بأنه: مجموعة من الأنشطة والممارسات العملية التي يقوم بها المعلم تحت إشراف وتوجيه لتزويده بالخبرات والمعلومات والمفاهيم والاتجاهات والمهارات لتنمية مجال التفكير والإبداع.

المهارات: من مادة (م، هـ، ر) ومهر الشيء وفيه وبه: أحكمه وصار به حاذقاً، فهو ماهر. (مجمع اللغة العربية، 2003: 593). والمهارة في الاصطلاح: تعنى الأداء الذي يقوم به الفرد في سهولة ودقة، سواء كان هذا الأداء جسمياً أم عقلياً. (فلية والزكى، 2003: 242).

المهارات المعرفية: وهي "قدرات وإمكانات ووسائل عقلية لدى الفرد تساعد على التحكم بالمواقف والسيطرة البارعة عليها وتوظيف ما لديه من معرفة توظيفاً ملائماً للإبداع وحل المشكلات التي تواجهه في سياقات حياته المختلفة" (آل مرعي وفايد، 2016: 5). ويعرف الباحث المهارات المعرفية إجرائياً بأنها: تمكن معلم التربية الإسلامية في فصول الموهوبين من المحتوى المعرفي النظري لمهارات التفكير والإبداع لتوظيفها في مواد التربية الإسلامية.

التفكير: ورد في الأدب التربوي العديد من التعريفات، وكان من أبرزها أن التفكير عبارة عن "سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمسة". (جروان، 2010: 42).

ويعرف الباحث التفكير في هذه الدراسة إجرائياً بأنه: "عملية كلية يقوم الفرد عن طريقها بإجراء معالجة عقلية للمدخلات الحسية والمعلومات المسترجعة لتكوين الأفكار أو استدلالها أو الحكم عليها، ويتضمن الإدراك، والخبرة السابقة، والمعالجة الواعية للخروج بنتائج ذات معنى.

الإبداع: هو طريقة للتفكير والأداء أو عمل شيء ما يعد جديداً ومميزاً للفرد دون الآخرين ومتميزاً عنهم (القاضي، 2007: 218). ويعرف الباحث الإبداع في هذه الدراسة إجرائياً بأنه: عملية توظيف المعارف والمهارات لتوليد الأفكار الفريدة، وإيجاد الحلول الجديدة غير المسبوق.

الطالب الموهوب: يتبنى الباحث التعريف المعتمد من وزارة التعليم السعودية، والذي ينص على أن الطالب الموهوب: "هو الطالب الذي يوجد لديه استعداد أو قدرة أو أداء متميز عن بقية أقرانه في مجال أو أكثر من المجالات التي يقدرها المجتمع، وخاصة في مجالات التفوق العقلي، والتفكير الابتكاري، والتحصيل الأكاديمي، والمهارات والقدرات الخاصة، ويحتاج إلى رعاية تعليمية خاصة لا تستطيع المدرسة تقديمها في مناهج الدراسة العادية". (وزارة التعليم، 2015: 7).

فصول الموهوبين: يتبنى الباحث تعريف وزارة التعليم وفق دليل فصول الموهوبين، (2017) "مشروع يعني بفترة من الطلاب والطالبات الموهوبين في مدارس التعليم العام، من خلال تجميعهم في فصول دراسية يتلقون فيها دعماً متميزاً يتحدى قدراتهم، ويثير الفضول العلمي لديهم لزيادة دافعيتهم لعمليات الاستقصاء وفق أفضل المعايير العالمية في تدريس فئة الطلاب الموهوبين".

معلم التربية الإسلامية في فصول الموهوبين: ويعرف الباحث المعلم في هذه الدراسة بأنه: معلم التربية الإسلامية الذي يتم اختياره وفق عدد من الضوابط لتدريس الطلاب مواد التربية الإسلامية في فصول الموهوبين.

بعد عرض الإطار العام للدراسة وبيان مشكلتها وماهيتها وأهميتها يتم الانتقال لجمع المعلومات من خلال دراسة الإطار النظري والدراسات السابقة.

الإطار النظري:

أخو الأول/ معلم التربية الإسلامية:

أولاً: معلم التربية الإسلامية:

يعتبر المعلم بكل ما يملك من قدرات، ومواقف، واتجاهات، نقطة الانطلاق للتطوير الذي نهدف لتحقيقه من أجل الارتقاء بالطلاب، واستثمار مواهبهم وإبداعاتهم، فالمعلم الفاعل هو الذي ينشئ أجيالاً من المفكرين والمبدعين، وهذا ما تسعى له المؤسسات التربوية، على المستويات الدولية والإقليمية والمحلية (الهويدي، 2013: 56). ولأن معلم التربية الإسلامية يتعامل مع عقائد وقيم ومبادئ ومثل وآداب ومعاملات؛ فإن له دوراً كبيراً في بناء الفرد وإصلاح أحوال المجتمع، وحمل رسالة الدين وفهمها وتفهمها للناس، وهذا ما يُميّزه عن غيره من المعلمين، ويجعل دوره أكثر أهمية وتأثيراً. (الجلاد، 2016: 67).

ثانياً: كفايات معلم التربية الإسلامية:

المعلم والمتعلم هما قطبا العملية التعليمية، ويرتبطان فيما بينهما ارتباطاً وثيقاً، ويُعدّ المعلم أكثر العناصر فعالية في كل إصلاح تربوي، وإن أي إصلاح أو تطوير أو تجديد في العملية التربوية يجب أن يبدأ بالمعلم، حيث لا توجد تربية جادة بدون معلم يحقق أهدافها، غير أن المعلم في عصر المعلومات لم يعد يُشكّل المصدر الوحيد للمعرفة، إذ تعددت مصادر المعرفة وطرق الحصول عليها، وأضحى دور المعلم ميسراً وموجهاً للطلاب كي يتفاعلوا مع مصادر المعرفة. (النيري، 2015: 154).

إن روح الإبداع لا يتوافر لها كامل انطلاقها وعطائها إلا إذا تمت العناية بتكوينها عن طريق سعي المعلم إلى إثراء المعرفة، واستثارة عمليات التفكير، حيث يأتي التفكير الإبداعي ذروة ومحصلة لمجمل عمليات التفكير المعلوماتي والمنطقي والتحليلي والتركيبى والنقدي والتجريبي، والاحتمالي والمنطومي والبنائي، والبدائلي والتخيلي، إلى غير ذلك من عمليات إعمال العقل في تشابكها وتفاعلها، فالإبداع لا يزكو بالتعهد والرعاية فحسب، بل لابد لانطلاقه من توافر معلم ييسر مناخ الإبداع ويجفزه، ولا يعوقه أو يكبله، وعلى رأس المناخ الثقافي الملائم الذي ييسره المعلم حرية الإبداع وتوفير الأمن والطمأنينة للمبدعين. (المنوني، 2010: 32).

منظومة التفكير والإبداع:

تُعرف المنظومة في التدريس بأنها "مجموعة من المكونات تربطها بما سبقها علاقات شبكية مترابطة، تعمل من أجل تحقيق أهداف معينة، وتبنى هذه المنظومة على الأسس التي تقوم عليها نظم التعليم، وتعرفها منظمة اليونسكو بأنها "منحنى نظامي لتصميم العملية التعليمية وتنفيذها وتقويمها، تبعاً لأهداف محددة نابعة من نتائج البحوث في مجال التعليم والاتصال البشري، مستخدمة الموارد البشرية وغير البشرية، من أجل الوصول إلى تعلم أكثر فاعلية. (اللقاني، 2003: 298).

يرى الباحث أن منظومة التفكير والإبداع في التربية الإسلامية كهدف تربوي يمكن تحقيقها بمزيد من التدريب على مهاراتها وفق أساليب واستراتيجيات محددة نظراً لأن كل متعلم يمتلك قدرًا من هذه المهارات، والتربية الإسلامية شأنها شأن المواد الدراسية؛ تكون مناسبة لتنمية مهارات التفكير والإبداع إذا ما تم الاهتمام بها وتنميتها لدى الطلاب، وتوظيفها في المناهج المدرسية أصبح ضرورة ثقافية اجتماعية ملحة تفرضها متغيرات العصر، وذكر (الطيبي، 2004: 76) و(سعادة، 2011: 87) أن مصفوفة مهارات التفكير من أهداف غالبية المواد الدراسية ولكن تتفاوت عمليات الاهتمام بها حسب طبيعة كل مادة دراسية، والسبب في ذلك هو أن عمليات التفكير ومهاراته تتدرج من السهولة إلى التعقيد حسب المواقف العملية التي تتطلب هذا النوع من التفكير، فالتذكر يعتبر عملية عقلية أساسية يقوم من خلالها الفرد باسترجاع المعلومات المناسبة حسب الموقف التعليمي.

أولاً/ مفهوم مهارات التفكير والإبداع:

تعتبر مهارات التفكير عمليات معرفية إدراكية، وتعتبر بمثابة لبنات أساسية في بنية التفكير، يقول فتح الله (2008م): "يُعتبر مفهوم مهارة التفكير مفهومًا افتراضياً، لأن مهارة التفكير لا يمكن رؤيتها بالعين المجردة، ولا يمكن التحقق منها إلا عن طريق نتائجها، نظراً لكون عملية التفكير عملية ضمنية".

معنى المهارة في اللغة: جاء في المعجم الوسيط في مادة (مهر) "مهر في الشيء مهارة: مهارة أحكمه وصار به حاذقا فهو ماهر، ويُقال مهر في العلم وفي الصنعة وغيرهما. وجمعها مهارات، والمهارة هي القدرة الفعلية التي تُمكن من أداء العمل بدرجة متقنة في وقت قصير وبجهد قليل، مع ثبات نسبي في درجة الإتقان". (مصطفى وآخرون 2004م: 889). ومن ذلك ما ذكره مسلم (2008م، رقم 798) من حديث عائشة رضي الله عنها، عن النبي p ، قال: "الْمَاهِرُ فِي الْقُرْآنِ مَعَ السَّفَرَةِ الْكِرَامِ الْبَرَّةِ، وَالَّذِي يَقْرَأُ الْقُرْآنَ يَتَتَعْتَعُ فِيهِ وَهُوَ عَلَيْهِ شَدِيدٌ فَلَهُ أَجْرَانِ" .. وذكر النووي (1996، ج/ 6: 312) في باب

فضيلة حفظ القرآن: "هو الحاذق كامل الحفظ الذي لا يتوقف ولا يشق عليه القراءة لجودة حفظه وإتقانه".

وتُعرف المهارة إجرائياً: كل أداء يقوم به المتعلم يتسم بالسرعة والسهولة والدقة والإتقان مع القدرة على التكيف في المواقف الجديدة.

معنى مهارات التفكير: كما اختلف الباحثون والتربويون في تعريف التفكير، كذلك تعددت تعريفات مهارات التفكير، حيث أورد فتح الله (2008م) عدداً من التعريف منها ما يلي:

ويلسون (Wilson, 2003): يرى أنها العملية العقلية التي تقوم بها من أجل جمع المعلومات وحفظها أو تخزينها، وذلك من خلال إجراءات التحليل والتخطيط والتقييم والوصول إلى استنتاجات وصنع قرارات.

باير (Beyer, 2003): يرى أنها عملية عقلية دقيقة وحساسة تتداخل مع بعضها البعض عندما نبدأ بالتفكير، وهدفها الوصول إلى معنى أو رؤيا أو معرفة.

مما سبق يمكن ملاحظة أن مهارات التفكير تتميز بالخصائص التالية:

1. أنها عمليات عقلية محددة ومقصودة تُمارس بفعالية للوصول لاستنتاجات أو قرارات أو معرفة من خلال معالجة المعلومات.
 2. أنها سلسلة متتابعة من الإجراءات المباشرة وغير المباشرة والتي تمارس بهدف أداء مهمة ما.
 3. أنها قابلة للتوظيف في مواقف مختلفة وجديدة، ويمكن تنميتها ونقلها عن طريق الممارسة والمران.
 4. أن لها مستويات وتصنيفات مختلفة وفق مستويات التفكير وأنماطه، والفئات المستهدفة.
- وتُعرف مهارات التفكير إجرائياً بأنها:** "عبارة عن ممارسات عقلية مرتبطة بالإدراك، تعكس قدرة الفرد في التعامل مع المعرفة في المجالات الحياتية المختلفة بحذق وإتقان وتكيف لتحقيق غاية مقصودة.

ثانياً/ أهمية مهارات التفكير والإبداع:

تقوم عملية التفكير على تحديد الحقائق وتجميعها وتصنيفها، فالتفكير السليم هو الدراسة العلمي السليم، وأساليب الدراسة العلمي هي أساليب التفكير السليم، والتفكير يكون لحل مشكلة تواجه الإنسان، وقد رتبتنا على التفكير السليم تساعدنا على علاج الكثير من المشكلات، بل وتفتح الطريق للإبداع في شتى المجالات المختلفة.

أوضح (السبيعي، 2009) أن دواعي العناية بالتفكير الإبداعي تتحدد في ثلاثة أسباب هي:

1. أن هناك حاجات إنسانية قوية تُشبع عن طريق التفكير إبداعياً، وهل هناك قوة تدفع الفرد للتعلم أكثر من إشباع حاجاته.
2. يعد السلوك الإبداعي قمة السلوكيات البشرية الأخرى، فالعناية به تشمل تنمية جميع السلوكيات الأخرى.
3. تطوير حياتنا ومجتمعاتنا هو أساساً مسؤولية المبدعين والمخترعين.

ثالثاً/ استراتيجيات التدريس وتنمية التفكير والإبداع:

لقد بينَ (حبيب، 2003: 85) أن هناك استراتيجيات تركز على نشاط وفاعلية الطلاب، منها التي تبنى على أساس مبدأ التعليم المبرمج، وأنه لا توجد استراتيجية واحدة بعينها تصلح لتحقيق جميع أنواع المخرجات المطلوبة، كما لا توجد طريقة أفضل من غيرها بشكل مطلق، وإنما هناك طرق أنسب من غيرها لتحقيق مخرجات محددة أو في مواقف وظروف تعليمية معينة، وكذلك بالنسبة لمرحلة نمو معينة، ومن هذه الاستراتيجيات ما يلي:

استراتيجيات التخطيط والتنظيم (استراتيجيات التنمية المعرفية)، ومنها:

1. استراتيجية الإلقاء.
2. استراتيجية التعلم بالحوار والمناقشة.
3. استراتيجية التعليم باستخدام المواد والوسائل السمعية / البصرية.
4. استراتيجية التعليم وفق النموذج القياسي والنموذج الاستقرائي.
5. استراتيجية التعليم بالاكشاف.
6. استراتيجية إدراك المفاهيم.

استراتيجيات التنمية الوجدانية، ومنها:

1. استراتيجية تنمية مفهوم الذات.
2. استراتيجية الدراسات الاجتماعية وتمثيل الأدوار.

استراتيجيات التنمية نفس الحركية، ومنها:

دور المعلم في التخطيط والإدارة والمتابعة، الأمانة والسلامة، سلامة البيئة، سلامة الطلاب الشخصية، الطرق السليمة في التعليم.

رابعاً/ تنمية مهارات التفكير والإبداع:

أصبح تعلم التفكير أمراً حتمياً وضرورياً في هذا العصر الذي نعيشه لكي يستطيع الفرد أن يخوض حرب التكنولوجيا المتقدمة والمتجددة، فالإنسان بصدد مواجهة مستقبل مليء بالتعقيد، ويحتاج إلى مهارات عقلية عليا تمكنه من التعايش مع مجتمع أصبحت المعرفة فيه سلاحاً من امتلاكه أمكنه التجديد والتطوير، ومواكبة العصر، أو يبقى في معزل عن مواكبة كل جديد.

ويرى (عوض، 2005:28) أساليب التفكير بأنها الطريقة التي يعالج بها الفرد المشكلات التربوية والاجتماعية بالاعتماد على الخبرات التي تتوافر في مخزونه المعرفي، والبيئة الخارجية المؤثرة في عملية التعليم.

وعن الإبداع ذكر (جروان، 2008) أنه عملية وناتج في آن واحد فهو عملية عقلية يتطلب أداؤها توظيف الفرد للحد من العوامل العقلية والعوامل الواقعية والسمات الشخصية، وكناتج يتسم بالخبرة ويسعى لتغيير الواقع.

ويشير (حبيب، 2000م) إلى أن الإبداع هو حصيلة التفاعل بين مضامين مختزنة داخل الفرد وبين قدر كبير من المعلومات عن العالم الخارجي، وهو يهدف إلى توليد علاقات جديدة أو نقل المعلومات القديمة إلى مواقف جديدة.

وأضافت (باطله، 2015م) أن التفكير الإبداعي هو التفكير الأصيل والتأملي، وينتج مخرجات معقدة، ويشتمل على توليد الأفكار وتحديد مدى فاعليتها والمقدرة على اتخاذ القرار، واستغلال المشاكل في توليد منتجات جديدة وغير معروفة من قبل.

وبين (إبراهيم، 2012م) أن القدرات الإبداعية عند كل فرد بنسب متفاوتة، وهي بحاجة إلى الإيقاظ والتدريب لكي تتوقد، وتعد الأساليب التعليمية النمطية أحد العوائق الأساسية التعليمية التي لا تؤدي إلى إعداد أفراد يمتازون بالفكر قادرين على الإنتاج المتنوع، ومما لا شك فيه أن دور المعلم يعد المحور الأساسي في تنمية الإبداع لدى الطلاب، ومن ثم ينبغي تغيير وتطوير برامج إعدادهم على النحو الذي يؤهله لهذا الدور، كما أن مهارات التدريس الإبداعي ينبغي الاهتمام بها داخل الحجرة الدراسية لما قد تؤديه من مخرجات تعليمية فعالة للطلاب، ومما لا شك فيه أن إكساب المعلم هذه المهارات يُعد بمثابة نقطة الانطلاق لتنمية الإبداع والتفكير لدى الطلاب، كما وأن هذه المهارات لها جانبان؛ الأول هو الجانب المعرفي، ويدور حول مهارات التدريس الإبداعية ومواقفها، والثاني هو جانب الأداء، والذي يترجم هذه المهارات إلى سلوكيات أدائية يمكن ملاحظتها داخل حجرة الدراسة أثناء عملية التدريس.

ويرى (الحيزان، 2012) أن التفكير الإبداعي يعبر عن العملية التي نستخدمها للوصول لفكرة جديدة، أما الإبداع فهو الدراسة عن شيء لم يكن موجوداً من قبل، ويعبر عن ناتج أو عملية أو تفكير.

ويشير (حميد، 2014) إلى أن الإبداع يمر بأربع مراحل هي الإعداد - الاحتضان - الإشراف - التحقيق.

ويتفق (جروان، 2008) على أن للتفكير الإبداعي العديد من المهارات، وهي الطلاقة (ألفاظ - أشكال - معاني)، والمرونة (توليد أفكار متعددة)، والأصالة وهي إنتاج فكرة جديدة قليلة الشيوع، والإفاضة وهي القدرة على إضافة تفاصيل جديدة ومتنوعة، الحساسية للمشكلات وهي الوعي بوجود المشكلات.

خامساً/ البيئة الصفية المُنمّية للإبداع والتفكير:

أن صفات المعلم الذي يستخدم الطرق الإبداعية في التدريس هي: مرن التفكير - مُلم بمادته - مخطط - يختار الاستراتيجية المناسبة - مبدع ومبتكر في حياته. (سليمان، 2011). ويذكر (سعادة، 2009) أن هناك بعض الأساليب التي تساعد على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى المتعلم، ومنها: الاستقصاء - أسلوب حل المشكلات - الرحلات الميدانية، ويكمن دور المعلم في تشجيع الطلاب على التعلم الإبداعي في بعض الصفات، وهي: مخطط - مبادر - مركز بتوجيه انتباه الطلاب نحو الأنشطة - مشكل للمناخ الصفّي - محافظ ومواصل على استمرارية الأنشطة التعليمية - مصدر للمعرفة - سابر يعلم الطلاب بفهم - محق - نموذج وقدوة في سلوكه - موجه للأسئلة. وقامت (صالح، 2011) بدراسة لفحص العلاقة بين اللعب والإبداع، وكانت نتيجة الدراسة هي وجود ترابطات قوية بين اللعب وعوامل التفكير الإبداعي، فالعلاقة بينهما علاقة وطيدة، حيث إن الطفل ينسلخ عن كيانه ويصبح خياله جزءاً لا يتجزأ من الشخصية، وبالتكرار يكتسب مهارات حل المشكلات وتوليد أكبر كم من الحلول.

ويضيف (النيري، 2015) أن هناك مواصفات ينبغي للمعلم توفيرها للحصول على بيئة صافية تنمي الإبداع، وهي:

3. توفير الجو المشجع والمثير للتعلم والتفكير من خلال مثيرات، وأجهزة، وأدوات، وغيرها.

4. عدم احتكار المعلم معظم وقت الحصة لنفسه، بل يوزعه بصورة مناسبة.

5. اعتبار الطالب محور العملية التربوية، وأن يكون العمل متركزاً حوله.

6. أن تتناول أسئلة المعلم مستويات التفكير العليا.

7. أن تكون ردود فعل المعلم والتغذية الراجعة الصفية حاثّة على التفكير المبدع.

وأكد (قطيوط، 2008) أننا نستطيع تنمية المهارات الإبداعية، ولذلك ينبغي أن تعلم أن تنمية ملكة الإبداع في المخ تتم في أي عمر وليس فقط في السن المبكرة، إلا أن ذلك يحتاج لإعادة تقويم لنظرتك تجاه الأشكال المختلفة، كما أن هناك مبادئ للتفكير الإبداعي كان أول من طرحها أليكس Alex أو سبورن، ثم قام بوب إيبرل بعد ذلك بترتيبها على شكل عدد من الأسئلة التي ينبغي أن تطرحها على نفسك بعد أن تعزل الموضوع الذي تريد التفكير فيه، والتي تجعل الأفكار والخواطر تتسابق إلى ذهنك بشكل تلقائي وعفوي، وهذه الأسئلة تقوم على فكرة أن كل شيء جديد لا بد أن يكون إضافة أو تعديل ما لشيء موجود بالفعل.

ولعل الحوار الداخلي الذي ذكره الله تعالى في كتابه الكريم على لسان نبيه إبراهيم -عليه السلام- حينما كان يبحث عن ربه عن طريق الاستفهام والاستدلال بالنسبة للقمر والشمس، إنما هو دليل قاطع على أن الاستفهام والحيرة وإعمال العقل بالتفكير والتأمل من أفضل السبل للوصول للإيمان واليقين الكامل، وقد حدث ذلك عندما طلب سيدنا إبراهيم -عليه السلام- من المولى -عز وجل- أن يريه كيف يحيي الموتى.

وأضاف (الهيدي، 2013) أن مكونات وخصائص الموقف التعليمي المثير للتفكير والإبداع هي: (المعلم المبدع - استراتيجيات تدريس مناسبة لخصائص الطلاب - البيئة المادية والنفسية المناسبة - الأنشطة الإبداعية التي تناسب قدرات الطلاب وحاجاتهم).

المنهجية العلمية للدراسة:

أولاً / منهج الدراسة:

يهدف الدراسة للوصول إلى قياس فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية المهارات المعرفية في مجال التفكير والإبداع لدى معلمي التربية الإسلامية العاملين في فصول الموهوبين بالمملكة العربية السعودية، وقد أتبع الباحث المنهج التجريبي بمجموعة واحدة، وفقاً لتصميم التجربة ذات القياس القبلي والبعدي.

ثانياً/ حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: اقتصر حدود الدراسة الحالي على قياس فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية المهارات المعرفية والممارسات التدريسية في مجال التفكير والإبداع لدى معلمي التربية الإسلامية العاملين في فصول الموهوبين بالمملكة العربية السعودية.
- الحدود المكانية: طبقت أدوات الدراسة في فصول ومدارس الموهوبين بمنطقة مكة المكرمة.
- الحدود الزمانية: تم إجراء هذه الدراسة خلال العام الأكاديمي 2020/2019م.
- الحدود البشرية: معلمي التربية الإسلامية داخل فصول ومدارس الموهوبين.

ثالثاً/ مجتمع وعينة الدراسة:

1. مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي التربية الإسلامية في فصول الموهوبين بمدارس منطقة مكة المكرمة (مكة - الطائف - جدة) بالمملكة العربية السعودية، للعام الدراسي (2020 / 2019) وقد بلغ إجمالي المجتمع وفقاً للإحصاءات الرسمية لإدارات التعليم المعنية (86) معلماً يتوزعون على مدارس المنطقة وفق الجدول (1).

جدول (1) يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفقاً للمدينة وعدد المعلمين

المدينة	الطائف	مكة	جدة	منطقة مكة المكرمة (الإجمالي)
عدد المعلمين	8	42	36	86
النسبة المئوية (%)	9%	49%	42%	100%

1. عينة الدراسة:

تكوّنت عينة الدراسة من (86) معلماً يمثلون مجتمع الدراسة كاملاً، حيث تم اختيارهم بطريقة المسح الشامل، وتم تحديد (10) معلمين للتجربة الاستطلاعية، وباقي مجتمع الدراسة (76) معلماً لتطبيق التجربة الرئيسة عليهم، وعند التطبيق لم يتمكن الباحث من التطبيق سوى على (60) معلماً، وهم يشكلون ما نسبته (69.8%) من مجتمع الدراسة، وهي نسبة مقبولة ويمكن الوثوق بها وتعميم نتائجها، ويمثل الجدول (2) وصفاً لخصائص عينة الدراسة وفق المتغيرات الديموغرافية (مكان الوظيفة، المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية، عدد الدورات التدريبية للمعلم في مجال الموهبة والتفكير والإبداع).

جدول (2) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للمتغيرات الديموغرافية.

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة	إجمالي التكرار	إجمالي النسبة
مكان الوظيفة	جدة	24	40%	60	100%
	مكة	31	52%		
	الطائف	5	8%		
الخبرة التدريسية	أقل من 10 سنوات	29	48%	60	100%
	من 10 إلى أقل من 20 سنة	19	32%		
	20 سنة فأكثر	12	20%		
عدد الدورات التدريبية في مجال الموهبة	أقل من 10 دورات	32	53%	60	100%
	من 10 إلى أقل من 20 دورة	15	25%		
	20 دورة فأكثر	13	22%		

رابعاً / أدوات الدراسة:

تم استخدام ثلاث أدوات في هذه الدراسة يمكن إيجازها على النحو التالي: -

بطاقة الملاحظة:

وهي أداة لقياس المهارات وتحليل الأداء في مواقف حقيقية أو ممتثلة، ويقوم بها فرد يسمى الفاحص أو الملاحظ بما شخص آخر غير المفحوص وتتضمن الرصد أو التدوين. وقد تم بناء هذه البطاقة وفق الخطوات التالية: -

1. تحديد هدف البطاقة: في ضوء تعريف بطاقة الملاحظة حدد الباحث الهدف من إعدادها في الحصول على أداة دقيقة وصادقة ومناسبة إلى حد مطمئن للحصول على معلومات تتعلق بمهارات تنمية التفكير والإبداع لدى معلمي التربية الإسلامية بفصول الموهوبين، والذين خضعوا للبرنامج التدريبي الذي يقترحه الدراسة الحالي.
 2. تحديد المهارات الرئيسة: قام الباحث بتحديد مهارات التفكير والإبداع لدى معلمي التربية الإسلامية في فصول الموهوبين بالاطلاع على الدراسات السابقة في مجال مهارات التفكير والإبداع والموهبة. وقد تضمنت البطاقة أربعة أبعاد رئيسة:
 1. مهارات التفكير المعرفي الأساسية.
 2. مهارات التفكير الإبداعي.
 3. مهارات التفكير فوق المعرفي.
 4. مهارات التقويم من أجل تعليم الطلاب الموهوبين.
 5. تحديد المهارات الفرعية وصياغة فقرات البطاقة:
- بعد تحليل مهارات تنمية التفكير والإبداع التي يجب توافرها لدى معلمي التربية الإسلامية بفصول الموهوبين، قام الباحث بتحديد المهارات الفرعية، بحيث تشمل كل مهارة رئيسة خمس مهارات فرعية، وهي الأكثر شيوعاً أثناء عمليات التدريس المنمي للتفكير والإبداع، حيث أصبح مجموع المهارات التي تقيسها بطاقة الملاحظة (20) مهارة.
- وقد تم ترجمة المهارات الفرعية في فقرات يُمكن الاستعانة بها في ملاحظة الأداء أثناء إجراء عمليات التفكير والإبداع، وقد التزم الباحث أثناء كتابة الفقرات بالمحددات التالية:-
6. أن تتم صياغة الفقرات في صورة سلوكية دقيقة.
 7. أن تصف الفقرات سلوك متوقع من قبل المعلمين أثناء إجراء التدريس.

أن تكون الفقرات قصيرة وقابلة للملاحظة والقياس، ولا تتحمل أكثر من تفسير للحكم على الأداء. وتم إعداد جدول (3) يوضح قائمة بمهارات تنمية التفكير والإبداع في فصول الموهوبين

م	مهارات تنمية التفكير والإبداع في فصول الموهوبين
المحور الأول: مهارات التفكير المعرفي الأساسية	
1	تشجيع الطلاب الموهوبين على التعبير عن أبعاد المشكلة.
2	تدريب الطلاب الموهوبين على إضافة معلومات جديدة للمشاركة في البناء المعرفي.
3	إتاحة الفرصة للطلاب الموهوبين لإجراء المقارنة بين الأفكار الصحيحة والخاطئة.
4	تشجيع الطلاب الموهوبين على إدراك العلاقات بين الأفكار والأحكام.
5	تشجيع الطلاب الموهوبين على ربط السبب بالنتيجة.
المحور الثاني: مهارات التفكير الإبداعي.	
1	تشجيع الطلاب الموهوبين على استثمار الأفكار الناتجة عن عملية العصف الذهني.
2	حث الطلاب الموهوبين على حل التمارين والأنشطة بأكبر عدد من الطرق في وحدة زمنية ثابتة.
3	حث الطلاب الموهوبين على تأمل الآيات والأحاديث التي تدعو لإعمال الخيال كوصف الجنة.
4	مناقشة الطلاب الموهوبين حول المفاهيم البديلة لبعض المصطلحات الشرعية.
5	استخدام صيغ متنوعة لطرح الأسئلة ذات النهايات المفتوحة على الطلاب الموهوبين.
المحور الثالث: مهارات التفكير فوق المعرفي	
1	توجيه الطلاب الموهوبين لتحديد الخطوات والإجراءات اللازمة قبل القيام بالنشاط أو حل التمرين.
2	الاستماع للطلاب الموهوبين وهم يفكرون بصوت عالٍ لوضع خطة للحل (ماذا ستفعل؟ كيف؟ لماذا؟ ماذا لو...؟).
3	تشجيع الطلاب الموهوبين على تعديل خطوات الحل بأنفسهم في حال اكتشافهم للأخطاء فيها.
4	تشجيع الطلاب الموهوبين على تأمل ما تم إنجازه من أعمال وممارسات.
5	إتاحة الفرصة للطلاب الموهوبين لتقييم إنجازات بعضهم البعض.
المحور الرابع: التقويم من أجل تعليم الطلاب الموهوبين	
1	تشجيع الطلاب الموهوبين على الاستدلال من الكتاب والسنة في الأحكام والمعتقدات الواردة في نقاشاتهم.
2	توظيف أنماط التقويم البديل التي تتضمن تقويم التفكير والإبداع.
3	تدريب الطلاب الموهوبين على اختبار صحة الأدلة والبراهين أثناء النقاش والحوار.
4	مساعدة الطلاب الموهوبين على اتخاذ القرار في ضوء النتائج التي يتم التوصل إليها.
5	تقديم تغذية راجعة تتضمن ألفاظاً تشجع الطلاب الموهوبين على المزيد من التعمق في المعالجة المعرفية.

صدق بطاقة الملاحظة:

تأكد الباحث من صدق بطاقة الملاحظة بالطرق التالية:

1. صدق المحتوى:

تحقق الباحث من صدق محتوى بطاقة الملاحظة من خلال إجراءات بناء البطاقة، حيث تم عرضها على المحكمين في صورتها الأولية، ثم إجراء التعديلات المطلوبة، وإعادة عرضها في صورتها النهائية على نفس لجنة المحكمين، وقد أشار معظم المحكمين إلى صدق البطاقة وصلاحياتها لتحقيق الهدف منها.

2. صدق الاتساق الداخلي:

تكونت البطاقة من أربعة أبعاد رئيسية، كل منها يقيس جانباً من جوانب نجاح عمليات التدريس، وقد قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي لأبعاد بطاقة الملاحظة بطريقة حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل مهارة فرعية ودرجة المهارة الرئيسة التي تنتمي إليها.

جدول (4) يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة فرعية والمهارة الرئيسة التي تنتمي إليها في بطاقة الملاحظة

مهارات التفكير المعرفي الأساسية.		مهارات التفكير الإبداعي.		مهارات التفكير فوق المعرفي.		مهارة التقويم من أجل تعليم الموهوبين	
رقم المهارة	الارتباط بالبعد	رقم المهارة	الارتباط بالبعد	رقم المهارة	الارتباط بالبعد	رقم المهارة	الارتباط بالبعد
1	**0,940	6	**0,887	11	**0,801	16	**0,820
2	**0,822	7	**0,851	12	**0,795	17	**0,771
3	**0,863	8	**0,912	13	*0,812	18	**0,815
4	**0,943	9	**0,927	14	**0,923	19	**0,809
5	**0,837	10	**0,830	15	**0,798	20	**0,784

يتضح من جدول (4) أن قيم معاملات الارتباط بين كل مهارة فرعية وبين الدرجة الكلية للمهارة الرئيسة التي تنتمي إليها أنها دالة إحصائياً وجميعها قيم موجبة مما يشير ذلك إلى وجود اتساق داخلي بين كل مهارة رئيسة والمهارات الفرعية المكونة لها وهذا يعكس درجة عالية من الصدق لما تشمله كل مهارة رئيسة

جدول (5) يوضح معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة وبين المهارات الرئيسة المكونة لها.

المهارات الرئيسة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة
مهارات التفكير المعرفي الأساسية.	**0,881
مهارات التفكير الإبداعي.	**0,914
مهارات التفكير فوق المعرفي.	**0,837
مهارة التقويم من أجل تعليم الموهوبين	**0,811

** دالة عند 0.01 * دالة عند 0.05

يتضح من الجدول (5) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة رئيسة مع الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة دالة إحصائياً عند مستوى 0,01 فأقل وهذا يشير إلى وجود درجة اتساق داخلي مقبولة بين بطاقة الملاحظة والمهارات الرئيسة المكونة لها.

8- ثبات البطاقة: تحقق الباحث من ثبات البطاقة بالطرق التالية:

1. ثبات الملاحظين: يتم حساب معامل ثبات بطاقة الملاحظة بدلالة نسبة الاتفاق بين الملاحظين وفقاً لمعادلة كوبر

COOPER، حيث تم تطبيق الأداة من قبل الباحث وملاحظ آخر، على عينة مكونة من (10) معلمين من معلمي

التربية الإسلامية في فصول الموهوبين، حيث قاما معاً بإجراء الملاحظة لكل معلم مع الأخذ بالإجراءات التالية:

2. يجلس كل ملاحظ في مكان مختلف ومناسب في الحجرة الدراسية.
3. يستخدم الملاحظان بطاقة الملاحظة في التدوين والرصد بشكل مباشر.
4. يتم استيفاء بيانات بطاقة الملاحظة بشكل كامل قبل انتهاء فترة الملاحظة.
5. الامتناع عن توجيه ملاحظات أو إبداء رأي للمعلم أو للطلاب أثناء فترة الملاحظة.

وبعد الانتهاء من فترات الملاحظة قام الباحث بحساب ثبات الملاحظين وفق المعادلة التالية: -

100 X	عدد مرات الاتفاق	ثبات الملاحظين =
	عدد مرات الاتفاق + عدد مرات عدم الاتفاق	

والجدول التالي: يوضح نسبة الاتفاق بين الباحث والملاحظ الثاني في تدوين ورصد تقديرات ممارسة (10) من معلمين التربية الإسلامية في فصول الموهوبين لمهارات التفكير والإبداع.

جدول (6) يوضح نسب الاتفاق في رصد درجات بطاقة ملاحظة مهارات تنمية التفكير والإبداع

المهارة الرئيسة	عدد المهارات الفرعية	تكرار الاتفاق	تكرار عدم الاتفاق	ثبات الملاحظين (نسبة الاتفاق)
مهارات التفكير المعرفي الأساسية.	5	44	6	88%
مهارات التفكير الإبداعي.	5	40	10	80%
مهارات التفكير فوق المعرفي.	5	47	3	94%
مهارة التقويم من أجل تعليم الموهوبين	5	43	7	86%
إجمالي بطاقة الملاحظة	20	174	26	87%

يتبين من الجدول (7) أن معاملات ثبات أبعاد بطاقة الملاحظة تراوحت بين (0,93 - 0,78) وهي قيم ثبات مقبولة، فيما كان الثبات العام لبطاقة الملاحظة عند 0,86 وهو معامل ثبات مرتفع ودال إحصائياً عند مستوى دلالة 0,05، وهذا يشير إلى أن بطاقة الملاحظة تتمتع بمعامل ثبات مناسب.

وبذلك يكون الباحث قد تأكد له صدق وثبات بطاقة الملاحظة، متضمنة أبعادها الأربعة، وبذلك أصبحت جاهزة بصورتها النهائية وفق ملحق رقم (2)، وفي ملحق رقم (3) قائمة بأسماء محكمي البطاقة.

1. اختبار لقياس الجانب المعرفي لمهارات التفكير والإبداع:

قام الباحث ببناء اختبار معرفي لقياس مستوى معرفة المعلمين لمهارات التفكير والإبداع قبل تنفيذ البرنامج التدريبي وبعده للوقوف على واقع استفادة المعلمين من البرنامج التدريبي، حيث تم بناء هذا الاختبار وفق الخطوات والإجراءات التالية: -

1. تحديد الهدف من الاختبار: يهدف الاختبار إلى قياس مدى تحصيل المعلمين للجانب المعرفي المرتبط بمهارات التفكير والإبداع.

2. تحديد نوع الاختبار وعناصره: قام الباحث بالاطلاع على بعض الدراسات والأبحاث كدراسة (الحري، 2011م)، ودراسة (عزت الزين، 2012م)، وقام ببناء اختبار من إعدادة وبيان نوعه وشروطه وفق صورته الأولية كما في الملحق رقم (4)،

وبناءً على توصيات المحكمين تم تقسيم بنود الاختبار على أربع مهارات رئيسة في مجال التفكير والإبداع كل مهارة يتم قياسها عن طريق (5) فقرات اختبارية من نوع الاختيار من متعدد مع مراعاة شروط الاختبار الجيد، والجدول (10) يوضح وصفاً لما يقيسه الاختبار المعرفي.

جدول (8) وصف للفقرات الاختبارية من حيث نوع المهارة وعدد الفقرات ونوعها

المهارات الرئيسة	عدد الفقرات الاختبارية	نوع الفقرة الاختبارية
مهارات التفكير المعرفي الأساسية.	5	اختيار من متعدد
مهارات التفكير الإبداعي.	5	اختيار من متعدد
مهارات التفكير فوق المعرفي.	5	اختيار من متعدد
مهارة التقويم من أجل تعليم الموهوبين	5	اختيار من متعدد
إجمالي الاختبار المعرفي	20	اختيار من متعدد

3. وضع تعليمات الاختبار: عند وضع تعليمات الاختبار تم مراعاة البنود التالية:

1. أن تكون التعليمات سهلة، واضحة، ومباشرة.

2. أن يتعرف المتدرب على درجته التي حصل عليها مباشرة.

3. الدقة في الإجابة على الأسئلة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استخدم الباحث في هذه الدراسة عدد من الأساليب الإحصائية الوصفية والاستدلالية للإجابة على أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها كما هو مبين في الوصف التالي:

1. التكرارات والنسب المئوية: تم استخدام التكرارات والنسب المئوية لتحديد عدد المعلمين ونسبتهم المئوية في كل مستوى من مستويات المعرفة النظرية والممارسات التدريسية في مجال التفكير والإبداع.

2. الأساليب الإحصائية الوصفية: تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للوقوف على واقع المعرفة النظرية والممارسات التدريسية للمعلمين في مجال التفكير والإبداع.

3. الأساليب الإحصائية الاستدلالية: تم استخدام اختبار (ت) t-test واختبار تحليل التباين الأحادي One Way Analysis of Variance للفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية.

4. مؤشرات حجم التأثير: تم استخدام مؤشر كوهن (مؤشر d) لحساب حجم التأثير للبرنامج التدريبي وفاعليته في تنمية المعرفة النظرية والممارسات التدريسية للمعلمين.

5. الاختبارات الإحصائية البعدية: تم استخدام اختبار توكي Tukey لتحديد اتجاه الفروق بين المتوسطات الحسابية.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

يعرض الباحث نتائج الدراسة الحالي والتي تم التوصل إليها، بهدف الإجابة عن أسئلة الدراسة وفروضة من خلال استخلاص ما أسفر عنه تطبيق أدوات الدراسة وتحليل بياناتها إحصائياً، مع مناقشة هذه النتائج وتفسيرها في ضوء الدراسات السابقة.

أولاً/ الإجابة عن السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول والذي ينص على "ما مستوى معرفة معلمي التربية الإسلامية في فصول الموهوبين بالمملكة العربية السعودية بمهارات التفكير والإبداع قبل تنفيذ البرنامج التدريبي؟ قام الباحث بإجراء الاختبار المعرفي قبل تنفيذ البرنامج التدريبي على (60) معلماً، وبعد رصد

درجات الاختبار وتحليل نتائجه على البرنامج الاحصائي spss تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والتكرارات والنسب المئوية لتحديد مستوى

معرفة المعلمين وتمكنهم من مهارات التفكير والإبداع، كما تم تفسير هذه المتوسطات وفق مفاتيح المتوسطات الموضحة في فصل الإجراءات من هذه الدراسة، ويوضح الجدول (9) مستوى معرفة

المعلمين بمهارات التفكير والإبداع وفق كل مهارة رئيسة وإجمالي الاختبار المعرفي.

جدول (9) مستوى معرفة المعلمين بمهارات التفكير والإبداع قبل تنفيذ البرنامج التدريبي.

مستوى المعرفة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مستويات المعرفة					المهارات الرئيسية	
			متدنية جداً	متدنية	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جداً		
متوسطة	1,26	2,8	11	12	20	11	6	ت	مهارات التفكير المعرفي الأساسية
			%18,3	%20	%33,3	%18,3	%10	%	
متوسطة	1,19	2,73	9	20	14	12	5	ت	مهارات التفكير الإبداعي
			%15	%33,3	%23,3	%20	%8,3	%	
متدنية	1,37	1,75	31	16	5	4	4	ت	مهارات التفكير فوق المعرفي
			%51,7	%26,7	%8,3	%6,7	%6,7	%	
متدنية	1,2	1,9	25	20	8	5	2	ت	التقويم من أجل تعلم الموهوبين
			%41,7	%33,3	%13,3	%8,3	%3,3	%	
متوسطة	3,52	9,60	2	24	20	12	2	ت	إجمالي الاختبار
			%3,3	%40	%33,3	%20	%3,3	%	

يتضح من النتائج في الجدول (9) أن معلمي التربية الإسلامية العاملين في فصول الموهوبين بالمملكة العربية السعودية يمتلكون مستوى متوسط من المعرفة بمهارات التفكير والإبداع بمتوسط حسابي (9,60)، ونلاحظ من النتائج وفق إجمالي الاختبار المعرفي أن ما يقرب من 43% من المعلمين مستويات المعرفة لديهم بمهارات التفكير والإبداع متدنية، فيما وقع ما نسبته 33% منهم في فئة التصنيف مستوى معرفة متوسط، والنسبة الأقل منهم في مستويات المعرفة المرتفعة والمرتفعة جداً بنسبة تقترب من 23%، وتشير هذه النتائج والأرقام إلى أن معرفة المعلمين أدنى من المتوقع ولا تتناسب أبداً مع طبيعة العمل في المؤسسات التي تهتم بالموهبة والإبداع وتركز على صناعة النجاح وتطوير القدرات العقلية للمجتمع بشكل عام ولمنسوبيها بشكل خاص، حيث من المفترض أن معلم الموهوبين يمتلك حصيلة معرفية كبيرة في مجالات الموهبة والتفكير والإبداع.

ويعزو الباحث تدني المعرفة النظرية بشكل عام لعدة أسباب منها قلة التحاق المعلمين بالدورات التدريبية والملتقيات العلمية المتخصصة في مجال الإبداع ومهارات التفكير والتي تعتبر رافدًا معرفيًا مهمًا لإثراء معرفة النظرية والتطبيقية للمعلمين ولكافة فئات المجتمع التربوي، كما تشير هذه النتيجة لضعف التطوير المهني للمعلمين وبخاصة في مجالات الموهبة والتفكير والإبداع.

وبشكل أكثر تفصيلًا وفق المهارات الرئيسة التي تضمنها الاختبار المعرفي في مجال التفكير والإبداع يمتلك المعلمين معرفة متوسطة بمهارات التفكير المعرفي الأساسية التي تتضمن (مهارات التركيز، مهارات جمع المعلومات، مهارات "التذكر" تذكر المعلومات والتجارب السابقة، مهارات تنظيم المعلومات، مهارات تحليل المعلومات، المهارات الإنتاجية/التوليدية (الاستنتاج)، مهارات التكامل والدمج، مهارات التقويم) ومهارات التفكير الإبداعي المتضمنة للمهارات التالية (مهارات الطلاقة، المرونة، الأصالة والجدة، التوسع والتفصيل، التخيل والخيال الواسع) حيث كان المتوسط الحسابي للمهارتين (2,8 - 2,73) على التوالي بينما تقل معرفة المعلمين النظرية كثيرًا بمهارات التفكير فوق المعرفي ومهارات التقويم من أجل تعلم الموهوبين والتي كان مستوى المعرفة بحما متدني وبمتوسط حسابي (1,75 - 1,9) على التوالي وترتكز فيها النسب المئوية الأعلى للمعلمين في تصنيف مستويات المعرفة في فئات التصنيف المتدنية والمتدنية جدًا، حيث نلاحظ في مهارة التفكير فوق المعرفي أن المعرفة النظرية متدنية أو متدنية جدًا لدى أكثر من 78% من المعلمين، وبنسبة مماثلة يمتلك 75% من المعلمين معرفة متدنية جدًا أو متدنية بمهارات التقويم من أجل تعلم الطلاب الموهوبين وقد يعود سبب تدني معرفة معلمي التربية الإسلامية في فصول الموهوبين بمهارة التفكير فوق المعرفي (التخطيط، المراقبة والتحكم، التقويم) وكذلك مهارة التقويم من أجل التعلم مقارنة بباقي مهارات التفكير والإبداع نظرًا لقلة المراجع والمصادر العربية التي تتحدث عن هذا النوع من المهارات بكونها مهارات حديثة في مجالات التفكير والموهبة والإبداع مما يجعل معرفة المعلم بها محدودة للغاية. وقد يعود السبب من جانب آخر إلى ضعف دور المشرف التربوي المتابع للمعلم في إثراء معرفة المعلم بما يستجد في مجال تخصصه عن طريق القراءات الموجهة كأسلوب إشرافي وتطويري، وقد يعزى السبب بالدرجة الأولى إلى ضعف اطلاع المعلم على الدراسات والأبحاث العلمية الحديثة في مجال الموهبة بشكل عام.

وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة العازمي (2008)، ودراسة المالكي (2011)، ودراسة الزدجالية (2016) والتي أشارت إلى أن دور معلمي التربية الإسلامية في تنمية مهارات التفكير كان متوسطًا.

بينما تختلف هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة الخالدي والكيلاني والعوامرة (2011)، والتي أشارت إلى توسط ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التفكير العليا.

كما تختلف هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة الزعبي والهواملة والشديفات (2009)، ودراسة الرقيبات (التي أشارت إلى ارتفاع ممارسة المعلمين لمهارات الإبداع).

ثالثًا / الإجابة عن السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة والذي ينص على "ما البرنامج التدريبي المقترح لتنمية مستوى معرفة معلمي التربية الإسلامية في فصول الموهوبين بالمملكة العربية السعودية بمهارات التفكير والإبداع؟ قام الباحث بتصميم برنامج تدريبي وفق ملحق رقم (6) وتضمن التالي:

1- الإطار العام:

يهتم البرنامج التدريبي المعد لهذه الدراسة بتنمية المهارات في مجال التفكير والإبداع الموجه لمواقف حياتية مرنة، ويتضمن عدة لقاءات تشجع على الحرية في التعبير عما تراه مناسبًا، وليس هناك ضغوط من أجل الوصول إلى نتائج محددة مسبقًا، وبعد الاطلاع على المحاولات والدراسات التي تناولت استخدام مهارات التفكير والإبداع في مجالات تربوية مختلفة، تم تحديد الإطار العام للبرنامج التدريبي ليشتمل على الأمور التالية:

1. اعتماده على الأساس النظري الخاص بالنظرية المعرفية التي تركز على النشاط الذهني للفرد واستغلاله لقدراته ومواهبه

الخاصة.

2. التعريف بمهارات التفكير الإبداع وفق التصنيفات والمستويات المختلفة.
3. يمكن ممارسة مهارات التفكير والإبداع والتدرب عليها من جميع الأعمار والفئات.
4. مهارات التفكير والإبداع تسهم في رعاية الموهوبين في مجال التربية الإسلامية.
5. صُمم البرنامج على شكل لقاءات تدريبية تتضمن مواقف حياتية حتى تكون أكثر ارتباطاً بالحياة الواقعية.

2-المهدف العام:

يهدف هذا البرنامج إلى تنمية المهارات في مجال التفكير والإبداع لدى معلمي التربية الإسلامية العاملين في فصول الموهوبين.

3-الأهداف الخاصة:

6. تنمية القدرات العقلية عن طريق زيادة دافعية المشاركات نحو التفكير والإبداع والتعامل النشط مع المشكلات وتوليد الحلول المبتكرة لها.
 7. توسعة خبرات المتدربين من خلال الانفتاح على خبرات الآخرين.
 8. تنمية قدرات التفكير الناقد الإبداعي بشكل عملي لتوظيفها في الحياة العملية واليومية.
 9. توليد بدائل جديدة لمواجهة المشكلات المختلفة.
 10. توليد أفكار جديدة في التعامل مع المواقف المختلفة.
 11. توظيف مهارات التفكير والإبداع بفاعلية في مواد التربية الإسلامية.
- ويتضمن هذا البرنامج التدريبي تعريفاً لكل من هذه المهارات وأنشطة وتطبيقات عملية من واقع البيئة المدرسية.

4-الأساليب التدريبية:

12. الحوار والمناقشة.
13. العصف الذهني والتفكير.
14. القصة.
15. الأسئلة.
16. الألعاب.

5-أدوات التدريب:

17. برنامج الفصول الافتراضية (zoom).
18. العرض المرئي.
19. الحقيبة التدريبية.

6-أساليب تقويم البرنامج التدريبي:

تبرز علمية التقويم دوراً مهماً في تخطيط وتنفيذ البرنامج التدريبي؛ بهدف التأكد من تحقيق أهدافه، وقد تنوعت طرق تقويم البرنامج التدريبي فيما يلي:

1. التطبيقات العملية، والأسئلة الشفهية.
2. الاختبار القبلي والبعدي.

المناقشات الفردية والجماع

7-محاور البرنامج التدريبي

اليوم	الجلسة	الموضوع	المدة الزمنية
الأول	الأولى	التعارف بين المتدربين وبين المدرب. (كسر الجُمود) - تعريف المتدربين بالبرنامج التدريبي - الاختبار القبلي.	160 دقيقة
		استراحة.	20 دقيقة
	الثانية	مدخل التعريف بمهارات التفكير وأهميتها.	120 دقيقة
الثاني	الثالثة	المجال الأول: مهارات التفكير المعرفي الأساسية (1). (مهارات التركيز، مهارات جمع المعلومات، مهارات "التذكر" تذكر المعلومات والتجارب السابقة، مهارات تنظيم المعلومات).	160 دقيقة
		استراحة.	20 دقيقة
	الرابعة	المجال الأول: مهارات التفكير المعرفي الأساسية (2). (مهارات تحليل المعلومات، المهارات الإنتاجية/التوليدية (الاستنتاج)، مهارات التكامل والدمج، مهارات التقويم).	120 دقيقة
الثالث	الخامسة	تطبيقات عملية على تنمية مهارات التفكير المعرفي الأساسية.	120 دقيقة
		استراحة.	20 دقيقة
	السادسة	المجال الثاني: مهارات التفكير الإبداعي. (مهارات الطلاقة، المرونة، الأصالة والجِدَّة، التوسع والتفاصيل، التخيل والخيال الواسع). - تطبيقات عملية على تنمية مهارات التفكير الإبداعي.	160 دقيقة
الرابع	السابعة	المجال الثالث: مهارات التفكير فوق المعرفي. مهارات: (التخطيط، المراقبة والتحكم، التقييم). - تطبيقات عملية على تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي.	160 دقيقة
		استراحة.	20 دقيقة
	الثامنة	المجال الرابع: مهارة التقويم من أجل تعليم الموهوبين وتوظيف مهارات التفكير والإبداع في مواد التربية الإسلامية.	120 دقيقة

م	إرشادات ما قبل البرنامج التدريبي:
1	إجراء الاختبار القبلي للبرنامج التدريبي.
2	احضر بكامل رغبتك في تعلم مهارات التفكير والإبداع.
3	إجراء الاختبار البعدي للبرنامج التدريبي.
م	إرشادات خلال البرنامج التدريبي:
1	الالتزام بمواعيد البرنامج التدريبي.
2	إغلاق الهاتف الجوال.
3	المحافظة على روح التعاون مع زملائك.
4	التواصل الإيجابي مع الزملاء.
5	تدوين أهم الملاحظات التي يذكرها المدرب.
6	تقبل إرشادات وتوجيهات المدرب.
م	إرشادات ما بعد البرنامج التدريبي:
1	الحرص على تطبيق كافة المهارات خلال البرنامج التدريبي.
2	التواصل مع المدرب لاستلام الشهادة، ولأي استفسارات أخرى.

للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة والذي ينص على "ما فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية مستوى معرفة معلمي التربية الإسلامية في فصول المهووبين بالمملكة العربية السعودية بمهارات التفكير والإبداع؟ وفحص الفرض الثالث الذي ينص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسط درجات المعلمين في التطبيق القبلي والبعدي على الاختبار المعرفي في مهارات التفكير والإبداع تعزى لاستخدام البرنامج التدريبي المقترح، وللتحقق من صحة الفرضية تم تطبيق الاختبار البعدي على عينة الدراسة بعد نهاية تنفيذ البرنامج التدريبي وبعد رصد نتائج الاختبار البعدي وادخاله في برنامج التحليل SPSS استخدم الباحث اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين لمقارنة متوسط درجات المعلمين في الاختبار القبلي والبعدي وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (10).

جدول (10) نتائج اختبار (ت) لاختبار دلالة الفروق بين التطبيق القبلي والبعدي للاختبار المعرفي

الاختبار المعرفي	المجموعة	المتوسط الحسابي	العدد	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	قيمة d	حجم التأثير
مهارات التفكير المعرفي الأساسية	قبلي	2,8	60	1,26	59	3,49	0,00	0,45	ضعيف
	بعدي	3,82	60	1,3					
مهارات التفكير الإبداعي	قبلي	2,73	60	1.19	59	6,29	0,00	0.81	كبير
	بعدي	3,9	60	2.73					
مهارات التفكير فوق المعرفي	قبلي	1,75	60	1,35	59	7,49	0,00	0.97	كبير
	بعدي	3,73	60	2.02					
مهارات التقويم من أجل تعلم الموهوبين	قبلي	1,9	60	1,20	59	5,97	0,00	0.77	متوسط
	بعدي	3,3	60	1.34					
الدرجة الكلية	قبلي	9,60	60	3,5	59	9,6	0,00	1,24	كبير
	بعدي	14,75	60	4,14					

رابعاً / الإجابة عن السؤال الثالث:

تكشف نتائج جدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المعلمين على اختبار المهارات المعرفية في مجال التفكير والإبداع قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي، وهذا يشير إلى فعالية البرنامج التدريبي في تحسين المهارات المعرفية للمعلمين، ومما يقوي هذا التفسير وجود حجم تأثير كبير حيث تشير قيمة حجم الأثر (القيمة d لكوهن) إلى أن هذه الفروق هي فروق ذات دلالة عملية بالإضافة إلى دلالتها الإحصائية. ويعزي الباحث هذه النتيجة إلى تأثير البرنامج التدريبي على إثراء حصيلة المعلمين بالمعرفة النظرية في مجال الموهبة والتفكير والإبداع نظراً لتناول الجانب النظري في هذا المجال البرنامج التدريبي بشكل موسع وتناول كافة المهارات الرئيسة والفرعية مما كان له الأثر الكبير في اكتساب المعلمين المفاهيم المتعلقة بمهارات التفكير والإبداع المختلفة.

وللتأكد من التحسن في مستوى المعرفة النظرية للمعلمين بمهارات التفكير والإبداع بعد تنفيذ البرنامج التدريبي قام الباحث بتحليل مستويات المعرفة التي تم تصنيف المعلمين عليها وفق الاختبار البعدي ومقارنة هذا التصنيف بتصنيفهم على الاختبار القبلي والمشار إليه في الإجابة على السؤال الأول من الدراسة، ويبين

الجدول (11) المستويات المعرفية التي توصل لها معلمي التربية الإسلامية في فصول الموهوبين بعد تنفيذ البرنامج التدريبي.

جدول (11) مستوى معرفة المعلمين بمهارات التفكير والإبداع بعد تنفيذ البرنامج التدريبي

مستوى المعرفة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مستويات المعرفة					المهارات الرئيسية	
			مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	متدنية	متدنية جداً		
مرتفعة	1,3	3,82	3	8	13	9	27	ت	مهارات التفكير
			%5	%13,3	%21,7	%15	%45	%	المعرفي الأساسية
مرتفعة	2,73	3,9	3	8	8	14	27	ت	مهارات التفكير
			%5	%13,3	%13,3	%23,3	%45	%	الإبداعي
مرتفعة	2,02	3,73	5	6	11	14	24	ت	مهارات التفكير
			%8,3	%10	%18,3	%23,3	%40	%	فوق المعرفي
مرتفعة	1,34	3,3	5	15	10	17	13	ت	التقويم من أجل
			%8,3	%25	%16,7	%28,3	%21,7	%	تعلم الموهوبين
مرتفعة	4,14	14,75	0	4	15	15	26	ت	إجمالي الاختبار
			%0	%6,7	%25	%25	%43,3	%	

يُبيّن من نتائج الجدول (11) أن مستوى المعرفة النظرية لمعلمي التربية الإسلامية في فصول الموهوبين بعد تنفيذ البرنامج بشكل إجمالي عند مستوى المعرفة المرتفع بمتوسط حسابي يبلغ (14,75) وتفصيلاً نجد المعلمين على كافة المهارات الرئيسية في مجال التفكير والإبداع يمتلكون مستويات مرتفعة من المعرفة , وهذه النتيجة تشير إلى وجود فاعلية كبيرة للبرنامج التدريبي في تنمية المعرفة النظرية لمعلمي التربية الإسلامية في فصول الموهوبين على كافة المهارات الرئيسية للتفكير والإبداع حيث أصبحت معرفة المعلمين النظرية بمهارات التفكير والإبداع تتركز في المستويات المعرفية المتوسطة و المرتفعة و المرتفعة جداً وفق نتائج الاختبار البعدي بعد أن كانت في المستويات المتدنية والمتدنية جداً وفق نتائج الاختبار القبلي.

وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة الحرفي (2011)، ودراسة عزت الزين (2012)، ودراسة لبنا (2012)، ودراسة الدوسري (2017م) ودراسة الخرشة (2018) والتي أشارت إلى فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية مهارات التفكير. خامساً/ الإجابة عن السؤال الرابع:

للإجابة عن السؤال الرابع والذي ينص على ما مدى الفروق في مستوى المعرفة النظرية بمهارات التفكير والإبداع لدى معلمي التربية الإسلامية في فصول الموهوبين بالمملكة العربية السعودية تعزى لاختلاف الخبرة التدريسية وعدد الدورات في مجال الموهبة والتفكير والإبداع التي حضرها المعلم؟ قام الباحث باختبار الفرضية التي تنص على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($0.05 \geq \alpha$) في مستوى معرفة معلمي التربية الإسلامية في فصول الموهوبين بالمملكة العربية السعودية بمهارات التفكير والإبداع تعزى لاختلاف الخبرة التدريسية أو عدد الدورات التي حضرها المعلم في مجال التفكير والإبداع، حيث استخدم الباحث اختبار كروسكال ويلز (Kruskal-Wallis Test) للإجابة على هذا السؤال وفيما يلي النتائج.

1. متغير الخبرة التدريسية للمعلم: جدول (12)

نتائج اختبار كروسكال ويلز (Kruskal-Wallis Test) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى معرفة معلمي التربية الإسلامية في فصول الموهوبين بالمملكة العربية السعودية بمهارات التفكير والإبداع تبعاً لمتغير الخبرة التدريسية. جدول (12) نتائج اختبار كروسكال ويلز (Kruskal-Wallis Test) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى معرفة معلمي التربية الإسلامية في فصول الموهوبين بالمملكة العربية السعودية بمهارات التفكير والإبداع تبعاً لمتغير الخبرة التدريسية.

الخبرة التدريسية	العدد	المتوسط	درجات الحرية	كاي تربيع	مستوى الدلالة
أقل من 10 سنوات	29	17.71	2	18.669	*0.000
10 - أقل من 20 سنة	19	14.00			
20 سنة فأكثر	12	12.38			

* دالة عند مستوى $(\alpha = 0.05)$.

يتبين من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0.05)$ بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى معرفة معلمي التربية الإسلامية في فصول الموهوبين بالمملكة العربية السعودية بمهارات التفكير والإبداع تبعاً لمتغير الخبرة التدريسية، حيث بلغت قيمة كاي تربيع (18.669)، وهي قيمة دالة إحصائية. وكانت الفروق لصالح الذين خبرتهم أقل من 10 سنوات على الذين خبرتهم 10 - أقل من 20 سنة، والذين خبرتهم 20 سنة فأكثر.

وهذه النتيجة تشير إلى أن المعلمين الأحدث في مجال التدريس يمتلكون معرفة نظرية أكبر في مجال التفكير والإبداع مقارنة بالمعلمين الأكثر خبرة تدريسية، ويعزو الباحث هذه النتيجة لعدد من الأسباب من أهمها أن المعلمين الأحدث عهداً بالتدريس واجهوا عدداً من المواقف الاختبارية قبل مباشرتهم في الميدان التربوي، منها اختبارات المعلمين واختبار القدرات العامة التي يقدمها مركز قياس كمطلب رئيس لتعيين المعلمين، وهذه الاختبارات تتطلب من المعلم القراءة والدراسة والإلمام بالمفاهيم التربوية في مجال التدريس بشكل عام، في المقابل لم تكن هذه الاختبارات مفعلة قبل 15 سنة فأكثر.

وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة بريخ (2012) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة التدريسية.

بينما تختلف هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة البطوش (2017) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة التدريسية.

2. متغير الدورات التدريبية في مجال التفكير والإبداع:

الدورات التدريبية	العدد	المتوسط	درجات الحرية	كاي تربيع	مستوى الدلالة
أقل من 10 دورات	32	12.27	2	15.169	*0.001
10 – أقل من 20 دورة	15	15.17			
20 دورة فأكثر	13	18.54			

وفي جدول (25) نتائج اختبار كروسكال ويلز (Kruskal-Wallis Test) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى معرفة معلمي التربية الإسلامية في فصول الموهوبين بالملكة العربية السعودية بمهارات التفكير والإبداع تبعاً لمتغير الدورات التدريبية في مجال التفكير والإبداع.

يتبين من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى معرفة معلمي التربية الإسلامية في فصول الموهوبين بالملكة العربية السعودية بمهارات التفكير والإبداع تبعاً لمتغير الدورات التدريبية في مجال التفكير والإبداع، حيث بلغت قيمة كاي تربيع (15.169)، وهي قيمة دالة إحصائية. وكانت الفروق لصالح الذين حصلوا على 20 دورة فأكثر على الذين حصلوا على أقل من 10 دورات، والذين حصلوا على 10 – أقل من 20 دورة. ويعزى ذلك إلى أن الأكثر تدريباً في مجالات التفكير والإبداع لديهم معرفة أكثر ووعي أعلى بمستوى مهارات التفكير والإبداع المستخدمة في فصول الموهوبين. وهذه النتيجة منطقية تماماً فالتدريب والتنمية المهنية للمعلمين عامل رئيس في إثراء حصيلتهم المعرفية بكثير من المفاهيم والمعلومات لما تحتويه هذه الدورات من معرفة نظرية وتطبيقية ومتخصصة.

الخاتمة :

يعرض الباحث بيان خاتمة الدراسة من خلال ذكر أبرز النتائج التي توصل إليها الباحث وما تمخض عن ذلك من توصيات مقترحات. أولاً / ملخص نتائج الدراسة:

يعرض الباحث فيما يلي ملخصاً للنتائج التي توصل إليها الدراسة:

1. يمتلك معلمو التربية الإسلامية العاملون في فصول الموهوبين بالملكة العربية السعودية مستوى متوسط من المعرفة النظرية بمهارات التفكير والإبداع بشكل إجمالي.
2. مستوى المعرفة النظرية لمعلمي التربية الإسلامية في فصول الموهوبين بالملكة العربية السعودية في مهارات التفكير فوق المعرفي ومهارات التقويم من أجل تعلم الموهوبين هو مستوى معرفة متدنٍ وضعيف.
3. البرنامج التدريبي المقترح ذو فاعلية مرتفعة في تنمية مستوى معرفة معلمي التربية الإسلامية في فصول الموهوبين بالملكة العربية السعودية بمهارات التفكير والإبداع.
4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى معرفة معلمي التربية الإسلامية في فصول الموهوبين بالملكة العربية السعودية بمهارات التفكير والإبداع تبعاً لمتغير الخبرة التدريسية، لصالح المعلمين الأقل خبرة في مجال التدريس، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الدورات التدريبية في مجال التفكير والإبداع، لصالح ذوي التدريب الأعلى.

5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (0,05) في مستوى ممارسة معلمي التربية الإسلامية في فصول الموهوبين بالمملكة العربية السعودية لمهارات التفكير والإبداع تعزى لاختلاف الخبرة التدريسية أو عدد الدورات التدريبية التي حضرها المعلم في مجال الموهبة والتفكير والإبداع.

ثانيًا / توصيات الدراسة:

وفقاً لما توصل إليه الدراسة من نتائج فيمكن التوصية بالتالي:

1. ضرورة تحديد الاحتياجات التدريبية الفعلية من البرامج التدريبية التي تهتم بتنمية مهارات التدريس اللازمة لتنمية مهارات التفكير والإبداع والتي يجب توافرها لدى معلمي التربية الإسلامية في فصول الموهوبين.
2. تطوير برامج تدريبية عملية وتطبيقه لتنمية المهارات والممارسات التدريسية للمعلمين في مجال التفكير والإبداع بحيث يكون الجانب التطبيقي مصاحباً للجانب النظري المعرفي.
3. إثراء المعرفة النظرية المتخصصة للمعلمين في مجال التفكير والإبداع والموهبة عن طريق الأساليب الإشرافية للمشرف التربوي وبخاصة القراءات الموجهة نحو ما يستحدث في مجال الموهبة والتفكير والإبداع.
4. الاهتمام بتطوير قدرات المعلمين في مجال ومهارات التقويم من أجل تعلم الطلاب.
5. تدريب معلمي التربية الإسلامية على برامج تدريبية تراعي مهارات التفكير العليا وتنميتها لدى الطلاب لما لها من أثر إيجابي في تنمية التحصيل الدراسي عامة، ومهارات التفكير والإبداع بخاصة، وتوظيف هذا الأسلوب ليصبح جزءاً أساسياً من العملية التعليمية.
6. تعويد معلمي التربية الإسلامية الابتعاد عن طرق التدريس التقليدية المعتادة في تدريس التربية الإسلامية؛ لما تتصف به هذه الطرق من محدودية الفائدة، وعدم توفر عناصر مطلوبة بالعملية التعليمية كالتشويق، والإثارة، والترفيه فيها.
7. توجيه المشرفين التربويين إلى أهمية متابعة وتشجيع معلمي التربية الإسلامية على استخدام مهارات التفكير والإبداع أثناء التدريس من خلال توفير نماذج تدريسية فعالة تساعدهم على تحقيق ذلك

ثالثاً/ مقترحات الدراسة:

استكمالاً للبحث الحالي، وفي ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة، وفي ضوء التوصيات السابقة يقترح الباحث إجراء الدراسات التالية:

1. الكشف عن تأثير مناهج التربية الإسلامية في المملكة العربية السعودية وتنميتها لقدرات الطلاب في مجالات التفكير والإبداع والموهبة.
2. دراسة مقارنة بين طلاب مدارس الموهوبين وطلاب المدارس الاعتيادية في مستويات المعرفة النظرية والتطبيقية لمهارات التفكير والإبداع.
3. فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية الحلول الإبداعية تجاه القضايا الإسلامية المعاصرة.
4. أدوار معلم التربية الإسلامية في رعاية المواهب الخاصة في ضوء تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي.
5. فاعلية برنامج إثرائي مقترح لتنمية مهارات الدراسة العلمي في مواد التربية الإسلامية لدى الطلاب الموهوبين في ضوء منظومة التفكير والإبداع.

قائمة المراجع:

1. إبراهيم، مجدي عزيز، الإبداع وتأهيل المعلم وفق متطلبات التجديد التربوي، ط 1 (القاهرة: عالم الكتب، 2012م).
2. إبراهيم، مجدي عزيز، الإبداع وتأهيل المعلم وفق متطلبات التجديد التربوي، ط 1 (القاهرة: عالم الكتب، 2012م).
3. آل مرعي، محمد عبدالله؛ وفايد، محمد السيد عبدالفتاح اختبار القدرات المعرفية بجزأيه اللفظي والكمي لطلاب الجامعة "الصورة الأولى". مجلة العلوم التربوية بجامعة طيبة، مقبول للنشر. (2016).
4. الإمام مسلم، أبو الحسن بن الحجاج النيسابوري، صحيح مسلم، ترقيم وترتيب محمد فؤاد عبد الباقي، د.ط (الجيزة: مكتبة ألفا للتجارة والتوزيع، مصر 2008م).
5. باظه، آمال عبد السميع، التفوق العقلي والإبداع والموهبة، د.ط (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 2015).
6. بهادر، سعدية، برنامج تنمية أطفال ما قبل المدرسة، د.ط، (عمان: دار المسيرة، 2008م).
7. بيترمان، هاس، وشومان، هارولد، فخ العولمة الاعتداء على الديمقراطية والرفاهية، ترجمة: عدنان عباس، ورمزي زكي مجلة عالم المعرفة، ط.د (الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 1998م).
8. جبر، دعاء، تفكير مغاير، تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى الأطفال، د.ط (فلسطين: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، 2004م).
9. جروان، فتحي عبد الرحمن، الموهبة والتفوق والإبداع، ط 3 (الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع، 2008م).
10. جروان، فتحي عبد الرحمن، معايير المدارس الخاصة للطلبة الموهوبين، مقدم لوحدة التعليم والصندوق الاجتماعي للتنمية، د.ط (الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر 2010).
11. الجلال، ماجد زكي، تعلم القيم وتعليمها: تصور نظري وتطبيقي لطرائق واستراتيجيات تدريس القيم، د.ط (الأردن: دار المسيرة 2016).
12. الجمل، محمد، تنمية مهارات التفكير الإبداعي من خلال المناهج المدرسية، (الإمارات العربية المتحدة - العين: دار الكتاب الجامعي ٢٠٠٥).
13. حبيب، مجدي عبد الكريم، تعليم التفكير استراتيجيات مستقبلية للألفية الجديدة، د.ط (القاهرة: دار الفكر العربي، 2003).
14. حبيب، مجدي عبد الكريم، تنمية الإبداع في مراحل الطفولة المختلفة، د.ط (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 2000م).
15. الحديبي، علي، صناعة الفكرة في العقول الغضة، (مجلة المعرفة، عدد 221، شوال 1434هـ، 2013م).
16. حماد، حمزة عبد الكريم، دليل المعلم إلى تنمية مهارات التفكير من خلال أحكام التلاوة والتجويد، ط.د، (الأردن: مركز ديونو لتعليم التفكير، 2010 م).
17. حميد، محمد، التفكير الإبداعي، د.ط، (القاهرة: دار غريب، 2014).
18. الحيزان، عبد الاله بن إبراهيم، لمحات عامة في التفكير الإبداعي، د.ط، (الرياض: مكتبة الملك سعود 2012).
19. الدوسري، فوزية محمد، فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى معلمات الجغرافيا بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض، ط.د، (العراق: مجلة الفتح للعلوم التربوية والنفسية، ع72، كانون الأول، جامعة ديالى، 2017).
20. الربيعي، سعيد بن حمد، إعداد المعلمين وتدريبهم في سلطنة عمان، ط.د، (مسقط: مطبعة الألوان الحديثة، 2004م).

21. الزهراني، أحمد العوضي، معلم القرن الحادي والعشرين، ط.د، (دم: مجلة المعرفة، 2012).
22. السبيعي، معيوف، تعليم التفكير في مناهج التربية الإسلامية، ط.د، (عمان: اليازوري، 2009).
23. سعادة، جودة أحمد، تدريس مهارات التفكير "مع مئات الأمثلة التطبيقية"، ط.د، (عمان: دار الشروق، 2011).
24. سليمان، سناء محمد، التفكير، أساسياته، وأنواعه، تعليمه، وتنمية مهاراته، ط.د، (القاهرة: عالم الكتب، 2011).
25. صالح، أسماء زكي محمد، تنمية التفكير الإبداعي للطلاب في ضوء استراتيجيات التعليم البنائي، ط.د، (القاهرة: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، 2011).
26. صقر، عطية عبد الحليم، قراءة فقهية في تدريس التربية الإسلامية، مؤتمر تطوير مناهج التربية الدينية الإسلامية في التعليم العام بالوطن العربي، ط.د، (مصر: دن، 1996م).
27. طافش، محمود، تعليم التفكير مفهومه، أساليبه، مهاراته، ط.د، (عمان: دار جهينة للنشر، 2004م).
28. الطيطي، محمد حمد، تنمية قدرات التفكير الإبداعي، ط 2، (عمان: دار المسيرة، 2004).
29. عبد الرحمن، سعيد، برنامج مقترح قائم على الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بمنطقة عسير في ضوء احتياجاتهم التدريبية، ط.د، (السعودية: جامعة الملك خالد، 2010).
30. العنزي، بشرى خلف، تطوير كفايات المعلم في ضوء معايير الجودة في التعليم العام، بحث للجمعية السعودية للبحوث التربوية والنفسية في لقائها السنوي بعنوان الجودة في التعليم العام، ط.د، (دم: دن، 2017).
31. عوض، محمد عبد الرازق، الكفايات اللازمة لاستخدام حجرة مناهل المعرفة لدى معلمي المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير، ط.د، (دم: جامعة طنطا، كلية التربية، 2005).
32. الغنيم، مرزوق، يوسف، التعلم مدى الحياة، أطر مرجعية وبرامج إعداد المعلم قبل الخدمة وأثناءها، ط.د، (بيروت: المؤتمر السنوي لمركز البحوث التربوية، 26-27 مارس 2011م).
33. فتح الله، مندور عبد السلام، تنمية مهارات التفكير، ط.د، (الرياض: دار النشر الدولي، 2008م).
34. فلية، عبده فاروق والزكي، أحمد عبد الفتاح، معجم مصطلحات التربية لفظاً واصطلاحاً، ط.د، (الإسكندرية: دار الوفاء للطباعة، 2003).
35. القاضي، سعيد إسماعيل، دور الشراكة المجتمعية في رعاية الإبداع بالمدرسة الابتدائية "دراسة ميدانية بمحافظة أسوان"، ط.د، (دم: مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ع65، ج1، ص 218، 2007م).
36. قطيط، غسان يوسف، استراتيجيات تنمية مهارات التفكير العليا، ط.د، (عمان: دار الثقافة، 2008).
37. الكندري، لطيفة حسين، نظرة على مؤتمر التربية المبكرة للطفل العربي في عالم متغير، (مصر: المؤتمر الخامس لوزراء التربية والتعليم العرب بالقاهرة، وزارة التربية بالتعاون مع اليونسكو، 2007م).
38. اللقاني، أحمد حسين، الجمل، على احمد، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، ط.د، (القاهرة: عالم الكتب، 2013).
39. المالكي، عبد الرحمن عبد الله، المهارات العقلية لتوظيف محتوى درس التربية الإسلامية لدى تلاميذ الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، د.ط، (الرياض: الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستين)، ع36، ص1-290، 2011م).
40. مجمع اللغة العربية، المعجم الوجيز، د.ط، (القاهرة: المطابع الاميرية، 2003).

41. مصطفى، إبراهيم؛ الزيات، أحمد؛ عبد القادر، حامد؛ النجار، محمد، المعجم الوسيط، ط4، (مصر: مكتبة الشروق الدولية، 2004م).
42. منظمة المؤتمر الإسلامي، إسلامية مناهج التعليم، مجلس مجمع الفقه الإسلامي الدولي، (مسقط، سلطنة عُمان: الدورة الخامسة عشرة، في الفترة من 14 - 19 المحرم. 1425هـ).
43. المنوفي، محمد إبراهيم، ورجاء فؤاد غازي، المعلم وتنمية ثوابت الهوية الثقافية في المعلم ومهنة التعليم، ط.د، (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 2010).
44. الندوة العالمية، مناهج التعليم الديني في العالم الإسلامي، التحديات والآفاق، (ماليزيا: المعهد العالمي للوحدة الإسلامية ومعهد التربية والتربية الإنسانية في الفترة من 6-8 سبتمبر، 2005م).
45. النووي، محي الدين أبي زكريا، المنهاج في شرح صحيح مسلم بن الحجاج، إعداد مجموعة من المتخصصين إشراف علي أبو الخير، ط3، (بيروت-دمشق: دار الخير، 1996م).
46. النيري، أحمد بن ناصر بن سالم، مدى استخدام معلمي التربية الإسلامية أساليب تنمية التفكير الإبداعي في التدريس بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي من وجهة نظر المشرفين، ماجستير، د.ط، (دم: جامعة السلطان قابوس، 2015).
- هندي، صالح، الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية في سلطنة عمان من وجهة نظر الموجهين والمعلمين أنفسهم وعلاقتها ببعض المتغيرات، (الأردن)

بحث رقم 20

التقويم التكيفي الإلكتروني كتطبيق لتطوير أساليب التقويم الإلكتروني وتحسين نواتج التعلم وتعزيز المهارات الأساسية لمادة الرياضيات

الباحثة هند عبيد الله منور الحربي – الأستاذ المشارك الدكتورة إيمان محمد مبروك قطب

ملخص البحث:

لقد شهد العالم خلال الفترة الماضية تحديات فرضتها جائحة كورونا (COVID - 19) ومن أهمها التحديات التي واجهتها المؤسسات التعليمية في سير التعليم وتجويده عن بعد، والتي أوجبت إعادة التفكير في تطوير نظم تعليمية وطرق تعليم وأساليب تقويم مستحدثة مناسبة للتحويل الرقمي والتعليم عن بعد والتعليم المدمج لجميع المؤسسات التعليمية في ظل هذه الجائحة، ليحقق الأهداف التعليمية والتربوية لهذه المؤسسات التعليمية ويستفيد منها جميع المتعلمين، ومن أهم الركائز الأساسية للعملية التعليمية هي عملية التقويم التربوي والذي يساهم في تجويد وتحسين النتائج المحققة لأهداف المؤسسات التعليمية، لذلك فإن التقويم التكيفي الإلكتروني هو المحرك والبديل في ظل هذه الجائحة والتحول الرقمي لاستمرارية تفعيل أنظمة وأساليب التقويم وأدواته بشكل جيد ومستمر، وذلك بتطبيق الأنظمة الإلكترونية وبرمجتها لقياس تقييم وتقويم أداء المتعلمين.

لذلك من مبررات الدراسة أننا بحاجة إلى خلق بيئة التكيف في التقويم الإلكتروني محققاً لتقويم عملية التعليم عن بعد والتعليم المدمج وتطبيقاً للتحويل الرقمي لرؤية التعليم 2030، ولما له من تأثير كبير في بناء المعرفة لكل متعلم حسب حاجته للدعم وبالتالي سيساهم في التأثير الإيجابي في نواتج التعلم ومعالجة الفاقد التعليمي ولتعزيز المهارات الأساسية لكل متعلم في كل مرحلة، وأيضاً سيساهم التقويم التكيفي الإلكتروني لمساندة المعلمة لما ستواجهه من صعوبة في قيامها بأدوار التقويم خلال اليوم الدراسي من كثافة المناهج الدراسية وعدد المتعلمين في الفصول سواء الحضورية أو الافتراضية.

ومن هذا المنطلق ظهر الاهتمام بموضوع الورقة البحثية "التقويم التكيفي الإلكتروني كتطبيق لتطوير أساليب التقويم الإلكتروني وتحسين نواتج التعلم وتعزيز المهارات الأساسية لمادة الرياضيات".

وقد صُممت هذه الورقة وهدفها الرئيس هو توضيح كيفية توظيف الذكاء الصناعي في تطوير أساليب تقويم تعليم مادة الرياضيات في المرحلة الثانوية بالتقويم التكيفي الإلكتروني.

وذلك بعرض الخلفية النظرية للتقويم التكيفي الإلكتروني، مقارنة النظام التقليدي والإلكتروني والتكيفي الذكي، وعرض آلية تطبيق

الاختبارات المحوسبة التكيفية ومعايير لتصميم التقويم الإلكتروني التكيفي وتوضيح مميزات تطبيق التقويم التكيفي الإلكتروني

المقدمة

لمادة الرياضيات أهمية علمية وحياتية فهي قاعدة أساسية لجميع العلوم الأخرى، حيث أن مادة الرياضيات تساعد في تنمية العمليات الذهنية لعقل الإنسان وذلك لتلبية حاجاته ومتطلبات معيشتة، فلذلك هي مادة تختلف عن بقية العلوم الأخرى، و من خلال خبرة الباحثة في الميدان التعليمي ورصدها لما يواجه المتعلمين من تحديات في تعلم مادة الرياضيات، فإن الأصل في اخفاق المتعلمين للمهارات الأساسية للمادة والذي يولد لديه بعد ذلك نسبة كبيرة للاخفاق في تمكنه من المهارات اللاحقة للمنهج لأن المناهج الحديثة طبيعتها مصممة وفق النظرية البنائية في التعليم والتعلم.

وأيضاً يجب الاهتمام بتطوير وتجويد تعلم مادة الرياضيات لتحسين نتائج التحصيل الدراسي؛ فهي من المواد العلمية التي تستهدف المتعلمين من الصف الرابع الابتدائي والثاني المتوسط للتقديم لاختبارات دولية مثل (TIMSSPISA)، والتي تسهم لقياس مستوى التعليم في الدول وترتيب تقدم التعليم لها بناءً على نتائج التحصيل الدراسي للدول المشاركة في هذه الاختبارات التي تعد مقاييس عالمية، وقد تؤكد مضامين الرؤية الوطنية 2030 على ضرورة تطوير نظم التعليم العام في المملكة العربية السعودية لدفع عجلة الاقتصاد الوطني، وتنويعه، ولتحقيق التنمية المستدامة للمجتمع السعودي. فقد حرصت الوزارة على المشاركة في الاختبارات الدولية (TIMSSPISA)، وخوض غمار المنافسة الدولية مع الدول المتقدمة، وذلك لتحسين الممارسات المتعلقة بتعليم العلوم والرياضيات وغيرها من المواد المستهدفة وتعلمها، ولتقليل الفجوة في نتائج الدورات السابقة، وتعزيز الانتماء الوطني لأبنائها، وأنهم قادرون على المنافسة وإحداث التغيير المنشود، واستثمار التدابير التي يتم العمل عليها من قبل وزارة التعليم في هذا المجال" (وزارة التعليم، 2019).

ولتطوير نظم التعليم تحقيقاً لرؤية المملكة يجب النظر لتطوير التقويم التربوي، فإن التقويم من أهم أدوار عملية التعلم فإخفاق المتعلمين في المهارات السابقة يعيق تحقق التعلم اللاحق، وذلك لطبيعة المنهج المتسلسل، بناءً على نظرية جانييه في النمو المعرفي البنائي صممت سلسلة منهج الرياضيات (البكري و الرفاعي، 2007)، وعند اخفاق المتعلمة لهدف تعليمي في السنوات السابقة يتسبب ذلك بظهور فجوات علمية من الفاقد التعليمي للمهارات الأساسية في مادة الرياضيات والمرتبطة بالمهارات اللاحقة وفق مصفوفة المدى والتتابع وتسلسل المنهج الغير متصل، مما يسبب صعوبة لدى المتعلم في استدعاء المعرفة السابقة وبناء معرفة جديدة، وبالتالي فإن فجوة الفاقد التعليمي سيعيق تحقق التعلم اللاحق مما يؤثر على نتائج التحصيل الدراسي للمتعلمين، ويستدعي ذلك إلى إعداد المعلمين للخطط اللازمة لردم الفاقد التعليمي لدى المتعلمين حسب المهارات الأكثر اخفاقاً والتي تستلزم الدعم الدراسي، وأيضاً حسب احتياج المتعلمين بخطط فردية علاجية وفق نتائج التقييم لتقويم تمكّن المتعلمين من تطبيق جميع المهارات الأساسية للمادة الدراسية.

ولذلك فالتقويم المستمر للمهارات الأساسية ومعالجة الفاقد التعليمي لكل مرحلة له تأثير كبير في بناء المعرفة لدى المتعلم وبالتالي سيساهم في التأثير الإيجابي في التحصيل الدراسي، ولكن ستواجه المعلمة صعوبة في قيامها بأدوار التقويم خلال اليوم الدراسي وذلك لكثافة المناهج الدراسية وعدد المتعلمين في الفصول (عبدالرحيم و الغافري، 2011).

وتوظيف التقنية في التعليم وخاصةً التقويم أمر جدير بالاهتمام من وجهة نظر الباحثين (أحمد، 2016)، وقد أثبتوا أن لاستخدام ودمج التقنية في تعليم الرياضيات وتقويمه والتكيف معه، تزيد من دافعية المتعلمين للتعلم وفاعلية رفع مستوى التحصيل الدراسي (كيري، 2011).

ولقد شهد العالم خلال الفترة الماضية تحديات فرضتها جائحة كورونا (COVID - 19) ومن أهمها التحديات التي واجهتها المؤسسات التعليمية في سير التعليم وتجويدته عن بعد، والتي أوجبت إعادة التفكير في تطوير نظم تعليمية وطريقة تعلم وأساليب تقويم مستحدثة مناسبة للتحويل الرقمي والتعليم عن بعد والتعليم المدمج الحالي لجميع المؤسسات التعليمية في ظل هذه الجائحة، ليحقق الأهداف التعليمية والتربوية لهذه المؤسسات التعليمية ويستفيد منها جميع المتعلمين، ومن أهم الركائز الأساسية للعملية التعليمية هي عملية التقويم التربوي والذي يساهم في تجويد وتحسين النتائج المحققة لأهداف المؤسسات التعليمية، لذلك فإن التقويم التكيفي الإلكتروني هو المحرك والبديل في ظل هذه الجائحة والتحول الرقمي لاستمرارية تفعيل أنظمة وأساليب التقويم وأدواته بشكل جيد ومستمر، وذلك بتطبيق الأنظمة الإلكترونية وبرمجتها لقياس تقييم وتقويم أداء المتعلمين.

ووفقاً لذلك قد كان توجه معظم المؤسسات التربوية والتي تعمل على متابعة جميع التطورات التي حصلت في الآونة الأخيرة والتي ترتب عليها التفكير جلياً في جميع أركان عملية التعليم، والذي لا شك فيه بأن التقويم التربوي يمثل الجسر والركن الأساسي في المنظومة التعليمية والتربوية وأهم مجال من المجالات هي تكنولوجيا التعليم، وعليه يتوجب علينا استثمار هذه التقنيات الحديثة والتطبيقات الإلكترونية وتطويرها بشكل مقنن لتجويد العملية التعليمية، ومن أهم هذه التطبيقات التي تجود التقويم الإلكتروني، ومن المهم أن يستثمر المجال التربوي ما تقدمه التكنولوجيا الحديثة للتعليم والاستفادة منها، ليحقق بذلك تمهين التعليم بتجويد الأداء في الممارسات التدريسية لديهم وتقويم تعلم جميع المتعلمين، وما سبق ونتيجة للتحويل الرقمي وتطبيق التعلم الإلكتروني وتفعيل المنصات التعليمية التي وفرت البيئة التعليمية والتطبيقات الإلكترونية في إمكانية تطوير وأتمتة المناهج الدراسية، وتطوير أساليب وأدوات التقويم إلى التقويم الإلكتروني، وذلك بتطبيق الأنظمة الإلكترونية وبرمجتها لقياس تقييم وتقويم أداء المتعلمين، رغم ذلك فإن البرامج الإلكترونية تواجه تحديات، يمكن أن تعيق تحقيق الأهداف التعليمية والتعليمية المأمولة (الريامي، أحاجي، وكداي، 2020).

لذلك فإننا بحاجة إلى خلق بيئة التكيف في التعلم الإلكتروني لتقويم وردم الفاقد التعليمي بصورة إلكترونية موائمة للتعليم عن بعد لجائحة كورونا ومواكبة للتحويل الرقمي لرؤية التعليم 2030، كما أكدت العديد من الدراسات فاعلية البيئات التعليمية الإلكترونية والتي يتم تصميمها و ضبطها على عوامل عدة منها شخصية المتعلم والمنهج التعليمي وتفاعل المتعلم مع المنهج ونتائج التعلم للمتعلمين، وذلك خلال زمن محدد للوصول لمؤشرات تقييم الأداء من كفاءة التقويم والتقييم الإلكتروني والزمن والنتائج وتقييم المستفيد لجودة الأداء، وأيضاً تتعدد أساليب التعلم لدى المتعلمين فلكل متعلم أسلوبه في التعلم والتقويم والمعالجة لتحقيق المهارات التي يحتاجها لتنظيم خبراته وطريقته في استرجاع المعلومات السابقة، والذي يميز كل متعلم بخصائصه والذي ينعكس بالتالي على السلوك الإدراكي والعقلي لكل متعلم، و لكل متعلم أسلوب يفضل ليجر في المحتوى العلمي وذلك أثناء التعلم، ولذلك أسلوب تفريد التعلم للنمط المفضل للمتعلم له أثر كبير في عملية الإبحار في التعليم، فيجب تصميم بيئات التعلم الإلكترونية التكيفية يجب أن تراعي في مضمونها أسلوب التعلم للمتعلمين (دغدي، 2018).

الاحساس بالمشكلة

من خلال تجربتي الميدانية في التعليم ودمج التقنية في مراحل التقويم وتقييم التعليم، شعرت بأن المشكلة التي تواجهنا كوكيلات شؤون تعليمية وطلابية وكمعلمات في ظهور الفاقد التعليمي وذلك باخفاق المتعلمين في مهارات سابقة وأساسية في الاختبارات النهائية لمادة الرياضيات، والذي يعود إلى عدم تقويمها بشكل جيد وذلك بتقديم تغذية راجعة مناسبة. وهذا يُعد من المعوقات في بناء معرفة لاحقة لدى المتعلمين، على الرغم من إمكانية التقويم الذاتي للمتعلم والتكيف مع أهداف المنهج لتحقيق المهارات الحالية بتطبيق البرامج التقنية، وذلك حتى يصل المتعلم ذاتياً لمرحلة الاستبطان الذاتي في ملاحظة عملياته العقلية ومتابعة النمو المعرفي ذاتياً، من خلال برمجية تقنية تُضمّن في المنهج الدراسي، وذلك للتغلب على أي إخفاقات سابقة في المهارات الأساسية لكل المواد الدراسية وخاصةً في مادة الرياضيات، وذلك من خلال البرمجية التي ستساعد على التدريب والتكرار الذاتي بالمحاولة والخطأ من قبل المتعلم "لنظرية التعلم بالمران لثورندايك" والتي تساعد في الربط بين السابق واللاحق لتقوية الروابط والتسلسل والبناء المعرفي لطبيعة المادة (ناصر، 1983).

كما أظهرت نتائج لبحوث سابقة (العتار، 2017) فاعلية البرامج التكميلية في المهارات التعليمية لدى المتعلمين. ومن واقع تجربتي فإن عملية التقويم الإلكتروني ستكون جلدًا ميسرة باستخدام التقنية، فجهود المعلمة يتركز فقط في إعداد الاختبارات التقويمية وفق هرم بلوم المعرفي، والتي تساهم في تحديد أهداف التعلم وفق تسلسل معرفي من خلال أسئلة الاختبار الإلكتروني، فيساعد على تركيز المتعلمين على أهداف التعلم الرئيسية وتحقيقها، في حين أن التصحيح وإصدار النتائج يكون تلقائي من خلال البرامج التقنية. خاصة في ظل جائحة كورونا وما صاحبها من تحديات طرأت على الميدان التعليمي ونظامنا الحالي في التعليم عن بعد والمحقق للتحويل الرقمي يحتم علينا توظيف التقويم الإلكتروني من خلال المنصات التعليمية لرדם الفاقد التعليمي لهذه الفترة الاستثنائية من التعليم. وحيث أفادت بعض الدراسات بأن استخدام التقنية يعتبر محفز للطلاب، ويساهم في الاستجابة وفاعلية التعلم (بدوي، 2010)، وهو مؤشر جيد يدعم تحديث نظام التعليم بعد جائحة كورونا وتطبيق نظام التعليم عن بعد لاستمرارية العملية التعليمية، وتفعيل المنصات التعليمية المعززة للتعليم الإلكتروني والذي سيزيد دافعية المتعلمين على التعلم وارتداد المنصات التعليمية والذي أكدته بعض الدراسات وأوجبه الوضع الحالي بعد جائحة كورونا والتحول للتعليم عن بعد والتعليم المدمج. ومن خلال تجربتي الشخصية في التعليم فقد لاحظت أن تفعيل التقويم الإلكتروني سيكون له الأثر الإيجابي في رفع المستوى التحصيلي للطلّابات في مادة الرياضيات، وإعدادهن الجيد للاختبارات وبالإضافة للتهيئة الذهنية والاستعداد النفسي، وقد ساهم في تقليص رهبة وقلق الاختبارات لدى المتعلمات خاصة في مادة الرياضيات، وكل هذا قد يؤثر إيجابيًا في نتائج التحصيل الدراسي، كما أكدت ذلك دراسة (كريري، 2011)

موضوع الدراسة يعتبر معزز لمهارات القرن 21 وخاصة لتعزيز مهارة التوجيه الذاتي لدى المتعلمين وذلك عن طريق تقديم آلية تقويم إلكتروني تكيفي، والذي سيتوافق أيضًا مع التحول الرقمي لرؤية 2030، وحيث أنها ستعزز مهارة تقويم المتعلم ذاتيًا، فهي تدعمها بتغذية راجعة مناسبة من المنهج الدراسي ومصادر علمية أخرى وذلك أثناء التقويم الإلكتروني للتحقق من تمكن المتعلم من القوانين أو النظريات أو المعارف التي سبق دراستها؛ لتحقيق التعلم ذاتيًا لتقديمها للاختبار الذاتي، وبعد ذلك يمكنها إعادة المحاولة للاجتياز أو تحقيق نتائج أفضل؛ لتحقيق الهدف التعليمي مع تقديم تغذية راجعة مناسبة لتجاوز الإخفاق مرة أخرى، حتى تصل للحل محققة بذلك مهارة التوجيه الذاتي (أبولين، 2012)، وهذه الدراسة من الممكن أن تذلل التحديات التي تواجه العالم في ظل التعليم عن بعد بسبب جائحة كورونا.

مشكلة الدراسة:

وبناءً على ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في تدني مستوى التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول الثانوي "السنة المشتركة" نظام المسارات لارتباط مهارات المادة بمهارات سابقة أساسية تؤثر على عملية التعلم اللاحق، الأمر الذي شجع الباحثة لإجراء الدراسة الحالية لتقصي فاعلية التقويم التكيفي الإلكتروني في رفع مستوى التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات لطلّابات الصف الأول الثانوي "السنة المشتركة" نظام المسارات.

هدف الدراسة

ومن هنا ظهر الاهتمام بهذا الموضوع فكان هدف هذا البحث هو توضيح كيفية توظيف الذكاء الصناعي في تطوير أساليب تقويم تعليم مادة الرياضيات في المرحلة الثانوية للسنة المشتركة وذلك بالتقويم التكيفي الإلكتروني في مادة الرياضيات لطلّابات الصف الأول الثانوي "السنة المشتركة" نظام المسارات.

أهمية الدراسة:

تميز هذه الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة: على الرغم من وجود دراسات متنوعة في التعليم التكيفي الإلكتروني والتقييم المرحلي الإلكتروني فإنه لا توجد دراسة متخصصة في التقييم التكيفي الإلكتروني، لذلك تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها تقترح تصور لتصميم الاختبارات التقييمية التكيفية الإلكترونية والتحصيلية لتعزيز المهارات الأساسية السابقة والمهارات الحالية للمنهج.

الأهمية النظرية

1. ستعزز هذه البرمجة منهجية تعليمية نوعية يمكن تطبيقها للتقويم والتوجيه الذاتي لدى المتعلم.
2. تساهم في تفرد التعلم وفق خصائص كل متعلم وسرعة تقويم تعلمه، فيكون المتعلم محور العملية التعليمية.
3. تعزز هذه البرمجة التقنية جميع مراحل التقويم والتقييم بناءً على نظرية جانييه في النمو المعرفي البنائي والتي صممت على أساسها سلسلة منهج الرياضيات.

الأهمية التطبيقية

1. حيث ستكون عملية معالجة الضعف مطبقة ذاتيًا من قبل المتعلم، وتعزز الثقة لدى المتعلم في الاستجابة مع المعلم لتحقيقه المهارات المعرفية البنائية والارتقاء للمهارات العليا.
2. ستعمل على حل مشكلات المعلم من كثافة المناهج وزيادة عدد المتعلمين في الفصول، فتوفر الوقت والجهد له داخل الصف من متابعة المهارات الأساسية في فرصة تعزيز مهارة حل المشكلات ومهارات التفكير العليا ومهارات تطبيقية حياتية.

مصطلحات الدراسة:

التقويم التكيفي الإلكتروني: لم تجد الباحثة له تعريف، وسيتم تعريف أجزائه حتى يفهمه القارئ.

التقويم الإلكتروني

مفهوم التقويم الإلكتروني: "لقد نال التقويم في مجال تكنولوجيا التعليم اهتماماً كبيراً، ومع ظهور العديد من المستحدثات التكنولوجية في التعليم في الفترة الأخيرة، مثل الإنترنت والوسائط المتعددة والواقع الافتراضي والتعلم الإلكتروني والذي يعرف بأنه: طريقة لتقديم المقررات أو الوحدات الدراسية للمتعلمين من خلال مستحدثات تكنولوجية عديدة، كشبكة الإنترنت وما تحتويه من مكتبات إلكترونية وآليات بحث والشبكات المحلية والحاسب ووسائطه المتعددة من صوت وصورة ورسوم، سواء كان من بعد أو في الفصل المدرسي، وفيه يمكن التفاعل بين المعلم والمتعلمين من جهة وبين المتعلمين وبعضهم من جهة أخرى" (إسماعيل محمد إسماعيل، 2004: 367) (في خالد، 2010). وتعرف الباحثة التقويم الإلكتروني اجرائيًا على أنه برمجة لتقييم المستوى التحصيلي لتحقيق أهداف التعلم للمتعلم وتقويم التعلم ببرمجة مناسبة عن طريق تقديم تغذية راجعة مناسبة من المحتوى الإلكتروني المصمم بمصادر التعلم المتنوعة وفق أهداف تعليمية لتحسين نتائج التحصيل الدراسي.

التعليم الإلكتروني التكيفي Adaptive E – leaning

مفهوم التعلم الإلكتروني

"هو نظام معلومات يدمج العديد من الأبعاد التعليمية، بما في ذلك المواد التعليمية والصوت والفيديو والنص والمناقشة والاختبار والواجبات. الميزة الأساسية للطلاب هي أن التعلم الإلكتروني يسمح لهم بالوصول إلى المزيد من الأداء الأكاديمي الاستثنائي، والتطوير الوظيفي، والقيمة الاجتماعية" (Alsabawy، Cater-Steel & Soar، 2016).

والتعلم التكيفي هو أسلوب تعليمي باستخدام الأجهزة الحاسوبية كأجهزة للتعليم التفاعلي، وذلك لتنظيم التعلم وتخصيصه وفقاً للاحتياجات الفردية لكل متعلم؛ مما يسعى للاهتمام بتطوير الموارد البشرية. وعليه يتم تكييف أجهزة الكمبيوتر مع أسلوب عرض المادة التعليمية حسب احتياج التعلم لدى كل متعلم، وذلك وفقاً لإستجاباتهم على الأسئلة والمهام المقدمة والخبرات السابقة، وتشمل التقنية جوانب عدة تستمد من مختلف المجالات للمساندة لعملية التعلم التكيفي بما في ذلك علوم الحاسب والتعليم وتقويمه التربوي وعلم النفس وعلم الدماغ (Jason & Douglas, 2015).

وقد عرف الملاح التعلم التكيفي بأنه " أحد أساليب التعليم التي يقدم فيها التعلم وفقاً لأنماط وأساليب وخصائص المتعلمين المختلفة، كلاً وفقاً لطريقة تعلمه سواء أكانت طريقة تقليدية أو إلكترونية وذلك بمراعاة الفروق الفردية، ويحدث هذا التكيف للبيئة التعليمية والمحتوى وطريقة عرضه والطالب والمعلم بشكل كمي وكيفي" (الملاح، 2016، صفحة 33).

"تقديم تعلم مشخص، يضع في الاعتبار أهداف المتعلمين، وخلفياتهم، وأساليب تعلمهم، وتفضيلات العرض، ومتطلبات الأداء، وتحديد الفجوات في المعارف والمهارات، ووصف المواد التعليمية المناسبة للمتعلمين الأفراد، تمكين المتعلمين الأفراد من توجيه تقدمهم في التعلم، وتنفيذ المهمات التعليمية المطلوبة بكفاءة وفاعلية" (خميس، 2014، صفحة 2).

"ويعنى مفهوم التكيف في التعلم الإلكتروني خلق خبرات تعليمية تم ضبطها بناءً على عدة عوامل منها (الخصائص الشخصية، النهج التربوي، تفاعلات المستخدم، نتائج التعلم) خلال فترة زمنية محددة من أجل تحسين مؤشرات الأداء (كفاءة التعلم الإلكتروني، الوقت، النتائج، رضا المستخدم). ومن ناحية أخرى تتعدد أساليب تعلم الطلاب فلكل طالب أسلوبه الخاص المفضل في التعلم، وطريقة معالجته للمعلومات التي يتعرض لها أثناء عملية التعلم وتنظيم خبراته وكذلك طريقة إستدعائه للمعلومات، مما يؤدي إلى وجود خاصية تميز كل طالب وينعكس هذا على سلوكه الإدراكي والعقلي، كما أن لكل طالب أسلوبه المفضل في الإبحار داخل المحتوى في أثناء عملية التعلم، لذا نجد أن أسلوب التعلم له أثر كبير في اختيار المتعلم لنمط الإبحار المفضل لديه، فعند تصميم بيئة تعلم إلكترونية تكيفية يجب أن يراعى المضمون أسلوب تعلم كل طالب" (دغدي، 2018).

التعلم الإلكتروني التكيفي Adaptive e-Learning

"تقديم تعلم مشخص، يضع في الاعتبار أهداف المتعلمين، وخلفياتهم، وأساليب تعلمهم، وتفضيلات العرض، ومتطلبات الأداء، وتحديد الفجوات في المعارف والمهارات، ووصف المواد التعليمية المناسبة للمتعلمين الأفراد، تمكين المتعلمين الأفراد من توجيه تقدمهم في التعلم، وتنفيذ المهمات التعليمية المطلوبة بكفاءة وفاعلية" (خميس، 2014، صفحة 2).

"تقديم المحتوى المناسب، للشخص المناسب، في الوقت المناسب، تقديم إطار تعليمي يدعم الفروق الفردية بين المتعلمين بشكل مرن، توفير مسارات تعليمية تراعي أساليب التعلم، واستراتيجيات التعلم، وحاجات وتفضيلات المتعلمين التعليمية، مراقبة العمليات التعليمية، وتوليد التقارير وتوفير التوجيه اللازم لتحقيق تعلم أكثر فاعلية، توفير التغذية الراجعة الذكية" (القطار، 2017).

"وعرفه كل من "اسيشايسل وبيشتر" على أنه هو أحد تطبيقات الذكاء الاصطناعي بهدف تفريد الخبرات التعليمية لحاجات المتعلمين الحقيقية. تركز البحوث المتعلقة بشخصنة التعلم على مجالين رئيسين، هما إدارة المواد التعليمية والمعلومات الأخرى، وعملية التعلم، مع التركيز على المتعلمين المنخرطين في الأنشطة التعليمية (p.361,2020).

كما عرفه عزمي " نوع من أنواع التعلم الإلكتروني يسمح بالتغيير من أجل مراعاة الفروق الفردية للمتعلم والتي تختلف عن الآخرين وبالتالي يجعل عملية التعلم أكثر مرونة وديناميكية، من خلال تكييف بيئة التعلم بناءً على رضا المتعلم وارتباطه، بهدف زيادة الأداء وفق مجموعة من المعايير المحددة سابقاً" (عزمي، 2017، صفحة 315).

وتعرف الباحثة التعلم الإلكتروني التكيفي إجرائياً على أنه أحد تطبيقات الذكاء الاصطناعي والذي يهدف لتفريد التعلم واكتساب المعارف والخبرات التعليمية ذاتياً حسب حاجات المتعلمين الحقيقية.

الاختبارات المحوسبة التكيفية:

عرّف أحمد عودة وعمر عبيدات الاختبار التكيفي المحوسب بأنه: " هو الاختبار الذي يُفصل لكل مفحوص على حدة، وذلك بعرض الفقرات التي تتناسب مع مستوى قدرته، مما يمكن من تقدير أدق للقدرة بأقل عدد من الفقرات " (عودة و عبيدات، 2013). وعرف بأنه اختبار يقدم للمفحوص الواحد مجموعة من الفقرات والتي تتناسب مع مستواه، ويعتمد اختيار الفقرة اللاحقة على استجابات المفحوص على الفقرات السابقة، وخصائص تلك الفقرات (Maravić، وآخرون، 2010) وتعرف الباحثة الاختبارات المحوسبة الإلكترونية إجرائيًا على أنها أحد تطبيقات الذكاء الاصطناعي والتي تهدف الاختبارات الإلكترونية لقياس المعرفة السابقة للمفحوص وتشخيص مستوى قدرته وتقديم فقرات لاحقة وفق استجاباته المفحوصين وتقييم الاحتياجات لتحسين وتقويم التعليم.

أهداف التعلم التكيفي:

التعلم التكيفي يهدف إلى غايات يمكن أن تخلق جيل جديد من تطورات الذكاء الاصطناعي في التقنية التعليمية والتي تخلق حالة نشطة في أنظمة التعلم بين المتعلمين أنفسهم وبينهم وبين نظامهم التعليمي وبينهم وبين ما يقدم لهم من محتوى تعليمي، ويحقق الهدف الأساسي من التعلم التكيفي في تقليص المقارنات الاجتماعية لمتعلم معين مع غيره من المتعلمين، حيث يجب أن ينظر المتعلم إلى الإيجابيات الخاصة به فقط ويقارن نفسه بتطوره الذاتي وأهدافه الفردية، وهذا سيجعله يثق في نفسه ويطور من قدراته بالإضافة إلى أنه سيدعمه في خلق هويته التعليمية الخاصة به وبكل إيجابية (حجازي، 2015).

النظريات التربوية التي يقوم عليها التعلم التكيفي:

يشير زونغ (Zhong , 2007) وكينغ وآخرون (Qing , Shaochun,2010 ، Peng , Xiaozhuo , Xiaolin) أن التعلم التكيفي يقوم على النظرية البنائية ونظرية المرونة الإدراكية من خلال توفير محتوى متناسب مع خبرات الطلاب وقدراتهم ، وكما تعرف النظرية البنائية التعلم بالتكيفات الناتجة من المنظومات المعرفية للتعلم بحيث يبني المعرفة اعتمادا على خبراته السابقة. ويرى الملاح (٢٠١٧) أنه يمكن الاستفادة من النظرية البنائية في تصميم نموذج المتعلم من حيث تحديد قدرته المعرفية عند الدخول للمحتوى التكيفي وتصميم مخطط تسلسلي لتحليل نموذج المتعلم لتحديد أسلوب تعلمه وبالتالي تكييف المحتوى ليتلاءم معه". (العبيكان و دوخي، 2019).

مقارنة النظام التقليدي والإلكتروني والتكيفي الذكي:

سيتم المقارنة في هذا المحور بين كل من النظام التقليدي و النظام الإلكتروني والنظام التكيفي الذكي في منظومة العملية التعليمية، لتوضيح الفروقات لكي نستخلص ونستنتج فاعلية كلاً منها، وأي منها التي ستساعدنا على تحقيق انتاجية تعليمية أعلى، وللمساعدة على التأمل لنتمكن من الحكم على هذه الأنظمة وذل من خلال هذا الجدول التالي:

وجه المقارنة	النظام التقليدي	النظام الإلكتروني	النظام التكيفي الذكي
بما يتسم يتسم بالجمود	يتسم بالمرونة	يتسم بالمرونة الذكية	
لما يقدم يقدم وكأنه مقدم الطالب	يقدم وكأنه مقدم لطلاب	نقدم لكل طالب على واحد عادي حده وفقا لنمط تعلمه	
دور المتعلم التلقين والحفظ			
" دور سلبي "	الإبحار والتفاعل		
" دور تفاعلي "	التفاعل التكيفي		
" دور تشاركي تكيفي "			
دور المعلم ملقى ملقن	موجه ومرشد	دليل للتعلم	
طبيعة البيئة	تقليدية طبيعية	رقمية	رقمية ذكية

الإهتمامات يهتم بالمحتوى يهتم بالمحتوى والطالب يهتم بالمحتوى والطالب والبيئة وطبيعة التعليم طرق عرض المحتوى طريقة عرض تقليدية بالإلقاء والمحاضرة طرق عرض متعددة طريقة عرض لكل طالب وفقاً لأسلوب تعلمه التكيف يتكيف مع جميع الطلاب وكأنهم طالب واحد فقط يتكيف مع الطلاب الذين لديهم مهارات تكنولوجية عالية يتكيف مع جميع الطلاب لتعامله مع أنماطهم المختلفة فمن هنا نستطيع أن ندرك طبيعة عمل كل نظام من الأنظمة التقليدية أو الإلكترونية أو التكيفية الذكية، لنتمكن من الحكم عليها ومعرفة أي منها الأفضل لتحقيق الأهداف التعليمية و التربوية" (الملاح، 2016).

الاختبارات المحوسبة التكيفية:

يقدم للمفحوص الواحد الفقرات التي تتناسب مع مستواه، حيث يعرض على المفحوص بعض الفقرات التحديد قدرته المبدئية، وبناء على قدرته المبدئية المقدرة من خلال دائه على تلك الفقرات قدم له فقرات أخرى لاحقة من بنك الأسئلة بما يتناسب مع المستمر لمستواه ، ويعتمد اختيار الفقرة اللاحقة على استجابات المفحوص على الفقرات السابقة ، وخصائص تلك الفقرات (Maravić، وآخرون، 2010). " Computerized Adaptive Tests = CAT يعني الاختبارات المحوسبة التكيفية أي التي يختار فيها الحاسب الأسئلة وفق مستوى أداء الممتحن، فكلما أجاب الممتحن عن الأسئلة بشكل صحيح قدم له الحاسب أسئلة أصعب، وإذا أخفق في إجابة الأسئلة، قدم له أسئلة أسهل حتى يستطيع الحاسب تقدير قدرة الممتحن بشكل دقيق ، وعندها يوقف الحاسب الاختبار ويصدر النتيجة، ويلاحظ هنا أن الاختبار في صورة اختبارية خاصة به تتفق مع مستواه وتختلف من حيث العدد فهذا يختلف تماماً عن الصور الورقية، حيث يكون لكل ممتحن نفس الأسئلة ومستوى صعوبتها، ويعد هذا النوع من الاختبارات أحدث الأنواع؛ وما زال هناك العديد من التحديات التي تواجه تطبيقه على نطاق واسع، إلا أنه يعد أدق أنواع الاختبارات حتى الآن في تقدير قدرة الفرد مستخدماً نظرية الاستجابة للمفردة IRT وتطبيقاً في هذا السياق، مثل اختبار GMAT" (الملاح، 2016).

معايير لتصميم التقويم الإلكتروني التكيفي:

"يأخذ الإطار المقدم لإنشاء اختبارات تكيفية في الاعتبار معايير المتعلمين المتعددة جنباً إلى جنب مع أنواع التمارين والهدف التعليمي المرغوب. يتم عرض المعايير أدناه:

أ) مستوى معرفة المتعلم في مجال المعرفة: المعايير الرئيسية لنظام التعلم التكيفي من أجل اتخاذ قرار بشأن المادة التعليمية (التعليمات ، الممارسة ، التقييم) التي تناسب تسليمه ، هو مستوى معرفته في مجال معرفة التدريس. يجب تحديد النظام التعليمي الذي ينشئ اختبارات تكيفية مستوى معرفة المتعلم وتكييف الاختبار ديناميكياً مع احتياجات كل متعلم فردي.

ب) المعرفة السابقة ذات الصلة بالمتعلم: المعرفة السابقة التي قد يمتلكها المتعلم والتي ترتبط بالمواد التعليمية تؤثر إما على مستوى معرفة المتعلم أو مستوى صعوبة التمارين ، والتي يجب أن تشارك في الاختبار الشخصي التكيفي. على سبيل المثال ، إذا كان المتعلم ، الذي يقوم بتدريس لغة برمجة الكمبيوتر ، لديه خبرة سابقة في برمجة الكمبيوتر ولغات البرمجة ، فيجب أن يتم تزويده باختبار يتضمن تمارين برمجة أكثر تعقيداً من التمارين البسيطة التي تتعلق بالمتغيرات. هيكل الإعلان أو البيانات [14]. مثال آخر هو تعلم لغة أجنبية تتأثر عادة بمعرفة المتعلم السابقة بلغة أجنبية أخرى. لذلك ، يمكن أن تتأثر عملية تعلم اللغة الإنجليزية للمتعملم بمعرفته السابقة باللغة الفرنسية أو الألمانية [15] ، [16].

ج) أسلوب تعلم المتعلم: يختلف الأفراد في طريقة تعلمهم. لكل فرد "أسلوبه" في التعلم. هناك العديد من النظريات التي تصنف الناس وفقاً للطريقة التي يتعلمون بها. تصنيف بسيط لأنماط التعلم هو نموذج [17 VAK] ، [18]. وفقاً لنموذج أنماط التعلم VAK ، يتعلم الفرد بشكل أفضل باستخدام طريقة (أو اثنتين) من الطرق الثلاث التالية:

• بصري: المتعلم الذي لديه أسلوب التعلم البصري ، يفضل الوسائل المرئية للتدريس ويحتفظ بالمعلومات بشكل أفضل عند تقديمها ، على سبيل المثال ، في الصور والرسوم البيانية والمخططات. لذلك ، يجب أن تتضمن تمارين الاختبار التكيفي ، الذي سيتم توفيره للمتعملم المحدد

، مواد مرئية ، مثل الرسوم البيانية والصور والرسوم البيانية وما إلى ذلك.

• السمعي: المتعلم ، الذي لديه أسلوب التعلم السمعي ، يفضل الاستماع إلى ما يتم تقديمه. شارك / شارك في المناقشات ويجب قراءة المواد التعليمية بصوت عالٍ ، وسماع صوته / صوته. لذلك ، يجب أن تحتوي تمارين الاختبار التكيفي ، الذي سيتم توفيره للمتعليم المحدد ، على نسخ النطق ، كما يجب أن تمنح المتعلم القدرة على تسجيل صوته / صوته أثناء قراءة التمرين. الفكرة الجيدة هي عرض وكيل يعطي / يقرأ التمرين.

• الحركية: المتعلم ، الذي لديه أسلوب تعلم حركي ، يفضل الخبرة الجسدية. تحب أسلوب "التدريب العملي" وتستجيب بشكل جيد للقدرة على لمس أو الشعور بشيء ما. يجيد التجارب ويجب الاستماع إلى الموسيقى أثناء القراءة. لذلك ، يمكن أن يكون الاختبار التكيفي مصحوبًا بالموسيقى. علاوة على ذلك ، يبدو أن التمارين مثل الكلمات المتقاطعة أو حل المشكلات مع التصور المباشر للنتائج تبدو أكثر مثالية لهذا النوع من المتعلمين. ومع ذلك ، فإن جميع تمارين الاختبار عبر الإنترنت مناسبة للمتعليمين الحركية حيث استخدموا لوحة المفاتيح والماوس والجهاز اللوحي لحلها.

(د) نوع التمارين: هناك العديد من أنواع التمارين التي يمكن تضمينها في الاختبار. بعض الأنواع هي: صح / خطأ ، الاختيار من متعدد ، الكلمات المتقاطعة ، ملء الفراغ ، مطابقة التمرين ، إلخ. في العديد من الحالات ، يرتبط نوع التمرين بصعوبة التمرين ، أو بأسلوب تعلم المتعلم أو بنتيجة التعلم التي هي تهدف إلى أن تنجح. على سبيل المثال ، عادةً ما يتم اختيار التمارين الصحيحة / الخاطئة لتقييم فهم المتعلم للمواد التعليمية في المراحل الأولى من عملية التعلم ، بينما يفضل استخدام تمارين الكلمات المتقاطعة وملء الفجوات لتقييم المشكلات الأكثر تعقيدًا. يتم اختيار نوع (أو أنواع) التمارين التي يتم تضمينها في الاختبار من قبل المدرب.

(هـ) الهدف التعليمي المرغوب وفقًا لتصنيف بلوم المنقح: تصنيف الأهداف التعليمية هو إطار لتصنيف البيانات لما نتوقع أو نؤمل أن يتعلمه الطلاب كنتيجة للتعليم. يمكن استخدامه كوسيلة لتسهيل بناء بنوك عناصر التعلم التي تقيس نفس الهدف التربوي [19 ، 20]. لذلك ، يمكن لمثل هذا التصنيف أن يسهل إنشاء الاختبارات التكيفية. التصنيف الأكثر شهرة هو تصنيف بلوم المنقح. آلية تطبيق الاختبارات المحوسبة:

" يتم تقديم جميع الفقرات لجميع المفحوصين بنفس الترتيب ، ويسمى ذلك الاختبار الخطي المحوسب « ، أو أن تقدم للمفحوص الواحد الفقرات التي تتناسب مع مستواه فقط ، ويطلق عليه « الاختبار التكيفي المحوسب » (CAT Computerized adaptive testing) ؛ حيث يعرض على المفحوص بعض الفقرات لتحديد قدرته المبدئية ، وبناء على قدرته المبدئية المقدرة من خلال دائه على تلك المستمر لمستواه ، ويعتمد اختيار الفقرة اللاحقة على استجابات المفحوص على الاختبار التقدير الفقرات تقدم له فقرات أخرى لاحقة من بنك الأسئلة بما يتناسب . الفقرات السابقة ، وخصائص تلك الفقرات (Cisar , Radosav , Markoskis , 2010) Pinter and Cisar ومن فوائد الاختبار التكيفي أنه أكثر مرونة من الخطي ، ويوفر عدة صور الاختبار (Cisar , et al , 2010) فهو يقلص عدد الفقرات الضرورية للوصول إلى مستوى معين من الدقة في القياس ، ويقل الوقت المطلوب للاختبار و (Stone and Davey , 2011) ، كما يقلل من احتمالية معاناة المفحوص من التعب والملل وتراجع مستوى الدافعية (Hu0 , 2009 , Magis and Raiche , 2011) كما أنه يقدم معلومات أكثر عند نهاية تنفيذ الاختبار أكثر من أي اختبار آخر ، ويوفر معلومات كافية عن مستويات متوسطة من الصعوبة للمهارة أو القدرة ، ويتطلب عددا أقل من الفقرات للحصول على المستوى المطلوب من الدقة والثبات مقارنة بالاختبارات الخطية (Vispoel , 1993) . وتكمن أهمية استخدام الاختبارات التكيفية المحوسبة في مزاياها عن الاختبارات التقليدية ، حيث أن خوارزميات الحاسب تقوم بدور إحصائي الاختبارات والقياس النفسي ، والاختبار يتكيف مع قدرة المفحوص ؛ فهي تختلف تمامًا عن الاختبارات الخطية والعشوائية ليس بسبب اختلاف عدد وخصائص الفقرات التي يتلقاها كل مفحوص عن الآخر فقط ، بل يمكن أن يتم تقدير القدرة عن طريق النظرية الحديثة في القياس ونماذجها المختلفة بعد الاستجابة عن كل فقرة إما بطريقة الأرجحية العظمى Maximum Likelihood أو بالطرق البيزية Bayes ، وتعتبر عملية اختيار طريقة التقدير الملائمة للقدرة ذات أهمية بالغة لأنها لا تؤثر فقط في النتيجة النهائية للاختبار ، بل تؤثر في طريقة اختيار الفقرات التي

يتم تطبيقها ، وفي قاعدة إنهاء الاختبار" (الملاح، 2016).

مميزات تطبيق التقويم التكميلي الإلكتروني

ستعزز هذه البرمجية التقويم والتوجيه الذاتي لدى المتعلمة، وهو أسلوب لجأت له المؤسسات التعليمية في أنحاء العالم للاستفادة من التكنولوجيا ودمجها للتعليم للوصول لتفريد التعليم، وذلك عن طريق التعليم المبرمج وتفرّد المتعلم وفق خصائصه وسرعة تعلمه، فيكون المتعلم محور العملية التعليمية فتعزز مهارات تسهم في تطويره معرفيًا بالإضافة إلى ذلك سلوكيًا ووجدانيًا وتحمل المسؤولية (أبولين، 2012).

ستضيف هذه الدراسة للتربويين عامة وللمعلمين خاصة، حيث ستكون عملية معالجة الضعف مطبقة ذاتيًا من قبل المتعلم في المنزل عن بعد: لتحل مشكلات المعلم من كثافة المناهج وزيادة عدد المتعلمين في الفصول، فتوفر الوقت والجهد له داخل الصف من متابعة المهارات الأساسية في فرصة تعزيز مهارة حل المشكلات ومهارات التفكير العليا ومهارات تطبيقية حياتية، وتعزز الثقة لدى المتعلم في الاستجابة مع المعلم لتحقيقه المهارات المعرفية البنائية والارتقاء للمهارات العليا.

السمات الإيجابية لتطبيق التقويم التكميلي الإلكتروني على مادة الرياضيات.

معالجة الضعف في مادة الرياضيات لطلبة الرياضيات ويمكن تعميمه لجميع المراحل.

حيث ستضيف الدراسة لجميع المتعلمين وأولياء أمورهم الذين يعانون من الإخفاق في المهارات الأساسية في مادة الرياضيات، والتي قد يصل إلى أن تصبح معاناة يحملها المتعلم معه إلى المرحلة الجامعية، وذلك من خلال العمل على تثبيتها بشكل الكتروني مواكب للتطور ويستفيد منه جميع المتعلمين في المملكة ويمكن تعميمها لجميع المناهج.

وستفيد المدرسة أيضًا، حيث ستساهم الدراسة في رفع مستوى التحصيل العلمي للمتعلمين في مادة الرياضيات، مما يساعد على توفير وقت لإعداد وتقديم البرامج والأنشطة الهادفة والمعززة لمهارات القرن 21 للمتعلمين، وتنفيذ البرامج الوزارية، ودخولهم مسابقات محلية وعالمية.

ستقدم الدراسة لوطني المملكة السعودية العربية المنهج المضمّن للاختبارات الالكترونية التفاعلية التقويمية التكميلية، والتي تعمل على تحسين جودة التعلم، ورفع مستوى التحصيل العلمي لمادة الرياضيات، ومن الممكن تعميم تصميم هذه البرمجية على جميع المواد ليشكل التكيّف مع ما سبق من مهارات معرفية جزء أساسي من التعلم لبناء اللاحق، ثم التقويم المستمر لهذه المهارات بأسلوب الكتروني ذاتي من قبل المتعلم وتقديم تقارير الكترونية فورية للمعلم لمتابعة مسار تطور المستوى التحصيلي العلمي لدى المتعلمين.

أظهرت نتائج لدراسات سابقة تناولت موضوع الدراسة البحثية

فعالية استخدام البرنامج الحاسوبي في التحصيل واختزال القلق الرياضي لدى المتعلمين.

أهمية تصميم بيئات التعلم الإلكتروني التكميلية لمراعاة الفروق الفردية للمتعلمين.

أهمية توفير البرامج التعليمية المحوسبة لتدريس وتقويم مادة الرياضيات في مراحل التعليم المختلفة وفق أسلوب التدريب والممارسة وأسلوب التعلم والتقويم الفردي.

استخدام الاختبارات التكميلية المحوسبة في الاختبارات لفاعليتها من حيث الدقة، وفعاليتها الاقتصادية في زمن التطبيق، وتقليل الضغوطات على المفحوصين.

توصيات ومقترحات الدراسة في ضوء المؤتمر " مستقبل التربية في ظل عالم متجدد"

بناء أنظمة ذكاء صناعي مستقبلية لتطوير منظومة تقويم التعليم لمادة الرياضيات للقسم الثانوي في التعليم العام.

تصور مقترح لتطوير منظومة تقويم التعليم لمهارات مواد الرياضيات والعلوم واللغة العربية المستهدفة في الاختبارات الدولية PISA في التعليم العام.

تقديم تجربة لفاعلية برمجية تقويم تكميلي إلكتروني للمهارات البنائية للاختبارات الدولية TIMSS في مادة الرياضيات للصف الرابع الابتدائي والثاني المتوسط لتحسين نتائج الاختبارات الدولية.

References

1. Konstantina Chrysafiad. (2018). A framework for creating automated online adaptive tests using multiple-criteria decision analysis. Maria Virvou, Christos Troussas.
2. Garbe, A., Ogurlu, U., Logan, N., & Cook, P. (2020). COVID-19 and Remote Learning: Experiences of Parents with Children during the Pandemic.
3. Jason, H., & Douglas, A. (2015, 2 21). Are the conditions right for 21st-century medical school.
4. Mahani, Z., & Ennoumani, S. (2017). An overview of adaptive e-learning systems.
5. Petar, Robert Pinter, Branko Markoski, Dragica Radosav, Sanja Maravić Čisar, Sanja Maravić Čisar. (2010). Computer Adaptive Testing of Student Knowledge. Acta Polytechnica Hungarica.
6. Siron, Yubaedi ; Wibowo, Agus; Narmaditya, Bagus Shandy. (2020). Factors affecting the adoption of e-learning in Indonesia: Lesson from Covid-19. إندونيسيا: المعهد الدولي للعلوم والتكنولوجيا والتعليم.
7. Bagus Shandy Narmaditya. (2020). Factors affecting the adoption of e-learning in Indonesia: Lesson from Covid-19. Agus Wibowo, Yubaedi Siron. إندونيسيا: المعهد الدولي للعلوم والتكنولوجيا والتعليم.
8. إبراهيم علي كيري. (2011). فعالية برنامج حاسوبي مقترح لتدريس الرياضيات في التحصيل واختزال القلق الرياضي لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي. جازان، المملكة العربية السعودية.
9. أحمد سعيد العطار. (2017). فاعلية نظام تعلم إلكتروني تكيفي قائم على أسلوب التعلم و التفضيلات التعليمية على تنمية مهارات البرمجة لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. مصر: مجلة البحث العلمي في التربية.
10. أحمد سليمان عودة، و عمر سليمان عبيدات. (2013). فاعلية الاختبار التكيفي المحوسب في تقدير القدرة العقلية باستخدام مصفوفات رافن. مجلة العلوم التربوية.
11. أحمد عبدالله الدريوش. (2004). أثر استخدام الوسائط المتعددة على تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة العلوم بمدينة الرياض. الرياض، المملكة العربية السعودية.
12. أحمد محمود الثوابية، و عبدالله زيد الكيلاني. (2004). فاعلية القياس التكيفي في تقويم التحصيل في مبحث الأحياء الصف الثاني الثانوي في الأردن. عمان، الاردن: دار المنظومة.
13. أحمد يوسف عبدالرحيم، و عبدالله حمد الغافري. (أكتوبر، 2011). فاعلية أداء التقويم التكويني المستمر في مادة التربية الإسلامية في التعليم الأساسي في منطقتي مسقط والباطنة بسلطنة عمان من وجهة نظر مشرفي المادة ومعلميها. مسقط، سلطنة عمان: دار المنظومة.
14. ايناس السيد أحمد. (أغسطس، 2016). أساليب التقويم المرحلي الإلكتروني بالمقررات المفتوحة المصدر واسعة الالتحاق وأثرها في الدافعية للإنجاز وتنمية مهارات استخدام أنظمة إدارة المحتوى لدى طالبات الدراسات العليا جامعة الملك سعود. الرياض، المملكة العربية السعودية.
15. تامر المغاوري الملاح. (2016). التعلم التكيفي. القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.
16. حمد الريامي، خالد أحاجي، و عبداللطيف كداي. (2020). تحديات تطبيق التقويم الإلكتروني في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة في ظل جائحة كورونا (COVID - 19) من وجهة نظر المعلمين. المجلة المغربية للتقييم والبحث التربوي.
17. حنان سرحان النمري. (ديسمبر، 2011). أثر استخدام حقيبة تعليمية قائمة على إستراتيجية التساؤل الذاتي و أساليب التقويم الأصيل في تنمية مهارات التذوق الأدبي و التفكير التأملي لدى تلميذات الصف الأول الثانوي. القاهرة، مصر: دار المنظومة.
18. خالد. (24 نوفمبر، 2010). التقويم في التعلم الإلكتروني. تم الاسترداد من <http://hestory.ahlamontada.net/t792-topic>
19. خالد حسين أبوعمشة. (14، 1، 2015). أهمية التفكير التأملي وأثره في تعليم الطلبة. تم الاسترداد من مكتبة الألوكة: <http://www.alukah.net/library/0/81249>
20. رجاء محمود أبوعلام. (2006). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. القاهرة: دار النشر للجامعات.

21. رحمة سليمان ذاكر. (2016). فاعلية برنامج Mathletics في رفع مستوى التحصيل وتنمية الدافعية نحو الرياضيات لدى طالبات الصف الأول متوسط في مدينة جدة. جدة، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
22. ريم عبدالمحسن العبيكان، و تهاني راشد دوشي. (2019). درجة توافر كفايات التعلم التكميلي لدى معلمات الحاسب الآلي بالرياض من وجهة نظرهن وعلاقته ببعض المتغيرات. الرياض: المجلة التربوية كلية التربية جامعة سوهاج.
23. زينب يوسف دعنا. (يناير، 2012). بناء برنامج اختبري محبوك محوسب وفق الاستراتيجية ثنائية المرحلة مع نموذج تطبيقي لاختبار محبوك ثنائي المرحلة في مقرر مدخل إلى علم النفس. العلا، المملكة العربية السعودية: دار المنظومة.
24. سالم أحمد البكري، و طاهرة عيسى الرفاعي. (2007). أثر استخدام أنموذج جانيه في اكتساب طلبة الصف الأول الثانوي للمفاهيم الرياضية و الاحتفاظ بها. عدن، اليمن: دار المنظومة.
25. صلاح الدين محمود علام. (2002). القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة. القاهرة: دار الفكر العربي.
26. طارق عبد المنعم حجازي. (2015). التعلم التكميلي. بوابة تكنولوجيا التعليم.
27. عبدالله بن طارش الحربي. (2010). أثر استخدام برنامج تعليمي-تعلمي محوسب في تنمية مهارات التقدير في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع بمدينة حائل.
28. لمعان مصطفى الجلاي. (2011). التحصيل الدراسي. دار المسيرة للنشر.
29. محمد عبدالمهدي بدوي. (مارس، 2010). فعالية تدريس وحدة مقترحة بالتعليم الإلكتروني في تنمية مهارات استخدام برامج إدارة المحتوى و تعديل أنماط التفضيل المعرفي لدى طلاب الدبلوم التربوي و اتجاهاتهم نحوه. مصر: دار المنظومة.
30. محمد عطية خيس. (يناير، 2014). المحتوى الإلكتروني التكميلي والذكي (1). مصر.
31. محمود محمد دغدي. (2018). أثر التفاعل بين أساليب الإبحار التكميلي وأسلوب التعليم (حسي/حديسي) في تنمية مهارات البرمجة لدى طلاب تكنولوجيا التعليم.
32. مصطفى ناصف. (1983). نظريات التعلم. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
33. مها عمر السفياي. (1429). أهمية واستخدام التعليم الإلكتروني في تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات و المشرفات التربويات. جدة، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
34. نبيل جاد عزمي. (2017). تصميم بيئة تعلم إلكترونية تكيفية وفقاً لأساليب التعلم وأثرها في تنمية مهارات البرمجة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. جامعة القاهرة.
35. وجيه المرسي أبولين. (2 أبريل، 2012). استراتيجية التعلم الذاتي وتفيد التعليم 1. تم الاسترداد من الموقع التربوي للدكتور وجيه المرسي أبو لين: <https://kenanaonline.com/users/wagehelmorssi/posts/402225>
36. وزارة التعليم. (2019). دليل اختبارات TIMSS مادة الرياضيات للصف الرابع الابتدائي. المملكة العربية السعودية.

بحث رقم 21

معوقات التعليم عن بعد في المدارس الحكومية بنين في المدينة المنورة

الأستاذ المشارك الدكتور رقية ناجي الدعيس

الباحث عبد المعين زين مبارك القرافي

ملخص البحث:

يهدف البحث إلى الوقوف على المعوقات التي تواجه التعليم عن بعد في مدارس التعليم العام الحكومية للبنين بالمدينة المنورة وقد أوضحت نتائج الدراسة الاستطلاعية بوجود معوقات تحد من عملية التعليم عن بعد وكما أكد الباحث تلك المعوقات في العديد من المدارس من خلال الخبرة في المجال التعليمي والتربوي التي تجاوزت خمسة وعشرون عاما معلما ووكيلا وقائدا مدرسيا ومشرفا تربويا. ومن خلال المتابعة الميدانية للمدارس ومتابعة الأداء التعليمي وتبعية الدراسات السابقة والادبيات وجد الباحث معوقات تحد من التعليم عن بعد: منها المعوقات المادية، والبشرية، والتقنية، والنية التحتية وهي قلة توفير أجهزة الحاسوب أو الأجهزة الرقمية في المدارس، وضعف الانترنت في المدارس، وعدم تدريب الطلاب والمعلمين على استخدام المنصة التعليمية (مدرستي)، والفصول الافتراضية، وعدم توفر المحتوى الرقمي للمنهج داخل المنصة التعليمية (مدرستي)، وكثرة المشاكل التقنية في المنصة التعليمية، وضعف الدعم الفني التقني المباشر للمدارس من الإدارة التعليمية والوزارة، والإشراف على المنصة التعليمية يحتاج الى مزيد من الاهتمام، والاهتمام بالجانب الإداري في المنصة التعليمية، واعتماد الطلاب والمعلمين على أنفسهم في توفير الانترنت والأجهزة الرقمية، وضعف الدعم المادي المقدم للطلاب ذوي الاحتياجات المادية. وأسفر عن البحث عدة توصيات منها: ضرورة عمل برنامج توعوي لاستعداد المعلمين والطلاب الفعلي لهذه المرحلة الانتقالية المفاجئة. أذن نسبة كبيرة من المعلمين والطلاب لم يكن لديهم الوسائل اللازمة من دعم التعليم عن بعد. وتدريب المعلمين والطلاب على استخدام المنصات التعليمية، وتوفير دعم فوري للمنصات التعليمية، وتوفير بيئة تحتية تكنولوجية حديثة ومتكاملة، وتدعيم الأمور الأمنية خلال أداء الامتحانات الإلكترونية، وضرورة تحويل المناهج إلى مناهج رقمية مناسبة لنمط التعليم عن بعد، وضرورة توفر الأجهزة الرقمية التي تساعد على عملية التعليم عن بعد، وتوفير قاعات مجهزة بالإنترنت والأجهزة الرقمية. حل مشكلة الضغط المتزامن على شبكات الإنترنت من عدد كبير جداً من الطلاب والمعلمين على حد سواء ومشكلة الفصول الافتراضية، وتدعيم آليات إدارة ومتابعة عملية التعليم من قبل الأجهزة الإدارية والمشرفة على هيئة التعليم، وتدعيم آليات التقييم وضمان نزاهتها وتنفيذها.

Abstract:

The research aims to identify the obstacles facing distance education in public education schools for boys in Madinah. The results of the exploratory study indicated that there are obstacles that limit the distance education process, and the researcher also confirmed these obstacles in many schools through experience in the educational field that exceeded Twenty-five years as a teacher, agent, school leader and educational supervisor. Through the field follow-up of schools, follow-up of educational performance, and follow-up of previous studies and literature, the researcher found obstacles that limit distance education, including material, human, technical, and infrastructure obstacles, which are the lack of computers or digital devices in schools, the weakness of the Internet in schools, and the lack of training students And teachers to use the educational platform (my school), virtual classes, the lack of digital content of the curriculum within the educational platform (my school), the large number of technical problems in the educational platform, the lack of direct technical support for schools from the educational administration and the ministry, and supervision of the educational platform needs more Attention, attention to the administrative aspect of the educational platform, the self-reliance of students and teachers in providing the Internet and digital devices, and the lack of financial support provided to students with material needs. The research resulted in several recommendations, including: The necessity of creating an awareness program

for the actual readiness of teachers and students for this sudden transitional phase, so a large percentage of teachers and students did not have the necessary means to support distance education. Training teachers and students on the use of educational platforms, providing immediate support for educational platforms, providing a modern and integrated technological infrastructure, strengthening security matters during the performance of electronic exams, the need to convert curricula into digital curricula suitable for the pattern of distance education, and the need to provide digital devices that help the education process remotely, and providing halls equipped with the Internet and digital devices. Solving the problem of simultaneous pressure on the Internet from a very large number of students and teachers alike, and the problem of virtual classrooms, and strengthening the mechanisms for managing and following-up the education process by the administrative and supervising bodies of the education authority and strengthening evaluation mechanisms and ensuring their integrity and implementation

المقدمة:

التطور العلمي والتقني السريع في مختلف مجالاته من اتصالات وأجهزة ووسائل تعليمية أدى إلى إحداث تغيرات في البيئة التعليمية، مما سهل الحصول على التعليم في شتى أنحاء العالم، دون الالتزام بالمكان والوقت ومما يزيد وإتاحة الفرصة لمختلف الفئات العمرية للتعلم كل حسب رغبته، وما نلاحظه من تغير في عملية التعليم التي حدث خلال العام الماضي وهذا العام وذلك بسبب جائحة كورونا فأغلب الدول في العالم اتبعت أسلوب التباعد في المجتمعات مما تطلب تعليمًا مختلف وهو نمط التعليم عن بعد، والذي انتشر خلال تلك الفترة؛ وهو الأنسب لضمان استمرارية التعليم دون توقف، والتعليم في المملكة العربية السعودية في أصلة تعليمًا تقليديًا؛ ولكن انتهجت وزارة التعليم نمط التعليم عن بعد في مدارس التعليم العام وكان للتعليم عن بعد إيجابيات عديدة. ويتوفر التعليم عن بعد لأي فرد من أفراد المجتمع لدية الرغبة في التعليم والقدرة على ذلك، ويتم عن طريق التواصل من خلال الوسائط المتعددة ووسائل الاتصال المتنوعة تحت رقابة إدارية وتنظيمية تنهي بشهادة معترف بها". (عميرة وآخرون، 2019).

والتعليم عن بعد هو شكل منظم من التعليم الذاتي يتحقق فيه نظام لإرشاد الدارسين، ولتقديم المادة التعليمية بطريقة سهلة تمكن المتعلمين من الاستفادة منها، كما أن نجاحه يعتمد كلية على فريق من المعلمين يعملون معا لكل منهم مسؤولية محددة يقوم بتنفيذها تجاه طلابه. (محمد عبد القادر، ومحمد علي، 2016).

وبما أن التعليم عن بعد في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية هو ضرورة ملحة لاستمرار التعليم في مختلف المراحل الدراسية، والتعليم عن بعد في تلك المدارس يعتبر تعليمًا مختلفًا تمامًا عن التعليم التقليدي، فهناك بعض من المعوقات التي تعترض هذا التعليم فمنها على سبيل المثال معوقات بشرية، ومادية، ومعوقات البنية التحتية والرقمية والمحتوي الرقمي.

ويرى الباحث أن أهمية التعليم عن بعد تعتبر خياراً استراتيجياً ومستقبلياً للتعليم؛ حيث إنه وجوده ضمن استمرار التعليم في وقت الأزمات. ونظراً للدور الهام للتعليم عن بعد في وقت الأزمات؛ لذا جاءت هذه الدراسة للتعرف على معوقات التعليم عن بعد في المدارس الحكومية بنين في المدينة المنورة.

الإحساس بالمشكلة:

نلاحظ في الوقت الراهن مستقبل التحول نحو التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد، حيث لجأت إليه الدول بعد أزمة كورونا وبرز في الظهور بصورة كبيرة، والتحول من التعليم التقليدي إلى التعليم الإلكتروني وخلق بيئة تعليمية للطلاب، وأهمية الواقع الافتراضي المصمم بطريقة علمية تقدم العملية التعليمية، مع ضرورة وجود مهارات تقنية التعليم والتحول إلى المعلم الرقمي في ضوء مهارات الواحد العشرين. المركز الوطني للتعليم الإلكتروني (2021)

وكون التعليم عن بعد في المملكة العربية السعودية تعليمًا غير سميًا وأحدثته جائحة كورونا وما زال تعليمًا في طور التعديل والتطوير، حيث تفاجأ المعلمون والطلاب بهذا النوع من التعليم فلا بد من مساهمة العمل به واتباع التوجيهات الصادرة من وزارة التعليم بهذا الشأن وما لمسة

الباحث خلال الخبرة في المجال التعليمي والتربوي تجاوزت خمسة وعشرون عاما ما بين معلم وقائداً مدرسياً ثم مشرفاً تربوياً من معوقات للتعليم عن بعد في مدارس التعليم العام في البنية التحتية والبشرية.

وقام الباحث بدراسة استطلاعية حول معوقات التعليم عن بعد في المدارس الحكومية بنين في المدينة المنورة حيث أسفرت نتائج تلك الدراسة بوجود معوقات مختلفة منها بشرية ومادية وبنية تحتية.

أوضحت نتائج العديد من الدراسات بأن للتعليم عن بعد عدة معوقات مختلفة فدراسة الباري وشتات (2019) تشير بوجود معوقات معنوية ومالية، بينما دراسة الراشدي (2018) أوضحت بوجود معوقات تقنية وبشرية في حين أن دراسة البقمي (2016) أسفرت عن وجود معوقات مادية وبشرية ومعنوية وتقنية، بينما دراسة Krafek Kezovska&Chytry (2016) تشير بوجود معوقات بشرية في حين أن دراسة Goosen& Merwe (2016) أوضحت بوجود معوقات بشرية وتقنية، ودراسة Merc (2015) تشير بوجود معوقات بشرية وتقنية. وجاءت نتيجة الدراسة الاستطلاعية وما أوضحتها الدراسات لتؤكد أهمية القيام بدراسة معوقات التعليم عن بعد في المدارس الحكومية بنين في المدينة المنورة.

مشكلة البحث:

تتلخص مشكلة الدراسة في تقصي معوقات التعليم عن بعد في المدارس الحكومية بنين في المدينة المنورة.

أسئلة الدراسة:

فقد أمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما معوقات التعليم عن بعد في مدارس الحكومية بنين بالمدينة المنورة؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على معوقات التعليم عن بعد في المدارس الحكومية بنين بالمدينة المنورة

أهمية الدراسة

مما يضيف أهمية على الدراسة الحالية أنها تكمن في:

أ-الأهمية النظرية:

1-تضيف هذه الدراسة إلى المكتبات دراسة متخصصة في مجال التعليم عن بعد ومعوقاته، وهذا عمل يغني المكتبة بالبحوث

المتخصصة.

2- توفير مجالات للبحث العلمي للباحثين في هذا المجال باعتباره ذا أهمية كبيرة.

3- تلقي الضوء على معوقات التعليم عن بعد في المدارس الحكومية بنين بالمدينة المنورة.

ب-الأهمية التطبيقية:

1- تتماشى مع توجه وزارة التعليم السعودية نحو التعليم عن بعد والمتمثل في صدور قرار تطبيقه مؤقتاً في مدارس التعليم العام

في المملكة العربية السعودية.

2- تزويد المسؤولين في وزارة التعليم عن التعليم عن بعد بنتائج الدراسة لتفادي المعوقات التي تواجهها مستقبلاً.

3- تزويد المسؤولين في الادارة العامة للتعليم بالمدينة المنورة عن التعليم عن بعد بنتائج الدراسة لتفادي المعوقات التي تواجهها

مستقبلاً.

4- إعطاء رؤية للمعنيين بتطوير التعليم عن بعد في مدارس التعليم العام السعودية.

5- توجيه أنظار المسؤولين عن التعليم عن بعد للاستفادة من تجارب الدول الأخرى.

6- تزويد قادة ومعلمي المدارس بنتائج الدراسة لتفادي التحديات التي تواجههم.

7- تفيد المرشدون التربويون والطلاب في التغلب على المشاكل التي تواجههم.

مصطلحات الدراسة:

تشتمل الدراسة الحالية على المصطلحات التالية:

التعليم عن بعد:

ويعرف (محمد عبد القادر، محمد علي 2016) التعليم عن بعد بأنه شكل منظم من التعليم الذاتي يتحقق فيه نظام لإرشاد الدارسين، ولتقديم المادة التعليمية بطريقة سهلة تمكن المتعلمين من الاستفادة منها، كما أن نجاحه يعتمد كلية على فريق من المعلمين يعملون معا لكل منهم مسؤولية محددة يقوم بتنفيذها تجاه طلابه.

ويعرف (ال مقبل، 2016: 19) التعليم عن بعد بأنه "نمط تعليمي مفتوح يقدم خدماته التعليمية لكل الفئات ويتيح إيصال المادة التعليمية أو التدريبية للمتعلم في أي مكان وأي وقت باستخدام وسائل اتصال متعددة مع عدم اشتراط الوجود المتزامن للمعلم والمتعلم". ويعرفه الباحث إجرائيا هو نظام تعليمي تقوم به وزارة التعليم يعمل على إيصال المادة العلمية وفق منصات تعليمية عبر الأنترنت للمتعلمين في أي زمان ومكان.

المعوقات:

وتعرف إجرائيا بأنها كل ما يمنع أو يحد من تطبيق التعليم عن بعد.

أهداف التعليم عن بعد:

للتعليم عن بعد عدة أهداف ومن أهمها: تحقيق مبدأ ديمقراطية التعليم. ودعم تكافؤ الفرص التعليمية. وتوفير أساليب تعليمية تختلف عن تلك المعتمدة في المؤسسات التعليمية التقليدية. والاعتماد على التقنية الحديثة في إيصال التعليم للمتعلمين. والاستجابة لمتطلبات خطط التنمية الوطنية بتوفير كوادرات بشرية مؤهلة ومدرية في مختلف مجالات الحياة. وتوفير فرص التعاون العلمي والتعليمي بين مؤسسات العالم. ومسايرة التطورات المعرفية والتكنولوجيا المستمرة. والفصل الزمني والمكاني بين المعلم والمتعلم. وللمتعلم حرية اختيار ما يناسبه من المقررات والمناهج بدون التقييد بظروف الزمان والمكان. وحل مشكلات التعليم التقليدي كالقبول والتسجيل وضيق المكان والقاعات التدريسية. حيث إن تكاليف التعليم عن بعد مناسبة لشريحة كبيرة من الراغبين فيه. كما يمنح فرص التأهيل المهني للارتقاء العلمي والوظيفي للأفراد. يسهل الحصول على المعلومات اللازمة بيسر وسهولة. ويسمح بتعلم اللغات الأجنبية من خلال التفاعل مع متحدتيها الحقيقيين. ورفع كفاءة المنظومة التربوية والتعليمية في المجتمع. وإيجاد حلول مبتكرة للكثير من المشكلات التعليمية غير محددة بزمان ومكان. وكما يخفض تكاليف التعليم في كثير من الدول النامية والمتقدمة، والتي تواجهه أزمات مالية. ويخفف الضغط على المؤسسات التعليمية التقليدية. في حين أنه يسمح اختيار وتنفيذ البرامج المناسبة لطبيعة المجتمعات. والاستفادة بشكل هادف ومخطط لاستعمال العديد من الوسائل الاتصالية التكنولوجية في خدمة العلم والرفي بالحياة البشرية. ورفع المستوى الثقافي والعلمي والفكري في المجتمع للمحرومين منه، والتغلب على مشكلة نقص المعلمين والإمكانات المادية للتعليم. كما يحفز الطلبة على الدراسة وتشجيعهم عليها بتحدي العوائق الجغرافية، وإنشاء غرف الحوار وجمع الطلاب والمعلمين فيها مما يعطي فرصة أكبر للطلاب النقاش وفهم المادة. وعمل على إيجاد الخصوصية بين الطالب ومعلمه. ويعطي الطالب الحرية في التحكم بالوقت المناسب له للدراسة، وتنظيم، وقته، ومسؤولياته. (عميرة وآخرون، 2019) و(الطويل، 2018) و(الاخزمي، 2018) و(احمد، والعمرى، 2016) و (ال مقبل، 2016) و(جودة وآخرون، 2016)

أهمية التعليم عن بعد

نظر للتطور التقني والتقدم العلمي الناجم عن تطورات الحياة وتماشياً مع التنمية المستقبلية برزت أهمية للتعليم عن بعد من أرزها: يجعل الباب مفتوحاً أمام الجميع (تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص).

ويبلي الطلب المتزايد من فئات المجتمع على التعليم والمرتبطة بالزيادة السكانية والتي تريد من أعداد المتعلمين والرغبة في تعدد أشكال دراستهم. وضرورة التوافق مع التطور الهائل في تكنولوجيا المعرفة والتقنيات الجديدة والتغير المستمر، وملاحقة الاكتشافات الجديدة في تكنولوجيا التعليم.

ومتابعة الحراك المهني في المجتمع من تنمية العاملين وإعادة تدريبهم ولا يكلف مبالغ كبيرة من المال. مع ضرورة التواصل مع المجتمع أي تفعيل خدمة المجتمع في مجال التدريب والتعليم. والتيسير المحكم للوقت عن طريق التقليل من التكلفة الزمنية. والتغلب على العائق الزمني الجغرافي. والاستفادة من التقنيات الحديثة في العملية التعليمية. وتقديم المناهج للمتعلمين بطريقة مبتكرة وتفاعلية. حيث أثبتت البحوث التي أجريت على هذا النظام بأنه ذو تأثير يوازي أو يفوق نظام التعليم التقليدي وخصوصاً عند استخدام تقنيات التعليم عن بعد والوسائط المتعددة بكفاءة، وانعكاس هذه الإيجابية على المحتوى التعليمي. مما يساعد على استقلالية المتعلم وتنظيم موضوعات المنهج وأساليب التقويم حسب قدرات المتعلمين.

(الهمامي، وإبراهيم، 2020) و(جودة وآخرون، 2016) و(ابن خدة، 2015).

خصائص التعليم عن بعد:

للتعليم عن بعد خصائص عدة تعكس في مجملها الطبيعة التقنية التي يتطلبها تنفيذ مثل هذا النوع من التعليم، حيث يعتمد التعليم عن بعد بالدرجة الأولى على وسائل الاتصال عن بعد في تقديم التعليم باستخدام شبكة الأنترنت ويعتمد على البعد المكاني بين الطالب والمعلم. كما يختلف التفاعل بين المعلم والطالب اختلافاً جوهرياً عن التعليم التقليدي. ويتم استعمال التكنولوجيا الحديثة في التعليم عن بعد وتشمل المطبوعة، والاذاعة والتلفزيون، الفيديو، والحاسوب، والأنترنت، ووسائل الاتصال الأخرى. ويتميز التعليم عن بعد بأنه يتم من خلال التعلم في مجموعة واحدة أو أكثر من مجموعة. ويتطلب توظيف أدوات الاتصال بهدف حصول التفاعل بين الطالب والمعلم والمنهج الدراسي. حيث تضع المؤسسة التعليمية أهداف محددة، ويختلف عن التعليم الذاتي الذي يستطيع الطالب أن يحصل على المعلومات والحقائق دون تدخل المدرسة. ويعتمد نظام التعليم عن بعد على الوسائط التكنولوجية في تنفيذ البرامج والمناهج والمقررات. ويتطلب تكاليف مالية من أجل إنشاء البرامج والمواد التعليمية وتصميم نظم الاتصال التعليمي وكذلك وحدات التعلم عن بعد وإنجاز الاختبارات الدورية وتكلفة المعلمين والإداريين. ويتطلب نظام التعليم عن بعد إنتاج البرامج والمناهج الدراسية بواسطة المدرسة. والتعرف على طبيعة واحتياجات الطلاب الراغبين في الالتحاق ببرامج التعليم عن بعد. مع مرونة في القبول والتعليم حيث أصبح بإمكان المتعلم استقبال تعليمه في أي وقت وأي مكان. ووجود اتصال بين جانبين وهذه الخاصية تميز التعليم عن بعد عن التعليم التقليدي. ويتميز بانخفاض كلفته عند مقارنة بالتعليم التقليدي. ويتجاوز التعليم عن بعد الكثير من العوائق التي تحد من مواصلة التعلم النظامي مثل الانتظام في الحضور، الزمن، المكان، العمر وغيرها من العوائق. ويرتكز التعليم عن بعد على حاجات الفرد الشخصية ومدى مواظمتها بمتطلبات سوق العمل، فهو يقدم برامج طويلة المدى وأخرى قصيرة المدى وذلك لإكساب المتعلمين المهارات العلمية للانتقال بها في مجالات العمل. ويرفع المهام الإدارية عن المعلمين لأجل التفرغ لمهام التعليم. وقدرة المعلم على التعامل مع وسائط الاتصال وفهم خصائصها. وتحمل الطالب المسؤولية في عملية التعلم. (عميرة وآخرون، 2019) و(الطويل، 2018) و(الاحزمي، 2018) و(آل مقبل، 2016) و(أحمد، العمري، 2016) و(جودة وآخرون، 2016).

متطلبات التعليم عن بعد:

للتعليم عن بعد متطلبات يجب توافرها يمكن بلورتها: بتوفر حاسوب خادم له سعة عالية ولدية القدرة على استيعاب المعلومات التي يتم تخزينها. وإتاحة الفرص والمجال للمبرمجين للوصول إلى مساحة خاصة في الحاسوب المركزي حتى يسمح لهم بإنشاء صفحات إنترنت تفاعلية. ووضع برامج بين يدي المبرمجين التي تساعد على تطوير صفحات الإنترنت وتطويرها وصيانتها أولاً بأول. ووجود شبكة اتصال بين الجهة المقدمة للتعلم عن بعد، والمستخدم لشبكة الإنترنت لتمكين الطلبة من الوصول إلى جهاز الحاسوب الخادم. وإتاحة سعة موجة كبيرة، لتمكين الطلبة من الوصول إلى المعلومات بسرعة عالية. وتوفر جهاز Video Server في حال وجود مواد مرئية ضمن المادة التعليمية.

كما أن الوسائل المستخدمة في نظام التعلم عن بعد: هي استخدام البريد الإلكتروني أو الإيميل، بحيث يتم بواسطتهما تبادل المادة التعليمية بين المعلم والطالب. واستخدام الوسائل والأجهزة المسموعة، كأجهزة التسجيل أو حتى المذياع. واستخدام الوسائل المرئية الفيديوهات إضافة إلى التلفاز. والحواسيب المحمولة واللوحات المزودة بالإنترنت. والمنصات التعليمية.

ومن متطلباته وجود البنية التحتية. وتدريب الهيئة التعليمية. وتحويل المناهج الورقية إلى رقمية. وفي حال قررت المؤسسة التعليمية اعتماد

التعليم عن بعد فعليها توفير: مقرر دائم للإدارات والأقسام المختلفة. ومكان لمركز الحاسوب يحتوي على التجهيزات التقنية والدعم الفني. وأعضاء هيئة تدريس وفنيين على درجة عالية من الكفاءة العلمية والعملية. ومرشد تعليمي لكل طالب. ومشرف تعليمي متخصص لكل مادة دراسية. والتجهيزات البرمجية الأساسية المتكاملة للمنظومة التعليمية. ومكتبة رقمية تحتوي على المصادر وأوعية المعلومات بكافة أشكالها وأنواعها. وطرق التواصل بين المرشد التعليمي والطالب. وضوح في إجراءات القبول والتسجيل. وجدول زمني لكل مادة. وطرق تقييم واختبارات وفقاً للمعايير المتعارف عليها. (عميرة وآخرون، 2019) و(جودة وآخرون، 2016)

عناصر التعليم عن بعد

ومن عناصر التعليم عن بعد التي يجب توافرها: المتعلمين: وهم الفئة المستهدفة التي تم إنشاء هذا النظام من أجلهم ويعتبرون من أهم أطراف التعليم عن بعد كما أن معرفة سماتهم وتلبية حاجاتهم وتأهيلهم لعملية التعليم عن بعد حيث يمثلون الركيزة الأساسية لكل برنامج أو مقرر. والمعلمين (أعضاء هيئة التدريس): وهم المساهمون في نجاح سير العملية التعليمية لمؤسسة التعليم عن بعد إذ وتصميم المحتوى والأهداف ويتم اختيار أكثر أعضاء هيئة التدريس خبرة بعد إخضاعهم التدريب على وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم الحديثة. والمرشدون والوسطاء: وهم حلقة الوصل بين المتعلمين والمعلمين حيث يقومون بالإشراف على مجريات التعليم وتنفيذ تعليمات المعلم والإشراف على سير الاختبارات. وفريق الدعم الفني: يعملون بقسم الإنتاج ويقومون بواجبات طباعة ونسخ المواد التعليمية كما يقدم بعضهم بتسجيل المتعلمين وعمل التقارير الخاصة بالدرجات وإدارة المصادر التقنية. ومصممو البرامج التعليمية: وهم الذين يقومون بتحويل البرامج التعليمية من الجانب النظري إلى الجانب العملي أو ما تسمى الأنظمة الناقلة للتعليم ويحددون الوسائط المناسبة لكل مادة. (الطويل، 2018).

مميزات التعليم عن بعد:

للتعليم عن بعد عدة مميزات من أبرزها: تقريب المسافات بين الطالب والجهة التعليمية لخدمة التعليم عن بعد. والفصل شبه الدائم بين المعلم والمتعلم خلال العملية التعليمية وهذه الخاصية تميزه عن التعليم التقليدي الذي يتم وجها لوجه. ووجود أشكال متعددة للتعليم عن بعد تتيح للطالب اختيار الشكل المناسب حسب رغبة. والتحرر من قيود الزمان والمكان وذلك من خلال استخدام وسائط تعليمية متعددة. وتحويل التعليم إلى تعلم وبالتالي التركيز على المتعلم والعملية التعليمية. ويتيح حرية اختيار المقررات التي تتناسب مع اهتمامات المتعلم. ونظام التعليم عن بعد يوازي التعليم التقليدي أو يفوقه في التأثير أو الفاعلية على حسب الكفاءة المستخدمة. وقلة تكلفة أشكال التعليم عن بعد فغالبيتها لا تكلف الكثير. وزيادة التفاعل ما بين المعلم والطالب. واستغلال الوقت، والجهد، والمال، وتوفيرهما. والاستفادة من سرعة الانترنت والحاسوب في نقل المعلومات. وتقديم فرص التعليم وتسهيل الحصول عليها لغير القادرين عليها. وتخطي مشاكل السعة الاستيعابية والهيئات التعليمية فالتعليم عن بعد لا يتطلب حضور الطالب. (عميرة وآخرون، 2019) و(الاخزمي، 2018) و(الطويل، 2018) و(جودة وآخرون، 2018).

معوقات التعليم عن بعد:

من أهم معوقات التعليم عن بعد التعليم: عدم استيعاب أولياء الأمور لمبدأ التعليم عن بعد، ومن ثم رفضه وعدم تقبله. وعدم استعداد المعلمين الفعلي لهذه المرحلة الانتقالية المفاجئة، أذن نسبة كبيرة من المعلمين لم يكن لديهم الوسائل اللازمة من دعم التعليم عن بعد، وبعض المعلمين لا يملكون خبرة كافية في الجانب التقني التي تسمح له بإدارة عملية التعليم عن بعد وتنفيذها على أكمل وجه، أوفي صناعة المحتوى التعليمي. واضطرابات ناتجة عن التفاوتات الموجودة بالفعل في النظم التعليمية والتي تؤثر بشكل رئيسي على المتعلمين وأولياء الأمور. والنقص والحاجة إلى التدريب على استخدام الانترنت. والافتقار إلى بيئة تحتية تكنولوجية. وعرض الموجة التي تعتمد على مدى سرعة تبادل البيانات والمعلومات بين مستخدم الشبكة ومزود خدمات الانترنت. ووجود مشاكل في الأمور الأمنية خلال أداء الامتحانات الإلكترونية. وهناك بعض الوسائل البرمجية والتقنيات التي قد تساعد في التغلب على بعض السلبيات المتعلقة بالأمن، إلا إنها غير كافية. وتكاليف تحملها الجهة التي ترغب بتطبيق نظام التعليم عن بعد. تتعلق بالبنية التكنولوجية. وعملية تحويل المناهج إلى رقمية يحتاج إلى وقت وجهد ومال وخبرة فنية. وضرورة توفر اتصال بين الطلبة وشبكة الانترنت. والضغط المتزامن على شبكات الانترنت من عدد كبير جداً من المتعلمين والمعلمين على

حد سواء ومشكلة الفصول الافتراضية. وآليات إدارة ومتابعة عملية التعلم من قبل الأجهزة الإدارية والمشرفة على هيئة التعليم. وآليات التقييم الواضحة وضمان نزاهتها وتنفيذها من قبل المتعلم نفسه. (الهمامي، وإبراهيم، 2020) و(عميرة وآخرون، 2019) (جودة وآخرون، 2016) **المآخذ على التعليم عن بعد:**

التعليم عن بعد فوائد ومزايا وأهداف يحققها إلا أن هناك مجموعة من المآخذ عليه: حرمان المتعلم الحياة الصفية المشاركات والنشاطات اللامنهجية التي تنمي حصيلة المتعلم الثقافية وكذلك الخبرات والمهارات الاجتماعية وتنمية الشخصية المتكاملة. والاعتماد الكلي على التعليم عبر الإنترنت والمبالغة في مصاحبته. ولا يناسب إلا المتعلمين الذين لديهم دافعية جيدة للتعلم. والبطء في الرد على استفسارات المتعلمين، مما يفقد قوة التغذية الراجعة. وضعف المستوى التقني في بعض الدول النامية؛ مما يؤثر على عملية التواصل بين المتعلمين والمؤسسة التعليمية. (الطويل، 2018).

أنماط التعليم عن بعد:

للتعليم عن بعد نمطين أولهما: التعليم المتزامن: هو التعليم الذي يجتمع فيه المعلم والمتعلم في نفس لوقت في بيئة تعليمية حقيقية، وذلك خلال لقاء إلكتروني مباشر يتمكن الطرفين فيه من الحوار والمناقشة وطرح الاسئلة باستخدام اللوح الافتراضي والحائط التفاعلي، والتعليق على الوسائط المشاركة، ويكون عبر غرف محادثة أو من خلال تلقي الدروس الافتراضية.

وثانيهما التعليم غير المتزامن: هو تعليم متحرر من الوقت، إذ يمكن للمعلم أن يضع المصادر التعليمية وخطة التدريس التقويم على الموقع التعليمي، ومن ثم يدخل المتعلم عليها في أي وقت. ويتبع ارشادات المعلم في إتمام عملية التعلم، من دون أن يكون هناك اتصال متزامن مع المعلم. ويتم استخدام النمطين معاً غالباً في التعليم عن بعد. (الهمامي، وإبراهيم، 2020).

مسميات التعليم عن بعد:

للتعليم عن بعد عدة مسميات من أبرزها: التعليم والتعلم بالمراسلة: وهو من أقدم انواع التعليم عن بعد ظهوراً، وهو أن المعلم يحمل مسؤولية توصيل المعلومة أو المهارة الى المتعلم، عن طريق البريد بواسطة مواد مكتوبة، أو مسجلة، أو تمرينات، أو اختبارات، ويقوم المتعلم بإعادتها مرة أخرى للمعلم الذي يقوم بتقييمها واعادتها مرة أخرى للمتعلم ومع التقدم التقني أصبح التعليم بالمراسلة ممزوجاً بين المطبوعات والمواد المسموعة والمرئية. والتعليم بالمراسلة ظهور عند ما أنشأت الجامعة المفتوحة وباستخدام تقنيات حديثة. والتدريس عن بعد: يعتمد على التعليم التفاعلي والتواصل المباشر، ويعتمد على وسائل التقنية المختلفة والمحتوى الإلكتروني. والتعليم المفتوح: التعليم المفتوح عن بعد (ليس حضورياً) ويسمى بالتعليم المنزلي والتعليم المستقل، وهو أحد انواع التعليم المفتوح يتيح الالتحاق بالدراسة لأي فرد بدون شروط وحضور، وهو نظام مرن يعطي المتعلم الفرصة للتعلم في أي وقت يريد. والتعليم الإلكتروني: وهو يعتمد على استخدام التقنية الحديثة والمعاصرة في التعليم، والتفاعل بين المعلم والمتعلم، وبين المتعلم والمدرسة، ولا يتطلب وجود منشآت مدرسية أو صفوف دراسية. (الهمامي، وإبراهيم، 2020)

الفريق الموجه أو الميسر في التعليم عن بعد

للفريق الميسر دور هام في التعليم عن بعد حيث إنه يقوم بعملية التسيير والتوجيه ويتكون الفريق من المعلمين والإداريين والتقنيين، وأن يكون لديهم خبرة في التقنية الرقمية والمحتوى الرقمي والافتراضي وهناك عدة أدوار يمكن بلورتها: دور تقني: دعم المتعلمين في استخدام التقنية وأدوات تكنولوجيا التعليم المناسبة لتلقي المواد التعليمية والمقررات المخصصة.

ودور تعليمي: إدارة الصفوف الافتراضية. ووضع المواد التعليمية وتنظيمها وارشفتها لضمان وصولها إلى جميع المتعلمين في كل الأوقات. إعطاء المهام، والواجبات، ومتابعتها، وتصحيحها. وإنشاء التقييمات وإجراء التغذية الراجعة اللازمة. والتواصل مع المتعلمين بشكل مستمر وإبلاغهم ببرنامج المحاضرات والتعديلات اليومية التي قد تطرأ على هذه البرنامج. وتحفيز الطلاب ودعمهم بشكل متواصل وتقييم تقدمهم في التعلم. وتخصيص أوقات للمناقشات بهدف الإجابة عن الأسئلة، وتعزيز المشاركات الفعالة ودافعية المتعلم.

دور تصميمي: تصميم وتطوير المحتوى، وتنسيقه وتكييفه بما يتلاءم مع تقديمه كمادة تعليمية عن بعد، عبر إنشاء وحدات وفق أهداف تعليمية تفاعلية خاصة تتيح المشاركة

دور إشرافي متابعة إدارية لكل ما سبق لضمان حسن سير العملية التعليمية وإعداد التقارير المناسبة وتحليلها وإجراء التقييمات الغذائية ذات الصلة. (الهامامي، وإبراهيم، 2020).

الدراسات السابقة

دراسة الباري وشتات (2019) تناولت دور مديري المدارس الثانوية في توظيف التعلّم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين بمحافظة العاصمة عمان، وهدفت إلى التعرف على دور مديري المدارس الثانوية في توظيف التعلّم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين بمحافظة العاصمة عمان، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي بالاعتماد على الاستبانة، وتوصلت إلى عدد من النتائج من أهمها: دور توظيف مديري المدارس الثانوية للتعلّم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين بمحافظة عمان كان متوسطاً على الدرجة الكلية، وتوصلت إلى عدد من التوصيات أهمها: توفير الدعم المعنوي والمالي اللازم لنشر ثقافة استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المجتمع المدرسي.

في حين أن دراسة الراشدي (2018) تناولت المتطلبات التربوية لتوظيف المنصات التعليمية الإلكترونية في العملية التعليمية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين بتعليم الخرج. وهدفت الدراسة إلى التعرف على المتطلبات العامة، والبشرية ومتطلبات البنية التقنية، لتوظيف المنصات التعليمية الإلكترونية في العملية التعليمية للمرحلة الثانوية، ومدى تحققها من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين بتعليم الخرج. واستخدمت المنهج الوصفي المسحي بالاعتماد على الاستبانة، وتوصلت إلى عدد من النتائج من أهمها: أن جميع المتطلبات التربوية (المتطلبات العامة، والبشرية، والبنية التقنية) لتوظيف المنصات التعليمية الإلكترونية في العملية التعليمية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين مهمة بدرجة عالية ومنها مهارات التعلم الذاتي، معلم يجيد التعلم مع الحاسب الآلي وملحقاته وتطبيقات الأنترنت، وتوقيع خدمة الأنترنت عالية السرعة وضع الدروس المتزامنة داخل النظام يمكن الرجوع إليها في أي وقت، وأن درجة تحقق جميع المتطلبات التربوية لتوظيف المنصات التعليمية في العملية التعليمية للمرحلة الثانوية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين متحققة بدرجة منخفضة ومنها (تقديم الحوافز للمعلمين عند استخدام المنصات التعليمية الإلكترونية، مبرمجون تصميم وتطوير ودعم فني للمنصات التعليمية الإلكترونية واحتواء المنصة على معامل افتراضية للمواد العلمية).

بينما دراسة البقمي (2016) وتناولت تحديد المتطلبات التربوية لتطوير التعلم الإلكتروني اللازم توافرها داخل وخارج المدرسة الثانوية التي تتماشى مع أسس ومبادئ وإمكانات وحاجات المجتمع السعودي. وهدفت إلى تحديد المتطلبات التربوية لتطوير التعلم الإلكتروني اللازم توافرها داخل وخارج المدرسة الثانوية التي تتماشى مع أسس ومبادئ وإمكانات وحاجات المجتمع السعودي، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي بالاعتماد على الاستبانة، وتوصلت إلى عدد من النتائج من أهمها: وجود معوقات داخل المدرسة وخارجها تحد من تطبيق التعليم الإلكتروني من جميع أطراف العملية التعليمية، منها ضعف مهارة المعلمات في استخدام التعليم الإلكتروني، وقصور في التدريب، ومستوى المشاركة المجتمعية. أهمية توفير مناخ تنظيمي بالمدرسة معزز لمفهوم التعليم الإلكتروني، ورفع كفايات المعلمات المهنية التقنية، وإكساب الطالبات مهارات استخدام التقنية ومهارات التفكير الناقد ومهارات التعلم الذاتي، وتقليل كثافة الطالبات في الفصول، وتحويل المكتبات المدرسية إلى مراكز تعلم إلكترونية.

في حين أن دراسة Krafek Kezovska&Chytry (2016) تناولت التعليم الإلكتروني من وجهة طالب المرحلة الابتدائية، وهدفت إلى تشجيع الابتكار في التعليم من خلال استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتدريب المعلمين عليها، والتعليم الإلكتروني وأنواعه المختلفة التي يفضلونها طلاب المرحلة الابتدائية واستخدمت المنهج الوصفي بالاعتماد على الاستبانة، وتوصلت إلى عدد من النتائج أهمها: أن الطلبة يفضلون التعليم الإلكتروني على الدوام التقليدي، وتوصلت إلى عدد من التوصيات أهمها: تدريب المعلمين على استخدام التعليم الإلكتروني في التعليم.

بينما دراسة Goosen& Merwe (2016) تناولت التعليم الإلكتروني وتطبيقه في منطقة سا (SA) من جنوب أفريقيا وهدفت إلى التحقق من تطبيق التعليم الإلكتروني في منطقة سا، واستخدمت المنهج الكمي والنوعي، وتوصلت إلى عدد من النتائج من أهمها: أن الإداريين يستخدمون التكنولوجيا في أعمالهم بينما المعلمين يحتاجون لدعم كبير على استخدامها في التدريس وتوصلت إلى عدد من التوصيات من

أهمها: الاهتمام بتدريب المعلمين على استخدام التكنولوجيا في التدريس.

بينما دراسة Merc (2015) تناولت استخدام المعلمين والمعلمات التكنولوجيا في الفصول الدراسية خلال ممارسة تجربة التدريس، هدفت إلى التحقق من استخدام المعلمين والمعلمات التكنولوجيا في الفصول الدراسية خلال ممارسة تجربة التدريس، واستخدمت المنهج الوصفي بالاعتماد على الاستبانة وتوصلت إلى مجموعة من النتائج من أهمها: البنية التحتية، - عدم توافق بين التدريس الإلكتروني والتقليدي، قلة التدريب. وتوصلت إلى مجموعة من التوصيات من أهمها: الاهتمام بالدورات التدريبية للمعلمين والمعلمات على استخدام التكنولوجيا في التدريس.

وبالنظر إلى الدراسات السابقة يتضح أن هناك أوجه تشابه واختلاف فيما بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية يظهر من خلال الآتي:

موضوع الدراسة:

تتفق الدراسات السابقة والدراسة الحالية من حيث مجال موضوعها التعليم عن بعد وطريقة تفعيله عن طريق المنصات التعليمية ومواقع الويب، إلا أنها تختلف من حيث تناولها للموضوع فبعض الدراسات ركزت في ومواضيعها على التعليم عن بعد مثل دراسة الراشدي (2018)، ودراسة الباري وشتات (2019)، ودراسة البقمي (2016)، ودراسة Krafek Kezovska&Chytry (2016)، ودراسة Goosen& Merwe (2016)، ودراسة Merc (2015)،

أما الدراسة الحالية تناولت معوقات التعليم عن بعد في مدارس التعليم العام الحكومية للبنين بالمدينة المنورة.

بيئة الدراسة:

تفاوتت الدراسات السابقة من حيث بيئة إجرائها، حيث إن بعض الدراسات أجريت في المملكة العربية السعودية كدراسة الراشدي (2018)، ودراسة البقمي (2016)، ومنها في الأردن مثل دراسة الباري وشتات (2019)، ومنها في جنوب أفريقيا مثل دراسة Goosen& Merwe (2016)، ومنها في تركيا مثل دراسة Merc (2015)، ومنها في الاتحاد الاوربي مثل دراسة Krafek Kezovska&Chytry (2016)، والدراسة الحالية تتفق في بيئة الدراسة مع تلك التي أجريت في المملكة العربية السعودية.

منهج الدراسة:

يتضح من استعراض الدراسات أن أغلبها استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وستتفق الدراسة الحالية مع تلك الدراسات التي تبنت المنهج الوصفي التحليلي منهجاً للدراسة.

هدف الدراسة:

تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بالهدف حيث إن هدف الدراسة هو التعرف على معوقات التعليم عن بعد في مدارس التعليم العام الحكومية للبنين بالمدينة المنورة.

استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بلورة المشكلة وتحديد وإثراء الجانب النظري وطريقة اختبار منهج الدراسة، واختيار الأساليب الإحصائية، وتحليل النتائج وتفسيرها.

وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

في أنها تناولت معوقات التعليم عن بعد في مدارس التعليم العام الحكومية للبنين بالمدينة المنورة.

النتائج

من خلال تتبع أدبيات البحث والدارسات السابقة وجد الباحث أن هناك معوقات في البنية التحتية، والرقمية، والمادية، والبشرية للتعليم عن بعد في المدارس الحكومية بنين بالمدينة المنورة، ومن أبرزها:

- قلة توفير أجهزة الحاسوب أو الأجهزة الرقمية في المدارس.

- ضعف الانترنت في المدارس.
- عدم تدريب الطلاب والمعلمين على استخدام المنصة التعليمية (مدرستي)، والفصول الافتراضية.
- عدم توفر المحتوى الرقمي للمنهج داخل المنصة التعليمية (مدرستي).
- كثرة المشاكل التقنية في المنصة التعليمية.
- ضعف الدعم الفني التقني المباشر للمدارس من الإدارة التعليمية والوزارة.
- الاشراف على المنصة التعليمية يحتاج الى مزيد من الاهتمام.
- الاهتمام بالجانب الإداري في المنصة التعليمية
- اعتماد الطلاب والمعلمين على أنفسهم في توفير الانترنت والأجهزة الرقمية.
- ضعف الدعم المادي المقدم للطلاب ذوي الاحتياجات المادية.

التوصيات والمقترحات

التوصيات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها في الدراسة الحالية يمكن تقديم التوصيات التالية:

- ضرورة عمل برنامج توعوي لاستعداد المعلمين والطلاب الفعلي لهذه المرحلة الانتقالية المفاجئة، أذن نسبة كبيرة من المعلمين والطلاب لم يكن لديهم الوسائل اللازمة من دعم التعليم عن بعد.
- تدريب المعلمين والطلاب على استخدام المنصات التعليمية.
- توفير دعم فوري للمنصات التعليمية.
- توفير بيئة تحتية تكنولوجية حديثة ومتكاملة.
- تدعيم الأمور الأمنية خلال أداء الامتحانات الإلكترونية.
- ضرورة تحويل المناهج إلى مناهج رقمية مناسبة لنمط التعليم عن بعد.
- ضرورة توفر الأجهزة الرقمية التي تساعد على عملية التعليم عن بعد.
- توفير قاعات مجهزة بالإنترنت والأجهزة الرقمية.
- حل مشكلة الضغط المتزامن على شبكات الانترنت من عدد كبير جداً من الطلاب والمعلمين على حد سواء ومشكلة الفصول الافتراضية.

- تدعيم آليات إدارة ومتابعة عملية التعليم من قبل الأجهزة الإدارية والمشرفة على هيئة التعليم.
- تدعيم آليات التقييم وضمان نزاهتها وتنفيذها.

المقترحات:

- الأخذ بالاعتبار بتوفير الانترنت في كل أحياء المدينة المنورة وقراها التابعة لها التي توجد بها مدارس تعليمية.
- مقترح توفير أجهزة رقمية وانترنت لك طالب ومعلم.
- توفير أجهزة الحاسوب والانترنت في المدارس وتكون ذات سرعة عالية وحديثة.
- مقترح أن تكون حصة تدريبية للطلاب كل أسبوع على التعليم عن بعد وآلية استخدامه.
- مقترحي تدريبي للمعلمين كل نهاية شهر عن آلية التعليم عن بعد والية التقييم.

مراجع البحث

أولاً: المراجع باللغة العربية

محمد، آدم الامين عبد القادر، ومحمد، ماريان حسين علي (2016م). الوسائل وتكنولوجيا التعليم، ط1، الدمام، مكتبة المتنبي.

أحمد، أزهرى عبد الرحيم، العمري، عائشة بليهش (2016م). معايير الجودة النوعية في التعليم عن بعد والتعليم الإلكتروني، ط1، الرياض، مكتبة الرشد ناشرون.

آل مقبل، علي ناصر (2016م). التعليم عن بعد في جامعة طيبة الواقع والمأمول دراسة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، المدينة المنورة، مكتبة دار الزمان.

الباري، لينا جمال، شتات، خالدة عبد الرحمن (2019م). دور مديري المدارس الثانوية في توظيف التعليم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين بمحافظة العاصمة عُمان، دراسات العلوم التربوية مجلد46، العدد2، ملحق2.

باحمد، جويده، طوطاوي، مبدعة زوليخة (2018). قلق المستقبل لدى تلاميذ التعليم عن بعد بمركزي تيزي وزو وبجاية مجلة العلوم النفسية والتربوية 393-406.

الأخزمي، سالم سلطان (2018م). البرنامج الإلكتروني العماني لتعليم القرآن الكريم عن بعد، دراسة وصفية تحليلية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، عمان.

المركز الوطني للتعليم الإلكتروني (2021) مستقبل التحول نحو التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد

مسترجع <https://nelc.gov.sa/002webinar>

الطويل، إيمان سعد (2018م). المشكلات الأكاديمية التي تواجه طالبات التعليم عن بعد بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ومقترحات الحد منها، مجلة البحث العلمي، العدد19.

عميرة، جويده، وطرشون، عثمان، وعليان، علي (2019م). خصائص وأهداف التعليم عن بعد والتعليم الإلكتروني، المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية، العدد6

جودة، سعد عبيد، ورشيد، هيفاء غازي، وجواد، سهلة علوان، وعبود، زياد محمد (2016م). التعليم الجامعي مفهومه ومدى إمكانية تطبيقه، مجلة الاستاذ، المجلد2، العدد216

الهمامي، حمد سيف، وإبراهيم، حجازي، (2020م). التعليم عن بعد مفهومه، أدواته واستراتيجياته، اليونسكو

البقي، فاطمة (2016). المتطلبات التربوية لتطوير التعليم الإلكتروني في المرحلة الثانوية بالملكة العربية السعودية في ضوء الخبرات العالمية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

الراشدي، عبد الله أحمد (2018). المتطلبات التربوية لتوظيف المنصات التعليمية الإلكترونية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين بتعليم الخرج، مجلة البحث العلمي في التربية، العدد19.

ثانياً: المراجع باللغة الانجليزية

Chytry, V. Kroufek, R. and Kezovska, M. (2016), 'E-Learning from Point of View of Student of Elementary School Teaching', Proceedings of the European Conference on E-Learning, p. 138-143.

Goosen, L. and Merwe, R. (2016), 'E-Learners, Teachers and Managers at e-Schools in South Africa', Proceedings of The European Conference On E-Learning, p. 151-156.

Merc, A. (2015), Using Technology in the Classroom: A Study with Turkish Pre-service (2) EFL Teachers, Turkish online journal of Educational Technology – TOJET, 14

بحث رقم 22

فاعلية التعليم الهجين وأثره على مستوى التحصيل الدراسي في المدارس الإنجليزية خلال فترة ظهور وباء كورونا (كوفيد - 19) بدولة الكويت

د.وليد محمود أبو اليزيد

ملخص البحث:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على فاعلية التعليم الهجين وأثره على مستوى التحصيل الدراسي في المدارس الإنجليزية خلال فترة ظهور وباء كورونا (كوفيد-19) بدولة الكويت. ولتحقيق أهداف الدراسة تم عمل 63 مقابلة مع متخصصين في مجال الإدارة والتدريس إضافة إلى بعض أولياء الأمور، وقد تم توجيه عدة أسئلة هي: ما التعليم الهجين وما الفرق بينه وبين أنواع التعليم الأخرى؟ وما الاستعدادات اللازمة لعمليات التعليم الهجين لكل من المدرسة والمعلم وولي الأمر والطلاب؟ وما العقبات والصعوبات التي قابلت التعليم الهجين خلال الأزمة لكل من المدرسة والمعلم وولي الأمر والطلاب؟ وما أبرز الخدمات والبرامج الداعمة للتدريس وفق هذا النهج الهجين من التعليم التي وفرتها المدارس الأجنبية؟ وما أثر هذا النوع من التعليم على مستوى التحصيل الدراسي للمتعلمين؟ وقد أظهرت نتائج الدراسة أثر هذا النوع من التعليم خلال هذه الفترة على كل من المؤسسات التعليمية والمعلمين والمتعلمين على مستوى التحصيل الدراسي في العديد من المدارس الأجنبية داخل دولة الكويت، وعلى وجه الخصوص بعينة الدراسة (مدرسة الكويت الإنجليزية)، وكيفية إدارة عمليات التعلم خلال الأزمة الصحية العالمية التي خلفت عقبات تعليمية وتعلمية ليست بالسهلة على جميع محاور التعلم الرئيسة، كادت أن تكون كارثة وفجوة تعليمية يصعب تخطيها ستؤثر بالسلب على جميع المجالات الأخرى سواء في المستقبل القريب أو البعيد، ولا سيما أنها أظهرت الجانب المضيء من مهنية واحترافية إدارة هذه المؤسسات في العمل وفق نهج تعليمي مُنهج ومنظم يوافق المعطيات المطروحة لخلق حلول جديدة وليدة الأزمة تمثل نوع جديد من التعليم ألا وهو التعليم الهجين الذي واكب الأزمة الحالية، وبينت الدراسة أيضاً إلى أهمية دور القيادات التربوية بالمؤسسات التعليمية، ودور المدرسة في الإعداد المسبق لعمل الخطط والبرامج والخدمات التعليمية التي تتناسب مع قدراتها وقدرات كوادرها وطلابها، وكذلك أرشدت النتائج إلى تسليط الضوء على فاعلية التعليم الهجين كحل أمثل في مثل هذه الأزمات الطارئة غير العادية، ووجهت الدراسة الأنظار إلى بعض الصعوبات التي ظهرت للمعلمين والطلاب وأولياء الأمور، وبينت الدراسة أيضاً أن ما سبق من نتائج له الأثر الإيجابي في عدم تدني مستوى التحصيل الدراسي للمتعلمين واستمرار عمليات التعليم والتعلم؛ وفي ضوء النتائج التي تم استخلاصها، تم التوصل إلى بعض التوصيات، وطرح بعض المقترحات التي قد تساهم وتساعد في تفعيل دور عمليات التعليم ورفع مستوى التحصيل الدراسي للطلاب والتلاميذ.

كلمات مفتاحية : التعليم الهجين - المدارس الإنجليزية - التحصيل الدراسي

Abstract:

The current study aimed to identify the effectiveness of hybrid education and its impact on academic achievement in the English school during the period of the emergence of the Corona epidemic (Covid-19) in the State of Kuwait. To achieve the objectives of the study, 63 interviews were conducted with specialists in the field of administration and teaching, in addition to some parents, by asking several questions, namely

-What is hybrid education and what is the difference between it and other types of education

What are the necessary preparations for hybrid education processes for each of the school, the teacher and the student's guardian

What are the obstacles and difficulties that hybrid education encountered during the crisis for the school, the teacher, the guardian and the students

What are the most prominent services and programs supporting teaching according to this approach of education provided by foreign schools

What is the impact of this type of education on the academic achievement of learners

The results of the study showed the impact of this type of education during this difficult period on both educational institutions, teachers and learners on raising the level of academic achievement in many foreign schools inside the State of Kuwait, especially in the school sample of the study (Kuwait English School), and how to manage learning processes during the global health crisis Which left educational and learning obstacles that are not easy on all the main learning axes, it was almost a disaster and an educational gap that is difficult to overcome that will negatively affect all other areas, whether in the near or far future, especially as it showed the bright side also professionalism and professionalism of the management of these institutions in working according to an educational approach It agrees with the presented data and creates new solutions resulting from the crisis, which represented a new type of education, namely, hybrid education that accompanies the current crisis. The results also shed light on the effectiveness of hybrid education as an optimal solution in such critical crises. The study also drew attention to some of the difficulties that emerged with teachers, students and parents. The study also showed that the previous results had a positive impact in the lack of a low level of academic achievement for learners and the continuation of learning processes; In light of the results that have been reached, a number of recommendations and suggestions that may contribute and help in activating the role of education processes and raising the level of academic achievement for students and students were recommended

Key words: Hybrid Learning, English Schools, Academic Achievement

المقدمة البحث:

إن ما حدث على الصعيد العالمي أثر جائحة كورونا ومدى تذبذب القرار التعليمي وعدم استقراره بناء على المستجدات الصحية المتغير والتي أثرت بشكل مباشر إما في تعطيل أو تعديل وتغيير كلي في الخطط الموضوعية من قبل المؤسسات التعليمية سواء مستوى الحكومات، الإدارات التعليمية، المدارس أو باحثين وذلك جراء التداعيات الصحية غير المستقرة على المستوى العالمي، وقد خلقت الأزمة آثاراً جوهرياً على جميع الأصعدة الحياتية الاجتماعية والنفسية والفكرية والتعليمية ولا شك المهنية أيضاً، وقد تركت خلفها العديد من الانعكاسات السلبية والإيجابية، التي مازالت طور الدراسة والبحث من قبل المختصين والباحثين، حتى يصلوا إلى قيادة وتوجيه الجميع وعلى وجه الخصوص ذوي القرار التعليمي وواضعي المناهج والمؤسسات التعليمية إلى إعادة النظر في المستقبل التعليمي لرفع مستوى التحصيل الدراسي لدى المتعلمين و لتكثيف وتسريع البحث عن بدائل واستحداث أنماط ونُهج جديد تواكب الظروف والمتطلبات المستحدثة، حتى تكون يد العون لاستمرار عمليات التعليم والتعلم وفق الواقع المحيط، واستقرار وسرعة في النهج الذي سوف يُستخدم، حتى تنعكس إيجابية على مستويات التحصيل الدراسي، وتُعرف عمليات التعليم بأنها أساليب منظمة بشكل تهدف إلى تحسين وتطوير الواقع المعرفي والأكاديمي لدى المتعلمين، وهذا التغيير يتم من خلال معارف مدروسة بشكل علمي لوضعها في هيكل متسلسل وفق تنظيم العمل وتقييماته المستمرة.

وقد أوضح أبوإيزيد (2020) دور الإنترنت في نشر العلم والمعرفة من خلال الجامعات ومراكز البحث العلمي، ولذا كان لازماً على كل مجتمع يريد اللحاق بالعصر المعلوماتي أن ينشئ أجياله على تعلم الحاسوب وتقنياته التي تؤهلهم لمواجهة التغيرات المتسارعة في هذا العصر وأن يعمل على توفير البيئة الافتراضية للتعليم بالإنترنت في جميع مراحل التعليم. وأحداث جائحة كورونا على الواقع التعليمي هي عبارة عن تحول مؤقت غير منظم وغير مخطط لتحويل التعليم من النظام المتعارف عليه التقليدي إلى نهج جديد غير تقليدي وهو التعليم عن بُعد في قالب جديد يختلف عن التعليم عن بعد المتعارف عليه، حيث عرفه السيد (2006) بأنه نظام تقوم به مؤسسة تعليمية تعمل على إيصال المادة التعليمية أو التدريبية للمتعلم في أي مكان وأي وقت، عن طريق وسائل اتصال متعددة، مثل الأقمار الصناعية (الراديو والتلفاز)، أو أشرطة الفيديو، أو الأشرطة الصوتية، أو الحاسوب، أو الإنترنت، أو تقنيات الوسائط المتعددة أو غير ذلك. ولقد تعددت وتنوعت طرق هذا النوع من التعليم وكثرت مسمياته، وينطوي تحته التعليم بالمراسلة، التعليم المنزلي، التعليم المفتوح، وكل له أثره على واقع التحصيل الدراسي والاستفادة العلمية ومدى تكيف المتعلمين على هذه الطرق والأساليب سواء كان واقع اختياري أي يكون لدى المتعلم الاختيار بأي أسلوب يرتضي، أو يكون حتمي عليه تقبله والتكيف معه مثل وقع الحروب والأزمات وكان من أبرزها أزمة تفشي فيروس كورونا الماضي والواقع. ويذكر خليف (2020) أن العنصر الأساسي في التعليم عن بُعد أو التعليم الإلكتروني هو الطالب، ولكن في الوضع الحالي بقي المعلم أو المحاضر هو مصدر المعلومات الوحيد، مع عدم وجود أي دور يذكر للطالب.

وذلك باستبدال النظام القديم التقليدي الحضور المباشر للمدرسة بآخر افتراضي، دون مراعاة الأسس التربوية في عمليات عن بعد من جاهزية المناهج والطلاب والمعلمين والمؤسسات التربوية والتعليمية لذلك.

ومع قرب الانفراجة من هذه الأزمة من البدء للرجوع إلى الحياة الطبيعية ولكن بشكل منظم ومتسلسل والتخطيط لعودة الحياة المدرسية والتعليمية من جديد ومن في ثوب جديد يتواكب مع المعطيات المطروحة والإشترطات الصحية الموضوعية للحفاظ على صحة الطلاب وسلامتهم ظهر مصطلح آخر للتعليم بشكل مختلف سُمي بالتعليم الهجين Hybrid Learning وعرفه البديوي (2020) بأنه خليط يجمع بين التدريس في الفصول الدراسية وجها لوجه والأنشطة عبر الإنترنت، ويقلل هذا الأسلوب من قدار وقت الجلوس في الفصول الدراسية التقليدية وجها لوجه وينقل المزيد من وقت تقديم الدورة عبر الإنترنت، أثناء وقت التدريس في الفصل الدراسي، ويمكن للطلاب المشاركة في خبرات تعلم تعاونية أصيلة. يمكن أن تتضمن المكونات عبر الإنترنت محتوى وطرق محسنة للوسائط المتعددة للمناقشة المستمرة.

وقد تتقارب أو تختلط المفاهيم بين التعليم المدمج Blended Learning والتعليم الهجين Hybrid Learning على اختلافهما فالتعليم المدمج هو اللقاء المباشر مع المتعلمين مع استكمال العملية التعليمية بطريقة متزامنة إلكترونياً (التعليم الإلكتروني)، أي عمليات التعليم تنقسم على قسمين متكاملين مباشر وإلكتروني مع تعدد المصادر، أما التعليم الهجين هو رابط المتعلم في محور ومصدر واحد من خلال طرح المادة

التعليمية على المتعلم عن بعد ومباشر في نفس الوقت عبر الفصول المدرسة و الفصول الافتراضية حسب خطط تربوية وتعليمية موضوعة تتناسب مع أركان عملية التعلم المتعلم والمعلم والمؤسسة التعليمية والمادة التعليمية أيضا. تعد تقنيات التعليم ركيزة أساسية من ركائز عمليات التعلم وأداة أساسية في واقعنا الحالي في الأنظمة التعليمية المتكاملة. والتي لها الأثر الإيجابي لرفع مستوى التحصيل الدراسي لدى المتعلمين عندما توظف بشكل صحيح ومناسب وهذا ما ظهر من التحديات التي يواجهها العالم هذا اليوم والتغير السريع الذي طرأ على جميع نواحي الحياة، تجعل من الضروري على المؤسسات التعليمية أن تأخذ بتقنيات التعلم والاتصال ومستجداتها من أجل تحقيق أهدافه وفق المنظومة التعليمية، بشكل أساسي وفعلي بواقع تلقي المعلمين التدريب المناسب وتهيئة المتعلمين لذلك أيضا، فالواقع الافتراضي ليس شاشة عرض بها المعلم والمادة التعليمية وبالجانب الآخر متعلم متلقي لكل المحتوى العلمي عبر هذه النافذة الصغيرة، لذا سعت بعض المؤسسات ذات الرؤى البينة والآراء المستنيرة للتوفيق بين الواقع المطروح والمادة التعليمية المتاحة والمعلم الممثل الأمثل لمؤسسته التعليمية ذات الرؤية الأساسية.

ويرى قاصوف (2007) أن قياس التحصيل الدراسي هو أداة تقويم أساسية لخدمة القرار التربوي وتوجيهه (في ما يخص انتقال الطالب إلى مرحلة تالية، أو إعطاء المنح، أو وضع الطالب المناسب في المكان المناسب)، وهو يكسب أهمية كبرى حاليا بعد تطبيق المناهج الجديدة، لمعرفة سيرورتها ومدى فعاليتها في المنظومة التربوية.

وذلك وفق المفهوم المقصود للتحصيل الدراسي الذي تعددت وتنوعت مفاهيمه فعره الخالدي(2003) على أنه نشاط عقلي معرفي للطالب يستدل عليه من مجموع الدرجات التي يحصل عليها في أدائه لمتطلبات الدراسة، وبين الجلاي(2016) أيضا بأن مفهوم التحصيل الدراسي، يتحدد من خلال مستوى الأداء الفعلي للفرد في المجال الأكاديمي، الناتج عن عملية النشاط العقلي المعرفي للطالب، ويستدل عليه من خلال إجاباته على مجموعة اختبارات تحصيلية نظرية أو عقلية أو شفهية، تقدم له نهاية العام الدراسي، أو في صورة اختبارات تحصيلية مقننة. وقياس التحصيل الدراسي له أهمية كبرى في اكتشاف الفروق الفردية بين المتعلمين وتصنيفهم وفق مستويات متقاربة لتقديم خدمة تعليمية تتوافق مع قدراتهم للوقوف على مواطن القوة والضعف لديهم؛ لرفع قدراتهم التعليمية لاكتشاف ذوي المواهب، ولمساعدة المعلمين أيضا لرفع كفاءتهم واستثمار قدراتهم على النحو المرجو والمطلوب، والعمل على إعادة النظر في المناهج الدراسية وتطويرها بشكل تتواءم مع التطورات المتغيرة والبيداغوجية التعليمية.

مشكلة الدراسة

منذ إعلان المؤسسات التربوية والتعليمية والمدارس على المستوى العالمي اعتماد التعليم عن بعد خلال أزمة كورونا وبدأ كل مؤسسة تبحث عن آلية العمل والتواصل مع المتعلمين والبحث عن بدائل تكون ذات جدوى وعائد له مكتسبات معرفة تظهر على المتعلمين بمستوى التحصيل الدراسي، وبيّنت بعد الدراسات نجاح استمرار عمليات التعليم والتعلم عن بعد في المدارس ذات المنهج الأجنبي -المدارس الإنجليزية- بدولة الكويت وثبات المستوى التحصيلي والمعرفي لدى معظم المتعلمين وعدم تدنيه بشكل مُرضي ومقبول (أبو اليزيد، 2020). ومع قرب الانفراجة الصحية والسماح بحضور المتعلمين للمدارس لاستكمال برامجهم التعليمية ولكن وفق احترازات صحية مشددة، بشكل مختلف وغير منتظم وظهور آلية جديدة وأسلوب جديد خليط بين التعليم المباشر التقليدي والتعليم عن بعد (التعليم الإلكتروني)، ظهر نهج وأسلوب جديد يُسمى بالتعليم الهجين (Hybrid Learning)، حيث السماح لمجموعة من المتعلمين بالحضور الفعلي للمدرسة وللمجموعة أخرى باستكمال عمليات التعلم من البيت وبنفس الوقت أي يكون الصف نصفه بالمدرسة والنصف الثاني يتابع مع المعلم من البيت وهكذا، لذا وجب على المعلمين التحلي بصفات خاصة وفق والمعطيات المستحدثة بدون ترتيب مسبق لإكمال العملي التعليمية النحو المرجو منه والمطلوب وحصول المتعلمين على قدر كافٍ من التحصيل الدراسي لاستمرار عمليات التعليم والتعلم.

ومن خلال ما سبق تم تحديد مشكلة الدراسة الحالية من خلال عدة معطيات وجوانب واقعية وميدانية وأسباب ذاتية وعلى رأسها السبب الرئيس وهو البدء برجوع الحياة المدرسية، ولكن بواقع تعليمي مغاير أقرب إلى التقليدي والإفتراضي بنفس الوقت ألا هو التعليم الهجين ويرجع

ذلك إلى الاشتراطات الصحية والخوف على المتعلمين من الإصابة بفيروس كورونا، إضافة إلى التحقق من مدى جاهزية المؤسسات التعليمية والمعلمين والمتعلمين أيضا لهذا النهج الجديد ومدى جاهزية المعلمين والمتعلمين نفسيا أيضا لهذا النهج الجديد من أنواع التعلم ومدى استجابتهم وتقبلهم لهذا الأمر مع توضيح مدى فاعلية ذلك وأثره على العمليات التعليمية والجهود المبذولة والعقبات التي تواجه هذا النهج في التعليم والتعلم، وقد جاءت هذه الدراسة للإجابة على هذه التساؤلات التالية:

- ما التعليم الهجين وما الفرق بينه وبين أنواع التعليم الأخرى؟
- ما الاستعدادات اللازمة لعمليات التعليم الهجين لكل من المدرسة والمعلم ولي الأمر الطلاب؟
- ما العقبات والصعوبات التي قابلت التعليم الهجين خلال الأزمة لكل من المدرسة والمعلم وولي الأمر والطلاب؟
- ما أبرز الخدمات والبرامج الداعمة للتدريس وفق هذا النهج من التعليم التي وفرتها المدارس الأجنبية ؟
- ما أثر هذا النوع من التعليم على عمليات التحصيل الدراسي للطلاب؟

أهمية الدراسة

تكمُن أهمية الدراسة في تناول الوضع الراهنة والمفاجأة التي ظهرت على الساحة العالمية الاجتماعية الصحية من ضرورة التكيف مع وباء فيروس كورونا الذي فرض العديد من القيود منذ بداية ظهوره حتى قُرب انفراج الأزمة والذي حدد مسارات جديدة في شتى المجالات وكان من أهمهم مجال التعليم والتعلم حيث فرض نهجا جديدا وتغييرا جذريا في المفاهيم والأفكار سواء على واقع المناهج وواقع طرق التدريس والاستراتيجيات المستخدمة وواقع التدريب والتطوير المهني للكوادر التعليمية، إضافة إلى حُسن استغلال واستخدام ومواكبة التطور المتسارع في المجال التكنولوجي وأهمية تفعيله بشكل أكبر ومناسب في مجال التعليم والتعلم، حيث أن الدمج الفعال للتكنولوجيا في التعليم من خلال تدريب جميع أضلاع العملية التعليمية يُسهل ويفعل من دور التعليم عن بعد خلال فترة الأزمات كما ظهر في الوقت الحالي -فترة ظهور وباء فيروس كورونا- من الاحتياج الشديد والمُلح للتعليم عن بعد وعدم توقف العملية التعليمية، وهذا كله يُبرز دور المؤسسة التعليمية الأولى وركن الأساس وحجر الزاوية المدرسة بيت العلم ورحم العلماء، وتتجلى أهمية ذلك في كونها:

- دور المدرسة في خلق بيئات تواصلية واجتماعية ومدرسية صحية تعليمية.
- تبيين المعوقات والعقبات الفعلية خلال عمليات التعليم الهجين؛ وذلك للتكيف مع هذا النهج.
- قد تسهم في تقديم صورة واضحة للباحثين والمربين تمكنهم من الربط بين الواقع الافتراضي والفعلي في تفعيل دور التكنولوجيا في التعليم عن بعد من خلال المؤسسات التعليمية المنظمة وهي المدارس، وإبراز أهمية المدرسة ودوره.
- توضيح مدى فاعلية التعليم الهجين ودوره المؤثر على التحصيل الدراسي.
- صعوبة تكيف البعض في البداية من المعلمين حتى تلقّهم التدريب الكافي والكامل خلال فترة التعليم عن بعد والمتعلمين أيضا وذويهم.
- تقديم توصيات ومقترحات من خلال ما أسفرت عنه نتائج الدراسة.

الطريقة والإجراءات

لتحقيق أهداف الدراسة، وجمع البيانات اللازمة تم استخدام ما يلي:

مقابلات مباشرة وإلكترونية

حيث تم إجراء عدد من المقابلات على غرار المنهج التعليمي المستخدم منها ما هو مقابلات مباشرة وجها لوجه وما هو مقابلات إلكترونية، وذلك مع (63) مختصا في عدة مجالات: التدريس والإشراف التربوي والإدارة إضافة إلى بعض أولياء الأمور . وذلك بتوجيه عدة أسئلة، وهي:

- ما التعليم الهجين وما الفرق بينه وبين أنواع التعليم الأخرى؟
- ما الاستعدادات اللازمة لعمليات التعليم الهجين لكل من المدرسة والمعلم ولي الأمر الطلاب؟
- ما العقبات والصعوبات التي قابلت التعليم الهجين خلال الأزمة لكل من المدرسة والمعلم وولي الأمر والطلاب؟

- ما أبرز الخدمات والبرامج الداعمة للتدريس وفق هذا النهج من التعليم التي وفرتها المدارس الأجنبية ؟
- ما أثر هذا النوع من التعليم على عمليات التحصيل الدراسي على المتعلمين ؟

وبعد الانتهاء من إجراء المقابلات مع عدد من الأفراد المختصين في مجال التعليم من إداريين، ومعلمين، ومشرفين تربويين، أخصائيين، وأولياء أمور، والتي بلغ عددها (50 مقابلة مباشرة، 13 مقابلة غير مباشرة إلكترونية)؛ وذلك بهدف التعرف على فاعلية التعليم الهجين وأثره على مستوى التحصيل الدراسي عند المتعلمين وعن قرار التعليم الهجين وتداعياته ومراحل تطبيقه قبل وأثناء وآلية التكيف معه والصعوبات التي واجهت المتعلمين عند البدء به قرب الانفراجة الصحية والبدء في إجراءات الرجوع للحياة الطبيعية ومحاولة التكيف مع فيروس كورونا بإيجاد حلول، ودور معظم مسؤولي المدارس ذات المنهج الأجنبي بدولة الكويت في العمل التمسك بواقع التعليم تحت أي ظرف وبواقع جديد والذي أثمر نفع جديد سُمي بالتعليم الهجين المنسلخ من أسلوب متعارف عليه يُسمى بالتعليم المدمج. و لتحليل نتائج المقابلات تم استعراض الإجابات على الأسئلة عدة مرات وملاحظة نقاط التقارب والتباعد والاتفاق بين المختصين وأولياء الأمور مع استعراض استجاباتهم. نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها: والذي نص على " ما التعليم الهجين وما الفرق بينه وبين أنواع التعليم الأخرى؟ " أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال، وبعد استعراض وتحليل استجابات أفراد عينة الدراسة، ملاحظ أن استجاباتهم على فهم ودراية للنهج الجديد من خلال ما تم عرضه وتوضيحه من قبل المدرسة متمثلة في الطاقم الإداري الخاص بها، من بيان أسلوب التعليم الجديد والفرق بينه وبين أنواع التعليم الأخرى والخطط الموضوعية لها على كل الظروف والاحتمالات وفيما يلي بيان بأنواع التعليم: التعليم المباشر (التقليدي)

وهو المقصود به التعليم الاعتيادي المنتظم المتمثل في ذهاب المتعلمين وإياهم وحضورهم بشكل مباشر بالمدرسة، والسير على الخطط المعدة الموضوعية من قبل وزارة التربية أو المنهج المتبع لكل مدرسة أو مؤسسة (المدارس ذات المناهج الأجنبية)، والخطط المعدة الموضوعية من قبل وزارة التربية تكون عامة لجميع المدارس وليست خاصة لكل مدرسة على حدة، ويُتابع على إشراف تنفيذ تلك الخطط من قبل وزارة التربية من خلال الموجهين التربويين لكل مادة بالزيارات الأسبوعية؛ لتقييم وضع السير على تنفيذ الخطط الموضوعية لعمليات التعليم للمعلمين والتأكد من تحقق الأهداف المرصودة.

التعلم الإلكتروني

وهو ذلك التعليم الذي يوظف الحوسبة ووسائل التواصل المختلفة في جميع صورها وأشكالها المتعددة والمتنوعة المرئية منها أو المسموعة أو الإثنين معاً المباشر منها وغير المباشر بشكل تعليمي يتوافق مع المحتوى التعليمي المقدم مستوفياً جميع أبنية التعلم الرئيسة من تشخيص وعرض محتوى (شروح) وتقويم وتقييم وتواصل مباشر أو غير مباشر مع المتعلم وولي الأمر؛ لإنجاز الأهداف المحددة وتحقيق أعلى قدر من مستويات التحصيل الدراسي، ولهذا النوع من التعلم ما يميزه وما يحتاج إلى إعادة النظر للعمل على تطويره وفق البيئات الاجتماعية والاقتصادية المناسبة، ويذكر عبد الروؤف (2014) أن ومن أهم أنواع التعليم الإلكتروني الأنواع التالية:

• التعليم المعتمد على الكمبيوتر: وهو التعليم الذي يتم بواسطة الكمبيوتر وبرمجياته ومنها برمجيات التدريس الخصوصي والتدريب والممارسة و برمجيات المحاكاة. ويكون فيه المحتوى مخزناً عادة على أحد وسائط التخزين مثل الأقراص المدمجة (CD) وأسطوانات الفيديو (DVD) والقرص الصلب (Hard Disk). ويتيح هذا النوع من التعلم إمكانية تفاعل المتعلم مع المحتوى التعليمي دون التفاعل مع المعلم أو الأقران. التعليم المعتمد على الشبكات: وهو التعلم الذي توظف فيه إحدى الشبكات في تقديم المحتوى للمتعلم ويتيح له عادة فرصة التفاعل النشط مع المحتوى ومع المعلم والأقران بصورة تزامنية أو لا تزامنية.

ويقع تحت هذا النوع من التعلم عدة أنواع من أهمها:

أ. التعلم المعتمد على الشبكة المحلية: والتي توظف فيه الشبكة المحلية LAN في تقديم المحتوى التعليمي للمتعلم وتتيح له فرصة التفاعل تزامنياً

ولا تزامنيا مع المعلم وأقرانه.

ب. التعلم المعتمد على الشبكة النسيجية أو العنكبوتية (الويب): وهو التعلم الذي توظف فيه هذه الشبكة في تقديم المحتوى للمتعلم وتتيح له التفاعل تزامنيا ولا تزامنيا مع المحتوى ومع المعلم وأقرانه.

التعليم المعتمد على الإنترنت: وهو التعلم الذي توظف فيه شبكة الإنترنت وأدواتها وتطبيقاتها: في تقديم المحتوى التعليمي وتتيح له فرصة التفاعل تزامنيا ولا تزامنيا مع المعلم والأقران.

التعلم الرقمي: وهو التعلم الذي يتم من خلال وسائط تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الرقمية.

التعليم عن بعد: وهو التعلم الذي يتم من خلال كافة وسائط التعلم سواء التقليدية، المواد المطبوعة، وأشرطة التسجيل والراديو والتلفزيون، أو الحديثة الكمبيوتر وبرمجياته وشبكاته والقنوات الفضائية والهاتف النقال "المحمول".

ويذكر الحلفاوي (2006) إضافة إلى ما سبق من أنواع للتعليم الإلكتروني حسب اعتمادها على الإنترنت إلى:

أ. التعليم الإلكتروني المعتمد على الإنترنت وينقسم إلى نوعين:

- متزامن: حيث يقوم جميع الطلاب المسجلين في المقرر وأيضا أستاذ المقرر بالدخول إلى الموقع المخصص له على الإنترنت في الوقت نفسه ويتم التناقش فيما بينهم وبين المعلم.

- غير المتزامن: حيث يدخل الطالب موقع المقرر في أي وقت كل حسب حاجاته والوقت المناسب له.

ب. التعليم الإلكتروني غير المعتمد على الإنترنت: الذي يشمل جميع الوسائط المتعددة الإلكترونية في التعليم من برمجيات وقنوات فضائية وكتب إلكترونية.

التعلم المدمج Blended Learning

ذكر العديد من الباحثين في مجال توظيف تكنولوجيا المعلومات الحديثة في التعليم مفهوم التعلم المدمج Blended Learning والذي تعددت أسماءه أيضا وفق التعريف والتحليل كما يأتي:

فقد عرّف بيرسن (Bersin, 2003) بأنه أسلوب يقوم على توظيف التكنولوجيا واختيار الوسائل التعليمية المناسبة لحل المشكلات المتعلقة بإدارة الصف والأنشطة الموجهة للتعلم والتي تتطلب الدقة والإتقان، وذكر أيضا بأنه إحدى صيغ التعليم أو التعلم التي يندمج فيها التعلم الإلكتروني مع التعلم الصفّي التقليدي في إطار واحد، حيث توظف أدوات التعلم الإلكتروني سواء المعتمدة على الكمبيوتر أو على الشبكة في الدروس، مثل معامل الكمبيوتر والصفوف الذكية ويلتقي المعلم مع الطالب وجها لوجه معظم الأحيان. (زيتون، 2005) كما يعرف ملهم (Milheim, 2006) التعلم المدمج بأنه التعلم الذي يمزج بين خصائص كل من التعليم الصفّي التقليدي والتعلم عبر الإنترنت في نموذج متكامل، يستفيد من أقصى التقنيات المتاحة لكل منهما.

كما عرفه جنك وبرك (Jang, Park, 2006) التعلم المدمج على أنه شكل جديد من مداخل التدريب والتعلم يدمج بين ميزات التعلم وجها لوجه والتعلم الإلكتروني.

كما يعرف كروس (Krause, 2007) التعلم المدمج هو التكامل الفعال بين مختلف وسائل نقل المعلومات في بيئات التعليم والتعلم، نماذج التعليم وأساليب التعلم كنتيجة لتبني المدخل المنظومي في استخدام التكنولوجيا المدمجة مع أفضل ميزات التفاعل وجها لوجه.

ويعرفه شوملي (2007) بأنه استخدام التقنية الحديثة في التدريس دون التخلي عن الواقع التعليمي المعتاد والحضور في غرفة الصف. ويتم التركيز على التفاعل المباشر داخل غرفة الصف عن طريق استخدام آليات الاتصال الحديثة، كالحاسوب وشبكة الإنترنت.

وبذلك نستخلص تعريف التعليم المدمج بأنه توظيف التكنولوجيا المعرفية المرئية والمسموعة في التعليم خلال التدريس لمواجهة أي التقليدي بالصفوف داخل المدارس أو المؤسسات التعليمية المتعارف عليها، مع التركيز على تدريب المتعلم على التفاعل المباشر داخل الصفوف مستخدما الأدوات والبرامج التكنولوجية الحديثة كبر الحاسوب أو الشبكة العنكبوتية.

وبذلك نصف التعليم المدمج بأنه ذلك النوع من التعليم الذي يوفر آلية تكيفية لعرض محتوى معرفي تعليمي ذا خبرات ومناهج منظمة ومعدة

إعداداً مسبقاً بشكل مهني ومهاري يتوافق مع مراحل التعليم ومستوياته والفروق الفردية بين المتعلمين بشكل يوافق التطور الذي من حوله. ومن هنا يمكن أن نستنتج أيضاً أن التعليم المدمج هو نهج تدريسي يمزج بين الأسلوب التقليدي والتكنولوجيا الحديثة في التعليم، ففي هذا النوع يمكن استرجاع الشرح لمحتوى التعلم أكثر من مرة بما يتناسب مع قدراته و بالطريقة التي يميل إليها، حتى يصل المتعلم إلى المستوى المطلوب من التحصيل الدراسي.

التعليم الهجين (Hybrid learning)

التعليم الهجين Hybrid learning من ناحية أخرى هو طريقة لتعليم الطلاب عن بعد وشخصياً في نفس الوقت عبر فصول التعليم الافتراضية، والتعليم الهجين Hybrid learning فيجمع بين التدريس في الفصول الدراسية وجهاً لوجه والأنشطة عبر الإنترنت، ويقلل هذا الأسلوب من مقدار وقت الجلوس في الفصول الدراسية التقليدية وجهاً لوجه وينقل المزيد من وقت تقديم الدورة عبر الإنترنت، أثناء وقت التدريس في الفصل الدراسي، يمكن للطلاب المشاركة في خبرات تعلم تعاونية أصيلة. يمكن أن تتضمن المكونات عبر الإنترنت محتوى وطرق محسنة للوسائط المتعددة للمناقشة المستمرة (البديوي، 2021)

أي أن التعليم الهجين يوظف التعليم الإلكتروني والتعليم المباشر بشكل متزامن للشخص نفسه ولكن بأوقات مختلف، وما تم العمل عليه في الدراسة الحالية في التعليم الهجين بمنظور مختلف بعض الشيء بناء على الاشتراطات الصحية المفروضة بسبب فيروس كورونا للحفاظ على سلامة المجتمع المدرسي حيث تم تقسيم المتعلمين إلى مجموعتين مجموعة افتراضية تدرس عن بعد من البيت عبر الصفوف الإلكترونية ومجموعة أخرى تدرس بشكل مباشر بالمدرسة ويتلقى المجموعتان المادة المطروحة بنفس التوقيت بجدول حصص واحد مع اختلاف التواجد بين المدرسة والبيت لكل مجموعة.

وبهذا أصبح التعليم الهجين تكييف واقعي رابط بين التعليم الرقمي أو الإلكتروني والتعليم المباشر التقليدي منسوخ من التعليم المدمج ولكن بخصائص مختلفة يتفق معه في بعض المحاور ويتفرد عنه بمحاور أخرى ومن أهمها العمل مع مجموعتين مختلفتين في التواجد وبمحتوى علمي واحد يكون التركيز بهما على المعلم لخلق بيئة تعليمية تفاعلية جيدة ذات نتائج جيدة من حيث مستوى التحصيل الدراسي.

ويعتبر هذا النوع من التعليم من ثمار أزمة كورونا الإبداعية في نواحي التعليم والتعلم؛ لأنه خلف وراءه نوع جديد من التعلم يمكن تطويره والاعتماد عليه بشكل جيد في المستقبل، مع العمل على ثقل قوالبه وتقويم جوانب ضعفه وملاحظاته.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها: والذي نص على " ما الاستعدادات اللازمة لعمليات التعليم الهجين لكل من المدرسة والمعلم ولي الأمر الطلاب؟ "

أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال، وبعد تحليل استجابات عينة الدراسة، يلاحظ أن استجاباتهم قد اتفقت على أن استجابات هذه الفئة من المعلمين والمتعلمين وأولياء الأمور للتعليم عن بعد كانت على النحو الآتي:

من خلال استطلاع آراء عينة الدراسة تبين أن هناك تفاعل واستعداد أكثر من جيد مع ترقب وحذر واستبشار بقرب انفراج الأزمة والبدء بخطوات العودة إلى الحياة الطبيعية من جميع أفراد عينة الدراسة بعد عام حافل بالنجاح والصمود خلال عمليات التعليم عن بعد، والتي تم العمل عليها وفق خطط واستراتيجيات واضحة ومباشرة تخلو من أي تعقيد منذ البداية حتى الوصول إلى المرحلة الحالية بتحدي جديد وأسلوب جديد مختلف وغير اعتيادي في وقت غير اعتيادي أيضاً، لذا وجب على المؤسسات التعليمية توفير خدمات تعليمية وإرشادية واضحة وفعالة متزامنة مع المناهج والخطط الموضوعية، فنحن الآن في تجربة أكثر منها واقع مفروض كونها حقيقة وليس لها بديل؛ للحفاظ على حياة الجميع مع استمرار عملية التعلم والعودة إلى الحياة الطبيعية التي سبقت تجربة كورونا، وجدير بالذكر هنا التنويه على أهمية الخدمات التعليمية المقدمة من المؤسسات التعليمية والمتمثلة في إدراكها وضرورة مراعاة البرامج التأهيلية والتدريبية المستخدمة والتي تناولت:

أولاً: المعلم: يذكر أبو اليزيد (2020) أن المعلم يعد أحد عناصر المنظومة التعليمية وأهم مدخلاتها، فهو المرشد والموجه والمستشار والمشرف والمنظم للعملية التعليمية، ولم يعد مجرد ملقناً للمعلومات، ولذلك فإن نتائج هذه المنظومة تتأثر تأثيراً كبيراً بمدى كفاءة المعلم، وطرق إعداد

وتدريبه أثناء الخدمة، مما يترتب عليه حاجة المعلم إلى التمكن من الكفايات العامة والخاصة اللازمة للقيام بمهام مهنته المتجددة والمتطورة من وقت لآخر في ظل التطور والتقدم العلمي والتكنولوجي الذي يشهده القرن الحادي والعشرون، وحاجة المعلمين إلى التدريب أثناء الخدمة باتت ضرورة ملحة تلبيها لمطالب اجتماعية واقتصادية وتكنولوجية وسيكولوجية وتربوية للأفراد والمؤسسات والمجتمع (السيد، 2006). وأكد زين الدين (2007) في ظل التطورات العالمية، ونظراً لما تتطلبه ثورة المعلومات من تطور لبرامج تدريب المعلم باعتباره حجر الزاوية في العملية التعليمية، بدأت عدة محاولات من نتائجها رفع مستوى أداء المعلم في المهنة، وتوظيفه لكفاءته، وتوجيه مهاراته لمساعدة الطلاب على تحقيق أهدافهم.

وقد أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال، وبعد تحليل استجابات أفراد عينة الدراسة، تم ملاحظة أن استجاباتهم قد اتفقت على تفعيل دور المعلم بشكل رئيس وذلك من خلال ما يلي:

- جاهزية معلمين للتعليم الهجين، من خلال التدريبات المكثفة التي تلقاها المعلمين من قبل وحدة التدريب التعليمي بالمدرسة.
- الاستعداد الجيد من المتعلمين ساهم في تفعيل دور التعليم الهجين، سواء المتعلمين المتواجدين بالمدرسة أو المتعلمين المتواجدين بنفس الوقت وقت الحصة على الصفوف الإلكترونية.
- جاهزية الخطط التربوية التعليمية المعدة مسبقاً لتوفير بيئة تعليمية فعالة وجيدة لكلا المجموعتين سواء المباشرة أو الافتراضية.
- وظف المعلمين برامج تعليمية تفاعلية مناسبة أتاح للفريقين المشاركة بفعالية بنفس وقت الحصة.
- المرونة بين المعلمين في وضع الجداول الزمنية للحصص بما يتوافق و يتناسب مع المتعلمين والمواد التعليمية والاشتراطات الصحية المفروضة من قبل وزارة الصحة والتربية.
- التواصل الفعال بين المعلمين وأولياء الأمور فيما يخص آلية التعليم الهجين.
- ثانياً: المتعلم: كانت صورة تلك الاستعدادات اللازمة للتعليم الهجين للمتعلمين هي:
- تعزيز الجانب النفسي وتدريبه على استراتيجيات التقبل والتكيف بالواقع المتغير وتشجيعهم على البدء بالعودة للحياة الطبيعية.
- تقديم دعم كامل للفاقد التعليم الذي لدى المتعلمين وذلك من خلال حصر المتعلمين الذين يعانون من تأخر أكاديمي.
- تعليمه كيف يعتمد على نفسه في عمليات التعليم عن بعد ويتواصل بالمعلم وأقرانه، دون الحاجة على مُعين ومساعد؛ يصعب توفره بعض الأحيان.
- دعم رفع المستوى التحصيلي الدراسي للمتعلم وعدم تأخره بالدعم الكامل خلال التعليم الهجين.
- تقديم حصص يومية خلال الأسبوع عدا الجمعة والسبت لجميع المواد التعليمية التي كان يتلقاها بالمدرسة أثناء التعليم المباشر.

ثالثاً: ولي الأمر:

- التواصل مع المدرسة والمعلمين لترتيب للعمل معاً على خطوات التعليم الهجين والتعرف عليه.
 - الاستجابة السريعة للبرامج الإرشادية الموضوعة من قبل المدرسة للوصول إلى أعلى قدر من مستويات التحصيل الدراسي للمتعلمين.
 - طرح التساؤلات والاستفسارات للوصول إلى إجابات وحلول تمنع أي عوائق لاستكمال عمليات التعلم الهجين.
 - تشجيع المتعلمين والتحدث معهم عن هذا النوع من التعلم -التعليم الهجين- لزرع الثقة في نفوس المتعلمين وتشجيعهم عليه؛ لإزالة علامات التعجب لديهم عند مشاهدة حضور زملاء المدرسة و على الصفوف الافتراضية (كلاس روم)
- رابعاً: المدرسة:

المدرسة هي بيت المعرفة ولسان كل العلوم وبيت الثقافة وملتقى العلم بين المعلم والمتعلم وهي التي تدير العملية التعليمية بشكل متكامل فالقرار التعليمي يصدر منها والمنهج المتبع في التعليم هي الأرض الخصبة التي ينمو بها، فهي للمتعلم لاختيار النهج الذي يتناسب معه ومن سوف يقوم على عرضه عليه -المعلم- وتوضيحه وتيسيره له، وهي أيضاً منبع الطاقة الإيجابية التي من خلالها ينمي قدراته التعليمية للوصول بالمتعلم إلى أعلى مستويات التحصيل الدراسي واكتشاف مواهبه وقدراته وهي أيضاً محل ثقة أولياء الأمور والموجه والمرشد لهم، وقد كان

للمدرسة دور مهم للاستعداد لهذا النوع من التعلم - التعليم الهجين - كالتالي:

تأهيل المعلمين وإخضاع لبرامج تدريبية مكثفة ومناسبة إيماناً بدور المعلم الرئيس بهذا النوع من أنواع التعلم.

البيئة الصفية والمدرسية قامت المدرسة بتجهيز كامل لها من أجهزة لعرض المادة التعليمية مثل التلفاز التعليمي الذكي والسيورات الذكية وأجهزة الحاسوب لكل متعلم ومعلم إضافة إلى شراء برامج تفاعلية تخدم العملية التعليمية، العمل على توفير أدوات لكل متعلم خاصة به من كتب ودفاتر وطاولات وغيرها.

العمل على جميع الاشتراطات الصحية ومنها أجهزة للكشف على درجات الحرارة والتعقيبات وغرف للعزل عند اكتشاف حالات وغيرها لسلامة المتعلمين والعاملين بالمدرسة.

وضع جداول خاصة تحافظ على الاشتراطات الصحية ونفسية المتعلمين حتى لا يشعروا بقيود تنفرهم من هذا النوع من التعلم للمتعلمين الحاضرين بالمدرسة وتحافظ على دافعية المتعلمين أيضاً المتواجدين على الصفوف الافتراضية.

. المتابعة المباشرة والمستمرة والحسيسة من ممثلي المدرسة والإداريين لتذليل أي عقبات تواجه المتعلمين أو المعلمين أو أولياء الأمور.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها: والذي نص على " ما العقبات والصعوبات التي قابلت التعليم الهجين خلال الأزمة لكل من المدرسة والمعلم وولي الأمر والطلاب؟ "

أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال، وبعد تحليل استجابات أفراد عينة الدراسة، وملاحظة استجاباتهم قد اتفقت على مجموعة متبينة من الصعوبات التي تواجه التعليم الهجين، وقد كانت على النحو التالي:

- تخوف بعض أولياء الأمور من حضور المتعلمين إلى المدرسة خوفاً من الإصابة بفيروس كورونا.
- صعوبة العمل مع مجموعتين مختلفتين بصف واحد وتوقيت واحد الأولى تعليم تقليدي والثانية تعليم افتراضي.
- المهارات التنظيمية القوية المتمثلة في رؤية وتصور المنهج المتبع في التعليم الهجين بالبداية لم يكن واضح بالشكل الكامل ووضح بصورة بشكل كامل خلال وقت التنفيذ.
- المتطلبات التكنولوجية من برامج تفاعلية تفي بالمحتوى التعليمي والمواد الدراسية إضافة إلى الأجهزة الشخصية للمتعلمين والتي لا بد أن تتوفر أيضاً بمواصفات تكمل العملية التعليمية ولا تُخل بها، فلا يُجبر العمل على الهواتف لصغر حجمها فالتعليم الهجين يفضل توفير جهاز لكل متعلم وتدريبه على كيفية العمل عليه كذلك إضافة إلى شاشات عرض أو سيورات ذكية لعرض المحتوى التعليمي.
- اغراءات الإنترنت وعلى وجه الخصوص للمتعلمين الصغار فمن الضروري أيضاً التنبيه لذلك فالمعلم عليه أن يتحقق من استجابات المتعلمين للوصول إلى أعلى قدر من مستويات التحصيل الدراسي.
- الحضور من أهم تحديات وصعوبات المتعلم باستخدام التعليم الهجين؛ وذلك لنسيانهم أو تهربهم عن مواعيد الحصص واللقاءات التعليمية من المتعلمين الذين يحضرون عبر الحصص الافتراضية.
- التفاعل الاجتماعي أيضاً هو تحدي كبير لبعض المتعلمين الذين يتعلمون عبر الصفوف الافتراضية في نظام تعليم هجين، لأن بعض الأشخاص يتعلمون من خلال النقاشات التي تدور داخل الفصل والتي يصعب إدارتها عبر الإنترنت
- الخوف من المدرسة للمتعلمين الذين المتواجدين بالمدرسة بعد عام كامل وتأقلم من الدراسة بالبيت أصبحت العودة للمدرسة تصحبها بعض العقبات التي من أهمها التقيد ببعض بقوانين المدرسة و اشتراطاتها الصحية.
- لم تمثل تلك العقبات أو الصعوبات صعوبات حقيقية بالنسبة لعينة للمدرسة عينة الدراسة التي طُبّق بها التعليم الهجين، ويمكن أن تكون عقبات أو صعوبات بأماكن أخرى ومدارس ومؤسسات تعليمية أخرى وذلك لعدة أسباب أهمها:
- التنظيم الجيد والإعداد المسبق لهذا النوع من التعلم ودراسة الفرق بينه وبين الأنواع الأخرى مع عرض الإمكانيات المتاحة والتي سيتم العمل عليها.

- الرؤية الواضحة منذ البداية وإشراك المعلمين وأولياء الأمور بطرح وجهات النظر والأخذ بها عند العمل على التعليم الهجين؛ لأن الجميع يقارب واحد للوصول لهدف واحد وهو إنجاح عملية التعليم والتعلم وتذليل العقبات.
- قامت المدرسة أيضا بوضع برامج متابعة للمتعلمين عن بعد للتعرف على مدى متابعتهم للشرح والدروس وفي حالة التهرب من الحصص واللعب أو مشاهدة أشياء أخرى يستطيع المعلم أن يتعرف عليها وينبه المتعلم بذلك ولكن لا بد أن يكون حضور المتعلم من الجهاز المدرسي وليس أجهزة أخرى وذلك لربط حواسيب المتعلمين المدرسية ببرامج متابعة للحفاظ على نجاح سير الحصص ومتابعتها.
- الجانب النفسي مهم جدا حيث قامت المدرسة بتذليل كل الإمكانيات لوضع المتعلمين في جانب نفسي تقبلي وتهيئة جيدة للمتعلمين الذين حضروا إلى المدرسة وتشجيع الآخرين على التفاعل معهم، فالهدف الأول كان هو امتصاص الفجوة الزمنية والمكانية للتعلم التي خلفتها أزمة كورونا.
- رابعا: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ومناقشتها: والذي نص على " ما أبرز الخدمات والبرامج الداعمة للتدريس وفق هذا النهج من التعليم التي وفرتها المدارس الأجنبية ؟ "
- أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال، وبعد تحليل استجابات أفراد عينة الدراسة، تم ملاحظة أن استجاباتهم قد اتفقت على عدد من المقترحات التي تسهم في جعل التعليم عن بعد أكثر فاعلية بين المعلمين والمتعلمين وهي على النحو الآتي:
- البرامج الإرشادية المباشرة للمعلمين والمتعلمين وأولياء الأمور والعاملين بالمدرسة للوصول إلى أعلى قدر من التنسيق والتواصل لتفادي أي عقبات أو معوقات.
- الإعداد الجيد للمعلمين وذلك لكوّهم همزة الوصل والمنسق الأساسي لعملية التعليم الهجين داخل الصف بين المجموعة المباشرة والمجموعة الافتراضية.
- إحلال وتحديد للبنية الداخلية الإلكترونية واستبدال جميع الأجهزة القديمة بأجهزة حديثة، وشراء برامج تساعد وتساهم في تفعيل دور التعليم الهجين لرفع مستوى التحصيل الدراسي لدى المتعلمين.
- العمل على الاشتراطات الصحية الموصى بها من قبل وزارة الصحة، للحفاظ على سلامة المتعلمين والمعلمين والعاملين بالمدرسة.
- تجهيز الخطط التعليمية: الأوقات المدرسة - الحصص المدرسية -
- خامسا: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس ومناقشتها: والذي نص على " ما أثر هذا النوع من التعليم على عمليات التحصيل الدراسي على المتعلمين؟ "
- أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال، وبعد تحليل استجابات أفراد عينة الدراسة، تم ملاحظة أن استجاباتهم قد اتفقت على عدد من المقترحات التي تسهم في جعل التعليم عن بعد أكثر فاعلية بين المعلمين والمتعلمين وهي على النحو الآتي:
- التعليم الهجين نافذة وبداية للعودة للحياة المدرسية العادية التي تساعد في ثقل خصال جمة لدى المتعلمين سواء على الجانب التعليمي أو الاجتماعي والنفسي الذي بكل تأكيد له دور وأثر كبير على مستويات التحصيل الدراسي.
- يساعد في الوصول إلى أكبر عدد من المتعلمين سواء مباشر (تقليدي) أو عبر النوافذ الإلكترونية من خلال المنصات التعليمية التي وفرتها المدرسة للمعلمين ويمكن من خلاله تنمية التعليم التعاوني بين المتعلمين داخل بيئة التعليم الهجين وهذا يساعد على كسب المتعلمين الثقة بأنفسهم وتنمية قدراتهم التفاعلية والتعاونية.
- استخدام أسلوب التعليم الهجين يساعد المتعلم للوصول للموارد التعليمية بعد الوقت المدرسي وذلك لتوفر المواد التعليمية إلكترونيا على الصفوف الافتراضية (كلاس روم)، وهذا يساعد على إعادة دراسته مرة أخرى الذي بدوره يساعد على رفع مستوى التحصيل الدراسي.
- رفع نسبة الدافعية إلى التعلم وأثره الإيجابي على عمليات التحصيل الدراسي وذلك لتنوع المصادر والبرامج المستخدمة خلال فترة عمليات التعليم الهجين بالمدرسة وما بعدها.
- سهولة تتبع أداء المشاركين وتنمية مهاراتهم التعليمية من خلال السياسة الدراسية المتبعة خلال فترة التعليم الهجين وما بعدها من

خلال المصادرة التعليمية الإلكترونية.

- أثره أيضا على تنمية قدرات المعلمين في مواكبة العصر مع التكيف مع الأزمات بشكل مهني ومحترف وهذا له الأثر الفعال الذي ينعكس على فهم مهارات وقدرات المتعلمين الذي بدوره يساعد المعلمين الوصول بالمتعلمين إلى أعلى قدر من مستويات التحصيل الدراسي عن طريق وضع خطط تراعي هذا النوع من التعلم وفق الفروق الفردية لديهم.

التوصيات

- في ضوء ما خلُصت إليه الدراسة من نتائج، يمكن التوصية بالآتي:
- الاستعانة بالخبرات القيادية الإدارية بالمدارس ذات المناهج الأجنبية في القرار التعليمي العام؛ لخلق نُسق واحد متحد ومتكامل في البنيان التعليمي للدول أو الأقطار ذات الطبيعة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية الوحدة؛ حتى تنصب في مصلحة واحدة وهي تحقيق تكامل تعليمي واحد متعدد التوجهات.
 - الاستعانة بتجربة المدارس ذات المنهج الأجنبي في التعليم عن بعد بدولة الكويت والاستفادة من كل ما حققته من إنجازات وما تعرضت له من عقبات خلال فترة حضور الطلاب والتلاميذ المدرسة وذلك على النحو المرجو والمطلوب.
 - إعادة النظر في آلية التعليم المدمج وما انسخ منه قرب الانفراجة الصحية من أزمة كورونا وهو التعليم الهجين من حيث المناهج ومدى جاهزيتها إلكترونيا تفاعليا، ومباشرة، بعيدة عن التقليد والتكرار والتقييد.
 - تدريب المتعلمين على سرعة التكيف مع المعطيات الجديدة من خلال تدريبهم على إعمال دور العقل وعاداته من حيث سرعة الاستجابة والتفاعل مع الأساليب التعليمية المستخدمة و المناهج المعدة والبرامج الإرشادية.
 - عمل برامج متطورة ومتغيرة لقياس مستوى التحصيل الدراسي للمتعلمين على أن يُدرب عليها المعلمين أولا وبقدر كافٍ مع توفير برامج إرشادية متكاملة لآلية العمل على تلك المقاييس للمعلمين وأولياء الأمور والمتعلمين أيضا.
 - عمل برامج إرشادية وتوعوية وفق تخطيط مدروس فيها تغطية جميع نواحي الاحتياجات والمتطلبات في مختلف المجالات المعرفية والاجتماعية والانفعالية والأكاديمية والمهنية، وإن تشمل أيضا البرامج الوقائية والعلاجية لحالات الضعف الأكاديمي التعامل معها، خلال التعليم عن بعد.
 - إعداد أولياء الأمور من خلال برامج إرشادية مكثفة لمساعدة ومتابعة أبنائهم من البيت خلال فترة التعليم الهجين.
 - توفير الدعم المالي الكافي لتنفيذ الأدوات والبرامج المعد والمجهزة للتعليم وذلك للتكلفة العالية التي تكون ثقل على المؤسسات التعليمية والتي توفر من جانب آخر كواد تربوية تعليمية على قدر عالٍ من الكفاءة والعطاء.
 - إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية لمن استخدم نفس الأسلوب في التعليم في دول الوطن العربي، والدول الأخرى للوصول على تحليل دولي شامل.

مراجع عربية

- الجلاي، لمعان مصطفى (2016). التحصيل الدراسي . الطبعة 2 ، دار المسيرة ، عمان ، الأردن
- الحلقاوي، وليد سالم محمد (2006). مستحدثات تكنولوجيا التعليم في عصر المعلوماتية. بيروت: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- الخالدي، أديب (2003) سيكولوجية الفروق الفردية والتفوق العقلي. عمان : دار وائل للنشر.
- زيتون، حسن حسين (2005) . رؤية جديدة في التعليم " التعلم الإلكتروني " : المفهوم - القضايا - التطبيق - التقييم ، المملكة العربية السعودية ، الرياض : الدار الصولتية للتربية .
- زين الدين ، محمد محمود (2007) . كفايات التعليم الإلكتروني، ط 1 ، مصر: خوارزم العلمية للنشر والتوزيع.
- السيد ، محمد محمد (2006) . " الكفايات اللازمة لمعلم المرحلة الثانوية لاستخدام الكمبيوتر في عملية التدريس بمدارس الجمهورية اليمنية ومدى توافرها لديه " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد البحوث الدراسات التربوية ، جامعة الدول العربية ، مصر.

- عبد الرؤوف، طارق (2014). التعليم الإلكتروني والتعليم الافتراضي. الطبعة الأولى. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
 - قسطندي شوملي (2007). الأنماط الحديثة في التعليم العالي : التعليم الإلكتروني المتعدد الوسائط ، المؤتمر السادس لعمداء كليات الآداب في الجامعات الأعضاء في اتحاد الجامعات العربية- ندوة ضمان جودة التعليم والاعتماد الأكاديمي - جامعة الجنان .
 - قاصوف، جاك (2007). مشروع قياس التحصيل التعليمي . العدد 40 ، المجلة التربوية.
 - أبوالبزيد، وليد محمود (2020). دور المدارس الأجنبية في استمرار عمليات التعلم وعدم توقفها من خلال تفعيل التعليم عن بعد خلال فترة ظهور وباء كورونا بدولة الكويت. مؤتمر كلية التربية جامعة المدينة العالمية - ماليزيا.
- المراجع الأجنبية

- Bersin,B.&associates. (2003). blending learning:what work?(online) available at :http:// www bersin.com.
- Krause,. K.,(October 2007). Griffith University Blended Learning Strategy , Document 5- number 2008/0016252
- Milheim,D.(2006). Strategies for the Design and Delivery of Blended Learning Courses. Educational Technology , 18(3), 99-105.
- Yang, Yu-Fen (2012). Blended Learning for College Students with English Reading Difficulties. Computer Assisted Language Learning, 25 (5), p393-410.

مواقع انترنت

- البديوي، إبراهيم فوزي (2020). التعليم المدمج والتعليم المجهز.. الفرق بينهما، تم الاسترجاع من :
<https://www.youm7.com/story/2020/7/25/%D8%A7%D9%84%D9%82%D8%A7%D8%B1%D8%A6-%D8%A5%D9%8A%D9%87%D8%A7%D8%A8-%D9%81%D9%88%D8%B2%D9%89-%D8%A7%D9%84%D8%A8%D8%AF%D9%8A%D9%88%D9%89-%D9%8A%D9%83%D8%AA%D8%A8-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85-%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%AF%D9%85%D8%AC-%D9%88%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85-%D8%A7%D9%84%D9%87%D8%AC%D9%8A%D9%86-%D8%A7%D9%84%D9%81%D8%B1%D9%82/4895322>
- خليف، زهير (2020). ما الذي نتعلمه من تجربة التدريس عن بعد في أزمة كورونا. تم الاسترجاع من :
<https://arabicpost.net/opinions/2020/04/14/%D9%85%D8%A7-%D8%A7%D9%84%D8%B0%D9%8A-%D9%86%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%85%D9%87-%D9%85%D8%B3%D8%AA%D9%82%D8%A8%D9%84%D8%A7%D9%8B-%D9%85%D9%86-%D8%AA%D8%AC%D8%B1%D8%A8%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%AF%D8%B1>

بحث رقم 23

الصعوبات التي تواجه معلم اللغة العربية في المرحلة الثانوية
بجمهورية الصومال

الأستاذ المشارك الدكتور إيمان محمد مبروك قطب

الباحثة أيان شيخ عبد الله

ملخص البحث :

المجتمع الصومالي كغيره من المجتمعات الإسلامية يهتم بتعليم اللغة العربية وزاد عدد الراغبين وواجهت المعلمين صعوبات ومشكلات، ومن الضروري جداً التعرف تلك الصعوبات التي تواجه معلم اللغة العربية فبدأت فكر هذه الدراسة عندما ترى الباحثة ازدياد عدد الراغبين في تعلم اللغة العربية والاتصال بثقافتها، والحاجة إلى معلمين متخصصين في اللغة العربية وتعليمها، والحاجة إلى معلمين مؤهلين ليؤدوا رسالتهم نحو أداء أفضل ، وليقوموا بمهنة تدريس اللغة العربية لسد حاجة هؤلاء المقبلين في تعلم اللغة العربية وثقافتها؛ ولذا اختارت الباحثة هذا الموضوع: (الصعوبات التي تواجه معلم اللغة العربية في المرحلة الثانوية بجمهورية الصومال) وهي: الصعوبات والمشاكل التي تواجه المعلم اللغة العربية وتتمثل مشكلة البحث، إجابته عن سؤال واحد وهو: إلى أي مدى يواجه معلم اللغة العربية من الصعوبات في المرحلة الثانوية بجمهورية الصومال؟

والهدف من هذه الدراسة تحديد الصعوبات التي يواجه معلم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية ، واقتراح حلولها. وإذا قمنا بتحديد تلك الصعوبات التي تواجه تلك المعلمين في تعليم اللغة العربية ، نجد أنها صعوبات تتعلق بالمناهج والمعلم نفسه والوسائل التعليمية وبطرق التدريس.

واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المبني على التحليل في دراستها، كما استعانت بأداتي المقابلة والاستبانة، والاستبانة من الأدوات جمع الحقائق والمعلومات في هذه الدراسة. وأجريت الدراسة الميدانية خلال عام الدراسي 2020-1920، وكان يمثل مجتمع الدراسة معلمي اللغة العربية في المراحل الثانوية بجمهورية الصومال (مقديشو) من الجنسين -الذكور والإناث- وبلغ عددهم (160)، وحجم العينة (30) معلمي اللغة العربية، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية. وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: المعلم غير المؤهل هو السبب في عدم معالجة الصعوبات وهناك عدم وجود منهج واضح متفق عليه لتعليم الطلاب في المرحلة الثانوية ومن الضروري جداً تطوير وإعداد معلمي اللغة العربية وتدريبهم ويحتاج المعلمون إلى إعداد والتدريب على طرائق التدريس والوسائل التعليمية. ومن معوقات الإعداد ندرة الأطر المؤهلة أكاديمياً.. كما أوصت الدراسة: دقة في اختيار معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بكفائتهم.

Abstract:

The Somali society, like other Islamic societies, are interesting in teaching Arabic language, and the number of those wishing to learn the Arabic language has increased. So, the idea of this study began when the researcher observed the increase of the number of those wishing to learn the Arabic language and exchange with its knowledge, and also the need for teachers specialized in the Arabic language and its teaching, and the necessity for qualified teachers to perform their mission towards better performance and to undertake the profession of teaching Arabic to meet the needs of those who are coming to learn Arabic and its knowledge; Therefore, this study comes to tackle this research problem entitled: "Difficulties facing the Arabic language teachers in the secondary stage in Somalia", which is the difficulties and problems facing the Arabic language teacher. The research problem is an answer to one question, which is: To what extent does the Arabic language teacher face difficulties in the secondary stage in the Republic of Somalia ?

The aim of this study is to identify the difficulties faced by the Arabic language teacher at the secondary stage, and to propose solutions for them. And if we want to identify those difficulties that these teachers encounter in teaching of the Arabic language, we find difficulties related to the curriculums, the teacher himself, the teaching facilities, and the teaching methods.

The researcher used the descriptive approach to analyze the study, as well as the interview and questionnaire methods for collecting data and information about this study. The field study was conducted during the 2019-2020 academic year, and the study community was participated by the principals, supervisors and teachers of Arabic language in secondary schools in Mogadishu, Somalia, both male and female, and their number reached (160) and the sample size was 30 managers and supervisors including male and female, and they were randomly selected. The most important findings of the study: the unqualified teacher is the reason why the difficulties are not solved. There is no clear and agreed upon curriculum for teaching students in the secondary stage. It is very necessary to develop, prepare and train Arabic language teachers and teachers need to prepare and train on teaching methods and teaching aids. Additionally, the study found there is a challenges that is the scarcity of well-prepared centers to produce the qualified teachers academically as well as there is also an urgent need to develop the planning and the execution competencies for Arabic language teachers. The study also recommended: selecting Arabic language teachers at the secondary level with their qualifications

مقدمة البحث:

الحمد رب العالمين لله ثم الصلاة والسلام على رسول الله وبعد
تعتبر اللغة العربية من اللغات الواسعة انتشارا في العالم اليوم ، وذلك لما تتمتع به من نفوذ أكتسبها الى الدين الإسلامي والحضارة الإسلامية التي انتشرت في العالم منذ أمد بعيد .

وبدأ المجتمع الصومالي كغيره من المجتمعات الإسلامية يهتم بتعليم اللغة العربية ، واكتسبت اللغة العربية منزلة رفيعة في أوساط الشعب ، وأسهم العلماء والعلماء في نشرها ، وذلك بإنشاء الخلاوي والحلقات العلمية في المساجد ، ولقد تعرض هذا التعليم إلى محاربة شديدة من قبل الإستعمار بشتى أنواع الغزو الفكري ، والثقافي ، لكن المسلمين ظلوا يكافحون للحفاظ على هذه اللغة، حتى تمكن المعلمون من نقل التراث الإسلامي إلى الأجيال اللاحقة ورغم كل ما تعرضوا له من مضايقات ، فنالوا بذلك فضل الإبتداء وترى الباحثة أن هناك حاجة ماسة في ازدياد عدد الراغبين في تعلم اللغة العربية والحاجة إلى معلمين مؤهلين ليؤدوا رسالتهم نحو أداء أفضل فمن الضروري جداً التعرف عن أهم الصعوبات التي تواجه المعلم اللغة العربية التي تواجهها الباحثة عن هذا الموضوع (الصعوبات التي تواجه معلم اللغة العربية في المرحلة الثانوية بجمهورية الصومال) لإبراز أهمية معرفة تلك المشكلات التي تواجه المعلم والمهدف هو تيسير عملية التعليم والوصول إلى طرق اكتساب المعلم لمهنة التدريس وتسعى الباحثة إلى الخروج بنتائج وتوصيات ومقترحات ، ويمكن أن تسهم في حل هذه المشكلات ، ولا تدعي الباحثة أن هذه الدراسة تتصف بالعمق ، وإنما تهدف الدراسة إلى إمطة اللثام عن عديد من المشكلات التي تعانيها هؤلاء المعلمون أمام محاولات أخرى أكثر تكاملاً وأكثر دقة .

إحساس المشكلة

أحست الباحثة بمشكلة الدراسة الحالية من خلال ما يأتي:

1- الخبرة الشخصية للباحثة:

عملت الباحثة مديرة ومدرسة في المدارس العربية بجمهورية الصومال، ولاحظت من خلال تجربتها صعوبات كثيرة تواجه معلم اللغة العربية في تطبيق مناهج التعليمية ، واستخدام الوسائل، وطرق التدريس، وتواجه معلمي اللغة العربية مشكلات عديدة، منها أن هناك غياب معاهد الإعداد والتدريب، وحاجة ماسة إلى تحسين أداء معلم اللغة العربية بتلك الجوانب.

2- النتائج الكثيرة عن الدراسات: التي أشارت إلى وجود صعوبات تواجه معلم اللغة العربية في تلك المدارس، من حيث استخدام وسائل التعليم وطرق التدريس، وهذا ما يؤدي إلى ضعف الطلبة في استخدام اللغة العربية حتى بعد وصولهم إلى المرحلة الجامعية.

3- الدراسة الاستطلاعية: وقد أشرفت الدراسة الاستطلاعية عن إحساس بوجود المشكلة التي قامت بها الباحثة، والتي تمثلت بإجراء مقابلات مع عددٍ من منسوبي اللغة العربية في الصومال من المديرين والخبراء والمدرسين، بحيث توطأت استجابات جميع الذين قابلتهم الباحثة بوجود ضعف في مخرجات مراكز التعليم اللغة العربية في الصومال في تطبيق المنهج ووسائل التعليم وطرق التدريس.

كافيا. مشكلة البحث

وفي ضوء ما سبق تتحدد مشكلة هذه الدراسة في البحث عن تحديد صعوبات التي تواجه معلم اللغة العربية بجمهورية الصومال ، واقتراح حلول المشكلة في ضوء إعداد المعلم إعدادا كافيا

أسئلة البحث:

ولهذا تتحدد مشكلة الدراسة عن إجابة سؤال واحد تمثل أسئلة هذا البحث:

ماالصعوبات التي تواجه اللغة العربية في المرحلة الثانوية بجمهورية الصومال؟ وتفرع إلى:

- 1- ما مدى صعوبات التي تواجه المعلم اللغة العربية نفسة ؟
- 2- ما مدى صعوبات التي تواجه المعلم اللغة العربية في إيجاد منهج واضح متفق عليه ؟
- 3- ما مدى صعوبات التي تواجه المعلم اللغة العربية في استخدام وسائل التعليم؟

4- ما مدى صعوبات التي تواجه المعلم اللغة العربية في استخدام طرائق التدريس؟

5- ما مدى صعوبات التي تواجه المعلم اللغة العربية في استخدام وسائل التقويم؟

أهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى تحقيق الأهداف التالية

1. تحديد مدى صعوبات التي تواجه المعلم اللغة العربية في معالجة صعوبات التي تواجه نفسه
2. التعرف مدى صعوبات التي تواجه المعلم اللغة العربية في تطبيق المنهج التعليمية
3. التعرف مدى صعوبات التي تواجه المعلم اللغة العربية في استخدام وسائل التعليم.
4. الوقوف عن مدى الصعوبات التي تواجه المعلم اللغة العربية في استخدام طرائق التدريس.
5. الوقوف مدى صعوبات التي تواجه المعلم اللغة العربية في استخدام وسائل التقويم.

أهمية الدراسة:

تكسب الدراسة الحالية أهميتها إجمالاً مما تتوخاه من تحديث الصعوبات التي تواجه معلم اللغة العربية في المرحلة الثانوية بجمهورية الصومال بشكل يحقق الغرض الحقيقي من تعليم اللغة العربية.

أهمية الدراسة النظرية:

وبناء على ما سبق تبرز الأهمية العلمية النظرية لهذه الدراسة فيما يلي:

1- تقدم إطاراً نظرياً عن صعوبات التي تواجه معلم اللغة العربية، مع مقترح مفصل لاستثمار الأنشطة اللغوية في تطوير مهارات معلم اللغة العربية.

2- تقدم إطاراً نظرياً عن واقع ممارسة وسائل وطرائق التدريس لمعلم اللغة العربية في المرحلة الثانوية بجمهورية الصومال.

3- لم يتطرق أحد من الباحثين -حسب علم الباحثة- إلى الصعوبات التي تواجه معلم اللغة العربية في المرحلة الثانوية بجمهورية الصومال حسب علم الباحثة، وهذا قد يكسب هذه الدراسة الزيادة، ويجعلها نواة لدراسات أخرى.

أهمية الدراسة التطبيقية:

تتوقع الباحثة للدراسة الحالية أن لها أهمية تطبيقية قد تفيد وتستفيد الجهات الآتية:

أ- مخططي المناهج ومؤلفي والقائمين على إدراك المدارس الثانوية العربية بجمهورية الصومال،

ب- مدرسي اللغة العربية بها؛ حيث تمدهم بمقترح مفصل لاستثمار الاستراتيجيات.

ج- الباحثين و الباحثات حيث تفتح لهم معالجة صعوبات التي تواجه معلم اللغة العربية، وتنميتهم ليواكب التطور الهائل في ميدان تعليم اللغات الأجنبية.

د- تظهر الاهتمام بتطوير استخدام وسائل وطرائق التعليم التي يتناسب موضوع الدراسة مع اهتمامات القائمين على تعليم اللغة العربية بجمهورية الصومال.

الدراسة الحالية لها أهمية كبيرة حيث يستفيد منه الموجهون، والمهتمون والمتخصصون في تعليم اللغة العربية ويمكن أن يستفيد من نتائجها وتوصياتها معلمو اللغة العربية في تدريسهم اللغة العربية في المرحلة الثانوية؛ إذ تكتمل به جودة السائدة لفظاً ومعنى وذلك لما لها من مكانة عالية في سائر اللغات؛ ويمكن أن يستفيد من تحديد مؤشرات أدائها كل من المعلمين والمتعلمين والموجهين، كما أن معالجة الصعوبات التعليمية توضح للمعلم خط سيره في طرق تدريس اللغة العربية بكفاءة واقتدار، وكل من له علاقة بتدريس اللغة العربية عامة.

حدود البحث

1/ الحدود المكانية :- المدارس الثانوية في مقديشو .

2/ الحدود الزمانية :-العام الدراسي 2016-2019 م

3/ الحدود الموضوعية: تحديد الصعوبات التي تواجه معلم اللغة العربية في المرحلة الثانوية بجمهورية الصومال، وإقتراح حلول مناسبة لصعوبات التي تواجه معلم اللغة العربية في المرحلة الثانوية بجمهورية الصومال.

4/ الحدود البشرية:

معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بجمهورية الصومال

الأدب النظري

أولاً: الصعوبات التي تواجه معلم اللغة العربية

أ: صعوبات تتعلق بالمعلم:

المعلم هو العنصر الأكبر أهمية لعملية التربية ترتبط ارتباطاً وثيقاً نحو التعليم علي فعالية المدرسين⁽¹⁾. وان مشكلة المعلم من المشاكل المستعصية في إفريقيا، وهي مشكلة متشعبة كما أن هناك مشكلة عاجلة تتعلق بصعوبة الحصول علي المدرسين، للمدارس الإسلامية وكذلك لتدريس اللغة العربية⁽²⁾، ويجمع المربون علي أن المعلم يشكل حجر الزاوية في العملية التربوية، ويجمعون كذلك علي أن المعوقات التي تعيق عمله لا حصر لها⁽³⁾. لأن كثيراً من المعلمين والمدرسين المتخرجين من دورات المعلمين وكليات التربية لم يتلقوا في أثناء اعدادهم ما يؤهلهم لأداء وظائفهم الميدانية اداءً كاملاً، فبعضهم يعجزون عن العطاء العلمي المنتظر⁽⁴⁾، ولاشك أن المعلم هو القلب النابض في ميدان التربية والتعليم إذ تقع علي عاتقه تربية وتعليم الأجيال الذين هم أمل الأمة، فالعمل عليه كثير⁽⁵⁾.

فلم يعد المعلم هو مصدر المعلومات بل أصبح دوره مقصور على التوجيه والإرشاد وتطوير البرامج التعليمية، وأيضاً المتعلم لم يعد متلقياً سلبياً بل أصبح مشاركاً نشيطاً فعالاً في العملية التربوية⁽⁶⁾، إن مهمة المعلم هي مهمة من نوع خاص، فهي في بعض أجزائها سهلة ميسرة، وصعبة معقدة في أجزائها الأخرى، وأسهل ما فيها هو ما تقوم بشكل روتيني معتاد⁽⁷⁾، وينبغي ان تكون مهنة التدريس بمثابة وظيفة رائعة يتمتع بها المدرس ويدرك مدى أهميتها، فالتدريس يعطى المعلم شعوراً بالإنجاز لأنه يقوم بتعليم التلاميذ أصول وقواعد العلم كما يساعدهم على التفكير الدقيق ويجعلون يتمتعون بقدرات لازمة، وواجبة مثل الإحترام الذاتي لأنفسهم، والقوة والعزم في مواجهة المشكلات التي تصادفهم. لذا ينبغي أن يشعر المعلم بالفرحة⁽⁸⁾ إذ يقوم لدور المسهل للظروف البئية حتى يساعد المعلم للوصول الي حالة التكامل الشخصي والفاعلية، وتحقيق الذات، ويهيء المعلم علاقة طيبة بينه وبين الطلاب، حتى المواقف الذي يتطلب فيه الطالب مساعدة ويقوم المعلم بدور الناصح فيما

(1) علي، برنامج مقترح للمدارس الإسلامية العربية في كينيا، ماجستير في تعليم اللغة العربية بغيرها غير منشور، ص 17.

(2) أمين، منهج مقترح لتدريس اللغة العربية للمدارس الثانوية الحكومية الكينية، ماجستير في تعليم اللغة العربية بغيرها، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، بحث غير منشور 1997، ص: 13.

(3) مرعى، الكفاية التعليمية في الضوء النظم، ط 1، ص 19.

(4) لطيف: معلم التربية الإسلامية واللغة العربية، د ط، ص 12-13.

(5) حواية الله، المشكلات التي تواجه معلم اللغة العربية بمدارس النازحين الجنوبيين (ولاية خرطوم)، رسالة ماجستير غير منشور، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، ص 35.

(6) عبد القادر، الوسائل التعليمية والمنهج، ط 3، ص: 46.

(7) عدس، فن التدريس، ط 1، ص: 23.

(8) أماني، أداء التقويم المعلم اللغة العربية في المرحلة الثانوية، رسالة الماجستير، بحث غير منشور، ص: 29.

يتعلق بتقديم الطالب في تعلمه الصغرى لمسا عدته علي إكتشاف مواضيع جديدة⁽¹⁾. فالمعلم يرى البناء الروحي والقومي والعربي فهو المسئول عن إرسال الدعائم القوية للدين واللغة، وبقدرة ما يبذل في أداء رسالته، وبقدرة ما يتسم به عمله بالإخلاص يكون صفاء الأمة. وبقدرة ما يبذل في أداء رسالته، وبقدرة ما يتسم به عمله بالإخلاص يكون صفاء الأمة، ورقى مشاعرها، ويكون تقدمها وانطلاقها إلى ما تربو إليه آمال وغايات، فحيثما يكن المعلم، تكن أمة⁽²⁾.

إن المعلم الكفاء يعرف ما ينوي تدريسه، ولماذا يدرسه؟ وكيف يقوم بذلك؟، والمعلم الكفاء يتوخى الدقة من التخطيط، وهو علي استعداد للمعلم لأنه يعتبر مرشدا للمدرس، وضروريا لإعداد الأنشطة التعليمية اللازمة، ولتجنب الإعداد المتعجل غير متسق، وتناسق الإعداد مع محتوى المنهج، لا بد أن يتعرف المعلم على المحتوى ويحدده، ويدخل في اعتباره، ويدرك الدرس إدراكا كاملا⁽³⁾، حتى يكون المعلم أثره في تنمية حب اللغة في الطلبة والإقبال عليها يفترض ان يكون لديه في بيته مكتبة تضم عديد من الكتب التي تناول اللغة أجزائها، وان تعمل على تنميتها باستمرار، ويعطى جزءا من وقتة في الإطلاع علي بعض المؤلفات العربية في مختلف ميادين اللغة فلا يقتصر اطلاعه علي عصر دون عصر، او علي فن أدبي او لغوي دون الفنون الأدبية او اللغوية الأخرى⁽⁴⁾.

كما يهيئ المعلم مواقف حب الإستطلاع الحرة المفتوحة أمام الطلاب، فيقومون بالتساؤل والإكتشاف، فالتفكير ضمن المجموعة حسب الإطلاع والتساؤل، ممكن الطالب من أن يتعلم كيف يتعلم⁽⁵⁾.

نتج التغيرات الحضارية والصناعية المتنوعة تغيير لدور المعلم، فلم يعد هو مصدر المعرفة الأوحد ومحور العملية التعليمية بل أصبح مساعدا للطالب في التعلم وكيفية العمل علي الإرتقاء لمستواه والتخطيط في اعداد وتوجيه الطلاب لدراستهم بما يناسب قدرتهم ومستواهم العلمي وميولهم، وهذا يتطلب توفير المواد التعليمية، والأجهزة الجديدة المساعدة للمعلم في أداء ادواره الجديد⁽⁶⁾.

نجد أن المعلم المبدع له دور مهم مركب متعدد الأبعاد فهو له أكثر من دور تربوي، معرفي وسيكولوجي وتقني، ويتطلب هذا من المعلم ان يكون عالما باحثا في إثارة الدافعية منميا لقدرات التلاميذ على التحصيل الدراسي، متابعا لمظاهر النمو وتطوراتها، خبيرا بأنشطة التعلم، ووسائل قياسه مرشدا نفسيا⁽⁷⁾، مثيرا للإبتكارية والإبداع، قادرا على البحث عن المعرفة، قادرا على إستثمار المعرفة، قادرا علي تطبيق المعرفة⁽⁸⁾. وقد أجمع المربون علي أن معظم المشاكل التربوية ناشئة في أساسها من إفتقار المدارس إلى معلمين قديرين، فالمعلم القدير يمكن أن يتلاقى في المشاكل قبل حدوثها.

اضافة لذلك فإن جميع المعدات والأدوات والوسائل التعليمية لا تجدى أي فائدة بدون هذا الإنسان القدير، فهو الذي يكسب هذه الأدوات معناها التربوية وينفخ فيها روح الحياة⁽⁹⁾.

فالمعلم هو العمود الفقري وحجر الزاوية في العملية التعليمية، إذ أنه يشكل في حياة التلاميذ المستقبلية، ويخلق منهم لبنات تصلح لبناء

(1) نور، تطوير أساليب تدريس اللغة العربية في المدارس العربية الأهلية في الصومال، رسالة ماجستير غير منشور، ص: 42.

(2) لطيف، معلم التربية الإسلامية، واللغة العربية، دط، ص 10.

(3) فرج، التدريس الفعال، ط 1، ص 15.

(4) عدس، فن التدريس ط 1، ص: 32.

(5) نور، تطوير أساليب تدريس اللغة العربية في المدارس العربية الأهلية في الصومال، رسالة ماجستير غير منشور، ص: 42.

(6) زاهر وبهاني، تكنولوجيا التعلم، ط 2، ص: 50.

(7) صلاح الدين، آفاق التعليم الجيد في مجتمع المعرفة، ط 1، ص 172.

(8) المرجع السابق، ص: 173.

(9) عبيدان، اعداد المعلمين وتنميتهم، ط 1، ص 183.

المجتمع⁽¹⁾.

إذن فالمعلم هو الشخص المتدرب لتدريس التلاميذ أو الطلبة في أحد المعاهد⁽²⁾، ويعتبر المعلمون بخصائصهم وخلفياتهم المتنوعة الأداء الرئيسية لتنفيذ المنهج حتى يعتمد علي أمنيتهم الشخصية والوظيفية في النجاح المنهج أو فشله⁽³⁾، وحتى يستطيع المعلمون بخاصة والتربويون بعامة، محاورات التقدم، والتغيير والتطور المعرفي والتفجر العلمي، فلا بد من الوقوف على أحدث النظريات والحقائق والمعلومات في التخصصات، والإلمام بالاستراتيجيات التدريسية، والطرق والوسائل التعليمية والمعينات التربوية وهذا بالطبع يتطلب بالتدريب المستمر، والتعلم الدائم⁽⁴⁾.

إن معلم اللغة العربية لا يقتصر فقط على تلقين تلاميذه قواعد النحو والإملاء والأدب وإنما هو صالح أجيال يغرس فيهم روح الإعزاز بأمتهم ولغتهم، وهذا يحتاج لصفات خاصة⁽⁵⁾، فإن النظر تجاه إعداد المعلم لا تزال تعتبر التدريس حرفة وليست مهنة، فهو مجرد ناقل للمعلومات إلى الآخرين ويمارس حرفة تعتمد على الممارسة العملية أكثر مما يعتمد على الدراسات العملية المتخصصة والمخطط لها، وهذه النظرة كفاءة وقدرة عاليتين لا يمكن ان يتحققا الا عن طريق اعداد المعلم مهنيا وتربويا على مستوى عال⁽⁶⁾.

وإن اعداد المعلم ثقافيا وعلميا لا تتعارض مع اعداده مهنيا، ويختلف عنه من حيث الأهمية والتأثير في العمل التربوي بشكل عام وإنما التكامل والشمول والتوازن بين الجوانب الثلاثة العملية اى جانب الثقافة العامة، والثقافة التخصصية، والثقافة المهنية يعد هو الأساس المعتمد في إعداد المعلم وتهيئة لمهنة التعليم⁽⁷⁾.

من المتعارف ان نجاح المعلم في عمله يعتمد على عناصر كثيرة غير أن إعداد التربوي من أكبر العناصر أهمية⁽⁸⁾، فإن توافرت الكفاية اللغوية والمهنية والعلمية في ذلك المعلم استطاع بالطريقة الجيدة، والمناسبة، وأن يخطط للمنهج السليم، ويعد المادة التعليمية المناسبة للظروف البشرية والمكانية والزمانية التي يعيشها، من هنا كانت أهمية اعداد المعلم، الإعداد السليم⁽⁹⁾، إذن فالمعلم الجيد هو الركيزة الأساسية للبرامج الناجح، ولا بد من اعداد المعلم وتدريبه اعدادا تدريبيا جيد لكي يبدأ السير في البرامج التعليمي نحو الهدف المنشود⁽¹⁰⁾.

قد يعود مصدر المشكلات داخل الفصل الدراسي إلى المعلم نفسه، في خصائصه ومؤهلاته الأكاديمية والتربوية، وسلوكياته⁽¹¹⁾. يتوقع المجتمع الصومالي من المعلم ان يحقق آماله، أما المشكلات التي تتعلق بالمعلم والتي تواجه المدارس [والجامعات] العربية الأهلية في تدريس اللغة العربية فتكمن في عدم اعداد معلم اللغة العربية اعدادا جيدا يؤهله في التصدي للمهنة التي ينتظر منه المجتمع⁽¹²⁾.

(1) النعيم التوم، مشكلات تعليم اللغة العربية لطلاب بالولايات الجنوبية بالجامعات، رسالة دكتوراه غير منشورة، ص 81.

(2) بدوى، معجم المصطلحات التربوية والعلم، دط، ص 26.

(3) حمدان، تطوير المنهج، سلسلة الحديثة، 17، د.ط، ص 41.

(4) قالوقى، التدريب في أثناء العمل، ط 1، ص 43.

(5) ناصر، مقدمة التربية، ط 1، ص 104.

(6) فرج، التدريس الفعال، ط 1، ص 32.

(7) المرجع السابق، ص 34.

(8) عبيدان، اعداد المعلمين وتنميتهم، ط 1، ص 183.

(9) صالح، ندوة تطوير اعداد المعلمين اللغة العربية الناطقين باللغات الاخرى، ص 56.

(10) الصيني: وسائل تدريب معلمى اللغات الأجنبية وتطويرهم، السجل العلمى للندوة العلمية الأول لتعليم العربية لغير الناطقين بها، ط 2 ص 57.

(11) الفتلاوى: تعديل السلوك في التدريس، ط 1، ص 227.

(12) نور، تطوير أساليب تدريس اللغة العربية في المدارس العربية الأهلية في الصومال، رسالة ماجستير غير منشور، ص.

ب: مشكلة تتعلق بالمتعلم:

إن المتعلم هو المستهدف من وراء العملية التربوية والتعليمية حيث تسعى التربية بمختلف مؤسساتها ووسائلها الى تربية المتعلم وتنشئته وتوجيهه واعداده للمشاركة في حياة المجتمع بشكل منتج ومستمر،⁽¹⁾ إن الطلاب الذين نقوم بتدريسهم اللغة العربية في الجامعة في مختلف الكليات والتخصصات إنما هم طلاب اجتازوا مرحلة التعليم العام وأدوا امتحاناتهم بنجاح، فهم ليسوا طلابا مبتدئين في تعليم اللغة العربية، وفي جعبتهم رصيد لغوي إن في المفردات والتراكيب والقواعد الإملائية والنحوية وفي البلاغة والشعر، فقد درسوا القواعد النحوية من قبل ودرسوا بعض الضروب البلاغة، كما انهم درسوا قواعد الإملاء والكتابة، وهم من ناحية ثانية طلاب كبار ليسوا صغارا، لهم اهتماماتهم وحاجاتهم ومتطلباتهم، ويتفاعلون كل مع اختصاصه، وقد وقع امامهم هدفا في دراسة ذلك الاختصاص.⁽²⁾

ويختلفون في قدراتهم واستعداداتهم وقبلياتهم وقد تقع هذالتباين والإختلاف ضمن المراحل العمرية التي يمر بها المتعلم، فالمتعلم كل مرحلة دراسية يختلف عن متعلم مرحلة أخرى، فإن علي المعلم معرفة خصائص المتعلم في كل مرحلة دراسية.⁽³⁾ ومن هنا كانت عملية التدريس ينبغي لها أن تتم في ضوء خصائص هذه الشريحة من المتعلمين واهتماماتها ومتطلباتها واختصاصاتها من جهة، وفي ضوء خبراتها الماضية من جهة أخرى بحيث يرمي تدريسهم اللغة العربية الي:

ترميم الثغرات في خبراتهم اللغوية وتعزيز خبراتهم الإيجابية.

غرس الشغف في نفوسهم عن طريق الإستثارة دوافعهم بما تلبيه عملية التدريس من حاجاتهم واهتماماتهم ورغباتهم، إذ بقدر ما تكون اللغة التي يتفاعلون معها وثيقة الصلة بإختصاصاتهم واهتماماتهم أقبلوا عليها بكل نفس راضية، وبقدر ما تكون حوشية غريبة غير مألوفا نفروا منها وابتعدوا عنها، وأخفقت عملية التدريس عن تلبية الأهداف المرسومة لها.⁽⁴⁾

اعطاء الطالب/ الجامعي حريته في التعبير عن آرائه.

المرونة في التفاهم والتعامل مع الطالب/ الجامعي.

إتاحة الفرصة للإكتشاف والإبتكار والبحث والإطلاع عن طريق اتباع الكثير من الأساليب التدريسية التي تدعم النشاط والتجريب والعمل. تنمية الطالب/ الجامعي في ان يفكر لنفسه تفكيرا مستقلا.

تشجيع الطالب الجامعي لممارسة الأنشطة العلمية والتقنية لتنمية الناحية العقلية والإنفعالية والإجتماعية.

الإهتمام بأساليب النقاش والحوار المفتوح حول الموضوعات، بدلا من اتباع اسلوب الوعظ والإرشاد والمحاضرة.⁽⁵⁾

ج: مشكلات تتعلق بالوسائل التعليمية:

يقصد الوسيلة التعليمية كل أنواع الوسائط التي تعين المعلم علي توصيل المعلومات والحقائق للتلميذ بأسهل واقرب الطرق، وأشهر التعريفات انتشارا هو تعريف دنت (dent) الذي يعرفها بأنها هي (المواد التي تستخدم في حجرات الدراسة او في غيرها في الموافق التعليمية لتسهيل فهم المعاني الكلمات المكتوبة او المنطوق.⁽⁶⁾

فإن استخدام الوسائل الوسائل المعينة في عمليتي التعلم والتعليم ليس الأمر المستحدث⁽⁷⁾، بل هو عمل له مشروعيتها الدينية يستند الى هدى

(1) الفتلاوى، تعديل السلوك في التدريس، ط1، ص63.

(2) السيد، تعليم اللغة بين الواقع والطموح، ط1، ص266-267.

(3) كاظم، تعديل السلوك في التدريس، ط1، ص: 63.

(4) السيد، تعليم اللغة بين الواقع والطموح ط1، ص: 267.

(5) كاظم، تعديل السلوك في التدريس، ط1، ص 134-135.

(6) كدوك: تكنولوجيا التعليم، ط1، ص67.

(7) الصيفي، المعلم واستراتيجيات التعليم الحديث ط1، ص.

النبي الكريم صلى الله عليه وسلم، الذي بعث معلما وميسر⁽¹⁾، ومن الوسائل التي يستخدمها الرسول صلى الله عليه وسلم في تعليم أصحابه: الإشارة بالأصابع، الإشارة باليد الواحد، الإشارة باليدين، استخدام الحصى، الرسم على الأرض، العروض والتوضيحات العملية، المجسمات والدمى، استخدام الأشياء الحقيقية⁽²⁾، ان ترك العملية التعليمية على شكل او أسلوب واحد من الأشياء التي تفقد الواقية والرغبة في الوصول الى درجة من الكمال للعملية التعليمية، ولذلك استفاد الكثير من الإدارات المدرسية بالمد التكنولوجي في تغيير انماط العملية التعليمية، لصالح المعلم والتلميذ، وتكوين علاقة تفاعلية موجبة بينهما وحتى يتحقق الهدف المنشود من العملية التعليمية⁽³⁾.

فالمعلمون منذ القدم حاولوا إيصال المادة العلمية إلى مدارك المتعلمين بأيسر السبل، لكن يتميز العالم المعاصر بالتطورات السريعة والمستمرة في مجال المعرفة العلمية والتقنية، وبلغت شأوا لم يكن يتخيله الإنسان من قبل، وقد أدت ثورة المعلومات والتقنية، وتعدد قنوات المعرفة، والزيادة الكبيرة في حجم السكان، والإنخفاض المستمر في كفاءة عملية التعليم، وعدم تجانس المتعلمين، والحاجة المطردة إلى تحسين جوانب التعليم وإيجاد أفراد متخصصين ذوي كفاءة متميزة إلى تغير مفهوم التربية الحديثة وضرورة إدخال تكنولوجيا التعليم إلى صميم العملية التعليمية والحرص على توظيفها لتحسين عملية التعلم والتعليم. فالتطور الشامل للعملية التعليمية يركز على تكنولوجيا التعليم بما تقدمه من مناهج وخبرات تعليمية ثرية ذات أهداف واضحة ومحددة، ومن وسائل توصيل المعلومات وتنمية المهارات من خلال استخدام الأدوات والأجهزة واستراتيجيات التعليم⁽⁴⁾.

ولقد أثبتت التجارب والنظريات التربوية الحديثة أن الوسائل التعليمية إذا أحسن استخدامها فإنها تحقق أهدافاً تربوية عظيمة ومن تلك الأهداف:

تشوق المادة للمتعلم وتبعث في نفسه الاهتمام الكبير بها.

تساعد في توصيل المعلومات إلى الطالب في اقصر وقت وبأقل جهد.

تبعد ما تعلمه الطالب عن النسيان.

تزود المتعلم بالخبرة الحقيقية التي تخلق فيه النشاط الذاتي.

تمكن المدرس من مقابلة الفروق الفردية بين التلاميذ بتقريب المعنى وإعطاء كل منهم الخبرات التي تناسبه.

إذا كانت الوسائل التعليمية تعين على كل هذه الوظائف وتؤدي مثل هذه الخدمات للمواقف التعليمية فليس أيسر على الإنسان من أن يتصور ما تؤديه اللغة العربية من فائدة كبرى إذا استعان بها مدرسوها وخاصة أن اللغة العربية موصوفة بصعوبة التعلم فهي من أجل هذا محتاجة إلى ما يجذب الانتباه إليها ويشحنها بعنصر التشويق ويبسط غامضها ولا يتأتى لها ذلك إلا بالوسائل التعليمية⁽⁵⁾.

ولا شك ان التعليم عن طريق الخبرات الحسية المباشرة حقبة واضحة ودقيقة وذات معنى محسوس بالنسبة له، وهذا لا يعني ان التعلم عن طريق الخبرة المباشرة لا يخلو في بعض الأحيان من سوء الفهم من جانب المعلمين الا أن الإحتمال حدوث ذلك أقل بكثير منه في حالة اعتمادنا على الإلقاء وحدها⁽⁶⁾.

ومدرسو اللغة يحتاجون الى المواد التعليمية في أثناء تدريسهم متمثلة في الكتب والمصادر والمراجع والمجلات والصحف والوثائق والسجلات والصور المتحركة والتسجيلات الصوتية واللوحات المصورة والنماذج والمجسمات... الخ، وقد يحتاج المدرس اللغة الى عدة مواد في الموقف التعليمي

(1) عبدالله: تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الدار العالمية، الجزيرة، ط1، ص178، ص137.

(2) عبدالله، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ص:138.

(3) الرشدى: مشكلات الإدارية المدرسية في الفية الثالثة، ط1، ص.

(4) السيد، المعلم وإستراتيجيات التعليم الحديث ط1، ص55.

(5) قمر، مشكلات تعليم اللغة العربية في المدارس المتوسطة الحكومية تشاد، بحث تكميلي للدبلوم العالي، غير منشور، ص 35.

(6) محمد وجابر، الوسائل التعليمية والمنهج، ط3، ص: 38.

الواحد، ذلك لأن اللغة ماهي الا صورة رمزية للواقع، والمدرس لا يستطيع ان يقرب ما بين الرمز والواقع الا ربط بينهما ربطاً محكماً، فاما ان يقود طلابه الى خبرة مباشرة عن طريق المشاهدة الواقع في المواقف الحوية المختلفة، واما ان ينقل اليهم الواقع مصوراً او مسموعاً او ملموساً بطريقة الحواس.

وللغة أيضاً جانب انفعالي فهي وسيلة نقل المشاعر والأحاسيس والتعبير عن العواطف، فإذا ربط المدرس بين اللغة والواقع في التعليم كان أقدر على تربية المشاعر طلابه وصقلها في جو من الصدق والأمانة.⁽¹⁾

وإذا استطاع الطالب أن يؤمن المواد المتصلة بالمواقف وأن يستخدم الأجهزة يفهم ويتمثل وقدما جاء المثل الصيني: ((اسمع فأنتسى، أقرأ فأنتذكر، أعمل فأفهم))⁽²⁾، وجاء في القرآن الكريم { ولا تقف ما ليس لك به علم، إن السمع والبصر والفؤاد كل أولئك كان عنه مسؤولاً }⁽³⁾. وقد أغفلت جامعاتنا العربية الإعتماد على أساليب متعددة، وعلى الرغم من كثرة وسائل التعليم والتعلم في عصر الحاضر إلا أن اغلب المعلمين في الصومال يستخدمون نوعاً واحداً من الوسائل البصرية وهي السبورة، ورغم أن السبورة أداة تعليمية لا تخلوا منها حجرة الدراسة، وقد استخدمت السبورة في المدارس منذ مئات السنين، وما زالت تعتبر الوسيلة التي لا غني عنها في التدريس رغم التطور التكنولوجي في التقنيات التربوية الحديثة، كما أنها تعتبر الوسيلة الوحيدة المتوفرة في الفصول الدراسية الصومالية ويستخدمها جميع مدرسي اللغة العربية في الصومال لتوصيل المعرفة الى الدارسين⁽⁴⁾.

إذن نجد أن الوسائل التعليمية في الجامعات الصومالية معدومة أو شبه معدومة في جميع المراحل، ويعتمد المدرس غالباً على الشرح الشفوي والتلقين و تنوع التعابير اللفظية وقلّ أن يعزز أو يدعم الشرح أو الدرس الذي يلقيه على الطلبة باستخدام وسيلة تعليمية إيضاحية حسية تلائم الموقف التعليمي.

وتناسب الموضوع الذي يقدمه للطلاب كأن يستعمل الخريطة أو الصور المتحركة أو الفيلم الثابت وغير ذلك مما له علاقة مباشرة بالدرس المقدم⁽⁵⁾.

ولا شك أن عدم استخدام الوسائل التعليمية من المشكلات التي تواجه معلم اللغة العربية في المدارس الثانوية في جمهورية الصومال، حيث أن وسائل التعليم المستخدمة في هذه المدارس هي وسائل تقليدية للغاية حيث أنها لا تتعدى السبورة والطباشير فقط.

لذا فمن ضمن مشكلات التي تواجه تعليم اللغة العربية في المراحل الثانوية في جمهورية الصومال فقدان الوسائل التعليمية

ثانياً: الدراسات السابقة

الدراسة الأولى : دراسة حول «المشكلات التي تواجه تعليم اللغة العربية في المدارس الثانوية الحكومية في جيبوتي»: عبد الرحمن مؤمن علي⁽⁶⁾ بعنوان

أهم الأهداف:

- 1- إبراز المشكلات التي تواجه تعليم اللغة العربية في المدارس الثانوية الحكومية في جيبوتي.
- 2- المساهمة في تحسين وضع اللغة العربية في المدارس الثانوية الحكومية في جيبوتي.

(1) السيد، تعليم اللغة بين الواقع والطموح ط1، ص: 227.

(2) المرجع السابق، ص: 227-228

(3) سورة الإسراء، ص: 36

(4) السيد: تعليم اللغة بين الواقع والطموح ط1، ص: 229.

(5) عبيدي، استخدام الوسائل التعليمية في تعليم اللغة العربية في الصومال، بحث تكميلي لنيل درجة ماجستير غير منشورة، ص: 180.

(6) عبد الرحمن، المشكلات التي تواجه تعليم اللغة العربية في المدارس الثانوية الحكومية في جيبوتي، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الخرطوم الدولي، عام 2004م.

3- المساهمة في ترقية مستوى اللغة العربية في تلك المدارس.

4- تقديم اقتراح وحلول لتذليل المشكلات التي تواجه الطلبة من حيث المنهج وطرائق التدريس والوسائل التعليمية المتبعة في تعليم اللغة العربية.

منهج البحث: اتبع الباحث في إجراء هذا البحث على المنهج الوصفي التحليلي.

أدوات البحث:

الأدوات التي اعتمد عليها الباحث في تحليل البيانات والمعلومات هي: الاستبانة، والملاحظات، وكل ما له صلة بالموضوع؛ من المراجع والبحوث والوثائق التعليمية التي لها علاقة بالبحث.

أهم النتائج:

يهدف الباحث من خلال هذا الفصل إلى عرض أهم نتائج البحث التي توصل إليها وهي:

1- هناك تراخ من قبل المسؤولين بشأن تدريس اللغة العربية في المدارس الحكومية، وقد ترتب على ذلك تدني مستوى التلاميذ في اللغة العربية.

2- عدم وجود أهداف واضحة ومحددة لمنهج اللغة العربية للمرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في جيبوتي.

3- إن الوسائل التعليمية المستخدمة في المدارس الثانوية الحكومية لا تساعد التلاميذ في التفاعل مع الدرس.

4- عدم توافر الكتاب المدرسي في أيدي التلاميذ يعوق أداء معلمي اللغة العربية.

5- غياب طريقة وأساليب التدريس الحديثة لتعليم اللغة العربية.

أهم التوصيات:

1- يوصي الباحث أن تكوّن لجنة من الخبراء، وعلماء الاجتماع وعلماء النفس والباحثين التربويين بالمساعدة مع خبراء العربية، لوضع منهج جديد خاص للغة العربية في المدارس الحكومية بدلاً عن المنهج المعمول به.

2- وضع أهداف واضحة ذات صياغة محددة في تعليم اللغة العربية.

3- إقامة مكتبات عربية عامة وأخرى خاصة بكل مدرسة، ويجب أن تتضمن المكتبات المدرسية بالمدارس الحكومية أصنافاً متعددة من الكتب العربية، مما يساعد التلاميذ على زيادة معلوماتهم وحصيلتهم اللغوية.

4- استخدام طرائق التدريس المتنوعة الحديثة في تعليم اللغة العربية المناسبة للطلاب.

التعليق الأولي في دراسة حول «المشكلات التي تواجه تعليم اللغة العربية في المدارس الثانوية الحكومية في جيبوتي»:

أوجه الاختلاف والاتفاق بين الدراستين:

تختلف الدراستان في المكان والزمان، لأن البحث الأول أجري في جيبوتي و في عام 2004م، والبحث الحالي في الصومال وفي عام 2019م، وكذلك تختلف في نوعية المدارس الثانوية، حيث تتناول الدراسة الحالية المدارس الثانوية الحكومية فقط دون الأهلية. واتفقا في الموضوع نوعاً ما وأيضاً في المرحلة الدراسية، لأن الباحثين في المرحلة الثانوية.

الدراسة الثانية: دراسة حول «الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة العربية في مرحلة الأساس بولاية بحر الجبل كمنطقة التدخل اللغوي»: بحث مقدّم لنيل درجة الماجستير، بمعهد الخرطوم الدولي، عام 2006م: دراسة أبوقولاسوبا أباتي⁽¹⁾

موضوع البحث: يركز هذا البحث على صعوبات ومشاكل ذات أبعاد مختلفة تسبب في إعاقة المعلم عند تنفيذ العملية التعليمية لمادة اللغة العربية كلغة ثانية.

⁽¹⁾ دراسة أبوقولاسوبا أباتي، الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية بولاية بحر الجبل كمنطقة التدخل اللغوي، بحث مقدّم لنيل درجة الماجستير، (السودان: معهد الخرطوم الدولي، عام 2006م).

هدف البحث: يهدف هذا البحث إلى تحقيق وتشخيص الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة العربية، وإيجاد الحلول المناسبة لها. **مجتمع وعينة البحث:** المجتمع الأصلي لهذا البحث هو معلمي ومعلمات وموجهي وموجهات مادة اللغة العربية بمرحلة الأساس في ولاية بحر الجبل.

أما عينة هذا البحث: فتتكون من 60 معلمًا ومعلمة، و12 من الموجهين والموجهات.

أدوات البحث: استعان الباحث لجمع المعلومات بالأدوات التالية: الاستبانة والمقابلة والملاحظة.

أهم النتائج:

- 1- انعدام المعينات والوسائل التي تساعد المعلم.
- 2- يستخدم المعلم اللغة العامية واللهجات المحلية في التدريس.
- 3- يحتاج المعلم إلى تأهيل لمواجهة المنطقية بالتعليم.
- 4- الحرب الأهلية أثرت على مسيرة تعليم اللغة العربية أثرًا بالغًا.
- 5- عدم تدريب المعلمين.

التوصيات:

- 1- توفير المعينات التدريسية والوسائل التعليمية للمعلمين.
- 2- إلزام المعلمين باستخدام اللغة العربية الفصحى عند التدريس.
- 3- إيجاد فرصة تدريبية عند تدريب وتأهيل المعلمين.
- 4- تهيئة البيئة المدرسية ومراعاة صحة البيئة.

التعليق الثاني: حول دراسة «الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة العربية في مرحلة الأساس بولاية بحر الجبل كمنطقة التدخل اللغوي»، بحث مقدّم لنيل درجة الماجستير، بمعهد الخرطوم الدولي، عام 2006م: دراسة أبوقولاسوبا أباتي⁽¹⁾

أوجه الاختلاف والاتفاق بين الدراستين:

تختلف الدراستان في المكان والزمان؛ لأن البحث الأول أجري في جيبوتي وفي عام 2006م، والبحث الحالي في الصومال وفي عام 2019م. وكذلك تختلف في نوعية المدارس الثانوية، حيث تتناول الدراسة الحالية المدارس الثانوية الحكومية فقط دون الأهلية. واتفقتا في الموضوع، وأيضًا في المرحلة الدراسية؛ لأن الباحثين في المرحلة الثانوية.

الدراسة الثالثة حول المشكلات التي تواجه معلم اللغة العربية بمرحلة الأساس محلية أم القرى ولاية الجزيرة، النحيل أحمد الشيخ محمد⁽²⁾:

أهداف الدراسة:

تتلخص أهداف البحث في الآتي:

- كشف المشكلات التي تواجه معلم اللغة العربية بمرحلة الأساس بمحلية أم القرى.
- وضع المخترعات المناسبة.

منهج البحث: اعتمدت الباحثة في بحثها المنهج الوصفي التحليلي.

⁽¹⁾ دراسة أبوقولاسوبا أباتي، الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية بولاية بحر الجبل كمنطقة التدخل اللغوي، بحث مقدم لنيل درجة الماجستير، (السودان: معهد الخرطوم الدولي، عام 2006م).

⁽²⁾ النحيل أحمد الشيخ محمد، المشكلات التي تواجه معلم اللغة العربية بمرحلة الأساس محلية أم القرى ولاية الجزيرة، بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها غير منشور، (السودان: معهد الخرطوم الدولي، عام 2008م).

مجتمع وعينة البحث: المجتمع هو معلمو اللغة العربية بمحلية أم القرى ولاية الجزيرة، أما عينة هذا البحث (50) معلمًا ومعلمة.

أدوات البحث: استخدمت الباحثة لجمع المعلومات كل من الاستبانة والمقابلة.

أهم النتائج:

- المعلم غير المؤهل هو السبب في عدم معالجة المشكلات اللغة العربية؛ لجهله الكثير من الأمور المعرفية والمهنية والتربوية.
- عدم مراعاة محتوى خلفيات التلاميذ اللغوية والثقافية.
- تدخل لغة الأم يعوق تعلم مهارات اللغة العربية.
- عدم توافر الوسائل التعليمية يؤثر في تعليم اللغة العربية.
- تدريس اللغة يحتاج إلى معلم ذي كفاية مهنية خاصة.

التوصيات:

- إعداد وتدريب معلمي اللغة العربية إعدادًا معرفيًا وتربويًا؛ لتحسين العملية التعليمية.
 - مراعاة محتوى خلفيات التلاميذ.
 - التزام معلم اللغة العربية فصحي في التدريس مع توافر الوسائل التعليمية.
 - اختيار أفضل المعلمين لتدريس اللغة العربية من حيث التأهيل والإعداد والتدريب.
- التعليق الثالث حول المشكلات التي تواجه معلم اللغة العربية بمرحلة الأساس محلية أم القرى ولاية الجزيرة، النحيل أحمد الشيخ محمد⁽¹⁾:**

أوجه الاختلاف والاتفاق بين الدراستين:

تختلف الدراستان في المكان والزمان؛ لأن البحث الأول أجري في جيبوتي وفي عام 2008م، والبحث الحالي في الصومال وفي عام 2019م. وكذلك تختلف في نوعية المدارس الثانوية، حيث تتناول الدراسة الحالية المدارس الثانوية الحكومية فقط دون الأهلية. واتفقتا في الموضوع نوعا ما، وأيضًا في المرحلة الدراسية؛ لأن البحثين في المرحلة الثانوية.

مدى استفادة الباحثة من الدراسات السابقة:

لقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة فيما يلي:

- 1- الاسترشاد في تحديد محاور هذه الدراسة واختيار هذه الدراسة.
- 2- الاستفادة من بعض المراجع للرجوع إليها في هذه الدراسات.
- 3- الاستفادة بعض لأفكار والآراء التي جاءت في هذه الدراسات.
- 4- اتأكدت من أنه لا توجد دراسة محلية هدفت إلى الصعوبات التي تواجه معلم اللغة العربية في المراحل الثانوية بجمهورية الصومال.
- 5- الاستفادة في طرائق وضع الاستبانة من حيث عدد مفرداتها وتقسيمها وكيفية تحليلها.

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

فالدراست السابقة قد تكون دراسات مباشرة، وقد تكون غير مباشرة، فحصلت الباحثة ست دراسة، وكلها كانت دراسات مباشرة من نواحي عدة، فجوانب قليلة تختلف معها إلا أن هناك جوانب كثيرة تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة فمثلاً دراستان منها تتفقان في مشكلات التي تواجه معلم اللغة العربية، وأخرى الصعوبات اللغة العربية لمرحلي الأساس والثانوية، و الباقية تتناول تعليم ومنهج اللغة العربية. ولا يخفى مدى العلاقة بين هذه الموضوعات والدراسة الحالية.

⁽¹⁾ النحيل أحمد الشيخ محمد، المشكلات التي تواجه معلم اللغة العربية بمرحلة الأساس محلية أم القرى ولاية الجزيرة، بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها غير منشور، (السودان: معهد الخرطوم الدولي، عام 2008م).

وبالإجمال فالدراسة الحالية تختلف مع الدراسات السابقة في الموضوع المحدد لكل دراسة، والمكان والزمان أحياناً، وأحياناً في المرحلة والصف الدراسي.

فمهما كان الأمر، فالباحثة استفادت من تلك الدراسات من نواحي عدة مثل: معرفة المصادر المهمة للدراسة الحالية وتصميم أدوات الدراسة، وترتيب الدراسة، وأسلوب المعالجة، وغير ذلك، والباحثة مدينة لهؤلاء الباحثين.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بمحاور الدراسة:

الصعوبات التي تواجه معلم اللغة العربية في المرحلة الثانوية بجمهورية الصومال:

مناقشة النتائج المتعلقة بال محور الأول (صعوبة تطبيق الأهداف التعليمية) حول تحقق (مدى تحقق صعوبة التي تواجه معلم اللغة العربية في تطبيق الأهداف التعليمية).

جدول (1)

الرقم	العبارة	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق
1	يصوغ الأهداف التعليمية في عبارات واضحة ودقيقة	40%	10%	50%
2	يصوغ الأهداف في عبارات سلوكية	37%	15%	72.5%
3	معلم اللغة العربية يربط أهداف الدرس بوسائل التقويم	53.3%	33.3%	13.3%
4	ينوع في مستويات الأهداف بحيث تشتمل نواتج التعلم المتوقعة	6.6%	20%	73.3%
5	يحدد الأهداف التعليمية بدقة ووضوح	16.6%	20%	73.3%
6	يصوغ الأهداف التعليمية بحيث يمكن ترجمتها إلى سلوك محدد يمكن لطالب المرحلة الثانوية القيام بها	16.6%	20%	63.3%
7	يوضح في كل هدف الناتج التعليمي (السلوك النهائي)	30%	26.6%	40%
8	ينوع في مستويات الأهداف لتغطي الفروق الفردية بين الطلاب	0%	0%	100%
9	يصوغ أهدافاً على مستوى التذكر	16.6%	20%	63.3%
10	يصوغ أهدافاً على مستوى الفهم	63.3%	26.6%	10%
11	لم يصوغ أهدافاً على مستوى (التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم)	60%	23.3%	16.6%
12	لا يضع أهدافاً وجدانية	53.3%	40%	6.6%

1- ففي العبارة الأولى من الجدول الأول في المحور الأول (صعوبة في تطبيق الأهداف التعليمية) لم تتفق أغلبية العينة ونسبة 50% على أن معلم اللغة العربية يصوغ الأهداف التعليمية في عبارات واضحة ودقيقة. وهذا أمر سلبي، فلا بد من أن يصوغ المعلم الأهداف التعليمية بعبارة واضحة، ولا بد من إعداد المعلم وتدريبه، وهذه النتيجة حددت الهدف الأول وهو: (تحديد مدى صعوبات التي تواجه المعلم اللغة العربية في تطبيق المنهج التعليمية).

2- وفي العبارة الثانية من جدول الأول، في المحور الأول (صعوبة في تطبيق الأهداف التعليمية) لم تتفق العينة ونسبة 72.5% على أن

معلم اللغة العربية يصوغ الأهداف في عبارات سلوكية. وهذا أمر سلبي؛ إذن فلا بد من تدريب المعلم على صياغة الأهداف التعليمية بعبارات سلوكية، وقد حققت هذه النتيجة الهدف الأول.

4- وفي العبارة الرابعة من الجدول الأول، في المحور الأول (صعوبة في تطبيق الأهداف التعليمية) لم تتفق أغلبية العينة ونسبة 73% على أن معلم اللغة ينوع في مستويات الأهداف بحيث تشتمل نواتج التعلم المتوقع، وهذا أمر سلبي فلا بد من تنوع مستويات الأهداف.

5- وفي العبارة الخامسة من الجدول الأول، في المحور الأول (صعوبة في تطبيق الأهداف التعليمية) لم تتفق أغلبية العينة ونسبة 73% لدافلا بد أن يحدد معلم اللغة العربية الـ 11 أهدافاً تعليمية بدقة ووضوح.

6- وفي العبارة السادسة من الجدول الأول، في المحور الأول (صعوبة في تطبيق الأهداف التعليمية) لم تتفق أغلبية العينة ونسبة 63% على أن معلم اللغة العربية يطبق الأهداف التعليمية بدقة ووضوح. وهذا أمر غير إيجابي، فمن الضروري جداً أن يطبق المعلم الأهداف التعليمية بدقة ووضوح.

7- والعبارة السابعة من الجدول الأول، في المحور الأول، (صعوبة في تطبيق الأهداف التعليمية) لم تتفق العينة ونسبة 63% على أن المعلم يصوغ الأهداف التعليمية بحيث يمكن ترجمتها إلى سلوك محدد يمكن لطالب المرحلة الثانوية القيام بها، وهذا أمر سلبي، فمن الضروري أن يصوغ المعلم الأهداف التعليمية.

8- والعبارة الثامنة من الجدول الأول، في المحور الأول (صعوبة في تطبيق الأهداف التعليمية) لم تتفق العينة ونسبة 40%، يوضح في كل هدف الناتج التعليمي (السلوك النهائي)، وهذا أمر سلبي.

9- والعبارة التاسعة من الجدول الأول، في المحور الأول (كفاية تطبيق الأهداف التعليمية) تتفق العينة ونسبة 63% يصوغ أهدافاً على مستوى التذكر، وهذا أمر غير إيجابي.

10- العبارة العاشرة من الجدول الأول، في المحور الأول، (كفاية في تطبيق الأهداف التعليمية) تتفق العينة ونسبة 60% يصوغ أهدافاً على مستوى (التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) فمن الضروري جداً أن يصوغ المعلم أهدافاً على مستوى التذكر.

11- العبارة الحادية عشر من الجدول الأول، في المحور الأول، (كفاية تطبيق الأهداف التعليمية) تتفق العينة ونسبة 53.3% لا يضع أهدافاً وجدانية، وهذا أمر غير إيجابي.

المحور الأول (كفاية تطبيق الأهداف التعليمية) في العبارات (1، 2، 4، 5، 6، 7، 8، 9) لم تتفق الأغلبية ونسبة 66%، وهذا يدل دلالة واضحة على عدم تحقيق أداء معلم اللغة العربية في تطبيق الأهداف التعليمية، وقد أصبت النتيجة سلبية، وقد حققت الهدف الأول التي تدل تحديد صعوبة التي تواجه معلم اللغة العربية في تطبيق الأهداف التعليمية. لذا فلا بد لإعداد معلم اللغة العربية إعداداً كافياً.

أما العبارات (3، 10، 11، 12) اتفقت أغلبية العينة ونسبة 57%، وهذا يدل دلالة واضحة على أن أداء معلم اللغة العربية في تطبيق الأهداف التعليمية للمنهج، أصبحت النتيجة غير إيجابية، وقد حققت الهدف الأول التي تدل على أن هناك صعوبة التي تواجه معلم اللغة العربية في تطبيق الأهداف التعليمية، لذا فلا بد لإعداد معلم اللغة العربية إعداداً كافياً قبل الخدمة وكذلك ترى الباحثة في دقة اختيار معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية تأهلاً بحيث ينظرون إلى هذا العمل بوصفه رسالة وأمانة.

المحور الثاني: كفاية محتوى الدرس:

مناقشة النتائج المتعلقة بالمحور الثاني (كفاية محتوى الدرس) مع تحقق الهدف الثاني (وجود صعوبات تواجه المعلم اللغة العربية في استخدام محتوى الدرس)

الرقم	العبارة	أوافق	لا أوافق	لا أدري
14	معلم اللغة العربية يوزع موضوعات المحتوى الدراسي بين أشهر	53%	30%	16%
15	معلم اللغة العربية يعمل للربط بين محتوى الدرس وخبرات واقع طلاب المرحلة الثانوية	53%	40%	6.6%
16	معلم اللغة العربية يختار الطرائق والوسائل المناسبة لمحتوى الدرس	6.6%	33.3%	60%
17	معلم اللغة العربية يخطط لتنمية الإبداع والتفكير الصحيح عند الطلبة	13.3%	30%	86.6%
18	معلم اللغة العربية يحاول إعطاء الدرس القادم في صورة مشكلة يحاور الطلاب لحلها	0%	0%	100%
19	معلم اللغة العربية يحاول إقناع الدارسين بأهمية مادة اللغة العربية وضرورة تعلمها واكتسابها	80%	13.3%	6.6%
20	معلم اللغة العربية له إلمام واسع بارتباط محتوى الدرس والبيئة الاجتماعية	0%	6.6%	93.3%

العبارة الأولى من الجدول الثاني، في المحور الثاني، (صعوبة في استخدام محتوى الدرس) اتفقت العينة ونسبة 53% على أن معلم اللغة العربية لا يوزع موضوعات المحتوى الدراسي بين أشهر. وهذا أمر سلبي، فلا بد من أن يخطط المعلم للدرس ويقسم الموضوعات إلى أقسام بحيث يوضع على كل شهر مواضيع خاصة، وكذلك أن يراقب أداء المشرفين والمديرين في القيام بهذه المهام للمعلمين.

العبارة الثانية من الجدول الثاني، في المحور الثاني، (صعوبة في استخدام محتوى الدرس) لم تتفق العينة ونسبة 53% على أن معلم اللغة العربية يعمل للربط بين محتوى الدرس وخبرات واقع طلاب المرحلة الثانوية، هذا أمر غير إيجابي، لذا ترى الباحثة أن الدراسة التعليمية الدقيقة تساعد على معرفة العلاقة بين المحتوى وطبيعة لغة المتعلمين، ومعرفة خلفياتهم اللغوية والثقافية، فلا بد من إعداد المعلم إعداداً كافياً.

العبارة الثالثة من الجدول الثاني، في المحور الثاني، (صعوبة في استخدام محتوى الدرس) لم تتفق العينة ونسبة 60% على أن معلم اللغة العربية يختار الطرائق والوسائل المناسبة لمحتوى الدرس، وهذا أمر غير إيجابي. إذًا فلا بد من اختيار المعلم الطرائق والوسائل المناسبة لمحتوى الدرس؛ لكي تحقق أهداف الدرس، وأن يعد المعلم قبل الخدمة.

العبارة الرابعة من الجدول الثاني، في المحور الثاني، (صعوبة في استخدام محتوى الدرس) لم تتفق العينة ونسبة 86.6% على أن معلم اللغة العربية يخطط لتنمية الإبداع والتفكير الصحيح عند الطلبة، وهذا أمر سلبي؛ إذًا فلا بد من تنمية المعلم على كيفية تعليم الإبداع والتفكير الصحيح عند الطلبة.

العبارة الخامسة من الجدول الثاني، في المحور الثاني، (صعوبة في استخدام محتوى الدرس) لم تتفق العينة ونسبة 100% على أن معلم اللغة العربية يحاول إعطاء الدرس القادم في صورة مشكلة يحاور الطلاب حلها، وعلى هذا فإن من الضروري جدًا تدريب معلم اللغة العربية على كيفية إعداد الدروس والطرائق المناسبة لمحتوى الدرس؛ لتوفير فرص ملائمة لتعلمهم.

العبارة السادسة من الجدول الثاني، في المحور الثاني، (صعوبة في استخدام محتوى الدرس) اتفقت العينة ونسبة 80% على أن معلم اللغة العربية يحاول إقناع الدارسين بأهمية مادة اللغة العربية وضرورة تعلمها واكتسابها، وهذا إيجابي.

العبارة السابعة من الجدول الثاني، في المحور الثاني، (صعوبة في استخدام محتوى الدرس) لم تتفق العينة ونسبة 93.3% على أن معلم اللغة العربية له إلمام واسع بارتباط محتوى الدرس والبيئة الاجتماعية، وهذا أمر غير إيجابي، فلا بد من معرفة معلم اللغة العربية بارتباط محتوى الدرس

والبيئة الاجتماعية، ومعرفة خلفياتهم اللغوية والثقافية.

العبارات (1، 6) $53.3\% + 80\% = 133.3 \div 200 \times 100 = 66.75\%$. نجد أن أغلبية العينة تتفق ونسبة 66.75% . وهذا دلالة واضحة على أن أداء معلم اللغة العربية في تحقيق كفاية المحتوى الدراسي ضعيفة. وهذا أمر سلبي كذلك، لذا أصبحت النتيجة غير إيجابية، وقد حققت الهدف الثاني الذي يدل على وجود صعوبة في استخدام محتوى الدرس، لذا فلا بد من تدريب معلم اللغة العربية في تطبيق أهداف محتوى الدراسي.

مناقشة النتائج المتعلقة بال محور الثالث (صعوبة في تطبيق الوسائل التعليمية) حول تحقق الهدف الثالث (هناك صعوبات تواجه المعلم اللغة العربية في استخدام وسائل التعليم؟

الرقم	العبارة	أوافق	لا أوافق	لا أدري
1	معلم اللغة العربية يحدد أدوات التقويم التي تناسب أهداف الدرس	86.6%	6.6%	6.6%
2	معلم اللغة العربية يراعي مستويات الأسئلة (درجة الصعوبة) لتناسب الفروق الفردية	63.3%	20%	16.6%
3	معلم اللغة العربية يميز بين القياس والتقويم	63.3%	20%	16.6%
4	معلم اللغة العربية ينوع في أساليب التقويم: تقويم قبلي - تقويم تكويني - تقويم نهائي	80%	13.3%	6.6%
5	معلم اللغة العربية ينوع في وسائل وأدوات التقويم: شفوي - تحريري - ملاحظة	80%	13.3%	6.6%
6	معلم اللغة العربية يحلل نتائج الاختبارات بهدف تشخيص نواحي القصور والعمل لتلافيها	16.6%	20%	63.3%
7	معلم اللغة العربية يخطط وينفذ دروس اللغة العربية	6.6%	13.3%	80%
8	معلم اللغة العربية ينفذ الشروط العملية والفنية في بناء الأسئلة في ضوء الأهداف التعليمية	16.6%	20%	63.3%
9	يستخدم معلم اللغة العربية التقويم المستمر من أجل تحسين العملية التعليمية	40%	10%	50%

العبارة الأولى من الجدول السادس، في المحور الخامس، (صعوبات في استخدام وسائل التقويم) تتفق أغلبية العينة ونسبة 86.6% على أن معلم اللغة العربية يستخدم اللغة العربية يحدد أدوات التقويم التي تناسب أهداف الدرس، وهذا أمر إيجابي، في أن استخدام اللغة العربية يحدد أدوات التقويم التي تناسب أهداف الدرس.

العبارة الثانية من الجدول السادس، في المحور الخامس، (صعوبات في استخدام وسائل التقويم) من الجدول السادس في المحور الخامس (كفاية تخطيط وتنفيذ وتقويم المادة) لم تتفق أغلبية العينة وبنسبة 63.6% على أن معلم اللغة يراعي مستويات الأسئلة (درجة الصعوبة) لتناسب الفروق الفردية، وهذا أمر سلبي، فلا بد أن يراعي معلم اللغة العربية مستويات الأسئلة.

العبارة الثالثة من الجدول السادس، في المحور الخامس، (صعوبات في استخدام وسائل التقويم) تتفق أغلبية العينة وبنسبة 63.3% على أن معلم اللغة العربية يميز بين القياس والتقويم، وهذا أمر ضروري في أن يميز المعلم بين القياس والتقويم، رغم أن هذا الفرض لم يحقق.

العبارة الرابعة من الجدول السادس، في المحور الخامس، في القسم الأول (صعوبات في استخدام وسائل التقويم) تتفق أغلبية العينة وبنسبة 80% على أن معلم اللغة العربية يحلل نتائج الاختبارات بهدف تشخيص نواحي القصور والعمل بها، وهذا أمر إيجابي، فلا بد من استمرار تحليل النتائج الاختبارات.

العبارة الخامسة من الجدول السادس، في المحور الخامس، (صعوبات في استخدام وسائل التقويم) تتفق أغلبية العينة وبنسبة 80% على أن معلم اللغة العربية يستخدم الأسئلة الشفوية الواضحة، وهذا أمر إيجابي.

العبارة السادسة من الجدول السادس، في المحور الخامس، (صعوبات في استخدام وسائل التقويم) لا تتفق أغلبية العينة وبنسبة 80% على أن معلم اللغة العربية ينفذ الشروط العملية والفنية في بناء الأسئلة في ضوء الأهداف التعليمية، يستخدم معلم اللغة العربية التقويم المستمر من أجل تحسين العملية التعليمية، وهذا أمر سلبي.

العبارة السابعة من الجدول السادس، في المحور الخامس، (صعوبات في استخدام وسائل التقويم) تتفق أغلبية العينة وبنسبة 63.3% على أن معلم اللغة العربية لا ينعو في أساليب التقويم: تقويم قبلي - تقويم تكويني - تقويم نهائي، وهذا أمر غير إيجابي.

العبارات (1، 2، 3، 4، 5، 7) $86.6 + 63.6\% + 63.6\% + 80\% + 80\% + 63.3\% = 436 \div 600 \times 100 = 72.75\%$ نجد أن أغلبية العينة تتفق وبنسبة 72.75%. وهذا يدل دلالة واضحة على أن أداء معلم اللغة العربية لديه (صعوبة في استخدام وسائل التقويم). وهذا أمر إيجابي، لذا أصبحت النتيجة إيجابية، ولم تحقق الهدف الثالث الذي يدل على (وجود قلة توافر معلمي اللغة العربية في استخدام وسائل تخطيط وتنفيذ وتقويم مادة اللغة العربية، لذا توصي الباحثة باستمرار تطوير وإعداد وتدريب معلم اللغة العربية في استخدام وسائل التقويم. غير أن هذا الفرض أصبح عكس فكرة الباحثة.

العبارات (5، 8، 9) $63.3\% + 63.3\% + 50\% = 176 \div 300 \times 100 = 58.8\%$ نجد أن أغلبية العينة لم تتفق وبنسبة 58.8%.

النتائج والتوصيات والمقترحات

أولاً: أهم النتائج

توصلت الباحثة بعد إجراء هذه الدراسة عدة نتائج أهمها:

1. معلمو اللغة العربية في المراحل الثانوية أغلبهم ليسوا مؤهلين تربوياً.
2. معلم اللغة العربية لا يحقق الأهداف التعليمية المطلوبة في التعليم اللغة العربية.
3. هناك إنعدام المعينات التي تساعد معلم اللغة العربية في تطبيق وسائل التعليم وطرائق التدريس.

4. يحتاج معلم اللغة العربية الى إعداد وتدريب في استخدام وسائل التقويم.التوصيات:
1. الدقة في اختيار معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية تأهلاً
2. فتح الدورات التطويرية في استخدام وسائل وطرائق وأساليب التعليم لمعلمي اللغة العربية.
3. إعداد وتدريب معلمي اللغة العربية في المراحل الثانوية بجمهورية الصومال

رابعاً: المقترحات:

- 1- تطوير أساليب إعداد وتدريب المعلمين في المراحل الثانوية بجمهورية الصومال
- 2- منهج مقترح في استخدام وسائل وطرائق التدريس لمعلمي اللغة العربية
- 3- دراسة فاعلية في تقنيات التعليم وأساليب التقويم لمعلمي اللغة العربية بجمهورية الصومال.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً : المصادر:

القرآن الكريم.

ثانياً: المراجع

1. أمانى عثمان عبد الرحيم فرح، أداء التقويم المعلم اللغة العربية في المرحلة الثانوية رسالة الماجستير، غير المنشور، (السودان:معهد الخرطوم الدولي للغة العربية،2004).
2. رافدة الحريري، التقويم التربوي د. ط، (لأردن عمان:دار المناهج للنشر والتوزيع، 2008م).
3. سعيد حواية الله، المشكلات التي تواجه معلم اللغة العربية بمدارس النازين الجنوبيين (ولاية خرطوم)، رسالة ماجستير غير منشور، (السودان: معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، 1993).
4. سهيل أحمد عبيدان، اعداد المعلمين وتنميتهم، ط1، (عمان:عالم الكتب، 2007م).
5. صلاح الدين عرفة محمود، آفاق التعليم الجيد في مجتمع المعرفة، ط1، (القاهرة:عالم الكتب، 2005).
6. عبد القادر أحمد سلامة الوسائل التعليمية والمنهج، ط3، (اردن: دار الفكر، 2008).
7. عبد المهيمن محمد الأمين " منهج اللغة العربية لمرحلة الأساس في المدارس العربية الفرنسية الحكومية في النيجر " رسالة الماجستير، غير منشور، (السودان: معهد الخرطوم الدولي، عام 2003م).
8. عبداللطيف بن حسين فرح: التدريس الفعّال، ط1،(عمان: دار الثقافة، 2009).
9. علي محمد علي: برنامج مقترح للمدارس الإسلامية العربية في كينيا، ماجستير في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، غير منشور، (السودان: معهد الخرطوم الدولي للغة العربية،2000م).
10. القريب زاهر واقبال ببهانى تكنولوجيا التعلم، ط2.(القاهرة: دار الكتاب الحديث، 1425هـ).

الرسائل الجامعية:

1. أبو قولاسوبا أباتي: الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة العربية في مرحلة الأساس بولاية بحر الجبل كمنطقة التدخل اللغوي، بحث مقدم لنيل درجة الماجستير، (السودان: معهد الخرطوم الدولي، عام 2006م).
2. عبد الرحمن مؤمن علي، المشكلات التي تواجه تعليم اللغة العربية في المدارس الثانوية الحكومية في جيبوتي، رسالة ماجستير غير منشورة، (السودان: معهد الخرطوم الدولي، عام 2004م).

3. نجيل أحمد شيخ محمد، المشكلات التي تواجه معلم اللغة العربية بمرحلة الأساس بمحلية أم القرى ولاية الجزيرة، بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها غير منشور، (السودان: معهد الخرطوم الدولي، عام 2008م).

بحث رقم 24

اتجاه تلاميذ المرحلة الابتدائية نحو النشاط العلمي اللاصفى لتحسين التحصيل العلمي لمادة العلوم بالمملكة العربية السعودية

الباحث سعيد عبد الغني أحمد مقلبي الأستاذ المشارك الدكتورة أيمان مبروك قطب

ملخص البحث

هدف البحث الحالي الى معرفة اتجاه تلاميذ المرحلة الابتدائية نحو النشاط العلمي اللاصفى لتحسين التحصيل العلمي لمادة العلوم بالمملكة العربية السعودية. وتنبع أهمية البحث الحالي في كون النشاط العلمي اللاصفى أحد الاتجاهات التربوية الحديثة التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية، وبالتالي يمكن الاستفادة من استخدامه في تدريس العلوم. تم استخدام المنهج شبه التجريبي لمناسبته طبيعة الدراسة. تضمنت اداة البحث مقياس اتجاه نحو النشاط العلمي اللاصفى واختبار تحصيلي في مادة العلوم. واشتملت عينة البحث على (86) تلميذا من تلاميذ الصف السادس الابتدائي للعام الدراسي (2020-2021) في الفصل الدراسي الثاني بمدرسة الفرقان الأهلية الابتدائية، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين: تجريبية وعددها (38) تلميذ درسوا باستخدام النشاط العلمي اللاصفى، وضابطة وعددها (38) تلميذا درسوا وفق الطريقة التقليدية. وأظهرت نتائج الدراسة بشكل عام أن طلاب المجموعة التجريبية تفوقوا على نظرائهم في المجموعة الضابطة في متوسط درجات التحصيل العلمي البعدي، وفي الاتجاه ككل نحو مادة العلوم، وأن هذا التفوق كان دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05). تم تقديم بعض التوصيات منها: ضرورة الاهتمام باستخدام النشاط العلمي اللاصفى كمدخل لتدريس العلوم، في جميع المراحل التعليمية، بدءاً من المرحلة الابتدائية وحتى التعليم الثانوي. الكلمات المفتاحية: الاتجاه، تلاميذ المرحلة الابتدائية، النشاط العلمي اللاصفى، التحصيل الدراسي

Abstract:

The aim of the current research is to know the attitude of primary school students towards extra-curricular scientific activity to improve scientific achievement in science in the Kingdom of Saudi Arabia. The importance of the current research stems from the fact that extracurricular scientific activity is one of the modern educational trends that make the learner the focus of the educational process, and thus it can be used in science teaching. The quasi-experimental method was used to suit the nature of the study. The research tool included an attitude scale towards extracurricular scientific activity and an achievement test in science. The research sample included (86) students from the sixth grade of primary school for the academic year (2020-2021) in the second semester at Al-Furqan Private Primary School. 38) Pupils who studied according to the traditional method. The results of the study showed in general that the students of the experimental group outperformed their counterparts in the control group in the average degrees of dimensional educational attainment, and in the trend as a whole towards science, and that this superiority was statistically significant at the level of significance (0.05). Some recommendations were presented, including: the need to pay attention to the use of extracurricular scientific activity as an entry point for teaching science, in all educational stages, from primary to secondary education

Key words: Attitude, primary school students, extracurricular scientific activity, academic achievement

المقدمة:

أن التعليم الحديث يعتبر الأنشطة المدرسية من أهم الجوانب التي يجب أن يركز عليها المنهج المدرسي كوسيلة وليس غاية. يمتد دورها إلى ما وراء الجانب المعرفي والثقافة العامة لتنمية القيم والميول والاتجاهات والميول والرغبات وطرق التفكير. يعد العمل خارج حجرة الدراسة جانباً مهماً وأساسياً في تحقيق الأهداف، وتتمثل وظائف المدرسة في توفير العمل والأنشطة التي تفتح الطريق للطلاب لتفضيلاتهم ومواهبهم ووظائفهم النفسية.

أكد (زهو , 2008) أن هذا النوع من الأنشطة هو ممارسات حرة يمارسها الطلاب خارج الفصل من أجل الترفيه وتطوير خبراتهم ومهاراتهم المختلفة، والتي تتعزز مكافأتهما على ما يتعلمونه في المدرسة والمنهاج الدراسي. ومن خلال مشاركتهم بألوان وأنماط مختلفة من النشاط المدرسي، مثل: الإذاعة المدرسية، والرحلات، والتمثيل، ومشاريع التعلم، وغيرها.

أكدت (مزبو , 2014) أن الفصول الدراسية والأنشطة اللاصفية تعتبر رافداً هاماً للرسالة التربوية لأنها تهدف إلى تزويد الطالب بالجوانب المعرفية والتعليمية لتحقيق نمو شخصيته وتكوينه حياة أفضل. توجيهه نحو السلوك الإيجابي. تساعد الأنشطة الناجحة الطالب على التفكير الحقيقي، واحترام الأنظمة، وممارسة الواجبات وتحمل المسؤولية، وهي التي تخدم النشاط الحر ليكون مؤثراً وفعالاً في العملية التعليمية والمجتمع.

يعتقد المتخصصون في تعليم العلوم وتدرّس العلوم أن تكوين الاتجاهات العلمية وتطويرها بين الطلاب هو أحد الأهداف الرئيسية لتدرّس العلوم، وهذا يرجع، كما أوردت محمد (2003: 70)، "إلى دور العلم والاتجاهات كنواقل سلوك يمكن من خلالها التنبؤ بالسلوك العلمي للطلاب. الدوافع توجه الطالب لاستخدام أساليب ومهارات وعمليات العلم والتي بدورها تساهم في اكتساب المنهج العلمي في التفكير.

ولايأتي ذلك إلا بالتحصيل الدراسي المناسب لكل نوع من أنواع التعليم، حيث أن التحصيل الدراسي المناسب والعالي في جميع المراحل التعليمية يحقق التوافق المطلوب بين إنتاجية النظام التعليمي ومخرجاته، وبين الحاجة الفعلية لمختلف المجالات. عمل الطاقات البشرية المؤهلة والمدرّبة، كما أنها ضماناً لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، وهو من أهم المبادئ التي تقوم عليها ديمقراطية التعليم (الفاخرى، 2005: 103).

هناك العديد من الدراسات والبحوث العربية والدولية التي تؤكد على أهمية العلم ودوره في اكتساب المهارات وعمليات التعلم التي تشكل أساس التقدم العلمي والتكنولوجي بالإضافة إلى أهمية الأنشطة العلمية الصفية واللاصفية ودورها في تدرّس العلوم وضرورة وضع الأنشطة العلمية اللاصفية في المناهج والكتب المدرسية. ومن أشهر هذه الدراسات العربية في هذا الصدد: (البطاشي، 2019، الجهني 2018، حزية، 2015، الجنابي 2012، فتح الله 2007). ومن أشهر الدراسات الأجنبية التي تناولت هذا المجال: Svobodov, 2008 , Watters 2007, Dillon 2006.

وانطلاقاً مما سبق واستناداً إلى ضرورة تفعيل الأنشطة العلمية اللاصفية لأهميتها ، كجزء من البرنامج التعليمي الذي يسهل على الطلاب تعلم العديد من المهارات والاتجاهات التي لا يمكن تحقيقها لهم من خلال الدراسة النظرية وحدها ، و من الحاجة إلى برامج للأنشطة العلمية اللاصفية ، موجهة لمعلمي العلوم في المراحل المختلفة ، وجد الباحث أنه من المهم دراسة الاتجاه نحو الأنشطة العلمية اللاصفية وشرح تأثيرها على مستوى تحصيل التلاميذ في الصف السادس ، ودرجة التعليم الأساسي للوقوف علمياً على دورها وتأثيرها وأخذ التحصيل في الاعتبار ، لأنه من أكثر الأهداف التربوية تميزاً واهتمام المربين والمجتمع .

مشكلة البحث:

في ظل ثورة العلوم والتكنولوجيا والتقدم الحاصل في العالم، أصبحت العلوم الطبيعية ذات أهمية خاصة في المناهج التعليمية المعاصرة كأساس لأي تقدم أو تطور. منذ أن أصبح تعلم هذه العلوم وإتقانها هدفاً استراتيجياً للتعليم يجب أن تسعى أنظمة التعليم من أجل بناء قاعدة علمية لمواكبة ما يحدث في المجتمع من حيث التقدم العلمي والتكنولوجي والوصول إلى درجة عالية من الاتقان (الغامدي، 2005).

أكدت قهوجي (2009: 10) أننا بإلقاء نظرة على المدارس اليوم نجد غالبيتها تهتم بالتحصيل وتحمل النشاط وتراه عبئاً على المنهج وعلى التحصيل فمفهوم التدريس يرتبط في أذهان بعض المعلمين بصفوف دراسية ذات جدران أربعة فهم لا يلتفتون إلى الأنشطة التي يجب أن يمارسها الطلبة لأنهم يحدونها نوعاً من الترفيه والتسلية، وكثير منهم لا يدركون أن التربية هي تنمية شاملة لشخصية المتعلم معرفياً ووجدانياً وسلوكياً، حيث يحتاج الطلبة إلى خبرات حسية مباشرة عند تدريس المعلومات، فما زال هناك فجوة قائمة بين المعارف والمهارات التي يتعلمها أغلب الطلبة في المدرسة وبين المعارف والمهارات اللازمة لمواصلة حياتهم في القرن الحادي والعشرين، إن الطلبة بحاجة إلى التعلم الأكاديمي من خلال أمثلة من العالم الحقيقي إضافة إلى التطبيقات والخبرات العملية داخل وخارج المدرسة. ولذلك جاءت هذه الدراسة للتعرف على اتجاه تلاميذ المرحلة الابتدائية نحو النشاط العلمي اللاصفى لتحسين التحصيل العلمي لمادة العلوم بالمملكة العربية السعودية. أسئلة البحث:

يحاول البحث الحالي الاجابة على السؤال الرئيس التالي:

1. ما اتجاه تلاميذ المرحلة الابتدائية نحو النشاط العلمي اللاصفى لتحسين التحصيل العلمي لمادة العلوم بالمملكة العربية السعودية؟

2. إلى أي مدى توجد علاقة بين التحصيل وتنمية الاتجاه نحو مادة العلوم؟

أهمية البحث

تتضح أهمية البحث من الفوائد التي ستجلبها نتائجه وتوصياته إلى السلطات التالية :

- القيادة التربوية لتطوير الأنشطة العلمية اللاصفية .
- قسم الأنشطة التربوية في المجالات التعليمية .
- المديرية العامة للمناهج بحيث تكون المناهج مناسبة للأنشطة التربوية .
- قيادة التقييم التربوي بحيث تساهم الأنشطة العلمية اللاصفية في زيادة تحصيل الطلاب .
- التلاميذ والمعلمون : حيث يقدم لهم أمثلة على الأنشطة العلمية اللاصفية للاستفادة منها في العملية التعليمية .
- الباحثون : يزودهم بالإطار النظري للأنشطة العلمية اللاصفية في العملية التربوية وخاصة في مادة العلوم .

أهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى معرفة اتجاه تلاميذ المرحلة الابتدائية نحو النشاط العلمي اللاصفى لتحسين التحصيل العلمي لمادة العلوم بالمملكة العربية السعودية.

مصطلحات البحث

الأنشطة العلمية اللاصفية:

هي الأنشطة اللاصفية التي تتناول مجال العلوم التجريبية (الكيمياء، الفيزياء، علوم الأرض، علوم الفلك وعلوم الحياة) وكل ما لها من فروع

وتطبيقات بحيث تنمي هذه الأنشطة روح البحث عند الطلبة وتدرّجهم على أسلوب التفكير العلمي وعن أنماط السلوك العلمي والتطبيقي وتحفزهم على الإبداع والابتكار (العجمي، 2008، 15).

ويعرف الباحث الأنشطة العلمية التعليمية (الصفية واللاصفية) بأنها تتناول كل نشاط علمي تعليمي يقوم به الطالب أو المعلم أو كلاهما بغرض تعلم العلوم أو تعليمها، سواء كان هذا النشاط داخل المدرسة أم خارجها طالما أنه يتم تحت إشراف المعلم وتوجيه منه، لذا تعد الأنشطة العلمية (التعليمية- التعليمية) جوهرًا أساسيًا في تعلم العلوم وتعليمها.

التحصيل الدراسي:

التحصيل الأكاديمي هو كل أداء يؤديه الطالب في مواد مدرسية مختلفة ، والتي يمكن قياسها عن طريق درجات الاختبار ودرجات المعلمين ، أو كليهما (شعلان ، 2006) .

يقصد به من الناحية الإجرائية في هذه الدراسة: النسبة المئوية لمجموع الدرجات التي حصل عليها الطلاب في مادة العلوم للعام الدراسي 1441/1440 .

الاتجاهات :

اختلف علماء النفس في تصورهم لمفهوم الاتجاه ، ونتج عن اختلاف رؤيتهم العديد من التعريفات ، حيث يعرف (الغرابوي ، 2007) الاتجاه بأنه " تهيؤ أو استعداد لأن نفضل أو لا نفضل نوعاً من الأمور أو الأعمال الاجتماعية ، وإنه ، من الناحية النفسية ، ينطوي على اعتقادات كما ينطوي على مشاعر ، وإن هذه الخاصة الأخيرة هي التي تميزه من الميل".

يُعرف الاتجاه في هذه الدراسة بأنه مشاعر الفرد تجاه الأنشطة العلمية اللاصفية التي تتشكل من تجربته وتعاملاته معها ، بحيث يكونون قادرين على تحريك الفرد وتوجيهه لاتخاذ موقف دعم أو معارضة لهم . تم قياسه من الناحية الإجرائية من خلال مجموع الاستجابات اللفظية للطلاب (الاتجاهات المعلنة) لفقرات المواقف تجاه مقياس الأنشطة غير المنهجية ، كما يتم التعبير عنها من خلال الدرجة الإجمالية التي حصل عليها الطالب على هذا المقياس .

الإطار النظري والدراسات السابقة

أهمية الأنشطة العلمية غير الصفية:

ذكر الحميري (١٤٢٤ : ٤٢ - 43) النقاط التالية عن أهمية الأنشطة العلمية غير الصفية :

3. تمييز العلوم الطبيعية عن غيرها من العلوم باعتمادها على الملاحظة والتجريب. من المعروف أنه في الأنشطة العلمية

خارج الفصل الدراسي، يتم إنشاء فرصة للبحث والتجريب والملاحظة العلمية من خلال تحرير الطالب من قيود الفصل الدراسي في الفصل، مما يمنحه ميولاً علمية.

4. المساهمة في حل بعض المشكلات التي يواجهها مدرسو العلوم، مثل عدم كفاية وقت الصف لإجراء بعض التجارب.

5. المساهمة في إبراز وحدة وتكامل المعرفة بين فروع العلوم الطبيعية.

6. تعتبر مجالاً خصباً لتقوية إيمان الطالب بربه بالتأمل في آيات الله ومن خلال المعجزات العلمية.

7. أهميتها في تسليط الضوء على طبيعة العصر الذي نعيش فيه، عصر ثورة تكنولوجيا المعلومات.

8. المساهمة في تنمية الخبرات والمهارات المتنوعة للمعلم ونطاق معرفته بقدراته العلمية مما يساهم في تحسين أدائه.

9. لها دور فعال في المجتمع من خلال زيادة الوعي العلمي.

10. تتيح الفرصة للمدرسة للعب دور رائد في خدمة البيئة وحمايتها من أخطار التلوث.

أهداف الأنشطة العلمية غير الصفية:

مهما كان مجال النشاط العلمي وأهدافه، فإن الهدف الرئيسي من ممارسة النشاط العلمي هو دعم وترسيخ الجانب العلمي لدى الطلاب وإبراز مهاراتهم ومواهبهم وتشجيعهم من خلال الابتكار ومن خلال ممارسة مختلف الجوانب النظرية والعملية والبرامج التطبيقية. (قهوجي، 2009: 56)

- تنمية روح الملاحظة والبحث العلمي لدى الطلاب.
- ربط الدراسات العلمية النظرية بالواقع العلمي التجريبي.
- تنمية القدرة على التفكير علمياً ومنطقياً في تفسير الظواهر المختلفة، وإيجاد حلول للمشكلات بناءً على الأدلة العلمية (كنعان والمطلق، 2006: 15).

- تنمية المهارات اليدوية من خلال تصنيع وتطوير أجهزة علمية بسيطة.

أنواع الأنشطة العلمية غير الصفية:

قسم (زيتون ، ٢٠٠١ : 446) الأنشطة العلمية غير الصفية إلى ثلاثة أنواع وهي:

- أ- أنشطة علمية عامة لتعلم بعض المفاهيم والمبادئ العلمية.
 - ب- أنشطة ترويجية علمية لترسيخ وتعزيز تعلم بعض المفاهيم والمبادئ العلمية.
 - ج- أنشطة الإثراء الأكاديمي لاكتساب المعرفة الجديدة وتجاوز المعرفة السابقة بحيث يتم تقديم أنشطة التعزيز العام لجميع الطلاب، بينما يتم تقديم الأنشطة الغنائية للبعض.
- ذكر الغامدي (2005: 43) أنه في دراسات الباحثين والمؤلفين حول الأنشطة خارج الفصل الدراسي بشكل عام والأنشطة العملية خارج الفصل بشكل خاص، وجد العديد من أشكال هذه الأنشطة وأشكالها. من بين أشكال الأنشطة العلمية خارج الفصل الدراسي المجتمع العلمي، والأندية العلمية، وأندية المخترعين، وأندية المواهب، ومن بين هذه المجموعات والأندية العلمية تلك التي يتم تضمينها في مراكز النشاط التابعة لوزارة التربية والتعليم وإدارة التعليم. ولديهم كواد من المتخصصين والمعلمين المتفرغين لحضور أنشطة هذه المجموعات والنوادي.

مجالات الأنشطة العلمية اللاصفية وبرامجها:

تتناول الأنشطة العلمية بشكل عام كما ذكرنا أعلاه جميع العلوم التجريبية والتطبيقية بما في ذلك علوم الحياة والتي تتنوع مجالاتها وفروعها وبرامجها ومنها:

قهوجي (2009: 57) حددت مجالات أنشطة العلوم اللامنهجية (علوم الحياة) على النحو التالي:

11. نوادي علمية.

12. ندوات علمية.

- الرحلات العلمية والزيارات الميدانية.

- المعارض التربوية والعلمية والتعليمية والتقنية (والأنشطة التي تتطلب من صناعة وتصميم الأساليب والأجهزة والنماذج العلمية) (كنعان والمطلق، 151، 2006).

مسابقات علمية.

- المجموعات العلمية (مجموعة الخدمات البيئية، مجموعة المعسكرات العلمية، المجموعة الصديقة للمدرسة) قراءات علمية.
- جمع العينات. (النجدي وآخرون، 629، 2003).
- القيام ببعض الصناعات البسيطة.
- برامج الأنشطة العلمية الالاصفية:
- ذكر قهوجي (2009: 58) أن برامج النشاط العلمي اللامنهجي تشمل سلسلة من البرامج المتخصصة في مجال علمي محدد، مثل:
- برامج متحف العلوم: وتشمل إعداد وتنسيق متحف العلوم بالمدرسة وجمع العينات المختلفة وحفظها بالشكل المناسب
- البرامج المعملية: وتشمل ممارسة التجارب العلمية وصناعة بعض المواد والنماذج والوسائل التعليمية البسيطة.
- برامج الابتكارات العلمية والاختراعات. -
- برنامج الزراعة: ويشمل التدريب على زراعة أنواع مختلفة من النباتات
- برنامج تربية الأسماك والدواجن. -
- برنامج صديقي البيئي. -
- برنامج الكمبيوتر والإنترنت: ويشمل تدريب الطلاب وتنمية مهاراتهم في استخدام الحاسب الآلي والاستخدام الوظيفي المفيد للإنترنت.
- أهمية التحصيل الدراسي
- ويمكن تحديد أهمية التحصيل الدراسي فيما يلي (الناشرى ، 2020):

 1. تقدير نتيجة التلميذ لانتقاله إلى مرحلة أخرى.
 2. تحديد نوع الدراسة والتخصص الذي سينتقل إليه التلميذ لاحقاً.
 3. معرفة القدرات الفردية للتلاميذ.
 4. الاستفادة من نتائج التحصيل للانتقال من مدرسة إلى أخرى.

وقد أكدت البحوث على وجود علاقة وظيفية بين التحصيل الجيد والاتجاهات الموجبة نحو المدرسة، وينعكس كذلك على سلوك التلاميذ نحو المدرسة والتعليم ويسهم في تعديل التوافق النفسي والاجتماعي للتلاميذ (رسمي، 2008، 143)، وللوضع الاجتماعي والاقتصادي للتلميذ الأثر الكبير في التوجه نحو التحصيل الدراسي، وكذلك موقع المدرسة ونوعها الذي يؤثر إيجابياً في العلاقة بين التلميذ والمعلم أو المدرس (إدوارد، 2009، 101).

العوامل التي تؤثر في التحصيل الدراسي:

ذكر فتح الله (2007) عددًا من العوامل التي تؤثر على التحصيل الدراسي، وهي:

 - 1- كفاءات وقدرات المعلمين.
 - 2- كفاية المعلم في تنظيم تربية تلاميذه.
 - 3- استخدام الكتاب وظيفيا وإدراك دوره في التربية الذاتية.
 - 4- بناء الاختبارات التحصيلية والتشخيصية وتحليل نتائجها.
 - 5- ربط المادة التعليمية بالمواقف المهنية من الحياة.
 - 6- استخدام التعليم غير المباشر والابتعاد عن التعليم المباشر.

7- رعاية المتفوقين.

8- مساعدة المعلمين الضعفاء في التدريس وذوي الاحتياجات والمبتدئين.

أنواع التحصيل الدراسي:

ينقسم التحصيل الدراسي إلى ثلاث أقسام رئيسية وهي (سحلة , 2017: 10):

أولاً: التحصيل المعرفي

وهو التحصيل الذي يشمل العمليات العقلية للمتعلم بمختلف مستوياته، من مجرد استرجاع المعلومات التي قرأها أو سمعها، إلى فهم وتطبيق ما تعنيه، إلى تحليل ما بينها من علاقات متداخلة، ومن ثم الحكم على مضمونها من حيث الدقة والموضوعية والحدثة.

ثانياً: التحصيل المهاري

وهو التحصيل المتعلق بالمهارات الجسدية للإنسان، من حركة لليدين أو القدمين أو الجسد كله، ومن الضروري توفر المعيار أو المحك الذي يتم فيه قياس أداء المهارة بالزمن أو النسبة المئوية للدقة في الأداء.

ثالثاً: التحصيل الوجداني

وهو التحصيل الذي يتضمن قضايا انفعالية وعاطفية وما تثيره من مشاعر، ويتعامل مع ما في القلب من اتجاهات وميول وأحاسيس وقيم، تؤثر في مظاهر سلوكه وأنشطته المتنوعة (جلس، 2011).

دور النشاط المدرسي في تنمية التحصيل الدراسي

أكد النصار (2005) أن التحصيل العلمي للطلاب والطالبات له أهمية كبيرة لكثير من أولياء الأمور وأولياء الأمور والمربين. وشكل هذا الاهتمام بالتحصيل العلمي مصدر قلق كبير للوالدين وأولياء الأمور مما دفعهم إلى توجيه أبنائهم وبناتهم لتركيز جهودهم على التحصيل العلمي فقط وعدم إضاعة الوقت في أشياء غير مجدية مثل النشاط المدرسي.

بل الأمر مخالف لما يعتقد بعض أولياء الأمور والمربين الذين يمنعون الأبناء أو البنات من المشاركة في النشاط المدرسي أو تقليل قيمته وعائده على تحصيل الطلاب. بالإضافة إلى دور النشاط في جذب الطلاب إلى المدرسة وحبهم لها وجعلها أكثر فاعلية وتأثيراً في حياة الطلاب؛ يساعد في تكوين العادات والمهارات والقيم وأنماط التفكير اللازمة لمواصلة التعليم والمشاركة في التنمية الشاملة. كما أن الطلاب الذين يشاركون في النشاط لديهم القدرة على تحقيق التحصيل الدراسي، ولديهم معدل ذكاء مرتفع، وهم إيجابيون لزملائهم ومعلميهم (بنجر، 2002).

ليس ذلك فحسب، بل إن الأنشطة المدرسية تساعد التلاميذ على النجاح والتفوق، حيث تثبت الدراسات التربوية أن النشاط الذي يمارس من خلال مجموعات النشاط المدرسي له تأثير إيجابي على التحصيل التعليمي للموضوعات ذات الصلة بالنشاط ويزيد من تقدمهم وتفوقهم.

أهمية دراسة الاتجاهات:

وأكد الحمادي (2005) أن أهمية قياس الاتجاهات تنبع من أهمية الاتجاهات نفسها. الاتجاهات لها أهمية كبيرة بقدر ما هي.

1. تعمل كمتراجم للسلوك، لذا فإن قياسه هو وصف حكمه (حيثما أمكن) على الاتجاه، مما يعني أن الاتجاه يتم تنفيذه على الدافع بمعنى أن السلوك موضوع القياس يحمل الخصائص للاتجاه من حيث ضعفه وشدته وموضوعه واتجاهه.

2. العمل كمحركات للسلوك، وقياسها هو تقدير كمي للدوافع من حيث الكثافة والمدة.

3. هناك فائدة تطبيقية لقياس الاتجاه. تعلم وتعديل أو تغيير السلوك وبناء البرامج. هذا التعديل والتغيير لا يمكن أن يكون فعالاً وممكناً بدون قياس علمي ودقيق للاتجاهات الفعلية والواقعية.

تغطي دراسة الاتجاهات بأهمية كبرى، إذ أنها تحدد سلوك الأفراد في المواقف المختلفة، والاتجاهات لا يمكن ملاحظتها مباشرة ولكن يمكن استنتاجها من خلال ملاحظة سلوك الأفراد. والاتجاهات قد تكون نحو أفراد أو جماعات أو مؤسسات أو مواقف أو موضوعات بل أن كل ما يقع في المجال البيئي للفرد يمكن أن يكون موضوع اتجاه من اتجاهاته.

وظائف الاتجاهات:

إن للاتجاهات أدوار ووظائف متعددة في حياة الفرد، وخصوصاً على المستوى الشخصي والاجتماعي، بحيث تمكن الفرد من معالجة الأوضاع الحياتية المختلفة على نحو فعال ومثمر، كما تساعد الفرد على التكيف في مجتمعه مع عاداته وأعرافه ونظمه وضمن مؤسساته، وأيضاً تقدم له فرص التعبير عن ذاته وتحديد هويته في إطار العلاقات والتفاعلات الاجتماعية المتنوعة، ومن أهم هذه الوظائف (محمد، 2008):

1. تساعد الاتجاهات الأفراد على فهم المجتمعات المحيطة بهم وذلك عن طريق تبسيط وتنظيم المدخلات الثقافية المعقدة.
2. تعمل الاتجاهات على حماية الاعتبارات النفسية للأفراد. أن عدداً كبيراً من اتجاهاتنا يقوم أساساً بالدفاع عن الصورة التي كونها لأنفسنا عن أنفسنا. وذلك بحماية الشخص من الاعتراف بالحقائق غير السارة عن ذاته أو عن بيئته.
3. تساعد الاتجاهات الأفراد على التكيف مع البيئة التي يعيشون فيها. فالفرد يبذل قصارى جهده كي يزيد من مكافآته ويقلل من العقاب. ويزداد هذا التفاعل مع البيئة الخارجية.
4. تسمح الاتجاهات للأفراد بالتعبير عن قيمهم ومبادئهم التي يتمسكون بها، فيشعر الفرد بالرضا والسعادة، عندما يعبر عن اتجاهات يعتقد أنها تعكس قيمه ومعتقداته (حنان، 2006).

5- الاتجاهات تحمل الفرد على أن يحس ويدرك ويفكر بطريقة محددة إزاء موضوعات البيئة (جميل، 2006).

1. تيسر له القدرة على اتخاذ القرارات في المواقف الاجتماعية والنفسية المتنوعة.

الاتجاه في تعلم العلوم.

أكد الحذيفي (2003) أن هناك أمران يجب التمييز بينهما فيما يتعلق بالاتجاهات في تعلم العلوم، فهناك اتجاهات و مواقف علمية نحو العلوم، والاتجاهات العلمية تعني تلك العمليات العقلية التي تميز التفكير العلمي والتي تحدث في العقل، مثل الملاحظة الدقيقة للوصول إلى معلومات كافية لدراسة الأحداث والظواهر للوصول إلى التعميمات. الدقة في الوصف وتقديم الأدلة والموضوعية والحيادية. إلخ. أما المواقف تجاه العلوم فهي تلك المشاعر التي تتولد لدى الفرد تجاه دراسة العلوم أو موضوعات علمية معينة، وهذا ما نسميه (الميول). من الاتجاهات الأخرى الاتجاهات نحو موضوع علمي محدد، مثل علم الأحياء والكيمياء والفيزياء وما إلى ذلك، حيث قد يولد المتعلم الرغبة وعدم الرغبة في دراسة مثل هذه الموضوعات أثناء المرور بالخبرات.

تنمية الاتجاهات العلمية ودور معلم العلوم في ذلك:

إن تنمية المواقف الإيجابية تجاه العلم من أهداف تعليم العلوم، كما ذكر (العجمي، 2003: 49)، لما لهذه الاتجاهات من أثر فاعل في توجيه المتعلمين نحو بذل المزيد من الجهد نحو التعلم الأفضل، وقد أدى ذلك إلى دور مهم في التعليم المعربي.

يمكن الإشارة إلى بعض النقاط التي توجه المعلم في تخطيط دروس العلوم وتساهم في تعلم الاتجاهات العلمية، والتي ذكرها (راشد وآخرون، 2002: 94 - 95) في ما يلي:

- 1- تحديد الاتجاه أو الاتجاهات التي سيتعلمها الطلاب وشرح لهم معاني الكلمات المستخدمة لوصف الاتجاه أو أنواع السلوك المرتبطة

به، بما يتناسب مع خبراتهم السابقة ومستويات تطوّرهم.

2- اختيار الخبرات المناسبة وأساليب التعلم لتنمية فهم الطلاب لهذه الاتجاهات المحددة وإدراك أهميتها وتدريبهم على ممارسة أنواع السلوك الخاصة بهم، ويمكن للمدرس استخدام القصص العلمية والعروض التقديمية العملية وطريقة حل المشكلات ومناقشة المفاهيم الخاطئة والأساطير الشائعة، والنشاط العملي وإجراء التجارب، بهدف التنمية تهدف إلى اتجاهات محددة.

3- خلق المواقف التعليمية التي توفر فرص التعلم التعاوني ومشاركة الطلاب مع بعضهم البعض في القيام بالمشاريع أو الأنشطة أو التجارب أو اتخاذ القرارات أو الوصول إلى نتائج محددة ومناقشتها وتقييمها. لديهم قدرات تعليمية تسمح بتبادل الخبرات العاطفية التي تزيد من اتجاهات التعلم.

أن يقدم المعلم لطلابه بعض النماذج البشرية التي تظهر اتجاهات علمية في مواقف معينة في سلوكهم، ويساهم عرض مثل هذه النماذج في تعريف الطلاب بجوانب السلوك العلمي التي يمكنهم فعلها في مواقف معينة، ويجب أن يدرك المعلم دائماً أن تأثير الأفعال هو أكثر تأثير مجرد الكلمات في تنمية السلوك والتأكد من أنها مثال لطلابه في تفكيره وسلوكه، وليكون قادراً على توجيه تلاميذه وتوجيههم. إلى ما يحقق نموهم في هذه الجوانب السلوكية. عادة ما يأخذ الطلاب المعلم كمثال لهم لتقليده في الاتجاهات التي يمارسها. خلق جو نشط وحيوي وقائم على المناقشة من شأنه تطوير الاتجاهات العلمية للطلاب.

دراسات تناولت الاتجاه نحو الأنشطة اللاصفية والتحصيل الدراسي:

دراسة الخوالده (2020) بعنوان "إتجاهات الطلاب المتفوقين دراسياً نحو الأنشطة غير الصفية في محافظة المفرق". تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات الطلاب نحو الأنشطة غير الصفية في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم بقصبة المفرق والتعرف على اتجاهاتهم تجاه كل من الأنشطة غير الصفية (ثقافية ورياضية وفنية). ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي. فقد تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة المتفوقين في المدارس التابعة لقسم التربية والتعليم في لواء المفرق للعام الدراسي 2018-2019. تكونت عينة الدراسة من 173 من طلاب الصف التاسع والعاشر (58٪ للصف التاسع، 42٪ للصف العاشر). تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة بعد التأكد من درجة صدقها ومثابقتها، وأظهرت نتائج الدراسة اتجاهات إيجابية نحو مجالات الأنشطة، وكان أعلى نشاط ذي دلالة إحصائية الفن ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات العاملين. الطلاب الذين تفوقوا على الأنشطة غير الصفية بسبب متغير الدرجة (الصف التاسع والعاشر).

دراسة أمبو (2019) بعنوان "أثر استخدام القصص الشعبية العمانية في اتجاه طالبات الصف السادس الأساسي نحو كل من العلوم وتوظيف القصص الشعبية في تدريس العلوم". هدفت الدراسة إلى تقصي أثر استخدام القصص الشعبية على توجه طلاب الصف السادس نحو العلم، وتوظيف تلك القصص في تدريس العلوم. تكونت عينة الدراسة من 57 طالبة في مدرسة بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان. تم استهداف الباحثين من خلال إعداد دليل المعلم باستخدام القصص الشعبية، إحدى وحدات كتاب العلوم العام للصف السادس. تم إعداد مقياسين، الأول حول اتجاه الطلاب نحو العلوم العامة، والثاني حول ميلهم إلى استخدام القصص الشعبية في فصول العلوم. تم التحقق من صحتها من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين، وتم التحقق من ثباتهم. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية في اتجاه الطلاب نحو العلوم، واتجاهاتهم نحو توظيف القصص الشعبية في تدريس العلوم لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة الشقران (2019) بعنوان "أثر التدريس المتميز في اكتساب المفاهيم العلمية ومهارات عمليات العلم والاتجاه نحو العلوم

لدى طلاب الصف السابع الأساسي " . هدفت إلى التحقيق في تأثير التدريس المتميز على اكتساب المفاهيم العلمية، ومهارات العمليات العلمية، والموقف تجاه العلوم بين طلاب الصف السابع. ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد اختبار لقياس اكتساب المفاهيم العلمية. تكونت عينة الدراسة من (65) طالباً تم اختيارهم بالطريقة المتاحة ، حيث تم اختيار أحد الأفراد عشوائياً كمجموعة تجريبية ، كان عددهم (31) يدرس بطريقة التدريس التفاضلي ، والقسم الآخر يحسب مجموعة ضابطة . بعدد (34) طالباً تم تدريسهم بالطريقة المعتادة في الفصل الدراسي الثاني من العام . أكاديمي 2019/2018. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار اكتساب المفاهيم العلمية، في كل بُعد من أبعاد اختبار المفاهيم العلمية، وفي اختبار مهارات العمليات العلمية الأساسية، وفي كل مهارة من مهارات العمليات العلمية الأساسية. ووجود فرق ذو دلالة إحصائية في اتجاه عينة الدراسة نحو العلم بين تقديرات طلاب المجموعة التجريبية الذين تم تدريسهم بطريقة التدريس المتميز مقارنة بتقديرات طلاب المجموعة الضابطة الذين تم تدريسهم بالطريقة المعتادة في لصالح تقديرات طلاب المجموعة التجريبية الذين تم تدريسهم بطريقة التدريس المتميزة.

دراسة زياد (2019) بعنوان " اتجاهات مسؤولي وطلاب جامعة النهرين نحو ممارسة النشاط اللاصفي " . تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات المسؤولين والطلاب في جامعة النهرين نحو النشاط غير الصفّي، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (25) مسؤولاً في الكليات و (400) طالب وطالبة. تم تقسيم العينة إلى مجموعتين تمثلان مسؤولي وطلاب الجامعة. استخدم الباحث المنهج الوصفي لعلاقته بطبيعة البحث. للمقياس ثلاثة محاور: الاتجاه نحو مفهوم النشاط غير الطبقي والاتجاه نحو دور الجامعة في مصلحة النشاط غير الطبقي. أهمية النشاط غير الصفّي وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الطلاب والمسؤولين.

دراسة أحمد (2017) بعنوان " دور الأنشطة اللاصفية في تطوير التحصيل الدراسي عند طلاب المدارس الثانوية بمدينة جبل أولياء " استخدم الباحث المنهج الوصفي لتحليل بيانات الدراسة من عينة مأخوذة من مجتمع معلمي المرحلة الثانوية بمدينة جبل أولياء حيث بلغ مجتمع الدراسة (411) معلماً . تم اختيار العينة بطريقة عشوائية بسيطة حيث بلغ حجم العينة (50) معلماً ومعلمة . تم استخدام الاستبيان كأداة لجمع المعلومات. تمت معالجة البيانات إحصائياً، وتوصل البحث إلى مجموعة من النتائج أهمها: (1) النشاط اللامنهجي بالمدرسة يزود الطالب بالمهارات . (2) النشاط اللامنهجي للمدرسة ينمي الطالب جسدياً . (3) نشاط المدرسة اللامنهجي يحفز العقل ويركز الانتباه . قدم البحث عدة توصيات أهمها : (1) الاهتمام بالأنشطة المدرسية لأهميتها في إكساب الطلاب مهارات مختلفة . (2) الاهتمام بالنشاط الرياضي .

دراسة كولشينكو (Kolchenko, 2012) دراسة بعنوان " تنمية الكفاءة المهنية للطلاب في إطار الأنشطة اللامنهجية " . هدفت إلى التعرف على الاتجاهات نحو النشاطات غير الصفية ومساهمتها في تنمية قدرات التفكير الابداعي لدى طلبة التربية المهنية في أوكرانيا وتكونت عينة الدراسة من (52) طالب وطالبة من كلية التربية المهنية في عدد من المدارس الأوكرانية، واستخدمت الدراسة الاستبانة في جميع البيانات لأفراد العينة وأشارت النتائج أن طلبة التربية المهنية في أوكرانيا كانت لديهم اتجاهات إيجابية نحو النشاطات غير الصفية وأشارت النتائج بوجود علاقة ارتباطية بين المشاركة في النشاطات غير الصفية وبين تعزيز قدرات التفكير الابداعي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال ما تم عرضه من دراسات سابقة تم التوصل إلى الأفكار البحثية والخلاصات المحورية التالية بما يخدم ويفيد البحث الحالي وذلك كما يلي:

أفادت الدراسات السابقة في هذا المحور الى وجود تحسن في كل الاتجاه نحو الأنشطة اللاصفية المادة موضوع البحث كما في دراسة الخوالده (2020) ودراسة أمبو (2019) و دراسة الشقران (2019) و دراسة زياد (2019) و دراسة كولشينكو (

(Kolchenko, 2012).

1. تناولت بعض الدراسات الأنشطة اللاصفية ودورها في تنمية التحصيل الدراسي مثل دراسة أحمد (2017).

منهجية واجراءات البحث

منهج البحث

اعتمد الباحث في دراسته على المنهج شبه التجريبي. قام الباحث بإخضاع المتغير المستقل وهو الاتجاه نحو الأنشطة العلمية اللاصفية لقياس أثرها على المتغير التابع وهو التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي حيث يعتبر المنهج شبه التجريبي ملائم لموضوع البحث، فتم إتباع أسلوب تصميم المجموعتان الضابطة والتجريبية المتكافئتين، حيث درست المجموعة التجريبية باستخدام الأنشطة اللاصفية ودرست المجموعة الضابطة باستخدام الطريقة التقليدية.

مجتمع البحث وعينته

مجتمع البحث

يتكون مجتمع البحث من جميع تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدارس مكة المكرمة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 1441-1442. الذين تتراوح أعمارهم بين 12-13 سنة، ويتعلم جميعهم مادة العلوم بمعدل (3) حصص أسبوعياً.

عينة البحث

تم اختيار عينة البحث فصلين من فصول تلاميذ الصف السادس الابتدائي ، حيث اشتملت عينة البحث على (86) تلميذاً من تلاميذ الصف السادس الابتدائي للعام الدراسي (1440-1441هـ) في الفصل الدراسي الثاني، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين: تجريبية وعددها (38) تلميذاً درسوا باستخدام الأنشطة اللاصفية، وضابطة وعددها (38) تلميذاً درسوا وفق الطريقة التقليدية، وذلك بعد التأكد من تكافؤ تلاميذ الفصول الدراسية في العمر الزمني، والمستوى التحصيلي العام، من خلال نتائج الاختبار التحصيلي في مادة العلوم في نهاية العام الدراسي (1439-1440 هـ).

أدوات البحث

لما كان البحث الحالي يتطلب معرفة اتجاه تلاميذ المرحلة الابتدائية نحو النشاط العلمي اللاصفى لتحسين التحصيل العلمي لمادة العلوم بالمملكة العربية السعودية، استخدم الباحث الأدوات المناسبة التي تمثلت في مقياس اتجاه نحو الأنشطة العلمية اللاصفية في مادة العلوم. واختبار تحصيلي في مادة العلوم.

إعداد مقياس اتجاهات الطلاب نحو الأنشطة اللاصفية في مادة العلوم

تم بناء المقياس من خلال الخطوات الآتية:

هدف المقياس

يهدف إلى قياس اتجاه تلاميذ كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة نحو الأنشطة اللاصفية في مادة العلوم، ويقاس في هذا البحث بمجموع الاستجابات التي تبديها الطالبات بالقبول أو الرفض إزاء مادة العلوم ويستدل عليها باستجابات التلاميذ لفقرات المقياس، كما تعبر عنه الدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ في هذا المقياس.

أبعاد المقياس

لتحديد أبعاد المقياس تم الاطلاع على بعض الدراسات والبحوث التي تناولت قياس الاتجاه للطلاب مثل دراسة "صوافطة (2005) ، و دراسة أبو الهطل (2011) ، ودراسة الشقران (2019) ، ودراسة يعقوب (2020) .
قام الباحث باستخدام مقياس اتجاه تم تحكيمة واستخدامه لقياس الاتجاه نحو الأنشطة العلمية اللاصفية وهو يتكون من (50) فقرة .

تتم الاستجابة على فقرات المقياس وفقاً لتدرج خماسي البدائل على طريقة " ليكرت (Likert) : (موافق بشدة ، موافق ، الى حد ما ، غير موافق ، غير موافق بشدة) على التوالي ، وتصحح بالدرجات (1 ، 2 ، 3 ، 4 ، 5) .
جدول رقم (1) اختبار (ت) للفروق بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة القياس القبلي للاتجاه نحو ممارسة الأنشطة العلمية اللاصفية في مادة العلوم

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
قياس الاتجاه نحو تعلم العلوم	التجريبية	30	83 . 1	53 . 0	24 . 0	غير دالة إحصائياً عند (68 . 0)
	الضابطة	30	8 . 1	55 . 0		

بقية (ت) الجدولية عند د . ح = 58 عند مستوى دلالة 05 . 0 يساوي 24 . 0

يتبين من جدول رقم (1) عدم وجود فروق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي للاتجاه نحو ممارسة الأنشطة اللاصفية في مادة العلوم ، مما يطمئن الباحث من تكافؤ المجموعتين في القياس القبلي للاتجاه نحو مادة العلوم .

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول مناقشتها وتفسيرها:

وينص السؤال الثاني من أسئلة البحث على: ما فاعلية استخدام برنامج الأنشطة اللاصفية في تنمية الاتجاه نحو مادة العلوم لتلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدرسة الفرقان الأهلية الابتدائية بمكة المكرمة؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بصياغة الفرضية الآتية:

يوجد فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \geq 05 . 0)$ بين متوسطي درجات تلاميذ اللذين درسوا وفق برنامج الأنشطة اللاصفية (مجموعة تجريبية) و التلاميذ اللذين درسوا وفق الطريقة التقليدية (مجموعة ضابطة) في الاتجاه نحو مادة العلوم بعد تطبيق مقياس الاتجاه على المجموعتين .

وللتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار t للفروق بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ونظيرهم من المجموعة الضابطة في الاتجاه نحو الأنشطة اللاصفية ، كما يبين جدول رقم (4)

جدول رقم (1) اختبار (ت) للفروق بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاتجاه نحو الأنشطة اللاصفية بعد تطبيق برنامج الأنشطة اللاصفية على المجموعة الضابطة .

المقياس	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t المحسوبة	T الجدولة	مستوى الدلالة
الاتجاه نحو الأنشطة اللاصفية	الضابطة	30	2	7.0	3.17	82	دالة 052 احصائيا
	التجريبية	30	67.4	48.0			

وجداول رقم (1) يوضح أن قيمة t المحسوبة تساوي (17.3) وهي أكبر من قيمة t الجدولية وهذا يعني قبول الفرضية البحثية ، بمعنى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (05 . 0) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية و تلاميذ المجموعة الضابطة في الاتجاه نحو الأنشطة اللاصفية ، والفرق لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية ، وهذه النتائج تتفق مع ما توصلت اليه بعض الدراسات السابقة مثل دراسة الشقران (2019) ، و دراسة الجنابي (2011) ، و دراسة فتح الله (2007) . وهذا يعني قبول الفرضية البحثية، بمعنى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (05 . 0) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية و تلاميذ المجموعة الضابطة في الاتجاه نحو الأنشطة العلمية اللاصفية ، والفرق لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية . النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني مناقشتها وتفسيرها:

وينص السؤال الثاني من أسئلة البحث: إلى أي مدى توجد علاقة بين التحصيل وتنمية الاتجاه نحو مادة العلوم؟ وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بصياغة الفرضية الآتية:

توجد علاقة ارتباطية ايجابية بين تحصيل التلاميذ في الأنشطة اللاصفية واتجاهاتهم نحوها بالنسبة للتلاميذ اللذين درسوا وفق برنامج الأنشطة اللاصفية (مجموعة تجريبية) والتلاميذ اللذين درسوا وفق الطريقة التقليدية (مجموعة ضابطة). وللإجابة عن صحة الفرضية تم حساب معامل الارتباط بين نتائج الاستجابة على الاختبار التحصيلي ونتائج الاستجابة على المقياس، وكذلك حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري كما يوضحها جدول (6)

جدول (2) معامل الارتباط بين نتائج اختبار التحصيل الدراسي ومقياس الاتجاه نحو الأنشطة اللاصفية.

البيان	نوع التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة R
العلاقة بين نتائج الاختبار والمقياس	اختبار تحصيلي	30	18.57	194.1	64.0
	مقياس	30	67.4	48.0	

يتضح من الجدول رقم (2) أن قيمة المتوسط الحسابي في الاستجابة على الاختبار يساوي (18.57) والمتوسط الحسابي في الاستجابة على مقياس الاتجاه يساوي (67.4) وكانت قيمة " R " المحسوبة هي (64 . 0) وهي دالة على وجود ارتباط جزئي موجب مما يعني أنه توجد علاقة ارتباطية ايجابية غير منتظمة بين تحصيل التلاميذ في مادة العلوم باستخدام الأنشطة اللاصفية واتجاهاتهم نحوها. والبحث الحالي قد اتفق في نتائجه مع دراسة كل من فتح الله (2007) و " الشناق وآخرون (2010) والجنابي (2011) في فعالية توظيف بزيادة التحصيل وتنمية الاتجاه الإيجابي نحو مادة العلوم. ويرى الباحث أن ذلك يرجع إلى أن الأنشطة العلمية اللاصفية:

1. يجذب انتباه التلميذ وتزيد من دافعيته، وتثير لديه الحماس والتشوق نحو التعلم، ويعمل على ترسيخ المعلومة في الدماغ من خلال النشاط، وأن هناك متعة وتسلية في دراسة المنهج، مما تؤكد على إيجابية المتعلم نحو تعلم مادة العلوم باستخدام

الأنشطة اللاصفية.

2. وحيث إن برنامج الأنشطة اللاصفية زاد من الاهتمام بالأنشطة اللاصفية، مما يزيد من إيجابية المتعلم نحو تعلم مادة العلوم.

3. أنه يوفر نموذجاً مرئياً يزيد من فهم التلميذ للمفاهيم وتنظيم الأفكار، ومن ثم استخراج المعلومات منه بسهولة، وهذا ينمي الإيجابية للمتعلم نحو تعلم مادة العلوم.

وقد خلص البحث إلى النتائج التالية:

1. إن التدريس باستخدام الأنشطة العلمية اللاصفية يتفق مع فلسفة التدريس وفق النظرية البنائية من حيث إعطاء المتعلم دوراً إيجابياً بالعملية التعليمية بتجزئة المفهوم الرئيس إلى مفاهيم أبسط وربطها بالمفهوم الرئيس والتعبير عنها من خلال القيام بأنشطة علمية لاصفيه وبذلك لم يعد مقصوداً التعليم على التلقي والاصغاء، وبذلك تندمج خبراته السابقة بتعلمه اللاحق .

2. يؤدي استخدام الأنشطة اللاصفية الى رفع مستوى التحصيل لتلاميذ الصف السادس الابتدائي في مادة العلوم.

3. أن استخدام الأنشطة اللاصفية قد ساعد تلاميذ المجموعة التجريبية في اكتسابهم المعلومات والمفاهيم المتضمنة في الوحدة الدراسية نفسها لفترة طويلة بعد الانتهاء من تدريسها والامتحان فيها بعداً فإنها تتيح الفرصة لربط المعلومات والمفاهيم المتصلة بموضوع معين ليسهل على التلميذ استيعاب المعلومات والمفاهيم الجديدة وإدخالها في بيئتها المعرفية ودمجها مع المفاهيم الموجودة لديها بحيث تكون متماسكة.

التوصيات:

على ضوء نتائج البحث الحالي، يمكن التوصية بما يلي:

1. ضرورة الاهتمام باستخدام الأنشطة اللاصفية كمدخل لتدريس العلوم، في جميع المراحل التعليمية، بدءاً من المرحلة الابتدائية وحتى التعليم الثانوي.

2- الاهتمام باستخدام الأنشطة اللاصفية عند تدريس العلوم بشكل خاص وبالتدريس بشكل عام بحيث يمكن الاستفادة منها في التدريس وبناء المناهج لتحقيق أهداف التعلم.

3- ضرورة عقد دورات تدريبية للمعلمين والمعلمات؛ لتدريبهم على كيفية استخدام الأنشطة اللاصفية في تدريس العلوم خاصة، وفي كل المواد عامة. حيث الأساليب والطرق المستخدمة لا تزال هي الطرق التقليدية.

4- اعتماد الأنشطة اللاصفية في تدريس مادة العلوم من قبل المعلمات والمعلمين لما توفره من إمكانيات تساعد في عملية التعليم والتعلم وتجعل المتعلم مبدعاً، فضلاً على أنها تنقل محور العملية التعليمية من المعلم إلى الطالب، وهذا ما تنادي به الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم وبذلك لا بد أن يستخدم مدرسو ومدرسات العلوم بين فترة وأخرى برنامج الأنشطة اللاصفية في التدريس اعتماد التعلم ذي المعنى لأنه عملية تثبيت الأفكار والمعارف الجديدة بما هو موجود في البنية المعرفية للمتعلم.

المقترحات:

على ضوء ما أسفر على البحث الحالي من نتائج، اقترح الباحث إجراء الدراسات التالية والتي يمكن أن تسهم في تيسير عملية التعلم وتحسينها وتتمثل في الآتي:

1- إجراء مزيد من البحوث والدراسات بهدف استقصاء أثر استخدام الأنشطة اللاصفية في المستويات الدراسية المختلفة المدرسية

والجامعية.

2. إجراء مزيد من البحوث والدراسات بهدف استقصاء أثر استخدام الأنشطة اللاصفية على متغيرات أخرى ذات علاقة بالعملية التعليمية التعلمية، مثل الدافعية للتعلم، التفكير الناقد والابتكاري وحل المشكلات.
3. دراسة فاعلية استخدام الأنشطة اللاصفية مقارنة باستراتيجيات تدريسية أخرى مثل خرائط المفاهيم والشكل V لاختيار أفضلها في تنمية التحصيل الدراسي.
4. دراسة مقارنة بين التدريس باستخدام الأنشطة اللاصفية وبعض طرق التدريس البنائية كاستراتيجية المكعب التعليمي واستراتيجية الخطوط السبعة وتأثيرها على التحصيل لمستويات ومواد دراسية مختلفة.

المراجع

1-المراجع العربية:

- الجهني ، فايز (2018) . تصور مقترح لتطوير الأنشطة اللاصفية في اللغة العربية في ضوء متطلبات تنمية الابداع لدى طلاب المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية. مجلة الراسخون العدد4 الاصدار 2 ديسمبر
- أحمد، نجوى مدني (2017) - دور النشاط المدرسي اللاصفي في تنمية التحصيل الدراسي لطلاب المدارس الثانوية بمحلية جبل أولياء من وجهة نظر المعلمين . دراسة ميدانية (ماجستير) ، جامعة النيلين كلية التربية ، السودان
- إدوارد عبيد (2009) . العوامل التي تؤثر على تحصيل الطلبة . الأردن : جريدة الرأي .
- الحذيفي ، خالد بن فهد (2003) . فاعلية استراتيجية التعليم المتمركز على المشكلة في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلميذات المرحلة المتوسطة، المؤتمر العلمي الخامس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد (91) ، ص 121-170، ديسمبر (2003 م) .
- الحمداني ، إبراهيم إسماعيل حسين تكريت (2005) . اتجاهات طلبة الجامعة نحو اختصاصاتهم الدراسية وعلاقتها بالإنجاز الدراسي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة تكريت.
- الغامدي ، حامد (٢٠٠٥). تنفيذ برامج جماعة النشاط العلمي اللاصفي من وجهة نظر مشرفي جماعة النشاط العلمي، دراسة تكميلية لنيل درجة الماجستير في مناهج وطرق تدريس العلوم، جامعة أم القرى، كلية التربية.
- الناشري ، أحلام شفيق عبد الله. (2020) . المخاوف المدرسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الرابع من المرحلة الأساسية في مدارس أمانة العاصمة صنعاء . مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية . ع3 . 3 فبراير 2020 ص ص . 96-47
- النصار ، صالح عبد العزيز (٢٠٠٥) . دور النشاط المدرسي في التحصيل الدراسي ، ورقة عمل منشورة ضمن أعمال اللقاء التربوي " النشاط تربوية وتعليم " ، الإدارة العامة لنشاط الطالبات ١٤٢٨ ، الرياض/ ١٢/٥-١٠ .
- أمبو سعيدي ، عبد الله بن خيس بن علي (2019) . أثر استخدام القصص الشعبية العمانية في اتجاه طالبات الصف السادس الأساسي نحو كل من العلوم وتوظيف القصص الشعبية في تدريس العلوم . مجلة العلوم التربوية . مج . 31 ، ع . 1 2019 ، ص ص . 101-124
- الخوالده، نايف محمد. (2020). إتجاهات الطلاب المتفوقين دراسيا نحو الأنشطة غير الصفية في محافظة المفرق .مجلة العلوم التربوية

- والنفسية. مج. 4، ع. 4، يناير 2020 ص. 62-81
- البطاشي، ناصر بن محمد بن صالح (2019) . الأنشطة التربوية ودورها في تنمية شخصية الطالب من وجهة نظر أخصائي الأنشطة المدرسية بمدارس التعليم مابعد الأساسي بمحافظة مسقط .
- الجنابي، طارق كامل داود (2011) . ما فاعلية استراتيجية بنائية (دورة التعلم) في تحصيل طلاب الثاني المتوسط بمادة علم الإحياء واتجاهاتهم نحوها ، مجلة جامعة الانبار للعلوم الانسانية، العدد الأول ، ص264-295
- الحميري، عبد القادر بن عبيد الله (١٤٢٤ هـ) مدى مساهمة مشرفي العلوم الطبيعية حل مشكلات الأنشطة العلمية غير الصفية في المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة.
- العجمي، لبنى حسين (2003) . فاعلية نموذجي التعلم البنائي والمعرفي في تنمية التحصيل الدراسي وتعديل التصورات البديلة وتنمية عمليات العلم الأساسية والاتجاهات نحو مادة العلوم لدى تلميذات الصف الثاني المتوسط ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية للبنات ، الرياض : وكالة كليات البنات.
- العجمي، فلاح (٢٠٠٨) : الأنشطة التربوية ودورها في العملية التربوية ، وزارة التربية ، منطقة الجواء التعليمية .
- الغامدي، حامد (٢٠٠٥) تنفيذ برامج جماعة النشاط العلمي اللاصفي من وجهة نظر مشرفي جماعة النشاط العلمي ، دراسة تكميلية لنيل درجة الماجستير في مناهج وطرق تدريس العلوم ، جامعة أم القرى ، كلية التربية.
- الغرابوي، محمد عبدالعزيز (2007) . الاتجاهات النفسية، دار أدجنادين للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية.
- النصار ، صالح عبدالعزيز (2007). دور النشاط المدرسي في التحصيل الدراسي ، و رقه عمل منشوره ، اللغات السنوي التربوي ، الإدارة العامة للنشاط الطلابي ، 10-12-2007.
- بنجر ، آمنه راشد (2002 م) . دور الأنشطة اللاصفية في رعاية التلميذات الموهوبات السعوديات في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر تربوية ، " مجلة رسالة الخليج العربي - العدد الثاني والثمانون ، ص 63-110 .
- حلس، مايسة (2011) . أثر استخدام أسلوب لعب الأدوار على التحصيل الدراسي لتنمية المفاهيم التاريخية لدى طالبات الصف السابع في محافظة غزة، رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
- حيزيه ، علوية (2015) . دور الأنشطة اللاصفية في إبراز السمات الإبداعية عند تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين .
- راشد ، علي وآخرون (2002م) . المدخل في تدريس العلوم ، القاهرة : دار الفكر العربي.
- زياد حميد عبد. (2019). اتجاهات مسؤولي وطلاب جامعة النهدين نحو ممارسة النشاط اللاصفي، Journal of Physical Education, 31(3), 85-96
- زهو ، عفاف (2008) . تصور مقترح لتفعيل دور الأنشطة المدرسية في تنمية الابداع لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي . مجلة كلية التربية ببها ، 18 (75) .
- سخلة ، محمد عنان أحمد (2017). أثر تدريس وحدة في العلوم مصممة وفق منهج النشاط والخبرة في التحصيل والاتجاه نحو العلوم لدى طلبة الصف الرابع في مديرية تربية نابلس . رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين.
- سلامة ، ياسر خالد (٢٠٠٥ م)، موسوعة الصحافة والنشاطات المدرسية، الطبعة الأولى، دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع ، الأردن.
- فتح الله ، مندور عبد السلام (2007) . " أثر استراتيجية خرائط التفكير القائمة على الدمج في تنمية التحصيل في مادة العلوم والتفكير الناقد والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة " رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية — جامعة القصيم

المملكة العربية السعودية .

- قهوجي , سناء فاروق (2009). أثر الأنشطة العلمية اللاصفية في مستوى التحصيل الدراسي في مادة علم الأحياء. دراسة ميدانية على طلبة الصف السابع من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق. جامعة دمشق.
- كنعان، أحمد المطلق، فرح (٢٠٠٥) : الأنشطة المدرسية ، منشورات جامعة دمشق ، كلية التربية.
- مزيو , منال بنت عمار (2014) . الدور التربوي للأنشطة الطلابية في تنمية بعض المبادئ التربوية لدى طالبات المرحلة المتوسطة بتبوك . مجلة العلوم التربوية . 1 (4) ، 565-602 .
- رسمي علي عابد (2008) . ضعف التحصيل الدراسي : أسبابه وعلاجه . عمان ، الأردن : دار جرير للنشر والتوزيع .
- سالم حسين عبد الله جار الله هادي الحسيني (2014) . أثر برنامج للتفكير الإيجابي في خفض الاغتراب النفسي وتحسين التحصيل الدراسي لدى الطلبة الموهوبين بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت دكتوراة , كلية الدراسات العليا للتربية , جامعة القاهرة
- سامية محمد بن لادن (2001) . المناخ المدرسي وعلاقته بالتحصيل والطمانية لدى طالبات كلية التربية للبنات بالرياض ، مجلة كلية التربية وعلم النفس ، الجزء الأول ، العدد 2 ، ص ص 207-230 .
- سلامة، عبد الحافظ، (2007) .علم النفس الإجتماعي، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن.
- محمد ، ناهد عبد الراضي (2003م) ، فعالية النموذج التوليدي في تدريس العلوم لتعديل التصورات البديلة حول الظواهر الطبيعية المخيفة واكتساب مهارات الاستقصاء العلمي والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ، مجلة التربية العلمية ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، القاهرة ، كلية التربية : جامعة عين شمس ، المجلد (6) ، العدد (3) .

2-المراجع الأجنبية :

- Dillon , Jus3n and others (2006) : The value of outdoor learning : evidence from research in the UK and elsewhere, school science review , March ,87 (320)
- Kolchenko, K. (2012). Development of Students Vocational Competence in the Frame of Extracurricular Activates. Social Welfare Interdisciplinary Approach, 2(1), 64-69.
- Svobodov , Jindiška _ Sladek ,Petr (2008) : Scientific Activities In School, School and Health 21, Contemporary School Practice and Health Educati

بحث رقم 25

معوقات التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا وطرق معالجتها

الباحث عبدالله عبد الرحمن الحمد

ملخص البحث

يخوض العالم مواجهة غير مسبقة في مجال التعليم، لتحقيق اتاحة فرص التعليم للجميع، بتبني نظام التعليم المدمج (المتمازج) الذي يستهدف دمج التعليم عن بعد مع طرق التعليم التقليدية، للحد من انتشار فيروس كورونا المستجد

فالتعليم النظامي ظل وافياً قبل حلول تلك الازمة بصورته التقليدية داخل المباني والمؤسسات التعليمية، ومن داخل واقعا التعليمي نعرف حقيقة بسيطة أن "النظامي" لم يكن أفضل اختيار لتجاوز تداعيات تلك الأزمة، فالتحول الرقمي أصبح مفتاحاً لكل الأزمات وخاصة عندما تغلغل العالم الرقمي في مجال التربية، فقد أصبحت التكنولوجيا تستخدم تدريجياً لتوصيل التربية والمعرفة والمهارات بطريقة جديدة ومبتكرة .

لكن هل المجتمع مهياً لتقبل تلك الثقافة الرقمية، وبما تحمله من تَعَبَر الأدوار والمسؤوليات وخاصة ونحن على أعتاب ثورة رقمية في العملية التعليمية، ستغير كثيراً من بيئة التعلم

مع الأخذ بعين الاعتبار أن التعليم سواء بصفته يعد متغيراً تابعاً للتحوّل المجتمعي أو محركاً أولياً لهذا التحوّل هو بحكم دوره وطبيعته أكثر جوانب المجتمع عرضة للتغيير، بناء على ذلك فالأزمات الحادة، من الطبيعي أن تحدث هزات عنيفة في منظومة التعليم (فلسفته، سياسته، دوره، مؤسساته، مناهجه، أساليبه). وليس بجديد القول إن كل تغيير مجتمعي، لابد وأن يصاحبه تغير تربوي، إلا أن الأمر نتيجة للنقلة النوعية الحادة الناجمة عن الأزمات .

وبالوقوف على الوضع الراهن نجد ان هناك دولاً تعتمد التعليم عن بعد، ولها تجربتها في هذا المجال، ولكن لا يخفي أن الكثير من الدول لديها ضبابية في الرؤية ووضوح للفكرة عندما اتجهت نحو تطبيق التعليم عن بعد قسراً مع تعليق الدراسة بسبب جائحة كورونا.

فإذا أردنا الحكم على مدى التأقلم مع تداعيات الأزمة الحالية لتضح لنا ان هذا العام يعد الأصعب على الجميع دراسياً، نظراً لكثرة الصعوبات والتحديات التي واجهت المنظومة التعليمية، واللجوء -اضطراً- إلى خيار "التعلم عن بعد" وما رافقه من معوقات عديدة، نتج عنها أن المعلمين والقائمين على العملية التربوية واجهتهم معوقات فرض هلاكاً من الواقع التقني والموارد البشرية والإمكانات المتاحة في كل بلد، بالإضافة إلى فرص متوافرة رفعت من شأن التعليم عن بعد.

اتضح تلك المعوقات عند التطبيق والتي منها عدم الاستعداد الفعلي للمعلمين لهذه المرحلة الانتقالية المفاجئة، عدم استعداد المعلمين وأولياء الأمور لمبدأ التعلم عن بعد، ومن ثم رفضه لدى بعض هم وعدم تقبله، اضطرابات ناتجة عن التفاوتات الموجودة بالفعل في النظم التعليمية والتي تؤثر بشكل رئيسي على المعلمين وأولياء الأمور، عدم قدرة المعلمين في التعليم المهيّن والتقني على التعلم في فصول/صفوف افتراضية في بعض التخصصات التي تتطلب أعمالاً تطبيقية، شح في الموارد الرقمية والتطبيقات التعليمية التي تتوجه للمتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة والصعوبات التعلمية، التحديات التقنية في البنى التحتية وضعف شبكات الاتصال، الضغط المتزامن على شبكات الإنترنت من عدد كبير جداً من المعلمين والمتعلمين على حد سواء، ومشكلة الوصول

للفصول/الصفوف الافتراضية، آليات إدارة ومتابعة عملية التعلم من قبل الأجهزة الإدارية والمشرفة على هيئات التعليم، آليات التقييم الواضحة وضمان نزاهتها وتنفيذها من قبل المتعلم نفس، و التصدي لموضوع التمر الإلكتروني.

هذه العوامل والمعوقات قابل لها سعي وجهد حثيثين، إذ تفاعلت جميع أطراف المجتمع وبشكل طارئ تجاه الملف التعليمي، لضمان عدم عزل المتعلمين عن مصادر المعرفة، وفي هذا الإطار لا بد من التشديد على توافر عناصر عدة تدعم الانتقال المرن إلى التعليم عن بعد

من جانب آخر نأكد بأن التعليم عن بعد يعد مخرج تربوي لحل كثير من المشكلات بما يوفره لنا من فرص يسهل اسقاطها على مكونات المنظومة التربوية في حالة التهيئة والاستعداد بما يمثل حال كونه فرصة حقيقية للتطوير وكسر الجمود الذي فرضته المناهج علينا، و تدريب المعلمين على كيفية استخدام المنصات التعليمية الإلكترونية وتطوير أساليب التعليم الجديدة لديهم، مشاركة بيئات التعلم الأكثر ابتكاراً، خلق بيئة تعليمية تعاونية وتفاعلية دون الحاجة إلى التفاعل المباشر، ضمانة لعدم توقف المؤسسات التعليمية أمام تقدمها الأكاديمي، شمولية أهدافه (مواكبة للمستجدات، توفير الخدمات التعليمية، تعزيز دور المتعلم، تطبيق معايير الجودة، توفير فرص التعلم، إدارة التغيير)، خلق الدور التكاملي بين الأسرة والمدرسة

وادرک القائمين على العملية التعليمية ان جهود التنمية يجب أن تركز على إحداث ثورة في النظام التعليمي، من خلال سياسات واستراتيجيات محكمة تدخل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في لب العملية التعليمية، وتجعل منها قاعدة للإرتقاء بالتعليم، وأداة لحفز الإبداع والتميز واثارة التفكير لدى الطلاب، وهذا ما عجل بضرورة الدمج بين النظامين في الظروف الحالية

وأخيراً نضع جملة توصيات من شأنها تحسين نواتج التعلم عن بعد: إدارة التغيير نحو تخطيط مستقبل التعلم الإلكتروني. العمل على توفير سياسات وتشريعات في خدمة التعليم عن بعد . توظيف تكنولوجيا التعليم من أجل تعليم مدمج وليس فقط لاستخدامها في التعليم. تعديل في أدوار المعلمين والمتعلمين على حدّ سواء . تحويل المحتوى التقليديّ لمحتوى رقمي عالي المستوى والمهارات مصحوبة بأنشطة تعليمية تحاكي مستويات التفكير العليا. تحديد معايير الجودة في التعليم عن بعد . زيادة الإنفاق والاستثمار في التعليم عن بعد.

المقدمة :

صَعقت الجائحة كيان الحضارة الإنسانية، وهزّت أوصالها وصدمت وجدانها، وخلخلت ما استقرّ من قيمها الأخلاقية، وفتحت منافذ جديدة للوعي الكونيّ الأعظم في مختلف مجالات الفكر والسياسة والفلسفة. إنّ الجائحة الحالية تمثّل ظاهرةً علميةً كوكبية، وترتسم مفصلاً تاريخياً لمرحلة جديدة في تاريخ الفكر الإنساني، ويتجلى تأثيرها الصّارخ في مختلف الاتجاهات العلمية والمعرفية؛ في مجال الفن والتاريخ، كما في مجال الأدب والفلسفة، وعلم الاجتماع والاقتصاد والترتية.

وإذا كان الفيروس قد حطّم الاقتصاد وكسر دوائر التجمّع والاجتماع ووضع البشرية في الكهوف السوداء للخوف والعدم، ولم يترك بقعةً مضيئةً في حياة البشر ضارباً بالعمّة والظلمة والخوف كلّ مظاهر الحياة، فإن تأثيره في التعليم كان أشدّ وقعاً وأكثر هولاً؛ فلقد أغلق الأبواب، وحاصر العقول الفتية وفرض على الأطفال والشباب عودة قسرية إلى ظليّ الحياة بعيداً عن أنوارها ومباهجها، فبدأ كلُّ شيء قائماً بارداً جليدياً وكأنها سكرة الموت لحقت بالمجتمع التربوي في جميع أنحاء العالم. إنّها لحظات فريدة في تاريخ التعليم جعلت العالم يقف مذهولاً أمام الصّدمة وفي دائرة العمّة. (بوقحوص، 2020)

وانطلقت الدّراسات التربوية والأبحاث العلمية في محاولة للكشف عن الجوانب المظلمة للأزمة، وابتكار وسائل المواجهة وطرق الدّفاع والحماية، ودراسة التّأثير البعيد والقريب لهذه الأزمة في المجتمع الطّلابي على مستوى الكوكب، في محاولة جادّة لفهم ما يجري، ومن ثمّ الانطلاق إلى مواجهة التّحديات الصّعبة التي لم يشهد لها التاريخ مثيلاً.

ولقد دفعت جائحة كورونا (كوفيد-19) المؤسسات التعليمية في مختلف دول العالم إلى تطوير بدائل مناسبة ومبتكرة للتّعامل مع الواقع الذي فرضته الجائحة، وأهمّها الانتقال إلى التعلّم عن بُعدٍ، وتدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدام برامج التّعليم ومواده وأدواته عرب الإنترنت، إضافة إلى تدريب الطّلبة على التّعامل مع تلك البرامج وكيفية استخدامها

كما يعد التعليم في معظم أنحاء العالم ذو أهمية بالغة لدى مختلف شرائح المجتمع وفئاته، إيماناً بأنه خير استثمار للجميع. وأن الفرد المتعلم هو أساس التقدم والرفي في المجتمع، والمنفتح على كل ما هو جديد. ولتحقيق ذلك جاءت فكرة التعليم عن بعد لمواكبة كل ما هو جديد من الجانب التعليمي، وللتصدي لأي طارئ يتعرض له القطاع التعليمي، كما أنه يعد خير وسيلة في حالة حدوث الأزمات والطوارئ، حيث يجابه العالم اليوم الكثير من المعوقات التي تعترض مسيرة حياته خاصة في ظل جائحة كورونا التي أدت الى تغيرات سريعة طرأت على شتى مناحي الحياة التربوية، والاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية. وفي مجتمعنا العربي خاصة هناك العديد من المعوقات التي واجهت التعليم عن بعد خاصة في ظل الأوضاع الراهنة من محاولات للحد من تداعيات تلك الجائحة، التي يعاني منها معظم الأنظمة التربوية. تلك المشكلات أدت الى حدوث فجوة تعليمية، وخلق ضرورة ملحة للبحث عن وسائل تربوية معاصرة وأنماط غير مألوفة من خلال المؤسسات التعليمية لجميع المراحل التعليمية، لمواجهة المعوقات التي يتعرض لها القطاع التعليمي. (غناني، 2020).

مشكلة الدراسة:

إنه لمن دواعي سرورنا الدائم أن نقدم وثيقة نتحدث بها عن استشراف المرحلة المقبلة في التربية والتعليم، والوقوف على أهم تحدياتها، وتبادل الآراء وتشارك في وضع الحلول الناجعة. ولا يخفي على أحد أنّ الاستثمار الأهم والأساس هو في العنصر البشري، لذلك كل جهد يبذل لصالح عملية التعلّم والتعليم يصبّ في هدف الوصول لتعلّم على درجة من الوعي بمهارات الحياة، قادر على معالجة المشكلات والتعامل مع ها، يتمشى ويواكب التطور التقني والانفجار المعرفي.

كلّ هذا يحتم علينا، نحن، المعنيون بقطاع التربية، من دول وأنظمة تعليمية ومنظمات حكومية وخاصة، أن نضع على الطاولة ما في جعبتنا من أفكار، نعيد من خلال ها التفكير في عملية التعليم والفلسفة التربوية والأهداف المتوخاة كمنظومة متكاملة، وكما يقال دائماً

ربّ ضارة نافعة، ولنجعل من المحن مَنَحاً، فلقد سلطت جائحة كورونا الضوء بقوة على الأنظمة التعليمية، وبات لازماً علينا أن نوجد الحلول أمام التحديات التي شكّلت معوقات أساسية أمام القائمين على العملية التعليمية.

لقد أظهرت جائحة كورونا تفاوتات في الأنظمة التعليمية في كثير من الدول، ممّا زاد من عامل الضغط النفسي على الأهل والمتعلّمين على حدّ سواء، ولم يعد التعليم متوفراً للجميع بشكل عادل ومتساوي، ناهيك عن المتعلّمين من ذوي الصعوبات التعلمية والاحتياجات الخاصة حيث لم تلحظهم أية برامج على الصعيد الرسمي للدول في متابعة التعليم عن بعد.

وممّا زاد الطين بلّة، الوضع في الدول التي تشهد أراضيها نزاعات واضطرابات، أو تلك التي تشهد أوضاعاً اقتصادية متردّية، فضلاً عن الامكانيات الضعيفة لدى تلك الدول لجهة البنى التحتية وتوافر الأجهزة اللازمة لمتابعة عملية التعلّم عن بعد، بالإضافة لتحديات المجالات التعليمية التطبيقية والمخبرية.

لذا شكّلت جائحة كورونا ضغوطاً جديدة على مختلف مجالات الحياة، ومن أبرزها مجال التعليم، لذا كان اللجوء إلى التعليم عن بعد هو أسرع الحلول الطارئة من أجل المحافظة على التعليم، وفي البحث عن الوسيلة المتوفرة وفق الامكانيات المتاحة من أجل استمرار الطلبة في تلقي التعليم. فقد أُلقت أزمة فيروس كورونا بظلالها على قطاع التعليم؛ ودفعت المؤسسات التعليمية ومنها الجامعات لإغلاق أبوابها تقليلاً من فرص انتشاره. وهو ما أثار قلقاً كبيراً لدى المنتسبين لهذا القطاع.

وفي سياق متصل أشارت بعض الدراسات إلى جملة من المعوقات التي قد تصحب عملية التحول وتطبيق نظم التعليم عن بعد، كالبنية التحتية، والتكاليف المادية، وعدم القدرة على التكيف مع النظام الإلكتروني وتأثيره على الطلبة. ومع اضطراب المؤسسات التعليمية في مختلف أنحاء العالم إلى تعليق الفصول الدراسية ضمن الاحترازية والوقائية للحد من انتشار فيروس كورونا، أصبح هناك أهمية متزايدة لدعم متطلبات التعليم عن بعد للحفاظ على سلامة وصحة الطلاب وضمان استمرارية العملية التعليمية (Marquet، 2011، 185، Guri-؛ Rosenblit، 2005، 13). وعليه تكمن مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

ما معوقات التعليم عن بعد وسبل الحد منها في ظل جائحة كورونا؟

وانبثق من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما هو مفهوم التعليم عن بعد وما هي أهميته؟
2. كيف أثرت جائحة كورونا على التعليم؟
3. هل عوضت البرامج المعتمدة في التعليم عن بعد بالمؤسسات التعليمية التعليم الحضوري؟
4. ما هي أهم المعوقات الشائعة (الأكاديمية، النفسية، التقنية، المالية، الإدارية) حول تطبيق التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا؟
5. ما هي أهم السبل للحد من معوقات تطبيق التعليم عن بعد؟

أهداف البحث:

1. التعرف على المقصود بالتعليم عن بعد، وما الحاجة إليه.
2. استعراض أهم المعوقات الشائعة (الأكاديمية، النفسية، التقنية، المالية، الإدارية) حول تطبيق التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا.
3. اقتراح مجموعة من التوصيات التي قد تفيد العملية التربوية وتعمل على تطويرها في ضوء النتائج التي سيتوصل إليها البحث.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث الحالي بالآتي:

تكمن أهمية البحث من أهمية الموضوع وهو التعليم عن بعد بالمؤسسات التعليمية في ظل جائحة كورونا التي اجتاحت العالم وأثرت عليه أثارا سلبية في جميع المجالات ومنها التعليم ، مما اضطرت الدول إلى إغلاق المدارس للحفاظ على صحة الطلاب والمعلمين ، واللجوء إلى التعليم عن بعد لمناسبتة في الحفاظ على سلامة وصحة الطلاب والمعلمين من هذا الوباء واستمرار العملية التعليمية.

كما يكتسب هذا البحث أهميته من أهمية جائحة كورونا وانعكاساتها على البشرية جمعاء، خاصة وأن محور الحديث على مستوى العالم في ظل ما نشهده من تناقل للعدوى بشكل مرعب بين الأفراد والمجتمعات.

تقديم التوصيات والمقترحات التي من شأنها رفع جهوية المؤسسات التعليمية وتوفير الأساليب والأنماط التعليمية البديلة وتحسينها وتطويرها للعمل بشكل مثالي في الأزمات.

مصطلحات البحث:

تضمن البحث الحالي مجموعة من المصطلحات حيث تم تعريفها على النحو الآتي:

التعليم عن بعد: هي محاولة الاتصال والتواصل بين المعلم والمتعلم عن بعد باختلاف النقطة الجغرافية من خلال البرامج التعليمية أو التدريبية مثل المؤتمرات عن بعد أو لإنترنت ومنصات التعليم وأجهزة الحاسوب والقنوات التلفزيونية والبريد الإلكتروني وغيرها. (وظفة، 2021)

جائحة كورونا: هي جائحة عالمية مستمرةً حاليًا لمرض فيروس كورونا، سببها فيروس كورونا المرتبط بالمتلازمة التنفسية الحادة الشديدة، وتفشى المرض للمرة الأولى في مدينة ووهان الصينية ثم أعلنت منظمة الصحة العالمية رسميًا أن تفشي الفيروس يُشكل حالة طوارئ صحية عامة تبعث على القلق الدولي، وأكدت تحول التفشي إلى جائحة (منظمة الصحة العالمية، 2020)

معيقات التعليم عن بعد إجرائيًا: هي العقبات والصعوبات المتعلقة: ب (الإدارة المدرسية - الخبرة - البنية التحتية - الطلبة - المنهاج المدرسي)، والتي يواجهها الطلبة في المدارس، وتحول دون تطبيق التعليم عن بعد ، وتقلل من فرص تحقيق الأهداف بفاعلية.

سبل الحد من المعوقات إجرائيًا: وتعرف بأنها سبل الحد من المعوقات بما يتوافر من آليات إجرائية يمكن أن تساعد المؤسسات التعليمية من مواجهة آثار المعوقات التي تواجه تطبيق التعليم عن بعد وهي متعلقة بمجالات البحث والمتمثلة في: (الإدارة المدرسية - الخبرة - البنية التحتية - الطلبة - المنهاج المدرسي) مما يساهم في جعل التعليم عن بعد متاحاً وبدون معيقات.

أدبيات البحث

التعليم عن بعد:

تعددت مصطلحات التربويين للتعليم عن بعد فهو كثيراً ما يعرف بالتعليم بالمراسلة والتعليم المفتوح.

يأتي مصطلح التعليم عن بعد بأشكاله مختلفة في اللغة الإنجليزية منها:

Elarning، E-learning-learning، (Electronic learning) . ومهما كان شكل كتابة المصطلح، فإن مفهوم الإلكتروني في جوهره وأبعاده ومضامينه يعني " عملية تحويل التعليم التقليدي (وجها لوجه) إلى شكل رقمي للاستخدام عن بعد". إذا استعرضنا الإنتاج الفكري في مجال التعليم عن بعد، فإننا نجد عدم الوضوح والدقة في التعريف واستخدام المصطلح وخلطه مع التعليم بالمراسلة، وتقدم عدداً من التعاريف لبعض العلماء:

فيشير علياء وآخرون إلى ان التعليم عن بعد هو:

تعليم جماهيري يقوم على فلسفة تؤكد حق الأفراد في الوصول إلى الفرص التعليمية المتاحة، بمعنى أنه تعليم مفتوح لجميع الفئات، لا يتقيد بوقت وفئة من المتعلمين، ولا يقتصر على مستوى أو نوع معين من التعليم، فهو يناسب طبيعة حاجات المجتمع وأفراده وطموحاتهم وتطوير مهنتهم. (عليان وآخرون، 1999، ص8)

وعرفه الفرجاني بأنه: نظام يعمل على إيصال العلم والمعرفة إلى كل فرد راغب فيه، وقادر عليه مهما بعدت المسافات الجغرافية التي تفصل بينه وبين المؤسسة التعليمية (الفرجاني، 2000، ص14).

وعرفه الموسى بأنه: نظام تقوم به مؤسسة تعليمية يعمل على توصيل المادة التعليمية أو التدريب للمتعليم في أي وقت وأي مكان عن طريق وسائط اتصال متعددة. (الموسى، 1425، ص6)

أهمية التعليم عن بعد:

لقد برزت الحاجة إلى التعليم عن بعد استجابة للعديد من المبررات الناتجة عن التغيرات العلمية والتكنولوجية والاجتماعية وتوضح لنا أهمية التعليم عن بعد من خلال ما يتحلى به من مميزات دعت التربويين لاعتماده في مواجهة تغيرات هذا العصر لأنه يوفر فرص متعددة ومهمة جدا للعملية التعليمية ومن أهمها:

تلبية الطلب المتزايد من فئات المجتمع على التعليم، والزيادة السكانية وما يرتبط بها من زيادة أعداد المتعلمين والرغبة في تعدد أشكال دراستهم، أيضاً ضرورة التوافق مع التطور الهائل في تكنولوجيا المعرفة والتقنيات الجديدة والتغير المستمر وملاحقة الاكتشافات الجديدة في تكنولوجيا التعليم، ومتابعة تحركات المجتمع من تنمية العاملين.

تزايد الأنفاق على التعليم وما يتطلب وجود نمط جديد من التعليم تكون تكلفته أقل من التعليم التقليدي.

التواصل مع المجتمع أي تفعيل خدمة المجتمع في مجالي التدريب والتعليم، والاسهام في محو الأمية وتعليم الكبار والفتيات في العالم العربي، والمرونة في قبول المتعلمين ومقدرته على جعل المتعلم يعتمد على ذاته في عملية التعلم، والاخذ بهذا النظام يساعد على التغلب على مشكلة الاعداد الكبيرة (الحلفاوي، 2006، ص104)

اهداف التعليم عن بعد:

وقد برزت الحاجة إلى التعليم عن بعد استجابة للعديد من المبررات والحاجات الناتجة عن التغيرات العلمية والتكنولوجية والاجتماعية التي شهدها القرن الماضي وسيشهدها القرن الحالي، ولهذا فإن التعليم عن بعد يسعى إلى تحقيق أهداف عدة ولعل من أهمها ما يأتي:

تقديم الخدمات التعليمية لمن فاتتهم فرص التعليم، وتقديم البرامج الثقافية والعلمية لشرائح واسعة من أبناء المجتمع وهو ما يسمى بالتربية المستمرة أو التعليم مدى الحياة، وتعليم المرأة، ومراعاة ظروف الدارسين التعليمية، ففي التعليم عن بعد هناك أماكن لكل الفئات: العمال وربات البيوت والمزارعين وأصحاب المهن وغيرهم.

مزايا التعليم عن بعد:

1. استقلالية المتعلم واستثمار وسائل الاتصال المتنوعة ووسائط التقنية المختلفة.
2. هذا النوع من التعليم قادر على تخطي الحدود الإقليمية والحواجز الجغرافية والسياسية والاجتماعية.
3. من خلاله يمكن تجاوز العوائق التي تحد من إمكانية الالتحاق بالتعليم، فالتعليم، عن بعد نقل التعليم إلى الطالب في موقع إقامته أو عمله بدل من انتقال الطالب إلى مؤسسة التعليم نفسها.
4. انخفاض كلفة التعليم عن بعد مقارنة بتكاليف التعليم التقليدي في الجامعات التقليدية.
5. نظام التعليم عن بعد ينطلق من مبدأ تطوير التعليم واستمرارية، فالعملية من خلاله متطورة ومتغيرة ومستمرة وتواكب

التغير المعرفي الذي يشهده العصر الحديث.

6. زيادة انتاجية التعليم والتدريب: حيث يتحرر المدرس من الأعمال الروتينية وتعليم المهارات الأساسية ليكون مرشداً وموجهاً حقيقياً لطلابه.

7. أرساء التعليم على أساس عملي فهي توجه البحوث وتستفيد من نتائجها.

8. جعل التعليم فورياً لعدم وجود حواجز بين المؤسسة التعليمية وبيئة العالم الخارجي (التركي، 2003، ص 67)

عيوب التعليم عن بعد:

إفتقار التعليم عن بعد لأسلوب التفاعل والاتصال المباشر بين المعلم والمتعلم. قصور هذا النظام في الوقت الحالي على تقديم المواد الإنسانية والاجتماعية وعدم قدرته على تقديم مواد تطبيقية. تعدد المرونة التي يديها هذا النظام نظراً لوجود المعدلات المتدنية وقبولها كأساس في النظام ونقطة ضعف إذا ما تم مقارنتها بأسس قبول الطلاب في الجامعات التقليدية. (عمران، 2011، ص 2).

ومن خصائصه، أنه تعليم:

يعتمد مقررات إلكترونية ومحتوى رقمي منظم ومتنوع، موجه بمرجعيات ومعايير، وتشرف عليه مؤسسة مسؤولة عن برامج ومقرراته ومختلف عناصر ومكونات عملية التعليم والتعلم، ويتيح فرصاً متعددة للتعلم الذاتي، يعتمد على الأدوات والوسائل التكنولوجية المختلفة لتبادل الوثائق والمعلومات وتخزينها، لما تقدمه هذه التقنية من فوائد في التعليم ومن خدمات وتشجيع للتعاون والتواصل. كما يعمل على "تجديد المتطلبات التقنية وتوفيرها"، ويعتمد على مدرسة تدريسية تحيط بها مقتضيات التعليم الإيجابي عن بعد، ومستلزمات التعلم الذاتي. من هنا ندرك أن أهمية التعلم عن بعد، ترتبط ارتباطاً وثيقاً بما يتيح من مصادر متعددة ومتنوعة تساعد على التعلم بطرق مختلفة تلائم قدرات المتعلم/ة وتلبي حاجياته، وبالرغم من "أن التكنولوجيا تلعب دوراً أساسياً في التعليم عن بعد، فإنها لا تؤثر بذاتها على التعلم لأن تركيز المدرس(ة) يجب أن يصبح منصباً على العملية التعليمية والممارسة التدريسية والنتائج التعليمية التي تحقق، لا على تكنولوجيا فحسب، ويأخذ في الاعتبار طريقة استعمال هذه التكنولوجيا لتحقيق أهداف التعلم عن بعد، والمساهمة في خلق ثقافة تعلم تركز على المتعلم(ة) لتمكينه من المعارف والمهارات العقلية ومهارات التفكير النقدي والمهارات الاجتماعية. ركائزها لتحقيق ذلك، توظيف استراتيجيات تفاعلية تنمي مبادئ التعلم الذاتي المستمر. ولهذا الغرض، يتطلب الانتقال المتتابع والمرن إلى التعليم عن بعد، والقيام باستراتيجيات هادفة لكي تمارس العملية التعليمية عن بعد وتقوم بدورها في تغيير ثقافة التعليم والتعلم وتحديد الممارسة التعليمية ومخرجاتها، في أبعادها الاجتماعية والتنموية الشاملة.

وبناء عليه، يؤكد الكثير من الباحثين، منهم أماندا جونسون على أنه "لا يمكن أن يصبح الفصل الدراسي الافتراضي بدل الفصل الدراسي التقليدي، لأن الفصل الافتراضي في جوهره أو طبيعته ليس حقيقياً".

والبيئة التعليمية ليست حقيقية أيضاً، ولهذا السبب لا يمكن للتعليم الافتراضي أن يحل محل الفصول الدراسية بهذا المعنى، ولا يلغي التعليم عن بعد دور المعلم ودور المؤسسة التعليمية، ولكنه يعيد صياغة دور كل منهما، لأن دور المعلم(ة) جوهر وأساسي عمليات التخطيط وتنفيذ الدروس وتتبع وتقييم أثر التعلم وفق أهداف ومتطلبات المناهج الدراسية الرقمية وأبعادها التربوية ومقاصدها التعليمية في السياق الرقمي. (البدراني، 2001، ص 15)

مركزات التعليم عن بعد:

يفتح التعليم عن بعد آفاق واسعة لتطوير التعليم بإيجابية وفاعلية في إطار نموذج تربوي تعليمي منفتح على مستجدات التكنولوجيا، ويوفر تشكيلة متنوعة ونوعية من الوسائل والموارد ومصادر التعلم، وبيئة ملائمة لاستعمالها والتدرب عليها والتمكن من مهاراتها. ولذلك،

فإن من أهم العوامل المؤثرة في عملية التعليم عن بعد، والتي تسهم في تحقيق تعليم نوعي وجيد، نذكر: شمولية أهداف التعليم عن بعد: لمواكبة المدرسة لمستجدات العصر وتطورات مجتمع المعرفة، وتوفير الخدمات التعليمية للمناطق البعيدة ونشر التعليم على أوسع نطاق، وتوفير مصادر تعليمية متنوعة لجميع مجالات التعلم، ويوفر إمكانية الاطلاع على محتويات التعلم المخزنة عند الحاجة، ودعم وتعزيز التعلم وحدوثه بما يعزز التعلم الذاتي لدى المتعلم.

المناهج التعليمية، من حيث: ربط المناهج بالحياة والبيئة، بحيث يمكن من: عرض المادة التعليمية وتسهيل العمليات التعليمية والتعلمية، والاهتمام في مداخل المناهج بمدخل جديدة للتعلم بالمشاريع والبحوث والأنشطة التفاعلية وحلقات النقاش والألعاب التربوية، وتحديد معايير التعليم والتعلم عن بعد، وتصميم وبناء المناهج، وإستراتيجيات التدريس والتقييم وفق نظريات التعلم الحديثة، وتجديدها بخبرات التعلم الإلكتروني واعتماد مقررات إلكترونية، وتوفير برامج ومقررات تربوية رقمية ومحتوى تعليمي ملائم. (عباس، 2001، ص36) المعلمين:

الرفع من كفاءة المعلمين/ة بالتطوير المهني المستمر والتدريب ومسايرة مستويات التطور الرقمي ومستجداته، والتدريب على استخدام التكنولوجيا وزيادة فعاليته على أسس علمية للمساعدة على تطوير الممارسة التعليمية، وعلى التأمل والمراجعة المستمرة للممارسات التدريسية، وربط التعلم بالمخرجات. أيضاً التمكين من توظيف إستراتيجيات التعليم عن بعد من برمجيات تعليمية تلائم أنواع التعلم والذكاءات المتعددة وأنماط التعلم، ومن الدروس التعليمية المصورة على اليوتيوب، والفيديو والرسائل الصوتية المسجلة، والألعاب التربوية الإلكترونية، والبريد الإلكتروني.

المتعلم/ة وبيئة التعلم عن بعد:

كلما توفرت بيئة التعلم عن بعد، مجهزة بالمنصات الإلكترونية وتوفرة الموارد الرقمية، كلما كان لهذا التعليم أثره الإيجابي والفعال، لأن مبدأ التعلم عن بعد، ليس مجرد تلقي سلمي للمعلومات، بل هو تعليم قائم على عمليات التخطيط والتنفيذ والتتبع والتقييم، ومن مرتكزاته المحورية المتعلم(ة) وتنوع الإستراتيجيات والأنشطة التفاعلية القائمة على مرتكزات نظريات والتعلم ومستجداتها. البيئة الأسرية والتعليم عن بعد:

ساهم التعليم عن بعد رفع مستوى وعي الأسرة بالعملية التعليمية التعلمية، وبحجم مسؤولية الأمهات والآباء في مواكبة تعليم أبنائهم حضوريا وعن بعد وخلق دافعية التعلم لديهم، ووعي الاسر بدورهم و التعاون مع الأساتذة والمؤسسة التعليمية والجهات ذات الصلة بهذه العمليات.

ولكي يسير التعليم عن بعد إلى تغيير عميق ونوعي في ميدان التعليم والتعلم، لابد من توفير شروط ومستلزمات من أهمها: تجديد المناهج التعليمية بصيغة إلكترونية لمواكبة العصر الرقمي في شموليتها، والاهتمام بمركزية المتعلم وبالمهارات العقلية العليا والمهارات الاجتماعية وبالتعلم الذاتي، وإعداد خطط وإستراتيجيات عملية لمواجهة تحديات التعلم عن بعد، تعزيز الكفايات التكنولوجية للموارد البشرية وتنميتها، والالتزام ب"اللغة المهنية" المحققة لأهداف التواصل والتعلم وبناء مختلف المهارات والكفاءات. (إسماعيل، 2009، ص20)

ومن هنا نلخص الفرق بين التعليم الإلكتروني والتعليم المدمج والتعليم عن بعد:

التعليم الإلكتروني: هو تقديم البرامج التدريبية والتعليمية عبر وسائط إلكترونية متنوعة تشمل الأقراص وشبكة الانترنت بأسلوب متزامن أو غير متزامن وباعتماد مبدأ التعلم الذاتي. أما التعليم عن بعد: هو التعليم الذي يتميز بعدم التواصل المباشر الكلي بين الهيئة التدريسية والمتعلمين ويتم من خلال وسائط التعلم كافة سواء كانت تقليدية أو حديثة. (الشهران، 2010، ص50)

عملية التعلم في التعليم الإلكتروني أو تلقي المعلومة العلمية عن طريق استخدام تقنيات الوسائط المتعددة بمعزل عن ظريفي الزمان والمكان. حيث يتم التواصل بين المتعلمين والهيئة التدريسية عبر وسائل عديدة قد تكون الانترنت أو التلفاز التفاعلي. أما عملية التعلم في التعليم عن بعد لا يوجب استخدام تقنيات الاتصالات الحديثة حيث يمكن للطالب الحصول على المادة العلمية على شكل كتب أو مواد مطبوعة دون اللجوء الى اجهزة الحاسوب أو الوسائط المتعددة وان كان بعيدا عن الفصول الدراسية أو قاعات المحاضرات ألا ان التكنولوجيا أثرت في تنظيم التعليم عن بعد و أبرز هذه التغيرات انه لم يعد يتطلب حضور الطلاب الى المؤسسات التعليمية على فترات منتظمة ونتيجة لذلك اقتضى وجود هيكل مؤسسي تختلف عما هو قائم لدى المؤسسات التعليمية التقليدية، بالإضافة الى ظهور أشكال جديدة للتعليم عن بعد. (العقاد، 2006، ص20)

أما التعليم المدمج يشتمل على مجموعة من الوسائط التي يتم تصميمها لتكمل بعضها البعض، وبرنامج التعلم المدمج يمكن أن يشتمل على العديد من أدوات التعلم، مثل برمجيات التعلم التعاوني الافتراضي الفوري، المقررات المعتمدة على الانترنت، ومقررات التعلم الذاتي، وأنظمة دعم الأداء الإلكترونية، وإدارة نظم التعلم، التعلم المدمج كذلك يمزج أحداث متعددة معتمدة على النشاط تتضمن التعلم في الفصول التقليدية التي يلتقي فيها المعلم مع الطلاب وجها لوجه، والتعلم الذاتي فيه مزج بين التعلم المتزامن وغير المتزامن. (جامعه الامام، 2021)

مبررات التعليم عن بعد:

- المبررات الجغرافية وتتمثل في؛ بعد المسافة بين المدرسين والمؤسسات التربوية، وجود مناطق معزولة جغرافياً ، قلة عدد السكان في بعض المناطق وعدم قدرة المؤسسات على تقديم الخدمات.
- المبررات الاجتماعية والثقافية وتتمثل في؛ التغيرات العلمية والتكنولوجية والتعايش معها، نحو الأمية الحضارية والمعلوماتية، واستيعاب العاملين في المؤسسات العامة والخاصة.
- المبررات الاقتصادية وتتمثل في؛ ارتفاع كلفة التعليم النظامي، توفير الوقت والجهد والاسهام في الانتاج، تقديم الخدمة للمحرومين من المجتمع، ضرورة توفير كوادر بشرية لخدمة التنمية الاقتصادية.
- المبررات النفسية وتتمثل في؛ زيادة دافعية المتعلم، تلبية طموحات الأفراد بغض النظر عن العمر أو المهنة أو الجنس، إزالة الحاجز النفسي بين المتعلم ورغبته في التعليم.
- وفي ظل الظروف الراهنة التي يعيشها العالم يضيف الباحث الى هذه المبررات، المبررات الصحية التي تتمثل بانتشار فايروس كورونا والانتقاع عن التعليم داخل المؤسسات التعليمية.

اما المبادئ الأساسية التي يقوم عليها التعليم عن بعد (عامر، 2013) ،من أهمها:

1. مبدأ اتاحة الفرص التعليمية متاحة للجميع.
2. مبدأ المرونة وهي تخطي جميع الحواجز.
3. مبدأ ديمقراطية التعليم، مبدأ برمجة التعليم وتفريده.
4. مبدأ ضبط المتعلم لعملية تعلمه.
5. مبدأ اثارة الدوافع الذاتية، مبدأ تطوير التعليم واستمراريته.

الفصول الافتراضية:

لا يوجد تعريف موحد للفصول الافتراضية، لكن بصفة عامة يشير إلى بيئات تعلم إلكترونية بدون القيود الزمانية (في الفصول الافتراضية غير

المتزامنة والمكانية، حيث يعتمد التعليم باستمرار على تنسيقات جديدة تتضمن تقنيات متقدمة مثل الوسائط المتعددة والإنترنت والمدونات والمواقع الإلكترونية حيث يتم الوصول إليها عبر الإنترنت. وفيما يلي عرضاً لبعض التعريفات لهذا المفهوم:

يعرف تشادها (Chadha، 2018) الفصل الافتراضي بأنه "فصل دراسي محاكي عبر الإنترنت، يوفر بيئة اتصال ملائمة للمتعلمين عن بعد مثل الفصل الدراسي التقليدي، ويطمح الفصل الدراسي الافتراضي إلى توفير تجربة تعليمية مشابهة لفصول دراسية حقيقية" ويعرفها عامر (2015، ص 248) بأنها "عبارة عن فصل يحاكي الفصل الحقيقي يتم برمجته ووضعه على صفحة خاصة على الإنترنت بحيث يحضر الطلاب والمعلم في وقت محدد ويتم التفاعل بينهم إلكترونياً"

كما تعرفها عمار (2013، ص 21) بأنها "فصول شبيهة بالفصول التقليدية من حيث وجود المعلم والطلاب عبر الإنترنت، يتم فيها تقديم المقررات الدراسية، والبرامج التعليمية والأنشطة التربوية ومصادر التعلم الإلكترونية للمتعلمين في أي وقت وفي أي مكان، بشكل متزامن، أو غير متزامن باستخدام أدوات الاتصالات التفاعلية الموجودة في الفصل الافتراضي بصورة تمكن المتعلم من التعلم وتمكن المعلم من تقييم المتعلم."

واستناداً للتعريفات السابقة تعرفه الباحثة: بأنه تعليم حديث يعتمد على استثمار تقنية الإنترنت بتبادل المعلومات بين المعلم والمتعلم وتفاعل عناصر العملية التعليمية جميعها دون أن يكون للحواجز الجغرافية والزمنية أي وجود. مبادئ التعليم عبر الفصول الافتراضية:

1. المساعدات التعليمية: تعد من أهم المبادئ الأساسية التي تعتمد عليها التعليم الافتراضي بوصفها تتيح للطلاب أن يراجع دروسه أو يتلقاها خلال فترات تتغير وفق ظروفه ووقته، بالشكل الذي يعني كسر الحاجز الزماني والمكاني حيث يتيح هذا التعليم للطلاب ان يتلقى الرسائل من أي مكان في العالم على عنوان غير ثابت، وهو بريده الإلكتروني الذي يمكن أن يفتحه في الصباح أو في الليل في المنزل أو من خلال جهازه.
2. الملائمة التعليمية: ينظر إلى الملائمة التعليمية على أنها من أهم المبادئ التي يستند إليها التعليم الافتراضي وتتخذ أشكالاً أربعة: ملائمته لظروف من يعمل من المتعلمين حيث يستطيع أن يحقق مناخ ملائم له، وملائمته لرغبات واحتياجات العلم والمعرفة بالكيفية التي تناسب المتعلم تعينه على تحقيق غاياته الشخصية في تعلم مستمر يتناسب مع مجتمع المعرفة والمعلومات، وملائمته للعالمية باعتباره تعليماً كونياً تتيح المستحدثات التكنولوجية المستخدمة فيه، فرص الانفتاح على مصادر المعلومات في جميع أنحاء العالم في كافة مجالات العلوم، وملائمته للمستحدثات التكنولوجية التي يعتمد عليها لتحقيق الجودة في كل عملياته.
3. التنوع: تؤكد الكتابات العلمية أن التنوع كمبدأ يعتمد عليه التعليم الافتراضي يعكس عدة أنواع من التنوعات هي: التنوع في الأحاسيس، والتعدد في المشاعر لدى المتعلم الافتراضي من وقت لآخر ليقضي على ما قد تسرب إليه من ملل، والتنوع بين المتعلمين من حيث الأعمار، والخبرات والدوافع.
4. التفرد: من أهم المبادئ التي يعتمد عليها التعليم الافتراضي مبدأ التفرد والذي يشير هنا إلى عدة نواحي: ان التعليم يتم بطريقة فردية، يقوم الفرد فيه بمعرفة حالته وضبط إيقاعه ومن ثم ضبط التخطيط لعمليات تعلمه بعلم وفهم، وما يتمتع به المتعلم في التعليم الافتراضي الخصوصي نتيجة أن النظام المتبع في التعليم الافتراضي يعامل طلابه حسب قدراتهم الذاتية بصورة تحفظ لكل طالب خصوصيته، ووقوع عبء عملية التعليم على المتعلم نفسه، فيضعها بين ايديه بناء على ما يوجد عنده من الخبرات ومن أجادت التعامل مع الكمبيوتر والإنترنت ومن قدرته على التفكير العلمي ومن الجمع

بين إرادات التعليم وإرادة الذات.

5. الفعالية التعليمية: تعد مبدأ من المبادئ التي يقوم عليها التعليم الافتراضي وذلك بالشعور الذي ينتاب المعلم بأنه أكثر تأثراً وتأثراً، ويزيد التفاعل النشط عنده ومن الحيوية التي تمكنه من الاتصال الجيد مع من يرغب وبالشكل الذي هو إعادة تشكيل وتعديل المفاهيم والتصورات السابقة عنده ويكسبه مهارات النقاش عنده مع غيره، ويزيد من تبادل الخبرات مع الآخر ويتحسن مفهومه عن ذاته وعن تعلمه ويساعد هذا على ان التعليم الافتراضي يتيح أمام المتعلم إمكانية الجمع بين الصورة المشاهدة والقراءة لها فتزداد الفعالية. (العنوسى، 2016، ص 226-228)

مقومات المعلم الناجح في نظام التعليم عن بعد:

إن المعلم يلعب دوراً حيوياً وهاماً في تطوير برامج التعليم عن بعد في المؤسسات التعليمية التعليمية ويجب عليه أن يتخطى دور الناقل للمعرفة إلى دور الوسيط لاكتشاف المعرفة وسوف ينعكس هذا المبدأ بدوره على كل الأطراف المشاركة في منهج التعليم عن بعد ، وفيما يلي بعض المواصفات الأساسية للمعلم لكي يكون وسيط ناجح في التعليم عن بعد في المؤسسات التعليمية: (إبراهيم وآخرون، 2016)

١) الاقتناع بنجاح التعليم عن بعد: يجب أن يكون المعلم مقتنعة بنجاح هذا الأسلوب من التعليم وأن نتائجه لا تقل عن النموذج التقليدي، واقتناع المعلم هو أساس نجاح هذا الأسلوب.

٢) امتلاك الخبرة العملية بالقضايا المتصلة بموضوع المنهج: إن هذا النوع من التعليم يتطلب نوعية من المعلمين الذين يعلمون ماذا يحدث في الواقع الحقيقي أي لهم خبرة في التعامل مع القضايا المتصلة بمنهجهم.

3) إجادة استخدام الحاسب الآلي وشبكة الإنترنت وتقنيات الاتصالات الأخرى: الحاسب الآلي من الأمور المهمة في التعليم عن بعد التي يجب أن يتقن استخدامه المعلم، ويمكن أن يكتسب ذلك من خلال التدريب.

4) إجادة فن الكتابة: إن الطريقة الشفهية والتدريس التقليدي تستبدل بلوحة المفاتيح في قاعات الفصول الافتراضية عبر الشبكة لذا ينبغي أن يجيد المعلم فن الاتصال كتابة بنفس لغة المنهج.

صعوبات تطبيق التعليم الرقمي:

أصبح استخدام الوسائل وتكنولوجيا الاتصال الالكترونية في العملية التعليمية، أمر حتمياً لا مفر منه، إذ أصبحت تتغلغل يوماً بعد يوم في كل مجالات حياتنا، والتعليم واحد منها، وهذا من أجل الاستفادة من مميزاتا وخدماتها المختلفة، ولكن ليس من السهولة اعتماد التعليم الرقمي ولا تعميمه، إذ يعرف جملة من الصعوبات التي تعوق ذلك، ومن بين تلك الصعوبات يمكن ذكر الآتي:

1. نقص الإمكانيات والوسائل التكنولوجية المخصصة لإقامة تعليم رقمي
2. يتطلب تطبيق مثل هذا التعليم الجهد والوقت، ولا يمكن ذلك في الوقت المنظور.
3. يجب توفير ميزانيات مالية ضخمة للقيام بمثل هذه المشاريع.
4. يتطلب الأمر تكوين وتدريب المعلمين والمدرسين على استخدام الوسائل الرقمية والتكنولوجية في عملية التعليم.
5. الكم الهائل من الطلبة وفي كل المستويات الدراسية مما يصعب من استخدام وتوفير هذه التقنيات.
6. كثافة البرامج الدراسية والمحتويات، مما يصعب من التعليم الرقمي.

معوقات تطبيق نظام التعليم عن بعد في المدارس:

إن الكثير من المعلمين في جميع المراحل الدراسية ليس لديهم دراية أو فهم واضح لمعنى التعليم عن بعد ومن أجل ذلك لم يكن لديهم أدنى اهتمام بالتفكير في تطبيق ذلك النظام الذي يمكن أن يعزز أساليب تدريس المناهج في جميع المراحل التعليمية ، وبالرغم من وجود أجهزة

الحاسب الألى وأجهزة الفيديو التفاعلي وتوفر خطوط الهاتف التي تربط تلك الأجهزة بشبكات المعلومات داخل المدرسة ، إلا أن هؤلاء المعلمين ليس لديهم الحماس الكافي للتدريب على استخدام تلك الأجهزة وبالتالي لا يحفزون الطلاب على استخدامها في إثراء المناهج الدراسية.

لم يكن هؤلاء المعلمين أدنى دافع للتدريب على برامج التعليم عن بعد التي تعزز كيانهم وتأكيد أهمية وجودهم أمام الطلاب وكذلك تدعيم أساليب التدريس التي يقومون بتطبيقها طوال العام الدراسي.

يستغرق العديد من المعلمين الوقت كله في تدريس المنهج الدراسي بالأساليب التقليدية التي تعتمد على التلقين والحفظ والاستظهار، ومن أجل ذلك لم يكن لديهم الوقت لاستخدام أجهزة التعليم عن بعد وكذلك لم يكن لديهم الدراية أو المعرفة الكافية بمضمون برامج التعليم عن بعد وكيفية الاستفادة منها.

عندما يتم تكليف بعض المعلمين بحضور الدورات التدريبية المرتبطة بنظام التعليم عن بعد فيعتبرون أن تلك الدورات التدريبية عبء جديد عليهم قد يعوئهم عن تنفيذ المنهج الدراسي.

تعاين العديد من المدارس في جميع المراحل الدراسية من نقص التجهيزات اللازمة لنظام التعليم عن بعد وكذلك ضيق المساحات وأماكن المشاهدة والاستعمال للأجهزة، بالمقارنة بعدد الطلاب والفصول في المدرسة كما تعاين تلك المدارس من ضعف وسائل الاتصال التليفوني الأمر الذي يقصر الاتصال بالإنترنت في المدارس.

تقع بعض المدارس (في مبان قديمة) لا تتوفر بها الإمكانيات المطلوبة لتشغيل الأجهزة وبعضها حتى لا يدخل في خطة الوزارة للتطوير بحيث تتوفر الإمكانيات المطلوبة مستقبلا .(أبو شخيدم، 2020)

المعيقات التي واجهت الأطراف:

أثبتت التجربة أن بعض المعلمين والأهالي والطلبة غير مهئين لهذا الشكل من التعليم (التعليم عن بعد)، وأبرزت المتابعة بشأن الحصص عبر برامج التعليم الإلكتروني فقدان الجدية، وعدم المتابعة من قبل عدد لُبأس به من الطلاب والأهالي:

الطلبة: شعر الطلاب بعدم كفاءة التعلم عن بعد، فقد تفاوتت درجة جديتهم من طالب إلى آخر، ويرون أن العبء الدراسي قد تضاعف، وأنهم يعانون من ضغط نفسي كبير لأنهم لا يعرفون ماذا يفعلون ، وكيف يدرسون ، بالإضافة إلى الضغط النفسي بسبب البقاء في البيوت، حيث تطرق الطلبة لفكرة أن يكون هناك مرونة في احتساب درجات التحصيل، فيكون للطلاب الخيار في احتساب درجاته أو أن يحتسب ناجح/ ا رسب.

الأهالي: لم يعتادوا هذا الكم أو النوع من التعلم الذاتي داخل البيت، مع صفوف ومراحل تعليمية مختلفة، وتقع على عاتق والوالدين عبئ التعليم والمراقبة والمواكبة لتعلم الأبناء، خاصة في الصفوف الأولى، بالإضافة لشبكات الإنترنت التي لا تستوعب هذا الكم من الطلاب والمعلمين والعاملين في آن واحد، بالإضافة إلى أن بعض من يملكون الحواسيب لديهم مشاكل في شبكات الإنترنت.

وتختلف قدرات أهل على مساعدة أبنائهم وبناتهم فهناك أهالي لا يستطيعون متابعة أبنائهم أو بناتهم ليس فقط بسبب قدراتهم المحدودة في التكنولوجيا، وإنما بسبب امكانياتهم المحدودة أي أيضا في المواد الدراسية نفسها. فهناك فروق في تخصصات الأهالي، واختلاف المواد الدراسية من جيل إلى جيل، ناهيك عن أن بعض الأهالي لم يحصلوا تعليم أكثر من أساسي.

كما يشكو أهل من أن الاتصال بشبكة الإنترنت يكون ضعيفا في أغلب الأوقات مما يؤثر على استيعاب الطلبة، وضعف دافعية أبنائهم للتعلم، وعدم المقدرة على توفير الأجهزة الإلكترونية لكافة الأفراد، وعدم القدرة على استيعاب كل الدروس لعدم توافر كفاءة المعلمين لدى الأهالي وبالتالي صعوبة شرحها للأبناء .

المعلمين: يختلف دور المعلم في التعليم التقليدي عن دوره بالتعليم الإلكتروني، فيتطلب منه التعامل مع الوسائل التكنولوجية الحديثة ليتمكن من توظيفها بشكل جيد في العملية التعليمية، ويتطلب منه اتباع استراتيجيات تعليمية تناسب بيئة التعليم الإلكتروني منها: التعلم التعاوني، والنقاش، والتعلم التشاركي، والمحاضرة الإلكترونية، والعروض العلمية لبرمجيات الوسائط المتعددة، التعلم بمحاكاة لعب الأدوار بالويب. (جريد، 2020، ص5)

التعليم والجائحة: من صدمة الإغلاق إلى الأزمة

1- صدمة الإغلاق:

كانت معظم دول العالم تعيش أزمة في التعليم قبل معاناتها من انتشار فيروس كورونا المستجد، فقد أظهرت دراسات علمية أن التعليم في العالم كان قبل نشوب الأزمة بعيداً عن المسار الصحيح نحو تحقيق أهداف التنمية المستدامة في التعليم النوعي الشامل والعاقل، الذي يلزم كل البلدان بأن توفر تعليمًا مجانيًا نوعيًا لجميع الأطفال في المراحل الابتدائية والإعدادية والثانوية (البنك الدولي، 2020، ص5)

وإزداد الوضع سوءاً مع بدء ظهور تداعياته على شتى مناحي الحياة، ومنها التعليم، فتأثرت المؤسسات التعليمية تأثراً كبيراً من جراء تلك الأزمة التي لم تشهد البشرية لها مثيلاً طوال تاريخها، ومن ثم عانى مئات الملايين من الطلبة في شتى المراحل التعليمية بسبب الإغلاق الذي واكب تلك الأزمة.

2- تأثير الإغلاق المدرسي على الطلبة:

جاء الإغلاق ليكشف لنا أهمية المدرسة وخطورتها في حياة البشر كبارهم وصغارهم، وليبيّن لنا بشكل قاطع أنّ المدرسة كانت الملاذ الحقيقيّ لملايين الأطفال الذين يعانون من صدمات نفسية تحت تأثير عدة عوامل أهمّها: الفقر، والجريمة، والعنف الأهلي، والعنصرية، والاستغلال الجنسي، وغير ذلك من الظروف الخطرة التي تحيط بهم، وتنازل من طفولتهم. لذا، اعتمدت معظم بلدان العالم تقديم خدمات حيوية للأطفال والطلبة الذين يعانون من صعوبات اجتماعية وتربوية ونفسية.

لقد أدّى إغلاق المدارس إلى فوضى عارمة في حياة البشر، وسبّب عطالة وجموداً في مختلف تفاصيل الحياة اليومية، بما في ذلك البسيطة منها. وولّد أنماطاً جديدة من المشكلات الاجتماعية والاضطرابات النفسية. لقد أطبق الإغلاق الشامل على سُكّان المعمورة، ووضع الطلبة في حالة من العزلة الخائفة والانقطاع عن العالم الخارجي المحسوس، فحاصروهم في منازلهم وبين أسرهم، ومنع حركتهم الحيوية والاجتماعية بشكلٍ كاملٍ.

ويرى كثير من المراقبين والخبراء أن أزمة إغلاق المدارس - تحت التأثير المشترك للصدمة الاقتصادية العالمية الناجمة عن الجائحة وإغلاق المدارس - ستتحول إلى كارثة تضرب جيلاً كاملاً أو ربما أجيالاً من الأطفال والمتعلمين.

3- تفاقم نواتج التعليم:

يهدد الإغلاق المدرسي بتفاقم نواتج التعليم السلبية، حيث تسبب فعلياً في آثار عميقة عليه، الأمر الذي شكّل أكبر صدمة متزامنة تضر بجميع الأنظمة التعليمية في مختلف أنحاء العالم (البنك الدولي، 2020، ص5). ووفقاً (لليونسكو) فإنّ هناك أسباباً تجعل من إغلاق المدارس أمراً مضرّاً جداً (اليونسكو، 2020)، أهمّها:

وقف التعلّم: تقدم المدارس التعليم الأساسي، لكن عند إغلاقها يُحرّم الأطفال والشباب من فرص التّمو والتّطور. وتعتبر مساوئ الإغلاق أشدّ وطأة على الدارسين من الفئات المحرومة الذين يحظون بفرص تعليمية أقلّ خارج المدرسة.

التغذية: يعتمد الكثير من الأطفال والشباب على الوجبات المجانية أو المنخفضة التكلفة التي تقدمها المدارس من أجل حصولهم على

الطعام والتغذية السليمة، وعندما تُغلق المدارس، تتأثر تغذيتهم سلبيًا (اليونسكو، 2020) وهكذا فإن تعطل برامج التغذية المدرسية يعني أن ملايين الأطفال لن يكون بإمكانهم الحصول على وجبة منتظمة ومغذية.

عدم استعداد الأهل لتعليم أولادهم عن بُعد أو في المنزل: عندما تُغلق المدارس، غالبًا ما يُطلب من الأهل تيسري تعليم الأطفال في المنزل، وقد يواجهون صعوبة في أداء هذه المهمة، ولا سيَّما بالنسبة إلى الأهل محدودي التعليم والموارد.

عدم المساواة في إمكانية الانتفاع بمصنّات التعلُّم الرقمية: يمثل غياب الانتفاع بالتكنولوجيا أو ضعف الرِّبط بالإنترنت عائقًا أمام التعلُّم المستمر، ولا سيَّما بالنسبة إلى الطلبة الذين ينتمون إلى عائلات محروم (اليونسكو، 2020)

التفاوت في رعاية الأطفال: غالبًا ما يترك الأهل العاملون الأطفال وحيدين عندما تُغلق المدارس في حال عدم توفر خيارات بديلة، ممَّا قد يؤدي إلى اتباع هؤلاء الأطفال سلوكيات خطيرة، مثل زيادة تأثري ضغط الأقران وتعاطي المخدّرات.

التكلفة الاقتصادية الباهظة: يُرجَّح ألا يتمكن الأهل العاملون من تأدية عملهم عندما تُغلق المدارس بسبب تفرُّغهم لرعاية أطفالهم، مما يتسبَّب في تراجع الدخل في حالات كثيرة، ويؤثّر سلبيًا في الإنتاجية.

الضغط على نظام الرعاية الصحية: غالبًا ما يكون معظم العاملين في مجال الرعاية الصحية من النساء اللواتي لا يتمكننَّ من الذهاب إلى العمل بسبب التزامهنَّ برعاية الأطفال نتيجة إغلاق المدارس، ممَّا يعني غياب العديد من مقدّمي الرعاية الصحية عن أماكن عملهم التي هي في أشد الحاجة إليهم في وقت الأزمات الصحية.

ازدياد الضَّغط على المدارس التي لا تزال مفتوحة: يشكّل إغلاق المدارس في بعض المناطق ضغطًا على المدارس بسبب توجيه الأهل والمديرين الأطفال إلى المدارس التي لا تزال مفتوحة.

ميل نسب التوقف عن الدراسة إلى الارتفاع: إنّ ضامن عودة الأطفال والشباب إلى المدارس عند إعادة افتتاحها واستمرارهم في الدراسة يمثل تحدّيًا، خصوصًا عندما يتعلّق الأمر بإغلاق المدارس لفترته طويلة.

العزلة الاجتماعية: تعتبر المدارس مراكز لممارسة الأنشطة الاجتماعية والتفاعل الإنساني. وعندما تغلق أبوابها يفقد الكثير من الأطفال والشباب علاقاتهم الاجتماعية التي لها دور أساسي في التعلُّم والتطور (اليونسكو، 2020).

سوء المعاملة: يعرّض فقدان الوصول إلى المدرسة، كمساحة واقية، الأطفال لسوء المعاملة والصّدمات إذا كانت منازلهم غير آمنة، ممَّا قد يؤدّي إلى إلحاق الضرر بصحتهم: الجسدية والعقلية.

-الخدمات الصحية: سيفقد العديد من العائلات والأطفال الخدمات والمعلومات الصحية المهمّة التي تتوفّر عادة في المدارس وأماكن التعلُّم الأخرى.

-الفقر: ربما يدفع الوباء العديد من الأطفال إلى الفقر، ويزيد من مخاطر سوء التغذية، والإجهاد، وانتهاكات الحماية، وعمالة الأطفال. وهذه كلها عوامل تقيد وصولهم المستقبلي إلى التعلُّم الفعّال.

تحديات الانتقال إلى التعلُّم عن بعد:

لم يتوقع القائمون على العملية التربوية في جميع أنحاء العالم أنه سيتعين عليهم تبني التعليم الإلكتروني على نحو خاطف وسريع دون استعداد مسبق، فكان أن شكل هذا الانتقال مفاجأة صادمة للطلاب والمعلمين والمربين وأولياء الأمور، ذلك أنّه لم تكن لديهم القدرة على المواجهة، إذ تنقصهم الخبرة والأدوات والمناهج في مجال التعليم والتعلُّم عن بُعد في حالات الطوارئ. وكان الوضع في البداية غامضًا وضبابيًا ومشوشًا جدًّا، لذلك شاب هذه المرحلة الخوف والقلق والتوتر والتردد وإحساس بانسداد الأفاق. ثمَّ ما لبث أن بدأ الغموض لاحقًا يتكشف تدريجيًّا، وطفق المجتمع التعليمي (طالب وتلامذة ومعلمون وأولياء أمور وإداريون ومشرفون) يألف هذه التجربة، وينتظم

في سلكها ضمن نسق من التفاعلات الممكنة التي تدخلت فيها الدولة والمؤسسات المعنية. لذا يجب أن نحدد أهم المشكلات التي واجهت الأنظمة التربوية، وأهم التحديات التي تعرقل المسيرة الطبيعية لهذا النمط الجديد من التعليم، والتي يمكن إنجاز بعضها فيما يلي:

نقص الكفاءة والخبرات الإلكترونية عند المعلمين: يتمثل هذا النقص في عدم الاستعداد الفعلي لدى المعلمين لهذه المرحلة الانتقالية المفاجئة إلى التعليم الإلكتروني عن بُعد، إذ أن نسبة كبيرة من المعلمين ليس لديهم الوسائل اللازمة التي تمكنهم من دعم التعليم عن بُعد. وبعض المعلمين لا يملك خبرة كافية في الجانب التقني الذي يسمح بإدارة عملية التعلم وتهيئة المحتوى التعليمي الملائم على أكمل وجه. عدم استعداد المتعلمين وأولياء الأمور لمبدأ التعلم عن بُعد: يقال إن الإنسان عدو ما يجهل. ونتيجة لانعدام الخبرة الإلكترونية للآباء في مجال التعليم عن بُعد، لم يحظ هذا التعليم بقبولهم ورضاهم، وذهب كثير منهم إلى رفضه من منطلق عدم قدرتهم على التكيف مع متطلباته. عدم جاهزية البنى التحتية الرقمية: تفتقر البنى التحتية في كثير من الدول والأنظمة التعليمية إلى الجاهزية اللوجستية لاعتماد التعليم الإلكتروني، ويشمل ذلك بنية شبكات الاتصال المتاحة التي تعاني من ضعف كبير يجعلها غير قادرة على النقل السريع والتواصل المباشر لعرض الدروس والأفلام التعليمية وتقديمها إلى المتعلمين بفاعلية، كما تفتقر كثير من الأنظمة التعليمية إلى وجود المنصات الإلكترونية للتعليم عن بُعد، وهي الوسائط الأساسية للتفاعل التعليمي بين الطالب ومعلمهم.

اضطرابات ناتجة عن الفجوة الاجتماعية الرقمية: يتضح هذا الأمر في مختلف الأنظمة العالمية حيث يوجد تفاوت اجتماعي طبقي في مستوى الدخول المادية للأسر، وفي درجة قدرتها على تملك الأجهزة والوسائط المطلوبة للتعليم الإلكتروني، ولا سيما فيام يتعلق بعدد أفراد الأسرة، والفسحة المكانية الممكنة. فالتعليم الإلكتروني يحتاج إلى الأجهزة الإلكترونية، وأهمها وجود حاسوب أو هاتف لحي يكون مجهزاً بالبرامج والمواصفات المطلوبة.

ضعف الدعم الفني: تحتاج المنصات التعليمية المعقدة في بنيتها ووظائفها إلى كثير من المهارات ودرجة عالية من الإتقان والفاعلية. وتظهر الممارسة الحيوية لهذه المنصات وجود عدد من الثغرات والصعوبات التي لا يمكن للمعلم أو المتعلم أن يجد الحلول المناسبة لها في الوقت المناسب، وغالباً ما يحتاج المعلمون إلى الدعم الفني من أجل الاستخدام الأمثل لها.

ضعف البيئة التشريعية للتعليم الافتراضي: بينت التجربة وجود نقص كبير في القوانين والتشريعات والسياسات النازمة لعملية التعليم الإلكتروني. وقد لاحظنا أن كثيراً من المؤسسات العلمية ولا سيما الجامعات، لم تستطع اتخاذ القرارات المناسبة لاعتماد التعليم الإلكتروني؛ وذلك نظراً لغياب القوانين والتشريعات التي تسمح بذلك.

إشكالية التقويم وأساليبه: برزت إشكالية التقويم بوصفها إحدى الصعوبات التي واجهت هذا النوع من التعليم منذ البداية، لكننا لاحظنا أن المنصات التعليمية تساعد كثيراً في ضبط الاختبارات. (اليونسكو، 2020) تأثير الأزمة على مسار تعلم الابتكار والرقمنة:

يرى خبراء المنتدى الاقتصادي العالمي في هذا السياق أن الأزمة الكورونية قد أدت إلى إحداث تغيرات جوهرية في ثلاثة مستويات (Eropeen Datas portal. 2020)

أولاً - يمكن للأزمة تسريع الابتكار والإبداع في عمليتي التعليم والتعلم ولا سيما بالنسبة لأولئك الذين لديهم إمكانية الوصول إلى الإنترنت والتكنولوجيا اللازمة، فالتجربة التربوية في ظل كورونا تطورت كثيراً تحقيق ضرب من التفاعل مع التعليم عن بُعد أولاً: ومن ثم التعليم الإلكتروني ثانياً: وأتاحت هذه التجربة تنامياً كبيراً في الخبرات، ورفعت مستويات الابتكار والإبداع في مختلف مستويات التعليم.

ثانياً - ستؤدي الأزمة إلى نمو الشراكات التعليمية بين القطاعين العام والخاص. وقد أظهر العقد الماضي اهتماماً متزايداً من الشركات

الخاصة بالتعليم.

ثالثاً- ستؤدي الأزمة إلى تزايد الفجوة الرقمية بين الدول والفئات الاجتماعية، وإلى توسيع عدم المساواة بين الفئات والطبقات الاجتماعية. رابعاً- من المؤكد عملياً ترسيخ نظام تعليمي هجين جديد يقوم على الدمج بين التعليم الحضوري والتعليم الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن، ويمكن للضعف اللوجستي الرقمي أو الإعداد قصير المدى للتعليم عبر الإنترنت أن يؤدي إلى ضعف الأداء ويقترح العودة إلى الأساليب التقليدية.

وفي المستقبل القريب، أي بعد كورونا، سيتوجب على الحكومات ووزارات التربية أن تبحث في وضع الاستراتيجيات المناسبة، وعليها أيضاً إعادة التفكير والنظر في مستقبل التعليم، وهذا يعني أن عليها الاستعداد المسبق لمواجهة الأزمات والتحديات القادمة عبر التحضير المكثف للإمكانات اللوجستية وتطوير السياسات التربوية باستراتيجيات مجتمعية فعالة وناجحة. وضمن هذا السياق يجب على تلك الجهات العمل على إعداد المعلمين والموجهين والعاملين في الحقل التربوي، وتزويدهم بالخبرات وتأهيلهم رقمياً، وتنمية قدراتهم التربوية في مسار تعزيز التعلم الإلكتروني عن بعد، والارتقاء به إلى أعلى مستويات الكفاءة والمرونة.

ركائز الحلول ذات الدلالة الاستراتيجية:

1- تنوير التعليم في زمن الثورة الرقمية:

لقد أيقظ كورونا الأنظمة التربوية من غفلتها التاريخية التي تتجسد في حالة من السكون الحضاري والجمود التربوي القائم على مرتكزات تقليدية متهاكة خارج سياق العصر، ومن المهم جداً، في هذا السياق، تجنب النظر إلى التطور التكنولوجي بوصفه ممارسة أدائية توظف في خدمة الإنسانية، بل يجب علينا أن ننظر إليه بوصفها فلسفة وفكراً وممارسة حضارية، ترسمها الحتمية التاريخية في أكثر مراحل الحضارة الإنسانية تقدماً وازدهاراً. وهذا يعني أن علينا أن نستكشف الروابط الحضارية بين التربية العربية بصورة عامة وبنينا عالم الذكاء الاصطناعي تحت تأثيري الصدمة الكورونية.

2- تطوير المناهج الدراسية:

علمتنا التجربة الوبائية بأنه لا بد للمؤسسات التعليمية من تحديث المناهج وإعادة صياغتها بما يتناسب مع طبيعة الثورة الرقمية في التعليم عن بعد. وهذا يتطلب تحويل المقررات الدراسية إلى مقررات رقمية إلكترونية تتناسب مع الضرورة الحضارية لتطوير التعليم في مختلف مستوياته.

3- أهمية الأسرة:

لقد أكد كورونا أهمية العائلة، وخطورة دورها في العملية التربوية، واستطاع أن يحقق نوعاً من التواصل العميق بين المدرسة والأسرة، فأصبحت الأسرة مشاركا حيويًا في العملية التربوية. وقد تطلب الأمر أن يمارس الآباء دور المعلمين والمربين، وأن يشاركوا فعليًا في العملية التربوية والتعليمية لأطفالهم بالتعاون والتفاعل مع المعلمين والمشرفين.

أهمية المدرسة:

نتج عن جائحة كورونا تقدير كبير لأهمية المدرسة ودورها في حياتنا الإنسانية، ففي اللحظة التي وجد فيها الآباء والأمهات أنفسهم وجهاً لوجه مع أبنائهم وأطفالهم في المنزل الذي تحول إلى أشبه بأجواء المدرسة، أدرك الآباء قيمة العمل التربوي للمدرسة، وبدؤوا يشعرون بأهمية الدور التربوي والاجتماعي الذي تقوم به المدارس في مجال رعاية الأطفال والعناية بهم. وقد ازداد شعور الأهالي بالامتنان والعرفان لدور المعلمين الذي لا يقدر بثمن في تحقيق رفاهية الطلاب والمجتمع في آن واحد. (كاظم، 2021).

٥- التعاون بين الأسرة والمدرسة:

تأكد خلال أزمة كورونا ضرورة التعاون بين الأسرة والمدرسة. وقد بينّ كورونا الأثر الفعال لذلك التعاون في عملية تعليم الأطفال وتعلمهم. وفي مثل هذه الحالات لا بد للآباء أن يكونوا حلفاء أقوياء في دعم تعلّم أطفالهم بطريقة فعال. لقد أثبتت الوقائع بأنّ الوباء كان قد شكّل فرصة مميّزة لبناء علاقات تربويّة قويّة بين الآباء والمعلّمين. وقد وجد الآباء فرصتهم التربويّة لتطوير مهاراتهم التعليميّة عبر التّواصل المستمرّ مع المعلّمين والمشرفين، وقد أدرك المعلّمون والآباء أنّ أولياء الأمور يمكنهم تطوير مهاراتهم إلى الدّرجة التي يمكنهم بها بأن يكونوا قادرين على تعليم أطفالهم بطريقة تربويّة جيدة تحت إشراف وتوجيه المعلّمين في المدرسة.

6- الاستعداد التكنولوجي:

لقد نهّتنا الكارثة إلى أنّه سيكون للتطوّر التكنولوجي المتحقّق في مجال الاتّصال والتعليم دور كبير في التّأصيل للتعليم الإلكتروني وتبّي مساراته، فالبنية الإلكترونيّة اللوجستية تشكّل عاملاً مهّاماً وحيويّاً في عمليّة انتشار التعليم الإلكتروني واعتماده منهجاً أساسيّاً في التعليم، ولا سيّما في وضعيّات الجوائح والكوارث.

7- جاهزية المحتوى الإلكتروني:

تتمثل هذه الجاهزية في توفير مختلف المضامين التعليمية بصورة إلكترونية، وهذا ما يطلق عليه المحتوى الإلكتروني، ويشمل ذلك إمكانية الوصول إلى موادّ التدريس والتعلّم المتوافقة مع المناهج المطلوبة للتعليم الإلكتروني التي يمكن تقديمها من خلال المنصات عبر الإنترنت أو البرامج التلفزيونية أو الإذاعية. وهذا المحتوى الإلكتروني يجب أن يشمل مختلف المناهج الدراسية التي يتوجب عليها أن تغطي جميع مستويات الصفوف وجميع المجالات العلمية والتربوية.

8- الثقافة الإلكترونية والرقمية:

بينت التجربة الكورونية أنّ الثقافة الإلكترونية ضرورية جداً للتواصل التربوي والإنساني، ومما لا ريب فيه أن ضعف الثقافة الإلكترونية لدى الآباء أو المعلمين أو الطالب كان عقبة كآداء أمام عمليّة التعلّم في ظلّ الأزمة. وقد نبهنا كورونا إلى أهميّة الثقافة الإلكترونية ودورها في مواجهة تحديّات العصر التربوية والتكنولوجية، فالثقافة الإلكترونية غدت اليوم ثقافة العصر، وثقافة الحياة.

٩- التخطيط التربوي للمستقبل:

أحد أهمّ الدروس التي يمكن تعلمها من استجابات التعلم عن بعد السابقة للأوبئة، هو أنّه من الأفضل التخطيط لسنوات ولعقود من الزمن، إذا أردنا فعال مواكبة العصر. لقد علّمتنا الفترة الماضية التي عشناها في ظلّ الأزمة أنّه لا يمكن التنبؤ بالكوارث والجائحات، وكلّ ما علينا فعله هو أن نكون مستعدين لمواجهة أيّ تحديات متوقّعة أو غري متوقّعة.

9- مهارات جديدة قبل الشهادات:

ومما تعلمناه أيضاً خلال هذا الوباء هو ضرورة تمكّن الطلاب من المهارات الضرورية للحياة، مثل مهارات حلّ المشكلات، والتّفكير التقدي وغيرهما. وهذا يعني في التّهيأة التّأكيد على ضرورة توفير البدائل التعليميّة بصورة مستمرة لضمان استمرار العمليّة التعليميّة والتربويّة أثناء الأزمات والكوارث والجائحات، وهذه البدائل تكمن، كما علمتنا هذه التجربة، في التّعليم الإلكتروني، والتّعليم عن بعد، والتّعلّم مدى الحياة، والتّعلّم الذاتي، أو التّعلّم المدمج، وغيرها من المهارات المعرفية التي تمكّن الطلاب من متابعة تحصيلهم العلمي في أيّ ظرف من الظروف الطارئة. (هشام، 2020)

10- أهمية البحث العلمي:

كشفت كورونا ضعف المؤسسات العلمية ولاسيما في الدول النامية، وعدم قدرتها على مواكبة التحديات الفيروسية في مستوى المواجهة،

وقد أعاد هذا الأمر الاعتبار للعلم بوصفه ضرورة استراتيجية في الجامعات والمؤسسات التعليمية.

11-الابتكار:

لقد دفعت الجائحة إلى الابتكار التعليمي إلى قلب كل نظام تعليمي تقريباً في جميع أنحاء العالم. لقد علمتنا الأزمة أنّ الابتكار والإبداع سيكونان مبتدأ الحياة الإنسانية وخبرها، وعلمتنا أيضاً أن التربية التي لا تقوم على الإبداع تربية عديمة لا معنى لها، ولا يمكنها أن تثمر يوماً. فالتربية والتعليم، إمّا أن يكونا تربية وتعلّماً إبداعيين، وإمّا ألا يكونا بالمطلق.

12-التعاون الدولي:

علمتنا الكارثة أن البشر يعيشون في فضاء واحد، وأنّ المصير واحد، فإمّا أن نعيش معاً متّحدين، وإمّا أن نموت معاً متفرّقين. لقد تفشّى الفيروس في جسد الكون البشري في لحظة واحدة، فما إن ظهر في ووهان الصّين حتى انتقل كالبرق إلى مختلف أنحاء العالم. وهذا يؤكّد أن البشرية كيان واحد. (مطير، 2021)

تحديات التعلم عن بعد في ظل جائحة كورونا:

من ناحية المتعلمين:

1. صعوبة التحول من طريقة التعليم التقليدية إلى طريقة تعلم حديثة ومقاومة الطلاب لهذا النمط الجديد للتعلم وعدم تفاعلهم معه.
2. صعوبة الحصول على أجهزة حاسب آلي لدى بعض الطلاب.
3. الدخول إلى بعض المواقع الممنوعة والتي قد تدعو إلى الرذيلة ونبد القيم والدين والأخلاق.
4. اللغة حيث لا يستطيع الاستفادة من الكثير من المواقع إلا من يتقن اللغة الإنجليزية.
5. جلوس المتعلم أمام الحاسب لفترة طويلة قد تؤثر عليه صحياً وعصبياً.
6. لا يوفر الحاسب فرصاً مباشرة لتعلم المهارات اليدوية أو للتفاعل الاجتماعي بين الزملاء أثناء التعلم.
7. يفتقر التعليم الإلكتروني للنواحي الواقعية، وهو يحتاج إلى لمسات إنسانية بين الطالب والمدرس.

-من ناحية المعلم:

1. صعوبة التعامل مع متعلمين أو مدرّبين غير متعاونين ومدرّبين على التعلم الذاتي.
2. صعوبة التأكد من تمكن الطالب من مهارة استخدام الحاسب الآلي.
3. عدم وجود معلمين مدرّبين على الحاسب، بالإضافة للاتجاه السلبي لبعض أعضاء هيئة التدريس ضد التعلم الإلكتروني.
4. الحاجة المستمرة لتدريب ودعم المتعلمين والمعلمين لكيفية التعلم والتعليم باستخدام الانترنت.
5. قد يشعر بعض المعلمين في خضم الاهتمام بالتعليم الإلكتروني بالإحباط لاعتقاده بعدم أهميته وأنه أصبح لا قيمة له.

-من الناحية المادية:

1. التكلفة المادية لتوفير متطلبات التعليم الإلكتروني وخصوصاً في الدول النامية.
2. التطور المستمر في تقنيات الحاسب وبرامجه قد تمثل عبئاً آخر في متابعة هذه التطورات والاستفادة من كل ما هو جديد.
3. قلة البرامج الحاسوبية الملائمة ذات المستوى الرفيع لما تحتاجه من جهد كبير لتصميمها.

-من الناحية الفنية:

1. مدى التحقق من شخصية الطالب المستفيد وخاصة عند تطبيق الاختبارات وأساليب التقويم المختلفة.
2. الخصوصية والسرية والحماية من القرصنة على مواقع الإنترنت مما يؤثر على المقررات الإلكترونية والامتحانات ونتائجها.
3. حدوث خلل مفاجئ في الشبكة الداخلية أو الخارجية أو أجهزة الحاسب مما يؤدي لانقطاع الخدمة أثناء البحث والتصفح أو إرسال الرسائل مما قد يفقد المعلم أو المتعلم أو الباحث الكثير من البيانات التي كتبها أو جمعها.
4. التطور السريع في المعايير القياسية العالمية مما يتطلب تعديلات وتحديثات كثيرة في المقررات الإلكترونية.
5. الحاجة إلى نشر مقررات إلكترونية على مستوى عالي من الجودة حيث أن المنافسة عالية.

-من ناحية المجتمع

1. عدم وعي أفراد المجتمع بهذا النوع من التعليم والوقوف السلبي فيه.
2. قلة الكوادر المتخصصة في مجال الحاسب التعليمي في أجهزة التربية في كثير من الدول وخاصة الدول النامية.(مرجع

سابق، 2021)

النتائج:

من أهم معوقات تطبيق التعليم عن بعد المتعلقة بالإدارة في ظل جائحة كورونا: تمثلت بقلة الإمكانيات المادية لتمويل متطلبات التعليم عن بعد، عدم توفير الحوافز للذين يتقنون التعليم عن بعد، عدم توفير التدريب لتطوير مستخدمي التعليم عن بعد، البيئة المدرسية لا تشجع على استخدام التعليم عن بعد، نظام الإدارة السائد يعتبر التعليم عن بعد أمراً ثانوياً.

من أهم معوقات تطبيق التعليم عن بعد المتعلقة بالخبرة في ظل جائحة كورونا: ضعف الخبرة في استخدام الحاسوب والانترنت، صعوبة التجديد والتغيير في نمط التدريس من التقليدي إلى الإلكتروني، ضعف القدرة في استخدام اللغة الانجليزية، عدم توافر خدمة الانترنت لدى البعض في البيت، التعليم عن بعد يمثل عبئاً إضافياً.

أهم معوقات تطبيق التعليم عن بعد المتعلقة بالطلبة في ظل جائحة كورونا: تتمثل في ضعف وعي الطلبة بأهمية التعليم عن بعد ، عدم توافر التدريب المناسب للطلبة على التعليم عن بعد ، افتقار الطلبة إلى الدعم والتحفيز المباشر من قبل الأساتذة، الضعف لدى الطلبة في امتلاك مهارات الحاسوب الأساسية، تدني القدرات اللغوية اللازمة في التعامل مع التعليم عن بعد ، شعور الطلبة بالقلق عند التعامل مع الاختبارات المحسوبة من خلال نظام التعليم الإلكتروني، بطء التصفح للإنترنت يسبب لهم الإزعاج، عدم تقبل الطلبة لفكرة التعليم عن بعد.

أهم معوقات تطبيق التعليم عن بعد المتعلقة بالمنهاج المدرسي في ظل جائحة كورونا: قلة تركيز أهداف المنهاج على التعليم عن بعد بأدواته المختلفة، ضعف المناهج الدراسية في التشجيع على استخدام التعليم عن بعد، قلة الأنشطة التعليمية الداعمة لتوظيف التعليم عن بعد. كبر حجم المنهاج الدراسي يجعل الأستاذ يميل إلى التعليم التقليدي، ضعف ملائمة مفردات المنهاج الدراسي لأدوات التعليم عن بعد، صعوبة تنفيذ الأنشطة التقييمية عبر التعليم عن بعد، ملائمة المحتوى التعليمي للمنهاج الدراسي للأساليب التقليدية أكثر من أساليب التعليم عن بعد، صعوبة تطبيق المقررات الدراسية كبرمجيات إلكترونية.

ومن أهم السبل للحد من معوقات تطبيق التعليم عن بعد: عقد دورات تدريبية للكادر التربوي والتي من شأنها تعزيز ادراكهم وتوسيع معارفهم حول كيفية تطبيق التعليم عن بعد أي تطوير القدرات لمواكبة التقنيات الحديثة، عقد دورات تدريبية للطلبة، الدعم والتحفيز المباشر من قبل الأساتذة والجهات الرسمية، التواصل مع الأهالي وإطلاعهم على إيجابيات التعلم بالإنترنت، تكوين فريق متخصص للبرمجة والتدريب والصيانة يكون على درجة كبيرة من الكفاءة، الاهتمام بالتدريب على مهارات التفكير الناقد للطلبة واستراتيجيات تقييم صفحات الإنترنت المختلفة، الاهتمام بالمعلم من الامتيازات والتشجيع لزيادة دافعيته على العطاء والابداع في العملية التعليمية، توفير عدد كاف من المختبرات المجهزة بالحواسيب والإمكانات المتاحة.

أيضاً هناك جملة من النتائج تمثلت في:

1. يعتبر التعليم عن بعد وسيلة مثلى لمعالجة المشكلات الناجمة عن جائحة كورونا وتلافى الأضرار الناتجة عنها، واستمرار العملية التعليمية والحفاظ على صحة الطلاب والمعلمين من وباء كورونا المستجد.
2. يتصف التعلم عن بعد بالمرونة والملاءمة والمساعدة على التعلم الذاتي وحفض مستويات القلق لدى الطلاب والرجوع إلى مصادر متنوعة وتوفير وقت وجهد
3. ساهم التعليم عن بعد في حل مشكلة نقص المعلمين في الزيادة الهائلة في أعداد المتعلمين، وأصبح دور المعلم مختلف تماماً في التعليم عن بعد.
4. يهمل التعليم عن بعد الأنشطة الاجتماعية والترفيهية بين المتعلمين، ويفتقر إلى التفاعل والاتصال بين المتعلمين بعضهم البعض وبين المعلمين والطلاب.

التوصيات:

1. زيادة الوعي والاهتمام لدى الطلاب والمعلمين بأهمية التعليم عن بعد، واعتباره مستقبل التعليم.
2. تعزيز البرامج الخاصة بالتعليم عن بعد التي تم تطويرها في المؤسسات التربوية وعلى رأسهم وزارة التربية والتعليم، والمنصات التعليمية الأخرى والمبادرات المجتمعية.
3. تدريب آباء وأمهات الطلبة على التدريس، ومشاركة الطلبة والأسر في تصميم أدوات التعلم والمناهج.
4. العمل على رفع كفاءة المعلمين في مهارات التعليم وآليات التقييم عن بعد من خلال الدورات التعليمية المتخصصة، والاستثمار في مطوري برامج التعلم عن بعد.
5. تطوير المناهج، وتوسيع مجال التعليم عن بعد ليشمل جميع المواد والفصول الدراسية.
6. موثمة المعلومات التي يتم الحصول عليها في المادة العلمية أثناء التعليم عن بعد مع المعلومات التي يمكن الحصول عليها بطرق التعليم التقليدية.
7. تعزيز وتطوير المحتوى العلمي في نظام التعليم عن بعد بما يضمن تعزيز وتنمية مستوى مخرجات العملية التعليمية، وجودة الطلاب الخريجين.
8. تأسيس لجنة علمية في المدارس تعنى بمهمة تطبيق التعلم عن بعد وفي نفس الوقت توطد العلاقات مع أسر الطلبة عن طريق مجالس أولياء الأمور لتعزيز نمط التعلم عن بعد.
9. تدريب الطلبة من خلال الأنشطة الصفية على تعزيز مبدأ التعلم عن بعد في معظم المواد التعليمية وكذلك إعطاء الأهل دوراً فاعلاً في الاطلاع عليها وفي مشاركتهم تنظيم تلك الأنشطة.
10. توفير بنية تعليمية ملائمة لتطبيق التعليم عن بعد وإزالة كافة المعوقات البشرية والمادية والفنية والتي تتمثل في توفير كوادر بشرية مدربة.
11. ترسيخ ثقافة الجودة الشخصية للتعلم، وتسريع مبادرات التحول الرقمي وتحسين البنية الرقمية للدول.
12. العمل على خلق منظومة مترابطة للتعليم عن بعد، والاستفادة من منصات التعلم الإلكترونية التفاعلية.
13. العمل على إنشاء مدن ومجتمعات تعلم افتراضية، وتبني التعليم المدعوم بتقنيات الذكاء الاصطناعي.
- 14.

المراجع:

- مطير، بسمه توفيق محمد (2021). واقع التعليم الإلكتروني ومعيقات استخدامه في المدارس بمحافظة غزة وسبل الحد منها في ظل جائحة كورونا. السودان: جامعة القرآن الكريم وتأسيس العلوم، مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، المجلد (2)، العدد (2) وطفة، على أسعد (2021). إشكاليات التعليم الإلكتروني وتحدياته في ضوء جائحة كورونا (قراءة سوسيولوجية في جدليات التفاعل والتأثير). الكويت: جامعة الكويت، كلية التربية، مركز دراسات الخليج والجزيرة العربية.
- عامر، طارق (2013). التعليم عن بعد والتعليم المفتوح. عمان: دار اليازوري العملية للنشر والتوزيع.
- برديسي، هشام (2017). العوامل المؤثرة في الطلب على التعليم على بعد في المملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية لبرامج التعليم عن بعد بجامعة الملك عبد العزيز. مجلة البحوث التجارية: جامعة الزقازيق كلية- التجارة، 39 (1) 319 – 362
- سمير مهدي كاظم (2021). واقع التعليم عن بعد في الجامعات العراقية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس. قسم الإدارة والمناهج، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط.
- هشام، معزوز (2020). واقع التعليم الجامعي عن بعد عبر الأنترنت في ظل جائحة كورونا (دراسة ميدانية على عينة من الطلبة بالجامعات الجزائرية). الجزائر، جامعة عنابة، مجلة مدارات سياسية، العدد 4، المجلد (4)، ص 76-95
- سحر سالم ابوشخيدم وآخرون (2020): فاعلية التعليم الإلكتروني في ظل انتشار فيروس كورونا من وجهة نظر المدرسين في جامعة فلسطين التقنية (خضوري)، المجلة العربية للنشر العلمي، العدد الواحد والعشرون، ص 365
- محمد جابر محمود رمضان (2020): دور التعليم عن بعد في حل إشكاليات وباء كورونا المستجد، المجلة التربوية، جامعة سوهاج، كلية التربية، ج 77، ص 1531-1543
- مهني محمد إبراهيم غنيم (2020): التعليم العربي وأزمة كورونا: سيناريوهات للمستقبل، المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، المؤسسة الدولية لآفاق المستقبل، مج 3، ع 4، ص 45 – 104
- جريد، أريج (2020). معيقات التعليم الإلكتروني في فلسطين في ظل أزمة كورونا. ورقة بحثية منشورة، منتدى الشباب للسياسية والتنمية، مؤسسة بال ثينك للدراسات الاستراتيجية
- البنك الدولي (2019). تقرير إنهاء فقر التعلم: ما المطلوب؟ واشنطن.
- البنك الدولي (2020). جائحة كورونا: صدمات التعليم والاستجابة على صعيد السياسات، واشنطن، تقرير مايو.
- اليونيسكو (2020 / 12 / 31) الآثار السلبية لإغلاق المدارس، شوهده 25 / 10 / 2021.
- <https://ar.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences>
- اليونيسكو (2020) التعليم عن بُعد مفهومه، أدواته واستراتيجياته: دليل لصانعي السياسات في التعليم الأكاديمي والمهني والتقني، 2020.
- بوقحوص، خالد أحمد (2020) مستقبل التعليم في ظل وبعد جائحة كورونا (1)، أخبار الخليج، 5 مايو 2020- شوهده في 2021/10/25
- <http://www.akhbar-alkhaleej.com/news/article/1217814>
- غنيم، مهني محمد إبراهيم (2020). التعليم العربي وأزمة كورونا: سيناريوهات للمستقبل، المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، المجلد 3 العدد 4 - 2020. ص 75 – 104
- ريداوي، غيداء (2020). التعليم عن بُعد.. ما له وما عليه، مجلة المعلوماتية، العدد 152 أبريل، 2020
- الدهشان، جمال على خليل (2020). مستقبل التعليم بعد جائحة كورونا: سيناريوهات استشرافية، المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، المجلد 3، العدد 4، 2020، ص 131

- البدراي، إبراهيم محمد (2001). الانفجار المعرفي، مكتبة الرشيد.
- الحلفاوي، وليد سالم محمد (2006). مستحدثات تكنولوجيا التعليم في عصر المعلوماتية، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الشهران، صلاح عايد (2010). التعليم المفتوح والتعليم عن بعد في الوطن العربي نحو التطوير والابداع. جامعة الخليج للعلوم والتكنولوجيا، الكويت.
- عامر، طارق عبد الرؤوف (2015م). التعليم الإلكتروني والتعليم الافتراضي: اتجاهات عالمية معاصرة، عمان: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- عامر، طارق (2007). التعليم والمدرسة الإلكترونية، دار السحاب للنشر، عمان.
- العقاد، أسماء (2006). التعليم الإلكتروني والتحديات المعاصرة. جامعة بيرزيت كلية تكنولوجيا المعلومات.
- علياء، ربحي مصطفى (1999). وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم، ط1، دار الصفاء للنشر، عمان، الأردن.
- عمار، حنان محمد السيد (2013م). نموذج مقترح لتصميم وتفعيل الفصول الافتراضية بمدارس التعليم الأساسي في ضوء معايير الموسى، عبد الله (1425). التعليم الإلكتروني، مكتبة العبيكان، الرياض.
- نصار، ياسر محمد والحصة، مرام فجر (2008). التعليم الإلكتروني ودوره في العملية التعليمية جامعة دمشق

بحث رقم 26

درجة الصلابة النفسية لدى قائدات المدارس وعلاقتها بالاستقرار الوظيفي لمعلمات المدارس الخاصة بمدينة جدة في ضوء رؤية 2030

الأستاذ الدكتور رنده أحمد الحريري

الباحثة العنود عبدالله أحمد الغامدي

هدفت الدراسة إلى قياس درجة الصلابة النفسية للقائدة وعلاقتها بالاستقرار الوظيفي للمعلمات في المدارس الخاصة بمدينة جدة في ضوء رؤية 2030. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة بحثية طبقت على عينة تكونت من (480) مشاركة مقسمة على النحو التالي: (156) قائدة و(324) معلمة تم اختيارهن بطريقة عشوائية. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الصلابة النفسية لدى قائدات والاستقرار الوظيفي لدى معلمات في المدرسة الواحدة، هذا بالإضافة إلى عدم وجود فروق بين إجابات المبحوثين حول مستوى الاستقرار الوظيفي بين معلمات المدارس الخاصة في مدينة جدة وفقاً للمؤهل العلمي وسنوات الخبرة. أهم التوصيات التي خلصت إليها الدراسة تتجلى بضرورة الاهتمام بالعلاقات الإنسانية داخل المؤسسة التعليمية لما لها من أهمية في زيادة الولاء والانتماء لها، وضرورة توفير الأجر الكافي الذي يغطي حاجات الموظفة الأساسية، بالإضافة إلى تقديم برامج إرشادية بشكل دوري للسيطرة على ضغوط الحياة والعمل للمعلمات.

الكلمات المفتاحية: الصلابة النفسية، الاستقرار الوظيفي

Abstract:

The study aimed to measure psychological hardiness degree of female leader and its relationship to job stability of female teachers in private schools in Jeddah city in the vision of 2030. The study followed the descriptive analytical method, and the questionnaire has been used as a research tool which was applied on a sample consisting of (480) female participants divided as follows: (156) female leaders and (324) female teachers who were randomly selected.

The study came up with the following results: The absence of a statistically significant relationship between psychological hardiness of female leaders and job stability of female teachers in the same school, in addition to the absence of differences between the respondents' answers about the level of job stability among private school female teachers in Jeddah city according to the educational qualification and years of experience.

Most important recommendations the study concluded it is the need to pay attention to human relationships within the educational institution because of its importance in increasing loyalty and belonging, and the need to provide adequate salaries to cover the basic needs of the employee. In addition, provide guidance programs periodically to control the life and work pressures of the teachers.

Keywords: Psychological Hardiness, Job Stability

تعتبر الصلابة النفسية أحد أهم العوامل المؤثرة في الاستقرار الوظيفي، إذ تلازمت ضغوط العمل مع الإنسان منذ القدم حيث ان عدم معرفة الموظف لإدارة الضغوط التي يتعرض لها في العمل سيؤثر سلباً على إنتاجيته في العمل ويقلل من تحسين مستويات المعيشة وبالتالي لا يحقق له الاستقرار بعمله، حيث ان الضغوط ظاهرة إنسانية قديمة، منذ أن خلق الله الإنسان لقوله تعالى: ﴿لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ فِي كَبَدٍ﴾ (سورة البلد، الآية: 4)، إلا أن الاهتمام بها كونها مجالاً للدراسات والبحوث لا زال مجالاً للعلم الحديث، ويعود ذلك لتغير سمات المجتمع في العصر الحديث، من خلال الثورة التكنولوجية والمعلوماتية وتعقيدات بيئة العمل، والتي أوجدت تغيرات فسيولوجية ارتبطت بوجود ردود أفعال الجسم تجاه الضغوط والتي لها علاقة وثيقة بإنتاجية الفرد وصحته، وما يصيبه من أمراض عضوية ونفسية (مسلم، 2007، ص: 16).

تُعتبر الضغوط المهنية من أكثر المشكلات النفسية والاجتماعية التي يعاني منها الأفراد والمؤسسات على حد سواء، حيث تنعكس بظلالها السلبية على صحة الفرد وإنجازه المهني وأداء المؤسسة العامل بها (صليحة، 2017، ص: 2). ولأهمية الصلابة النفسية ودورها في تحقيق الاستقرار الوظيفي، تحاول الدراسة البحث عن علاقة الصلابة النفسية لدى القائادات بالاستقرار الوظيفي لدى معلمات في المدارس الخاصة في جدة، حيث أن دراسة سموعي وأحمد (2016) توصلت إلى أهمية ارتفاع درجة الصلابة النفسية لدى المدراء في وزارة النفط، وأنها العامل الأساسي في تحقيق الاستقرار الوظيفي للموظفين، والذي ينعكس إيجابياً في رسم السياسات وتحقيق أفضل الأداء وبناء الاستراتيجيات بشكل سليم، وهذا ما أكدته دراسة فتحية (2016) التي نصت على أن شعور الموظفين بالضغوط في العمل وعدم معرفة سبل مواجهتها يرافقه انخفاض في درجة الرضا بالعمل، وبالتالي تراجع في الاستقرار الوظيفي، هذا بالإضافة الى وجوب مع التركيز على رؤية المملكة 2030 التي تشدد على أهمية بناء شخصية قيادية منتجة في العمل.

وفي سياق آخر تتمثل الصلابة النفسية في ثلاثة أبعاد، البعد الأول في الالتزام وهو نوع من التعاقد النفسي الذي يلتزم به الفرد تجاه نفسه وأهدافه وقيمه والآخرين من حوله، أما البعد الثاني في التحكم يشير إلى مدى اعتقاد الفرد أن بإمكانه أن يكون له تحكم فيما يلقاه من أحداث ويتحمل المسؤولية الشخصية عما يحدث له، ويتمثل البعد الثالث في اعتقاد الشخص أن ما يطرأ من تغيير على جوانب حياته هو أمر مثير وضروري للنمو أكثر من كونه تهديداً، مما يساعده على استكشاف البيئة، ومعرفة المصادر النفسية والاجتماعية التي تساعده على التقليل من الضغوط بفعالية (الطلاع والنجار، 2011، ص: 6).

ووفقاً لتجربة الباحثة فإن للدين دور يمكن أن يؤديه ويحقق الاستقرار النفسي للفرد والجماعة، فحينما يصاب الأفراد بالداء النفسي والصراعات الداخلية يحقق لهم الدين توازناً نفسياً عن طريق ما يسوقه من إرشاد وعلاج نفسي، وتوجيه إلهي، لقوله تعالى: ﴿أَهُمْ يَقْسِمُونَ رَحْمَةَ رَبِّكَ نَحْنُ قَسَمْنَا بَيْنَهُمْ مَعِيشَتَهُمْ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَرَفَعْنَا بَعْضَهُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجَاتٍ لِيَتَّخِذَ بَعْضُهُمْ بَعْضاً سَخِرِيّاً وَرَحِمَتْ رَبِّكَ خَيْرٌ مِّمَّا يَجْمَعُونَ﴾ (سورة الزخرف، الآية: 32).

وفي هذا السياق عرّف بعض علماء النفس الإرشاد النفسي الديني بأنه مجموعة من الخدمات التخصصية التي يقدمها اختصاصيون في علم النفس الإرشادي لأشخاص يعانون من سوء توافق نفسي أو شخصي أو اجتماعي، ويهدف إلى تجنب المسترشد الوقوع في مشكلات، أو في محن نفسية، أو اجتماعية، أو أسرية، أو تقليل آثارها، أو تزويدهم بالمعارف الدينية والعلمية والمهارات التي تساعد في تحسين توافقهم النفسي، وذلك من خلال استرشادهم بالعبادات والقيم الدينية، ويعتبر الإرشاد النفسي الديني أحد الأساليب التي تستخدم كأداة للتغلب على العقبات التي تقف في سبيل التوافق النفسي، وتحقيق الحاجات النفسية والفيولوجية لدى الأفراد بصفة عامة، وذلك من خلال اللجوء إلى القرآن الكريم والسنة النبوية كأحد المساهمات في تصحيح الأفكار والتصورات الخاطئة (البنات، 2018).

لقد سبق الإسلام العلم والعلماء المحدثين الذين حاولوا الغوص في أعماق النفس البشرية والخروج بآراء ونظريات في النفس الإنسانية والشخصية السوية واللاسوية، حيث بحث الإسلام في علاج الاضطرابات النفسية، حيث يهدف الارشاد النفسي من منظور الإسلام إلى تحرير الفرد المضطرب من مشاعر الإثم والخطيئة التي تهدد أمنه النفسي، ومساعدته على تقبل ذاته وإشباع حاجته إلى الأمن والسلام النفسي (سعدات، 2017، رحمة، 2016، عدوي، 2015).

ومن هنا نستعرض أهمية الصلابة النفسية للإنسان أيا كان عمله وخاصة إذا كان يشغل منصب قيادي له أثره على مرؤوسيه والموظفين لديه من حيث أن الصلابة لدى القائدة تتمثل في أبعادها الثلاثة ابتداءً بالبعد الأول وهو التزامها بمبادئ ومعتقدات إيجابية تؤثر على من حولها من موظفات، كذلك بالتزامها بحل مشكلات واحتواء المواقف الضاغطة والطارئة للمعلمات، وتوزيع المهام والمسؤوليات من خلال معرفة نقاط القوة والضعف لديهن، ومدى التزامها بالأمانة المطلقة في كل تعاملاتها، والتزامها بذكر إيجابيات الموظفين أمام الكل ليشعرن بالفخر والثقة والانتماء للمدرسة. وكل ذلك تعاملات لا تصدر إلا من شخصية قيادية ذات صلابة نفسية عالية. ومن ثم تأتي أهمية البعد الثاني للصلابة وهو التحكم فلا بد أن تكون القائدة متحكممة في أسلوب وطريقة تعاملها مع معلماتها وتفصل بين ما يحدث لها في حياتها الخاصة والعمل والبعد عن التهمج والصرامة في التعامل، بالإضافة إلى التحكم في ضبط ذاتها وانفعالاتها، يلي ذلك دور البعد الثالث وهو التحدي، حيث أنه يبرز في مدى تحدي القائدة لذاتها أثناء التعرض للآزمات الاجتماعية والمالية التي قد تحدث في أي قطاع وكيفية الخروج منها بأقل الخسائر، وهو ما يعزز الاستقرار الوظيفي للمعلمات حيث أن الاستقرار الوظيفي من أهم ركائز ومقومات النجاح لأي مؤسسة تعليمية وغير تعليمية، أي أنه كلما زاد الاستقرار الوظيفي لدى الموظفين شعروا بالأمان الاجتماعي والنفسي، وهو ما يعكس بالولاء والانتماء للمنظمة، وبالتالي يساهم في تحقيق الأهداف والغايات لها وللمجتمع ككل (خته، 2018).

كما أكدت دراسة (بركات، 2019) ان المدرء والرؤساء الذين يتمتعون باتصال فعال مع مرؤوسيهن من خلال تشجيعهن وتزكية محاولاتهم وإعطاءهم الفرصة لإبداء آراءهم وأفكارهم حول مشكلات العمل يزيد من شعور الموظفين بالانتماء والولاء، ويشعرهم بأنهم جزء من المؤسسة، وهنا تكمن أهمية الصلابة النفسية للقائدة لتكوين عملية اتصالية فعالة مع معلماتها، وهو ما يساهم في الاستقرار الوظيفي لديهن.

1-2- مشكلة الدراسة ومبرراتها

تكمن المشكلة البحثية لهذه الدراسة في معاناة المؤسسات التعليمية (الخاصة) من تراجع درجة الاستقرار الوظيفي للمعلمات، فقد جاءت إحصائيات تم اعدادها في عدة دراسات منها دراسة أعدتها (برامج عبداللطيف جميل لخدمة المجتمع بالتنسيق مع «إبسوس»)، وقد نتج عنها أن نسبة التسرب الوظيفي (عدم الاستقرار الوظيفي) تصل إلى (70%) في القطاع الخاص، كما تناولت دراسة أخرى موضوع عدم الاستقرار الوظيفي وهي لـ "بندر الحربي"، بعنوان: تسرب العمالة الوطنية من القطاع الخاص: الأسباب والحلول المقترحة، وكانت النتائج أن من أهم الأسباب التي تؤدي إلى تسرب الموظفين من القطاع الخاص عدم توافر مسار وظيفي واضح للترقية، وعدم توافر الفرص التدريبية المناسبة، وكون الإجازة الأسبوعية يوماً واحداً فقط، وانخفاض الرواتب، وعدم توافر مكافآت مالية للموظف المجتهد، كما أن من أهم الأسباب المعنوية التي تؤدي إلى تسرب الموظفين من القطاع الخاص قلة الحوافز، وعدم الشعور بالأمان، وعدم العدالة في تقويم الأداء الوظيفي، وهي من مهام رئيس العمل أو القائمة في المدارس، ويرجع ذلك لشخصية القائمة وكيفية تعاملها مع الموظفين، فكلما كان الرئيس أو القائد صاحب ائزان وصلابة كلما كانت قيادته ذات وعي وحكمة، لذلك اتجهت الدراسة إلى إجراء بحث حول واقع المتغيرين الصلابة النفسية لقائدة المدرسة وعلاقته بالاستقرار الوظيفي للمعلمات في المدارس الخاصة من خلال الإجابة على السؤال البحثي الرئيسي:

1. ما درجة الصلابة النفسية لدى قائدات المدارس وما علاقته بتحقيق الاستقرار الوظيفي لدى معلمات المدارس

الخاصة في مدينة جدة تحت ضوء رؤية المملكة 2030.

وقد انبثقت عدة أسئلة فرعية من السؤال الرئيسي وهي:

1. ما درجة الصلابة النفسية لدى قائدات المدارس الخاصة في مدينة جدة؟
2. ما مستوى الاستقرار الوظيفي لدى المعلمات في المدارس الخاصة في مدينة جدة؟
3. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين إجابات المبحوثين حول درجة الصلابة النفسية لدى قائدات المدارس ومستوى الاستقرار الوظيفي لمعلمات المدارس تعزى للمتغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

تتجلى مبررات اختيار الدراسة الحالية بالأتي :

1. انعدام الدراسات السابقة التي تناولت بالبحث هذه الفئة، وفي هذا المجال بالتحديد، فإن الدراسة الحالية أول دراسة توضح العلاقة بين الصلابة النفسية لدى القائدات وأثرها على الاستقرار الوظيفي للمعلمات في المدارس الخاصة حسب ما ورد من إفادة من مكتبة الملك فهد الوطنية أن الدراسة الحالية لم يتم البحث بها سابقاً.
2. أهمية الصلابة النفسية كدراسة كوبازا (KOBASA, 1979) إلى أن الأشخاص الأكثر صلابة هم الأكثر صموداً، ومقاومة، وإنجازاً، وضبطاً داخلياً، وقيادة، ومن هنا جاءت فكرة هذه الدراسة لاختبار درجة الصلابة النفسية لدى القائدات وعلاقتها بالاستقرار الوظيفي لدى المعلمات.
3. نظراً لتعرض المدارس الخاصة لضغوط ومنافسة عملية ورياضية، فهي بأمر الحاجة إلى الصلابة النفسية لدى قائدتها، وقد تناولت دراسات سابقة موضوع الصلابة النفسية وأثره على الموظفين مثل دراسة سعيدان وملهي (2017)، ونتج عنها وجود أثر للصلابة النفسية على الموظفين، وأدائهم بكفاءة عالية. فكلما كانت الصلابة النفسية ذات مستوى عال كلما كان أداء الموظفين أفضل، فمن خلال معايير للميدان التعليمي والإداري، ومن واقع إحساس الباحثة كونها وكيلة مدرسة ومساعدة للقائدة ونائبة عنها استشعرت الإشكالية التي تحدث بين المعلمات والقائدة فيما يخص تعامل القائدات وأثر اتزانها الشخصي عليهن في استقرار عمل المعلمة، أما خروجها وعدم استقرارها،

بالإضافة لارتباط القائمة في جميع النواحي التعليمية والإدارية، وقدرتها على التأثير على الجو الوظيفي و على البيئة
الدراسية، ويعود ذلك لشخصيتها ومدى اتزانها وطريقة تعاملها مع الموظفين والمواقف.

3-1- أهمية الدراسة

من خلال هذا العرض يتضح لنا ان للصلابة النفسية لدى قائدة المدرسة أهمية وعلاقة في الاستقرار الوظيفي للمعلمات، ومن هنا
جاءت فكرة الدراسة وهي البحث عن علاقة درجة الصلابة النفسية لقائدة المدرسة على الاستقرار الوظيفي لدى معلمات المدارس
الخاصة في مدينة جدة.

1-3-1- الأهمية النظرية

يستمد هذا البحث أهميته من أهمية العنصر البشري في العملية التعليمية وهن قائدات ومعلمات المدارس، إذ تمثل هذه الفئة المركز
الأساسي لتحقيق أهداف المؤسسة التعليمية، وأهم عناصر الإنتاج في العمل، فبالتالي سوف يمثل هذا البحث إطاراً نظرياً يثري
المكتبات المحلية في هذا المجال، ومرجعاً للدراسات القادمة، وانطلاقة للباحثين في مجال القيادة التربوية من خلال توصيات ونتائج
البحث ومقترحاته ليكون مدخل لدراسات متتالية تفيد طلبة العلم وباحثي الحقول التربوية، وإضافة لصانعي القرار وراسمي السياسات
في دوائر وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية.

1-3-2- الأهمية التطبيقية

إن المؤسسات التعليمية في وقتنا الحاضر بحاجة إلى قيادات ذات صلابة نفسية واتزان انفعالي عالي بغرض رفع الكفاءة العلمية
والقيادية، وذلك من خلال تقديم اختبار لقياس الصلابة النفسية للقيادات المدرسية بما يتلاءم مع المجتمع السعودي، ويستفاد به في
ترشيح واختيار قائدات المدارس مستقبلاً، وقد يفيد هذا البحث في إعطاء التوصيات والاقتراحات لصناع القرار في المجال التعليمي
لعقد برامج تدريبية ولتطوير الشخصيات القيادية لقائدات المدارس.

4-1- أهداف الدراسة

1. التعرف على مفاهيم الصلابة النفسية.
2. التعرف على مفاهيم الاستقرار الوظيفي.
3. تبيان طبيعة العلاقة بين الصلابة النفسية لدى قائدات المدارس وعلاقته بالاستقرار الوظيفي لدى المعلمات.
4. التعرف على دور الصلابة النفسية في تحقيق الاستقرار الوظيفي لدى المعلمات.
5. التعرف على التحديات التي تواجه المعلمات في المدارس الخاصة في المملكة العربية السعودية.
6. التعرف على درجة الاستقرار الوظيفي لدى المعلمات في المدارس الخاصة في المملكة العربية السعودية.

5-1- تحديد المفاهيم

1-5-1- الصلابة والصحة النفسية: مما لاشك فيه أن علاج النفس البشرية من الاضطرابات، وفي ضوء القرآن الكريم والسنة
النبوية ستؤدي إلى نتائج إيجابية تتمثل في تحقيق الصلابة النفسية، والتي تنعكس إيجابياً في تحقيق الاستقرار للفرد وعلى المجتمع الذي
ينتمي له. فقد اهتم القرآن الكريم بالنفس الإنسانية اهتماماً بالغاً، ولم يترك زاوية أو جانباً من جوانب النفس البشرية إلا وتعرض له،
وتناول النفوس بكل شمولية لمعرفة النفس الإنسانية بصورة صحيحة، ومما يدل على أهميتها هو تكرار ورودها في القرآن الكريم في عدة
مواضع ومواقف بلغت (275) موقفاً بأوصاف شتى، ومن أوجه الإعجاز القرآني في النفس الإنسانية ما يلي (بوعود، 2014،
ص: 3-4):

1. تعرّض القرآن الكريم إلى أمراض وعلل النفس ومواطن الضعف والقوة فيها، كما لها، وعلاجها، ومرضاها، وصحتها.

2. تعرّض القرآن الكريم إلى ما يتعلق بالوساوس، والخواطر، والأحاسيس، والانفعالات سواء الفرح، أو الحزن، أو الانقباض، أو القلق، أو الاطمئنان، أو الخوف.
3. تناول القرآن الكريم ما يهدّد النفس من علل، مثل: الرياء، والغيرة، والغضب، والحقد، والحسد، والجشع، وكيف تكون معالجتها وفقاً للتشريع الإسلامي الذي جاء به القرآن الكريم والسنة النبوية.
4. أوضح القرآن الكريم صفات النفس الإنسانية، وما تكون عليه في مواضع شتى، كوصفها بالضعف، قال تعالى: ﴿يُرِيدُ اللَّهُ أَنْ يُخَفِّفَ عَنْكُمْ وَخُلِقَ الْإِنْسَانُ ضَعِيفًا﴾ (سورة النساء، الآية: 28)، كما وصفت بالبخل، أيضاً، قال تعالى: ﴿وَلَا يَحْسَبَنَّ الَّذِينَ يَبْخُلُونَ بِمَا آتَاهُمُ اللَّهُ مِنْ فَضْلِهِ هُوَ خَيْرًا لَّهُمْ ۚ بَلْ هُوَ شَرٌّ لَّهُمْ ۚ سَيُطَوَّقُونَ مَا بَخُلُوا بِهِ يَوْمَ الْقِيَامَةِ ۚ وَلِلَّهِ مِيرَاثُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ ۚ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ﴾ (سورة آل عمران، الآية: 180)، كما وصفت بالظلم، قال تعالى: ﴿إِنَّا عَرَضْنَا الْأَمَانَةَ عَلَى السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَالْجِبَالِ فَأَبَيْنَ أَنْ يَحْمِلْنَهَا وَأَشْفَقْنَ مِنْهَا وَحَمَلَهَا الْإِنْسَانُ ۚ إِنَّهُ كَانَ ظَلُومًا جَهُولًا﴾ (سورة الأحزاب، الآية: 72).

1-5-2- مبادئ الصحة النفسية كمدخل لتعزيز الصلابة النفسية من منظور القرآن الكريم: حرص القرآن الكريم على صحة المؤمن البدنية، والعقلية، والنفسية، والقلبية، فقدّم الوقاية والعلاج كأسلوب من أساليب المحافظة على النفس البشرية من العلل والأزمات التي قد تصيب الإنسان، لذلك كان لابد من نظرة تربوية علاجية في تفهّم آيات الله عز وجل التي أشارت إلى أهمية الأخذ بالإرشادات والأحكام القرآنية في معالجة المشكلات النفسية، لقد تعرضت النفس البشرية في الوقت الراهن إلى جملة من الأمراض النفسية التي تحدّد استقامة سلوك الفرد في علاقته مع ربه، ومع نفسه، ومع الآخرين، ومن أهم هذه الأمراض: الاكتئاب، والقلق، والهستيريا، والوسوسة، والشعور بالضعف، والوهن، والخوف الشديد من الكائنات التي تحيط بالإنسان (سورة الحديد، الآية: 22).

1-5-3- الاستقرار الوظيفي: يعتبر الاستقرار الوظيفي من أهم المسائل التي تلقى اهتماماً من قادة المدارس لجهة أنها السبب الأهم في زيادة رضا العاملين من قائدي المدارس والمعلمات، ويُعرف الاستقرار الوظيفي بأنه الإحساس بالرضا والأمان الوظيفي، والذي يدفع الموظف والعامل إلى الاستمرار في العمل لدى المؤسسة، وهو اختيار طوعي وإرادي، وينتج الاستقرار الوظيفي نتيجة لعدد من العوامل والإجراءات التي تتخذها المؤسسة بهدف الاحتفاظ بالعاملين الأكفاء بها والذين هم السبب الأهم في تحقيق أهداف المؤسسات التعليمية ومنها المدارس الخاصة، وقد عرفت المدارس الخاصة بأنها مؤسسة تعليمية تخضع لوزارة التربية والتعليم نشأت في ظروف فرضتها المجتمعات المعاصرة في ظل العولمة تُقدم تعليماً بمبالغ مالية باشرط النجاح (صليحة، 2017)، كما عرفت بأنها جميع المؤسسات التربوية الأهلية والخاصة التي تتميز باستقلالها المالي والإداري، ويضاف إلى ذلك أن هذه المدارس تحظى باستقلال نسبي كبير فيما يتعلق بسياساتها التربوية وبرامجها التعليمية، وتكون هذه المدارس تابعة لهيئات أهلية وجمعيات خيرية يتولون الانفاق عليها من أموالهم أو الأقساط المدرسية (عبد الدائم، 1991، ص: 602).

مفهوم الصلابة النفسية

تعتبر الصلابة النفسية أحد العوامل الحيوية المؤدية للتمتع بصحة نفسية جيدة، وتشكل عنصراً مهماً يستهدف تحسين الأداء النفسي، والصحة النفسية والبدنية، إضافة للمحافظة على السلوكيات، ويعتبر كوبازا أول من درس ونظر للصلابة النفسية، التي تتكون من وجهة نظره من ثلاثة عناصر وهي: التحكم، التحدي، الالتزام، فقد ذكر أن الصلابة النفسية تعتبر كمصدر مهم في إيضاح لماذا بعض الأشخاص يمكن أن يواجهوا الضغوطات والأزمات ولا يمرضون، وذلك مما جعل الصلابة النفسية تخصصاً جديراً بالبحث والتقصي، والتدريب المستمر (kobasa, 1982).

ومنذ ذلك الوقت نشط الحافز إلى الاستعلام والتقصي في هذا التخصص، وركزت الأبحاث على مواكبة الأداء الصالح في المواقف الصعبة، وابتكار مواقف ومهارات لتحمل الصعاب في أحلك الظروف، بالإضافة إلى مواقف الانسجام الاجتماعي والتروي، وهذه

المهارات جاءت كلها لتعزز الأداء النفسي مع المواجهة للمواقف السلبية، ومع تطور معاني الصحة النفسية والجسدية (عودة، 2011).

2-1-1-2- نشأة مفهوم الصلابة النفسية

نشأ مفهوم الصلابة النفسية على يد الأمريكية سوزان كوبازا أثناء إعدادها لرسالة الدكتوراه بجامعة شيكاغو عام 1977 (مخيمر، 2011)، وصفت كوبازا الصلابة النفسية على أنها مجموعة من السمات التي تفرق بين الأفراد الذين يواجهون الضغوطات، ولم تتجاهل كوبازا دور العناصر الأخرى التي تساهم على محاربة الأزمات مثل الوراثة الجيدة، التدخين، المساعدة النفسية والاجتماعية، الأجر المرتفع، الوظيفة، المساعدات الطبية، نظام التأمين، اللياقة والصحة الجسدية، روح الفكاهة (Kobasa, 1982).

وتشير كوبازا أن معنى الصلابة النفسية قد تأثرت كثيراً بعلماء النفس، وأولهم ماسلو وروجرز اللذان يؤكدان أن هناك بعض الأفراد يستطيعون تحقيق ذواتهم وإمكاناتهم الدفينة رغم تعرضهم للضغوط والإحباطات، وبالتالي فإن مجال الدراسة يجب أن يركز على الأشخاص الأسوياء الذين يشعرون بقيمتهم ويحققون ذواتهم وليس المرضى. كما تأثرت كوبازا أيضاً بأعمال فرانكل (Frankel) الذي أشار إلى أن وجود معنى أو هدف في حياة الفرد يجعله يتحمل الإحباطات والضغوط، فالحياة معاناة والمهم أن نجد معنى لهذه المعاناة، كما تأثرت كوبازا أيضاً بالمنظور المعرفي للآزاروس الذي أشار فيه إلى أن تقييم الفرد المعرفي لخصائصه النفسية كالصلابة مثلاً تؤثر في تقييمه المعرفي للحدث الضاغط ذاته، وما ينطوي عليه من تحديد لأمنه وصحته النفسية وتقديره لذاته، كما يؤثر أيضاً التقييم المعرفي لخصائص الفرد النفسية في تقييمه لأساليب مواجهة الضغوط (مواجهة المشكلات، الهروب، التجنب، تحمل المسؤولية، البحث عن المساعدة الاجتماعية)، ومن خلال تأثر كوبازا لكل من سبق فقد استهدفت من سلسلة دراساتها معرفة المتغيرات النفسية والاجتماعية التي تكمن وراء احتفاظ الأشخاص بصحتهم الجسمية والنفسية رغم تعرضه للضغوط (مخيمر، 2011).

ومفهوم الصلابة يضرب بجذوره في النظرية الوجودية (Existential Theory) في الشخصية، والتي تؤكد على الإنسان، وقد تأثرت كوبازا في هذا الصدد بأفكار كل من مادي (Maddi)، ورول ماي (Roll May)، وألبورت (Allport)، وفيكتور فرانكل (Vector Frankel)، والتي تؤكد على أن الإنسان ليس عالماً استراتيجياً فحسب، وإنما هو في حالة دائمة من التجديد، والنمو الشخصي، وأن لكل إنسان هدف في الحياة يسعى من أجله، وعليه أن يكافح ويتقبل مسؤولية تحقيقه، وأن العزيمة هي أساس الدافع الإنساني، وأن مشاعر السيطرة والتحكم في حياة الفرد أمراً ضرورياً للصحة النفسية، وأن العالم الذي نعيش فيه ذو معنى، فنحن نعيش في عالم منتظم تحكمه مبادئ ومعايير ولوائح منظمة، ومستقرة إلى حدٍ معقول، وأن الشعور بالراحة يرافقه اعتبار أن كل ما يحدث لنا يمكن التحكم فيه (أبو ندى، 2017).

2-1-1-3- تعريف الصلابة النفسية

هناك عدد من التعريفات للصلابة النفسية يمكن ذكرها على النحو الآتي:

1. تُعرف كوبازا بأنها مجموعة من الصفات تظهر من خلال اعتقاد أو اتجاه الفرد العام بكفاءته، واستطاعته على استثمار جميع طاقاته وإمكاناته (الذاتية) والبيئية الموجودة كي يعرف المواقف الحياتية الضاغطة معرفة غير مشوشة، ويترجمها بطريقة واقعية ومنطقية ويتفاعل معها بإيجابية، وأنها تحتوي على ثلاثة أبعاد وهي "الالتزام، التحكم، التحدي" (Kobasa, 1979).

2. يعرفها (Schreier, Carver) بأنها "استقبال الفرد وتقبله للمتغيرات والضغوط التي تحدث له، حيث أن الصلابة النفسية تعمل كمصدر واقى ضد العواقب الجسمية السيئة للضغوط (حمادة وعبد اللطيف، 2002).
3. عرفت أبو قوطة بأنها اعتقاد الفرد بأنه يملك القدرة على استغلال كامل طاقاته وامكانياته لمواجهة الأحداث الضاغطة (أبو قوطة، 2013).
4. تعرفها الصفدي بأنها قوة الفرد وقدرته على التكيف الشخصي والذاتي بفاعلية قدر الإمكان، والقدرة تجاوز الضغوط بأنواعها المختلفة (الصفدي، 2013).
5. كما عرفها (جير، 2007) هي مجموعة من صفات إيجابية في الشخصية تساعد على تخطي أحداث الحياة الشاقة والتعايش معها وتجنب آثارها السلبية.
6. كما عرفت بأنها مركب من مركبات الشخصية التي تقي الفرد من العلامات السلبية للأحداث الضاغطة، وتجعل الفرد مرن ومتفائل قابل لتخطي مشاكله وأزماته، كما تعد كعامل للحماية من الأمراض الجسدية والاضطرابات النفسية (راضي، 2008).
7. وعرفها كل من تيدش وكلايمر (Tedeschi & Kilmer) بأنها مجموعة من السمات الشخصية، بينما عرفها بروكس (Brooks) على أنها استطاعة الطفل على التعامل مع الضغوط النفسية، والقدرة على التكيف مع التحديات والصعوبات اليومية لتطوير أهداف محددة والتفاعل بسلاسة مع الآخرين ومعاملة الآخرين باحترام، واحترام الذات (الفري، 2012).
8. كما عرفها فرغلي (2013) بأنها قدرة الفرد على تحقيق ذاته، ومواجهة كافة الضغوط التي قد يمر بها بطريقة إيجابية، وهو ما يؤهل الفرد على النهوض من جديد بعد العثرات التي تصادفه.
9. عرفها مناحي بأنها فعالية الشخص الذاتية والبيئية ومدى إدراكه للتعامل مع المواقف الحياتية بحلول وطرق مناسبة (المناحي، 2015).

لاحظت الباحثة بعد هذه المجموعة من التعريفات عن الصلابة النفسية بأنها تضمنت عدة عناصر مشتركة فيما بينها وهي:

1. قدرة الفرد على مواجهة الضغوط بطريقة إيجابية.
 2. سمات شخصية في الفرد تتمثل باعتقاد.
 3. مصدر دعم يقي من الأمراض النفسية والجسدية.
- وتعرف الباحثة الصلابة النفسية إجرائياً: بأنها قدرة الفرد على ضبط ذاته والتحكم بانفعالاته الداخلية، والتزامه بقيمه ومبادئه عند تعرضه للآزمات والصدمات النفسية والضغوطات الحياتية المختلفة، وتمكنه من تجاوزها بكل اتزان ووعي.

2-1-1-4- أهمية الصلابة النفسية

للصلابة النفسية أهمية في حياتنا اليومية وعملنا، وتتجلى هذه الأهمية في عدة مكامن:

1. يعتبر عليوي (2012) أن أهمية الصلابة النفسية تكمن في محاربة الضغوط التي يتعرض لها الأشخاص في مختلف مواقف الحياة اليومية، حيث تحافظ عليه من الضغوط والمواقف التي تواجهه في جوانب الحياة لتكسبه مواقف وخبرات مفيدة، وتساعد الصلابة النفسية الفرد في التعامل الجيد مع الضغوط، إذا جعل منه فرداً باستطاعته مجابهة التحديات والصعوبات، ويُعد مفهوم الصلابة النفسية من المفاهيم الجديدة التي حظيت باهتمام الكثير من الباحثين، لاسيما أنها من العوامل النفسية المهمة التي تساعد الأفراد على التوافق مع المواقف المختلفة التي يتعرضون لها في حياتهم اليومية سواءً بالعمل أو بالمنزل (عليوي، 2012).

2. أما أبو مضيف (2012) فيعتبر أن الأشخاص الذين يتسمون بدرجة صلابة نفسية مرتفعة هم الأكثر مواجهة، وأقل عرضة للإصابة بالأمراض النفسية والجسدية إثر الضغوطات والمشاكل التي يتعرضون لها، وذلك من خلال ارتفاع الوعي والإدراك، حيث أنهم يحفزون ذواتهم بعبارات إيجابية عن النفس أكثر من ذوي الصلابة المنخفضة، وهي ممارسة تقلل من الآثار السلبية على الذات (أبو مضيف، 2012).
- وفي نفس السياق نجد أنه اتفقت عدة دراسات على أهمية الصلابة النفسية كدراسة (عبدالرحمن، 2007)، (راضي، 2008)، (العسود، 2012)، (حمادة، عبداللطيف، 2002)، (عودة محمد، 2010)، (الزروق، 2015) منطلقاً من أن أهمية الصلابة النفسية تكمن في المحافظة على سلامة الأداء النفسي للشخص رغم تعرضه للأحداث السلبية الضاغطة. إذ تعمل كمتغير سيكولوجي يقلل من أثر الأحداث الضاغطة على الصحة النفسية والجسدية، بالإضافة إلى كونها تجعل الفرد أكثر مرونة وتفاؤلاً وتغلباً على مشاكله، ومواجهة للضغوط والأزمات.

2-1-1-5- مفاهيم متعلقة بالصلابة النفسية

1. **الضغط النفسي:** هي استجابة وتأثر الشخص للمؤثرات الخارجية تتزايد إلى أن تصل لدرجة تهدد استقرار واتزان حياته (أبو العين، 2013).
2. **الرجوعية النفسية:** يعرفها نويير سلمى على أنها مقاومة النفس للأحداث الشاقة، وبالتالي قدرته على التعايش والنمو رغم الظروف الصعبة (زهير، 2012).
3. **المرونة النفسية:** هي طريقة الاستجابة نحو الانفعالات والقدرة على التأقلم بإيجابية مع الأحداث الشاقة واللجوء إلى الأخذ بنسب وأيسر الحلول (الأحمدي، 2007).
4. **التكيف:** تؤثر الصلابة على القدرة التكيفية للمواقف الضاغطة، حيث أن الفرد ذو الإدراك المرتفع يتصف بالصلابة النفسية والعكس تماماً (الصفدي، 2013).
5. **فعالية الذات:** هو اعتقاد الشخص في قدراته وامكانيته، مما يمنحه الشعور بالثقة في النفس والقدرة على التخلص من مشكلاته والأمور التي تحطمه بحكمة ووعي (ادري، 2016).

2-1-1-6- أبعاد الصلابة النفسية

- عرفت دراسة باظه (2013) أن للصلابة النفسية أربعة أبعاد، وتتمثل فيما يلي:
1. **المرونة:** هي استطاعة الفرد على المواجهة التي تتسم بالإيجابية والانسجام الإيجابي الفعال مع أي تهديدات أو أزمات أو تعثرات قد يتعرض لها في حياته مع قدرته على التواصل الفعال مع الآخرين.
 2. **الالتزام:** يقصد بها قدرة الفرد على إيجابار ذاته بالوفاء اتجاه نفسه والآخرين مع تمسكه بقيمه ومبادئه، وهو يعد تعاقداً مع النفس بتحقيق الأهداف قولاً وعملاً، وعلى ضوءها يتعامل مع الآخرين.
 3. **التحكم:** هي قدرة الشخص على اتخاذ القرارات الصائبة، ومواجهة الضغوطات والسيطرة على ذاته وانفعالاته عند الشدائد والمواقف الضاغطة المختلفة.
 4. **التحدي:** وهو مقدرة الشخص على التعامل مع المتغيرات المفاجئة بدافع الاستمرارية، وكيفية التعامل مع الأزمات والمواقف الشاقة من خلال قدراته النفسية وامكانيته الشخصية (المهداوي، 2018).

2-1-1-7- خصائص الصلابة النفسية

حصر تابيلور الصلابة النفسية في عدة نقاط، وهي كالتالي:

1. الشعور بالالتزام والاندفاع نحو تحقيق الأهداف.
2. الاعتقاد الجازم بتحكم في المشاعر وضبط الانفعالات.
3. الإقدام في إحداث التغير الإيجابي والقيام بالأعمال الحديثة لتطوير وتنمية الذات (عبدالله، 2008).

أولاً: خصائص الأفراد ذوي الصلابة النفسية المرتفعة

1. المقدرة على مقاومة الضغوط والأزمات الشاقة.
2. أكثر إنجازاً وتقدماً في العمل.
3. لديه قيم ومبادئ ثابتة.
4. يتصفون بالدافعية نحو تحقيق أهدافهم.
5. ميل للسيطرة والقيادة.
6. يتسمون بالموضوعية والواقعية في تقييم الذات والأحداث من حولهم (حافظ، زوييدة، مروة، 2019).

وتضيف (حمادة وعبد اللطيف، 2002) أن الأفراد ذو الصلابة النفسية المرتفعة هم: الأشخاص ملتزمون بالعمل ولديهم القدرة على التحكم في الأحداث بدلاً من شعورهم بفقدان السيطرة على الأمور من ناحية، ولديهم إدراك ووعي عالي للأمور والأحداث من ناحية أخرى، هذا فضلاً عن أنهم يرون أن كل تغير يطرأ عليهم هو عبارة عن تحدي.

ثانياً: خصائص ذوي الصلابة النفسية المنخفضة

تتمثل خصائص ذوي الصلابة النفسية المنخفضة في اتصافهم بعدم الاحساس بهدف واضح أو محدد لأنفسهم، ولا معنى لحياتهم، ولا يتفاعلون مع البيئة بإيجابية، ودائماً يتوقعون التهديد، كما وأنهم ضعفاء في مواجهة الحياة الضاغطة، ويفضلون استقرار الأحداث الحياتية، ولا يحاولون التجديد والارتقاء، ويعجزون عن تحمل الآثار السلبية للأحداث الضاغطة، كما أنهم يتفاعلون مع بيئتهم بسلبية (مخيمر، 2011).

وفي هذا الإطار تضيف حمادة وزوييدة ومروة (2019) أن سمات الأشخاص ذوي الصلابة النفسية المنخفضة هي:

1. تقدير الذات منخفض.
2. قلة الصبر وعدم تحمل التعب.
3. الميل للاكتئاب والحزن.
4. عدم التحكم بالذات.
5. قلة تحمل المسؤولية.
6. ضعف المرونة نحو اتخاذ القرارات.

2-1-1-8- النظريات المفسرة للصلابة النفسية والضغط

1. نظرية (Kobasa, 1983) والدراسات المنبثقة عنها

قدمت كوبازا نظرية متصدرة في مجال الحماية من الإصابة بالاضطرابات النفسية والجسدية بحثت من خلالها عن العلاقة بين الصلابة النفسية بوصفها تعريفاً جديداً في هذه التخصصات والتقليل من احتمالات الإصابة بالأمراض (السهلي، 2015)، واعتمدت هذه النظرية على عدد من الأساسيات النظرية والتجريبية، وتأثرت في آراء بعض العلماء أمثال "فرانكل وماسلو وروجرز"، والتي أشارت

إلى أن وجود هدف للفرد أو معنى لحياته الصعبة يعتمد بالدرجة الأولى على استطاعته على الاستفادة من إمكانياته الشخصية والاجتماعية بصورة جيدة (أبو مصطفى، 2014).

ويعد نموذج لازاروس (Lazarus, 1961) من أهم النماذج التي اعتمدت عليها نظرية كوبازا، حيث أُنحَا بحثت عن العلاقة بين العناصر، وجمعتها في ثلاثة عناصر رئيسية وهي: البنية الداخلية للشخص، الإدراك المعرفي، الإحساس بالخوف والإحباط. وترتبط هذه العناصر الثلاثة ببعضها، فعلى سبيل المثال: يتوقف الشعور بالخوف على مدى الوعي والإدراك للمواقف والقدرات ومدى مناسبتها لتناول الموقف، كما يؤدي الوعي الإيجابي بتقليل من الشعور بالتهديد والخوف، ويؤدي الوعي السلبي إلى مضاعفة الإحساس بالتهديد، ويؤدي أيضاً إلى التقييم لبعض الخصال الشخصية كتقدير الذات، أما في الأساس التجريبي لصياغة النظرية، فقد استطاعت كوبازا من خلال اعتمادها على نتائج نظريتها، والتي استهدفت الكشف عن المتغيرات النفسية والاجتماعية التي من شأنها مساعدة الفرد على المحافظة على صحته الجسدية والنفسية برغم مواجهته للتعب، كما بحثت عن دور المتغيرات في إدراك الضغوطات والتقليل من الإصابة بالأمراض، وذلك على عینه متباعدة الأحجام والنوعيات من شاغري المناصب الإدارية المتوسطة والعليا ومن المحامين ورجال الأعمال، تتراوح أعمارهم ما بين (32-56) سنة، ثم تم تطبيق عدد من الاختبارات عليهم كاختبار الصلابة النفسية بأبعدها الثلاث لكوبازا، واختبار وايلر للمرض النفسي والجسمي، واختبار هولمز وراهي بأحداث الحياة الشاقة، مما جعلها تنتهي إلى عدد من النتائج التي ساعدتها في صياغة الأسس التي اعتمد عليها في وضع نظريتها (أبو حسين، 2012).

2. نظرية مادي (Mady, 1993)

يؤكد مادي أن الفرد في كل المواقف يقع تحت تأثير إما ماضي تعثر به أم مستقبل يخافه، لذا فإن اختيار الفرد للمستقبل بما يطمح إليه من أهداف يريد تحقيقها يصاحبها عادة قلق وتوتر، الذي لا بد من السيطرة والتحكم على هذا القلق لكي يتجنب ضياع الفرص عليه، أما إذا اختار الفرد الماضي فهو بذلك يضيق على ذاته انتهز الفرص وإثراء حياته (أبو مصطفى، 2014).

لذلك فإن الأشخاص الذين يعانون من درجة مرتفعة من الضغوطات النفسية بدون أن يتأثروا ويتعرضوا لأمراض نفسية وجسدية هم يتميزون بصفة شخصية عن غيرهم وتسمى الصلابة النفسية.

كذلك اعتمد مادي في صياغة نظريته على عدة أسس تمثلت في آراء بعض العلماء مثل (روجرز وماسلو وفرانكل)، والتي تفيد بأن كل شخص يوجد لديه طموح وغاية يريد أن يحققها، لذا فهو يتحمل كل ما يمر به من ظروف صعبة وأزمات معتمداً على تحكمه بذاته واستغلال قدراته الكامنة، والإمكانيات الشخصية لديه ليحقق هدفه بأفضل طريقة ممكنة (الشمري، 2014).

كما اعتمد مادي على النموذج المعرفي للآزاروس، والذي ينظر للأزمات والمواقف الشاقة أنها ناتجة عن خبرات وظروف مؤلمة تؤثر سلباً على الفرد، وهو ما ينعكس على طريقة استجابته سلوكياً نحو المواقف الصعبة (أبو حسين، 2012).

وانتهى مادي بالتوصل إلى صياغة النظرية الخاصة به من خلال معرفة الشخص للمتغيرات الذاتية والاجتماعية التي تساعد على أن يحافظ على صحته الجسدية والنفسية، والتي تساعده وتدعمه عند تعرضه لضغوطات، وكشف مادي عن عدة طرق جديدة للحماية من الضغوطات النفسية، وهي الصلابة النفسية وعناصرها الثلاثة: الالتزام، التحكم، التحدي (دحلان، 2017).

وخلص لما سبق نجد أن الصلابة تعمل كحاجز متين لحماية الذات من الأحداث الضاغطة، وتنشأ شخصية قوية التحمل والصبر، تستطيع أن تحارب الضغوط وتقلل من آثارها السلبية، وتجعل الشخص أكثر قدرة على التحكم في مشاعره وانفعالاته، وحل جميع مشاكله ليصل إلى التكيف مع نفسه (مروة، إيمان، سمية، 2019).

2-1-2- الاستقرار الوظيفي

2-1-2-1- مفهوم الاستقرار الوظيفي

الشعور بالمتعة بقدر المستطاع أثناء العمل، وعدم التخلي عن العمل نتيجة حصول الموظف على الحوافز المادية والمعنوية والاجتماعية والنفسية المشبعة التي تقدمها المنظمة له (الصمادي، الرواشدة، 2009).

2-1-2-2- تعريف الاستقرار الوظيفي

عرفه السرحان (2017) بأنه إحساس الفرد بالأمان والطمأنينة على مصدر رزقه، وهو ما يدفعه لزيادة الإنتاج والكفاءة بالعمل. كما عرفه علوش (2016) بأنه شعور الموظف بالطمأنينة مقابل دخله وثباته في الوظيفة، وعدم مواجهته للأمراض النفسية والجسدية بسبب كثرة الصراعات الإدارية الداخلية والتنظيمية للمؤسسة.

وعرفها عزايوي والعقي (2018) على أنه هو ما يترجم عن مدى الرضا للعاملين في الظروف من حولهم واحساسهم بالراحة، والتخلص من الخوف من المستقبل، بالإضافة إلى توافق أهداف الموظف مع أهداف المؤسسة.

وعرفته نادية (2019) بأنه ذلك العمل الذي يشعر الموظفين بالرضا والراحة أثناء قيامهم بأعمالهم وتولي مناصبهم، ورغبتهم في الاستمرار بالعمل وعدم تركه، وذلك نتيجة تأهيل الظروف المحيطة بهم من بيئة وحوافز.

عرفه الجبيري (2020) بأنه درجة الرضا لدى العاملين عن طبيعة أعمالهم مع انضباطهم بأداء المهام والواجبات الوظيفية داخل القطاع.

والتعريف الإجرائي للاستقرار الوظيفي التي تعتمد هذه الدراسة ينص على أنه شعور الفرد بحالة من الأمان والرضا يترجم من خلال عدة مظاهر منها عدم التغيب والتمسك بالعمل والإنجاز عملياً، ارتباط الموظف بالعمل نفسياً، وإنجازه عملياً.

2-1-2-3- أهمية الاستقرار الوظيفي للموظفين

إن العمل هو المصدر الذي يؤمن للفرد الدخل الذي يشعره بالأمان والاطمئنان النفسي الذي يحقق له الاكتفاء ولعائلته، وذلك من خلال استغلال الفرد لمهاراته وقدراته العملية، وإثبات كفاءته في الأداء في جو عملي مريح يشعره بالرضا، ويساعده في النجاح، ويرجع بالفائدة المادية وجودة العمل في المنظمة، ومن هذا المنطلق تبرز أهمية الاستقرار الوظيفي، وسيتم ذكرها في عدة نقاط محددة:

1. ينمي الإحساس بالولاء والانتماء للعمل والحرص على مصلحته (الشمري، 2002).
2. يعزز من قدرة الموظفين على معرفة الحلول لأي مشاكل يتعرضون لها بطرق متجددة ومبتكرة (الدوري، 2005).
3. تسهم في استغلال كافة الطاقات والمواهب الكامنة للموظفين في المؤسسة ليتسنى لهم تقديم أفضل ما لديهم لتحقيق أهدافها (Saijaetal, 2015).
4. تسهم في التقدم المهني والعملي والوصول إلى أعلى سلم تدريجي في الترقية للموظف (كهينة، 2019)

5. يضمن بيئة مهينة سليمة للعمل بروح الحب والتعاون والتكامل بين الموظفين (ديب، 2006).

6. تحقيق الاحتياجات الوظيفية والمهنية للمؤسسة والموظفين (علوش، 2016).

7. تزيد من التماسك والترابط بين المؤسسة وموظفيها، وبذلك ترتفع درجة الالتزام التنظيمي (منصور، 2014).

ويمكن أن نستنتج أن أهمية الاستقرار الوظيفي يكمن في شعور الموظف بالرضا والعدل الوظيفي، وهو ما يحفزه لأداء المهام والأعمال بكفاءة عالية وأداء مميز، وهو ما يعود بنفع على المؤسسة لتتمكن من تحقيق رؤيتها وأهدافها على أرض الواقع، وبالتالي يسهم في تطورها وارتقاءها على مستوى عالمي.

2-1-2-4 عوامل الاستقرار الوظيفي

ذكرت عدة دراسات عن مجموعة من العوامل التي تسهم في الاستقرار الوظيفي كدراسة، (كهينة، 2019)، (زهاني، 2016)، (عقيلي، 2015)، (الشنواني، 2004).

1. عوامل تخص البيئة داخل العمل

1. ضبط درجة الحرارة داخل المؤسسة: توفير درجة حرارة مناسبة معتدلة تمكن العاملين من العمل والانجاز.
2. الحرص على توفير إضاءة مناسبة: توزيع الإضاءة بشكل مناسب.
3. تنظيم ساعات العمل: الموازنة ما بين عدد ساعات العمل وأوقات الراحة التي من شأنها شحن الموظف بالطاقة لتقديم أفضل ما لديه.

4. عوامل نفسية (اجتماعية)

صياغة الآتي بطريقة تشرح دور كل من هذه العوامل في التعزيز:

1. القيادة: قدرة القائد على تشجيع وتحفيز الموظفين لديه، والمحافظة على روحهم المعنوية، وتطويرهم مهنيًا.
2. الترقية: وهي نقل الموظف الأكفأ إلى منصب ومستوى أعلى من السابق، ويتبعه مسؤوليات وواجبات زيادة تناسب مؤهله وخبرته العملية.
3. الإشراف: تعد عملية الإشراف من أهم العمليات التي تعزز الاستقرار، فالمشرف الكيس يسعى لتحفيز وتطوير الموظفين، لذا فإن العلاقات والتفاعل الجيد بين المشرف والمرؤوسين يسهم بدرجة عالية في الاستقرار.
4. الاتصال: يقوم الاتصال والتواصل الفعال بدور مهم في التنظيمات داخل وخارج المؤسسة، وذلك من خلال ما يمنحه من انسجام وتوافق داخل العمل، وبالتالي يساعد في استمرار الموظف، وهنا نؤكد على أهمية البعد الإنساني، فالمدير الناجح هو الذي يفعل الاتصال مع مرؤوسيه، وتتسم شخصيته بالمرونة، ويمنحهم فرصة الاقتراب منه الذي يقوم على الحوار والثقة المتبادلة، ويلغي الفروق، ويعزز من استمرار الموظفين وانتائهم، وبذلك تتحقق العملية الإنتاجية بأفضل جودة.

2-1-2-5 مظاهر الاستقرار الوظيفي

اتفقت عدة دراسات على مظاهر الاستقرار الوظيفي كدراسة (جبيري، 2020)، (كهينة، 2019)، (السرحدان، 2016)، (بركات، 2019)، (سهام، 2015)، (سليمة، 2019).

1. التماسك الجماعي: تعتبر فرق العمل متعددة ومعقدة، حيث يمكننا تصنيفها إلى ثلاثة فرق تتمثل في "فرق الزملاء، فرق الإدارة، فرق الرؤساء". وأن نجاح فرق العمل واستمرارها وتحقيق أهدافها مرتبط بنوعية العلاقات بين الفرق التي توجد داخل المنظمة لما لها من دور على الجماعة وتماسكها، وذلك من خلال الاتصال والتواصل بين

مختلف الجماعات لإحداث التناسق والتكامل فيما بينها، والابتعاد عن الصراع والتنافس للوصول إلى تحقيق الأهداف المشتركة، لأن نجاح المنظمة في الوصول إلى الأهداف المحددة لها يزيد من ثقة العاملين بأنفسهم، ويجعلهم يقدمون جهد أكبر مع ارتفاع درجة الولاء والانتماء للجماعة، وبالتالي تحقيق درجة عالية من الرضا الوظيفي، مما يجعلهم متمسكين ببيئة العمل، والذي بدوره يؤدي إلى استقرار في العمل.

2. **الراحة النفسية والشعور بالأمان الوظيفي:** يعد الشعور بالأمان من العوامل التي تؤدي إلى الراحة النفسية والصحة للفرد، فهو يحس بالأهمية والانتماء لبيئة عمله والاطمئنان، ويزيد من الاستقرار بكافة أنواعه، كما أشار "ابراهيم ماسلو" إن أهمية الحاجة إلى الأمان تظهر بعد إشباع الحاجات الفيزيولوجية، لأنه عندما يشعر العامل بالاطمئنان على استمراريته في العمل وعلى مستقبله المهني وعلى صحته وعائلته ومن تلبية متطلبات الحياة والعيش هنا العامل يشعر برضا تجاه عمله ويستقر فيه، حيث يعد الشعور بالأمان من الحاجات التي تقف وراء استمرار السلوك البشري واستقراره، والذي يساهم في رفع روح المعنوية للأفراد من جهة، ومن جهة أخرى يؤدي إلى تحسين الأداء وزيادة الإنتاجية والنوعية.

3. **المشاركة الفعالة من الموظفين في اتخاذ القرارات:** تسعى الاتجاهات الحديثة في إدارة الأعمال إلى قيام رئيس العمال بإشراك العاملين في وضع الأهداف وتحديداتها في رسم الخطط وتنفيذها، ويتم تحديد الأهداف بعدما يعبر فرد في المنظمة عن رأيه، والنقد، والمشاركة الفعلية، والتعاون في النشاطات، كما وأشارت بعض الأبحاث إن عدم المشاركة العمالية يؤدي إلى المشاكل، وانخفاض مستوى الإنتاجية، ويؤدي إلى وجود اغتراب عمالياً، كما وأشار "بلاك واكرز" إلى إن الصناعة الأمريكية كانت معزولة عن المنافسة العمالية لمدة طويلة، ومنذ الثمانينات بدأ الاهتمام بتحسين نوعية حياة العمال عن طريق تدعيم عملية مشاركة العاملين في اتخاذ القرارات، الأمر الذي أدى إلى ارتفاع الإنتاجية، وحل كثير من مشكلات العمل.

4. **تخطيط وتنمية الموارد البشرية:** يرى "الكر" إن تخطيط الموارد البشرية هي عملية إدارية متكاملة، وليست جزءاً من أجزاء التوظيف، وذلك لتعلقها بتحليل احتياجات المنظمة من الموارد البشرية في ظل الظروف دائمة التغيير وتطوير الأنشطة الضرورية لإشباع هذه الحاجات، حيث يساهم تخطيط القوى العاملة في رسم وترشيد سياسات وبرامج الاستقطاب والاختيار والتعيين، وتخطيط وتطوير المسار الوظيفي، والتدريب والنقل والترقية على مستوى المنظمة.

تعتبر عمليات التخطيط للموارد البشرية مهمة لسير العملية الإنتاجية، حيث يتم وضع الشخص المناسب في المكان المناسب، وذلك تجنباً لعمليات العرقلة والتأخير التي يمكن أن تتسبب في الوضع العشوائي للعاملين، لأنه يؤدي إلى حالة من الاستهتار والتذمر والغموض لدى العاملين.

فإذا كان هناك خلط في توزيع الأدوار فهذا بدوره يؤثر بالسلب على سير العملية الإنتاجية وعلى استقرار العمالة داخل المنظمة، لذا على المنظمة أن تخطط للموارد البشرية وتهيئ لها مناخ تنظيمي جيد وتسود فيه علاقات مشتركة ومتماسكة لتقضي تماماً على الخلافات التي قد تنشأ بين العاملين.

2-1-6- بعض المفاهيم المتعلقة بالاستقرار الوظيفي

1. **الرضا الوظيفي:** هي إحساس الفرد نحو عمله والنتائج عن الوعي بما تقدمه له الوظيفة، وإدراكه لما يريد الحصول عليه منها، فهي حصيلة التفاعل ما بين ما يريد الفرد وما يحصل عليه في موقف محدد (فليه، 2014).

2. **الشعور الولاء والانتماء:** هي مجموعة من المشاعر والروابط الروحية والقانونية تربط الموظفين بالمؤسسة التي يعملون بها، وتجعلهم يحرصون على التفاني بالعمل والإخلاص بالأداء جراء ما تقدمه لهم من حوافر معنوية ومادية (بركات، 2019).

3. **الجانب المعنوي:** عرفها محمد عليش بأنها رغبة الموظف في صب اهتمامه وجهده ووقته لتحقيق أهداف المنظمة التي يعمل بها (بركات، 2019).

2-1-2-7- بعض النظريات المفسرة للاستقرار الوظيفي

1. نظرية سلم الحاجات لأبرهام ماسلو

يرى ماسلو أن احتياجات الأشخاص تتبع أولياتهم في الحياة، حيث أن الأشخاص يقومون بأداء أعمالهم من أجل إشباع مجموعة من الحاجات، وهذه الحاجات تتأثر بعنصرين وهما: درجة الحرمان، درجة الإشباع، وقد افترض ماسلو عدة افتراضات للحاجات الإنسانية، وهي:

1. أن الانسان بالفطرة كائن محتاج، واحتياجاته إذا لم تُشبع فهي تؤثر على سلوكياته.
2. رتب ماسلو الحاجات الإنسانية حسب أهميتها إلى خمسة أقسام وهي كالتالي: حاجات فيزيولوجية، حاجات اجتماعية، حاجات الذات إلى الاحترام والتقدير، حاجات إلى تحقيق الذات، الحاجة إلى السلامة والأمن (كهينة، 2019).

3. نظرية الإنجاز ماسلو

ترى هذه النظرية أن الأشخاص مختلفون في درجات سعيهم ورغبتهم لتحقيق الإنجاز والأهداف، فهناك أشخاص مقدمون ومتأهبون للقيام بأي مهام وأعمال، وهذا ما يشعرون بلذة الإنجاز والنجاح والرضا عن الذات بغض النظر عن تنوع بيئتهم، حيث أن النظرية قسمت الأشخاص إلى ثلاثة فئات، وهم:

1. فئة بحاجة إلى القوة، حيث أن العمل يشكل لهم مصدر قوة لتحقيق أهدافهم.
2. فئة بحاجة إلى الانتماء، وذكر أن هؤلاء الأشخاص بحاجة إلى تكوين علاقات اجتماعية رسمية وغير رسمية من خلال القيام بالأعمال داخل المؤسسة، وهو ما يشعرون بالألفة والراحة.
3. الحاجة للإنجاز، حيث أن أداء المهام والأعمال يشعرون بقيمة الإنجاز في الحياة (كهينة، 2019).

4. نظرية العاملين لهرزبرغ

تعتبر هذه النظرية من أهم النظريات التي حللت الاستقرار الوظيفي، حيث أنها تقوم على تحديد الدوافع لدى العاملين، وتحديد درجة الرضا تجاه الأعمال التي يقومون بها، وإن هناك عدة عوامل أساسية لها تأثير على دوافعهم ورغبتهم في العمل:

1. عوامل محفزة: وتتمثل في الثقة بالنفس، والاحترام والتقدير، والحوافز المادية والمعنوية، والترقيات التي يحصلون عليها.
2. عوامل وقائية: وهي متصلة ببيئة العمل من حيث أن تكون مهينة للعمل والإنجاز، وتحتوي على تأمين الأرواح، وسلامة الموظفين (كهينة، 2019).

2- الدراسات السابقة

تتضمن هذه الدراسة عدد من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث، وذلك بهدف الكشف عن تفسيرات متعددة للعلاقة بين الصلابة النفسية لدى القائدات وعلاقته بالاستقرار الوظيفي لدى الموظفات في المدارس الخاصة في المملكة العربية السعودية.

2-2-1- الصلابة النفسية

هدفت دراسة شراب (2018) إلى التعرف على علاقة الصمود النفسي بضغط العمل لدى معلمي التربية الخاصة في محافظات غزة، مع التعرف على الفروق في كل من مقياسي الصمود وضغوط العمل، والتي أظهرت نتائج الدراسة أنها تُعزى إلى متغيرات النوع، ومسار الإعاقة التي يتعامل معها، وقطاع العمل الذي يعمل فيه، ولتحقيق هدف الدراسة تم تصميم استبيان وتوزيعه على عينة من (97) معلماً ومعلمة من مدارس التربية الخاصة في قطاع غزة. توصلت الدراسة إلى امتلاك عينة الدراسة مستوى متوسطاً من الصمود النفسي، ومستوى مرتفعاً من ضغوط العمل، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لمقياس الصمود النفسي تبعاً لمتغيري النوع لصالح الذكور ولقطاع العمل لصالح المعلمين العاملين في القطاع الحكومي، كما بينت الدراسة وجود علاقة عكسية بين الصمود النفسي والضغط التي يتعرض لها معلمي التربية الخاصة في مدارس غزة.

وفي نفس السياق هدفت دراسة قريطع (2017) التي تكونت عينتها من (370) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بشكل عشوائياً، وقد تم استخدام الاستبانة كأداة بحثية بغرض الكشف عن مستوى الضغوط النفسية لدى المعلمين، وفحص الفروق بين متوسطات الضغوط النفسية في ضوء بعض المتغيرات. توصلت الدراسة إلى وجود مستوى مرتفع من الضغوط النفسية لدى المعلمين، وأن الذكور يتعرضون لضغوط أكبر من الإناث، كما بينت الدراسة إلى وجود علاقة عكسية بين الصمود النفسي لدى المعلمين والرضا عن الحياة.

وفي سياق مختلف هدفت دراسة صليحة (2017) إلى الكشف عن مستوى الضغوط المهنية لدى الممرضين العاملين في مصالح معالجة السرطان في الجزائر تكونت عينة الدراسة من عدد من مرضى السرطان في الجزائر، تم استخدام الاستبيان كأداة بحثية، إذ توصلت الدراسة إلى نتيجة مفادها أن الضغوط المهنية تُعتبر من أبرز المشكلات النفسية والاجتماعية التي يعاني منها الممرضين الذين يعملون في معالجة مرض السرطان في الجزائر، كما بينت الدراسة إلى وجود تأثير سلبي للعمل على صحة الفرد وإنجاز المهني وأداء عمل المؤسسات الصحية.

كما هدفت دراسة صيفي (2017) إلى التعرف على أثر الضغوط المهنية على أداء وإنتاجية الأساتذة والإدارة، وعلاقتها بالعمل. تكونت عينة الدراسة من أساتذة التربية البدنية والرياضية واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات، توصلت الدراسة إلى وجود ضغوط مهنية يتعرض لها الأساتذة، ولها تأثير عكسي ومباشر على أداءهم وإنتاجيتهم في العمل، وأن للإدارة السبب الأبرز في ظهور الضغط المهني لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية، كما أظهرت الدراسة وجود تأثير للتلاميذ في ظهور الضغوط المهنية عند الأساتذة.

هدفت دراسة بن أحمد وحاجي (2016) إلى الكشف عن مستوى الضغط المهني لدى عمال قطاع الصحة في ولاية بيارت الجزائرية، وإظهار أثر ضغوط العمل على الصحة النفسية. استخدمت الدراسة الاستبيان الذي أرسل لعينة الدراسة التي تكونت من (36) طبيباً عاماً، و(48) أخصائياً نفسياً، و(52) ممرضاً، كأداة بحثية للإجابة على أسئلة الدراسة. توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضغوط المهنية التي تُعزى إلى الجنس، والتخصص، والأقدمية المهنية.

هدفت دراسة (Ruch, 2015) إلى التعرف على العلاقة بين الشخصية والتوتر المرتبط بالعمل وتحقيق الاستقرار الوظيفي. توصلت الدراسة إلى وجود تأثير سلبي لضغوط العمل على الاستقرار الوظيفي، تم استخدام الاستبيان كأداة بحثية، أوصت الدراسة بضرورة تقليل عدد ساعات العمل والتقليل من ضغط العمل وتعزيز الصلابة النفسية لدورها الإيجابي في الاستقرار الوظيفي.

هدفت دراسة (Kotteeswari, 2014) إلى الكشف عن دور الضغط المهني على أداء العاملين، تم تصميم استبانة كأداة بحثية لجمع المعلومات، وتم إجراء الدراسة من عدد من العاملين في شركة BpOS الهندية.

توصلت الدراسة إلى وجود علاقة عكسية بين الضغط المهني وأداء العاملين، حيث أنه كلما زاد ضغط العمل كلما انخفض أداء العاملين وإنتاجيتهم للعمل، كما يوجد تأثير للضغط المهني على الصحة البدنية للعاملين في شركة BpOS الهندية.

هدفت دراسة حسين (2014) إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين تصميم العمل والإجهاد الوظيفي للعاملين في المستشفيات الخاصة في محافظة السلیمانية في العراق، ولتحقيق هذا الهدف تم تصميم الاستبيان وتوزيعها عشوائياً على عينة البحث وبلغ عددهم (400) عاملاً في (6) مستشفيات. توصلت الدراسة إلى وجود درجة من الإجهاد الوظيفي لدى العاملين في المستشفيات، وأن هناك علاقة عكسية بين تنوع المهارات وأهمية العمل والاستقلالية والتغذية العكسية من جهة والإجهاد الوظيفي من جهة أخرى، إضافة لعدم وجود علاقة معنوية للجنس والتحصيل العلمي على مستوى الإجهاد الوظيفي.

هدفت دراسة عبد الفتاح وحليم (2014) إلى التعرف على العلاقة بين الصمود النفسي وكلاً من الحكمة وفاعلية القرار لدى طلاب كلية التربية بجامعة الزقازيق، ولتحقيق هدف الدراسة تم توزيع الاستبيان على عينة البحث تكونت من (450) طالباً وطالبة. توصلت الدراسة إلى عدة نتائج؛ منها وجود تأثير موجب للصمود النفسي على كلاً من فاعلية الذات والحكمة، وتأثير موجب على فاعلية القرار.

هدفت دراسة مسلم (2007) إلى تحديد مصادر الضغوط المهنية والأثار المترتبة عليها، وطرق التغلب عليها في الكليات التقنية في محافظات غزة، وقد تكونت عينة البحث من (249) موظفاً وموظفة، استخدمت الدراسة الاستبيان كأداة بحثية، محاولة التعرف إلى الفروق في مجالات الدراسة وفقاً لمتغيرات (الجنس، العمر، الحالة الاجتماعية، عدد أفراد الأسرة، المؤهل العلمي، التخصص، مكان العمل، جهة الإشراف، المسمى الوظيفي، عدد سنوات الخبرة، الراتب الشهري). توصلت الدراسة إلى نتائج عدة، أهمها: وجود ضغوط مهنية يتعرض لها عدد من الموظفين تُعزى إلى روتين العمل، وانخفاض الراتب قياساً بموظفي الكليات والجامعات الفلسطينية في قطاع غزة، كما بينت الدراسة إلى وجود تأثير للمشكلات العائلية وإنتاجية العمل لدى الموظفين.

كما هدفت دراسة جواد وحسن (2014) إلى التعرف على أثر الشخصية القيادية وعلاقتها بالصلابة النفسية للاعبين كرة القدم المتقدمين التي تكونت عينتها من (190) لاعباً، أي بنسبة (80%)، وقد استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، توصلت الدراسة إلى وجود ارتباط وعلاقة طردية معنوية بين مقياس الشخصية القيادية ومقياس الصلابة النفسية.

وفي سياق مختلف للدراسات هدفت دراسة عبد النبي (2012) إلى التعرف على أثر البرنامج الإرشادي لتحسين مستوى الصلابة النفسية لدى المعلمين المحترفين نفسياً، أدوات الدراسة (مقياس الصلابة النفسية - مقياس الاحتراق النفسي)، تكونت عينة الدراسة من (300) من معلمي ومعلمات التعليم الابتدائي، توصلت الدراسة إلى أن أهم أسباب الاحتراق النفسي للمعلمين هو غياب المساندة الاجتماعية من الإدارة وعدم التفاعل معهم.

كما هدفت دراسة أبو غمجة (2016) إلى التعرف عن علاقة تنمية الصلابة النفسية لدى طلاب الجامعة لتحسين درجة الرضا عن الحياة، تكونت عينة الدراسة من (150) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، استخدمت الدراسة (مقياس الصلابة النفسية - مقياس الرضا عن الحياة) كأداة بحثية، توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مقياس الصلابة النفسية وأبعاده الفرعية (الالتزام، التحكم، التحدي) ومقياس الرضا عن الحياة وأبعاده (الرضا عن الذات، الرضا عن الأصدقاء، الرضا عن البيئة المحيطة).

هدفت دراسة قرقط (2015) إلى التعرف أن تكشف درجة الصلابة النفسية وعلاقتها بالضغط النفسي. توصلت الدراسة إلى أن الأشخاص الذين يتمتعون بشخصية ذات صلابة نفسية هم الأكثر تفاؤلاً وهذوءً انفعالياً، وذو تعامل فعال ومباشر مع الضغوط. هدفت دراسة (Kristoph, 1996) إلى التعرف عن العلاقة بين الصلابة النفسية والفعالية وجهة الضبط بدافعية العمل لدى المعلمات، استخدمت الاستبانة لجمع البيانات وبلغ عدد العينة (149) معلمة. جاءت النتائج بوجود علاقة ارتباطية إيجابية بين وجهة الضبط الداخلي (الصلابة النفسية) وبين الدافعية للعمل لدى المعلمات. كما أكدت الدراسة على أهمية الصلابة النفسية كمفهوم لزيادة الدافعية لدى المعلمات اتجاه عملهن.

-2-2- الاستقرار الوظيفي

هدفت دراسة كهينة (2019) إلى معرفة دور الاستقرار الوظيفي في تحسين الأداء الوظيفي في المنظمة، تم استخدام الاستبانة كأداة بحثية، وبلغ عدد العينة (50) عاملاً. توصلت الدراسة إلى أن من عوامل الاستقرار الوظيفي الرضا عن الإشراف، وأن المشرف الذي ينمي ما بينه وبين مرؤوسيه من روح مساندة شخصية، ويعمل على تفهمهم، ويتحسس تأييدهم ورضاهم عن عملهم هو يسهم في استقرارهم.

هدفت دراسة نبيلة (2017) إلى التعرف على علاقة الدعم التنظيمي بالاستقرار الوظيفي، تم تصميم استبانة لجمع البيانات وتوزيعها على عينة بلغت (500) موظف، توصلت الدراسة إلى هناك علاقة تبادلية بين العامل ورب العامل.

هدفت دراسة المداني (2019) إلى التعرف على قيم العمل في ظل الاستقرار الوظيفي. تم استخدام المنهج الوصفي، وجمع البيانات تم توزيع الاستبانة كأداة بحثية، تكونت عينة البحث من (216) موظف تم اختيارهم بطريقة قصدية، توصلت الدراسة إلى أن المؤسسة الناجحة هي التي تمارس عدة مبادئ وتحرص على تطبيقها.

هدفت دراسة خته (2018) إلى التعرف على علاقة جودة حياة العمل وعلاقته بالاستقرار الوظيفي، تم استخدام المقابلة والاستبانة لجمع المعلومات، وتكونت عينة البحث من (50) عاملاً، توصلت الدراسة إلى أن تمكين العاملين يعتبر أحد العناصر الرئيسية المطلوبة لتحقيق جودة العمل.

هدفت دراسة سهام (2018) إلى التعرف على أثر ظروف العمل وتأثيره على الاستقرار الوظيفي لدى العاملين. توصلت الدراسة إلى أن العملية الاتصالية داخل المؤسسة بين رئيس العمل والموظفين لها أثر على الانضباط والاستقرار الوظيفي، وقد تجلّى ذلك في أساليب المعاملة بينهما.

-2-2-3- العلاقة بين الصلابة النفسية والاستقرار الوظيفي

هدفت دراسة الرجبي وحمود (2018) إلى التعرف على الصلابة النفسية ودورها في تحقيق الاستقرار الوظيفي لدى معلمي مرحلة التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة الباطنة في سلطنة عُمان، اعتمدت الاستبانة كأداة بحثية، وتكونت العينة من عدد من معلمي مرحلة التعليم ما بعد الأساسي، توصلت الدراسة إلى أن مستوى الصلابة النفسية لدى معلمي مرحلة التعليم ما بعد الأساسي يعتبر مرتفعاً، وهذا ساهم بشكل أساسي في تحقيق الاستقرار الوظيفي لدى المعلمين.

هدفت دراسة سموعي وأحمد (2016) إلى التعرف على دور الصلابة النفسية في تحقيق أفضل أداء وتحقيق الاستقرار الوظيفي للمدراء في وزارة النفط العراقية، استخدمت الاستبانة كأداة بحثية، وتكونت عينة من عدد من مدراء وزارة النفط العراقية، توصلت الدراسة إلى ارتفاع درجة الصلابة النفسية لدى المدراء في وزارة النفط العراقية، وأنها العامل الأساسي في تحقيق الاستقرار الوظيفي والذي ينعكس إيجابياً في رسم السياسات وتحقيق أفضل الأداء وبناء الاستراتيجيات بشكل سليم.

هدفت دراسة (Haghani, 2014) إلى التعرف على الصلابة النفسية ودورها في الاستقرار الوظيفي لأساتذة كلية الطب بجامعة أصفهان بإيران، تم استخدام الاستبانة كأداة بحثية، وتكونت العينة من عدد من أساتذة الطب بجامعة أصفهان بإيران.

توصلت الدراسة إلى معاناة أساتذة كلية الطب من ضغوطات عمل وزيادة درجات التوتر، أوصت الدراسة بضرورة التقليل من ضغوط العمل لدى الأساتذة بكلية الطب وذلك لتحسين الأداء الوظيفي.

هدفت دراسة (Smalle, 2002) إلى التعرف على أثر الصلابة النفسية على الأداء الوظيفي، استخدمت الاستبانة كأداة بحثية.

توصلت الدراسة إلى وجود تأثير للصلابة النفسية على زيادة الأداء الوظيفي، وأن الأشخاص الذين يتمتعون بدرجة عالية من الرضا يكون أدائهم أكثر من الأشخاص الذين يتمتعون بدرجة منخفضة من الرضا.

هدفت دراسة بن سعيدان وملهي (2017) إلى التعرف على العلاقة بين الصلابة النفسية والرضا الوظيفي لدى الموظفين، تكونت العينة من (2240) موظف، استخدمت الاستبانة كأداة بحثية، وجاءت النتائج: ارتفاع درجة الصلابة النفسية والرضا الوظيفي للموظفين، كما لدى أفراد مجتمع الدراسة رؤية متشابهة نحو مستوى الصلابة النفسية في الأبعاد الثلاثة (الالتزام، التحدي، التحكم) مهما اختلفت مؤهلاتهم التعليمية. وأنه لدى أفراد مجتمع الدراسة رؤية متشابهة نحو مستوى الرضا الوظيفي في أبعاد الرضا عن الراتب (الأجر) والرضا عن (مهام العمل وواجباته) والرضا عن العلاقة مع الرؤساء، والرضا من الحوافز والترقي، والرضا عن الزملاء والرضا عن المكانة الاجتماعية للعمل مهما اختلفت مؤهلاتهم التعليمية، وهي تعد من عناصر التي تساعد على الاستقرار الوظيفي. ذكرت الدراسة عدة توصيات: تشجيع استخدام العلاقات الإنسانية في العمل من خلال تعزيز ودعم الصلابة النفسية اللازمة لتحقيق الرضا الوظيفي، وبالتالي يتحقق الاستقرار الوظيفي. الحاق العاملين ببرامج نفسية واجتماعية للمحافظة على مستويات الصلابة النفسية وتعزيزها بما يسهم في استمرار الرضا الوظيفي وينعكس إيجابياً على استقرار الموظفين وتطور أدائهم. الاستفادة من ارتفاع مستويات الصلابة النفسية، وكذلك من ارتفاع الرضا الوظيفي للعاملين في دعم الاستقرار الوظيفي وزيادة معدلات الإنجاز في العمل.

هدفت دراسة الحمود ومبارك (2015) وهي أطروحة لنيل درجة الدكتوراه إلى التعرف عن العلاقة بين الصلابة النفسية وتقدير الذات والرضا الوظيفي لدى السجانات. جاءت النتائج: وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الرضا الوظيفي والصلابة النفسية بأبعادها الثلاثة. عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الصلابة النفسية والرضا الوظيفي للعاملين، ويسهم في استقرارهم وظيفياً تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية والمستوى التعليمي. أوصت الدراسة بالتالي: تؤكد على أهمية قياس الصلابة النفسية للمتقدمات للعمل واعتبار توافر سمة الصلابة النفسية شرطاً لشغل الوظيفة.

2-3- التعقيب على الدراسات السابقة

استفادت الباحثة من الدراسات في صياغة الإطار النظري للدراسة الحالية، وكذلك الاستبانات، بالإضافة مقارنة النتائج فيما بينها وبين الدراسات السابقة.

تتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في البحث عن علاقة الصلابة النفسية على الاستقرار الوظيفي، وما يميز هذه الدراسة هي تخصصها الدقيق، ومحاولة الباحثة للتعرف على درجة الصلابة النفسية للقائدات وعلاقتها بالاستقرار الوظيفي لدى المعلمات في المدارس الخاصة في مدينة جدة، حيث تعتبر من الدراسات النادرة على حد علم الباحثة، حيث قسمت الاستبانة إلى جزأين هما الاستقرار الوظيفي للمعلمات والصلابة النفسية للقائدات، وبعد البحث والتقصي من الدراسات السابقة تجلّى لدى الباحثة وتؤكد أهمية الصلابة النفسية بأبعادها الثلاثة وأثرها على الاستقرار الوظيفي حسب ما أكدت ذلك عدة دراسات كدراسة، (الرجبي وحمود، 2018)، (سعيدان وملهي، 2017)، (سموعي وأحمد، 2016)، (الحمود ومبارك، 2015)، (Haghani, 2014).

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات المنهجية

3-1- مقدمة

3-2- منهج الدراسة

3-3- مجتمع وعينة الدراسة

3-4- أدوات الدراسة

3-5- إجراءات بناء أدوات الدراسة

3-6- الأساليب الإحصائية المستخدمة

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات المنهجية

3-1- مقدمة

يتناول هذا الفصل عرضاً مفصلاً لمنهجية الدراسة الميدانية، وإجراءاتها التي استخدمت لتنفيذ الدراسة، وتحقيق أهدافها، بدءاً بتوضيح المنهج المستخدم، ومن ثم التعرف على مجتمع الدراسة وعينيتها وما تميزت به من خصائص، بالإضافة إلى توضيح كيفية تصميم أداة جمع البيانات، وآلية التحقق من صدقها وثباتها، وأخيراً التطرق إلى إجراءات تطبيقها، وختم الفصل بعرض الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات واستخراج النتائج، وفيما يلي وصف تفصيلي لذلك:

3-2- منهجية الدراسة

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتبر بمثابة مظلة واسعة ومرنة تتضمن عدداً من المناهج والأساليب الفرعية مثل المسوح الاجتماعية والميدانية، كما أن هذا المنهج من أكثر المناهج استخداماً في دراسة الظواهر الاجتماعية والإنسانية ولأنه يناسب الظاهرة موضوع الدراسة، حيث أن المنهج الوصفي التحليلي يركز على أساس تحديد خصائص الظاهرة ووصف طبيعتها ونوعية العلاقة بين متغيراتها وأسبابها واتجاهاتها وما إلى ذلك من جوانب تدور حول مشكلة أو ظاهرة معينة، بهدف فهم مضمونها والتعرف على حقيقتها في أرض الواقع، وبشكل عام يعرف المنهج الوصفي التحليلي على أنه أسلوب من أساليب التحليل المرتكز على معلومات كافية ودقيقة عن موضوع محدد من خلال فترات زمنية محدودة، وذلك من أجل الحصول على نتائج عملية يتم تفسيرها بطريقة موضوعية بما ينسجم مع المعطيات الفعلية للظاهرة (عميرة، 1981، ص: 96). (عبيدات وآخرون، 1999، ص: 46). وفي هذه الدراسة تم استخدام هذا المنهج لدراسة "درجة الصلابة النفسية لدى قائدات المدارس وعلاقتها بالاستقرار الوظيفي لمعلمات المدارس الخاصة بمدينة جدة في ضوء رؤية 2030"، ومن أهداف المنهج الوصفي التحليلي الكشف وجمع معلومات واقعية ومفصلة لظاهرة موجودة في مجتمع ما، وتحديد المشكلات والاستفادة من آراء الآخرين وخبراتهم في وضع تصور وخطط مستقبلية لاتخاذ القرارات المناسبة، كما ويهدف إلى إيجاد العلاقة بين الظواهر المختلفة وتفسير الظاهرة بناءً على أسبابها الحقيقية لإيجاد الحلول المناسبة، وأخيراً فإن كل ما سبق يعتمد على الأرقام الإحصائية لتفسير تلك الظواهر (عبد المؤمن، 2008).

3-3- مجتمع الدراسة

يقصد بمجتمع الدراسة مجموعة من الأشخاص الذين يكونون محور مشكلة البحث من حيث خصائصهم النفسية والعلمية (جواد وجاسم، 2014).

يتكون مجتمع الدراسة من جميع قائدات ومعلمات المدارس الخاصة في مدينة جدة، حيث أن عدد قائدات المدارس الخاصة في جدة بلغ (300) قائدة، وعدد المعلمات في المدارس الخاصة (5,650) حسب ما ورد (مكتب التعليم الأهلي، جدة، 2020).

3-4- عينة الدراسة

هم مجموعة من الأفراد من مجتمع الدراسة يختارها الباحث بعدة طرق بغرض تحقيق أهداف وفروض الدراسة بشرط أن تكون تمثل المجتمع الأصلي للبحث (جواد وجاسم، 2014)، واعتمدت الدراسة على أسلوب العينة العشوائية البسيطة، حيث تم أخذ عينة عشوائية بحجم (156) قائدة، و(324) معلمة من المدارس الخاصة في مدينة جدة، وهي بنسبة (41%) من المجتمع الكلي من الدراسة حسب معادلة بيرسون، وترى الباحثة أن هذا العدد كافي لتحقيق أهداف الدراسة.

جدول (3-1): توزيع أفراد العينة

البيان	المتغير	العدد	النسبة المئوية
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	125	35%
	من 5 سنوات إلى 10 سنوات	137	32.6%
	أكثر من 10 سنوات	218	41.4%
	المجموع	480	100%
المؤهل العلمي	بكالوريوس	328	86.4%
	ماجستير	144	7.9%
	أخرى	8	5.7%
	المجموع	480	100%
طبيعة العمل	معلمة	324	67.5%
	قائدة	156	32.5%
	المجموع	480	100%

3-5- أداة الدراسة

قامت الباحثة باستخدام أدوات الدراسة الحالية لغرض تحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن التساؤلات والتحقق من فروضها، فقد اختارت الباحثة الاستبانة كأداة بحثية نظراً لملائمتها لموضوع البحث وسرعة الحصول على البيانات من عينة البحث، تم تقسيم الاستبانة إلى ثلاثة محاور:

1. **المحور الأول:** بيانات شخصية: الجنس، الخبرة العملية، الدرجة العلمية، مع ذكر طبيعة العمل (قائدة، معلمة).
2. **المحور الثاني:** مقياس الصلابة النفسية:
3. تم اقتباس مقياس الصلابة النفسية لهذه الدراسة من دراسة بعنوان "الصلابة النفسية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى الموظفين"، للباحثين بن سعيدان، مسلط بن ناصر ملهي، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، 2017.
4. **المحور الثالث:** مقياس الاستقرار الوظيفي:
5. تم اقتباس مقياس الاستقرار الوظيفي من دراسة بعنوان "علاقات العمل ودورها في تحقيق الاستقرار الوظيفي للعاملين"، للباحثة إيمان بركات، جامعة محمد خيضر بسكرة، 2018-2019.

أولاً: مقياس الصلابة النفسية إعداد (مخيمر، 2002)

وصف مقياس الصلابة النفسية

يهدف المقياس إلى التعرف على مستوى الصلابة النفسية لدى قائدات المدارس الخاصة، وتضمن المقياس (47) فقرة، وكل فقرة بالمقياس ترتبط بالصلابة النفسية، وأمام كل فقرة ثلاثة إجابات تبدأ الإجابة الأولى "لا تنطبق دائماً"، والثانية "تنطبق أحياناً"، والثالثة

"تنطبق دائماً"، ويضع المبحوث إشارة (x) أمام الإجابة التي تتفق وتعبّر عن مشاعره، والإجابات كلها صحيحة، وبها تدرج يبدأ بالنفي المطلق وينتهي بالتأكيد، والتلازم لهذه المشاعر، ويتم الإجابة على واحدة من الخيارات التي أمام الفقرة.

تصحيح المقياس

تم استخدام مقياس ثلاثي في إعداد مقياس الصلابة النفسية، وكانت بدائل الإجابات كالتالي: (1= لا تنطبق أبداً، 2= تنطبق أحياناً، 3= تنطبق دائماً)، وبالتالي فقد تبنت الدراسة المعيار الموضح بالجدول التالي للتعبير عن مقياس الاستقرار الوظيفي، وذلك بالاعتماد بشكل أساسي على قيمة الوسط الحسابي، والوزن النسبي لتحديد مستوى الموافقة على فقرات الدراسة.

جدول (3-2): سلم المقياس المستخدم للحكم على اتجاه كل فقرة من فقرات

مقياس الصلابة النفسية

المستوى	لا تنطبق أبداً	تنطبق أحياناً	تنطبق دائماً
الوسط الحسابي	1.66-1	من 2.32 - 167	3-2.33
الوزن النسبي	أقل من 55%	من 55% - 77.5%	من 77.6% - 100%
درجة الموافقة	ضعيفة	متوسطة	عالية

معاملات الصديق لمقياس الصلابة النفسية

صدق الاتساق الداخلي لمقياس الصلابة النفسية

جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقاييس بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (20) فائدة، وقد قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي للمقياس، وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس نفسه.

جدول (3-3): معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مقياس الصلابة النفسية

والدرجة الكلية للمقياس نفسه

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	458**.	11	667**.	21	629**.	31	568**.	41	807**.
2	473**.	12	772**.	22	692**.	32	707**.	42	625**.
3	470**.	13	542**.	23	775**.	33	609**.	43	587**.
4	483**.	14	772**.	24	670**.	34	758**.	44	596**.
5	566**.	15	580**.	25	713**.	35	726**.	45	692**.
6	644**.	16	762**.	26	717**.	36	764**.	46	699**.
7	628**.	17	744**.	27	529**.	37	819**.	47	600**.
8	593**.	18	741**.	28	852**.	38	659**.		
9	519**.	19	573**.	29	707**.	39	631**.		
10	453**.	20	724**.	30	702**.	40	622**.		

يوضح جدول (3-3) أن معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مقياس (الصلابة النفسية) والدرجة الكلية للمقياس، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبنية دالة عند مستوى معنوية (0.05، 0.01)، وبذلك يعتبر المقياس صادقاً لما وضع لقياسه.

ثبات مقياس الصلابة النفسية

تم تقدير ثبات المقياس على أفراد العينة الاستطلاعية التي تتكون من (20) قائدة، وذلك باستخدام طريقتي التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ.

معامل الثبات ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)

للتحقق من ثبات المقياس، تم حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، ويوضح الجدول التالي معامل الثبات ألفا كرونباخ للدرجة الكلية للمقياس.

جدول (3-4): معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات مقياس الصلابة النفسية

البيان	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
مقياس الصلابة النفسية	47	0.918

يتضح من الجدول (3-4) أن معامل الثبات العام عالٍ حيث بلغ (0.918)، وهذا يدل على أن مقياس الصلابة النفسية يتمتع بدرجة ثبات مرتفعة ويمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة، كما يُعد مؤشراً مهماً على أن العبارات المكونة للمقياس تعطي نتائج مستقرة وثابتة في حال إعادة تطبيقها على أفراد عينة الدراسة مرة أخرى؛ وبالتالي توجد طمأنينة تجاه تحليل بيانات مقياس الصلابة النفسية.

معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (Split-Half)

للتحقق من ثبات المقياس، تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية (Split-Half)، وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات العبارات الفردية ودرجات العبارات الزوجية، ثم جرى تعديل الطول باستخدام معادلة سبيرمان براون، والجدول رقم (3-5) يوضح ذلك:

جدول (3-5): ثبات مقياس الصلابة النفسية بطريقة التجزئة النصفية

البيان	معامل الارتباط قبل التعديل	معامل الارتباط بعد التعديل
مقياس الصلابة النفسية	0.799	0.888

يتضح من الجدول (3-5) أن معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية بلغ (0.888)، وهذا يدل على أن مقياس الصلابة النفسية يتمتع بدرجة ثبات مرتفعة، ويمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للدراسة، كما يُعد مؤشراً مهماً على أن الفقرات المكونة للمقياس تعطي نتائج مستقرة وثابتة في حال إعادة تطبيقها على أفراد عينة الدراسة مرة أخرى؛ وبالتالي توجد طمأنينة تجاه تحليل بيانات مقياس الصلابة النفسية.

ثانياً: مقياس الاستقرار الوظيفي إعداد (بركات، 2019)

وصف مقياس الاستقرار الوظيفي

يهدف المقياس إلى التعرف على مستوى الاستقرار الوظيفي لدى معلمات المدارس الخاصة، وتضمن المقياس في صورته النهائية (29) فقرة، وكل فقرة بالمقياس ترتبط بالاستقرار الوظيفي، وأمام كل فقرة خمسة إجابات تبدأ بالإجابة الأولى موافق جداً، والثانية موافق، والثالثة محايد، والرابعة غير موافق، والخامسة غير موافق جداً، ويضع المبحوث إشارة (x) أمام الإجابة التي تتفق وتعبّر عن مشاعره، والإجابات كلها صحيحة، وبها تدرج يبدأ بالنفي المطلق، وينتهي بالتأكيد والتلازم لهذه المشاعر، ويتم الإجابة على واحدة من الخيارات التي أمام الفقرة.

تصحيح المقياس

تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي في إعداد مقياس الاستقرار الوظيفي، وكانت بدائل الإجابات كالتالي: (1= غير موافق جداً، 2= غير موافق، 3= محايد، 4= موافق، 5= موافق جداً)، وبالتالي فقد تبنت الدراسة المعيار الموضح بالجدول (3-6) للتعبير عن مقياس الاستقرار الوظيفي، وذلك بالاعتماد بشكل أساسي على قيمة الوسط الحسابي والوزن النسبي لتحديد مستوى الموافقة على فقرات الدراسة.

جدول (3-6): سلم المقياس المستخدم للحكم على اتجاه كل فقرة من فقرات

مقياس الاستقرار الوظيفي

المستوى	غير موافق جداً	غير موافق	محايد	موافق	موافق جداً
الوسط الحسابي	1 - 1.79	1.80 - 2.59	2.60 - 3.39	3.40 - 4.19	4.2 - 5.00
الوزن النسبي	أقل من 36%	من 36% - 51.9%	من 52% - 67.9%	من 68% - 83.9%	84% فأكثر
درجة الموافقة	ضعيفة جداً	ضعيفة	متوسطة	عالية	عالية جداً

معاملات الصدق لمقياس الاستقرار الوظيفي

صدق الاتساق الداخلي لمقياس الاستقرار الوظيفي

جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلمة، وقد قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي للمقياس، وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس نفسه.

جدول (3-7): معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مقياس الاستقرار الوظيفي

والدرجة الكلية للمقياس نفسه

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	510**.	7	923**.	13	910**.	19	797**.	25	833**.
2	418**.	8	729**.	14	896**.	20	843**.	26	784**.
3	574**.	9	755**.	15	847**.	21	855**.	27	887**.
4	723**.	10	848**.	16	930**.	22	852**.	28	866**.
5	638**.	11	809**.	17	820**.	23	583**.	29	809**.
6	808**.	12	762**.	18	816**.	24	833**.		

يوضح جدول (3-7) أن معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مقياس (الاستقرار الوظيفي) والدرجة الكلية للمقياس، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبنية دالة عند مستوى معنوية (0.05، 0.01)، وبذلك يعتبر المقياس صادقاً لما وضع لقياسه.

ثبات مقياس الاستقرار الوظيفي

تم تقدير ثبات المقياس على أفراد العينة الاستطلاعية التي تتكون من (30) معلمة، وذلك باستخدام طريقتي التجزئة النصفية، ومعامل ألفا كرونباخ.

معامل الثبات ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)

للتحقق من ثبات المقياس، تم حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، ويوضح الجدول التالي معامل الثبات ألفا كرونباخ لكل مجال من مجالات المقياس والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (3-8): معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات مقياس الاستقرار الوظيفي

البيان	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
مقياس الاستقرار الوظيفي	29	0.922

يتضح من الجدول (3-8) أن معامل الثبات العام عالٍ، حيث بلغ (0.922)، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات مرتفعة، ويمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة، كما يُعد مؤشراً مهماً على أن العبارات المكونة للمقياس تعطي نتائج مستقرة وثابتة في حال إعادة تطبيقها على أفراد عينة الدراسة مرة أخرى؛ وبالتالي توجد طمأنينة تجاه تحليل بيانات مقياس الاستقرار الوظيفي.

معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (Split-Half)

للتحقق من ثبات المقياس، تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية (Split-Half)، وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات العبارات الفردية ودرجات العبارات الزوجية، ثم جرى تعديل الطول باستخدام معادلة سبيرمان براون، والجدول رقم (3-9) يوضح ذلك:

جدول (3-9): ثبات مقياس الاستقرار الوظيفي بطريقة التجزئة النصفية

البيان	معامل الارتباط قبل التعديل	معامل الارتباط بعد التعديل
مقياس الاستقرار الوظيفي	0.786	0.881

يتضح من الجدول (3-9) أن معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية بلغ (0.881)، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات مرتفعة، ويمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للدراسة، كما يُعد مؤشراً مهماً على أن الفقرات المكونة للمقياس تعطي نتائج مستقرة وثابتة في حال إعادة تطبيقها على أفراد عينة الدراسة مرة أخرى؛ وبالتالي توجد طمأنينة تجاه تحليل بيانات مقياس الاستقرار الوظيفي.

3-6- إجراءات تطبيق الدراسة

6. مراجعة ما أتيح من الأدب التربوي المرتبط بمتغيرات الدراسة، والذي ساعد الباحثة على تكوين خلفية علمية لموضوع الدراسة.

7. الرجوع إلى بعض الدراسات والأبحاث المحلية والعربية والعالمية ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة للاستفادة منها في بناء الأدوات حيث استفادت من دراسة (مخيمر، 2002) في إعداد مقياس الصلابة النفسية، ودراسة (بركات، 2019) في إعداد مقياس الاستقرار الوظيفي.

8. الالتقاء بعينة من المعلمات والقائدات المدارس الخاصة من خلال زيارات ميدانية والتحاور معهم حول الصلابة النفسية للقائدات والاستقرار الوظيفي للمعلمات.

9. صياغة مجموعة من الفقرات في ضوء التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة.

10. التحقق من صدق الأداة وثباتها من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية قوامها (30) معلمة، و(20) قائدة من أفراد العينة، تم اختيارهم بشكل عشوائي.
11. تطبيق أدوات الدراسة على العينة الفعلية والتي تكونت من (480) معلمة وقائدة بطريقة عشوائية عن طريق توزيع الاستبيان، وكانت جميعهم صالح للتحليل الإحصائي، ومن ثم إجراء المعالجات الإحصائية المناسبة.
12. استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة وذلك باستخدام برنامج (SPSS) لاستخراج النتائج وتحليلها، ومناقشتها في ضوء الدراسات السابقة والإطار النظري.
13. صياغة التوصيات والمقترحات في ضوء النتائج.

3-7- الأساليب الإحصائية المستخدمة

اعتمدت هذه الدراسة بشكل أساسي على استخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for Social Sciences- SPSS V.21) في معالجة وتحليل البيانات، وفيما يلي أهم الأساليب الإحصائية التي تم الحصول عليها من خلال أداة الدراسة (الاستبانة) التي تم استخدامها في معالجة بيانات هذه الدراسة:

1. التكرار والنسب المئوية؛ لوصف أفراد الدراسة ولحساب استجابات أفراد الدراسة اتجاه العبارات التي تتضمنها أدوات الدراسة.
2. المتوسطات الحسابية؛ لترتيب استجابات أفراد الدراسة.
3. معامل ارتباط بيرسون؛ للتأكد من صدق الاتساق الداخلي لأدوات الدراسة، ولقياس العلاقة بين متغيرات الدراسة.
4. معادلة ثبات (ألفا كرونباخ)، والتجزئة النصفية؛ لقياس ثبات أدوات الدراسة.
5. تحليل التباين الأحادي؛ لقياس الفروق في إجابات أفراد عينة الدراسة.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل عرضاً كاملاً ومفصلاً لنتائج الدراسة، حول (درجة الصلابة النفسية لدى قائدات المدارس وعلاقتها بالاستقرار الوظيفي لمعلمات المدارس الخاصة بمدينة جدة في ضوء رؤية 2030)، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، جاءت النتائج على النحو التالي:

4-1- الإجابة عن السؤال الأول: ما درجة الصلابة النفسية لدى قائدات المدارس الخاصة في مدينة جدة؟

للإجابة على هذا السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي والوزن النسبي والانحراف المعياري لكل فقرة، ثم وترتيب تلك الفقرات تنازلياً بناء على المتوسط الحسابي، كما تبين نتائج الجدول التالي:

جدول (4-1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية

لاستجابات أفراد العينة حول "الصلابة النفسية"

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	ترتيب العبارات	درجة الاستجابة
1	مهما كانت العقبات فإنني أستطيع تحقيق أهدافي.	2.54	515.	84.4%	17	عالية
2	أأخذ قراراتي بنفسني ولا تملئ عليّ من مصدر خارجي.	2.36	679.	78.5%	25	عالية
3	أعتقد أن متعة الحياة وإثارتها تكمن في قدرة الفرد على مواجهة تحدياتها.	2.83	378.	94.2%	3	عالية
4	قيمة الحياة تكمن في ولاء الفرد لبعض المبادئ والقيم.	2.81	426.	93.7%	5	عالية
5	عندما أضع خططي المستقبلية غالباً ما أكون متأكداً من قدرتي على تنفيذها.	2.57	552.	85.6%	16	عالية
6	أقتحم المشكلات لحلها ولا أنتظر حدوثها.	2.28	710.	75.9%	30	متوسطة
7	معظم أوقات حياتي تصبح في أنشطة لا معنى لها.	1.79	747.	59.5%	44	متوسطة
8	لدي حب استطلاع ورغبة في معرفة ما لا أعرفه.	2.61	631.	86.8%	14	عالية
9	نجاحي في أموري (عمل، دراسة.. الخ) يعتمد على مجهودي، وليس الحظ أو الصدفة.	2.66	533.	88.5%	12	عالية
10	أعتقد أن لحياي هدفاً ومعنى أعيش من أجله.	2.84	391.	94.4%	2	عالية
11	الحياة فرص وليست عمل وكفاح.	1.94	756.	64.7%	36	متوسطة
12	أعتقد أن الحياة المثيرة هي التي تنطوي على مشكلات أستطيع أن أواجهها.	2.32	671.	77.3%	27	متوسطة
13	لدي قيم ومبادئ معينة ألتزم بها وأحافظ عليها.	2.81	463.	93.5%	6	عالية
14	أعتقد أن الفشل يعود إلى أسباب تكمن في الشخص نفسه.	2.29	684.	76.4%	29	متوسطة
15	لدي قدرة على المثابرة حتى أنتهي من حل أي مشكلة تواجهني.	2.74	485.	91.3%	7	عالية
16	لا يوجد لدي من الأهداف ما يدعو للتمسك بها أو الدفاع عنها.	1.78	866.	59.2%	45	متوسطة
17	أعتقد أن كل ما يحدث لي غالباً هو نتيجة تخطيطي.	2.34	665.	78.0%	26	عالية
18	المشكلات تستنفذ قواي وقدرتي على التحدي.	2.17	749.	72.3%	31	متوسطة
19	لا أتردد في المشاركة في أي نشاط يخدم المجتمع الذي أعيش فيه.	2.69	564.	89.4%	11	عالية
20	لا يوجد في الواقع شيء اسمه الحظ.	2.05	752.	68.3%	34	متوسطة

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	ترتيب العبارة	درجة الاستجابة
21	أشعر بالخوف والتهديد لما قد يطرأ على حياتي من ظروف وأحداث.	2.11	717.	70.2%	33	متوسطة
22	أبادر بالوقوف بجانب الآخرين عند مواجهتهم لأي مشكلة.	2.82	420.	94.0%	4	عالية
23	أعتقد أن الصدفة والحظ يلعبان دوراً هاماً في حياتي.	1.99	782.	66.4%	35	متوسطة
24	عندما أحل مشكلة أجد متعة في التحرك لحل مشكلة أخرى.	2.50	684.	83.3%	21	عالية
25	أعتقد أن "البعد عن الناس غنيمة".	1.89	730.	62.8%	42	متوسطة
26	أستطيع التحكم في مجرى أمور حياتي.	2.51	569.	83.7%	20	عالية
27	أعتقد أن مواجهة المشكلات اختبار لقوة تحملي وقدرتي على المثابرة.	2.71	516.	90.1%	10	عالية
28	اهتمامي بنفسي لا يترك لي فرصة للتفكير في أي شيء آخر.	1.89	769.	62.8%	41	متوسطة
29	أعتقد أن سوء الحظ يعود إلى سوء التخطيط.	2.15	729.	71.6%	32	متوسطة
30	لدي حب المغامرة والرغبة في اكتشاف ما يحيط بي.	2.59	586.	86.3%	15	عالية
31	أبادر بعمل أي شيء أعتقد أنه يخدم أسرتي أو مجتمعي.	2.87	376.	95.6%	1	عالية
32	أعتقد أن تأثيري ضعيف على الأحداث التي تقع لي.	1.83	804.	60.9%	43	متوسطة
33	أبادر في مواجهة المشكلات لأنني أثق في قدرتي على حلها.	2.54	605.	84.4%	18	عالية
34	الحياة الثابتة والسكنة هي الحياة الممتعة بالنسبة لي.	2.31	730.	77.1%	28	متوسطة
35	الحياة بكل ما فيها لا تستحق أن نحياها.	1.65	881.	54.9%	47	ضعيفة
36	أؤمن بالمثل الشعبي "قيراط حظ ولا فدان شطارة".	1.89	802.	63.0%	40	متوسطة
37	أعتقد أن حياة الأفراد تتأثر بقوى خارجية لا سيطرة لهم عليها.	1.94	751.	64.5%	37	متوسطة
38	أعتقد أن الحياة التي لا تنطوي على تغيير هي حياة مملة وروتينية.	2.42	710.	80.6%	24	عالية
39	أشعر بالمسؤولية تجاه الآخرين وأبادر بمساعدتهم.	2.71	472.	90.1%	9	عالية
40	أعتقد أن لي تأثير قوى على ما يجري حولي من أحداث.	2.53	593.	84.2%	19	عالية
41	أتوجس من تغييرات الحياة، فكل تغير قد ينطوي على تهديد لي ولحياتي.	1.91	748.	63.5%	39	متوسطة

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	ترتيب العبارة	درجة الاستجابة
42	أهتم بقضايا الوطن وأشارك فيها كلما أمكن.	2.50	617.	83.3%	22	عالية
43	أخطط لأمر حياتي ولا أتركها تحت رحمة الصدفة والحظ والظروف الخارجية.	2.61	570.	87.1%	13	عالية
44	التغير هو سنة الحياة والمهم هو القدرة على مواجهته بنجاح.	2.72	496.	90.6%	8	عالية
45	أغير قيمي ومبادئ إذا دعت الظروف لذلك.	1.67	791.	55.7%	46	متوسطة
46	أشعر بالخوف من مواجهة المشكلات حتى قبل أن تحدث.	1.92	823.	64.0%	38	متوسطة
47	أهتم كثيراً بما يجري من حولي من قضايا وأحداث.	2.49	617.	82.8%	23	عالية
	الدرجة الكلية للمقياس الثاني (الصلابة النفسية)	2.34	291.	78.0%	---	عالية

يتبين من الجدول (4-1) ما يلي:

أعلى فقرتين

جاءت في الترتيب الأول الفقرة رقم (31) (أبادر بعمل أي شيء أعتقد أنه يخدم أسرتي أو مجتمعي) بمتوسط حسابي بلغ (2.87)، ووزن نسبي بلغ (95.6%)، أما في الترتيب الثاني الفقرة رقم (10) (أعتقد أن لحياتي هدفاً ومعنى أعيش من أجله) بمتوسط حسابي (2.84)، ووزن نسبي بلغ (94.4%).

أدنى فقرتين

جاءت في الترتيب الأخير الفقرة رقم (35) (الحياة بكل ما فيها لا تستحق أن نحياها)، بمتوسط حسابي بلغ (1.65)، ووزن نسبي بلغ (54.9%)، أما في الترتيب قبل الأخير الفقرة رقم (45) (أغير قيمي ومبادئ إذا دعت الظروف لذلك) بمتوسط حسابي (1.67)، ووزن نسبي بلغ (55.7%).

كما ويتبين من الجدول السابق أن "درجة الصلابة النفسية لدى قائدات المدارس الخاصة في مدينة جدة" جاءت بدرجة استجابة (عالية) من وجهة نظر قائدات المدارس الخاصة، حيث جاء المتوسط العام لمقياس الصلابة النفسية للقائدات (2.34) من أصل (3)، ووزن نسبي بلغ (78%).

4-2- الإجابة عن السؤال الثاني: ما مستوى الاستقرار الوظيفي لدى المعلمات في المدارس الخاصة في مدينة جدة؟
للإجابة على هذا السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي والوزن النسبي والانحراف المعياري لكل فقرة، ثم وترتيب تلك الفقرات تنازلياً بناءً على المتوسط الحسابي، كما تبين نتائج الجدول التالي:

جدول (4-2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لاستجابات أفراد العينة حول "الاستقرار الوظيفي"

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	ترتيب العبارة	درجة الاستجابة
1	تجعلني المؤسسة بما توفره لي من خدمات اجتماعية أن أستغني عن تلبية حاجاتي خارجها.	1.90	1.139	38.0%	27	ضعيفة
2	بعض زملائي تربطني بهم علاقات شخصية (القرابة، الجيرة) الأمر الذي خلق لدي الانتماء أكثر للمؤسسة.	1.50	1.288	30.0%	28	ضعيفة
3	أرتاح عند العمل مع الزملاء من نفس المستوى الوظيفي.	2.32	0.865	46.4%	16	ضعيفة
4	لا يتأخر زملاء العمل في إعطائي التوجيهات والمساعدات حتى خارج أوقات العمل، مما يزيد من ولائي للمؤسسة.	2.24	0.857	44.8%	20	ضعيفة
5	لا أجد صعوبة في اللقاء بزملاء العمل خارج أوقات العمل.	2.02	1.171	40.4%	26	ضعيفة
6	وجود المساندة من قبل المسئول المباشر خارج الإطار المهني يزيد من ثقتي به.	2.32	1.053	46.4%	17	ضعيفة
7	تجعلني ثقتي بالزملاء أشعر بالحماية في المؤسسة، وهو ما يعطيني الرغبة في الاستمرار فيها.	2.45	0.969	49.0%	4	ضعيفة
8	لدينا فضاء للقاء بالزملاء أثناء وقت الفراغ يخلق جوا للترفيه، وبالتالي لا أضطر لمغادرة المؤسسة.	2.12	1.102	42.4%	24	ضعيفة
9	أشعر بالارتياح عند العمل مع زملاء لهم نفس اهتمامي.	2.42	0.821	48.4%	9	ضعيفة
10	تشعربي سياسات الإشراف على تطبيق القوانين بالاطمئنان، مما يؤدي إلى استمراري في العمل.	2.34	0.855	46.8%	14	ضعيفة
11	تشعربي التوجيهات التي يقدمها المشرف بالرضا، مما يجعل علاقتي قوية بالمسؤولين والمؤسسة.	2.41	0.881	48.2%	11	ضعيفة
12	تصحيح المشرف لأخطائي في العمل يزيد من حماسي، وبالتالي رضايا عن أدائي.	2.45	0.760	49.0%	5	ضعيفة
13	اشتراك مع زملاء من نفس الدرجة العلمية يشعربي بالاطمئنان، وبالتالي استمراري في العمل.	2.23	0.881	44.6%	21	ضعيفة

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	ترتيب العبارة	درجة الاستجابة
14	تبادل العواطف والتفاعلات بين زملاء العمل يزيد من شعوري بالديمومة في العمل.	2.38	0.805	47.6%	13	ضعيفة
15	التكريمات التي تقدمها المؤسسة لعمالها تشعرني بالاعتزاز، وهو ما يزيد من ارتباطي بها.	2.42	0.901	48.4%	10	ضعيفة
16	يبحث في التشجيع من المسؤولين بالتميز، وبالتالي الدافعية للإنجاز لصالح المؤسسة.	2.52	0.762	50.4%	2	ضعيفة
17	وجود تواصل مع الرؤوسين يزيد في تنمية روح الجماعة.	2.50	0.861	50.0%	3	ضعيفة
18	يشعري التوجيه القيادي بوجود سند لي أثناء تطبيقي للمهام، مما يجعلني ارتبط أكثر بالعمل داخل المؤسسة.	2.43	0.717	48.6%	8	ضعيفة
19	يشعري عملية الإشراف على عملي بالشراكة في المسؤولية وعليه بالأمان في المؤسسة.	2.31	0.698	46.2%	18	ضعيفة
20	وجود شفافية في صنع القرارات يشعري بالانتماء للمؤسسة وكأنها بيتي الكبير.	2.27	0.977	45.4%	19	ضعيفة
21	لدي هامش من الحرية في التعبير عن أفكار ومقترحاتي، مما يزيد من ولائي للمؤسسة.	2.13	0.977	42.6%	23	ضعيفة
22	المصلحة التي انتمى إليها يؤخذ برأيها في الإدارة، مما يشعري بالارتياح والأمن الوظيفي داخلها.	2.06	1.058	41.2%	25	ضعيفة
23	يتوافق نظام الأجور مع تلبية حاجاتي وهو ما يحقق لي الاستقرار الاجتماعي.	1.42	1.315	28.4%	29	ضعيفة
24	ما يتيح لي المؤسسة من فرص للترقية يجعلني أتشبث بعلمي أكثر.	2.13	1.045	42.6%	22	ضعيفة
25	علاقتي بزملائي جيدة لدرجة تشعرني بالراحة في العمل داخل المؤسسة.	2.45	0.830	49.0%	6	ضعيفة
26	استخدام رئيسي للجانب الإنساني أثناء تعامله مع مخالفاي يزيد قيتاً إتقاناً لعملي.	2.43	0.858	48.6%	7	ضعيفة
27	أشعر بالانتماء عندما أتلقي التشجيع من زملائي ورئيسي في العمل.	2.53	0.783	50.6%	1	ضعيفة
28	مكنتني العمل في المؤسسة من اكتساب أصدقاء جديرين بالثقة.	2.39	0.811	47.8%	12	ضعيفة

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	ترتيب العبارة	درجة الاستجابة
29	لدي أصدقاء في العمل أتشارك معهم المشكلات والسعي لإيجاد الحلول.	2.34	0.933	46.8%	15	ضعيفة
	الدرجة الكلية للمقياس الأول (الاستقرار الوظيفي)	2.26	528.	45.2%	---	ضعيفة

يتبين من الجدول (4-2) ما يلي:

أعلى فقرتين

جاءت في الترتيب الأول الفقرة رقم (27) (أشعر بالانتماء عندما اتلقى التشجيع من زملائي ورؤيسي في العمل) بمتوسط حسابي بلغ (2.53)، ووزن نسبي بلغ (50.6%)، أما في الترتيب الثاني الفقرة رقم (16) (يبحث في التشجيع من المسؤولين بالتميز، وبالتالي الدافعية للإنجاز لصالح المؤسسة) بمتوسط حسابي (2.52)، ووزن نسبي بلغ (50.4%).

أدنى فقرتين

جاءت في الترتيب الأخير الفقرة رقم (23) (يتوافق نظام الأجور مع تلبية حاجاتي وهو ما يحقق لي الاستقرار الاجتماعي)، بمتوسط حسابي بلغ (1.42)، ووزن نسبي بلغ (28.4%)، أما في الترتيب قبل الأخير الفقرة رقم (2) (بعض زملائي تربطني بهم علاقات شخصية (القربة، الجيرة) الأمر الذي خلق لدي الانتماء أكثر للمؤسسة) بمتوسط حسابي (1.50)، ووزن نسبي بلغ (30%). كما ويتبين من الجدول السابق أن "الاستقرار الوظيفي" جاء بدرجة استجابة (ضعيفة) من وجهة نظر مدرسات المدارس الخاصة، حيث جاء المتوسط العام لمقياس الاستقرار الوظيفي للمعلمات (2.26) من أصل (5)، ووزن نسبي بلغ (45.2%).

4-3- الإجابة عن السؤال الثالث: هل يوجد علاقة بين درجة الصلابة النفسية لدى قائدات المدارس الخاصة والاستقرار الوظيفي لدى معلمات المدارس الخاصة في مدينة جدة؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم حساب معامل ارتباط بيرسون للتحقق من قوة واتجاه العلاقة بين الصلابة النفسية والاستقرار الوظيفي، وكانت النتائج على النحو التالي.

جدول (4-3): قياس العلاقة بين الصلابة النفسية والاستقرار الوظيفي

معامل الارتباط	مستوى الدلالة	النتيجة
0.205	0.083	لا يوجد علاقة

يتضح من الجدول (4-3) أن قيمة معامل ارتباط بيرسون بين الصلابة النفسية والاستقرار الوظيفي (0.205) وهو غير دال احصائياً عند مستوى (0.05)، حيث أن مستوى الدلالة (0.083) وهي أكبر من (0.05)، وبالتالي نستنتج عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الصلابة النفسية لدى القائدات والاستقرار الوظيفي لدى المعلمات.

4-4- الإجابة عن السؤال الرابع: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين إجابات
المبحوثين حول درجة الصلابة النفسية لدى قائدات المدارس ومستوى الاستقرار الوظيفي لمعلمات المدارس تعزى للمتغيرات
(المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

4-4-1- الفروق وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمعرفة دلالات الفروق بين درجة الصلابة
النفسية ومستوى الاستقرار الوظيفي وفقاً للمؤهل العلمي، فكانت النتائج كما على النحو التالي:

جدول (4-4): اختبار دلالات الفروق وفقاً للمؤهل العلمي

البيان	المؤهل العلمي	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	مستوى الدلالة
درجة الصلابة النفسية	بكالوريوس	2.342	0.283	0.949	0.390
	ماجستير	2.417	0.325		
	أخرى	2.231	0.365		
مستوى الاستقرار الوظيفي	بكالوريوس	2.27	0.508	2.225	0.116
	ماجستير	2.55	0.655		
	أخرى	1.77	0.642		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة اختبار (F) لتحقق من مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين حول درجة
الصلابة النفسية وفقاً للمؤهل العلمي كانت تساوي (0.949)، ومستوى الدلالة (0.390) وهي أكبر من مستوى الدلالة
(0.05)، وبالتالي نستنتج عدم وجود فروق بين إجابات المبحوثين حول درجة الصلابة النفسية بين قائدات المدارس الخاصة في
مدينة جدة وفقاً للمؤهل العلمي.

4-4-2- الفروق وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمعرفة دلالات الفروق بين درجة الصلابة النفسية
ومستوى الاستقرار الوظيفي وفقاً للمؤهل العلمي، فكانت النتائج كما على النحو التالي:

جدول (4-5): اختبار دلالات الفروق وفقاً لسنوات الخبرة

البيان	سنوات الخبرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	مستوى الدلالة
درجة الصلابة النفسية	أقل من 5 سنوات	2.349	0.313	0.075	0.927
	من 5 - 10 سنوات	2.320	0.275		
	10 سنوات فأكثر	2.345	0.284		
مستوى الاستقرار الوظيفي	أقل من 5 سنوات	2.31	0.490	1.105	0.337
	من 5 - 10 سنوات	2.08	0.488		
	10 سنوات فأكثر	2.28	0.606		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة اختبار (F) لتحقيق من مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات الباحثين حول درجة الصلابة النفسية وفقاً لسنوات الخبرة كانت تساوي (0.075)، ومستوى الدلالة (0.927) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وبالتالي نستنتج عدم وجود فروق بين إجابات الباحثين حول درجة الصلابة النفسية بين قائدات المدارس الخاصة في مدينة جدة وفقاً لسنوات الخبرة.

الفصل الخامس:

مناقشة نتائج الدراسة وتوصياتها ومقترحاتها

5-1- مناقشة نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل عرضاً شاملاً لمناقشة نتائج الدراسة، وذلك من خلال الإجابة عن تساؤلات الدراسة.

5-1-1- مناقشة نتائج السؤال الأول: ما درجة الصلابة النفسية لدى قائدات المدارس الخاصة في مدينة جدة؟

تبين نتائج الدراسة أن درجة الصلابة النفسية لدى قائدات المدارس الخاصة في مدينة جدة على درجة استجابة (عالية) من وجهة نظر قائدات المدارس الخاصة وقد تعزى هذه النتيجة إلى الاهتمام الملحوظ من قبل إدارات الإشراف والجودة المشرفة والمتابعة للقائدات، ويتمشى ذلك مع رؤية المملكة 2030 والتي تولي اهتماماً واسعاً بضرورة تطوير وتأهيل القائدات في المدارس لما لهم من دور أساسي ومهم في الحفاظ على سير العملية التعليمية بأفضل أداء وجودة.

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الرجبي وحمود، 2018)، والتي توصلت إلى أن مستوى الصلابة النفسية مرتفعاً لدى معلمي مرحلة التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة الباطنة في سلطنة عُمان، كما واتفقت مع دراسة (سموعي وأحمد، 2016)، والتي توصلت إلى ارتفاع درجة الصلابة النفسية لدى المدرء في وزارة النفط العراقية، بينما اختلفت مع دراسة (شراب، 2018)، والتي توصلت إلى امتلاك معلمي التربية الخاصة في محافظات غزة مستوى متوسطاً من الصمود النفسي، كما واختلفت عن دراسة (حوامدة، 2007) التي توصلت إلى مستوى الإجهاد الوظيفي لدى موظفي جامعة جرش الخاصة جاء بدرجة متوسطة.

ما يميز الدراسة الحالية مقارنة بدراسات سموعي وأحمد (2016) وحوامدة (2007) في حداثتها وتخصصها ونائجها الواقعية، حيث أنها تلامس واقع قائدات ومعلمات المدارس الخاصة في مدينة جدة، حيث تم استقصاء آراء عينة البحث للوصول إلى معرفة درجة الصلابة النفسية لدى قائدات المدارس الخاصة بمدينة جدة، والتي توصلت إلى تمتع قائدات المدارس الخاصة في جدة بدرجة صلابة نفسية عالية، وهذا بدوره يؤدي إلى زيادة الإنتاجية والقيادة السليمة في المدارس الخاصة بمدينة جدة، والتي تتمتع بمكانة تعليمية متقدمة في المدينة مقارنة بالتعليم في المدارس الحكومية.

5-1-2- مناقشة نتائج السؤال الثاني: ما مستوى الاستقرار الوظيفي لدى المعلمات في المدارس الخاصة في مدينة جدة؟

تبين نتائج الدراسة أن "مستوى الاستقرار الوظيفي لدى المعلمات في المدارس الخاصة في مدينة جدة" على درجة استجابة (ضعيفة) من وجهة نظر المعلمات قد يعزى إلى عدم الاهتمام بمعلمات المدارس الخاصة، فنظام الأجور لا يتوافق مع الاحتياجات الحياتية المختلفة نظراً لارتفاع الأسعار والغلاء في السوق، بالإضافة إلى أنهم يعملون تحت ضغط عمل مرتفع، كما أن المؤسسة لا تهتم بتقديم الخدمات الاجتماعية التي تجعل المعلمة تستغني عن حاجاتها الخارجية لتحقيق الرضا الوظيفي.

وما يميز الدراسة الحالية هو ما تمتلكه من مصداقية عالية تتضح من خلال إجابات عدد كافي من المعلمات والقائدات، كما وتم التأكد من صدق وثبات الاستبيان من خلال العينة الاستطلاعية؛ ودلت نتائج الصدق والثبات مصداقية وموثوقية الاستبيان وإمكانية الاعتماد على نتائج الدراسة وتعميمها، حيث توصلت لنتيجة مهمة حول تراجع مستوى الاستقرار الوظيفي لدى المعلمات في المدارس الخاصة بمدينة جدة، حيث تعتبر تلك النتيجة مهمة، وبناءً عليها يمكن تقديم اقتراحات من شأنها أن تكبح جماح أي معوقات ومشكلات قد تواجه التعليم في المدارس الخاصة في مدينة جدة، كمشكلة ع الأجور وساعات العمل الطويلة، إضافة

لسياسة الحوافز والغلاء المعيشي. وتعتبر تلك النتيجة مهمة لجهة أنها تتوافق مع الدراسات السابقة في وجود أهمية لتحقيق الاستقرار الوظيفي لدى المعلمات باعتبارهن المدخل الأهم والأساسي للعملية التعليمية، كما أن هذه النتيجة تختلف مع نتائج دراسة (الرجبي وحمود، 2018)، والتي تشير إلى أن مستوى الاستقرار الوظيفي لمعلمي مرحلة التعليم ما بعد الأساسي مرتفعة في محافظة الباطنة في سلطنة عمان، وهذا يتطلب من القائمين على إدارة التعليم في جدة بضرورة الاستثمار في التعليم، وإعادة النظر في مسألة انخفاض مستوى الاستقرار الوظيفي لدى معلمات المدارس الخاصة بجدة من خلال الاستفادة من بعض الخبرات الإقليمية أو الدولية على حد سواء.

5-1-3 مناقشة نتائج السؤال الثالث: هل يوجد علاقة بين درجة الصلابة النفسية لدى قائدات المدارس الخاصة

والاستقرار الوظيفي لدى معلمات المدارس الخاصة في مدينة جدة؟

يمكن أن يعزى عدم وجود علاقة بين الصلابة النفسية والاستقرار الوظيفي إلى أن هناك عوامل أخرى تؤثر بالاستقرار الوظيفي غير الصلابة، وهذا يرجح أن هناك عوامل أكثر أهمية وتأثيراً في الاستقرار الوظيفي للمعلمات وهذا يتوافق مع النظريات التربوية والسلوكية.

وتوافق هذه النتيجة مع الواقع الذي تعيشه الباحثة بحكم أنها موظفة في المدارس الخاصة، وتشهد انعدام الاستقرار للمعلمات، وما له من تأثير سلبي على المستوى التحصيلي لطالبات والمؤسسة التعليمية ككل.

وما يميز هذه الدراسة أيضاً هو تطرقها للعوامل التي تحدد طبيعة العلاقة بين القائدات والمعلمات من جهة، ودراسة العوامل التي تؤثر في الاستقرار الوظيفي والمتعلقة بالصلابة النفسية، وعوامل أخرى يمكن أن يؤدي فهمها إلى تشخيص المشكلة بشكل أكثر دقة وصولاً إلى توصيات يمكن أن تساهم بشكل ملموس في الارتقاء بالتعليم في المدارس الخاصة في جدة

وقد اختلفت دراسة الرجبي وحمود (2018) مع هذه النتيجة حيث أنها ذكرت أن الصلابة النفسية تسهم بشكل أساسي في تحقيق الاستقرار الوظيفي لمعلمي مرحلة التعليم ما بعد الأساسي.

5-1-4 مناقشة نتائج السؤال الرابع: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين إجابات

المبحوثين حول درجة الصلابة النفسية لدى قائدات المدارس ومستوى الاستقرار الوظيفي لمعلمات المدارس تعزى للمتغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

1. المؤهل العلمي

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن قائدات المدارس الخاصة في مدينة جدة وعلى اختلاف مؤهلاتهن العلمية إلا أنهن على درجة متقاربة من الصلابة النفسية، وذلك يدل على اتباعهن لنفس النمط في القيادة التربوية رغم اختلاف الدرجة العلمية لديهن.

كما ويتضح من الجدول السابق أن قيمة اختبار (F) للتحقق من مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين حول مستوى الاستقرار الوظيفي وفقاً للمؤهل العلمي كانت تساوي (2.225)، ومستوى الدلالة (0.116)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وبالتالي نستنتج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين حول مستوى الاستقرار الوظيفي بين معلمات المدارس الخاصة في مدينة جدة وفقاً للمؤهل العلمي.

2. سنوات الخبرة

يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن قائدات المدارس الخاصة في مدينة جدة وعلى اختلاف سنوات الخبرة إلى أنهم على قدر متقارب من الصلابة النفسية، وذلك يدل على اكتساب القائدات لمستوى اتباعهن لنفس النمط في القيادة التربوية على مدار سنوات متعددة.

كما ويتضح من الجدول السابق أن قيمة اختبار (F) للتحقق من مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين حول مستوى الاستقرار الوظيفي وفقاً لسنوات الخبرة كانت تساوي (2.225)، ومستوى الدلالة (0.116)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وبالتالي نستنتج عدم وجود فروق بين إجابات المبحوثين حول مستوى الاستقرار الوظيفي بين معلمات المدارس الخاصة في مدينة جدة وفقاً لسنوات الخبرة. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن معلمات المدارس الخاصة في مدينة جدة وعلى اختلاف سنوات الخبرة إلى أنهم على قدر متقارب من الاستقرار الوظيفي، وذلك يدل على اتباع المعلمات لنفس الأسلوب التربوي، حيث تعمل المعلمات وفقاً لآليات ولوائح متشابهة والتي تحقق لهن الاستقرار الوظيفي المطلوب.

5-2- نتائج الدراسة

1. أظهرت النتائج أن درجة الصلابة النفسية لدى قائدات المدارس الخاصة في مدينة جدة عالية من وجهة نظر قائدات المدارس الخاصة، حيث جاء المتوسط العام للمقياس (2.34)، من أصل (3)، ووزن نسبي بلغ (78%).
2. أظهرت النتائج أن الاستقرار الوظيفي لدى معلمات المدارس الخاصة في مدينة جدة جاء بدرجة استجابة (ضعيفة) من وجهة نظر معلمات المدارس الخاصة، حيث جاء المتوسط العام للمقياس (2.26) من أصل (5)، ووزن نسبي بلغ (45.2%).
3. أظهرت النتائج عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الصلابة النفسية لدى القائدات والاستقرار الوظيفي لدى المعلمات.
4. أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين إجابات المبحوثين حول مستوى الاستقرار الوظيفي بين معلمات المدارس الخاصة في مدينة جدة وفقاً للمؤهل العلمي وسنوات الخبرة.
5. أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين إجابات المبحوثين حول درجة الصلابة النفسية بين قائدات المدارس الخاصة في مدينة جدة وفقاً للمؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

5-3- توصيات الدراسة

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية، يمكن أن نتوصل للتوصيات التالية::

1. ضرورة اهتمام قائدات المؤسسة التعليمية بالعلاقات الإنسانية داخل المؤسسة التعليمية لما لها من أهمية في زيادة الولاء والانتماء لها.
2. ضرورة توفير إدارات المدارس الخاصة الاجر الكافي الذي يغطي حاجات الموظف الأساسية.
3. ضرورة تقديم إدارات المدارس الخاصة الحوافز المشجعة كالتحفيزات المادية ام التشجيع المعنوي كتقديم شهادات شكر وعرفان لجهود الموظفين.
4. تقديم إدارة التدريب التابعة لوزارة التعليم لبرامج ارشادية بشكل دوري لسيطرة على ضغوط الحياة والعمل للموظفات.
5. العمل على تدريب وتأهيل القائدات من قبل إدارة التدريب والتطوير في التنظيم الإداري والمهارات القيادية لما لها من دور في تطوير التعليم المدرسي.

5-4- مقترحات الدراسة

يبقى موضوع الاستقرار الوظيفي والصلابة النفسية من المواضيع الحساسة والمهمة في المجال التعليمي التي تحتاج إلى مزيد من البحث والتقصي لتشمل جميع أبعادها الأخرى، لذا لابد من إجراء المزيد من الدراسات عن طبيعة العلاقة بين القائدة والمعلمات في المدارس الخاصة ودورها في الاستقرار الوظيفي:

1. أثر الاحتراق الوظيفي للقائدات على الاستقرار الوظيفي لدى المعلمات في مدينة جدة.
2. أثر الصراعات التنظيمية في تحقيق الاستقرار الوظيفي لدى المعلمات في مدينة جدة.
3. العلاقة بين ضغوط العمل والاستقرار الوظيفي للمعلمات.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

- أبو خليف، محمد. (2017م). تعريف العمل. شبكة موضوع. المملكة العربية السعودية.
- أمين، صيفي. (2017م). الضغوط المهنية وأثرها على مستوى أداء أساتذة التربية البدنية والرياضية في مرحلة التعليم المتوسط: دراسة ميدانية على مستوى بعض المتوسطات في مدينة بسكرة. رسالة ماجستير. جامعة محمد خيضر. بسكرة، الجزائر.
- حاجي، خيرة، أحمد، قويدر. (2016م). الضغط المهني لدى عمال قطاع الصحة لولاية تيارت، مجلة العلوم النفسية والتربوية. المجلد 3. العدد 1. جامعة مستغانم. الجزائر.
- حسين، قيس. (2009م). أثر تصميم العمل في الإجهاد الوظيفي: دراسة ميدانية في المستشفيات الخاصة في محافظتي السليمانية بالعراق. المجلة العراقية للعلوم الإدارية. العدد الرابع والعشرون. جامعة السليمانية. محافظة السليمانية. العراق.
- حوامدة، باسم. (2007). مستوى الإجهاد الوظيفي لدى موظفي جامعة جرش الخاصة: الأردن دراسة ميدانية. المجلة العلمية. كلية التربية. المجلد الثالث والعشرون. العدد الأول. جامعة جرش. الأردن.
- خيرة، شويطر، منصوري، عبد الحق. (2013م). مستويات الضغوط المهنية بين المدرسات والممرضات. دراسات نفسية وتربوية. مختبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية. العدد 10. الجزائر.
- ساملويسون، بول، نوردهاوس، ويليام. (2006م). الاقتصاد. ط 14. الأهلية للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.
- شراب، عبدالله. (2018م). الصمود النفسي وعلاقته بضغوط العمل من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة في محافظات غزة. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية. المجلد السابع. العدد 21. جامعة القدس المفتوحة. غزة. فلسطين.
- صابر، مجري. (2017م). الإجهاد المهني وعلاقته بالتوافق المهني لدى رجال الحماية المدنية. كلية بغداد للعلوم الاقتصادية. العدد 51. جامعة بغداد. بغداد. العراق.
- صليحة، تواتي. (2017). استراتيجية مواجهة الضغط المهني لدى الممرضين العاملين في مصالح معالجة السرطان. دراسة مُحكمة. مجلة جامعة الجزائر. الجزائر.
- عاشور، باسل. (2017). الصمود النفسي وعلاقته بالانزعاج لدى ممرضي العناية الفائقة في المستشفيات الحكومية في قطاع غزة. رسالة ماجستير. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة. فلسطين.
- عبد الدائم، عبدالله. (1991). نحو فلسفة تربوية عربية. الفلسفة التربوية ومستقبل الوطن العربي. مركز دراسات الوحدة العربية. بيروت. لبنان.
- عبد الفتاح، فاتن، حليم، شيري. (2014م). الصمود النفسي لدى طلبة الجامعة وعلاقته بكل من الحكمة وفاعلية الذات لديهم. مجلة كلية التربية. العدد الخامس عشر. جامعة بورسعيد. جمهورية مصر العربية.
- قريطع، فراس. (2017م). الضغوط النفسية لدى المعلمين وعلاقتها بالرضا عن الحياة. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. المجلد 13. العدد 4. جامعة اليرموك. إربد. الأردن.
- مريم، شيخي. (2014م). طبيعة العمل وعلاقتها بجودة الحياة: دراسة ميدانية في ظل بعض المتغيرات. رسالة ماجستير. كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية. جامعة أبي بكر بلقايد. الجزائر.
- مسلم، عبد القادر. (2007م). مصادر الضغوط المهنية وآثارها في الكليات التقنية في محافظات غزة. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية. غزة. فلسطين.
- معجم المعاني الجامع. (2018م). معنى كلمة الشرطة. الموقع الإلكتروني: <https://www.almaany.com>.

هيجان، عبد الرحمن. (1998م). مفهوم ضغوط العمل مصادرها ونتائجها وكيفية إدارتها. ط1. مكتبة فهد الوطنية. الرياض. المملكة العربية السعودية.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Baoud, Asmaa. (2014). *Psychotherapy for mental disorders from an Islamic perspective: depression as a model*. Journal of Social Sciences. Issue 19. University of Muhammad Boudiaf. Al-Messila. Algeria.

Jais, juraifa. (2012). *Emotional Intelligence and Job Performance: A Study among Malaysian Teachers*. Malaysia.

Kotteeswari, M. (2014). *Job Stress and its Impact on Employees, Performance Study with Reference to BPOS Employees*, International Journal of Business and Management Research. Volume 2. Issue 4. India.

World Health Organization. (2005). *Promoting mental health*. WHO. Regional Office for the Middle East. Cairo. Arab Republic of Egypt.

الملاحق

استبانة الدراسة

موضوع البحث: (درجة الصلابة النفسية لدى قائدة المدرسة وعلاقتها بالاستقرار الوظيفي لدى معلمات المدارس الخاصة في جدة)

الأخت المحترمة:

تحية طيبة وبعد،

الموضوع: تعبئة استبانة لبحث

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله وعلى آله وصحبه ومن والاه، أما بعد،
فبين يديكم استبيان بحثي بغرض استقصاء الآراء لتحقيق أهداف الدراسة البحثية ب: (درجة الصلابة النفسية لدى قائدة المدرسة وعلاقتها بالاستقرار الوظيفي لدى معلمات المدارس الخاصة في جدة).
نتمنى الإجابة على جميع الفقرات المحددة في الاستبيان بموضوعية من خلال وضع الخيار المناسب أمام التقييم المناسب لكل فقرة،
علماً بأن البيانات التي سيتم جمعها سوف تعامل بسرية تامة، ولن تستخدم إلا في أغراض البحث العلمي، وتتوقف على دقتها صحة النتائج التي ستتوصل إليها الدراسة.

الجزء الأول: البيانات الشخصية:

1. الجنس:

أنثى () ذكر ()

2. المؤهل العلمي:

بكالوريوس () دراسات عليا () أخرى ()

3. سنوات الخبرة:

أقل من 5 سنوات () من 5 إلى 10 سنوات () 10 سنوات وأكثر ()

4. طبيعة العمل:

معلمة () قائدة ()

الجزء الثاني: فقرات الاستبيان:

المحور الأول: مقياس الصلابة النفسية لدى قائدة المدرسة:

رقم الفقرة	الفقرات	تنطبق دائماً	تنطبق أحياناً	لا تنطبق أبداً
1	مهما كانت العقبات فإنني أستطيع تحقيق أهدائي.			
2	أأخذ قراراتي بنفسي ولا أتملى علي من مصدر خارجي.			
3	أعتقد أن متعة الحياة وإثارتها تكمن في قدرة الفرد على مواجهة تحدياتها.			
4	قيمة الحياة تكمن في ولاء الفرد لبعض المبادئ والقيم.			
5	عندما أضع خططي المستقبلية غالباً ما أكون متأكداً من قدرتي على تنفيذها.			
6	أقتحم المشكلات لحلها ولا أنتظر حدوثها.			
7	معظم أوقات حياتي تصبح أنشطة لا معنى لها.			
8	لدي حب استطلاع ورغبة في معرفة ما لا أعرفه.			
9	نجاحي في أمورى (عمل، دراسة.. الخ) يعتمد على مجهودي وليس الحظ أو الصدفة.			
10	أعتقد أن لحياتي هدفاً ومعنى أعيش من أجله.			
11	الحياة فرص وليست عمل وكفاح.			
12	أعتقد أن الحياة المثيرة هي التي تنطوي على مشكلات أستطيع أن أواجهها.			
13	لدي قيم ومبادئ معينة ألتزم بها وأحافظ عليها.			
14	أعتقد أن الفشل يعود إلى أسباب تكمن في الشخص نفسه.			
15	لدي قدرة على المثابرة حتى أنتهى من حل أي مشكلة تواجهني.			
16	لا يوجد لدى من الأهداف ما يدعو للتمسك بها أو الدفاع عنها.			
17	أعتقد أن كل ما يحدث لي غالباً هو نتيجة تخطيطي.			
18	المشكلات تستنفر قواي وقدرتي على التحدي.			
19	لا أتردد في المشاركة في أي نشاط يخدم المجتمع الذى أعيش فيه.			
20	لا يوجد في الواقع شيء اسمه الحظ.			
21	أشعر بالخوف والتهديد لما قد يطرأ على حياتي من ظروف وأحداث.			
22	أبادر بالوقوف بجانب الآخرين عند مواجهتهم لأي مشكلة.			
23	أعتقد أن الصدفة والحظ يلعبان دوراً هاماً في حياتي.			
24	عندما أحل مشكلة أجد متعة في التحرك لحل مشكلة أخرى.			
25	أعتقد أن "البُعد عن الناس غنيمة".			
26	أستطيع التحكم في مجرى أمور حياتي.			

رقم الفقرة	الفقرات	تنطبق دائماً	تنطبق أحياناً	لا تنطبق أبداً
27	أعتقد أن مواجهة المشكلات اختبار لقوة تحملي وقدرتي على المثابرة.			
28	اهتمامي بنفسني لا يترك لي فرصة للتفكير في أي شيء آخر.			
29	أعتقد أن سوء الحظ يعود إلى سوء التخطيط.			
30	لدي حب المغامرة والرغبة في اكتشاف ما يحيط بي.			
31	أبادر بعمل أي شيء أعتقد أنه يخدم أسرتي أو مجتمعي.			
32	أعتقد أن تأثيري ضعيف على الأحداث التي تقع لي.			
33	أبادر في مواجهة المشكلات لأنني أثق في قدرتي على حلها.			
34	الحياة الثابتة والسكنة هي الحياة الممتعة بالنسبة لي.			
35	الحياة بكل ما فيها لا تستحق أن نحيها.			
36	أؤمن بالمثل الشعبي "قيراط حظ ولا فدان شطارة".			
37	أعتقد أن حياة الأفراد تتأثر بقوى خارجية لا سيطرة لهم عليها.			
38	أعتقد أن الحياة التي لا تنطوي على تغيير هي حياة مملة وروتينية.			
39	أشعر بالمسؤولية تجاه الآخرين وأبادر بمساعدتهم.			
40	أعتقد أن لي تأثير قوى على ما يجري حولي من أحداث.			
41	أتوجس من تغييرات الحياة فكل تغير قد ينطوي على تهديد لي ولحياتي.			
42	أهتم بقضايا الوطن وأشارك فيها كلما أمكن.			
43	أخطط لأمر حياتي ولا أتركها تحت رحمة الصدفة والحظ والظروف الخارجية.			
44	التغير هو سنة الحياة والمهم هو القدرة على مواجهته بنجاح.			
45	أغير قيمي ومبادئني إذا دعت الظروف لذلك.			
46	أشعر بالخوف من مواجهة المشكلات حتى قبل أن تحدث.			
47	أهتم كثيراً بما يجري من حولي من قضايا وأحداث.			

الخور الثاني: الاستقرار الوظيفي لدى معلمات المدارس الخاصة في جدة.

رقم الفقرة	الفقرات	موافق	موافق جداً	محايد	غير موافق	غير موافق جداً
1	تجعلني المؤسسة بما توفره لي من خدمات اجتماعية أن استغني عن تلبية حاجاتي خارجها.					
2	بعض زملائي تربطني بهم علاقات شخصية (القراءة، الجيرة) الأمر الذي خلق لدي الانتماء أكثر للمؤسسة.					
3	أرتاح عند العمل مع الزملاء من نفس المستوى الوظيفي.					
4	لا يتأخر زملاء العمل في اعطائي التوجيهات والمساعدات حتى خارج أوقات العمل، مما يزيد من ولائي للمؤسسة.					
5	لا أجد صعوبة في اللقاء بزملاء العمل خارج أوقات العمل.					
6	وجود المساعدة من قبل المسئول المباشر خارج الإطار المهني يزيد من ثقتي به.					
7	تجعلني ثقتي بالزملاء أشعر بالحماية في المؤسسة، وهو ما يعطيني الرغبة في الاستمرار فيها.					
8	لدينا فضاء للقاء بالزملاء أثناء وقت الفراغ يخلق جواً للترفيه، وبالتالي لا أضطر لمغادرة المؤسسة.					
9	أشعر بالارتياح عند العمل مع زملاء لهم نفس اهتمامي.					
10	تشعري سياسات الإشراف على تطبيق القوانين بالاطمئنان، مما يؤدي إلى استمراري في العمل.					
11	تشعري التوجيهات التي يقدمها المشرف بالرضا، مما يجعل علاقتي قوية بالمسؤولين والمؤسسة.					
12	تصحيح المشرف لأخطائي في العمل يزيد من حماسي، وبالتالي رضايا عن أدائي.					
13	اشتراك مع زملاء من نفس الدرجة العلمية يشعري بالاطمئنان، وبالتالي استمراري في العمل.					
14	تبادل العواطف والتفاعلات بين زملاء العمل يزيد من شعوري بالديمومة في العمل.					
15	التكريمات التي تقدمها المؤسسة لعمالها تشعري بالاعتزاز، وهو ما يزيد من ارتباطي بها.					

رقم الفقرة	الفقرات	موافق	موافق جداً	محايد	غير موافق	غير موافق جداً
16	يبعث في التشجيع من المسؤولين بالتميز، وبالتالي الدافعية للإنجاز لصالح المؤسسة.					
17	وجود تواصل مع المرؤوسين يزيد في تنمية روح الجماعة.					
18	يشعري التوجيه القيادي بوجود سند لي أثناء تطبيقي للمهام، مما يجعلني أرتبط أكثر بالعمل داخل المؤسسة.					
19	يشعري عملية الإشراف على عملي بالشراكة في المسؤولية، وعليه بالأمان في المؤسسة.					
20	وجود شفافية في صنع القرارات يشعري بالانتماء للمؤسسة وكأنها بيتي الكبير.					
21	لدي هامش من الحرية في التعبير عن أفكاري ومقترحاتي، مما يزيد من ولائي للمؤسسة.					
22	المصلحة التي أنتمي إليها يؤخذ برأيها في الإدارة، مما يشعري بالارتياح والأمن الوظيفي داخلها.					
23	يتوافق نظام الأجور مع تلبية حاجاتي، وهو ما يحقق لي الاستقرار الاجتماعي.					
24	ما تتيحه لي المؤسسة من فرص للترقية يجعلني أتشبث بعملتي أكثر.					
25	علاقتي زملائي جيدة لدرجة تشعري بالراحة في العمل داخل المؤسسة.					
26	استخدام رئيسي للجانب الإنساني أثناء تعامله مع مخالفاتي يزيد في إتقاني لعملتي.					
27	أشعر بالانتماء عندما أتلقي التشجيع من زملائي ورئيسي في العمل.					
28	مكنتني العمل في المؤسسة من اكتساب أصدقاء جديرين بالثقة.					
29	لدي أصدقاء في العمل أشارك معهم المشكلات والسعي لإيجاد الحلول.					

بحث رقم 27

درجة استفادة الطلاب المتدربين بالمعهد العالي السعودي الياباني للسيارات بجدة من برنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل

الباحثة سميرة أحمد زيد كريمي سلمان - الأستاذ المشارك الدكتورة إيمان محمد مبروك قطب

ملخص البحث :

هدف البحث إلى تحديد درجة تقويم كل من الاستفادة من دراسة سمات مجالات المنهج التدريبي لبرنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل، وأداء الهيئة التدريسية القائمين على تنفيذه على مدى عامين في 5 فصول دراسية من وجهة نظر طلبة المعهد العالي السعودي الياباني للسيارات بجدة، وأجري نهاية الفصل الثاني 2021/2020م على عينة قصدية مكونة من 194 طالباً متدرباً يمثلون طلاب الدفعة 18 بنسبة 100% وفق المنهج الوصفي التحليلي، استخدمت الاستبانة كأداة لجمع بياناته تكونت من 20 بنداً بمقياس استجابة خماسي في محورين: الاستفادة من محاضرات البرنامج وخصص له 12 بنداً، الممارسات التدريسية وخصص لها 8 بنود، المتوسطات الحسابية ونسبها المئوية وانحرافاتها المعيارية وأساليب إحصائية وصفية لتحليل بياناته التي أظهرت أن 6 عبارات حصلت على استفادة بدرجة كبيرة جداً بمتوسطات تراوحت فيما بين 4.40 - 4.21، ونسب مئوية ما بين 88.0 - 84.2%، وانحرافات معيارية بلغت 0.952 - 0.847، باقي العبارات حصلت متوسطاتها على درجة استفادة كبيرة تراوحت فيما بين 4.16 - 3.73، ونسب مئوية ما بين 83.2 - 74.6%، وانحرافات معيارية بلغت 1.280 - 0.973، وبلغ معدل درجة الاستفادة الكلية من دراسة جميع المجالات الخمسة 4.143/5 بنسبة 82.9% وانحراف معياري 0.734 لاستفادة متحققة فعلياً بدرجة كبيرة. تقديرات الطلاب لأداء ممارسات هيئة التدريس تراوحت متوسطاتها فيما بين 4.25 - 3.87، بنسب ما بين 85.0 - 77.4%، وانحرافات معيارية بلغت فيما بين 1.028 - 1.323 وبدرجة أداء كبيرة جداً إلى كبيرة بمتوسط تقويم كلي بلغ 4.062/5 بنسبة 81.2%، وانحراف معياري 0.980 بدرجة كبيرة. الكلمات المفتاحية: تقويم - أخلاقيات العمل - المعهد العالي السعودي الياباني للسيارات بجدة.

Abstract:

search objective to determine the degree of evaluation of the benefit from studying traits of the training curriculum areas Character building & Work Ethics and the performance of the faculty Those who implement it Over two years in 5 semesters From the point of view of the students of the Saudi Japanese Automobile Higher Institute in Jeddah, the research was conducted End of the second semester 2020/2021 AD, On an intended sample of 194 trainee students, representing batch 18 students with a percentage of 100%, The descriptive analytical approach was used, the questionnaire as a tool to collect its data consisting of 20 phrases with a five-point response scale in two axes: benefiting from the program's lectures and allocating 12 phrases to it, teaching practices and allocating 8 phrases to it, arithmetic averages, percentages and standard deviations, descriptive statistical methods for analyzing its data, which showed that 6 Phrases that got a very high benefit with averages between 4.40 - 4.21, rates of 88.0 - 84.2%, standard deviations of 0.952 - 0.847, the rest of the phrases whose averages got a degree of great benefit between 4.16 - 3.73, rates of 83.2 - 74.6% standard deviations of 1.280 - 0.973, The average degree of total benefit from studying all the five fields was 4.143/5 with a rate of 82.9% and a standard deviation of 0.734, to a large extent actually achieved benefit. Students' estimates of the performance of faculty practices, their averages ranged between 4.25 - 3.87, rates of 85.0 - 77.4%, standard deviations of 1.028 - 1.323, and a very large to significant degree of performance, with an average overall evaluation 4.062/5 of, 81.2% and a standard deviation of 0.980 with a large Evaluation degree

Keywords: Evaluating - work ethics. Saudi Japanese Automobile High Institute in Jeddah

المقدمة:

سعى قطاع توزيع السيارات اليابانية في المملكة العربية السعودية إلى توفير فرص التدريب المنتهي بالتوظيف للشباب السعودي على تقنية صيانة السيارات وتزويدهم بالخبرات اللازمة التي تتلاءم مع متطلبات سوق قطاع السيارات من خلال إنشاء المعهد العالي السعودي الياباني للسيارات بجدة (SJAHI – Saudi Japanese Automobile High Institute) والذي يعد اليوم أحد الروافد المهمة لسوق العمل في مجال تقنية صيانة السيارات اليابانية من خلال تزويدها بما تحتاجه من فنيين أكفاء ومؤهلين بالمعرفة والقدرات والمهارات الفنية والتقنية اللازمة للنجاح في هذا المجال مع أخلاقيات عمل سامية تعزز ثقتهم بأنفسهم⁶⁰. ولقد أدركت إدارة المعهد والقائمين عليه منذ إنشائه وخلال فترة بناء المشروع والإعداد للمناهج الدراسية أهمية إيجاد مادة أو برنامج خاص يعنى ببناء الشخصية وأخلاقيات العمل لدى الطلاب المتدربين، حيث تم العمل على إعداد محتوى مادة تدريبية إلزامية مستقلة بمسمى بناء الشخصية وأخلاقيات العمل ضمن الخطة الدراسية حددت لها ثلاثة أهداف ترمي إلى ثلاثة نتائج رئيسية تجعل المادة مريحة ومرغوبة لكافة المعنيين في المعهد سواء من الطلاب أو القائمين على تنفيذها أو أصحاب الشركات، بحيث يبدأ الطالب المتدرب بمهارات أخلاقيات عمل إيجابية تعزز قيمه كموظف مستقبلي وتعمل على تطويره وجعله أكثر تحفيزاً وانتهازاً وبالتالي يكتسب أصحاب الشركات موظف ذو عادات عمل مرغوبة. تقوم فكرة البرنامج الذي ساهم في تنفيذه خبراء ومستشارين من داخل وخارج المعهد بدء من إعداد الخطة العلمية لإنفاذه وتوفير التجهيزات والمواد التدريبية اللازمة لتطبيقه وصولاً إلى توعية جميع منسوبيه بأهميته وتدريبهم على استراتيجياته وطرق تطبيقه القائمة على المتابعة اليومية والمستمرة لسلوك الطالب المتدرب طوال عامين دراسيين بتقديم أنشطة وتمارين عملية وأساليب تقويمية وخطط تطويرية تعمل على اكسابه أخلاقيات العمل اللازمة لنجاحه المهني وتنميتها عملياً بشكل يومي طوال تواجده سواء في الفصل أو المعمل أو ورشة العمل. وتضمن محتوى المنهج أكثر من 20 محوراً لبناء الشخصية يهدف إلى تصحيح المفاهيم الخاطئة عن العمل الفني وبيان قيمته الحقيقية وتقويم السلوكيات الخاطئة والعادات السيئة في التعليم والتدريب وتعديل أنماط السلوك التي تعيق الإنتاج وتقضي على الحياة المهنية والتدريب على العمل الجماعي والاستفادة من التقنية الحديثة ومعرفة اللوائح والانظمة الإدارية التي يحتاجها في مستقبله الوظيفي من خلال عشرة تطبيقات أساسية: الحضور، وخصائص الشخصية، والعمل كفريق واحد، والمظهر، والاتجاهات الإيجابية، ومهارات التنظيم، والإنتاجية، ومهارات الاتصال، والتعاون، والاحترام⁶¹.

مر البرنامج بثلاث مراحل تطويرية، المرحلة الأولى بدأت عام 2002 حيث تم إعداد محتوى تضمن عشر سمات رئيسية، كل سمة تتكون من عشرين وحدة بعشر وحدات لكل مستوى دراسي، تم تقسيمها على مدار الفترة الدراسية التي تستغرقها لإعداد الطالب المتدرب الذي سيتخرج فنياً وتقنياً في صيانة السيارات اليابانية بعد عامين دراسيين. (مادة بناء الشخصية وأخلاقيات العمل كتاب الطالب مذكرة داخلية، 2002-2003). رافق التدريب خلال مرحلة التطوير الأولى نظام النقاط الإيجابية والسلبية، يهدف إلى توثيق جميع تحركات الطالب المتدرب في جميع الأوقات ومن كل المحيطين به من منسوبي المعهد لتنمية الرقابة الذاتية والحس بالمسؤولية وتكوين هاجس الرقابة الخارجية الدقيقة عند ارتكابه لأي مخالفة أو حين يتصرف باستهتار ولا مبالاة. (نظام النقاط الإيجابية والسلبية Negative Points Rule & Positive) مذكرة تعليمات داخلية، 2002-2003). وفي عام 2005 ونتيجة لتوصيات وملاحظات أعضاء مجموعة العمل للشركات المساهمة في المعهد تم تغيير مسمى مادة بناء الشخصية وأخلاقيات العمل إلى برنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل لإعطاءه عمومية وشمولية وتعتبر هذه المرحلة التطويرية الثانية. (مذكرة بناء الشخصية وأخلاقيات العمل كتاب المدرب، 2005-2006). المرحلة التطويرية الثالثة كانت عام (2009) حيث تم تطوير برنامج شامل لتنفيذ منهج أخلاقيات المهنة بحيث أصبح يُطبق ويُشرح بشكل يومي طوال الأسبوع الدراسي من قبل جميع المدربين. ففي الدقائق العشر الأولى

(⁶⁰) المعهد العالي السعودي الياباني للسيارات بجدة (www.sjahi.org)

(⁶¹) واس. www.spa.gov.sa/607985

من بداية كل حصة تعليمية يقوم جميع المدربين بتطبيق نموذج التقييم والمتابعة للبرنامج تلقائياً على صفحة الطالب مباشرة على الحاسب الآلي وتم إلغاء نظام النقاط اليدوي. (مذكرة المدرب لبرنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل، 2009).

مشكلة البحث:

تحدد مشكلة البحث الحالي في عدم إجراء دراسة أو بحث تقويمي تجميعي سابق لبرنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل على مستوى البرنامج ككل؛ حيث تم تقويمه في الفصل التمهيدي فقط من التعريف العام بالمقرر ومجالات سماته، والتعريف بـ لوائح وأنظمة المعهد دون فصوله الدراسية الأخرى المطبقة له (الأول، الثاني، الثالث، الرابع) على الرغم من اعتماده ضمن خطة مناهج المعهد منذ بدء الدراسة عام 2002.

أسئلة البحث:

يهدف هذا البحث إلى الإجابة عن التساؤل الرئيس التالي:

– ما درجة تقويم برنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل من وجهة نظر الطلاب المتدربين بالمعهد العالي السعودي الياباني للسيارات

بجدة؟

للإجابة على هذا التساؤل الرئيس تم الإجابة على السؤالين الفرعيين التاليين:

س1 / ما درجة استفادة عينة البحث الكلية من الطلاب المتدربين من دراسة سمات مجالات المنهج التدريبي لبرنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل في الفصول الدراسية منفردة ومجموعة (التمهيدي، الأول، الثاني، السنة الأولى، الثالث، الرابع، السنة الثانية، الفصول الخمسة مجتمعة) حسب الإطار التنفيذي لمنهج البرنامج؟

س2- ما درجة تقويم أداء أعضاء الهيئة التدريسية القائمة على تنفيذ وتدريب برنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل من وجهة نظر عينة البحث الكلية من الطلاب المتدربين؟

فرضيات البحث:

الإجابة على تساؤلات هذا البحث ستتم من خلال اختبار الفرضيتين التابعتين:

1- تفترض الباحثة وجود استفادة بدرجة إيجابية ما بين (كبيرة جداً إلى كبيرة) لدى عينة البحث الكلية من الطلاب المتدربين في المستوى الثاني بالدفعه 18 المتخرجين نهاية العام الدراسي 2021/2020 بالمعهد العالي السعودي الياباني للسيارات من دراسة سمات مجالات المنهج التدريبي حسب الإطار التنفيذي لمنهج برنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل المنفذ على مدى عامين دراسيين مدة كل عام دراسي 11 شهراً موزعاً على 5 فصول دراسية (التمهيدي، الأول، الثاني، الثالث، الرابع).

2- تفترض الباحثة وجود تقويم لفظي بدرجة إيجابية ما بين درجتي (كبيرة جداً إلى كبيرة) من درجات مقياس أداة البحث الخماسي لتقدير أداء أعضاء الهيئة التدريسية القائمة على تنفيذ وتدريب برنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل من وجهة نظر عينة البحث الكلية من الطلاب المتدربين.

أهداف البحث:

الهدف الرئيس لهذا البحث "الكشف عن درجة تقويم الاستفادة من دراسة سمات مجالات المنهج التدريبي لبرنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل من وجهة نظر عينة البحث الكلية من الطلاب المتدربين في المستوى الثاني بالدفعه 18 المتخرجين نهاية العام الدراسي 2021/2020 وفق إطاره التنفيذي المعتمد من الإدارة التعليمية والتنفيذية بالمعهد العالي السعودي الياباني للسيارات بجدة"، ولتحقيق هذا الهدف ركز على تحقيق الأهداف الفرعية التالية:

1- تحديد درجة استفادة عينة البحث الكلية من الطلاب المتدربين من دراسة سمات مجالات المنهج التدريبي لبرنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل في الفصول الدراسية منفردة ومجمعة (التمهيدي، الأول، الثاني، السنة الأولى، الثالث، الرابع، السنة الثانية، الفصول الخمسة مجمعة).

2- تحديد درجة تقويم الأداء التدريسي لأعضاء الهيئة التدريسية القائمة على تنفيذ وتدريب برنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل من وجهة نظر عينة البحث الكلية من الطلاب المتدربين.

أهمية البحث:

أولاً: الأهمية النظرية:

1- استجابة لما أوصت به بعض الدراسات والمؤتمرات بشأن ضرورة الاهتمام بمختلف مقررات وبرامج ومواثيق أخلاقيات العمل، ولدعم التوجه المستقبلي للمنظمات وحثها على بذل المزيد من خلال التوجه نحو تبين فاعليتها ووضع الخطط الكفيلة بتطويرها.

2- أهمية نوعي قطاع التعليم والتدريب التقني والمهني (الحكومي والخاص) الذي يعد من أكبر القطاعات المساهمة في الاقتصاد السعودي بالإضافة إلى حجم الخدمات التي يقدمها لشريحة كبيرة من المجتمع والتي كانت حافزاً قوياً للبحث في هذا الموضوع.

3- تعويض النقص في هذا الموضوع على مستوى الوطن العربي بشكل عام والسعودي بشكل خاص، فإجرائه يعتبر بداية مستقبلية لأبحاث ودراسات مشابهة يمكن أن تقوم بها الجهات التي تنفذ برامج مماثلة حيث تتجاوز نتائج هذا البحث المعهد العالي السعودي الياباني للسيارات بجدة إلى هيئات تعليمية وتدريبية أخرى، ومن خلال نتائجه سيتم تسليط الضوء على تجارب الجهات ذات العلاقة في هذا المجال محلياً وعربياً ودولياً والتعرف على العوامل المختلفة المرتبطة بها من حيث الحقائق والنظريات والتطورات المختلفة ومعرفة الجوانب الإيجابية والسلبية فيها.

4- إثراء المحتوى العلمي التربوي الذي يمكن الاعتماد عليه للمهتمين من الجهات الأخرى المعنية بهذه الظاهرة في اتخاذ القرارات بشأن الكيفية التي يجب أن تكون عليها أسس وأساليب غرس أخلاقيات العمل في الطلاب المتدربين في مختلف المؤسسات التعليمية وتعزيز مواطن الشخصية القوية لديهم وبنائها.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

1- تتبع أهمية هذا البحث من الدور الكبير الذي تلعبه الأخلاق بشكل عام ومقررات وبرامج أخلاقيات العمل بشكل خاص، وإسهامها الكبير في رفع قطاع التعليم والتدريب التقني والمهني على اختلاف أنواعه.

2- يستمد هذا البحث أهميته العملية من كونه يؤسس نظرياً وعملياً للربط المنطقي بين تقويم درجة الاستفادة من دراسة برامج أخلاقيات العمل وتطبيقاتها المماثلة؛ مما سيسهم في مساعدة متخذي القرار في الجهات الأخرى من وضع سياسات وبرامج ومقررات أكثر تطوراً وملاءمة ومواكبة لبيئة الأعمال الحالية.

3- إن الإجابة على تساؤلات هذا البحث بما يحقق أهدافه أمر مهم للطلاب المتدربين في المعهد العالي السعودي الياباني للسيارات بجدة من خلال تبيان مدى استفادتهم من دراسة برنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل، ومعرفة درجة اكتسابهم لمهارات سمات مجالاته وإمكانية تطبيق ما تعلموه على أرض الواقع.

4- إن الإجابة على تساؤلات هذا البحث بما يحقق أهدافه أمر مهم لأعضاء هيئة التدريس الذين يقومون بتدريب الطلاب على برنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل في المعهد العالي السعودي الياباني للسيارات بجدة للتأكد من جودة طرق وأساليب التدريس والتدريب المتبعة وما يستخدمونه من طرق تعليمية ووسائل تقويمية بما يُعزز سلوكياتهم الإيجابية وتلافي سلوكياتهم السلبية عند تنفيذه.

5- ستوفر نتائج هذا البحث معلومات جيدة لأعضاء مجموعة عمل الشركات المساهمة في المعهد العالي السعودي الياباني للسيارات بجدة حول تأثير البرنامج على سلوك الطلاب المتدربين خلال فترة الإعداد، تمهيداً لتولي مهامهم الوظيفية في مراكز الصيانة التابعة لشركات موزعي السيارات اليابانية في المملكة العربية السعودية بعد التخرج.

مصطلحات البحث:

- الإستفادة (Benefit): هي مصدر من استفاد، تقول أفدته فاستفاد وهو لا يأتي إلا لازماً، واستفاد: أي انتفع من الفائدة. والاستفادة هي مقدار ما يُستفاد من الفائدة، فقد تُعطى الفائدة ولا يُستفاد منها، وهذا الفعل يكون مرادفاً للأخذ. والاستفادة هي مقدار ما يؤخذ من الفائدة⁶².

- يشير مصطلح درجة الإستفادة في إطار هذا البحث إجرائياً إلى: تحديد درجة استفادة عينة البحث الكلية من الطلاب المتدربين بصورة قياس رقمي وتقييم لفظي في ضوء درجات مقياس أداة البحث حسب القاعدة التي اعتمدها الباحثة لتصنيف الاجابة الرقمية الحسابية إلى قيمة لفظية مقابلة معبرا عنه بقيمة المتوسط الحسابي ونسبته المئوية للاستجابات الكلية لعينة البحث النهائية من التدريب على سمات مجالات المنهج التدريبي لبرنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل خلال الفترة الزمنية لإنجائه لكل فصل دراسي على حدة والفصول الدراسية مجتمعة.

- يقتصر التقويم في البحث الحالي على: تبين درجة استفادة الطلاب المتدربين بالمعهد العالي السعودي الياباني للسيارات بجدة من دراسة سمات مجالات برنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل في الفصول الدراسية منفردة ومجموعة (التمهيدية، الأولى، الثاني، السنة الأولى، الثالث، الرابع، السنة الثانية، الفصول الخمسة مجتمعة) حسب الإطار التنفيذي لمنهج البرنامج من وجهة نظر الطلاب للتعرف على جوانب القوة والضعف من خلال تقديرات أفراد عينة البحث الكلية على محاور أداة البحث كخطوة لتطوير البرنامج وتحسينه. - يقصد بتقويم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس في هذا البحث بأنه: عملية قياسية تشخيصية علاجية تهدف إلى بيان جوانب القوة والضعف في الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس المنفذ لبرنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل بالمعهد العالي السعودي الياباني للسيارات بجدة من حيث الأساليب التي يتبعونها في التدريس والتقويم بهدف تطوير هذا الأداء بما يتناسب وتحقيق أهدافه المأمولة من خلال التوصيات والنتائج التي سيتوصل إليها هذا البحث.

- يقصد بالطلاب المتدربين في هذا البحث: جميع الطلبة الذين أنھو تدريبهم على برنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل بالدفعة 18 من المستوى الثاني "الفصل الرابع" المتخرجين بنهاية العام الدراسي 2020-2021 من المعهد العالي السعودي الياباني للسيارات بجدة.

- يقصد بالمعهد العالي السعودي الياباني للسيارات: معهد تدريب غير هادف للربح أنشئ بدعم من الحكومتين السعودية واليابانية، يسعى إلى توفير فرص تدريبية لتوظيف الشباب السعودي في تقنية صيانة السيارات وتزويدهم بالخبرات اللازمة التي تتماشى مع سوق قطاع السيارات.

- يشير مصطلح برنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل في إطار هذا البحث إجرائياً إلى: درجة استفادة الطالب المتدرب بصورة قياس رقمي وتقييم لفظي في ضوء درجات مقياس أداة البحث من محاضرات برنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل "العشر الكبار" التي يتناولها البرنامج التدريبي المتمثلة في: الحضور، الشخصية، العمل الجماعي، المظهر، الموقف الشخصي، الإنتاجية، مهارات التنظيم، الاتصال، التعاون، الاحترام. إضافة للتعريف بكل من نظم ولوائح المعهد الداخلية، ونظم ولوائح قوانين العمل السعودي على مدار فترة التدريب بالمعهد الممتدة لمدة خمسة فصول دراسية على مدى عامين دراسيين.

⁶² <http://www.alfaseeh.com/vb/showthread.php?t=47324>

الإطار النظري والدراسات السابقة:

التقويم التربوي:

أصبح التقويم التربوي اليوم في الوقت الحاضر من أهم مجالات العلوم التربوية التطبيقية التي تضم متخصصين مؤهلين تأهيلاً عالياً في تطوير التعليم والإصلاح المنشود في المجالات التعليمية والتربوية، وبات لا يخلو أي برنامج تعليمي أو تدريبي من برنامج تقويمي، مما أسفر إلى ازدهاره في عموم المجالات التعليمية والتربوية المختلفة. (شعلة، 2000، الصفحات 24-25). ولقد شاع استخدام مصطلح التقويم التربوي بين التربويين، فيرى (الفضل، 2015) بأنه: "جهد توجيهي تصحيحي كامل لنتائج عملية التعليم والتعلم التي تحيط بجميع جوانب التكوين المعرفي والسلوكي والمهاري للمتعلم بقصد تصحيحها أو تحسينها تشمل المجموعة بأكملها التي حققت أهداف المنهج دون تعلق بالعقبات التي يلاحظها الفرد أو المجموعة"، وهو عند (فتح الله، 2006): "نشاط يسهم في تشخيص البرامج والأنشطة التربوية التي يحددها التربويون أو يطبقونها لتحديد نقاط القوة والضعف فيها لإصلاحها وتحسينها وتجاوز أدائها منفذها. ويعد تقويم البرامج الأكاديمية بمثابة تغذية راجعة لها حيث يسهم في تطويرها من خلال تشخيص نقاط القوة لتعزيزها؛ ووضع الحلول المناسبة لجوانب الضعف ومعالجتها وتصحيحها بما ينسجم مع التطور الحاصل في كافة مجالات الحياة. (Royse, Thyer, & Padgett, 2010). ولتقويم البرامج التعليمية عند (Laverne, 2002: 106) خمسة أنواع تتمثل في: التقويم من خلال التقارير وملفات الأداء أو الإنجاز، التقويم الذاتي، التقويم من وجهة نظر أساتذة البرامج، التقويم من وجهة نظر الأقران، التقويم من وجهة نظر المستفيدين. (السيد، 2017، الصفحات 38-40). وترى (Garcia, 2009) أن تقويم البرامج من خلال آراء الخريجين يساعد المؤسسات التعليمية على تحديد نقاط القوة والمحاور التي تحتاج إلى تحسين لمواكبة التطورات التعليمية، مما يسهم في تلبية احتياجات المجتمع ومتطلبات سوق العمل. (المالكي، 2017، صفحة 275). ولقد أوضحت العديد من الدراسات كدراسة (الزهراني م.، 2020) و (العيد، 2018) و (ممدوح، الدعيس، و الدعيس، 2017)، أهمية تقويم الطلاب للأداء التدريسي فيرون بأنها عملية ضرورية وأن نتائجها ذات مصداقية، وأن متخذي وصناع القرار في المؤسسات والمعاهد التعليمية بحاجة إلى مخرجات عملية لتقويم هذه النواتج لأنها تسهم في تحقيق أهدافها ورسالتها وتطوير فاعلية وكفاءة كل من الإدارة والأستاذ والمؤسسة التي ينتمون إليها. حيث أن تحديد الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطلاب وتقويم جودة تلك الممارسات يساعد على رفع كفاءة الخريجين مما سيؤثر إيجابياً على عملهم المستقبلي، شريطة أن تؤخذ نتائجه في الاعتبار من قبل الإدارات ورؤساء الأقسام، مما ينعكس إيجاباً على مصلحة الطلاب وعلى جودة مخرجات المؤسسات التعليمية والتدريبية المختلفة (مراد و محاسنة، 2020، صفحة 559).

أخلاقيات العمل:

"احتلت أخلاقيات العمل حيزاً مهماً في مجال الأعمال العالمية (Kara et al, 2016) واكتسبت اهتمام العديد من الباحثين والمختصين والمديرين (Rashid & Ibrahim, 2008) حيث أنها تمثل الموضوع الأكثر شيوعاً في البحث والمناقشة في السنوات الأخيرة (Abdi et al, 2014) فغاية أبحاث أخلاقيات العمل كما يراها (MacNab et al, 2007) ليس تحديد ما هو أخلاقي أو غير أخلاقي، بل تقييم الكيفية التي تؤثر فيها المتغيرات مثل الثقافة في الإدراكات والأدوات المستخدمة لإدارة الأخلاق". (ياسين، 2021، صفحة 222). ولقد أصبحت أخلاقيات العمل من أهم المبادئ الاجتماعية التي تنبع من الإيمان الكامل بقيمة العمل الذي نقوم به وترتبط ارتباطاً وثيقاً بإتقان ما نحن مكلفون بإنجازه. (الزبد، 2018). وغد التحلي بأخلاقيات عمل رفيعة من المواضيع المهمة لشغل أي وظيفة في مؤسسة ما، سواء أكانت مهنية أم أكاديمية أم تأهيلية أم تدريبية خاصة أم حكومية، فهي بمثابة سيطرة ذاتية للفرد باعتباره قادر على إن يميز بين ما هو صحيح وما هو غير صحيح في سلوكه أثناء العمل. (العكاشة، 2020). وأكدت (Mary, 2005) على أن التطور الأوسع في مجال أخلاقيات العمل بدى واضحاً وملفتاً للنظر في مجال التعليم والتدريب

ففي الولايات المتحدة تمت دراسة هذا الموضوع وصدرت كتب متخصصة في هذا المجال، وبحلول منتصف الثمانينيات، كان هناك ما لا يقل عن 500 مقرر تدريسي في أخلاقيات العمل يتم تدريسها في جميع ولاياتها تقدم 90% منها نوعاً من التدريب في هذا المجال. ومن ثم بدأت مراكز أخلاقيات العمل الأخرى بالظهور في جامعات مختلفة، وظهرت المجالات المتخصصة في هذا المجال. (فلاق، 2016، صفحة 135). وادخلت أخلاقيات العمل كمادة دراسة مستقلة في جميع الجامعات العالمية تقريباً، وظهرت أهداف ومفاهيم جديدة في هذا الصدد وقواعد وأخلاقيات مهنية ووظيفية ذات صلة. (نجم، 2015، صفحة 13). فأصبح لا يكاد يخلو قسم أو معهد سواء أكان تعليمياً أو مهنيًا أو تقنيًا أو تدريبيًا حكوميًا أو خاصًا في مختلف القطاعات إلا ويتواجد فيه مادة تدريسية تحت مسمى أخلاقيات العمل أو المهنة ضمن مقرراتها حتى أن البعض طالب بتدريسها قبل بداية المرحلة المتوسطة حتى يشب الطالب مدركاً لواجبات ومسؤوليات المهن المختلفة بينما نجد أن أخلاقيات العمل تجد جذورها بالفعل منذ المدرسة الابتدائية فيكبر الطالب وينشأ على احترام فضيلة الصدق والعدالة والأمانة وأداء الواجب، وهذه هي محاور أخلاقيات العمل. (القناديلي، 2015، صفحة 20).

التعريف بالمعهد العالي السعودي الياباني للسيارات بجدة:

يقع المعهد العالي السعودي الياباني للسيارات بجدة (Saudi Japanese Automobile High Institute) والذي يرمز له اختصاراً بالعربية (سجاهي-SJAH) ⁶³ على الطريق السريع جدة - مكة المكرمة، بعد مدخل مدينة الملك عبد العزيز الطبية ومقابل مدينة الملك فهد للاتصالات بحوالي 32 كم من مدينة جدة، تم افتتاحه عام 2003/03/19م وبدأت الدراسة الفعلية به في 2002/09/01م، ويحظى بدعم من وزارة الاقتصاد والتجارة والصناعة اليابانية (METI) وموزعي السيارات اليابانية في المملكة المشاركين (JADIK) واتحاد مصنعي السيارات في اليابان (JAMA). وتم تمويل تكاليف إنشائه من قبل موزعي السيارات اليابانيين في المملكة ومصنعي السيارات في اليابان، ودعمته الحكومتان السعودية واليابانية بالأرض والمعدات والأجهزة والخبراء. ويتحمل موزعو السيارات اليابانيون في المملكة وصندوق تنمية الموارد البشرية السعودي تكاليف التشغيل السنوية. **وبهدف المعهد إلى:** الاستثمار في تدريب وتأهيل وتوظيف الشباب السعودي، بتقديم تدريب عملي تطبيقي عالي المستوى في مجال تقنية وصيانة السيارات بما يواكب ما تقدمه شركات صناعة السيارات اليابانية مع توفير فرص عمل للخريجين مع موزعيها المتواجدين في مختلف مدن المملكة. وبلغ عدد الشركات المساهمة فيه **10 شركات:** (شركة عبد اللطيف جميل المحدودة-تويوتا، شركة الحمراي المتحدة-نيسان، شركة مؤسسة العيسائي للتجارة-ميتسوبيشي، شركة عبدالله هاشم المحدودة-هوندا، شركة أحمد بامعروف للسيارات المحدودة-سوزوكي، شركة الحاج حسين علي رضا وشركاه المحدودة-مازدا، شركة باخشب إخوان القابضة المحدودة-ايسوزو، شركة عبد اللطيف العيسى للسيارات-ايسوزو + نيسان، شركة ايسوزو موتورز السعودية المحدودة-ايسوزو، مجموعة اليمني-سوبارو). **تم تصميم مناهج تقنية وصيانة السيارات في المعهد من قبل فريق مصنعي السيارات اليابانية بهدف إعداد تقنيين سعوديين متخصصين يتمتعون بخبرة عملية تعادل المستوى الثالث لتقنيي صيانة السيارات في اليابان. الحد الأدنى لمتطلبات القبول في المعهد:** حصوله على شهادة الثانوية أو ما يعادلها بنسبة أعلى من 60%، يجب ألا يزيد عمره عند القبول عن 25 سنة، اجتياز اختبارات القبول والمقابلة الشخصية والفحص الطبي. **يحصل الطالب عند تخرجه على شهادة دبلوم في تقنية وصيانة السيارات اليابانية ما يعادل المستوى الثالث لتقنيي صيانة السيارات في اليابان ودبلوم الكليات التقنية في المملكة ويتم التدرج الوظيفي في الشركة التي يعمل بها بدءاً من مسمى " فني صيانة سيارات" وصولاً إلى "مدير عام صيانة".**

التعريف ببرنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل:

ساهم قادة الأعمال والصناعة بقسم التكنولوجيا وتعليم الكبار في ولاية جورجيا بالولايات المتحدة الأمريكية في بناء هذا البرنامج من خلال تحديد المجالات الأساسية لأخلاقيات العمل (Big Ten) التي يجب تدريسها وتدريبها لإنشاء قوة عاملة فعالة وكفؤة. والتي تضمنت: (الحضور، الشخصية، العمل الجماعي، المظهر، الاتجاهات، الإنتاجية، المهارات التنظيمية، التواصل، التعاون، الاحترام). يتضمن المشروع خمسة عناصر أساسية لازمة لضمان توعية وتوجيه جميع العاملين بالمؤسسة بضرورة ممارسة كافة الأنشطة التي تتم داخلها وفق مبادئ وأسس أخلاقيات العمل الجيدة وهي كالآتي:

1- برنامج التوجيه العام للمدربين والموظفين: والذي يركز على التدريب العام للمدربين والموظفين لإبراز اهتمام أصحاب العمل بأخلاقيات المهنة وأهميتها لهم.

2- برنامج التوجيه العام للطلاب: وهو عبارة عن جلسة مدتها ساعة ونصف تركز على تثقيف الطلاب الجدد حول أهمية أخلاقيات العمل المهنية الجيدة وكيفية تطبيقها في برنامجهم الأكاديمي.

3- الدروس الأسبوعية المركزة: يتم التأكيد على مسار واحد من منهج برنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل في كل أرجاء المؤسسة في بداية كل أسبوع من الفصل الدراسي.

4- التقييم المستمر والإرشاد للطلاب: يقوم المدرب بتقديم تقارير رسمية لتقييم الطالب المتدرب على البرنامج في تقرير منتصف الفصل الدراسي يقدم له كنوع من التغذية الراجعة يوضح فيه تطوره ليتيح تحسين أدائه قبل إصدار الدرجة النهائية في كشف العلامات. والتقرير النهائي يتم فيه رصد الدرجة التي حصل عليها المتدرب في البرنامج أثناء دراسته لكل دورة وتسجيلها في سجله الأكاديمي الدائم.

5- التسويق الداخلي للبرامج لاستمرار تأكيد أهمية أخلاقيات العمل الجيدة لتعزيزه وتحفيزه والتسويق الخارجي بالتعريف به وعرضه على مجتمع الأعمال والصناعة. (الزهراني س.، 2009، الصفحات 1-19).

معايير أداء الطالب في برنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل:

فيما يلي ملخص للخصائص السلوكية ومعايير أداء الطالب المتوقعة في المجالات العشر للأخلاقيات المهنية التي يركز عليها برنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل:

1- الحضور (المواظبة): يتعلم الطالب المتدرب في هذا المجال بأن جميع المديرين سواء أكان المعهد أم أرباب العمل يطمحون إلى التزامه بالحضور في الوقت المحدد وبأن سلوكه ذلك يؤثر على نجاحه. فيجب أن يحضر مالا يقل عن 90٪ من المحاضرات، والحرص على الوصول والمغادرة في الوقت المحدد، وإبلاغ المحاضر مسبقاً في حال التغيب أو التأخير. ويقوم المعهد بتكريم المتميزين من الطلاب المتدربين في الحضور نظير المواظبة والمثابرة والالتزام.

2- الصفات شخصية: تشمل الخصائص المرغوبة في الطالب التي يجب أن يتحلى بها ويلتزمها بالإخلاص، والولاء، والأمانة، والاستقلالية، والاعتمادية، والمبادرة، والانضباط الذاتي، وتحمل المسؤولية.

3- العمل كفريق: يركز هذا المجال على تعليم المتدرب كيفية البحث باستمرار عن فرص التعليم واكتساب السلوك الأخلاقي في التعامل واحترام حقوق الآخرين والعمل كفريق واحد بتباع إستراتيجية الكايزن اليابانية (KAIZEN) للتحسين المستمر⁶⁴. ويعد إتقانها من أساسيات نجاحهم الشخصي ونجاح زملائهم وشركتهم، ويولي مشرفي مراكز العمل أهمية كبيرة لهذه الميزة ويعملون على ترقية ومكافأة أولئك الذين يتصفون بها.

(⁶⁴) للتعرف على إستراتيجية الكايزن اليابانية (KAIZEN) للتحسين المستمر أنقر الرابط <https://fourprinciples.com/ar/kaizen>

- 4- المظهر: يتعلم الطالب المتدرب في هذا المجال أن مظهره انعكاس مباشر للمحيط الذي نشأ فيه، فهو يتحكم في نظرة الآخرين ويعطي فكرة ثابتة لا يمكن التراجع عنها أو تغييرها.
- 5- الاتجاهات (المواقف الشخصية): يركز هذا المجال على تعليم الطالب المتدرب أهمية اتخاذ القرارات الصائبة في المواقف الشخصية وكيفية تطوير توقعات واقعية وإظهار مستوى مقبول من الثقة بالنفس والرضا عن الذات وإبداء المواقف الإيجابية في مكان العمل وبأن التفكير الإيجابي ينمي الوعي الموجه نحو الأهداف ويبدو معه التخطيط للحاضر والمستقبل أفضل.
- 6- الإنتاجية: يركز هذا المجال على تعليم الطلاب اتباع مبادئ السلامة والحفاظ على الأدوات، وعلى منطقة العمل نظيفة ومرتبّة، واتباع اللوائح والتعليمات والإجراءات الصحيحة، وتطوير عادات العمل الفعالة.
- 7- مهارات التنظيم: يوفر هذا المجال مؤشرات وأنشطة للوصول إلى الكفاءة المطلوبة في المهارات الإدارية التنظيمية الذاتية المتعلقة بإدارة التغيير والإجهااد وتحديد الأولويات، وإظهار المرونة في التعامل مع التغيير فتعلم ذلك يمكن من بلوغ أعلى مستوى ممكن من الفعالية والإنتاجية بشكل مباشر ومختصر.
8. فن الاتصال: يجب أن يتعلم الطالب المتدرب في هذا المجال كيفية إظهار مهارات الاتصال اللفظي وغير اللفظي والاستعداد لتلقي أو إرسال أي اتصال وكيفية اكتسابها وتطويرها.
9. التعاون: لكي يحقق المتدرب نجاحاً مهنيّاً وشخصيّاً في هذا المجال يجب عليه إظهار المهارات القيادية والقدرة على حل المشكلات والتعامل مع النقد والشكوى بالطريقة المناسبة. إن إكتساب مهارة التعامل الجيد مع الرؤساء والزملاء والقدرة على التفاعل المهني لها أثرها في دراسته وعمله ونجاح الآخرين من حوله.
10. الاحترام: يتعلم الطالب المتدرب في هذا المجال كيفية التعامل الجيد مع التنوع الثقافي والعرقي وعدم مضايقة الآخرين وإزعاجهم وعدم ممارسة أي شكل من أشكال التمييز العنصري. فمثل هذا السلوك قد يتسبب في رفع دعاوى قضائية ضده أو ضد صاحب العمل بسبب ذلك التمييز العنصري الصادر منه. (مذكرة المدرب لبرنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل، 2009، الصفحات 20-5)

المبحث الثاني: الدراسات السابقة:

تم إجراء هذا البحث بهدف الوصول لدرجة تقويم كل من استفادة الطلاب المتدربين بالمعهد العالي السعودي الياباني للسيارات بجدة من دراسة سمات مجالات المنهج التدريبي لبرنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل، وتقويم أداء هيئته التدريسية المنفذة له أي أن هذا البحث يركز على متغيرات محوري (تقويم الاستفادة من دراسة سمات مجالات المنهج التدريبي لبرنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل وتقويم الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس والتدريب المنفذة له من وجهة نظر الطلاب) وعليه ستحاول الباحثة قدر المستطاع البحث عن دراسات سابقة ذات علاقة بمحوري البحث كما يلي:

المحور الأول - دراسات سابقة تناولت تقويم درجة الاستفادة من دراسة سمات مجالات المنهج التدريبي لبرنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل أو أخلاقيات المهنة من وجهة نظر الطلاب.

المحور الثاني - دراسات سابقة تناولت تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر الطلاب.

ونظراً لأهمية الدراسات السابقة والتي تعتبر من أهم خطوات مراحل البحث العلمي لأنها تزود الباحث بمعارف ومعلومات حول البحث المراد بحثه من حيث التعرف إلى ما توصلت إليه من نتائج وتوصيات ومقترحات، وبتصفح الباحثة لما يتعلق بجانب أبحاث ودراسات أخلاقيات العمل والمهنة؛ وفي حدود إطلاعها لم تجد حتى هذه المرحلة البحثية دراسات سابقة تقويمية مباشرة أو مماثلة

لبحثها الحالي اهتمت بتقويم وتحديد درجة استفادة الطلاب الدارسين والمتدربين من برامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل كمواضيع أكاديمية مقررة ضمن المنهج الدراسي - بالرغم من وجود مقررات أخلاقيات العمل في كثير من الخطط الدراسية سواء أكان تعليمياً أساسياً أو جامعياً أو معاهد بمختلف تخصصاتها - إلا أن هناك الكثير من الدراسات السابقة التي استفادت منها الباحثة تناولت أخلاقيات العمل إلا أنها جميعها اتفقت في تناولها لها كسلوك مكتسب صادر وليس كمقررات لبرامج تدريبية مدروسة؛ وهنا وجه الاختلاف بين هذا البحث وتلك الدراسات، وستكتفي الباحثة في هذه المسئلة بعرض ثلاث دراسات لكل محور من محوريه تنتهي بتعقيب عام بما يتناسب مع بحثها الحالي قدر المستطاع وسيتم عرضها من الأحدث إلى الأقدم على النحو التالي:

المحور الأول: دراسات تناولت أخلاقيات العمل:

1/1- دراسة (معتوق و امسلم، 2020) بعنوان: (أثر أخلاقيات العمل على الصورة الذهنية للمنظمة: دراسة ميدانية على الإدارة العامة لمصرف الصحاري - طرابلس). أجريت على 52 موظفاً من المديرين العاملين بالإدارات العامة ومدراء الإدارات ورؤساء الأقسام بمصرف الصحاري بطرابلس بدولة ليبيا، واستهدفت الدراسة الميدانية القطاع المصرفي للتعرف على واقع وطبيعة أخلاقيات العمل ومعرفة العلاقة والاثار بين أخلاقيات العمل والصورة الذهنية للمنظمة قيد الدراسة؛ وأجريت وفق المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت استبانة مكونة من 43 فقرة. خلصت إلى أن مستوى أخلاقيات العمل وأبعاده مجتمعه كان مرتفعاً من وجهة نظر الباحثين، وجود أثر ذو دلالة إحصائية لأخلاقيات العمل على الصورة الذهنية للمنظمة. وأوصت الدراسة ببذل المزيد من الجهود من قبل إدارة البنك قيد الدراسة تجاه أبعاد أخلاقيات العمل. ضرورة زيادة وعي موظفيها بأخلاقيات العمل في أفعالهم وسلوكياتهم أثناء أداء وظائفهم من خلال برامج التدريب.

1/2- دراسة (منصور و النمر، 2020) بعنوان: (أثر تطبيق أخلاقيات العمل الإسلامي على تحقيق الميزة التنافسية في البنوك الإسلامية في فلسطين). تكون مجتمع البحث من موظفين عاملين في بنوك إسلامية في فلسطين، وهدفت إلى التعرف على أثر تطبيق أخلاقيات العمل الإسلامي على تحقيق الميزة التنافسية فيها، وتكون مجتمعها من 3 بنوك إسلامية: البنك العربي الإسلامي، والبنك الإسلامي الفلسطيني، وبنك الصفا. أجريت على عينة مكونة من 327 موظفاً تم اختيارها بالطريقة الطبقية العشوائية وفق المنهج الوصفي الارتباطي، استخدمت استبانة من 48 فقرة موزعة على مجالات تطبيق أخلاقيات العمل الإسلامي والميزة التنافسية. خلصت إلى ارتفاع معاملات الارتباط بين مجالات الميزة التنافسية وتطبيق أخلاقيات العمل الإسلامي، ووجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين تطبيق أخلاقيات العمل الإسلامي والميزة التنافسية. أوصت الدراسة بتعزيز أخلاقيات العمل وتدريب الموظفين على مواجهة المشاكل الأخلاقية. والعمل على إعداد مدونات أخلاقية خاصة والالتزام بها من قبل الجميع. والاستعانة بخبراء أخلاقيات متخصصين لتحديد ما تحتاجه من البرامج الأخلاقية في إطار جداول زمنية وفقاً لخطة محددة مسبقاً.

1/3- دراسة (محمد و محمد، 2020) بعنوان: (أثر أخلاقيات العمل الإداري في العمل المنظمي). تكون مجتمع البحث من جميع العاملين الموجودين في مستشفى شورش التعليمي في مدينة السليمانية بالعراق. وهدفت إلى تحديد علاقة الارتباط والاثار بين أخلاقيات العمل الإداري والأداء المنظمي من وجهة نظر عينة من الأفراد ومسؤولي القسم العاملين فيها. أجريت وفق المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام الاستبانة لجمع بياناتها. خلصت إلى أن هناك أثر لأخلاقيات العمل الإداري على الأداء التنظيمي مع وجود علاقة تبادلية بينهما، وجود اتفاق بمستويات عالية بين افراد العينة على كافة مضامين عبارات متغير اخلاقيات العمل الإداري. وجود علاقة ارتباط معنوية وموجبة بين اخلاقيات العمل الإداري والأداء المنظمي في المستشفى البحوث. وأوصت الدراسة بإنشاء برنامج خاص يهدف إلى ترسيخ ثقافة تبني أخلاقيات العمل الإداري الإيجابية التي تساهم في تحسين سمعتها المنظمة ونشرها بين جميع الموظفين. البحث الدائم والمستمر عن العناصر التي تساهم في الارتقاء بأخلاقيات العمل الإداري والتركيز عليها.

الخوﺮ الثاني: دراستﺎ تناولت تقويم الأداء التدريسي:

2/1- دراسة (الشيبان، 2019) بعنوان: (تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في قسم الإدارة والتخطيط التربوي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا) تم إجراؤه على 172 طالباً وطالبة على مستوى الدراسات العليا في قسم الإدارة والتخطيط التربوي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض. هدفت إلى كشف مواطن القوة في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في قسم الإدارة التربوية والتخطيط بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا لتعزيزها والاستفادة منها. وإمكانية نقلها للآخرين بوسائل متعددة، والتعرف على نقاط الضعف لتلافيها ومعرفة الحلول اللازمة لتحقيق ذلك والتوصل إلى مقترحات إدارية لتحسينه. أجريت وفق المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت استبانة من 48 فقرة، خلصت إلى حصول جميع مجالات الأداء التدريسي على درجة أداء متوسطة باستثناء المجال المتعلق بالعلاقات الإنسانية مع الطلاب والصفات الشخصية كان مرتفعاً، وأوصت الدراسة بالعمل على تنظيم ورش عمل لأعضاء هيئة التدريس داخل قسم الإدارة والتخطيط التربوي لتبادل الخبرات وتعزيز المهارات في تنفيذ وتقييم التدريس. وعقد دورات موجهة لأعضاء هيئة التدريس عن كيفية تنفيذ وتقييم التدريس بالتنسيق مع عمادة تطوير التعليم الجامعي.

2/2- دراسة (محمد و حسن، 2019) بعنوان: (تقويم الأداء التدريسي لأعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية الرياضية من وجهة نظر الطلبة) تم إجراؤها على عينة عشوائية طبقية من 140 طالب وطالبة من كلية التربية الرياضية في جامعة دهوك في كردستان العراق، بهدف التعرف على مستوى الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في التربية الرياضية، وتحديد دلالة الفروق في الأداء التدريسي لهم حسب متغيرات العمر والجنس والصف والخلفية التعليمية (علمي - أدبي). أجريت وفق المنهج الوصفي المقارن، واستخدمت استبانة من 34 فقرة. توصلت إلى أن مستوى الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بشكل عام كان متوسطاً بدرجة إيجابية. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء الطلاب حول الأداء التدريسي تعزى لمتغير الجنس. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء التدريسي من وجهة نظر الطلاب تعزى لمتغيرات العمر والصف والخلفية التعليمية. وأوصت الدراسة بتشجيع أعضاء هيئة التدريس على المشاركة في دورات التعليم المستمر لضمان جودة أدائهم التدريسي واستخدام أساليب التدريس الحديثة لزيادة فاعلية التدريس واستدامة مشاركة الطلاب في الأنشطة الصفية واللامنهجية.

2/3- اقتصرت دراسة (العمروسي و عمار، 2019) على عينة قصدية من 95 طالبة من خريجات دبلوم التربية العامة بجامعة الملك خالد، بهدف تقويم الأداء التدريسي لعضوات هيئة التدريس بكلية التربية للبنات. أجريت وفق المنهج الوصفي التحليلي، جمعت بياناتها استبانة خلصت إلى ارتفاع الأداء التدريسي لعضوات هيئة التدريس من وجهة نظر الطالبات على المستوى الكلي لأداة البحث وأبعادها الثلاثة (تخطيط التدريس، تفاعل الطالب، طرق التقييم وردود الفعل)، أوصت الدراسة بتعزيز جهود أعضاء هيئة التدريس الملتزمين بتحقيق معايير الجودة في الأداء التدريسي للمقررات الأكاديمية وإبلاغهم بنتائج تقييم طلابهم لأدائهم التدريسي في كل فصل دراسي ليصبحوا أكثر فاعلية وإنتاجية، الاهتمام بتعليقات طلابهم في نماذج تقييم أدائهم التدريسي لتعزيز نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف فيه. عقد ورش عمل في أحدث طرق التدريس وإعداد الخطط الدراسية وطرق التقويم اللازمة لتطوير الأداء.

التعقيب على الدراسات السابقة:

- اتفقت دراسات المحور الأول مع البحث الحالي في أهمية موضوع أخلاقيات العمل الذي حظي باهتمام محلي وعربي ودولي.
- أكدت دراسات المحور الثاني على أهمية تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس من قبل طلبتهم وتجويد الممارسات التدريسية وتحسين كفاءة وجودة المخرجات للمؤسسة التعليمية لانعكاس ذلك إيجاباً على استفادة الطلبة الخريجين.

- **اختلف** البحث الحالي عن الدراسات السابقة في حدوده الموضوعية والبشرية والمكانية والزمانية وعينته القصدية المكونة من جميع الطلبة الدارسين لبرنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل المتخرجين من المعهد السعودي الياباني للسيارات بجدة للعام الدراسي 2020-2021.

- **استفاد** البحث الحالي من الدراسات السابقة في عدة جوانب وخرج بالكثير من المؤشرات والدلالات لدعم وبناء وإثراء إطاره النظري، واختيار أفضل الأساليب المساعدة في تفسير نتائجه ومنهجياته المختلفة، طريق عرض تلك النتائج وتحليلها والكيفية التي يتم على أساسها تأكيد فرضياتها البحثية وأهميتها العلمية والعملية.

- **تميز** البحث الحالي عن الدراسات السابقة في أنه ركز على تقويم برنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل، وتقويم الأداء التدريسي لمنفذه من منظور طلبته المتدربين عليه في الجوانب الخاصة بهم والتي تمكنهم من الإجابة عليها بحيث تكون هناك صورة واقعية عن درجة جودته. كما تميز هذا البحث بأنه الأول من نوعه حسب علم الباحثة الذي يهتم بتقويم وتحديد درجة الاستفادة من دراسة برنامج أكاديمي أخلاقي مقرر ضمن منهج وخطة معتمدة.

منهج البحث وإجراءاته:

منهج البحث:

استخدم المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته وارتباطه بهذه النوعية من البحوث التقويمية.

حدود البحث:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصر البحث الحالي على تبيان درجة تقويم الاستفادة من دراسة سمات مجالات المنهج التدريبي لبرنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل من خلال أخذ آراء عينة البحث الكلية، باستجابتهم على استبيان أعدته الباحثة لهذا الغرض.

- **الحدود المكانية:** طبق هذا البحث بالمعهد العالي السعودي الياباني للسيارات بجدة.

- **الحدود الزمانية:** طبق هذا البحث نهاية الفصل الدراسي الثاني للعام 2021/2020.

- **الحدود البشرية:** طبق هذا البحث على الطلاب المتدربين في المستوى الثاني "الفصل الرابع" بالدفعة 18.

مجتمع وعينة البحث:

- **تمثل المجتمع الأصلي للبحث** في جميع الطلبة الذين أُنْهَوْا تدريبهم على برنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل. تم اختيار عينة البحث هذه بالطريقة القصدية بحيث يمثلون خصائص المجتمع الأصلي ككل.

- **العينة الاستطلاعية:** تم سحبها بالطريقة العشوائية بإجمالي 35 متدرب على برنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل واستخدمت استجاباتهم في التحقق من صدق وثبات أداة البحث الحالي.

- **اشتملت عينة البحث الأساسية** التي تم التطبيق عليها من خلال توزيع الاستبيان 194 طالباً بنسبة 100% وفقاً لإحصائيات وحدة القبول والتسجيل بالمعهد العالي السعودي الياباني للسيارات بجدة.

أساليب جمع بيانات البحث.

- **الأسلوب المكتبي:** عن طريق مراجعة الأدبيات من كتب مرجعية وبحوث ومقالات ومؤتمرات وندوات متعلقة بأخلاقيات العمل والتقويم التربوي وتقويم البرامج الأكاديمية؛ وتقويم الأداء التدريسي من وجهة نظر الطلاب المتخرجين والمستفيدين المتضمنة لموضوع البحث.

- **الأسلوب الميداني:** من خلاله جمع بيانات مفردات عينة البحث عن طريق أداة البحث "الاستبانة".

أداة البحث:

استخدمت الباحثة الاستبانة كأداة أساسية لدراسة الميدانية والتي هدفت إلى التعرف على وجهة نظر الطلاب المتدربين حول إستفادتهم من دراسة سمات مجالات المنهج التدريبي لمقرر برنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل وفق إطاره التنفيذي المعتمد من الإدارة التعليمية والتنفيذية بالمعهد.

خطوات بناء أداة البحث:

مر بناء أداة البحث في صورتها النهائية بالعديد من الخطوات الإجرائية تلخصها الباحثة فيما يلي:

- 1 - تم صياغة التعليمات الخاصة بأداة البحث لتعريف عينة البحث بهدف الأداة، والتعريف بالباحثة وموضوع البحث والغرض منه وبأن اجاباتهم ستحاط بالسرية التامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.
- 2 - تم صياغة عبارات أداة البحث بما يخدم أهدافها الرئيسية المرتبطة بدرجة تقويم استفادة الطلاب المتدربين من دراسة برنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل وفق الإطار التنفيذي لسمات مجالات المنهج التدريبي المعتمد من الإدارة التعليمية والتنفيذية بالمعهد العالي السعودي الياباني للسيارات بجدة.
- 3 - تم صياغة فقرات أداة البحث حسب الأهداف المطلوب تحقيقها، بحيث تكونت من 20 بنداً في ثلاث أجزاء رئيسية وعبارات واضحة ومفهومة على النحو التالي:
- الجزء الأول: خصائص المعلومات الشخصية للطلاب المتدرب بالدفعة 18 حسب المجموعة الدراسية، الشركة المانحة، الفئات العمرية.

- الجزء الثاني: درجة الانطباع الشخصي لاستفادة عينة البحث الكلية من محاضرات برنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل بعد أن أتموا عامين دراسيين وتم إعدادهم وتدريبهم على البرنامج في خمسة فصول (التمهيدي والأول والثاني) السنة الأولى، و(الثالث والرابع) السنة الثانية، واشتمل على 12 بند خصص منها للمجال الأول بندين والثاني ثلاثة بنود والثالث بندين والرابع بندين والخامس ثلاثة بنود.

4 - الجزء الثالث: درجة تقويم الأداء التدريسي لمنفذي البرنامج اشتمل على 8 بنود.

تم اعتماد مقياس ليكرت خماسي لتسجيل استجابات عينة البحث الكلية لتحديد درجة الاستفادة ودرجة تقويم الأداء التدريسي لمنفذي منهج البرنامج كالتالي: (كبيرة جداً وأعطيتم خمس درجات، كبيرة وأعطيتم أربع درجات، متوسطة وخصص لها ثلاث درجات، ضعيفة وأعطيتم درجتان، ضعيفة جداً وأعطيتم درجة واحدة).

صلاحية أداة البحث:

يقصد بصلاحية الأداة مدى سهولة ومناسبتها للتطبيق الميداني وهي على مستويين رئيسيين الأول منها يتعلق بمدى قدرة تلك الأداة على إعطاء قيم ثبات وصدق عالية والمستوى الثاني يتعلق بمدى موضوعيتها وسهولة وسرعة تطبيقها. وقد تم التأكد من صلاحية أداة البحث الحالي بحساب ثباتها وصدقها بالآتي:

- صدق أداة البحث: يقصد بصدق أداة البحث في أبسط معانيه أن تقيس ما وضعت لأجله، وللتأكد من صدق الأداة والتأكد من أنها تخدم أهداف البحث تم الآتي:

(صدق المحكمين): تم التحقق من الصدق الظاهري للأداة من خلال صدق المحتوى بعرضها في صورتها الأولية على مجموعتين من المحكمين. المجموعة الأولى من منتسبي المعهد العالي السعودي الياباني للسيارات بجدة ممن لديهم خبرة عملية طويلة في شؤونه منذ إنشائه، والمجموعة الثانية من ذوي الاختصاص والخبرة في مجال العلوم التربوية. ووفقاً لتوجيهاتهم ومقترحاتهم تم تعديل صياغة بعض

العبارات وتصحيحها لغوياً ودمج بعضها لتصبح 20 عبارة بدلا من 37 موزعة على ثلاث أجزاء، ومن ثم تم تطبيقها على عينة استطلاعية تكونت من 35 طالباً متدرجاً.

صدق المفهوم الفرضي (البناء): بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة البحث وللتأكد من صدق المفهوم الفرضي تم استخدام معامل الارتباط بين بنود "درجات الاستفادة" – بنود تقييم المنفذين؛ وكل من الدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للمجالات الخمسة مجتمعة والدرجة الكلية للاستبانة ككل، من خلال التطبيق على نفس العينة الاستطلاعية السابقة الذكر، ويوضح الجدول التالي رقم (1/أ) والجدول الذي يليه رقم (1/ب) نتائج تحليل بيانات العينة الاستطلاعية لحساب قيم معاملات الصدق الارتباطي باستخدام معامل ارتباط بيرسون:

جدول رقم (1 - أ) نتائج قيم الصدق الارتباطي لبنود من أداة البحث لعينة البحث الاستطلاعية (35 = ن):									
مسلسل ارتباط درجات البند بمتوسط الدرجة الكلية ل:									بنود المجال
للمجال 1	جميع المجالات	الاستبانة ككل	للمجال 2	جميع المجالات	الاستبانة ككل	للمجال 3	جميع المجالات	الاستبانة ككل	
01	**0.926	**0.974	**0.970	**0.931	**0.962	**0.917	**0.973	**0.971	
02	**0.869	**0.690	**0.683	**0.831	**0.785	**0.842	**0.715	**0.713	
03	-	-	-	**0.850	**0.784	**0.783	-	-	
مسلسل ارتباط درجات البند بمتوسط الدرجة الكلية ل:									بنود المجال
للمجال 4	جميع المجالات	الاستبانة ككل	للمجال 5	جميع المجالات	الاستبانة ككل	-	تقييم المنفذين	الاستبانة ككل	
1	**0.950	**0.960	**0.966	**0.928	**0.942	**0.925	**0.839	**0.743	
2	**0.941	**0.889	**0.878	**0.891	**0.790	**0.798	**0.774	**0.777	
3	-	-	-	**0.924	**0.905	**0.903	**0.759	**0.785	
4	-	-	-	-	-	-	**0.839	**0.743	
5	-	-	-	-	-	-	**0.835	**0.859	
6	-	-	-	-	-	-	**0.936	**0.964	
7	-	-	-	-	-	-	**0.932	**0.970	
8	-	-	-	-	-	-	**0.647	**0.607	
(*) القيم الارتباطية الواردة في الجدول أعلاه ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01 = α).									

جدول رقم (1 - ب) نتائج قيم الصدق الارتباطي البيني لمختلف مجالات أداة البحث لعينة البحث الاستطلاعية (35 ن =):								
الارتباط البيني بين الدرجة الكلية لـ:								
المجال	المجال الأول	المجال الثاني	المجال الثالث	المجال الرابع	المجال الخامس	جميع المجالات	تقييم المنفذين	الاستبانة ككل
المجال الأول	-	**0.899	**0.868	**0.886	**0.841	**0.933	**0.896	**0.931
المجال الثاني	-	-	**0.861	**0.937	**0.909	**0.967	**0.913	**0.959
المجال الثالث	-	-	-	**0.905	**0.865	**0.934	**0.846	**0.912
المجال الرابع	-	-	-	-	**0.953	**0.980	**0.935	**0.976
المجال الخامس	-	-	-	-	-	**0.964	**0.917	**0.958
جميع المجالات	-	-	-	-	-	-	**0.944	**0.992
تقييم المنفذين	-	-	-	-	-	-	-	**0.979
الاستبانة ككل	-	-	-	-	-	-	-	-
(**) القيم الارتباطية الواردة في الجدول أعلاه ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.01$).								

تم حساب صدق الأداة الحالية من خلال التطبيق على العينة الاستطلاعية السابقة البالغ عدد أفرادها 35 فرداً بحيث نتج عنه مايلي:

- تراوحت قيم معامل الارتباط بين قيم بنود المجالات (1-3) بمعدل عام نفس المجال المنتمية اليه فيما بين 0.831-0.931، وتراوحت قيم ارتباط نفس البنود بالمعدل العام الكلي لجميع المجالات الخمسة مجتمعة فيما بين 0.690-0.974، أما عن قيم ارتباط نفس البنود بالمعدل العام الكلي للاستبانة فقد تراوحت فيما بين 0.683-0.971. فيما وتراوحت قيم معامل الارتباط بين قيم بنود المجالات (4-5) والمعدل العام لنفس تلك المجالات المنتمية اليه فيما بين 0.891-0.950، فيما تراوحت قيم ارتباط نفس البنود بالمعدل العام الكلي لجميع المجالات الخمسة مجتمعة فيما بين 0.790-0.960، أما عن قيم ارتباط نفس البنود بالمعدل العام الكلي للاستبانة فقد تراوحت فيما بين 0.798-0.966. فيما تراوحت قيم معامل ارتباط البنود الـ 8 لتقييم المنفذين بمعدلها العام للتقييم فيما بين 0.647-0.936 وتراوحت قيم الارتباط لنفس البنود بالمعدل العام الكلي للاستبانة فيما بين 0.607-0.970. أما الارتباطات البينية بين مختلف المعدلات الكلية المستخرجة من بيانات بنود أداة البحث للمجالات منفردة أو مجتمعة أو الاستبانة الكلية فقد تراوحت فيما بين 0.841 - 0.992. المبينة في الجدول (1/ب) وجميع القيم الارتباطية الواردة في الجدولين السابقين رقمي (1/أ) و(1/ب) ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha = 0.01$. تؤكد تلك القيم على تمتع أداة البحث بصدق ارتباطي ما بين عالي جداً إلى متوسطة القيمة بين بنودها ومجالاتها المختلفة.

- ثبات أداة البحث: الثبات في أبسط معانيه يعني أن تعطى أداة البحث نفس النتائج تقريباً إذا أعيد تطبيقها على نفس المجموعة أو مجموعات مماثلة. وقد تم حساب ثبات الأداة الحالية بطريقة الاتساق الداخلي (آلفا كرونباخ) من خلال تطبيقها على نفس العينة الاستطلاعية المذكورة أعلاه والتي أسفرت نتائج تحليل بياناتها على قيم الثبات الموضحة في الجدول التالي رقم (2):

جدول رقم (2) قيم ثبات بنود أداة البحث والمحسوبة بطريقة الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ) لعينة البحث الاستطلاعية (35 = ن):		
ثبات أجزاء ومجالات أداة البحث	عدد البنود	قيمة الثبات بألفا كرونباخ
1 - المجال الأول للإطار التنفيذي لمنهج برنامج أخلاقيات العمل للفصل التمهيدي	2	0.800
2 - المجال الثاني للإطار التنفيذي لمنهج برنامج أخلاقيات العمل للفصل الأول	3	0.837
3 - المجال الثالث للإطار التنفيذي لمنهج برنامج أخلاقيات العمل للفصل الثاني	2	0.822
4 - المجال الرابع للإطار التنفيذي لمنهج برنامج أخلاقيات العمل للفصل الثالث	2	0.880
5 - المجال الخامس للإطار التنفيذي لمنهج برنامج أخلاقيات العمل للفصل الرابع	3	0.900
6 - ثبات بنود جميع مجالات الإطار التنفيذي لمنهج برنامج أخلاقيات العمل	12	0.969
7 - ثبات بنود تقويم منفذي برنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل	8	0.929
8 - الثبات الكلي لجميع بنود أداة البحث	20	0.977

يتضح من الجدول أعلاه أن ثبات بنود أداة البحث الحالية الـ 20 بنداً والمحسوبة بطريقة الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ) من خلال التطبيق على العينة الاستطلاعية تراوحت فيما بين 0.800-0.900 للمجالات الخمسة للإطار التنفيذي لمنهج برنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل، فيما بلغت قيمة الثبات الكلي لجميع بنود المجالات الخمسة الـ 12 مجتمعة 0.969، كما بلغ معامل ثبات بنود تقويم منفذي برنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل الـ 8 بنود 0.929، وبلغ معامل الثبات الكلي لجميع بنود أداة البحث الـ 20 بنداً 0.977 وهي درجة تؤكد على ثبات بدرجة عالية إلى جيدة وتدعم صدق الأداة مما يثبت تمتع هذه الأداة بمعامل ثبات يعتمد عليه.

خطوات إجراءات تطبيق أداة البحث:

طبقت الباحثة أداة البحث بعد إتمام خطوات بنائها والتأكد من صدقها وثباتها؛ وإخراجها في صورتها النهائية، واستكمال الإجراءات النظامية لتطبيقها، وأصبحت جاهزة للتطبيق وبعد موافقة سعادة المشرفة؛ والحصول على خطاب تسهيل مهمة من جامعة المدينة العالمية بماليزيا موجه لمن يهيمه الأمر بالمعهد العالي السعودي الياباني للسيارات بجدة للسماح للباحثة بتطبيق الأداة على أفراد عينة البحث الكلية من الطلاب المتدربين بالمستوى الثاني بالدفعة 18 المتخرجين بنهاية العام الدراسي 2021/2020، وبعد الحصول على موافقة إدارة المعهد مشكورة ببدء التطبيق على أن تقدم الباحثة نسخة من الدراسة النهائية المعتمدة بإذنه تعالى. بدأت الباحثة بعمل إجراءات تطبيق الدراسة على أفراد مجتمع البحث الكلي بعد التنسيق مع المعنيين بالمعهد بالاعتماد على جدول محاضرات المقررات التقنية لضمان تواجد كافة أفراد عينة البحث وقت التطبيق وتمت عملية التطبيق كالتالي:

- قامت الباحثة بتطبيق أداة البحث على مجتمع البحث كاملاً وهم الطلاب المتدربين بالمستوى الثاني بالدفعة 18 المتخرجين نهاية العام الدراسي 2021/2020 من المعهد العالي السعودي الياباني للسيارات بجدة من خلال رئيس وحدة القياس والتقويم بالمعهد في حصص المقررات التقنية باستقطاع جزء من وقت المحاضرات.

- نيابة عن الباحثة تولى مسؤول وحدة القياس والتقويم في المعهد بنفسه مشكوراً التعريف بالباحثة والبحث وتوضيح أهداف أدواته وبيان أهميته والفائدة المرجوة منه سواءً للطالب المتدرب أو للمعهد أو للمجتمع، كما طمأن مجتمعهم بأن إجاباتهم ستعامل بسرية تامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

- تمت في المرحلة الثانية من مراحل إعداد هذا البحث تطبيق الإستبانة المذكورة على جميع الحاضرين من الطلاب لحظة التطبيق والبالغ عددهم 194 طالباً من طلاب الدفعة الـ 18 المكونة أساساً من 194 طالباً ممن أكملوا دراسة مجمل سمات البرنامج حتى تاريخ التطبيق، أي أن نسبة عينة تطبيق أداة البحث الحالي بلغت 100% من إجمالي طلاب الدفعة 18 وهي عينة ممتازة لإتمام تحليل البيانات. ومن خلال تحليل بيانات التطبيق وجد أن جميع الاستبيانات صالحة ومكتملة البيانات ولم يستبعد أي منها وبالتالي فإن العينة الإجمالية النهائية التي يمكن تحليلها تشكل مجتمع البحث ككل.

- في المرحلة الثالثة تمت عملية تحليل بيانات التطبيق وعرض نتائج البحث كالتالي:

أولاً: خصائص المعلومات الشخصية للطلاب المتدرب بالدفعة 18 حسب المجموعة الدراسية، الشركة المانحة، الفئات العمرية، كما هو موضح في الجدول التالي رقم (3):

جدول رقم (3) المبين لتوزيع أفراد عينة البحث الكلية حسب كل من الشركة المانحة والفئات العمرية على المجموعات الدراسية (194 = ن):																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																			
المجموع الكلي	المجموعات الدراسية:										المتغير الديموغرافي وفئاته:																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																								
	A 01&02		B 03&04		C 05&06		D 07&08		E 09&10																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																										
	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																									
الشركة المانحة	21	10.8	2	0	10.3	12	6.2	18	9.3	9	4.6	80	41.2	1 / شركة عبد اللطيف جميل المحدودة (تويوتا)																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																					
	4	2.1	5	2.6	7	3.6	5	2.6	6	3.1	27	13.9	2 / شركة الحاج حسين علي رضا المحدودة (مازدا)																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																						
	5	2.6	6	3.1	3	1.5	5	2.6	6	3.1	26	12.9	3 / شركة مؤسسة العيسائي للتجارة (ميتسوبيشي)																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																						
	-	-	1	0.5	1	0.5	3	1.5	-	-	5	2.6	4 / شركة عبد اللطيف العيسى (ايسوزو + نيسان)																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																						
	3	1.5	3	1.5	6	3.1	4	2.1	4	2.1	20	10.3	5 / شركة عبدالله هاشم المحدودة (هوندا)																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																						
	5	2.6	7	3.6	9	4.6	7	3.6	9	4.6	37	19.1	6 / الطلاب المتدربين بدون عقد عمل																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																						
المجموع الكلي												38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6	38	19.6	42	21.6

أقل عمر	20 سنة	20 سنة	20 سنة	20 سنة	20 سنة
أكبر عمر	26 سنة	26 سنة	27 سنة	27 سنة	27 سنة

يوضح جدول (3) ترتيب الشركات المانحة والفئات العمرية حسب النسبة المئوية للمجموعة الدراسية:

- المجموعة الدراسية: يتضح من الجدول أعلاه أن 42 طالباً متدرباً يمثلون ما نسبته 21.6% من إجمالي أفراد مجتمع البحث ينتمون إلى المجموعة الدراسية (B-03&04)، والمجموعة (D-07&08) بحيث تقاسمتا المرتبة الأولى. في حين وجد أن 38 طالباً متدرباً يمثلون ما نسبته 19.6% من إجمالي أفراد مجتمع البحث ينتمون إلى المجموعة الدراسية (A-01&02) والمجموعة (C-05&06) جاءا بالمركز الثاني مناصفة. كما وجد أن 34 متدرباً ينتمون إلى المجموعة الدراسية (E-09&10) احتلت المركز الأخير بنسبة 17.5% تقارب للمجموعتين الأولى والثانية. وتعزو الباحثة هذا التقارب إلى حرص المسؤولين في المعهد على توزيع أعداد الطلاب في مجموعات بالتساوي قدر الإمكان من أجل الاستفادة من الشرح والفهم لجميع المواد.

- الشركة المانحة: يتضح من الجدول أعلاه أن 80 طالباً متدرباً يمثلون ما نسبته 41.2% من إجمالي أفراد مجتمع البحث ينتمون إلى شركة عبد اللطيف جميل المحدودة (تويوتا) والتي احتلت المركز الأول وبنسبة تقارب إلى النصف، في حين وجد أن 37 طالباً يمثلون ما نسبته 19.1% من إجمالي أفراد مجتمع البحث الذين ينتمون إلى (بدون عقد عمل) في المركز الثاني، وأن 27 طالباً متدرباً يمثلون ما نسبته 13.9% من إجمالي أفراد مجتمع البحث ينتمون إلى شركة الحاج حسين علي رضا وشركاه المحدودة (مازدا) في المركز الثالث، يليها شركة مؤسسة العيسائي للتجارة (ميتسويشي) في المركز الرابع بنسبة 12.9% بإجمالي 26 طالباً، يليها شركة عبدالله هاشم المحدودة (هوندا) في المركز ما قبل الأخير بنسبة 10.3% بواقع 20 طالباً متدرباً، وأخيراً وجد أن 5 من الطلاب المتدربين الذين يمثلون ما نسبته 2.6% من إجمالي أفراد مجتمع البحث ينتمون إلى شركة عبد اللطيف العيسى للسيارات (ايسوزو + نيسان)، وتعزو الباحثة احتلال شركة (تويوتا) المركز الأول من حيث أعداد الطلاب المتدربين الراغبين في توقيع عقد عملهم معها نظراً لانتشار مختلف أنواع سياراتها وتوافر قطع غيارها وورش صيانتها في جميع أنحاء المملكة.

- الفئة العمرية: يتضح من الجدول أعلاه أن 61 طالباً متدرباً يمثلون ما نسبته 31.4% من إجمالي أفراد مجتمع البحث ينتمون إلى الفئة العمرية (20 سنة فأقل). في حين وجد أن 43 طالباً متدرباً يمثلون ما نسبته 22.2% من إجمالي أفراد مجتمع البحث ينتمون إلى الفئة العمرية (أكبر من 20-21 سنة). كما وجد أن 32 طالباً متدرباً يمثلون ما نسبته 16.5% من إجمالي أفراد مجتمع البحث ينتمون إلى الفئة العمرية (أكبر من 23 سنة). بينما وجد أن 31 طالباً متدرباً يمثلون ما نسبته 16.0% من إجمالي أفراد مجتمع البحث ينتمون إلى الفئة العمرية (أكبر من 22-23 سنة) وهي نسبة تقارب للفئة السابقة. وأخيراً وجد أن 27 طالباً متدرباً يمثلون ما نسبته 13.9% من إجمالي أفراد مجتمع البحث ينتمون إلى الفئة العمرية أكبر من 21-22 سنة في حين بلغ متوسط عمر الطلاب المتدربين في المعهد 21.8 سنة بانحراف معياري 1.735، وأقل عمر 20 سنة، وأكبر عمر 27 سنة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

بعد الانتهاء من جمع الاستبانات ومراجعتها تمت عملية تفرغ البيانات وتحليلها باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS 25.0) باستخدام المعالجات الإحصائية التالية:

- 1- تم حساب ثبات أداة البحث (Reliability) بطريقة معامل ألفا أو معامل كرونباخ ألفا (Alpha Coefficient) أو (Cronbach's alpha) لعينة البحث الاستطلاعية.
- 2- تم حساب معامل الصدق الارتباطي (Validity) لأداة البحث لعينة البحث الاستطلاعية باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Coefficient Pearson Correlation).

3- للإجابة عن التساؤل الرئيس للبحث ولتحقيق الهدف الرئيس له لهذا البحث استخدمت الباحثة الإحصاء الوصفي ممثلاً في المتوسطات الحسابية ونسبها المئوية وانحرافاتها المعيارية.

4- للإجابة الإجابة على السؤال الفرعي الأول للبحث ولاختبار افتراض الباحثة التقريري الأول ولتحقيق الهدف الفرعي الأول استخدمت الباحثة الإحصاء الوصفي (Descriptive Statistics) ممثلاً في المتوسطات الحسابية (Mean) ونسبها المئوية وانحرافاتها المعيارية (Standard Deviation).

5 - للإجابة على السؤال الفرعي الثاني ولاختبار الافتراض التقريري الثاني ولتحقيق الهدف الفرعي الثاني استخدمت الباحثة الإحصاء الوصفي ممثلاً في المتوسطات الحسابية ونسبها المئوية وانحرافاتها المعيارية.

عرض وتفسير ومناقشة نتائج البحث:

تمت عملية عرض نتائج تحليل البيانات حسب مجالاتها الخمسة الرئيسية للإجابة على تساؤلاتها الفرعية وبالتالي الإجابة على سؤالها الرئيسي لتقديم مقترحات تعزيزية مبنية على نتائجها وفق التدرج التالي:

- من أجل الوصول إلى استنتاجات لهذه الدراسة البحثية تم الاعتماد بصورة رئيسية في العرض على المتوسطات الحسابية ونسبها المئوية وانحرافاتها المعيارية ومن ثم تحويلها إلى قيم لفظية مقابلة من المقياس المعتمد لأداة البحث لتحديد درجة الاستفادة من محاضرات برنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل في عبارات مجالات أدواته من وجهة نظر عينة البحث الكلية على النحو التالي:

- حساب مدى مقياس أداة البحث = القيمة الافتراضية العظمى - القيمة الافتراضية الدنيا للمقياس: "فمدى المقياس = 5 - 1 = 4".

- حساب طول فئات المقياس = المدى ÷ عدد فئات مقياس أداة البحث: "فطول الفئة = 5 ÷ 4 = 0.80".

- تحديد حدود فئات مقياس أداة البحث (العليا والدنيا) بطرح طول الفئة 0.80 من قيمة أكبر قيمة للمقياس 5 ثم طرح طول الفئة من الناتج 4.20 للوصول لحدود الفئة التالية وهكذا، كما تمت عملية تحويل المتوسطات الحسابية المتحققة إلى نسب مئوية فالمتوسط الحسابي المتحقق للعبارة أو المجال أو المجالات الكلية = المتوسط الحسابي المتحقق ÷ الدرجة الافتراضية العظمى لمقياس أداة البحث 5×100 . والجدول التالي رقم (4) يوضح درجة معايير قاعدة تفسير المتوسطات الحسابية ونسبها المئوية لتقويم درجات كل من الاستفادة من دراسة سمات مجالات برنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل أو تقويم أداء منفذه:

جدول رقم (4) يوضح درجة معايير قاعدة تفسير المتوسطات الحسابية ونسبها المئوية لتقويم درجات كل من الاستفادة من دراسة سمات مجالات المنهج التدريبي لبرنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل أو تقويم أداء منفذي البرنامج:		
فئات مقياس الإجابة اللفظية	قيمة الفئة رقمياً	حدود فئات المقياس اللفظي حسابياً حسب الطريقة المذكورة أعلاه إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي المتحقق ونسبته المئوية المتحققة للعبارة أو المجال:
1 - كبيرة جداً	5	أعلى من أو يساوي 4.20 أو بنسبة مئوية أعلى من أو يساوي 84.0 %
2 - كبيرة	4	أقل من 4.20 - 3.40 أو بنسبة مئوية أقل من 84.0 - 68.0 %
3 - متوسطة	3	أقل من 3.40 - 2.60 أو بنسبة مئوية أقل من 68.0 - 52.0 %
2 - ضعيفة	2	أقل من 2.60 - 1.80 أو بنسبة مئوية أقل من 52.0 - 36.0 %
1 - ضعيفة جداً	1	أقل من 1.80 أو بنسبة مئوية أقل من 36.0 %

وفيما يلي عرض نتائج تحليل تلك البيانات:

أولاً: درجة تقويم الاستفادة من دراسة محاضرات برنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل حسب الفصول الدراسية الخمسة منفردة ومجموعة:

للإجابة على السؤال الفرعي الأول الذي ينص على: "ما درجة استفادة عينة البحث الكلية من الطلاب المتدربين من دراسة سمات مجالات المنهج التدريبي لبرنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل في الفصول الدراسية منفردة ومجموعة (التمهيدي، الأول، الثاني، السنة الأولى، الثالث، الرابع، السنة الثانية، الفصول الخمسة مجموعة) حسب الإطار التنفيذي لمنهج البرنامج؟". ولاختبار الافتراض التقريري الأول والذي تفترض فيه الباحثة وجود استفادة بدرجة إيجابية ما بين (كبيرة جداً إلى كبيرة) لدى عينة البحث الكلية من دراسة سمات مجالات المنهج التدريبي حسب إطار التنفيذ المنفذ على مدى عامين دراسيين مدة كل عام 11 شهراً موزعاً على 5 فصول دراسية (التمهيدي، الأول، الثاني، الثالث، الرابع) بناء على التعريف الإجرائي لاختبار هذا الافتراض التقريري حسب القاعدة التي اعتمدها لتصنيف الاجابة الرقمية الحسابية إلى قيمة لفظية مقابلة لتصبح الدرجة الإيجابية المقصودة للاستفادة ما بين كبيرة جداً إلى كبيرة عند الحد الأدنى الافتراضي لفئة مقياس الدرجة كبيرة فأعلى من مقياس أداة البحث البالغ قيمة متوسطها الحسابي 3.40 / 5 فأعلى أو بنسبة مئوية افتراضية 68.0 % فأكثر افتراضياً والمقاسة عملياً بقيمة نسبة متوسط الاختلاف بين نسبة المتوسط الحسابي المتحقق فعلياً للاستفادة عن نسبة التقويم الافتراضي المقدّر بـ (68.0%). ولتحقيق الهدف الفرعي الأول من أهداف البحث والذي هدف إلى تحديد درجة استفادة عينة البحث الكلية من دراسة سمات مجالات المنهج التدريبي للبرنامج في الفصول الدراسية منفردة ومجموعة (التمهيدي، الأول، الثاني، السنة الأولى، الثالث، الرابع، السنة الثانية، الفصول الخمسة مجموعة). استخدمت الباحثة الإحصاء الوصفي ممثلاً في المتوسطات الحسابية ونسبها المئوية وانحرافاتها المعيارية والنتائج المعروضة أدناه تلخص درجة الاستفادة مرتبة حسب كل من قيم المتوسطات الحسابية ونسبها المئوية تنازلياً وانحرافاتها المعيارية تصاعدياً لعبارة كل مجال من مجالات أداة البحث على حده، تم عرض وتفسير النتائج على ثمانية مستويات بما يوازي عدد الفصول الدراسية منفردة ومجموعة، وتمت عملية القراءات التفسيرية لتلك النتائج على شكل جدول منفرد لكل مستوى تسهياً على القارئ الباحث فهم تفسير تلك النتائج كما يلي:

1 - درجة الاستفادة من دراسة المجال الأول (الفصل التمهيدي):

تلخص النتائج المعروضة بالجزء الأول من الجدول رقم (5 الصفوف 01-03) درجة الاستفادة من دراسة المجال الأول في الفصل التمهيدي التي تناولت التعريف بمادة وبرنامج بناء الشخصية ومفهوم أخلاقيات العمل والتعريف بنظم ولوائح المعهد كمقدمة أساسية لا غنى عنها لجميع المتدربين لفهم ماهية المادة وما هو البرنامج وماهية نظم ولوائح المعهد، وبناءً على تقديرات عينة البحث الكلية لدرجة الاستفادة من دراسة هذا المجال نجد أن:

1/1 - العبارة رقم (01) التي نصت على أن الاستفادة من "التعريف بمادة وبرنامج بناء الشخصية ومفهوم أخلاقيات العمل" احتلت المرتبة 2/1 من عبارات المجال الأول المخصص للفصل التمهيدي والمرتبة 12/10 على جميع عبارات أداة البحث المخصصة لتقدير درجة الاستفادة الكلية من دراسة البرنامج بمتوسط حسابي 3.96 من أصل 5 درجات وبنسبة مئوية 79.2% وانحراف معياري 1.020 وبتوسط اختلاف + 11.2 لنسبة متوسط التقويم المتحقق عن نسبة التقويم الافتراضي وبدرجة استفادة كبيرة

رقم الصف	رقم المجال	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الاستفادة

رقم الصف	رقم المجال	استفدت من محاضرات برنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل التي تناولت:	متوسط اختلاف نسبة التقويم المتحقق عن نسبة التقويم الافتراضي (68.0%)	اللمجال لكل	الدرجة
01	1	01 - التعريف بمادة وبرنامج بناء الشخصية ومفهوم أخلاقيات العمل.	3.96 + 79.2 + 11.2	1.020	10 كبيرة

1/2 - العبارة رقم (02) التي نصت على أن الاستفادة من دراسة "التعريف بنظم ولوائح المعهد" احتلت المرتبة 2/2 من عبارات مجال الفصل التمهيدي والمرتبة 12/12 على جميع عبارات أداة البحث من تقدير درجة الاستفادة الكلية من دراسة البرنامج بمتوسط حسابي 5/3.73 وبنسبة مئوية 74.6% وبانحراف معياري 1.280 وبتوسط اختلاف + 6.6 لنسبة متوسط التقويم المتحقق عن نسبة التقويم الافتراضي وبدرجة استفادة كبيرة. وتعزو الباحثة احتلال هذه العبارة المركز الثاني بمتوسط حسابي أقل من العبارة السابقة رقم (01) والمركز الأخير على جميع عبارات أداة البحث كونها تتناول قوانين التعريف بنظم ولوائح المعهد الجافة التي من أهمها نظام نسب الحضور والغياب، والخصص التعويضية، والتنبيهات والإنذارات، والنقاط الإيجابية والسلبية للبرنامج، ونظم المشاركة في صنع القرار.

رقم الصف	رقم المجال	استفدت من محاضرات برنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل التي تناولت:	المتوسط الحسابي	المتوسط نسبة التقويم المتحقق عن نسبة التقويم الافتراضي (68.0%)	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة:	الدرجة
02	1	02 - التعريف بنظم ولوائح المعهد (نظام ونسب الحضور والغياب، نظام الحصص التعويضية، نظام التنبيهات والإنذارات والالتزامات الأخرى).	3.96 + 79.2 + 11.2	1.020	1	12	كبيرة

1/3 - متوسط المعدل العام الكلي لدرجة الاستفادة الكلية من دراسة محاضرات البرنامج في الفصل التمهيدي لـ "التعريف بمادة وبرنامج بناء الشخصية ومفهوم أخلاقيات العمل" و "التعريف بنظم ولوائح المعهد" مجتمعة بلغ 5/3.848 ونسبة مئوية 77.0% وبانحراف معياري 0.969 وبتوسط اختلاف بلغ + 9.0 لنسبة متوسط التقويم المتحقق عن نسبة التقويم الافتراضي وبدرجة استفادة كبيرة وقد احتلت قيمة المتوسط الكلي لهذا المجال المرتبة الخامسة والأخيرة على جميع مجالات أداة البحث المكونة من 5 مجالات.

1 - معدل عام درجة الاستفادة من دراسة المجال الأول (الفصل التمهيدي)					
المتوسط الحسابي	نسبة متوسط	المتوسط اختلاف نسبة التقويم المتحقق عن نسبة التقويم الافتراضي (68.0%)	الانحراف المعياري	ترتيب المجال	الدرجة
3.848	77.0	9.0 +	0.969	5	كبيرة

1/4 - وتعزو الباحثة سبب ظهور النتائج بدرجة كبيرة وليست بدرجة كبيرة جداً ربما بسبب حداثة نوعية البرنامج للطلاب القادمين من المرحلة الثانوية فهم لم يعتادوا على مثل هذا النوع من البرامج بالإضافة إلى صرامة تطبيقه من قبل المدرسين وكافة المسؤولين في

المعهد بأقسامه ووحداته المختلفة؛ وتفعيل نظام النقاط السلبية والإيجابية، والإجراء التربوي الذي يتم إتباعه لتوجيه وتعديل سلوك الطالب المتدرب.

1/5 - مما سبق تؤكد الباحثة على تحقق اختبار افتراضها التقريبي الأول كلياً والذي تفترض فيه وجود استفادة بدرجة إيجابية تتراوح فيما بين (كبيرة جداً إلى كبيرة) لدى عينة البحث الكلية من دراسة سمات مجالات المنهج التدريبي حسب الإطار التنفيذي لبرنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل في المجال الأول المنفذ بالفصل التمهيدي لاستفادة متحققة فعلياً بدرجة كبيرة بمتوسطات حسابية تراوحت فيما بين 3.73-3.96 ونسبة مئوية 79.2-74.6% بمتوسطات اختلاف لنسبة متوسطات التقويم المتحقق عن نسبة التقويم الافتراضي تراوحت فيما بين + 11.2 إلى + 6.6% وهي قيم أكبر من الحد الأدنى الافتراضي لفئة الدرجة كبيرة من مقياس أداة البحث.

رقم الصف	رقم المجال	استفدت من محاضرات برنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل التي تناولت:	المتوسط الحسابي	نسبة متوسط	متوسط اختلاف نسبة التقويم المتحقق عن نسبة التقويم الافتراضي (68.0%)	الانحراف المعياري
01	1	01 - التعريف بمادة وبرنامج بناء الشخصية ومفهوم أخلاقيات العمل.	3.96	79.2	+ 11.2	1.020
03	1	1 - معدل عام درجة الاستفادة من دراسة المجال الأول (الفصل التمهيدي)	3.848	77.0	+ 9.0	0.969
02	1	02 - التعريف بنظم ولوائح المعهد	3.73	74.6	+ 6.6	1.280

2 - درجة الاستفادة من دراسة المجال الثاني (الفصل الأول):

تلخص النتائج المعروضة بالجزء الثاني من الجدول رقم (5 الصفوف 04-07) درجة الاستفادة من دراسة سمات المجال الثاني في الفصل الأول التي تناولت سمات "فن الاتصال الشفهي وغير الشفهي، الحضور، مهارات التنظيم" جاء تقدير عينة البحث الكلية لدرجة استفادتهم من دراسة سماته كالتالي:

2/1 - العبارة رقم (05) التي نصت على أن الاستفادة من دراسة سمة "التنظيم لإدارة الذات، وإدارة الوقت، والمرونة، وترتيب الأولويات، وإدارة الضغط، والتعامل مع التغيير" بلغ متوسطها الحسابي المتحقق 5/4.07 ونسبة مئوية بلغت 81.4% وبانحراف معياري 1.018 وبمتوسط اختلاف + 13.4 لنسبة متوسط التقويم المتحقق عن نسبة التقويم الافتراضي، وبدرجة استفادة كبيرة واحتلت المرتبة 3/1 من سمات المجال الثاني في الفصل الأول والمرتبة 12/08 على جميع السمات المدروسة.

رقم الصف	رقم المجال	استفدت من محاضرات برنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل التي تناولت:	المتوسط الحسابي	نسبة متوسط	متوسط اختلاف نسبة التقويم المتحقق عن نسبة التقويم الافتراضي (68.0%)	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة:	درجة الاستفادة
04	2	05 - سمة التنظيم لإدارة (ذاتك، إدارة الوقت، المرونة، ترتيب الأولويات، إدارة الضغط، التعامل مع التغيير).	4.07	81.4	+ 13.4	1.018	1	08

2/2 - المتوسط الحسابي للعبارة رقم (04) التي نصت على أن الاستفادة من دراسة سمة الحضور "حضور الدروس، الوصول للمعهد والمغادرة في الوقت المحدد، إبلاغ المحاضر عن الغياب المخطط له سلفاً" بلغ 5/4.07 ونسبة مئوية بلغت 81.4%

وبانحراف معياري 1.038 وبمتوسط اختلاف بلغ + 13.4 لنسبة متوسط التقويم المتحقق عن نسبة التقويم الافتراضي، وبدرجة استفادة كبيرة واحتلت المرتبة 3/2 على سمات المجال الثاني في الفصل الأول والمرتبة 12/09 على جميع السمات المدروسة.

رقم الصف	رقم المجال	استفدت من محاضرات برنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل التي تناولت:	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	متوسط اختلاف نسبة التقويم المتحقق عن نسبة التقويم الافتراضي (68.0%)	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة:	درجة الاستفادة
							للمجال	للكل
04	2	04 - سمة الحضور (حضور الدروس، الوصول للمعهد والمغادرة في الوقت المحدد، إبلاغ المحاضر عن الغياب المخطط له سلفاً)	4.07	81.4	13.4 +	1.038	2	09
								كبيرة

2/3 - بمتوسط حسابي متحقق بلغ 5/3.84 ونسبة مئوية بلغت 76.8% وبانحراف معياري 0.992 وبمتوسط اختلاف بلغ + 8.8 لنسبة متوسط التقويم المتحقق عن نسبة التقويم الافتراضي، وبدرجة استفادة كبيرة احتلت العبارة رقم (03) التي تناولت تقدير عينته الكلية لدرجة الاستفادة من دراسة سمة "فن الاتصال الشفهي وغير الشفهي" المرتبة الأخيرة 3/3 من سمات المجال الثاني في الفصل الأول والمرتبة قبل الأخيرة 12/11 على جميع السمات المدروسة.

رقم الصف	رقم المجال	استفدت من محاضرات برنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل التي تناولت:	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	متوسط اختلاف نسبة التقويم المتحقق عن نسبة التقويم الافتراضي (68.0%)	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة:	درجة الاستفادة
							للمجال	للكل
05	2	03 - سمة فن الاتصال الشفهي وغير الشفهي.	3.84	76.8	8.8 +	0.992	3	11
								كبيرة

2/4 - بلغ متوسط المعدل العام الكلي للاستفادة الكلية من دراسة محاضرات برنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل للفصل الأول التي تناولت السمات الثلاث "فن الاتصال، الحضور، مهارات التنظيم"، 5/3.991 ونسبة مئوية 79.8% وبانحراف معياري 0.865 وبمتوسط اختلاف بلغ + 11.8 لنسبة متوسط التقويم المتحقق عن نسبة التقويم الافتراضي، وبدرجة استفادة كبيرة وقد احتل المتوسط الكلي لهذا المجال المرتبة قبل الأخيرة 5/4 على ترتيب جميع مجالات أداة البحث.

2 - معدل عام درجة الاستفادة من دراسة سمات المجال الثاني (الفصل الأول)					
المتوسط الحسابي	نسبة متوسط	متوسط اختلاف نسبة التقويم المتحقق عن نسبة التقويم الافتراضي (68.0%)	الانحراف المعياري	ترتيب المجال	درجة الاستفادة
3.991	79.8	11.8 +	0.865	4	كبيرة

2/5 - بناء على النتائج المعروضة أعلاه توصي الباحثة القائمين على أمور التدريب والتدريس بالمعهد على الاهتمام بتلك السمات لتحقيق أهدافها الرامية الى إكساب الطلاب المتدربين عليها ثلاث مهارات أساسية تنظيمية معرفية سلوكية مطلوبة عند أرباب العمل، كتاب توصى بالاهتمام بسمة فن الاتصال الشفهي وغير الشفهي حيث حققت استفادة أقل من 80.0% بنسبة 76.8%.

2/6 - مما سبق تؤكد الباحثة على تحقق اختبار افتراضها التقريري الأول كلياً والذي تفترض فيه وجود استفادة بدرجة إيجابية تتراوح فيما بين (كبيرة جداً إلى كبيرة) لدى عينة البحث الكلية من دراسة سمات مجالات المنهج التدريبي حسب الإطار التنفيذي لمنهج برنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل في المجال الثاني المنفذ بالفصل الأول لاستفادة متحققة فعلياً بدرجة كبيرة بمتوسطات حسابية تراوحت فيما بين 3.84 - 4.07 وبنسبة مئوية 81.4 - 76.8% بمتوسطات اختلاف لنسبة متوسطات التقييم المتحقق عن نسبة التقييم الافتراضي تراوحت فيما بين + 13.4 إلى + 8.8 % وهي قيم أكبر من الحد الأدنى الافتراضي لفئة مقياس الدرجة كبيرة من مقياس أداة البحث.

رقم الصف	رقم المجال	استفدت من محاضرات برنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل التي تناولت:	المتوسط الحسابي	نسبة متوسط	متوسط اختلاف نسبة التقييم المتحقق عن نسبة التقييم الافتراضي (68.0%)	الانحراف المعياري
04	2	05 - سمة التنظيم	4.07	81.4	13.4 +	1.018
05	2	04 - سمة الحضور	4.07	81.4	13.4 +	1.038
07	2	2 - معدل عام درجة الاستفادة من دراسة سمات المجال الثاني (الفصل الاول)	3.99 1	79.8	11.8 +	0.865
06	2	03 - سمة فن الاتصال الشفهي وغير الشفهي.	3.84	76.8	8.8 +	0.992

3 - درجة الاستفادة من دراسة المجال الثالث (الفصل الثاني):

تلخص النتائج المعروضة بالجزء الثالث من الجدول رقم (5 الصفوف 08-10) درجة الاستفادة من دراسة سمات المجال الثالث في الفصل الثاني والتي تناولت سمي "المظهر" و "الصفات الشخصية" وقد أظهرت تلك النتائج درجة استفادة عينة البحث الكلية من دراسة سمي هذا المجال كالتالي:

3/1 - المتوسط الحسابي للعبارة رقم (06) التي نصت على أن الاستفادة من دراسة سمة "المظهر في اللباس، البشاشة، النظافة، الصحة، التعامل وفق السلوك الراقي" بلغ 5/4.32 وبنسبة مئوية بلغت 86.4% وبانحراف معياري 0.928 وبمتوسط اختلاف بلغ +18.4 لنسبة متوسط التقييم المتحقق عن نسبة التقييم الافتراضي وبدرجة استفادة كبيرة جداً وبذا احتلت المرتبة 2/1 على سمات مجال الفصل الثاني والمرتبة 12/03 على جميع السمات العشر المدروسة ففي هذه الوحدة التدريسية، يتعلم الطلاب أهمية المظهر وتأثيره على علاقاتهم مع المحيطين بهم وعلى إنتاجيتهم. وتعزو الباحثة هذه النتيجة ربما إلى طبيعة مرحلة الشباب والفئة العمرية التي ينتمي اليها الطلاب المتدربين وادراكهم أن المظهر الأنيق يعطي انطباعاً جيداً عن الشخص في العمل سواء أمام المدير أو الموظفين أو الزملاء وتأثير ذلك الانطباع على ذاته وثقته بنفسه وحماسه وإنجازه وعلى بيئة العمل ككل.

درجة استفادة الطلاب المتدربين بالمعهد العالي السعودي الياباني للسيارات بجدة من برنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل - الباحثة سميرة أحمد زيد كريمي سلمان

رقم الصف	رقم المجال	استفدت من محاضرات برنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل التي تناولت:	المتوسط الحسابي	نسبة متوسط	متوسط اختلاف نسبة التقييم المتحقق عن نسبة التقييم الافتراضي (68.0%)	الانحراف المعياري	ترتيب العبارات: للمجال لكل	درجة الاستفادة
08	3	06 - سمة المظهر (في اللباس، البشاشة، النظافة، الصحة، التعامل وفق السلوك الراقي)	4.32	86.4	18.4 +	0.928	1 03	كبيرة جداً

3/2 - بمتوسط حسابي متحقق بلغ 5/4.30 ونسبة مئوية بلغت 86.0% وانحراف معياري 0.919 وبتوسط اختلاف بلغ 18.0+ لنسبة متوسط التقييم المتحقق عن نسبة التقييم الافتراضي وبدرجة استفادة كبيرة جداً احتلت العبارة رقم (07) التي تناولت تقدير عينة البحث الكلية لدرجة الاستفادة من دراسة سمة "الصفات الشخصية" المتضمنة سمات "الولاء، الأمانة، الثقة، الاستقلالية... إلخ" المرتبة الأخيرة 2/2 من سمات مجال الفصل الثاني المرتبة 12/04 على جميع السمات المدروسة.

رقم الصف	رقم المجال	استفدت من محاضرات برنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل التي تناولت:	المتوسط الحسابي	نسبة متوسط	متوسط اختلاف نسبة التقييم المتحقق عن نسبة التقييم الافتراضي (68.0%)	الانحراف المعياري	ترتيب العبارات: للمجال لكل	درجة الاستفادة
09	3	07 - سمة الصفات الشخصية (الولاء، الأمانة، الثقة، الاستقلالية، الاعتمادية المبادرة، الانضباط الذاتي، وتحمل المسؤولية).	4.30	86.0	18.0 +	0.919	2 04	كبيرة جداً

3/3 - بلغ متوسط المعدل العام الكلي للاستفادة الكلية من دراسة محاضرات برنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل للفصل الثاني التي تناولت سمي "المظهر" و "الصفات الشخصية" 5/4.312 ونسبة مئوية 86.2% وانحراف معياري 0.841 وبتوسط اختلاف بلغ 18.2+ لنسبة متوسط التقييم المتحقق عن نسبة التقييم الافتراضي وبدرجة استفادة كبيرة جداً وقد احتلت قيمة المتوسط الحسابي الكلي لهذا المجال على ترتيب مجالات أداة البحث المرتبة 5/2. وهذا يدل حسب رأي الباحثة على شعور الطلاب المتدربين بالمسؤولية تجاه سلوكياتهم وتجاه المؤسسة ككل ومراقبة تصرفاتهم من خلال استشعارهم لمراقبة الله سبحانه وتعالى لهم دون الحاجة لرقابة المسؤول.

3 - معدل عام درجة الاستفادة من دراسة سمات المجال الثالث (الفصل الثاني):					
المتوسط الحسابي	نسبة متوسط	متوسط اختلاف نسبة التقييم المتحقق عن نسبة التقييم الافتراضي (68.0%)	الانحراف المعياري	ترتيب المجال	درجة الاستفادة
4.312	86.2	18.2 +	0.841	2	كبيرة جداً

3/4 - تدل النتائج المعروضة أعلاه على أهمية الصفات المدروسة في هذا الفصل والتي أجمعت المراجع المختصة التي رجعت لها الباحثة كدراسة (حسان، 2014) التي تؤمن بأن الانضباط الذاتي يشكل نوعاً رئيسياً من أخلاقيات العمل، حيث أنه يدعم سلوك الأفراد في مجال الممارسة على مستوى جميع الأنشطة، فالالتزام بسلوك الانضباط الذاتي يقلل الخسائر ويكتشف نقاط القصور ويحاول معالجتها، ويعدل الانحرافات في العمل قبل تفاقمها. كما أكدت دراسة (قاسمي، 2021، الصفحات 11-12) على أن الرقابة الذاتية تصنف بأنها من أكثر العناصر فاعلية في مجال العمل والتي تدل على يقظة وإيقاظ الضمير وتجاوز الأساليب المختلفة المتبعة في مراقبة المسؤول لسلوك العامل داخل بيئة العمل بحيث تشكل ضماناً بعدم مخالفته للقوانين والمبادئ المتبعة. وتوصي الباحثة القائمين على شئون التدريب والتدريس في المعهد بالاهتمام بسمات هذا المجال وتصحيح أي انطباع سلبي لدى الطلاب المتدربين عنه ومناقشة الفوائد التي ستعود على من يكتسب هذه السمات ويلتزم بها.

3/5 - مما سبق تؤكد الباحثة على تحقق اختبار افتراضها التبريري الأول كلياً والذي تفترض فيه وجود استفادة بدرجة إيجابية تتراوح فيما بين (كبيرة جداً إلى كبيرة) لدى عينة البحث الكلية من دراسة سمات مجالات المنهج التدريبي حسب الإطار التنفيذي لمنهج برنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل في المجال الثالث المنفذ بالفصل الثاني لاستفادة متحققة فعلياً بدرجة كبيرة جداً بمتوسطات حسابية تراوحت فيما بين 4.32 - 4.30 وبنسبة مئوية 86.4 - 86.0% بمتوسطات اختلاف لنسبة متوسطات التقييم المتحقق عن نسبة التقييم الافتراضي 18.4+ إلى 18.0+ وهي قيم أكبر من الحد الأدنى الافتراضي لفئة مقياس الدرجة كبيرة من مقياس أداة البحث.

رقم الصف	رقم المجال	استفدت من محاضرات برنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل التي تناولت:	المتوسط الحسابي	نسبة متوسط	متوسط اختلاف نسبة التقييم المتحقق عن نسبة التقييم الافتراضي (68.0%)	الانحراف المعياري
08	3	06 - سمة المظهر	4.32	86.4	18.4 +	0.928
10	3	3 - معدل عام درجة الاستفادة من دراسة سمات المجال الثالث (الفصل الثاني)	4.312	86.2	18.2 +	0.841
09	3	07 - سمة الصفات الشخصية	4.30	86.0	18.0 +	0.919

4- معدل عام درجة الاستفادة للسنة الأولى:

يتكون معدل عام درجة الاستفادة الكلية للسنة الأولى من معدلات درجات الاستفادة من دراسة موضوعات وسمات المجالات الثلاثة المبكرة من أصل خمسة مجالات للفصول الدراسية التمهيدي والأول والثاني التي تناولت "التعريف بمادة وبرنامج بناء الشخصية ومفهوم أخلاقيات العمل، والتعريف بنظم ولوائح المعهد" في المجال الأول بالفصل التمهيدي ودرجة الاستفادة من دراسة سمات المجال الثاني في الفصل الأول تناولت سمات "فن الاتصال، والحضور، ومهارات التنظيم" ودرجة الاستفادة من دراسة سمات المجال الثالث في الفصل الثاني التي تناولت سمتي "المظهر، والصفات الشخصية" بإجمالي سبعة موضوعات، والنتائج المعروضة في الجدول أدناه بمتوسط اختلاف كلي بلغ + 14.4 لنسبة متوسط التقييم المتحقق عن نسبة التقييم الافتراضي ودرجة استفادة كبيرة بمتوسط حسابي بلغ 4.120 بنسبة 82.4% وانحراف معياري 0.792 احتلت قيمة المتوسط الحسابي الكلي لجميع فصول السنة الأولى مجتمعة المرتبة 2/2 على ترتيب مجالات أداة البحث حسب السنة الدراسية.

4 - معدل عام درجة الاستفادة من دراسة المجالات الأول والثاني والثالث (السنة الأولى):					
المتوسط الحسابي	نسبة متوسط	المتحقق عن نسبة التقويم الافتراضي (68.0%)	الانحراف المعياري	ترتيب المجال	درجة الاستفادة
4.120	82.4	14.4 +	0.792	2	كبيرة

وبذا تؤكد الباحثة على تحقق اختبار افتراضها التقريري الأول كلياً كذلك والذي تفترض فيه وجود استفادة بدرجة إيجابية تتراوح فيما بين (كبيرة جداً إلى كبيرة) لدى عينة البحث الكلية من دراسة سمات مجالات المنهج التدريبي حسب الإطار التنفيذي لمنهج برنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل في المجالات المنفذة بفصول السنة الأولى لاستفادة متحققة فعلياً بدرجة كبيرة بمتوسطات حسابية لجميع قيم عبارات ومعدلات السنة الأولى الواردة في الصفوف (01-11) والتي تراوحت فيما بين 4.32-3.73 وبنسبة مئوية 86.4-74.6% بمتوسطات اختلاف لنسبة متوسطات التقويم المتحقق عن نسبة التقويم الافتراضي تراوحت فيما بين 18.4+ إلى 6.6% وهي قيم أكبر من الحد الأدنى الافتراضي لفئة مقياس الدرجة كبيرة من مقياس أداة البحث البالغ قيمة متوسطها الحسابي 5/3.40 فأعلى أو بنسبة مئوية 68.0% فأكثر.

رقم الصف	رقم المجال	استفدت من محاضرات برنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل التي تناولت:	المتوسط الحسابي	نسبة متوسط	الانحراف المعياري
08	3	06 - سمة المظهر	4.32	86.4 + 18.4	0.928
10	3	3 - معدل عام درجة الاستفادة من دراسة سمات المجال الثالث (الفصل الثاني)	4.312	86.2 + 18.2	0.841
09	3	07 - سمة الصفات الشخصية	4.30	86.0 + 18.0	0.919
11	-	4 - معدل عام درجة الاستفادة من دراسة المجالات الأول والثاني والثالث (السنة الأولى)	4.120	82.4 + 14.4	0.792
04	2	05 - سمة التنظيم	4.07	81.4 + 13.4	1.018
05	2	04 - سمة الحضور	4.07	81.4 + 13.4	1.038
07	2	2 - معدل عام درجة الاستفادة من دراسة سمات المجال الثاني (الفصل الأول)	3.991	79.8 + 11.8	0.865
01	1	01 - التعريف بمادة وبرنامج بناء الشخصية ومفهوم أخلاقيات العمل.	3.96	79.2 + 11.2	1.020
03	1	1 - معدل عام درجة الاستفادة من دراسة المجال الأول (الفصل التمهيدي)	3.848	77.0 + 9.0	0.969
06	2	03 - سمة فن الاتصال الشفهي وغير الشفهي.	3.84	76.8 + 8.8	0.992

02	1	02 - التعريف بنظم ولوائح المعهد	3.73	74.6 + 6.6	1.280

5 - درجة الاستفادة من دراسة المجال الرابع (الفصل الثالث):

تلخص النتائج المعروضة بالجزء الرابع من الجدول رقم (5 الصفوف 12-14) درجة الاستفادة من دراسة سمات المجال الرابع في الفصل الثالث والتي تناولت سمي "العمل كفريق" والتعاون" وقد أظهرت تلك النتائج درجة استفادة عينة البحث الكلية من دراسة سمي هذا المجال كالتالي:

5/1 - العبارة رقم (08) التي نصت على أن الاستفادة من دراسة سمة "العمل كفريق" المتمثلة في احترام حقوق الآخرين، العمل كفريق مع الآخرين، التعاون، الجزم، اللطف في معاملة الزبائن، البحث عن فرص للتعليم المستمر، السلوك الخلق، بلغ متوسطها الحسابي المتحقق 5/4.30 ونسبة مئوية بلغت 86.0% وانحراف معياري 0.952 وبمتوسط اختلاف بلغ +18.0 لنسبة متوسط التقييم المتحقق عن نسبة التقييم الافتراضي وبدرجة استفادة كبيرة جداً وبذا احتلت المرتبة 2/1 على سمات مجال الفصل الثالث بالسنة الدراسية الثانية والمرتبة 12/05 على جميع السمات المدروسة.

رقم الصف	رقم المجال	استفدت من محاضرات برنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل التي تناولت:	المتوسط الحسابي	نسبة	متوسط اختلاف نسبة التقييم المتحقق عن نسبة التقييم الافتراضي (68.0%)	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة:	درجة الاستفادة
12	4	08 - سمة العمل كفريق (احترام حقوق الآخرين، العمل كفريق مع الآخرين، التعاون، الجزم، اللطف في معاملة الزبائن البحث عن فرص للتعليم المستمر، السلوك الخلق)	4.30	86.0	+ 18.0	0.952	1	05
								كبيرة جداً

5/2 - بمتوسط حسابي متحقق بلغ 5/4.16 ونسبة مئوية بلغت 83.2% وانحراف معياري 0.973 وبمتوسط اختلاف بلغ +15.2 لنسبة متوسط التقييم المتحقق عن نسبة التقييم الافتراضي وبدرجة استفادة كبيرة جداً احتلت العبارة رقم (09) التي تناولت تقدير عينة البحث الكلية لدرجة الاستفادة من دراسة سمة "التعاون" بإظهار مهارات القيادة والتعامل المناسب مع النقد والتذمر والقدرة على حل المشاكل... إلخ" المرتبة 2/2 من سمات المجال الرابع في الفصل الثالث والمرتبة 12/07 على جميع السمات المدروسة.

رقم الصف	رقم المجال	استفدت من محاضرات برنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل التي تناولت:	المتوسط الحسابي	نسبة	متوسط اختلاف نسبة التقييم المتحقق عن نسبة التقييم الافتراضي (68.0%)	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة:	درجة الاستفادة
13	4	09 - سمة التعاون (إظهار مهارات القيادة والتعامل المناسب مع النقد والتذمر والقدرة على حل المشاكل، التعامل الجيد مع الرؤساء والزملاء وإتباع تسلسل السلطة)	4.16	83.2	+ 15.2	0.973	2	07
								كبيرة

5/3 - بلغ متوسط المعدل العام الكلي للاستفادة الكلية من دراسة محاضرات برنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل للفصل الثالث التي تناولت سمي "العمل كفريق" و "التعاون" مجتمعة 5/4.235 ونسبة مئوية 84.7% وبانحراف معياري 0.891 وبمتوسط اختلاف بلغ +16.7 لنسبة متوسط التقويم المتحقق عن نسبة التقويم الافتراضي وبدرجة استفادة كبيرة جداً وقد احتلت قيمة المتوسط الحسابي الكلي لهذا المجال على ترتيب مجالات أداة البحث المرتبة 5/3 والجدير بالذكر كما ذكر سابقاً في التعريف بالبرنامج بأن هذا الفصل يسبق فترة التدريب على رأس العمل في مراكز صيانة موزعي شركات السيارات اليابانية في مختلف مدن المملكة وتحديدًا في الشركة والمدينة والفرع الذي سيعمل فيه الطالب المتدرب بعد التخرج والذي يستمر لمدة ثمانية أسابيع تدريب على رأس العمل لذا تم التركيز في هذا الفصل على سمي "العمل كفريق والتعاون" بتكثيف اللقاءات التدريبية للطلاب المتدربين عبر عقد العديد من اللقاءات التعريفية بأنظمة ولوائح الشركات المانحة التي سيتم تدريبهم بها ومنذوبها ومنسوبي أقسام شؤون الطلاب والإرشاد الطلابي والقسم التعليمي قبل الذهاب للتدريب العملي.

5 - معدل عام درجة الاستفادة من دراسة سمات المجال الرابع (الفصل الثالث)					
المتوسط الحسابي	نسبة متوسط	متوسط اختلاف نسبة التقويم المتحقق عن نسبة التقويم الافتراضي (68.0%)	الانحراف المعياري	ترتيب المجال	درجة الاستفادة
4.235	84.7	16.7 +	0.891	3	كبيرة جداً

5/4 - تدل النتائج المعروضة أعلاه إلى أن هناك حماساً قوياً يُظهر جانباً كبيراً من الطلاب المتدربين للمشاركة والتعاون الإيجابي خلال يومهم الدراسي وهذا مؤشر على أن البيئة العامة التي يعيشون فيها والعلاقات الاجتماعية التي تسودها ذات أثر كبير على نجاح الاستفادة من دراسة سمات هذا المجال، وما ذاك إلا دلالة على تمكن القائمين على شؤون التدريب والتدريس في المعهد من المادة العلمية وعلى أن الأساليب التي يستخدمونها في إيصال المعلومات لها أكبر الأثر في نجاح عملية التعلم والتدريب.

5/5 - مما سبق تؤكد الباحثة على تحقق اختبار افتراضها التقريبي الأول كلياً والذي تفترض فيه وجود استفادة بدرجة إيجابية تتراوح فيما بين (كبيرة جداً إلى كبيرة) لدى عينة البحث من دراسة سمي "العمل كفريق" و "التعاون" لسمات مجالات المنهج التدريبي حسب الإطار التنفيذي لبرنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل في المجال الرابع المنفذ بالفصل الثالث لاستفادة متحققة فعلياً بدرجة كبيرة جداً بمتوسطات حسابية تراوحت فيما بين 4.30-4.16 وبنسبة مئوية 86.0-83.2% بمتوسطات اختلاف لنسبة متوسطات التقويم المتحقق عن نسبة التقويم الافتراضي تراوحت فيما بين +18.0 إلى +15.2% وهي قيم أكبر من الحد الأدنى الافتراضي لفئة مقياس الدرجة كبيرة من مقياس أداة البحث البالغ قيمة متوسطها الحسابي 5/3.40 فأعلى أو بنسبة 68.0% فأكثر.

رقم الصف	رقم المجال	استفدت من محاضرات برنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل التي تناولت:	المتوسط الحسابي	نسبة متوسط	متوسط اختلاف نسبة التقويم المتحقق عن نسبة التقويم الافتراضي (68.0%)	الانحراف المعياري
12	4	08 - سمة العمل كفريق	4.30	86.0	18.0 +	0.952
14	4	5 - معدل عام درجة الاستفادة من دراسة سمات المجال الرابع (الفصل الثالث)	4.235	84.7	16.7 +	0.891

0.973	15.2 + 83.2	4.16	09 - سمة التعاون	4	13

6 - درجة الاستفادة من دراسة المجال الخامس (الفصل الرابع):

تلخص النتائج المعروضة بالجزء الخامس من الجدول رقم (5 الصفوف 15-18) درجات الاستفادة من دراسة سمات المجال الخامس الفصل الرابع والأخير من الفصول الدراسية الخمسة والتي تناولت كل من سمات "الموقف الشخصي" و "الإنتاجية" و "الاحترام" وهي آخر السمات العشر التي يتناولها برنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل المقدم للطلاب المتدربين على مدى خمسة فصول دراسية لمدة عامين دراسيين والتي تتوافق مع طبيعة المرحلة التعليمية في هذا الفصل الدراسي الذي يسبق العمل الفعلي للخريجين في مجال تقنية صيانة السيارات اليابانية بمراكز الصيانة وقد أظهرت نتائج درجة استفادة عينة البحث الكلية من دراسة هذه السمات في هذا المجال الآتي:

6/1 - العبارة رقم (11) التي نصت على أن الاستفادة من دراسة سمة "الإنتاجية" والتي تتناول إتباع أصول الأمن والسلامة، المحافظة على الأدوات، الحفاظ على منطقة العمل نظيفة ومرتبطة وإتباع تعليمات إجراءات العمل احتلت المرتبة 3/1 على سمات المجال الخامس للفصل الرابع بالسنة الدراسية الثانية والمرتبة 12/01 على جميع السمات العشر المدروسة في البحث الحالي بمتوسط حسابي متحقق بلغ 5/4.40 ونسبة مئوية بلغت 88.0% وبانحراف معياري 0.847 وبمتوسط اختلاف بلغ 20.0+ لنسبة متوسط التقييم المتحقق عن نسبة التقييم الافتراضي وبدرجة استفادة كبيرة جداً. وتعتبر أهمية هذه السمة باحتلالها المركز الأول على جميع السمات المدروسة المتمثلة في "الإنتاجية". وتعزو الباحثة ذلك إلى كون هذه السمة بهذا المجال مرتبطة بمادة (السلامة في ورش العمل 001 - 5S, & Work Safety AT) وهي مادة الزامية تدرس في الفصل التمهيدي ضمن الخطة الدراسية للمواد المقررة المسجلة بالسجل الأكاديمي للطلاب المتدرب تحت مسمى (Observe work safety and 5'S at all times) أي "مراقبة سلامة العمل و 5'S في جميع الأوقات" حيث يتضمن مفهوم 5'S خمس مصطلحات يابانية تبدأ جميعها بالحرف "S" تستخدم لوصف خطوات النظام للإدارة المرئية. وتعني الخمسة S في اليابانية/ الإنجليزية/ العربية: (Sort/Seiri / فرز)، (set in order/Seiton / بالترتيب)، (Seiso / shine on / تألق)، (unite/Seiketsu / توحيد)، (sustainability/Shitsuke / استدامة)⁶⁵. وفي رأي الباحثة فإن هذه النسبة المرتفعة تدل على أهمية تقدير الطلاب المتدربين للاستفادة من محتوى هذه المادة المتعلقة بخاصية سمة "الإنتاجية"، حيث أن الطلاب المتدربين الذين يتمتعون بأخلاقيات العمل القوية يميلون إلى أن يكونوا أكثر إنتاجية وكفاءة مع وقتهم؛ وكما أن دراسة سمات هذا المجال ساعدتهم في تحقيق ذلك وفهم وجهات نظر معلمهم وزملائهم وأرباب العمل.

رقم الصف	رقم المجال	استفدت من محاضرات برنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل التي تناولت:	المتوسط الحسابي	نسبة متوسط	متوسط اختلاف نسبة التقييم المتحقق عن نسبة التقييم الافتراضي (68.0%)	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة:	درجة الاستفادة
15	5	11 - سمة الإنتاجية (إتباع أصول الأمن والسلامة، المحافظة على الأدوات، الحفاظ على منطقة العمل نظيفة ومرتبطة وإتباع تعليمات إجراءات العمل).	4.40	88.0 + 20.0	0.847	1	01	كبيرة جداً

(65) للتعرف على مادة " 5'S " أنقر الرابط: <https://www.creativesafety.com/content/education-research/5S/index.html>

6/2 - بمتوسط حسابي متحقق بلغ 5/4.35 ونسبة مئوية بلغت 87.0% وبانحراف معياري 0.933 وبمتوسط اختلاف بلغ + 19.0 لنسبة متوسط التقويم المتحقق عن نسبة التقويم الافتراضي وبدرجة استفادة كبيرة جداً احتلت العبارة رقم (12) التي تناولت تقدير عينة البحث الكلية لدرجة الاستفادة من دراسة سمة "الاحترام" المتضمنة قيم التعامل الجيد مع التنوع الثقافي والعربي وعدم مضايقة وإزعاج الآخرين، المرتبة 3/2 من سمات المجال الخامس لهذا الفصل الرابع والمرتبة 12/02 على جميع السمات.

رقم الصف	رقم المجال	استفدت من محاضرات برنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل التي تناولت:	المتوسط الحسابي	نسبة متوسط	متوسط اختلاف نسبة التقويم المتحقق عن نسبة التقويم الافتراضي (68.0%)	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة:	درجة الاستفادة
16	5	12 - سمة الاحترام (التعامل الجيد مع التنوع الثقافي والعربي وعدم مضايقة وإزعاج الآخرين).	4.35	87.0	+ 19.0	0.933	2	02 كبيرة جداً

6/3 - العبارة رقم (10) والتي نصت على أن درجة الاستفادة من دراسة سمة "الموقف الشخصي" والتي ركزت على التدريب على إظهار المتدربين اتجاهات إيجابية، والثقة بالنفس، وممارسة التوقعات الشخصية الواقعية كانت كبيرة جداً واحتلت المرتبة 3/3 على سمات المجال الخامس للفصل الرابع بالسنة الدراسية الثانية والمرتبة 12/06 على جميع السمات العشر المدروسة بمتوسط حسابي متحقق بلغ 5/4.21 ونسبة مئوية بلغت 84.2% وبانحراف معياري 0.906 وبمتوسط اختلاف بلغ + 16.2 لنسبة متوسط التقويم المتحقق عن نسبة التقويم الافتراضي وبدرجة استفادة كبيرة جداً.

رقم الصف	رقم المجال	استفدت من محاضرات برنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل التي تناولت:	المتوسط الحسابي	نسبة متوسط	متوسط اختلاف نسبة التقويم المتحقق عن نسبة التقويم الافتراضي (68.0%)	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة:	درجة الاستفادة
17	5	10 - سمة الموقف الشخصي (إظهار اتجاهات إيجابية، الثقة بالنفس، التوقعات الشخصية الواقعية)	4.21	84.2	+ 16.2	0.906	3	06 كبيرة جداً

6/4 - بلغ متوسط المعدل العام الكلي للاستفادة الكلية من دراسة محاضرات برنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل للفصل الرابع والتي تناولت سمات "الإنتاجية" و "الاحترام" و "الموقف الشخصي" 5/4.320 ونسبة مئوية 86.4% وبانحراف معياري 0.784 وبمتوسط اختلاف بلغ + 18.4 لنسبة متوسط التقويم المتحقق عن نسبة التقويم الافتراضي وبدرجة استفادة كبيرة جداً وقد احتلت قيمة المتوسط الحسابي الكلي لهذا المجال على ترتيب مجالات أداة البحث المرتبة 5/1 وبأني هذا الفصل الدراسي كما ذكر سابقاً بعد فترة التدريب على رأس العمل في مراكز صيانة موزعي سيارات الشركات اليابانية بعد الفصل الثالث ويسبق التوظيف وساعات العمل الفعلية للطلاب المتدرب بعد التخرج لذا تم التركيز على هذه السمات الهامة التي تعتبر بمثابة مفتاح العمل الفعلي فمعها يدرك الخريجون أهمية إكتسابها مما يؤهلهم لنجاحهم في عملهم الحقيقي في مراكز الصيانة الغنية بالتنوع الثقافي والعربي بمختلف الجنسيات والديانات وطبيعة عمل فني الصيانة التي يجب عليهم مراعاتها نظراً لخطورة ما تحويه من مواد تستخدم في انجاز أعماله. وفي رأي الباحثة فإن هذه النتيجة تدل على نجاح المدربين في عملية الإعداد المعرفي والأدائي للطلاب المتدربين على سمات هذا المجال،

وحرصهم على تنمية الاخلاق والقيم والعادات الايجابية لديهم التي بدورها تحدد سلوكهم وتصرفاتهم في المواقف المختلفة في بيئة العمل الحقيقية.

6 - معدل عام درجة الاستفادة من دراسة سمات المجال الخامس (الفصل الرابع):					
المتوسط الحسابي	نسبة متوسط	متوسط اختلاف نسبة التقويم المتحقق عن نسبة التقويم الافتراضي (68.0%)	الانحراف المعياري	ترتيب المجال	درجة الاستفادة
4.320	86.4	18.4 +	0.784	1	كبيرة جداً

6/4 - تشير النتائج المعروضة أعلاه إلى وجود أثر إيجابي انعكس على تكوين درجة تقويم إيجابية ورضا متميزة وكبيرة جداً من قبل الطلاب المتدربين نحو التدريب على سمات المجال الخامس والأخير. مما يطمئن القائمين على شؤون التدريب في المعهد على جودة وفعالية ما يقدم في البرنامج التدريبي في هذا المجال.

6/5 - مما سبق تؤكد الباحثة على تحقق اختبار افتراضها التقريري الأول كلياً والذي تفترض فيه وجود استفادة بدرجة إيجابية تتراوح فيما بين (كبيرة جداً إلى كبيرة) لدى عينة البحث الكلية من دراسة كل من سمة "الموقف الشخصي والإنتاجية والاحترام" حسب الإطار التنفيذي لمنهج البرنامج في المجال الخامس المنفذ بالفصل الرابع لاستفادة متحققة فعلياً بدرجة كبيرة جداً بمتوسطات حسابية تراوحت فيما بين 4.21-4.40 ونسبة 88.0-84.2% بمتوسطات اختلاف لنسبة متوسطات التقويم المتحقق عن نسبة التقويم الافتراضي تراوحت فيما بين 20.0 + إلى 16.2% وهي قيم أكبر من الحد الأدنى الافتراضي لفئة مقياس الدرجة كبيرة من مقياس أداة البحث البالغ قيمة متوسطها الحسابي 5/3.40 فأعلى أو بنسبة 68.0% فأكثر.

رقم الصف	رقم المجال	استفدت من محاضرات برنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل التي تناولت:	المتوسط الحسابي	نسبة متوسط	متوسط اختلاف نسبة التقويم المتحقق عن نسبة التقويم الافتراضي (68.0%)	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة: للمجال لكل	درجة الاستفادة
15	5	11 - سمة الإنتاجية	4.40	88.0	20.0 +	0.847	1	كبيرة جداً
16	5	12 - سمة الاحترام	4.35	87.0	19.0 +	0.933	2	كبيرة جداً
18	5	6 - معدل عام درجة الاستفادة من دراسة سمات المجال الخامس (الفصل الرابع)	4.320	86.4	18.4 +	0.784	-	كبيرة جداً
17	5	10 - سمة الموقف الشخصي	4.21	84.2	16.2 +	0.906	3	كبيرة جداً

7- معدل عام درجة الاستفادة للسنة الثانية:

7/1 - يتألف معدل عام درجة الاستفادة الكلية للسنة الثانية من معدلات درجات الاستفادة من دراسة سمات المجالين الرابع والخامس والتي تناولت بالفصل الثالث دراسة سمات المجال الرابع لسمي "العمل كفريق والتعاون" فيما تناولت دراسة سمات المجال الخامس في الفصل الرابع كل من سمة "الموقف الشخصي والإنتاجية والاحترام" بإجمالي خمس سمات والنتائج المعروضة في الجدول التالي وبمتوسط اختلاف كلي بلغ + 17.7 لنسبة متوسط التقويم المتحقق عن نسبة التقويم الافتراضي وبدرجة استفادة كبيرة جداً

بمتوسط حسابي بلغ 4.286 بنسبة 85.7% وانحراف معياري 0.764 احتلت قيمة المتوسط الحسابي الكلي لجميع فصول السنة الثانية مجتمعة المرتبة 2/1 على ترتيب مجالات أداة البحث حسب السنة الدراسية .

7 - معدل عام درجة الاستفادة من دراسة المجال الرابع والخامس (السنة الثانية):					
المتوسط الحسابي	نسبة متوسط	متوسط اختلاف نسبة التقويم المتحقق عن نسبة التقويم الافتراضي (68.0%)	الانحراف المعياري	ترتيب المجال	درجة الاستفادة
4.286	85.7	17.7 +	0.764	1	كبيرة جداً

7/2 - وبذا تؤكد الباحثة كذلك على تحقق اختبار افتراضها التقريري الأول كلياً والذي تفترض فيه وجود استفادة بدرجة إيجابية تتراوح فيما بين (كبيرة جداً إلى كبيرة) لدى عينة البحث الكلية من دراسة سمات مجالات المنهج التدريبي حسب الإطار التنفيذي لمنهج برنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل في المجالات المنفذة بفصول السنة الثانية لاستفادة متحققة فعلياً بدرجة كبيرة جداً بمتوسطات حسابية لجميع قيم عبارات ومعدلات الاستفادة بالسنة الثانية الواردة في الصفوف (12-19) والتي تراوحت فيما بين 4.40 - 4.16 وبنسبة مئوية 88.0 - 83.2% بمتوسطات اختلاف لنسبة متوسطات التقويم المتحقق عن نسبة التقويم الافتراضي تراوحت فيما بين 20.0 + إلى 15.2% وهي قيم أكبر من الحد الأدنى الافتراضي لفئة مقياس الدرجة كبيرة من مقياس أداة البحث البالغ قيمة متوسطها الحسابي 5/3.40 فأعلى أو بنسبة مئوية 68.0% فأكثر.

رقم الصف	رقم المجال	استفدت من محاضرات برنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل التي تناولت:	المتوسط الحسابي	نسبة متوسط	متوسط اختلاف نسبة التقويم المتحقق عن نسبة التقويم الافتراضي (68.0%)	الانحراف المعياري
15	5	11 - سمة الإنتاجية	4.40	88.0	20.0 +	0.847
16	5	12 - سمة الاحترام	4.35	87.0	19.0 +	0.933
18	5	6 - معدل عام درجة الاستفادة من دراسة سمات المجال الخامس (الفصل الرابع)	4.320	86.4	18.4 +	0.784
12	4	08 - سمة العمل كفريق	4.30	86.0	18.0 +	0.952
19	5/4	7 - معدل عام درجة الاستفادة من دراسة المجال الرابع والخامس (السنة الثانية)	4.286	85.7	17.7 +	0.764
14	4	5 - معدل عام درجة الاستفادة من دراسة سمات المجال الرابع (الفصل الثالث)	4.235	84.7	16.7 +	0.891
17	5	10 - سمة الموقف الشخصي	4.21	84.2	16.2 +	0.906
13	4	09 - سمة التعاون	4.16	83.2	15.2 +	0.973

8- معدل عام درجة الاستفادة الكلية من دراسة جميع موضوعات وسمات المجالات الخمسة للإطار التنفيذي للبرنامج:

8/1 - يتكون معدل عام درجة الاستفادة الكلية من دراسة جميع المجالات الخمسة للإطار التنفيذي لبرنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل من متوسط الدرجات الكلية لتقدير عينة البحث الكلية للاستفادة من دراسة الموضوعات والسمات العشر في

الفصول الدراسية مجتمعة (التمهيدي، الأول، الثاني، الثالث، الرابع) حسب الإطار التنفيذي لمنهج البرنامج المنفذ على مدى عامين دراسيين مدة كل عام دراسي 11 شهراً موزعاً على 5 فصول دراسية المذكورة والمحددة في 12 عبارة تناولت الاستفادة الكلية من دراسة البرنامج ككل. النتائج المعروضة في الجدول التالي بمتوسط حسابي بلغ 4.143 بنسبة مئوية بلغت 82.9% وانحراف معياري 0.734 وبمتوسط اختلاف كلي بلغ + 14.9 لنسبة متوسط التقويم المتحقق عن نسبة التقويم الافتراضي. وبذا تؤكد الباحثة على تحقق اختبار افتراضها التقريري الأول كلياً والذي تفترض فيه وجود استفادة بدرجة إيجابية تتراوح فيما بين (كبيرة جداً إلى كبيرة) لدى عينة البحث الكلية من دراسة مجمل سمات مجالات المنهج التدريبي حسب إطاره التنفيذي في المجالات المنفذة في الفصول الدراسية مجتمعة (التمهيدي، الأول، الثاني، الثالث، الرابع) لاستفادة متحققة فعلياً بدرجة كبيرة.

8 - معدل عام درجة الاستفادة الكلية من دراسة جميع المجالات الخمسة للإطار التنفيذي للبرنامج				
المتوسط الحسابي	نسبة متوسط	متوسط اختلاف نسبة التقويم المتحقق عن نسبة التقويم الافتراضي (68.0%)	الانحراف المعياري	ترتيب المجال
4.143	82.9	14.9 +	0.734	كبيرة

8/2 - بالقراءات لجميع القيم الإحصائية الواردة في الجدول رقم أدناه تؤكد الباحثة على تحقيقها اختبار افتراضها التقريري الأول كلياً والذي تفترض فيه وجود استفادة بدرجة إيجابية فيما بين (كبيرة جداً إلى كبيرة) لدى عينة البحث الكلية من الطلاب المتدربين في المستوى الثاني بالدفعة 18 بالمعهد العالي السعودي الياباني للسيارات بجدة من دراسة سمات مجالات المنهج التدريبي حسب الإطار التنفيذي لمنهج برنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل في المجالات المنفذ بجميع الفصول الدراسية الخمسة باستفادة متحققة فعلياً بدرجة كبيرة بمتوسطات حسابية لجميع قيم عبارات ومعدلات الاستفادة الكلية عبر الخمسة فصول الواردة في الصفوف (01-02 و 04-06 و 08-09 و 12-13 و 15-17) والتي تراوحت فيما بين 3.73 - 4.40 وبنسبة مئوية 88.0 - 74.6% بمتوسطات اختلاف لنسبة متوسطات التقويم المتحقق عن نسبة التقويم الافتراضي المقدر بـ (68.0%) تراوحت فيما بين + 20.0 إلى + 6.6% وهي قيم أكبر من الحد الأدنى الافتراضي لفئة مقياس الدرجة كبيرة من مقياس أداة البحث البالغ قيمة متوسطها الحسابي 5/3.40 فأعلى أو بنسبة مئوية 68.0% فأكثر. ومن خلال القراءات للقيم الإحصائية في الجدول عينة أمكن للباحثة تحقيق هدف البحث الفرعي الأول الذي هدف الى تحديد درجة استفادة عينة البحث الكلية من الطلاب المتدربين من دراسة سمات مجالات المنهج التدريبي لبرنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل في الفصول الدراسية منفردة ومجمعة (التمهيدي، الأول، الثاني، السنة الأولى، الثالث، الرابع، السنة الثانية، الفصول الخمسة مجتمعة) من خلال الإجابة على السؤال الفرعي الأول الذي تناول تحديد درجة استفادة عينة البحث الكلية من الطلاب المتدربين من دراسة سمات مجالات المنهج التدريبي لبرنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل في الفصول الدراسية منفردة ومجمعة (التمهيدي، الأول، الثاني، السنة الأولى، الثالث، الرابع، السنة الثانية، الفصول الخمسة مجتمعة) حسب الإطار التنفيذي لمنهج البرنامج وذلك كالتالي:

درجة الاستفادة من برنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل:					رقم الصف	رقم المجال	استفدت من محاضرات برنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل التي تناولت:
المتوسط الحسابي	نسبة متوسط	التقويم المتحقق عن نسبة التقويم الافتراضي (68.0%)	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة			
الدرجة	الدرجة	الدرجة	الدرجة	الدرجة			
الاستفادة	الاستفادة	الاستفادة	الاستفادة	الاستفادة			

كبيرة جداً	01	1	0.847	20.0 +	88.0	4.40	11 - سمة الإنتاجية	5	15
كبيرة جداً	02	2	0.933	19.0 +	87.0	4.35	12 - سمة الاحترام	5	16
كبيرة جداً	03	1	0.928	18.4 +	86.4	4.32	06 - سمة المظهر	3	08
كبيرة جداً	04	2	0.919	18.0 +	86.0	4.30	07 - سمة الصفات الشخصية	3	09
كبيرة جداً	05	1	0.952	18.0 +	86.0	4.30	08 - سمة العمل كفريق	4	12
كبيرة جداً	06	3	0.906	16.2 +	84.2	4.21	10 - سمة الموقف الشخصي	5	17
كبيرة	07	2	0.973	15.2 +	83.2	4.16	09 - سمة التعاون	4	13
كبيرة	08	1	1.018	13.4 +	81.4	4.07	05 - سمة التنظيم لإدارة	2	04
كبيرة	09	2	1.038	13.4 +	81.4	4.07	04 - سمة الحضور	2	05
كبيرة	10	1	1.020	11.2 +	79.2	3.96	01 - التعريف بمادة وبرنامج بناء الشخصية ومفهوم أخلاقيات العمل.	1	01
كبيرة	11	3	0.992	8.8 +	76.8	3.84	03 - سمة فن الاتصال الشفهي وغير لشفهي	2	06
كبيرة	12	2	1.280	6.6 +	74.6	3.73	02 - التعريف بنظم ولوائح المعهد	1	02

8/3 - وعليه يمكن للباحثة التأكيد على أن الانتهاء من دراسة تلك السمات قد أكسب الطلاب المتدربين استفادة من برنامج أخلاقيات العمل بدرجة "كبيرة"، حسب افادتهم بذلك. ولقد جاءت نتائج هذا البحث متوافقة مع دراسة (معتوق و امسلم، 2020) حيث كان مستوى أخلاقيات العمل وأبعاده مجتمعه لديها مرتفعاً من وجهة نظر المبحوثين، وكذلك دراسة (منصور و النمر، 2020) التي أظهرت نتائجها ارتفاع معاملات الارتباط بين مجالات الميزة التنافسية وتطبيق أخلاقيات العمل الإسلامي.

ثانياً: درجة تقويم الأداء التدريسي لمنفذي برنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل:

للإجابة على السؤال الفرعي الثاني من أسئلة البحث والذي ينص على "ما درجة تقويم أداء أعضاء الهيئة التدريسية القائمة على تنفيذ وتدریس برنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل من وجهة نظر عينة البحث الكلية من الطلاب المتدربين؟". ولاختبار افتراض الباحثة التقريرية الثاني والذي تفترض فيه وجود تقويم لفظي بدرجة إيجابية ما بين درجتي (كبيرة جداً إلى كبيرة) من درجات مقياس أداة البحث الخماسي لتقدير أداء أعضاء الهيئة التدريسية القائمة على تنفيذه وتدریسه من وجهة نظر عينة البحث الكلية. وينبع ذلك التقويم اللفظي من تصنيف درجات المتوسطات الحسابية المقابلة وعليه فالتعريف الإجرائي لاختبار هذا الافتراض التقريرية حسب القاعدة التي اعتمدها الباحثة لتصنيف الاجابة الرقمية الحسابية إلى قيمة لفظية مقابلة لتصبح الدرجة الإيجابية المقصودة بتقويم أداء أعضاء الهيئة التدريسية القائمة على تنفيذ وتدریس برنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل ما بين كبيرة جداً إلى كبيرة

عند الحد الأدنى الافتراضي لفئة مقياس الدرجة كبيرة فأعلى من مقياس أداة البحث البالغ قيمة متوسطها الحسابي الافتراضي 3.40 / 5 فأعلى أو بنسبة مئوية افتراضية 68.0% فأكثر افتراضياً والمقاسة عملياً بقيمة نسبة متوسط الاختلاف لتتاج طرح نسبة التقويم الافتراضي المقدّر بـ (68.0%) من نسبة المتوسط الحسابي المتحقق لتقويم الأداء فعلياً. ولتحقيق الهدف الفرعي الثاني من أهداف البحث والذي نص على تحديد درجة تقويم الأداء التدريسي لأعضاء الهيئة التدريسية القائمة على تنفيذ وتدرّس برنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل من وجهة نظر عينة البحث الكلية من الطلاب المتدربين. استخدمت الباحثة الإحصاء الوصفي ممثلاً في المتوسطات الحسابية ونسبها المئوية وانحرافاتها المعيارية وأساليب إحصائية للإجابة على هذا السؤال ، والنتائج المبينة في الجدول التالي تلخص درجة تقويم الأداء التدريسي لأعضاء الهيئة التدريسية القائمة على تنفيذ وتدرّس المادة العلمية لبرنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل من وجهة نظر عينة البحث الكلية من الطلاب المتدربين مرتبة حسب كل من قيم المتوسطات الحسابية ونسبها المئوية تنازلياً وانحرافاتها المعيارية تصاعدياً لجميع عبارات المحور الثاني من أداة البحث للمهارات التقويمية الثمانية الأساسية التي تم التركيز عليها في هذا البحث. هذا وقد قامت الباحثة بإجراء عملية القراءات التفسيرية لتلك النتائج على شكل جدول منفرد لكل مستوى تسهيلاً على القارئ الباحث فهم تفسير تلك النتائج على النحو التالي:

1 - العبارة رقم (15) والتي نصت على أن درجة تقويم الأداء التدريسي لأعضاء الهيئة التدريسية القائمة على تنفيذ وتدرّس المادة العلمية للبرنامج: (يساعدون الطلاب على الفهم) احتلت المرتبة 8/1 على جميع عبارات مهارات هذا المحور الثاني من أداة البحث بمتوسط حسابي بلغ 5/4.25 وبنسبة مئوية بلغت 85.0% وبانحراف معياري 1.043 وبتوسط اختلاف بفرق +17.0% لنسبة متوسط التقويم المتحقق عن نسبة التقويم الافتراضي بدرجة أداء تدريسي كبيرة جداً حسب القاعدة التي اعتمدها الباحثة لتصنيف الاجابة الرقمية الحسابية إلى قيمة لفظية مقابلة والموضحة أعلاه. وهذا ما أكدته دراسة (الماضي، 2018، صفحة 128) على أن من أحد أهم ركائز نجاح عملية التعلم توظيف أساتذة مؤهلين تأهيلاً عالياً وذوي خبرة يؤمنون بأهمية تطوير واستخدام التقنيات الحديثة في التدريس، وإعداد جيل متعلم مثقف واع مزود بالمعلومات والمهارات التي تساعد على الارتقاء والإلمام بمتطلبات سوق العمل.

رقم	المدرسون القائمون على تنفيذ وتدرّس	متوسط تقويم الأداء	نسبة متوسط الأداء	متوسط اختلاف نسبة التقويم المتحقق عن نسبة التقويم الافتراضي (68.0%)	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة للمحور:	درجة التقويم
1	15 - يساعدون الطلاب على الفهم	4.25	85.0	+ 17.0	1.043	1	كبيرة جداً

2 - العبارة رقم (13) التي نصت على أن درجة تقويم الأداء التدريسي لأعضاء الهيئة التدريسية القائمة على تنفيذ وتدرّس المادة العلمية للبرنامج "لديهم الرغبة في تدرّس الطلاب" جاءت في المرتبة 8/2 على جميع عبارات مهارات هذا المحور بمتوسط حسابي مبين في الصف رقم (2) بلغ 5/4.12 وبنسبة مئوية بلغت 82.4% وبانحراف معياري 1.068 وبتوسط اختلاف بفرق + 14.4% لنسبة متوسط التقويم المتحقق عن نسبة التقويم الافتراضي وبدرجة تقويم كبيرة للأداء التدريسي.

رقم	المدرسون القائمون على تنفيذ وتدرّس	متوسط تقويم الأداء	نسبة متوسط الأداء	متوسط اختلاف نسبة التقويم المتحقق عن نسبة التقويم الافتراضي (68.0%)	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة للمحور:	درجة التقويم

2	13 - لديهم الرغبة في تدريس الطلاب	4.12	82.4	14.4 +	1.068	2	كبيرة

3 - بمتوسط حسابي متحقق لتقويم الأداء التدريسي في الصف رقم (3) بلغ 5/4.11 ونسبة مئوية بلغت 82.2% وبانحراف معياري 1.202 وبمتوسط اختلاف بفرق + 14.2% لنسبة متوسط التقويم المتحقق عن نسبة التقويم الافتراضي وبدرجة تقويم كبيرة للأداء التدريسي احتلت العبارة رقم (16) والتي نصت على أن درجة تقويم الأداء التدريسي لأعضاء الهيئة التدريسية القائمة على تنفيذ وتدريس المادة العلمية للبرنامج "يعطون للطلاب الحرية للتعبير عن آرائهم الشخصية" المرتبة 8/3 على جميع عبارات مهارات هذا المحور. وتعزو الباحثة ذلك ربما إلى حرص أعضاء هيئة التدريس على الإجابة على أسئلة طلبتهم لعلمهم بأن لكل طالب الحق في طلب المعلومات التي تعينه على فهم المقرر الذي يدرسه، وبأن إجاباتهم على الأسئلة التي يطرحها الطلاب دليلاً على قدرتهم على خلق حوار مشجع وودي في بيئة التعلم.

رقم الصف	المدرسون القائمون على تنفيذ وتدريس المادة العلمية لبرنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل:	متوسط نسبة تقويم الأداء	متوسط نسبة التقويم المتحقق عن نسبة التقويم الافتراضي (68.0%)	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة للمحور:	درجة التقويم
3	16- يعطون للطلاب الحرية للتعبير عن آرائهم الشخصية	4.11	82.2	14.2 +	1.202	3

4 - وبمتوسط حسابي متحقق لتقويم الأداء التدريسي بلغ 5/4.10 ونسبة مئوية بلغت 82.0% وبانحراف معياري 1.092 وبمتوسط اختلاف بفرق + 14.0% لنسبة متوسط التقويم المتحقق عن نسبة التقويم الافتراضي وبدرجة تقويم كبيرة للأداء التدريسي احتلت العبارة رقم (14) والتي نصت على أن درجة تقويم الأداء التدريسي لأعضاء الهيئة التدريسية القائمة على تنفيذ وتدريس المادة العلمية للبرنامج "شرحهم واضح بما فيه الكفاية" المرتبة 8/4 على جميع عبارات مهارات هذا المحور كما هو مبين في الصف رقم (4). وهذا يدل على الاطلاع الواسع لأساتذة المقرر على مختلف المعارف وتمكنهم من مهارات التدريس واختيار أفضل السبل والطرائق والتقنيات التي تساعدهم في تقريب الدروس لطلبتهم لتحقيق أفضل تعلم منشود.

رقم الصف	المدرسون القائمون على تنفيذ وتدريس المادة العلمية لبرنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل:	متوسط نسبة تقويم الأداء	متوسط نسبة التقويم المتحقق عن نسبة التقويم الافتراضي (68.0%)	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة للمحور:	درجة التقويم
4	14- شرحهم واضح بما فيه الكفاية	4.10	82.0	14.0 +	1.028	4

5 - كما هو مبين في الصف رقم (5) وبمتوسط حسابي متحقق لتقويم الأداء التدريسي بلغ 5/4.10 ونسبة مئوية بلغت 82.0% وبانحراف معياري 1.092 وبمتوسط اختلاف بفرق + 14.0% لنسبة متوسط التقويم المتحقق عن نسبة التقويم الافتراضي المقدر افتراضياً بـ 68.0% وبدرجة تقويم كبيرة للأداء التدريسي احتلت العبارة رقم (18) والتي نصت على أن درجة تقويم الأداء التدريسي لأعضاء الهيئة التدريسية القائمة على تنفيذ وتدريس المادة العلمية لبرنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل "يستطيعون إدارة النقاش

والحوار" المرتبة 8/5 على جميع عبارات مهارات هذا المحور. وتعزو الباحثة ذلك إلى قلة اعداد الطلبة داخل قاعة الدرس، مما يؤدي إلى توافر الوقت الكافي لإتمام المحاضرة، وربما يرجع إلى حرص الأستاذ على إدارة النقاش والحوار مع سيطرته على خطته مما جعله يبدى الاهتمام بمعرفة آراء طلبته والاستماع إليها ومناقشتها مما انعكس إيجاباً على أدائه بالشكل المطلوب.

رقم الصف	المدرسون القائمون على تنفيذ وتدریس المادة العلمية لبرنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل:	متوسط تقويم الأداء	نسبة متوسط تقويم الأداء	متوسط اختلاف نسبة التقويم المتحقق عن نسبة التقويم الافتراضي (68.0%)	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة للمحور:	درجة التقويم
5	18- يستطيعون إدارة النقاش والحوار	4.10	82.0	14.0 +	1.092	5	كبيرة

6 - وبمتوسط حسابي متحقق لتقويم الأداء التدريسي مبین في الصف رقم (6) بالجدول السابق أعلاه رقم (4/0) بلغ 5/4.07 ونسبة مئوية بلغت 81.4% وبانحراف معياري 1.094 وبمتوسط اختلاف بفرق + 13.4% لنسبة متوسط التقويم المتحقق عن نسبة التقويم الافتراضي وبدرجة تقويم كبيرة للأداء التدريسي احتلت العبارة رقم (17) والتي نصت على أن درجة تقويم الأداء التدريسي لأعضاء الهيئة التدريسية القائمة على تنفيذ وتدریس المادة العلمية للبرنامج "يستخدمون وسائل إيضاح للشرح" المرتبة 8/6 على جميع عبارات مهارات هذا المحور. وتعزو الباحثة ذلك إلى أنه ربما يرجع لحرص المسؤولين في المعهد على إطلاع الأساتذة على ما استجد من الوسائل التعليمية الحديثة كونها تحقق تعليماً إيجابياً فاعلاً.

رقم الصف	المدرسون القائمون على تنفيذ وتدریس المادة العلمية لبرنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل:	متوسط تقويم الأداء	نسبة متوسط تقويم الأداء	متوسط اختلاف نسبة التقويم المتحقق عن نسبة التقويم الافتراضي (68.0%)	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة للمحور:	درجة التقويم
6	17- يستخدمون وسائل إيضاح للشرح	4.07	81.4	13.4 +	1.094	6	كبيرة

7 - العبارة رقم (19) المبین نتائجها في الصف رقم (7) والتي نصت على أن درجة تقويم الأداء التدريسي لأعضاء الهيئة التدريسية القائمة على تنفيذ وتدریس المادة العلمية للبرنامج "يستخدمون اختبارات ملائمة لتقويم أدائي" جاءت في المرتبة قبل الأخيرة وتحديدًا احتلت المرتبة 8/7 على جميع عبارات مهارات هذا المحور بمتوسط حسابي بلغ 5/3.88 ونسبة مئوية 77.6% وبانحراف معياري 1.261 وبمتوسط اختلاف بفرق + 9.6% لنسبة متوسط التقويم المتحقق عن نسبة التقويم الافتراضي وبدرجة تقويم كبيرة للأداء التدريسي وهي نسبة أقل من المتوقع في هذا الجانب، لذا توصي الباحثة بضرورة إعادة نظر القائمين على تنفيذ وتدریس المادة العلمية في هذا الجانب بما يتلاءم وشعور الطلاب المتدربين بتحقيق الرضا عن هذا الجانب بنسبة أكبر من النسبة المتحققة من خلال عقد المعهد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس في إعداد الاختبارات بكافة أنواعها، حيث يعد تعلم أساليب التقويم المختلفة من أهم المهارات التي يجب تطبيقها لمعرفة مدى استفادة الطلاب من خلال التغذية الراجعة والمناقشة والحوار والاختبارات لتحديد مستوى التحصيل الأكاديمي ومدى فهمهم واستيعابهم لمحتوي المقرر. (التمار و الجسار، 2018، صفحة 860).

رقم الصف	المدرسون القائمون على تنفيذ وتدريب المادة العلمية لبرنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل:	متوسط نسبة تقويم الأداء	متوسط نسبة التقويم المتحقق عن نسبة التقويم الافتراضي (68.0%)	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة للمحور:	درجة التقويم
7	19- يستخدمون اختبارات ملائمة لتقويم أدائي	3.88	77.6	9.6 +	1.261	7 كبيرة

8 - احتلت العبارة رقم (20) المرتبة الأخيرة 8/8 على جميع عبارات مهارات هذا المحور بمتوسط حسابي مابين في الصف رقم (8) بلغ 5/3.87 وبنسبة مئوية بلغت 77.4% وانحراف معياري 1.323 وبتوسط اختلاف بفرق + 9.4% لنسبة متوسط التقويم المتحقق عن نسبة التقويم الافتراضي وبدرجة تقويم كبيرة للأداء التدريسي والتي نصت على أن درجة تقويم الأداء التدريسي لأعضاء الهيئة التدريسية القائمة على تنفيذ وتدريب المادة العلمية للبرنامج "متعاونون معي خارج قاعة الدراسة" وهي نسبة أقل مما هو مأمول، وترى الباحثة أن على المسؤولين في المعهد تشجيع أعضاء هيئة التدريس علي التعاون والتفاعل مع طلابهم خارج قاعة الدراسة وتعزيز العلاقات الجيدة بينهم لما لها من أثر إيجابي على اكساب الطلاب الثقة والانتماء والاعتزاز فما يقدمه عضو هيئة التدريس لطلابه باعتباره أساس العملية التعليمية التعلمية بما لديه من علم وقيم ومثل عليا يحتذي بها في سلوكياتهم وأفكارهم وآرائهم واتجاهاتهم التي تظهر في المواقف المختلفة وما يتبعونه من أساليب في التدريس والتعامل داخل وخارج قاعة الصف والذي بدوره ينعكس إيجاباً عليهم سواء في تكوين شخصياتهم أو تحصيلهم العلمي. لذا يجب أن تكون سلوكيات أعضاء هيئة التدريس على درجة عالية جداً من الأداء والكفاءة العلمية والتربوية. وأشارت (الماضي، 2018، صفحة 112) إلى أن عملية التعلم لا تعتمد على التعزيز وتوزيع الأدوار واستخدام الأساليب الحديثة داخل القاعة الدراسة فقط بل أن الأهم من ذلك كله هو متابعة المعلم للطلاب حتى خارج قاعة الصف.

رقم الصف	المدرسون القائمون على تنفيذ وتدريب المادة العلمية لبرنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل:	متوسط نسبة تقويم الأداء	متوسط نسبة التقويم المتحقق عن نسبة التقويم الافتراضي (68.0%)	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة للمحور:	درجة التقويم
8	20- متعاونون معي خارج قاعة الدراسة	3.87	77.4	9.4 +	1.323	8 كبيرة

9 - بلغ معدل عام الدرجة الكلية لجميع عبارات مهارات تقويم أداء المدرسون القائمون على تنفيذ وتدريب المادة العلمية للبرنامج مجتمعة من وجهة نظر عينة البحث الكلية من الطلاب المتدربين بمتوسط حسابي مابين في الصف رقم (9) بلغ 5/4.062 وبنسبة مئوية بلغت 81.2% وانحراف معياري 0.980 وبتوسط اختلاف بفرق + 13.2% لنسبة متوسط التقويم المتحقق عن نسبة التقويم الافتراضي وبدرجة تقويم كبيرة للأداء التدريسي وهي نسبة أداء عملية مقبولة غير مبالغ فيها ترضي القائمين على اتخاذ القرار في المعهد إلى حد كبير في ظل توفير كافة مقومات الأداء التدريسي المميز.

9 - معدل عام الدرجة الكلية لتقويم المدرسون القائمون على تنفيذ وتدريس المادة العلمية لبرنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل				
المتوسط الحسابي	نسبة متوسط	متوسط اختلاف نسبة التقويم المتحقق عن نسبة التقويم الافتراضي (68.0%)	الانحراف المعياري	درجة الاستفادة
4.062	81.2	13.2 +	0.980	كبيرة

10 - من القراءات السابقة أعلاه للقيم الإحصائية المستخرجة من البيانات المعروضة أعلاه استطاعت الباحثة الإجابة على السؤال الفرعي الثاني وتحقيق الهدف الفرعي الثاني الرامي معاً إلى تحديد درجة تقويم الأداء التدريسي لأعضاء الهيئة التدريسية القائمة على تنفيذ وتدريس برنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل على مدى الفترة الزمنية اللازمة لتنفيذ البرنامج من وجهة نظر عينة البحث الكلية من الطلاب المتدربين بالدفعة 18 بالمعهد العالي السعودي الياباني للسيارات بجدة وبالتالي أمكنها التأكيد على تحقق اختبار افتراضها التقرير الثاني كلياً والذي افترضت فيه وجود تقويم بدرجة إيجابية ما بين درجتي (كبيرة جداً إلى كبيرة) لتقدير ذلك الأداء بدرجات تقويم متحققة فعلياً فيما كبيرة جداً - كبيرة. فيما بلغ متوسط التقويم الكلي لأداء أعضاء الهيئة التدريسية القائمة على تنفيذ وتدريس البرنامج 5/4.062 بنسبة 81.2% وانحراف معياري 0.980 وبمتوسط اختلاف بفرق + 13.2% لنسبة متوسط التقويم المتحقق عن نسبة التقويم الافتراضي وبدرجة تقويم كبيرة للأداء التدريسي لذا فجميع قيم متوسطات الاختلاف الواردة أعلاه قيم أكبر من الحد الأدنى الافتراضي لفئة مقياس الدرجة كبيرة من مقياس أداة البحث البالغ قيمة متوسطها الحسابي 5/3.40 فأعلى أو بنسبة مئوية 68.0% فأكثر.

ثالثاً: الإجابة عن التساؤل الرئيس للبحث:

للإجابة عن التساؤل الرئيس للبحث والذي ينص على: "ما درجة تقويم برنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل من وجهة نظر الطلاب المتدربين بالمعهد العالي السعودي الياباني للسيارات بجدة؟". ولتحقيق الهدف الرئيس لهذا البحث والذي يهدف إلى الكشف عن درجة تقويم الاستفادة من دراسة سمات مجالات المنهج التدريبي لبرنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل من وجهة نظر أفراد عينة البحث الكلية من الطلاب المتدربين في المستوى الثاني بالدفعة 18 المتخرجين نهاية العام الدراسي 2021/2020 من المعهد. استخدمت الباحثة الإحصاء الوصفي ممثلاً في المتوسطات الحسابية ونسبها المئوية وانحرافاتها المعيارية للإجابة على هذا السؤال وتحقيق الهدف الرئيس:

1 - من أجل الوصول لخلاصة دقيقة لدرجة تقويم برنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل من وجهة نظر الطلاب المتدربين في المعهد العالي السعودي الياباني للسيارات بجدة تمت عملية إعادة ترتيب المتوسطات الحسابية ونسبها المئوية المتحققة تنازلياً وانحرافاتها المعيارية تصاعدياً لدرجة استفادة عينته الكلية من دراسة سمات مجالات المنهج التدريبي للبرنامج في الفصول الدراسية منفردة مجتمعة ومنه نجد:

1/ 1 - حصول قيم متوسطات (6) عبارات من أصل (12) عبارة أي ما يعادل نصف عبارات المحور الأول من أداة البحث على تقدير استفادة بدرجة كبيرة جداً تراوحت متوسطاتها فيما بين 4.40 - 4.21 بنسب مئوية تراوحت فيما بين 88.0 - 84.2 % بانحرافات معيارية تراوحت فيما بين 0.952 - 0.847 وبمتوسطات اختلاف تراوحت فيما بين + 20.0 إلى 16.2% لنسبة متوسط التقويم المتحقق عن نسبة التقويم الافتراضي المقدّر افتراضياً بـ 68.0% من وجهة نظر أفراد عينة البحث الكلية من الطلاب المتدربين بالدفعة 18 وهي العبارات التي تتناول دراسة السمات التالية:

01 - العبارة رقم (11) المخصصة لسمة "الإنتاجية" بالتدريب على إتباع أصول الأمن والسلامة، المحافظة على الأدوات، الحفاظ على منطقة العمل نظيفة ومرتبّة وإتباع تعليمات إجراءات العمل، والمدرسة بالمجال الخامس في الفصل الدراسي الرابع احتلت المرتبة الأولى على جميع العبارات.

02 - العبارة رقم (12) المخصصة لسمة "الاحترام" والتي يتدرب الطلاب من خلالها على التعامل الجيد مع التنوع الثقافي والعرقي وعدم مضايقة وإزعاج الآخرين، والتي جاءت بالمرتبة الثانية من حيث درجة الاستفادة والمدرسة كذلك بالمجال الخامس في الفصل الدراسي الرابع.

03 - العبارة رقم (06) المخصصة لسمة "المظهر في" اللباس، البشاشة، النظافة... إلخ" المرتبة الثالثة على جميع العبارات من حيث درجة الاستفادة والمدرسة كذلك بالمجال الثالث في الفصل الدراسي الثاني.

04 - العبارة رقم (07) المخصصة لسمة "الصفات الشخصية" التي تناولت الولاء، الأمانة، الثقة، الاستقلالية، الاعتمادية المبادرة، الانضباط الذاتي، وتحمل المسؤولية جاءت بالمرتبة الرابعة على جميع العبارات من حيث درجة الاستفادة والمدرسة كذلك بالمجال الثالث في الفصل الدراسي الثاني.

05 - العبارة رقم (08) المخصصة لسمة "العمل كفريق" والمتمثلة في التدريب على احترام حقوق الآخرين، التعاون، اللطف في المعاملة، البحث عن فرص للتعليم المستمر... إلخ" احتلت المرتبة الخامسة على جميع العبارات من حيث درجة الاستفادة والمدرسة كذلك بالمجال الرابع في الفصل الدراسي الثالث.

06 - العبارة رقم (10) المخصصة لسمة "الموقف الشخصي" والتي تضمن التدريب على إظهار اتجاهات إيجابية، الثقة بالنفس، التوقعات الشخصية الواقعية جاءت بالمرتبة السادسة على جميع العبارات من حيث درجة الاستفادة والمدرسة كذلك بالمجال الخامس في الفصل الدراسي الرابع.

رقم الصف	المجال	استفدت من محاضرات برنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل التي تناولت:						درجة الاستفادة من برنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل:		
		المتوسط الحسابي	نسبة متوسط	اختلاف التقويم	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة للمجال	درجة الاستفادة	المتوسط الحسابي	نسبة متوسط	اختلاف التقويم
15	5	4.40	88.0	20.0 +	0.847	1	كبيرة جداً	01	1	0.847
16	5	4.35	87.0	19.0 +	0.933	2	كبيرة جداً	02	2	0.933
08	3	4.32	86.4	18.4 +	0.928	1	كبيرة جداً	03	1	0.928
09	3	4.30	86.0	18.0 +	0.919	2	كبيرة جداً	04	2	0.919
12	4	4.30	86.0	18.0 +	0.952	1	كبيرة جداً	05	1	0.952
17	5	4.21	84.2	16.2 +	0.906	3	كبيرة جداً	06	3	0.906

1/2 - فيما حصلت قيم متوسطات باقي عبارات المحور الأول من أداة البحث الـ 6 الأخرى على تقدير استفادة بدرجة كبيرة وتراوح قيم متوسطاتها الحسابية فيما بين 4.16 - 3.73 بنسب مئوية تراوحت فيما بين 83.2 - 74.6 % بانحرافات معيارية تراوحت فيما بين 1.280 - 0.973 وبمتوسطات اختلاف تراوحت فيما بين + 15.2 إلى 6.6 % لنسبة متوسط التقويم المتحقق عن نسبة التقويم الافتراضي المقدر افتراضياً بـ 68.0 % من وجهة نظر أفراد عينة البحث الكلية من الطلاب المتدربين بالدفعة 18 كالتالي:

07 - العبارة رقم (09) المخصصة لسمة "التعاون" بإظهار مهارات القيادة والتعامل المناسب مع النقد والتذمر والقدرة على حل المشاكل، التعامل الجيد مع الرؤساء والزملاء... إلخ" احتلت المرتبة السابعة على جميع العبارات من حيث درجة الاستفادة والمدرسة كذلك بالمجال الرابع في الفصل الدراسي الثالث.

08 - العبارة رقم (05) سمة "التنظيم" إدارة ذاتك ووقتك، المرونة، ترتيب الأولويات... إلخ" المرتبة الثامنة على جميع العبارات من حيث درجة الاستفادة والمدرسة كذلك بالمجال الثاني في الفصل الدراسي الأول.

09 - العبارة رقم (04) المخصصة لسمة "الحضور" من حيث حضور الدروس، الوصول للمعهد والمغادرة في الوقت المحدد، وإبلاغ المحاضر عن الغياب المخطط له سلفاً، كانت في المرتبة التاسعة على جميع العبارات من حيث قوة درجة الاستفادة والمدرسة بالجمال الثاني في الفصل الدراسي الأول.

10 - العبارة رقم (01) المخصصة لـ "التعريف بمادة وبرنامج بناء الشخصية ومفهوم أخلاقيات العمل" كمدخل للمادة والبرنامج المذكور والتي احتلت المرتبة العاشرة على جميع العبارات من حيث درجة الاستفادة والمدرسة كذلك بالجمال الأول في الفصل الدراسي التمهيدي.

11 - العبارة رقم (03) المخصصة لسمة "فن الاتصال الشفهي وغير الشفهي" جاءت في المرتبة الحادية عشرة على جميع العبارات من حيث درجة الاستفادة والمدرسة بالجمال الثاني في الفصل الدراسي الأول.

12 - العبارة رقم (02) المخصصة لـ "التعريف بنظم ولوائح المعهد" والتي تناولت نظام ونسب الحضور والغياب والخصص التعويضية والتنبيهات والإنذارات والالتزامات الأخرى والمدرسة بالجمال الأول في الفصل التمهيدي حلت في المرتبة الثانية عشرة والأخيرة على جميع العبارات من حيث درجة الاستفادة.

رقم الصف	الجمال	استفدت من محاضرات برنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل التي تناولت:	درجة الاستفادة من برنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل:				
			المتوسط الحسابي	المتوسط نسبة	اختلاف التقييم	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة
درجة الاستفادة							
13	4	09 - سمة التعاون (إظهار مهارات القيادة والتعامل المناسب مع النقد والتذمر والقدرة على حل المشاكل، التعامل الجيد مع الرؤساء والزعماء وإتباع تسلسل السلطة)	4.16	83.2	15.2	0.973	2
04	2	05 - سمة التنظيم لإدارة (ذاتك، إدارة الوقت، المرونة، ترتيب الأولويات، إدارة الضغط، التعامل مع التغيير).	4.07	81.4	13.4	1.018	1
05	2	04 - سمة الحضور (حضور الدروس، الوصول للمعهد والمغادرة في الوقت المحدد، إبلاغ المحاضر عن الغياب المخطط له سلفاً).	4.07	81.4	13.4	1.038	2
01	1	01 - التعريف بمادة وبرنامج بناء الشخصية ومفهوم أخلاقيات العمل.	3.96	79.2	11.2	1.020	1
06	2	03 - سمة فن الاتصال الشفهي وغير الشفهي.	3.84	76.8	8.8	0.992	3
02	1	02 - التعريف بنظم ولوائح المعهد (نظام ونسب الحضور والغياب، نظام الخصص التعويضية، نظام التنبيهات والإنذارات والالتزامات الأخرى).	3.73	74.6	6.6	1.280	2

1/3 - حصول 3 فصول دراسية على تقدير استفادة بدرجة كبيرة جداً على الثلاثة مراتب الأولى من أصل (5) فصول بمعدلات كلية تراوحت متوسطاتها فيما بين 4.320 - 4.235 بنسب مئوية تراوحت فيما بين 86.4 - 84.7 % بانحرافات معيارية تراوحت فيما بين 0.891 - 0.784 وبمتوسطات اختلاف تراوحت فيما بين + 18.4 إلى 16.7 % لنسبة متوسط التقييم المتحقق عن نسبة التقييم الافتراضي المقدّر افتراضياً بـ 68.0 % كالتالي:

1- الفصل الرابع بالجمال الخامس بسمات "الموقف الشخصي والإنتاجية والاحترام".

2- الفصل الثاني بالمجال الثالث والذي تناول دراسة سميت "المظهر والصفات الشخصية".

3- الفصل الثالث بالمجال الرابع والذي تناول دراسة سميت "العمل كفريق والتعاون".

حصل الفصلين الدراسيين الباقيين على المراتب الأخيرة بتقدير استفادة بدرجة كبيرة كالتالي:

4- حصل الفصل الأول بالمجال الثاني الذي تناول دراسة سمات "التنظيم، والحضور، وفن الاتصال الشفهي وغير الشفهي"، على المرتبة الرابعة بمعدل كلي بلغ 3.991 بنسبة 79.8% وبانحراف معياري 0.865 وبمتوسط اختلاف + 11.8% لنسبة متوسط التقييم المتحقق عن نسبة التقييم الافتراضي.

5 - حصل الفصل التمهيدي بالمجال الأول والذي تناول دراسة "التعريف بمادة وبرنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل والتعريف بنظم ولوائح المعهد". على المرتبة الخامسة والأخيرة بمعدل كلي 3.848 وبنسبة مئوية 77.0% وبانحراف معياري 0.969 بمتوسط اختلاف + 9.0% لنسبة متوسط التقييم المتحقق عن نسبة التقييم الافتراضي.

رقم الصف	المجال	معدل عام درجة الاستفادة من دراسة سمات المجال:	المتوسط الحسابي	نسبة متوسط المتحقق عن التقييم الافتراضي	الانحراف المعياري	ترتيب المجال	درجة الاستفادة
18	5	6 - الخامس (الفصل الرابع)	4.320	86.4	18.4 +	1	كبيرة جداً
10	3	3 - الثالث (الفصل الثاني)	4.312	86.2	18.2 +	2	كبيرة جداً
14	4	5 - الرابع (الفصل الثالث)	4.235	84.7	16.7 +	3	كبيرة جداً
07	2	2 - الثاني (الفصل الأول)	3.991	79.8	11.8 +	4	كبيرة
03	1	1 - الأول (الفصل التمهيدي)	3.848	77.0	9.0 +	5	كبيرة

1/4 - بإعادة ترتيب المعدلات الكلية لدرجة الاستفادة من مجالاتها حسب السنوات الدراسية تؤكد تلك البيانات على

الخلاصات التالية:

يتألف معدل عام درجة الاستفادة الكلية للسنة الثانية من معدلات درجات الاستفادة من دراسة سمات المجالين الرابع والخامس والتي تناولت بالفصل الثالث دراسة سمات المجال الرابع لسمتي العمل كفريق والتعاون فيما تناولت دراسة سمات المجال الخامس في الفصل الرابع كل من سمة "الموقف الشخصي، والإنتاجية، والاحترام"، بإجمالي خمس سمات والنتائج المعروضة في الجدول أدناه وبمتوسط اختلاف كلي بلغ + 17.7 لنسبة متوسط التقييم المتحقق عن نسبة التقييم الافتراضي المقدر افتراضياً بـ 68.0% وبدرجة استفادة كبيرة جداً من تصنيف الإجابة الرقمية الحسابية إلى قيمة لفظية مقابلة حسب القاعدة التي اعتمدها الباحثة بمتوسط حسابي بلغ 4.286 بنسبة مئوية بلغت 85.7% وانحراف معياري 0.764 احتلت قيمة المتوسط الحسابي الكلية لجميع فصول السنة الثانية مجتمعة المرتبة (2/1) على ترتيب مجالات أداة البحث حسب السنة الدراسية. وبذا تؤكد الباحثة على تحقق اختبار افتراضها التقريبي الأول كلياً والذي تفترض فيه وجود استفادة بدرجة إيجابية تتراوح فيما بين (كبيرة جداً إلى كبيرة) لدى عينة البحث الكلية من الطلاب المتدربين في المستوى الثاني بالدفع (18) بالمعهد العالي السعودي الياباني للسيارات بجدة من دراسة سمات مجالات المنهج التدريبي حسب الإطار التنفيذي لمنهج برنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل في المجالات المنفذ بفصول السنة الثانية لاستفادة متحققة فعلياً بدرجة كبيرة جداً بمتوسطات حسابية لجميع قيم عبارات ومعدلات الاستفادة بالسنة الثانية تراوحت فيما بين 4.40-4.16 وبنسبة مئوية 88.0-83.2% بمتوسطات اختلاف لنسبة متوسطات التقييم المتحقق عن نسبة التقييم الافتراضي تراوحت فيما بين + 20.0 إلى + 15.2% وهي قيم أكبر من الحد الأدنى الافتراضي لفئة مقياس الدرجة كبيرة من مقياس أداة البحث البالغ قيمة متوسطها الحسابي 3.40 / 5 فأعلى أو بنسبة مئوية 68.0% فأكثر.

رقم الصف	المجال	معدل عام درجة الاستفادة من دراسة سمات:	المتوسط الحسابي	نسبة متوسط المتحقق عن التقييم الافتراضي	الانحراف المعياري	ترتيب المجال	درجة الاستفادة

19	5 / 4	7 - المجال الرابع والخامس (السنة الثانية)	4.286	85.7 + 17.7	0.764	1	كبيرة جداً
11	3 / 2 / 1	4 - المجالات 1 و 2 و 3 (السنة الأولى)	4.120	82.4 + 14.4	0.792	2	كبيرة

1/5 - وبذا تؤكد الباحثة على تحقق اختبارها لافتراضها التقريبي الأول كلياً والذي تفترض فيه وجود استفادة بدرجة إيجابية ما

بين (كبيرة جداً إلى كبيرة) لدى عينة البحث الكلية من الطلاب المتدربين في المستوى الثاني "الفصل الرابع" بالدفعة 18

المتخرجين نهاية العام الدراسي 2021/2020 من المعهد العالي السعودي الياباني للسيارات بجدة من دراسة سمات مجالات المنهج التدريبي حسب الإطار التنفيذي لبرنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل المنفذ على مدى عامين دراسيين مدة كل عام دراسي 11 شهراً موزعاً على 5 فصول دراسية (التمهيدي، الأول، الثاني، الثالث، الرابع).

8 - معدل عام درجة الاستفادة الكلية من دراسة جميع المجالات الخمسة للإطار التنفيذي للبرنامج							
رقم الصف	المجال	المتوسط الحسابي	نسبة متوسط	متوسط نسبة اختلاف التقييم المتحقق عن التقييم الافتراضي	الانحراف المعياري	ترتيب المجال	درجة الاستفادة
20	5 / 4 / 3 / 2 / 1	4.143	82.9	14.9 +	0.734	-	كبيرة

وعلى أن الانتهاء من دراسة هذه السمات قد اكسب الطلاب المتدربين أخلاقيات عمل بدرجة "كبيرة"، وهي نسبة جيدة تطمئن القائمين على تدريس برنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل على جودة ما يقدمونه من محتويات تدريبية حيث أنها نسبة أعلى من الحد الأدنى لمتوسط مقياس التقييم.

خلاصة نتائج البحث:

يمكن تلخيص أهم نتائج البحث في التالي:

1 - حصول 3 فصول دراسية على تقدير استفادة بدرجة كبيرة جداً على الثلاثة مراتب الأولى من أصل (5) فصول بالترتيب التالي: في المرتبة الأولى الفصل الرابع بالمجال الخامس والذي تناول دراسة سمات "الموقف الشخصي، والإنتاجية، والاحترام"، الفصل الثاني بالمجال الثالث والذي تناول دراسة سميت "المظهر، والصفات الشخصية" حصل على المرتبة الثانية، الفصل الثالث بالمجال الرابع والذي تناول دراسة سميت "العمل كفريق، والتعاون" جاء بالمرتبة الثالثة. فيما حصل الفصلين الدراسيين الباقيين على المراتب الأخيرة بتقدير استفادة بدرجة كبيرة بالترتيب التالي: الفصل الأول بالمجال الثاني والذي تناول دراسة سمات "التنظيم والحضور وفن الاتصال الشفهي وغير الشفهي" حصل على المرتبة الرابعة، والفصل التمهيدي بالمجال الأول والذي تناول دراسة "التعريف بمادة وبرنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل، والتعريف بنظم ولوائح المعهد" جاء في المرتبة الخامسة والأخيرة.

2 - بإعادة ترتيب بيانات المعدلات الكلية لدرجة الاستفادة من مجالاتها حسب السنوات الدراسية تؤكد تلك البيانات على الخلاصات التالية:

2/1- احتلت قيمة المتوسط الحسابي الكلي لجميع فصول السنة الأولى مجتمعة المرتبة 2/2 على ترتيب مجالات أداة البحث حسب السنة الدراسية وبدرجة استفادة (كبيرة).

2/2- احتلت قيمة المتوسط الحسابي الكلي لجميع فصول السنة الثانية مجتمعة المرتبة (2/1) على ترتيب مجالات أداة البحث حسب السنة الدراسية وبدرجة استفادة (كبيرة جداً).

3 - تحقق اختبار الفرضية التقديرية الأولى كلياً والذي تفترض فيه الباحثة وجود استفادة بدرجة إيجابية ما بين (كبيرة جداً إلى كبيرة) لدى عينة البحث الكلية من دراسة سمات مجالات المنهج التدريبي حسب الإطار التنفيذي لمنهج برنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل في المجالات المنفذة في كلاً من:

3/1- الفصل التمهيدي والأول استفادة متحققة فعلياً بدرجة (كبيرة).

3/2- الفصل الثاني (السنة الأولى)، والثالث والرابع (السنة الثانية) استفادة متحققة فعلياً بدرجة (كبيرة جداً)

3/- السنة الأولى استفادة متحققة فعلياً بدرجة (كبيرة).

3/4- السنة الثانية استفادة متحققة فعلياً بدرجة (كبيرة جداً)

4- تحقق اختبار الفرضية التفرعية الثانية كلياً والذي تفترض فيه الباحثة وجود تقويم بدرجة إيجابية ما بين درجتي (كبيرة جداً إلى كبيرة) لتقدير ذلك الأداء بدرجات تقويم متحققة فعلياً فيما كبيرة جداً - كبيرة بمتوسطات حسابية للمهارات الفردية الثمان وبدرجة تقويم كبيرة للأداء التدريسي.

قائمة المراجع

أبو الفضل، حسن فاضلي. (25 6، 2015). مختصر التقويم التربوي. تم الاسترداد من شبكة الالوكة:

<https://www.alukah.net/social/0/88440>

آل ياسين، محمد محمد حسن. (2021). أثر أبعاد الثقافة الوطنية في محفظة أبعاد أخلاقيات العمل: دراسة مقارنة في ثلاث

عينات من العراق والهند وكوريا الجنوبية. المجلة العربية للإدارة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية، مج41، ع3، 221

239. -مسترجع من <http://search.mandumah.com/Record/1178166>

الزهراني، سعيد. (2009). خطة تطبيق برنامج أخلاقيات العمل، ملف ورقي، المعهد العالي السعودي الياباني للسيارات بجده.

الزهراني، معجب بن عثمان. (2020). تقويم برنامج بكالوريوس التربية الفنية بجامعة الملك سعود من خلال قياس رضا

الطلبة والخريجين. مجلة العلوم التربوية: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ع22، 425، 468. - مسترجع من

<http://search.mandumah.com/Record/1052272>

الزبد، سعاد زبد. (13 يناير، 2018). أخلاقيات العمل والمسؤولية الاجتماعية. تم الاسترداد من

<http://bw-mag.com/ar/?p=31178>

السيد، محمد عبدالرؤوف عطية. (2017). تقويم برامج الدراسات العليا بقسم التربية الإسلامية والمقارنة في جامعة أم القرى

من وجهة نظر الخريجين. مجلة العلوم التربوية: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ع9، 15 - 102. مسترجع من

<https://imamjournals.org/index.php/joes/article/view/241> من

العمروسي، نيللي حسين كامل. (2019). تقويم الطالبات التدريسي لعصوات هيئة التدريس بكلية التربية للبنات - جامعة

الملك خالد. المجلة الدولية للأبحاث التربوية. مج. 43، ع3. أكتوبر 2019. ص. 99-126 تم الاسترجاع من

search.shamaa.org

العيد، فهد بن علي عثمان. (2018). تقويم برنامج التأهيل التقني لطلاب الثانوية والاتجاه نحو الكليات التقنية في بريدة من

وجهة نظر الطلاب الملتحقين فيه. مجلة الفتح. مج. 14، ع. 74، 2018. ص. 233-283 تم الاسترجاع من

search.shamaa.org

القناديلي، جواهر أحمد. (2015). قضايا في الإدارة التربوية المعاصرة من منظور إسلامي. ط1. مركز الخبرات المهنية للإدارة

بميك. الجزيرة. مصر.

الماضي، سهي حلمي سليمان، وعلي، أمل محمود. (2018). تقويم منهج تدريس اللغة الإنجليزية في السنة الأولى الجامعية في

ضوء متطلبات التكنولوجيا الحديثة (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة المدينة العالمية، كوالالمبور. مسترجع من

<http://search.mandumah.com/Record/1039410>

المالكي، فهد بن عبد الرحمن. (2017). تقويم برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة الملك عبدالعزيز من منظور الطلبة. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية: جامعة الإمارات العربية المتحدة - كلية التربية، مج41، ع4، 314. 271* - مسترجع من

<http://search.mandumah.com/Record/868415>

المعهد العالي السعودي الياباني للسيارات. (2002-2003). مادة بناء الشخصية وأخلاقيات العمل كتاب الطالب مذكرة داخلية. ط1. جدة.

المعهد العالي السعودي الياباني للسيارات. (2002-2003). نظام النقاط الايجابية والسلبية (Positive & Negative Points Rule) مذكرة تعليمات داخلية. جدة.

المعهد العالي السعودي الياباني للسيارات. (2005). برنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل كتاب الطالب. مج3. ط2. جدة.

المعهد العالي السعودي الياباني للسيارات. (2005-2006). مذكرة بناء الشخصية وأخلاقيات العمل كتاب المدرس. ط2. جدة.

المعهد العالي السعودي الياباني للسيارات. (2009). مذكرة المدرب لبرنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل. ط3. جدة.

المعهد العالي السعودي الياباني للسيارات. (2012). سنقودك للنجاح. اللجنة الاعلامية العليا كتيب تعريفى بمناسبة مرور عشر سنوات. 1-12. جدة

شعلة، الجميل محمد عبدالسميع. (2000). التقويم التربوي للمنظومة التعليمية. ط1. دار الفكر العربي. القاهرة.

فتح الله، مندور عبدالسلام. (2006). التقويم التربوي. ط2. ج1. دار النشر الدولي للنشر والتوزيع. الرياض.

فلاق، محمد. (2016). المسؤولية الاجتماعية لمنظمات الاعمال. الطبعة العربية. دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.

قاسمي ريم. (2021). واقع أخلاقيات العمل في ظل بعض المتغيرات الديمغرافية بمستشفى ابن سينا -عناية. *مجلة العلوم الإنسانية*. 19-07، 32(2)، استرجع من

<http://revue.umc.edu.dz/index.php/h/article/view/3633>

محاسنة، عمر موسى خليف وعودة سليمان مراد. (2020). تقييم جودة الممارسات التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعيين من وجهة نظر الطلبة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، مج. 28، ع. 2، 551-573*.

<https://search.emarefa.net/detail/BIM-968350>

محمد، جلال عبدالله، ومحمد، نيطار على. (2020). أثر اخلاقيات العمل الاداري في الاداء المنظمي دراسة استطلاعية لآراء عينة من رؤساء الشعب والاقسام في مستشفى شورش التعليمي في السلیمانية. *مجلة دراسات اقتصادية، جامعة الجلفة، مج18، ع1، 15-36*. تم الاسترداد من

<https://www.asjp.cerist.dz/en/article/112938>

معتوق، طارق أبو شعفة، وامسلم، سمیه معمر. (2020). أثر أخلاقيات العمل على الصورة الذهنية للمنظمة: دراسة ميدانية على الإدارة العامة لمصرف الصحاري -طرابلس. *مجلة آفاق اقتصادية: جامعة المرقب - كلية الاقتصاد والتجارة، ع11، 86. 119* - مسترجع من

<http://search.mandumah.com/Record/1047976>

ممدوح، أيمن عايد محمد، الدعيس، صفية ناجي إسماعيل، والدعيس، رقية ناجي إسماعيل. (2018). دراسة تقويمية لبرنامج الماجستير في المناهج وطرق التدريس بنظام التعليم عن بعد بكلية التربية جامعة المدينة العالمية من وجهة نظر الطلاب. مجلة مجمع: جامعة المدينة العالمية، ع23، 448. 505 - مسترجع من

<http://search.mandumah.com/Record/856604>

منصور، مجيد مصطفى، والنمر، عصام. (2020). أثر تطبيق أخلاقيات العمل الإسلامي على تحقيق الميزة التنافسية في البنوك الإسلامية في فلسطين. مجلة ريادة الأعمال الإسلامية، مج. 5، ع. 3، الصفحات 58-90.

<https://search.emarefa.net/detail/BIM-976511>

نجم، عبود نجم. (2015). أخلاقيات الإدارة في عالم متغير. ط1. المنظمة العربية للتنمية الإدارية. القاهرة.

بحث رقم 28

تقويم أداء الهيئة التعليمية والتدريبية بالمعهد العالي السعودي الياباني للسيارات بجدة من قبل الطلاب المتدربين دراسة تتبعيه خلال 18 عاماً

الباحث عبيد عبدالله علي كَيْس الأستاذ المشارك الدكتور رقية ناجي إسماعيل الدعيس

هدف البحث تحديد درجة تقويم الأداء الكلي للهيئة التعليمية والتدريبية بالمعهد العالي السعودي الياباني للسيارات بجدة من قبل الطلاب المتدربين خلال 18 عاماً للأعوام الدراسية 2003-2021، وهو مجتزئ من بحث مطول في سبعة مسارات تقويمية للهيئة التعليمية بالمعهد، وأجري على 18 عينة غرضية بإجمالي 7268 من أصل 7886 طالباً بنسبة 92.2% للدفعات 01-19 بإجمالي 52019 حالة لتقويم 125 مدرباً ومعلماً، واستخدم فيه المنهج الوصفي المسحي التتبعي الوثائقي التحليلي، نموذج التقويم المعتمد بوحدة القياس والتقويم بالمعهد المصمم على شكل إستبانة مكونة من 14 بنداً تصف واقع الأداء التعليمي والتدريبي وتصلح لتقويم أداء جميع أفراد الهيئات التعليمية من التعليم العام إلى التعليم الجامعي بمقياس استجابة خماسي أداة لجمع معلوماته، الإحصاء الوصفي ممثلاً بالمتوسطات الحسابية ونسبها المئوية وانحرافاتها المعيارية متبوعة بالإحصاء الاستدلالي ممثلاً باختبار (ت) للعينة الواحدة لدلالة متوسط اختلاف تقويم الأداء المتحقق في المعهد عن نسبة المعيار العالمي الافتراضي لدرجة القطع المقبولة لتقويم أداء أعضاء الهيئة التدريسية عند خبراء القياس والتقويم والمناهج والمحددة بـ 80.0% ودرجة متوسط النسبة المئوية للمتوسطات الكلية لدرجة تقويم الأداء التدريسي لأعضاء الهيئات التدريسية والتعليمية والتدريبية في مؤسسات التعليم العالي الواردة بنماذج من الدراسات السابقة في الثلث الأخير من الفترة الزمنية للبحث الحالي المحددة بالفترة (2020/2021-2015/2016) في بعض البيئات العربية أساليب إحصائية لتحليل بياناته التي أكدت أن المتوسط الكلي لتقويم أداء جميع أعضاء الهيئة التعليمية والتدريبية خلال 18 عاماً بلغ 5/4.163 بنسبة 83.3% بانحراف معياري 1.011 وبمتوسط اختلاف عن المعيار العالمي + 3.3%، فيما تراوحت متوسطات تقويم الأداء للبنود منفردة بين 4.08 بنسبة 81.6% بانحراف معياري 1.233 وبمتوسط اختلاف عن المعيار العالمي + 1.6%، للبنود العاشر لمدى قدرة مدربي ومعلمي المعهد على إدارة الحوار والنقاش داخل القاعة بالمرتبة 14/14، إلى 4.34 بنسبة 86.8% بانحراف معياري 1.089 وبمتوسط اختلاف عن المعيار العالمي + 6.8% للبنود الثالث لمدى التزام مدربي ومعلمي المعهد بمواعيد الحصص التعليمية في المركز 14/01 بدرجة أداء فوق المتوسط حسب تصنيف مقياس أداة البحث. وقد أوصى البحث بالعديد من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: تقويم - أداء أعضاء الهيئة التعليمية والتدريبية - الطلاب المتدربين - المعهد العالي السعودي الياباني للسيارات بجدة.

Abstract:

Evaluating the performance of the educational and training body at the Saudi Japanese Automotive Institute in Jeddah by trainee students during 18 years

The aim of the research was to determine the degree of evaluation of the total performance of the educational and training body at the Saudi Japanese Automobile High Institute in Jeddah by the trainee students during 18 years for the academic years 2003-2021 AD, it was conducted on 18 Purposive samples with a total of 7268 out of 7886 students at a rate of 92.2% for batches 01-19 with a total of 52019 cases for evaluating 125 trainers and teachers the descriptive, survey, tracer method, Documentary Curriculum, and analytical method was used, the evaluation model approved by the Institute's Unit of Measurement and Evaluation, which is designed in the form of a questionnaire consisting of 14 items describing the reality of educational and training performance for all members of educational bodies from general education to university education with a five-point response scale, which is a tool for collecting its information. Descriptive statistics represented by the arithmetic averages, their ratios and standard deviations, followed by the average difference of the performance evaluation achieved at the institute from the percentage of the hypothetical global standard for the acceptable cut-off score for evaluating the performance of faculty members at the measurement and evaluation experts and the curricula set at 80.0%, Statistical methods for analyzing his data. Which confirmed that the overall average for evaluating the performance of all members of the educational and training staff during 18 years was 4.163/5 with a rate of 83.3% with a standard deviation of 1.011 and an average difference from the international standard + 3.3%. While the average performance evaluations for individual items ranged Between 4.08 with an average of 81.6%, with a standard deviation of 1.233 and a mean difference from the international standard +1.6% for the tenth item To the extent of the ability of trainers and teachers at the Institute to manage dialogue and discussion in the hall Rank 14/14, to 4.34, with a ratio of 86.8%, with a standard deviation of 1.089, and with an average difference from the international standard + 6.8% for the third item To the extent to which the institute's trainers and teachers are committed to the dates of the educational lessons in the 01/14 center Achieving an above-average performance score according to the research tool's scale rating

Keywords: evaluation - the performance of the members of the educational and training staff - the Saudi Japanese Automobile Higher Institute in Jeddah

مشكلة البحث:

التعليم العالي طريق البشرية للتقدم والرفي، وهو أعلى مراحل التعليم ويتم في جامعات ومعاهد جامعية أو عليا تمنح شهادة البكالوريوس والدبلوم العالي في الدراسات الأولية بعد المرحلة الثانوية وشهادة الماجستير والدكتوراه في الدراسات العليا وتتراوح مدته فيما بين أربع سنوات إلى سنتين دراسيتين في المعدل الطبيعي، الجامعات تقدم تعليمًا موسعًا ومتخصصًا لدارسيها في مختلف المجالات بينما الكليات أو المعاهد العليا تركز على عدد محدود من حقول المعرفة من واحد أو أكثر من تلك الحقول المعرفية، (الموسوعة العربية العالمية، 1999، الجزء 7: 25، ونور، 2012: 14 عن منظمة اليونسكو P1، UNESCO، 1998، واتحاد الجامعات العربية، 2008: 14، وأبو حسين، 2014: 11، ونور، 2012: 15 - 14، عن العبادي، 2008: 63-62). ومن تلك المعاهد العليا المعهد العالي السعودي الياباني للسيارات بجدة (المعروف اختصاراً بـ "سجاهي" SJAHI - Saudi Japanese Automobile High Institute) موضع البحث الحالي مكانياً وزمنياً وبيانياً وهو أول معهد غير ربحي أهلي خاص من معاهد الشراكات الاستراتيجية بالمؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني يوفر تدريباً تطبيقياً عالي المستوى للشباب السعودي في مجال

تقنية وصيانة السيارات يواكب ما تطبقه شركات صناعة السيارات اليابانية في اليابان مع توفير فرص عمل للخريجين السعوديين لدى موزعي السيارات اليابانية في المملكة العربية السعودية لأنه برنامج تدريبي منتهي بالتوظيف؛ ويمنح المتخرجون منه شهادة دبلوم عالي في تقنية وصيانة السيارات اليابانية تعادل المستوى الثالث لتقنيي صيانة السيارات في اليابان، وتعادل دبلوم الكليات التقنية السعودية (www.sjahi.org). فمع تزايد الطلب على مختلف مراحل التعليم العالي من الدارسين، تزايدت أعداد أعضاء هيئاته التدريسية والتعليمية والتدريبية وبرامجه المتنوعة والمتطورة وبات لازماً تقويم مختلف جوانب عملياته التدريسية والتعليمية والتدريبية من مختلف الجوانب لكي تستمر في تأدية دورها بفعالية عالية في ظل التنافسية العالمية لمؤسسات التعليم العالي على تجويد ذلك التعليم لاجتذاب أكبر عدد من الطلبة الحاصلين على أفضل تعليم للقيام بالمهام الموكلة إليهم بعد التخرج على أكمل وجه (المومني، 2018: 88). فأحد ركائز عمليات الحصول على الاعتماد الأكاديمي أو المؤسسي أو التصنيف العالمي أو الجودة أو التميز يشترط وجود نظم وبرامج لتقويم الأداء التدريسي لأعضاء الهيئات التدريسية والتعليمية والتدريبية بمؤسسات التعليم العالي ويبحث على تقديم الحوافز والمكافآت المادية والمعنوية تقديراً لجهودهم، ويشدد على التزام فريق التقويم بقواعد الميثاق الأخلاقي باحترام سرية المعلومات الشخصية والرقمية التي يطلعون عليها أثناء تقويم جودة المؤسسة أو عضو هيئة التدريس والتعليم والتدريب (دليل ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية، مجلس ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية، 2008 : 47-38). لذا سعت أغلب المؤسسات التعليمية بالعمل على تكوين فرق عمل داخلية وخارجية لتقويم أداء مؤسساتها التعليمية بعمامة وأعضاء هيئاتها التدريسية بخاصة كوحادات القياس والتقويم أو عمادات تطوير الجودة. لأن تقويم الأداء الأكاديمي يساعد متخذي القرار والمنفذين والمستفيدين منه على معرفة مدى تحقيق الأهداف التربوية في تحسين نوعية التعليم وتطويرها لزيادة فاعلية أداء أعضاء هيئة التدريس والتعليم والتدريب وفقاً للمستجدات العلمية العالمية والحاجات المجتمعية، ويساعد المعنيين منهم بتعديل سلوكياتهم التعليمية المتنوعة بتعزيز الإيجابيات وتعديل السلبيات كهدف نهائي للتقويم ثم التقييم للوصول لأعضاء هيئة التدريس المميزين الذين يحدون سمعة ومستوى مؤسسات التعليم العالي التي ينتمون إليها (الثبتي والقربي، 1993: 428) و (النصراوي وزملائه، 2021: 2). ويعد تقويم الأداء التدريسي والتعليمي والتدريب لعضو هيئة التدريس من أهم المجالات التي ينبغي الاهتمام بها، لما له من أهمية في تحسين مستوى الأداء وزيادة فاعليته في تطوير المقررات الدراسية ومحتواها ومضمونها والأساليب المعتمدة في تدريسها، إضافة إلى ذلك فإنه الوسيلة للتحقق من مدى تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية ورسالتها. وهو يفيد في تطوير مستوى التدريس ورفع كفاءته في أقسام المؤسسة التعليمية المختلفة-جامعة أو كلية أو معهد أو مدرسة عليا أو دنيا-والاعتراف بالتميز في التدريس والتقدير الإيجابي للتميز من الأساتذة وتعزيز التدريس رفيع المستوى والارتقاء به وإظهار التزام أعضاء هيئة التدريس داخل المؤسسة التعليمية وخارجها، وتشجيع الربط بين مهمة التدريس والمهام الأخرى في البحث العلمي وخدمة المجتمع وتعزيز الجانب الأخلاقي في المجتمع التعليمي، كما يمكن الاستفادة من نتائجه في تصميم برامج التعليم المختلفة وفي أخذ العديد من القرارات المتعلقة بالحوافز والترقيات العلمية (أبو حسين، 2014: 5-6). ولقد أجمعت المراجع والأبحاث العلمية على اختلاف أنواعها ومنها الدراسات والأبحاث التالية -على سبيل المثال لا الحصر-: (القحطاني، 2019: 9-10، الشبل، 2019: 27، السليمان، 2019: 64، البشر، 2019: 83، الرشود، 2019: 102، الشربيني، 2019: 155، الأحمد، 2019: 464، نصار والمطيري، 2019: 423-424، العمروسي وعمار، 2019: 102، الباطين، 2018: 18، برقاي وأبو الرب، 2016: 340، أبو حسين، 2014: 15) بأن ذلك الأداء التدريسي والتعليمي والتدريب لعضو هيئة التدريس ينحصر في ثلاثة وظائف أساسية: (التدريس، البحث العلمي، خدمة المجتمع). وفي ضوء إجماع مختلف تلك الدراسات والأبحاث والمراجع العلمية المتنوعة في مختلف التخصصات على ضرورة تعدد أساليب تقويم الأداء الأكاديمي وعدم استخدام أسلوب واحد بل يجب المزج بين أكثر من

أسلوب تقويمي لضمان الموضوعية في الحكم على أداء عضو هيئة التدريس للوصول إلى أحكام أكثر دقة ومصداقية والتي لا يحتمل أن تجمع جميعها على خطأ بعدم صحة البيانات والمعلومات المستخدمة (صومان، 2015: 294، الغامدي، 2009: 3 عن Seldin، 1994، برقوي وأبو الرب، 2016: 348، الحميضي، 2018: 389). لكن الطريقة الأشهر لتقدير كفاءة أعضاء هيئات التدريس والتعليم والتدريب الخمس وهي الكفاءات (المعرفية، والمهنية، والتقويمية، والعلاقات الإنسانية، والشخصية) في مختلف مؤسسات التعليم العالي عربياً ودولياً هي تقويم الطلاب (شحاته، 2018: 3) التي أفادت نتائج جميع الدراسات ذات العلاقة بأنها ثابتة على مر الزمن وتتميز باستقرار طويل الأمد فلا تختلف تقديرات الطلاب القدامى عن المستجدين لنفس العضو وتتميز هذه الطريقة بكونها معياراً مقنعاً للثبات والاستقرار والصدق (الغامدي، 2009: 2 عن صادق 2000: 78). وتؤكد نتائج القراءة الأولية لتحليل المسح المكتبي التاريخي الذي قام به الباحث الحالي في ضوء ما توفر له من دراسات سابقة حتى تاريخه في البيئة الأردنية فقط ما ذهب إليه كل من (شحاته، 2018، والغامدي، 2009) بأن أسلوب تقويم الطلاب لأعضاء الهيئة التدريسية والتعليمية والتدريبية هو الأسلوب الأكثر انتشاراً بين أبحاث أساليب تقويم الأداء التدريسي لأعضاء الهيئات التدريسية والتعليمية والتدريبية العالمية فقد بلغت عدد الدراسات التي حصرها الباحث واستخدمت هذا الأسلوب إضافة لأساليب تقويمية أخرى (38 دراسة بنسبة 55.9% من إجمالي 68 قيمة تقويمية مستخرجة من 62 دراسة، منها 36 دراسة مستقلة بنسبة 58.1% استخدمت هذا الأسلوب فقط).

لذا يرى الباحث الحالي بأن عملية تقويم أداء أعضاء الهيئة التدريسية والتعليمية والتدريبية على إختلاف المسميات الأكاديمية والوظيفية لهم وباختلاف الجهات التعليمية (جامعات، كليات، معاهد، مدارس تعليم عام، مراكز تدريب) ستظل مهمة وملازمة لعملية التربية والتعليم وستبقى ما بقي هناك تعليم وتدريب فهي إحدى مؤشرات جودة وتميز التعليم العالي الجامعي أو التقني أو العام، فبدون هذه العملية ستظل عملية التربية والتعليم مكانك سر لا حركة للأمام أو الخلف، لا معرفة لمقدار النمو أو النضج المعرفي لعضو تلك الهيئات وبدونها تكون عملية الانتقاء والاختيار والتسكين أو الترفيع أو المكافأة أو الإبقاء على ذلك العضو الهام عنصر قيادة العملية التعليمية الأساسي برمتها غير موضوعية إن لم تكن مستحيلة. إن عملية تقويم أداء أعضاء الهيئة التعليمية أو التدريسية في العملية التعليمية بمثابة الماء والهواء للكائنات الحية. وستبقى وستطور مع تطور استخدام التكنولوجيا، لكن لن تختفي أبداً. لن تختفي حتى لو أصبح عضو الهيئة التعليمية والتدريبية رجلاً ألياً فلا بد من تقويم وتقييم لأدائه الآلي. لن تختفي إلا باختفاء وانتهاء العملية نفسها أي العملية التعليمية برمتها. وما دامت هناك حياة فلا بد أن يكون هناك تدريس وتعليم وتدريب ومادام هناك تدريس وتعليم وتدريب فلا بد من مدرس ومعلم ومدرّب. وما دام هناك مدرس ومعلم ومدرّب فلا بد من تقويم وتقييم لهذا المدرس أو المعلم أو المدرّب. ويجب أن توفر عملية التقويم تغذية راجعة لعضو هيئة التدريس ومؤسسته التعليمية عن الأداء الذي يقوم به وتبين له نقاط قوته ومجالات التطوير المطلوبة، مع ضرورة ربط التقويم بالمكافآت وحوافز الأداء ليصبح أداة حافزة تشجيعية يستفيد منها كل من له علاقة بذلك الأمر كما أوصت بذلك جميع الدراسات ذات العلاقة. وليس أدل على تجدد وأهمية تقويم الطلبة للأداء التدريسي ما توليه جامعة المدينة العالمية والتي اهتمت بتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس عبر الرابط (<https://studentportal.medu.edu.my/EForm/EvaluationForm>). على أن التقويم يشمل جميع عناصر النظام الجامعي من مدخلات وعمليات ومخرجات، بينما يركز تقويم الأداء على وظائف عضو هيئة التدريس الأساسية وهي: التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع (أبو حسونة، 2018: 481). البحث الحالي سيركز على تقويم وظيفة التدريس والتعليم والتدريب ولن يتطرق لوظيفتي البحث العلمي وخدمة المجتمع.

ولكل ما ذكر أعلاه فظن أصحاب القرار والقائمون على شؤون المعهد العالي السعودي الياباني للسيارات بمجدة لأهمية إجراء عمليات تقويم أعضاء كادره التعليمي والتدريسي فوفروا لهم في ضوء تقارير الأداء الحوافز المادية والمعنوية وهيئوا لهم سبل تطوير

تتميتهم المهنية بالالتحاق بالدورات التدريبية حضورياً أو عبر الاتصال المرئي أو عبر استضافة الخبراء اليابانيين وغيرهم بالمعهد والتي تسهم في إكسابهم معلومات كل جديد في تخصصهم داخل السعودية وخارجها، كما سمحوا لهم بإكمال دراستهم الجامعية لمختلف المراحل الدراسية بكالوريوس ماجستير دكتوراه في ما يحبون من مجالات تساعد على تطوير تعلمهم ويتم سنوياً إرسال مجموعة منهم إلى اليابان في دورات تدريبية قصيرة الأجل لمدة تتراوح فيما بين شهر إلى ثلاثة أشهر، ومع ذلك فالمعهد يتمتع بنظام إداري صارم لاحترام أنظمة وقوانين العمل الخاصة به في ضوء أنظمة وقوانين وزارة الموارد البشرية السعودية. فمع البدايات الأولى لإنشاء المعهد العالي السعودي الياباني للسيارات بجدة - الذي افتتح رسمياً في (2003/03/19) بينما بدأت الدراسة الفعلية فيه (2002/09/01) تمت عملية إنشاء وحدة للقياس والتقويم رسمياً بتاريخ (2004/03/02) (Unit Of Measurement & Evaluation " UM&E") ومن أهدافها ومهامها تقويم مختلف مناحي الحياة التعليمية بالمعهد وما يرتبط بها من خدمات متنوعة خدمية وتعليمية بعامته وتقويم الأداء التعليمي والتدريسي لأعضاء الهيئة التعليمية والتدريبية وبخاصة وتؤكد سجلات المعهد أنه سباق إلى تطبيق هذا الجانب ولا نجانب الحقيقة إن أكدنا بأنه قد سبق بعض الجامعات السعودية. وما يؤكد على ذلك أن خمس توصيات من أصل عشر توصيات أي ما يعادل (50.0%) من توصيات المؤتمر الدولي الأول حول "تقويم أداء عضو هيئة التدريس في ضوء التوجهات الوطنية والدولية الحديثة" المنعقد في رحاب كلية التربية بجامعة القصيم خلال الفترة (20-21 يناير 2019) ذات العلاقة بالبحث الحالي منفذة بالمعهد عبر وحدة القياس والتقويم منذ (18) عاماً تلك التوصيات تحمل الأرقام (4-8) كالتالي:

التوصية الرابعة والتي نصت على: (تنوع آليات تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعة؛ بحيث يشارك فيها مختلف الأطراف المعنية) وهذه التوصية منفذة من خلال تطبيق تقويم أداء أعضاء الهيئة التعليمية والتدريبية باستخدام ثلاثة أساليب تقويمية (1- الطلاب المتدربين، 2- القيادات الأكاديمية والإدارية "رؤساء العمل من مشرف المستوى التعليمي، فعضو هيئة التدريس نفسه، فالمدير التعليمي، فنائب المدير التعليمي فالمدير التنفيذي للمعهد" 3- التقويم الذاتي لأعضاء هيئة التعليم والتدريب لأنفسهم). فيما التوصية الخامسة نصت على: (تشجيع الأداء المتميز والمبدع لأعضاء هيئة التدريس؛ من خلال تقديم مكافآت عينية ومادية؛ في ضوء ما تسفر عنه نتائج عملية التقويم وهذه التوصية مطبقة على أرض الواقع بالمعهد منذ العام 2008/2007 حتى تاريخه سنوياً حيث يحصل جميع منسوبي المعهد من تجاوز تقييمهم السنوي (65.0%) على مكافأة مادية، ففي نهاية كل عام دراسي منذ 2008/09/01 وحتى 2021/09/01 وعلى مدى 14 عاماً تتم عملية توزيع مكافآت نقدية مجزية لكل عضو من أعضاء الهيئة التعليمية والتدريبية بخاصة وجميع منسوبي المعهد بعامته بحسب تقدير مستوى أدائه في تقويم القيادات الأكاديمية والإدارية (تقويم رؤساء العمل) بحيث: 1- يعطى المتميز مكافأة خاصة من اختصاص إدارة المعهد. 2- ويعطى الممتاز أربعة رواتب من راتبه الشهري الأساسي. 3- ويعطى من تقدير أدائه جيد جداً ثلاثة رواتب. 4- ويعطى من تقدير أدائه جيد راتب ونصف. 5- فيما تتم عملية توقيف التقويم إذا وصلت نسبة تقويم الأداء أقل من (65%) كل تلك الجهود التقويمية والمكافآت المرصودة لشحذ هم أعضاء الهيئة التعليمية لتقديم مزيد من العطاء التعليمي لطلاب المعهد وتتراوح قيمة المكافآت السنوية الفردية فيما بين (65,000 - 10,000 ريال أي ما يعادل أكثر من 17,000 - أكثر من 2,666 دولار أمريكي، بإجمالي ميزانية سنوية تتراوح فيما بين 1,300,000 - 1,000,000 ريالاً سعودياً أي ما يعادل أكثر من 346,666 - 266,666 دولار أمريكي باعتبار الدولار يساوي 3.75 ريالاً) (STAFF EXGRATIA POLICY, 2008 /06/25)، ومن الحوافز المادية والمعنوية التي يقدمها المعهد حرصاً منه على التزام كافة منسوبيه من أعضاء الهيئة التدريسية والاداريين بالأقسام المساندة بسمة الحضور المبكر من سمات برنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل تكريم أفضل ثلاثة موظفين في الحضور المبكر خلال كل شهر ميلادي حيث تعلن أسمائهم

وصورهم الشخصية في لوحات إعلانات المعهد وشاشاته التلفزيونية الداخلية وموقع المعهد الإلكتروني وعبر البريد الإلكتروني الداخلي كنوع من التكريم المعنوي والمادي فيمنح الأول منهم مبلغ (500 ريال سعودي أي ما يعادل 133.33 دولار أمريكي)، بينما يمنح الثاني مبلغ (300 ريال سعودي أي ما يعادل 80.0 دولار أمريكي)، بينما يمنح الثالث مبلغ (200 ريال سعودي أي ما يعادل 53.33 دولار أمريكي). كما يكرم في نفس الحفل السنوي المشار إليه أدناه والمقام في نهاية كل عام ميلادي في أواخر شهر ديسمبر عند تكريم المعهد لمنسوبيه ممن أمضوا خمس سنوات ومضاعفتها في العمل أفضل ثلاثة موظفين من منسوبي المعهد من الملتزمين بالحضور المبكر على مدى العام ومن الذين سبق تكريمهم على مستوى الشهور السابقة بإعلان أسمائهم في ذلك الحفل وتقديم شهادات شكر لهم (Attendance Policy, 2013). كل تلك الحوافز والمكافآت تنبع من قناعة أصحاب القرار بالمعهد العالي السعودي الياباني للسيارات بضرورة مكافأة كل مجد؛ ويؤكد ذلك (مركز ضمان الجودة - جامعة فاروس، 2018 / 2019 : 2) بالقول بأن أحد الأهداف الرئيسية لتقويم أداء أفراد الجهاز الأكاديمي والإداري بالعموم وأعضاء هيئة التدريس بالخصوص في جميع المؤسسات التعليمية على اختلاف أنواعها التوزيع العادل للمكافآت والحوافز بناءً إلى نتائج تقييم الأداء وخاصة تقويم القيادات الأكاديمية والإدارية من رؤساء العمل. أما التوصية السادسة والتي نصت على: (تخصيص جائزة تميز سنوية على مستوى الجامعة لأعضاء هيئة التدريس المتميزين) وهي مطبقة كذلك بالمعهد منذ عام 2008 فمن الحوافز والجوائز الأخرى التي يقدمها المعهد لمنسوبيه ممن أمضوا خمس سنوات ومضاعفتها في العمل والتي تقدم في نهاية كل عام ميلادي في أواخر شهر ديسمبر تحديداً في احتفال في أحد فنادق مدينة جدة أو داخل المعهد ويحضرها المدير التنفيذي وكافة منسوبي المعهد وبعض الضيوف من الشركات المساهمة بالمعهد بحيث: 1- يوزع على المنسوبين الذين أمضوا خمس سنوات عمل متواصلة بالمعهد شهادة تقدير ودرع تذكري. 2- ومن أمضوا عشر سنوات فيحصلون على شهادة تقدير ودرع تذكري ومبلغ (3,000 ريال يعادل 800.0 دولار أمريكي) وسبيكة ذهبية وزن خمسون جرام. 3- في حين يحصل من أمضى خمسة عشر سنة عمل متواصلة في المعهد على شهادة تقدير ودرع تذكري ومبلغ (10,000 ريال يعادل 2,666.70 دولار أمريكي) وسبيكة ذهبية وزن خمسون جرام. 4- ومن أمضوا عشرون عاماً يحصلون على شهادة تقدير ودرع تذكري ومبلغ (15,000 ريال أي ما يعادل 4,000.0 دولار أمريكي) وسبيكة ذهبية خمسون جرام (STAFF EXGRATIA POLICY, 2008 / 06/25). والتوصية السابعة والتي نصت على: (استحداث إدارة مستقلة في الجامعة تعنى بمتابعة عملية تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس؛ من خلال معايير شفافية معلنة، مع تحديد المهام المناطة بتلك اللجنة - الإدارة - في الدليل الإجرائي؛ وفق التوصية الثالثة) وهذه التوصية مطبقة في المعهد عبر إنشاء وحدة القياس والتقويم التي ترتبط مباشرة بنائب المدير التنفيذي بالتنسيق مع المدير التعليمي منذ العام 2004 وحتى تاريخه. وأخيراً التوصية الثامنة والتي تنص على: (تقديم التغذية الراجعة لأعضاء هيئة التدريس حول نتائج تقويم أدائهم) وهي مطبقة منذ 2004/05/19 عبر مسارين الأول منها في تسليم كل عضو من أعضاء الهيئة التعليمية والتدريبية تقرير شخصي سري بتقويم أدائه من قبل الطلاب المتدربين والثاني بأن يصادق كل عضو من الهيئة التعليمية والتدريبية بالمعهد أربع مرات في العام الدراسي الواحد على تقرير تقويم أدائه من قبل الرئيس المباشر. وفي هذا الجانب تشير المعلومات التي حصل عليها الباحث من وحدة القياس والتقويم إلى أن أول مجموعة تقارير شخصية للأداء التعليمي والتدربي تمت عملية تسليمها لأعضاء الهيئة التعليمية والتدريبية من منسوبي المعهد بتاريخ (2004 / 5/19). فيما تشير وثائق المعهد أن أول عملية تقويم تم إجراؤها لأعضاء الهيئة التعليمية والتدريبية من قبل القيادات الأكاديمية والإدارية (رؤساء العمل) تمت في (2007/09/01). وأول عملية استطلاع أجريت لمعرفة مدى استفادة أعضاء الهيئة التعليمية والتدريبية من تقارير الأداء الشخصية المسلمة لهم من قبل وحدة القياس والتقويم وهي العملية المقابلة لقياس اتجاه أعضاء الهيئة التعليمية والتدريبية نحو تقويم الطلاب لهم في الدراسات والأبحاث الأخرى بتاريخ (2012/10/09)، وأول تقويم ذاتي لأعضاء الهيئة التعليمية والتدريبية لأنفسهم أجرى بتاريخ (2018/09/26). ولقد ورد في أول خطة عمل لوحدة

القياس والتقويم بالمعهد والمؤرخة في مارس 2004 عن الهدف من مشروع تقويم أداء أعضاء الهيئة التعليمية والتدريبية بالمعهد العالي السعودي الياباني للسيارات بأن " التقويم عملية طبيعية يحتاج إليها كل فرد في حياته العامة والخاصة. والمؤسسات التعليمية المتميزة هي المؤسسات التي تقوم بمراجعة دورية لمختلف خدماتها وتجري تقويماً دورياً لأداء جميع العاملين بما يهدف تطوير وتقديم خدمة تعليمية أفضل، مستعينة في ذلك بالقياس والتقويم لمعرفة نواحي القوة والضعف في أي عمل من الأعمال وصولاً بالعائد والناتج إلى أعلى المستويات التي يطمح في بلوغها صانع القرار وصاحب الصلاحية في تلك المؤسسة، والآن وبعد مضي ما يقارب العامين الدراسيين على بداية العمل بهذه المنشأة التعليمية الفريدة من نوعها في وطننا الغالي كان لزاماً علينا إجراء دراسة تقويمية لعطاء أعضاء الهيئة التعليمية والتدريبية من مدرّبين ومساعدتي مدرّبين بهدف تكوين مرآة صادقة يستطيع كل منهم رؤية ذاته من خلالها ثم يقوم بتعديلها". (وحدة القياس والتقويم بالمعهد العالي السعودي الياباني للسيارات بجدة، 2004: 6).

بناء على ما سبق فقد نبعت فكرة البحث الحالي لدى الباحث من خلال عملة بوحدة القياس والتقويم بالمعهد العالي السعودي الياباني للسيارات بجدة باحثاً تربوياً ومحللاً إحصائياً منذ مارس 2004، مما نتج عنه كمية كبيرة من المعلومات المتعلقة بمشكلة هذا البحث. إن مهمة الباحث في عمله تتلخص بإجراء جميع الدراسات التقويمية لمختلف مناحي الحياة التعليمية في هذه المؤسسة التعليمية وما يرتبط بها من خدمات على وجه العموم بتقديم التقارير الخاصة بكل نوع من أنواع التقويم لمن يهمه الأمر بالمعهد على وجه الخصوص، فهو يرى شخصياً الاقبال الشديد من الزملاء في القسم التعليمي والتدريبي على معرفة تقارير أدائهم السنوية المتعلقة بتقويم الطلاب لهم؛ ويرى مدى تعاون الطلاب وأعضاء الهيئة التعليمية والتدريبية لإنجاح هذا العمل، ويلمس مسارعة الزملاء بالاستفسار عن درجة تقارير أدائهم إذا تأخرت عملية إصدار تلك التقارير، ويلمس ما يقدم من مكافآت لكل منسوبي المعهد بعامة ومنسوبي القسم التعليمي والتدريبي بخاصة سنوياً وتراكيمياً كل خمس سنوات وينجز تقرير التقويم الذاتي لأعضاء الهيئة التعليمية لأنفسهم، وقد كلف مؤخراً ضمن لجنة بالمعهد لتقديم المستندات والأبحاث الخاصة للحصول على شهادة الاعتماد المؤسسي والأكاديمي من هيئة تقويم التعليم السعودي. لذا تكونت لديه كمية كبيرة من المعلومات، أراد تبويبها وتنظيمها وتحليلها ودراسة العلاقات الارتباطية والفروق فيما بينها، وتقديمها لمن يهمه الأمر داخلياً وخارجياً من المسؤولين بالمعهد في السعودية واليابان والباحثين وطلاب الدراسات العليا والمؤسسات التعليمية المشابهة والمهتمين بمجال هذا البحث. ولكل ما ذكر أعلاه وبعد مضي (18) عاماً على بداية تقويم الطلاب المتدربين لأعضاء الهيئة التدريسية والتعليمية والتدريبية (2003/2004-2020/2021)، ومضي (14) عاماً على تقويم القيادات الأكاديمية والإدارية من رؤساء العمل لأعضاء الهيئة التدريسية والتعليمية والتدريبية (2007/09/01-2021/09/01)، ومضي (9) سنوات على أول استطلاع لاتجاه أعضاء الهيئة التدريسية والتعليمية والتدريبية بالمعهد عن مدى استفادتهم من تقارير الأداء الشخصية المسلمة لهم (2012/10/09-2021/10/09)، ومضي (3) سنوات على أول تقويم ذاتي لأعضاء الهيئة التدريسية والتعليمية والتدريبية لأنفسهم (2019/09/26-2021/09/29)، ومنه نجد أن البحث الحالي يهتم بسبعة مسارات تقويمية يمكن حصرها فيما يلي:

- 1 - تقييم الطلبة المتدربين لأعضاء الهيئة التدريسية والتعليمية.
- 2 - تقييم القيادات الأكاديمية والإدارية (رؤساء العمل) لأعضاء الهيئة التدريسية والتعليمية.
- 3 - التقويم الذاتي لأعضاء الهيئة التعليمية والتدريبية بالمعهد لأنفسهم.
- 4 - التقويم الشامل (تقييم الطلبة و"رؤساء العمل" وتقويم أعضاء الهيئة التعليمية والتدريبية لأنفسهم ذاتياً).
- 5 - درجة الاستفادة الذاتية لاتجاه أعضاء الهيئة التعليمية والتدريبية من ونحو تقارير تقويم الطلاب المتدربين ورؤساء العمل.
- 6 - درجة رضا أعضاء الهيئة التعليمية والتدريبية عن المقابل المالي السنوي لمكافأة تقويم الأداء من قبل رؤساء العمل.

7 - تحديد موقع درجات ذلك الأداء من درجة المعيار العالمي الافتراضي والفعلية لأساليب تقويم أداء أعضاء الهيئات التدريسية التعليمية والتدريبية في مؤسسات التعليم العالي الدولية خلال (18 عاماً 2003-2021) في ضوء ما توفر للباحث من دراسات سابقة. وينوه الباحث الحالي إلى أنه في هذه المسئلة سيتم التركيز على المسار الأول فقط (تقييم الطلبة المتدربين لأعضاء الهيئة التدريسية والتعليمية) دون بقية المسارات السبعة التي سيتم التطرق إليها في أبحاث لاحقة ولذا وجب لفت الانتباه.

وتتمثل خطوات تقييم أداء أعضاء الهيئة التدريسية والتعليمية من قبل الطلبة المتدربين بالمعهد في أخذ تغذية راجعة من طلابه المتدربين عن أداء أعضاء الهيئة التدريسية والتعليمية من خلال قيام وحدة القياس والتقويم بإعداد خطة محكمة بالتشاور مع نائب المدير التنفيذي والمدير التعليمي والرؤساء المشرفين على المستويين التدريبيين بالمعهد الأول والثاني بحيث تخصص محاضرة كاملة بالجدول الدراسي الأسبوعي مدتها خمسون دقيقة لتنفيذ ذلك التقييم بشكل نصف سنوي أو سنوي قبل ختام الفصل الدراسي أو قبل نهاية العام الدراسي وذلك بتطبيق استبانة ورقية موحدة معتمدة من قبل إدارة المعهد منذ العام 2004 بعد أن تمت عملية التأكد من جودتها علمياً بمختلف الطرق المتعارف عليها في أوساط المشتغلين بالبحث الحالي من تحكيمها عبر خبراء في مجالات متعددة منها القياس والتقويم والمناهج وطرق التدريس وإدارة المواد البشرية والخبراء اليابانيين المقيمون والمشرفون على المعهد داخل وخارج المعهد وقياس ثباتها وصدقها بدراسة استطلاعية وهي تصف الأداء التدريسي والتدربي العام لكافة أعضاء الهيئة التعليمية والتدريبية في أي مؤسسة تعليمية، ويساعد في عملية التطبيق أعضاء الهيئة التعليمية والتدريبية بحيث تتم عملية عكس الإشراف فإذا كان التطبيق على أعضاء الهيئة التعليمية والتدريبية لطلاب المستوى الأول فيكون مشرفو التطبيق هم أعضاء الهيئة التعليمية والتدريبية لطلاب المستوى الثاني والعكس صحيح يشرف أعضاء الهيئة التعليمية والتدريبية لطلاب المستوى الأول على تطبيق تقويم أعضاء الهيئة التعليمية والتدريبية لطلاب المستوى الثاني كل ذلك من أجل تحقيق الموضوعية والشفافية والبعد عن التأثير الشخصي والخرج لوجود عضو هيئة التدريس أمام طلابه. وترصد بيانات استجاباتها آلياً باستخدام برامج حاسوبية خاصة وبعد الانتهاء من عملية تحليل بيانات ذلك التقويم تقوم الوحدة بإصدار تقريرين أحدهما عام والآخر خاص يعرض التقرير الأول العام الكلي على المجلس الاستشاري للمعهد الذي يزود أعضائه بنسخة منه وتتم عملية احاطة منسوبي ذلك المجلس بالتوصيات اللازمة لمعالجة جوانب القصور في التقويم العام إن وجدت، كما يتم عقد اجتماع بكافة أعضاء الهيئة التعليمية للمستويين الدراسيين الأول والثاني واستعراض ومناقشة التقرير العمومي على مستوى كل أعضاء هيئة التدريس لكل مستوى دراسي على حده وللمستويين معاً ولكل مجموعة من مجموعات الهيئة التعليمية (مدربي المواد التقنية ومدرسي اللغة الانجليزية والمواد العامة) والتقرير الآخر شخصي وسري لكل عضو من أعضاء الهيئة التدريسية والتعليمية لا يطلع عليه سوى العضو المعني به وذلك بهدف تقديم تغذية راجعة من قبل الطلاب المتدربين لتطوير مهاراته التدريسية والتدريسية ومعالجة جوانب القصور إن وجدت ولا يتخذ عليه أي إجراء إداري فردي وتقوم وحدة القياس والتقويم بعد ذلك باستطلاع آراء أعضاء الهيئة التعليمية عن مدى استفادتهم من ذلك التقرير وتقديم تقرير إلحائي للمجلس الاستشاري للمعهد والمدير التعليمي يوضح العلاقة التقاطعية بين مستويات تقويم الأداء التعليمي لأعضاء الهيئة التعليمية والتدريبية من قبل الطلاب ودرجة الاستفادة من التقارير الشخصية.

بناء على ما سبق وتم توضيحه من خطوات إجرائية لجمع معلومات تقويم أداء أعضاء الهيئة التدريسية والتعليمية والتدريبية في المعهد العالي السعودي الياباني للسيارات بجدة، وفي ضوء استنتاج (كابلي، 2005: 248) الذي أكد بأن "بعض الدراسات أوصت بضرورة عدم الأخذ بنتيجة تقويم الطلبة إلا بعد تطبيقها على عضو هيئة التدريس لمدة خمس سنوات متتالية". واهتمام البحث الحالي بتحديد نسبة الدرجة الافتراضية والفعلية لتقويم أداء أعضاء الهيئة التدريسية في مؤسسات التعليم العالي العالمي (المحلية، والإقليمية والعربية والأجنبية)، حيث لم يجد الباحث حتى تاريخه أي دراسة تحديد تلك الدرجة العالمية ما عدا دراسة واحدة لزيوتون ومنيزل (والتي أجريت عام 1994م) والتي أشار إليها كل من (كابلي، 2005 م : 240، والهباهة، 2014 م : 237) والذين

أجمعوا أن درجة المعيار العالمي والمسمى معيار الجامعة الأردنية لنفس الباحثين بلغت (80.0 %) . وعلى النقيض ينقل (أبو سنيّة، 2020: 200) في بحثه عن تقويم الأداء التدريسي في الجامعات الخاصة من وجهة نظر الطلبة عن تقرير التنمية الإنسانية العربية حول التعليم الجامعي وأساليب التدريس فيه إلى تدني مؤشرات جودة التعليم لدى غالبية الجامعات العربية إلى ما دون (60.0 %) وفقاً للمعايير المعمول بها وإن ضعف الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس أحد العوامل الرئيسية في تدني جودة التعليم العالي (المكتب الإقليمي للدول العربية وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي، 2003: 15). وكما أشار (الشعيل وخطابية، 2002: 13) إلى أن العلامة المحك المقبولة لتقديرات طلبة الدراسات العليا لأداء أعضاء هيئة التدريس حدد بـ (80.0 %) بحسب رأي الخبراء. ويتفق معهما (صومان، 2015: 299) بقوله "وقد أجمع أعضاء هيئة التحكيم على اعتماد العلامة (80.0%) المعيار المقبول تدريسياً لأداء عضو هيئة التدريس في الجامعة". ورغبة من الباحث الحالي في تحديد أو تثبيت وتأكيد تلك النسب (نسبة معيار الجامعة الأردنية لزيتون ومنيزل 1994 ونسبة المكتب الإقليمي للدول العربية وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي، 2003) لتقويم الأداء العالمي لتقويم أداء أعضاء الهيئة التدريسية في مؤسسات التعليم العالي العالمي في ضوء ما توفر من معلومات وبيانات عن تقويم أعضاء الهيئة التدريسية والتعليمية بالمعهد العالي السعودي الياباني للسيارات بجدة من وجهة نظر الطلاب المتدربين، خلال 18 عاماً للفترة 2003/2004-2020/2021. وكون البحث الحالي أساساً ينتمي لدراسات تقييم الأداء (Assessment of Performance) التي تقيس الأداء الفعلي لعضو الهيئة التدريسية والتعليمية والتدريبية بإصدار حكم على أدائه بتحديد درجة مستوى كفاءته في إنجاز المهام المنوطة به والمحددة له من قبل مختلف المؤسسات التعليمية والتدريبية في التعليم العالي (الجامعات أو الكليات أو المعاهد أو الأقسام العلمية) بناء على تقديرات قياس كمية محددة لهذا الأداء بأدوات ومقاييس جمع المعلومات التقييمية ومقارنه النتائج المتحققة بالنتائج المطلوب تحقيقها محلياً ودولياً وعالمياً ومن ثم اتخاذ الإجراءات المناسبة حيال نتائج التقييم التي تسهم بدورها في زيادة فاعلية ذلك الأداء لعضو الهيئة التدريسية والتعليمية والتدريبية بتعزيز الإيجابيات وتلافي السلبات -ان وجدت- (القحطاني، 2019: 6-5). وعليه فما دامت عملية قياس درجة الأداء الفعلي المتحقق لأعضاء الهيئة التدريسية والتعليمية لا تكتمل عملياً إلا في ظل مقارنتها بدرجات النتائج المطلوب تحقيقها معيارياً سواء على المستوى المحلي أو الدولي أو العالمي لتحديد موقع الدرجة الحالية لذلك الأداء مما ينبغي أن يكون عليه وخاصة في ظل التنافسية العالمية لمؤسسات التعليم العالي في تبوء مراكز متقدمة في التصنيف العالمي لمؤسسات التعليم العالي المتنوعة والتي سبق الإشارة إليها؛ والذي يؤكد عليه (الإبراهيم، 2009: 57) بقوله: إن الهدف من إجراء مقارنة الأداء الفعلي بمعيار الأداء المعياري هو الكشف عن الانحرافات بين الأداء المعياري والأداء الفعلي ومن الأمور المهمة في هذا الإجراء إمكانية المقوم من الوصول إلى نتيجة حقيقية وصادقة تعكس الأداء الفعلي للفرد". يمكن طرح التساؤلات التالية:

أسئلة البحث:

بناء على ما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

س1- ما درجة تقويم الأداء التدريسي والتعليمي والتدريبي الكلي لأعضاء الهيئة التعليمية والتدريبية بالمعهد العالي السعودي الياباني للسيارات بجدة من قبل الطلاب المتدربين في ضوء ما توفر من بيانات خلال (18 عاماً 2021-2003) ؟.

س2- ما موقع درجة تقويم الأداء التدريسي والتعليمي والتدريبي الكلي لأعضاء الهيئة التعليمية والتدريبية بالمعهد العالي السعودي الياباني بجدة في من قبل الطلاب المتدربين في ضوء ما توفر من بيانات خلال (18 عاماً 2021-2003) من درجة المعيار العالمي (الافتراضي المتفق عليه من قبل خبراء القياس والتقييم التربوي) لتقويم أداء أعضاء الهيئات التدريسية والتعليمية والتدريبية في مؤسسات التعليم العالي الدولية، ومن درجة متوسط النسبة المئوية للمتوسطات الكلية لدرجة تقويم الأداء التدريسي لأعضاء

الهيئات التدريسية والتعليمية والتدريبية في مؤسسات التعليم العالي الواردة بنماذج من الدراسات السابقة في الثلث الأخير من الفترة الزمنية للبحث الحالي المحددة بالفترة (2015/2016-2020/2021) في بعض البيئات العربية؟.

فرضيات البحث:

البحث الحالي عبارة عن دراسة تقويمية تتبعية للأداء التدريسي والتعليمي والتدريبي الكلي لأعضاء الهيئة التعليمية والتدريبية بالمعهد العالي الياباني للسيارات بجدة من قبل الطلاب المتدربين (18 عاماً 2021- 2003) ومن أجل الإجابة على تساؤلاته وتحقيق أهدافه ستتم عملية اختبار الفرضيات التقريرية التالية:

1 - **فرضية (تقريرية):** يفترض الباحث الحالي بأن تصنيف درجة تقويم الأداء التدريسي والتعليمي والتدريبي الكلي لأعضاء الهيئة التعليمية والتدريبية بالمعهد العالي السعودي الياباني للسيارات بجدة من قبل الطلاب المتدربين في ضوء ما توفر من بيانات خلال (18 عاماً 2021- 2003) (متوسط الأداء) .

2- **فرضية (تقريرية):** يفترض الباحث الحالي بأن نسبة درجة تقويم الأداء التدريسي والتعليمي والتدريبي الكلي لأعضاء الهيئة التعليمية والتدريبية بالمعهد العالي السعودي الياباني للسيارات بجدة من قبل الطلاب المتدربين في ضوء ما توفر من بيانات خلال (18 عاماً 2021- 2003) أقل من نسبة درجة المعيار العالمي (الافتراضي المتفق عليه من قبل خبراء القياس والتقويم التربوي والمحدد بـ 80.0 %) لتقويم أداء أعضاء الهيئات التدريسية والتدريبية في مؤسسات التعليم العالي الدولية، وأقل من درجة متوسط النسبة المئوية للمتوسطات الكلية لدرجة تقويم الأداء التدريسي لأعضاء الهيئات التدريسية والتعليمية والتدريبية في مؤسسات التعليم العالي الواردة بنماذج من الدراسات السابقة في الثلث الأخير من الفترة الزمنية المحددة بالفترة (2015 / 2020 - 2021 / 2016) في بعض البيئات العربية.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف التالية:

- 1 - تحديد درجة تقويم الأداء التدريسي والتعليمي والتدريبي الكلي لأعضاء الهيئة التعليمية والتدريبية بالمعهد العالي السعودي الياباني للسيارات بجدة من قبل الطلاب المتدربين في ضوء ما توفر من بيانات خلال (18 عاماً 2021- 2003).
- 2 - تحديد موقع درجة تقويم الأداء التدريسي والتعليمي والتدريبي الكلي لأعضاء الهيئة التعليمية والتدريبية بالمعهد العالي السعودي الياباني بجدة في من قبل الطلاب المتدربين في ضوء ما توفر من بيانات خلال (18 عاماً 2021- 2003) من درجة المعيار العالمي (الافتراضي المتفق عليه من قبل خبراء القياس والتقويم المحدد بـ 80.0%) لتقويم أداء أعضاء الهيئات التدريسية والتعليمية والتدريبية في مؤسسات التعليم العالي الدولية ودرجة متوسط النسبة المئوية للمتوسطات الكلية لدرجة تقويم ذلك الأداء في مؤسسات التعليم العالي الواردة بنماذج من الدراسات السابقة في الثلث الأخير من الفترة الزمنية لهذا البحث والمحددة بالفترة (2015/2016-2020/2021) في بعض البيئات العربية.

أهمية البحث:

تتعدد الجهات التي ستستفيد من نتائج البحث الحالي نظرياً وتطبيقياً بتعدد متغيراته وأطرافه ذات العلاقة به محلياً ودولياً حيث إن الإجابة على تساؤلات البحث الحالي بما يحقق أهدافه ويجيب على تساؤلاته ويختبر فرضياته أمر مهم لكل من له علاقة بالعملية التدريسية والتعليمية والتدريبية في بيئات مؤسسات التعليم العالي الدولية على وجه العموم والسعودية اليابانية على وجه الخصوص، لأن المعهد العالي السعودي الياباني للسيارات بجدة يُعدُّ رمزاً للعلاقة الطويلة والتعاون المثمر بين المملكة العربية السعودية ودولة اليابان؛ وتعتبر تجربة إنشاءه فريدة من نوعها عالمياً، فقلَّ أن تجد مشروعاً واحداً يجتمع المصنعون في بلد واحد ويجتمع الموزعون في

بلد آخر لإنشائه. وهو أول معهد غير ربحي، واستفاد من تجربة إنشائه عدة معاهد غير ربحية أنشئت بعده في السعودية (www.sjahi.org). وفيما يلي تفصيل كل من الأهمية النظرية والتطبيقية وأهم الجهات المستفيدة من نتائجه:

الإجابة على تساؤلات هذا البحث بما يحقق أهدافه ويختبر فرضياته ويجيب على تساؤلاته أمر مهم بالنسبة:

1- للمحتوى العلمي التربوي لتقويم الأداء التدريسي والتعليمي والتدربي بالعموم وللدراسات السابقة بالخصوص لإثبات أو نفي اختبار صحة الافتراضات البحثية التي أكدت أن تقويم الطلاب هو التقويم الأكثر استخداماً والأكثر ثباتاً وصدقا من باقي أساليب التقويم المستخدمة في هذا الشأن لا سيما أن تقويم واقع الأداء في البحث الحالي سيجري لفترة تتبعية طويلة حيث جمعت معلوماته وبياناته خلال (18) عاماً دراسياً ماضياً.

2- الإجابة على تساؤلات البحث الحالي بما يحقق أهدافه ويجيب على تساؤلاته ويختبر فرضياته أمر مهم تطبيقياً للجهات ذات العلاقة التالية: 1- مراكز التطوير والجودة ومراكز القياس والتقويم وأصحاب القرار في مؤسسات التعليم العالي السعودية اليابانية المتنوعة المهتمة بمثل هذا النوع من الأبحاث باعتباره دراسة سابقة تبين درجة جودة واقع الأداء التدريسي والتعليمي والتدربي الكلي لأعضاء الهيئة التعليمية والتدريبية في أحد معاهد التدريب التقني المهني بعد المرحلة الثانوية والمنتهي بالتوظيف في البيئة السعودية بإدارة سعودية وبإشراف ياباني وبالتالي التوصية بمعايير أكثر دقة وصرامة عند انتقاء واختيار أعضاء الهيئات التعليمية والتدريبية للمعاهد المماثلة مستقبلاً. 2- الجهات التعليمية والتدريبية السعودية الأخرى كانت جامعات أو كليات أو معاهد أو مؤسسات أو شركات حكومية أو خاصة ربحية أو غير ربحية وخصوصاً المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني السعودية والجهات المشابهة من معاهد الشركات الاستراتيجية الأخرى التي تحذو حذو المعهد في عملية التدريس والتعليم والتدريب بالاستفادة من نتائج البحث الحالي والطريقة المتبعة في إجرائه لتقويم أداء أعضاء هيئاتها التعليمية والتدريبية ومقارنة درجة أدائها بدرجة أداء المعهد العالي السعودي الياباني للسيارات بجدة ودرجة المعيار العالمي الافتراضي. 3- الداعمون لإنشاء المعهد وزارة الاقتصاد والتجارة والصناعة اليابانية (METI) وموزعي السيارات اليابانية في المملكة المشاركين في المعهد (JADIK) واتحاد مصنعي السيارات في اليابان (JAMA) وصندوق تنمية الموارد البشرية السعودي (هدف) للاطمئنان لدرجة جودة الأداء التدريسي والتعليمي والتدربي للهيئة القائمة على التعليم والتدريب فيه من وجهة نظر المستفيدين منه وهم الطلبة المتدربون وذلك لتجويد عملية المخرجات النهائية بما تحتاجه تلك الشركات المساهمة من الفنيين القادرين والمؤهلين على العمل في مجال تقنية صيانة السيارات اليابانية، وتطمئن الجهات اليابانية الخارجية لجودة ما يقدمون من دعم متعدد لوسائل تدريب طلبة المعهد. 4- أعضاء مجموعة العمل من الشركات المساهمة في المعهد وهم حلقة الوصل فيما بين الشركات المساهمة والمعهد، فنتائج هذا البحث ستوفر معلومات مرضية لهم من خلال معرفة درجة جودة الأداء التعليمي والتدربي المقدم لموظفيهم المتدربين لأن طلاب المعهد المتدربين هم في الأصل موظفون تحت التدريب بتلك الشركات المساهمة والذين هم حجر الأساس لأعمال تلك الشركات المستقبلية في مجال تقنية صيانة السيارات اليابانية فدرجة أداء أعضاء الهيئة التعليمية والتدريبية المتميزة تزيد من موثوقية الشركات المساهمة في المعهد. 5 - متخذي القرار الإداري والتعليمي والتدربي القائمون على شؤون المعهد العالي السعودي الياباني للسيارات بجدة من القيادات الأكاديمية والإدارية حيث سيبين لهم درجة جودة الأداء التدريسي والتعليمي والتدربي الحالي للطاقت التعليمية والتدربي في أسلوب التقويم المستخدم في البحث الحالي ومقارنة نتائجه مع درجة المعيار العالمي الافتراضي لتقويم أداء أعضاء الهيئات التدريسية والتعليمية والتدريبية في مؤسسات التعليم العالي الدولية المقبول في مؤسسات التعليم العالي المحلية والعربية والأجنبية غير العربية والعالمية وبالتالي الاطمئنان على مستقبل جودة الأداء التدريسي والتعليمي والتدربي في المعهد بين تلك المؤسسات. ولعل أهم ما يصبو إليه القائمين على المعهد من نتائج البحث الحالي تقديم نتائجه للمرقب الوطني لجودة التدريب في ضوء سعي المعهد للحصول على شهادة الاعتماد المؤسسي والأكاديمي من هيئة تقويم التعليم بالمملكة العربية السعودية وهو أحد

الشروط الأساسية للاستمرارية والاعتراف بجودة ما تقدمه المؤسسات التعليمية كافة وخاصة في البند المتعلق بتقويم أعضاء هيئة التدريس والتعليم والتدريب لأن تحسين عملية تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس يساعد في الحصول على الاعتماد الأكاديمي وبالتالي الدخول في المنافسة بين مؤسسات التعليم العالي المماثلة لتحقيق متطلبات رؤية 2030. 6- أعضاء الهيئة التعليمية والتدريبية في المعهد العالي السعودي الياباني للسيارات بجدة، في الاطمئنان على جودة ما يقدمونه من طرق تدريسية وتعليمية وتدريبية وما يستخدمونه من وسائل تعليمية وأساليب تقويمية بما يعزز سلوكياتهم الايجابية وتلافي سلوكياتهم السلبية عند تنفيذ العمليات التعليمية والتدريبية للطلاب المتدربين من خلال التغذية الراجعة لتقارير الأداء السنوية أو النصف سنوية لتقويم الطلاب المتدربين لهم. والتي يجب أن تكون متسقة مع تقارير تقويم الرؤساء الربع سنوية- التي سيتم البحث فيها لاحقاً ببحث آخر مقارنة بالبحث الحالي- في الوضع الطبيعي وإلا إذا كان هناك اختلافاً في تقديرات التقويمين (الطلاب والرؤساء) فعلى عضو الهيئة التعليمية مراجعة أدائه بما يتفق والمتوقع منه من تقديم أداء تدريسي وتعليمي وتدريب أفضل. 7- الطلاب المتدربين بالمعهد العالي السعودي الياباني للسيارات جدة، سيساهم البحث الحالي في تحقيق رضاهم وتكوين مشاعر إيجابية لديهم تجاه منظومة التقويم بالمعهد؛ نتيجة أخذ آرائهم في الاعتبار لتطوير هذه المنظومة (آل كاسي، 2019: 127) والتي يتوقع أن تنعكس نتيجة التقويم إيجابياً على العملية التعليمية والتدريبية في تعزيز أو تعديل أداء أعضاء هيئة التدريس والتعليم والتدريب بما يناسب مستوى الطلاب المتدربين بمختلف جوانب العملية التعليمية والتدريبية، هذا العمل التقويمي من الطلاب المتدربين لأعضاء هيئة التدريس والتعليم والتدريب بالمعهد بمثابة تدريب وتذكير للطلاب على طرق تقويم الأداء فالיום هم من يقوم بعملية التقويم وغداً سيقومون على أدائهم وبعد غداً سيقومون بتقويم موظفيهم عند ما يصبحون مسؤولين في تلك الشركات المساهمة بالمعهد التي تعتبر هي الممول الرئيس لمنحهم الدراسية. 8- جامعة المدينة العالمية والباحث الحالي فيمكن للجامعة المدينة العالمية الاستفادة من نتائجه بتبني توصياته ومقترحاته ذات العلاقة بتقويم الأداء التدريسي لأعضاء الهيئات التدريسية والتعليمية والتدريبية بالجامعة. وسيضيف البحث الحالي الكثير من الخبرات العملية للباحث الحالي في مجال البحث العلمي لعل منها تأكيد التعليم والتدريب على استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لمستويات قياس بيانات البحث وزيادة كفاءته في تنظيم وترتيب وتبويب وتحليل البيانات واستخراج النتائج وطرق عرضها .

مصطلحات البحث:

سيقتصر تعريف مصطلحات البحث في المرحلة الحالية على التعريف الإجرائي المختصر لتلك المصطلحات: تقويم الطلاب المتدربين يعرف إجرائياً في البحث الحالي بأنه: متوسط الدرجة الكلية لبنود استمارة تقويم عضو الهيئة التدريسية والتعليمية والتدريبية من قبل الطلاب والنتيجة عن تقويم الطلاب المتدربين لأداء أعضاء الهيئة التعليمية والتدريبية بواسطة تطبيق "استمارة تقويم عضو الهيئة التدريسية والتعليمية من قبل الطلاب Application Form for Evaluation Of Training And Educational Staff" خلال الفترة التتبعية لجمع بيانات هذا البحث.

الهيئة التدريسية والتعليمية والتدريبية بالمعهد العالي السعودي الياباني للسيارات بجدة تعرف إجرائياً في البحث الحالي بأنها: جميع أعضاء هيئة التدريس والتعليم والتدريب بالمعهد العالي السعودي الياباني للسيارات بجدة بالقسم التعليمي الذي يتكون من ثلاثة فئات من أعضاء هيئة التدريس والتعليم والتدريب وهم مدرري المواد التقنية التخصصية في علم تقنية ميكانيكا السيارات، ومعلمي اللغة الإنجليزية، ومدرسي المواد العامة من (حاسب آلي وعلوم طبيعية ومادة برنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل والتربية الرياضية) والذين تم تقويمهم من قبل الطلاب المتدربين خلال فترة جمع معلومات بيانات البحث الحالي لمدة (18) عاماً للفترة (2003/2004-2020/2021). والمعروفين في البحث الحالي من خلال أرقامهم الوظيفية التي يتم بموجبها تقديم تقارير شخصية سرية لكل واحد منهم بغرض التغذية الراجعة لتقويم أسلوبهم التدريسي والتعليمي والتدريب والذين تعاقبوا على التدريس والتعليم والتدريب بالمعهد منذ بدأ الدراسة به في 2002/09/01م وحتى 2021/08/03، وهم من جنسيات متعددة سعودية

وغير سعودية ويحملون مؤهلات (الدبلوم، والبكالوريوس والماجستير، والدكتوراه) ويتمتعون بخبرات طويلة في مجال تقنية صيانة السيارات أثناء العمل بالمعهد أو قبل العمل به ويصنفون وظيفياً في البحث الحالي بمدربين ومساعد مدربين.

المعهد العالي السعودي الياباني للسيارات بجدة (SJAHI سجاھي - Saudi Japanese Automobile High Institute): يمكن تعريفه إجرائياً بأنه أحد مؤسسات التعليم السعودي الأهلية الخاصة بعد المرحلة الثانوية التي تشترك مع المؤسسات العالمية في الحد الأدنى من متطلبات شروط القبول التي تشترط حصول الطالب على شهادة الثانوية أو ما يعادلها. ومدة الدراسة فيه سنتان ويحصل المتدرب عند تخرجه منه على شهادة دبلوم في تقنية وصيانة السيارات اليابانية يعادل المستوى الثالث لتقني صيانة السيارات في اليابان، ويعادل دبلوم الكليات التقنية السعودية. هو أحد معاهد الشراكات الاستراتيجية بالمؤسسة العامة للتعليم التقني والمهني، ويمكن اعتباره أحد مؤسسات التعليم العالي الدولية بصيغة سعودية يابانية مشتركة ويقع (على طريق جدة مكة السريع على بعد 32 كيلو من وسط مدينة جدة، بعد مدخل مدينة الملك عبد العزيز الطبية، أمام مدينة الملك فهد للاتصالات الفضائية بأم السلم <https://goo.gl/maps/m7aj5YjvLsRTHvvB9>).

درجة المعيار العالمي الافتراضي لأساليب تقويم الأداء التدريسي لأعضاء الهيئات التدريسية والتعليمية والتدريبية في مؤسسات التعليم العالي الدولية: درجة القطع المتفق عليها بين خبراء وعلماء التربية وعلم النفس في القياس والتقويم والمناهج والمقدرة بـ 80.0 % .
الدراسة التتبعية الطولية: يعرف (دواوي وقنوعة، 2013: 124) "الدراسات النمائية الطولية : بأنها تتبع ظاهرة أو سلوك معين لفترة زمنية محددة، وهي صنف من نوعين من الدراسات النمائية أو التتبعية التي تعنى بدراسة التغيرات التي تمر بها ظاهرة من الظواهر ومعدل هذه التغيرات والعوامل التي تؤثر فيها عبر فترة زمنية محددة . وهي تندرج تحت المنهج الوصفي الذي يعنى بجمع أوصاف ومعلومات دقيقة عن الظاهرة المدروسة كما توجد فعلاً في الواقع ويعبر عنها كيفياً وكمياً ويوضح خصائصها وارتباطها مع ظواهر أخرى. ولا يكتفى هذا المنهج عند كثير من العلماء بالوصف فقط، بل يتعدى إلى تحديد العلاقة ومقارنها ومحاولة اكتشاف الأسباب الكامنة وراء الظاهرة وقد يعتبر سابقاً لاستعمال المنهج التجريبي". ويقصد بالدراسة التتبعية الطولية في البحث الحالي تتبع جمع ما توافر من بيانات تقويم الطلاب المتدربين للهيئة التعليمية بالمعهد العالي السعودي الياباني للسيارات بجدة خلال (18 عاماً للفترة 2003/2004-2020/2021) من أجل الوصول لقيمة تقويم الأداء الكلي لأعضاء الهيئة التعليمية بالمعهد العالي السعودي الياباني للسيارات بجدة.

نماذج من الدراسات السابقة في الثلث الأخير من الفترة الزمنية للبحث الحالي (2015/2016-2020/2021) في بعض البيئات العربية والتي تناولت تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس باستخدام أسلوب تقويم الطلاب:

01 - دراسة النصاروين والمومني وأبو حسين (2021) هدفت لتقييم أداء الهيئة التدريسية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا بجامعة عمان العربية وأجريت في الفصل الأول 2019/2020 على عينة عشوائية طبقية تناسبية حسب الكلية والجنس (131 بكلية العلوم التربوية والنفسية، 56 ذكر و 75 أنثى، 118 بكلية الأعمال، 54 ذكر و 64 أنثى، 115 بكلية القانون، 58 ذكر و 57 أنثى بإجمالي 364 طالباً وطالبة بنسبة 71.4% من أصل 510 طالباً وطالبة)، استبانة لجمع بياناتها مكونة من (33) فقرة بمقياس استجابة خماسي في ثلاثة مجالات للأداء التدريسي للمهارات (الشخصية، العلمية والمهنية، والاجتماعية)، المتوسطات الحسابية وانحرافاتها المعيارية واختبار تحليل التباين المتعدد متبوعاً باختبار شيفيه للمقارنات البعدية لتحليل بياناتها التي كشفت أن درجة تقييم أداء الهيئة التدريسية بجامعة عمان العربية من وجهة نظر عينتها الطلابية متوسط الدرجة بمتوسط حسابي كلي لجميع مجالات المهارات التدريسية بلغ (5.00/3.63 بنسبة 72.6%)، ومن توصياتها عقد ورش عمل تدريبية لتطوير

الهيئة التدريسية في جامعة عمان العربية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، وعنوانها: (تقييم أداء الهيئة التدريسية في جامعة عمان العربية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا).

02-دراسة طلفاح وبني سعيد ومقابلة (2021) وهدفت لتحديد درجة امتلاك مهارات الاتصال الفعال لمدرسي ألعاب المضرب وكرة القدم بجامعة اليرموك من قبل عينتها المسحية الشاملة من طلبة كلية التربية الرياضية البالغة 255 طالباً وطالبة بنسبة 100.0%، هم جميع الطلبة المسجلين بمادتي ألعاب المضرب وكرة القدم، أجريت في الفصل الثاني عام 2018/2019، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، إستبانة مكونة من (40) فقرة في ثلاثة مجالات لمهارات (الاتصال اللفظي، الاتصال غير اللفظي، الاستماع) أداة لجمع بياناتها بمقياس استجابة خماسي، المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار تحليل التباين الثلاثي متبوعاً باختبار شيفيه للمقارنة البعدية أساليب إحصائية لتحليل بياناتها التي أظهرت أن المتوسط الكلي لدرجة امتلاك مهارات الاتصال الفعال لمدرسي ألعاب المضرب وكرة القدم معاً من قبل الطلبة بلغ (5.00/3.49 بنسبة 69.8%) وهو مستوى بدرجة متوسطة، وأوصت بعقد ورش عمل لمهنتها التدريسية في مهارات الاتصال الفعال بهدف تحسينها ورفع مستوى أداء الطلبة، وكان عنوانها: (مهارات الاتصال الفعال لدى مدرسي ألعاب المضرب وكرة القدم في جامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة).

03 - دراسة عكور والويسى وفريجات (2020) وهدفت لتقييم الأداء التدريسي لأعضاء الهيئة التعليمية لمواد ألعاب القوى بجامعة اليرموك من وجهة نظر عينتها الطلابية العمدية بكلية التربية الرياضية وعددهم (214 بنسبة 71.1% من إجمالي المسجلين في المساق 301 طالباً وطالبة)، وأجريت في الفصل الأول عام 2018/2019، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، إستبانة معدلة لعكور 2013 مكونة من (35) فقرة في أربعة مجالات (النتائج، المحتوى، الاستراتيجيات والأنشطة، التقويم) بمقياس استجابة خماسي أداة لجمع بياناتها، المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) للعينات المستقلة أساليب إحصائية لتحليل بياناتها التي بينت أن المتوسط الكلي لدرجة تقييم مجالات الأداء التدريسي مجتمعة لمساقات ألعاب القوى من وجهة نظر الطلبة بلغ (5.00/3.65 بنسبة 73.0%) وهو أداء بدرجة تقييم متوسطة، وأوصت بعقد دورات مستمرة وحديثة لأعضاء الهيئة التدريسية في مجال تطبيق معايير الجودة الشاملة، وحملت عنوان: (تقويم الأداء التدريسي لمساقات ألعاب القوى في ضوء معايير الجودة الشاملة).

04 - دراسة الويسى وبني ملحم والبطاينة وبني هاني (2020) وهدفت للوصول لدرجة ممارسة مدرسي المواد العملية لاستراتيجيات التعلم بجامعة اليرموك من قبل عينتها الطلابية العمدية من طلبة كلية التربية الرياضية البالغ عددهم (453 بنسبة 40.7% من جميع المسجلين في المساقات العملية للمقررات الدراسية في الألعاب الفردية والجماعية في مرحلة البكالوريوس وعددهم 1112 طالباً وطالبة)، وأجريت في الفصل الأول عام 2018/2019، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، إستبانة AL-Jaafara,2015 المعدلة والمكونة من (33) فقرة في ثلاثة مجالات (التعلم الالكتروني، الإدارة الصفية، استراتيجيات التدريس) بمقياس استجابة خماسي أداة لجمع بياناتها، المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) للعينات المستقلة أساليب إحصائية لتحليل بياناتها والتي أوضحت أن المتوسط الكلي لدرجة ممارسة مدرسي المواد العملية لاستراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظر الطلبة بلغ (5.00/2.80 بنسبة 56.0%) بدرجة ممارسة متوسطة، وأوصت بعقد دورات تدريبية لاستخدام استراتيجيات التعلم النشط لتطوير قدرات القائمين على تدريس المساقات العملية، وعنوانها: (درجة ممارسة مدرسي المساقات العملية لاستراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظر طلبة كلية التربية الرياضية في جامعة اليرموك).

05 - دراسة عكور والهوري وعكور (2020) وهدفت لتحديد درجة تقييم واقع استخدام هيئة تدريس كلية التربية الرياضية بجامعة اليرموك لاستراتيجيات التدريس الفعالة لتحسين المهارات التعليمية لمساقات الكرة الطائرة من قبل عينتها العشوائية الطلابية بعدد (80 طالباً وطالبة بنسبة 59.3% من المسجلين بمساقات الكرة الطائرة وعددهم 135 طالباً وطالبة)، وأجريت في الفصل الأول عام 2017/2018، واستخدمت المنهج الوصفي، إستبانة مكونة من (32) فقرة في أربع مجالات (المنهاج، تقييم المدرس،

استراتيجية المدرس، الناحية النفسية والاجتماعية) بمقياس استجابة خماسي أداة لجمع بياناتها، المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار تحليل التباين المتعدد أساليب إحصائية لتحليل بياناتها والتي بينت أن المتوسط الكلي لدرجة تقييم واقع استخدام هيئة التدريس كلية التربية الرياضية بجامعة اليرموك لاستراتيجيات التدريس الفعالة لتحسين المهارات التعليمية لمساقات الكرة الطائرة بلغ (5.00/3.31 بنسبة 66.2%)، بدرجة استخدام متوسطة وأوصت بأهمية استخدام استراتيجيات التدريس الفعالة، لما لها من أثر كبير في زيادة دافعية المتعلمين نحو الأداء، وعنوانها: (واقع الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في العملية التعليمية لمساقات الكرة الطائرة من وجهة نظر الطلبة).

06 - دراسة أبو سينية والكرامنة وسليم (2020) وهدفت لتقويم الأداء التدريسي لهيئة التدريس من قبل طلبة خمس جامعات أردنية خاصة (عمان العربية، جرش، الزيتونة، البتراء، الجامعة العربية المفتوحة) وأجريت في الفصل الأول 2019/2020م، على عينة عشوائية بسيطة (إجمالي 400 طالباً وطالبة بنسبة 3.5% من أصل 11324 طالباً وطالبة بالبالوريوس)، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، إستبانة مكونة من (50) فقرة بمقياس استجابة خمسة في أربع مجالات للأداء التدريسي: (السمات الشخصية، التخطيط والتدريس، تقويم الطلبة، التعامل مع الطلبة) أداة لجمع بياناتها، المتوسطات الحسابية وانحرافاتها المعيارية واختبار (ت) للعينات المستقلة واختبار تحليل التباين الأحادي أساليب إحصائية لتحليل بياناتها التي بينت أن مستوى درجة تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الخاصة من وجهة نظر الطلبة كانت بدرجة أداء مرتفعة بمتوسط كلي لكل المجالات بلغ (4.01 من 5.00 بنسبة 80.2%)، وقد أوصت بعقد ورشات عمل لهيئة التدريس في كيفية التعامل مع الطلبة ومتابعة مدى تقديدهم بذلك ومناقشتهم في نتائج التقويم وتزويدهم بالتغذية الراجعة التصحيحية والتقويمية وحملت وسم: (تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الخاصة من وجهة نظر الطلبة).

07 - دراسة مراد ومحاسنة (2020) وهدفت لتقييم جودة الممارسات التدريسية لهيئة التدريس الجامعيين بجامعة البلقاء التطبيقية من قبل طلبة كليتي (الشوبك ومعان الجامعيتين)، وأجريت في الفصل الثاني 2017/2018 على عينة عشوائية طبقية بإجمالي (360) طالباً وطالبة بنسبة 84.5% من أصل 426 طالباً وطالبة)، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، الإستبانة أداة لجمع بياناتها وتكونت من (44) فقرة بمقياس استجابة خماسي في خمسة مجالات للممارسات التدريسية: (التخطيط والالتزام، أساليب التدريس، الإدارة الصفية، أساليب التقويم، المحتوى العلمي)، المتوسطات الحسابية وانحرافاتها المعيارية واختبار (ت) للعينات المستقلة واختبار تحليل التباين الثنائي أساليب إحصائية لتحليل بياناتها التي أظهرت أن مستوى جودة الممارسات التدريسية الكلية لهيئة التدريس الجامعيين من وجهة نظر الطلبة متوسط المستوى بمتوسط حسابي لجميع المجالات بلغ (3.65 من 5.00 بنسبة 73.0%)، وأوصت بعقد برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس في مجال الممارسات التدريسية التي تستند إلى أحدث النظريات التربوية، وعنوانها: (تقييم جودة الممارسات التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطلبة).

08 - دراسة الويسي وعكور واللوباني (2020) وهدفت لتقييم فاعلية أداء هيئة التدريس بمساق استراتيجيات تدريس التربية الرياضية في جامعة اليرموك من قبل طلبة كلية التربية الرياضية، وأجريت في الفصل الثاني 2017/2018 على عينة قصدية تكونت من جميع الطلبة المسجلين بالمادة والبالغ عددهم (186) طالباً وطالبة استجاب منهم 152 بنسبة 81.7%)، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، الإستبانة أداة لجمع بياناتها تكونت من (32) فقرة بمقياس استجابة خماسي في أربعة مجالات: (العملية التعليمية وادوار المعلم، التخطيط لاستراتيجيات التدريس، التقويم، المحتوى التدريسي)، المتوسطات الحسابية وانحرافاتها المعيارية واختبار (ت) للعينات المستقلة أساليب إحصائية لتحليل بياناتها التي بينت أن درجة تقييم فاعلية أداء الهيئة التدريسية بمساق استراتيجيات تدريس التربية الرياضية الكلية من وجهة نظر الطلبة متوسط المستوى بمتوسط حسابي كلي للمجالات الأربعة بلغ (3.11 من 5.00 بنسبة

62.2%)، أوصت بالتقييم الدوري للمساق، وعنوانها: (تقييم فاعلية دراسة مساق استراتيجيات تدريس التربية الرياضية في جامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة).

09 - دراسة خريسات والقرعان وعبد القادر (2019) وهدفت للتعرف على درجة واقع الأداء التدريسي لهيئة التدريس بكلية التربية بجامعة اليرموك الأردنية، بناءً على ما لديهم من كفايات مهنية من قبل الطلبة وتم تطبيقها في الفصل الأول لعام 2018/2019 على عينة عشوائية بسيطة من (100) طالب وطالبة في مرحلتَي البكالوريوس والدراسات العليا، واستخدمت المنهج الوصفي، الإستبانة أداة لجمع بياناتها وتكونت من (30) فقرة بمقياس استجابة خماسي لثلاثة مجالات للكفايات: (المعرفة والفكرية، الوجدانية والأخلاقية، الأدائية والتقنية)، المتوسطات الحسابية وانحرافاتها المعيارية واختبار تحليل التباين الأحادي أساليب إحصائية لتحليل معلوماتها التي أكدت أن درجة واقع الأداء التدريسي لهيئة التدريس بناءً على كفاياتهم المهنية الكلية من وجهة نظر الطلبة مرتفع إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي (3.85 من 5.00 بنسبة 77.0%)، وأوصت بالعمل على تحفيز هيئة التدريس لامتلاك الكفايات المهنية الخاصة بالعملية التعليمية من خلال الدعم المالي والمعنوي، وعنوانها: (واقع الأداء لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بناءً على كفاياتهم المهنية من وجهة نظر الطلبة).

10 - دراسة الشرفات (2019) وهدفت لتحديد درجة الممارسات التربوية التي تقوم بها هيئة التدريس بالجامعة من قبل طلبة كليات العلوم التربوية في أربع جامعات أردنية حكومية وأجريت في الفصل الأول لعام 2015/2016 على عينة عشوائية بسيطة بلغت (451) طالباً وطالبة بنسبة 5.0% من أصل 9020 طالباً وطالبة، 129 بالأردنية، 122 بالهاشمية، 102 بمؤتة، 98 بالبيت)، واستخدمت المنهج الوصفي الارتباطي، ولجمع بياناتها استخدمت استبانتي الأولى تكونت من (40) فقرة بمقياس استجابة ثلاثي في أربعة مجالات للممارسات التربوية: (المادة الدراسية، طرق التدريس، العدل والمساواة، الحرية)، الاستبانة الثانية خارج اهتمامات البحث الحالي، المتوسطات الحسابية وانحرافاتها المعيارية واختبار (ت) للعينات المستقلة واختبار تحليل التباين الأحادي متبوعاً باختبار نيومان-كولز للمقارنة البعدية ومعامل ارتباط بيرسون أساليب إحصائية لتحليل بياناتها التي أكدت أن متوسط درجة تقديرات عينتها الطلابية لممارسات هيئة التدريس بالجامعات الأردنية لكل المجالات بلغ (1.68 من 3.00 بنسبة 56.0%) بدرجته ممارسة متوسطة وأوصت باستحداث برامج تدريبية لتدريب هيئة التدريس على الممارسات التربوية الديمقراطية، وعنوانها: (درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية للمبادئ الديمقراطية ودور الجامعات في تعزيز هذه الممارسات من وجهة نظر طلبة كليات العلوم التربوية).

11 - دراسة الطراونة ومحمد تيسير والسمكري والرامانة (2019) وهدفت لتحديد درجة أداء الهيئة التدريسية للكفايات التدريسية بكلية السلط للعلوم الإنسانية بجامعة البلقاء التطبيقية. وتم تطبيقها بالفصل الثاني لعام 2016/2017 على عينة طلابية عشوائية طبقية من (468) طالباً وطالبة بنسبة 50.1% من مجتمع مكون من 935 طالباً وطالبة بالبكالوريوس)، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، الإستبانة أداة لجمع بياناتها وتكونت من (50) فقرة بمقياس استجابة ليكرت خماسي لأربعة مجالات للتدريس: (التخطيط، التنفيذ، التقويم، الاتصال والتفاعل الصفّي)، المتوسطات الحسابية وانحرافاتها المعيارية واختبارات (ت) للعينات المستقلة وتحليل التباين الأحادي أساليب إحصائية لتحليل بياناتها التي أظهرت أن المتوسط الكلي للكفايات التدريسية مجتمعة بلغ (3.48 من 5.00 بنسبة 69.6%) بدرجته متوسطة، وأوصت بإخضاع هيئة التدريس لدورات تدريبية لتنمية كفايات الاتصال والتفاعل الصفّي والتقويم، وعنوانها: (الكفايات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس في كلية السلط للعلوم الإنسانية في جامعة البلقاء من وجهة نظر الطلبة في ضوء معايير جودة التعليم).

12 - دراسة الكلثم (2019) استخدمت باحثها المنهج الوصفي المسحي وأجريت على عينة عشوائية طبقية من (600) طالباً وطالبة مناصفة حسب الجنس بنسبة 10.5%، من مجتمع مكون من 5735 طالب وطالبة بثلاث كليات للعلوم والدراسات

الإنسانية بحوطة سدير، والغايط ورماح بجامعة المجمعة) في الفصل الأول لعام 2017/2018-1439/1440هـ واستخدمت لجمع بياناتها إستبانة مكونة (22) بنداً حول الممارسات التدريسية في ضوء النظرية البنائية بمقياس استجابة رباعي وبغرض الإجابة على أسئلتها وتحقيق أهدافها استخدمت (التكرار والنسبة المئوية، والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار "ت" للعينات المستقلة لدراسة الفروق حسب الجنس) أساليب إحصائية وكانت بعنوان: (واقع الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة المجمعة في ضوء النظرية البنائية من وجهة نظرهم طلابهم) وهدفت للتعرف على واقع الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة المجمعة في ضوء تلك النظرية من وجهة نظر طلابهم حيث بلغ متوسط عام الممارسات التدريسية مجتمعاً (2.19 من 4.00 بنسبة 54.8%) بدرجة استخدام منخفضة، كما أظهرت نتائج تلك الدراسة وجود فروق لصالح الطالبات وعليه أوصت باحثتها بتدريب أعضاء هيئة التدريس على الممارسات التدريسية في ضوء النظرية البنائية وتصميم دليل إرشادي لأعضاء هيئة التدريس يوضح فلسفة النظرية البنائية والاستراتيجيات والنماذج المنبثقة عنها.

13 - دراسة العقل (2019) وأجريت على ثلاث جامعات سعودية تمثل من وجهة نظر باحثها الجامعات السعودية: (جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض، جامعة الملك سعود بالرياض وجامعة القصيم ببيده) وسعت لتحديد درجة المعايير التربوية ذات العلاقة بمجالات (التعليم، أخلاقيات المهنة، البحث العلمي، التقويم التربوي) لأداء الأستاذ الجامعي كما يراها طلاب الدراسات العليا في تلك الجامعات، وحملت عنوان: (المعايير التربوية لأداء الأستاذ الجامعي كما يراها طلاب الدراسات العليا في الجامعات السعودية) واستخدم باحثها المنهج الوصفي التحليلي وتم تطبيقها على عينة قصدية مكونة من (509 طالباً وطالبة بنسبة 18.3% من أصل مجتمع الدراسة المكون 2789 طالباً وطالبة في الفصل الأول لعام 2017/2018-1440/1439هـ) لجمع معلوماتها والإجابة على أسئلتها تم استخدام استبانة مكونة من (48) معياراً تربوياً في (4) مجالات بمقياس ليكرت خماسي واستخدمت التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) للعينات المستقلة لدراسة الفروق في استجابة عيبتها حسب خصائصهم الديموغرافية كأساليب إحصائية وبلغ المتوسط العام الكلي لدرجة أداء الأستاذ الجامعي في تلك الجامعات من وجهة نظر عيبتها لجميع المعايير التربوية ولكل المجالات المدروسة (3.96 من 5.00 بنسبة 79.2%) بدرجة أداء عالية وعليه أوصى باحثها بضرورة تطبيق وتفعيل قائمة المعايير التربوية المستمدة من مصادر التربية الإسلامية والتي تشعر الأستاذ الجامعي بمسؤوليته الذاتية .

14 - دراسة الشيبان (2019) التي هدفت إلى تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في خمسة مجالات متعلقة بـ (التخطيط للتدريس، تنفيذ التدريس، توظيف البحث العلمي، العلاقات الإنسانية مع الطلاب والصفات الشخصية، والتقويم) بقسم الإدارة والتخطيط التربوي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا البالغ عددهم (201) طالباً وطالبة في الفصل الدراسي الأول لعام 1440/1439هـ كعينة قصدية استجاب منهم 172 طالباً وطالبة بنسبة 85.6%) واستخدمت المنهج الوصفي المسحي وكانت أداة تلك الدراسة إستبانة إلكترونية تكونت من (48) عبارة بمقياس استجابة خماسي واستخدم باحثها التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي أساليب إحصائية لتحديد مستوى الأداء التدريسي جزئياً لكل عبارة وكلية لكل مجال ولجميع المجالات التي بلغ متوسطها العام للأداء التدريسي الكلي (3.20 من 5 بنسبة 64.0%) بدرجة أداء متوسط من وجهة نظر أفراد عيبتها الكلية مما دعا باحثها إلى التوصية بتنظيم ورش عمل لتنفيذ دورات تدريبية بكل من قسم الإدارة والتخطيط التربوي وعمادة تطوير التعليم الجامعي لتبادل الخبرات وتعزيز مهارات أعضاء هيئة التدريس في تنفيذ التدريس وتقويمه والعديد من التوصيات ذات العلاقة وحملت تلك الدراسة عنوان: (تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في قسم الإدارة والتخطيط التربوي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا).

15-دراسة نصار و المطيري (2019) استخدمت المنهج الوصفي المسحي وهدفت الكشف عن درجة الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة القصيم بكلية التربية في خمسة أبعاد: (التمكن العلمي، التدريس الفعال، التقويم، التحفيز، خدمة المجتمع) من وجهة نظر عينتها التي تكونت من (108) طالبة من طالبات الدراسات العليا بالمجستير والدكتوراه تم اختيارهم عشوائياً بنسبة 30.7% من مجتمع الدراسة الكلي المكون من 352 طالبة في الفصل الدراسي الأول لعام 1440/1439هـ، أداة جمع معلوماتها إستبانة تكونت من (40) عبارة توزعت على تلك الأبعاد الخمسة بمقياس استجابة خماسي، المتوسطات الحسابية وانحرافاتها المعيارية استخدمت لتحديد درجة الأداء الأكاديمي لكل عبارة ولكل بعد على حده، بلغ المتوسط العام الكلي لجميع أبعاد الأداء الأكاديمي من وجهة نظر عينتها (3.40 من 5.00 بنسبة 68.0%) بدرجة كبيرة حسب قاعدة تفسير متوسطات الأداء، وأكدت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة في معدل عام الأداء الأكاديمي تعود لمتغيرات عينة الدراسة (المرحلة الدراسية، التخصص، المستوى الدراسي) باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة واختبار تحليل التباين الأحادي. وقد أوصت في ختامها بتنظيم برامج للتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس لمواجهة مواطن الضعف التي أظهرتها النتائج وخاصة عملية التقويم لأهميتها بالنسبة لجميع الأطراف بالجامعة وحملت عنوان (واقع الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة القصيم من وجهة نظر طالبات الدراسات العليا).

16-دراسة العمروسي وعمار (2019) استخدمت المنهج الوصفي التحليلي لتقويم مستوى جودة الأداء التدريسي لعضوات هيئة التدريس التربويات في بعض المقررات التربوية بكلية التربية بجامعة الملك خالد بأبها من وجهة نظر عينتها القصديرة التي تكونت من (95) طالبة من طالبات الدبلوم العام التربوي في تلك الكلية، الإستبانة استخدمت كأداة لجمع معلوماتها وتكونت من (38) عبارة بأربعة محاور: (التخطيط للتدريس، تنفيذ التدريس وإدارة المحاضرة، التفاعل الطلابي الصفّي واللاصفّي، التغذية الراجعة وتقويم الطلبة تعلم تقويم) بمقياس استجابة خماسي، المتوسطات الحسابية وانحرافاتها المعيارية واختبار (ت) للعينة الواحدة واختبار (ت) للعينات المستقلة واختبار تحليل التباين الأحادي استخدمت كأساليب إحصائية لتحليل بياناتها التي أكدت أن الأداء التدريسي لعضوات هيئة التدريس من وجهة نظر عينتها الكلية مرتفع إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي الكلي ل (38) بندا مجمعة (3.50 من 5.00 بنسبة 70.0%) ولم تظهر نتائج الدراسة وجود فروق إحصائية ذات دلالة إحصائية في تقديرات الطالبات لأداء عضوات هيئة التدريس باختلاف خصائص الطالبات (العمر، التخصص الدراسي)، وقد أوصت في ختامها بالعديد من التوصيات منها ضرورة إعلام عضوات هيئة التدريس بنتائج تقويم الطالبات لهن حتى يصبحن أكثر فاعلية مع الطالبات .

17-دراسة أبو حسونة (2018) هدفت لتحديد مستوى تقويم أداء هيئة التدريس من وجهة نظر طلبة جامعة أريد الأهلية، وأجريت في الفصل الأول لعام 2015/2016 لتقويم (43) من 80 عضو هيئة تدريس بنسبة 53.8% على عينة عشوائية متيسرة بلغت (1545) طالباً وطالبة بنسبة 50.4% من أصل 3068 طالباً وطالبة، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، الإستبانة أداة لجمع بياناتها تكونت من (48) عبارة بمقياس استجابة خماسي لست مجالات: (الإعداد للمحاضرة وتنفيذها، العلاقة الإنسانية بين الطالب والأستاذ الجامعي، الشخصية، التمكن العلمي والمهني، أساليب التعزيز والحفز، الأنشطة والتقويم)، التكرارات والنسبة المئوية والمتوسطات الحسابية وانحرافاتها المعيارية واختبار (ت) للعينة الواحدة واختبار تحليل التباين الرباعي متبوعاً باختبار شيفيه للمقارنة البعدية أساليب إحصائية لتحليل معلوماتها التي أظهرت أن مستوى الأداء التدريسي الكلي لأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطلبة بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي كلي (3.81 من 5.00 بنسبة 76.2%)، وقد أوصت بالإفادة من الأداة المستخدمة في عملية الضبط والجودة، واستخدامها في تقويم هيئة التدريس في نهاية كل فصل دراسي، من قبل مركز تطوير أعضاء هيئة التدريس في الجامعة، عنوانها: (تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في جامعة إريد من وجهة نظر الطلبة في ضوء بعض المتغيرات).

18- دراسة البرطي (2018) هدفت لتقييم ومقارنة جودة التعليم المقدم للطلاب اليمنيين في الجامعات الحكومية الأردنية بجودة التعليم المتوقع، وأجريت عام 2015/2016 على عينة عشوائية طلابية من (43 طالب وطالبة من الطلبة اليمنيين من المستويات النهائية في مختلف التخصصات من أصل 200 طالب وطالبة بنسبة 21.5%)، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، الإستبانة أداة لجمع بياناتها وتكونت من (57) فقرة بمقياس استجابة خماسي في عشرة مجالات: (المناهج الدراسية، أساليب التدريس، أعضاء هيئة التدريس، أساليب التقويم، الكتاب الجامعي، القاعات الدراسية وأماكن التدريب، المكتبات، النظام الإداري، الأنشطة الطلابية، الخدمات العامة "الصحية، إسكان، مواصلات")، المتوسطات الحسابية وانحرافاتها المعيارية واختبار (ت) للعينة الواحدة أساليب إحصائية لتحليل بياناتها التي أظهرت أن درجة تقييم عينة الدراسة الكلية للمجال الثالث ذو العلاقة بالبحث الحالي والمخصص لجودة أداء هيئة التدريس بالجامعات الأردنية الحكومية من قبل الطلبة اليمنيين عالي بمتوسط حسابي كلي لجميع فقرات المجال البالغة خمس فقرات مجمعة بلغ (3.77 من 5.00 بنسبة 75.4%)، وأوصت بتحسين جودة التعليم المقدم للطلاب في الجامعات الأردنية كونها تأثر على جودة المخرجات التي تنعكس على المجتمع، بعنوان: (تقييم جودة التعليم المقدم للطلاب اليمنيين في الجامعات الحكومية الأردنية والتعليم المتوقع حسب متطلبات الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلاب).

19 - دراسة المقدادي (2018) وهدفت لتحديد درجة توفر المقومات الشخصية والأكاديمية لأداء الأستاذ الجامعي في جامعة آل البيت من وجهة نظر الطلبة، وأجريت بالفصل الأول 2015/2016 على عينة عشوائية طبقية مكونة من (488 طالباً وطالبة بنسبة 2.8% من أصل 17631 طالباً وطالبة)، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي التحليلي، الإستبانة أداة لجمع بياناتها وتكونت من (70) فقرة بمقياس إستجابة خماسي وتشكل كل فقرة مقوم للأستاذ الجامعي في مجالين: (المقومات الشخصية، والمقومات الأكاديمية)، المتوسطات الحسابية وانحرافاتها المعيارية واختبار تحليل التباين الثلاثي أساليب إحصائية لتحليل بياناتها التي أظهرت أن درجة توفر المقومات الكلية الشخصية والأكاديمية في أداء الأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلبة كانت مرتفعة بمتوسط حسابي كلي بلغ (3.86 من 5.00 بنسبة 77.2%)، وأوصت بتزويد أعضاء هيئة التدريس في جامعة آل البيت بدليل يتضمن المقومات الشخصية والأكاديمية التي يرغب الطلبة بتوفرها لدى أستاذتهم، وكانت بعنوان: (درجة توفر المقومات الشخصية والأكاديمية للأستاذ الجامعي في ضوء الفكر التربوي الإسلامي والمعاصر من وجهة نظر طلبة جامعة آل البيت).

20 - دراسة مومني (2018) وهدفت للتعرف على تقدير مستوى جودة الخدمات الجامعية ومنها الأداء الأكاديمي لأعضاء الهيئة التدريسية للخدمات التعليمية وأثر ذلك على رضا طلبة جامعة الزرقاء الخاصة، وأجريت عام 2018م على عينة عشوائية (من 449 طالباً وطالبة بمرحلة البكالوريوس بنسبة 5.6% من أصل 8000 طالباً وطالبة)، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، الإستبانة أداة لجمع معلوماتها وتكونت من (30) فقرة بمقياس استجابة خماسي في ثلاثة مجالات لجودة: (خدمات الجامعة، أداء الهيئة التدريسية وجودة المناهج والفقرات 11 - 30 ذات العلاقة بالبحث الحالي فقط)، المتوسطات الحسابية وانحرافاتها المعيارية واختبار (ت) للعينات المستقلة، ومعامل ارتباط بيرسون أساليب إحصائية لتحليل معلوماتها التي أظهرت أن تقدير مستوى جودة الأداء التعليمي لأعضاء الهيئة التدريسية من وجهة نظر الطلبة عالٍ المستوى بمتوسط حسابي (3.71 من 5.00 بنسبة 74.2%)، وأوصت بإجراء دراسات عن أثر جودة التعليم على التحصيل الأكاديمي للطلبة، ودراسة العلاقة بين جودة التعليم وأداء الهيئة التدريسية، وحملت عنوان: (أثر بعض معايير جودة التعليم على رضا الطلبة في جامعة الزرقاء الخاصة بالأردن).

21- دراسة الرواشدة والعرب (2017) هدفت للتعرف على درجة أداء عضو هيئة التدريس المتميز كمؤشر على جودة التعليم العالي من وجهة نظر طلاب قسم العلوم الاجتماعية بكلية عجلون في جامعة البلقاء التطبيقية، وأجريت عام 2014/2015 على عينة قصدية بلغت (302 من أصل 315 طالباً وطالبة بنسبة 95.9%)، واستخدمت المنهج الوصفي والمسحي الاجتماعي

الشامل، الإستبانة أداة لجمع بياناتها تكونت من (20)فقرة بمقياس استجابة رباعي في ثلاثة محاور لتحديد خصائص عضو هيئة التدريس المتميز: (النفسية، الاجتماعية، الأكاديمية)، التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار(ت) للعينات المستقلة أساليب إحصائية لتحليل معلوماتها التي أكدت أن المتوسط الكلي لتقديرات الطلبة لمستوى توافر الخصائص الكلية لعضو هيئة التدريس المتميز في البلقاء التطبيقية كان بدرجة تميز متوسطة بلغ (3.21 من 4.00 بنسبة 80.3%)، وأوصت بتحديد وتعميم الجامعات وهيئة الاعتماد ووزارة التعليم العالي خصائص عضو هيئة التدريس المتميز وتخصيص جائزة للتميز على مستوى القسم والكلية والجامعة، عنوانها: (خصائص عضو هيئة التدريس المتميز كمؤشر لجودة التعليم العالي في الأردن).

22- دراسة الغزو والقرعان (2017) هدفت لتقييم جودة أداء أعضاء الهيئة التدريسية بالبرامج الأكاديمية من وجهة نظر طلبة جامعة اليرموك، وأجريت في الفصل الثاني 2015/2016م على عينة عشوائية عنقودية بوحدة اختيار المساق الدراسي (إجمالي 400 طالباً وطالبة بمرحلة البكالوريوس من أصل 15152 طالباً وطالبة بنسبة 2.6%)، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، الإستبانة أداة لجمع بياناتها وتكونت من (72)فقرة بمقياس استجابة خماسي في ثلاثة مجالات، الأول منها تكون من (37)فقرة لقياس جودة أداء أعضاء الهيئة التدريسية وهو المجال ذو العلاقة بالبحث الحالي، أما باقي الفقرات فقد خصصت لقياس جودة مجالي المناهج والخطط الدراسية، الخدمات الأكاديمية المساندة وهي خارج اهتمامات البحث الحالي. المتوسطات الحسابية وانحرافاتها المعيارية واختبار(ت) للعينات المستقلة أساليب إحصائية لتحليل بياناتها التي بينت أن درجة التقييم الكلي لجودة أداء أعضاء الهيئة التدريسية من قبل طلبة جامعة اليرموك متوسط المستوى بمتوسط حسابي كلي لجميع فقرات المجال 37 فقرة مجتمعة بلغ (3.45 من 5.00 بنسبة 69.0%)، وأوصت بضرورة التنوع في الطرق والأساليب المتعلقة بتقييم أداء الهيئات التدريسية في جامعة اليرموك، وحملت عنوان: (تقييم جودة البرامج الأكاديمية في جامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة).

23 - دراسة تقرير مركز الاعتماد وضمان الجودة بالجامعة الأردنية (2017) بهدف قياس أداء الهيئة التدريسية والعملية التعليمية من قبل الطلبة المتوقع تخرجهم في 10 محاور متنوعة، وأجريت في الفصل الأول 2016/2017 على عينة قصدية تكونت من (2556) طالباً وطالبة من أصل 2645 طالباً وطالبة بنسبة 96.6%، في 24 كلية، إستبانة إلكترونية محوسبة أداة لجمع بياناتها وتكونت من (91 مؤشر) بمقياس استجابة خماسي، المتوسطات الحسابية أساليب إحصائية لتحليل بياناتها التي بدأت عملية جمعها في 2016/10/01 وحلت في 2017/03/05 وأظهرت أن المعدل العام الكلي لدرجة تقييم (7) من المؤشرات ذات العلاقة بالبحث الحالي والمخصصة لتقويم أداء الهيئة التدريسية وتقوم الطلاب وجودة العملية التعليمية من وجهة نظر عيبتها الكلية بلغ (3.74 من 5.00 بنسبة 74.8% وهو معدل أعلى من المستوى المستهدف المحدد بـ 3.50 / 5.00 فأعلى أو بنسبة 70.0 % فأكثر) وأوصى التقرير بالعديد من التوصيات في كافة المحاور موضع الدراسة ومنها ما يتعلق بجودة العملية التعليمية بقيام الكليات وبالتعاون مع مركز الاعتماد وضمان الجودة بوضع برنامج لتطوير قدرات أعضاء هيئة التدريس في أساليب التعلم والتعليم والتقويم الحديثة المبنية على نتائج تعلم مدروسة وخاصة ما يتعلق بالتعلم الإلكتروني والموارد التعليمية المفتوحة وتحويل العملية الى عملية تعلم متمركزة حول الطالب لزيادة مساهمته وتفاعله لضمان تحقق أفضل لمخرجات التعلم، وكان عنوان التقرير: (تقرير عن رضا الطلبة خريجي الفصل الأول للعام الأكاديمي 2016/2017 عن الجامعة من حيث جودة البرامج الأكاديمية والخدمات المقدمة لهم). رابط تقارير الجامعة الأردنية : <http://sites.ju.edu.jo/ar/pqmc/Pages/Rating.aspx>.

24 - دراسة عياصرة (2017) الهادفة إلى تقييم ثلاثة أبعاد متعلقة بـ (تنوع مصادر التعلم والتعليم ، توظيف أساليب القياس والتقويم ، التأثير على الطالبات) للأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف في كلية التربية من وجهة نظر طالبات مرحلة البكالوريوس تخصصي التربية الخاصة ورياض الأطفال في الفصل الدراسي الأول لعام 2016/2015م وكانت عينتها عشوائية

بسيطة مكونة من (126) طالبة من جميع طالبات مجتمع الدراسة الغير محدد العدد من قبل باحثة الدراسة التي استخدمت المنهج الوصفي، أداة الدراسة إستبانة تكونت من (29) فقرة بمقياس خماسي متصل وتم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) للعينات المستقلة واختبار تحليل التباين الأحادي كأساليب إحصائية لتحليل بياناتها التي أظهرت أن المتوسط العام لجميع الأبعاد مجتمعة والمعبر عن تقييم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية من وجهة نظر الطالبات كان بدرجة متوسطة في ضوء المقياس الذي اعتمدته باحثة الدراسة المعتمد على القيم الحقيقية لقيم مقياسها وبقية بلغت (3.29) من 5.00 بنسبة 65.8% أظهر نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات أبعادها الثلاثة حسب كل من القسم أو السنة الدراسية. وقد أوصت الباحثة بالعديد من التوصيات منها تكتيف ورش العمل التعريفية بأهمية برنامج التقييم للطلبة وأعضاء هيئة التدريس على حد سواء لإظهار حقيقة التقييم وأهميته .

25 - دراسة الجارودي (2017) بعنوان: (درجة تطبيق معايير جودة التعليم والتعلم وفق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في قسم الإدارة التربوية بجامعة الملك سعود من منظور طلبة القسم)، استخدمت المنهج الوصفي المسحي بهدف معرفة درجة تطبيق معايير جودة التعلم والتعليم في محورين الأول لجودة أداء عضو هيئة التدريس والثاني لجودة قسم الإدارة التربوية من منظور جميع طلبته ذكوراً وإناثاً بالمجستير والدكتوراه كعينة قصدية عددها (159) طالباً وطالبة، عينتها النهائية جمعت على مدى عامين دراسيين وبلغت 110 طالباً وطالبة بنسبة 69.2%، الاستبانة أداة جمع معلوماتها وتكونت من (22) عبارة للمحور الأول و (15) عبارة للمحور الثاني بمقياس استجابة ثلاثي-المحور الأخير يخرج عن اهتمام الدراسة الحالية-المتوسطات الحسابية وانحرافاتها المعيارية واختبار (ت) للعينات المستقلة كأساليب إحصائية استخدمت لتحليل بياناتها التي أظهرت أن درجة تقييم جودة أداء عضو هيئة التدريس الكلية كانت متوسطة حسب القاعدة التي اعتمدتها باحثة حيث بلغ المتوسط الكلي للتقييم (2.20) من 3.00 بنسبة 73.3%، لم تظهر نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسط الكلي لذلك التقييم حسب النوع، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في ذلك المتوسط حسب المرحلة الدراسية لصالح الماجستير، وأوصت بالعديد من التوصيات منها حث أعضاء هيئة التدريس على استخدام مصفوفات التقييم بما يضمن قياس كافة نواتج التعلم بالاستفادة من الدورات التدريبية التي تقوم عمادة الجودة بالجامعة بتقديمها.

26 - دراسة بني هاني (2016) هدفت لتحديد مستوى الأداء التدريسي لأعضاء الهيئة التدريسية بجامعة مؤتة من وجهة نظر طلبة كلية علوم الرياضة، وأجريت في الفصل الأول 2014/2015 على عينة عشوائية تكونت من (387) طالباً وطالبة من أصل 1347 وطالبة بنسبة 28.7% واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، الإستبانة أداة لجمع بياناتها وتكونت من (48) فقرة في بمقياس استجابة خماسي في ستة مجالات: (التنظيم، التعامل مع الطلبة، التقويم، التعليم، الأنشطة الجامعية، إدارة المحاضرة)، المتوسط والانحراف المعياري واختبار (ت) للعينات المستقلة واختبار تحليل التباين الأحادي كأساليب إحصائية لتحليل بياناتها التي أكدت أن مستوى الأداء التدريسي الكلي لأعضاء الهيئة التدريسية في كلية علوم الرياضة من وجهة نظر الطلبة كان بمستوى اعلى من المتوسط إذ بلغ المتوسط الحسابي لعبارات المجالات الستة مجتمعة (3.76) من 5.00 بنسبة 75.2%، وأوصت بالعديد من التوصيات ومنها إيجاد سلم حوافز تشجيعية لأعضاء الهيئة التدريسية نظراً لأدائهم التدريسي المميز وللإستمرار في العطاء، وحملت عنوان: (مستوى الأداء التدريسي لدى أعضاء الهيئة التدريسية من وجهة نظر طلبة كلية العلوم الرياضية بجامعة مؤتة).

27 - دراسة الدعاسين (2016) وهدفت لتقويم برنامج بكالوريوس التربية المهنية في كلية الشوبك الجامعية لتقدير مستوى فاعلية البرنامج في ستة مجالات منها مجالات تقويم الهيئة التدريسية وأساليب التدريس وأنشطة التعلم والتقويم والتغذية الراجعة ذات العلاقة بالبحث الحالي من وجهة نظر خريجي البرنامج خلال أربعة أعوام 2011-2014، وأجريت في الفصل الثاني 2013/2014 على

عينة قصدية من (109 من أصل 149 خريجاً وخريجة بنسبة 73.2%)، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، الإستبانة أداة لجمع بياناتها وتكونت من (58) فقرة بمقياس استجابة خماسي في سبعة مجالات: (المنهاج والخطة الدراسية، التقويم والتغذية الراجعة، أساليب التدريس وأنشطة التعلم، الهيئة التدريسية والكادر المساند، التسهيلات ومصادر التعلم، التدريب الميداني، مخرجات التعلم، وترتبط ثلاثة مجالات منها أرقام 2 و 3 و 4" بالبحث الحالي بإجمالي 22 فقرة)، المتوسط والانحراف المعياري واختبار (ت) للعينات المستقلة أساليب إحصائية لتحليل بياناتها التي بينت أن فاعلية الأداء التدريسي الكلي لأعضاء الهيئة التدريسية في كلية الشوبك الجامعية بـكالوريوس التربية المهنية من وجهة نظر خريجه كان بمستوى متوسط بمتوسط حسابي (3.43 من 5.00 بنسبة 68.6%)، لـ 22 عبارة مجمعة للمجالات الثلاثة ذات العلاقة، وأوصت بالعديد من التوصيات ومنها عقد دورات تأهيلية لأعضاء الهيئة التدريسية في طرائق التدريس والتقويم الحديثة، عنوانها: (تقويم برنامج بكالوريوس التربية المهنية في كلية الشوبك الجامعية من وجهة نظر الخريجين).

28- دراسة تقرير مركز الاعتماد وضمان الجودة بالجامعة الأردنية (2016) بهدف قياس أداء الهيئة التدريسية والعملية التعليمية من قبل طلبة الجامعة حول خدمات المقدمة لهم في ستة مجالات منها جودة مجال العملية التعليمية وآليات تقويم أداء الطلبة ذات العلاقة بالبحث الحالي بالإضافة لقياس جودة مجالات كل من إجراءات تسجيل الطلبة والإرشاد والدعم الطلابي ومصادر التعلم والبيئة الجامعية والخدمات المقدمة في إطار تحقيق رؤية وأهداف الجامعة وتحقيقاً لمعايير هيئات الاعتماد العالمية للجامعات لتطوير وتقويم تلك الخدمات في المجالات المذكورة أعلاه، وأجريت عام 2015/2016 على عينة استطلاعية عشوائية تكونت من (122 طالباً وطالبة من أصل 41539 طالباً وطالبة بنسبة 0.3% بكافة المراحل الدراسية)، المنهج البحثي المستخدم فيها غير محدد، إستبانة إلكترونية أداة لجمع بياناتها على الموقع الإلكتروني للجامعة وتكونت من (40 بنداً) بمقياس استجابة خماسي، المتوسط الحسابي والرسم البياني بأعمدة تكرارية أساليب إحصائية لتحليل بياناتها التي بدأت عملية جمعها في 2016/04/17، وأظهرت أن المتوسط العام الكلي لدرجة تقييم متوسطات (17) بنداً من البنود ذات العلاقة بالبحث الحالي والمخصصة لتقويم جودة العملية التعليمية وفاعلية آليات تقييم أداء الطلبة المعبرة عن أداء الهيئة التدريسية من وجهة نظرهم بلغ (3.29 من 5.00 بنسبة 65.8% وهو معدل أعلى بقليل من المستوى المستهدف المحدد بـ 5.00/3.25 فأعلى أو بنسبة 65.0% فأكثر) وأوصى التقرير بقيام الكليات ببحث هيئة التدريس على اتباع أساليب تعليم وتعلم تُكسب الطلبة القدرة على التحليل النقدي بعقد ورش تدريبية في أساليب التدريس وصياغة نتائج التعلم في الربع الرابع لعام 2016، وحمل عنوان: (تقرير عن رضا طلبة الجامعة حول الخدمات المقدمة - نتيجة استبانة استطلاع آراء الطلبة 2015). ورابط التقرير: <http://sites.ju.edu.jo/ar/pqmc/Pages/Rating.aspx>.

29 - دراسة الجعافرة (2015) وهدفت لتحديد درجة أداء هيئة التدريس في جامعة الزرقاء من وجهة نظر طلبتها، وأجريت عام 2011/2012 على عينة عشوائية طبقية تكونت من (910 طالباً وطالبة بنسبة 20.0% من أصل 4550 طالباً وطالبة)، المنهج البحثي المستخدم فيها غير محدد، الإستبانة أداة لجمع بياناتها تكونت من (50) فقرة بمقياس استجابة خماسي في خمسة مجالات: (التخطيط للتدريس، تنفيذ التدريس، الاتصال والتواصل، السمات الشخصية، تقويم تعلم الطلبة)، المتوسطات الحسابية وانحرافاتها المعيارية واختبار (ت) للعينات المستقلة واختبار تحليل التباين الأحادي متبوعاً باختبار شيفيه للمقارنة البعدية أساليب إحصائية لتحليل بياناتها التي بينت أن درجة فاعلية أداء أعضاء هيئة التدريس في جامعة الزرقاء من وجهة نظر الطلبة مرتفعة المستوى بمتوسط حسابي كلي لجميع المجالات الخمسة مجمعة بلغ (3.57 من 5.00 بنسبة 71.4%)، وأوصت الدراسة بالعمل على إيجاد ورش تدريبية لأعضاء هيئة التدريس في القياس والتقويم والفروق الفردية بين الطلبة والتعلم الذاتي ومتابعة تقيدهم بالساعات المكتبية، وعنوانها: (فاعلية أداء أعضاء هيئة التدريس في جامعة الزرقاء من وجهة نظر طلبتها في ضوء معايير جودة التعليم).

30 - دراسة السعيدة رسالة ماجستير (2015) وهدفت لاستقصاء وتحديد درجة توافر مهارات التدريس الجامعي في هيئة تدريس جامعة البلقاء التطبيقية من وجهة نظر طلبتهم، عينتها طبقية عشوائية من (368 طالباً وطالبة سحبت من جدول العينات الاحتمالية

بنسبة 4.1% من مجتمع مكون من 8919 طالباً وطالبة بست كليات) وأجريت عام 2014/2015، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، الإستبانة أداة لجمع بياناتها المكونة من (59) فقرة بمقياس خماسي في أربعة مهارات: (التخطيط، التنفيذ، التقويم، الاتصال والتواصل)، المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) للعينات المستقلة واختبار تحليل التباين الأحادي متبوعاً باختبار شيفيه للمقارنة البعدية لمعالجة بياناتها التي أظهرت أن متوسط توافر المهارات التدريسية الكلية لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر طلبة جامعة البلقاء بلغ (3.50 من 5.00) بنسبة 70.0% بدرجة توافر متوسطة، وأوصت بالاستفادة من قائمة المهارات التدريسية التي توصلت لها لتكون مرجع مهم في إعداد وتدريب هيئة التدريس في جامعة البلقاء وباقي الجامعات الأردنية، وعنوانها: (مهارات التدريس الجامعي التي ينبغي توافرها لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية من وجهة نظر طلبتهم).

31 - دراسة صومان (2015) وهدفت للوصول لدرجة مستوى تقويم الأداء التدريسي الفعال لهيئة التدريس في جامعة الإسراء ومقارنة ذلك الأداء بالمعيار المعتمد بـ 80.0% لأداء هيئة التدريس الجامعي من وجهة نظر عينتها الطلابية العنقودية العشوائية المكونة من (248 طالباً وطالبة لمجتمع من 1750 طالباً وطالبة ونسبة عينتها للمجتمع 4.1%) وأجريت في الفصل الثاني عام 2012/2013، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، إستبانة مكونة من (25) فقرة بمقياس استجابة رباعي في خمسة مجالات: (التخطيط والاعداد للتدريس، استراتيجيات تنفيذ المواقف التعليمية-التعليمية، استراتيجيات تقويم تعلم الطلبة، إدارة تفاعل السلوك التدريسي، النمو المهني الذاتي والشخصية) أداة لجمع بياناتها والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) للعينة الواحدة وللعينات المستقلة أساليب إحصائية لمعالجة بياناتها التي أوضحت أن المتوسط الكلي لجميع عبارات مجالات مستوى تقويم الطلبة لأداء التدريس الجامعي الفعال لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإسراء بلغ 73.8% وهو دون المعيار المعتمد 80.0% بـ 6.2%)، وأوصت بعقد دورات تدريبية وحلقات دراسية متخصصة باستمرار أعضاء هيئة التدريس الجامعي في الاستراتيجيات المتنوعة للتدريس الجامعي الفعال، وعنوانها: (تقويم التدريس الفعال لأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر عينة من طلبة جامعة الإسراء وعلاقتها ببعض المتغيرات).

32- دراسة جردات (2015) بعنوان: (تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر طلاب قسم الرياضيات بجامعة سلمان بن عبد العزيز)، لتحديد درجة التقييم في ثلاثة مجالات: (عمليات الأداء التدريسي، عمليات التواصل والسمات الشخصية، عمليات التقويم)، استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، عينتها عشوائية من (148 طالباً بنسبة 68.2%) من مجتمع مكون من (217) طالباً بمرحلة البكالوريوس في القسم المذكور بكلية الآداب والعلوم بمحافظة وادي الدواسر في الفصل الثاني 2014/2013م، أداها إستبانة خماسية المقياس-معدله من الأداة الرسمية المستخدمة لتقييم أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعة-تكونت من (27) بنداً من الاستمارة الأصلية المكونة في (29) بنداً. المتوسطات الحسابية وانحرافات المعيارية واختبار (ت) للعينة الواحدة واختبار (ت) للعينات المستقلة واختبار تحليل التباين الأحادي متبوعاً باختبار (LSD) للمقارنة البعدية استخدمت كأساليب إحصائية لتحليل بياناتها التي أكدت أن تقييم الطلاب للأداء التدريسي الكلي لأعضاء هيئة التدريس عالي فالمتوسط الكلي لجميع بنودها بلغ (3.77 من 5.00 بنسبة 75.4%)، وأظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء الكلي لأعضاء هيئة التدريس باختلاف خصائصهم (الجنسية، الرتبة الأكاديمية، المقرر الدراسي والمستوى الدراسي، زمن تطبيق الاستبانة لصالح نهاية الفصل عن أثناء الفصل الدراسي)، وأوصت بالنظر لتقييم عضو هيئة التدريس كوسيلة تهدف لتحسين الأداء لبناء خطة لتطوير الأداء بشكل علمي.

خلاصة التعقيب على الدراسات السابقة:

جميع الدراسات السابقة الواردة أعلاه البالغ عددها (32 دراسة تقويمية) تهدف في ضوء العديد من المفاهيم ذات العلاقة بتقويم أداء أعضاء الهيئات التدريسية من وجهة نظر الطلبة، النسبة المئوية لمتوسط المتوسطات الكلية لدرجة تقويم الأداء التدريسي لأعضاء الهيئات التدريسية والتعليمية والتدريبية في مؤسسات التعليم العالي الواردة بتلك النماذج من الدراسات في الثلث الأخير من الفترة الزمنية للبحث الحالي المحددة بالفترة (2015/2016-2020/2021) في بعض البيئات العربية بلغت (70.3%)، بانحراف معياري 6.804. وتراوحت نسب تقديرات عينتها الطلابية لتقويم الأداء التدريسي فيما بين 80.3-54.8%)، ويشترك البحث الحالي مع تلك الدراسات في جزئية الفترة الزمنية التي أجريت فيها بين عامي 2015-2021 بينما البحث الحالي اجري على مدى 18 عاماً دراسياً متتابة لجمع معلوماته من أجل إجراء مقارنة بين الدرجة الكلية الفعلية الكلية لتقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئاتها التدريسية بأسلوب تقويم الطلاب ببيانات مؤسساتها التعليمية وبين المعهد العالي السعودي الياباني للسيارات بجدة. وتم التركيز في البحث الحالي على استخدام المنهج الوصفي بأنواعه المسحي المكتبي التتبعي الوثائقي التحليلي الارتباطي السببي المقارن والمنهج التاريخي لمناسبتها لأهداف وطبيعة هذا البحث وهو بذلك يشترك معها في استخدام المنهج الوصفي ببعض مسمياته المتنوعة ويختلف عنها بأنه تتبعي طولي أو نمائي طولي وهو ما يميزه عنها كونها دراسات آنية أجريت على فترات متفاوتة وليست متتابة. تكونت مجتمعاتها من طلبة ذكور وإناث بينما مجتمع البحث الحالي صمم حتى تاريخه لخدمة الطلاب فقط، وتلك الدراسات أجريت في جامعات وكليات ومعاهد حكومية وخاصة ومختلطة بين الحكومية والخاصة بيد أن المعهد مؤسسة تعليمية تدريبية أهلية خاصة. ويشترك البحث الحالي معها في نوع العينة المستخدمة فيه وهي العينة العمدية أو القصدية أو الغرضية. ويشترك البحث الحالي معها في استخدام الاستبانة وفي الأساليب الإحصائية الوصفية المتوسط والانحراف المعياري والاستدلالية ممثلة في اختبار ت للعينة الواحدة. ويتفق مع جزء من تلك الدراسات في استخدام تصنيف المتوسط تصنيفاً خماسياً لتحويل القيم الحسابية إلى قيم لفظية مقابلة تماثل درجات مقياس الإجابة الخماسي لكنه يختلف عنها باستخدام الحدود الحقيقية لدرجات مقياس الاستجابة الخماسية بتشدد يصل إلى زيادة بـ 6.0% عنها بينما هي تستخدم المدى وطول الفئة.

منهج البحث :

من أجل تحقيق أهداف للبحث الحالي بالإجابة على تساؤلاته واختبار فرضياته تم التركيز على استخدام المنهج الوصفي (Descriptive Methodology) بأنواعه (المسحي المكتبي التتبعي الوثائقي التحليلي) لمناسبته لأهداف وطبيعة البحث الحالي (العساف، 2000: 167-299) و(العلياني، 2019 : 200) و(بوحوش والذنيبات، 2007 : 138). ويصنف البحث الحالي ضمن المنهج الوصفي التتبعي بأنه من نوع دراسات النمو والتطور أو الدراسات النمائية أو دراسات التطور التي تجمع على أنه "ذلك النوع من البحوث الذي يطبق بغرض قياس مقدار التطور أو التغير الذي يحصل بفعل الزمن على استجابة العينة أو العينات نحو الموقف المطروح" وهو يطبق بأسلوب المسح الطولي - Longitudinal Survey - وهو ما يجري لقياس مقدار النمو والتطور أو التغير في الاستجابة بشكل مباشر، حيث يجري في أكثر من مرة، وبمقارنة النتائج في المرة الأولى بنتائجها في المرة الثانية أو المرات التالية يتضح أثر عامل الوقت في النمو والتطور أو التغير في الاستجابة نحو الموقف المطروح " بتصميم دراسة العصبية - Cohort Study - حيث تطبق الدراسة على عينة ثم يُعاد تطبيقها مرة أخرى ولكن على عينة ثانية يتم اختيارها من مجتمع بحث ثابت أي مقيد بأفراد معينين، فأداة البحث واحدة، ومجتمع البحث واحد أما مجموعات عينة البحث فهي متغيرة، فأفراد مجموعة العينة الأولى غير أفراد مجموعة العينة الثانية وهذا يمثل في البحث الحالي بالدفعات الطلابية حسب السنوات حيث يجري استطلاع رأي طلبة المعهد في كل عام بدفعتين مختلفتين في المستوى الدراسي. وتصميم دراسة الجزء - Panel Study - ويمثل هذا التصميم في البحث الحالي بطلاب الدفعة الواحدة التي تكرر الدراسة ذاتها عليها كعينة ثابتة أي مقيدة بأفراد معينين هم نفس مجموعة الطلاب في نفس العام أو عامين متتالين. ولأن البحث الحالي يعتبر من بحوث التقويم (Evaluation research) التي تعرف بأنها " البحوث التي تساعد على الحكم

على قيمة البرامج التربوية، ومخرجاتها، وإجراءاتها، وأهدافها، أو فائدة الطرق المختلفة لتحقيق الأهداف الخاصة. والغرض من بحوث التقويم عادة تطوير العملية التربوية، مثل تقويم عضو هيئة التدريس والتعليم والتدريب وتقويم العملية التعليمية بوجه عام. لذا فإن بحوث التقويم توجه نحو تقويم كل جوانب العملية التعليمية. بغرض النهوض بها، والتأكد من تحقيقها لأهدافها بالكشف عن نواحي القوة والضعف فيها. ويصنف البحث الحالي من زاوية البحوث التقييمية بأنه تقويم نهائي (Summative assessment)، وهو من نوع تقويم الأداء الحالي بالأداء السابق (Ipsative assessment) كما يصنف بأنه تقويم معياري المرجع (Norm-referenced assessment) حيث يهدف في نهاية المطاف إلى الحكم على جودة الأداء التدريسي والتعليمي والتدريبي لأعضاء الهيئة التعليمية والتدريبية بالمعهد العالي السعودي الياباني للسيارات بجدة ومقارنته بمجموعة معيارية (Norm Group) لأداء مختلف نتائج مؤسسات التعليم العالي العالمية، ويعتبر نموذجاً من نماذج التقويم من أجل اتخاذ القرارات حيث يقوم الباحث في هذا النموذج بتقويم الدرجة التي يتم بها تحقيق الأهداف التربوية والتقويم هنا يركز على مخرجات التقويم ونتائجه في الجماعة المستهدفة وهم أعضاء الهيئة التعليمية والتدريبية وعلى التباين بين الأهداف المعلنة والنتائج الفعلية في سلوكهم التعليمي والتدريبي (أبو علام، 2006: 349-333) و(الخطيب وآخرون، 2006: 125) و(الدوسري، 2001: 513) و(آل كاسي، 2019: 144).

حدود البحث :

الحدود الموضوعية : يتحدد البحث الحالي بالحدود الموضوعية لأدلة البحث الحالي لتقويم واقع أداء أعضاء الهيئة التدريسية والتعليمية والتدريبية بالمعهد العالي السعودي الياباني للسيارات بجدة باستخدام أسلوب تقويم الطلاب كما يتحدد من خلال تحليل أدبيات البحث من أجل الوصول للمعيار العالمي الافتراضي المقبول لأداء أعضاء الهيئات التعليمية والتدريبية في مؤسسات التعليم العالي العالمية بناء على ما توفر للباحث من معلومات في هذا المجال.

الحدود البشرية : يقتصر البحث بحدوده البشرية بجميع الطلاب المتدربين المشاركين في تقويم أداء جميع أعضاء الهيئة التدريسية والتعليمية والتدريبية بالمعهد العالي السعودي الياباني للسيارات خلال (18) عاماً.

الحدود المكانية : يقتصر البحث بحدوده المكانية على المعهد العالي السعودي الياباني للسيارات (SJAHI سجاھي - Saudi Japanese Automobile High Institute) : الواقع بمدينة جدة - المملكة العربية السعودية (على طريق جدة مكة السريع على بعد 32 كيلو من وسط مدينة جدة، بعد مدخل مدينة الملك عبد العزيز الطبية، أمام مدينة الملك فهد للاتصالات الفضائية بأم السلم والتابعة إدارياً لمحافظة مدينة جدة <https://goo.gl/maps/m7aj5YjvLsRTHvvB9>).

الحدود الزمانية : يتحدد البحث الحالي بفترة جمع معلومات البيانات المعبرة عن واقع أداء أعضاء الهيئة التدريسية والتعليمية والتدريبية بالمعهد العالي السعودي الياباني للسيارات بجدة على مدى (18) عاماً للفترة (2003/2004 - 2020/2021).

مجتمع ومجموعات عينة البحث وطريقة اختيارها:

يتكون مجتمع ومجموعات عينة البحث الحالي من الطلاب المتدربين المشاركين في تقويم أداء أعضاء الهيئة التدريسية والتعليمية والتدريبية. والجدول التالي رقم (1) يبين توزيع المشاركين من الطلاب المتدربين في تقويم الأداء التدريسي والتعليمي والتدريبي لأعضاء الهيئة التعليمية والتدريبية بالمعهد خلال (18) عاماً للفترة (2003/2004-2020/2021) لمجتمع البحث ومجموعات عينته لكل عام دراسي حسب المستوى الدراسي بالدفعات الطلابية ومنه نجد:

جدول رقم (1) الموضح لتوزيع مجتمع وعينة الطلاب المتدربين المشاركين في تقييم الأداء التدريسي والتعليمي والتربوي لأعضاء الهيئة التعليمية والتدريبية بالمعهد خلال (18) عاماً للفترة (2003/2004-2020/2021) لكل عام دراسي حسب المستوى الدراسي بالدفعات الطلابية:

م	العام الدراسي :	عدد المجتمع الطلابي في :				عدد العينة الطلابية في :			نسبة العينة الطلابية للمجتمع	إجمالي حالات التقييم الطلابية القابلة للتحليل الاحصائي	اجمالي عدد الهيئة التعليمية المقومين	
		الإجمالي	المستوى الأول	المستوى الثاني	الإجمالي	المستوى الأول		المستوى الثاني				
			عدد الطلاب	عدد الطلاب		عدد الطلاب	الدفعة	عدد الطلاب				الدفعة
01	2003 / 2004	001	192	02	205	397	190	200	390	98.2	1134	26
02	2004 / 2005	02	196	03	224	420	193	202	395	94.0	1873	24
03	2005 / 2006	03	180	04	227	407	178	220	398	97.8	4004	24
04	2006 / 2007	04	178	05	255	433	176	245	421	97.2	2118	27
05	2007 / 2008	05	204	06	255	459	175	218	393	85.6	3205	24
06	2008 / 2009	06	213	07	255	468	210	240	450	96.2	5915	26
فترة 1	2003 – 2008	01 – 06	1163	02 – 07	1421	2584	1122	1325	2447	94.7	18249	59
07	2009 / 2010	07	233	08	254	487	230	242	472	96.9	5904	27
08	2010 / 2011	08	236	09	250	486	208	217	425	87.4	3090	35
09	2011 / 2012	09	216	10	236	452	210	225	435	96.2	2798	34
10	2012 / 2013	10	206	11	228	434	198	202	400	92.2	2306	26
11	2013 / 2014	11	211	12	238	449	207	223	430	95.8	3204	33
12	2014 / 2015	12	208	13	240	448	201	234	435	97.1	1823	33
فترة 2	2009 – 2014	07 – 12	1310	08 – 13	1446	2756	1254	1343	2597	94.2	19125	78
13	2015 / 2016	13	195	14	217	412	155	177	332	80.6	1926	34
14	2016 / 2017	14	204	15	268	472	169	240	409	86.7	2693	35
15	2017 / 2018	15	236	16	240	476	218	194	412	86.6	2866	33
16	2018 / 2019	16	213	17	198	411	193	181	374	91.0	2570	32
17	2019 / 2020	17	185	18	199	384	172	181	353	91.9	2182	32
18	2020 / 2021	18	198	19	193	391	185	159	344	88.0	2408	35
الفترة 3	2015 – 2020	13 – 18	1231	14 – 19	1315	2546	1092	1132	2224	87.4	14645	50
	الإجمالي الكلي	18	3704	18	4182	7886	3468	3800	7268	92.2	52019	125

- يتكون مجتمع البحث من جميع الطلاب المتدربين المسجلين بالمعهد العالي السعودي الياباني للسيارات بجدة بتاريخ ووقت إجرائه حسب العام والمستوى الدراسي خلال 18 عاماً دراسياً لـ 19 دفعة طلابية، حيث يضم كل عام دراسي دفعتين مختلفتين دفعة سابقة (طلاب المستوى الثاني المتوقع تخرجهم بنهاية العام المحدد) ودفعة لاحقة (طلاب المستوى الأول الذين سينتقلون في العام التالي إلى المستوى الثاني) وتتحوّل الدفعة اللاحقة إلى سابقة في العام التالي وهكذا.

2 - بلغ إجمالي عدد الطلاب في المجتمع الطلابي خلال (18) عاماً دراسياً (7886) طالباً متدرباً يشكل منهم طلاب المستوى الثاني (7886/3704) طالباً بنسبة (47.0 %) في مقابل (7886/4182) طالباً للمستوى الأول بنسبة (53.0 %)

ويلاحظ وجود زيادة عددية في طلاب المستوى الأول عن طلاب المستوى الثاني بـ 6.0% لوجود تسرب في عدد طلاب المستوى الثاني بمرور الوقت لأسباب تخرج عن اهتمام البحث الحالي.

3- تراوحت أعداد طلاب المجتمع الطلابي للدفعات السابقة بالمستوى الثاني فيما بين (178-236) طالباً بمتوسط (205.8) طالباً، في مقابل طلاب الدفعات اللاحقة بالمستوى الأول التي تراوحت فيما بين (193-268) بمتوسط (232.3) طالباً، في حين تراوح إجمالي أعداد الطلاب لكل عام دراسي فيما بين (384-487) بمتوسط (438.1) طالباً.

4 - إجمالي تكرار عدد أعضاء الهيئة التدريسية والتعليمية والتدريبية المقومين من قبل الطلاب على مدى (18) عاماً بلغ (540) عضواً تراوحت أعدادهم حسب العام الدراسي ما بين (24-35) عضواً بمتوسط يقارب (30) عضواً في العام الدراسي الواحد. هذا التكرار جاء من تقويم إجمالي (125) عضواً تعاقبوا فعلياً على تدريس وتعليم وتدريب الطلاب علماً بأن الإجمالي الافتراضي لعدددهم (35) عضواً في كل عام دراسي (5 مدربين + 5 مساعدين لكل مستوى دراسي × مستويين للمجال التقني بإجمالي 20 مدرباً ومساعد مدرب و 10 معلمين للغة الإنجليزية في مقابل 5 مدرسين للمواد العامة - 1 للحاسب آلي و 2 لبرنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل و 1 للعلوم و 1 للتربية الرياضية).

5- بلغ إجمالي عدد الطلاب في مجموعات عينات المجتمع الطلابي المبحوث خلال (18) عاماً دراسياً (7268) طالباً متدرباً يشكل منهم طلاب المستوى الثاني (7268/3468) طالباً بنسبة (47.7%) في مقابل (7268/3800) طالباً للمستوى الأول بنسبة (52.3%) وهم في الإجمالي العام كعينة قصدية يشكلون (92.2%) من مجتمع البحث الحالي وتراوحت نسب عينات المجموعة الطلابية حسب الأعوام الدراسية فيما بين (98.2-80.6%) وهي نسب تدل على استجابة عالية للطلاب لتقويم مدرسيهم ومعلميهم ومدربيهم.

6 - بلغ العدد الإجمالي لحالات التقويم القابلة للتحليل الإحصائي خلال (18) عاماً والمستخرجة من تطبيق استمارة تقويم الأداء التدريسي والتعليمي والتدربي من قبل الطلاب (52019) حالة بمتوسط (2889.9) حالة للعام الواحد وبأعداد تراوحت ما بين (1134-5915) حالة مع ملاحظة أن زياد عدد استمارات التقويم في بعض الأعوام يدل على أن عملية التقويم تمت أكثر من مرة في بعض الأعوام الدراسية. العدد الإجمالي لحالات التقويم لجميع أعضاء الهيئة ناتج من تقويم (7268/52019) طالباً بمعدل تقويم (7.2) عضو من قبل كل طالب متدرب وهذا يتفق مع الخطة السنوية المعتمدة حيث يقوم الطالب الواحد فعلياً بتقويم 7-8 أعضاء هيئة التدريس والتعليم والتدريب من أصل 12 عضو هيئة تدريس وتدريب للمستوى الأول و 11 للمستوى الثاني بعد استبعاد قائدي كل مجموعة دراسية بكل مستوى دراسي من تقويم الطلاب لهم.

7 - يصنف الباحث الحالي حسب رأي المختصين بمناهج البحث العلمي ومنهم (البياتي، 2018: 267-278) و (البطش وأبو زينة، 2007: 95-105) و (عودة والخليلي، 2000: 176-177) و (أبو شعر، 1418: 47-48) و (عطيفة، 1996: 273-283) وغيرهم من المهتمين بمناهج البحث بأن مجموعات عينات هذا البحث من النوع القصدي الغرضي أو الهادف، أو الحكمي (Purposive sample) والتي يتم اختيارها بطريقة مخطط لها وبشكل غير عشوائي حتى تصبح العينة ممثلة للمجتمع الأصلي والمجتمع الأصلي ممثلاً للعينة موضع البحث، وهي نوع من أنواع العينات الغير الاحتمالية (Samples Probabilistic Non)، نظراً لأن الباحث يقوم باختيارها طبقاً للغرض الذي يستهدف تحقيقه وهو تقويم واقع الأداء التدريسي والتعليمي والتدربي لأعضاء الهيئة التعليمية والتدريبية بالمعهد.

أداة البحث (مكوناتها وصلاحياتها):

البحث الحالي اعتمد على بيانات أداة جاهزة معدة ومصممة ومحكمة ومعتمدة مسبقاً من قبل كل من الإدارة العليا والمجلس الاستشاري ووحدة القياس والتقويم التابعة لقسم التخطيط بإدارة البحث والتطوير بالمعهد العالي السعودي الياباني للسيارات بجدة، وقد مرت تلك الأداة بالعديد من المراحل والتجارب البحثية التطبيقية منذ مطلع العام 2004 حتى أصبحت فيما عليه الآن. ويلخص ويشرح الجدول التالي رقم (2) مكونات استمارة تقويم عضو الهيئة التدريسية والتعليمية والتدريبية من قبل الطلاب :

جدول رقم (2) الموضح لمكونات أداة البحث الحالي:

الأداة	عدد البنود	مقياس الاستجابة وبدائله اللفظية ودرجات ترميزها المقابلة:
1 - استمارة تقويم الأداء من قبل الطلاب بدرجة كلية واحدة	14	خماسي (5) متميز (4) فوق المتوسط (3) متوسط (2) أقل من المتوسط (1) متدني

ثبات أداة البحث: الثبات في أبسط معانيه يعني أن تعطى أداة البحث نفس النتائج تقريباً إذا أعيد تطبيقها على نفس المجموعة أو مجموعات مماثلة. كما يقصد به مدى خلو درجات تلك الأداة من الأخطاء غير المنتظمة التي تشوب القياس المستخدم ، أي مدى قياسها للمقدار الحقيقي للسمة التي تهدف لقياسها، فدرجاتها تكون ثابتة (Reliable) إذا كانت الأداة تقيس سمة معينة قياساً متسقاً في الظروف المتباينة التي قد تؤدي إلى أخطاء القياس. لذا فالثبات بهذا المعنى يعني الاتساق أو الدقة في القياس (علام، 2000: 131) ولحساب الثبات طرق عدة منها طريقة إعادة التطبيق (Test – Retest Reliability) وطريقة الصور المكافئة أو معامل التكافؤ (Equivalent Coefficient) وطريقة الاتساق الداخلي بمعادلة معامل التجانس ل (كودر ريتشاردسون 21 أو 20 Kuder – Richardson Formulas)، وطريقة التجزئة النصفية (Split - Half Coefficient) وطريقة ألفا كرونباخ (Alpha Coefficient) للاتساق الداخلي. وقد تم حساب ثبات أداة البحث الحالي من خلال عينة عشوائية يمكن اعتبارها عينة استطلاعية لحساب صلاحيتها (ثبات وصدق) تلك العينة مختارة آلياً (Select Cases ; Random Sample of Cases Approximately 1.0 all Cases) بواسطة برنامج حزمة برامج العلوم الاجتماعية (IBM SPSS Statistics^{25.0}) بلغت (40) حالة تم اختيارها بنسبة (10.0%) من (461) حالة مختارة أولاً بنسبة (1.0%) من أصل (47429) حالة هي إجمالي جميع بيانات البحث خلال (17) عاماً للفترة (2003/2004 – 2019/2020)، وقد كانت تلك العينة الاستطلاعية ممثلة لمختلف خصائص مجتمع بيانات البحث فمن حيث عام التطبيق أظهرت بياناتها أنها قد شملت بيانات (11) عاماً دراسياً من (17) عاماً دراسياً حتى تاريخه وشملت الفصلين الدراسيين والمستوى الأول والثاني، كما اشتملت على (12) دفعة من الدفعات الطلابية الـ (18) في جميع المجموعات الدراسية لـ (40) عضواً من أعضاء الهيئة التعليمية والتدريبية في المجالات التعليمية والتدريبية الثلاثة (التقني، العام، اللغة الإنجليزية) مدرّبين ومساعدتي تدريب سعوديين وغير سعوديين بمختلف المستويات التعليمية بهذا تأكيد تلك القراءات أن هذه العينة العشوائية الاستطلاعية ممثلة تمثيلاً جيداً لمجتمع البحث وصالحة لحساب صلاحية أدوات البحث. بناء على ما ذكر أعلاه فقد قام الباحث بحساب ثبات بنود أداة البحث الحالي باستخدام طريقة معامل ألفا أو معامل كرونباخ ألفا (Alpha Coefficient) أو (Cronbach's alpha)، وطريقة التجزئة النصفية لحساب الثبات (Split – Half Method) بإيجاد (معامل الثبات لسبيرمان-بروان ومعامل جتمان ثم معامل ألفا كرونباخ لكل جزء من جزأي كل أداة) رغبة منه في التأكد من جودة ثبات تلك الأداة وقد أسفرت نتائج تحليل بيانات تلك العينة الاستطلاعية عن قيم الثبات في الجدول التالي رقم (3) ومنه نجد أن :

جدول رقم (3) قيم ثبات أداة البحث بطريقتي ألفا كرونباخ (Alpha Coefficient) والتجزئة النصفية (Split - Half Coefficient) للعينة الاستطلاعية:

الأداة :	عدد أفراد العينة :	عدد بنود الأداة :			1 - الثبات بطريقة ألفا	2 - الثبات بطريقة التجزئة النصفية :			
		١	٢	٣		سبيرمان بروان	جتمان	ألفا كرونباخ للجزء:	
1 - استمارة تقويم عضو الهيئة التعليمية من قبل الطلاب	40	7	7	14	0.976	0.972	0.970	0.948	0.960

قيم معاملات الثبات الكلي لبنود استمارة تقويم عضو الهيئة التعليمية والتدريبية البالغ عددها (14 بنداً) والتجزئة النصفية البالغ عدد بنودها (7 بنود لكل جزء منها) من قبل الطلاب تراوحت فيما بين (0.976 - 0.948) بمختلف معادلات طريقتي ألفا كرونباخ قيم الثبات المذكورة أعلاه عالية جداً وثبتت تمتع هذه الأداة بمعاملات ثبات يعتمد عليها ويطمئن الباحث للسير للإمام في تحليل بياناته على كافة المستويات، بما يحقق أهدافه ويختبر فرضياته ويجيب على تساؤلاته.

صدق أداة البحث: يعنى الصدق في أبسط معانيه أن تقيس الأداة ما وضعت لأجله، وله طرق متعددة كصدق المحتوى وصدق التكوين الفرضي وصدق المحكمين والصدق المنطقي والصدق الارتباطي والصدق الفارق والصدق التنبؤي والصدق المحكي والصدق العملي. هذا وقد تم حساب صدق أداة البحث الحالي من خلال بيانات العينة الاستطلاعية المذكورة سابقاً في حساب الثبات والمكونة فيما بين (40) حالة وقد أسفرت نتائج تحليل بيانات تلك العينة الاستطلاعية عن قيم معاملات الارتباط المبنية في الجدول التالي أرقام (4) ومنه يمكن التأكيد على أن جميع قيم الصدق الارتباطي لعينة البحث الاستطلاعية الواردة بالجدول المذكور والبالغ عددها (14) قيمة ارتباطية لبنود استمارة تقويم أعضاء الهيئة التدريسية والتعليمية والتدريبية من قبل الطلاب ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.01$) وتراوحت فيما بين (0.810 - 0.932) وهي قيم تؤكد تمتع هذه الأداة بصدق ارتباطي عالي جداً لعالي يطمئن الباحث لجودتها. وبالتالي فجميع القيم الارتباطية وقيم الثبات الواردة في الجدولين (3 و4) تؤكد تمتع أداة البحث بثبات عالي جداً وباتساق داخلي بصدق ارتباطي عالي جداً إلى عالي إحصائياً يطمئن الباحث للمضي قدماً إلى الامام في تحليل بياناتها بكل ثقة للإجابة على تساؤلات البحث واختبار فرضياته وبالتالي تحقيق أهدافه.

جدول رقم (4) قيم معامل الاتساق الداخلي الصدق الارتباطي لبنود استمارة تقويم عضو الهيئة التعليمية والتدريبية من قبل الطلاب للعينة الاستطلاعية (40 = ن) :

عامل ارتباط درجة البند بمتوسط الدرجة الكلية لتقويم الأداء من قبل الطلاب:									
بند	قيمة الارتباط	بند	قيمة الارتباط	بند	قيمة الارتباط	بند	قيمة الارتباط	بند	قيمة الارتباط
01	**0.858	04	**0.869	07	**0.920	10	**0.929	13	**0.899
02	**0.844	05	**0.881	08	**0.932	11	**0.852	14	**0.880
03	**0.810	06	**0.877	09	**0.813	12	**0.927	-	-
*القيم الارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01).									

الأساليب الإحصائية المستخدمة لتحليل بيانات البحث الحالي :

1 - للإجابة على السؤال الأول واختبار وتحقيق ما يرتبط بهما من فرضية وهدف رامية جميعاً لتحديد درجة تقويم الأداء التدريسي والتدريبي الكلي لأعضاء الهيئة التعليمية والتدريبية بالمعهد العالي السعودي الياباني للسيارات بجدة من قبل الطلاب المتدربين تم استخدام الإحصاء الوصفي (Descriptive Statistics) ممثلاً في مقياس النزعة المركزية (Central Tendency): المتوسط الحسابي المتحقق (Mean) والنسبة المئوية للمتوسط ومقاييس التشتت (Dispersion): الانحراف المعياري (Standard Deviation).

2 - للإجابة على السؤال الثاني واختبار وتحقيق ما يرتبط به من فرضية وهدف رامية جميعاً لتحديد موقع درجة تقويم الأداء التدريسي والتعليمي والتدريسي لأعضاء الهيئة التعليمية والتدريبية بالمعهد العالي السعودي الياباني بجدة في من قبل الطلاب المتدربين في ضوء ما توفر من بيانات خلال (18 عاماً 2021-2003) من درجة المعيار العالمي (الافتراضي المتفق عليه من قبل خبراء القياس والتقويم التربوي) لتقويم أداء أعضاء الهيئات التدريسية والتعليمية والتدريبية في مؤسسات التعليم العالي الدولية، ودرجة متوسط النسبة المئوية للمتوسطات الكلية لدرجة تقويم الأداء التدريسي لأعضاء الهيئات التدريسية والتعليمية والتدريبية في مؤسسات التعليم العالي الواردة بنماذج من الدراسات السابقة في الثلث الأخير من الفترة الزمنية للبحث الحالي المحددة بالفترة (2020/2021-2015/2016) في بعض البيانات العربية تم استخدام (ت للعينات الواحدة - One-Sample T Test) بالمقارنة بين متوسط درجات التقويم المتحقق مع درجة القطع الافتراضية المحددة بـ 80.0% المتفق عليه من قبل خبراء القياس والتقويم التربوي بناء على ما افترضه الباحث الحالي متبوعاً بحساب حجم الأثر (Effect size) حسب المعادلة التالية لجلسات دلنا: حجم الأثر $\Delta = \frac{\text{الفرق بين نسبة الأداء المتحقق والمعيار الافتراضي}}{\text{الانحراف المعياري}} \div \text{نسبة متوسط تقويم الأداء المتحقق (أبو علام، 2009 : 100)}$. كمؤشر للدلالة العملية ومفسر لقوة الدلالة الإحصائية لمتوسطات اختلاف الدرجة الكلية لتقويم ذلك الأداء المنفذ من قبل طلاب من درجة المعيار العالمي (الافتراضي المتفق عليه من قبل خبراء القياس والتقويم التربوي) لتقويم أداء أعضاء الهيئات التدريسية والتعليمية والتدريبية في مؤسسات التعليم العالي الدولية، ويؤيد الباحث الحالي ما أورده وأكد عليه (بحاش، 2019: 257 - 251) عن (Neill, 2004) وعن (الصياد، 1988: 203) وعن (علام، 1993: 123) بأن البحوث التي لا تستخدم الدلالة العملية تعد بحدوثاً ضعيفة القيمة كما أوضحت جمعية علم النفس الأمريكية، وتعرف الدلالة العملية "بأنها مؤشر إحصائي كمي يمكن حسابه مدى إمكانية استخدام النتائج تفسيراً أو تطبيقاً، أو هي مؤشر لكم التباين المفسر للمتغير التابع في علاقته بمتغير مستقل يرتبط به أو يؤثر فيه". وهي تتعلق بمعرفة المزايا الفعلية والحقيقية الناتجة عن استخدام معالجة معينة، والقدرة على تفسير حجم الاختلاف الناتج. وتعتبر مقياساً موضوعياً إضافياً لتفسير حجم الاختلاف في نتائج البحث، وتقييم معلومات غير إحصائية لا يمكن للاختبار الإحصائي اكتشافها. حيث تقوم الدلالة الإحصائية بتحديد الاختلافات في نتائج البحث الناتجة عن العينات العشوائية التي قد ترجع للصدفة أو لخطأ في القياس وهي شرطاً مسبقاً للدلالة العملية ولا يمكن تقييم المعلومات من دون طرق إحصائية لذلك فالدلالة العملية مكتملة ومفسرة للدلالة الإحصائية. وأن على الباحث أن يضع في اعتباره أهمية الدلالة العملية أو التطبيقية والدلالة التفسيرية لأهميتها مترابطة وتكمل إحدهما الأخرى. فالدلالة العملية ليست بديلاً للدلالة الإحصائية، وإنما مكمل لها ومقياس إضافي يجب أن يقوم به الباحث التربوي، ويستعين به بعد الاستنتاج الإحصائي لاختبار دلالة الفروق لاتخاذ قرار سليم. فليس كل فرق إحصائي ذو أهمية علمية، لأن النتائج الإحصائية المحتملة تعطي قياساً سطحياً لا ينبغي أن يقتصر عليه الباحث في اتخاذ قراره.

قواعد تفسير بيانات البحث :

من أجل الوصول للدرجات اللفظية المناظرة للدرجات الحاسوبية الرقمية لواقع الأداء التدريسي والتعليمي والتدريسي بالمعهد العالي السعودي الياباني للدرجات والدرجات الحاسوبية وما يرتبط به من متغيرات لبيانات البحث الحالي كان لابد من العمل على إيجاد قواعد لتفسير تحليل بياناته للإجابة على تساؤلاته واختبار فرضياته وتحقيق أهدافه بما يرتبط بها من أساليب إحصائية مناسبة على النحو التالي:

1 - عملية التصنيف اللفظي لدرجات تقويم أداء أعضاء الهيئة التدريسية والتعليمية والتدريبية بالمعهد العالي للسيارات بجدة من قبل الطلاب المتدربين تمت بناء على قيم المتوسط الحسابي ونسبته المئوية المبنية على الحدود الحقيقية لفئات مقياس أداة التقويم بحيث يمكن اعتبار درجة العبارة أو التقويم الكلي بدرجة أداء ما بين متميز ومتدني كما هو مبين في الجدول التالي رقم (5):

جدول رقم (5) الشارح لتصنيف درجات مقياس تقويم أداء أعضاء الهيئة التعليمية والتدريبية

بالمعهد العالي للسيارات بجدة من قبل الطلاب المتدربين الكمية واللفظية :

م	اللفظية	الحسابية	الحد الأعلى	الحد الأدنى	درجة تقويم الأداء اللفظي المقابلة لقيمة المتوسط الحسابي ونسبته المئوية :	درجة مقياس الاستجابة بحدودها الحقيقية :
1	متميز	(5)	5.50	4.50	(أعلى من أو يساوي 4.50 / 5 ونسبة مئوية أعلى من أو يساوي 90.0 %) أداء متميز	
2	أعلى من المتوسط	(4)	أقل من 4.50	3.50	(أقل من 4.50 - 3.50 / 5 ونسبة أقل من 90.0 - 70.0 %) أعلى من المتوسط	
3	متوسط	(3)	أقل من 3.50	2.50	(أقل من 3.50 - 2.50 / 5 ونسبة أقل من 70.0 - 50.0 %) متوسط	
4	أقل من المتوسط	(2)	أقل من 2.50	1.50	(أقل من 2.50 - 1.50 / 5 ونسبة أقل من 50.0 - 30.0 %) أقل من المتوسط	
5	متدني	(1)	أقل من 1.50	0.50	(أقل من 1.50 / 5 ونسبة أقل من 30.0 %) أداء متدني	

2 - تصنف وتفسر قيم حجم الأثر لجلاس دلتا Δ إلى مستوى من القوة والضعف بناء على ما أورده (أبو علام، 2009 :

100) على النحو المبين في الجدول التالي رقم (6):

جدول رقم (6) الموضح لتصنيف مستويات قيم جلاس دلتا Δ لاختبار ت لعينة واحدة لحجم الأثر :

حجم الأثر لقيم جلاس دلتا Δ لاختبار ت لعينة واحدة :		
م	إذا كانت قيمة جلاس دلتا :	فهي بدرجة حجم تأثير :
1	00 - أقل 0.50	صغير
2	0.50 - 0.79	متوسط
3	0.80 فأكثر	كبير
(أبو علام، 2009 : 100)		

تمت عملية إرفاق هاتين القاعدتين لتصنيف البيانات الرقمية الحسابية إلى بيانات وصفية بالخواشي السفلية أسفل كل جدول مخصص لعرض نتائجه في الجوانب ذات العلاقة لتسهيل عملية الرجوع للحكم على ذلك الأداء التقويمي الحسابي لأعضاء الهيئة التعليمية والتدريبية بالمعهد العالي السعودي الياباني للسيارات.

عرض وتحليل وتفسير نتائج البحث :

أولاً - للإجابة على السؤال الفرعي الأول والثاني وما يرتبط بهما فرضيات وأهداف استخدم الباحث الإحصاء الوصفي والاستدلالي ممثلين في المتوسطات الحسابية المتحققة ونسبها المئوية وانحرافاتها المعيارية واختبار (ت) للعينة الواحدة (One-Sample T Test) ثم حساب حجم الأثر (Effect size) حسب معادلة جلاس دلتا أساليب إحصائية من أجل الوصول لدرجة تقويم الأداء التدريسي والتعليمي والتدريسي الكلي لأعضاء الهيئة التعليمية والتدريبية بالمعهد العالي السعودي الياباني للسيارات بجدة من قبل الطلاب المتدربين في ضوء ما توفر من بيانات خلال (18 عاماً 2021-2003) وتحديد موقع درجة تقويم ذلك لأداء من كل من درجة المعيار العالمي

(الافتراضي المتفق عليه من قبل خبراء القياس والتقييم التربوي والمحدد بـ 80.0%) لتقويم أداء أعضاء الهيئات التدريسية والتعليمية والتدريبية في مؤسسات التعليم العالي الدولية، ودرجة متوسط النسبة المئوية للمتوسطات الكلية لدرجة تقويم الأداء التدريسي لأعضاء الهيئات التدريسية والتعليمية والتدريبية في مؤسسات التعليم العالي الواردة بنماذج من الدراسات السابقة في الثلث الأخير من الفترة الزمنية للبحث الحالي المحددة بالفترة (2015/2016-2020/2021) في بعض البيئات العربية والنتائج المعروضة في الجدول التالي رقم (7) تلخص الدرجة الكلية لذلك الأداء ومنه نجد أن :

أ - متوسط المعدل العام الكلي المتحقق لتقويم أداء أعضاء الهيئة التعليمية والتدريبية بالمعهد العالي السعودي الياباني للسيارات بجدة من قبل الطلاب المتدربين في ضوء ما توفر من بيانات خلال (18 عاماً 2003-2021) بلغ (4.163 من أصل 5 درجات) ونسبة مئوية بلغت (83.3%) وبانحراف معياري (1.011) وبدرجة أداء أعلى من المتوسط حسب القاعدة التي اعتمدها الباحث الحالي لتصنيف الاجابة الرقمية الحسابية إلى قيمة لفظية مقابلة حسب فئات مقياس أداة البحث والموضحة أسفل الجدول السابق أعلاه، وبمتوسط اختلاف بلغ (+ 3.3%) عن نسبة درجة المعيار العالمي الافتراضي لأساليب تقويم الأداء التدريسي لأعضاء الهيئات التدريسية والتعليمية والتدريبية في مؤسسات التعليم العالي الدولية لدرجة القطع المقبولة المتفق عليها بين خبراء وعلماء التربية وعلم النفس في مجالي القياس والتقويم والمناهج والمحددة بـ (80.0%) وبدلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.001$) لقيمة اختبار (ت) للعينة الواحدة للفرق بين نسبة الدرجتين المتحققه والافتراضية والبالغ قيمتها الحسابية (36.770)، بحجم أثر بدرجة صغير للدلالة العملية رغم دلالتها الاحصائية القوية حسب القاعدة التي أكد عليها (أبو علام، 2009: 100) لقيمة محسوبة بمعادلة جلاس دلتا Δ التي بلغت (0.16) وهي قيمة متحققة لا تنفي تحقيق أعضاء الهيئة التعليمية والتدريبية بالمعهد العالي السعودي الياباني للسيارات نسبة درجة تقويم يفوق درجة المعيار الافتراضي العالمي المقبولة.

كما تؤكد نتائج هذا التقويم بأن تقويم أداء أعضاء الهيئة التعليمية والتدريبية بالمعهد العالي السعودي الياباني للسيارات بجدة من قبل الطلاب المتدربين يفوق متوسط النسبة المئوية للمتوسطات الكلية لدرجة تقويم الأداء التدريسي لأعضاء الهيئات التدريسية والتعليمية والتدريبية في مؤسسات التعليم العالي الواردة بنماذج من الدراسات السابقة في الثلث الأخير من الفترة الزمنية للبحث الحالي المحددة للفترة (2015/2016-2020/2021) في بعض البيئات العربية والتي تناولت تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس باستخدام أسلوب تقويم الطلاب والبالغ عددها (32) دراسة سابقة بـ (+ 13.0%) حيث بلغت نسبة متوسط متوسطات تقويم تلك الدراسات مجتمعة (70.3%) وبدلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.001$) لقيمة اختبار (ت) للعينة الواحدة للفرق بين نسبة التقويم المتحققة ونسبة تقويم متوسط متوسطات الأداء في الدراسات السابقة والبالغ قيمتها المحسوبة (146.132)، بحجم أثر بدرجة متوسطة لقيمة محسوبة بمعادلة جلاس دلتا Δ بلغت (0.64) ذات دلالة إحصائية وعملية. مما يؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية وعملية تتراوح قوة تأثيرها فيما بين (صغيرة-متوسطة) للقيمة المتحققة لتقويم الأداء الكلي لأعضاء الهيئة التعليمية والتدريبية بالمعهد العالي السعودي الياباني للسيارات بجدة من قبل الطلاب تفوق نسبة درجة كل من المعيار الافتراضي ونسبة متوسط نموذج الدراسات السابقة المعروضة في البحث الحالي ويطمئن القائمين على الشؤون التعليمية بالمعهد بالأخذ والاعتماد على الوثائق بنتائج البحث الحالي لجودة ما يقدمه أعضاء هيئتهم التعليمية لتدريس وتعليم وتدريب الطلاب المتدربين من وجهة نظر المستفيدين أنفسهم في ضوء طول الفترة الزمنية المتتبعه التي استخرجت منها النتائج الحالية والممتدة على مدى 18 عاماً دراسياً ويؤكد ما ذهب إليه (كابلي، 2005: 248) الذي أكد بأن "بعض الدراسات أوصت بضرورة عدم الأخذ بنتيجة تقويم الطلبة إلا بعد تطبيقها على عضو هيئة التدريس لمدة خمس سنوات متتالية".

جدول رقم (7) المبين للمتوسطات الكلية لتقويم أداء أعضاء الهيئة التعليمية والتدريبية من قبل طلاب المعهد خلال 18 عاماً

من نهاية الفصل الثاني للعام 2004 / 2003 إلى نهاية الفصل الثاني 2021 / 2020 (52019 = ن) :

أداء عضو الهيئة التعليمية:	متوسط الأداء/5	الانحراف المعياري	نسبة متوسط تقويم الأداء/66	فرق الأداء عن المعيار الافتراضي/67	(ت) للفرق عن المعيار الافتراضي/68	درجة تصنيف متوسط الأداء/69	ترتيب متوسط الأداء للفترة
03 - مدى التزام مدرسك معلمك مدربك بمواعيد الحصص التعليمية.	4.34	1.089	86.8	6.8 +	71.236 *	أعلى من المتوسط	01
02 - مدى إلمام مدرسك معلمك مدربك بمحتوى المادة.	4.25	1.102	85.0	5.0 +	51.743 *	أعلى من المتوسط	02
01 - مدى توضيح مدرسك معلمك مدربك لأهداف ومتطلبات المادة في أول محاضرة.	4.22	1.140	84.4	4.4 +	43.556 *	أعلى من المتوسط	03
07 - مدى متابعة مدرسك معلمك مدربك لتطبيق التدريب العملي.	4.19	1.155	83.8	3.8 +	36.985 *	أعلى من المتوسط	04
09 - مدى استخدام مدرسك معلمك مدربك لوسائل الإيضاح لشرح المادة.	4.18	1.165	83.6	3.6 +	35.787 *	أعلى من المتوسط	05
05 - مدى اهتمام مدرسك معلمك مدربك وحرصه على تعلم الطلاب لمحتوى المادة.	4.18	1.175	83.6	3.6 +	35.645 *	أعلى من المتوسط	06
08 - مدى قدرة مدرسك معلمك مدربك على مساعدتك على فهم محتوى المادة.	4.15	1.163	83.0	3.0 +	29.296 *	أعلى من المتوسط	07

- 66 - نسبة المتوسط الحسابي المتحقق للعبارة أو للمعدل العام للأداء الكلي = المتوسط الحسابي المتحقق ÷ الدرجة الافتراضية العظمى لمقياس أداة التقييم (5) × 100 .
- 67 - فرق الأداء عن المعيار الافتراضي عبارة عن نسبة متوسط الاختلاف بين المتوسط الافتراضي لدرجة القطع المقبولة لتقويم أداء أعضاء الهيئة التدريسية بين الخبراء والمحددة بـ (80.0 %) ومتوسط تقويم الأداء المتحقق للأداء الكلي للتقويم من قبل طلاب المعهد.
- 68 - * جميع قيم اختبار (ت) للعبارة الواحدة الواردة في الجدول أعلاه لدلالة متوسط الاختلاف للفرق بين نسبة تقويم الأداء المتحقق ونسبة المعيار الافتراضي المحدد بـ (80.0 %) ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بدرجة حرية () .
- 69 - عملية تصنيف درجات متوسط تقويم الأداء التدريسي والتعليمي والتدريبي لمدرسي ومعلمي ومدربي المعهد من قبل الطلاب المتدربين الواردة بالجدول أعلاه تمت بناء على قيم المتوسط الحسابي ونسبته المئوية والحدود الحقيقية لفئات مقياس أداة التقييم الخماسي بحيث يمكن اعتبار درجة العبارة أو التقويم الكلي بأداء: 1 - متميز: إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي (أعلى من أو يساوي 4.50 أو بنسبة مئوية أعلى من أو يساوي 90.0 %)، 2 - أعلى من المتوسط: إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي تتراوح فيما بين (أقل من 4.50 - 3.50 أو بنسبة مئوية تتراوح فيما بين أقل من 90.0 - 70.0 %)، 3 - متوسط: إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي تتراوح فيما بين (أقل من 3.50 - 2.50 أو بنسبة مئوية تتراوح فيما بين أقل من 70.0 - 50.0 %)، 4 - أقل من المتوسط: إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي تتراوح فيما بين (أقل من 2.50 - 1.50 أو بنسبة مئوية تتراوح فيما بين أقل من 50.0 - 30.0 %)، 5 - متدني: إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي (أقل من 1.50 أو بنسبة مئوية أقل من 30.0 %) .

تقويم أداء الهيئة التعليمية والتدريبية بالمعهد العالي السعودي الياباني للسيارات بجدة من قبل الطلاب المتدربين دراسة
تتبعيه خلال 18 عاماً - الباحث عبيد عبدالله علي كَيْس

08	أعلى من المتوسط	*25.662	2.6 +	82.6	1.179	4.13	06 - مدى وضوح شرح مدرسك معلمك مدريك لمحتوى المادة .
09	أعلى من المتوسط	*24.896	2.6 +	82.6	1.190	4.13	11 - مدى ملائمة اختبارات مدرسك معلمك مدريك لتقويم أدائك.
10	أعلى من المتوسط	*25.510	2.6 +	82.6	1.193	4.13	13 - ما تقييمك للاستفادة من مواد أو مادة مدرسك معلمك مدريك بالمقارنة مع المواد الأخرى
11	أعلى من المتوسط	*22.861	2.4 +	82.4	1.227	4.12	14 - ما تقييمك لمدرس معلم مدرب هذه المادة مقارنة ببيئة تعليمك.
12	أعلى من المتوسط	*15.951	1.8 +	81.8	1.267	4.09	12 - مدى تعاون مدرسك معلمك مدريك معك خارج قاعة الدراسة.
13	أعلى من المتوسط	*15.800	1.6 +	81.6	1.204	4.08	04 - قدرة مدرسك معلمك مدريك على مساعدتك على التفكير بعمق في المادة.
14	أعلى من المتوسط	*14.954	1.6 +	81.6	1.233	4.08	10 - مدى قدرة مدرسك معلمك مدريك على إدارة الحوار والنقاش داخل القاعة.
-	أعلى من المتوسط	*36.770	3.3 +	83.3	1.011	4.163	15 - المعدل العام الكلي لتقويم أداء الهيئة التدريسية والتعليمية والتدريبية خلال 18 عاماً.

ب - تراوحت متوسطات تقويم الأداء الكلي لأعضاء الهيئة التعليمية والتدريبية بالمعهد العالي السعودي الياباني للسيارات بجدة من قبل الطلاب المتدربين خلال الـ 18 عاماً لبنود أداة التقويم منفردة فيما بين (4.08) بنسبة 81.6% بانحراف معياري 1.233 وبمتوسط اختلاف عن المعيار العالمي الافتراضي + 1.6%، إلى 4.34 بنسبة 86.8% بانحراف معياري 1.089 وبمتوسط اختلاف عن المعيار العالمي + 6.8% وتقويم بدرجة أداء لفظي أعلى من المتوسط مقابلة للقيم الحاسوبية الرقمية لجميع تلك العبارات بدون استثناء) وتفصيلاً جاء ترتيب نتائج تقويم تلك البنود على النحو التالي :

01 - العبارة رقم (03) والتي نصت على مدى التزام مدرّسك معلمك مدرك بمواعيد الحصص التعليمية احتلت المرتبة (14/01) على جميع بنود أداة البحث بمتوسط حسابي بلغ (5/4.34) وبنسبة مئوية (86.8%) وبانحراف معياري (1.089) وبمتوسط اختلاف (+6.8%) عن نسبة متوسط التقويم المتحقق عن نسبة التقويم الافتراضي وتقويم بدرجة أداء أعلى من المتوسط.

02 - احتلت المرتبة (14/02) على جميع بنود أداة البحث بمتوسط حسابي بلغ (5/4.25) وبنسبة مئوية (85.0%) وبانحراف معياري (1.102) وبمتوسط اختلاف (+5.0%) لنسبة متوسط التقويم المتحقق عن نسبة التقويم الافتراضي وتقويم بدرجة أداء أعلى من المتوسط العبارة رقم (02) والتي نصت على إلمام مدرّسك معلمك مدرك بمحتوى المادة.

03 - العبارة رقم (01) والتي نصت على مدى توضيح مدرّسك معلمك مدرك لأهداف ومتطلبات المادة في أول محاضرة احتلت المرتبة (14/03) على جميع بنود أداة البحث بمتوسط حسابي بلغ (5/4.22) وبنسبة مئوية (84.4%) وبانحراف معياري (1.140) وبمتوسط اختلاف بفرق (+4.4 %) لنسبة متوسط التقويم المتحقق عن نسبة التقويم الافتراضي وتقويم بدرجة أداء أعلى من المتوسط.

04 - في المرتبة (14/04) على جميع بنود أداة البحث جاءت نتائج العبارة رقم (7) والتي نصت على مدى متابعة مدرّسك معلمك مدرك لتطبيق التدريب العملي بمتوسط حسابي بلغ (5/4.19) وبنسبة مئوية (83.8%) وبانحراف معياري (1.155) وبمتوسط اختلاف بفرق (+3.8%) لنسبة متوسط التقويم المتحقق عن نسبة التقويم الافتراضي وتقويم بدرجة أداء أعلى من المتوسط.

05 - العبارة رقم (09) والتي نصت على مدى استخدام مدرّسك معلمك مدرك لوسائل الإيضاح لشرح المادة احتلت المرتبة (14/05) على جميع بنود أداة البحث بمتوسط حسابي بلغ (5/4.18) وبنسبة مئوية (83.6%) وبانحراف معياري (1.165) وبمتوسط اختلاف بفرق (+3.6%) لنسبة متوسط التقويم المتحقق عن نسبة التقويم الافتراضي وتقويم بدرجة أداء أعلى من المتوسط.

06 - العبارة رقم (05) والتي نصت على مدى اهتمام مدرّسك معلمك مدرك وحرصه على تعلم الطلاب لمحتوى المادة احتلت المرتبة (14/06) على جميع بنود الأداة بمتوسط حسابي بلغ (5/4.18) وبنسبة مئوية (83.6%) وبانحراف معياري (1.175) وبمتوسط اختلاف بفرق (+3.6%) لنسبة متوسط التقويم المتحقق عن نسبة التقويم الافتراضي وتقويم بدرجة أداء أعلى من المتوسط.

07 - العبارة رقم (08) والتي نصت على مدى قدرة مدرّسك معلمك مدرك على مساعدتك على فهم محتوى المادة احتلت المرتبة (14/07) على جميع بنود الأداة بمتوسط حسابي بلغ (5/4.15) وبنسبة مئوية (83.0%) وبانحراف معياري (1.163) وبمتوسط اختلاف بفرق (+3.0%) لنسبة متوسط التقويم المتحقق عن نسبة التقويم الافتراضي وتقويم بدرجة أداء أعلى من المتوسط.

08 - العبارة رقم (06) والتي نصت على مدى وضوح شرح مدرّسك معلمك مدرك لمحتوى المادة احتلت المرتبة (14/08) على جميع بنود أداة البحث بمتوسط حسابي بلغ (5/4.13) وبنسبة مئوية بلغت (82.6%) وبانحراف معياري (1.179) وبمتوسط اختلاف بفرق (+2.6%) لنسبة متوسط التقويم المتحقق عن نسبة التقويم الافتراضي وتقويم بدرجة أداء أعلى من المتوسط.

09 - العبارة رقم (11) والتي نصت على مدى ملائمة اختبارات مدرّسك معلمك مدرك لتقويم أدائك احتلت المرتبة (14/09) على جميع بنود أداة البحث بمتوسط حسابي بلغ (5/4.13) وبنسبة مئوية بلغت (82.6%) وبانحراف معياري (1.190) وبمتوسط اختلاف بفرق (+2.6%) لنسبة متوسط التقويم المتحقق عن نسبة التقويم الافتراضي وتقويم بدرجة أداء أعلى من المتوسط.

- 10 - العبارة رقم (13) والتي نصها ما تقيمكم للاستفادة من مواد أو مادة مدرسك معلمك مدريك بالمقارنة مع المواد الأخرى احتلت المرتبة (14/10) على جميع البنود بمتوسط حسابي بلغ (5/4.13) ونسبة مئوية (82.6%) وبانحراف معياري (1.193) وبمتوسط اختلاف بفرق (+2.6%) لنسبة متوسط التقويم المتحقق عن نسبة التقويم الافتراضي بدرجة أداء أعلى من المتوسط.
- 11 - العبارة رقم (14) والتي نصها ما تقيمكم لمدرس معلم مدرب هذه المادة مقارنة ببيئة تعليمك احتلت المرتبة (14/11) على جميع بنود أداة البحث بمتوسط حسابي بلغ (5/4.12) ونسبة مئوية (82.4%) وبانحراف معياري (1.227) وبمتوسط اختلاف بفرق (+2.4%) لنسبة متوسط التقويم المتحقق عن نسبة التقويم الافتراضي وتقويم بدرجة أداء أعلى من المتوسط.
- 12 - العبارة رقم (12) والتي نصت على مدى تعاون مدرسك معلمك مدريك معك خارج قاعة الدراسة احتلت المرتبة (14/12) على جميع بنود أداة البحث بمتوسط حسابي بلغ (5/4.09) ونسبة مئوية بلغت (81.8%) وبانحراف معياري (1.267) وبمتوسط اختلاف بفرق (+1.8%) لنسبة متوسط التقويم المتحقق عن نسبة التقويم الافتراضي وتقويم بدرجة أداء أعلى من المتوسط.
- 13 - العبارة رقم (04) والتي نصت على قدرة مدرسك معلمك مدريك على مساعدتك على التفكير بعمق في المادة احتلت المرتبة (14/13) على جميع بنود الأداة بمتوسط حسابي بلغ (5/4.08) ونسبة مئوية (81.6%) وبانحراف معياري (1.204) وبمتوسط اختلاف بفرق (+1.6%) لنسبة متوسط التقويم المتحقق عن نسبة التقويم الافتراضي وتقويم بدرجة أداء أعلى من المتوسط.
- 14 - العبارة رقم (10) والتي نصت على مدى قدرة مدرسك معلمك مدريك على إدارة الحوار والنقاش داخل القاعة احتلت المرتبة (14/14) على جميع بنود الأداة بمتوسط حسابي بلغ (5/4.08) ونسبة مئوية (81.6%) وبانحراف معياري (1.233) وبمتوسط اختلاف بفرق (+1.6%) لنسبة متوسط التقويم المتحقق عن نسبة التقويم الافتراضي وتقويم بدرجة أداء أعلى من المتوسط.
- جميع تلك النتائج جاءت من خلال جمع معلومات تقويم الأداء التعليمي والتدربي تتبعي لـ 125 عضواً من أعضاء الهيئة التعليمية والتدريبية بالمعهد خلال 18 عاماً دراسياً 2003/2004-2020/2021 من قبل 7268 طالباً متدرباً كعينة أو عينات غرضية يشكلون ما نسبته 92.2 % من مجتمع البحث الأصلي البالغ عددهم 7886 طالباً بإجمالي 52019 حالة تقويم للدفعات 19-01 بإجمالي 19 دفعة طلابية في ضوء ما توفر من بيانات خلال الفترة الزمنية التتبعية المذكورة أعلاه. وهذه النتائج لم تأتي من فراغ أو بالصدفة ولكن جاءت من خلال ما تبذله الإدارة العليا من جهود وعمل منظم تحكمه لوائح وأنظمة المعهد وما توفره وتقدمه من مزايا وحوافر مادية ومعنوية شهرية وسنوية وتراكمية كل خمس سنوات ومضاعفاتها في ضوء تقارير أداء (تقويم رؤساء العمل) لجميع منسوبي المعهد بعامه ومنسوبي القسم التعليمي بخاصة، التي انعكست على تقويم الأداء التدريسي والتعليمي والتدربي لأعضاء الهيئة التعليمية والتدريبية بالمعهد من قبل الطلاب المتدربين التي كان من ثمارها حصول أعضاء الهيئة التعليمية والتدريبية بالمعهد على هذه الدرجة التقويمية (83.3%) المتقدمة على درجة المعيار الافتراضي المقدّر بـ (80.0%) وعن متوسط النسبة المئوية (70.3%) لمتوسط المتوسطات الكلية لدرجة تقويم الأداء التدريسي لأعضاء الهيئات التدريسية والتدريبية في مؤسسات التعليم العالي الواردة بنماذج من الدراسات السابقة (32) دراسة في الثلث الأخير من الفترة الزمنية للبحث الحالي المحددة للفترة (2015/2016-2020/2021) في بعض البيئات العربية.
- بهذا تكون قد تمت عملية تحقيق أهداف البحث بالإجابة على أسئلته واختبار ما ارتبط بهما من فرضيات تقريرية التي كان يفترض الباحث الحالي فيها بأن تصنيف درجة تقويم الأداء التدريسي والتعليمي والتدربي لأعضاء الهيئة التعليمية والتدريبية بالمعهد العالي السعودي الياباني للسيارات بجدة من قبل الطلاب المتدربين في ضوء ما توفر من بيانات خلال (18 عاماً 2003-2021) (متوسط الأداء) وأقل من نسبة درجة المعيار العالمي (الافتراضي المتفق عليه من قبل خبراء القياس والتقويم التربوي والمحدد بـ 80.0%) لتقويم أداء أعضاء الهيئات التدريسية والتدريبية في مؤسسات التعليم العالي الدولية ، وأقل من متوسط النسبة المئوية لمتوسط المتوسطات الكلية لدرجة تقويم الأداء التدريسي لأعضاء الهيئات التدريسية والتعليمية والتدريبية في مؤسسات التعليم العالي الواردة بنماذج من الدراسات السابقة في الثلث الأخير من الفترة الزمنية للبحث الحالي المحددة للفترة (2015/2016-2020/2021) في بعض البيئات العربية. حيث أمكن رفض هاتين الفرضيتين فقد

أثبتت البيانات المعروضة في الجدول السابق رقم(7) عدم صحة ذلك ووافقت توقعات الباحث ووصلت لدرجة أداء أعلى من المتوسط وأعلى من درجة المعيار العالمي (الافتراضي المتفق عليه من قبل خبراء القياس والتقويم التربوي) لتقويم أداء أعضاء الهيئات التدريسية والتعليمية والتدريبية في مؤسسات التعليم العالي الدولية وأعلى من متوسط النسبة المئوية لمتوسط المتوسطات الكلية لدرجة تقويم الأداء التدريسي لأعضاء الهيئات التدريسية والتعليمية والتدريبية في مؤسسات التعليم العالي الواردة بنماذج من الدراسات السابقة في الثلث الأخير من الفترة الزمنية للبحث الحالي المحددة للفترة (2020/2021-2015/2016) في بعض البيئات العربية.

توصيات البحث:

- 1 - استمرار الإدارة العليا بالمعهد في تشجيع الأداء المتميز والمبدع لأعضاء هيئة التدريس والتعليم والتدريب بالمعهد؛ من خلال تقديم المكافآت العينية والمادية لهم؛ في ضوء ما تسفر عنه نتائج تقويم القيادات الأكاديمية والإدارية (تقويم رؤساء العمل) ليكون حافزاً لهم لتقديم أداء تدريسي وتعليمي وتدريب متميز للطلاب المتدربين.
- 2 - الاستمرار في تقديم التغذية الراجعة لأعضاء هيئة التدريس والتعليم والتدريب بالمعهد حول نتائج تقويم أدائهم السنوي من قبل الطلاب المتدربين عبر وحدة القياس والتقويم.
- 3 - المزج بين تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس والتعليم والتدريب بالمعهد من قبل رؤساء العمل وتقويم الطلاب المتدربين بتخصيص (5-10%) من درجة تقويم الطلاب المتدربين في الدرجة الكلية لتقويم أداء أعضاء الهيئة التعليمية والتدريبية التي بموجبها يتم توزيع المكافآت السنوية والترقية والترفع الوظيفي.
- 4 - التكريم المادي والمعنوي لأفضل خمسة أو ثلاثة من أعضاء هيئة التدريس والتعليم والتدريب بالمعهد حققوا أفضل تقويم أداء سنوي من قبل كل من رؤساء العمل والطلاب المتدربين خلال الحفل السنوي المقام في نهاية كل عام ميلادي في أواخر شهر ديسمبر عند تكريم المعهد لمنسوبيه ممن أمضوا خمس سنوات ومضاعفتها في العمل أسوة بتكريم أفضل ثلاثة موظفين من منسوبي المعهد من الملتزمين بسمة الحضور المبكر من سمات برنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل على مدى العام الدراسي من الذين سبق تكريمهم على مستوى الشهور السابقة بإعلان أسمائهم في ذلك الحفل وتقديم شهادات شكر لهم ليكون حافزاً إضافياً لهم لبذل المزيد من العطاء التدريسي والتعليمي والتدربي.
- 5 - يمكن لجامعة المدينة العالمية الاستفادة من نتائج البحث الحالي بتبني العمل على إنشاء وحدة صغيرة تعني بجمع جميع نتائج تقويم الأداء التدريسي لأعضاء الهيئات التدريسية والتعليمية والتدريبية للجامعات العالمية إلكترونياً بعد العمل على إخراج أداة أو أدوات تقويمية موحدة البنود لأساليب تقويم أعضاء الهيئات التعليمية في ظل التوجهات العالمية المعاصرة الخاصة بهذا الجانب حيث لاحظ الباحث تعدد واختلاف بنود التقييم من باحث لآخر لنفس الأسلوب التقويمي وبالتالي فالخطوة الأولى العمل على إخراج تلك الأدوات بشكل موحد ومختصر - أي لا تغرق في كثرة عدد البنود - بالطرق العلمية المتعارف عليها لبناء مثل تلك الأدوات ثم عرض تلك الأدوات على المعنيين بمختلف الجامعات العالمية للاستئناس بآرائهم في مدى جودة تلك الأدوات ومناسبتها للتطبيق ولعل من المناسب أولاً تطبيقها على مختلف الجامعات ومعاهد التعليم العالي الماليزية كمرحلة أولى ومن خلال مشاركة جميع تلك المؤسسات التعليمية في ذلك التقويم و يمكن من خلال النتائج إعادة ترتيب وتصنيف تلك المؤسسات على مستوى دولة ماليزيا ويمكن لكل مؤسسة تعليمية الحصول على نتائج كل عضو هيئة تدريسية أو تعليمية من خلال الرقم الوظيفي الموحد لهم وبالتالي وقد تكون هذه الخطوة وهذا الاقتراح أو هذا التطبيق العملي نواة لمؤشر محلي أو إقليمي أو عالمي يختص فقط بتقويم أداء أعضاء الهيئات التدريسية والتعليمية والتدريبية بمختلف أساليب تقويم ذلك الأداء يسمى مؤشر جامعة المدينة العالمية لتقويم أداء أعضاء الهيئات التدريسية والتعليمية والتدريبية أو نحو ذلك وقد يصبح من المؤشرات العالمية لجودة الأداء التعليمي أسوة بمؤشرات تصنيف الجامعات العالمية.

المراجع :

- الإبراهيم، عدنان بدري (2009)، درجة فاعلية أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية لتحقيق الميزة التنافسية لجامعتهم، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا، مج (7)، ع (2): 78 - 43.
- أبو حسونة، نشأت محمود ذيب (2018)، تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في جامعة إربد الأهلية وجهة نظر الطلبة في ضوء بعض المتغيرات، إربد للبحوث والدراسات - العلوم التربوية، جامعة إربد الأهلية - عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، ع (3)، م (19): 517 - 478.
- أبو حسين، سامي حسين (2014)، الارتقاء بفاعلية هيئة التدريس تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة وانعكاساته في جودة التعليم العالي، دار امجد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- أبو سنيينة، عودة عبد الجواد والكرامنة، محمد صالح وسليم، شيرين سهيل (2020)، تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الخاصة من وجهة نظر الطلبة، مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة سكايا، تركيا ومركز البحث وتطوير الموارد البشرية - رماح، عمان، الأردن، مج (3)، ع (2، 25)، 15 / 03 / 2020 م: 231 - 198.
- أبو شعر، عبد الرزاق أمين (2007)، العينات وتطبيقاتها في البحوث الاجتماعية، (ط.1)، معهد الإدارة العامة للبحوث، مطابع معهد الإدارة العامة، الرياض، السعودية.
- أبو علام، رجاء محمود (2006)، مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، ط (5)، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر.
- أبو علام، رجاء محمود (2009)، التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج SPSS، ط (3)، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر.
- اتحاد الجامعات العربية، الأمانة العامة، مجلس ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية، دليل التقويم الذاتي والخارجي والاعتماد العام للجامعات العربية أعضاء الاتحاد، ط (2)، عمان، الأردن، 1429 هـ / 2008 م.
- اتحاد الجامعات العربية، الأمانة العامة، مجلس ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية، دليل ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية أعضاء الاتحاد، عمان، الأردن، 1429 هـ / 2008 م.
- اتحاد الجامعات العربية، الأمانة العامة، مجلس ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية، دليل الجودة لمؤسسات التعليم العالي العربية، عمان، الأردن، 1438 هـ / 2017 م.
- الأحمدي، إيمان بنت عبد العزيز (2019)، تقويم الأداء الابتكاري لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات باستخدام القياس المقارن، السجل العلمي لمؤتمر تقويم أداء عضو هيئة التدريس في ضوء التوجهات الوطنية والدولية الحديثة، كلية التربية، جامعة القصيم، بريدة، السعودية، 15 - 14 جمادى الأولى 1440 هـ، 21 - 20 يناير 2019 م: 481 - 462.
- آل كاسي، عبد الله بن علي (2019)، تقييم ممارسات التقويم القائم على المعايير لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر طلاب برامج ماجستير ودكتوراه المناهج وطرق تدريس العلوم بكليات التربية، مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية، مج (30)، ع (1): 154 - 120.

الباطين، عبد الرحمن بن عبد الوهاب بن سعود (2018)، درجة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود، مجلة رسالة التربية وعلم النفس، ع (60)، الجمعية السعودية للعلوم التربوية (جستن)، جامعة الملك سعود، مارس 2018: 43 – 17.

بحاش، عبد الحق (2019)، أهمية أساليب الدلالة العملية في ترشيد نتائج وخلصات البحوث النفسية والتربوية، ARAB JOURNAL OF PSYCHOLOGY, Volume4, Issue 1, Summer 2019: 259 – 248.

البرطي، مطهر علي حسين (2018)، تقييم جودة التعليم المقدم للطلاب اليمنيين في الجامعات الحكومية الأردنية والتعليم المتوقع حسب متطلبات الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلاب، مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية، مج (5)، ع(20) جامعة الأندلس للعلوم والتقنية، اليمن، أكتوبر – ديسمبر 2018: 85 – 53.

البطش، محمد وليد وأبو زينة، فريد كامل (2007)، مناهج البحث العلمي تصميم البحث والتحليل الإحصائي (ط.1)، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

بني هاني، زين العابدين محمد (2016)، مستوى الأداء التدريسي لدى أعضاء الهيئة التدريسية من وجهة نظر طلبة كلية علوم الرياضة بجامعة مؤتة، مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، مج (31)، ع (5)، الكرك، الأردن: 364 – 335.

بوحوش، عمار والذنيبات محمد محمود (2007)، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ط (4)، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، الجزائر.

البياتي، فارس رشيد (2018)، الحاوي في مناهج البحث العلمي، دار السواقي العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن. الثبتي، مليحان بن معيض والقربي، علي بن سعد (1993)، طرق وأساليب تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية من وجهة نظر عمداء الكليات ورؤساء الأقسام، مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، م (5)، ع(2)، جامعة الملك سعود، الرياض: 462 – 427.

الجارودي، ماجدة إبراهيم (2017)، درجة تطبيق معايير جودة التعليم والتعلم وفق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في قسم الإدارة التربوية بجامعة الملك سعود من منظور طلبة القسم، مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، مج 12، ع1، ص124-109.

جامعة القصيم، كلية التربية (2019)، السجل العلمي لمؤتمر تقويم أداء عضو هيئة التدريس في ضوء التوجهات الوطنية والدولية الحديثة، كلية التربية، جامعة القصيم، بريدة، السعودية، 15 – 14 جمادى الأولى 1440 هـ، 21 – 20 يناير 2019 م: 1.

جردات، هاني محمود (2015)، تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر طلاب قسم الرياضيات بجامعة سلمان بن عبد العزيز، أماراباك – مجلة الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا، م (6)، ع(18)، الولايات المتحدة الأمريكية: ص 110 – 87.

الجعافرة، عبد السلام (2015)، فاعلية أداء أعضاء هيئة التدريس في جامعة الزرقاء من وجهة نظر طلبتها في ضوء معايير جودة التعليم، مجلة دراسات العلوم التربوية، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، مج(42)، ع (1): 155 – 139.

الحميضي، خالد محمد (2018)، تصور مقترح لتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم من وجهة نظرهم في ضوء تجارب بعض الجامعات المحلية والدولية، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، مج 34، ع 4: 424 – 374. خريسات، إيمان محمد والقرعان، سالم محمد فالح، وعبد القادر، بغدادباي، (2019) واقع الأداء لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بناء على كفاياتهم المهنية من وجهة نظر الطلبة، السجل العلمي لمؤتمر تقويم أداء عضو هيئة التدريس في ضوء

التوجهات الوطنية والدولية الحديثة، كلية التربية، جامعة القصيم، بريدة، السعودية، 15 - 14 جمادى الأول 1440 هـ ،
21 - 20 يناير 2019 م : 607 - 595.

الخطيب، أحمد والفرح، وجيه وأبو أسامه، كمال (2006)، دليل البحث والتقويم التربوي، مكتبة المعهد الوطني للتدريب
التربوي. دار المستقبل للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.

الدعاسين، خالد عوض (2016)، تقويم برنامج بكالوريوس التربية المهنية في كلية الشبوك الجامعية من وجهة نظر الخريجين،
مجلة دراسات، العلوم التربوية، م (43)، ملحق (2)، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية : 927 - 909 .

الدوسري، إبراهيم مبارك (2001)، إطار مرجعي في التقويم التربوي بدول الخليج العربية، (ط.3)، مكتب التربية العربي
لدول الخليج، المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، الرياض.

الرواشدة، علاء زهير والعرب، أسماء رباحي خليل، (2017)، خصائص عضو هيئة التدريس المتميز كمؤشر لجودة التعليم
العالي في الأردن، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، جامعة العلوم والتكنولوجيا، صنعاء، اليمن،
مج(10)، ع(27): 67-84.

السعيدة، محمد جلال اكرم (2015)، مهارات التدريس الجامعي التي ينبغي توافرها لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة
البلقاء التطبيقية من وجهة نظر طلبتهم، رسالة غير منشورة استكمالاً لمتطلبات الحصول على الماجستير في التربية تخصص
مناهج وطرائق التدريس، إشراف د.محمد محمود الحيلة، قسم الإدارة والمناهج ، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط.
السليمان، بندر بن محمد (2019)، تجارب من الجامعات الأسترالية في تقويم أداء عضو هيئة التدريس، وإمكانية تطبيقها
في الجامعات السعودية، السجل العلمي لمؤتمر تقويم أداء عضو هيئة التدريس في ضوء التوجهات الوطنية والدولية الحديثة،
كلية التربية، جامعة القصيم، بريدة، السعودية، 15 - 14 جمادى الأول 1440 هـ ، 21 - 20 يناير 2019 م : 79
- 57.

السوايعر، فالح(2016)، تقرير عن رضا طلبة الجامعة الأردنية حول الخدمات المقدمة، مركز الاعتماد وضمان الجودة،
الجامعة الأردنية .

الشبل، يوسف عبد الرحمن يوسف (2019)، أنموذج مقترح لتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية في
ضوء: معايير الاعتماد الأكاديمي المؤسسي، وبرنامج الملك سلمان لتنمية الموارد البشرية، السجل العلمي لمؤتمر تقويم أداء
عضو هيئة التدريس في ضوء التوجهات الوطنية والدولية الحديثة، كلية التربية، جامعة القصيم، بريدة، السعودية، 15 - 14
جمادى الأول 1440 هـ ، 21 - 20 يناير 2019 م : 56 - 24.

شحاته، عبد المنعم (2018)، مفاتيح التميز في الأداء الجامعي، مجلة الفكر المعاصر 12 أكتوبر 2018 .
الشرييني، غادة حمزة (2019)، استخدام أسلوب تقويم النظراء في تطوير الأداء التدريسي دراسة تقويمية لبعض كليات البنات
بجامعة الملك خالد، السجل العلمي لمؤتمر تقويم أداء عضو هيئة التدريس في ضوء التوجهات الوطنية والدولية الحديثة، كلية
التربية، جامعة القصيم، بريدة، السعودية، 15 - 14 جمادى الأول 1440 هـ ، 21 - 20 يناير 2019 م : 174
- 154.

الشرفات، صالح سويلم (2019)، درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية للمبادئ الديمقراطية ودور
الجامعات في تعزيز هذه الممارسة من وجه نظر طلبة كليات العلوم التربوية، مجلة دراسات، العلوم التربوية، م (46)، ع (1)
ملحق (1) عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية : 534 - 515.

الشيبيان، أنس بن محمد بن إبراهيم (2019)، تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في قسم الإدارة والتخطيط التربوي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا، السجل العلمي لمؤتمر تقويم أداء عضو هيئة التدريس في ضوء التوجهات الوطنية والدولية الحديثة، كلية التربية، جامعة القصيم، بريدة، السعودية، 14-15 جمادى الأولى 1440 هـ، 20-21 يناير 2019: 267-290.

صومان، أحمد إبراهيم (2015)، تقويم التدريس الفعال لأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر عينة من طلبة جامعة الإسراء وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، مج(3)، ع(10): 315-289.

الطراونة، سليمان محمد ومحمد، محمد تيسير والسمكري، حبيب، والرامنة، عصري علي (2019)، الكفايات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس في كلية السلط للعلوم الإنسانية في جامعة البلقاء التطبيقية من وجهة نظر الطلبة في ضوء معايير جودة التعليم، مجلة دراسات، العلوم التربوية، مج(46)، ع(3)، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية: 495-509.

العساف، صالح حمد (2012)، المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية (ط. 2)، دار الزهراء للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية.

العساف، هازار نايف وطناش سلامه (2019)، درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية للحرية الأكاديمية من وجهة نظرهم، المجلة التربوية الأردنية، الجمعية الأردنية للعلوم التربوية، عمان، الأردن، مج(4)، ع(2): 349-327.

عطيفة، حمدي أبو الفتوح (1996)، منهجية البحث العلمي وتطبيقاتها في الدراسات التربوية والنفسية، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر.

عكور، احمد والحواري، محمد والعكور، رنا (2020)، واقع الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في العملية التعليمية لمساقات الكرة الطائرة من وجهة نظر الطلبة، مجلة أبحاث اليرموك "سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية"، عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، جامعة اليرموك، أريد، الأردن، مج(29)، ع(3): 613-613.

عكور، احمد والويسى نزار، وفريجات، يوسف (2020)، تقويم الأداء التدريسي لمساقات ألعاب القوى في ضوء معايير الجودة الشاملة، مجلة أبحاث اليرموك "سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية"، عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، جامعة اليرموك، أريد، الأردن، مج(29)، ع(4): 1-23.

علام، صلاح الدين محمود (1993)، تحليل البيانات في البحوث التربوية والنفسية، ط2، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

علام، صلاح الدين محمود (2000)، القياس والتقويم التربوي والنفسى: أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

العلياني، غرم الله بن دخيل الله (2019)، تصور مقترح لتقويم أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية في مجال المشاركة المجتمعية في ضوء معايير رؤية المملكة العربية السعودية 2030 (جامعة بيشة نموذجاً)، السجل العلمي لمؤتمر تقويم أداء عضو هيئة التدريس في ضوء التوجهات الوطنية والدولية الحديثة، كلية التربية، جامعة القصيم، بريدة، السعودية، 14-15 جمادى الأولى 1440 هـ، 20-21 يناير 2019 م: 192-212.

العمروسي، نيللي حسين كامل وعمار، إيمان حمدي محمد (2019)، تقويم الطالبات للأداء التدريسي لعضوات هيئة التدريس بكلية التربية للبنات - جامعة الملك خالد بالسعودية، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، مج(43)، ع(3)، أكتوبر 2019 م: 98-126.

عودة، أحمد سليمان والخليلي، خليل يوسف (2000)، الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية، (ط.2)، دار الأمل للنشر والتوزيع، إربد، الأردن.

عياصرة، عطايف منصور(2017)، تقييم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الجوف من وجهة نظر الطالبات، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، مج 2، ع 3، ص 429-413.

الغامدي، علي محمد بن زهيد (2009)، تعدد الأساليب لتقويم أداء عضو هيئة التدريس بالجامعات طريقتنا نحو تحسين جودة الأداء المؤسسي، بحث مقدم في ندوة الاتجاهات الحديثة في التطوير الإداري وتحسين جودة الأداء المؤسسي، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، طنجة، المغرب، 12-14 أبريل 2009: 1-25.

الغزو، علي محمد والقرعان، محمود فيصل (2017)، تقييم جودة البرامج الأكاديمية في جامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، الجامعة الإسلامية، غزة، ع (4)، م (25) : 418 - 390.

القحطاني، عبد العزيز بن سعيد الهاجري (2019)، تقييم أداء عضو هيئة التدريس بالجامعات السعودية في ضوء مجالات الجودة والتميز "أمودج مقترح"، السجل العلمي لمؤتمر تقويم أداء عضو هيئة التدريس في ضوء التوجهات الوطنية والدولية الحديثة، كلية التربية، جامعة القصيم، بريدة، السعودية، 14-15 جمادى الأولى 1440 هـ، 20-21 يناير 2019 م : 23 - 2 .

كابلي، عبد العزيز محمد (2005)، تحليل نتائج أعضاء الهيئة التدريسية بكلية المعلمين بالمدينة المنورة من وجهة نظر الطلاب للعام الدراسي 1422 / 1423 هـ ، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس جامعة عين شمس - كلية التربية - الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ع (100): 262 - 230.

الكلثم، مها بنت إبراهيم بن محمد(2019)، واقع الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة المجمعة في ضوء النظرية البنائية من وجهة نظر طلابهم، السجل العلمي لمؤتمر تقويم أداء عضو هيئة التدريس في ضوء التوجهات الوطنية والدولية الحديثة، كلية التربية، جامعة القصيم، بريدة، السعودية، 14-15 جمادى الأولى 1440 هـ، 20-21 يناير 2019 م : 241 - 228 .

مراد، عودة سليمان ومحاسنة، عمر موسى (2020)، تقييم جودة الممارسات التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعيين من وجهة الطلبة، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، الجامعة الإسلامية، غزة، مج(28)، ع(2)، مارس 2020م: 573-551.

مركز تطوير التعليم الجامعي، وكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي، جامعة الملك عبد العزيز، عضو هيئة التدريس وتطوير أدائه التعليمي والتربوي، مركز النشر العلمي ، مطابع جامعة الملك عبد العزيز ، ط 1 ، جدة ، 1990.

المطيري، عائشة ذياب والرفاعي ، سميرة عبد الله (2019) ، بناء معايير لتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030 من وجهة نظر نظريهم ، السجل العلمي لمؤتمر تقويم أداء عضو هيئة التدريس في ضوء التوجهات الوطنية والدولية الحديثة ، كلية التربية ، جامعة القصيم ، بريدة، السعودية، 15 - 14 جمادى الأولى 1440 هـ ، 21 - 20 يناير 2019 م : 532 - 511.

المقدادي، محمود حامد (2018)، درجة توفر المقومات الشخصية والأكاديمية للأستاذ الجامعي في ضوء الفكر التربوي الإسلامي والمعاصر من وجهة نظر طلبة جامعة آل البيت، مجلة دراسات العلوم التربوية، 45 (4) : 535-515.

الموسوعة العربية العالمية(1999)، ط(2)، ج(7)، مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر والتوزيع الرياض، السعودية: 25.

المومني، ربيع فخري فلاح (2018)، أثر بعض معايير جودة التعليم على رضا الطلبة في جامعة الزرقاء الخاصة بالأردن، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث (AJSRP)، م (2)، ع (22)، المركز القومي للبحوث، غزة، فلسطين: 88 – 104 .

نصار، أحمد سليم (2018)، أثر تقويم الطلبة على أعضاء هيئة التدريس في جامعة فلسطين التقنية - خضوري من وجهة نظرهم، مجلة العلوم التربوية والنفسية - المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث (AJSRP)، ع (20) م (2) أغسطس 2018، المركز القومي للبحوث، فلسطين: 34 – 49 .

نصار، علي عبد الرؤوف والمطيري، جميله فالح (2019)، واقع الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة القصيم من وجهة نظر طالبات الدراسات العليا، السجل العلمي لمؤتمر تقويم أداء عضو هيئة التدريس في ضوء التوجهات الوطنية والدولية الحديثة، كلية التربية، جامعة القصيم، بريدة، السعودية، 15 – 14 جمادى الأول 1440 هـ، 21 – 20 يناير 2019 م: 418 – 441.

النصاروين، معين والمومني، جهاد وأبوحسين، الحارث (2021)، تقييم أداء الهيئة التدريسية في جامعة عمان العربية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا، المجلة الأردنية للعلوم التطبيقية، جامعة العلوم التطبيقية الخاصة، م (28)، ع (1): 01 – 17.

نور، نوال (2012)، كفاءة أعضاء هيئة التدريس وأثرها على جودة التعليم العالي، دراسة حالة كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، جامعة منتوري قسنطينة، مذكرة غير منشورة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الماجستير، إشراف د. عبد الكريم بن اعراب، قسم علوم التسيير، إدارة الموارد البشرية، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر. الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، دليل (آلية تقييم الأداء - بجامعة فاروس) كلية طب الأسنان - مركز ضمان الجودة، جامعة فاروس، الإسكندرية، مصر 2018 / 2019.

وحدة القياس والتقويم (2004)، خطة عمل وحدة القياس والتقويم، خطة عمل داخلية غير منشورة، المعهد العالي السعودي الياباني للسيارات، جدة، السعودية، مارس 2004.

الويس، نزار وبني ملحم، محمد والبطينة، احمد وبني هاني، عنان (2020)، درجة ممارسة مدرسي المسابقات العملية لاستراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظر طلبة كلية التربية الرياضية في جامعة اليرموك، مجلة أبحاث اليرموك "سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية"، عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، جامعة اليرموك، أربد، الأردن، مج (29)، ع(3): 612 – 595.

الويس، نزار وعكور، أحمد واللوباني زيد (2020)، تقييم فاعلية دراسة مساق استراتيجيات تدريس التربية الرياضية في جامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة، مجلة جامعة النجاح للدراسات العليا، عمادة البحث العلمي، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين، مج (34)، ع(8): 1433 – 1454.

بحث رقم 29

تصور مقترح لتفعيل دور معلمي التربية الإسلامية في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين

الباحث معيض بن محمد علي القرني الأستاذ المشارك الدكتور أيمن عايد محمد ممدوح

ملخص البحث:

هدفت الدراسة إلى التعرف على خصائص وأهمية ونماذج واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، ورصد خصائص ودور الطلاب في التعلم المنظم ذاتياً، ومعرفة دور معلمي التربية الإسلامية في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتحديد درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوارهم في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين، ووضع تصور مقترح لتفعيل دور معلمي التربية الإسلامية في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب المرحلة الثانوية. وتحقيقاً لأهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداة جمع المعلومات في استبانة طبقت على عينة طبقية عشوائية مكونة من عدد (420) معلم تربية إسلامية بالمدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة. ومن أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة: جاءت درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوارهم في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة منخفضة، وبمتوسط حسابي بلغ (2,48)، وانحراف معياري بلغ (0,38). وجاءت درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوارهم في تنمية مشاركة الطلاب في المرتبة الأولى بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (2,63)، وانحراف معياري (0,32). وجاءت درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوارهم في تنمية مهارات التدريس في المرتبة الأخيرة بدرجة منخفضة، وبمتوسط حسابي (2,42)، وانحراف معياري (0,41). وعلى ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث على حث معلمي التربية الإسلامية على توفر بيئة صفية مشجعة على التفكير، وتهيئة مناخاً صفياً يسمح بالاحترام المتبادل بين معلمي التربية الإسلامية وبين الطلاب، وأن يحرص معلمي التربية الإسلامية على تعزيز مهارات الحوار بين الطلاب، وعلى إثارة دافعية الطلاب للتعلم، وعلى تعزيز مهارة الاستكشاف ومهارة الاستنتاج لدى الطلاب.

المقدمة

يهدف الفصل الحالي إلى شرح الخطة العامة لموضوع الدراسة بدءاً من خلفية الدراسة و الإحساس بالمشكلة وصولاً إلى مشكلة الدراسة وما يتفرع عنها من أسئلة فرعية ، ثم الفرضيات ، ثم الوقوف على أهداف الدراسة وأهميتها، حيث اختتم الفصل بتفسير نظري وإجرائي للمصطلحات المستخدمة في الدراسة حيث يعتبر مصطلح التعلم المنظم ذاتياً عملية مهمة يتم من خلالها المشاركة النشطة للمتعلم في عملية تعلمه، حيث يضع المتعلم أهدافه ثم يحاول تحقيقها بتعاونه مع الآخرين.

خلفية الدراسة:

يشهد العصر الحالي انفجاراً معرفياً وتطوراً تكنولوجياً هائلاً في مختلف المجالات، حيث كان التعليم من أهم تلك المجالات التي تأثرت بالتطور والتقدم التكنولوجي الذي يعد ناتجاً من نواتج العلم والمعرفة، كما يعد في الوقت ذاته أحد دعائم تطوير العمل التعليمي، الأمر الذي يتطلب من التربويين إعداد أجيال قادرة على مواجهة هذا التطور السريع. ونتيجة لهذا التطور فقد اهتمت النظم التربوية بتطوير وتحديث العملية التعليمية، بجعل المتعلم محوراً للعملية التعليمية، والسعي إلى تنمية قيمه ومعارفه ومهاراته، ليكن قادراً على الإبداع والابتكار، ومشاركاً فاعلاً في تنمية ونهضة مجتمعه ووطنه، وذلك من خلال تطوير المناهج الدراسية واستراتيجيات التدريس التي تركز على المتعلم.

وأشار زيتون (2007، 20) إلى أن المتتبع لأدبيات البحث في المناهج واستراتيجيات تدريسها يلحظ ثمة تحولاً واضحاً في البحوث التي تناولت عملية التعلم عند الطلاب، فقد كان الاهتمام بالسابق موجه إلى بحث العوامل الخارجية التي تؤثر في الطالب، أما البحوث التربوية الحديثة أصبحت توجه جل اهتمامها نحو الطالب نفسه، بما في ذلك دماغه ومدركاته وخبراته السابقة ودافعيته، وكيفية تنظيمه لبنيته المعرفية التي يواجه بها مواقف التعلم الجديدة، وبخاصة ما يرتبط باكتساب بناء المعرفة العلمية وفهمها واستخدامها، وعليه فقد تم بناء المناهج العامة وتصميمها وفقاً لأسس ومبادئ تجعل المتعلم محوراً للعملية التعليمية، ومسئولاً عن عملية تعلمه.

ونتيجة لهذا التطور لم يعد المتعلم متلقياً سلبياً، فقد أُلقيت على عاتقه مسؤولية التعلم، واستلزم ذلك أن يكون نشطاً أثناء موقف التعلم، يبحث عن المعلومات والمعارف، وينقب عنها، ويتعامل بنفسه مع المواد التعليمية المطبوعة وغير المطبوعة ويتفاعل معها (إدارة برامج التربية، 2002، 5).

وقد أكد مصطفى (2016، 336) على عدم اقتصار هدف العملية التعليمية على إكساب الطلاب المعارف والحقائق، بل تعداه إلى تنمية قدراتهم على التفكير والتحليل والنقد والتعميم؛ لإكسابهم القدرة على التعامل مع هذه المعارف، والتكيف معها.

وذكر عبد الرحمن والسعدني وعودة (2016، 7) ويتطلب هذا التطور في وجود نظام تعليمي يساعد الطلاب في اكتساب الخبرات، والمهارات التي تجعلهم قادرين على تحدي مشكلات العصر، وينمي لديهم كفايات التعامل مع المعلومات والمعارف، وكفايات تفجير طاقات الإبداع والابتكار وحل المشكلات، وكفايات التعلم المنظم ذاتياً.

وأشار خريشة (2005، 80) إلى أن التعلم المنظم ذاتياً يعد أحد الوسائل إلى التعليم المستمر الذي يلزم الإنسان طيلة حياته، ومؤشراً على استقلال الشخصية والاعتماد على الذات، والقدرة على اتخاذ القرار وتحمل المسؤولية، زيادة على أن التعلم المنظم ذاتياً يساهم في إيجاد الحلول لكثير من المشكلات التي أصبحت العملية التربوية تعاني منها في الوقت الحاضر بسبب الانفجار المعرفي والسكاني والثورة التكنولوجية.

وتتضح أهمية التعلم المنظم ذاتياً من خلال كونه عملية تساعد المتعلم على التعامل بفاعلية أكثر مع المهام المدرسية ، وأحد الحلول المناسبة لتحقيق الإبداع في عملية التعليم حيث من خلاله يمكن التمييز بين المادة التي تم تعلمها بشكل عالي الجودة أو المادة التي تعلمها بشكل أقل جودة، وسينعكس ذلك بالطبع على التفوق المعرفي للطلاب، وإنجاز المهام المطلوبة منهم بكفاءة وفاعلية.

ورأى حافظ وعطية (2006، 179-180) أنه تكمن أهمية التعلم المنظم ذاتياً في نوع الطلاب الذين يسعى إلى تكوينهم، فالمتعلم المنظم ذاتياً يظهر مزيداً من الوعي بمسؤوليته في جعل التعلم ذا معنى ومراقبة لأدائه الذاتي، وينظر إلى المشكلات والمهارات التعليمية باعتبارها تحديات يرغب في مواجهتها والاستمتاع في التعلم من خلالها، وهذا النوع من التعلم يساهم في جعل الطالب لديه دافعية ومثابرة، واستقلالية وانضباط ذاتي وثقة من نفسه في أنه يستطيع استخدام استراتيجيات مختلفة لتحقيق أهداف التعلم الذي وضعها لنفسه.

ولأهمية التعلم المنظم ذاتياً للطلاب، فقد اهتمت رؤية 2030 في المملكة العربية السعودية بضرورة تحول التربية من الحفظ والتلقين إلى تربية نوعية تزود الطلاب بالكفايات الأساسية التي تمكنهم من اكتساب مهارات التعلم المنظم ذاتياً (الغامدي، 2018). كما اهتمت بالإرتقاء بطرق التدريس التي تجعل المتعلم هو المحور وليس المعلم، والتركيز على بناء المهارات وصقل الشخصية وزرع الثقة وبناء روح الإبداع، وإعادة مفهوم صياغة المدرسة كمؤسسة تعليمية وتربوية تصقل المواهب وتزود بالمهارات وتنتج جيلاً من الناضجين الطموحين المقبلين على الحياة بروح التحدي والمنافسة وحب العمل (الموقع الرسمي لرؤية المملكة العربية السعودية 2030، 2019).

وتعد التربية الإسلامية إحدى أنواع التربية التي تسعى إلى إعداد الطلاب وتنمية طاقاتهم ليصبحوا قادرين على التعامل مع مستجدات العصر، والنيل من معارفه.

وأشار الخطيب ومتولي وعبد الجواد والغبان والفرزاني (2004، 67) إلى عدداً من أهداف التربية الإسلامية منها أنها تسعى إلى تنمية معارف الطلاب ومهاراتهم واتجاهاتهم، وتكوين عقلية علمية مؤمنة تبحث عن الحكمة في مبادئ الدين، وعن التصرفات والسلوكيات الحكيمة في العلاقات الاجتماعية، وتدريب العقل على حل المشكلات الفردية والاجتماعية، وتنمية الميول الإيجابية نحو طلب العلم والتعليم المستمر .

وأضاف عزازي (2010، 16) بأنها تحرص على صقل مواهب الطلاب ورعايتها، لتكوين المتعلم المبدع، الذي يتمتع بالمواهب والملكات التي باتت ضرورة لتقدم المجتمعات، وتنمية قدراتهم على التفكير الابتكاري، ووضع الحلول للمشكلات المختلفة، وتنمية قدراتهم على التركيز والتخيل والتعبير، واستثارة الذهن بالأسئلة والمناقشات.

وإذا أريد للتربية الإسلامية أن تحقق أهدافها، فإنه يجب توجيه مزيداً من الاهتمام إلى إعداد المعلم وتدريبه حتى يتمكن من أداء الموقف التعليمي باقتدار وكفاءة، فهو الركن الأساسي في تطوير العملية التعليمية، والمنوط به في استخدام كل الإمكانيات من مناهج وبيئة وغيرها وتفعيلها بالشكل الأمثل، فالمعلم يعد أحد أهم عناصر النظام التربوي وأساسه المتين .

وذكر باوزير (2008، 16) بأن معلم التربية الإسلامية لم يعد مجرد ناقل للتراث، وإنما أصبح مسئولاً عن بناء الشخصية الإنسانية السوية، ويعمل على تزويد الطلاب بالخبرات والتجارب التي تساعد على التعامل مع البيئة المحيطة بهم وعناصر المجتمع الذي يعيشون فيه، مما يتطلب إعداده الإعداد الجيد.

ويشير نيمسر (Nemser, 2003) إلى أن إعداد المعلم المهني هو الأداة الرئيسة لتحقيق نتائج التعلم المرجو تحقيقها لدى الطلاب، ويرتبط تحقيقها بفاعلية أداء المعلم لممارسات التعلم المنظم ذاتياً خلال المواقف الصفية وتدريبهم قبل وأثناء الخدمة على كيفية تنمية هذا النوع من التعلم لدى الطلاب (مصطفى، 2016، 337). مع ضرورة توفير بيئة تعليمية آمنة تتسم بالتقدير والاحترام لممارسة هذا النوع من التعلم.

ولأهمية تنمية التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلاب، وأهمية دور معلمي التربية الإسلامية، فقد أوصت بعض الدراسات كدراسة شحورري (2013، 942) على ضرورة إعداد برامج تدريبية لطلاب المرحلة الثانوية لإكسابهم مهارات التعلم المنظم ذاتياً قبل دخولهم المرحلة الجامعية، ودراسة الحجايا (2013) على ضرورة إدراج مهارات التعلم المنظم ذاتياً في برامج تدريب معلمي التربية الإسلامية، وأن تكون متضمنة في استمارة الزيارة الصفية، كما أوصى مؤتمر التربية الإسلامية وبناء الإنسان المسلم الذي نظمه معهد البحوث وإحياء التراث

الإسلامي بجامعة أم القرى في فبراير 2006 على ضرورة الاهتمام بتنمية التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلاب حتى يكونوا قادرين على التمييز بين المعلومات المفيدة وغيرها من المعلومات المضللة، وبين ما هو أصيل ودخيل.

وفي ضوء ما سبق وفي ظل الثورة المعلوماتية فقد أصبح التعلم المنظم ذاتياً ضرورة ملحة لمساندة معلم التربية الإسلامية في نقل المعارف والمعلومات للطلاب، لذلك جاءت الدراسة الحالية كمحاولة لوضع تصور مقترح لتفعيل دور معلم التربية الإسلامية في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب المرحلة الثانوية.

الإحساس بالمشكلة:

يعد المعلم حجر الزاوية في عملية التعلم والتعليم نظراً للدور الهام الذي يقوم به في تحويل الأفكار والتطلعات النظرية التي يطرحها المخططون في مجال التربية إلى حقيقة واقعية (خريشة، 2005، 80).

وعلى الرغم من أهمية التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلاب، وأهمية دور المعلم في تنميته؛ إلا أنه ومن خلال عمل الباحث معلماً ومشرفاً للتربية الإسلامية مدة خمسة عشر عاماً، فقد وجد أنه ما زال بعض معلمي التربية الإسلامية يستخدمون أساليب تدريس تقليدية يصعب من خلالها تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلاب، وما زال يعتمد على التلقين باعتباره أنه مصدر المعلومات لدى الطلاب، ولا يسمح بوجود آراء أخرى غير رأيه، ويقدمون الحلول التقليدية للمشكلات التي تواجه الطلاب في المدرسة، ويعتبر الكتاب المدرسي المصدر الذي يجب على المتعلم أن يستفيد منه دون غيره من المصادر الأخرى.

كما أكدت بعض الدراسات السابقة كدراسة خريشة (2005، 79) على أن درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لكفايات التعلم المنظم ذاتياً كانت متوسطة، ودراسة شحروري (2013) على أن درجة امتلاك مهارات التعلم الموجه ذاتياً لدى طلاب المرحلة الجامعية بمدينة الرياض كان متوسطاً، ودراسة الحجايا (2013) على أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لتنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلاب بمدارس التعليم العام جاءت متوسطة.

وذكر الغامدي (2009، 317) والملاحظ على الأساليب التدريسية الشائعة في قاعات البحث بالمدارس السعودية أنها لا تحقق التنمية المؤهلة لمهارات التفكير لدى الطلاب، بل إنها لا تتجاوز في غالبيتها التركيز على عمليتي الشرح والتلقين.

ونتيجة للدراسة الاستطلاعية التي قام الباحث بتطبيق الاستبانة على عدد (30) من معلمي التربية الإسلامية من خارج عينة البحث المستهدفة، وذلك للكشف عن دور معلمي التربية الإسلامية في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً، حيث اشتملت الاستبانة على عدد (15) فقرة، وجاءت درجات ممارسة معلمي التربية الإسلامية لتلك الفقرات بنسب متباينة بين منخفضة جداً، ومنخفضة، حيث جاءت فقرة يهيئ مناخاً صفياً يسمح بالاحترام المتبادل بنسبة (6.7%)، ويوفر مناخاً صفياً يشجع على التعلم بنسبة (5.24%)، ويوفر بيئة صفية تتصف بالمرونة بنسبة (3%)، ويبنى علاقات إنسانية جيدة بين الطلاب بنسبة (23%)، ويغني البيئة الصفية بمصادر تعليمية متعددة بنسبة (3%)، ويشجع الطلاب على طرح الأفكار بحرية بنسبة (0%)، ويشرك الطلاب في التخطيط لأعمال الدرس بنسبة (13%)، ويشرك الطلاب في حل مشكلات تتطلب التعاون مع الآخرين بنسبة (5%)، ويحث الطلاب على الكتابة والنشر في المواقع الإلكترونية بنسبة (16%)، ويشرك الطلاب في تنفيذ الدرس بنسبة (3%)، ويثير دافعية الطلاب للتعلم بنسبة (6.7%)، ويعزز مهارة الاستكشاف لدى الطلاب بنسبة (0%)، وي طرح على الطلاب أسئلة مفتوحة بنسبة (6.7%)، وينوع استراتيجيات التدريس التي تركز على المتعلم بنسبة (3%)، ويدرب الطلاب على مهارة الاستنتاج بنسبة (0%)، وقد تبين أن هناك ضعف في ممارسة معلم التربية الإسلامية لدوره في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب المرحلة الثانوية.

مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة الدراسة في الحاجة إلى توجيه جهود معلمي التربية الإسلامية إلى دورهم في الإسهام في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلابهم في المرحلة الثانوية، من خلال نشر ثقافة التركيز على المتعلم وجعله محوراً أساسياً في عملية التعلم والتعليم.

أسئلة الدراسة:

تتمثل أسئلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن تفعيل دور معلمي التربية الإسلامية في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين؟ ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوارهم في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين؟
2. ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوارهم في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب المرحلة الثانوية تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة في العملية التعليمية، عدد الدورات التدريبية في مجال التعلم المنظم ذاتياً)؟
3. ما التصور المقترح لتفعيل دور معلمي التربية الإسلامية في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

فروض الدراسة:

تتمثل فروض الدراسة الحالية في الآتي:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوارهم في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب المرحلة الثانوية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوارهم في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب المرحلة الثانوية تعزى لمتغير سنوات الخبرة في العملية التعليمية.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوارهم في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب المرحلة الثانوية تعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية في مجال التعلم المنظم ذاتياً.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى الآتي:

1. تحديد درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوارهم في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين.
2. وضع تصور مقترح لتفعيل دور معلمي التربية الإسلامية في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب المرحلة الثانوية.
3. معرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوارهم في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة في العملية التعليمية، عدد الدورات التدريبية في مجال التعلم المنظم ذاتياً).

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في الآتي:

أولاً: الأهمية النظرية:

1. تنبع أهمية الدراسة من أهمية المرحلة التي تجري فيها الدراسة وهي المرحلة الثانوية حيث تعد من أهم مراحل التعليم و التي ترسيخ مبدأ التعلم المنظم ذاتياً لمواكبة التقدم العلمي المتسارع.
2. يُتخذ موضوع التعلم المنظم ذاتياً كمدخل للاهتمام بطلاب المرحلة الثانوية والتي يشكل الطالب فيها بداية مرحلة أساسية في

الاستقلالية، والاعتماد على نفسه في التعلم بدرجة كبيرة.

3. تحاول هذه الدراسة الإسهام في زيادة الدراسات حول التعلم بشكل عام والتعلم المنظم ذاتياً بشكل خاص في البحوث المطبقة في البيئة العربية.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

4. أهمية الموضوع الذي يتوافق مع الاتجاهات العالمية المعاصرة، حيث يسهم بالارتقاء بالمتعلم وتحسين نوعية تعلمه باعتباره محوراً للعملية التعليمية، مما ينعكس على تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة.

5. تساعد واضعي المناهج التعليمية في الاهتمام بالتعليم الذاتي، ووضع له مكاناً في المناهج التعليمية المختلفة.

6. سيستفيد المعلمون في التعرف على واقع الدور الذي يمارسونه نحو تنمية التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلاب، مما يمكنهم من تلافي نقاط الضعف، وتعزيز جوانب القوة.

7. تزود القائمين على برامج إعداد المعلمين بتغذية راجعة عن واقع ممارسة معلمي التربية الإسلامية لتنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً لتعزيز مظاهر القوة وتلافي القصور.

8. قد تفيد مشرفي التربية الإسلامية في ملاحظة ممارسة المعلمين لتنمية التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلاب أثناء زيارتهم للإشرافية.

9. تقديم أداة بحثية يمكن الاستفادة منها من قبل باحثين آخرين في إجراء دراسات أخرى تتعلق بالتعلم المنظم ذاتياً.

مصطلحات الدراسة:

يمكن تعريف مصطلحات الدراسة من خلال ما يأتي:

تصور مقترح:

يعرف إجرائياً بأنها الطرق والوسائل والإجراءات التي يمكن بها تفعيل دور معلمي التربية الإسلامية في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب المرحلة الثانوية.

دور:

يُعرف بأنه "مجموعة من الأنشطة المرتبطة بالأطر السلوكية التي تحقق ما هو متوقع في مواقف معينة، ويترب على ذلك إمكانية التنبؤ بسلوك الفرد في المواقف المختلفة" (مرسي، 2001، 133).

يُعرف إجرائياً بأنه "مجموعة الممارسات والأنشطة التي يقوم بها معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية بهدف تنمية التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلاب.

المهارة:

تُعرف إجرائياً بأنها القدرة على أداء العمل بدقة وجودة عالية وسرعة في التنفيذ.

التعلم المنظم ذاتياً:

عُرف بأنه "أسلوب يعتمد على نشاط المتعلم وجهده الذاتي الذي يتوافق مع سرعته وقدراته الخاصة" (خريشة، 2005، 81).

ويُعرفه الباحث إجرائياً بأنه: نوع من التعلم يقوم به الطالب بتعليم نفسه وفق خطوات محددة تتفق مع قدراته واستعداداته.

مهارة التعلم المنظم ذاتياً:

تُعرف إجرائياً بأنها: عملية يتم من خلالها المشاركة النشطة للمتعلم في عملية تعلمه، وذلك من خلال الاستخدام الأمثل لمهارات التعلم المتوفرة لديه، حيث يضع المتعلم أهدافه ثم يحاول تحقيقها بتعاونه مع الآخرين.

وفي ختام الفصل الأول يتضح بأن الباحث قد تطرق إلى خلفية الدراسة، ثم الإحساس بالمشكلة وذلك من خلال الخبرة العملية للباحث ثم الدراسات السابقة ثم الدراسة الاستطلاعية، وصولاً إلى مشكلة الدراسة وتساؤلاتها الرئيسية والفرعية، وفروضها وأهدافها وأهميتها النظرية والتطبيقية، وأخيراً التعريفات الاصطلاحية والإجرائية لمصطلحات البحث.

ومن خلال الفصل الثاني للدراسة ، فسيقوم الباحث باستعراض الإطار النظري للدراسة ؛ من خلال أربعة محاور متمثلة في: المحور الأول: التعلم المنظم ذاتياً ، والمحور الثاني: خصائص طلاب المرحلة الثانوية، والمحور الثالث: معلم التربية الإسلامية، والمحور الرابع: التربية الإسلامية، ثانياً: الدراسات السابقة من خلال محورين: المحور الأول: دراسات تناولت أدوار معلمي التربية الإسلامية مع التعقيب عليها، والمحور الثاني: دراسات تناولت التعلم المنظم ذاتياً مع التعقيب عليها.

الفصل الثاني

أدبيات الدراسة والدراسات السابقة

يتضمن هذا الفصل الأدب النظري المتعلق بموضوع الدراسة والخاص بالتعلم المنظم ذاتياً، ودور معلم التربية الإسلامية في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً، بالإضافة إلى الدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع، وذلك لتحقيق أهداف الفصل والمتمثلة في معرفة خصائص طلاب المرحلة الثانوية، ومعرفة أدوار معلمي التربية الإسلامية، والتعرف على أهداف وأهمية التربية الإسلامية، وأساليب ومهارات تدريسها، والصعوبات التي تواجه عملية تدريسها، ومعرفة وأهمية التعلم المنظم ذاتياً والنظريات المفسرة له، واستراتيجياته، ودور معلم التربية الإسلامية في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلاب.

أولاً: أدبيات الدراسة:

يتناول الباحث في هذا الفصل الموضوعات ذات الصلة بموضوع الدراسة ، بدءاً من المحور الأول: التعلم المنظم ذاتياً من حيث: مفهوم التعلم المنظم ذاتياً، وأهمية التعلم المنظم ذاتياً، وخصائص الطلاب المنظمين ذاتياً، ودور الطلاب في التعلم المنظم ذاتياً، والنظريات والنماذج المفسرة للتعلم المنظم ذاتياً، ونماذج التعلم المنظم ذاتياً، واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، ومفهوم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وأنواع استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، ودور معلم التربية الإسلامية في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً، المحور الأول خصائص طلاب المرحلة الثانوية من حيث: مفهوم المرحلة الثانوية، وأهمية المرحلة الثانوية، وأهداف المرحلة الثانوية، وخصائص طلاب المرحلة الثانوية، واحتياجات الطلاب المراهقين، وخصائص نمو طلاب المرحلة الثانوية، المحور الثالث: معلم التربية الإسلامية من حيث: أهمية معلم التربية الإسلامية، وصفات معلم التربية الإسلامية، وأدوار معلم التربية الإسلامية، وإعداد معلم التربية الإسلامية، ومفهوم برامج إعداد المعلم، والأهداف العامة لبرامج إعداد المعلمين، ودواعي الاهتمام ببرامج إعداد المعلم، وأهمية برامج إعداد المعلم، المحور الرابع: التربية الإسلامية، من حيث: مكانة التربية الإسلامية، ومفهوم التربية الإسلامية، ومفهوم منهج التربية الإسلامية ، وأهداف التربية الإسلامية، وأهداف منهج التربية الإسلامية، وأهمية التربية الإسلامية، وأهمية تدريس منهج التربية الإسلامية، وخصائص التربية الإسلامية، وأسس التربية الإسلامية، ومبادئ التربية الإسلامية، ووسائل التربية الإسلامية، ووسائل النهوض بالتربية الإسلامية، وأساليب تدريس التربية الإسلامية: ويشمل: أولاً: أسلوب المحاضرة أو الإلقاء، ثانياً: أسلوب حل المشكلات، ثالثاً: أسلوب الاستنتاج، رابعاً: أسلوب الحوار والمناقشة، خامساً: أسلوب الإقناع، سادساً: أسلوب الاستقراء، سابعاً: أسلوب تمثيل الأدوار، ثامناً: التدريس التبادلي ، تاسعاً: طريقة الأسئلة والاستجابات، عاشراً: التعلم النشط ، إحدى عشر: التعلم البنائي، التقنيات التعليمية وتدريس التربية الإسلامية، الصعوبات التي تواجه تدريس التربية الإسلامية، مهارات التدريس لدى معلمي التربية الإسلامية: أولاً: مهارات التخطيط، ثانياً: مهارات التنفيذ، ثالثاً: مهارات التقويم .

المحور الأول: التعلم المنظم ذاتياً:

يشهد العصر الحالي تطورات هائلة في المجال التعليمي مما يتطلب إيجاد استراتيجيات تعليمية جديدة يمكن من خلالها تزويد المتعلمين بمهارات تساعدهم للوصول إلى العلوم والمعارف والتعلم المستمر وتساعد في مواجهة المتغيرات المتسارعة في شتى جوانب الحياة (المالكي، 2016، 319).

ويعد التعلم المنظم ذاتياً أحد هذه الاستراتيجيات التعليمية التي تهدف إلى تنظيم عملية التعلم ، وعملية الذات لدى المتعلم ، وتحقيق تعليم أكثر وفاء للمتعلمين مراعيًا لقدراتهم واستعداداتهم وإمكاناتهم.

والتعلم الذاتي ضرورة تفرضها طبيعة الحياة المعاصرة التي لم تعد فيها المدرسة تفي بمتطلبات التعليم والتعلم، حيث أدى التزايد الكمي الهائل في المعرفة الإنسانية إلى أن أصبح المعلم لا يستطيع الإلمام بكافة هذه المهارات والمعارف وتوصيلها إلى المتعلمين، وأصبحت المعلومات التي يمكن أن يحصل عليها المتعلمين طوال مدة البحث غرضة للنسيان، نظراً لتطور وزيادة هذه المعلومات اتساعاً وعمقاً (جابر، 2003، 102).

مفهوم التعلم المنظم ذاتياً:

يعد التعلم المنظم ذاتياً من المصطلحات التي جاءت متفقة ومواكبة للتقدم العلمي والمعرفي الذي يشهده العصر الحالي، وقد تعرض هذا المفهوم للعديد من التعريفات منها: أنه عبارة عن مشاركة الطلاب الفعالة والإيجابية من النواحي الدافعية والسلوكية في عملية التعلم (Zemmerman, 1989, 329).

وأشار شراو وكوفمان وليمان (Schra.&Kauffman, and Lehman, 2002, 1063) بأن التعلم المنظم ذاتياً يشير إلى القدرة على فهم بيئات التعلم والتحكم فيها، فينبغي علينا أن نضع أهدافاً ونختار استراتيجيات تساعدنا على تحقيق هذه الأهداف وتطبيق هذه الاستراتيجيات ومراقبة التقدم نحو أهدافنا.

وعُرف التعلم المنظم ذاتياً بأنه استخدام أساليب محددة لإتقان وإنجاز الأهداف المراد تحقيقها باستخدام فاعلية الذات، ويعكس درجة استخدام المتعلم للعمليات الشخصية لتنظيم سلوكه لإحراز عملية تعلمه (عطية، 2000، 5).

كما عُرف بأنه مجموعة من السلوكيات الشعورية أو الخطوات التي يستخدمها المتعلم لكي تساعد على اكتساب المعلومات الجديدة وتخزينها والاحتفاظ بها واسترجاعها (علي، 2003، 587).

في حين تم تعريف التعلم المنظم ذاتياً بأنه: عملية بناءة نشطة يقوم فيها المتعلم بوضع الأهداف ثم يخطط، ويوجه، وينظم، ويضبط معارفه، ودافعيته، وسلوكياته، والسياق الذي يتم فيه التعلم (رشوان، 2006، 6).

ويُنظر إلى التعلم المنظم ذاتياً على أنه عملية بنائية نشطة يضع فيها المتعلم أهداف التعلم ويقوم بمراقبة وتنظيم وضبط المعرفة والدافعية والأفعال بما يحقق تلك الأهداف (Pintrich&Zusho, 2007: 741).

ويعد التعلم المنظم ذاتياً عملية مخططة ومدروسة بطريقة علمية، ومراقبة للعمليات المعرفية والانفعالية بهدف استكمال وإنجاز المهام الأكاديمية (رزق، 2009، 9).

كما يُمثل قدرة الطالب على تحمل مسؤولية تعلمه تخطيطاً وتنظيماً وتقويماً (ريان، 2014، 468).

ومصطلح التعلم المنظم ذاتياً متمشياً مع روح العصر وحاجة كل متعلم إلى التخطيط وتحمل مسؤولية تعلمه، فهو المتعلم الاستراتيجي النشط الفعال المسئول عن تعلمه تجعله المحور الأساسي في العملية التعليمية (علي، 2012، 156).

وهناك من يرى بأن التعلم المنظم ذاتياً عبارة عن: عملية بنائية هادفة، يكون المتعلم فيها مشاركاً نشطاً في عملية تعلمه، وذلك من خلال استخدامه الفعّال لمهارات التعلم حيث يضع المتعلمون أهدافهم التعليمية ثم يحاولون المراقبة والتنظيم والتحكم في خصائصهم المعرفية، وذلك من خلال استخدامهم لبعض مهارات التعلم المنظم ذاتياً المتمثلة في التخطيط والمراقبة وانتقاء الحلول والتذكر (عابدين والمرداش، 2016، 360).

ويتضح مما سبق أن التعلم المنظم ذاتياً يتحقق من خلال ذاتية المتعلم دون غيره، ويظهر مزيداً من الوعي بمسؤوليته في جعل التعلم ذا معنى، ويتوقف على بعض العوامل التي تساهم في تحقيقه سواء بيئة التعلم أو العوامل المعرفية وغير المعرفية لدى المتعلم، ويمكن تعريف التعلم المنظم ذاتياً بأنه مهارات استخدام المتعلم لمصادر التعلم المتنوعة من خلال عملية تخطيط منظمة وإرشاد وتوجيه من المعلمين لتنمية المعارف والمهارات والاتجاهات التي تدعم وتسهل التعلم المستقبلي .

أهمية التعلم المنظم ذاتياً:

وتتضح أهمية التعلم المنظم ذاتياً من خلال إسهامه في تفعيل جوانب وعمليات متعددة لعملية التعلم حيث يجعل التعلم تفاعلاً بين العمليات الشخصية والسلوكية بما ينشط الطلاب سلوكياً ومعرفياً ودافعياً داخل العملية التعليمية الأمر الذي يسهم في تقديم وصف لسبب وكيفية استخدام العديد من العمليات والاستراتيجيات التي تسهم في إنجاز المهام الأكاديمية، ويجعل المتعلم متحكماً في عملية التعلم فمن خلاله يقوم المتعلم بتحديد أهدافه واختيار الاستراتيجيات التي يمكن أن تسهم في تحقيق تلك الأهداف ثم تنفيذ تلك الاستراتيجيات ومراقبة تقدمهم نحو تحقيق تلك الأهداف (عطية وحافظ، 2006، 180).

ويمكن أن يتعلمه المتعلم في أية مرحلة عمرية، كما تكمن أهميته في نوع الطلاب الذين يسعى إلى تكوينهم، فالمتعلم المنظم ذاتياً يظهر مزيداً من الوعي بمسؤوليته وينظر إلى المشكلات التعليمية باعتبارها تحديات يرغب في مواجهتها والاستمتاع بالتعلم من خلالها (الحارثي، 2014، 15).

ويساعد التعلم المنظم ذاتياً على تنمية مهارات التعلم مدى الحياة، والذي يعد من أهم الأهداف التربوية الحالية، وذلك لتركيزه على شخصية المتعلم بوصفه مشارك نشط وفعال في عملية التعلم. كذلك يعد التعلم المنظم ذاتياً أحد الحلول المناسبة لتحقيق جودة التعلم المنشودة، إذ أن آليات التعلم المنظم ذاتياً تساعد الطلاب على التمييز الدقيق بين المادة التي تم تعلمها بشكل جيد والمادة التي تم تعلمها بشكل أقل جودة، وبالتالي فإن الطلاب سوف ينظمون دراستهم بشكل أكثر فاعلية، بل ستنعكس هذه الفعالية وهذا التفوق المعرفي على كافة أنشطة العمل الدراسي اليومي، وبل وعلى إنجاز أنشطة ومهام حياتهم (الحسينان، 2010، 19-20).

والتعلم المنظم ذاتياً يجعل المتعلم أكثر فعالية للذات واهتماماً بالمهمة فيخطط ويحدد الأهداف وينظم ويراقب ويقوم ذاته، ويركز على المتعلم ذاته دون المحيطين به، ولذا فالتعلم المنظم ذاتياً لا يحسن الأداء المدرسي فقط، بل يساعده في تقييم تقدمه والقيام بالتغييرات للتأكد من تحقيق أهدافه (نور الدين، 2016، 413).

ويشجع على المشاركة الفعالة، والتفاعل الإيجابي بين المعلمين والطلاب، وإشعار الطلاب بوجود مشكلة مما يتطلب التقصي والبحث لإيجاد الحلول لها، من خلال المشاركة في مجموعات صغيرة، ومشاركة المجموعة مع بعضها، ومناقشة ما توصلت إليه بتوجيه من المعلم وإرشاده لهم (زيتون، 2007، 53).

كذلك تتمثل أهمية التعلم المنظم ذاتياً في أنه من أهم طرائق علاج الجمود التربوي المتمثل في انفصال التعليم عن المجتمع، وذلك بسبب ميل المتعلم نحو التقليد وعدم قدرته على تلبية احتياجات سوق العمل كما يلي هذا النوع من التعلم بأساليبه واستراتيجياته المتعددة مجالات اهتماماته من خلال زمن مرن يتحكم فيه المتعلم بنفسه، بالإضافة إلى أهمية المعلم في توجيه المتعلمين نحو الاستفادة من التقنية وطرائق الوصول إلى المعارف، ويعمل التعلم الذاتي في مساعدة المتعلم على تحمل مسؤولية تعلمه، ويحقق له ما يناسبه حسب قدراته ودافعيته، ويساعده في أن يكون له دور إيجابي ونشط في عملية التعلم، ويكسبه مهارات حياتية جديدة، وفي تقويم ذاته ومعرفة لمواطن قوته وضعفه التعليمي، ويساعده في التواصل الإيجابي مع المتعلمين الآخرين في ضوء الانفجار المعرفي (المالكي، 2016، 320).

ويتضح مما سبق أهمية التعلم المنظم ذاتياً في كونه يركز على شخصية الطالب بوصفه مشاركاً نشطاً وفعالاً، وقدرته على مساعدة الطلاب على تحقيق أهداف تعلمهم، والمساهمة في اختيار طرق تعلمهم، واكتساب المعرفة والتغير المفاهيمي بشكل أكبر، وهذا بدوره يساهم في زيادة القدرة على التركيز مما قد يؤثر في تحسين جودة التعلم، ويشجعهم على المشاركة والتفاعل فيما بينهم وبين المعلمين، وتوجيه جهودهم لاكتساب المعرفة والمهارة بدلاً من الاعتماد على الآخرين، ويدعم مهارات التفكير المتنوعة لديهم ويرتقي بها.

خصائص الطلاب المنظمين ذاتياً:

يمارس الطالب في هذا النوع من التعلم دور المكتشف والباحث، فهم يخططون ويضعون الأهداف وقيمون الأداء ذاتياً في مراحل التعلم المتعددة، أما المعلم فيعد منظماً لبيئة التعلم ونموذجاً يكتسب منه المتعلمون الخبرة، كما يقوم بتوفير أدوات التعلم، ويشارك في عملية إدارة التعلم وتقويمه.

وأشار (رزق، 2009، 9-15) إلى أن المتعلم ذاتياً يمتاز بالعديد من الخصائص منها: أنهم يميلون إلى التعلم تحت شروط وإدارة ذاتية بشكل أكثر فاعلية من التعلم في المواقف التعليمية المبرمجة لهم، وهم قادرون على مراقبة وتقييم الذات وإدارة فاعلية التعلم أثناء الاندماج في عملياته المختلفة، وقادرون على تنظيم الوقت عندما يكونون تحت الشروط الضاغطة، ولديهم القدرة على إدارة تعلمهم، كما يمكنهم من ضبط سلوكهم بدرجة كبيرة من خلال تصوراتهم واعتقاداتهم عن النتائج المترتبة على تلك السلوكيات، ولديهم معرفة بمفاتيح التعلم مثل تحديد الأهداف وإدارة الوقت واستراتيجيات التعلم، وتقييم الذات ومعتقدات الدافعية الذاتية، ومهارات التنظيم الذاتي، ويميلون إلى تحديد الأهداف التربوية مثل تحليل ما يقرأون والتجهيز لتناول الاختبارات أو كتابة التقارير، وعادة ما يقوم المتعلمون المنظمون ذاتياً ذاته يكون لديه المؤشرات عن الكيفية التي يقيم بها نقاط الضعف ونقاط القوة.

وأضافت نجوى علي (2012م، 156) من خصائص الطلاب المنظمين ذاتياً ما يلي:

10. يعرفون كيف يستخدمون الاستراتيجيات المعرفية بفاعلية، وهي (التكرار، الإتقان، التسميع، التنظيم) وتساعد هذه الاستراتيجيات على الفهم وتنظيم المعلومات.
11. يعرفون كيف يستخدمون استراتيجيات ما وراء المعرفة، ومنها (التخطيط، الضبط، المراقبة) وتساعد هذه الاستراتيجيات على تحديد أهدافهم المستقبلية.
12. يتصفون بمجموعة من السمات الشخصية منها الإحساس بالمسؤولية والكفاءة الذاتية والأكاديمية كما أن لديهم قدرة على تقدير الذات.
13. يتمكنون من إدارة أوقاتهم بفاعلية ويسعون إلى توفير أفضل بيئة تتم فيها العملية التعليمية لديهم.
14. يميلون إلى العمل بروح الفريق وهم طلاب ويألفون نظريات التعلم المنظم ذاتياً.
- وأشار بريك (2013م، ص 407) إلى عدد من خصائص الطلاب المنظمين ذاتياً منها:
15. يتفاعلون ذاتياً، ويتجاوزون مع نتائج أداء المهمة.
16. يمارسون بكفاءة خبراتهم التعليمية وبطرق متعددة.
17. واثقون من أنفسهم، وماهرون في مواجهة المشكلات.
18. لديهم مخزون واسع من الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة التي تساعدهم على إنجاز المهام الأكاديمية التي يكلفون بها.
19. لديهم أهداف تعليمية محددة ويثابرون للوصول لها ويحققونها عن طريق استخدام استراتيجيات معرفية لإنجازها أو تعديلها.
20. يفضلون البحث الفردية.
21. يهتمون بتطوير البيئة المحيطة لهم لخدمة احتياجاتهم التعليمية.
22. لديهم ثقة كبيرة بأنفسهم وكفاءة ذاتية مرتفعة.

23. لديهم تصور واضح عن أعمالهم وقيمونها لتحقيق أعلى مستوى من الإنجاز.
24. يتميزون بالتفكير الناقد والإبداعي .
- وذكرت مكة البنا (2013م، ص137) عدداً من خصائص المتعلم المنظم ذاتياً منها ما يلي:
25. لديه القدرة على تحديد أهدافه ويعمل على إنجازها من خلال استراتيجيات نوعية وعامة ويراقب عملياته المعرفية.
26. يمتلك مهارات ما وراء المعرفة ودافعية للتعلم وسلوكيات فاعلة للمشاركة والتخطيط لعملية التعلم.
27. لديه القدرة على تطوير التخطيط للوقت، وإدارة المهمات فتقييم المتعلم لنفسه يتم عن طريق أسئلة مثل: متى يجب أن أذكر؟ ما الذي أذكره؟. فتحديد الأهداف من التعلم ينشط فاعلية الذات، ويوضح كيف يمكن تحسين تلك الأهداف التي يتحمل مسؤولية تحقيقها إما بمفرده أو بمساعدة معلمهم.
28. لديه الرغبة في تحسين فهم ما يقرأ وذلك من خلال تقييم الذات واستخدامه مهارات التلخيص والتحديد المسبق للأهداف يساعده على التقاط الفكرة الأساسية لما يقرأ وهذا يساعده عند الكتابة.
29. نشاط مستمر لأنه يحلل المهام التي يقدمها المعلم لهم ويقوموا بوضع الأهداف المناسبة لتعلمهم ويستخدموا الاستراتيجيات المناسبة لتحقيق تلك الأهداف.
30. القدرة على تحديد أسباب الفشل والاستفادة من الأخطاء في تعديل السلوك الموجه نحو تحقيق أهدافهم.
31. لديه القدرة على إحداث وتوجيه خبراته التعليمية فضلاً عن قدرته على التحكم الخارجي في صنع استجاباته، وبمعنى أدق فهو يمتلك عنصر المبادأة الذاتية بالنسبة لاختيار الأعمال التي يؤديها، كما يمكنه التحكم في الطرق المناسبة لإحراز أهدافه التعليمية.
32. على درجة عالية من الوعي بعملية التفكير أثناء قيامه بها ويهتمون بتنفيذ خطة معينة ولديهم الوعي بالموارد اللازمة للإنجاز ولديهم القدرة على الاستفادة من التغذية الراجعة وتقييم مدى كفاءة أدائهم.
- وكذلك من خصائص الطلاب المنظمين ذاتياً أنهم يبدؤون في توجيه جهودهم بأنفسهم لاكتساب معرفتهم ومهاراتهم أكثر من اعتمادهم على الآخرين، ويبدلون جهدهم لتعديل سلوكهم وتكييف أنشطتهم، ويحاولون الوصول إلى أهدافهم، ولديهم القدرة لتنظيم البيئة التي يتعلمون فيها، ومحاولة تكييف الأنشطة الخاصة بهم، ولديهم الوعي والثقة في قدراتهم لتحقيق أهدافهم (السليم، 2018، 154). والطلاب الذين يفتقدون التعلم المنظم ذاتياً يفتقدون الحلول المناسبة للمشكلات التي تواجههم (Pape, & Wang, 2003, 422).
- ويمتلك المتعلم المنظم ذاتياً كم كبير من المهارات المعرفية وما وراء المعرفية والتي تمكنهم من استخدامها لإنجاز مهامهم الأكاديمية، فهم يضعون أهدافاً واقعية ويختارون استراتيجيات كي يصلوا لأهدافهم ويراقبون خطواتهم التي يمارسونها لتحقيق هذه الأهداف (Butler, 2002).
- ويتضح مما سبق تعدد خصائص المتعلم المنظم ذاتياً حيث يكون لديه إرادة ودافعية لعملية التعلم والتعليم، وقدرة على تحديد أهدافه ويسعى للعمل على إنجازها بصورة دقيقة وبجودة عالية، وتحصيله الدراسي يكون مرتفع، ويحسن إدارة وقته، ويحسن تخطيط وتنظيم الحصول على المعلومات الدراسية من المصادر المختلفة، ويفضل العمل من خلال فريق متعاون ومتجانس، ويستطيع تشخيص مشكلاته التعليمية وغيرها من المشكلات، ويكون شديد الثقة في نفسه، ويدع في المواقف التي فيها نوع من التحدي، ويشعر بالمسؤولية تجاه عملية تعلمه.
- دور الطلاب في التعلم المنظم ذاتياً:**
- للطلاب دوراً هاماً في التعلم المنظم ذاتياً أشار إليه البنا (2013، 138) فيما يلي:
33. ضرورة فهم الأسس والقواعد والتي يكون دور المعلم فيها إرشادي ومد الطالب بالموارد ليتعلم خمس مهارات مهمة وهي "تقويم الذات، التخطيط، تحديد الأهداف، التزود باستراتيجيات المراقبة، مراقبة النتائج، تحسين النتائج".

34. تطوير مهارة التخطيط وإدارة الوقت: يتعلم الطالب في هذه المرحلة كيف يقوم ذاته وكأن يسأل نفسه عدد من الأسئلة مثل: متى يجب أن أذاكر دروسي؟ أين أذهب لمذاكرة الدروس؟ فيتعلم الطالب كيف يحدد أهدافه، ويتعلم معنى فاعلية الذات، وكيف يمكن تحسينها ويتعلم الطالب كيف يصبح متناغم أكثر من مشاعره، ويتحمل مسؤولية أفعاله وتنظيم فترات استذكار دروسه.

35. تطوير فهم المادة الدراسية: تتطور استراتيجية تقويم الذات من خلال مهارات القراءة والتلخيص ومراقبة التقدم والتحسين في الأداء، وكيف أن تحديد الأهداف يساعد المتعلم على التقاط الأفكار مما يقرأ ويساعده على الكتابة أو التعامل مع الاختيار.

36. تطوير أخذ الملاحظات: من خلال فهم لماذا؟ تؤخذ الملاحظات فالتألم يمكنه مقارنة الملاحظات بعد أخذ الاختبار ويرى كيف استفاد من تلك الملاحظات التي أخذها أثناء المذاكرة، وعندها تتطور مهاراته في أخذ الملاحظات.

37. تطوير مهارة توقع الاختبار: من خلال توقع الأسئلة والمشكلات الرياضية التي يمكن أن تكون بالاختبارات، فمثلاً يستخدم المتعلم الأقلام الفوسفورية في تحديد الكلمات المفتاحية المهمة في الملاحظات التي تم أخذها والتي تساعده على الانتباه للمعلومات.

وأشار زيتون (2007، 461) إلى ضرورة توفر بيئة تعليمية متميزة بالديمقراطية والمرونة، ومشاركة الطالب للمعلم في اختيار نوعية المشكلة المطروحة، وتكون البيئة في مضمونها وشكلها تتمركز حول الطالب وليس المعلم، وإندماج الطالب في مجموعة صغيرة غير متجانسة لحل المهام التعليمية المطروحة.

ومما سبق يتضح أن المتعلمين المنظمين ذاتياً يتحملون مسؤولية تعلمهم باستقلالية تامة، ويستفيدوا أكاديمياً من معلمهم وزملائهم عندما يحتاجون لمساعدتهم، وينشطون نحو تحقيق أهدافهم، ويسعون إلى التكيف مع البيئة المحيطة وتطويرها لتكون بيئة نوعية تلبي احتياجاتهم التعليمية، ولتنمية التعلم المنظم ذاتياً لدى المتعلمين لابد من توافر بيئات تعليمية قائمة على التعاون تتيح الفرصة للمتعلمين؛ ليتفاعلوا مع بعضهم البعض من خلال الحوار البناء، والأسئلة والأجوبة، ودمج الأفكار، وطلب المبررات والتفسيرات، الأمر الذي يؤدي إلى مساعدتهم في بناء معارفهم ومهاراتهم وخبراتهم المتنوعة.

النظريات والنماذج المفسرة للتعلم المنظم ذاتياً:

اعتمد التعلم المنظم ذاتياً على عدد من النظريات التي اهتمت بالتعلم، ومن هذه النظريات النظرية السلوكية، ونظرية التطور المعرفي، والنظرية المعرفية الاجتماعية، ونظرية معالجة المعلومات، والنظرية البنائية ويمكن تلخيص ذلك كما أشار رشوان (2006، 4-5) فيما يلي:

38. النظرية البنائية: والتي تؤكد على دور المهارات الذاتية في تطوير استراتيجيات التعلم أو الأداء كاستخدام استراتيجية التفصيل أو أخذ الملاحظات لتعميق الفهم، حيث يفترض هنا أن استخدام المتعلم لاستراتيجيات معينة بفاعلية يتوقف على قدرته على تقسيم المهام إلى أجزاء وتنظيم هذه الأجزاء بطريقة هرمية ما ييسر عليه تعلم هذه المهارات.

39. نظرية الجشطالت: والتي تؤكد على مبادئ الإغلاق والتنظيم والاستمرارية، والتي توضح أن المعرفة تتضمن التنظيم وأن المتعلم لا يتعلم وحدات المعلومات منفصلة ولكن بصورة متكاملة.

وأضاف الحارثي (2014، 17) من النظريات المفسرة للتعلم المنظم ذاتياً ما يلي:

40. النظرية السلوكية: تستمد النظرة للتعلم المنظم ذاتياً من أعمال سكر (Skinner) في التعزيز، وحسب هذه النظرية فإن السلوك الإجرائي ينبعث من حضور المثيرات التمييزية، ويعتمد السلوك على توابعه، فالسلوكيات المعززة يحتمل أن تزيد، أما السلوكيات المعاقبة فيحتمل أن تقل، ومثال ذلك، فإن مدح المعلم للطلبة الذين حصلوا على درجات عالية في اختبار ما من الممكن أن يؤدي إلى الزيادة من احتمالية حدوثه.

41. نظرية التطور المعرفي: تؤسس نظرية التطور المعرفي صلة قوية بين الحديث الذاتي، وبين التطور في التنظيم الذاتي. ويكون الحديث الذاتي موجه من الفرد لنفسه وليس موجهاً للآخرين.

42. **نظرية معالجة المعلومات:** النظرية المعرفية من النظريات الحديثة في علم النفس، استفادت من العديد من الأنظمة التربوية، وركزت بشكل أساسي على أهمية العمليات المعرفية والذهنية التي تنمي قدرات التلاميذ وتساعدتهم على تطور أبنيتهم المعرفية للتعامل مع المعرفة والمعلومات والتي تعتبر استراتيجيات حل المشكلات من أكثرها استخداماً.

43. **نظرية المعرفة الاجتماعية:** ذكر رزق (2009، 11) مع أن مختلف النظريات لها من المبادئ التي تدعم التعلم المنظم ذاتياً وتفسر متغيراته إلا أن نظرية المعرفة الاجتماعية لباندورا (Bandora) لها صلة قوية بهذا النوع من التعلم والمؤثرات التي تعمل على تفعيله وتنشيطه، والمبادئ الأساسية لتلك النظرية في هذا المجال يمكن تلخيصها في ثلاث عمليات هي: الملاحظة الذاتية والتي تشير إلى الانتباه المتأني والمدرّس للجوانب السلوكية للفرد، وهي ضرورية وإن كانت غير كافية لتنشيط التنظيم الذاتي، والأحكام الذاتية: وتشير إلى عمليات مقارنة الأداء الحالي مع الأهداف التي حددها الفرد لنفسه، وما ينتج عن ذلك من خبرة توضح مدى التقدم في تحقيق تلك الأهداف والدافعية للأداء المستقبلي، والتفاعلات الذاتية: فإدراك التقدم لتحقيق الأهداف يمكن أن يكون حقيقي، أو عن طريق التقييم والمقارنة وما يعتقد الفرد من تقدم في تلك الأهداف، وهذا الاعتقاد في حد ذاته يعد تقدم نحو الهدف لما يتركه من حالة الرضا في مستوى تحقيق الهدف والتي تعمل على رفع مستوى الفاعلية الذاتية وزيادة مستوى الدافعية، كما أن التقدم الملموس والمادي في تحقيق الهدف يعمل على دفع الفرد للحصول على شيء مادي يريد أن يحصل عليه. وهذه العمليات الثلاث وفق نظرية المعرفة الاجتماعية تتفاعل مع بعضها وتدفع الفرد إيجابياً أو سلبياً نحو عمليات التعلم المنظم ذاتياً حسب نتيجتها وما يدركه الفرد عنها، كما أن هذه العمليات تتفاعل مع الجوانب البيئية المادية أو المعنوية كإجابة الطالب على أسئلة المعلم بالفصل، وتقييمات المعلم له وغيرها مما يكون سبباً في إعطاء المعلم لاستراتيجيات جديدة للتعلم تناسب مع الطالب.

كما أوضح إبراهيم (2007، 458-459) من النظريات المفسرة للتعلم المنظم ذاتياً ما يلي:

44. **النموذج الإداري:** ويرى أنصار هذه النظرية أن الاحتفاظ بالتركيز في مواجهة الصعوبات يعني الإدارة، ومن ثم فإن الجوانب الإدارية للتنظيم الذاتي هي تلك الميكانيزمات التي تقاوم من أجل ضبط التركيز والمساعدة على التقدم والنجاح، وذلك في مواجهة المعوقات الذاتية والبيئية في مواقف التعلم الأكاديمي، ويعتقد بذلك أن الإدارة شرط ضروري إلا أنه غير كاف لإحراز التنظيم الذاتي للتعلم، فالإدارة هي المفتاح أو الأساس لفاعلية التعلم.

45. **نظرية فيجوتسكي (Vygotsky) في التنظيم الذاتي:** تعد نظرية فيجوتسكي (Vygotsky) إحدى نظريات النمو المعرفي، لذا ركز في نظريته على تأثير البيئة الثقافية التي يحث فيها التعلم.

46. **النموذج الحلقي للتنظيم الذاتي:** لقد أسفرت سلسلة الدراسات التي قام بها زيمرمان وزملاؤه عن نتائج متعددة وثيرة، دفعته إلى بحث الدور الذي تلعبه فاعلية الذات بالنسبة للتنظيم الذاتي، وذلك من خلال استخدام تحليل المسار، حيث يرى زيمرمان في نموذجه أن التنظيم الذاتي حلقي، بمعنى أن الإتقان يتطلب بذل جهود متعددة ويقود كل جهد سابق إلى نمو لاحق.

ومن خلال ما سبق يتضح أن التعلم المنظم ذاتياً اعتمد في ظهوره على العديد من المفاهيم والآراء التي أكدت عليها نظريات التعلم المختلفة حيث وجهت هذه المفاهيم والآراء علماء النفس والتربويين إلى إمكانية اعتبار ضعف التحصيل الدراسي لا يرجع لضعف القدرة في كل الأحيان وإنما قد يرجع إلى ضعف مهارات تنظيم التعلم وأنه يمكن تحسين التحصيل الدراسي بالتدريب على هذه المهارات والاستفادة من العمليات التي أكدت عليها هذه النظريات، والتي فتحت المجال إلى تعدد نماذج التعلم المنظم ذاتياً، التي تفسر بنية التعلم المنظم ذاتياً؛ وذلك للاستفادة منها في العملية التعليمية.

نماذج التعلم المنظم ذاتياً:

بناءً على نظريات التعلم المختلفة والتي تفسر التعلم المنظم ذاتياً، فقد ظهرت عدد من النماذج التي تفسر بنية التعلم المنظم ذاتياً، ومن هذه النماذج ما يلي:

أولاً: النموذج الثلاثي للتعلم المنظم ذاتياً:

افترض هذا النموذج من قبل زميرمان (Zemmerman) وزملاؤه في (1986، 1988، 1989) وهو من أهم النماذج التي ظهرت لتفسير بنية التعلم المنظم ذاتياً، وتم بنائه في ضوء نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي ويعتمد هذا النموذج كما يشير شانك (Schunk, 2001) على نموذج الحتمية التبادلية الثلاثي ل باندورا (Bandora) والذي افترض ثلاثة محددات أساسية للنشاط الإنساني تتمثل في المحددات الذاتية والبيئية والسلوكية، وهذه المحددات تعمل منفصلة ولكنها معتمدة داخلياً عند تفاعل المتعلم مع المهام الأكاديمية، وأن السلوك يكون نتيجة لتأثير مصادر خارجية ومصادر ذاتية وأن التعلم ناتج للتفاعل بين هذه المتغيرات.

وأضاف كعكي (2016، 20) أنه تتضمن العوامل الذاتية معتقدات المتعلمين واتجاهاتهم المؤثرة في تعلمهم وسلوكهم بينما تتمثل المتغيرات البيئية في جودة التدريس والتغذية المرتدة والمعلومات المعروضة والعون من قبل الأقران والأسرة ومكونات بيئة التعلم المكانية أما العوامل السلوكية فتتضمن على سبيل المثال تأثير الأداء السابق.

وأضاف رشوان (2006، 16) وفي ضوء هذا النموذج يحدث التنظيم الذاتي بصفة عامة تبعاً لدرجة استخدام المتعلم للعمليات الذاتية في الضبط والتوجيه والتنظيم الاستراتيجي للسلوك والبيئة المحيطة وهذه المكونات الثلاثة للتعلم المنظم ذاتياً (العمليات الذاتية، السلوك، البيئة) تربطها علاقة تبادلية حيث يؤثر كلاً منها في الآخر، ولا تعني كلمة تبادلية التماثل والتناسق في قوة التأثير أو النمطية في التأثير المشترك المتزامن لكل مكونين في الآخر ولكن تعني علاقة تأثير وتأثر بين كل المكونات وتتوقف قوة التأثير لكل مكون على السياق الذي يتم فيه التعلم. فتبعاً لنظرية التعلم المعرفي الاجتماعي لا يتحدد التعلم المنظم ذاتياً تبعاً للعمليات الذاتية فقط وإنما أكثر من ذلك يتأثر بالمؤثرات البيئية المحيطة بالفرد، وكذلك بالمحددات السلوكية في علاقة تبادلية.

وأضاف كعكي (2016، 21) ويعبر باندورا (Bandora) عن العلاقة التبادلية الثلاثية بأن السلوك ناتج لكلاً من الأحداث الذاتية وتأثير المصادر الخارجية، ولذلك فهناك ثلاث استراتيجيات عامة لزيادة تأثير العمليات الشخصية (الذاتية) التنظيمية، وهي استراتيجيات ضبط السلوك، استراتيجيات الضبط البيئي، واستراتيجيات التنظيم الذاتي المستمر.

ثانياً: النموذج المعرفي الاجتماعي للأهداف والتنظيم الذاتي:

ذكر رشوان (2006، 20) افترض هذا النموذج من قبل بينترتش (Pintrich) في (1990، 1991، 1994)، في محاولة لتفسير عمليات التعلم المنظم ذاتياً بإحداث نوع من التكامل بين المكونات الدافعية والمعرفية ولذا ينقسم النموذج إلى بعدين أساسيين يختص أحدهما بالمكونات المعرفية والآخر بالمكونات الدافعية والتي من الممكن أن تؤثر أو تحدد عمليات التعلم المنظم ذاتياً.

وأضاف كعكي (2016، 22) والمكونات المعرفية تتضمن المعرفة وما وراء المعرفة وتنقسم المعرفة إلى مكونين عامين هما المعرفة الفعلية (المعرفة المستقرة في البنية المعرفية) والاستراتيجيات المعرفية الخاصة بالتعلم والتفكير.

وذكر الجراح (2011، 334) يفترض (Pintrich & Degroot, 1990) في هذا النموذج أن التعلم المنظم ذاتياً يتضمن ثلاث فئات مختلفة من الاستراتيجيات هي:

47. الاستراتيجيات المعرفية: التي يستخدمها الطلاب في التعلم والتذكر والفهم وتتمثل في (التسميع، التفصيل، التنظيم، التفكير الناقد).

48. استراتيجيات ما وراء المعرفة: وتتمثل في (التخطيط، المراقبة، التنظيم، والبحث الذاتية، والتقييم).

49. استراتيجيات إدارة المصادر: وتتضمن قدرة الطلاب على إدارة وضبط الجهد أثناء أداء المهام والقدرة على المثابرة في مواجهة المهام الصعبة ومواجهة ما يشنت الأداء كالضوضاء مثلاً وتتمثل تلك الاستراتيجيات في (إدارة وقت وبيئة البحث، تنظيم الجهد، تعلم الأقران، طلب العون الأكاديمي).

وأضاف البنا (2013، 126) تمثل الدافعية في هذا النموذج ثلاثة مكونات عامة يفترض أنها تؤدي دوراً هاماً في دافعية المتعلم هي: مكون القيمة ويتضمن الأهداف التوجه نحو هدف داخلي، والتوجه نحو هدف خارجي، وتقدير قيمة المهمة، ومكون التوقع ويتضمن التحكم في معتقدات التعلم، وفاعلية الذات للتعلم والأداء، والمكون الانفعالي ويشمل انفعالات الطلاب في حالة تفاعلهم مع المهام التعليمية، ويركز بصورة أساسية على قلق الاختبار لارتباطه بإدراك الكفاءة.

ثالثاً: النموذج الثلاثي الطبقات ل بوكارتس (Boekaerts):

يجيب هذا النموذج على السؤال الخاص بماهية الكفاءات التي يمتلكها المتعلمون وتمكنهم من تنظيم تعلمهم ذاتياً؟ وتبعاً لهذا النموذج كما أشارت البنا (2013، 123) هناك ثلاث كفاءات للتعلم المنظم ذاتياً تعمل في ثلاث مناطق مختلفة هي منطقة تنظيم ومعالجة المعلومات ومنطقة تنظيم عمليات التعلم ومنطقة تنظيم الذات ويمكن اعتبار أن تنظيم منظومة تجهيز ومعالجة المعلومات وتنظيم عمليات التعلم بمثابة الجانب المعرفي للتعلم المنظم ذاتياً بينما تنظيم الذات يمكن أن ينظر إليه على أنه الجانب الدافعي، ويفترض أن تنظيم الذات بمثابة البوتقة التي تحتوي أو تحيط بتنظيم عمليات التعلم وتنظيم منظومة تجهيز ومعالجة المعلومات ومعنى آخر تعد عمليات تنظيم الجانب الدافعي للتعلم بمثابة المحدد لفاعلية التنظيم الذاتي للجانب المعرفي.

رابعاً: نموذج وين (Winne) للتعلم المنظم ذاتياً:

ذكر رشوان (2006، 24) " افترض هذا النموذج من قبل " وين " في 1995-2002، ويرى فيه أن التعلم المنظم ذاتياً يتمثل في عبور الفجوة بين تحديد الأهداف الأكاديمية وتحقيق هذه الأهداف وذلك بالتأكيد على الدور التفاعلي بين العمليات المعرفية وما وراء المعرفة والدافعية وبصفة خاصة يركز هذا النموذج على دور المراقبة والتغذية المرتدة".

وأوضح أحمد (2007، 84) أن نموذج وين (Winne) للتعلم المنظم ذاتياً يشمل على نوعين للعمليات المعرفية هما:

50. عمليات الاكتساب: وتشمل الانتباه والتسميع، والمراقبة، والتخطيط الاستراتيجي.

51. عمليات النقل: وتشمل الاختيار، والتوصيل، والتخطيط التكتيكي.

وفترض هذا النموذج أن الفرق بين التعلم المنظم ذاتياً والأساليب العامة التي تستخدم في التعلم يتمثل في الاستخدام الغرضي للعمليات المعرفية في تحقيق الأهداف المخطط لها سابقاً.

خامساً: نموذج سكانك وإرتمر (Schunk&Ertmer, 1999) للتعلم المنظم ذاتياً:

ذكر أحمد (2007، 84) اقترح سكانك وإرتمر (Schunk&Ertmer, 1999) نموذجاً للتعلم المنظم ذاتياً يتمثل في الآتي:

52. "الدوافع: ويشمل الطرق التي يستخدمها الطالب في دفع نفسه لكي يكمل المهمة حتى لو لم يكن لديه ميل لهذه المهمة.

53. الطرق: ويشمل استخدام الطرق المناسبة لإكمال المهمة غير المألوفة.

54. نتائج الآراء: ويشمل وضع أهداف محددة للمقرر.

55. مصادر البيئة الاجتماعية: ويشمل تحديد الأقران الذين سوف يعطون تغذية راجعة فعالة لخطط الطالب".

سادساً: نموذج بينترش (Pintrich, 2000) لعمليات التعلم المنظم ذاتياً ومواقع التنظيم:

ذكر رشوان (2006، 27) بالرغم من بساطة المحددات أو السمات العامة للتعلم المنظم ذاتياً؛ إلا أنه يتضمن العديد من العمليات والمواقع التي يتم فيها التنظيم، ولقد قام بينترش (Pintrich) في عام (2000) بمراجعة النماذج والنتائج التي تم التوصل إليها من خلال البحوث والدراسات في مجال التعلم المنظم ذاتياً وقدم من خلال ذلك نموذج عام للتعلم المنظم ذاتياً هدف فيه إلى توضيح العمليات التنظيمية والمواقع التي تخضع للتنظيم والتي تناولتها معظم النماذج المقترضة للتعلم المنظم ذاتياً، في محاولة لإحداث نوع من ترتيب الأفكار في ضوء التفسيرات النظرية ونتائج الدراسات والبحوث السابقة حيث يفترض أن التعلم المنظم ذاتياً يتضمن أربعة أطوار أو مراحل عامة يطبقها المتعلم في تنظيم المعرفة والدافعية والسلوك والسياق المحيط هي:

56. **الطور الأول:** ويعرف بالطور الكشفي ويتضمن عمليات التخطيط ووضع الأهداف، وفهم وإدراك المهمة، والربط بين المهمة والمعرفة الذاتية.

57. **الطور الثاني:** ويعرف بطور الضبط أو التنفيذ ويتضمن جهد المتعلم لضبط وتنظيم المظاهر المختلفة للمعرفة والدافعية والسلوك والسياق.

58. **الطور الثالث:** ويعرف بطور المراقبة ويتضمن عمليات التوجيه والمراقبة المختلفة والتي تتمثل في وعي المتعلم بالمظاهر المختلفة للمعرفة والسلوك والدافعية والسياق.

59. **الطور الرابع:** ويتمثل في أنواع متعددة من التأملات وردود الأفعال الانفعالية في علاقة المتعلم ذاته بالمهمة والسياق معاً أو كلاً على حدة.

وأوضح أحمد (2010، 92) أن مكونات هذا النموذج تتمثل في الدافعية، واستراتيجيات التعلم، حيث يتكون مكون الدافعية الرئيس من ثلاث مكونات فرعية هي:

1- **مكون القيمة:** وتمثل أهداف الطلاب من أداء المهمة ومعتقداتهم حول أهميتها وفائدتها أي أنها تمثل دوافع انهماك الطلاب في المهمة ويشمل هذا المكون:

1. **التوجه نحو هدف داخلي:** ويشير إلى التحدي والتمكن.

2. **التوجه نحو هدف خارجي:** ويشير إلى الحصول على تقديرات دراسية أو مكافأة أو تقدير الآخرين.

2- **مكون التوقع:** ويشير إلى معتقدات المتعلم حول قدرته على أداء مهام التعلم، ويشمل هذا المكون ما يلي:

3. **التحكم في معتقدات التعلم:** ويشير إلى الجهود التي يبذلها المتعلم في التعلم والتي تؤدي إلى نتائج إيجابية.

4. **فعالية الذات للتعلم والأداء:** وتشير إلى معتقدات المتعلم بقدرته على التمكن من مهمة ما، مما يعكس ثقته في مهاراته على أداء المهمة.

1. **مكون الوجدان:** ويشمل قلق الاختبار.

سابعاً: نموذج بوردي (Purdie) :

ذكر الجراح (2010، 335) يقدم بوردي نموذجاً يتضمن مكونات للتعلم المنظم ذاتياً، هي:

2. **وضع الهدف والتخطيط:** ويتمثل بقدرة الطالب على وضع أهداف عامة، وأخرى خاصة، والتخطيط لها وفق جدول زمني محدد، والقيام بالأنشطة المرتبطة بتحقيق تلك الأهداف.

3. **الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة:** ويتمثل بقدرة الطالب على مراقبة النشاطات التي يقوم بها لتحقيق الأهداف وتسجيلها، وتسجيل النتائج التي يتوصل إليها.

وأضاف أحمد (2007، 82) من مكونات نموذج بوردي:

4. التسميع، والحفظ: ويتمثل بقدرة الطالب على حفظ المادة عن طريق تسميعها بصورة جهرية أو صامتة.
5. طلب المساعدة الاجتماعية: ويتمثل في لجوء الطالب إلى أحد أفراد الأسرة، أو المعلمين، أو الزملاء، للحصول على المساعدة في فهم المادة التعليمية، أو أداء الواجبات.

ومن خلال ما سبق يتضح أن هناك اتفاق بين جميع النماذج المفترضة للتعلم المنظم ذاتياً على أن التعلم يتأثر بثلاثة مكونات رئيسة تعد على قد كبير من الأهمية في تحديد إمكانية نجاح الفرد في التعلم، وهذه المكونات هي المعرفة وما وراء المعرفة والدافعية، كذلك يتبين أن التعلم المنظم ذاتياً يتضمن عدداً من الأطوار التي تربطها علاقات متبادلة وتتم فيها مجموعة من العمليات التنظيمية كالخطيطة، والتنظيم، والمراقبة، والتقويم وردود الفعل، ولا توجد أدلة على اتباع هذه الأطوار للترتيب بمعنى حدوث طور ما قبل الآخر، وإنما ينتقل الفرد بين هذه الأطوار بطريقة ديناميكية تمكنه من التحكم في العوامل المؤثرة في عملية التعلم وفي عملية تنظيمها، كذلك أكدت نماذج التعلم المنظم ذاتياً على أن التعلم المنظم ذاتياً لا يصنف الفرد على أنه إما منظم ذاتياً لتعلمه أو غير منظم ذاتياً لتعلمه، وإنما التباينات بين الأفراد في التعلم المنظم ذاتياً تختص بمستوى قدرة الفرد على تنظيم المظاهر المختلفة للتعلم.

استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً:

يمكن للمتعلم القدرة على مواصلة تعلمه مدى الحياة من خلال التدريب على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، حيث أن استخدام هذه الاستراتيجيات تخفف مشكلات التعلم وتحسن الأداء الأكاديمي وتنمي مهارات التفكير العليا (Downing&Warr,2000,311).

وإن استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وفعاليتها يرتبط بما توفره من دلالات للحكم على فاعليتها، فإذا تقدم تحصيل الطلاب باستخدامها فإن ذلك يعزز استخدامها وتطويرها، ويزيد من ثقة الطلاب فيها كأدوات ذهنية فاعلة لمعالجة الخبرات الدراسية.

مفهوم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً:

هناك العديد من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، التي يصعب حصرها، ولكن الباحث سيعتمد على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً التي وضعها بنتريش (Pintrich)، وتعرف هذه الاستراتيجيات كما ذكر اسماعيل (2012، 44) على أنها الإجراءات التي يتبعها المتعلم في تنظيم النواحي الدافعية والمعرفية وما وراء المعرفة والبيئية المتصلة بالتعلم؛ وذلك بغرض تحقيق الأهداف الأكاديمية.

وعرف البنا (2013، 128) استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بأنها الأفعال الموجهة لاكتساب المعلومات أو المهارات، وهذه الاستراتيجيات تمكن المتعلمين من تنظيم سلوكهم وبيئتهم ووظيفتهم الواضحة بطريقة ذاتية، وأن اختيار الطلاب للاستراتيجيات واستخدامهم لها يعتمد مباشرة على مدى إدراكهم لكفاءتهم الأكاديمية وعلى التغذية الراجعة.

في حين عرف الحارثي (2014، 11) استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بأنها العملية التي يقوم فيها الطلاب بتنشيط معارفهم وسلوكياتهم المرتبطة بمهارات الكتابة من خلال فحص بيئاتهم لاستخدام العديد من الاستراتيجيات التي تساهم في تنمية وعي الطلاب الذاتي بمعرفة وتعديل وتحسين أدائهم الكتابي والإبداعي.

أنواع استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً:

في ضوء نماذج التعلم المنظم ذاتياً والتي توضح العمليات والمكونات المتضمنة في التعلم المنظم ذاتياً، تم التوصل إلى عدد من استراتيجيات التعليم المنظم ذاتياً كما يشير زمرمان وزملاؤه في (1986، 1988، 1989) تتمثل في الآتي:

6. **التخطيط ووضع الأهداف:** وتشير إلى وضع وتحديد المتعلم لأهدافه من القيام بعمل ما، وكذلك عمل خطة لتحقيق هذه الأهداف.
 7. **التنظيم:** وتشير إلى محاولات الطالب الظاهرة والضمنية لإعادة تنظيم وترتيب المعلومات المقدمة لكي يسهل فهمها.
 8. **التسميع:** وتعني جهود المتعلم لتذكر المعلومات بتكرارها عدة مرات.
 9. **التقويم الذاتي:** وتعني جهود المتعلم إلى تقييم التقدم الحادث.
 10. **مكافأة الذات:** وتعني تحديد المتعلم أو تصوره لبعض المكافآت في حالة النجاح في أداء العمل أو العقاب في حالة الفشل.
 11. **الضبط البيئي:** تعني جهود المتعلم في البحث عن المعلومات في المصادر غير الاجتماعية، وكذلك بعيداً عن الكتاب المدرسي.
 12. **طلب العون:** وتعني طلب الفرد المساعدة من الآخرين من الأقران أو المعلمين، أو من أفراد الأسرة.
 13. **مراجعة السجلات:** وتعني جهود المتعلم لمراجعة الملاحظات، والاختبارات، والكتب المدرسية، وذلك بهدف الاستعداد والتجهيز لامتحانات أو المناقشات الصفية.
 14. **الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة:** وتعني جهود المتعلم في ملاحظة كل جوانب تعلمه، وبالتالي تحديد السلوكيات التنظيمية المطلوبة.
- وأضاف السواح (2007، 41) تتمثل استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في الآتي:
15. **التسميع:** وتتمثل في المراجعة، مثل قراءة موضوعات المقرر الدراسي مرتين، الأولى بالتفصيل، والثانية أكثر عمومية، والاطلاع على المذكرات ووضع خط تحت الأفكار الرئيسة، وصياغة ملاحظات، والتدرج من السهل إلى الصعب، وهذه الاستراتيجية تنشط المعلومات بذاكرة الطالب بواسطة قراءة ملاحظاته، وتلخيص الكلمات المفتاحية.
 16. **التفصيل:** وتتمثل في التلخيص وإعادة الصياغة وتعلم المعادلات (مثل: غالباً لا أنظر في التفاصيل ولكن أحوال تذكر مميزات الصيغ، وهذه الاستراتيجيات تساعد الطالب على أن يكاملوا المعلومات الجديدة ويدمجوها بالمعرفة السابقة، فتلخيص الطلاب للمادة العلمية وإعادة صياغتهم لها في صورة ملاحظات وإقامتهم المناظرات وتكوينهم للخرائط الذهنية تساعدهم على تخزين المعلومات بالذاكرة طويلة المدى، وذلك عن طريق بناء ارتباطات داخلية بين المفردات المتعلمة، كما أن هذه الاستراتيجيات التفصيلية تعتبر من استراتيجيات المعالجة العميقة.
 17. **التنظيم:** ويتمثل في تجميع المادة العلمية إلى فقرات وموضوعات ووحدات ليكون قادراً على متابعة تقدمه وتسهيل مهامه، فاستراتيجيات التنظيم تساعد الطالب على انتقاء المعلومات الملائمة، وبناء ارتباطات بين المعلومات ليتم تعلمها.
 18. **التفكير الناقد:** يشير التفكير الناقد إلى قدرة الطالب على تطبيق المعرفة السابقة في المواقف التعليمية الجديدة لكي يحل المشكلات أو للوصول إلى قرارات أو عمل تقويمات نقدية فيما يتعلق بمعايير الامتياز والتفوق، ويتمثل التفكير الناقد عندما يعرض المعلم تفسيراً أو استنتاجاً أو نظرية على الطالب في قاعة البحث أو من خلال قراءات الطالب نفسه، ويحاول أن يقرر ما إذا كان هناك دليل جيد يدعمها، كما يتمثل هذا التفكير في تعامل الطالب مع المقررات الدراسية كنقطة بداية يحاول من خلالها تنمية أفكاره حولها، وأن يكون دائم التساؤل لنفسه عما سمعه أو قراه من هذه المقررات ليقرر مدى تأكيدها لديه.
- ورأى رزق (2009، 16) أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً تتمثل في الآتي:
19. **التخطيط ووضع الأهداف:** وهي تشير إلى تحديد المتعلم لأهدافه وإعداده لخطة لتحقيق تلك الأهداف، ويتضمن ذلك التفكير فيما يحتاجه وتجهيزه قبل البدء في عملية الاستدكار ليساعده في عمليات الاستدكار.

20. **المراقبة الذاتية:** وتشير إلى مدى الاقتراب النسبي من الأهداف الموضوعة للأداء من خلال التغذية المرتدة التي ترشد وتساعد الفرد في تقييم تقدمه نحو الهدف.

21. **الضبط الدافعي:** وتسهم هذه الاستراتيجية في تنظيم كل ما يسهم في التنظيم الدافعي للتعلم بما يتضمنه من دفع مشاعر الملل والتشتت والتغلب عليها، ويزيد من احتمالية إكمال الاستذكار وأداء المهمة بدرجة عالية من النجاح.

22. **مكافأة الذات:** وتشير إلى ما يعد المتعلم به نفسه في حالة النجاح في أداء المهمة أو معاقبتها في حالة الفشل، كأن يحدد لنفسه عمل بعض الأشياء التي يرغبها أو يفضلها كنتيجة لالتهاء من المهمة بنجاح.

23. **تنشيط الاهتمام:** إذا ما شعر المتعلم بالملل من أداء المهمة يحاول إيجاد بعض الأسباب التي تزيد من الأهمية النسبية للمهمة، وتزيد من اندماجه في أداؤها.

24. **حوار الذات عن الإتقان:** وفيها يحاور المتعلم نفسه عن أسباب إتقان المهمة مما يزيد دافعيته لتحقيق الهدف واكتساب المعلومات الجديدة التي تساعد في ذلك.

25. **حوار الذات عن الأداء:** وفيها يحاور المتعلم نفسه عن نتيجة الأداء أكثر من أهمية التعلم نفسه.

26. **البحث عن المساندة والعون:** وتعني سعي المتعلم في الحصول على المساعدة من الآخرين كالمعلمين أو الأقران، وهي استراتيجية تتحسن مع مرور الزمن بما تتضمنه من القدرة على تحديد من يطلب منه العون، ومتى يتخذ القرار بطلب العون من الآخرين.

27. **تعلم الأقران:** ويقصد بها مشاركة المتعلم للأقران في الأنشطة والمناقشات الجماعية وحل المشكلات الأكاديمية وغير الأكاديمية بغرض تحقيق أفضل مستوى من التعلم.

28. **البحث عن المعلومات:** وتشير إلى محاولات المتعلم للوصول إلى المعلومات التي تحقق مزيداً من الفهم للمهمة الأكاديمية المكلف بها وذلك من مختلف المصادر كالمكتبة أو شبكة المعلومات أو غيرها من المصادر.

29. **إدارة الوقت:** وهي استراتيجية تهدف إلى الاستغلال الأمثل للوقت اليومي من خلال جداول تنظيم الوقت، وجداول تحديد الأهمية النسبية لكل مهمة من المهام.

30. **الاحتفاظ بالسجلات:** وهي محاولات من المتعلم للاحتفاظ بسجلات عن تقارير نتائج أعماله أو أحداث معينة داخل المحاضرات، أو نتيجة استخدامه لاستراتيجية معينة في حل مشكلة ما، بغرض الاستفادة بتلك السجلات في المواقف المستقبلية.

31. **التقويم الذاتي:** وتشير إلى مقارنة النواتج والمخرجات بالمعايير والأهداف التي حددها المتعلم للأداء، ومن خلالها يتم الحكم على مدى التقدم وحسن الأداء والاستراتيجيات المستخدمة فيه، كما أنها تسهم في توجيه الانتباه لنقاط القوة والضعف في الأداء.

32. **الضبط البيئي:** وتشير إلى ضبط بيئة التعلم المكانية والتي تساعد في التغلب على كل ما يشتت جهوده وتركيزه مما يزيد من إكمال المهمة أو العمل.

وأشار إسماعيل (2012، 44) إلى أنه من خلال مراجعة أدبيات البحث والنماذج المفسرة للتعلم المنظم ذاتياً، تم استخلاص عدد من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وهي كالتالي:

33. **التوجه نحو هدف داخلي:** ويشير إلى إدراك المتعلم للأسباب التي تجعله يشارك أو يندمج في مهمة ما، حيث يحدد لنفسه هدفاً داخلياً يعينه على البدء في المهام الدراسية وإكمالها، ومن هذه الأسباب: التحدي، وحب الاستطلاع، وتحقيق مستويات عالية من الإتقان والمهارة، واكتساب معلومات جديدة.

34. **التوجه نحو هدف خارجي:** ويشير إلى إدراك المتعلم للأسباب التي تجعله يشارك أو يندمج في مهمة ما، حيث يحدد لنفسه هدفاً خارجياً يعينه على البدء في المهام الدراسية وإكمالها، ومن هذه الأسباب: الحصول على درجات مرتفعة، والمكافآت، والتفوق على الأقران، وإظهار القدرات أمام الآخرين.
35. **ضبط معتقدات التعلم:** ويشير إلى اعتقاد المتعلم أن بذل الجهد في التعلم سوف يؤدي إلى نتائج إيجابية، وأن السبب الرئيسي للباين في نتائج التعلم هو الجهد الذي يبذله المتعلم.
36. **فاعلية الذات في التعلم:** وتشير إلى ثقة المتعلم في قدرته على فهم المقررات الدراسية وتعلمها بكفاءة، وتوقع أداء الأعمال الأكاديمية بصورة جيدة، ففاعلية الذات تتضمن أحكاماً ذاتية عن قدرة المتعلم على إنجاز المهام الدراسية بالإضافة إلى ثقته في مهاراته وقدراته على أداء تلك المهام.
37. **الضبط الانفعالي:** ويشير إلى محاولات وقف القلق أو التخفيف منه ومنع التفكير في أسباب الفشل، وخاصة ضبط ردود الأفعال السالبة عند مواجهة المواقف الاختبارية، مثل: التحكم في الشعور بالتوتر والإحساس بالعصبية الشديدة التي تجعل المتعلم ينسي ما تعلمه، ووقف التفكير فيما يترتب عن فشله في الامتحانات.
- وأضاف العاجز وعساف (2017، 132) عدداً من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً منها:
38. **التسميع:** وهي العملية التي يتبعها المتعلم بغرض تخزين المعلومات في الذاكرة إما بتكرارها بصوت مرتفع أو منخفض في حالة المعلومات البسيطة أو القوانين الرياضية.
39. **التنظيم:** وهي الطريقة التي يرتب المتعلم فيها معلوماته حتى يتمكن من فهمها أو تقديمها بشكل أكثر فاعلية.
40. **التوسيع أو الإتقان:** وهي تعني توسيع الإجراءات التي يستخدمها المتعلم في بناء إطار لإضافة معنى أو توضيح معلومات جديدة ودمجها مع معرفة سابقة، لتخزين المعلومات في الذاكرة طويلة المدى.
41. **إدارة الوقت:** ويتمثل في قيام المتعلم بجدولة الوقت وتقسيمه في صورة تتيح الاستخدام الأمثل له، حتى لا يشعر الفرد بأن الوقت متاح له لا يكفي لكل الأعمال المطلوبة.
42. **إدارة الجهد:** ويتمثل في ضبط المتعلم للجهد الذي يبذله أثناء التعلم، وبصفة خاصة في حالة وجود مشتتات ومهام غير ممتعة.
- وأوضح كعكي (2016، 32) أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً تتمثل في الآتي:
43. **التكرار:** ويتمثل في ترديد المتعلم للمعلومات الجديدة حتى يتم حفظها.
44. **التنظيم المعرفي:** ويتمثل في إعادة ترتيب المعلومات المقدمة وبناء ارتباطات بينها حتى يسهل فهمها، وذلك عن طريق مثلاً: عمل بعض الجداول التي تسهل تنظيم المادة الدراسية، أو تكوين أفكار مختصرة، أو وضع خطوط تحت النقاط المهمة، أو كتابة الملاحظات، أو تنظيم الأفكار الواردة في الموضوع في صورة رسوم توضيحية.
45. **الإسهاب:** ويتمثل في إضافة المتعلم بعض التفاصيل للمعلومات المعروضة حتى تصبح ذات معنى أو تصبح مفهومة بالنسبة له، وقد يتطلب ذلك البحث الذاتي عن المعلومات التي تيسر فهم المعلومات المعروضة.
46. **التنظيم ما وراء المعرفي:** ويتمثل فيما يقوم به المتعلم من أفعال أثناء التعلم، وقدرته على التحكم في تقدمه وتعديل هذا التقدم من خلال مراقبته وتقييمه للأنشطة التي يقوم بها.
47. **إدارة بيئة التعلم:** ويتمثل في قيام المتعلم بترتيب بيئة التعلم المكانية وإبعاد كل ما يشتت تركيزه أثناء الاستذكار.
48. **طلب المساعدة:** ويتمثل في طلب المتعلم من الزملاء أو المعلمين توضيح بعض محتويات المقرر الدراسي والوصول إلى استبصارات لا يستطيع الوصول إليها بمفرده.

ويمكن تصنيف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً كما أوضح علي (2012، 159-160) فيما يلي:

أولاً: الاستراتيجيات المعرفية:

وهي التي تشير إلى السلوكيات التي يستخدمها المتعلمون أثناء العملية التعليمية وهي ثلاث استراتيجيات على النحو التالي:

49. استراتيجية التسميع.

50. استراتيجية التنظيم.

51. استراتيجية الإتقان.

ثانياً: استراتيجيات ما وراء المعرفة:

تعرف ما وراء المعرفة بأنها (الوعي، المعرفة، ضبط المعرفة) وتشمل ثلاث استراتيجيات هي:

52. استراتيجية التخطيط.

53. استراتيجية المراقبة الذاتية.

54. استراتيجية التعديل الذاتي.

ثالثاً: استراتيجية إدارة المصادر:

تشمل الاستراتيجيات التي يستخدمها الطالب في إدارة بيئتهم التعليمية وهي:

55. استراتيجية إدارة الوقت.

56. استراتيجية إدارة الجهد.

57. استراتيجية إدارة بيئة البحث.

58. استراتيجية طلب العون الأكاديمي.

ويتضح مما سبق أنه على الرغم من تعدد استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وتنوعها إلا أن هناك مجموعة من الخصائص المشتركة بينها تتمثل في أن الاستراتيجيات عبارة عن أفعال عمدية تحدث من أجل تحقيق أهداف معينة يسعى إليها المتعلم، وأن هذه الاستراتيجيات تتولد بواسطة الشخص ذاته، وتطبق اختيارياً وتتصف بالمرونة في التطبيق، وأنها تعتمد جميعها على المتعلم، وتجعله مسؤولاً عن عملية تعلمه، وتجعل دور المعلم مرشداً وميسراً وموجهاً للعملية التعليمية.

كذلك يتضح أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ذات أهمية كبيرة عند تدريب المعلمين عليها خاصة في المرحلة الثانوية لما لها من نتائج وفاعلية هامة للمتعلمين، وتلك الاستراتيجيات متفاعلة مع بعضها البعض تساهم في تحقيق الأهداف المراد تحقيقها والتي يحددها المتعلم نفسه سابقاً، وتتكامل مع بعض لدى التعلم المنظم ذاتياً، وامتلاك المتعلمين لهذه الاستراتيجيات فإنها تساعدهم على أن يصبحوا أكثر نشاطاً وإدراكاً، وتمكنهم من استعمال مصادريهم المعرفية المحدودة بشكل أكثر كفاءة وتجعلهم يقتربون من المشكلات بشكل منتظم، وتمكنهم من معالجة المعلومات بشكل نشط، وتقدمهم بمعلومات مهمة عن فاعليتهم الذاتية.

دور معلم التربية الإسلامية في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلاب:

يظل المعلم من أهم المثيرات التي تعمل على تهيئة بيئة صفية فعالة تدفع المتعلمين إلى التفكير المتميز والبحث عن المعلومات، حيث أن كل ما يقوله المعلم ويفعله في الصف الدراسي يؤثر على تعلم المتعلمين، لذا يعد الاهتمام بالمعلم أحد المداخل الهامة في تحسين نوعية التعلم والارتقاء بمستوى التعلم المأمول، حيث يمتلك القدرة على رفع مستوى الطلاب العلمي والأخلاقي.

يوجد العديد من الأسس التي تساعد المعلم على تنمية التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلاب منها ما أشار إليه البنا (2013، 132) في الآتي:

أولاً: تقييم الذات: حيث يمكن أن يؤدي إلى فهم أعمق للتعليم ويتم ذلك من خلال الآتي:

59. تحليل الأساليب الشخصية واستراتيجيات التعلم ومقارنتها مع استراتيجيات الآخرين التي تزيد من وعي الشخص بالطرق المختلفة للتعلم.

60. تقويم ما تعرف وما لا تعرف، وهذا يفتن من خلاله الفرد إلى مدى عمق الفهم ويدرك مفاتيح التشجيع وتوزيع الجهد المطلوب للتعلم.

61. ضرورة تقييم الذات في عمليات وناتج التعلم حتى تصبح عادة ضرورية للنمو والتطور حيث أنها تشجع مراقبة الذات وتطورها. ثانياً: الإدارة الذاتية: والذي يمكن تعليمه من خلال عدة طرق منها:

62. بطريقة مباشرة من خلال تعليمات واضحة توجه التفكير إلى ما وراء المعرفة والمشاركة في الممارسات من خلال الخبرات السابقة.

63. بطريقة غير مباشرة من خلال النمذجة والأنشطة التي تنطوي على تحليل عمليات التعلم من خلال التقييم للتخطيط ومناقشة الأدلة للنمو الشخصي.

حدد مفودودو (Mvududu,2005,52) أدوار المعلم في إكساب الطلاب مهارات التعلم المنظم ذاتياً في الآتي:

64. يقدم للطلاب مشاكل حقيقية وواقعية يثير انتباههم.

65. ييسر للطلاب مواقف التعلم ويتيح لهم فرص الاكتشاف والإبداع وحل المشكلة.

66. يشارك الطلاب في تبني المسؤولية عن تعلمهم.

67. يربط المادة التعليمية بالبيئة المحيطة بالطلاب.

68. يساعد الطلبة في ابتكار أنشطة وتوظيف المصادر في ربط المعرفة الجديدة بما لديهم من مخزون معرفي.

69. يبتكر طرقاً تعمل على جعل الطلاب واعين وقادرين على تحديد الصواب من الخطأ.

70. يساعد الطلاب على التعاون وتقبل الآخرين.

71. ميسر للتعلم ومدرّب يقدم بدائل متعددة.

كما يتمثل دور معلم التربية الإسلامية في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى المتعلمين من خلال التمهيد للدرس بالأسئلة العقلية المنشئة للذهن والمثيرة للتفكير، وأن يحترم خيالات الطلاب، وأن يوفر مناخ تعليمي يشجع على إثارة القدرة الابتكارية، وأن يقدم للدرس من خلال مشكلات حقيقية مثيرة لاهتمام المتعلمين، ويوفر الفرص الكافية لربط التعلم بالحياة، ويشجع المتعلمين على تقديم حلول وبدائل مختلفة لحل مشكلات حياتية، ويمنح المتعلمين فرصاً للعمل في مجموعات صغيرة يتعاون أعضاؤها في الحل بأنفسهم، وعدم تقديم حلول نهائية على السبورة لينقلها الطلاب، ويعطي المتعلمين الوقت الكافي للتحدث والتحاور في عملية التعلم، ويسهم في إقامة علاقات اجتماعية ودية بين أطراف عملية التعلم، ويوجه المتعلمين إلى المشاركة في الأنشطة الصفية المختلفة، ويشجع الطلاب على الثقة بأنفسهم وأنهم يمكنهم النجاح بالاعتماد على أنفسهم (الغامدي، 2009، 344).

وأضاف برنار بول (Bernard bull,2013) بإمكانية أن يتخذ المعلم عدداً من الخطوات لتنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً منها:

72. يساعد المتعلم على كيفية الوصول إلى المعلومات والبيانات التي تتعلق بمحتوى المادة الدراسية، وأن يترجم ما في المحتوى إلى

أنشطة مثل الزيارات والمقابلات، وإجراء الحوار والنقاش مع الطلاب حول الموضوعات والمشكلات التي تعوق تقدمهم.

73. أن يحرص على تنمية قدرتهم في البحث عن الموضوعات من خلال المواقع الإلكترونية باستخدام التوجيه والإرشاد.

74. أن يوفر لهم أنشطة وبرامج تساعد على التفكير النقدي، والعصف الذهني، والتفكير الإبداعي، وأنواع التفكير المتعددة.

75. أن يقدم للطلاب طرقاً تساعد في تقييم أنفسهم.

76. تقديم المساعدة في إيجاد الحلول الإبداعية للمشكلات الاجتماعية والتعليمية والنفسية، التي تؤثر على حياتهم وعلى مسيرتهم التعليمية.

وأن يحفز المعلم المتعلمين على تقديم ملاحظات وتنبؤات بطرق مختلفة، ويكثر من النشاطات والفعاليات الدافعة إلى الاستقصاء والاستكشاف، ويمنح المتعلمين الحرية في عرض استفساراتهم وأسئلتهم وأفكارهم، ويسمح بتعدد وجهات النظر، ويسمح للمتعلمين بتقديم النقد للأفكار والتصورات المطروحة، ويطرح على المتعلمين أسئلة مفتوحة النهاية، ويحفز لدى المتعلمين مهارات التفكير المختلفة، ويراعي تنوع الخبرات بحسب حاجات المتعلمين وقدراتهم وميولهم، ويتقبل أخطاء المتعلمين ويعدها مصدراً لتحسين تعلمهم، ويمنح المتعلمين الوقت الكافي للتفكير في الأسئلة التي يطرحها عليهم، ويوظف أفكار المتعلمين وخبراتهم واهتماماتهم في تحسين عملية تعلمهم، ويوظف نتائج تقييم المتعلمين في تحسين عملية التعلم، ويقوم أداء المتعلمين من خلال مواقف حقيقية، ويوجه المتعلمين إلى مصادر تعليمية متعددة وتكنولوجية حديثة، ويشجع المتعلمين على تقييم ذاتهم (الخالدي، 2013، 298).

كذلك يمكن أن يقوم المعلم بإجراء مناقشات بينه وبين الطلاب وبين الطلاب بعضهم البعض، وتشجيعهم على تبادل أمثلة الأساليب الناجحة للتعلم الذاتي، كما تساعد المناقشات على تفتيح أفكارهم وأساليب الحصول على المعلومات والمفاهيم، كما تساعد على إدراك الطلاب لأهمية العمل بشكل ممنهج للوصول إلى أهدافهم (نور الدين، 2016، 292).

وفيما يتعلق بمعلم التربية الإسلامية فقد أضاف معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي (2011، 435) عدداً من أدوار معلم التربية الإسلامية في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً منها:

77. إتاحة الفرصة للطلاب حتى يُعبّروا عن آرائهم وأفكارهم.
78. احترام أسئلة وأفكار الطلاب، وتشجيعهم على طرح الأسئلة، وإشعارهم بأن أفكارهم ذات قيمة.
79. تهيئة البيئة الصفية وتوفير الاحترام المتبادل داخل الصف.
80. إتاحة فرص المشاركة الفاعلة للطلاب ليتعلموا من بعضهم.
81. توفير جو علمي داخل الفصل الدراسي لمساعدة الطلاب على التخلص من معوقات التفكير، وتنمية مهاراتهم وقدراتهم من خلال المشاركة في الأنشطة التي تتطلب التخطيط والتحليل والتأمل.
82. استخدام طرائق تدريس متطورة تُنمي مهارات التعلم المنظم ذاتياً.
83. العناية بإكساب الطلاب مهارات البحث العلمي عن المعلومات، وكيفية توظيفها.
84. استخدام وسائل بديلة للتقويم تتطلب استخدام العمليات العقلية العليا، وتتيح فرصاً كافية لتعبير الطلاب عن آرائهم وأفكارهم ووجهات نظرهم.

وحدد الحجايا (2013، 1885) عدداً من أدوار معلم التربية الإسلامية في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطلاب منها:

85. يوجه أسئلة وتساؤلات تتطلب من الطلاب البحث عن المعرفة.
86. يكلف الطلاب بالقراءة الصامتة والجماعية من الكتاب المدرسي.
87. يعطي الطلاب فرص زمنية كافية لتصحيح الخطأ بأنفسهم.
88. يثير انتباه الطلاب ودافعيتهم نحو عملية التعلم.
89. يطلب من الطلاب تلخيص الدرس بلغتهم الخاصة.
90. يطلب من الطلاب تقديم أمثلة إضافية غير واردة في المحتوى.
91. يطلب من الطلاب المقارنة والتمييز بين الأشياء المختلفة.

92. يوجه الطلاب إلى قراءات خارجية.

93. يطرح مهام تعليمية تتحدى القدرة العقلية للطلاب.

وأضاف مصطفى (2016، 132) عدداً من الأساليب التي يجب على معلم التربية الإسلامية إتباعها لتنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلاب منها:

94. تجنب الممارسات التي تعيق عملية التفكير وذلك من خلال الأسئلة واستخدامها، وأساليب التفاعل والمناخ الصفّي.

95. أن يدرّب الطلاب على مهارات التفكير المختلفة، وذلك من خلال الدروس المقررة للتربية الإسلامية.

96. أن ينوع المعلم استخدام الأنشطة البنائية والختامية بأن تكون من النوع الذي يحتاج إلى استثارة العقل والتفكير.

97. أن يستخدم استراتيجيات التدريس التي تنمي مهارات التعلم المنظم ذاتياً، وتستثير قدرات الطلاب العقلية.

98. أن يستخدم الأسئلة الصفية والتقويمية المرتبطة بالمهارة العقلية بحيث تتناول جميع المستويات المعرفية من خلال أسئلة الفهم والاستيعاب والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم.

كذلك من أدوار معلم التربية الإسلامية في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى المتعلمين الإعداد والمشاركة في إعداد المواد التعليمية، والإشراف على تعليم المتعلمين ودراساتهم الذاتية، وتوفير المواد التعليمية اللازمة، وتقديم العون اللازمة للمتعلمين عند الحاجة، وتشجيع المتعلمين على التعلم الذاتي، وتنمية ثقة المتعلم في نفسه وفي قدراته على تحمل المسؤولية، ومعرفة اتجاهات المتعلمين من خلال الملاحظة والاختبارات، وتدريب المتعلمين على استخدام التقنية والمهارات اللازمة للتعلم الذاتي، وتوجيه المتعلمين في اختيار التعلم الذي يناسب قدراتهم وإمكانياتهم، ومراعاة الظروف الفردية للمتعلمين (المالكي، 2016، 322).

وأوضح مصطفى (2016، 341) أن دور معلم التربية الإسلامية في التعلم المنظم ذاتياً يتمثل في الآتي:

99. يستثير دافعية المتعلمين.

100. يكشف عن خبرات التعلم السابقة لدى المتعلمين.

101. يزود المتعلمين بتغذية راجعة منتظمة.

102. يربط المعرفة السابقة بالمعرفة اللاحقة.

103. يتجنب إصدار أحكام مسبقة على أداء المتعلمين.

104. يطرح مهمات فردية أثناء سير الحصة ويشجع العمل الفردي.

105. يوضح أهداف المهمة المطلوبة ويتأكد من فهم المتعلمين لها.

106. يتيح فرصاً تعليمية تسمح للمتعلمين التفاعل مع بعضهم البعض.

107. يحرص على ربط ما تعلمه المتعلم في موضوعات التربية الإسلامية بالموضوعات الدراسية الأخرى.

108. يعرض عدداً كافياً من الأمثلة التوضيحية.

109. يجيب على أسئلة المتعلمين بأسئلة أخرى.

110. يهيئ البيئة الصفية المناسبة لاكتساب المعرفة.

111. يشجع المتعلمين على اقتراح الأفكار المتنوعة.

وما سبق يتضح أهمية دور معلم التربية الإسلامية في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً وما يتوجب عليه من ممارسة هذا النوع من التعلم انطلاقاً من قناعته بأهميته في مواجهة هذا الكم الهائل من المعرفة والمعلومات المتجددة، مما يولد تحديات أمام تعلم الطلاب، حيث يتمثل دوره في العمل على توفير بيئة صفية مناسبة يسودها الاحترام والتقدير لممارسة التعلم المنظم ذاتياً، والتنوع في طرح المشكلات التدريسية لموضوعات

المادة الدراسية والتي تتطلب معلومات أكثر من المعلومات المتاحة، وأن يحرص على تنوع الأنشطة المدرسية الخاصة بالمادة، مع تهيئة بيئة صفية تساعد المتعلمين على الانتباه أثناء التدريس، وأن يسمح للطلاب بتوضيح إجاباتهم وقناعاتهم بها، ويُعطيهام فرصاً زمنية كافية لتصحيح أخطائهم بأنفسهم، ويُعطي كل طالب مهام تعليمية تناسب قدراتهم وإمكاناتهم، ويضعهم أمامهم مشكلات تنمي تفكيرهم وخيالهم، وأن يحرص على ربط ما تعلمه الطلاب في موضوعات التربية الإسلامية بالموضوعات الدراسية الأخرى، ويتيح فرصاً تعليمية تسمح للطلاب بالتفاعل مع بعضهم البعض، يجيب عن أسئلة الطلاب بأسئلة أخرى، وينوع في استراتيجيات التدريس التي تسهم في تعلم المفاهيم لدى الطلاب، والتي تركز على المتعلم.

المحور الثاني: خصائص طلاب المرحلة الثانوية:

يعد نظام التعليم في المملكة العربية السعودية منظومة متكاملة، تبدأ من المرحلة الابتدائية ثم المرحلة المتوسطة، ثم المرحلة الثانوية، وصولاً للمرحلة الجامعية، ولا ينتهي التعليم عند هذه المرحلة بل يستمر إلى مرحلة الدراسات العليا، لنيل المتعلم للأجازات التي تؤهله للحصول على مؤهل الماجستير والدكتوراه، فالتعليم مستمر استمرارية تطوير المعارف والعلوم، وتدعم المملكة العربية السعودية هذه الاستمرارية لقناعتها بأهمية التعليم في ارتقاء المملكة العربية السعودية لمكانة مرموقة بين دول العالم المتقدم، ولحث القرآن الكريم على أهمية التعليم فقال تعالى: اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (1) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (2) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (3) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (4) عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (5) (سورة العلق، الآية 1-5)، واتخاذ المملكة العربية السعودية الشريعة الإسلامية دستوراً لها.

وإذا كانت مهارات التعلم المنظم ذاتياً مهمة في جميع مراحل التعليم العام، فإنها تزداد أهميتها في المرحلة الثانوية، لما لهذه المرحلة من خصائص، وسمات، تختلف عن المراحل السابقة، فهي آخر المراحل الدراسية في سلم التعليم العام، وتحظى بمنزلة كبيرة في نفوس أولياء الأمور والطلاب، ومحطة انطلاق لمجالات الحياة المختلفة.

مفهوم المرحلة الثانوية:

للمرحلة الثانوية طبيعتها الخاصة من حيث الطلاب وخصائص نموهم فيها، وهي تستدعي ألواناً من التوجيه والإعداد، وتقيم فروعاً مختلفة يلتحق بها حاملو الشهادات المتوسطة وفق الأنظمة التي تضعها الجهات المسؤولة والمختصة (الحقيل، 2005، 288)، فتشمل: الثانوية العامة، وثانوية المعاهد العلمية، ودار التوحيد، والجامعة الإسلامية، ومعهد إعداد المعلمين والمعلمات والمعاهد المهنية بأنواعها المختلفة والمعاهد الفنية والرياضية، وما يستحدث في هذا المستوى، ومدة البحث في المرحلة الثانوية ثلاث سنوات وتنتهي بنيل الشهادة الثانوية بأنواعها المختلفة، والدراسة فيها متنوعة وهي متاحة ما أمكن لحاملي الشهادة المتوسطة، وتضع الجهات المختصة شروط القبول في كل نوع من أنواع التعليم الثانوي، ضماناً لسد مختلف الحاجات وتوجيه كل طالب لما يناسبه (الرفاعي، 2001، 17-18).

وتحدد هيئة اليونسكو التعليم الثانوي بأنه: المرحلة الوسطى من سلم التعليم، بحيث يسبقه التعليم الابتدائي، ويتلوه التعليم الجامعي، ويشغل فترة زمنية تمتد من الثانية عشرة حتى الثامنة عشرة من العمر، وبذلك يتضمن التعليم الثانوي المرحلتين: المتوسطة والثانوية (السنبلي وآخرون، 2008، 206).

كما عُرف التعليم الثانوي بأنه: ذلك التعليم الذي يتوسط النظام التعليمي الرسمي ويقابل مرحلة المراهقة وينتهي بالإعداد للدراسة الجامعية (الحامد وآخرون، 2009، 102).

كذلك عُرفت المرحلة الثانوية بأنها: المرحلة الأخيرة من سلم التعليم العام، ويشغل فترة زمنية تمتد من الخامسة عشر حتى الثامنة عشر بحيث يسبقها المرحلة المتوسطة ويتلوها التعليم العالي (السلي، 2009، 16).

أهمية المرحلة الثانوية:

تعاود المرحلة الثانوية مرحلة المراهقة بما يصاحبها من تغيرات جسمية وعقلية ونفسية واجتماعية، وما يتبعها من متطلبات أساسية لكل ناحية من النواحي التي تكون شخصية المراهق، وتحدد سلوكه وعلاقاته، وتعتبر المراهقة من أهم مراحل النمو في حياة الفرد إن لم تكن أهمها على الإطلاق، حتى إن بعض علماء النفس يعتبرونها ميلاداً جديداً للفرد (السلمي، 2009، 17).

ويجب على المدرسة أن تسخر كل طاقاتها وإمكاناتها للمحافظة على ثروة أبنائها المتعلمين من الشباب التي أعلى ما تفخر به المجتمعات والأمم، وهذه الثورة هم الناشئة التي ترى كل أمة أن الرقي والعز والتقدم والتمكين لها معقود في مدى فاعلية هذه الثروة وقدرتها على العمل والإنتاج (قشلان، 2010، 74).

وأشار السنبل (2008، 83) إلى أن أهمية التعليم الثانوي تتمثل فيما يلي:

1. ارتباط هذه المرحلة بمشكلات المجتمع، فكثيراً ما تكون مشكلات الفرد المراهق امتداداً لمشكلات البيئة التي تحيط به، وانعكاساً للأحداث والأفكار والأزمات التي تحدث في المجتمع.
 2. تعتبر مرحلة عبورية، إذ هي مرحلة متصلة بما يسبقها وما بعدها، وبالتالي فهي مرحلة تتطلب دقة وعناية في التخطيط.
 3. تعد مرحلة هامة من مراحل التعليم لأنها تعد للعمل والإنتاج.
 4. تغطي مرحلة مهمة من العمر وهي مرحلة المراهقة، لما يصاحبها من تغيرات جسمية وعقلية ونفسية واجتماعية، وما يتبعها من متطلبات أساسية لكل ناحية من هذه النواحي التي تكون شخصية المراهق وتحدد سلوكه وعلاقاته.
 5. تُعدُّ القوى البشرية اللازمة لتنفيذ خطط التحول الاجتماعي، والاقتصادي، والوفاء بمتطلبات التنمية.
 6. تؤثر في جوانب الحياة المختلفة، وتتأثر بما يجري في المجتمع من أحداث، وأفكار، وعوامل.
 7. إعداد الطالب للوعي الكامل بالمشكلات التي تعترض مجتمعاتهم وتزرع فيهم القدرة على حلها.
- كما يسهم التعليم الثانوي في إعداد طلابه للمواطنة الكاملة، ليكونوا مواطنين واعين ومشكلات وطنهم، قادرين على تحمل أعباء دورهم الإنتاجي في المجتمع المعاصر (السلمي، 2009، 17).

ومن خلال ما سبق يتضح أن التعليم الثانوي وثيق الصلة بما سبقه من مراحل التعليم الأخرى، مما يتطلب لتخطيط مناهجه أن تتلائم مع أهداف تلك المراحل التعليمية السابقة، وأن تكون ملائمة لحاجات الطلاب، وخصائصهم.

أهداف المرحلة الثانوية:

أولت المملكة العربية السعودية ممثلة بوزارة التعليم الطلاب كل رعاية واهتمام، فهي التي تتولى مسؤولية التعليم، ومنها المرحلة الثانوية؛ وانطلاقاً من سياسة الدولة العليا القائمة على الشريعة الإسلامية، فقد رسمت اللجنة العليا لسياسة التعليم ووزارة التعليم أهداف التعليم بجميع مراحله، وجاءت منها أهداف التعليم في المرحلة الثانوية كما ذكر الحقييل (2005، 288)، العقيل (2005، 59-60)، والحامد وآخرون (2009، 104) في الآتي:

ولقد نصت وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، على أهداف المرحلة الثانوية في الآتي:

1. متابعة تحقيق الولاء لله وحده، وجعل الأعمال خالصة لوجهه، ومستقيمة - في كافة جوانبها - على شرعه.
2. دعم العقيدة الإسلامية التي تستقيم بها نظرة الطالب إلى الكون والإنسان والحياة في الدنيا والآخرة، وتزويده بالمفاهيم الأساسية والثقافية الإسلامية التي تجعله معتزاً بالإسلام، قادراً على الدعوة إليه والدفاع عنه.
3. تمكين الانتماء الحي لأمة الإسلام الحاملة لراية التوحيد.
4. تحقيق الوفاء للوطن الإسلامي العام، وللوطن الخاص (المملكة العربية السعودية) بما يوافق هذا السن، من تسامٍ في الأفق، وتطلع إلى العلياء، وقوة في الجسم.

5. توجه قدرات الطالب, واستعداداته المختلفة التي تظهر في هذه الفترة, وفق ما يناسبها وما يحقق أهداف التربية الإسلامية في مفهومها العام.
6. تنمية التفكير العلمي لدى الطالب, وتعميق روح البحث والتجريب والتتبع المنهجي, واستخدام المراجع, والتعود على طرق البحث السليمة.
7. إتاحة الفرصة أمام الطلاب القادرين, وإعدادهم لمواصلة البحث - بمستوياتها المختلفة - في المعاهد العليا, والكليات الجامعية, في مختلف التخصصات.
8. تهيئة سائر الطلاب للعمل في ميادين الحياة بمستوى لائق.
9. تخريج عدد من المؤهلين مسلكياً وفنياً لسد حاجة البلاد في المرحلة الأولى من التعليم, والقيام بالمهام الدينية والأعمال الفنية وغيرها.
10. تحقيق الوعي الأسري لبناء أسرة إسلامية سليمة.
11. رعاية الشباب على أساس الإسلام, وعلاج مشكلاتهم الفكرية والانفعالية, ومساعدتهم على اجتياز هذه الفترة الحرجة من حياتهم بنجاح وسلام.
12. إكسابهم فضيلة المطالعة النافعة والرغبة في الازدياد من العلم النافع والعمل الصالح, واستغلال أوقات الفراغ على وجه مفيد تزدهر به شخصية الفرد وأحوال المجتمع.
13. تكوين الوعي الإيجابي الذي يواجه به الطالب الأفكار الهدامة والاتجاهات المضللة .

وهذه الأهداف جيدة وجديرة بالاهتمام والتنفيذ, مع الحرص على شرحها وتفسيرها, ليسهل تطبيقها في الميدان, وهذه الأهداف كفيلة بأن تحقق للأمة رفعة وتقدماً يناسب العصر المعرفي الذي نعيشه, بل ويجعل الأمة في ميدان السيادة والريادة, وهذا ليس مستحيلاً, لأن هذه السياسة جعلت الطالب يرتبط بالله أولاً, ودعّمه بأسس العقيدة الإسلامية ثانياً, وثالثاً ربطه بالأمة الإسلامية (البقعاوي, 2003, 126).

ومن خلال ما سبق يتبين تفرد أهداف التعليم في المرحلة الثانوية باهتمامها على مختلف نواحي الحياة, انطلاقاً من الشريعة الإسلامية المصدر الرئيس للتشريع في المملكة العربية السعودية, وغرس حب الوطن وحب ولاة الأمر, وتزويد المتعلمين بالخبرات والمهارات التي تؤهلهم لتكون عناصر فاعلة في سوق العمل وفي الرقي والنهوض بالمجتمع.

خصائص طلاب المرحلة الثانوية:

تعادل المرحلة الثانوية مرحلة المراهقة, وهذه المرحلة هي فترة التحول من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد, وتعرف بأنها عالم جديد يكشف فيه الفرد قدراته وميوله ومواهبه, وهي ميلاد نفس جديد للفرد, ومن أهم المراحل في حياة الإنسان, فهي الفترة العمرية التي يصل فيها الكائن البشري إلى أوج العطاء والنشاط, فالشباب في كل أمة عماد نهضتها وفي كل نهضة سر قوتها وتماسكها (أبو خوصة, 2010, 39).

وتمر الطلاب في هذه المرحلة بعدد من التغيرات الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية, ومعرفة هذه المتغيرات والخصائص تساعد كل من يحيط بالطلاب المراهقين ومنهم معلم التربية الإسلامية على حسن التعامل مع طلاب هذه المرحلة, مما يتطلب وضع البرامج المتكاملة لرعاية طلاب هذه المرحلة, وتوجيههم التوجيه السليم حتى يشبوا متزنين في كافة نواحي النمو, مع مراعاة حاجات الطلاب ومشكلاتهم, والتغيرات التي تطرأ عليهم, وأن يتقنوا التعامل معها بالطرق التربوية السليمة.

احتياجات الطلاب المراهقين:

مرحلة المراهقة من أكثر مراحل النمو حساسية وأكثرها عبئاً على المعلمين، وأكثرها حاجة إلى ضبط النفس، والصبر في التعامل مع الطلاب حتى تتحقق الأهداف المرجوة، وللطلاب في هذه المرحلة احتياجات كثيرة يجب على المعلمين مراعاتها منها ما أشار إليه عدس (2001)، (9) في الآتي:

1. يبدو على المراهق التعب بشكل واضح، ويؤدي أقل ما يمكن من أعمال البيت أو المدرسة، وهذا الكسل نتيجة للنمو السريع في الجسم، والذي يفوق طاقة المراهق.
2. يصاحب الفترة زيادة الوعي بالجسم وأعضائه وخصوصاً الأعضاء التناسلية ويقارن بين شكل الجسم مع الآخرين، ويشغل معظم الوقت في التفكير في مسائل الجنس، ولذلك يشعر بالحياء وتزداد شدته خلال تلك الفترة.
3. يحدث مع البلوغ وبسرعة أن يفقد المراهق ميله إلى رفاق اللعب، فينسحب ويقضي معظم وقته منفرداً داخل حجرته، وعادة ما تحدث نزاعات مع أصدقائه، كما يتوقف عن أنشطته داخل بيته وأفراد أسرته، والمراهق الذي لا يتوافق اجتماعياً خلال تلك الفترة مع بعض أصدقائه يقضي وقته خارج البيت بدون فائدة.

وأضاف باوزير (2010، 217) بعض احتياجات الطالب المراهق منها:

4. يتميز المراهق بالتأمل والتفكير في المشكلات الإنسانية، والمشكلات العامة التي تتصل بالبشرية عموماً، وكذلك المشكلات الأخلاقية، ويضع من نفسه الحلول التي يتوصل إليها بعد التأمل والتحليل، كما أنه أصبح يدرك الفرق بين الممكن والواقع، ولا يتقبل المراهق المفاهيم الخلقية دون مناقشة وهو مستعد لمناقشة كل شيء.
5. يسود لدى المراهق الشعور بنقصان كفاءته الشخصية، وعدم قدرته على التوافق الاجتماعي، فتقل ثقته بنفسه، ويختفي الزهو عنده، فيحاول أن يخفي شعوره بالنقص في أنماط العناد والرفض للأعمال والمهمات والدوافع وراء هذا الرفض في الحقيقة هو الخوف من الإخفاق في المهمات.
6. رفض الطالب إلى الواقع يجعله يضع لنفسه وللآخرين معايير أخلاقية عالية وسامية يصعب عليه أن يصل إليها، إلا أنه يصبح متشوقاً إلى الوصول إلى الكمال والمثل العليا، وقد يجعله ذلك أكثر تقبلاً للوم من ذي قبل لشعوره بالذنب حين يعجز عن تحقيق تلك المعايير، ويميل بإخلاص نحو من يشعر أنهم في حاجة إلى الرعاية، وهذا ما يدفعه إلى المشاركة في الأنشطة الاجتماعية المدرسية أو بالبيئة، وتظهر لديه رغبة في إصلاح الأسرة والأصدقاء؛ حيث تبدأ أزمة المرحلة في الانفراج تدريجياً فيعود الطالب المراهق إلى حالته الطبيعية بعد النضج الانفعالي والسلوكي والعقلي في نهاية المرحلة.

ومن خلال ما سبق يتبين ضرورة أن يتفهم معلم التربية الإسلامية لاحتياجات المراهق ومشكلاته، وأن يمتلك المهارات التي تمكنه من التعامل مع مشكلاته بكفاءة وفاعلية، وأن يحرص على تلبية احتياجاته الممكنة، ويقدم الحلول لمشكلاته ويقدم الحوار والمناقشة والنصح والإرشاد في تعامله مع الطلاب، ومراعاة المعلم لتلك الاحتياجات تساعد على القيام بدوره في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً، وتحقيق أهداف تدريس مادة التربية الإسلامية.

خصائص نمو طلاب المرحلة الثانوية:

هناك تغيرات تحدث لطلاب هذه المرحلة، ومعرفة هذه التغيرات والخصائص تساعد معلم التربية الإسلامية على حسن التعامل معهم، ومن هذه الخصائص ما يلي:

أولاً: النمو العقلي:

يقرر علماء النفس تكامل العمليات العقلية المختلفة في هذه الفترة من العمر، وميلها إلى الواقعية، كما تبدأ سرعة نمو الذكاء ويقرب من الوصول إلى اكتماله في الفترة من 15-17 سنة، ويزداد نمو القدرات العقلية، ويظهر الابتكار ويأخذ التعليم طريقة نحو التخصص المناسب للمهنة، أو العمل، وتزداد القدرة على التحصيل وعلى نقد ما يقرأ من معلومات (السلمي، 2009، 25).

ويتمتع الطالب في هذه المرحلة بالقدرة على التفكير المستقبلي إضافة للتفكير الآتي، فالطالب لا يكون أسير الحال مشدوداً إليه، كما هو في حال الطفل دون سن العاشرة، ويتمكن من فهم الأبعاد الزمانية: الماضي والحاضر والمستقبل، ويدرك معنى الحياة ونهايتها، ويدرك مفهوم الدنيا والآخرة، ويفهم الوعد والوعيد والأمل والطموح والوسيلة والغاية إلى غير ذلك من المفاهيم المرتبطة بالزمن وأبعاده" (النغميشي، 1995، 31).

وتدل البحوث على أن قراءات المراهقين في هذه المرحلة تدور حول الكتب العامة التي تزودهم بالمعلومات والخبرة في ضوء ميولهم وخبراتهم، كما تنمو لديهم الميول والاهتمامات، وتتأثر بالعمر الزمني والذكاء والجنس والبيئة الثقافية وبمنط الشخصية العامة للمراهق، وتبدو في اهتمامه بأوجه النشاط المختلفة التي يتصل بها من قريب أو بعيد، وتظهر في اختيار موضوعات القراءة، والاستمتاع، والمشاركة، وتشمل الميول العقلية، والدينية، والخلقية، والاجتماعية، والفنية... الخ، ويلاحظ بصفة خاصة ميل المراهقين إلى كل من العلم والفلسفة، وفي هذه المرحلة تتضح الميول التعليمية عند المراهق، ويلاحظ أن النمو الثقافي العام هو الذي يحدد اندفاع الكثير من المراهقين إلى الاتجاه العلمي، وتفضيل اختيار دراسات وتخصصات معينة دون أخرى، ويظهر هنا اهتمام المراهق جدياً بمستقبله التربوي والمهني، ويزداد تفكيره في تقدمه الدراسي وفي المهنة التي تناسبه أكثر من غيرها (زهران، 2001، 340-343).

ومن مظاهر النمو العقلي ما أوضحه الحربي (2010، 102) في الآتي:

1. ينمو إدراك الطالب من المستوى الحسي إلى المستوى المعنوي، وتزداد قدرته على التفكير والتخيل، فالطالب في هذه المرحلة يستطيع أن يدرك كثيراً من المعاني السامية والأخلاق الرفيعة كالصدق والإخلاص والأمانة وقيم الوفاء والعزة والكرامة وصفات الحرية والعدل والمسؤولية.

2. تزداد مقدرة على الانتباه والتركيز، فيستطيع أن يستوعب مشاكل طويلة معقدة في يسر وسهولة، كما يمكنه إدراك الأبعاد المتعددة أو الجوانب المختلفة للقضية الواحدة وتتسع نظره فلا تكون أحادية الجوانب.

وأضاف باوزير (2010: 220-221) عدداً من مظاهر النمو العقلي لدى طلاب المرحلة الثانوية منها:

3. تظهر لديه القدرة على التحليل والتركيب والابتكار.

4. تزداد قدرته على تعلم المهارات واكتساب المعلومات.

5. تتضح لديه المفاهيم المعنوية عن الخير والشر والصواب والخطأ والظلم.

ويقع على عاتق المدرسة الثانوية الكشف عن مواهب المتعلمين، والتعرف إلى قدراتهم الخاصة، حتى يتسنى لها بعد ذلك أن تشير عليهم بنوع البحث التي يصلحون لها، ويستفيدون منها، ولا يتسنى للمدرسة القيام بهذا الواجب إلا إذا تعرض المتعلمين لأنواع من الخبرات والمهارات المتنوعة أثناء وجودهم في الفصل، أو المصنع، أو المزرعة، وبذلك يستطيع الفرد أن يكتشف مواهبه وقدراته وينميها إلى أقصى حد ممكن، وعلى المربين ألا يضيقوا ذرعاً لكثرة الجدل والمناقشات التي يجريها أبناؤهم المراهقون، وعليهم أن يتقبلوا بصدر رحب ما يوجهه المراهقون إليهم من نقد، وأن يعدوا ذلك دليلاً على نضجهم الفكري، ونماء ذواتهم واستقلال شخصياتهم (أبو خوصة، 2010، 41).

ومن خلال ما سبق يتبين أن إدراك معلم التربية الإسلامية للنمو العقلي يعد أمراً في غاية الأهمية، فمعلم التربية الإسلامية يدعو طلابه إلى التفكير والتدبر والفهم لكل ما يطرحه عليهم وإلى تنمية النقد البناء والالتزام بالموضوعية وتحري الدقة والصدق من أجل التوصل إلى الحق، وأن يساعدهم في تنمية العقل وتوسيع إدراكه وذلك من خلال مناقشة الطالب في القضايا التي تُشغله وتُشغل المجتمع والاستماع إليه والإجابة على تساؤلاته وتعويدته على حل المشكلات التي تواجهه بالطريقة العلمية، ويهتم الطالب في هذه المرحلة بالظواهر الاجتماعية التي تحيط به،

ويجد ما يحمله من التفكير والتأمل، ولذلك فعلى المعلم أن يساعد الطالب في معرفته لقضايا المجتمع ومعايشة الواقع من حوله مستخدماً الاستدلال والحوار والمناقشة حتى يتفاعل الطالب مع ما يشغل المجتمع ويساعد في تقديم الحلول لمشاكل المجتمع المختلفة.

ثانياً: النمو الانفعالي:

تظل الانفعالات في مرحلة المراهقة قوية يلونها الحماس، وتتطور مشاعر الحب حتى يتضح الميل نحو الجنس الآخر، وغالباً ما يكون ذلك بشكل انفعالي وشديد، كما تظهر علامات الفرد عند وجود مسبباته، والانفعال في حالة عدم قدرته على تحقيق التوافق مع البيئة المحيطة به، كما تتنازع في هذه المرحلة ثنائية المشاعر أو التناقض الوجداني، بين الانجذاب والنفور للشيء نفسه، ويزداد شعوره بذاته، ويظهر بداية الغضب والتمرد والثورة تجاه مصادر السلطة في الأسرة والمدرسة، والمجتمع مع الشعور بالظلم والحرمان وشعوره بتفضيل غيره عليه، كما أنه يشعر أن طريقة معاملته لا تناسب مع ما وصل إليه من النضج، حيث أن البيئة الخارجية ممثلة في الأسرة والمدرسة، والمجتمع لا تعترف بما طرأ على المراهق من نضج، ولا تأبه له، ولا تقرر له حقوقه كفرد له ذاتيته المستقلة (السلمي 2009، 25).

كما يلاحظ على المراهق الحساسية الانفعالية، وحالات الاكتئاب، واليأس، والقنوط والاندواء، والحزن، والألم النفسي نتيجة لما يلاقه من إحباط وما يعانيه من صراع بين الدوافع وبين تقاليد المجتمع ومعايير، كما يلاحظ مشاعر الغضب، والثورة والتمرد نحو مصادر السلطة في الأسرة، والمدرسة والمجتمع خاصة تلك التي تحول بينه وبين تطلعه إلى التحرر والاستقلال (زهران، 2001، 247).

ورأى أبو جعفر (2015، 121-122) أن من مظاهر النمو الانفعالي لدى طلاب المرحلة الثانوية ما يلي:

6. شدة الحساسية الاجتماعية القابلة للإثارة تحت ضغوط المتغيرات الجسمية والفسولوجية.
7. التغير المزاجي وعدم الاستقرار والانتقال المفاجئ من الكآبة إلى البهجة أو من الحب إلى الكراهية، أو تغير رأيه بعد اقتناع.. وهكذا.

ويتميز المراهق في هذه المرحلة بكثرة الانفعالات العنيفة التي تنتج عن عجز المراهق عن التكيف مع البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها، فهو يريد أن يعامله الغير معاملة الكبار، وأن يتحرر من سلطة الوالدين والمعلمين، وقد يحاول المراهق أن تخضع الأسرة لرأيه وتعمل به، وأن تجعل له من السلطان والسيطرة على أخوته الصغار ما يرى أنه جدير به، فقاومه الأسرة وتضطره إلى الاستمرار في الخضوع والتبعية، ويجد المراهق نفسه قد غلب على أمره حيناً إذ قد تتألم نفسه، ولا يعود مسيطراً على انفعالاته ويزداد غضبه، ويضطر إلى اللجوء إلى أحلام اليقظة، ويشبع فيها ميله إلى العظمة وحاجاته إلى التقدير ويتخلص من نقد الناقدين، ويعتزل الناس ويتعرف على الحكم على الغير (أبو خوصة، 2010، 43).

وتعود أسباب تلك المظاهر الانفعالية التي تنتاب المراهق من حزن وانطواء وألم وقنوط، إلى سوء تربيته الأسرية منذ ولادته، وبعدها عن منهج الإسلام التربوي، والتناقض في سلوك الأبوين البعيدين عن تطبيق شرعه في حياتهم العامة والخاصة وتذبذباً في مبادئهم ومعتقداتهم الإسلامية، ولكن عندما يكون الأبوان ملتزمين بمنهج الإسلام الواقعي في كل ما يتعلق بحياتهم العامة والخاصة وفي كل أمورهم، فإن المراهق لن يشعر بذلك الصراع العنيف، نتيجة للتربية الربانية الأولى، ولثبات والديه في مبادئهم وقيمهم وتعاليمهم الإسلامية السمحة (السلمي، 2009، 26).

وذكر أباغبي (2009، 81) يتمثل دور معلم التربية الإسلامية في تنمية الجانب الانفعالي من خلال ما يلي:

8. يغرس المعلم في نفوس طلابه الشعور بشرف الانتماء للأمة الإسلامية من خلال إشراكهم في المناسبات الدينية والوطنية التي تقيمها الدولة.

9. يساعد المعلم الطلاب على توجيه العواطف وضبط الانفعالات.

10. يتواصل المعلم مع أسر الطلاب لاحتواء مشكلات الطلاب النفسية.

11. يساعد الطلاب في إطلاق مواهبهم وهواياتهم الدينية مثل تلاوة القرآن الكريم، وكتابة الشعر الإسلامية والخطابة.... الخ.

12. يراعي المعلم الطلاب ويحافظ على شعورهم في أثناء تعامله معهم.

ومن خلال ما سبق يتضح أن السمات الانفعالية يجب توجيهها في ميدان التربية في سبيل تكوين شخصية الطالب السوية، فالتوجيه المنظم من الأسرة والمدرسة ومؤسسات التربية الأخرى تمكن المراهق من التكيف النفسي مع بيئته الأسرية والاجتماعية، وإذا تهيأ للمراهق المربي الصالح الذي يساعده على الفهم الصحيح لذاته ويساعده في بناء وتقويم أفكاره فإنه يسهل على المراهق اجتيازه للصراعات النفسية والمشاكل التي تحيط به، ويجعله يعبر هذه المرحلة في أمان، كذلك فقلق الطالب الانفعالي نتيجة التغيرات الجسمية والنفسية يجب أن يقابله المربون بالتوعية والإرشاد بأسلوب صادق يثبت الطمأنينة في نفس المراهق.

ثالثاً: النمو الفكري:

يتمثل دور معلم التربية الإسلامية في تنمية الجانب الفكري كما أشار أبانمي (2009، 85) في الآتي:

13. يزود المعلم الطلاب بالمعرفة الدينية اللازمة لهم.

14. يسهم المعلم في زيادة الدافعية لدى المتعلمين لتعلم المواد الشرعية.

15. يحقق المعلم التكامل العلمي بين المواد الشرعية المقدمة للطلاب.

16. يوجه المعلم الطلاب إلى طرق التعلم المنظم ذاتياً.

17. ينمي المعلم الجوانب العقلية السليمة لدى الطلاب وفقاً للضوابط الشرعية.

18. ينمي المعلم مهارات البحث العلمي من خلال مسابقات البحوث الإسلامية.

19. ينمي المعلم الجانب الإبداعي والابتكاري للطلاب من خلال إقامة معارض الفن الإسلامي.

20. ينمي المعلم مدارك الطلاب بزيادة معلوماته الثقافية الدينية.

21. يُطلع المعلم الطلاب على أهم القضايا الدينية التي أفرزتها ظاهرة العولمة وموقف الإسلام منها.

رابعاً: النمو الاجتماعي:

يصل المراهق في هذه المرحلة إلى الإحساس بالمسؤولية وما يترتب عليها من محاولة فهم ومناقشة المشكلات المختلفة، والعمل على مساعدة الآخرين، والميل إلى اختيار الأصدقاء وبالتالي الانضمام إلى جماعات منظمة، وتحتاج تلك المظاهر الاجتماعية إلى توجيه سليم من الأبوين والمربين، لتعميق بعض المفاهيم المجردة التي اكتسبها المراهق بالحكاة والتقليد من أبويه (السلمي، 2009، 27).

كذلك من مظاهر النمو الاجتماعي ما أشار إليه الحليفي (2017، 25) في الآتي:

22. "الثقة وتأكيد الذات: فيتخفف من سيطرة الأسرة ويؤكد شخصيته ويشعر بمكانته.

23. يدرك العلاقات القائمة بينه وبين الأفراد الآخرين: وأن يلمس ببصيرته آثار تفاعله مع الناس، فينفذ ببصيرته إلى أعماق السلوك ويلتزم بين الناس ونفسه.

24. اتساع دائرة التفاعل الاجتماعي: فتتسع دائرة نشاطه الاجتماعي ويدرك حقوقه وواجباته ويتخفف من أنانيته ويقتررب بسلوكه من معايير الناس ويتعاون معهم في نشاطه ومظاهر حياته الاجتماعية".

وأضاف الحربي (2010: 106) عدداً من مظاهر النمو الاجتماعي منها:

25. الاهتمام بالمظهر الشخصي والاعتناء به.

26. الرغبة في تأكيد ذاته واستقلال شخصيته فتجده يتخفف من سيطرة الأسرة وينتقل من الاعتماد على الغير إلى الاعتماد على النفس.

27. زيادة الوعي بالمسؤولية الاجتماعية والمكانة الاجتماعية والطبقة التي ينتمي إليها.

وتتيح المدرسة الثانوية للمتعلمين ألواناً مختلفة من النشاط الاجتماعي الذي يساعده على سرعة النمو واكتمال النضج، فهي تجمع بينه وبين أقرانه فيميل بطبعه إلى بعضهم وينفر عن بعضهم الآخر، ويقارن مكانته التحصيلية والاجتماعية بمكانتهم ويتأثر بفكرته عنه ويدرك نفسه في إطار معاييرهم ومستوياتهم، ويتمثل دورها في توفير المناخ المناسب والملائم لنمو المراهق نمواً سليماً اجتماعياً وعقلياً وخلقياً وجسدياً، وتكوين العلاقات الطيبة بينهم وبين قائدي المدارس، كذلك من واجب أولياء الأمور والمعلمين في هذه المرحلة أن يحسنوا استغلال الميل الاجتماعي عند المراهقين، وتوجيههم بأن يهيئوا لهم الجو بالاندماج في جماعات مختلفة، تهدف إلى أغراض مفيدة دراسية واجتماعية وكشفية، وأن تتاح الفرصة لكل من يشترك فيها، وأن يمارس نشاط الجماعة، والعمل من أجلها والولاء لها، والإخلاص لمبادئها، وتعزز الخصائص الاجتماعية لدى المراهق بمعرفة دوره الاجتماعي داخل الجماعة التي ينتمي إليها، وبمعرفة المعايير الاجتماعية والعادات والتقاليد التي تحكم إليها، بالإضافة إلى مجموعة كبيرة من الآداب الإسلامية التي يغرسها المعلم لدى متعلمي هذه المرحلة (أبو خوصة، 2010، 42).

وذكر أباغني (2009، 78-79) يتمثل دور معلم التربية الإسلامية في تنمية الجانب الاجتماعي من خلال ما يلي:

28. يعلم المعلم الطلاب الآداب والأحكام الشرعية الخاصة بالحياة الاجتماعية.

29. يحرص المعلم على تبادل الزيارات بين جماعة التربية الإسلامية في مدرسته والمدارس الأخرى.

30. يحرص المعلم على مشاركة المتعلمين في المناسبات الدينية والوطنية التي تقيمها الدولة.

31. يعود المعلم الطلاب على احترام النظم العامة للبلد من خلال الاتصال بالمؤسسات والجمعيات الاجتماعية.

32. يعود المعلم الطلاب على العمل بروح الجماعة من خلال الأنشطة والمشاركات.

33. يعود المعلم الطلاب على المشاركة في اتخاذ القرار من خلال تكوين وتنظيم الجمعيات الاجتماعية.

34. يعمل المعلم على إشاعة روح التعاون بين المتعلمين وحب الخير للآخرين.

ومن خلال ما سبق يتبين أن الطالب في هذه المرحلة يدرك حقوقه وواجباته، وأنه بحاجة إلى صداقات يتعاون معهم ويشاركهم تصرفاتهم، ولذا فعلى المعلم أن يساعد الطالب على كيفية اختيار الصديق الصالح وربطه بالرفقة الصالحة، كذلك الطالب في هذه المرحلة يحتاج لمن يشعره بالمسؤولية وبمنزلة بين أقرانه، وضرورة الأخذ برأي الطلاب في الأمور التي تخص المجتمع، كذلك على المعلم أن يعزز لدى طلابه المشاركة في العملية الإدارية وفي تنفيذها من خلال الأعمال الصفية والمشاركة في الأنشطة الطلابية.

كذلك فإن على المربين سواء كانوا أولياء أمور أو معلمين، أن يهتموا اهتماماً كبيراً وعناية خاصة بمرحلة الشباب لأنها هي مرحلة العمل والنشاط، وتحتاج هذه المرحلة إلى الحكمة في التعامل، والتعقل في التربية وذلك من خلال تربية الانفعالات وترويضها، من أجل تحقيق التوافق الانفعالي، وأن يسعى المربون إلى تعزيز ثقة البالغ بذاته وإشعاره أنه مثل الآخرين، وتنمية ميوله واتجاهاته والعمل على شغل وقت الفراغ بالمفيد من الأعمال، وتنمية وازع الإيمان من خلال ربط المراهق بالله تعالى، وأن يتعامل المعلمين معه من منطلق الأسرة الواحدة والأبوة والأخوة والصداقة، لأن المراهق في مثل هذه المرحلة يحتاج إلى تعامل من نوع خاص يتطلب ممن يتعامل معه أن يحسنوا استخدام أساليب التعامل وأن يتفهموا خصائص تلك المرحلة وأهميتها ومشكلاتها وتقديم الحلول لكل المشكلات التي تعيق تقدم المراهق في عملية التعليم وفي تربيته ورعايته.

المحور الثالث: معلم التربية الإسلامية:

يعد المعلم هو أحد المكونات الرئيسية في العملية التربوية والتعليمية، بل هو من أهم عناصر العملية التعليمية الذي تفقد أهميتها ما لم يتوفر للمعلم الكفاءة الذي بوجوده يكون للتربية والتعليم أثر وقيمة، فللمعلمون يحملون البشرية جمعاء ويتكون أثراً واضحة على حياة المجتمعات التي يعملون فيها، كما أن تأثيرهم على حياة الأفراد ومستقبلهم يستمر مع هؤلاء الأفراد لسنوات قد تمتد معهم ما امتد بهم العمر، ويساعدون على إنشاء أجيال قادرين على البذل والعطاء، من أجل النهوض بأمتهم ومجتمعهم.

أهمية معلم التربية الإسلامية:

يعد معلم التربية الإسلامية العنصر الأهم في العملية التعليمية، الذي به تصبح للعملية التعليمية قيمة ومعنى، فإذا أحسن إعداداته فإنه يساعد على تحقيق أهداف المناهج، وجعلها واقعاً ملموساً على أرض الواقع، فهو الرجل الذي يركز عليه بناء الطلاب، وبه يشمخ هذا البناء أو يتهاوى، فقد يكون المنهج الدراسي في غاية الجودة، إلا أن هذه الجودة تذروها الرياح إذا قام على تنفيذها معلم غير مؤهل، وقد يكون التوجيه التربوي والإدارة التعليمية في أوج الامتياز، ولكن هذا الامتياز يعصف به معلم غير مؤهل تأهيلاً جيداً لعمله، وماذا يمكن أن تفعل التقنية التعليمية دون معلم كفاء يخطط لها ويرمجها، ويقوم مخرجاتها، ويسد ثغراتها، ويحسن استثماراتها" (الكلم، 2007، 46).

وتتمحور أهمية معلم التربية الإسلامية في غرس القيم الرافقة، والأخلاق الفاضلة في نفوس الطلاب بالإقناع، وبالحوار الهادئ، لأن الأخلاق الفاضلة في أفراد الأمم والشعوب تمثل المعاهد الثابتة التي تعقد بها الروابط الاجتماعية، ومتى انعدمت هذه المعاهد أو انكسرت في الأفراد لم تجد الروابط الاجتماعية مكاناً جوهرياً تنعقد عليه (الغميطي، 2013، 197).

ويقع على معلم التربية الإسلامية العبء الكبير في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة من تدريس التربية الإسلامية إذ يعد العنصر الفاعل في العملية التعليمية، والحرك الأول لها، والأكثر قدرة على الربط بين العناصر المختلفة في العملية التعليمية، وهو مع ذلك كله قدوة ومثلاً يحتذى به المتعلمين وينهجون نمجه، كيف لا وهو من يتولى تربيتهم التربية الإسلامية الصحيحة (الغامدي، 2009، 25).

وتأتي أهمية معلم التربية الإسلامية لأن الكتاب المدرسي لا يكفي وحده ليكون مصدر المعرفة لدى المتعلم، بل لابد من وجود المعلم الذي يوفر للمتعلم سلامة المعلومات والمفاهيم، وفهم النصوص الفهم الصحيح، وتثبيتها في الذهن، من خلال المناقشات والإيضاحات النظرية والجوانب التطبيقية، والمشاركات، والاستفادة من التقنيات التعليمية، ومن خلال ما يمثلها المعلم من قدوة صالحة وحسنة تجمع بين الأقوال والأعمال (الأكلي، 2002، 74).

وذكر السلمي (2009، 34) تتمثل أهمية معلم التربية الإسلامية في الآتي:

35. أن معلم التربية الإسلامية قد اكتسب أهميته من أهمية المادة التي يدرسها، حيث إنها ملازمة لكل إنسان وضرورية له.

36. يعد معلم التربية الإسلامية مصدر من المصادر التي يتم الرجوع إليه من قبل أولياء الأمور والمعلمين الآخرين في بعض المسائل التي يحتاجون معرفتها.

37. يمثل معلم التربية الإسلامية القدوة الحسنة في المدرسة، من منطلق أن المادة العلمية التي يقوم بتدريسها إنما تترك بصماتها على معلمها.

38. أن من أهم وظائف معلم التربية الإسلامية غرس العقيدة الإسلامية لدى المتعلمين مشاركاً في ذلك مع بعض المؤسسات التربوية الأخرى، كما يعمل على تنمية القيم والاتجاهات والآداب والميول والمعايير الخلقية التي تتفق مع الدين الحنيف.

ورأى السلمي (2009، 28) أن أهمية معلم التربية الإسلامية تتضح من خلال ما يلي:

39. أن المعلومات التي يقوم بتعليمها للطلاب لا يستغنون عنها مدى الحياة، بل يجب أن تبقى معهم.

40. أنه محاسب على كل سكناته وحركاته.

41. أنه مبلغ عن الرسول صلى الله عليه وسلم.

بينما رأى العمري (2010، 45) أن أهمية معلم التربية الإسلامية تتمثل في الآتي:

42. أن الساحة الإسلامية تتطلب اليوم معلماً للتربية الإسلامية تتناسب مع حجم التحديات التي تواجه الإسلام والمسلمين، مما يستدعي النظر في الدراسات التي تقدم لهذا المعلم.

43. أن المدخل الأساسي لإصلاح التعليم ورفع مستواه ومستوى المجتمع من بعده يتمثل في تنمية الأخلاق لأن الإنسان كائن روحي قبل أن يكون كائناً مادياً وإذا صلحت الأخلاق صلح المجتمع، والتزام المعلم المهني وأخلاقه تعتبر بداية الإصلاح للأمة.

وتتضح أهمية معلم التربية الإسلامية في كل العصور ولا سيما في العصر الحالي الذي نعيشه والذي تسربت إليه مفاهيم وغزو حضارات وثقافات تعادي الثقافة الإسلامية، وتمسك البعض بهذه الثقافات والأخلاق الدخيلة على المجتمعات الإسلامية، مما يجعل مهمة معلم التربية الإسلامية تتضاعف للحفاظ على الهوية الإسلامية ونشر الأخلاق الإسلامية التي بدأ الضعف يصل إليها (الحليفي، 2017، 27).

ويتبين مما سبق أن الإسلام شريعة حياة والأمة إذا أرادت النهوض من كبوتها إنما يتطلب الرجوع إلى شريعة الإسلام الصالحة لكل زمان ومكان، وهذه الشريعة يجب أن يقوم على تدريسها للمتعلمين معلمين أكفاء قادرين على تقديمها للمتعلمين بصورة مقبولة ومحبة وأن يكون على قدر عال من التحلي بالأخلاق الإسلامية ومن يحملون مشكلات الأمة والعمل على حلها من خلال توعية المتعلمين بالتربية الإسلامية وأهميتها وأهدافها في الارتقاء بالإنسانية جمعاء.

صفات معلم التربية الإسلامية:

لقد وضع المفكرون التربويون صفات عديدة لمن يعمل بمهنة التدريس، لا باعتبار أن التدريس مهنة فقط، بل باعتباره رسالة كذلك، وأن أي شخص يعمل في هذا المجال ويتصدى لحمل هذه الرسالة يجب أن يتصف بهذه الصفات وتلك الآداب، لأنه لا يُعلم بعلمه فقط، بل بحسن عمله وأخلاقه وسياسته في تربية وتركيزه وتهذيب الأفراد قبل تعلمهم (المهدي، 2007، 98).

تستمد الصفات الأساسية لمعلم التربية الإسلامية من طبيعة العلم الشرعي والرسالة الإلهية التي يدعوا إليها، فمعلم التربية الإسلامية داع إلى الله، ومعلم الناس الخير، فيتصف بالعديد من الصفات منها الصفات الإيمانية: المتمثلة بالأمور الاعتقادية المترتبة على الإيمان بالله تعالى مثل الإخلاص، والثقة بالله تعالى، والتوكل عليه، والتقوى، واستشعار مخافة الله تعالى، والمسئولية المهنية والدينية، والصفات الخلقية: وهي صفات المسلم بشكل عام والتي يجب أن يتميز بها كل معلم وخاصة معلمي التربية الإسلامية مثل الصدق، والأمانة، والعدالة والتواضع، والصبر، والصفات العقلية: كالذكاء والإبداع، وسعة الأفق والاطلاع، والنقد البناء، والحوار الهادف، وأساليب الإقناع، والصفات النفسية والبدنية: وهي المتعلقة بالحالة المزاجية والنفسية والمظهر الخارجي للمعلم، ومن أهمها الاطمئنان والثقة في الله والصحة والثبات والاستقرار النفسي، وحسن المظهر (السهلي، 2012، 20).

والصفات الجسمية من الصفات الهامة لمعلم التربية الإسلامية حيث يجب على المعلم الظهور بالمظهر الطيب المناسب بما يتفق مع العقيدة الإسلامية، والعادات والتقاليد الإسلامية والاجتماعية، وأن يكون ذات سمات حسن ويهيئ نفسه بالملبس الحسن النظيف المرتب اللائق غير المستهجن، وأن يكون قوي البنية خالياً من الأمراض المزمنة والمستعصية والمعدية، وأن يكون مرهف الحس وتكون جميع الحواس لديه سليمة حتى يتمكن من أداء عمله على أكمل وجه، وأن يخلو من العيوب والعاهات الجسمية، وسليم النطق من العيوب، ويتصف بالطلاقة في التعبير والنشاط والحيوية، وأن يتمتع بصوت جهوري قوي يصل إلى سامعيه باعتدال دون إزعاج (جان، 2002، 30-36).

كذلك لشخصية معلم التربية الإسلامية مقومات كثيرة، يجب أن تتكامل وتتفاعل لتكون هادفة ومؤثرة، وشخصية معلم التربية الإسلامية لها علاقة كبيرة بمهمته، والتي تتمثل في تكوين جيل مؤمن بالله ورسوله، ومن هذه المقومات غزارة العلم، حيث لا يكفي معلم التربية الإسلامية

أن يعرف ما هو مدون في كتب التربية الإسلامية بل عليه أن يوسع من دائرة معلوماته عن طريق القراءات المفيدة في الكتب التي يختارها والتي تمثل مختلف جوانب الإسلام، وقوة الشخصية: لشخصية معلم التربية الإسلامية جوانب ينبغي أن تتكامل حتى تكون قوية قادرة على أداء واجبها بصورة صحيحة واعية فمن تلك الجوانب الثقافة المتكاملة، القدوة العلمية، القيم الخلقية، الالتزام بالفصحى، الصحة والقوة، النظافة، أدب التعامل مع طلبته، والإحاطة بطرائق التدريس الإسلامية، حيث أن خروج المعلم عن طريق الجمود في التدريس وتجريبه مزيجاً من الطرائق هي من علامات النجاح والنضج والاقتدار والإخلاص في المهنة (عبد الحميد وآخرون، 2003، 5).

ومن الضروري لمعلم التربية الإسلامية التزود بالثقافة العامة إلى جانب ثقافته التخصصية، فالمعلم المثقف يتكيف مع منجزات العصر، ويوظفها لصالح العملية التعليمية والتربوية، ومن الثقافة المطلوبة من معلم التربية الإسلامية امتلاكه للمهارات والقدرات التي تمكنه من الحصول على أية معلومة يحتاج إليها في أقل وقت وبأيسر جهد، وعلى المعلم أن يكون ميالاً إلى الاستزادة من العلوم والمعارف العامة والتعمق فيها، بما في ذلك المجالات الحديثة كالحاسب الآلي والتقنية المتطورة ومجالات استخدامها، وغير ذلك من علوم العصر الحديثة (فلاته، 2005، 159). وذكر السلمي (2009، 31) يوجد عدد من الصفات يتحلى بها معلم التربية الإسلامية منها:

44. الالتزام بتعاليم الإسلام سلوكاً وعملاً، كي يوافق قوله عمله، وذلك لتزداد قناعة المتعلمين وتترسخ بما يقوله لهم من معلومات وبما يوجههم إليه من سلوكيات.

45. قوة الشخصية ويقصد بها الشخصية المؤثرة التي تستطيع أن تسيطر على المتعلمين وتكسب ودهم واحترامهم دون استخدام العنف كوسيلة ودون فقدان حب المتعلمين واحترامهم.

46. القدرة العلمية فمن الضروري أن تكون لدى المعلم المعلومات الكافية، والتي تجعل موقفه قوياً أمام المتعلمين، مما يكسبه ثقتهم وإعجابهم، وبالتالي قناعتهم به، فإذا ما اقتنعوا به فإنهم يتأثرون به ويحاولون تقمص شخصيته.

47. الصبر والحلم وهما صفتان ضروريتان للمعلم، لأن عملية التعليم ولاسيما العلوم الإسلامية ليست من السهولة بمكان، بل تحتاج إلى بذل جهد كبير، وهذا يتطلب الصبر على ما يلاقه المعلم من التعب، كما يتطلب الحلم على المتعلم، ليتم تحقيق ما يصب إليه.

كذلك على معلم التربية الإسلامية أن يتميز بالصفات المهنية المتمثلة في التمكن من مهارات وكفايات التدريس، وفهم طبائع الطلاب، والتمكن من المادة العلمية، والإلمام بطرق التدريس المختلفة (الكلثم، 2007، 72-76).

وأضاف العمري (2010، 50) عدداً من الصفات المهنية لمعلم التربية الإسلامية منها:

48. أن يكون متقناً في تنوع أساليب التعليم: وذلك عن طريق البحث عن الأساليب التي تصلح لكل موقف من مواقف التدريس، فذلك يحتاج إلى خبرة خاصة وحسن تدريب، على أن للتربية الإسلامية أساليب مستقاة من القرآن ومن تعليم الرسول - صلى الله عليه وسلم - لأصحابه.

49. أن يكون قادراً على الضبط والسيطرة على المتعلمين وحازماً يضع الأمور في مواضعها، وأن يكون على علم بكل أساليب العبث والشغب عند بعض المتعلمين متنبهاً لكل حركات المتعلمين ومقاصدهم.

50. أن يكون دارساً لنفسية المتعلمين في المرحلة التي يدرسها، حتى يعاملهم على قدر عقولهم، واستعدادهم النفسي.

51. أن يكون واعياً بالمؤثرات والاتجاهات العالمية، وما تتركه في نفوس الجيل من أثر على معتقداتهم، وأساليب تفكيرهم فاهماً لمشكلات الحياة المعاصرة، وعلاج الإسلام لها مرناً كيساً، فهو يستمع لكل اعتراضات المتعلمين واستفساراتهم وشكوكهم فيتنبع أسبابها ويعالجها بحكمة وروية.

كذلك من بين صفات معلم التربية الإسلامية إتقان أساليب البحث في تخصص المعلم، لأن ذلك يساعده على نقل هذا الأسلوب إلى طلابه، وذلك يعني أن يستخدم طريقة علمية في مواجهة المشكلات اليومية، ويعني القدرة على تحديد المشكلات بشكل دقيق يساعد على تناولها بالدراسة والبحث، ووضع الفروض التي تساعد على حل المشكلات، وتحديد الإجراءات اللازمة لاختبار الفروض والوصول إلى حلول وتفسيرات ونتائج، والتخطيط السليم وهي من الصفات الضرورية لمعلم التربية الإسلامية، فالمعلم يقوم بأنواع مختلفة ومتعددة من التخطيط الدراسي، ويعتمد في ذلك على الفترة الزمنية التي يخطط لها، والتي تكون متناسبة مع كمية المحتوى الدراسي، ومدى صعوبته وسهولته على المتعلمين، فهناك خطة سنوية وأخرى فصلية وثالثة أسبوعية ورابعة دراسية تستغرق وقت الحصة الدراسية، ويوفر التخطيط المسبق للمعلم الأمن والطمأنينة وحسن تقديم الموضوع وتحديد الأهداف والنتائج والوصول إلى تحقيق أهداف الدرس (قشلان، 2010، 82-83).

وأضاف السعدون (2012، 1122) عدداً من صفات معلم التربية الإسلامية منها:

1. ذو شخصية قوية يتميز بالذكاء والموضوعية والعدل والحزم والثقة بالنفس والحيوية، والتعاون، والميل الاجتماعي وهو شخص سمح في تقدير ظروف الآخرين ودوافعهم، ويتعامل معهم بطريقة ديمقراطية.
2. شخص مثقف واسع الأفق لديه اهتمام بالقراءة، وسعة الاطلاع متذوق، ولديه اهتمام بالفنون والثقافة بشكل عام.
3. صحيح بدنياً وله القدرة على العمل وخالٍ من العيوب الخلقية وحسن الصوت والأداء العربي السليم، ويتصف بالانزجار على عي بظروف مجتمعه ومشكلاته.
4. يحب العمل مع المتعلمين و متمكن من المادة الدراسية التي يقوم بتدريسها ولديه القدرة على حسن العرض ويتميز بالطلاقة واللغة السليمة الواضحة، ويستطيع تكوين علاقات طيبة مع المتعلمين والزملاء، والرؤساء، وكذلك مع أفراد المجتمع المحلي خارج المدرسة.

ومن خلال ما سبق يتبين تعدد صفات معلم التربية الإسلامية والتي من أهمها أن يكون عادلاً بين المتعلمين وأن يشجع على نمو مهارات التعلم المنظم ذاتياً وعلى نمو التقويم الذاتي، وأن يلتزم بالأمانة العلمية في سلوكياته وتصرفاته الشخصية وأن يتحلى بالدقة والموضوعية وعدم التعصب لآرائه حتى يكون قدوة للمتعلمين، وأن يتحلى بالصدق والإخلاص والتواضع والتقوى، وأن يتحلى بالصبر حتى يستطيع التعامل مع الطلاب وتوجيههم الوجهة الصحيحة، وأن يكون مخلصاً في عمله، وجاداً فيه ومحباً له، وأن يكون طبيعياً في سلوكه مع طلابه وزملائه، وأن يكون محترماً لتقاليد مجتمعه ومحافظاً عليها، لأنه نائب عن المجتمع في أداء رسالته التربوية والتعليمية، وأن يتحلى بالحزم والكيافة، فلا يكون سريع الغضب، ضيق الخلق، قليل التصرف، فيفقد احترامهم له، وأن يكون عاملاً بعلمه، وأن يدرك أن طلابه يتخذونه قدوة لهم؛ فإذا توافرت هذه الصفات في معلم التربية الإسلامية فإنه يستطيع بناء أجيال واعية وتعي حقوق رها وحقوق مجتمعه، وتحمل شعار النهوض بالأمة الإسلامية لتتبوأ مكانتها كما كانت في المقدمة من قبل بين الأمم.

أدوار معلم التربية الإسلامية:

يعد المعلم العنصر المهم والمؤثر وحجر الزاوية في العملية التعليمية والتربوية، والذي ترتبط به الأهداف التربوية والتعليمية المراد تحقيقها، لذلك فمن الضروري أن يقوم بالأدوار التي تسهم في تحسين ممارساته التدريسية لتنعكس إيجابياً على ما يكتسبه طلابه من معارف ومهارات واتجاهات وقيم، ولا يمكن أن يقوم بذلك المعلم إلا أن يكتسب مهارات وكفايات تدريسية يمارسها داخل الصف تؤهله للقيام بمهامه وواجباته على أكمل وجه، ولن يستطيع المعلم أن يقوم بتلك المهام والواجبات إلا من خلال حسن اختياره وإعداده وتدريبه، ولذلك أصبحت عملية الإعداد والتدريب تشغل بال الكثير من التربويين والقائمين على العملية التعليمية والتربوية (الردادي، 2019، 47).

والواجبات والأدوار التي مكلف بها معلم التربية الإسلامية هي أدوار عظيمة ومتعددة، منها ما يتعلق بأخلاقيات مهنته، أو مهاراتها، أو ما يتعلق بحسن علاقته بالطلاب، ومن هنا اهتم علماء التربية بإبراز أدوار وواجبات معلم التربية الإسلامية والتي يمكن إيجازها كما أوضحها باوزير (2010، 157) فيما يلي:

5. تقوى الله في عمله وفي علمه الذي يحمله.
 6. الإخلاص للعلم دون طمع في اتخاذه وسيلة لتحقيق مكاسب دنيوية.
 7. بذل الجهد في نصح الطلاب وحثهم على الأخلاق الحميدة مستعملاً الحسنى واللين.
 8. الرحمة بالطلاب، ومعاملتهم بلين وصدافة والحنو عليهم.
 9. دراسة كل متعلم لمعرفة قدراته بقدر هذه القدرات دون إثقال أو زيادة عليه.
 10. الزهد في الدنيا والسعي إلى خير الآخرة.
 11. العدل بين الطلاب، وإظهار ذلك في كل مناسبة.
 12. مطابقة القول بحيث يكون قدوة صالحة لطلاب.
 13. الحرص على اجتناب كل ما يسيء إلى السمعة والنزاهة.
 14. المحافظة على شعائر الإسلام مع حث الآخرين على المحافظة عليها.
- وهذه الأدوار تحتاج إلى وضوحها أمام المعلمين لأن وضوحها يحقق أهمية كبرى لدى المعلمين حيث يساهم في إنجاح عمل المعلم، وفي أداء رسالته، لأن أهميته تنضج من خلال أدواره وواجباته بكونه أحد القائمين على تربية وتعليم الطلاب، وله أثر فعال في نمو الطلاب، وذلك فإن المعلمين يعدون من أكثر القوى تأثيراً في بناء الحضارة، ولا سيما الحضارات المتقدمة، وهذا يعني أن للمعلم دوراً أساسياً في المعرفة يتعلق بنقل المعارف والخبرات التي تؤدي إلى زيادة في النمو ومن ثم تعديل السلوك وتحسينه، وأنه يعد مدرباً ومربيّاً للشخصية، لأنه منوط به تنمية الشخصية الإنسانية (كريم وآخرون، 2003، 75).

وأوضح الحربي (2019) أن من أدوار معلمي التربية الإسلامية ما يلي:

15. الاطلاع على سياسة التعليم وأهدافها للسعي لتحقيقها.
16. الالتزام برؤية المدرسة، ورسالتها وفق الأنظمة واللوائح المعمول بها.
17. الاستزادة من المعرفة، وتطوير المعارف والمهارات الأكاديمية والتربوية، ومتابعة المستجدات التربوية.
18. الالتزام بالواجبات الوظيفية واحترام القوانين والأنظمة.
19. غرس القيم الإسلامية وتوجيه سلوك المتعلمين توجيهاً إسلامياً صحيحاً وسليماً.
20. التدريب على الأسلوب العلمي في التفكير وعلى أسلوب الحوار والمناقشة المنظمة.
21. الوعي بقضايا المجتمع والمتغيرات والتحديات التي يمر بها، والتفاعل مع المجتمع والتواصل معه.
22. أن يكون مرشد وميسر للعملية التعليمية ويسهل عملية التعلم على المتعلمين.

وقسم العياصرة (2010، 486) أدوار معلم التربية الإسلامية في الآتي:

أولاً: أدوار المعلم تجاه مهنة التعليم:

23. أن يلتزم برؤية المدرسة، ويؤدي رسالتها وفق اللوائح والأنظمة المعمول بها.
24. أن يحدد درجة الاستفادة من مصادر التعلم والوسائل التعليمية.
25. معرفته للمشكلات الصفية، ووضع الحلول المناسبة لها.
26. أن يساهم في الأنشطة الدينية المدرسية المتنوعة.
27. أن يتعاون ويتفاعل مع المجتمع المدرسي.

ثانياً: أدواره تجاه المتعلمين:

28. غرس القيم: فالمعلم الناجح لا يقتصر دوره على نقل العلم إلى أذهان المتعلمين فقط، بل بجانب ذلك يعمل على تقويم أخلاق المتعلمين، وتهذيب سلوكهم، وغرس القيم الإسلامية الفاضلة، وتوجيه سلوكيات المتعلمين توجيهاً سليماً وصحيحاً، وغرس قيم المجتمع وتحويلها إلى سلوك حسن يرفع من قيمة الفرد والمجتمع.
29. أنموذج للقدوة: يعد المعلم القدوة الحسنة للمتعلمين، نظراً لأنهم يتخذون قدوة في السلوك والقول والعمل، لذا فعلى المعلم أن يكون قدوة حسنة داخل المدرسة وخارجها.
30. التعرف على ميول المتعلمين واهتماماتهم.
31. أن يتدرب على الأسلوب العلمي في التفكير، وعلى أسلوب الحوار والمناقشة المنظمة.
- ورأى السعدون (2012، 1124) أن من بين أدوار معلمي التربية الإسلامية ما يلي:
32. تحديد خصائص المتعلمين والتعرف على حاجاتهم الفردية وميولهم للتدريس.
33. صياغة أهداف التدريس العامة والسلوكية.
34. تطوير واختيار المواد والأنشطة التعليمية التي تناسب مستوى المتعلمين وتعزيز التعلم لديهم.
35. تحضير المقرر الدراسي عن طريق تخطيط وحداته ودروسه اليومية.
36. تحضير البيئة الصفية وتنظيمها استعداداً للتدريس.
37. تشويق المتعلمين إلى موادهم الدراسية.
38. توجيه العمل الجماعي والفردى للصف الدراسي.
39. إدارة الصف والمحافظة على النظام.
40. المشاركة الفعالة في الأنشطة المدرسية.
41. التحقق من صلاحية وجدوى الطرائق والوسائل والأنشطة التعليمية التي يستعملها في عملية التدريس.

وأضاف قاسم وعبد الرشيد (2016، 68-70) عدداً من أدوار معلمي التربية الإسلامية منها:

ثالثاً: أدواره تجاه الدعوة إلى الله:

42. أن يأمر بالمعروف وينهى عن المنكر.
43. أن يبين ويوضح المشكلات التي تحدث داخل المجتمع، وأن يبصر المتعلمين بأخطارها، ويحثهم على تجنبها.
44. التوجيه والإرشاد: وتفرض هذه المسؤولية على المعلم بضرورة توجيه وإرشاد المتعلمين إلى طرق الخير والابتعاد عن الشر.
45. أن يراعي المساواة في التعامل بين المتعلمين.
46. الإخلاص في القول والعمل؛ وهذا ما يجعل المتعلمين يقدرّون المعلم، ويهتمون بالدروس التي يلقيها.

ثالثاً: أدواره تجاه المجتمع:

47. أن يعي قضايا المجتمع والمتغيرات والتحديات التي يمر بها، والتفاعل مع المجتمع والتواصل معه.
 48. أن يقوم بدور القائد الواعي الذي يعرف القيم والمثل والأفكار التي تحكم سلوك المجتمع.
- وعلى ذلك فإن أدوار معلم التربية الإسلامية لا تقتصر من أجل تنمية الطلاب على جانب واحد من جوانب العمل المتكامل في منظومة التعليم، بل له أدوار متعددة داخل الصف الدراسي وخارجه، إلا أن الحصة الدراسية هي المنطلق وهي المعتمد وجميع الأدوار الأخرى ترتبط بها بشكل مباشر أو غير مباشر، وفي كل الأحوال فإن معلم التربية الإسلامية عليه ألا ينسى وهو يقوم بأدواره أنه يعمل على تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلاب، وعليه أن يبدع ويبتكر حتى يحقق هذا الدور المهم لأن الطالب أصبح اليوم مسئول عن عملية تعلمه.

إعداد معلم التربية الإسلامية:

تتعدد التحديات والتغيرات التي تواجهها المجتمعات الإنسانية في العصر الحديث، الأمر الذي يجعل الإعداد لها والتخطيط لمواجهتها والإفادة منها، ودراسة انعكاساتها على مؤسسات المجتمع المختلفة، ومنها التعليم، هدفاً في غاية الأهمية (الردادي، 2019، 46).

ومن أبرز هذه التحديات والتغيرات التي يجب على نظم التعليم التفاعل معها، التقدم الكبير في وسائل الاتصال والانتقال، والتقدم العلمي والتكنولوجي، والثورة المعلوماتية، والعولمة بأبعادها المختلفة (الحوت والسيد، 2009، 3).

ويتطلب هذا الواقع ضرورة إعداد أجيال قادرة على التعامل مع معطيات العصر الحالي بكل متغيراته ومستحدثاته المستقبلية، ولا يتم ذلك إلا من خلال المعلم، الذي يعد من أهم عناصر مدخلات العملية التعليمية، وأكثرها تأثيراً في المتعلمين، لذلك فإن أي إصلاح للعملية التعليمية يتطلب البدء بالعناية بإعداد المعلم وتدريبه والارتقاء بمستواه العلمي والمهني.

ويحتل معلم التربية الإسلامية موقعاً مهماً ورئيساً في تدريس التربية الإسلامية، وتستمد هذه المكانة من مكانة المادة التي يقوم بتدريسها، ومكانة الغاية التي تسمو إليها هذه المادة، وهي تحقيق العبودية لله تعالى (السهلي، 2012، 19).

ويقع على المعلم عبء كبير عند أدائه لرسالته التربوية، فهو مطالب من قبل الآخرين بتطبيق ما يعلمه لطلابه، فهو القدوة لهم، وبحكم خبرته وتخصصه يمكنه مواجهة متغيرات عديدة، فعليه أن يتعامل معها بكل هدوء وثقة، فالمعلم في عمره الوظيفي يواجه متغيرات شتى لا يمكن مواكبتها إلا بالتزود بالخبرات التي تؤهله لذلك، فالعلوم تتغير والأبحاث تضيف إليها كل يوم جديد، إضافة إلى أن هناك الكثير من المتغيرات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والأمنية تستدعي أن يحسن المعلم التعامل معها، وهذا يؤكد على أن برامج إعداد المعلم في حاجة إلى تغيير في فلسفتها وبرامجها وأساليب التعليم والتعلم فيها (العنزي، 2007، 2).

ويجب أن يحسن إعداد معلم التربية الإسلامية باعتباره صاحب رسالة ومثل أخلاقية، وإلا فشل في أن يكون مرشداً وقدوة لطلابه، ومن الضروري أن يكون هذا المعلم ملتزماً بالعقيدة الإسلامية سلوكاً وفكراً، وأن يكون ورعاً يعتبر مسؤوليته الأولى إعداد طلابه ليكونوا نماذج صالحة يعيشون حسب مبادئ الشريعة وكتاب الله الكريم، ولا بد من إعداد معلم التربية الإسلامية الكفاء إعداداً يتلائم مع المهمة الخطيرة الملقاة على عاتقه بحيث يستطيع العرض السليم والنهج الصحيح والمعرفة المستوعبة بحقائق العلم والتيارات الثقافية، حتى يمكن أن يقنع عن معرفة وعلم، فلا يكتفي بالعموميات التي لا تُقنع أو تُبلي تطلعات الطلاب، ثم أن سلوكه لا بد أن يكون منسجماً مع المادة التي يدرسها لطلابه لكون القدوة فهي أفضل عوامل التربية (أبانجي، 2009، 63-64).

كل ذلك يدعو إلى التأكيد على أن أدوار المعلم تتجاوز التقليدية إلى العمل المبدع، والذي من خلاله يسهم المعلم بالتنمية المتكاملة للطلاب إدراكياً وانفعالياً واجتماعياً على حد سواء، حيث تعد الفاعلية المستقبلية للتربية الابتكارية في العالم العربي رهينة في المقام الأول بوعي المعلم بمسؤولياته المهنية الدقيقة، وذلك يعني أن يتجه المعلم إلى أن يبني من خلال طلابه نمجاً شخصياً متكامل الأنساق لكل منهم، ليتمكنوا من خلاله من تقديم الحلول الإبداعية للمشكلات التي تواجههم، وتزداد مع ذلك ثقتهم بأنفسهم، ملتزمين التزاماً كاملاً بالأولويات القائدة للنماء الفكري المتكامل والمتجانس (الخوجلي، 2001، 132).

وأصبح من الضروري النظر إلى عملية إعداد المعلم وتدريبه على أنها عملية مستمرة لا تتوقف بمجرد تخرجه من الجامعة، فالنمو المهني والتدريب المستمر أثناء الخدمة أصبح أمراً ضرورياً لتجديد خبرات المعلم ومعارفه وزيادة فعاليته، لأن المناهج متطورة ومتجددة ويلزم لها معلم

متطور ومتجدد؛ لذلك فإن تنمية مهارات المعلم أثناء الخدمة أهم بكثير من إعداده قبل الخدمة من خلال برامج تدريبية مستمرة؛ حتى يكون على صلة بالمستجدات العلمية والتربوية والتقنية سواء كان ذلك في تأهيله العلمي أو المهني (الردادي، 2019، 97).

والملاحظ على الأساليب التدريسية الشائعة في الصفوف الدراسية أنها لا تحقق التنمية المؤهلة لمهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلاب، بل إنها لا تتجاوز في غالبيتها التركيز على عمليتي الشرح والتلقين، حيث أن المعلم ما يزال يركز على الشرح والتلقين واستخدام الأسئلة ذات الإجابات المحددة التي لا تسمح للطلاب بتقديم الأفكار الجيدة وغير المألوفة، مما يؤدي إلى ضعف قدراتهم ومهاراتهم في التعلم المنظم ذاتياً، مما يمثل ضرورة أن تهتم برامج إعداد المعلم بما ينمي لديهم المهارات الخاصة بالتعلم المنظم ذاتياً، والعمل على إدراك أساليب تنميتها لدى الطلاب داخل الصفوف الدراسية، حيث أن الطرق التدريسية التقليدية الشائعة الانتشار قد تعكس ضعف خلفيات الإعداد المهني للمعلم، وقد تشير إلى خلو هذه البرامج من الأساليب الابتكارية المميزة، ويحسن النظر في أسباب ضعف المتعلمين أن يكون هناك تفكير في سد الثغرات التي قد تكون موجودة في برامج إعداد المعلمين، وأن يتم إصلاح قاعدة البنين وتقوية أساسه، قبل أن ينظر في تحسين تواج هذه البرامج، وفي تماسك جوانبها (الغامدي، 2009، 319).

ويتبين مما سبق أن إعداد معلم التربية الإسلامية ضرورة لمواجهة أزمة التعليم في العالم المعاصر، والتي تتطلب إعداداً متكاملًا أكاديميًا، ومهنيًا، وثقافيًا، كما تتطلب إعداداً تربوياً لتمكينه من التفاعل المبدع مع متطلبات تخصصه، ومستجدات العصر التقنية، وتبعاً لذلك فقد اهتمت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية بإعداد المعلمين حتى تحولت عملية إعداد المعلمين إلى تنمية مهنية مستدامة، مما يعمل على إكساب المعلمين مرونة في معالجة المستجدات المتعلقة بالعمل التدريسي، وضمان مساهمتهم في تطوير وتحسين الأداء المدرسي.

مفهوم برامج إعداد المعلم:

هناك تنوع في برامج إعداد المعلم في مؤسسات إعداده، بحيث كل مؤسسة أخذت طريقاً أمثل لتأهيل الطالب المعلم، وهذا التنوع عكس إمكانيات وقدرات كل مؤسسة سواء الإمكانات المادية أو البشرية، وتعرف برامج إعداد المعلم بأنها: العملية التي تهيم وسائل التعليم وتعاون المعلمين على اكتساب الفاعلية في أعمالهم الحاضرة والمستقبلية وهو بمثابة نشاط مستمر لتزويد المعلم بخبرات ومهارات واتجاهات تزيد من مستوى أدائه لمهنته (عامر، 2008، 23).

كما تعرف بأنها: مجموعة الخطط المنهجية والمنظمة لأعمال البحث والتي تشتمل على المقررات الدراسية النظرية والعملية، والمفردات التابعة لها والتي صممت خصيصاً لإعداد الطالب المعلم للتربية والتعليم، وإعداده لمهنة التدريس في مراحل التعليم العام، من خلال المؤسسات المسؤولة عن إعداد والمتمثلة في كليات التربية وكليات المعلمين في المملكة العربية السعودية (الكثم، 2007، 20).

كذلك تم تعريفها على أنها: خطة مرنة تتضمن مجموعة من الخطوات تبدأ بتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين المراد تدريبهم، ثم تحديد الأهداف العامة والإجرائية لبرامج الإعداد، ثم مصادر التعلم وأنشطته وأساليب التقويم (حسن، 2019، 1619).

ومما سبق يمكن تعريف برامج إعداد المعلمين بأنها: عملية تشاركية مستمرة مخطط لها بصورة منظمة من أجل تحسين مستوى أداء معلمي التربية الإسلامية بإكسابه المهارات اللازمة والمعلومات لتحسين مستوى العملية التعليمية.

الأهداف العامة لبرامج إعداد المعلمين:

تعد برامج إعداد المعلمين أحد العوامل الهامة في الارتقاء بمستوى المعلمين، نظراً لتحقيقها العديد من الأهداف منها ما أشار إليه الكثم (2007، 84) في الآتي:

1. تزويد الطالب بحصيلة فكرية من المعلومات والمفاهيم الأساسية في علوم التربية وعلم النفس.
2. تعريف الطلاب بأهداف التربية والاتجاهات التربوية وتطويرها.
3. إتاحة الفرصة للممارسة العملية للتدريب في المواقف التعليمية المختلفة.

4. التعريف بواقع المدرسة الابتدائية من حيث الأهداف والنظم والأجهزة الفنية والإدارية وبرامج التوجيه والإرشاد الطلابي والنشاط المدرسي.
5. معرفة الفروق الفردية بين الطلاب وكيفية التعامل معها.
6. تنمية المهارات في إيصال المعلومات والمفاهيم العلمية إلى الطلاب من خلال طرق التدريس والتربية العملية.
7. اكتساب المهارات والمبادئ والمفاهيم الأساسية المستخدمة في الاختبارات والقياس والتقييم.
8. الوقوف على المستحدثات التربوية والمهنية والمعرفية.
9. الوقوف على طرق تنظيم وتطوير وبناء المنهج والمشاكل التي تعترض ذلك وأساليب التغلب عليها.
10. اكتساب الأساليب المختلفة والطرق التي تسيطر على عملية صنع القرارات.
- وأضاف خليل (2009، 398) عدداً من أهداف برامج إعداد المعلمين منها:
 11. تحسين وتطوير مهارات الأداء للمعلمين.
 12. توسيع خبرات المعلمين لتنمية وتطوير المهنة وتحقيق الأهداف المرجوة منه.
 13. تنمية المعارف النظرية والمفاهيم الوظيفية الخاصة بالمعلم.
 14. تحقيق الرضا الوظيفي والشعور بالقيمة لدى المعلمين.
 15. تنمية وجهة نظر أوسع تجاه الوظيفة.
 16. تهيئة المعلمين لمواجهة التغيرات والمستجدات في مجال التعليم، وتوضيح سياسة المدرسة أو النظام بشكل عام.
- ورأى حداد (2004، 121) أن من بين أهداف برامج إعداد المعلمين:
 17. رفع مستوى المهارة لدى المعلمين في مجال التدريس.
 18. رفع مستوى المهارة عند المعلم للقيام بمهام الأداء وخدمة المجتمع.
 19. اكتساب المعلومات اللازمة للتعامل مع مستحدثات تكنولوجيا التعليم والتعلم واستخدامها في التعلم الذاتي والتعليم المستمر.
 20. اكتساب المعلومات والمهارات عن التقييم وبناء وسائل الحديثة وتقنياتها واستخدامها، وما يمكن الاستفادة منها في تطوير الامتحانات في بناء مواصفات الاختبار الجيد.
 21. توفير المناخ المناسب للمعلمين، للتعرف إلى قدراتهم وتبادل الخبرات.
- بينما رأى عامر (2008، 49) أن من أهداف برامج إعداد المعلمين ما يلي:
 22. تنمية وعي المعلم محلياً وعالمياً بمتغيرات السياق التربوي.
 23. تنمية مهارات المعلم في استخدام تكنولوجيا التعليم وتوظيفها في البيئة التعليمية.
 24. تحسين وتحديث معارفهم الأكاديمية ومهاراتهم التدريسية.
 25. إعادة تأهيلهم أثناء الخدمة كي يظلوا مواكبين للاتجاهات والتطورات التربوية.
- في حين أكد الهاجري (2020، 254) على أن أهداف برامج إعداد المعلمين تتمثل فيما يلي:
 26. معرفة الجديد من وسائل التقييم والأساليب الحديثة في الاختبارات الشفهية والتحريرية.
 27. تنمية المعلمين في كافة الجوانب أكاديمياً ومهنياً وثقافياً وشخصياً.
 28. إضافة معارف مهنية جديدة إلى المعلمين.

29. تنمية وتأکید القيم المهنية الداعمة لسلوكهم.
30. تمكينهم من تحقيق تربية ناجحة للمتعلمين.
31. تنمية الجوانب الإبداعية لديهم وتحفيزهم على أن يشمل تدريسهم تلك الجوانب الإبداعية.
32. ربط المعلم ببيئته ومجتمع المحلي والعالمي وتدريبه على مهارات التخطيط لتوثيق الصلة بينه وبين بيئته المحلية، ومهارات تنفيذ وتقييم هذه الخطط.

ويتضح مما سبق تعدد أهداف برامج إعداد معلم التربية الإسلامية، ويتمثل بعض هذه الأهداف في تقديم العون للمعلمين الجدد، والاهتمام بتدريب المعلمين غير المؤهلين لعملية التدريس، وتحسين مهارات معلمي التربية الإسلامية للإبداع في عملية التدريس، توفير الفرصة للمعلمين لملاحقة المستجدات في تخصصهم وطرق التدريس لمسيرة التغيرات في المحتوى والطرق الناتجة عن الإصلاح التعليمي، زيادة قدرة معلمي التربية الإسلامية على تقديم حلول إبداعية للمشكلات المدرسية، وتحسين وتطوير مستوى أداء المعلمين، والمساهمة في تحقيق المدرسة لأهدافها التعليمية والتربوية.

دواعي الاهتمام ببرامج إعداد المعلم:

يعد المعلم الركيزة الأساسية في النظام التعليمي، فعليه تبني جميع الآمال المستقبلية في تحسين العملية التعليمية والتربوية، وبقدر الاهتمام بالمعلم والتطور بمستواه، بقدر ما يكون نمو الطلاب وتطورهم، فالمعلم هو الذي يخطط وينفذ ويقوم ويبحث النشاط في التعلم الصفي، ويقوم بتعويض النقص في الكتاب المدرسي والمحتوى والأنشطة والوسائل والتجهيزات، من خلال مرونته وقدرته على التفاعل والتكيف مع الطلاب واستخدامه من الطرق والاستراتيجيات التدريسية والتعليمية التي تتلائم مع حاجات الطلاب وقدراتهم المختلفة (الردادي، 2019، 46).

والتأمل لطبيعة التفاعل بين المكونات المختلفة للعملية التعليمية، يدرك أنه مهما توافرت الإمكانيات الجيدة من مناهج دراسية، وإمكانات مالية ومادية، ولم يتوفر المعلم القادر على تفعيل تلك الإمكانيات في الموقف الصفي لمصلحة العملية التعليمية؛ فإن ذلك يعد فاقداً تعليمياً يؤثر على بلوغ الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها كل البرامج التعليمية، من هنا فإن الاهتمام بإعداد المعلم وتكوينه وتعزيز مكانته ودوره في العملية التربوية يعد هدفاً إستراتيجياً لأي نخبة علمية أو تربوية أو اقتصادية (الجلاد، 2007، 34). وحتى يحقق المعلم أدواره المناطة به بكفاءة وفاعلية، ينبغي أن يتصف بصفات تؤهله ليكون مؤثراً في الآخرين، ومؤثراً في اتجاهاتهم الإيجابية نحو التعلم والتعليم، وفي تعديل سلوكهم وإكسابهم القيم الإسلامية الفاعلة، وفي تكوينهم العقلي والإدراكي القادر على تفجير طاقات التفكير والبحث والاستكشاف والإبداع (الغامدي، 2009، 316-317).

لقد أصبح تدريب المعلمين مطلباً ضرورياً من خلال برامج تدريبية مخطط لها بصورة جيدة تعد في ضوء احتياجاتهم التدريبية، ووفق الاتجاهات التربوية الحديثة في التدريب؛ مما يساعد على اكتساب مجموعة من المهارات العلمية والمهنية، والتي تتصل بعملية التدريس، فيساهم هذا في رفع كفاءة المعلم وتنمية مهاراته وزيادة فاعليته وخاصة في تلك المهارات المتعلقة بعمليات التخطيط والتنفيذ والتقييم (الردادي، 2019، 47).

وذكر العنزي (2007، 3) أن من دواعي الاهتمام ببرامج إعداد المعلمين ما يلي:

1. نظراً للتغيرات التي طرأت في المجالات السياسية والاجتماعية والاقتصادية والعلمية والثقافية والتكنولوجية، فإن برامج إعداد المعلمين في كليات التربية مدعوة إلى تأكيد ضرورة المشاركة في الأنشطة لإحداث التطوير في نظم التعليم، والاستجابة لتلك التغيرات.
2. انطلاقاً من أهمية مساهمة المعلمين في التجديد التربوي، فإن مؤسسة إعداد المعلم في دول الخليج العربي مدعوة إلى تطوير وتنفيذ سياسات متكاملة لاستقطاب أفراد قادرين ومحفزين لمهنة التعليم ليشتركوا في عملية الإصلاح التربوي ومواجهة

- التحديات الجديدة التي تواجه نظم التعليم، وتبني معايير تشجع على التجديد التربوي وتقوية الاستقلال المهني والحس بالمسؤولية لدى المعلمين وتحسين منزلتهم الاجتماعية وظروف عملهم.
3. إيماناً بالدور المحوري للمعلمين في إصلاح النظام التربوي، فإن مؤسسات إعداد المعلم في دول الخليج العربي مدعوة إلى اعتماد استراتيجيات لتمكين المعلمين من امتلاك قدرات تؤهلهم لمساعدة وإرشاد المتعلمين (الطلاب) لتمثل المعرفة، وأن يصبحوا واعين لهوياتهم وصبورين ومنفتحين على الآخرين وثقاتهم، وقادرين على متابعة التعلم مدى حياتهم وتمكينهم من مواجهة المستقبل بثقة.
4. مواكبة المعلمين للمستجدات في حقول المعرفة ذات العلاقة بعلمهم.
- وأضاف عبد السلام (2007، 173) ربط المعلم ببيئته ومجتمعه المحلي، وأيضاً مجتمعه العالمي وتدريبه على التخطيط لتوثيق الصلة بين التلاميذ وبين بيئتهم المحلية ومهارات تنفيذ وتقوم هذا التخطيط.
- رأى الهاجري (2020، 252) أن من دواعي الاهتمام ببرامج إعداد المعلم ما يلي:
5. ثورة المعلومات والاتصالات: حيث ينصب التركيز في الوقت الحاضر على التواصل مع ثورة المعلومات والاتصالات والاستفادة منها بأعلى درجة لتطوير العملية التعليمية.
6. سرعة التغيير: فالنظم التعليمية تعيش ثورة تعليمية جديدة، حيث يتعرض السياق الذي يعمل فيه المعلم إلى تحول وتغير متلاحق، ويعول على التعليم وأساسه المعلم بأن يكون من العوامل التي تسهم في لب التنمية المهنية والشخصية والمجتمعية.
7. تطور المجتمع: فسرعة تطور الحياة في المجتمع وتغير مطالبها، تحتم على المدرسة أن تسير الحياة الخارجية في تطورها وتغيرها، بما تحتويه حتى تستطيع أن تحقق وظيفتها الاجتماعية.
8. تطور العلوم التربوية والنفسية: فالتطورات التي وصلت إليها هذه العلوم من نظريات للتعلم وطرق حديثة للتدريس، والتفاعل مع المتعلمين، تحتم على المعلم ضرورة الإطلاع على تلك التغيرات للاستفادة منها وتطبيقها في الواقع الميداني.
- كذلك من دواعي الاهتمام ببرامج إعداد المعلم التطورات العلمية والتكنولوجية: حيث فرضت على مؤسسات وإعداد المعلم ضرورة القيام بمراجعة أهدافها ومناهجها، واستراتيجياتها، وتقنياتها، ونشاطاتها المتعلقة بالإعداد والتنمية، بهدف تمكين المعلمين من المهارات والكفايات التي تتطلبها أدوارهم الجديدة في مجتمع الثورة التكنولوجية والعلمية (الخطيب، 2011، 76).
- واستمرارية تنشيط المعلمين: فالعناية ببرامج إعداد المعلمين تنعكس على التنمية الذاتية للمعلم، فيُعلم نفسه بطريقة مستمرة، كما أن العمل على توجيه هذه العملية ونجاحها يجعل من مهنة التعليم عملاً محبباً إلى نفس المعلم ومجدداً لنشاطه الذهني، ويزيد إنتاجه كماً وكيفاً، ويحقق الرضا عن نفسه وعن عمله (السنبلي، 2002، 89).
- وأوضح حسن (2019، 162) أن من دواعي الاهتمام ببرامج إعداد المعلم ما يلي:
1. تزايد أعداد المعلمين: حيث الأعداد الكبيرة من المعلمين تحتاج إلى بيئة تعلم تحفزهم على التعلم، وهذا يتطلب كشف المتدربين عن قدراتهم وإمكاناتهم، والعمل على تنميتها لتحقيق أفضل النتائج.
2. استجابة للظروف المتغيرة التي فرضتها عليهم التطورات العلمية والمعرفية السريعة والمتضاعفة، إضافة إلى الدور التربوي الذي يتوقعه المجتمع من المعلمين، فالتدريب له مبررات عامة تفرضها طبيعة العصر.

3. تقدم وسائل المعرفة: حيث لم يعد الكتاب مصدر المعرفة الوحيد في العصر الحالي، فقد ظهرت وسائل معرفية حديثة ابتداءً من الإذاعة والتلفاز وصولاً إلى الأقمار الصناعية، وشبكات المعلومات، والمعلم بحاجة إلى أن يتقن توظيفها في عملية التدريس، ولا بد من إعداده مسبقاً لكيفية التعامل مع هذه الوسائل الحديثة بشكل ناجح.
4. توفير المعلم الكفاء: حيث أوصت العديد من المؤتمرات والندوات واللقاءات التربوية بضرورة الاهتمام بتدريب المعلمين، واعتبار هذا التدريب أساساً ضرورياً لتحسين الأداء التدريسي بغية الوصول إلى درجة عالية من الإنتاجية..

أهمية برامج إعداد المعلم:

تعتبر عملية إعداد المعلم إحدى الموضوعات الهامة التي شغلت ومازالت تشغل المتخصصين في دول العالم بوجه عام، والمهتمين بشئون التربية والتعليم بوجه خاص، حيث يعتبر المعلم من أهم العوامل المساهمة في تحقيق أهداف التعليم، ونتيجة لذلك فقد شهدت السنوات الأخيرة العديد من المؤتمرات العالمية والمحلية لبحث الموضوعات والمشكلات المتصلة بإعداد المعلم، كما قامت دول كثيرة بمشروعات لتطوير نظم وأساليب وبرامج إعداد المعلم بكلليات التربية والكليات المسؤولة عن عملية إعداد المعلم. ولم تتخلف المملكة العربية السعودية عن هذا الركب، حيث عقدت عدة مؤتمرات وندوات ولقاءات متخصصة تدور حول موضوعات إعداد المعلم وتدريبه (عبد السلام، 2007، 417).

وأشار العنزي (2009، 233) إلى اتضاح أهمية إعداد المعلمين في كلليات التربية من خلال الجهود التي بذلت في الماضي ولا زالت تلقي الاهتمام حتى هذه الأيام، فعقدت العديد من المؤتمرات الدولية والمحلية بخصوص إعداد المعلمين، ويمكن إيجاز أهم ما توصلت إليه نتائج هذه المؤتمرات وتوصياتها فيما يلي:

5. ضرورة إعادة النظر في برامج إعداد المعلم بوجه عام.
6. ضرورة تخطيط وبناء برامج إعداد المعلمين على أساس الكفايات، أو الأدوار.
7. التركيز على جوانب التعلم الثلاثة (المعرفية، المهارية، الوجدانية).
8. اتخاذ التعلم الذاتي أسلوباً رئيساً للتعلم.
9. تدريب معلمي المستقبل والمعلمين في أثناء الخدمة على أساليب ومداخل التعليم والتعلم الحديثة.
10. التأكيد على التعلم المستمر وتدريب المعلمين في أثناء الخدمة.

كذلك تزداد الحاجة إلى إعادة النظر في برامج إعداد المعلمين بكلليات التربية في الدول العربية في الفترة الأخيرة، نتيجة لما يحدث في العالم من تغيرات وتطورات، ونتيجة لطبيعة المجتمع العربي وواقعه الحضاري وظروفه الاجتماعية والاقتصادية، لتوفير المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات التي تساعد المعلمين على القيام بالمهام والمسؤوليات المنوطة بهم داخل الفصل الدراسي وخارجه (عبد السلام، 2007، 418).

وعلى الرغم من أهمية برامج إعداد وتدريب المعلمين، إلا أن واقع برامج وإعداد المعلمين، قد لا تساعد المعلم على أن يمتلك كفاءات ومهارات قادرة على مساعدة المعلمين لتنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلاب؛ ونتيجة لذلك يرى الباحث ضرورة إحداث تغييرات جذرية في برامج إعداد معلمي التربية الإسلامية في ضوء مدخل مهارات التعلم المنظم ذاتياً، وهذه التغييرات تتطلب في البداية تقويم واقع المعلمين في الميدان، ومعرفة نقاط القوة والضعف في ممارساتهم التدريسية، حتى يمكن الوصول إلى رؤية واضحة مبنية على أسس علمية يمكن أن تساهم في تحسين محتوى برامج الإعداد والتدريب لمعلمي التربية الإسلامية.

الخوارج الرابع: التربية الإسلامية:

مكانة التربية الإسلامية:

التربية الإسلامية لها مكانة مهمة في العملية التربوية من خلال تضمينها للعديد من الأبعاد الروحية والخلقية والعلمية والتربوية المستنبطة من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة وتهدف إلى بناء شخصية متكاملة ومتوازنة.

وتعد التربية الإسلامية إحدى أنواع التربية التي تسعى إلى إعداد الطلاب وتنمية طاقاتهم ليصبحوا قادرين على التعامل مع مستجدات العصر، ومسؤولين عن عملية تعلمهم، وتعرف التربية الإسلامية بأنها النشاط الفردي والاجتماعي الهادف لتنشئة الإنسان فكرياً ووجدانياً واجتماعياً وجمالياً وخلقياً، وتزويده بالمعارف والاتجاهات والقيم والخبرات اللازمة لنموه نمواً سليماً طبقاً لأهداف الإسلام، على ضوء الأسس النظرية والأهداف والمبادئ والمضامين والطرق وكل ما يتصل بتنشئة الأفراد في القرآن والسنة وما نتج عنها من فكر إسلامي يُكوّن الإطار الفكري الذي يستند إليه في تنشئتهم تنشئة إسلامية صحيحة (علي، 2010، 62).

وتعتبر التربية الإسلامية إحدى أبرز الوسائل التي يمكن الاعتماد عليها في تربية الشباب تربية خلقية صحيحة، لها من الخصائص ما يجعلها متميزة عن سائر النظريات التربوية الوضعية، فهي كيان كامل وإطار متوازن للعملية التعليمية، في ضوء مرونتها وصلاحتها، لأن تعيش في كل عصر، وتصلح لكل جيل وتواكب كل نخوض؛ لذلك فإن الهدف الاستراتيجي من التربية الإسلامية هو الوصول بالفرد إلى الحال الذي يكون فيه مسلماً في الاعتقاد والمشاعر والسلوك، وعربياً في القول والاتجاه والآمال متقناً لمهنته وعمله، على وفق الأساليب العصرية خاضعاً في جوانب حياته كلها للإسلام (السعدون، 2012، 1108).

وتتمثل طريقة التربية الإسلامية في رعاية وتربية الفرد في معالجة شغونه معالجة شاملة لا تترك منه شيئاً، ولا تغفل عن شيء، جسمه وعقله وروحه وحياته المادية والمعنوية ونشاطاته كلها في الحياة.

مفهوم التربية الإسلامية:

تعددت تعريفات التربية الإسلامية ومن بين هذه التعريفات تعريف عبد الله (19، 1991) بأنها: "عملية مقصودة تستضيء بنور الشريعة تهدف إلى تنشئة جوانب الشخصية الإنسانية جميعها لتحقيق العبودية لله سبحانه وتعالى ويقوم فيها أفراد ذوو كفاية عالية بتوجيه تعلم أفراد آخرين على وفق طرائق ملائمة مستعملين محتوى تعليمياً محدداً وطرائق تقويمية ملائمة".

وعرّف القاسمي (54، 1998) التربية الإسلامية بأنها: "منهج كامل للحياة، ونظام متكامل لتربية ورعاية النشء، فهي تشتمل على أهداف وفلسفة ومناهج التعليم وطرائق التدريس، وهي تحرص على الفرد والمجتمع، وعلى القيم المادية والروحية والأخلاقية، وتوازن بين الحياة الدنيا والحياة الآخرة".

بينما عرّف جاسم وفنن (7، 2000) التربية الإسلامية بأنها: "مجموعة متناسقة مترابطة من المفاهيم والقيم الفاعلة في نفس المؤمن، وروحه حتى إذا كان على غير وعي بها أو على غيره قدرة على صياغتها وترتيبها وعرضها".

ورأى علي (11، 2000) بأن التربية الإسلامية عبارة عن: "مجموع المفاهيم التي يرتبط بعضها ببعض في إطار فكري واحد يستند إلى المبادئ والقيم التي جاء بها الإسلام والتي ترسم عدداً من الإجراءات والطرائق العملية التي يؤدي تنفيذها إلى أن يسلك المرء سلوكاً يتفق مع عقيدة الإسلام".

ينما رأى عفيف (18، 2009) بأن التربية الإسلامية عبارة عن: "التربية التي تقوم ببناء المجتمع بناءً متكاملًا من جميع الجوانب، وفق منهجية الكتاب والسنة".

بينما عرّف السعدون (1109، 2012) التربية الإسلامية بأنها: "الإعداد الدقيق لتوجيه السلوك الإنساني توجيهًا صالحاً لنمو شخصية الفرد لتزكو مواهبه وليدرك موازين الخير والفضيلة توحياً لحفظ كيانه وتوثيق بنائه ورفع شأنه".

وأكد الخصاونة وعيد (2011، 13) على أن التربية الإسلامية عبارة عن مجموعة من العمليات التي تسعى إلى بناء الإنسان بناءً متكاملًا وشاملاً ومتوازنًا في شتى الجوانب المختلفة الجسمية والعقلية والاجتماعية والعاطفية إلى غير ذلك من الجوانب، وإحداث تكيف بين بيئة الفرد الداخلية والبيئات الخارجية والتي تتمثل في البيئة المادية والمعنوية.

ولا تعني التربية الإسلامية الاهتمام بالأخلاق أو العبادات أو المعاملات فقط، بل هي أعمق من ذلك، فهي منهجاً كاملاً للحياة، وللنظام التربوي عموماً (عطية، 2004، 22).

وتشكل التربية الإسلامية عنصراً هاماً ورئيساً للمنهج المدرسي وتسعى إلى العناية بالمتعلم وذاتيته لتنمية إمكاناته وطاقاته الجسمية والعقلية والوجدانية والمهارات التي تسمح بها طبيعته (الساموك أ، 2005، 23).

وفي ضوء التعريفات السابقة وعلى الرغم من تعددها، إلا أنها تتفق على أنها منهج للحياة، تهتم بكل تفاصيلها وتضع الخطوات التي تحقق السعادة للفرد في الدنيا والآخرة، والإعداد والتأهيل لحمل رسالة الإسلام والدعوة إليه من خلال التربية.

مفهوم منهج التربية الإسلامية:

تعددت تعريفات منهج التربية الإسلامية بشكل عام، ومن بين هذه التعريفات تعريف القاضي (2004، 22) بأن منهج التربية الإسلامية عبارة عن: "منهج قائم على التنمية الشاملة لجميع جوانب شخصية الفرد (جسماً، وعقلياً، واعتقادياً، وروحياً، وخلقياً، واجتماعياً، ونفسياً، وإرادياً، وجنسياً، وجمالياً في ضوء ما جاء به الإسلام حتى يكون هذا الفرد عابداً لله وحده عبودية تحقق له الفوز بالدنيا والآخرة، وتجعله لبنة خيرة في بناء مجتمعه، وإسعاد البشرية".

كذلك عرف شحاته والنجار (2011، 97) منهج التربية الإسلامية بأنه: "نظام متكامل الحقائق والمعايير والقيم الإلهية الثابتة، والخبرات الإنسانية المتغيرة، التي تقدمها مؤسسات تربوية إلى المتعلمين، بقصد إيصالهم إلى درجات الكمال الذي هيأهم الله لها.

في حين عرفه هندي (2013، 43) بأنه: نظام متكامل من المعارف والقيم الإلهية الثابتة، والمعارف والقيم الإنسانية المتغيرة، المخططة والمهادفة التي يتفاعل معها المتعلمين تحت إشراف المدرسة لمساعدتهم على بلوغ كمالهم الإنساني المتمثل في العبودية لله تعالى باتباع إجراءات تدريسية سليمة وملائمة".

أما يونس وآخرون (2015، 110) فعرف منهج التربية الإسلامية بأنه: "منهج يأخذ فيه الناشئون من أبناء الإسلام علم متكامل الألوان والأنشطة، لتعديل سلوكهم، وبناء شخصياتهم على النحو الذي يجعل منهم أفراداً صالحين، نافعين لدينهم وأنفسهم ووطنهم، وأمتهم الإسلامية، والبشرية كلها".

ومن خلال ما سبق وعلى الرغم من تعدد تعريفات منهج التربية الإسلامية إلا أن هناك اتفاق على أنه منهج متكامل يساعد على تنشئة المتعلمين تنشئة متكاملة تشمل جوانب شخصيتهم، وينمي عقولهم، ويصقل مواهبهم، وقدراتهم وميولهم، ويهذب سلوكهم، وفقاً لمبادئ التربية الإسلامية.

أهداف التربية الإسلامية:

إن تحديد الأهداف لابد منه لكل عمل واع يقوم به الإنسان في حياته، فهي التي توجه البشر وتدفعهم إلى العمل باتجاه تحقيق ما يريدون بلوغه، فهي الانعكاس الطبيعي لأهداف المجتمع، وهي التي تترجم إلى أنماط سلوكية من جانب المتعلمين الذين سيوجهون القوى التي ستقود وتمارس الأعمال جميعها في المجتمع (السعدون، 2012، 1113).

وقسم القاسمي (1998، 56) أهداف التربية الإسلامية إلى ثلاثة مجالات هي:

أولاً: الهدف المعرفي: هو صقل المتعلمين بالأساس المعرفي للعقيدة السليمة ليتحول إيمانهم من عقيدة العوام إلى عقيدة الفاهمين، وإشباع حاجاتهم إلى المعرفة الدينية بما يدور في خيالهم وأفكارهم تجاه دينهم، بحيث لا تؤثر عليه الأفكار الهدامة، وتصحيح المفاهيم الدينية الخاطئة لديهم وإمدادهم بالمفاهيم الصحيحة لتمكينهم من مواجهة الغزو الفكري الهدام للدين الإسلامي.

ثانياً: الهدف الوجداني: هو إشباع العواطف الإنسانية النبيلة لدى المتعلم، كعاطفة التدين، والولاء، والانتماء، وتنمية قيم وعواطف إنسانية جديدة يقرها الدين، قد لا تكون لها وجود لديهم كالإيثار، والإحسان، وكل ما يهدف لإفادة الفرد والجماعة، ومحاورة القيم والعواطف غير المرغوبة والتي لا يقرها الدين، وإشباع حاجاتهم الفكرية بما يصقل فطرتهم الإنسانية.

ثالثاً: الهدف السلوكي: فبتعودهم على العادات الحسنة المرغوبة، وتطبيقها سلوكياً في حياتهم، وتنشأهم على حفظ وفهم أجزاء من القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة، وتنمية الوازع الديني ليتمكنهم تكوين اتجاهاتهم نحو الدين، والتمسك به، وتحكيمه بأمور حياتهم كلها. وعلى هذا فقد حدد الرمي (1997، 120) أهداف التربية الإسلامية فيما يلي:

11. تنشئة الإنسان الذي يعبد الله ويخشاه، فالتربية الإسلامية جاءت لتحقيق هدف الإسلام في تنشئة أبنائه على عقيدته ومبادئه، وقيمه ومثله، وفي التسامي بفطرتهم إلى الغاية التي رسمها لهم.
12. تربية الإنسان لبلوغ الفضيلة وكمال النفس عن طريق العلم بالله عز وجل.
13. تحقيق سعادة الإنسان في الدنيا والآخرة.
14. تعليم الناشئة مبادئ الدين الإسلامي.
15. تربية المتعلم من جوانبه جميعاً جسدياً وعقلياً وروحياً وانفعالياً واجتماعياً.
16. تهذيب أخلاق المتعلم بضبط سلوكه بما يتفق مع الدين الإسلامي.
17. تنمية قدرة المتعلم على تعمير الأرض وتسخير ما فيها لصالحه.
18. غرس القيم الإنسانية البناءة التي يربّيها الإسلام في نفوس أبنائه باحترام إنسانيتهم، والتعامل معهم بغض النظر عن لونهم، أو جنسهم، أو دينهم.

ويشمل محتوى منهج التربية الإسلامية على مواد كسب المهارة وتعلم الصناعات المختلفة والإعداد للحياة العملية، والعمل الجاد الذي يعين الإنسان على عمارة الأرض بمقتضى منهج الله فضلاً عن مواد ترقية الوجدان وإظهار عظمة الله في خلقه (مذكور، 1993، 228).

كما تسعى التربية الإسلامية إلى تحقيق عدداً من الأهداف منها ما أشار إليه الخطيب ومتولي وعبد الجواد والغبان والفزاني (2004، 67) تنمية معارف الطلاب ومهاراتهم واتجاهاتهم، وتكوين عقلية علمية مؤمنة تبحث عن الحكمة في مبادئ الدين، وعن التصرفات والسلوكيات الحكيمة في العلاقات الاجتماعية، وتدريب العقل على حل المشكلات الفردية والاجتماعية، وتنمية الميل الإيجابية نحو طلب العلم والتعليم المستمر .

وتهيئ للمتعلم فرص النمو المتعددة وتقدمه بوسائل النضج المتوازن وتشكله على نحو يتلاءم فيها سلوكه مع معتقده وقيمه فضلاً عن أنها تزود الأفراد بما يحميهم من الانحراف وتعريف طريق الهدى والرشاد، وتنمي المهارات الأساسية لدى كل فرد ويتمثل ذلك في تمكين الأفراد من أساسيات التعليم وتمكينهم من توليد الأفكار، وإتقان المهارات المتنوعة في شؤون الحياة، واتباع الأسلوب العقلي لتنمية الاستقلال بالتفكير بما يساعد على التمييز بين المعلومات الصحيحة وغير الصحيحة، وإشباع حاجة المتعلم إلى المعرفة (الساموك ب، 2005، 19-20).

كما تعمل على صقل مواهب الطلاب ورعايتها، لتكوين المتعلم المبدع، الذي يتمتع بالمواهب والملكات التي باتت ضرورة لتقدم المجتمعات، وتنمية قدراتهم على التفكير الابتكاري، ووضع الحلول للمشكلات المختلفة، وتنمية قدراتهم على التركيز والتخيل والتعبير، واستثارة الذهن بالأسئلة والمناقشات (عزازي، 2010، 16).

وبناء على ما سبق يتضح أنه من بين أهداف التربية الإسلامية أنها تعمل على تربية المتعلم ورعايته من جميع النواحي الجسمية والعقلية والروحية والانفعالية والاجتماعية، وغرس القيم الإنسانية البناءة في نفوس المتعلمين، وتهذيب أخلاقهم وإكسابهم القيم التي يحتاجونها في حياتهم.

أهداف منهج التربية الإسلامية:

شهد العالم مع بداية الألفية الثالثة نقلة سريعة في الأحداث والمعارف والخبرات والأفكار الجديدة، في شتى مجالات الحياة، مما تطلب ممن يريد إتقانها وإنجاحها فناً ومهارات جديدة لمجاراة هذا التطور، فقد بدأت العديد من الدول بإعادة النظر في هيكلية نظمها التعليمي والتربوي، بالعمل على تنميتها وتطويرها وفقاً لما تتطلب مقتضيات الواقع، وذلك عن طريق الاهتمام بالمدارس والمناهج والمعلمين والمتعلمين، إيماناً منها بأن الدول تتقدم بالعلم والتربية (القاضي، 2004، 28).

وتشتق أهداف منهج التربية الإسلامية من مواصفات المسلم التي أرادها الله عز وجل، وتستند إلى مبادئ الإسلام الممتدة من القرآن الكريم، وسنة الرسول صلى الله عليه وسلم، والتي تستهدف ربط المتعلم بحالقه، وبالكون، والحياة، وإعداد المتعلم الجدير بالقيام بحق الخلافة في الأرض (المجلاد، 2011، 37).

وأوضح الدوسري (2019، 193) أن منهج التربية الإسلامية يسعى إلى تحقيق الأهداف التالية:

19. ترسيخ عقيدة التوحيد في نفوس المتعلمين.
20. إعداد متعلم صالح قادر على عمارة الأرض وترقيتها وفق منهج الله تعالى.
21. زيادة اتصال المتعلم بالقرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة.
22. تربية وجدان المتعلم، وتهذيب أخلاقه، وضبط سلوكه.
23. جعل شخصية المتعلم شخصية إسلامية تتسم بالفكر المستنير الواعي.
24. التنقيف العقلي، والإعداد الفكري المستنير والمستفيد للمتعلم.
25. تحقيق التوازن بين الجانب العملي والجانب النظري في شخصية المتعلم.
26. تحقيق الانسجام النفسي للمتعلم.
27. بناء المجتمع الإسلامي وتنمية العلاقات الاجتماعية لأفراده.

أهمية التربية الإسلامية:

تعد التربية الإسلامية ضرورة اجتماعية ونفسية، إذ أن الدين الإسلامي في حقيقته جاء لينقل الإنسان من عبادة الأصنام إلى عبادة الله وحده لا شريك له، وهذه العبادة الحقّة تحرر عقله وتنور قلبه وتقوم سلوكه وتنقذه من الخرافة، وتحقق مصلحته الفردية والاجتماعية (عبد الحميد، 2003، 3).

وللتربية الإسلامية أهمية كبيرة في غرس الأخلاق لدى الإنسان، إذ أن للأخلاق أهميتها القصوى في الحياة لكونها روح كل نظام من أنظمتها، والخلق في الإسلام عقيدة نابعة من الإيمان بالله تعالى وطاعته في أوامره ونواهيه وابتغاء رضوانه في سائر مجالات الحياة، ذلك لأن الإسلام نظام متكامل لا يقبل أي خلل أو نقص في أحد جوانبه (الهاشمي، 2005، 224).

والتربية الإسلامية القائمة على مبدأ الفطرة تنظر إلى الطالب نظرة إيجابية، فهي تستهدف طاقات الإنسان العقلية والروحية والجسدية وتوجيهها في مسارها الصحيح (عبد الله، 1991، 136).

ولذا كان للتربية الإسلامية أثر كبير في تربية الناشئة، وإعداد المواطن الصالح زيادة على تكوين المعتقدات الإيمانية عنده، وتعلّمه واجباته نحو ربه، والآخرين المحيطين به، ونفسه، وهي إلى جانب ذلك الأساس في تكوين معايير سلوك الفرد المناسبة، وغرس القيم الأخلاقية النبيلة، والمثل العليا في نفسه ووجدانه وتكوين إرادة قوية متجهة نحو الخير تساعد على تهذيب نفسه (جاسم وفنن، 2000، 1).

- وأوضح عفيف (2009، 21) أنه من الأسباب التي تبين أهمية التربية الإسلامية وتدريسها أكثر من أي وقت مضى ما يلي:
28. طغيان الناحية المادية مما أضعف القيم والعادات والتقاليد لدى المتعلمين ووجود فراغ روحي، ولهذا فهناك ضرورة إلى تربية إسلامية تعيد التوازن المفقود.
29. انشغال الوالدين عن تنشئة المتعلمين تنشئة إسلامية، نتيجة انشغالهما بالعمل ومتطلبات الحياة، مما جعل المدرسة تحمل عبئاً كبيراً في غرس القيم الإسلامية.
30. كثرة المذاهب والتيارات الفكرية التي يتعرض لها المتعلمين، مما يتطلب تحصيلهم بتربية دينية وقائية تقيهم شرور هذه المذاهب، وتعينهم على مواجهتها.
31. تطلع المسلمين إلى ملاحقة الحضارة الحديثة، وهذا يتطلب جيلاً صالحاً عارفاً بقيمه، وحقوقه، وواجباته، والتربية الإسلامية تضع الأسس الصالحة لتكوين النشء.
32. إن ما يشيع في المجتمعات المحلية الإسلامية من جرائم وانحرافات، مردها ضعف الوازع الديني في النفوس.
33. الصحة الإسلامية المنتشرة في العالم الإسلامي، والتي تهدف إلى تطبيق الإسلام في كل شؤون الحياة، وهذه تتطلب تربية إسلامية تحميها من الانحراف، وتجعلها أداة بناء لا هدم للمجتمع والأفراد.
34. غياب قيمة الانتماء لدى بعض المواطنين بسبب أن المجتمع لا يلي كل تطلعاته وآماله في الثراء.
- ومن خلال ما سبق يتضح أهمية التربية الإسلامية من خلال محافظتها على جميع المبادئ والقيم التي أمر بها الإسلام، وتعمل على إكساب المتعلم التصورات الصحيحة، وتسعى إلى استبدال الأخلاق السيئة بالأخلاق الحسنة، وإلى تهذيب القدرات والغرائز والدوافع وإشباعها بالطريقة المشروعة، فالتربية الإسلامية تربية متوازنة تجمع بين الدنيا والآخرة وتهتم في بناء شخصية المسلم من جميع الجوانب، كما أن التربية الإسلامية تربية ممتدة، لا تنتهي بانتهاء الدراسة، لأنها السلوك المعبر عما استقر في القلب، ووافق عليه الشرع.
- أهمية تدريس منهج التربية الإسلامية:**
- تمثل مناهج التربية الإسلامية مكانة متميزة في العملية التربوية، من خلال ما تتضمنه من أبعاد روحية، وتربوية، وعلمية، وأخلاقية، تهدف إلى بناء شخصية متكاملة متوازنة، كذلك تظهر أهمية منهج التربية الإسلامية من خلال اهتمام بتنشئة المتعلمين ورعايتهم من جميع الجوانب وغرس الأخلاق الإسلامية الصحيحة في نفسه؛ لتكون محور سلوكه في الحياة، وذلك من خلال ما يطرحه من حقائق ومفاهيم، وقضايا إيمانية، وإعلائه للجانب التطبيقي لعلوم التربية الإسلامية (الدوسري، 2019، 191).
- كذلك يسهم منهج التربية الإسلامية في بلورة العقل الإنساني، وتدريبه على التفكير الإيجابي، والتأمل الصحيح، والبحث المستمر، واستثمار الذكاء الإنساني إلى أقصى طاقاته من خلال خدمة الفرد، والمجتمع، وتهذيب الوجدان الإنساني، والارتقاء بالسلوك، وإيجاد ألوان من التعامل الاجتماعي التي تضع لكل إنسان حدوداً في تعامله مع الآخرين (مجاور، 1994، 28).
- ويهتم منهج التربية الإسلامية اهتماماً كبيراً بتهيئة عقل المتعلم وفكره وتصوراتهِ عن الكون والحياة، وعن دوره وعلاقته بهذه الدنيا، وعلى أي وجه ينتفع بهذا الكون، وعن غاية هذه الحياة المؤقتة التي يعيشها الإنسان، والهدف الذي يجب أن يوجه مساعيه إلى تحقيقه (المحيلاني وآخرون، 2002، 88).
- كذلك يعد منهج التربية الإسلامية المصنع التربوي الذي يمكن من خلاله إعداد متعلم متفوق في ضوء مثل عليا، وقيم سامية، وتربية راقية، تمهياً له فرص النمو، وتمده بوسائل النضج المتوازن، وتشكله على نحو يتلائم فيها سلوكه مع معتقده وقيمه، فضلاً عن أنها تزود الأفراد بما يحميهم من الانحراف، وتعرفهم طريق الهدى والرشاد، وتحبب إلى نفوسهم الخصال الحميدة، وفعل الخير (الدليمي والشمري، 2003، 16).

يعالج منهج التربية الإسلامية الفطرة الإنسانية بصورة شاملة فهو يعالج روح المتعلم، وجسده وعقله ومشاعره، ويعامله ككل واحد، وكيان متكامل، لا يعالج جانباً، ويهمل آخر، ولذا يمتاز بالشمول، ويقوي العقيدة، ويرسخ الإيمان، ويؤكد صلة المتعلم بربه، ويحميه من الانحراف، ويبين له الحسن والقبح، ويرشده إلى التقوى (عطا، 2005، 44).

كذلك يسعى منهج التربية الإسلامية إلى تربية المتعلم تربية مرنة ذات أصول ثابتة وفروع متطورة، تخاطب الفطرة وتحرص على حمايتها، والفطرة موجودة عند كل إنسان ما لم تفسد، وتبني مناهج التربية الإسلامية نظامها التربوي على مجموعة من الثوابت العقدية والمعرفية والقيمية والسلوكية الواضحة في معالمها وطبيعتها، والتميز بدوامها وثبوتها، فهي تجعل من الثوابت إطاراً ومحوراً تدور فيه ومن حوله مجموعة من المتغيرات المرتبطة بحقيقة التطور والتجديد الإنساني والكوني والعلمي، وهكذا الحال في ثوابت التربية الإسلامية ومتغيراتها، إذ تمثل ثوابتها جوهرها وكيانيتها وحياتها، بينما تمدها المتغيرات بعوامل التجديد والتطور، وتمدها بأسباب التفاعل والاستمرار والتأثير في حياة الأفراد والمجتمعات، رغم تجدد الزمان والمكان والظروف والبيئات (الجلاد، 2011، 90).

وقد ازدادت أهمية منهج التربية الإسلامية في عصر العولمة الذي يشهد التقدم المادي الكبير في مجال التكنولوجيا، والتقنية، والاختراعات العلمية، والإلكترونية والفضائية، الذي سلم الإنسانية إلى صراعات ومنازعات وحروب، والإسلام هو الكفيل الوحيد بإنقاذ البشرية مما هي فيه من صراعات وانحرافات ومنازعات ومشكلات على جميع الأصعدة (شحاته، 2010، 177).

ويتضح مما سبق أهمية منهج التربية الإسلامية حيث تتجلى أهميته في تنمية قدرات المتعلم ورعايته من جميع جوانب شخصيته، فهو لا يعالج جانباً دون الآخر، فهو يقدم رعاية شاملة لجميع جوانب المتعلم، وينمي عقله ويكسبه المهارات اللازمة للتعامل مع الحياة، ويدربه على التفكير والتأمل والبحث، والاستفادة من ذكائه وقدراته إلى أقصى درجة، ويجعل المتعلم واقعي فهو يحرص على تربيته تربية تطبيقية من خلال تعريف المتعلم بالأحكام الشرعية، والعبادات المفروضة، وينشط طاقاته الروحية، ويهذب وجدانه، وينمي العقيدة الصحيحة لديه، التي تقوم على التصديق والإيمان بالله وحده في جميع الأعمال والأقوال والأفعال.

خصائص التربية الإسلامية:

تختص التربية الإسلامية بعدة خصائص تميزها عن غيرها من أنماط التربية الموجودة في الكون على اختلاف أنواعها تبعاً لاختلاف عقائدها ومبادئها، وهذه الخصائص هي ميزات أساسية تتصف بها التربية الإسلامية ولا توجد عند تربية سواها. (أبو لاوي، 2002، 35) ومن بين تلك الخصائص ما يلي :

أولاً: الطبيعة الإلهية:

تعتمد العقائد الإسلامية والعبادات والمعاملات والسير والأخلاق وبقية جوانب التعلم في التربية الإسلامية على القرآن الكريم الإلهي المصدر، وتعتمد على سنة رسول الله صلى الله عليه وسلم الإلهية المصدر عن طريق الإلهام أو الوحي، وهذه السنة هي المصدر الثاني في التشريع بعد القرآن الكريم، ويترتب على هذه الطبيعة الإلهية أن أساسيات هذا الدين ثابتة وينبغي أن تقدم إلى الناشئة على أنها حقائق أو مبادئ لا تقبل الجدل أو المناقشة كما ينبغي أن تقدم على أنها تتناسب مع نظرة الإنسان لأنها من لدن حكيم عليم وعلى أنها لا ترتبط بمكان أو زمان معينين (السعدون، 2012، 1114).

ثانياً: التوازن:

مع طبيعة التربية الإسلامية وكونها ربانية المصدر فهي تتسم أيضاً بالتوازن.

ويبدو هذا التوازن كذلك على مجموعة من المحاور المختلفة ومجموعة من المجالات:

- 1- توازن بين الروح والجسد أو عالم المعنويات وعالم الحس.
- 2- توازن بين عالم الغيب وعالم الشهادة.
- 3- توازن بين الإيمان بالقدر والأخذ بالأسباب.
- 4- توازن بين جوانب الحياة المختلفة: السياسية والاقتصادية والاجتماعية. (الشحود، 2009، 55).

ثالثاً: الشمول:

تتميز التربية الإسلامية بأنها تمتلك نظرة شاملة للكون والإنسان والحياة، وتعني بالإنسان من نواحي تكوينه جميعها، جسمياً، وعقلياً، وروحياً، وذلك أن نظر القرآن الكريم إلى الإنسان هي نظرة شاملة متزنة معتدلة، فالإنسان ليس بالكيان المادي فحسب، كما أنه ليس بالروح المجردة عن المادة بل هو كائن يحتاج إلى نمو الجسم والعقل والروح والخلق بتوازن واعتدال (موسى، 1992، 8).

رابعاً: التكامل:

تعني أن جوانب الدين الإسلامي متكاملة تتبادل التأثير، ويتصل بعضها ببعض، والتكامل له معان عدة منها: أن الجوانب العملية في الإسلام لا تصبح ذات معنى أو ذات قيمة إلا إذا سبقها اعتقاد أو نية طيبة، وهذا يعني ضرورة الانسجام بين العلم والعمل أو بين العقيدة والشريعة وضرورة الاتفاق بين الجوانب المختلفة للشخصية، كما يعني التكامل أيضاً أن الإنسان بجوانبه المختلفة يتناول الفرد من جوانبه جميعها الفكرية والنفسية والجسمية بحيث يؤدي هذا إلى تكوين الفرد المسلم المتوازن، كما يعني التكامل عدم التناقض بين جوانب العملية التربوية الإسلامية، فأهداف التربية الإسلامية ومحتواها الذي يترجم تلك الأهداف مشتقان من مصادرها القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة، وكذلك فإن وسائلها تتسق مع أهدافها ومحتواها، وعلى ذلك يوجد تكامل واتساق بين الأهداف والمحتوى والمصادر والوسائل (السعدون، 2012، 1114).

خامساً: الواقعية:

تعني هذه الخاصية أن الإسلام يتعامل مع الحقائق الموضوعية ذات الوجود الحقيقي لا مع تصورات عقلية ولا مع مثليات لا مقابل لها في الواقع، فهو منهج قابل للتحقيق في الحياة الإنسانية، ولكنه في الوقت نفسه واقعية مثالية ترمي إلى أرفع مستوى وأكمل أنموذج يمكن للبشرية أن تصل إليه (قطب، 1983، 163).

سادساً: العالمية:

تتسم التربية الإسلامية بأنها تربية عالمية، صالحة لكل زمان ومكان مهما اختلفت الأجناس والألسن، وهي في ذلك تستمد عالميتها من عالمية الإسلام الذي قامت الأدلة على عالميته وعالمية كتابه وعالمية رسوله صلى الله عليه وسلم، فالإسلام هو الدين الخاتم الذي لا يرض الله ديناً سواه، فالتربية الإسلامية تسعى لإعداد الإنسان الصالح الذي يستطيع أن يعيش في كل زمان ومكان على خلاف الفلسفات التربوية الأخرى التي تعده في حدود المواطنة الضيقة حيث أن التربية الإسلامية أعم منها (مذكور، 1993، 73).

سابعاً: الثبات والمرونة:

تتميز التربية الإسلامية بأنها تجمع بين الثبات الذي يعني قطعية الأحكام وصلاحياتها لكل زمان ومكان، والمرونة التي تعني اتساعها لتشمل حاجات العصر وتغيرات الحياة المتجددة، والتربية الإسلامية ينبغي أن تعكس تلك الخاصية للدين الإسلامي بحيث تصبح من أبرز خصائصها وسماتها، فالغايات والأهداف العليا للتربية الإسلامية ثابتة مستقرة، بينما الأهداف الوسطية والقريبة مرنة وقابلة للتغيير والأصول والمصادر الأساسية للتربية الإسلامية ثابتة، بينما الأساليب والوسائل مرنة قابلة للتطور والتغيير، وكل ذلك وفقاً لما تتطلبه حركة الحياة من تطور، فالتربية الإسلامية تهني الفرد المسلم لمواجهة تلك التطورات لكن في وجود قيم ثابتة (العوامي، 1993، 44).

ثامناً: الإلزامية:

التربية الإسلامية فريضة إسلامية، فلا تحقيق لشرعية الإسلام إلا بتربية أفرادها على الإيمان بالله عز وجل ومراقبته والخضوع له، فهي فريضة في أعناق الآباء والمعلمين، وأمانة يحملها الجيل إلى الجيل الذي بعده، وهذا يتطلب إعداد الإنسان وتجهيزه حتى يصبح قادراً على حمل الأمانة وتأدية الرسالة، هذا الإعداد والتجهيز يأتي عن طريق التربية الإسلامية (موسى، 1992، 10).

أسس التربية الإسلامية:

الأسس جمع أساس وهو الأصل الذي يُبنى عليه، وهنا نتناول الأصول والقواعد التي تنبثق منها التربية الإسلامية، وتركز عليها أحكامها ومعالجتها، ويعتبر ودود هذه القواعد والأصول هو المسوغ الوحيد لصحة وصف التربية بأنها إسلامية، وفي المقابل لا تعبر التربية إسلامية بحال من الأحوال إذا لم تستند إلى هذه الأصول، وتنبثق منها كافة المعالجات والأحكام المتعلقة بالتربية، لأن البناء لا بد له من أساس. (أبو لاوي، 2002، 71) ومن أسس التربية الإسلامية ما يلي:

أولاً: الأساس الاعتقادي:

يمثل الأساس الاعتقادي أحد أهم أسس التربية الإسلامية ولها العديد من الفوائد التربوية أشار إليها السعدون (2012، 1120) فيما يلي:

35. غرس العقيدة الإسلامية وتنميتها (الإيمان بالله وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر والقدر خيره وشره).
36. التنمية الروحية للمسلم ليزداد تعلقه بالله وتحرره من العبودية لغيره.
37. تنمية الإرادة وتحرير النفس من سيطرة غير الله.
38. تقوية النفس واستقرارها.
39. سلامة العقل فهي تدعو إلى إعمال العقل في كون الله سبحانه وتعالى وتجعل العقل مرتبطاً بالله في كل الموازين.
40. تقوية الوازع الديني وتوجيهه نحو الخير والبعد عن الشر وتنمية مراقبة الله في كل شيء.
41. يبين تصور المسلم عن الله سبحانه وتعالى، ثم عن الإنسان والكون والهدف من الحياة.
42. أن نظرة الإسلام للإنسان واضحة فهو الخليفة له في أرضه لعمارتها.

ثانياً: الأساس التعبدي:

للأساس التعبدي العديد من الفوائد أوضحها الشمري (2005، 36) في الآتي:

43. العبادة تربية اعتقادية إيمانية.
44. العبادة تنمية وتغذية للروح.
45. العبادة تقوية للنفس والروح للسير على منهاج الله.
46. العبادة تربية اجتماعية فالصلاة تربي المسلم على الارتباط بالجماعة والمشاركة لها وتحطيم الفوارق الاجتماعية والطبقية، فالمسلمون يصلون صفّاً واحداً أمام رب واحد وميزان التفاضل واحد، وكذلك الزكاة مشاركة للجماعة المسلمة بالعطف على الفقراء وتربية على البذل وبعد عن البخل والشح.
47. العبادة تغذي العقل فهو دائم التفكير في عظمة خالقه وقدرته.
48. العبادة تحقق الراحة والاستقرار النفسي.
49. العبادة تربية صحية.
50. العبادة تربية أخلاقية حث الإسلام فيها على القيم الأخلاقية الراقية.
51. العبادة تربية سياسية تقوم على التعاون والتناصح وعلى العدل والمساواة، ونبذ الفرقة والتميز العنصري والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر.

ثالثاً: الأساس التشريعي:

للأساس التشريعي العديد من الآثار والفوائد أوضحها السعدون (2012، 1121) في الآتي:

52. ما حدد من عقوبات الحدود والقصاص كعقوبات القتل والزنا والسرقه وغيرها هدفها تحصين الإنسان وضمان السلوك الأمثل.

53. الحفاظ على العقل وسلامة الجسم (فرداً أو مجتمعاً) في تحريم المسكرات والمخدرات وغيرها ما سمي بالضرورات الخمس وهي: حفظ الدين، حفظ النفس، حفظ المال، حفظ العرض، حفظ العقل.

مبادئ التربية الإسلامية:

التربية الإسلامية بجميع مبادئها كفيلة بتقويم الناشئين والسمو بهم وإسعادهم في مستقبلهم، فهي تنظر للإنسان بكامل كيانه وتهتم بجميع قدراته، فعندما نستعرض صفحات القرآن الكريم، نجد مضامين مبادئ التربية الإسلامية من خلال آياته، والتي أوضحها مرعي والحيلة (2000، 175) في الآتي:

54. التعامل مع الذات الإنسانية على أساس أنها وحدة واحدة دون التركيز على جانب الروح أو الجسم.
55. الإيمان بالغيب كما جاء من عند الله سبحانه وتعالى دون محاولة التحذلق في مكنوناته لأن علمه خارج عن قدرات الإنسان، وخص الحق سبحانه وتعالى علم الغيب بذاته.
56. عدم إقحام العقل الإنساني في القضايا التي لا يقوى عليها، ويجب استعماله إلى أقصى الغايات في الأمور التي تقع ضمن قدراته، وطرق رسائله، لأنه مقيد وطاقاته متناهية.
57. إثارة الدوافع وتشكيل الحوافز عند أبناء المجتمع على طلب العلم بالإقناع فقط لتشكيل الإندفاع الذاتي عندهم نحو التعلم.
58. تكافؤ الفرص أمام أفراد المجتمع المسلم في الأمور كافة المتعلقة بالعملية التربوية وعلى امتداد مراحلها.
59. السعي نحو العلم واجب على كل مسلم قادر على القيام به، ويجب على الدولة بذل الجهود كافة لتوفير المؤسسات العلمية لأبناء المجتمع.
60. تعليم الأفراد وتفجير طاقاتهم الكامنة حسب قدراتهم الذاتية التي وهبها سبحانه وتعالى بقدر للأفراد.
61. الرقابة الذاتية هي التي تضبط أعمال الأفراد وأتماطهم السلوكية الفردية والجماعية وتأتي الرقابة الخارجية في المرتبة الثانية.
62. طلب العلم النافع الذي يعود بالخير على الإنسان في ضوء تعليمات الفكر الإسلامي.
63. تلبية ميول الأفراد ورغباتهم في انتقاء المجالات التخصصية التي يريدونها بما ينسجم مع قدراتهم.

وسائط التربية الإسلامية:

لقد كانت المؤسسة التربوية تتخذ أماكن متعددة لاحتواء الأنشطة المتعلقة بالبناء العقلي للفرد المسلم مشتملاً على التثقيف والأدب والتعليم، وكذلك البناء النفسي وما يتضمنه من مناشط تتعلق بترويض القيم النفسية المرغوب فيها من وجهة نظر الإسلام، والتركيز على توجيه الوجدان وضبط العواطف والانفعالات، وهذه الوسائط قد تختلف أشكالها وتسمياتها من زمن إلى آخر إلا أنها لا تختلف في الغاية والهدف والأساس. (أبو لاوي، 2002، 117) ومن أهم تلك الوسائط ما يلي:

أولاً: المسجد:

يعد المسجد رمز من رموز الإسلام وعلامة مميزة للبلاد الإسلامية، وقد قام المسجد بدور ريادي عظيم على مر التاريخ، فكان يمثل دوراً للعبادة، ومكاناً للتعليم والتثقيف، ومنبراً للتوجيه والإرشاد والإصلاح، ومقرراً لاستقبال الوفود، ومركزاً لمناقشة القضايا والتشاور فيها، وبرغم الجهود المبذولة للارتقاء بمستوى المساجد في المجتمع الإسلامي، إلا أنها في حاجة إلى المزيد من الدعم لمواجهة التحديات التي تعترض المجتمع، والمتمثلة في انتشار مظاهر السلبية مثل: التدخين، والإدمان، والاختلاط، واغتراب الشباب، والتطرف، واعتناق أفكار الغرب التي تناقض العقيدة الإسلامية السمحة كالعلمانية، والوجودية، والماسونية، وعبادة الشيطان، وهذا الدعم يتمثل في الارتقاء بمستوى الدعاة الإسلاميين وتأهيلهم التأهيل المناسب وتحويل المساجد من دور عبادة إلى مراكز إشعاع وتثقيف ديني واجتماعي وتعليمي وصحي، تشارك في بناء المجتمع وتساهم في بناء نخضته وتطوره (السعدون، 2012، 1126).

ثانياً: الأسرة:

تعد الأسرة أول عامل مؤثر في السلوك الخلقي، فهي المصدر الأول والأهم في تكوين القيم، وتوجيه السلوك وتنمية القدرة على ضبط الذات، والتحكم في النوازع، وتعديل مطالب الأفراد، وهي التي تتعهد الطفل جسمياً ونفسياً، وعلماً وعملاً، فهي ترعاه وتسهر عليه جسدياً، وتحميه وتصونه نفسياً وتعلمه طرائقها في الحياة، وتنقل إليه خبرتها ومعارفها ومهارتها، فالأسرة تؤدي دوراً كبيراً في تكوين أخلاق سنواته الأولى، وهو أول مجتمع يتصل به الطفل ويتعلم قيمه الاجتماعية ومثله الأخلاقية من المحبة والتعاون والخير والحق، ومن أهم المسائل التي يتلقاها من الأسرة دروس التربية الإسلامية الأولى فيتشبع بالمبادئ الدينية، ومن هنا كان دور الأسرة هاماً ومؤثراً في تعليم الدين والتمسك به (عبد الحميد وآخرون، 2003، 26).

ثالثاً: المدرسة:

تعد المدرسة من المؤسسات التعليمية ذات التأثير الكبير في التكوين الخلقي للفرد وتوجيه سلوكه، وتعديل نوازعه، ومواقفه واتجاهاته، فالمدرسة أهم بيئة للمتعلم بعد أسرته يتعلم منها الأخلاق، لذلك وجب أن تكون القيم والأخلاق الإسلامية أساساً للمعارف التي يحصل عليها المتعلم من المدرسة، ونظراً لما للمدرسة من تأثير كبير في الفكر القيمي للمتعلمين، وتوجيه سلوكهم، وتعديل نوازعهم واتجاهاتهم، فإنه ينبغي أن تراعي المناهج التعليمية بخاصة ونظم المدرسة وبرامجها بعامة، وربط الأهداف التعليمية بالأهداف الخلقية، بما يجعل التعليم وسيلة للتربية الخلقية، وتركيز السلوك وغرس الآداب والقيم الإسلامية والمثل العليا والفضائل في النفس (عبد الله، 1997، 214). وفي المدرسة يتضح دور المعلم المسلم المؤهل في عمله فيعمل من نفسه القدوة الصالحة للمتعلمين، ويعلمهم ويؤدبهم ويهذبهم بالأقوال والأعمال، ويحرص على تربيتهم وتعليمهم والارتقاء بأخلاقهم (أبو الهيجاء، 2001، 123).

رابعاً: وسائل الإعلام:

تعد وسائل الإعلام من المؤسسات المؤثرة في تربية المتعلمين على الإيمان وتطبيق شرع الله، وعدم قبول أي شيء قبل التثبت أو التحقق منه، ولوسائل الإعلام المسموعة والمرئية، والصحف والمجلات والكتب أثر طيب في التقرب إلى الله تعالى وعبادته، إذا أحسن توجيه تلك الوسائل الثقافية (موسى، 1992، 89).

ومن خلال ما سبق يتضح أنه على الرغم من تعدد وسائل التربية الإسلامية إلا أنها تتكاتف لإنجاح العملية التربوية لتربية وتعليم الأبناء، وأي تفريط من قبل مؤسسة ما لأدوارها ومسئولياتها فهو تفريط بمصالح المجتمع، ولذا يتطلب من تلك المؤسسات الترابط والتعاون فيما بينها لتحقيق الأهداف المناط بها تحقيقها والارتقاء بتربية وتهذيب الأبناء.

خامساً: المجتمع:

المجتمع الذي يعيش فيه الفرد، بعقيدته وتراثه وقوانينه وتقاليده وعاداته واتجاهاته، له أثر بالغ في التكوين الخلقي للناشئ لأنه يتشرب تراث مجتمعه الخلقي والاجتماعي والثقافي طوال حياته، منذ نشأته إلى وفاته، بل إنه يحمل تراث مجتمعه داخل ذاته، ويشعر نفسياً بالرقابة الاجتماعية، ولو كان بمفرده، فمرجع الصفات الخلقية في تكوين الشخصية إلى المجتمع، لأن الإنسان كائن اجتماعي قبل كل شيء، لذلك فإن من أهم واجبات المسؤولين، وأولياء الأمور، والمربين على نحو عام أن تتضافر جهودهم وتكامل برامجهم في المؤسسات الاجتماعية بغية تنقية الحياة الاجتماعية من الشوائب وتطهيرها من المفسدات، وتصفيته من الانحرافات، ولكي يتم التغلب على أية مشكلة خلقية فلا بد من التعاون بين الأسرة والمدرسة والمجتمع، فالتربية لا تستقيم عادة داخل الأسرة أو المدرسة مهما كان سلامتها وإيجابياتها في تكوين القيم والأخلاق، إذا كان المجتمع من حولها يعج بالفساد والانحلال وينتشر فيه الفجور والضلال وديننا الإسلامي الحنيف يحث دائماً على منع أية ظواهر تؤدي إلى الفساد، ويحارب شيوع الفاحشة بين الناس فهو على سبيل المثال لا الحصر يأمر بعدم التبرج وإظهار المفاتن أو الزينة لغير المحارم، لما يؤدي إليه ذلك من إفساد المجتمع، لذا فإن للمجتمع دور كبير في إكساب المتعلمين القيم والعادات الحميدة، مما يستلزم من المسؤولين أن يعالجوا مشكلات المجتمع وتنقيته من الشوائب التي تعيق دوره في النهوض بقيم وأخلاق المتعلمين (عبد الله، 1991، 218-219).

وسائل النهوض بالتربية الإسلامية:

للهوض بالتربية الإسلامية في ظل المتغيرات والمستجدات في مجالات المجتمع المختلفة فإنه يستلزم القيام ببعض المهام أوضحها السعدون (2012، 1128) في الآتي:

64. الاهتمام بدروس التربية الإسلامية وإحاطتها بأجواء من التقدير والخشوع والإجلال، وإعطاء حقها من حسن الإعداد وحسن العرض، وإسناد تدريسها إلى المؤهلين والأكفاء من المعلمين، ممن أعدوا لها إعداداً كافياً وتخصصوا فيها، ولهم إلمام واسع بمفرداتها العلمية والعملية، مع حسن السيرة ونقاء السريرة، ودوام الخشية من الله تعالى في السر والعلن ومراقبته في كل عمل صغير وكبير والحرص على إفادة المتعلمين الفائدة الحقيقية.
65. أن يتم ربط المبادئ والأحكام التي يدرّسها المتعلمين في دروس التربية الإسلامية بحياتهم الواقعية، وربط دراسة القرآن الكريم بالعلوم الحديثة كلما تيسر ذلك، وتحيأت له أذهانهم، ووجد المعلم من ثقافته ما يعينه على هذا الربط حتى يدركوا أنها أحكام حية، فيؤمنوا بها عن اقتناع ويقين.
66. إيجاد القدوة الصالحة بأن يكون جميع القائمين بالتعليم في المدرسة مثلاً يحتذى به في السلوك، والصفات، لأن المتعلمين يتأثرون بصفات معلمهم في الحديث، والمعاملة والنظام والدقة وحسن المظهر والمحافظة على الوقت وسائر الآداب العامة.
67. الاتجاه إلى التطبيق الفعلي في الأحكام الصالحة لذلك كالوضوء، والصلاة، وتشجيع المتعلمين على أداء هذه الفرائض العملية، إلى جانب الصيام والزكاة، لترسخ فيهم.
68. القيام بتحفيظ المتعلمين قدرًا كافياً من الآيات الكريمة والأحاديث النبوية الشريفة، وبذل الاهتمام الزائد بتلاوة القرآن الكريم وفهم معانيه، لأنه إلى جانب كونه كتاباً في الهداية والتربية، فهو نص عربي فصيح في أعلى درجات البلاغة والبيان.
69. جعل دروس التربية الإسلامية ممتعة مشوقة باستعمال وسائل الإيضاح التي تساعد على إثارة ولع المتعلمين ورغبتهم كحسن استعمال السبورة، والورق والاستعانة بالصور والرسوم والبطاقات والأنموذجيات المجسمة والأفلام، مع المحافظة على هيبة المعلم ووقاره، وتنويع طريقة تدريسه، وجعلها محفزة لهم على المشاركة في عرض المادة مشاركة إيجابية.

أساليب تدريس التربية الإسلامية:

إن التحديات والتغيرات التي يطرحها عصر التكنولوجيا والمعلومات، التي يواجهها العالم المعاصر تضطرننا إلى مراجعة شاملة ودقيقة لنظم التعليم وأسسها، كما أن هذه التغيرات الحادة التي تنطوي عليها هذه التحديات تستلزم إحداث تغيرات جوهرية في المنظومة التربوية بجميع أنماطها، وأساليبها، ووسائلها، ومؤسساتها، ومواردها ومناهجها (الغانم، 2005، 10).

وتتنوع أساليب تدريس التربية الإسلامية منها: أسلوب الإلقاء والمحاضرة، وأسلوب الحوار والمناقشة، وأسلوب حل المشكلات، والأسلوب التعاوني، والتدريس التبادلي وغيره من الأساليب التي أثبتت نجاحها في عملية التدريس، ومع أن معلم التربية الإسلامية هو العنصر الأساسي في الموقف التعليمي وهو المحرك لدوافع المتعلمين، وهو الموجه ومثير لأفكارهم والمشكّل لاتباعهم عن طريق أساليب التدريس المتنوعة، والتي من خلالها يمارس الأساليب التي اهتم بها القرآن الكريم في تربية المسلمين، وجاءت التربية الحديثة لتؤكد على مراعاة نظريات التعلم من خلال مشاركة المتعلم الإيجابية في العملية التعليمية (حماد، 2004، 505).

يستطيع معلم التربية الإسلامية بعلمه المهني وخبرته العلمية أن يستخدم أساليب تدريس تنمي مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلاب؛ لما لأساليب التدريس من أهمية بارزة تتضح من خلال ارتباطها بالأهداف والمحتوى والوسيلة والنشاط والتقويم ارتباطاً وثيقاً، ويتفق المربون على أن المعلم لا يعلم بمادته فحسب، وإنما يعلم بطريقته في التدريس، التي تجعل المتعلم أيسر وأسهل (مصطفى، 2000، 45)، إضافة إلى أن تنوع أساليب معلم التربية الإسلامية في عملية التدريس تحقق أهدافه التربوية والتعليمية والتدريسية، لأنه بذلك يلفت نظر طلابه إلى أن مشكلات الحياة يمكن أن تعالج بأساليب متعددة، ولا تؤخذ من منظور واحد، وليس هناك بالقطع طريقة تدريس معدة هي الفصيل

النهائي في كل الدروس، وإنما تختلف الطرق باختلاف المواد الدراسية، كما تختلف في المادة الواحدة باختلاف دروس تلك المادة، وطريقة تدريس ما لصف ما ربما لا تصلح لصف آخر، وإذا صلحت في الصباح المبكر وفي أول حصة ربما لا تصلح حينما يكون هذا الدرس آخر النهار (عطا، 2003، 135).

ويوجد معايير لاستخدام أساليب التدريس حتى تحقق أهدافها من بينها أن تراعي الأهداف التربوية للدرس، وتراعي مستوى الطلاب من حيث مراعاة الفروق الفردية ومستواهم العلمي، وتراعي المحتوى الدراسي وتنظيم المنهج، وأن تتيح الفرصة للطلاب لممارسة السلوك المراد تعلمه، وأن تكون اقتصادية في الوقت والجهد والمال، وأن تستثير دافعية الطلاب إلى عملية التعلم، وتتيح لهم الفرصة لكي يتعلموا بأنفسهم (باوزير، 2010، 164).

وتنقسم الأساليب والطرق التدريسية إلى أساليب تعتمد في معظم مراحلها على جهود المعلم وحده، حيث يكون دوره إيجابياً، بينما يبقى دور الطالب محدوداً، وفي هذه الحالة يعتبر المعلم هو ناقل المعرفة، وأساليب تعتمد على التعاون بين كُُل من المعلم والطالب، وهو ما ينادي به كثير من المربين وصانعي القرارات التربوية، ويتمثل بعض هذه الطرق في طريقة المناقشة، وحل المشكلات، والتعلم التعاوني.. وغير ذلك من الطرق التي تعتمد على المعلم والطالب، والأساليب والطرق التي تعتمد على الجهد الذاتي للطالب، ويصبح دور المعلم فيها ميسراً وموجهاً ومرشداً لتطلعات الطالب ورغباته وأهدافه (عطا، 2003، 137).

التربية المعاصر بكل تحدياتها، تقتضي أن يحرص المعلم دوماً، وعلى وجه الخصوص معلم التربية الإسلامية على وضع الطلاب في مواقع من التحديات التي يمارس المتعلم من خلالها تجاوز حدود طاقته في التفكير، والعمل بجد واجتهاد بعيداً عن الأطر التقليدية المحبطة، فالمواقف التي يكون المعلم أثناء التدريس في الحجرة الدراسية، هي التي تحدث التفاعل، وتؤثر في اتجاهات الطلاب وإدراكهم لذاتهم، كما أنها تساعد على الاستقصاء والبحث والتجريب، وتعطي الفرصة للطلاب على حسن الاختيار؛ فالمعلم هو المسئول عن توفير جو تعليمي جيد من خلال ورش العمل، والمحتوى الذي يعمل على تنمية التفكير لدى الطلاب (الغامدي، 2009، 317).

وتعد طرائق التدريس من أهم جوانب العملية التعليمية والمحور الرئيسي في مهنة التدريس، لذا يجب التأكيد على أهمية طريقة التدريس وعلاقتها الوثيقة بالمنهج المدرسي في تحقيق أهدافه، وأن معرفة المعلم بطرائق التدريس وقدرته على استعمالها تساعده في معرفة الظروف التدريسية التي تحيط بالموقف التعليمي، إذ تصبح عملية التعليم محبة وممتعة للطلاب ووثيقة الصلة بحياته اليومية واحتياجاته وميوله ورغباته وتطلعاته المستقبلية (البرديني، 2019، 84).

ونجاح معلم التربية الإسلامية في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى المتعلمين يتوقف على معايير اختبار طريقة التدريس والمتمثلة في اختيار الطرق التي تعتمد على المتعلم في عملية تعلمه، وتجعله العنصر الأساسي في عملية تدريسه، باعتبار أنه المسئول الرئيس عن عملية تعلمه وأن المعلم يمثل دوره في الإرشاد والتوجيه والميسر لعملية التعلم.

فالمعلم الذي يريد تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى المتعلمين، عليه أن يتجنب الأساليب والطرق التدريسية التقليدية التي لا تقوم على إعمال الفكر، وتعتمد كلياً على التلقين والاسترجاع فقط، والأسلوب الغير ديمقراطي في التعامل مع الطلاب، وأن يستخدم بدلاً من ذلك الأساليب والطرق التعليمية الحديثة في معالجة المادة موضوع التعلم، والتي تتخذ من المتعلم محوراً لها، وأن يشجع أسئلة الطلاب وأفكارهم المختلفة، ومواجهتهم بأشكال معقولة من الإثارة والتحدي، وأن يشجع جواً من المناقشة والحوار في الصفوف الدراسية، وأن يعزز التعلم من خلال العمل على ممارسة التعلم التعاوني، وحل المشكلات، والتعلم النشط، والتعلم البنائي، والتعلم المنظم ذاتياً في الصفوف الدراسية، ومن أساليب التدريس المستخدمة في تدريس التربية الإسلامية في الوقت الحاضر ما يلي:

أولاً: أسلوب المحاضرة أو الإلقاء:

ذكر حماد (2004، 512) أقدم الطرق التعليمية وفيها يتم الاتصال الشفوي بين المعلم والمتعلمين ويتولى فيها المعلم مسؤولية الاتصال من جانب واحد، ومن خلالها يتم نقل المعرفة ومساعدة المتعلمين على تنظيمها وتسلسلها لفهم وإدراك العلاقات بين أجزائها، وهي وسيلة ناجحة لتقديم موضوع جديد في فترة زمنية ومثيرة للشوق والانتباه إذا توافرت في المحاضر صفات خاصة تجعله قادراً على إثارة عواطف الطلاب، وتصبح أكثر فاعلية إذا دعمت بالوسائل والأمثلة، وهي تحتاج إلى حضور واهتمام.

وحتى يحقق أسلوب المحاضرة أهدافه فإن له بعض الشروط منها ما أشار إليه فرج (2005، 93) في الآتي:

1. الاستعداد أو التحضير لها للتمكن من المادة العلمية والاستعداد للأسئلة والأمثلة المحتملة.
2. المدخل المناسب لموضوعها ليثير تفكير المتعلمين ويهيئ أذهانهم.
3. سلامة اللغة التي يتكلم بها المعلم نطقاً، وإعراباً ومفردات وتراكيب.
4. أن يكون صوت المعلم مسموعاً ولهجة متناسبة مع المعاني.
5. الابتعاد عن الإلقاء السريع أو المتقطع البطيء.
6. إعادة بعض الأفكار الهامة للتأكيد عليها وتثبيتها في ذهن المتعلمين.
7. الاستعانة بإثارة الحواس الأخرى باستعمال وسائل معينة بصرية أو سمعية بصرية.
8. عدم إشغال وقت التدريس كله بالإلقاء وبتاح فترة للأسئلة والاستفسارات والمراجعة والتطبيق... الخ.
9. مراعاة مستوى المتعلمين اللغوي والعلمي والعقلي.
10. مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

ويتم استخدام طريقة الإلقاء، لأنها تتصف بعدد من المميزات أشار إليه السعدون (2012، 1142) منها:

11. توفر وقتاً للمعلم والمتعلم لإنجاز مفردات المقرر الدراسي.
12. تمكن المعلم من عرض بعض الحقائق والأفكار التي لا يمكن التعرف عليها؛ إلا من خلال الأخبار والقصص والوصف.
13. يساعد على توضيح المعلومات والخبرات بصورة أوسع وأشمل، مما في الكتب المنهجية.
14. تثير الشوق والرغبة في تتبع سير الحصة، إذا كانت ذات طابع تسلسلي ومشوق.
15. تتيح للمتعلمين التعرف على مواطن الضعف في محتوى المقرر الدراسي.
16. تنمي فيهم ملكة الإصغاء والانتباه والاستماع.
17. تغرس فيهم روح الصبر وضبط النفس.
18. تشجعهم على التكلم بجرأة أمام زملائهم تقليداً لمعلمهم.
19. إثبات شخصية المعلم المبتدئ وكفاءته ومقدرته العلمية.
20. تتيح للمعلم تزويد المتعلمين بالخبرات والمعلومات الإضافية التي تكون مكملتها لما درسوه في المقرر الدراسي.

وعلى الرغم من إيجابيات طريقة الإلقاء في تدريس التربية الإسلامية إلا أن لها بعض السلبيات أوضحها فرج (2005، 95) في الآتي:

21. تجعل المتعلمون يعتادون التلقي، ويخيم عليهم الملل والسآمة.
22. شرود ذهن المتعلمين عن تتبع الحصة.
23. تغرس فيهم روح الاتكال والاعتماد على المعلم في تحصيل المعلومات.
24. تبعدهم عن روح البحث والاستقصاء والإبداع.

25. لا تشجعهم على التفكير والتحليل والاستنتاج.

26. عدم بقاء أثر كبير للمعلومات الملقاة في أذهان المتعلمين.

27. يصعب على المعلم تقويم المتعلمين بصورة مستمرة.

28. تقلل من اكتشاف الفروق الفردية بين المتعلمين.

29. تقلل من إبداع المعلم في عملية التدريس.

وعلى معلم التربية الإسلامية أن يعمل على إعداد الدرس إعداداً جيداً، وأن يركز على توضيح المحتوى العلمي، وتقسيم الدرس إلى أجزاء وفقرات، وأن يستخدم العديد من الأدوات التعليمية، ومصادر التعلم، وأن يتعدى عن الإلقاء بنفس الطريقة لمدة طويلة (شاهين، 2011، 30).

ثانياً: أسلوب الاستنتاج:

يتم من خلال أسلوب الاستنتاج الانتقال من الحقائق العامة إلى الحقائق الجزئية وهو عكس أسلوب الاستقراء، وهذا يقتضي بأن يبحث المعلم الحقائق والأشياء المدروسة بالانتقال من الكل إلى الجزء، وبوساطة هذا الأسلوب يعرض المعلم الموضوع أو النظرية الفقهية، أو الحادثة النبوية أولاً ثم يوضحها بالبرهان أو القصة أو الحادثة أو بالأمثلة، وهذا الأسلوب يستخدم في تدريس الفقه الإسلامي وفي دروس السيرة النبوية والعقيدة الإسلامية (حماد، 2004، 516).

ثالثاً: أسلوب الحوار والمناقشة:

يتم استخدام هذه الطريقة في ربط الأفكار حيث إنه متنوع ويستهدف الحقائق وقيم عليها الدليل، وتعني اجتماع عدد من العقول حول موضوع معين ومدارسته دراسة منظمة وصولاً إلى نتيجة فكرية، وللحوار أساليب متعددة تبدأ بطرح سؤال وسماع الجواب من الطلاب، ويلعب المعلم دور المرشد للمناقشة، وله أن يشارك فيها، وقد يلجأ المعلم إلى توزيع الطلاب إلى مجموعات صغيرة للمناقشة ولكل مجموعة قائد، وتهدف هذه الطريقة إلى تحفيز المعلمين على التفاعل والمشاركة، ودور المعلم يتمثل في قيادة المناقشة وإثرائها بما لديه من معلومات وخبرات وتوجيه المناقشات نحو الهدف المحدد، وبالتالي يُقَيِّم وجهات النظر أثناء المناقشة ومدى ارتباطها بالموضوع، مما يدفع إلى إثارة اهتمام المعلمين، وحفزهم على التفكير ومن ثم تحديد الاستنتاجات النهائية، ويمكن استخدام هذا الأسلوب في حصص الفقه الإسلامي في تدريس المفاهيم بأن تضع أهم الأمثلة المختلفة المنتمة للمفهوم وغير المنتمة، ومن خلال مناقشتها مع المعلم يتم التوصل إلى القاعدة أو التعريف المطلوب على السبورة، ومناقشتها مع المتعلمين، ويتم التوصل إلى ذكر الأمثلة المنتمة كتطبيق على القاعدة (التورة، 2018، 476).

وعلى معلم التربية الإسلامية أن يحرص على أن تكون الأسئلة مناسبة للأهداف ومستوى المتعلمين، وأن تكون الأسئلة مثيرة لتفكير المتعلمين، وأن تكون الأسئلة خالية من الأخطاء اللغوية والعلمية، وضرورة التركيز على إعطاء زمن يتيح للمتعلمين التفكير والتواصل في الحوار والمناقشة، وأن يراعي مشاركة جميع المتعلمين، وأن تتاح لهم الفرصة لمناقشة بعضهم البعض (شاهين، 2011، 31).

وأضاف التورة (2018، 476) بعض الشروط لاستخدام أسلوب الحوار والمناقشة في تدريس التربية الإسلامية منها:

30. تحديد الدرس الذي يمكن أن تستخدم فيه المناقشة بفاعلية.

31. القراءة الواسعة حول الموضوع وتحديد أبرز محاوره.

32. مراعاة إشراك الجميع في الحوار، وعدم التركيز على المتفوقين.

33. حسن إدارة الحوار حتى لا تخرج الطريقة عن أهدافها.

34. تنبيه المتعلمين على فنون الحوار وآدابه كلما سنحت الفرصة ومنها الحرص على عدم تخطئة الطرف الآخر، والالتزام بأدب

المناقشة والحوار وتعزيز الجرأة في التفاوض والقدرة على المواجهة.

وطريقة الحوار والمناقشة لها العديد من المميزات أوضحها السعدون (2012، 1144) في الآتي:

35. تساعد المعلمين على تنمية قدرة التعبير عن آرائهم بحرية وصراحة، وكذلك تساعد على تقبل وجهات نظر الآخرين المخالفة لرأيهم، ومناقشتها بأسلوب علمي دقيق، وتنمي فيهم روح المسؤولية الاجتماعية والتعاون، وتعودهم على مواجهة المشكلات.

36. تشجع تلك الطريقة المعلمين على التفكير المنطقي والإيجابية في طرح الأفكار وتحمل المسؤولية الاجتماعية.

37. تتيح الفرصة لظهور القيادات الطلابية من بين الطلاب ذوي الاستعدادات.

38. يكتشف المعلم الحاجات النفسية والاجتماعية للمتعلمين، ويوضح الفروق الفردية لديهم.

وأضاف فرج (2005، 96) عدداً من مميزات أسلوب الحوار والمناقشة في تدريس التربية الإسلامية منها:

39. تعين المعلم على معرفة مقدار المعلومات والحقائق عند المتعلمين.

40. تساعد المعلم على اكتشاف ما في أذهان المتعلمين من تساؤلات أو أفكار.

41. يتحقق بها المعلم من مدى فهم المتعلمين للدروس السابقة.

42. تعين المعلم على أعمال فكر المتعلمين وربطهم بالخبرات السابقة.

43. تعين المعلم على إثارة مشكلات المتعلمين وانتباههم ويقظتهم.

44. تعين المعلم على إقناع المتعلمين بضرورة متابعة التعليم وتحصيل المعلومات.

و بالرغم من تعدد مميزات أسلوب الحوار والمناقشة؛ إلا أن هذا الأسلوب يعترضه بعض السلبيات منها أنها تستنزف وقتاً طويلاً من خلال مناقشات تدور بين المتعلمين، وقد تدفع ببعض المتعلمين إلى الفوضى، وقد تكون سبباً في ضياع الوقت لكثرة أسئلة المتعلمين، بغرض إشغال المعلم، ولا يصلح هذا الأسلوب للمراحل الدراسية المبكرة؛ لأنها تعتمد على النضج الفكري والنفسي والتربوي للمتعلمين.

رابعاً: أسلوب حل المشكلات:

يمثل هذا الأسلوب أحد الأساليب الأساسية في الأنشطة المتمركزة حول المتعلم، والتي تعتمد على تفعيل أداء المتعلمين من خلال تنشيط ببنيتهم المعرفية، واسترجاع خبراتهم السابقة، لبناء معارف، واكتساب مفاهيم جديدة، وتتضمن حل المشكلات كإستراتيجية تدريس عمليات وأنشطة متعددة، ويراعي فيها مجموعة المبادئ الرئيسية أشار إليها شاهين (2011، 42) في الآتي:

45. رفع الدافعية للتعلم (تؤكد الاستراتيجية على ربط التعلم بالحياة ويشعر المتعلم بفائدتها، ويتم التأكيد على إيجابية المتعلم حيث يعطي فرصة للتواصل من خلال دراسة المشكلة، وفحصها، وبناء التوقعات حولها، والتنبؤ بالحلول، وصياغتها، ودراستها للوصول إلى النتائج وكتابتها.

46. طريقة حل المشكلات تتطلب من المتعلمين العمل باستقلالية، للوصول إلى الموقف المشكل من خلال بناء التوقعات أو فرض الفروض ودراستها.

47. يقوم المتعلمون بعمل جلسة بناء التوقعات حول المشكلة، بالإضافة إلى استنتاج التعميمات المرتبطة بها.

48. تتطلب طريقة حل المشكلات من المتعلمين الوصول إلى نتائج، ومحاولة تعميمها للاستفادة منها في مواقف أخرى.

وطريقة حل المشكلات من الطرق الشائعة الاستخدام في عملية التدريس، حيث تتميز بتنمية مهارات عديدة لدى المتعلمين تستمر معهم مدى الحياة، وتقوم على أساس وضع فروض للمشكلة ثم اختبار الفروض للوصول إلى الحل الصحيح، ويستخدم هذا الأسلوب من خلال طرح قضية واقعية تثير اهتمام المتعلمين ويدفعهم للبحث عن حلها، ويتمثل دور المعلم في توجيه وإرشاد المتعلمين إلى

مصادر المعرفة المختلفة، مما ينمي لديهم التفكير ومهارات تنظيم المعلومات والمعارف وتبويبها، والقدرة على الاستنتاج ثم الحصول على الحل، وأحكام الإسلام ترتبط بحياة المتعلمين، مما يمكنهم من إيجاد الحلول للمواقف بأنفسهم، انطلاقاً من المبدأ الذي يهدف إلى تشجيع المتعلمين على ممارسة البحث والتنقيب، والتساؤل، والاستقصاء، والذي يمثل قمة النشاط العلمي (التورة، 2018، 484).

ويعد هذا الأسلوب أحد الأساليب الهامة في تدريس التربية الإسلامية؛ لمساعدتها في نمو التفكير لدى المتعلمين، وتحثهم على تحديد المشكلة بعد الشعور بها، ثم وضع الفروض العلمية، ثم جمع البيانات والمعلومات، ثم اختبار الفرض، ومن ثم الوصول إلى الحلول الصحيحة.

ولكي ينجح المعلم في تطبيق هذا الأسلوب، فإن عليه أن يراعي بعض الشروط الخاصة بالمسألة كأن لا تكون المسألة بسيطة يسهل حلها بشكل سريع، أو تكون متشابكة ويصعب حلها أو تحديدها بدقة، بل تكون المسألة في مستوى تفكير المتعلمين، كذلك على المعلم أن يقسم المسألة إلى جزئيات، ويقسم المتعلمين على مجموعات صغيرة تبحث عن حلول لكل جزء من المسألة، وأن يكون هناك توجيه محدود من قبل المعلم، حتى يكون هناك فرصة لاكتشاف الحلول للمسألة المطروحة.

وأوضح فرج (2005، 127-128) أن هناك شروط للمسألة الجيدة منها:

49. أن يحس المتعلم بأهمية المشكلات المبحوثة، كأن ترتبط المشكلات بحاجة المتعلم أو اهتماماته أو حاجات مجتمعه.
50. أن تكون المشكلات المبحوثة في مستوى تفكير المتعلم، بحيث تستثير أفكاره، وتتحدى قدراته وتثيره إلى حلها.
51. أن ترتبط المشكلات بأهداف الدرس، بحيث يكتسب المتعلم خلال حلها المعرفة العلمية (حقائق، مفاهيم، مبادئ،...) والمهارات والاتجاهات والميول العلمية المناسبة.
52. يجب أن يكون المتعلم على وعي بموقف ما لكي يعتبره مشكلة بالنسبة له.
53. يجب أن يعترف المتعلم أن الموقف أو المسألة يتطلب فعلاً.
54. أن يشعر المتعلم بأنه يحتاج إلى القيام بعمل ما تجاه هذا الموقف، بل ينبغي له أن يقوم بإجراء ما.
55. ينبغي ألا يكون حل الموقف واضحاً أو ممكناً بطريقة مباشرة بالنسبة للمتعمّل الذي يعمل على إيجاد حل لهذا الموقف المشكل.

ويتمثل دور معلم التربية الإسلامية في طريقة حل المشكلات كما أشار فرج (2005، 132) في الآتي:

56. تشجيع المتعلمين على استخدام أساليب واستراتيجيات منفردة.
57. تشجيع التفكير التباعدي.
58. إعطاء المتعلم الكثير من التدريبات لحل المشكلات.
59. التأكد من أن المتعلمين متمكنين من المتطلبات السابقة اللازمة لحل المسألة قبل أن يبدأوا في حل المسألة.
60. تشجيع المتعلمين على أن يكتشفوا أو يقترحوا لأنفسهم مشكلات علمية وأن يجدوا بأنفسهم حلولاً لها.
61. إيجاد مناخ تعليمي تعليمي مريح وإبعاد التوتر داخل الصف أثناء حل المسألة أو دروس حل المشكلات.
62. تشجيع العمليات العقلية العليا لدى المتعلمين كالتحليل والتركيب والتقويم.
63. تجنب تقديم الحلول للمشكلات المبحوثة، فإذا واجهت المتعلمين صعوبات معينة، فحاول عندئذ تقديم تلميحات علمية لمساعدة المتعلمين وتوجيههم في حل المشكلات.
64. تقديم حوافز داخلية إيجابية للمتعمّلين الذي يستخدمون مناهج جديدة في حل المشكلات.

وأوضح شاهين (2011، 43-44) عدداً من المقترحات التي يمكن تطوير قدرات ومهارات المتعلمين في حل المشكلات منها:

65. توضيح المعطيات والعبارات الموجودة في السؤال وتلخيصها بصور مختلفة.

66. التأكد من فهم المتعلمين للخبرات السابقة الموجودة في السؤال.
67. التأكد من وضوح المطلوب عن المتعلمين.
68. مساعدة المتعلمين على اكتساب المهارة في رسم الأشكال، أو الجداول التي تعبر عن المسألة.
69. استخدام الألوان في رسم الأشكال قد يساهم في توضيح المسألة.
70. محاولة ربط المسألة بحياة المتعلم العملية.
71. جمع الأفكار والوسائل التي تساعد المتعلمين على تحليل المشكلة، والنظر إليها من زوايا مختلفة.
72. الاستفادة من أساليب أخرى ماثلة استخدمت في حل مشكلات مشابهة.
73. إعطاء بعض التلميحات التي تساعد على تبسيط المشكلة.
74. تشجيع المتعلمين على وضع الفرضيات لحل المسألة بغض النظر عن صوابها أو خطئها، ومن ثم مساعدة المتعلمين على اكتشاف صحتها من عدمه.
75. تشجيع المتعلمين على حل المسألة بأكثر من طريقة إذا أمكن ذلك.

خامساً: أسلوب الإقناع:

يقوم هذا الأسلوب على سؤال المتعلم عما يعرفه بالحس أو البداهة ثم يبني المعلم على الجواب ما يريد بناءه من استجواب آخر حتى يصل إلى الإقناع بكل ما يريد تعليمه أو إقناعه به، ويعتبر من الوسائل الناجحة في إقناع المتعلمين لأموال التربية الإسلامية، لأن فيه تعميم وإقناع وإلزام بحجة، ومن مميزاته أنه يربي الحماسة للحق وتحري الصواب والرغبة في الحجة الدافعة، حيث تعتبر هذه من العواطف الربانية التي يجب الحرص عليها وتنميتها لدى المتعلمين، كما يربي التفكير السليم وكراهية الباطل، والأفكار الهدامة للوصول إلى الحقائق بأسلوب صحيح (حماد، 2004، 514).

سادساً: أسلوب تمثيل الأدوار:

يعتبر هذا الأسلوب مصدراً من مصادر التشويق وعاملاً من عوامل إثارة الاهتمام للتعلم، حيث إنه يضيف على الأحداث حيوية فيتم خلاله تمثيل أدوار الأبطال والمجاهدين وتشريب القيم الإسلامية أثناء قيام المتعلمين بهذه الأدوار، فيقرب المتعلم إلى الظواهر البعيدة زمانياً ومكانياً، كما يساعد في تهديب النفس ويدفعها إلى المزيد من البحث الذاتية عن المواقف التي سيتم التمثيل عنها، ويحذر تمثيل الأنبياء وكبار الصحابة (حماد، 2004، 516).

ولهذا الأسلوب خطوات هي عرض النص على المتعلمين، واختيار لكل منهم الدور المناسب، ومن ثم التمثيل الأولي بصورة تدريبية، ومن ثم التمثيل الفعلي تحت إشراف المعلم، وهذا الأسلوب ذو فعالية في تدريس وتهذيب الأخلاق، حيث يتم توزيع التمثيليات في الحث على الفضائل والتنفير من الرذائل لما يتضمنه من إثارة وجدان المتعلمين، وإيقاظ عواطفهم وتقديمهم للممارسات السلبية للأخلاق في المجتمع، ولهذا الأسلوب مزايا منها تحقيق الهدوء النفسي، والرضا والمتعة والتعاون وحسن الأداء الجيد والكشف عن مشاعر المتعلمين في تمثيل الأدوار حتى تتاح الفرصة لهم من التعلم عن طريقها (التورة، 2018، 482).

سابعاً: أسلوب الاستقراء:

أسلوب الاستقراء أحد الأساليب المتبعة في كشف الحقائق والقوانين، وهو عبارة عن عملية عقلية تساعد المتعلم على الانتقال من الحقائق الجزئية إلى الحقائق العامة التي يصدق عليها نفس القول، ويمكن استخدام هذا الأسلوب في تدريس الفقه الإسلامي كأن يقدم المعلم الأمثلة أو النماذج للتعلم فيفحصها ويقارنها ثم يستنبط القاعدة، وبذلك يتم تدريب المتعلم على كشف الحقائق والقوانين من خلال هذا الأسلوب، والمعلم الفعال هو الذي يفسح المجال أمام المتعلمين للملاحظة والتجربة والتعميم، حيث إن الحقيقة الواحدة التي يكتشفها المتعلم بطريقة

الاستقراء خير من الحقائق التي تنقل إليه من خلال المعلم، حيث أن الطريقة التي أجادها المتعلم ونجح في استعمالها مرة في الكشف عن حقيقة من الحقائق هي الطريقة التي يمكن أن يلجأ إليها المرة تلو المرة لكشف حقائق أخرى (حماد، 2004، 516).
وأسلوب الاستقراء له العديد من المميزات منها ما أشار إليه السعدون (2012، 1148) فيما يلي:

1. تنمية قدرة المتعلم على التفكير المنطقي السليم.
2. تنمية قدرة المتعلم لإدراك العلاقات بين الأشياء المحيطة بهم، والتمييز بينها وصولاً إلى أحكام ونتائج عامة وصحيحة ودقيقة.
3. تنمية عادات واتجاهات نفسية وعقلية سليمة كالصبر والقدرة على مواجهة المشكلات، والتشوق إلى اكتشاف الحقائق، وعدم التسرع في تكوين الأحكام أو النتائج العامة.

ومع هذه المميزات إلا أن هناك بعض السلبيات على استخدام أسلوب الاستقراء منها أنها لا تصلح في جميع دروس التربية الإسلامية، حيث أنه يطبق في تعليم التعميمات المهمة المستندة إلى حقائق معينة يعرفها المتعلم، أما التعميمات السهلة أو غير المهمة أو الصعبة، فيفسرها المعلم، حيث تحتاج هذه الطريقة إلى معلم يمتلك مهارات وقدرات إبداعية وخاصة في صياغة الأسئلة وتوجيهها، ويكون قادر على التعامل مع المتعلمين بطريقة تحثهم على التفكير والاستنتاج.

ثامناً: التدريس التبادلي:

تطورت استراتيجيات التدريس التبادلي استجابة لما دعت إليه الاتجاهات الحديثة حول جعل المتعلمين محوراً للعملية التعليمية، تعد هذه الاستراتيجية من الاستراتيجيات التي تبنتها الحركة التربوية بعد الثبوت من أثرها وفعاليتها في التحصيل وما أظهرته الدراسات حول فشل الأفراد في أداء يعود إلى نقص المهارات التعاونية والاجتماعية التي يتمتعون بها، لا إلى نقص قدراتهم العقلية، لذلك وجدت ضرورة توفير مناخ اجتماعي تعاوني من أجل تحصيل المعرفة (عطية، 2010، 116).

وتأخذ استراتيجية التدريس التبادلي صورة التدريس القائم على الحوار، وبموجب ذلك يتم توزيع المتعلمين بين مجموعات صغيرة توزع الأدوار فيما بين أفرادها، ويحدد قائد أو مرشد لكل مجموعة مهمته توجيه أفراد المجموعة، ويتم تقسيم الموضوع أو المحتوى على فقرات أو أجزاء أو أفكار تجري مناقشتها من أفراد المجموعة كلاً على حدة، وإذا ما انتهى أفراد المجموعة من مناقشة الجزء أو الفقرة يتم اختيار قائد أو مرشد آخر من بين أفراد المجموعة يتولى الفقرة التالية (الطائي والدليمي، 2019، 235).

أهمية التدريس التبادلي:

ترجع أهمية التدريس التبادلي إلى أنه يساعد على تنمية المهارات الذاتية لدى الطلاب، ويزيد دافعيتهم نحو التعلم ويضيف شيئاً من المرح عليه، ويعمل على تنمية مهارات التفكير، وزيادة قدراتهم على الحوار والمناقشة وإبداء الرأي، وتعويدهم على التعاون والتفاعل الاجتماعي فضلاً عن تنميته للمعرفة السابقة ورفع قدراتهم على صياغة الأسئلة، كما يساعد التدريس التبادلي إلى أنه يساعد الطلبة على الفهم بالحوار والتفاعل بين الطلاب والمعلم ويهدف تدريبهم على أبعاد التفكير ومهاراته وذلك بتدريبهم على التخطيط الجيد للموضوعات الدراسية المختلفة ومراقبة تفكيرهم في أثناء أدائهم للمهام الملقاة على عاتقهم وتقويم مستوى الأداء بعد الانتهاء من إنجاز تلك المهمات في إطار وعيهم وتنظيمهم لذاتهم عند تفاعلهم مع المادة الدراسية (عبد الباري، 2010، 153).

وتكمن أهمية استراتيجية التدريس التبادلي في مساعدة الطلبة على فهم النصوص وتلخيصها، وصياغة الأسئلة عليها، والاستفسار عما يواجه الطلبة من صعوبات فهمها، وتنمي العديد من مهارات التفكير كالاستنتاج والتحليل والتركيب، وتتطلب هذه الاستراتيجية التعاون بين المعلم والطالب وتعزيز الحوار المتبادل بينهما بهدف تنمية قدرة الطلبة على التفكير وتنمية القدرات المعرفية وما وراء المعرفة لديهم، فالتدريس التبادلي عملية وليس برنامجاً يهدف لمساعدة الطلبة على الفهم والاستيعاب القرائي (البرديني، 2019، 84).

مميزات التدريس التبادلي:

يتميز التدريس التبادلي بالعديد من المميزات التي تجعل معلمي التربية الإسلامية يفضلون استخدامه في عملية التدريس، كما أشار الطائي والدليمي (2019، 231) إلى بعضها منها:

4. تزيد من دافعية الطلبة ورغبتهم في البحث وتشجع الضعاف على المشاركة.

5. تزيد من انتباه الطلبة وتركيزهم على الموضوع.

6. تدعم ثقة الطلاب بأنفسهم وقدرتهم على ضبط التفكير.

7. تنمية القدرات القيادية لدى المتعلمين.

كذلك تمتاز استراتيجية التدريس التبادلي بأنها: سهلة التطبيق في الصفوف الدراسية وفي معظم المواد الدراسية، وتستخدم في الصفوف ذات الأعداد الكبيرة، وتزيد من دافعية الطلبة نحو التعلم، وتزيد في تحصيلهم الدراسي، وتشجعهم على المشاركة، وتزيد من انتباههم وتدعم ثقتهم بأنفسهم، وتوفر التغذية الراجعة، وتحسن الفهم القرائي لديهم (البردني، 2019، 84).

أسس التدريس التبادلي:

لكي تؤدي استراتيجية التدريس التبادلي نتائجها الإيجابية فإن على معلم التربية الإسلامية أن يتفهم أسس هذه الاستراتيجية والتي أشار إليها العجرش (2013، 138) في الآتي:

8. إن اكتساب الاستراتيجيات الفرعية المتضمنة في التدريس التبادلي مسؤولية مشتركة بين المعلم والمتعلمين.

9. يتحمل المعلم المسؤولية المبدئية للتعليم، وطرق التدريس الفرعية، وتنتقل المسؤولية تدريجياً إلى المتعلمين.

وأضاف الطائي والدليمي (2019، 236) عدداً من أسس التدريس التبادلي منها:

10. يتوقع أن يشترك جميع المتعلمين في الأنشطة المتضمنة، وعلى المعلم التأكد من ذلك وتقديم الدعم والتغذية الراجعة، أو تكييف الواجبات وتعديلها في ضوء مستوى كل متعلم على حدة.

11. ينبغي أن يتذكر المتعلمون أن الاستراتيجيات المتضمنة وسائط مفيدة تساعدهم على تطوير فهمهم لما يدرسون؛ وبتكرار محاولات بناء معنى للمادة الدراسية، يتوصل المتعلمون إلى التحقق من أن القدرة ليست القدرة على فك رموز الكلمات فقط، وإنما فهمها وتمييزها والحكم عليها.

مراحل التدريس التبادلي:

تتميز استراتيجية التدريس التبادلي بمراحل متعددة منها مرحلة التنبؤ: ويقصد به تخمين تربوي يعبر به المتعلمون عن توقعاتهم لما يوجد تحت عنوان معين من أفكار أو ما يعكسه المعلم من قضايا، تهتم بصنع توقعات أو افتراضات عن الموضوع قبل البحث الفعلية مما يؤدي إلى ربط الخبرات السابقة بما سيتناوله الموضوع مما يسهل فهمه ويهيئ الذهن لعملية نقد الموضوع من خلال استدعاء بعض المعلومات التي قد تكون معاني كلمات أو حقائق أو مفاهيم مما يحتاجه الطالب لتقييم الموضوع وإصدار حكم عنه (شحاته، 2012، 322).

ومرحلة توليد الأسئلة: ويقصد بها قيام الطالب بطرح عدد من الأسئلة التي يشتقها من النص الملقى، ومن أجل ذلك يلزم الطلاب أن يحددوا أولاً نوع المعلومات التي يودون الحصول عليها من النص حتى تطرح الأسئلة حولها، مما يعني عملية مرنة ترتبط بالهدف الذي يتوخاه المعلم، أو المنهج والمهارات المطلوب تنميتها، وبعد كل هذه التساؤلات المعروضة يحاولون الإجابة عنها، هذه العملية تساعد الطلبة على اكتساب القدرة على صياغة أسئلة ذات مستوى عال من التفكير، وكذلك القدرة على تحليل المادة المدروسة والتمكن من التفريق بين المعلومات المهمة وغير المهمة (البردني، 2019، 85).

ومرحلة التوضيح: في هذه المرحلة يتم توضيح الأفكار الواردة في النص القرائي من خلال التعرف إلى معاني المصطلحات والمفاهيم الجديدة والمهمة في النص، ويتم عادة من خلال مجموعة من الاستراتيجيات التوضيحية كإعادة القراءة أو طلب المساعدة من الزملاء (الطائي والدليمي، 2019، 236).

ومرحلة التلخيص: تتيح استراتيجية التلخيص للمتعلمين الفرصة لتحديد الأفكار الأساسية في الموضوع، وإحداث تكامل بين المعلومات المهمة فيه من خلال تنظيم وإدراك العلاقات بينهما، وتشير هذه الاستراتيجية إلى العملية التي يتم فيها اختصار وإعادة إنتاجه في صورة أخرى من خلال مجموعة من الإجراءات التي تبقى أساسية ونابعة من الأفكار الرئيسة (عبد الباري، 2010/ 180).

ويتضح مما سبق أهمية التدريس التبادلي والتي تتمثل في تنمية قدرة المتعلمين على الفهم القرائي، وزيادة تحصيلهم الدراسي، وإثارة وزيادة دافعيتهم للتعلم، وتنمية مهارات المناقشة والحوار لدى المتعلمين، إضافة إلى تنمية بعض المهارات الاجتماعية كاحترام الآخرين، وتنمي القدرة على التلخيص، واستنباط المعلومات الهامة والرئيسية في الموضوع، والقدرة على صياغة الأسئلة، وتنمي مهارات التعلم الذاتي، وتجعل المتعلمين قادرين على القيادة واتخاذ القرارات، واستخدام المنطق العقلي في علاج الأخطاء، وتعزيز سلوكهم، والتدريس التبادلي يقوم على مجموعة من الأسس تتمثل في مشاركة جهود المتعلمين بعضهم البعض، وتقديم المعلم الدعم للمتعلمين في الوصول إلى المعلومات والمفاهيم الموجودة في موضوع المقرر الدراسي، ومن ثم يقل دعم المعلم للمتعلمين أثناء قطع المتعلمين شوطاً كبيراً في عملية التعلم، كذلك يجب أن تتنوع الأنشطة في التدريس التبادلي كون الأنشطة تساعد المعلم على إشراك جميع المتعلمين في الأنشطة مما يسهل له تحسين مستوى أداء المتعلمين.

كما يتضح تعدد خطوات ومراحل التدريس التبادلي وأن هذه الخطوات والمراحل ليس بالضرورة أن تتم بصورة مرتبة، وفي خطوات متتالية، وإنما يمكن أن تسبق مرحلة أخرى، وذلك حسب ما يتطلبه الموقف التعليمي وطبيعة المادة الدراسية بين أيدي المعلمين والمتعلمين.

تاسعاً: طريقة الأسئلة والاستجواب:

هي طريقة قديمة في عملية التدريس، ولا زالت تحتل مركزاً بارزاً في الحصص الدراسية، سواء انفرادت بذلك أم كانت ضمن طريقة أخرى، وهي من عوامل نجاح المعلم في توصيل المادة، وتوجيه أفكار المتعلمين، ومن خلالها يقوم المعلم بطرح أسئلة مباشرة على المتعلمين، ويحتاج إلى إعداد صياغات محددة واضحة بحيث يطلب منهم استحضار معلومة سابقة، ويحتاجها معلم التربية الإسلامية للتنوع في العرض ولمعرفة مكتسبات المتعلمين السابقة حول معارف الدرس، ولإثارة تفاعل المتعلمين وجذب انتباههم، كما أنها وسيلة تقييمية جيدة لمستوى التذكر، والأسئلة أنواع منها الأسئلة الاختبارية، وتعتمد بدرجة أولى على الذاكرة، وتكون تمهيدية وتلخيصية وتدريبية وتذكيرية، وهناك أسئلة تفكيرية وتحتاج من المتعلمين التأمل والتفكير قبل الإجابة، وتهدف إلى الوصول إلى أفكار جديدة، ويشترط لاستخدام هذه الطريقة أن لا تأخذ كل زمن الحصة بدعوى مشاركة جميع المتعلمين، وألا يستجوب المعلم في معارف الدرس الجديد، وأن يقوم المعلم بالصياغة الجيدة للسؤال التي لا تحمل إجابات متعددة، وأن يراعي إشراك أكبر عدد من المتعلمين ويركز على أصحاب القدرات الضعيفة في الأسئلة السهلة، والتنوع بين أسئلة التذكر والأسئلة المثيرة للتفكير، والبعد عن الأسئلة البديهية، وأن يتقن المعلم مهارات صياغة الأسئلة وطرحها وتلقي الإجابات (التورة، 2018، 477).

ومن خلال ما سبق يتضح أنه على الرغم من تعدد طرق وأساليب تدريس التربية الإسلامية؛ إلا أن هناك قاسم مشترك في معظم هذه الطرق والأساليب يتمثل في أن المتعلم هو محور العملية التعليمية، وعليه أن يكون فاعلاً في اكتساب المعلومات وليس مستقبلًا لها فحسب، وأنه القائم على ممارسة الأنشطة والمهام التعليمية، كما تشترك هذه الطرق والأساليب في أن معلم التربية الإسلامية يكون دوره ميسراً لعملية التعليم والتعلم وليس ناقلاً للمعرفة، وأن يكون حريصاً على إتاحة فرص التعلم للمتعلمين، وحريصاً على بناء شخصيتهم بصورة متكاملة، وأن يراعي الفروق الفردية فيما بين المتعلمين، وهذه الطرق والأساليب لها العديد من الفوائد منها إتقان المادة العلمية أو البنية المعرفية لمحتوى المقرر الدراسي، وزيادة التواصل في حجرة الصف الدراسي بين المعلم والمتعلمين، وبين المتعلمين بعضهم البعض، والسعي على تنمية الجوانب

المهارية لدى كل من المتعلمين والمعلمين، وتنفيذ محتوى المقرر الدراسي، وتحقيق أهدافه على نحو صحيح، وتنمية الجوانب الوجدانية المتعددة كالاستطلاع، والاتجاه الإيجابي نحو التعلم، والقيم الاجتماعية والاستقلالية في التعلم والثقة بالنفس للمعلم والمتعلم.

عاشراً: التعلم النشط:

تعريف التعلم النشط:

تعددت التعريفات التي تعرضت للتعلم النشط لتنوع أفكار المختصين في مجال علم النفس وعلم النفس التربوي، ومن هذه التعريفات أنه: التعلم الذي يعتمد على مشاركة المتعلم مشاركة فعالة في عملية تعلمه، من خلال مشاركة في الأنشطة الصفية واللاصفية، وقيامه بالقراءة والاطلاع والبحث، ويكون دور المعلم مرشداً وميسراً وموجهاً لعملية التعلم (اللقاني والجمل، 1999، 91).

وعُرف التعلم النشط على أنه: " استراتيجيات تعليمية تعتمد على المشاركة النشطة للمتعلمين في عملية التعلم، ويحول المتعلم من متلق سلبي للمعلومات إلى متلق إيجابي يشارك مشاركة فعالة في الأنشطة المتضمنة لمهارات التحليل والتركيب والتفسير والتقويم، وتركز على المتعلم في عملية التعلم وليس على المعلم (Sivan et al,2000,p381).

ويعبر التعلم النشط عن مجموعة من استراتيجيات التدريس التي يجعل المتعلم مسئولاً عن عملية تعلمه، وتحثه على التفكير والبحث واكتشاف قدراته الإبداعية.

كما عُرف التعلم النشط بأنه: العملية التي يمكن من خلالها المشاركة بين المعلمين والمتعلمين في تكوين مجتمع تعليمي تشاركي يصبح فيه المتعلمين مسئولين أكثر عن عملية تعلمهم، والمعلمين ميسرين وموجهين لعملية التعلم (Berger,2002,P191).

كذلك تم تعريف التعلم النشط بأنه: وجود دور فعالة للمتعلمين في عملية التعلم عن طريق تفاعلهم مع ما يطرح عليهم في الصف الدراسي من شرح وما يشاهدونه أو يقرأونه، ثم يقومون بتدوينه وملاحظته وإجراء المقارنة والتفسير وتوليد الأفكار وفرض الفرضيات وفحصها واكتشاف العلاقات، والتواصل مع الزملاء والمعلمين والتشارك فيما يملكون من معلومات حول الموضوع بصورة ميسرة (جروان، 2005).

ويعد التعلم النشط أحد مداخل التعلم التي تشجع المتعلمين على المشاركة في مجموعة من الأنشطة تساهم في الارتقاء بالقدرات العقلية لديهم.

وعرف فيرليك (firlik,2002) الوارد في (طه: 2012: 65) التعلم النشط بأنه: استراتيجيات تعلم تتيح للمتعلمين أن يجمعوا المعلومات التي يحتاجونها، ويتخذوا قرارات تخص عملية تعلمهم، ويكونوا متحملين لتلك القرارات، ويكونوا أكثر تحفزاً لعملية تعلمهم.

ويعد التعلم النشط تعلماً إيجابياً يعكس التعلم السلبي أو التقليدي الذي يجعل المتعلم سلبياً كونه متلقي للمعلومات دون مشاركة فعالة في الأنشطة وفي الصف المدرسي، في حين يكون المتعلم في التعلم النشط مشاركاً فعالاً في عملية تعلمه وفي الأنشطة وفي الصف الدراسي.

بينما عرف سعادة وآخرون (2006، ص33) التعلم النشط بأنه: طريقة تعلم وتعليم، يشارك المتعلمين في الأنشطة الصفية واللاصفية بفاعلية من خلال توفر بيئة تعلم متنوعة تسمح لهم التعاون والمناقشات والتفكير والتأمل والتحليل والتفسير والتقويم، لما يتم طرحه من موضوعات أو أمور أو قضايا أو آراء، مع وجود معلم موجه ويشجعهم على تحمل مسؤولية تعلمهم بتوجيهاته الدقيقة، ويساعدهم في تحقيق أهداف المنهج المدرسي، والتي تركز على بناء الشخصية الإبداعية والمتكاملة.

والتعلم النشط يشجع على التعاون بين المعلم والمتعلمين، ويكون دور المعلم ميسراً لعملية التعلم ويشجع المتعلمين على أن يصبحوا أكثر نشاطاً ومبتكرين.

أما لورينز (lorenzen,2006,19) فعرف التعلم النشط بأنه: " إحدى طرق التعلم التي تتيح للمتعلمين المشاركة الفعالة في الأنشطة الصفية واللاصفية بحيث تأخذهم تلك المشاركة إلى تحول دورهم السلبي إلى دور إيجابي في عملية التعلم فيأخذ بزمام المبادرة في الأنشطة التي تتم مع زملائه في أثناء عملية التعلم.

بينما عرف بل وكاهرهوف (Bell & kahrhoff,2006) التعلم النشط بأنه : عملية يتم فيها مشاركة الطلاب بنشاط في تقديم الحقائق والأفكار والمهارات، بعد الانتهاء من عملية تدريبهم على المهام والمهارات والأنشطة الموجهة.

والتعلم النشط يتيح الفرصة للتلاميذ للمشاركة الفاعلة في الأنشطة التي تشجعهم على التفكير، ويدفعهم لتطوير مهارات التعامل مع المفاهيم المختلفة في ميادين المعرفة المتنوعة.

كذلك هناك من عرف التعلم النشط بأنه: طريقة تعليم تساعد على توفر مناخ تعليمي مناسب، مع توفر الفرص للمتعلمين للتعبير عن آرائهم بحرية، لتنمو لديهم مهارات مرغوبة كالعقل بروج الفريق، والتفكير التأملين والتفكير الناقد، والتعلم المنظم ذاتياً، والقدرة على حل المشكلات (جلهوم، 2008، 94).

ورأى فيلدر (Felder,2009) بأن التعلم النشط هو أي عمل متعلق بالمتوى التعليمي أو المقرر الدراسي يقوم به الطلاب في جلسة تعليمية من مشاهدة أو استماع أو تدوين للملاحظات.

والتعلم النشط يكون فعالاً عندما يكون المتعلم مشاركاً ونشطاً أثناء عملية تعلمه، فنشاط المتعلم يعد أمراً جوهرياً في عملية التعلم.

وأضاف أبو سينية (2009: 55) بأن التعلم النشط عبارة عن: أسلوب تعليمي يحدث بمشاركة المتعلمين في مختلف الأنشطة والقضايا التعليمية، وتفاعلهم واندماجهم بإيجابية، فيتعدى دورهم من متلقين سلبيين للمعارف والمعلومات إلى متلقين واعين ومدركين ومحللين لها، يتفاعلون مع الخبرة من مهارات ومعارف وقيم واتجاهات من خلال مشاركتهم وممارساتهم لأكبر قدر من الحواس والعمل.

كذلك تم تعريف التعليم النشط بأنه مشاركة المتعلمين في الأنشطة التي تحثهم على التفكير مع التعليق عليها ويطورا من مهاراتهم مع التعامل مع المعارف المختلفة ويشتركون في تلك الأنشطة التي تجعلهم مفكرين فيما يقدم لهم (أحمد، 2015، 128).

ومن خلال ما سبق يتبين أنه بالرغم من تعدد تعريفات التعلم النشط إلا أن بينهم اتفاق على أن المتعلم محور التعلم النشط، وأنه مسئول عن عملية تعلمه، مع ضرورة مواجهته بمشاكل تعليمية حقيقية، وضرورة تنوع الأنشطة الصفية، وأن المعلم ميسر لعملية التعلم، ويمكن تعريف التعلم النشط بأنه عبارة عن طريقة تدريس تقوم على مشاركة المتعلمين بعضهم البعض، ومشاركتهم للمعلم في عملية التعلم.

خصائص التعلم النشط:

يعتبر التعلم النشط أحد استراتيجيات التدريس الحديثة التي تمتاز بعدد من الخصائص كما أشار

التركي (2013: 285) عدداً من الخصائص التي يمتاز بها التعلم النشط منها:

1. تعاقب عملية التعلم بطريقة منظمة ومخططة وهادفة لأفعال ونشاطات المتعلم لإكسابه المهارات والمعارف والقيم.
2. ارتباط التعلم النشط بطبيعة بناء المحتوى التعليمي المنطقي المراد امتلاكه.
3. التعلم النشط سلسلة من النشاطات والأفعال التي يؤديها المتعلم ليتمكن من خلالها من امتلاك المعلومات والمعارف وتحسين وتطوير قدراته ومهارته.
4. حدوث التعلم النشط في أشكال تنظيمية متعددة محورها المتعلم كالكتابة والقراءة واللعب وممارسة الأنشطة المختلفة.
5. يعتمد على مشاركة المتعلمين وضع الأهداف التعليمية.
6. يعطي نتائج إيجابية في مناخ صفى مناسب.

وأضاف باحويرث(2014 : 35) عدداً من خصائص التعلم النشط منها:

7. المتعلمون يشتركون في العملية التعليمية بصورة فعالة تتعدى كونهم متلقين سلبيين.
8. يتم فيه التركيز على تطوير مهارات المتعلمين الأساسية وتنميتها، ويقل التركيز على نقل المعلومات وإيصالها للمتعلمين.
9. تشجيع المتعلمين على استخدام المصادر المتعددة.
10. تفعيل دور المتعلمين في مهارات واستراتيجيات التفكير العليا مثل التحليل والتركيب، والتقييم وحل المشكلات.
11. يعمل التعلم النشط على خلق جو تعليمي فعال ومناسب، داخل غرفة الصف، ويتيح له العديد من الوسائل والأساليب التي يستخدمها في عمليتي التعليم والتعلم.

وأشار عبد الله (2015: 36) إلى عدداً من خصائص التعلم النشط منها:

12. تتمركز الأنشطة حول تقديم حلول للمشكلات للتوصل إلى نتائج تعليمية هادفة.
13. اعتبار المعلم موجه ومرشد ودليل للمعلومات دون اعتباره مصدراً أساسياً لها.
14. الاهتمام بالتغذية الراجعة المستمدة من الخبرات التعليمية.
15. تركيز التعلم النشط على الإلهام والإبداع.
16. تركيز التعلم النشط على البناء المعرفي للمتعلمين.
17. اعتماد التعلم النشط على استراتيجيات تقييمية موثوق بها للحكم على مهارات واقعية وحقيقية.
18. اعتماد التعلم النشط على استخدام طرائق تدريس فعالة.

ومن خلال ما سبق فإن خصائص التعلم النشط تعتمد بشكل كبير على إيجابية ومشاركة المتعلم في الموقف التعليمي، إضافة إلى توفر بيئة المتعلمين التي توفر المناخ التعليمي المناسب، ومن خصائص التعلم النشط مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين وتلبية احتياجاتهم، وإتاحة الفرصة لتنمية قدراتهم على التقويم الذاتي، وإعطائهم استقلالية أكثر في عملية التعلم، وإعطاء المعلم دوراً جديداً في العملية التعليمية يتمثل في دور المرشد والموجه والميسر لعملية التعلم.

أهمية التعلم النشط:

يحتل التعلم النشط بأهمية كبيرة في العملية التعليمية حيث جاء العمل على استخدام استراتيجياته المختلفة لقدرة المتعلم على إشراك المتعلمين في العملية التعليمية وربط ما يتعلمونه بخبرتهم السابقة، وتنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو المادة الدراسية، وفي ذلك أشار باشام (Basham, 1994, p7) إلى أن " التعلم النشط يصنع جسراً يساعد المتعلمين على عبور الفجوة بين عملية التعلم والهدف منها، وذلك من خلال ما يضيفه لعملية التعلم".

وأضاف بوقس (2008: 106) أن التعلم النشط يزيد من التعاون بين المتعلمين وينمي المسؤوليات العليا للتفكير لديهم ويزيد من أنشطة التعلم ويجعل المتعلمين يقومون بعمليات الملاحظة والوصف والتفسير والتنبؤ والاستنتاج وبناء المتعلم لمعرفته بنفسه من خلال تفاعلات اجتماعية مع الآخرين.

ورأى الشريف (2011: 181) بأن التعلم النشط تتضح أهميته من خلال ما يلي:

19. يتوصل المتعلمون إلى حلول ذات معنى للمشكلات التي يواجهونها.
 20. يحصل المتعلمون على تعزيزات كافية حول فهمهم للمعارف الجديدة.
- أما طه (2012، ص 68-69) فرأى بأن التعلم النشط تتمثل أهميته في الآتي:

21. يجعل المتعلمين مشاركين وفاعلين في الأنشطة المتنوعة.

22. ينمي لدى المتعلمين القيم والاتجاهات والمعارف.

23. يزيد تفاعل المتعلمين مع البيئة المحيطة.

24. ينقل المتعلمين بين عدد من الاستراتيجيات مما يبعد عنهم الشعور بالملل.

25. يزيد ثقة المتعلمين بأنفسهم لاجتيازهم مؤشرات الأداء المختلفة وحصولهم على تغذية راجعة.

وأضاف ابن ياسين (2013: 56) إلى أن التعلم النشط ترجع أهميته إلى الأثر الذي يتركه على جميع عناصر العملية التعليمية ، فهو لا يركز على الحفظ والتلقين لدى المتعلم وإنما على تنمية التفكير ، والقدرة على حل المشكلات ، واتخاذ القرارات ، والعمل الجماعي ، والتعلم التعاوني ، وعلى الطريقة والأسلوب اللذين يكتسب بهما المتعلم المعلومات ، والمهارات التي تمكنه من الاستقلالية في التعلم . ومن خلال ما سبق تتضح أهمية التعلم النشط البالغة لطلاب المرحلة الثانوية والتي يكون فيها المتعلم على أعتاب المرحلة الجامعية والتي تتطلب من المتعلمين المشاركة في الأنشطة وفي المشاريع البحثية وغير ذلك من أجل الحصول على المعارف ، فالتعلم النشط تزداد أهميته من خلال أنه يزيد من تفاعل المتعلمين مع بعضهم البعض ومع المعلم داخل حجرة الصف الدراسي ، ويزيد من دافعيتهم للتعلم ، وينمي الاتجاهات الإيجابية للتعلم نحو المادة الدراسية .

أهداف التعلم النشط:

التعلم النشط تم الاستفادة منه في عملية التدريس لأن له العديد من الفوائد التي تساعد في تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية منها كما ذكر سعادة (2006: 38):

26. تشجيع الطلاب على اكتساب مهارات التفكير الناقد العديدة.

27. تشجيع الطلاب على القراءة الناقدة.

28. التنوع في الأنشطة التعليمية الملائمة للطلاب ، لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

29. دعم الثقة بالنفس لدى المتعلمين نحو ميادين المعرفة المتنوعة.

30. مساعدة المتعلمين على اكتشاف القضايا المهمة.

31. تشجيع الطلاب على طرح الأسئلة المختلفة.

32. تشجيع الطلاب على حل المشكلات.

33. تحديد كيفية تعلم الطلاب للمواد الدراسية المختلفة.

34. قياس قدرة الطلاب على بناء الأفكار الجديدة ، وتنظيمها.

35. تشجيع الطلاب وتدريبهم على أن يعلموا أنفسهم بأنفسهم.

36. تمكين الطلاب من اكتساب مهارات التعاون والتفاعل والتواصل مع الآخرين.

37. زيادة الأعمال الإبداعية لدى الطلاب.

38. اكتساب الطلاب للمعارف والمهارات والاتجاهات المرغوب فيها.

39. تشجيع الطلاب على المرور بخبرات تعليمية وحياتية حقيقية.

40. تشجيع الطلاب على اكتساب مهارات التفكير العليا كالتحليل والتركيب والتقويم.

وأوضح التركي (2013: 288-289) أن من أهداف التعلم النشط:

41. يساعد التعلم النشط على ربط المعارف والمعلومات السابقة للمتعلمين بالمعلومات الجديدة خلال عملية التعلم.

42. يتوصل المتعلمون خلال التعلم النشط إلى حلول ذات معنى عندهم للمشكلات.

43. يحصل المتعلمون خلال التعلم النشط على تعزيزات كافية حول فهمهم للمعارف الجديدة.

44. خلال التعلم النشط يظهر للمتعلمين قدرتهم على التعلم بدون مساعدة سلطة، وهذا يعزز ثقتهم بذواتهم والاعتماد على الذات.
 45. المهمة التي ينجزها المتعلم بنفسه، خلال التعلم النشط أو يشترك فيها تكون ذات قيمة أكبر من المهمة التي ينجزها له شخص آخر.
 46. يساعد التعلم النشط على تغيير صورة المعلم أنه المصدر الوحيد للمعرفة.
 47. زيادة التفاعل داخل الصف، حيث يتيح التعلم النشط الفرص لزيادة التفاعل بين المعلم والتلاميذ من جهة وبين التلاميذ وبعضهم البعض من جهة أخرى .
 48. تنمية اتجاهات إيجابية نحو المادة التعليمية، حيث يؤدي التعلم النشط إلى زيادة دافعية التلاميذ إلى التعلم.
ورأى باحويرث (2014: 32-33) أن من أهداف التعلم النشط ما يلي:
 49. تشجيع المتعلمين على اكتساب مهارات التفكير الناقد، والقراءة الناقدة.
 50. تشجيع المتعلمين على طرح الأمثلة المختلفة وحل المشكلات.
 51. تشجيع المتعلمين على اكتساب مهارات التفكير العليا كالتحليل والتركيب والتقييم.
 52. التنوع في الأنشطة التعليمية لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.
 53. قياس قدرة المتعلمين على بناء الأفكار الجديدة وتنظيمها وزيادة الأعمال الإبداعية.
 54. تمكين المتعلمين من اكتساب مهارات التعاون والتفاعل والتواصل مع الآخرين.
 55. اكتساب المتعلمين للمعارف والمهارات والاتجاهات المرغوب فيها.
 56. دعم الثقة بالنفس لدى المتعلمين، ومساعدتهم على اكتشاف القضايا المهمة.
 57. يساعد على تغيير صورة المعلم من أنه المصدر الوحيد للمعرفة.
- ومن خلال ما سبق يتبين أن أهداف التعلم النشط تتركز حول المتعلم وعلى كيفية إكسابه مهارات التفكير العليا، وتنمية القدرة على حل المشكلات، ومن الممكن أن تتمثل أهداف التعلم النشط في زيادة التحصيل الدراسي لدى المتعلمين، وتدعيم الثقة بينهم وبين المعلم، وتحفيزهم على كثرة الإنتاج وتنوعه، وإكسابهم مهارات قد يصعب اكتسابها داخل الفصول العادية، مثل التفكير العلمي، والعمل الجماعي، واتخاذ القرار، والإبداع، والتعاون، وتحمل المسؤولية، وضبط النفس، والإبداع، والتواصل الاجتماعي.
- استراتيجيات تدريس التعلم النشط:**
- ذكر القحطاني والسيف (2020، 212) إن نجاح استراتيجيات التدريس في تحقيق أهدافها يتوقف على عدد من المعايير لاختيارها من بينها ما يلي:
58. مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.
 59. الحرص على إيجابية المتعلم ونشاطه وربط المتعلم بمصادر المعرفة.
 60. تكون مناسبة لطبيعة الأهداف والمحتوى الدراسي.
 61. تحقيق بحجة التعلم ومتعته وتذليل صعوبات التعلم.
 62. نشر الألفة والاحترام المتبادل بين المعلم والمتعلمين.
 63. الربط بين المتعلم والمادة العلمية والبيئة والمجتمع.
- شروط نجاح استراتيجيات تدريس التعلم النشط:**
- أوضح القحطاني والسيف (2020، 212) بأنه تتمثل الشروط الأساسية لنجاح استراتيجيات التعلم النشط في الآتي:
64. البدء باستخدام التعلم النشط في مرحلة مبكرة؛ حتى يعطي المتعلمين الفرصة لبناء فريق ومجموعات منظمة.
 65. وضوح الأهداف ودقتها وبساطتها.

66. مناسبة الأنشطة والتجارب للمحتوى والمستوى المتعلمين.

67. أن يركز العمل أو النشاط على الناتج.

68. أن تكون معايير الناتج المرتبطة بالنشاط واضحة للمتعلمين.

69. الحدثة والتنوع في بناء المهام والأنشطة، بحيث يشعر المتعلم بأنها حقيقة وواقعية.

استراتيجيات التعلم النشط:

يشمل التعلم النشط على عددٍ من الاستراتيجيات التي يمكن تطبيقها في مجال تدريس التربية الإسلامية منها ما يلي:

أولاً: استراتيجية التعلم بالأقران:

تقوم هذه الاستراتيجية على تعليم المتعلمين بعضهم لبعض، وهي أحد الاستراتيجيات التي يتم بواسطتها تدريس المتعلم لزميله في الصف الدراسي أو المدرسة، وهي إحدى استراتيجيات التعلم التعاوني التي تتميز بتدريب المتعلم على كيفية تعليم قرينه (الخليفة ومطوع، 2015، 140).

وتعرف استراتيجية التعلم بالأقران بأنها: نظام تعليمي يقوم فيه المتعلمون بالتعاون مع بعضهم البعض، حيث يقوم المتعلم بنقل المعارف والخبرات العلمية والعملية التي يتقنها للمتعلمين الآخرين الأقل كفاءة في إتقانها، وذلك حسب إشراف وتوجيه من المعلم (عثمان، 2007، 15).

وتقوم هذه الاستراتيجية على مجموعة من الأسس منها الأسس التربوية: والتي تتمثل في الجمع بين النمو الفردي للمتعلم والنمو الاجتماعي وفق تربية شاملة متكاملة، وتربية المتعلمين على إنجاز العمل والانضباط الذاتي، وتنمية القيم الفردية الإيجابية كإحساس بالمسؤولية والانضباط الذاتي والتخلص من القيم السلبية كالأنانية والغرور، والأسس الاجتماعية: كالاكتفاء على التعاون للعمل ضمن المجموعة، وتنمية دافع النشاط والانخراط للمشاركة في النقاش وتبادل الآراء مع الآخرين، والأسس النفسية: كإهتمام بالتفاعل الإيجابي وتفعيل مستوى الدافعية، ومراعاة لمبدأ الفروق الفردية، واكتشاف رغبات المتعلمين وميولهم والعمل على تلبية الميول الإيجابية لديهم، والأسس العلمية: كالبداية بأهداف واضحة يمكن تحقيقها، وتوضيح طبيعة المفهوم، وتجزئة المادة العلمية إلى أجزاء بسيطة، والاعتماد على التقويم والتغذية الراجعة (القحطاني والسيف، 2020، 214).

إيجابيات استراتيجية التدريس بالأقران:

تتعدد إيجابياتها حيث تعمل على تكوين علاقات اجتماعية جيدة بين المتعلمين، وتنمية مهارات الاتصال اللغوي من خلال التفاعل الثنائي، وزيادة دافعية المتعلم نحو التعلم والمدرسة، وزيادة التحصيل الدراسي، وتأكيد مفهوم الذات والحد من مشاعر الإحباط، وتخفيف العبء عن المعلمين ومساعدتهم على توجيه نشاطهم للتفاعل مع المتعلمين والاهتمام بهم، وجعل المتعلمين أكثر إيجابية في المشاركة الفعالة في عملية التعلم (القحطاني والسيف، 2020، 215).

سلبات استراتيجيات التدريس بالأقران:

من سلبيات هذه الاستراتيجية أنها تستهلك لتدريب الأقران أنفسهم، وهو ما يكون على حساب التدريس نفسه في محتوى برنامج التدريب بشكل عام، وصعوبة تقييم الأقران لبعضهم البعض، وعدم وجود برامج متاحة ومتوفرة لتدريب الأقران، وزيادة مسؤولية الطلاب وزيادة العمل المحدد لهم (القحطاني والسيف، 2020، 215).

ثانياً: أسلوب العصف الذهني:

تعتمد هذه الاستراتيجية على استثارة أفكار المتعلمين وتفاعلهم مع موضوع معين، وتنفيذ من خلال قيام المعلم بتحديد موضوع معين يطلب من المتعلمين التفكير فيه والمشاركة بأفكارهم ومعلوماتهم حوله، وتسجل هذه الأفكار على السبورة، ومن ثم يتشارك الجميع في تنظيمها ومناقشتها، لتغطية جميع جوانب الموضوع (القحطاني والسيف، 2020، 217).

ويقوم هذا الأسلوب على افتراض مستمد من النظريات الترابطية ومفادها أن أقرب التداعيات إلى الذهن هي الأفكار المعتادة والمألوفة، أو الأفكار الأكثر قبولاً لدى أي من الأفراد، وأنه لكي تصل إلى الأفكار الأصلية، أو التي تتسم بالنفاذ أو المهارة... إلخ، حيث لا بد من الاستفادة من الأفكار التقليدية والتداعيات المألوفة، ومحاولة الخلاص من أمرها وسيطرتها على التفكير، وهناك قواعد يجب مراعاتها عند تطبيق إستراتيجية العصف الذهني هي ضرورة تجنب النقد، وإطلاق حرية التفكير، والترحيب بكل الأفكار مهما يكن نوعها ومستواها ما دامت متصلة بالمشكلة موضوع الاهتمام، وتعدد الأفكار، والبناء على أفكار الآخرين وتطويرها، ويتم في نهاية جلسة العصف الذهني تدوين قائمة بالأفكار التي تم التوصل إليها بعد مراجعتها من المشاركين، وذلك تمهيداً لجلسة التقييم، التي تعقب جلسة توليد الأفكار مباشرة، حيث يعرض من خلالها ما توصل إليه من أفكار على مجموعة من المشاركين يفترض أن يكون من بينهم من هو على ارتباط بالتنفيذ للحلول التي تم التوصل لها، حيث يتم اختيار الأفكار المناسبة للحل (الغامدي، 2009، 337-338).

ويعد العصف الذهني من أكثر الاستراتيجيات المستخدمة في تحفيز الإبداع والمعالجة الإبداعية للمشكلات في حقول التربية، والتجارة، والصناعة والسياسة، حيث ظهر أسلوب العصف الذهني في سوق العمل، إلا أنه انتقل إلى ميدان التربية والتعليم، وأصبح من أكثر الأساليب التي حظيت باهتمام الباحثين والدارسين المهتمين بالتفكير الإبداعي (جروان، 2002، 115).

ويتبين مما سبق أهمية استراتيجية العصف الذهني في التدريس وعلى معلم التربية الإسلامية أن يعطي المتعلم الحرية أثناء طرح الأفكار، وأن يشجعه على إبداء آرائه وأفكاره بحرية، وأن يسجل المعلم جميع الأفكار الصحيحة والخاطئة على السبورة، ثم يشارك المتعلمين في تقويم تلك الأفكار عن طريق استبعاد الأفكار الخاطئة والتي لا تخص موضوع الدرس، وكذلك حذف المكرر منها، وتعزيز الأفكار الصحيحة ومناقشتها معهم، كذلك على المعلم أن يكون على دراية بخطوات استراتيجية العصف الذهني، وأن يحدد مسؤولية المتعلمين في تطبيق هذه الطريقة حتى تكون فعالة أثناء التطبيق.

ثالثاً: استراتيجية التعلم التعاوني:

يمثل التعلم التعاوني أحد أساليب التعليم والتعلم في مجموعات صغيرة لا يتجاوز عدد أفرادها ستة أشخاص، وتعرف بأنها قيام مجموعة صغرى غير متجانسة من المتعلمين بالتعاون من أجل تحقيق هدف منشود في إطار أي اكتساب أكاديمي أو اجتماعي يعود على الجميع بفوائد تعليمية وغير تعليمية كثيرة ومتنوعة، وتطبيق استراتيجية التعلم التعاوني ذات أهمية في تدريس التربية الإسلامية لأنها تساعد على زيادة التحصيل الدراسي، وتبني اتجاهات جيدة نحو التعلم، وتساعد في تبني عادات اجتماعية ذات قيمة مثل المشاركة واحترام الآخرين، واحترام آرائهم، وتعمل على تنمية مهارات المناقشة والاتصال وغيرها من المهارات الإيجابية (القحطاني والسيف، 2020، 218).

ونظراً لأهمية استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس التربية الإسلامية، فإن على معلم التربية الإسلامية أن يوضح أهميتها لدى أعضاء فريق العمل، وأن يوزع المتعلمين على مجموعات بشكل مناسب، وأن يراعي الفروق الفردية أثناء توزيعهم في مجموعات، وأن يوضح المهام لأعضاء الفريق قبل تنفيذها، وأن يوزع الأعمال أو التكاليفات بينهم بالتشاور معهم، وإشعار أعضاء الفريق بأنهم مسؤولين عن تنفيذ التكاليف بكفاءة وفعالية، وأن يهيئ الجو الصفي المناسب أثناء أداء التكاليفات والمهام، وأن يوجههم ويرشدهم أثناء تأدية المهام مع إفساح المجال للمتعلمين لتقويم أنفسهم ذاتياً.

صعوبات تطبيق التعلم النشط في تدريس التربية الإسلامية:

يوجد العديد من الصعوبات التي تحد من تطبيق استراتيجيات التعلم النشط في تدريس التربية الإسلامية منها قلة الدورات التدريبية أثناء الخدمة لمعلمي التربية الإسلامية، وتركيز برامج التدريب على المحاضرات النظرية مقابل الساعات التطبيقية، وكثرة عدد المعلمين في الصفوف الدراسية، واعتماد بعض المعلمين على استخدام طرق التدريس التقليدية، واحتياج استراتيجيات التدريس للكثير من الوقت والجهد، ونقص الحوافز المعنوية والمادية التي تشجع المعلمين على استخدام استراتيجيات التعلم النشط، وتغليب الجانب النظري في مقررات التربية الإسلامية على الجانب العملي (القحطاني والسيف، 2020، 215).

وهناك العديد من الصعوبات التي تحد من تطبيق استراتيجيات التعلم النشط في تدريس التربية الإسلامية منها قلة برامج التدريب الموجهة للمعلمين حول استراتيجيات التعلم النشط، وقصر الوقت المتاح لمقررات التربية الإسلامية، وقلة ممارسة المعلمين لمهارات إدارة المناقشات، ونقص التجهيزات والتقنيات الحديثة داخل الفصول الدراسية.

دور المعلم في التعلم النشط:

يمثل المعلم الدور الأهم في العملية التعليمية، وله العديد من الأدوار في إطار التعلم النشط حيث لا يقتصر دوره على أنه مصدر للمعرفة، بل أصبح دوره مرشد وميسر وموجه للمتعلمين، ويشاركهم في العديد من الأنشطة المختلفة، ويمكن القول أن دور المعلم في التعلم النشط كما أشار زيتون (2006، ص190) يتمثل في الآتي:

1. يشارك المتعلمين في تحديد أهداف التعلم وإعادة تحديدها.
 2. يركز على عملية التعلم وكيفية التعلم.
 3. يسند إلى المتعلمين مهام وأنشطة ذات قيمة تعليمية عالية، تشركهم بفاعلية في عملية التعلم.
 4. يشارك المتعلمين في تقويم الأداء وحاجات التعلم.
 5. يشارك المتعلمين في تحديد واستخدام المصادر المتاحة للحصول على المعرفة.
 6. يحتوي المتعلم بفاعلية، ويساعده للاضطلاع بمسؤولية تعلمه.
- وذكر سعادة وآخرون (2006: 113-121) عدداً من أدوار المعلم في التعلم النشط منها ما يلي:
7. تشجيع المتعلمون ومساعدتهم على التعلم.
 8. إيجاد التوازن بين الأنشطة التعليمية الفردية والجماعية.
 9. التركيز على القضايا الخاصة بأخلاقيات التعلم والتعليم.
 10. يحافظ على استمرارية الزخم في عملية التعلم.
 11. يدرب المتعلمين على التعلم النشط.
 12. يقوم بدور الباحث والموثق للمعلومات.
 13. يشارك في بناء المعرفة.
 14. تهيئة البيئة التعليمية المحيطة بالمتعلمين.
 15. يستمع للتلاميذ ويعمل على إثارتهم والتفاوض معهم بشأن المعاني والأفكار والآراء.
 16. باعث وداعم للعلاقات الاجتماعية داخل غرفة البحث.

وقال الشريف (2011: 182) يتمثل دور المعلم في التعلم النشط من خلال كونه الموجه والمرشد والميسر للتعلم، فهو لا يسيطر على الموقف التعليمي ولكنه يدير الموقف التعليمي إدارة ذكية بحيث يوجه المتعلمين نحو الهدف منه وهذا يتطلب منه الإلمام بمهارات مهمة تتصل بطرح الأسئلة وإدارة المناقشات وتصميم المواقف التعليمية المشوقة والمثيرة.

وأشار طه (2012: 70) إلى عدد من أدوار المعلم في التعلم النشط منها ما يلي:

17. المشاركة في عملية التعلم والانتقال إلى التدريس المرتكز على المتعلم.
 18. القيام بدور المرشد والميسر والموجه للمتعلمين كي ييسر لهم الحصول على المعلومات وفهم المادة الدراسية.
 19. إيجاد بيئة تعلم تعمل على مشاركة الطلاب واستثارتهم، وجعل المواد التعليمية متاحة، ومثيرة لميولهم.
 20. إيجاد الفرص للمتعلمين لإظهار فهمهم لما تعلموه وعليه أن يختار استراتيجيات التدريس المناسبة والتي تعزز فرص تعلم التلاميذ.
 21. تشجيع المتعلمون لتحقيق الأهداف المرجوة وزيادة التحصيل الدراسي.
 22. تهيئة الفصل بحيث يصبح بيئة مناسبة لكي يقوم المتعلمون باستقصاء واكتشاف الحقائق.
 23. إمداد المتعلمين بالخلفية اللازمة والقواعد التي تسهل عليهم تعلمهم وتجهلهم مسئولين عن نجاحهم وعن تعلمهم.
 24. توظيف ما يدرسه المتعلمون من معلومات ومهارات وخبرات في حياتهم الاجتماعية.
 25. العمل على زيادة دافعية المتعلمون للتعلم .
- وأضاف التركي (2013: 286-287) يتمثل دور المعلم في التعلم النشط في الآتي:
26. توفير بيئة صفية آمنة حسيًا وعاطفيًا يتاح للمتعلّم فيها التعبير عن رأيه بحرية دون خوف أو تهديد.
 27. توظيف الخبرات السابقة للمتعلّمين في المواقف العلمية والتعليمية الجديدة وربطها بالتعلم الجديد سعيًا إلى تكوين خبرات مكتسبة بشكل متميز وفق بناء عقلي سليم.
 28. توفر فرص التعلم الذاتي للمتعلّم من خلال تكليفه بمهام أو واجبات بحيث يبحث عن المعرفة من مصادر متنوعة داخل وخارج المدرسة.
 29. توفير الأنشطة التعليمية بما يلي حاجات المتعلمين ويراعي الفروق الفردية بينهم.
 30. تشجيع التفاعل داخل حجرة البحث سواء بين المعلم والمتعلمين أو بين المتعلمين أنفسهم.
 31. تقديم التعزيز الداعم الذي يثير دافعية المتعلمين للبحث والمغامرة والاستقصاء.
 32. اختيار أساليب تعليمية يكون دور المعلم فيها دور الميسر والموجه والمنسق لأنشطة التعلم.
- ورأى باحويرث (2014: 39) أن هناك عدداً من أدوار المعلم في التعلم النشط يتمثل في الآتي:
33. المحافظة على استمرارية الدافعية في عملية التعلم.
 34. إيجاد التوازن بين الأنشطة التعليمية الفردية والجماعية.
 35. القيام بدور الباحث والموثق للمعلومات، والمشارك في بناء المعرفة.
 36. المشخص والمعالج لمواطن ضعف الطلاب.
 37. توفير المناخ الآمن والداعم والبيئة التعليمية المثيرة وتزويدها بالخبرات المثيرة للتعلم النشط.
- ومن خلال ما سبق يرى الباحث أن التعلم النشط يجعل المعلم هو الموجه والمرشد والميسر لعملية التعلم، ويمكن أن يتمثل دور المعلم في التعلم النشط من خلال ما يلي:
38. يدعم المتعلمين ويكسبهم الثقة بأنفسهم.
 39. يساعد في تطوير المنهج بما يتناسب مع مستويات الطلاب.
 40. يعمل على إيجاد توازن بين الأنشطة الفردية والجماعية للأنشطة التعليمية.
 41. يساهم في تنمية قدرات الإبداع لدى المتعلمين.
 42. يصوب آراء وأفكار المتعلمين إذا كانت غير صحيحة.
 43. يدعم شخصية المتعلم ويشجعه على التعاون مع الآخرين.

44. يخطط ويدعم البيئة الصفية التي سيتم بها التعلم.
45. يساعد في إيجاد جو تعليمي فعال ومناسب داخل غرفة الصف.
- دور المتعلم في التعلم النشط:**
- يقوم التعلم النشط على المتعلم باعتباره محور العملية التربوية، ولا تكتمل عملية التعلم النشط بفاعلية إلا بقيام المتعلم بالدور الأهم في تحمل مسؤولية تعلمه، تحت إشراف معلمه، وللمتعلم في التعلم النشط العديد من الأدوار كما ذكر زيتون (2003: 244) منها:
46. يشارك في تصميم التعلم وبيئته.
47. يشارك في تخطيط وتنفيذ الدروس.
48. يبحث المتعلم عن المعلومة من مصادرها المتعددة.
49. يشارك في تقييم نفسه، ويحدد مدى ما حققه من أهداف.
50. يعمل مستقلاً أو ضمن مجموعة متعاونة، بحيث يتواصل ويتفاعل ويدعم الدعم المتبادل.
51. يفكر تفكيراً ناقداً في طريقة تعلمه وجودة هذا التعلم، مما يتيح له بناء المعرفة وتطويرها.
52. يبادر ويناقش وي طرح أسئلة ذكية ناقدة تطور التعلم، وترتقي بنوعيته.
- وأضاف سعادة (2006: 121-123) بأنه لكي تكتمل عملية التعلم النشط فإن على المتعلم القيام بالأدوار التالية:
53. رغبته الحقيقية للمشاركة في الخبرات التعليمية.
54. تقدير قيمة تبادل الأفكار والآراء مع الآخرين.
55. الالتزام ببذل الجهد المطلوب.
56. تقبل المتعلم للنصائح والاقتراحات من المعلمين والمهتمين والمتخصصين، على أساس من المودة والصدقة.
57. ثقة المتعلم بقدراته في التعامل بنجاح مع البيئة التعليمية المحيطة به.
58. توظيف المتعلم للمعارف والمهارات والاتجاهات التي تم اكتسابها في مواقف تعليمية وحياتية جديدة.
- ورأى طه (2012، ص 73) للمتعلم في التعلم النشط عدداً من الأدوار من أهمها:
59. يطرح العديد من الأسئلة في مراحل الدرس (التخطيط، والتنفيذ، والتقييم).
60. يطلب من المعلم أو الزملاء المساعدة في تحسين الأداء.
61. يساعد في عرض الوسائل التعليمية، ويقترح وسائل ومصادر للتعلم تساهم في تنمية الأداء الدراسي.
- وذكر التركي (2013: 287) من أدوار المتعلم في التعلم النشط ما يلي:
62. يقدم حلولاً للمشكلات التي تواجهه وقد تواجه مجتمعه في الحياة.
63. يتحمل مسؤولية تعلمه، ويكون قادراً على تقويم إنجازاته.
64. يفكر تفكيراً تأملياً إيجابياً في طريقة تعلمه وجودة هذا التعلم ونوعيته.
65. يبحث عن مصادر المعرفة ويصل إليها ويتواصل معها بفاعلية وكفاءة.
66. يبادر ويناقش وي طرح أسئلة ذكية ناقدة تطور التعلم وترتقي بنوعيته.
- ويضيف باحويرث (2014: 39) عدداً من الأدوار المهمة التي يقوم بها المتعلم في عملية التعلم النشط منها:
67. التفاعل المثمر والإيجابي مع الأنشطة ومع الأقران.
68. طرح الأسئلة المتعلقة بالأنشطة.
69. التأمل وحل المشكلات.
70. التعبير عن الأفكار الجديدة وتكوين الآراء.

71. تكون له القدرة على المناقشة وإدارة الحوار والقدرة على المشاركة في تصميم البيئة التعليمية.

72. المشاركة الحقيقية في الخبرات التعليمية.

73. التفاعل المثمر والإيجابي مع الأنشطة ومع الأقران.

74. طرح الأسئلة المتعلقة بالأنشطة.

ومن خلال ما سبق يتبين أن التعلم النشط يجعل المتعلم هو محور العملية التعليمية وأنه المسئول الأول عن تعلمه، وله العديد من الأدوار حتى يؤدي التعلم النشط ثماره ومن هذه الأدوار ما يلي:

75. يشارك في تخطيط وتنفيذ وتقييم الدروس.

76. تحمل مسؤولية تعلمه.

77. يبحث عن المعلومات بنفسه من مصادر متعددة.

78. يمارس أنشطة تعليمية متنوعة (تمهيدية، تنمية، نهائية) لتنمية الأداء في المادة الدراسية.

79. يمارس التفكير والتحليل في حل المشكلات التي تواجهه.

80. توظيف ما تعلمه في مواقف حياتية جديدة.

81. يكون لديه القدرة على المناقشة وإدارة الحوار.

82. يكون أكثر إيجابية ونشاطاً وإقبالاً على المادة الدراسية.

إحدى عشر: التعلم البنائي:

مفهوم التدريس البنائي:

تعددت تعريفات التدريس البنائي نظراً لاختلاف رؤى المختصين حوله حيث تم تعريفه بأنه: أحد أنواع التعلم الذي يبنى كل فرد فيه معرفته عن العالم بطريقة خاصة تعطي له معنى وحقيقة (المطري، 2007، 46).

كما عُرف التدريس البنائي بأنه: ذلك النوع من التعلم الذي يساعد المتعلمين على بناء معارفهم ومفاهيمهم، مع ربطها بالمعارف والمفاهيم السابقة، ويسهم في تنمية قدرة الفرد على استرجاع المعارف والمهارات وربط معارفه الجديدة بالمعارف السابقة، وتنمية مهارات حل المشكلات ومهارات التفكير المختلفة (محمد وآخرون، 2012، 138).

في حين تم تعريف التعلم البنائي بأنه: أحد نماذج التدريس القائمة على النظرية البنائية، يتم فيه جعل المتعلم محوراً للعملية التعليمية، ويؤكد هذا التعلم على التفاعل والتعاون والتشارك بين المعلم والمتعلم، وعلى تعاون المتعلمين بعضهم البعض داخل حجرة البحث (الحيمد، 2015، 46)

كذلك تم تعريف التعلم البنائي بأنه: استراتيجية تدريس تقوم على النظرية البنائية تساعد المتعلم على بناء المعارف والمفاهيم، عن طريق استخدام المعارف والتجارب السابقة لديه حتى يتمكن من فهم المعارف الجديدة (الشطي واليوسف والعجمي، 2018، 529).

ومما سبق يمكن تعريف التدريس البنائي بأنه أحد أنواع التعلم، الذي يجعل المتعلم محور العملية التعليمية، والذي يستخدم معلوماته وخبراته السابقة لفهم المعارف والمعلومات الجديدة المكتسبة، ويتم هذا التعلم من خلال مجموعة من الإجراءات والأنشطة والخبرات التي يقدمها المعلمون للمتعلمين لإكسابهم تلك المهارات والمعارف.

مبادئ التعلم البنائي:

يتميز التعلم البنائي عن غيره من أنواع التعلم بعدد من المبادئ أشار إليها (أبو عطا، 2013، 38) في الآتي:

83. التعلم البنائي عملية بنائية مستمرة ونشطة وهدفية التوجه.
84. يشترط المعرفة القبليّة للمتعلم لحدوث تعلم ذو معنى.
85. يواجه المتعلم قضية أو مشكلة حقيقية تهيئ له أفضل مناخ للتعلم.
86. تحدث عملية التعلم ببناء الفرد لمعرفته عن طريق عملية التعاون والتفاوض الاجتماعي مع الآخرين.
87. يحتاج عملية التعلم إلى وقت مناسب.
- وأشار عبد الصبور (2004، 98) إلى عدداً من مبادئ التعلم البنائي منها:
88. التعلم عملية بنائية يتم فيها قيام المتعلم بنفسه ببناء تمثيل داخلي للمعلومات مستخدماً في ذلك خبرته السابقة.
89. المتعلم يقوم بعمل تفسير شخصي، فلكل متعلم تفسيره الخاص، وفي التعلم البنائي لا يشترك أكثر من شخص في تفسير واحد بنفس الطريقة للواقع الذي يحيط بكل منهما.
90. التعلم البنائي يناقش المعنى المعروض من أكثر من وجهة نظر واحدة، ويجب أن يسمح التعلم بالمساهمة مع الآخرين لعرض وجهات النظر المتعددة التي يمكن استحضارها للوصول إلى موقف ثم اختياره ذاتياً.
91. التعلم يحدث من خلال مواقف حقيقية، أي يتم التعلم من خلال وضع المتعلم في مواقف تعليمية حقيقية يتم إعدادها وتجهيزها بحيث تقوم على أساس براهين قوية تعكس إحساس المتعلمين بالعالم الحقيقي.
92. تكامل القياسات، ففي التعلم البنائي تتكامل القياسات مع المهمة فالذي يقاس ويقيم هنا هل نجحنا في أداء المهمة المعطاة لنا أو لا؟ ولقياس مدى ما تعلمنا يجب أن نعرف كيف تم بناء المعرفة في فكر المتعلم وكيف سهلنا التفكير في مجال معين.
- وحدد عفانة والخزندار (2007، 22) مبادئ التعلم البنائي في الآتي:
93. أن يتناسب الموقف مع طبيعة عملية التعلم التي تقتضي وجود هدف وغرض لدى المتعلم يسعى للوصول إليه.
94. أن تتطلب المهام والمشكلات معلومات أكثر من المعلومات المتاحة.
95. أن تتطلب المهام التعاون واستدعاء أكثر من طريقة حل ولا تقتصر على التذكر.
- ورأى طافش (2004، 147) وجود عدداً من مبادئ التعلم البنائي منها:
96. أن يكون الوقت المتاح للتعلم بهذا النموذج مناسباً وكافياً.
97. أن يتم إعداد المعلم وتدريبه تدريباً كافياً للعمل بهذا النموذج بحيث يؤدي هذا الإعداد إلى قدرة المعلم على التفاعل الصفي وإدارته.
98. توفير بيئة آمنة تتسم بالاحترام والتقدير لممارسة هذا النوع من التعلم.
- أما الخالدي (2013، 291) فحدد مبادئ التعلم البنائي في الآتي:
99. ينتج النمو المعرفي والمهاري والمفاهيمي عن طريق بناء المعارف والمفاهيم ذاتياً، فالمتعلم اجتماعي ومبدع ونشط، ويعمل على بناء المعرفة، من خلال لغة الحوار والتفاوض الاجتماعي مع الآخرين.
100. يشكل التكيف المعتمد على التمثيل والمواءمة، غاية العملية المعرفية، فصحة المعرفة لا تنبع من كونها تطابق الحقيقة الوجودية، بل في كونها نفعية (Viable)، فالحقيقة من وجهة نظر البنائية نسبية غير مطلقة، تهدف إلى مساعدة الفرد في تفسير ما يمر به من خبرات حياتية، من أجل تحقيق التوازن بين الفرد ومحيطه.
101. المعرفة القبليّة والخبرات السابقة، هي شرط أساس لبناء التعلم ذي المعنى، بشكل يؤدي إلى استمرارية الخبرات وتربطها وتنوعها وتكاملها.

وأضاف صالح (2018، 588) عدداً من مبادئ التعلم البنائي منها:

102. التعلم عملية نشطة ومستمرة تؤدي إلى إبداع المتعلم لتراكيب معرفية جديدة تحقق تفاعلاً ناجحاً مع المثيرات البيئية المحسوسة والاستفادة بما اكتسبه المتعلم من خبرات في مواقف جديدة.

103. التعلم عملية تفكير مستمر والفصل الدراسي معمل للتعلم يمارس فيه المتعلمين دور المخترعين والمكتشفين.

104. المتعلم يبذل جهداً عقلياً حتى يكتشف المعرفة بنفسه ويتم ذلك عندما يواجه مشكلة ما ، فيقوم بتحديد وفرض الفروض واختبار صحة الفروض حتى يصل إلى الحل، وفي الحل معرفة جديدة تضاف إلى بنيته المعرفية.

105. يؤكد التعلم البنائي على أن المتعلمين يختلفون في درجة فهم المعنى الواحد تبعاً للتراكيب المعرفي لكل منهم أي أن بينهم فروقاً فردية.

106. يؤكد التعلم على أن المعرفة السابقة لدى المتعلم شرط أساسي لبناء التعلم ذي المعنى، لأن التفاعل بين المعرفة الجديدة والمعرفة السابقة لدى المتعلم يساعد في تكوين منظومة معرفية ذات معنى عند المتعلم، فقد تكون المعرفة السابقة بمثابة جسر تعبر منه المعرفة الجديدة إلى عقل المتعلم.

وقسّم الموسوي (2015، 55-59) مبادئ التعلم البنائي فيما يلي:

أولاً: المشكلات والمهام الحقيقية: حيث يؤكد البنائيون على أن تكون مهام المتعلم ومشكلات التعلم حقيقية، أي ذات علاقة بالخبرات الحياتية كي يرى المعلم علاقة المعرفة بحياته. وهذا النوع من التعلم يساعد المتعلمين على بناء معنى لما يتعلمونه، وينمي الثقة لديهم في قدراتهم على حل المشكلات فهم يعتمدون على أنفسهم، ولا ينتظرون أحد لكي يخبرهم بهذا الحل بصورة جاهزة فهم يشعرون أن التعلم هو صناعة المعنى، وليس مجرد معلومات عقيمة.

وفي ضوء ذلك فالتعلم باستخدام المشكلات التعليمية في منهج التربية الإسلامية يتطلب من المعلم أن يبرز عدد من المشكلات والقضايا الجدلية، مثل: القضايا الفقهية، ليتمكن من مساعدة المتعلمين على التعلم باستخدام استراتيجية حل المشكلات.

ثانياً: التفاوض الاجتماعي: فالمتعلم لا يبني معرفته عن معطيات العالم التجريبي المحسوس من خلال أنشطته الذاتية فقط، وإنما قد يتم أيضاً من خلال مناقشة ما وصل إليه من معاني مع الآخرين من خلال التفاوض والنقاش بينه وبينهم، وبذلك تعدل هذه المعاني لدى المتعلمين بإشراف المعلم. وفي ضوء ذلك تُكتسب القيم والاتجاهات بناء على التفاوض الاجتماعي والنقاش داخل المجموعات، فدور المعلم يبرز في التعزيز داخل المجموعات، ويتم ذلك من خلال قيام المعلم بدوره نحو تشجيع المتعلمين نحو الحوار والتفاوض تجاه الكثير من المسائل الواقعية خاصة تلك المرتبطة بالواقع الاجتماعي.

وأضاف الخالدي (2015، 6) عدداً من مبادئ التعلم البنائي منها:

ثالثاً: المعرفة السابقة: حيث يؤكد البنائيون أهمية المعرفة القبلية في بناء المعنى كون التفاعل بين معرفة المتعلم الجديدة ومعرفته السابقة اللبنة الأساسية في عملية التعلم ذي المعنى، ويحدث التعلم ذي المعنى في التربية الإسلامية من خلال عناصر منها: العلاقة: وهي أن يكون الموضوع الذي يدرسه المتعلم له علاقة به، وجميع موضوعات التربية الإسلامية ذات علاقة وثيقة بالمتعلم وفي أمس الحاجة إليها ثم الجانب الانفعالي: حيث أن جميع ما يتم تدريسه للمتعلم في التربية الإسلامية يراعي جوانبه الانفعالية والوجدانية، ولا يقتصر على المعرفة كمادة صماء فحسب، ثم السياق: فجميع ما يتم تدريسه للمتعلم في التربية الإسلامية يتم في ضوء سياق متكامل، فلا تستطيع أن تدرس المتعلم الصلاة، ولم تُعرّفه بأركان الإسلام أصلاً.

رابعاً: التكيف والموائمة: أي أن المتعلم يقوم بالتكيف مع الضغوط المعرفية التي يتعرض لها عن طريق إحداث تغيرات في التراكيب المعرفية، كأن يطورها أو يوسعها أو يبدلها لتتواءم مع هذه الضغوط المعرفية أو يهملها، فلكل مجال بنيته المعرفية المستمدة من مصادر محددة، وعند

النظر إلى طبيعة مصادر التربية الإسلامية يتضح أن منها ما يقبل النقد والتصحيح مثل: الأحاديث الضعيفة، ومنها لا يقبل النقد مثل: الآيات القرآنية.

ومن خلال ما سبق يتضح أن من بين مبادئ التعلم البنائي أنه يتطرق للموضوع من أكثر من جهة ويسمح للمتعلمين بالمشاركة في طرح أفكارهم وآرائهم، أن يتم استدعاء أكثر من طريقة لحل المشكلة المتاحة، ومناسبة الوقت المتاح لاستخدام التعلم البنائي، وأن يكون المعلم على درجة عالية من الكفاءة، وتوفر بيئة صفية تسمح بهذا النموذج من التعلم، وأن المتعلم شريكاً أساسياً في الكشف عن المعرفة بنفسه.

خصائص التعلم البنائي:

للتعلم البنائي العديد من الخصائص التي تميزه عن غيره من أنواع التعلم الأخرى من هذه الخصائص ما أشار إليه أبو طاحون (2007، 22) فيما يلي:

107. التأكيد على بناء المعرفة الجديدة دون إعادة إنتاج المعرفة القديمة.

108. يتم بناء المعارف الجديدة عن طريق المناقشات والتعاون والخبرات الاجتماعية.

109. تؤخذ المعارف والمعتقدات السابقة للمتعلم عند بناء المعارف الجديدة.

110. تشتق الأهداف الرئيسية والفرعية عن طريق المتعلم أو المناقشة الجماعية مع المعلم.

111. قيام المتعلم بالدور المحوري في ضبط عملية تعلمه.

وأضاف العتيبي (2008، 37) عدداً من خصائص التعلم البنائي منها:

112. يكون المتعلم نشطاً في عملية ربط معارفه الجديدة بمعارفه السابقة.

113. يدعم هذا النوع من التعلم التعلم التشاركي لا التعلم التنافسي.

114. يكون المتعلم متحكماً في عملية تعلمه من خلال تفاوضه مع زملائه.

115. استبدال الخطوات الرئيسة المحدد سابقاً ببيئات التعلم البنائية، التي تركز على الابتكار وعلى المرونة.

وأوضح الشطي واليوسف والعجمي (2018، 529) أن من خصائص التعلم البنائي:

116. توفير تمثيلات متعددة للواقع، مع تجنب تبسيط التمثيل الزائد عن الحاجة والغير ضروري.

117. تقديم بيئات تعلم حقيقية ترتبط بمشكلات العالم الفعلي يطبق فيها المتعلم ما تعلمه وما اكتسبه من معارف ومهارات.

وأضاف الموسوي (2015، 48-50) عدداً من خصائص التعلم البنائي منها ما يلي:

118. لا ينظر إلى المتعلم على أنه سلبى، ولكن ينظر إليه على أنه مسئول عن عملية تعلمه.

119. التدريس ليس نقل المعرفة، ولكنه يتطلب تنظيم المواقف داخل الفصل، وتصميم المهام بطريقة من شأنها أن تنمي التعلم.

120. المنهج ليس ذلك الذي يتم تعلمه، ولكنه برنامج مهام التعلم والمواد والمصادر، والتي منها يبني المتعلمين معرفتهم.

121. أن يعمل المعلمون كموجهين ومشرفين وميسرين وقادة.

ومن خلال ما سبق يتضح أن خصائص التعلم البنائي يمكن إيجازها في أن المعلم يتمثل دوره في أنه موجه ومشرف وقائد وميسر لحدوث عملية التعلم، وأن تتصف عملية التقويم بأنها صادقة ومرتبطة ارتباط مباشر بالعملية التعليمية، والتأكيد على بناء المعرفة بدلاً من تكرارها، إضافة إلى التأكيد على توافر مهارات التفكير العليا، ومهارات حل المشكلات.

صفات معلم التربية الإسلامية في التعلم البنائي:

يتصف المعلم في التعلم البنائي بعدد من الصفات منها ما أشار إليه الأسمر (2008، 19) فيما يلي:

122. يكون المعلم أحد مصادر المعلومات لدى المتعلمين وليس المصدر الوحيد.

123. يثير أسئلة تشجع روح الاستفسار والتساؤل والبحث والاستكشاف.

124. يشجع المنافسة البنائية بين المتعلمين.

125. يفصل بين المعرفة وبين اكتشافها.

126. يسمح بالمرونة الناتجة عن تفاعل المتعلمين مع بعضهم البعض.

127. حريص على تعلم الموضوعات التي تشغل حيز اهتمام المتعلمين.

128. يستخدم أسلوب تقويم متعددة لتناسب مع الممارسات التدريسية المختلفة.

129. يحسن انتقاء أنشطة التعلم المختلفة.

ومن خلال ما سبق يتضح تعدد صفات معلم التربية الإسلامية في التعلم البنائي ومن هذه الصفات يشجع على ذاتية المتعلمين وأفكارهم ومبادراتهم، يعطي الوقت الكافي للإجابة عن التساؤلات المطروحة، يدعم الفضول لدى المتعلمين، يحث الطلاب على طرح تساؤلاتهم واستفساراتهم، يقدم الخبرة الكافية التي يحتاجها المتعلمين.

أدوار معلم التربية الإسلامية في التعلم البنائي:

يتمثل دور المعلم في التعلم البنائي من خلال توفير وتنظيم بيئة مناسبة للتعلم وتوفير الأدوات والمواد المطلوبة لإنجاز التعلم بمشاركة المتعلمين، وقد تغير دوره من المسئول عن عملية التعلم إلى الميسر والمساعد لبناء معارف المتعلمين، ومشاركة في إدارة عملية التعلم وتقويمها، فالمعلم يخطط ويوجه المتعلمين ويرشدهم لبناء تعلم ذات معنى مع توفير وتنظيم بيئة التعلم المناسبة لحدوث التعلم (حبيب، 2015، 29).

وأضاف برغوت (2008، 14) عدداً من أدوار معلم التربية الإسلامية في التعلم البنائي منها:

130. منظم لبيئة التعلم بحيث يشجع فيها جو من الانفتاح الديمقراطي والعقلي للتعبير عن الرأي وقبول الآراء المخالفة وإصدار القرارات الصائبة.

131. يعد مصدر مهم للمعارف والمعلومات.

132. نموذج يكتسب منه المتعلمين الخبرة.

133. موفر للمواد والأدوات اللازمة لحدوث التعلم بالتعاون مع المتعلمين.

134. مشارك في إدارة عملية التعلم وتقويمه.

ورأى مازن (2015، 165) من أدوار المعلم في التعليم البنائي ما يلي:

135. تشجيع المتعلمين على الاندماج في الحوارات مع بعضهم البعض، والتعبير عن أفكارهم بطرق متعددة.

136. يستخدم استراتيجيات تدريسية فعالة متركزة على دور المتعلم النشط مثل حل المشكلات.

137. يعطي أسئلة تتطلب تفكيراً عميقاً ومشكلات مفتوحة النهاية.

138. تهيئة الجو والمنهج الذي يساعد المتعلمين على تكوين المعنى بأنفسهم، وأن يعمل على إيجاد مناخاً يشعر فيه المتعلم بالأمان والحرية في التعبير عن رأيه.

ومن خلال ما سبق يتضح أن الدور الأساسي في التعلم البنائي يقع على عاتق المعلم، ولذا فعلى المعلم أن يعمل على توفير فرص للمتعلمين تسمح لهم ببناء معرفتهم الخاصة وصنع المعنى، ودمجهم في مواقف تعمل على استثارة معرفتهم ومفاهيمهم السابقة عن الموضوع، وإيجاد بيئة صفية تساعد على اكتشاف الفروق بين المعرفة السابقة والجديدة لدى المتعلمين، وتشجيع عملية الاستقصاء لدى المتعلم من خلال البحث عن المعلومات وصياغة وتوجيه الأسئلة الاستفسارية بشأنها ومن ثم الوصول إلى استنتاجات تؤدي إلى حدوث تعلم متميز ومتقن.

مميزات استخدام التعلم البنائي:

- من مميزات استخدام التعلم البنائي في عملية التدريس ما أشار إليه قطامي وأبو جابر (2004، 37) فيما يلي:
139. يهتم التعلم البنائي بالمعرفة السابقة لدى المتعلم، وبالتالي يتم ترتيب المفاهيم والمعارف في صورة أولية بداية كل درس للتعرف على ما لدى المتعلمين من معارف سابقة، مما يساعد على الربط بين التعلم السابق والتعلم اللاحق.
140. يهتم التعلم البنائي بالبناء الشخصي للمعارف، ويشدد على أهمية البناء الفعال للمعارف لكل متعلم بنفسه.
141. يركز التعلم البنائي على دور المتعلم كونه نشطاً جسمى واجتماعياً وعقلياً، وإثارة المتعلم، وزيادة دافعيته بتساؤلات عدة قد لا تكون إجاباتها متوافرة في بنية المتعلم المعرفية، ولذا يقوم بنشاط عقلي بصورة فردية أو جماعية، ومن هنا يحدث تفاعل مع الخبرات الجديدة عن طريق اكتشاف علاقات بينها وبين المعارف السابقة.
142. يؤكد التعلم البنائي على اجتماعية التعلم من خلال التجارب والأنشطة التعاونية والتنافسية بحيث يهيئ نوعاً من المناقشات والحوارات بين المتعلمين والتي بدورها توجد مناخاً إيجابياً وصحياً لعملية تعلم جديدة وفاعلة.
- وأضاف محمد وآخرون (2012، 144) عدداً من مميزات التعلم البنائي منها:
143. يعد المتعلم أساس العملية التعليمية، كونه يبحث ويكشف ويجرب ويحلل ويفسر حتى يصل إلى المعارف التي يحتاجها.
144. يتيح الفرصة للمتعلمين للقيام بدور العلماء مما يوفر لديهم اتجاهات إيجابية نحو عملية التعلم.
145. يكسب المتعلمين عمليات العلم المختلفة مثل الملاحظة والاستنتاج وفرض الفروض والتفسير والقياس واختبار صحة الفروض.
146. يكسب المتعلمين لغة الحوار السليمة من خلال إتاحة الفرصة للمناقشة والحوار مع الآخرين.
147. يتيح الفرصة للمتعلمين للشعور بأهمية العلم من خلال ربط العلم بالواقع.
148. يكسب المتعلمين مهارات حل المشكلات من خلال إتاحة عدداً من الحلول للمشكلة الواحدة.
- وأوضح سكوت (Scott, 2012, 25) الوارد في (الخالدي، 2013، 291) أن التدريس البنائي يتميز بتركيزه على دور المتعلم وتبلور أهمية النظرية البنائية في التعلم، لتركيزها على دور المتعلم، باعتباره عنصراً نشطاً في بناء المعرفة، وقدرته على الاستجابة التفاعلية مع البيئة المحيطة، وتزداد احتمالية اكتساب الخبرات التفاعلية، والاحتفاظ بها واستخدامها، إذا ما تم بناء هذه المعرفة تحت ظروف تعليمية إلكترونية، الأمر الذي يفرض الاهتمام بتنظيم بيئة التعلم، لمساعدة المتعلم في بناء معرفته الذاتية.
- وذكر المحيمد (2015، 49) عدداً من مميزات التعلم البنائي منها:
149. يتيح الفرصة للمتعلمين للتفاعل الإيجابي مع قضايا ومشكلات المجتمع الذي يعيشون فيه.
150. يتم التعلم من خلال مناخ ديمقراطي يوفر الفرصة للتفاعل النشط بين المتعلمين بعضهم البعض، وبين المتعلمين والمعلم.
151. يربط بين العلم والتكنولوجيا، مما يوضح الرؤية أمام المتعلمين إلى دور العلم في تقديم حلول لمشكلات المجتمع.
152. يتم العمل من خلاله في مجموعات مما ينمي روح العمل والتعاون والعمل الإيجابي.
153. يتطلب من المتعلمين إعطاء أكبر قدر من الحلول للمشكلة الواحدة، مما يجعل المتعلمون في حالة تفكير مستمر مما يساعد في تنمية مهارات التفكير المختلفة.
154. تصحيح المفاهيم الخاطئة نتيجة التعاون والتشارك مع الآخرين في الحصول على المعلومات والمعارف.
155. يتوفر من خلاله الأسئلة التي تحفز المتعلمون إلى الرجوع إلى المصادر المتنوعة للمعارف والمهارات لتدعيم التفسير والنتائج التي يتم التوصل إليها.
156. يُزوّد هذا النموذج المتعلمين بوسائل التقويم المختلفة من خلال مرحلة التقويم.
157. يعد أكثر فاعلية في تنمية المفاهيم، والوعي البيئي لدى المتعلمين.

كذلك من مميزات التعلم البنائي مساعدة المتعلمين في تنمية التفكير الناقد والتحليل وحل المشكلات، والاكتشاف والتقييم واستخدام الموارد التعليمية، والعمل بشكل تعاوني في فرق، وتنمية مهارات الاتصال الفعال والتعلم الذاتي، وتوظيف المحتوى المعرفي والمهارات الفكرية، وتنمية مهارات البحث والاستقصاء عند المتعلمين، وتعزيز عملية التكامل بين المقررات المختلفة والتحرر من بيئة التعلم التقليدي (صالح، 2018، 587).

ومن خلال ما سبق يتضح وجود العديد من مميزات التعلم البنائي حيث يتم من خلاله إكساب المتعلمين لمهارات التعاون والعلاقات الاجتماعية، يقدم للمتعلمين الخبرات التي يحتاجونها في عملية التعلم، يشجع المتعلمون على دعم أفكارهم بالأدلة والبراهين المناسبة، يزيد من عملية الاتصال والتواصل بين المتعلم والمدرسة وأولياء الأمور، يطور بعض مهارات التفكير لدى المتعلمين كالتفكير الناقد وحل المشكلات، والتفكير الابتكاري.

أدوار المتعلم في التعلم البنائي:

يعتبر المتعلم وفق التعلم البنائي مكتشف لما يتعلمه من خلال ممارسته للتفكير العلمي، فهو محور التعلم البنائي ومركز اهتمامه وتتمثل أدوار المتعلم في التعلم البنائي كما أشار الحري (2019، 578) فيما يلي:

أولاً: الأدوار المرتبطة بالجانب النظري: ومنها مناقشة مشكلة مرتبطة بالمنهج المعد مسبقاً داخل الفصل، للمتعلم حرية الإجابة في داخل الفصل البنائي، فلا تعتبر هناك إجابات صحيحة أو خاطئة، ولكن يتم صياغة أفكاره عن طريق النقاش والتفاوض الاجتماعي، والمتعلم يستطيع تقويم أفكاره ومفاهيمه عن طريق مقارنتها بأفكار الآخرين.

ثانياً: الأدوار المرتبطة بالجانب العملي: ومنها يقوم المتعلم بحل المشكلات التي تواجهه بمفرده، ومن ثم عرضها على المعلم، المتعلم يصل إلى حل نهائي للمشكلة، ويكتشف أن هناك دائماً أكثر من حل للمشكلة الواحدة، دون حفظ حل وحيد للمشكلة.

وأجل زيتون (2010، 198) أدوار المتعلم في التعلم البنائي في الآتي:

158. نشط: فالمتعلم يقوم بدور فعال ليكتسب المعرفة ويفهمها، معتمداً على ذاته، أي أن دور المتعلم يجب أن يكون إيجابياً

فيطرح الأسئلة ويناقش وينظر ويفترض ويبحث، بدلاً من أن يستمع ويقرأ.

159. اجتماعي: يبني المعرفة وسط مجموعة من الأقران، ويتبادل معهم المعلومات والأفكار، ويناقش ويجادل حتى يصل إلى حلول

مع إثبات صحتها وتفسيرها، ويتضح ذلك من ممارسة التعاون والاعتماد التبادلي والإيجابي في البحث عن المعلومات من مصادرها، ومن ثم استنتاج الحقائق وتفسيرها، ووضع أكثر من حل للعديد من القضايا والمشكلات المطروحة.

160. مبدع: وذلك لأن المتعلم يعيد بناء المعرفة، وينظم الموقف التعليمي، للوصول إلى اكتشافات جديدة.

ويتبين مما سبق أن المتعلم مسئول عن عملية تعلمه، فالاهتمام منصب على المتعلم كونه قادر على بناء المعارف واكتسابها من خلال جميع البيانات والمعلومات، والملاحظة، والاستنتاج، وفرض الفروض، والتفسير والوصول إلى النتائج والتعميمات ومناقشة النتائج والحلول والأفكار، وتطويرها من خلال التفاعل مع الآخرين ومع المعلم، ثم تطبيق ما تم التوصل إليه في الحياة العملية، وأن عليه المشاركة في عملية التعلم وفي تخطيط وتنفيذ الدرس، وأن يكون إيجابياً ومتعاوناً في البحث عن المعلومات وفي مناقشتها وتفسيرها، وأن يطلب من المعلم التوجيه والدعم أثناء البحث عن المعلومات أو تفسيرها.

ممارسات المعلم التدريسية في التعلم البنائي:

هناك العديد من التوجيهات التي يحتاجها المعلم لممارسة التدريس البنائي من هذه الممارسات ما أشار إليه زيتون (2007، 203) في الآتي:

161. التنوع في طرح المشكلات التدريسية لموضوعات الوحدة.

162. التأكيد على إشراك المتعلمين في الموقف التعليمي.
163. إثارة التفكير لدى المتعلمين من خلال طرح مشكلات تتعلق بالمحتوى التعليمي.
164. التنوع في دور المعلم والمتعلم في الموقف التعليمي بحيث يكون المعلم مسهلاً ومرشداً لعملية التعلم.
165. تنوع الأنشطة التدريسية لتدريس موضوعات الوحدات التعليمية.
166. توفير جو اليقظة والانتباه في أثناء الحصص الدراسية من خلال جذب الانتباه واستخدام المثيرات البصرية والسمعية باستخدام الحاسب التعليمي.
- وذكر حبيب (2015، 25) أن ممارسات المعلم للتعلم البنائي تتمثل فيما يلي:
167. الاهتمام بأسئلة المتعلمين وأفكارهم واستخدامها في شرح الدرس.
168. شجع المتعلمين على طرح الأفكار.
169. شجع المتعلمين على التعلم التشاركي.
170. استفيد من خبرات واهتمامات وتفكير المتعلمين في خطة سير الدرس.
171. شجع استخدام مصادر بديلة للمعارف والمهارات.
172. ا طرح الأسئلة المغلقة والمفتوحة النهاية.
173. شجع المتعلمين على طرح تفسيرات على القضايا المطروحة.
174. شجع المتعلمين على المنافسة من خلال طرح الأفكار وتحدي بعضهم البعض.
175. استخدام أساليب التعلم التعاوني.
176. شجع المتعلمين على التحليل الذاتي وجمع الأحداث الحقيقية لدعم أفكارهم وإعادة صياغتها في ضوء أحداث وخبرات جديدة.
- وأضاف حسن (2013، 90) عدداً من ممارسات المعلم التدريسية في التدريس البنائي منها:
177. شجع وا قبل استقلالية المتعلمين ومبادراتهم من خلال صياغتهم للأسئلة والقضايا الأخلاقية، والبحث في الإجابات وتحليلها، وتشجيعهم على جمع المعلومات.
178. استخدام البيانات الخام والمصادر الأولية والأدوات أثناء المعالجة والتفاعل من خلال عرضه لمشكلات حقيقية، عرضه لمواقف معتادة وغير معتادة، حث المتعلمين على إيجاد الفروق بين هذه المواقف، صياغة المهام حول مصطلحات ونشاطات معرفية كالتحليل والتفسير والتنبؤ والتصنيف والتقويم والتركيب، السماح لإجابات المتعلمين بقيادة الدرس ويغير ويبدل في استراتيجيات التدريس والمحتوى.
179. البحث في مدى فهم المتعلمين للمفاهيم من خلال امتناعه عن التوضيح المسبق للأفكار والمفاهيم، تشجيع المتعلمين على تطوير أفكارهم، تشجيع المتعلمين على الاشتراك في الحوار مع بعضهم البعض، ومع المعلم، ومساعدة المتعلمين على البحث والاستقصاء من خلال طرح أسئلة تفكيرية وأسئلة مفتوحة النهاية وتشجيعهم على طرح الأسئلة، ويطلب من المتعلمين توضيح استجاباتهم الأولية وتفصيلها.
- كذلك فالمعلم وفقاً للتدريس البنائي مسهل ومشرف لعملية التعلم، بتصميمه بيئة تعليمية مثيرة تلي حاجات المتعلمين وميولهم، وتراعي قدراتهم، مع بذل أقصى الجهود لتحفيزهم، ودعم مهارات الاستقصاء والاكتشاف لديهم، وتزويدهم بخبرات واقعية تتحدى مدركاتهم، وأنشطة تثير فضولهم الذهني، وتعزز لغة الحوار والتفاعل الجماعي، وتقبل وجهات النظر، وتنمي مهارات التفكير والتأمل لديهم، بما يجعل المتعلم محور خبرات التعلم (الخالدي، 2013، 291).

كما تتمثل ممارسات المعلم التدريسية في إشغال المتعلمين بخبرات قد تولد تناقضاً مع افتراضاتهم الأولية ويشجعهم على المناقشة من خلال طرح أسئلة تتحدى تفكير المتعلم، واستخدام المعلومات الخاصة بالتصورات الحالية للمتعلم لمساعدته على فهم الأفكار المتناقضة، وتوجيه المناقشة باستخدام الأسئلة المتتابعة، ويسمح بوقت للانتظار بعد طرحه للأسئلة، يتيح الوقت الكافي للمتعلمين لبناء العلاقات وإنشاء التشبيهات، ويقدم أنشطة تساعد على بناء العلاقات، ويجهز المواد والأدوات التي تساعد المتعلمين على بناء العلاقات، ويشجع المتعلمين على استخدام التشبيهات، وينمي لدى المتعلمين حب الاستطلاع، يقدم أنشطة مفتوحة تساعد المتعلمين على طرح الأسئلة والافتراضات، ويقدم دروساً تركز على أسئلة المتعلمين وترتبط بالمفردات الجديدة، ويساعد المتعلمين على صياغة خبراتهم العملية، يقدم مشكلات جديدة تثير لدى المتعلمين نظرة جديدة للمفاهيم التي تعلموها (الشطي واليوسف والعجمي، 2018، 530-531).

وأضاف صالح (2018، 598) عدداً من ممارسات المعلم في التعلم البنائي منها:

180. شجع واقل استقلالية المتعلمين من خلال صياغة الأسئلة والقضايا الخلافية، والبحث في الإجابات وتحليلها، والقدرة على حل وإثارة المشكلات، وجمع المعلومات، واستخدام البيانات والمصادر الأولية أثناء المعالجات والتفاعل من خلال عرض مشكلات حقيقية، وعرض مواقف مضادة وغير مضادة، وحث المتعلمين على إيجاد الفروق بين المعارف السابقة واللاحقة، والسماح لإجابات المتعلمين بقيادة الدرس وبغير ويدل في استراتيجيات التدريس والمحتوى.

ومن خلال ما سبق يتضح تعدد ممارسات التعلم البنائي، ومن هذه الممارسات يوظف أفكار الطلاب وخبراتهم واهتماماتهم في تحسين تعلمهم، ويستخدم مهارات لفظية وغير لفظية، ويسمح بتعدد وجهات النظر من قبل الطلاب داخل الحصة، ويعمل على تقوية العلاقات الاجتماعية بين الطلاب، ويثير المعلم مهارات التفكير المتنوعة لدى الطلاب، ويعزز ممارسات التعلم الذاتي لدى الطلاب، ويوجه المتعلمين لمصادر تعليمية حديثة، ويوجه المتعلمين إلى استثمار وقت الحصة بجدية، ويحرص على توفير عدد كاف من الأمثلة التوضيحية، ويشجع المتعلمين على بناء المعرفة من خلال الحوار الاجتماعي، ويهتم بالأنشطة الصفية التي تتطلب من المتعلمين استخدام المعارف والمهارات بطرق جديدة، يشجع المتعلمين على تحمل مسؤولية تعلمهم.

التقنيات التعليمية وتدريب التربية الإسلامية:

لا يخفى على المطلع في الميدان التربوي تزايد الاهتمام بوسائل وتقنيات التعليم خلال العقود الأخيرة، نتيجة لما أسفرت عنه البحوث والدراسات التربوية من جهة ولما حدث من تطورات علمية وتقنية متسارعة من جهة أخرى، أفضت في نهاية المطاف إلى تطور أساليب التعليم باستخدام وسائل وتقنيات التعليم في كافة جوانب العملية التعليمية.

مفهوم تقنيات التعليم:

سُميت وسائل الاتصال التعليمية بمسميات متعددة مثل: وسائل الإيضاح، أو الوسائل المعينة، أو معينات التدريس، أو الوسائل البصرية، أو الوسائل التعليمية، أو الوسائل السمعية البصرية، أو تقنيات التعليم.

وعُرفت التقنية بأنها: تطبيقات العلم لحل المشاكل العلمية، أي معالجة النظريات والحقائق العلمية والقوانين بطريقة منظمة شاملة، وتتم هذه المعالجة على أساس الاستفادة منها في الحياة العامة (الدعيلج، 2010، 44).

وعُرفت تقنيات التعليم بأنها: مجموعة التقنيات التفاعلية الحديثة التي تسمح بتفريد وإثراء المواقف التعليمية، من خلال تغذيتها بعدة مصادر وبدائل متباينة، تشكل معاً وحدة متكاملة، تهدف إلى تحقيق تعلم مثالي يتسم بقدر كبير من الفاعلية والكفاءة والإنقان (سرايا وسالم، 2003، 280).

كما تم تعريف تقنيات التعليم بأنها: منظومة العمليات المتكاملة التي تشتمل على التخطيط لتحديد المشكلات المطروحة في المواقف التعليمية وتصميم حلول مناسبة لحلها وإنتاج المواد التعليمية واستخدامها في تنفيذ هذه الحلول ومتابعة المستجدات بهدف تقويمها والتحكم فيها لتحقيق الأهداف المطلوبة بدرجة عالية من الكفاءة والإتقان وذلك من خلال استخدام العناصر الآتية: الأشخاص وأساليب العمل، والأفكار والأدوات والتنظيمات" (فتح الله، 2004، 166-167).

كذلك تم تعريف تقنيات التعليم بأنها: عملية مركبة متكاملة تتضمن الأفراد والأساليب والأفكار والأجهزة وتنظيمها، لتحليل وتصميم وتنفيذ وتقويم الحلول للمشكلات التعليمية، التي تتطلب تعلماً هادفاً ومضبوطاً (سويدان والجزار، 2007، 15).

في حين تم تعريف تقنيات التعليم بأنها عملية منهجية منظمة لتحسين العملية التعليمية، تقوم على إدارة تفاعل بشري مع مصادر التعلم المتنوعة من المواد التعليمية والأجهزة والآلات التعليمية، وذلك لتقديم الحلول المناسبة للمشكلات التعليمية، وتحقيق الأهداف المحددة (حسين، 2010، 31).

وعُرفت تقنيات التعليم بأنها: الأسلوب والنظام الشامل الذي يساعد على تنظيم وتقويم وتحسين العملية التعليمية (عطار وكنسارة، 2008، 82).

وأكد الحيلة (2010، 24) بأن التقنيات التعليمية هي: منحنى نظامي لتصميم العملية التعليمية وتنفيذها وتقويمها ككل، تبعاً لأهداف محددة نابعة من نتائج الأبحاث في مجال التعليم، والاتصال البشري، ومستخدمه الموارد البشرية وغير البشرية من أجل إكساب التعليم مزيداً من الفاعلية.

وبناء على ما سبق يتضح أن التقنيات التعليمية تعني أكثر من مجرد استخدام الأجهزة والآلات، فهي طريقة في التفكير فضلاً على أنها منهج في العمل، وأسلوب في حل المشكلات يعتمد على إتباع مخطط وأسلوب منهجي، ويمكن أن تعرف على أنها: طريقة معينة في التفكير وأسلوباً منظماً في تصميم عملية التدريس وتنفيذها وتقويمها، تستخدم جميع الموارد البشرية والمادية، للوصول إلى عملية تدريس أكثر كفاءة وفاعلية.

دواعي الاهتمام باستخدام تقنيات التعليم:

مما لا شك فيه أن العملية التعليمية تواجه عدة ضغوطات وتحديات يشعر بها من يعمل في العملية التعليمية مثل الانفجار المعرفي والانفجار السكاني وثورة المواصلات والاتصالات والثورة التكنولوجية، حيث أفرزت كل تلك الثورات سرعة انتقال المعرفة، كلها عوامل ضغط على المؤسسة التعليمية مما يجعلها تبحث عن حلول لهذه الضغوطات والمشكلات ومن أهم هذه الحلول الاستفادة من التقنيات التعليمية.

ويضيف العلم كل يوم الجديد من المعارف والأفكار والاختراعات إلى ساحة العلم والمعرفة، مما يمثل ثورة علمية وتكنولوجية في كافة مجالات الحياة، وقد أدى ذلك إلى تراكم متتال لكثير من تلك المعارف العلمية والتكنولوجية والفكرية، حتى صرنا نعيش في عصر يتصف بالانفجار الثقافي والمعرفي، وقد واكب هذا الانفجار الثقافي تطور هائل في وسائل الاتصال، مما يسهل تداول تلك المعارف والاختراعات العلمية والتكنولوجية بسرعة فائقة بالإضافة إلى الصدق والدقة والتكامل عند التعامل مما جعل هذا العصر يسمى عصر المعلومات والمستحدثات العلمية والتكنولوجية، مما جعل في النهاية حتمية الاعتماد على هذه التقنيات في العملية التعليمية (جمال الدين والعمرى، 2008، 46).

وفي ذلك أوضح فتح الله (2004، 172-173) أن من دواعي الاهتمام باستخدام التقنيات التعليمية:

1. تضاعف معدل النمو العلمي والتكنولوجي.

2. الارتقاء بكفاءة المعلم.

وأضاف الودعاني (2009، 31) عدداً من دواعي الاهتمام باستخدام تقنيات التعليم :

3. تزايد معدل النمو العملي والتقني.
4. تضاعف النمو السكاني، وإقبال الأفراد على التعليم.
5. حاجة المجتمع المستمرة إلى إعداد نوعيات متخصصة ومنتجة من الأفراد.
6. الحاجة إلى إيجاد حلول غير تقليدية للمشكلات المعاصرة مثل: نقص الدافعية عند المتعلمين، انخفاض الكفاءات التربوية، نقل المهارات للحياة الواقعية.
7. التقدم الهائل في مجال التربية والاستراتيجيات التربوية كمنظومة كبرى، وتقنيات التعليم كمنظومة فرعية. وأكد شمي وإسماعيل (2008، 20-21) من دواعي الاهتمام بتقنيات التعليم:
8. لقد رافق الزيادة المضطربة في عدد السكان خاصة العالم الثالث إقبال شديد على التعليم، وزيادة عدد الطلاب، فلم تكن المؤسسة التربوية قادرة على توفير الأبنية والمرافق والتجهيزات اللازمة، فساهمت تقنيات التعليم من خلال الاستفادة من الإمكانيات التي تقدمها التقنيات التعليمية في تقديم حلول لهذه المشكلة بتعليم المجموعات الكبيرة.
9. أمكن التغلب على مشكلة النقص في أعداد المعلمين وخاصة ذوي الكفاءة باستخدام الدوائر التلفزيونية المغلقة في التعليم.
10. تقدم تقنيات التعليم خدمات هامة وأساسية للتربية العملية لتحسين التدريس، وفي برامج التدريب المهني، من استخدام أسلوب التدريس المصغر ومن خلال الاستعانة بأشرطة الفيديو واستخدام المحاكاة لتحسين الأداء العملي للطلاب.
11. تغير دور المعلم والطلاب من خلال تطبيق المنحى النظامي لتقنيات التعليم، حيث أصبح الطالب محور التركيز في العملية التعليمية، ولم يعد دور المعلم قاصر على نقل المعلومات والتلقين، وأصبحت العملية التعليمية تشاركية بين الطالب والمعلم.
12. وفرت تقنيات التعليم بدائل وأساليب تعليمية متعددة كالتعليم المبرمج، والكمبيوتر التعليمي مما أتاح للمتعلم فرصة التعليم الذاتي والتغذية الراجعة.
13. وفرت تقنيات التعليم إمكانيات جيدة لتطوير المناهج والكتب وأساليب التعليم.
14. لعبت تقنيات التعليم دوراً مميزاً في استيعاب ما نم عن الثورة المعرفية.
15. وفرت تقنيات التعليم تشكيلات مصغرة وأوعية متعددة لحفظ المعلومات.
- ورأى علي وعبد الخالق (2006، 35-39) أن من دواعي الاهتمام بتقنيات التعليم في العملية التعليمية:
16. تساعد تقنيات التعليم على تحقيق أهداف التعلم بجوانبه المختلفة، المعرفية والمهارية والوجدانية.
17. تساعد تقنيات التعليم في التغلب على زيادة أعداد المتعلمين وزيادة كثافة الفصل الدراسي.
18. تساعد تقنيات التعليم المعلمين في التغلب على نقص أعدادهم.
19. تساعد تقنيات التعليم في توفير الوقت والجهد للمعلم.
20. تساعد تقنيات التعليم في التغلب على مشكلة الفروق الفردية بين الطلاب.
21. تساعد تقنيات التعليم في اكتساب خبرات من الصعب الحصول عليها بدونها.
22. تساعد تقنيات التعليم في إبقاء أثر التعلم.
23. تساعد تقنيات التعليم في تصحيح المفاهيم الخاطئة المتكونة لدى الطلاب.
- ومما سبق يرى الباحث من دواعي الاهتمام بتقنيات التعليم في تدريس التربية الإسلامية أنها تعمل على:
24. تحسين نوعية التدريس التي تقدم إلى المتعلمين، ومحاولة الوصول به إلى أعلى درجات الإتقان والجودة.

25. تحقيق أهداف تدريس التربية الإسلامية، في أقل وقت وبجهد قليل وإمكانات معقولة.
26. زيادة العائد من المنتج التعليمي.
27. تنمية التحصيل الدراسي لدى المتعلمين.
28. خفض تكاليف التعليم دون أن يكون هناك أي نوع من التأثير على نوعية التعليم.
29. الارتقاء بكفاءة المعلم والمتعلم.

أهمية استخدام التقنيات التعليمية في عملية التدريس:

تعتبر التقنيات التعليمية من العناصر المهمة في عملية الاتصال التعليمي وتؤثر فيها تأثيراً واضحاً، ومع تنوع مصادر المعرفة في موقف الاتصال التعليمي تنوعت أيضاً التقنيات التعليمية، وتعمل التقنيات التعليمية على تحقيق العديد من الأهداف التعليمية المرجوة والمطلوب تحقيقها كما أوضح زايد (2006، 29-30) في الآتي:

30. جذب وتركيز انتباه المتعلمين من خلال ما تضيفه على الدرس من حيوية وواقعية.
31. توفير خبرات تكون أقرب إلى الواقعية؛ مما يساعد المتعلمين على تحقيق أهدافهم وإشباع رغباتهم.
32. تقوية الفهم لدى المتعلمين والمتمثل في القدرة على تمييز المدركات الحسية وفرزها وتركيبها والاختيار بينها.
33. المساعدة على التذكر والتقليل من مقدار النسيان.
34. تنمية ميول إيجابية وتكوين قيم سليمة واتجاهات مرغوب فيها لدى المتعلمين.
35. تنمية القدرات الفكرية والإجرائية الخلاقة وزيادة الطلاقة اللفظية لدى المتعلمين.
36. تنويع أساليب التعزيز التي تؤدي إلى تثبيت الاستجابات الصحيحة وتأكيد التعلم.

وأشار سويدان ومبارز (2007، 32-33) إلى بعض أهمية التقنيات التعليمية في عملية التدريس:

37. استثارة اهتمام المتعلمين وإشباع حاجاتهم للتعلم.
38. جعل التعلم مشوقاً.
39. زيادة خبرة المتعلمين وتنوعها.
40. معالجة مشكلة اللفظية.
41. جعل التعلم أكثر ثباتاً وأبقى أثراً.
42. مراعاة الفروق الفردية.
43. زيادة الإيجابية والنشاط الذاتي.

وأضاف عطار وكنسارة (2008، 90-91) عدداً من أهمية التقنيات التعليمية في عملية التدريس منها:

44. تحقق عنصر إيجابية المتعلمين في العملية التعليمية.
45. تأثير اهتمام المتعلمين للمادة التعليمية مما يساعد على ترسيخ الفهم والإدراك.
46. تكسب التلاميذ خبرات حية.
47. تقوم بدور مهم في تربية حاسة الذوق الفني عند المتعلمين لما يتحقق فيها من تقنيات فنية من حيث أشكالها وألوانها.
48. تقلل من آثار ظاهرة الفروق الفردية.

49. تحقق عنصر الجذب والتشويق للمادة التعليمية.
50. تزيد من درجة الوضوح والشرح، وزيادة قدرة المتعلمين على التفكير.
51. تعمل على تثبيت المعلومات في أذهان المتعلمين.
52. تقضي على الملل والتسرب الذهني للمتعلمين بل تساعد على تسلسل الأفكار وتربطها.
53. تتخطى حدود المسافة والمكان والزمان.
- ورأى الحيلة (2010، 50) أن أهمية التقنيات التعليمية في عملية التدريس تتمثل في الآتي:
 54. تعليم أعداد متزايدة من المتعلمين في صفوف مزدحمة.
 55. معالجة مشكلة الزيادة الهائلة في المعرفة الإنسانية.
 56. معالجة مشكلة قلة عدد المعلمين المؤهلين أكاديمياً وتربوياً.
 57. تعويض المتعلمين عن الخبرات التي قد تفوتهم داخل الصف الدراسي.
 58. مساعدة المعلم على مواكبة النظرة التربوية الحديثة التي تعد المتعلم محور العملية التعليمية التعليمية، وتسعى إلى تنميته من مختلف جوانبه الفسيولوجية، والمعرفية واللغوية والانفعالية والخلفية الاجتماعية.
- وأكد الدعيلج (2010م، ص50) أن التقنيات التعليمية لها أهمية في عملية التدريس من خلال الآتي:
 59. تزيد من التفاعل بين المعلم والمتعلم، مما يؤدي إلى المردود الإيجابي في العملية التعليمية.
 60. تحسين نوعية التعليم وزيادة فاعليته ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.
 61. ترسيخ وتعميق المقررات التعليمية.
 62. الابتعاد عن استخدام المقررات العلمية الموجودة في الكتاب فقط.
 63. تنمية القدرة على الإبداع والتفكير العلمي.
 64. تقوي شعور المتعلم بأهمية المعلومات التي يكتسبها عن طريق تجاربه وجهده الشخصي.
 65. توصل المقرر أو البحث أو الخبرة إلى عدد كبير من المتعلمين.
- وأجل لال والجندي (2008، 45-46) أهمية التقنيات التعليمية في عملية التدريس من خلال ما يلي:
 - 1- قدمت حلولاً عملية لعدد من مشكلات التعليم، ومن أمثلة هذه المشكلات وما قدمته تقنيات التعليم من حلول لها:
 1. مشكلة عدم قدرة المناهج الدراسية على ملاحقة التطورات والتغيرات المتسارعة في المعرفة والمعلومات المعاصرة، حيث وفرت تقنيات التعليم مصادر حديثة متجددة للمعرفة متمثلة في شبكة الإنترنت والكتب الإلكترونية وغيرها والتي يمكن للطلاب الرجوع إليها لمتابعة الجديد في المعرفة.
 2. مشكلة توفير الفرص التعليمية لأكثر عدد ممكن من الراغبين، فلقد وفرت تقنيات التعليم وسائط تعليمية متعددة مثل القنوات الفضائية وشبكات الكمبيوتر وغيرها والتي تعمل على توصيل التعليم لراغبه في كل مكان.
 3. مشكلة الدروس الخصوصية، وفرت تقنيات التعليم أنظمة تعليمية للحد من هذه المشكلة منها: التعليم بالتلفزيون، التعليم بالإنترنت.
 4. مشكلة عدم كفاية الفصول وقاعات المحاضرات: من أهم المشكلات التي تواجه الجامعات والكليات في العالم العربي عدم كفاية الفصول الدراسية وقاعات المحاضرات، فلقد وفرت تقنيات التعليم وسائل ساعدت هذه المؤسسات في إيجاد أماكن

جديدة وإبصارها بخطوط سلكية وأجهزة تلفزيون وشاشات عرض كبيرة وربط القاعات المختلفة عن طريق مؤتمرات الفيديو والكمبيوتر.

5. مشكلة توفير التعليم والتدريب المستمر للأفراد: حيث وفرت تقنيات التعليم نظماً للتدريب تلي حاجات الأفراد للتدريب والتعليم المستمر، فللمستوى التدريبي واستمراره أهمية لجميع المستويات العلمية، فيجب الاهتمام بمجال التدريب في التربية والتعليم وضرورة الأخذ بالجديد، وإيجاد دورات تدريبية على مستوى عال تستخدم فيه وسائل وتقنيات التعليم المتقدمة، وتوضح للمتدربين بواسطة الأفلام التعليمية ما أُستحدث في كل مجال يحتاجون إليه، فاستخدام التقنيات المتطورة والمعاصرة في التدريب في مجال التعليم هو الشعار المطلوب في الوقت الحاضر وذلك لتحقيق دافع كبير لرفع المستويات واكتساب أنماط ملائمة من العمل الجيد الذي سيساعد على تطور العقلية البشرية وتغذيتها.

وأضاف حسين (2010، 73-40) عدداً من أهمية التقنيات التعليمية في عملية التدريس تتمثل في الآتي:

2- الاستجابة لحاجات الطلاب الموهوبين وذوي الحاجات الخاصة، فتقنيات التعليم تؤمن لهؤلاء الطلاب الوسائل التي يحتاجون إليها لأداء مهامهم وتخطي العقوبات والصعوبات.

3- رفع فاعلية المعلم وعمله المهني، فتقنيات التعليم يمكن أن تساعد في أداء المهام الإدارية اليومية في يسر وسهولة في أقل وقت وبأقل جهد.

4- تغيير دور المعلم، لقد تغير دور المعلم من ملقن للمعلومة إلى مرشد وموجه ومسهل لعملية التعلم. بالإضافة لذلك فتقنيات التعليم تساعد المعلم في تصميم دروسه، وتوفير مصادر المعلومات، وتنظيم الأنشطة، وتحديد أطر ومهام عمل المجموعات الطلابية.

5- ساعدت على انتقال منهجية التعليم من مبدأ حفظ الوقائع والأحداث والمواضيع إلى مبدأ بناء الفكر، وفقاً للأسس العلمية والتحول إلى تعريف المتعلم من متلقي للمعلومات إلى متعلم باحث عن المعارف وحل للمشكلات، فالتغير الذي طرأ على فلسفة قاعة الصفوف من خلال إدخال التقنيات في العملية التعليمية أدى إلى تغير في مفهوم المحتوى وإلى إنشاء ودعم منهجية تعتمد الكفايات والمهارات.

ومن خلال ما سبق يتضح أن التقنيات التعليمية لها أهمية في عملية التدريس، حيث أنها تسهم بشكل فعال وإيجابي في تحقيق أهداف تدريس التربية الإسلامية، وتعمل على تذليل العقبات التي تعترض تدريسها، إضافة إلى أنها تعمل على التواصل البناء بين المعلم والمتعلم المبني على الفهم والإدراك لما يطرح عليه من معلومات، وكذلك تجعل الخبرات التعليمية لدى المتعلمين أكثر فاعلية وأبقى أثراً وأقل احتمالاً للنسيان، وتساعد على إبقاء المعلومات حية وذات صورة واضحة في ذهن المتعلم، وتبسط المعلومات والأفكار وتوضحها مع مساعدة المتعلم على القيام بأداء المهارات، كما هو مطلوب منه أن يؤديها، كما أن التقنيات التعليمية قد قللت من تأثير جائحة كورونا Covid-19، حيث مثّل التعليم عن بعد شريان الحياة للعملية التعليمية حينما أغلقت المنشأة التعليمية أبوابها في جميع دول العالم المختلفة بسبب أزمة كورونا المستجد، ومن بينها المملكة العربية السعودية.

شروط اختيار تقنيات التعليم:

يشترط ألا تكون اختيار التقنيات التعليمية المناسبة لموضوع الدرس اختيار عشوائي وسريع؛ بل يجب أن يخضع ذلك لمجموعة من المعايير والأسس، حتى تحقق الأهداف المرجوة منها، ففي ظل كثرة التقنيات الحديثة الآن فإن ذلك يتطلب من معلم التربية الإسلامية ضرورة الاختيار السليم وفق مجموعة من المعايير والشروط، كما ذكر الشريف (2014، 67) منها:

6. أن تكون نابعة من المنهج الدراسي، وملائمة لموضوعاته ومتوافقة مع موضوع الدرس ومحققه لأهدافه السلوكية.

7. أن تكون واقعية كصورة أو عينة أو مجسم، بالإضافة إلى كونها بسيطة.

8. أن تناسب عمر ومستوى وخبرات المتعلمين.

9. أن تعمل على تشويق المتعلمين وترغبهم في البحث والاطلاع والاستقصاء، وتساعد على استنباط خبرات جديدة

10. أن تساعد على ربط الخبرات السابقة بالخبرات الجديدة.
- وأضاف سالم (2006، 61-64) عدداً من شروط التقنيات التعليمية منها:
 11. أن تتوافق تقنيات التعليم المستخدمة مع الأهداف المراد تحقيقها.
 12. أن يتكامل استخدام تقنيات التعليم مع المنهج.
 13. أن تتناسب تقنيات التعليم المستخدمة مع أعمار المتعلمين ومستوياتهم العقلية.
 14. أن يكون المحتوى صحيحاً علمياً وحديثاً.
 15. أن توفر تقنيات التعليم المستخدمة وقت المعلم والمتعلم.
 16. أن يناسب حجم تقنيات التعليم حجرة البحث.
 17. أن تنمي لدى المتعلمين التفكير بأنواعه المختلفة.
- ورأى عطار وكسارة (2008، 103-105) أن من شروط اختيار تقنيات التعليم ما يلي:
 18. أن تكون التقنيات التعليمية المستخدمة مناسبة للموضوع.
 19. أن تؤدي التقنيات التعليمية الهدف المطلوب منها بشكل مقنع إذ أن المبالغة في التكبير أو التصغير قد تؤدي إلى رفض التقنية وإلى الهدف منها.
 20. ألا تؤثر التقنيات التعليمية المستخدمة على وقت الحصة كاملاً.
 21. أن تكون التقنيات التعليمية المستخدمة مناسبة لسن المتعلمين ومستواهم الفكري.
 22. أن يكون المردود من استخدام التقنيات التعليمية المستخدمة في الدرس مناسباً للجهد والمال والوقت.
- بينما رأى الفيفي (2012، 37-38) أن من شروط اختيار تقنيات التعليم ما يلي:
 23. أن يتوافر فيها الخصائص الفنية الواجب توافرها كالبساطة ووحدة المعلومات ومناسبتها لزمان الحصة الدراسية، ووضوحها ومرونتها في التغيير والتعديل.
 24. أن تجمع بين الدقة العلمية والجمال الفني مع المحافظة على وظيفتها.
 25. أن تنمي في المتعلمين القدرات والمهارات الفكرية والعقلية التي تزيد من التعلم، والتأمل والتفكير والتحليل والملاحظة والإبداع.
 26. أن تكون مناسبة لحجم مساحة أو قاعة البحث.
- ومما سبق يتضح أن هناك شروط وقواعد لاستخدام تقنيات التعليم لكي تأتي الثمار المرجوة من استخدامها ومن هذه الشروط ضرورة أن تتوافق تقنيات التعليم المستخدمة مع الهدف المراد تحقيقه، لأن طبيعة الهدف تختلف من موقف تعليمي لآخر فقد تكون معرفية أو مهارية أو وجدانية ولكل نوع منها تقنيات تعليم وبرامج تعليمية تناسب هذه الأهداف، كما يجب أن تراعي خصائص ومستوى المتعلمين كأن تكون مناسبة لمستوى المتعلمين كي يتمكنوا من تفسير رموزها وإدراكها وفهمها، وتراعي نمط التعليم من حيث المجموعات الكبيرة أو الصغيرة أو الفردي المستقل فلكل مجموعة تقنيات تناسبهم.

دور المعلم في استخدام التقنيات التعليمية:

يعد المعلم الركيزة الأساسية في العملية التعليمية ويمثل العمود الفقري لها، إذ أن معلم اليوم ليس ناقل للمعلومات والأفكار فقط، بل تعدى ذلك إلى أن أصبح منظم ومرشد ومنتج وقائد وموجه للنشاط المعرفي والتعليمي في آن واحد، ومن مهمة المعلم الرئيسية في ظل التقنية توجيه

المتعلمين والإشراف على نموهم المعرفي والانفعالي، وتنمية قدراتهم، وترجمة ما يقدم إليهم من معارف ومهارات إلى مواقف تطبيقية، وقيادتهم خلال الأنشطة المختلفة لتحسين أدائهم (الشريف، 2014، 68).

إن وجود معلمين أكفاء يمتلكون مهارات التعامل مع التقنيات التعليمية من المهام الصعبة، حيث لا يتقن التعامل مع التقنيات التعليمية، إلا أولئك المختصون الذين يملكون مهارات وخبرات متنوعة تؤهلهم للقيام بمهامهم التعليمية لكي يتمكنوا من التأثير الإيجابي في المعلمين، ودفعهم إلى تنمية مهاراتهم وخبراتهم المعرفية ليضطلعوا بمهمة التعليم على أكمل وجه، وإلى جانب معرفة المعلم وإدراكه الكامل لتقنيات التعليم عن خصائصها ومميزاتها وأهميتها وفوائدها في العملية التعليمية، فإنه بلا شك مطالب بمعرفة أنواع مختلفة من الميادين والمهارات التي تساعد في مهنته (الكناني، 2012، 19).

ومما سبق يتضح ضرورة أن يتزود المعلم بكفايات التقنيات التعليمية لمن يريد أن يمارس العملية التدريسية سواء قبل الخدمة أم أثناء الخدمة، لأن تقنيات التعليم اليوم تغزو جميع مجالات الحياة ولا سيما العملية التعليمية، لذا أدركت المملكة العربية السعودية أهمية التقنيات في التعليم فعملت على توطيد التقنية، وخطت خطوات واسعة في مجال التعليم وتكوين الكوادر الوطنية القادرة على توطيد التقنية وسعت على توظيف تقنيات التعليم في عملية التدريس، وفي الدورات التدريبية التي تقام بصفة مستمرة لكسب المعلمين المهارات اللازمة للتعامل مع مثل هذه التقنيات.

دور المتعلم في استخدام تقنيات التعليم:

مما لا شك فيه أن العملية التعليمية قائمة من الأصل لإعداد المتعلم المؤهل والمعد للمستقبل ولمواصلة مسيرة الدولة وتقدمها، ومن ثم فالمتعلم هو المنتج النهائي من العملية التعليمية، ولذا عليه بعض المهام في حالة استخدام التقنيات التعليمية منها كما أوضحها الكناني (2012، 20) في الآتي:

27. أن يكون المتعلم مسؤولاً عن تعلمه، وهذا الذي تتيحه له تقنيات التعليم.
28. أن يتقن المتعلم كل خطوة من خطوات التعلم إتقاناً وكيفية استعمال تقنيات التعليم.
29. أن يقوم المتعلم بجمع المعلومات والبيانات بنفسه عن طريق التعلم الذاتي.
30. أن يعرف المتعلم أهمية تقنيات التعليم له وللعملية التعليمية.

ومما سبق يتضح أن المتعلم ليس بعيداً عن المشاركة في استخدام التقنيات التعليمية، وإنما هو شريك رئيسي من حيث فهم الوسيلة المستخدمة وكيفية إعدادها، وأن تكون لديه المهارات اللازمة للتعامل مع مثل هذه الوسيلة، وأن يدرك المتعلم أهمية الوسيلة التعليمية المراد استخدامها والقيام بعملية التثقيف الذاتي والتعاون مع الغير لمعرفة الكثير عن تقنيات التعليم.

مميزات استخدام تقنيات التعليم:

يؤدي استخدام تقنيات التعليم في العملية التعليمية إلى تطويرها وإلى جعل المتعلم أكثر فهماً والمعلم أكثر إمكانيات لتقديم المعلومات، مما يؤدي في النهاية إلى تحقيق أهداف العملية التعليمية، ويكون المنتج النهائي للعملية التعليمية بصورة تؤهله لقيادة المستقبل وأوضح فتح الله (2004، 177) أن من مميزات استخدام تقنيات التعليم ما يلي:

31. التعامل الفعال مع الأعداد المتزايدة من المتعلمين.
32. جعل التعليم عملية مستمرة وزيادة فرص التعليم غير النظامي.
33. مواجهة النقص في أعداد معلمي التربية الإسلامية.
34. زيادة مجال الخبرات التي يمر بها المتعلم وربطها بمواقع العمل والإنتاج.
35. مقابلة الفروق الفردية بين المتعلمين.
36. تشجيع النشاط الذاتي، وتعويد المتعلمين على التعلم الذاتي.

37. بقاء أثر التعلم لدى المتعلم مدة طويلة.
 38. تقليل الأعباء على معلمي التربية الإسلامية.
 39. تيسير الحصول على المعلومة الجديدة من أماكن بعيدة.
 40. تنمية مهارات التفكير العلمي.
- وأضاف الفيغي (2012، 34-35) عدداً من مميزات استخدام تقنيات التعليم في العملية التعليمية:
41. تقدم مواقف تعليمية غير تقليدية للمتعلم مما يثير تفكيره.
 42. تتميز بطبيعة تدريسية مميزة، وذلك لاستخدامها الصور والألوان والأصوات واللقطات الحية.
 43. يسهل عملية التدريس ويجعلها أكثر تشويقاً وجاذبية وإثارة للمتعلمين.
 44. تساعد على تعليم مهارة البحث الذاتي في مصادر المعلومات عن البيانات والمعلومات.
 45. تتيح فرصة أكثر للمتعلمين الذين يشعرون بالخجل أحياناً داخل الصف الدراسي.
 46. تعطي الحرية للمتعلم، للوصول إلى المادة العلمية المقررة عليه في أوقات وأماكن مختلفة.
 47. تتيح الفرصة للمتعلمين للتدريب والتمرين، لإتقان المهارات المختلفة كالتدريب على القراءة أو حل مسائل رياضية، والتدريب على كيفية البحث في المصادر والمعلومات.
 48. تتيح الفرصة لتطبيق بعض المهارات التي تم تعلمها في مواقف، ربما لا تتوفر للمتعلم الفرصة لتطبيقها في بيئة حقيقية.
 49. تقديم التغذية الراجعة في الحال ليتعرف المتعلم على صحة ونجاح ما قام به.
 50. تشجيع المتعلمين على العمل بروح الفريق من خلال التعليم التعاوني.
 51. توسع مدارك معلم التربية الإسلامية للمستجدات على الساحة العلمية والتربوية وظروف التغيير بالنسبة للمجتمع ومتطلباته وتوقعاته المتجددة.
 52. تكسيبه الزعة إلى التجريد والتجديد والوثوق بنفسه في تنظيم المواقف التعليمية، وما يشتمل عليه من أنشطة وإستراتيجيات تدريبية، بالإضافة إلى القدرة على البحث والاستقصاء لحل المشكلات التربوية عن دراية ووعي.
- ومن خلال ما سبق يتضح أن مميزات استخدام تقنيات التعليم في عملية التدريس تتمثل في الآتي:
53. تعمل على تقديم محتوى مقرر التربية الإسلامية بصورة يتم من خلالها فهم المعاني والمفاهيم والمهارات والميول والاتجاهات، حيث من الممكن نقل محتوى المقرر الدراسي عن طريق تعليمي قصير أو برجة كمبيوترية متعددة الوسائط.
 54. تعمل على تيسير عملية التعليم والتدريس وفاعلية طرق التدريس.
 55. تساعد في تقديم بعض الأنشطة التعليمية.
 56. تعمل على تقويم المقرر الدراسي، مثل تقديم اختبار من خلال الحاسب الآلي، أو تقديم صور أو نص مسموع، ثم تقديم اختبار لقياس القدرة على التعبير الشفهي.
 57. تعزز مهارة الإبداع والتفوق لدى المتعلمين.
 58. تساعد على تنويع أساليب التدريس لمواجهة الفروق الفردية بين المتعلمين.
 59. تعمل على تعديل السلوك وتكوين الاتجاهات لدى المتعلمين.
 60. تجعل تقنيات التعليم معلم التربية الإسلامية خبيراً يعمل كل شيء كالمُرشد السياحي في عالم يعج بالمعلومات ويحتاج التلاميذ إلى من يرشدهم.

61. تعطي المعلم فرصة تنمية التطوير المهني الذاتي والمستمر، ليواكب المستجدات المعاصرة في العملية التعليمية.

الصعوبات التي تواجه تدريس التربية الإسلامية:

يحتاج تدريس التربية الإسلامية إلى توفير جميع الإمكانيات التي تساعد على تحقيق أهداف تدريس المادة، وفي المقدمة العمل على معالجة الصعوبات التي تحد من تحقيق تلك الأهداف، ومن هذه الصعوبات ما أشار إليه الفرج (2002، 25-28) فيما يلي:

أولاً: صعوبات متعلقة بالمعلم، وتشمل:

62. كثرة استخدامه لطرق اعتيادية في عملية التدريس، وضعف الإعداد التربوي لبعض المعلمين.
63. عدم وجود نظام يضع حداً للمتعلمين المقصرين، ويحفظ للمعلم هيئته ومكانته.
64. انخفاض مستوى المعلم، سواء من الناحية العلمية أو الشخصية أو الفنية.
65. قلة الدورات التدريبية أثناء الخدمة، وتشدد المعلم في تعامله مع المتعلمين؛ مما يسبب نفورهم من المادة.
66. عدم وجود معلم متخصص في القرآن الكريم، وجمود معلمي القرآن الكريم، وعدم تطوير أنفسهم.
67. إلزام بعض المعلمين غير الراغبين في تدريس القرآن الكريم بتدريسه، كما أن بعض المعلمين ضعيفي في التلاوة وأحكام التجويد.
68. قلة المعلمين الذين يعملوا ويربوا بالقُدوة من معلمي التربية الإسلامية.

ثانياً: صعوبات متعلقة بالمناهج الدراسية: وتشمل:

69. عدم فتح المجال للمتعلمين للمشاركة في تخطيط مناهج التربية الإسلامية، وقلة اهتمام مواد التربية الإسلامية بالقضايا المعاصرة، وقلة الأمثلة الواقعية فيها.
 70. عدم مناسبة محتوى المنهج الدراسي للمستوى العقلي للمتعلمين.
 71. ما يتعلمه المتعلمون من مواد التربية الإسلامية لا يرتبط بالسلوك الذي يمارسونه.
 72. ترك المناهج لفترة طويلة دون تطوير.
 73. عدم وعي معلمي التربية الإسلامية بمهارات التعلم المنظم ذاتياً، وعدم وضع معايير للعمل بها.
- وأضاف الحربي (2019، 573-574) عدداً من معوقات تدريس التربية الإسلامية منها:

ثالثاً: صعوبات متعلقة بمنهج القرآن الكريم، ويشمل:

74. طول السور المقررة لتدريس القرآن الكريم.
75. قلة الحصص المخصصة لتدريس القرآن الكريم.
76. عدم مناسبة الوقت المخصص في الجدول الدراسي لمقرر القرآن الكريم.

رابعاً: صعوبات متعلقة بطرائق التدريس، وتشمل:

77. قلة الدورات التدريبية التي تعني باطلاع معلمي التربية الإسلامية على طرائق التدريس الحديثة وأساليب التقييم الحديثة.
78. عدم وجود دليل لمعلمي التربية الإسلامية يساعدهم على اختيار أنسب طرائق التدريس.

خامساً: صعوبات متعلقة بالمتعلمين، وتشمل:

79. عدم التزام المتعلمين بالأداء الجدي والعمل.
80. ضعف بعض المتعلمين في القراءة وفي القرآن الكريم خاصة.
81. ضعف كثير من المتعلمين في مادة التجويد.

82. عدم وجود لائحة تأديبية مناسبة.
- سادساً: صعوبات متعلقة بالتقويم، وتشمل:
83. عدم الاستفادة من عملية التقويم في تحسين المستوى.
84. كثرة عدد المتعلمين في الفصل الواحد، مما يعيق عملية التقويم، بحيث لا يكون صادقاً.
85. الوقت المخصص لتدريس هذه المواد غير كاف لتقييم تعلم المتعلمين تقييماً دقيقاً.
- بينما أضاف الحربي (2019، 570) عدداً من صعوبات تدريس التربية الإسلامية منها:
86. كثرة استخدام المعلمين للطرق التقليدية، وضعف الإعداد التربوي لبعض معلمي التربية الإسلامية.
87. انخفاض مستوى المعلم سواء من الناحية العلمية أو الفنية أو الشخصية.
88. قلة الدورات التدريبية أثناء الخدمة، وتشدد المعلم في تعامله مع المتعلمين.
89. عدم وعي معلمي التربية الإسلامية بمبادئ التدريس البنائي، وعدم وضع معايير للعمل بها، فالتربية الإسلامية لا تتفق مع جميع ما تقوم عليه النظرية البنائية.
- وقسم الدوسري (2019، 203) صعوبات تدريس التربية الإسلامية إلى الآتي:
- أولاً: الصعوبات المتعلقة بالأهداف التعليمية:
90. عدم وضوح الأهداف العامة لمنهج التربية الإسلامية.
91. غموض الأهداف الخاصة بكل وحدة من وحدات منهج التربية الإسلامية.
92. قلة مراعاة أهداف منهج التربية الإسلامية لاهتمامات واحتياجات المتعلمين.
93. عدم مراعاة منهج التربية الإسلامية لحاجات المجتمع وتطلعاته وآماله.
94. عدم مراعاة منهج التربية الإسلامية لتنمية التفكير الإبداعي بأعماطه المختلفة لدى المتعلمين.
- ثانياً: الصعوبات المتعلقة بالمحتوى:
95. عدم مراعاة محتوى منهج التربية الإسلامية بقضايا العصر الحديث.
96. عدم مراعاة محتوى المنهج لحاجات المتعلمين النفسية والاجتماعية.
97. قلة الأمثلة الواقعية في محتوى منهج التربية الإسلامية.
98. عدم مناسبة بعض موضوعات منهج التربية الإسلامية لمستوى نمو المتعلمين.
99. عدم كفاية الزمن المخصص لتدريس محتوى منهج التربية الإسلامية.
100. عدم اهتمام محتوى منهج التربية الإسلامية بمناقشة القضايا الفقهية المعاصرة.
101. وجود بعض الحشو والتكرار بمحتوى منهج التربية الإسلامية.
102. عدم مراعاة منهج التربية الإسلامية للفروق الفردية بين المتعلمين.
103. خلو محتوى منهج التربية الإسلامية من الأشكال والرسوم التوضيحية الضرورية.
- ثالثاً: الصعوبات المتعلقة باستراتيجيات التدريس:
104. عدم وجود دليل للاسترشاد به عند اختيار استراتيجية التدريس المناسبة لكل موضوع من موضوعات منهج التربية الإسلامية.
105. افتقار استراتيجيات التدريس المستخدمة في تدريس موضوعات منهج التربية الإسلامية إلى عنصر التشويق والإثارة.

106. تركيز معلمي التربية الإسلامية على أساليب التدريس الإلقائية.
107. استخدام استراتيجيات تدريس غير مهتمة باستثارة عقول المتعلمين وحثهم على بذل النشاط والتعاون والعمل الجماعي.
- وأضاف الحياي (2019، 408-409) عدداً من صعوبات تدريس التربية الإسلامية منها:

أولاً: مجال المعلم:

108. ضعف تأهيل معلمي المادة بشكل عام.
109. ضعف التفاعل الإيجابي بين المعلمين والمتعلمين.
110. عدم مراعاة الفروق الفردية للمتعلمين.
111. اعتماد المعلمين على الطرق التقليدية في التدريس.

ثانياً: مجال المتعلمين:

112. زيادة أعداد المتعلمين في الفصول الدراسية.
113. ضعف دافعية المتعلمين للتعلم.
114. انخفاض مستوى المتعلمين بشكل عام.
115. قلة متابعة المتعلمين من قبل أولياء الأمور.

ثالثاً: مجال أساليب القياس والتقويم:

116. قلة شمول الأسئلة لمحتوى المادة.
117. الاعتماد على الاختبارات المعرفية فقط.
118. إهمال المعلمين الجوانب المهارية والوجدانية في صياغة الأسئلة.
119. اقتصار الأسئلة على الفقرات المقالية فقط.
- بينما قسم عفيف (2009، 118) معوقات تدريس التربية الإسلامية إلى الآتي:
- أولاً: معوقات متعلقة بطرق التدريس: وتتمثل في الآتي:

120. اعتماده في تدريس التربية الإسلامية على الطرق التقليدية التي تعتمد على الإلقاء والتلقين.
121. عدم توفر الإمكانيات التي تسمح باستخدام الطرق الحديثة.
122. عدم مناسبة الوقت المتاح لاستخدام الطرق الحديثة في التدريس.
123. ضعف إلمام المعلم بطرق التدريس الحديثة.

ثانياً: معوقات متعلقة بالمتعلمين: وتتمثل فيما يلي:

124. ضعف انضباط المتعلمين.
125. ضعف الدافعية العلمية لدى المتعلمين.
126. إهمال الأسرة وتخليها عن دورها.
127. تأثير الفكر الأجنبي على المتعلمين.

ثالثاً: معوقات متعلقة بالمعلم: وتتمثل في الآتي:

128. ضخامة العبء الملقي على المعلم.

129. ضعف كفاية المعلم.

130. ضعف إعداد المعلم قبل وأثناء الخدمة.

131. عدم مشاركة المعلم في اتخاذ القرار.

132. ضعف مواكبة المعلمين للتقدم العلمي وخاصة في تخصصاتهم.

رابعاً: معوقات متعلقة بالمنهج الدراسي: وتشمل ما يلي:

133. صعوبة تطبيق الأهداف التعليمية والأهداف الخاصة بالمنهج.

134. غلبة الصبغة النظرية على المناهج المدرسية.

135. اعتماد تقويم المناهج على أساليب الاختبار التقليدية.

136. كثرة فروع مواد التربية الإسلامية.

137. عدم مناسبة المناهج لاحتياجات المتعلمين.

138. انعزال المناهج الدراسية عن واقع المتعلمين.

ويتبين مما سبق أن تدريس مادة التربية الإسلامية قد لا تؤدي أهدافها نظراً لوجود العديد من الصعوبات التي تعيق تدريسها منها تركيز معلمي التربية الإسلامية على الأهداف المعرفية فقط، وعدم مواكبة الأهداف الخاصة للتربية الإسلامية مع التطورات والاتجاهات الحديثة للتربية، وقلة تناسب محتوى مقرر التربية الإسلامية لمستويات المتعلمين، وقلة الترابط بين مقرر التربية الإسلامية والمقررات الدراسية الأخرى، وعدم وجود تسلسل منطقي في عرض محتوى مقرر التربية الإسلامية، وقلة خبرة بعض معلمي التربية الإسلامية في كيفية توظيف طرائق التدريس الحديثة في تدريس مقرر التربية الإسلامية، وقلة البنية التحتية في بعض المدارس لتطبيق أساليب التدريس الحديثة، وقلة الدورات التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية بهدف الارتقاء بمستوى أدائهم التدريسي.

مهارات التدريس لدى معلمي التربية الإسلامية:

يمثل التدريس عملية تنفيذ المنهج في البيئة المدرسية وذلك من خلال الدور الذي يقوم به المعلم، باعتباره ميسراً ومسهلاً وموجهاً لعملية التعلم، في أثناء الموقف التعليمي؛ فالتدريس هو تنظيم وتهيئة المواقف التعليمية بطريقة متعمدة ومدرسة، بطريقة تتطلب من المعلم اتخاذ العديد من القرارات الخاصة بطرق التدريس، التي سيستخدمها، والتقنيات التي سيستعين بها في تنفيذ هذه الطرق، وهي قرارات يحدد فيها المعلم ما سيقوم به من أعمال، وما سيقوم به طلابه من أفعال، وتسلسل وتتابع هذه الأعمال والأفعال، خلال وقت الدرس المتاح، وما سيحتاجه من خدمات وأدوات، كل ذلك في إطار نظرة واعية وفاحصة للأهداف، ودراية كاملة بالمحتوى الدراسي (كوجك، 2007، 259).

ومن الأهمية لكل معلم ممارسة عملية التدريس أن يكتسب الخبرات والمعارف، ويلم بالمهارات التي تفيده أثناء أداء مهامه، وذلك في فترة إعداده في الكليات التربوية والجامعات، أو في أثناء ممارسته لمهنة التدريس، لأجل ذلك أصبح الاهتمام بالمهارات التدريسية ضرورة تؤكدتها النظريات والتوجهات التربوية الحديثة، وأصبح تدريب المعلم في عصر التقدم العلمي قائماً على الاهتمام بمهارات التدريس، بهدف إعداد معلمين ذو كفاءة علمية ومهنية عالية قادرين على أداء مهامهم التدريسية على نحو صحيح (الردادي، 2019، 52).

وتتنوع المهارات التدريسية للمعلمين لتشمل كثيراً من القدرات الذاتية للمعلمين، إضافة إلى الخبرات ونواتج التدريب؛ لتشكّل كما من المهارات التي تجعل المعلمين مرجعاً يلوذ به المتعلم، ويجد عنده حاجاته من المعارف والخبرات والعلوم (البنیان، 2002، 47).

ولكي يؤدي معلم التربية الإسلامية دوره في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً فإنه من الضرورة أن يتقن مهارات التدريس، وتعليم مادة التربية الإسلامية يتميز عن غيره من المواد الدراسية في تأثيرها في شخصية المتعلمين، وقيمهم واتجاهاتهم، ومن يتولى مهمة تدريس المادة ينبغي أن تتوفر فيه مهارات تمكنه من صقل مواهب المتعلمين وتنمية التعلم المنظم ذاتياً، وتنمية مهارات الإبداع والابتكار لديهم، ويشترك معلم التربية الإسلامية مع غيره من المعلمين في بعض مهارات التدريس الأساسية والتي تتمثل في المهارات الآتية:

أولاً: مهارات التخطيط:

تعد مهارات التخطيط أحد أهم مهارات التدريس الفعال التي يجب أن يمتلكها المعلمين وخاصة معلمي التربية الإسلامية، لأنها تعد الأساس الذي يساعده في إتقان المهارات التدريسية الأخرى، حيث أن أي عمل جاد ومثمر يتطلب إجراء عملية تخطيط له بطريقة يمكن على آثارها تحقيق الهدف المنشودة من ورائها.

وتسبق مرحلة التخطيط التنفيذ الفعلي للتدريس، ويحتاج المعلم وهو في مرحلة التخطيط للتدريس إلى مهارات عديدة تتعلق بمعرفته: كيف يضع أهدافاً تدريسية ذات قيمة، وكيف يحلل محتوى المادة الدراسية، ويربطها بالتعلم السابق، وكيف يختار وسائله، وأنشطته التعليمية، وكيف يحدد أساليب تقويمه المناسبة، حتى يتمكن في خاتمة المطاف من إعداد دروسه اليومية إعداداً جيداً (الخليفة ومطاوع، 2015، 13).

وتعددت التعريفات التي تعرضت لمفهوم تخطيط التدريس ومن بين هذه التعريفات أنها تصور مسبق لما سيقوم به المعلم من أساليب وأنشطة وإجراءات واستخدام أدوات وأجهزة ووسائل تعليمية وأساليب تقويم لتحقيق الأهداف التربوية المرغوبة" (الهويدي، 2005، 78).

كما تُعرّف بأنها: عملية تستهدف إعداد مخطط تفصيلي لأهداف، وإجراءات، وأساليب، ووسائل، وأنشطة التدريس التي ينبغي الالتزام بها عند تنفيذ عملية التدريس (يوسف، 2008، 63).

في حين تم تعريف التخطيط للتدريس بأنها: كل ما يقوم به المعلم من إجراءات وتدابير لتصور مستقبلي لما سيتم تنفيذه؛ لتحقيق الأهداف التدريسية المطلوبة (الردادي، 2019، 53).

كما تُعرّف بأنها: المهارات والقدرات التي يحتاجها المعلم في عملية تخطيطه لتنفيذ التدريس لضمان نجاح العملية التعليمية وتحقيق أهدافها، وتشمل: صياغة الأهداف التعليمية، تحديد الإجراءات والأنشطة التعليمية وطرائق التدريس، اختيار الوسائل التعليمية، تقويم تعلم المتعلمين، تحديد الواجبات المنزلية (نعيم، 2019، 145).

وتتطلب عملية التخطيط للتدريس إجادة كثير من مهارات التدريس الفرعية مثل صياغة الأهداف التعليمية، وتحليل المحتوى الدراسي، وتنظيم تتابع الخبرات، واختيار الأنشطة والوسائل، وتحديد الأساليب الملائمة للتقويم إلى غير ذلك من مهارات عديدة (الخليفة، 2007، 48).

ويتضح مما سبق أنه على الرغم من تعدد تعريفات التخطيط للتدريس إلا أنها تؤكد على ضرورة التخطيط الجيد لعملية التدريس، لأن المعلم لا يستغنى عنها مهما بلغ نجاحه ومهما طال مدة خدمته وخبرته في الميدان التربوي، والمعلم الكفء يكون في حالة تخطيط دائم، فهو يخطط لدروسه اليومية ويخطط للوحدة الدراسية والأنشطة التربوية والوسائل التعليمية وأساليب التقويم.

ومن أجل إعداد عملية تخطيط التدريس فإنه يجب على معلم التربية الإسلامية أن يحدد بدقة الأهداف التي يرمي إلى تحقيقها في نهاية الموقف، وكذلك تحديد الإجراءات التفصيلية للتدريس، بما فيها الوسائل التعليمية المعينة والأنشطة المصاحبة، وأساليب التقويم، وذلك قبل قيامه بتنفيذ

عملية التدريس، ويتوقف نجاح عملية التدريس في تحقيق أهدافها على جودة ودقة التخطيط للتدريس، ويمثل التخطيط للتدريس أول وأهم المهارات التي يجب على معلم التربية الإسلامية إتقانها.

وتعد عملية التخطيط للتدريس من أهم المهارات اللازمة للمعلم، لأن امتلاكها يساعد المعلم على النجاح في مهمته، فهي تساعد على تنظيم أفكاره وكتابتها مما يسهل مراجعتها وتنقيحها إذا تطلب الأمر، وتمثل أهمية التخطيط للتدريس كما أشار الخليفة (2007، 95-96) في الآتي:

139. يساعد المعلم على تقديم الدرس بطريقة منظمة وواضحة وبخطوات مترابطة.
 140. يجنب المعلم الكثير من المواقف الطارئة التي تؤدي بتلاميذه إلى سوء الظن به والتشكيك في قدراته.
 141. يساعد المعلم على نمو خبراته العلمية المهنية بصفة دورية مستمرة.
 142. يساعد المعلم على تحديد دقيق لخبرات تلاميذه السابقة وأهداف التعليم الحالية.
 143. يساعد المعلم على اكتشاف عيوب المنهج المدرسي، سواء ما يتعلق منها بالأهداف، أو المحتوى، أو طرق التدريس والتقييم، ومن ثم يمكنه العمل على تلافيها.
 144. يساعد المعلم على اختيار التقنيات التعليمية لدرسه، وفحصها وتجريبها والتدرب على استعمالها قبل تنفيذ الدرس.
- كذلك يمكن أن تساعد عملية التخطيط المعلم على المحافظة على وقت الحصة، وأداء مهمته بإتقان، وعرض محتوى الدرس بصورة يسهل فهمها لدى المتعلمين، مع توضيح النقاط الغير واضحة لهم أثناء عملية شرح الدرس، واختيار طريقة التدريس الملائمة لعملية الشرح.
- وأوضح يوسف (2008، 70) أن أهمية عملية التخطيط للتدريس تتمثل في الآتي:
145. مساعدة المعلم على تجنب المواقف الطارئة، والمخرجة التي قد تواجهه داخل حجرة البحث، كما يتيح للمعلم حسن التصرف في مثل هذه المواقف.
 146. يؤدي إلى نمو خبرات المعلم العلمية والمهنية بصفة دورية.
 147. يؤدي إلى وضوح الرؤية أمام المعلم، حيث يساعده على تحديد دقيق لخبرات المتعلمين السابقة، وأهداف التعليم الحالية.
- ومن خلال ما سبق يتضح أهمية عملية التخطيط للتدريس كونها تساعد معلم التربية الإسلامية على أداء مهامه وأدواره وتحقيق أهدافه وأهداف تدريس المادة، حيث تتمثل أهمية التخطيط للتدريس التربوية الإسلامية في مساعدة معلم التربية الإسلامية في إيضاح موضوع الدرس، وتحديد أهدافه وأنشطته، وعلى اختيار أفضل الطرق والأساليب في تعليم المتعلمين، وعلى اختيار أفضل أدوات التقويم المناسبة للدرس، وعلى تقديم الحلول الناجحة للمشكلات التي يواجهها أثناء شرح الدرس، ويقلل من الأخطاء التي يقع فيها أثناء عملية الشرح، ويوفر الوقت والجهد لدى المعلم والمتعلمين، وينمي الثقة لدى المعلم من ناحية ولدى المتعلمين من ناحية أخرى، مع عدم الشعور بالارتباك والفوضى، وتجنب المواقف المخرجة، وجعل المعلم منظماً وواضحاً في أدائه أمام المتعلمين، ويساهم في تنمية الجوانب المهنية لدى المعلم.
- ويتمتع التخطيط للتدريس بالعديد من الخصائص التي تؤهله إلى تحقيق أهدافه، تتمثل هذه الأهداف فيما أشار إليه القرشي (2014، 42) فيما يلي:

148. أن يعد المعلم خطة الدرس بأسلوب واضح ولغة صحيحة ودقيقة حتى يتمكن من تنفيذ درسه بنجاح.
149. أن تكون خطة الدرس قابلة للتنفيذ والاستخدام، خاصة إذا كان هناك احتمال أن ينفذها معلم آخر لأي سبب من الأسباب.
150. أن تستخدم خطة التدريس على فترات زمنية متباعدة إذا أتاحت نفس الظروف التدريسية.

151. أن تواجه خطة التدريس التغيرات الطارئة التي تطرأ على المعلم أثناء تنفيذه للدرس، وتراعى الفروق الفردية بين المتعلمين.
152. أن تكون الخطة شاملة ومغطية لكافة جوانب العمل التدريسي.
153. أن تحدد ولو تقريباً توزيعاً زمنياً لوقت الحصة على كافة المناشط الدراسية.

وهناك عدد من الخصائص التي تجعل من تخطيط التدريس يحقق الأهداف الموضوعة له ومن هذه الخصائص: أن يشمل التخطيط كافة جوانب عملية التدريس، وأن يكون واقعياً يمكن تنفيذه، ومرن يمكن التحول من هدف إلى آخر وهكذا، وأن يكون متعدد البدائل، وأنه يمكن إجراء عملية تقييم له، ويوظف الإمكانيات المتاحة في تحقيق أهداف التدريس.

وهناك مجموعة من المهارات يجب على المعلم التمكن منها لكي يستطيع التخطيط للتدريس على نحو جيد، وهذه المهارات كما أشار إليها طه (2010، 113-117) تتمثل في الآتي:

1. كتابة موضوع الوحدة.
 2. تحديد موضوع الدرس.
 3. تحديد خطوات السير في الدرس.
 4. إعداد المخلص السبوري.
 5. إعداد الأسئلة الخاصة بتقويم الدرس.
 6. تحديد الواجبات المنزلية.
 7. اختيار المراجع وكتابتها.
- كذلك هناك عدد من المهارات التي يحتاجها المعلم لتخطيط التدريس كتنظيم المادة الدراسية، وتنظيم الأفكار وترتيبها، وتنظيم الوقت بحيث يوضح النقاط والأفكار في الوقت المحدد لذلك.
- كما أن هناك عدد من المهارات اللازمة لتخطيط التدريس أوضحها الخليفة (2007، 98) في الآتي:
8. تحديد محتوى المادة الدراسية.
 9. تحديد أساليب التقويم المناسبة.
 10. تحديد المصادر والمراجع التي يمكن أن يستفاد منها في إثراء المادة العلمية المقررة على المتعلمين.
- كذلك من المهارات التي يحتاجها معلم التربية الإسلامية في تخطيط التدريس أن يمتلك مهارة تحديد أهداف الموضوع وصياغتها بصورة سلوكية، وأن يضع خطوات الموضوع بشكل مرتب ومترابط، وتكون لديه القدرة على تحديد التقنيات والوسائل اللازمة والمناسبة لتقديم الموضوع.

ورأى هاشم (2005، 60) أن من أهم المهارات التي يحتاجها المعلم لإجراء عملية التخطيط ما يلي:

11. تحديد العناصر الأساسية التي تتضمنها خطة الدرس.
12. تحديد العلاقة بين العناصر المختلفة في خطة الدرس.
13. إعداد خطة تتضمن أهم عناصر الدرس.

ومن المهارات التي يحتاجها المعلم مثل استثمار وقت الحصة بطريقة فعالة، اختيار الأنشطة التعليمية المناسبة، صياغة الأسئلة التقويمية بطريقة واضحة ومناسبة، وإثارة دافعية المتعلمين طوال الوقت، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

بينما رأى العبيدي (2010، 167-168) أن المهارات التي يحتاجها المعلم في عملية التخطيط تتمثل فيما يلي:

14. يحدد المعلم أهداف المادة الدراسية.

15. يختار المادة الدراسية التي تحقق الأهداف المنشودة وتناسب المعلمين.

16. يحسن إجراء التعديل المناسب في المادة الدراسية إذا اقتضى الأمر ذلك.

17. يتدرج في عرض المادة التعليمية بما يتفق مع الأسس التربوية والنفسية.

18. يحدد الإطار الزمني للدرس.

19. يوزع الوقت المحدد على وفق خطوات الدرس.

ومن خلال ما سبق يتضح أن مهارة التخطيط من المراحل الهامة في نجاح عملية التدريس، كون نجاح المعلم داخل الصف مرتبط إلى حد كبير بمدى دقة الإعداد والتخطيط الذي يقوم به، إذ أن الأداء الجيد في تدريس أي مادة من المواد الدراسية لا يمكن تحقيقه إلا بالتخطيط الدقيق والإعداد الجيد الذي يسبق التدريس، وأن مهارة التخطيط للتدريس من أهم المهارات اللازمة لمعلمي التربية الإسلامية والتي بدونها لا يحقق المعلم أهداف العملية التدريسية، ومن مهارات التخطيط تحديد عنوان الموضوع وأهدافه، وتحديد عناصر الموضوع وتنظيمها وترتيبها، وتحديد الخطة الزمنية لعملية التدريس، مع تحديد الأنشطة المصاحبة للموضوع وذكر المراجع والكتب الإضافية التي تدعم محتوى الموضوع، مع تحديد أساليب تقويم الموضوع وكذلك الواجبات المنزلية.

ثانياً: مهارات التنفيذ:

تمثل مهارات التنفيذ أحد أهم المهارات التي يجب أن يمتلكها المعلمين، حيث يتم فيها تنفيذ ما تم التخطيط له في المادة الدراسية، وفيها يتم تنفيذ المعلم لما تم وضعه في مرحلة التخطيط لكي يقوم المعلم بعملية تنفيذ التدريس، فإنه عليه القيام ببعض الطرق والأساليب التي تساعد في اكتساب المتعلمين للخبرات التربوية، وتحقيق أهداف عملية التدريس.

وهناك العديد من التعريفات التي تطرقت إلى مهارات التنفيذ ومن بين هذه التعريفات أنها مجموعة من أنشطة وتفاعلات بين عناصر ومكونات الموقف التعليمي، بهدف إحداث التعلم عند المتعلمين، وهذه الأنشطة لا تحدث بالصدفة ولكن المدرس يخطط لها مسبقاً، ويختار أفضلها وأنسبها في ضوء ما يسعى إلى تحقيقه من أهداف (كوجك، 2007، 55).

كما تم تعريفها بأنها: أحد أهم مجالات مهارات التدريس بوجه عام، حيث تشمل مجموعة المهارات التي ينبغي للمعلم امتلاكها كي يمكنه تنفيذ مراحل وإجراءات خطة التدريس (يوسف، 2008، 100).

كذلك عُرِفَت مهارات تنفيذ التدريس بأنها: المهارات والقدرات التي يحتاجها المعلم لتنظيم المواقف التعليمية الصفية في أثناء تنفيذه لعملية التدريس لضمان نجاح العملية التعليمية، وتحقيق أهدافها، وتشمل كل ما من شأنه أن يعمل على جذب انتباه المتعلمين واستثارة دافعيتهم للتعلم ومن مهارات تنفيذ التدريس: مهارة التهيئة، ومهارة التعزيز، ومهارة طرح الأسئلة الصفية وصياغتها، ومهارة الإدارة الصفية... الخ (نعيم، 2019، 153).

ولكي يقوم المعلم بتنفيذ التدريس على الوجه المطلوب لتحقيق الهدف المنشود، فإنه يحتاج إلى بعض المهارات مثل مهارة التهيئة للدرس، ومهارة شرح الدرس، ومهارة التفاعل اللفظي وغير اللفظي، ومهارة إثارة الدافعية، ومهارة صياغة الأسئلة الصفية وتوجيهها، ومهارة استخدام التقنيات التعليمية، ومهارة إدارة الصف وضبطه، ومهارة إنهاء الدرس، ويمكن توضيح هذه المهارات كالتالي:

1- مهارة التهيئة للدرس:

تعد هذه المهارة أحد مهارات تنفيذ التدريس التي يجب على المعلمين التمكن منها، حيث يجب عليهم تهيئة المتعلمين لموضوع الدرس، بشكل مشوق يجذب انتباههم، ويحفزهم لاستقبال موضوع الدرس، والتفاعل معه.

وتعرف التهيئة للدرس بأنها: عبارة عن ما يقوم به المعلم بقصد التمهيد للدرس الجيد، وتهيئة المتعلمين ذهنياً وجسدياً وانفعالياً لتلقي الدرس وقبوله والتفاعل المتواصل مع أطراف الموقف التعليمي (العمرى، 2010، 13).

وتتمثل التهيئة لموضوع الدرس في قدرة المعلم على استخدام وتنفيذ التمهيد أو التهيئة التي حددها في تخطيط الدرس ونقلها إلى أرض الواقع، والهدف منها لفت انتباه المتعلمين إلى موضوع الدرس، وعلى قدر نجاحه في ذلك على قدر تمتعه بتلك الكفاية (عرفان، 2012، 161).

من خلال التهيئة الجيدة للدرس يمكن للمعلم أن يعد طلابه ويهيئ أذهانهم ويذكرهم بالمعلومات التي لها علاقة بالدرس الجديد، مما له أثر بالغ في لفت أنظار الطلبة إلى أهم نقاط الدرس الحالي، وتشويقهم للدرس القادم، وإدخال البهجة على نفوس المتعلمين وهذا ما يجعلهم يقبلون على الدرس ويهتمون به ويتبنهون إلى معلمهم (جان، 2002، 168-169).

وللتهيئة للدرس عدة أهداف وأغراض تسعى إلى تحقيقها منها ما أشار إليها يوسف (2008، 100) فيما يلي:

20. تشويق المتعلم لتعلم خبرات أو موضوعات جديدة.

21. تهيئة قنوات الاستقبال لدى المتعلم لتلقي رموز الرسالة التدريسية.

22. حفز المتعلم لمزيد من الإيجابية والدافعية أثناء التعليم والتعلم.

23. تزويد المتعلم برؤية واضحة عما هو مطلوب التركيز عليه أثناء التدريس.

24. إتاحة الفرصة للمتعملم كي يربط بين خبرات التدريس السابقة، وخبراته الجديدة أو اللاحقة.

كذلك يوجد بعض أهداف التهيئة للدرس منها شد انتباه المتعلمين على الموضوع الجديد للدرس، حتى يتم تفاعلهم مع المعلم أثناء مرحلة التنفيذ، مع إعطاء المتعلمين فكرة سريعة حول محتوى الدرس، وإثارة دافعيتهم حول الدرس لكي يكونوا مشاركين منذ بداية الحصّة الدراسية.

وهناك من قدم أهداف لمهارة تهيئة الدرس منها ما أوضحه طه (2010، 121) فيما يلي:

25. إعطاء المتعلمين فكرة عن محتوى الدرس؛ لإيجاد إطار مرجعي لتنظيم الأفكار والمعلومات التي سوف يتضمنها الدرس.

26. تكوين توقعات المتعلمين لما سيتم تعلمه.

27. تحفيز وإثارة دافعية المتعلمين لموضوع الدرس.

28. توفير الاستمرار في عملية التعلم من خلال ربط الدروس ببعضها.

ولكي تحقق التهيئة للتدريس أهدافها فإنه على المعلم القيام بعدد من المهارات الفرعية أشار إليها خليفة (2007، 11) في الآتي:

29. التحقق من توافر المتطلبات السابقة للتعلم.

30. توظيف الأحداث الجارية في التمهيد للدرس.

31. استخدام الأهداف السلوكية مدخلاً لغرض الموضوع.

32. الانتقال التدريجي من التهيئة إلى عرض الدرس.

33. قضاء وقت مناسب في التمهيد للدرس.

كذلك هناك عدد من المهارات الفرعية التي يحتاجها المعلم في مجال التهيئة للدرس كما أشار طه (2010، 122) فيما يلي:

34. ربط الخبرات التعليمية الجديدة مع السابقة.

35. توفير بيئة تعليمية مواتية للتعلم الفعال.

36. جذب انتباه المتعلمين للدرس.

37. تنوع أساليب التهيئة وفقاً لطبيعة الدرس.

ويتبين مما سبق أن مهارة التهيئة للدرس من المهارات الهامة التي يجب على معلم التربية الإسلامية التمكن منها، والتهيئة للدرس لا تكون فقط في بداية الدرس، إنما قد تكون في كل عنصر من عناصر الدرس الواحد، وعند استخدام الوسائل التعليمية المساعدة في عملية التدريس.

2- مهارة شرح الدرس:

عندما يمهد المعلم جيداً لموضوع درسه، فإنه يكون بذلك قد هيا المتعلمين جيداً لاستقبال هذا الدرس، الأمر الذي يستلزم ضرورة بقاء هؤلاء المتعلمين على نفس درجة التشويق والتهيئة لضمان متابعتهم لباقي أجزاء الدرس، ولن يتحقق ذلك بالطبع ما لم تكن لدى المعلم الكفايات والمهارات المطلوبة لعرض الدرس (يوسف، 2008، 103).

وتعرف شرح الدرس بأنه مجموعة من السلوكيات اللفظية والحركية التي يقوم بها المعلم بدقة وسرعة وقدرة على التكيف مع معطيات الموقف التدريسي، بغية إيضاح محتوى تعليمي معين للمتعلمين، بقصد إفهامهم هذا المحتوى، مع الاستعانة في ذلك بأدوات الشرح المساندة (الخليفة، 2007، 121).

وتعتبر مهارة شرح الدرس جوهر العملية التدريسية وتعتمد على قدرة المعلم على توضيح المفاهيم والمعلومات الواردة في الدرس؛ لذلك تتطلب هذه المهارة من المعلم التعرف على مستوى طلابه وخلفيتهم الاجتماعية وأن يكون ملماً بمادته متعمقاً في مفاهيمها حتى يستطيع توضيحها بأكثر من طريقة.

ويقوم المعلم في هذا الخطوة بعرض الدرس الجديد وما يتضمنه من معلومات جديدة مستخدماً في ذلك طرق التدريس، وتقنيات التعليم والأنشطة التعليمية التي تساهم في توضيح عناصر الدرس للمتعلمين، وتثري تعلمهم (كوجك، 2007، 272).

ومن الاحتياجات اللازمة للمعلم في مجال شرح الدرس ما أوضحه القرشي (2014، 47-48).

38. إبراز عناوين الدرس وعناصره الرئيسية على السبورة.

39. استخدام لغة سليمة وواضحة ومناسبة لمستوى المتعلمين.

40. عرض الدرس بأسلوب منطقي ومترابط ومتسلسل.

41. تشجيع المتعلمين على المشاركة في أحداث الدرس.

42. تغطية العناصر الأساسية لموضوع الدرس دون استطراد.

43. استخدام أمثلة وتشبيهات ووسائل تعليمية تعين على فهم الدرس.

44. تكليف المتعلمين بواجبات منزلية تساهم في تحقيق أهداف الدرس.

45. جعل الكتاب المدرسي مصدراً أساسياً للتعلم.

46. تعزيز إسهامات المتعلمين ومشاركتهم بأساليب تربوية سليمة وفورية.

47. تقديم تغذية راجعة هادفة وفورية للمتعلمين ما أمكن.

48. توزيع زمن الحصة على الأنشطة المختلفة بصورة مناسبة.

و كفاية شرح الدرس تتضمن قدرة المعلم على تطبيق ما خطط له، حيث يتميز سلوكه في هذه المرحلة بالتفاعل مع المتعلمين، بهدف تحقيق أهداف الدرس، وكفاية شرح الدرس من الكفايات الرئيسة الهامة والضرورية لعملية التدريس، وليست هناك طريقة معينة للشرح، يمكن أن

تستخدم في جميع المواقف، ولذلك فهناك عدد من الاحتياجات اللازمة التي يجب على معلم التربية الإسلامية أن يتقنها منها أن يعرض محتوى الدرس بحيث يصبح مفهوماً بين المتعلمين، وأن يستخدم لغة بسيطة وسهلة يفهمها المتعلم، وأن يغطي الشرح نقاط الدرس الأساسية، وأن يستخدم الأمثلة والتشبيهات في الشرح.

3- مهارة الاتصال اللفظي وغير اللفظي:

إن عملية التدريس ما هي إلا عملية اتصال تعليمي تتم بين المعلم والمتعلمين داخل حجرة الدرس أو خارجها حول الرسالة التعليمية، فإن هذا الاتصال يأخذ أحد نمطين كما أشار يوسف (2008، 107-108):

49. الاتصال اللفظي: أحد أنواع الاتصال التعليمي يقوم فيه المرسل التعليمي بإرسال رسالته إلى المستقبل عن طريق الكلام الملفوظ، والحديث المباشر.

50. الاتصال غير اللفظي: وهو النوع الآخر من الاتصال الذي يرسل فيه المرسل رسالته معتمداً على رموز وحركات غير لفظية، أي بطرق لا يستخدم فيها الكلمات المنطوقة، مثل الكلمات المكتوبة، والرسوم، واللوحات، والصور، والرموز البصرية عموماً، إلى غير ذلك.

ومن احتياجات المعلم في مجال الاتصال اللفظي وغير اللفظي ما أوضحه الخليفة (2007، 129-130) فيما يلي:

51. تنويع المعلم لصوته بما يخدم الموقف التعليمي.

52. سماع أفكار المتعلمين وقبولها وتطويرها بأفكار من عنده.

53. توجيه أسئلة للطلاب حول المادة والإصغاء لإجاباتهم..

54. نقد المعلم للطلاب بهدف تعديل سلوكهم إلى الأفضل.

55. توظيف الحركة والرموز غير اللفظية في توصيل المطلوب.

كما أن هناك عدد من الاحتياجات اللازمة للمعلم في مجال الاتصال اللفظي وغير اللفظي منها ما أشار إليه الخطيب (2008، 89) في الآتي:

56. إظهار الاندفاع والحماس أثناء التعليم.

57. تزويد المتعلمين بتوجيهات إرشادية مناسبة.

58. تشجيع تفاعل المتعلمين ومشاركتهم في الدرس.

ويتضح مما سبق أن الاتصال سواء كان اللفظي أو غير اللفظي يعد من العناصر الهامة في عملية التدريس، لذا يجب على معلم التربية الإسلامية أن يمتلك مهارات الاتصال اللفظي وغير اللفظي والتي تتمثل في استخدام ألفاظاً واضحة وسهلة داخل حجرة الصف، وتنويع المعلم لصوته أثناء عملية شرح الدرس، وسماع أفكار المتعلمين وقبولها وتطويرها، وقبول مشاعر المتعلمين والتعامل معها بلطف.

4- مهارة المعلم في مجال إثارة الدافعية:

تعد الدافعية أحد الشروط الأساسية لحدوث عملية التعلم، ولا تقل في أهميتها عن شروط التعلم الأخرى مثل النضج أو الممارسة أو التدريب، وقد نال مفهوم الدافعية اهتمام العديد من المختصين على اختلاف توجهاتهم، وتم تعريف الدافعية على أنها حالة تحدث عند الكائن البشري بفعل عوامل داخلية أو خارجية تثير لديه سلوكاً معيناً وتوجهه نحو تحقيق هدف معين (الزغول، 2011، 162).

كذلك عُرفت الدافعية على أنها: حالة استثارة داخلية تحرك المتعلم لاستغلال أقصى طاقاته في أي موقف تعليمي يشترك فيه، ويهدف إلى إشباع دوافعه للمعرفة ومواصلة تحقيق الذات (أبو جادو، 2009، 292).

ولمهاره إثارة الدافعية عدداً من الوظائف أوضحتها الزغول (2011، 162-163) فيما يلي:

59. توليد السلوك، فهي تنشيط وتحرك سلوكيات لدى الأفراد من أجل إشباع حاجة أو استجابة لتحقيق هدف معين.
60. توجيه السلوك نحو المصدر الذي يشبع الحاجة أو تحقيق الهدف.
61. تُحدّد شدة السلوك اعتماداً على مدى إلحاح الحاجة أو الدوافع إلى الإشباع أو مدى صعوبة أو سهولة الوصول إلى الباعث الذي يشبع الدافع.
62. تحافظ على ديمومة واستمرارية السلوك، فالدافعية تعمل على مد السلوك بالطاقة اللازمة حتى يتم إشباع الدافع أو تحقيق الغايات والأهداف التي يسعى إليها الفرد، أي أنها تجعل من الفرد مثابراً حتى يصل إلى حالة التوازن اللازمة لبقائه واستمراره.
- كما أن الدافعية تؤثر في التعلم والسلوك كما أشار طه (2010، 127-128) فيما يلي:
63. توجه الدافعية السلوك نحو أهداف معينة، فالمتعلمين يصنعون لأنفسهم أهدافاً يوجهون سلوكهم لتحقيق هذه الأهداف والدافعية تؤثر في اختيارهم .
64. تزيد الدافعية الجهد الذي يبذل لتحقيق الأهداف.
65. تزيد الدافعية المبادأة والمبادرة للقيام بأنشطة معينة والمثابرة في أدائها.
66. تحسن الدافعية تجهيز المعلومات والمعارف.
67. تحدد الدافعية النتائج والعواقب التي تعزز المتعلمين وتدعمهم وكلما ازدادت دافعية المتعلمين لتحقيق النجاح ازداد فخرهم بأنهم سوف يحصلون على تقدير.
68. تؤدي الدافعية إلى أداء محسن.
- ويوجد عدداً من المهارات التي يحتاجها المعلم في مجال إثارة الدافعية، فلكي يؤدي المعلم دوره بنجاح فعليه أن يمتلك المهارات اللازمة في مجال الدافعية والتي تتمثل كما أشار الزيات (1996، 490) فيما يلي:
69. إقامة بيئة متمركزة حول التعلم.
70. إشباع وتوظيف حاجات المتعلمين ودوافعهم الداخلية.
71. جعل المادة العلمية شيقة ومثيرة للتلاميذ.
72. مساعدة كل طالب على وضع أهدافه وتحقيقها.
- كذلك من المهارات التي يحتاجها المعلم في مجال إثارة الدافعية تهيئة البيئة النفسية للمتعلمين، مراعاة اهتمامات المتعلمين أثناء الدرس، جذب انتباه المتعلمين باستمرار.
- وذكر الخطيب (2008، 89) عدداً من المهارات التي يحتاجها المعلم في مجال إثارة الدافعية منها:
73. استخدام مثيرات تعليمية متنوعة ومتغيرة في أثناء التعلم.
74. تزويد المتعلمين بتعزيز مستمر لأدائهم أثناء التعلم.
75. إظهار اندفاع وحماسة أثناء التعليم.
76. تقبل إسهامات المتعلمين ودعمها.
77. استخدام النقد البناء وتزويد المتعلمين بتوجيهات إرشادية مناسبة.
78. تشجيع تفاعل المتعلمين ومشاركتهم في الدرس.

وكذلك من المهارات اللازمة للمعلمين تحديد دوافع المتعلمين وإطلاعهم بما تم تحقيقه من تقدم في تعليمهم، وتهيئة البيئة الصفية لإثارة دافعيتهم، وتنويع طرق التدريس، تنويع تحركات المعلم داخل الصف، المقاربة بين موضوعات الدرس وواقع حياة المتعلمين. ورأى طه (2010، 131) من المهارات التي يحتاجها المعلم في مجال إثارة الدافعية ما يلي:

79. إثارة الأسئلة التي تتطلب التفكير مع تعزيز إجابات المتعلمين.

80. ربط أهداف الدرس بالحاجات الذهنية والنفسية والاجتماعية للمتعلم.

81. مشاركة المتعلمين في التخطيط لعملهم التعليمي.

82. تزويد المتعلمين بنتائج أعمالهم فور الانتهاء منها.

83. مراعاة ميول المتعلمين واهتماماتهم.

84. إثارة الدهشة لدى المتعلمين.

ومن خلال ما تم طرحه يتضح أن الدافعية تعد من أكثر المتطلبات أهمية للتعلم، فعلى الرغم من أن مبالغ طائلة تنفق سنوياً على العملية التعليمية؛ إلا أن هذا سيظل قليل الفائدة إذا لم يكن المتعلمين راغبين في التعلم.

5- **مهارة المعلم في مجال توجيه الأسئلة الصفية:** استخدام الأسئلة الصفية خلال عملية التدريس من أهم مهارات تنفيذ التدريس التي يحتاجها معلم التربية الإسلامية، وذلك لأنها تمثل جانباً مهماً وجوهرياً في مهارة تنفيذ التدريس.

واستخدام الأسئلة الصفية في تنفيذ التدريس له العديد من المهام التي تساعد في تحقيق أهداف العملية التعليمية سواء كانت على مستوى المتعلم أو مستوى العملية التعليمية وتبرز أهميتها كما أشار إليه القرشي (2014، 51) فيما يلي:

85. تمهد للدرس الجديد.

86. تثير انتباه المتعلمين وتجذب اهتماماتهم.

87. تقوّم مدى تحقيق المتعلمين لأهداف الدرس.

88. تشجع المتعلمين على طرح أفكارهم وآرائهم ومناقشتها بحرية وصراحة.

89. تنفيذ المعلم في ضبط الفصل لا سيما إذا شارك المتعلمين في الإجابة عنها جميعاً وكانت موزعة عليهم توزيعاً شاملاً عادلاً.

90. تنفيذ في تقويم مدى نجاحه في عملية التدريس.

91. تساعد في تطوير أساليب المعلم في التدريس.

وأوضح يوسف (2008، 118-122) أن استخدام الأسئلة الصفية في عملية تنفيذ التدريس يعود بفوائد ومزايا عديدة على المتعلم والعملية التعليمية منها:

92. تنويع المثيرات أثناء التدريس، مما يحفز المتعلم لمزيد من التعلم.

93. حفز المتعلم على التفكير.

94. تثبيت المعلومات في أذهان المتعلمين.

95. تدريب المتعلمين على مواجهة المواقف الصعبة.

96. تدريب المتعلمين على التفكير العلمي وحل المشكلات.

واستخدام الأسئلة الصفية الجيدة له العديد من الشروط ذكرها هاشم (2005، 92) في الآتي:

97. أن يستند السؤال إلى هدف من الأهداف التي يسعى المعلم إلى إنجازها والتي تم تحديدها في خطة الدرس.

98. أن يكون السؤال واضحاً ومحددًا ولا يستخدم فيه ألفاظاً غامضة ومعقدة.

99. أن يكون السؤال مناسب لمستوى جميع المتعلمين.
100. ألا يحتوي السؤال على عدداً من الأفكار أو الأسئلة الفرعية التي لا يستطيع الطالب أن يفكر فيها جميعاً في آن واحد.
101. ألا يشتمل السؤال على الإجابة، أو يوحي بها بطريقة مباشرة أو غير مباشرة.
- ورأى طه (2010، 137) أن من شروط الأسئلة الجيدة ما يلي:
102. التسلسل المنطقي والوظيفي للأسئلة.
103. إعطاء وقت مناسب للإجابة.
104. تكرار السؤال بصورة واضحة في حالة عدم مشاركة المتعلمين.
105. البعد عن التوتر.
106. توظيف استجابات المتعلمين يشجعهم على المشاركة.
107. عدم التسرع في إلقاء السؤال أو تلقي الإجابة عليه.
108. إيجاد جو مناسب للمناقشة يعطي للطلاب القدرة على المشاركة.
- كذلك هناك مشكلات تؤدي إلى الضعف في صياغة الأسئلة منها صياغة الأسئلة الموضوعية والتي يتم الإجابة عنها بنعم أو لا، أو صواب وخطأ، لأن هذا النوع يشجع المتعلمين على تخمين الإجابة، ويجب تجنب الأسئلة الغامضة التي تؤدي إلى عدم فهم السؤال ومن ثم تكون الإجابة غير صحيحة.
- بينما رأى الخطيب (2008، 90-91) أن هناك احتياجات لعدد من المهارات في توجيه الأسئلة منها:
109. استخدام أسئلة التفكير المتمايز.
110. القيام بدور الموجه أثناء مشاركة المتعلمين في النقاش الصفّي.
111. طرح أسئلة من النوع الذي يستحث التفكير المبدع الخلاق لدى المتعلمين.
- كما أن هناك عدد من المهارات التي يحتاجها المعلم في مجال توجيه الأسئلة الصفّية أشار إليها عرفان (2012، 161) في الآتي:
112. أن يوجه المعلم أسئلته في التوقيت المناسب.
113. أن تشمل الأسئلة الجزئية المناسبة.
114. أن تحقق الأسئلة أهداف التقويم القبلي والتكويني والبعدي.
- كذلك من مهارات صياغة الأسئلة والتي يجب أن يتقنها المعلم أن يعمل على شد انتباه المتعلمين وإشعار كل متعلم بأن السؤال سيوجه إليه في أي وقت، والتنوع في الأسئلة، والهدوء في توجيه الأسئلة وإعطاء المتعلم فرصة للإجابة، وجعل المتعلمين يجيبون على أسئلة بعضهم البعض.
- وحدد طه (2010، 137) عدداً من المهارات التي يحتاجها المعلم في مجال توجيه الأسئلة الصفّية منها:
115. توجيه أسئلة وثيقة الصلة بموضوع الدرس.
116. إثارة أسئلة واضحة ومفهومة للمتعلمين.
117. توجيه أسئلة متنوعة تقيس مستويات تعلم متعددة.
118. طرح السؤال قبل تحديد المتعلم الذي سيجيب عنه.

119. مراعاة التوقيت المناسب لتوجيه السؤال.

120. عدم إلقاء الأسئلة التي توحى بالإجابة.

ومن خلال ما سبق يتبين أن مهارات توجيه الأسئلة من المهارات اللازمة لتنفيذ التدريس والتي تتطلب من معلم التربية الإسلامية التمكن منها، ومن هذه المهارات أن تكون الأسئلة مفهومة للطلاب، وأن يهيئ المعلم المتعلمين لسماع السؤال، وأن يتجنب المعلم الأسئلة التي تتطلب إجابتها بنعم أو لا، وأن يسمح المعلم للطلاب بالإجابة الكاملة، وأن يراعي الفروق الفردية بين طلابه عند طرح الأسئلة، وأن تتم الأسئلة بشكل صحيح وعلمي، ولا يتم استخدامها بشكل عشوائي.

6- مهارة المعلم في مجال استخدام التقنيات التعليمية:

يحدد المعلم التقنية التعليمية المناسبة بناءً على طبيعة الدرس وأهدافه ومحتواه في مرحلة التخطيط، وذلك من أجل مساعدة المتعلمين على بلوغ الأهداف المحددة للدرس، وتقنيات التعليم يمكن أن تعرف بأنها "الأسلوب والنظام الشامل الذي يساعد على تنظيم وتقويم وتحسين العملية التعليمية" (عطار وكنسارة، 2008، 82).

ومن الملاحظ أن هناك توجه عام للاهتمام بالتقنيات التعليمية والاستفادة منها في العملية التعليمية، وذلك قد يرجع إلى العديد من الأسباب حددها شمي (2008، 20-21) في الآتي:

121. وفرت تقنيات التعليم بدائل وأساليب تعليمية متعددة كالتعليم المبرمج، والكمبيوتر التعليمي مما أتاح للمتعليم فرصة التعليم الذاتي والتغذية الراجعة.

122. وفرت تقنيات التعليم إمكانات جيدة لتطوير المناهج والكتب وأساليب التعليم.

123. لعبت تقنيات التعليم دوراً مميزاً في استيعاب ما نم عن الثورة المعرفية.

124. وفرت تقنيات التعليم شكيلات مصغرة وأوعية متعددة لحفظ المعلومات.

وذكر علي وعبد الخالق (2006، 35-39) عدداً من الأسباب التي دعت إلى الاهتمام بتقنيات التعليم في العملية التعليمية

منها:

125. تساعد تقنيات التعليم على تحقيق أهداف التعلم بجوانبه المختلفة، المعرفية والمهارية والوجدانية.

126. تساعد تقنيات التعليم في التغلب على زيادة أعداد المتعلمين وزيادة كثافة الفصل الدراسي.

127. تساعد تقنيات التعليم المعلمين في التغلب على نقص أعدادهم.

128. تساعد تقنيات التعليم في توفير الوقت والجهد للمعلم.

129. تساعد تقنيات التعليم في التغلب على مشكلة الفروق الفردية بين المتعلمين.

130. تساعد تقنيات التعليم في اكتساب خبرات من الصعب الحصول عليها بدونها.

131. تساعد تقنيات التعليم في إبقاء أثر التعلم.

132. تساعد تقنيات التعليم في تصحيح المفاهيم الخاطئة المتكونة لدى المتعلمين.

وهناك العديد من الشروط والقواعد لاختيار تقنيات التعليم حتى تحقق أهدافها تتمثل كما أوضحها عطار وكنسارة (2008)،

(105-103) في الآتي:

133. أن تكون التقنيات التعليمية المستخدمة مناسبة للموضوع.

134. أن تؤدي التقنيات التعليمية الهدف المطلوب منها بشكل مقنن.

135. ألا تؤثر التقنيات التعليمية المستخدمة على وقت الحصة كاملاً.

136. أن تكون التقنيات التعليمية المستخدمة مناسبة لسن المتعلمين ومستواهم الفكري.
137. أن يكون المردود من استخدام التقنيات التعليمية المستخدمة في الدرس مناسباً للجهد والمال والوقت.
- ونجاح تقنيات التعليم في عملية التدريس تحتاج إلى امتلاك المعلم للعديد من المهارات المتمثلة كما أشار إليها الخليفة (2007)، (149-150) في الآتي:
138. تهيئة المتعلمين من قبل عرض الوسيلة.
139. عرض الوسيلة في الوقت المناسب.
140. أن يقف المعلم في مكان مناسب بحيث تظهر الوسيلة لجميع المتعلمين.
141. إخفاء المعلم للوسيلة بعد أداء مهمتها من أنظار المتعلمين، حتى لا ينشغلوا بها، وينصرفون عن متابعة الدرس.
- كذلك من المهارات التي تفيد المعلم في استخدام تقنيات التعليم أن يلم بالحاسب الآلي ومهاراته، وأن يمتلك قدرات التعامل مع الشبكة العنكبوتية.
- وأضاف القرشي (2009، 96-97) عدداً من المهارات اللازمة للمعلم في مجال تقنيات التعليم منها:
142. أن تتناسب الوسيلة التعليمية مع المستوى العلمي والثقافي للطلاب.
143. أن تكون متلائمة مع موضوع الدرس ومرتبطة بالنقاط المراد إيضاها بها.
144. ألا تعد لأكثر من غرضين تجنباً للحشو.
145. أن تتميز بالبساطة والسهولة في الاستخدام.
146. أن يتناسب حجمها مع عدد المتعلمين لتظهر بوضوح لجميع المتعلمين.
147. أن تكون مشوقة.
148. أن تكون دقيقة وخالية من الأخطاء العلمية حتى لا تثبت في أذهان المتعلمين معلومات خاطئة، أو تثير الشك فيما يقدم فيها.
- ويتبين أن تقنيات التعليم من المهارات اللازمة لتنفيذ عملية التدريس، ولكي تؤدي ثمرتها يجب أن تكون هذه التقنيات متكاملة مع طريقة التدريس، ومناسبة لمستويات المتعلمين، وأن يكون المعلم على معرفة سابقة بها، وأن يعرف كيفية استخدامها، وأن يشارك المتعلمين في إعدادها.
- 7- مهارة المعلم في مجال إدارة الصف وضبطه:** تعد إدارة الصف وضبطه أحد أهم عوامل نجاح العملية التعليمية، حيث إنها توفر وتهيئ بيئة صفية ناجحة، وتعد من أهم مهارات تنفيذ التدريس التي ينبغي على المعلم التمكن منها، نظراً لتأثيرها الكبير في مجريات سير عملية التدريس، وتُعرف إدارة الصف بأنها: عملية توجيه وقيادة الجهود المبذولة من المعلم والمتعلم أثناء عملية التدريس لتحقيق أهداف تعليمية محددة، وبعبارة أخرى، فإن إدارة الصف تعني معرفة الظروف المختلفة التي تجعل من التدريس في غرفة الصف أمراً ممكناً في ضوء الأهداف التعليمية المرسومة (يوسف، 2008، 122).
- كما تعرف إدارة الصف على أنها: مجموعة النشاطات والأساليب التي يسعى المعلم من خلالها إلى توفير جو صفّي تسوده العلاقات الاجتماعية الإيجابية بين المعلم وطلابه وبين المتعلمين أنفسهم داخل غرفة الصف (عبد الله، 2007، 17).
- ولإدارة الصف أهمية في العملية التعليمية فتنبع أهميتها من تشعب مكوناتها وتنوعها، فقد أصبح المعلم مسؤولاً عن متغيرات كثيرة في غرفة الصف، بالإضافة إلى كونه منظم وميسر لعملية التعلم ومرشد وموجه لها.

ورأى أبو نمر (2006، 21-22) أن إدارة الصف تتمثل أهميتها في الآتي:

149. تسهم في تقليل اعتماد الطلبة على المعلم باتخاذ إجراءات مناسبة لاستخدام المواد التعليمية.
150. تؤدي إلى ترتيبات واضحة في غرفة الصف وإلى سهولة فهم الإجراءات والتوجيه والإرشاد من المعلم.
151. تتيح للمعلم سيطرة أكبر وأفضل على البيئة التي يعمل فيها.

بينما رأى جان (2002، 269-270) أن أهمية إدارة الصف تتمثل فيما يلي:

152. إحداث التعلم الفعال وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.
153. مساعدة المتعلمين على النظام والانضباط وحسن إدارة الذات.
154. توفير وقت طويل للتعلم يمكن أن يستثمر بفاعلية في أنشطة الدرس المختلفة.
155. تكوين علاقات إنسانية حميمة تجعل التعلم عملاً اجتماعياً شائعاً ومحبباً.
156. توظيف الطاقات البشرية والإمكانات المادية في تطوير العملية التعليمية داخل الفصل وخارجه.

ولكي يتمكن المعلم من إدارة الصف وضبطه، فإنه يجب أن يمتلك بعض المهارات التي تساعد على تحقيق الانضباط لجميع عناصر الدرس، وتتمثل هذه المهارات كما أشار إليها الخليفة (2007، 159) في الآتي:

157. تهيئة البيئة المادية المناسبة لتعلم المتعلمين.
158. توفير الضبط والنظام داخل الفصل والمحافظة على ذلك طوال الدرس.
159. تكوين علاقة طيبة وحميمة مع المتعلمين.
160. بيان قواعد السلوك الصفية للطلاب وإلزامهم بها.
161. تقديم الإثابة المناسبة في المواقف التي تستحق ذلك.
162. مراعاة تناسب العقاب مع سوء السلوك المرتكب.
163. مواجهة المواقف الطارئة والمخرجة بحزم واقتدار مع المحافظة على النظام.
164. توخي العدل والحياد في التعامل مع المتعلمين.
165. حسن التنظيم والاستعداد للدرس وتجنب التردد والعشوائية.
166. تجنب الانفعال والتسرع في معالجة المشكلات الطارئة.
167. إتاحة الفرصة لجميع المتعلمين للمشاركة والتعبير عن آرائهم.

وأوضح يوسف (2008، 124) أن هناك مهارات من الضروري أن يمتلكها المعلم لإدارة حجرة الصف منها:

168. إدارة بيئة الصف.
169. إدارة التفاعل الصفّي.
170. إدارة خبرات التعلم داخل الصف.
171. إدارة السلوك داخل الصف.
172. إدارة أساليب التعامل مع المتعلمين.

ويتضح أن مهارة إدارة الصف وضبطه من أهم عوامل نجاح عملية التدريس، لأنه بدون إدارة جيدة للصف، تفقد العملية التعليمية قيمتها وتحقق في تحقيق الأهداف المنوط بها تحقيقها، ولذلك من الهام أن يمتلك المعلم المهارات التي تساعد على إدارة حجرة الصف ومنها،

أن ينظم تفاعل المتعلمين مع المعلم داخل الصف، وأن يكون قدوة صالحة لدى المتعلمين، وأن يهتم بمشكلات المتعلمين، وأن يشجع التعاون الإيجابي بين المتعلمين، وأن يعمل على إثارة اهتمام المتعلمين للمادة التعليمية.

8- مهارة إنهاء الدرس:

إذا كان التمهيد للدرس يمثل مهارة مهمة من مهارات تنفيذ التدريس حيث تركز هذه المهارة على كيفية افتتاح التدريس، فإن مهارة كفاية إنهاء الدرس على نفس الدرجة من الأهمية، ويقصد بإنهاء الدرس: تلك الأقوال والأفعال التي يقوم بها المعلم مع طلابه بغية الانتهاء من عرض الدرس بصورة مناسبة، تساعد المتعلمين على تنظيم المعلومات في أذهانهم، بما يحقق لهم استيعاب ما تم عرضه في الدرس (طه، 2010، 142).

والجدير بالذكر أن مهارة إنهاء الدرس ليست مجرد تلخيص سريع يقوم به المعلم للدرس فحسب، بل هي مساعدة المتعلم على إدراك الترابط المنطقي بين عناصر الدرس الواحد أو عدة دروس.

ومهارة إنهاء الدرس من المهارات التي لها أهمية كبيرة في العملية التعليمية يشعر بها من يقوم بمهنة التدريس، وذلك لأنها تعمل كما أشار طه (2010، 142) على الآتي:

173. تجذب انتباه المتعلمين إلى أن أحداث التدريس في طريقها إلى النهاية السعيدة والفائدة الأكيدة.

174. تُحدث مهارة إنهاء الدرس إشباعاً علمياً ونفسياً للمتعلمين.

175. تُشعر المعلم بالإنجاز وإحراز الأهداف التي سبق وأن حددها في خطة درسه.

ولكي يتمكن المعلم من مهارة إنهاء الدرس فإن عليه أن يمتلك بعض المهارات الفرعية والتي تتمثل فيما أوضحه الخليفة (2007، 162) فيما يلي:

176. التخطيط المسبق لكيفية إنهاء الدرس.

177. جذب انتباه المتعلمين إلى نهاية طبيعية لأحداث الدرس.

178. تلخيص الدرس بصورة تبرز عناصره الأساسية.

179. استخدام أساليب شائقة وجذابة لإنهاء الدرس.

180. الانتهاء من الدرس في الوقت المحدد له.

كذلك من المهارات التي يحتاجها المعلم في مجال إنهاء الدرس قدرته على التحدث بلغة واضحة ومفهومة، والربط بين عناصر الدرس بطريقة منطقية ومنظمة، واستخدام أساليب فعالة لإنهاء الدرس، استخدام أساليب تشجيع وتحفيز المتعلمين.

وما سبق يتبين أن مهارة إنهاء الدرس لا تأتي في نهاية الدرس فقط، بل أيضاً تكون خلال الدرس، عندما ينتهي معلم التربية الإسلامية من شرح كل عنصر، أو نقطة من نقاط الدرس؛ ولذلك فإن معلم التربية الإسلامية يجب أن يمتلك مهارات إنهاء الدرس والتي تتمثل في أن يضع خطة سابقة لكيفية إنهاء الدرس، وأن يستخدم أسلوباً شيقاً لذلك، وأن يعطي معلم التربية الإسلامية واجبات منزلية للطلاب، وأن يشارك المتعلمين في خاتمة الدرس، وأن يستخلص المتعلمين في نهاية الدرس تعميمات واضحة، وأن يلخص الدرس في نقاط محددة، كذلك على معلم التربية الإسلامية أن يمتلك بعض المهارات التي تساعد على تنفيذ الدرس والتي من بينها أن يحفز أذهان المتعلمين للمشاركة في الدرس من خلال استعراض الأحداث ذات العلاقة بالدرس، وأن ينوع أساليب التدريس، وأن يربط المعلومات الجديدة بخبرات المتعلمين السابقة، وأن يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، وأن يطرح أسئلة متنوعة تغطي أهم مستويات التفكير العقلي.

ثالثاً: مهارات التقويم:

يعد تقييم التدريس أحد المحاور الرئيسية في عملية التدريس، ويختلف باختلاف أهداف التربية، وعندما تغيرت أهداف التربية من نقل المعرفة إلى التركيز على نشاطات المتعلم، فتغيرت عملية التقييم من تقييم نهائي لتحصيل المعرفة إلى تقييم مستمر لجميع خطوات عملية التدريس، وتعرف عملية تقييم التدريس بأنها: عملية تشخيصية علاجية وقائية تستهدف الكشف عن مواطن القوة والضعف في التدريس، بقصد تحسين العملية التعليمية وتطورها بما يحقق الأهداف المنشودة (طه، 2010، 150).

وتزداد أهمية التقييم في عملية التدريس نظراً لتحقيقه العديد من الفوائد حددها يوسف (2008، 143) في الآتي:

181. مساعدة المعلم في الحكم على قيمة الأهداف التعليمية.
 182. المساعدة في رفع مستوى عملية التدريس عن طريق تحديد مدى تقدم المتعلمين نحو الأهداف المقررة، واتخاذ القرارات اللازمة لتمكينهم من تحصيل تلك الأهداف.
 183. توفير معلومات وافية عن الفرد أو المجموعة الذين يتخذ بشأنهم قرار يتعلق بتعليمهم.
 184. تمكين المعلمين من اكتشاف مدى فعالية جهودهم التعليمية في إحداث نتائج التعلم المرغوب فيه.
 185. تمكين صانعي القرار من اتخاذ قرارات مناسبة حول تطوير التعليم وتطوير التدريس والمنهج بشكل خاص.
- وأضاف طه (2010، 150-150) عدداً من العناصر التي توضح أهمية تقييم التدريس منها:

186. توجيه عملية التدريس، وإظهار مدى صلاحية مراحلها، وطرقها، ووسائلها.
187. المساعدة في الكشف عن حاجات المتعلمين، وميولهم، وقدراتهم، واستعداداتهم بقصد تكييف الخبرات التعليمية للمتعلم تبعاً لما نحصل عليه من نتائج.
188. تحديد مدى ما حصله المتعلمون، ومدى إفادتهم من الخبرات التعليمية.

والتقييم له أهمية بالنسبة لعملية التعليم بصفة عامة وخاصة بعملية التدريس وذلك لأنه بناء على التقييم يتم اتخاذ القرارات والإجراءات المختلفة للتغيير أو تطوير مدخلات أو عمليات ومخرجات تلك العملية، ويمكن توضيح أهمية مهارات تقييم التدريس والتي يجب أن يمتلكها معلمي التربية الإسلامية، ومن تلك المهارات أن يساعد المتعلم على معرفة نقاط ضعفه وقوته، وأن يساعد المتعلم على إدراك مدى نجاحه أو إخفاقه، وأن يعطي فكرة لوضعي منهج التربية الإسلامية عما يجري في المدارس، ومدى ملائمة تلك المناهج لطلاب تلك المدارس، وأن يحفز المتعلم على المثابرة والبحث والمزيد من التعلم، وأن يزود أولياء الأمور بمعلومات تكشف مستوى أبنائهم.

ويعد تقييم التدريس من العناصر المهمة في عملية التدريس، لأنها تحقق العديد من الفوائد منها ما أشار إليه شيرز كيرياكو (2004، 191-192) في الآتي:

189. تزويد المعلم بتغذية راجعة عن التقدم لدى المتعلمين.
190. تزويد المتعلمين بالتغذية الراجعة التعليمية.
191. تقدم سجل عن تقدم الطالب وعن مستواه التحصيلي ونقاط القوة والضعف لديه.
192. تقدم دليل على فاعلية المعلم والمدرسة.

ورأى القرشي (2014، 65) أن هناك عدد من أهداف تقييم التدريس منها:

193. يقيس مدى تحقق الأهداف.
194. يساعد المعلم على اختيار أفضل الأساليب والوسائل والأنشطة أثناء عملية التدريس.
195. يساعد المعلم في التعرف على مشكلات المناهج والعمل على علاجها.
196. يوجه الطالب إلى النقاط المهمة التي عليه أن يتقنها.

ويحقق تقويم التدريس العديد من الفوائد لعملية التدريس منها أن يحدد مستويات المتعلمين من حيث الضعف والقوة، ومسح واقع العملية التعليمية من أجل اتخاذ قرارات لتطويرها وتحسينها وتجويدها، ومساعدة المتعلمين على الانتقاء الدراسي والمهني وتوجيههم التوجيه السليم، وتمكين المعلم من اكتشاف فعالية جهوده في عملية التدريس.

ولكي تتحقق الفوائد من تقويم التدريس فإنه يجب أن يتوفر لها بعض الشروط والقواعد أشار إليها طه (2010، 159-160) في الآتي:

197. أن يكون التقويم شاملاً لكل جوانب شخصية الطالب.
198. أن يكون التقويم شاملاً لجميع أجزاء المنهج.
199. أن يكون التقويم مستمراً وموضوعياً.
200. أن يكون التقويم متنوعاً، أي تتنوع أدواته ووسائله المستخدمة في ضوء الأهداف، وتبعاً للإمكانات المتاحة.
201. أن يكون التقويم تعاونياً، وشاملاً لكل المشتركين في العملية التربوية مثل المدير والمشرف التربوي والمعلم وأولياء الأمور والطالب نفسه.

كذلك يضاف إلى شروط التقويم الجيد أن يكون التقويم صادق، أي ينطلق من أهداف لا يحدد عنها، وأن تكون عملية التقويم ثابتة بمعنى أن يعطي نفس النتائج تقريباً عند تكرار استخدامها من مصحح لآخر.

كذلك من القواعد والشروط التي يجب أن يبنى عليها التقويم والتي يجب على المعلمين معرفتها وتطبيقها أوضحها القرشي (2014، 64-65) في الآتي:

202. أن يشمل التقويم جميع جوانب الأهداف المعرفية والوجدانية والمهارية.
203. أن تتنوع فيه الأساليب.
204. يراعي فيه الفروق الفردية بين المتعلمين.
205. أن يكون التقويم مستمراً ولا يكون مقتصر على التقويم النهائي، وذلك لتصويب الإجراءات وتصحيحها في حالة اكتشاف الخلل أولاً بأول.
206. أن يتوفر في أدوات التقويم معايير الصدق والثبات والموضوعية والشمول والتكامل.

ويوجد عدد من المهارات التي يحتاجها معلم التربية الإسلامية لإتقان عملية تقويم التدريس، من هذه المهارات ما أوضحها الخليفة (2007، 204) فيما يلي:

207. استخدام أساليب تقويم تغطي أهداف الدرس.
208. إتباع أساليب التقويم المستمر في أثناء التدريس.
209. تشجيع المتعلمين على ممارسة التقويم الذاتي.
210. متابعة الواجبات والأنشطة غير الصفية وتقويمها.
211. استخدام أساليب تقويم تتوافر فيها المواصفات المطلوبة.
212. مراعاة التوقيت المناسب لإجراء التقويم.
213. إتقان مهارات التقويم الذاتي والحرص على ممارسته.
214. تعديل استراتيجية التدريس تبعاً لنتائج التقويم.

كذلك من مهارات التقويم التي يحتاجها المعلم التنوع في عملية التقويم بما يتوافق مع الأهداف الموضوعية، واستخدام التقويم المستمر الذي يطبق بعد كل خطوة من خطوات سير عملية التدريس، استخدام التقويم الختامي في نهاية الموقف التعليمي، مع ضرورة مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

وأضاف العبيدي (2010، 171) عدداً من مهارات التقويم التي يحتاجها المعلم منها:

215. أن يربط بين أساليب التقويم وأدواته وأهداف تعليم المادة.
216. أن يراعي الشمولية والاستمرارية في تقويم تعلم المتعلمين.
217. أن يختار أساليب التقويم المناسبة لكل هدف أو أكثر.
218. أن يستخدم التقويم لكشف نواحي القوة والضعف في المتعلمين وعلاجها.
219. أن يدون ملاحظاته الناتجة عن التقويم في سجل خاص بكل طالب.
220. أن يحدد بدقة موقع كل طالب من حيث اكتساب المهارات الخاصة بالتربية الإسلامية بالنسبة لغيره من المتعلمين في الفصل.
221. أن يتخذ القرارات المناسبة حول المتعلمين بناء على نتائج التقويم.

وحدد عرفان (2012، 166) بعض المهارات التي يحتاجها المعلم في مجال تقويم التدريس منها:

1. تحديد نوع أدوات التقويم المناسبة لكل درس.
2. بناء أدوات تقويم وضبطها.
3. وضع بنود اختبارية صحيحة ومناسبة لأهداف الدرس.
4. تنوع التقويم في مجالاته.
5. تناول التقويم لمستويات عالية من التفكير.
6. تطبيق أدوات التقويم وتصحيحها.

وما سبق يتضح أن التقويم الجيد لكي يحقق النتائج المرجوة منه فإن له شروط عديدة من أهمها: أن يراعي التقويم درجة الصعوبة والسهولة، وأن يكون شاملاً لكل عناصر المنظومة التدريسية، من مرحلة التخطيط ثم مرحلة التنفيذ، وحتى مرحلة التقويم مشتملاً عناصر ومكونات كل مرحلة، وأن تراعى فيه البعد الاقتصادي، حيث ينبغي ألا تكون عملية التقويم مكلفة مادياً، وأن توضع خطط علاجية لتوجيه المتعلمين للتغلب على نقاط ضعفهم ولتعزيز نقاط قوتهم.

وأن هناك العديد من المهارات في مجال تقويم التدريس يحتاجها معلم التربية الإسلامية، تتمثل هذه المهارات في ربط عملية التقويم بالأهداف المراد تحقيقها باستمرار، وأن يتمكن من كيفية تعليم طلابه التقويم الذاتي، مع إتقانه صياغة الأسئلة بمستويات مختلفة مع مراعاة الفروق الفردية، وتقديم التعزيز الفوري المناسب لكل طالب وتوظيف تعليقات المتعلمين والاستفادة من التغذية الراجعة.

ويستخدم معلمي التربية الإسلامية أنواع متعددة من التقويم كالاختبارات والملاحظة والمقابلة، وبعض أنواع التقويم الحديثة كملفات الإنجاز، أما أدوات التقويم الأكثر انتشاراً واستخداماً هي الاختبارات، حيث تعد الاختبارات أكثر أساليب التقويم وانتشاراً في مراحل التعليم المختلفة وفي معظم المواد الدراسية، وتهتم بقياس الجانب المعرفي للطالب، ويستخدم المعلم منها الاختبارات الشفهية والتحريرية والموضوعية، والاختبارات الشفهية تستخدم في تلاوة القرآن الكريم ومعرفة تجويده وحفظ السور المقررة، وتنقسم الاختبارات التحريرية إلى الاختبارات المقالية والموضوعية، وتقيس الاختبارات المقالية قدرة الطالب على التعبير عن أفكاره وتنظيمها، والاختبارات الموضوعية تقيس قدرة الطالب على الفهم وسرعة التفكير، وهي لا تقيس الجوانب الإبداعية للطالب، ولا تقيس قدرة الطالب على النقد والتعبير وتنظيم الأفكار، كما

يستخدم معلمي التربية الإسلامية الملاحظة والتي تهتم بقياس الجانب الوجداني، حتى ترصد سلوك الطالب في المواقف المختلفة، وتوفر الملاحظة لمعلمي التربية الإسلامية معلومات صادقة عن جوانب عديدة تتعلق بقيم الطالب واتجاهاته وميوله وسماته الشخصية.

ثانياً: الدراسات السابقة:

تناول هذا الجزء الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وسيتم تناولها تبعاً للمتغيرات الواردة في البحث، دراسات تتعلق بأدوار معلم التربية الإسلامية، ودراسات تتعلق بمهارات التعلم المنظم ذاتياً، وسيتم عرضها حسب التسلسل الزمني من الأحدث إلى الأقدم، على النحو الآتي:

المحور الأول: دراسات تناولت مهارات التعلم المنظم ذاتياً:

1- دراسة السليم (2018) بعنوان "مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى طالبات الدراسات العليا في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وعلاقته بالتحصيل والتخصص والمستوى الأكاديمي". وهدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى طالبات الدراسات العليا في كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود وعلاقته بالتحصيل والتخصص والمستوى الأكاديمي، وتحقيقاً لأهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتمثلت أداة جمع المعلومات في مقياس التعلم المنظم ذاتياً وطبق على عينة مكونة من (206) طالبة تم اختيارهن من مجتمع الدراسة البالغ (390) طالبة من طالبات الدراسات العليا، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى طالبات الدراسات العليا جاء بدرجة كبيرة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى الطالبات تعزى لمتغير المستوى الأكاديمي (ماجستير، دكتوراه).

2- دراسة العاجز وعساف (2017) بعنوان "دور معلمي الرياضيات في إكساب مهارات التعلم المنظم ذاتياً للطلبة ذوي صعوبات التعلم". وهدفت الدراسة إلى التعرف على درجة تقدير معلمي الرياضيات لدورهم في إكساب الطلبة ذوي صعوبات التعلم مهارات التعلم المنظم ذاتياً، وتحقيقاً لأهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداة جمع المعلومات في استبانة طبقت على عينة مكونة من (88) معلماً ومعلمة رياضيات بالمرحلة الثانوية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة تقدير معلمي الرياضيات لدورهم في إكساب الطلبة ذوي صعوبات التعلم مهارات التعلم المنظم ذاتياً كانت كبيرة، كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدورهم في إكساب الطلبة ذوي صعوبات التعلم مهارات التعلم المنظم ذاتياً تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

3- دراسة المالكي (2016) بعنوان "مدى استخدام معلمي ومعلمات التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلم الذاتي من وجهة نظر مشرفي ومشرفات التربية الإسلامية". هدفت إلى التعرف على مدى استخدام معلمي ومعلمات التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلم الذاتي من وجهة نظر مشرفي ومشرفات التربية الإسلامية، وتحقيقاً لأهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداة جمع المعلومات في استبانة طبقت على عينة مكونة من (54) مشرف ومشرفة تربية إسلامية بمحافظة الطائف، وأشارت نتائج البحث إلى أن استخدام معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلم الذاتي جاء بدرجة قليلة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث حول استخدام معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلم الذاتي تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

4- دراسة الكلثم (2015) بعنوان "بناء برنامج الإعداد التربوي لمعلم التربية الإسلامية وفق الاتجاهات الحديثة لمواجهة المتغيرات الثقافية المعاصرة" تصور مقترح". هدفت إلى تحديد درجة استخدام الطلاب لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وتحديد معوقات استخدامها في دراستهم لمقررات التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفي ومعلمي التربية الإسلامية بمدينة مكة المكرمة، وتحقيقاً لأهداف

الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداة جمع المعلومات في مقياس التعلم المنظم ذاتياً، واستبانة وطبق مقياس التعلم المنظم ذاتياً على عينة طلاب بلغت (120) طالباً بالمرحلة الثانوية، والاستبانة طبقت على عينة بلغت (33) من مشرفي مقررات التربية الإسلامية، و(50) من معلمي مقررات التربية الإسلامية، وأظهرت نتائج البحث وجود معوقات تحد من استخدامهم لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وخاصة في الجانب المعرفي.

5- دراسة شحروي (2013) بعنوان "درجة امتلاك مهارات التعلم الموجه ذاتياً لدى طلاب المرحلة الجامعية بمدينة الرياض". هدفت إلى معرفة درجة امتلاك طلاب المرحلة الجامعية لمهارات التعلم الموجه ذاتياً بمدينة الرياض، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداة جمع المعلومات في مقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً، مكوناً من (54) فقرة موزعاً على خمسة أبعاد تمثل مهارات التعلم المنظم ذاتياً، طبق على عينة مكونة من (260) طالباً من طلاب المرحلة الجامعية تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وأشارت نتائج البحث إلى أن هناك درجة متوسطة لامتلاك أفراد العينة لمهارات تطبيق استراتيجيات التعلم، وتطبيق أنشطة التعلم، وتقييم الذات، والمهارات البنشخصية، ودرجة قليلة لامتلاك مهارة الوعي بالذات، وهناك فروق دالة بين الجامعات الحكومية والخاصة في درجة امتلاك مهارات الوعي بالذات، وتطبيق استراتيجيات التعلم، وتطبيق أنشطة التعلم، والمهارات البنشخصية لصالح الجامعات الحكومية، وعدم وجود فروق دالة على مهارة تقييم الذات، وهناك فروق دالة بين الكليات العلمية والإنسانية في درجة الامتلاك لمهارات الوعي بالذات، وتطبيق استراتيجيات التعلم، وتطبيق أنشطة التعلم، وتقييم الذات لصالح الكليات العلمية، وعدم وجود فروق دالة على المهارة البنشخصية، ووجود فروق دالة بين الطلاب للسنة الأولى والثانية والثالثة مقارنة مع السنة الرابعة والخامسة على مهارات الوعي بالذات، واستراتيجيات التعلم، وتطبيق أنشطة التعلم، والمهارات البنشخصية لصالح طلاب السنة الرابعة والخامسة، وعدم وجود فروق دالة على بعد تقييم الذات.

6- دراسة الحجاجيا (2013) بعنوان "درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لتنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلبتهم أثناء التدريس الصفّي في لواء بصيرا". هدفت إلى الكشف عن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لتنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلبتهم أثناء التدريس الصفّي، وتحقيقاً لأهداف البحث فقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداة جمع المعلومات في بطاقة ملاحظة اشتملت على (17) إجراءً صفياً، وطبقت على عينة مكونة من (35) معلماً ومعلمة للتربية الإسلامية بمديرية التربية والتعليم في لواء بصيرا، وأشارت نتائج البحث أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لتنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبتهم أثناء التدريس الصفّي جاءت متوسطة، وجاءت الفقرات (يثير انتباه الطلبة ودافعيتهم نحو التعلم، يطلب من الطلبة تقديم أمثلة إضافية غير واردة في المحتوى) بدرجة ممارسة متوسطة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى لمتغيرات الجنس، والخبرة والمؤهل العلمي حول درجة الممارسة.

7- دراسة خريشة (2005) بعنوان "مستوى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية في الأردن لبعض كفايات التعلم الذاتي". هدفت إلى التعرف على واقع ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية لكفايات التعلم المنظم ذاتياً، ومعرفة فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين ممارسة المعلمين لكفايات التعلم المنظم ذاتياً، ومعرفة أثر الجنس والتخصص في ممارسة المعلمين، ولتحقيق أهداف البحث تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداة جمع المعلومات في بطاقة ملاحظة طبقت على عينة مكونة من (40) معلماً ومعلمة للدراسات الاجتماعية في مديرية التربية والتعليم بالأردن، وأشارت نتائج البحث إلى أن درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لكفايات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب المرحلة الثانوية كانت متوسطة، وأن مستوى ممارستهم تقل عن المستوى المقبول تربوياً، وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة المعلمين تعزى للتخصص والجنس.

تعقيب على الدراسات السابقة:

تشابهت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي التحليلي حيث استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي كدراسة العاجز وعساف (2017)، ودراسة المالكي (2016) ودراسة الكلثم (2015)، ودراسة شحروي (2013)، ودراسة الحجايا (2013)، ودراسة خريشة (2005)، بينما اختلفت مع بعض الدراسات السابقة في المنهج المستخدم كدراسة السليم (2018) التي استخدمت المنهج الوصفي المسحي.

كما اختلفت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في تحديد الأهداف حيث هدفت الدراسة الحالية إلى وضع تصور مقترح لتفعيل دور معلم التربية الإسلامية في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب المرحلة الثانوية، في حين هدفت دراسة السليم (2018) إلى الكشف عن مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى طالبات الدراسات العليا في كلية العلوم الاجتماعية، ودراسة العاجز وعساف (2017) إلى التعرف على درجة تقدير معلمي الرياضيات لدورهم في إكساب الطلبة ذوي صعوبات التعلم مهارات التعلم المنظم ذاتياً، ودراسة المالكي (2016) إلى التعرف على مدى استخدام معلمي ومعلمات التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلم الذاتي من وجهة نظر مشرفي ومشرفات التربية الإسلامية، ودراسة الكلثم (2015) إلى تحديد درجة استخدام الطلاب لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وتحديد معوقات استخدامها في دراستهم لمقررات التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية، ودراسة شحروي (2013) إلى معرفة درجة امتلاك طلاب المرحلة الجامعية لمهارات التعلم الموجه ذاتياً، ودراسة الحجايا (2013) إلى الكشف عن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لتنمية لمهارات التعلم الذاتي لدى طلبتهم أثناء التدريس الصفّي، ودراسة خريشة (2005) إلى التعرف على واقع ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية لكفايات التعلم المنظم ذاتياً.

كما تشابهت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في استخدام أداة الدراسة، حيث استخدمت الدراسة الحالية الاستبانة مثل دراسة العاجز وعساف (2017)، بينما اختلفت مع باقي الدراسات السابقة في استخدام أداة الدراسة التي تنوعت بين المقياس كدراسة السليم (2018)، ودراسة المالكي (2016)، ودراسة شحروي (2013)، والمقياس والاستبانة كدراسة الكلثم (2015)، وبطاقة الملاحظة كدراسة الحجايا (2013)، ودراسة خريشة (2005).

واختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في مجتمع وعينة الدراسة حيث تمثل مجتمع وعينة الدراسة الحالية من المعلمين بينما تمثل مجتمع وعينة دراسة السليم (2018) من الطالبات، ودراسة العاجز وعساف (2017)، ودراسة المالكي (2016) من المشرفين التربويين والمشرفات التربويات، ودراسة الحجايا (2013)، ودراسة خريشة (2005) من المعلمين والمعلمات، ودراسة الكلثم (2015) من المشرفين والمعلمين، ودراسة شحروي (2013) من الطلاب.

الخوّر الثاني: دراسات تناولت أدوار معلم التربية الإسلامية:

1- دراسة مصطفى (2016) بعنوان " دور معلمي التربية الإسلامية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في إربد ". هدفت إلى التعرف على دور معلمي التربية الإسلامية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في إربد، وتحقيقاً لأهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداة جمع المعلومات في استبانة طبقت على عينة طبقية عشوائية مكونة من (135) معلماً ومعلمة للتربية الإسلامية، وأظهرت نتائج الدراسة أن دور معلمي التربية الإسلامية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر جاءت بدرجة متوسطة، وجاءت الفقرتان (أتيح المجال للطلبة للتعبير عن آرائهم بحرية، أوفر الفرصة للطلاب نحو أعمال تمكنهم رؤية جوانب النقص والخلل فيها) بدرجة ممارسة مرتفعة، وجاءت الفقرات (أشجع الأفكار التي تتضمن تصورات غير مألوقة، أنوع في طرح الأسئلة العلمية المثيرة للتفكير العميق، أعرض مشكلة تحتاج إلى إبداء اقتراحات لحلول مختلفة، أستخلص العلاقات وأعممها في إطار جديد غير مسبوق، أنمي عند الطلبة حب الاستطلاع والاستكشاف) بدرجة ممارسة متوسطة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة البحث حول دور معلمي التربية الإسلامية في تنمية

مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر تعزى لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي)، في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرة الأعلى.

2- دراسة مصطفى (2016) بعنوان "التعلم البنائي لدى معلمي التربية الإسلامية وعلاقتها ببعض المتغيرات". هدفت إلى التعرف إلى ممارسات التعلم البنائي لدى معلمي التربية الإسلامية وعلاقتها ببعض المتغيرات ذات الصلة بممارساتهم التدريسية في مديرية التربية والتعليم لقصبة إربد، وتحقيقاً لأهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداة جمع المعلومات في بطاقة ملاحظة وطبقت على عينة الدراسة المكونة من (30) معلماً ومعلمة للتربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا، وأشارت نتائج الدراسة إلى درجة ممارسة التعلم البنائي لدى معلمي التربية الإسلامية جاءت بدرجة متوسطة، وجاءت الفقرات (يستثير دافعية المتعلمين، يتيح فرصاً تعليمية تسمح للمتعلمين التفاعل مع بعضهم البعض، يهيئ البيئة المناسبة لاكتساب المعرفة، يشجع المتعلمين على اقتراح الأفكار المتنوعة، يشجع المتعلمين على تبادل الآراء وتقبل النقد البناء، ينوع في استراتيجيات التدريس التي تساهم في تعلم المفاهيم لدى الطلبة، يركز على ممارسة أنشطة تسمح للطلاب بتوظيف المعارف والمهارات التي تعلموها، ينوع في استخدام استراتيجيات وطرائق وأساليب التدريس التي تركز على المتعلم، يشجع المتعلمين على التعلم الذاتي، يمنح المتعلمين فرصاً للتعلم التعاوني) بدرجة ممارسة متوسطة، وجاءت فقرة يتيح فرصاً متنوعة لقيم المتعلمين تعلمهم ذاتياً بدرجة ممارسة قليلة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول تقدير ممارسة التعلم البنائي لدى معلمي التربية الإسلامية تعزى لمتغير الخبرة، والمؤهل العلمي.

3- دراسة الغامدي (2015) بعنوان " دور معلم التربية الإسلامية في تعزيز قيم المواطنة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الطائف ". هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة معلم التربية الإسلامية لدوره في تعزيز قيم المواطنة لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية بمدينة الطائف، وتحقيقاً لأهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداة جمع المعلومات في استبانة طبقت على عينة عشوائية بسيطة مكونة من (68) معلماً من معلمي التربية الإسلامية بمدينة الطائف، وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة معلم التربية الإسلامية لدوره في تعزيز قيم المواطنة لدى طلاب المرحلة الثانوية جاء مرتفعاً.

4- دراسة القرشي (2014) بعنوان " دور معلمي التربية الإسلامية في التوجيه المهني لطلاب المرحلة الثانوية ". هدفت إلى التعرف على دور معلمي التربية الإسلامية في توجيه طلاب المرحلة الثانوية في محافظة الطائف من وجه نظر الطلاب، وتحقيقاً لأهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات والبيانات وطبقت على عينة عشوائية بلغت (500) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة معلم التربية الإسلامية لدوره في توجيه طلاب المرحلة الثانوية جاءت بدرجة كبيرة.

5- دراسة الغميطي (2013) بعنوان " دور معلم التربية الإسلامية في معالجة الظواهر السلوكية السالبة لدى طلاب المدارس الثانوية ". هدفت إلى التعرف على دور معلم التربية الإسلامية في معالجة الظواهر السلوكية السالبة لدى طلاب المدارس الثانوية، وتحقيقاً لأهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات والبيانات وطبقت على عينة مكونة من (65) مديراً من مديري المدارس الثانوية بمحافظة جدة، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة معلم التربية الإسلامية لدوره في معالجة الظواهر السلوكية السالبة جاءت بدرجة عالية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة البحث حول درجة ممارسة معلم التربية الإسلامية لدوره في معالجة الظواهر السلوكية السالبة لدى طلاب المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الخبرة العملية.

6- دراسة بربخ (2012) بعنوان " مدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأساليب التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف التاسع بمدارس وكالة الغوث بمحافظة غزة ". هدفت إلى التعرف على مدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأساليب التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف التاسع بمدارس وكالة الغوث بمحافظة غزة، وتحقيقاً لأهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداة جمع المعلومات في استبانة طبقت على عينة طبقية عشوائية بلغت (100) معلماً ومعلمة للتربية الإسلامية تم اختيارها من مجتمع الدراسة البالغ (196)، و(100) طالباً وطالبة تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة من مجتمع البحث البالغ (18709) طالباً وطالبة بالصف التاسع

بمدارس وكالة الغوث بمحافظة غزة، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأساليب التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف التاسع جاءت بدرجة كبيرة، وجاءت الفقرات (أتيح الفرصة لتبادل الآراء حول قضية ما، أثير دافعية المتعلم للبحث عن تفسيرات بديلة للظاهرة، أُمِنح الطلبة المناقشة في المواضيع المطروحة، أرحب بالأفكار التي يطرحها الطلبة مهما يكن نوعها، أجدد في أساليب وطرق التدريس، أستخدم استراتيجيات تدريس تنير مهارات التفكير والحوار لدى الطلبة، أركز على تنويع طرائق وأساليب التدريس للمعرفة، أحث الطلبة على استخدام أسلوب حل المشكلات المثيرة للتفكير) بدرجة ممارسة كبيرة، وكذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

7- دراسة البلوشي (2010) بعنوان "واقع ممارسة معلمي التربية الإسلامية أساليب تنمية مهارات التفكير الإبداعي في تدريس طلبة الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان". هدفت إلى الكشف عن واقع ممارسة معلمي التربية الإسلامية لطلبة الصفوف (8-10) أساليب تنمية مهارات التفكير الإبداعي داخل الغرفة الصفية، وبيان أثر متغير كل من النوع، والخبرة على درجة الممارسة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت البحث المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداة جمع المعلومات في بطاقة الملاحظة التي تكونت من (33) عبارة، موزعة على أربع مهارات من مهارات تنمية التفكير الإبداعي، وطبقت على عينة مكونة من (40) معلماً ومعلمة، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأساليب تنمية مهارات التفكير الإبداعي كانت بدرجة متوسطة، وجاءت فقرات (ي طرح المعلم أسئلة لتحدي تفكير الطلاب بدرجة ممارسة متوسطة، يحث المعلم الطلاب على مناقشة خطوات حل المشكلة ثم تلخيص الأفكار بدرجة ممارسة قليلة، يحث المعلم الطلاب على عمل مخططات مفاهيمية من ابتكاراتهم بدرجة ممارسة قليلة جداً، كما وجدت فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها لمهارات تنمية التفكير الإبداعي لصالح الإناث، ولم تجد البحث فروقاً دالة إحصائية تعود لعامل الخبرة.

8- دراسة الزعبي والهواملة والشديفات (2009) بعنوان "درجة ممارسة معلمي ومعلمات التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لأساليب تشجيع التفكير الإبداعي في محافظة المفرق بالأردن من وجهة نظرهم". هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة معلمي ومعلمات التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لأساليب تشجيع التفكير الإبداعي في محافظة المفرق بالأردن، وتحقيقاً لأهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتمثلت أداة جمع المعلومات في استبانة طبقت على مجتمع البحث المكون من (126) معلماً ومعلمة للتربية الإسلامية، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة معلمي ومعلمات التربية الإسلامية لأساليب تشجيع التفكير الإبداعي جاءت متوسطة، (وجاءت مهارة أمكن المتعلمين من تقديم حلول متعددة للمشكلة الواحدة بدرجة ممارسة متوسطة، وأرشد المتعلمين إلى كيفية الاستفادة من المعلومات واستخدامها في المواقع بدرجة ممارسة متوسطة، وأقبل الأفكار التي يطرحها المتعلمون بدرجة ممارسة متوسطة، أركز على تنوع طرائق وأساليب التدريس في تقديم المعلومة بدرجة ممارسة متوسطة، أركز على طرق التدريس الحديثة كالمناقشة، والعصف الذهني، وحل المشكلات بدرجة ممارسة متوسطة، وأقدم المشكلات التي تحدي تفكير المتعلمين بدرجة ممارسة قليلة)، وكذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي ومعلمات التربية الإسلامية لأساليب تشجيع التفكير الإبداعي تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

9- دراسة الغامدي (2009) بعنوان "مدى ممارسة معلم التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية لمهارات التفكير الابتكاري". هدفت إلى تحديد مدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة لمهارات تنمية التفكير الابتكاري، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداة جمع المعلومات في بطاقة ملاحظة احتوت على (50) مهارة طبقت على عينة طبقية عشوائية مكونة من (30) معلماً للتربية الإسلامية بمكة المكرمة، وأظهرت نتائج الدراسة إلى ضعف امتلاك معلمي التربية الإسلامية لمهارات تنمية التفكير الابتكاري لدى طلاب المرحلة الثانوية، وجاءت الفقرات (توجيه العديد من الأسئلة التي تعالج المستويات المعرفية العليا بدرجة ممارسة متوسطة، اختيار استراتيجيات التدريس التي تجعل المتعلم محوراً للنشاط الصفّي بدرجة ممارسة ضعيفة، الحرص على

إيجاد بيئة صفية مشجعة على التفكير الابتكاري بدرجة ممارسة ضعيفة، إتاحة الفرصة للطلاب لطرح العديد من الإجابات والحلول للمشكلة من خلال إستراتيجية العصف الذهني بدرجة ممارسة ضعيفة، استثارة الطلاب لإنتاج أفكار جديدة من خلال تمثيل الأدوار بدرجة ممارسة ضعيفة)، وعدم الكفاية التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية للسلوكيات التدريسية التي يظهرها المعلمون في نشاطهم التعليمي داخل حجرة البحث والتي تعمل على استثارة وتنمية التفكير الابتكاري.

10- دراسة الحربي (2007) بعنوان "مدى امتلاك معلمي التربية الإسلامية لمهارات تنمية التفكير الابتكاري في المرحلة الثانوية بمدينة حائل". هدفت إلى التعرف على مدى امتلاك معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمهارات تنمية التفكير الابتكاري، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداة جمع المعلومات في بطاقة ملاحظة طبقت على عينة مكونة من (32) معلم تربية إسلامية بالمرحلة الثانوية بمدينة حائل، وأظهرت نتائج الدراسة إلى ضعف امتلاك معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية لمهارات تنمية التفكير الابتكاري.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال عرض الدراسات السابقة يمكن القول أن هذه الدراسات تنوعت في عرض موضوعاتها وأهدافها، واتفقت معظمها على استخدام المنهج الوصفي التحليلي، ما عدا دراسة الغميطي (2013) التي استخدمت المنهج الوصفي، ودراسة الزعبي والهواملة والشديفات (2009) التي استخدمت المنهج الوصفي المسحي.

واختلفت مع معظم الدراسات في الأهداف التي تنوعت بين التعرف على دور معلمي التربية الإسلامية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي كدراسة مصطفى (2016)، ودراسة مصطفى (2016) التي هدفت إلى التعرف إلى ممارسات التعلم البنائي لدى معلمي التربية الإسلامية وعلاقتها ببعض المتغيرات ذات الصلة بممارساتهم التدريسية، ودراسة الغامدي (2015) التي هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة معلم التربية الإسلامية لدوره في تعزيز قيم المواطنة، ودراسة القرشي (2014) التي هدفت إلى التعرف على دور معلمي التربية الإسلامية في توجيه طلاب المرحلة الثانوية، ودراسة الغميطي (2013) التي هدفت إلى التعرف على دور معلم التربية الإسلامية في معالجة الظواهر السلوكية السالبة لدى طلاب المدارس الثانوية، ودراسة بريخ (2012)، ودراسة البلوشي (2010)، ودراسة الزعبي والهواملة والشديفات (2009) التي هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة معلمي ومعلمات التربية الإسلامية لأساليب تشجيع التفكير الإبداعي، ودراسة الغامدي (2009) التي هدفت إلى تحديد مدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة لمهارات تنمية التفكير الابتكاري، ودراسة الحربي (2007) التي هدفت إلى التعرف على مدى امتلاك معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمهارات تنمية التفكير الابتكاري.

كما اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في أداة الدراسة حيث تمثلت أداة الدراسة الحالية في استبانة كدراسة مصطفى (2016)، ودراسة الغامدي (2015)، ودراسة القرشي (2014)، ودراسة الغميطي (2013)، ودراسة بريخ (2012)، ودراسة الزعبي والهواملة والشديفات (2009)، بينما اختلف مع باقي الدراسات السابقة في أداة الدراسة التي استخدمت بطاقة ملاحظة كدراسة مصطفى (2016)، ودراسة البلوشي (2010)، ودراسة الغامدي (2009)، ودراسة الحربي (2007).

كما اتفق مع بعض الدراسات السابقة في مجتمع وعينة الدراسة حيث تمثل مجتمع وعينة الدراسة الحالية من المعلمين مثل دراسة الغامدي (2015)، ودراسة الغامدي (2009)، ودراسة الحربي (2007)، واختلف مع باقي الدراسات السابقة في مجتمع وعينة الدراسة والذي تنوع ما بين المعلمين والمعلمات كدراسة مصطفى (2016)، ودراسة مصطفى (2016)، ودراسة البلوشي (2010)، ودراسة الزعبي والهواملة والشديفات (2009)، والطلاب كدراسة القرشي (2014)، والمدربين كدراسة الغميطي (2013)، والطلاب والطالبات كدراسة بريخ (2012).

واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إعداد الأدب النظري لموضوع الدراسة ، وفي اختيار المنهج المناسب للدراسة بما يتلائم مع طبيعة الدراسة ، والاستفادة من التوصيات والمقترحات، وإعداد الاستبانة المناسبة وصياغة الفقرات وتطويرها لتلائم إجراءات تطبيق البحث، وكذلك اختيار المتغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية في مجال التعلم المنظم ذاتياً). وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها تعد من الدراسات القلائل - على حد علم الباحث - التي يضع تصور مقترح لتفعيل دور معلمي التربية الإسلامية في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً، إذ يعتبر هذا النوع من التعلم من المفاهيم الحديثة التي اهتم به المختصين وأوصت عليه العديد من الدراسات والبحوث المختصة بالعملية التعليمية وذلك لدوره البارز في التعامل مع المستجدات والمعارف الهائلة في عملية التعلم.

ومن خلال الفصل الثاني للدراسة ، تطرق الباحث للإطار النظري للدراسة ؛ من خلال أربعة محاور ذات العلاقة بموضوع الدراسة ، ثم تطرق للدراسات السابقة ومناقشة أوجه الاختلاف والتشابه بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية. ومن خلال الفصل التالي وهو الفصل الثالث، والمتعلق بمنهجية الدراسة فسيقوم الباحث باستعراض تصميم الدراسة والذي اشتمل على: منهج الدراسة ، وحدود الدراسة ، ومجتمع الدراسة ، وعينة الدراسة وكيفية اختيارها، ومتغيرات الدراسة ، وأداة الدراسة ، وصدق وثبات أداة الدراسة ، وإجراءات تطبيق أداة الدراسة ، إضافة إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

الفصل الثالث

منهجية الدراسة

تناول هذا الفصل إجراءات الدراسة الميدانية التي تم القيام بها للإجابة عن أسئلة الدراسة ، من خلال تحديد منهج الدراسة ، ومجتمع وعينة الدراسة ، ومتغيرات الدراسة ، وأداة الدراسة ومكوناتها، وصدقها وثباتها، والأساليب الإحصائية التي تم استخدامها في معالجة البيانات، وذلك لتحقيق هدف الفصل المتمثل في إعداد استبانة للتعرف على درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوارهم في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة.

منهج الدراسة:

بناء على مشكلة الدراسة وأسئلته فقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي ، لأنه هو الأنسب لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة على تساؤلاتها، وهو أحد أنواع المنهج الوصفي وأسلوب من أساليب تطبيقه، والذي يعرف بأنه "طريقة لوصف الموضوع المراد دراسته من خلال منهجية علمية صحيحة، وتصوير النتائج التي يتم التوصل إليها على أشكال رقمية معبرة يمكن تفسيرها" (العساف، 2012، 191)، ويهتم المنهج الوصفي التحليلي بوصف الجوانب المتنوعة لمشكلة الدراسة ، وذلك بهدف التوصل إلى نتائج تمثل الواقع الحقيقي.

حدود الدراسة:

7. الحدود الموضوعية: أقتصر موضوع الدراسة على تصور مقترح لتفعيل دور معلمي التربية الإسلامية في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمين.

8. الحدود المكانية: تم التطبيق في المدارس الثانوية الحكومية والمكـرمـة.

9. الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث خلال الفصل الدراسي ..

10. الحدود البشرية: تم التطبيق على بعض معلمي التربية الإسلامية بمدينة مكة المكرمة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة في مدينة مكة المكرمة من عدد (870) معلم تربية إسلامية بالمرحلة الثانوية بناءً على إحصائية إدارة تعليم مكة المكرمة (1442/1441هـ)، والجدول (1) يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب المؤهل العلمي.

جدول (1)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب المؤهل العلمي

المرحلة	العدد	النسبة
بكالوريوس	774	89.0 %
ماجستير	84	9.6 %
دكتوراه	12	1.4 %
المجموع	870	100 %

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبقيّة العشوائية من المعلمين ، حيث تكونت العينة من (425) معلم تربية إسلامية، بنسبة 48,9% من أفراد مجتمع الدراسة ، وذلك تبعاً لجدول تحديد حجم العينة لـ (Krejcie & Morgan,1970)، وكان الصالح منها للتطبيق (420) استبانة، وتمثل عدد أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها من خلال الجدول (2) الآتي:

جدول (2)

توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها

المتغير	الفئات	العدد	النسبة %
المؤهل العلمي	بكالوريوس	374	89.05 %
	ماجستير	43	10.24 %
	دكتوراه	3	0.71 %
	المجموع	420	100 %
الدورات التدريبية في مجال التعلم المنظم ذاتياً	أقل من 3 دورات	156	37.14 %
	من 3 - 6 دورات	135	32.14 %
	أكثر من 6 دورات	129	30.72 %
	المجموع	420	100 %
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	39	9.3 %
	من 5-10 سنوات	187	44.5 %
	أكثر من 10 سنوات	194	46.2 %
	المجموع	420	100 %

متغيرات الدراسة:

تتمثل متغيرات الدراسة في المتغيرات الآتية:

1- المتغيرات المستقلة: وتتمثل في الآتي:

1. المؤهل العلمي: وله ثلاث مستويات (بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه).

2. عدد الدورات التدريبية في مجال التعلم المنظم ذاتياً: وله ثلاث مستويات (أقل من 3 دورات، من 3-6 دورات، أكثر من 6 دورات).

3. سنوات الخبرة: ولها ثلاثة مستويات (أقل من 5 سنوات، من 5-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

2- المتغيرات التابعة: تتمثل في درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوارهم في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة.

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الاستبانة لجمع البيانات؛ والتي مرَّ إعدادها بمجموعة من الخطوات كالآتي:

4. تحديد الهدف من الاستبانة: وهو التعرف على درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوارهم في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة.

5. بناء الاستبانة: قام الباحث بالاعتماد على الأدب النظري والدراسات السابقة في موضوع التعلم المنظم ذاتياً ومن تلك الدراسات دراسة الغامدي (2009)، ودراسة البلوشي (2010)، ودراسة بريخ (2012)، ودراسة دارسة الحجاجيا (2013)، ودراسة الكلثم (2015)، ودراسة مصطفى (2016)، ودراسة العاجز وعساف (2017)، كما قام الباحث بمقابلة عدداً من ذوي الاختصاص في المجال التربوي للاستفادة من خبراتهم في بناء الاستبانة، فضلاً عن خبرة الباحث في مجال التدريس والإشراف.

6. تم تحديد المجالات المتعلقة بالاستبانة، ثم وضع الصورة الأولية للاستبانة، تلى ذلك عرض الأداة في صورتها الأولية على المشرف على الرسالة، ثم عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال التعليم ليطم الاستفادة من ملاحظاتهم في إعادة الصياغة أو الحذف أو التعديل.

وقد أبدى المحكمون عدة ملاحظات على الفقرات داخل المجالات؛ ففي مجال تهيئة البيئة الصفية تم تعديل صياغة ثلاث فقرات (يغني البيئة الصفية بمصادر تعليمية متعددة إلى يدعم البيئة الصفية بمصادر تعليمية متعددة، ييث جو من الثقة في نفوس الطلاب إلى يعزز الثقة في نفوس الطلاب، يوفر فرص الحوار بين الطلاب إلى يعزز مهارات الحوار بين الطلاب)، وحذف فقرتين (يوفر بيئة صفية تتصف بالمرونة، يشجع الطلاب على طرح الأفكار بحرية)، وأصبح عدد الفقرات (8) فقرات بدلاً من (10) فقرات، وفي مجال مشاركة الطلاب تم تعديل صياغة فقرتين (يطلب من الطلاب تقديم أمثلة إضافية غير واردة في المحتوى إلى يحث الطلاب تقديم أمثلة إضافية غير واردة في المحتوى، يشجع الطلاب على توضيح أفكارهم الأولية حول موضوع الدرس، إلى يشجع الطلاب على التعبير عن أفكارهم حول موضوع الدرس)، وحذف ثلاث فقرات (يشرك الطلاب في حل مشكلات تتطلب التعاون مع الآخرين، يشرك الطلاب في حل مشكلات واقعية تتطلب استخدام مهارات التفكير العليا، يحفز الطلاب على طرح التساؤلات)، وإضافة فقرة (يدرب الطلاب على مهارة حل المشكلات)، وأصبح عدد الفقرات (7) بدلاً من (9) فقرات، وفي مجال مهارات التدريس تم تعديل صياغة فقرة واحدة (يختار أسئلة ذات مستويات تفكير عليا إلى يختار أسئلة تثير مهارات التفكير العليا) ، وحذف (4) فقرات (يطرح على الطلاب أسئلة مفتوحة، يقدم موضوعات التربية الإسلامية من خلال مشكلات حقيقية تثير اهتمام الطلاب، يبتكر وسائل تعليمية حديثة تساعد على تنمية التعلم الذاتي، يدرب الطلاب على مهارة الحوار)، وأصبح عدد الفقرات (7) بدلاً من (11) فقرة.

وقد تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (30) فقرة موزعة على ثلاثة محاور:

7. المجال الأول: تهيئة البيئة الصفية، وعدد فقراته (10) فقرات.

8. المجال الثاني: مشاركة الطلاب، وعدد فقراته (9) فقرات.

9. المجال الثالث: مهارات التدريس، وعدد فقراته (11) فقرة.

وبعد الأخذ بملاحظات المحكمين تم حذف وتعديل بعض الفقرات، وتكونت الصورة النهائية للاستبانة من (22) فقرة.

حيث ستكون الاستجابة عن طريق اختيار بديل من خمسة بدائل وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي: (5) مرتفعة جداً، (4) مرتفعة،

(3) متوسطة، (2) منخفضة، (1) منخفضة جداً.

صدق وثبات أداة الدراسة:

تم التأكد من صدق الاستبانة بطريقتين:

1- الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

قام الباحث بعرض الأداة في صورتها الأولية على المشرف العلمي على الرسالة وبعد الأخذ بتوجيهاته، تم عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة من أعضاء هيئة التدريس ببعض جامعات المملكة العربية السعودية وعددهم (10) محكمين (ملحق 2) للحكم على مدى صلاحية وقياس الاستبانة لما وضعت لقياسه في مجالات الاستبانة من حيث مدى انتماء العبارة للمحور ومدى وضوح اللغة (ملحق 1).

2- صدق البناء الداخلي :

تم التأكد من صدق البناء الداخلي للاستبانة وذلك من خلال التطبيق على عينة استطلاعية قوامها (30) معلم تربية إسلامية من خارج عينة البحث المستهدفة، وتم حساب الصدق بطريقة الاتساق الداخلي، عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، كما في الجدول (3) الآتي:

جدول (3)

معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين الفقرة والمجال الذي ينتمي إليه

المجال الأول		المجال الثاني		المجال الثالث	
تهيئة البيئة الصفية		مشاركة الطلاب		مهارات التدريس	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	**0.714	9	**0.687	16	**0.838
2	**0.651	10	**0.571	17	**0.717
3	**0.798	11	**0.749	18	**0.811
4	**0.645	12	**0.808	19	**0.770
5	**0.722	13	**0.711	20	**0.832
6	**0.744	14	**0.545	21	**0.712
7	**0.728	15	**0.706	22	**0.743
8	**0.786				

** دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) (ن=30)

•• قيم معامل الارتباط بين الفقرة ومجموع فقرات المحور وهو يقيس قيمة صدق البناء الداخلي.

يتبين من الجدول رقم (3) أن جميع قيم معاملات الارتباط موجبة وتراوح بين (0.545) و (0.838) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للمجال الأول تهيئة البيئة الصفية بين (0.645** - 0.798**), وتراوحت للمجال الثاني مشاركة الطلاب بين (0.545** - 0.808**), وتراوحت للمجال الثالث مهارات التدريس بين (0.712** - 0.838**), وذلك يدل على صدق أداة البحث.

ب- صدق البناء الداخلي لمجالات الأداة:

تم التحقق من صدق البناء الداخلي لكل مجال من مجالات أداة الدراسة مع المجموع الكلي، حيث تم حساب معامل الارتباط لكل مجال مع الدرجة الكلية للأداة باستخدام معامل ارتباط بيرسون، كما في الجدول (4) الآتي:

جدول رقم (4)

مصفوفة معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للمجال والدرجة الكلية للأداة

المجالات	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
تهيئة البيئة الصفية	0.769**
مشاركة الطلاب	0.772**
مهارات التدريس	0.786**

** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).

يتضح من الجدول (4) أن جميع معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للأداة التي تقيس درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوارهم في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب المرحلة الثانوية، وكل مجالات المحور قد تراوحت بين (0.769** - 0.786**), وكانت جميع الارتباطات موجبة ودالة إحصائياً عن مستوى الدلالة (0.01)، مما يدل على توفر صدق البناء الداخلي للمجالات مع الدرجة الكلية للأداة.

ثانياً : ثبات الأداة :

تم التأكد من ثبات الأداة باستخدام (طريقة الاختبار (Test- Retest)، إعادة الاختبار)، حيث تم تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية بلغت (30) معلم تربية إسلامية من خارج عينة الدراسة المستهدفة، ثم إعادة تطبيق الأداء على العينة نفسها بفواصل زمني مقداره أسبوعين، وتم استخراج معامل الارتباط بين التطبيقين، كما تم حساب معامل ثبات البناء الداخلي من خلال معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha) للتحقق من ثبات الاتساق الداخلي لأداة الدراسة كما في الجدول (5) التالي:

جدول رقم (5)
معاملات ثبات أداة الدراسة

رقم	المجالات	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
1	تهيئة البيئة الصفية.	8	0.867**
2	مشاركة الطلاب.	7	0.806**
3	مهارات التدريس.	7	0.789**
	معامل الثبات الكلي للأداة	22	0.912**

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

يتضح من الجدول (5) أن قيم معاملات الثبات لأداة الدراسة دالة إحصائية ومقبولة لأغراض الدراسة الحالية، كما أنها تجاوزت قيم معامل ألفا للثبات حد (0.70) وهي القيمة الدالة على قوة معامل ألفا، حيث بلغ معامل الثبات للأداة ككل بطريقة ألفا كرونباخ (0.912)، كما تراوحت معاملات الارتباط لجميع المجالات بطريقة ألفا كرونباخ ما بين (0.789-0.867)، وهذا يدل على ثبات الاستبانة وصلاحياتها للتطبيق، وإمكانية الاعتماد على نتائجها والوثوق بها.

إجراءات تطبيق الدراسة:

قام الباحث بالإجراءات الآتية لإعداد الدراسة:

- 1- الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة.
- 2- بناء أداة الدراسة في صورتها الأولية.
- 3- عرض أداة الدراسة على الأعضاء المحكمين، وتعديل اللازم، من حذف وإعادة صياغة لبعض الفقرات.
- 4- تم أخذ الموافقات الرسمية لتطبيق أداة البحث بالحصول على خطاب تسهيل مهمة من إدارة جامعة المدينة العالمية إلى إدارة التعليم بمنطقة مكة المكرمة، والحصول على خطاب من إدارة التعليم بمنطقة مكة المكرمة موجه لقائدي المدارس لتيسير مهمة الباحث في تطبيق أداة الدراسة على العينة المستهدفة.
- 5- تطبيق الدراسة الاستطلاعية على (30) معلم تربية إسلامية.
- 6- بعد حساب صدق وثبات الأداة أصبحت الأداة في صورتها النهائية للتطبيق (22) فقرة.
- 7- تطبيق أداة الدراسة على العينة المستهدفة.
- 8- جمع المعلومات ومعالجتها إحصائياً وفقاً لبرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).
- 9- تم تحليل البيانات واستخراج النتائج ومناقشتها وتفسيرها، واستخلاص النتائج النهائية، وتقديم التوصيات والمقترحات.

صعوبات تطبيق الدراسة:

يواجه الباحث خلال قيامه بالبحث العلمي عدداً من المشكلات والصعوبات التي تعيق مهمته في تطبيق دراسته وإنجاز بحثه ، ومن تلك الصعوبات التي واجهت الباحث :

1. تفشي فيروس كورونا المستجد (COVID-19) وما صاحبه من إغلاق كامل في بداية الجائحة .

2. ضعف قناعة بعض مدراء المدارس بأهمية البحوث العلمية ، مما نتج عنه عدم المبادرة في تحفيز المعلمين المسندين في المدرسة لخدمة البحث العلمي .
3. المواءمة بين ضغوط العمل ، والحياة الأسرية و الاجتماعية ومتطلباتها ، ورحلة مواصلة الدراسات العليا .
4. عدم الثقة في نتائج البحث من قبل بعض مجتمع الدراسة، مما يشعر الباحث بقلة أهمية الجهود التي يقوم بها ، والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

استخدم الباحث في معالجة بيانات الدراسة الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة الدراسة ، وطبيعة بناء الأداء ومعاييرها، وذلك على النحو التالي:

- 1- النسب المئوية لوصف مجتمع وعينة الدراسة.
 - 2- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لقياس استجابات أفراد عينة الدراسة على الأداة، والإجابة عن السؤال الأول.
 - 3- معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لحساب ثبات أداة الدراسة.
 - 4- معامل الارتباط بيرسون لحساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمجال والدرجة الكلية للأداة.
 - 5- تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للمقارنة بين متوسطات عدة مجموعات مستقلة، لمعرفة إذا كانت الفروق بين هذه المتوسطات دالة إحصائية عند مستوى دلالة ما، وذلك بالمقارنة بين متوسطات استجابات عينة البحث والإجابة عن السؤال الثاني بالنسبة لمتغيرات (المؤهل العلمي، عدد الدورات التدريبية في مجال التعلم المنظم ذاتياً، سنوات الخبرة في مجال التعليم).
 - 6- اختبار (LSD) البعدي لتحديد اتجاه الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث فيما يتعلق بالإجابة عن السؤال الثاني والتي تُعزى إلى المتغيرات (المؤهل العلمي- عدد الدورات التدريبية في مجال التعلم المنظم ذاتياً- سنوات الخبرة في مجال التعليم).
- وللحكم على درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوارهم في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب المرحلة الثانوية، تم اعتماد قيم المتوسطات الحسابية التالية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاستبانة، وذلك حسب الطريقة الآتية:

مدى الاستجابة = أعلى درجة - أقل درجة / عدد فئات الاستجابة

مدى الاستجابة = $5 - 5/1 = 5/4 = 0.8$ ، ويبين ذلك الجدول (6) التالي:

جدول (6) معيار الحكم على درجات الاستجابة

المتوسط الحسابي	درجة التوفر
5 - 4.20	مرتفعة جداً
3.40 - أقل من 4.20	مرتفعة
2.60 - أقل من 3.40	متوسطة
1.80 - أقل من 2.60	منخفضة
1 - أقل من 1.80	منخفضة جداً

في ختام الفصل الثالث يتضح بأن هذا الفصل قد تحدث عن منهجية الدراسة ، حيث قام الباحث باستعراض تصميم الدراسة والذي اشتمل على: منهج الدراسة ، وحدود الدراسة ، ومجتمع الدراسة ، وعينة الدراسة وكيفية اختيارها، ومتغيرات الدراسة ، وأداة الدراسة ، وصدق

وثبات أداة الدراسة ، وإجراءات تطبيق أداة الدراسة ، إضافة إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة. ومن خلال الفصل التالي وهو الفصل الرابع للدراسة، والمتعلق بنتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها، فسيقوم الباحث باستعراض نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها، حيث سيتم استعراض السؤال الرئيس للدراسة مع الإجابة ثم يتبعه الإجابة على الأسئلة الفرعية وقد تم عرضها وفقاً لتسلسل أسئلتها ، كذلك سيتم استعراض الأساليب الإحصائية ومناقشتها وتفسيرها .

الفصل الرابع

نتائج الدراسة ومناقشتها

تناول هذا الفصل عرض النتائج التي تم الحصول عليها ومناقشتها وتفسيرها من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة ، والتي تناولت تصور مقترح لتفعيل دور معلمي التربية الإسلامية في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين، وذلك بهدف التعرف على درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوارهم في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً ووضع تصور مقترح للارتقاء بأدوارهم في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً، وقد تم عرضها وفقاً لتسلسل أسئلتها على النحو الآتي:

نتائج السؤال الرئيس:

والذي نصه: كيف يمكن تفعيل دور معلمي التربية الإسلامية في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين؟

تبين أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوارهم في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً جاءت ضعيفة، لذا تم وضع تصور مقترح لتفعيل دور معلم التربية الإسلامية في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتم عرض ذلك وفقاً للإجابة عن عدد من الأسئلة الفرعية المتتالية على النحو الآتي:

نتائج السؤال الأول ومناقشته:

والذي نصه: ما درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوارهم في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين ؟

لإجابة هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوارهم في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين، والتي حددت في ثلاثة مجالات، ومن ثم ترتيب هذه المجالات تنازلياً حسب متوسطاتها الحسابية، كما في الجدول (7):

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوارهم في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب المرحلة الثانوية مرتبة تنازلياً حسب متوسطاتها الحسابية

رقم المجال	الترتيب	المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
2	1	مشاركة الطلاب	2.63	0.32	متوسطة
1	2	تهيئة البيئة الصفية	2.42	0.41	منخفضة
3	3	مهارات التدريس	2.39	0.40	منخفضة
		المتوسط الحسابي الكلي للمحور	2.48	0.38	منخفضة

يتبين من الجدول (7) السابق أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوارهم في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب المرحلة الثانوية جاءت بدرجة منخفضة، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (2.48)، وبانحراف معياري بلغت قيمته (0.38)، وانحصرت المتوسطات الحسابية للمجالات بين (2.39-2.63)، وجاءت درجة الممارسة للمجالات محصورة بين (منخفضة- متوسطة)، كما تشير النتائج إلى أن قيم الانحرافات المعيارية لمجالات المحور الثلاثة انحصرت بين (0.32-0.41) وهي قيم أقل من الواحد الصحيح مما يدل على تجانس استجابات أفراد عينة الدراسة حول المجالات الثلاثة.

قد يرجع ذلك إلى أنه - ربما - يعود إلى زيادة عدد الطلاب في الفصول وزيادة حجم المعرفة وتنوعها، وتعدد تقنيات التعليم وما نتج عنها من نقص في أعداد المعلمين المدربين القادرين على التعامل مع هذه التقنيات، وصعوبة تدريس الكم الهائل من المعلومات في وقت قصير ومحدد لأعداد متزايدة من الطلاب، وقلة البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين سواء قبل الخدمة أو أثناء الخدمة، وتدني مستوى الوعي لدى المعلمين بأهمية إكساب الطلاب مهارات التعلم المنظم ذاتياً، كذلك قلة متابعة المشرفين التربويين للمعلمين لأدوارهم في إكساب الطلاب مهارات التعلم المنظم ذاتياً، كما أن بعض معلمي التربية الإسلامية ما زالوا ينظرون إلى عملية التدريس على أنها نقل للمعرفة فقط مما يجعلهم يستخدمون أساليب تدريس لا تتطلب منهم استخدام مهارات التعلم المنظم ذاتياً وممارستها، وعدم تلقي المعلمين مزيداً من التوجيهات والتحفيز من المشرفين التربويين لاستخدام مهارات التعلم المنظم ذاتياً وتنميتها لدى طلاب المرحلة الثانوية.

كذلك اهتمام بعض المعلمين بتغطية أكبر قدر من المادة الدراسية تجنباً لمسائلتهم من المسؤولين الذين غالباً ما يحكمون على المعلم بقدر تغطيته للمادة الدراسية بغض النظر عن مهاراته وجودة أدائه.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة المالكي (2016) التي أشارت إلى أن استخدام معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلم الذاتي جاء بدرجة قليلة، ودراسة الغامدي (2009) ودراسة الحربي (2007) التي أشارت إلى ضعف امتلاك معلمي التربية الإسلامية لمهارات تنمية التفكير الابتكاري لدى طلاب المرحلة الثانوية.

بينما تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة مصطفى (2016) والتي أشارت إلى أن درجة ممارسة التعلم البنائي لدى معلمي التربية الإسلامية جاءت بدرجة متوسطة، ودراسة الحجايا (2013) التي أشارت إلى أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لتنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبتهم أثناء التدريس الصفي جاءت متوسطة، ودراسة خريشة (2005) التي أشارت إلى أن مستوى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لكفايات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب المرحلة الثانوية جاءت متوسطة.

ولمزيد من التفصيل لكل مجال من مجالات الدراسة التي تناولت تصور مقترح لتفعيل دور معلمي التربية الإسلامية في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات المجالات، والإجابة على الأسئلة الفرعية على النحو التالي:

المجال الأول:تهيئة البيئة الصفية:

تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوارهم في تنمية مهارات تهيئة البيئة الصفية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية، ويبين ذلك الجدول التالي:

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوارهم في تنمية مهارات تهيئة البيئة الصفية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

رقم العبارة	ترتيبها	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
5	1	يعزز الثقة في نفوس الطلاب.	3.62	0.13	مرتفعة
2	2	يوفر مناخاً صفياً يشجع على التعلم.	3.55	0.17	مرتفعة
4	3	يدعم البيئة الصفية بمصادر تعليمية متعددة.	2.75	0.15	متوسطة
3	4	يبنى علاقات إنسانية جيدة مع الطلاب.	1.96	0.19	منخفضة
6	5	يشجع الطلاب على التعلم التعاوني.	1.95	0.22	منخفضة
8	6	يعزز مهارات الحوار بين الطلاب.	1.93	0.26	منخفضة
1	7	يهيئ مناخاً صفياً يسمح بالاحترام المتبادل بينه وبين الطلاب.	1.92	0.22	منخفضة
7	8	يحرص على إيجاد بيئة صفية مشجعة على التفكير.	1.68	0.36	منخفضة جداً
المجموع الكلي للمجال الأول			2.42	0.41	منخفضة

يتبين من الجدول (8) السابق أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوارهم في تنمية مهارات تهيئة البيئة الصفية لدى طلاب المرحلة الثانوية جاءت بدرجة منخفضة، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (2.42)، وبانحراف معياري بلغت قيمته (0.41)، وانحصرت المتوسطات الحسابية للمجالات بين (1.68-3.62)، وجاءت درجة الممارسة لفقرات المجال محصورة بين (منخفضة جداً، ومنخفضة، ومتوسطة، ومرتفعة)، كما تشير النتائج إلى أن قيم الانحرافات المعيارية لفقرات المجال تراوحت بين (0.13-0.36) وهي قيم أقل من الواحد الصحيح مما يدل على تجانس استجابات أفراد عينة الدراسة حول المجال.

وقد يرجع ذلك إلى أنه - ربما - يعود إلى قلة الانضباط الصفية لدى الطلاب، فمهما كانت المناهج الدراسية متطورة فإن تأثيرها يضعف في ظل غياب الانضباط الصفية داخل غرفة الصف الدراسي، الاتجاهات السلبية للمعلمين نحو مهنة التدريس، مقاومة بعض المعلمين لعملية التطوير والتجديد في عملية التدريس، قلة امتلاك بعض معلمي التربية الإسلامية لمهارات التعلم المنظم ذاتياً، ضعف الكفايات التدريسية لدى بعض معلمي التربية الإسلامية، وقلة تشجيع معلمي التربية الإسلامية للحوار بين الطلاب، وضعف العلاقات الإنسانية بين المعلمين وطلابهم، وقلة مشاركة الطلاب في تناول الدرس، وقلة اهتمام المعلم بتوفير مناخ صفية يشجع على الاحترام المتبادل بينه وبين الطلاب، قلة اهتمام الإدارة المدرسية بتوفير بيئة صفية تشجع على التعلم والتعليم.

وجاءت في المرتبة الأولى عبارة (يعزز الثقة في نفوس الطلاب)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى إدراك المعلم لأهمية الثقة بين المعلم وطلابه حيث تعد من الأسس المهمة للعملية التعليمية، وتعزيزها يساعد بشكل كبير على تفهم الطلاب للمعلومات المقدمة حول الدرس، وإتباع المعلم لطرق تدريس حديثة تشجع على عملية التعلم والتعاون بين الطلاب كالتعلم التعاوني، كذلك تفهم المعلم لخصائص المرحلة العمرية للطلاب، ومناقشتهم وإعطائهم الحرية في بعض الوقت أثناء الحصة الدراسية، وحرص بعض المعلمين على وجود تواصل وعلاقة صداقة قائمة على الاحترام بينهم وبين الطلاب.

وجاءت في المرتبة الأخيرة عبارة (يحرص على إيجاد بيئة صفية مشجعة على التفكير)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنه - ربما - يعود إلى قلة ارتباط محتوى المادة بحاجات المتعلمين، وعدم إثارة بعض المعلمين لأسئلة ومناقشات تثير مهارات التفكير، وقلة المصادر والوسائل التعليمية داخل الفصل الدراسي والمشجعة على التفكير، وإتباع بعض المعلمين لأساليب تقليدية في عملية التدريس.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الغامدي (2009) التي أشارت إلى امتلاك مهارة الحرص على إيجاد بيئة صفية مشجعة على التفكير الابتكاري جاءت بدرجة ممارسة ضعيفة.

بينما تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة غازي (2016) التي أشارت إلى أن دور معلمي التربية الإسلامية في إتاحة المجال للطلبة للتعبير عن آرائهم بحرية جاءت بدرجة ممارسة مرتفعة، ودراسة مصطفى (2016) التي أشارت إلى أن درجة ممارسة (يهيئ البيئة المناسبة لاكتساب المعرفة، ويمنح المتعلمين فرصاً للتعلم التعاوني) جاءت بدرجة ممارسة متوسطة، ودراسة بربخ (2012) التي أشارت إلى أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارة أمنح الطلبة المناقشة في المواضيع المطروحة جاءت كبيرة.

المجال الثاني: مشاركة الطلاب:

تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوارهم في تنمية مهارات مشاركة الطلاب مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية، ويبين ذلك الجدول التالي:

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوارهم في تنمية مهارات مشاركة الطلاب مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

رقم العبارة	ترتيبها	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
5	1	يحث الطلاب على تقديم أمثلة إضافية غير واردة في المحتوى.	3.05	0.17	متوسطة
2	2	يشرك الطلاب في تنفيذ الدرس.	3.05	0.21	متوسطة
1	3	يشرك الطلاب في التخطيط لأعمال الدرس.	3.00	0.18	متوسطة
6	4	يحث الطلاب على عمل مخططات مفاهيمية من ابتكارهم.	2.95	0.20	متوسطة
4	5	يشجع الطلاب على التعبير عن أفكارهم حول موضوع الدرس.	2.29	0.29	منخفضة
7	6	يحث الطلاب على الكتابة في المواقع الإلكترونية.	2.09	0.23	منخفضة
3	7	يدرّب الطلاب على مهارة حل المشكلات.	2.03	0.45	منخفضة
		المجموع الكلي للمجال الثاني	2.63	0.32	متوسطة

يتبين من الجدول (9) السابق أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوارهم في تنمية مهارات مشاركة الطلاب لدى طلاب المرحلة الثانوية جاءت بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (2.63)، وانحراف معياري بلغت قيمته (0.32)، وانحصرت المتوسطات الحسابية للمجالات بين (2.03-3.05)، وجاءت درجة الممارسة لفقرات المجال محصورة بين (منخفضة، ومتوسطة)، كما تشير النتائج إلى أن قيم الانحرافات المعيارية لفقرات المجال تراوحت بين (0.18-0.45) وهي قيم أقل من الواحد الصحيح مما يدل على تجانس استجابات أفراد عينة الدراسة حول المجال.

وقد يرجع ذلك إلى أنه - ربما - يعود إلى عدم التحضير الجيد للدرس من قبل المعلمين، وعدم التنوع في طرح الأسئلة الصفية حول موضوع الدرس، وعدم وضوحها، وعدم وضع أسئلة كافية تشمل جوانب الدرس، وقلة تعزيز الطالب المشارك في الدرس مما يولد لديه أو لغيره نوع من الإحباط، واهتمام المعلم على فئة معينة من الطلاب دون غيرهم، وعدم مراعاة المعلم للفروق الفردية بين الطلاب، ضعف قدرة المعلم في ضبط الإدارة الصفية، وعدم تشجيع الطلاب على التعبير عن أفكارهم حول موضوع الدرس، وعدم اهتمام المعلم باستخدام المواقع الإلكترونية في عملية التدريس، كذلك قد يعود إلى طبيعة مادة التربية الإسلامية والتي ترتبط بنصوص وأدلة شرعية يجب حفظها وفهمها حتى يمكن الاستدلال بها، مما يقلل من عملية مشاركتهم في تناول موضوع الدرس.

وجاءت في المرتبة الأولى عبارة (يحث الطلاب على تقديم أمثلة إضافية غير واردة في المحتوى)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنه - ربما - يعود إلى قلة الأمثلة الواردة في محتوى الدرس، وكذلك تفهم المعلم لأهمية ربط المادة بواقع الطلاب من خلال أمثلة واقعية يعيشها الطالب في حياته وخاصة وأن مادة التربية الإسلامية مرتبطة بالحياة وفي مجالاتها المختلفة.

وجاءت في المرتبة الأخيرة عبارة (يدير الطلاب على مهارة حل المشكلات)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنه - ربما - يعود إلى قلة الوقت المخصص للحصة الدراسية، وأن مهارة حل المشكلات تحتاج بعض الوقت، وقد تكون بعض المشكلات المثارة ليست في مستوى الطلاب، وارتباط المعلم بإنهاء المنهج الدراسي في وقت معين يجعله يعطي الطالب الحل بصورة مباشرة، وقلة تشجيع المعلم للطالب على جمع المعلومات المناسبة وإجراء التجارب وتقديم تفسيرات والتوصل إلى حلول للمشكلة المثارة.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الحجايا (2013) التي أشارت إلى أن درجة ممارسة المعلمين لأدوارهم في تنمية مهارة يطلب من الطلبة تقديم أمثلة إضافية غير واردة في المحتوى جاءت بدرجة متوسطة، ودراسة البلوشي (2010) والتي أشارت إلى أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارة يحث المعلم الطلاب على مناقشة خطوات حل المشكلة ثم تلخيص الأفكار جاءت بدرجة قليلة، ودراسة الغامدي (2009) التي أشارت إلى أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارة إتاحة الفرصة للطلاب لطرح العديد من الإجابات والحلول للمشكلة من خلال استراتيجيات العصف الذهني جاءت بدرجة ضعيفة.

بينما تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة غازي (2016) التي أشارت إلى أن دور معلمي التربية الإسلامية في تنمية مهارة أعرض مشكلة تحتاج إلى إبداء اقتراحات لحلول مختلفة جاءت بدرجة ممارسة متوسطة، ودراسة بربخ (2012) التي أشارت إلى أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارة أحث الطلبة على استخدام حل المشكلات المثيرة للتفكير جاءت بدرجة كبيرة، ودراسة الزعبي والهواملة والشديفات (2009) التي أشارت إلى أن درجة ممارسة معلمي ومعلمات التربية الإسلامية لمهارة (أمكن المتعلمين من تقديم حلول متعددة للمشكلة الواحدة، وأرشد المتعلمين إلى كيفية الاستفادة من المعلومات واستخدامها في المواقع، وأنقل الأفكار التي يطرحها المتعلمون) جاءت بدرجة ممارسة متوسطة.

المجال الثالث: مهارات التدريس:

تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوارهم في تنمية مهارات التدريس مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية، ويبين ذلك الجدول التالي:

جدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوارهم في تنمية مهارات التدريس مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

رقم العبارة	ترتيبها	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
6	1	يستثمر الأنشطة الصفية في توظيف المعارف التي تعلموها.	2.97	0.19	متوسطة
5	2	ينوع استراتيجيات التدريس التي تركز على المتعلم.	2.95	0.21	متوسطة
7	3	يدرّب الطلاب على مهارة الاستنتاج.	2.24	0.34	منخفضة
1	4	يثير دافعية الطلاب للتعلم.	1.90	0.35	منخفضة
4	5	يساعد الطلاب على اكتساب مهارة التقويم الذاتي.	1.91	0.28	منخفضة
3	6	يختار أسئلة تثير مهارات التفكير العليا.	1.39	0.48	منخفضة جداً
2	7	يعزز مهارة الاستكشاف لدى الطلاب.	1.36	0.59	منخفضة جداً
		المجموع الكلي للمجال الثالث	2.39	0.40	منخفضة

يتبين من الجدول (10) السابق أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوارهم في تنمية مهارات التدريس لدى طلاب المرحلة الثانوية جاءت بدرجة منخفضة، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (2.39)، وبانحراف معياري بلغت قيمته (0.40)، وانحصرت المتوسطات الحسابية للمجالات بين (1.36-2.97)، وجاءت درجة الممارسة لفقرات المجال محصورة بين (منخفضة جداً، ومنخفضة، ومتوسطة)، كما تشير النتائج إلى أن قيم الانحرافات المعيارية لفقرات المجال تراوحت بين (0.19-0.59) وهي قيم أقل من الواحد الصحيح مما يدل على تجانس استجابات أفراد عينة الدراسة حول المجال.

وقد يرجع ذلك إلى أنه - ربما- يعود إلى تصور بعض المعلمين بأن استخدام طرق التدريس الحديثة قد يعرضهم لبعض المواقف السلبية من قبل مشرفيهم أو قائدي المدارس مما يجعلهم يحرصون على استخدام الطرق التقليدية في عملية التدريس على اعتبار أنهم يتقنونها وقد استخدموها من قبل ونجحت في تخريج دفعات من الطلاب، كذلك قد يعتقد بعض معلمي التربية الإسلامية بأن استخدام طرق التدريس الحديثة قد يصعب عليهم إنهاء المقرر الدراسي حسب الجدول الزمني المعد مسبقاً، وضعف النظام الإشرافي والإداري الذي يتابع أداء معلمي التربية الإسلامية واحتياجاتهم التدريبية، وقلة البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي التربية الإسلامية في مجال مهارات التدريس، وافتقار البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين لمهارات التعلم الذاتي والتي تثير تفكيرهم نحو استعمال أساليب التدريس الحديثة وافتقار المدارس لتقنيات التدريس الحديثة، وضعف اهتمام المعلمين بتطوير أدائهم التدريسي ذاتياً وتجاهل ما يستجد من أساليب التدريس الحديثة، عدم قيام إدارات التعليم وإدارات المدارس بتوفير الإمكانيات والتجهيزات اللازمة التي تساعد المعلم على استخدام طرائق التدريس الحديثة، وعدم الاهتمام بالجانب العملي في مؤسسات إعداد المعلمين على استخدام أساليب التدريس الحديثة.

وجاءت في المرتبة الأولى عبارة (يستثمر الأنشطة الصفية في توظيف المعارف التي تعلموها)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنه - ربما- يعود إلى معرفة المعلمين بأهميتها مادة التربية الإسلامية حيث أنها تكسب الطلاب نشاطاً وفاعلية، وتضفي الحيوية على العمل داخل

غرفة الصف، وتساعد على ربط خبرات الطلاب السابقة مما يعني استمرارية عملية التعلم، وتحقيق التطبيق العملي للحقائق والمعلومات والمهارات التي تم اكتسابها لدى الطلاب.

وجاءت في المرتبة الأخيرة عبارة (يعزز مهارة الاستكشاف لدى الطلاب)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنه - ربما - يعود إلى قلة مناقشة المعلمين للطلاب والاستماع لأجوبتهم وتشجيعهم على إثارة الأسئلة والتحقق من الإجابات التي تم الوصول إليها، وقلة مشاركة الطلاب في التأكد من صحة استنتاجهم واكتشافهم، وقلة منح الحرية للطلاب للتعبير عن أفكارهم دون قيود، وقلة تحفيز الطلاب، وقلة إثارة دافعيتهم نحو التعلم، بما يوفره لهم من تشويق أثناء اكتشافهم للمعلومات والأدلة الشرعية.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة الغامدي (2009) التي أشارت إلى أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارة اختيار استراتيجيات التدريس التي تجعل المتعلم محوراً للنشاط الصفّي بدرجة ممارسة جاءت بدرجة ضعيفة، وعدم الكفاية التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية للسلوكيات التدريسية التي يظهرها المعلمون في نشاطهم التعليمي داخل حجرة البحث والتي تعمل على استثارة وتنمية التفكير الابتكاري.

بينما تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة غازي (2016) التي أشارت إلى أن دور معلمي التربية الإسلامية في تنمية مهارة (أنواع في طرح الأسئلة العلمية المثيرة للتفكير العميق، وأنمي عند الطلبة حب الاستطلاع والاستكشاف) جاءت بدرجة ممارسة متوسطة، ودراسة مصطفى (2016) التي أشارت إلى أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات (يستثير دافعية المتعلمين، ينوع في استخدام استراتيجيات وطرائق وأساليب التدريس التي تركز على المتعلم) جاءت بدرجة متوسطة، ودراسة الحجايا (2013) والتي أشارت إلى أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لتنمية مهارة يثير انتباه الطلبة ودافعيتهم نحو التعلم جاءت بدرجة متوسطة، ودراسة بريخ (2012) التي أشارت إلى أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارة (أثير دافعية المتعلم للبحث عن تفسيرات بديلة للظاهرة، أركز على تنوع طرائق وأساليب التدريس للمعرفة) جاءت بدرجة كبيرة، ودراسة الزعبي والهواملة والشديفات (2009) التي أشارت إلى أن درجة ممارسة معلمي ومعلمات التربية الإسلامية لمهارة أركز على تنوع طرائق وأساليب التدريس في تقديم المعلومة جاءت بدرجة ممارسة متوسطة.

نتائج السؤال الثاني ومناقشته:

والذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوارهم في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب المرحلة الثانوية تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، الدورات التدريبية في مجال التعلم المنظم ذاتياً، سنوات الخبرة)

للإجابة عن هذا السؤال، وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لدرجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوارهم في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، الدورات التدريبية في مجال التعلم المنظم ذاتياً، سنوات الخبرة في مجال التعليم)، تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الأحادي (One Way Anova)، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: الفروق المتعلقة بالمؤهل العلمي:

تم إجراء اختبار ليفين لتجانس التباين، وذلك للتأكد من تجانس أفراد العينة كخطوة أساسية لإجراء تحليل التباين الأحادي، كما في الجدول (11) الآتي:

جدول (11)

اختبار ليفن لتجانس التباين لأفراد العينة على مقياس درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوارهم في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المجالات	اختبار ليفن	درجات الحرية 1	درجات الحرية 2	مستوى الدلالة
تهيئة البيئة الصفية.	0.972	2	417	0.215
مشاركة الطلاب.	0.824	2	417	0.229
مهارات التدريس.	0.879	2	417	0.246
المجموع الكلي للمحور	0.213	2	417	0.375

يوضح الجدول (11) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) في المجالات والمجموع الكلي لمحور درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوارهم في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً ، مما يؤكد تجانس التباين لأفراد العينة على مقياس درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوارهم في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وبالتالي إمكانية استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova).

كما تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة دلالة الفروق في المتوسطات كما في الجدول (12) الآتي:

جدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات محور درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوارهم في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً وفقاً لفئات متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي								
المجموع الكلي		دكتوراه (ن = 3)		ماجستير (ن = 43)		بكالوريوس (ن = 374)		الفئات
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المجالات
0.63	3.33	0.71	3.18	0.77	3.16	0.81	3.29	تهيئة البيئة الصفية.
0.81	3.22	0.69	3.20	0.98	3.23	0.68	3.10	مشاركة الطلاب.
0.77	3.24	0.57	3.28	0.55	3.36	0.82	3.39	مهارات التدريس.
0.69	3.26	0.86	3.20	0.97	3.23	0.87	3.28	المجموع الكلي

يوضح الجدول (12) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية في جميع مجالات محور درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوارهم في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً وفقاً لفئات متغير المؤهل العلمي، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه (ف) (One Way ANOVA)، كما في الجدول (13) الآتي:

جدول (13)

تحليل التباين لإجابات أفراد عينة الدراسة على محور درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوارهم في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
تهيئة البيئة الصفية	بين المجموعات	0.006	2	0.003	0.003	غير دالة
	داخل المجموعات	399.601	417	0.958		
	المجموع	399.607	419			
مشاركة الطلاب	بين المجموعات	0.948	2	0.474	0.743	غير دالة
	داخل المجموعات	266.050	417	0.638		
	المجموع	266.998	419			
مهارات التدريس	بين المجموعات	5.211	2	2.605	2.279	غير دالة
	داخل المجموعات	476.739	417	1.143		
	المجموع	481.950	419			
الدرجة الكلية لمحور درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوارهم في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً	بين المجموعات	1.780	2	0.890	0.448	غير دالة
	داخل المجموعات	827.732	417	1.985		
	المجموع	829.512	419			

يوضح الجدول (13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين أفراد عينة الدراسة حول الدرجة الكلية لمحور درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوارهم في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً، وجميع مجالات المحور تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ويعزو الباحث ذلك إلى أنه - ربما - يعود إلى تقييد المعلمين أصحاب المؤهلات المختلفة بالتعليمات الصادرة عن إدارة التعليم ووزارة التعليم، ويشرف عليهم إشراف مدرسي واحد، ويخضعون لبرامج التطوير المهني ذاتها، كما أنهم يدرسون نفس المادة الدراسية، مما ساعد على تشابه أدوارهم في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً، كذلك ممارستهم لأدوارهم في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً جاءت بدرجة ضعيفة مما يؤكد عدم وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة غازي (2016) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة البحث حول دور معلمي التربية الإسلامية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ودراسة مصطفى (2016) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول تقدير ممارسة التعلم البنائي لدى معلمي التربية الإسلامية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ودراسة المالكي (2016) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث حول استخدام معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلم الذاتي تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ودراسة الحجايا (2013) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ودراسة الزعبي والهواملة والشديفات (2009) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي ومعلمات التربية الإسلامية لأساليب تشجيع التفكير الإبداعي تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ثانياً: الفروق المتعلقة بالدورات التدريبية في مجال التعلم المنظم ذاتياً:

تم إجراء اختبار ليفين لتجانس التباين، وذلك للتأكد من تجانس أفراد العينة كخطوة أساسية لإجراء تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، كما في الجدول (14) الآتي:

جدول (14)

اختبار ليفن لتجانس التباين لأفراد العينة على مقياس درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوارهم في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً تبعاً لمتغير الدورات التدريبية

المجالات	اختبار ليفن	درجات الحرية 1	درجات الحرية 2	مستوى الدلالة
تهيئة البيئة الصفية.	0.857	2	417	0.462
مشاركة الطلاب.	0.869	2	417	0.351
مهارات التدريس.	0.866	2	417	0.370
المجموع الكلي للمحور	0.511	2	417	0.746

يوضح الجدول (14) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) في المجالات والمجموع الكلي لمحور درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوارهم في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً، مما يؤكد تجانس التباين لأفراد العينة على مقياس درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوارهم في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً تبعاً لمتغير الدورات التدريبية، وبالتالي إمكانية استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة دلالة الفروق في المتوسطات كما في الجدول (15) الآتي:

جدول (15)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات محور درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوارهم في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً وفقاً لفئات متغير الدورات التدريبية

الدورات التدريبية								
المجموع الكلي		أكثر من 6 دورات (ن = 129)		من 3-6 دورات (ن = 135)		أقل من 3 دورات (ن = 156)		الفئات
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المجالات
0.82	3.36	0.98	3.20	0.64	3.21	0.58	3.37	تهيئة البيئة الصفية.
0.59	3.31	0.65	3.29	0.87	3.24	0.66	3.22	مشاركة الطلاب.
0.78	3.33	0.96	3.35	0.84	3.36	0.80	3.35	مهارات التدريس.
0.84	3.37	0.92	3.32	0.79	3.29	0.76	3.34	المجموع الكلي

يوضح الجدول (15) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية في جميع مجالات محور درجة معلمي التربية الإسلامية لأدوارهم في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً وفقاً لفئات متغير الدورات التدريبية، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه (ف) (One Way ANOVA)، كما في الجدول (16) الآتي:

جدول (16)

تحليل التباين لإجابات أفراد عينة الدراسة على محور درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوارهم في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً تعزى لمتغير الدورات التدريبية

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
تهيئة البيئة الصفية	بين المجموعات	7.852	2	3.926	4.179	0.016 دالة
	داخل المجموعات	391.755	417	0.939		
	المجموع	399.607	419			
مشاركة الطلاب	بين المجموعات	8.604	2	4.302	6.943	0.001 دالة
	داخل المجموعات	258.393	417	0.620		
	المجموع	266.998	419			
مهارات التدريس	بين المجموعات	0.107	2	4.053	5.317	0.012 دالة
	داخل المجموعات	481.843	417	0.855		
	المجموع	481.950	419			
الدرجة الكلية لمحور درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوارهم في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً	بين المجموعات	1.782	2	3.891	4.110	0.022 دالة
	داخل المجموعات	827.730	417	0.985		
	المجموع	829.512	419			

يوضح الجدول (16) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوارهم في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة تعزى إلى متغير الدورات التدريبية، حيث بلغت قيمة (ف= 4.110)، ولمعرفة اتجاه الفروق فقد تم استخدام اختبار (LSD) للمقارنات البعدية، كما يوضح الجدول (17) الآتي:

جدول (17)

المقارنات البعدية في درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوارهم في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً تعزى إلى متغير الدورات التدريبية باستخدام اختبار LSD

المجال	الدورات التدريبية	المتوسطات الحسابية	الفروق بين المتوسطات
تهيئة البيئة الصفية	أقل من 3 دورات	2.40	– 0.13 – 1.35*
	من 3-6 دورات	2.53	– 0.13 – 1.22*
	أكثر من 6 دورات	3.75	– 1.22* – 1.35*
مشاركة الطلاب	أقل من 3 دورات	2.49	– 0.06 – 0.98*
	من 3-6 دورات	2.55	– 0.06 – 0.92*
	أكثر من 6 دورات	3.47	– 0.92* – 0.98*
مهارات التدريس	أقل من 3 دورات	2.37	– 0.13 – 1.27*
	من 3-6 دورات	2.50	– 0.13 – 1.14*
	أكثر من 6 دورات	3.64	– 1.14* – 1.27*
الدرجة الكلية للمحور	أقل من 3 دورات	2.21	– 0.12 – 1.25*
	من 3-6 دورات	2.33	– 0.12 – 1.13*
	أكثر من 6 دورات	3.46	– 1.13* – 1.25*

* دال إحصائياً عند مستوى (0.05).

يتبين من الجدول (17) وجود فروق في مجال (تهيئة البيئة الصفية، ومشاركة الطلاب، ومهارات التدريس) لصالح المعلمين الذين لديهم أكثر من 6 دورات، كذلك وجود فروق في الدرجة الكلية لمحور درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوارهم في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً لصالح المعلمين الذين لديهم أكثر من 6 دورات.

ويتبين مما سبق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوارهم في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الدورات التدريبية لصالح الذين لديهم أكثر من 6 دورات، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنه – ربما – أصحاب الدورات التدريبية الأعلى قد تفرسوا على كيفية ممارسة التعلم المنظم ذاتياً وتنميته لدى الطلاب، وأتقنوا أساليب التدريس الحديثة التي تساعدهم في إكساب الطلاب تلك المهارات، وكذلك ما يقدم في تلك الدورات من معلومات ومفاهيم متجددة تخص التعلم المنظم ذاتياً يزيد من إتقانهم للمهارات اللازمة لتنميتها لدى طلاب المرحلة الثانوية.

ثالثاً : الفروق المتعلقة بسنوات الخبرة:

تم إجراء اختبار ليفين لتجانس التباين، وذلك للتأكد من تجانس أفراد العينة كخطوة أساسية لإجراء تحليل التباين الأحادي، كما في الجدول (18) الآتي:

جدول (18)

اختبار ليفين لتجانس التباين لأفراد العينة على مقياس درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوارهم في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المجالات	اختبار ليفين	درجات الحرية 1	درجات الحرية 2	مستوى الدلالة
هيئة البيئة الصفية.	0.912	2	417	0.387
مشاركة الطلاب.	0.824	2	417	0.411
مهارات التدريس.	0.853	2	417	0.533
المجموع الكلي للمحور	0.622	2	417	0.650

يوضح الجدول (18) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) في المجالات والمجموع الكلي لمحور درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوارهم في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً، مما يؤكد تجانس التباين لأفراد العينة على مقياس درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوارهم في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، وبالتالي إمكانية استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA).

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة دلالة الفروق في المتوسطات كما في الجدول (19) الآتي:

جدول (19)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات محور درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوارهم في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً وفقاً لفئات متغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة								
المجموع الكلي		أكثر من 10 سنوات (ن = 194)		من 5 - 10 سنوات (ن = 187)		أقل من 5 سنوات (ن = 39)		الفئات
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المجالات
0.71	3.31	0.75	3.30	0.88	3.25	0.83	3.26	هيئة البيئة الصفية.
0.56	3.28	0.67	3.34	0.81	3.22	0.89	3.19	مشاركة الطلاب.
0.82	3.22	0.99	3.29	0.76	3.30	0.97	3.33	مهارات التدريس.
0.77	3.36	0.85	3.30	0.79	3.35	0.97	3.36	المجموع الكلي

يوضح الجدول (19) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية في جميع مجالات محور درجة معلمي التربية الإسلامية لأدوارهم في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً وفقاً لفئات متغير سنوات الخبرة ، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه (ف) (One Way ANOVA)، كما في الجدول (20) الآتي:

جدول (20)

تحليل التباين لإجابات أفراد عينة الدراسة على محور درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوارهم في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً تعزى لمتغير سنوات الخبرة

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
تهيئة البيئة الصفية	بين المجموعات	0.006	2	4.003	3.685	0.033
	داخل المجموعات	399.601	417	0.958		دالة
	المجموع	399.607	419			
مشاركة الطلاب	بين المجموعات	0.948	2	4.474	4.352	0.021
	داخل المجموعات	266.050	417	0.638		دالة
	المجموع	266.998	419			
مهارات التدريس	بين المجموعات	5.211	2	4.605	3.279	0.039
	داخل المجموعات	476.739	417	0.843		دالة
	المجموع	481.950	419			
الدرجة الكلية للمحور	بين المجموعات	1.780	2	4.890	4.130	0.028
	داخل المجموعات	827.732	417	0.985		دالة
	المجموع	829.512	419			

يوضح الجدول (20) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوارهم في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة تعزى إلى متغير سنوات الخبرة، حيث بلغت قيمة (ف= 4.130)، ولمعرفة اتجاه الفروق فقد تم استخدام اختبار (LSD) للمقارنات البعدية، كما يوضح الجدول (21) الآتي:

جدول (21)

المقارنات البعدية في درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوارهم في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً تعزى إلى متغير سنوات الخبرة باستخدام اختبار LSD

المجال	الدورات التدريبية	المتوسطات الحسابية	الفروق بين المتوسطات
تهيئة البيئة الصفية	أقل من 5 سنوات	2.49	- 0.11 - 1.34*
	من 5-10 سنوات	2.60	- 0.11 - 1.23*
	أكثر من 10 سنوات	3.83	*1.23 - 1.34*
مشاركة الطلاب	أقل من 5 سنوات	2.44	- 0.07 - 0.98*
	من 5-10 سنوات	2.51	- 0.07 - 0.91*
	أكثر من 10 سنوات	3.42	*0.91 - 0.98*
مهارات التدريس	أقل من 5 سنوات	2.26	- 0.09 - 1.15*
	من 5-10 سنوات	2.35	- 0.09 - 1.06*
	أكثر من 10 سنوات	3.41	*1.06 - 1.15*
الدرجة الكلية للمحور	أقل من 5 سنوات	1.95	- 0.35 - 1.46*
	من 5-10 سنوات	2.30	- 0.35 - 1.11*
	أكثر من 10 سنوات	3.41	*1.11 - 1.46*

* دال إحصائياً عند مستوى (0.05).

يتبين من الجدول (21) وجود فروق في مجال (تهيئة البيئة الصفية، ومشاركة الطلاب، ومهارات التدريس) لصالح المعلمين الذين لديهم أكثر من 10 سنوات ، كذلك وجود فروق في الدرجة الكلية لمحور درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوارهم في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً لصالح المعلمين الذين لديهم أكثر من 10 سنوات.

ويتبين مما سبق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوارهم في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب المرحلة الثانوية تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح الذين لديهم أكثر من 10 سنوات، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنه - ربما- إلى أن أصحاب الخبرة الأعلى يمتلكون مهارة أعلى في ممارسة التعلم

المنظم ذاتياً، حيث هذا النوع من التعليم يحتاج إلى تراكم خبرات مما يسهل من ممارسته وإكسابه للطلاب، كذلك قد يكونوا كلفوا بمهام وحضروا ورش وبرامج تدريبية أكثر في مجال التعلم المنظم ذاتياً واكتسبوا مهارات وأساليب تدريس أكثر من غيرهم، كما أنهم قد يكونوا واجهوا العديد من المشكلات التي تعيق ممارستهم للتعلم المنظم ذاتياً وأنقنوا كيفية التعامل معها.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة غازي (2016) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة البحث حول دور معلمي التربية الإسلامية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

بينما تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة مصطفى (2016) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول تقدير ممارسة التعلم البنائي لدى معلمي التربية الإسلامية تعزى لمتغير الخبرة، ودراسة المالكي (2016) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث حول استخدام معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلم الذاتي تعزى لمتغير سنوات الخبرة، ودراسة بربخ (2012) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأساليب التفكير الإبداعي تعزى لمتغير سنوات الخبرة، ودراسة البلوشي (2010) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول تقدير ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأساليب تنمية مهارات التفكير الإبداعي تعزى لسنوات الخبرة، ودراسة الزعبي والهواملة والشديفات (2009) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول درجة ممارسة معلمي ومعلمات التربية الإسلامية لأساليب تشجيع التفكير الإبداعي تعزى لمتغير سنوات الخبرة، ودراسة العاجز وعساف (2017) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول تقدير معلمي الرياضيات لدورهم في إكساب الطلبة ذوي صعوبات التعلم مهارات التعلم المنظم ذاتياً تعزى لمتغير سنوات الخبرة، ودراسة الحجايا (2013) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لتنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

نتائج السؤال الثالث ومناقشته:

الذي نصه: ما التصور المقترح لتفعيل دور معلمي التربية الإسلامية في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمين؟

لإجابة هذا السؤال فقد تم الرجوع إلى إجابات الأسئلة السابقة والتي قد تبين من خلالها أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوارهم في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة جاءت منخفضة، مما يتطلب وضع تصور مقترح لتفعيل دور معلمي التربية الإسلامية في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب المرحلة الثانوية، ولبناء التصور المقترح حدد الباحث عدداً من الخطوات تتمثل في الآتي:

تمهيد:

إن طرح الحلول الممكنة والتي تكون في متناول المعلمين ، تعد الخطوة الأولى لنجاح التصور المقترح، فالحلول التي تنطلق من داخل الحجرة الدراسية ولا تتطلب الخروج من أروقة المدرسة، وما يترتب على ذلك الخروج من تكلفة مادية أو معنوية على المعلم والمدرسة والطلاب، هي الركيزة الأساسية التي نصبوا إليها، ونسعى إلى تحقيقها من خلال هذا التصور المقترح.

مفهوم التصور المقترح:

التصور المقترح : "هو تخطيط مستقبلي مبني على نتائج فعلية ميدانية من خلال أدوات منهجية كمية أو كيفية لبناء اطار فكري عام يتبناه فئات من الباحثين أو التربويين " (مجاهد ، 2013م ، ص 5) 0

ويعرف إجرائياً بأنه : الطرق والوسائل التي يمكن بها تفعيل دور معلمي التربية الإسلامية في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب المرحلة الثانوية.

منطلقات التصور المقترح:

1. التحديات التي يواجهها النظام التعليمي في العصر الحالي والتي تتطلب وجود معلمين يمتلكون الكفايات والمهارات اللازمة لإعداد أجيال قادرة على التكيف مع متطلبات العصر الحالي.
2. اعتماد الاقتصاد على المعرفة، مما يستلزم وجود نظام تعليمي قادر على إكساب طلابه المهارات اللازمة التي تمكنهم من التفاعل مع معطيات العصر.
3. الطموح العالي للمملكة العربية السعودية وفقاً لرؤية 2030 والتي تركز على النظام التعليمي كأحد روافدها، والتي أكدت على أهمية إعداد وتأهيل المعلمين لتحقيق جودة العملية التعليمية.
4. تبني العديد من المؤتمرات والدراسات توصيات بضرورة تأهيل وإعداد المعلمين بما يجعلهم يمتلكون الكفايات والقدرات التي تؤهلهم لإكساب طلابهم الأدوات والمهارات التي تؤهلهم للمنافسة العالمية.
5. تطور التقنيات وتنوع مصادر التعلم، مما يتطلب وجود طلاب لديهم القدرة على التعاطي مع هذه التطورات والاستفادة منها بما يعود بالنفع على المجتمع.
6. الانفتاح المعرفي والتسارع الذي يشهده العالم اليوم في تقنية المعلومات.
7. مبررات التصور المقترح:
8. نتائج الدراسة الحالية والتي تشير إلى ضعف ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوارهم في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب المرحلة الثانوية.
9. تأتي هذه الآلية كترجمة لتوصيات بعض الدراسات التي أكدت على ضرورة إكساب الطلاب مهارات التعلم المنظم ذاتياً.
10. تعدد التحديات الخارجية والداخلية التي تواجه أنظمة التعليم، والتي يتطلب مواجهتها وجود كادر تعليمي يمتلك المهارات والقدرات التي تؤهله لتحقيق أهداف العملية التعليمية.
11. الاستجابة لمتطلبات رؤية 2030 في المملكة العربية السعودية والتي من بينها إعادة مفهوم صياغة المدرسة كمؤسسة تربية وتعليمية تصقل المواهب وتزود بالمهارات وتنتج جيلاً من الناضجين الطموحين المقبلين على الحياة بروح التحدي والمنافسة وحب العمل والإنتاج.

الأهداف العامة للتصور المقترح:

1. الارتكاز على نتائج البحث 0
2. تلافي أخطاء صارت في الواقع الذي تم دراسته 0
3. الوقوف على الواقع الفعلي لدرجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوارهم في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب المرحلة الثانوية.
4. وضع تصور مقترح لتفعيل دور معلمي التربية الإسلامية في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب المرحلة الثانوية.

الأهداف الخاصة للتصور المقترح:

5. تشخيص واقع ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوارهم في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً.

6. الارتقاء بدرجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوارهم في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً والمتعلقة بـ (تهيئة البيئة الصفية، مشاركة الطلاب، مهارات التدريس).
7. تطوير أداء معلمي التربية الإسلامية بما يتلائم مع متطلبات رؤية 2030 في المملكة العربية السعودية.
8. توجيه أنظار المختصين عن عملية التدريب لإعادة النظر في تطوير محتوى البرامج التدريبية بما يتلائم من المستجدات التربوية والتعليمية.

المحتوى:

- احتواء التصور المقترح على ثلاث وحدات رئيسية هي: تهيئة البيئة الصفية، مشاركة الطلاب، مهارات التدريس)، بهدف أن يتعرف المعلمون على كافة البرامج المتعلقة بتلك الوحدات والتي أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارستهم لها جاءت بدرجة متوسطة، أو منخفضة، أو منخفضة جداً.
- تكليف المعلمين بالرجوع إلى مصادر إضافية (كتب أو مواقع إلكترونية) ذات علاقة بالتعلم المنظم ذاتياً.
- اقتراح مواضيع معينة للتحديث عنها من قبل المعلمين.
- توجيه المعلمين إلى نقد أعمالهم وأعمال زملائهم.

أساليب التعلم:

- استراتيجية تحسين وتقويم الأداء التدريسي.
- نموذج لمعايير جودة الأداء التدريسي.

أساليب التدريس:

- أسلوب المناقشة والحوار.
- المحاضرة.
- العصف الذهني.
- أسلوب التعلم الذاتي.
- أسلوب البحوث الإجرائية.
- أسلوب التعلم الإلكتروني.
- أسلوب التعلم النشط.

أساليب التقويم:

1. التقويم الذاتي
 2. التقويم البنائي
 3. تقويم الأقران.
- تقويم قائد المدرسة.
 - بطاقة الملاحظة.
 - الاستبانة.
 - المقابلة.
 - الزيارات الصفية

التحديات التي تواجه تطبيق التصور المقترح:

4. زيادة الأعباء التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية.

5. ضعف التعاون بين الإدارة المدرسية والمعلمين.
6. قلة عدد المدربين المؤهلين لتأهيل معلمي التربية الإسلامية.
7. قلة الخطط الواضحة لتأهيل وإعداد معلمي التربية الإسلامية.
8. ضعف دراية بعض المختصين بأهمية تنفيذ التصور المقترح ومدى الاستفادة منها.

سبل تفعيل التصور المقترح:

قام الباحث لتفعيل التصور المقترح بتحديد محتواها من خلال ثلاث وحدات رئيسية تتمثل في الآتي:

1. الوحدة الأولى: تهيئة البيئة الصفية.
2. الوحدة الثانية: مشاركة الطلاب.
3. الوحدة الثالثة: مهارات التدريس.

وتحتوي كل وحدة على عدد من الممارسات والتي جاءت بدرجة ممارسة (منخفضة جداً، منخفضة)، وتمثل سبل تفعيلها في الآتي:

الوحدة الأولى: تهيئة البيئة الصفية وتشمل:

الممارسة: يحرص على إيجاد بيئة صفية مشجعة على التفكير.

سبل تفعيلها:

أن يقوم المعلم بالآتي:

1. تشجيع الطلاب على القراءة والاطلاع والبحث عن كل ما هو جديد حول المادة، وإثارة الطلاب فكرياً بتعرضهم لمشكلات ومواقف تحثهم على التفكير.
2. إعطاء الطلاب وقتاً كافياً للقيام بعمليات التفكير في المواقف التي يتعرضوا لها أثناء الشرح وتدوين ما توصلوا إليه ومناقشتهم فيه.
3. يمنح الطلاب مساحات للتعبير عن آرائهم مع تزويدهم بمهارات ومعارف جديدة.
4. يتقبل الأفكار غير المألوفة أو المعارضة لرأيه أو للآخرين.
5. يشجع كل طالب لديه القدرة على الإبداع في جانب ما.
6. يشجع الطلاب على القراءة التحليلية الناقدة.
7. تدريب الطلاب على مهارة حل المشكلات.

الممارسة: يهيئ مناخاً صفياً يسمح بالاحترام المتبادل بينه وبين الطلاب.

سبل تفعيلها:

أن يقوم المعلم بالآتي:

8. يؤكد على أهمية المناقشة بين الطلاب في تحصيل المعرفة.
9. يشرك الطلاب في وضع الخطط والبرامج.
10. يشارك الطلاب في الأنشطة الصفية المتنوعة.

الممارسة: يعزز مهارات الحوار بين الطلاب.

سبل تفعيلها:

أن يقوم المعلم بالآتي:

11. يتيح الفرصة للطلاب للتعبير عن آرائهم وأفكارهم بطريقة مناسبة.

12. ينشر ثقافة الحوار وضوابطه وآدابه بين الطلاب.

13. يختار آيات قرآنية حوارية مناسبة لموضوع الدرس.

14. يختار أحاديث نبوية حوارية مناسبة لموضوع الدرس.

15. يصمم برامج حوارية تعليمية من قصص القرآن الكريم والسنة النبوية.

16. يستخدم الطريقة الحوارية في تدريس التربية الإسلامية.

17. يستخدم أسلوب الحوار والإقناع في التوجيه والإرشاد.

الممارسة: يشجع الطلاب على التعلم التعاوني.

سبل تفعيلها:

أن يقوم المعلم بالآتي:

18. يشجع الطلاب على التعاون ومساعدة بعضهم البعض.

19. يقسم الطلاب إلى مجموعات متساوية، ثم يقسم مادة التربية الإسلامية بحسب عدد أفراد كل مجموعة بحيث يخصص لكل

عضو في المجموعة جزءاً من الموضوع أو المادة.

الممارسة: يبني علاقات إنسانية جيدة مع الطلاب.

سبل تفعيلها:

أن يقوم المعلم بالآتي:

1. يحرص على الاهتمام بأحوال الطلاب.

2. يمتلك مهارات العلاقات الإنسانية كالقدرة على الاستماع والإنصات.

3. يحرص على أن يكون قدوة حسنة في تعاملاته وسلوكه مع الطلاب.

4. استخدام أسلوب راقى في التعامل مع الطلاب .

5. يعامل طلابه بالعدل والإنصاف.

الوحدة الثانية: مشاركة الطلاب وتشمل:

الممارسة: يدرب الطلاب على مهارة حل المشكلات.

سبل تفعيلها:

أن يقوم المعلم بالآتي:

6. يثير مشكلات تخص مادة التربية الإسلامية في مستوى الطلاب.

7. يساعد الطلاب في استخدام مصادر مختلفة لجمع المعلومات التي من شأنها أن تساهم في حل المشكلة القائمة.

8. يشجع الطلاب على استخدام استراتيجيات حل المشكلات بشكل فردي/ جماعي.

9. يعمل على إزالة عوامل الخوف والتوتر داخل الموقف التعليمي في الفصل بما يدفع الطلاب للبحث عن حلول للمشكلات.

10. يشجع الطلاب على التعبير عن كل ما يواجههم من مشكلات وعلى السعي الجاد إلى حلها.

11. يطلب من الطلاب إعطاء أكبر قدر ممكن من الحلول للمشكلة الواحدة.

الممارسة: بحث الطلاب على الكتابة في المواقع الإلكترونية.

سبل تفعيلها:

أن يقوم المعلم بالآتي:

12. تكليف الطلاب بعمل أبحاث تخص مادة التربية الإسلامية ويوجههم بالرجوع إلى مواقع الإنترنت.

13. ينشر المعلم أبحاث الطلاب المميزين على المواقع الإلكترونية مع الإشادة بها في المدرسة.
14. يحث الطلاب على الدخول إلى مواقع إلكترونية تعليمية للاستفادة منها وعمل تلخيص لبعض الموضوعات الخاصة بمادة التربية الإسلامية.
15. يطرح المعلم أسئلة مفتوحة على الطلاب تتطلب الرجوع إلى المواقع الإلكترونية وأن تكون الإجابة من خلال الشبكة العنكبوتية.
- الممارسة: يشجع الطلاب على التعبير عن أفكارهم حول موضوع الدرس.
سبل تفعيلها:
أن يقوم المعلم بالآتي:
 16. أن يعطي قدراً من الحرية والانطلاق في التفكير والتعبير للطلبة، ويتم ذلك من خلال الأسئلة التي تطرح أثناء عرض المادة.
 17. يستمع جيداً للطلاب ويشجعهم على التعبير عن آرائهم المختلفة حول الدرس ويتقبلها جميعها.
 18. يكلف بعض الطلاب بعمل تلخيص للنقاط الرئيسة في موضوع الدرس.
 19. استخدام التعزيز والتشجيع، لأنه يساهم في حث الطلاب إلى المزيد من التفاعل، وإزالة التوتر والرهبة في نفوسهم.
 20. يسأل الطلاب أسئلة ذات مستويات عقلية مختلفة، تحتاج إلى إجابات متعددة، ويقسم السؤال الذي يحتاج إلى إجابات طويلة على أكثر من طالب، ليسمح لعدد أكبر من الطلاب بالتفكير في الإجابة والمشاركة، وبالتالي زيادة الانتباه.
- الوحدة الثالثة : مهارات التدريس وتشمل:
الممارسة: يعزز مهارة الاستكشاف لدى الطلاب.
سبل تفعيلها:
أن يقوم المعلم بالآتي:
 21. تنظيم المعلومات وتفسيرها بهدف التوصل إلى إجابة مرضية عن السؤال المطروح أو القضية المراد بحثها لإيجاد حل لها، ويقوم المعلم بتوجيه الطلاب وتقديم المساعدة إلى من يطلبها.
 22. يناقش المعلم ويستمع لأجوبة المتعلمين ومعلوماتهم عن الموضوع وتشجيعهم على إثارة الأسئلة والتحقق من الإجابات التي توصلوا إليها.
 23. ينمي مهارة التفكير الناقد ويعود المتعلم على التحليل والتركيب والتقييم.
 24. يشارك الطلاب في التأكد من صحة استنتاجاتهم واكتشافهم بالتطبيق مثلاً.
- الممارسة: يختار أسئلة تثير مهارات التفكير العليا.
سبل تفعيلها:
أن يقوم المعلم بالآتي:
 25. أن يحرص المعلم على استخدام الأسئلة المفتوحة وهي التي لها أكثر من إجابة.
 26. أن يقدم المعلم تعليمات واضحة حول طريقة تنفيذ مهارة التفكير العلمي، وتنظيم بعض الأنشطة لتتيح للطلاب من خلالها استخدام المهارة التي تعلمها.
 27. يركز على تدعيم كل رأي بالأدلة العقلية المختلفة لدى الطلاب.
 28. يحث الطلاب على إثارة التساؤلات والاهتمام بالإجابة مع توجيههم إلى المراجع والمصادر.
 29. يطرح أسئلة مفتوحة ومتشعبة ويقوم بتيسير المناقشة لتوضيح تفكير الطلاب وإثرائه.

30. يقبل أفكار الطلاب وينمي ثقتهم بأنفسهم.
31. يتيح الفرصة للطلاب للتعبير عن رأيهم بحرية تامة.

الممارسة: يساعد الطلاب على اكتساب مهارة التقويم الذاتي.

سبل تفعيلها:

أن يقوم المعلم بالآتي:

32. يشجع الطلاب على مقارنة نتائجهم الحالية بنتائجهم السابقة للوقوف على مدى تقدمهم في المادة.
33. يتيح للطلاب إجراء التصحيح الذاتي لأعمالهم وفقاً لمحكات واضحة يشارك الطلبة في تحديدها.
34. يشرك الطلاب في تصميم أدوات للتقويم الذاتي (استبانات، اختبارات ذاتية، قائمة مراجعة، أسئلة تأملية، تقديرات ذاتية).
35. يوضح للطلبة كيفية استخدام أدوات التقويم الذاتي (قوائم التقدير الذاتي، الاستبانات، الصحائف التأملية، سجلات التعلم الذاتي.. وغير ذلك).
36. يوزع المعلم استبانات على الطلاب تشمل عدداً من المهارات التي يجب أن يتحلى بها الطلاب ويحددوا فيها درجة امتلاكهم لها.
37. يجعل الطلاب يضعون اختباراً ذاتياً في المادة والرجوع إلى الإجابات المذكورة في نهاية الكتاب، أو إلى الإجابات النموذجية التي يكون قد أعدها المعلم.

الممارسة: يثير دافعية الطلاب للتعلم.

سبل تفعيلها:

أن يقوم المعلم بالآتي:

38. يكافئ الطلاب على النجاح: ويستخدم التعليقات الإيجابية مع الطلاب المشاركين.
39. اطلاع الطالب على العمل الجيد الذي قام به أقرانه.
40. جعل الطلاب مشاركين في عملية تعلمهم.
41. أخذ رأي الطلاب واقتراحاتهم فيما يجعل صفوفهم أكثر دافعية ويستفيد من رأيهم في بناء خطته لزيادة دافعتهم.
42. ربط موضوعات البحث بواقع حياة الطلاب من خلال إعطاء الأمثلة الحياتية، والتطبيق العملي للدروس.
43. إعطاء الطلاب بعض المهام التي يمكن إنجازها حتى يشعروا بالنجاح.
44. أن يعطوا الطلاب تغذية راجعة مألوفة ومبكرة وإيجابية تساعد الطلاب على الاعتقاد بأنهم يستطيعون العمل بصورة جيدة.
45. أن يساعدوا الطلاب على الشعور بأنهم أعضاء ذو قيمة في المجتمع التعليمي.

الممارسة: يدرّب الطلاب على مهارة الاستنتاج.

سبل تفعيلها:

أن يقوم المعلم بالآتي:

46. يساعد الطلاب على تحليل محتوى الدرس والتوصل إلى استنتاجات صحيحة.
47. يدرّب الطلاب على استنتاج المعلومات في ضوء الأدلة المتوفرة.
48. يساعد الطلاب في الوصول إلى الحقائق من خلال معلومات معطاة لهم.
49. يشجع الطلاب على تفسير موقف مشكل.

50. أن يقوم المعلم بتعريف الطالب بالمهارة وأهميتها وخطوات اكتسابها وتنفيذها.

51. أن يهتم المعلم بالأسئلة الممتدة والتي تحتاج إلى برهان لدعم إجابته وفكرته.

وفي ختام الفصل الرابع يتضح بأن هذا الفصل قد تحدث عن نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها، حيث قام الباحث باستعراض نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها، من خلال الإجابة على أسئلة البحث وفقاً لتسلسل أسئلتها. ومن خلال الفصل التالي وهو الفصل الخامس والأخير ، والمتعلق بخاتمة الدراسة فسيقوم الباحث باستعراض الفصل من خلال عرض خلاصة الدراسة ثم ملخصاً لنتائجه، إضافة إلى التوصيات والمقترحات المستقبلية للدراسة

الخاتمة

اشتمل هذا الفصل خلاصة الدراسة ثم ملخصاً لنتائجه، إضافة إلى التوصيات والمقترحات المستقبلية للدراسة بهدف امتلاك معلمي التربية الإسلامية لمهارات التعلم المنظم ذاتياً وتنميتها لدى طلاب المرحلة الثانوية.

ملخص الدراسة:

قسمت الدراسة الحالية إلى خمسة فصول الفصل الأول: المقدمة : اشتمل على خلفية الدراسة ، والإحساس بالمشكلة، ومشكلة الدراسة ، وأسئلة الدراسة وفروضه، وأهدافه، وأهميته إضافة إلى مصطلحات الدراسة ، والفصل الثاني: أدبيات الدراسة والدراسات السابقة: واشتمل على أولاً: أدبيات الدراسة ، وذلك من خلال أربعة محاور، المحور الأول: خصائص طلاب المرحلة الثانوية، والمحور الثاني: معلم التربية الإسلامية، والمحور الثالث: التربية الإسلامية، والمحور الرابع: التعلم المنظم ذاتياً، ثانياً: الدراسات السابقة من خلال محورين: المحور الأول: دراسات تناولت أدوار معلمي التربية الإسلامية مع التعقيب عليها، والمحور الثاني: دراسات تناولت التعلم المنظم ذاتياً مع التعقيب عليها، والفصل الثالث: منهجية الدراسة واشتمل على: منهج الدراسة ، وحدود الدراسة ، ومجتمع الدراسة ، وعينة الدراسة وكيفية اختيارها، ومتغيرات الدراسة ، وأداة الدراسة ، وصدق وثبات أداة الدراسة ، وإجراءات تطبيق أداة الدراسة ، إضافة إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة ، والفصل الرابع: نتائج الدراسة ومناقشتها واشتمل على: الإجابات على أسئلة الدراسة ومناقشتها وتفسيرها، والفصل الخامس: الخاتمة واشتمل على ملخص لنتائج الدراسة والتوصيات وتقديم المقترحات المستقبلية.

ملخص نتائج الدراسة:

- من خلال ما تم عرضه من نتائج الدراسة الحالية في الفصل السابق توصل الباحث إلى النتائج التالية :
- جاءت درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوارهم في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين بدرجة منخفضة.
 - جاءت درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوارهم في تنمية مهارات تهيئة البيئة الصفية لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين بدرجة منخفضة.
 - جاءت درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوارهم في تنمية مهارات مشاركة الطلاب لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين بدرجة متوسطة.
 - جاءت درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوارهم في تنمية مهارات التدريس لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين بدرجة منخفضة.
 - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوارهم في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوارهم في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً تعزى لمتغير الدورات التدريبية في مجال التعلم المنظم ذاتياً لصالح المعلمين الذين لديهم أكثر من 6 دورات تدريبية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوارهم في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح المعلمين الذين لديهم أكثر من 10 سنوات.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة فإن الباحث يوصي بالآتي:

1. حث معلمي التربية الإسلامية على توفر بيئة صفية مشجعة على التفكير.
2. ضرورة تهيئة مناخاً صفياً يسمح بالاحترام المتبادل بين معلمي التربية الإسلامية وبين الطلاب.
3. ضرورة أن يحرص معلمي التربية الإسلامية على تعزيز مهارات الحوار بين الطلاب.
4. أن يشجع معلمي التربية الإسلامية الطلاب على التعلم التعاوني.
5. أن يحرص معلمي التربية الإسلامية على بناء علاقات إنسانية جيدة مع الطلاب.
6. حث معلمي التربية الإسلامية على تدريب الطلاب على مهارة حل المشكلات.
7. أن يحرص معلمي التربية الإسلامية على حث الطلاب على الكتابة في المواقع الإلكترونية بما يخدم العملية التعليمية.
8. أن يشجع معلمي التربية الإسلامية الطلاب على التعبير عن أفكارهم حول موضوع الدرس.
9. ضرورة أن يعزز معلمي التربية الإسلامية مهارة الاستكشاف لدى الطلاب.
10. أن يركز معلمي التربية الإسلامية على اختيار أسئلة تثير مهارات التفكير العليا لدى الطلاب.
11. أن يحرص معلمي التربية الإسلامية على مساعدة الطلاب على اكتساب مهارة التقويم الذاتي.
12. أن يعمل معلمي التربية الإسلامية على إثارة دافعية الطلاب للتعلم.
13. يدرّب معلمي التربية الإسلامية الطلاب على مهارة الاستنتاج.
14. الاستفادة من التصور المقترح في إعداد بطاقة تقويم يتم في ضوءها قياس أداء معلمي التربية الإسلامية.
15. الاستفادة من التصور المقترح التي تم تقديمها لتفعيل دور معلمي التربية الإسلامية في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة، وإعادة تقييمها ومراجعتها وتطويرها من قبل لجنة متخصصة لتعزيز الجوانب الإيجابية، وتلافي الجوانب السلبية.

المقترحات:

- بناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة ، وفي ضوء التوصيات السابقة، فإن الباحث يقترح ما يلي:
1. فاعلية برنامج تدريبي مقترح لمعلمي التربية الإسلامية لتنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب المرحلة الثانوية .
 2. متطلبات تفعيل دور معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية لأدوارهم في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلاب.
 3. تقويم أداء معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير جودة الأداء التدريسي.
 4. فاعلية التعلم المنظم ذاتياً في تدريس مقررات التربية الإسلامية لدى طلاب المرحلة الثانوية.
 5. درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية لمتطلبات تحقيق التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب المرحلة الثانوية.
 6. فاعلية استراتيجية تدريسية مقترحة في إكساب طلاب المرحلة الثانوية مهارات التعلم المنظم ذاتياً.

7. اثر تدريب معلمي التربية الإسلامية على مهارات التعلم المنظم ذاتياً في رفع التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية.
8. العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والكفاءة الذاتية لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية .

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

1. أبانمي، فهد عبد العزيز (2009). دور معلم التربية الإسلامية في تنمية الوعي الديني لدى طلاب المرحلة الثانوية: دراسة ميدانية بمدينة الرياض، مجلة الثقافة والتنمية، مصر، 10(31)، 42-125.
2. إبراهيم، حنان محمد نور الدين (2007). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وعلاقتها بعادات الاستذكار والاتجاهات نحو التعليم الجامعي لدى طلاب الجامعة، المؤتمر الدولي الخامس: التعليم الجامعي في مجتمع المعرفة: الفرص والتحديات، في الفترة من 11-12 يوليو.
3. ابن ياسين، ثناء محمد أحمد (2013). استراتيجيات التعلم النشط وتنمية عمليات العلم: الأهمية والمعوقات من وجهة نظر معلمات العلوم. مجلة دراسة عربية في التربية وعلم النفس، السعودية، 44 (2)، 47-104.
4. أبو الهيجاء، فؤاد (2001). طرق تدريس القرآنيات والإسلاميات وإعدادها بالأهداف السلوكية (ط.1). دار المناهج للنشر والتوزيع. عمان.
5. أبو جادو، صالح محمد علي (2009). علم النفس التربوي، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
6. أبو جعفر، محمد عبد الله العابد (2015م). علم النفس النمو. ليبيا: مركز المناهج التعليمية والبحوث التربوية.
7. أبو خوصة، مصعب إبراهيم سالم (2010). دور معلمي المرحلة الثانوية في تعزيز الآداب الإسلامية من وجهة نظر طلبتهم وسبل تفعيله "دراسة تقويمية"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
8. أبو سنينة، عودة عبد الجواد (2009). درجة ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر معلميها في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن. مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، جامعة الزرقاء الخاصة، الأردن، 9 (2)، 51-70.
9. أبو طاحون، أحمد (2007). أثر برنامج مقترح بالنموذج البنائي في إكساب مهارة الرسم الهندسي بمنهج التكنولوجيا للصف التاسع في محافظة غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
10. أبو عطا، أحمد (2013). أثر توظيف دورة التعلم في تدريس الرياضيات لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الصف التاسع الأساسي بمحافظات غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
11. أبو غمرة، محمد خميس (2006). إدارة الصفوف وتنظيمها، عمان: دار يافا للنشر.
12. أحمد، إبراهيم إبراهيم أحمد (2007). التنظيم الذاتي للتعلم والدافعية الداخلية في علاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية (دراسة تنبؤية)، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر، ع(31)، ج (3)، ص: 69-135.

13. أحمد، أمال سعد سيد (2015). فعالية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تحصيل العلوم وتنمية بعض مهارات التعلم مدى الحياة والاتجاه نحو التعلم النشط لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، مصر،* 162 (3)، 119-172.
14. أحمد، أميمة محمد عفيفي (2010م)، فعالية استراتيجية التعلم القائم على حل المشكلات المنظم ذاتيا في تنمية التحصيل وفهم طبيعة العلم والتنظيم الذاتي لتعلم العلوم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، *مجلة التربية العلمية، مصر،* مج(13)، ع(6)، ص ص: 81-130.
15. أحمد، جابر أحمد (2003). *أساليب تعليم وتعلم الدراسات الاجتماعية،* سوهاج، مصر: دار محسن للطباعة والنشر.
16. إدارة برامج التربية (2002). *تطوير أساليب تدريس العلوم في مرحلة التعليم الأساسي باستخدام تكنولوجيا التعليم،* تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
17. إسماعيل، إبراهيم السيد إبراهيم (2012). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بالاتجاه نحو البحث والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة، *مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، مصر،* ع(78)، ج(1) 38-76.
18. الأسمر، رائد (2008). *أثر دورة التعلم في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم العلمية لدى طلبة الصف السادس واتجاهاتهم نحوها،* رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
19. الأكلبي، مفلح دخيل (2002). *مدى تمكن طالب التربية الإسلامية المعلم في كليات المعلمين من إنتاج واستخدام الوسائل وتقنيات التعليم،* رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة القرى، مكة المكرمة.
20. باحويرث، خالد عبد الرحمن سعيد (2014). *أدوار المشرف التربوي في استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تحسين الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات.* رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.
21. باوزير، عادل أبو بكر (2010). *دور معلم التربية الإسلامية في تنمية قدرات الحوار الوطني لدى طلاب المرحلة الثانوية،* رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض، مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني.
22. بربخ، أشرف (2012). *مدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأساليب التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف التاسع بمدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة،* مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 20(1)، 91-129.
23. البرديني، سميرة محمد (2019). *أثر استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية التحصيل في مبحث التربية الإسلامية لدى طالبات الصف السابع الأساسي في الأردن،* مجلة العلوم التربوية والنفسية، 3(17)، 83-99.
24. برغوث، محمود (2008). *أثر استخدام استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة على تنمية بعض المهارات في التكنولوجيا لطلاب الصف السادس الأساسي بغزة،* رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
25. بريك، السيد رمضان محمد (2013). *التعلم المنظم ذاتياً وعلاقته بالتخصص والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب وطالبات السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود،* *المجلة العلمية، كلية التربية، جامعة أسيوط، مصر،* 29 (2)، 397-432.
26. البقعاوي، صالح سلمان مطلق (2003). *التفكير العلمي مفهومه طرق تنميته من خلال مادة التوحيد لطلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية،* رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
27. البلوشي، مريم سليمان مراد (2010). *واقع ممارسة معلمي التربية الإسلامية أساليب تنمية مهارات التفكير الإبداعي في تدريس طلبة الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان،* رسالة ماجستير غير منشورة، عمادة الدراسات العليا، جامعة مؤتة، الأردن.

28. البناء، مكة عبد المنعم (2013). استراتيجية مقترحة في ضوء التعلم المنظم ذاتياً لتنمية مهارات التنظيم الذاتي والتحصيل في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، مجلة تربويات الرياضيات، 1(16)، 112-178.
29. البنيان، ابتسام بخيت (2002). تقويم الأداء التدريسي لمعلمات الاقتصاد المنزلي بالمرحلة الابتدائية بمدينة جدة، أطروحة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للبنات، جامعة الملك عبد العزيز، جدة.
30. بوقس، نجاة عبد الله محمد (2008). أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط والتدريب المباشر على التحصيل الآجل وتنمية مهارات التدريس لدى الطالبات المعلمات. مجلة رسالة الخليج العربي، السعودية، 29 (110)، 103-148.
31. التركي، نازك عبد الصمد (2013). أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تنمية التفكير الإبداعي ودافعية التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت. مجلة الإرشاد النفسي، مصر، 34، 251-314.
32. التورة، ليلي محمد إبراهيم (2018). طرق وأساليب تدريس التربية الإسلامية، مجلة كلية التربية، 70(2)، 465-503.
33. جاسم، شاكر مبدّر ؛ وبصري، فنن (2000). مواصفات معلم التربية الإسلامية من وجهة نظر الإشراف التربوي والإدارات المدرسية وطلبة المرحلة الثانوية. بغداد: وزارة التعليم.
34. جان، محمد صالح علي (2002). المرشد النفسي إلى أسلمة طرق التدريس، مكة المكرمة: مكتبة سالم.
35. الجراح، عبد الناصر (2010). العلاقة بين التعليم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك، المجلة الأردنية في العلوم التربوية. الأردن. 5(4)، 333-348.
36. جروان، فتحي عبد الرحمن (2005). تعليم التفكير، مفاهيم وتطبيقات، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
37. الجلال، ماجد زكي (2007). مهارات تدريس القرآن الكريم، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
38. الجلال، ماجد زكي (2011). تدريس التربية الإسلامية (ط.3). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
39. جمال الدين، هناء محمد والعمري، عائشة بليهش (2008م). المدخل إلى تقنيات التعليم. المدينة المنورة: دار الزمان.
40. جلهوم، عدلي عزازي إبراهيم (2008). فاعلية استراتيجية التعلم النشط في تدريس الأدب على تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، مصر، 67، 84-121.
41. الحارثي، صبحي سعيد (2014). فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً على مستوى دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مصر، 2(98)، 1-47.
42. الحامد، محمد معجب وآخرون (2009م). التعليم في المملكة العربية السعودية رؤية الحاضر واستشراف المستقبل. الرياض. مكتبة الرشد.
43. حبيب رباح عبد الوهاب فرج (2015). واقع استخدام ممارسات التعلم البنائي لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمحافظة غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
44. الحجايا، نايل (2013). درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلبتهم أثناء التدريس الصفي في لواء بصيرا، مجلة جامعة النجاح للعلوم الإنسانية، فلسطين، 27(9)، 1837-1894.
45. حداد، بشير (2004). التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي، القاهرة: دار عالم الكتب للنشر والتوزيع.
46. الحري، بدر عبد الله مخلص (2007). مدى امتلاك معلمي التربية الإسلامية لمهارات تنمية التفكير الابتكاري في المرحلة الثانوية بمدينة حائل، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
47. الحري، علي سعد مطر (2010). أهمية دور معلمي العلوم الطبيعية في تنمية القيم العلمية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي الطبيعي بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى .

48. الحري، وسام محمد علي (2019). مدى تمكن معلمات التربية الإسلامية من مبادئ التدريس البنائي في ضوء متطلبات المناهج المطورة في المرحلة الابتدائية، مجلة البحث العلمي في التربية، (20)، 563-621.
49. الحسون، عبد الرحمن عيسى (2000). طرائق التدريس العامة (ط.3). بغداد: وزارة التعليم.
50. حسن، صليبي (2013). فاعلية نموذج بايبي البنائي في تحصيل طلاب المرحلة الإعدادية في مادة الجغرافيا، مجلة كلية التربية الأساسية، جامعة بابل، العراق، (10)، 81-111.
51. حسن، محمد فراج محمد (2019). برنامج تدريبي لتحسين الأداء التدريسي لدى معلمي التربية الدينية في ضوء دمج بعض استراتيجيات التعلم النشط، وقياس تأثيره على تحصيل تلاميذهم، مجلة البحث العلمي في التربية، (20)، 153-171.
52. حسين، عائدة فاروق (2010م). تكنولوجيا التعليم والاتصال الأسس والمبادئ. الرياض: دار النشر الدولي.
53. حسين، محمد (1999). العشرة الطيبة مع الأولاد وتربيتهم، القاهرة: دار التوزيع والنشر الإسلامية.
54. الحسينان، إبراهيم عبد الله (2010). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بينترش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم النفس، الرياض.
55. الحجيل، سليمان عبد الرحمن (2005). الإدارة المدرسية وتعبئة قواها البشرية. الرياض، مكتبة الرشد.
56. الحليفي، علي ناصر (2017). دور معلمي التربية الإسلامية في تعزيز مهارات العمل التطوعي لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفي النشاط الطلابي بمنطقة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
57. حماد، شريف (2004). أساليب تدريس التربية الإسلامية الشائعة التي يستخدمها معلمو التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا بمحافظة غزة ومبررات استخدامها، مجلة الجامعة الإسلامية، (2)، 503-529.
58. الحوت، محمد صبري والسيد، السيد علي (2009). دور المؤشرات التعليمية في تقويم الأداء التعليمي للمدرسة، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر، (64)، 1-22.
59. الحياي، محمد محمود محمد (2019). صعوبات تدريس مادة التربية الإسلامية من وجهة نظر مدرسي المادة ومدرساتها في المرحلة المتوسطة، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، (2)، 385-410.
60. الحيلة، محمد محمود (2010م). تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة.
61. الخالدي، جمال خليل محمد (2013). درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها للتدريس البنائي، مجلة جامعة بابل، العراق، (1)، 289-305.
62. الخالدي، يحيى عبيد (2015). التعلم النشط وتطبيقاته التربوية (ط.1). الرياض: مطبعة الحمضي.
63. خريشة، علي كايد سليم (2005). مستوى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية في الأردن لبعض كفايات التعلم الذاتي، مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، الأردن، (2)، 79-108.
64. الخصاونة، خلود أحمد وعيد يحيى إسماعيل (2011). تدريس التربية الإسلامية التخطيط والتنفيذ والتقويم، الرياض: دار النشر الدولي للنشر والتوزيع.
65. الخطيب، أحمد (2008). إعداد المعلم العربي نماذج وإستراتيجيات، عمان: دار عالم الكتب للنشر والتوزيع.
66. الخطيب، أحمد (2011). الإدارة الجامعية الحديثة، إربد: دار حمادة للنشر والتوزيع.

67. الخطيب، محمد شحات ومتولي، مصطفى محمد وعبد الجواد، نور الدين والغبان، محروس إبراهيم والفزاني، فتحية محمد بشير (2004). أصول التربية الإسلامية. الرياض: دار الخريجي للنشر والتوزيع.
68. الخليفة، حسن جعفر (2007). مدخل إلى المناهج وطرق التدريس، الرياض: مكتبة الرشد.
69. الخليفة، حسن جعفر ومطاوع، ضياء الدين محمد (2015). مهارات التدريس الفعال جودة للتعليم وإتقاناً للتعلم. الرياض: مكتبة الرشد.
70. الخليفة، حسن ومطاوع، ضياء (2015). استراتيجيات التدريس الفعال، الدمام: مكتبة الملك فهد الوطنية.
71. خليل، نبيل سعد (2009م)، المدرسة الحديثة في ضوء الفكر الإداري المعاصر. القاهرة: دار الفجر.
72. الخوجلي، هشام عثمان (2001). التربية الابتكارية في العالم العربي: رؤية مستقبلية. مجلة كليات المعلمين، وزارة التعليم، الرياض.
73. الدعليج، إبراهيم عبد العزيز (2010م). الاتصال والتقنيات التعليمية. عمان: دار صفاء.
74. الدوسري، خولة راشد أيوب (2019). صعوبات تدريس منهج التربية الإسلامية القائم على الكفايات للمرحلة الابتدائية بدولة الكويت، مجلة العلوم التربوية، 2(4)، 181-223.
75. الدليمي، طه؛ والشمري، زينب حسن (2003). أساليب تدريس التربية الإسلامية (ط.1). عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
76. الراددي، فهد عايد (2019). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم النشط في تنمية المهارات التدريسية لدى معلمي العلوم الشرعية واتجاهاتهم نحوه في المملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 3(27)، 45-69.
77. رزق، محمد عبد السميع (2009). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وفاعلية الذات لدى المتفوقين دراسياً والعاديين من طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، مصر، 1(71)، 1-43.
78. رشوان، ربيع عبده أحمد (2006). التعلم المنظم ذاتياً وتوجهات أهداف الإنجاز. القاهرة: دار عالم الكتب.
79. الرفاعي، سعد سعيد (2001م)، إجراءات الإدارة المدرسية في المملكة العربية السعودية، الرياض، مكتبة كنوز المعرفة.
80. الرمي، قاسم صالح ناجي (1997). مدى مساهمة كلية التربية في جامعة صنعاء في تحقيق أهداف التربية الإسلامية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
81. ريان، عادل (2014). القدرة التنبؤية للذكاءات المتعددة في مهارات التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية في جامعة القدس المفتوحة، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 28 (3)، 459-492.
82. زايد، علاء إبراهيم (2006م). الوسائل التعليمية بين النظرية والتطبيق. الرياض: مكتبة الرشد.
83. الزعبي، إبراهيم أحمد والهواملة، ماهر شفيق والشديقات، صادق حسن (2009). درجة ممارسة معلمي ومعلمات التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لأساليب تشجيع التفكير الإبداعي في محافظة المفرق بالأردن من وجهة نظرهم، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 1(1)، 113-154.
84. الزغول، عماد عبد الرحيم (2011). مبادئ علم النفس التربوي، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
85. زهران، حامد عبد السلام (2001). علم نفس النمو الطفولة والمراهقة، الرياض: مكتبة العبيكان.
86. الزيات، فتحي مصطفى (1996). سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور، القاهرة: دار النشر للجامعات.
87. زيتون، حسن (2003). تعليم التفكير رؤية في تنمية العقول المفكرة، القاهرة: عالم الكتب.
88. زيتون، عايش محمود (2007). النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

89. زيتون، عايش محمود (2010). الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
90. زيتون، كمال وزيتون، حسن (2006). التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، القاهرة: دار عالم الكتب.
91. سالم، أحمد محمد (2006م). وسائل وتكنولوجيا التعليم. الرياض: مكتبة الرشد.
92. الساموك أ، سعدون محمود (2005). الأساليب التعليمية للتربية الإسلامية، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
93. الساموك ب، سعدون محمود (2005). تدريس التربية الإسلامية: تخطيط - طرق - تقويم، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
94. سرايا، عادل السيد (2007م). تكنولوجيا التعليم ومصادر التعلم مفاهيم نظرية، تطبيقات عملية. الرياض: مكتبة الرشد.
95. سعادة جودة أحمد (2013). درجة تطبيق معلمات رياض الأطفال لعناصر التعلم النشط في دولة الكويت. مجلة دراسات في العلوم التربوية، الأردن، 40، 1161-1177.
96. سعادة، جودت أحمد وزامل، مجدي وعقل، فواز وإستية، جميل وأبو عرقوب، هدي (2006). التعلم النشط بين النظرية والتطبيق، عمان: دار الشروق.
97. السعدون، عادلة علي ناجي (2012). مباحث في طرائق تدريس التربية الإسلامية وأساليب تقويمها، مجلة الأستاذ، (203)، 1105-1196.
98. السلمي، عبد القادر فالخ نفاع الحجيري (2009). مدى تطبيق معلمي التربية الإسلامية مهارات تدريس الفقه للصف الأول الثانوي في مدينة جدة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
99. السليم، غالية حمد سليمان (2018). مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى طالبات الدراسات العليا في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وعلاقته بالتحصيل والتخصص والمستوى الأكاديمي، المجلة العربية لضمان جودة التعليم، اليمن، 11(37)، 149-170.
100. السنبل، عبد العزيز (2002). التربية في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث للنشر والتوزيع.
101. السنبل، عبد العزيز عبد الله وآخرون (2008). نظام التعليم في المملكة العربية السعودية، (ط.5) الرياض، دار الخرجي للنشر والتوزيع.
102. السهلي، عبد الله منيف (2012). مستوى الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية بدولة الكويت في ضوء معايير ضمان الجودة من وجهة نظر المديرين والمدرسين الأوائل (رؤساء الأقسام)، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
103. السواح، عبد الرؤوف (2007م)، استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي يتخصصي إعداد معلم الحاسب الآلي والإعلام التربوي بكلية التربية النوعية، مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة، مصر، (10)، 38-105.
104. سلطان، محمود السيد (1981). الأهداف التربوية في إطار النظرية التربوية في الإسلام (ط.1). دار الحسام للنشر والتوزيع. القاهرة.
105. سويدان، أمل عبد الفتاح ومبارز، منال عبد العال (2007م). التقنية في التعليم مقدمات أساسية للطالب المعلم. عمان: دار الفكر.

106. الشمري، هدى جواد (2005). طرق تدريس التربية الإسلامية (ط.1). دار الشروق للنشر والتوزيع. عمان
107. شاهين، عبد الحميد حسن عبد الحميد (2011). إستراتيجيات التدريس المقدمة وإستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، أطفال الخليج لذوي الاحتياجات الخاصة، موقع ومنتدى دراسات وبحوث المعوقين.
108. شحاتة، حسن؛ والنجار، زينب (2011). معجم المصطلحات التربوية والنفسية (ط.2). القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
109. شحاتة، حسن (2010). منظومة الفكر الإسلامي المستنير (ط.2). القاهرة: دار العالم للنشر والتوزيع.
110. شحاتة، حسن (2012). المرجع في التدريس والتقويم خبرات ورؤى جديدة، القاهرة: دار العالم العربي للنشر والتوزيع.
111. شحروري، عماد عطا (2013). درجة امتلاك مهارات التعلم الموجه ذاتياً لدى طلاب المرحلة الجامعية بمدينة الرياض، مجلة دراسات في العلوم التربوية، 40(3)، 927-944.
112. الشريف، محمد أمبارك مطلق (2014). معوقات توظيف تقنيات التعليم التي تواجه صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة، أطروحة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
113. الشريف، منصور محمد (2011). فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير الابداعي في الاتجاه التنظيمي لمادة التربية الفنية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة طيبة، المدينة المنورة.
114. الشطي، يعقوب يوسف واليوسف، هيفاء علي والعجمي، عمار أحمد (2018). طبيعة اتجاهات معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة نحو توظيف نموذج التعلم البنائي في التدريس وعلاقته ببعض المتغيرات في دولة الكويت، مجلة البحث العلمي في التربية، الكويت، (19)، 521-550.
115. شمي، نادر سعيد وإسماعيل، سامح سعيد (2008). مقدمة في تقنيات التعليم، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
116. صالح، نادية طلق (2018). واقع ممارسات التدريس البنائي لدى معلمات الرياضيات، مجلة دراسات في التعليم الجامعي، (83)، 571-638.
117. طافش، محمود (2004). تعليم التفكير: مفهومه، أساليبه، مهاراته، عمان: دار جهينة للنشر والتوزيع.
118. الطائي، سيف إسماعيل إبراهيم والدليمي، رنا خطاب عمر (2019). أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في حفظ طالبات الصف الرابع الإعدادي للنصوص القرآنية وتفسيرها وتنمية سلوكهن الإيثاري، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، 15(2)، 229-272.
119. طه، أماني محمد عمر (2012). برنامج قائم على التعلم النشط لتنمية أداء تلميذات المرحلة الابتدائية في ضوء المستويات المعيارية للقراءة. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة طيبة، المدينة المنورة.
120. طه، تيسير وآخرون (1992). أساليب تدريس التربية الإسلامية (ط.1). دار الفكر للنشر والتوزيع. عمان.
121. طه، محمود إبراهيم عبد العزيز (2010). المدخل إلى التدريس رؤية القرن الجديد، حائل: دار الأندلس للنشر والتوزيع.
122. العوامي، أحمد يحيى (1993). تقويم كتاب التربية الإسلامية للصف السادس الابتدائي بالجمهورية اليمنية، أطروحة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.
123. عابدين، حسن سعد محمود والدمرداش، فضلون سعد مصطفى (2016). أثر تفاعل مهارات التعلم المنظم ذاتياً وما وراء الذاكرة على حل المشكلات الرياضية اللفظية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر، 2(93)، 353-402.

124. العاجز، فؤاد علي وعساف، محمود عبد المجيد (2017). دور معلمي الرياضيات في إكساب مهارات التعلم المنظم ذاتياً للطلبة ذوي صعوبات التعلم، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، فلسطين، 5(18)، 129-143.
125. عامر، طارق عبد الرؤوف (2008م). إعداد معلم المستقبل، الجيزة: الدار العالمية للنشر والتوزيع.
126. عامر، طارق عبد الرؤوف (2012). النمو والتنمية المهنية للمعلم، القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.
127. عبد الباري، ماهر شعبان (2010). استراتيجيات فهم المقروء وأسسها النظرية وتطبيقاتها العملية، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
128. عبد الحميد، محسن وآخرون (2003). طرائق تدريس التربية الإسلامية (ط.1). بغداد: مطبعة أوفيسست الوسام.
129. عبد الرحمن، عبد الملك طه والسعدي، عبد الرحمن محمد وعودة، ثناء مليحي السيد (2016). المنهج المدرسي واستشراف المستقبل "كيف نصممه؟ وكيف نطوره؟"، القاهرة: دار الكتاب الحديث للنشر والتوزيع.
130. عبد السلام، عبد السلام مصطفى (2007م). أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم، الإسكندرية: دار الجامعة للنشر والتوزيع.
131. عبد الصبور، منى (2004). المدخل المنظومي وبعض مناهج التدريس القائمة على الفكر البنائي، بحث مقدم للمؤتمر العربي الرابع حول المدخل المنظومة في التدريس والتعلم في الفترة من 3-4/4/2004م، مركز تطوير التدريس العلوم بجامعة عين شمس، القاهرة.
132. عبد الله، عبد الرحمن صالح (1991). مدخل إلى التربية الإسلامية وطرق تدريسها (ط.1). عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.
133. عبد الله، عبد الرحمن صالح (1997). المرجع في تدريس علوم الشريعة (ط.2). عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.
134. عبد الله، محمد حمدان (2007). الإدارة الصفية، عمان: دار كنوز المعرفة.
135. عبد الله، نشوة عبد المنعم (2015). أثر استخدام استراتيجيتين للتعلم النشط في خفض أعراض النشاط الزائد وتحسين التحصيل الدراسي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مفرطي النشاط بالمرحلة الابتدائية. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مصر، 2 (6)، 26-74.
136. العبيدي، علي محمد (2010). تحديد الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي اللغة العربية لغة أجنبية، مجلة كلية التربية الأساسية، العراق، (66)، 155-174.
137. العتيبي، نوال (2008). فاعلية استخدام طريقة "دورة التعلم" في تحصيل الرياضيات وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
138. عثمان، عبير (2007). فاعلية استخدام تعليم الأقران في تنمية الأداءات مهارية لدى طلاب شعبة الملابس الجاهزة، أطروحة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان، مصر.
139. العجرش، حيدر حاتم فالح (2013). استراتيجيات وطرائق معاصرة في تدريس التاريخ، عمان: دار الرضوان للنشر والتوزيع.
140. عدس، محمد عبد الرحيم (2001). تربية المراهقين. عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.
141. عرفان، خالد محمود (2012). المدخل إلى التدريس، الرياض: مكتبة الرشد.
142. عزازي، فاتن محمد (2010). أصول التربية الإسلامية، حائل: دار الأندلس للنشر والتوزيع.

143. العساف، صالح حمد (2012). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: مكتبة العبيكان.
144. عطا، إبراهيم محمد (2005). المرجع في تدريس التربية الإسلامية (ط.1). القاهرة: مركز الكتاب للنشر والتوزيع.
145. عطا، إبراهيم محمد (2003). المناهج بين الأصالة والمعاصرة، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
146. عطار، عبد الله إسحاق وكنسارة، إحسان محمد (2008م). وسائل الاتصال التعليمية. مكة المكرمة: مطبعة بهادر.
147. عطية، جمال سليمان وحافظ، وحيد السيد (2006)، فاعلية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مصر، 16 (68)، 164-203.
148. عطية، كمال إسماعيل (2000). العلاقة بين أبعاد التعلم المنظم ذاتياً، دافعية التعلم والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية بعبري (سلطنة عمان)، مجلة البحوث النفسية والتربوية، مصر، 250-286.
149. عطية، محسن علي (2010). البحث العلمي في التربية ومناهجه وأدواته ووسائله الإحصائية، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
150. عطية، محمد محمد عماد (2004). التربية الإسلامية مصادرها وتطبيقاتها. الرياض: مكتبة الرشد للنشر والتوزيع.
151. عفانة، عزو إسماعيل والخزندار، نائلة نجيب (2007). التدريس الصفّي بالذكاءات المتعددة. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
152. العقيل، عبد الله بن عقيل (2005م)، سياسة التعليم ونظامه في المملكة العربية السعودية. الرياض: مكتبة ناشرون.
153. علي محمد محمود محمد وعبد الخالق، عبد الخالق فؤاد محمد (2006). وسائل وتكنولوجيا التعليم. الرياض: مكتبة الرشد.
154. علي، سعيد إسماعيل (2000). القرآن الكريم رؤية تربوية (ط.1). دار الفكر العربي للنشر والتوزيع. القاهرة.
155. علي، سعيد إسماعيل (2010). مدخل إلى التربية الإسلامية. القاهرة: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.
156. علي، عماد أحمد حسن (2003). التنبؤ بالأداء الأكاديمي في ضوء بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب المرحلة الثانوية، المجلة العلمية، كلية التربية، مصر، 19 (1)، 580-619.
157. علي، نجوى حسن (2012). مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تقدير الذات والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات كليات التربية جامعة القصيم، مجلة العلوم التربوية، 1 (2)، 151-184.
158. العمري، جابر بالقاسم جابر (2010). إسهام معلم التربية الإسلامية في بناء شخصية تلميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
159. العنزي، بتله صفوق (2009م)، إعداد المعلم في دول الخليج العربي نماذج مقترحة، عمان: دار عالم الكتب للنشر والتوزيع.
160. العياصرة، وليد رفيق (2010). تقويم أداء معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في ضوء المعايير المهنية لجودة الأداء التدريسي، مجلة كلية التربية، 2 (76).
161. الغامدي، عادل مشعل عزيز آل هادي (2009). أهمية معايير الجودة الشاملة لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المختصين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
162. الغامدي، علي عوض علي (2015). دور معلم التربية الإسلامية في تعزيز قيم المواطنة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الطائف، مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، جامعة الأزهر، مصر، 2 (165)، 783-812.

163. الغامدي، فريد علي (2009). مدى ممارسة معلم التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية لمهارات التفكير الابتكاري، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، مكة المكرمة، 1(1)، 309-388.
164. الغانم، غانم والصالح، بدر والمقبل، عبد الله والرويس، عبد العزيز والعطوي، صالح (2005). الدليل الإجرائي لتأليف الكتب الدراسية، الرياض: التطوير التربوي، وزارة التعليم.
165. الغميطي، عبد الله أحمد محمد (2013). دور معلم التربية الإسلامية في معالجة الظواهر السلوكية السالبة لدى طلاب المدارس الثانوية، مجلة القراءة والمعرفة، مصر، (143)، 177-238.
166. الفرج، عبد الرحمن مبارك (2002). أساليب وطرق تدريس مواد التربية الإسلامية (ط.3). الرياض: مؤسسة الجريسي للنشر والتوزيع.
167. فتح الله، مندور عبد السلام (2004م). وسائل وتقنيات التعليم. الرياض: مكتبة الرشد.
168. فرج، عبد اللطيف، حسين (2005). طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
169. فلاته، إبراهيم محمود حسين (2004). العملية التربوية في المدرسة الابتدائية، أهدافها، وسائلها، وتقويمها، مكة المكرمة: مطابع بحادر.
170. الفيضي، عيسى أحمد حسين (2012). واقع استخدام تقنيات التعليم في تدريس القرآن الكريم بالمرحلة الثانوية في مدينة الرياض ومعوقات استخدامها. رسالة ماجستير. كلية العلوم الاجتماعية قسم المناهج وطرق التدريس. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. الرياض.
171. القاسمي، علي محمد (1998). مفهوم التربية الإسلامية وطرائق التدريس (ط.1). دار المنار للنشر والتوزيع. الإمارات.
172. القاضي، سعيد إسماعيل (2004). التربية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة (ط.1). القاهرة: دار عالم الكتب للنشر والتوزيع.
173. القحطاني، عائشة محمد فالح والسيف، عبد المحسن سيف (2020). واقع استخدام معلمات التربية الإسلامية استراتيجيات التعلم النشط في تدريس المرحلة الابتدائية بمحافظة الرين من وجهة نظر المعلمات والمشرفات، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، 4(17)، 205-236.
174. القرش، جمال إبراهيم (2009). طرائق التدريس. الرياض: مكتبة التوبة.
175. القرشي، فواز سويلم خضر. (2014). الكفايات اللازمة لمعلمي الرياضيات لتدريس الطلاب الصم ودرجة ممارستهم لها ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
176. القرشي، موسى بن مسلم خضر. (2014). دور معلمي التربية الإسلامية في التوجيه المهني لطلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.
177. قاسم، محمد جابر؛ وعبد الرشيد، وحيد حامد. (2016). مناهج التربية الإسلامية ومتطلبات تدريسها (ط.1). القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
178. قشلان، عبد الكريم منصور ناصر. (2010). دور معلمي المرحلة الثانوية في تعزيز القيم الإسلامية لدى طلابهم في محافظات غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
179. قطامي، يوسف وأبو جابر، ماجد. (2004). تصميم التدريس، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
180. قطب، سيد (1983). نحو مجتمع إسلامي (ط.6). دار الشروق للنشر والتوزيع. بيروت.
181. كايريكو، شريس. (2004). مهارات التعليم الأساسية (شيرين نوفل، ترجمة؛ ط.2). دار الكتاب الجامعي.

182. كريم، محمد أحمد وآخرون (2003). مهنة التعليم وأدوار المعلم فيها، الإسكندرية. شركة الجمهورية الحديثة.
183. كعكي، نبيل صالح محي الدين (2016). دور التعلم المنظم ذاتياً في التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
184. الكلثم، حمد مرضي إبراهيم (2007 م). بناء برنامج الإعداد التربوي لمعلم التربية الإسلامية وفق الاتجاهات الحديثة لمواجهة المتغيرات الثقافية المعاصرة" تصور مقترح". رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
185. الكنان، طواشي يوسف (2012). واقع استخدام التقنيات التعليمية في تدريس المواد الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة وموقعاته بمدارس البنين في محافظة القنفذة. رسالة ماجستير. كلية التربية. قسم المناهج وطرق التدريس. جامعة أم القرى. مكة المكرمة.
186. كوجك، كوثر حسين (2007). اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، القاهرة: دار عالم الكتب للنشر والتوزيع.
187. لافي، سعيد عبد الله (2012). أساليب التدريس، القاهرة: دار عالم الكتب للنشر والتوزيع.
188. لال، زكريا، والجندي، علياء (2008م). تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق. القاهرة: دار عالم الكتب.
189. اللقاني، أحمد والجمال، علي (1999). معجم المصطلحات التربوية في ضوء المناهج وطرق التدريس. القاهرة: دار عالم الكتب.
190. المالكي، مسفر عيضة مسفر (2016). مدى استخدام معلمي ومعلمات التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلم الذاتي من وجهة نظر مشرفي ومشرفات التربية الإسلامية، مجلة العلوم التربوية، 1(2)، 313-350.
191. مازن، حسام محمد (2015). تدريس العلوم والتربية العلمية من السلوكية إلى البنائية (ط.1). القاهرة: المكتبة العصرية.
192. محمد، نبيل وحسن، حسين وفيصل، رنا (2012). أثر التعلم البنائي في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي واتجاهاتهم نحو مادة الفلسفة، مجلة دراسات تربوية (17).
193. المحيمد، ياسمين خليل (2015). أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير الأساسية لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.
194. المحيلاني، جوهرة؛ والكندري، عبد الله؛ ومهنا، سالم (2002). التربية الإسلامية تعليمها وتعلمها في المرحلة الابتدائية. مكتبة الطالب الجامعي. الكويت.
195. مجاور، محمد صلاح الدين (1994). تدريس التربية الإسلامية أسسه وتطبيقاته التربوية (ط.1). القاهرة: دار القلم للنشر والتوزيع.
196. مدكور، على أحمد (1993). منهج التربية أساسياته ومكوناته. القاهرة: الدار الفنية للنشر والتوزيع. القاهرة.
197. مراد، محمود عبد اللطيف (2006). برنامج مقترح للتدريب الذاتي أثناء الخدمة وتأثيره على تنمية بعض مهارات التفكير الإبداعي لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الإعدادية واتجاهاتهم نحو التدريس الإبداعي، مجلة تربوية الرياضيات، 9، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات.
198. مرسي، محمد عبد العليم (2001). المعلم... المناهج وطرق التدريس. القاهرة: دار الإبداع الثقافي.
199. مرعي، توفيق أحمد؛ والحيلة، محمد محمود (2000). المناهج التربوية الحديثة (ط.1). دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان.
200. مصطفى، انتصار غازي (2016). دور معلمي التربية الإسلامية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في إربد، مجلة المنارة للبحوث والدراسات، الأردن، 22(3)، 119-158.

201. مصطفى، انتصار غازي (2016). التعلم البنائي لدى معلمي التربية الإسلامية وعلاقتها ببعض المتغيرات، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 12(3)، 335-347.
202. مصطفى، صلاح عبد الحميد (2000). *المناهج الدراسية عناصرها وأسسها وتطبيقاتها*، الرياض، دار المريخ للنشر والتوزيع.
203. المطرفي، غازي (2007). أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم على التحصيل والاتجاه نحو المادة لدى **طلاب الصف الثالث المتوسط**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
204. معهد البحوث الإسلامية وإحياء التراث الإسلامي (2011). *الكتاب العلمي لمؤتمر التربية الإسلامية وبناء المسلم المعاصر*، أعمال المؤتمر العلمي الذي نظمه معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي في الفترة من 22-24 محرم 1427هـ الموافق 21-23 فبراير 2006م.
205. المهدي، مجدي صلاح طه. (2007). *المعلم ومهنة التعليم بين الأصالة والمعاصرة*، الإسكندرية، مصر: دار الجامعة الجديدة.
206. الموسوي، نجم غالي. (2015). *النظرية البنائية واستراتيجيات ما وراء المعرفة استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) أنموذجاً*. عمان: دار الرضوان للنشر والتوزيع.
207. موسى، عبد المعطي غر. (1992). *أساليب تدريس التربية الإسلامية منهج وتطبيق (ط.1)*. عمان: مؤسسة إريد.
208. نعيم، بوعموشة. (2019). *الكفايات التدريسية لعضو هيئة التدريس الجامعي من وجهة نظر الطلبة في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم " دراسة ميدانية بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة جيجل"*، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة باتنة 1، الجزائر.
209. النعيمشي، عبد العزيز (1995م). *المراهقون دراسة نفسية إسلامية نفسية للآباء والمعلمين والدعاة*. الرياض: دار المسلم.
210. نور الدين، غريب عبد الرحمن غريب (2016). برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل في القراءة لدى طلاب الصف الأول الثانوي، بحث ضمن متطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في التربية تخصص (علم النفس التربوي)، *مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد*، مصر، 20، 410-436.
211. الهاجري، محمد سعد بداح (2020). *تقييم برنامج إعداد المعلمين في كلية التربية الأساسية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس*، *مجلة كلية التربية*، 3(186)، 243-272.
212. الهاشمي، عبد الرحمن عبد علي (2005). *تدريس البلاغة العربية رؤية تطبيقية محسوبة (ط.1)*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
213. هاشم، كمال الدين محمد (2005). *كفايات المعلم التدريسية في تخطيط المناهج، تنفيذ التدريس، التقويم في التدريس " رؤية منهجية في تنمية كفايات المعلم التدريسية من خلال تطبيقات التعلم الذاتي"*، الرياض: مكتبة الرشد.
214. هندي، صالح ذياب (2013). *طرائق تدريس التربية الإسلامية (ط.2)*. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
215. الهويدي، زيد (2005). *مهارات التدريس الفعال، الإمارات، العين: دار الكتاب الجامعي*.
216. الودعاني، ماجد ربحان يحيى (2009م). *واقع استخدام التقنيات التعليمية ومعينات التدريس المعلمي في تدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية*. رسالة ماجستير. كلية التربية. قسم المناهج وطرق التدريس. جامعة أم القرى. مكة المكرمة.
217. يوسف، ماهر إسماعيل صبري محمد (2008). *التدريس مبادئه ومهاراته*، الرياض: مكتبة الرشد.

218. يونس، فتحي؛ وعبد، محمود؛ وطنطاوي، مصطفى (2015). التربية الدينية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة (ط.1). القاهرة: مكتبة وهبة للنشر والتوزيع.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. Basham, L. (1994): *Active Learning and the at Risk students: Cultivating Positive Attitudes towards science and Learning*. E047408.
2. Berger, K.B. (2002): *Applying active learning at the graduate level: merger issues at Newco*. *Public Relation Review*, (28), 191 – 200.
3. Bernard Bull (2013). *what-is-the-role-of-a-teacher-in-a-self-directed-learning-environment*, Retrived from: <http://etale.org/main/2013/09/17> , 6/2/2019.
4. Butler, D. (2002). *Qualitative Approach to Investigating Self- Regulated Learning: Contt]ribution and Challenges*. *Educational Psychology*, 32(1), 59-63.
5. Bell D. & Kahrhoff, J. (2006). *Active learning handbook*. Institute for Excellence in Teaching and Learning , Faculty Development Center Webster University <http://www.webster.edu/fdc/alhb/alhb2006.pdf> .
6. Downing, J. & Warr, P. (2000). *Learning Strategies, Learning anxiety and Knowledge acquisition* , *British Journal of Psychology* , 91, 311-333.
7. Mvududu, N. (2005): *Constructivism in the Statistics Classroom: from theory to practice* , *Teaching Statistics*, 27(2), 49- 54.
8. Nemser, S. (2003). *What new teachers need to learn*. *Educational Leadership*, 60(8), 25-29.
9. Pape, S., & Wang, C. (2003). *Middle school children's strategic behavior: Classification and relation to academic achievement and mathematical problem solving*, *Instructional Science* 31, 419-449.
10. Pintrich, P. & Zusho, A. (2007): *Student Motivation and Self- Regulated Learning in the College Classroom* . In R.P. Perry & J.C. Smart (eds.): *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An Evidence-Based Perspective*. New York: Springer- Verlag.
11. Pintrich, P. R. (2000). *The role of goal orientation in self-regulated learning*. cited in M. Boekaerts. San Diego. CA: Academic, 451-502.
12. Printich, P. & DeGroot, E. (1990): *Motivational and Self Regulated Learning Components of Classroom Academic*. *Journal of Educational. Psychology: Vol. 82, No. I, pp. 33-40*.
13. Schraw, G. & Kauffman, D. and Lehman, S. (2002). *Self-regulated Learning* available online at <http://www.Auc.egypt.com>.
14. Schunk, D. & Ertmer, P. (2001). *self-regulatory processes during computer skill acquisition: goal and self- evaluative influences*. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 251-260.
15. Sivan, A., Leung, R. W. & Woon, C. & Kember, D. (2000): *An implementatio of active learning and its effect on the quality of student learning*, *Innovations in Education and Training International*, 37 (4) , 381-389.
16. Zimmerman, B. J. (1986) : *Becoming a Self-regulated learner : which are the key Sub process ?*, *Contemporary Edu. Psychol.* 11, 307-313.
17. Zimmerman, B. (1989): *A social view of Self-regulated Academic learning*, *Educational Psychology* , 25(3), 329-339.
18. Felder, R. M. & Brent, R. (2009). *Active learning: An introduction*. *ASQ Highe Education Brief*, 2(4). 1-5.
19. Firlik, R. J. (2002): *A need for active learning across cultural perspective*. *ERIC*, ED 461415.
20. Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M. (1988). *Construct Validation of Strategy model of student self – regulated learning* . *Journal of Educational Psychology*, 80, 284-290.
21. Scott, Sheila (2012). *Constructivist perspectives for developing and implementing lesson plans in General Music*, *General Music Today*, 25(2), 24-30.

ثالثاً: المراجع الإلكترونية:

1. الغامدي، صفية صالح الجارالله (2018). استشراف مستقبل التعليم في ضوء رؤية 2030، والمشار إليه في: <https://www.alweeam.com.sa/521073> تاريخ الاسترداد: 2018/12/15م، ساعة الاسترداد: 6:00 مساءً
2. خورشيد، شيرين لبيب (2019). خصائص النمو في مرحلة المراهقة والبلوغ. والمشار إليه في: <https://www.alukah.net/social/0/137456> بتاريخ 2020/10/25، ساعة الاسترداد: 9:00 مساءً.
3. هنيدي، عبد العزيز محمد. (إدارة الذات: مدخل مقترح في الإدارة الإسلامية)، 2010م، والمشار إليه في: <http://www.alukah.net/culture//26177> بتاريخ 2020/10/20، ساعة الاسترداد: 10:30 مساءً.
4. موقع رؤية 2030م في المملكة العربية السعودية، والمشار إليه في: <https://www.moe.gov.sa/ar/Pages/vision2030.aspx>
- 5.

بحث رقم 30

أثر منهج إلكتروني جديد لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على تحسين الأخطاء اللغوية التحريرية

الأستاذ المشارك الدكتورة إيمان محمد مبروك قطب

الباحثة ياسمين ممدوح الألفي

ملخص البحث:

هدفت الدراسة الحالية إلى بيان أثر منهج إلكتروني جديد على تحسين الأخطاء اللغوية التحريرية لدى الطلاب الدارسين للغة العربية كلغة ثانية في مدرستين دوليتين بماليزيا، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي شبه التجريبي في معالجة موضوع البحث وقياس أثر المنهج الإلكتروني (كمتغير مستقل) على تحسين أخطاء الطلاب اللغوية التحريرية (كمتغير تابع). وقد اعتمد البحث على اختبارات تعبيرية تحريرية قبلية وبعدية، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبا - تم اختيارها عشوائيا من طلاب المستوى المتوسط الذين يدرسون العربية كلغة ثانية في مدرسة سبكتروم الدولية بماليزيا بفرعها - وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: إحداهما المجموعة التجريبية بواقع (٣٠) طالبا، والأخرى تمثل المجموعة الضابطة بواقع (٣٠) طالبا أيضا. وبعد إجراء الاختبارات وجمع البيانات تم عرضها للتحليل باستخدام برنامج (SPSS) وعرض النتائج في قائمة جداول لبيان النسب المئوية والانحرافات المعيارية، واختبارات (ت) العملية. وقد توصل البحث لعدد من النتائج أهمها: تفوق المنهج الإلكتروني في تحسين أخطاء الطلاب اللغوية التحريرية في مقابل المنهج التقليدي. وبالنظر إلى نتائج تحليل الاختبارات العملية فقد وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب في الاختبارات اللغوية التحريرية البعدية للمجموعتين لصالح المجموعة التجريبية تعزى إلى المنهج الإلكتروني الجديد. وقد اختتم البحث بعدد من التوصيات والمقترحات من أهمها تعميم المناهج الإلكترونية العالمية التي تفي بمتطلبات العصر الحديث، وإعطاء دورات تدريبية للمعلمين لتطوير التعليم الإلكتروني بما يتوافق مع متطلبات المنهج وطرق تدريسه إلكترونيا.

الكلمات المفتاحية: أثر - المنهج الإلكتروني - التعليم - اللغة العربية - الناطقين بغير العربية - الأخطاء اللغوية

The current study aimed to demonstrate the impact of a new electronic curriculum on improving written language errors among students studying Arabic as a second language in two international schools in Malaysia. editorial (as a dependent variable). The research relied on expressive written pre and post tests, and the study sample consisted of (60) students - randomly selected from middle-level students who study Arabic as a second language at Spectrum International School in Malaysia in its two branches - and they were divided into two groups: one of them is the experimental group with a reality of (30) The other group represents the control group with a total of (30) students as well. After conducting the tests and collecting the data, they were presented for analysis using the (SPSS) program and the results were presented in a list of tables to show percentages and standard deviations, and (T) laboratory tests. The research reached a number of results, the most important of which are: the superiority of the electronic curriculum in improving students' linguistic errors of writing in comparison to the traditional curriculum. Looking at the results of the analysis of laboratory tests, statistically significant differences were found between the average scores of students in the post-writing language tests for the two groups in favour of the experimental group, which is attributed to the new electronic curriculum. The research concluded with a number of recommendations and proposals, the most important of which are the generalisation of global electronic curricula that meet the requirements of the modern era, and giving training courses for teachers to develop e-learning in line with the curriculum requirements and methods of teaching it electronically

Keywords: Impact - electronic curriculum - education - Arabic language - non-Arabic speakers - linguistic

المقدمة:

لقد أدت النقلات السريعة في مجال التقنية الحديثة إلى ظهور أنماط واسعة في عمليات التعلم والتعليم في جميع المجالات، في عصر أهم سماته التقدم التكنولوجي والمعرفي في شتى مجالات الحياة، فكما يرى (البار، ٢٠٢٠) أصبح من الضروري على القائمين بوضع المناهج أن يواكبوا هذا التطور والانفتاح الرقمي، ولذلك بدأ التوجه والتركيز والبحث عن أفضل الوسائل والطرق حتى يتم توفير بيئة تفاعلية لتناسب مع متطلبات العصر الحديث، ومن هنا ظهر مفهوم جديد وهو المناهج الدراسية الإلكترونية حيث تمثل بيئة ثرية للتعليم عن بعد. فالتعليم الإلكتروني بمناهجه ومنصاته الإلكترونية هو طريقة للتعلم والتعليم باستخدام آليات الاتصال الحديثة.

وفي العصر الحاضر زاد الإقبال على تعلم اللغة العربية من الناطقين بغيرها تدفعهم إلى ذلك دوافع شتى (دينية، وثقافية، وسياسية، واجتماعية، واقتصادية... إلخ)؛ مما زاد من أهمية بناء مناهج لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتتطلب هذه المناهج مراعاة الخلفية الثقافية واللغوية للمتعلمين الناطقين بغير اللغة العربية، وحاجاته ودوافعه، ومرحلته العمرية، ومتطلباتها، وخصائصها، السعي لتأليف مناهج وفق المعايير العلمية والعلمية لبناء مناهج تعليم اللغات الأجنبية، مثل معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL)، والإطار المرجعي الأوروبي (CEFR)، والإطار المعياري العربي، وغير ذلك.

إشكالية البحث وتساؤلاته:

بما أن التعليم التقليدي في الوقت الراهن لم يعط الجديد للمحتوى التعليمي للأجيال لأنه وحده لا يستطيع مواكبة الفكر العصري (فتحي، ٢٠١٨)، لذا وجدت الباحثة أن التوجه إلى تطبيق آليات تعليمية كمنهج (كلمن) الإلكتروني، قد يكون لها القدرة على تحسين الأخطاء اللغوية، والتقليل منها. ومن خلال خبرة الباحثة أثناء دراسة مادة التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء والتي تدرس في مراحل الدراسات العليا في أغلب الجامعات التي تخصص باللغويات، وقد كان المشروع المطلوب فيها عبارة عن جمع موضوع تعبير من عشرين طالبا في مرحلة البكالوريوس الدارسين للغة العربية والناطقين بغيرها، ثم القيام بتحليل الأخطاء اللغوية سواء النحوية أو الصرفية أو البلاغية أو الإملائية أو الأسلوبية، والأخطاء اللغوية للطلاب الناطقين بغير العربية يرجع السبب فيها للتأثر باللغة الأم، أو للترجمة من لغته الأم للعربية، أو الالتباس بحكم آخر..... إلخ. وقد لوحظ أن الأخطاء لم تكن قليلة، ولم تحل أية ورقة منها، وما بالنا وهؤلاء طلاب البكالوريوس الجامعيون الذين يدرسون اللغة العربية في الجامعة وهم ناطقين بغيرها، فلو وضعنا في الاعتبار أن هذه الدراسة ستتم في مدرسة، فاحتمالية شيوع الأخطاء اللغوية بشكل أكبر واردة وبقوة.

وبعد اتجاه بعض المدارس الدولية بماليزيا -محل الدراسة- بإدخال التعليم الإلكتروني، وُجد أن المناهج المقدمة لا تفي باحتياجات الطالب في التعليم الإلكتروني فبدأت بعض المدارس الدولية -كالمدارس محل الدراسة- بتطبيق مناهج جديدة لها منصات إلكترونية شاملة مثل: منهج (كلمن) ومنصته الإلكترونية.

وبالفعل بدأ التدريس بتلك المناهج بالبحث المباشر (أون لاين)، وخاصة إبان الجائحة (كوفيد ١٩) التي اجتاحت العالم في مطلع العام ٢٠٢٠، فقامت بعض المدارس الدولية في ماليزيا بالبحث والتقصي عن المناهج الإلكترونية الجديدة التي تتناسب مع متطلبات العصر، فوقع اختيار المدارس محل الدراسة على منهج (كلمن) لاحتوائه على ما يسمى بالمدرسة الإلكترونية. ومن خلال هذه الدراسة سيتم التطلع إلى فعالية استخدام منهج (كلمن) الإلكتروني في علاج الأخطاء اللغوية لدى طلاب المستوى المتوسط، والتي كانت شائعة قبل تطبيق البرامج الإلكترونية.

ومن خلال خبرة الباحثة في تدريس اللغة العربية وُجد أنه برغم أهمية اللغة العربية كلغة أولى أو لغة ثانية، إلا إن المناهج المقدمة وطريقة تدريسها التي تتسم بالصعوبة والبعد عن التطور والحداثة، جعل منها مادة صعبة وعقيمة على ناطقي العربية وفي بلادهم الأم الناطقة باللغة العربية، فما بالك بالبلاد الناطقة بغير العربية كماليزيا -محل الدراسة- فرما تكون الصعوبة متضاعفة، بطبيعة المنطق والحال. والكلام عن التقنيات الحديثة وعلاقتها بتطور التعليم ليس بجديد فقد أفادت بعض الدراسات كما أشار (بدوي، ٢٠١٠) أن استخدام التقنيات الحديثة يعتبر محفزاً للطلاب ويساهم في سرعة التعلم والاستجابة.

فتيسير اللغة للناطقين بغير العربية إنما هو غاية و مطلب للطلاب وخاصة في بلد مثل ماليزيا، لارتباط تعلم اللغة وقواعدها بالقرآن الكريم والعلوم الشرعية. لذا كان من الأخرى النظر في فعالية التعليم الإلكتروني باختبار منهج (كلمن) ومنصته الإلكترونية، لبيان مدى فاعلية تلك المنصات الإلكترونية في علاج الأخطاء اللغوية لدى ناطقي غير العربية بالمستوى المتوسط في ضوء المعايير العالمية لتدريس اللغة الثانية.

أسئلة الدراسة:

- ١- ما سمات المنهج الإلكتروني الجديد (كلمن) لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بالمستوى المتوسط؟
- ٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مجموع الأخطاء اللغوية التحريرية لطلاب المجموعة التجريبية قبل استخدام منهج (كلمن) الجديد وبعده؟
- ٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية والضابطة تعزى إلى المنهج المستخدم؟

فروض البحث:

- أ- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي تعزى إلى المنهج المستخدم.
 - ب- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مجموع الأخطاء اللغوية التحريرية لطلاب المجموعة التجريبية قبل استخدام المنهج الجديد وبعده
- وقد هدف هذا البحث إلى:

- الوقوف على أهم السمات التي تميز المنهج الإلكتروني (كلمن) لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- معرفة درجة تأثير منهج (كلمن) الإلكتروني في علاج الأخطاء اللغوية التحريرية لدى الطلاب -ناطقين غير العربية- بالمستوى المتوسط .
- بيان الفروق ذات الدلالة الإحصائية - إن وجدت - بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبارات البعيدة يعزى إلى المنهج المستخدم سواء المنهج القديم، أو المنهج الإلكتروني الجديد (كلمن).

أهمية الدراسة:

لهذه الدراسة أهمية كبيرة من الناحية النظرية، وكذلك من الناحية التطبيقية،

أولاً: الأهمية النظرية:

لهذه الدراسة أهمية كبيرة من الناحية النظرية، حيث ترتبط بشكل أو بآخر بنظريتين مهمتين فالنظرية الأولى هي: النظرية التطبيقية المرتبطة بعلم اللغة التطبيقي: وهو علم يهتم بتعلم اللغات وتعلمها (جاسم، ٢٠١٢)، والبحث في مجالاتها التطبيقية، ذلك العلم الذي لم يحظ بالعناية والدراسة العلمية اللائقة به، ولم تقم سوى محاولات قليلة من بعض الباحثين العرب.

إن تنظيم المناهج الدراسية وفقا لتلك النظرية يتم بطريقة تمكن الطلاب من الاعتماد على مبادئ النظرية الأساسية، والمبادئ العملية للإنتاج الحديث، والمشاركة في العمل النافع اجتماعيا. لذلك يتم تنظيم المواد والمقررات، والنشاط بحيث يتم تحقيق الوحدة بين النواحي النظرية والعملية.

وقد عرف (قلادة، ٢٠٠٦) النظرية التطبيقية للمنهج بأنها مجموعة من الأحداث المترابطة التي تعطي معنى لمنهج المدرسة عن طريق إبراز العلاقات بين عناصر المنهج، وتطويره، وتقويمه، واستخدامه.

وعند (مدكور، ٢٠٠٦) فنظرية المنهج التطبيقية هي مبادئ مترابطة توجه العملية التعليمية التربوية، ويعتبر المنهج الدراسي بمفهومه المتكامل هو التجسيد التطبيقي للنظرية التربوية.

أما النظرية الثانية وهي من أهم نظريات تعليم العربية لدى الناطقين بغيرها خصوصا وهي النظرية التحليلية: تلك النظرية المرتبطة بالتقابل اللغوي وتحليل الأخطاء اللغوية، فعلى الرغم من قيام القليل من الدراسات المتعلقة بتحليل الأخطاء، إلا إنها قليلة نسبيا ولم تحظ بالعناية الفاتكة (جاسم، ٢٠١٣) فدراسة تحليل الأخطاء مرتبطة بالتراث القديم في الكتب التراثية، ونجد تلك النظرية لم تحظ بالأهمية الحقيقية حين يكون الحديث عن تحليل كتب اللغة العربية للناطقين بغيرها (فتحي، ٢٠١٩) ومما يزيد من أهمية ذلك البحث أن تلك النظرية ستستخدم لتحليل الأخطاء لناطق غير العربية تزامنا مع استخدام منهج إلكتروني جديد، وهذا أمر جديد بالنسبة لتلك النظرية.

وبالنظر إلى الأخطاء اللغوية لدى ناطقي غير العربية وتوافرها للأسباب التي سيتم توضيحها في مصطلحات الدراسة، فسيكون هذا البحث ذو أهمية كبيرة كمحاولة في تطوير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وعلاج الأخطاء اللغوية.

الأهمية التطبيقية:

- إن هذه الدراسة سوف تضيف مرجعية تطبيقية للتربويين عامة ولعلمي العربية للناطقين بغيرها خاصة:
- ١- حيث إننا ستحلل ونصف تجارب الطلاب في التعلم الذاتي إلكترونيا، وتعزيز ثقة متعلمي العربية الناطقين بغيرها، وسوف تساهم في إيجاد علاج وحلول للأخطاء اللغوية الشائعة.
 - ٢- ستفيد هذه الدراسة في الوقوف على سمات المنهج الإلكتروني المتبع (كلمن) تفصيليا، فتفيد المعلمين والمعلمات ممن ليس لديهم خبرة في التعليم الإلكتروني ووسائله وخاصة في مجال علاج الأخطاء اللغوية لدى متعلمي العربية الناطقين بغيرها، مما يجعل من تلك الدراسة تقييما للمنهج وبيانا لفاعليته في الوقت ذاته في معالجة الأخطاء اللغوية.
 - ٣- يستعرض هذا البحث تطبيقيا منصة من المنصات الإلكترونية التي استخدمتها المدارس الدولية-محل الدراسة- وكذلك منهجا إلكترونيا وهو منهج (كلمن) مما سيعيد تقييما مدى فاعليته في تطوير وعلاج الأخطاء اللغوية لدى متعلمي اللغة.
 - ٤- يعد هذا البحث مرجعا أدبيا لسمات ومواضع الأخطاء اللغوية الشائعة لدى ناطقي غير العربية، تحريرا وشفهيا.
 - ٥- يعطي هذا البحث أفكارا رئيسة للتربويين في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها، فيما يخص التعلم والتعليم الإلكتروني.
 - ٦- تظهر الدراسة سمات المدرسة الذكية والفصول الافتراضية المطبقة واقعا في المدارس الدولية -محل الدراسة- وما يعترضها من مزايا وعيوب، مما سيجعل التربويين وإدارات التعليم المدرسية وغيرها الصورة الكاملة لتجربة موجودة بالفعل على أرض الواقع، في بعض المدارس الدولية في ماليزيا.

منهج البحث وإجراءاته:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي شبه التجريبي في معالجة موضوع البحث وقياس أثر المنهج الإلكتروني (كمتغير مستقل) على تحسين أخطاء الطلاب اللغوية التحريرية (كمتغير تابع). وقد اعتمد البحث على اختبارات تعبيرية تحريرية قبلية وبعديّة، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبا - تم اختيارها عشوائيا من طلاب المستوى المتوسط الذين يدرسون العربية كلغة ثانية في مدرسة سبكتروم الدولية بماليزيا بفرعها- وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: إحداهما المجموعة التجريبية بواقع (٣٠) طالبا، والأخرى تمثل المجموعة الضابطة بواقع (٣٠) طالبا أيضا. وبعد إجراء الاختبارات وجمع البيانات تم عرضها للتحليل باستخدام برنامج (SPSS) وعرض النتائج في قائمة جداول لبيان النسب المئوية والانحرافات المعيارية، واختبارات (ت) المعملية .

وللإجابة على أسئلة الدراسة تم تصميم أداة الدراسة كالتالي:

- اختبار مقالي تحريري لقياس نسب الأخطاء اللغوية التحريرية باختلاف أنواعها شملت الأخطاء (النحوية-الصرفية-الدلالية الإملائية... إلخ) لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها بالمستوى المتوسط لتجميع عدد الأخطاء الموجودة لدى المجموعة الضابطة قبل استخدام البرنامج الجديد والمجموعة التجريبية في فترة التجربة وهي في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (٢٠٢٠-٢٠٢١م)، ذلك العام الدراسي الذي بدأت فيه المدرستان بتنفيذ التعليم الإلكتروني باستخدام منهج كلمن.

- وقد شملت جداول التصحيح والتحليل الإحصائي الأخطاء اللغوية التحريرية على النحو التالي:

الأخطاء اللغوية أنواعها، ومواقعها:

الأخطاء اللغوية بالنسبة لمتعلمي اللغة العربية كلغة ثانية إما أن تظهر تحريرا، أو شفويا.

وسوف نستعرض من خلال الإطار النظري الجانب التحريري لقبوله للقياس والتصحيح والتغذية الراجعة.

١- الأخطاء النحوية:

وهي أخطاء في أبواب عدة : كالإفراد والتثنية والجمع، وأخطاء الإعراب، وأخطاء في زمن الفعل، والتعريف والتنكير، وأخطاء التذكير والتأنيث، وأخطاء في استخدام حروف المعاني، وفي الضمائر... إلخ

٢- الأخطاء الصرفية:

كإسناد الفعل إلى غير ما يقتضيه السياق، أو إهمال ياء النسب، أو أخطاء في استخدام صيغتين من أصل واحد، أو أخطاء في الاشتقاق لصيغ غير مستعملة... إلخ

٣- الأخطاء الدلالية:

ويتفرع منها ما يلي:

أ- أخطاء في الأسلوب: كحذف كلمة أو أكثر، أو زيادتها مما لا يقتضيه السياق، وأخطاء في ترتيب المفردات داخل الجملة... إلخ

ب- أخطاء معجمية: كاستعمال كلمة مكان كلمة.

ج- أخطاء صياغة: كالخطأ في صياغة المعنى المراد.

٤- الأخطاء الإملائية والصوتية:

كالأخطاء المتعلقة بالصوامت كجعل حرف مكان حرف آخر، ومواضع وكيفية كتابة الهمزة، وفصل ما يجب وصله، أو زيادة حرف، أو حذف حرف.

والأخطاء المتعلقة بالصوائت: كتقصير الصوائت الطويلة، وإطالة الصوائت القصيرة.

التحليل الإحصائي:

تم عرض الدرجة الكلية للاختبار ، عدد الكلمات ، وعدد الأخطاء باستخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري. تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين للمقارنة بين درجات وأخطاء المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج بينما تم استخدام اختبار (ت) للعينتين المستقلتين للمقارنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة. للمقارنة بين درجات وأخطاء الذكور والإناث تم استخدام اختبار مان ويتنى.

حساب معدل الأخطاء تم عن طريق قسمة عدد الأخطاء على عدد الكلمات ثم ضرب النتيجة في 100

تم عمل التحليل الإحصائي باستخدام برنامج SPSS للويندوز النسخة رقم 26، وتم اعتبار قيمة المعنوية لتكون ذات دلالة إحصائية عندما تكون قيمتها أقل من 0.05.

نتائج أسئلة الدراسة:

١- ما سمات المنهج الإلكتروني الجديد (كلمن) لتعليم العربية للناطقين بغيرها؟ بالاسترداد من سلسلة منشورات (كلمن، ٢٠١٨) من الضرورة بمكان توضيح الإطار النظري لذلك المنهج: مدرسة كلمن الإلكترونية:

تعد مدرسة كلمن الإلكترونية منصة تعليمية رقمية تعمل على دمج كافة العناصر التعليمية في نسق موحد، يجمع بين مميزات الفصل المدرسي والتفاعل الذي يحدث داخله بين المعلم والمتعلم، والتوظيف الأمثل لأدوات إدارة التعليم والتعلم ، وأدوات المحتوى التفاعلي، والذي يمثل محتو سلسلة كلمن للناطقين بغير العربية.

الصفوف الدراسية داخل مدرسة كلمن الإلكترونية:

تم تخطيط الصفوف الدراسية داخل مدرسة كلمن طبقا لمعايير دولية موزعة على خمسة

مستويات، طبقا للاتجاهات الحديثة لتعليم اللغة الثانية مثل ((CEFR، ACTEFL)) على النحو التالي:

المستوى التمهيدي:

يعتمد هذا المستوى في منهج (كلمن) على اللعب كمدخل للتعليم، ويهتم بتكوين اتجاهات إيجابية نحو التعلم. ويشمل مرحلة رياض الأطفال. المستوى المبتدئ:

يهتم هذا المستوى في المنهج بالمهارات الصوتية (الوعي الصوتي)، وتنمية المعجم اللغوي للمتعلمين، والاهتمام بما يخص اللغة المعبرة عن بيئات الأطفال ويشمل الفصول من الأول للثالث.

المستوى المتوسط:

يركز هذا المستوى على مهارات الفهم والاستيعاب ، وبطبيعة الحال يهتم بزيادة الحصيلة اللغوية للمتعلمين، ويشمل هذا المستوى في مدرسة (كلمن) الصفوف من الرابع للسادس وهذا البحث يركز على هذا المستوى خصوصا لأسباب سيتم التعرف عليها في عينة الدراسة.

المستوى المتقدم:

يهدف هذا المستوى إلى تنمية المهارات التواصلية لدى المتعلمين، بالإضافة إلى تنمية وتعميق الوعي الثقافي بالثقافة العربية والقضايا العربية المعاصرة، ويشمل هذا المستوى الصفوف من السابع للتاسع في مدرسة (كلمن).

المستوى المتميز:

يهدف هذا المستوى كما يوضح القائمون على مدرسة (كلمن) إلى تحقيق التمكن في اللغة العربية، بحيث يستطيع الواصلون لتلك المرحلة من تحقيق التمكن من اللغة استماعاً، وتحدثاً، وقراءة، وكتابة. ويشمل هذا المستوى الصفوف من العاشر للثاني عشر. وبذلك يكون المنهج على حد أهداف واقعية (كلمن، ٢٠١٨) من تغطية صفوف التعليم بالأنظمة العالمية من التمهيدي (الروضة) حتى الصف الثاني عشر.

ومدرسة كلمن الإلكترونية تم إنشاؤها ليستطيع المعلم مقابلة تلاميذه من خلالها، وتقديم الدعم لهم ومن مميزات أيضاً:

- ١- وجود جدول دراسي يمكن تسجيل مواعيد الدروس والواجبات به.
 - ٢- هناك مجال متاح لتدخل الدعم الفني لأي عطل أو استفسار.
 - ٣- المتابعة والتقارير متوفرة لمتابعة ولي الأمر وكذلك معرفة المستوى الذي وصل له الطالب.
- ويستطيع المعلم استخدام مكتبة مصادر المعلم الرقمية التابعة للمدرسة الإلكترونية والتي تشمل على مكتبة خطط الدروس، وعلى عدد هائل من عناصر التعلم الرقمية كذلك.
- مكتبة مصادر المعلم في منهج كلمن الإلكتروني:
- تعتبر منصة تعليمية رقمية تضم عدداً كبيراً من المصادر التعليمية، تلك المصادر يستفيد منها المعلمون على وجه الخصوص، كأدوات تدريسية تعينهم على أداء دورهم بنجاح وتشتمل على:
- أ- مكتبة خطط الدروس.
 - ب- مكتبة العناصر التعليمية للمعلم.
 - مكتبة العناصر التعليمية للمعلم:
- تعتبر مكتبة العناصر التعليمية للمعلم كوسائل مصممة خصيصاً للمعلمين للاستخدام كوسائل تعليمية داخل الفصول الافتراضية، ويمكنه استخدامها في إعداد مادة تعليمية إضافية ومكتبة العناصر التعليمية للمعلم تشتمل على:

أ- ألعاب تعليمية

ب- مواد مسموعة

ج- أنشطة تفاعلية

د- صور

هـ- فيديوهات

و- عروض تقديمية

مكونات سلسلة (كلمن)

1. كتاب الطالب
2. كتاب التدريبات
3. دليل المعلم
4. دليل التقويم
5. وسائل تعليمية
6. قصص إثرائية
7. قاموس مصور

التعلم الذاتي التابع لمدرسة (كلمن) الإلكترونية:

يمكن المتعلم من مواصلة التعلم بذاته من خلال التعلم الذاتي (تعلم مع بارق) الملحق بمدرسة (كلمن) الإلكترونية. وهو برنامج رقمي قائم على التعلم الذاتي، يتيح للمتعلم فرصة التعلم وفق مستواه اللغوي، كما يتيح له التقدم في المستويات المختلفة، حسب إمكانياته وخبراته السابقة.

مسار التعلم من خلال (تعلم مع بارق):

التعلم الذاتي: هو برنامج رقمي قائم على التعلم الذاتي وهو ملحق بمنهج كلمن الإلكتروني - محل الدراسة - بحيث يتيح للمتعلم الفرصة للتعلم وفق مستواه اللغوي، ويتيح له التقدم في المستويات المختلفة، حسب إمكانياته وقدراته وخبراته السابقة بالاسترداد من كتاب كلمن، (٢٠١٨).

مسار التعليم في البرنامج:

تحديد المستوى

حروفي

المستوى المبتدئ

المستوى المتوسط

المستوى المتقدم

المستوى المتميز

عناصر البرنامج التعليمي:

الفيديو التعليمي - الكتابة - القراءة - الاستماع والتحدث - قوائم المفردات - الألعاب التعليمية - القواعد - التقويم

مكتبة (كلمن) الرقمية الإثرائية:

قامت مؤسسة كلمن بإنشاء مكتبة رقمية إثرائية لنشر فكرة القراءة الموسعة، وخلق جيل قارئ.

واشتملت على محتوى إثرائي للمنهج يراعي الفروق الفردية لدى المتعلمين، و يلائم المتغيرات العصرية الحديثة التي تستدعي العناية بالقراءة المستمرة والموسعة والمتعمقة؛ حتى تواكب تطورات العصر المتسارعة، والانفجار المعلوماتي.

المجالات التي يبنى في ضوءها المحتوى الإثرائى:

علوم ورياضيات - إنسانيات - لغات - ديانات - فنون - تكنولوجيا

مكونات المكتبة الرقمية الإثرائية:

القصص الإثرائية:

يتم تأليف قصص إثرائية تراعي خصائص المتعلم، كما أنها مرتبطة بالموضوع الذي يتم تدريسه في الكتاب المدرسي.

برمجية القراءة الإثرائية.

التعليم الإلكتروني عن طريق منهج (كلمن):

من خلال خبرة الباحثة في التدريس باستخدام منهج كلمن الإلكتروني أثناء الفصول الافتراضية التي تحولت مدارس ماليزيا بالكامل إليها إبان جائحة كوفيد ١٩ (٢٠٢٠)، من الممكن وصف طرق التدريس بالمنهج -محل الدراسة- فيمكن القول بأن الطلاب والمعلمين على حد سواء يملكون حسابا في مدرسة (كلمن الإلكترونية وبمجرد امتلاك الحساب والحصول على الرقم السري للدخول للمنصة، يجد الطالب المنهج الخاص به مسجلا بداخل حسابه ويشتمل على كتاب الطالب، وكتاب التدريبات، بالإضافة إلى مناهج إثرائية كالقصص في حال قامت المدرسة بطلب الاشتراك في مكتبة (كلمن) الإثرائية.

كما يمتلك الطالب والمعلم على حد سواء حسابا إلكترونيا خاصا مزودا برقم سري للدخول لمنصة كلمن الإلكترونية وحسابا آخر لحساب بارق الإثرائي التابع لمنهج كلمن الإلكتروني.

وعند الدخول للمنصة عليك تسجيل اسمك في الحساب ورقمك السري ثم الدخول لمدرسة كلمن الإلكترونية. ففي الصفحة الرئيسة سيجد الطالب المناهج، وكتاب الطالب، والاختبارات، والحضور، والجدول الدراسي

وعند الضغط على كتاب الطالب يتم تحويلك على حساب آخر أكثر أمانا وتسجل اسم الحساب والرقم السري، ثم تجد كتاب (كلمن) للطالب، وكتاب (كلمن) للتدريبات.

يحتوي كتاب (كلمن) للطالب في المستوى المتوسط للتعليم النظامي للناطقين بغير العربية على أربعة محاور وهذه المحاور تمثل مهارات تعليم اللغة الثانية وهي:

الاستماع:

بالضغط على الأيقونة التي عليها رمز سماعة تستمع إلى التسجيل الصوتي ثم تجيب على الأسئلة الخاصة بنص الاستماع ، ويمكنك تكرار العملية عدة مرات عند الحاجة لذلك.

التحدث:

يبدأ التحدث بمراحل سهلة وهي أن يقوم المعلم بمساعدة الطالب في التعبير عن الصور التي أمامه، عن طريق جمل المحادثات المكتوبة في الكتابة أسفل كل صورة، والصور فيها معبرة، ثم بعدها يتبادل الطلاب التحدث بمحاكاة الحوار المصور.

القراءة:

مواضيع القراءة التي تم اختيارها في منهج (كلمن) تحاكي الحياة فهي مواضيع تأخذك لقصة من واقع الحياة؛ كرحلة أو حوار داخل الصف الدراسي بين المعلم والطلاب أو تارة يتحدثها حوارا منزليا، في مواضيع القراءة للمستوى المتوسط في أجملها تضخ الكثير من المعلومات الحياتية والثقافية والاجتماعية وفي بعض الأحيان التاريخية والجغرافية والعلمية.

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مجموع الأخطاء اللغوية التحريرية لطلاب المجموعة التجريبية قبل استخدام منهج (كلمن) الجديد وبعده؟

ونتيجة هذا السؤال تظهر من خلال تحليل الجدول التالي:

جدول ١ : مقارنة درجات الاختبار وعدد الأخطاء ومعدل الأخطاء في المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج

قيمة المعنوية P-value	المجموعة التجريبية بعد العدد = 30		المجموعة التجريبية قبل العدد = 30		الاختبار البعدي
	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
<0.001	7.50	87.90	9.14	71.40	درجة الاختبار الكلية
0.001	13.18	70.30	6.66	39.63	عدد الكلمات
<0.001	2.01	2.53	1.91	3.87	عدد الأخطاء الإملائية
0.505	1.19	1.40	0.64	1.93	عدد الأخطاء الصرفية
0.194	1.48	3.07	1.19	2.23	عدد الأخطاء النحوية
0.020	0.56	1.40	1.19	3.40	عدد الأخطاء الأسلوبية
<0.001	3.69	4.05	6.85	10.60	معدل الأخطاء الإملائية
<0.001	2.09	2.14	2.22	5.12	معدل الأخطاء الصرفية
0.066	2.62	4.70	4.81	6.26	معدل الأخطاء النحوية
<0.001	1.15	2.14	4.61	9.24	معدل الأخطاء الأسلوبية

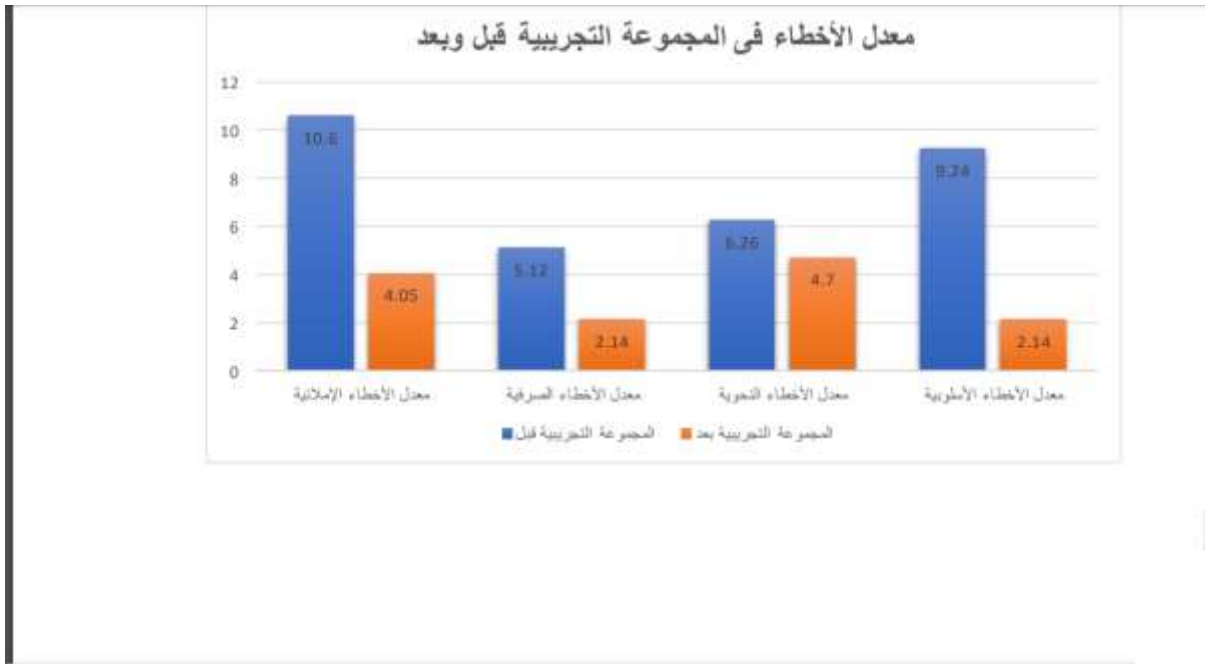
تمت مقارنة درجات الاختبار وعدد الأخطاء ومعدل الأخطاء في المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج باستخدام اختبار (ت) مجموعتين مرتبطتين.

أظهرت النتيجة وجود اختلاف بين المرحلتين قبل وبعد البرنامج في جميع الجوانب باستثناء عدد الأخطاء الصرفية والنحوية و معدل الأخطاء النحوية.

فيما يخص الدرجة الكلية للاختبار، كانت درجات التلاميذ بعد تطبيق البرنامج (المتوسط الحسابي = 87.9) أعلى من درجاتهم قبل تطبيق البرنامج (المتوسط الحسابي = 71.4). كما كان متوسط عدد الكلمات للاختبار بعد تطبيق البرنامج (70.3) أعلى من المجموعة الضابطة (39.6).

تم حساب معدل الأخطاء مع الأخذ في الاعتبار عدد الكلمات وتم مقارنة هذا المعدل بين الحالتين . أظهرت المقارنة وجود اختلاف بين الحالتين في معدل الأخطاء باستثناء معدل الأخطاء النحوية. في باقى المقارنات كان معدل الأخطاء أقل في الاختبار البعدي مقارنة بالاختبار القبلي كما يظهر في الجدول رقم ١

رسم بياني ١:



يظهر معدل الأخطاء في المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي حيث قل معدل الأخطاء في الاختبارات البعدية مقارنة بالقبلي

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية والضابطة تعزى إلى المنهج المستخدم؟

وتظهر النتيجة من خلال تحليل الجدول التالي:

جدول 2. مقارنة درجات الاختبار وعدد الأخطاء ومعدل الأخطاء في الاختبار البعدي بين المجموعتين

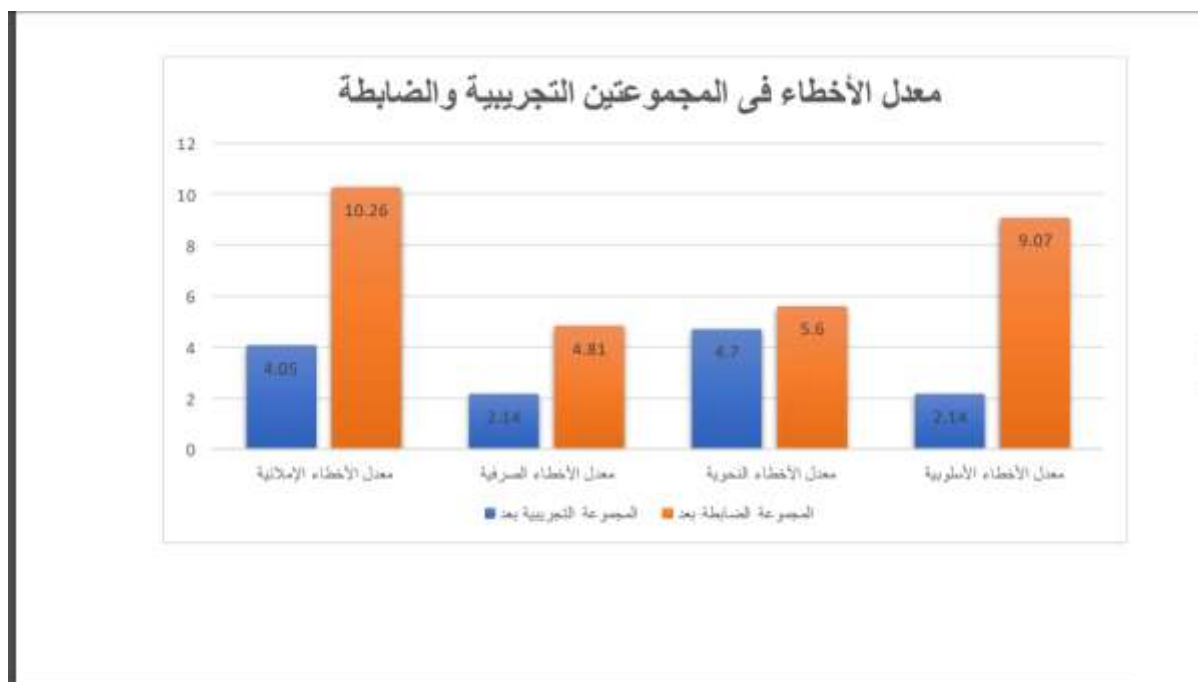
قيمة المعنوية P-value	المجموعة الضابطة العدد = 30		المجموعة التجريبية العدد = 30		الاختبار البعدي
	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
<0.001	9.16	72.40	7.50	87.90	درجة الاختبار الكلية
<0.001	6.65	40.10	13.18	70.30	عدد الكلمات
0.016	1.95	3.80	2.01	2.53	عدد الأخطاء الإملائية
0.085	0.65	1.83	1.19	1.40	عدد الأخطاء الصرفية
0.004	1.23	2.00	1.48	3.07	عدد الأخطاء النحوية
<0.001	1.22	3.37	0.56	1.40	عدد الأخطاء الأسلوبية
<0.001	6.87	10.26	3.69	4.05	معدل الأخطاء الإملائية
<0.001	2.19	4.81	2.09	2.14	معدل الأخطاء الصرفية
0.376	4.89	5.60	2.62	4.70	معدل الأخطاء النحوية
<0.001	4.66	9.07	1.15	2.14	معدل الأخطاء الأسلوبية

تمت مقارنة درجات الاختبار وعدد الأخطاء ومعدل الأخطاء في الاختبار البعدي بين المجموعتين باستخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين.

أظهرت النتيجة وجود اختلاف بين المجموعتين في جميع الجوانب باستثناء عدد الأخطاء الصرفية و معدل الأخطاء النحوية.

فيما يخص الدرجة الكلية للاختبار ، كانت درجات التلاميذ في المجموعة التجريبية (المتوسط الحسابي 87.9) أعلى من المجموعة الضابطة (المتوسط الحسابي =72.4). كما كان متوسط عدد الكلمات للاختبار في المجموعة التجريبية (70.3) أعلى من المجموعة الضابطة (40.1)

رسم بياني ٢:



يظهر فيه الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في معدل الأخطاء لصالح المجموعة التجريبية

فرضيات البحث:

تم قبول فرضيات البحث على النحو التالي:

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي عند مستوى الدلالة 0.05 تعزى إلى المنهج الإلكتروني الجديد (كل من المستخدم).

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مجموع الأخطاء اللغوية التحريرية لطلاب المجموعة التجريبية عند مستوى الدلالة 0.05 قبل استخدام المنهج الإلكتروني الجديد وبعده

التوصيات والمقترحات:

- 1- تعميم المناهج الإلكترونية العالمية التي تفي بمتطلبات العصر الحديث.
- 2- إعطاء دورات تدريبية للمعلمين لتطوير التعليم الإلكتروني بما يتوافق مع متطلبات المنهج وطرق تدريسه إلكترونياً.
- 3- بناء المناهج الإلكترونية الحديثة للغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء معطيات العصر التقني والاتجاهات العالمية المعاصرة.
- 4- التركيز على تحسين نظم التعلم الإلكتروني واستراتيجياته المختلفة، وتطوير استخداماتها في تقديم المحتوى العلمي، والعملية داخل

1. صالح، ممدوح محمد (٢٠١٩). تحليل الأخطاء الكتابية لطلاب البكالوريوس. الجامعة الإسلامية العالمية. جومباك، سيلانجور، ماليزيا.
2. - جاسم، علي جاسم. (٢٠١٢). علم اللغة التطبيقي في التراث العربي. جامعة المدينة المنورة. المملكة العربية السعودية.
3. - قلادة، فؤاد (٢٠٠٦) نظريات المنهج والنموذج التربوي، ط2، الإسكندرية: مكتبة بستان المعرفة.
4. فتحي، محمد. (٢٠١٨). تحليل أخطاء الطلاب غير العرب في المسرحيات الذهنية. الجامعة الإسلامية العالمية. ماليزيا.
5. البار، عدنان مصطفى. (٢٠٢٠). المناهج الإلكترونية والتعليم الذكي. بالاسترداد من الموقع الإلكتروني (CIO)

بحث رقم 31

تأثير تجربة التعلم في انتقال أثر التعلم دراسة ميدانية على بعض معلمى القرآن بمصر

الباحث سيد رمضان حسين

الأستاذ المساعد الدكتور بوبوالا كريم حامد

ملخص البحث:

هدفت الدراسة إلى قياس تأثير تجربة التعلم في انتقال أثر التعلم من خلال دراسة ميدانية على بعض معلمى القرآن بمصر. واعتمد البحث على المنهج: شبه التجريبي (ذو المجموعة الواحدة) عند القيام بتطبيق برنامج تدريبي باستخدام إطار FIRST-ADLX لتجربة المتعلم النشطة المؤثرة Activ Deep Learner eXperience, على مجتمع الدراسة: المكون من معلمى مادة القرآن الكريم بمصر وتكونت عينة البحث من (110) معلما, يعملون بعدد من المدارس الأهلية وجمعيات تعليم القرآن ودور الحضانه, وتم قياس فاعلية البرنامج من خلال عدد 2 استبانة: (استبانة FIRST لقياس تجربة المعاشة النشطة الفعالة) و (استبانة FIRST لقياس انتقال التعلم), وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: اثبات أن تحقيق تجربة معاشة مؤثرة للمعلمين أثناء فترة التعلم ساعد وأثر إيجابيا في انتقال أثر التعلم لبيئة عمل المعلمين, وأوصت الدراسة ببعض التوصيات منها: الاستفادة من الدراسة في تصميم برامج تدريب معلمى القرآن, الاستفادة من إطار FIRST-ADLX في تصميم البرامج التدريبية والتعليمية المختلفة, وإجراء المزيد من الأبحاث عليه.

الكلمات المفتاحية: معلم قرآن - تجربة التعلم - انتقال أثر التعلم - برنامج تدريبي - إطار فرست

The study aimed to measure the effect of the learning experience in the transmission of the learning effect through a field study on some Quran teachers in Egypt. The research was based on the approach: Quasi-experimental (one-group) when implementing a training program using the FIRST-ADLX framework for the Activ Deep Learner eXperience, The study community: The study population consists of teachers of the Noble Qur'an in Egypt and the research sample consisted of (110) teachers, working in a number of private schools, associations for teaching the Qur'an and nurseries, and the effectiveness of the program was measured through two questionnaires: (FIRST questionnaire to measure the experience of active and effective coexistence) And (FIRST Questionnaire to Measure Transition Learning The study reached a set of results, the most important of which are: Evidence that achieving an effective coexistence experience for teachers during the learning period helped and positively affected the transmission of the learning effect on the teachers' work environment. The study recommended some recommendations, including: Benefiting from the study in designing training programs for Qur'an teachers, making use of the FIRST framework ADLX in designing various training and educational programs, and conducting more research on it.)

Keywords: Quran Teacher - Learning Experience - Learning Impact Transfer - Training Program - First Framework

مقدمة البحث

في ظل الثورة الصناعية ومزاحمة الآلات للبشر في كل مجالات الحياة ومنها مجال التعليم أصبح من أهم الضروريات الأساسية تطوير طرق التعلم ، فظهرت العديد من وسائل وطرق ونظريات التعلم الحديثة ، ومن أشهرها (التعلم النشط Active Learning) وظهر تقريبا 1960 م (الشمري 2011)، ثم ظهر مصطلح جديد (التعلم العميق Deep Learning) : والمقصود به فهم والبحث عن المعنى والغاية من التعلم، وقيادة المتعلمين لمحاولة ربط المفاهيم والأفكار السابقة بالتجربة الحالية وتطبيقاتها المستقبلية ، مما يحقق عمق واستدامة في الأثر (بمجت 2018) ، وأيضاً ظهر مفهوم جديد وهو (تصميم تجربة التعلم learning Experience Design): (LXD) وهو عملية إنشاء تجارب التعلم التي تمكن المتعلم من تحقيق نتائج التعلم المطلوبة بطريقة تتمحور حول الإنسان وموجهة نحو الهدف (LXD.org) ، ونظراً لأننا نعتقد أن دمج كل من الاستراتيجيات النشطة والعميقة يخلق التفاعل والتأثير تجربة ، لذلك يجب أن تتكامل هذه المبادئ لتشكيل وحدة كاملة ، مما يخلق تجربة متعلم نشطة ومؤثرة (ADLX) Active Deep Learner eXperience (بمجت 2018) ويضيف (بمجت وآخرون 2018) بتصرف) أن : تجربة المتعلم ؛ من المهم تحقيقها لتحديث الخبرة المؤثرة لتحقيق انتقال أثر التعلم.

من هذا المنطلق وكما أشار (الجمال 2017) لأهمية تدريب وتسليح المعلمين (بصورة عامة) بالطرق الحديثة، فيجب أن نخص بالذكر منهم معلمي العلوم الشرعية والقرآن ، لما له من تأثير تجربة إيجابي في تنمية مهارات التدريس لديهم (الردادي 2019)، فيتضح مما سبق أهمية دراسة تأثير تجربة التعلم في انتقال أثر التعلم من خلال دراسة ميدانية على بعض معلمي القرآن بمصر.

مشكلة البحث

بين (الحري 2016م) أن إعداد معلمي القرآن الكريم مهنيًا وتسليحهم بأحدث طرق التعلم أمرٌ بالغ الخطورة، فهو ضمانة تحقيق الهدف التربوي والتعليمي ، فإن التدريب المهاري على فنون إدارة الحلقات والمجموعات ومهارات التواصل والاجتماع وطرق التدريس والأداء؛ منهجٌ قرآني ، ورغم ذلك العديد من البرامج التدريبية (الخاصة بطرق التعلم) التي التحق بها معلمي القرآن لم تشفى غليلهم ، إما بسبب صعوبة اسقاطها على الطبيعة الخاصة بتعلم القرآن، أو أن طريقة تصميم هذه البرامج تعتمد على قوة المحتوى العلمي فقط . دون استخدام وسائل تدريب فعالة تحقق عمق واستدامة الأثر ، أو بسبب عدم المتابعة من قبل المدرب لتفادي العقبات التي قد يواجهها المعلم أثناء التطبيق . كما في دراسة كل من : (الردادي 2019) (بمجت 2018) (قرق 7201) (الجمال 7201) (جواب الله 2014) .

وتكمن أهمية البحث النظرية في أنه (علي حد علم الباحث وبعد الإطلاع على العديد من الدراسات السابقة) أنه هو البحث الوحيد الذي يهدف إلى قياس تأثير تجربة التعلم في انتقال أثر التعلم من خلال دراسة ميدانية على بعض معلمي القرآن بمصر. ويتوقع أن يستفيد من البحث (من الناحية التطبيقية) كلا من الفئات التالية :

1. السادة معلمي القرآن و العلوم الشرعية (وذلك من خلال الاستفادة من نتائج الدراسة والبرنامج التدريبي محل الدراسة)
 2. مديرو المؤسسات القرآنية (وذلك في اختيار البرامج التدريبية للمعلمين والتي تحقق تجربة تعلم نشطة ومؤثرة)
 3. الباحثون التربويون و الشرعيون(وذلك بالاستعانة بالمحتوى النظري للبحث والمراجع والدراسات السابقة في عمل بحوث
- تربوية تبني على البحث وتضيف إليه أو تستفيد منه جزئياً في بعض المسائل)

أهداف البحث

يهدف البحث إلى قياس تأثير تجربة التعلم في انتقال أثر التعلم لبعض معلمي القرآن بمصر. ويتفرع من الهدف العام لأهداف فرعية و هي :

- 1- التأكد من تحقيق تجربة تعلم نشطة ومؤثرة أثناء فترة التدريب لدى معلمى القرآن بمصر ؟
 - 2 - التأكد من تحقيق انتقال أثر التعلم لبيئة عمل المعلم لدى معلمى القرآن بمصر ؟
- أسئلة البحث**

ما مدى تأثير تجربة التعلم في انتقال أثر التعلم لبعض معلمى القرآن بمصر؟
ويتفرع من السؤال العام أسئلة فرعية و هي :

- 1- ما مدى تحقيق تجربة تعلم نشطة ومؤثرة أثناء فترة التدريب لدى معلمى القرآن بمصر ؟
- 2 - ما مدى تحقيق انتقال أثر التعلم لبيئة عمل المعلم لدى معلمى القرآن بمصر ؟

مصطلحات البحث

تجربة المتعلم Learner eXperience: تشير تجربة التعلم إلى أي تفاعل أو دورة أو برنامج أو أي تجربة أخرى يتم فيها التعلم ، سواء حدث ذلك في البيئات الأكاديمية التقليدية (المدارس ، الفصول الدراسية) أو الأماكن غير التقليدية (المواقع خارج المدرسة ، البيئات الخارجية) ، أو سواء كان ذلك يشمل التفاعلات التعليمية التقليدية (الطلاب الذين يتعلمون من المعلمين والأساتذة) أو التفاعلات غير التقليدية (يتعلم الطلاب من خلال الألعاب وتطبيقات البرامج التفاعلية). (موقع edglossary.org)

يقصد به الباحث إجرائيا : الإنطباع الإيجابي الذي تحقق للمعلم أثناء البرنامج التدريبي مما يترتب عليه زيادة (رغبة وقدرة) المعلم في نقل هذه الفلسفة لبيئة عمله.

التعلم النشط Active learning:

"هو توجه في التعليم ينطلق من فكرة محورية هي أن يتم تعليم الطلاب بشكل يسمح لهم بالمشاركة الفاعلة في الأنشطة التي تتم داخل الحجرة الدراسية، بحيث تأخذهم تلك المشاركة إلى ما هو أبعد من دور الشخص المستمع السلبي" (زيتون 2010)

يقصد به الباحث إجرائيا : مجموعة الأنشطة التفاعلية المستخدمة داخل البرنامج التدريبي .

التعلم (العميق) المؤثر Deep learning : "المقصود به فهم والبحث عن المعنى والهدف من التعلم وقيادة المتعلمين لمحاولة ربط المفاهيم والأفكار السابقة بالتجربة الحالية وتطبيقاتها المستقبلية , مما يجعل تجربة التعلم (انعكاسية ، مستدامة ، ثاقبة ، تحويلية ، مؤثرة) " تحقيق عمق واستدامة في الأثر ".(بمجت 2018) بتصرف

يقصد به الباحث إجرائيا : أن تكون تجربة متعلم لا تُنسى (مستدامة , وقابلة للتحويل , مع تأثير تجربة على المدى البعيد) .

إنقال أثر التعلم Transfer of Learnin : قال (بمجت وآخرون 2018) عن مفهوم نقل التعلم : عرّف Thorndike and Woodworth (1901) نقل التعلم بأنه "نتاج لعملية التعلم حيث يكون هناك استخدام التعلم في سياق للمساعدة في التعلم في سياق آخر "(كما ورد في Middleton & Baartman، 2013، ص 2). يمكن اعتبار التحويل تطبيقاً للتعلم المكتسب في سياق ما إلى سياق آخر (Gagne و Yekovich و & يكويفيتش، 1993). ذكر (Goldstone and Day 2012) أن "التعلم دون نقل الخبرة التي تم تعلمها تقريباً غير منتجة وغير فعالة" (ص 149). وافق جيفرسون وبولوك وويك (2014) مع ذلك بالقول "لا يهم ما تعلموه ، أو مدى إتقانهم لمهارات جديدة ؛ إلا إذا كانوا على استعداد لبذل الجهد لنقلها وتطبيقها" (ص 79).

يقصد به الباحث إجرائيا: أن تحقيق تجربة تعلم نشطة ومؤثرة (للمعلم) يساعد المعلم على نقل هذه التجربة لطلاب داخل الصف الدراسى.

إطار FIRST-ADLX : يعرفه (بمجت وآخرون 2018) أنه : إطار شامل مصمم على أساس النماذج والنظريات الشهيرة ، مثل: التعلم التجريبي ؛ Gamification والتعلم القائم على اللعبة ؛ التعلم الميسر ، نموذج 6Ds، علم النفس الإيجابي ، تجربة الاقتصاد وعلم الأعصاب.و ينقسم اسم الإطار الى شقين FIRST فيشتمل إطار عمل FIRST على (15) مبدأً ومصنفة ضمن (5) مجالات ويرمز كل حرف من حروف كلمة (FIRST) إلى مجال من المجالات الخمسة و هي: (تحويل التعلم إلى أداء واقعي ملموس Transforming

- التسلسل والانسائية أثناء تجربة المعاشية Sequencing - مراجعة الأنشطة بنموذج (RAR) Reviewing - التفاعل الإيجابي أثناء تجربة المعاشية Interacting - التركيز على المتعلم (Focusing). والشق الثاني ADLX وترمز إلى (تجربة متعلم نشطة ومؤثرة (. Active Deep Learner eXperience

يقصد به الباحث إجرائيا : بأنه الإطار القائم عليه تصميم البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة

الإطار النظري

أولا تأثير تجربة التعلم في انتقال أثر التعلم :

مفهوم تجربة الاقتصاد Experience Economy

يقول (بجيت وأخرون 2018) : اقترح باين وجيلمور (1998) أن التجربة هي مرحلة رابعة من العروض الاقتصادية إلى جانب العروض الاقتصادية الثلاثة (أولا عرض سلعة مثل حبوب البن ، ثم يقوم المصنعون بتحميص وطحن حبوب البن ، ثم تقديم الخدمة حيث تقدم المطاعم قهوتنا). وقد قالوا أن الخدمات أصبحت سلعة بنفس الطريقة التي تحولت بها المواد الخام مثل حبوب البن.

و بذلك يمكن أن تكون التجربة عرضًا متميزًا من الخدمة ويجب أن تقدم عرضًا لا يُنسى يظل مع العميل لفترة طويلة ، ولكن لتحقيق ذلك ، يجب أن يشعر المستهلك بإحساس ناتج عن المشاركة بنشاط. وهذا يتطلب أشخاصًا يتمتعون بمهارات عالية ، ويمكنهم تخصيص كل حدث ديناميكيًا وفقًا لاحتياجات العملاء.

أضاف Graham و Dezuanni و Arthurs و Hearn (2015) بأن التعليم يجب أن يتكيف مع التجربة الاقتصادية بدلًا من توفير شكل سلعة من المعلومات. وصف باين وجيلمور (1998) التجربة "مثل العرض الحقيقي كأى خدمة أو سلعة" و" يحدث عندما تستخدم الشركة الخدمات عن قصد كمرحلة ، والسلع كدعامات ، لإشراك العملاء الفرديين بطريقة تخلق حدثًا لا يُنسى " (ص 98). وصفو التجربة على أنها: "شخصية بطبيعتها ، موجودة فقط في عقل الفرد الذي انخرط في نشاط عاطفي ، أو على المستوى الجسدي أو الفكري أو حتى الروحي" (باين وجيلمور ، 1998 ، ص 99).

من أجل هذا فجعل تجربة المتعلم تجربة لا تُنسى ، يمكن أن يساعد في تحقيق نقل التعلم ؛ هذا الرأي يدعم كبير من باين وجيلمور (1998) اقترح أن المشاركين في التدريب قد ينقلون المعرفة إلى ممارستهم الواقعية إذا كان التدريب ممتعًا لهم.

مفهوم تجربة المتعلم Learner experience

يضيف (بجيت وأخرون 2018) أن : تجربة المتعلم هي المفهوم التأسيسي في إطار FIRST ؛ من المهم تحقيقه و لا تنسى الخبرة المؤثرة كوسيلة لتحقيق نقل التعلم. نريد أن نشير إلى أن كلمة "experience" لها معنى مزدوج في اللغة الإنجليزية بينما تستخدم بعض اللغات الأخرى مثل الألمانية والروسية كلمتين منفصلتين لهذا المعنى المزدوج. في اللغة الألمانية على سبيل المثال ، تتوافق كلمة "Erfahrung" مع الاسم الإنجليزي "Experience" تعني المهارات والممارسات والدراية والمعرفة الحياتية المتراكمة التي يتكون منها الإنسان (جيلتر 2010).

من ناحية أخرى ، فإن الكلمة الألمانية "Erlebnis" تتوافق مع الاسم الإنجليزي "Experience" باعتباره لقاء أو حدث ، بالإضافة إلى الفعل الإنجليزي "experience" للإشارة إلى المشاعر والعواطف وما نعيشه (جيلتر ، 2010). في هذه الورقة ، نذكر الخبرة في شكل Erlebnis باسم "المتعلم أو تجربة التعلم" وخبرة في شكل Erfahrung كخبرة سابقة.

نحن ننظر إلى تجربة المتعلم على أنها نتيجة عاطفية ، على المستويات الجسدية أو الفكرية أو حتى الروحية وفقًا ل Pine و Gilmore. دافاتشي ، كيفر ، روك ، أند روك (2010) فيناقش نموذجهم AGES بأن العواطف تلعب دورًا مهمًا في كل من التعلم وبناء الذاكرة ؛ واستعرض أن هناك ارتباطًا وثيقًا بين التجربة الانفعالية لحدث ما والذكريات عنه قد يؤدي إلى ترميز أفضل في ذاكرة الفرد. يمكن أن تؤثر التجربة المرغوبة على المشاعر ، وتستمر لفترة طويلة في عقل الفرد وبالتالي يؤثر على سلوكه (Manthiou et al. ، 2011).

في ذات السياق التعليمي ، طومسون ، غريسون ، بول ، ومندييل (2008) بالإضافة إلى بينكيندورف وروهانين وسكوت (2009) ذكر أن Harvey و Burrows و Green (1992) يُنسب إليهم أولاً صياغة مصطلح "total student experience" في سياق التعليم ، (Harvey et al. 1992) ذكر أن student experience "لا تقتصر على تجربة الطالب في الفصل ولكن إلى إجمالي تجربة الطالب" (ص 1).

(Benckendorff et al. 2009) أضافوا أن تجربة الطالب معقدة ولها جوانب مختلفة ، وأن المؤسسات اعتمدت مصطلح student experience للدلالة على الجوانب الأكاديمية للتدريس والمحتوى والمناهج وأنشطة المتعلم والتوجيه. ناقشوا بذلك أنه ترتبط تجربة المتعلم بمشاركة المتعلم ورضاه واستبقائه.

مفهوم التعلم النشط **Active Learning**

أشار (بمجت وأخرون 2018) أنه : يُعرّف التعلم النشط بأنه "أنشطة تعليمية يشارك فيها الطلاب في القيام بالأشياء والتفكير فيما يفعلونه" (Eison & Bonwell, 1991, p.5). ويقترحون أنه بالنسبة للمتعلّمين ليكونوا متعلّمين نشطين ، لا ينبغي لهم فقط أن الإستماع ولكن يجب عليهم أيضاً الكتابة والقراءة والمناقشة وحل المشكلات.

يشدد إطار **FIRST** على أن التعلم النشط طريقة لتحقيق نقل التعلم على النحو الذي اقترحه سويدي (2004) ، الذي ينص على أن "التعلم النشط معيار مهم لحدوث النقل" (ص 593). بالإضافة إلى ذلك ، يناقش بأن استخدام التعلم النشط قد يؤدي إلى تحسين تجربة الطالب كما هو مقترح في دراسة أجراها جورجيو وشارما (2014) ، حيث أظهروا أن استخدام التعلم النشط تحقق تجربة تعلم أفضل للمتعلّم.

مفهوم التعلم العميق (المؤثر) **Deep Learning**

أضاف (بمجت وأخرون 2018) :أرجع جودور (2016) أن التعلم العميق والسطحي مشتق من أعمال (F. Marton and R. Säljö, 1976). أكد بيجز وتانغ (2011) أن النهج العميق يشجع المتعلمين على البحث عن المعاني الأساسية والربط بين المعرفة الجديدة والخبرة السابقة ، وتحليل وتقييم المعرفة الجديدة.

أكد ليرد وشوب وكوه (2018) على أهمية التعلم العميق من خلال اقتراح أن المتعلمين الذين يستخدمون هذا النهج يميلون إلى الاحتفاظ بالمعلومات ودمجها ونقلها بمعدلات أعلى . وأضافوا أيضاً أن التعلم العميق هو مرتبط بتجربة تعليمية أكثر إمتاعاً مقارنة بنهج التعلم السطحي.

مفهوم نقل التعلم **Transfer of Learnin**

قال (بمجت وأخرون 2018) عن مفهوم نقل التعلم : عرّف (Thorndike and Woodworth 1901) نقل التعلم بأنه "نتاج لعملية التعلم حيث يكون هناك استخدام التعلم في سياق للمساعدة في التعلم في سياق آخر" (كما ورد في Middleton & Baartman, 2013, ص 2). يمكن اعتبار التحويل تطبيقاً للتعلم المكتسب في سياق ما إلى سياق آخر (Gagne و Yekovich و &يكوفيتش ، 1993).

تتفق مع حجة كورمير وهاجمان (1987) على أنه على الرغم من الجدل حول المصطلحات ، فإن مصطلح نقل التدريب يساوي مصطلح نقل التعلم. (ذكر Goldstone and Day 2012) أن "التعلم دون نقل الخبرة التي تم تعلمها تقريباً غير منتجة وغير فعالة" (ص 149). وافق جيفرسون وبولوك وويك (2014) مع ذلك بالقول "لا يهم ما تعلموه ، أو مدى إتقانهم لمهارات جديدة ؛ إلا إذا كانوا على استعداد لبذل الجهد لنقلها وتطبيقها" (ص 79).

وبناء على ماسبق فإن تصميم برنامج تدريبي يحقق تجربة تعلم نشطة ومؤثرة (للمعلم) يساعد المعلم على نقل هذه التجربة لطلاب داخل الصف الدراسي.

ثانياً التعريف بإطار FIRST-ADLX

1 - التعريف بإطار FIRST-ADLX إجمالاً:

من خلال الموقع الرسمي للشركة مبتكرة النموذج SEGAgrou تعرف الشركة النموذج بالآتي: إطار FIRST_ ADLX الخاص بنا ، هو إطار شامل مصمم على أساس النماذج والنظريات الشهيرة ، مثل: التعلم التجريبي ؛ Gamification والتعلم القائم على اللعبة ؛ التعلم الميسر ، نموذج 6Ds ، علم النفس الإيجابي ، تجربة الاقتصاد وعلم الأعصاب . إنه إطار جذاب يساعد المعلمين على سد النظرية والممارسة لخلق بيئة تعليمية عالية الجودة في فصولهم الدراسية من خلال تجربة متعلم نشطة ومؤثرة Active Deep Learner eXperience (segagroup.net)

2 - التعريف بإطار FIRST-ADLX تفصيلاً :

ينقسم اسم النموذج الى شقين ADLX (وسبق الكلام عنه) + FIRST فيشتمل إطار FIRST على (15) مبدأً ومصنفة ضمن (5) مجالات تتيح للمعلم إنشاء تجربة تعلم إيجابية ولا تُنسى . ويرمز كل حرف من حروف كلمة (FIRST) إلى مجال من المجالات الخمسة و هي :

التركيز على المتعلم Focus on the learner (Focusing) : ويتكون من ثلاث مبادئ (الأفراد \ التحقق والتقييم \ الثقة في المتعلم) وتعني أنه يجب أن نركز على سلوك كل متعلم أثناء الرحلة ، وكيف يتفاعل الميسر مع كل فرد ، وما هي الأنشطة التي يمكن القيام بها لتمكين المتعلم من الاستمتاع بتجربة فريدة..

التفاعل الإيجابي أثناء تجربة المعيشة (Interacting) Positive interaction during the experience of coexistence : ويتكون من ثلاث مبادئ (حدث اجتماعي \ روح إيجابية \ التحفيز والانتباه) وتعني صنع التفاعل ضمن ديناميكيات المجموعة الإيجابية تجربة فريدة لكل مجموعة من المتعلمين . بمعنى أن المتعلم نفسه يمكن أن يكون له تجربة مختلفة عندما يتفاعل مع مجموعة مختلفة من المتعلمين .

مراجعة الأنشطة بنموذج (RAR) Review activities with a form (Reviewing) : ويتكون من ثلاث مبادئ يمثل كل حرف عملية منهم (زيادة الجاهزية Readiness \ تيسير النشاط Activity \ مراجعة أنشطة Reviewing) وتعني أنه من خلال المراجعة والتفاعل داخل الأنشطة ، يركز مجال R على كيفية تفاعل مجموعة من المتعلمين مع أنشطة التعلم معاً ، والتي تعد الوحدة الرئيسية في التعلم التجريبي بالإضافة إلى نهج التعلم العميق النشط.

التسلسل والانسيابية أثناء تجربة المعيشة Sequence and fluidity during the coexistence (Sequencing) experiment : ويتكون من ثلاث مبادئ (التنظيم والتسلسل \ تكرار بلا ملل \ ربط وتلخيص) وتعني أنه من خلال التنظيم والتسلسل ، ينصب تركيز المجال S على التجربة الكاملة للرحلة نفسها . التسلسل ليس مجرد مسألة تسلسل مجموعة من الأنشطة التعليمية على مدار اليوم ، بل هو أكثر للحفاظ على مشاركة المشاركين طوال الوقت على طول الرحلة لترك تأثير تجربة أعمق وأكثر استدامة.

تحويل التعلم إلى أداء واقعي ملموس (Transforming) Transforming learning into realistic, tangible performance : ويتكون من ثلاث مبادئ (الانعكاس على الواقع \ التطبيق والمعيشة \ الإستمرار والمتابعة) وتعني تحويل التعلم إلى عمل ، فيركز مجال T على الأنشطة والإجراءات التي يمكن القيام بها داخل غرفة التدريب ، وأنشطة التعلم التي من شأنها أن تساعد المتعلم على الممارسة ونقل التعلم ، بالإضافة إلى المساعدة التي تحدث في مرحلة المتابعة و التوجيه بعد الرحلة (إن وجدت) . (segagroup.net), (بهجت 2018)

وبناء عليه تم اختيار إطار FIRST-ADLX لتصميم البرنامج التدريبي الملحق بالدراسة
الدراسات السابقة

دراسة (بهجت, آخرون 2018) عنوان الدراسة : إطار FIRST لتصميم وتيسير تجربة المتعلم النشطة والمؤثرة FIRST
Framework Design and Facilitate Active Deep Learner eXperience

وتهدف الدراسة إلى: أولاً التعريف بمفهوم تجربة المتعلم النشطة المؤثرة Active Deep Learner eXperience . ثم التعريف بنموذج FIRET_ADLX المصمم على أساس النماذج والنظريات الشهيرة ، مثل: التعلم التجريبي ؛ Gamification والتعلم القائم على اللعبة ؛ التعلم الميسر ، نموذج 6Ds ، علم النفس الإيجابي ، تجربة الاقتصاد وعلم الأعصاب . واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي وخلصت الدراسة إلى : 1 - أهمية وخطورة مفهوم تجربة المتعلم النشطة المؤثرة Active Deep Learner eXperience وتأثير تجربتها في عملية انتقال التعلم ، ومدى احتياج كل من الميسر والمصمم التعليمي لنموذج يساعد على تحقيقها . 2 - أنه من أفضل النماذج التي تحقق ذلك نموذج FIRET_ADLX ، وهو إطار عمل شامل وجديد يصنع تجربة لا تنسى للمتعمّل للعيش والمضي قدماً ، مما يساعد في تسهيل نقل التعلم. وهذا الإطار مستمد من العديد من نظريات ونماذج التعلم. ويهدف إطار FIRET_ADLX إلى جعل تجربة المتعلم لا تُنسى وعميقة ومستدامة. ومن أجل تحقيق ذلك ، يتكون إطار FIRET_ADLX من 5 مجالات وكل مجال يحتوي على 3 مبادئ ، المجال الأول (التركيز على المتعلم Focusing) ويهدف إلى جعل تجربة التعلم تجربة فريدة لكل متعلم ليتمكن من نقل تعلمه أثناء التدريب وبعده. المجال الثاني هو (التفاعل الإيجابي أثناء تجربة المعيشة Interacting) (التي تتناول فكرة (التسامي (أى أن مجموع الكل أكبر من مجموع الأجزاء) ، فمن خلال ديناميكيات المجموعة والتعلم التعاوني يمكن أن يستغرق التعلم وتوليد الأفكار الجديدة مكان لبناء المزيد من المعرفة لكل عضو في المجموعة. المجال الثالث (مراجعة الأنشطة بنموذج (Reviewing (RAR) يهدف إلى غمر المتعلمين في أنشطة التعلم ، حيث يمكننا إبقاء المتعلم نشيطاً أثناء الرحلة التعليمية أيضاً من خلال التفكير في أنه يمكننا تعميق التعلم واستيعابه ، وكذلك للتأكيد على الأفكار الأكثر أهمية من مخرجات التعلم. يوجه المجال الرابع (التسلسل والانسيابية أثناء تجربة المعيشة Sequencing) مصممي التعلم والمعلمين من خلال التصميم إلى أحداث التعلم الخاصة بهم وخبراتهم مع الهيكل المناسب الذي يأخذ المتعلم بسلسلة خطوة بخطوة نحو نتائج التعلم وتنشيط التسلسل لتحقيق حالة تدفق المتعلمين من خلال غمرهم داخل تجربة التعلم. في النهاية يأتي المجال الخامس (تحويل التعلم إلى أداء واقعي ملموس Transforming) وهو البوابة التي تخرج بنا من محدودية غرفة التدريب إلى مساحة واسعة لا نهاية لها لتطبيق المعرفة والمهارات والمواقف التي يكتسبها المتعلم من التدريب لتكون قادرة على تحويل التعلم إلى أداء. وأوصت الدراسة : بأن يتم استخدام و فحص الإطار المقترح باستخدام البيانات التجريبية ، وإجراء المزيد من الأبحاث عليه.

دراسة (بهجت , آخرون 2020) عنوان الدراسة : التحقق من تأثير تجربة نموذج تجربة المتعلم الجديد FIRST في تطوير المعلمين
المحترفين

Validating the Impact of FIRST as a New Learner Experience Framework for Teachers Professional Development

وتهدف إلى : التحقق من تأثير تجربة وفاعلية البرنامج التدريبي , Teachers Professional Development TPD , القائم على نموذج تجربة المتعلم الجديد FIRST في تطوير المعلمين المحترفين Validating the Impact of FIRST as a New Learner Experience Framework for Teachers Professional Development والتجريب على مجتمع الدراسة المكون من :المعلمين المحترفين وكانت عينة البحث : عبارة عن مجموعة المعلمين المشتركين في مشروع ROOTS التابع لمؤسسة NAMA بماليزيا . وعددهم 107 مشاركاً: أربع وستون أنثى ، وواحد وستون من الذكور ، يمثلون 8 دول على النحو التالي: 17 من قيرغيزستان ، 31 من إندونيسيا ، 14 من لبنان ، 22 من تنزانيا ، 13 من ماليزيا ، 3 من الهند ، 5 من فلسطين ، 2 من اليمن. وكانت أدوات الدراسة: من الناحيتين النوعية والكمية. فتم جمع البيانات النوعية باستخدام مجموعة التركيز والاستطلاعات النوعية وشهادات المعلمين وملاحظاتهم باستخدام طريقتين ؛ أولاً ملاحظة المعلمين أثناء الدورة وتدوين الملاحظات ، وثانياً من خلال ملاحظتهم من خلال مقطع فيديو مسجل لجلسات أثناء التمرين في فصولهم الدراسية. تم جمع البيانات الكمية من خلال الاستبانات التي أجريت للمشاركين في البرنامج . وأظهرت النتائج أنه : 1- تم فحص و التحقق من نجاح إطار FIRST باستخدام الأساليب الكمية والنوعية والمختلطة . حيث سمح برنامج TPD للمعلمين بالعيش تجربة التعلم كمتعلمين حيث شعروا بالتفاعل مع البرنامج والدافع للمشاركة وتطبيق طرق التدريس التي تعلموها بعد الانتهاء من البرنامج مباشرة. 2 - أدى تطبيق FIRST إلى تغيير عقلية المعلمين تجاه دورهم ليصبحوا ميسرين للتعلم وأن يركزوا على الطالب. 3- على مستوى المدارس ، أوضح بعض المعلمين كيف استوحى زملائهم من أساليب تيسير التعلم الجديدة. 4. - على مستوى الطلاب ، أشار بعض المعلمين إلى أن المتعلمين شعروا بمزيد من المشاركة والانخراط وأعربوا عن أن لديهم تجربة تعليمية جيدة ؛ علاوة على ذلك ، يصبحون أكثر حماساً وانخراطاً في الصف الدراسي . 5 - أظهر تحليل البيانات الكمية أن المعلمين اعتبروا FIRST كبرنامج TPD ذي صلة بوظائفهم. 6 - كما أظهر تحليل البيانات أن المعلمين طبقوا استراتيجيات ومبادئ إطار العمل الأول في فصولهم الدراسية. وفي ضوء تلك النتائج أوصت الدراسة بأن : 1- تشجيع المعلمين على ربط خبراتهم ومعارفهم السابقة بالمعارف والمهارات المقترحة حديثاً لبناء معارفهم الجديدة . 2 - تأكد الدراسة على أن المعلمين يجب أن يعيشوا التجربة كمتعلمين أنفسهم ليكونوا قادرين على تقديم هذه التجربة لطلابهم. 3 - و توصي الدراسة بأن التعلم يجب أن يبدأ النقل من داخل قاعة التدريب ، مما يضمن النقل ويزيد من زخمه.

التعليق على الدراسات السابقة:

1. دعمت نتائج الدراسات السابقة رؤية الباحث لأهمية تدريب المعلمين بالطرق الحديثة ، وحاجة هذا الواقع للتطوير والتحسين المستمر.
2. دعمت الدراسات السابقة رؤية الباحث لأهمية تدريب وتنمية مهارات المعلم المسلم بصورة عامة (ومعلم القرآن الكريم والعلوم الشرعية بصورة خاصة) على استخدام نظريات و طرق التعليم والتربية الفعالة سواء من الطرق الأصيلة (مثل الطرق المستخدمة في الكتاب أو تقنيات التدبر) أو من الطرق الحديثة (مثل تجربة المتعلم النشطة المؤثرة Active Deep Learner eXperience) مع مراعاة أن تحقق تجربة تعلم نشطة ومؤثرة .

3. دعمت رؤية الباحث في اختيار (إطار FIRST-ADLX) وأثبتت تحقيقه لتجربة المتعلم النشطة المؤثرة Active Deep

(Learner eXperience)

4. ساعدت الباحث في اختيار ومنهج و مجتمع البحث وأدواته .

وبحسب علم الباحث تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها أول دراسة :

1. تطبق فلسفة (تجربة المتعلم النشطة المؤثرة Active Deep Learner eXperience) على البرامج المخصصة لمعلمي القرآن.
2. استخدمت إطار FIRST-ADLX لتصميم برنامج تدريبي متخصص لمعلمي القرآن .
3. ركزت على قياس دور (تجربة المعلم) داخل قاعة التدريب , وأثرها في (انتقال أثر التعلم) لبيئة عمل معلمي القرآن.

منهجية الدراسة وأدواتها

تم استخدام المنهج شبه التجريبي (ذو المجموعة الواحدة) وتم ذلك من خلال جمع البيانات وتحليلها وترتيبها ثم تصميم البرنامج التدريبي ثم تحديد أداة الصدق والثبات ثم تطبيق البرنامج على العينة ثم التقييم ثم تحليل البيانات

مجتمع البحث :

مجتمع البحث بالدراسة هم معلمى مادة القرآن الكريم بمصر .ولعدم وجود احصائيات دقيقة لعدد المعلمين المستهدفين والتي تقترب من عدة الاف تقريبا , لذا تم الاعلان عن البرنامج من خلال مركز التدريب الخاص بالباحث وتقدم للحضور (150) معلم ومعلمة من أربع محافظات (القاهرة-الجيزة-القليوبية - سوهاج) ومن عدد من المدارس الأهلية مثل (الأندلس الأزهرية-المهدى للغات- ليدرزو انتر ناشيونال - ليدرز ناشيونال) وأيضا من بعض جمعيات القرآن مثل (جمعية الزهراء بالعبور - جمعية عثمان بن عفان والسلام بسوهاج) ودور الحضانة مثل (حضانة الهادي - سنابل بسوهاج) فأصبحوا هم مجتمع البحث.

عينة البحث

تم اختيار عينة البحث وهى عبارة عن (110 معلم) عبارة عن عينة واحدة وتم تدريبها على عدة دفعات . وهى عينة انتقائية يتوفر فيها شرط التعاون والرغبة فى التغيير والموافقة على التدريب والتقييم والمتابعة .

حدود البحث

1 - الحدود الموضوعية للبحث

قتصر البرنامج التدريبي المقترح فى تنمية بعض مهارات معلمى القرآن على (3 مهارات أساسية) مقسمة إلى (15 مهارة فرعية) مقسمة كالتالي:

- مهارة استخدام طرق تحفيظ القرآن وتنقسم إلى (3 مهارات) : مهارة استخدام التريديد المباشر- مهارة استخدام التريديد بالكتابة- مهارة استخدام التريديد الإلكتروني.
- مهارة استخدام التعلم النشط المؤثر Activ Deep Learning فى تعليم القرآن , وتنقسم إلى (9 مهارات) : مهارة استخدام استراتيجيات التعلم النشط - مهارة استخدام الخرائط الذهنية- مهارة استخدام النشاط الافتتاحي- مهارة استخدام النشاط الختامي- مهارة استخدام نشاط الاكساب - مهارة استخدام نشاط الكشف- مهارة استخدام نشاط الربط والتلخيص- مهارة استخدام النشاط التنشيطي- مهارة استخدام نشاط المهمة.

- مهارة استخدام التدبر في التربية بالقرآن وتنقسم إلى (3 مهارات) : مهارة ترتيب وتحقيق حقوق القرآن الخمسة - مهارة التوازن بين كمية الحفظ والتدبر - مهارة استخدام طرق وتقنيات التدبر.

مهارة أساسية	مهارة فرعية
مهارة استخدام طرق تحفيظ القرآن	3
مهارة استخدام التعلم النشط المؤثر	9
مهارة استخدام التدبر	3
المجموع	15

2 - الحدود البشرية للبحث

تم تنفيذ البرنامج التدريبي على عدد (110 معلم قرآن) مقسمون إلى (10 معلم ذكر + 100 معلمة أنثى)

3 - الحدود المكانية للبحث

تم تنفيذ البرنامج التدريبي داخل قاعة مركز التدريب الخاصة بالباحث وبعض مقرات المدارس والجمعيات المشاركة بأربع محافظات مقسمة كالتالى (44 القاهرة-18 الجيزة-2 القليوبية-46 سوهاج) بجمهورية مصر العربية

4- الحدود الزمانية للبحث

تم التدريب على عدة دفعات في الفترة الزمنية من (سبتمبر 2019) الى (يونيو 2021)

مواد وأدوات البحث

أولا مادة البحث هي : البرنامج التدريبي

هدفت الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي مقترح قائم على (إطار FIRST-ADLX لتجربة المتعلم النشطة المؤثرة Activ Deep Learner eXperience) لتنمية بعض مهارات معلمي القرآن بمصر.

لذى فقد تضمن محتوى (محاور) البرنامج التدريبي المقترح : مقدمة وتمهيد وثلاث وحدات تدريبية تفصيلها كالتالى :

1. المقدمة : وتتناول الكلام عن (السعادة بالقرآن \ خيرية تعلم وتعليم القرآن \ الطريقة النبوية في تعليم القرآن \ درجات معلم القرآن) .

2. التمهيد: ويتناول قواعد التدريس القائمة على نظرية عمل المخ (التكرار \ استخدام الحواس \ الربط) , وكيفية تطبيقها في مجال تعليم القرآن .

3. الوحدة التدريبية الأولى : وتتناول كيفية استخدام طرق التحفيظ والتزديد (مباشر \ كتابة \ إلكترونى) في تحفيظ القرآن.

4. الوحدة التدريبية الثانية : وتتناول كيفية استخدام التعلم النشط المؤثر Active Deep learning (استراتيجيات \ خرائط ذهنية \ أنشطة) في تعليم القرآن.

5. الوحدة التدريبية الثالثة : وتتناول كيفية استخدام التدبير (حقوق القرآن \ التدبير والحفظ \ تقنيات التدبير) في التربية بالقرآن.

و يتكون البرنامج من (35 ساعة تدريبية) موزعة على ثلاثة أشهر، من خلال ثلاث مراحل أساسية

1. - مرحلة التمهيد (زيادة الجاهزية **Readiness**): وتكون لمدة أسبوع قبل رحلة التعلم، والتواصل خلالها (Online

غير متزامن) بإجمالي (5 ساعات تدريبية).

2. - مرحلة رحلة التعلم (تيسير النشاط **Activity**): لمدة اسبوع تقريبا (ويتم التواصل فيها مباشر او Online متزامن

(بإجمالي (20 ساعة تدريبية). من خلال (3) لقاءات تعليمية مدة اللقاء (5 ساعات تدريبية) كما يتم أيضا التكليف

ببعض المهام العلمية والعملية (Online غير متزامن) لمدة (5 ساعات)

3. - مرحلة ما بعد رحلة التعلم (مراجعة نشطة **Reviewing**): لمدة شهران ونصف (ويتم التواصل فيها مباشر أو

Online متزامن) بإجمالي (10 ساعات تدريبية).

أساليب التدريب في البرنامج المقترح :

تم اختيار عدد من النماذج والأساليب التعليمية في تصميم البرنامج التدريبي وهي كالتالي :

1 - إطار FIRST-ADLX

2- التعليم المدمج Blended Learning

3- الألعاب التحفيزية Gamification

ثانيا أدوات البحث (الاستبانة) :

تتكون أداة البحث من عدد 2 استبانة مقسمة كالتالي :

الاستبانة الأولى : (استبيان FIRST لقياس تجربة المعيشة النشطة الفعالة) :

ويهدف هذا الاستبيان لقياس مدى تأثير تجربة تجربة المعيشة النشطة الفعالة للمتعلم وقياس مدى تفاعل وتأثير تجربة-FIRST

ADLX Framework علي القيام بالتدريب وتتكون من 6 سؤال (مغلق).

الاستبانة الثانية : (استبيان FIRST لقياس انتقال التعلم) .

و يهدف هذا الاستبيان لقياس انتقال التعلم ومدى الاستفادة الحاصلة الناتجة عن التدريب وتتكون من 6 سؤال (مغلق).

صدق أداة البحث (الاستبانة) : استخدم الباحث طريقتين للتأكد من صدق الاستبانة (صدق المحكمين - صدق الاتساق الداخلي)

إجراءات الدراسة

كما أشار (أبو داود 2010م) أن غالبية نماذج التصميم التعليمي في إنشائها تعتمد على نموذج ADDIE لذا فقد رأى الباحث أن يكون نموذج ADDIE هو النموذج الأساسي لتصميم البرنامج محل الدراسة، وأن تكون الخطوات الخمس لنموذج ADDIE هي خطوات العمل بالبرنامج التدريبي محل الدراسة.

وهذا الاختصار ADDIE مكون من الحروف الأولى للمصطلحات التي تشكل المراحل الخمس التي تمت في تصميم وتنفيذ تقييم البرنامج محل الدراسة وهي:

مرحلة التحليل Analysis:، وخلال هذه المرحلة تم تحديد مجموعة من البيانات الأساسية وهي: - تحليل الحاجات التعليمية: تم تحليل وتحديد أهم المهارات التي يحتاج لها معلمى القرآن . مع تحديد مخرجات التعلم الخاصة بالبرنامج سواء المعرفية أو المهارية أو الوجدانية ASK وكانت هذه الخطوة بها العديد من التحديات لكم الاحتياجات الكبيرة مع عدم اعتياد معلمى القرآن على البرامج التدريبية الطويلة .

-تحليل خصائص المتعلمين : والذين يتصفون بسمات خاصة جدا سواء من حيث طبيعة العمل (معلم قرآن) أو الطبيعة المحافظة و التدين و المدنية أو القروية , فيجب مراعاة ذلك عند اختيار الأنشطة التدريبية حيث لا يكون بها اختلاط أو تضيق لهيئة المعلم ومع ذلك يجب تحقيق المعادلة الصعبة من تحقيق المتعة والفائدة وأيضا تحقيق تجربة تعلم نشطة وعميقة .

- تحليل المصادر والامكانيات : وكان هناك تفاوت كبير بين المؤسسات المختلفة لتعليم القرآن وأيضا تفاوت بين بيئة ومكان التدريب وبيئة العمل نفسها داخل الفصول والتي تتسم في بعض الأماكن بالبداية و قلة الموارد المالية وأماكن أخرى بالرفاهية العالية وسهولة توفر الإمكانيات .

-تحليل المحتوى العلمي : وقد تم الإطلاع على العشرات من الدراسات الخاصة بمجال تعليم القرآن وأيضا التواصل مع العديد من العاملين بمجال تعليم القرآن , والذي يتسم بصفات خاصة من قداسة تعليم القرآن وكثرة المنهجيات والمؤسسات مع تعدد طرق التعليم وتنوعها بين الطرق الأصيلة و الطرق الحديثة .

مرحلة التصميم Design: وتم في هذه المرحلة وضع المخططات والمسودات الأولية، وتشمل مجموعه من الخطوات:

1- صياغة الأهداف الإجرائية والخاصة : وكان هناك تحديات كبيرة حيث يجب أن تكون الأهداف محددة بدقة ويمكن قياسها مع تنوعها بين أهداف مهارة ومعرفية وسلوكية وأهداف معلنة وأخرى خفية .

2-تحديد المحتوى التعليمي واختيار التسلسل المناسب: حيث أن معلم القرآن اعتاد على التحفيظ فقط فتم التدرج من مهارات التحفيظ إلى مهارات التعليم إلى مهارات التدبر ومن الأسهل إلى الأصعب كم تم تصميم بعض الأنشطة لتكون تهيئة نفسية وعلمية لأنشطة أخرى.

3- بناء الاختبارات: وتم تصميم الاختبارات بطريقة متنوعة بين اختبارات قبلية وبعدية و بين اختبارات معرفية ومهارية ووجدانية وسلوكية وإلكترونية ومباشرة وبين التقييم الذاتي والأقران والمعلم وبين التقييم التكويني والنهائي .

4-اختيار الإستراتيجية التعليمية: وفيها تم البحث عن أفضل استراتيجيات وطرق حديثة لتصميم البرنامج التدريبي بحيث تحقق تجربة تعلم نشطة ومؤثرة أثناء البرنامج مع ضمان تحقيق هذه الأنشطة لانتقال أثر التعلم لبيئة عمل المتعلم , وقد تم الوصول إلى ثلاث استراتيجيات أساسية وهي (إطار FIRST-ADLX - التعليم المدمج blended learning - الألعاب التحفيزية Gamification) كما اجتاز الباحث التدريبات اللازمة لهذه الاستراتيجيات من خلال الحضور المباشر داخل مقر شركة (SEGA.GROUP) الأمريكية بالقاهرة للتدريب على التصميم والتيسير بإطار (FIRST-ADLX) , و الحضور عن بعد من خلال جامعة كولومبيا بالجنس و منصة إدارك بالأردن لكل من برنامج التعليم المدمج blended learning - الألعاب التحفيزية Gamification .

5- اختيار عناصر الوسائط المتعددة : وتم تحديد مجموعة من الوسائط المتنوعة بين الملموسة والمرئية والمسموعة و المطبوعة والإلكترونية والمتنوعة أيضا بين الباور بوينت والفيدويوهات التعليمية والألعاب والألوان وكراسات الرسم والكتابة والتلوين لتناسب أغلب الإمكانيات والأنماط التعليمية .

6- اعداد السيناريو: وتم فيه تحديد الخطوات التنظيمية أو الفنية التي سيمر بها المتدرب من لحظة الإعلان والتنسيق لتنفيذ البرنامج , وخطط الأيام والجلسات وكذلك ما بعد البرنامج من متابعة للتقويم المهارى والمعرفى وتقديم النصح والإرشاد وكانت مرحلة المتابعة البعيدة تعتبر أصعب مرحلة .

7- اجراء التقييم التكويني لمخطط التصميم: وتم فيه التنسيق بين الباحث وشركة (SEGA.GROUP) الأمريكية ومطور إطار (FIRST-ADLX) من خلال مراجعة الشركة لتصميم البرنامج التدريبي بعد انتهاء الباحث منه وتقديم الملاحظات وتعديلها .

مرحلة التطوير Development: وتم في مرحلة التطوير ترجمة مخرجات عملية التصميم من مخططات وسيناريوهات إلى مواد تعليمية حقيقية، فتم في هذه المرحلة إنتاج كل الوسائل التعليمية التي ستستخدم في البرنامج، وأية مواد أخرى داعمة , وتم فيه أيضا التنسيق بين الباحث وشركة (SEGA.GROUP) الأمريكية ومطور إطار (FIRST-ADLX) من خلال تقديم البرنامج التدريبي لدفعة تجريبية مع تصوير البرنامج كاملا بالفيديو ومراجعة الشركة للتنفيذ وتقديم الملاحظات وتعديلها ، وإجراء عملية التقييم التكويني قبل إخراج النسخة النهائية.

مرحلة التنفيذ: Implementation تم في هذه المرحلة القيام الفعلي بالتدريب على عدة دفعات , سواء كان ذلك في قاعة التدريب الخاصة بالباحث أو داخل مقرات المؤسسات المختلفة بالمحافظات الأربعة , وكان هناك العديد من التحديات مثل السفر والإقامة وجائحة كورونا والأمطار في بعض الأوقات وعدم امتلاك بعض المعلمين لوسائل الكترونية أو صعوبة طباعة المحتوى المعرفي أو عدم جاهزية بعض الأماكن (خاصة بمحافظة سوهاج) أو عدم توفر شاشة عرض أو بروجكتور .

مرحلة التقييم Evaluation: وفي هذه المرحلة تم قياس مدى كفاءة وفعالية البرنامج التدريبي محل الدراسة، وإجراء عمليات التقييم المعرفي والمهاري , وقد تم بالفعل عمل التقييم المعرفي لجميع المستفيدين ولكن التقييم المهاري تم مع بعضهم فقط بسبب جائحة الكورونا وغلق المؤسسات . كما تم تجميع وتحليل بيانات أدوات البحث (الإستبانة) .

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

برنامج spss الإحصائي - التكرارات والنسب المئوية - المتوسط الحسابي (mean) لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض آراء افراد الدراسة عن كعبارة من عبارات متغيرات الدراسة إلى جانب المحاور الرئيسية - الانحراف المعياري (Standard Deviation) وذلك للتعرف على مدى انحراف آراء افراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة - معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) لاستخراج ثبات أدوات البحث.

النتائج والتوصيات

أولا نتائج البحث

نتيجة السؤال الأول : ما مدى تحقيق تجربة تعلم نشطة ومؤثرة أثناء فترة التدريب لدى معلمى القرآن بمصر ؟

تمت الإجابة على السؤال الثالث من خلال عرض وتحليل نتائج (استبانة FIRST لقياس تجربة المتعلم النشطة المؤثرة) من خلال حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة، كما تم ترتيب هذه العبارات حسب المتوسط الحسابي لكل منها، وذلك كما يلي:

جدول رقم (1)

نتيجة استبانة FIRST لتجربة المعيشة

م	العبارات	درجة الموافقة																
		لا أوافق بشدة		لا أوافق		لا أوافق إلى حد ما		غير منطبق على		أوافق إلى حد ما		أوافق بشدة						
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%					
2	أجد نفسي متحمساً للموضوعات التي يتناولها التدريب وأشعر برغبة في الاستمرار في دراستها.	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	.9	31	28.2	78	70.9	5.700	.4799	1
6	زادت المواد التعليمية الخاصة بالتدريب من مهاراتي في الممارسات المهنية.	0	0.0	2	1.8	0	0.0	0	0.0	0	0.0	38	34.5	70	63.6	5.582	.6824	2
3	أشعر بالرضا عن نفسي عندما أفهم حقًا ما تم شرحه في التدريب	2	1.8	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	.9	40	36.4	67	60.9	5.527	.7980	3

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة														العبارات	م
			أوافق بشدة		أوافق		أوافق إلى حد ما		غير منطبق على		لاأوافق إلى حد ما		لا أوافق		لا أوافق بشدة			
			%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك		
3 مكرر	1.0980	5.527	70.0	77	25.5	28	.9	1	2.7	3	0.0	0	.9	1	0.0	0	المواد التعليمية الخاصة بالتدريب قابلة للتطبيق في ممارساتي المهنية.	4
4	.5199	5.482	49.1	54	50.0	55	.9	1	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	تتلائم المواد التعليمية الخاصة بالتدريب مع اهتماماتي فيما يتعلق بالممارسات المهنية	5
5	.9902	5.255	45.5	50	45.5	50	4.5	5	0.0	0	2.7	3	1.8	2	0.0	0	بعد التدريب أجد نفسي أعيد التفكير في الأنشطة و الأفكار التي طرحت أثناء التدريب عندما أقوم	1

م	العبارات	درجة الموافقة														الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الترتيب
		لا أوافق بشدة		لا أوافق		لا أوافق إلى حد ما		منطبق على		أوافق إلى حد ما		أوافق بشدة						
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%					
	بأمور أخرى (على المستوى المهني أوالشخصي)																	
																5.5128	6284	
المتوسط الحسابي العام																		

يتضح من خلال الجدول رقم (1) أن نتائج استبانة FIRST لتجربة المتعلم النشطة المؤثرة والتي تتضمن (6) عبارة، تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (5.255، 5.700)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين السادسة والسابعة من فئات المقياس المتدرج السباعي، وتشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات عينة الدراسة حول عبارات الاستبانة تتراوح ما بين (أوافق) إلى (أوافق بشدة)، ويبلغ المتوسط الحسابي العام (5.5128) وبانحراف معياري قدره (6284)، وهذا يدل على فاعلية البرنامج التدريبي محل الدراسة في تحقيق تجربة تعلم نشطة ومؤثرة لمعلمي القرآن طوال فترة البرنامج بنسبة عالية إلى مرتفعة. وذلك بسبب مناسبة المهارات الموجودة بالبرنامج لطبيعة عمل المعلمين وكذلك الاعتماد في تصميم البرنامج على إطار FIRST _ADLX الذي يساعد على تحقيق تجربة تعلم نشطة ومؤثرة.

نتيجة السؤال الثاني: ما مدى تحقيق انتقال أثر التعلم لبيئة عمل المعلم لدى معلمي القرآن بمصر؟ تمت الإجابة على السؤال الثاني من خلال عرض وتحليل نتائج (استبانة FIRST لقياس انتقال أثر التعلم) من خلال حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة، كما تم ترتيب هذه العبارات حسب المتوسط الحسابي لكل منها، وذلك كما يلي:

جدول رقم (5)
نتيجة استبيان FIRST لإنتقال أثر التعلم

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة														العبارات	م
			أوافق بشدة		أوافق		أوافق إلى حد ما		غير منطبق على		لأوافق إلى حد ما		لا أوافق		لا أوافق بشدة			
			%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك		
1	.767 6	5.67 3	74.5	82	23.6	26	0.0	0	0.0	0	0.0	0	1.8	2	0.0	0	أعتقد أن التدريب سيساعدني في أداء ما أقوم به/ما أعمل به بشكل أفضل.	2
2	.508 6	5.60 9	61.8	68	37.3	41	.9	1	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	ساعدتني المهام والأنشطة التي مارستها أثناء التدريب على معرفة كيفية تطبيق ما تعلمته في مجال عملي/حياتي.	5
3	.763 0	5.48 2	55.5	61	40.9	45	2.7	3	.9	1	0.0	0	0.0	0	0.0	0	تحسن أدائي الوظيفي بعدما طبقت ما تعلمته في التدريب	3

م	العبارات	درجة الموافقة																المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		لا أوافق بشدة		لا أوافق		لا أوافق إلى حد ما		غير منطبق على		أوافق إلى حد ما		أوافق بشدة								
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%							
4	أثق بقدرتي على التغلب على العقبات التي تعترض وظيفتي والتي تعيق استخدامي للمهارات الجديدة والمعرفة التي تعلمتها في التدريب.	0	0.0	1	.9	1	.9	1	.9	10	9.1	53	48.2	44	40.0	5.218	.8922	4		
6	من الصعب الحصول على الأدوات و الوسائل التي أحتاج إليها لتطبيق المهارات والمعرفة التي تعلمتها في التدريب.	0	0.0	4	3.6	5	4.5	0	0.0	4	3.6	51	46.4	46	41.8	5.182	.9691	5		
1	قبل التدريب ، كان لدي	0	0.0	3	2.7	5	4.5	0	0.0	10	9.1	50	45.5	42	38.2	5.118	.9456	6		

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة														العبارات	م
			أوافق بشدة		أوافق		أوافق إلى حد ما		غير منطبق على		لا أوافق إلى حد ما		لا أوافق		لا أوافق بشدة			
			%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك		
																	تصور جيد عن مدى ملائمة هذا التدريب لتطوير مهاراتي الوظيفية/الحياتية	
	.80768	5.3803	المتوسط الحسابي العام															

يتضح من خلال الجدول رقم (2) أن نتائج استنباتة FIRST لانتقال أثر التعلم والتي تتضمن (6) عبارة، تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (5.118، 5.673)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين السادسة والسابعة من فئات المقياس المتدرج السباعي، وتشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات عينة الدراسة حول عبارات الإستنباتة تتراوح ما بين (أوافق) إلى (أوافق بشدة)، ويبلغ المتوسط الحسابي العام (5.3803) وبانحراف معياري قدره (0.8076)، وهذا يدل على فاعلية البرنامج التدريبي محل الدراسة في تحقيق انتقال أثر التعلم لبيئة عمل معلمى القرآن بنسبة عالية إلى مرتفعة . وذلك بسبب مناسبة المهارات الموجودة بالبرنامج لطبيعة عمل المعلمين وكذلك الإعتماد فى تصميم البرنامج على إطار FIRST _ADLX الذى يساعد على انتقال أثر التعلم.

التعليق على نتائج البحث

4. يوضح تفسير البيانات أن ؛ البرنامج التدريبي القائم على إطار **FIRST_ADLX** قد ساعد المعلمين بالعيش تجربة التعلم كمتعلمين حيث شعروا بالتفاعل مع البرنامج والدافع للمشاركة .

5. يوضح تفسير البيانات أيضا أن ؛ البرنامج التدريبي القائم على إطار **FIRST_AD LX** قد ساعد المعلمين على تطبيق طرق التدريس التي تعلموها بعد الانتهاء من البرنامج في بيئات عملهم.

وبذلك ، وجد أن جميع أسئلة الأوراق البحثية التي أثّرت صحيحة بشكل كبير ولها تأثير إيجابي على المعلمين ،خبرة المعلمين ، التطوير المهني للمعلمين ، تجربة الطلاب ، والمؤسسة التعليمية.

ثانيا توصيات البحث :

في ضوء ما توصل إليه البحث يوصي الباحث بما يلي :

6. بأن المعلمين يجب أن يعيشوا التجربة كمعلمين أولاً ليكونوا قادرين على تقديم هذه التجربة لطلابهم.

7. الاستفادة من البرنامج التدريبي محل الدراسة في تدريب معلمي القرآن ، لما له من تأثير تجربة إيجابي في تنمية مهارات التدريس لديهم .
 1. الاستفادة من البرنامج المقترح في إجراء برامج تدريبية مشابهة له في المواد الشرعية الأخرى.
 2. الإهتمام عند بناء البرامج التدريبية بتصميم تجربة التعلم LXD ، لأن التعلم يجب أن يبدأ انتقاله من داخل قاعة التدريب ، مما يضمن النقل ويزيد من زخمه.
 3. الاستفادة من إطار FIRST-ADLX في تصميم البرامج التدريبية والتعليمية المختلفة ، وإجراء المزيد من الأبحاث عليه.
 4. إجراء المزيد من البحوث - الكيفية والكمية - على واقع وطرق تدريس القرآن الكريم لتساعد في تحقيق الإستثمار الأمثل من تعلم القرآن.
 5. تدريب معلمي القرآن قبل و أثناء الخدمة بشكل مستمر لرفع كفاءتهم وتطوير أدائهم.
- وفي الختام نسأل الله سبحانه أن يعلمنا ما ينفعنا وأن ينفعنا بما علمنا ويتقبله منا بفضلته وكرمه .

تمت بحمد الله

قائمة بأهم المراجع

المراجع العربية :

1. أبو الريش ، الهام حرب (2013) . فاعلية برنامج قائم على التعليم المدمج في تحصيل طالبات الصف العاشر في النحو والإنتاج نحو في غزة . بحث مقدم لنيل درجة الماجستير في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية بالجامعة الإسلامية _ غزة.
2. أبو داود، سمية محمد (2010م). ” فاعلية برمجية تعليمية مقترحة لتنمية مهارات إعداد الوسائط المتعددة لطالبات الدبلوم العام في التربية ” ، رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود ، الرياض: السعودية.
3. أمين، عبد الرحيم عباس(2017) . مستويات تدبر القرآن الكريم لدى طلاب شعبة اللغة العربية ومدى وعيهم بسباق آياته والذكاء الانفعالي لذائقته التدبرية. مجلة العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة جنوب الوادي، مصر، (31)، 191- 310 .
4. البركة ، جوهرة بنت علي (2015) . مدى ممارسة معلمات العلوم الشرعية لاستراتيجيات التعلم النشط في المرحلة المتوسطة بمحافظة المزاحمية ، .رسالة ماجستير كلية العلوم الإجتماعية جامعة الامام محمد بن سعود .
5. جاب الله ، على سعد على \ ابراهيم \ عودة \ (2014) . تنمية مهارات التجويد لدي معلمي القرآن الكريم بالمرحلة الابتدائية الأزهرية . مجلة كلية التربية جامعة بنها بمصر ، مجموعة 25 العدد 98 .
6. بن ناصر . عواطف بنت راشد (2010) . فاعلية استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية في تدريس العلوم في التحصيل العلمي وتنمية عمليات العلم الأساسية لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي بسلطنة عمان . بحث مقدم لنيل درجة الماجستير من كلية التربية قسم المناهج وطرق التدريس جامعة مؤتة .

7. الجمل، سمية حلمى محمد (2017). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمى الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسى . رسالة ماجستير كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة.
8. الحرى، رياض بن عطا الله (2016). اعداد معلم القرآن الكريم في معهد الإمام الشاطبي .دراسة تقويمية .رسالة ماجستير ، كلية الدعوة واصل الدين ، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة .المملكة العربية السعودية .
9. الحسينى ، ذياب صالح ذياب (2016) . مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم النشط في اكتساب الطلبة الاتجاهات نحو مادة القرآن الكريم وتحسين تحصيلهم الدراسى ، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية ، السنة 17 العدد 55.
10. حمدون، أحلام وجيه (2019) . فاعلية إستراتيجية تدريسية مبنية على نتائج أبحاث الدماغ في تحصيل العلوم لدى طلاب الصف السابع ودوافعهم لتعلمها. بحث مقدم لنيل درجة الماجستير في المناهج العامة كلية الدراسات العليا ، الجامعة الأردنية 2019 .
11. حميتو . عبد الهادى بن عبد الله (2013) . أساليب المنهج النبوى في تعليم القرآن الكريم . المؤتمر العالمى الثانى لتعليم القرآن تحت رعاية وزارة العدل والشئون الإسلامية والأوقاف بمملكة البحرين .المنعقد في 30 ابريل 2013.
12. الحيلة، محمد محمود. (2016م). تصميم التعليم. عمان، الأردن: دار المسيرة.
13. خصاونة ، خلود أحمد (٢٠١٠) " (المدخل المعاصر إلى المناهج وطرق التدريس " الرياض: دار النشر الدولي.
14. الردادى ، فهد بن عايد بن مناور (2019) . فاعلية استخدام برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم النشط في تنمية المهارات التدريسية لدى معلمي العلوم الشرعية واتجاهاتهم نحوه في المملكة العربية السعودية ، رسالة دكتوراة كلية التربية جامعة المدينة العالمية المناهج ودرق التدريس .
15. الدليقان ، محمد بن صالح (2018) . مستوى أداء معلمى التربية الإسلامية في تنمية مهارات تدبر القرآن لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة عنيزة ، رسالة ماجستير كلية تربية جامعة أم القرى .
16. سعيد . جواهر، أحمد (2015) . استراتيجيات تدريس القرآن ، وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية إدارة الباحه \ مكتب منطقة الجرشى .
17. السهيمى ، خالد بن حسين (2018) .مهارات تدبر القرآن لدى معلمى القرآن بالمرحلة المتوسطة ومعوقات استخدامها ،رسالة ماجستير كلية تربية جامعة الملك سعود.
18. الشمري ، ماشى بن محمد (2011) . 101 استراتيجية للتعلم النشط ، الرياض فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية .
19. فلبمان . حسام بن محمد بن حسين (2014) . معوقات تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة لدى معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية بمنطقة مكة المكرمة من وجهة نظر المشرفين والمعلمين مع تقديم تصور مقترح لمعالجتها.بحث مقدم للحصول على درجة الدكتوراه - من الجامعة الإسلامية ، 1435 هـ. 2014م
20. القحطاني . نورة سعد عبد الله (2014) . إستراتيجيات وطرق تدريس القرآن الكريم في مدارس تحفيظ القرآن الكريم بين الواقع والمأمول . دراسة بحثية بمدارس تحفيظ القرآن بمحافظة شروره، وزارة التربية والتعليم ، الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة نجران ، مكتب التربية والتعليم بمحافظة شروره ، المملكة العربية السعودية

21. قزق . محمود نايف , اياد عبد العزيز ألطف (2018) . فاعلية استخدام التعلم الالكتروني غير المتزامن (الأقراص المدججة) في تحسين مستوى تلاوة القرآن الكريم لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي . المجلة التربوية الأردنية . مج3 , ع 2.
22. قطامي , يوسف . نايفة قطامي , نرجس حمدي (2020م). ” أساسيات في تصميم التعليم ” الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات.
23. قنديل, أنيسة عطية سليم (2013) . الاستبانة كأداة بحث علمي . بحث مقدم إلى مؤتمر "الدراسات العليا بين الواقع وآفاق الإصلاح والتطوير". الجامعة الإسلامية , غزة .
24. كلاب , رغد (2019) نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية. موقع سطور قسم أساليب التعليم 1 يوليو 2019
25. عبد الحميد , حامد ابو نوران (2019) . الإستماع التدري , ط1, القاهرة الدارين للنشر والتوزيع.
26. اللاحم , خالد عبد الكريم (1428) . مفاتيح تدبر القرآن والنجاح في الحياة , دار الصديق للنشر والتوزيع القاهرة .
27. مغرم . جواهر أحمد سعيد (2015) . دليل تفعيل استراتيجيات التعلم النشط في تدريس مادة القرآن . وزارة التربية والتعليم , الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الباحة , مكتب التربية والتعليم بمحافظة بلجرشي , المملكة العربية السعودية
28. المياحي , إيثار عبد المحسن (2019) . أبحاث الدماغ البشري وكيفية توظيفها في حفظ آيات القرآن الكريم , كلية التربية , جامعة الكوفة , العراق .
29. الناجي . عبد السلام بن عمر (2019) . إستراتيجيات و طرائق تدريس العلوم الشرعية من خلال البحوث التربوية . المجلة التربوية مجلس النشر العلمي , جامعة الكويت . السنة 33, العدد 131 لسنة 2019.
30. الهدلق , عبد الله بن عبد العزيز (2019) . التعليم بالتفقيه: تصور مقترح لاستخدام التلعيب Gamification في التعليم . MRK-Volume 19-Issue العدد 209 مارس الجزء الثاني - Page 313-340

المراجع الأجنبية :

1. Andritsakou, D., & Kostara, E. (Eds). (2016). The Role, Nature and Difficulties of Dialogue in Transformative Learning. Proceedings of the 2nd Conference of ESREA"s Network "Interrogating Transformative Processes in Learning and Education: An International Dialogue". Athens, Greece: ESREA & Hellenic Adult Education Association.
2. Bahgat Mohamed 1 , Ashraf Elsafty2 , Ashraf Shaarawy3 , Tamer Said4 (2018) . **FIRST Framework Design and Facilitate Active Deep Learner eXperience** , Journal of Education and Training Studies , Vol. 6, No. 8; August 2018
3. Bahgat, M., Elsafty, A., Shaarawy, A., & Said, T (2020) . Validating the Impact of FIRST as a New Learner Experience Framework for Teachers Professional Development. Proceeding of the 6th International Conference on Education, Vol. 6, Issue 2, 2020, pp. 36-50
4. Bodnar, C. A., & Clark, R. M. (2014). Exploring the impact game-based learning has on classroom environment and student engagement within an engineering product design class. In Proceedings of the Second International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality (pp. 191-196). <https://doi.org/10.1145/2669711.2669899>

5. Camp, D. (2012). Here, there and anywhere: Transfer of learning. *Critical Questions in Education*, 3(1), 35-42.
6. Caine, Renate N.; Caine, Geoffrey,(2011) " Natural Learning for a Connected World: Education, Technology, and the Human Brain. Teachers College Press
7. Davachi, L., Kiefer, T., Rock, D., & Rock, L. (2010). Learning that lasts through AGES: Maximizing the effectiveness of learning initiatives. *NeuroLeadership Journal*, 3, 53-63.
8. Georgiou, H., & Sharma, M. D. (2014). Does using active learning in thermodynamics lectures improve students' conceptual understanding and learning experiences? *European Journal of Physics*, 36(1), 015020. <https://doi.org/10.1088/0143-0807/36/1/015020>
9. Godor, B. P. (2016). Moving beyond the deep and surface dichotomy; using Q Methodology to explore students' approaches to studying, *Teaching in Higher Education*, 21(2), 207-218. <https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1136275>
10. Goldstone, R. L., & Day, S. B. (2012). Introduction to "New conceptualizations of transfer of learning". *Educational Psychologist*, 47, 149–152. <https://doi.org/10.1215/17432197-2842457>
11. Graham, P., Dezuanni, M., Arthurs, A., & Hearn, G. (2015). A Dewyan experience economy for higher education. *Cultural Politics*, 11(1), 11-125. <https://doi.org/10.1215/17432197-2842457>
12. Hung, W. (2013). Problem-Based learning: A learning environment for enhancing learning transfer, *New Directions for Adult and Continuing Education*, 109, 27-38. <https://doi.org/10.1002/ace.20042>
13. Jefferson, A., Pollock, R. V. H., & Wick, C. (2014). *The Field Guide to the 6Ds: How to Use the Six Disciplines to Transform Learning into Business Results*, Wiley
14. Katja M. Mayer, Izzet B. Yildiz ,Manuela Macedonia. Katharina von& Kriegstein Affiliations. Visual and Motor Cortices Differentially Support the Translation of Foreign Language Words. Max Planck Institute for Human Cognitive and Brain Sciences, 04103 Leipzig, Germany
15. Kagan, S. (2011). The "P" and "I" of PIES: Powerful principles for success. *Kagan Online Magazine*.
16. Liasidou, S. (2016). Learning and Teaching in Hotel Management Studies: Defining the Students' Experience, *International Journal of Humanities and Social Science*, 6(11), November, 118-128.
17. Manthiou, E., Lee, S., & Liang, T. R. (2011), "Measuring the Experience Economy and the Visitors Behavioral Consequences: An Empirical Study on Veishea Event", 16th Graduate Students Research Conference, Houston, TX, USA.
18. Martin, H. J. (2010). Improving Training Impact Though Effective Follow-Up: Techniques and Their Application. *Journal of Management Development*, 29(6), 520-534. <https://doi.org/10.1108/02621711011046495>
19. McDonald, L. (2011). Transfer of training in teacher PD A process-outcome orientation *International Conference on Education and Educational Psychology (ICEEPSY 2011) Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29(2011) 1885–1894. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.438>

20. Middleton, H. E., & Baartman, L. K. J. (Eds.) (2013). Transfer, Transitions and Transformations of Learning. International Technology Education Series (Vol. 11). Rotterdam: Sense Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6209-437-6>
21. Moore, L. L., & Bruce, J. A (2015). Teaching Leadership in the Experience Economy Paradigm Journal of Leadership Education, 14(4), spec. iss., 106-113
22. Nicholson, S. (2012). Completing the Experience: Debriefing in Experiential Educational Games. In Proceedings of the 3rd International Conference on Society and Information Technologies. Winter Garden, Florida: International Institute of Informatics and Systemics, 117-121.
23. Noel Entwistle, Velda McCune (University of Edinburgh) and Hilary Tait (Napier University)(2013) . Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST). Report of the development and use of the inventories (updated March, 2013)
24. Reigeluth, C. M, Beatty, B. J., & Myers, R. D. (Eds.) (2017). Instructional-design theories and models, Volume IV: The learner-centered paradigm of education. New York, NY: Routledge.
25. Rosenshine, B. (2010). Principles of instruction. International Academy of Education.
26. Rosenshine, B. (2012). Principles of Instruction: Research-Based Strategies That All Teachers Should Know. American Educator, 36(1), 12.
27. Sankar, C. S., & Wu, Y. (2015). Design Experiential Learning Activities for MIS Introductory Courses. AMCIS.
28. Sogunro, O. A. (2015). Motivating Factors for Adult Learners in Higher Education. International Journal of Higher Education, 4(1). <https://doi.org/10.5430/ijhe.v4n1p22>
29. Yew, T. M., Dawood, F. K., Narayansany, K. S., Manickam, M. K. P., Jen, L. S., & Hoay, K. C. (2016). Stimulating deep learning using active learning techniques. Malaysian Online Journal of Educational Sciences, 4(3).
30. ZEESHAN HUSSAIN, MUHAMMAD NAUMAN HABIB, ZUNNOORAIN KHAN (2017) . Validating and Testing Learning Transfer System Inventory (LTSI) in a Developing Country Context: A Case of Pakistan's Service Sector. Journal of Business and Tourism Volume 03 Number 01 January – June, 2017

بحث رقم 32

واقع استخدام خرائط الجغرافيا الإلكترونية في المدارس الثانوية للبنات بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمات

الأستاذ المشارك الدكتورة رقية ناجي الدعيس

الباحثة أمل بنت محمد قاسم نحاري

ملخص البحث:

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع استخدام خرائط الجغرافيا الإلكترونية في تدريس الجغرافيا بالمرحلة الثانوية للبنات والتعرف على معوقات استخدام خرائط الجغرافيا الإلكترونية في المدارس الثانوية للبنات في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمات، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي من خلال أداة الاستبانة، وبلغ عدد عينة الدراسة (200) معلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية وتم تحليل النتائج باستخدام برنامج الإكسل من مايكروسوفت أوفيس، وتوصلت النتائج إلى أن هناك ضعف في استخدام تقنيات الخرائط الإلكترونية الحديثة في المدارس وذلك لعدم توفرها الأمر الذي أدى بدوره إلى ضعف استخدام الطالبات لخرائط الجغرافيا الإلكترونية. وأشارت النتائج إلى أن هناك ضعف في استخدام الطالبات لخرائط الجغرافيا الإلكترونية وذلك بسبب قلة الاهتمام بتدريب وتأهيل معلمات الجغرافيا على استخدام هذا النوع من التقنيات التعليمية في مجال التدريس وخاصة في تدريس الجغرافيا تدني مستوى الاهتمام بتدريب وتأهيل معلمات الجغرافيا على استخدام هذا النوع من التقنيات التعليمية في مجال التدريس وخاصة في تدريس الجغرافيا. وضعف شبكة الانترنت في المدارس. والبيئة المدرسية لا تسمح بالاستخدام في بعض المدارس. وعليه أوصت الدراسة بأهمية استخدام خرائط الجغرافيا الإلكترونية في التدريس وذلك لدورها الفعال في مساعدة الطلاب على فهم البيئة من حولهم وتحديد موقعهم ومعرفة تحديد اتجاه القبلة وأحوال الطقس وغيرها ومن الضروري جدا دعم المعلمات على استخدام هذا النوع من الخرائط وتدريب الطالبات على كيفية التعامل معها.

الكلمات المفتاحية: خرائط الجغرافيا الإلكترونية، مهارات استخدام الخرائط الإلكترونية.

To identify the reality of using electronic geography maps in teaching geography at the secondary stage for girls and to identify the obstacles to using electronic geography maps in secondary schools for girls in schools in Saudi Arabia from a female's teachers' point of view

Methods: The study sample number was (200) teachers who were randomly selected and used by the researcher. The descriptive approach by building a questionnaire to answer the study's questions and the results were analyzed using the Excel program from Microsoft Office. Results: The results of the study indicate that there is a weakness in the use of modern educational technologies in schools and their lack of availability, which in turn led to the weak use of electronic geography maps by students. The results concluded that there is a weakness in the students' use of electronic geography maps due to the lack of interest in training and qualifying geography teachers to use this type of educational technology in the field of teaching, especially in teaching geography. And due to the importance of electronic geography maps in students' lives and their effective role in helping them understand the environment around them, locate them, and know the direction of the qiblah, weather conditions, and population density, it is very necessary to support female teachers in using this type of maps and train students on how to deal with it

Conclusion: due to the importance of electronic geography maps in students' lives and their effective role in helping them understand the environment around them, locate them, and know the direction of the qiblah, weather conditions, and population density, it is very necessary to support female teachers in using this type of maps and train students on how to deal with it.

Keywords: Electronic geography maps, E-mail skills, Saudi Arabia.

المقدمة

يعتبر التعليم من العناصر الأساسية لرفي الشعوب وتطورها حيث يتميز عالمنا اليوم بأنه عصر الوسائل والتقنيات الإلكترونية الذي يتميز بالتطور السريع في كافة المجالات وخاصة المجال التعليمي. ويعتقد البعض أن الجغرافيا من المواد سهلة التعلم، وذلك في نظرهم كافي لفهم وتعلم مفاهيم جديدة أساسية، ولكن الواقع مختلف عما يعتقدون، فالجغرافيا هي مادة معقدة ومتشعبة ومتسعة، لأنها تتناول موضوعات مختلفة ومتنوعة مثل النظام البيئي والطبيعي المتداخل مع البشر على سطح الأرض، أضاف أبا يزيد (2019) ان الجغرافيا من المواد الدراسية الغنية بالمقومات التي تجعلها سبباً في تنمية المهارات العقلية المختلفة فهي من المواد الدراسية التي يمكن محتواها أن يطور موضوعاتها وظواهرها بطريقة تحفز عقول الطلاب في توظيف مهارات التفكير العقلية والابداعية فهي تعد مدخلاً مناسب الى حد ما في تطوير المحتوى العلمي لمادة الجغرافيا، فالجغرافيا ليست مجرد أسماء لمواقع أو مظاهر فقط، بل هي أشمل من ذلك بالتأكيد فهي تتصل بالأرض والفضاء ومن هنا برزت أهمية استخدام الخرائط الإلكترونية maps Digital وتوظيفها في تطوير تدريس مادة الجغرافيا، إذ تعتبر من الوسائل الحديثة والمناسبة لتنمية مهارات إنتاج الخرائط الإلكترونية، وتنمية مهارات التفكير المكاني لدى الطلاب في قوالب فريدة وتقنية للتفاعل بين الجغرافيا والتقنيات الحديثة (الدعدي وآخرون، 2021).

ويرى الأغا وآخرون (2017) أن الجغرافيا تساهم في تنمية شخصية الطالب من جوانب متعددة كالجوانب المهارية والعقلية، ولذلك ينبغي في تصميم مناهج الجغرافيا أن يراعى التركيز والاهتمام على كل ما يساعد الطالب في استيعاب المفاهيم الجغرافية بالإضافة إلى الاهتمام بالأنشطة المهارية والتعليمية بشكل خاص وتنمية مهارة قراءة الخرائط الجغرافية تساعد الطالب في ملاحظة الظواهر البشرية والطبيعية عن قرب وفهم العلاقات المكانية التي يصعب استيعابها بالطرق التقليدية وفهم البيئة من حوله.

وتظهر أهمية الخرائط في أنها تساعد الطلبة على رسم تصور ذهني للمكان، وفهم المفاهيم مما يساعد في تنمية التفكير الجغرافي المكاني. بالإضافة إلى كونها مصدر أساسي لكثير من البيانات الضرورية والمعلومات في المجالات الطبيعية والبشرية والاقتصادية، وعلى ذلك يتم فهم ظواهر الحياة المختلفة، وترابطها ببعض، وإثارة ميول الطلاب تجاهها، وفهم المعلومات والمفاهيم وسهولة تذكرها (الزغبني وآخرون، 2018).

ولأن الخريطة هي عنصر مهم في حياة الإنسان وقد يستخدمها ويتعامل معها بشكل يومي ليفسر العديد من الأمور التي تواجهه كالطقس وتحديد الاتجاهات ومعرفة اتجاه القبلة، فقد أصبحت الخرائط ضرورية للمعرفة الواضحة والتي يعتمد عليها، مثل أي مصدر من المصادر المعرفية وخاصة إذا كان قائمة على أساس علمي صحيح.

وترى الباحثة أن الخريطة الجغرافية من أهم الوسائل التعليمية المطلوب استخدامها في تدريس مادة العلوم الاجتماعية عامةً ومادة الجغرافيا بشكل خاص فهي وسيلة وأداة الباحث الجغرافي التي تساعد في فهم الظواهر البشرية والطبيعية والمناخية وتوزيعها على سطح الأرض، ومن خلال الخرائط الجغرافية نستطيع تحقيق الأهداف التعليمية المطلوب تحقيقها في العملية التعليمية والتي قد لا يمكن لوسائل أخرى أن تحققها.

وللخريطة دورا كبير في تنمية مهارة الحس المكاني والإدراكي للطلاب من حيث فهم بيئتهم التي يعيشون فيها والتعرف على البيئات الأخرى من حولهم، وتعتبر كذلك وسيلة تعليمية مهمة للمراحل التعليمية المختلفة. كما أنها وسيلة من وسائل التوضيح فهي لغة الجغرافيا الأساسية، ومن خلالها يتم عرض وتوضيح المفاهيم الجغرافية وللخريطة دور مهم في مقرر الجغرافيا حتى يفهم الطلاب عناصر البيئة المحلية التي يعيشون فيها والبيئات الأخرى.

والخريطة من الوسائل الفاعلة في نقل الخبرات والمعلومات المستخدمة في التفسير والتحليل والتأويل وتعد فرصة للطلاب للفهم والتعلم والتنقل حيث يستطيع الطالب من خلالها تخطي الحدود المكانية والزمانية. كما تساعدهم على تنمية مهارة قراءة الخرائط لمواكبة الثورة المعرفية والكم

الهائل من المعلومات والمفاهيم الجغرافية فهذا التطور والانفجار الهائل للمعرفة أدى لتضخم المناهج فأصبح لزاماً على الطالب الحصول على المزيد من المعلومات والمفاهيم التي تواكب هذه التطور الكبير (أبو سليم، 2016).

وان للخريطة الجغرافية لغة مخصصة تسمى بلغة الخريطة (MAP Language) حيث تتكون من رموز وإشارات واللوان ومصطلحات ومقياس رسم. وفهم واستيعاب الخريطة ومكوناتها ينبغي على المدرس تفسير مدلولاتها حتى يستطيع الطالب استيعاب هذه المفاهيم من رموز وإشارات ومصطلحات قبل استخدام الخريطة فيتمكن الطالب من دراسة العلاقة بين الظواهر بسهولة وفهمها من خلال الخريطة وتعد الخريطة من أولى التقنيات الجغرافية. التي يستطيع الجغرافي أن يستخدمها كلغة له فيعبر عن افكاره بتفسير الخريطة بدلاً من الكلمات. ومن التقنيات الحديثة المرتبطة بالخرائط التطور الحديث الذي اقترن بالقدرة على تزويدنا بالخرائط والصور الجوية من خلال الأقمار الصناعية حيث ترسم لنا بيانات دقيقة لجميع الظواهر الطبيعية والبشرية والمناخية (رشيد وآخرون، 2018).

ويرى الرضاونة (2020) إن استخدام تقنيات التعليم مثل الحاسب الآلي يساهم في إخراج درس الخرائط الجغرافية من دائرة الاستظهار إلى دائرة الابتكار والتفاعل والمتعة في التعليم لما تحويه نظم المعلومات الجغرافية Gis من ألوان وخرائط وحركات تثير رغبة الطالب في التعلم وتزيد التشويق لديهم.

كما يرى محمد (2020) في دراسته أن الطلاب بحاجة إلى عدد من المهارات اللازمة لاستخدام الخرائط الجغرافية مثل مهارة قراءة الخريطة وتفسيرها وتحليلها فكل مهارة بحاجة إلى مهارة أخرى لتفسيرها فمثلاً مهارة قراءة الخريطة وتفسيرها تحتاج إلى فهم مفتاح الخريطة وعنوانها إلخ.

كما أن خرائط الجغرافية الإلكترونية تعتبر من مصادر المعلومات الجغرافية الغنية واستخدام تطبيقات الخرائط الإلكترونية سوف تساعد المعلم في توفير الوقت والجهد في الوصول الى المواقع وقياس المسافة على الخريطة ومعرفة خطوط الطول ودوائر العرض والظواهر الطبيعية للخريطة بطرق أكثر متعة وتشويق للمعلم والطالب معاً.

وترى الباحثة أن الخريطة هي من أهم الوسائل التعليمية التي تستخدمها المعلمات في تدريس مادة الجغرافيا. وأن استخدام الخرائط الإلكترونية سيساعد المعلمات في إثارة فضول الطلاب وتحفيزهم على البحث الذاتي والاستكشاف والتفكير وذلك من خلال التطبيقات الخاصة بالخرائط وطرق العرض المبتكرة والتي تساعد على عرض الخرائط بسهولة وبطرق أكثر متعة وتشويق بالنسبة للطالب والمعلم معاً.

مشكلة الدراسة:

من خلال نتائج الدراسات السابقة ومن خلال خبرة الباحثة في تدريس مقرر الجغرافيا في مدارس التعليم العام لاحظت أن الجغرافيا مازالت تدرس بالطرق التقليدية والذي أدى بدوره الى ضعف مستوى الطالبات في استخدام الخرائط الإلكترونية ولأن استخدام خرائط الجغرافيا الإلكترونية في تدريس مقرر الجغرافيا يعد نقلة فريدة من نوعها في طرق التدريس فهي تسمح للطالب أن يتعايش مع البيئة الواقعية التي يعيشها وتمكنه من استيعاب رموز الخريطة بسهولة وفهم الظواهر الطبيعية والمناخية والبشرية من خلالها الأمر الذي حث هذه الدراسة للتعرف على واقع استخدام الخرائط الإلكترونية في تدريس الجغرافيا بالمرحلة الثانوية للبنات بالمملكة العربية السعودية، وماهي معوقات استخدامها من وجهة نظر المعلمات، حيث كان هذا دافعاً للسعي لإيجاد حلاً بحثياً لهذه المشكلة تحت عنوان "واقع استخدام خرائط الجغرافيا الإلكترونية في المدارس الثانوية للبنات في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمات"

أسئلة البحث:

1. ما واقع استخدام خرائط الجغرافيا الإلكترونية في تدريس الجغرافيا بالمرحلة الثانوية للبنات بالمملكة العربية السعودية؟
2. ماهي معوقات استخدام خرائط الجغرافيا الإلكترونية في المدارس الثانوية للبنات من وجهة نظر المعلمات بالمملكة العربية السعودية؟

أهداف البحث:

1. التعرف على واقع استخدام خرائط الجغرافيا الإلكترونية في تدريس الجغرافيا بالمرحلة الثانوية للبنات بالمملكة العربية السعودية.
2. التعرف على معوقات استخدام خرائط الجغرافيا الإلكترونية في المدارس الثانوية للبنات من وجهة نظر المعلمات بالمملكة العربية السعودية.

أهمية البحث:

تتلخص أهمية الدراسة في الآتي:

أهمية نظرية:

1. مواكبة المعلمات وال طالبات للمستحدثات التقنية في التعليم وكيفية التعامل معها.
2. جاءت هذه الدراسة بناء على عدد من توصيات المؤتمرات والبحوث وتماشياً مع رؤية المملكة 2030 نحو خلق بيئة مدرسية جاذبة ومحفزة ومرغبة للتعليم.

أهمية تطبيقية:

1. تحقيق أهداف التدريس المراد تحقيقها من تدريس مادة الجغرافيا بأفضل الطرق والوسائل.
2. معرفة نوع الصعوبات التي تواجه المعلمات في استخدام خرائط الجغرافيا الإلكترونية في التدريس.
3. تمكين الطالبات من استدراك المفاهيم الجغرافية بأسهل الطرق وأيسرها، مما يجعل دراسة الجغرافيا بطريقة مشوقة.
4. ستسهم الدراسة في تشجيع مشرفات المواد الإجتماعية على الاهتمام بمعلمات مادة الجغرافيا وتشجيعهم على استخدام تطبيقات الخرائط لتنمية مهارات استخدام الخرائط الإلكترونية لدى الطالبات.
5. ستساعد الباحثين في عمل دراسات جديدة في نفس المجال، ومحاولة التعرف على أثر استخدام الخرائط الإلكترونية في التدريس.

مصطلحات الدراسة:

الخرائط الإلكترونية: عبارة عن رسم لمعالم سطح الأرض بأدوات إلكترونية مخصصة للرسم بالكمبيوتر بصيغ تسمح بالاحتفاظ بالبيانات إلكترونياً مع إمكانية معالجتها، كذلك إمكانية طباعتها بجودة عالية مع إمكانية تحديثها باستمرار. وغالباً ترسم خرائط الجغرافيا بعدد من الطبقات بحيث كل طبقة لها معالم معينة، وقد تكون الطبقة الأولى مأخوذة من صور لأقمار صناعية والطبقة الثانية مرسومة بواسطة الكمبيوتر (رشيد وآخرون. 2014).

التعريف الخرائط الإلكترونية إجرائياً: هي عبارة عن خرائط توضح جزء مصغر لمساحة معينة من سطح الأرض وعن خلالها يتم قراءة صور الأقمار الصناعية ويمكن من خلالها كذلك تتبع ظاهرة جغرافية معينة مثل مجاري الأنهار كنهر الفرات أو سلسلة من الجبال.... إلخ.

مهاره استخدام الخرائط: هي الإسلوب الذي يتبعه الطالب في الفهم والاستنتاج والتفسير من الخريطة واستيعاب وإدراك ما تحوي من بيانات ورسم وأشكال وألوان مع مراعاة الدقة والفهم في ذلك (الرشيد، 2019).

تعريف مهارة استخدام الخرائط إجرائياً:

هي الطريقة التي يتبعها الطالب لإستخدام الخرائط بمهارة وبقليل من الجهد والوقت من حيث قراءتها وفهمها وتحليلها وتفسيرها ليتمكن من استنتاج المفاهيم في وقت أسرع.

تعريف المرحلة الثانوية: هي المرحلة الدراسية التي تأتي بعد المرحلة المتوسطة في وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية، وهي مكونة من ثلاث سنوات دراسية يتم فيها تأهيل الطالب للالتحاق بالتعليم العالي وطلابها من الفئة العمرية ما بين (16 _ 18) عام.

إجراءات البحث:

منهج البحث:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي لأنه يعتمد على دراسة الواقع والاهتمام بوصفه دقيقاً ووصفه والتعبير عنه كمياً وكيفياً.

مجتمع البحث:

يشمل مجتمع البحث معلمات مقرر الجغرافيا بمدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية.

عينة البحث:

تكونت عينة الدراسة من (200) معلمة من معلمات مادة الجغرافيا بمدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية تم اختيارهم بالطريقة العشوائية وذلك للعام الدراسي 2021/1442م.

أدوات الدراسة:

قامت الباحثة ببناء استبانة لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها من خلال استخدام نماذج google الإلكترونية وارسالها إلى العينة عن طريق البريد الإلكتروني و Wats App. وتم تحديد فقرات الاستبانة وفقاً للتالي:

1. **الجزء الأول:** عبارة عن البيانات الشخصية لعينة البحث متمثلة في البيانات الشخصية والوظيفية كما في التالي: المؤهل العلمي، التخصص، الخبرة، عدد الدورات التدريبية، إلخ..

- **الجزء الثاني:** يحوي عبارات تمثل محاور واقع استخدام خرائط الجغرافيا الإلكترونية في تدريس مادة الجغرافيا بالمرحلة الثانوية للبنات بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم.

المعالجات الإحصائية:

تم تحليل النتائج باستخدام برنامج الإكسل من مايكروسوفت أوفس.

الدراسات السابقة:

1. دراسة الراددي (2019) تحت عنوان التطور المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية نحو التطبيقات الرقمية وتوظيفهم لها في التدريس في ضوء متطلبات التعلم الرقمي. وتهدف الدراسة التعرف على واقع التطوير المهني لمعلمي دراسات العلوم الاجتماعية تجاه استخدام التطبيقات الرقمية وتوظيفها في ضوء متطلبات التعلم الرقمي من وجهة نظرهم في السعودية بمنطقة المدينة المنورة، أما عينة الدراسة فتكونت من (200) من معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة المتوسطة والثانوية في المدينة المنورة. واستخدم المنهج الوصفي التحليلي في الدراسة، وكانت نتائج الدراسة كالتالي أولاً هناك فروق ذات مدلول إحصائي يعزى لمتغيري (الخبرة العملية والمؤهل العلمي)، بينما أتضح أنه لا يوجد فروق ذات مدلول إحصائي لمتغيري (المرحلة التعليمية والجنس). وكذلك أن درجة التطوير المهني للمعلمين تجاه توظيف التطبيقات الرقمية في المدارس المتوسطة والثانوية بالمدينة جاء بمتوسط (3,66) أي ما يعادل (73 %) وهذه نسبة مرتفعة، وأوصت الباحثة في دراستها إلى إضافة التطبيقات الرقمية ومستحدثاتها لدليل المعلم، مع التدريب المستمر للمعلمين على مهارات التعلم الرقمي.

2. دراسة البريشة (2019) بعنوان مدى استخدام مدرسي الجغرافيا في المرحلة المتوسطة لمهارات الخرائط في العراق وتهدف إلى التعرف على مدى استخدام معلمين الجغرافيا في المرحلة المتوسطة العراق لمهارات الخرائط. واستخدم

المنهج الوصفي وكانت عينة الدراسة مكونة من معلمين مادة الجغرافيا واعتمد الباحث استبانة كأداة للدراسة وتم توزيعها على (196) واستنتجت الدراسة إلى أن استخدام المعلمين لمهارات الخرائط كانت متوسطة كما لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) ويعزى لمتغير النوع الاجتماعي والخبرة وأوصى الباحث على ضرورة تدريب المعلمين الجغرافيا على مهارات استخدام الخرائط الجغرافية ووسائل اختيارها.

3. دراسة الزغبيني وآخرون (2018) بعنوان فاعلية استخدام التقنيات الجغرافية في تنمية المهارات الخاصة بقراءة واستخدام الخرائط، لدى طلاب الصف الأول المتوسط بالمدينة المنورة. واستهدفت هذه الدراسة إلى معرفة التقنيات الجغرافية التي تسهم في تنمية مهارات قراءة الخريطة وخاصة الخرائط الإلكترونية، واعتمد الباحثان المنهج الوصفي والمنهج التجريبي، أما عينة الدراسة فتكونت من (60) طالب من طلاب الصف الأول المتوسط بالمدينة المنورة تم توزيعهم على مجموعتين تجريبية وضابطة بطريقة عشوائية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى التالي أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسط الدرجات للمجموعتين في التطبيق البعدي ويعزى ذلك لصالح المجموعة التجريبية في مهارات استخدام مقياس الرسم، واستخدام مفتاح الخريطة، وتحديد المواقع.

4. دراسة البلوي، وآخرون (2016) بعنوان فاعلية استخدام الخرائط الإلكترونية (google) في تحديد المواقع واتجاه الطالبات نحو موضوعات الجغرافيا بالمرحلة الابتدائية بمنطقة تبوك المملكة العربية السعودية. وكان الهدف منها هو الكشف عن فاعلية استخدام الخرائط الإلكترونية (google) في تحديد المواقع وتوجه الطالبات نحو موضوعات الجغرافيا بمنطقة تبوك وطبقت الباحثتان المنهج شبه التجريبي وكان عدد العينة مكون من (68) طالبة بمدينة تبوك تم اختيارهم عشوائياً، وتم توزيع العينة على مجموعتين التجريبية عددها (34) طالبة والضابطة عددها (34) طالبة. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات مدلول إحصائي عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات المجموعتين حيث استخدمت المجموعة التجريبية الخرائط الإلكترونية أما المجموعة الضابطة استخدمت الطرق التقليدية في تحديد الموقع، أيضاً يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات المجموعتين. وأوصت الباحثتان أهمية استخدام خرائط الجغرافيا الإلكترونية في التدريس كما أكدت على أهمية تدريب المعلمات على استخدام خرائط الجغرافيا الإلكترونية. واستخدامها لتنمية مهارة الطالبات في تحديد المواقع الجغرافية وتحسين اتجاهاتهن نحوها.

5. دراسة رشيد وآخرون (2014) بعنوان اثر استعمال الخرائط الالكترونية والصور الفضائية عبر الشبكة العالمية في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الجغرافية وهدفت الدراسة الى التعرف على اثر استخدام خرائط الجغرافيا التقنية والصور الفضائية عبر الانترنت في التحصيل العلمي للطلاب في الثاني المتوسط في الجغرافيا بمحافظة بابل في العراق استخدم الباحث المنهج التجريبي بلغ عدد العينة (71 طالبا) تم اختيارهم عشوائيا وقد اختار الباحث مدرسة الرافدين المتوسطة لتطبيق التجربة، حيث قسمت الى (6) شعب للتلاميذ الثاني المتوسط، من نفس البيئة، ونفس المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي كما استخدم الباحث الطرق التقليدية لتصبح نتائج الدراسة قابلة للتعميم، وأشارت النتائج الى ما يأتي:

أن استعمال خرائط الجغرافيا التقنية عبر الانترنت ساعدت على رفع مستوى الاحتفاظ بالنسبة للمجموعة التجريبية الاولى، كما ساعد استعمال الصور الفضائية عبر شبكة الانترنت على رفع مستوى التحصيل للطلاب بالنسبة للمجموعة التجريبية الثانية. إن استخدام الخرائط التقنية وصور الاقمار الصناعية عبر الانترنت سوف تسهم في تطوير سلوكيات الطلاب كإثارة انتباه الطلاب أثناء الدرس والاهتمام بمادة

الجغرافيا وتشويقهم وترقيهم لموضوع الدرس التالي. وإن المواضيع التي اشار اليها الباحث اثناء فترة التجربة من المواضيع المناسب لتدريسها باستخدام الخرائط التقنية وصور الاقمار الصناعية، حيث أن النتائج اثبتت أنها مطابقة للتوصيف. وأن استخدام الخرائط التقنية وصور الاقمار الصناعية يعالج الكثير من المشاكل التربوية مثل ازدحام الصفوف بالطلاب والتسرب والملل ويجعل العملية التعليمية مشوقة ومثيرة، وخاصة للتلاميذ الذين يشعرون أن التعليم عمل مجهد وذلك لجفاف المناهج والطرق التقليدية في التدريس.

عرض ومناقشة النتائج:

فيما يلي سيتم تفسير النتائج حسب إجابة المعلمات حول واقع استخدام خرائط الجغرافيا الإلكترونية في تدريس الجغرافيا بالمرحلة الثانوية للبنات وماهي معوقات استخدام خرائط الجغرافيا الإلكترونية في العملية التعليمية من وجهة نظرهم.

مناقشة نتائج السؤال الأول: كيف تقيمي استخدام الطالبات لخرائط الجغرافيا الإلكترونية في مدرستك من وجهة نظرك؟

فقد أكدت عدد 162 معلمة من المعلمات بأنها ضعيفة بنسبة عالية وترتب عليه ضعف في استخدام الطالبات للخرائط الإلكترونية بينما ذكرت عدد 44 معلمة أنها ممتازة.

وهذه النسبة تدل على ضرورة الاهتمام باستخدام التقنيات التعليمية في تدريس مادة الجغرافيا وخاصة الخرائط الإلكترونية وذلك لمساعدة الطالبات على فهم الظواهر البشرية والطبيعية من حولهم وتنمية مهارة استخدام الخرائط في حياتهم اليومية.

وأجابت المعلمات على سؤال اسباب ضعف استخدام الطالبات لخرائط الجغرافيا الإلكترونية؟

اتفق الاغلبية على ان ضعف استخدامها يعود إلى عدم توفر التقنيات التعليمية اللازمة لاستخدام الخرائط الإلكترونية في الصف الدراسي وأيضاً ضعف التدريب الكافي للمعلمات على كيفية استخدامها.

مناقشة نتائج السؤال الثاني: هل تتوفر برامج ودورات تدريبية للمعلمات على استخدام التقنيات الجغرافية في مدرستك؟

اتفق عدد 87 من المعلمات بنعم وبينما عدد 119 كانت اجابتهن لا. وهذا يدل على ضرورة الاهتمام بتوفير التقنيات الجغرافية المساعدة اولا ثم توفير التدريب للمعلمات عليها.

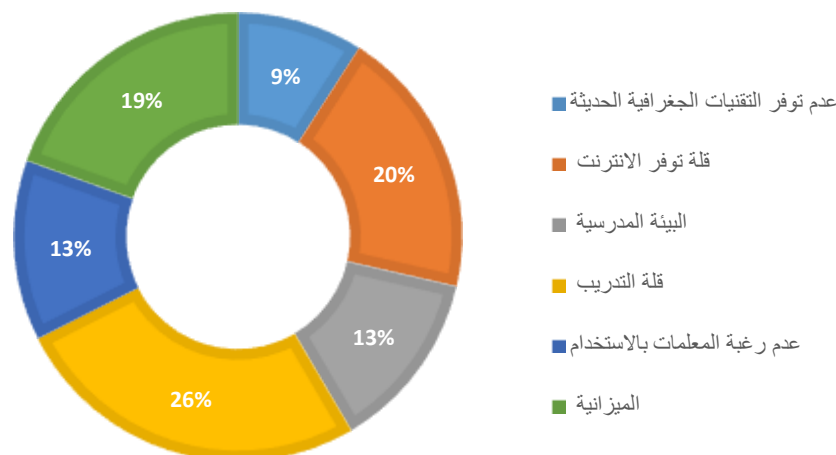
مناقشة نتائج السؤال الثالث: ما الأسباب التي ادت إلى عدم وجود تدريب للمعلمات؟

اغلب الاجابات تتمحور حول عدم توفر التقنيات المساعدة على استخدام تطبيقات خرائط الجغرافيا الإلكترونية وكذلك تكليف غير مختصين في مجال تقنيات التعليم لإعداد دورات للمعلمات على كيفية استخدام هذه التقنيات في التدريس. وعليه لابد من توفير التقنيات المساعدة على استخدام تطبيقات الخرائط الإلكترونية في المدارس وتكليف مختصين بتدريب المعلمات على كفية استخدامها.

مناقشة نتائج السؤال الرابع: ماهي العقبات التي تعيق استخدام التقنيات الجغرافية في مدرستك؟

يوضح الشكل التالي اهم العقبات التي تواجه المعلمات من وجهة نظرهم في مدارس المملكة العربية السعودية.

معوقات استخدام خرائط الجغرافيا الإلكترونية



شكل (1)

عليه يتضح مما سبق أهمية دراسة واقع استخدام خرائط الجغرافيا الإلكترونية في تدريس الجغرافيا بالمرحلة الثانوية للبنات والتعرف على معوقات استخدام خرائط الجغرافيا الإلكترونية في العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمات لإيجاد الحلول المناسبة لها. وقد أشارت الدراسات السابقة كدراسة الرادادي (2019)، البريشة (2019)، الزغبجي وآخرون (2018)، البلوي، وآخرون (2016) إلى أهمية استخدام خرائط الجغرافيا الإلكترونية في تدريس مادة الجغرافيا لدعم العملية التعليمية. لما لها من أثر كبير في رفع مستوى الطالبات العلمي.

النتائج والتوصيات:

1. النتائج:

أشارت النتائج إلى أن هناك ضعف في استخدام الطالبات لخرائط الجغرافيا الإلكترونية:

1. قلة توفر التقنيات التعليمية التي تساعد معلمات الجغرافيا على استخدام هذا النوع من الخرائط في المدارس.
2. تدني مستوى الاهتمام بتدريب وتأهيل معلمات الجغرافيا على استخدام هذا النوع من التقنيات التعليمية في مجال التدريس وخاصة في تدريس الجغرافيا.
3. ضعف شبكة الانترنت في المدارس.
4. البيئة المدرسية لا تسمح بالاستخدام في بعض المدارس.
5. قلة التدريب على استخدام هذا النوع من التقنيات.
6. ضعف رغبة بعض المعلمات باستخدام هذا النوع من الخرائط.
7. عدم توفر الميزانية الكافية بالمدارس.

التوصيات:

في ضوء النتائج توصي الباحثة بالتالي:

1. ضرورة توفير التقنيات الحديثة المساعدة على استخدام تطبيقات الخرائط الإلكترونية في تدريس مادة الجغرافيا لرفع مستوى الطالبات التعليمي وزيادة المشاركة الصفية.
1. عمل خطة تدريبية لمعلمات الجغرافيا لتطوير مهارتهن ومساعدتهن على مواكبة المستحدثات التقنية في التدريس.
2. إطلاع معلمات الجغرافيا على نتائج هذه الدراسة والدراسات المشابهة لتشجيعهم وزيادة الوعي لديهم على أهمية استخدام هذا النوع من الخرائط.
3. تشجيع معلمات مادة الجغرافيا ودعمهم المتواصل على استخدام خرائط الجغرافيا الإلكترونية وذلك بتوفير الحوافز والمكافآت لهم.

مقترحات الدراسة:

في ضوء الأهداف والنتائج تقترح الباحثة عمل المزيد من الدراسات حول التالي:

4. تصور مقترح لإستخدام خرائط الجغرافيا الإلكترونية في تدريس الجغرافيا.
5. عمل دراسات مشابهة في مناطق محددة داخل المملكة العربية السعودية.
6. عمل دراسات حول توجهات المعلمات نحو استخدام خرائط الجغرافيا الإلكترونية في تدريس الجغرافيا.

المراجع:

1. الدعدي، مساعد سعيد & العميري، فهد بن علي. (2021). تصميم برنامج تعليمي مقترح قائم على الخرائط الرقمية وقياس فاعليته في تنمية مفاهيم الأنماط والعلاقات الجغرافية ومهارات التحليل المكاني لدى الطلاب الموهوبين بالمستوى الثالث الثانوي في مدينة مكة المكرمة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. (2) 29 ,
2. أبا زيد، أميرة (2019) الكفاءة الذاتية والاداء التدريسي لمعلم الجغرافيا في تنمية عادات لعقل وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية ع (108) ص 73-148
3. عبد الصاحب، اقبال مطشر، العزاوي، محمد جواد كاظم. (2017). اثر التكنيك الالكتروني للخرائط والأشكال البيانية في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الجغرافية ودافعتين للتعلم. المؤتمر الدولي الأول للعلوم والآداب. العراق. 2017.
4. الرضاونة، ماجد احمد (2020). درجة استخدام تكنولوجيا التعليم في برنامج نظم المعلومات الجغرافية (Gis) من قبل معلمي الجغرافيا في تدريس الخرائط الجغرافية في مدارس لواء ناعور المجلة العلمية بكلية التربية-جامعة أسيوط. 1 , (2) 36 ,
5. الزغبى، صالح عبد الله، قطب، إيمان محمد مبروك (2018) فاعلية استخدام التقنيات الجغرافية في تنمية المهارات الخاصة بقراءة الخرائط لدى طلاب الصف الأول المتوسط بالمدينة المنورة. مجلة الراسخون، مج (4) ع (2)، ص 29-49.
6. أبو سليم، منى عبد الهادي يوسف (2016). قياس مستوى مهارات قراءة الخرائط الجغرافية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس محافظة رام الله والبيرة. رسالة ماجستير. جامعة بيرزيت فلسطين <http://hdl.handle.net/20.500.11889/5817>
7. محمد، منال محي الدين (2020) فعالية استخدام السبورة الذكية في تعميق مفهوم الخريطة بالمرحلة الثانوية: دراسة تطبيقية بمدرسة التميز الثانوية بنات- سنجة- السودان، المجلة العربية للتربية النوعية. مج. (4)، ع. (12)، ابريل 2020.
8. الرشيد، منى عبد الله علي (2019) تشخيص اتجاهات ومهارات الطالبات في تعلم الخرائط بمدراس محافظة الزلفي. المجلة العربية للدراسات الجغرافية مج (2)، ع (2)، ص 163-196 .
9. رشيد، نعمة زكري & حمادي، عباس عبيد & منتوب، محمد كاظم. (2018). اثر استخدام الخرائط والمصورات الالكترونية في تنمية الذكاء المكاني والتحصيل لدى طلاب الصف الخامس الادي في مادة الجغرافية الطبيعية. جامعة بابل. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، مج (38) ص 1167-1191 .

10. الراددي، رانيا ناصر حامد (2019) التطور المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية نحو التطبيقات الرقمية وتوظيفهم لها في التدريس في ضوء متطلبات التعلم الرقمي، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد 182، الجزء الأول.
11. البريشة، سفيان فلاح حسن، (2019) مدى استخدام مدرسي الجغرافيا في المرحلة المتوسطة لمهارات الخرائط في العراق. جامعة آل البيت الاردن، رسالة ماجستير. كلية العلوم التربوية، المفرق. دار المنظومة. ص 1-76.
12. البلوي، نوف بنت موسى بن فريح، الحويطي، رحاب عبد الله سلامة. (2017). فاعلية استخدام خرائط جوجل (Google) الإلكترونية في تنمية مهارة تحديد المواقع واتجاه الطالبات نحو موضوعات الجغرافيا بالمرحلة الابتدائية بمدينة تبوك. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، مج 33، العدد (5) ص 196-240
13. الأغا، عبد المعطي رمضان و أبو سالم، طلعت نافذ عبدالحفيظ (2017) أثر برنامج مقترح في تدريس الجغرافيا على تنمية مهارة قراءة الخريطة ومهارات الذكاء المكاني لدى طالب الصف الثامن الأساسي. الجامعة الإسلامية بغزة. مجلة الجامعة الإسلامية والنفسية للدراسات التربوية والنفسية. ص 179-199. ع (1). مج (26).

بحث رقم 33

واقع إدارة الأزمات في المؤسسات التعليمية من وجهة نظر قيادات التعليم بالمملكة العربية السعودية

الباحثة مایسة صالح یسلم كنید

الأستاذ المشارك الدكتور أيمن عاید محمد ممدوح

ملخص البحث:

لا زالت المؤسسات التعليمية تواجه العديد من الأزمات إلى وقتنا الحالي، وعلى الرغم من استفادة المؤسسات التعليمية من إدارتها للأزمات السابقة إلا أننا نواجه أزمات عديدة وتحديات في تحقيق أهداف التعليم، كما أن التعامل مع الأزمة يعد فرصة للتطوير والتغيير وهدفا من أهداف رؤية المملكة العربية السعودية؛ لذا بات من الضروري العمل على دراسة إدارة الأزمة وتشخيص واقع المؤسسات التعليمية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر قيادات التعليم، وتهدف الدراسة إلى الكشف عن واقع إدارة الأزمات في المؤسسات التعليمية بالمملكة العربية السعودية وتشخيص واقع إدارة الأزمات في المؤسسات التعليمية من وجهة نظر القيادات.

ويتكون مجتمع البحث من 300 قيادة تشمل جميع القيادات بإدارات ومكاتب ومدارس التعليم بمحافظة جدة، وسيتم اختيار العينة عشوائية من قيادات إدارات ومكاتب ومدارس التعليم بمحافظة جدة، وسيتم استخدام المنهج الوصفي المسحي الذي يعتمد على دراسة المشكلة كما هي في الواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقا وتفسيرها وتقديم النتائج في ضوءها من أجل تقديم الحلول والتصورات المقترحة لتجاوز ذلك الواقع.

وقد قامت الباحثة بعقد المقابلات المقصودة مع قيادات التعليم بهدف جمع البيانات والمعلومات عن إدارة الأزمات بالمؤسسات التعليمية، وسيتم بناء استبانة وقياس صدقها وثباتها، ومن ثم توزيعها على أفراد العينة وجمعها وتحليلها إحصائيا وتفسير النتائج .
الكلمات المفتاحية: إدارة الأزمات، المؤسسات التعليمية، قيادات التعليم.

خلفية البحث والإحساس بالمشكلة:

عبر محافل التاريخ وعبر العصور والسنين شهد العالم أزمات متنوعة وعديدة، تصدت لها القيادات الحكيمة بإدارتها ودرء آثارها. ولنا في حكمة الرسول ﷺ العبرة في إدارته لمسيرة حافلة بالأزمات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، وقد أبرز فيها ﷺ قدرات إدارية عالية في تسييرها وتسخيرها لخدمة دعوته. (حياتي، ودفع الله ، 2015)، استطاع من خلالها تحويل الأزمات لنجاح الدعوة الإسلامية. وتتطلب الأزمة قرارات سريعة في ظل محدودية الوقت، ويعيش التعليم في معظم دول العالم أزمات حقيقية وإن اختلفت أبعادها، وتتنوع أشكالها، وتفاوتت درجاتها من دولة إلى أخرى ومن مرحلة إلى مرحلة ، ورغم هذا التنوع والاختلاف فإنه لا بد من التسليم بأن طبيعة العملية الإدارية ذاتها يمكن أن تضيق أبعادا جديدة إلى تجاوز الأزمة (بهاء الدين ، 1997).

كما أن المؤسسات التعليمية تواجه تحديات كبيرة في مواجهة الأزمات والتي أصبحت ضرورة ملحة تحتاجها كل مؤسسة لضمان تحقيق الأهداف بكفاءة وفعالية. (المحارمة ، 2013)، ولا توجد مؤسسة سواء كانت تعليمية أو غير تعليمية، صغيرة أو كبيرة إلا وتواجهها العديد من الأزمات والتحديات، والفرق بين هذه المؤسسات يتمثل في طريقة تعاملها مع تلك الأزمات التي تواجهها، ولذا فإن الأساليب العلمية في إدارة الأزمات تتمثل في: التخطيط، والتنظيم، والتوجيه، والمتابعة، وتشكيل الفرق، والقيادة، ونظام الاتصال، ونظام المعلومات، واتخاذ القرار، والتقييم (AL-Yahya.2006).

وتسعى المملكة العربية السعودية لتحقيق رؤية 2030 ببرنامج تنمية القدرات البشرية والذي يهدف إلى تحسين مخرجات منظومة التعليم والتدريب في جميع مراحلها من التعليم المبكر وحتى التعليم والتدريب المستمر مدى الحياة للوصول إلى المستويات العالمية، من خلال برامج تعليم وتأهيل وتدريب تواكب مستجدات العصر ومتطلباته وتتواءم مع احتياجات التنمية وسوق العمل المحلي والعالمي المتسارعة والمتجددة من خلال تطوير جميع مكونات منظومة التعليم والتدريب لتنسجم مع التوجهات الحديثة والمبتكرة في مجالات التعليم والتدريب، باستحداث سياسات ونظم تعليمية وتدريبية جديدة تعزز من كفاءة الرأسمال البشري بما يتوافق ورؤية المملكة 2030 وبما يحقق الشمولية والجودة والمرونة وخدمة كافة شرائح المجتمع تعزيزاً لريادة المملكة إقليمياً وتنافسيته دولياً (<https://vision2030.gov.sa>).

وقد واجهت مؤسسات التعليم في المملكة العربية السعودية أزمات مختلفة متنوعة من أصعب التحديات، وفي أواخر العصر الحالي تفاقمت عدد الكوارث في المؤسسات التعليمية مما جعلها بيئة محفوفة بالمخاطر مثل الحرائق والسيول والأمراض المعدية والحروب .. وغيرها ، التي أثرت على التعليم في المدارس وخلفت بعض الخسائر المادية والبشرية. (KFU : 2020)

وقد أشار بريسون (Bryson: 1994) في دراسته إلى أن التفكير الاستراتيجي ليس دواء لكل الأمراض ولكن ببساطة مجموعة من المفاهيم والإجراءات التي تساعد القادة التربويين على أن ينقدوا مؤسساتهم من الأزمات. (العاجز، 2017).

وجاء في دراسة (الزعي ، 2014) التي هدفت إلى قياس درجة توفر عناصر إدارة الأزمات في مديرية التربية والتعليم في محافظة اربد من وجهة نظر رؤساء الأقسام فيها واستخدم المنهج الوصفي ، والتي أسفرت نتائجها عن توفر عناصر إدارة الأزمات في مديريات التربية والتعليم في مديريات محافظة اربد بدرجة مرتفعة ، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في توفر عناصر إدارة الأزمات تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة ، وأوصت الدراسة بالاهتمام بجمع المعلومات التفصيلية في المواقع المتأثرة بالأزمات، والاهتمام بإنشاء إشارات الإنذار المبكر للكشف عن وجود أزمة في مديريات التربية والتعليم.

وفي دراسة (العبي ، 2018) التي هدفت للكشف عن معرفة فاعلية العلاقات العامة في إدارة الأزمات، والتي استخدمت المنهج الوصفي وتلخصت نتائجها بأن الأزمات تنسم بالفجائية، السرعة، والتهديد ويمكن إدارتها والتصدي لها في حالة استشعارها الأزمة أو التخطيط الفجائي لها. وأنه لا يمكن فصل إدارة الأزمة عن إدارة العلاقات لاعتمادها على الاتصال في الكشف والشفافية لبيان حالات الأزمات، وقد

أوصت الدراسة بإضافة وظيفة إدارة أو معالجة الأزمات، إلى الوظائف الأساسية للعلاقات العامة لتقوم بمهام البحث العلمي والتخطيط و تدريب العاملون على امكانية التحسس بالأزمات من خلال متابعة المجتمع للأنشطة السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية والثقافية لاستشعار الأزمات ووضع الخطط ومعالجتها مبكراً، مع ضرورة التخطيط الاستراتيجي ووضع ميزانية مناسبة.

وفي دراسة (الخاوري، 2019) والتي قدمت تصور مقترح لإنشاء وحدة لإدارة الأزمات بوزارة التعليم بالجمهورية اليمنية والتي استنتج منها أن مستوى الوعي بإدارة الأزمات وبأهمية التخطيط الاستراتيجي بها متدني لدى قيادات وموظفي وزارة التربية والتعليم في الجمهورية اليمنية حيث أن هناك معوقات مالية، وإدارية، وتنظيمية بالإضافة إلى ضعف التخطيط والاعداد لإدارة العملية التعليمية أثناء وقوع الأزمات، وأوصت الدراسة بإعداد الدراسات المسحية للأزمات المتوقعة ووضع الخطط والبرامج المناسبة والموازنات الكافية لمواجهتها، وتحقيق التعاون والتنسيق فيما بين الإدارات المختلفة للوزارة لمواجهة الأزمات، مع ضرورة التقييم المستمر للأزمات بعد حدوثها، والتدريب للقيادات والعاملين في الوزارة على المهارات اللازمة لمواجهة الأزمات، وتنفيذ التصور المقترح بإنشاء وحدة لإدارة الأزمات التربوية.

مشكلة البحث:

لا زالت المؤسسات التعليمية تواجه العديد من الأزمات إلى وقتنا الحالي، وعلى الرغم من استفادة المؤسسات التعليمية من إدارتها للأزمات السابقة إلا أننا نواجه أزمات عديدة وتحديات في تحقيق أهداف التعليم، كما أن التعامل مع الأزمة يعد فرصة للتطوير والتغيير وهدفاً من أهداف رؤية المملكة العربية السعودية؛ لذا بات من الضروري العمل على دراسة إدارة الأزمة وتشخيص واقع إدارة الأزمات بالمؤسسات التعليمية؛ وإيجاد الحلول للتقليل من الهدر التعليمي بأسلوب علمي ومنهجية تقلل من الخسائر وتخطط لوضع البدائل ومن هنا نشأت مشكلة البحث والتي تحدت بالسؤال التالي:

ما واقع إدارة الأزمات في المؤسسات التعليمية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر القيادات؟

أهداف البحث:

تهدف الدراسة إلى الكشف عن واقع إدارة الأزمات في المؤسسات التعليمية بالمملكة العربية السعودية ومعرفة أوجه القصور في إدارة الأزمات في المؤسسات التعليمية من وجهة نظر القيادات، وتحقيق الأهداف التالية:

- 1/ تشخيص واقع إدارة الأزمات في المؤسسات التعليمية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر القيادات.
- 2/ الكشف عن الفرق في استجابة القيادات على استبانة واقع الممارسة الفعلية لإدارة الأزمات تعزى للمؤهل.

أهمية البحث:

البحث في إدارة الأزمات من منطلق إداري بات من متطلبات الحياة المعاصرة حيث أنها أحد فروع الإدارة ولها أهمية كبرى وعظمى في التأثير على واقعنا، وتوصف إدارة الأزمة كفرصة للتغيير والتطوير، ويمكن تحديد أهمية دراسة إدارة الأزمات من الجانب النظري والجانب العملي، وتتمثل أهمية هذه الدراسة من الجانب النظري كالتالي:

1. تتمثل بأهميتها لوزارة التعليم في إدارة الأزمات من قبل مختصين بوحدة مختصة.
2. تتمثل بأهميتها لإدارة التخطيط والتطوير في التخطيط الاستراتيجي لإدارة الأزمات.
3. تتمثل بأهميتها للمجتمع التعليمي في معرفة حلول وبدائل الأزمات.

كما تتمثل أهمية هذه الدراسة من الجانب العملي كالتالي:

1. تتمثل بأهمية تحسين العمليات الإدارية بإدارة الأزمات في المؤسسات التعليمية وفق آلية ومنهجية علمية.
2. تتمثل بأهمية معالجة أزمة في مرحلة مبكرة أو واقعة في المؤسسات التعليمية وفي ذلك تحسين جودة التعليم.
3. تتمثل بأهميتها للميدان التعليمي في انتظام سير العملية التعليمية وتحقيق أهدافها.

حدود البحث :

ستقتصر حدود البحث على:

الحدود الموضوعية: سيقصر هذا البحث على المواضيع التالية:

1. أنواع الأزمات
2. الأزمات في التعليم
3. إدارة الأزمات
4. مراحل الأزمة
5. إدارة التعليم بمحافظه جدة

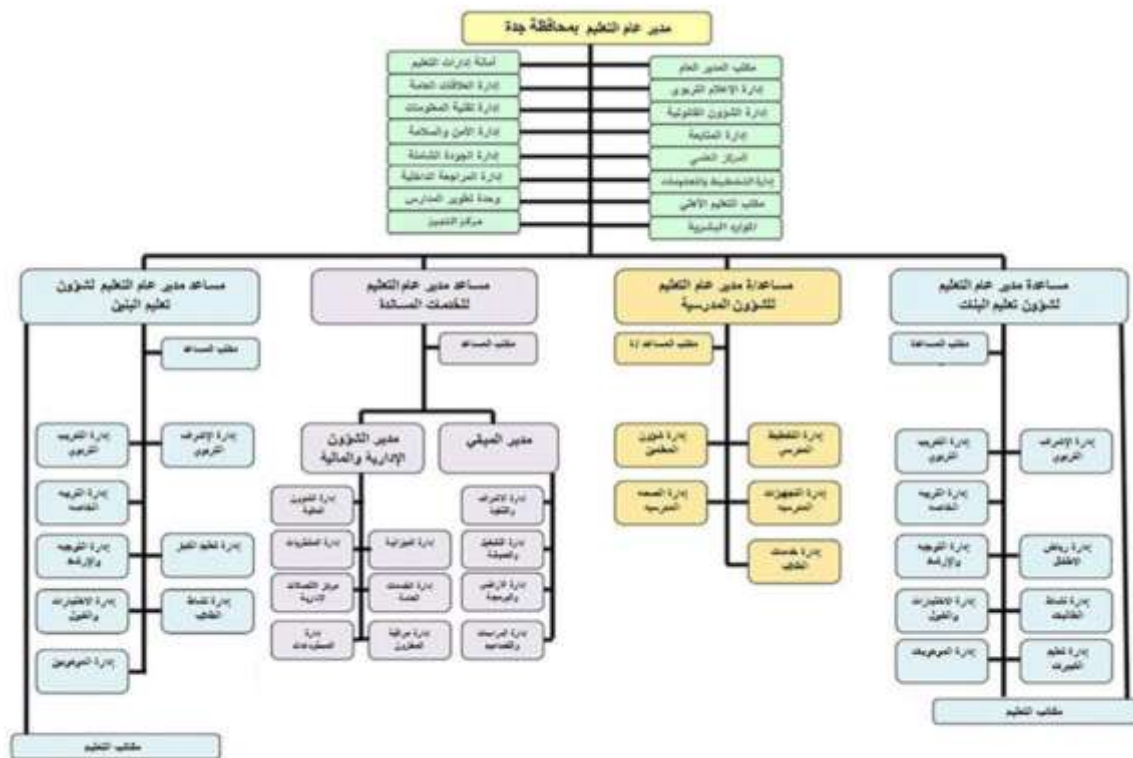
الحدود الزمانية : سيطبق هذا البحث على الفترة الزمانية (الفصل الدراسي الثاني لعام 1443هـ)

مجتمع البحث:

جميع القيادات بإدارات ومكاتب ومدارس التعليم بحفاظة جة.

عينة البحث:

ستكون العينة عشوائية باختيار عينة عشوائية من قيادات إدارات ومكاتب ومدارس التعليم بمحافظة جدة وعددهم 300 قيادة



فيما سبق صورة للهيكل التنظيمي لإدارة التعليم بمحافظة جدة موضح بها الإدارات التابعة

عند قراءة هيكل إدارة التعليم بمحافظة جدة في الصورة السابقة، نجد أن إدارة الأزمات مركزية القرار باتجاه عمودي من مكتب مدير التعليم إلى المكاتب والإدارات المتنوعة دون تخصيص إدارة للأزمات، ولا مركزية حيث أن كل إدارة تتولى إدارة الأزمات البسيطة والممكنة ذاتيًا.

منهجية البحث وإجراءاته:

سيستخدم في هذا البحث المنهج الوصفي المسحي الذي يعتمد على دراسة المشكلة كما هي في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً وتفسيرها وتقديم النتائج في ضوءها من أجل تقديم الحلول والتصورات المقترحة لتجاوز ذلك الواقع.

أدوات البحث:

من خلال الاستفادة من الدراسات السابقة تم الآتي:

1. المقابلة مع قيادات التعليم للأخذ بآرائهم تجاه إدارة الأزمات في التعليم.

وسيتيم :

2. بناء استبانة بهدف تشخيص واقع إدارة الأزمات في المؤسسات التعليمية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر قيادات التعليم ، وسيتيم قياس صدقها وثباتها.

مصطلحات البحث:

الأزمة في اللغة:

الأزمة: الشدة والقحط، وتشير كلمة الأزمة إلى لحظة مصيرية أو زمن مهم كما تشير إلى معنى التغير المفاجئ وفي الغالب نحو الأسوأ) 25 وهي وليدة ظرفها ووضعها،

الأزمة هي عملية تحول يمر بها الفرد أو المنظمة أو المجتمع كما تحدث الأزمة في

الحالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية والثقافية والسكانية وغيرها. (العبي، 2018)

وتعرفها الباحثة إجرائيًا :

هي تغييرات طارئة في المؤسسات التعليمية تؤثر على تحقيق الأهداف والسياسات، يقوم العاملون بعمليات إدارية بهدف التغلب على أضرارها.

إدارة الأزمات:

هي العملية الإدارية المستمرة التي تهتم باستشعار الأزمات ورصد المتغيرات البيئية الداخلية والخارجية المولدة للأزمات، وتعبئة الموارد والإمكانات المتاحة للتعامل مع الأزمات بكفاءة وفاعلية للحد من الضرر للمنظمة والبيئة والعاملين مع ضمان العودة للأوضاع الطبيعية بأسرع وقت وأقل تكلفة ، مع دراسة الأسباب لاستخلاص النتائج لمنع حدوثها وتحسين طرق التعامل مستقبلاً. (الشعلان ، 2002)

وتعرفها الباحثة إجرائيًا:

هي الخطط والعمليات بإدارة تعليم محافظة جدة بهدف استشعار ورصد ومعالجة الأزمات التي تتعرض واستثمارها في التطوير والتحسين لتحقيق أهداف التعليم.

إدارات التعليم بمحافظة جدة:

هي منظومة التعليم التي تتضمن الإدارات والمكاتب والمؤسسات التعليمية المرتبطة بمكتب المدير العام للتعليم بمحافظة جدة.

وتعرفها الباحثة إجرائيًا :

هي منظومة التعليم التي تتضمن الإدارات والمكاتب والمؤسسات التعليمية المرتبطة بمكتب المدير العام للتعليم بمحافظة جدة والتي قد تتأثر بالأزمات .

إجراءات البحث:

1. تم إنهاء المخاطبات الرسمية للتمكن من التطبيق البحثي.
2. تم إجراء مقابلات مع قيادات التعليم.

النتائج ومناقشتها:

أسفرت نتائج المقابلات مع قيادات التعليم أن إدارة الأزمة غالباً لا تتم إلا بعد حدوثها ومن ثم تشكيل فريق وتكليفه بإدارة الأزمة الطارئة ووضع الخطة لمعالجتها.

التوصيات:

من التوصيات إنشاء وحدة مقترحة لإدارة الأزمات بالمؤسسات التعليمية.

المراجع

- بهاء الدين، حسين، (1997) التعليم والمستقبل، القاهرة: دار المعارف
- الحاوري، عبد الغني، (2019)، تصور مقترح لإنشاء وحدة لإدارة الأزمات بوزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية في ضوء الخبرات العربية والعالمية، بحث منشور بالمجلة الأردنية في العلوم التربوية، 2019، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 15، عدد 3، -2019/323 309
- حياتي، عمر أحمد المصطفى ودفع الله، عبد القادر محمد أحمد، (2015) المنهج النبوي في إدارة الأزمات صحيفة قريش لمقاطعة بني هاشم وبني عبد المطلب أنموذجا المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب: الرياض المجلد (31) 3-40، العدد (62).
- الزعي، ميسون طلال، (2014)، درجة توفر عناصر إدارة الأزمات في مديريات التربية والتعليم في محافظة اربد من وجهة نظر رؤساء الأقسام فيها، بحث منشور بدراسات العلوم التربوية، المجلد 41، ملحق (1) 2014.
- العاجز، فؤاد وعساف، محمود (2017)، درجة ممارسة الإدارة العليا بالجامعات الفلسطينية لإدارة الأزمات وعلاقتها بالتفكير الاستراتيجي لديهم، بحث منشور بالمجلة التربوية الجزء الثاني مارس 2017 العدد 122.
- العبي، كاظم محمد (2018)، فاعلية العلاقات العامة في إدارة الأزمات، بحث منشور بمجلة الآداب، العدد 126 (أيلول) 2018م/1439هـ، العراق: بغداد.
- الشعلان، فهد، (2002)، إدارة الأزمات : الأسس، المراحل، الآليات، الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- المحارمة، ياسين علي، (2013)، معوقات إدارة الأزمات في دوائر الأشرطة الرياضية بالجامعات الأردنية من وجهة نظر العاملين بها، مجلة المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد الأول، العدد (2) رجب 1435-آيار 2014.

<https://www.kfu.edu.sa/ar/Departments/safty/Pages/disaster-relief-crisis.aspx> 1441/11/17هـ.

<https://vision2030.gov.sa>

تاريخ الدخول 1441/11/22هـ، رؤية المملكة العربية السعودية _

Al Yahya, S. (2006). Crisis management in the intermediate government schools for girls in Madinah, *King Saud University Journal*, 19 (1), 247-380.

بحث رقم 34

دراسة المعوقات المرتبطة بتعلم الكيمياء العضوية في الكليات العلمية من وجهة نظر المدرسين الجامعيين في الشمال السوري.

الباحثة عنبر محمد عنبر – الاستاذ المشارك الدكتورة رقية ناجي الدعيس

ملخص البحث:

يهدف البحث إلى دراسة أثر المعوقات المتعلقة بالمنهاج والمدرس الجامعي والطالب والبنية التحتية على تدريس الكيمياء العضوية في الكليات العلمية العامة والخاصة من وجهة نظر المدرسين في الجامعات المنتشرة ضمن مناطق النزاع في الشمال السوري، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي على مجتمع الدراسة والمكون من المدرسين الجامعيين للكيمياء العضوية في جامعة ادلب وجامعة حلب الحرة وجامعة شام العالمية وجامعة الشمال في العام الدراسي 2021/2020، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة وبلغت عينة المدرسين (29) مدرس جامعي، ثم حلت بيانات الاستبانة بواسطة برنامج SPSS وأظهرت النتائج حصول مجموع أبعاد استبانة المدرس الجامعي على متوسط حسابي لكامل الاستبانة بدرجة متوسطة وأخذ البعد الرابع المتعلق بالبنية التحتية والخدمات التعليمية أقل متوسط حسابي بين الأبعاد ثم البعد الثاني المتعلق بالطلبة الجامعيين يليه البعد الأول المتعلق بالمقرر الجامعي ثم البعد الثالث المتعلق بالمدرس الجامعي والذي أخذ أعلى متوسط حسابي بين الأبعاد، وأظهرت الدراسة الاحصائية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات مجموعة المدرسين الجامعيين حول معوقات تعلم الكيمياء العضوية تعزى لاختلاف متغير الجنس أو عدد سنوات الخبرة أو المؤهل الأكاديمي أو الرتبة العلمية أو التخصص العلمي للمدرسين أو التفرغ العلمي عدا البعد المتعلق بالمدرس الجامعي أو عدد الجامعات التي يُدرس بها.

الكلمات المفتاحية: معوقات تعلم، الكيمياء العضوية، الكليات العلمية، الشمال السوري

مقدمة:

يشهد التعليم العالي في سوريا صعوبات عديدة قبل بدء النزاع عام 2011 وازدادت بشكل كبير في الجامعات العامة والخاصة، وهذه المشاكل والصعوبات كانت على جميع المستويات كالبنى التحتية والكادر التدريسي والطلبة والمناهج الدراسية والبحث العلمي والجوانب الإدارية والعلمية والتمويل والترتيب العالمي للجامعات (Dillabough, et al., 2019)، (Altbach & De Wit, 2018)، (Mazawi, 2011)، وتراجعت جودة التعليم العالي بسبب النزاع الدائر في سوريا بعد 2011 والانقطاع المتكرر عن الدراسة وتعطل الجامعات وضعف الاعتراف بالشهادات الصادرة وفقدان رأس المال الفكري وركود التعليم بشكل عام (Avery & Said, 2014)، (Yavkan & El-Ghali, 2017)، (Marcus, 2016)، (Turkmani & Haid, 2016)، (Milton & Barakat, 2016)، وتشير التقارير الصادرة عن منظمات حقوق الانسان إلى تأثير النزاع والأزمة السورية على تراجع المناهج التعليمية الجامعية والتدريس وصعوبة اجراء الامتحانات وضعف طرائق وتقنيات التعليم بسبب غياب الخبرات وأصحاب الكفاءة، والاعتماد على مقررات دراسية قديمة لا ترقى لتخريج طلبة جامعيين قادرين على مواكبة سوق العمل، وتتصف أساليب التدريس المتبعة بالتقليدية والقديمة وتهدف إلى تغطية المنهاج الدراسي بدلاً من التركيز على نوعية التعليم المقدم (Watenpaugh et al., 2014)، (Dillabough, et al., 2018)، (Buckner, 2013)، ويؤدي التعلم التقليدي ضعفاً في تحقيق أهداف العملية التعليمية بسبب قلة التفاعلية بين المدرس والطلبة وقلة مواكبته للتطورات العالمية مع ازدياد وتنوع مصادر المعلومات وسرعة تدفقها (الهادي، 2005، ص 120) (Carnell & Fung, 2017)، (عباس، 2018)، ويقدم التعلم الالكتروني حلاً في تنمية التعلم الذاتي وتطوير قدرة الطلبة على التفكير والابداع في ظل توسع وتعدد مصادر المعرفة وفرصة جديدة للطلبة اللذين لا يستطيعون اللحاق بالتعليم النظامي كمناطق النزاع والحروب وكتعليم رديف وترميمي في ظل ضعف وتعذر الامكانيات (المنيع، 2008)، (Carnell & Fung, 2017).

2. مشكلة الدراسة:

تعد الكيمياء من المواد الصعبة بالنسبة للطلبة في جميع مراحلهم حتى وصولهم للمرحلة الجامعية ويرجع ذلك إلى قلة ربط الناحية النظرية بالمختبر والتطبيقات العملية (الحمادي، 2007)، (الرفاعي، 2006). وتفتقر المناهج المقررة إلى الحيوية ومواكبة طرق التدريس الحديثة وأيضاً توجه المدرسين إلى التلقين في المقررات النظرية وقلة استخدام التقنيات التعليمية التي تسهل على الطالب استيعاب المعلومة وقدرته على تحليلها (آل صويان، 1427هـ)، (طه، 2008)، وتتجه الدراسات الحديثة إلى استخدام التعليم الالكتروني كدليف للتعليم المباشر لتحسين مخرجات التعليم ومواكبة الخريجين لسوق العمل وقدرة الجامعات في تحقيق أعلى درجات الجودة الشاملة في العملية التعليمية الجامعية. ويلاحظ في الكليات المدرسة ضمن منطقة إجراء الدراسة تدني التحصيل في مواد الكيمياء العضوية وصعوبتها على الطلبة بمختلف اختصاصاتهم وبشكل كبير، ويعزى ذلك إلى ضعف إعدادهم بالمرحلة الثانوية وعزوف الطلبة عن دراستها وفهمها مع فجوة تعليمية كبيرة لدى دخولهم إلى الجامعات حيث تعتبر مواد الكيمياء العضوية من المواد الأساسية في السنتين الأولى والثانية لكليات الطب والصيدلة والزراعة والعلوم، ما خلق معوقات وصعوبات لدى الطلبة في تعلم الكيمياء العضوية ضمن الجامعات المنتشرة شمال سوريا بسبب ضعف التعليم في المرحلة ما قبل المرحلة الجامعية وضعف قدرة المناهج الحالية في تأمين الحاجات المعرفية بالإضافة للفاقد التعليمي للمنقطعين دراسياً وتدني التحصيل الطلبة في الكيمياء العضوية.

3. أسئلة الدراسة:

السؤال الرئيس:

ما المعوقات المرتبطة بتعلم الكيمياء العضوية في الكليات العلمية من وجهة نظر المدرسين الجامعيين في الشمال السوري؟
الأسئلة الفرعية:

- 1- ما معوقات تعلم الكيمياء العضوية في الكليات العلمية من وجهة نظر المدرسين الجامعيين؟
- 2- إلى أي مدى تختلف معوقات تعلم الكيمياء العضوية من وجهة نظر المدرسين الجامعيين باختلاف (الجنس - المؤهل الأكاديمي - الرتبة العلمية - الاختصاص العلمي - التفرغ - عدد سنوات الخبرة - عدد الجامعات التي يُدرس بها)؟

4. أهداف الدراسة:

- 1- التعرف على معوقات تعلم الكيمياء العضوية في الكليات العلمية من وجهة نظر المدرسين الجامعيين.
- 2- التعرف على مدى اختلاف معوقات تعلم الكيمياء العضوية من وجهة نظر المدرسين الجامعيين باختلاف (الجنس - المؤهل الأكاديمي - الرتبة العلمية - الاختصاص العلمي - التفرغ - عدد سنوات الخبرة - عدد الجامعات التي يُدرس بها).

5. أهمية الدراسة:

أهمية نظرية: في ظل ندرة الأبحاث على معوقات تعلم الكيمياء في المناطق التي تشهد حروب ونزاعات وباختلاف طبيعة معوقاتها ومشكلاتها عن المجتمعات المستقرة تأتي هذه الدراسة لتسليط الضوء عليها ورفد المكتبات ببحث يعالج معوقاتها وفق متطلبات الواقع التعليمي الخاص بها وتشجيع الباحثين على دراسة الحالات المماثلة من جوانبها المختلفة.

أهمية تطبيقية: تأتي أهمية البحث التطبيقية في الوقوف على المعوقات والمشكلات وفق أولوياتها من وجهة نظر المدرسين الجامعيين فيما يتعلق بتعلم الكيمياء العضوية وتقديم حلول مقترحة وفق النتائج التي حصلنا عليها ما يساعد المدرسين الجامعيين والجامعات في منطقة الدراسة في اجتياز هذه المعوقات وفق أسس مدروسة وحسب الأكثر ضرورة وتأثيراً من وجهة نظرهم وكذلك معرفة الفروق بين المعوقات يفيد في تقديم حلول عامة في حال كان المعوق منتشر في كل مجتمع الدراسة أو حلول خاصة في حال كان في جزئية منه وكذلك إمكانية الاستفادة من تجارب الدول التي تعيش نفس الحالة من الحرب والنزاع فيما يخص التعليم الجامعي وصعوباته وتوظيفها بشكل علمي وسليم في تجاوز معوقات تعلم الكيمياء العضوية المنتشرة في منطقة الدراسة، وبالتالي تقدم الدراسة توصيف للمعوقات من وجهة نظر المدرسين وحلول مقترحة لها لتساعد القائمين على العملية التعليمية ضمن الجامعات في تجاوزها وتحسين الواقع التعليمي.

6. منهجية وإجراءات الدراسة:

تتبع الدراسة المنهج الوصفي وتم بناء استبانة للمدرس الجامعي لدراسة معوقات تعلم الكيمياء العضوية في الكليات العلمية المختلفة ضمن منطقة الدراسة الكائنة في شمال الجمهورية العربية السورية في ادلب وريفها وريف حلب في الفترة الزمنية 2020/2021. ويتكون مجتمع الدراسة من المدرسين الجامعيين لمقررات الكيمياء العضوية في الجامعات ضمن منطقة الدراسة في الشمال السوري مثل جامعة ادلب وجامعة حلب وجامعة شام وجامعة الشمال ويقدر عددهم (43) مدرس جامعي. تم أخذ عينة منهم مكونة من (29) من المدرسين الجامعيين المتخصصين في الكيمياء من حملة شهادات الإجازة والماجستير والدكتوراه (6) منهم إناث و (23) ذكور، تم إنشاء استبانة مؤلفة من أربع محاور رئيسة وعرضها على عشر محكمين مختصين بالكيمياء والتربية ثم إجراء التعديلات والاضافات وفق التوجيهات والتعديلات المقترحة،

ثم تم اختبار صدق الاتساق الداخلي معامل الارتباط بيرسون Perason Correlation بين فقرات الاستبانة والبعد التابعة له وحذف الفقرات ذات الارتباط الضعيف ليصبح عدد الفقرات النهائي (67) فقرة موزعة على أربعة أبعاد، وتم اختبار ثبات الاستبانة من خلال اختبار التجزئة النصفية جوتمان Guttman-Split Half Coefficient ومعامل الفاكرونباخ Cronbach's Alpha وأبدت جميع المعاملات المدروسة لأبعاد الاستبانة قيماً مرتفعة وتضمنن لتطبيقها على عينة الدراسة، ثم تم إجراء الاستبانة وحساب المعاملات الإحصائية عن طريق استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS .

7. الجزء العملي:

1.7. ما معوقات تعلم الكيمياء العضوية في الكليات العلمية من وجهة نظر المدرسين الجامعيين؟

قسمت استبانة المدرس الجامعي إلى أربع أبعاد رئيسية وتم حساب المعاملات الإحصائية لفقراتها من متوسطات وانحرافات معيارية ووزن نسبي لكل الفقرات وترتيبها ضمن كل بعد وتبيان أكبر هذه المعوقات وأسبابها.

1.1.7. معوقات تعلم الكيمياء العضوية المتعلقة بالمقرر الجامعي:

يوضح الجدول رقم (1) أهم المعاملات الإحصائية للمعوقات المرتبطة بالمقرر الجامعي من وجهة نظر المدرس الجامعي:

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	المستوى	الترتيب
1	توظيف المفاهيم العلمية الموجودة بالواقع العملي.	2.483	0.986	49.66%	منخفضة	11
2	مراعاة التسلسل المنطقي للمفاهيم بين وحدات المقرر.	3.207	0.978	64.14%	متوسطة	3
3	مواكبة المقرر للتطورات في مجال الكيمياء العضوية.	2.310	1.105	46.21%	منخفضة	15
4	مراعاة التدريبات والأنشطة للفروق الفردية بين الطلبة.	2.414	1.181	48.28%	منخفضة	12
5	حدثاء وتنسيق البناء الفني للمقرر (الغلاف الخارجي، الرسومات والأشكال، الطباعة، .. الخ).	2.379	0.979	47.59%	منخفضة	13
6	تنمية موضوعات المقرر لمهارة الابداع والابتكار لدى الطلبة.	2.345	1.010	46.90%	منخفضة	14
7	تأكيد أساليب التقويم على قياس الجانب العملي .	2.690	0.806	53.79%	متوسطة	10
8	ربط موضوعات دروس الكتاب بالمفاهيم السابقة.	3.345	0.721	66.90%	متوسطة	2
9	تضمن المقرر الأهداف الخاصة بكل فصل.	2.966	1.149	59.31%	متوسطة	7
10	صياغة الأهداف الخاصة بفصول المقرر وفق معايير كتابة الأهداف.	2.690	1.039	53.79%	متوسطة	10
11	عرض المحتوى العلمي بصياغة منظمة ومنطقية.	3.172	0.928	63.45%	متوسطة	4
12	وضوح معادلات التفاعلات الكيميائية والأشكال والرسومات.	3.345	1.045	66.90%	متوسطة	2

13	ملائمة الساعات التدريسية المخصصة لإعطاء المقرر.	3.069	1.307	61.38%	متوسطة	5
14	وجود توافق بين المقرر النظري والتجارب العملية الخاصة بالكيمياء العضوية.	2.966	1.117	59.31%	متوسطة	7
15	تعكس المفاهيم المقدمة المستوى العقلي والمعرفي للطلبة في المرحلة الثانوية.	2.862	1.026	57.24%	متوسطة	8
جميع الفقرات		2.816	1.079	56.32%	متوسطة	

جدول (1): معوقات تعلم الكيمياء العضوية المتعلقة بالمقرر الجامعي من وجهة نظر المدرس الجامعي.

يظهر الجدول رقم (1) قيم المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية المثوية لمعوقات تعلم الكيمياء العضوية المتعلقة بالمقرر الجامعي من وجهة نظر المدرس الجامعي مع متوسط حسابي لكامل البعد قدره (2.816) بدرجة متوسطة وبوزن نسبي (56.32%)، وتراوحت المتوسطات الحسابية في البعد الأول بين القيمتين (3.345) و (2.310)، وأخذت الفقرة (3) التي تنص على "مواكبة المقرر للتطورات في مجال الكيمياء العضوية" أقل متوسط حسابي بين الفقرات بوزن نسبي قدره (46.21%) وبمستوى منخفض، يليها الفقرة (6) التي تنص على "تنمية موضوعات المقرر لمهارة الابداع والابتكار لدى الطلبة" بوزن نسبي قدره (46.90%) ومستوى منخفض، أما الفقرة (2) التي تنص على "مراعاة التسلسل المنطقي للمفاهيم بين وحدات المقرر" فأخذت ثاني أعلى متوسط حسابي في البعد الأول وبوزن نسبي (64.14%) ومستوى متوسط، وأخذت الفقرة (8) التي تنص على "ربط موضوعات دروس الكتاب بالمفاهيم السابقة" والفقرة (12) التي تنص على "وضوح معادلات التفاعلات الكيميائية والأشكال والرسومات" أعلى متوسط حسابي بين فقرات البعد الأول بوزن نسبي قدره (66.90%) ومستوى متوسط.

2.1.7. معوقات تعلم الكيمياء العضوية المتعلقة بالطلبة الجامعيين:

يوضح الجدول رقم (2) أهم المعاملات الإحصائية للمعوقات المتعلقة بالطلبة الجامعيين من وجهة نظر المدرس الجامعي:

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	المستوى	الترتيب
1	يُحضّر الطلبة للدروس الجديدة.	1.759	1.123	35.17%	منخفضة جداً	12
2	يحرص الطلبة على متابعة المحاضرات.	2.448	0.870	48.97%	منخفضة	8
3	يهتم الطلبة في الحصول على درجات مرتفعة في مادة الكيمياء العضوية.	3.000	0.926	60.00%	متوسطة	2
4	يُظهر الطلبة اتجاهات إيجابية نحو الكيمياء العضوية بالمبادرة في المشاركة أثناء المحاضرات والجلسات.	2.793	0.902	55.86%	متوسطة	5
5	تحسين مستوى الأداء الطلبة في الكيمياء العضوية.	2.759	0.872	55.17%	متوسطة	6
6	يربط الطلبة التطبيقات العملية التي يدرسونها بواقع حياتهم.	2.310	1.004	46.21%	منخفضة	10

7	يحرص الطلبة باستمرار على التساؤل عن النقاط غير الواضحة في المحاضرات.	2.897	0.900	57.93%	متوسطة	3
8	يحرص الطلبة على حضور التجارب العملية والتطبيقية.	3.552	0.985	71.03%	كبيرة	1
9	يراعي الطلبة احتياطات الأمن والسلامة أثناء إجراء التجارب العملية.	2.862	1.060	57.24%	متوسطة	4
10	يشارك الطلبة بالأنشطة المجتمعية المرتبطة باختصاصاتهم.	2.379	0.979	47.59%	منخفضة	9
11	يركز الطلبة على فهم المعلومات الجديدة وتطبيقاتها أكثر من الحفظ.	2.483	0.949	49.66%	منخفضة	7
12	يملك الطلبة خلفية علمية بالكيمياء العضوية متناسبة مع الاختصاص.	1.931	1.067	38.62%	منخفضة	11
جميع الفقرات		2.598	1.065	51.95%	منخفضة	

جدول (2): معوقات تعلم الكيمياء العضوية المتعلقة بالطلبة الجامعيين من وجهة نظر المدرس الجامعي.

يظهر الجدول رقم (2) قيم المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية المثوية لمعوقات تعلم الكيمياء العضوية المتعلقة بالطلبة الجامعيين من وجهة نظر المدرس الجامعي مع المتوسط الحسابي لكامل البعد الثاني قدره (2.598) بدرجة منخفضة وبوزن نسبي (51.95%)، وحين تراوحت المتوسطات الحسابية في البعد بين القيمتين (3.552) و (1.759)، وأخذت الفقرة (1) التي تنص على "يُحضر الطلبة للدروس الجديدة" أقل متوسط حسابي بين الفقرات بوزن نسبي قدره (35.17%) وبمستوى منخفض جداً، يليها الفقرة (12) التي تنص على "يملك الطلبة خلفية علمية بالكيمياء العضوية متناسبة مع الاختصاص" بوزن نسبي قدره (38.62%) ومستوى منخفض، أما الفقرة (3) التي تنص على "يهتم الطلبة في الحصول على درجات مرتفعة في مادة الكيمياء العضوية" فأخذت ثاني أعلى متوسط حسابي في البعد الثاني وبوزن نسبي (60.00%) ومستوى متوسط، وأخذت الفقرة (8) التي تنص على "يحرص الطلبة على حضور التجارب العملية والتطبيقية" أعلى متوسط حسابي بين فقرات البعد الثاني وبوزن نسبي قدره (71.03%) ومستوى كبير.

3.1.7. معوقات تعلم الكيمياء العضوية المتعلقة بالمدرس الجامعي:

يوضح الجدول رقم (3) أهم المعاملات الإحصائية للمعوقات المتعلقة بالمدرس الجامعيين من وجهة نظرهم:

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	المستوى	الترتيب
1	استخدام المدرس لطرائق تدريس متنوعة.	2.931	0.799	58.62%	متوسطة	11
2	استخدام المدرس لأساليب التعزيز.	3.069	0.923	61.38%	متوسطة	8
3	تنوع أساليب التقويم التي يتبعها المدرس لقياس نواتج التعلم (مذاكرات، شفهي، حلقة بحث).	3.655	0.974	73.10%	كبيرة	2
4	استخدام المدرس للوسائل التعليمية أثناء التدريس.	3.138	1.060	62.76%	متوسطة	6

5	متوسطة	66.90%	1.173	3.345	إيضاح أهداف المحاضرة بشكل جيد قبل البدء بها.	5
20	منخفضة	42.07%	1.113	2.103	إعداد خطط معدة للطلبة ذوي التحصيل المتدني.	6
15	منخفضة	48.97%	1.021	2.448	توفر كادر من المدرسين المتخصصين بالكيمياء العضوية.	7
1	كبيرة	75.17%	1.123	3.759	التزام المدرس بتوقيت المحاضرات.	8
8	متوسطة	61.38%	1.100	3.069	متابعة المدرس لآخر المستجدات في مجال الكيمياء العضوية.	9
17	منخفضة	44.83%	1.272	2.241	استخدام المدرس لطرق التعلم الالكتروني كالتعلم عن بعد والتعلم بواسطة البرامج الالكترونية.	10
21	منخفضة جداً	33.79%	0.850	1.690	استخدام المدرس لـ Web Quest في التدريس.	11
19	منخفضة	44.14%	1.146	2.207	استخدام المدرس للغة الانكليزية أثناء المحاضرات.	12
13	متوسطة	55.86%	1.013	2.793	استخدام المدرس لحلقات البحث.	13
14	منخفضة	50.34%	1.214	2.517	استخدام المدرس للفيديوهات والسمعيات والصور كوسائل تعليمية.	14
11	متوسطة	58.62%	1.067	2.931	تأمين المدرس الحاجات المعرفية للطلبة.	15
13	متوسطة	55.86%	0.978	2.793	طرح مشاكل واقعية ترتبط بالمفاهيم والمعلومات الموجودة في الوحدات الدراسية وحلها.	16
3	كبيرة	72.41%	0.903	3.621	إعطاء المدرس أثناء المحاضرة مجالاً للمناقشة وطرح الأسئلة.	17
4	كبيرة	68.97%	1.152	3.448	إجابة المدرس على استفسارات الطلبة وأسئلتهم في الساعات المكتنية خارج أوقات المحاضرات	18
9	متوسطة	60.69%	1.117	3.034	استخدام المدرس لأساليب الاثراء المرتبطة بإغناء المقررات.	19
16	منخفضة	46.90%	1.289	2.345	ربط الطلبة بأحدث التطبيقات المستجدة في الكيمياء العضوية.	20
19	منخفضة	44.14%	1.146	2.207	اختيار المدرس للنمذجة Stimulation في حال تعذر التطبيق العملي.	21
	متوسطة	56.52%	1.196	2.826	جميع الفقرات	

جدول (3): معوقات تعلم الكيمياء العضوية المتعلقة بالمدرس الجامعي من وجهة نظرهم.

يظهر الجدول رقم (3) قيم المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية المئوية لمعوقات تعلم الكيمياء العضوية المتعلقة بالمدرس الجامعي من وجهة نظرهم مع المتوسط الحسابي لكامل البعد الثالث قدره (2.826) بدرجة متوسطة وبوزن نسبي (56.52%)، وحين تراوحت المتوسطات الحسابية في البعد بين القيمتين (3.759) و (1.690)، وأخذت الفقرة (11) التي تنص على "استخدام المدرس لـ Web Quest في التدريس" أقل متوسط حسابي بين الفقرات في البعد الثالث بوزن نسبي قدره (33.79%) وبمستوى منخفض جداً، يليها الفقرة (6) التي تنص على "إعداد خطط معدة للطلبة ذوي التحصيل المتدني" بوزن نسبي قدره (42.07%) ومستوى منخفض، أما الفقرة (3) التي تنص على "تنوع أساليب التقويم التي يتبعها المدرس لقياس نواتج التعلم (مذكرات، شفهي، حلقة بحث،...)" فأخذت ثاني أعلى متوسط حسابي في البعد الثالث وبوزن نسبي (73.10%) ومستوى كبير، وأخذت الفقرة (8) التي تنص على "التزام المدرس بتوقيت المحاضرات" أعلى متوسط حسابي بين فقرات البعد الثالث وبوزن نسبي قدره (75.17%) ومستوى كبير.

4.1.7. معوقات تعلم الكيمياء العضوية المتعلقة بالبنية التحتية والخدمات التعليمية:

يوضح الجدول رقم (4) أهم المعاملات الإحصائية للمعوقات المرتبطة بالبنية التحتية والخدمات التعليمية من وجهة نظر المدرس الجامعي:

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	المستوى	الترتيب
1	تناسب أعداد الطلبة ضمن الجلسات الدراسية.	2.793	1.114	55.86%	متوسطة	4
2	توفر معدات ومواد الجلسات العملية.	2.483	1.056	49.66%	منخفضة	8
3	توفر قاعات مطالعة مزودة بحواسيب موصولة بالإنترنت.	1.483	0.829	29.66%	منخفضة جداً	17
4	توفر المختبرات المتخصصة بالكيمياء العضوية والمجهزة بالأدوات والمواد الكيميائية.	2.690	1.072	53.79%	متوسطة	6
5	ارتباط الجامعة بنشاط صيفي مدعم للتجارب وزيادة الخبرات.	1.483	0.949	29.66%	منخفضة جداً	17
6	دعم الطلبة للمشاركة في مشاريع تعرض في مؤتمرات محلية وإقليمية عن الكيمياء العضوية.	1.414	0.825	28.28%	منخفضة جداً	19
7	تنظيم برنامج محاضرات الكيمياء العضوية بشكل يتوافق مع طبيعة المقرر.	2.483	0.949	49.66%	منخفضة	8
8	توفر وسائل الأمن والسلامة في المختبر (طفايات الحريق، الإسعافات الأولية، جهاز كشف الحريق).	2.276	1.222	45.52%	منخفضة	11
9	توفر الموارد المالية اللازمة لإجراء التجارب المخبرية.	2.241	0.951	44.83%	منخفضة	13
10	تحديث الأدوات والمعدات بشكل مستمر.	2.000	0.886	40.00%	منخفضة	15
11	توفر مراجع للكيمياء العضوية في مكتبة جامعية.	2.000	1.000	40.00%	منخفضة	15
12	ملائمة التجارب مع الوقت المخصص لها.	2.828	1.167	56.55%	متوسطة	3

13	تنظيم الأدوات والأجهزة وإعادتها إلى أماكنها.	2.759	1.154	55.17%	متوسطة	5
14	تنظيف الأدوات والزجاجيات بعد إجراء التجارب.	2.931	1.132	58.62%	متوسطة	2
15	توفر خزن خاصة ليحفظ فيها الطلبة منتجاتهم للمتابعة فيها ضمن الجلسات اللاحقة.	2.448	1.352	48.97%	منخفضة	9
16	توفر علب النماذج الجزيئية للمركبات العضوية.	2.241	1.244	44.83%	منخفضة	13
17	توفر النشرات العلمية الخاصة بقواعد السلامة والأمان في التعامل مع المواد الكيميائية.	2.345	1.203	46.90%	منخفضة	10
18	وجود وحدة معالجة بيئية للحد من وصول المواد الكيميائية السامة إلى الصرف وتلويث البيئة.	1.448	0.827	28.97%	منخفضة جداً	18
19	وجود ماصات يدوية للمواد الكيميائية Pipette .	3.034	1.401	60.69%	متوسطة	1
	جميع الفقرات	2.283	1.182	45.66%	منخفضة	

جدول 1: معوقات تعلم الكيمياء العضوية المتعلقة بالبنية التحتية والخدمات التعليمية من وجهة نظر المدرس الجامعي.

يظهر الجدول رقم (4) قيم المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية المئوية لمعوقات تعلم الكيمياء العضوية المتعلقة بالبنية التحتية والخدمات التعليمية من وجهة نظر المدرس الجامعي مع متوسط حسابي لكامل البعد الرابع قدره (2.283) بدرجة منخفضة وبوزن نسبي (45.66%)، وتراوحت المتوسطات الحسابية في البعد بين القيمتين (3.034) و (1.414)، وأخذت الفقرة (6) التي تنص على "دعم الطلبة للمشاركة في مشاريع تعرض في مؤتمرات محلية وإقليمية عن الكيمياء العضوية" أقل متوسط حسابي بين الفقرات في البعد الرابع بوزن نسبي قدره (28.28%) وبمستوى منخفض جداً، يليها الفقرة (18) التي تنص على "وجود وحدة معالجة بيئية للحد من وصول المواد الكيميائية السامة إلى الصرف وتلويث البيئة" بوزن نسبي قدره (28.97%) ومستوى منخفض جداً، أما الفقرة (14) التي تنص على "تنظيف الأدوات والزجاجيات بعد إجراء التجارب" فأخذت ثاني أعلى متوسط حسابي في البعد الرابع وبوزن نسبي (58.62%) ومستوى متوسط، وأخذت الفقرة (19) التي تنص على "وجود ماصات يدوية للمواد الكيميائية Pipette" أعلى متوسط حسابي بين فقرات البعد الرابع وبوزن نسبي قدره (75.17%) ومستوى متوسط.

5.1.7. مقارنة نتائج الأبعاد الأربعة لمعوقات تعلم الكيمياء العضوية في الكليات العلمية من وجهة نظر المدرسين الجامعيين:

تم حساب المعاملات الإحصائية لكل بعد من أبعاد استبانة المدرس الجامعي كما يوضح ذلك الجدول رقم (5):

م	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	المستوى	الترتيب
الأول	معوقات تعلم الكيمياء العضوية المتعلقة بالمقرر الجامعي.	2.816	1.079	56.32%	متوسطة	2
الثاني	معوقات تعلم الكيمياء العضوية المتعلقة بالطلبة الجامعيين.	2.598	1.065	51.95%	منخفضة	3
الثالث	معوقات تعلم الكيمياء المتعلقة بالمدرس الجامعي.	2.826	1.196	56.52%	متوسطة	1
الرابع	معوقات تعلم الكيمياء العضوية المتعلقة بالبنية التحتية والخدمات التعليمية.	2.283	1.182	45.66%	منخفضة	4
	جميع الأبعاد	2.631	1.166	52.61%	متوسطة	

جدول (5): المعاملات الإحصائية للأبعاد الأربعة لمعوقات تعلم الكيمياء العضوية في الكليات العلمية من وجهة نظر المدرسين الجامعيين.

نلاحظ من الجدول رقم (5) قيم المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية المئوية لأبعاد استبانة معوقات تعلم الكيمياء العضوية في الكليات العلمية من وجهة نظر المدرسين الجامعيين مع متوسط حسابي لكامل الاستبانة قدره (2.631) بدرجة متوسطة وبوزن نسبي (52.61%)، تراوحت المتوسطات الحسابية لأبعاد الاستبانة بين القيمتين (2.826) و (2.283)، وأخذ البعد الرابع والذي ينص على "معوقات تعلم الكيمياء العضوية المتعلقة بالبنية التحتية والخدمات التعليمية" أقل متوسط حسابي بين الأبعاد بوزن نسبي قدره (45.66%) ومستوى منخفض، ثم أعلى منه البعد الثاني والذي ينص على "معوقات تعلم الكيمياء العضوية المتعلقة بالطلبة الجامعيين" بوزن نسبي قدره (51.95%) ومستوى منخفض، يليه البعد الأول والذي ينص على "معوقات تعلم الكيمياء العضوية المتعلقة بالمقرر الجامعي" بوزن نسبي قدره (56.32%) ومستوى متوسط، ثم البعد الثالث والذي ينص على "معوقات تعلم الكيمياء المتعلقة بالمدرس الجامعي" والذي أخذ أعلى متوسط حسابي بين الأبعاد بوزن نسبي قدره (56.52%) وبمستوى متوسط.

وتتفق النتائج مع دراسة (Oliver & Shwan, 2010) في ضرورة مراجعة المناهج الجامعية ومدى شموليتها وضرورة مراجعتها وإصلاحها، وتتفق مع دراسة (الحوامدة، 2011) بأن الجانب الإداري والمادي من أكبر المعوقات يليه الجانب المتعلق بالتعلم الإلكتروني نفسه ثم الجانب المتعلق بالمدرس بالمدرس والطالب، وتتفق مع دراسة (جمعة، وأحمد، 2012) بأن استخدام التعليم الإلكتروني كاستراتيجية الويب كويست Web Quest له أثر أكبر على تحصيل الطلبة وتنمية قدرتهم على تحليل الأفكار والتعبير العلمي الدقيق ونشاطهم وفعاليتهم في مقرر الكيمياء العضوية مقارنة مع الطرق التقليدية في التعليم، وتتفق مع دراسة (محي، وجبر، 2017) أن غالبية المدرسين في العينة تؤيد تغيير المناهج وتطويرها، وتتفق مع دراسة (فتح الله، 2013) في وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الطلبة الذين درسوا وفق استراتيجية Web Quest قصيرة المدى وفروق ذات دلالة إحصائية بين المعالجات وأساليب التعلم الذاتي، ودراسة (العتيبي، 2006) في وجود معوقات ترتبط بتطبيق التعلم الإلكتروني وهذه المعوقات ترتبط بالمعلم والمنهاج الدراسي والبنية التحتية والفنية والتمويل وتزايد أعداد الطلاب ضمن الفصول الدراسية، وتتفق مع دراسة (أبو عقيل، 2014) لوجود حاجة لتعديل الخطط الدراسية التربوية وتبيان أهم المبادئ

والمعايير الأساسية للخطط الدراسية ضمن كليات التربية، وتتفق مع دراسة (Gonzalez, 2015) بأهمية خبرة أعضاء الهيئة التدريسية في تعديل المناهج وتطويرها، وتتفق مع دراسة (Aljafary, 2018) بأهمية ربط المنهج بقضايا المجتمع ومشكلاته وضرورة تنوع أساليب التقويم وتنظيم أعداد الطلبة ضمن الفصول الدراسية واستبعاد الملخصات كمصادر للتعليم والتدريس، وتتفق أيضاً مع الدراسات التي أجريت على مواد تعليمية أخرى غير الكيمياء في أثر استخدام التعلم الإلكتروني أو التعلم الذاتي عن طريق الانترنت كدراسة (حجازي، 2019) على أثر استخدام الويب كويست Web Quest في مقرر الفيزياء ودراسة (اسماعيل، وياسر، 2008) في فعالية الويب كويست Web Quest في تدريس مقرر علم وظائف الأعضاء ودراسة (Gonzalez, 2015) في إصلاح المناهج الجامعية ودورها في تحسين تحصيل الطلبة.

2.7. إلى أي مدى تختلف معوقات تعلم الكيمياء العضوية في الكليات العلمية من وجهة نظر المدرسين الجامعيين باختلاف (الجنس - المؤهل الأكاديمي - الرتبة العلمية - الاختصاص العلمي - التفريغ - عدد سنوات الخبرة - عدد الجامعات التي يدرس بها)؟

1.2.7. هل تختلف معوقات تعلم الكيمياء العضوية من وجهة نظر المدرسين الجامعيين باختلاف متغير الجنس:

استخدم اختبار مان وتني U للدلالة على الفروق الفردية بين إجابات المدرسين الجامعيين حول معوقات تعلم الكيمياء العضوية باختلاف متغير الجنس، وهو اختبار للدلالة على الفروق بين عيتين مستقلتين لا يمكن اختبارهم بطريقة t عند عدم تحقيق شرط التوزيع الطبيعي Test of Normality كما في حالتنا على مجموعة المدرسين الجامعيين وكانت النتائج كما في الجدول رقم (6):

البعد	النوع	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	القيمة الاحتمالية
معوقات تعلم الكيمياء العضوية المتعلقة بالمقرر الجامعي.	ذكر	23	14.65	337.00	61.00	0.694
	أنثى	6	16.33	98.00		
معوقات تعلم الكيمياء العضوية المتعلقة بالطلبة الجامعيين.	ذكر	23	15.87	365.00	49.00	0.302
	أنثى	6	11.67	70.00		
معوقات تعلم الكيمياء المتعلقة بالمدرس الجامعي.	ذكر	23	14.11	324.50	48.50	0.278
	أنثى	6	18.42	110.50		
معوقات تعلم الكيمياء العضوية المتعلقة بالبنية التحتية والخدمات التعليمية.	ذكر	23	14.41	331.50	55.50	0.477
	أنثى	6	17.25	103.50		
جميع الأبعاد	ذكر	23	14.57	335.00	59.00	0.618
	أنثى	6	16.67	100.00		

جدول (6): اختبار مان وتني للدلالة على الفروقات بين إجابات المدرسين الجامعيين حول معوقات تعلم الكيمياء العضوية باختلاف متغير الجنس.

تشير النتائج في الجدول رقم (6) إلى وجود فروق ظاهرية في المتوسطات بين تقديرات مجموعة المدرسين الجامعيين حول معوقات تعلم الكيمياء العضوية تعزى لاختلاف متغير الجنس، وللتأكد من دلالية هذه الفروق بين أبعاد الاستبانة أجري اختبار مان وتني U للمجموعة وتراوحت القيم الاحتمالية للنتائج من (0.278) إلى (0.694) ولجميع الأبعاد القيمة (0.618) وهي أكبر من (0.05) وليست دالة إحصائياً

ما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات مجموعة المدرسين الجامعيين حول معوقات تعلم الكيمياء العضوية تعزى لاختلاف متغير الجنس.

2.2.7. هل تختلف معوقات تعلم الكيمياء العضوية من وجهة نظر المدرسين الجامعيين باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة؟

استخدم اختبار كروسال والاس Krusal-Wallis للدلالة على الفروق الفردية بين إجابات مجموعة المدرسين الجامعيين حول معوقات تعلم الكيمياء العضوية باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة، وهو اختبار لتحليل التباين الأحادي للفروق بين ثلاث متوسطات وأكثر كبديل عن اختبار أنوفا ANOVA عندما تكون القيم nonparametric مثل حالة استبانة المدرس الجامعي كما في الجدول رقم (7):

البعد	الخبرة	العدد	متوسط الرتب	قيمة كا ²	القيمة الاحتمالية
معوقات تعلم الكيمياء العضوية المتعلقة بالمقرر الجامعي.	أقل من 5 سنوات	11	17.86	4.571	0.191
	6-10 سنوات	13	11.81		
	11-15 سنة	3	13.33		
	فوق 15 سنة	2	22.50		
معوقات تعلم الكيمياء العضوية المتعلقة بالطلبة الجامعيين.	أقل من 5 سنوات	11	16.41	0.796	0.850
	6-10 سنوات	13	13.50		
	11-15 سنة	3	15.17		
	فوق 15 سنة	2	16.75		
معوقات تعلم الكيمياء المتعلقة بالمدرس الجامعي.	أقل من 5 سنوات	11	17.73	3.993	0.262
	6-10 سنوات	13	13.96		
	11-15 سنة	3	16.00		
	فوق 15 سنة	2	5.25		
معوقات تعلم الكيمياء العضوية المتعلقة بالبنية التحتية والخدمات التعليمية.	أقل من 5 سنوات	11	18.55	3.252	0.354
	6-10 سنوات	13	12.35		
	11-15 سنة	3	14.50		
	فوق 15 سنة	2	13.50		
جميع الأبعاد	أقل من 5 سنوات	11	18.00	2.242	0.524
	6-10 سنوات	13	12.92		
	11-15 سنة	3	14.00		
	فوق 15 سنة	2	13.50		

جدول (7): اختبار كروسال والاس للدلالة على الفروقات بين إجابات المدرسين الجامعيين حول معوقات تعلم الكيمياء العضوية باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة.

تظهر النتائج في الجدول رقم (7) وجود فروق ظاهرية صغيرة في المتوسطات بين تقديرات المدرسين الجامعيين حول معوقات تعلم الكيمياء العضوية تعزى لاختلاف متغير عدد سنوات الخبرة، وللتأكد من دلالة الفروق بين أبعاد الاستبانة أجري اختبار كروسال والاس (كا²) لأبعاد

الاستبانة وتراوحت القيم الاحتمالية للنتائج بين (0.191) و (0.850) ولجميع الأبعاد القيمة (0.524) وهي أكبر من (0.05) وليست دالة إحصائياً ما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المدرسين الجامعيين في الكليات العلمية حول معوقات تعلم الكيمياء العضوية تعزى لاختلاف متغير عدد سنوات الخبرة.

3.2.7. هل تختلف معوقات تعلم الكيمياء العضوية من وجهة نظر المدرسين باختلاف متغير المؤهل الأكاديمي؟

استخدم اختبار كروسال والاس Krusal-Wallis للدلالة على الفروق الفردية بين إجابات مجموعة المدرسين الجامعيين حول معوقات تعلم الكيمياء العضوية باختلاف متغير المؤهل الأكاديمي وكانت النتائج كما في الجدول رقم (8):

البعد	المؤهل الأكاديمي	العدد	متوسط الرتب	قيمة كا ²	القيمة الاحتمالية
معوقات تعلم الكيمياء العضوية المتعلقة بالمقرر الجامعي.	إجازة جامعية	11	14.00	0.689	0.708
	ماجستير	7	17.29		
	دكتوراه	11	14.55		
معوقات تعلم الكيمياء العضوية المتعلقة بالطلبة الجامعيين.	إجازة جامعية	11	15.41	0.490	0.783
	ماجستير	7	16.43		
	دكتوراه	11	13.68		
معوقات تعلم الكيمياء المتعلقة بالمدرس الجامعي.	إجازة جامعية	11	16.27	1.681	0.431
	ماجستير	7	17.07		
	دكتوراه	11	12.41		
معوقات تعلم الكيمياء العضوية المتعلقة بالبنية التحتية والخدمات التعليمية.	إجازة جامعية	11	13.82	0.695	0.706
	ماجستير	7	17.21		
	دكتوراه	11	14.77		
جميع الأبعاد	إجازة جامعية	11	15.09	0.868	0.648
	ماجستير	7	17.29		
	دكتوراه	11	13.45		

جدول (8): اختبار كروسال والاس للدلالة على الفروقات بين إجابات المدرسين الجامعيين حول معوقات تعلم الكيمياء العضوية باختلاف متغير المؤهل الأكاديمي.

تظهر النتائج في الجدول رقم (30) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات بين تقديرات المدرسين الجامعيين حول معوقات تعلم الكيمياء العضوية باختلاف متغير المؤهل الأكاديمي، وللتأكد من دلالية هذه الفروق بين أبعاد الاستبانة أجري اختبار كروسال والاس (كا²) لأبعاد الاستبانة وتراوحت القيم الاحتمالية للنتائج من (0.431) إلى (0.783) ولجميع الأبعاد القيمة (0.648) وهي أكبر من (0.05) وليست ذات دلالة إحصائية ما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المدرسين الجامعيين في الكليات العلمية حول معوقات تعلم الكيمياء العضوية باختلاف متغير المؤهل الأكاديمي.

4.2.7. هل تختلف معوقات تعلم الكيمياء العضوية من وجهة نظر المدرسين الجامعيين باختلاف متغير الرتبة العلمية:

استخدم اختبار كروسال والاس Krusal-Wallis للدلالة على الفروق الفردية بين إجابات مجموعة المدرسين الجامعيين حول معوقات تعلم الكيمياء العضوية باختلاف متغير الرتبة العلمية، وهو اختبار لتحليل التباين الأحادي للفروق بين ثلاث متوسطات وأكثر كبديل عن اختبار أنوفا ANOVA عندما تكون القيم nonparametric مثل حالة استبانة المدرس كما في الجدول رقم (9):

البعد	الرتبة العلمية	العدد	متوسط الرتب	قيمة كا ²	القيمة الاحتمالية
معوقات تعلم الكيمياء العضوية المتعلقة بالمقرر الجامعي.	مشرف عملي	13	15.12	2.087	0.554
	مدرس	13	13.50		
	أستاذ مساعد	2	22.50		
	أستاذ دكتور	1	18.00		
معوقات تعلم الكيمياء العضوية المتعلقة بالطلبة الجامعيين.	مشرف عملي	13	16.50	2.900	0.407
	مدرس	13	12.69		
	أستاذ مساعد	2	22.00		
	أستاذ دكتور	1	11.50		
معوقات تعلم الكيمياء المتعلقة بالمدرس الجامعي.	مشرف عملي	13	16.69	3.475	0.324
	مدرس	13	14.85		
	أستاذ مساعد	2	12.00		
	أستاذ دكتور	1	1.00		
معوقات تعلم الكيمياء العضوية المتعلقة بالبنية التحتية والخدمات التعليمية.	مشرف عملي	13	14.96	0.795	0.851
	مدرس	13	14.81		
	أستاذ مساعد	2	19.00		
	أستاذ دكتور	1	10.00		
جميع الأبعاد	مشرف عملي	13	15.85	2.088	0.554
	مدرس	13	14.08		
	أستاذ مساعد	2	20.00		
	أستاذ دكتور	1	6.00		

جدول (9): اختبار كروسال والاس للدلالة على الفروقات بين إجابات المدرسين الجامعيين حول معوقات تعلم الكيمياء العضوية

باختلاف متغير الرتبة العلمية.

تظهر النتائج في الجدول رقم (9) وجود فروق ظاهرية صغيرة في المتوسطات بين تقديرات المدرسين الجامعيين حول معوقات تعلم الكيمياء العضوية تعزى لاختلاف متغير الرتبة العلمية، وللتأكد من دلالية هذه الفروق بين أبعاد الاستبانة أجري اختبار كروسال والاس (كا²) للمجموعة وتراوحت القيم الاحتمالية للنتائج بين (0.324) و (0.851) ولجميع الأبعاد القيمة (0.554) وهي أكبر من (0.05)

وليس دالة إحصائية ما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المدرسين الجامعيين في الكليات العلمية حول معوقات تعلم الكيمياء العضوية باختلاف متغير الرتبة العلمية.

5.2.7. هل تختلف معوقات تعلم الكيمياء العضوية من وجهة نظر المدرسين الجامعيين باختلاف متغير التخصص العلمي:

استخدم اختبار كروسال والاس Krusal-Wallis للدلالة على الفروق الفردية بين إجابات مجموعة المدرسين الجامعيين حول معوقات تعلم الكيمياء العضوية باختلاف متغير التخصص العلمي، وهو اختبار لتحليل التباين الأحادي للفروق بين ثلاث متوسطات وأكثر كبديل عن اختبار أنوفا ANOVA عندما تكون القيم nonparametric مثل حالة استبانة المدرس كما في الجدول رقم (10):

البعد	التخصص العلمي	العدد	متوسط الرتب	قيمة كا ²	القيمة الاحتمالية
معوقات تعلم الكيمياء العضوية المتعلقة بالمقرر الجامعي.	كيمياء عضوية	5	14.17	4.035	0.258
	كيمياء	18	13.39		
	صيدلة	3	20.67		
	زراعة	2	23.50		
معوقات تعلم الكيمياء العضوية المتعلقة بالطلبة الجامعيين.	كيمياء عضوية	5	9.58	6.272	0.099
	كيمياء	18	14.86		
	صيدلة	3	20.00		
	زراعة	2	25.00		
معوقات تعلم الكيمياء المتعلقة بالمدرس الجامعي.	كيمياء عضوية	5	13.17	2.159	0.540
	كيمياء	18	14.22		
	صيدلة	3	20.17		
	زراعة	2	19.75		
معوقات تعلم الكيمياء العضوية المتعلقة بالبنية التحتية والخدمات التعليمية.	كيمياء عضوية	5	15.67	3.076	0.380
	كيمياء	18	13.25		
	صيدلة	3	19.17		
	زراعة	2	22.50		
جميع الأبعاد	كيمياء	5	13.67	4.857	0.183
	كيمياء عضوية	18	13.33		
	صيدلة	3	22.00		
	زراعة	2	23.50		

جدول (10): اختبار كروسال للدلالة على الفروق بين إجابات المدرسين الجامعيين حول معوقات تعلم الكيمياء العضوية باختلاف متغير التخصص العلمي.

تظهر النتائج في الجدول رقم (10) وجود فروق ظاهرية صغيرة في المتوسطات بين تقديرات المدرسين الجامعيين حول معوقات تعلم الكيمياء العضوية باختلاف متغير التخصص العلمي، وللتأكد من دلالة هذه الفروق بين أبعاد الاستبانة أجري اختبار كروسال والاس (كا²)

للمجموعة وتراوح القيم الاحتمالية للنتائج بين (0.099) و (0.540) ولجميع الأبعاد القيمة (0.183) وهي أكبر من (0.05) وغير دالة إحصائياً ما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المدرسين الجامعيين في الكليات العلمية حول معوقات تعلم الكيمياء العضوية باختلاف متغير التخصص العلمي للمدرسين.

وتتفق النتائج مع نتائج دراسة (الحوامدة، 2011) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اجابات أعضاء الهيئة التدريسية تعزى لاختلاف التخصص الأكاديمي فيما يتعلق بمعوقات التعلم الالكتروني من جهة نظرهم في جامعة البلقاء التطبيقية في الاردن.

6.2.7. هل تختلف معوقات تعلم الكيمياء العضوية وجهة نظر المدرسين الجامعيين باختلاف متغير التفرغ العلمي:

استخدم اختبار كروسال والاس Krusal-Wallis للدلالة على الفروق الفردية بين إجابات مجموعة المدرسين الجامعيين حول معوقات تعلم الكيمياء العضوية باختلاف متغير التفرغ العلمي وكانت النتائج كما في الجدول رقم (11):

البعد	التفرغ العلمي	العدد	متوسط الرتب	قيمة كا ²	القيمة الاحتمالية
معوقات تعلم الكيمياء العضوية المتعلقة بالمقرر الجامعي.	غير متفرغ	1	28.00	2.439	0.295
	تفرغ جزئي	8	14.88		
	متفرغ	20	14.40		
معوقات تعلم الكيمياء العضوية المتعلقة بالطلبة الجامعيين.	غير متفرغ	1	29.00	5.885	0.053
	تفرغ جزئي	8	18.94		
	متفرغ	20	12.73		
معوقات تعلم الكيمياء المتعلقة بالمدرس الجامعي.	غير متفرغ	1	29.00	6.483	0.039
	تفرغ جزئي	8	19.38		
	متفرغ	20	12.55		
معوقات تعلم الكيمياء العضوية المتعلقة بالبنية التحتية والخدمات التعليمية.	غير متفرغ	1	29.00	3.050	0.218
	تفرغ جزئي	8	15.75		
	متفرغ	20	14.00		
جميع الأبعاد	غير متفرغ	1	29.00	5.429	0.066
	تفرغ جزئي	8	18.63		
	متفرغ	20	12.85		

جدول (11): اختبار كروسال والاس للدلالة على الفروقات بين إجابات المدرسين الجامعيين حول معوقات تعلم الكيمياء العضوية باختلاف متغير التفرغ العلمي.

تظهر النتائج في الجدول رقم (30) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات بين تقديرات مجموعة المدرسين الجامعيين حول معوقات تعلم الكيمياء العضوية باختلاف متغير التفرغ العلمي، وللتأكد من دلالية هذه الفروق بين أبعاد الاستبانة أجري اختبار كروسال والاس (كا²) لجميع أبعاد الاستبانة وتراوح القيم الاحتمالية للنتائج بين (0.039) و (0.295) ولجميع الأبعاد القيمة (0.066) وهي أكبر من (0.05) عدا

البعد المتعلق بالمدرس الجامعي وليست ذات دلالة إحصائية ما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المدرسين الجامعيين في الكليات العلمية حول معوقات تعلم الكيمياء العضوية تعزى لاختلاف متغير التفرغ العلمي.

7.2.7. هل تختلف معوقات تعلم الكيمياء العضوية وجهة نظر المدرسين الجامعيين باختلاف متغير عدد الجامعات التي يدرسون بها:

استخدم اختبار كروسال والاس Krusal-Wallis للدلالة على الفروق الفردية بين إجابات المدرسين الجامعيين حول معوقات تعلم الكيمياء العضوية باختلاف متغير عدد الجامعات التي يدرسون بها وكانت النتائج كما في الجدول رقم (12):

البعد	عدد الجامعات التي يدرس بها	العدد	متوسط الرتب	قيمة كا ²	القيمة الاحتمالية
معوقات تعلم الكيمياء العضوية المتعلقة بالمقرر الجامعي.	جامعة واحدة	12	15.38	0.427	0.808
	جامعتين	9	15.94		
	أكثر من جامعتين	8	13.38		
معوقات تعلم الكيمياء العضوية المتعلقة بالطلبة الجامعيين.	جامعة واحدة	12	16.92	3.558	0.169
	جامعتين	9	16.72		
	أكثر من جامعتين	8	10.19		
معوقات تعلم الكيمياء المتعلقة بالمدرس الجامعي.	جامعة واحدة	12	15.17	1.072	0.585
	جامعتين	9	16.89		
	أكثر من جامعتين	8	12.63		
معوقات تعلم الكيمياء العضوية المتعلقة بالبنية التحتية والخدمات التعليمية.	جامعة واحدة	12	15.45	0.163	0.922
	جامعتين	9	15.17		
	أكثر من جامعتين	8	14.00		
جميع الأبعاد	جامعة واحدة	12	15.25	0.809	0.667
	جامعتين	9	16.56		
	أكثر من جامعتين	8	12.88		

جدول (12): اختبار كروسال والاس للدلالة على الفروقات بين إجابات المدرسين الجامعيين حول معوقات تعلم الكيمياء العضوية باختلاف متغير عدد الجامعات التي يدرسون بها.

تظهر النتائج في الجدول رقم (30) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات بين تقديرات مجموعة المدرسين الجامعيين حول معوقات تعلم الكيمياء العضوية باختلاف متغير عدد الجامعات التي يدرسون بها، وللتأكد من دلالية هذه الفروق بين أبعاد الاستبانة أجري اختبار كروسال والاس (كا²) للمجموعة وتراوحت القيم الاحتمالية للنتائج من (0.169) إلى (0.922) ولجميع الأبعاد القيمة (0.667) وهي أكبر من (0.05) وليست ذات دلالة إحصائية ما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المدرسين الجامعيين في الكليات العلمية حول معوقات تعلم الكيمياء العضوية باختلاف متغير عدد الجامعات التي يدرسون بها.

8. التوصيات والمقترحات:

- 1- ضرورة دعم البنية التحتية للمختبرات وتأمين الأجهزة الحديثة وإجراء دورات تدريبية للمدرسين والفنيين المشرفين عليها وتوفير المواد الكيميائية الأساسية وخزن للمواد الكيميائية والزجاجيات والأدوات لمجموعات الطلبة في الفئات العملية.
- 2- تزويد المختبرات بوسائل الحماية والأمان المخبرية.
- 3- توفير الوسائل التعليمية المرتبطة بالكيمياء العضوية مثل علب النماذج الجزيئية والفيديوهات وأجهزة العرض الضوئية.
- 4- توفير مكتبة الكترونية وتأمين اشتراكات مجانية في الوصول إلى محركات البحث والمكتبات العالمية.
- 5- تعزيز مناهج التعلم الإلكتروني وطرائقه ووسائله من خلال تصميم برامج تفاعلية لتعلم الكيمياء العضوية من قبل كادر هندسي مختص مع الاستفادة من التجارب العربية والعالمية.
- 6- تصميم مناهج ترميمية في أساسيات الكيمياء العضوية للطلبة المنقطعين دراسياً.
- 7- إجراء ندوات ودورات تدريبية للمدرسين الجامعيين على تقنيات التعليم الرقمي ودمجها ضمن العملية التعليمية الحالية.

9. المراجع:

1. أبو عقيل، إبراهيم، 2014، استراتيجية تعديل وتطوير الخطط الدراسية للمناهج التربوية الجامعية في الجامعات الفلسطينية، عدد 4، مجلد 8، ص 161-192.
2. اسماعيل وياسر، 2008، 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 المجلد الثاني العدد الأول، ص 1-34.
3. آل صويان، خالد نفل، 1427هـ، واقع مختبرات الكيمياء بالمرحلة الثانوية في مدينة الرياض واحتياجاتها من تقنيات التعليم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.
4. جمعة؛ علي، وأحمد؛ بارام، 2012، فاعلية تدريس الكيمياء العضوية باستخدام استراتيجية الويب كويست Web Quest في تحصيل طلبة المرحلة الثالثة كلية العلوم جامعة السليمانية، مجلة الفتح، عدد 49، ص 62-97.
5. حجازي، أمجد جمال، 2019، استخدام استراتيجية الويب كويست Web Quest في تدريس وحدة دراسية بمقرر تاريخ الكتب والمكتبات وأثرها في التحصيل الدراسي والاتجاه نحو المقرر-دراسة تجريبية، مجلة جامعة طيبة للآداب والعلوم الانسانية، عدد 15.
6. الحمادي، نهاني هزاع، 2007، مدى تنفيذ تجارب الكيمياء العملية للمرحلة الثانوية في مدارس أمانة العاصمة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة صنعاء، اليمن.
7. الحوامدة، محمد فؤاد، 2011، معوقات استخدام التعلم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة البلقاء التطبيقية، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، مجلد 27، عدد 1-2، ص 803-831.

8. الحوامدة، محمد فؤاد، 2011، معوقات استخدام التعلم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة البلقاء التطبيقية، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، مجلد 27، ع 1-2، ص 803-831.
9. دنيور، يسري طه، 2017، أثر استخدام استراتيجيات الرحلات المعرفية عبر الويب Web Quest في تدريس الفيزياء على التحصيل وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي، مجلة دراسات تربوية ونفسية كلية التربية بالزقازيق، عدد 97، جزء 2.
10. الرفاعي، أحمد سعيد، 2006، مدى استعانة المعلمين بالمختبرات المدرسية في تدريس الكيمياء للمرحلة الثانوية في مدارس أمانة العاصمة ومحافظه صنعاء، مجلة البحوث والدراسات التربوية، عدد 12-21.
11. طه، حسن تقي، 2008، معوقات التطبيقات العملية في تدريس الكيمياء في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المدرسين والمدرسات، (د.م: مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية)، العدد 7(1-2)، ص 131-333.
12. عباس، رنا حكمت، 2018، أهمية تطبيق التعليم الإلكتروني في التعليم العالي في العراق، لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية، عدد 31، مجلد 3.
13. العتيبي، نايف، 2006، معوقات التعليم الإلكتروني في وزارة التربية والتعليم من وجهة نظر القادة التربويين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.
14. فتح الله، مندور عبد السلام، 2013، أثر التفاعل بين تنويع استراتيجيات التدريس بالرحلات المعرفية عبر الويب Web Quest وأساليب التعلم المفضلة في تنمية مهارات التعلم الذاتي والاستيعاب المفاهيمي في مادة الكيمياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة التربية وعلم النفس في الرياض، عدد 40، ص 107-144.
15. محي؛ مائدة مردان، جبر؛ ندية خلف، 2017، تطوير المناهج الدراسية من وجهة نظر المدرسين في مدارس التعليم الثانوي في محافظة البصرة، مجلة أبحاث البصرة للعلوم الانسانية، عدد 5، مجلد 43، ص 1-20.
16. المنيع، محمد عبدالله، 2008، مجالات تطبيقات التعليم الإلكتروني في الادارة والاشراف التربوي، ملتقى التعليم الإلكتروني الأول.
17. الهادي، محمد، 2005، التعليم الإلكتروني عبر شبكة الانترنت، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، ط1.
18. Alfary, Mohannad A., 2018, The Requirement to Develop Curriculum Construction Course from the Point of View of Students and Teaching Staff in the King Faisal University, International Journal of Education and Psychological Studies, Vol. 4m No. 1, pp. 96-112.
19. Altbach, P. & De Wit, H., 2018, The challenge to Higher Education Internationalisation, 23, 494, University World News. <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20180220091648602>. Accessed 27 Jan. 2018
20. Buckner, E., 2013, The seeds of discontent: examining youth perceptions of higher education in Syria, Comparative Education, 49(4), 440-463.
21. Carnell; B. & Fung; D., 2017, Developing the higher education curriculum, London.
22. Dillabough, Jo-Anne et al., for Cara and the British Council, 2019, Syrian Higher Education Post 2011: Immediate Future Challenges, UK.

23. Gonzalez, Reyes Mata, 2015, Improving Undergraduate Higher Education Through Curriculum Reform, PhD research, University of Pennsylvania, United States.
24. Marcus, J., 2016, The Higher Education Crisis Behind a Civil War. <https://www.theatlantic.com/education/archive/2016/10/the-higher-education-crisis-beneath-a-civil-war/504947/> .
25. Mazawi, A., 2011, The Arab Spring: The Higher Education revolution that is yet to happen. International Higher Education, 65, p. 12–13.
26. Milton; S. A. & Barakat; S., 2016, Higher education as the catalyst of recovery in conflict-affected societies, Globalisation, Societies and Education, 14 (3), 403–421.
27. Shawn; L., & Oliver; L., 2010, Comprehensive curriculum reform in higher education: collaborative engagement of faculty and administrators, Journal of Case Studies in Education, University of Massachusetts Boston, 33 (4), 547-560..
28. Turkmani; R. & Haid; M., 2016, The role of the EU in the Syrian Conflict, Paper commissioned by the Human Security Group LSE and ERC, London, UK. <https://www.opendemocracy.net/author/rim-turkmani> .
29. Watenpaugh; K. D., Fricke; A. L., & King; J. R., 2014, We will stop here and go no further: Syrian University students and scholars in Turkey, University of California, Institute of International Education, Davis, New York.

Yavkan; B. & El-Ghali; H., 2017, Higher Education and Syrian Refugee Students: The Case of Turkey Higher Education in Crisis Situations: Synergizing Policies and Promising Practices to enhance Access, Equity and Quality in the Arab Region. Paper presented to the Regional Conference on Higher Education in Crisis Situations, Sharm-el-Sheikh, Egypt

بحث رقم 35

الممارسات التدريسية الفاعلة لمعلمات الرياضيات للمرحلة المتوسطة بمكتب جنوب جدة في ضوء متطلبات اختبار PISA

الباحثة سامية عمر الصياني

الباحثة أسماء درباش الزهراني

الباحثة وفاء عائض المالكي

ملخص البحث:

هدف البحث إلى التعرف على الممارسات التدريسية لإعداد طالبات المرحلة المتوسطة بجدة للمشاركة في الاختبار الدولي (PISA) وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة كأداة، شملت متغيرات البحث، وتم تطبيقها على أفراد عينة البحث البالغ عددهم (83) من معلمات المرحلة المتوسطة بمكتب جنوب جدة، وجاءت نتائج البحث كالتالي: الممارسات التدريسية لإعداد طالبات المرحلة المتوسطة بجدة للمشاركة في الاختبار الدولي (PISA) جاءت بدرجة ممارسة (عالية)، حيث جاء المتوسط العام للمجموع الكلي (4.12)، بانحراف معياري (0.571)، الممارسات التدريسية لمستوى التطبيق جاءت في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (4.15)، الممارسات التدريسية لمستوى الاستدلال الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (4.13)، الممارسات التدريسية لمستوى المعرفة الترتيب الثالث بمتوسط حسابي (4.08) وقد أوصى البحث بمجموعة من التوصيات من أهمها، الاهتمام بالبيئة الصفية الجاذبة وحفز الطالبات على الممارسة المستمرة للمفاهيم الرياضية من خلال الأنشطة الصفية المتنوعة، والعمل على تكوين مجتمعات مهنية مختلفة يمارس فيها الطلبة والمعلمين نمذجة المسائل الحياتية وتوظيف المهارات الرياضية في حلها، والحرص على تطوير معلمات الرياضيات من خلال إقامة الدورات التدريبية التخصصية والمنصات الافتراضية، توجيه اهتمام المعلمات لعمل بحوث إجرائية وممارسات تربوية تخدم الميدان وترفع مستوى التحصيل في الاختبارات الدولية مثل اختبار PISA, TEIMSS.

The research aims to identify teaching practices used for preparing middle school students to participate in the international test (PISA). The researchers use the descriptive approach while utilizing survey as a tool that includes the research variables. The survey was applied upon the research sample that consists of (83) middle school teachers located at South Jeddah office .

The results of the research were as followed: the teaching practices used for preparing female middle school students in Jeddah to participate in the international test (PISA) come as (high) practicing level, The overall average of the total came as (4.12) with standard deviation of (0.571). The teaching practices on the level of application came first with an arithmetic mean of (4.15). The second was teaching practices in the inference level with arithmetic mean of (4.13). Thirdly and finally came the teaching practices in the level of knowledge with arithmetic mean of (4.08).

The research provided several recommendations as: paying more attention to the attractiveness of the class environment and motivate female students to continually practice the mathematical concepts through different class activities. In addition, the research recommends working on gathering diversity of professional societies in which students and teachers practice modeling real life questions and employ mathematical skills to solve these questions. In addition, the research recommends taking notice in developing Match female teachers through specialized training courses and virtual platforms. Finally, the research advises to direct female teachers to make action researches and educational practices that will benefit the field and enhance the level of attainment in international tests such as PISA and TEIMSS.

المقدمة

تشهد الساحة التعليمية في المملكة العربية السعودية نهضة شاملة وتوجه قوي لصناعة اسم مرموق يعكس اهتمام القيادة بشكل كبير بالطالب على وجه الخصوص يليه المعلم والبيئة المدرسية والمقررات الدراسية التي تم دعمها بالعديد من الدورات والأنشطة الصفية التي تحاكي توجه الدول المتقدمة وتحاكي تجاربها الثرية، ومن ثم تحرز تقدم منشود في الاختبارات الدولية والمسابقات الدورية التي تقيس مدى رعاية الدول بالمواد العلمية والرياضيات.

وتولي وزارة التعليم حالياً اهتماماً عالياً بكل ما يتصل برفع مستوى التحصيل العلمي في الاختبارات الدولية مثل اختبار TIMSS، PISA لا سيما أنه يوجد تدني في مستوى التحصيل العلمي في نتائج الاختبارات في الدورات السابقة.

ومما لا شك فيه أن هذه الاختبارات الدولية هي مقياس حقيقي لمستوى الطلاب ومقارنة تحصيل الطلاب في الدول المشاركة وفق محددات كل اختبار، وتسهم مراعاة الاختبارات الدولية في فصول الرياضيات في تحقيق كثير من الفوائد، منها تنمية الحس الرياضي، وتنمية التحصيل الدراسي، وتقدير القيمة العلمية للرياضيات وتنمية القوة الرياضية لدى المعلمين.

ومن أهم هذه الاختبارات الدولية ذات الطابع الدقيق والمدرّس اختبار PISA والذي يأتي اسمه اختصاراً من الأحرف الأولى: program for international student assessment، وتشرف عليها منظمة التنمية والتعاون الاقتصادي Organization for Economic Cooperation and Development (OECD)، وتهدف إلى مدى امتلاك الطلبة ممن هم في عمر (15) سنة للمهارات والمعارف الأساسية في مجالات الرياضيات والعلوم والقراءة التي تساعد على المشاركة الفاعلة في المجتمع (OECD, 2007). كما أن اختبار PISA يقيس بشكل دقيق مدى نجاح الممارسات التدريسية في الصف في تعميق المفاهيم العلمية وتطبيقها في الواقع من خلال المواقف الحياتية بشكل مدرّس خاصة في مادة الرياضيات، حيث أننا نجد الطلبة يميلون بشكل كبير في تطبيق المفاهيم الرياضية في واقعهم فهم مثلاً يطبقون قوانين المساحات والأطوال على غرفة الصف وفناء المدرسة، ويربطون تكرار الجمع بمفهوم الضرب وغيرها من المفاهيم والمهارات الأساسية. وتشير العديد من الدراسات إلى أن نسبة كبيرة من التباين في مستوى الممارسات التدريسية في الصف يمكن أن يعزى إلى مهارة المعلمين، وكيفية تفاعلهم مع طلابهم إضافة إلى معتقداتهم: Creemere & Kyriakide, 2006). ومما لا شك فيه أن الطالب وهو محور العملية التعليمية لا يمكن أن ينفصل بأي حال من الأحوال عن ظروفه المحيطة بها والتي يعتمد نجاح الممارسات وطرق التدريس عليها مثل الأسرة واهتمام الوالدين بمتابعة تحصيل الطالب العلمي، والاشتراك في مجموعات تعلم يمكن ممارسة طرائق التدريس النشط من خلالها، وكذلك المادة العلمية والأنشطة الصفية التي تراعي التمايز في التدريس والدقة في القياس من خلال التقويمات المرحلية في الحصة الدراسية وكذلك المهمات والمشاريع، لكن كل هذا يخضع لظروف البيئة الخارجية وتفاعلاتها بالأحداث العالمية ولعل من أبرزها الجوائح والحروب مهما كان اهتمام المختصون بالتعليم، ولعل أبرز ما يوضح هذا الاستدراك هو جائحة كورونا التي تعطلت فيها المدارس من ناحية الحضور إلى مبنى المدرسة وتبنت كثير من الدول اتجاهها كان مرفوضاً من قبل وهو البيئة الافتراضية والتعلم عن بعد. ومن هنا كانت هذه البيئة تخضع لمتغيرات وممارسات تدريسية حديثة تراعي عدم القدرة على المراقبة والتفاعل البصري في البيئة الصفية.

الإحساس بالمشكلة

حيث أن الباحثات يعملن مشرفات فنيات لمادة الرياضيات في مكتب تعليم جنوب جدة ولديهن خبرة تدريسية وإشرافية في المادة ، وأسهمن في تكوين مجتمعات تعليم مهنية بهدف تدريب المعلمات على استخدام مهارات وممارسات تدريسية جيدة تساهم في تعزيز المفاهيم الرياضية والمهارات الأساسية التي تساعد الطالبات في التمكن من المساهمة في الاختبارات الدولية مثل اختبار PISA بحصيلة جيدة وتدريب قوي، ومن هذا المنطلق كانت لدى الباحثات الرغبة في الوصول لوصف واقعي الممارسات التدريسية الفاعلة لمعلمات الرياضيات للمرحلة المتوسطة بمكتب جنوب جدة في ضوء متطلبات اختبار PISA.

تساؤلات البحث

يتركز السؤال الرئيس في البحث في السؤال التالي:

ما هي الممارسات التدريسية الممارسات التدريسية الفاعلة لمعلمات الرياضيات للمرحلة المتوسطة بمكتب جنوب جدة في ضوء متطلبات اختبار PISA؟

ويتمفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما هي الممارسات التدريسية الفاعلة لمعلمات الرياضيات للمرحلة المتوسطة بمكتب جنوب جدة في مستوى المعرفة؟
2. ما هي الممارسات التدريسية الفاعلة لمعلمات الرياضيات للمرحلة المتوسطة بمكتب جنوب جدة في مستوى التطبيق؟
3. ما هي الممارسات التدريسية الفاعلة لمعلمات الرياضيات للمرحلة المتوسطة بمكتب جنوب جدة في مستوى الاستدلال؟

فروض الدراسة

1. يمكن الكشف عن الفرق ذا الدلالة الإحصائية في الممارسات التدريسية يعزى لمتغير المؤهل.
2. يمكن الكشف عن الفرق ذا الدلالة الإحصائية في الممارسات التدريسية يعزى لمتغير سنوات الخبرة.
3. يمكن الكشف عن الفرق ذا الدلالة الإحصائية في الممارسات التدريسية يعزى لمتغير قطاع التعليم.
4. يمكن الكشف عن الفرق ذا الدلالة الإحصائية في الممارسات التدريسية يعزى لمتغير التدريب على اختبار PISA.

أهداف البحث

يهدف البحث إلى مجموعة من الأهداف تتلخص فيما يلي:

1. التعرف على الممارسات التدريسية الممارسات التدريسية الفاعلة لمعلمات الرياضيات للمرحلة المتوسطة بمكتب جنوب جدة في ضوء متطلبات اختبار PISA.
2. التعرف على الممارسات التدريسية الفاعلة لمعلمات الرياضيات للمرحلة المتوسطة بمكتب جنوب جدة في مستوى المعرفة.
3. التعرف على الممارسات التدريسية الفاعلة لمعلمات الرياضيات للمرحلة المتوسطة بمكتب جنوب جدة في مستوى التطبيق.
4. التعرف على الممارسات التدريسية الفاعلة لمعلمات الرياضيات للمرحلة المتوسطة بمكتب جنوب جدة في مستوى الاستدلال.

أهمية البحث

تتركز أهمية هذا البحث في اتجاهين:

الأهمية النظرية

1. يمكن أن يساهم هذا البحث في بناء معايير جيدة للممارسات التدريسية الفاعلة في مادة الرياضيات للمرحلة المتوسطة.
1. يساهم هذا البحث في تكوين خلفية أدبية جيدة للدراسات المتعلقة في عينة البحث ومستوى تفعيلهم للأساليب الجيدة في تدريس الرياضيات وفق متطلبات اختبار PISA.
2. يلخص هذا البحث احتياجات المعلمات للتدريب على ممارسات تدريسية يظهر البحث ضعف الأداء فيها.

الأهمية التطبيقية

1. يساهم هذا البحث في عمل خطط تدريبية بناءً على تشخيص واقع الممارسات التدريسية الفاعلة في الميدان.
2. يساهم هذا البحث في استثمار الممارسات الفاعلة وتعميم استخدامها في التمارين والأنشطة الصفية.
3. تساعد نتائج هذا البحث في استثمار الفروق الإحصائية لصالح الخبرات في الميدان وذوات المؤهل المرتفع.

مصطلحات البحث:

4. **الممارسات التدريسية:** تمثل جميع النشاطات التدريسية الفعلية التي تستخدمها معلمات الرياضيات عينة الدراسة داخل الغرفة الصفية؛ لتحقيق نتائج التعلم المرغوبة. وحددت هذه الممارسات بستة مجالات شملت أنشطة التعلم، التعلم، التقويم، الحوار الصفّي، مصادر المعرفة، المحتوى الرياضي. (النمراوي، 2020).
- وتعرف الباحثات الممارسات التدريسية إجرائياً: على أنها الأنشطة التدريسية الفاعلة التي يستخدمها معلم الرياضيات بكفاءة عالية لتلبية احتياجات الطلبة واستعدادهم للاختبار الدولي PISA.
5. **البرنامج الدولي PISA:** عملية المسح التعليمي الدولي الذي يقيس المعرفة والمهارات للمتعلمين الذين هم في سن الخامسة عشر عاماً، وهو السن الذي يقترب فيه الطلبة في أغلب الدول من نهاية تعليمهم الأساسي المدرسي (المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، 2013 ، Gurra, 2012)

وورد تعريف اختبار PISA في هيئة التعليم والتقويم: وهي مجموعة من الدراسات تشرف عليها منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية OECD لقياس قدرة طلاب الصف العاشر على توظيف معلوماتهم التي اكتسبوها في القراءة والعلوم والرياضيات واكتساب المهارات لحل المشكلات الحياتية والمهنية التي يواجهونها.

وتعرف الباحثات الاختبار الدولي PISA: بأنه اختبار دولي تشرف عليه منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية لقياس قدرة الطلبة في السن الخامس عشر على توظيف معلوماتهم التي اكتسبوها وحل المشكلات الحياتية والمهنية عندما تلقوا ممارسات تدريسية فاعلة في مادة الرياضيات.

الإطار النظري:

أن المعلم هو محور التطوير وأساس الإصلاح في التعليم، فإذا صلح المعلم صلحت إلى حد كبير العملية التعليمية، فلا قيمة لمناهج متطورة، أو إدارة وافية، أو مبانٍ راقية أو تكنولوجيا متقدمة بدون معلم مؤهل مثقف، واع برسائله ودوره، ومستوعب لمستجدات العصر وتحدياته وأثرها على التعليم في مجتمعه وطلابه، لذلك تناول الإطار النظري للدراسة الحالية عرضاً تفصيلياً للممارسات التدريسية الفاعلة للمعلمات وتعريفها والعوامل التي تؤثر على نجاحها داخل المؤسسات التعليمية، والاختبار الدولي PISA تعريفه وأهدافه ونشأته ومجالاته.

المحور الأول / الممارسات التدريسية:

1. تأثر النظم التربوية في الأربعينات والخمسينات من القرن الماضي، بالأيدولوجية السلوكية وما زالت هذه الحركة التي سادت منذ بداية الخمسينات وحتى نهاية الثمانينات من القرن العشرين تزود التربية بالمبادئ السيكلوجية. وقد أوجدت هذه الأيدولوجية الكثير من الأفكار والمبادئ التي تقود الممارسات التعليمية مثل الفكرة القائلة إن "الإلقاء اللفظي للمحتوى يعتبر دليلاً على التعلم" وأن "التعليم اللفظي المباشر يقود بالضرورة إلى التعلم". وانتشر ذلك في الأوساط العربية حتى أصبح أسلوب المحاضرة الأكثر انتشاراً، والمفضل من المعلمين العرب في جميع المراحل التعليمية. وهذا الأسلوب هو ما يسمى في الأوساط التربوية "التعليم التقليدي". ان يكون قدوة صالحة يتوفر فيها الصلاح والعلم، والفهم الصحيح الأساليب التربوية وطرائقها وواجباتها.

٢ - أن تتوفر لديه خلفية علمية واسعة في المجالات العلمية المختلفة، وذلك بكثرة القراءة والاطلاع على كل جديد في العلم.

٣ - أن ينوع من أساليبه وانشطته عند عرضه للمادة.

4 - اكساب طلابه المعلومات والمهارات التي تسهم في تنمية قدراتهم على الإبداع.

5 - تنمية حب الاستطلاع، والثقة بالنفس لدى طلابه

ويرى (الهويش، 2018) أن للمعلم دوراً محورياً في نجاح عملية التعلم ولصناعة معلم يستطيع مواكبة التطورات والتغيرات يجب الانتقال:

1. من أساليب إعداد المعلمين المبنية على نقاط العجز، إلى مداخل مبنية على الكفاءة، بحيث تعد معارف المعلمين ومهاراتهم وخبراتهم ذخراً لهم.

2. من التكرار إلى التفكير، حيث يقل تركيز المعلمين على نقل المعرفة والإستراتيجية، ويزيد تركيزهم على التعلم المبني على التحليل والتفكير، سيؤدي هذا المدخل إلى شحذ مهارات المعلمين في حل المشكلات وتحديد احتياجات الطلاب وإجراء أبحاث مصممة لتطوير معرفة ومهارات جديدة متعلقة بوجه خاص بمدارسهم وفصولهم.

3. من التعلم بشكل منفصل إلى التعلم معاً، حيث يتعلم المعلمون في مرحلة ما قبل الخدمة لن يعملوا ما لم يعالجوا المشاكل المتعلقة بالتدريس وبشؤون المدرسية الأخرى، وإذا كان التعاون أمراً مهماً للطلاب فهو أمر ضروري للمعلمين.

وعرف الرويلي والحري (2018) الممارسة بأنها كل ما يقوم به معلم الرياضيات وما يفعله خلال تفاعلاته الصفية اليومية مع طلابه سواء كان ذلك قبل الحصة أو خلالها أو بعدها، والممارسات التدريسية الصفية هي مجموعة النشاطات التدريسية القولية والفعالية التي يقوم بها المعلم داخل غرفة الصف والتي تتمثل في أربعة جوانب:

1. تحديد الأهداف التدريسية.

2. واختيار الطرق والاستراتيجيات والوسائل وتوظيفها لتحقيق الأهداف.

3. وأساليب الإدارة الصفية. (البطوش، 2017)

ومثلها النمراوي وزريقات (2020) بجميع النشاطات التدريسية الفعلية التي تستخدمها معلمات الرياضيات داخل الغرفة الصفية؛ لتحقيق نتائج التعلم المرغوبة، وقد حدد هذه الممارسات بستة مجالات شملت انشطته التعلم، التعليم، التقويم، الحوار الصفّي، مصادر المعرفة والمحتوى الرياضي.

اتفقت جميع التعريفات السابقة على أن الممارسات التدريسية هي أداءات وسلوكيات وأفعال وإجراءات يقوم بها معلم الرياضيات داخل الصف وخارجه في ضوء مجموعة من المعايير التي تحكم تلك السلوك والخاص بالمهنية. وتأتي الممارسات التدريسية في مقدمة المهام التي

يستعري الاهتمام بها، وتتطلب البحث والاستقصاء والقياس والتحسين والتطوير المستمر باعتبارها الموجه الأول لتحقيق نواتج التعلم المستهدفة (ILOS) (الجندي ويومي، 2019). وأشارت البطوش (2017) إلى أن الجمعية الأمريكية للتعليم وضعت سبعة مبادئ للممارسات التدريسية السليمة وهي كالآتي:

1. الممارسات التدريسية السليمة هي التي تشجع التفاعل بين المعلم والمتعلمين: لقد تبين أن التفاعل بين المعلم والمتعلمين - سواء كان داخل الصف أو خارجه.
 2. الممارسات التدريسية السليمة هي التي تشجع التعاون بين المتعلمين.
 3. الممارسات التدريسية السليمة هي التي تشجع التعلم النشط.
 4. الممارسات التدريسية السليمة هي التي تقدم تغذية راجعة سريعة.
 5. الممارسات التدريسية السليمة هي التي توفر وقتاً كافياً للتعلم.
 6. الممارسات التدريسية السليمة هي التي تضع توقعات عالية.
 7. الممارسات التدريسية السليمة هي التي تفهم تنوع ذكاء المتعلمين وتنوع أساليب تعلمهم.
- تؤكد وثيقة مبادئ ومعايير الرياضيات المدرسية (2000, NCTM) على أهمية الممارسات التدريسية فيما يلي: مجال التخطيط من خلال ضرورة فهم معلمي الرياضيات لما يعرفه المتعلمون، وما يحتاجونه لتعلمه مجال التنفيذ من خلال تهيئة الفرص المناسبة للمتعلمين لتحقيق تعلم فعال: مجال التقويم من خلال قدرتهم على تقويم ما تعلمه الطلاب.
- ولقد اهتمت معايير المجلس القومي الأمريكي لمعلمي الرياضيات وغيره من اللجان المهتمة بترقية وتطوير الممارسات التدريسية للمعلمين بمختلف المجالات الدراسية معايير تقويم الممارسات التدريسية. معايير تأمل الممارسات التدريسية للمعلمين، معايير التنمية المهنية للمعلمين، معايير أخلاقيات المهنة، معايير الممارسات التدريسية الصفية.

المحور الثاني: الاختبارات الدولية PISA :

أهتمت التربية الحديثة بالتعليم وصقل مهاراته، ليصبح المتعلم قادراً على توظيف ما يحصل عليه من معارف ومعلومات في تحقيق النجاح الذي يصبو إليه، وتتطلع المملكة العربية السعودية في نظام تعليمها إلى كل هادف ومفيد وجديد؛ للارتقاء بالنهضة التعليمية والفكرية التي تتلاءم مع طموحها وأهدافها، فقد شاركت المملكة العربية السعودية في الدراسات والاختبارات الدولية بأنواعها، واتجاهاتها، ومراحلها العمرية؛ وفق دراسات متتالية ومتعددة؛ وهذا دليل على حرص قيادات التعليم لدينا على رفع كفاءة التعليم والوعي بالمعايير العالمية في أساليب تعليم وتقويم كل ما يخص القراءة، والرياضيات، والعلوم وفي مجالات متعددة، وأهداف متنوعة، منها ما يخدم رفع التحصيل الدراسي في المهارات الخاصة بالقراءة والكتابة لطاب وطالبات الصف الرابع الابتدائي (PIRLS)، ومنها ما يركز على التطور العلمي والصناعي كدراسات واختبارات (TIMSS) لطلاب وطالبات الصف الرابع الابتدائي والثاني المتوسط، ومنها ما يهيئ طالبنا وطالباتنا لسوق العمل في مواد تعد هي الركيزة الأساسية لتلك المرحلة العمرية الـ (15) عاماً من خلال دراسات واختبارات (PISA) في القراءة والعلوم والرياضيات والأمور الحياتية.

وتعد الدراسة الدولية بالتوجهات العالمية في الرياضيات والعلوم PISA من أهم تلك الدراسات، ويدير هذه الدراسة خمسة مراكز علمية، وهي المجلس الأسترالي للبحث العلمي، المركز الوطني الهولندي للقياس

التربوي، مركز الاختبارات في الولايات المتحدة الأمريكية، المركز الوطني الياباني للسياسات اليابانية، المركز الأمريكي للتحليل الإحصائي.

تعريف الدراسات والاختبارات الدولية PISA : هي اختصار لـ Assessment Student : International for Program برنامج التقييم الدولي للطالب . وهي مجموعة من الدراسات تشرف عليها منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OECD) ؛ بهدف معرفة مدى امتا ك الطاب والطالبات للمهارات والمعارف الأساسية في مواد محددة PISA . تتبع لمنظمة الـ (OECD) وهي اختصار لـ Development and Cooperation Economic for Organization منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية.

أهداف الدراسة الدولية PISA:

1. تقييم المعرفة، والمهارات، والاتجاهات التي تعكس التغيرات الحالية في المقررات التعليمية
2. الاعتماد على قياس قدرة الطاب والطالبات في توظيف المعرفة بالمواقف الحياتية اليومية التي يواجهونها في المدرسة، والبيت، والمجتمع.
3. تقييم ما يستطيع الطالب والطالبات فعله مقارنة بما تعلموه .
4. مقارنة مستويات الطالب والطالبات في العالم، وكشف أوجه القصور لديهم، واستفادة الدول المخففة من الدول المتقدمة.

الفئة المستهدفة للدراسة الدولية PISA : الطالب والطالبات الذين أتموا (15) عامًا؛ دون اعتبار لصفوفهم الدراسية.

المواد التي تتضمنها الدراسة: القراءة، والرياضيات، والعلوم .

سنوات انعقادها: تعقد كل ثلاث سنوات، وقد تم انعقادها في السنوات الآتية:

2000م	2003م	2006م	2009م	2012م	2015م	2018م	2021م
تم التركيز على القراءة	تم التركيز على الرياضيات	تم التركيز على العلوم	تم التركيز على القراءة	تم التركيز على الرياضيات	تم التركيز على العلوم	تم التركيز على القراءة	تم التركيز على الرياضيات

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة الخضر والدسوقي (2014) إلى دراسة أثر تدريب الرياضيات في تحسين مستوى نتائج الطلبة في اختبار الببزا، لدى عينة من الطلاب المشاركين في هذه الاختبارات بلغ عددهم 130 طالباً، وأشارت النتائج إلى وجود فروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي في أسئلة فروع الأشكال والفراغ، والتغير والعلاقات، والاحتمالات في حين لا توجد فروق في المحتوى الفرعي الخاص بالكمية.

وكذلك لا توجد فروق بين التطبيقين القبلي والبعدي في حالة الأسئلة التي تعتمد على الصورة والأسئلة التي تركز على الرسوم البيانية، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة بين التطبيقين القبلي والبعدي في كل من الأسئلة التي تقيس التذكر وتلك التي تقيس التطبيق لصالح التطبيق البعدي.

هدف دراسة أبو طالب والقحطاني (2016) التي بعنوان "تقويم الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء مهارات التدريس الإبداعي" وهدفت إلى المساهمة في تحسين أداء معلمي الرياضيات في مهارات التدريس الإبداعي وتقديم تصور مقترح لتطوير مستوى ادائهم التدريسي واستخدم الباحث المنهج الوصفي وطبقت بطاقة ملاحظة مكونة من 40 فقرة وضعها على أربع محاور الطلاقة والمرونة والأصالة والحساسية للمشكلات على عينه مكونة من 37 معلماً، كان من أهم نتائجها أن المعلمين لديهم مستوى متوسط مهارات التدريس الإبداعي بشكل عام و توصلت أيضاً إلى وجود ضعف في الأداء التدريسي لعينة الدراسة لذا قدم البحث تصور مقترح لتطوير مستوى الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات، وأوصت الدراسة إلى ضرورة تنظيم برامج مطوره لتدريب معلم الرياضيات على مهارات التدريس الإبداعي .

هدفت دراسة البطوش (2017) التي بعنوان "الممارسات التدريسية الصفية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية في محافظة الكرك - مديرية التربية والتعليم للواء المزار الجنوبي وتأثيرها بمتغيري الجنس والخبرة التدريسية" إلى التعرف على واقع الممارسات التدريسية الصفية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية في محافظة الكرك - مديرية التربية والتعليم للواء المزار الجنوبي وتأثيرها بمتغيري الجنس والخبرة التدريسية، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، و تكون مجتمع الدراسة من جميع مدارس مديرية تربية والتعليم للواء المزار الجنوبي/ محافظة الكرك، وعددها (٩٤) مدرسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٧ / ٢٠١٨، ويبلغ عدد المعلمين والمعلمات العاملين فيها والذين يدرسون مبحث التربية الإسلامية (١٥٠) معلماً ومعلمة، منهم (٧٠) معلماً و(٨٠) معلمة، أظهرت النتائج أن المتوسطات في مستوى الممارسات التدريسية الصفية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية في مدارس لواء المزار الجنوبي هي متوسط ودون المتوسط، كما أوصت الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات المتعلقة بالممارسات التدريسية الصفية للمعلمين في كافة المواد الدراسية .

دراسة الرويلي والحري (2018) والتي بعنوان "الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في ضوء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ" وهدفت إلى التعرف على واقع الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في ضوء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ وتمثلت عينة الدراسة في 90 من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية، 50 معلم و40 معلمة، وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن متوسط الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في ضوء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ كان منخفضاً، وبذلك تكون الممارسات لتلك الخصائص بشكل منخفض، وأوصت الدراسة

بضرورة التركيز في برامج تطوير معلمي الرياضيات على مهارة تكوين بيئة صفية تعزز خصائص التعلم المستند إلى الدماغ وتشجع الطلاب لتحقيق أهداف التعلم من خلال الاستفادة من خصائص نصف الدماغ.

دراسة الهويش (2018)، وعنوانها: " التنمية المهنية لمعلمي المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين"، التي هدفت إلى تحديد مهارات القرن الحادي والعشرين اللازم توافرها في أداء المعلم، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم الاستبانة أداة للدراسة، التي طُبِّقت على عينة بلغ عددها (424) معلمًا ومُشرفًا: (215) معلمًا و(209) مشرفين. وخلصت الدراسة إلى أهمية التدريب على تلك المهارات؛ بما يسهم في تحسين مستوى الأداء المهني للمعلمين بالمملكة العربية السعودية.

هدفت دراسة بيومي والجندي (2019) التي بعنوان " واقع الممارسات التدريسية الصفية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير المهنية المعاصرة لتعليم وتعلم الرياضيات " إلى التعرف على واقع الممارسات التدريسية الصفية لمعلمي رياضيات المرحلة الابتدائية في ضوء المعايير المهنية المعاصرة لتعليم وتعلم الرياضيات ، ومعرفة ما إذا كان هناك فروق دالة إحصائية بين درجات أداء هؤلاء المعلمين تعزي لاختلاف متغيرات المؤهل الدراسي وسنوات الخبرة التدريسية ؛ بغية رصد الواقع الفعلي وتفسيره وتحقيق هدف الدراسة استخدام الباحثان المنهج الوصفي (التحليلي - الارتباطي) ، حيث اعد الباحثان بطاقة ملاحظة مكونة من (51) فقرة ، تم توزيعها على المعايير الثلاثة وهي : الممارسات التدريسية الصفية المرتبطة باختيار المهام ذات القيمة الرياضية ، والممارسات التدريسية الصفية المرتبطة بتهيئة البيئة الصفية الداعمة للتعلم والمتحدية لقدرات الطلاب ، وكذلك الممارسات التدريسية الصفية المرتبطة بتفعيل استخدام المناقشة والحوار الصفّي الرياضي ، وقد تم تطبيق الدراسة على عينة مكونة من (٢٩) معلمًا ومعلمة من معلمي رياضيات المرحلة الابتدائية والذين تم اختيارهم بطريقة عشوائية من معلمي إدارتي شرق وغرب طنطا التعليمية بمحافظة الغربية ، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الممارسات التدريسية الصفية المرتبطة باختيار المهام ذات القيمة الرياضية و الممارسات التدريسية الصفية المرتبطة بتهيئة البيئة الصفية الداعمة للتعلم والمتحدية لقدرات الطلاب متوفرة بدرجة قليلة ، و الممارسات التدريسية الصفية المرتبطة بتفعيل استخدام المناقشة والحوار الصفّي الرياضي متوفرة بدرجة متوسطة لدى هؤلاء المعلمين ، كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء المعلمين تعزي لمتغير المؤهل الدراسي و لمتغير سنوات الخبرة. وفي ضوء نتائج الدراسة قدمت مجموعة من التوصيات المقترحة أهمها: ترقية برامج إعداد معلمي رياضيات المرحلة الابتدائية بالجامعات المصرية في ضوء المعايير المهنية المعاصرة التعليم وتعلم الرياضيات NCTM ، وضرورة تبني المعايير المهنية المعاصرة كمدخل للإصلاح التعليمي والتربوي.

هدفت دراسة (العربي ، 2020) التي بعنوان " تقويم الأداء التدريسي لمعلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين " إلى تقويم الأداء التدريسي لمعلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية في

ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين و إعداد قائمة مهارات الأداء التدريسي في ضوء هذه المهارات و تحديد مستوى هذا الأداء والكشف عن الفروق الإحصائية ، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوب الملاحظة وشمل مجتمع الدراسة جميع معلمات المرحلة المتوسطة بالمدارس الحكومية بمدينة الرياض فيما تم اختيار عينه قوامها 36 معلم وتمثلت أداة البحث بطاقة ملاحظة شملت عددًا من مهارات الأداء التدريسي في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين وهي مهارات العصر الرقمي -مهارات التفكير الإبداعي- مهارات الاتصال الفعال- مهارة المسؤولية الاجتماعية ، ومن اهم النتائج أن مهارات الأداء التدريسي جميعها جاءت بدرجة متوسطة ماعدا مهارات الاتصال الفعال جاءت بدرجة ضعيفة.

كما هدفت دراسة كنعان (2020) إلى قياس مدى اكتساب طلبة الصف الثامن الأساسى لمهارات التفكير الرياضي، والكشف عما إذا كان هناك اختلاف في مستوى أداء الطلبة على مهارات التفكير الرياضي باختلاف مستوى التحصيل والجنس. ولتحقيق اهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي عن طريق اختبار تحصيلي مكو من (20) فقرة موزعة على مهارات التفكير الرياضي السبعة وهي:(التعبير بالرموز ، التعميم، الاستقراء، الاستنتاج، التفكير المنطقي، النمذجة، البرهان الرياضي على عينة تكونت من (620) طالبا وطالبة من طلبة الصف الثامن الأساسي. وأظهرت نتائج الدراسة وجود تدني في مستوى أداء طلبة الصف الثامن الأساسى على مهارات التفكير الرياضي، وعدم وجون فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس على مهارات التفكير الرياضي، ووجود أثر يعزى لمستوى التحصيل على مهارات التفكير الرياضي. وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بضرورة تبني برامج تدريبية تستند إلى توجهات الدراسة الدولية في الرياضيات في أثناء تنفيذ منهاج الرياضيات والعلوم TIMSS.

هدفت دراسة النمراوي وزريقات(2020) التي بعنوان "فاعليه برنامج تطوير مهني قائم على البنائية الاجتماعية في تحسين الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في الأردن" إلى تفصي فاعليه برنامج تطوير مهني قائم مع البنائية الاجتماعية في تحسين ممارسات معلم الرياضيات التدريسية ولتحقيق ذلك طور الفريق البحثي برنامجاً تدريبياً و اشترك في هذا البرنامج تسعة من معلمات الرياضيات ، أظهرت نتائج الدراسة وجود تطور واضح في الممارسات التدريسية للمعلمين ، وأوصت الدراسة ضرورة اهتمام معلم الرياضيات بالحوار والتفاوض مع الطلبة لجعلهم أكثر قدره على التعبير عن أفكارهم وخبراتهم في البيئة التعليمية

منهج البحث واجراءاته ومجتمعه وأداته

منهج الدراسة

استخدمت الباحثات المنهج الوصفي المسحي الذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو تعبيراً كمياً" (عبيدات وآخرون, 2000: 219).

وقد اختارت الباحثات هذا المنهج (المنهج الوصفي) لكونه ملائماً لطبيعة الدراسة وتحقيق أهدافه، وحتى يمكن الوصول إلى إجابات تسهم في وصف وتحليل نتائج استجابات أفراد العينة بهدف التعرف على الممارسات التدريسية لإعداد طالبات المرحلة المتوسطة بجدة للمشاركة في الاختبار الدولي (PISA).

مجتمع الدراسة:

هو كل ما يمكن أن تعمم عليه نتائج الدراسة، ويعرفه عطوي (1428هـ) بأنه مفردات الظاهرة التي يدرسها الباحث، أي جميع الأفراد، والأشخاص، أو الأشياء التي تكون موضع البحث "ص 85.

ويختلف مجتمع الدراسة حسب طبيعة المشكلة محل الدراسة، وفي الدراسة الحالية تمثل مجتمع الدراسة في جميع معلمات المرحلة المتوسطة بمكتب جنوب جدة للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 1441-1442

عينة الدراسة:

وهي جزء من مجتمع الدراسة الأصلي، اختارتها الباحثة، وذكر العبيدي، والعبيدي (2010م) في تعريفه لها بأنها " نموذج يشمل جانباً، أو جزءاً من وحدات المجتمع الأصلي المعني بالبحث، ومثله له، بحيث تحمل صفاته المشتركة" ص 144. تم استخدام أسلوب الحصر الشامل لجميع معلمات المرحلة المتوسطة بمكتب جنوب جدة، حيث تم توزيع رابط الاستبانة عليهم وعددهم (116) معلمة وكانت الاستبانات المستردة (88) استبانة تم استبعاد (5) استبانات لعدم الصلاحية، وعلى ذلك أصبح عدد الاستبانات المستوفاة حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تقتصر هذه الدراسة على التعرف على الممارسات التدريسية لإعداد طالبات المرحلة المتوسطة بجدة للمشاركة في الاختبار الدولي (PISA).

الحدود البشرية: سوف تقتصر هذه الدراسة على معلمات المرحلة المتوسطة بمكتب جنوب جدة.

الحدود المكانية: تقتصر هذه الدراسة على مدينة جدة بالملكة العربية السعودية. مكتب تعليم جنوب جدة

الحدود الزمانية: يستغرق إنجاز هذه الدراسة فصل دراسي واحد (الفصل الدراسي الثاني 1441-1442هـ).

أولاً: الخصائص الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة:

لعل أول ما يمكن البدء به بعد تفريغ البيانات الواردة في قوائم الاستبيان المستلمة من عينة الدراسة، ومن خلال استخدام الأساليب الإحصائية المختلفة هو وصف عينة الدراسة، وتحديد طبيعتها من خلال المعلومات العامة التي تضمنتها الاستبانة، والتي تمكن من تصنيف أفراد عينة الدراسة: والجاهزة للتحليل (83) استبانة.

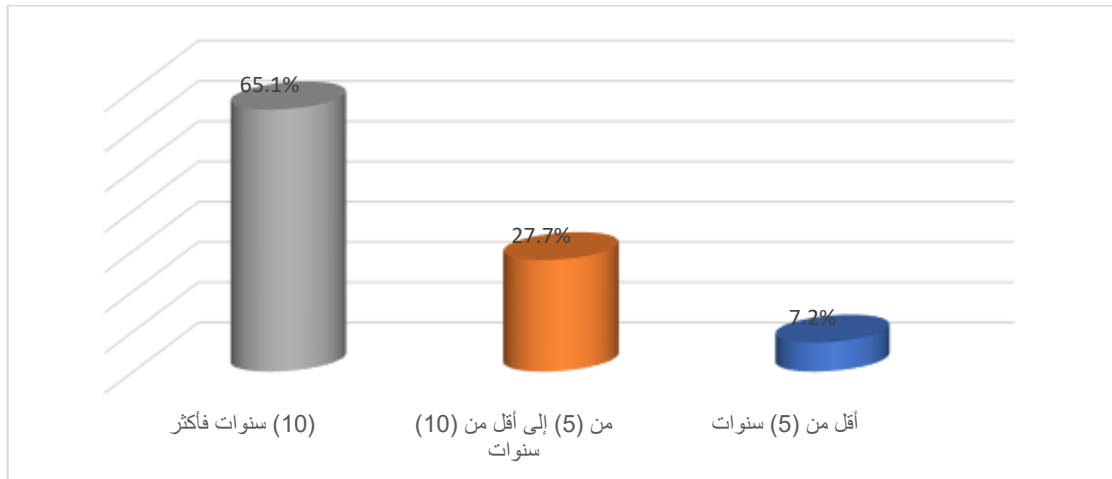
توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لعدد سنوات الخبرة:

تم حساب التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة وفقاً لعدد سنوات الخبرة كما تبينه النتائج بجدول (1) التالي:

جدول (1) التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة موزعين وفقاً لعدد سنوات الخبرة

عدد سنوات الخبرة	العدد	النسبة المئوية %
أقل من (5) سنوات	6	7.2%
من (5) إلى أقل من (10) سنوات	23	27.7%
(10) سنوات فأكثر	54	65.1%
المجموع	83	100.0%

يلاحظ من الجدول (1) أن معظم أفراد عينة الدراسة خبرتهم (10) سنوات فأكثر حيث بلغت نسبتهم (65.1%) وبلغت نسبة من كان عدد سنوات خبرتهم من (5) إلى أقل من (10) سنوات (27.7%) في حين كانت نسبة من كان عدد سنوات خبرتهم أقل من (5) سنوات (7.2%).



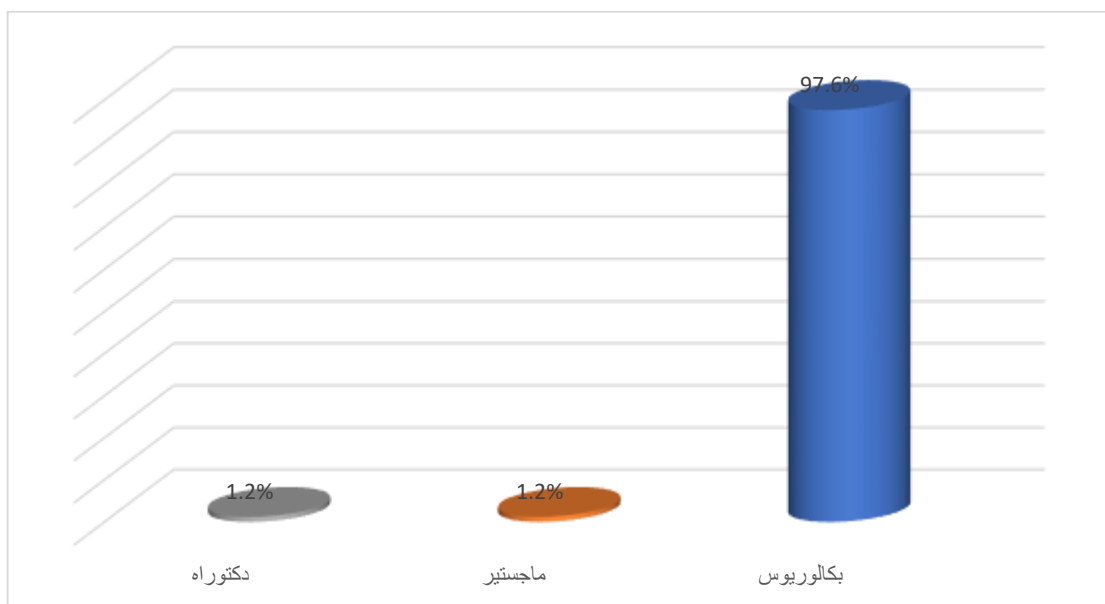
توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للمؤهل العلمي:

تم حساب التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة وفقاً للمؤهل العلمي كما تبينه النتائج بجدول (2) التالي:

جدول (2) التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة وفقاً للمؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية %
بكالوريوس	81	97.6%
ماجستير	1	1.2%
دكتوراه	1	1.2%
المجموع	83	100.0%

يلاحظ من الجدول (2) أن معظم أفراد عينة الدراسة هم من الحاصلون على البكالوريوس حيث بلغت نسبتهم (97.6%) في حين بلغت نسبة الحاصلون على الماجستير والحاصلون على الدكتوراه (1.2%) لكل منهما.



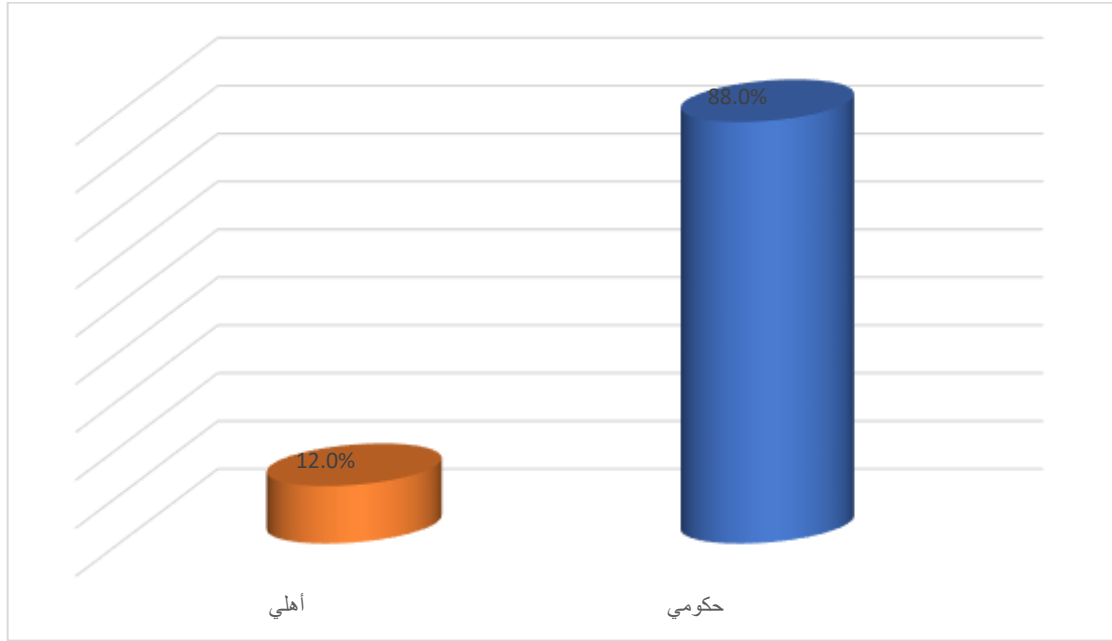
توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للقطاع:

تم حساب التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة وفقاً للقطاع كما تبينه النتائج بجدول (3) التالي:

جدول (3) التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة وفقاً للقطاع

القطاع	العدد	النسبة المئوية %
حكومي	73	88.0%
أهلي	10	12.0%
المجموع	83	100.0%

يلاحظ من الجدول (3) ان معظم افراد عينة الدراسة ينتمون للقطاع الحكومي حيث بلغت نسبتهم (88.1%) في حين بلغت نسبة المتتمين للقطاع الأهلي (12.0%)



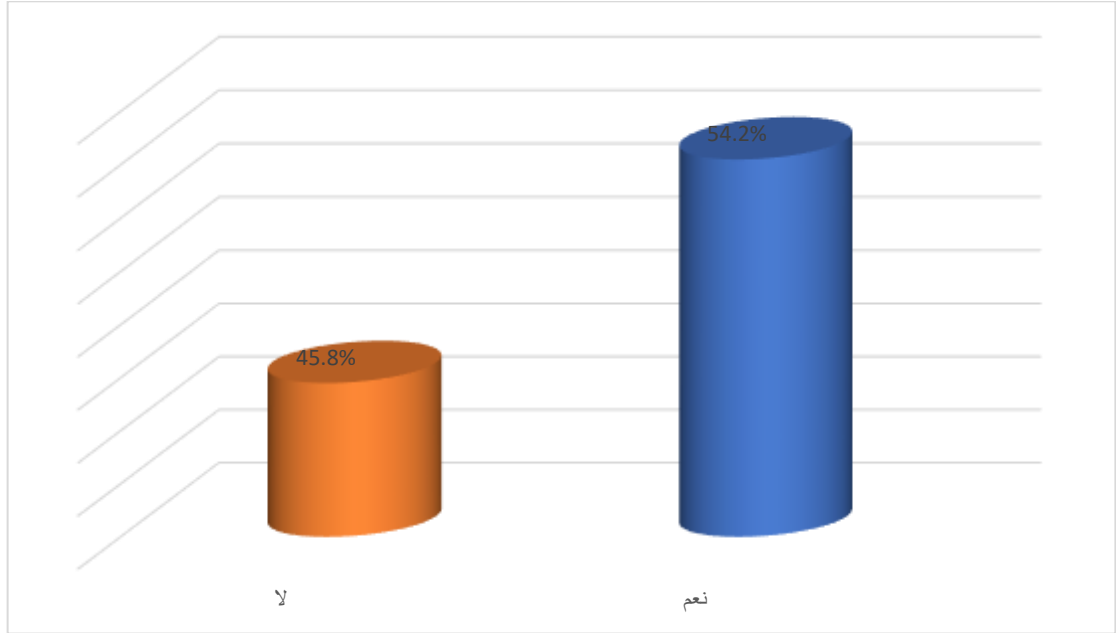
توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للتدريب المسبق على الاختبار الدولي PISA:

تم حساب التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة وفقاً للتدريب المسبق على الاختبار الدولي PISA كما تبينه النتائج بجدول (4) التالي:

جدول (4) التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة موزعين وفقاً للتدريب المسبق على الاختبار الدولي PISA

النسبة المئوية %	العدد	التدريب المسبق على الاختبار الدولي PISA
54.2%	45	نعم
45.8%	38	لا
100.0%	83	المجموع

يلاحظ من الجدول رقم (4) أن معظم أفراد عينة الدراسة حصلوا على تدريب مسبق على الاختبار الدولي PISA حيث بلغت نسبتهم (54.2%) في حين بلغت نسبة الذين لم يسبق لهم التدريب على الاختبار الدولي PISA (45.8%).



أداة الدراسة:

في سبيل الحصول على المعلومات اللازمة من مفردات العينة للإجابة عن تساؤلات البحث، اعتمدت الباحثة على الاستبانة كأداة أساسية لجمع البيانات المطلوبة، ويقدم الاستبيان على شكل عدد من الأسئلة يطلب الإجابة عنها من قبل عدد من الأفراد المعنيين بموضوع الاستبانة. فبعد أن تم الاطلاع على الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث، قامت الباحثة ببناء وتطوير استبانة بهدف التعرف على الممارسات التدريسية لإعداد طالبات المرحلة المتوسطة بجدة للمشاركة في الاختبار الدولي (PISA). وقد اعتمدت الباحثة في بناء الاستبانة على عدد من الدراسات السابقة وهي: دراسة أبو طالب والقحطاني (2016)، دراسة البطوش (2017)، دراسة الرويلي والحري (2018)، بيومي والجندي (2019)، دراسة النمرائي وزريقات (2020)، دراسة الخضر والدسوقي (2014).

وصف أداة الدراسة:

لقد احتوت الاستبانة في صورتها النهائية على الأجزاء التالية:

الجزء الأول: ويحتوي على بيانات أولية عن عينة الدراسة من حيث سنوات الخبرة في تدريس الرياضيات، المؤهل العلمي، القطاع، التدريب المسبق على الاختبار الدولي PISA.

الجزء الثاني: ويشتمل على أداة الدراسة والتي تتعلق بواقع الممارسات التدريسية لإعداد طالبات المرحلة المتوسطة بجدة للمشاركة في الاختبار الدولي (PISA) وتتكون من (3) محاور وهي كالتالي:

المحور الأول: الممارسات التدريسية لمستوى المعرفة ويتكون من (10) عبارات.

المحور الثاني: الممارسات التدريسية لمستوى التطبيق ويتكون من (11) عبارة.

المحور الثالث: الممارسات التدريسية لمستوى الاستدلال ويتكون من (10) عبارات.

وقد استخدمت الباحثة مقياس ليكرت خماسي التدرج (عالية جداً - عالية - متوسطة - منخفضة - منخفضة جداً) وذلك للتعرف على الممارسات التدريسية لإعداد طالبات المرحلة المتوسطة بجدة للمشاركة في الاختبار الدولي (PISA).

صدق أداة الدراسة:

اعتمدت الباحثات للتحقق من صدق الأدوات على طريقتين، الأولى وتسمى الصدق الظاهري (Face validity)، التي تعتمد على عرض الأداة على مجموعة من المتخصصين الخبراء في المجال والثانية وتسمى الاتساق الداخلي (Internal Consistency) وتقوم على حساب معامل الارتباط بين كل وحدة من وحدات الأداة والأداة ككل. وفيما يلي الخطوات التي اتبعتها الباحثة للتحقق من صدق الأداة طبقاً لكل طريقة

أولاً: الصدق الظاهري:

وهو الصدق المعتمد على المحكمين، حيث تم عرض أدوات الدراسة على عدد من عدد من الخبراء والمتخصصين طلب منهم دراسة الأدوات وإبداء آرائهم فيها من حيث: درجة ارتباط كل فقرة من فقراتها بالمحور الذي تنتمي إليه، درجة وضوح كل فقرة وسلامة صياغتها اللغوية، ملاءمتها لتحقيق الهدف الذي وضعت من أجله، واقتراح طرق تحسينها وذلك بالحذف أو الإضافة أو إعادة الصياغة أو غير ما ورد مما يروونه مناسباً.

وقد قدموا ملاحظات قيمة أفادت الدراسة، وأثرت الأداة، وساعدت على إخراجها بصورة جيدة. وبذلك تكون الأدوات قد حققت ما يسمى بالصدق الظاهري أو المنطقي.

ثانياً: صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه لعينة استطلاعية من معلمات المرحلة المتوسطة بمكتب جنوب جدة، كما توضح نتائجها الجدول التالي:

جدول رقم (5) معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

الممارسات التدريسية لمستوى الاستدلال		الممارسات التدريسية لمستوى التطبيق		الممارسات التدريسية لمستوى المعرفة	
معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م
0.665*	1	0.836*	1	0.637*	1
0.562*	2	0.817*	2	0.669*	2

3	*0.550	3	*0.889	3	*0.744
4	*0.693	4	*0.690	4	*0.669
5	*0.656	5	*0.759	5	*0.571
6	*0.725	6	*0.847	6	*0.644
7	*0.513	7	*0.795	7	*0.603
8	*0.645	8	*0.566	8	*0.519
9	*0.628	9	*0.424	9	*0.766
10	*0.650	10	*0.731	10	*0.813
		11	*0.783		

*وجود دلالة عند مستوى (0.05)

يلاحظ من الجدول (5) أن معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات أداة الدراسة (الاستبانة) والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه جاءت جميعها داله إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05)، مما يدل على توافر درجة عالية من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة (الاستبانة).

وقامت الباحثة باستخراج معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة وكانت النتائج كالتالي
جدول (6) معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة

المحور	معامل الارتباط
الممارسات التدريسية لمستوى المعرفة	*0.922
الممارسات التدريسية لمستوى التطبيق	*0.964
الممارسات التدريسية لمستوى الاستدلال	*0.926

* وجود دلالة عند مستوى (0.05)

يتضح من الجدول (6) السابق أن قيم معاملات الارتباط جاءت بقيم عالية حيث تراوحت بين (0.922-0.964)، وكانت جميعها دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) مما يعني وجود درجة عالية من الصدق البنائي للاستبانة.

ثبات أداة الدراسة:

للتحقق من ثبات الاستبانة استخدمت الباحثة معادلة ألفا كرونباخ لعينة استطلاعية من معلمات المرحلة المتوسطة بمكتب جنوب جدة ويوضح الجدول التالي معاملات الثبات الناتجة باستخدام هذه المعادلة.

جدول رقم (7) معاملات ثبات أداة الدراسة

المحور	عدد العبارات	معامل الفا كرونباخ
الممارسات التدريسية لمستوى المعرفة	10	0.921
الممارسات التدريسية لمستوى التطبيق	11	0.934
الممارسات التدريسية لمستوى الاستدلال	10	0.918
الاستبانة ككل	31	0.969

يتضح من الجدول السابق إن قيم معاملات الثبات للمحاور جاءت بقيم عالية حيث تراوحت بين (0.918-0.934) وبلغ معامل الثبات الكلي للاستبانة (0.969).

وفي ضوء ما تقدم من قياسات سيكومترية للمقياس عقب إجراء التجربة الاستطلاعية، يتضح أن أداة الدراسة تتميز بدرجة عالية من الصدق والثبات يطمأن من خلالها إلى استخدام الأداة لأغراض الدراسة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

بالإضافة إلى ما سبق استخدامه لتقنين أداة الدراسة مثل معامل الارتباط لـ "بيرسون" (Person Product-moment correlation)، ومعامل "ألفا كرونباخ" (Cronbach Alpha)، فإنه تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- التكرارات والنسب المئوية لوصف مجتمع الدراسة بالنسبة للمعلومات الأولية.

- المتوسط الحسابي وذلك لحساب المتوسط الحسابي لكل فقرة ولكل محور.

- الانحرافات المعيارية للتعرف على التباين لل فقرات والمحاور.

تفسير النتائج

تمهيد:

هدف البحث إلى التعرف على الممارسات التدريسية لإعداد طالبات المرحلة المتوسطة بجدة للمشاركة في الاختبار الدولي (PISA) وللإجابة على أسئلة البحث تم بناء استبانة شملت هذه المتغيرات، وتم تطبيقها على أفراد عينة البحث البالغ عددهم (83) من معلمات المرحلة المتوسطة بمكتب جنوب جدة، وقد تم إدخال البيانات إلى جهاز الحاسب الآلي وباستخدام البرنامج الإحصائي SPSS تم تحليل النتائج.

أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما الممارسات التدريسية لإعداد طالبات المرحلة المتوسطة بجدة للمشاركة في الاختبار الدولي (PISA)؟
للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للممارسات التدريسية لإعداد طالبات المرحلة المتوسطة بجدة للمشاركة في الاختبار الدولي (PISA)، وكانت النتائج كالتالي
جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمخاور الممارسات التدريسية لإعداد طالبات المرحلة المتوسطة بجدة للمشاركة في الاختبار الدولي (PISA)

رقم المحور	المحور	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	ترتيب المحور	درجة الممارسة
1	الممارسات التدريسية لمستوى المعرفة	4.08	77%	0.626	3	عالية
2	الممارسات التدريسية لمستوى التطبيق	4.15	79%	0.601	1	عالية
3	الممارسات التدريسية لمستوى الاستدلال	4.13	78%	0.598	2	عالية
	الممارسات التدريسية ككل	4.12	78%	0.571		عالية

يتبين من الجدول (8) أن الممارسات التدريسية لإعداد طالبات المرحلة المتوسطة بجدة للمشاركة في الاختبار الدولي (PISA) جاءت بدرجة ممارسة (عالية)، حيث جاء المتوسط العام للمجموع الكلي (4.12)، بانحراف معياري (0.571).

كما يتبين من الجدول السابق أن الممارسات التدريسية لمستوى التطبيق جاءت في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (4.15)، يليها في الترتيب الثاني الممارسات التدريسية لمستوى الاستدلال بمتوسط حسابي (4.13) وفي الترتيب الثالث والاخير الممارسات التدريسية لمستوى المعرفة بمتوسط حسابي (4.08).

ولمزيد من التفاصيل، قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات كل محور على حده:

1. ما هي الممارسات التدريسية الفاعلة لمعلمات الرياضيات للمرحلة المتوسطة بمكتب جنوب جدة في مستوى المعرفة؟

قامت الباحثة بتخصيص (10) عبارات لتحديد الممارسات التدريسية الفاعلة لمعلمات الرياضيات للمرحلة المتوسطة بمكتب جنوب جدة في مستوى المعرفة، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات الممارسات التدريسية الفاعلة لمعلمات الرياضيات للمرحلة المتوسطة بمكتب جنوب جدة في مستوى المعرفة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
2	يوجه الطلاب لذكر خصائص المفهوم	4.24	%81	0.709	عالية جداً	1
3	يوجه الطلاب للبحث عن معطيات السؤال وتدوينها	4.22	%80	0.750	عالية جداً	2
4	يوجه الطلاب لقراءة الأنشطة الرياضية	4.22	%80	0.782	عالية جداً	3
6	يحفز الطلاب للتمييز بين خصائص المفاهيم الرياضية	4.22	%80	0.827	عالية جداً	4
1	يطلب من الطلاب تعريف المصطلحات والمفاهيم في الدرس	4.20	%80	0.728	عالية جداً	5
7	يتيح للطلاب التعبير عن المفاهيم والحقائق الرياضية بأساليبهم المختلفة كمحاكاة لأسئلة اختبار PISA	4.04	%76	0.788	عالية	6
8	يبين للطلاب المفاهيم والتعميمات والإجراءات الرياضية	4.00	%75	0.781	عالية	7
9	يطلب من الطلاب تقديم أمثلة للمفاهيم الرياضية	3.94	%73	0.929	عالية	8

م	العبارة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
10	يكلف الطلاب بواجبات وأنشطة صفية ضمن مستوى المعرفة ويحاكي اختبار PISA	3.93	73%	0.852	عالية	9
5	يطلب من الطلاب تصنيف البيانات وتنظيمها كمحاكاة لأسئلة اختبار PISA	3.78	70%	0.988	عالية	10
	ممارسة الممارسات التدريسية لمستوى المعرفة ككل	4.08	77%	0.626	عالية	

من خلال الجدول رقم (9) الموضح أعلاه يتضح ان الممارسات التدريسية الفاعلة لمعلمات الرياضيات للمرحلة المتوسطة بمكتب جنوب جده في مستوى المعرفة جاء بدرجة (عالية) حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (4.08 من 5) وهو متوسط يقع ضمن الفئة الرابعة من فئات مقياس ليكرت الخماسي (3.40 إلى 4.19) وهي الفئة التي تشير إلى درجة ممارسة (عالية).

كما يتضح من النتائج أن هناك تفاوتاً في استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات الممارسات التدريسية الفاعلة لمعلمات الرياضيات للمرحلة المتوسطة بمكتب جنوب جده في مستوى المعرفة حيث تراوحت المتوسطات ما بين (3.78 إلى 4.24 من 5) وهي متوسطات تقع ضمن الفئتين الرابعة والخامسة من فئات مقياس ليكرت الخماسي وتشير إلى درجة الممارسة (عالية، عالية جداً) على الترتيب. كما يوضح الجدول رقم () ما يلي:

-جاءت العبارة (يوجه الطلاب لذكر خصائص المفهوم) بالمرتبة الأولى بدرجة ممارسة (عالية جداً) بمتوسط حسابي (4.24) ونسبة مئوية بلغت (81%).

-جاءت العبارة (يوجه الطلاب للبحث عن معطيات السؤال وتدوينها) بالمرتبة الثانية بدرجة ممارسة (عالية جداً) بمتوسط حسابي (4.22) ونسبة مئوية بلغت (80%).

-جاءت العبارة (يوجه الطلاب لقراءة الأنشطة الرياضية) بالمرتبة الثالثة بدرجة ممارسة (عالية جداً) بمتوسط حسابي (4.22) ونسبة مئوية بلغت (80%).

-جاءت العبارة (يحفز الطلاب للتمييز بين خصائص المفاهيم الرياضية) بالمرتبة الرابعة بدرجة ممارسة (عالية جداً) بمتوسط حسابي (4.22) ونسبة مئوية بلغت (80%).

-جاءت العبارة (يطلب من الطلاب تعريف المصطلحات والمفاهيم في الدرس) بالمرتبة الخامسة بدرجة ممارسة (عالية جداً) بمتوسط حسابي (4.20) ونسبة مئوية بلغت (80%).

-جاءت العبارة (يتيح للطلاب التعبير عن المفاهيم والحقائق الرياضية بأساليبهم المختلفة كمحاكاة لأسئلة اختبار PISA) بالمرتبة السادسة بدرجة ممارسة (عالية) بمتوسط حسابي (4.04) ونسبة مئوية بلغت (76%).

- جاءت العبارة (يبين للطلاب المفاهيم والتعميمات والإجراءات الرياضية) بالمرتبة السابعة بدرجة ممارسة (عالية) بمتوسط حسابي (4.00) ونسبة مئوية بلغت (75%).

- جاءت العبارة (يطلب من الطلاب تقديم أمثلة للمفاهيم الرياضية) بالمرتبة الثامنة بدرجة ممارسة (عالية) بمتوسط حسابي (3.94) ونسبة مئوية بلغت (73%).

- جاءت العبارة (يكلف الطلاب بواجبات وأنشطة صفية ضمن مستوى المعرفة ويحاكي اختبار PISA) بالمرتبة التاسعة بدرجة ممارسة (عالية) بمتوسط حسابي (3.93) ونسبة مئوية بلغت (73%).

- جاءت العبارة (يطلب من الطلاب تصنيف البيانات وتنظيمها كمحاكاة لأسئلة اختبار PISA) بالمرتبة العاشرة بدرجة ممارسة (عالية) بمتوسط حسابي (3.78) ونسبة مئوية بلغت (70%).

2. ما هي الممارسات التدريسية الفاعلة لمعلمات الرياضيات للمرحلة المتوسطة بمكتب جنوب جدة في مستوى التطبيق؟

قامت الباحثة بتخصيص (11) عبارة لتحديد الممارسات التدريسية الفاعلة لمعلمات الرياضيات للمرحلة المتوسطة بمكتب جنوب جدة في مستوى التطبيق، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات الممارسات التدريسية الفاعلة لمعلمات الرياضيات للمرحلة

المتوسطة بمكتب جنوب جدة في مستوى التطبيق مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
3	يناقش الطلاب في الإجراءات والعمليات المناسبة للحل	4.47	87%	0.669	عالية جداً	1
1	يوجه الطلاب لتحديد المعطى والمطلوب من المسألة الرياضية	4.39	85%	0.746	عالية جداً	2
2	يوجه الطلاب لاختيار استراتيجية الحل المناسبة	4.31	83%	0.780	عالية جداً	3
6	يوجه الطلاب لحل مشكلات رياضية مألوفة	4.18	80%	0.718	عالية	4
9	يحفز الطلاب على توظيف المعرفة الرياضية في مواقف جديدة	4.17	79%	0.746	عالية	5
8	يكلف الطلاب بأنشطة تعزز قدرة الطلاب على تنفيذ الإجراءات والمهارات المناسبة للحل	4.13	78%	0.729	عالية	6
5	يقدم أنشطة ومشكلات مألوفة تتعلق بالمفهوم	4.07	77%	0.852	عالية	7

م	العبارة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
11	يبين للطلاب التطبيقات الحياتية للموضوعات الرياضية في الدرس كمحاكاة لأسئلة اختبار PISA	4.07	٪77	0.838	عالية	8
10	يطلب من الطلاب تقديم أمثلة ونماذج لمواقف مشابهة	4.04	٪76	0.833	عالية	9
7	يناقش مشكلات تعزز قدرة الطلاب على تنفيذ الإجراءات والمهارات المناسبة الحل كمحاكاة لأسئلة اختبار PISA	3.93	٪73	0.712	عالية	10
4	يطلب من الطلاب تمثيل المسألة (نموذج المسألة) الرياضية كمحاكاة لأسئلة اختبار PISA	3.90	٪73	0.878	عالية	11
	ممارسة الممارسات التدريسية لمستوى التطبيق ككل	4.15	٪79	0.601	عالية	

من خلال الجدول رقم (10) الموضح أعلاه يتضح أن الممارسات التدريسية الفاعلة لمعلمات الرياضيات للمرحلة المتوسطة بمكتب جنوب جده في مستوى التطبيق جاء بدرجة (عالية) حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (4.15 من 5) وهو متوسط يقع ضمن الفئة الرابعة من فئات مقياس ليكرت الخماسي (3.40 إلى 4.19) وهي الفئة التي تشير إلى درجة ممارسة (عالية).

كما يتضح من النتائج أن هناك تفاوتاً في استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات الممارسات التدريسية الفاعلة لمعلمات الرياضيات للمرحلة المتوسطة بمكتب جنوب جده في مستوى التطبيق حيث تراوحت المتوسطات ما بين (3.90 إلى 4.47 من 5) وهي متوسطات تقع ضمن الفئتين الرابعة والخامسة من فئات مقياس ليكرت الخماسي وتشير إلى درجة الممارسة (عالية، عالية جداً) على الترتيب.

كما يوضح الجدول رقم (10) ما يلي:

-جاءت العبارة (يناقش الطلاب في الإجراءات والعمليات المناسبة للحل) بالمرتبة الأولى بدرجة ممارسة (عالية جداً) بمتوسط حسابي (4.47) ونسبة مئوية بلغت (٪87).

-جاءت العبارة (يوجه الطلاب لتحديد المعطى والمطلوب من المسألة الرياضية) بالمرتبة الثانية بدرجة ممارسة (عالية جداً) بمتوسط حسابي (4.39) ونسبة مئوية بلغت (٪85).

-جاءت العبارة (يوجه الطلاب لاختيار استراتيجية الحل المناسبة) بالمرتبة الثالثة بدرجة ممارسة (عالية جداً) بمتوسط حسابي (4.31) ونسبة مئوية بلغت (٪83).

-جاءت العبارة (يوجه الطلاب لحل مشكلات رياضية مألوفة) بالمرتبة الرابعة بدرجة ممارسة (عالية) بمتوسط حسابي (4.18) ونسبة مئوية بلغت (٪80).

-جاءت العبارة (يحفز الطلاب على توظيف المعرفة الرياضية في مواقف جديدة) بالمرتبة الخامسة بدرجة ممارسة (عالية) بمتوسط حسابي (4.17) ونسبة مئوية بلغت (79%).

-جاءت العبارة (يكلف الطلاب بأنشطة تعزز قدرة الطلاب على تنفيذ الإجراءات والمهارات المناسبة الحل) بالمرتبة السادسة بدرجة ممارسة (عالية) بمتوسط حسابي (4.13) ونسبة مئوية بلغت (78%).

-جاءت العبارة (يقدم أنشطة ومشكلات مألوفة تتعلق بالمفهوم) بالمرتبة السابعة بدرجة ممارسة (عالية) بمتوسط حسابي (4.07) ونسبة مئوية بلغت (77%).

-جاءت العبارة (يبين للطلاب التطبيقات الحياتية للموضوعات الرياضية في الدرس كمحاكاة لأسئلة اختبار PISA) بالمرتبة الثامنة بدرجة ممارسة (عالية) بمتوسط حسابي (4.07) ونسبة مئوية بلغت (77%).

-جاءت العبارة (يطلب من الطلاب تقديم أمثلة ونماذج لمواقف مشابهة) بالمرتبة التاسعة بدرجة ممارسة (عالية) بمتوسط حسابي (4.04) ونسبة مئوية بلغت (76%).

-جاءت العبارة (يناقش مشكلات تعزز قدرة الطلاب على تنفيذ الإجراءات والمهارات المناسبة الحل كمحاكاة لأسئلة اختبار PISA) بالمرتبة العاشرة بدرجة ممارسة (عالية) بمتوسط حسابي (3.93) ونسبة مئوية بلغت (73%).

-جاءت العبارة (يطلب من الطلاب تمثيل المسألة (نمذجة المسألة) الرياضية كمحاكاة لأسئلة اختبار PISA) بالمرتبة الحادية عشرة بدرجة ممارسة (عالية) بمتوسط حسابي (3.90) ونسبة مئوية بلغت (73%).

3. ما هي الممارسات التدريسية الفاعلة لمعلمات الرياضيات للمرحلة المتوسطة بمكتب جنوب جدة في مستوى الاستدلال

قامت الباحثة بتخصيص (10) عبارات لتحديد الممارسات التدريسية الفاعلة لمعلمات الرياضيات للمرحلة المتوسطة بمكتب جنوب جدة في مستوى الاستدلال، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات الممارسات التدريسية الفاعلة لمعلمات الرياضيات للمرحلة

المتوسطة بمكتب جنوب جدة في مستوى الاستدلال مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
5	يناقش الطلاب في إجراءات الحل ومدى منطقيتها	4.29	٪82	0.654	عالية جداً	1
3	يوجه الطلاب لصياغة المعطيات والمطلوب من المسائل وفق استنتاجاتهم	4.28	٪82	0.686	عالية جداً	2
2	يحفز الطلاب لاستنتاج المعرفة الجديدة في الدرس وعلاقتها بما سبق	4.22	٪80	0.842	عالية جداً	3
6	يوجه الطلاب لتقييم الحلول المطروحة	4.22	٪80	0.733	عالية جداً	4
9	يحفز الطلاب لإبداء آرائهم في حل بعض المسائل الرياضية	4.14	٪79	0.783	عالية	5
10	يكلف الطلاب بمهمات أدائية أسبوعية تتطلب حل مسائل لفظية عليا من اختبار PISA	4.12	٪78	0.929	عالية	6
4	يوجه الطلاب للربط الرياضي بين المفاهيم والإجراءات كمحاكاة لأسئلة اختبار PISA	4.08	٪77	0.815	عالية	7
7	يوجه الطلاب لتقييم الاستراتيجيات المستخدمة للحل	4.04	٪76	0.788	عالية	8
1	يوجه الطلاب لاستنتاج العلاقات بين المفاهيم الرياضية والحقائق كمحاكاة لأسئلة اختبار PISA	4.00	٪75	0.841	عالية	9
8	يوجه الطلاب لصياغة تعميمات مستنبطة من الدرس	3.94	٪73	0.786	عالية	10
	ممارسة الممارسات التدريسية لمستوى الاستدلال ككل	4.13	٪78	0.598	عالية	

من خلال الجدول رقم (11) الموضح أعلاه يتضح ان الممارسات التدريسية الفاعلة لمعلمات الرياضيات للمرحلة المتوسطة بمكتب جنوب جده في مستوى الاستدلال جاء بدرجة (عالية) حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (4.13 من 5) وهو متوسط يقع ضمن الفئة الرابعة من فئات مقياس ليكرت الخماسي (3.40 إلى 4.19) وهي الفئة التي تشير إلى درجة ممارسة (عالية).

كما يتضح من النتائج أن هناك تفاوتاً في استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات الممارسات التدريسية الفاعلة لمعلمات الرياضيات للمرحلة المتوسطة بمكتب جنوب جدة في مستوى الاستدلال حيث تراوحت المتوسطات ما بين (3.94 إلى 4.29 من 5) وهي متوسطات تقع ضمن الفئتين الرابعة والخامسة من فئات مقياس ليكرت الخماسي وتشير إلى درجة الممارسة (عالية، عالية جداً) على الترتيب.

كما يوضح الجدول رقم (11) ما يلي:

- جاءت العبارة (يناقش الطلاب في إجراءات الحل ومدى منطقيتها) بالمرتبة الأولى بدرجة ممارسة (عالية جداً) بمتوسط حسابي (4.29) ونسبة مئوية بلغت (82%).

- جاءت العبارة (يوجه الطلاب لصياغة المعطيات والمطلوب من المسائل وفق استنتاجاتهم) بالمرتبة الثانية بدرجة ممارسة (عالية جداً) بمتوسط حسابي (4.28) ونسبة مئوية بلغت (82%).

- جاءت العبارة (يحفز الطلاب لاستنتاج المعرفة الجديدة في الدرس وعلاقتها بما سبق) بالمرتبة الثالثة بدرجة ممارسة (عالية جداً) بمتوسط حسابي (4.22) ونسبة مئوية بلغت (80%).

- جاءت العبارة (يوجه الطلاب لتقييم الحلول المطروحة) بالمرتبة الرابعة بدرجة ممارسة (عالية جداً) بمتوسط حسابي (4.22) ونسبة مئوية بلغت (80%).

- جاءت العبارة (يحفز الطلاب لإبداء آرائهم في حل بعض المسائل الرياضية) بالمرتبة الخامسة بدرجة ممارسة (عالية) بمتوسط حسابي (4.14) ونسبة مئوية بلغت (79%).

- جاءت العبارة (يكلف الطلاب بمهمات أدائية أسبوعية تتطلب حل مسائل لفظية علياً من اختبار PISA) بالمرتبة السادسة بدرجة ممارسة (عالية) بمتوسط حسابي (4.12) ونسبة مئوية بلغت (78%).

- جاءت العبارة (يوجه الطلاب للربط الرياضي بين المفاهيم والإجراءات كمحاكاة لأسئلة اختبار PISA) بالمرتبة السابعة بدرجة ممارسة (عالية) بمتوسط حسابي (4.08) ونسبة مئوية بلغت (77%).

- جاءت العبارة (يوجه الطلاب لتقييم الاستراتيجيات المستخدمة للحل) بالمرتبة الثامنة بدرجة ممارسة (عالية) بمتوسط حسابي (4.04) ونسبة مئوية بلغت (76%).

- جاءت العبارة (يوجه الطلاب لاستنتاج العلاقات بين المفاهيم الرياضية والحقائق كمحاكاة لأسئلة اختبار PISA) بالمرتبة التاسعة بدرجة ممارسة (عالية) بمتوسط حسابي (4.00) ونسبة مئوية بلغت (75%).

- جاءت العبارة (يوجه الطلاب لاستنتاج العلاقات بين المفاهيم الرياضية والحقائق كمحاكاة لأسئلة اختبار PISA) بالمرتبة العاشرة بدرجة ممارسة (عالية) بمتوسط حسابي (3.94) ونسبة مئوية بلغت (73%). وترجع الباحثات حصول الممارسات التدريسية لمستوى التطبيق على الترتيب الأول، بدرجة ممارسة (عالية) إلى أن: رغبة المعلمات في قياس الفهم لدى الطالبات بشكل سريع في الأسئلة الصفية والأنشطة

وجاءت الممارسات التدريسية لمستوى المعرفة في الترتيب الأخير، وبدرجة ممارسة (عالية) لأن رغبة المعلمات في الاستجابة للتوجهات الملحة من إدارة التعليم لتهيئة الطلاب لمستويات التطبيق والاستدلال وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الخضر والدسوقي (2014)

في حين تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة. بيومي والجندي (2019)، دراسة كنعان (2020) ،

ويمكن تلخيص النتائج بشكل عام والإجابة على الأسئلة الفرعية في النقاط التالية

النتائج

1. الممارسات التدريسية لإعداد طالبات المرحلة المتوسطة بجدة للمشاركة في الاختبار الدولي (PISA) جاءت بدرجة ممارسة (عالية)، حيث جاء المتوسط العام للمجموع الكلي (4.12)، بانحراف معياري (0.571).
2. الممارسات التدريسية لمستوى التطبيق جاءت في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (4.15).
3. الممارسات التدريسية لمستوى الاستدلال الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (4.13).
4. الممارسات التدريسية لمستوى المعرفة الترتيب الثالث بمتوسط حسابي (4.08).

التوصيات

استناداً على نتائج البحث وبالنظر إلى الدراسات السابقة التي تتفق وتختلف مع البحث فقد خلصت الباحثات إلى مجموعة من التوصيات وهي:

1. الاهتمام بالبيئة الصفية الجاذبة وحفز الطالبات على الممارسة المستمرة للمفاهيم الرياضية من خلال الأنشطة الصفية المتنوعة.
2. العمل على تكوين مجتمعات مهنية مختلفة يمارس فيها الطلبة والمعلمين نمذجة المسائل الحياتية وتوظيف المهارات الرياضية في حلها
3. الحرص على تطوير معلمات الرياضيات من خلال إقامة الدورات التدريبية التخصصية والمنصات الافتراضية.
4. توجيه اهتمام المعلمات لعمل بحوث إجرائية وممارسات تربوية تخدم الميدان وترفع مستوى التحصيل في الاختبارات الدولية مثل اختبار PISA, TEIMSS

المراجع:

أبو طالب، فؤاد بن حسين على، القحطاني، على بن سعيد سعد (مشرف) (2016). تقويم الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء مهارات التدريس الإبداعي. مج 19، ع4، 130-170.

البطوش، (2017). الممارسات التدريسية الصفية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية في محافظة الكرك - مديرية التربية والتعليم للواء المزار الجنوبي وتأثيرها بمتغيري الجنس والخبرة التدريسية. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ع175.

- بيومي، ياسر عبدالرحيم، (2019). واقع الممارسات التدريسية الصفية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير المهنية المعاصرة لتعليم وتعلم الرياضيات، مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات. مج 22، ع2، 6-67.
- خضر. عادل سعد يوسف، دسوقي. شيرين محمد. 2014. أثر برنامج تدريبي في مادة الرياضيات على تحسن مستوى أداء الطلبة في الأسئلة التدريبية للاختبارات الدولية بيزا PISA. مجلة كلية التربية جامعة بورسعيد، ع15، 62-89
- الرويلي، عيد العيد، وحمد، بندر، الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في ضوء نظرية التعلم المسند للدماغ، (2018) Journal . Of Educational and Psychological Researches, 15(56), 331-362
- عبيدات، ذوقان وعدس، عبدالرحمن، عبدالحق كايد (2000) البحث العلمي مفهومه -أدواته - أساليبه ط2، الرياض: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- العربي، حنان بنت عبدالرحمن بن سلمان، (2020). تقويم الأداء التدريسي لمعلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، مج23، ع4، 219-252
- عطوي، جودت عزة (1428هـ) أساليب البحث العلمي، مفاهيمه، أدواته، طرقه الإحصائية. الأردن، عمان، دار الثقافة.
- المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات الأمريكي NCTM. (2000). وثيقة مبادئ ومعايير للرياضيات المدرسية. ،
- كنعان، مصطفى محمد هادي (2020). مدى اكتساب طلبة الصف الثامن الأساسي في لواء بني كنانة لمهارات التفكير الرياضي ضمن الإطار العام للدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم TIMSS. مجلة العلوم التربوية والنفسية مج4، ع15، 2020
- النمراوي، زياد محمد؛ زريقات، أمجد محمود، (2019).فاعلية برنامج تطوير مهني قائم على البنائية الاجتماعية في تحسين الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في الأردن .جامعة الزيتونة الأردنية ، مج14، ع2، 242- 261.
- الهويش، يوسف محمد. (2018). التنمية المهنية لمعلمي المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرون. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، 246- 282
- المراجع الأجنبية:

Pallant, J. (2016). Spss survival manual: a step by step guide to data analysis using Ibm Spss. Maidenhead: Open University Press, McGraw-Hill.

الملاحق (الاستبانة):



المملكة الأردنية الهاشمية
وزارة التعليم
إدارة تعليم جدة
مكتب تعليم الجنوب

بسم الله الرحمن الرحيم

حضرة معلمة المرحلة المتوسطة (صف ثاني - صف ثالث) الفاضلة / حفظك الله .

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد؛

تقوم الباحثات بإجراء بحث ميداني بعنوان: " الممارسات التدريسية لإعداد طالبات المرحلة المتوسطة بمجدة للمشاركة في الاختبار الدولي

"(PISA)

وقد قامت الباحثات بوضع هذه الاستبانة بين أيديكن، لما لوجهة نظركن من أهمية بالغة في هذا الموضوع، لكونكن من أصحاب الخبرة في مجال التدريس للمرحلة المتوسطة يسرنا أن تشاركنا في تعبئة هذه الاستبانة ". وفيما يلي مثال لطريقة الاستجابة على فقرات الاستبانة للاستعانة به.

م	العبارة	عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
1	استخدم الحاسوب في حفظ الملفات	✓				

فأرجو من حضراتكن التكرم بالاستجابة عن فقرات الاستبانة وذلك بوضع إشارة (✓) أمام الفقرة حسب وجهة نظركن تحت الخيار المناسب. شاكرين لكن تعاونكن , ومقدرين ضيق الوقت، والله يحفظكن ويرعاكن .

البيانات الديموغرافية

البيانات العامة:

فضلاً ضع علامة (✓) أمام الاختيار المناسب:

- ## 1. سنوات الخبرة في تدريس الرياضيات

1. أقل من خمس سنوات

2. من 5 إلى أقل 10 سنوات

3. 10 سنوات فأكثر

- #### 4. المؤهل

بكالوريوس

ما جستیر

دكتوراة

5. القطاع

أهلي

حکومی

6. تلقيت تدريب مسبق على الاختبار الدولي PISA

نعم

2

محاور الاستبانة (معلمة)

ارجو التكرم بوضع علامة (✓) تحت الخيار الذي يوضح وجهة نظركم حول ..

المحور الأول: الممارسات التدريسية لمستوى المعرفة					
م	الفقرات	عالية	عالية	متوسطة	منخفضة
1	يطلب من الطلاب تعريف المصطلحات والمفاهيم في الدرس .				
2	يوجه الطلاب لذكر خصائص المفهوم .				
3	يوجه الطلاب للبحث عن معطيات السؤال وتدوينها .				
4	يوجه الطلاب لقراءة الأنشطة الرياضية .				
5	يطلب من الطلاب تصنيف البيانات وتنظيمها كمحاكاة لأسئلة اختبار PISA ..				
6	يحفز الطلاب للتمييز بين خصائص المفاهيم الرياضية .				
7	يتيح للطلاب التعبير عن المفاهيم والحقائق الرياضية بأساليبهم المختلفة كمحاكاة لأسئلة اختبار PISA .				
8	يبين للطلاب المفاهيم والتعميمات والإجراءات الرياضية .				
9	يطلب من الطلاب تقديم أمثلة للمفاهيم الرياضية .				
10	يكلف الطلاب بواجبات وأنشطة صفية ضمن مستوى المعرفة وبمحاكي اختبار PISA				
المحور الثاني : الممارسات التدريسية لمستوى التطبيق					

1.	يوجه الطلاب لتحديد المعطى والمطلوب من المسألة الرياضية .				
2.	يوجه الطلاب لاختيار استراتيجية الحل المناسبة .				
3.	يناقش الطلاب في الإجراءات والعمليات المناسبة للحل .				
4.	يطلب من الطلاب تمثيل المسألة (نموذج المسألة) الرياضية كمحاكاة لأسئلة اختبار PISA .				
5.	يقدم أنشطة ومشكلات مألوفة تتعلق بالمفهوم.				
6.	يوجه الطلاب لحل مشكلات رياضية مألوفة.				
7.	يناقش مشكلات تعزز قدرة الطلاب على تنفيذ الإجراءات والمهارات المناسبة الحل كمحاكاة لأسئلة اختبار PISA .				
8.	يكلف الطلاب بأ أنشطة تعزز قدرة الطلاب على تنفيذ الإجراءات والمهارات المناسبة الحل.				
9.	يحفز الطلاب على توظيف المعرفة الرياضية في مواقف جديدة .				
11.	يطلب من الطلاب تقديم أمثلة ونماذج لمواقف مشابهة.				
12.	يبين للطلاب التطبيقات الحياتية للموضوعات الرياضية في الدرس كمحاكاة لأسئلة اختبار PISA .				
الخور الثالث الممارسات التدريسية لمستوى الاستدلال					

					1	يوجه الطلاب لاستنتاج العلاقات بين المفاهيم الرياضية والحقائق كمحاكاة لأسئلة اختبار PISA ..
					2	يحفز الطلاب لاستنتاج المعرفة الجديدة في الدرس وعلاقتها بما سبق.
					3	يوجه الطلاب لصياغة المعطيات والمطلوب من المسألة من المسائل وفق استنتاجاتهم.
					4	يوجه الطلاب للربط الرياضي بين المفاهيم والإجراءات كمحاكاة لأسئلة اختبار PISA ..
					5	يناقش الطلاب في إجراءات الحل ومدى منطقيتها..
					6	يوجه الطلاب لتقييم الحلول المطروحة.
					7	يوجه الطلاب لتقييم الاستراتيجيات المستخدمة للحل .
					8	يوجه الطلاب لصياغة تعميمات مستنبطة من الدرس .
					9	يحفز الطلاب لإبداء آرائهم في حل بعض المسائل الرياضية .
					9	يكلف الطلاب بمهمات أدائية أسبوعية، تتطلب مهارات تفكير عليا في أسئلة PISA

بحث رقم 36

فاعلية تدريس مادة الأحياء القائم على التعليم المدمج في رفع التحصيل الدراسي لطالبات الصف الأول الثانوي بمحافظة جدة واتجاهاتهم نحوه

الأستاذ المشارك الدكتورة أمل محمود

الباحثة هلاله أحمد عبدالله الشمراي

ملخص البحث:

هدف هذا البحث إلى التعرف بتقنية التعليم المدمج ومعرفة أثر استخدامه على التحصيل الدراسي في مقرر الأحياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي بالمرحلة الثانوية واتجاهاتهم نحوه، ولتحقيق ذلك اتبع الباحث المنهج التجريبي، تم اختيار عينة قوامها (90) طالبة من مدرسة الثانوية السادسة والعشرون ؛ تم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين إحداها تجريبية بلغت (45) طالبة الثانوي درست باستخدام تقنية التعليم المدمج، والثانية ضابطة بعدد (54) طالباً تم تدريسها بالطريقة التقليدية، تم جمع البيانات باستخدام أداتين: اختبار تحصيلي واستبانة لقياس الاتجاه نحو التعليم المدمج ، وفي ضوء أسئلة البحث وفروضه ؛ تمت معالجة البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية الملائمة، وقد خلص البحث إلى أهم النتائج التالية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا بالتعلم الإلكتروني المدمج ومتوسطات درجات تحصيل المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية في الاختيار التحصيلي البعدي. وجود اتجاهات ذات دلالة إحصائية لدى أفراد العينة استجابوا الفقرات استبانة مقياس الاتجاه نحو تقنية التعلم المدمج وختم الباحث الدراسة بعدد من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: التعليم المدمج، التحصيل الدراسي، مقرر الأحياء طلاب الصف الأول الثانوي المرحلة الثانوية

لقد أصبحنا نعيش في عصر التقدم العلمي وثورة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وأصبح تبادل المعلومات والخبرات سمة أساسية لهذا العصر، وكان للتعليم بصفة عامة والتعليم العالي بصفة خاصة ان يواجه ويتطور وفق هذه التغيرات والتطورات السريعة والحديثة، لذلك ظهرت العديد من المستجدات التكنولوجية المهمة التي تساعد وتواكب تلك التطورات، وتساهم في حل العديد من المشكلات التعليمية .

ومن هذه المستجدات التكنولوجية التعليم الإلكتروني، والذي يقدم محتوى تفاعلي يعتمد على الوسائط المتعددة التفاعلية، ودعم أنماط تعلم مختلفة، وقنوات جديدة ووسائل تدريسية ساهمت في تفعيل وزيادة الدافعية نحو التعلم وإثراء البيئة التعليمية .

ويقدم التعلم الإلكتروني بيئات تعليمية للمتعلم والمعلم يكون فيها التواصل مستمرا وبلا حدود، وأكد مصطفى جودت (٢٠٠٥) على ان بيئات التعلم الإلكتروني " عبارة عن نظام يتضمن تقديم محتوى جيد، وإعداد واجهه تفاعل مناسبة تشتمل على الأدوات المناسبة لتقديم المحتوى وتحقيق التفاعل، إلى جانب ذلك لابد من دعم واجهه التفاعل من خلال البنية الأساسية للنظام وأن تعمل بشكل متناغم (المحتوى، نظام التقديم، البنية الأساسية)". تقوم بيئات التعليم الإلكتروني بثلاثة مجالات من الوظائف وهي تقديم التعلم، وإدارة التعلم، وتطوير مواد التعلم و مع انتشار نظم التعلم الإلكتروني وزيادة الإقبال على استخدامها وتوظيفها في العملية التعليمية .

الإحساس بالمشكلة :

ومن خلال خبرة الباحثة كمشرفة ظهرت مشكلات كثيرة أثناء تطبيق التعليم الإلكتروني في تدريس مادة الأحياء للصف الأول الثانوي منها:

- غياب الاتصال الاجتماعي المباشر بين عناصر العملية التعليمية المعلمون والطلاب والإدارة مما يؤثر سلباً على مهارات الاتصال الاجتماعي لدى المتعلمين.

- يحتاج تطبيق نظم التعلم الإلكتروني إلى بنية تحتية من أجهزة ومعدات تتطلب تكلفة عالية ، قد لا تتوفر في كثير من الأحيان لدى النظم التعليمية المختلفة.

- تتطلب نظم التعلم الإلكتروني تمكن المعلمون والطلاب من مهارات استخدام تكنولوجيا التعلم الإلكتروني.

- صعوبة إجراء عمليات التقويم التكويني والنهائي وضمان مصداقيته ، وبخاصة عندما يتضمن المقرر مهارات عملية أدائية.

- عدم مناسبة نظم التعلم الإلكتروني لطالب المرحلة الابتدائية، وكذلك عدم مناسبتها لبعض المناهج والمقررات الدراسية وخاصة تلك التي تتطلب ممارسة الطلاب للمهارات العملية.

ونتيجة لهذه المشكلات ظهرت الحاجة لنظام تعلم جديد يجمع بين مزايا التعلم الإلكتروني ومزايا التعلم التقليدي وهو ما يسمى بالتعليم المدمج يوظف التعلم الإلكتروني مدمجاً مع التعلم الصفي التقليدي في عمليتي التعليم والتعلم بحيث يتشاركاً معاً في انجاز هذه العملية (حسن زيتون، 2005: 168) .

ويعرف زيتون (2005: 72) التعلم المدمج بأنه: أحد صيغ التعليم أو التعلم التي يندمج فيها التعليم الإلكتروني، مع التعليم الصفي التقليدي في إطار واحد، حيث توظف أدوات التعليم الإلكتروني، سواء المعتمدة على الكمبيوتر أو المعتمدة على الشبكات في الدروس، مثل معامل

الكمبيوتر والصفوف الذكية، ويلتقي المعلم مع الطالب وجها لوجه معظم الأحيان إضافة إلى تحسين المستوى العام التحصيل الدراسي، وتوفير بيئة تعليمية جذابة، ومن هذه الدراسات: دراسة الشهوان (2014). ودراسة لند (2013)، ودراسة أحمد (2011)، ودراسة خلف الله (2010).

ومن خلال عمل الباحث في التعليم كمشرف تربوي ومن خلال اطلاعه على العديد من الدراسات السابقة لاحظ تدني مستوى الطلاب في التحصيل في مادة الأحياء وشرود ذهن الطالب وعدم مشاركة البعض أو معظم في العملية التعليمية ووجود صعوبة أحياناً في توصيل بعض المعلومات والموضوعات بسهولة للطلاب من قبل المعلم، ولهذا وجد الباحث ضرورة لدراسة هذه المشكلة والمتمثلة في الحاجة لتوظيف التعلم المدمج لرفع التحصيل الدراسي.

مشكلة الدراسة :

بناءً على ما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في التساؤل الرئيس التالي: " ما درجة فاعلية تدريس مادة الأحياء القائم على التعليم المدمج في التحصيل الدراسي لطالبات الصف الأول الثانوي بمحافظة جدة واتجاهاتهم نحوه؟"

أسئلة البحث:

يسعى البحث الحالي إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية والتي تتفرع من السؤال الرئيسي:

1. ما درجة فاعلية تدريس مادة الأحياء القائم على التعليم المدمج في رفع التحصيل الدراسي لطالبات الصف الأول الثانوي ؟
- 2 - ما اتجاهات طالبات الصف الأول الثانوي نحو استخدام تقنية التعليم المدمج في تدريس مقرر الأحياء للصف الأول الثانوي للمرحلة الثانوية ؟

- 3- ما الصعوبات التي تواجه المعلمات في تطبيق التعلم المدمج ؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

- 1- التعرف على درجة فاعلية تدريس مادة الأحياء القائم على التعلم المدمج في رفع التحصيل الدراسي لطالبات الصف الأول الثانوي .
- 2- التعرف على اتجاهات طالبات الصف الأول الثانوي نحو استخدام تقنية التعلم المدمج في تدريس مقرر الأحياء
- 3- التعرف على الصعوبات التي تواجه المعلمات في تطبيق التعلم المدمج .

مصطلحات البحث :

التعلم المدمج ناتج للمزج بين التعلم الإلكتروني مع التعلم الصفّي التقليدي، ولكن الاختلاف مصدره في نوع وطبيعة العناصر التي تُمزج وتتكامل مع بعضها البعض (الحيلة وخليفة والصريرة 2012).

ويعرفه الباحث إجرائي : بأنه العملية التي تدمج بين التعليم وجها لوجه والتعلم الإلكتروني بأنماطه المتعددة من خلال توظيف أدوات ومستحدثات التعلم الإلكتروني المعتمدة على الحاسوب وعلى شبكة المعلومات الإنترنت لإحداث التفاعل اللازم بين المعلم وطلابه داخل أو خارج قاعات الدراسة مما يحقق الفاعلية في تدريس مقرر الأحياء لطالب الصف الأول بالمرحلة الثانوية

الاتجاه نحو التعلم المدمج :

عرف الاتجاه بأنه شعور المتعلم العام والثابت نسبياً بالقبول أو الرفض إزاء الأشخاص والأشياء والقضايا، ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم في مقياس الاتجاه المخصص لذلك (دياب، 2011 : 125)

التحصيل الدراسي

يقصد به في هذا البحث مقدار ما اكتسبه الطالب المفحوص من أفراد العينة من الجانب المعرفي والمهاري في نتاج تعلم موضوعات مادة الأحياء للصف الأول الثانوي ويقاس من خلال مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب بعد إجراء الاختبار التحصيلي المصمم لذلك .

الطريقة التقليدية :

يعرفها الباحث بأنها الطريقة المعتادة في التعليم ويكون فيها المعلم محور العملية التعليمية العلمية، بحيث يقدم محتوى موضوعات مادة الأحياء المختارة، وتعرض لفظي بالاستعانة بالرصد والشرح اعتماداً على الألقاء من قبل المعلم والاستماع من جانب الطالب والاستجابة لا سئلته أو بمشاركة من قبل بعض الطلاب .

أهمية البحث :

يمكن توضيح أهمية البحث بالنقاط الآتية:

الأهمية النظرية:

1. يمثل البحث الحالي استجابة للعديد من الدعوات وتوصيات البحوث والمؤتمرات في المطالبة بتطوير أساليب تدريس المواد بحيث تتمشى مع الاتجاهات العلمية الحديثة، التي تنادي بتحسين تدريس الأنشطة العلمية الاستقصائية، كما تساعد في الارتقاء ببرامج تطوير المعلمات وتدريبهم على التعليم المدمج وتماشياً مع رؤية المملكة 2030 .
2. ستقدم الدراسة الحالية كم نظري يتعلق بالتعليم المدمج .

الأهمية التطبيقية:

أهمية البحث بالنسبة للمعلمات والمشرفات:

- يساعد في تطوير قدرات المشرفات والمعلمات في التعلم المدمج في تدريس المواد من خلال الالتحاق بدورات التدريبية.

أهمية البحث بالنسبة للباحثين:

- تقدم الدراسة الحالية إطاراً نظرياً يتعلق بالتعليم المدمج ، تأصيله وتطوره وأهميته وتصنيفه .
- يعد البحث الحالي خطوة علمية متواضعة لرفد المكتبة العربية والباحثين حيث يمكن الاستعانة به في إعداد المزيد من البحوث والدراسات الخاصة في نفس المجال.

أهمية البحث بالنسبة للطالبات:

- أهمية التعليم المدمج كونه من طرق التدريس في المؤسسات التعليمية التي يمكن من خلاله تحسين المستوى العلمي للمتعلمين .

أدبيات البحث

أولاً : الإطار النظري للدراسة :

برزت أشكال وأنماط مختلفة للتعليم الإلكتروني ومنها التعلم المدمج والذي أصبح محور اهتمام الكثير من التربويين والأكاديميين حيث أشار كلا من (تارا، ٢٠١٦، الرنتيسي ٢٠١٥)

واكد يوسف (٢٠١٥) ان التعلم المدمج يقوم على تكامل بين خبرات التعلم في قاعة الدروس وجها لوجه مع خبرات التعلم من خلال شبكات الاتصال والانترنت وبذلك يسمح بالتعلم المستقل النشط، حيث ينمي العلاقات الشخصية ويشجع المتعلمين على تبادل الافكار والمعلومات والخبرات فيؤدي الى تحسين جودة التعليم وزيادة الخبرات والتجارب.

ويعرف إجرائياً على أنه الخطة التدريسية القائمة على الجمع بين نماذج متصلة مثل استخدام الحاسوب والشبكات وبوابات الانترنت والأخرى غير المتصلة من التعليم التي تحدث في الفصول التقليدية لتدريس المتعلمين .

نماذج التعلم المدمج

يشير (العطار وكنسارة، 2011) إلى ثلاثة نماذج للتعلم المدمج وهي:

- 1- نموذج التعلم الذي يعتمد على تطوير المهارة: يجمع بين التعلم الذاتي ومدرّب أو معلم ليمسّر دعم وتطوير المعرفة.
- 2- نموذج التعلم المدمج الذي يعتمد على تطوير الموقف والاتجاه: يمزج مختلف الأحداث ووسائل تقديمها المختلفة من اجل تطوير سلوكيات معينة ويكون هناك تفاعل بين الطلبة.
- 3- نموذج التعلم المدمج الذي يعتمد على تطوير الكفاءة: يمزج الأداء والأدوات الداعمة له مع إدارة مصادر المعرفة والتوجيه، من اجل تطوير الكفاءات في مكان العمل، وذلك من اجل التقاط ونقل المعرفة، ويتطلب ذلك التفاعل مع الخبراء ومراقبتهم .

أبعاد التعليم المدمج

للتعلم المدمج أبعاد مختلفة، كما يوضحها الفقي (2011: 39-42) تتمثل بالآتي:

1- البعد المؤسسي:

ويسهم هذا البعد في التخطيط لبرنامج التعلم، ويتم ذلك من خلال القيام بطرح الأسئلة المتعلقة باستعداد المؤسسة والبنية الأساسية، ويهتم بالشؤون الإدارية والأكاديمية وخدمات الطلبة المتعلقة بالتعلم الإلكتروني، من خلال تطوير استراتيجيات شاملة وخطط متعلقة بها، مثل تقويم الاحتياجات ومدى الجاهزية البشرية والتقنية واحتساب الميزانيات ورصدها، هذا في ما يتعلق بالشؤون الإدارية. أما فيما يتعلق في الجوانب الأكاديمية فيجب على المؤسسة أن تقوم بعملية التصميم الأكاديمي وخدمات الوسائط ثم التقويم الأكاديمي، وتطوير المقررات شكلا أو مضمونا واليات القبول والتسجيل ومعايير الجودة والعبء الأكاديمي وحجم الصف بالإضافة إلى حقوق الملكية الفكرية. أما المحور الأخير في هذا البعد يدور حول ضرورة الوعي إلى أن خدمات الطلبة في نظام التعلم الإلكتروني واحتياجات المتعلمين مختلفة عن احتياجات المتعلمين التقليديين. لذا يجب البدء بعملية إرشاد وتوجيه المتعلمين وتقديم النصح والعون لهم، من خلال اللقاءات والنشرات والورش (بدر الهدى الخان، 2005).

٢- البعد الإداري:-

يهتم هذا البعد بجميع مراحل إدارة التعليم الإلكتروني والتي تشمل التخطيط والتصميم والإنتاج والتقويم والصيانة والتقديم. كذلك يهتم بكيفية إدارة برنامج التعلم المدمج، مثل الاهتمام بالبنية الأساسية لتقديم البرنامج بطرق متعددة تتنوع بين عناصر كل من التعلم الإلكتروني والتعلم التقليدي. وقد قسمت إدارة التعليم الإلكتروني إلى مرحلتين: إدارة تطوير المحتوى وإدارة عمليات التقديم والصيانة. ويتم بذلك توزيع الأدوار والمسؤوليات المتضمنة في التعلم الإلكتروني لكل مرحلة وآلية التواصل فيما بينهم. كذلك يهتم هذا البعد ببحث قضايا البنية التحتية التكنولوجية في بيئة التعلم الإلكتروني ويشمل ذلك تخطيط البنية التحتية والأجهزة والبرمجيات، ويعتمد ذلك على توفر الأجهزة بما فيها الحواسيب والخوادم والمودم وأجهزة الشبكات والطابعات والميكروفونات، كما تعتمد على توفر الكفاءات الفنية والتكنولوجية والمهارات لدى المعلمين والمتعلمين ووضع معايير وسياسات لتوظيف البنية التحتية (بدر الهدى خان، 2005).

3- البعد التربوي:

ويتعلق هذا البعد في بنية المحتوى الذي ينبغي أن يقدم للطلاب وهو يهتم بمجموعة من القضايا المتعلقة بعملية التعليم والتعلم، وتشمل تحليل الجمهور وتحليل المحتوى واحتياجات الطلاب، وأهداف التعلم، وتحليل الهدف واتجاهات التصميم واستراتيجيات التعلم، وهو بذلك يوجه سير الأحداث انطلاقا من قائمة الأهداف التي يضعها، والتي تحدد اختيار أفضل طرق التقديم المناسبة. وبالتالي فإن معرفة خصائص المتعلمين وتحديد احتياجاتهم يسهل عملية تحديد المحتوى الملائم للتعلم الإلكتروني وآلية تصميمه عن المحتوى الذي يجب تقديمه تقليديا. واعتمادا على ذلك يتم تحديد الأهداف العامة والخاصة والمخرجات المتوقعة من كل مقرر واختيار أسلوب العرض المناسب له، ثم تحديد الأنشطة التعليمية الملائمة لتحقيق كل هدف مثل المحاكاة، المناقشة، التفاعل، دراسة الحالة والعرض التقديمي (عفونة، وزواهره، 2010).

4- البعد الأخلاقي:

يرتبط هذا البعد باعتبارات أخلاقية للتعليم الإلكتروني من أهمها: التأثيرات السياسية والاجتماعية، التنوع الثقافي والتحيز، والتنوع الجغرافي، وتنوع المتعلمين وفن السلوك والقضايا القانونية. ويندرج تحت هذا البعد أثر الوضع السياسي والاجتماعي على الاعتراف بهذا النمط من التعلم وملاءمته لبيئة المتعلمين. وعند تصميم بيئات التعلم الإلكتروني يجب مراعاة التنوع الثقافي وأشكال التعلم تبعاً للمتعلّمين وثقافتهم المختلفة ومواقعهم واحتياجاتهم الخاصة. كما يركز هذا البعد على تزويد المعلمين والمتعلمين بإرشادات السلوك وآداب الشبكة وقواعد الحوار ومنتديات النقاش لتعزيز التصرف اللائق في المجتمع التعليمي عبر الأخذ بالاعتبار مبدأ تكافؤ الفرص، والتنوع الثقافي، والهوية الوطنية وغيرها، الانترنت مع كذلك يجب أن يصمم البرنامج بأسلوب يتجنب ضيق أو إزعاج أي طالب، وفي الوقت ذاته يقدم خيارات متعددة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. كما يركز هذا البعد على القضايا القانونية مثل احترام الخصوصية والانتحال وحقوق الملكية الفكرية. وهناك قواعد لآداب الشبكة ومنها احترام الآخرين، واحترام خصوصيات الآخرين والشعور الإنساني (عفونة، وزواهره، 2010).

5- البعد التقني (الفني):

ويهتم هذا البعد بالبنية التحتية لبيئة التعلم الإلكتروني وفي تصميم بيئة التعلم، والأدوات والتقنيات المستخدمة في تقديم برنامج التعلم، كذلك يهتم هذا البعد بأمن الشبكات، والأجهزة والبرمجيات والخوادم اللازمة وقواعد البيانات المختلفة بحيث تمتلك المؤسسة شبكة آمنة وتمتلك كفاءات بشرية في المجال التقني (بدر الهدى خان، 2005).

6- بعد تصميم الواجهة:

ويهتم هذا البعد في تصميم واجهة التعلم والمظهر العام لبرنامج التعلم الإلكتروني بما في ذلك تصميم الصفحات والمواقع، وتصميم المحتوى وتصفح الانترنت وسهولة الوصول وإمكانية الاستخدام ويشترط لذلك أن تسمح تلك الواجهة بدرجة كافية لدمج عناصر التعلم المدمج المختلفة، وكذلك يجب أن يسمح برنامج التعليم للطلاب باستيعاب كل من التعلم الإلكتروني والتعلم التقليدي وبصورة متساوية لكلا النوعين. كذلك التأكد من سهولة تصفح الموقع من مختلف المستعرضات الإلكترونية والنصية، واستخدام مبادئ التصميم الجيدة والجاذبة، بحيث يتمكن المتعلم من التحرك في الموقع بسهولة وسرعة، وذلك يتطلب إجراء اختبار لإمكانية الاستخدام لتحسين تصميم الواجهة من حيث الكفاءة، ورضا المستخدمين والفاعلية (عفونة، وزواهره، 2010).

7 - بعد دعم الموارد (المصادر):

ويهتم هذا البعد بتوفير وتنظيم أشكال متعددة من الموارد التي يحتاجها الطلاب سواء كانت مباشرة أو غير مباشرة، وذلك بتوفير مصادر الكترونية للمتعلّمين مباشرة على الانترنت، أو غير مباشرة مثل مواد مرئية، أكثر الأسئلة تكراراً، قواميس، كتب إلكترونية، مكتبات رقمية، ودوريات، وتكس أهمية هذا البعد بتوفير الشعور بالأمان والثقة للمتعلّمين من خلال توفير المساعدة لهم عندما يحتاجونها، كتقديم الدعم التعليمي والإرشادي والتقني، بدءاً بتدريب المتعلمين على التقنيات الحديثة وآلية إدارة الوقت، بالإضافة إلى تقديم قائمة بأهم المشكلات التقنية المتوقعة وآلية حلها (عفونة، وزواهره، 2010).

8- بعد التقويم:

يركز هذا البعد على تقويم كل من فاعلية البرنامج وأداء الطلاب لطريقة التعليم المدمج، وهو يشتمل على استراتيجيات التقويم التكويني والبناء باستخدام تقويم عملية تطوير محتوى التعلم الإلكتروني وبيئته المستخدمة، كذلك تقويم المعلمين من خلال تقويم الأفراد وخدمات بيئة التعلم (بدر الهدى الخان، 2005).

خطوات تنفيذ التعلم المدمج

يشير أبو موسى والصوص (2010) إلى أن خطوات تنفيذ التعلم المدمج تتم وفق الآتي:

الخطوة الأولى: تحديد المحتوى وتحليله وتنظيمه، بعد تحديد المحتوى التعليمي لا بد من تحليله ثم تنظيمه وفق المدخل المنظومي في صورة منظومية شاملة تبرز العلاقات المتشابكة والمتداخلة بين المفاهيم والأفكار المختلفة التي يتكون منها المحتوى التعليمي وبالتدرج السيكلوجي والمنطقي المتكامل والمتفاعل مع مراعاة التتابع الذي يؤكد على أن تكون كل خبرة آتية مرتبطة تبادليا بالسابقة، وتؤدي في الوقت نفسه إلى تعميق أكبر للموضوعات التي تتناولها الخبرات ويجب أن يكون هذا التتابع خطيا في الاتجاه الرأسي أو الأفقي ولكنه يعني مستويات أعلى وأعمق من المعالجة، فتوزيع الموضوعات يجب أن يتم في صورة مخروط معرفي في إطار منظومي متصاعد مع الأخذ بعين الاعتبار زيادة الخبرة واتساعها كلما انتقل المتعلم من مفهوم إلى آخر.

الخطوة الثانية: تحديد طريقة تنفيذ كل جزئية من جزئيات المحتوى.

ويتم ذلك بشكل عام من خلال المحاضرات، العروض، التدريس المباشر، ورشات العمل، لعب الدور، المحاكاة، المؤتمرات، التدريب، المراقبة، التغذية الراجعة، تعلم المهام، المشاريع، زيارة المواقع.

الخطوة الثالثة: تحديد المواقع الإلكترونية ذات العلاقة بموضوع الدرس وتصنيفها وتقييم جودتها.

يقوم المعلم بالإبحار على شبكة الانترنت بشكل مكثف ومستمر وذلك من أجل تحديد المواقع التي يراها ملائمة ومهمة للمادة التي سيدرسها، ويمكن لمعلمي المادة نفسها أن يقوموا بهذه المهمة بشكل جماعي وذلك من أجل تحديد المواقع المتعلقة بمادتهم، وتصنيف هذه المواقع حسب طبيعتها (موقع إلكتروني، قاموس، صحيفة الخ)، وعلاقتها بمواد التدريس (قراءة، الشكل، القيمة التربوية، العلاقة بالمنهاج) من أجل أن تكون عملية إدماج هذه المواقع في الرحلات المعرفية اللاحقة سهلة وناجحة.

الخطوة الرابعة: تنظيم المتطلبات والقيود لتنظيم العمل بشكل عام.

ويتم ذلك من خلال وضع استراتيجيات تصلح لكل مجموعة من المجموعات لتنفيذ المحتوى في مكانها المناسب، ومراجعة هذا المخطط بعد كل مرحلة من مراحل العمل الأربع السابقة وإعادة بنائه .

الخطوة الخامسة: التمهيد وهي المرحلة التي توفر للطلبة الخلفية المعرفية لموضوع البحث (الدرس) بطريقة تثير دافعتهم للبحث والتعلم، ويهدف التمهيد إلى تقديم السياق العام والصورة المجمل للمهلة المناطة بالطلبة، ابتداء من تحديد فكرة البحث وطريقة التقديم البحث (أوراق، قرص مدمج ... الخ)، ومن الأمور الهامة تشجيع الطلبة على نشر أبحاثهم وانجازاتهم على الويب لكي يستفيد منه الآخرون أو ليقوموه، فهذا يساعد على إخراج النشاط من دائرة التقويم المنحصر على المعلم نفسه، ويوسع قاعدة القراء، وهو ما يزيد من تحفيز المتعلم على إتقان عمله بحثاً، وتصميماً، وكتابة.

الخطوة السادسة: المهمات.

وهي ذات طبيعة متمعة، تعمل على استثارة دافعية الطلبة نحو موضوع الدرس، ونكون هذه المهام قابلة للتطبيق، إذ بعد التمهيد يتم تحديد الأسئلة الجوهرية للمهمة والتي تدور حولها فكرة الرحلات المعرفية (الويب كويست)، ويعد هذا المكون محورا أساسيا ينطلق فيه الطلبة في رحلتهم لبلوغ نتائج المهمة المطلوبة منهم.

الخطوة السابعة: المصادر.

وتعني الخطوات المطلوب من الطلبة إتباعها للوصول للهدف المطلوب منهم أو تحقيق المهمة المناطة بهم للقيام بها، وتأتي هذه الخطوة بعد خطوة المهمة من حيث الأهمية، وفي هذه الخطوة يقوم المعلم بانتقاء مواقع على الشبكة ذات علاقة وثيقة بالأسئلة المحورية (المهام) الموكلة للطلبة .

الخطوة الثامنة: تقويم التعلم المدمج.

يعد التقويم المرحلة قبل الأخيرة في التعلم المدمج المبني على المدخل المنظومي إذ بواسطته يتم توضيح توزيع العلامات على البحث أو الفكرة وعلى المراحل السابقة كذلك، ولمصمم دروس التعلم المدمج الحرية في طريقة تصميم التقويم الذي يراه مناسباً مراعيًا فيه خصائص المرحلة الدراسية، وتوضيح المطلوب منهم بالتحديد، وكم من العلامة يستلزمها القيام بعمل محدد حتى لو أدى ذلك إلى زيادة تفاصيل الخطوات.

وتأسيساً على ما سبق يتبين أن مفهوم التعلم المدمج لا يعني الاستغناء عن الكتاب أو المعلم، لأن المقصود بالدمج هو مزج جميع العناصر التربوية وما يخدمها في العملية التعليمية التعلمية، فبناء على ذلك فإن الباحثة ترى أنه لا يمكن الاستغناء عن الكتب المدرسية واستبدالها بمحتوى الكتروني فالتعلم الإلكتروني، يعد جزءاً من التعلم المدمج لا بديلاً عنه، والتعلم الإلكتروني يمكن فيه الاستغناء عن المدرس وعن فعاليات الوجه لوجه، أما التعلم المدمج فإنه يحافظ على جميع عناصر العملية التعليمية التعلمية.

ثانياً: الدراسات السابقة

(2014) دراسة الشهبان

هدفت هذه الدراسة الى معرفة أثر التعلم المدمج في التحصيل المباشر والمؤجل لطلبة الصف الأول ثانوي وتفكيرهم التأملي في مادة نظم المعلومات الادارية، وتم اختيار عينة مقصودة من الطالبات بمدرسة خولة بنت الأزور الثانوية، والبالغ عددهن (52) طالبة، إذ تم اختيار شعبة لتمثل المجموعة التجريبية وعندها (25) طالبة، أما الشعبة الثانية فتمثلت المجموعة الضابطة وعددها (27) طالبة ، وتمثلت أدوات

الدراسة في اختبار التحصيل لقياس التحصيل المباشر لنظم المعلومات الادارية لدى طلبة الصف الاول ثانوي الذي مثل الأداة الأولى، أما الأداة الثانية فتمثلت في اختبار التفكير التأملي، ، واتبعت الدراسة تصميم المجموعة الضابطة باستخدام اختبار قبلي وبعدي وتوصلت الدراسات الى النتائج الآتية: وجود فرق ذي دلالة في التحصيل البعدي لمادة نظم المعلومات الإدراكية يعزي لطريقة التدريس (التعلم المدمج) وكان لصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين درسوا استراتيجية التعلم المدمج، ووجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات أداء مجموعتين الدراسة على مقياس التفكير التأملي البعدي لاستراتيجية التعلم المدمج وكان الفرق لصالح افراد المجموعة الذين درسوا مادة نظم المعلومات الإدارية .

. (2013)دراسة العمري

هدفت الدراسة إلى التعرف على مطالب استخدام التعلم المدمج (الخليط) في تدريس العلوم الطبيعية من وجهة نظر معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية، واتبع الباحث المنهج الوصفي المسحي، حيث استخدم الاستبانة أداة لجمع البيانات، طبقت على عينة مكونة من 316 معلما من معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة الثانوية بمحافظة جدة، منهم 218 معلما من مدارس النظام العام، و 98 معلما من مدارس نظام المقررات. ومن أهم نتائج الدراسة: جميع مطالب استخدام التعلم المدمج اللازم توفرها في كل من المنهج والمعلم والمتعلم والبيئة التعليمية لتدريس العلوم مطالب لازمة بدرجة كبيرة جدا، وكانت درجة توفرها متوسطة بالنسبة إلى محاور المنهج والمعلم والمتعلم، بينما كانت متوفرة بدرجة ضعيفة بالنسبة إلى محور البيئة التعليمية.

دراسة الذيابات(2013)

هدفت هذه الدراسة إلى بيان فاعلية التعلم المبرمج القائم على استخدام طريقتي التعلم المدمج والطريقة تقليدية، وتكونت عينة الدراسة من (58) طالبا، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من طلبة تخصصي: تربية الطفل، ومعلم الصف المسجلين في طرائق التدريس للصفوف الأولى، استخدم في الدراسة اختبار تحصيلي أعده الباحث ، كما استخدم الباحث مقياس كأداة دراسة لقياس اتجاهات الطلبة نحو التعلم المدمج، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية، وكان ذلك الفرق لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام طريقة التعلم المدمج على حساب الطريقة التقليدية، ووجود اتجاهات إيجابية لطلبة كلية العلوم التربوية نحو التعلم المندمج. وأوصى الباحث بضرورة تبني أسلوب التعلم المدمج واستخدامه في تدريس مساقات أخرى مختلفة وتخصصات مختلفة .

(2012) دراسة الفقي

هدفت الدراسة الى تنمية مهارات تصميم وانتاج مشروعات اتكالية للبرمجة الشيئية لدى طلاب الصف الاول الثانوي وعلاقة ذلك بالدافعية لإنجاز، لدى الطلاب باستخدام نموذج لتصميم التعلم المدمج ،استخدمت الباحثة المنهج التجريبي ،وشملت العينة طلاب الصف الاول الثانوي لمدرسة دقة الثانوية المشتركة التابعة لإدارة شرق طنطا التعليمية، وعددهم (70) طالبا وطالبة ، وتم تقسيمهم الى مجموعتين ضابطة وعددها (30) طالبا وطالبة والأخرى تجريبية وعددها (40) طالبا وطالبة، واستخدمت الباحثة الادوات التالية وهي: الاختبار التحصيلي المعرفي وبطاقة ملاحظة الاداء المهارى، ومقياس دافعية الانجاز، وتوصلت الدراسة الى فاعلية التعلم المدمج في تنمية التحصيل المدمج، والأداء المهارى لتنمية مهارات تصميم الانتاج لمشروعات البرمجة الشيئية وكذلك تنمية الانتاج وزيادة دافعية الانجاز لدى طلاب عينة البحث وتوصلت الى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين درجات الطلاب في الاختبار التحصيلي ، وبطاقة الملاحظة ، ومقياس الدافعية للإنجاز لطلاب الصف الاول الثانوي.

(2010) دراسة المحمدي ومحمد

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية التعليم الإلكتروني المدمج في تدريس العلوم على استيعاب المفاهيم العلمية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي حيث اشتملت على اختبار استيعاب المفاهيم العلمية، طبق على عينة مكونة من (60) طالباً من طلاب الصف الثالث المتوسط، والتي تم تقسيمها بالتساوي إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استيعاب المفاهيم العلمية لصالح المجموعة التجريبية، وأن حجم الأثر لطريقة التدريس باستخدام التعليم الإلكتروني المدمج كان كبيراً .

(2002, Rivera & Rice) دراسة ريفيرا ورايس

هدفت هذه الدراسة إلى المقارنة بين أثر التعلم الإلكتروني عبر الإنترنت والمدمج والتعليم الاعتيادي من حيث تحصيل الطلاب ودرجة الرضا، واختار الباحثان عينة من طلاب كلية إدارة الأعمال تكونت من (134) طالباً موزعة على ثلاث مجموعات: (41) طالباً درسوا بالطريقة الاعتيادية، (53) طالباً درسوا إلكترونياً عبر الإنترنت، بينما تم تدريس الثالثة (40) طالباً بطريقة تجمع بين التعليم الاعتيادي والإلكتروني عبر الإنترنت (المدمج)، وقد أظهرت النتائج بأن تحصيل الطلاب الذين درسوا إلكترونياً عبر الإنترنت أعلى من تحصيل طلاب المجموعتين الثانية والثالثة، كما أظهرت النتائج أن مستوى رضا الطلاب الذين تعلموا إلكترونياً عبر الإنترنت كان أعلى من مستوى رضا الطلاب في المجموعتين الأخريين.

التعقيب على الدراسات السابقة :

أولاً من حيث الاتفاق والاختلاف :

- اتفقت الدراسات السابقة على توظيف التعلم المدمج و تباينت الدراسات على بيان أثر التعلم المدمج في التحصيل في مختلف المواد الدراسية في حين هدفت دراسة كل من: الفقي (2012) وريفيرا ورايس (2002, Rivera & Rice) لمعرفة فاعلية التعلم المدمج في تنمية بعض مهارات الاستخدام، وتصميم مشروعات ابتكارية .

- تفاوتت العينة من دراسة إلى أخرى حيث تكون عينة دراسة الذبابات (2013) من جميع تخصص تلاميذ تربية الطفل ومعلم الصف في كلية العلوم التربوية في جامعة الطفيلية التربوية من جميع طلبة الصف الثاني الثانوي بمدرستين خاصتين، وتكونت عينة دراسة الشهبان (2014) من طلاب وطالبات المدارس.

- استخدمت الدراسات المستعرضة اختبار التحصيل ومقياس اتجاه أداة لقياس متغيرات الدراسة كدراسة الذبابات (2013) ، كما استخدم الفقي (2012) اختبار التحصيل ومقياس الدافعية وبطاقة ملاحظة الأداء المهاري، وتمثلت أدوات الدراسة في بعض الدراسات في اختبار تحصيلي وآخر اختبار تفكير تأملي كدراسة الشهبان (2014).

أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة :

استنادا إلى ما سبق يمكن القول أن الدراسات السابقة لها دور مهم في تعزيز الدراسة الحالية، كما أنه من خلال منهج ونتائج وتوصيات الدراسات السابقة تم مساعدة الباحث في تكوين خلفية واضحة عن موضوع الدراسة، وهذه الدراسة كغيرها من الدراسات التربوية تكمل وتتم الدراسات التي سبقتها في كثير من الجوانب، لكنها تميزت عن غيرها من الدراسات السابقة في توظيف التعلم المدمج لتنمية مفاهيم مقرر الأحياء لطالبات الصف الأول الثانوي .

أوجه الاتفاق بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة :

1. اتفقت بعض الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في أهمية توظيف التعلم المدمج في المباحث الدراسية المختلفة في رفع التحصيل الدراسي.

2. التقت بعض الدراسات مع الدراسة الحالية في المنهج المتبع (شبه التجريبي)، وفي بناء أدوات الدراسة .

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة :

إعداد الإطار النظري للدراسة 1..

اختيار أدوات الدراسة 2..

اختيار المنهج المناسب للدراسة وهو المنهج شبه التجريبي.3

استخدام الأساليب والمعالجات الإحصائية الملائمة.4

بناء دليل الدراسة (دليل المعلم في توظيف التعلم المدمج).5

. تدعيم نتائج الدراسة بالدراسات السابقة.6

؟ 7. الاستفادة من مراجع وتوصيات الدراسات السابقة

أوجه التميز في الدراسة الحالية :

1. تميزت الدراسة بأنها ستشمل أداتين وهما اختبار للمفاهيم واستبانة لقياس اتجاهات الطالبات نحو التعليم المدمج .

2 . طبقت الدراسة الحالية على عينة من طالبات الصف الأول الثانوي لمقرر الأحياء بوحدة تنظيم تنوع الحياة فصل البكتريا والفيروسات

3. تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في حجم العينة ومجتمعها .

منهجية البحث

منهج البحث : يعتمد البحث الحالي على استخدام كل من المنهج الوصفي والمنهج التجريبي، وسيتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي للتعرف على اتجاه الطالبات نحو استخدام التعليم المدمج لتدريس مقرر الأحياء لطالبات الصف الأول الثانوي ، كما سيتم استخدام المنهج

التجريبي لدراسة تأثير المتغير المستقل المتمثل في البرنامج التدريسي القائم على التعليم المدمج على المتغيرات التابعة والتي تتمثل في التحصيل المعرفي ، وسوف تستخدم الباحثة التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين التجريبية والضابطة، وسوف يتم اختيار الطالبات أفراد عينة البحث بطريقة العينة العشوائية.

حدود البحث : يقتصر البحث الحالي على الحدود التالية

الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على بعض الموضوعات في مادة الأحياء المقررة على طلاب الصف الأول الثانوي والتي تمثلت في بوحدة تنظيم تنوع الحياة فصل البكتريا والفيروسات

الحدود البشرية: عينة عشوائية من طالبات الصف الأول الثانوي.

الحدود المكانية : بمحافظة جدة على عينة من طلاب الصف الاول الثانوي

الحدود الزمانية : طبق هذا البحث خلال العام الدراسي ١٤٤٢ / ١٤٤٣

مجتمع البحث: يتكون مجتمع البحث الحالي من جميع طالبات الصف الأول الثانوي في المدارس التابعة لإدارة التعليم في منطقة مكة المكرمة بمحافظة جدة في العام الدراسي 1442/1443 هـ والبالغ عددهم (90 طالبة).

عينة البحث : يقتصر البحث الحالي على العينة العشوائية لتحقيق التكافؤ بين أفراد العينة من طالبات الصف الأول الثانوي بالمرحلة الثانوية في المدارس التابعة لإدارة التعليم في منطقة مكة المكرمة بمحافظة جدة، وسوف يتم تقسيمهن إلى مجموعتين إحداهما تجريبية (سوف يتم تدريس وحدة مختارة أساس البرنامج التدريسي القائم على التعلم المدمج) والأخرى ضابطة (سوف يتم التدريس لها باستخدام الطريقة التقليدية).

حجم العينة : باستخدام برنامج احصائي في جهاز الكمبيوتر .

أدوات البحث :

1- اختبار التحصيل المعرفي في الوحدة المختارة .

1. استبانة لقياس اتجاه الطلاب نحو استخدام تقنية التعلم المدمج .

الاختبار التحصيلي :

قام الباحث بإعداد اختبار تحصيلي بحسب الخطوات التالية :

- تحديد الهدف من الاختبار

يهدف هذا الاختبار إلى معرفة أثر تقنية النظام المدمج على مقدار ما اكتسبه طلاب الصف الأول الثانوي من معلومات ومهارات ومن مفاهيم علمية .

تحديد الوحدات التدريسية لموضوع البحث:

قام الباحث بتحديد وحدة تنظيم تنوع الحياة فصل البكتريا والفيروسات من كتاب الأحياء المقرر لطلاب الصف الأول الثانوي وقد أثر الباحث عدم إخطار الطلاب بأنهم موضع تجربة، حيث عمل على اختيار الوحدات التدريسية دون تحديد مسبق، بل جعل ذلك متزامناً مع وقت بداية التجربة ونهايتها .

– صياغة الأهداف السلوكية :

فبعد اختيار المعلمين الذين سيقومون بعملية التدريس تم اخطارهم بالموضوعات التي يراد تدريسها لأفراد العينة من المجموعتين، بعدها تمت مناقشتهم في الأهداف السلوكية المراد بلوغها وقياسها .

– كتابة اسئلة الاختبار

تم إعداد أسئلة الاختبار اعتمادا على نوع الأسئلة الموضوعية التي تتميز بالبعد عن الذاتية في تقدير الدرجة، وسهولة التصحيح، فضلا عن تغطيتها لقدر كبير من المقرر بحيث تضمنت أسئلة الاختيار من متعدد، أسئلة التكميل، أسئلة الصواب والخطأ وأسئلة المزاجية بالإضافة إلى الأسئلة القصيرة ذات الإجابات المحددة وعليه فقد اشتمل الاختبار في صورته الأولى على عدد أربعة أسئلة بالإضافة إلى تعليمات الاختبار والتي تضمنت: الهدف من الاختبار وعدد الأسئلة وكيفية الإجابة عنها – صدق الاختبار

تم عرض الاختبار في صورته الأولى على محكمين للتأكد من مدى الصحة العلمية لمفرداته وتوافقها مع الهدف الذي وضعت من أجله ومدى مناسبة بدائل الاستجابة لكل سؤال من أسئلة الاختبار من متعدد، وبناء على مريثات المحكمين تم إعادة صياغة بعض أسئلة الاختبار سيما أسئلة المزاجية وزيادة عددها الكلي ليصبح عدد الأسئلة خمسا بدلاً عن أربعة، وأصبح الاختبار يتكون في صور النهائية من (٥) أسئلة ملحق رقم (1)، واعتبر ذلك بمثابة صدق ظاهري للاختبار

– ثبات الاختبار

الاختبار الثابت كما يشير إلى ذلك (عبيدات وآخرون، 2005) هو الذي يعطي نتائج متقاربة أو النتائج ذاتها إذا طبق أكثر من مرة في ظروف مماثلة .

ولحساب ثبات الاختبار التحصيلي ؛ قام الباحث باختبار عينة عشوائية مكونة من (18) طالب من طلاب الصف الأول الثانوي ، حيث تم حساب زمن الاجابة على أسئلة الاختبار والذي تراوح بين 40 – 45 دقيقة وبحساب المتوسط كان الزمن المناسب (40 دقيقة)، وباستخدام معامل ثبات كورن ريتشارد كان أن بلغ معامل ثبات الاختبار ككل (0.81) وهو معامل ثبات مناسب يمكن الاعتماد عليه .

– تحديد معامل السهولة

تم حساب معامل السهولة لكل مفردة في الاختبار عن طريق تحديد نسبة عدد الاجابات الصحيحة إلى عدد الإجابات الصحيحة والخطأية بحيث ، أعتبرت المفردة التي يصل معامل سهولتها إلى ($0.8 >$) مفردة شديدة السهولة ، والمفردة التي يصل معامل سهولتها إلى ($0.2 <$) مفردة شديدة الصعوبة .

حساب معامل الصدق الذاتي

تم حساب معامل الصدق الذاتي للاختبار بإيجاد الجذر التربيعي لمعامل الثبات، حيث بلغت قيمته (0.90)

مما يعني أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الصدق وبعد التأكد من صدق الاختبار وثباته، ومناسبة مفرداته من حيث معامل السهولة، أصبح الاختبار صالحاً للتطبيق .

والجدول التالي رقم (1) يبين مواصفات الاختبار في صورته النهائية :

جدول رقم (1) يوضح توزيع اسئلة ودرجات الاختبار التحصيلي ونسبتها العلوية على المستويات المعرفية

المستويات المعرفية لمزم بلوم	عدد الدرجات المعطاة	الوزن النسبي (%)
التذكر	13	30%
الفهم	15	26%
التطبيق	4	12%
التحليل	6	8%
التركيب	4	16%
التقويم	8	8%
المجموع	50	100%

استبانة الاتجاه نحو التعلم المدمج :

تم إعداد استبانة لقياس اتجاه أفراد العينة نحو استخدام تقنية التعلم المدمج وفقاً للخطوات التالية :

- تم صياغة الاستبانة في صورتها المبدئية من (34) فقرة بعضها إيجابية وأخرى سلبية تبعاً لمقياس

ليكرت الخماسي .

- للتحقق من صدق الاستبانة تم عرضها في صورتها المبدئية على مجموعة من الخبراء والمختصين في الأقسام التربوية بجامعة دار الحكمة وإدارة التدريب والابتعاث بغية التحقق صلاحية فقراته من حيث معناها ومضمونها ولغتها ومدى مناسبتها لقياس اتجاهات الطلاب نحو التعلم المدمج. وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم حذف بعض الفقرات وتعديل الصياغة اللغوية لبعضها، لتصبح الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من (32) فقرة، (15) منها سلبية، و(17) إيجابية، "جدول رقم (2)

جدول رقم (2) يوضح تصنيف فقرات مقياس الاتجاه

تصنيف الفقرات	الأرقام المعطاة	العدد	%
إيجابية	2.5.6.10.11.15.17.19.22.24.25.27.29.30	17	54
سلبية	1.3.4.7.8.9.12.13.14.16.18.20.21.23.26.28.31	15	46

ثبات الاستبانة :

لحساب معامل ثبات فقرات استبانة الاتجاه طبق بصورته النهائية على عينة استطلاعية مكونة من (19) طلاب من مجتمع البحث وباستخدام طريقة كرنباخ ألفا تم حساب معامل الثبات، حيث كانت قيمة معامل الثبات للاتساق الداخلي (0.825) وهي قيمة مقبولة جعلت الاستبانة جاهزة للتطبيق .

إجراءات البحث :

سوف يمر إعداد البحث الحالي بالخطوات التالية:

1. الاطلاع على الأدبيات في مجال البحث.
- 2- إعداد أدوات ومواد البحث والمتمثلة في: اختبار التحصيل في الوحدة المختارة لطالبات الصف الأول الثانوي
- 3- عرض أدوات البحث على المحكمين المختصين في مجال المناهج وطرق تدريس العلوم.
- 4-الحصول على الموافقات اللازمة من الجهات الرسمية بإدارة التعليم بمنطقة مكة المكرمة بمحافظة جدة لتيسير إجراءات تطبيق أدوات البحث.
- 5- الحصول على البيانات الرسمية لعدد المدارس الثانوية بمنطقة مكة المكرمة التابعة لمحافظة جدة.
- 6- حصر عدد طالبات الصف الأول الثانوي بمدارس منطقة مكة المكرمة بمدينة جدة واختيار عينة البحث منهن بطريقة المعاينة العشوائية البسيطة.
- 7- إجراء التطبيق القبلي لأدوات البحث على أفراد عينة البحث.
- 8 - التدريس لطالبات المجموعتين التجريبية والضابطة.
- 9- إجراء التطبيق البعدي لأدوات البحث على أفراد عينة البحث.
- 10- إجراء التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة من خلال برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

الأساليب الإحصائية:

سوف تستخدم الباحثة الأساليب الإحصائية التالية:

الإحصاء الوصفي البسيط: ويتمثل في استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية.

الإحصاء المستخدم لاختبار فروض البحث: ويتمثل في:

1. استخدام اختبار (ت) (T- test) للمجموعات المستقلة لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي في الاختبار التحصيلي .
 2. استخدام معادلة مربع (إيتا) للتحقق من حجم الأثر الناتج عن إسهام المتغير المستقل (التعلم المدمج) في المتغير التابع (التحصيل المعرفي).
 3. استخلاص نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها.
 4. تقديم بعض التوصيات والمقترحات بشأن الدراسات والبحوث المستقبلية في ضوء ما سوف يسفر عنه البحث من نتائج.
- نتائج وتوصيات الدراسة :**

نتائج الدراسة

ويمكن تفسير هذه النتائج تربوياً وفهمها في ضوء ملاحظات الباحثة لطالبات المجموعة التجريبية والضابطة عند التطبيق كالتالي:

- دلت نتائج البحث على أن دراسة طالبات المجموعة التجريبية لمادة الأحياء الصف الأول الثانوي إلى تفوقهن في التحصيل مقارنة بطالبات المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية، وقد يرجع هذا التفوق الجوهرى لطبيعة المعالجة التجريبية التي تعرضت لها طالبات المجموعة التجريبية حيث درسوا التعلم المدمج حيث تم ربط المفاهيم والمهارات بعضها ببعض وبما سبقت دراسته. وقد أجمعت الدراسات الميدانية على أهمية التعلم المدمج في التحصيل المباشر وهذا ما أكدته نتائج الدراسة الحالية حيث وافقت نتائجها نتائج الدراسات التي قام بها كل فوجان (2007) العيفري، (2010) إلى وجود

فروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار اكتساب مفاهيم الاجتماعيات في المدارس الحكومية، لصالح المجموعة التجريبية، تعزى إلى التعليم المدمج .

- دلت نتائج البحث عن حجم تأثير التعلم المدمج في تنمية الاتجاه نحو التعلم المدمج لدى طالبات المجموعة التجريبية بعد تأثير كبيراً، ولعل في ذلك إشارة واضحة إلى مدى فعالية التعلم المدمج في إيجابية اتجاهات أفراد المجموعة التجريبية نحو تقنية التعلم المدمج وربما يفسر ذلك على أساس أن تعلم الطالبات لموضوعات مقرر الأحياء المختارة باستخدام تقنية التعلم المدمج جعلهم في موقف مقارنة مع تدريس بقية المقررات والذي تم بالطريقة التقليدية مما جعلهم يشعرون بأهمية التعلم المدمج كأسلوب وطريقة تعليمية تعليمية من الممكن تطبيقها على المقررات الدراسية الأخرى .

توصيات الدراسة :

- ضرورة توفير كافة الإمكانيات المادية والبشرية بمدارسنا، والتي تعتبر متطلبات ضرورية لخلق مناخ مدرسي للإبداع والابتكار في التحصيل الدراسي .
- ضرورة قيام المؤسسات التعليمية ومراكز التدريب بعقد دورات تدريبية للأخصائيين في تصميم المقررات الالكترونية المدمجة حتى يتم انتاجها وفق أسس ومبادئ ومعايير علمية عالمية .
- إجراء مزيد من الدراسات والبحوث لبحث أثر التعلم المدمج في التحصيل المباشر لتحقيق نواتج تعلم أفضل في برامج ومقررات دراسية مختلفة .

المصادر والمراجع :

أولاً: المراجع العربية

الشهوان، عروبة محمد(2014)، أثر التعلم المدمج في التحصيل المباشر والتفكير التأملي لطالبات الصف الأول ثانوي في مادة نظم المعلومات الادارية. رسالة ماجستير،
عشا، انتصار وعياش، آمال (2013)، أثر استراتيجية العقود في تحصيل المفاهيم في مادة العلوم الحياتية وتنمية التفكير التأملي لدى طالبات الصف التاسع في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، مجلة دراسات، العلوم التربوية، (40)، كلية العلوم التربوية..
الفقي، داليا السيد المليجي (2012). فاعلية التعليم المدمج في تنمية مهارات تصميم وانتاج مشروعات ابتكارية بالبرمجة الشيئية لدى طلاب الصف الأول الثانوي وعلاقة ذلك بالدافعية للإنجاز، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا،
لمحمدي، عبد الله ومحمد، ماهر (2010). فاعلية التعليم الإلكتروني المدمج في تدريس العلوم على استيعاب المفاهيم العلمية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة .
عبد الحميد، عبد العزيز(2011).أثر تصميم استراتيجية للتعلم الإلكتروني قائمة على التوليف بين أساليب التعلم النشط عبر الويب ومهارات التنظيم الذاتي على كل من التحصيل واستراتيجيات التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيا وتنمية مهارات التفكير التأملي، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة،

ثانياً : المراجع الأجنبية

1. Lynna,J. (2004). Ausburn, course design elements most valued
Milheim, W.D. (2006)
2. Strategies for the Design and Delivery of Blended Learning Courses.
Educational Technology, 46(6).
3. Rivera,C.&Rice, L. (2002).A comparison of student outcomes and satisfaction between
Traditional and Web Based course

بحث رقم 37

فاعلية استخدام المنصة التعليمية (Edmodo) في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طالبات المرحلة الجامعية

الأستاذ المشارك الدكتورة أمل محمود علي

الباحثة ماجدة زارع حامد السيد

ملخص البحث :

هدف البحث إلى يهدف البحث الحالي إلى: تحديد مهارات التعلم الذاتي المراد تنميتها لدى طالبات المرحلة الجامعية، كما هدف أيضًا إلى التعرف على فاعلية استراتيجية الصف المقلوب باستخدام المنصة التعليمية (Edmodo) على تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طالبات المرحلة. أسفرت نتائج البحث عن: وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للأبعاد والدرجة الكلية في اتجاه المجموعة التجريبية. وجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الأبعاد والدرجة الكلية في اتجاه القياس البعدي. تراوح حجم التأثير بين 0.63 - 0.89 للأبعاد والدرجة الكلية كما تراوحت قيمة (d) بين 2.61 - 5.73 للأبعاد وللدرجة الكلية وهو حجم تأثير كبير. وتشير هذه النتائج إلى فاعلية التدريس من خلال استراتيجية الصف المقلوب باستخدام منصة إدمودو بالمقارنة بالطريقة المعتادة في التدريس على تنمية مهارات التعلم الذاتي للتعلم ويمكن رد هذه النتيجة إلى مميزات الدمج بين الاستراتيجية واستخدام منصة إدمودو التي تساعد في زيادة مهارات التعلم الذاتي لدى الطالبات بالاعتماد على أنفسهن في القيام بأعمال كثيرة بالمقرر ومنها: التدريب على كيفية استخدام الوقت خارج القاعة الدراسية

الكلمات المفتاحية: فاعلية، استخدام، المنصة التعليمية، تنمية، مهارات، التعلم الذاتي

المقدمة:

خضع التعليم لكثير من عوامل التطور والتغيير، والتي من أهم مظاهره الثورة العلمية والتقنية التي شكلت تحدياً كبيراً لمؤسسات التربية والتعليم المختلفة لإعداد مناهجها، وبرامجها بما يلائم إعداد المعلمين القادرين على التكيف، والتوافق مع هذه التطورات، وذلك من خلال تزويدهم بالحقائق والمعلومات المناسبة، وتنمية مهاراتهم اللازمة للحصول على المعرفة من مصادرها المختلفة.

فالتعلم الذاتي هو من أهم أساليب التعلم التي تتيح توظيف مهارات التعلم بفاعلية عالية مما يسهم في تطوير الإنسان سلوكياً ومعرفياً ووجدانياً، وتزويده بسلاح هام يمكنه من استيعاب معطيات واحتياجات العصر، لذا فإن امتلاك وإتقان مهارات التعلم الذاتي تمكن المتعلم من التعلم في كل الأوقات وطوال العمر خارج المؤسسة التعليمية وداخلها وهو ما يعرف بالتربية المستمرة (بركات، 1992، ص30).

ولتنمية مهارات التعلم الذاتي لا بد من استخدام استراتيجيات حديثة تعتمد على استخدام التقنيات الحديثة في التعليم، وبشكل مستمر، سعى الباحثون والمعلمون إلى البحث عن استراتيجيات تعليمية تواكب هذا العصر وتطوراتها في مختلف المجالات، وبما يناسب المتعلمين ومستوياتهم، واختلاف قدراتهم على اكتساب المعارف المختلفة، واختلاف خبراتهم، كذلك الاهتمام بتكنولوجيا التعليم، وتقنياتها المختلفة، ومحاولة استخدامها وتوظيفها في البيئة التعليمية، كذلك حاجة الميدان التعليمي لطرائق تدريسية حديثة، تواكب العصر الرقمي الذي نعيش فيه، بحيث تسهم في رفع الكفاءة التعليمية للمعلمين والمتعلمين، وبما يلي احتياجات المتعلمين (الشلي، 2017: ص99).

فالصف المقلوب إحدى الحلول لعلاج ضعف التعلم التقليدي، وكسر جمود ورتابة المحاضرة التقليدية، واستثمار إمكانات المنزل التربوي، كما يمنح المتعلمين حافزاً للتحضير والاستعداد قبل وقت المحاضرة، كذلك يستطيع المتعلم إعادة الدرس أكثر من مرة وله حرية اختيار الوقت والزمان والسرعة التي يتعلم بها، بناء على الفروق الفردية، ويوفر تغذية راجعة فورية للمتعلمين من عضو هيئة التدريس في وقت الدرس.

وتؤكد العديد من الدراسات على فاعلية استخدام موقع (Edmodo) في التعليم مثل دراسة: (الرشود، 2014) ودراسة (المطيري، 2015) ودراسة (العنزي، 2017)، وتعتبر المنصة التعليمية Edmodo منصة اجتماعية مجانية توفر للمعلمين والطلاب بيئة آمنة للاتصال والتعاون، وتبادل المحتوى التعليمي وتطبيقاته الرقمية إضافة إلى الواجبات المنزلية والدرجات والمناقشات (الجهني، 2016: ص5).

فيمكن أن يوظف Edmodo مفهوم الصف المقلوب Flipped Classroom في التعليم فهو نموذج تربوي يرمي إلى استخدام التقنيات الحديثة وشبكة الإنترنت بطريقة تسمح للمعلم بإعداد الدرس عن طريق مقاطع الفيديو أو ملفات صوتية أو غيرها من الوسائط، ليطلع عليها المتعلمين في منازلهم أو في أي مكان آخر باستعمال حواسيبهم أو هواتفهم الذكية أو أجهزةهم اللوحية قبل حضور المحاضرة، في حين يخصص وقت المحاضرة للمناقشات.

وانطلاقاً مما سبق، وإيماناً من الباحثة بضرورة الاستفادة من الاتجاهات الحديثة في التعليم تظهر الحاجة إلى معرفة فاعلية استخدام المنصة التعليمية (Edmodo) في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طالبات المرحلة الجامعية، وقد استخدمت الباحثة استراتيجية الصف المقلوب لتطبيقها من خلال منصة إدمودو.

الإحساس بمشكلة البحث:

لاحظت الباحثة من خلال عملها في التدريس في المرحلة الجامعية لمدة 8 سنوات، ومن خلال لقاءها مع عدد من أعضاء هيئة التدريس، أن التدريس يقوم على استخدام الطرائق التقليدية ومنها الشرح، والتوضيح، ونقل المعرفة عن طريق التلقين باستخدام المحاضرة، وأن الاهتمام ينصب على المفاهيم، دون الاهتمام باستراتيجيات التدريس التي تنمي مهارات التعلم الذاتي.

ولقد لمست الباحثة هذا الضعف لدى طالبات المرحلة الجامعية في مهارات التعلم الذاتي من خلال الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها لتعرف مستوى طالبات المرحلة الجامعية في مهارات التعلم الذاتي، من خلال اجراء اختبار لبعض مهارات التعلم الذاتي، والذي تم تطبيقه على عينة عددها (130) طالبة من طالبات المرحلة الجامعية، وأسفرت نتائج هذا الاختبار عن وجود ضعف في مستوى طالبات المرحلة الجامعية في مهارات التعلم الذاتي.

ومن خلال نتائج الدراسة الاستطلاعية اتضح ضعف مستوى طالبات المرحلة الجامعية في مهارات التعلم الذاتي فقد كان مستوى التمكين قليل جداً حيث إن نسبة ما تحقق لديهن من مهارات التعلم الذاتي (31%) بينما كانت نسبة الضعف هي الأكثر بنسبة (69%)، ويظهر ذلك الضعف في تدني قدرة الطالبات على التفاعل داخل المواقف التعليمية والحياتية، وعدم قدرتهن على رفع جودة الأداء في المواقف الاختبارية، وعدم امتلاكهن القدرة على رفع جانب المثابرة لديهن إلى غير ذلك من مهارات التعلم الذاتي التي تضمنها الاختبار "الدراسة الاستطلاعية".

وللتأكد من هذا الضعف قامت الباحثة بتوزيع استبانة على بعض أعضاء هيئة التدريس في المرحلة الجامعية وكان عددهم (15) عضواً، وقد استهدفت الاستبانة الإجابة عن ثلاثة أسئلة متمثلة في مستوى الطالبات في مهارات التعلم الذاتي، وهل طرائق التدريس المتبعة في تدريس تؤدي إلى تنمية مهارات التعلم الذاتي.

واتضح أيضاً من خلال استجابات أعضاء هيئة التدريس في المرحلة الجامعية عن مستوى الطالبات بالإضافة إلى طرائق التدريس، وتشير نتائج الاستبانة إلى وجود ضعف في مستوى الطالبات في مهارات التعلم الذاتي، حيث كان الضعف بنسبة (80%) لمهارات التعلم الذاتي، كما تشير نتائج الاستبانة إلى أن طرائق التدريس لا تؤدي إلى تنمية مهارات التعلم الذاتي. مما أدى إلى قصور في مهارات التعلم الذاتي، وذلك بسبب عدم الاهتمام باستراتيجيات التدريس التي تنمي مهارات التعلم الذاتي لديهن، حيث وصلت نسبة القائلين بهذا الرأي (86.7%)، وبمحصلة نهائية للاستبانة كان مستوى التمكين هو النسبة الأقل حيث حصل على نسبة (20%) أما مستوى الضعف فقد كان بنسبة عالية (80%).

مشكلة البحث:

يمكن من خلال ما سبق عرضه تحديد مشكلة البحث في ضعف الطالبات في مهارات التعلم الذاتي، وسيتم التصدي لهذه المشكلة من خلال استخدام استراتيجية تدريس حديثة مندرجة تحت مظلة التعلم النشط والتعلم الذاتي التي تتيح فرصة المشاركة الفاعلة في القاعة الدراسية وتفعيل استخدام التقنية في التدريس ليتحقق الفهم والتمكن من المهارات وهي المنصة التعليمية إدمودو باستخدام استراتيجية الصف المقلوب.

ولحل مشكلة البحث يمكن الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

- ما فاعلية استخدام المنصة التعليمية (Edmodo) في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طالبات المرحلة الجامعية؟

وينبثق عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما مهارات التعلم الذاتي المطلوب تنميتها لدى طالبات المرحلة الجامعية؟
2. ما فاعلية استخدام المنصة التعليمية (Edmodo) على تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طالبات المرحلة الجامعية؟

فرضيات البحث:

يمكن صياغة فروض البحث كالتالي:

1. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي استجابات طالبات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام منصة إدمودو (Edmodo) التعليمية) واستجابات طالبات المجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة المعتادة) على مقياس مهارات التعلم الذاتي البعدي في اتجاه المجموعة التجريبية.
2. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي استجابات طالبات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام منصة إدمودو (Edmodo) التعليمية) على مقياس مهارات التعلم الذاتي القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

1. تحديد مهارات التعلم الذاتي المراد تنميتها لدى طالبات المرحلة الجامعية.
2. التعرف على فاعلية استراتيجية الصف المقلوب باستخدام المنصة التعليمية (Edmodo) على تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طالبات المرحلة.

أهمية البحث: تتمثل أهمية البحث الحالي فيما يلي:

الأهمية النظرية:

1. تقديم استراتيجية تدريس تستند إلى طريقة التعلم النشط والتعلم الذاتي، مما يكسب الطالبات كيفية الوصول إلى المعرفة.
2. مساعدة الطالبات على تحسين تعلمهم من خلال تقديم استراتيجية تقابل الفروق الفردية بينهم.
3. إلقاء الضوء على استراتيجية تدريس تفيد في التعليم الجامعي وتلعب دور هام في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطالبات.
4. المعلومات النظرية التي سيوفرها البحث الحالي حول مهارات التعلم الذاتي، والمنصات التعليمية، والتي قد تفيد الباحثين كخلفية نظرية لأبحاثهم.
5. المقترحات والتوصيات التي يمكن تبنيها من قبل الباحثين كدراسات مستقبلية.

6. من خلال البحث لوحظ ندرة الدراسات العربية فيما يتعلق باستراتيجية باستخدام المنصة التعليمية (Edmodo) في العلوم الإسلامية وهذا يعد مبرراً قوياً لإجراء هذا البحث.

الأهمية التطبيقية:

7. استجابة لما ينادي به التربويون في الوقت الحاضر من مساهمة الاتجاهات الحديثة في التدريس وتجريب أساليب وطرق تعليمية جديدة لتحقيق نتائج إيجابية في العملية التعليمية.
8. من المتوقع أن تشكل نتائج هذا البحث أهمية لكل من له علاقة بالجامعات من أعضاء هيئة التدريس، إذ يمكن لكل منهم في موقعه الاستعانة بهذه النتائج، وتطبيق هذه الطريقة في مجال التعليم.
9. قد يزود هذا البحث الباحثين والمختصين في المناهج وطرق التدريس منصة إدمودو في تنمية مهارات التعلم الذاتي وتعميمها على معظم المقررات.
10. قد يفيد البحث الحالي في توجيه نظر أعضاء هيئة التدريس لأهمية استخدام المنصات التعليمية في التدريس وانعكاس ذلك على إقبال المتعلمين على التعليم وتحسين نوعية التعلم.
11. مساعدة المتعلمين في ممارسة الأنشطة بمختلف أبعادها، بشكل يتيح لهم اكتساب مهارات التعلم الذاتي بشكل يتيح تحقيق الأهداف التربوية المتوقعة.
12. يسهم هذا البحث في إثراء المكتبة العربية بشكل عام، والمكتبة السعودية بشكل خاص في مجال التعلم الذاتي.

نتائج البحث:

أسفرت نتائج البحث عن:

1. وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للأبعاد والدرجة الكلية في اتجاه المجموعة التجريبية.
2. وجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الأبعاد والدرجة الكلية في اتجاه القياس البعدي.
3. تراوح حجم التأثير بين 0.63 - 0.89 للأبعاد والدرجة الكلية كما تراوحت قيمة (d) بين 2.61 - 5.73 للأبعاد والدرجة الكلية وهو حجم تأثير كبير.
- وتشير هذه النتائج إلى فاعلية التدريس من خلال استراتيجية الصف المقلوب باستخدام منصة إدمودو بالمقارنة بالطريقة المعتادة في التدريس على تنمية مهارات التعلم الذاتي للتعلم ويمكن رد هذه النتيجة إلى مميزات الدمج بين الاستراتيجية واستخدام منصة إدمودو التي تساعد في زيادة مهارات التعلم الذاتي لدى الطالبات بالاعتماد على أنفسهن في القيام بأعمال كثيرة بالمقرر ومنها:
1. التدريب على كيفية استخدام الوقت خارج القاعة الدراسية.
2. التدريب على القيام بأنشطة كانت تعتبر من الواجبات المنزلية داخل القاعة الدراسية.
3. القيام بالأنشطة التي كانت تعد أنشطة فصلية خارج وقت المحاضرة.
4. الأنشطة الصفية تراعي تعلم المتعلمين الفاعل، والتعلم من الأقران، وكذلك أساليب حل المشكلات.
5. استغلال وقت المنزل المخصص للواجبات المنزلية لتعلم المحتوى واكتساب المعلومات.
6. يتعلم المتعلمين المحتوى قبل وقت المحاضرة.
7. القيام بأنشطة تعليمية تسبق وقت المحاضرات أو الدروس الرسمية.

8. القيام بأنشطة تعليمية تلحق وقت المحاضرات أو الدروس الرسمية.

9. تقديم فرصة للمتعلمين الخجولين في المشاركة والتفاعل.

10. بيئة آمنة ومجانية ومغلقة بين المتعلمين والمعلمين خالية من عناصر التشويش.

11. تحفيز المتعلمين وتشجيعهم على التعلم التشاركي.

12. تجعل التعلم أكثر متعة وبالتالي تزيد من دافعية الطالبات للتعلم.

وقد أشارت الدراسات إلى أن المتعلمين يكن أكثر فعالية في هذه المنصة حيث قام (DeGrazia et al. 2012) باختبار أثر المنصة على جاهزية الطلاب أثناء وقت المحاضرات الرسمية ومن نتائج الدراسة أن الطلاب أثناء تطبيق هذه التجربة كانوا أكثر إعداداً واستعداداً وفهماً أثناء وقت المحاضرات الرسمي، وبالمثل قام (Wagner et al. 2013) بتقصي فاعلية تطبيق إستراتيجية الصف المقلوب من خلال منصة إدمودو على طلاب الهندسة الإلكترونية في جامعة Regina في كندا، ومن نتائج هذه التجربة، أن الطلاب كانوا أكثر حماساً للتعلم وأكثر تقبلاً وفهماً للمواضيع المطروحة.

كما أكدت دراسة (Herreid, Clyde & Schiller, Nancy A, 2013) على أن استخدام استراتيجية الصف المقلوب توفر وقت كاف للطلاب للعمل على الأجهزة والمعدات المتوفرة في الفصول فقط، وتمكين الطلاب الذين يتغيبون عن الفصول لاشتراكهم في الأنشطة ومشاهدة ما فاتهم من محاضرات، كما أثبتت الدراسة أن التعلم المقلوب من خلال منصة إدمودو يقدم تعزيزاً للتفكير داخل وخارج وقت الفصل لدى الطلاب ويزيد من تفاعلهم في العملية التعليمية بصورة أكبر.

ويمكن رد هذه النتيجة أيضاً لدور المتعلم الإيجابي والنشط في هذه المنصة حيث يقوم المتعلم بطرح الأسئلة المتعلقة بعناصر الدرس، وربط ذلك بما شاهده عبر المنصة من المخططات البصرية لما حصله من مشاهدته للفيديو موضوع الدرس، كما يكون متعاوناً في إنجاز الأعمال التحريرية وتقصى الحلول للمشكلات موضوع البحث، ويحاول اكتشاف العلاقات بين عناصر الموضوع، وصياغتها في تعميم أو قاعدة مثل العلاقة بين أي مفهومين من مفاهيم الدرس، ومن خلالها يتم وضع المتعلم في موقف محير يحتاج إلى البحث والتقصي واستخدام مهاراته العقلية لتخمين الحلول الممكنة لتأكيد المفاهيم المطلوبة، كما تتيح له التفاعل سواء كان ذلك بقاعة الدرس أو من خلال التواصل الإلكتروني عبر الإنترنت.

وتتفق هذه النتيجة مع الدراسات التي تناولت فاعلية التدريس باستخدام المنصات التعليمية والتعلم عن بعد على تنمية مهارات التعلم الذاتي مثل دراسة فتح الله (2013) عن أثر التفاعل بين تنوع استراتيجيات التدريس بالرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quests) وأساليب التعلم في تنمية مهارات التعلم الذاتي وأسفرت عن وجود أثر دال إحصائياً لمعالجات الرحلات المعرفية عبر الويب على مهارات التعلم الذاتي لصالح المجموعة التجريبية، ودراسة حسن (2012) عن فاعلية استخدام موقع قائم على الويب وفق النظرية البنائية والسلوكية في تنمية مهارات التعلم الذاتي، والتي أسفرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق داله إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب في بطاقة تقييم مهارات التعلم الذاتي لطلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

كما أن استراتيجية الصف المقلوب باستخدام منصة إدمودو تكسب الطالبات مهارات تفكير ضرورية للتعلم الذاتي وكذلك تزيد من دافعية الطالبات للتعلم وتجعلن يعتمدن بدرجة عالية على جهدهن الذاتي وهذا ما أشارت إليه دراسات خلاف (2016) عن أثر نمطي التعلم المعكوس (تدريس الأقران / الاستقصاء) على تنمية مهارات استخدام البرمجيات الاجتماعية في التعليم وزيادة الدافعية للإنجاز، وأظهرت النتائج تفوق طلاب نمط التعلم المعكوس القائم على تدريس الأقران مقارنة بنظائريهم طلاب نمط التعلم المعكوس القائم على الاستقصاء في كل من التحصيل المعرفي والأداء العملي ومقياس الدافعية للإنجاز، وأشارت دراسة عبد الحميد (2016) عن أثر التفاعل بين أساليب الإنجاز

في التعليم المقلوب باستخدام المنصة التعليمية إدمودو ومستويات تجهيز المعلومات في الدافع المعرفي وكانت من أهم نتائجها فاعلية استراتيجية التعلم المقلوب في تنمية الجانب المعرفي والجانب المهاري ومهارات التفكير الإبداعي ، وتوصلت دراسة الشلبي (2016) إلى فاعلية برنامج تدريسي قائم على استراتيجية الصفوف المقلوبة في تنمية كفايات التقويم وعادات العقل وقد أظهرت النتائج فاعلية البرنامج في تنمية كفايات التقويم وعادات العقل.

كما أن استخدام المنصة التعليمية ساهمت في تنشيط دافعية المتعلمين في الاستزادة والبحث عن المعلومات بأنفسهم، والقدرة على الإنجاز وتوفير فرصة لجذب انتباه المتعلم مما ساعد على التركيز في تسلسل المعلومات، وهذه المميزات التي قدمتها استراتيجية الصف المقلوب تمكن الطالبة من فرص التعلم الذاتي.

كما أن استخدام المنصة التعليمية ساعد المتعلمين على الاستخدام الأمثل للإنترنت وتحسين مهارات التعلم الذاتي لديهم بصورة مقننة وموجهة من خلال ما أتاحته لهم من معلومات.

كما أن استخدام المنصة التعليمية ساهمت في معرفة المتعلمين لنقاط القوة والضعف في أساليب تعلمهم، وساعدت في زيادة الثقة بالنفس لديهم مما جعلهم متمكنات من التعبير والمشاركة بالرأي، ويرجع ذلك إلى أن الطالبة أصبحت مسؤولة عن تعلمها.

كما أن استخدام المنصة التعليمية نمت لدى الطالبات مهارات اتخاذ القرار، وساعدتهم على ربط التعلم بالمواقف الحياتية، وذلك من خلال الأنشطة التي تم تصميمها سواء كانت مقاطع فيديو أو صور أو عروض تفاعلية.

كما أن التعلم من خلال استخدام المنصة التعليمية باستخدام الصف المقلوب ينمي مهارات التعلم الذاتي لدى الطالبات ويرفع مستوى الإنجاز لديهن وهذا ما أشارت إليه دراسة (الدويخ، 2015) التي هدفت إلى التعرف على أثر تطبيق مفهوم الصف المقلوب على نمو مهارات التعلم الذاتي لدى الطالبات، وتوصلت إلى أن استخدام الصف المقلوب في التدريس ينمي مهارات التعلم الذاتي لدى الطالبات، ويساهم في مراعاة الفروق الفردية وتعلم الطالبات وفقاً لإمكاناتهن وقدراتهن، وأظهر أن الطالبات قد أبدن تحملهن لمسؤولية تعلمهن الذاتي مما أدى إلى رفع الإنجاز لديهن.

والتعليم باستخدام المنصة التعليمية من خلال الصف المقلوب يتيح للطالبات الفرصة للمشاركة بالرأي، وربط التعلم لديهن بالمواقف الحياتية، ويسمح لهن بتعلم مهارة اتخاذ القرار وهذا ما أكدته دراسة (عبد الغني، 2015) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية استراتيجية التعلم المقلوب في تدريس التاريخ لتنمية مهارات التواصل والتعلم الذاتي وتحسين البيئة الصفية وتوظيف التقنية من وجهة نظر عينة من طلاب المرحلة الثانوية ومعلميها، وأوضحت الدراسة أن استراتيجية الصف المقلوب يزيد من شعور المتعلمين بقيمتهم الذاتية، وتتيح لهم فرص للمشاركة بالرأي وتنمي مهارات اتخاذ القرار لدى المتعلمين، كما أنها تعمل على ربط التعلم بالمواقف الحياتية وذلك من خلال الأنشطة التي يصممها المعلم.

واستناداً إلى هذه النتيجة يمكن تأكيد فاعلية استخدام المنصة التعليمية في تنمية مهارات التعلم الذاتي مقارنة بالطرق والإجراءات التدريسية المعتادة.

توصيات البحث:

استناداً إلى النتائج التي توصل إليها البحث يمكن تقديم التوصيات التالية:

1. استخدام المنصات التعليمية في التدريس بالمرحلة الجامعية لما لها من أثر في تنمية مهارات التعلم الذاتي لما أثبتته البحث الحالي.
2. توجيه نظر أعضاء هيئة التدريس لأهمية التقنيات الحديثة في التعلم وكذلك إمكانات التعلم التي تتيحها المنصات التعليمية لما لها من أثر في جعل التعلم أكثر متعة وجاذبية.
3. تطوير أدلة تدريس لأعضاء هيئة التدريس ونشرات لتوضيح كيفية الاستفادة من استراتيجيات التعلم الحديثة والمعتمدة على المنصات التعليمية وبخاصة وفق منصة إدمودو لتكون لهم عوناً على التدريس وفقاً لمبادئ الاستراتيجية.
4. الاستفادة من دليل استخدام الاستراتيجية المعتمدة على منصة إدمودو وما تتطلبه من أنشطة وإجراءات ليتم مراعاتها عند التدريس بتضمين الأنشطة التي تساعد في تطبيق هذه الاستراتيجية.
5. تدريب أعضاء هيئة التدريس على توظيف المنصات التعليمية وبخاصة منصة إدمودو والاستراتيجيات الأخرى المبنية على فاعلية المتعلم لما لها من أثر في تحسين التحصيل وتنمية مهارات التعلم الذاتي.
6. الاستفادة من الاستراتيجيات التي تضيف على التعلم جو من المتعة والجاذبية وتتفق مع اهتمامات الطلبة في الوقت الحالي ويمكن توظيفها خارج أسوار المدرسة أو الجامعة.
7. ضرورة عقد دورات للمحاضرين في الجامعات في الكليات المختلفة لتعريفهم بأهم تطبيقات إنتاج الفيديو الرقمي، وكيفية استخدام منصة إدمودو وتوظيفها بفاعلية في المواقف التعليمية.
8. توفير البيئة المساعدة والإمكانات اللازمة للتدريس باستخدام المنصة التعليمية إدمودو.
9. ضرورة تضمين مهارات التعلم الذاتي ضمن أهداف تعليم مواد المرحلة الجامعي، وتركيز أساليب التدريس على تنمية مهارات التعلم الذاتي من خلال استراتيجيات حديثة في التدريس.

مقترحات البحث:

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج يمكن اقتراح إجراء الدراسات التالية:

1. دراسة مقارنة بين فاعلية استخدام استراتيجية الصفوف المقلوبة من خلال منصة إدمودو وإحدى الاستراتيجيات التدريسية الأخرى في تنمية مهارات التعلم الذاتي.
2. فاعلية استخدام استراتيجية الصفوف المقلوبة من خلال منصة إدمودو في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي والاتجاه نحو المادة.
3. دراسة أثر استخدام منصة إدمودو في تعديل التصورات البديلة والمفاهيم الخاطئة لدى التلميذات في مقررات المرحلة الجامعية.
4. دراسة اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو التدريس باستخدام منصة إدمودو واحتياجاتهم التدريبية اللازمة لاستخدامه.

بحث رقم 38

متطلبات تحقيق الريادة الاستراتيجية لمكاتب التعليم بمكة المكرمة من وجهة نظر المشرفين التربويين وفق رؤية

المملكة ٢٠٣٠

الأستاذ المشارك الدكتور أيمن عايد محمد ممدوح

الباحث منيف بن مثيل بن شداد المطيري

ملخص البحث:

يهدف البحث إلى التعرف على متطلبات الريادة الاستراتيجية وكذلك التعرف على درجة تحقيق الريادة الاستراتيجية بمكاتب التعليم بمكة المكرمة من وجهة نظر المشرفين التربويين وفق رؤية المملكة 2030 وكذلك التعرف على دور المشرفين التربويين في تحقيق الريادة الاستراتيجية بمكاتب التعليم بمكة المكرمة من وجهة نظر المشرفين التربويين وفق رؤية المملكة 2030 ويهدف البحث أيضا على الكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متطلبات تحقيق الريادة الاستراتيجية في مكاتب التعليم بمكة المكرمة من وجهة نظر المشرفين التربويين تعزى إلى (المؤهل العلمي - سنوات الخبرة الإشرافية - العمل الحالي) وكذلك الكشف عن المعوقات التي تحول دون تحقيق الريادة الاستراتيجية بمكاتب التعليم بمكة المكرمة من وجهة نظر المشرفين التربويين وفق رؤية المملكة 2030 والتوصل إلى الاجراءات المقترحة من أجل تحقيق متطلبات الريادة الاستراتيجية بمكة المكرمة من وجهة نظر المشرفين التربويين وفق رؤية المملكة 2030 يتخذ البحث المنهج الوصفي والذي يعتبر منهجا حيث يقوم المنهج مائما لطبيعة هذه الدراسة وأهدافها حيث يقوم المنهج الوصفي على أساس تحديد خصائص الظاهرة ووصف طبيعتها ونوعية العلاقة بين متغيراتها وأسبابها و يتكون مجتمع البحث و عينته من جميع المشرفين التربويين في مكاتب التعليم بمنطقة مكة المكرمة

وإجمالي عددهم (140) وسيتم تقسيمهم إلى (8) مدير، (16) مساعد ، (116) مشرف تربوي، وسيتم اختيار العينة بالطريقة القصدية نظرا لصغر حجم عينة الدراسة. واعتمد البحث على الاستبانة كأداة للدراسة للكشف عن متطلبات تحقيق الريادة الاستراتيجية لمكاتب التعليم بمكة المكرمة من وجهة نظر المشرفين التربويين وفق رؤية المملكة 2030 وتشير النتائج الأولية للبحث وهي قيد التحليل إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \geq 0.05$) وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات استجابات المبحوثين حول متطلبات تطبيق الريادة الاستراتيجية التربويين تعزى إلى (المؤهل العلمي -

سنوات الخبرة الإشرافية - العمل الحالي).

الكلمات المفتاحية: متطلبات- تحقيق- الريادة الاستراتيجية- مكاتب التعليم- مكة المكرمة- المشرفين التربويين- رؤية المملكة.

مقدمة البحث:

يشهد عالمنا المعاصر اليوم تحديات كبيرة وغير مسبقة في شتى المجالات ومنها التدفق المعرفي وما يصاحبه من تطور علمي وتكنولوجي ولقد كان لهذه التحديات تأثيراً ملموساً على كافة مؤسسات المجتمع إلا أن التأثير الأكبر كان على المؤسسات التربوية والتعليمية لما لها من دور كبير في النهوض بمستوى الفرد وتطور المجتمعات وصولاً لتحقيق التنمية الشاملة ، مما يدعو الى ضرورة التطوير والتحسين المستمر لكافة المؤسسات التربوية والتعليمية لمواجهة تلك التحديات ومسايرة هذا التحول والتقدم المعرفي المتسارع .

حيث يشير عبدالجواد (2004) الى أن هذا التغير الدائم يستدعي بالضرورة تطوير النظم التعليمية وتفعيلها لزيادة قدرتها على مواجهة هذه التحديات والمتغيرات والتكيف معها ، فهذه التحديات لا يمكن الاستجابة لها بأساليب تقليدية وانما بخلق نظم تربوية حديثة .

وقد ظهرت الريادة الاستراتيجية كأحد أكثر المداخل الإدارية الحديثة الهامة والمبنية على الابتكار والتخطيط الاستراتيجي لتحسين وتطوير كافة البرامج والخدمات والوسائل التي من خلالها يمكن تحقيق التميز في المؤسسات التربوية والتعليمية، حيث أصبح البحث عن التميز والمنافسة الشغل الشاغل للمؤسسات التعليمية واستخدام مدخل الريادة الاستراتيجية يعطيها قيمة مضافة ترفع من مستوى قدرتها على التنافس.

كما أن الريادة الاستراتيجية تسهم في إنجاح وتطوير أداء المؤسسات التربوية ووضع رؤية مستقبلية لها وتشجع تكوين الأفكار المتطورة وزيادة القدرة على الإبداع وتحسين المركز التنافسي للمؤسسة التربوية وتحسين القدرة على البقاء والاستمرار. رسمي وآخرون (2019 م ، ص122) وتعني الريادة الاستراتيجية مجموع الممارسات الاستراتيجية التي تؤدي إلى تكامل الأفكار والاتجاهات الإدارية والسلوكية من خلال اقتناص الفرص الملائمة وإيجاد وسائل لتحويل إمكانيات القادة إلى عمل فعلي وواقعي وخلق ميزة تنافسية مستدامة تتميز بها المؤسسة. (عبد الحسين، 2015م، ص85)

ويسهم تطبيق أسلوب الريادة الاستراتيجية بتحديد الرؤية المستقبلية للمؤسسات التربوية والذي بدوره يُحسن من جودة الأداء وتحديد أهداف تلك المؤسسات على المدى الطويل وتحديد الفرص والمخاطر والتهديدات ونقاط القوة والضعف داخل أركان المؤسسة التعليمية. (حنا، 2012م، ص62)

وتنقسم أبعاد الريادة الاستراتيجية إلى الريادة التنظيمية التي تشير إلى الاهتمام بالجوانب السلوكية والتحول من الأشكال التقليدية إلى أعمال يمكن استخدامها كقيمة مضافة إلى المنظمة، ثم القيادة الريادية والتي تشير إلى القدرة على التنبؤ بحل المشكلات من خلال قائد يتمتع بصفات قيادية متميزة ويحفز العاملين بالعمل بشكل غير مباشر. ثم القيادة الريادية عملية خلق رؤية ريادية الأعمال المهمة لفريق العمل وتتكون من ثلاثة عوامل هي المبادرة وتشير إلى قدرة التأثير في الآخرين لحفزهم على الإبداع. (kumar & kaopan, 2007)

وقد أشار (kyegidou & hughes, 2010, p48) إلى ستة عناصر تعد مكونات الريادة الاستراتيجية وهي: "تحديد الفرص، النمو، الإبداع، تبني المخاطر، المرونة، والرؤية"، بينما أشار (Kraus, 2012, p63) إلى أبعاد جديدة فضلاً عن الأبعاد السابقة وهي: الموارد، القدرات، الاستراتيجية، البيئة والهيكل التنظيمي" وجميعها تسهم في خلق القيمة من خلال الدمج ما بين العناصر الريادية والإدارة الاستراتيجية.

كما إن هناك متطلبات يجب توافرها لتحقيق الريادة الاستراتيجية وتتمثل في العقلية الريادية وتعد المتطلب الأول من بين متطلبات الريادة الاستراتيجية كونها تركز على طرق وأساليب التفكير والوعي الريادي اللازمة لقيادة المؤسسات، ثم الثقافة الريادية والتي تضمن الانفتاح نحو تقديم خدمات تتميز بالمرونة والجودة وتقبل التغير في البيئة المحيطة، ثم القيادة الريادية وتتضمن توافر قادة قادرين على استغلال الفرص والقدرة

على الإبداع والتفكير الحاسم والإيجابي، وأخيراً إدارة الموارد بشكل استراتيجي من خلال استغلال رأس المال بطريقة مثلى والاستفادة من كافة الموارد والإمكانات المادية للمؤسسة. (فتحي والمختار، 2014م، ص 107-108)

ويرى الباحث أن الريادة الاستراتيجية قد دخلت في جميع قطاعات المؤسسات التربوية والتعليمية والتي من بينها مكاتب التعليم والتي تعد أحد الركائز الهامة في المنظومة التعليمية لما تقوم به من ادوار بارزة في الإشراف والمتابعة والتطوير .

وأضحى دور مكاتب التعليم في تحقيق الريادة الاستراتيجية من الأدوار الهامة؛ حتى تتمكن المدارس من تطبيق مبدأ التنافسية وذلك من خلال تحقيق مفهوم المدرسة الفاعلة الذي يتطلب الإشراف والمتابعة الدائمة من مكاتب التعليم على المدارس لتحقيق مشاركة المدارس مع مكاتب التعليم لمبادئ السلطة والمحاسبة والتقييم والتنمية المهنية للعاملين، والتأكيد على مبدأ التدويل والذي يتضمن قدرة مكاتب التعليم على إشراك المدارس المحلية مع المدارس العالمية في شراكات علمية ومعرفة مستمرة. ثم يأتي الاعتماد التربوي كأحد الأدوار الهامة التي تقوم بها مكاتب التعليم لتوصيل المدارس إلى الجودة النوعية وضبط جودة البرامج والخدمات المقدمة داخل المدرسة. (الكريدا، 1430هـ، 169-177) ووضوح (الأسمرى، 2019م، ص 159) (14) مبدأ لتفعيل دور مكاتب التعليم لتحسين الريادة في الأداء المدارس وتحسين مخرجات العملية التعليمية والعمل على إرساء مبادئ الريادة الاستراتيجية في ضوء رؤية 2030 وتتمثل في ضرورة خلق حاجة مستمرة للتعليم ومنع الحاجة إلى التفتيش وتطبيق فلسفة التحسينات المستمرة وتبني فلسفة جديدة للتطوير وعدم بناء القرارات على أساس التكاليف فقط والاهتمام بالتدريب المستمر وتوفير قيادة ديمقراطية واعية ومنع الشعارات والتركيز على الإنجازات والحقائق والقضاء على الخوف لدى القيادات وإلغاء الحواجز في الاتصالات ومنع استخدام الحدود القصوى للأداء وتشجيع التعبير عن الشعور بالاعتزاز والثقة وتطبيق برنامج التحسينات المستمرة وتطبيق دورة ديمنج للجودة الشاملة بجميع مراحلها.

وقد اعلنت المملكة العربية السعودية عام 2016م عن رؤيتها 2030 والتي تعد خطة مستقبلية جريئة تهدف الى أن تكون المملكة نموذجاً ناجحاً ورائداً في العالم على كافة الأصعدة حيث تركز هذه الرؤية على ثلاثة محاور رئيسية : مجتمع حيوي ، اقتصاد مزدهر ، ووطن طموح وقد وضع مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية 13 برنامجاً تنفيذياً لتحقيق أهداف هذه الرؤية والتي من أبرزها : برنامج تنمية القدرات البشرية ، وكذلك برنامج ريادة الشركات الوطنية ، ، وقد جاءت هذه الرؤية لتؤكد على أهمية دور الريادة الاستراتيجية في رفع جودة الخدمات وتحسين بيئة الأعمال ومنها التعليم ورفع مستوى التنافسية والانتقال من المركز (الخامس والعشرين) في مؤشر التنافسية العالمية إلى المراكز العشر الأولى. (رؤية المملكة 2030 : 2016م)

وتشير (وزارة التربية والتعليم بالسعودية، 2015) في دليلها التفسيري لمعايير التميز الإداري؛ أن الخطوة الأولى في بناء مؤسسة تتحقق فيها الميزة التنافسية هي التحديد الدقيق للأهداف المرجوة واعتمادها كأسس للتخطيط والتوجيه في كافة مجالات النشاط بالمؤسسة التربوية. وعلي الرغم من تنوع مداخل وأساليب تطوير المنظمات والمؤسسات الحكومية عبر العصور وظهور عدة أساليب جديدة في مجال الإدارة مثل: أسلوب الإدارة بالأهداف والجودة الشاملة وغيرها إلا أن الباحث يرى أن الأساليب الإدارية المتبعة ليست بالجودة الكافية لمواكبة التطورات التي يشهدها مجال التعليم خصوصاً فكان من الاجدى البحث عن أساليب إدارية حديثة كالريادة الاستراتيجية، والتي تعد المتطلبات اللازمة لتحقيقها في ضوء رؤية المملكة 2030 من المؤشرات التي يجب البحث فيها في المجال التعليمي حتى تتحول مكاتب التعليم من المتابعة والتطوير المحدود إلى تفعيل مبدأ الريادة من خلال استراتيجيات حديثة تلي الأهداف التعليمية التي أقرتها رؤية المملكة 2030 وذلك للارتقاء بأداء وجودة مكاتب التعليم بشكل يعكس أهداف العملية التربوية والتعليمية.

مشكلة البحث:

تسعى وزارة والتعليم للنهوض بمؤسساتها التربوية والتعليمية عبر توفير أنظمة إدارية حديثة على مستوى عالي من الكفاءة والخبرة للوصول بإداراتها ومكاتبها لمستوى مناسب من الريادة والفاعلية وبالرغم من الجهود المبذولة في تحقيق الريادة الاستراتيجية إلا أن هناك الكثير من المعوقات التي ظهرت نتيجة الخلل والقصور في استخدام المداخل الإدارية الحديثة وعدم الاهتمام بتطوير الأداء الإداري المستمر وذلك إما بسبب ضعف الخبرات والكوادر المؤهلة أو احتكار الإدارة العليا للسلطات وعدم مشاركتها مع المؤسسات التربوية.

حيث أوضح (الشمراني 2014، ص540-541) أن الجهود التي تبذلها وزارة التربية والتعليم بالمملكة لتطوير الأداء والريادة في إداراتها تعاني من القصور وأن المنظومة الإدارية في حاجة إلى التطوير المستمر وتحسين أدائها وأن هناك جوانب قصور وضعف في الأهداف والمهام لمديري مكاتب التربية والتعليم ومهام المشرف التربوي كما أن التفاوت بين مهام المكاتب وكفايات المشرف التربوي أحدث نوعاً من الضغوط المهنية على بعض المكاتب عن الأخرى.

كما تشير نتائج دراسة السياري (2011م) أن احتكار الإدارة العليا الممثلة في الدوائر والمديريات التعليم يضعف تطبيق مبادئ الريادة بأسلوب علمي صحيح واقتصار منح المؤسسات التربوية مجموعة من الصلاحيات دون إعطائها إطار واضح لتحقيق مبدأ الريادة والتنافس الاستراتيجي.

وفي ذات السياق توصل علي(2020م) في دراسته الى وجود عجز في نظم الادارة التقليدية في مواجهة التحديات والمتغيرات المعاصرة في المجتمع الامر الذي فرض ضرورة لإتباع مدخل الريادة الاستراتيجية كأحد أهم المداخل الإدارية الحديثة، مشيراً الى انخفاض وعي المسؤولين بالمؤسسات التعليمية حول مفهوم الريادة الاستراتيجية وأبعادها وأهميتها .

ويري القحطاني(2015م) أن الريادة الإستراتيجية برزت كمدخل لتطوير المنظمات، وهو أسلوب حديث يقوم على أن التركيز في المنظمة يكون على الابتكار كوحدة للتطوير وليس على الأفراد؛ حيث تتبنى المنظمة خطة استراتيجية وآليات تغيير تنقلها من وضع الركود إلى مصاف المنظمات الرائدة في أعمالها.

وقد أوصت دراسة (فتحى والمختار ، 2014) بإمكانية تبني مفاهيم وأسس الريادة الاستراتيجية بكل متطلباتها في قطاع التربية والتعليم والعمل على تفعيلها من قبل أعضاء الهيئة التعليمية وصولاً الى تحقيق التنمية التربوية والتعليمية المستدامة.

بينما أوصت دراسة (صرصور ، 2019) بتنظيم ندوات ولقاءات لتوسيع مدارك العاملين تجاه الريادة ونشر ثقافة تنظيمية قائمة على تقدير الأفكار الجديدة والإبداع .

وقد ذكر الدليل التنظيمي لإدارات التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية في بعض أبعاده فيما يخص عملية الإدارة والأداء الريادي أن من مهام مكاتب التعليم هو اقتراح وتطوير اللوائح المنظمة لعملية الإشراف التربوي بالمكتب ومتابعة تطويرها بعد إقرارها، إلا أن هذا البعد في حاجة إلى عملية تطوير حيث أن هناك من اللوائح التي تمنع تحقيق الريادة نظراً لضرورة الامتثال لها للحفاظ على آليات العمل، كما أن البعد الآخر وهو متابعة مستوى أداء المشرفين التربويين لتحسين عملية الإشراف التربوي لا يلي عملية التطور الريادي لتكون تلك المكاتب ذو قدرة على المنافسة إقليمياً وتكون في مركز متقدم مع المكاتب التعليمية العالمية. (وزارة التربية والتعليم، 1432هـ، ص30-31)

وقام الباحث بمقابلة استطلاعية على عينة من مشرفي مكاتب التعليم بمنطقة مكة المكرمة قوامها (30) مشرف تربوي، لبيان متطلبات تحقيق الريادة الاستراتيجية في مكاتب التعليم بمكة المكرمة في ضوء رؤية المملكة 2030، وجاءت النتائج كالآتي: ضعف دور مكاتب التعليم في فهم آليات الريادة الاستراتيجية وكذلك ضعف التنسيق بين مكاتب التعليم ووزارة التربية والتعليم فيما يخص تدشين مبادئ الريادة الاستراتيجية، وقلة الخبرة لدى بعض مديري مكاتب التعليم ومساعدتهم في تطبيق إجراءات الريادة الاستراتيجية والافتقار إلى تطبيق المداخل الإدارية الحديثة التي تسهم في تحقيق الريادة الاستراتيجية بمكاتب التعليم بمكة المكرمة، وعدم إلمام المشرفين التربويين بأبعاد رؤية 2030 فيما يخص مبدأ الريادة الاستراتيجية.

علاوة على ما سبق وللخبرة التراكمية لدى الباحث التي امتدت إلى أكثر من 27 عام في مجال التربية والتعليم وعمله الحالي كرئيس للشؤون التعليمية في أحد مكاتب التعليم التابعة لإدارة تعليم مكة المكرمة والتي لاحظ من خلالها اعتماد أغلب مكاتب التعليم على أساليب نمطية تقليدية للقيادة تضعف من تقدمها وتفقد البيئة التنافسية والتي تسعى لتحقيقها رؤية المملكة 2030 ولأهمية الريادة الاستراتيجية كما يرى في تطوير عمل مكاتب التعليم وفقاً لرؤية المملكة 2030 فقد تولدت قناعة شخصية لديه بأهمية الكشف عن المتطلبات الأساسية التي يمكن من خلالها تحقيق الريادة الاستراتيجية لمكاتب التعليم بمكة المكرمة في ضوء رؤية المملكة 2030.

وتأسيساً على ما سبق فقد تبلورت مشكلة البحث في السؤال الرئيسي التالي :

ما متطلبات تحقيق الريادة الاستراتيجية لمكاتب التعليم بمكة المكرمة من وجهة نظر المشرفين التربويين وفق رؤية المملكة ٢٠٣٠؟

وينبثق من هذا التساؤل الرئيسي عدة تساؤلات فرعية وهي:

1. ما هي متطلبات الريادة الاستراتيجية؟
2. ما درجة تحقيق الريادة الاستراتيجية بمكاتب التعليم بمكة المكرمة من وجهة نظر المشرفين التربويين وفق رؤية المملكة 2030؟
3. ما دور المشرفين التربويين في تحقيق الريادة الاستراتيجية بمكاتب التعليم بمكة المكرمة من وجهة نظر المشرفين التربويين وفق رؤية المملكة 2030؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متطلبات تحقيق الريادة الاستراتيجية في مكاتب التعليم بمكة المكرمة من وجهة نظر المشرفين التربويين تعزى إلى (المؤهل العلمي - سنوات الخبرة الاشرافية - العمل الحالي)؟
5. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متطلبات تطبيق الريادة الاستراتيجية وتطوير العمل الريادي بمكاتب التعليم بمكة؟
6. ما المعوقات التي تحول دون تحقيق الريادة الاستراتيجية بمكاتب التعليم بمكة المكرمة من وجهة نظر المشرفين التربويين وفق رؤية المملكة 2030؟
7. ما التصور المقترح من أجل تحقيق متطلبات الريادة الاستراتيجية بمكاتب التعليم بمكة المكرمة من وجهة نظر المشرفين التربويين وفق رؤية المملكة 2030؟

أهداف البحث:

1. التعرف على متطلبات الريادة الاستراتيجية.

2. التعرف على درجة تحقيق الريادة الاستراتيجية بمكاتب التعليم بمكة المكرمة من وجهة نظر المشرفين التربويين وفق رؤية المملكة 2030.
3. التعرف على دور المشرفين التربويين في تحقيق الريادة الاستراتيجية بمكاتب التعليم بمكة المكرمة من وجهة نظر المشرفين التربويين وفق رؤية المملكة 2030.
4. الكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متطلبات تحقيق الريادة الاستراتيجية في مكاتب التعليم بمكة المكرمة من وجهة نظر المشرفين التربويين تعزي إلى (المؤهل العلمي - سنوات الخبرة الاشرافية - العمل الحالي).
5. الكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين بين متطلبات تطبيق الريادة الاستراتيجية وتطوير العمل الريادي بمكاتب التعليم بمكة.
6. الكشف عن المعوقات التي تحول دون تحقيق الريادة الاستراتيجية بمكاتب التعليم بمكة المكرمة من وجهة نظر المشرفين التربويين وفق رؤية المملكة 2030.
7. التوصل إلى الإجراءات المقترحة من أجل تحقيق متطلبات الريادة الاستراتيجية بمكة المكرمة من وجهة نظر المشرفين التربويين وفق رؤية المملكة 2030.

أهمية البحث:

1. تأتي أهمية البحث من أهمية تحقيق الريادة الاستراتيجية في ظل قيادة تربوية متمثلة في مكاتب التعليم ودورها في تحسين وتطوير العملية التعليمية في المدارس لتحقيق أفضل أداء مهني يسهم في تحقيق العملية التعليمية.
 2. الحاجة الماسة إلى تحقيق الريادة الاستراتيجية العالمية وذلك تماشياً مع الأهداف العامة والسياسات التنفيذية لرؤية المملكة العربية السعودية 2030 باعتبار الريادة تعد مدخلاً فاعلاً لرفع اقتصاد الدولة في ظل التغيرات العالمية.
 3. ضرورة تحليل بعض المعوقات الفنية والإدارية والتشريعات التي تحول دون تحقيق مكاتب التعليم لدورها في تحقيق الريادة الاستراتيجية على المستوى المحلي والعالمي.
 4. يرغب الباحث في أن يكون البحث الحالي نواةً لإجراء مزيداً من البحوث المستقبلية حول إجراءات تحقيق الريادة الاستراتيجية في مكاتب التعليم في ضوء رؤية 2030.
- كما أن للبحث بعض الأهداف التطبيقية مثل:
1. يمكن أن تسهم نتائج البحث في تقديم إجراءات مقترحة تساعد المخططين ومتخذي القرار بوزارة التعليم في تحقيق الريادة الاستراتيجية بمكاتب التعليم بمكة المكرمة.
 2. يمكن أن تسهم نتائج البحث في تقديم توصيات تفيد مديري مكاتب التعليم ومساعدتهم في كيفية رفع كفاءة المدارس لتحسين الميزة التنافسية بينها.
 3. يمكن أن تسهم نتائج البحث في مساعدة المدارس في التعرف على قدراتها والعمل على تطويرها وتحسينها للمنافسة على القطاع المحلي والإقليمي والدولي.

4. يمكن أن تسهم نتائج البحث في مساعدة المشرفين التربويين وقادة المدارس في تبني أفكار الريادة الاستراتيجية والتي قد يكون لها أثر بالغ في تطوير أدائهم وبالتالي النهوض بالعمل التربوي والتعليمي.

فرضيات البحث:

بهدف توفير إجابة مناسبة للسؤال البحثي المطروحة، يسعى البحث إلى اختبار صحة

الفرضية الأولى:

يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متطلبات تطبيق

الريادة الاستراتيجية وتطوير العمل الريادي بمكاتب التعليم بمكة المكرمة

الفرضية الثانية:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين

متوسطات استجابات الباحثين حول متطلبات تطبيق الريادة الاستراتيجية التربويين تعزي إلى (المؤهل

العلمي - سنوات الخبرة الاشرافية - العمل الحالي)

مصطلحات البحث:

الريادة الاستراتيجية

هي "أسلوب إداري حديث ظهر كرد فعل نتيجة قصور أساليب الإدارة التقليدية في مواجهة التطورات المعاصرة التي تتعرض لها كافة مؤسسات المجتمع بما فيها المؤسسات التعليمية من خلال معرفة جوانب الضعف والقوة واستغلال الفرص ومواجهة المخاطر والتهديدات". (علي، 2020م، ص91)

وتعرف أيضاً بأنها "عملية إيجاد نوع جديد من المؤسسات التي لم يسبق القيام بمثله، حيث يكون الأسلوب المستخدم في المؤسسة أسلوب ابتكاري فريد من نوعه". (الزيط، 2019م، ص9)

ويعرفها الباحث إجرائياً: بأنها عملية اكتشاف الفرص واستغلالها وخلق ميزة تنافسية تنفرد بها المؤسسة التربوية عن غيرها من المؤسسات التربوية الأخرى بشكل يعزز من مكانتها وقدرتها على تحقيق أهداف المنظومة التربوية ورسم السياسات المستقبلية بنظرة ثاقبة مع مراعاة تطوير تلك الفرص بشكل مستمر لإدراك أن المنظمات التربوية المنافسة تتطور.

مكاتب التعليم والإشراف التربوي

"مكاتب تابعة لإدارة التربية والتعليم تتولى مهام الإشراف والمتابعة والتقييم والتطوير للعاملين في قطاع التعليم بهدف تحسين وتطوير العملية التعليمية وتحقيق الأهداف المنشودة". (الحمد، 1434هـ، ص9)

"وهي مستقلة في مبادئها عن إدارات التربية والتعليم وتقع بعضها داخل المدن وأخرى خارجها". (وزارة التربية والتعليم، 1426هـ) ويعرفها الباحث إجرائياً: بأنها مكاتب إدارية تابعة لإدارة التعليم تهدف إلى المتابعة والإشراف والتوجيه للمدارس بهدف تحسين الأداء وتطويره والوقوف على مشكلات المدارس والعمل على علاجها بأسلوب تربوي يحقق الغايات والأهداف المرجوة.

رؤية المملكة ٢٠٣٠ :

هي رؤية مستقبلية تعبر عن طموحات المملكة العربية السعودية وتعكس قدراتها تبنيتها المملكة في كافة وزاراتها ومؤسساتها الحكومية شعارها : مجتمع حيوي ، واقتصاد مزدهر ، ووطن طموح وتهدف من خلالها الى تنويع مصادر الدخل وتقليص الاعتماد على النفط وتحقيق التنمية المستدامة (رؤية المملكة 2030: 2016م) ويعرفها الباحث إجرائياً: بأنها رؤية طموحة وشاملة تم وضع أهدافها وآلياتها وبرامجها وخططها لتطوير الحاضر من خلال استشراف المستقبل.

حدود البحث:

1. الحدود الموضوعية: سوف يركز موضوع البحث على تناول متطلبات تحقيق الريادة الاستراتيجية من وجهة نظر المشرفين التربويين في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠.
2. الحدود المكانية: سوف يتم تطبيق البحث على مكاتب التعليم التابعة لإدارة تعليم مكة المكرمة وعددها (8) مكاتب.
3. الحدود الزمانية: سوف يتم تطبيق البحث في العام الجامعي (1442هـ - 2021م)
4. الحدود البشرية: تشمل عينة الدراسة الحالية المشرفين التربويين في مكاتب التعليم بمكة المكرمة.

عناصر الإطار النظري

سيستعرض الباحث عناصر الإطار النظري كما يلي :

المحور الأول: مهام ومسؤوليات مكاتب التعليم بمكة المكرمة

1. نبذة عن تاريخ مكاتب التعليم
2. أهداف مكاتب التعليم
3. مهام ومسؤوليات مكاتب التعليم
4. مهام ومسؤوليات مدير مكتب التعليم
5. مشكلات مكاتب التعليم
1. المشكلات المادية
2. المشكلات البشرية
3. المشكلات التنظيمية

المحور الثاني: الريادة الاستراتيجية بمكاتب التعليم بمكة المكرمة

1. مفهوم الريادة الاستراتيجية
2. نظريات الريادة الاستراتيجية
3. أهداف الريادة الاستراتيجية

4. أهمية تحقيق الريادة الاستراتيجية
5. أبعاد الريادة الاستراتيجية
6. مجالات تحقيق الريادة الاستراتيجية
7. العوامل المؤثرة على تحقيق الريادة الاستراتيجية
8. متطلبات تحقيق الريادة الاستراتيجية
9. معوقات تحقيق الريادة الاستراتيجية

المحور الثالث: إجراءات مقترحة لتحقيق الريادة الاستراتيجية بمكاتب التعليم بمكة المكرمة

المحور الرابع : رؤية المملكة 2030

المحور السادس : الاشراف التربوي

أ- مفهوم الاشراف التربوي

ب- تطور الاشراف التربوي

ت- أهداف الاشراف التربوي

ث- الاتجاهات الحديثة في الاشراف التربوي

10. ثانياً: الدراسات السابقة:

دراسة علي (2020م) بعنوان "الريادة الاستراتيجية مدخل لتحقيق الميزة التنافسية المستدامة في المؤسسات التعليمية: دراسة تحليلية"

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مفهوم الريادة الاستراتيجية وأهميتها وأبعادها وخصائصها والتوصل إلى تصور مقترح لتفعيل دور الريادة الاستراتيجية في تحقيق الميزة التنافسية المستدامة في المؤسسات التعليمية، وتوصل الباحث إلى مجموعة من النتائج أهمها: وجود عجز في نظم الإدارة التقليدية في مواجهة التحديات والمتغيرات المعاصرة في المجتمع الأمر الذي فرص ضرورة لإتباع مدخل الريادة الاستراتيجية كأحد أهم المداخل الإدارية، انخفاض وعي المسؤولين بالمؤسسات التعليمية حول مفهوم الريادة الاستراتيجية وأبعادها وأهميتها في تحسين القدرة على تحسين المنافسة المحلية والإقليمية و اعتمدت الدراسة المنهج التحليلي و خلصت الى تصور مقترح لزيادة فعالية دور الريادة الاستراتيجية في تحقيق الميزة التنافسية المستدامة في المؤسسات التعليمية.

دراسة فتحي والمختار (2014م) بعنوان "دور متطلبات الريادة الاستراتيجية في تعزيز المزايا التنافسية للمدارس الأهلية لآراء عينة مختارة من أعضاء الهيئة التدريسية في المدارس الأهلية في محافظة نينوى"

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور متطلبات الريادة الاستراتيجية في تعزيز المزايا التنافسية للمدارس الأهلية، وتكونت عينة الدراسة من (58) عضواً تدريسياً من مجتمع العينة والذي يمثل المدارس الأهلية واستخدم الباحث الاستبانة لجمع المعلومات، وقد اعتمد الباحث في دراسته على المنهج الوصفي التحليلي وتوصل الباحث إلى مجموعة من النتائج أهمها: وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية معنوية لجميع محاور متطلبات الريادة الاستراتيجية ومتغير تعزيز المزايا التنافسية للمدارس الأهلية، ووجود تناسب جيد بين متطلبات الريادة الاستراتيجية وتعزيز المزايا التنافسية للمدارس الأهلية والذي يستلزم أن تتبنى الكوادر الإدارية والتدريسية في المدارس الأهلية المبحوثة مضامين ومتطلبات الريادة الاستراتيجية بهدف تعزيز المزايا التنافسية التي تطمح لتحقيقها ميدانياً.

دراسة الزبط (2019م) بعنوان "درجة ممارسة الريادة الاستراتيجية لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة عمان وعلاقتها بالثقة التنظيمية للمعلمين من وجهة نظر مساعدتي المديرين"

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة الريادة الاستراتيجية لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة عمان وعلاقتها بالثقة التنظيمية للمعلمين من وجهة نظر مساعدتي المديرين والتعرف على اختلاف وجهات النظر باختلاف الجنس والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخدمة، بالاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي وتكونت عينة الدراسة من (173) مدير، واستخدم الباحث الاستبانة لجمع المعلومات، وتوصل الباحث إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن الدرجة الكلية لممارسة مديري المدارس للريادة الاستراتيجية كانت مرتفعة، كما لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لممارسة الريادة الاستراتيجية والثقة التنظيمية يعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخدمة.

دراسة رسمي وعمار وغالي (2019م) بعنوان "أبعاد ومحددات الريادة الاستراتيجية في المدارس الثانوية العامة في مصر"

هدفت الدراسة إلى واقع المدارس الثانوية العامة بجمهورية مصر العربية وحاجاتها إلى الريادة الاستراتيجية من أجل تحسين المسؤولية الاجتماعية والوقوف على ماهية الريادة الاستراتيجية وتوضيح مفاهيمها وخصائصها والمعوقات التي تحول دون تحقيقها، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي وقد جمع الباحث البيانات من خلال الأدب النظري في الموضوع، وتوصل إلى مجموعة من النتائج أهمها: إن نجاح الريادة الاستراتيجية يتوقف على تبني وجهة نظر الإدارة العليا فيجب أن تكون الريادة الاستراتيجية جزءاً من الخطط الاستراتيجية العامة للمنظمة وأن الريادة الاستراتيجية تعطي المدارس المزيد من القيادة الريادية في تحمل المسؤوليات والقيام بدورها بفاعلية أكثر.

دراسة العمري (2018م) بعنوان "دور مكاتب التربية والتعليم في التنمية المهنية للقيادات التربوية في مدارس التعليم العام بمحافظة المخوة من وجهة نظر مديري المدارس ووكلائهم"

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور مكاتب التربية والتعليم في تحقيق التنمية المهنية للقيادات التربوية من وجهة نظر المديرين والوكلاء بمدارس التعليم العام بمحافظة المخوة في مجالات: الاتصال للقيادات التربوية والتدريب وإدارة الاجتماعات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وتكونت عينة الدراسة من (148) من جميع المديرين ووكلائهم في مدارس التعليم العام الحكومية في محافظة المخوة، وقام الباحث باستخدام الاستبانة لجمع المعلومات، وتوصل الباحث إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن دور مكاتب التربية والتعليم في تحقيق التنمية المهنية

للقائدات التربوية من المديرين والوكلاء بمدارس التعليم العام من خلال الممارسات الإشرافية لمشرفي الإدارة المدرسية والمشرفين المنسقين جاءت بدرجة متوسطة.

دراسة جاكينا وكاتسو وكيري (gakenia, karuse, kiriri, 2017) بعنوان أثر الريادة الاستراتيجية على الأداء الأكاديمي للمدارس الوطنية بكينيا

هدفت الدراسة إلى تأثير أسلوب الريادة الاستراتيجية على الأكاديمي أداء المدارس الوطنية في كينيا، وتكونت عينة الدراسة من (87) مدير من مديري المدارس الوطنية، واستخدم الباحثون الاستبانة لجمع المعلومات، واعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي وتوصل الباحثون إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن أساليب الريادة الاستراتيجية لها تأثير كبير على الأداء الأكاديمي للمدارس الوطنية حيث أنها أسهمت في مراعاة اختلافات مهارات القادة التربويين في إدارتهم لمدارسهم كما استطاعت الريادة الاستراتيجية استغلال الموارد المتاحة داخل المدرسة وتنفيذ الخطة الاستراتيجية للمدارس الكينية.

دراسة أحمد (2015) بعنوان "واقع تطبيق الريادة الإدارية في المدارس الثانوية العامة بمصر ومعوقاته"

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع تطبيق الريادة الإدارية في المدارس الثانوية العامة بمصر والمعوقات التي تواجهه من وجهة نظر المديرين والمعلمين، وتعرف على أثر متغيرات الوظيفة والخبرة والنوع في تصوراتهم، وتكونت عينة الدراسة من (227) فرد منهم (52) مدير، و (175) معلم، وقام الباحث بتطبيق الاستبانة على عينة الدراسة باستخدام المنهج الوصفي وتوصل إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع تطبيق الريادة الإدارية في المدارس الثانوية العامة بمصر كانت بدرجة متوسطة، ووجود فروق دالة إحصائية بين استجابات العينة طبقاً للوظيفة في جميع أبعاد الريادة الإدارية، كما كانت الفروق دالة إحصائية طبقاً للنوع في بعد الإبداع فقط، وطبقاً للخبرة في بعدي الإبداع أخذ المخاطرة، فيما لم تكن الفروق دالة في باقي الأبعاد، وكانت من أبرز معوقات تطبيق الريادة الإدارية ضعف الحوافز المادية والمعنوية، وضغوط العمل الكبيرة على إدارة المدرسة.

دراسة عثمان وأيوب (Othman & auub, 2013) بعنوان "ممارسات الإدارة الريادية ودورها في بناء مدارس فاعلة"

هدفت الدراسة إلى فحص علاقة ومساهمة ممارسات الإدارة الريادة الناجحة المتمثلة في (الرغبة في التميز، الإصرار، إدارة الذات، الإبداع) في بناء مدارس فاعلية من وجهة نظر المديرين أنفسهم، وتكونت عينة الدراسة من (180) مدير مدرسة، واستخدم الباحثان الاستبيان لجمع المعلومات، بالاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي وتوصلا إلى مجموعة من النتائج أهمها: وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الإدارة المبنية على الخصائص الريادية وبين فاعلية المدرسة وأهمية دمج الممارسات الريادية في النمط الإداري والثقافة الإدارية في المدارس وبخاصة المدارس الثانوية.

دراسة ديبوني وإيراتانا (debboonme, ariratana, 2013) بعنوان "العلاقة بين الريادة الاستراتيجية وفاعلية المدرسة بتايلاند"

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الريادة الاستراتيجية وفاعلية المدرسة وقوتها في ضوء تنفيذ الخطة الاستراتيجية السنوية، وتكونت عينة الدراسة من (32) مدير مدرسة و (217) معلم تم أخذهم من (11) مدرسة، واستخدم الباحث الاستبانة لجمع المعلومات، معتمداً على المنهج الوصفي التحليلي وتوصل الباحث إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن مستوى الريادة الاستراتيجية جاء بدرجة مرتفعة وأن التنفيذ الاستراتيجي والرصد والتقييم وثقافة المنظمة تدخل بشكل كبير في تحديد فاعلية المدرسة وأن تطبيق الريادة الاستراتيجية أثبتت تطور كبير في أداء المديرين والمعلمين معاً.

دراسة العمري (2011م) بعنوان "استراتيجية مقترحة لتطبيق التعليم للريادة في مدارس التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان"

هدفت الدراسة إلى اقتراح استراتيجية لتطبيق التعليم للريادة في مدارس التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان في ضوء واقع متطلباته وتكونت عينة الدراسة من (77) مدير مدرسة و (20) خبير من سلطنة عمان، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي من خلال تطبيق أداتين الأولى استبانة للتعرف على واقع الممارسات المرتبطة بمتطلبات التعليم للريادة والثانية أسلوب دلفاي، وتوصل الباحث إلى مجموعة من النتائج أهمها: إن مجال الممارسات المرتبطة بمتطلبات التعليم للريادة المتعلقة بمهارات إعداد الطلبة ليكونوا ريادين جاء بدرجة متوسطة، كما إن ثقافة الفكر الريادي لدى إدارة المدرسة جاء بدرجة مرتفعة،

التعقيب على الدراسات:

أوجه الشبه بين البحث الحالي والدراسات السابقة:

1. إن الدراسات السابقة اتفقت على أهمية تحقيق الريادة الاستراتيجية في المؤسسات التربوية لما لها دور في تحقيق القيمة المضافة والتي تجعلها متميزة عن غيرها من المؤسسات التربوية.

2. وجود تعميم في نتائج الدراسات أن المؤسسات التعليمية تتوسط فيها تحقيق الريادة الاستراتيجية.

3. حاولت نتائج الدراسات أن تبين الآثار الإيجابية للريادة الاستراتيجية من خلال تحسين كفاءة وأداء القيادات

التربوية.

أوجه الاختلاف بين البحث الحالي والدراسات السابقة:

ندرة الدراسات السابقة التي تناولت متطلبات تحقيق الريادة الاستراتيجية في مكاتب التعليم من وجهة نظر المشرفين التربويين، حيث أن معظم الدراسات تناولت الجامعات والمدارس الثانوية وركزت على دور مدراء المدارس في تحقيق الريادة الاستراتيجية.

أوجه استفادة البحث الحالي من الدراسات السابقة:

1. اعتمدت الدراسات السابقة على تحليل أدبيات البحث التربوية في معالجة الإطار النظري وبالتالي تقديم معرفة

جديدة للباحث حول متطلبات تحقيق الريادة الاستراتيجية بمكاتب التعليم من وجهة نظر المشرفين التربويين.

2. جميع الدراسات السابقة استخدمت المنهج الوصفي في الدراسة وهو ما سيعتمد عليه الباحث في بحثه.

3. سيتم الاستفادة من معظم الدراسات السابقة في بناء استبانة الدراسة وتحديد مجالاتها وبنودها.

4. تحديد المتغيرات المناسبة للبحث (المؤهل العلمي، العمل الحالي، وسنوات الخبرة)

5. استفاد الباحث مما قدمته الدراسات السابقة من توصيات ومقترحات في اختيار عنوان البحث.

ما يميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة:

يعد البحث الحالي من أوائل البحوث – على حد علم الباحث – والتي تناولت متطلبات تحقيق الريادة الاستراتيجية بمكاتب التعليم بمكة المكرمة من وجهة نظر المشرفين التربويين في ضوء رؤية 2030، حيث يرغب البحث الحالي في تناول أهم المتطلبات الفنية والإدارية والإشرافية والمتطلبات الخاصة بالتشريعات والخطة الاستراتيجية الموضوعة من قبل وزارة التربية والتعليم كمساهمات أولية في تحقيق الريادة الاستراتيجية وتعزيز مبدأ التنافسية في ضوء رؤية 2030 والتي أكدت على ضرورة تحقيق الريادة الاستراتيجية لتحسين الأداء ورفع مستوى التعليم والمنافسة مع مكاتب التعليم العالمية، كما يرغب الباحث في إظهار المعوقات التي يمكنها أن تحد من تحقيق الريادة الاستراتيجية بمكاتب التعليم لأدوارها والتي أغلبها يقع في ضعف الخبرات والكوادر المؤهلة بمكاتب التعليم وقصور بعض التشريعات في تحقيق الريادة وعدم إعطاء الصلاحيات الكاملة لمكاتب التعليم لتحقيق الريادة بأريحية مهنية، وفي الأخير يود الباحث أن يخرج بإجراءات مقترحة يمكن أن تحقق متطلبات الريادة الاستراتيجية لمكاتب التعليم بمكة المكرمة وجعل المملكة العربية السعودية من المراكز (العشرة الأولى) عالمياً في المنافسة على مستوى مكاتب التعليم.

6. ثالثاً: إجراءات البحث:

منهج البحث:

سيعتمد الباحث في بحثه على المنهج الوصفي والذي يعتبر منهجاً ملائماً لطبيعة هذه الدراسة وأهدافها حيث يقوم المنهج الوصفي على أساس تحديد خصائص الظاهرة ووصف طبيعتها ونوعية العلاقة بين متغيراتها وأسبابها واتجاهاتها وما إلى ذلك من جوانب تدور حول سبر أغوار مشكلة أو ظاهرة معينة والتعرف على حقيقتها في أرض الواقع ويعتمد المنهج الوصفي على تفسير الوضع القائم والعلاقات الموجودة بين المتغيرات.

مجتمع وعينة البحث:

سيتكون مجتمع البحث من جميع المشرفين التربويين في مكاتب التعليم بمنطقة مكة المكرمة وإجمالي عددهم (140) وسيتم تقسيمهم إلى (8) مدير، (16) مساعد، (116) مشرف تربوي، وسيتم اختيار العينة بالطريقة القصدية نظراً لصغر حجم عينة الدراسة.

عينة البحث:

ستتكون عينة البحث من (140) مشرف تربوي بمكاتب التعليم بمكة المكرمة والذي يتبعها (8) مكاتب فرعية.

أدوات البحث:

استبانة للكشف عن متطلبات تحقيق الريادة الاستراتيجية لمكاتب التعليم بمكة المكرمة من وجهة نظر المشرفين التربويين وفق رؤية المملكة ٢٠٣٠.

وستنقسم الاستبانة إلى:

الجزء الأول: البيانات العامة

1. البيانات الشخصية
2. المؤهل العلمي
3. العمل الحالي
4. سنوات الخب

الجزء الثاني: محاور الاستبيان

المحور الأول: درجة تحقيق الريادة الاستراتيجية بمكاتب التعليم بمكة المكرمة من وجهة نظر المشرفين التربويين وفق رؤية المملكة 2030.

المحور الثاني: متطلبات تحقيق الريادة الاستراتيجية بمكاتب التعليم بمكة المكرمة من وجهة نظر المشرفين التربويين وفق رؤية المملكة 2030.

المحور الثالث: المعوقات التي تحول دون تحقيق الريادة الاستراتيجية بمكاتب التعليم بمكة المكرمة من وجهة نظر المشرفين التربويين وفق رؤية المملكة 2030 (تنظيمية ، بشرية، مادية).

المحور الرابع: الإجراءات المقترحة من أجل تحقيق متطلبات الريادة الاستراتيجية بمكة المكرمة من وجهة نظر المشرفين التربويين وفق رؤية المملكة 2030.

صدق أداة البحث:

الصدق الظاهري (المحكمين):

سوف يقوم الباحث بالتأكد من صدق الاستبيان وذلك بعرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في جامعة المدينة العالمية ، والأخذ بملاحظاتهم وتعديلاتهم من حيث:

-مدى معرفة الصياغة اللغوية.

-انتماء الفقرة للمجال الذي أدرجت ضمنه.

-مدى ملائمة الفقرات وتوافقها مع مجال الدراسة.

-القيام بأية تعديلات تتناسب وإخراج الأدوات في حلتها النهائية.

صدق الاتساق الداخلي:

سيتم استخراج صدق الاتساق الداخلي بإيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية لاستبانة الدراسة.

ثبات الأداة:

للكشف عن ثبات أداة البحث سوف يتم استخراج معامل الثبات كرونباخ الفا للاتساق الداخلي بين فقرات الأداة والمجال الذي تندرج تحته.

أضف إلى ذلك سوف يتم التحقق من ثبات الأداة بواسطة حساب معامل الثبات بالتجزئة النصفية للأداة بعد تصحيح الطول بمعادلة سييرمان براون.

الأساليب الإحصائية المقترحة:

(علماً بأن هذه المعلومات يجب ان تحدد جيداً وبطريقة علمية ، حيث سيتم استشارة المختصين في البرامج الاحصائية للتأكد من كافة الأساليب والمعالجات الإحصائية اللازمة للدراسة) : وسوف يعتمد الباحث في المعالجات الاحصائية على البرنامج الاحصائي (spss) لإدخال البيانات وذلك بالاعتماد على:

1. التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لحساب متوسط الاستجابات وقدر التباين فيها.
2. معامل الفا كرونباخ لحساب ثبات أداة الدراسة .
3. اختبارات T-Test لحساب دلالة الفروق الفردية في الاستجابات وفقاً لمتغير المؤهل ، وتحليل التباين أحادي الاتجاه One Way Anova وفقاً لمتغيري العمل الحالي والخبرة.
4. معاملات ارتباط بيرسون لحساب صدق الاتساق الداخلي .

خطوات البحث:

1. الاطلاع على الدراسات السابقة والأدب التربوي الحديث المتعلق متطلبات تحقيق الريادة الاستراتيجية بمكاتب التعليم بمكة المكرمة من وجهة نظر المشرفين التربويين وفق رؤية المملكة ٢٠٣٠.
2. الرجوع إلى توصيات ومقترحات المؤتمرات واللقاءات الرسمية لوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية حول تطبيق الريادة الاستراتيجية بمكاتب التعليم بمكة المكرمة.
3. أخذ الموافقات والاطلاع على الخطط التربوية المتبعة من قبل وزارة التعليم لرسم ملامح الصورة العامة حول مستقبل الريادة الاستراتيجية بمكاتب التعليم بمكة المكرمة.
4. عقد مجموعة من المقابلات مع المسؤولين والخبراء لمعرفة آرائهم حول الأدوار المأمولة لتحقيق الريادة الاستراتيجية بمكاتب التعليم في ضوء رؤية 2030.
5. بناء الاستبانة حول متطلبات تحقيق الريادة الاستراتيجية بمكاتب التعليم بمكة المكرمة من وجهة نظر المشرفين التربويين وفق رؤية المملكة ٢٠٣٠.
6. عرض أداة البحث على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس.
7. التحقق من صدق وثبات أداة البحث.
8. التأكد من صدق وثبات أداة البحث ثم تطبيقها على عينة الدراسة.
9. سيتم الحصول على الموافقات الرسمية من الجهات المختصة.
10. توزيع الاستبانات على أفراد العينة وشرح وتوضيح إجراءات وتعليمات الاستجابة على الاستبانة.
11. جمع الاستبانات وادخال البيانات على الحاسوب وتحليل البيانات احصائياً وفقاً لأسئلة الدراسة ثم عرض نتائج التحليل ومناقشة هذه النتائج. وتحليلها واستخراج النتائج وتفسيرها

هيكل البحث

أ- عنوان البحث:

ب- الفصل الأول: المقدمة

ج - الفصل الثاني: أدبيات البحث، ويشتمل على:

الإطار النظري .

الدراسات السابقة .

د - الفصل الثالث: منهجية البحث، ويشتمل على:

تصميم البحث .

إجراءات البحث (مجتمع البحث - حدود البحث - عينة البحث - طريقة اختيار العينة)

أدوات البحث (محتوياتها، وثبوتها، وصدقها .)

دراسة استطلاعية، جمع البيانات وتحليلها .

هـ - الفصل الرابع: تحليل البيانات/المعلومات.

و- الفصل الخامس: الخاتمة.

مناقشة النتائج

التوصيات

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أحمد، محمد جاد حسين، (2014)، واقع تطبيق الريادة الإدارية في المدارس الثانوية العامة بمصر ومعوقاته، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، 9 (2).
- الأسمرى، فايز بن علي عبد الرحمن آل صالح، (2019م)، تصور مقترح لدور مكاتب التعليم في تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية 2030 وفق معايير الجودة، المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية، ع33.
- الحماد، مي محمد عبد الله، (1434هـ)، واقع ممارسة القيادة الأكاديمية التحويلية لدى مديرات مكاتب التربية والتعليم بمدينة الرياض، رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- حنا، فاضل، (2012م)، متطلبات تطبيق الإدارة الاستراتيجية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية في كلية التربية بجامعة دمشق، مجلة جامعة دمشق، مج28، ع4.
- الزبط، أfnان بكر محمد، (2019م)، درجة ممارسة الريادة الاستراتيجية لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة عمان وعلاقتها بالثقة التنظيمية للمعلمين من وجهة نظر مساعدي المديرين، رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، عمان.
- السيابي، رضية بنت علي، (2011م)، تصور مقترح لتطوير الثقافة التنظيمية بمدارس التعليم الأساسي المطبقة لنظام تطوير الأداء المدرسي بسلطنة عمان، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.
- الشمراي، عبد الله علي سعد آل هتاش، (2014م)، تطوير الأداء الإداري لمديري مكاتب التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء مدخل الجودة الشاملة: دراسة وصفية، مجلة البحث العلمي في التربية، ع15، ج3.
- رسمي، محمد حسن، وعمار، هالة محمد، وغالي، غزة عادل، (2019م)، أبعاد ومحددات الريادة الاستراتيجية في المدارس الثانوية العامة في مصر، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مج30، ع119.
- عبد الحسين، عادل عباس، (2015م)، تأثير الريادة الاستراتيجية في تحقيق المكانة الاستراتيجية للمنظمة من خلال الارتجال التنظيمي، رسالة دكتوراة، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة كربلاء.

عبد الجواد ، عبد الله. (2004م)، الإدارة التربوية والتخطيط التربوي .الرياض : دار النشر الدولي
علي، نادية حسن السيد، (2020م)، الريادة الاستراتيجية مدخل لتحقيق الميزة التنافسية المستدامة في المؤسسات التعليمية: دراسة تحليلية،
المركز العربي للتعليم والتنمية، مج27، ع125.
العمرى، أحمد يحيى محمد، (2018م)، دور مكاتب التربية والتعليم في التنمية المهنية للقيادات التربوية في مدارس التعليم العام بمحافظة
المخوة من وجهة نظر مديري المدارس ووكلائهم، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ع21، مج2.
العمرى، فاطمة بنت محاد بن سهيل ميرش، (2011م)، استراتيجية مقترحة لتطبيق التعليم للريادة في مدارس التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة
عمان، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.
فتحي، سلطان عبد الرحمن، والمختار، جمال عبد الله، (2014م)، دور متطلبات الريادة الاستراتيجية في تعزيز المزايا التنافسية للمدارس
الأهلية لآراء عينة مختارة من أعضاء الهيئة التدريسية في المدارس الأهلية في محافظة نينوى، مجلة الإدارة والاقتصاد ع99.
القحطاني، سالم .(12-10 ديسمبر 2015م).الريادة الاستراتيجية كمدخل لتطوير المنظمات الحكومية. ورقة مقدمة من المؤتمر الثاني لمعاهد
الإدارة في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية.مجلة معهد الإدارة العامة.
القحطاني، سالم سعيد، والعامري، أحمد سليمان، وآل مذهب، معدي محمد، والعمر، بدران عبد الرحمن.(2004م). منهج البحث في
العلوم السلوكية، د.د. الرياض.
الكريدا، سليمان علي، (1430هـ)، التخطيط الاستراتيجي في مدارس التعليم الأهلي في المملكة العربية السعودية، نموذج تطبيقي، رسالة
دكتوراة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
المملكة العربية السعودية، (2016م)، رؤية المملكة العربية السعودية 2030 متاح على vision2030.gov.sa
وزارة التربية والتعليم السعودي، (2015م)، الدليل التفسيري لمعايير التميز الإداري، المملكة العربية السعودية، متاح على الإنترنت
<http://egate.tamayaz.org.sa/pdf/dir07.pdf>
وزارة التربية والتعليم، (1426هـ)، قواعد وتنظيمات مراكز الإشراف التربوي، المملكة العربية السعودية.
وزارة التربية والتعليم، (1432هـ)، الدليل التنظيمي لإدارات التربية والتعليم بالمناطق، المملكة العربية السعودية.
ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. Deeboonmee, Wiraporn, Ariratana , Wallapha, (2013), Relationship between Strategic Leadership and School Effectiveness, International Conference on Education & Educational Psychology, 112, 982 – 985
2. Gakenia, clare, katuse, paul. Kiriri, peter, (2017), Influence of Strategic Leadership Style on Academic Performance of National Schools in Kenya, IOSR Journal of Business and Management (IOSR-JBM). Volume 19, Issue 7. Ver. I
3. Kaur, B. (2012). Equity and social justice in teaching and teacher education. *Teaching & Teacher Education*, 28, 485-492.
4. Kumar, s & kapan, R, (2007), the leadership in management, (A.P.H), corporation, india.
5. Kyrgidou, lida p & hughes, (2010), strategic entrepreneurship: origins, core elements and research directions, European business review, vol, 22, no1, p43-63.
6. Othman, norasmah, Ayub, D, (2013), entrepreneurship management practices in creating effective schools, Asian social science, vol9, no 12. Published by Canadian center of science and education

بحث رقم 39

تقويم طرائق وأساليب علاج صعوبات تعليم القرآن الكريم للناطقين بغير العربية في ضوء احتياجاتهم

الباحثة ضحى عبد القادر الشهابي الأستاذ مشارك الدكتورة أمل محمود علي

ملخص البحث:

هدفت الدراسة إلى تقويم طرائق وأساليب علاج صعوبات تعليم القرآن الكريم للناطقين بغير العربية في ضوء احتياجاتهم، ولتحقيق ذلك الهدف تم استخدام المنهج الوصفي حيث تم إعداد استبانة تتكون من 3 محاور (صعوبات مصدرها المناهج والطرق المتبعة في تعليم القرآن الكريم) (9 عبارات)، صعوبات سببها المتعلم وتتكون من (9 عبارات)، صعوبات مصدرها المعلم وتتكون من (10 عبارات). وقد بلغ عدد مجتمع الدراسة (102) طالبة من طالبات مركز توعية وإرشاد الجاليات في المدينة المنورة، وقد تم توزيع أداة الدراسة على مجتمع الدراسة المتمثل بالمستوى المبتدئ والأول والثاني والثالث وبلغ عدد الطالبات المستجيبات على الاستبانة (74) أي بنسبة 72%. ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة يتضح أن أكثر الصعوبات التي يواجهها متعلمي القرآن الكريم الناطقين بغير اللغة العربية هي الصعوبات التي مصدرها المناهج والطرق المتبعة في تعليم القرآن الكريم، لذا كان من الضروري تقويم تلك المناهج والطرق للوصول إلى أهم الصعوبات التي تواجه متعلمي القرآن الكريم الناطقين بغير العربية. وقد أوضحت الدراسة أن هناك صعوبات أخرى تواجه متعلمي القرآن الناطقين بغير اللغة العربية وهي الصعوبات التي سببها المعلم، تليها في المرتبة الثالثة الصعوبات التي سببها المتعلم. وفي ضوء تلك النتائج قدمت الباحثة توصيات ذات علاقة بنتائج البحث والتي من أهمها مراعاة حاجات وطبيعة متعلمي اللغة العربية الغير ناطقين بها عند تقويم طرائق ومهارات تعليمهم القرآن الكريم.

الكلمات المفتاحية : مفهوم القرآن الكريم- طرق تعليم القرآن- صعوبات -احتياجات غير الناطقين بالعربية

المقدمة:

لقد أصبحنا نعيش في عصر التقدم العلمي وثورة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وأصبح تبادل المعلومات والخبرات سمة أساسية لهذا العصر، وكان للتعليم بصفة عامة والتعليم العالي بصفة خاصة أن يواجه ويتطور وفق هذه التغيرات والتطورات السريعة والحديثة، لذلك ظهرت العديد من المستحدثات التكنولوجية المهمة التي تساعد وتواكب تلك التطورات، وتساهم في حل العديد من المشكلات التعليمية .

ومن هذه المستحدثات التكنولوجية التعليم الإلكتروني، والذي يقدم محتوى تفاعلي يعتمد على الوسائط المتعددة التفاعلية، ودعم أنماط تعلم مختلفة، وقنوات جديدة ووسائل تدريسية ساهمت في تفعيل وزيادة الدافعية نحو التعلم وإثراء البيئة التعليمية .

ويقدم التعلم الإلكتروني بيئات تعليمية للمتعلم والمعلم يكون فيها التواصل مستمرا وبلا حدود، وأكد مصطفى جودت (٢٠٠٥) على أن بيئات التعلم الإلكتروني " عبارة عن نظام يتضمن تقديم محتوى جيد، وإعداد واجهه تفاعل مناسبة تشتمل على الأدوات المناسبة لتقديم المحتوى وتحقيق التفاعل، إلى جانب ذلك لابد من دعم واجهه التفاعل من خلال البنية الأساسية للنظام وأن تعمل بشكل متناغم (المحتوى، نظام التقديم، البنية الأساسية)". تقوم بيئات التعليم الإلكتروني بثلاثة مجالات من الوظائف وهي تقديم التعلم، وإدارة التعلم، وتطوير مواد التعلم و مع انتشار نظم التعلم الإلكتروني وزيادة الإقبال على استخدامها وتوظيفها في العملية التعليمية .

الإحساس بالمشكلة :

ومن خلال خبرة الباحثة كمشرفة ظهرت مشكلات كثيرة أثناء تطبيق التعليم الإلكتروني في تدريس مادة الأحياء للصف الأول الثانوي منها:

- غياب الاتصال الاجتماعي المباشر بين عناصر العملية التعليمية المعلمون والطلاب والإدارة مما يؤثر سلباً على مهارات الاتصال الاجتماعي لدى المتعلمين.

- يحتاج تطبيق نظم التعلم الإلكتروني إلى بنية تحتية من أجهزة ومعدات تتطلب تكلفة عالية ، قد لا تتوفر في كثير من الأحيان لدى النظم التعليمية المختلفة.

- تتطلب نظم التعلم الإلكتروني تمكن المعلمون والطلاب من مهارات استخدام تكنولوجيا التعلم الإلكتروني.

- صعوبة إجراء عمليات التقويم التكويني والنهائي وضمان مصداقيته ، وبخاصة عندما يتضمن المقرر مهارات عملية أدائية.

-عدم مناسبة نظم التعلم الإلكتروني لطلاب المرحلة الابتدائية، وكذلك عدم مناسبتها لبعض المناهج والمقررات الدراسية وخاصة تلك التي تتطلب ممارسة الطلاب للمهارات العملية.

ونتيجة لهذه المشكلات ظهرت الحاجة لنظام تعلم جديد يجمع بين مزايا التعلم الإلكتروني ومزايا التعلم التقليدي وهو ما يسمى بالتعليم المدمج يوظف التعلم الإلكتروني مدمجاً مع التعلم الصفّي التقليدي في عمليتي التعليم والتعلم بحيث يتشاركاً معاً في انجاز هذه العملية (حسن زيتون، 2005 :168) .

ويعرف زيتون (2005: 72) التعلم المدمج بأنه: أحد صيغ التعليم أو التعلم التي يندمج فيها التعليم الإلكتروني، مع التعليم الصفّي التقليدي في إطار واحد، حيث توظف أدوات التعليم الإلكتروني، سواء المعتمدة على الكمبيوتر أو المعتمدة على الشبكات في الدروس، مثل معامل الكمبيوتر والصفوف الذكية، ويلتقي المعلم مع الطالب وجها لوجه معظم الأحيان إضافة إلى تحسين المستوى العام التحصيل الدراسي، وتوفير بيئة تعليمية جذابة، ومن هذه الدراسات: دراسة الشهوان (2014). ودراسة لند (2013)، ودراسة أحمد (2011)، ودراسة خلف الله (2010).

ومن خلال عمل الباحث في التعليم كمشرف تربوي ومن خلال اطلاعه على العديد من الدراسات السابقة لاحظ تدني مستوى الطلاب في التحصيل في مادة الأحياء وشرود ذهن الطالب وعدم مشاركة البعض أو معظم في العملية التعليمية ووجود صعوبة أحياناً في توصيل بعض المعلومات والموضوعات بسهولة للطلاب من قبل المعلم ، ولهذا وجد الباحث ضرورة لدراسة هذه المشكلة والمتمثلة في الحاجة لتوظيف التعلم المدمج لرفع التحصيل الدراسي .

مشكلة الدراسة :

بناءً على ما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في التساؤل الرئيس التالي: " ما درجة فاعلية تدريس مادة الأحياء القائم على التعليم المدمج في التحصيل الدراسي لطالبات الصف الأول الثانوي بمحافظه جدة واتجاهاتهم نحوه ؟"

أسئلة البحث:

يسعى البحث الحالي إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية والتي تتفرع من السؤال الرئيسي:

7. ما درجة فاعلية تدريس مادة الأحياء القائم على التعليم المدمج في رفع التحصيل الدراسي لطالبات الصف الأول الثانوي ؟
- 2 - ما اتجاهات طالبات الصف الأول الثانوي نحو استخدام تقنية التعليم المدمج في تدريس مقرر الأحياء للصف الأول الثانوي للمرحلة الثانوية ؟

- 3- ما الصعوبات التي تواجه المعلمات في تطبيق التعلم المدمج ؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

- 1- التعرف على درجة فاعلية تدريس مادة الأحياء القائم على التعلم المدمج في رفع التحصيل الدراسي لطالبات الصف الأول الثانوي .
- 2- التعرف على اتجاهات طالبات الصف الأول الثانوي نحو استخدام تقنية التعلم المدمج في تدريس مقرر الأحياء
- 3- التعرف على الصعوبات التي تواجه المعلمات في تطبيق التعلم المدمج .

مصطلحات البحث :

التعلم المدمج ناتج للمزج بين التعلم الإلكتروني مع التعلم الصفّي التقليدي ،ولكن الاختلاف مصدره في نوع وطبيعة العناصر التي تُمزج وتتكامل مع بعضها البعض (الحيلة وخليفة والصرايرة 2012) .

ويعرفه الباحث إجرائي : بأنه العملية التي تدمج بين التعليم وجها لوجه والتعلم الإلكتروني بأنماطه المتعددة من خلال توظيف أدوات ومستحدثات التعلم الإلكتروني المعتمدة على الحاسوب وعلى شبكة المعلومات الإنترنت لإحداث التفاعل اللازم بين المعلم وطلابه داخل أو خارج قاعات الدراسة مما يحقق الفاعلية في تدريس مقرر الأحياء لطلاب الصف الأول بالمرحلة الثانوية

الاتجاه نحو التعلم المدمج :

عرف الاتجاه بأنه شعور المتعلم العام والثابت نسبياً بالقبول أو الرفض إزاء الأشخاص والأشياء والقضايا، ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم في مقياس الاتجاه المخصص لذلك (دياب، 2011 : 125)

التحصيل الدراسي

يقصد به في هذا البحث مقدار ما اكتسبه الطالب المفحوص من أفراد العينة من الجانب المعرفي والمهاري في نتاج تعلم موضوعات مادة الأحياء للصف الأول الثانوي ويقاس من خلال مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب بعد إجراء الاختبار التحصيلي المصمم لذلك .

الطريقة التقليدية :

يعرفها الباحث بأنها الطريقة المعتادة في التعليم ويكون فيها المعلم محور العملية التعليمية العلمية، بحيث يقدم محتوى موضوعات مادة الأحياء المختارة، وتعرض لفظي بالاستعانة بالرصد والشرح اعتماداً على الألقاء من قبل المعلم والاستماع من جانب الطالب والاستجابة لا سئلته أو بمشاركة من قبل بعض الطلاب .

أهمية البحث :

يمكن توضيح أهمية البحث بالنقاط الآتية:

الأهمية النظرية:

8. يمثل البحث الحالي استجابة للعديد من الدعوات وتوصيات البحوث والمؤتمرات في المطالبة بتطوير أساليب تدريس المواد بحيث تتماشى مع الاتجاهات العلمية الحديثة، التي تنادي بتحسين تدريس الأنشطة العلمية الاستقصائية، كما تساعد في الارتقاء ببرامج تطوير المعلمات وتدريبهم على التعليم المدمج وتماشياً مع رؤية المملكة 2030 .

9. ستقدم الدراسة الحالية كم نظري يتعلق بالتعليم المدمج .

الأهمية التطبيقية:

أهمية البحث بالنسبة للمعلمات والمشرفات:

- يساعد في تطوير قدرات المشرفات والمعلمات في التعلم المدمج في تدريس المواد من خلال الالتحاق بدورات التدريبية.

أهمية البحث بالنسبة للباحثين:

- تقدم الدراسة الحالية إطاراً نظرياً يتعلق بالتعليم المدمج ، تأصيله وتطوره وأهميته وتصنيفه .

- يعد البحث الحالي خطوة علمية متواضعة لرفد المكتبة العربية والباحثين حيث يمكن الاستعانة به في إعداد المزيد من البحوث والدراسات الخاصة في نفس المجال.

أهمية البحث بالنسبة للطالبات:

- أهمية التعليم المدمج كونه من طرق التدريس في المؤسسات التعليمية التي يمكن من خلاله تحسين المستوى العلمي للمتعلمين .

أدبيات البحث

أولاً : الإطار النظري للدراسة :

برزت أشكال وأنماط مختلفة للتعليم الإلكتروني ومنها التعلم المدمج والذي أصبح محور اهتمام الكثير من التربويين والأكاديميين حيث أشار كلا من (تارا، ٢٠١٦، الرنتيسي ٢٠١٥)

واكد يوسف (٢٠١٥) ان التعلم المدمج يقوم على تكامل بين خبرات التعلم في قاعة الدروس وجها لوجه مع خبرات التعلم من خلال شبكات الاتصال والانترنت وبذلك يسمح بالتعلم المستقل النشط، حيث ينمي العلاقات الشخصية ويشجع المتعلمين على تبادل الافكار والمعلومات والخبرات فيؤدي الى تحسين جودة التعليم وزيادة الخبرات والتجارب.

ويعرف إجرائيا على أنه الخطة التدريسية القائمة على الجمع بين نماذج متصلة مثل استخدام الحاسوب والشبكات وبوابات الانترنت والأخرى غير المتصلة من التعليم التي تحدث في الفصول التقليدية لتدريس المتعلمين .

نماذج التعلم المدمج

يشير (العطار وكنسارة، 2011) إلى ثلاثة نماذج للتعلم المدمج وهي:

- 1- نموذج التعلم الذي يعتمد على تطوير المهارة: يجمع بين التعلم الذاتي ومدرّب أو معلم ليسرّ دعم وتطوير المعرفة.
- 2- نموذج التعلم المدمج الذي يعتمد على تطوير الموقف والاتجاه: يمزج مختلف الأحداث ووسائل تقديمها المختلفة من اجل تطوير سلوكيات معينة ويكون هناك تفاعل بين الطلبة.
- 3- نموذج التعلم المدمج الذي يعتمد على تطوير الكفاءة: يمزج الأداء والأدوات الداعمة له مع إدارة مصادر المعرفة والتوجيه، من اجل تطوير الكفاءات في مكان العمل، وذلك من اجل التقاط ونقل المعرفة، ويتطلب ذلك التفاعل مع الخبراء ومراقبتهم .

أبعاد التعليم المدمج

للتعلم المدمج أبعاد مختلفة، كما يوضحها الفقي (2011: 39-42) تتمثل بالآتي:

1- البعد المؤسسي:

ويسهم هذا البعد في التخطيط لبرنامج التعلم، ويتم ذلك من خلال القيام بطرح الأسئلة المتعلقة باستعداد المؤسسة والبنية الأساسية، ويهتم بالشؤون الإدارية والأكاديمية وخدمات الطلبة المتعلقة بالتعلم الإلكتروني، من خلال تطوير استراتيجيات شاملة وخطط متعلقة بها، مثل تقويم الاحتياجات ومدى الجاهزية البشرية والتقنية واحتساب الميزانيات ورصدها، هذا في ما يتعلق بالشؤون الإدارية. أما فيما يتعلق في الجوانب الأكاديمية فيجب على المؤسسة أن تقوم بعملية التصميم الأكاديمي وخدمات الوسائط ثم التقويم الأكاديمي، وتطوير المقررات شكلاً أو مضموناً واليات القبول والتسجيل ومعايير الجودة والعبء الأكاديمي وحجم الصف بالإضافة إلى حقوق الملكية الفكرية. أما المحور الأخير في هذا البعد يدور حول ضرورة الوعي إلى أن خدمات الطلبة في نظام التعلم الإلكتروني واحتياجات المتعلمين مختلفة عن احتياجات المتعلمين التقليديين. لذا يجب البدء بعملية إرشاد وتوجيه المتعلمين وتقديم النصح والعون لهم، من خلال اللقاءات والنشرات والورش (بدر الهدى الخان، 2005).

2- البعد الإداري:-

يهتم هذا البعد بجميع مراحل إدارة التعليم الإلكتروني والتي تشمل التخطيط والتصميم والإنتاج والتقييم والصيانة والتقديم. كذلك يهتم بكيفية إدارة برنامج التعلم المدمج، مثل الاهتمام بالبنية الأساسية لتقديم البرنامج بطرق متعددة تتنوع بين عناصر كل من التعلم الإلكتروني والتعلم التقليدي. وقد قسمت إدارة التعليم الإلكتروني إلى مرحلتين: إدارة تطوير المحتوى وإدارة عمليات التقديم والصيانة. ويتم بذلك توزيع الأدوار والمسؤوليات المتضمنة في التعلم الإلكتروني لكل مرحلة وآلية التواصل فيما بينهم. كذلك يهتم هذا البعد ببحث قضايا البنية التحتية التكنولوجية في بيئة التعلم الإلكتروني ويشمل ذلك تخطيط البنية التحتية والأجهزة والبرمجيات، ويعتمد ذلك على توفر الأجهزة بما فيها الحواسيب والخوادم والمودم وأجهزة الشبكات والطابعات والميكروفونات، كما تعتمد على توفر الكفاءات الفنية والتكنولوجية والمهارات لدى المعلمين والمتعلمين ووضع معايير وسياسات لتوظيف البنية التحتية (بدر الهدى خان، 2005).

3- البعد التربوي:

ويتعلق هذا البعد في بنية المحتوى الذي ينبغي أن يقدم للطلاب وهو يهتم بمجموعة من القضايا المتعلقة بعملية التعليم والتعلم، وتشمل تحليل الجمهور وتحليل المحتوى واحتياجات الطلاب، وأهداف التعلم، وتحليل الهدف واتجاهات التصميم واستراتيجيات التعلم، وهو بذلك يوجه سير الأحداث انطلاقاً من قائمة الأهداف التي يضعها، والتي تحدد اختيار أفضل طرق التقديم المناسبة. وبالتالي فإن معرفة خصائص المتعلمين وتحديد احتياجاتهم يسهل عملية تحديد المحتوى الملائم للتعلم الإلكتروني وآلية تصميمه عن المحتوى الذي يجب تقديمه تقليدياً. واعتماداً على ذلك يتم تحديد الأهداف العامة والخاصة والمخرجات المتوقعة من كل مقرر واختيار أسلوب العرض المناسب له، ثم تحديد الأنشطة التعليمية الملائمة لتحقيق كل هدف مثل المحاكاة، المناقشة، التفاعل، دراسة الحالة والعرض التقديمي (عفونة، وزواهره، 2010)

4- البعد الأخلاقي:

يرتبط هذا البعد باعتبارات أخلاقية للتعلم الإلكتروني من أهمها: التأثيرات السياسية والاجتماعية، التنوع الثقافي والتحيز، والتنوع الجغرافي، وتنوع المتعلمين وفن السلوك والقضايا القانونية. ويندرج تحت هذا البعد أثر الوضع السياسي والاجتماعي على الاعتراف بهذا النمط من التعلم وملاءمته لبيئة المتعلمين. وعند تصميم بيئات التعلم الإلكتروني يجب مراعاة التنوع الثقافي وأشكال التعلم تبعاً للمتعلّمين وثقافتهم

المختلفة ومواقعهم واحتياجاتهم الخاصة. كما يركز هذا البعد على تزويد المعلمين والمتعلمين بإرشادات السلوك وآداب الشبكة وقواعد الحوار ومبادئ النقاش لتعزيز التصرف اللائق في المجتمع التعليمي عبر الأخذ بالاعتبار مبدأ تكافؤ الفرص، والتنوع الثقافي، والهوية الوطنية وغيرها، الانترنت مع كذلك يجب أن يصمم البرنامج بأسلوب يتجنب ضيق أو إزعاج أي طالب، وفي الوقت ذاته يقدم خيارات متعددة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. كما يركز هذا البعد على القضايا القانونية مثل احترام الخصوصية والانتحال وحقوق الملكية الفكرية. وهناك قواعد لآداب الشبكة ومنها احترام الآخرين، واحترام خصوصيات الآخرين والشعور الإنساني (عفونة، وزواهره، 2010).

5- البعد التقني (الفني):

ويهتم هذا البعد بالبنية التحتية لبيئة التعلم الإلكتروني وفي تصميم بيئة التعلم، والأدوات والتقنيات المستخدمة في تقديم برنامج التعلم، كذلك يهتم هذا البعد بأمن الشبكات، والأجهزة والبرمجيات والخوادم اللازمة وقواعد البيانات المختلفة بحيث تمتلك المؤسسة شبكة آمنة وتمتلك كفاءات بشرية في المجال التقني (بدر الهدى خان، 2005).

6- بعد تصميم الواجهة:

ويهتم هذا البعد في تصميم واجهة التعلم والمظهر العام لبرنامج التعلم الإلكتروني بما في ذلك تصميم الصفحات والمواقع، وتصميم المحتوى وتصفح الانترنت وسهولة الوصول وإمكانية الاستخدام ويشترط لذلك أن تسمح تلك الواجهة بدرجة كافية لدمج عناصر التعلم المدمج المختلفة، وكذلك يجب أن يسمح برنامج التعليم للطلاب باستيعاب كل من التعلم الإلكتروني والتعلم التقليدي وبصورة متساوية لكلا النوعين. كذلك التأكد من سهولة تصفح الموقع من مختلف المستعرضات الإلكترونية والنصية، واستخدام مبادئ التصميم الجيدة والجاذبة، بحيث يتمكن المتعلم من التحرك في الموقع بسهولة وسرعة، وذلك يتطلب إجراء اختبار لإمكانية الاستخدام لتحسين تصميم الواجهة من حيث الكفاءة، ورضا المستخدمين والفاعلية (عفونة، وزواهره، 2010).

7 - بعد دعم الموارد (المصادر):

ويهتم هذا البعد بتوفير وتنظيم أشكال متعددة من الموارد التي يحتاجها الطلاب سواء كانت مباشرة أو غير مباشرة، وذلك بتوفير مصادر الكترونية للمتعلمين مباشرة على الانترنت، أو غير مباشرة مثل مواد مرئية، أكثر الأسئلة تكراراً، قواميس، كتب إلكترونية، مكتبات رقمية، ودوريات، وتكس أهمية هذا البعد بتوفير الشعور بالأمان والثقة للمتعلمين من خلال توفير المساعدة لهم عندما يحتاجونها، كتقديم الدعم التعليمي والإرشادي والتقني، بدءاً بتدريب المتعلمين على التقنيات الحديثة وآلية إدارة الوقت، بالإضافة إلى تقديم قائمة بأهم المشكلات التقنية المتوقعة وآلية حلها (عفونة، وزواهره، 2010).

8- بعد التقييم:

يركز هذا البعد على تقييم كل من فاعلية البرنامج وأداء الطلاب لطريقة التعليم المدمج، وهو يشتمل على استراتيجيات التقييم التكويني والبناء باستخدام تقييم عملية تطوير محتوى التعلم الإلكتروني وبيئته المستخدمة، كذلك تقييم المتعلمين من خلال تقييم الأفراد وخدمات بيئة التعلم (بدر الهدى الخان، 2005).

خطوات تنفيذ التعلم المدمج

يشير أبو موسى والصوص (2010) إلى أن خطوات تنفيذ التعلم المدمج تتم وفق الآتي:

الخطوة الأولى: تحديد المحتوى وتحليله وتنظيمه، بعد تحديد المحتوى التعليمي لا بد من تحليله ثم تنظيمه وفق المدخل المنظومي في صورة منظومية شاملة تبرز العلاقات المتشابكة والمتداخلة بين المفاهيم والأفكار المختلفة التي يتكون منها المحتوى التعليمي وبالتدرج السيكلولوجي والمنطقي المتكامل والمتفاعل مع مراعاة التتابع الذي يؤكد على أن تكون كل خبرة آتية مرتبطة تبادليا بالسابقة، وتؤدي في الوقت نفسه إلى تعميق أكبر للموضوعات التي تتناولها الخبرات ويجب أن يكون هذا التتابع خطيا في الاتجاه الرأسي أو الأفقي ولكنه يعني مستويات أعلى وأعمق من المعالجة، فتوزيع الموضوعات يجب أن يتم في صورة مخروط معرفي في إطار منظومي متصاعد مع الأخذ بعين الاعتبار زيادة الخبرة واتساعها كلما انتقل المتعلم من مفهوم إلى آخر.

الخطوة الثانية: تحديد طريقة تنفيذ كل جزئية من جزئيات المحتوى.

ويتم ذلك بشكل عام من خلال المحاضرات، العروض، التدريس المباشر، ورشات العمل، لعب الدور، المحاكاة، المؤتمرات، التدريب، المراقبة، التغذية الراجعة، تعلم المهام، المشاريع، زيارة المواقع.

الخطوة الثالثة: تحديد المواقع الإلكترونية ذات العلاقة بموضوع الدرس وتصنيفها وتقييم جودتها.

يقوم المعلم بالإبحار على شبكة الانترنت بشكل مكثف ومستمر وذلك من أجل تحديد المواقع التي يراها ملائمة ومهمة للمادة التي سيدرسها، ويمكن للمعلمي المادة نفسها أن يقوموا بهذه المهمة بشكل جماعي وذلك من أجل تحديد المواقع المتعلقة بمادتهم، وتصنيف هذه المواقع حسب طبيعتها (موقع إلكتروني، قاموس، صحيفة الخ)، وعلاقتها بمواد التدريس (قراءة، الشكل، القيمة التربوية، العلاقة بالمنهاج) من أجل أن تكون عملية إدماج هذه المواقع في الرحلات المعرفية اللاحقة سهلة وناجحة.

الخطوة الرابعة: تنظيم المتطلبات والقيود لتنظيم العمل بشكل عام.

ويتم ذلك من خلال وضع استراتيجيات تصلح لكل مجموعة من المجموعات لتنفيذ المحتوى في مكانها المناسب، ومراجعة هذا المخطط بعد كل مرحلة من مراحل العمل الأربع السابقة وإعادة بنائه .

الخطوة الخامسة: التمهيد وهي المرحلة التي توفر للطلبة الخلفية المعرفية لموضوع البحث (الدرس) بطريقة تثير دافعيتهم للبحث والتعلم، ويهدف التمهيد إلى تقديم السياق العام والصورة الجملة للمهلة المناطة بالطلبة، ابتداء من تحديد فكرة البحث وطريقة التقديم البحث (أوراق، قرص مدمج ... الخ)، ومن الأمور الهامة تشجيع الطلبة على نشر أبحاثهم وإنجازاتهم على الويب لكي يستفيد منه الآخرون أو ليقوموه، فهذا يساعد على إخراج النشاط من دائرة التقويم المنحصر على المعلم نفسه، ويوسع قاعدة القراء، وهو ما يزيد من تحفيز المتعلم على إتقان عمله بحثا، وتصميما، وكتابة.

الخطوة السادسة: المهمات.

وهي ذات طبيعة ممتعة، تعمل على استثارة دافعية الطلبة نحو موضوع الدرس، ونكون هذه المهام قابلة للتطبيق، إذ بعد التمهيد يتم تحديد الأسئلة الجوهرية للمهمة والتي تدور حولها فكرة الرحلات المعرفية (الويب كويست)، ويعد هذا المكون محورا أساسيا ينطلق فيه الطلبة في رحلتهم لبلوغ نتائج المهمة المطلوبة منهم.

الخطوة السابعة: المصادر.

وتعني الخطوات المطلوب من الطلبة إتباعها للوصول للهدف المطلوب منهم أو تحقيق المهمة المناطة بهم للقيام بها، وتأتي هذه الخطوة بعد خطوة المهمة من حيث الأهمية، وفي هذه الخطوة يقوم المعلم بانتقاء مواقع على الشبكة ذات علاقة وثيقة بالأسئلة المحورية (المهام) الموكلة للطلبة .

الخطوة الثامنة: تقييم التعلم المدمج.

يعد التقييم المرحلة قبل الأخيرة في التعلم المدمج المبني على المدخل المنظومي إذ بواسطته يتم توضيح توزيع العلامات على البحث أو الفكرة وعلى المراحل السابقة كذلك، ولمصمم دروس التعلم المدمج الحرية في طريقة تصميم التقييم الذي يراه مناسباً مراعيًا فيه خصائص المرحلة الدراسية، وتوضيح المطلوب منهم بالتحديد، وكم من العلامة يستلزمها القيام بعمل محدد حتى لو أدى ذلك إلى زيادة تفاصيل الخطوات.

وتأسيساً على ما سبق يتبين أن مفهوم التعلم المدمج لا يعني الاستغناء عن الكتاب أو المعلم، لأن المقصود بالدمج هو مزج جميع العناصر التربوية وما يخدمها في العملية التعليمية التعليمية، فبناء على ذلك فإن الباحثة ترى أنه لا يمكن الاستغناء عن الكتب المدرسية واستبدالها بمحتوى الكتروني فالتعلم الإلكتروني، يعد جزءاً من التعلم المدمج لا بديلاً عنه، والتعلم الإلكتروني يمكن فيه الاستغناء عن المدرس وعن فعاليات الوجه لوجه، أما التعلم المدمج فإنه يحافظ على جميع عناصر العملية التعليمية التعليمية.

ثانياً: الدراسات السابقة

(2014) دراسة الشهبان

هدفت هذه الدراسة الى معرفة أثر التعلم المدمج في التحصيل المباشر والمؤجل لطلبة الصف الأول ثانوي وتفكيرهم التأملي في مادة نظم المعلومات الادارية، وتم اختيار عينة مقصودة من الطالبات بمدرسة خولة بنت الأزور الثانوية، والبالغ عددهن (52) طالبة، إذ تم اختيار شعبة لتمثل المجموعة التجريبية وعندها (25) طالبة، أما الشعبة الثانية فتمثلت المجموعة الضابطة وعددها (27) طالبة ، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار التحصيل لقياس التحصيل المباشر لنظم المعلومات الادارية لدي طلبة الصف الاول ثانوي الذي مثل الأداة الأولى، أما الأداة الثانية فتمثلت في اختبار التفكير التأملي، ، واتبعت الدراسة تصميم المجموعة الضابطة باستخدام اختبار قبلي وبعدي وتوصلت الدراسات الى النتائج الآتية: وجود فرق ذي دلالة في التحصيل البعدي لمادة نظم المعلومات الإدراكية يعزى لطريقة التدريس (التعلم المدمج) وكان لصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين درسوا استراتيجية التعلم المدمج، ووجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات أداء مجموعتين الدراسة على مقياس التفكير التاميلي البعدي لاستراتيجية التعلم المدمج وكان الفرق لصالح افراد المجموعة الذين درسوا مادة نظم المعلومات الإدارية .

. (2013)دراسة العمري

هدفت الدراسة إلى التعرف على مطالب استخدام التعلم المدمج (الخليط) في تدريس العلوم الطبيعية من وجهة نظر معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية، واتبع الباحث المنهج الوصفي المسحي، حيث استخدم الاستبانة أداة لجمع البيانات، طبقت على عينة مكونة من 316 معلماً من معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة الثانوية بمحافظة جدة، منهم 218 معلماً من مدارس النظام العام، و 98 معلماً من مدارس نظام المقررات. ومن أهم نتائج الدراسة: جميع مطالب استخدام التعلم المدمج اللازم توفرها في كل من المنهج والمعلم والمتعلم والبيئة التعليمية لتدريس العلوم مطالب لازمة بدرجة كبيرة جداً، وكانت درجة توفرها متوسطة بالنسبة إلى محاور المنهج والمعلم والمتعلم، بينما كانت متوفرة بدرجة ضعيفة بالنسبة إلى محور البيئة التعليمية.

دراسة الذيابات(2013)

هدفت هذه الدراسة إلى بيان فاعلية التعلم المبرمج القائم على استخدام طريقتي التعلم المدمج والطريقة التقليدية، وتكونت عينة الدراسة من (58) طالباً، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من طلبة تخصصي: تربية الطفل، ومعلم الصف المسجلين في طرائق التدريس للصفوف الأولى، استخدم في الدراسة اختبار تحصيلي أعده الباحث، كما استخدم الباحث مقياس كأداة دراسة لقياس اتجاهات الطلبة نحو التعلم المدمج، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية، وكان ذلك الفرق لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام طريقة التعلم المدمج على حساب الطريقة التقليدية، ووجود اتجاهات إيجابية لطلبة كلية العلوم التربوية نحو التعلم المدمج. وأوصى الباحث بضرورة تبني أسلوب التعلم المدمج واستخدامه في تدريس مساقات أخرى مختلفة وتخصصات مختلفة .

(2012) دراسة الفقي

هدفت الدراسة الى تنمية مهارات تصميم وانتاج مشروعات اتكالية للبرمجة الشيئية لدى طلاب الصف الاول الثانوي وعلاقة ذلك بالدافعية لإنجاز، لدى الطلاب باستخدام نموذج لتصميم التعلم المدمج، استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وشملت العينة طلاب الصف الاول الثانوي لمدرسة دقة الثانوية المشتركة التابعة لإدارة شرق طنطا التعليمية، وعددهم (70) طالبا وطالبة، وتم تقسيمهم الى مجموعتين ضابطة وعددها (30) طالبا وطالبة والأخرى تجريبية وعددها (40) طالبا وطالبة، واستخدمت الباحثة الادوات التالية وهي: الاختبار التحصيلي المعرفي وبطاقة ملاحظة الاداء المهارى، ومقياس دافعية الانجاز، وتوصلت الدراسة الى فاعلية التعلم المدمج في تنمية التحصيل المدمج، والأداء المهارى لتنمية مهارات تصميم الانتاج لمشروعات البرمجة الشيئية وكذلك تنمية الانتاج وزيادة دافعية الانجاز لدى طلاب عينة البحث وتوصلت الى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين درجات الطلاب في الاختبار التحصيلي، وبطاقة الملاحظة، ومقياس الدافعية للإنجاز لطلاب الصف الاول الثانوي.

(2010) دراسة المحمدي ومحمد

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية التعليم الإلكتروني المدمج في تدريس العلوم على استيعاب المفاهيم العلمية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي حيث اشتملت على اختبار استيعاب المفاهيم العلمية، طبق على عينة مكونة من (60) طالباً من طلاب الصف الثالث المتوسط، والتي تم تقسيمها بالتساوي إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وتوصلت الدراسة إلى وجود

فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استيعاب المفاهيم العلمية لصالح المجموعة التجريبية، وأن حجم الأثر لطريقة التدريس باستخدام التعليم الإلكتروني المدمج كان كبيراً .

(2002, Rivera & Rice) دراسة ريفيرا ورايس

هدفت هذه الدراسة إلى المقارنة بين أثر التعلم الإلكتروني عبر الإنترنت والمدمج والتعليم الاعتيادي من حيث تحصيل الطلاب ودرجة الرضا، واختار الباحثان عينة من طلاب كلية إدارة الأعمال تكونت من (134) طالباً موزعة على ثلاث مجموعات: (41) طالباً درسوا بالطريقة الاعتيادية، (53) طالباً درسوا إلكترونياً عبر الإنترنت، بينما تم تدريس الثالثة (40) طالباً بطريقة تجمع بين التعليم الاعتيادي والإلكتروني عبر الإنترنت (المدمج)، وقد أظهرت النتائج بأن تحصيل الطلاب الذين درسوا إلكترونياً عبر الإنترنت أعلى من تحصيل طلاب المجموعتين الثانية والثالثة، كما أظهرت النتائج أن مستوى رضا الطلاب الذين تعلموا إلكترونياً عبر الإنترنت كان أعلى من مستوى رضا الطلاب في المجموعتين الأخريين

التعليق على الدراسات السابقة :

أولاً من حيث الاتفاق والاختلاف :

- اتفقت الدراسات السابقة على توظيف التعلم المدمج و تباينت الدراسات على بيان أثر التعلم المدمج في التحصيل في مختلف المواد الدراسية في حين هدفت دراسة كل من: الفقي (2012) وريفيرو ورايس (2002, Rivera & Rice) لمعرفة فاعلية التعلم المدمج في تنمية بعض مهارات الاستخدام، وتصميم مشروعات ابتكارية .

- تفاوتت العينة من دراسة الى أخرى حيث تكون عينة دراسة الذبابات (2013) من جميع تخصص تلاميذ تربية الطفل ومعلم الصف في كلية العلوم التربوية في جامعة الطفيلية التربوية من جميع طلبة الصف الثاني الثانوي بمدرستين خاصتين، وتكونت عينة دراسة الشهبان (2014) من طلاب وطالبات المدارس.

- استخدمت الدراسات المستعرضة اختبار التحصيل ومقياس اتجاه أداة لقياس متغيرات الدراسة كدراسة الذبابات (2013) ، كما استخدم الفقي (2012) اختبار التحصيل ومقياس الدافعية وبطاقة ملاحظة الأداء المهاري، وتمثلت أدوات الدراسة في بعض الدراسات في اختبار تحصيلي وآخر اختبار تفكير تأملي كدراسة الشهبان (2014).

أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة :

استناداً إلى ما سبق يمكن القول أن الدراسات السابقة لها دور مهم في تعزيز الدراسة الحالية، كما أنه من خلال منهج ونتائج وتوصيات الدراسات السابقة تم مساعدة الباحث في تكوين خلفية واضحة عن موضوع الدراسة، وهذه الدراسة كغيرها من الدراسات التربوية تكمل وتتم الدراسات التي سبقتها في كثير من الجوانب، لكنها تميزت عن غيرها من الدراسات السابقة في توظيف التعلم المدمج لتنمية مفاهيم مقرر الأحياء لطالبات الصف الأول الثانوي .

أوجه الاتفاق بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة :

1. اتفقت بعض الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في أهمية توظيف التعلم المدمج في المباحث الدراسية المختلفة في رفع التحصيل الدراسي.
2. التقت بعض الدراسات مع الدراسة الحالية في المنهج المتبع (شبه التجريبي)، وفي بناء أدوات الدراسة .

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة :

- 1.. إعداد الإطار النظري للدراسة
- 2.. اختيار أدوات الدراسة
3. اختيار المنهج المناسب للدراسة وهو المنهج شبه التجريبي.
4. استخدام الأساليب والمعالجات الإحصائية الملائمة.
5. بناء دليل الدراسة (دليل المعلم في توظيف التعلم المدمج) .
6. تدعيم نتائج الدراسة بالدراسات السابقة.
7. الاستفادة من مراجع وتوصيات الدراسات السابقة

أوجه التميز في الدراسة الحالية :

1. تميزت الدراسة بأنها ستشمل أداتين وهما اختبار للمفاهيم واستبانة لقياس اتجاهات الطالبات نحو التعليم المدمج .
2. طبقت الدراسة الحالية على عينة من طالبات الصف الأول الثانوي لمقرر الأحياء بوحدة تنظيم تنوع الحياة فصل البكتريا والفيروسات
3. تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في حجم العينة ومجتمعها .

منهج البحث : يعتمد البحث الحالي على استخدام كل من المنهج الوصفي والمنهج التجريبي، وسيتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي للتعرف على اتجاه الطالبات نحو استخدام التعليم المدمج لتدريس مقرر الأحياء لطالبات الصف الأول الثانوي ، كما سيتم استخدام المنهج التجريبي لدراسة تأثير المتغير المستقل المتمثل في البرنامج التدريسي القائم على التعليم المدمج على المتغيرات التابعة والتي تتمثل في التحصيل المعرفي ، وسوف تستخدم الباحثة التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين التجريبية والضابطة، وسوف يتم اختيار الطالبات أفراد عينة البحث بطريقة العينة العشوائية.

حدود البحث : يقتصر البحث الحالي على الحدود التالية

الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على بعض الموضوعات في مادة الأحياء المقررة على طلاب الصف الأول الثانوي والتي تمثلت في بوحدة تنظيم تنوع الحياة فصل البكتريا والفيروسات

الحدود البشرية: عينة عشوائية من طالبات الصف الأول الثانوي.

الحدود المكانية : بمحافظة جدة على عينة من طلاب الصف الاول الثانوي

الحدود الزمانية : طبق هذا البحث خلال العام الدراسي ١٤٤٢ / ١٤٤٣

مجتمع البحث: يتكون مجتمع البحث الحالي من جميع طالبات الصف الأول الثانوي في المدارس التابعة لإدارة التعليم في منطقة مكة المكرمة بمحافظة جدة في العام الدراسي 1442/1443 هـ والبالغ عددهم (90 طالبة).

عينة البحث : يقتصر البحث الحالي على العينة العشوائية لتحقيق التكافؤ بين أفراد العينة من طالبات الصف الأول الثانوي بالمرحلة الثانوية في المدارس التابعة لإدارة التعليم في منطقة مكة المكرمة بمحافظة جدة، وسوف يتم تقسيمهن إلى مجموعتين إحداهما تجريبية (سوف يتم تدريس وحدة مختارة أساس البرنامج التدريسي القائم على التعلم المدمج) والأخرى ضابطة (سوف يتم التدريس لها باستخدام الطريقة التقليدية).

حجم العينة : باستخدام برنامج احصائي في جهاز الكمبيوتر .

أدوات البحث :

1- اختبار التحصيل المعرفي في الوحدة المختارة .

10. استبانة لقياس اتجاه الطلاب نحو استخدام تقنية التعلم المدمج .

الاختبار التحصيلي :

قام الباحث بإعداد اختبار تحصيلي بحسب الخطوات التالية :

- تحديد الهدف من الاختبار

يهدف هذا الاختبار إلى معرفة أثر تقنية النظام المدمج على مقدار ما اكتسبه طلاب الصف الأول الثانوي من معلومات ومهارات ومن مفاهيم علمية .

تحديد الوحدات التدريسية لموضوع البحث:

قام الباحث بتحديد وحدة تنظيم تنوع الحياة فصل البكتريا والفيروسات من كتاب الأحياء المقرر لطلاب الصف الأول الثانوي وقد أثر الباحث عدم إخطار الطلاب بأنهم موضع تجربة، حيث عمل على اختيار الوحدات التدريسية دون تحديد مسبق، بل جعل ذلك متزامناً مع وقت بداية التجربة ونهايتها .

- صياغة الأهداف السلوكية :

فبعد اختيار المعلمين الذين سيقومون بعملية التدريس تم إخطارهم بالموضوعات التي يراد تدريسها لأفراد العينة من المجموعتين، بعدها تمت مناقشتهم في الأهداف السلوكية المراد بلوغها وقياسها .

– كتابة اسئلة الاختبار

تم إعداد أسئلة الاختبار اعتماداً على نوع الأسئلة الموضوعية التي تتميز بالبعد عن الذاتية في تقدير الدرجة، وسهولة التصحيح، فضلاً عن تغطيتها لقدر كبير من المقرر بحيث تضمنت أسئلة الاختبار من متعدد، أسئلة التكميل، أسئلة الصواب والخطأ وأسئلة المزاوجة بالإضافة إلى الأسئلة القصيرة ذات الإجابات المحددة وعليه فقد اشتمل الاختبار في صورته الأولى على عدد أربعة أسئلة بالإضافة إلى تعليمات الاختبار والتي تضمنت: الهدف من الاختبار وعدد الأسئلة وكيفية الإجابة عنها – صدق الاختبار

تم عرض الاختبار في صورته الأولى على محكمين للتأكد من مدى الصحة العلمية لمفرداته وتوافقها مع الهدف الذي وضعت من أجله ومدى مناسبة بدائل الاستجابة لكل سؤال من أسئلة الاختبار من متعدد، وبناء على ملاحظات المحكمين تم إعادة صياغة بعض أسئلة الاختبار سيما أسئلة المزاوجة وزيادة عددها الكلي ليصبح عدد الأسئلة خمسا بدلاً عن أربعة، وأصبح الاختبار يتكون في صورته النهائية من (5) أسئلة ملحق رقم (1)، واعتبر ذلك بمثابة صدق ظاهري للاختبار

– ثبات الاختبار

الاختبار الثابت كما يشير إلى ذلك (عبيدات وآخرون، 2005) هو الذي يعطي نتائج متقاربة أو النتائج ذاتها إذا طبق أكثر من مرة في ظروف مماثلة .

ولحساب ثبات الاختبار التحصيلي ؛ قام الباحث باختبار عينة عشوائية مكونة من (18) طالب من طلاب الصف الأول الثانوي ، حيث تم حساب زمن الاجابة على أسئلة الاختبار والذي تراوح بين 40 – 45 دقيقة وبحساب المتوسط كان الزمن المناسب (40 دقيقة)، وباستخدام معامل ثبات كورن ريتشارد كان أن بلغ معامل ثبات الاختبار ككل (0.81) وهو معامل ثبات مناسب يمكن الاعتماد عليه .

– تحديد معامل السهولة

تم حساب معامل السهولة لكل مفردة في الاختبار عن طريق تحديد نسبة عدد الاجابات الصحيحة إلى عدد الإجابات الصحيحة والخطئة بحيث ، أعتبرت المفردة التي يصل معامل سهولتها إلى ($0.8 >$) مفردة شديدة السهولة ، والمفردة التي يصل معامل سهولتها إلى ($0.2 <$) مفردة شديدة الصعوبة .

حساب معامل الصدق الذاتي

تم حساب معامل الصدق الذاتي للاختبار بإيجاد الجذر التربيعي لمعامل الثبات، حيث بلغت قيمته (0.90)

مما يعني أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الصدق وبعد التأكد من صدق الاختبار وثباته، ومناسبة مفرداته من حيث معامل السهولة، أصبح الاختبار صالحاً للتطبيق .

والجدول التالي رقم (1) يبين مواصفات الاختبار في صورته النهائية :

جدول رقم (1) يوضح توزيع اسئلة ودرجات الاختبار التحصيلي ونسبتها العلوية على المستويات المعرفية

المستويات المعرفية لهرم بلوم	عدد الدرجات المعطاة	الوزن النسبي (%)
التذكر	13	30%
الفهم	15	26%
التطبيق	4	12%
التحليل	6	8%
التركيب	4	16%
التقويم	8	8%
المجموع	50	100%

استبانة الاتجاه نحو التعلم المدمج :

تم إعداد استبانة لقياس اتجاه أفراد العينة نحو استخدام تقنية التعلم المدمج وفقاً للخطوات التالية :

- تم صياغة الاستبانة في صورتها المبدئية من (34) فقرة بعضها إيجابية وأخرى سلبية تبعاً لمقياس

ليكرت الخماسي .

- للتحقق من صدق الاستبانة تم عرضها في صورتها المبدئية على مجموعة من الخبراء والمختصين في الأقسام التربوية بجامعة دار الحكمة وإدارة التدريب والابتعاث بغية التحقق صلاحية فقراته من حيث معناها ومضمونها ولغتها ومدى مناسبتها لقياس اتجاهات الطلاب نحو التعلم المدمج. وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم حذف بعض الفقرات وتعديل الصياغة اللغوية لبعضها، لتصبح الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من (32) فقرة، (15) منها سلبية، و(17) إيجابية، "جدول رقم (2)

جدول رقم (2) يوضح تصنيف فقرات مقياس الاتجاه

تصنيف الفقرات	الأرقام المعطاة	العدد	%
إيجابية	2.5.6.10.11.15.17.19.22.24.25.27.29.30	17	54
سلبية	1.3.4.7.8.9.12.13.14.16.18.20.21.23.26.28.31	15	46

ثبات الاستبانة :

لحساب معامل ثبات فقرات استبانة الاتجاه طبق بصورته النهائية على عينة استطلاعية مكونة من (19) طلاب من مجتمع البحث وباستخدام طريقة كرنباخ ألفا تم حساب معامل الثبات، حيث كانت قيمة معامل الثبات للاتساق الداخلي (0.825) وهي قيمة مقبولة جعلت الاستبانة جاهزة للتطبيق .

إجراءات البحث :

سوف يمر إعداد البحث الحالي بالخطوات التالية:

11. الاطلاع على الأدبيات في مجال البحث.

- 2- إعداد أدوات ومواد البحث والمتمثلة في: اختبار التحصيل في الوحدة المختارة لطالبات الصف الأول الثانوي
- 3- عرض أدوات البحث على المحكمين المختصين في مجال المناهج وطرق تدريس العلوم.
- 4- الحصول على الموافقات اللازمة من الجهات الرسمية بإدارة التعليم بمنطقة مكة المكرمة بمحافظة جدة لتيسير إجراءات تطبيق أدوات البحث.
- 5- الحصول على البيانات الرسمية لعدد المدارس الثانوية بمنطقة مكة المكرمة التابعة لمحافظة جدة.
- 6- حصر عدد طالبات الصف الأول الثانوي بمدارس منطقة مكة المكرمة بمدينة جدة واختيار عينة البحث منهن بطريقة المعاينة العشوائية البسيطة.
- 7- إجراء التطبيق القبلي لأدوات البحث على أفراد عينة البحث.
- 8 - التدريس لطالبات المجموعتين التجريبية والضابطة.
- 9- إجراء التطبيق البعدي لأدوات البحث على أفراد عينة البحث.
- 10- إجراء التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة من خلال برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

الأساليب الإحصائية:

سوف تستخدم الباحثة الأساليب الإحصائية التالية:

الإحصاء الوصفي البسيط: ويتمثل في استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية.

الإحصاء المستخدم لاختبار فروض البحث: ويتمثل في:

12. استخدام اختبار (ت) (T- test) للمجموعات المستقلة لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد

المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي في الاختبار التحصيلي .

13. استخدام معادلة مربع (إيتا) للتحقق من حجم الأثر الناتج عن إسهام المتغير المستقل (التعلم المدمج) في المتغير التابع

(التحصيل المعرفي).

14. استخلاص نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها.

15. تقديم بعض التوصيات والمقترحات بشأن الدراسات والبحوث المستقبلية في ضوء ما سوف يسفر عنه البحث من نتائج.

نتائج الدراسة

ويمكن تفسير هذه النتائج تربوياً وفهمياً في ضوء ملاحظات الباحثة لطالبات المجموعة التجريبية والضابطة عند التطبيق كالتالي:

- دلت نتائج البحث على أن دراسة طالبات المجموعة التجريبية لمادة الأحياء الصف الأول الثانوي إلى تفوقهن في التحصيل مقارنة بطالبات المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية، وقد يرجع هذا التفوق الجوهرى لطبيعة المعالجة التجريبية التي تعرضت لها طالبات المجموعة التجريبية حيث درسوا التعلم المدمج حيث تم ربط المفاهيم والمهارات ببعضها البعض وبما سبقت دراسته. وقد أجمعت الدراسات الميدانية على أهمية التعلم المدمج في التحصيل المباشر وهذا ما أكدته نتائج الدراسة الحالية حيث وافقت نتائجها نتائج الدراسات التي قام بها كل فوجان (2007) العيفري، (2010) إلى وجود

فروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار اكتساب مفاهيم الاجتماعيات في المدارس الحكومية، لصالح المجموعة التجريبية، تعزى إلى التعليم المدمج .

- دلت نتائج البحث عن حجم تأثير التعلم المدمج في تنمية الاتجاه نحو التعلم المدمج لدى طالبات المجموعة التجريبية يعد تأثيراً كبيراً، ولعل في ذلك إشارة واضحة إلى مدى فعالية التعلم المدمج في إيجابية اتجاهات أفراد المجموعة التجريبية نحو تقنية التعلم المدمج وربما يفسر ذلك على أساس أن تعلم الطالبات لموضوعات مقرر الأحياء المختارة باستخدام تقنية التعلم المدمج جعلهم في موقف مقارنة مع تدريس بقية المقررات والذي تم بالطريقة التقليدية مما جعلهم يشعرون بأهمية التعلم المدمج كأسلوب وطريقة تعليمية تعليمية من الممكن تطبيقها على المقررات الدراسية الأخرى .

توصيات الدراسة :

- ضرورة توفير كافة الإمكانيات المادية والبشرية بمدارسنا، والتي تعتبر متطلبات ضرورية لخلق مناخ مدرسي للإبداع والابتكار في التحصيل الدراسي .
- ضرورة قيام المؤسسات التعليمية ومراكز التدريب بعقد دورات تدريبية للأخصائيين في تصميم المقررات الالكترونية المدمجة حتى يتم انتاجها وفق أسس ومبادئ ومعايير علمية عالمية .
- إجراء مزيد من الدراسات والبحوث لبحث أثر التعلم المدمج في التحصيل المباشر لتحقيق نواتج تعلم أفضل في برامج ومقررات دراسية مختلفة .

المصادر والمراجع :

أولاً: المراجع العربية

- الشهوان، عروبة محمد(2014)، أثر التعلم المدمج في التحصيل المباشر والتفكير التأملي لطالبات الصف الاول ثانوي في مادة نظم المعلومات الادارية. رسالة ماجستير،
- عشا، انتصار وعياش، آمال (2013)، أثر استراتيجية العقود في تحصيل المفاهيم في مادة العلوم الحياتية وتنمية التفكير التأملي لدى طالبات الصف التاسع في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، مجلة دراسات، العلوم التربوية، (40)، كلية العلوم التربوية..
- الفقي، داليا السيد المليجي (2012). فاعلية التعليم المدمج في تنمية مهارات تصميم وانتاج مشروعات ابتكارية بالبرمجة الشيقية لدى طلاب الصف الأول الثانوي وعلاقة ذلك بالدافعية للإنجاز، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا،
- لمحمدي، عبد الله ومحمد، ماهر (2010). فاعلية التعليم الإلكتروني المدمج في تدريس العلوم على استيعاب المفاهيم العلمية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة .

عبد الحميد، عبد العزيز(2011).أثر تصميم استراتيجية للتعلم الإلكتروني قائمة على التوليف بين أساليب التعلم النشط عبر الويب ومهارات التنظيم الذاتي على كل من التحصيل واستراتيجيات التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيا وتنمية مهارات التفكير التأملي، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة،

ثانياً : المراجع الأجنبية

1. Lynna,J. (2004). Ausburn,course design elements most valued
Milheim, W.D. (2006)
2. Strategies for the Design and Delivery of Blended Learning Courses.
Educational Technology, 46(6).
- 3.Rivera,C.&Rice, L. (2002).A comparison of student outcomes and satisfaction between
Traditional and Web Based course

بحث رقم 40

أسباب وانعكاسات التسرب المدرسي لدى طالبات المرحلة الأساسية : دراسة وصفية تحليلية

الأستاذ المشارك الدكتور أيمن عايد محمد ممدوح

الباحث صلاح حسن محمد الحامد

ملخص البحث:

يعد التسرب المدرسي ظاهرة منتشرة في بعض المجتمعات لأسباب مختلفة ولها أخطار وأضرار في كافة مجالات الحياة الاقتصادية والاجتماعية والنفسية وغير ذلك من المجالات الحيوية في حياتنا مما سيؤدي إلى ضعف مجتمعا وتقويض دعائمه الأساسية وخاصة الشباب ، وتهدف الدراسة دراسة أسباب ومخاطر التسرب، وسيستخدم الباحث المنهج الوصفي الاستقرائي، وهذه الظاهرة عوامل وأسباب منها عوامل شخصية تتعلق بذاتية المتسرب مثل العوامل النفسية والجسمية والعقلية ، ومنها عوامل خارجية عن ذاتية المتسرب مثل العوامل التربوية والاقتصادية والأسرية، وهي أسباب تؤدي إلى فشل الطالب وبالتالي تسربه. وهذه الظاهرة آثار سلبية تؤثر في تقدم المجتمع الواحد وتطوره وتقف حجر عيب أمامه ولا سيما أنها تساهم بشكل كبير وأساسي في تفشي الأمية وعدم اندماج الأفراد في التنمية، بحيث يصبح المجتمع الواحد خليط من فئتين فئة المتعلمين وفئة الأميين مما يؤدي إلى تأخر المجتمع عن المجتمعات الأخرى وذلك نتيجة لصعوبة التوافق بين الفئتين في الأفكار والآراء فكلاهما يعمل حسب شاكلته. ويعد التسرب من معوقات نجاح الاستثمار وقد دلت العديد من الدراسات والبحوث في مجال اقتصاديات التربية فالتسرب المدرسي يؤدي إلى تأخير تحقيق الزامية التعليم، وإلى ضياع الكثير من الجهود والأموال وتعطيل مسار الارتقاء بالمستوى التعليمي المنشود.

School dropout is a widespread phenomenon in some societies for various reasons and has dangers and damages in all areas of economic, social, psychological and other vital areas of our lives, which will lead to the weakness of our society and undermine its basic pillars, especially young people. And this phenomenon has factors and causes, including personal factors related to the dropout's personality, such as psychological, physical and mental factors, including factors external to the dropout's self, such as educational, economic and family factors, which are reasons that lead to the student's failure and consequently his dropout. This phenomenon has negative effects that affect the progress and development of a single society and stand a difficult stone in front of it, especially as it contributes significantly and fundamentally to the spread of illiteracy and the lack of integration of individuals in development, so that a single society becomes a mixture of two categories, the educated and the illiterate, which leads to the delay of the society from other societies, and that As a result of the difficulty of compatibility between the two groups in ideas and opinions, both of them work according to their semblance. Dropping out is one of the obstacles to the success of investment. Many studies and research in the field of education economics have indicated that school dropout leads to delaying the achievement of compulsory education, to wasting a lot of efforts and funds, and to disrupting the path of upgrading the desired educational level.

المقدمة

تحتل التربية أهمية كبرى في جميع المجتمعات المعاصرة، خاصة مع تطور المعارف والعلوم، إذ لم يعد دورها يقتصر على نقل التراث الثقافي والمعرفي فحسب، بل أصبحت أداة أساسية للتنمية الاقتصادية والاجتماعية.

وبعد التسرب المدرسي ظاهرة منتشرة في بعض المجتمعات لأسباب مختلفة ولها أضرار وأضرار في كافة مجالات الحياة الاقتصادية والاجتماعية والنفسية وغير ذلك من المجالات الحيوية في حياتنا مما سيؤدي إلى ضعف مجتمعاتنا وتقويض دعائمه الأساسية وخاصة الشباب بوصفهم الدعامة الرئيسية والثروة الحقيقية للمجتمع، فان كانوا جهلة سيشكلون خطراً على الأمة ومن ذلك تفشي ظاهرة الفساد والسرقة والقتل والاستغلال والدمار والخراب، وخاصة المتسربين منهم في المرحلة الأساسية وارتدادهم إلى الأمية والجهل.

وتشكل ظاهرة التسرب الدراسي عائقاً يقف وراء التقدم الذي تبغيه المجتمعات وأيضاً تعمل على إدخال هؤلاء المتسربين في المجتمع ليحتلوا أدوار اجتماعية بسيطة بل هامشية، وأيضاً لا تنسم بالكفاءة والإنتاجية اللازمة، وذلك بسبب ضعف الخلفية الثقافية من ناحية وانخفاض المهارات العقلية والأدائية لأولئك المتسربين من ناحية أخرى (اشديقات، 1996، 199).

وأشارت منظمة اليونسكو في تقريرها إلى الحقيقة الخفية الناجمة عن ظاهرة التسرب المدرسي: حيث تشير تقويمات التعليمات الحديثة، سواء كانت المحلية أو الوطنية أو الدولية، إلى أنه في العديد من الدول، يغادر الأطفال المدرسة وهم لا يملكون إلا أبسط الكفاءات. ومن أسباب التسرب المدرسي للطالبات منها متعلق بالعمل النفسي المتمثل في ضعف مستوى الطموح والقلق من المستقبل والخوف من المدرسة ويترجم ذلك بعدد من الاعراض الجسمية والنفسية، وتبقى الأسباب العامة لهذه الاضطرابات متعددة وتخفي وراءها أسباب خاصة تتعلق إما بشخصية الطفل أو بالحيط الأسري وهذا ينعكس سلباً على جوانب النمو المختلفة لدى المتعلم، كصعوبة التفاعل والاتصال مع الآخرين إضافة إلى اضطرابات نفسية وسلوكية، وهناك تأثير آخر يمس الجانب المعرفي وفي محصلته صعوبات مدرسية عند التلميذ نتيجة فقدان الأمن والشعور بالقلق، كل هذا يجعل المتعلم في إطار نفسي دراسي خاص ينتهي به إلى التسرب والفشل (عمر عبد الرحيم 487) ومن أسباب التسرب ما هو متعلق بالعوامل الاجتماعية مثل الزواج المبكر والعادات والتقاليد السائدة في بعض المناطق من تعليم الفتاة، ومساعدة الأسرة في اعمال البيت وغيرها.

وكذلك العوامل الاقتصادية كعدم القدرة على دفع مصروفات الدراسة كالكتب ودفع أجرة المواصلات المؤدية للمدرسة، وبعد المدرسة عن المسكن أو الخروج للعمل لمساعدة الأسرة في توفير مستلزمات الحياة (الخطيب، 1996: 6).

بالإضافة إلى المستوى التعليمي المنخفض للأسرة، وكذلك المستوى المتدني لبعض المعلمين وغير المتخصصين في بعض المواد لدراسية، بالإضافة إلى الاختلاط في بعض المدارس.

وأن تسرب أعداد كبيرة من التلاميذ قبل إكمال المرحلة الثانوية عائق يقلل من جدوى تحقيق الأهداف التي تسعى الدولة لتحقيقها والتي بنت عليها خططها التنموية إضافة إلى تبديد الأموال التي رصدت لتخريج أعداد معينة من التلاميذ وتعد ظاهرة الرسوب والتسرب مشكلة خطيرة تواجه التعليم العام وبخاصة التعليم الثانوي، مما يترتب عليه انخفاض في إنتاجية هذا النوع من التعليم، الأمر الذي يشكل هدراً وضياًعاً للطاقات البشرية والمادية في النظام التعليمي، ويؤدي بدوره إلى عرقلة خطط التنمية (مجلة جامعة الأزهر 2017م).

مشكلة الدراسة

تعد مشكلة الهدر التربوي من المشكلات الصعبة التي تعترض العملية التعليمية نتيجة لوجود خلل بالتوازن الوظيفي للعملية التعليمية فتصبح حجم مدخلاتها أكبر بكثير من حجم مخرجاتها

ويعرف الهدر التربوي بأنه حجم الفاقد من التعلم نتيجة الرسوب والتسرب "الإهدار التربوي في مفهومه البسيط هو الفاقد التي تنتج عن رسوب وتسرب وإعاقة الطلبة في النظام التعليمي". (هادية، أبو كيلة، 2001: 89).

والإهدار التربوي هو السبب الرئيسي لخفض الكفاءة الإنتاجية في التعليم، ويكون سبباً في ضياع الأموال والوقت والجهد المبذول على التعليم، ويأت نتيجة لعدة عوامل مسببة فيه منها التسرب والرسوب، وتدني مستوى التحصيل للطلاب "الطيب"، أحمد، 1999: 203).

ويعتد الرسوب من أسباب التسرب المدرسي للتلاميذ في المراحل التعليمية ويعرف الرسوب: بأنه إعادة الطالب لسنة دراسية أو أكثر في نفس الفوج، ويترتب على إعادته شغله لمقد من المقاعد أكثر من مرة، ويكون تخرجه من المدرسة متأخراً عن الموعد المحدد لذلك ببعد سنوات. (كمال، ناجي 169)، وإن ظاهرة الرسوب مردداً إلى جملة من الأسباب والعوامل، أهدمها ضعف التوجيه التعليمي للطلاب للطلوب وقصور نظام الامتحانات السائد.

ومن أسباب تسرب الطالبات في التعليم الأساسي، ضعف مستوى الطموح في المستقبل، وعدم تشجيع البنات على التعليم وإيجاد فرص عمل، وكذلك ضعف المستوى الثقافي للأسرة، وكذلك عدم وجود الكادر التعليمي المؤهل، فلا يزال خريجي الثانوية العامة أحدى الكوادر التعليمية، بالإضافة إلى مساعدة الأسرة في بعض الأعمال، ومن خلال خبرة الباحث في مهنة التدريس، تبين أنه عدم الاهتمام بتعليم الفتاة من قبل الأسرة، ووجود الدوافع الداخلية المحفزة لمواصلة التعليم، ومن ناحية أخرى بسبب عدم وجود المدارس القريبة، وعدم وجود رؤية واضحة في الأفق لمستقبل تعليم الفتاة، ودمجها في المجتمع في كافة مجالاته، وتهدف الدراسة إلى دراسة واكتشاف العوامل المسببة لتسرب الطالبات والمخاطر المترتبة على ذلك.

تستمد هذه الدراسة أهميتها كونها تلفت الانظار إلى ظاهرة حساسة حيث أصبحت الشغل الشاغل للهيئات التعليمية ومنظمات المجتمع المدني للنهوض بمستوى تعليم الفتاة، وتشخيص العوامل المؤدية إلى التسرب واكتشاف الأسباب لعلاجها.

و قد تكون هذه الدراسة بداية محطة من محطات علاج ظاهرة التسرب المدرسي أمام الباحثين والمهتمين في مجال التعليم.

أسئلة الدراسة:

1. ماهي أسباب التسرب المدرسي لدى طالبات التعليم الأساسي
2. ماهي مخاطر التسرب المدرسي وانعكاساته لدى طالبات التعليم الأساسي
3. ماهي الأسباب النفسية والاجتماعية للتسرب المدرسي لدى طالبات التعليم الأساسي

أهداف الدراسة :

- 1- التعرف على أسباب التسرب المدرسي لدى طالبات التعليم الأساسي
- 2- اكتشاف الأسباب النفسية والاجتماعية لدى طالبات التعليم الأساسي
- 3- التعرف على مخاطر التسرب وانعكاساته لدى طالبات التعليم الأساسي.

أهمية الدراسة :

خطورة ظاهرة التسرب المدرسي واهتمام الأوساط التربوية به، لما يترتب عليهما آثار ضارة بالتلميذ والأسرة والمجتمع كله، بالإضافة إلى ضياع الإمكانيات المادية والبشرية لا طائل منها ولا عائد من ورائها، فإن الإحاطة بهذه الخطورة خاصة ظاهرة التسرب يحتم دراستها تمهيدا لمعالجتها، وتشخيص الأسباب المؤدية إلى تسرب الطالبات .

التعريف بالمصطلحات:

التسرب المدرسي :

تعريف التسرب المدرسي لغة: جاءت كلمة التسرب بمعاني مختلفة وكلمة تسرب الرجل تعني ذهب على وجهه، وتسرب في البلاد تعني دخلها خفية كقوله تسربت الجواسيس تسرب الإبل تعني أرسلها جماعة)، (ابن منظور، 461/1، 1414هـ).

معناه هو الانسياق والولوج خفية كأن تقول : "تسربت الجواسيس عبر الحدود أي خفية

خلت د " ويقال تسرب الثعبان إلى حجره أي زحف على بطنه ويقال تسرب الماء، أي خرج على مجراه.

ثانياً: تعريف التسرب اصطلاحاً:

هو: انقطاع التلميذ عن الدراسة أو تركه المدرسة قبل أن يصل إلى المرحلة التعليمية التي هو فيها) (محمد منير مرسى، 1973:2)

ويعرف التسرب عبد الدائم : بأنه ترك الطالب للمدرسة لسبب من الأسباب قبل نهاية السنة الأخيرة من المرحلة التعليمية التي سجل فيها وهذا الطالب إذا ترك مرحلة تعليمية معينة بعد نهايتها ولا ينتسب إلى المرحلة التالية لا يعد من المتسربين ،(عبد الدائم:1973:40). ويعرفه عابدين بأنه ترك مقاعد الدراسة بشكل كلي قبل إنهاء أي مرحلة علمية من سلم التعليم العام. (عابدين، 2001م:213). ويعرفه التسرب عدوان، بأنه : عدم الالتحاق بالمدرسة لمن هم في سن الدراسة أو الانقطاع عن الدراسة وعدم إنهاء المرحلة التعليمية التي التحق بها الطالب بغض النظر عن الأسباب ماعدا الموت،(عدوان،1996م:235).

يعرفه السعود والضامن التسرب : بأنه "انقطاع الطالب عن المدرسة انقطاعاً تاماً وتركه لها بعد أن يلتحق بها سواء حدث هذا الانقطاع بعد الالتحاق مباشرة أو في أي صف من صفوف الدراسة قبل استكمال الفترة المقررة للمرحلة التعليمية السعود والضامن ، (1990:80). ويعرفه جودت: بأنه هـدو انقطاع التلميذ عن الدراسة في أي مرحلة مرحلة معنّـة دون إتمام هذه المرحلة، مما يترتب علّه ضياع ما يرتبط به من نفقات ، و له أبعاده المتعددة في عملية نظام تعليمي (جودت عزت ،2001م:309)

ويعرفه الباحث التسرب : بأنه هو انقطاع الطالبات عن مقاعد الدراسة بشكل كلي قبل نهاية مرحلة التعليم الأساسي لأي سبب من الأسباب والعزوف عن إكمال الدراسة ويعرفه الباحث التسرب : بأنه هو انقطاع الطالبات عن مقاعد الدراسة بشكل كلي قبل نهاية مرحلة التعليم الأساسي لأي سبب من الأسباب والعزوف عن إكمال الدراسة .

العوامل الاجتماعية : هي تلك العوامل والظروف ذات الأثر في ترك الطالب المدرسة وتتضمن تلك العوامل: حالة الأسرة الثقافية والاقتصادية والاجتماعية والتي لها علاقة بتسرب التلاميذ، وبالتحديد انخفاض المستوى المعيشي للأسرة.

العوامل النفسية : هي تلك العوامل والظروف ذات الأثر في ترك الطالب المدرسة وتتضمن تلك العوامل: الصحة النفسية للتلميذ،ومن أعراض الصحة النفسية الخوف والقلق(عائده ،بوصافة:1995:129)

الدراسات السابقة :

حاولت العديد من الدراسات السابقة التصدي لظاهرة التسرب المدرسي، للتعرف إلى واقعه من جهة، وأسبابه من جهة أخرى، ووسائل الحد منه ومواجهته. ومن هذه الدراسات:

1- (دراسة، خارف عمر 2019م): دور النشاطات الرياضية اللاصفية في التقليل من ظاهرة التسرب المدرسي:

وهذفت الدراسة إلى مساهمة النشاطات الرياضية اللاصفية في التقليل من ظاهرة التسرب عند التلاميذ في المرحلة الثانوية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي لهذه الدراسة، ولذلك إقترح في الفرضية الأولى بأنه يساهم النشاط الرياضي اللاصفي في التقليل من التأخر، الغياب، التسلل عند التلاميذ في المرحلة الثانوية، وفي الفرضية الثانية بأنه يساهم النشاط الرياضي اللاصفي في عدم الاقدام على العزوف الأولي عن الدراسة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: يساهم النشاط الرياضي اللاصفي في التقليل من التأخر، الغياب، التسلل عند التلاميذ في المرحلة الثانوية. يساهم النشاط الرياضي اللاصفي في عدم الاقدام على العزوف الأولي عن الدراسة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

2- (النواجعة، فؤاد و أبو سمرة، محمود: 2019): التسرب المدرسي في المدارس الفلسطينية الواقع والاسباب مدارس تربية يطا :

هدفت الدراسة إلى دراسة ظاهرة التسرب في فلسطين من جهة ومحاولة الكشف عن أهم أسباب التسرب المدرسي من جهة أخرى، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وتكونت مجتمع الدراسة من من مديري المدارس الحكومية والأهلية والمرشدين، استخدمت الدراسة والعينات للتعرف على أسباب التسرب المدرسي من وجهة نظر مديري المدارس والمرشدين التربويين والاحصائيات المناسبة وقد اظهرت النتائج للدراسة أن نسب التسرب في مدارس فلسطين متقاربة، وتبين أن نسبة التسرب في مديرية يطاء هي الأعلى من بين مديريات وزارة التربية والتعليم أما بخصوص أسباب التسرب الدراسي مجال الأسباب التي تعود للطلاب المتسرب ومجال الأسباب التي تعود للأسرة كانت متوسطات تقديراتهم متساوية وقد حصلت على أعلى المتوسطات الحسائية، (3,5) من المجالين المذكورين، وفق مقياس ليكرت الخماسي، أما مجال الأسباب الأمنية المتعلقة بالاحتلال فكان متوسط الحسائي (3,3). حين جاء مجال الأسباب التربوية المتعلقة بالمدرسة والمعلم والمنهاج في المرتبة الرابعة وبمتوسط حسائي قدره (2,9).

3- (دراسة بالكُمالية عبد المؤمن عبد اللطيف 2017م) التسرب بين العوامل والآثار:

وهذفت الدراسة إلى معرفة العوامل والآثار التي تؤدي إلى التسرب المدرسي، وتوصلت الدراسة إلى أن العامل الأسري ساهم في حد كبير في الدفع نحو التسرب المدرسي، وكذلك انخفاض المستوى التعليمي للوالدين وانعدام الوعي، كما أن الرسوب المتكرر في نفس السنة يجعل التلميذ في حالة من عدم الاستقرار يجعله يقبل على التسرب كحل للانتهاء من الوصف الذي يعطيه له أصدقائه، كما أن ضعف المسكن يجعل الطفل يسعى للحرية والتحرر فيقع في عالم الانحراف الذي يجعله شخصاً غير سويًا.

دراسة صالح حمزه وآخرون (2017م)، أسباب التسرب الدراسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة ودور المرشد التربوي في معالجتها :

1- وهذفت إلى الكشف عن أسباب التسرب الدراسي لدى طلاب المرحلة المتوسطة ودور المرشد التربوي، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن المرحلة المتوسطة ليس لديهم تسرب دراسي، وتبين أن ذلك يكمن في التعاون بين المدرسة والمنزل حيث أن الإدارة المدرسية تقوم بمتابعة الطلبة وتقوم بعقد بعض الجلسات المتمثلة بمجلس المدرسين أو المعلمين أو مجلس أولياء الأمور و التباحث معهم بخصوص الطلبة و الأسباب التي تعيق المستوى الدراسي عندهم وسبل معالجتها بالتعاون المشترك كما توصلت الدراسة الى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الجنس في مستوى التسرب، وذلك بسبب وعي الأسرة بأهمية التعليم وزيادة وعي الطلبة

أسباب التسرب المدرسي:

أولاً : الأسباب التربوية :

تتعلق بالمدرسة والمرافق المدرسية والنظام التعليمي والالتزام والمنهج والأهداف التعليمية والمدرسية وتمثل بالاتي :-

بعد المدرسة عن مكان السكن وصعوبة المواصلات.

1. عدم التنسيق بين المدرسة والبيت : إن التعاون بين البيت والمدرسة ضروري وهام من أجل تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، والعلاقة بينهما هي التكامل، فلا يمكن للمدرسة أن تحقق أهدافها مع تخلي وتجاهل الأسرة لدورها، لاعتقادها أن المدرسة هي التي ستتولى تربية وتنشئة الطفل بعدها، فلا تتصل بالمدرسة، وهنا مكنم الخلل لأن المدرسة تحتاج لأداء دورها إلى معرفة خصائص التلاميذ ومشاكلهم مثل: الخوف، العدوان، الخجل وإلى معرفة خصائص أسرهم وما تسودها من علاقات حتى تتعامل مع التلاميذ وفق حالاتهم، هذا من جهة ومن جهة أخرى فإن المدرسة تحتاج من الأسرة متابعة أبنائها في دراستهم ومساعدتهم وتحضيرهم ليكون استيعابهم أحسن واستعدادهم أفضل وبهذا يتجسد التكامل بين المؤشرين ، مما يؤدي إلى نجاح العملية التربوية، وتهاون الأسرة عن واجبها اتجاه مدرس أبنائها سينعكس سلباً على مستواهم ومستقبلهم العلمي (العناني ، حنان :2000:94)

2. قد لا تمثل المناهج ا لدراسية احتياجات التلاميذ واهتماماتهم وقدراتهم وإثقال كاهل التلميذ بالواجبات المدرسية.

3. نقص المدرسين لفترة طويلة من السنة وضعف المستوى التعليمي لبعض المعلمين وكذلك حالة المدرسين النفسية ، وكذلك أثر المناخ الثقافي العام في البيئة على الإقبال على التعلم والاستمرار فيه. اتجاه التلاميذ السلبي نحو المدرسة والمعلم. (حجازي، مصاورة، 2012م:20).

4. وجود مدرسين ذكور في بعض مدراس الإناث.

5. وسائل التقويم التقليدية المتبعة والمتمثلة بالاختبارات فقط. (ابو عسكر:2007م:67).

6. ضعف كفاية المعلم من حيث إعداداته وتدريبه أثناء الخدمة وجمود أساليب التعليم التي يتبعها. (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1973م:23).

7. تدني المستوى التحصيلي للطلبة ورسوبهم ويعتبر الرسوب من أهم أسباب التسرب الرئيسية حيث أن متوسط الفترة التي يقضيها المتسربون في الصف الواحد أكثر من الفترة التي يقضيها المستمرون فيه وقد جاء في تقرير إحدى لجان الأمم المتحدة أنه: كلما أطل التلميذ مكوته في الصف، شعر بأنه لا يشجع وانه مهممل وأن ستماره في المدرسة لا يعطيه أي فائدة قد يتأثر بها تأثيراً سلباً. (المعاينة 2006م:92).

8. أساليب التقويم : بعدما أصبحت الامتحانات في حد ذاتها ليست وسيلة للإرتقاء ونمو الجوانب المختلفة لشخصية التلميذ فالتقويم يركز أساساً على الحفظ والتذكر "سلعتكم ردت إليكم" متناسياً مستويات الفهم والتحليل والتركيب والنقد وهذا كله يعتبر عاملاً في العملية التربوية لأن ذاكرة التلميذ لا تسع لتذكر كل شيء بل تتميز بالحدودية.

فالامتحانات التقليدية مازالت مسيطرة على مدارسنا وبعيداً كل البعد على التقويم الحديث وقياس التحصيل الكمي لمعلومات الطالب فقط ومن هنا يصنف الطلبة إلى ناحيتين دراسيتين ويوجه الناجحين إلى فروع وتخصصات لا تتناسب وقدراتهم وميولاتهم، الأمر الذي يؤدي في النهاية إلى الفشل ثم إلى التسرب المدرسي. (لعويجي كريمة، 2012م: 21)

ثانياً الأسباب الاجتماعية :-

تختلف هذه الأسباب من مجتمع إلى آخر وتشمل عادات وتقاليد المجتمع الخاصة به، كذلك فإن الظروف الحياتية التي يمر بها الناس والواقع الذي يحيط به له تأثير كبير على نفسياتهم وسلوكهم، ومن أهم هذه الأسباب:-

1. المستوى الثقافي للوالدين لا يؤثر على مساعدة الأبناء أثناء فترة تدرّسهم فحسب، وإنما الأمر يتعدى ذلك، إن لهما دوراً

أساسياً في تهيئتهم قبل الدخول إلى المدرسة، حيث أنه من المؤشرات الثقافية التي تؤثر على النتائج الدراسية سلباً هو غياب تحضير الطفل لأداء دوره التعليمي، ولقد توصلت العديد من البحوث إلى أن أولياء التلاميذ المتخلفين دراسياً لهم معرفة محدودة بنشاط النظام التربوي، وهذا نتيجة انخفاض مستواهم الثقافي، الأمر الذي يمنعهم من تحضير ومتابعة الأبناء، فالتلميذ عند إنتقاله من البيئة الأسرية إلى البيئة المدرسية يصدم به لجهله له، وهذا يؤثر سلباً على استعداد التلميذ لاكتساب المادة التعليمية هذا في المراحل الأولى، وهذا ما يجعل الابن يتهاون في أداء واجباته المدرسية وهذا لانعدام المتابعة من الأسرة، وهذا ما يدفعه إلى الغابات وترك المدرسة، وتبين الدراسات أن

مستوى تحصيل الأطفال أبناء الفئات التعليمية العليا يكون أفضل من مستوى تحصيل أبناء الفئات التعليمية الدنيا.

2. سوء المعاملة التي يتلقاها الطالب في بيته إما بسبب الفقر أو الجهل.

3. قصور الوعي بأهمية التعليم لدى البعض من أولياء الأمور وسيادة بعض العادات كالأزواج المبكر للبنات تنشط هذه الظاهرة في القرى أكثر من الأرياف .

4. شيوع البطالة بين المتعلمين وما تتركه من آثار سلبية على دافعية الطلبة واتجاهاتهم نحو المدرسة وتسربهم .

5. غياب القدوة الحسنة في العائلة خاصة إذا ما صدر عن الوالدين أو أحدهما ممارسات لا ترقى لمستوى لائق. (الملا وآخرون،

1990م: 109).

6. أن وجود بعض المشاكل الاجتماعية أو حدوثها في الأسرة تؤدي إلى إهمال الطفل أو الأبناء، وعدم رعايتهم الرعاية اللازمة، وتوفير الضروري من الناحية المادية والمعنوية بسبب الخلافات بين الأبوين، أو غياب الأب لفترة زمنية طويلة ومتكررة عن الأسرة لسبب من الأسباب، بالإضافة إلى كون الرعاية الزائدة التي يراعي فيها ويعامل بها الطفل تسبب نوعاً من التساهل في الذهاب إلى المدرسة والدوام فيها، والتزامه بالانضباط المدرسي، مما يساعده على التسرب كلياً أو جزئياً (تيسير الدويك 1998: 270).

7. الإسراف الزائد في تدليل الأبناء بحيث يصل بهم الأمر إلى الاستهتار وعدم تحمل

المسؤولية ولا سيما عند إعطاء الأبناء قدراً كبيراً من الحرية يصل إلى حد الفوضى.

8. نظرة بعض الأسر لتعليم الإناث بأنه غير مجد ولا سيما أن مصيرهن البيت أو الزواج ومن ناحية أخرى تعرض البنات للمشاكسات سواء على الطرقات أو المواصلات مما يجعل الآباء دائمي القلق على بناتهم (فاشة وعدوان، 1997م: 143).

9. عدم التنسيق بين البيت والمدرسة: إن التعاون بين البيت والمدرسة ضروري وهام من أجل تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، والعلاقة بينهما هي التكامل، فلا يمكن للمدرسة أن تحقق أهدافها مع تخلي وتجاهل الأسرة لدورها، لاعتقادها أن المدرسة هي التي ستتولى تربية وتنشئة الطفل بعدها، فلا تتصل بالمدرسة، وهنا مكمن الخلل لأن المدرسة تحتاج لأداء دورها إلى معرفة خصائص التلاميذ ومشاكلهم

ثالثاً: الأسباب الاقتصادية:-

1 - إن الأوضاع الاقتصادية السيئة تعمل على قتل الطموح لدى المتعلمين بشكل خاص حيث تنحرف بوصلة تفكيره من الاهتمام بالتحصيل العلمي إلى تحسين وضع عائلته الاقتصادي وذلك من خلال رغبة داخلي الطالب نفسه مما يدفعه إلى ترك مقعد الدراسة أو من خلال ولي أمره الذي يدفعه إلى ترك الدراسة ليعينه للتغلب على الأوضاع الاقتصادية السيئة .

1. قدرة الأسرة على تغطية تكاليف دراسة الأبناء خصوصاً ذوي الأسر الكبيرة.

2. إغراءات سوق العمل خصوصاً في ظل ارتفاع مستوى العائد المادي من المهن الأخرى عن العائد من مهنة التعليم.

(معصمي، فاطمة، 2017م)

3. عدم قد يكون الطفل أكبر من إخوته ويضطر لترك المدرسة للبحث عن عمل ليعيل الأسرة بسبب غياب الأب عن الأسرة إما بالموت أو السجن أو الطلاق أو غيره.

رابعاً: الأسباب الشخصية :

وهي العوامل المرتبطة بشخصية التلميذ ومن هذه العوامل :-

1-العوامل النفسية :-

إن العوامل النفسية هي عوامل شديدة التأثير على التحصيل العلمي للتلميذ ويعرف " حامد عبد السلام زهران" الصحة النفسية على أنها حالة دائمة نسبياً يكون فيها الفرد متوقفاً نفسياً وشخصياً وانفعالياً واجتماعياً ويشعر بالسعادة مع نفسه ومع الآخرين ، ويكون قادراً على تحقيق ذاته واستغلال قدراته وإمكاناته إلى حد أقصى ، حد ممكن، وتكون شخصية متكاملة سوية ويكون سلوكه عادياً بحيث يعيش في سلام وامان (زهران، 1988م:23).

وقد أكد " عبد الرحمن العيسوي " على أن من بين المشكلات التي تعيق الطالب على النجاح هي المشكلات النفسية (العيسوي:410).

وبذلك يعتبر الخوف والقلق من العوامل التي تؤثر على تحصيل التلميذ، إذ أنه يوجد

العديد من التلاميذ من يجد صعوبة في التكيف مع جو المدرسة ويفشل في مواجهة المواقف

التعليمية المختلفة وهذا يؤدي إلى ظهور اضطرابات تتسبب في التأخر الدراسي.(عايدة ، بوصافة، 1995م:129).

وعدم الاهتمام بالدراسة وانخفاض قيمة التعليم عند التلاميذ المتسربين كان سبباً في

تسربهم فقد ذكر 72% من المتسربين أن سبب تسربهم هو عدم الاهتمام بالدراسة

ويعتقد 41% من أولياء الأمور أن عدم اهتمام أبنائهم كان سبباً لتسربهم كما أن تدني التحصيل الدراسي وصعوبات التعلم يعد سبباً قوياً أيضاً لتسرب التلاميذ من المدارس من وجهة نظر المتسربين فقد ذكر من المتسربين أن سبب تسربهم يعود لهذا السبب ويعتقد 744% من أولياء الأمور أن تدني التحصيل كان سبباً لتسرب أبنائهم، ويلاحظ من نتائج الدراسة أن تدني التحصيل الدراسي لدى الذكور كان له التأثير الأقوى في تسربهم من المدرسة بالمقارنة مع الإناث، وكذلك خوف التلميذ من مدير المدرسة أو من المعلم أو أحد زملاء مما يدفعه إلى

التغيب عن المدرسة، كما أن عدم إستطاعة التلاميذ والمتخرجين على إختلاف اختصاصاتهم الحصول على وظيفة أو عمل، أدت إلى التساؤل وإعادة الحسابات لدى الكثير من الآباء والأبناء، عن مدى أهمية الاستمرار في التعلم والتحصيل العلمي الأمر الذي أدى بهم إلى اختصار الطريق من بدايتها، وعدم معارضة أبنائهم في قرار ترك المدرسة ومن المؤكد أن هذا الوضع ينطبق على البنات مثل الأولاد، بالذات البنات، لأن نسبة عالية منهن فقدن فرصة الزواج بسبب الاهتمام والاهتمام في التعلم الذي لم يؤد إلى نتيجة مفيدة ولملموسة، والحصول على وظيفة في نهاية المطاف ويجب أن نذكر أيضا أن على البنات القيام بالواجبات والمسؤوليات الأخرى عدا عن مسؤوليات وواجبات المدرسة مثل العمل البيتي ومساعدة الأم فيه، وهذا يعني عدم الاهتمام بالظروف التعليمية للتلميذة، وتهئية الجو الدراسي لها وهذا يؤدي إلى انخفاض مستوى التحصيل مما يؤدي في النهاية إلى الرسوب والتسرب فيما بعد. (عبد الرحيم، نصر: 2004: 479).

ب - عوامل الصحة الجسدية :-

يعد اضطراب الصحة الجسدية من العوامل الشديدة التأثير على التحصيل الدراسي للتلميذ ومسايرة زملائه في الدراسة ، ونجد أن العوارض التي تعيق التلميذ عن التمتع بصحة جسدية جيدة وكثيرة منها اضطرابات النمو الجسمي وضعف البنية الجسدية والأمراض العارضة والمزمنة والعاهات الخلقية واضطرابات جواز الكلام أو السمع أو البصر إن هذه العوارض وغيرها، تسبب بعض المشاكل الدراسية للتلميذ وأن سوء الصحة الجسدية للتلميذ، تدعوا إلى كثرة التغيب عن المدرسة وتأثر بشكل مباشر على تحصيلهم الدراسي. (رمزية الغريب، 1998: 166).

إن بعض الحالات الصحية تؤدي إلى حالتها القصوى إلى إعاقة المتعلم وتؤثر على تحصيله

وسوء توافقه مع نفسه ومع الآخرين وهذه الحالات مثل ضعف البصر أو السمع أو الإعاقة الجسدية أو عيوب الكلام نجد أن هذه العوامل منتشرة في مدارسنا، والتي تعتمد وسائل التعليم فيها على المقروء والمسموع، (رودولف بيتر، 2002م: 29) ويرى الباحث تبين لنا أن عامل الصحة الجسدية لو أثر بالغ الأهمية على التحصيل الدراسي للتلميذ أما بالسلب أو بالإيجاب ولهذا ما يؤكد " عمر عبد الرحيم نصر الله " في قوله (حيث يرجع التسرب بعض الطلاب إلى وجود أمراض وإعاقات التي تسمح لمطالاب بالذهاب إلى المدرسة، أو تركها، بالرغم من وجود القدرات الفعلية الكافية للمتعلم والتي من الممكن أن تجعله متفوقا، وعلاقاته جيدة مع المعلمين والمدير والطلاب .(معصمي ، فاطمة، (2016م: 33).

4- استخدام العنف المدرسي :-

تسعى السياسات في معظم البلدان إلى تجسيد المبدأ الديمقراطي في العمل التربوي، وتبني النظريات الحديثة في التربية والتعليم إلا أن ملامح العنف لازال له مكان واسع في مدارسنا ولا يمكن أن تصور معلما دون أدوات التعلم كالعصا والمسطرة .

ما زالت نفسيات الأطفال تتوهج تحت تأثير الصفعات، وأيديهم ترتعش تحت وطأة حملات من له يتعرضون من، التوبيخ والشتائم وأبجديات القهر والتهديد وما ينجز على ذلك من خسائر فادحة على مستويات نموهم العقلي والنفسي والاجتماعي ونتاج شخصية سلبية تعثرها سمات الهزيمة والضعف وعدم الثقة في النفس واستلاب شامل للشخصية نتيجة هذا العنف، لكن بالرغم من صدور قانون منع الضرب بالمدارس .

فالتصرف الذي في المدرسة غير تربوي، فأصبح المعلم يشتم ويسب بألفاظ لا تليق بمقام المدرسة وكلام التحقير بالإضافة إلى الضرب والإذلال بأساليب تعد انتهاكا لكرامة الإنسان مما يغرس في التلميذ إما روح الذل والاستكانة والخوف من العقاب بضربه ويذله فيخلف منه انساناً متمرداً حاقداً على المجتمع مما يجعله ينفر من المدرسة ويفرض الرجوع إليها ويفقد الاحترام بين التلميذ والأستاذ مع أنه كان في وقت

مضى القدوة الحسنة والنموذج المثالي الذي يفتدى به، فالمدرسة بعدما كانت مصدر التربية وتفقد العمل المنوط بها نتيجة العلاقة المتوترة وهكذا فإنه لا يجدها ويتركها في سن مبكر ولهذا فالعنف المدرسي يعد من أهم أسباب التسرب المدرسي. (شبيكة ، فايزة، 2015م: 61).

خامساً: وسائل الإعلام:

لقد أصبحت وسائل الإعلام يشق أنواعها تجلب إليها الإنتباه وخاصة من فئة الشباب، بما تعرضه من برامج متنوعة وأسلوب مشوق، وأصبحت تمثل المصدر التي يرشف منها الأطفال والناشئة القيم الاجتماعية والعادات والاتجاهات والمفاهيم والمعارف، ولعل من أهم أبرز هذه الوسائل التلفزيون، ويسبق تأثيره تأثير المدرسة لأن الطفل يحتك به ، يأخذ كل وقته، ولا يتسنى له مراجعة وإنجاز واجباته المدرسية، وإذا سهر معه فإنه سيذهب إلى المدرسة في الصباح متعباً نتيجة السهر فلا يركز، مما يجعله لا يستوعب دروسه، وهذا ما ينعكس سلباً على تحصيله العلمي (عمر ، عبد الرحيم 2004: 22)

2- مخاطر التسرب

إن انقطاع الطالب عن المدرسة وتسربه من الدراسة قد يؤدي إلى ارتداده إلى الأمية من ناحية والتحاقه بسوق العمل أو قد يؤدي من ناحية أخرى إلى انحرافه . "التسرب يؤدي إلى حدوث فاقد في التعليم يترتب عليه ارتفاع تكلفة التعليم بالنسبة للطالب أو الفصل أو المدرسة مع التأثير على كفاءة التعليم في الوقت نفسه، كما أن زيادة الأمية أو وجود الفرد الأمي يعتبران في حد ذاتهما عاملين محبطين ومعيقين لعملية الإنتاج والتنمية الشاملة اجتماعياً واقتصادياً لأن الإنسان الأمي يصبح فرداً مستهلكاً فقط غير قادر على العطاء . (القاضي 1994م: 5)

ولقد بينت الكثير من الدراسات النتائج السلبية المترتبة عمى شكل التسرب وانعكاساتها على الفرد والمجتمع، حيث أن الهروب من المدرسة غالباً ما يؤدي بالطفل إلى الانحرافات التي تشمل السرقة وغيرها .

وأن معاملة الوالدين هي أيضاً من الأمور التي تؤثر على التحصيل العلمي للتلميذ وهذا ما أكدته " و " بيرت" وذلك أن قسوة الأب وضعف المثيرات الحسية داخل الأسرة يساهم في الضعف الفكري للتلميذ .

وقد وجد " فرام" أن 32 % من 148 حالة لمعائدين بدؤوا انحرافهم بالهروب من المدرسة

وقد وجد الباحثون في فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية، أن هناك علاقة بين الهروب من

المدرسة بالرسوب المدرسي ولجوء الأطفال والمراهقين إلى السلوك المنحرف، ففي فرنسا وجد

" نوبر" في بحثه حول المجرمين الأحداث أن 65 % منهم لم يوفقوا في مشوارهم الدراسي

وفي الولايات المتحدة وفي البحث الذي قام به السيد "فلوك" على أن 1000 طفل

منحرف مقارنة بفوج مماثل لمراقبة على غير المنحرفين توصل إلى الإنفاق الدراسي يسجل

عند المنحرفين نسبة واضحة. 0مكي ، دروس، 2006م: 205).

ولما كانت ظاهرة التسرب المدرسي عامل سلبى يعمل على اختلاف مردود العملية التربوية فإن نفسي هذه الظاهرة في النظام التعليمي يترك انعكاسات غير ايجابية في مجالات مختلفة .

ومن هذه المخاطر والانعكاسات مايلي :

1. الانعكاسات التربوية:-

التسرب يؤدي إلى حدوث فاقد في التعليم يترتب عليه ارتفاع تكلفة التعليم بالنسبة للطالب أو الفصل أو المدرسة مع مع التأثير على كفاية التعليم في الوقت نفسه.

كذلك فإن المتسربين يشكون فئة محدودة في التعليم وهذا ما يدخلهم في مصاف الأملين وهو خسارة للتلميذ في صورة حرمانه من التعليم، ويتسرب الطالب قبل أن يتم نضجه وتكتمل خبرته تجعله أقل كفاية في العمل وأقل إنتاجاً لو قدر له أن يواصل دراسته، وهذا ضياع للطاقات البشرية في المجتمع .(إبراهيم،1990م:16).

2. الانعكاسات الاجتماعية :

تتمثل الانعكاسات الاجتماعية في كون المتسرب لا يملك صفات المواطن السوي على النحو الذي ينشده المجتمع ، كما أن المتسرب من المدرسة تنقصه كثير من الخبرات والكفاءات لمواجهة أمور الحياة ومتطلباتها و أن المتسرب كونه أقل قدرة على المشاركة في بناء المجتمع وأقل قدرة على التفاعل معه ويتسبب في زيادة المشاكل الاجتماعية.

وتعتبر مشكلة التسرب المدرسي مشكلة خطيرة من حيث نتائجها على الفرد وعلى أسرته وعلى البيئة التي يعيش فيها وعلى المجتمع ككل فهي خطيرة على التلميذ في صورة حرمانه من فرص التعليم والترقي الاجتماعي وتفقد الأسرة عامل يضيف إلى قوتها المادية والمعنوية.(حمزة ،محمد، 2015م:54).

وأن المتسربين يتحولون غالباً إلى أميين غير منتجين، ومنحرفين شواذ مفسدين مكونين لعصابات السطو الإجرام والتي تزعزع أمن المجتمع فهم يشكلون فئة أو جانباً ضعيفاً من جوانب بيئة المجتمع، علاوة على ما يفقده، ويؤدي استمرار التسرب إلى الجهل والتخلف وبالتالي سيطرة العادات والتقاليد البالية التي تحد من تطور المجتمع.(عمر ،عبد الرحيم،2004:382)

ب- الانعكاسات الاقتصادية :-

إن التعليم في أي بلد يعتبر اليوم بمثابة استثمار للقوى البشرية ويعد الرسوب أو التسرب من معوقات نجاح الاستثمار وقد دلت العديد من الدراسات والبحوث في مجال اقتصاديات التربية

على وجود تناسب بين الكفاءة الإنتاجية للتعليم ، والدخل الاقتصادي المادي وبين المستوى التعليمي الذي وصل الذي وصل إليه الفرد لأن التعليم يعتبر استثماراً ، ويؤدي التسرب إلى خسارة مادية كبيرة. التي يمكن تقديرها حسب أعداد المتسربين وتكلفة التعليم، إذ تهدر الأموال المنفقة مع المدخلات التي تشمل (التلاميذ، الإدارة، الوسائل التعليمية، التكاليف... الخ)

ويكون العائد الكمي (المخرجات) أقل من المتوقع أو المطلوب ومدى تناسب أعداد التلاميذ التي دخلت المدرسة مع المتخرجين ، وضياح اقتصادي كبير نتيجة إنخراط أعداد كبيرة من المتسربين في صفوف الأميين وما تسببه هذه الأمية من إضعاف قدرة الفرد الإنتاجية. (حمزة ، محمد، 2015م:54).

وأن أعداد المتسربين سوف تلتحق عاجلاً أم آجلاً بسوق العمل، و أن هذا السوق لم يعد بمقدوره استقبال مثل هذه الأيدي العاملة نظراً لأن سوق العمل وفقاً للتطورات العلمية والتكنولوجية الحديثة يتطلب قوى بشرية ماهرة، وتمتلك خبرات ومهارات تمكنها من الوقوف أمام المستحدثات التي تظهر متلاحقة في ميادين العمل المختلفة.(السامرائي1983م:122-123).

ج- الانعكاسات النفسية :

أن المتسرب يواجه مشاكل تكيفه بسبب انحصار علاقاته إلى درجة كبيرة بأبناء عمره، وذلك لشعوره بالقلق والاضطراب نتيجة نظرتة لنفسه على أنه مختلف عنهم وشعوره بأنه سبب في خلق معاناة أسرته وأنه هو أساس قلقها وأنه هو أساس قلقها ، وشعوره بالفشل من جراء إخفاقه ، بالإضافة إلى النظرة السلبية من طرف المجتمع للطالب المتسرب .

ما أن إخفاق الطالب يؤدي إلى الخوف من العقاب والتوجيه إلى الأعمال غير العادية لكي يعوض فشله الدراسي الذي وصل إليه كما أن نظرة الأصدقاء والأقرباء إليه على أنه طالب فاشل، يشعره بالنقص وعدم القدرة على الاندماج في مجتمع الطلاب وفقدان الأصدقاء وعدم مشاركة في الأنشطة الاجتماعية.(عبد الرحيم عمر ،2004م:382).

هذا ما يجعل الشخص المتسرب من التعلم يعاني من عدم الاستقرار النفسي فيتناوبه باستمرار شعور بالنقص والعجز والفشل والقلق وانعدام الثقة بالنفس والحساسية المفرطة من أي نقد لأنه يعلم جيدا أنه ضعف ثقافته يحرمه من التكيف مع الظروف المحيطة به وخاصة الوسط الأسري .(معصمي ، فاطمة، 2017م: 40).

النتائج:

1. أن المستوى الثقافي للأسرة والمجتمع له دور في تسرب الطالبات
2. المستوى الاقتصادي المتدني للأسرة يلعب دورا اساسي في التسرب .
3. المناخ التربوي السائد من حيث المناهج بعد المدرسة المختلطة والمدارس وكثرة الواجبات لها دور مهم في التسرب.
4. العامل النفسي للطالب باهمال قيمة العلم في خلال فترة الدراسة

التوصيات:

إستناداً إلى نتائج الدراسة السابقة يوصي الباحث :

1. وزارة التربية والتعليم إعادة النظر في المناهج وأساليب التقويم لما يتناسب مع عصرنا
2. مديري المدارس والمعلمين والمرشدون التربويين -- الاهتمام بشكل خاص بحالات الغياب المتكرر ومعرفة أسبابه وعلاجه .
3. يجب على المعلمات حل مشكلات الطالبات النفسية والتعليمية بشكل جيد
4. على المعلمين التخفيف على المتعلم من عبئ الواجبات الطويلة.

المصادر والمراجع:

- إبراهيم عد الستار ، العلاج النفسي الحديث، عالم المعرفة للنشر والتوزيع ،القاهرة ، مصر ، 1980م.
- ابن منظور، 1414هـ، محمد بن مكرم بن علي، دار صادر بيروت، ط3.
- أحمد محمد الطيب 1999الإداة التعليمية أصولها وتطبيقاتها المعاصرة، المكتب الجامع ، الطبعة الأولى، الإسكندرية ، مصر.
- اشديقات، 1996، العوامل التي تؤدي إلى تسرب الطلبة في مرحلة التعليم الأساسي في مدارس البادية الشمالية الشرقية في الأردن من وجهة نظر المديرين.
- الأمية في الأراضي الفلسطينية المحتلة خلال الفترة الزمنية)، (1987/1993مؤتمر حول
- الأمية وتعليم الكبار جامعة النجاح الوطنية، نابلس.
- تيسير الدويك وآخرون، أسس الادارة التربوية والمدرسية والاشراف التربوي. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، 1998م .
- حامد عبد السلام زهران ، (1998) التوجيه والإرشاد النفسي، القاهرة ، عالم الكتب ط3
- الخطيب عامر(1996م) اصول التربية ، مطبعة مقداد ، غزة.
- رمزية الغريب ، التعليم دراسة تفسيرية توجيهية ، القاهرة ، مكتبة الأنجمو المصرية، 1998م.
- رودولف بيتر ، ترجمة زيدان وآخرون ، دراسات في عمم النفس ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، 2002.
- السعود ، راتب ، الضامن ، منذر (1990)، الهدر التعليمي في الأردن ، دراسة مقدمة إلى مؤتمر حول الاهدار التربوي .
- السميري، نجاح وصالح، عايدة (2013م)، فاعلية برنامج إرشادي بتقنيات العقل.
- شبيكة، فائزه، دور الإدارة المدرسية في التخفيف من ظاهرة التسرب المدرس ، رسالة ماجستير، 2015.
- عائدة عبد الله، بوصافة، القلق والتحصيل الدراسي، المركز العربي للخدمات الطلابية، عمان، 1996م.
- عبد الدايم، عبد الله، 1973تسرب التلاميذ حجم المشكلة في البلاد العربية"، المنظمة
- عبد العزيز المعاينة ومحمد الجغيمان : مشكلات تربوية معاصرة ، دار الثقافة للنشر
- عدوان، سامي، 1997ظاهرة تسرب الطلبة من المدارس الفلسطينية"، الإدارة العامة للتخطيط والدراسات والتطوير التربوي، وزارة التربية والتعليم، فلسطين.
- عطوي، جودت عزت 2001الادارة التعليمية والاشراف التربوي ، عمان، الدار
- العلمية.
- عمر عبد الرحيم نصر الله، تدني مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي أسبابه وعلاجه، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان 2004م.
- العناتي، حنان عبد الحميد 2000م الطفل والأسرة والمجتمع، دار الصفاء للنشر .
- العيسوي، عبد الرحمن 1974م دراسات في علم النفس الاجتماعي، بيروت، لبنان: دار النهضة العربية للنشر والتوزيع.
- القاضي، وائل 1994 اثر ظاهرة التسرب في المدارس الحكومية على ازدياد نسبة

كمال ناجي، بحث الكفاءة التعليمية في المدارس، تجربة قطر، دار العلوم، قطر.

لعوجي، كريمة، لعوجي، خولة، التسرب وعلاقته بالمحيط المدرسي دراسة ميدانية بتموسطة علال عيسى، 2012م.

محمد فؤاد سعيد أبو عسكر 2009 دور الإدارة المدرسية في مدارس البنات الثانوية في مواجهة ظاهرة التسرب الدراسي بمحافظات غزة وسبل تفعيله رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الجامعة الإسلامية، غزة.

محمدي حمزه، التسرب المدرسي دراسة حالة، مديرية التربية بولاية النعامة، 2015م.

معصمي، فاطمة، التسرب بين العوامل والأثار رسالة ماجستير في علم النفس 2017م.

مكي دردوس، الموجز في علم الاجرام، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2006م والتوزيع، عمان، الأردن، ط 2.

يحيى حجازي وأفنان مصاورة 2012م التسرب المدرسي في مدارس القدس الشرقية " المسببات والدوافع" دراسة غير منشورة

بحث رقم 41

واقع تطبيق الادارة الالكترونية بمدارس التعليم الأساسي بمحافظة جده

الباحثة أريج عبد المحي الحجيلي

ملخص البحث:

تعد الإدارة الالكترونية من الاتجاهات الحديثة في الإدارة، وذلك لأنها تعتمد علي استخدام التقنيات الالكترونية المتقدمة ذات التأثير الفعال في حياة معظم الناس، وتهدف الي مساعدة العنصر البشري والمؤسسات لتكون أكثر كفاءة، فهي تقدم جميع الخدمات عبر شبكة الانترنت بوسائل سهلة وبسيطة وبكفاءة عالية، الامر الذي يسهم بفاعلية في القضاء على المشكلات والعقبات التي تعترضهم، مع ضمان تحقيق الدقة والعدالة والشفافية في الاجراءات المختلفة، لذا فان التحول الي الادارة الالكترونية ليس دربا من دروب الرفاهية وانما حتمية تفرضها التغيرات العالمية، ففكرة التكامل والمشاركة وتوظيف المعلومات اصبحت احد محددات النجاح لاي مؤسسة. وقد فرض التقدم

العلمي والتقني والمطالبة المستمرة برفع جودة المخرجات وضمان سلامة العمليات

الكلمات المفتاحية: واقع، تطبيق، الإدارة، الإلكترونية، مدارس، التعليم، الأساسي

مقدمة البحث :

تتميز أفعال الإنترنت بكونها تشكل اليوم أضخم سجلٍ للمعلومات المرجعية في مختلف مجالات المعرفة، إضافة إلى أن شبكاتها توفر إمكانيات تفاعلية داخل أنسجة المجتمع وتوسط آليات رقمية سريعة، و حرصاً من وزارة التربية والتعليم السعودية تم تأسيس شبكات المعلومات (الإنترنت / الإنترنت) والعمل على تحديثها وزيادة دعمها بصفة مستمرة وتوفير خطوط الاتصالات بالمدارس، وتهدف الشبكة إلى توفير الاستقرار للعملية التعليمية بالمدارس بالكفاءة والفاعلية، فالإدارة الالكترونية لها آثار واسعة، لا تنحصر فقط في بعدها التكنولوجي المتمثل في التكنولوجيا الرقمية، وإنما أيضاً في بعدها الإداري المتمثل في تطوير المفاهيم، والوظائف الإدارية، فهي تعمل على تحقيق المزيد من المرونة الإدارية في التخطيط، والتنظيم، والمتابعة الإدارية، واتخاذ القرار، وبوجه عام يمكن القول بأن تطبيق الإدارة الالكترونية في إدارة المدرسة، سوف يمكن مدير المدرسة من التحكم بشكل أكبر في إدارة العملية التعليمية .

مشكلة البحث:

نظراً للضرورة الكبيرة للتحويل والاتجاه نحو التكنولوجيا والتحرر من الإدارات التقليدية، إلا أنه مازال في المدارس الكثير من الشواهد التي تؤكد على ضعف الإدارة المدرسية. فما زال الكم الورقي الهائل يملأ المدارس. وما يلاحظ من توظيف لبعض مظاهر التكنولوجيا في بعض المدارس ما هو إلا اجتهادات فردية. وعلى الرغم من فاعلية الإدارة الالكترونية كنمط من أنماط الإدارة الحديثة في تحقيق الفاعلية والكفاءة للعملية التربوية، ومن خلال خبرة الباحثة في مهنة التدريس كمعلمة وبعد ذلك وكيلة مدرسة وجدت أن هناك صعوبة ومشكلة تواجه المديرين في تطبيق الإدارة الالكترونية في جميع الأعمال الإدارية وذلك بسبب وجود بعض المعوقات التي تعوق استخدام هذا النوع من الإدارة نتيجة لقلّة الإمكانيات المادية والبشرية وأحياناً نتيجة لعزوف العاملين عن استخدام التكنولوجيا في إنجاز الأعمال الإدارية مما يؤثر بالسلب على أدائهم الإداري والفني للمدارس التي يتولون قيادتها.

ومن هنا تبلورت لدى الباحثة فكرة دراسة واقع تنفيذ الإدارة الالكترونية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، وحصر المعوقات التي قد تعترض ممارسة الإدارة الالكترونية ومحاولة مواجهة هذه المعوقات.

أسئلة البحث:

علي ضوء ما سبق يمكن طرح السؤال الرئيس التالي:

ما واقع تطبيق الادارة الالكترونية بمدارس التعليم الأساسي بمحافظة جدة ؟

وتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:-

1 - ما المتطلبات الأساسية لتطبيق الإدارة الإلكترونية في مدارس التعليم العام؟

2- ما واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية بمدارس التعليم العام بمحافظة جدة التعليمية؟

3- ما سبل تطبيق الإدارة الإلكترونية بالتعليم العام بمحافظة جدة بالسعودية ؟

أهداف البحث:

وبناء على ما سبق يهدف البحث إلى:

1. تحديد المتطلبات الأساسية لتفعيل استخدام الشبكات والانترنت في خدمات تعليمية مفيدة.
2. تحديد واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية المستخدمة في العملية التعليمية بالتعليم العام بالمملكة العربية السعودية.
3. التعرف على المعوقات التي تعترض تطبيق الإدارة الإلكترونية من وجهة نظر مديري المدارس وسبل مواجهتها.

مصطلحات الدراسة :

الإدارة:-

يمكن تعريف الإدارة بأنها " جملة الوظائف أو العمليات من التخطيط والتنظيم والرقابة والتوجيه والمتابعة التي يقوم بها المدير بغرض تحقيق أهداف المنظمة بأفضل نتيجة ممكنة"

أو أنها " مجموعة متشابكة من الوظائف، أو العمليات من التخطيط والتنظيم والرقابة والتوجيه والمتابعة والتقييم التي تسعى إلى تحقيق أهداف معينة عن طريق الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة" ().

الإدارة هي صناعة واتخاذ القرارات التي تتعلق بكيفية الاستخدام الأمثل للموارد البشرية والمادية لتحقيق النتائج المخطط لها ورضاء عملاء المنظمة الداخليين والخارجيين عن طريق تطبيق واستحداث مجموعة من النظم المتقدمة فنيا وإداريا وماليا وتكنولوجيا واجتماعيا وبيئيا وقانونيا.

الإدارة الإلكترونية: ()

"مصطلح إداري يقصد به: عملية ميكنة جميع مهام المؤسسة ونشاطاتها، بالاعتماد على جميع تقنيات المعلومات الضرورية، للوصول إلى تحقيق أهداف الإدارة الجيدة" ().

ويمكن تعريف الإدارة الإلكترونية إجرائيا بأنها: فكرة تتعدى بكثير مفهوم الميكنة الخاصة بإدارات العمل داخل المؤسسة التعليمية، إلى مفهوم تكامل البيانات والمعلومات بين الإدارات المختلفة والمتعددة واستخدام تلك البيانات والمعلومات في توجيه سياسة وإجراءات عمل المؤسسة التعليمية نحو تحقيق أهدافها وتوفير المرونة اللازمة للاستجابة للمتغيرات المتلاحقة سواء الداخلية أو الخارجية.

التعليم العام:

هو ذلك التعليم الموحد على مستوى الدولة . الذي تختلف مدته من دولة لأخرى .، ويقوم على توفير الحد الأدنى من الاحتياجات التعليمية والمعارف والمهارات للأفراد، التي تمكنهم من مواصلة التعليم على اختلاف أنواعه . أو الالتحاق بالتدريب، وذلك وفقاً لميولهم واستعداداتهم وإمكاناتهم، كما يُعنى بتنمية قدرة الأفراد على مواجهة تحديات وظروف الحاضر والاستعداد للمستقبل .

الدراسات السابقة:

فيما يلي عرض للرسائل السابقة المرتبطة بالموضوع والتي تعرضت لموضوع الإدارة الإلكترونية واستخدام الإنترنت والمجتمع الإلكتروني في التعليم، وقد تم عرض تلك الدراسات مصنفة تاريخياً من الأقدم للأحدث وتنقسم إلى محورين.

أولاً- الرسائل باللغة العربية:

أ- "دور الحاسب الآلي في حل بعض مشكلات الإدارة المدرسية في المدارس الثانوية العامة في جمهورية مصر العربية" ().

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مشكلات الإدارة المدرسية ومدى قدرة الكمبيوتر في حل بعض هذه المشكلات.

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي

وتوصلت هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: مواجهة المدرسة لمشكلات وصعوبات كثيرة مثل صعوبة متابعة الطالب وصعوبة سرعة الحصول على البيانات، وصعوبة متابعة الحضور والغياب، وتأخير تبليغ القرارات من الإدارات العليا للإدارة المدرسية، كل ذلك لعدم توافر الكمبيوتر في الإدارة المدرسية، أو لعدم استخدامه وإن توافر

ب- "تطوير الأداء الإداري بالمدارس الثانوية العامة في السعودية في ضوء مدخل إدارة المعرفة (تصور مقترح)" ().

هدفت هذه الرسالة إلى التوصل إلى تصور مقترح يمكن من خلاله تطوير الأداء الإداري بالمدارس الثانوية العامة في السعودية باستخدام مدخل إدارة المعرفة.

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي في معالجة الظاهرة موضوع الدراسة .

ومن نتائجها:

- إن توفير قنوات اتصال فعالة في كافة المستويات داخل المدرسة يدعم عملية اكتساب المعرفة.
 - إن التوظيف الفعال لتكنولوجيا المعلومات والاتصال داخل المدارس يساعد على تيسير تدفق المعرفة وتخزينها واسترجاعها واستخدامها بفاعلية في إتخاذ القرارات
 - إن توفير آليات فعالة لاستخدام الرصيد المعرفي المتاح بالمدرسة يدعم عملية تطبيق المعرفة بها.
- ثانياً- الرسائل باللغة الإنجليزية:

أ - " التحقيق في العوامل التي تؤثر في استخدام تكنولوجيا الحاسوب بواسطة مديري المدارس المتوسطة" ().

هدفت الدراسة إلى معرفة الاستخدام الفعال لتكنولوجيا الحاسوب ومعرفة دورها الهام في العملية التعليمية والتربوية، ومعرفة أدوار القادة التربويين والمدراء في أهمية تطبيق التكنولوجيا في التعليم.

استخدم الباحث الاستبانة كأداة الدراسة .

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

كشفت الدراسة أن المدارس المتوسطة استخدمت التكنولوجيا لمهام الاتصال في المراسلات الالكترونية وبصورة أقل بالنسبة للمهام التدريسية للقيادة كما أظهرت اختلافات ذات دلالة في استخدام تكنولوجيا الحاسوب في المدارس المتوسطة.

ب - " استخدام الحاسوب من قبل مديري المدارس الابتدائية" ().

هدفت الدراسة إلى الوقوف على استخدام مديري المدارس الابتدائية للحاسوب بناءً على عدة متغيرات مثل الخصائص الاجتماعية والديموغرافية والمواقف والاتجاهات حول الحاسوب، والآراء حول نتائج تطبيق استخدام الحاسوب.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما قامت بإعداد إستبانة الكترونية وإرسالها إلى عينات عشوائية تتكون من (400) مدير ومديرة من مديري المدارس الابتدائية في الولايات المتحدة الأمريكية وولاية كولومبيا بناءً على قاعدة البيانات الوطنية لجودة التعليم.

وكان من أهم نتائجها ما يلي:-

- إن مديري المدارس الابتدائية يستخدمون الحاسوب بشكل يومي للقيام بمهامهم الإدارية والإرشادية.
- أن استخدام مديري المدارس لشبكة الإنترنت يسهم كثيراً في تسهيل مهامهم.
- إن استخدام الحاسوب يساعد في تفعيل الوقت المستغرق في إنجاز المهام الإدارية بالمدرسة وكذلك جودتها.
- إن المتغيرات الاجتماعية والديموغرافية ليس لها ارتباط بمدى الكفاءة في استخدام الحاسوب لكل من متغيرات الجنس والعمر وسنوات الخبرة الإدارية.

ج - " العلاقة بين أنماط اتخاذ القرار لدى مديري المدارس وبين تقبلهم للتكنولوجيا واستخدامها" ().

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى أي مدى يمكن أن يؤثر أسلوب اتخاذ القرار عند المديرين على قبول استخدام التكنولوجيا، وتحديدًا ما إذا كان مدير المدرسة من نمط معين في اتخاذ القرار هو أكثر أو أقل تقبلاً لاستخدام التكنولوجيا.

استخدمت الدراسة المنهج الكمي وقد تكونت عينة الدراسة من (300) مدير من مدارس ولاية بنسلفينيا حيث تم استطلاع آراء عينة الدراسة عبر إستبانة الكترونية مكونة من (45) فقرة .

وكان من أهم نتائجها ما يلي:-

1- إن أسلوب اتخاذ القرار يظهر تأثير مدى قبول واستخدام التكنولوجيا من قبل مديري المدارس، وإن معظم المديرين يقبلون باستخدام التكنولوجيا، وإن معظمهم يشعرون بالراحة في استخدامها في الأعمال اليومية، والمواظبة على حضور الدورات التدريبية المتعلقة بالتكنولوجيا.

2- أوضح معظمهم أنهم يستعملون التكنولوجيا أكثر في القرارات التي تخص الطلاب.

د- " وجهة نظر ودور مدير المدرسة الثانوية فيما يتعلق بمجال تكامل التكنولوجيا في المدرسة الثانوية ودرجة تأثير دور المدير" ().

هدفت الدراسة إلى التركيز على كيفية تغير دور مدير المدرسة الثانوية عند استخدام التكنولوجيا في مجال عمله، وتحديد نقاط القوة ونقاط الضعف والمعوقات التكنولوجية التي تؤثر على التعليم وعلى دور مدير المدرسة.

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وقد تبني الباحث إجراء المقابلات مع مديري المدارس الثانوية كأداة للدراسة.

وكان من أهم نتائجها ما يلي:-

- 1- إن معظم مديري المدارس الثانوية لديهم دراية تكنولوجية.
- 2- أن وجهة نظر المديرين في أن التكنولوجيا مفيدة في إنجاز المهام اليومية مثل التعرف على معلومات الطالب السكنية وتحليل معطيات الاختبارات والاتصال بالموظفين وأولياء الأمور الذين أصبحوا أكثر فعالية طبقاً لآراء المديرين.

3- أن التكنولوجيا ساعدت كثيراً في تحسين إصدار التعليمات.

4- إن التمويل ومقاومة الموظفين للتغيير، وسوء البنية التحتية للمدارس يمكن أن تكون معوقات حقيقية عند إدخال التكنولوجيا إلى المدرسة.

ملاحظات أساسية ومنطلقات فكرية منبثقة من الرسائل السابقة:

مما سبق يتضح بعض الملامح الأساسية التي يمكن تحديدها فيما يلي:

- الملاحظة الأولى: تتناول قلة الرسائل السعودية في هذا المجال مع العلم أن الرسائل في هذا المجال متوفرة باللغة الإنجليزية وأيضاً متوفرة في بعض الدول العربية وذلك لأن استخدام التكنولوجيا في كافة المجالات ومنها مجال الإدارة أصبح أمراً حتمياً، في حين أن هذا الأمر ما يزال محدود في السعودية رغم أهميته القصوى.

- الملاحظة الثانية: أكدت معظم الدراسات على ضرورة توفير الدعم المادي اللازم لعملية تطبيق الإدارة الإلكترونية، لكي تستطيع المؤسسات مواكبة تطورات العصر، وأظهرت عدداً من القضايا المتعلقة بالإدارة الإلكترونية مثل الاتصال الإداري وعلاقته بالإدارة التعليمية والمدرسية، وإن وسائل الاتصال الإداري داخل المدرسة تساعد بفاعلية في اتخاذ القرارات.

- الملاحظة الثالثة: قلة التجهيزات التكنولوجية اللازمة لتوظيف برامج تكنولوجيا المعلومات في المهام الإدارية المدرسية في مكاتب مديري المدارس، وقلة مهارات استخدام تكنولوجيا المعلومات لدى مديري ووكلاء المدارس نتيجة لقلة التدريبات على المستحدثات التكنولوجية.

- الملاحظة الرابعة: وجود معوقات مالية وإدارية وبشرية وتقنية تحول دون استخدام مستحدثات تكنولوجيا التعليم في الإدارة المدرسية.

- الملاحظة الخامسة: أهمية استخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في نجاح قيادات المؤسسات التربوية، وإن استخدام التقنية يسهم كثيراً في إنجاز مهام مديري ووكلاء المدارس ويؤدي إلى تطوير الإدارة التربوية.

وقد استفاد البحث الحالي من الرسائل السابقة في المساعدة في تحديد مشكلة الدراسة، وبيان أهميتها، ومبررات إجرائها، والتعرف على نماذج لتطبيق الإدارة الإلكترونية في المؤسسات التعليمية، وتوجيه الباحثة إلى التعرف على كثير من المراجع المتعلقة بالدراسة، وقد أسهمت هذه الرسائل وغيرها من القراءات في تشكيل وتحديد مشكلة البحث.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة :

ستستخدم الباحثة في هذا البحث المنهج الوصفي؛ لأنه " لا يقتصر على وصف الظاهرة وجمع المعلومات والبيانات عنها؛ بل لا بد من تصنيف هذه المعلومات وتنظيمها والتعبير عنها كمياً وكيفياً بحيث يؤدي ذلك إلى الوصول إلى فهم لعلاقات هذه الظاهرة (عبيدات، عدس، 1428هـ: 177) وفي البحث الحالي سندرس حول التعرف على واقع تطبيق الادارة الالكترونية بمدارس التعليم الأساسي بمحافظة جدة.

حدود البحث

أ- حدود موضوعية: حيث تتحدد مجالات البحث في تطوير الإدارة الإلكترونية في التعليم العام وسبل تطبيقها بمدارس التعليم العام بمحافظة جدة بصفة عامة واستخدام آلياته في تطوير مجال الإدارة الإلكترونية بصفة خاصة.

ب- حدود بشرية: يقتصر البحث على أخذ رأي القيادات المسؤولة عن تطوير الإدارة الإلكترونية بالتعليم العام وهم مديرات المدارس، الوكلاء،

الأطار النظري : الإدارة الإلكترونية

مفهوم الإدارة الإلكترونية:

يعتبر مصطلح الإدارة الإلكترونية (E-Management) أحد المصطلحات الإدارية الحديثة، والتي ظهرت نتيجة للثورة الهائلة في شبكات المعلومات والاتصالات، والذي أحدث تحولاً مهماً في أداء المنظمات بتحسين إنتاجيتها، وسرعة أداؤها، وجودة خدماتها. ولقد تعددت التعريفات الخاصة بمفهوم الإدارة الإلكترونية والتي يمكن تناولها على النحو التالي:

1. يرى كلوك وجولد سميث (2002، ص 37) أن الإدارة الإلكترونية هي: تكنولوجيا أكثر منها إدارة، وتكنولوجيا موجهة للإدارة أكثر من كونها إدارة موجهة للتكنولوجيا".

2. وقد عرفها غنيم (2004م، ص 30) بأنها: "تبادل الأعمال والمعاملات بين الأطراف من خلال استخدام الوسائل الإلكترونية بدلا من الاعتماد على استخدام الوسائل المادية كوسائل الاتصال المباشرة".

3. ويشير نجم (2004م، ص 127) بأنها: "العملية الإدارية القائمة على الإمكانيات المتميزة للإنترنت وشبكات الأعمال بتخطيط وتوجيه ورقابة على الموارد والقدرات الجوهرية للشركة والآخرين بدون حدود من أجل تحقيق أهداف الشركة".

أهداف الإدارة الإلكترونية :

تصنيف أهداف الإدارة الإلكترونية إلى ما يلي:



شكل (2.2): أهداف الإدارة الإلكترونية

. الأهداف الإدارية:

هناك جملة من الأهداف الإدارية أهمها:

- اكتشاف الأخطاء وتصحيحها بسرعة.
- التجهيز الناجح للاجتماعات (السالمي، والسليطي، 2008م، ص39).
- تطوير الإدارة بشكل عام باستخدام التقنيات الرقمية الحديثة من حلول وأنظمة والتي من شأنها تطوير العمل الإداري، ورفع كفاءة وإنتاجية الموظف، وإيجاد جيل جديد من الكوادر القادرة على التعامل مع التقنيات الحديثة.
- تحسين الانتعاش الاقتصادي وجذب الاستثمار من خلال الآليات المتطورة المتوفرة في المؤسسات ذات العلاقة.
- يتضح من خلال الأهداف الاقتصادية أن الإدارة الإلكترونية تعمل على الاستغلال الأمثل للموارد المتاحة لإنجاز العمل الإداري وتحقيق معدلات إنتاجية عالية.

3. الأهداف الاجتماعية:

هناك جملة من الأهداف الاجتماعية أهمها:

- إلغاء عامل العلاقة المباشرة بين طرفي المعادلة أو التخفيف منه إلى أقصى حد ممكن، مما يؤدي إلى الحد من العلاقات الشخصية والنفوذ في إنهاء المعاملات المتعلقة بأحد العملاء (باكير، 2006م، ص7).
- تعزيز الشفافية من خلال تقديم معلومات ذات درجة عالية من الموثوقية والالتزام القوي بنشر هذه المعلومات وتداولها.
- محاربة البيروقراطية والقضاء على تعقيدات العمل اليومية (العوامل، 2003م، ص26). إيجاد تأثير إيجابي في الأفراد من خلال تنمية المعارف والمهارات التكنولوجية بينهم (عامر، 2007م، ص33).

4. الأهداف العلمية:

هناك جملة من الأهداف العلمية أهمها:

- تشجيع التكنولوجيا الحديثة باعتبارها مستقبل المجتمع، مما يتيح عملية توظيف تكنولوجيا المعلومات في دعم الثقافة التنظيمية لدى العاملين كافة.

- زيادة الترابط بين الإدارة العليا والعاملين، وتوفير وسائل علمية تتيح قياس نوعية الأداء في توفير الخدمة، مع توافر السرية والأمان للمعلومات (رضوان، 2005م، ص4).

- إلغاء عامل الزمان، ففكرة الصيف والشتاء لم تعد موجودة، وفكرة أخذ العطل أو الإجازات لإنجاز بعض المعاملات الإدارية تم الحد منها إلى أقصى حد ممكن. (باكير، 2006م، ص8).

- إلغاء عامل المكان إذ أنها تطمح إلى تحقيق تعيينات الموظفين والتخاطب معهم وإرسال الأوامر والتعليمات، والإشراف على الأداء وإقامة الندوات والمؤتمرات من خلال الفيديو كونفرانس ومن خلال الشبكة الإلكترونية للإدارة (السالمي، 2008م، ص40).

الإلكتروني، وحماية المعلومات لتجنب كافة التحديات التي تواجه الإدارة الإلكترونية في جميع المؤسسات التربوية لكي نضمن نجاح تطبيق مشروع الإدارة الإلكترونية في مدارسنا. (كحيل ، 2016م :22)

مجالات تطبيق الإدارة الإلكترونية :

أحدثت تكنولوجيا المعلومات تحولاً حقيقياً في أساليب العمل وسرعة إنجازه ودقته، مما أدى إلى الاستثمار الأمثل للوقت والجهد وتحقيق التنمية الشاملة.

وفي مجال الإدارة المدرسية، فإن استخدام الإدارة الإلكترونية لا يعني استخدام الحواسيب في التعليم والتدريس داخل حجرة الدراسة، وإنما يتعدى ذلك ليصل إلى إدارة العملية التعليمية بأكملها، بما فيها من ممارسات تتعلق بالطلبة وأولياء الأمور، وممارسات تتعلق بالعاملين، وممارسات تتعلق بالعمل الإداري بشكل عام. وقد صنف اللامي (2008م، ص 56-63) مجالات تطبيق الإدارة الإلكترونية في الإدارة المدرسية كما يلي:

1- مجال شئون الموظفين: والذي يتضمن كلا من:

- حفظ بيانات الموظفين.

- توفير الخدمات اللازمة للموظفين.

- تقييم الموظفين ومتابعة أدائهم.

2- مجال شئون الطلاب: والذي يتضمن:

- الجوانب التربوية والتعليمية.
- الجوانب الاجتماعية والنفسية.
- الجوانب الصحية.

3- مجال شئون المدرسة: ويتضمن كلا من:

- تطبيقات حاسوبية خاصة بالإدارة المدرسية.
- تطبيقات حاسوبية خاصة بأعمال النشر المكتبي.

وقد حدد القحطاني (2002م، ص24) أهم مجالات تطبيق الإدارة الإلكترونية فيما يلي:

1- مجال الأعمال الإدارية: مثل تبادل الوثائق والمعلومات والأنظمة والتعليمات إلكترونياً، تسجيل كافة أعمال الاتصالات الإدارية من صادر ووارد المعاملات وتصويرها رقمياً.

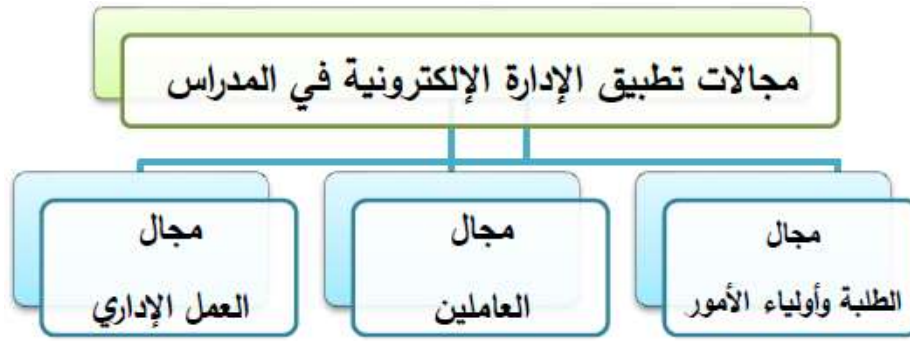
2- مجال الأعمال المالية: إجراء كافة المعاملات المالية من توثيق وعهد وصرف وغيره عن طريق الشبكة.

3- مجال أعمال الميزانية: كالتخطيط للميزانية وإعدادها ومناقشتها إلكترونياً.

4- مجال الأعمال المرتبطة بالموارد البشرية: مثل الإعلان عن الوظائف، الاختيار، التعيين، الإجازات، الترقيات، الرواتب، التنقلات، المكافآت، الانتدابات، الترشيح للتدريب والتأهيل والابتعاث.

5- مجال المتابعة الإلكترونية: حيث تتم المراقبة والمتابعة عن بعد واكتشاف الأخطاء وقت التنفيذ، وهذا ما يوفر التوجيه أو المعالجة الفورية للأخطاء.

غير أن هناك تقسيماً آخر تراه الباحثة لمجالات تطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس، وما تقدمه الإدارة الإلكترونية في مدارسنا من خدمات تساعد مديري المدارس على تسير أعمالهم الإدارية بشكل أكثر سرعة وأقل جهد وهي على النحو التالي:



شكل (2.6): مجالات تطبيق الإدارة الإلكترونية في الإدارة المدرسية

أولاً: مجال الطلبة وأولياء الأمور:

حيث يتم تطبيق الإدارة الإلكترونية في مجال الطلبة وأولياء أمورهم في كل ما له علاقة بالطلبة وما يخصهم من بيانات عامة، وما يتعلق بمستواهم التعليمي والصحي وأحوالهم الاجتماعية، مما يساعد مديري المدارس على القيام بمهامهم بكفاءة أعلى وجهد أقل، ويتم ذلك من خلال القيام بالخدمات التالية:

1. إنشاء ملف إلكتروني خاص لكل طالب.

يساعد الملف الإلكتروني الخاص بكل طالب مدير المدرسة في الرجوع إلى بيانات الطالب في أي وقت شاء للاطلاع عليه واتخاذ القرارات المناسبة، حيث يتضمن هذا الملف اسم الطالب، تاريخ الميلاد، رقم الهوية، الجنسية، الصف والشعبة، السجل الصحي الخاص بالطالب وغيرها البيانات الأساسية للطالب.

2. التواصل مع أولياء الأمور من خلال البريد الإلكتروني ومواقع التواصل.

يعد البريد الإلكتروني من أهم الخدمات للإدارة الإلكترونية في توفير الاتصال بأولياء الأمور لمناقشتهم في أمور أبنائهم وإرسال نتائج التقويم المستمر لهم دورياً ليتمكن ولي الأمر من المتابعة المستمرة لأبنائه والاطلاع المستمر على أدائهم، وحضورهم وغياهم، وكل ما يتعلق بهم (العجمي، 2003م، ص 61). وترى الباحثة أن لمواقع التواصل الاجتماعي مثل الفيس بوك وتويتر وانستجرام أهمية كبيرة في التواصل مع أولياء الأمور والمتابعة المستمرة لأبنائهم. كما أنها تمكن مديري المدارس من إرسال دعوات لمجالس أولياء الأمور واحتفالات المدرسة المختلفة من خلالها.

3. استقبال آراء الطلبة ومقترحاتهم بشكل إلكتروني.

حيث يتم استقبال آراء الطلبة ومقترحاتهم بشكل إلكتروني من خلال البريد الإلكتروني ومواقع التواصل الاجتماعي بخصوص القضايا التي تخصهم، وجوانب القصور الموجودة في الغرف الصفية والبيئة المدرسية بشكل عام، وأخذ آرائهم بعين الاعتبار في تطوير العملية التربوية بشكل عام كونهم محور هذه العملية.

4. متابعة ملفات الطلبة والأنشطة التعليمية من خارج المدرسة.

حيث تمكن الإدارة الإلكترونية مديري المدارس من متابعة ملفات الطلبة والأنشطة التعليمية المختلفة ومراجعة الخطط العلاجية والإثرائية من أي مكان خارج المدرسة وفي أي وقت شاء.

5. توفير خدمات إلكترونية للطلبة.

تمكن الإدارة الإلكترونية مديري المدارس من توفير العديد من الخدمات الإلكترونية للطلبة مثل شهادات قيد، كشف درجات، طلب مراجعة. وذكر العجمي (2003م، ص 25) أن الإدارة الإلكترونية توفر الوقت والجهد والدقة المتناهية في استخراج النتائج وتوضيح مستويات الطلبة.

6. توفير قاعدة بيانات إلكترونية بأسماء الطلبة وبياناتهم.

تساعد قاعدة البيانات مديري المدارس في إنجاز أعمالهم بسهولة ويسر، حيث يمكنهم الرجوع إليها في أي وقت واستخدامها في اتخاذ قرارات بناءة، كما يمكن تحديث هذه البيانات من وقت لآخر بالإضافة عليها أو الحذف منها. وقد ذكر العجمي (2003م، ص 25) أنه يمكن لمديري المدارس القيام ببناء قاعدة بيانات مدرسية متطورة تحمل بيانات الطلاب مثل: الأحوال الشخصية، الجنسية، التنقلات، التسرب وغيرها. (كحيل ، 2016م: 65)

7. تفعيل حضور وإنصراف الطلبة إلكترونياً.

تمكن الإدارة الإلكترونية مديري المدارس والمعلمين من متابعة حضور وغياب الطلبة وتفعيل ذلك يومياً، ومتابعة أسماء الطلبة المتغيبين والمتجاوزين للمدة القانونية في الغياب.

ثانياً: مجال العاملين:

إن متابعة العاملين في الحقل المدرسي تحتاج إلى جهد ووقت بسبب التعديلات المستمرة على سجلاتهم من حيث تنقلات وتعيينات وترقيات. والمقصود بشئون العاملين كما حددها حسين (2006م، ص136) هي: "القيام بجميع شئون العاملين في المدرسة من معلمين، ووكيل، ومرشد تربوي، وسكرتير وغيره والذين يقومون بمهام موكلة إليهم في المدرسة".

وترى الباحثة أنه يمكن تطبيق الإدارة الإلكترونية في هذا المجال من خلال القيام بالمهام التالية إلكترونياً:

1. تفعيل حضور وانصراف العاملين.
2. تقييم أداء العاملين.
3. استقبال آراء العاملين ومقترحاتهم.
4. تحديد الاحتياجات التدريبية للعاملين.
5. تقديم تغذية راجعة ومباشرة للعاملين حول الأنشطة التي يقومون بها.
6. التواصل مع العاملين من خلال شبكة الإنترنت.
7. تزويد العاملين بمعلومات كافية عن الإجازات السنوية، أيام الدوام الرسمية، الراتب، العلاوات وغيرها.
8. تزويد العاملين بمعلومات حول أمن وسلامة معلوماتهم الشخصية.
9. تشجيع العاملين على تغيير كلمات المرور الخاصة بهم بشكل دوري.
10. إعداد برامج لتوعية العاملين بمزايا وأهمية الإدارة الإلكترونية. (كجيل، 2016 م : 62)

ثالثاً: مجال العمل الإداري:

إن تطبيق الإدارة الإلكترونية في العمل الإداري في مدارسنا الفلسطينية له أهمية بالغة ودور كبير في رعاية شئونها المختلفة وتحديد احتياجاتها الحالية والمستقبلية من خلال توفير الخدمات المختلفة التي تجعل العمل الإداري أكثر مرونة وسهولة. وقد ذكر المسعود (2008م، ص ص 42-43) أمثلة عليها مثل: مصادر التعلم والمكتبات، التخطيط والأبحاث، تطبيقات الاتصالات، والتطبيقات المكتبية.

وترى الباحثة أنه يمكن تطبيق الإدارة الإلكترونية في العمل الإداري من خلال القيام بالمهام التالية إلكترونياً:

1. توثيق البيانات المتعلقة بالعهد المدرسية.
2. الإعلان عن أنشطة المدرسة المختلفة من خلال الموقع الإلكتروني للمدرسة وحسابها على مواقع التواصل.
3. إنجاز كافة الأعمال الإدارية داخل المدرسة عن طريق برنامج الإدارات المدرسية الإلكتروني.
4. إعداد الأنشطة الإدارية المختلفة مثل التقارير، الخطة المدرسية، الجدول المدرسي وغيرها.
5. متابعة الطلبات الإدارية للمدرسة من احتياجات ولوازم، ملفات مالية، العهد، طلبات الإجازة وغيرها.
6. نقل وتبادل الملفات مع المدارس الأخرى.
7. تحديث البيانات على الموقع الإلكتروني الخاص بالمدرسة.
8. تعميم النشرات ومهمات العمل عن طريق البريد الإلكتروني ومواقع التواصل.
9. إعداد خطط لتطوير برامج الإدارة الإلكترونية.
10. الاحتفاظ بنسخ احتياطية من المعلومات الإلكترونية في أماكن آمنة.

صفات المدير الإلكتروني :

ذكر عامر (2007 م، ص 41) مجموعة من الصفات التي يتسم بها المدير الإلكتروني تتمثل في التالي:

- 1- الابتكارية، والمعلوماتية
- 2- متعدد المعارف.
- 3- إدارة الأعمال عن بعد.
- 4- حفظ كافة الوثائق والأعمال إلكترونياً.
- 5- ضبط الحضور والانصراف والاجتماعات إلكترونياً.
- 6- حماية وسرية تداول المعلومات والبيانات في أقل وقت وبأقل التكاليف.
- 7- منفتح ديناميكي واسع الاطلاع متابع لما يجري في حقل التطورات التقنية. (كحيل ، 2016م 65)

من خلال دراسة واقع تطبيق الادارة الالكترونية بمدارس التعليم الأساسي بمحافظة جده، يمكن ان نلخص اهم نتائج البحث من خلال الدراسة النظرية وهي ما يأتي :

1. يرى المديرين و الوكلاء و مسؤولي الحكومة الإلكترونية بالملكة وطبقا لرؤية المملكة 2030 في جميع المراحل أن الإدارة الإلكترونية تسهم في تطوير العمل الإداري بدرجة عالية، و أن أكثر إسهامات الإدارة الإلكترونية في اتخاذ القرار، وقلها في تقييم الأداء.
2. ضرورة توفير خدمة الإنترنت لكافة الإدارات والأقسام التابعة للإدارة العامة للتربية والتعليم، و التخطيط الجد لإعداد العاملين وتهيئتهم نحو التحول من الإدارة التقليدية إلى الإدارة الإلكترونية من خلال عقد الدورات لتثقيفهم، و تشجيع العاملين في مجال الإدارة الإلكترونية وتهيئتهم للتحول نحو الإدارة الإلكترونية من خلال رصد أنظمة جيدة للحوافز للتغلب علي المقاومة التي يبديها البعض لعملية التغيير.
3. وضع خطط تدريبية وتوعية شاملة للهيئة الإدارية والتعليمية بالمدارس لنشر الثقافة المعلوماتية، وتشجيع الكوادر الإدارية علي التعلم الذاتي، لمسايرة التطور النوعي في تقنية المعلومات والاتصالات، و نشر الثقافة المعلوماتية وتقنية الاتصال لدى أولياء الأمور، واعتماد التجهيزات التقنية اللازمة، لتطوير أساليب العمل وإحلال الإدارة الإلكترونية.
4. كشف البحث عن وجود صعوبات إدارية تتمثل في حاجة المدارس إلي موظف مختص في تشغيل وصيانة تقنيات الإدارة الإلكترونية، وندرة الدورات التدريبية، وغياب لوائح تنظيم طرق تطبيق الإدارة الإلكترونية، والافتقار إلي خطط لاستخدام الإدارة الإلكترونية، والبنية التحتية للمدارس غير مهيأة لاستخدام الإدارة الإلكترونية.
5. صعوبات بشرية تتمثل في صعوبة التعامل مع البرمجيات الإلكترونية المعتمدة علي اللغة الإنجليزية، ضعف التأهيل التقني للمديرين والوكلاء ومسؤولي الحكومة الإلكترونية.
6. صعوبة إيجاد الوقت الكافي للتعامل مع الإدارة الإلكترونية.
7. صعوبات تقنية تتمثل في محدودية خطوط الهاتف، التأخر في الدعم الفني، الصيانة الضعيفة، و قدم الأجهزة في المدارس.
8. صعوبات مالية وتتمثل في انعدام دور القطاع الخاص في المساهمة المالية والعينية، ضالة موارد المدرسة المالية، عدم تقديم دعم مالي تحفيزي للمدارس، وافتقار المدارس إلي ميزانية خاصة بالتدريب
9. وجود أثر فعال للإدارة الإلكترونية في عملية الاتصال الإداري تتمثل في: تفعيل الاتصالات الرسمية، والتغلب علي البعد الجغرافي بين المناطق التعليمية، واستخدام البريد الإلكتروني كوسيلة اتصال.

10. وجود معوقات تحول دون تطبيق الإدارة الإلكترونية بشكل فعال تمثلت في: استمرار العمل بنظام التسليم والتسلم اليدوي للمعاملات، وقلة توافر الجهاز الإداري المساعد للاتصال، وقلة توافر برامج الاتصالات الإدارية.
11. التأكيد على أهمية الإدارة الإلكترونية في تطوير المؤسسات التعليمية.
12. إن من أهم المتطلبات اللازم توافرها في المديرين والوكلاء ومسؤولي الحكومة الإلكترونية: القدرة على إرسال واستقبال البريد الإلكتروني، القدرة على نسخ الملفات وتحميلها من الإنترنت، القدرة على التواصل مع الطلاب والمعلمين عبر الإنترنت، القدرة على تحديث البيانات على موقع المدرسة، استخدام برامج الجداول الإلكترونية، استخدام برامج قواعد البيانات، استخدام تطبيقات الحاسب الآلي في عمل ملفات الكترونية للمعلمين والطلاب، المشاركة بفاعلية في المنتديات على شبكة الإنترنت.
13. ضرورة توافر الهيئة الإدارية المدرسية المؤهلة تأهيلاً فنياً والقدرة على استخدام تقنية المعلومات الإدارية.
14. أهمية توافر المديرين المؤهلين بإدارات التربية والتعليم لتدريب الهيئة الإدارية المدرسية على استخدام تقنية المعلومات الإدارية .
15. الحاجة إلى تحقيق الربط الإلكتروني بين إدارات التربية والتعليم والمدارس التابعة لها، مع وجود موقع إلكتروني للمدرسة على شبكة الإنترنت للتواصل مع المحيط الخارجي .
16. الحاجة إلى تواجد المبرمجين القادرين على تصميم وتطوير البرامج الإلكترونية لأعمال الإدارة المدرسية، والفنيين المهرة الذين يعملون على مواجهة الأعطال التي تحدث في الأجهزة الحاسوبية وملحقاتها وشبكات الاتصال.
17. الحاجة إلى تأمين أجهزة حواسيب آلية حديثة وملحقاتها وشبكات اتصال، مع تأمين البرامج الحاسوبية اللازمة لتطبيقات الإدارة المدرسية، وأنظمة الحماية الآلية المتطورة لحماية بيانات المدرسة.
18. إن تطبيق الإدارة الإلكترونية يساعد المدير في التغلب على كثير من العقبات التي تواجهه في الجوانب الإدارية والفنية وتوفير الوقت للتفكير في الجوانب التطويرية واتخاذ قرارات سليمة بدلاً من الانشغال في جوانب إدارية وروتينية.
19. أوضح البحث أن قلة التمويل ومقاومة الموظفين للتغيير، وسوء البنية التحتية للمدارس يمكن أن تكون معوقات حقيقية في تطوير الإدارة الإلكترونية بالمدارس.
20. إن معظم المديرين يقبلون بعمل ملفات الكترونية للأعمال الإدارية بالمدرسة لما توفر من دقة في إنجاز الأعمال.

والجدير بالذكر إن الاهتمام بالتكنولوجيا الحديثة في تطوير الأعمال الإدارية الإلكترونية بالمدارس على جميع الاتجاهات باتت مهمة ولازمة ويتضح ذلك من خلال الاهتمام من قبل المسؤولين بالتطوير المستمر لسبل الإدارة ومتابعة المدارس والإدارات ويوجد على سبيل المثال وليس الحصر برنامج الكتروني يهدف إلى إنشاء وتفعيل وحدة الأمانة الفنية، وتطوير آليات المتابعة الميدانية للإدارات التعليمية ومتابعة الموجهين عن بُعد. ويتضمن هذا البرنامج تسجيل خطة الموجهين بإدارات المديرية في جميع المراحل التعليمية إلكترونياً، حيث يشتمل على قاعدة بيانات مدون بها بيانات الموجهين وخط سير المتابعة، وبيانات عن أسماء المدارس التي تتم زيارتها ويوم وتاريخ الزيارة، كما يوجد بيانات يتم تسجيلها عن طريق المتابع في نهاية الزيارة لمعرفة الأداء الفعلي للموجه ورصد ملاحظاته خلالها من إيجابيات وسلبيات فضلاً عن ذلك

.. يتيح هذا البرنامج متابعة عدد كبير من المدارس في مختلف الإدارات والعمل على حل السبلات الموجودة بها، وكذلك مشاركة جميع الأطراف في حل السبلات سواء قيادات المديرية أو الإدارة، كما يتم تفعيل دور التوجيهات الفنية والإدارات النوعية بهدف تحسين العملية التعليمية.

المراجع العربية :

1. الربيعي، سعد قابل عيضة (2019م): " متطلبات تطبيق الادارة الإلكترونية بمدارس الرياض بالمملكة العربية السعودية بما يزيد من اعلية القرارات التربوية"، بحث منشور بمجلة لعلوم التربية والنفسية، المجلة العربية للعلوم ونشر الابحاث، العدد (2)، المجلد (3)، يناير.
2. الطائش، منير عبد الله عثمان (2016م) : " علاقة الادارة الالكترونية والثقافة التنظيمية بالاداء الوظيفي - دراسة وصفية تحليلية"، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة مولانا مالك ابراهيم الاسلامية الحكومية بمالانج.
3. نجم عبود نجم، "الإدارة الالكترونية ومقولة نهاية الإدارة"، المجلة الدولية للعلوم الإدارية، المجلد 9، العدد 4، الإمارات العربية المتحدة، 2014، ص ص 121-156.
4. حمدي عبد الحميد، وعبد الفتاح السيد، " الحكومة الالكترونية في التعليم بين النظرية والممارسة- دراسة في الأهداف والأهمية وإمكانية التطبيق"، مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد(46) يناير 2014 ص 73.
5. ديو بولد ب فان دالين. مناهج البحث في التربية وعلم النفس ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرون . القاهرة: الأنجلو المصرية، 1994، ص 312.
6. محمد حسنين العجمي، الإدارة المدرسية ومتطلبات العصر، الإسكندرية: دارالمعرفة الجامعية، 2017، ص 7.
7. يوسف عبد العاطي مصطفى، الإدارة التربوية- مدخل جديد لعالم جديد، القاهرة: دار الفكر العربي، 2015، ص 7.
8. علاء عبد الرازق السالمى، نظم إدارة المعلومات، عمان: المنظمة العربية للتنمية الإدارية، 2013، ص 135.
9. سامح حواش شندي " دور الحاسب الآلي في حل بعض مشكلات الإدارة المدرسية في المدارس الثانوية العامة بجمهورية مصر العربية" رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، 2016.
10. زكريا سليمان إبراهيم، "تطوير الأداء الإداري بالمدارس الثانوية العامة في مصر في ضوء مدخل إدارة المعرفة تصور مقترح". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس، 2018.
11. سعودي صالح عبد العليم حسن، "برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات توظيف الكمبيوتر في الإدارة المدرسية". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، معهد الدراسات والبحوث التربوية 2019.
12. علي محمد عبد الله ناصر الأديب، دراسة مسحية لمدى استخدام مستحدثات تكنولوجيا التعليم في الإدارة المدرسية في الجمهورية اليمنية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، معهد الدراسات والبحوث التربوية 2011.
13. حنان عيسى رمضان حسين خسروه، تقويم نظام حوسبة الإدارة بالمدارس المتوسطة بدولة الكويت في ضوء تحقيق الأهداف، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، 2012.

المراجع الأجنبية :

14. Lunenburg, Fred & Ornstein, Allan C, Educational administration, Concepts and practices, 5th ed, Thomson Learning Wadsworth CA, 2018p 15.
15. Robin Diane, "An investigation of factors influencing the use of computer technology by middle school principals ". Ed .D.FayettevilleStateUniversity,(2011)106 Pages, AAT 3027004 Retrieved at 3/5/2013 <http://digitalcommons.uncfsu.edu/dissertations/AAI>.
16. (1)- Faye, S .Felton, " The use of computer by elementary school principals", (A Thesis presented to Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education, April 2016).
17. (1)Jill Michaela Jacoby, "Relationship between Principals' Decision Making Styles and Technology Acceptance & Use", (A Thesis presented to the Graduate Faculty of The School of Education in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education, December 2016.

(1)Joseph, W. Pasquerilla, "The High School Principal's Perspective and Role in regard to the Integration of Technology into the High School and How has the Principal's Role been impacted", <http://d-scholarship.pitt.edu/7251/>, Doctor of Education, University of Pittsburgh, 2018 Retrieved at, 30 /9/2012.

بحث رقم 42

درجة تطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم بالمملكة العربية السعودية (جدة نموذجاً)

الباحثة شروق شفيق صالح شلهوب الأستاذ المشارك الدكتورة إيمان محمد مبروك قطب
ملخص البحث:

هدف البحث إلى تحديد درجة تطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم، كما هدف إلى التعرف على أبرز التطبيقات في التعليم تستخدم الذكاء الاصطناعي. ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة والإجابة على تساؤلاتها، فقد تم عمل استبانة الى مجتمع الدراسة البالغ 120 فردا من القيادات التعليمية بمحافظة جدة. وقد قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي التحليلي واستخدمت الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل بيانات الدراسة وفقا للرمز الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، حيث استخدمت مقاييس الإحصاء الوصفي ومعامل الارتباط الاحصائي بيرسون لقياس صدق البناء لمحاو الاستبانة وابعادها. التكرار والنسب المئوية لوصف خصائص أفراد مجتمع الدراسة والمتوسطات الحسابية و الانحراف المعياري لبيان استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول محور الدراسة (درجة تطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي) ثم حساب المتوسط العام لكل محور. وقد توصلت الدراسة للنتائج التالية: قلة وعي بتقنية الذكاء الاصطناعي، ندرة تدريب القيادات في صنع القرار على تقنيات الذكاء الاصطناعي. ضعف معايير الاختيار والترشيح للقيادات بتقنية الذكاء الاصطناعي. ضعف توفر قواعد البيانات التي تعتمد على تقنية الذكاء الاصطناعي لأداء أفضل للعمل. ضعف استخدام تقنية الذكاء الاصطناعي للمحافظة على الوقت، وتقليل من الأخطاء البشرية. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة تطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي تبعا لاختلاف (الجنس -طبيعة الوظيفة).

الكلمات المفتاحية: درجة- تطبيق- تقنيات - الذكاء الاصطناعي

المقدمة:

برؤية طموحة من المملكة العربية السعودية 2030 م تبنت العديد من الاستراتيجيات الوطنية للتحويل الرقمي فكان من أبرز مخططاتها الاستراتيجية التعليم الرقمي. ومع التطورات السريع في تقنية المعلومات والاتصال التي أحدثتها الثورة الصناعية الرابعة أصبحت تمثل المحور الرئيسي الذي يسير الحياة.

فمنذ أن شهدت العقود الأخيرة ثورة هائلة في التقدم العلمي التكنولوجي وخصوصاً في مجالات الاتصالات وتوجيه الصواريخ وقيادة الطائرات واستخدام النماذج المحوسبة لدراسة سلوكيات الإنسان أو الحيوان أو الأحياء عموماً، ازداد ظهور مصطلح العولمة الذي أتاح ويمكن من الوصول إلى أي مكان في العالم الضخم بأقل وقت وجهد ممكن، وكان لهذا الموضوع أثر كبير على العلوم كافة ومنها علم الذكاء الاصطناعي. (الصاعدي، 2018).

ويهدف علم الذكاء الاصطناعي إلى فهم طبيعة الذكاء الانساني عن طريق عمل برامج الحاسب الالي تكون قادرة على محاكاة السلوك الانساني المتسم بالذكاء، وقدرة برنامج الحاسب على حل مسألة ما، أو اتخاذ قرار في موقف ما يتم بناء على وصف هذا الموقف (يونية، 1988).

ومن خلال تبادل الخبرات ونقل وجهات النظر المختلفة ما بين الافراد والخبراء المختصين في مجال الذكاء الاصطناعي، هذا بدوره إلى خلق جو من المنافسة في بناء أنظمة تفوق الأنظمة والبرامج التي يقوم بها الكثير من الخبراء قبل ظهور العولمة، ومع ظهور تلك الأنظمة الخبرة وتطورها تدريجياً أصبح بالإمكان دراسة سلوك وأفعال وتوجهات شريحة كبيرة من الناس وبناء أنظمة شبيهة لحد ما من العمل والسلوك الإنساني. بل في بعض الأحيان يفوق عملها الطريقة التي يقوم بها الانسان (عرونس، 2007).

وفقاً لموقع Emerji أبرز الأمثلة على الذكاء الاصطناعي في التعليم (اللهبي، 2019):

- إنشاء محتوى ذكي من الأدلة الرقمية من الكتب المدرسية إلى واجهات التعلم الرقمية القابلة للتخصيص على جميع المستويات، من الابتدائية إلى ما بعد الثانوية إلى بيئات الشركات.
- أتمتة الأنشطة الأساسية في التعليم، مثل الدرجات وتصنيف الواجبات المنزلية والاختبارات مثل نظام مدرستي، ونظام نور.
- يمكن للبرامج التي تعتمد على الذكاء أن تقدم للطلاب والمعلمين ملاحظات مفيدة.
- تستخدم بعض المدارس خاصة تلك التي تقدم عروضاً عبر الانترنت أنظمة الذكاء الاصطناعي لمراقبة تقدم الطلاب وتنبيه الأساتذة عندما تكون هناك مشكلة في أداء الطلاب.
- برمجة أنظمة الذكاء الاصطناعي لتوفير الخبرة والعمل كمكان للطلاب لطرح الأسئلة والعثور على المعلومات.
- الذكاء الاصطناعي يمكن أن يجعل تعلم التجربة والخطأ أقل ترهيباً.

كما تناولت (العتيبي، 2018) تجربة المجتمع السعودي في استخدام المستحدثات التقنية من المقاومة إلى القبول مما أدى إلى تبني مؤسسات المجتمع كافة والتعليم بشكل خاص لهذا التحول. واصبحت هناك حاجة لتبني مفاهيم جديدة تساعد الطالب والطالبات بمواكبة هذا التطور كمفهوم المواطنة الرقمية ومن خلال بعض الدراسات الميدانية في أن اتجاهات الطلبة في تزايد نحو استخدام التكنولوجيا الرقمية فضلاً عن عدم إلمامهم بمعايير السلوك الصحيح والمقبول باستخدام التكنولوجيا مما ينعكس بدوره سلباً على الطالب. وأكدها

(الزهراني، 2019) بأن الأمر الذي يحتم عناية المؤسسات التربوية والتعليمية المساهمة بمختلف مستوياتها على تحقيق المواطنة الرقمية، وتوعية وتدريب الأجيال حول قواعد التعامل السوي مع التكنولوجيا وكيفية المشاركة بشكل أخلاقي مع البيئة الرقمية وضمان الاستفادة القصوى والحفاظ على الجانب القيمي والسلوكي لهم في تعاملاتهم الرقمية.

ودلت نتائج التي ظهرت بتقرير التحول الرقمي الوطني النصف السنوي لعام 2020م أن المملكة احتلت بعض المراتب عالمياً أبرزها:

- المرتبة عالمياً 9 في تطبيق وتطوير التقنية ضمن الكتاب السنوي للتنافسية العالمية.
- المرتبة عالمياً 7 في تمويل التطوير التقني ضمن الكتاب السنوي للتنافسية العالمية.
- المرتبة عالمياً 14 في التحول الرقمي للشركات ضمن الكتاب السنوي للتنافسية العالمية.
- المرتبة عالمياً 28 في البنية التحتية التقنية ضمن الكتاب السنوي للتنافسية العالمية.
- المرتبة عالمياً 8 بين دول العشرين في مؤشر البنية الرقمية ضمن مؤشر التطور الحكومي الإلكتروني.
- المرتبة الأولى عربياً و22 عالمياً في المؤشر العالمي للذكاء الاصطناعي في التقرير الذي أصدره مؤشر تورنيس انتلجيس.

ونجد في كلمة الأمير محمد بن سلمان ولي العهد نائب رئيس مجلس الوزراء ووزير الدفاع عن الذكاء الاصطناعي "نحن نعيش في زمن الابتكارات العلمية والتقنيات غير المسبوقة وآفاق نمو غير محدودة، ويمكن لهذه التقنيات الجديدة مثل الذكاء الاصطناعي وإنترنت الأشياء في حال تم استخدامها على النحو الأمثل أن تجتذب العالم الكثير من المضار وتجلب للعالم الكثير من الفوائد الضخمة".

الإحساس بمشكلة الدراسة

في ضوء توجه وزارة التعليم بتحقيق رؤية المملكة 2030 ضرورة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في كل المجالات، حيث قامت المملكة العربية السعودية بإنشاء الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي بأمر ملكي بتاريخ 30 أغسطس 2019 وكان الهدف منها تعزيز مسيرة الابتكار والتحول الوطني وتحقيق أهداف الرؤية وتطوير كفاءة الأداء الحكومي والخاص. حيث أن الذكاء الاصطناعي يساهم في تعزيز مستويات الأداء ودعم اتخاذ القرار وتقديم خدمات للمواطنين. إلا أن قطاع التعليم العام لازال يعاني مجموعة من التحديات بتطبيق الذكاء الاصطناعي في مجال التعليمي كما ذكر (القرني، 2012) ومن أبرزها:

- نقص الكوادر المؤهلة والمختصة.
- عدم توفر البنية التحتية من الاتصالات والأجهزة التقنية والبرمجيات.
- إعادة تأهيل القيادات والمعلمين وتطوير مهارات التنقية.
- تصميم وإعداد المناهج والمحتوى.

ولما كان أثر الذكاء الاصطناعي من دور في دعم وتعزيز اتخاذ القرار، تبين الحاجة لوضع معرفة تطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي في

التعليم. مشكلة الدراسة

يعد التحول الرقمي ممكناً ورافداً من روافد تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية 2030 نحو مجتمع حيوي واقتصاد مزدهر ووطن طموح من خلال بناء مجتمع ووطن رقمي. وأمام هذا التوسع في الخدمات المستقبلية في قطاع الاتصالات وتزايد أعداد مستخدمي التقنية والذي يمثل قطاع التعليم العام النسبة الأكبر منهم، وبعد اطلاع الباحثة وخبرتها في مجال التحول الرقمي والقيادة بتعليم جدة، أصبح وجود الحاجة إلى دعم واتخاذ القرار باستخدام الذكاء الاصطناعي لدى القيادات بتعليم جدة لإكسابهم المهارات نحو الاستخدام الأمثل للتقنية، وذلك بزيادة الوعي والحد من مخاطرها.

أسئلة الدراسة

وبناء على ما سبق تمثلت مشكلة البحث بالسؤال الرئيسي الآتي:

ما درجة تطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم بالمملكة العربية السعودية" (جدة نموذجاً)؟ ويتفرع من هذا التساؤل الأسئلة الفرعية

التالية:

8- ما درجة تطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي؟

9- ما أبرز التطبيقات في التعليم تستخدم الذكاء الاصطناعي؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد ما يلي:

1- تحديد درجة تطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم.

2- التعرف على أبرز التطبيقات في التعليم تستخدم الذكاء الاصطناعي.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية للدراسة:

تكمن الأهمية النظرية للدراسة فيما يلي:

- تقديم قائمة من المهارات اللازمة للتعامل مع تقنيات الذكاء الاصطناعي.
- تقديم قائمة من التطبيقات التي تعتمد على الذكاء الاصطناعي.

الأهمية التطبيقية للدراسة:

تكمن الأهمية التطبيقية للدراسة فيما يلي:

5. مساعدة وزارة التعليم في وضع تصور يمكن أن يستفيد منها لتطوير الأعمال الإدارية والتقنية التي تواجهه القيادات في الميدان.
6. مساعدة القيادات في الإدارات العامة للتعليم من نتائج تلك البحث في وضع خطط لتبني رؤية المملكة 2030 في الذكاء الاصطناعي وتعزيزها لاتخاذ القرار الإداري السليم.
7. مساعدة القائمين على مراكز التدريب بمدينة جدة في تقديم دورات تدريبية لتطوير المهارات وآليات العمل بتقنيات الذكاء الاصطناعي لمنسوبي التعليم من الكادر التعليمي والإداري.
8. نشر ثقافة الذكاء الاصطناعي لدى منسوبي التعليم.

مصطلحات الدراسة:

• الذكاء الاصطناعي Artificial intelligence

أولاً: الذكاء الاصطناعي لغة:

نقسمها إلى جزئين الأول الذكاء"

ويقال: ذكا يذكو ذكاء و ذكو فهو ذكي, ذكّت النار ذكو ذكواً وذكاً , مقصور واستذكت , أي : اشتدّ لهبها واشتعلت, و الذكاء هو:

حدة الفؤاد وسرعة الفطنة.(لسان العرب)

الاصطناعي:

الاصطناعي هو ما كان مصنوعاً، غير طبيعي (معجم اللغة العربية)

الذكاء الاصطناعي اصطلاحاً:

هو فرع من علوم الحاسب ويهدف دراسة وتصميم العملاء الأذكاء"، والعمل الذكي هو نظام يستوعب بيئته ويتخذ المواقف التي تزيد من فرصه في النجاح في تحقيق مهمته أو مهمة فريقه.

ويعرف أندرياس كابلان ومايكل هاينلين الذكاء الاصطناعي بأنه "قدرة النظام على تفسير البيانات الخارجية بشكل صحيح، والتعلم من هذه البيانات، واستخدام تلك المعرفة لتحقيق أهداف ومهام محددة من خلال التكيف المرن."

وذكر (كابلان، 2021) على أن مفهوم تكوين البرامج الحاسوبية أو الآلات القادرة على ممارسة سلوك سنعتبره ذكياً لو صدر عن البشر. هو العلم الذي يبحث في كيفية جعل الحاسوب يؤدي الأعمال التي يؤديها البشر بطريقة أفضل.

هو استجابة المكنات أو الحاسبات بعد برمجتها من قبل الانسان بصورة يظنها بعضهم بأنها ذكية (خوالد وآخرون، 2020)

هو فرع من علم الحاسب الآلي الذي برمجتها من كتابة برامج الحاسب يمكن في اثناء ذلك الوصول إلى أنماط معالجة العمليات العقلية العليا التي تتم داخل العقل الإنساني (الزيات، 1998)

إن أحد التعريفات للذكاء الاصطناعي الذي شاع كثيراً هو: "تصرف الجهاز الذي لو عمله الإنسان فسيطلق عليه الذكاء" (، 2004) Negnevitsky

وعليه يمكن تعريف الذكاء الاصطناعي إجرائياً بأنه "

هي انظمة تقنية قادر على اتخاذ القرارات وتفسير البيانات بشكل صحيح واستخدام تلك المعلومات لتحقيق أهداف ومهام محددة تساعد متخذي القرار في دعم قراراتهم.

ثانياً: الدراسات السابقة

قامت الباحثة بمسح للدراسات السابقة ذات الصلة المباشرة بموضوع الدراسة الحالية في المجالات العلمية وقواعد البيانات الإلكترونية، والرجوع للملخصات الرسائل الجامعية، وهناك دراسات تم إدراجها لأنها ساعدت في تحديد محاور الدراسة الأساسية أو لأنها ساعدت في بناء الأدوات.

1- قد أجرى كل من الباحثين وسام الحرباوي وهبه التنشة (2005) دراسة بعنوان (التعليم الإلكتروني لمادة الذكاء الاصطناعي). هدفت هذه الدراسة تطوير العملية التعليمية لمادة الذكاء الاصطناعي وتقديم تفاعل مباشر بين الطالب والمعلم وتمكين الطالب من تقديم الامتحان يعطيه فرصة لتقييم نفسه ومدى تركيزه واستيعابه لهذا النوع من التعليم. واستخدما المنهج التجريبي تكونت، عينة البحث طلاب الجامعة السنة الرابعة والخامسة الذين تدرج لهم مادة الذكاء الاصطناعي إذ قام الباحثان بإعداد نظام الكتروني تعليمي. أظهرت النتائج تسهيل العملية التعليمية على الطالب والمدرس وتقديم مادة الذكاء الاصطناعي بشكل ممتع وجديد وتقييم الطالب لمستواه من خلال الامتحانات والإجابة على الأسئلة.

2- قد أجرى كل من أمل ميرة وتحرير كاطع (2019) دراسة بعنوان (تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظر تدريسي الجامعة). هدفت هذه الدراسة لتعريف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظر تدريسي الجامعة، واستخدما المنهج الوصفي التحليلي تكونت عينة البحث من 200 تدريسي تم سحبهم بالطريقة الطبقيّة العشوائية، إذ قام الباحثان بإعداد المقياس بالاعتماد على الإطار النظري إذ حصل الباحثان على 25 فقرة موزعة على خمس تطبيقات، تم التأكد من خصائصه السايكومترية اللازمة من صدق وثبات. أظهرت النتائج أن لتطبيقات الذكاء الاصطناعي تأثير في التعليم وأن تطبيق التقييم الفوري أكثر تأثيراً.

3- أجرت الباحثة فانتن صالح (2008/2009) دراسة بعنوان (أثر تطبيق الذكاء الاصطناعي والذكاء العاطفي على جودة اتخاذ القرارات) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور الذكاء الاصطناعي والذكاء العاطفي في اتخاذ القرارات الإدارية في البنوك الأردنية واستخدم المنهج الوصفي التحليلي واما الأداة فقد قام الباحث بتصميم أداة مكونة من المجالات الثلاثة الذكاء الاصطناعي والعاطفي ومجال اتخاذ القرار. قد بلغت عينة الدراسة من جميع البنوك التجارية في الأردن وعددها 13 بنك وكانت أبرز نتائج الدراسة هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين استخدام أساليب الذكاء الاصطناعي وجودة اتخاذ القرارات الإدارية، وهذه العلاقة فسرت بقيمة معامل التحديد وأن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين قدرة النظام وبين جودة اتخاذ القرار. يتبين من خلال إجراء ارتباط بيرسون أن هناك ارتباطاً "موجباً" بين المؤهل العلمي ومتغير الذكاء الاصطناعي وتبين أن هناك ارتباطاً "موجباً" بين الخبرة والمؤهل العلمي وأسلوب الذكاء العاطفي.

4- أجرى الباحثان أبو بكر خوالد وخير الدين بوزرب (2020) دراسة بعنوان (فعالية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي الحديثة في مواجهة فايروس كورونا تجربة كوريا الجنوبية نموذجاً) هدفت هذه الدراسة إلى تقديم إطار نظري مبسط وموجز عن مفهوم الذكاء الاصطناعي وطبيعية تطبيقاته في المجال الطبي. تبين دور تقنيات الذكاء الاصطناعي في مواجهة الأوبئة والأمراض المستحدثة. عرض تجربة ناجحة في مجال توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في مواجهة الفيروسات ودروس وفوائد. واستخدم المنهج الوصفي التحليلي واما الأداة فقد تم الاعتماد على شبكة الانترنت التي مكنتهم من الحصول على العديد من الاحصائيات. قد بلغت عينة الدراسة. وكانت أبرز نتائج الدراسة إلى فعالية التجربة الكورية في مواجهة فايروس كورونا، بل حتى منظمة الصحة العالمية وبعض الدول اشادوا بفاعلية التجربة الكورية.

5- أجرت الحربي (1439/1440) دراسة بعنوان (توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في الدعوة إلى الله) هدفت هذه الدراسة إلى معرفة خصائص الذكاء الاصطناعي والتعرف على ضوابط توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في الدعوة إلى الله وبيان تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الدعوة إلى الله ومعرفة ميادين توظيف الذكاء الاصطناعي في الدعوة إلى الله ومعرفة إيجابيات وسلبيات توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في الدعوة إلى الله.

واستخدم المنهج الاستقرائي وذلك بتتبع المعلومات والبيانات في تقنيات الذكاء الاصطناعي وتوظيفها فيما يتعلق بالدعوة إلى الله تعالى. توصلت الدراسة إلى أهم النتائج المتعلقة بمجال الذكاء الاصطناعي: قصد بتقنيات الذكاء الاصطناعي تلك الاختراعات، والاكتشافات، والأنظمة الذكية التي تحاكي القدرات البشرية. وأن توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي له أهمية كبيرة في الدعوة إلى الله تعالى، منها ما يرجع للداعية ومنها ما يرجع للمدعو ومنها ما يرجع لموضوع الدعوة ومن سلبياتها: عدم قدرة تقنيات الذكاء الاصطناعي على القيام بدور الداعية في الجوانب المعنوية، وعدم مراعاتها لأحوال المدعوين في الوسائل والأساليب، كما أن تقنيات الذكاء الاصطناعي لا يمكنها التعلم من التجربة.

6- أجرت الباحثة أصالة رقيق (2014-2015) دراسة بعنوان (استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في إدارة الأنشطة المؤسسية دراسة حالة مجموعة من المؤسسات الاقتصادية) هدفت هذه الدراسة إلى إلقاء الضوء على الأهمية التي يتمتع بها علم الذكاء الاصطناعي وضرورة الاهتمام به والسعي إلى استخدامه والاستفادة منه قدر الإمكان، وإبراز الدور الفعال الذي تلعبه تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عمليات تسيير وإدارة مختلف الأنشطة الإدارية للمؤسسة، وتوعية المؤسسات على ضرورة التقدم والاعتماد على كل ما هو جديد والخروج من الجانب الإداري التقليدي الكلاسيكي، و اللجوء إلى كل ما هو حديث وعلمي للنهوض بالاقتصاد الوطني بشكل عام والمؤسسة الاقتصادية بشكل خاص. واستخدم المنهج الاستنباطي وهو وضع مجموعة من الفرضيات وتم إعداد استبيان لجمع البيانات بغرض اختبار فرضيات الدراسة واشتملت العينة من الافراد لكلتا المؤسستين لتقديم الاستبيان وبلغ 39 موظف. أهم النتائج المتعلقة استخدام تطبيقات

الذكاء الاصطناعي من قبل المؤسسة الجزائرية في عمليات إدارة وتسيير مختلف وتساهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي إلى حد كبير في تسهيل عمليات إدارة أنشطة المؤسسات وهذا نظرًا لما تقدمه هذه الأخيرة من مساعدة واتخاذ القرار في المواقف الصعبة تمكن تطبيقات الذكاء الاصطناعي من تقديم المساعدة الكبيرة للموظفين في انجاز مهامهم وذلك لقدرة الفائقة على القيام بأصعب المهامات التي تكون صعبة نوعا ما على الموظف.

7- كما أجرى قتيبة مازن عبد المجيد (2009) دراسة بعنوان (استخدام الذكاء الاصطناعي في تطبيقات الهندسة الكهربائية دراسة ومقارنة) وهدف هذه الدراسة هو دراسة خصائص الذكاء الاصطناعي ومعرفة أماكن تطبيقه ومجالاته وكذلك معرفة نوع التطبيق المستخدم في تطبيقات الهندسة الكهربائية. ودراسة التجارب العملية لتقنيات الذكاء الاصطناعي وتطبيق أحد التقنيات. أهم النتائج المتعلقة دراسة التطبيقات السابقة لتقنيات الذكاء الصناعي وهي الشبكة العصبية الصناعية والمقارنة بينهم لذا ينصح الباحث باستخدام تقنية الخوارزميات مع المشاريع التي تعطي نتائج مثالية.

التعقيب العام على الدراسات السابقة

من خلال عرض الدراسات السابقة التي تناولت الذكاء الاصطناعي ثم عرض العديد من الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة حيث ركزت هذه الدراسة على أثر الذكاء الاصطناعي لتعزيز المواطنة الرقمية لقيادات التعليم بجدة. ونظرًا لحداثة الموضوع وجد بعض أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسات الحالية والدراسات السابقة.

أولاً: أوجه التشابه بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

من حيث المجتمع والعينة:

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع القيادات التربوية في إدارة التعليم لتتفق مع بعض خصائص الدراسات السابقة في اختيارها لمجتمع الدراسة والعينة، فاتن صالح (2009/2008) فئة القيادات، ولكن في القطاع الخاص البنوك.

من حيث المنهج:

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي حيث تشابهت مع الدراسات مثل: أمل ميرة و تحرير كاطع (2019)، فاتن صالح (2009/2008)، أبو بكر خوالد وخيرالدين بوزرب (2020)، نسرين حشيش (2018)، Hudson (2006)، al et Homana (2006).

من حيث المتغيرات:

فقد ركزت معظم الدراسات على المتغيرات التالية: الجنس والمؤهل العلمي وطبيعة الوظيفة حيث اتفقت العديد من هذه الدراسات مع الدراسة الحالية في اختيارها لهذه المتغيرات: فاتن صالح (2009/2008) اتفقت في الجنس والمؤهل.

من حيث الأداة:

تشابهت الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات في استخدامها الاستبانة كأداة للدراسة: أمل ميرة وتحرير كاطع (2019)، فاتن صالح (2009/2008)، أبو بكر خوالد وخيرالدين بوزرب (2020)، نسرين حشيش (2018)، أصالة رقيق (2014-2015)، Hudson (2006)، al et Homana (2006).

ثانياً: أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

من حيث الأهداف:

- وسام الحرباوي وهبه التنشة (2005) هدفت هذه الدراسة تطوير العملية التعليمية لمادة الذكاء الاصطناعي وتقديم تفاعل مباشر بين الطالب والمعلم وتمكين الطالب من تقديم الامتحان يعطيه فرصة لتقييم نفسه ومدى تركيزه واستيعابه لهذا النوع من التعليم.
- امل ميرة وتحرير كاطع (2019) هدفت هذه الدراسة لتعريف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظر تدريسي الجامعة.
- فاتن صالح (2009/2008) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور الذكاء الاصطناعي والذكاء العاطفي في اتخاذ القرارات الإدارية في البنوك.
- أبو بكر خوالد وخيرالدين بوزرب (2020) هدفت هذه الدراسة إلى تقديم إطار نظري مبسط وموجز عن مفهوم الذكاء الاصطناعي وطبيعته تطبيقاته في المجال الطبي.
- الحربي (1440/1439) هدفت هذه الدراسة إلى معرفة خصائص الذكاء الاصطناعي والتعرف على ضوابط توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في الدعوة إلى الله وبيان تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الدعوة إلى الله ومعرفة ميادين توظيف الذكاء الاصطناعي في الدعوة إلى الله ومعرفة إيجابيات وسلبيات توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في الدعوة إلى الله.
- أصالة رقيق (2014-2015) هدفت هذه الدراسة إلى إلقاء الضوء على الأهمية التي يتمتع بها علم الذكاء الاصطناعي وضرورة الاهتمام به والسعي إلى استخدامه والاستفادة منه قدر الإمكان، وإبراز الدور الفعال الذي تلعبه تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عمليات تسيير وإدارة مختلف الأنشطة الإدارية للمؤسسة، وتوعية المؤسسات على ضرورة التقدم والاعتماد على كل ما هو جديد والخروج من الجانب الإداري التقليدي الكلاسيكي.
- قتيبة مازن عبد المجيد (2009) وهدفت هذه الدراسة هو دراسة خصائص الذكاء الاصطناعي ومعرفة أماكن تطبيقه ومجالاته وكذا معرفة نوع التطبيق المستخدم في تطبيقات الهندسة الكهربائية

من حيث البيئة المكانية وحدود الدراسة:

طبقت هذه الدراسة على مدينة جدة بالمملكة العربية السعودية مع بعض الدراسات واختلفت مع د. ندي بن شمس (2017) طبقت بالبحرين، ونسرين حشيش (2018) طبقت بالأردن وأبو بكر خوالد وخيرالدين بوزرب (2020) طبقت بالجزائر.

مما يميز هذه الدراسة عن العديد من الدراسات السابقة:

- ركزت هذه الدراسة الحالية على درجة تطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم بالمملكة العربية السعودية وانعكاسه على أداء العاملين ومدى تطوير العملية التعليمية والإدارية والارتقاء بها إلى وضع أفضل في المستقبل لتحقيق رؤية الوطن.
- سعت الدراسة إلى توضيح الفرق بين الجنسين في تفعيل دور القيادة نحو المواطنة الرقمية وتطبيق الذكاء الاصطناعي وكذلك الفرق بين طبيعة العمل الإداري والتعليمي والمؤهل العلمي.

من خلال الدراسات السابقة استفادت الباحثة:

- حيث ستمكن الباحثة من معرفة فكرة الدراسة حيث تم التعرف على مبادئ الذكاء الاصطناعي والتطبيقات المطبقة في تعليم جدة التي تخدمها. وكانت لابد من بناء تصور في وضع اليه لتأثير الذكاء الاصطناعي لدعم اتخاذ القرار لدى القيادات ومواكبة التطور السريع في المملكة العربية السعودية وهذا يساعد بطريقة في تحسين نواتج التعلم بالنسبة للمؤسسة التعليمية.
- بالإضافة إلى أنها استفادت أيضا في اختيار عينة الدراسة وتحديد أهدافها وتحديد الأساليب الإحصائية المناسبة. واختيار المنهج والأدوات للدراسة الحالية وبناء الاستبانة وصياغة الفقرات وتطويرها واختيار المتغيرات (الجنس، طبيعة العمل، المؤهل التعليمي).

الطريقة والاجراءات

منهج الدراسة

سوف تقوم الباحثة باستخدام المنهج الوصفي التحليلي وذلك لمناسبته للدراسة الحالية، لتبحث في درجة تطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم بالمملكة العربية السعودية، وذلك من خلال التعرف على الأدبيات العلمية والدراسات السابقة المتصلة بدرجة تطبيق الذكاء الاصطناعي بالتعليم.

حدود الدراسة:

ستكون حدود الدراسة كالتالي:

- الحدود الموضوعية: ستقتصر الدراسة على تحديد درجة تطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم بالمملكة العربية السعودية. (جدة نموذجاً)
- الحدود المكانية: ستطبق هذه الدراسة على جميع الإدارات التربوية والإدارية بالإدارة العامة للتعليم بمحافظة جدة.
- الحدود البشرية: ستقتصر الدراسة على جميع القيادات بالإدارة العامة للتعليم بمحافظة جدة (مدراء ومساعدة المدير إدارة، مكتب، وحدة، مركز)
- الحدود الزمنية: ستطبق الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 1442-1443 هـ الموافق 2021 م.

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من القيادات التعليمية من مدراء الإدارات والمكاتب والأقسام والوحدات والمراكز في الإدارة العامة للتعليم بجدة من الجنسين للعام الدراسي (1441/ 1442 هـ) حيث يبلغ عددهم (60) النساء و (50) الرجال ليكون مجموع أفراد الدراسة تقريبا 110 فرداً من الجنسين (مدير(ة)/المساعد(ة)) حيث يشمل 45 إدارة و 15 مكتب.

عينه الدراسة:

تم إجراء الدراسة على جميع أفراد مجتمع الدراسة بعد أخذ الموافقة الرسمية من المدير العام للتعليم بجدة.

أداة الدراسة

بعد الاطلاع على الأدب والدراسات السابقة المتعلقة بالذكاء الاصطناعي ولتحقيق أهداف الدراسة

- قامت الباحثة ببناء استبانة لتحديد درجة تطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم والتعرف على أبرز التطبيقات في التعليم تستخدم الذكاء الاصطناعي في الميادين التعليمية، وصياغة الفقرات لتقديم قائمة من المهارات اللازمة للتعامل مع تقنيات الذكاء

الاصطناعي في دعم اتخاذ القرار لدى القيادات التربوية، وعرض الاستبانة بالصورة الأولى على مجموعة من المحكمين مع ارفاق مفهوم لكل الخصائص وفي ضوء آراء المحكمين يتم اعتماد الاستبانة النهائية.

إجراءات تطبيق الدراسة:

أداة الدراسة:

- تصميم الاستبانة وذلك بتحديد الأبعاد الرئيسية وصياغة الفقرات وعرضها على مجموعة من المحكمين حيث تم عرضها على أعضاء هيئة التدريس من جامعة الملك عبد العزيز وجامعة الملك سعود، وبناءً على ملاحظات المحكمين قامت الباحثة بعمل التعديلات، واعتماد الفقرات التي حظيت بإجماعهم، وتم تعديل الصياغة اللغوية، وإضافة بعض الفقرات وحذف البعض الآخر حيث أصبحت الأداة بصورتها النهائية مكونة من (15) فقرة.
- المجال الأول: بيانات أولية حيث يتضمن هذا الجزء ثلاثة أسئلة موجهة للتعرف على بعض الخصائص الشخصية لمجتمع العينة مثل: الجنس، طبيعة الوظيفة، الدرجة العلمية.
- المجال الثاني: درجة تطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم حيث يسعى هذا الجزء من الاستبانة للتعرف على درجة تطبيق الإداري لقيادات تعليم جدة لتقنيات الذكاء الاصطناعي، وهي (12) فقرة واستخدم مقياس ليكرت الخماسي لتحديد الدرجة، درجة تطبيق عالية جداً، عالية، متوسطة، قليلة، قليلة جداً.
- المجال الثالث: أبرز التطبيقات في التعليم تستخدم الذكاء الاصطناعي. يسعى هذا الجزء من الاستبانة التعرف على أبرز التطبيقات والتحديات والإيجابيات عن طريق أسئلة مفتوحة

جدول (1): ابعاد الاستبانة وعدد عباراتها وأرقامها في صورتها الأولى والنهائية

م	عبارات الاستبانة	عدد الفقرات		الارقام
		الأولى	النهائية	
1	درجة تطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي	16	12	12-1
2	أبرز التطبيقات في التعليم تستخدم الذكاء الاصطناعي	6	3	15-13
	المجموع	22	15	

صدق البناء:

لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (40) فرداً، حيث تم تحليل فقرات المقياس وحساب معامل تمييز كل فقرة من الفقرات ، حيث أن معامل التمييز

هنا يمثل دلالة للصدق بالنسبة لكل فقرة في صورة معامل ارتباط بين كل فقرة وبين الدرجة الكلية من جهة، وبين كل فقرة وبين ارتباطها بالبعد التي تنتمي إليه، وبين كل بعد والدرجة الكلية من جهة أخرى، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0,30-0,65)، ومع البعد (0,43-0,81).

جدول (2): معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية والبعد التي تنتمي إليه

الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع البعد	الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع البعد
1	0,44	0,30	7	0,43	0,38
2	0,50	0,30	8	0,68	0,33
3	0,68	0,33	9	0,81	0,64
4	0,56	0,41	10	0,53	0,39
5	0,74	0,65	11	0,62	0,51
6	0,63	0,32	12	0,64	0,48

وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائية، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

مقياس الاستجابات

حددت الاستبانة استجابات أفراد مجتمع الدراسة على العبارات وفقاً لقياس متدرج من (1-5) بحيث تمثل الدرجة (5) أعلى المستويات وهي عالية جداً في حين تمثل (1) أدنى مستويات الإجابة وهي منخفضة جداً، ويتضح أن درجة الحكم على درجة الاستجابة: (1-1,80) منخفضة جداً، (1,81-2,61) منخفضة، (2,62-3,42) متوسطة، (3,43-4,23) عالية، (4,24-5) عالية جداً.

خصائص مجتمع الدراسة

جدول (3): توزيع أفراد المجتمع وفقاً لمتغير الجنس

الاستبانات الموزعة		الجنس
النسبة %	عدد	
45,5 %	50	ذكر
54,5 %	60	انثى
100 %	110	المجموع

حيث تبين من الجدول أن أعداد أفراد العينة من جنس القيادات كان 50 ذكور و 50 من الاناث، كما أن الباحثة تمكنت من الاتصال بمعظمهم عن طريق التواصل بالبريد الالكتروني لسهولة إعدادتها.

متغيرات الدراسة:

تشمل هذه الدراسة المتغيرات التالية

المتغيرات المستقلة:

الجنس: له فئتان (ذكر، أنثى).

طبيعة الوظيفة: له فئتان (تعليمية، إدارية).

المتغيرات التابعة:

درجة تطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم بالمملكة العربية السعودية (جدة نموذجاً)

جدول (4): توزيع افراد المجتمع وفقا لمتغيرات الدراسة

الاستبانات الموزعة		المتغيرات	
النسبة %	عدد		
45,5 %	50	ذكر	الجنس
54.5 %	60	انثى	
43,6 %	48	تعليمي	طبيعة الوظيفة
56.4 %	62	اداري	
100 %	110	المجموع	

أساليب المعالجة الإحصائية:

بعد تطبيق أداة الدراسة على أفراد العينة، قامت الباحثة بتفريغ بياناتها ومعالجتها إحصائياً باستخدام الرزمة الإحصائية SPSS معتمده الأساليب الإحصائية التالية:

- اختبار معامل كرونباخ الفا لحساب ثبات أداة الدراسة وابعادها.
- معامل الارتباط الاحصائي بيرسون لقياس صدق البناء لمحاو الاستبانة وابعادها في الجانب المتعلق بصدق الدراسة.
- التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص أفراد مجتمع الدراسة.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبيان.
- اختبار T-test لمعرفة دلالة الفروق بين وجهات نظر أفراد العينة.

نتائج الدراسة

السؤال الأول: ما درجة تطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي؟

للإجابة عن هذا السؤال يوضح الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة لدرجة تطبيق

تقنيات الذكاء الاصطناعي لدى القيادات في تعليم جدة، لفقرات مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية وفقاً لدرجة تطبيقها..

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	9	تستخدم تقنية الذكاء الاصطناعي في عمليات الحسابية المعقدة	4.78	1	عالية جدا
2	12	تقلل تقنية الذكاء الاصطناعي عدد الكوادر البشرية بالإدارة بالمستقبل	4.54	0.57	عالية جدا
3	6	تحقق تقنية الذكاء الاصطناعي أداء أفضل للعمل	4.4	0.65	عالية جدا
4	10	تكاليف تقنية الذكاء الاصطناعي	4.36	0,75	عالية جدا
5	8	تستخدم تقنية الذكاء الاصطناعي في عمليات العمل عن بعد	4.31	0,74	عالية جدا
6	11	تساعد تقنية الذكاء الاصطناعي على اختصار الوقت	4.25	0.71	عالية جدا
7	5	تحتاج الإدارة العامة للتعليم بجدة إلى تقنية الذكاء الاصطناعي	4.23	0.71	عالية
8	7	تساهم تقنية الذكاء الاصطناعي في عمليات اتخاذ القرار	4,12	0,81	عالية
9	2	تدريبك على تقنيات الذكاء الاصطناعي	3.4	0,89	متوسطة
10	4	توظف الإدارة العامة للتعليم بجدة تقنية الذكاء الاصطناعي	3,32	0,74	متوسطة
11	3	تخصص مبالغ للتدريب على تقنية الذكاء الاصطناعي	3.25	0,67	متوسطة
12	1	معرفةك بتقنية الذكاء الاصطناعي	2.7	0,82	متوسطة
		درجة تطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي	3.4	0.30	عالية

يبين الجدول (5) المتوسطات الحسابية قد تراوحت بين (2.7 - 4.78)، حيث جاءت الفقرة رقم (9) و التي تنص على "تستخدم تقنية الذكاء الاصطناعي في العمليات الحسابية المعقدة" في المرتبة الأولى و بمتوسط حسابي بلغ (4.78) وهذا يدل على مدى أهمية تطبيق تقنية الذكاء الاصطناعي في حل العديد من العمليات المعقدة مما يتيح سهولة اتخاذ القرارات بطريقة اسرع، تلاها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (12) و نصها " تقلل تقنية الذكاء الاصطناعي عدد الكوادر البشرية بالإدارة بالمستقبل" و بمتوسط بلغ (4.54) وهي نسبة

مقبولة نوعاً ما والتي تدل على رأي القيادات حول تقليل عدد الكوادر البشرية من قبل هذه التقنية فالبعض يرى أن هذه التقنية وسيلة مساعدة و البعض يرى بأن لها دور في التقليل. تلاها في المرتبة الثالثة (6) ونصها "تحقق تقنية الذكاء الاصطناعي أداء أفضل للعمل" بمتوسط حسابي بلغ (4,4) ومن هنا يبين أنه بمجرد حصول على هذه التقنية يمكن لها من تسيير الكثير من الأعمال و المهام بطريقة أفضل. بينما جاءت الفقرة رقم (1) ونصها " معرفتك بتقنية الذكاء الاصطناعي " بالمرتبة الأخيرة و بمتوسط حسابي بلغ (2.7) وتعزو الباحثة ذلك أن تقنية الذكاء الاصطناعي من التقنيات الجديدة التي تحتاج إلى تدريب ونشر ثقافة والتعرف على المزيد من التطبيقات التي تسهل وتنظم الأعمال.

السؤال الثاني: ما أبرز التطبيقات في التعليم تستخدم الذكاء الاصطناعي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حصر وتجميع الإجابات على هذا السؤال الذي شمل ثلاث أسئلة فرعية مفتوحة الإجابات

جدول (5): أبرز الاستجابات على الأسئلة المفتوحة بالاستبانة

م	الفقرات	الاستجابات
1	أذكر التطبيقات التي تعتمد على الذكاء الاصطناعي في الإدارة العامة للتعليم بجدة	نجد أن الاستجابات تنوعت من قبل العينة فكانت أبرز التطبيقات لتقنية الذكاء الاصطناعي تنوع بين بعض التطبيقات التعليمية والإدارية: ■ منصة مدرستي/ الفصول الافتراضية/ الروبوت/ المناهج الرقمية/ المناهج التفاعلية/ الألعاب الالكترونية التعليمية/ برامج المحاكاة. ■ نور - مدرستي - فارس - أعمال ■ Brainly- Thinkster Math
2	ما التحديات التي تحول دون تطبيق الذكاء الاصطناعي في الإدارة العامة للتعليم بجدة	■ التكلفة المرتفعة نتيجة الاحتياج إلى تحديث البرامج لتلبية أحدث المتطلبات. ■ الذكاء الاصطناعي البشر كسالى بواسطة أتمتة تطبيقاته لغالبية العمل. ■ أصبح التدخل البشري أقل مما سيؤدي إلى مشكلة كبيرة في معايير التوظيف مؤدياً إلى البطالة. ■ قلة البحوث في المجال الاصطناعي ■ قلة الكفاءة التقنية. ■ ضعف شبكات الاتصالات.
3	ما الإيجابيات من تطبيق تقنية الذكاء الاصطناعي في الإدارة العامة للتعليم بجدة	■ مواكبة المستجدات العالمية ■ تيسير الجهد والوقت، تسارع النمو والتطور العلمي ■ التعلم العميق ■ التخفيف من المخاطر والأضرار النفسية ■ مساعدة ذوي الاحتياجات الخاصة على التعلم ■ جودة العمل وتميزه. القضاء على الهدر، تقنين المهام.

ونجد أن درجة تطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي جاءت عالية، وتقدم النتائج الاحصائية في هذا مؤشراً إيجابياً على أن القيادات بالإدارة العامة لتعليم جدة يمتلكون مستوى عال من التطبيق، ولكن يحتاجون المزيد من الدعم في التدريب والتطبيقات. ونجد إن هذه النتيجة تطابق

مع نتائج الدراسات كدراسة (المطيري، 2019)، (امل كاظم، جاسم كاطع، 2019). وكما اختلفت النتائج مع دراسة (آل سعود، 2021)، (فاتن صالح، 2009) بعدم تحقق وهذا الاختلاف قد يكون سبب لاختلاف مجتمع الدراسة.

النتائج:

- في ضوء ما سبق توصلت الدراسة للنتائج التالية:

- قلة وعي بتقنية الذكاء الاصطناعي
- ندرة تدريب القيادات في صنع القرار على تقنيات الذكاء الاصطناعي.
- ضعف معايير الاختيار والترشيح للقيادات بتقنية الذكاء الاصطناعي.
- ضعف توفر قواعد البيانات التي تعتمد على تقنية الذكاء الاصطناعي لأداء أفضل للعمل.
- ضعف استخدام تقنية الذكاء الاصطناعي في العمليات الحسابية المعقدة والعمل عن بعد.
- ضرورة استخدام تقنية الذكاء الاصطناعي للمحافظة على الوقت، وتقليل من الأخطاء البشرية.

توصيات الدراسة:

- عقد الدورات التدريبية لتنمية مهارات استخدام تطبيقات تقنية الذكاء الاصطناعي.
- توفير بنية تحتية وتجهيزات تقنية في إدارات التعليم.
- تثقيف وتوعية المديرات والمعلمات بدور وأهمية الذكاء الاصطناعي في التعليم ودعم القرارات.
- عقد ورش تدريبية للمديرات والمعلمات على استخدام تطبيقات تقنية الذكاء الاصطناعي.
- إجراء المزيد من الدراسات في موضوع الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته واثره في قطاعات التعليم المختلفة والتي لم تتناولها هذه الدراسة.

الدراسات المستقبلية المقترحة:

بناء على نتائج هذه الدراسة فإن الباحثة ترى أن هناك حاجة للقيام بمزيد من الدراسات حول الذكاء الاصطناعي:

- دراسة مسحية للتعرف على درجة تطبيق تقنية الذكاء الاصطناعي في جميع مناطق المملكة.
- دراسة العلاقة بين الذكاء الاصطناعي والأمن السيبراني بالتعليم.
- دراسة تطبيقات الذكاء الاصطناعي ومستقبل التقنية في التعليم

المراجع

- 6- آل سعود، الجوهرة بنت فهد الزامل. (2021). اثر الذكاء الاصطناعي في تعليم الأطفال، كلية التربية، جامعة الملك سعود
- 7- رياض زروقي، اميرة فالتة (2020). دور الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة التعليم العالي. المجلة العربية للتربية النوعية، المجلد الرابع، العدد 12 ابريل 2020.
- 8- بركاني، منير (2020)، مفهوم القيادة، أنواعها ومهارات القيادة الناجحة. موقع تدوينة الالكترونية
- 9- العتيبي، عائشة بنت مطلق السليس (1442). التحول الرقمي والذكاء الاصطناعي. جريدة الجزيرة، العدد 17469 <https://www.al-jazirah/20200821/en1.htm>
- 10- امل كاظم، جاسم كاطع (2019). تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظر تدريسي الجامعة. العراق: جامعة بغداد

- 11-اللهيبي، شوق (2019)، كيف نفعل الذكاء الاصطناعي في التعليم، صحيفة مكة.
- 12-قمورة سامية، باي محمد، حيزية كروش (2018) الذكاء الاصطناعي بين الواقع والمأمول دراسة تقنية ميدانية: ملتقى الذكاء الاصطناعي تحت حديد للذكاء الاصطناعي للذكاء الاصطناعي الجزائر.
- 13- بكر، عبد الجواد السيد، وطه، محمود إبراهيم عبد العزيز. (2019). الذكاء الاصطناعي سياساته وبرامجه وتطبيقاته في التعليم العالي: منظور دولي، مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، الجزء الثالث، أكتوبر.
- عمر، أحمد مختار (1429). معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب. القاهرة.
- 14-كابلان، جيري (2021). الذكاء الاصطناعي ما يحتاج الجميع إلى معرفته. جمهورية مصر العربية: بوك مانبا.
- 10-ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد مكرم، لسان العرب، دار صادر، بيروت.
- 11-بونية، الان (1993)، الذكاء الاصطناعي واقعة ومستقبل. ترجمة: د. علي صبري فرغلي، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.
- 12- بونية، الان (1988)، الذكاء الاصطناعي الطموح كالأداء ، ترجمة:عدنان العكيلي وجنات زيتون ، دار الكتب للطباعة والنشر ، جامعة الموصل ، العراق .
- 13- https://www.researchgate.net/publication/340284341_dwr_aldhka_alastnay_fy_thsyn_jwtdt_alty_ym_alaly
- 14- خليفة إيهاب (2018). فرص وتحديات الذكاء الاصطناعي في السنوات العشر القادمة. مجلة الأحداث 27
- 15- https://futureuae.com/media/AI_e1c8632a-07ce-466e-a55f-a24de3daf190.pdf
- 16- https://www.researchgate.net/publication/328967715_aldhka_alastnay_byn_alwaq_walmamwl_drast_tqnyt_wmydanyt
- 17-الحسيني، أسامة(2002)، لغة لوجو، الرياض، مكتبة ابن سينا، الطبعة الأولى.
- 18-الرتيمي، محمد أبو القاسم، الذكاء الاصطناعي في التعليم نظم التعلم الذكية، الجمعية الليبية للذكاء الصناعي.
- 19-القرني، سميرة (2012). اتجاهات معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية نحو استخدام الهواتف النقالة في العملية التعليمية بمدينة الرياض: رسالة ماجستير.
- 20- عثمان، حسين عثمان، جميل، أحمد عادل، 2012. إمكانية استخدام تقنيات الذكاء الصناعي في ضبط جودة التدقيق الداخلي، المؤتمر العلمي السنوي الحادي عشر، جامعة الزيتونة، 2012.
- 21- عندما يلتقي كل من الذكاء الاصطناعي والتعليم <http://news.arabnet.me/ar/when-ai-meets-education/>
- 22-عرنوس، بشير (2007). الذكاء الصناعي، دار السحاب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- 23- هل يلغي الذكاء الاصطناعي المعلم ؟، <http://alqabas.com/433807/>
- 24-أوبكر خوالد، خير الدين بوزرب (2020). فعالية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي الحديثة في مواجهة فيروس تجربة كوريا الجنوبية نموذجاً كرونا. مجلة بحوث الإدارة والاقتصاد، مجلد 2 العدد 2 خاص ص 34-49.
- 25-مكاوي، د. مرام عبد الرحمن (2018). الذكاء الاصطناعي على أبواب التعليم، مجلة ثقافية، أرامكو السعودية

Andreas Kaplan; Michael Haenlein (2019) Siri, Siri in my Hand, who's the Fairest in the -26
Land? On the Interpretations, Illustrations and Implications of Artificial Intelligence

<https://qafilah.com/%D8%A7%D9%84%D8%B0%D9%83%D8%A7%D8%A1-%D8%A7%D9%84%D8%A7%D8%B5%D8%B7%D9%86%D8%A7%D8%B9%D9%8A-%D8%B9%D9%84%D9%89-%D8%A3%D8%A8%D9%88%D8%A7%D8%A8-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85>

بحث رقم 43

اللغة العربية وتكنولوجيا التعليم في القرن الواحد والعشرين (الواقع - الوسائل - المعوقات)

الباحثة سهيلة فاروق عبد الرزاق د. أحمد علي علي لقم د. السيد محمد سالم

ملخص البحث

يسعى المخلصون من أبناء لغة الضاد للاستفادة من معطيات التكنولوجيا عموماً، وللوصول لأقصى درجات الاستفادة من معطيات تكنولوجيا التعليم خصوصاً لخدمة اللغة العربية الخالدة ؛ ولذلك يحاول هذا البحث أن يعالج بعض القضايا المهمة في هذا الباب مثل :تعريف تكنولوجيا التعليم، والتفريق بين تكنولوجيا التعليم وتكنولوجيا التربية، وبيان حاجة اللغة العربية إلى التكنولوجيا التعليمية، وعوائدها، ومعوقات استخدام هذه التكنولوجيا في تعليم اللغة العربية، وأخيراً يقف عند أهم الوسائل والأساليب التكنولوجية الحديثة في تعليم اللغة العربية. مستهدفاً الوقوف على كيفية الاستفادة من تكنولوجيا التعليم في تدريس اللغة العربية، وتكمن أهمية البحث في عرض وسائل لكيفية الاستفادة من معطيات تكنولوجيا التعليم في تدريس اللغة العربية، والوقوف على معوقات استعمالها؛ مستعيناً في ذلك بالمنهج الوصفي التحليلي في تحليل البيانات الأولية والثانوية التي يتم الحصول عليها من مصادرها المختلفة. وقد جاء البحث في مقدمة وثلاثة مباحث وخاتمة مشفوعة بالمصادر والمراجع.

The sincere people of the language of Dhad seek to benefit from the data of technology in general, and to reach the maximum benefit from the data of educational technology in particular to serve the eternal Arabic language Therefore, this research tries to address some important issues in this section such as: the definition of educational technology, the differentiation between educational technology and educational technology, the statement of the need for the Arabic language to educational technology, and its returns to it, and the obstacles to using this technology in teaching the Arabic language, and finally it stands at the most important means And modern technological methods in teaching the Arabic language. With the aim of finding out how to benefit from educational technology in teaching the Arabic language, and the importance of the research lies in showing means of how to benefit from the data of educational technology in teaching the Arabic language, and to identify the obstacles to its use. With the help of the descriptive analytical method in analyzing the primary and secondary data obtained from its various sources. The research came in an introduction, three sections, and a conclusion, accompanied by sources and references

المقدمة :

مما لا يخفى على ذي عينين ما يعيشه العالم من طفرة تكنولوجية ملموسة، في ظل ثورة علمية ومعلوماتية وتقنية كبيرة اتسمت بالسرعة والكفاءة، وقد شهد عالمنا المعاصر ففرة كبرى من المعلوماتية جعلت من العلوم والمعرفة ثروة كبرى في حاجة إلى فكر وعقل ناقدين لتفعيل استخدام هذه المعلومات الهائلة بما يحقق حاجات المجتمع، ويحقق له طرق الازدهار والتقدم بأمن وأمان؛ لذلك يجب الانشغال بضرورة تكييف لغتنا العربية بأنظمتها كافة؛ لتواكب تلك الطفر، وذلك التطور المذهل، وتتساوق مع هذه التكنولوجيا، التي غزت جميع المجالات وكل القطاعات؛ وبخاصة تكنولوجيا التعليم منها؛ اصطلاحاً وأنواعاً ووسائل ومشكلات وعوائق وحلولاً؛ لذا فإننا في هذا البحث سنحاول الوقوف على حقيق مصطلح تكنولوجيا التعليم، والفرق بينه وبين مصطلح تكنولوجيا التربية، ومعرفة بعض المشكلات التي واجهت تكنولوجيا تعليم العربية في ضوء خواص اللغة العربية، والبرمجة والحوسبة، والوقوف على الحل في علاج تلك المعضلات، كما نستعرض بعض الوسائل والأساليب الحديثة الخادمة لتكنولوجيا تعليم اللغة العربية. ولعله تكمن أهمية البحث في عرضه لوسائل من خلالها يمكن الاستفادة من معطيات تكنولوجيا التعليم في تدريس اللغة العربية، وكذا الوقوف على معوقات استعمالها، مستعينا بالمنهج الوصفي التحليلي في تحليل البيانات الأولية والثانوية التي يتم الحصول عليها من مصادرها المختلفة.

وقد جاء البحث في مقدمة وثلاثة مباحث وخاتمة:

المبحث الأول: حوسبة اللغة العربية في خدمة تكنولوجيا التعليم.

المطلب الأول: تعريف تكنولوجيا التعليم (تحرير المصطلح).

المطلب الثاني: بين تكنولوجيا التعليم وتكنولوجيا التربية.

المبحث الثاني: حاجة اللغة العربية إلى التكنولوجيا التعليمية.

المطلب الأول: عوائد التكنولوجيا التعليمية على اللغة العربية

المطلب الثاني: تكنولوجيا تعليم العربية فريضة العصر.

المطلب الثالث: معوقات استخدام تكنولوجيا التعليم في تعليم اللغة العربية.

المبحث الثالث: وسائل وأساليب تكنولوجية حديثة في تعليم اللغة العربية.

المبحث الأول: حوسبة اللغة العربية في خدمة تكنولوجيا التعليم

المطلب الأول: تعريف تكنولوجيا التعليم (تحرير المصطلح).

إذا كان الحكم على الشيء فرع عن تصوره، فكذلك دراسة الشيء لا تتم بشكل سليم قبل تحرير المصطلح تحريراً علمياً، من هنا نحاول أن نقف على المراد من مصطلح (تكنولوجيا التعليم)؛ فكلمة تكنولوجيا Technology كلمة يونانية وقد عربت على: تقنيات Techne وتعني فناً أو مهارة، والكلمة اللاتينية Texere وتعني تركيباً أو نسجاً، والكلمة Logos وتعني علماً أو دراسة، وبذلك فإن كلمة تقنيات تعني: علم المهارات أو الفنون، أي: دراسة المهارات بشكل منطقي لتأدية وظيفة محددة.¹ فيمكن أن نعزو كلمة تكنولوجيا للمقابل العربي (مهارات - فنون - تقنيات).

وأما من الناحية الاصطلاحية: فقد تصدى بعض الباحثين والدارسين لتحرير هذا المصطلح على النحو التالي: عرفت الموسوعة الأمريكية التكنولوجيا التعليمية بأنها "العلم الذي يعمل على إدماج المواد التعليمية والأجهزة وتقديمها بهدف القيام بالتدريس وتعزيزه، وهي تقوم على عاملين هما الأجهزة والمواد التعليمية التي تشمل البرمجيات والصور، وذلك لتحقيق الأهداف التعليمية".²

ولعل هذا التعريف أقرب إلى تعريف علم تكنولوجيا التعليم لا إلى تعريف المصطلح، فتعريف العلم يقوم على الموضوع والمنهج والهدف، وهذا ما توفر معظمه في تعريف الموسوعة الأمريكية، وإن كان هذا التعريف يتناسب مع النظام الموسوعي إلا أنه قد لا يتناسب مع الأبحاث العلمية مع ما فيه من تطويل.

وقد عرفت جمعية الاتصالات التربوية والتكنولوجية الأمريكية AECT تكنولوجيا التعليم على أنها مجموعة متشابهة متداخلة تشمل الأشخاص والأساليب والأفكار والأدوات والتنظيمات التي تتبعها لتحليل المشكلات، التي نواجهها في المواقف التعليمية الهادفة والمحددة سابقاً، والتي يمكن التحكم فيها وابتكار الحلول لهذه المشكلات وتنفيذها وتقويم نتائجها وإدارة العمليات التي تتصل بها.³ وهذا التعريف من أشمل التعريفات، إلا أنه طويل جداً مما يجعله يتسم بالصعوبة.

1- نقلاً عن محمد محمود الحيلة، (2002م)، تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ص13.

2- الغريب زاهر، والبهبهي إقبال (1999م)، تكنولوجيا التعليم، الكويت، دار الكتاب الحديث، ص11.

3- الغريب زاهر، والبهبهي إقبال (1999م)، تكنولوجيا التعليم، الكويت، دار الكتاب الحديث، ص11.

وعرفت اليونسكو تكنولوجيا التعليم بأنها "منحني نظامي لتصميم العملية التعليمية وتنفيذها وتقويمها ككل تبعا لأهداف محددة نابعة من نتائج الأبحاث في مجال التعليم والاتصال البشري، مستخدمة الموارد البشرية وغير البشرية من أجل اكتساب التعليم مزيدا من الفعالية أو الوصول إلى تعلم أفضل وأكثر فعالية".¹ وهذا التعريف لا يخرج في مجمله عن إطار التعريفات السابقة.

ولكي نحدد مفهوم تكنولوجيا التعليم لا بد أن نحدد عناصر العملية التعليمية والتي حصرها بعض الباحثين فيما يلي: العملية التعليمية. ومصادر التعلم؛ هي كل ما يتفاعل معه المعلم لكي يعلم، والأفراد، المحتوى، والمواد، والتجهيزات، والأماكن، والأساليب.²

وقد حاولت بعض التعريفات التركيز على مصادر التعلم والعملية التعليمية كما يلي: "التخطيط وإعداد وتطوير وتنفيذ وتقييم كامل للعملية التعليمية من مختلف جوانبها، ومن خلال وسائل تقنية متنوعة تعمل جميعها وبشكل منسجم مع العناصر البشرية لتحقيق أهداف التعليم"³ وقد ركز التعريف السابق على: العمليات الإجرائية، الوسائل التقنية، العناصر البشرية، ويلاحظ أن كل التعريف السابق يجعل تكنولوجيا التعليم تتضمن ناحية فكرية وأدوات ومواد وأساليب وموارد بشرية.⁴

ولعل من أشمل التعريفات ما ذكره بعض الباحثين بأنها "عملية متكاملة تقوم على تطبيق هيكل من العلوم والمعرفة عن التعلم الإنساني واستخدام مصادر تعليم بشرية وغير بشرية تؤكد على نشاط المتعلم وفرديته، بمنهجية أسلوب المنظومات لتحقيق الأهداف التعليمية والتوصل لتعلم كثر فعالية".⁵ وهذا تعريف مكتمل الأركان أو كما يقول أهل المنطق تعريف جامع مانع.

ولا يخفى أن التعريف السابق وإن جمع قدرا كبيرا من المراد إلا أن طول التعريف أثقله ولعل أفضل التعاريف لتكنولوجيا التعليم تعريف (جلبرت) سنة 1976م فقد عرفها بـ "التطبيق النظامي للمعرفة العلمية، أو هي معرفة منظمة من أجل أغراض علمية"⁶ وهذا التعريف على بساطته إلا أنه جمع المراد وزيادة، ولذلك يرى بعض الباحثين أن هذا التعريف من أكثر تعريفات التكنولوجيا التعليمية شيوعا⁷ فإن كان لنا أن نضع تعريفا مختصرا وآخر مطولا لتكنولوجيا التعليم لوضعنا تعريف جلبرت السابق تعريفا مختصرا، وتعريف الدكتور الحيلة تعريفا مطولا.

1- محمد محمود الحيلة، (2002م)، تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ص31.

2- محمد محمود الحيلة، (2002م)، تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ص31.

3- نرجس عبد القادر حمدي، تكنولوجيا التعليم والتدريس الجامعي، 2007/5/20 <<http://195.246.41.34foep/prjct316.htm>>

4- أسماء بنت علي بن محمد عيدروس، مدرسة أروي بنت عبد المطلب للتعليم الأساسي - تعليمية محافظة مسقط وزارة التربية والتعليم - سلطنة عمان تكنولوجيا التعليم: أهميتها وكيفية توظيف المعلم لها في التدريس <http://content.mandumah.com>

5- محمد محمود الحيلة، (2002م)، تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ص25.

6- محمد محمود الحيلة، (2002م)، تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ص17.

7- أسماء بنت علي بن محمد عيدروس، مدرسة أروي بنت عبد المطلب للتعليم الأساسي - تعليمية محافظة مسقط وزارة التربية والتعليم - سلطنة عمان تكنولوجيا التعليم: أهميتها وكيفية توظيف المعلم لها في التدريس <http://content.mandumah.com>

ونخلص من هذا المطلب إلى: أن كلمة تكنولوجيا Technology كلمة يونانية وعربت على: تقنيات Techne وتعني فنا أو مهارة، والكلمة اللاتينية Texere تعني تركيباً أو نسجاً، والكلمة Logos وتعني علماً أو دراسة، وبذلك فإن كلمة تقنيات تعني: علم المهارات أو الفنون، أي: دراسة المهارات بشكل منطقي لتأدية وظيفة محددة، وأما من الناحية الاصطلاحية: فيمكن تعريفها بكونها "عملية متكاملة تقوم على تطبيق هيكل من العلوم والمعرفة عن التعلم الإنساني واستخدام مصادر تعليم بشرية وغير بشرية تؤكد على نشاط المتعلم وفرديته، بمنهجية أسلوب المنظومات لتحقيق الأهداف التعليمية والتوصل لتعلم أكثر فعالية، ويمكن اختصار التعريف السابق بقولنا: هي التطبيق النظامي للمعرفة العلمية، أو هي معرفة منظمة من أجل أغراض علمية. كما قال جليبرت.

* المطلب الثاني: بين تكنولوجيا التعليم وتكنولوجيا التربية.

ظهر مصطلح تكنولوجيا التربية نتيجة الثورة العلمية والتكنولوجية التي بدأت عام 1920م عندما أطلق العالم (فين) هذا الاسم عليه. ويعني هذا المصطلح تخطيط وإعداد وتطوير وتنفيذ وتقييم كامل للعملية التعليمية من مختلف جوانبها ومن خلال وسائل تقنية متنوعة، تعمل معها وبشكل منسجم مع العناصر البشرية لتحقيق أهداف التعليم. ويرى (براون) أن تكنولوجيا التربية هي طريقة منظومة لتصميم العملية الكاملة وتنفيذها وتقييمها وفق أهداف خاصة محددة ومعتمدة على نتائج البحوث الخاصة بالتعليم والاتصالات وتستخدم مجموعة من المصادر البشرية وغير البشرية بغية الوصول إلى تعلم فعال.¹

وعلى الرغم من أن البعض يخلط بين مصطلحي تكنولوجيا التعليم وتكنولوجيا التربية فإن الفرق بينهما واضح وكبير، فإذا كانت تكنولوجيا التعليم تضم العمليات الخاصة بتصميم وتنفيذ وتقييم عملية التعليم والتعلم وإرادتها، فإن تكنولوجيا التربية أكثر شمولاً من التعليم، وذلك لأن التربية أكثر شمولاً من التعليم، فالتعليم جزء من التربية ويؤدي إليها وليس العكس.²

وهناك لبس بين معنى المصطلح "تقنيات التربية" ومعنى مصطلح "التقنيات في التربية" الذي يؤكد على استخدام الأجهزة والأدوات والمواد في التربية والتعليم، في حين أن المصطلح التقنيات التربوية (التكنولوجيا التربوية) مرادف لتحسين عمليتي التعليم والتعلم والارتقاء بهما³؛ لذلك فإن تكنولوجيا التعليم جزء من تكنولوجيا التربية؛ إذ إن تكنولوجيا التربية ينظر إليها على أنها طريقة منهجية في التفكير والممارسة، وتعد العملية التربوية نظاماً متكاملاً نحاول من خلاله تحديد المشكلات التي تتصل بجميع نواحي التعلم الإنساني، وتحليلها ثم إيجاد الحلول المناسبة لها لتحقيق أهداف تربوية محدد والعمل على التخطيط لهذه الحلول، وتنفيذها وتقييم نتائجها، وإدارة جميع العمليات المتصلة بذلك.⁴

1- عبد الله عمر الفراء، المدخل إلى تكنولوجيا التعليم، الأردن: عمان، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع. 1999

2- محمد محمود الحيلة، (2001م)، التكنولوجيا التعليمية والمعلوماتية، العين، دار الكتاب الجامعي.

3- عبد الله عمر الفراء، المدخل إلى تكنولوجيا التعليم، الأردن: عمان، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع. 1999.

4- محمد محمود الحيلة، (2001م)، التكنولوجيا التعليمية والمعلوماتية، العين، دار الكتاب الجامعي.

ونخلص من هذا المطلب إلى أن: ظهور مصطلح تكنولوجيا التربية كان نتيجة للثورة العلمية والتكنولوجية التي بدأت عام 1920م، ويعني هذا المصطلح تخطيط وإعداد وتطوير وتنفيذ وتقييم كامل للعملية التعليمية من مختلف جوانبها، وقد خلط البعض بين مصطلحي تكنولوجيا التعليم وتكنولوجيا التربية رغم أن الفرق بينهما واضح، فإذا كانت تكنولوجيا التعليم تضم العمليات الخاصة بتصميم وتنفيذ وتقييم عملية التعليم والتعلم وإيرادتها، فإن تكنولوجيا التربية أكثر شمولاً من التعليم، وذلك لأن التربية أكثر شمولاً من التعليم.

* المبحث الثاني: حاجة اللغة العربية إلى التكنولوجيا التعليمية.

*المطلب الأول: عوائد التكنولوجيا التعليمية على اللغة العربية

إن اللغة العربية لغة مرنة، تستطيع أن تفيد وتستفيد من المتغيرات عموماً ومن متغيرات تكنولوجيا التعليم خصوصاً، أما عن أوجه إفادة اللغة العربية لتكنولوجيا التعليم فهو أمر خارج عن نطاق بحثنا، وأما عن حاجة اللغة العربية لتكنولوجيا التعليم فيمكن تحديد ذلك في النقاط التالية:

* تنمية المهارات اللغوية عند المتعلم.

القراءة: هناك العديد من البرامج الحاسوبية التي تساعد في تعلم قراءة المفردات عن طريق ربطها بالصور والصوت وعرضها بشكل سهل، وهناك برامج تتيح ظهور كلمة على الشاشة وتختفي، ثم يطلب من المتعلم أن يقرأها، وهناك برامج لبناء الكلمات وذلك بإضافة السوابق واللواحق لجذر الكلمة لتكوين كلمات جديدة. كما يوجد برامج للترتيب الأبجدي؛ حيث يختار الحاسوب عدداً من الكلمات عشوائياً ويعرضها على الشاشة ويطلب من المتعلم ترتيبها باستخدام الأسهم الموجودة على لوحة المفاتيح¹ إن تحسين قدرة الطلاب على القراءة يعتمد على التكنولوجيا المستخدمة في استقبال المعلومات هي ثلاثة أنواع: الوسائل البصرية، والوسائل السمعية، والوسائل السمعية والبصرية.² الوسائل السمعية، وهي التي يستفاد منها عن طريق الأذن، وأهمها المذياع، والتسجيلات الصوتية، والأسطوانات وغيرها، وأما الوسائل البصرية، وهي التي يستفاد منها عن طريق نافذة العين، وأهمها: الكتاب المدرسي وما أشبه ذلك، والسبورة، واللوحات الجدارية وما، الصور المفردة والمركبة والمسلسلة، والبطاقات الذكية بكل أنواعها. والوسائل السمعية والبصرية، التي يستفاد منها عن طريق نافذة العين والأذن معاً، وأهمها التلفاز، والصور المتحركة، والدروس النموذجية المسجلة، الخ.³

1- نبهان يحي محمد، استخدام الحاسوب في التعليم، ص 55.

2- إمام اسراري، الوسائل المعينات في تعليم العربية، 6-8.

3- وينا سانجاي، Strategi Pembelajaran Berorientasi Standar Proses Pendidikan، (جاكرتا: كنجتنى برينادا ميديا: 2006)،

وتنقسم من حيث طريقة عرضها أو استخدامها في عملية التعليم إلى نوعين. الوسائل التي تعرض بواسطة جهاز العرض، والتي لا تعرض بواسطة جهاز العرض بحيث يتم عرضها مباشرة على المتعلمين ويتم التعلم بصورة مباشرة مثل المجسمات والخرائط واللوحات والرسوم البيانية والملصقات، والألعاب التعليمية والمحاكاة وغيرها).¹ واعتماداً على تاريخ الاستخدام، تنقسم الوسائل التعليمية إلى نوعين: قديمة، حديثة مثل: (شاشات، أشرطة تسجيل، أقراص مدمجة).²

الكتابة: تستخدم برامج معالجة النصوص في تعليم الكتابة، حيث تمنح المتعلم الحرية في معالجة النص كالتصحيح الفوري والتدقيق الإملائي، واستخدام مختلف أنواع الخط، وحفظ الصفحات، وإمكانية تعديل الكلمات وتبديلها وتنسيقها. وكذلك التحكم بالفقرات والمسافة بين السطور وعدد السطور في الورقة.... ويعد هذا الأسلوب مشوقاً للطالب، ويحسن من أدائه في التعبير والإنشاء والفن الجمالي، ويجعله أكثر إتقاناً للغة والإملاء... ومن المهارات الكتابية التي يمكن تنميتها: - الكتابة الحرة: حيث يقوم الطالب بكتابة ما يريد على صفحة فارغة ومعالجته باستخدام الخصائص العديدة المتوفرة في برنامج معالجة النصوص، ومن أحدث الوسائل التكنولوجية المستخدمة حالياً في العملية التعليمية؛ استخدام اللوح التفاعلي وهو نوع خاص من السبورات البيضاء الحساسة التفاعلية، التي يتم التعامل مع بعضها باللمس والبعض الآخر بالقلم، وتتم الكتابة عليها بطريقة إلكترونية، كما يمكن الاستفادة منها وعرض ما على شاشة الكمبيوتر من تطبيقات متنوعة عليها. هناك وسائل كثيرة تعين في عملية الكتابة. و من أهم هذه الوسائل هي البطاقات ولوحات الخبرة ومجلات الصور الكاريكاتورية والملصقات أو الإعلانات.³ بالإضافة إلى البطاقات (البطاقات الوضعية).⁴ و تستخدم البطاقات الوضعية لمساعدة الطلاب إنماء ثروة المفردات، وممارسة بعض القواعد النحوية.⁵

ويمكن تطوير تقنيات الكتابة عن طريق التكنولوجيا: فهناك بعض البرمجيات المصممة بحيث يظهر نص على الشاشة ويولي ذلك أسئلة موضوعية من نوع ملء الفراغ، أو يسأل عن معنى كلمة من النص، أو معرفة نوع كلمة معينة بالنسبة لأقسام الكلام (اسم وفعل وحرف).⁶

1- حسين حمدي الطوبجي، وسائل الاتصال والتكنولوجيا، 42.

2- السابق

3 صلاح الدين عبد المجيد، تعلم اللغات الحية بين النظرية والتطبيق، (القاهرة: مكتبة لبنان، بدون سنة)، 123-124.

4 نصرالدين إدريس جوهر، " وسائل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها"، المقالة.

http://lisanarabi.net/ مقالات/352-وسائل-تعليم-اللغة-العربية-للناطقين-بغيرها/

5- السابق

شرحها إمام أسراري هذه الوسائل في باب الوسائل المعينات في تعليم القراءة. إمام أسراري، الوسائل المعينات في تعليم العربية، 84

6- صفية بن زينة جامعة حسنية بن بوعلي، دور الحاسوب و تكنولوجيا المعلومات في تعليم اللغة العربية - الشلف-(الجزائر) ص153.

الاستماع: الاستماع عملية تتسم بوعي المرء وانتباهه لأصوات أو أنماط كلامية، وتستمر من خلال تحديد إشارات سمعية معينة والتعرف عليها وتنتهي بالاستيعاب لما تم الاستماع له. وتعتبر مختبرات اللغات من الوسائل الفعالة التي تساعد المعلم على تدريس المهارات اللغوية وتقويمها وبالأخص مهارتي الاستماع والمحادثة، كما يساعد الطلبة على إتقان هاتين المهارتين عن طريق التعلم الذاتي والتعلم التعاوني. ويمكن إدارة المختبر والتحكم فيه بواسطة محطة العمل الخاصة بالمعلم، وفيه إمكانية توزيع الطلبة في مجموعات، وإسناد أنشطة مختلفة لكل مجموعة على نحو تزامني، وإرسال ملفات صوتية إلى الطلبة بهدف عملهم عليها على نحو مستقل، وجمع تسجيلات وحفظها على نحو آلي، وإجراء اختبارات الاختيار من متعدد واختبار صح أو خطأ والامتحانات السمعية التي تعتمد على إجابة الطالب الشفوية¹.

القواعد: هناك بعض البرامج الحاسوبية التي ظهرت لتعليم قواعد اللغة العربية كأقسام الكلام وإعراب الجمل واستخلاص الجذور وتصريف الجذور وتصريف الأفعال واشتقاقها، وقد روعي في تصميم هذه البرامج الفئات العمرية بحيث تم التركيز على نمط الألعاب التعليمية في تقديمها للأنشطة المختلفة للأطفال²

الاستماع: وهناك طرق عديدة يمكن للحاسوب من خلالها تطوير مهارة الاستماع: اللفظ الصحيح والاستيعاب الإصغائي الفعال. وهناك برامج تتيح للطلاب الاستماع للتعرف على الأصوات: إن التمييز بين أصوات ومخارج الحروف مطلب أساسي لممارسة مفردات ثم يطلب إليه تحديد الكلمة التي يعتقد أنه سمعها من خلال أسئلة اختيار من متعدد، كما تتيح له فرصة إعادة الاستماع لمرات عديدة، وتزويده بالتغذية الراجعة من حيث علامته والأخطاء التي ارتكبها. - اللفظ والتنغيم: هناك برامج حاسوبية خاصة بمختبرات اللغات تساعد على التعرف على الأصوات ثم ممارسة اللفظ والتنغيم وذلك عن طريق تمارين خاصة بالإصغاء والتكرار باستخدام تقنية الكلام الرقمي، حيث لهذه البرامج القدرة على تحليل الأنماط الصوتية المختلفة والتمييز بينها. حيث يتم الاستماع للفظ من خلال الميكروفون ويتم تحويل الصوت إلى شكل رقمي وتخزينه على قرص³

ونخلص من هذا المطلب إلى: أن اللغة العربية لغة مرنة، تستطيع أن تفيد وتستفيد من المتغيرات عموماً ومن متغيرات تكنولوجيا التعليم خصوصاً، وأما عن حاجة اللغة العربية لتكنولوجيا التعليم فيمكن تحديد ذلك في النقاط التالية: تنمية المهارات اللغوية عند المتعلم مثل: القراءة: فهناك العديد من البرامج الحاسوبية التي تساعد في تعلم قراءة المفردات عن طريق ربطها بالصور والصوت وعرضها بشكل سهل

1- صفية بن زينة جامعة حسيبة بن بوعلي دور الحاسوب و تكنولوجيا المعلومات في تعليم اللغة العربية - الشلف-(الجزائر) ص156.

2- نبهان يحي محمد استخدام الحاسوب في التعليم 55.

3- صفية بن زينة جامعة حسيبة بن بوعلي دور الحاسوب و تكنولوجيا المعلومات في تعليم اللغة العربية - الشلف-(الجزائر) ص156.

والكتابة: فتستخدم برامج معالجة النصوص في تعليم الكتابة، حيث تمنح المتعلم الحرية في معالجة النص كالتصحيح الفوري والتدقيق الإملائي، واستخدام مختلف أنواع الخط.

والاستماع: فالاستماع عملية تتسم بوعي المرء وانتباهه لأصوات أو أنماط كلامية، وتستمر من خلال تحديد إشارات سمعية معينة والتعرف عليها وتنتهي بالاستيعاب لما تم الاستماع له. وتعتبر مختبرات اللغات من الوسائل الفعالة التي تساعد المعلم على تدريس المهارات اللغوية وتقويمها.

والقواعد: هناك بعض البرامج الحاسوبية التي ظهرت لتعليم قواعد اللغة العربية كأقسام الكلام وإعراب الجمل واستخلاص الجذور وتصريف الجذور وتصريف الأفعال واشتقاقها.

*المطلب الثاني: تكنولوجيا تعليم العربية فريضة العصر.

لم تعد تكنولوجيا تعليم العربية ترفاً فكرياً، بل أصبحت من أوجب واجبات العصر، وذلك لأسباب تتعلق تارة بزيادة عدد السكان، وتارة أخرى تتعلق بقلّة عدد المعلمين، بل وندرة المعلمين المتمرسين وغير ذلك من أسباب يأتي ذكرها.

أولاً: تضاعف عدد المحتاجين لتعلم اللغة العربية، نتيجة للانفجار السكاني وبالتالي زيادة أعداد الطلبة، فتكنولوجيا التعليم أداة قوية تساعدنا في إنجاز أعمال التعليم بسهولة ويسر وفي وقت قصير وبتكاليف قليلة جداً¹ ولا شك أن تعليم اللغة العربية من أكثر مواد التعليم حاجة للوقت والجهد.

ثانياً: جذب انتباه الطلاب وتعزيز قدرتهم الاستيعابية، فتكنولوجيا التعليم، فالتكامل بين الاتصال عن طريق الحاسوب مع أدوات العرض والمكتبة الإلكترونية وقاعدة البيانات تعزز انتباه الدارسين وتضاعف قدرتهم الاستيعابية، فالفرص التي أتاحتها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات غيرت أدوار المعلمين من مجرد ملقنين إلى أن يصبحوا مسهلين، حيث يكون الطالب هو محور العملية التعليمية² وهو ما يجعل انتباهه حاضراً دائماً.

ثالثاً: مساهمة روح العصر عند الطلاب، يتلخص الدور الرئيس لتكنولوجيا التعليم في تقديم المادة العلمية في صورة تواكب فكر المتعلم وتجعله يتفاعل مع الموقف التعليمي حسب ما تقتضيه روح العصر، ولكي يحسن المعلم استخدام تكنولوجيا التعليم في الموقف التعليمي يجب عليه معرفة العمليات العقلية التي يقوم الطالب والتي تحدث التغير السلوكي المرغوب فيه. والتي تتمثل في الانتباه والإدراك والتفكير. ومن ثم تتم عملية التعلم³.

1- أسماء بنت علي بن محمد عيدرورس، مدرسة أروي بنت عبد المطلب للتعليم الأساسي - تعليمية محافظة مسقط وزارة التربية والتعليم - سلطنة عمان تكنولوجيا

التعليم: أهميتها وكيفية توظيف المعلم لها في التدريس <http://content.mandumah.com>

2 - السابق.

3- الغريب زاهر، والبهبهي إقبال (1999م)، تكنولوجيا التعليم، الكويت، دار الكتاب الحديث. ص 18-19.

رابعاً: تعزيز العمليات المعرفية والإدراكية مثل: الانتباه والإدراك، والتفكير، والتعلم، فأما عن الانتباه فمن المعروف أن المتعلم كإنسان يستخدم حواسه الخمس في استقبال المثيرات، وتقوم تكنولوجيا التعليم بتنشيط هذه الحواس لكي يتلقى المثيرات التي يريد، وبالتالي يضمن المعلم أن المتعلم ركز انتباهه على المادة العلمية.

وأما الإدراك فهو المرحلة الثانية بعد الانتباه، وهو إعطاء المتعلم معنى للمثيرات التي يستقبلها. ، وأما عن التفكير: فهو الحالة الذهنية المنظمة للأنشطة والعمليات العقلية التي يقوم بها الطالب والتي تستخدم الصور الذهنية والمعاني والألفاظ والأرقام والذكريات والإشارات وأما التعلم: فهو حدوث التغير المرغوب في سلوك الطالب، وتساعد تكنولوجيا التعليم في إطالة بقاء التعلم لدى الطالب؛ حيث تشترك أكثر من حاسة من حواس الطلاب في الانتباه والاستقبال والإدراك ويقوم بعدد من العمليات العقلية. وتقوم تكنولوجيا التعليم بإغناء الموقف التعليمي وإثارة انتباه المتعلم وتنشيط الإدراك والتفكير لديه.¹

ونخلص من هذا المطلب إلى: أن تكنولوجيا تعليم العربية لم تعد ترفاً فكرياً، بل أصبحت من أوجب واجبات العصر، وذلك لأسباب تتعلق بزيادة عدد السكان، وقلة عدد المعلمين، بل وندرة المعلمين المتمرسين، وتضاعف عدد المحتاجين لتعلم اللغة العربية، نتيجة للانفجار السكاني، وجذب انتباه الطلاب وتعزيز قدرتهم الاستيعابية، ومسيرة روح العصر عند الطلاب، وتعزيز العمليات المعرفية والإدراكية مثل: الانتباه والإدراك، والتفكير، والتعلم.

* المطلب الثالث: معوقات استخدام تكنولوجيا التعليم في تعليم اللغة العربية

يمكن تقسيم هذه العقبات التي تقف في طريق استخدام تكنولوجيا التعليم في خدمة اللغة العربية إلى معوقات تخص المعلم، ومعوقات تخص المنهج.

*أولاً معوقات تخص المعلم: قد يجد بعض المعلمين صعوبة في التعامل مع معطيات تكنولوجيا التعليم واستخدامها في المواقف التعليمية، ما يؤدي إلى انصرافهم عنها واللجوء إلى الأساليب التقليدية في التدريس. ولكي يتمكن هؤلاء المعلمون من استخدام وسائل وأساليب تكنولوجيا التعليم ينبغي تدريبهم على ذلك. إضافة إلى أنه يجب عليهم مراعاة القواعد العامة لاستخدامها².

1- عیدروس، أسماء بنت علي بن محمد، مدرسة أروي بنت عبد المطلب للتعليم الأساسي - تعليمية محافظة مسقط وزارة التربية والتعليم - سلطنة عمان تكنولوجيا التعليم: أهميتها وكيفية توظيف المعلم لها في التدريس <http://content.mandumah.com>

2- أسماء بنت علي بن محمد عیدروس، مدرسة أروي بنت عبد المطلب للتعليم الأساسي - تعليمية محافظة مسقط وزارة التربية والتعليم - سلطنة عمان تكنولوجيا التعليم: أهميتها وكيفية توظيف المعلم لها في التدريس <http://content.mandumah.com>

كما يخشى بعض المدرّسين أن يسهم استخدام تكنولوجيا التعليم في إلغاء دورهم أو الاستغناء عنهم تماماً، حيث يصبح بإمكان المتعلم متابعة دروسه مباشرة من دون الرجوع إلى أستاذه. لكنّ الحقيقة تبقى أنّ دور المعلم يتغير من ملقّن إلى موجهٍ ومسهّلٍ لعملية التعليم. يتمّ ذلك من خلال تخطيطه للموقف التعليمي¹

* ثانيا معوقات تخص المناهج وطرق إعدادها:

من أهم معوقات استخدام تكنولوجيا التعليم في خدمة اللغة العربية - قلة الإطارات المتخصصة في مجال تكنولوجيا التعليم في جهاز التربية في الدول المختلفة، وقلة الوعي الكافي لأهمية إدخال تكنولوجيا التعليم في مجال التربية،، وقلة البرامج الحاسوبية الملائمة ذات المستوى الرفيع بسبب الجهد الكبير المطلوب لتصميم البرامج وكتابتها، وندرة توفر البرامج التعليمية باللغة العربية حيث يشكل هذا الأمر عقبة للتوسع في إدخال تكنولوجيا التعليم، وعدم الاهتمام ممتداً باستخدام التقنية وبخاصة الحاسوب في لصياغة مناهج اللغة العربية. إذاً لا توجد برامج مخصصة لتعليم اللغة العربية سواء لأهلها أم لغير أهلها، إلا ما ندر². ويمكن رصد أهم معوقات المناهج فيما يلي:

كون المصادر غير مناسبة للموقف التعليمي وأهدافه، فالفيلم قد يناسب موقفاً تعليمياً لا تناسبه الشرائح، وعدم اشتغال المصادر على الدقة العلمية والفنية وتعارضها مع القيم التربوية، وكون المصدر معقداً بحيث لا يتلاءم مع مستويات الطلاب التعليمية، وعدم إضفاء عنصر الإثارة على المصدر التعليمي، وتعرض المصادر للتلف سواء كانت أسطوانات مدججة أو أقراص صلبة³.

ونخلص من هذا المطلب إلى: أن العقبات التي تقف في طريق استخدام تكنولوجيا التعليم في خدمة اللغة العربية يمكن تقسيمها إلى معوقات تخص المعلم، ومعوقات تخص المنهج.

فقد يجد بعض المعلمين صعوبة في التعامل مع معطيات تكنولوجيا التعليم واستخدامها في المواقف التعليمية، ما يؤدي إلى انصرافهم عنها واللجوء إلى الأساليب التقليدية في التدريس

ولكي يتمكن هؤلاء المعلمون من استخدام وسائل وأساليب تكنولوجيا التعليم ينبغي تدريبهم على ذلك، كما يخشى بعض المدرّسين أن يسهم استخدام تكنولوجيا التعليم في إلغاء دورهم أو الاستغناء عنهم تماماً، لكنّ الحقيقة تبقى أنّ دور المعلم يتغير من ملقّن إلى موجهٍ ومسهّلٍ. من أهم معوقات استخدام تكنولوجيا التعليم في خدمة اللغة العربية - قلة الإطارات المتخصصة في مجال تكنولوجيا التعليم في جهاز التربية في الدول المختلفة، وقلة الوعي الكافي لأهمية إدخال تكنولوجيا التعليم في مجال التربية، وقلة البرامج الحاسوبية الملائمة ذات المستوى

1- ضحى الأسعد، المديرية التنفيذية مركز بيت اللغة تكنولوجيا تعلّم اللغة العربية، مركز بيت اللغة، ص 15.

2- صفية بن زينة جامعة حسينية بن بوعلي دور الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات في تعليم اللغة العربية - الشلف-(الجزائر) ص 157.

3- يونس إبراهيم عبد الفتاح (2003م)، تكنولوجيا التعليم: بين الفكر والواقع، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، ص 214 وما بعدها.

الرفيع بسبب الجهد الكبير المطلوب لتصميم البرامج وكتابتها، وندرة توفر البرامج التعليمية باللغة العربية، وكون المصادر غير مناسبة للموقف التعليمي وأهدافه، فالفيلم قد يناسب موقفا تعليميا لا تناسبه الشرائح.

* المبحث الثالث: وسائل وأساليب تكنولوجيا حديثة في تعليم اللغة العربية

عرف العلماء اللعب بأنه نشاط موجه أو غير موجه يكون على شكل حركة أو عمل بممارس فردياً أو جماعياً ويستثمر طاقة الجسم الحركية والذهنية، ويمتاز بالسرعة والخفة لارتباطه بالدوافع الداخلية، وبه يتمثل الفرد المعلومات بهدف إلى الاستمتاع حتى يصبح جزءاً من حياة الطفل. 1 وتعد برامج الألعاب المحور الرئيسي في مناهج تربية طفل ما قبل المدرسة في الصين حيث يخصص للأنشطة فترتان زمنيتان يومياً تستغرق الواحدة منها حوالي ساعة ونصف، كما أن برامج رياض الأطفال في الولايات المتحدة الأمريكية تهتم بنماذج اللعب الحر للأطفال تحت ملاحظة المعلمة 2 حيث يعد التربويون أساس النجاح في السنوات الأولى من التعليم الأساسي هو تعريض الطفل إلى خبرات النجاح، وانغماس الطفل في الحياة التفاعلية من خلال تنمية المهارات اللغوية، والعمل على إثراء حصيلة الطفل اللغوية مما ينعكس على تنمية المهارات الأكاديمية وشعور الطفل بذاته وبأهمية المدرسة. 3 ويعتبر اللعب وسيلة الطفل في إدراك العالم المحيط به، ووسيلته لاستكشاف ذاته وقدرته المتنامية، وأداة دافعة له للنمو تتضمن أنشطة كافة العمليات العقلية، 4.

ولما كان الكلام هو واسطة اتصال الفرد بغيره ومحيطه وبيئته، فإن الألعاب اللغوية هي التي تساعد الطفل على النطق الصحيح وتثري مفرداته كما تساعد على التعبير السلس مع وضوح الفكرة وتسلسلها، وتنمي مواهبه الأدبية وذوقه الفني وتوسع أفق خياله وتشبع رغبته في التعبير بما يجول بخاطرته بصورة تلقائية، 5، وذلك لأنه لا يوجد مجتمع من المجتمعات إلا وله ألعابه التي تستمد أصولها من تراثه وخصائصه البيئية التي ترافق أطفاله من المهد وحتى المراحل المتأخرة من الطفولة، ويعد التربويون اللعب وظيفة بيولوجية مهمة من أجل إعداد الكائن الحي للقيام بالأنشطة المستقبلية في العمل، وتعد هذه النظرية فترة الطفولة هي الفترة التي يكثر فيها اللعب وأن الطفل لا يلجأ إلى اللعب مجرد أنه طفل،

1- محمد صالح الإمام، إياد الشوارب، فعالية برنامج تدريبي قائم على الألعاب اللغوية في تنمية المهارات الدراسية وتحسين الاتجاه نحو المدرسة لدى الأطفال ذوي مشكلات التعلم، <https://content.mandumah.com>

2- كمال عاشور، (1985) بعض القضايا والاتجاهات في التربية قبل المدرسية، حولية كلية التربية السنة (3) العدد (7) جامعة قطر.

3- د. محمد صالح الإمام د. إياد الشوارب، فعالية برنامج تدريبي قائم على الألعاب اللغوية في تنمية المهارات الدراسية وتحسين الاتجاه نحو المدرسة لدى الأطفال ذوي مشكلات التعلم، <https://content.mandumah.com>

4- خالد عبد الرزاق السيد، (2001) فاعلية استخدام أنواع مختلفة من اللعب في تعديل بعض اضطرابات السلوك لدى طفل الروضة، مجلة الطفولة والتنمية، المجلس العربي للطفولة والتنمية، عدد (3) مجلد 1.

5- فخرية الطائي، (1983) اللعب في دور الحضارة ورياض الأطفال، أنواعه مستلزماته وكيفية توجيهه. عمان، دار المسيرة.

ولا لأن الطفولة هي مرحلة تتميز باللعب، ولكن لأن مرحلة الطفولة هي مرحلة إعداد لنشاط الكبار 1، ويمكن تصنيف الألعاب اللغوية إلى:

- الألعاب التي تساعد على النطق الجيد واللفظ الصحيح والتعبير السلس وهذه تعلم الطفل الانتباه والتركيز لمعرفة دوره في الكلام، وتساعد على التعبير الصحيح ومعرفة المفردات واستعمالها في مكانها الصحيح مع تسلسل الأفكار وربط الجمل.
- الألعاب التي تساعد على الاستمتاع بالشعر والإحساس بالجمال اللفظي وموسيقى الكلمات كما تساعده في توسيع أفق خيال الطفل.
- الألعاب التي تساعد على التمييز بين الحروف والكلمات ومعرفة المتشابه فيها والمختلف.
- الألعاب التي تدرب الأطفال على الإصغاء الجيد والتذكر والتمييز بين الألفاظ واختلافها واختلاف المعنى تبعاً لذلك، والتي تساعد الطفل على التركيز والانتباه، وبذلك يتعلم الأطفال الإصغاء بعناية لكي يميزوا الاختلاف الذي حصل في اللفظ والمعنى. 2
- الألعاب التي تزيد من قدرة الطفل على فهم الألفاظ وأضدادها أو مفرداتها بواسطة قصة مدعومة بالصور.
- الألعاب التي تساعد الطفل على التمييز بين الألفاظ التي تحتوي على الفعل أو الاسم.
- الألعاب التي تساعد الطفل على اكتساب الخبرات المختلفة التي تساعد على التحصيل فيما بعد، وتنمي استعداداته على فهم

العلاقة بين الأشياء 3

ولعل اللعب من أفضل الأنشطة لملاحظة كي تتطور قدرة الطفل على التحدث والاستماع، ففي مرحلة ما قبل المدرسة يلاحظ أن حديث الطفل غالباً ما يكون من نوع حديث الذات أي الحديث مع الذات، إنهم يلعبون معاً فكل منهم يتحدث مع نفسه، ومهما يكن من أمر، فإن نجاح الطفل أو فشله في إحداث التواصل مع الآخرين مرتبط بكمية المعلومات المتوفرة لدى الأطفال عن الموقف 4 فالأطفال في أي مرحلة تعليمية مبكرة يخضعون لمراحل مختلفة من النمو اللغوي، وهذه المراحل تعتبر مظهراً أساسياً في التعلم وخصوصاً تعلم مهارات التحدث والاستماع والقراءة والكتابة، ومن هنا يجب على المعلم أن يفهم طبيعة عملية نمو اللغة عند أطفال الروضة؛ إذ تعتبر هذه المعرفة ضرورية لكي يشخص المعلمون المهارات الخاصة بفنون اللغة، بالإضافة إلى توفير بيئة تعليمية غنية لتشجيع نمو وتطور كل المهارات، وهكذا نخلص إلى أن

1- محمد متولي قنديل، رمضان مسعد بدوي (2007) الألعاب التربوية في الطفولة المبكرة، الطبعة الأولى. عمان، دار الفكر.

2- محمد صالح الإمام، إياد الشوارب، فعالية برنامج تدريبي قائم على الألعاب اللغوية في تنمية المهارات الدراسية وتحسين الاتجاه نحو المدرسة لدى الأطفال ذوي مشكلات التعلم، <https://content.mandumah.com>

3- محمد الخوالدة، (2003) اللعب الشعبي عند الأطفال ودلالاته التربوية في إنماء شخصياتهم. عمان، دار المسيرة.

4- محمد صالح الإمام، (2008) النمو الوجداني العامل الهام في تربية ذوي صعوبات التعلم، ندوة صعوبات التعلم رؤية مستقبلية، عمان: نادي الملك الحسين.

اللعبة بكل أدواته له تأثير على تفكير الطفل وتحديث ميوله واهتماماته، وحتى لا يكون اللعب مجرد هـو واستهلاك للطاقة ولكي يحقق الغاية المنشودة منه كان من الضروري التخطيط والتصميم لأدوات لعب الأطفال التي يمكن استخدامها في ممارسة الأنشطة المختلفة وتنمية المهارات العقلية. ومن هنا جاءت هذه الدراسة التي ستسهم بإعداد برنامج لتنمية مهارة الاستماع والتحدث لدى أطفال الرياض مستخدمة الأنشطة والألعاب اللغوية التي يتوقع أن تساعد في تنمية قدرة الطفل على الاستماع والتحدث). 1. وإذا كان الموقف التعليمي الجيد؛ هو الموقف الذي يحمل بداخله العديد من لغات الاتصال اللفظية وغير اللفظية، ومن ثم فإن تعدد الوسائط التعليمية داخل الموقف التعليمي يتيح الفرصة لتعليم المهارات المطلوبة من خلال برنامج متكامل من الصوت، والصورة، والحركة، واللون، والمرج المتزايد للنص اللفظي والمرئي، وإمكانية الدخول والتصفح بحرية؛ فهذا يحتم علينا مواكبة التطور التقني والاستفادة منه في مجال تعليم العربية واكتساب مهاراتها المختلفة. 2.

* الأقراص الممغنطة (المدعمة)

تتماز الأقراص الممغنطة بانخفاض، قيمتها وسهولة الحصول عليها، وسعتها المعقولة التي تتسع لكتب مختلفة، وقد بدأت بعض الجامعات بتكوين مكتبات إلكترونية مكونة من عدد كبير من هذه الأقراص، ولكن الأمر لا يخلو من عيوب فيها، إذ إنها سريعة التلف وقد تتعرض لبعض الخدوش مما يفقدها مادتها المسجلة عليه، وقد بدأت بعض المؤسسات بنشر بعض الأقراص التي تحتوي على برامج تعليمية مختلفة، كثير منها يخص اللغة العربية، كمكتبة اللغة والنحو والشعر العربي وغيرهما، ومهما يكن من أمر هذه الأقراص، فهي شائعة وتقدم فائدة كبيرة لأن بعضها مزود ببرامج بحث عن المعلومة المطلوبة بأقصر الطرق. 3.

برمجيات معالجة النصوص المكتوبة: يقصد بالنص المكتوب كل ما تحتويه شاشات البرمجية من بيانات مكتوبة تعرض على المستخدم أثناء تفاعله مع البرنامج، وتعد النصوص المكتوبة من العناصر المهمة للوسائط المتعددة التفاعلية حيث يتم استخدامها في: كتابة العناوين الرئيسية والفقرات. القوائم والمفاتيح. توضيح الأفكار وشرح الدروس، وتنقسم النصوص في برامج الوسائط المتعددة التفاعلية إلى:

1- محمد صالح الإمام، إبداع الشوارب، فعالية برنامج تدريبي قائم على الألعاب اللغوية في تنمية المهارات الدراسية وتحسين الاتجاه نحو المدرسة لدى الأطفال

ذوي مشكلات التعلم. <https://content.mandumah.com>

2- زكي أبو النصر البغدادي، توظيف تكنولوجيا الوسائط المتعددة في تعليم اللغة العربية عن بعد، قسم تدريب المعلمين، معهد اللغويات العربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، مجلة العلوم الإنسانية، عدد 34 - جوان 1025، مجلد ب، ص. 36 - 4.

3- صفية بن زينة جامعة حسينية بن بوعلي دور الحاسوب و تكنولوجيا المعلومات في تعليم اللغة العربية - الشلف - (الجزائر) ص 157.

النصوص العادية: وهي نصوص خطية مكتوبة ليس بينها ارتباطات ولا تتيح للمستخدم الانتقال إلى شاشات أخرى وإنما تستخدم لعرض المعلومات على المستخدم، والنصوص الفائقة: وهي نصوص مكتوبة تعمل على تخزين وربط النص بطرق منطقية مع شاشات أو صفحات معلوماتية أخرى¹

المواقع الإلكترونية: المواقع الإلكترونية من أحدث معطيات تكنولوجيا التعليم وهي كثيرة جداً، وبعضها متخصص يعمد أعضاؤه إلى تسجيل مساهماتهم ويتيحون لآخرين التعليق والمشاركة، ومن هذه المواقع ما يؤسسه متخصصون في موضوع معين: كالنحو أو الصرف أو فقه اللغة وغيرها، ويطرحون دروسهم على الأعضاء، وهو نوع من التعليم غير المتزامن، لأن الأعضاء يشاركون بعد طرح القضية دون أن يكون الاتصال متزامناً مع الطرح، وبعدها يرد المتخصص على استفسار المشاركين وأسئلتهم التي يطرحونها. 2

برمجيات الصوت: تتنوع الأصوات التي توجد في برامج الوسائط المتعددة التفاعلية إلى: اللغة المنطوقة؛ تتمثل في أحاديث مسموعة بلغة ما؛ مثل التعليقات الصوتية أو الإرشادية المسموعة، فالصوت المسموع هو بديل للنص المكتوب ولا يشترط أن يكون الصوت المسموع كلاماً أو شرحاً يلقي على المتعلم في عمليات التعلم المختلفة بل يمكن أن يكون صوتاً لتعزيز المتعلم حيث إن صوت التعزيز - أحياناً - يساعد المتعلم في التقدم نحو عمليات التعليم والتعلم. 3

الشبكة النسيجية: وهي عبارة عن نظام معلومات يقوم بعرض معلومات مختلفة على صفحات مترابطة، ويسمح للمستخدم بالدخول لخدمات الإنترنت المختلفة، وهي وسيلة مهمة ذات فائدة للمهتمين باللغة العربية لأن هذه التقنية غير مكلفة وفي متناول أيدي الباحثين والمتعلمين. 4

الفيديو التفاعلي: وهي التقنية التي تتيح إمكانية التفاعل بين المتعلم والمادة المعروضة المشتملة على الصور المتحركة المصحوبة بالصوت بغرض جعل التعلم أكثر تفاعلية، وتعد هذه التقنية وسيلة اتصال من اتجاه واحد لأن المتعلم لا يمكنه التفاعل مع المعلم، وتشتمل تقنية الفيديو التفاعلي على كل من تقنية أشطرة الفيديو وتقنية أسطوانات الفيديو مدارة بطريقة خاصة عن طريق حاسب أو مسجل فيديو. 5

1- إسماعيل خليل الرفاعي، فاعلية تدريس قواعد اللغة الإنجليزية المبرجة بالكتاب، والحاسوب - دراسة تجريبية على طلاب الصف الثاني الإعدادي في مدارس مدينة، دمشق، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة دمشق، ص 187 م.

2- صفية بن زينة جامعة حسيبة بن بوعلي دور الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات في تعليم اللغة العربية - الشلف - (الجزائر) ص 157.

3- زكي أبو النصر البغدادي توظيف تكنولوجيا الوسائط المتعددة في تعليم اللغة العربية عن بعد، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة منتوري قسنطينة، العدد 2015، 43 ص 72.

4- صفية بن زينة جامعة حسيبة بن بوعلي دور الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات في تعليم اللغة العربية - الشلف - (الجزائر) ص 158.

5- صفية بن زينة جامعة حسيبة بن بوعلي دور الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات في تعليم اللغة العربية - الشلف - (الجزائر) ص 158.

الصور الثابتة والمتحركة: الصورة الثابتة تمد المتعلم باتصال دقيق مع الواقع أو تغير فيه وفقاً لأهداف الدرس؛ فتكبر الصغير من الأشياء، وتصغر الكبير حتى يمكن فهم هذا الواقع ودراسته، 1 ويمكن أن تستخدم في تحديد مخارج الأصوات، أو كتابة الحروف. وأما الصور المتحركة فتظهر في صورة لقطات فيلمية متحركة سجلت بطريقة رقمية. فتعطي المتعلم متعة مشاهدة العرض الواقعي؛ فتوضح للمتعليم الأشياء التي قد لا يستطيع أن يراها بطريقة مباشرة 2.

ونخلص من هذا المطلب إلى: أن هناك وسائل وأساليب تكنولوجية حديثة في تعليم اللغة من أهمها الألعاب اللغوية؛ حيث عرفها العلماء بأنها نشاط موجه أو غير موجه يكون على شكل حركة أو عمل يمارس فردياً أو جماعياً ويستثمر طاقة الجسم الحركية والذهنية، ويمتاز بالسرعة والخفة لارتباطه بالدوافع الداخلية، وتعد برامج الألعاب المحور الرئيسي في مناهج تربية طفل ما قبل المدرسة في الصين، كما أن برامج رياض الأطفال في الولايات المتحدة الأمريكية تهتم بنماذج اللعب الحر للأطفال تحت ملاحظة المعلمة، ويعد التربويون أساس النجاح في السنوات الأولى من التعليم الأساسي هو تعريض الطفل إلى خبرات النجاح عن طريق الألعاب، ولما كان الكلام هو واسطة اتصال الفرد بغيره وبمحيطه وبيئته، فإن الألعاب اللغوية هي التي تساعد الطفل على النطق الصحيح وتثري مفرداته، ولا يوجد مجتمع من المجتمعات إلا وله ألعابه التي تستمد أصولها من تراثه وخصائصه البيئية التي ترافق أطفاله من المهد وحتى المراحل المتأخرة من الطفولة، ويمكن تصنيف الألعاب اللغوية إلى: الألعاب التي تساعد على النطق الجيد واللفظ، والألعاب التي تساعد على الاستمتاع بالشعر والإحساس بالجمال اللفظي، والألعاب التي تساعد على التمييز بين الحروف والكلمات ومعرفة التشابه، والألعاب التي تدرب الأطفال على الإصغاء الجيد والتذكر، والألعاب التي تزيد من قدرة الطفل على فهم الألفاظ وأضدادها، والألعاب التي تساعد الطفل على التمييز بين الألفاظ التي تحتوي على الفعل أو الاسم، والألعاب التي تساعد الطفل على اكتساب الخبرات المختلفة التي تساعد على التحصيل فيما بعد.

ومن أهم وسائل التكنولوجيا المستخدمة في تعليم اللغة العربية: الأقراص الممغنطة (المدججة)

حيث تمتاز الأقراص الممغنطة بانخفاض، قيمتها وسهولة الحصول عليها، وسعتها المعقولة التي تتسع لكتب مختلفة، وبرمجيات معالجة النصوص المكتوبة وتشمل كل ما تحتويه الشاشات البرمجية من بيانات مكتوبة تعرض على المستخدم أثناء تفاعله مع البرنامج، والمواقع الإلكترونية وهي من أحدث معطيات تكنولوجيا التعليم وهي كثيرة جداً، وبعضها متخصص، ومن هذه المواقع ما يؤسسه متخصصون في موضوع معين:

1- محمد عطية خميس، مستويات قراءة الصور لدى الأطفال من 4- 08 سنوات والعوامل المؤثرة فيها، مجلة تكنولوجيا التعليم، (ع 3)، (مج 2) كلية البنات، جامعة عين شمس، 01993 ص 118.

2 زكي أبو النصر البغدادي، توظيف تكنولوجيا الوسائط المتعددة في تعليم اللغة العربية عن بعد، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة منتوري قسنطينة، العدد 2015، 43 ص 73.

كالنحو أو الصرف أو فقه اللغة وغيرها، وبرمجيات الصوت حيث تتنوع الأصوات التي توجد في برامج الوسائط المتعددة التفاعلية ، والشبكة النسيجية: وهي عبارة عن نظام معلومات يقوم بعرض معلومات مختلفة على صفحات مترابطة، ويسمح للمستخدم بالدخول لخدمات الإنترنت المختلفة، والفيديو التفاعلي، وهو التقنية التي تتيح إمكانية التفاعل بين المتعلم والمادة المعروضة المشتملة على الصور المتحركة المصحوبة بالصوت بغرض جعل التعلم أكثر تفاعلية، والصور الثابتة والمتحركة، والصورة الثابتة تمد المتعلم باتصال دقيق مع الواقع أو تغير فيه وفقا لأهداف الدرس؛ فتكبر الصغير من الأشياء، وتصغر الكبير حتى يمكن فهم هذا الواقع ودراسته.

*الخاتمة وفيها أهم النتائج والتوصيات:

أهم النتائج:

- كلمة تكنولوجيا Technology كلمة يونانية وعربت على: تقنيات Techne وتعني فنا أو مهارة،
- الكلمة اللغة اللاتينية Texere تعني تركيباً أو نسجاً، والكلمة Logos وتعني علماً أو دراسة، وبذلك فإن كلمة تقنيات تعني: علم المهارات أو الفنون.
- تعرف تكنولوجيا التعليم اصطلاحاً بكونها "عملية متكاملة تقوم على تطبيق هيكل من العلوم والمعرفة عن التعلم الإنساني واستخدام مصادر تعليم بشرية وغير بشرية تؤكد على نشاط المتعلم وفرديته، بمنهجية أسلوب المنظومات لتحقيق الأهداف التعليمية والتوصل لتعلم كثر فعالية.
- ظهر مصطلح تكنولوجيا التربية نتيجة للثورة العلمية والتكنولوجية التي بدأت عام 1920م، ويعني هذا المصطلح تخطيط وإعداد وتطوير وتنفيذ وتقييم كامل للعملية التعليمية من مختلف جوانبها.
- خلط البعض بين مصطلحي تكنولوجيا التعليم وتكنولوجيا التربية رغم أن الفرق بينهما واضح، فإذا كانت تكنولوجيا التعليم تضم العمليات الخاصة بتصميم وتنفيذ وتقييم عملية التعليم والتعلم وإرادتها، فإن تكنولوجيا التربية أكثر شمولاً من التعليم، وذلك لأن التربية أكثر شمولاً من التعليم.
- اللغة العربية لغة مرنة، تستطيع أن تفيد وتستفيد من المتغيرات عموماً ومن متغيرات تكنولوجيا التعليم خصوصاً.
- يمكن تحديد أوجه استفادة اللغة العربية من تكنولوجيا التعليم في تعليم: القراءة، والكتابة، والاستماع، والقواعد.
- تكنولوجيا تعليم العربية لم تعد ترفاً فكرياً، بل أصبحت من أوجب واجبات العصر، وذلك لأسباب تتعلق بزيادة عدد السكان، وقلة عدد المعلمين، بل وندرة المعلمين المتمرسين، وتضاعف عدد المحتاجين لتعلم اللغة العربية، نتيجة للانفجار السكاني،

وجذب انتباه الطلاب وتعزيز قدرتهم الاستيعابية، ومسايرة روح العصر عند الطلاب، وتعزيز العمليات المعرفية والإدراكية مثل:

الانتباه والإدراك، والتفكير، والتعلم.

- من أهم العقبات التي تقف في طريق استخدام تكنولوجيا التعليم في خدمة اللغة العربية معوقات تخص المعلم، ومعوقات تخص المنهج.
- فقد يجد بعض المعلمين صعوبة في التعامل مع معطيات تكنولوجيا التعليم واستخدامها في المواقف التعليمية، ما يؤدي إلى انصرافهم عنها واللجوء إلى الأساليب التقليدية في التدريس.
- لكي يتمكن المعلمون من استخدام وسائل وأساليب تكنولوجيا التعليم ينبغي تدريبهم على ذلك.
- يخشى بعض المدرسين أن يسهم استخدام تكنولوجيا التعليم في إلغاء دورهم أو الاستغناء عنهم تماماً.
- تغير تكنولوجيا التعليم دور المعلم من ملقّن إلى موجّه ومسهّل.
- من أهم معوقات استخدام تكنولوجيا التعليم في خدمة اللغة العربية - قلة الإطارات المتخصصة في مجال تكنولوجيا التعليم في جهات التربية في الدول المختلفة، وقلة الوعي الكافي لأهمية إدخال تكنولوجيا التعليم في مجال التربية، وقلة البرامج الحاسوبية الملائمة ذات المستوى الرفيع بسبب الجهد الكبير المطلوب لتصميم البرامج وكتابتها، ونُدرة توفر البرامج التعليمية باللغة العربية، وكون المصادر غير مناسبة للموقف التعليمي وأهدافه.
- هناك وسائل وأساليب تكنولوجية حديثة في تعليم اللغة من أهمها الألعاب اللغوية؛ حيث عرفها العلماء بأنها نشاط موجه أو غير موجه يكون على شكل حركة أو عمل يمارس فردياً أو جماعياً ويستثمر طاقة الجسم الحركية والذهنية، ويمتاز بالسرعة والخفة لارتباطه بالدوافع الداخلية.
- وتعد برامج الألعاب المحور الرئيسي في مناهج تربية طفل ما قبل المدرسة في الصين، كما أن برامج رياض الأطفال في الولايات المتحدة الأمريكية تهتم بنماذج اللعب الحر للأطفال تحت ملاحظة المعلمة.
- يعد التربويون أساس النجاح في السنوات الأولى من التعليم الأساسي هو تعريض الطفل إلى خبرات النجاح عن طريق الألعاب.
- الألعاب اللغوية هي التي تساعد الطفل على النطق الصحيح وتثري مفرداته، ولا يوجد مجتمع من المجتمعات إلا وله ألعابه التي تستمد أصولها من تراثه وخصائصه البيئية التي ترافق أطفاله من المهد وحتى المراحل المتأخرة من الطفولة.

- ويمكن تصنيف الألعاب اللغوية إلى: الألعاب التي تساعد على النطق الجيد واللفظ، والألعاب التي تساعد على الاستمتاع بالشعر، والألعاب التي تساعد على التمييز بين الحروف والكلمات، والألعاب التي تدرب الأطفال على الإصغاء، والألعاب التي تزيد من قدرة الطفل على فهم الألفاظ وأصداها، والألعاب التي تساعد الطفل على التمييز بين الألفاظ التي تحتوي على الفعل أو الاسم.
- ومن أهم وسائل التكنولوجيا المستخدمة في تعليم اللغة العربية: الأقراص الممغنطة (المدججة)؛ حيث تمتاز الأقراص الممغنطة بانخفاض، قيمتها وسهولة الحصول عليها.
- ومن أهم الوسائل التكنولوجية: برمجيات معالجة النصوص المكتوبة وتشمل كل ما تحتويه الشاشات البرمجية من بيانات مكتوبة تعرض على المستخدم أثناء تفاعله مع البرنامج، والمواقع الإلكترونية وهي من أحدث معطيات تكنولوجيا التعليم، وبرمجيات الصوت، والشبكة النسيجية، والفيديو التفاعلي، والصور الثابتة والمتحركة.

*التوصيات:

- ضرورة توطيد العلاقة بين اللغويين والحاسوبيين والتربويين وجعلها علاقة تكاملية.
- تطوير عمل المجامع اللغوية لمواجهة تحديات حوسبة العربية والشروع في وضع إطار تربوي يواكب القرن الواحد والعشرين
- ضرورة إضافة مقرر التربية الحاسوبية اللغوية في أقسام اللغة العربية لتصميم برمجيات تخدم اللغة العربية.
- تدريب المعلمين على مستحدثات تكنولوجيا التعليم.

*المصادر و المراجع

- أسماء بنت علي بن محمد عيادروس، مدرسة أروي بنت عبد المطلب للتعليم الأساسي - تعليمية محافظة مسقط وزارة التربية والتعليم - سلطنة عمان تكنولوجيا التعليم: أهميتها وكيفية توظيف المعلم لها في التدريس <http://content.mandumah.com>
- إسماعيل خليل الرفاعي، فاعلية تدريس قواعد اللغة الإنجليزية المبرججة بالكتاب، والحاسوب - دراسة تجريبية على طلاب الصف الثاني الإعدادي في مدارس مدينة، دمشق، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة دمشق.
- إمام أسراري، الوسائل المعينات في تعليم العربية.
- حسين حمدي الطوبجي، وسائل الاتصال والتكنولوجيا.
- خالد عبد الرزاق السيد، (2001) فاعلية استخدام أنواع مختلفة من اللعب في تعديل بعض اضطرابات السلوك لدى طفل الروضة، مجلة الطفولة والتنمية، المجلس العربي للطفولة والتنمية، عدد (3) مجلد 1.

- زكي أبو النصر البغدادي، توظيف تكنولوجيا الوسائط المتعددة في تعليم اللغة العربية عن بعد، قسم تدريب المعلمين، معهد اللغويات العربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، مجلة العلوم الإنسانية، عدد 34 - جوان 1025، مجلد ب.
- سمير استيتية، اللسانيات: المجال والوظيفة والمنهج.
- صفية بن زينة جامعة حسيبة بن بوعلي دور الحاسوب و تكنولوجيا المعلومات في تعليم اللغة العربية - الشلف-(الجزائر).
- صلاح الدين عبد المجيد، تعلم اللغات الحية بين النظرية والتطبيق،(القاهرة: مكتبة لبنان، بدون سنة).
- ضحى الأسعد، المديرية التنفيذية مركز بيت اللغة تكنولوجيا تعلّم اللغة العربية، مركز بيت اللغة.
- عبد الله عمر الفراء، المدخل إلى تكنولوجيا التعليم، الأردن: عمان، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع. 1999.
- الغريب زاهر، والبهبهاني إقبال (1999م)، تكنولوجيا التعليم، الكويت، دار الكتاب الحديث.
- فخرية الطائي، (1983) اللعب في دور الحضانة ورياض الأطفال، أنواعه مستلزماته وكيفية توجيهه. عمان، دار المسيرة.
- كمال عاشور، (1985) بعض القضايا والاتجاهات في التربية قبل المدرسية، حولية كلية التربية السنة (3) العدد (7) جامعة قطر.
- محمد الخوالدة، (2003) اللعب الشعبي عند الأطفال ودلالاته التربوية في إنماء شخصياتهم. عمان، دار المسيرة.
- محمد صالح الإمام .إياد الشوارب، فعالية برنامج تدريبي قائم علي الألعاب اللغوية في تنمية المهارات الدراسية وتحسين الاتجاه نحو المدرسة لدي الأطفال ذوي مشكلات التعلم، <https://content.mandumah.com>
- محمد صالح الإمام، (2008) النمو الوجداني العامل الهام في تربية ذوي صعوبات التعلم، ندوة صعوبات التعلم رؤية مستقبلية، عمان: نادي الملك الحسين.
- محمد صالح الإمام، إياد الشوارب، فعالية برنامج تدريبي قائم علي الألعاب اللغوية في تنمية المهارات الدراسية وتحسين الاتجاه نحو المدرسة لدي الأطفال ذوي مشكلات التعلم، <https://content.mandumah.com>
- محمد عبد الرحمن، أنظمة اللغة العربية في ضوء البرمجيات الحديثة.
- محمد عطية خميس، مستويات قراءة الصور لدى الأطفال من 4- 08 سنوات والعوامل المؤثرة فيها، مجلة تكنولوجيا التعليم، (ع3)، مج 2 (كلية البنات، جامعة عين شمس، 01993
- محمد متولي قنديل، رمضان مسعد بدوي (2007) الألعاب التربوية في الطفولة المبكرة، الطبعة الأولى. عمان، دار الفكر.
- محمد محمود الحيلة، (2001م)، التكنولوجيا التعليمية والمعلوماتية، العين، دار الكتاب الجامعي.
- محمد محمود الحيلة، (2002م)، تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- نبهان يحي محمد، استخدام الحاسوب في التعليم.
- نبيل علي، اللغة العربية والحاسوب.
- نرجس عبد القادر حمدي، تكنولوجيا التعليم والتدريس الجامعي، 2007/5/20
<http://195.246.41.34foep/prject316.htm><
- نصرالدين إدريس جوهر، " وسائل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها"، المقالة.
- ويننا سانجايا، Strategi Pembelajaran Berorientasi StandarProses Pendidikan، (جاكرتا: كنجتنى برينادا ميديا: 2006).
- يونس إبراهيم عبد الفتاح (2003م)، تكنولوجيا التعليم: بين الفكر والواقع، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع

بحث رقم 44

متطلبات تطبيق أدوات ذكاء الأعمال بقسم إدارة أعمال الحج والعمرة وانعكاسها على تطوير الأداء لدى مقدمي خدمات المعتمرين

د. محمد فكري فتحي صادق

ملخص البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تسليط الضوء على متطلبات تطبيق أدوات ذكاء الأعمال في مجال الموارد البشرية بشركات خدمات المعتمرين، لرفع كفاءة خريجي قسم إدارة أعمال الحج والعمرة بكلية إدارة الأعمال جامعة أم القرى، وذلك من خلال تقديم رؤية مستقبلية لتفعيلها، بل تُسهم أيضاً في تحليل البيانات الضخمة بأقسام الموارد البشرية بتلك الشركات والمؤسسات، كي تكون إحدى مصادر تطوير ورفع كفاءة خريجي القسم، تحقيقاً لإنتاج كفاءات بشرية تقدم خدمات تتصف بجودة الأداء لضيوف الرحمن. اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي، لكونه المنهج الملائم لطبيعة البحث، وبناءً على ذلك اقتصر البحث على إبراز أدوات ذكاء الأعمال، وتطبيقاتها في مجال الموارد البشرية، وطرق تحديدها وصولاً لنتائج تُسهم في النهوض بكفاءة مخرجات قسم إدارة أعمال الحج والعمرة البشرية بكلية إدارة الأعمال، وبهدف ضمان كوادِر مؤهلة تضمن رفع كفاءة تلك الشركات في تقديم خدماتها للمعتمرين بكفاءة عالية، ومحاولاته التطويرية والبحثية لمواكبة رؤية المملكة العربية السعودية 2030م. وانعكاساتها على الواقع الأدائي والمؤسسي الذي يسعى من خلاله لمواكبة تلك التحولات للاستفادة منها في تقديم رؤية مستقبلية؛ لتفعيلها واقعياً. توصل الباحث إلى مجموعة من النتائج التي تُسهم في: تطوير الأداء المؤسسي داخل تلك الشركات والمؤسسات القائمة على تقديم خدمات المعتمرين، بوجود كوادِر بشرية قادرة على تسيير الأعمال وتحمل عبء العمل داخل تلك الشركات وتقديم خدمات للمعتمرين. وضع آليات لتفعيل متطلبات أدوات ذكاء الأعمال في مجال الموارد البشرية. وبناءً على ذلك قدم البحث الحالي رؤية مستقبلية لتحقيق تلك المتطلبات، والأهداف المرجوة منها، ومواكبتها لرؤية المملكة 2030.

كلمات مفتاحية: متطلبات تطبيق - أدوات - ذكاء الأعمال - الموارد البشرية - خدمات المعتمرين

المقدمة:

لا شك أنَّ عملية التطوير عملية مستمرة تظهر في صور متعددة بمجالات شتى منها: الاقتصادية، والسياسية، والاجتماعية، والتقنية، والإدارية، والتربوية، ذلك التطوير الذي لا يتوقف عند مرحلة معينة، خاصة في ظل الثورة التكنولوجية الرابعة، وسعى كافة المؤسسات إلى مواكبتها تحقيقاً لتطور إداري يُسهم في رفع كفاءتها، وبما أنَّ التطوير الإداري هو اللبنة الأساسية داخل المؤسسات والمنظمات المختلفة، فقد سعت العديد منها إلى مواكبة تلك التحولات والبحث عن الطرق والأدوات التي تعمل على رفع كفاءة العمل الإداري بها، وتبني العديد من الأساليب والاستراتيجيات الفاعلة التي تساعد في تطوير العمل الإداري بها ومنها شركات ومؤسسات خدمات المعتمرين.

وبما أنَّ ذكاء الأعمال يرتبط بمجالات العمل المختلفة، وإدارة الموارد المتعددة خاص الموارد المعلوماتية بكفاءة وفاعلية متميزة لتقديم شيء جديد أو ابتكار نشاط اقتصادي أو إداري، كما أنَّه يُعد النواة الحقيقية لبناء منظمات الأعمال الكبيرة والصغيرة التي تُساهم في تطوير آليات عمل جديدة، تساعد في تقليل الأخطاء والإفادة من الفرص المتاحة في مجال بيئة العمل المتغيرة التي تتطلب سرعة الحصول على المعلومات ودقتها. (العمرى، وعقبلي، 2020، ص78) بالإضافة إلى تحليلها واكتشاف العلاقات الغير معروفة للبيانات « بيانات مخفية» ضمن نظام مستودع البيانات الخاصة بها، والذي يُسهم في استخلاص المؤشرات المهمة الخاصة بذكاء الأعمال كاستخدام لوحة القياس والعدادات وبطاقة الأداء المتوازن في إدارة الأداء، بالإضافة إلى أدوات التواصل الاجتماعي والبوابات والمواقع الإلكترونية. (حسين، والشمري، 2017، ص126) وتقنيات الثورة التكنولوجية الرابعة، وانعكاسها في تطوير الأداء لدى مؤسسات وشركات مقدمي الخدمات للمعتمرين كما أنه يسهم في رفع كفاءة خريجي قسم إدارة أعمال الحج والعمرة بكلية إدارة الأعمال جامعة أم القرى.

لذا جاء هذا البحث بهدف تسليط الضوء على تطبيقات أدوات ذكاء الأعمال بقسم إدارة أعمال الحج والعمرة، وشركات ومؤسسات مقدمي الخدمة لضيوف الرحمن خاصة بسبب تهيئة هذه البيانات داخلها والتي يُطلق عليها بالبيانات المستخلصة أو التي يتم تحليلها؛ لكي تكون مدخلات مهمة لنظم المعلومات التي تستند على الحاسوب أو نظم المعلومات تعمل مع الشبكات الإلكترونية، بهدف تطوير الكوادر البشرية العاملة بها من خلال تقديم الحلول التقنية التي تُسهم في رفع كفاءة مخرجات قسم إدارة أعمال الحج والعمرة بكلية إدارة الأعمال جامعة أم القرى، من خلال تقديم نموذج مقترح يمكن إدارته وتشغيله؛ لتحقيق تلك المتطلبات اللازمة لتطبيق أدوات ذكاء الأعمال في تطوير الأداء الإداري لدى مقدمي خدمات المعتمرين.

مشكلة البحث

إنَّ واقع مؤسسات وشركات خدمات المعتمدين، وقسم إدارة أعمال الحج والعمرة بكلية إدارة الأعمال جامعة أم القرى، مثل باقي المؤسسات والمنظمات الإدارية والتربوية التي تمر بمرحلة تغيير جديد في ظل الثورة التكنولوجية الرابعة وتقنياتها المتزايدة، كما تُعد مصدرًا للتحديات التي تواجه التطوير الإداري بها، وخاصة في ظل التنافس العالمي والمحلي بهدف انتقاء الكفاءات الإدارية المتميزة القادرة على إدارة العمل باستخدام ذكاء الأعمال بالإضافة إلى استحدثت الجامعات نُظم مختلفة لتحليل البيانات الضخمة بغرض تحقيق أعلى معايير الكفاءة والجودة لمخرجات الجامعة، والوصول بتطبيقاتها المتنوعة، لتكون مؤسسية وفق أسس ومعايير يُسهل من خلالها على متخذ القرار أيًا كان موقعه في الهيكل الإداري بالجامعة الحصول على المعلومات الصحيحة اللازمة ليتخذ القرارات المناسبة لصالح العملية التعليمية، والذي يتأثر بوجودها بالكوادر البشرية بشركات ومؤسسات سوق العمرة، كل هذا لضمان تطوير الأعمال الإدارية بها لمواكبة تلك التحديات، كما أنه تطلب أن يكون هناك تحليلًا لكافة الأقسام بتلك المؤسسات والشركات يعتمد على الأنظمة المحوسبة المختلفة يساهم في وجود بيانات وفق معايير عالمية ومؤشرات تبرز نقاط القوة والضعف كمياً وكيفياً داخلها، وكذلك داخل قسم إدارة أعمال الحج والعمرة.

وتأسيسًا على ذلك، سعت مؤسسات وشركات مقدمي خدمات للمعتمدين خاصة إلى تطبيق أدوات ذكاء الأعمال بهدف تحسين وتطوير الأداء المؤسسي داخلها من ناحية، والتقليل من الارتباك في اتخاذ القرار، وإضاعة الوقت في الحوار الغير هادف والجدل والنقاش الذي لا يحقق إلا إضاعة الوقت؛ لذا كان لاتباع تلك المؤسسات لنظم وأساليب إدارية حديثة في الإدارة والاهتمام بتطوير الأعمال فيها لمواكبة تلك التحديات ولتعزيز موقفها التنافسي، ومن هذه الأدوات المستخدمة نظام ذكاء الأعمال، وأدواته المختلفة، ومن هنا جاءت الحاجة لهذه الدراسة والوقوف على متطلبات تطبيقها لما لها من مردود علمي على جودة وكفاءة مخرجات النظام التعليمي، لتأهيل وإعداد كوادر شابة قادرة على مواكبة الثورة التكنولوجية الرابعة وتطبيقاتها المختلفة.

وهذا الذي دفع قسم إدارة أعمال الحج والعمرة إلى تطبيق أدوات ذكاء الأعمال بُغية تحقيق نتائج إيجابية في إعداد وتأهيل كوادر بشرية قادرة على مواكبة مستحدثات العصر الرقمي والثورة التكنولوجية الرابعة، وبناءً على الطرح السابق يمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤل الرئيسي التالي: ما أهم المتطلبات اللازمة لتطبيق أدوات ذكاء الأعمال بقسم إدارة أعمال الحج والعمرة جامعة أم القرى وانعكاسها على تطوير الأداء

لدى مقدمي خدمات المعتمدين؟

ويتفرع منه التساؤلات التالية:

– ما مفهوم ذكاء الأعمال؟

– ما أهم أدوات ذكاء الأعمال؟

- ما أهم المتطلبات اللازمة لتطبيق أدوات ذكاء الأعمال بقسم إدارة أعمال الحج والعمرة جامعة أم القرى، وانعكاسها على تطوير الأداء لدى مقدمي خدمات المعتمرين؟

أهداف البحث

- يهدف البحث إلى التعرف أهم المتطلبات اللازمة لتطبيق أدوات ذكاء الأعمال بقسم إدارة أعمال الحج والعمرة جامعة أم القرى وانعكاسها على تطوير الأداء لدى مقدمي خدمات المعتمرين، وذلك من خلال الأهداف التالية:
- التعرف على مفهوم ذكاء الأعمال.
 - الكشف عن أهم أدوات تطبيق ذكاء الأعمال.
 - التعرف على النموذج الخاص بالمتطلبات اللازمة لتطبيق أدوات ذكاء الأعمال وانعكاساتها على تطوير أداء مؤسسات وشركات مقدمي خدمات المعتمرين.

أهمية البحث:

يمكن تحديد أهمية البحث الحالي فيما يلي:

1. تتأني أهمية البحث الحالي من أهمية الموضوع ذاته؛ حيث يتناول قضية ذكاء الأعمال وتطبيقها في مؤسسات وشركات مقدمي خدمات المعتمرين وانعكاسها على كفاءة خريجي قسم إدارة أعمال الحج والعمرة.
2. توفير القدر الكاف من البيانات التعليمية، لمتخذي القرار ومسؤولي الإصلاح وصانعي القرار وواضعي السياسة التعليمية؛ لتطبيق استراتيجيات وخطط تربوية حديثة قائمة على أسس علمية منهجية في إدارة ذكاء الأعمال وأدواته في رفع كفاءة خريجي الجامعة عامة وقسم إدارة الأعمال على وجه التحديد بهدف تحسين الأداء بشكل مستمر وتحقيق الاستدامة لزيادة الطلب على تلك المخرجات، وتحقيق التميز والتنافسية في مجتمع رقمي.
3. يُسهم في مساعدة قيادات المؤسسات الجامعية؛ لتبني الممارسات والإجراءات الخاصة بمتطلبات ذكاء الأعمال في رفع كفاءة خريجي قسم إدارة أعمال الحج والعمرة، وتوظيف العديد من الأدوات والتقنيات لإدارتها وتحقيق ما تصبو إليه من قرارات تحقيقاً لأهدافها التعليمية بناءً على نتائج البحث، وكذلك ضمان مخرجات تعليمية عالية الجودة.
4. نظرًا لمحدودية الدراسات التي تناولت ذكاء الأعمال وتطبيقاته في مؤسسات مقدمي خدمة المعتمرين، بل ويعتقد ندرتها خاصة في ارتباطها بقسم إدارة الأعمال بصفة خاصة؛ تبرز أهمية هذا البحث من الناحية العلمية في تقديم مقترحات تُسهم في رفع كفاءة الأداء في سوق

العمل المرتبط بمخرجات القسم، بالإضافة إلى فتح آفاق مستقبلية لبحوث ودراسات تتناول ذكاء الأعمال ودورها في تحسين الأداء بما يتماشى مع متغيرات العصر ومتطلباته.

منهج البحث:

تمثل طبيعة المشكلة وتحديد أولى خطوات تحديد أى المناهج البحثية الملائمة لطبيعتها، لذا سوف يستخدم البحث الحالي المنهج الوصفي؛ لكونه المنهج الذي يتلاءم مع طبيعتها، وذلك للتعرف على التوجهات الفكرية الحاكمة لمفهوم ذكاء الأعمال، وأهم أدوات تطبيقه بتلك المؤسسات والشركات. وتحديد كيفية توظيفها وإدارتها بالجامعات من خلال الوقوف رفع كفاءة مخرجات قسم إدارة أعمال الحج والعمرة، ومبررات تطبيقها، بالإضافة إلى تحديد أهم المتطلبات المتبعة لتطبيقها، وصولاً لفهم طبيعة تلك العلاقة بين مخرجات الجامعة وسوق العمل تحقيقاً للميزة التنافسية للجامعات من خلال دراسة وتحليل واقعها الحالي في ضوء عناصر سوق العمل، بهدف تقديم رؤية استشرافية لتحديد المتطلبات اللازمة لتطبيق أدوات ذكاء الأعمال بقسم إدارة أعمال الحج والعمرة.

مصطلحات البحث:

ذكاء الأعمال:

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: مجموعة من الأدوات المطبقة داخل المؤسسات والشركات والجامعات التي تُسهم في توفير وصولاً سريعاً وسهلاً لرؤى المؤسسة وحالتها التي عليها لاتخاذ القرار المناسب، وذلك بناءً على العديد من البيانات والمعلومات المتاحة.

تطور الأداء:

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنها: تلك التغيرات الأساسية التي يتم إدخالها على أنظمة مؤسسات وشركات مقدمي خدمات المعتمرين بما يسهم في تحسين وتطوير الأداء ورفع كفاءة النظم الإدارية بها، وجعلها أكثر ملائمة لمتغيرات العصر الرقمي وتحولاته التكنولوجية وتحديات السوق.

مقدمي خدمات المعتمرين:

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: المؤسسات والشركات المصريح لها بتقديم خدمات للمعتمرين من خلال حزمة خدمات نقل وسكن ورعاية حتى الانتهاء من مناسك العمرة وتواجدهم داخل المملكة وفق البرنامج المخصص لهم بمكة المكرمة والمدينة المنورة.

حدود البحث:

تتمثل حدود البحث الحالي في دراسة كيفية صياغة رؤية مقترحة لتطبيق أدوات ذكاء الأعمال بقسم إدارة أعمال الحج والعمرة، وانعكاساتها على تطور الأداء لدى مقدمي خدمات المعتمرين والاستفادة منها في رفع كفاءة خريجي القسم بما تحقيقاً لمفهوم الميزة التنافسية، وانعكاساتها على

واقع هذه المؤسسات والجامعات في ذات الوقت، وسوف يُركز البحث الحالي على ذكاء الأعمال وتطبيقها لأدواتها كمدخل لتحقيق الاستفادة في جودة وكفاءة الجامعات كمؤسسات تسعى لمواكبة متطلبات العصر الرقمي، ولكونها مصدر لتوفير متطلبات سوق العمل من خريجي القسم.

الدراسات السابقة:

يتميز البحث الحالي بتعدد متغيراته، لذا سوف يتم استعراض بعض الدراسات التي لها علاقة بموضوع البحث، ومتغيراته على النحو التالي:

- دراسة النداوي(2011). بعنوان " ذكاء الأعمال منهجية لتطوير العمليات الإدارية في منظمات الأعمال: بناء نموذج". حيث هدفت

الدراسة إلى بناء نموذج يوضح دور ذكاء الأعمال في انجاز العمليات الإدارية (التخطيط، والتنظيم، والقيادة، والرقابة) وتوضيح العلاقة والارتباط والتفاعل بين كل منهما، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقام بجمع بيانات الدراسة عن طريق الأدبيات المتعلقة بموضوع الدراسة، وقد طبقت أداة الاستبيان، حيث خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج وجود تأثير لذكاء الأعمال على العمليات الإدارية، واستخدام ذكاء الأعمال يؤدي الى تحقيق الأهداف للمنظمة، ويساهم في تحقيق أفكار جديدة مما يوجد منتجات أو خدمات جديدة أو أداء جديد.

- دراسة الصواف(2012). بعنوان " ذكاء الأعمال ودوره في تعزيز قرارات الإنتاج والعمليات: دراسة استطلاعية في الشركة العامة

للألبسة الجاهزة في الموصل" والتي هدفت إلى طرح إطار نظري يمثل العلاقة بين كل من ذكاء الأعمال وقرارات الإنتاج والعمليات، وإمكانية استخدام ذكاء الأعمال في تحسين تلك القرارات في المنظمة المرتبطة بالبحث، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، وقام بجمع البيانات من خلال إجراء المقابلات مع قيادات داخل المنظمة المرتبطة بالبحث، وخلصت الدراسة إلى وجود ضعف في درجة الوعي لدى القيادات في المنظمة ذات العلاقة حول أنظمة تقنية المعلومات، وقلة الموارد المالية المخصصة للاستثمار في البنى التحتية لتقنية المعلومات.

- دراسة غرابية (2016). بعنوان " أثر إدارة المعرفة على تطوير العمل الإداري من خلال عمليات ذكاء الأعمال في الجامعات الأردنية

الخاصة في إقليم الشمال" وهدفت الدراسة إلى التعرف على أثر إدارة المعرفة بأبعادها (توليد المعرفة، ومشاركة المعرفة، وتطبيق المعرفة) على تطوير العمل الإداري بأبعاده (التخطيط، والتنظيم، واتخاذ القرارات) وذلك من خلال ذكاء الأعمال بأبعاده (مخزن البيانات، والتنقيب في البيانات، والمعالجة التحليلية المباشرة) وكذلك التعرف على التكامل بين ذكاء الأعمال وإدارة المعرفة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت أداة الاستبانة لجمع المعلومات. وخلصت الدراسة إلى وجود أثر لإدارة المعرفة وذكاء الأعمال على تطوير العمل الإداري تأثيراً ذو دلالة إحصائية، كما أن هناك دور لذكاء الأعمال في تعزيز أثر إدارة المعرفة على التطوير الإداري.

- دراسة بدر (2017). بعنوان " مدى جاهزية المؤسسة لتطبيق نظام ذكاء الأعمال: وزارة التربية والتعليم العالي- بغزة" تهدف الدراسة إلى التعرف على مدى جاهزية المؤسسة لتطبيق ذكاء الأعمال من خلال تصميم نموذج لقياس مدى جاهزية مؤسسات قطاع غزة لتطبيقه، وقد استخدم الباحث المنهج الاستكشافي، حيث قام بمراجعة الدراسات السابقة لاستخدام عوامل نجاح تطبيق برامج ذكاء الأعمال أثناء فترة تنفيذه، وبناءً على ذلك قام بوضع وتصميم نموذج لقياس مدى جاهزيتها من خلال ترتيب وحساب الأهمية النسبية، وظهرت النتائج هيمنة العوامل AHP. للعوامل الحرجة باستخدام أسلوب التحليل الهرمي التنظيمية بنسبة أهمية بلغت (62.1%) تليها العوامل التطبيقية بنسبة (25.1%) بينما حصلت العوامل التكنولوجية على نسبة (12.8%) كما أظهرت النتائج أنَّ العوامل التالية دعم الإدارة العليا، رؤية المؤسسة وتخطيطها، جودة البيانات، القدرة على تخصيص الموارد، مهارة فريق التطوير، حوكمة تكنولوجيا المعلومات، وثقافة التحسين المستمر هي أعلى سبع عوامل من ناحية الأهمية النسبية على التوالي، وفي المرحلة الثالثة من الدراسة، تم تطبيق نموذج قياس الجاهزية على الوزارة باستخدام استبانة لقياسها، وخلصت الدراسة إلى جاهزية الوزارة بنسبة (71.4%) وكذلك أنَّ دعم الإدارة العليا ومهارة فريق التطوير وجودة البيانات جاهزة وملائمة لدعم عملية التطبيق، ورغم ذلك وجد ضعف في رؤية المؤسسة وتخطيطها والقدرة على تخصيص الموارد وحوكمة تكنولوجيا المعلومات، وثقافة التحسين المستمر.
- دراسة الحواجرة (2018). بعنوان " الدور الوسيط لقدرات ذكاء الأعمال بين الريادة التنظيمية والنجاح الاستراتيجي في الجامعات الحكومية الأردنية" حيث هدفت هذه الدراسة إلى تحليل وقياس أثر الريادة التنظيمية في تحقيق النجاح الاستراتيجي عن طريق قدرات ذكاء الأعمال في الجامعات الأردنية الحكومية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت الاستبانة كأداة رئيسية لجمع المعلومات. وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها وجود تأثير للريادة التنظيمية بأبعادها في النجاح الاستراتيجي، وكذلك في قدرات ذكاء الأعمال، بالإضافة إلى وجود تأثير لقدراته في النجاح الاستراتيجي، بالإضافة إلى وجود تأثير غير مباشر لقدرات ذكاء الأعمال في العلاقة بين الريادة التنظيمية والنجاح الاستراتيجي.
- دراسة العمري، وعقيلي (2020). بعنوان " دور ذكاء الأعمال في التطوير الإداري بجامعة الملك عبدالعزيز" حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مفهوم ذكاء الأعمال والمقصود بالتطوير الإداري، ومعرفة دور ذكاء الأعمال في التطوير الإداري بجامعة الملك عبدالعزيز وبيان العلاقة بينهما، ومدى تطبيقه بالجامعة، وتقديم حلول ومقترحات تُساهم في ذلك، ولتحقيق أهداف البحث استخدم المنهج الوصفي، وطبقت أداة الاستبانة إلكترونياً، وخلصت الدراسة إلى وجود علاقة مترابطة بين ذكاء الأعمال والتطوير الإداري، بالإضافة إلى استجابات أعضاء

العينة على مدى تطبيق ذكاء الأعمال في التطوير الإداري على نحو متوسط، ووجود أهمية كبيرة للتدريب على ممارسة ذكاء الأعمال في التطوير الإداري بالجامعة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بناءً على العرض السابق، نجد التنوع في الدراسات السابقة في عيناتها، ما بين طلبة واعضاء هيئة التدريس، وتنوع بذلك مجتمع الدراسة وبيئتها فكانت دراسة غرايبة(2016) التي طبقت في الجامعات الأردنية الخاصة، ودراسة بدر (2017) التي طبقت في وزارة التربة والتعليم العالي، في حين كانت دراسة الحواجرة (2018) التي طبقت في الجامعات الأردنية الحكومية، ودراسة العمري، وعقيلي(2020) التي طبقت على جامعة املك عبدالعزيز ، ورغم الاتفاق في التطبيق على بيئة الجامعة إلا أنها لم تتفق إلى مع دراسة العمري، وعقيلي(2020) التي تتفق في بيئة المجتمع السعودي

ومن حيث المنهج فقد اتفق جميعها على استخدام المنهج الوصفي، في حين تميز البحث بكونه طبق على المرحلة الجامعية، وتقديم رؤية مقترحة لتفعيل دور المتطلبات اللازمة لتطبيق أدوات ذكاء الأعمال في هذا القسم، في حين اختلف عن باقي الدراسات في الفترة الزمنية. وقد استفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري وتكوين هيكلية البحث والاستفادة منها في وضع رؤية مقترحة الوقوف المتطلبات اللازمة لتطبيق أدوات ذكاء الأعمال في قسم إدارة أعمال الحج والعمرة.

- مفهوم ذكاء الأعمال.

لقد اختلف أغلب الباحثون في تفسير مصطلح ذكاء الأعمال حيث تباينت الآراء في تحديد تبعيته للإدارة أم تقنيات المعلومات، كما هو الحال في دوره كنظام لاتخاذ القرار أم لتوليد المعرفة وإدارتها أم غير ذلك، أما من حيث المستوى التنظيمي الذي يدعمه هذا التنظيم، وربما يرجع ذلك إلى اختلاف الخلفية العلمية للباحثين والدارسين لمفهوم ذكاء الأعمال وتطبيقاته في أي مجال، وقد تكون نتاج لغياب المحددات الواضحة لمدخلات ومخرجات ذكاء الأعمال، لذا كان التنوع في تعريفه.

فعره نجاش (Negash,2004,P177) بأنه " مجموعة الأدوات التحليلية المستخدمة في فهم الإمكانيات المتوفرة لدى المنظمة والاتجاهات السائدة في السوق والتكنولوجيا المستخدمة في البيئة وأعمال المنافسين، لغرض توفير المعلومات اللازمة للمخططين ومتخذ القرار داخل المنظمة". في حين عرفه بيرجسترا (Bergstra,2007,P2) بأنه " عمليات تفاعلية لاستكشاف وتحليل معلومات مهيكلة وذات مجال محدد، لتمييز الاتجاهات والأنماط، وبذلك يمكن استنباط الاستنتاجات". كما عرفه لويد (Lloyd,2007,P2) بأنه " المنهج المتبع من قبل الإدارة الذي يسمح للمنظمة بتحديد المعلومات المفيدة وذات الصلة بقراراتها".

عرف دايال (Dayal, et al, 2009, P1) ذكاء الأعمال بأنه "مجموعة من مستودعات البيانات والتنقيب عن البيانات والتحليلات و تقانات التقارير وعرض البيانات".

ويعرفه النجار (2010، ص150) بأنه "تطبيقات وتكنولوجيا تركز على تجميع وتخزين وتحليل وزيادة إمكانية الوصول إلى المعلومات المرتبطة بالمشكلة، لمساعدة المستخدمين في صنع القرارات المتعلقة بأعمالهم بشكل أفضل".

ويعرفه جيلالي (2013، ص442). بأنه "عمليات تفاعلية الاستكشاف وتحليل المعلومات المهمة وذات مجال محدد لتمييز الاتجاهات والأنماط واستنباط الاستنتاجات"

ويشير شبير (2015، ص4) بأنه "يتضمن عمليات المشاركة وحل المشكلات واستنتاج البراهين من الواقع والتعلم لتحقيق العمل الناجح للنظام من خلال صنع القرار، ويُراد به تعليم المنظمات كيفية تحسين أداء عملها والتعامل مع بيئتها لزيادة فرص النجاح لديها".

ويعرفه العمري، وعقيلي (2020، ص81). بأنه "مجموعة من الأدوات التي تُوفر وصولاً سريعاً وسهلاً إلى رؤى حول الحالة الحالية للمؤسسة، استناداً إلى البيانات المتاحة".

وبناءً على ذلك عرفة الباحث إجرائياً بأنها: مجموعة من الأدوات المطبقة داخل المؤسسات والشركات التي تُسهم في توفير وصولاً سريعاً وسهلاً لرؤى المؤسسة وحالتها التي عليها لاتخاذ القرار المناسب، وذلك بناءً على العديد من البيانات والمعلومات المتاحة.

- أهم أدوات تطبيق ذكاء الأعمال.

وتتمثل أدوات ذكاء الأعمال فيما يلي:

- (1) **مستودع البيانات:** يُعد اتجاهًا تقنيًا جديدًا، ويوصف على أنه من أحدث مفاهيم حقل نظم المعلومات. ويكتسب هذا المفهوم أهمية كبيرة في العديد من تطبيقات الأعمال وعلى نحو خاص المنظمات الكبيرة ذات الفروع الكثيرة والموزعة لما له من دور فاعل في إدارة مواردها المعلوماتية، وتحسين عملية صنع القرار فيها. (السامرائي، والعكدي، 2012، ص329) ويتضمن البيانات التاريخية التي يتم تنظيمها وتلخيصها، وعادة ما تكون البيانات في المستودع مهيكلة لتكون متاحة لأنشطته المعالجة التحليلية. كما أنه يحتوي على البيانات الموجهة والمتكاملة والمتغيرة زمنياً وغير المتقلبة، ويشمل تعريفات الأعمال، وتنبيهات جودة البيانات، والتغييرات التنظيمية، وقواعد العمل والافتراضات، بالإضافة إلى العناصر الأخرى ذات الاهتمام. ويُساعد البيانات الوصفية مستخدم الأعمال على فهم ما هو متاح، وكيفية الوصول إليها، وماذا يعني، والبيانات التي يجب استخدامها، ومتى يتم استخدامها، وما إلى ذلك. وتوفر مستعرضات البيانات الوصفية طريقة سهلة لفهم طريقة عرض مستودع البيانات. (العمري، وعقيلي، 2020، ص83-84)

(2) عمليات (استخلاص- نقل -تحميل البيانات). وهي أدوات مصممة لتقوم باستخلاص وتكامل البيانات من مصادرها المختلفة بناءً على خريطة استخلاص محددة، فعملية التكامل ضرورية لتحويل هذه البيانات إلى الصورة المطلوبة من قبل المنظمة بغض النظر عن كيفية تخزينها في البيئة التشغيلية، وذلك قبل نقلها إلى مستودع البيانات. (Westling,2008,P24)

(3) التنقيب عن البيانات: يجمع التنقيب عن البيانات ما بين الإحصاء وتكنولوجيا المعلومات (قواعد البيانات، الذكاء الاصطناعي، التعلم الآلي) أنَّ علم التنقيب عن البيانات Mining Data هو علم مستقل بحد ذاته، ولو أنَّ بعض الباحثين يرى ربطة بعلم استرجاع المعلومات Retrieval Information، نظرًا لأن هذا الأخير يُعتبر أقدم بكثير من التنقيب عن البيانات، ولكن يرى العديد من الباحثين أيضًا نضوج مواضيع هذا المصطلح يجعله علم مستقل بحد ذاته. حيث يعتبر العلم المسئول عن أساليب وطرق إنتاج المعلومات وقواعد المعرفة من خلال كم كبير من البيانات التي يتم التنقيب فيها وربطها بأساليب علمية للخروج بمعلومة أو معرفة جديدة. (Lloyd,2011,P11)

(4) المعالجة التحليلية المباشرة: تعد تلك التقنية وراء العديد من تطبيقات ذكاء الأعمال، وهي تقنية قوية لاكتشاف البيانات، وعرض التقارير غير المحدود والحسابات التحليلية المعقدة والتخطيط التنبؤي وتحديد الاتجاهات المستقبلية. كما تتيح إجراء وتحليل متعدد الأبعاد لبيانات الأعمال ويوفر القدرة على إجراء حسابات معقدة وتحليل الاتجاهات ونمذجة البيانات المعقدة، وهو الأساس لأنواع كثيرة من تطبيقات الأعمال مثل (إدارة أداء الأعمال، والتخطيط، والميزانية، والتنبؤ، والتقارير المالية، والتحليل، واكتشاف المعرفة، وإعداد تقارير مستودع البيانات)، وتتيح أيضًا للمستخدمين النهائيين إجراء تحليل مخصص للبيانات بأبعاد متعددة، قادرة على تحقيق الوصول السريع إلى المعلومات متعددة الأبعاد المشتركة، مما يفيد في تحقيق رؤية واضحة لاتخاذ قرارات بشكل أفضل. (العمري، وعقيلي، 2020، ص 84)

(5) تقنيات المعلومات:

1. التقارير، وهي عملية إنشاء التقارير عبر أنظمة ذكاء الأعمال والتي تتضمن توليد تقارير متنوعة من خلاله عن الوضع الإداري، والمالي، والاستعلامات،... الخ. وتختلف أشكال هذه التقارير فمنها البسيط مثل الجداول ومنها المعقد مثل التقارير التفاعلية التي يمكن التفاعل معها للوصول إلى تفصيل محدد. (شاهين، 2007، ص 12)

2. بطاقة الأداء، وهي عبارة عن مجموعة من المقاييس التي تزود الإدارة العليا بنظرة سريعة وقابلة للفهم عن الأعمال وتعد من أحدث المداخل الشائعة في قياس الأداء، والتي تقترح الاهتمام المستمر بقياس وتحسين الأداء التنظيمي. وتستخدم بطاقة الأداء ضمن إطار

لوحة القياس بوصفها جزءًا تجدر الإشارة إلى أنَّ بطاقة الأداء هي نوع خاص من التقارير يتكون من مجموعة من مقاييس الأعمال الرئيسية، وغالبًا ما يتم عرض مؤشر الأداء مع رسم توضيحي مثل اللون الأحمر أو الأصفر أو الأخضر وكذلك السهم المتجهة إلى الأعلى أو إلى الأسفل للدلالة على اتجاه الأداء. (Naveen, 2009, P22)

3. **لوحة المعلومات:** حيث تعرض صور بيانية مجمعة لمؤشرات الأداء الرئيسية الحالية والتي تعرض رؤية شاملة عن كيفية أداء المنظمة من أجل تفعيل الاستجابة للتغيرات نحو الأفضل. وضمن وظيفة متابعة نشاط الأعمال تقوم ألواح المعلومات بعرض تلك المؤشرات المتعلقة بإدارة الأداء التنظيمي وتقارنها بالمقاييس المطلوبة وتعطي نظرة سريعة عن مدى صحة أداء المنظمة. (العمري، وعقيلي، 2020، ص 85)

- التطوير الأداء الإداري

(1) مفهوم الأداء الإداري

يُعد الأداء العنصر الأساسي في تحسين قدرة المؤسسة أو المنظمة على مواجهة الظروف الاقتصادية والاجتماعية كافة، بالإضافة إلى كونها تمثل العامل الأهم لضمان النجاح طويل الأمد للمؤسسات المختلفة، ولا سيما في ظل التغيرات المستمرة في هيكل المنافسة وتعقد احتياجات العملاء وقصور دورة حياة المخرجات ، وكذلك تسارع التقانية، كل ذلك ساهم في تعزيز الإدراك بأن الأداء الإداري وتطويره هو الأداة التنافسية لتحقيق النجاح المنظمي.

ويعرفه الشامان (2001، ص 133) بأنه "إنجاز الفرد ما يسند إليه من مهام بكفاية وفعالية". ويعرفه الصيرفي (2006، ص 14) بأنه " التحسين المستمر في أداء الإدارة من خلال اتباع الأساليب العلمية في العمل، وعلاج المشكلات التي تظهر، ودعم القدرات الإدارية"، ويعرفه محسن (2011، ص 687) بأنه "إنجاز الفرد ما يسند إليه من مهام بكفاية وفعالية"

ونخلص من ذلك بأن تطور الأداء الإداري يُمكن تعريفه إجرائيًا بأنه: تلك التغييرات الأساسية التي يتم إدخالها على أنظمة مؤسسات وشركات مقدمي خدمات المعتمدين بما يُسهم في تحسين وتطوير الأداء ورفع كفاءة النظم الإدارية بها، وجعلها أكثر ملاءمة لتغيرات العصر الرقمي وتحولاته التكنولوجية وتحديات السوق.

(2) أهداف التطوير الإداري:

وُمكن تحديد أهداف تطوير الأداء الإداري على النحو الذي حدده مشهور (2010، ص ص 47-48) على النحو التالي:

- تطوير الموارد البشرية من مديريين و إداريين و مستخدمين وفنيين.

- تطوير الأعمال والأشغال.
- إعداد الوصف الوظيفي بهدف تطوير الرقابة الإدارية.
- فحص الهياكل التنظيمية وتقسيم العمل والعلاقات المتداخلة.
- تطوير مفاهيم وقدرات الموظفين وتطوير الإدارة العامة.
- تطور الأنظمة والقوانين والتعليمات.
- تطوير الأساليب ووسائل التكنولوجيا.
- تطوير وسائل الاتصال.
- تطوير الإرشاد في العمل.
- تطوير الأهداف الإدارية.
- تطوير الأساليب الإشرافية.
- تنمية القيم والمهارات والقدرات.
- تطوير العلاقات الإنسانية.
- تطوير التخطيط والتقييم ونظم المعلومات والهياكل التنظيمية.
- تنمية التفكير العلمي وتنمية روح المغامرة وتطور نظم الحوافز.

(3)العمليات الإدارية:

وتتحدد هذه العمليات على حسب ما أوضحه كل من موسى(2011)، والعمرى وعقيلي (2020) على النحو التالي:

1. **التخطيط**، ويقصد به عملية التفكير قبل القيام بأي عمل، ومن أعماله وضع الأهداف كنقطة بداية لكل عمل، بالإضافة لوضع السياسات والإجراءات والالتزامات المناطة بالعاملين على أن يتم التصرف في حدودها. كما تتطلب هذه العملية إعداد التوقعات باستخدام التقنيات الإحصائية المتعلقة بالظروف المؤثرة في أعمال المنظمة واحتياجاتها، على أن يتم صياغة الخطط متضمنة للجوانب البشرية والمالية والمادية، وفي إطار زمني محدد.

2. **التنظيم**، والتي يُقصد به تكوين نظام العمل، ويشمل تنظيم الموارد البشرية والمادية والمالية والمعلوماتية، ويعد من مقومات التنظيم إنجاز الأعمال بتكامل وتعاون، حيث يقوم على أسس تقسيم الأعمال وتنسيق الأداء بين الوحدات التنظيمية بهدف تحقيق الأهداف المشتركة للوحدات، ومن أنشطته تصميم الهيكل التنظيمي، وتحديد الأعمال وتوصيفها وتقسيمها وتوزيعها بين الوحدات التنظيمية، وكذلك تحديد الموارد البشرية اللازمة في ضوء توصيف الأعمال مشتملاً على المهارات والقدرات والخبرات اللازمة لكل عمل، بالإضافة لتحديد السلطات وتفويضها ومن خلالها تُحدد التخصصات والمسؤوليات والمهام بما يضمن انسيابية الأعمال، وبذلك يتحقق التوازن والتكامل والحد من الازدواجية في العمل.

3. **التوجيه**، أي الإشراف على الأعمال، ويتضمن العناصر ما يلي:

- القيادة، وتعد من أهم عوامل تحقيق نجاحها القدرة الحسنة، وتقديم الحوافز الإيجابية.
- الاتصال، حيث يتم فتح قنوات اتصال بهدف تبادل الأفكار والآراء فيما بين العاملين.
- المشاركة، وهي من أهم أساليب التوجيه في العمل بالمشاركة الفعالة من جانب القيادة وإعطاء المثل والقُدوة للمنسوبين.
- الإرشاد، حيث يتم تقديم الاستشارات والنصائح للمنسوبين.
- التقييم، حيث يشمل على تقييم أداء المنظمة والمنسوبين بها في كافة النواحي الإيجابية والسلبية.

4. **الرقابة**، والتي يُقصد بها متابعة تنفيذ الأعمال وفق الخطط الموضوعة مسبقاً؛ حيث ترتبط بعملية التخطيط والرقابة، ويتم فيها وضع المعايير، وقياس النتائج، وتحديد الانحرافات الإيجابية والسلبية على أن يتم دراسة مسبباتها، واتخاذ الإجراءات اللازمة لتصحيح الخطط وتحسين تنفيذها.

وبناءً على ذلك فإنه يجب أن يكون هناك مجموعة من الأمور الواجب مراعاتها لتحقيق فاعلية الأداء الإداري، تلك الأمور التي حددها الصليبي (2008، ص 116) على النحو التالي:

- تحديد هدف المؤسسة، ومن ثم العمل على تحقيقه، وهذا يعد مؤشراً على فاعلية الأداء.
- معرفة ثقافة المؤسسة، وهي معرفة القيم لدى مكونات المؤسسة وأخذها بالحسبان عند التخطيط والتنفيذ والتصميم، وهي تُسهم في تحقيق فاعلية الأداء.
- تُعد مكونات المؤسسة، حيث تشمل المكونات الداخلية والتي تتمثل في إدارة المؤسسة وأفرادها وفي مستوياتهم المختلفة، ومكوناتها الخارجية وتشمل أعضاء المجتمع المحلي والمؤسسات والبيئة التي تحيط بها وتؤثر فيها كما تستطيع تحسين أداء موظفيها من خلال تطبيق

نظام تعزيز ايجابي لزيادة دافعيّتهم للعمل وممارسته، وكذلك توافر برامج عمل واضحة ومتميزة، وكذلك برامج مساعدة تمنح حوافز مادية ومعنوية، وعقد دورات تدريبية لهم.

- قسم إدارة أعمال الحج والعمرة:

(1) أهداف القسم:

يهدف القسم إلى ما يلي: (كلية إدارة الأعمال، 1443هـ، ص ص 1-2)

- إعداد الكوادر العلميّة اللازمة لسوق العمل المحلي، وتأهيلها للعمل في مختلف مجالات الحج والعمرة.
- توفير فرص التدريب والتأهيل المستمرّين للعاملين في قطاع الحج والعمرة الحكومي والخاص.
- تأهيل الخريجين على إدارة مؤسسات الطوافة بكفاءة من خلال التدريب أثناء الدراسة على كيفية تنظيم الأفواج، والاستقدام والحجوزات الخاصة بهم.
- تأهيل الخريجين على إدارة الحشود وتفويج الحجاج فيما بين المشاعر المقدسة بكفاءة ومهنية، لتفادي مشاكل الازدحام والتدافع.
- تزويد الطلاب بالأسس والمفاهيم الأولية الضرورية للتعامل مع الاختلافات الثقافية للحجاج والمعتمرين لتفادي تصادم الثقافات.
- التعرف على المعوقات والمشاكل التي تواجه قطاع الحج والعمرة من خلال القيام بالأبحاث والدراسات لتطوير الوسائل والأساليب المتبعة لتحسين الخدمة المقدمة لحجاج بيت الله الحرام.
- تنمية مهارات الخريجين بالنظريات والأسس التي تحكم السلوك البشري، والأسس العلمية لإدارة الأفراد والعلاقات الإنسانية، باعتبار الأفراد من أهم موارد المنظمة، بهدف تشكيل فكر مديري المستقبل في هذا الجانب الإداري الهام.
- تشجيع الطلاب على مواصلة الدراسات العليا، والاطلاع على كل ما هو جديد في مجال التخصص.
- تقديم خريجين يؤمنون بشرف خدمة ضيوف الرحمن وبأهمية ذلك.
- إعداد كوادر مدربة على القيام بإدارة أعمال الحج والعمرة بشكل متميز.
- تقديم خريجين متخصصين للعمل في مجالات خدمة وفود الحجاج والمعتمرين.

(2) الخطة الدراسية للقسم:

يضع قسم إدارة أعمال الحج والعمرة خطة دراسية تغطي متطلبات الجامعة والكلية والقسم ذاته بإجمالي عدد ساعات معتمدة تصل إلى 136 ساعة من المقررات المفصلة في ثلاث مجالات مختلفة كما أوردته صفحة كلية إدارة الأعمال (1443هـ، ص 1) على النحو التالي:

- على من يرغب الانضمام لقسم إدارة أعمال الحج والعمرة تسجيل 29 ساعة معتمدة في دراسة اللغة الإنجليزية (المتخصصة في المجال الإداري) ودراسة الإحصاء ومبادئ الإدارة والتعلم النشط والرياضيات ومهارات الحاسب الآلي.
- يوفر برنامج إدارة أعمال الحج والعمرة، كقسم بكلية إدارة الأعمال، مقررات أساسية للأعمال تزود الطالب بعدد من المهارات المختلفة في مجال الأعمال والمحاسبة والتسويق والاقتصاد والإدارة.
- يوفر القسم للطلاب فرصة لا تقدر بثمن للتدريب القائم على الممارسة العملية والتعاون واكتساب الخبرات التنفيذية في مختلف قطاعات المجال، حيث يركز البرنامج التدريبي على تخطيط إدارة الفعاليات الكبرى (وهي الحج)، وضمان سلامة الحجيج والصحة العامة وإدارة مؤسسات الطوافة والقوى العاملة بالمجال وإدارة الحشود، والتحكم في المشكلات الآنية في مواسم الحج والعمرة، إلى جانب إدارة المخاطر وتقييم الفعاليات. ويعتبر التدريب العملي ومشروع التخرج جزءاً من المناهج الدراسية.

(3) مجال عمل الخريجين: يتاح العمل إلى خريجي القسم في ، مؤسسات الطوافة الأهلية، ووزارة الحج وفروعها، وشركات حجاج الداخل،

وشركات العمرة الخارجية، وقطار المشاعر، وهيئة تطوير مكة المكرمة والمشاعر المقدسة، وقطاعات إدارة الحشود، وتنظيم المؤتمرات

والفعاليات الدينية، وإمكانية العمل في الفنادق وشركات السياحة. (كلية إدارة الأعمال، 1443هـ، ص 1)

ونخلص من ذلك أنّ برنامج قسم إدارة أعمال الحج والعمرة يعمل على جذب طلاب متقدي الحماس لتحقيق إنجازات سريعة في حياتهم

المهنية في مجال عمل يسع للجميع هو بمثابة وسام على صدر كل المنضمين إليه. ويُمَد طلاب القسم بمهارات القيادة والتواصل والعمل

الجماعي اللازم للوجود بمجال خدمات الحج والعمرة.

- نتائج البحث:

- أنّ توظيف أدوات ذكاء الأعمال بالجامعة ، وقسم إدارة أعمال الحج والعمرة يؤمن جمع لبيانات والأدوات الضرورية.

- أنّ تطبيقات أدوات ذكاء الأعمال يعتمد على الخبرة البشرية، والتي تتطلب رأسمال لتنفيذها.

- مشاركة العاملين في عملية تطوير الأداء الإداري، مما يترتب عليه توفر المعلومات الدال على استدامة الإدارة.

- الربط الجيد بين تطبيقات أدوات ذكاء الأعمال بالقسم، وبين مؤسسات وشركات مقدمي خدمات المعتمرين، مما يؤثر في طرق وأساليب انتقاء الكوادر البشرية للالتحاق بالعمل بها.
- ضعف درجة الوعي لدى المدراء والمنسوبين داخل مؤسسات مقدمي الخدمات، بالإضافة على الضعف لدى البعض من أعضاء هيئة التدريس.

رؤية مقترحة لتفعيل دور ذكاء الأعمال وتطبيق أدواته بقسم إدارة أعمال الحج والعمرة:

أصبحت العديد من المؤسسات الحكومية ومنها الجامعات تعتمد على التكنولوجيا في تأدية العديد من المهام والواجبات والمسؤوليات المكلفة بها، مما استلزم معه تقوية البنية التحتية لها كي تتمكن من مواكبة التحولات التكنولوجية والعصر الرقمي، وتسهم بدور إيجابي في إعداد وتأهيل كوادر بشرية قادرة على تلبية احتياجات سوق العمل في الحج والعمرة، ولن يتأتى ذلك إلا من خلال الاستثمار بقوة في تطبيقات أدوات ذكاء الأعمال، والذي ينعكس بدوره على مقدمي خدمات العمرة ودعمه وتمكينه في تقديم خدمات تتفق وتطالع المملكة في ضوء رؤيتها 2030 الطموحة، لذا يقدم البحث رؤية مقترحة لتعزيز تلك المكانة على النحو التالي:

(1) الوقوف على واقع ذكاء الأعمال وتطبيقاته بقسم إدارة أعمال الحج والعمرة خاصة.

هناك العديد من المؤشرات التي تؤكد على اهتمام المملكة على الاستفادة من إمكانياتها وتطبيقاتها في الواقع، وهي على النحو التالي:

1. يتمتع خريجي الجامعات السعودية عامة والقسم خاصة بأدوات تكنولوجية تمكنه من الوصول إلى المعرفة والأفكار بطريقة سهلة وجذابة.
2. حرص المملكة ومؤسساتها التعليمية والتجارية والخدمية على بناء شراكات عالمية ومحلية بهدف الاستفادة من الخدمات غير المسبوقة، والتي توفرها أدوات ذكاء الأعمال.
3. تتمتع المؤسسات التعليمية ببنية تحتية تكنولوجية، يمكنها من صناعة كافة الأنظمة الإلكترونية بما يحقق لها الاستفادة، مما يشير إلى جاهزيتها من تطبيق أدوات ذكاء الأعمال.

(2) الوقوف على المعوقات والتحديات التي تعوق تفعيل دور تطبيق ذكاء الأعمال بقسم إدارة أعمال الحج والعمرة.

1. معوقات تتعلق بتوفير أدوات ذكاء الأعمال بكوادر وطنية مؤهلة داخل قسم متخصص وذلك من خلال تطوير مخرجات التعليم لخلق فرص عمل تتفق مع بيئة العمل لدى مقدمي خدمات المعتمرين.
2. التحدي المرتبط بضرورة تهيئة كوادر بشرية مؤهلة قادرة على التعامل مع البيانات الضخمة، واختيار الكوادر القادرة على تطبيق أدوات ذكاء الأعمال لدى مقدمي الخدمة.

3. معوقات تتعلق بتطوير البنية التحتية التكنولوجية والتي في مقدمتها الجيل الخامس للاتصالات وتطبيقات أدوات ذكاء الأعمال.
4. معوقات تتعلق بالاستيعاب والتمكن من دورة حياة ذكاء الأعمال والتي تبدأ بتحديد المتطلبات، والوصول إلى أهداف ورؤية المؤسسة، مع تحديد احتياجات العمل الحالية والمستقبلية، مع تحديد إجراءات العمل التي يجب تعديلها، أو حذفها.
5. التحدي المتعلق بضرورة تسريع وتفعيل تطبيقات أدوات ذكاء الأعمال على كافة مستويات مؤسسات الدولة الحكومية والخاصة، ومنها الجامعات وشركات ومؤسسات خدمات المعتمدين.

(3) دراسة أثر استخدام تطبيق أدوات ذكاء الأعمال على دعم وتمكين قسم إدارة أعمال الحج والعمرة، وضمان تفوق البنية التحتية المستقبلية، وأداء خريجي القسم في تطوير الأداء الإداري بشركات ومؤسسات مقدمي خدمات المعتمدين:

1. تُسهّم أدوات ذكاء الأعمال في اختصار الوقت لمعرفة التغييرات والاختلافات، واتخاذ القرارات الذكية بسرعة من خلال أتمته كل العمليات، وتبسيط دورة الأمن بأكملها، والتمكن من إتمام عملية المعالجة داخل القسم وانعكاسها على الخريجين الملتحقين بسوق العمل في خدمة المعتمدين.
2. يتوقع أن تطبيق أدوات ذكاء الأعمال بالقسم إلى الارتقاء بالأداء داخله، والذي ينعكس على مخرجاته الملتحقة بالعمل بشركات مقدمي خدمات المعتمدين.
3. مهدت التطورات والتحسينات المعاصرة في ذكاء الأعمال لترويج لخدمات وعمليات جديدة ومتطورة مبنية على المعلومات لدى مقدمي خدمات المعتمدين.
4. استضافة خبراء ومختصين في مجال ذكاء الأعمال لتعميق الوعي لدى القيادات في الجامعة بأهمية تطبيقه.

(4) الوقوف على متطلبات نجاح تطبيق أدوات ذكاء الأعمال لدعم وتمكين المؤسسات والجامعات والشركات المرتبطة بسوق العمل في خدمة المعتمدين.

1. وضع التشريعات والقوانين والأطر التنظيمية الأساسية في الدولة من أجل حوكمة تقنيات الذكاء الأعمال وتطبيق أدواتها بمؤسسات التعليم.
2. تأهيل الطلاب منذ المرحلة الجامعية على البحث وصناعة ذكاء الأعمال.
3. ضرورة توفير بنية تحتية مادية وتكنولوجية قوية قادرة على خدمة مختلف وظائف النظام والتعامل مع مخزن البيانات بسرعة، مع التوسع في بناء أنظمة ذكاء الأعمال.

4. ضرورة وضع سياسة أمنية خاصة بمخزن البيانات وكيفية الوصول إليه.
5. توفير هيكل تنظيمي ملائم مع دعم الإدارة العليا، مؤهل للتعامل مع أدوات ذكاء الأعمال وتطبيقه في قسم إدارة أعمال الحج والعمرة.
6. توفير الإمكانيات المادية والبشرية المناسبة مثل؛ الأجهزة والشبكات والبرامج والنظام وموظفي البرامج والصيانة وموظفي البحث والتنقيب في البيانات، مع توفير بيئة العمل الملائمة.
7. تبني الإدارة العليا ممارسة وتطبيق أدوات ذكاء الأعمال في إنجاز الأنشطة والعمليات.
8. ضرورة إقامة دورات تدريبية وتعريفية على تطبيقات أدوات ذكاء الأعمال.

(1) الوقوف على آليات تفعيل ذكاء الأعمال بهدف تحقيق التنمية الإدارية في القطاع العام السعودي وفق رؤية 2030، كما يلي:

1. ذكاء الأعمال يعزز الابتكار وتقديم الأفكار الجديدة لدى القيادات في مجال العمل.
2. توعية وتنقيف الجمهور وفئات المجتمع بأهمية تطبيق أدوات ذكاء الأعمال بقسم إدارة أعمال الحج والعمرة، من خلال تكاتف وتضافر جهود المؤسسات الحكومية والتعليمية والإعلامية لخلق المواطن الرقمي القادر على التعامل مع هذه التقنيات.
3. تشكيل الوعي لدى قادة المؤسسات والمديرين والموظفين بأهمية أدوات تطبيق ذكاء الأعمال واستخدامها لتسهيل تبني هذه التقنية في عمل وتطوير الخدمات بتلك المؤسسات والذي ينعكس على كفاءة خريجي القسم وانعكاسها على تطور الأداء الإداري بشركات مقدمي خدمات المعتمرين.

4. زيادة الاستثمار في التقنيات المعتمدة في دعم صانعي القرار من تقنية مستودعات البيانات.

5. تفعيل المكونات الأساسية لذكاء الأعمال من تخزين البيانات الفورية وتنقيب البيانات.

- مقترحات البحث:

يقترح البحث ما يلي:

- إجراء العديد من الدراسات والبحوث المرتبطة بسوق العمل.
- إجراء دراسات تهدف إلى الوقوف على معوقات تطبيق أدوات الذكاء الأعمال بالتعليم العام.
- إجراء دراسة حول العوامل المؤثرة في تطبيق أدوات ذكاء الأعمال بالجامعات.

- البحث عن مدى جاهزية المؤسسات التعليمية لتطبيق أدوات ذكاء الأعمال.

المراجع

- جيلالي، شناقى مولاي عبدالقادر(2013). دور نظم دعم القرار في قيادة الأداء: حالة مجتمع الاتصالات في الجزائر، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية، جامعة قاصدي مرباح.
- حسين ، ليث سعد الله؛ والشمري، فراج نعيمش فرج (2017). توظيف بعض أدوات ذكاء الأعمال لدعم نظام المعلومات الاستراتيجي: أنموذج مقترح، مجلة جامعة كركوك للعلوم الإدارية والاقتصادية، مج 7، ع2، ص ص 125-146.
- الحواجرة، كامل(2018).الدور الوسيط لقدرات ذكاء الأعمال بين الريادة التنظيمية والنجاح الاستراتيجي في الجامعات الحكومية الأردنية، المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، مج14، ع3، ص ص413-444.
- السامرائي، سلوى أمين ؛ والعكيدى، عبدالستار عبدالجبار(2012). مستقبل ذكاء الأعمال في ظل ثورة الحوسبة السحابية، بحث في المؤتمر العلمي السنوي الحادي عشر (ذكاء الأعمال واقتصاد المعرفة) المنعقد بكلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة الزيتونة الأردنية، عمان في الفترة 23-26 إبريل 2012، ص ص 323-343.
- الشامان، أمل بنت سلامة (2001). أثر من برامج تدريسية لمديرية المدارس ومديرياتها في أدائهم الوظيفي من وجهة نظرهم ، مجلة جامعة الملك سعود المملكة العربية السعودية، مج13، ص ص377-438.
- شاهين، مازن إسماعيل،(2007). تقييم المنافع المتحققة من أنظمة ذكاء الأعمال في خلق قيمة للمنظمات"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة بغداد.
- شبير، محمد منير عودة (2015). دور أنظمة ذكاء الأعمال في تنمية رأس المال البشري في القطاع المصرفي الفلسطيني: دراسة حالة بنك فلسطين، الجامعة الإسلامية - غزة، كلية التجارة، قسم إدارة أعمال. كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة محمد خيضر.
- الصليبي، محمود عبد المسلم (2008). الجودة الشاملة وأنماط القيادة التربوية وفقاً لنظرية هيرسي وبلانشارد وعلاقتها بمستوى الرضا الوظيفي لمعلمهم وأدائهم، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- الصواف، محفوظ(2012). ذكاء الأعمال ودوره في تعزيز قرارات الإنتاج والعمليات: دراسة استطلاعية في الشركة العامة للألبسة الجاهزة في الموصل، بحث في المؤتمر العلمي السنوي الحادي عشر (ذكاء الأعمال واقتصاد المعرفة) المنعقد بكلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة الزيتونة الأردنية، عمان في الفترة 23-26 إبريل 2012، ص ص 297-304.
- الصيرفي، محمد (2006). التطوير التنظيمي، الإسكندرية: دار الفكر الجامعي.

العمرى، محمد عبدالله؛ عقيلي، عثمان بن (2020). دور ذكاء الأعمال في التطوير الإداري بجامعة الملك عبدالعزيز، مجلة جامعة الملك عبدالعزيز الآداب والعلوم الإنسانية، مج28، ع13، ص ص 77-110.

غرابية، انس محمد(2016). أثر إدارة المعرفة على تطوير العمل الإداري من خلال عمليات ذكاء الأعمال في الجامعات الأردنية الخاصة في إقليم الشمال، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الأعمال -جامعة عمان العربية.

محسن ، منتهى عبد الزهرة (2011). واقع الأداء الإداري لدى رؤساء الأقسام في كليات التربية بجامعة بغداد من وجهة نظر التدريسيين، مجلة كلية التربية، الجامعة المستنصرية، مج2، ع4، ص ص 682-718.

مشهور، ثروت(2010). استراتيجيات التطوير الإداري، عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

موسى، نبيل عزت(2011). أساسيات نظم المعلومات في التنظيمات الإدارية، ط3، جدة: مكتبة الملك فهد الوطنية.

النجار، فايز جمعة(2010). نظم المعلومات الإدارية: منظور إدارة ط3، عمان: دار حامد للطباعة والنشر والتوزيع.

النداوي، عبدالعزيز بدر(2011). ذكاء الأعمال منهجية لتطوير العمليات الإدارية في منظمات الأعمال، مجلة الدراسات المالية والتجارية، ع2.

كلية إدارة الأعمال (1443هـ). قسم إدارة أعمال الحج والعمرة، متاح على رابط موقع بتاريخ 1443/04/1هـ،

<https://uqu.edu.sa/dbahu/AboutUs>

- Bergstra, Tom. (2007). "Business Intelligence: More Than Fancy Report, Traffic Lights, and Dashboards? Data Mining as Driver of Intelligent in Business Intelligence", master's thesis Unpublished, University of Groningen.
- Dayal. Umeshurar, etal. (2009) Data Integration Flow, for Business intelligence. ACM.Vol.4, No.3. 1-11.
- Lloyd, John, (2011). "Identifying Key Components of Business Intelligence Systems and Their Role in Managerial Decision making", Master of Applied Information Management Program, University of Oregon
- Naveen, K. Vodapalli. 2225. " Critical Success Factors of BI Implementation", master's thesis of copenhagen, IT University
- Negash, Solomon (2004). " Business Intelligence ", Journal of Communications of the Association for Information Systems, Vol13.
- Westling, Sebastian.(2008). "Business Intelligence: A Way to Get in Control of Your Data, master's thesis Unpublished, Mid Sweden University.

بحث رقم 45

دور البحث الإجرائي كمدخل قائم على التطوير المدرسي في التنمية المهنية المستدامة للمعلم

الباحث خالد مطهر حسين العدواني

ملخص البحث:

هدفت الورقة البحثية إلى التعرف دور البحث الإجرائي كمدخل قائم على التطوير المدرسي في التنمية المهنية المستدامة للمعلم من واقع نتائج الدراسات السابقة، ولتحقيق أهداف البحث تم الرجوع للأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت فاعلية البحث الإجرائي في التنمية المهنية للمعلمين وتحليلها والوقوف على أدوار البحث الإجرائي في تحقيق التنمية المهنية المستدامة للمعلمين، وخرجت نتائج الورقة البحثية بأن للبحث الإجرائي دور في التنمية المهنية المستدامة للمعلم تتمثل في (تنمية المعارف التربوية للمعلم، تنمية الممارسات التدريسية لدى المعلم، مساعدة المعلم على مواجهة المشكلات التربوية، تنمية الدافعية والاتجاهات الإيجابية للمعلم، خفض قلق التدريس، تنمية التفكير لدى المعلم، زيادة الكفاءة المهنية للمعلم، تنمية المسؤولية الاجتماعية للمعلم). وفي ضوء ما توصلت إليه من نتائج أوصى الباحثان بضرورة تبني البحث الإجرائي كمدخل قائم على التطوير المدرسي في إعداد وتأهيل وتدريب المعلمين قبل وأثناء الخدمة لما له من أدوار مهمة في التنمية المهنية المستدامة للمعلمين.

كلمات مفتاحية: البحث الإجرائي - التنمية المهنية - التطوير المدرسي - التنمية المهنية المستدامة.

Abstract:

The research paper aimed to identify the role of procedural research as an approach based on school development in the sustainable professional development of teachers from the reality of the results of previous studies. Sustainable professionalism for teachers, and the results of the research paper came out that procedural research has a role in the sustainable professional development of the teacher represented in (developing the teacher's educational knowledge, developing the teacher's teaching practices, helping the teacher to confront educational problems, developing motivation and positive attitudes of the teacher, reducing teaching anxiety, developing thinking The teacher, increasing the professional competence of the teacher, developing the social responsibility of the teacher). In light of its findings, the researchers recommended the necessity of adopting action research as an approach based on school development in preparing, qualifying and training teachers before and during service because of its important roles in the sustainable professional development of teachers.

Keywords: action research - professional development - school development - sustainable development

المقدمة:

فرضت التحولات العالمية ومتطلبات مجتمع المعرفة والاقتصاد المعرفي؛ ظهور أدوار وأبعاد جديدة للمعلم والمدرسة وللعملية التعليمية برمتها، وظهور توجهات معاصرة حديثة في التربية ونظم التنمية المهنية للمعلمين؛ لعل من أفضلها بحسب معطيات ونتائج الدراسات التربوية تلك التوجهات التي قادت مشاريع التطوير والإصلاح، وأثرت بصورة واضحة في تطوير المعلمين وتحسين تعلم الطلبة. ولضمان نجاح المعلم في مهنته، فعليه بالنمو والتنمية المهنية المستمرة، وهذا يكون عن طريق تأمل ومراجعة الممارسات التدريسية، والوقوف على نقاط الضعف في تلك الممارسات لعلاجها، ونقاط القوة لتدعيمها، ودراسة المشكلات التي يتعرض لها أثناء تلك الممارسات، وبحث الطرق والاستراتيجيات المثلى لحل تلك المشكلات؛ حتى يتحول ذلك لعادة لدى المعلم (أحمد، 2015: 502). حيث يدرك المعلم أن النمو المهني في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة عملية مستمرة طوال الحياة المهنية للمعلم ولا تتوقف إلا بانتهاء خدمته (الجنوبي، 2017: 77)؛ لذا كانت التنمية المهنية المستدامة اتجاه حديث في إعداد المعلم أثناء الخدمة.

فالتنمية المهنية تمثل حاجة مستمرة وملحة في المجتمع المدرسي، وهي احد مجالات الإصلاح المدرسي الحقيقية، التي تهدف إلى تحقيق النمو المستمر لجميع الأفراد في المجتمع المدرسي، من خلال تنفيذ برامج متنوعة، تطلعهم على أحدث النظريات التربوية والنفسية وتطبيقاتها المختلفة، فضلاً عن تدريبهم على مهارات البحث وحل المشكلات وعلى استخدام وتوظيف التكنولوجيا في الإدارة والتدريس، وإتاحة الفرص لتجريب الأفكار الجديدة، الأمر الذي يجعل المهنة وكيفية الارتقاء بها هي الشغل الشاغل لجميع الأفراد بالمدرسة (السعود، وحسين، 2016: 182).

ومن المداخل الحديثة في التنمية المهنية المستدامة القائمة على التطوير المدرسي هي البحوث الإجرائية لكونه يعمل على تحسين الممارسات التربوية للمعلمين داخل المدرسة، حيث أجريت العديد من الدراسات التي أثبتت أهمية البحث الإجرائي في التنمية المهنية للمعلمين كدراسة كلٍ من (إبراهيم، 2016؛ بخاري، 2019؛ السويطي، 2019؛ الشافعي، 2013؛ شاهين، 2013؛ قاسم، 2018). كما عقدت العديد من المؤتمرات التي أوصت باستخدام البحوث الإجرائية وتحسين أداء المعلمين المهني من خلال الممارسة المهنية، والتي تؤكد على أن تنمية المعلم كباحث يعد أحد أولويات التنمية المهنية المستدامة للمعلمين، وأن البحوث الإجرائية تعتبر مدخلاً أساسياً في التنمية المهنية للمعلمين (حمزة، 2018).

مما سبق يتبين أهمية البحث الإجرائي في التنمية المهنية للمعلمين الأمر الذي دفع الباحثان إلى تقصي دور البحث الإجرائي كمدخل قائم على التطوير المدرسي في التنمية المهنية المستدامة للمعلمين من خلال ما توصلت إليه الدراسات السابقة. حيث تسعى الورقة البحثية الحالية إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما دور البحث الإجرائي كمدخل قائم على التطوير المدرسي في التنمية المهنية المستدامة للمعلم؟

أهداف الورقة البحثية:

تهدف الورقة البحثية لتحقيق الآتي:

1. إبراز أهمية التنمية المهنية المستدامة للمعلمين.
2. التعرف على مدخل التطوير القائم على المدرسة كاتجاه حديث في التنمية المهنية المستدامة.
3. التعريف بالبحوث الإجرائية كمدخل قائم على التطوير المدرسي.
4. تحديد دور البحوث الإجرائية في التنمية المهنية المستدامة للمعلم.

أهمية الورقة البحثية:

تتضح أهمية الورقة البحثية الحالية من كونها تتناول أحد الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلمين أثناء الخدمة من حيث إبراز دور البحث الإجرائي كأحد أهم مداخل التطوير المهني القائم على المدرسة في تحقيق التنمية المهنية المستدامة، وفيما ستقدمه من أدوار أثبتت من خلال

البحث العلمي، وترتيبها وتنظيمها لتكون ذو فائدة للمعنيين بالتنمية المهنية المستدامة، ويستفيد منها أيضاً المعلمين الباحثين في حل مشكلاتهم التربوية والتعليمية المختلفة.

المنهجية:

قام الباحثان بمراجعة بعض الدراسات السابقة التي تناولت البحوث الإجرائية وفعاليتها على عدد من المتغيرات البحثية التي تعد من أبعاد التنمية المهنية للمعلمين، ومن ثم استقصاء دور البحث الإجرائي في تنميتها لدى المعلمين، والخروج بقائمة من الأدوار التي اوضحتها تلك الدراسات ومناقشتها وتنظيمها في أدوار رئيسة.

دراسات سابقة:

لأهمية البحث الإجرائي في التنمية المهنية للمعلمين فقد أجريت العديد من الدراسات التي تهتم بأدوار وفعالية البحث الإجرائي في التنمية المهنية، ومن تلك الدراسات دراسة (عمر، 2010) التي هدفت إلى تعرف درجة ونوع الثقافة السائدة لدى معلمات رياض الأطفال عن أهمية البحوث الإجرائية ودرجة معرفتهن بأهداف البحوث الإجرائية وكيفية الاستفادة من نتائجها، ورصد أهم المعوقات والتحديات التي تواجه تطبيقها، وتوصلت نتائجها إلى وضع تصور مقترح للبحوث الإجرائية كأحد أهم آليات تحقيق التنمية المهنية لمعلمة رياض الأطفال في مصر.

أما دراسة (فرغلي، 2011) هدفت إلى التعرف على طبيعة البحوث الإجرائية من حيث النشأة التاريخية والخصائص ودورها في عملية التنمية المهنية لمعلمي التعليم الثانوي الصناعي في مصر، وتوصلت نتائجها إلى إعداد تصور مقترح لمتطلبات استخدام البحوث الإجرائية كمدخل للتنمية المهنية لمعلمي التعليم الثانوي الصناعي في مصر. بينما دراسة (أحمد، 2012) هدفت للوصول إلى إجراءات مقترحة لتحسين أداء المدارس بمحافظة شمال سيناء باستخدام البحوث الإجرائية انطلاقاً من المنطلقات الفكرية وفي ضوء تشخيص الواقع، وتوصلت نتائجها إلى مجموعة من الإجراءات المقترحة لتحسين أداء المدرسة باستخدام البحوث الإجرائية.

وقام كيم وكانج (kim & kang, 2012) بدراسة هدفت إلى الكشف عن كيفية فهم معلمي ما قبل المدرسة ورياض الأطفال الكوريين لأبحاث المعلم، والاستفادة منها في التنمية المهنية. وهدفت دراسة (مدبولي، 2013) إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين ممارسة المعلمين للبحوث الإجرائية وبين استمرارهم في النمو المهني سواء على مستوى الأدب التربوي المعاصر، أو على مستوى الإدراك المباشر من قبل المعلمين في الميدان، وتوصلت نتائجها إلى أن هناك ضعف لدى المعلمين في مفهوم البحث الإجرائي وممارسته، وأن لديهم احتياج شديد إلى تنمية كفايات البحث الإجرائي من أجل تحسين ممارستهم المهنية.

أما دراسة (Yigit & Bagceci, 2017) هدفت للتحقق من مدى مساهمة البحوث الإجرائية في التنمية المهنية للمعلمين من خلال استطلاع آراء المعلمين، وتوصلت نتائجها إلى أن المعلمون يرون أن للبحوث الإجرائية تأثير إيجابي على تنميتهم المهنية في مختلف الجوانب، وأن المشاركة في البحوث الإجرائية يساعد المعلمين في أن يكونوا أكثر وعياً بجوانبهم القوية والضعيفة كمعلمين.

كما هدفت دراسة (حسين، وآخرون، 2019) إلى التعرف على دور مقرر البحث الإجرائي في تحسين التعليم والتعلم ببرامج بكالوريوس رياض الأطفال، واثبتت النتائج أن للبحث الإجرائي أثر إيجابي في تحسين وتطوير العملية التعليمية والارتقاء بها. وأيضاً دراسة (بخاري، 2019) هدفت للتعرف على دور البحث الإجرائي في تحسين الممارسات التعليمية من وجهة نظر القيادات المدرسية بمدينة الرياض، وأشارت النتائج إلى موافقة عينة الدراسة بدرجة عالية على دور البحث الإجرائي في تحسين الممارسات التعليمية.

تعليق على الدراسات السابقة:

يتضح أن الدراسات السابقة اهتمت بالبحوث الإجرائية سواء من حيث أدوارها أو فعاليتها على بعض المتغيرات فيما يحقق التنمية المهنية للمعلمين، كما تنوعت في إجراءاتها وادواتها وعينة المعلمين الذي تم التطبيق عليها، وجميعها اثبتت أهمية البحث الإجرائي ودوره في التنمية المهنية للمعلمين، والورقة البحثية الحالية تتفق معها في ذلك، وتتميز عنها في كونها تبرز البحث الإجرائي كمدخل قائم على التطوير المدرسي، وتحليل نتائج الدراسات السابقة للوصول إلى دور البحث الإجرائي، إضافة إلى اهتمامها بالتنمية المهنية المستدامة للمعلمين.

محاور الورقة البحثية:

اشتملت الورقة البحثية على المحاور الرئيسة الآتي:

المحور الأول: التنمية المهنية المستدامة للمعلم.

المحور الثاني: التطوير المدرسي كاتجاه للتنمية المهنية المستدامة.

المحور الثالث: البحوث الإجرائية كمدخل قائم على التطوير المدرسي.

المحور الرابع: دور البحوث الإجرائية في التنمية المهنية المستدامة للمعلم.

ويمكن عرض ومناقشة كل محور على النحو الآتي:

المحور الأول: التنمية المهنية المستدامة للمعلم:

مفهوم التنمية المهنية المستدامة:

تعني التنمية تشجيع المعلم على أخذ المبادرة، وتكوين الرغبة الذاتية في الارتقاء بالقدرات العلمية والتعليمية، ومساعدتهم في تنمية الوعي المهني اليقظ إلى جانب المناهج والمهارات المتصلة بعملية التعلم (السعود، وحسين، 2016: 178-179)، كما تعرف بأنها نشاط مستمر يركز على المعلم من أجل تحقيق تغيير هادف في معارفه ومهاراته وقدراته الفنية لمقابلة احتياجات محددة في الوضع الراهن والمستقبلي في ضوء متطلبات عمل المعلم الحالية والمستقبلية (الذبياني، 2014: 115).

وتعرف (متولي، 2019: 280) التنمية المهنية المستدامة بأنها عملية مستمرة، مخطط لها بصورة منظمة، قابلة للتنفيذ؛ من أجل الارتقاء بمستوى أداء المعلم، من خلال إكسابه المهارات اللازمة، وتزويده بالمعلومات وتنمية الاتجاهات الإيجابية لديه، لتحسين مستوى التعلم والتعليم، استجابة للمتغيرات وحاجات المجتمع. وتعرفها (الصالحية، 2010: 93) بأنها عملية مستمرة تتضمن رؤية جديدة للمستقبل لتطوير أداء العاملين بالمدرسة وممارساتهم ومهاراتهم وكفاياتهم المعرفية لمواكبة المستجدات التربوية من أجل الوصول إلى جودة عالية في الأداء.

أهمية التنمية المهنية المستدامة:

وأن التنمية المهنية المستدامة أثناء الخدمة تشكل أهمية كبيرة لكونها من الدعائم الضرورية لمواكبة التطور العلمي والمعرفي والتكنولوجي، لهذا فإن التنمية المهنية والتثقيف المستدام للعاملين يُعد ضرورة لازمة تقتضيها طبيعة العمل، مهما بلغ مستوى الإعداد الأكاديمي وتنوعت أساليبه لا يلغي أو يقلل من الحاجة الملحة إلى تبني سياسات التثقيف المستدام للعاملين (صلاح الدين، والمسكيرة، 2017: 561).

وللتنمية المهنية المستدامة للمعلم أهمية للوقوف على المهارات اللازمة لأداء مهامه بنجاح، كجزء من إعداداته، واستمرارها لتحقيق كفاءته المهنية، والأكاديمية، والشخصية، ومواكبته للمتغيرات والمستحدثات المجتمعية (متولي، 2019: 271)، ويعد مبدأ التنمية المهنية المستدامة لكافة العاملين بالمدرسة من أهم المبادئ والأسس التي يصعب تحقيق أهداف الإدارة الذاتية للمدرسة بدون تحقيق آلياتها (عبد المجيد وآخرون، 2019: 24)، والاهتمام بالتنمية المهنية للمعلمين يشكل أحد الركائز التي تؤثر على جودة التعليم المدرسي، ويتضح ذلك من خلال تركيز التنمية المهنية على غرس الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التعليم (الذبياني، 2014: 125).

مما سبق يتضح أن التنمية المهنية للمعلمين تؤدي إلى زيادة قدراتهم وكفاياتهم، وتحسين جودة العملية التعليمية، فهي تعتبر أحد أهم المقومات الرئيسة للمؤسسات الفعالة، بما تمثله من تحسين مستمر للمعلمين لتلبية احتياجات محددة ومتجددة.

أهداف التنمية المهنية المستدامة للمعلم:

تحقق التنمية المهنية مجموعة من الأهداف أهمها (متولي، 2019: 291):

1) الربط بين النظرية والتطبيق في المجالات التطبيقية.

2) تنمية مهارات توظيف تقنيات التعليم المعاصر، واستخدامها في توصيل المعلومة للمتعلم بشكل فاعل.

(3) تمكين المعلم من مهارات استخدام مصادر المعلومات والبحث عن كل ما هو جديد ومتطور والإسهام بشكل فاعل في معالجة القضايا التعليمية بأسلوب علمي ومتطور.

(4) الإسهام في تكوين مجتمعات تعليم وتعلم متطور يقدم خدمات للمجتمع، ومواكبة المستجدات في مجال تخصصه، وترسيخ مبدأ التعلم المستمر والاعتماد على مبدأ التعلم الذاتي.

(5) تعميق الالتزام بأخلاقيات مهنة التعليم والتعلم، وتطوير كفايات ومهارات التقييم بأنواعها، وخصوصاً مهارات التقييم الذاتي. ويرى الباحثان أن التنمية المهنية للمعلم تهدف إلى إضافة معارف، وتنمية مهارات، وقيم مهنية، لتحقيق تربية فعالة وتعلم إيجابي للمتعلمين.

خصائص التنمية المهنية المستدامة:

1. تتصف التنمية المهنية المستدامة بعدد من الخصائص أهمها (الذبياني، 2014: 127):
1. أنها عملية هادفة ومقصودة ومخطط لها في ضوء احتياجات المعلم والمتعلم والمؤسسة التعليمية والمجتمع.
2. تتميز بالشمولية: فهي تراعي مختلف جوانب المعلم النفسية والمعرفية والمهارية والثقافية، كما تراعي حاجات المعلم والمدرسة والمجتمع.
3. تتصف بالاستمرارية: فهي تستغرق حياة المعلم وتستمر مدى حياته المهنية.
4. تتأكد فيها مسؤولية المعلم: ولذلك فهي تتطلب وجود الدافع والقدرة والرغبة في النمو والتحسين.
5. تتطلب تفاعل المعلم: حيث يتطور المعلم مهنيًا من خلال تفاعله المستمر مع أقرانه وأفراد مجتمع.
6. تتسم بالتطور والتغير المستمر: حيث تتجدد باستمرار في ضوء ما يستجد من المعارف والتوجهات الحديثة، ويتم تحديثها من خلال عدة مصادر وأساليب مختلفة.

مبادئ التنمية المهنية المستدامة للمعلمين:

- من أهم مبادئ التنمية المهنية المستدامة للمعلمين ما يلي (يوسف، 2020: 118):
1. التعلم للعمل: والذي يتضمن اكتساب المتعلم الكفايات التي تؤهله بشكل عام لمواجهة المواقف الحياتية المختلفة، وانتقاء مهارات العمل.
2. التعلم للتعايش مع الآخرين: والذي يتضمن اكتساب المتعلم لمهارات فهم الذات والآخرين، وإدراك أوجه التكافل فيما بينهم، والاستعداد لحل النزاع، وإزالة الصراع، وتسوية الخلافات.
3. التعلم للمعرفة: ويتضمن كيفية البحث عن مصادر المعلومات وتعلم كيفية التعلم للإفادة من فرص التعلم مدى الحياة.

ثانياً: التطوير المدرسي كاتجاه للتنمية المهنية المستدامة:

مفهوم التطوير المدرسي:

أوضحت الاتجاهات الحديثة في تدريب المعلمين أثناء الخدمة مفاهيماً وأمطاً تدريبية جديدة وغير تقليدية، لعل من أهمها تدريب المعلمين داخل المدرسة، حيث يعتبر المدرسة وحدة أساسية للتدريب (أبو طالب، 2017: 274)، فبعد أن كان التدريب يتم في مؤسسات خارج المدرسة، انتقل التدريب إلى داخل المدرسة بهدف رفع كفاءة المعلم فيما يتعلق بالممارسات التربوية داخل الفصل الدراسي، وتطوير أداء المدرسة ككل في عمليات التعليم والتعلم (مكتب الخليج، 2011: 184)

والفكرة الأساسية التي يقوم عليها هذا الاتجاه هي أن يتحول الأفراد داخل المدرسة إلى متعلمين؛ بما في ذلك الطالب والمعلم والمدير والهيئة الإدارية والمدرسة ككل، وأن عملية التعلم مستمرة يحرص عليها جميع الأفراد لتحقيق الأهداف الجماعية والفردية من خلال العمل، ويتم مراجعة تلك الأهداف بصفة دائمة، ويفرض على جميع العاملين متابعة كل جديد في مجالات عملهم (عبد المجيد وآخرون، 2019: 24). ويؤكد (خجا، 2016: 76) أن اتجاه المدرسة كوحدة للتطوير هو عبارة عن منحى يجعل من المدرسة أداة فعالة في إحداث تغييرات إيجابية في داخلها وبيئتها من خلال تفعيل الطاقات الكامنة فيها، وهو اتجاه يركز إلى ما لدى المدرسة من الموارد المادية، والقدرات البشرية التي يمكن تنميتها وتحسين ممارستها المهنية بشكل ذاتي مستقل، بحيث تصبح المدرسة وحدة تطوير تُوجّه وتُدير برامج التنمية المهنية ذاتياً، وتتحمل مسؤوليتها في تطوير العملية التعليمية.

أهمية الاتجاه القائم على المدرسة في التنمية المهنية المستدامة:

تذكر الدراسات التي اهتمت بهذا الاتجاه أبعاداً تبرز أهميته، فمن حيث تطوير المعلمين يرى (خجا، 2016: 78) أن التنمية المهنية القائمة على المدرسة تستهدف تطوير قدرات المعلمين التعليمية، وتأهيل المعلمين الجدد في الخدمة، وحل المشكلات التعليمية، وتطوير القدرات المدرسية، ويرى (أبو هادي، 2016: 92)، أنه يؤدي لرفع كفاءة المعلم وتحسين الممارسات التربوية داخل الصف الدراسي، وتطوير عملية التعليم والتعلم، وعلى مستوى المدرسة ككل.

وأن هذا الاتجاه يدعم تحقيق التنمية المهنية في ضوء مفهومها الحديث، الذي يجعل من التطوير المهني نشاطاً تفاعلياً مستمراً، ويمنح الفرصة للمعلمين لممارسة النشاطات التي تطور أدائهم وتزيد كفاياتهم المهنية، كما تمكنهم من المشاركة في قيادة وتنظيم البرامج وفقاً لاحتياجاتهم وأولوياتهم، وأيضاً تمنح المدرسة الفرصة لبناء الشراكات مع مؤسسات وأفراد المجتمع الذين يمكن أن يساهموا في تطوير العملية التعليمية داخلها (خجا، 2016: 79).

ويرى الباحثان أن التنمية المهنية من خلال المدرسة تستند على فكرة العمل الجماعي فهي تدعم بناء روح الفريق، وتشجع في ذات الوقت العمل الفردي والمسؤولية المباشرة لكل عضو داخل المدرسة وخاصة المعلمين.

عوامل ظهور الاتجاه القائم على المدرسة في التنمية المهنية:

من العوامل التي ساعدت على ظهور هذه الاتجاه الآتي (أبو هادي، 2016: 99):

- ظهور حركات إصلاحية تعليمية، وشيوع أفكار تنادي بإعادة تشكيل المدرسة وتطويرها؛ لإحداث التطوير المهني.
- بروز الحاجة إلى التنمية المهنية للأفراد العاملين داخل المدرسة؛ نتيجة لقصور برامج التدريب التقليدية، وضعفها في إكساب الأفراد المهارات اللازمة لتطوير أداء المدرسة.
- ظهور مصطلحات ومفاهيم تدريبية حديثة، كالمنظمة المتعلمة، التدريب المعلمي، والتدريب المبرمج.
- تآمر المعلمين من برامج التدريب المركزية، إذ صارت غير مرغوبة وغير مجدية، مما ولد اتجاهات سلبية نحوها.
- علو شأن المدرسة، وتحول النظرات الإيجابية لها، باعتبارها أهم الوسائط التربوية، القادرة على مواجهة تحديات العولمة بكافة مظاهرها وأشكالها.

التطوير المهني القائم على المدرسة في بعض الدول:

تقدم العديد من الدول المتقدمة أنماطاً وأنواعاً مختلفة من التنمية المهنية المستدامة للمعلمين داخل المدرسة، وتُظهر الأدبيات أن اتجاه التنمية المهنية من خلال المدرسة كوحدة للتطوير هو اتجاه عالمي ظهرت تطبيقاته في كثير من دول العالم المتقدم وخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية التي شهدت بدايات هذا الاتجاه (خجا، 2016: 75). وفي بريطانيا يجسد الاتجاه القائم على المدرسة فكراً إصلاحياً في إعداد وتدريب المعلمين، ويتمثل هذا الإصلاح في الانتقال من الإعداد والتدريب النظري إلى الإعداد والتدريب القائم على الواقع التعليمي

بالمدارس نفسها، وربط المعلم بالمدرسة وحجرة الدراسة، وإيجاد معلمين قادرين على التعامل مع المشكلات التي ستواجههم بفعالية (مكتب الخليج، 2011: 164).

أما في استراليا تقوم فلسفة التطوير المهني والتدريب على أن المدرسة والفصل هما المركز الأساس للتدريب وذلك من أجل الربط المباشر بين برامج التدريب والتنفيذ؛ لذا يكون التدريب داخل المدرسة وشامل لجميع العاملين فيها (الذبياني، 2014: 137-138). والتطوير المهني للمعلم في سنغافورة يتم من خلال شبكات التعلم الذي يربط المدارس ويسمح للمعلمين بالمشاركة والتعاون في تطوير طرق جديدة وأفضل للتعليم داخل مدارسهم (Volansky, 2014, 25). ومن ضمن البرامج التي تقدم في دولة ماليزيا التدريب في موقع العمل، حيث يعقد في المدارس حلقات دراسية وورش عمل حول المناهج الجديدة يحضرها المعلمون (الذبياني، 2014: 145). وفي الصين أصبحت المدارس بكافة مستوياتها تتحمل مهمة تعليم وتدريب المعلمين، وتضع المدارس نفسها الخطط لتعليم وتدريب المعلمين (مكتب الخليج، 2011: 165).

وفي اليابان تتبنى أسلوب التدريب داخل المدرسة، والتدريب المستمر للمعلم من خلال حياته الوظيفية (صلاح الدين، والمسكرية، 2017: 561)، ويقوم بالتدريب المعلمون ومديرو المدارس ووكلائهم أنفسهم في شكل جماعات دراسية في كل حي إلى جانب التدريب المركزي (مكتب الخليج، 2011: 166).

مداخل التنمية المهنية المستدامة القائمة على التطوير المدرسي:

تتعدد مداخل التنمية المهنية في المدارس، وأن كانت جميعها تدور حول فكرة واحدة، وهي أن يتحول الأفراد إلى متعلمين دائمي التعلم، فيتعلم الأفراد من أنفسهم حين يتفكرون في ممارساتهم، ويتعلمون من زملائهم حين يلاحظون أداؤهم، ويتعلمون من المواقف والمشكلات حين يمارسون البحوث الإجرائية، ويتعلمون من أولياء الأمور حين يناقشونهم ويستمعون لملاحظاتهم، ويتعلمون من المجالات التي تنشر الخبرات التربوية الناجحة، ويتعلمون من شبكة المعلومات محلية كانت أو عالمية، وهكذا تكون فكرة التعلم هي الفكرة المحورية التي تدور حول كافة مداخل التنمية المهنية (السعود، وحسين، 2016: 182)، ومن تلك المداخل:

1) مجتمعات التعلم المهنية:

تعد مجتمعات التعلم المهنية وسيلة لتوفير النمو المهني، وتبادل أفضل الممارسات، والتعاون في التعلم المهني، والزيادة في المهارات التربوية، ورضا المعلمين عن مهنتهم كمعلمين علاوة على توفيرها المزيد من فرص التعلم الفعال والمستدام (عبد الرحمن، 2018: 297)، ويرى الباحثان أن مجتمعات التعلم المهنية لها دور في تنمية عملية التعلم؛ إذ أنها صُممت لتراعي ظروف عمل المعلمين وتنميتهم، وتشجيع المعلمين على تغيير ممارساتهم في فهم واستكشاف تدريس المعلمين في حجرة الصف؛ لدعم جودة التعلم.

2) مدخل دراسة الدرس (الدرس المبحوث):

يستخدم دراسة الدرس كمدخل قائم على المدرس من أجل تحسين التدريس وتحقيق التنمية المهنية للمعلمين، حيث تسير إجراءات التدريس باستخدام دراسة الدرس في دورة يتعاون خلالها مجموعة من المعلمين في التخطيط والإعداد للدرس، ثم التنفيذ وملاحظة الأداء، وأخيراً التأمل والمناقشة بعد الانتهاء من تنفيذ التدريس (عمر، 2018: 92).

ويرى الباحثان أن مدخل دراسة الدرس للمعلمين يعمق فهمهم للمحتوى الدراسي وتعليمهم للمهارات التدريسية للدرس في محيط متعاون، ويطورون مهارات الملاحظة الناقدة والتحليل والتغذية الراجعة، وتعرفهم على استراتيجيات التدريس الفعالة وغير الفعالة.

3) مدخل البحوث الإجرائية:

يُعد مدخل البحوث الإجرائية من المداخل الأكثر فاعلية في مجال التنمية المهنية للمعلمين، والذي من شأنه تعديل وتطوير ممارسات المعلمين لمواجهة المشكلات والبعد عن العشوائية والارتجالية في أدائهم التدريسي بقدر الإمكان (قاسم، 2018: 25)، فهي تعمل على توسيع مدارك المعرفة المهنية لدى المعلم وتساعد على دراسة الأداء الشخصي وقيمه (قورة، 2016: 256).

لذا يرى الباحثان أن هناك ضرورة وحاجة إلى تنمية مهنية مستدامة للمعلمين من خلال استثمار متوازن بالتأمل والتفكير والتخطيط والتنفيذ باستخدام عملية البحث الإجرائي، لأنه يشجع المعلمين على جمع المعلومات وتحليلها واتخاذ القرارات، كما أن تحليل البيانات المستمر واتخاذ القرارات ينسجم مع فكرة قيام مجموعة تشاركية من المعلمين بتحليل كميات أكبر من البيانات وإجراء تغييرات أكبر في مدارسهم وثقافتها.

ثالثاً: البحوث الإجرائية كمدخل قائم على التطوير المدرسي:

مفهوم البحث الإجرائي:

إن البحث الإجرائي أو البحث الموقفي أو البحث الموجه للعمل عبارة عن بحث علمي، لكنه يمثل نمط للبحوث التطبيقية التي تستهدف اختبار الفروض والنظريات واستخدام النتائج المترتبة عليها في حل المشكلات العملية (خجا، 2016: 86-87). حيث يعرفه (محمد، 2018، 12) البحوث الإجرائية هي "بحوث تطبيقية هدفها حل مشكلات واقعية ويقوم المعلم بنفسه بإجرائها وفق منهجية علمية للبحث عن أنسب الحلول للتغلب على هذه المشكلات ولتحسين ممارساته التدريسية وتعظيم نواتج تعلم طلابه وإحداث تغيير إيجابي في البيئة المدرسية، كما أنها من الممكن أن تكون فردية أو تشاركية بين عدد من المعلمين.

ويرى (حيدر، 2016، 92) أن البحث الإجرائي في أبسط صوره، يتمثل في طرح سؤال حول ممارسة تدريسية تشكل مُشكلاً عند المعلم، وجمع البيانات حولها للإجابة عن السؤال البحثي، وفي أصعب صوره دراسة مشكلة على مستوى المدرسة، مما يقتضي تناول المشكلة من قبل فريق بحثي على مستوى المدرسة يخطط، وينفذ، ويتفكر، ويضع حلولاً.

أهمية البحث الإجرائي:

البحث الإجرائي نموذج للتنمية المهنية التي تعزز تحقيق التعاون والتفكير والحوار (أبو عواد، ونوفل، 2012: 24). فهو يعطي الفرصة للربط بين النظرية والتطبيق العملي، ويساعد المعلمين لكي يصبحوا ممارسين متأملين، ولديهم رؤية شاملة لحل المشكلات، وقدرة أكبر على اتخاذ القرارات.

فهو يشجع المعلم على التفكير في ممارساته وفحص أدائه، وتحديد المشكلات التي يواجهها؛ ليحلها باستخدام منهجية علمية ملائمة وبحلول سريعة للمشكلات التي لا تستطيع انتظار نظرية حلها، بحيث يصبح لديه القدرة على التقويم وإصدار الأحكام على الأحداث المحيطة به من أجل رفع مستوى ونوعية التعليم (Martell, 2014, 26)، كما أنه يتيح الفرصة للمعلم لفحص أدائه المهني بهدف تحسينه وتطويره من خلال اكتشاف المشكلات وحلها بمنهجية علمية مناسبة (أبو عواد، ونوفل، 2012: 43).

أهداف البحث الإجرائي:

يلخص (حيدر، 2016، 96) الأهداف الرئيسة للبحث الاجرائي في النقاط الآتية:

1. تكوين الشخصية المتفكرة.
2. تنمية مهارة حل المشكلات لدى الممارسين في الميدان التربوي.
3. خلق فرص للتنمية المهنية للمعلمين.
4. تجويد الممارسة المهنية.
5. تحسين الأداء في المدارس.
6. تكوين مجتمعات تعلم في الصفوف الدراسية والمدارس والمناطق التعليمية وربما المجتمع ككل.
7. خلق ثقافة مهنية.

أنواع البحث الإجرائي:

يمكن تصنيف البحوث الإجرائية من حيث عدد المشاركين فيها إلى الآتي (Morales, 2016, 157):

- البحث الإجرائي الفردي: ويتناول مشكلة معينة تواجه أحد المعلمين داخل الفصل ويحاول الوصول إلى حل لها لإحداث التغييرات الصفية المناسبة.
- البحث الإجرائي التعاوني: وهو بحث يتناول مشكلة مشتركة بين عدد من المعلمين ويكون هناك تبادل خبرات وتواصل بينهم لحل هذه المشكلة.
- البحوث الإجرائية على مستوى المؤسسة التعليمية: وهو بحث يشارك فيه جميع المعلمين بالمؤسسة التعليمية بهدف حل مشكلة ما لتحسين أدائهم وبالتالي تحسين الأداء المؤسسي بوجه عام.

صفات البحث الإجرائي:

1. واقعي: فالتركيز يقوم على مشكلات عملية.
2. تشاركي: حيث يمكن أن يشارك فيه كل من المعلمين والإداريين، والطلبة وأولياء الأمور.
3. يمنح الإحساس بالقوة والثقة.
4. يساعد على التفسير: تنشأ من خلاله المعاني عند دراسة وتقييم الواقع.
5. نقدي: ينظر المشاركون بعين ناقدة إلى مشكلات محددة، وبالتالي يعملون كعناصر تغيير ناقدة للذات.

مجالات البحث الإجرائي:

تتعدد المجالات التي يستخدم فيها البحث الإجرائي، حيث يمكن استخدامه في معالجة مشكلات تربوية تتصل بالمنهج وطرائق التدريس والتحصيل الدراسي وأساليب التقويم، ومشكلات نفسية تتصل بمشاعر الطلبة وسلوكهم، وكذلك في علاج مشكلات اجتماعية تتصل بالعدوانية والتسرب والعلاقات الاجتماعية، ومشكلات مادية تتصل ببيئة المدرسة ومرافقها، إضافة إلى مشكلات إدارية وفنية تتعلق بعناصر العملية التربوية (السويطي، 2019، 22).

علاقة البحث الإجرائي بالنمو المهني للمعلم:

البحوث الإجرائية وسيلة لتحقيق التنمية المهنية المستدامة لأن أحد المبادئ الأساسية لها هي الطريقة التي يتم بها استخدام نتائج هذه البحوث لتمكين الباحثين من أن يتعمقوا في فهم ممارساتهم الشخصية، حيث تشكل هذه الطبيعة التفكيرية للبحوث الإجرائية جزءاً من البحث منذ الأسئلة التي يتم توجيهها إلى البيانات التي يتم تجميعها وتحليلها (قورة، 2016: 258).

فالبحث الإجرائي يتيح للمعلم فرصة تعديل الأطر الفكرية الحاكمة للنظريات التربوية، وقد يصل الأمر إلى تعديل مساقات تعليمية في ضوء نتائج البحوث التي يجريها المعلمون في الميدان وهو ما يساعد على ربط الممارسة بالنظرية (خجا، 2016: 87)؛ لذا فإن البحث الإجرائي قد يؤدي إلى حلول علمية للمشكلات التعليمية والتعلمية التي يواجهها المعلم الممارس، وتزيد من قدراته التطبيقية وثقته بنفسه فيصبح أكثر وعياً للمشكلات وأكثر تحسناً لها، فيكتسب عقلية الباحث والتي تعتبر شرطاً هاماً من شروط التقدم والنمو المهني المستمر (غباري، وآخرون، 2015: 230).

ويرى الباحثان أن النمو المهني للمعلم رهين بقدرته على البحث والاستقصاء، وأن ممارسة المعلمين للبحث الإجرائي تؤدي إلى دعم غوهم المهني، وربط معارفهم النظرية بالتطبيق والممارسة، مما يؤدي إلى تحسين المدرسة وزيادة نجاعتها.

ويشكل توجيه البحث الإجرائي نحو تطوير العمل وتحسين الأداء نوعاً من الدفع الداخلي الذي يحفز الباحث إلى الرغبة المستمرة في تحقيق النتائج الإيجابية المحددة المتصلة بعمله وأدائه، ويكون الباحث الإجرائي أول من يشعر بالنتائج الإيجابية لإجراءات البحث وأول من يقطف

ثمار جهوده تحسناً ملموساً في إطار العمل ومسؤوليته (غباري، وآخرون، 2015: 233). فالبحث الإجرائي يعد خياراً للمعلمين لتنميتهم المهنية باعتباره وسيلة مستمرة وقليلة التكلفة ومتكاملة مع عملهم داخل المدارس (Yigit & Bagceci, 2017).

رابعاً: دور البحوث الإجرائية في التنمية المهنية المستدامة للمعلم:

أوردت الأدبيات التربوية والدراسات السابقة التي تناولت البحوث الإجرائية في التعليم العديد من الأدوار التي تعمل على التنمية المهنية المستدامة للمعلمين، ويمكن عرض ومناقشة تلك الأدوار على النحو الآتي:

1) دور البحوث الإجرائية في تنمية المعارف التربوية للمعلم:

أثبتت دراسة (المزيني، والمزروع، 2012) أن التدريب على البحث الإجرائي يزيد من مفهوم التعليم لدى المعلمين، وقد يكون ذلك نتيجة المراجعة لأساليب التعليم والتعلم عند إعداد البحوث الإجرائية، إضافة للقراءات في مجال البحث، كما أن البحث الإجرائي يؤدي إلى التعلم الذاتي وتطوير الذات؛ مما ينعكس على تنمية المعارف التربوية للمعلم، كما تشير الدراسة أيضاً إلى أن ارتباط البحث الإجرائي بواقع المعلمين يجعلهم أكثر اهتماماً وحساساً؛ وذلك ناتج عن عدم الرضا عن المشكلات التي تعوق النمو المهني لديهم.

2) دور البحوث الإجرائية في تنمية الممارسات التدريسية لدى المعلم:

أكدت نتائج دراسة (شاهين، 2013) أن البحث الإجرائي كان له دور في تحسين الأداء التدريسي للمعلمين، وقد أجمع فريق البحث المشاركون في الدراسة أن البحث الإجرائي ساهم في حل مشكلاتهم وتحسين أدائهم التدريسي. وتشير دراسة (أحمد، 2015: 504) أن المعلمين الأكثر خبرة واندماجاً في البحوث الإجرائية التشاركية أكثر قدرة على اكتشاف الممارسات التي تحتاج إلى تعديل، وعمل روابط بينها وبين إجراءات بحث إجرائي بشكل أسهل.

ومن خلال تحليل النتائج التي توصلت إليها دراسة (الشافعي، 2013) عن طريق المقابلة الفردية والجماعية إضافة لمقياس للكفاءة والاتجاه نحو التدريس وبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي نجد أن للبحث الإجرائي أثر كبير في زيادة كفاءة الطلبة المعلمين وأدائهم التدريسي. وتؤكد نتائج دراسة (حمزة، 2018: 37) أن البحث الإجرائي كمدخل يمكن من خلاله المساهمة في إحداث تغييرات ملحوظة في الممارسات التدريسية للمعلمين، وتعمل على تعزيز وتدعيم العلاقات سواء بين المعلمين والطلاب أو بين المعلمين وبعضهم البعض من خلال التعاون والمشاركة في حل المشكلات، كما أنها تعد فرصة حقيقية لتأمل المعلمين لممارساتهم وأدوارهم بالمدرسة.

وتفسر دراسة (أحمد، 2015) ذلك بأن مشكلة البحث الإجرائي لما تكون هي مشكلة المعلم نفسه، ومحددة على أساس شعوره بمشكلة واقعية تؤثر في أدائه، فإن ذلك خلق حماس ودافعية قوية لديه لاقتراح الحلول وتجريبها وإدراك العلاقات بين الإجراءات التي يمكن اتخاذها والتغييرات التي تنتج عنها، الأمر الذي زاد من القدرة على اتخاذ القرارات الفعالة بشأن الممارسات المهنية؛ مما زاد من تحسين الأداء التدريسي.

3) دور البحوث الإجرائية في مساعدة المعلم على مواجهة المشكلات التربوية:

أشارت دراسة (أحمد، 2015: 543) أن للبحوث الإجرائية دور في تقديم المساعدة للمعلمين لإيجاد الحلول المناسبة لما يورقهم في التدريس الصفّي، وقابلية هذه الحلول للتطبيق، ويرى (أبو عواد، ونوفل، 2012: 44) أن البحث الإجرائي يساعد في إيجاد حلول للمشكلات التي يواجهها المعلم نفسه مما يجعله يشعر بتحسين أدائه وزيادة قدرته على العمل والإنتاج.

ومن خلال تحليل نتائج دراسة (حمزة، 2018: 38) أن البحوث الإجرائية تساهم إلى حد كبير في إحداث تغيير في مهارات الاستقصاء الفلسفي لدى المعلمين، حيث من خلالها يمكن تنمية القدرة على تحليل المشكلات وصياغتها وتحليلها وتفسيرها والتوصل إلى حلول ونتائج بشأنها بالاستناد إلى المصادر والمراجع المختلفة. كما أثبتت دراسة (Yigit & Bagceci, 2017) أن البحث الإجرائي يساعد المعلمين في تحسين مهاراتهم في حل المشكلات التي تواجههم.

4 دور البحوث الإجرائية في تنمية الدافعية والاتجاهات الإيجابية للمعلم:

للبحث الإجرائي تأثير إيجابي على تطورهم المهني والشخصي المستمر. (Yigit & Bagceci, 2017)، كما تبين دراسة (عملة، 2018: 87) أن هناك علاقة بين البحث الإجرائي والمنظومة القيمية السائدة لدى المعلمين؛ فمهارات البحث الإجرائي تعمل على تزويد المعلمين كيفية اتقان البحث الإجرائي والأخلاقيات التي يمكن أن يتحلى بها الباحث وهذا من جوانب المنظومة القيمية، كما أن المعلمين يعملون على بناء الخطط العلاجية من أجل معالجة الضعف لدى بعض الطلبة وهذا ينمي المنظومة القيمية لدى المعلمين.

وأثبتت دراسة (محمد، 2015) أن البحث الإجرائي كان له دور في تكوين اتجاهات إيجابية نحو الإعاقة بمدارس الدمج وتم اكتسابها من خلال الملاحظة، والاشتراط الإجرائي، والاستجابة، ومن خلال الأنماط المعرفية للتعلم، كما ساعد في تعديل اتجاهات معلمي مدارس الدمج نحو المعوقين والتغلب على الاتجاهات السلبية نحوهم. وتشير نتائج دراسة (محمد، 2018) أن البحوث الإجرائية القائمة على التعلم بالمشروعات عبر الويب كان لها أثر في تنمية الوعي البحثي، حيث كان حجم الأثر كبير للبرنامج المقترح في تنمية مكونات الوعي البحثي ككل لدى الطالبات المعلمات. كما يؤكد (أبو عواد، ونوفل، 2012: 44) أن البحث الإجرائي يعزز دافعية المعلم للتفكير والعمل والرغبة المستمرة في الوصول إلى نتائج محددة نظراً لارتباط المشكلة بواقعه وعمله.

وهذا يعني أن البحث الإجرائي يحفز المسؤولية الذاتية للمعلم، ويطور مهاراته من خلال بحث وتحليل المشكلات الحقيقية التي تواجهه داخل الصف، وهو ما يقود إلى تحسن أدائه ودافعيته تجاه مهنته.

وتشير نتائج دراسة (المزيني، والمزروع، 2012: 610) أن للبحث الإجرائي دوراً في نمو الاتجاه نحو البحث الإجرائي وذلك لتضمن البرنامج التدريبي خلفية نظرية عنه، ومن ثم الاقتناع بتطبيقه، وجدوا في حل المشكلات التي تواجهها المعلمات. كما أثبتت نتائج دراسة (الشافعي، 2013) أن البحث الإجرائي يزيد من اتجاهات المعلمين نحو التدريس، حيث يلاحظ تغير شخصية الطلاب المعلمين وأصبحوا أكثر ثقة في أنفسهم، كما أن البحث الإجرائي يزيد من الشعور بالحماسة والشعور بأهمية دور المعلم وتقدير الذات.

ويبدو مما سبق أن العلاقة بين الوعي والبحاث الإجرائية علاقة تداخل وتكامل، فالوعي أساسه المعارف النظرية التي تؤثر بدورها على الوجدان والسلوك، ولذلك ترى (علي، 2016: 121) أنه من خلال وعي الطالبات المعلمات الكامل لمعارف البحوث الإجرائية، يمكن لهن تنمية وتحسين اتجاهاتهن ومهاراتهن الأدائية في الحقل التعليمي إلى حد الممارسة والتطبيق للبحاث الإجرائية. كما أوضحت دراسة (حمزة، 2018) أن البحوث الإجرائية تنمي مهارات الاستقصاء الفلسفي والاتجاه نحو الاستقصاء لدى المعلمين.

5 دور البحوث الإجرائية في خفض قلق التدريس:

للبحث الإجرائي دوراً مهماً في خفض القلق التدريسي لدى المعلم وذلك من خلال تأمله الذاتي لممارساته التدريسية والمهنية ليحدد أسباب قلقه التدريسي، وأيضاً من خلال تحديده للمشكلات التدريسية التي تواجهه أثناء تدريسه والتي تنعكس على أدائه التدريسي وثقته بذاته ودافعيته للتدريس (محمد، 2018: 28). كما أكد سيدر (Seider & Lemma, 2015) على أن تأمل الطلاب المعلمين خلال فترة التدريب الميداني لممارساتهم التدريسية ولنقاط القوة والضعف لديهم في تدريسهم يساعدهم على تقليل قلقهم التدريسي، وتؤكد نتائج دراسة (محمد، 2018) أن البحوث الإجرائية كان لها أثر في خفض القلق التدريسي لدى الطالبات المعلمات.

ويتضح مما سبق أنه عندما يتم تدريب المعلمين على إجراء البحوث الإجرائية لحل ما يواجههم من مشكلات تدريسية يجعلهم أكثر ثقة في أنفسهم وفي قدرتهم على حل هذه المشكلات، ويكسبهم معتقدات إيجابية حول قدرتهم التدريسية وتكوين صورة إيجابية عن ذواتهم نتيجة للخبرة التي يكتسبونها من هذه البحوث، والتي تساعدهم على تجنب فرص الفشل أثناء التدريس والتي تعد مصدراً من مصادر القلق لديهم، مما يؤثر إيجابياً على ممارساتهم التدريسية ويقلل القلق التدريسي لديهم.

6 دور البحوث الإجرائية في تنمية التفكير لدى المعلم:

توجد علاقة وثيقة بين التفكير التأملي لتحديد المشكلات الصفية والعمل على إيجاد الحلول وتنفيذها من خلال إجراء البحوث الإجرائية، حيث أن كل من خطوات تحديد المشكلات والعمل على إيجاد حلول لها من خلال إجراء بحوث إجرائية يحتوي على بعض مهارات التفكير التأملي، بالإضافة إلى تضمنه بعض الأنشطة والتدريبات التي تنمي هذه المهارات من خلال الربط بينهما وبين خطوات البحث الإجرائي، كما أنه يمكن استخدام التفكير التأملي في حل العديد من المشكلات الصفية في مواقف التعلم لإثارة ومساندة الطلاب (قاسم، 2018: 34).

وتؤكد نتائج دراسة (أحمد، 2015: 503) أن المعلمون عندما يقومون بإجراء البحوث الإجرائية يصبحون أكثر قدرة على التفكير وحل المشكلات؛ مما يؤدي إلى تنمية قدراتهم المهنية وكفاءتهم الذاتية، كما يرى (أبو عواد، ونوفل، 2012: 44) أن البحث الإجرائي يزيد من قدرات المعلم التحليلية ووعيه بذاته وتفكيره الناقد وتطوير قدراته البحثية مثل كتابة التقارير والتأمل الناقد في الممارسات، وتشير نتائج دراسة (المزني، والمزروع، 2012: 607) أن تدريب المعلمات على كيفية كتابة أدوات التفكير، وتطبيقهم لهذه الدورات أثناء البحث الإجرائي أدى إلى زيادة مهارة التفكير لديهم، وولد لديهم قناعة بالتفكير وأهميته الكبيرة في مهنتهم، وإعجابهم بأدواته، وتؤكد نتائج دراسة (حمزة، 2018: 38) أن البحث الإجرائي يشجع على التأمل والتفكير.

7 دور البحوث الإجرائية في زيادة الكفاءة المهنية للمعلم:

عندما تكون البرامج التدريبية المصممة على أساس تطبيقات البحوث الإجرائية فإنها تزيد من امتلاك المعلمين القدرة على التدريس، وتحسين معتقداتهم عن التدريس والتعلم (قاسم، 2018: 51-52)، وكلما كانت البرامج التدريبية القائمة على البحوث الإجرائية تتيح للمعلمين أن يختاروا المشكلات من الواقع الفعلي للممارسات التدريسية كلما كانت تأثير تلك البرامج أكثر فاعلية. وبالتأكيد على أهمية الكفاءة الذاتية والتنمية المهنية المستمرة للمعلم، نجد ذلك مرتبط بتأمل المعلم لممارساته التدريسية وتقييم هذه الممارسات من خلال جمع وتحليل وتقييم المعلومات حول ما يدور في الفصل وما يعترض المعلم من عوائق ومشكلات؛ وذلك من أجل تنمية وتطوير هذه الممارسات التدريسية باستمرار في إطار التنمية المهنية المستدامة (أحمد، 2015: 501-502)، حيث كشفت النتائج التي توصلت إليها دراسة (رزق، 2019) أن البحوث الإجرائية القائمة على الفكر البنائي لديها القدرة على تحسين أداء المعلمين ومعتقداتهم نحو التعليم والتعلم في عصر المعرفة، كما أنها ساعدة المعلم على كيفية تدريس المحتوى بالاستعانة بالتكنولوجيا وكذلك المهارات التربوية في سياقات التدريس المختلفة.

فالجهد الذي يبذله المعلم في إجراء البحث الإجرائي للمشكلات التعليمية التي واجهتهم، والمثابرة في الوصول لحل لهذه المشكلات بالدراسة والبحث كان له أكبر الأثر في تحسين معتقداتهم حول كفاءتهم الذاتية (أحمد، 2015: 546). فالبحث الإجرائي يساعد المعلمين على إجراء التقييم الذاتي (Yigit & Bagceci, 2017)؛ لأن تطبيقات البحث الإجرائي تتضمن تأمل ذاتي واستقصاء يقوم به المعلمين الأمر الذي يجعلهم في دوره مستمرة من المراقبة والتعديل والتقييم الذاتي كون لديهم الرغبة في عدم الاكتفاء على وصف أفعالهم في ضوء الواقع واتخاذ إجراءات تطويرها بما يتفق مع الواقع وفي حدود الإمكانيات المتاحة.

8 دور البحوث الإجرائية في تنمية المسؤولية الاجتماعية للمعلم:

فخطوات البحث الإجرائي تعتمد بشكل أساسي على البحث والتقصي، الأمر الذي ساعد على تحمل المعلمين لأدوارهم، وتوجههم نحو رؤية المشكلات والقضايا، بالإضافة إلى مناقشة القضايا والمشكلات بصورة منطقية وإطلاق حرية المعلم الباحث في المناقشة والتفكير، وممارسة البحث وحب الاستطلاع والإحساس بالمسؤولية والتحدي الفكري والإدراك الكلي والتأمل للمواقف مما يجعل للبيئة المدرسية والممارسات التربوية معنى وقيمة لدى المعلم (حمزة، 2018: 55)؛ لأن البحث الإجرائي ينطوي على الناس الذين يعملون على تحسين

مهاراتهم وتقنياتهم واستراتيجياتهم (أبو عواد، ونوفل، 2012: 26)، فهو ينصب على العمل المهني الخاص بالمعلم ولديه الحرية في تعديل تدريسه على أساس البيانات التي يقومون بجمعها.

كما أوضحت دراسة (حمزة، 2018) أن البحوث الإجرائية تزيد من المسؤولية الاجتماعية لدى المعلمين، وتزيد من ثقة الفرد بذاته ووعيه بقدراته مما يجعله يشارك في مناقشة المشكلات الخاصة بمجتمعه أو مجتمعه وهذه هي أبعاداً للمسؤولية الاجتماعية.

فالبحث الإجرائي هو منحى نظامي للاستقصاء بحيث يمكن الأفراد من إيجاد حلول فاعلة للمشكلات التي تواجههم في حياتهم اليومية (أبو عواد، ونوفل، 2012: 30).

إن التأثير ليس للبحث الإجرائي بحد ذاته وإنما للمهارات التي يقوم بها المعلم أثناء إجراء البحث، كالتأمل والتفكير والاستقصاء والتعاون والاتصال، والمناقشة وحسب الاستطلاع والتحدي الفكري، وتطوير ذاتي وتعلم مستمر، فكل تلك المهارات تزيد من مهارات البحث الإجرائي لدى المعلم مما يزيد من فاعلية البحث في حل المشكلات التدريسية التي تواجه المعلم.

وأن الأداء التدريسي بحاجة إلى معلم ذو كفاءة عالية وواثق من نفسه ولديه دافعية للتدريس دائم التعلم، ذو مهارات مهنية عالية، وكل ذلك يمكن تميمتها من خلال ممارسة البحث الإجرائي الأمر الذي يزيد من الأداء التدريسي.

ويمكن استخلاص أدوار البحث الإجرائي في التنمية المهنية المستدامة للمعلمين في الأدوار الآتية:

1. للبحوث الإجرائية دور في تنمية المعارف التربوية للمعلمين من خلال التعلم الذاتي وتطوير الذات.
 2. يسهم البحث الإجرائي في تنمية الممارسات التدريسية لدى المعلمين من خلال التأمل في ممارساتهم وأدوارهم بالمدرسة.
 3. تساعد البحوث الإجرائية المعلمين على مواجهة المشكلات التربوية من خلال تحديد المشكلات وصياغتها وتحليلها وتفسيرها والتوصل إلى حلول ونتائج.
 4. تنمي البحوث الإجرائية الدافعية والاتجاهات الإيجابية نحو التدريس لدى المعلمين وتنمية المنظومة القيمية والوعي البحثي.
 5. للبحوث الإجرائية دور في خفض قلق التدريس لدى المعلمين من خلال تعزيز الثقة بأنفسهم وفي قدراتهم على حل المشكلات التي تواجههم.
 6. تعمل البحوث الإجرائية على تنمية التفكير بشكل عام لدى المعلمين والتفكير التأملي على وجه الخصوص؛ لأن التأمل الذاتي يكون في كل خطوة من خطوات البحث الإجرائي.
 7. يزيد البحث الإجرائي من الكفاءة المهنية للمعلمين نتيجة للجهد الذي يبذله المعلمين في إجراء البحث الإجرائي للمشكلات التعليمية التي واجهتهم.
 8. تنمية البحوث الإجرائية المسؤولية الاجتماعية للمعلمين من خلال اكتساب المعلم الحرية في تعديل تدريسه وفقاً للنتائج التي يتوصل إليها إضافة إلى المشاركة في مناقشة المشكلات الخاصة بمجتمعه أو مجتمعه وهي من أبعاد المسؤولية الاجتماعية.
- مما سبق يتبين أهمية البحث الإجرائي وأن له أدوار مهمة في التنمية المهنية المستدامة للمعلمين كما أثبتت الدراسات السابقة، فهو أحد أهم مداخل التنمية المهنية القائمة على التطوير المدرسي.

التوصيات:

بناءً على توصلت إليه الورقة البحثية من نتائج يوصي الباحثان بالآتي:

1. توطئ التنمية المهنية المستدامة للمعلمين من خلال المدرسة كوحدة للتطوير.
2. تشجيع وتحفيز المدارس، ومنح المزيد من الصلاحيات للقيام بمبادرات التنمية والتطوير المهني.
3. تفعيل وتطبيق البحوث الإجرائية كمدخل قائم على التطوير المدرسة للتنمية المهنية المستدامة لدى المعلمين.

4. تخصيص الوقت للمعلمين للقيام بالأبحاث الإجرائية التي تدعم مشكلات التعليم داخل الفصول الدراسية.
5. تشجيع المعلمين على اجراء البحوث الإجرائية ضمن فرق تشاركية.
6. إتاحة الفرصة للمعلمين ليكونوا أعضاء فاعلين ضمن جمعيات مهنية متخصصة وأن يكونوا باحثين مشاركين في المراكز البحثية التربوية، لتعميق فهمهم ووعيهم ومفاهيمهم ودورهم كمعلمين باحثين.

المراجع:

- أبو طالب، صفاء علام محمد(2017) اتجاهات حديثة في تدريب المعلمين داخل المدرسة، مجلة البحث العلمي في التربية، عدد (18)، 267-286.
- أبو عواد، فريال محمد، ونوفل، محمد بكر(2012). البحث الإجرائي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- أبو هادي، أنور يحيى يحيى صالح(2016). تطوير نظام التدريب التربوي في الجمهورية اليمنية في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة، رسالة دكتوراه، قسم الإدارة والتخطيط التربوي، كلية التربية، جامعة صنعاء.
- أحمد، زينب السيد إبراهيم(2015). فاعلية بحوث الفعل في تنمية الأداء التدريسي وتحسين الكفاءة الذاتية لدى الطالب المعلم شعبة التعليم التجاري بكلية التربية جامعة حلوان في ضوء المعايير المهنية للمعلم، دراسات تربوية واجتماعية، جامعة حلوان، 21(3)، 499-564.
- أحمد، كمال عبد الوهاب(2012). تحسين أداء المدرسة باستخدام بحوث العمل في محافظة شمال سيناء "دراسة ميدانية"، مجلة التربية، كلية التربية بيورسعيد، 15(37)، 27-119.
- بخاري، خلود إسحاق إبراهيم(2019). دور البحث الإجرائي في تحسين الممارسات التعليمية من وجهة نظر القيادات المدرسية بمدينة الرياض، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، 35(8)، 543-559.
- الجنوبي، موزي علي(2017). إعداد معلم التعليم الأساسي في ضوء المتغيرات العالمية المعاصرة، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد(29)، 71-87.
- حسين، ابتسام ياسين؛ وعطية، حنان عبد الغفار؛ وعلوان، رانيا حمدي أحمد(2019). تدريس مقرر البحث الإجرائي ودوره في تحسين التعليم والتعلم ببرنامج بكالوريوس رياض الأطفال في ضوء رؤية 2030 (دراسة وصفية تقويمية)، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، عدد(6)، 145-168.
- حمزة، ميساء محمد مصطفى أحمد(2018). برنامج تدريبي مقترح قائم على مدخل بحوث الفعل لتنمية الاستقصاء الفلسفي والمسؤولية الاجتماعية لدى معلمي الفلسفة والاجتماع بالمرحلة الثانوية، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، عدد(103)، 1-66.
- حيدر، عبد اللطيف حسين(2016). البحث الإجرائي منهجية فاعلة للتفكير في المشكلات التربوية وحلها، ط(2)، الجيل الجديد، صنعاء.
- خجا، بارعه بنت بهجت(2016). تصور مقترح لتطوير برامج التنمية المهنية لمعلمات العلوم في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة طيبة، السعودية.
- الذبياني، منى سليمان(2014). تجارب بعض الدول في إعداد المعلم وتنميته مهنيًا وإمكانية الاستفادة منها في المملكة العربية السعودية، دراسات تربوية ونفسية (مجلة كلية التربية بالقائف)، عدد(85)، الجزء(2)، 103-159.
- رزق، فاطمة مصطفى محمد(2019). توظيف بحوث الفعل المستندة إلى الفكر البنائي لتحسين أداء معلم العلوم ومعتقداته نحو التعليم والتعلم، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، عدد(114)، 439-492.
- السعود، راتب سلامة، وحسين، إبراهيم علي(2016). التنمية المهنية للقيادات الإدارية التربوية "اتجاهات معاصرة"، ط(1)، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- السويطي، سهير سليمان محمد(2019). ممارسة معلمي المرحلة الأساسية (1-4) للبحث الإجرائي التشاركي وعلاقته بمجتمعات التعلم المهنية في مديرية تربية جنوب الخليل، رسالة ماجستير، عمادة الدراسات العليا، جامعة القدس.
- الشافعي، جيهان أحمد محمود(2013). تدريب الطلاب المعلمين بشعبة البيولوجي بكلية التربية جامعة حلوان على إجراءات بحوث الفعل كأساس لتحسين الكفاءة الذاتية وممارستهم التدريسية واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، *المجلة التربوية*، 27(106)، 183-235.
- شاهين، نجاة حسن أحمد(2013). التنمية المهنية لمعلم العلوم قبل الخدمة باستخدام البحث الإجرائي: دراسة حالة، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، عدد(40)، الجزء(4)، 211-244.
- الصالحية، فاطمة بنت محمد بن سالم(2010). واقع تطبيق برامج التنمية المهنية المستدامة في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر مديري المدارس ومساعدتهم بسلطنة عمان، *الإداري*، عدد(122)، 89-99.
- صلاح الدين، نسرین صالح محمد؛ والمسكرية، تهاني بنت حمود جابر(2017). تطوير برامج الإنماء المهني للمعلمين بسلطنة عمان في ضوء متطلبات التنمية المستدامة، *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، عدد(174)، 559-635.
- عبد الرحمن، حسنية حسين(2018). مجتمعات التعلم مدخل لتحقيق التنمية المهنية لمعلمي المدارس الثانوية العامة في مصر على ضوء خبرتي الولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة، *مجلة التربية المقارنة والدولية*، عدد(10)، 263-351.
- عبد المجيد، ابتسام محمد محمد؛ ومحمود، يوسف سيد؛ وعبد الرحمن، حسنية حسين(2019). التدريب والتنمية المهنية المستدامة علم مستوى المدرسة في ضوء مدخل الإدارة الذاتية بسنغافورة "دروس مستفادة"، *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، عدد(12) الجزء الأول، 1-54.
- علي، زينب بدر عبد الوهاب(2016). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على بحوث الفعل في تنمية الوعي بمعارفها ومهاراتها والاتجاه نحوها لدى الطالبات المعلمات شعبة الفلسفة الاجتماعية، *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، عدد(82)، 91-140.
- عمر، حسام سمير(2010). البحوث الإجرائية كاستراتيجية مقترحة للتنمية المهنية لمعلمي رياض الأطفال في مصر، *مجلة العلوم التربوية*، 1(2)، 59-103.
- عمر، عاصم محمد إبراهيم(2018). برنامج مقترح في التربية البيئية قائم على استراتيجية دراسة الدرس وأثره في التنمية الثقافية البيئية ومهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلاب كلية التربية، *المجلة المصرية للتربية العلمية*، 21(7)، 83-165.
- عملة، آلاء بهجت يوسف(2018). إدراك معلمي العلوم والرياضيات في المرحلة الأساسية العليا لمهارات البحث الإجرائي وعلاقته بالمنظومة القيمية السائدة لديهم، رسالة ماجستير، عمادة الدراسات العليا، جامعة القدس.
- غباري، نائر أحمد، وأبو شندي، يوسف عبد القادر، وأبو شعيرة، خالد محمد(2015)، *البحث النوعي في التربية وعلم النفس*، مكتبة الجمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- فرغلي، جميل السيد أحمد(2011). تصور مقترح لمتطلبات استخدام البحوث الموقفية كمدخل للتنمية المهنية لمعلمي التعليم الثانوي الصناعي في مصر، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أسيوط كلية التربية.
- قاسم، إبراهيم صابر عبد الرحمن(2018). تصميم برنامج تدريبي قائم على تطبيقات بحوث الفعل لتنمية كل من مهارات التفكير التأملية والكفاءة المهنية لدى الطلاب/ المعلمين شعبة التعليم الصناعي بكلية التربية جامعة حلوان، *مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية*، رابطة التربويين العرب، عدد(9)، 11-61.
- قورة، علي عبد السميع(2016). بحوث الفعل كمدخل للتنمية المهنية للمعلم، *المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية*، عدد(4)، 246-266.
- متولي، شادية عبد الحكيم تمام(2019). برنامج تدريبي قائم على التعلم الذاتي في ضوء أهداف التنمية المهنية المستدامة لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لمعلمي الدراسات الاجتماعية، *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، عدد(111)، 216-311.

- محمد، رشا هاشم عبد الحميد(2018). برنامج مقترح في البحوث الاجرائية قائم على التعلم بالمشروعات عبر الويب لتنمية الوعي البحثي وخفض القلق التدريسي لدى الطالبات معلمات الرياضيات، مجلة تربويات الرياضيات، 21(3)، الجزء الأول، 1-63.
- محمد، هناء عميرة محمد(2015). استخدام البحث الإجرائي في تعديل اتجاه المعلمين نحو دمج المعوقين بمدارس الدمج الشامل بمدينة أسبوط، الثقافة والتنمية، عدد(91)، 269-288.
- مدبولي، محمد عبد الخالق (2013). إدراك المعلمين للعلاقة بين البحوث الإجرائية والنمو المهني - دراسة ميدانية، المجلة العربية للتربية، 33(2)، 51-78.
- المزيني، تهاى بنت عبد الرحمن، والمزروع، هيا بنت محمد (2012). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات البحث الإجرائي ومفهوم تعليم العلوم لدى معلمات العلوم اثناء الخدمة، مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (2)، مجلد (24)، 585-617.
- مكتب الخليج (2011). التكوين المهني للمعلم الإطار النظري، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.
- يوسف، فاطمة مصطفى سويلم(2020). المعلم العصري وتحديات القرن الواحد والعشرين، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4(19)، 110-130.

- Kim, Mina; Kang, Bokyoung (2012). Teacher Research in South Korean Early Childhood Education: New Initiative as Professional Development, Online Submission, US-China Education Review A 10p903-9162012.
<http://eric.ed.gov/?q=Development+Action+Research+for+Teachers+Skills&id=ED546485>
- Martell, Christopher C (2014). Action Research as Empowering Professional Development Examining a District-Based Teacher Research Course, Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association Philadelphia, Pennsylvania April 4.
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED545386.pdf>
- Morales, marie paz E.(2016). Participatory action research (par) cum action research (ar) in teacher professional development:A Literature review, international journal of research in education and science, v2 n1 p156-165win.
- Seider, S. & Lemma, P. (2015). Perceived Effects of Action Research on Teachers' Professional Efficacy, Inquiry Mindsets and the Support They Received While Conducting Projects to Intervene into Student Learning, Educational Action Research, 12(2), pp.219- 238.
- Volansky, A. (2014): International study on school Autonomy, Curriculum Reform, 21st century skills, chief scientist office, first draft summary, synthesis, and concluding Remarks un six Education system reports, ministry of Education, Israel.
- Yigit, C., & Bagceci, B. (2017). Teachers opinions regarding the usage of action research in professional development. Journal of education and training studies, 5(2), 243 – 252.

بحث رقم 46

**EXPLORING PRINCIPALS OF MALAYSIAN URBAN ISLAMIC
SCHOOLS SUPERVISION STYLES: A QUALITATIVE STUDY**

Asst. Prof .Dr.Popoola Kareem Hamed

Accos.Prof.Dr.Ayman Aied Mohammed Mamdouh

Faculty Of Education -Madinah International University - Malaysia

Abstract:

Recently, there is a controversy concerning the styles of supervision adopted in some organizations and administrations. Muslims are not only reacting to the educational hierarchy system that has been adopted in their institutions, but also the systematic logics that are used by the principals of Islamic schools in general and specifically, Islamic private schools to supervise the teachers and to manage the school. This article aims at studying the supervision style adopted in Malaysian urban Islamic schools. Three principals of private Islamic schools were interviewed to answer the questions posed in this study. Authors' findings indicate that these principals of Islamic private schools are keen not to be more autocratic but they prefer to be democratic and bureaucratic in their supervision to ensure that the missions and visions of the school are achieved

Key words: Styles of supervision, Principals Islamic private, schools Teachers Staff

Introduction

School supervision plays a crucial role in educational system. Supervision has become an integral component and process in the operation of schools (Sergiovanni & Starratt, 1998). Supervision can be defined as “the glue of a successful school” (Glickman, Gordon, & Ross-Gordon, 1998, p. 6). Ogunsaju (2013) defined supervision as a way of stimulating, guiding, improving, refreshing and encouraging and overseeing certain group with the hope of seeking their cooperation in order for the supervisors to be successful in their task of supervision.

In school, the task of supervision falls under the principal’s responsibility. Principal leadership does not only become one of the most pressing matters on a list of issues in public school, but also private school. To ensure the effectiveness of supervision, Glickman (1990) stated, “without a strong, effective, and adequately staffed program of supervision, an effective school is unlikely to result” (pp, 4-5). In addition, the task of supervising is closely related to being accountable from an Islamic perspective. In Chinese culture, the role of a principal is usually connected to his or her organization or school, in keeping with a Chinese saying “A good principal is a good school” (Xiaobo& Carol, 2010).

TALIS (2012) has divided the supervision styles to two major categories: instructional and administrative leadership styles. These two major styles comprise of five behavioural indices which cover a significant range of principals’ management actions. The instructional leadership style covers three management behaviours; management for school goals, instructional management and direct supervision of instruction in the school. The administrative leadership style which averages the indices for the management behaviours, accountable management and bureaucratic management. This style of management focuses on administrative tasks, enforcing rules and procedures, and accountability. This study seeks to explore the styles and different perspectives of supervision in Islamic private school in Malaysia. This qualitative paper aims to identify supervisory approaches available to instructional leaders in education, to further understand the role of the principals in student’s achievement, to investigate Islamic perspective underpinning the supervision styles in Malaysian private schools. It also aims to show how principal’s years of experience and supervision style, relate with teachers’ perceptions of collaboration in the instructional supervision process. The researchers conduct a full interview with three principals of Malaysian urban Islamic private schools using purposive sampling procedure for selecting participants.

Background of the Study

Demographic from education system has given form and new way in Islamic Education system in Malaysia. Malaysian Education system is based on dualism of curriculum that is adding and providing Arabic Language curriculum and high Islamic studies in middle level and this system is incorporated successfully in SMAP (Sekolah Menengah Agama Persekutuan / Federal Secondary Islamic School) and in SMKA (Sekolah Menengah Kebangsaan Agama/National Secondary Islamic School).

By now, most parents are interested to send their children to Islamic schools unlike in 1950s-60s, where Islamic schools only had a small number of students compared to secular schools. However, despite parents' growing interest to have their children educated in Islamic school, only around 30% of the students can be accepted in Islamic secondary schools (Yaacob, quoted Suzalie, 2003)

The numbers of Islamic Schools in Malaysia

State	Number of Islamic school
Pahang	18
Perak	3
Selangor	20
Johor	2
Negeri Sembilan	2

Source: Suzalie, 2003

Presently, Islamic education in Malaysia is available in four types of schools: *Sekolah Kebangsaan* (national schools), *Sekolah Menengah Kebangsaan Agama* (national religious secondary school), *Sekolah Agama Negeri* (state religious schools), and *Sekolah Agama Rakyat* (people's religious schools). These schools mainly differ in the portion of religious instruction in their curriculum, management, and funding sources. National schools and national religious secondary schools are directly under the jurisdiction of the Ministry of Education, while state religious schools are managed by their respective state Islamic agency and the people's religious schools are established by the local community (using combination of funding from federal and state agencies and private donations) and overseen by board of governors. (Tayyeb, 2012)

The different curriculum of public and private Islamic schools in Malaysia:

The Islamic education curriculum places emphasis on values and attitudes as follows:

- Appreciation and promotion of peace for mankind;
- Internalization of desirable values, such as tolerance, cooperation, respect for each other in international relations;

- Promotion of a caring and cooperative society;
- Appreciation of peace, harmony and solidarity in the Muslim world;
- Ways and means to promote cooperation among the Muslim world;
- Awareness and internalization of desirable values such as patience, diligence, caring and loving towards others; and
- Promotion of honesty, inter-personal communication and interest in entrepreneurship.

(source:Maimunah, n.d.)

Private Education

In Malaysia, the establishment of private educational centres or schools is governed mainly by three legal documents. They are the Education Act, 1961.

Private education in Malaysia consists of the following categories:

- 1.Pre-School Education
2. Private Primary and Secondary Education

Below is the curriculum of International Islamic School Malaysia (IIS) in which its principal is one of our respondents.

PRIVATE ISLAMIC SCHOOL CURRICULUM

CURRICULUM OVERVIEW

Goal : to develop an educated Muslim and Muslimah, who is capable of making good judgment that enables him/her to lead a life of ‘happiness’ through fulfilling his/her role as a servant and vicegerent of God. The IIS curriculum acknowledges the different ways of gaining knowledge. Hence the IIS curriculum integrates

1. The traditional or perennial knowledge i.e. the sciences of the Qur’an, the Prophet’s Tradition, and other religious sciences derived from them; and
2. The intellectual or acquired knowledge such as the natural science, social science, humanities, behavior science, applied science

Teaching methodology: The teachers are trained to employ effective strategies that appeal to the human mind and reason, to sense experience and to knowledge revealed to the Prophets. Thus, the teachers employ laboratory work, discussion, community of inquiry,

ethical inquiry, religious texts, problem-based learning, group presentation, field trips, mastery learning, etc.

Assessment: Both forms of summative and formative assessments are given to ensure that learning has taken place and the immediate and long term goals are achieved.

We also assess our students' character and leadership abilities based on the co-curricular activities.

The school's curriculum strives to produce a blue-print of an integrated program where Islamic teachings and values are imbedded across all subject areas. The school has its own curriculum for Quran and Arabic language. It is the only school of its kind in South East Asia as it offers a distinctive blend of state of art curriculum with Islamic curriculum. The school has adopted the International General Certificate Of Secondary Education (IGCSE), 'O' Level and 'A' Level University of Cambridge Advanced International Certificate Of Education (AICE) as an examination to qualify students for University admission. The School is also a recognized examination center by University of Cambridge Local Examination Syndicate (UCLES).

SIGNIFICANCE OF THE STUDY

Some significant reasons parents enroll their children to Islamic Secondary School:

- i. Awareness of Islamic education importance to their children;
- ii. Simultaneously can learn religion and general knowledge;
- iii. Larger field to choose after graduate in SPM;
- iv. Supported children future;
- v. Recognize by government towards the alumni;
- vi. Islamic education system more integrated.

(Yaacob, quoted Mohamad, 2003)

PROBLEM STATEMENT

The supervisor should possess an excellent leadership skill to lead his or her subordinates. When leadership skill is ineffective, it would probably raise issues such as poor management and team work. Therefore, an institution should have a competent leader who can lead the organization well. The supervisor as the key to the school success must put in effort to be the good role model to his or her

**EXPLORING PRINCIPALS OF MALAYSIAN URBAN ISLAMIC SCHOOLS SUPERVISION STYLES:
A QUALITATIVE STUDY**

Accos.Prof.Dr.Ayman Aied Mohammed Mamdouh - Asst. Prof .Dr.Popoola Kareem Hamed

colleagues, especially in school environment. They must understand how to manage the school climate so that it would be conducive for learning process. Below are some styles of supervision:

Administrative Supervision (An organizational position which is responsible for time sheets, personnel management, administration of leave and sick days, program management, and other business management details).

Clinical Supervision, Bernard and Goodyear (1998) gave the definition as follows “This relationship is evaluative, extends over time, and has the simultaneous purposes of enhancing the professional function of the more junior person(s), monitoring the quality of professional services offered to the clients...and serving as a gatekeeper of those who are to enter the particular profession” (p. 6).

Counselor Self-Efficacy, A counselor’s beliefs or judgments about his/her abilities to effectively counsel a client in the near future (Larson & Daniels, 1998). Counselor self-effectiveness has been shown to relate to counselor performance, counselor anxiety, and the supervision environment (e.g., Friedlander, 1986; Larson, et. al., 1992).

Supervisee, One who is in a supervisory relationship with another person.

Supervision Effectiveness, Ronnestad and Skovholt (1993) concluded that there was reasonable validity to the perspective that what is good supervision depends on the developmental level of the supervisee. Supervisors of beginning supervisees should provide high levels of encouragement, support, feedback, and structure. The relationship with advanced supervisees is typically more complex since these supervisees tend to vacillate between feeling professionally insecure and professionally competent. The supervisor should take responsibility for creating, maintaining, and monitoring the relationship which serves to provide structure and a mediating role while supervisees are in turmoil. Thus, supervisors of experienced supervisees serve in a well-defined role of patient teacher with an emphasis on structure and instruction (Loganbill, et. al., 1982). As supervisees acquire experience, the need for instruction diminishes and it is the supervisory relationship which provides a supportive context as advanced supervisees assess and reassess their professional competencies and personal qualifications.

Supervision Outcome, since there is no clear definition from the literature, supervision outcome can be defined by delineating the characteristics, roles, and labels given to effective supervision and thereby, to supervision outcomes. Characteristics of effective supervision outcome are provided by Bradley and Ladany (2001). They include self-reflection and self-monitoring of the interpersonal process associated with the supervisor-supervisee interactions, along with the ability to move between identifying with and observing the experiences of both the supervisee and the clients. When

supervisees have been surveyed to indicate the characteristics of effective supervisors, they include expertise, trustworthiness, interpersonal attractiveness, tolerance of supervisee mistakes in an atmosphere of safety, openness to feedback about their own style of relating, and a significant investment of time (White & Russell, 1995).

Supervisory Relationship, The definition of a supervisory relationship that will be used for the context of this research is from Dye (1994) and states that the supervisory relationship is a reference to the manner in which supervisee and supervisor are connected as they work together to meet goals.

Supervisory Style, Supervisory style as defined by Friedlander and Ward (1984), is the different approaches that supervisors use, in combination with their distinctive manner of responding to supervisees and includes the following factors: attractiveness, interpersonally sensitive, and task orientation.

Literature Review

What is supervision and who are supervisors? Onasanya (year?) in his article claimed that supervision is a way of stimulating, guiding, improving, refreshing and encouraging as well as overseeing certain group with the hope of seeking their cooperation in order for the supervisors to be successful in their task of supervision. With the term ‘supervision’ being defined, another element that has to be dealt with is, ‘who are the supervisors?’ The supervisors may refer to different entities responsible in ensuring the successfulness of the schools. Internal and external supervisors may be involved in supervising a school. Personnel such as inspectorial officers, principals and headmasters, senior teachers, parents and even teachers are some of the examples to whom supervisors can be classified into. However, in this article, supervisors that the authors focus on are the schools’ principals and headmasters. Onasanya in his study stressed on the importance of supervision in school as a vital process and combination of activities which is concerned with the teaching and improvement of the teaching in the school framework.

Supervisors from different Islamic schools in this study are seen as the main leader of their respective institution. As an individual, these supervisors adopt different supervisory and leadership styles. The concept of different styles in supervising and leadership was first given attention to by a team of researchers at Ohio State University (Chan, 1998). Chan from his research stated that Hemphill and Coons (1950) found that there are two main dimensions in this concept, which were subsequently labeled ‘consideration’ and ‘initiating structure’. The two dimensions were later laid as the foundations for further studies related to this topic. As more researches are being carried out, two styles are considered to be the best-known; ‘task-orientation’ and ‘relationship-orientation’. In the former theory, some are focused by the technical challenges of getting things done: setting goals,

organizing meetings and monitoring activities. On the other hand, in the latter, more focus is given in displaying great skill at communicating and motivating (Lashway, 1997). Chan in his study later clarified that the supervisors' styles play a significant role in encouraging both a sense of collective responsibility among staff and a sense of commitment to the school among students and their parents. Chan also quoted Nicholson (1989) saying that, perhaps the most important characteristic of schools with a positive climate is that students, teachers and other staff feel that they are known and valued members of the school community.

As a group, authors of this article have been reviewing a series of literature related to this topic. Interestingly, the authors found out that there have been a few studies conducted in the Malaysian context. Even though the numbers of studies are limited, it has served as the basis for this article. Chan (1998) in his research stated that Abdul Ghani (1994) conducted a study to identify the leadership styles of secondary religious schools in the state of Selangor. The study showed that the principals had different leadership styles which are; directive, supportive, participative and goal-oriented leadership. Abdul Ghani in his research concentrated only on secondary religious schools. The research carried out by Abdul Ghani has the closest relation to this paper. Iqbal *et. al*(2012) findings on different leadership styles can be considered to be a very comprehensive review of literature on this topic. The aim of their study was to conduct a review analysis of literature of different leadership styles over thirteen years. The analysis focuses on major topic area of leadership styles. Information was extracted after reviewing thirty articles from four journals on leadership styles. From their findings, Iqbal *et. al* have outlined 12 different styles related to leadership and supervisory. The styles are; transformational and transactional, task-oriented, charismatic, contingent, laissez-faire, autocratic, polycentric, Machiavellian and bureaucratic, synergistic, ethnocentric, expansionist and Pygmalion style.

As the authors have mentioned before, numerous studies have been carried out related to supervisory styles in schools. The main idea that the authors would like to given attention to is the role of principals or headmasters as the leading supervisor in each school. It is believed that principals and headmasters need to maintain partnerships with teachers. Principals' values and leadership style should be compatible with teachers and stakeholders. Teachers and principals have to agree on the most effective supervision approach. Based on the study carried out by DeLorenzo *et. a l*(2010), teachers perceived principals with comprehensive instructional supervision styles more collaborative than principals with non-comprehensive instructional supervision styles. In their study, DeLorenzo *et. al* divided leadership style into comprehensive and non-comprehensive. DeLorenzo *et. a l* has quoted Kramer's definition of comprehensive and non-comprehensive styles. Comprehensive is being referred to when principals are utilizing more than one of the following instructional

supervision models: clinical supervision, development; supervision, peer coaching, professional portfolios, action research, and professional growth plans. Non-comprehensive on the other hand is defined as using one of the aforesaid instructional supervision models (Kramer, 2008).

Research Design

As mentioned previously, the aim of this interpretive study is to garner and investigate the different perspective of supervision styles among the principals in Islamic private urban schools in Malaysia, including their perceptions as instructional leaders as far as private schools is concerned. This study poses some questions for the phenomenon and provides a detailed descriptions of research methodology been used, including the rational approach to the study, process of data collection, synthesis and analysis and trust worthiness of participants and limitation of the study. A qualitative research methodology has been designed for this study based on the Creswell (1998), qualitative research is best suited for any study requires an inquiry specifically to explore the human instructional styles as leader in society. The goal of such qualitative research is to “interpret phenomena in terms of the meanings people bring to them” (Denzin& Lincoln, 2008, p. 4). A study by Mukhtar and Musliza (2004), shows that the importance of a sense of unity such as cooperation, effective communication, and shared goals were given less attention although they agree on its importance. However, this study elaborates the instructional styles used by three different principals as a head teacher in Malaysian private Islamic schools by personal interview. Some noted private schools in Malaysian are as follow this is according to Quick Fact report (2011)

Academic Primary	59
Religious Primary	34
Academic Secondary	73
Religious Secondary	17
Chinese Private Secondary	50
Expatriate	15
International	57
Special Education	10
Correspondence School	2

Non probability sampling is used in qualitative research to intentionally select a population to study the central phenomenon (Creswell, 2008). In this study, three Islamic private schools are selected as a sample of this study in order to examine how different styles of instructional leader promote the

**EXPLORING PRINCIPALS OF MALAYSIAN URBAN ISLAMIC SCHOOLS SUPERVISION STYLES:
A QUALITATIVE STUDY**

Accos.Prof.Dr.Ayman Aied Mohammed Mamdough - Asst. Prof .Dr.Popoola Kareem Hamed

effectiveness of the teachers in the school. Participants of this study are well qualified and experienced. The word supervision has been operationally defined as the system that each principal use to manage his/her school, including teachers, students, non-teaching staff and the parents of the student as well. According to a study in America, positive expectation of student achievement, particularly among teachers and parents, is one of the most important characteristics of effective schools (United States Department of Education, 1989). Since principals instructional styles is the main concern of this research, the researchers conducted interviews with different private Islamic schools principals in order to know their views concerning principalship generally as a challenge and accountability specifically in Islamic private schools. In depth portraits of a small number of individual principal would however, provide a fuller access to their views across the range (Gronn, & Ribbins, 1996).

Findings

Self-efficacy

Being a principal requires a lot of dedication, one of the important traits a principal should have is self-efficacy. Self-efficacy means a preparation and ability to play the role as a principal of the school because the school is not merely secular but an institution which comprises of teachers and students from different background in terms of education and social economy status. From the interview with the principal of Islamic school (A), the principal firstly considered the offer of being a principal as a big task, so she did not accept it. The reason is because it requires highly creative systematic approaches to cope with the complex and extra ordinary requirements and the implementation of multiple changes.

“I was actually invited to attend the interview to fill the post as a principal. At first, I did not accept, as I was not ready” (School (A) principal).

Principal of Islamic school (A)’s view is also applicable to school (B) where the principal mentioned that she does not have enough skills to manage people besides fearing of their different attitudes that may hinder the school to reach their goals.

“I hesitated at the beginning fearing that I don’t have the skill to manage human being” principal school (B)

As we refer to the Quran, there is a verse mentioned “We offered the Trust to the heavens and the earth and the mountains, and they declined not to bear it” (3:). However the principal of Islamic school (C) highlighted her capability to lead the school based on the experience and confidence that she possesses.

"I believe I have good experience to contribute, to develop a system in a school and to implement ideas" Principal school (C)

Based on the interviews, it can be seen that all three principals emphasised the importance of self-efficacy.

Notion of Accountability

Based on the styles of supervision discussed in the literature review, it is mentioned that there should be a notion of an accountability since the styles of management focused on administrative tasks, enforcing rules and procedures, and accountability. The findings also show that principals of the three schools emphasised the importance of accountability toward Allah and human beings. The responsibility of the school principal is to handle particular tasks that the staff or teachers could not perform well. Hence, the principal has to fulfill not only the aims and objectives of the school but also expectations of the staff and community. From the interview with principal of school (A), we infer that the principal has to fulfill certain goals of the school and society; therefore, she must be aware of the school's needs.

"I emphasized to my staff that I want what the school wants, what PPA board wants from us" - Principal school A

The principal of school B also emphasises that she makes a change by changing the perspective of a leader in the mind of teachers and the students. She found herself uncomfortable unless if she can manage to introduce and improve the stability of the system. Besides that, she is also involved in the development of curriculum. She vividly said that, if the school sticks to one system, there would not be any improvement in the school. She confined herself as someone who has to manage the teachers' effectiveness in performing their duties and implementing of the social objectives. She mentioned the only way for the principal to succeed is to be accountable in his or her duty.

"Sometimes I feel like I am not delegating jobs to others, because I want to be everywhere around the school, even when it comes to maintenance or removing furniture from classes. I don't like wasting time calling people" Principal school (B)

Principal from school (C) also shed light on the responsibilities to be covered as a principal of that school. She highlighted aims and objectives that need to be achieved to fulfill the requirements of the school. According to her, a principal task is to ensure conducive environment, support from staff and well controlled discipline among the students.

"As a principal, good environment, support from staff and well controlled discipline (students) should be provided" Principal school C

It is noticeable that these principals have a broad sense towards supervision styles, they did not consider their role to be fixed rather they look for any styles to suit the situation.

Accountability to Allah is also reflected in the attitude and response of Islamic schools principals as it serves as a guide for them. Islamic value system categorically show the important of accountability to Allah “Then shall anyone who has done an atom’s weight of evil, shall see it.(Al –Quran 7-8).It can be inferred from all interviewed principals that they always think that they would be asked and accounted for all their deeds not only to human being but also to Allah.

Ethics and Value

Ethic and Value could be defined operationally as a set of principles and rules that show the different between the right and wrong. Principal as an institutional leader is responsible to transform the concept of ethic and value. The authors of this article found that those interviewed principals in private Islamic schools were the living example for ethics and values transformation. Ethics and values would not be achieved without active word and deeds. It is significantly observed that the principals’ incorporate Islamic ethics and values in themselves. From the interview with the principal of school (A), she mentioned that she always look at herself critically, to make a judgment about what she has done wrong or right. Besides that, she looks at herself and challenges whether she has fulfilled enough for the school and other staff, if not she looks further for improvement.

“I always ask myself. Am I performing enough for the school? I always ask that to myself. I always make time to think about the mistakes I did, if could change in the next day” (Principal school A).

This can also be seen from Principal of school (B) who normally gives the staff their rights, respects and ensures that the staff obey the school’s rules and regulations.

“I am a person who does not like to break the rules, and also do not like people who breaks the rules. So when I put a system, I will apply it to everyone –rules and regulations come before anyone.” (Principal of school B).

“Some people, Alhamdulillah follow some rules implemented although it was strict while some could not .Yes it is not easy to change the mind of a set of adult.”-Principal of school B.

The principal of school C highlighted that, they have stipulated rules that teachers are expected to follow such as, they should not physically punish the students to avoid complaints from their parents and guardians.

“Teachers in the school are not permitted to punish the students, so no problem so far regarding parents’ complaint”(Principal of school C)

Dedication

Principals in Islamic private schools prefer to complete their work themselves rather than delegating the task to their subordinates. This is what Prophet Muhammad (S.A.W) practiced in his tasks. The Prophet would always be the first person to do or perform a certain task before his companions join him. The Prophet said that the leader is the people's servant. A committed leader should be able to promote understanding, gratitude, forgiveness and compassion. Principals from this study are the first to follow the rules and regulation and carry out a given task without delegating it.

Report from principal in school (A) stated that she needs to work with the other teachers not merely as an instructional leader who will instruct and leave the rest to them. She further explained that working as a team leads to the achievement of their goals.

(There are few things to improve the teachers, the school, our students; everything should be taken into consideration. This should be done as a team ...not individually) Principal school (A).

The principal from school B highlights her ability to carry out the task by herself in fact she mentioned that she prefers to do things on her own rather than giving it to the staff.

"Sometime I feel like I am not delegating jobs to other, because I want to be everywhere around the school. Some time I prefer to do things on my own hand without wasting time by calling people" (School B principal).

Similar sentiment is also noticed from the Principal of school C .Her expectations are too much that is why she strives for the best from the teachers and students .She also participates in the school activities and fully committed towards the betterment of the school.

I care more; I am trying to involve myself with all school matters, dealing with 'fast action' to solve problems. (Principal of school C)

It is also revealed that being a principal is a complex duty. For the success of the schools, there is a need of principal's fullest participation, empowerment, collaboration, not only being autocratic but democratic , bureaucratic and follow the Prophet Muhammad(S.A.W) leadership styles.. *Annas (R.A) said that he worked for the prophet, peace is upon him for twenty years and never asked why he did or what he did."*

Conclusion

A Muslim leader in any organization has all of these personal traits. As he strives for the success of the organization, he also seeks the blessings of Allah. Additionally, he or she has the responsibility

**EXPLORING PRINCIPALS OF MALAYSIAN URBAN ISLAMIC SCHOOLS SUPERVISION STYLES:
A QUALITATIVE STUDY**

Accos.Prof.Dr.Ayman Aied Mohammed Mamdouh - Asst. Prof .Dr.Popoola Kareem Hamed

of guiding people to the good in this life and the Hereafter. One of the qualities that should come in hand in order to be an example of an educational leader is someone who is a forward-looking person whose main concern is to achieve the vision of the planned future rather than just the daily objectives of the school. He or she has a clear vision that guides him or her towards the achievement of the objectives by following the right way and method. The leader's vision will clarify why one is here, how and what one is doing and what one will be doing in the future.

References

- Azmil Tayyeb, The Ups and Downs of Islamic Education in Malaysia. Retrieved from <http://asiapacific.anu.edu.au/newmandala/2012/08/15/the-ups-and-downs-of-islamic-education-in-malaysia/> (30- December-2013)
- Berger G. P (2012), Supervisory Styles, Supervision Outcome And Counselor Self Efficacy Of Addiction Treatment Professionals
- Chan L. S. (1998), Leadership Styles Of Principals And The Climate Of Their Schools As Perceived By Teachers In Selected Secondary Schools In Kuala Lumpur
- DeLorenzo *et. al* (2010), The Relationship between Principal's Years of Experience, Instructional Supervision Style, and Teachers' Perceptions of Collaboration
- Gisela P. B., Supervisory styles, supervision outcome and counselor self-efficacy of addiction treatment professionals. Doctor of Philosophy Dissertation submitted to the Faculty of the Graduate School of the University of Maryland at College Park, 2012
- Iqbal J. *et. al* (2012), Leadership Styles: Identifying Approaches And Dimensions Of Leaders, *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 4(3), 641-659.
- International Schools Directory. Retrieved from <http://www.isvillage.com/schools/asia/malaysia/international-islamic-school,-malaysia/details/>(30 Dec 2013)
- Maimunah, S., Analysis of the national curriculum for basic education in malaysia. Retrieved from <http://www.ibe.unesco.org/curriculum/Asia%20Networkpdf/MALAYSIA.pdf> (30- December-2013)
- Mohamed Suzalie, Memahami Isu-Isu Pendidikan Islam di Malaysia, Institut Kefahaman IslamMalaysia (IKIM), 2003, KL-Malaysia.
- Onasanya S. A., The Concept And Practices Of Supervision Inspection In Kwara State Public Primary Schools Nawi, M. A., Jamsari, E. A., Hamzah, M. I., Sulaiman, A., and Umar, A. (2012) 6(8): 74-78. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*. The impact of globalization on current Islamic education. ISSN 1991-8178. Retrieved 30 Dec 2013

بحث رقم 47

Social emotional learning and students learning performance in primary Schools: A case of Kaduna State, Nigeria

Popoola Kareem Hamed - Bakare Kazeem Kayode - Fatima Shehu Makarfi

Abstract:

Looking at the education sector, the major challenge is on how managers of schools can improve the performance of their students which is the main goal of the school. However, there are few studies that have focused on the usage of social emotional learning as a tool of improving performance. This study examines the impact of social emotional learning on the learning performance of students in public schools in Kaduna state. Primary school teachers were the population of the study and questionnaires were employed to analyse the collected data. The study therefore made use of descriptive statistics to analyse the collected data. The study discovered that the teachers of public schools do not feel that social emotional learning is of importance to academic performance of students. The study therefore concluded that teachers believe that social emotional learning is not important to academic performance of students. The study recommends that the state government should employ some training strategies to educate the teachers on the importance of SEL. Keywords: Social emotional learning, Students learning performance, Primary schools

Introduction

All around the world, education is seen as a tool for economic development as such governments and other stakeholders try to ensure that the right infrastructure, curriculum, strategies and policies are put in place to ensure students are well educated (Durlak, Dymnicki, Taylor, Weissberg, & Shellinger, 2011). Hence, schools are established with the sole aim of building a system that instils knowledge and value in students and the success of these students by a list of assessments. Schools tend to measure the success of their students based on their academic performance. Overall learning performance is the measure of how well as student meets standards set by the school or a government (Bell, 2018). To enable students, meet these standards, different strategies and policies are designed by the school to be implemented by the teachers.

Social and emotional learning as put by O'Conner et al., (2017) is the process of understanding and managing emotions, making responsible choices, and maintaining positive relationships. SEL has also been defined as the process through which student apply the knowledge and skills needed to manage social interaction and emotions to maintain positive relationship and make responsible decisions (Durlak et al., 2015). A comprehensive and well adopted meaning of SEL is given by Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) as the process through which children and adults understand and manage emotions, set and achieve positive goals, feel and show empathy for others, establish and maintain positive relationships and make responsible decisions (CASEL, 2017).

Studies have examined teachers' knowledge (Buchanan et al, 2009; Talvio et al, 2013), teachers' perceptions (Poulou, 2007; Ransford et al, 2009; Trilivia & Poulou, 2006) and teachers' beliefs (Brackett et al, 2012; Hollingsworth & Winter, 2013) of social-emotional learning, as well as

teachers' views of social emotional learning problems (Briesch et al, 2012) and the relationship between classroom management and social-emotional learning (Collie et al, 2012).

Other studies examine how teachers' opinions of both their work-related social emotional experiences and supports were related to their implementation of an evidence-based, social emotional program (Ransford, Greenberg, Domitrovich, Small, & Jacobson, 2009). Essentially each study agrees that the higher a teacher's perceived stress and dissatisfaction, the less likely a teacher was to effectively implement social emotional learning and see student outcome benefits (Ransford et al., 2009; Collie, Shapka, & Perry, 2012; Collie et al., 2015). Based on the stated issues, the study therefore seeks to examine the effect of social emotional learning on student learning performance in Kaduna state primary schools. The study therefore had the following question to address.

What is the perception of teachers on the importance of social emotional learning competencies as proposed in the 5 competencies of CASEL?

In view of the importance of SEL to students' performance, it will be seen that various categories of stakeholders will benefit from it. The government, management of schools and also other researchers will benefit from the findings of the study. Though there are different sampling methods, this study concentrated on the use of purposive sampling method.

Literature review

Student learning performance

Due to the importance of academic performance, it has been viewed by different scholars and various views have been developed on its true definition and how it is achieved. Academic performance of students is the drive of any academic setting (Bell, 2018), this is because without the increase in academic performance, the goal of the institution will not be fulfilled. The origins of the concept of academic performance of students dates back to 1830s when education advocates Horace Mann and Samuel Gridley Howe made use of a standardized approach to evaluate the progress of students (Ballotpedia, 2021).

Student academic performance is measured using grade point average, high school graduation rate, annual standardized test, Academic performance of student has been defined as the grade point average of students in a certain school or class (Essen-Aygun & Sahin-Taskin, 2017). In other words, academic performance is a process that is used to rank students based on their input during a certain period which could be termly or annually. It states how the student is supposed to be placed and treated in terms of association with the school environment.

Social Emotional Learning

The goals of effective SEL programs are to promote students' self and social awareness, positive relationships, and effective decision-making. Weissburg and Cascarino (2013) assert that attainment of these goals will eventually lead to a better foundation for student social-emotional development. If the claim is that SEL programs can help to increase academic achievement in students, then increasing emotional and social behavior is the ultimate purpose of SEL programs.

Empirical review

Laufenberg (2020) investigated the link between social emotional learning and literacy Omaha. The study looked at how social emotional learning improves the literacy level of students. Questionnaires were employed and quantitative methods such as descriptive statistics were employed for the analysis. The study discovered that social emotional learning improves literacy of students.

Hart et al. (2020) Although the promise of universal social-emotional learning (SEL) programs enhancing student academic outcomes has captured public attention, there has been limited research regarding such programs' impact on students' state test scores. We used multilevel modeling of follow-up data from a multiyear, multisite cluster-randomized efficacy trial to investigate the impact of a brief universal SEL program on students' subsequent state test performance. Although somewhat smaller in magnitude than those reported in previous SEL meta-analyses (e.g., Durlak et al., 2011), observed effect sizes generally were positive and consistent with other studies employing similar designs (i.e., randomized trial, state test outcome, baseline academic covariate). These findings may assuage concerns about the program negatively impacting state test scores due to lost instructional time; however, they also temper expectations about large academic gains resulting from its implementation.

Alzahrani et al. (2019) explore the importance of the social-emotional competence on children's growth. To develop children social-emotional competence, an interaction between adults and children is critically needed. Teachers have the responsibility to enhance children's development in many aspects, including social, emotional, cognitive, academic, and behavioral skills. A positive relationship between teachers and young students helps those students to have better school achievement and behavioral skills. We review several studies that show the influence that social and emotional competence has on children's learning outcomes and on their ability to engage in good behaviors. We also provide several strategies that help teachers to build strong and healthy relationships with children. These strategies foster children's academic and behavioral success. We define social and emotional learning in relation to school successes to show that competence in these areas increases students' reading, writing, critical thinking, and vocabulary skills. Emotional regulations can also enhance school achievement, both in the present and in the future. Additionally, we provide strategies that teachers can use to foster positive behavioral skills.

Most of the studies as looked at in the literature have concentrated on different aspects of academic behaviour of students and have been done in developed countries, however, there are few related studies that have been done in developing countries and Nigeria to be precise. Literature has also showed that few studies have employed the use of descriptive statistics approach to look at the effect between the variables. This provides gaps that the study can fill.

Theoretical framework

Emotional and Social Intelligence theory provides the framework that this study is guided upon. It provided the basis for understanding the sync between emotions and social intelligence and its role in improving work and life of individuals. Social Emotional Learning is the theoretical framework that guided this study. The theory asserts that the behaviour of individuals can be assessed by their self-awareness, social awareness, relationship skills and self-regulation. This therefore provides a basis for the current study.

Methodology

The study adopted a quantitative approach and a correlational design. The correlational design is the type of research that gives the researcher the opportunity to measure the relationship between two or more variables without the researcher controlling them. The population of this study were the primary school teacher's primary 1 to primary 6 in some selected local government areas in Kaduna state. The population of the study comprised of 3 selected local governments from the three senatorial zones of Kaduna State. The study selected the 3 local governments that had the lowest number of primary schools. These local governments include Sabon Gari local government area from Kaduna North senatorial district, Kaduna North local government area from Kaduna Central senatorial district, and Kaura local government area from Kaduna South senatorial district. The study therefore adopted the use of Krejcie and Morgan sampling table to draw the sample. The Krejcie and Morgan sample table is a table that has been scientifically calculated to cover the population of a research and provide the samples that are appropriate for the population (Krejcie & Morgan, 1970). Hence, drawing from the

table presented, it will be seen that having a total of 957 population, falls within the seventh column and fifth row where there is a population of 950 and above. Since the population of the study is 957 which is above 950, two hundred and seventy-four (274) therefore becomes the appropriate sample for the study. Questionnaires were used to analyse the collected data and descriptive statistics was used to analyse the collected data.

Data analysis

Questionnaires were used to solicit for information from the respondents of the study, and a total of 274 questionnaires were distributed to the sample. Table 1 presents the response rate of the study.

TABLE 1: RESPONSE RATE

Questionnaires	Frequency	Percentage (%)
Issued	274	100.0
Retrieved	273	99.0
Not Retrieved	1	1.0
Invalid	0	10.3
Valid	121	99.0

Source: Author's construct, (2021)

274 questionnaires were distributed to the sample of the study; however, 273 questionnaires were retrieved representing 99% of the questionnaires issued. Out of the 274 questionnaires that were retrieved, there were no invalid responses. 1 questionnaire was not retrieved because it could not be found as such it represents 1% of the response rate. There were no invalid responses in the data collected from the respondents. Hence, the valid response rate that was used for the analysis of the study were 273 representing 99% of the retrieved responses. According to Marczyk, Festinger and Dematteo (2006), having a response rate of above 75% is reliable for analysis, hence this data becomes reliable to proceed with the analysis as there is 99% response rate.

To ensure the data was fit for analysis, the data passed through the process of screening which was done using SPSS statistical software and it was discovered that there were not missing data.

The study proceeded to conduct a normality test to ensure that the data is normally distributed.

Table 2: Normality test

VARIABLE(S)	SKEWNESS	KURTOSIS
Academic performance	-.228	-.312
Self -Awareness	-.211	-.332
Social-Awareness	-.198	-.290
Self-Management	-.213	-.367
Relationship skill	-.199	-.293
Responsible decision making	-.214	-.299

Source: SPSS Output, (2021)

The skewness and Kurtosis method was employed to check for the normality in the data. Looking at table 2, it is seen that academic performance had a skewness value of -.228 which signifies that the data is left skewed, and it is normally distributed. This is because the skewed value is between $-/+2$ which implies normality in distribution. The next item on the table is self-awareness and it is seen that it had a skewness value of -.211, which is between $-/+2$ implying that the data is left skewed and normal. Social awareness had a value of -.198 which is approximately -.2 and falls within the range of normality of data, hence the result showed that the value is left skewed and normal. The presence of normality was also discovered in the next item on table 2 which was self-management. It is seen that the item has a value of -.213 signifying normality of the distribution and showing that the data is skewed to the left of the mean. Relationship skill was also seen to have a value of -.199, and the result implies that there is normality in the distribution and the data is skewed to the left side of the mean.

The kurtosis of the result also supports the normality that was discovered in the dataset. It is discovered from table 4.2 that academic performance had a kurtosis value of -.312 which signifies that the data is normally distributed since the value is 3. Looking at the next variable, which is self-awareness, it is seen that the kurtosis value of the data is -.332, this also showed that the dataset is normally distributed. Social awareness was seen to have a kurtosis value of -.290 which is approximately .3, as such signifying that there is the existence of normality in the dataset. Self-management also had a kurtosis value of -.290 signifying that the dataset is normally distributed since the value is close to three. Relationship skill showed a value of -.293, also stating that there is normality of data. Responsible decision making was seen to have a kurtosis value of -.299 signifying that the data is normal. Following the test of normality, the study proceeds to look at the issue of missing data.

To analyse the research question, the study employed the use of mean and standard deviation. The mean values and standard deviation were used to assess the perception of the teachers on the importance of SEL as proposed by CASEL. The scale of the study is a five point Likert scale, hence, the scale of the study is anchored on 2.5 to 3, which means that when the scale of a variable is above 3 then it will be said that the respondents are in agreement with the factor and when it is rated below 2.5, then it is seen that the teachers are of the perception that they are not in agreement with the items put forth before them.

It is seen that academic performance had a mean of 1.5632 and a standard deviation of .24980. Based on the scale which the analysis is anchored on, it is seen that the teachers are of the perception that they do not agree with the importance of SEL as proposed by CASEL. This result is below 3 and 2.5, as such it signifies lack of agreement with the importance of the concept as proposed by CASEL. To further check the result, it is seen that there is a dispersion from the mean value of .24980 in the responses received on academic performance. Looking at the second variable on the table, it is seen that self-awareness has a mean score of 1.5632 and a standard deviation of .24980. This implies that the teachers also do not agree on the importance of self-management as proposed by CASEL.

Social-awareness was seen to have a mean value of 1.5421 and a standard deviation of .22360, which implies that the responses of the teachers were below the anchored value of 2.5/3 as such, it would be seen that they disagree that social-awareness is important. Self-management also had a mean score of 1.5317 and a standard deviation of .21200 signifying that the teachers are of the perception that self-management is not important. Relationship skill on the other hand had a mean value of 1.5580 and a standard deviation of .21436, which signifies that the teachers are also of the perception that relationship skill is not important as proposed by CASEL. It was discovered that responsible decision making had a mean score of 1.5728 and a standard deviation of .18725. the mean value as seen from the table is not up to the anchored value as such, it can be said that the respondents are of the perception that responsible decision making has no importance.

Table 3: Responses on importance of SEL

Variable(S)	Mean	Std. Deviation
Academic performance	1.5632	.24980
Self-Awareness	1.5632	.24980
Social awareness	1.5421	.22360
Self-Management	1.5317	.21200
Relationship skill	1.5580	.21436
Responsible decision making	1.5728	.18725

Source: SPSS Output, (2021)

Conclusion and recommendation

The study was conducted on the relationship shared between social emotional learning and academic performance of students in Kaduna state public schools. Looking at the findings of the study, the following conclusions were drawn. The findings were gotten from the research question asked and the conclusions were drawn on all of them.

Looking at the first finding of the study which was to understand the perception of teachers on the importance of SEL as proposed by CASEL, the study discovered that academic performance had a mean of 1.5632 and a standard deviation of .24980. Based on the scale which the analysis is anchored on, it is seen that the teachers are of the perception that they do not agree with the importance of SEL as proposed by CASEL. This result is below 3 and 2.5, as such it signifies lack of agreement with the importance of the concept as proposed by CASEL. Looking at the second variable on the table, it is seen that self-awareness has a mean score of 1.5632 and a standard deviation of .24980. This implies that the teachers also do not agree on the importance of self-management as proposed by CASEL.

Social-awareness was seen to have a mean value of 1.5421 and a standard deviation of .22360, which implies that the responses of the teachers were below the anchored value of 2.5/3 as such, it would be seen that they disagree that social-awareness is important. Self-management also had a mean score of 1.5317 and a standard deviation of .21200 signifying that the teachers are of the perception that self-management is not important. Relationship skill on the other hand had a mean value of 1.5580 and a standard deviation of .21436, which signifies that the teachers are also of the perception that relationship skill is not important as proposed by CASEL. It was discovered that responsible decision making had a mean score of 1.5728 and a standard deviation of .18725. the mean value as seen from the table is not up to the anchored value as such, it can be said that the respondents are of the perception that responsible decision making has no importance.

Based on the finding regarding the research question, the study therefore concluded that the primary school teachers feel that SEL is not important.

Based on the findings and conclusion that was arrived at, the study proffers a recommendation to Kaduna state government, private organizations, and researchers:

The study recommends that the Kaduna state government through the primary education board should equip the public-school teachers with the knowledge and process of SEL. This can be done through the development of trainings and seminars that are meant strictly for Social Emotional Learning. The trainings should also be conducted by SEL experts or consulting firms to ensure that the right approaches and strategies are employed towards the delivery of the trainings. After the trainings, it should be ensured that there is a proper implementation where teachers practice and ensure that

students understand the importance of the dimensions. This will help in the integration of SEL in schools. The government can establish a proper monitoring system to ensure that the trainings are well implemented to gain a positive result. The study also recommends that private organizations can make use of their corporate social responsibility options to train teachers on SEL. This firms can serve as donors and employ the services of experts on the field to help them implement the training to ensure that it has the positive impact.

References

- Alzahrani, M., Alharbi, M. and Alodwani, A. 2019. The Effect of Social-Emotional Competence on Children Academic Achievement and Behavioral Development. *International Education Studies* 12(12). doi: 10.5539/ies.v12n12p141.
- Babalís, T., Tsoli, K., Artakis, C.T., Mylonakou-Keke, I. and Xanthakou, Y. 2013. The Impact of Social and Emotional Learning Programs on the Emotional Competence and Academic Achievement of Children in Greek Primary School. *World Journal of Education* 3(6)
- Bell, M. 2018. Define academic performance. Retrieved from theclassroom.com: <https://www.theclassroom.com/define-academic-performance-4740750.html>
- Bierman, K.L., Coie, J.D., Dodge, K.A., Greenberg, M.T., Lochman, J.E., McMahon, R.J. and Pinderhughes, E. 2010. The effects of a multiyear universal social–emotional learning program: The role of student and school characteristics. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 78(2). doi: 10.1037/a0018607.
- Buchanan, R., Gueldner, B.A., Tran, O.K. and Merrell, K.W. 2009. Social and emotional learning in classrooms: A survey of teachers' knowledge, perceptions, and practices. *Journal of Applied School Psychology* 25(2), pp. 187–203. doi: 10.1080/15377900802487078.
- Coelho, V.A., Marchante, M. and Sousa, V. 2015. "Positive Attitude": A multilevel model analysis of the effectiveness of a Social and Emotional Learning Program for Portuguese middle school students. *Journal of Adolescence* 43. doi: 10.1016/j.adolescence.2015.05.009.
- Cristóvão, A.M., Candeias, A.A. and Verdasca, J. 2017. Social and Emotional Learning and Academic Achievement in Portuguese Schools: A Bibliometric Study. *Frontiers in Psychology* 8. doi: 10.3389/fpsyg.2017.01913.
- Dell'Angelo, T. and Richardson, L. 2019. Retaining Teachers: It's Not How Many, But Who Stays, That Matters. *Kappa Delta Pi Record* 55(4), pp. 174–180. doi: 10.1080/00228958.2019.1659073.
- Durlak, J.A. 2016. Programme implementation in social and emotional learning: basic issues and research findings. *Cambridge Journal of Education* 46(3). doi: 10.1080/0305764X.2016.1142504.
- Durlak, J., Dymnicki, A., Taylor, R., Weissberg, R., & Shellinger, K. 2011. The impact of enhancing students social and emotional learning: A meta analysis of school based universal interventions. *Child development*, 82(1).
- Eide, S. 2017. *Social Emotional Learning Skill development and application* . Minnesota: Hamline university.
- Esen-Aygun, H. and Sahin-Taskin, C. 2017. *Journal of Education and Practice* www.iiste.org ISSN. Online. Available at: www.iiste.org.
- Hart, S.C., DiPerna, J.C., Lei, P.-W. and Cheng, W. 2020. Nothing Lost, Something Gained? Impact of a Universal Social-Emotional Learning Program on Future State Test Performance. *Educational Researcher* 49(1). doi: 10.3102/0013189X19898721.

- Haymovitz, E., Houseal-Allport, P., Lee, R.S. and Svistova, J. 2018. Exploring the Perceived Benefits and Limitations of a School-Based Social–Emotional Learning Program: A Concept Map Evaluation. *Children & Schools* 40(1). doi: 10.1093/cs/cdx029.
- Hutzel, K., Russell, R. and Gross, J. 2010. Eighth-Graders as Role Models: A Service-Learning Art Collaboration for Social and Emotional Learning</i>. *Art Education* 63(4). doi: 10.1080/00043125.2010.11519074.
- Kothari, C. (2009). *Research methods and techniques*. New Delhi: New page international publishers
- KSME. (2014). *Kaduna State School Census Report*. Kaduna: Kaduna state ministry of education.
- Laufenberg, A. (2020). *Linking social emotional learning and literacy*. Omaha: University of Nebraska.
- Marczyk, G., Festinger, D., & Dematteo, D. (2006). *Research methods*. UK: John Wiley and sons, Inc.
- McCormick, M.P., Cappella, E., O'Connor, E.E. and McClowry, S.G. 2015. Social-Emotional Learning and Academic Achievement. *AERA Open* 1(3). doi: 10.1177/2332858415603959.
- Merrell, K.W., Juskelis, M.P., Tran, O.K. and Buchanan, R. 2008. Social and Emotional Learning in the Classroom: Evaluation of Strong Kids and Strong Teens on Students' Social-Emotional Knowledge and Symptoms. *Journal of Applied School Psychology* 24(2). doi: 10.1080/15377900802089981.
- Poulou, M.S. 2017. Students' emotional and behavioral difficulties: the role of teachers' social and emotional learning and teacher-student relationships. *CRES Special Issue* 9(2), pp. 72–89.
- Taylor, R.D. and Dymnicki, A.B. 2007. Empirical Evidence of Social and Emotional Learning's Influence on School Success: A Commentary on “ Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say? ,” a book edited by Joseph E. Zins, Roger P. Weissberg, Margaret C. Wang, and Herbert J. Walberg. *Journal of Educational and Psychological Consultation* 17(2–3). doi: 10.1080/10474410701346725.
- Vitor Coelho, Vanda Sousa, Raquel Raimundo and Ana Figueira 2015. The impact of a Portuguese middle school social–emotional learning program. *Health Promotion International* . doi: 10.1093/heapro/dav064

Learning Strategies Preferences Among Secondary School Students During Remote Teaching And Learning Synchronous And Asynchronous.

Rashidah Abimbola Yusuf

Popoola Kareem Hamed

Faculty of Education Al-Madinah International University (MEDIU)

Abstract:

The COVID-19 pandemic accelerated the global adoption of online learning, exposing systemic inequities in access and effectiveness, particularly in developing nations like Malaysia. This study investigates the attitudes of 217 secondary school students in a Malaysian private international school toward synchronous and asynchronous online learning, examining how technological, pedagogical, and socio-economic factors shape engagement and academic outcomes. Against a backdrop of infrastructural disparities, such as uneven internet connectivity and device accessibility. The research addresses a critical gap in understanding student perceptions within culturally diverse, fee-paying educational contexts, offering insights to optimize hybrid learning models post-pandemic.

Employing a quantitative survey design, the study utilized Likert-scale questionnaires to assess students' experiences, challenges, and preferences. Descriptive and correlational analyses revealed mixed attitudes: while 93.5% of students felt comfortable using digital tools and 78.3% valued self-paced learning, 42.5% reported reduced motivation, and 74.2% struggled to maintain focus during online sessions. Technical difficulties (56.7%) and insufficient teacher interaction (38.8%) emerged as significant barriers. Academic performance was polarized, with 61.7% achieving higher grades in traditional settings, despite 72.8% benefiting from asynchronous material review. Correlation analyses underscored systemic factors—resource availability and institutional support ($r = 0.667$)—as stronger predictors of academic success than student attitudes ($r = 0.228$).

The findings highlight the dual-edged nature of online learning, balancing flexibility against engagement and infrastructural challenges. Systemic barriers, including inconsistent internet connectivity, limited face-to-face interaction, and inadequate parental support, exacerbated stress and isolation. Students employed coping strategies like peer collaboration and time management, yet self-discipline remained a hurdle. The study emphasizes the need for robust technical infrastructure, interactive pedagogical methods, and holistic support systems to mitigate these challenges.

The implications call for collaborative interventions among educators, policymakers, and parents. Recommendations include blended learning models integrating synchronous interaction with asynchronous flexibility, subsidized digital resources for equitable access, and teacher training in virtual pedagogy. Future research should explore longitudinal impacts on social-emotional development and parental involvement dynamics. By addressing systemic inequities and fostering engagement, stakeholders can enhance the resilience of digital education in Malaysia and similar contexts, ensuring inclusive and effective learning in an increasingly connected world.

Keywords: *Learning Strategies, Learning Synchronous , Asynchronous*

Background of the Study

The COVID-19 pandemic catalyzed an unprecedented global shift to online learning, exposing systemic challenges in educational accessibility and equity. Prior to the pandemic, e-learning had already gained traction as a flexible alternative to traditional pedagogy, driven by technological advancements and demand for time-agnostic education (Still, 2017). However, the sudden closure of schools worldwide forced educators and students to adopt emergency remote teaching (ERT), distinct from structured online distance education (Bozkurt & Sharma, 2020). In Malaysia, the Movement

Control Order (MCO) mandated a full transition to online learning, amplifying existing disparities in device accessibility and internet reliability—critical barriers in a nation where 7% lack home internet access (Van Lancker & Parolin, 2020). While initiatives like the 1BestariNet Project (2012) and Delima (2020) aimed to bolster digital infrastructure, socioeconomic inequities persisted, particularly among students sharing devices or residing in low-connectivity areas.

Synchronous (real-time) and asynchronous (self-paced) learning emerged as dominant modalities, each presenting unique advantages and limitations. Synchronous platforms, such as Zoom, fostered engagement through immediate interaction but exacerbated stress for students with unstable connectivity (Ogbonna et al., 2019). Asynchronous methods offered flexibility but required high self-discipline and limited collaborative opportunities (Karaaslan et al., 2018). Globally, studies highlighted student attitudes as pivotal to online learning success, influenced by technological proficiency, course quality, and institutional support (Selim, 2007). Yet, research gaps persist in Malaysia's private international secondary schools—a context marked by cultural diversity and reliance on fee-paying infrastructure—where student perceptions remain underexplored.

This study addresses this gap by examining attitudes toward synchronous and asynchronous learning among students in a Kuala Lumpur private international school. It investigates how resource limitations, pedagogical adaptation, and socioeconomic factors shape engagement and academic outcomes. By focusing on this demographic, the research contributes nuanced insights to optimize hybrid learning models in developing nations, informing policies on infrastructure investment, teacher training, and equitable access. Findings aim to enhance post-pandemic educational resilience, ensuring inclusive digital education aligns with the evolving needs of globally connected learners.

Statement of the Research Problem

The COVID-19 pandemic, declared a global crisis by the World Health Organization (WHO) in 2020, precipitated profound disruptions across educational systems worldwide. School closures and border lockdowns necessitated an abrupt transition to online learning, marking the largest upheaval in education history (Pukhel & Chettri, 2021). This shift rendered traditional in-person teaching obsolete, compelling educators to hastily adapt curricula for digital delivery, often without adequate training or resources (Al-Kumaim et al., 2021). Students faced parallel challenges, including socio-economic barriers such as inadequate home study environments, limited access to computers, and unreliable internet connectivity—issues exacerbated in low-income households (Grant et al., 2020; Van Lancker & Parolin, 2020). Even in Europe, 5% of learners lacked study spaces, while 7% lacked internet access (Guio et al., 2018, cited in Van Lancker & Parolin, 2020). In regions like South Africa, prohibitive data costs further marginalized students reliant on smartphones for connectivity (Venter et al., 2020). Additionally, students dependent on part-time employment faced financial instability due to pandemic-induced unemployment (Grant et al., 2020).

While pre-pandemic advancements in digitalization and ICT had expanded educational delivery modes (Soegoto et al., 2019), the crisis exposed systemic inequities and pedagogical gaps. Emerging research highlighted disparities in student engagement, motivation, and learning outcomes under emergency remote teaching (Ferrer et al., 2020; Al-Kumaim et al., 2021). However, scant attention has been paid to the effectiveness of synchronous (real-time) and asynchronous (self-paced) online learning in Malaysia's private international secondary schools—a critical oversight given their socio-economically diverse student bodies and reliance on fee-based technological infrastructure.

This study addresses this gap by investigating student attitudes toward synchronous and asynchronous learning modalities in a Malaysian private international secondary school. It examines how resource limitations, pedagogical adaptation, and socio-economic factors shape learning experiences, aiming to inform strategies for equitable and effective digital education in similar contexts.

Literature Review

The COVID-19 pandemic catalyzed an unprecedented global shift to online learning, exposing systemic challenges in accessibility, equity, and pedagogical adaptation. Prior to the pandemic, e-learning had already gained traction as a flexible alternative to traditional education, driven by technological advancements and demand for time-agnostic learning (Still, 2017). However, the abrupt transition to emergency remote teaching (ERT) during school closures highlighted critical distinctions between structured online distance education and crisis-driven digital instruction (Bozkurt & Sharma, 2020). Synchronous (real-time) and asynchronous (self-paced) learning emerged as dominant modalities, each presenting unique advantages and limitations. Synchronous platforms like Zoom fostered engagement through immediate interaction but exacerbated stress for students with unstable connectivity (Ogbonna et al., 2019), while asynchronous methods offered flexibility but demanded high self-discipline and limited collaborative opportunities (Karaaslan et al., 2018).

The efficacy of online learning is deeply influenced by student attitudes, shaped by technological proficiency, course quality, and institutional support (Selim, 2007). Studies emphasize the role of self-regulation and motivation in asynchronous environments, where learners must navigate content independently (Li et al., 2007). Conversely, synchronous learning mitigates isolation by replicating classroom dynamics but faces challenges like scheduling conflicts and technical barriers (Lowenthal et al., 2021). The Community of Inquiry (CoI) framework underscores the importance of cognitive, social, and teaching presence in fostering meaningful online interactions (Garrison et al., 2000), while connectivism highlights networked learning as pivotal in the digital age (Siemens, 2004). Theoretical models like the Theory of Planned Behavior further link student engagement to attitudes, perceived control, and subjective norms (Ajzen, 2002), emphasizing the need for tailored pedagogical strategies. Globally, the pandemic underscored disparities in digital infrastructure. In Malaysia, initiatives like the 1BestariNet Project (2012) and Delima (2020) aimed to bolster ICT integration, yet socioeconomic inequities persisted, particularly among students sharing devices or residing in low-connectivity areas (Van Lancker & Parolin, 2020). The Movement Control Order (MCO) mandated full transitions to online learning, revealing that 7% of Malaysian households lacked internet access, exacerbating educational inequalities (Ministry of Education Malaysia, 2020). While platforms like Google Classroom enabled continuity, students reported challenges such as diminished peer interaction, difficulty concentrating at home, and inadequate technical support (Hazwani et al., 2017; Adnan, 2020). Comparative studies in private international schools highlighted preferences for synchronous methods due to real-time engagement, though asynchronous flexibility benefited self-paced learners (Wildana et al., 2020).

Instructors faced dual roles as pedagogical architects and facilitators, requiring competencies in course design, feedback delivery, and community-building (Berge, 2008; Martin et al., 2020). Effective online teaching necessitated balancing structured content with interactive elements, such as discussion forums and multimedia resources, to sustain engagement (Al-Jarf, 2013). Meanwhile, parental involvement emerged as critical, with parents acting as learning coaches to monitor progress and mitigate distractions (Borup et al., 2014). However, challenges like limited digital literacy and economic barriers hindered equitable participation (Povey et al., 2016).

The design of e-learning portals also significantly impacted student outcomes. Platforms emphasizing accessibility, interactive content, and feedback mechanisms enhanced satisfaction and performance (Brown & Voltz, 2005; Murray et al., 2012). In Malaysia, institutions like Universiti Sains Malaysia leveraged blended models, combining video conferencing and digital repositories to support diverse learners (Atan, 2006). Despite these efforts, students in rural areas or low-income households often faced device shortages and data affordability issues, mirroring global trends in developing nations (Bhuasiri et al., 2012).

The internet's dual role as an educational tool and distraction source further complicated online learning. While it provided access to vast resources, students grappled with exposure to inappropriate content and procrastination (Livingstone et al., 2011). Studies noted that 46.8% of students perceived no adverse academic effects from internet use, attributing success to self-discipline, while 35.5% cited social media as a hindrance (Hazwani et al., 2020).

The literature underscores the transformative potential of online learning amid evolving digital landscapes. However, its success centres on addressing infrastructural gaps, fostering instructor-student connectivity, and tailoring strategies to diverse socioeconomic contexts. This study fills a critical gap by examining attitudes toward synchronous and asynchronous learning in Malaysian private international secondary schools, offering insights to optimize hybrid models and policy interventions in post-pandemic education.

Research Methodology

This study employed a quantitative approach utilizing a survey design to investigate challenges faced by secondary students in online learning within Malaysian private international schools. The methodology encompassed structured data collection and statistical analysis to ensure empirical validity, with a focus on descriptive and correlational analyses.

Research Design

A quantitative survey design was selected to gather numerical data on student attitudes toward synchronous and asynchronous online learning. This approach prioritized empirical evidence and efficiency in analyzing large sample sizes. Challenges such as limited researcher-participant interaction were acknowledged, with strategies like literature reviews and validated survey instruments employed to mitigate contextual gaps.

Sampling Frame and Size

The target population comprised international secondary students and teachers in Malaysia. A sampling frame of 800 participants was derived from four schools (217 students per school), guided by Krejcie and Morgan's (1970) table to ensure representativeness. This sample size balanced logistical constraints with the need for diversity, capturing varied cultural and socioeconomic perspectives.

Sampling Technique

Simple random sampling was utilized to minimize bias, granting all students an equal selection probability. This method ensured the sample mirrored the broader population's heterogeneity, enhancing generalizability. The inclusion of multilingual students facilitated smoother communication, given English as the medium of instruction.

Instrumentation

A structured questionnaire with closed-ended Likert-scale questions was developed to assess students' experiences, preferences, and challenges in online learning. The instrument was segmented into thematic sections aligned with research objectives, emphasizing clarity and ease of comprehension. Individual administration reduced social desirability bias, ensuring candid responses.

Validity and Reliability

Pilot testing with eight participants refined the questionnaire, addressing ambiguities and enhancing reliability. Validity was ensured through alignment with established literature and neutral survey administration to prevent researcher bias. Triangulation with secondary sources (e.g., academic articles) further bolstered credibility.

Data Collection Procedure

The questionnaire design integrated prior research insights and original questions, organized systematically to cover key study dimensions. After pilot adjustments, the finalized survey was distributed to the full sample, with assurances of confidentiality to encourage honesty. Data collection emphasized ethical practices, allowing adequate time for thoughtful responses.

Data Analysis

Statistical tools—frequency analysis, mean, and standard deviation—were applied to quantify response trends and variability. Frequency analysis identified dominant patterns, while mean calculations assessed central tendencies. Standard deviation evaluated response dispersion, highlighting consensus or divergence. Findings were cross-validated with existing literature to contextualize results within broader academic discourse, ensuring methodological rigor.

Results and Discussion

4.1 Socio-Demographic Characteristics

The study surveyed 217 students from Malaysian private international secondary schools, predominantly female (74.7%) and in Grade 11 (61.8%). Device usage for online learning varied: 37.3% used Android phones/tablets, 28.1% Windows OS laptops, and 21.7% Apple devices. Internet connectivity relied heavily on Wi-Fi (41.5%) and mobile data (40.6%), with broadband less common (18%). This demographic profile underscores the diversity in technological access and highlights potential inequities in device availability and connectivity quality, critical factors influencing online learning experiences.

4.2 Scale Reliability

Cronbach's alpha tested the internal consistency of three constructs:

1. **Attitudes toward online learning** ($\alpha = 0.838$),
 2. **Factors influencing attitudes** ($\alpha = 0.808$),
 3. **Impact on academic performance** ($\alpha = 0.76$).
- The total scale reliability ($\alpha = 0.875$) confirmed robust consistency, validating the instrument's reliability for analyzing student perceptions.

S/N	Items	Cronbach's Alfa	Number of items
1	Attitudes of secondary school students towards synchronous and asynchronous online learning	0.838	10
2	Factors influencing students' attitudes towards online learning	0.808	12
3	Impact of online learning implementation on the academic performance and engagement of students	0.76	10
	Total	0.875	32

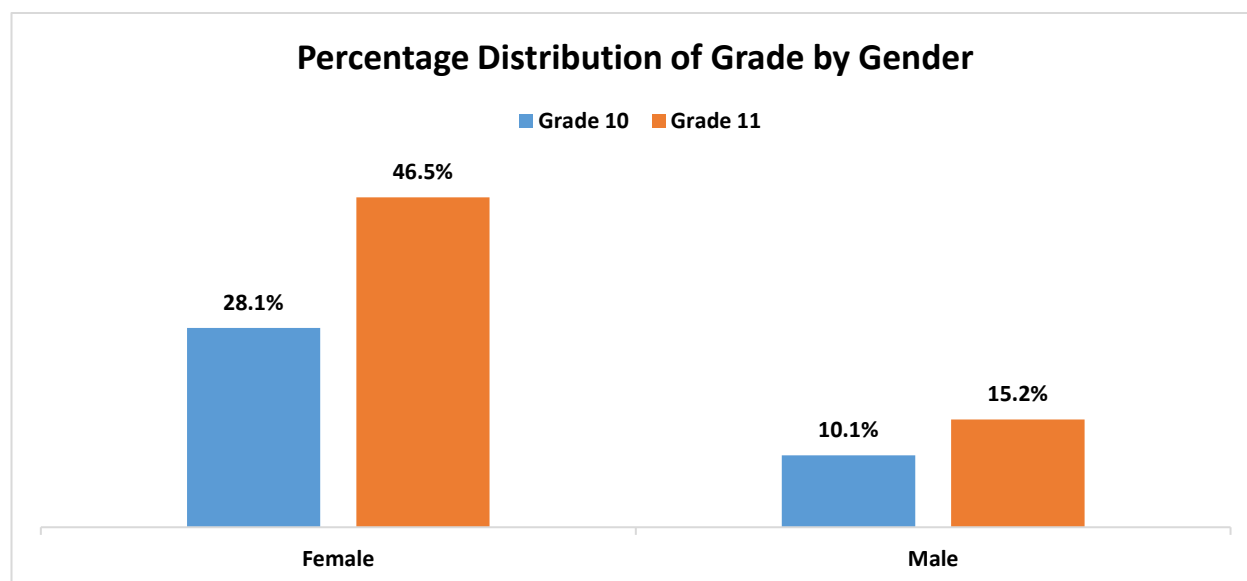


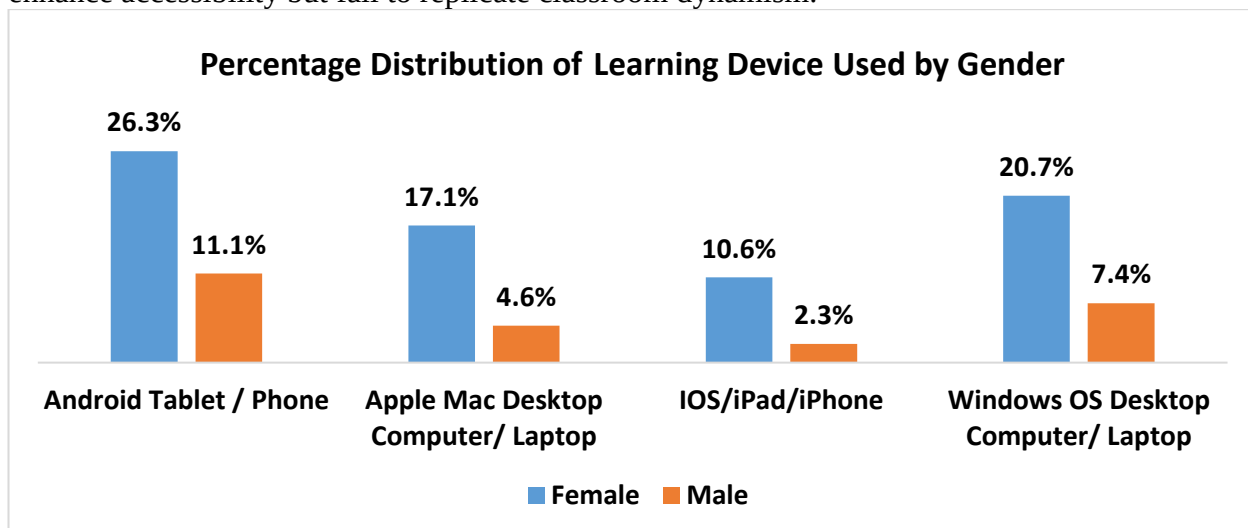
Figure 4.1: The Summary of Percentage Distribution of the Grade by Gender

4.3 Attitudes Toward Synchronous and Asynchronous Online Learning

Students exhibited mixed attitudes (Table 4.3):

- **Comfort with Technology:** 93.5% agreed they felt comfortable using technology for learning, reflecting high digital literacy.
- **Self-Paced Learning:** 78.3% strongly agreed online learning allowed them to learn at their own pace.
- **Neutrality Toward Efficacy:** 42.9% were neutral about online learning as a viable alternative to traditional classrooms, while 36.9% felt indifferent about its impact on academic performance.
- **Motivation and Interaction:** 42.5% disagreed that online classes were more motivating, and 46.5% were uncertain about improved teacher interaction.
- **Stress and Preference:** 59.9% reported lower stress in online environments, yet 40.1% preferred traditional methods for future learning.

While students appreciated the flexibility and comfort of online learning, skepticism persisted about its comparative efficacy and engagement. The disconnect between technological proficiency and pedagogical satisfaction suggests that infrastructure alone cannot guarantee positive attitudes. These findings align with studies by Ogbonna et al. (2019), who noted that synchronous tools like Zoom enhance accessibility but fail to replicate classroom dynamism.



4.4 Factors Influencing Attitudes

Key factors shaping attitudes included (Table 4.4):

- **Self-Paced Learning:** 59% agreed online learning's flexibility was advantageous.
- **Technical Barriers:** 56.7% cited technical issues as hindrances, emphasizing infrastructure gaps.
- **Resource Accessibility:** 93.5% valued access to digital resources, highlighting the role of content quality.
- **Lack of Support:** 40.5% disagreed that schools provided adequate support, pointing to institutional shortcomings.
- **Peer and Cultural Influences:** 40.1% agreed peers influenced their attitudes, while 68.2% felt online learning did not accommodate cultural preferences.

The prominence of technical barriers and insufficient institutional support mirrors challenges identified in developing nations (Bhuasiri et al., 2012). While students leveraged digital tools confidently (78.3%), systemic issues like unreliable connectivity and minimal teacher interaction eroded confidence. This resonates with Malik et al. (2020), who stressed that hybrid models balancing synchronous interaction and asynchronous flexibility are critical in low-resource contexts.

Table 4.4: The factors influencing students' attitudes towards online learning in the context of a private international secondary school in Malaysia.

S/N	Statement	Strongly Agree (%)	Agree (%)	Neutral (%)	Disagree (%)	Strongly Disagree (%)
1	How much do you agree that online learning allows you to learn at your own pace?	14 (6.5)	114 (52.5)	75 (34.6)	14 (6.5)	0 (00)
2	How much do you agree that technical issues hinder your online learning experience?	13 (6)	110 (50.7)	61 (28.1)	33 (15.2)	0 (00)
3	How much do you agree that online learning provides enough opportunities for interaction with teachers?	0 (00)	53 (24.4)	80 (36.9)	42 (19.4)	42 (19.4)
4	How much do you agree that online learning provides access to relevant and useful resources?	40 (18.4)	163 (75.1)	0 (00)	0 (00)	14 (6.5)
5	How much do you agree that you are self-motivated to learn in an online environment?	28 (12.9)	82 (37.8)	52 (24)	28 (12.9)	27 (12.4)
6	How much do you agree that your parents encourage and support your online learning?	14 (6.5)	41 (18.9)	60 (27.6)	46 (21.2)	56 (25.8)
7	How much do you agree that online learning accommodates your cultural learning preferences?	14 (6.5)	41 (18.9)	148 (68.2)	14 (6.5)	0 (00)
8	How much do you agree that you are confident using digital tools for online learning?	87 (40.1)	83 (38.2)	28 (12.9)	0 (00)	19 (8.8)
9	How much do you agree that your prior online learning experience has prepared you for current online learning?	47 (21.7)	54 (24.9)	102 (47)	14 (6.5)	0 (00)
10	How much do you agree that the school provides adequate support for online learning?	0 (00)	73 (33.6)	56 (25.8)	27 (12.4)	61 (28.1)
11	How much do you agree that your peers influence your attitudes towards online learning?	42 (19.4)	45 (20.7)	56 (25.8)	42 (19.4)	32 (14.7)

12	How much do you agree that online learning accommodates your individual learning style?	33 (15.2)	55 (25.3)	73 (33.6)	56 (25.8)	0 (00)

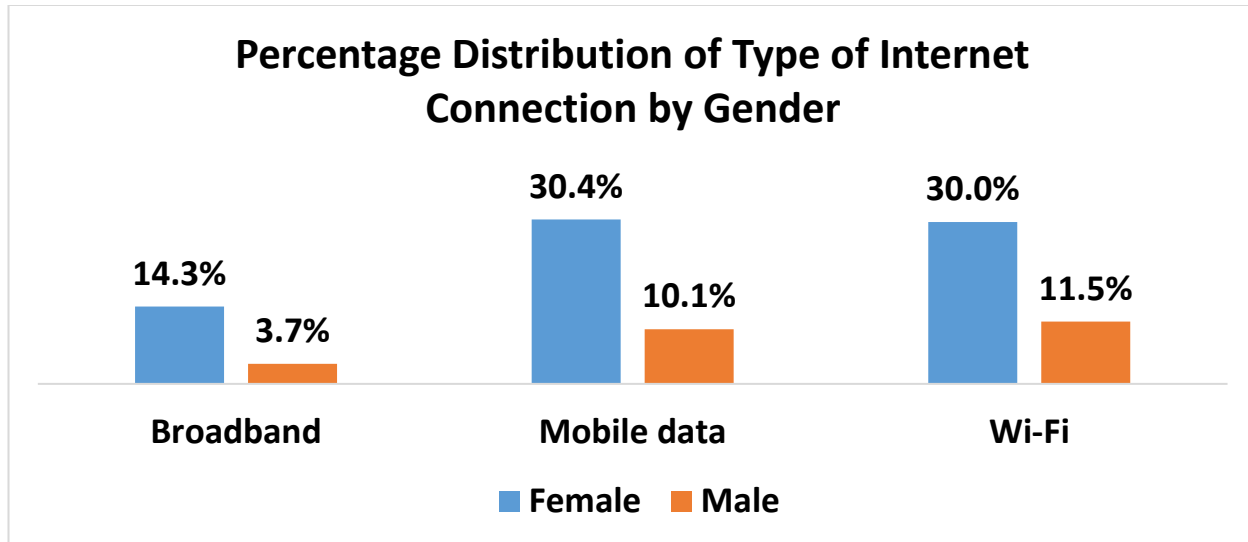


Figure 4.3: The Summary of Percentage Distribution of Type of Internet Connection by Gender

4.5 Impact on Academic Performance and Engagement

Online learning's academic impact was divisive (Table 4.5):

- **Performance Concerns:** 61.7% disagreed that online learning improved grades, and 42.3% reported no academic improvement.
- **Time Management:** 50.3% agreed online learning enhanced time management, aiding academic outcomes.
- **Material Review:** 72.8% benefited from revisiting recorded lectures, underscoring asynchronous advantages.
- **Engagement Challenges:** 74.2% found it difficult to stay focused during online sessions, and 62.2% participated less in discussions compared to physical classrooms.

The paradox between time management benefits and poor academic performance suggests that while students appreciate flexibility, the absence of structured interaction impedes deep learning. Reduced engagement aligns with Hrastinski's (2008) assertion that asynchronous environments struggle to foster spontaneous collaboration. However, the utility of recorded materials signals opportunities for blended models, where self-paced review complements real-time discussions.

4.6 Correlation Analysis

- **Attitudes and Academic Impact:** A weak positive correlation ($r = 0.228$, $p = 0.001$) linked positive attitudes to marginally better performance.
- **Factors and Academic Impact:** A strong correlation ($r = 0.667$, $p = 0.000$) revealed that institutional support, resource quality, and technical reliability significantly enhanced outcomes.

Table 4.6: Correlation Analysis

Variable	Impact of Online Learning of Academic Performance

	Correlation coefficient (r)	P-value
Attitude toward Online Learning	0.228	0.001
Factors influencing online learning	0.667	0.000

Field Survey, 2024.

The stark contrast between the two correlations underscores that systemic factors—not merely student attitudes—drive online learning success. This echoes Selim's (2007) emphasis on holistic frameworks addressing infrastructure, pedagogy, and support.

Theoretical and Practical Implications

1. **Pedagogical Design:** Courses should integrate synchronous discussions to mitigate engagement gaps while retaining asynchronous flexibility for review.
2. **Institutional Support:** Schools must invest in stable connectivity, teacher training, and platforms accommodating cultural and linguistic diversity.
3. **Policy Interventions:** Governments should subsidize devices and data plans to bridge socioeconomic divides, as seen in Delima (2020) initiatives.

Limitations and Future Research

- **Sample Bias:** Overrepresentation of female students (74.7%) and Grade 11 learners limits generalizability.
- **Context-Specific Findings:** The focus on private international schools may not reflect public school challenges. Future studies should explore longitudinal impacts of blended learning and parental involvement's role in mitigating engagement challenges.

SUMMARY, CONCLUSION, AND RECOMMENDATION

Summary of Findings

This study explored the attitudes of 217 secondary school students in a Malaysian private international school toward synchronous and asynchronous online learning. Demographically, the majority of participants were female (74.7%) and enrolled in Grade 11 (61.8%). Android smartphones or tablets (37.3%) and Windows-based devices (28.1%) were the primary tools for online learning, with Wi-Fi (41.5%) as the dominant internet source. While 31.8% of students viewed online learning as a viable alternative to traditional classrooms, 42.9% remained neutral. Notably, 41% preferred online learning, yet 42.5% reported reduced motivation in virtual environments. A significant majority (93.5%) felt comfortable using digital tools, and 78.3% appreciated the flexibility to learn at their own pace. However, ambivalence persisted: 36.9% were uncertain about online learning's impact on academic performance, 24.9% disagreed it improved performance, and 40.1% did not favor continuing online learning post-pandemic.

Key determinants influencing attitudes included technical difficulties (56.7%), insufficient interaction with educators (38.8%), and inconsistent parental support (47%). Despite these challenges, 93.5% valued online resources, and 50.7% demonstrated self-motivation. Academic outcomes revealed mixed results: 50.3% credited online learning with enhancing time management, yet 61.7% achieved higher grades in traditional settings. Engagement hurdles included difficulty maintaining focus (74.2%) and passive participation in discussions (59.4%). Correlation analyses underscored that external factors—resource availability and technical support ($r = 0.667$, $p = 0.000$)—had a stronger impact on academic performance than general attitudes ($r = 0.228$, $p = 0.001$). These

findings highlight the dual-edged nature of online learning, balancing flexibility and accessibility against engagement and infrastructural challenges.

Conclusion

The study underscores the multifaceted challenges of remote learning in Malaysia's international secondary schools. While students adeptly navigated digital tools, systemic barriers such as inconsistent internet connectivity, technical glitches, and limited face-to-face interaction hindered their academic engagement. Synchronous learning suffered from incomplete content delivery due to time constraints, while asynchronous formats lacked structured routines, leading to diminished motivation. The absence of real-time feedback and collaborative opportunities further alienated students, exacerbating feelings of isolation and stress.

Parental involvement emerged as a critical yet inconsistent factor, with nearly half of students reporting inadequate support. Coping strategies like peer collaboration and time management were employed, but self-discipline remained a hurdle. Mental health concerns, including burnout and blurred school-life boundaries, underscored the psychosocial toll of prolonged remote learning. These challenges call for systemic interventions: robust technical infrastructure, interactive pedagogical methods, and holistic support systems. Educators must adapt curricula to foster engagement, while policymakers must address the digital divide to ensure equitable access. Parents, as key stakeholders, require guidance to create conducive home environments. Without addressing these issues, the potential of online learning to complement traditional education risks being undermined by its inherent logistical and relational limitations.

Recommendations

To enhance the efficacy of online learning, a collaborative approach involving educators, parents, and policymakers is essential. *For educators*, adopting interactive platforms (e.g., virtual discussions, group projects) can mitigate engagement gaps. Personalized feedback and diversified teaching methods tailored to varied learning styles are crucial. Training programs should equip teachers to troubleshoot technical issues and leverage digital tools effectively. *Policymakers* must prioritize investments in digital infrastructure, particularly in underserved regions, to bridge connectivity disparities. Subsidized devices and internet packages can democratize access, while professional development initiatives can enhance educators' remote teaching competencies.

Parental engagement must be strengthened through workshops that emphasize creating structured routines and fostering open communication about academic challenges. Schools should establish regular parent-teacher dialogues to align support strategies. For students, integrating mental health resources—such as counseling services and stress management workshops—into online platforms can address well-being concerns.

Future research should investigate the long-term social and academic impacts of remote learning, particularly on interpersonal skills and emotional health. Comparative studies across diverse socioeconomic and cultural contexts are needed to identify universal versus region-specific challenges. Additionally, exploring the dynamics of parental involvement—such as how technological literacy and work commitments influence support—can inform targeted interventions. By addressing these areas, stakeholders can refine remote learning frameworks to better serve students in an increasingly digital educational landscape.

References

- Adnan, M. (2020). Online learning amid the COVID-19 pandemic: Students' perspectives. *Journal of Pedagogical Sociology and Psychology*, 2(2), 45–51.
- Ajzen, I. (2002). Perceived behavioral control, self-efficacy, locus of control, and the theory of planned behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 32(4), 665–683.
- Al-Jarf, R. (2013). Integrating multimedia into reading instruction for EFL college students. *Journal of Educational Technology & Society*, 16(1), 319–331.
- Al-Kumaim, N. H., Alhazmi, A. K., Mohammed, F., Gazem, N. A., Shabbir, M. S., & Fazea, Y. (2021). Exploring the impact of the COVID-19 pandemic on university students' learning life: An integrated conceptual motivational model. *Sustainability*, 13(5), 2546.
- Atan, H. (2006). The implementation of blended learning in a higher education institution. *Malaysian Online Journal of Instructional Technology*, 3(1), 1–10.
- Berge, Z. L. (2008). Changing instructor's roles in virtual worlds. *Quarterly Review of Distance Education*, 9(4), 407–414.
- Bhuasiri, W., Xaymoungkhoun, O., Zo, H., Jeung, J., & Ciganek, A. P. (2012). Critical success factors for e-learning in developing countries: A comparative analysis between ICT experts and faculty. *Computers & Education*, 58(2), 843–855.
- Borup, J., West, R. E., & Graham, C. R. (2014). Improving online social presence through asynchronous video. *Internet and Higher Education*, 15(3), 195–203.
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to coronavirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i–vi.
- Brown, A. R., & Voltz, B. D. (2005). Elements of effective e-learning design. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 6(1), 1–10.
- Delima. (2020). *Digital education initiatives in Malaysia: A report on post-pandemic strategies*. Ministry of Education Malaysia.
- Ferrer, J., Ringer, A., Saville, K., Parris, M. A., & Kashi, K. (2020). Students' motivation and engagement in higher education: The importance of attitude to online learning. *Higher Education*, 83(2), 317–338.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2–3), 87–105.
- Grant, A., Singleton, J., & Smith, K. (2020). Socioeconomic disparities in remote learning during COVID-19. *Journal of Education Policy*, 35(6), 789–812.
- Hazwani, N., Hashim, H., & Yunus, M. M. (2017). Malaysian students' perceptions of WhatsApp as a learning tool in ESL classroom. *Journal of Education and Social Sciences*, 8(1), 43–50.
- Hrastinski, S. (2008). Asynchronous and synchronous e-learning. *Educause Quarterly*, 31(4), 51–55.
- Karaaslan, H., Çelebi, N., & Ateş, Ö. (2018). Challenges in asynchronous online learning: A student perspective. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 19(4), 94–108.
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30(3), 607–610.
- Li, F., Qi, J., Wang, G., & Wang, X. (2007). Traditional classroom vs. e-learning in higher education: Difference between students' behavioral engagement. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 2(4), 48–51.
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & Ólafsson, K. (2011). *Risks and safety on the internet: The perspective of European children*. EU Kids Online.
- Lowenthal, P. R., Borup, J., West, R. E., & Archambault, L. (2021). Thinking beyond Zoom: Using asynchronous video to maintain connection and engagement during the COVID-19 pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 383–391.
- Malik, R. S., Hamid, A. I. A., & Kamaruddin, N. (2020). Student engagement in online learning: A review of literature. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 10(6), 671–681.
- Martin, F., Sun, T., & Westine, C. D. (2020). A systematic review of research on online teaching and learning from 2009 to 2018. *Computers & Education*, 159, 104009.

- Ministry of Education Malaysia. (2020). *Annual report on digital education in Malaysia*.
- Murray, M., Pérez, J., Geist, D., & Hedrick, A. (2012). Student interaction with content in online and hybrid courses: Leading horses to the proverbial water. *InSight: A Journal of Scholarly Teaching*, 7, 99–115.
- Ogbonna, C. G., Ibezim, N. E., & Obi, C. A. (2019). Synchronous versus asynchronous e-learning in teaching word processing: An experimental approach. *South African Journal of Education*, 39(2), 1–15.
- Povey, J., Campbell, A. K., Willis, L.-D., Haynes, M., Western, M., Bennett, S., Antrobus, E., & Pedde, C. (2016). Engaging parents in schools and building parent-school partnerships: The role of school and parent organization leadership. *International Journal of Educational Research*, 79, 128–141.
- Selim, H. M. (2007). Critical success factors for e-learning acceptance: Confirmatory factor models. *Computers & Education*, 49(2), 396–413.
- Siemens, G. (2004). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3–10.
- Still, K. (2017). The rise of e-learning: A global perspective. *Journal of Educational Technology Systems*, 46(1), 3–20.
- Van Lancker, W., & Parolin, Z. (2020). COVID-19, school closures, and child poverty: A social crisis in the making. *The Lancet Public Health*, 5(5), e243–e244.
- Venter, M., van der Merwe, A., & Herbst, D. (2020). The role of smartphones in bridging the digital divide for first-year students in South Africa. *South African Journal of Higher Education*, 34(5), 1–18.
- Wildana, A., Muktiarni, M., & Mupita, J. (2020). Students' perceptions of synchronous and asynchronous learning during the COVID-19 pandemic. *Journal of Educational Technology*, 14(3), 45–53.



ICOEPS 2021

المؤتمر التربوي الدولي الثالث
لِلدِّرَاسَاتِ التَّجَرُّبِيَّةِ فِي النَّفْسِيَّةِ
3RD INTERNATIONAL CONFERENCE ON
EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

icoeps@mediu.edu.my