AIESA

المجلة العربية

للعلوم التربوية والنفسية

علمية - دورية - محكمة - إقليمية - متخصصة

تصدر عن المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب



ISSN: 2537-0464

eISSN : 2537-0472

المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية

jasep

دورية - علمية - محكمة - إقليمية - متخصصة

تصدر عن

المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب

عضو الاتحاد النوعي لجمعيات البحث العلمي وبنك المعرفة المصري

رقم الايداع بدار الكتب المصرية : ٢٤٣٥٤ / ٢٠١٧

ISSN: 2537-0464

eISSN : 2537-0472

http://jasep.journals.ekb.eg

Doi:10.33850/jasep.

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

المجلد الثامن – العدد (٣٧) أبريل ٢٠٢٤م

يتم النشر الالكتروني على المنصات الآتية



























بوابة الكتاب العلمي



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

Egyptian Knowledge Bank
بنك المعرفة المصري

Web of Science Group
A Clarivate Analytics company

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

Bridging the gap between local scientific output and global impact

ARCI Editorial Board LETTER

خطاب مجلس تحرير ARCI

Dear Respected Chief editor

Journal Title: المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية

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

شكراً لإهتمامكم بتكشيف دوريتكم العلمية في الكشاف العربي للاستشهادات المرجعية ARCI

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

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

Arcif Analytics

التاريخ: 2021 /09/28

الرقم: L21/031 ARCIF

المحترم

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

المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، القاهرة، مصر

تحية طيبة وبعد،،،

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

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

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

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

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

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

هيئـــــــة التحريـــر

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

هيئـــة المحكمين

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

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

ميثاق اخلاقيات النشر :

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

١- مسؤولية الناشر:

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

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

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

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

٢- مسؤولية المحكم (المراجع):

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

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

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

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

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

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

٣- مسؤولية المؤلف :

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

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

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

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

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

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

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

شـــــروط النشـــــر :

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

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

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

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

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

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

– يكون ترقيم صفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة.

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

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

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

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

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

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

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

http://jasep.journals.ekb.eg

search.aiesa@gmail.com

محتويات العـدد	
افتتاحية العدد	-
أ.د/ رضوان ضاوي ..... ملخص كتاب نظريات التعليم بين التنظيروالممارسة لماركوس ريغر- لديش	١ – ٨
نوف سليمان فوزان الفوزان ..... التلمذة الصناعية في استراليا وإمكانية الاستفادة منها في المملكة العربية السعودية: دراسة مقارنة	٩ - ٥٢
أمل مانع التهامي ..... تنويع مصادر التمويل الذاتي بالمدارس السعودية في ضوء فلسفة المدرسة المنتجة بالاستفادة من الخبرات الدولية	٥٣ - ٨٨
جنيت نبيل فرج عبيدات ..... و اقع ظاهرة التنمروتأثيرها على الطلبة أصحاب الهمم	٨٩ - ١٠٠
راشد بن سليمان بن راشد الصمصامي – د. حسام الدين السيد محمد ابراهيم الاحتياجات التدريبية اللازمة للمُعلمين في مجال التربية للمواطنة العالمية بمدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عُمان في ضوء نموذج برنامج الأمم المتحدة الإنمائي	١٠١ - ١٢٤
رناد محمد حمدان البشري – أ.د/حياة محمد سعد الحربي ..... درجة توفر أبعاد نظم المناعة التنظيمية بجامعة الملك عبدالعزيز في كلية التربية من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس والإداريات	١٢٥ - ١٦٤
ريم غازي بنيه الحازمي – د. منى محمد علي الصانع ..... الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص في بعض الدول وإمكانية الاستفادة منها بالمملكة العربية السعودية (دراسة مقارنة)	١٦٥ - ٢٠٠

زكية بنت ذياب بن شباب المطيري ..... الاستقامة التنظيمية وعلاقتها بالانتماء الوظيفي لدى مديرات المدارس الثانوية الحكومية	٢٠١ - ٢٤٤
د. حسام الدين السيد محمد ابراهيم – د. سعود بن سليم بن سعد الشعيلي مستوى تو افر مقومات الشراكة المجتمعية بمدارس ولاية بهلاء في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان في ضوء معايير دولة طاجيكستان	٢٤٥ - ٢٧٨
د. سعود غسان البشر - د. محمد بن ناصر البقية - د. خالد محمد القحيز - عبدالله سليمان اللحيدان - سعود عبدالله التميمي - سلطان سعيد الزهراني - فهد جبار المطيري - فهد سعد المقاطي - محمد علي القحطاني ..... خبرات الطلاب الدوليين في إحدى مؤسَّسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية	٢٧٩ - ٣٢٠
د. سلمي عبد الله حمد الريش ..... الاستدامة التنظيمية كمدخل لتطوير الإدارة المدرسية	٣٢١ - ٣٣٤
عبد الله جارالله المالكي - أ.د./ السيد خالد مطحنه ..... المخططات المعرفية اللاتكيفية: لدى عينة من طلاب الجامعة	٣٣٥ - ٣٥٦
عدنان ناجي ناجي الجوفي ..... فاعلية برنامج مقترح قائم على الأنشطة اللغوية في تنمية المهارات النحوية لدى طلاب الصف الأول الثانوي في الجمهورية اليمنية	٣٥٧ - ٣٨٤
عُمر محمد أَحمد شَاهين - د. توفيق محمد شبير ..... فاعلية برنامج معرفي سلوكي لتحسين توكيد الذات وحل المشكلات لدى الأيتام في قطاع غزة	٣٨٥ - ٤٣٠

فهد بن علي بن عبد الرحمن البوثة - سامي بن فهد بن راشد السنيدي ..... الممارسات التدريسية المتمركزة حول التعلم القائم على المشكلات لدى معلمي الدراسات الإسلامية في المرحلة المتوسطة	٤٣١ - ٤٧٤
فواز بن مجبل بن دلي السعيدي - د. خالد بن جميعان بن مهدي الجميعة ..... المضامين التربوية المستنبطة من آيات الحلم وأحاديثه وتطبيقاتها في الأسرة	٤٧٥ - ٥٢٠
مديحة مشعل عبد الرحمن الثقفي - أ.د/فتحي محمد محمود ..... قوة السيطرة المعرفية والتفكير الناقد كمنبئات بالاستهواء المضاد لدى طالبات جامعة القصيم	٥٢١ - ٥٦٦
منى الشهري - د. منال السيف ..... طرق وأساليب تنمية التفكير الإبداعي في بيئات التعلم الإلكتروني: مراجعة منهجية	٥٦٧ - ٦٠٤
ميثاء بنت فالح بن مذخر السبيعي - د. فوزية بنت عبدالمحسن العبدالكريم ..... و اقع التنمر لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة رماح وسبل الحد منه في ضوء التربية الإسلامية	٦٠٥ - ٦٥٠
نهى محفوظ حامد الاحمدي - د. نورة بنت صالح الفارس ..... تقويم أنشطة تعلم مقرر اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية في ضوء مهارات التفكير المنظومي	٦٥١ - ٦٦٨
وفاء عبد الرحمن القريشي ..... صعوبات التطوير المهني للمشرفين التربويين بالتكامل بين التعليم العام والعالي وسبل التغلب عليها في ضوء برنامج تنمية القدرات البشرية	٦٦٩ - ٧١٤

افتتاحية العدد :

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

هيئة التحرير

نظريات التعليم بين التنظير والممارسة

Education theories between theory and practice

ملخص كتاب: مدخل إلى نظريات التعليم

المؤلف: ماركوس ريغر- لديش

الناشر: يونيوس، هامبورغ، ألمانيا

عدد الصفحات: ٢٣٠

اللغة: الألمانية

إعداد

أ.د/ رضوان ضاوي

Prof. Dr. Radwan Dawi

أستاذ باحث في الدراسات الألمانية، أستاذ عرضي بالجامعة الدولية بالرباط - المغرب

Doi: 10.21608/jasep.2024.348299

استلام البحث: ٥ / ١ /٢٠٢٤

قبول النشر: ٢٢ / ١ / ٢٠٢٤

ضاوي، رضوان (٢٠٢٤). ملخص كتاب مدخل إلى نظريات التعليم. للمؤلف: ماركوس ريغر- لديش. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٣٧) أبريل ، ١ – ٨.

http://jasep.journals.ekb.eg

نظريات التعليم بين التنظير والممارسة

استند المؤلف الألماني ماركوس ريغر-لَديش، مدير معهد العلوم التربوية بجامعة توبنغن الألمانية ومحرر المجلة الفصلية للتربية العلمية وعضو في كلية الدراسات العليا، في هذا الكتاب "مدخل إلى نظريات التعليم" إلى مناقشته لنظريات أفلاطون ومونتين وهامبولدت وشلايرماخر، ليؤكّد الكاتب على أهمية تصوّرات هؤلاء العلماء في تطوير مفهومٍ معاصر للتعليم، مركّزاً في ذلك على المسودات النظرية التعليمية لتكون باعثاً له على التعامل مع تلك الآراء التربوية التي وردت في القرن العشرين. ورغم أننا نجد مصطلح "التعليم" بوصفه مادّة أساسية، في كل القواميس والمعاجم وفي الكثير في محركات البحث على الإنترنت، إلا أن هذا الاستخدام يظل عشوائياً، مادام تداول المفهوم لم يأخذ بعين الاعتبار ميزة تجاوزه للتعريفات التقليدية، وعبوره للتخصصات، إلا أن مصطلح "النظرية التربوية" يشير إلى مجال حيوي يهتم به خبراء من تخصّصات مختلفة، ذلك أنّ هذا الحقل العلمي "علوم التربية" لم يعد مقتصراً على تخصّص معيّن، بل تجاوز حدود الفروع العلمية، مما ساهم في فتح الباب على مصراعيه أمام ظهور نظريات تعليمية جديدة، تم تثبيت أسسها، وتحتاج اليوم إلى تنزيلها من برجها العالي إلى ميدان التطبيق والممارسة.

أظهر ريغر اقتناعه بالنظريات والأبحاث التي تمّ تناولها في هذا الكتاب، لأنها تعتبر من كلاسيكيات العلوم الإنسانية والدراسات الاجتماعية والثقافية، ليس فقط من حيث المحتوى، ولكن أيضًا، من الناحية اللغوية، وهو ما يجعل من هذا الكتاب مُؤَلَّفاً موجَّهاً للمتخصّصين، وكتاباً تدريسيا وتعليمياً عامًّا موجّهاً للدارسين والطلبة المبتدئين، ويستطيع الأساتذة المكوّنون في المدارس العليا لتكوين الأساتذة والمراكز الجهوية لمهن التربية والتعليم وتكوين المعلّمين الاستعانة به بوصفه منهاجاً أساسياً أو مكمّلاً عاماً لبرنامج التكوين التربوي.

يعرض ريغر نبذة عن أهمّ النظريات التعليمية، ويقدم أهمّ المنظرين التربويين على نحو يدعو إلى التفكير النقدي في التربية والتعليم من خلال سؤال الحتمي الوارد في الكتاب بصيغة "كيف تبدأ؟"؛ وذلك لمعرفته بالمطبات التي يواجهها كل باحث في النظريات التعليمية، ولم يجد بدّاً من الدعوة إلى مناقشة منهجية تكشف عن الغموض وعدم الدّقة المفاهيمية التي تجعل استحضار الأزمات واستشراف المستقبل مرتبط بمشاكل كبيرة، باعتبار التعليم يرمز لعمليات التحرر الاجتماعي والفردي من القيود الثقافية والفكرية، ويخرج بنتيجة مفادها أن الغموض وعدم الوضوح(١) هما نقطتا بداية واستمرار النظرية التربوية. وعلى سبيل المثال ألّف الباحث يورغن إيكارت بلينتس في "نظريات التعليم"، ونشر دراسات مهمة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تنتمي إلى سياق علم أصول التدريس باللغة الألمانية والفلسفة التربوية وعلم الاجتماع التربوي، وساهم بوضوح في الجدال الدائر حول مصطلح "التعليم" وفي النظريات التربوية، ولكن ليس بالعمق المطلوب في مثل هذا الموضوع، كما علّق مؤلّف هذا الكتاب.

عرض المؤلف ريغر النظريات التعليمية والتربوية المختارة في سبعة فصول مرتبة ترتيبا زمنيا ابتداءً من أفلاطون إلى جوديث بتلر وغطت فترة تمتد من اليونان العتيقة إلى الزمن الراهن، أي لمدة ألفي عام، مع تركيز شديد على القرن العشرين الذي شمل خمسة فصول متتابعة، بينما تناول الكتاب النظريات التي ظهرت قبل هذه الفترة في فصلين فقط. هذا وقد شملت الفصول السبعة العصور القديمة وممثلين للنظريات التعليمية من العصور الوسطى وعصر النهضة وبداية العصر الحديث، مثل أفلاطون، والمعلم إيكهارت، وجيوفاني بيكو ديلا ميراندولا وميشيل دي مونتين.

يبدأ الفصل الثاني بتحليل تأملات أفلاطون ورمزه عن الكهف، ثم يتلوه نقاش مع المعلم إيكهارت مؤسس "خطاب التربية"، وأخيراً يتناول هذا الفصل عمل بيكو ديلا ميراندولا "في كرامة الإنسان"، و"مقالات" في النظرية التربوية لميشيل دي مونتين. بينما درس المؤلف في الفصل الثالث مواقف فيلهلم فون هومبولدت وفريدريك شلايرماخر من النصف الأول من القرن التاسع عشر، حيث انتقل في هذا الفصل من بداية عصر النهضة مع مونتين، إلى النزعة الإنسانية الجديدة و"المؤسسون (المفترضون) للنظرية التربوية". ومن أجل مواجهة التبدلات السائدة في كثير من الأحيان لهؤلاء المنظرين التربويين، يؤكد ريغر لديش على أنهم لم يكونوا مفكرين منعزلين، بل كانوا "جزءًا من شبكة فكرية متعددة الأصوات وواسعة النطاق". هذا الاعتبار النقدي الأولي مثير للاهتمام، فبقدر ما ركز هومبولت بالأساس على تعليم الفرد، وسّع شلايرماخر أشكال معينة من التواصل الاجتماعي وأتاح فرصًا تعليمية موسّعة، وتعتبر ثقافة الصالون التي كانت متطورة في ذلك الوقت نموذجًا أوليًا للتواصل الاجتماعي، لأن عوالم مختلفة من الخبرة يمكن أن تلتقي فيها بطريقة محفزة.

يسلط ريغر لديش الضوء على متطلبات النظرية التربوية في الفصل الخاص بشلاير ماخر، فبعد أن تعامل ريغر بالفعل مع الدراسات اللغوية لفيلهيلم هامبولدت(٢) وتصوراته وعمله على العنصر الحواري للتعليم، قرأ شلايرماخر على خلفية الأنماط الجديدة للعيش المشترك، كما كان سائداً في نظريات أواخر القرن الثامن عشر وأوائل القرن التاسع عشر، وقد أوضح المؤلف كم كان محفّزا ما قام به شلايرماخر لصالح نظرية السلوك الاجتماعي باعتبارها برنامجًا نظريًا تعليميًا مبكرًا، وتفكيره في

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المشاركة في ثقافة الصالون النابضة بالحياة في برلين من حيث تاريخ الأفكار، وفهم نمط تفاعل جديد ومهم بين الخاصة والعامة من أجل الإعداد بعناية للخطاب التربوي والتأكيد على أهميتها.

وحسب المبدأ التوجيهي للنظرية التعليمية القائل: "إنّ الفرد المتفوّق هو ذلك الفرد الذي تلقى تنشئة اجتماعية جيدة"، يبرر المؤلف ريغر أهمية التعليم الذي يتجاوز نطاق الفرد، وجعل هذا المبدأ أساسياً وضروريا في النظرية التعليمية الأصلية التي تتجاوز المفهوم العام. وكان شلايرماخر قد أدرك هذا المفهوم، وكذلك ألمح ديوين إليه حين طوّر الرابط بين الديمقراطية والتعليم كنقد للتقاليد التربوية العتيقة.

يناقش هذا الكتاب في الفصل الرابع هذه النظريات التعليمية مع جون ديوي ابتداءً من أوائل القرن العشرين، وتعرض الفصول الأربعة الأخرى (من الفصل الخامس إلى الفصل السابع) آراء منظرين من النصف الثاني من القرن الماضي مثل: ماكس هوركهايمر، وثيودور و. أدورنو، وهاينز-يوآخيم هايدورن، وبيير بورديو، وممثلي الدراسات الثقافية، وجاك رانسيير، وجياتري شاكرافورتي سبيفاك، وميشيل فوكو، وجوديث بتلر. وقد كرّس المؤلف الفصل الرابع لجون ديوي، الذي يتم تقديمه بوصفه ناقداً لأفكار تعليمية إنسانية جديدة وممثلاً للتربية العملية والديمقراطية. ونظرًا لأن اعتبارات ديوي التربوية تهدف إلى زيادة تطوير المجتمع الحقيقي، فقد تم استقبالها غالبًا في البلدان الناطقة بالألمانية على أمل الابتعاد عن الإنسانية الجديدة أو الحداثة وإيجاد بداية جديدة لنمط مختلف من النظرية التربوية. ومع ذلك، يؤكد ريغر على عدم كفاية دراسة ديوي للواقع الاجتماعي في عصره، فعلى الرغم من أن ديوي قد تحمس بشكل مثير للإعجاب لفكرة وجود مجتمع ديمقراطي كبير، إلا أن من المدهش أنه لم يقل شيئًا عن العنصرية الحقيقية ضد الأمريكيين الأفارقة في الولايات المتحدة.

يبدو أن ريغر لديش متحمس فقط لتلك النظريات التعليمية لديوي التي يمكن وصفها بأنها "نقدية". لهذا يبدأ الفصل الخامس بمسودات متنوعة للنظرية التعليمية النقدية باللغة الألمانية، ويشير إلى اثنين من أبرز ممثليها؛ وهم ماكس هوركهايمر وثيودور دبليو أدورنو، والتربوي هاينز يواكيم هايدورن.

أمّا الفصل السادس فيركز على النظريات النقدية من البلدان الناطقة بالفرنسية والإنجليزية مع بيير بورديو وممثلين مختلفين للدراسات الثقافية، فدرس النظريات التي تتعامل مع المؤسسات التعليمية وتساهم في إعادة إنتاج عدم المساواة الاجتماعية. في حين تمكن بورديو من توضيح كيف يرتبط تكوين الذوق بعمليات التمييز الاجتماعي، خاصة وأن الدراسات الثقافية تشير إلى الممارسات الثقافية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المقاومِة والعمليات التعليمية التي تكافح بها الفئات الاجتماعية المحرومة من أجل توسيع نطاق عملها الخاص.

وإذا كان جاك رانسيير قد صنف النظرية التربوية، فإن لديش ركز في الفصل السابع على تقييمه للعمليات التعليمية التي تتجاوز التعليم الرسمي، مما جعل النظرية التربوية خصبة بفضل نمط جديد من التفكير الفلسفي الذي يقضي بتجنب النقد الإيديولوجي. ويركز الفصل السابع على عمليات التحرر للفئات المحرومة، ومع ذلك، فإن دراسة كتابات جاك رانسيير وجياتري تشاكرافورتي سبيفاك تُظهر أن مثل هذه التحرر أو العمليات التعليمية لا يمكن أن تنوب عن المعلمين أو المثقفين أو الفئات الاجتماعية المتميزة في شمال العالم. ففي حين أن رانسيير يدعو إلى الاعتراف بالمساواة الفكرية "للبروليتاريا والعمال غير المستقرين في بلدان شمال الكرة الأرضية" مع المتميزين في شمال العالم، يؤكد سبيفاك أن وجود أطفال فقراء الريف في جنوب الكرة الأرضية دليل على أننا نحن أنفسنا ننتمي إلى الهياكل الاستعمارية (الجديدة).

يمكن لريغر-لديش التأكيد مرة أخرى مع ميشيل فوكو وجوديث بتلر في الفصل الثامن، على وجهة نظره حول التعليم بناءً على ثلاثة عناصر: التخصيص، والتنشئة الاجتماعية والإدراك الثقافي، حيث يُنظَر إلى التعليم على أنه حدث معقّد ومختلط يشارك فيه فاعلون متنوعون، وهذا يشمل بالتأكيد الجماعة والأفراد، ولكن أيضًا المنظمات والمؤسسات وكذلك الترتيبات التقنية والمذكرات والقوانين الرمزية. وتساهم الإشارة إلى فوكو وبتلر إلى إمكانية فهم التعليم كشكل من أشكال التخصيص، والذي يمكن أيضًا البحث عنه وتتبعه تجريبيًا، مع التشديد على أن إعادة الصياغة التي يقوم بها المؤلف هنا للنظريات التربوية تقدّم منظورًا جديدًا لظاهرة التعليم.

يستشهد لديش في الفصل التاسع والأخير؛ أي في الخاتمة، بثلاث تحديات تعتبر بالنسبة له "مسودات لنظريات تربوية معاصرة". فوفقًا للمؤلف، يرتبط التعليم بالتوتر الذي يمكن تحديده باستخدام مصطلحات "النشاط / السلبية" و"الحدث / البنية" و"الفردية / الجماعية"، وبالعلاقة بين هذه المفاهيم، ويوصي باحترام هذه الازدواجية في المفاهيم، فلا يمكن التوصية بالنظرية التربوية للمستقبل إلا إذا كانت تربط بين أقطاب مزدوجة لهذه المصطلحات وتسمح بالتفكير في ثنائيات(٣) وقوى متضاربة في نفس الوقت. وتحقيقاً لهذه الغاية، يدعو المؤلف ريغر إلى تطوير أساليب بحث جديدة، وفي العمليات التعليمية، والبحث تجريبيا فيها، والتي تم التغاضي عنها في المصادر السابقة، كما يشير إلى ثلاثة أنماط بحثية جديدة يستجيب بها "ممثلو النظرية التربوية" الحاليون للتحديات التي نوقشت أعلاه، وهي: البحث التربوي العملي، والنظرية التربوية التحويلية وتلك المستوحاة من العلوم الثقافية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

إنّ هذا الفصل الأخير مهم لفهم موضوع الكتاب بأكمله، حيث إن المؤلّف يتحدث الآن صراحة عن رواد "خطاب النظرية التربوية" من خلال الذاكرة التأديبية، وعن تخصص يسمى النظرية التربوية. وعلى الرغم من التأكيد أيضًا في هذه المرحلة على أن الخطاب النظري التربوي يتغذى من مساهمات مجموعة واسعة من التخصصات العلمية، يبدو أن مهمة النظرية التربوية تطوير الأفكار المعاصرة والسياقية للتعليم والتحليل والتنظيم والمقارنة، والانفتاح على المناقشة والنقد.

يمكن لنا أن نخلص إلى أن هذا الكتاب يشتغل بفهمين مختلفين للنظرية التربوية: تشير النظريات التعليمية إلى تلك المساهمات التاريخية إلى حد ما والتي تناولها في الفصول من الثاني إلى الثامن بوصفها محور المؤلَّف. ويمكن أيضًا وصف مفاهيم النظرية التربوية الحالية، والتي تم تناولها في الفصل الأخير فقط، بأنها نظريات تربوية. وإذا شئنا تلخيص تصورات ريغر التربوية، فإننا سنشير إلى دمجه لمختلف النظريات، مما يحفز أنماط التفكير العالقة، فقد اتبع منهج التفكير في تكوين الذاتية المتعلمة، مما جعله يتجاوز الذاتية نفسها، ما أدى إلى تطوير النظرية. ولذا يعتقد المؤلف أن الجمع بين مختلف النظريات في سياق تربوي تعليمي تقدم وجهات نظر كاشفة حول أهمية التعليم وعلاقته بالفرد.

إن هذا الكتاب الذي بين أيدينا مكرس لموضوع النظريات التربوية، وهو مدخل إلى النظريات التربوية، ويمكن أن يكون أيضا صالحا للمبتدئين في هذا المجال. وسيكون من المفيد أيضًا أن نسأل عن مقدار ما تتطلبه النظرية التربوية من نظرية. وإذا كان العديد من المؤلفين الذين تمت مناقشتهم لا يجعلون التعليم موضوعًا صريحاً في دراساتهم، ولكن ضمنيًا فقط، فإن المؤلف يدعو إلى تحقيق نظام تعليمي يستجيب لتطلعات الأجيال ويؤسس لمسؤولية اجتماعية شاملة تحتفي بالأهداف المكشوفة للإنسان. ولكن ربما يكون عدم وجود تعريف تمهيدي لـ "التعليم" هو بالضبط ما يجعل قراءة هذا الكتاب مهمة جدا.

في هذا المعنى، حذر المؤلف أنه ليس من السهل تحديد موضوع الكتاب بدقة، ويعزى ذلك وفقا للمقدمة(٤)، إلى أنه على الرغم من مناقشة التعليم علنًا في مجموعة متنوعة من السياقات، إلا أنه يظل أحيانًا غير واضح إلى حد كبير ما هو المقصود بالتعليم في كل حالة. وهذا يفسر أيضًا المحاولات التي لا حصر لها، في الماضي والحاضر، "لتحديد ما نسميه التعليم". كذلك أنه يمكن استنتاج ما يتم تناوله عند الحديث عن التعليم من خلال النقاشات العامة حوله، فلا يكفي أن يتخصص المرء في فرع علمي واحد كي يستطيع توضيح مفهوم التعليم، إذ بالإضافة إلى العلوم التربوية، هناك عدد من التخصصات الأخرى - بما في ذلك الفلسفة والتاريخ واللاهوت وعلم الاجتماع والدراسات الألمانية - قدمت مساهمات مهمة في تحديد

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مفهوم التعليم. في المقابل، فإن اختيار ريغر-لدتش للنظريات التربوية، التي "يجب أن تلتقط شيئا ما من الطبيعة متعددة الأوجه للخطاب التربوي"، تتخطى اللغة الوطنية وكذلك الحدود التأديبية. إن موضوع هذا الكتاب هو النظريات التربوية بالمعنى الواسع. ويبدو هذا التركيز مشروعاً إذا أوضحنا أن هذا الكتاب يجذب جمهوراً واسعا من القراء، خاصة وأن المؤلف تناول بالعرض والشرح كلاسيكيات متعددة في تخصص العلوم الإنسانية، والدراسات الاجتماعية والثقافية، كما أن المؤلف حاول اضاءة مسألة عدم تحديد الخبراء لفهم موحّد للتعليم، وافتراضهم لتعدد المفاهيم التربوية غير المتجانسة في السياقات المختلفة في كثير من الأحيان.

من جهة أخرى، أوضح المؤلف أن لنظرية ما بعد الاستعمار أهمية كبيرة في الفهم المعاصر للتعليم، على الأقل بالنسبة للمنطقة الناطقة بالألمانية. ويعد هذا تطورًا مبتكرًا لا ينبغي الاستهانة به، لأنه يشير إلى فتح الخطاب التعليمي في اتجاه الجنوب العالمي. وإذا أخذ المرء في الاعتبار اختيار نظريات التعليم الأولى - من أفلاطون إلى جوديث بتلر - على خلفية المناقشات الحالية حول إنهاء الاستعمار المعرفي، فإن السؤال الذي يطرح نفسه هو ما إذا كان هذا لا يغذي مرة أخرى سردًا أوروبيًا يقترح التفوق المعرفي، فحين ندقق على ضوء هذا الاختيار، يبدو أن المساهمات الأساسية في خطاب النظرية التربوية قد تم تقديمها في المنطقة الغربية الأوروبية فقط، مما يمنح أيضًا دافعاً قويا للتفكير النقدي.

لا شك أن خبرة المؤلف في المجال التربوي الألماني- الناطق باللغة الألمانية، واحتكاكه بالمنظرين التربويين وتعاملهم معهم، جعله يتوصل إلى مثل هذه النتائج المهمة، علما أن الأمر يتعلق أساساً بالتفكير النقدي ضمن الجماعة. بالتالي حاولنا في هذا العرض تقديم وجهة نظر الكاتب، وموقفه وتجربته التفاعلية في مجال النظريات التعليمية، الأمر الذي تؤكده توصية المتخصصين بإدراج هذا المدخل في مناهج الطلاب من مختلف التخصصات والفروع العلمية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الهوامش:

[1]Jauss Hans Robert, Wege des Verstehens, Fink, München, 1994, S. 67.

-[2]Bauer Thomas, die Vereindeutigung der Welt, über den Verlust an Lehrdeutigkeit und Vielfalt, Reclam, Stuttgart, 2018, S. 37.

[3]Boubia Fawzi, von Deutschland lernen Goethe und Hegel, PalmArtPress, Berlin, 2021.Die Einführung.

[4]Rieger-Ladich Markus, Bildungstheorien zur Einführung, Junius, Hamburg, 2020, die Einführung.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التلمذة الصناعية في استراليا وإمكانية الاستفادة منها في المملكة العربية السعودية: دراسة مقارنة

Apprenticeship in Australia and the possibility of benefiting from it in the Kingdom of Saudi Arabia - A comparative study

إعداد

نوف سليمان فوزان الفوزان

Nouf Sulaiman Al-Fawzan

باحثة دكتوراه، قسم السياسات التربوية، جامعة الملك سعود

Doi: 10.21608/jasep.2024.348300

استلام البحث: ٥ / ١ /٢٠٢٤

قبول النشر: ٢٢ / ١ / ٢٠٢٤

الفوزان، نوف سليمان فوزان (٢٠٢٤). التلمذة الصناعية في استراليا وإمكانية الاستفادة منها في المملكة العربية السعودية: دراسة مقارنة. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٣٧) أبريل ، ٩ – ٥٢.

http://jasep.journals.ekb.eg

التلمذة الصناعية في استراليا وإمكانية الاستفادة منها في المملكة العربية السعودية: دراسة مقارنة

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على خبرة دولة استراليا في التلمذة الصناعية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي بمدخل جورج بيريداي في الدراسات التربوية المقارنة بخطواته الأربعة الوصف التفسير المقابلة والمقارنة واستخدمت الدراسة أداة فحص الوثائق من خلال مراجعة الوثائق والتقارير واللوائح والمواقع الرسمية، والبحوث الرسمية والمصادر المتاحة في كل دول المقارنة بأسلوب العينة غير العشوائية (القصدية)، وتوصلت الدراسة إلى تشابه دولة استراليا مع المملكة العربية السعودية في العامل الجغرافي والاقتصادي، إلا أن استراليا اختلفت في لا مركزية التعليم تبعاً لاختلاف الولايات واستقلالية قراراتها التعليمية، ومن خلال ذلك توصلت الدراسة إلى التالي : تتحمل المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني في المملكة كافة تكاليف التدريب في شراكتها مع القطاع الخاص، في حين يتم تغطية تكاليف التلمذة الصناعية في أستراليا من خلال مجموعة متنوعة من الإجراءات المشتركة بين المتدرب وصاحب العمل والحكومة مما يخفف العبء على ميزانية الدولة وتقاسم المسؤوليات بين مؤسسات التدريب والقطاع الخاص، كما ان مشاركة جهات وسيطة هي إحدى الطرق التي حاولت بواسطتها السلطات العامة في استراليا مواجهة التحدي المتمثل في نقص أماكن التلمذة الصناعية، والحرص في الوقت ذاته على دعم مشاركة المنشآت الصغيرة والمتوسطة في برامج التلمذة الصناعية، ونظراً للتنوع الجغرافي والاجتماعي في استراليا يتم إعداد برنامج التلمذة الصناعية والتدريب في الإقليم بما يتناسب مع النشاط الاقتصادي فيها وإدراج المهن المستقبلية التي تحتاجها بحسب ظروف وإمكانات واحتياجات الإقليم أو الولاية، مع إعطاء الأولوية للسكان الأصليين في الالتحاق ببرنامج التلمذة الصناعية فيها، كما يسمح نظام التعليم في استراليا للمتتلمذين الوصول إلى تدريب وتعليم عاليين مما يساعد في رفع مكانة التلمذة الصناعية كمسار وظيفي قيم.

الكلمات المفتاحية: التلمذة الصناعية – التدريب التقني والمهني.

Abstract:

The study aimed to explore Australia's experience in apprenticeship. The researcher employed a descriptive approach using George Bereday's four-step descriptive interpretive comparative method. The study utilized document analysis by reviewing official documents, reports, regulations, official

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

websites, research papers, and available sources in the comparative countries through purposive sampling. The study found that despite the geographical and economic similarities between Australia and Saudi Arabia, Australia differs in terms of educational decentralization due to the variations among states and their independent educational decisions. Given the geographical and social diversity in Australia, the apprenticeship programs are tailored to align with the economic activities and incorporate future professions needed based on the circumstances, resources, and regional or state demands. Priority is given to Indigenous populations to participate in apprenticeship programs. In Australia, the costs of apprenticeship are covered through a variety of shared measures between the trainee, employer, and the government. However, in the Kingdom, the Technical and Vocational Training Corporation bears all the training costs in its partnership with the private sector. The involvement of intermediary bodies is one of the approaches employed by Australian authorities to address the challenge of limited apprenticeship opportunities while simultaneously supporting the participation of small and medium-sized enterprises in such programs. Additionally, Australia's education system allows apprentices to access higher education and training, thereby elevating the status of apprenticeship as a valuable career pathway.

Keywords: apprenticeship, Technical and Vocational Training.

المقدمة:

إن التقدم التكنولوجي سريع الوتيرة يفضي إلى تغيرات متسارعة في احتياجات المهارات والكفاءات، مما يحتم على نظم التعليم والتدريب المهني في العالم الاستجابة لمواكبة التحولات السريعة في سوق العمل، لكن في أثناء الوقت الذي تستغرقه معاهد التعليم والتدريب المهنيين في تقييم الاحتياجات من المهارات وتحديث المناهج وتطوير المرافق والارتقاء بمهارات المعلمين والمدربين، تكون الاحتياجات من المهارات قد تطورت بشكل أكبر، مما يجعل التكيفات متأخرة أو غير متوائمة، في

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

حين أنه في حالة التلمذة الصناعية، من المرجح أن يكون لدى المنشآت أحدث المرافق والمدربين المؤهلين، ودراية كبرى بالاحتياجات من المهارات الحالية والمستقبلية. وبالتالي، يمكن للتلمذة الصناعية أن توفر التدريب باستخدام أحدث التكنولوجيات وتستلزم وقتاً أقل بكثير لتكييف البرامج التدريبية مع الاحتياجات المتغيرة. (ILO,2019,P4)

فهناك أدلة قوية على أن نظم التلمذة الصناعية التي تعمل بشكل جيد يمكن أن تساعد في الوقت نفسه على تلبية احتياجات المشاريع من المهارات وتسهيل الانتقال من التعليم والتدريب إلى العمل. وبحسب دراسة (BusinessEurope,2016) فإن تصميم برامج التلمذة الصناعية وفقا للاحتياجات الحقيقية لسوق العمل، يسهم في زيادة إنتاجية المشاريع والقدرة التنافسية، مما يعزز خلق فرص العمل ويدعم عمالة الشباب حيث تعتبر التلمذة الصناعية عالية الجودة فعالة من حيث التكلفة ويمكن أن تسهم في خفض معدلات بطالة الشباب، وإعداد العمال المهرة لعالم العمل سريع التغير وتعزيز إنتاجية المؤسسات وقدرتها التنافسية (BusinessEurope, 2016) . ويمكن الاستناد إلى خبرة البلدان التي لديها نظم راسخة للتلمذة الصناعية مثل دولة استراليا التي تميزت بوجود قطاع كبير من التعليم والتدريب المهني مع مجموعة متنوعة من البرامج المقدمة والتدريب فيها موجه بشكل عام للتوظيف (Wenr,2017).

ومن المعلوم أن استيراد أي نظام تعليمي، أو أجزاء منه، قد يسبب الازدواجية ولابد من عملية اختيار وتكييف مكونات معينة لتلائم أهداف وظروف الدولة المستوردة المحتملة في حالة نظام التلمذة الصناعية، ولذلك تسعى الدراسة الحالية إلى استعراض خبرة استراليا في التلمذة الصناعية لاختيار الميزات التي تناسب أهداف وأنظمة وثقافة المملكة على أفضل وجه، وفي ظل الظروف الاجتماعية والثقافية والاقتصادية تتحدد الأساليب والاستراتيجيات التي يجب استخدامها في برنامج التلمذة الصناعية في المملكة

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

في السياق العالمي الحالي للتحديات الاقتصادية المعقدة. ظهرت المهارات وقابلية التوظيف كمجالات ذات أولوية عالية لواضعي السياسات. يتمثل أحد الأهداف الرئيسية للتعليم والتدريب التقني والمهني (TVET) وأنظمة المهارات في ضمان استعداد المتعلمين لدخول العمل وامتلاك المهارات ذات الصلة بسوق العمل. وتتمثل الإستراتيجية التي تتبناها الدول بشكل شائع في السعي لتحقيق هذا الهدف في دمج برامج التعليم والتدريب بالتعلم القائم على العمل، والذي يتخذ أشكالاً عديدة ومعروفًا بأسماء متنوعة (Comyn, & Brewer, 2018).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وفي الوقت الذي يتداول فيه العالم بشأن أفضل الاستراتيجيات لمعالجة عدم تطابق المهارات الحالي والمتوقع بسبب التغير السريع في عالم العمل، ينص المنتدى الاقتصادي العالمي على أن مستقبل العمل يتطلب العودة إلى التلمذة الصناعية (Aggarwal,A, 2020)

لذلك فإن التلمذة الصناعية تعمل بشكل مساند مع خطط التنمية الحالية والمستقبلية، ، فتحقيق التلمذة الصناعية الجيدة هو أحد مستهدفات التنمية المستدامة والنهوض بالاقتصادات العالمية، لذا فقد اتجهت العديد من الأبحاث والدراسات لرفد الجانب المعرفي والتطبيقي لها، وضمن هذا السياق، أطلقت المملكة العربية السعودية في ١٥ سبتمبر ٢٠٢١ برنامج تنمية القدرات البشرية، الذي يركز على الاستفادة من نظام تنمية القدرات البشرية، وتمكين الأفراد من توفير تجارب تعليمية أفضل، من ذلك إدراج التلمذة الصناعية ضمن مبادراته والذي ينطوي على تطوير برامج للتلمذة الصناعية بالمواءمة مع الاستراتيجيات الصناعية والمناطقية، بمشاركة القطاع الخاص في تصميم البرامج وذلك لتوفير تجربة عملية تثري الرحلة التدريبية مع إمداد الشركات الصناعية المشاركة في البرنامج باحتياجاتهم من الكوادر الوطنية المؤهلة .(hcdp,2021)

وفي ضوء ما سبق دعت الحاجة إلى إجراء دراسات للاستفادة من التجارب العالمية المتميزة في التلمذة الصناعية وستتناول هذه الدراسة خبرة دولة استراليا في التلمذة الصناعية والتي تعتبر رائدة في مجال التعليم والتدريب المهني الموجه للتوظيف.

وتتحدد أسئلة الدراسة بما يلي:

س١. ما خبرة دولة استراليا في مجال التلمذة الصناعية في ضوء القوى والعوامل المؤثرة فيها؟

س٢. ما واقع التلمذة الصناعية في المملكة العربية السعودية في ضوء القوى والعوامل المؤثرة فيها؟

س٣. ما أوجه الشبه والاختلاف في التلمذة الصناعية بين استراليا والمملكة العربية السعودية؟

س٤. ما أوجه الاستفادة من خبرة استراليا في التلمذة الصناعية في المملكة العربية السعودية؟

أهداف الدراسة:

١.التعرف على خبرة دولة استراليا في مجال التلمذة الصناعية في ضوء القوى والعوامل المؤثرة فيها.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢. الكشف عن واقع التلمذة الصناعية في المملكة العربية السعودية في ضوء القوى والعوامل المؤثرة فيها.
٣. استخلاص أوجه الشبه والاختلاف في التلمذة الصناعية بين استراليا والمملكة العربية السعودية.
٤. التوصل إلى سبل الاستفادة من خبرة استراليا في التلمذة الصناعية في المملكة العربية السعودية؟

أهمية الدراسة:

يعتبر التدريب التقني والمهني أهم أدوات المجتمع لتحقيق أقصى قدر من التنمية الشاملة في شتى المجالات الثقافية والاقتصادية والاجتماعية وبرامج التدريب التقني والتدريب المهني هي جزء من قصة التنمية في المملكة ويمثل برنامج تنمية القدرات البشرية الذي يعد أحد برامج تحقيق رؤية السعودية ٢٠٣٠ فرصة لإعادة صياغة برامج التعليم التقني والتدريب المهني وأحد أهدافه الاستراتيجية هو (التوسع في التدريب المهني لتوفير احتياجات سوق العمل) وهذا يتطلب توفير برامج تعليمية تقني وتدريب مهني تتسم بالكفاءة والجودة والفاعلية وإذا ماتحقق ذلك سوف تزود سوق العمل بالقوة المؤهلة تأهيلًا عاليًا لمسايرة المستجدات العالمية وتأتي التلمذة الصناعية ضمن البرامج المستحدثة في إطار خطة التنمية في المملكة وحيث إن استراليا من الدول المتقدمة في التعليم والتدريب التقني تأتي أهمية الدراسة لبحث أهم مميزات هذه الخبرة والاستفادة منها في المملكة العربية السعودية

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية:

١. تتناول الدراسة خبرة التلمذة الصناعية في أستراليا وإمكانية الاستفادة منها في المملكة العربية السعودية
٢. اقتصرت الدراسة على دولة المقارنة أستراليا وذلك للمبررات التالية:

أولًا: يوجد في استراليا قطاع كبير من التعليم والتدريب المهني الموجه للتوظيف ولديه تركيز قوي على التدريب العملي

ثانيًا: تستضيف استراليا رابع أكبر عدد من الطلاب الدوليين في العالم في مجال التعليم والتدريب المهني

ثالثًا: في استراليا يتوفر أكثر من ١٠٠٠ خيار برنامج للتعليم والتدريب المهني (Wenr,2017)

رابعا: تتوفر التلمذة الصناعية والتدريب في أكثر من ٣٠٠ مهنة، ويمكن الوصول إلى ٧ من أصل ١٠ وظائف الأسرع نموًا في أستراليا عبر التلمذة الصناعية أو مسارات التدريب. (wpcgroup,2023)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مصطلحات الدراسة:

أسلوب التلمذة Apprentice method

"طريقة تعلم حرفة أو مهنة معينة بالملاحظة ثم بالممارسة تحت إشراف متخصص. أما الصبي: فهو صبي يتعلم مهارات مهنية أو حرفية معينة بممارستها تحت إشراف متخصص". (شحاته والنجار،٢٠٠٤، ص. ٥٠)

-التلمذة الصناعية (Apprenticeship):

عرفت منظمة العمل الدولية (ILO.2022,p4) التلمذة الصناعية بأنها: "أي شكل من أشكال التعلم أو التدريب، يحكمه اتفاق للتلمذة الصناعية ويمكّن المتتلمذ من اكتساب الكفاءات المطلوبة، للعمل في مهنة من خلال تدريب منظّم مقابل أجر أو أي تعويض مالي آخر ويقوم على التعلم أثناء العمل وخارج العمل على حد سواء ويفضي إلى مؤهلات معترف بها".

التعريف الإجرائي للتلمذة الصناعية: هي مسار تعليمي وتدريبي تجمع بين التدريب القائم على العمل (مدة الخبرة العملية في مكان العمل) والتعليم المعتمد على المؤسسة التعليمية (مدة التعليم النظري / العملي المتبعة في المدرسة أو الكلية أو مركز التدريب) والذي ينظمه عقد أو اتفاق رسمي بين المتدرب وصاحب العمل والمؤسسة التعليمية، لمدة متفق عليها، ويقدم أجرًا للمتدرب، ويؤدي إلى مؤهل وشهادة معترف بها على المستوى الوطني.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المقارن الذي يعرف بأنه "مقابلة الأحداث والآراء بعضها ببعض، لكشف ما بينها من وجوه شبه أو علاقة" (عبود وآخرون، ،٢٠٠٥ص. ٩٦)

وقد استخدمت الباحثة المنهج المقارن بمدخل جورج بيريداي وذلك لاتساقه مع طبيعة الدراسة الحالية وإجراءاتها حيث يتم التعرف على واقع التلمذة الصناعية في السياق التعليمي في المملكة ودولة المقارنة استراليا. وكيفية تفعيلها وتحليل الواقع في ضوء القوى والعوامل الثقافية التي تفسره وتقف ورائه ليتسنى عمل المقارنات وتحديد أوجه الشبه والاختلاف وتسير خطوات الدراسة وفقًا لمدخل جورج بيرداي كأحد أبرز مداخل التربية المقارنة بخطواته الأربعة وهي: الوصف، التفسير، المناظرة أو المقابلة والمقارنة.

أولا: خبرة استراليا في التلمذة الصناعية:

يعتبر قطاع التعليم والتدريب المهني في استراليا هو المسار الأمثل في سرعة الاستجابة لمتطلبات المهارات المتطورة للقوى العاملة الأسترالية لأنه يقدم دورات أقصر ولأن القطاع يتمتع بتاريخ غني جدًا في العمل مباشرة مع الصناعة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

(Loveder, 2017) وفيما يلي استعراض لخبرة استراليا في هذا المجال وتحديداً في أسلوب التلمذة الصناعية:

تعريف التلمذة الصناعية:

يعرف (Cedefop. 2015,P5) التلمذة الصناعية على النحو التالي: "فترات متناوبة تدريب منهجية طويلة الأمد في مكان العمل وفي مؤسسة تعليمية أو مركز تدريب ، مما يؤدي إلى الحصول على مؤهل المتدرب مرتبط تعاقديًا بصاحب العمل ويتلقى أجرًا (أجرًا). يفترض صاحب العمل المسؤولية عن الجزء المستند إلى الشركة من البرنامج".

ويوجد في، أستراليا نموذجان للتدريب المهني يقعان ضمن التعريف أعلاه. هما التلمذة الصناعية والتدريب يتضمن كلاهما مزيجًا من عقد تدريب يؤدي إلى مؤهل تعليم مهني معترف به على المستوى الوطني وعقد عمل. تستخدم الحكومة الفيدرالية حاليًا مصطلح التدريب" المهني الأسترالي" للإشارة إلى مخططها للحوافز والمزايا المتاحة للمتدربين والمتتلمذين. لغرض التوضيح، يميز هذا التقرير بين التلمذة الصناعية والتدريب حيثما كان ذلك مناسبًا، وبخلاف ذلك يشير إلى "التلمذة الصناعية والتدريب". على الرغم من أن الحكومة الأسترالية لا تميز بين التلمذة الصناعية والتدريب في سياساتها، إلا أن استخدام المصطلح الشامل "التلمذة الصناعية الأسترالية" ، كما أن تشريعات الولاية والأقاليم وأنظمة العلاقات الصناعية تميز بين النوعين ، مع ما يترتب على ذلك من اختلافات في الطول القياسي ، وبدء الأجور وتقدم الأجور، وشروط العمل الأخرى مثل ساعات العمل). (Oliver, 2018)

الإطار التنظيمي والسياق المؤسسي

الإطار التنظيمي للتلمذة الصناعية في أستراليا معقد بشكل خاص لأنه في ظل النظام الفيدرالي الأسترالي، فإن التعليم والتدريب هو في المقام الأول مسؤولية الولايات والأقاليم. ومع ذلك، تتمتع الحكومة الفيدرالية بنفوذ كبير لأنها توفر تمويلًا كبيرًا للتدريب المهني، كما كانت هناك تطورات على مدار الثلاثين عاما الماضية تهدف إلى تنسيق تنظيم التعليم والتدريب المهني علاوة على ذلك، ولأن التلمذة الصناعية والتدريب المهني يجمعان بين التدريب والتوظيف فإن تنظيمهما يمتد إلى مناطق الاختصاص القضائي الخاصة بالتعليم والتدريب المهني والعلاقات الصناعية ولكل ولاية وإقليم تشريعات تنظم عمل التلمذة الصناعية والتدريب ومع ذلك، لا توجد اختلافات جوهرية من ولاية إلى أخرى.(Oliver, 2018)

المؤسسات التنظيمية:

يجب تقديم التعليم والتدريب المهني بما في ذلك التدريب خارج العمل للمتدربين والمتدربين من قبل منظمة تدريب مسجلة (RTO) تستخدم منظمات (RTOS) حزم

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التدريب كنقطة مرجعية لتصميم المناهج الدراسية ومنهجيات التعلم والتقييم، (RTOS)هي المسؤولة عن تقييم كفاءات الأفراد وإصدار المؤهلات المعترف بها وطنيا أو بيان التحصيل (الاعتراف بالتعلم السابق). وفي عام ٢٠١١ أحالت معظم الولايات سلطاتها لتنظيم أنشطة منظمات التدريب المهني المسجلة إلى الحكومة الفيدرالية المعروفة أيضًا باسم الكومنولث وكجزء من التغييرات أنشأت هيئة جودة المهارات الأسترالية قانون تنظيم التعليم والتدريب المهني الوطني لعام ٢٠١١ حسب برلمان المملكة المتحدة تحتفظ حكومات الولايات والأقاليم بنفوذ كبير على سياسة التعليم والتدريب المهني لأنها تضع معايير التمويل والسياسة (بما في ذلك قواعد الأهلية للمتعلمين الفرديين ومعايير منظمات RTOS المشاركة) للتدريب المدعوم من الحكومة حتى الشهادة الثالثة (المستوى ٣) في AQF وبعض الدورات على مستوى الشهادة الرابعة (المستوى ٤) في AQF وما فوقها في المجالات المستهدفة ذات الأولوية (Bowman and Mckenna,2016)

الجهات الفاعلة الرئيسية المشاركة ودورها في الحوكمة:

يتأثر دور الشركاء الاجتماعيين ومؤسسات التعليم والتدريب المهني والسلطات العامة في أستراليا بالتقسيم المشترك لمسؤوليات التعليم والتدريب المهني بين الحكومات الفيدرالية وحكومات الولايات / الإقليم والتحول نحو نموذج قائم على السوق لتوفير التعليم والتدريب المهني. على المستوى الوطني، يتم تنسيق السياسة من خلال مجلس الصناعة والمهارات، وهو جزء من إطار مجلس الحكومات الأسترالية (COAG) ويضم الوزراء المسؤولين عن التدريب. تقدم لجنة الصناعة والمهارات الأسترالية (AISC)تقاريرها إلى مجلس الصناعة والمهارات الوزاري وتوفر مدخلات صناعية رسمية للنظام. يوجد تحت AISC أكثر من (٦٠) لجنة مرجعية للصناعة (IRCS) تشمل عضوية AISC التناوب على تمثيل جمعيات أصحاب العمل الوطنية ولكن لا يوجد ممثلون للنقابات العمالية. بالمقارنة مع العديد من البلدان الأوروبية، فإن النقابات العمالية لها دور أقل رسمية في تطوير وتقديم وتقييم التلمذة الصناعية، حيث ترى الحكومة الفيدرالية الحالية أن الدور المؤسسي للنقابات العمالية ليس ضروريًا أو مرغوباً فيه. أما على المستوى التشغيلي، هناك بعض الفرص الرسمية للنقابات العمالية لتقديم مدخلات في تطوير المؤهلات. ويتواجد ممثلو النقابات العمالية المميزون في مجالس إدارة مجالس المهارات الصناعية السابقة وقد يكونوا أعضاء في، IRCS على الرغم من عدم وجود شرط لتضمينهم. على سبيل المثال، تضم لجنة الطباعة وفنون الجرافيك ممثلا لاتحاد عمال التصنيع الأسترالي (AMWU) عضوية التصنيع والهندسة، ويتمثل دور الشركات التي توظف

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المتدربين في توفير الفرصة الكافية والإشراف المناسب للسماح للمتدرب بتطوير وتطبيق تعلمه في مكان العمل. (Oliver, 2018)

الجهات الوسيطة التي توفر خدمات دعم التلمذة الصناعية:

كان إنشاء جهات وسيطة إحدى الطرق التي حاولت بواسطتها السلطات العامة مواجهة التحدي المتمثل في نقص أماكن للتلمذة الصناعية، والحرص في الوقت ذاته على دعم مشاركة المنشآت الصغيرة والمتوسطة في برامج التلمذة الصناعية. والجهة الوسيطة في نظام التلمذة الصناعية هي بصورة عامة شخص أو كيان، بخلاف المنشأة المضيفة أو المؤسسة التعليمية، يساعد على توفير برنامج تلمذة صناعية أو تنسيقه أو دعمه. وفي أستراليا، تُعرف الجهات الوسيطة على أنها منظمات تدريب جماعي تركز على المنشآت والمتتلمذين على حد سواء. وتعمل منظمات التدريب الجماعي بصفة صاحب عمل المتتلمذ، وتسانده عند مواجهته مصاعب أثناء التلمذة الصناعية إضافة إلى توفير التدريب قبل التوظيف لمن هو بحاجة إليه. وتثقف أصحاب العمل، ليس فيما يخص التلمذة الصناعية فحسب، بل فيما يتعلق بمسائل على غرار الصحة والسلامة في مكان العمل (مكتب العمل الدولي،٢٠٢١)

التمويل:

عادة ما تساهم الحكومات بشكل رئيسي على مستوى الولاية / الإقليم / المستوى، من خلال دعم تكلفة التأهيل الرسمي الذي يشكل جزءًا من التدريب المهني أو التدريب بعد تقديم اتفاقية الشراكة الوطنية بشأن إصلاح المهارات في عام ٢٠١٢ نفذت الولايات والأقاليم استحقاقًا مدفوعا بالطلب للمتعلمين للوصول إلى التدريب المدعوم حتى مستوى الشهادة الثالثة يحصل المتدربون على الاستحقاق بنفس طريقة وصول طلاب التعليم والتدريب المهني الآخرين. تقوم منظمات RTOS المعتمدة بتحصيل دعم التأهيل من حكومة الولاية أو الإقليم ذات الصلة وقد تفرض على المتدرب رسومًا إضافية تصل إلى حد معين، والتي تختلف باختلاف الولايات القضائية والتي قد يختار صاحب العمل دفعها نيابةً ع عن المتدرب)، وفي عام ٢٠١٥، جددت الحكومة الفيدرالية ترتيبات الدعم للمتدربين، واستبدلت مراكز التدريب المهني الأسترالية (AACS) بموفري شبكة دعم التلمذة الصناعية الأسترالية (AAS) حيث تقدم AASNS خدمات ما قبل البدء أكثر شمولاً (بما في ذلك الفحص والاختبار ومطابقة الوظائف) ، مع الاستمرار في تقديم التوجيه والدعم للمتدربين ومساعدة أصحاب العمل في مدفوعات الإعانة والترتيبات الإدارية الأخرى. (Oliver, 2018)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

معايير المهنة في التلمذة الصناعية:

يسود التلمذة الصناعية في المهن التقليدية على سبيل المثال، السيارات والهندسة والبناء والكهرباء ولها مدة نموذجية من ثلاث إلى أربع سنوات. تعتبر الدورات التدريبية التي تم تطويرها في الثمانينيات أكثر شيوعًا في ا الصناعات الخدمية والأدوار على مستوى الفني وعادة ما تكون مدتها أقصر للشباب والكبار، مع ما يقرب من نصف المتدربين المبتدئين والمتدربين الذين تتراوح أعمارهم بين ٢٠ عامًا أو أكبر، كلاهما يتضمن عقد تدريب مع عقد عمل. (Oliver, 2018)

وكجزء من تدريبهم، يسجل المتدربون في أحد مؤهلات التعليم والتدريب المهني المعترف بها على المستوى الوطني، فالتعليم والتدريب المهني هو أحد مجالات المسؤولية المشتركة للدولة والفيدرالية، كما يتم تضمين مكونات المؤهلات المعترف بها وطنياً (معايير الكفاءة أو وحدات الكفاءة، وأطر المؤهلات، وإرشادات التقييم فيما يسمى بـ حزم التدريب، والتي تم تطويرها من قبل ما يقرب من ٧٠ لجنة مرجعية صناعية وطنية (IRC) سابقًا بواسطة مهارات الصناعة المجالس، والتي أقرتها لجنة الصناعة والمهارات الأسترالية. تحدد حزم التدريب وحدات الكفاءة الفردية التي تتعلق بكل قطاع صناعي معين وقواعد تجميعها في مؤهلات التعليم والتدريب المهني المعترف بها على المستوى الوطني.

وتقتضي العادة أن يركز برنامج التلمذة الصناعية على حرفة أو مهنة في قطاع بعينه. إلا أن الطلب بدأ يتزايد على مؤهلات واسعة تضم كفاءات مطلوبة من أجل العمل في مهن من قطاعات مختلفة كما تلبي بعض برامج التلمذة الصناعية احتياجات قطاع وليس احتياجات مهنة محددة، ويمكن ملاحظة هذا النهج في قطاع الضيافة في أستراليا. التي تجمع بين الكفاءات التي تتطلبها أربع مهن (التدبير المنزلي والاستقبال وخدمة الطعام والشراب والطبخ). (ACA,2023)

تتكون الحقائب التدريبية من: وحدات الكفاءة التي تحدد مستوى الأداء المطلوب في مكان العمل إرشادات التقييم بموجب مجموعة حزمة التدريب، يحدث التقييم لكل وحدة من وحدات الكفاءة والامتحانات النهائية أو تقييمات التخرج الأخرى للتلمذة الصناعية ليست نموذجيه.

اتفاق التلمذة: في استراليا يجب إبرام اتفاق التلمذة الصناعية بصورة كتابية حيث يوقع مزود التدريب أيضا على الاتفاق، ويتم تسجيل جميع اتفاقات التدريب الرسمي، بما فيها اتفاقات التلمذة الصناعية لدى وكالة حكومية في الولاية أو المنطقة المعنية (مكتب العمل الدولي ،٢٠٢١)

مدة الدراسة: في الولايات والأقاليم الأسترالية، يتم تحديد مدة عقد التدريب على الحرف التقليدية، ومع ذلك، هناك أيضا إمكانية لبعض التسارع. (Misko, 2020).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المؤهلات: عادةً ما تتضمن برامج التلمذة الصناعية القياسية مؤهلاً من المستوى الثالث للشهادة. وبالتالي، قد يرتبط التدريب المهني العالي بشهادة IV أو دبلوم أو مؤهل بمستوى دبلوم متقدم. كلاهما مفتوح (Oliver, 2018)

كما يسمح نظام التعليم في استراليا للمتتلمذين الوصول إلى تدريب وتعليم عاليين.حيث بدأت ببرامج تلمذة صناعية في مرحلة التعليم العالي (مكتب العمل الدولي ،٢٠٢١).

حقوق المتتلمذين وأوجه حمايتهم في العمل:

يعامل المتتلمذون معاملة الموظفين في أستراليا (مكتب العمل الدولي ،٢٠٢١)، كما نظمت استراليا عملية لتسوية أي نزاع ينشأ بشأن تطبيق أو تفسير بنود اتفاق تلمذة صناعية كما يمكن في بعض الحالات إحالة الشكوى إلى محكمة عمل. على سبيل المثال، محكمة التوظيف في جنوب أستراليا. (SAET,2014)

الانتقال والحراك في برامج التلمذة الصناعية:

ورد في نظام التلمذة الصناعية في استراليا أحكام تسمح بانتقال المتتلمذ من منشأة إلى أخرى عندما يعتبر ذلك ضرورياً أو مستحسناً من أجل إكمال تدريب المتتلمذ، ويؤدي هذا الأمر عادة إلى انتقال اتفاق التلمذة الصناعية إلى المنشأة المالكة الجديدة، سواء بشكل تلقائي أو على الأقل بالحصول على موافقة المالك الجديد. كما يمكن ترتيب هذه الانتقالات بالتراضي بين المنشأة والمتتلمذ، كأن يكون السبب مثلاً هو أن المنشأة لم تعد في وضع يخولها تدريب المتتلمذ، أو بسبب خلافات نشأت بين الطرفين. (مكتب العمل الدولي،٢٠٢١)

التقييم والرصد والاعتماد:

وفق إطار المؤهلات الأسترالي (AQF) يتم منح (الشهادة الأولى للدبلومة العليا)، من الترتيبات الائتمانية التي تحدد الترتيبات القائمة بين مؤهلات حزمة التدريب والتعليم العالي وفقًا لإطار المؤهلات الأسترالي، ويتم تحديث حزم التدريب حسب الضرورة، وفقًا لسياسة عملية تطوير حزمة التدريب. (NSSC,2012)

ويتم دعم IRCSمن قبل منظمات خدمة المهارات (SSOs) تجري منظمات الأمن الاجتماعي بحثًا عن نقص المهارات الحالية والناشئة ومتطلبات التدريب وتطور خطط التحسين المستمر لتلبية هذا النقص ومتطلبات التدريب. تتعهد SSOs بضمان الجودة وتسعى للحصول على المصادقة على حزم التدريب الجديدة، والتي يتم نشرها بعد ذلك في السجل الوطني (Oliver, 2018)

يتم تقييم الكفاءات رسميًا بواسطة RTO ويستخدم نظام التعليم والتدريب المهني في أستراليا وحدات الكفاءة باعتبارها لبنات البناء الأساسية، فكل وحدة من الكفاءة لديها نتائج التعلم المحددة (المعرفة والمهارات ومعايير تطبيقها) والتي تكون قابلة للقياس في حد ذاتها ولكنها تساهم أيضًا في تحقيق نتائج تعليمية أكبر. عندما يتم

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

دمج وحدات الكفاءة في مجموعة مترابطة تحت مستوى المؤهل الكامل. يشار إليها الآن بشكل شائع باسم مجموعات المهارات تتيح مجموعات المهارات أداء المهام أو الوظائف الوظيفية.(Loveder, 2017)

ولكنها قد تسعى للحصول على مدخلات من مشرف مكان العمل. ويُطلب من أرباب العمل خلاف ذلك مراعاة جميع قوانين التوظيف فيما يتعلق بالمتدربين. ويتطلب عقد التدريب من أصحاب العمل تأكيد قدرتهم على توفير الإشراف المناسب على تدريب المتدرب أثناء العمل. وإلا فلا يوجد نظام وطني أو شركات ترخيص أو اعتماد قبل أن تتمكن من توظيف المتدرب. ومع ذلك، فإن بعض الولايات (على سبيل المثال جنوب أستراليا) تحتفظ بسجل لأصحاب العمل المعتمدين في حالة جنوب أستراليا، يتضمن ذلك التزامًا من صاحب العمل لضمان مراعاة نسب المتدربين إلى الحرفيين المؤهلين بشكل مناسب. وللتأكد من أن الخطط تعكس ما يفعله المتدرب في العمل، من خلال تطبيق قوائم مراجعة المعدات التي طورها RTO والتي تناسب مكان العمل وعند الضرورة المناقشات المفتوحة حول كيفية قيام صاحب العمل بتأكيد التقييم. (Oliver, 2018)

ويمكن طلب تأكيد الكفاءة من أصحاب العمل باستخدام الأنظمة الورقية أو الإلكترونية مثل My Profiling وهو نظام حاصل على براءة اختراع عبر الإنترنت لتتبع نشاط الطالب في مكان العمل، مما يسهل حفظ السجلات حول المهام المكتملة وتقييم RTO واتفاقية صاحب العمل بأن معيار مكان العمل قد تم تطبيقه تم الوفاء بها. (Loveder, 2017)

التحديات:

"يحظى نموذج التدريب المهني بدعم واسع من أصحاب العمل والنقابات ومقدمي التدريب في أستراليا، وخاصة في المجالات التقليدية مثل التصنيع. على الرغم من وجود بعض التحديات المتعلقة بتوفير مرشحين متدربين مناسبين (بسبب التنافس المتزايد من التعليم العالي) وانخفاض أعداد أصحاب العمل الكبار (مثل في قطاع السيارات) الذين كانوا في الماضي هم المشغلون الرئيسيون للمتدربين، فإن التحدي الرئيسي هو كيفية ضمان أن المؤهل المقدم كجزء من برنامج التدريب المهني يستجيب لمطالب سوق العمل الحالية والمستقبلية في صناعة التصنيع المتقدم. وسوف يتطلب ذلك تحولًا كبيرًا لإيلاء مزيد من الأهمية للمهارات الأساسية، وهو قاعدة من المعرفة تشمل المواد والتصميم والروبوتات والأتمتة، وزيادة استخدام المؤهلات على مستوى أعلى (على مستوى دبلوم، دبلوم متقدم / درجة الزمالة والبكالوريوس)، إما مباشرةً أو عن طريق تسهيل دخول المتدربين إلى دورات VET وجامعية على مستوى أعلى."

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الإكمال الافتقار إلى الدعم أثناء العمل وضعف التوافق الوظيفي. لا تعد جودة التدريب خارج العمل عادةً عالية وهذا عامل في عدم الإكمال. (Oliver, 2018)

"الضعف الثاني يتعلق بتشتيت المسؤوليات المتعلقة بالتدريب المهني. تتم تطوير المؤهلات الخاصة بالتدريب المهني والموافقة عليها على المستوى الوطني من خلال مجلس الصناعة والمهارات. تتحمل حكومات الولايات والأقاليم مسؤولية الحفاظ على الترتيبات التشريعية والتنظيمية الخاصة ببرامج التدريب المهني وبرامج التدريب، مثل تحديد المؤهلات التي يمكن أخذها كجزء من برنامج التدريب المهني أو برنامج التدريب، ومتطلبات خطة التدريب. تُحدد الترتيبات العلاقات الصناعية للتوظيف والأجور للمتدربين في الغالب في لجنة العمل العادل المستقلة، التي أنشأت معايير دنيا للموظفين من خلال حوالي ١٢٠ جائزة حديثة مستندة إلى الصناعة أو المهنة. يتطلب أي تغير جذري في نموذج التدريب المهني تغيرًا منسقًا في كافة هذه المجالات."(Oliver, 2018)

المبادرات:

"فيما يتعلق بقدرة ضبط وتحديث نظام التدريب المهني الحالي، تم تنفيذ مبادرات مختلفة لجعل المتدربين أكثر انفتاحًا واستجابة للمطالب المتغيرة لأصحاب العمل وزيادة إمدادات المتدربين المحتملين:

- الاعتراف بالتعلم السابق هو إحدى السياسات التي سعت إلى التعرف على المهارات المكتسبة في مكان العمل أو في التعلم غير الرسمي.
- التدريبات المهنية المسبقة (فترة قصيرة من التدريب في المؤسسات، عادةً ما يكون هناك بعض عنصر التعلم في مكان العمل، على مستوى شهادة I أو شهادة II) نجحت في تحسين تطابق الوظائف للمتدربين وزيادة معدلات الانجاز في بعض الصناعات
- التدريبات المهنية المستندة إلى المدارس كان لها استخدام أقل وأثر أقل في توفير مسارات بديلة لصناعات التصنيع، حيث كان هناك أعداد متواضعة فقط في صناعة التصنيع اقترح المساهمون الذين استشاروا كجزء من هذا التقرير أن التدريبات المهنية المستندة إلى المدارس وبرامج VET في المدارس بشكل عام غالبًا ما تستخدم كأجهزة فحص من قبل أصحاب العمل لتقييم المتدربين المحتملين بدلاً من توفير مسار آمن." (Oliver,2018)

"أعلن عن مشروع التدريب المهني العالي في عام ٢٠١٦، وهو مشروع تدريب مهني في التكنولوجيا التطبيقية ذات المستوى العالي، والذي يتضمن ٢٠ مشاركًا يتابعون درجة الدبلوم والدرجة المشاركة في التقنيات التطبيقية. يتم تطوير المشروع من قبل شركة Siemens Ltd وجامعة Swinburne للتكنولوجيا. سيتم تزويد ٢٠

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مشاركًا بمسارات مضمونة للحصول على درجة البكالوريوس ذات الصلة بحلول عام ٢٠٢٠ (AiGroup,2016).

مبادرة التدريب المهني/ الصناعة ٤.٠:

استجابات سياسة الولاية القضائية (الولاية الإقليم) مع التركيز على التدريب المهني/ الصناعة ٤.٠:

- عدلت نيو ساوث ويلز قانون التلمذة الصناعية والتدريب، بهدف وضع نظام التلمذة الصناعية والتدريب في الولاية بما يتناسب مع النشاط الاقتصادي في المنطقة في الوقت الحالي والمستقبلي.
- حددت حكومة كوينزلاند، على غرار حكومة فيكتوريا، فرص للتمكين في التلمذة الصناعية بتوفير ساعات عمل إضافية من إجمالي ساعات العمل المخصصة للسكان الأصليين وسكان جزر مضيق توريس والاقتصاد المحلي. وامتد هذا الالتزام ليشمل مشاريع الشركات المملوكة للحكومة والشراكات بين القطاعين العام والخاص. (Loveder, 2017)

مبادرات الإصلاح في التلمذة الصناعية:

تهدف أجندة إصلاح التعليم والتدريب المهني الحالية إلى تلبية احتياجات أستراليا من قوة عاملة ماهرة ومرنة، قادرة على التكيف مع التغير التكنولوجي السريع في مكان العمل وتحسين الوضع الاقتصادي للدولة في مواجهة المنافسة العالمية المتزايدة.

وأحد محاولات الإصلاح هو اتفاق وزراء المهارات في مجلس الصناعة والمهارات التابع للجنة الزراعة بأن يكون مجال التركيز في التلمذة الصناعية هو تطوير استراتيجيات لتحسين حالة التلمذة الصناعية. من ذلك فتح مسارات التلمذة الصناعية العليا والتي تنطوي على التعاون بين أصحاب العمل ومنظمات التدريب المسجلة والجامعات، مما يساعد في رفع مكانة التلمذة الصناعية كمسار وظيفي قيم. (Loveder, 2017)

تم تصميم المبادرات الحكومية المختلفة، التي تقودها شبكة دعم التلمذة المهنية الأسترالية الممولة من الحكومة الأسترالية والمسؤولين الميدانيين الذين وضعتهم حكومات الولايات والأقاليم لزيادة مستوى الدعم المتاح للمتدربين وأصحاب العمل. (Oliver, 2018)

المجموعة الاستشارية الإصلاح التلمذة الصناعية:

أنشئت المجموعة الاستشارية الإصلاح التلمذة الصناعية (ARAG 21) عام ٢٠١٥من قبل وزير التعليم والتدريب، ومن بين مجموعة من الاقتراحات لإعادة هيكلة التلمذة الصناعية:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- توصية بالإبقاء على نظام الحوافز المالية، وإن تم تعديله ليشمل تغييرات في توقيت مدفوعات الحوافز في محاولة لزيادة أعداد المتدربين.
- المطالبة بتجديد التركيز على التدريب قبل التلمذة المهنية والتدريب قبل المهني. وذلك لتعزيز أعداد التلمذة الصناعية (خاصة للشباب غير المنخرطين والمعرضين للخطر) ولتوفير برامج ومسارات رسمية ومنهجية لتطوير مهارات الاستعداد للعمل لدى الطلاب.
- التوصية باستخدام الوسطاء لتسهيل البدء في هذه البرامج.
- إدراج برامج ما قبل التوظيف وما قبل التدريب المهني وما قبل التدريب المهني في برامج الرعاية القائمة على العمل كبديل للعمل من أجل برامج الإعانات المالية، بتطوير مسارات فعالة ومناسبة لهذه البرامج يتم إجراؤها بالتشاور مع الصناعة. (Misko,2020)

صندوق مهارات الأستراليين: ضمن سياسة إصلاح التدريب المهني الأسترالي وضعت الحكومة الأسترالية هذا الصندوق لتوفير التمويل المستمر للتعليم والتدريب المهني ويتم ذلك في المقام الأول من خلال دعم ما يصل إلى ٣٠٠٠٠٠ من التلمذة الصناعية والتدريب بما في ذلك التلمذة الصناعية السابقة والتلمذة الصناعية ذات المستوى الأعلى والتدريب على المهن في المناطق ذات الطلب المرتفع وفي المناطق الريفية والحضرية. حيث يهدف الصندوق إلى تجديد التركيز على التلمذة الصناعية وزيادة عدد الأشخاص الذين يختارون وينجحون في هذا المسار، مع مساعدة الشركات على اكتساب العمال المهرة الذين يحتاجون إليها لدفع الابتكار والنمو في الفترة من ٢٠١٨ إلى ٢٠١٩ نفذت المبادرة من خلال شراكة وطنية قائمة على مشروع مدتها أربع سنوات مع ست ولايات وأقاليم مشاركة (الولايات). تدار النتائج في إطار الشراكة الوطنية من خلال جداول ثنائية على مستوى الدولة. (Misko,2020)

برامج تدريبية سابقة للتلمذة الصناعية: وهي مصممة لتوفير الإعداد المناسب لدخول التلمذة الصناعية المنتظمة. وتعزز البرامج السابقة للتلمذة الصناعية فرص الوصول إلى برامج التلمذة الصناعية، وتتخذ هذه البرامج أشكالاً متنوعة رهناً بالاحتياجات الفعلية للمجموعة المستهدفة المعنية أحد هذه البرامج يستهدف الشباب بين ١٦ و ٢٤ عاماً والمدة النموذجية المقررة له ٦-١٢ شهراً على أن يتضمن مهارات عامة قابلة للاستخدام ومهارات خاصة بمهنة بعينها. (Kis,2016)

نقاط القوة في نظام التلمذة الصناعية الاسترالي:

"القوة المهيمنة لنظام التلمذة المهنية في أستراليا هي التزام أصحاب العمل والصناعة المستمر بنموذج التعلم القائم على العمل. كما تتمتع أستراليا بشبكة قوية من مؤسسات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التدريب المهني العامة والخاصة ذات الجودة العالية، والتي تستطيع تقديم تدريب مرن خارج الموقع لدعم التعلم في مكان العمل للمتدرب. (Oliver, 2018)

العوامل والقوى المؤثرة على التلمذة الصناعية في استراليا:

العامل الجغرافي:

تعد القارة الأسترالية منطقة واسعة مساحتها 7,617,930 كيلو متر مربع، كثير من هذه المساحة قاحل جداً تقع بين المحيطين الهادي الجنوبي والهندي ويعيش أكثر الناس قرب الساحل خصوصاً في المنطقة الجنوبية الشرقية للبلاد و20% من السكان تقريباً يقطنون في المدن الثلاثة الكبرى) سيدني Sydney وملبورن Melbourne وبرسبان Brisbane(وتشهد المناطق الريفية النائية تحديت في جذب المديرين والمعلمين إليها لبعد المسافات الشاسعة والمدارس المعزولة. south) Australia department of isolated schools education of children's services,2008:1-8)

وتقسم هذه المساحة الواسعة إلى ست ولايات وإقليمان وانعكس هذا التقسيم الجغرافي المتميز على نمط الإدارة التعليمية بأستراليا فأستراليا دولة ديمقراطية تتسم باللامركزية في إداراتها للتعليم فكل ولاية وإقليم مسئولة مسئولية كاملة عن إدارة وتنظيم التعليم بها دون تدخل من حكومة الكومنولث الأسترالي ويوجد بكل ولاية وزارة للتعليم مستقلة تدير نظامها التعليمي داخل الولاية، فضلا عن وجود السلطات التعليمية المحلية المتعددة داخل الولايات 3- Victoria department of) planning community,2013:1)

وتتميز أستراليا بأنها مجتمع متنوع الثقافات والأجناس يبلغ عدد سكانها 25,9مليون نسمة وثلث الاستراليين من المهاجرين الأوائل ومن أوروبا ومعظمهم من آسيا و8% من جملة السكان يمثلون السكان الاصليون وهذا التنوع جعل التعليم الأسترالي في حاجة التنوع في التعليم باختلاف البيئة الجغرافية وإلى المشاركة الاجتماعية لتقابل احتياجات هذا المجتمع المتنوع الثقافات واللغات والتغيرات الاجتماعية والاقتصادية. (knoema,2022)

ويتضح تأثير التنوع الجغرافي في استراليا من خلال موائمة برامج التلمذة الصناعية وفق ما يتناسب مع النشاط الاقتصادي في الإقليم أو الولاية وتوفير احتياجاتها من الحرف والمهن الحالية والمستقبلية.

ب - العامل الاقتصادي:

تعد أستراليا من الدول ذات الدخل المرتفع التي يبلغ فيها نسبة دخل الفرد عام ٢٠٠٥م ٣٢٠٠٠دولار امريكي نظراً لتمتعها باقتصاد رأسمالي مزدهر وقوى، فهي دولة من أعلى المستويات بين دول منظمة التعاون في الميدان الاقتصادي وفقاً

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

لإحصاء عام ٢٠٠٦م إذ بلغ متوسط نموها الاقتصادي ٣% لمدة خمسة عشر عاماً ويرجع الأداء الاقتصادي القوي لأستراليا إلى العوامل التالية:

- أستراليا دولة غنية بالمواد الطبيعية أستراليا دولة مزدهرة اقتصاديً في مجال السلع الأساسية التي تغذي الصادرات إلى آسيا،
- القوى العاملة الأسترالية مدربة ومتعلمة تعلماً جيداً ذا جودة عالية حيث أن التعليم الجيد يلعب دوراً واضحاً في الاقتصاد القوي من خلال انعكاس مخرجات التعليم الجيد على أداء القوى العاملة بأستراليا الإصلاحات الهيكلية التي كانت سبباً في افتتاح الاستثمار والمنافسة أمام الاقتصاد الأسترالي وزيادة الإنتاجية واستقرار الاقتصاد الكلى. مما ساعد ذلك إلى انخفاض نسبة البطالة في أستراليا إلى ٥% وهي أدنى مستوى في العشرين سنة الماضية كما يساعد أستراليا في نموها الاقتصادي والواردات من البلدان ذات التكلفة المنخفضة فضلا عن انخفاض الكثافة السكانية وزيادة الإنتاج والتوزيع

حيث تعد أستراليا دولة غنية في مواردها الطبيعية فهي مصدر رئيس للمنتجات الزراعية والأملاح المعدنية والوقود الحفري والسلع والبضائع التي تصل إلى ٥٧% من قيمة الصادرات الكلية، وقد ازداد التوسع الاقتصادي بأستراليا حيث يسهم قطاع الزراعة بنسبة ٣% والصناعة بنسبة ٢٦% في حين يزدهر قطاع الخدمات ليصل إلى ٧١% وتقدر القوى العاملة بأستراليا بحوالي ٨,٩٠٠٠٠٠ فرد موزعين على النحو التالي:

(قطاع الخدمات ٧٣% من القوى العاملة، قطاع الصناعة ٢٢% من القوى العاملة، قطاع الزراعة والتعدين ٥% من القوى العاملة ويتضمن قطاع الخدمات قطاعات اخرى منها التعليم الذي يمثل ٧% من العمالة الكلية).

وتشير التقارير الاقتصادية الأسترالية في الفترة ما بين ١٩٩٥ إلى ٢٠٠٥م زيادة فرص العمل في الصناعات والمهن التي تتطلب عمالة مدربة على مهارة عالية ومؤهلات ما بعد الدراسة، أي زيادة العمالة ذات المؤهلات ما بعد المدرسة زادت إلى ٤٥% من نسبة التوظيف عموماً بأستراليا في حين ينخفض حالياً الطلب على العمالة غير المؤهلة.

وبالنظر إلى التعليم الأسترالي نجد أنه يلعب دوراً حاسماً في النمو الاقتصادي بأستراليا مما أدى إلى تزايد التركيز على التعليم مدى الحياة (التعليم المستمر) وأصبح التعليم الأسترالي مستجيباً ومتفقاً مع المطالب والاحتياجات الاجتماعية والاقتصادية للمجتمع الأسترالي.

الأمر الذي جعل التعليم الأسترالي حاليا يشهد توسعا كبيرا وكذلك مراكز التدريب التي تسهم بفاعلية في إدارة عجلة التنمية الاقتصادية الأسترالية والاتجاه نحو

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

توسيع قاعدة الشراكة المجتمعية في التعليم التي تساعد بدورها في التعرف على احتياجات ومتطلبات سوق العمل من التعليم، ومن ثم يسهم ذلك في صناعة قرارات تعليمية تخدم النمو الاقتصادي الأسترالي وفي ضوء ذلك التقدم الاقتصادي الأسترالي الذي يشهد المجتمع الأسترالي ازداد الدعم المالي للتعليم والنهوض بالنظام التعليمي الأسترالي المرموق بين الدول المتقدمة، فأصبحت أستراليا من الدول المتقدمة التي تقدم دعماً مالياً عالياً لضمان جودة التعليم بها وتطويره ليتمشى مع التقدم العلمي والتكنولوجي.

ج - العامل الاجتماعي:

يتسم المجتمع الأسترالي بالتعدد والتنوع الثقافي والعرقي، حيث يرجع أصل السكان الى السكان الاصليون الابورجينال aboriginal والذي وصل عددهم وفقاً لإحصاء عام ٢٠٠١م إلى ٣٦٦,٤٣٠ نسمة.

ويشهد المجتمع الأسترالي ضغوط اجتماعية قوية على المدارس لرفع جودة التعليم، مما زاد من المشاركة المجتمعية في تحسين التعليم وصناعة القرارات التعليمية من خلال مشاركة أولياء الأمور وأفراد المجتمع في رسم ملامح السياسة التعليمية.

ويتميز المجتمع الأسترالي بأنه مجتمع يسعى إلى تكثيف الجهود لرفع جودة التعليم وتحقيق الفرص التعليمية المتكافئة أمام جميع الأفراد بغض النظر عن الخلفية الثقافية أو الدينية أو العرقية للأفراد، وتقع المدارس الأسترالية تحت المساءلة accountability المجتمعية التي يتميز بها المجتمع الأسترالي.

ويظهر تأثير العامل الاجتماعي في استراليا من خلال تمكين السكان الأصليين في الولاية أو الإقليم بساعات عمل إضافية ونسبة إلتحاق أعلى من غيرهم في التلمذة الصناعية.

د - العامل السياسي:

أستراليا دولة فيدرالية ديمقراطية برلمانية تقسم إدارياً وفقاً لقانون التقسيمات الإدارية إلى ست ولايت وإقليمين فضلاً عن المناطق الأخرى التابعة للكومنولث تتمتع أيضاً بالاستقلال الإداري، حيث يمنح النظام السياسي الأسترالي لحكومات الولايات والأقاليم الاستقلال الإداري التام دون أي تدخل في الشئون الداخلية من قبل حكومة الكومنولث الأسترالي ويقتصر دورها في تقدم الدعم المالي والفني وتوفير الخدمات للولايات والأقاليم فضلاً عن اهتمامها بالشئون الخارجية والعامة للبلاد

لذا تقع المسئولية الكبرى على حكومات الولايات في إدارة وتنظيم التعليم وأن لكل ولاية وزارة للتعليم مستقلة بها ولها أيضاً مجلسها التشريعي والتنفيذي للشئون الداخلية والتعليمية بكل ولاية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

فأستراليا دولة تعتمد على النظام التشريعي الذي يتفق مع القانون الإنجليزي العام، فتتولى الملكة إليزابيث الثانية رئاسة الدولة ويكفل لها الدستور تعيين الحاكم العام the governor general) نائب الملكة ويسهم في صناعة القرار التعليمي من خلال تعيينه لوزراء التعليم بالولايات وإقرار القوانين العامة للتعليم بعد موافقة البرلمان عليها.

أما رئيس الوزراء prime minister بأستراليا فهو الرئيس الفعلي للبلاد فهو رئيس الحكومة المباشرة ويشترط أن يكون رئيس حزب الاغلبية وقد خول الدستور الأسترالي تشريع القوانين إلى البرلمان والذي يتكون من الملكة والمجلسين التشريعيين وهم مجلس النواب، ومجلس الشيوخ (moore,199:121-128)

ويتم انتخاب أعضاؤه بالتصويت المباشر ومن بين المهام التشريعية للبرلمان الأسترالي ما يلي: سن القوانين واعتمادها، مناقشة السياسة العامة للدولة، اعتماد الميزانيات للولايات، اعتماد القوانين المقترحة من الولايات بعد مناقشتها والموافقة عليها تقديم العون للولايات من أجل تحسين جودة التعليم.

كما تلعب الأحزاب السياسية دوراً مهماً في رسم السياسة التعليمية بأستراليا ومن بين هذه الأحزاب: الحزب الديمقراطي الاشتراكي، حزب العمال، حزب جرين، الحزب الليبرالي وهو حزب الأغلبية في مجلس النواب الحزب القومي، الحزب الأحادي القومي ويحتل المركز الأول في مجلس الشيوخ وحزب العمال الديمقراطي (joe. moore,1999:23:28) حيث تتنافس هذه الأحزاب فيما بينها في تقديم الخدمات والمساعدات للارتقاء بالشئون الداخلية لأستراليا ومن بينها التعليم

وفي ضوء هذا الوضع السياسي لأستراليا يدار التعليم بأستراليا إدارة لا مركزية حيث يخول الدستور الأسترالي كل شئون التعليم للولايات فتتحمل حكومات الولايات والأقاليم مسئولية إدارة وتنظيم التعليم بها وليس للحكومة الفيدرالية دور مباشر في إدارة التعليم بأستراليا إلا بتقديم المساعدات المالية والخدمات لذلك الشأن وتوفير مصادر التعليم والعمل على تحسين جودة التعليم.

وفي ضوء ما سبق يتم رسم ملامح السياسة التعليمية بأستراليا فعلى المستوى القومي تقوم وزارة التعليم والعلوم والتدريب (DEST) بتحديد السياسة التعليمية وأهداف التعليم على المستوى القومي ويساعدها في ذلك على المستوى القومي المجلس الوزاري للتعليم والتوظيف والتدريب وجمعيات أخرى قومية متخصصة في مجالات التعليم.

في حين تتولى حكومات الولايات والأقاليم إدارة التعليم على المستوى الإقليمي من خلال وزارات التعليم والتدريب بكل ولاية، وهي التي تحدد السياسة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التعليمية وإدارة وتنظيم التعليم بأستراليا وتحديد المناهج الدراسية والأهداف التعليمية وسياسة وإجراءات القبول.

ونظراً لما تتمتع به أستراليا سياسياً حيث الديمقراطية والاستقلال الذاتي للولايات شهدت العقود الأخيرة انتقال عملية صنع القرار التعليمي من السلطات القومية والإقليمية إلى المدارس والمجالس المدرسية والشراكة المجتمعية بالمجالس المحلية التي تسعى جميعها إلى تحسين الخدمات التعليمية بالمدارس والارتقاء بجودة التعليم المدرسي وتطبيق نظام المساءلة للأداء المدرسي بأستراليا (AUSTRALIAN BUREAU OFSTATISTICS, 2007)

وكان لهذه الظروف السياسية للمجتمع الأسترالي عظيم الأثر في جعل التعليم الأسترالي يتمتع باللامركزية الشديدة في صنع القرار التعليمي والذي أتاح فرص الإبداع والابتكار والمشاركة المجتمعية في النهوض بجودة التعليم الأسترالي وتنوعه.

ثانيا: أوجه التلمذة الصناعية في برامج المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني في المملكة:

في ظل المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية التي شهدتها المملكة العربية السعودية مع بداية الألفية الثالثة ظهرت الحاجة لتأسيس تنظيم جديد للتدريب يشارك فيه قطاع الأعمال المستفيد من مخرجاته، وقد جربت المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني منذ إنشائها العديد من الصيغ والنماذج المختلفة في إطار الشراكة مع مؤسسات القطاع الخاص (المحيميد،٢٠٢٢)، ومن بين الصيغ التي انتهجتها المؤسسة ما يلي:

المعهد العالي السعودي الياباني للسيارات (SJAHI)

الإطار التنظيمي: في شهر تشرين الأول/ أكتوبر عام ١٩٩٨م/ ١٤١٩هـ، أبرمت حكومة المملكة والحكومة اليابانية عددًا الاتفاقيات من ضمنها مذكرة تفاهم تلتزم فيها الحكومتان بدعم القطاع الخاص في كلا البلدين لإنشاء كلية أو معهد متخصص في تقنية وصيانة السيارات من هذه الزيارة انطلقت فكرة إنشاء المعهد العالي السعودي الياباني للسيارات في محافظة جدة SJAHID)، الذي أصبح نموذجا ناجحًا ومُميّزًا للتعاون الدولي في برامج التعليم والتدريب الفني من جهة، وللتعاون مع القطاع الخاص. من جهة أخرى، ارتكز نموذج المعهد في بدايته على المشاركة بين أربعة أطراف؛ أولها: الحكومة اليابانية وتمثلها الوكالة اليابانية للتعاون الدولي (JICA)، المنضوية تحت مظلة وزارة الخارجية اليابانية، والطرف الثاني: حكومة المملكة وتمثلها المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني والطرف الثالث: اتحاد مصنّعي السيارات اليابانية (JAMA) ، أما الطرف الرابع: فهو موزعو السيارات اليابانية في المملكة (JADIK)،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التمويل: توزعت إسهامات الأطراف الأربعة بأن تقوم المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني بتقديم الدعم المعنوي الهادف إلى استكمال إجراءات إنشاء المعهد وترخيصه؛ ومنح أرض في جنوب شرق جدة لتكون مقرا للمعهد، في حين تَمثَّل إسهام الوكالة اليابانية للتعاون الدولي في توفير الأجهزة والمعدات والأدوات والمواد التدريبية بما فيها (٨٠) سيارة للتدريب، إضافة إلى تزويد المعهد بعدد من الخبراء والمدربين اليابانيين الدائمين لتقديم الخبرة التقنية لصيانة السيارات اليابانية، وتحمل تكلفة تدريب المدربين المبتدئين السعوديين في اليابان في حين تقاسم مصنّعو السيارات في اليابان وموزعوها في المملكة، تكلفة إنشاء وبناء مقر المعهد البالغة (٨٠) مليون ريال، بواقع ٥٠% لكل طرف، كما تحمل المصنعون تكلفة تصميم المناهج التعليمية وتقديم الدعم الفني لفريق الخبراء الياباني في المعهد، بينما تكفّل الموزعون بتكلفة الأثاث والأجهزة المكتبية، إضافة إلى تكلفة التشغيل قبل افتتاح المعهد والمشاركة في تكلفة التشغيل بعد افتتاحه حيث دخل في خط المشاركة في المعهد صندوق تنمية الموارد البشرية في المملكة الذي أصبح يتكفل بجزء من تكلفة التشغيل وبمكافآت الطلاب. (المحيميد،٢٠٢٢)

السلطات التنظيمية للمعهد: يتضمن الهيكل التنظيمي للمعهد ثلاثة مستويات للسلطة واتخاذ القرار أعلاها جمعية الشركاء التي تتألف من رجال الأعمال مالكي شركات توزيع السيارات اليابانية في المملكة المساهمين في المعهد وعضوية المدير التنفيذي للمعهد، ويأتي بعدها مجلس المديرين الذي يتألف من عضوين من شركات موزعي السيارات اليابانية في المملكة المساهمين في المعهد، بالإضافة إلى المدير التنفيذي للمعهد، والسلطة الثالثة: هي المدير التنفيذي للمعهد الذي يرتبط في اتخاذ القرارات بلجنة تنفيذية تحمل :اسم مجموعة العمل، وتضم ممثلين للشركات المساهمة في المعهد، وتتم دراسة القرارات الإدارية والدراسية بالتشاور مع هذه المجموعة، كما يشتمل الهيكل التنظيمي على مجموعة أخرى تحمل اسم فريق الخبراء الياباني الذي يضم عددًا من الخبراء اليابانيين الدائمين في المعهد، حيث يقوم هذا الفريق بتقديم خبراته الفنية والتقنية كجزء من الدعم الحكومي الياباني، ويعمل فريق الخبراء على توفير الخبرات التقنية لضمان جودة ومستوى الأنشطة الأكاديمية والتدريب العملي وتطوير المناهج حسب الإستراتيجية العامة وتطوير طرق التقييم والاختبارات (المحيميد،٢٠٢٠)

معايير التدريب للمهنة(اتفاق التلمذة: مدة الدراسة في المعهد سنتان، يحصل بعدها الخريج على شهادة الدبلوم الفني في صيانة السيارات، وتساوي هذه الشهادة - وفق التصنيف الياباني - المستوى الثالث من نظام تأهيل هندسة وصيانة السيارات في حين تعادل شهادة دبلوم الكليات التقنية في المملكة، ويحتوي برنامج المعهد التعليمي على

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

خمسة أجزاء، أولها: المناهج التقنية وتشكل ٧١% من ساعات الدراسة والتدريب، والجزء الثاني: المواد العامة (المحيميد،٢٠٢٢)

برنامج التنظيم الوطني للتدريب المشترك:

الإطار التنظيمي: انطلق مشروع التنظيم الوطني للتدريب المشترك لتحقيق الشراكة في التدريب مع الجهات ذات العلاقة ويهدف هذا البرنامج الوطني إلى إعادة فلسفة التدريب من خلال إشراك القطاع الخاص في عملية التدريب شريكاً أساسياً، وفي البداية تم تشكيل لجان بحث درست مشاريع مماثلة في عدة دول متقدمة مثل ألمانيا وأمريكا واستراليا وغيرها ، ووضع تصور كامل عن هذه التجارب، ولجنة قامت بمسح شامل وكامل لمختلف المهن التي يحتاجها سوق العمل المحلي، وتم إعداد حقائب تدريبية للمهن المراد تطبيقها في التنظيم الوطني للتدريب المشترك بمشاركة ومساهمة من أخصائيين وممارسين للمهنة من القطاع الخاص.

السلطات التنظيمية: يشارك في هذا التنظيم كل من: المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني (تسهم في تنفيذ التدريب النظري والتدريب العملي الأساسي بنسبة (٢٥%) من البرنامج). الغرف التجارية الصناعية بالمملكة تسهم في تنسيق التدريب العملي في القطاع الخاص بنسبة (٧٥%) من البرنامج في منشآت القطاع الخاص، صندوق تنمية الموارد البشرية (يسهم في تمويل برامج التنظيم والإشراف على ضمان جودة التدريب). (المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني،١٤٢٥).

معايير التدريب على المهنة (اتفاق التلمذة):

البرنامج بدأ في عام ١٤٢٢هـ / ٢٠٠٢م في ثلاث مناطق هي: الرياض، والقصيم، وجدة، وبخمس مهن هي موظف استقبال، وسكرتير تنفيذي، ومندوب مبيعات، وبائع تجزئة، وميكانيكا سيارات، على أن تشمل المناطق الأخرى في المراحل القادمة مع زيادة عدد المهن المطروحة، وتعتمد خطته التدريبية على برامج تدريبية تتراوح مدتها ما بين (٧) أشهر إلى (١٦) شهرا بحسب نوع المهنة، وطبيعتها وتنقسم الفترة إلى تدريب نظري يُقدَّم في وحدات المؤسسة، وتدريب عملي في المنشأة جهة توظيف المتدرب، ويقوم على التدريب المنتهي بالتوظيف أي أن المؤسسة تعمل مع شركائها على البحث عن فرص وظيفية، ثم تعلن عن هذه الفرص وتقبل الطلاب المتقدمين من غير خريجي وحدات المؤسسة حتى لو كانوا من خريجي الجامعات، وتتولى إلحاقهم في برامج تدريبية قصيرة (المحيميد،٢٠٢٢)، وقد بدأ تنفيذ البرنامج في الرياض بعدد (١٥٠) متدرب كمرحلة أولي بحيث يستقبل البرنامج المتسربين من التعليم العام العالي وخريجي الثانوية العامة وخريجي الجامعات ممن لا تتناسب تخصصاتهم مع احتياجات سوق العمل المحلي (المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني،١٤٢٥).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

توسعت المؤسسة في تنفيذ هذا البرنامج، وافتتحت من أجله (١٦) فرعًا توزعت في أنحاء المملكة، وزادت عدد البرامج المنفذة لتشمل (٧٠) مهنة منها سكرتير تنفيذي وتصميم صفحات عنكبوتية، وموظف استقبال، وبائع تجزئة، وبائع ذهب، وسائق شاحنات وغيرها من المهن، وبحسب المؤسسة فإن هذه المهن أُعدّت وصُمّمت حسب معايير المؤهلات الوطنية الذي يعد أحد مخرجات المؤسسة (المحيميد،٢٠٢٢).

برنامج الشراكات الإستراتيجية:

الإطار التنظيمي:

تعد تجربة المؤسسة في تقديم التدريب بمعاهد الشراكات الاستراتيجية بالشراكة مع قطاع الأعمال وصندوق تنمية الموارد البشرية من التجارب المميزة كونها برامج تبتدئ بالتوظيف. وتضمن مشاركة وإشراف جهات العمل على التدريب بشكل مباشر، إذ يشارك قطاع الأعمال في العملية التدريبية من خلال تحديد المهارات المطلوبة وتطوير المناهج التدريبية وأساليب الجودة والمشاركة في اختيار مزود الخدمات التدريبية (Tvtc, 2022).

قامت فكرة المشروع في بداية إطلاقه عام ١٤٢٨هـ / ٢٠٠٧م؛ على أن تُبرم المؤسسة اتفاقيات تعاون مع شركات القطاع الخاص الكبيرة، وبموجب هذه الاتفاقيات تتولّى المؤسسة إنشاء معاهد تدريب نموذجية وتوفر التجهيزات الأساسية لهذه المعاهد، أو أن المؤسسة تقوم بتسليم أحد مقار معاهدها القائمة للشركة، ثم تتعاقد مع مشغل أجنبي لتشغيلها.

التمويل: جميع تكاليف التدريب تدفعها المؤسسة من مخصصاتها في الميزانية العامة، وبموجب عقد بين المؤسسة وصندوق تنمية الموارد البشرية يقوم الصندوق بدفع جزء من تكاليف التشغيل وصرف مكافآت للطلاب، ويقتصر دور الشريك من القطاع الخاص على المساهمة في الإشراف على المعهد وتحمل جزء من تكاليف التشغيل، وعلى توقيع عقد مع الطلاب الملتحقين بالمعهد لتوظيفهم بعد تخرجهم. عملت المؤسسة على تطوير نموذج التشغيل والتمويل في برنامج الشراكات الإستراتيجية مع قطاعات الأعمال لخدمة المنشآت الصغيرة والمتوسطة. حيث تحمل الشركة جزء من تكلفة التشغيل لا تتجاوز (٢٥%)، في حين يتولى صندوق تنمية الموارد البشرية الجزء الآخر، وفي بداية المشروع تعاقدت المؤسسة مع جهات خارجية لتشغيل تلك المعاهد وإدارتها من ذلك التعاقد مع جامعة (أكارون) الأميركية في ولاية أوهايو لتشغيل معهد المطاط، والتعاقد مع شركة (تي) (كيو) البريطانية للتدريب للإشراف على معهد البترول، في حين أن كلية الهندسة اليابانية (نيبون كالوج) أشرفت على المعهد السعودي للإلكترونيات والأجهزة المنزلية أما شركة (لوريات) التعليمية الأميركية فتولّت تشغيل معهد الرياض للتقنية).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

السلطات التنظيمية: المؤسسة أنشأت لإدارة هذا المشروع مركزًا حمل اسم «المركز الوطني للشراكات الإستراتيجية، وألحَقَتْه بشركة التميّز، ليقوم بإدارة العلاقة التكاملية بين المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني، وصندوق تنمية الموارد البشرية (هدف)، والقطاع الخاص لسد احتياجات سوق العمل في المملكة من الموارد البشرية المؤهلة في المجالات التقنية والمهنية، وذلك من خلال بناء الشراكات الإستراتيجية مع القطاع الخاص لتشغيل وحدات تدريبية غير ربحية، مبتدئة بالتوظيف والإشراف على تقديم برامج تدريبية متخصصة تتلاءم مع سوق العمل السعودي (المحيميد،٢٠٢٢).

معايير التدريب للمهنة (اتفاق التلمذة): تعادل معاهد الشراكات الاستراتيجية من حيث المستوى التعليمي الكليات التقنية، ويقتصر القبول فيها على خريجي الثانوية وتمنح شهادة الدبلوم، ويوضح التقرير السنوي للمؤسسة للعام ٢٠٢٢م عدد معاهد الشراكات الإستراتيجية هو (٤٥) معهدًا، و يقوم بتشغيلها مشغل دولي بالمشاركة مع القطاع الخاص وعدد التخصصات في هذه المعاهد يبلغ (٢٥٦) تخصصا، وبكونه توجها مستقبلياً تعمل المؤسسة على التوسع في هذا النموذج من الشراكة، إذ يتميز هذا النموذج بالمرونة التي تتيح لقطاع الأعمال تحديد المهارات المطلوبة والاحتياج من الوظائف والمهن تزامنا مع التطورات التي تشهدها الثورة الصناعية ومعطياتها، ومشروع معاهد الشراكات الإستراتيجية لا يزال قائما، ويحتل مكانة معتبرة في برامج المؤسسة وأعمالها وتضعه المؤسسة ضمن مؤشرات الأداء الرئيسة لقياس مدى تحقيق أهدافها وقد حددت الأثر المرجو من البرنامج : تجاوب أسرع لاحتياجات سوق العمل، وسد الفجوة بين المهارات التي يحصل عليها المتدرب أثناء التدريب وبين المهارات التي يحتاجها سوق العمل، زيادة الالتحاق بالتدريب التقني والمهني عبر فتح معاهد وأكاديميات جديدة، زيادة الاستثمار في التدريب التقني والمهني، خفض النفقات التشغيلية المعتمدة في الميزانية، بالإضافة إلى توفير فرص استثمارية اقتصادية لرواد الأعمال(Tvtc, 2022).

التحديات: تضع المؤسسة - في تقريرها السنوي للعام ٢٠٢١م - ضمن المخاطر والصعوبات التي تواجهها في المرحلة الحالية: عدم كفاية الميزانيات التشغيلية للمركز الوطني للشراكات الإستراتيجية، وتقول إن الخطر يتمثل في إحجام بعض الشركات عن الدخول في شراكات إستراتيجية مع المؤسسة، وأن الآثار المترتبة على هذا الخطر تتمثل في نقص أعداد المتدربين وعدم قدرة المركز على الإشراف وضمان جودة هذه المعاهد، وتوضح أن الإجراءات الكفيلة بتخفيف حدة هذا الخطر تكمن في سنّ تشريعات لتحفيز قطاع الأعمال للاستفادة من نموذج الشراكات الإستراتيجية، وإيجاد حوافز مادية لقطاع الأعمال، ورفع نسبة الدعم للتوظيف لقطاعات الأعمال

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المشاركة في البرنامج، وإعفاء هذه المعاهد من جباية الزكاة وضريبة الدخل، وتوضح المؤسسة بأن الجهات المسؤولة عن تخفيف حدة هذا الخطر هي المؤسسة نفسها، وهيئة الزكاة والضريبة والجمارك (المحيميد،٢٠٢٢).

مشروع كليات التميز (الكليات العالمية)

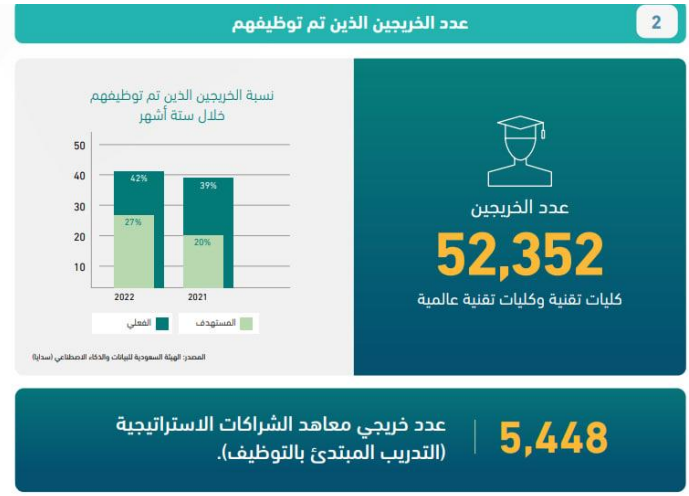
الإطار التنظيمي: في منتصف عام ٢٠١٣م / ١٤٣٤هـ أعلنت المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني عن إطلاق كليات تقنية جديدة تحت مسمى «كليات التميز»، وأبرمت عقود اتفاقيات تشغيل لهذه الكليات مع عدد من مزوّدي التعليم من دول مختلفة منها الولايات المتحدة الأميركية وإسبانيا والمملكة المتحدة، وشملت الاتفاقيات إنشاء (١٠) كليات في ثماني مدن رئيسة بالمملكة، وأوضحت المؤسسة أن إنشاء هذه الكليات يهدف إلى تهيئة مسارات مختلفة تنتج قوى عاملة أكثر مهارةً، وتسعى المؤسسة من خلاله إلى تطوير صناعات وطنية جديدة وعالية المستوى كصناعات السيارات والفضاء والكيماويات (المحيميد،٢٠٢٢)، كما تعتبر الشراكات مع القطاع الخاص أولوية بالغة لكليات التميز حيث تحقق هذه الشراكات التواصل بين التعليم والعمل وتعمق الرابطة بين الكلية وسوق العمل، ما يساهم في تحسين فرص التوظيف للخريجين.(Al-Kahtani, 2017)

ومن المهم الإشارة في هذا المقام إلى البرنامج الذي حقق نجاحًا جيدًا في مشروع كليات التميز ؛ وهو الكلية التقنية العالمية لعلوم الطيران (الكلية الأسترالية للطيران في الرياض)، فهذه الكلية نجحت في تقديم برنامج تدريبي متخصص وعلى درجة جيدة من الكفاءة، وبإدارة محترفة وعمل مؤسسي متين، ويعزى ذلك إلى أن الجهة المشغلة للكلية - وهي شركة طيران أستراليا Aviation Australia) من الشركات المتخصصة في التدريب الفني في مجال تخصص الكلية وهو صيانة الطائرات كما أن الكلية تُقدم تخصصات جديدة ونادرة وغير متوفرة في كليات ومعاهد المؤسسة، مما أكسبها ثقة جهات التوظيف ببرنامجها التدريبي ومخرجاتها فأبرمت اتفاقيات مع قطاعات مختلفة تحت ما يسمي برنامج التدريب المنتهي بالتوظيف، حيث حظيت بثقة القوات الجوية السعودية وهي قطاع حكومي عسكري - لإلحاق الطلاب الذين تحتاجهم في مجال صيانة الطائرات في هذه الكلية، اتفقت الكلية مع شركة إيرباص للغرض نفسه، كما أنها حصلت وبسبب جودة برنامجها التدريبي على شهادة الرخصة الخاصة بالتدريب في مجال صيانة الطائرات من الهيئة العامة للطيران المدني في السعودية، ما يعني أن مخرجاتها مقبولة ومعتمدة في جميع شركات الطيران العاملة في السعودية. (المحيميد،٢٠٢٢)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وفي التقرير الأخير٢٠٢٢(١٤٤٣-١٤٤٤هـ) للمؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني ذكر أن عدد الكليات العالمية التقنية بلغ (٨) كليات في (٣٨) تخصص، ولديها (١٢,٠٣١) طالب مقيد، وقدمت ٥,٠٦٩ خريج (Tvtc, 2022).

وفي الشكل التالي يظهر تقدم المؤسسة في توظيف مخرجاتها في برامج الشراكة مع القطاع الخاص في معاهد الشراكات الاستراتيجية والكليات التقنية العالمية (Tvtc, 2022)



التلمذة الصناعية في مبادرات المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني لبرنامج تنمية القدرات البشرية:

تساهم المؤسسة في تحقيق أهداف برنامج تنمية القدرات البشرية وخاصة الركيزة الثانية من ركائز البرنامج والمتمثلة في الإعداد لسوق العمل المستقبلي محلياً وعالمياً وذلك عن طريق تنفيذ (٨) مبادرات استراتيجية، وتسعى المؤسسة إلى تحقيق المستهدفات التالية المرتبطة ببرنامج تنمية القدرات البشرية:

- زيادة معدلات الالتحاق بالتعليم والتدريب التقني والمهني إلى ٣٣% عام ٢٠٢٥ و ٤٠% عام ٢٠٣٠.
- زيادة نسبة المنشآت التدريبية المعتمدة بالكامل من قبل هيئة تقويم التعليم والتدريب إلى ٣٩% عام ٢٠٢٥ و٦٥% عام ٢٠٣٠.
- زيادة نسبة الملتحقين بسوق العمل من خريجي التعليم التقني والمهني خلال ٦ أشهر من التخرج إلى ٥٠% عام ٢٠٢٥. و٦٥% عام ٢٠٣٠.

كما أشارت المؤسسة في تقرير(١٤٤٣-١٤٤٤هـ) إلى أبرز الفرص وهي:

- الاحتياج المتنامي للكوادر المؤهلة في المجال التقني والمهني.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- التوسع في مهارات المستقبل.
- توظيف التقنيات الناشئة مثل الواقع الافتراضي والذكاء الاصطناعي.
- مشاركة القطاع الخاص في تقديم التدريب التقني والمهني (Tvtc, 2022).

المبادرات المسندة للمؤسسة في برنامج تنمية القدرات البشرية:

- تقييم معدلات التوظيف لبرامج التدريب التقني والمهني ومراجعة التخصصات الدراسية.
- توسيع الطاقة الاستيعابية للمؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني وتطوير آلية التمويل المستدام.
- حملات لتحفيز الالتحاق بالتدريب التقني والمهني.
- برنامج التلمذة الصناعية.
- تنمية قدرات ريادة الأعمال في مؤسسات التدريب التقني والمهني.
- التبادل العالمي لطلاب التعليم والتدريب التقني والمهني.
- تطوير حوكمة لتراخيص مؤسسات التدريب الأهلي والحكومي.
- المدارس الثانوية المهنية.

مبادرة برنامج التلمذة الصناعية (apprenticeship):

لم يتم تطبيق البرنامج حتى وقت صدور آخر تقرير عن المؤسسة (Tvtc, 2022) الذي ذكر موجز سير العمل فيه كما يلي:

- اعتماد قرار التمويل بتاريخ ٢٠٢٢/٧/٢٤
- الانتهاء من الدراسة، واعتمادها من المالك والرفع إلى الجهات ذات العلاقة.
- اعتماد تمويل دراسة جدوى مبادرة التلمذة الصناعية
- توقيع العقد لمبادرة التلمذة الصناعية

وذكر بأن تاريخ الابتداء هو: ٢٠٢٣/٢/١ ونسبة الاكتمال فيه هي: ٢.٢%، في حين أن تاريخ الانتهاء المحدد هو: ٢٠٢٥/١٢/٣١ (Tvtc, 2022)

ويتطلب من المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني خلال العمل بهذا البرنامج تحفيز ملّاك منشئات القطاع الخاص على المشاركة فيه من خلال الاستفادة من منشئاتهم كمراكز تدريب واقعي لتوفير احتياجاتهم من الكوادر الوطنية المؤهلة، بتجربة تعليمية جديدة تعرض الطلاب إلى تجربة العمل الحقيقي أثناء دراسته لاختبار مهاراته وفحص أداءه من قبل جهة العمل التي ستوظفه.

المملكة العربية السعودية:

أ- العامل الجغرافي:

تشغل المملكة العربية السعودية أربعة أخماس شبه جزيرة العرب بمساحة تقدر بأكثر من ٢.٢٥٠.٠٠٠ كيلومتر مربع، وتتنوع تضاريس المملكة نظرًا لاتساع

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مساحتها، فعلى امتداد البحر الأحمر سهل تهامة الساحلي وترتفع إلى الشرق من هذا السهل سلسلة جبال السروات الشاهقة، وتنحدر منها أودية كبيرة تتجه شرقًا وغربًا، ويلي هذه السلسلة من جهة الشرق هضبة نجد و مرتفعاتها التي تنتهي شرقًا بكثبان الدهناء وصحراء الصمان، وجنوبًا بمنطقة يتخللها وادي الدواسر، ومن الشمال تمتد سهول نجد إلى منطقة حائل حتى تتصل بصحراء النفود الكبرى، ثم بحدود العراق والأردن، كما يوجد بها بعض المرتفعات الجبلية، مثل جبال: طويق، والعارض، وأجا، وسلمى، أما صحراء الربع الخالي، فهي تشكل الجزء الجنوبي الشرقي من المملكة، وهي منطقة صحراوية كبيرة، أما السهل الساحلي الشرقي فهو يتألف من سبخات ملحية ومناطق رملية، ومناخ المملكة العربية السعودية بشكل عام حار صيفاً وبارد شتاً وأمطارها شتوية, ويعتدل المناخ على المرتفعات الجنوبية الغربية أما المناطق الوسطى فصيفها حار جاف وشتائها بارد جاف وعلى السواحل ترتفع درجة الرطوبة. (وزارة الخارجية، ٢٠١٧)

ومن السابق يلاحظ تأثير العامل الجغرافي للملكة العربية السعودية والمتمثل في موقع الدولة واتساعها واختلاف مناخها بتنوع أنماط الحياة فيها وتعدد الحرف والمهن حسب طبيعة واحتياج المنطقة وبالتالي دعت الحاجة إلى تنوع التعليم والتدريب فيها كالتعليم المهني الصناعي والتجاري والزراعي.

ب ـ العامل الاقتصادي:

يعتمد اقتصاد المملكة العربية السعودية ـ في الغالب ـ على النفط الذي يعد أهم موارد الاقتصاد السعودي ومقومًا من مقوماته الرئيسية، وهو الأمر الذي جعل لها قدرة تنافسية، وقد توجهت الحكومة السعودية من خلال رؤيتها المستقبلية ٢٠٣٠ إلى تشجيع نمو القطاع غير النفطي، وتقليل الاعتماد على النفط كمورد أساسي لها، وذلك من أجل تنويع مصادر الاقتصاد السعودي.

وللبتروكيماويات دور بارز في الاقتصاد غير النفطي؛ حيث تسيطر المملكة على ٧٪ من السوق العالمي فيه، وقد تمت الإشارة إليها في كل من برنامج التحول الوطني، ورؤية المملكة ٢٠٣٠ باعتبارها أحد القطاعات الرئيسية التي ستقود عملية تنويع الموارد الاقتصادية بعيدًا عن الاعتماد على النفط. (التركي وخان، ٢٠١٦، ٦)

وتعد صناعة التعدين الركيزة الثالثة للاقتصاد بعد النفط والغاز والبتروكيماويات، حيث تمتلك السعودية ثروات معدنية مختلفة، مثل الذهب، والنحاس، والزنك، والحديد، فضلًا عن ثروات أخرى غير معدنية، مثل الفوسفات، والبوكسيت، والدولوميت، والجبس، وتتمتع المنطقة أيضًا بوفرة من المواد غير المعدنية الأخرى، مثل المواد الصناعية، ومواد البناء والفحم، وأحجار الزينة، والتي تتوزع في جميع أنحاء البلاد.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وقد حقق القطاع الزراعي في البلاد نهضة تنموية متزايدة، حيث ساهم في ارتفاع الناتج المحلي الزراعي، وتتنوع المحاصيل الزراعية وبالنسبة للتمور، فتحتل المملكة المركز الثاني عالميًا في إنتاجه بعد جمهورية مصر العربية، حيث يشكل إنتاج المملكة ٢٠٪ من الإنتاج العالمي، وبقيمة إنتاج تبلغ ٨ مليارات ريال، تمثل حوالي ١٩٪ من الناتج المحلي الزراعي. (العمري، ٢٠١٣)

ويتأثر النظام التعليمي باقتصاد الدولة ويتضح من ذلك من خلال الدعم السخي المخصص من ميزانية الدولة لكافة قطاعات التعليم، ولرفد خطط التنمية في تنويع مصادر الاقتصاد السعودي، فإنها تولي الدعم المتواصل للمؤسسة العامة للتعليم التقني والمهني وتخصص لها ميزانية مالية كبيرة لما يؤمل منها في سد احتياجات البلاد بمختلف القطاعات الصناعية والزراعية والتجارية والتقنية وذلك بتأهيل الكوادر البشرية الوطنية .

ج ـ العامل الاجتماعي:

يخضع المجتمع السعودي إلى ثلاث فئات، هم: بدو، وريف، وحضر، وقد اشتهرت شبه الجزيرة العربية قبل القرن العشرين بأن جزءًا كبيرًا من سكانها ينتمون إلى قبائل بدوية، وبالتالي كان طابع الحياة في هذه المنطقة هو البداوة، إذ كانت ظروف البلاد قبل ظهور الدولة السعودية الحديثة مواتية لارتفاع نسبتهم، وقد انعكس الحال مع الوضع بعد التوحيد، حيث بدأ البدو منذ عام ١٩٥٠ في إنشاء مستوطنات بأنفسهم في المناطق الريفية، وحول المدن، ومراكز إنتاج النفط على شكل توطين تلقائي دون تخطيط مسبق من الحكومة، وفي عام ١٩٥٨ برزت فكرة توطين البدو وإعادة تأهيلهم، وذلك من أجل تشجيعهم على الاستقرار بالهجر والمراكز الحضرية التي خصصت لهم، والاستفادة منهم في بناء قوة عسكرية لحماية الوطن، وتوفير فرص عمل جيدة، وتحسين مستوياتهم المعيشية، وكان لشركة أرامكوا السعودية دور كبير وفعال في توطين جزء من بدو المنطقة بتدريب أعداد كبيرة منهم، وإلحاقهم بالمجالات الوظيفية المختلفة فيها. (مشخص،١٤٢٠، ٧٠-٧٢) (الجابري، ٢٠٠٨، ١٠١) (آل عبد الله، ١٩٩٩، ٥٥٤)

أما سكان الريف فقد وجدوا حيثما وجدت مياه الري اللازمة للزراعة، وقد كانت هذه المياه محدودة قبل اكتشاف المياه الجوفية العميقة، مما أدى إلى قلة السكان الريفيين، وتعرضت مناطق الريف السعودي في حقبة السبعينيات والثمانينيات الميلادية من القرن الماضي إلى تيارات هجرة كبيرة، من القرى الصغيرة إلى المدن والمناطق الحضرية (مشخص،١٤٢٠، ٦٦-٧٥) ، وعند اكتشاف النفط وتصديره بكميات تجارية للخارج، وما ترتب على ذلك من تحسين المستوى الاقتصادي للمواطنين، وظهور مراكز حضرية جديدة، توالت الهجرات السكانية نحو مراكز

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الاستيطان الكبرى، حيث إن فرص العمل متوفرة والخدمات ميسرة، فتغيرت ملامح المراكز الريفية الكبرى ليصبح بعضها مدنًا، وهذه الأمور كان لها أبلغ الأثر في تغير سمات النظام الحضري السعودي. (الجابري، ٢٠٠٨، ١٠٠)

وأثر اكتشاف البترول في كسر عزلة البلاد التي كانت تعيشها، حيث كاد الاتصال الخارجي أن يكون مقتصرًا على منطقة الحجاز في مواسم الحج والعمرة، وبدأت عمليات الاتصال من خلال وصول مجموعات صغيرة للتنقيب عن النفط والعمل على استخراجه، وبعد ذلك زاد أعداد العاملين الأجانب مع زيادة عائدات النفط في السبعينيات الهجرية، وتعد البعثات الأمريكية للتنقيب عن النفط أول الوفود الأجنبية على البلاد، وبعد تحسن الاقتصاد السعودي زاد تدفق الأيدي العاملة من مختلف دول العالم.

ويعد المجتمع السعودي من المجتمعات التي مرت بتغير سريع وتحولات كبيرة (آل عبد الله، ١٩٩٩، ٥٣٨)، وقد تأثرت حياة السكان في المملكة العربية السعودية بظاهرتين أساسيتين، هما: وحدة أجزاء البلاد خلال العقد الثالث من القرن العشرين، تحت كيان سياسي واحد مطبق للشريعة الإسلامية بعد أن كانت تتقاسمها لزمن طويل وحدات قبلية وسياسية متباعدة ومتناثرة، أما الظاهرة الثانية فهي إنتاج البترول بمعدلات عالية، واستغلال عائداته في تنمية البلاد؛ مما أدى إلى تغير الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية للسكان داخل البلاد، وإلى رفعة مكانة المملكة الاقتصادية والسياسية في المجتمع الدولي. (الصالح، ١٩٨١، ٤٣)

ويتضح تأثير العامل الاجتماعي في التعليم والتدريب التقني في الحاجة إلى تدريب الفئات المختلفة من سكان المملكة حسب مواقعهم والاكتفاء بالقوى العاملة المؤهلة عوضاً عن الأيدي العاملة من خارج البلاد، كما يظهر من خلال انفتاح المملكة على العالم والحاجة تزويد المواطنين بمهارات متقدمة تواكب التغير السريع والذي بدت ملامحه تظهر في المجتمع السعودي.

والجدير بالذكر انتشار وحدات المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني تزامن مع ظهور قيم الطفرة الاقتصادية التي شهدتها المملكة في أعقاب الإنفاق الحكومي الهائل على برامج التنمية ومشروعاتها، وأدّت الوفرة المالية، وثقافة العمل الإداري الحكومي، واستقدام العمالة الوافدة لمزاولة المهن الحرفية واليدوية إلى نشوء سلوكيات وأفكار جديدة في أذهان الناس أثرت بشكل سلبي على المهن والحرف اليدوية، وارتبطت معاهد ومراكز التعليم الفني والتدريب المهني في الذهنية الجمعية في المجتمع السعودي آنذاك بالوظائف المتدنية والصغيرة، والمستويات الأقل في التراتبية الاجتماعية، واستقر في أذهان الناس في تلك الحقبة بأن التدريب المهني والفني هو مسار الطلبة المتعثرين وغير القادرين على الالتحاق بالثانويات العامة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والجامعات (المحيميد،٢٠٢٢)، وهذا يشكل تحدياً في جذب المتدربين إلى برامج التلمذة الصناعية في المؤسسة .

د - العامل السياسي:

يحكم المملكة العربية السعودية النظام الملكي، حيث يكون الحكم في أبناء الملك المؤسس عبد العزيز بن عبد الرحمن آل سعود وأبناء الأبناء، ويبايع الأصلح منهم على كتاب الله وسنة رسوله ﷺ (الجمعية الوطنية لحقوق الإنسان، ١٤٣١، ١١). ولقد ظلت الحكومة السعودية لا تحتوي على دستور مكتوب بالرغم من أنها كانت - وما زالت - تحكم بالشريعة الإسلامية، إلى أن أصدر الملك فهد نظام الحكم الأساسي للبلاد في ١٩٩٢ (إسماعيل، ١٤٣١، ٦١)، وحددت المادة الرابعة والأربعون سلطات الدولة التي تتكون من ثلاث سلطات هي: السلطة القضائية - السلطة التنفيذية - السلطة التنظيمية (التشريعية)، وتتعاون هذه السلطات في أداء وظائفها وفقًا لنظام الحكم، والملك هو مرجع هذه السلطات، وتعتبر السلطة القضائية سلطة مستقلة، فلا سلطان على القضاة في قضائهم لغير سلطان الشريعة الإسلامية، ويختص الملك أو من ينيبه بتنفيذ الأحكام القضائية، وتتمثل السلطة التنظيمية في مجلس الوزراء ومجلس الشورى، وتختص السلطة التنظيمية بوضع الأنظمة واللوائح بما يحقق المصلحة أو يرفع المفسدة في شئون الدولة وفقًا لقواعد الشريعة الإسلامية. (هيئة الخبراء لمجلس الوزراء، ١٤٣٢)

وبنيت سياسة التنمية في المملكة مع إطلاق أول خطة تنموية عام ١٩٧٠م حيث شكلت الخطط التنموية الشاملة علامة فارقة في مسيرة الدولة السعودية، وحققت هدفها العام المتمثل في إحداث نقلة في التنمية البشرية، وجاءت رؤية ٢٠٣٠ بما تحمله من مبادرات لتضع أنظمة التعليم والتدريب في قلب أدواتها (المحيميد، ٢٠٢٢) ويتضح تأثير العامل السياسي للملكة العربية السعودية في مركزية نظام التعليم وكذلك في اتباع أهداف التعليم لأهداف الدولة نفسها، كما يتضح في اهتمام الدولة بتحقيق خطة التنمية رؤية السعودية ٢٠٣٠ وبرنامج تنمية القدرات البشرية المنبثق منها الذي سيحقق جزءاً من مستهدفاتها بمبادرات منها برنامج التلمذة الصناعية

أوجه الشبة والاختلاف في التلمذة الصناعية في المملكة العربية السعودية ودولة المقارنة استراليا:

تختص هذه الخطوة بمقابلة ومناظرة البيانات لدولتي المملكة العربية السعودية واستراليا، وذلك لبيان أوجه الشبة والاختلاف في التلمذة الصناعية في كل منها، ثم تفسير ذلك من خلال المقارنة التفسيرية في ضوء ما توصلت له الدراسة من نتائج، وفي ضوء مفاهيم العلوم الاجتماعية والنظريات ذات العلاقة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أولاً: مقابلة البيانات الخاصة بالتلمذة الصناعية في: المملكة العربية السعودية وأستراليا

محاور المقارنة	استراليا	المملكة العربية السعودية
أوجه التلمذة الصناعية	يوجد نموذجان للتدريب المهني يقعان ضمن هما التلمذة الصناعية والتدريب يتضمن كلاهما مزيجًا من عقد تدريب يؤدي إلى مؤهل تعليم مهني معترف به على المستوى الوطني وعقد عمل	طبقت العديد من الصيغ والنماذج المختلفة في إطار الشراكة مع مؤسسات القطاع الخاص مثل: برنامج التنظيم الوطني للتدريب المشترك، برنامج الشراكات الإستراتيجية، مشروع كليات التميز (الكليات العالمية)، مبادرة برنامج التلمذة الصناعية
الإطار التنظيمي	التنظيم يسند إلى مناطق الاختصاص القضائي الخاصة بالتعليم والتدريب المهني والعلاقات الصناعية ولكل ولاية وإقليم تشريعات تنظم عمل التلمذة الصناعية والتدريب ومع ذلك ، لا توجد اختلافات جوهرية من ولاية إلى أخرى.	تتحمل المؤسسة العامة للتدريب التقني والتدريب المهني مسؤولية التنظيم بإيعاز ودعم حكومي
المؤسسات التنظيمية	يتم تقديم التعليم والتدريب المهني بما في ذلك التدريب خارج العمل للمتدربين والمتدربين من قبل منظمة تدريب مسجلة (RTO) وهي المسؤولة عن تقييم كفاءات الأفراد وإصدار المؤهلات المعترف بها وطنيا أو بيان التحصيل الاعتراف بالتعلم السابق)	تتحمل المؤسسة العامة للتدريب التقني والتدريب المهني مسؤولية التنظيم بإيعاز ودعم حكومي
الجهات الوسيطة المشاركة	على المستوى الوطني، يتم تنسيق السياسة من خلال مجلس الصناعة والمهارات ، وهو جزء من إطار مجلس الحكومات الأسترالية (COAG) ويضم	تشترك العديد من المنظمات، عبر شراكاتها المباشرة مع قطاع الأعمال، في جهود التأهيل لزيادة قدرة الشباب على التوظف ومن بينها صندوق تنمية الموارد

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

	الوزراء المسؤولين عن التدريب. تقدم لجنة الصناعة والمهارات الأسترالية (AISC) تقاريرها إلى مجلس الصناعة والمهارات الوزاري وتوفر مدخلات صناعية رسمية للنظام. يوجد تحت AISC أكثر من ٦٠لجنة مرجعية للصناعة (IRCS)	البشرية (هدف) وغرف التجارة المنظمات الوسيطة ومؤسسة مسك الخيرية
التمويل	تقوم منظمات RTOSالمعتمدة بتحصيل دعم التأهيل من حكومة الولاية أو الإقليم ذات الصلة وقد تفرض على المتدرب رسومًا إضافية تصل إلى حد معين ، والتي تختلف باختلاف الولايات القضائية والتي قد يختار صاحب العمل دفعها نيابةً ع عن المتدرب).	تتلقى المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني الدعم والتمويل الكامل من الميزانية العامة للدولة.
معايير التلمذة الصناعية	العادة أن يركز برنامج التلمذة الصناعية على حرفة أو مهنة في قطاع بعينه. إلا أن الطلب بدأ يتزايد على مؤهلات واسعة تضم كفاءات مطلوبة من أجل العمل في مهن من قطاعات مختلفة كما تلبي بعض برامج التلمذة الصناعية احتياجات قطاع وليس احتياجات مهنة محددة، كما في قطاع الضيافة.	في مشروع معاهد الشراكات الاستراتيجية يتيح لقطاع الأعمال تحديد المهارات المطلوبة والاحتياج من الوظائف والمهن
الرصد والتقييم	يتم تقييم الكفاءات رسميًا بواسطة RTO وللتأكد من أن الخطط تعكس ما يفعله المتدرب في العمل، من خلال تطبيق قوائم مراجعة المعدات التي طورها RTO والتي تناسب مكان العمل وعند	

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

	الضرورة المناقشات المفتوحة حول كيفية قيام صاحب العمل بتأكيد التقييم. (Oliver, 2018)) ويمكن طلب تأكيد الكفاءة من أصحاب العمل باستخدام الأنظمة الورقية أو الإلكترونية مثل My Profiling وهو نظام حاصل على براءة اختراع عبر الإنترنت لتتبع نشاط الطالب في مكان العمل، مما يسهل حفظ السجلات حول المهام المكتملة وتقييم RTO واتفاقية صاحب العمل بأن معيار مكان العمل قد تم تطبيقه تم الوفاء بها	
التحديات	توفير مرشحين متدربين مناسبين (بسبب التنافس المتزايد من التعليم العالي) وانخفاض أعداد أصحاب العمل الكبار (مثل في قطاع السيارات) بتشتيت المسؤوليات المتعلقة بالتدريب المهني. تتم تطوير المؤهلات الخاصة بالتدريب المهني والموافقة عليها على المستوى الوطني من خلال مجلس الصناعة والمهارات.	ضعف جاذبية المسار التعليمي التقني لدى المجتمع السعودي بسبب سيادة ثقافة العمل الإداري الحكومي، واستقدام العمالة الوافدة لمزاولة المهن الحرفية واليدوية أدت إلى نشوء سلوكيات وأفكار جديدة في أذهان الناس أثرت بشكل سلبي على المهن والحرف اليدوية، وارتبطت معاهد ومراكز التعليم الفني والتدريب المهني في الذهنية الجمعية في المجتمع السعودي آنذاك بالوظائف المتدنية والصغيرة، والمستويات الأقل في التراتبية الاجتماعية، واستقر في أذهان الناس بأن التدريب المهني والفني هو مسار الطلبة المتعثرين وغير القادرين على الالتحاق بالثانويات العامة والجامعات تتمثل التحديات في الشراكة مع القطاع الخاص كمعاهد الشراكات الاستراتيجية في إحجام بعض

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

		الشركات عن الدخول في شراكات إستراتيجية مع المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني، ويترتب على ذلك نقص أعداد المتدربين وعدم قدرة المركز على الإشراف وضمان جودة هذه المعاهد
اتفاق التلمذة	يعقد بصورة كتابية حيث يوقع مزود التدريب أيضا على الاتفاق ، ويتم تسجيل جميع اتفاقات التدريب الرسمي، بما فيها اتفاقات التلمذة الصناعية لدى وكالة حكومية في الولاية أو المنطقة المعنية	تبرم المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني عقود اتفاقيات تشغيل مع شركات خاصة محلية ودولية
مدة الدراسة	في الولايات والأقاليم الأسترالية، يتم تحديد مدة عقد التدريب على الحرف التقليدية ، ومع ذلك ، هناك أيضا إمكانية لبعض التسارع	تحتلف مدة عقد التدريب حسب نوع الدراسة والشركة المشغلة ويتراوح من سنتين إلى ٣ سنوات على الأغلب
المؤهلات	يرتبط التدريب المهني العالي بشهادة IV أو دبلوم أو مؤهل بمستوى دبلوم متقدم. كما بدأت ببرامج تلمذة صناعية في مرحلة التعليم العالي	تمنح شهادة الدبلوم
حقوق المتتلمذين	يعامل المتتلمذون معاملة الموظفين نظمت استراليا عملية لتسوية أي نزاع ينشأ بشأن تطبيق أو تفسير بنود اتفاق تلمذة صناعية كما يمكن في بعض الحالات إحالة الشكوى إلى محكمة عمل	

ثانياً: المقارنة التفسيرية

- أوجه التشابه وتفسيرها

١. تتشابه المملكة العربية السعودية مع استراليا في العوامل الجغرافية والاقتصادية، فكلا الدولتين تشغل مساحة شاسعة مترامية الأطراف وأماكن نائية بعيدة عن المناطق

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الحضرية، مع اختلاف في المناخ والتضاريس مما أدى إلى تنوع في ثقافة السكان وأسلوب حياتهم والمهن التي يزاولونها، كما أن الدولتين تتمتع باقتصاد قوي يجعلها قادرة على دعم التعليم وتشابه الظروف يجعل استيراد أنماط التعليم ممكناً حيث أكد عليه علماء التربية المقارنة أن مجرد النقل بين النظم التعليمية باختلاف ظروفها غير مفيد وقد يؤدي إلى تعطيل أهداف نظام التعليم فيرى سادلر أن النظم التعليمية لا يمكن نقلها من مكان لآخر وفي ذلك قال " ينبغي عند دراسة النظم الأجنبة ألا ننسى أن الأشياء الموجودة خارج المدرسة قد تكون أكثر أهمية من الأشياء الموجودة في داخلها. بل أنها تتحكم فيها وتفسرها. إننا لا نستطيع أن نجول بين النظم التعليمية في العالم كطفل يلهو في حديقة غناء ويقطف زهرة من هنا وورقة من هناك مالم نتوقع بعد ذلك أننا إذا غرسنا ما جمعناه في تربة بلادنا نحصل على نبات حي" (مرسي، ٢٠١٣، ص ٣٤)، وذكر سادلر مبدأ أساسياً في التربية المقارنة هي: أن دراسة النظم التعليمية الأخرى تؤدي تأهيل الفهم الصحيح المتبصر للنظام التعليمي في بلده.

٢.كلا الدولتين ترتبط مؤهلات التدريب المهني بإطار المؤهلات الوطني، مما يعزز مكانة التدريب التقني والمهني، ويساعد على انتشار أنواع التعليم التقني، حيث يؤدي إلى الحراك الاجتماعي بسبب الفرص الوظيفية المتاحة بعد الحصول على المؤهلات بحسب مفهوم "بتريم سوركين"، أنَّ "الحراك الاجتماعي" هو: "انتقال الفرد أوِ الجماعة مِنْ طبقةٍ أو مستوى اجتماعي اقتصادي مُعَيَّن إلى طبقة أخرى أو مستوى اجتماعي اقتصادي آخر، بحيث يرتبط بهذا الانتقال تغيُّر في مستوى وظيفة ودخل الفَرْد، وقد يكون هذا الانتقال إلى أعلى أو إلى أسفل.(Sorokin,1927)

٣.في كلا الدولتين يحظى التدريب التقني والمهني بتمويل حكومي، و ويمكن تفسير ذلك في ضوء نظرية رأس المال البشري التي ترى أنه من المهم التركيز على الاستثمار البشري لتحسين مهارات وانتاجية الفرد والاستثمار في مجالات الصحة والتعليم والتدريب أي هناك علاقة إيجابية بين الاستثمار في التعليم (الاستثمار في رأس المال البشري وبين زيادة دخل الفرد والمجتمع، أي أنه كلما زاد الاستثمار في رأس المال البشري زاد الدخل، سواء على المجتمع أو مستوى الفرد (الزايد، ٢٠١٢)، وبحسب هذه النظرية فإن الاستثمار في التدريب من شأنه أن يطور القوى البشرية التي تنهض بالبلاد

٤.تتشابه الدولتين في التحديات التي تواجه انتشار التدريب المهني وهي ضعف الإقبال المجتمعي على التدريب التقني، ويمكن تفسير ذلك في ضوء نظرية العقل الجمعي لدور كايم التي تعني مجموع الاعتقادات المشتركة بين الأفراد في المجتمع الواحد النابعة من الثقافة السائدة والعادات والتقاليد، ويظهر فيها تأثير سطوة الجماعة وقوتها على عقل الإنسان وطريقة تفكيره وآراءه وقراراته، فالفرد في هذه النظرية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أسير لأحكام العقل الجمعي، وهو بذلك مسلوب الإرادة، وفي ذات السياق يرى دور كايم أن العقل الجمعي دائم التغيير، لأجل ذلك ارتبط التعليم الفني والمهني في الذهنية الجمعية بالوظائف المتدنية والصغيرة، مما ساد الاعتقاد بأن التدريب المهني والفني هو مسار السهل بالنسبة للطلبة الأقل تحصيلاً والمتسربين من الدراسة في التعليم العام، مما قلل من جاذبيته في المجتمع.

- أوجه الاختلاف وتفسيرها

١. اختلفت المملكة العربية السعودية عن استراليا في المؤسسات التنظيمية المشرفة على التلمذة ففي حين يجري تنسيق سياسة التلمذة الصناعية في استراليا من خلال مجلس الصناعة والمهارات، وهو جزء من إطار مجلس الحكومات الأسترالية (COAG) ويضم الوزراء المسؤولين عن التدريب. تقدم لجنة الصناعة والمهارات الأسترالية (AISC) تقاريرها إلى مجلس الصناعة والمهارات الوزاري وتوفر مدخلات صناعية رسمية للنظام. يوجد تحت AISC أكثر من ٦٠لجنة مرجعية للصناعة (IRCS) تشمل عضوية AISC التناوب على تمثيل جمعيات أصحاب العمل الوطنية، بينما في المملكة العربية السعودية، يتولى التنظيم المؤسسي للتدريب المهني والتقني بكافة أنواعه المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني وهي جهة حكومية وحيدة إليها يرجع صلاحية إصدار القرارات واللوائح التنفيذية الخاصة بنظام التدريب ويمكن تفسير ذلك في ضوء مفهوم لامركزية التدريب في استراليا الذي يعني نقل مسؤولية القرارات التعليمية إلى مستوى الولايات والمناطق التعليمية حيث أن التنظيم يسند إلى مناطق الاختصاص القضائي الخاصة بالتعليم والتدريب المهني والعلاقات الصناعية ولكل ولاية وإقليم تشريعات تنظم عمل التلمذة الصناعية والتدريب.

٢. التزام أصحاب العمل والصناعة المستمر بنموذج التعلم القائم على العمل هو نقطة قوة بارزة في نظام التلمذة الصناعية في استراليا، في حين أن إحجام بعض الشركات عن الدخول في شراكات إستراتيجية مع المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني يعد تحدياً في المملكة العربية السعودية، ويمكن عزو ذلك إلى أن تكلفة التدريب في استراليا توفر على الشركات التكاليف المترتبة على التوظيف، أما في المملكة العربية السعودية فاستقدام العمالة الأجنبية الرخيصة يوفر تكاليف التوظيف والتدريب على الشركات السعودية، ويمكن تفسير ذلك في ضوء مفهوم العائد الاقتصادي وهو ما يحصل عليه الأفراد، مقابل إنتاج السلع والخدمات (الأيوبي،١٩٩٥) ، كما يعرف بأنه أنه المردود الذي حصل عليه المستفيد نتيجة البدء بمشروعه الخاص وما ترتب على ذلك من قيم ومكاسب مالية وارباح. (السبيلة،٢٠٢١)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

النتائج:

١.إنشاء جهات وسيطة إحدى الطرق التي حاولت بواسطتها السلطات العامة في استراليا مواجهة التحدي المتمثل في نقص أماكن للتلمذة الصناعية، والحرص في الوقت ذاته على دعم مشاركة المنشآت الصغيرة والمتوسطة في برامج التلمذة الصناعية، وتعمل الجهات الوسيطة على توفير التدريب قبل التوظيف لمن هو بحاجة إليه. وتثقف أصحاب العمل، ليس فيما يخص التلمذة الصناعية فحسب، بل فيما يتعلق بمسائل على غرار الصحة والسلامة في مكان العمل.

٢.أحد ترتيبات دعم المتدربين من الحكومة الأسترالية إنشاء شبكة دعم التلمذة الصناعية الأسترالية (AAS) حيث تقدم AASNS خدمات ما قبل البدء (بما في ذلك الفحص والاختبار ومطابقة الوظائف)، مع الاستمرار في تقديم التوجيه والدعم للمتدربين ومساعدة أصحاب العمل في مدفوعات الإعانة والترتيبات الإدارية الأخرى.

٣.لجعل المتدربين أكثر انفتاحًا واستجابة للمطالب المتغيرة لأصحاب العمل وزيادة إمدادات المتدربين المحتملين: الاعتراف بالتعلم السابق هو إحدى السياسات التي سعت إلى التعرف على المهارات المكتسبة في مكان العمل أو في التعلم غير الرسمي.

٤.تقدم استراليا التدريب قبل التلمذة المهنية والتدريب قبل المهني لتعزيز أعداد التلمذة الصناعية (خاصة للشباب غير المنخرطين والمعرضين للخطر) ولتوفير برامج ومسارات رسمية ومنهجية لتطوير مهارات الاستعداد للعمل لدى الطلاب، حيث التدريبات المهنية المسبقة نجحت في تحسين تطابق الوظائف للمتدربين وزيادة معدلات الإنجاز،

٥.يسمح نظام التعليم في استراليا للمتتلمذين الوصول إلى تدريب وتعليم عاليين. حيث بدأت ببرامج تلمذة صناعية في مرحلة التعليم العالي، بفتح مسارات التلمذة الصناعية العليا والتي تنطوي على التعاون بين أصحاب العمل ومنظمات التدريب المسجلة والجامعات، مما يساعد في رفع مكانة التلمذة الصناعية كمسار وظيفي قيم.

٦.تتحمل المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني في المملكة كافة تكاليف التدريب في شراكتها مع القطاع الخاص، في حين يتم توزيع التكاليف بين الدعم الحكومي ومنشئات التدريب الخاص في استراليا مما يخفف العبء على ميزانية الدولة وتقاسم المسؤوليات بين مؤسسات التدريب والقطاع الخاص.

٧.إن أبرز الفرص التي ذكرتها المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني لإرساء برامج التلمذة الصناعية في المملكة الاحتياج المتنامي للكوادر المؤهلة في المجال التقني والمهني بالتزامن مع خطة التنمية ٢٠٣٠، مشاركة القطاع الخاص في تقديم التدريب التقني والمهني.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٨.توجه المملكة إلى التوسع في مهارات المستقبل، وتوظيف التقنيات الناشئة مما يعزز دور التدريب التقني والمهني في دعم هذا التوجه بمساهمة القطاع الخاص الأقرب إلى مسايرة التغيرات الحديثة في السوق.

أوجه الاستفادة من التجربة الأسترالية في التلمذة الصناعية في المملكة العربية السعودية:

١. إدراج برامج ما قبل التوظيف وما قبل التدريب المهني وما قبل التدريب المهني في برامج الرعاية القائمة على العمل كبديل للعمل من أجل برامج الإعانات المالية (الضمان الاجتماعي)، بتطوير مسارات فعالة ومناسبة لهذه البرامج يتم إجراؤها بالتشاور مع القطاع الخاص.

٢. إعداد برنامج التلمذة الصناعية والتدريب في المنطقة بما يتناسب مع النشاط الاقتصادي فيها وإدراج المهن المستقبلية التي تحتاجها بحسب ظروف وإمكانات واحتياجات المنطقة.

٣.إعطاء الأولوية في تمكين الالتحاق في برنامج التلمذة الصناعية للسكان الأصليين في المنطقة. على أن يشمل هذا الالتزام مشاريع الشركات المملوكة للحكومة والشراكات بين القطاعين العام والخاص.

٤.الاستعانة بالتدريبات المهنية المستندة إلى المدارس وبرامج VET في المدارس لتستخدم كأجهزة فحص من قبل أصحاب العمل لتقييم المتدربين المحتملين بدلاً من توفير مسار آمن."

٥.ربط التقييم من أصحاب العمل باستخدام أنظمة إلكترونية عبر الإنترنت لتتبع نشاط الطالب في مكان العمل، مع المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني وصندوق الموارد البشرية مما يسهل حفظ السجلات حول المهام المكتملة وتقييم هيئة تقويم التعليم واتفاقية صاحب العمل بأن معيار مكان العمل قد تم تطبيقه والوفاء به.

٦.توفير مسارات للتعليم العالي اختيارية ممتدة من برنامج التلمذة الصناعية لإضفاء قيمة اجتماعية واقتصادية لهذا البرنامج.

٧.مشاركة الجهات الوسيطة الغير ربحية في التلمذة الصناعية يساعد على توفير الدعم للمنشئات الصغيرة والمتوسطة، بالتوجيه والإرشاد والتنسيق والتطوير.

٨.استحداث صندوق للمهارات من أجل توفير التمويل لأصحاب المنشئات الصغيرة والمتوسطة، مع توفير الدعم للمتدربين.

٩.يجب معاملة المتدربين معاملة الموظفين في المنشئات التدريبية في القطاع الخاص ليكون العمل بجدية يخلق الإبداع والابتكار لدى المتتلمذين أثناء ممارسة الخبرات العملية في التدريب الواقعي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع العربية:

hcdp (٢٠٢١). *الوثيقة الإعلامية لبرنامج تنمية القدرات البشرية ٢٠٢١-٢٠٢٥*. برنامج رؤية ٢٠٣٠ المملكة العربية السعودية. تم الاسترجاع من https://www.vision2030.gov.sa/media/kumdady3/hcdp_ar.pdf

Oerx (٢٠٢٢). *نظرية دوركايم العقل الجمعي وآثارها على الأخلاق*، الموارد التعليمية المفتوحة، المركز الوطني للتعليم الإلكتروني. تم الاسترجاع من: https://oerx.nelc.gov.sa/lti/2131

Tvtc (2022) . *التقرير السنوي ١٤٤٣-١٤٤٤هـ (٢٠٢٢)* ، المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني.

إسماعيل محمد صادق محمد. (٢٠١٠). *دور المملكة العربية السعودية في العالم الإسلامي*. مصر:مكتبة دار العلوم للنشر والتوزيع.

آل عبد الله، إبراهيم بن محمد المنصور. (١٩٩٩). التغير الاجتماعي في المملكة العربية السعودية: دراسة وصفية تحليلية لمسيرة التغير الاجتماعي. مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. العدد ٢٤، الصفحات ٥٣٦-

الأيوبي، عمر (١٩٩٥). *معجم الاقتصاد (إنكليزي - فرنسي - عربي)*، أكاديميا انترناشونال.

التركي، فهد وخان، أسد. (٢٠١٦). **الغاز الطبيعي ورؤية المملكة ٢٠٣٠**. المملكة العربية السعودية: جدوى للاستثمار.

الجابري محمد. (٢٠٠٨). **موسوعة دول العالم حقائق وأرقام**، القاهرة: مجموعة النيل العربية.

السبيله، مشاري بن عبد الهادي. (٢٠٢١). العائد الاجتماعي والاقتصادي للشراكة بين المنظمات: دراسة من وجهة نظر المستفيدين منها. *المجلة العربية للعلوم الاجتماعية*، ع١٩ ،ج،٤ ١٠٢ - ١٣٩

شحاتة، حسن؛ النجار، زينب (٢٠٠٣). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية* (الطبعة الأولى). الدار المصرية اللبنانية.

الصالح.مصلح أحمد. (١٤٢٩-١٩٨١). *الشامل- قاموس مصطلحات العلوم الاجتماعية*. الرياض: عالم الكتب

عبود عبد الغني وضحاوي، بيومي وسلامة، عادل عبد الفتاح وبكر، عبد الجواد السيد (٢٠٠٥). *التربية المقارنة والألفية الثالثة الأيديولوجيا والتربية والنظام العالمي الجديد*. (ط.٢). دار الفكر العربي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

العمري. فيصل. (٢٠١٣). ٢٤٨ مليون ريال صادرات المملكة من التمور سنويًّا وبالترتيب الثاني عالميًّا. صحيفة المدينة. تاريخ الاسترداد ٢٢/ ١/ ١٤٤٢هـ، من : http://www.al-madina.com/article/251099

المحيميد، عبد الله. (٢٠٢٢). *التعليم التقني والتدريب المهني في السعودية أجوبة الحاضر وأسئلة المستقبل*. جداول للنشر والترجمة والتوزيع.

مشخص. محمد عبد الحميد. (١٤٢٠). **الجغرافيا البشرية المعاصرة للمملكة العربية السعودية**. ط٢. جده: دار كنوز العلم

مكتب العمل الدولي (٢٠٢١). *التقرير الرابع: إطار من أجل التلمذة الصناعية الجيدة*، مؤتمر العمل الدولي، الدورة ١١٠، ٢٠٢١، جنيف

مكتب العمل الدولي (٢٠٢١). *التقرير الرابع: إطار من أجل التلمذة الصناعية الجيدة*، مؤتمر العمل الدولي، الدورة ١١٠، ٢٠٢١، جنيف.

مرسي، منير (٢٠٠٥). *التربية المقارنة بين الأصول النظرية والتجارب العالمية*، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة

هيئة الخبراء لمجلس الوزراء. (١٤٣٢). *النظام الأساسي للحكم*. تم الاسترجاع من: https://cutt.us/oKcwv

وزارة الخارجية. المملكة العربية السعودية. (٢٠١٧). عن المملكة العربية السعودية. تم الاسترجاع من http://www.mofa.gov.sa/aboutKingDom/pages/default.aspx

المراجع الأجنبية:

(ACA,2023). Hospitality Apprenticeship. Apprenticeship Careers Australia. From: http://www.apprenticeshipcareers.com.au/Job-Seekers/Career-Profiles/Career-Profiles-Hospitality-Apprenticeship

2008). compulsory education age Australia government of SA:DESC(

Aggarwal,A,(2020). ILO Toolkit for Quality Apprenticeships. Volume 2: Guide for Practitioners. For developing, implementing, monitoring and evaluating apprenticeship programmes. June 22, 2020 Publication. ILO

Ai Group (2016), Ai Group leads high-level Industry 4.0 apprenticeship initiative, media release, 5 September.

Al-Kahtani, A. A. (2017). Perceptions of the industrial training experience in the Saudi vocational colleges: trainees' perspectives. International Journal of Training and Development

Australian bureau of statistics (2007), schools' organization and

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Austria victoria local government

Bowman, K. and McKenna, S. (2016), Jurisdictional approaches to student training entitlements: commonalities and differences, National Centre for Vocational Education Research, Adelaide.

BusinessEurope. (2016). *The cost-effectiveness of apprenticeship*

Cedefop (2015), 'Thematic country reviews on apprenticeship: Analytical framework' in Making apprenticeship work for small and medium enterprises, Briefing note, Publications Office of the European Union, Luxembourg, p.5

Comyn, P., & Brewer, L. (2018). Does work-based learning facilitate transitions to decent work?. INTERNATIONAL LABOUR OFFICE(ILO.org).from: https://www.ilo.org/employment/Whatwedo/Publications/working-papers/WCMS_635797/lang--en/index.htm

ILO,2019. Quality Apprenticeships: Addressing skills mismatch and youth unemployment, Skills for Employment Policy Brief, Geneva

ILO. (2022). Reports of the Standard-Setting Committee: Apprenticeships. International Labour Conference – 110th Session, 2022

ILO. (2022). Reports of the Standard-Setting Committee: Apprenticeships. International Labour Conference – 110th Session, 2022

-Jo e. moore 1999 australia Monterey, ca: evan moore educational.

Kis, V. 2016. Work-based learning for youth at risk: Getting employers on board, OECD Education Working Papers, No. 150, Paris, OECD Publishing 2018.

knoema,(2022).Australia, Demographics.From: https://ar.knoema.com/atlas/%d8%a3%d8%b3%d8%aa%d8%b1%d8%a7%d9%84%d9%8a%d8%a7/%d8%a7%d9%84%d8%b3%d9%83%d8%a7%d9%86

Loveder, P 2017, Australian apprenticeships: trends, challenges and future opportunities for dealing with Industry 4.0, NCVER, Adelaide.

Misko, J, (2020). *Traditional trade apprenticeships: training activity, employer incentives and international practice, Traditional trade*

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

apprenticeships, no. 1, NCVER, Adelaide. Retrieved from https://www.ncver.edu.au/research-and-statistics/publications/all-publications/traditional-trade-apprenticeships-training-activity,-employer-incentives-and-international-practice

NSSC (2012), Training Package Development and Endorsement Policy, National Skills Standard Council, Commonwealth of Australia, Canberra

Oliver.D(2018), Future of manufacturing Australia: Policy developments on apprenticeship European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions (Eurofound), 2018. operation, Australia, Canberra:ABS

schemes – Making the business case for apprenticeships, Brussels, BusinessEurope.

Sorokin, Pitirim(1927). Social and Cultural Mobility. Tute OF Public Library (NO.20836) New Indian Tion.

South Australia department of education and children's services

Victoria department of palnning community (2013). local council

Wenr. (2017). Education in Australis. Retrieved from: https://wenr.wes.org/2017/12/education-in-australia

wpcgroup,(2023).Who, why, and how? Why choose an apprenticeship or traineeship? What You Need To Know — WPC Group. From: https://www.wpcgroup.org.au/what-career-seekers-need-to-know?gclid=Cj0KCQiAtbqdBhDvARIsAGYnXBO7SQd3PFLkTk1Wt26Bo_XOGPTNTZXjw0qfII7y_mheWKMDCVJVlmUaAr5WEALw_wcB

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تنويع مصادر التمويل الذاتي بالمدارس السعودية في ضوء فلسفة المدرسة المنتجة بالاستفادة من الخبرات الدولية

Diversifying self-financing sources in Saudi schools in light of the philosophy of the productive school by utilizing international experiences

إعداد

أمل مانع التهامي

Amal Mani Al-Tahami

Doi: 10.21608/jasep.2024.348301

استلام البحث : ٩ / ١ /٢٠٢٤

قبول النشر: ٣١ / ١ / ٢٠٢٤

التهامي، أمل مانع (٢٠٢٤). تنويع مصادر التمويل الذاتي بالمدارس السعودية في ضوء فلسفة المدرسة المنتجة بالاستفادة من الخبرات الدولية. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٣٧) أبريل ، ٥٣ ـ ٨٨.

http://jasep.journals.ekb.eg

تنويع مصادر التمويل الذاتي بالمدارس السعودية في ضوء فلسفة المدرسة المنتجة بالاستفادة من الخبرات الدولية

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على فلسفة المدرسة المنتجة باعتبارها كأحد مصادر التمويل الذاتي للتعليم، والكشف عن واقع المدرسة المنتجة في نظام التعليم السعودي، وعرض التجارب والخبرات الدولية في ضوء المدرسة المنتجة، وذلك للتوصل الى إجراءات مقترحة لتطبيق المدرسة المنتجة في نظام التعليم السعودي، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي الوثائقي، وتحليل الوثائق والأدلة المتوفرة على مواقع وزارة التعليم في الدول، وتوصل البحث الى عدد من النتائج أهمها: اعتماد الولايات المتحدة الأمريكية على عدة مصادر متنوعة لتمويل التعليم منها مصادر التمويل الخاصة متمثلة في المدرسة المنتجة وأتت تحت مسمى المدرسة من أجل العمل (School to work) والتي تعتمد بشكل كبير على الشراكة مع القطاع الخاص والشركات الصناعية والمجتمعية، بينما الخبرة النيوزيلندية تميزت في تطبيق المدرسة المنتجة لتبنيها أسلوب الإدارة الذاتية مما ساهم في دعم استقلاليتها في رسم السياسات والقرارات الاستراتيجية وفي صنع القرار المالي لها، أما الخبرة الدنماركية عملت على تأسيس بعض المدارس الثانوية كآلية للتدريب والعمل والإنتاج، أطلق عليها "المدارس الثانوية المنتجة" (Production schools)، باعتبارها كإحدى مسارات التعليم الثانوي التي تربط المتعلمين بالمواد الدراسية والمهنية لتؤهلهم لسوق العمل، وأخيراً توصل البحث الى العديد من الإجراءات المقترحة لتطبيق فلسفة المدرسة المنتجة في نظام التعليم السعودي.

الكلمات المفتاحية: تمويل التعليم، المدرسة المنتجة، المملكة العربية السعودية

Abstract:

The aim of the current study is to identify the philosophy of the productive school as one of the sources of self-financing for education, uncover the reality of the productive school in the Saudi educational system, and present international experiences in light of the productive school. This is done in order to propose measures for implementing the productive school in the Saudi educational system. To achieve this goal, a descriptive

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

documentary method was used, analyzing documents and evidence available on the websites of the Ministry of Education in various countries. The research yielded several results, including the United States' reliance on diverse sources of education funding, including private financing sources represented by the productive school under the name of "School to Work," which heavily relies on partnerships with the private sector, industrial companies, and the community. On the other hand, the New Zealand experience excelled in implementing the productive school by adopting a self-management approach, which contributed to its independence in policy-making, strategic decision-making, and financial decision-making. The Danish experience focused on establishing some secondary schools as mechanisms for training, work, and production, known as "Production Schools," as one of the pathways of secondary education that connects learners with academic and vocational subjects to prepare them for the job market. Finally, the research proposed several measures for implementing the philosophy of the productive school in the Saudi educational system.

المقدمة:

حظي الاهتمام بتمويل التعليم اهتماماً متزايداً على الصعيد الوطني والإقليمي والدولي ولاسيما في ظل زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم، وارتفاع تكاليف التعليم، بالإضافة الى التطورات المتسارعة في الميدان التعليمي والتكنولوجي، مما ساهم في وجود نظرة حديثة للتعليم باعتباره شكلاً من أشكال الاستثمار في الموارد البشرية والتي تحقق عائداً اقتصاديًا، وعاملاً رئيسياً من عوامل التنمية، وعليه يتطلب ذلك الى وجود مصادر وأساليب فعّالة لتمويل التعليم والانفاق عليه.

ويعد التنوع في أساليب تمويل التعليم من المطالب الأساسية التي تسعى اليها الدول وهذا ما أكدته دراسة الدمخ والعتيبي والبارقي (٢٠٢٠) بضرورة تبني استراتيجيات جديدة في تمويل التعليم لسد النقص في الاستثمارات والموارد المالية،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والعمل على إيجاد بدائل لتمويل التعليم والتقليل من الاعتماد على التمويل الحكومي (ص١٧٧). وتؤكد أحمد (٢٠١٥) على أهمية تنويع مصادر تمويل التعليم والبحث عن مصادر أخرى تدعم المخصصات التعليمية في الموازنة المالية للدولة بذلك تُسهم في ضمان جودة المخرجات التعليمية المؤهلة لسوق العمل، وتضمن تواجدها على ساحة المنافسة العالمية (ص٣٩٧).

ومن هذا المنطلق لجأت الكثير من المؤسسات التعليمية في الدول المتقدمة الى إيجاد مصادر تمويلية ذاتية لتمول نفسها ذاتياً وتقلل من الاعتماد على الدعم الحكومي. حيث تطالب بزيادة العائد من الانفاق على التعليم لما له دور إيجابي ينعكس على العملية التعليمية (OECD,2017,PP33-34) وبالوقت ذاته لتعمل على تحقيق الإنتاجية وزيادة كفاءة المخرجات التعليمية ودعم الاقتصاد المعرفي، فكما أوضحت دراسة الشهري ومنقاش (٢٠١٨) بأن التمويل الذاتي للتعليم يساهم بشكل كبير في تحقيق اقتصاد المعرفة من خلال الاستفادة من قدرات الطلبة الموهوبين في توليد أفكار ذات جدوى اقتصادية (١٩١).

ومما لاشك فيه إن الارتقاء بجودة التعليم ودعم التنوع الاقتصادي يعتبر مطلب أساسي تسعى رؤية وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية والمنبثقة من رؤية ٢٠٣٠ الى تحقيقه من خلال تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار، وتنمية القيم الإيجابية وبناء شخصية مستقلة للطلاب وتزويدهم بالمعارف والقيم والمهارات اللازمة لموائمة احتياجات سوق العمل المستقبلية ، وأيضاً تنويع مصادر تمويل التعليم بطريقة مبتكرة وتحسن من الكفاءة المالية"(وثيقة رؤية المملكة ٢٠٣٠) ومن هذا المنطلق ظهرت العديد من البرامج التي أطلقتها وزارة التعليم والتي تُركز على وجود مخرجات طلابية منتجة تجمع بين المعرفة والإنتاج معاً وتجعله شريكاً في صناعة المعرفة مثل نظام المسارات للمرحلة الثانوية، تشجيع العمل التطوعي، الاستثمار الأمثل للموهوبين، تفعيل الشراكة بين المدرسة والأهل والمجتمع.

ومما لا شك فيه فإن الاستثمار الأمثل للمدخلات القائمة بنظام التعليم عوضاً عن مدخلات جديدة لتمويل الذاتي للتعليم، وبذات الوقت تدعم التنوع الاقتصادي الذي تسعى رؤية (٢٠٣٠) لتحقيقه نجد تجربة المدرسة المنتجة تُلبي هذا الأسلوب التمويلي. لذا يمكن تعريفها بأنها المدرسة القادرة على استثمار إمكاناتها المادية والبشرية بكفاءة وفاعلية، بما يحقق لها مصادر تمويلية ذاتية، وبما يسهم في تزويد

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

طلابها بالخبرات العلمية والعملية، وتنمية قدراتهم ومهاراتهم على الإنتاج والتسويق (الماضي، ٢٠٢١، ص٤٥٠)

وفي ضوء هذا التوجه ظهرت العديد من التجارب والخبرات الدولية التي تؤكد على فعالية ونجاح المدرسة المنتجة والتي تعتبر من أحد أساليب التمويل الذاتي للمدرسة وذلك من خلال تحويل المجتمع من مجتمع استهلاكي الى مجتمع منتج، وربط المتعلمين بسوق العمل من خلال توفير المناخ الطبيعي لتعليم إدارة المشروعات بنجاح، وتمكين المتعلم من المساهمة في تطوير مجتمعه بكفاءة. (أحمد، ٢٠١٥، ص٣٩٨).

وبناءً على ما سبق نجد أن تمويل التعليم العام في المملكة العربية السعودية يتطلب هذا التنوع في بدائله ومصادره لتقليل الاعتماد على الدعم الحكومي لتجويد العملية التعليمية وزيادة الكفاءة الإنتاجية للمخرجات التعليمية ولا يمكن ذلك الا من خلال تبني فكرة المدرسة المنتجة وتطبيقها في مدارس التعليم العام والاستفادة من الخبرات والتجارب الدولية في تطبيقها للوصول بأقصى استفادة فعلية وتفادي الصعوبات والتحديات التي من الممكن أن تواجهه.

مشكلة الدراسة:

خصصت دول العالم ميزانيات ضخمة للتعليم والتي منها ميزانية المملكة العربية السعودية حيث بلغ معدل ما خصصته الدولة لعام ٢٠-٢٠٢١م لقطاع التعليم ما يقارب (١٨٦) مليار ريال، ويمثل حوالي نسبة (١٨.٧) بالمئة من النفقات المعتمدة بالميزانية. (الميزانية السنوية في المملكة العربية السعودية(my.gov.sa)) وبالرغم من الحجم الكبير في الانفاق على التعليم في المملكة الا أن ذلك يشكل تحدياً كبيراً لاستمرارها على نفس النهج في التمويل فالتزايد المستمر لأعداد الطلاب الملتحقين بمدارس التعليم العام من أحد الأسباب التي تؤثر بشكل كبير على الحاجة للإنفاق على التعليم بشكل أكبر لمواكبة هذا التزايد اذ بلغ عدد الطلاب والطالبات المقيدين في مدارس التعليم العام لهذا العام الدراسي (١٤٤٤هـ) ٦,١٨٧,٧٧٦ طالب وطالبة (وزارة التعليم، ٢٠٢٠م) بينما كان عدد الطلاب والطالبات المقيدين لعام(١٤٣١هـ) بلغ ٤,٩٣١,٤٣٧ طالب بوزارة التعليم (وزارة التعليم، ١٤٣٧هـ) ونتيجة لذلك فإن تمويل التعليم يتطلب وجود بدائل تمويلية متنوعة منها إقرار واعتماد التمويل الذاتي بمدارس التعليم العام كمساند وداعم لتمويل الحكومي، ولقد جاءت نتائج دراسة البابطين (٢٠١٩) لتؤكد على أهمية إيجاد مصادر بديلة لتمويل التعليم الحكومي، وأيضاً تؤكد دراسة سفر (٢٠٢٢) على ضرورة التنويع في مصادر تمويل التعليم

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بالمدراس السعودية كالمدرسة المنتجة والقسائم التعليمية والشراكة المجتمعية. وأيضاً دراسة أخضر (٢٠١٢) ودراسة ورزه (٢٠١٩) جميعها أكدت على ضرورة إعطاء المزيد من الصلاحيات ممنوحة للمدارس التعليم العام لتخولهم لعملية الاستثمار وتوفير مصادر تمويلية متنوعة.

وفي ذات السياق جاءت أهداف رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ لتحقق الدور التكاملي بين التعليم والاقتصاد في تنويع مصادر تمويل التعليم بمصادر مبتكرة وتعمل على تحسين كفاءته المالية (وثيقة المملكة، ٢٠٣٠)، فظهرت جهود مكتب تحقيق الرؤية بوزارة التعليم بإطلاق عدد من المبادرات والتي من أبرزها جذب الاستثمارات الخاصة لإنشاء المباني التعليمية من أجل تنويع مصادر تمويل التعليم، وتعزيز ثقافة ريادة الأعمال ومشاركة الطلاب في المنظومة التعليمية لبناء مجتمع منتج ومشارك في التنمية الاقتصادية، وتوفير ورش فنية بالمدارس للتدريب الطلاب على المهارات الفنية والتقنية لتهيئتهم لسوق العمل.(وزارة التعليم، ٢٠١٨).

ومن هذا المنطلق ظهرت الحاجة الحالية بضرورة تبني فلسفة المدرسة المنتجة بمدارس التعليم العام وتحويل المدرسة الى وحدة إنتاجية قادرة على تمويل ذاتها جزئياً أو كلياً، يمارس فيها الطالب الإنتاج والعمل والعلم يستطيع من خلالها امتلاك المهارات والخبرات والمعارف التي تؤهلهم لسوق العمل وتمكنهم من إدارة مشاريع ريادية وحقيقة في المستقبل، ولذلك ظهرت العديد من الدراسات التي تؤكد على أهمية تبني فلسفة المدرسة المنتجة بنظام التعليم السعودي كدراسة الشويعر (٢٠٢١) التي تؤكد على أهمية تفعيل المدرسة المنتجة بمدارس التعليم العام وأيضا دراسة الخليوي وآخرون (٢٠٢١) تؤكد على ضرورة تبني فكرة المدرسة المنتجة لتمويل بعض النفقات التي تحتاجها المدرسة من خلال العمليات الصناعية الإنتاجية البسيطة (ص ١١٦)

الا أن نتائج الدراسات التي أجريت على مستوى مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في تطبيق فلسفة المدرسة المنتجة كانت دون المستوى المأمول فدراسة الغامدي (٢٠١٨) ودراسة الماضي (٢٠٢١) ودراسة الحربي (٢٠٢٠) جميعها تؤكد على وجود عدد كبير من المعوقات التي تُعيق عملية تطبيق المدرسة المنتجة في مدارس التعليم العام والتي منها غياب الأهداف والسياسات العامة لتفعيل المدرسة المنتجة بمدارس التعليم العام، قلة تدريب العاملين في المدرسة على

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

كيفية تفعيل المدرسة المنتجة ، ونقص معرفة قادة المدارس بمفهوم المدرسة المنتجة، ومن هذا المنطلق ولضمان نجاح هذا التحول نحو تطبيق المدارس المنتجة في التعليم السعودي فإنه يتعين علينا الاستفادة من الخبرات والتطورات العالمية الحديثة لتحقيق الاستفادة المثلى في جوانب التميز وتفادي الأخطاء والعيوب في تفعيل المدرسة المنتجة كأحد البدائل التمويلية، وهذا ما أكدت عليه دراسة الغامدي (٢٠١٧) أنه من أحد أسباب ضعف التمويل الذاتي للمدارس نتيجة لقلة الاستفادة من الخبرات الدولية في ذات المجال. **ومن هنا ظهرت مشكلة الدراسة، والتي يمكن بلورتها في السؤال الرئيس الآتي:** كيف يمكن تنويع مصادر التمويل الذاتي في المدارس السعودية في ضوء فلسفة المدرسة المنتجة والاستفادة من تفعيلها في ضوء التجارب والخبرات الدولية؟

ويتفرع منه الأسئلة الفرعية الآتية:

السؤال الأول: ما الأسس النظرية للمدرسة المنتجة باعتبارها كأحد مصادر التمويل الذاتي في نظام التعليم العام؟

السؤال الثاني: ما المدرسة المنتجة في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية؟

السؤال الثالث: ما المدرسة المنتجة في ضوء التجارب والخبرات الدولية؟

السؤال الرابع: ما الإجراءات المقترحة لتطبيق المدرسة المنتجة كأحد مصادر التمويل الذاتي في المدارس السعودية بالاستفادة من التجارب والخبرات الدولية؟

أهداف الدراسة:

١- تحديد متطلبات المدرسة المنتجة باعتبارها كأحد مصادر التمويل الذاتي في نظام التعليم العام السعودي.

٢- الكشف عن المدرسة المنتجة في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.

٣- التعرف على المدرسة المنتجة في ضوء التجارب والخبرات الدولية.

٤- التوصل لإجراءات مقترحة لتطبيق المدرسة المنتجة كأحد مصادر التمويل الذاتي في المدارس السعودية بالاستفادة من التجارب والخبرات الدولية.

أهمية الدراسة:

تظهر الأهمية النظرية لهذه الدراسة كونها محاولة علمية جادة لتناولها موضوع المدرسة المنتجة التي تُعنى بتصميم نظام تعليمي مرن يستجيب لمتغيرات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

سوق العمل وربط المتعلمين بالمهارات اللازمة لتحقيق التنمية المستدامة في ظل التنافسية الدولية، وكذلك لارتباطها بموضوع تمويل التعليم والذي يعتبر من الأهداف الأساسية التي تسعى وزارة التعليم إلى تحقيقها من خلال تنويع مصادر تمويل التعليم والاستثمار فيه.

بينما أهميتها التطبيقية تكمن في مساعدتها للمعنيين في وزارة التعليم في كيفية تفعيل المدرسة المنتجة وتطبيقها في مدارس التعليم العام وتحقيق الفائدة المثلى في تعزيز كفاءة وجودة المخرجات الطلابية وربطهم بسوق العمل والاستثمار الأمثل لكافة مواردها المادية والبشرية في ظل الاستفادة من الخبرات والتجارب الدولية في ذات المجال.

منهجية الدراسة:

تشمل: الأسلوب المنهجي المحدد للدراسة، ثم مصطلحات الدراسة، وأخيراً حدود الدراسة.

أ- الأسلوب المنهجي المحدد للدراسة:

لوصف واقع فلسفة المدرسة المنتجة في الخبرات والتجارب الدولية وفي المملكة العربية السعودية اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي الوثائقي، وذلك بتحليل الوثائق والأدلة المتوفرة على مواقع وزارة وادارات التعليم في الدول.

- ويتطلب ذلك قيام الباحثة في دراستها بعد المقدمة بالخطوات التالية:
- جمع المعلومات والبيانات عن ماهية ومتطلبات المدرسة المنتجة كأحد مصادر التمويل الذاتي التعليم (الإطار النظري للدراسة).
- جمع المعلومات والبيانات عن المدرسة المنتجة في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية من خلال تحليل الأدلة والوثائق وسياسة تعليم المملكة العربية السعودية في مجال المدرسة المنتجة.
- جمع المعلومات والبيانات عن فلسفة المدرسة المنتجة في ضوء التجارب والخبرات الدولية (الخبرة الأمريكية، الخبرة النيوزيلندية، الخبرة الدنماركية) وذلك عن طريق الأدلة من مواقع وزارة التعليم، والدراسات والتجارب الحية لهذه الدول في مجال المدرسة المنتجة.
- وضع إجراءات مقترحة لتطبيق المدرسة المنتجة كأحد مصادر التمويل الذاتي في المدارس السعودية بالاستفادة من التجارب والخبرات الدولية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ب- **مصطلحات الدراسة:**

تمويل التعليم: هو تحديد احتياجات الأفراد والمؤسسات التعليمية من الموارد المالية النقدية مع تحديد سبل وأساليب الحصول عليها، وكفاءة استخدامها، وتجنب المخاطر التي قد تظهر مستقبلاً (جوهر والباسل، ٢٠١٦، ٩).

اجرائياً: هي عملية الحصول على الموارد المالية المطلوبة لتلبية احتياجات التعليم، بما يُمكنه من تحقيق أهدافه.

تنويع مصادر التمويل: يقصد بها مجموعة الموارد النقدية والعينية التي تمنح من جهة أو جهات مختلفة لمؤسسات التعليم العام الحكومي، لتحقيق أهدافها وادارتها واستخدامها بكفاءة عالية (حامد وآخرون،٢٠٠٨، ٦٨).

وعلى ذلك يقصد بتنويع مصادر التمويل الذاتي اجرائياً: هو السعي إدارة المدرسة للحصول على الموارد المالية والغير مالية من خلال الأنشطة والبرامج والمشروعات التي تنفذها المدرسة.

المدرسة المنتجة (Productive School): هي المدرسة التي تستخدم مواردها بكفاءة وفاعلية بحيث تحقق مخرجات ذات جودة عالية وهي القادرة على تنويع بدائل التمويل المختلفة مع استمرارية الدعم الحكومي وذلك من خلال أساليب و وسائل متعددة منها الأنشطة والمشروعات الإنتاجية التي يقوم بها منسوبوها وتسويق المنتجات أو تقديم الخدمات أو تأجير المنشآت والمرافق التي يمكن أن تقدمها المدرسة وجميعها تعد من المصادر التي تزيد من دخلها وتقلص من فرص الهدر بها على أن يعود الدخل الناتج من هذه المنتجات إلى صالح المدرسة (أخضر، ٢٠١٢ ، ٨)

أما التعريف الاجرائي لها: بأنها المدرسة القادرة على استثمار إمكاناتها البشرية والمادية بكفاءة وفاعلية، لتنمية مواردها المالية الذاتية مع استمرارية الدعم الحكومي، من خلال تنفيذ نشاط أو مشروع انتاجي أو تقديم خدمة بما تُسهم في تزويد المتعلمين بالخبرات العلمية والعملية، وتنمية مهاراتهم على التسويق والإنتاج.

ت- حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تقتصر على دراسة مفهوم المدرسة المنتجة باعتبارها كأحد أساليب التمويل الذاتي للتعليم، والوقوف على واقع تفعيلها في النظام التعليم السعودي والاستفادة من الخبرات والتجارب الدولية في ذات المجال.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الحدود المكانية: يقتصر البحث على دراسة فلسفة المدرسة المنتجة في الولايات المتحدة الأمريكية، ونيوزيلندا، والدنمارك بالإضافة الى المملكة العربية السعودية.
الحدود الزمانية: سيكون هذه البحث خلال الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٤٣-١٤٤٤هـ.

الدراسات السابقة:

فيما يلي بعض الدراسات والبحوث التي تناولت المدرسة المنتجة كأحد أساليب التمويل الذاتي في التعليم العام، وقد تم ترتيبها من الأقدم للأحدث:

دراسة أخضر (٢٠١٢) بعنوان المدرسة المنتجة في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية: مقترح تطبيقي، هدفت هذه الدراسة الى التعرف على متطلبات تطبيق المدرسة المنتجة في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، وتحديد أبرز معوقات تطبيق المدرسة المنتجة في التعليم العام بالسعودية، استخدمت المنهج الوصفي معتمدة الاستبانة كأداة للدراسة، توصلت الدراسة الى وجود معوقات بدرجة متوسطة تحول دون تطبيق المدرسة المنتجة بمدارس التعليم العام ومن أبرز المتطلبات لتطبيق المدرسة المنتجة رفع مستوى وعي الطلاب وأولياء الأمور في أهمية تطبيق المدرسة المنتجة في مدارس التعليم العام، والتأكيد على أهمية منح مديري المدارس صلاحيات تمويل بعض مشاريعها ذاتياً.

دراسة سليمان (٢٠١٦) بعنوان تنويع مصادر التمويل الذاتي للمدارس الحكومية في مصر على ضوء خبرات بعض الدول، هدفت هذه الدراسة الى التعرف على أبرز أساليب تنويع مصادر التمويل الذاتي للمدارس الحكومية في مصر على ضوء خبرات بعض الدول، والكشف عن المعوقات التي تحول دون تنوع مصادر التمويل الذاتي في المدارس الحكومية في مصر، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي مستخدماً الاستبانة كأداة بحثية للدراسة تم توزيعها على عينة الدراسة والتي بلغ عددها (١٠٣) من قيادات المدارس الحكومية، وتوصلت الدراسة إلى وجود قصور شديد فيما تقوم به المدارس لتنويع مصادر تمويلها الذاتي، ويعود ذلك إلى ما تعانيه المدارس من البيروقراطية في الأنظمة واللوائح التي لا تسمح بالحصول على أموال غير مقررة للمدرسة، وتوصل الباحث الى ضرورة دعم المدرسة المنتجة وتحويلها الى وحدات منتجة لدعم العملية التعليمية وتوفير مصادر تمويلية مما تؤدي الى نتائج إيجابية تنعكس على كل من الطالب والعملية التعليمية ذاتها.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

دراسة الغابشية (٢٠١٧) بعنوان المتطلبات الإدارية اللازمة لتطبيق المدرسة المنتجة في المدارس من (١٠-١٢) بسلطنة عمان، هدفت هذه الدراسة الى الوقوف على المتطلبات الإدارية اللازمة لتطبيق المدرسة المنتجة في المدارس العمانية، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي تحديداً أسلوب دلفاي، وتوصلت الى أهمية توفر متطلب البيئة الداعمة الإنتاجية وأهمية تزويد المدرسة المنتجة بالتجهيزات والوسائل اللازمة لتطبيق المشاريع الإنتاجية.

دراسة Davenport. (٢٠١٧) بعنوان دور المدير في مدارس ديترويت العامة في احداث بيئة تعليمية منتجة وفقاً لنظام الحالي، هدفت هذه الدراسة الى التعرف على مدى نجاح بيئات التعلم المنتجة في مدارس ديترويت العامة، حيث استخدم الباحث أسلوب المقابلة مع ثلاثة مديرين لمدارس منتجة، توصل الباحث الى وجود سمات وصفات مشتركة بين قادة المدارس المنتجة منها القدرة على التواصل مع الآخرين وتوفر الممارسات القيادية لديه، وقدرته على بناء شراكات فعالة، أما أبرز المعوقات التي اتفق عليها قادة المدارس الثلاث منها نقص الموارد المالية اللازمة لتشغيل هذه المدارس المنتجة، وقلة المعلمين المؤهلين في البيئة التعليمية المنتجة، وعدم توفر بيئة آمنة لتحقيق أهداف المدرسة المنتجة.

دراسة الغامدي (٢٠١٨) بعنوان معوقات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة بمدارس منطقة الباحة من وجهة نظر مديرات المدارس والمعلمات، هدفت هذه الدراسة الى التعرف على درجة وجود معوقات لتطبيق المدرسة المنتجة بمدارس منطقة الباحة من وجهة نظر مديرات ومعلمات المدارس، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي على عينة بلغت (٥٥٨) معلمة ومديرة مستخدمةً الاستبانة كأداة دراسة، توصلت هذه الدراسة الى وجود معوقات كبيرة تعيق تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة بمدارس منطقة الباحة من وجهة نظر المديرات والمعلمات، ومن أبرز هذه المعوقات هي ما كانت في الجانب المالي والتنظيمي لتطبيق مفهوم المدرسة المنتجة وهذا يعود الى غياب الصلاحيات الممنوحة لمديرات المدارس في توفير الموارد الذاتية للمدرسة من جهة، ومن جهة أخرى غياب الصلاحيات والتنظيمات لتعاون مع مؤسسات المجتمع المحلي لإقناعها بمشاريع المدارس الإنتاجية، وتوفير الدعم لها.

دراسة الحربي (٢٠٢٠) بعنوان تصور مقترح لتطوير دور قادة مدارس التعليم العام لتفعيل مفهوم المدرسة المنتجة وفق رؤية المملكة العربية السعودية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢٠٣٠م، هدفت هذه الدراسة التعرف على دور قادة مدارس التعليم العام في تفعيل المدرسة المنتجة من وجهة نظرهم، وتحديد أهم المتطلبات اللازمة للتطوير دور قادة مدارس التعليم العام لتفعيل المدرسة المنتجة، ووضع تصور مقترح لتطوير دور قادة مدارس التعليم العام لتفعيل مفهوم المدرسة المنتجة في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠م، استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي والاستبانة كأداة للدراسة وقد بلغت العينة ١٨٣ قائداً مدرسياً، وتوصلت نتيجة الدراسة الى أن دور قادة المدراس في تفعيل المدرسة المنتجة جاء بدرجة متوسطة ومن أبرز أدوارهم الحالية لتفعيل المدرسة المنتجة هو تشجيع المعلمين على اكتشاف مواهب الطلاب وقدراتهم، وتكريم الطلاب المتميزين في مشروعاتهم الإنتاجية، أما أبرز متطلبات تفعيل المدرسة المنتجة بمدارس تعليم العام هو تدريب قادة المدارس في تفعيل المدرسة المنتجة وبناءً على ذلك وضعت الباحثة تصور مقترح لتطوير دور قادة مدارس التعليم العام لتفعيل مفهوم المدرسة المنتجة وفقاً لرؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م.

دراسة Iro Konstantinou (٢٠٢١) بعنوان الإدارة الذاتية والتعلم القائم على العمل، هدفت هذه الدراسة التعرف على الطرق التي تساهم في سد الفجوة بين المدرسة وبيئات العمل من خلال التعلم القائم على العمل، استخدم الباحث دراسة الحالة لوحدة تعليمية تتبع الإدارة الذاتية، وتوصلت الدراسة الى أن الطلاب في التعلم القائم على العمل استطاعوا استخدام مهاراتهم في حل المشكلات التي واجهتهم في بيئات العمل حيث ان المهارات المعرفية والعملية التي تناولوها في الفصل الدراسي ساهمت بشكل كبير في حل الصعوبات والمشكلات في العمل.

دراسة الماضي (٢٠٢١) بعنوان واقع تطبيق المدرسة المنتجة في مدارس التعليم العام بمنطقة الرياض هدفت هذه الدراسة الى التعرف على واقع تطبيق المدرسة المنتجة في مدارس التعليم العام بمنطقة الرياض وتحديد معوقات تطبيق المدرسة المنتجة اتبعت الدراسة المنهج الوصفي من خلال توزيع استبانة على قائدات المدارس وتوصلت هذه الدراسة الى أن تطبيق المدرسة المنتجة بمدارس التعليم العام جاء بدرجة متوسطة، وكذلك وجود معوقات كبيرة تعيق تطبيق المدرسة المنتجة بمدارس التعليم العام بمدينة الرياض.

دراسة سفر (٢٠٢٢) بعنوان تصور مقترح لتنويع مصادر تمويل التعليم بالمدارس السعودية في ضوء التجربة الأمريكية، هدفت هذه الدراسة الى تقديم تصور

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مقترح لتنويع مصادر تمويل التعليم بالمدراس السعودية وفقاً للمجالات (المدرسة المنتجة، واستثمار المواهب الطلابية، والشراكة المجتمعية، والقسائم التعليمية) في ضوء التجربة الأمريكية، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت المقابلة الفردية كأداة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة لوجود عدد من المعوقات في جميع المجالات المحددة وأكدت على ضرورة تنويع مصادر تمويل التعليم بالمدارس السعودية لضمان توفير الموارد المستدامة واللازمة لتحقيق أهداف مؤسساته وتطورها ونموها.

دراسة المهانية والزبون (٢٠٢٢) بعنوان واقع تحويل المدارس الثانوية الأردنية العامة الى مدارس منتجة استناداً الى الاتجاهات العالمية المعاصرة، هدفت هذه الدراسة الى الكشف عن واقع تحويل المدارس الثانوية الأردنية العامة إلى مدارس منتجة استناداً الى الاتجاهات العالمية المعاصرة، استخدم الباحث المنهج المسحي على عينة دراسة تكونت من ٦١٨ معلم ومعلمة بالمدارس الثانوية الأردنية، وتوصلت هذه الدراسة الى أن واقع وجود مدارس ثانوية منتجة وفقاً للاتجاهات العالمية المعاصرة جاء بدرجة متوسطة، وظهرت تحديات متوسطة تواجه المدارس الثانوية الأردنية لتصبح مدارس منتجة استناداً الى الاتجاهات العالمية المعاصرة.

دراسة Mahrous (٢٠٢٢) بعنوان التجربة الأمريكية في تمويل التعليم ومدى الاستفادة منها في تمويل التعليم المصري، هدفت هذه الدراسة الى التعرف على التجربة الأمريكية في تمويل التعليم ومدى الاستفادة منها في تمويل التعليم المصري وتوصل الباحث الى أن نظام تمويل التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية نظام ناجح لاستناده على نظام التمويل اللامركزي حيث يمتاز بمرونته وتنوع مصادر التمويل في المؤسسات التعليمية ليتلاءم مع جميع مؤسساته التعليمية، والتي منها القروض التعليمية، والهبات والتبرعات من المؤسسات الوقفية، والقسائم التعليمية، وغيرها.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق تتفق الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة بأهمية المدرسة المنتجة كأحد أساليب تنويع مصادر التمويل الذاتي لمدارس التعليم العام بشكل عام، إلا أن هذه الدراسة تختلف باختلاف أداة جمع البيانات وتحليلها حيث تركز على عرض الدراسات والوثائق والسياسات التنظيمية بالتعليم السعودي لعرض تجربة المدرسة المنتجة في مدارس التعليم العام مع وضع الآليات المناسبة لتفعيلها

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

من خلال الاستفادة من الخبرات والتجارب الدولية المعاصرة، وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في اعداد الاطار النظري، والتعرف أكثر على موضوع الدراسة، واختيار المنهجية الملائمة للدراسة، وفي عرض نتائج الدراسة وتفسيراتها مقارنة بالدراسات السابقة.

الإطار النظري:

وسيتناول الإطار النظري ما يلي:

المحور الأول: تمويل التعليم:

يعد تمويل التعليم من القضايا المهمة والأساسية، لذا تتجه العديد من بلدان العالم إلى توفير تمويل مستمر يفي بحاجات التعليم ومتطلباته حتى يتمكن من تحقيق أهدافه وغاياته، ومع توفر ووجود عدداً من المصادر التي تسهم في تمويل التعليم في العديد من البلدان، الا انها تعتبر غير كافية لدعم توسع التعليم وتطوره في ظل التغييرات السريعة في التعليم والتكنولوجيا، فظهرت أساليب جديدة لتمويل التعليم، لتتلاءم وتتكيف مع واقع التعليم ومتطلباته، وتقلل من عبء التمويل الكامل على الدولة.

ومن هنا يمكن تعريف تمويل التعليم بأنه: جميع الأموال المرصودة في إطار التعليم للمؤسسات التعليمية لتحقيق الأهداف التي يجب تحقيقها وفقا للموارد المتاحة وإدارة هذه الأموال واستخدامها بكفاءة (الحريري، ٢٠١٣)

كما يقصد بتمويل التعليم كما عرفها أبو شعيرة وغباري (٢٠١١) هي كل ما تستطيع الدولة أن تعينه من موارد لخدمة أغراض مؤسسات وأجهزة التعليم، أي توفير الكثير من الموارد الاقتصادية النقدية العينية المباشرة والغير مباشرة من أجل تيسير شؤون الجهاز التعليمي وتنفيذ مهامه وبرامجه وبالتالي تحقيق أهدافه (ص٢٢٦).

وتتنوع مصادر تمويل أنظمة التعليم في الدول المختلفة تبعا لتباين واختلاف الأنظمة السياسية، والاجتماعية، والاقتصادية لكل دولة، ويمكن تصنيف مصادر تمويل التعليم وفقا لما هو آت:

١- مصادر التمويل العامة:

تعد المؤسسات التعليمية احدى المؤسسات العامة بالدولة لذا يتم الاشراف عليها وادارتها وتمويلها من قبل الدولة، ويتم تمويل التعليم بالعادة عن طريق الواردات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الثابتة المنتظمة للدولة. وغالباً الجهة المسؤولة عن التمويل العام تكون الحكومة المركزية أو الفيدرالية، وفي بعض البلدان قد تساهم أيضاً الحكومات المحلية بجانب الحكومة المركزية في تمويل التعليم عن طريق الميزانيات التي تعدها وزارة التعليم والمؤسسات التعليمية (أبو شعيرة وغباري، ٢٠١١، ٢٢٦:٢٢٨).

٢- مصادر التمويل الخاصة:

هي ما توفره الجهات الخاصة من موارد للمؤسسات التعليمية الخاصة. وقد تكون كأقساط مدرسية تتمثل في تحمل الطلاب وأولياء أمورهم دفع تكاليف تعليمهم برسوم معينة لمؤسسات التعليمية الأهلية نظير الخدمات التعليمية التي يحصلون عليها، أو مساهمة بعض المؤسسات الصناعية والتجارية في تمويل التعليم عن طريق دعم بعض برامج التعليم والتدريب المهني المعدة بهذه المؤسسة التعليمية (أبو شعيرة وغباري،٢٠١١، ٢٣٠).

٣- مصادر التمويل الذاتي:

اتجهت الكثير من المؤسسات التعليمية في الدول المتقدمة الى استحداث أساليب تمويل ذاتية، للحد من الاعتماد على الدعم الحكومي، حيث تساهم هذه المؤسسات التعليمية في تمويل ذاتها، من خلال رفع الكفاءة الإنتاجية للمؤسسة التعليمية، وتعزيز الأنشطة ذات العوائد المادية، ويعتبر التمويل الذاتي أسلوب مساند لتمويل التعليم لكنه لا يقيم المؤسسة التعليمية مالياً بمفرده. (الأنصاري، ٢٠٠٢)

التمويل الذاتي كأحد مصادر تمويل التعليم:

يعد التمويل الذاتي أحد أساليب تمويل التعليم والذي يعد من الاتجاهات الحديثة في تمويل التعليم ، حيث ظهر بسبب زيادة النفقات ومحدودية الموارد المخصصة لميزانيات التعليم في دول العالم، فالتمويل الذاتي هو أن تتجه المدرسة الى تمويل ذاتها من خلال نشاطات مدرسية معينة تهدف الى تحقيق عائدات مادية تعين المدرسة على تقليل اعتمادها على المصادر الحكومية التي لا تغطي كافة احتياجات المدرسة فهو أسلوب مساند لتمويل التعليم، فلقد عرفت الأنصاري (٢٠٠٢) التمويل الذاتي بأنه لجوء المدارس الى تطوير نشاطاتها التعليمية الى نشاطات تعليمية انتاجية تسهم في توفير وتنويع موارد مالية اضافية لتلبية الحاجات المتزايدة للمدارس.

وتتخذ المدارس عدة أشكال للتمويل الذاتي والتي من أبرزها أسلوب المدرسة المنتجة حيث تعتبر من أحد المصادر المالية الناتجة عن الأنشطة والمشروعات الإنتاجية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الصغيرة والخدمات والتي ترتبط بعائد مادي يمثل موردا ماليا إضافيا يعود على المعلم والمتعلم والمدرسة بصفة عامة في إطار علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي، وعليه فان المدرسة المنتجة تشارك في تمويل التعليم وتعد استراتيجية جديدة لتحقيق تنوع مصادر تمويل التعليم، لتوفير بعض نفقات المدرسة بجوار الدعم الحكومي للتعليم.(احمد ، ٢٠١٥ ، ص ٤٢٧)

المحور الثاني: المدرسة المنتجة:

أولاً: مفهوم المدرسة المنتجة:

يعد مفهوم المدرسة المنتجة من التجديدات التربوية التي تعزز علاقة المدرسة بالمجتمع فلقد عرفتها أحمد (٢٠١٥) بأنها مشروع تعليمي يهدف الى اكساب المتعلم ثقافة العمل والإنتاج والاتقان والجودة، وتمثل دوراً محورياً في التنمية وتؤكد النظرة التربوية الحديثة المتطورة للدور التنموي للمؤسسة التعليمية وربطها بالمجتمع المحلي من خلال التدريب على المشروعات الإنتاجية الصغيرة والمدرة للربح وترسيخ قيم العمل (٤٢٨). أما الحربي (٢٠٢٠) عرف المدرسة المنتجة بأنها المدرسة القادرة على استثمار إمكاناتها المادية والبشرية بكفاءة وفاعلية بما يحقق لها مصادر تمويل ذاتية بما يسهم في تزويد طلابها بالخبرات العلمية والعملية، لتتوافق مع سوق العمل ومتطلباته، وتنمية قدراتهم ومهاراتهم على الإنتاج والتسويق (٤٦٩). بينما مفهوم المدرسة المنتجة عند (Murphy and Torre.2012) هي وحدة تعليمية إنتاجية تعمل على اكساب المتعلم ثقافة العمل والإنتاج بجوار العلم والتعلم، وتؤهله للتعامل بكفاءة مع متطلبات سوق العمل وتحدياته متغيرة، بمعنى أن المدرسة تتحول إلى كيان فاعل في الاقتصاد القومي من خلال بناء الشخصية المنتجة التي تمتلك مهارات العمل المنتج والحياة العملية.

من خلال التعريفات السابقة يتضح بأن المدرسة المنتجة هي احدى الاتجاهات الحديثة في تمويل التعليم والتي تقوم على ربط المدرسة بالمجتمع المحلي من خلال اكساب المتعلمين مهارة العمل والإنتاج بالإضافة الى المعرفة، وتأهيلهم لسوق العمل بكفاءة بما يحقق للمدرسة مصادر تمويل ذاتية.

ثانياً: فلسفة المدرسة المنتجة:

تقوم فلسفة المدرسة المنتجة كصيغة لتحقيق التمويل الذاتي للمدارس حيث تمثل الوحدة المنتجة بالمدرسة أحد التنظيمات المدرسية التي أنشئت بهدف استثمار

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الموارد والإمكانات المتاحة للمدرسة وزيادة مواردها المادية من خلال أنشطة إنتاجية تعود بالنفع على الطلاب والعاملين والمدرسة ككل (اخضر ، ٢٠١٠ ، ص ١٢٨).
أما (Feder. 2015) يرى بأن فلسفة المدرسة المنتجة ما هي الا النظرة الحديثة المختلفة والمتطورة عن فكرة المدرسة التقليدية، والتي تعمل على تحويل المدرسة الى بيئة تربوية جاذبة تخلق فرص حقيقية لتدريب الطلبة على أدوارهم المستقبلية، وتعمل بذات الوقت على توفير شراكة فعالة بين المدرسة والمجتمع المحلي من خلال استثمار بما هو موجود من موارد وامكانيات بشرية.

وأضافت الغابشية (٢٠١٧) بأن فلسفة المدرسة المنتجة قائمة على بناء الشخصية المنتجة، القادرة على التفاعل مع متغيرات الحاضر والمستقبل، المتمكنة من مسايرة فكر وثقافة المجتمع ومتطلباته التنموية والاقتصادية والاجتماعية، والملتزمة بالقيم أخلاقيات العلم والعمل، والمتميزة في المهارات العملية والعلمية، تركز المدرسة المنتجة على تربية الطلاب على الابتكار والإبداع والقدرة على دراسة المشاريع وقيادتها وتطوير العمل وتحقيق الربح وقدرتهم على ربط مهاراتهم العلمية لاستثمارها في تحقيق أهدافهم ومساراتهم المستقبلية ص١٩.

ثالثاً: أهمية المدرسة المنتجة:

تظهر أهمية المدرسة المنتجة من خلال ما أشار اليه التقرير الناتج عن البنك الدولي عام ٢٠١٩م والذي كان بعنوان (الطبيعة لمتغيرة للعمل) اذ يؤكد على الطلب المستمر لنوعين من المهارات وهي المهارات المعرفية المتقدمة والمتمثلة في التفكير النقدي وحل المشكلات، وأيضاً المهارات الاجتماعية السلوكية المتمثلة في (الابداع وحب الاستطلاع) في حين ظهر انحسار كبير للمهارات المتخصصة بوظيفة معينة، لذا ينبغي على الأنظمة التعليمية في دول العالم مقاومة هذا التغير والتوجه نحو تنمية هذه المهارات المتقدمة لطلبة التعليم العام من أجل تلبية متطلبات سوق العمل بالمستقبل (تقرير اليونسكو التنمية عن العالم،٢٠١٩، ٧٠) وعلى ذلك نجد بأن المدرسة المنتجة تسعى لتجويد مستوى التلميذ مهارياً ومعرفياً، وإعداده لأدواره المستقبلية. ويضيف خليل ومسيل (٢٠٢٠) بأن المدرسة المنتجة تظهر أهميتها فيما تقدمه من مناهج دراسية تسهم في الربط بين الجانب النظري والتطبيقي وبين طبيعة حياة المتعلم ودوره في المجتمع، فالمدرسة المنتجة تعمل على تحويل المدرسة الى وحدة إنتاجية ومركز تعليم مجتمعي (٤٦).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

لذا المدرسة الحالية وما تواجهه من تحديات محلية وعالمية لا تلبي احتياجات وطموحات طلابها ومجتمعاتها ينبغي عليها تبني أدوار جديدة وأساليب حديثة لتتماشى مع الخطط والتوجهات المستقبلية لدول العالم والمدرسة المنتجة من احدى الاتجاهات الحديثة في التعليم.

رابعاً: خصائص المدرسة المنتجة:

المدرسة المنتجة تمتاز بعدة خصائص كما اشار إليها (Kafka, N. & Stephenson,2006) بأنها:

١-تحقق العلاقة التكاملية بين التعليم والتنمية.

٢-تقوم على التعلم المنتج فالمدرسة تتحول الى وحدة انتاجية هدفها تحويل المتعلم الى شخصية منتجة لديه القدرة على الانتاج والتسويق.

٣-تعمل المدرسة المنتجة خارج الروتين المدرسي ولها هيكلها الخاص وتتسم بالمرونة في تسيير شؤونها.

٤-تعود الطلاب على استشراق المستقبل من خلال التخطيط الجيد والتعامل مه المتغيرات الحياتية والتحديات التي يفرضها سوق العمل.

٥-تتسم بالاستدامة نتيجة الاعتماد على الحوافز المرتبطة بالإنتاج والانجاز.

٦-تسهم في تحسين نوعية التعليم من خلال تنويع مصادر التمويل للأنشطة وتخفيف الاعباء المالية على الادارة المدرسية.

خامساً: متطلبات المدرسة المنتجة:

يتحقق دور المدرسة من خلال تنشئة الطلاب وتطوير مهاراتهم واتجاهاتهم وتعزيز قيمهم وسلوكياتهم الإيجابية وذلك ضمن أهداف مشتركة بين المجتمع والدولة، ولكي تستطيع المدرسة تحقيق أدواها بفعالية وكفاءة يتعين اعطاءها مزيداً من الصلاحيات التي تساهم في بناء شراكة مجتمعية مع مؤسسات المجتمع واستثمار الموارد البشرية وتحقيق متطلبات القرن الواحد والعشرين في تمكين المتعلمين من قدرات ومهارات معرفية ومهنية لإعدادهم لأدوارهم المستقبلية.

وعليه تظهر المتطلبات الأساسية التي تحتاجها المدرسة المنتجة حتى تتمكن من تحقيق أدوارها ومهامها المناطة بها:

أولاً المتطلبات الإدارية والتنظيمية: لتطبيق المدرسة المنتجة كما أظهرتها الغابشية (٢٠١٧) لابد من وجود خطة استراتيجية لتطبيق المدرسة المنتجة وأن تكون واضحة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الأهداف والإجراءات، وأن يتعاون جميع فئات المجتمع لتحقيق دور المدرسة المنتجة، وأن يكون لدى المدرسة المنتجة قاعدة بيانات عن سوق العمل والمشاريع المنتجة والرائدة (٨٧). وأضافت الغامدي (٢٠١٨) ضرورة وضع الإجراءات والتشريعات المالية لتسمح للمدارس الوصول الى مصادر تمويل إضافية، وأيضاً منح مديري المدارس المزيد من الصلاحيات للحصول على التمويل الذاتي وفق ضوابط مرنة وواضحة (٧٣). بينما أخضر (٢٠١٠) أشارت الى أهمية تشجيع القيادة والمسؤولين بأهمية المدرسة المنتجة سوآءا على المستوى المدرسي أو الإداري أو الإقليمي (١٣٣). كإحدى المتطلبات التنظيمية التي تحتاجها المدرسة المنتجة للقيام بمهامها المناطة بها؛ ولابد من تحقيق استقلالية المدرسة المنتجة ذاتياً في قراراتها وصلاحياتها الممنوحة لها فلقد أكد (Clayto.2014)على أهمية الإدارة اللامركزية وما تحققه من آثار إيجابية في صنع القرارات وإدارة المنظمات.

ثانياً المتطلبات البشرية: من أبرز المتطلبات البشرية التي يتعين توفرها في المدرسة المنتجة التأكيد على أهمية التدريب للعاملين في الإدارة المدرسية على اقتصاديات التعليم، تدريب المعلمين للإلمام بمهارات التسويق وإدارة المشاريع والتخطيط للأنشطة الطلابية الإنتاجية، والعمل على تبادل الزيارات والخبرات مع المدارس المنتجة الأخرى (الغابشية،٢٠١٧، ٨٨). وأيضاً من المتطلبات البشرية ضرورة نشر وعي وثقافة المدرسة المنتجة بين العاملين بالمدرسة وجميع أفراد المجتمع، الربط بين المدرسة والمجتمع وفتح مجال الشراكة المجتمعية مع المؤسسات المجتمعية والتوسع في نطاق التسويق والإنتاج، والحث على العمل الفردي والجماعي (أخضر.٢٠١٠، ١٣٣).

ثالثاً المتطلبات المتعلقة بالبيئة المدرسية والمناهج الدراسية: لابد أن تتبنى المدرسة المنتجة التعليم الإنتاجي في مناهجها الدراسية وأن تراعي عملية التقويم لمناهجها من خلال ربطه بعملية التعليم والتعلم، وضرورة تنفيذ الأنشطة اللاصفية للمدرسة المنتجة وذلك من خلال الاستعانة بالخبراء والمختصين للإشراف على تطبيق المشروع المنتج، أما فيما يتعلق بالمبنى المدرسي لابد من توفير أماكن وقاعات مخصصة للإنتاج والتدريب أثناء تصميم المدرسة (خليل ومسيل، ٢٠٢٠، ٣٠٤:٣٠٣).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

سادساً: المشروعات التعليمية بالمدرسة المنتجة:

هناك العديد من المشروعات التي يمكن استثمارها وتحقيق أرباح وعائدات منها للمدرسة، وبذات الوقت تعمل على تدريب الطلاب على العمل والإنتاج، وغرس القيم والمهارات الحياتية والاجتماعية، ويمكن تقسيم المشروعات كما ذكرها أحمد (٢٠١٥، ٤٤٦):

- المشروعات إنتاجية: وهي تلك المشروعات التي تكون من انتاج الطالب وذلك من خلال الاستعانة بالفنيين والمتخصصين بنقل الخبرات إليهم من خلال ورش العمل التي تتم داخل المدرسة مثل المنسوجات المشغولات الجلدية تنسيق الزهور.
- المشروعات الخدمية: وهي المشروعات التي تقدم خدمات لبيئة المدرسة والبيئة المحيطة بها، من خلال الاستفادة من كافة الإمكانيات المادية والبشرية الموجودة بالمدرسة مثل تأجير الصالات الرياضية والملاعب، وتأجير المسارح، وعمل دورات لتعليم اللغات.
- المشروعات البرمجية: وهي من أهم المجالات الحديثة التي ينبغي على الطلاب الإلمام بها سواء على المستوى العلمي أو الثقافي مثل تنفيذ دورات وبرامج التقنية وتكنولوجيا المعلومات، وتعليم البرمجة

سابعًا: التحديات التي تواجه المدرسة المنتجة:

تواجه المدرسة المنتجة تحديات تعيق طبيعة عملها وفلسفتها ومن أبرزها كما ذكرت الغابشية (٢٠١٧):

- المناهج الطويلة وعدم قدرتها على مواكبة أنشطة المدرسة المنتجة، وقصورها في تنمية الميول المهنية للطلاب.
- المدرسة ليست مصنعاً، ولا يمكن أن تنافس المنتجات الموجودة بالسوق.
- نقص الوعي من قبل الطلاب والمعلمين بجدية وفاعلية المدرسة المنتجة (٣٩:٤٠)

بينما المهانية والزبون (٢٠٢٢) أفردوا بعض التحديات التي من ممكن تواجه تطبيق المدرسة المنتجة وفقاً للاتجاهات العالمية المعاصرة والمتمثلة في الآتي:

- الاعتقاد الخاطئ بأن المعني الوحيد لتمويل الأنشطة المدرسية هو التمويل الحكومي من قبل الدولة فقط.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- نقص الخبرة الكافية في إدارة المدارس المنتجة وتفعيلها من قبل قادة المدارس والمعلمين.
- قلة اهتمام أولياء الأمور بتشجيع وتقديم الدعم المادي والمعنوي للمدرسة المنتجة.
- افتقار المدارس للقاعات الدراسية والمعامل الإنتاجية التي يمكن استثمارها وتفعيل المدرسة المنتجة من خلالها.
- انحسار أفكار ومجالات المدرسة المنتجة في المشروعات الاستهلاكية التجارية مثل المقصف المدرسي (٩٦).

وتضيف الباحثة بأن قلة تدريب العاملين في التعليم على اقتصاديات التعليم، والنظرة التقليدية للتعليم بالمدرسة بأنه يتم من خلال التدريس بالفصول الدراسية دون دمجه بالتطبيق والإنتاجية تعتبر من التحديات التي تواجه المدرسة المنتجة وتحد من تفعيلها وتحقيق الاستفادة الفعلية منها.

عرض النتائج ومناقشتها:

النتائج المتعلقة للإجابة عن السؤال الأول: ما الأسس النظرية للمدرسة المنتجة باعتبارها كأحد مصادر التمويل الذاتي في نظام التعليم العام؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال بشكل مختصر من خلال الجدول التالي:

الإطار المفاهيمي للمدرسة المنتجة (١-١)

العناصر	المدرسة المنتجة كأحد مصادر التمويل الذاتي في نظام التعليم العام
المفهوم	المدرسة المنتجة هي إحدى الاتجاهات الحديثة في تمويل التعليم والتي تقوم على ربط المدرسة بالمجتمع المحلي من خلال اكساب المتعلمين مهارة العمل والإنتاج بالإضافة الى المعرفة، وتأهيلهم لسوق العمل بكفاءة بما يحقق للمدرسة مصادر تمويلية ذاتية.
الفلسفة	تقوم فلسفة المدرسة المنتجة كصيغة لتحقيق التمويل الذاتي للمدرسة حيث تمثل الوحدة المنتجة بالمدرسة أحد التنظيمات المدرسية التي أنشئت بهدف استثمار الموارد والإمكانات المتاحة للمدرسة وزيادة مواردها المادية من خلال أنشطة إنتاجية تعود بالنفع على الطلاب والعاملين والمدرسة ككل.
الأهمية	تظهر أهمية المدرسة المنتجة فيما تواجهه المدرسة الحالية من تحديات محلية وعالمية لا تلبي احتياجات وطموحات طلابها ومجتمعاتها فلابد أن تتبنى أدوار جديدة وأساليب حديثة لتتماشى مع الخطط والتوجهات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

	المستقبلية والتنمية المستدامة لدول العالم.
الخصائص	التكاملية بين التعليم والتنمية، الاستدامة نتيجة الاعتماد على الحوافز المرتبطة بالإنتاج والانجاز، تسهم في تحسين نوعية التعليم من خلال تنويع مصادر التمويل.
المتطلبات	متطلبات إدارية وتنظيمية، متطلبات بشرية، متطلبات متعلقة بالبيئة والمنهج المدرسي.
المشروعات	مشروعات إنتاجية، مشروعات خدمية، مشروعات برمجية.
التحديات	المناهج الطويلة وعدم قدرتها على مواكبة أنشطة المدرسة المنتجة، افتقار المدرسة للقاعات الدراسية والمعامل الإنتاجية، ضعف وعي قادة المدارس والعاملين بإقتصاديات التعليم.

النتائج المتعلقة للإجابة عن السؤال الثاني: ما المدرسة المنتجة في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية؟

المدرسة المنتجة في المملكة العربية السعودية:

تولي المملكة العربية السعودية اهتماماً كبيراً بقضية تمويل التعليم فقد خصصت وثيقة سياسة التعليم باباً كاملاً لتمويل التعليم حيث أشارت في بابها الثامن "تمويل التعليم" الى ما يلي: المادة (٢٢٩) نصت على أن الدولة تعتبر الطاقة البشرية هي المنطلق في استثمار سائر طاقاتها، وأن العناية بهذه الطاقة عن طريق التربية والتعليم والتثقيف هي أساس التنمية العامة، أما المادة (٢٣٠) أشارت الى أن الدولة تراعي زيادة نسبة ميزانية التعليم لتوجيه حاجة البلاد التعليمية المتزايدة وتنمو هذه النسبة مع نمو الميزانية العامة؛ وكذلك تؤكد الوثيقة في بابها التاسع "أحكام عامة" على ما يلي: تنص المادة (٢٣٣) على أن التعليم مجاني في كافة أنواعه ومراحله فلا تتقاضى الدولة رسوماً دراسية عليه، وأيضاً تنص المادة (٢٣٤) على أن الدولة تقوم بصرف مكافآت وقتية للطلاب في أنواع معينة من التعليم والتدريب.

ويعتمد تمويل التعليم في المملكة العربية السعودية على التمويل الحكومي بشكل أساسي لذا يستحوذ الانفاق على قطاع التعليم في المملكة العربية السعودية على النصيب الأكبر من ميزانية الدولة حيث قدرت ميزانية تمويل قطاع التعليم لعام ٢٠٢٠-٢٠٢١م ما يقارب (١٨٦) مليار ريال، وتمثل نسبة (١٨.٧) بالمئة من النفقات المعتمدة بالميزانية. (الميزانية السنوية في المملكة العربية السعودية(my.gov.sa))

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ونتيجة للاعتماد الكبير لتمويل التعليم على التمويل الحكومي فذلك يزيد العبء على ميزانية الدولة (البابطين،٢٠١٩).

لذا بدأت المملكة العربية السعودية تسعى الى التحول التدريجي من (النمط الأحادي للتمويل) الى (نمط تنويع المصادر التمويلية) وتمثل ذلك في طرح أفكار جديدة لتنويع مصادر تمويل التعليم بمصادر مبتكرة لتنسجم مع رؤية ٢٠٣٠ من أجل تحسين الكفاءة المالية، وتطوير الشراكة المجتمعية بين مؤسسات التعليم ومؤسسات الخدمة المدنية وبقية مؤسسات المجتمع (وثيقة رؤية المملكة٢٠٣٠، ٢٠٢٢).

أما في مجال تجربة المدرسة المنتجة في المملكة العربية السعودية كان هناك بعض الأفكار والرؤى التي تم تطبيقها سابقاً الا أنها لم تصل الى المستوى المنشود مثل تجربة المدارس المستقلة التي كانت ستطبق على ٢٠٠٠ مدرسة وكانت تهدف الى الاستثمار وعقد شراكات مع القطاع الخاص من خلال اسناد المدارس الحكومية الى جهات مستقلة ذاتياً ذات خبرات تربوية الا انه تم الغاء هذا النوع من المدارس بعد ٣ سنوات لعدم جدواه (جريدة المدينة، ٢٠٢٠)، أما التجربة التالية فهي تجربة التعليم الثانوي التجاري والفني والذي كان أحد أشكال التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية، اذ كان يهتم بتنمية مهارات الطلاب الفنية ليسهل دمجهم مع المجتمع وتلبية متطلبات سوق العمل الا أنه تم صدور قرار من مجلس الوزراء بإلغاء هذا النوع من التعليم الثانوي وتطويره الى مستوى كليات التقنية (جريدة اليوم، ٢٠٠٦).

ونتيجة للحاجة الملحة لمثل هذا النوع من المدارس أوصت بعض الدراسات بأهمية تطبيقها على النظام السعودي مثل دراسة البابطين (٢٠١٩) والتي تؤكد على أهمية تحويل المؤسسات التعليمية في المملكة العربية السعودية الى مؤسسات إنتاجية لتتوافق مع رؤية المملكة ٢٠٣٠، حتى تحقق المدرسة كفايتها المالية وتسد بعض النفقات الضرورية من استثمار للإمكانيات والموارد المادية والبشرية المتاحة.

لذا مع بزوغ رؤية المملكة العربية السعودية أطلقت وزارة التعليم عدد من المبادرات والبرامج والتي يمكن اعتبارها البذرة الأولى لتطبيق المدرسة المنتجة بنظام التعليم العام مثل اطلاق برنامج مسارات المرحلة الثانوية الذي يهدف إلى تحقيق متطلبات التنمية في المملكة من خلال إيجاد بدائل وفرص متاحة أمام الطالب ليختار مساره الذي يناسب ميوله وقدراته ويتلاءم مع متطلبات سوق العمل، ويضم ٥ مسارات رئيسية كل نوع يقدم فرص تعلم مختلفة ومتجددة (رؤية المملكة ٢٠٣٠)؛

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وكذلك (مبادرة ريادي) لطلبة المرحلة المتوسطة والثانوية لتعزيز مهارات الريادة والإنتاج في البيئة التعليمية وتهيئة الطلبة لسوق العمل ودعم مؤشر المملكة في المرصد العالمي لريادة الأعمال (وزارة التعليم، ٢٠٢١) وكذلك دعم الشراكة مع القطاع الخاص والتحول نحو خصخصة التعليم وكذلك ما قامت به وزارة التعليم مؤخراً من استفتاء على نظام التعليم الجديد ليكون بديلاً لوثيقة سياسة التعليم والتي من احدى أهدافه دعم التنوع لمصادر تمويل التعليم وتقليل العبء على التمويل الحكومي.

النتائج المتعلقة للإجابة عن السؤال الثالث: ما المدرسة المنتجة في ضوء التجارب والخبرات الدولية؟

الخبرة الأمريكية في المدرسة المنتجة:

يشكل ٩١% من تمويل التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية من المصادر العامة والمتمثلة في السلطة المحلية، وحكومة الولايات، والحكومات الفيدرالية، بينما النسبة المتبقية هي من المصادر الخاصة (الخليوي وآخرون، ٢٠٢١، ١٠٤) وهذه مصادر التمويل الخاصة تتضمن الرسوم الدراسية، قطاع الأعمال، الأوقاف التعليمية، والقروض والمنح وغيرها (البابطين،٢٠١٩، ٦٥).

أم النهج الإداري المتبع في المدارس الأمريكية هو تطبيق اللامركزية في ادارتها، فالمدرسة مستقلة ذاتياً فهي تقوم على الادارة الذاتية للمدرسة والتي تعد احد اشكال اللامركزية، ونتيجة لذلك ساهم في تبني فلسفة المدرسة المنتجة وتطبيقها لرفع كفاءة مهنة التدريس ومهارة المتعلمين وتحسين مكانة المعلمين والارتفاع والنهوض بالمدرسة (احمد ، ٢٠١٥ ، ص ٤٧٣)

وظهرت فكرة المدرسة المنتجة بمسمى المدرسة من أجل العمل عام ١٩٩٤ (School to work) حيث قامت الحكومة الفيدرالية بدعم هذا التوجه مادياً وخصصت له المبالغ لدعم هذا النوع من المدارس والذي يمثل توجهاً جديداً في التعليم الثانوي في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد بدأت أغلب هذه المدارس بتنفيذ وتطبيق هذا البرنامج عام ٢٠٠٠ (سليمان، ٢٠١٦، ٣١٩).

وظهرت فكرة المدرسة المنتجة من خلال عدة نماذج منها أقامت مدرسة South Houston High School بولاية تكساس شراكة مع شركة Siemens Building Technologies Division وذلك لتعليم وتعزيز المهارات المهنية لطلاب في بيئة محاكية لبيئة العمل من أجل توفير تعليم حقيقي وملائم لطبيعة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التدريب، وتم اختيار الطلاب بناءً على عدة معايير منها حضور اللقاءات الجماعية، والانضباط، والتوصيات من معلميهم، وكان مدة البرنامج أربعة أسابيع، مدة ٤ أيام ويعمل الطلاب فيها لمدة ست ساعات، ويتم تعليمهم المهارات الأساسية المتعلقة بالمهنة وكذلك تزويدهم بمهارات التعامل مع الآخرين، وتعزيز اتخاذ القرار، وزيادة الثقة بالنفس من خلال وضعهم في مواقف حياة واقعية للمساعدة لاعدادعم في المستقبل (Kathleen. 2009.6)

ومن التجارب الرائدة في مجال المدرسة المنتجة تبني ولاية تينيسي لأسلوب التعلم القائم على العمل (Work-Based Learning) والذي يهتم بالتخطيط المبكر لطالب حتى قبل التحاقه بالمرحلة الثانوية لتحديد مساره وتوجيهه نحو قدراته واهتماماته من خلال تزويده بكافة الدورات والخبرات الحية التي يتعرض لها وبنهاية المرحلة الثانوية يستطيع الطالب الالتحاق اما بالتعليم المهني العالي أو الجامعات والمعاهد الصناعية المتخصصة أو الانتقال الى بيئة العمل وتحقيق حصوله على مهنة المستقبل، ويعتمد هذا النهج على اشراك جميع أفراد المجتمع بالعملية التعليمة من خلال عقد الشراكات مع أصحاب العمل وتوفير البيئة المناسبة لتعلم الطلاب والاشراف عليهم وتوجيههم، وحتى اشراك أولياء الأمور في دعم الطالب ومساعدته لاكتشاف قدراته وامكانياته، ومن أبرز المهارات التي يتعلمها الطالب : المهارات الأكاديمية والمهارات الفنية المتخصصة، ومهارات التعلم والابتكار في القرن الواحد والعشرين مثل التفكير النقدي وحل المشكلات و وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات. (Work-Based Learning Implementation Guide. 2016).

أما تجربة ولاية كالفورنيا في تطبيق المدرسة المنتجة من خلال التنوع في أنشطة التعلم القائم على العمل والمطبقة وكانت كالتالي:

١- المسابقات الوظيفية وهي التي تتطلب من الطلاب اتقانهم للمهارات المتعلقة بوظيفة ما والتي تكون مقدمة من شركات معينة، وعادة ترعى المنظمات الطلابية الفنية المهنية مثل هذه المسابقات وتكون في عدة مجالات منها الأعمال، الصحة، الضيافة، التكنولوجيا الصناعية، هندسة الروبوتات.

٢- التدريب: وهو تنفيذ تجارب تعليمية حقيقية قائمة على العمل مصممة لإثراء التعلم الذي كان بالفصول الدراسية، وتطبيق ما تم تعلمه الان خارج أسوار المدرسة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

حيث تتوفر الأدوات والمعدات والمرافق والخبرات التي لا تكون متوفرة ومتاحة بالمدرسة.

٣- المشروعات المدرسية: تشمل على تطوير المهارات الريادية والتقنية والأكاديمية في البيئة المدرسية من خلال انتاج السلع بالمدرسة وتقديم الخدمات من قبل طلابها لأفراد المجتمع مثل ادارة المقاهي من قبل الطلاب، تقديم خدمة تصميم وإنتاج الفيديوهات والحصول على إيرادات.

٤- المشروعات المجتمعية: يبدأ الطلاب بدراسة احتياجات المجتمع ثم العمل على تصميم وتخطيط وتنفيذ مشاريعهم الخاصة وادارتها كما كانوا يفعلون بالمؤسسات المدرسية، سواءا بتقديم خدمة أو تصميم منتج فهم لعملاء حقيقيون، وقد تكون هذه المشاريع فردية او جماعية (Svetlana Darche, Nara Nayar, Kathy Reeves Bracco. 2009)

وبالرغم من نجاح وفعالية المدرسة من أجل العمل في الولايات المتحدة الأمريكية الا انها تعتمد بشكل أساسي وكبير على الشراكة مع القطاع الخاص والشركات الصناعية والمجتمعية فعدم وجود مثل هذه الشركات تؤثر على نتائجها وتحقيق أهدافها، فعدم وجود شركات صناعية وتقنية مستعدة للعمل مع طلاب المدارس الثانوية خاصة عندما يحتاج الطلاب لتعلم المهارات الأساسية فذلك يستغرق منهم الوقت والمال والجهد (Kathleen.2009.9).

الخبرة النيوزيلندية في المدرسة المنتجة:

ظهرت الخبرة النيوزيلندية متميزة في تطبيق المدرسة المنتجة، ويعود ذلك وبشكل أساسي لتبنيها أسلوب الإدارة الذاتية، مما ساهم في دعم استقلاليتها في رسم السياسات والقرارات الاستراتيجية وفي صنع القرار المالي (أحمد، ٢٠١٥، ٤٥٢)، فلقد اتجه التعليم النيوزيلندي في عام ١٩٨٩م الى اللامركزية في التعليم، حيث منح العديد من الصلاحيات والقرارات الى إدارة المدرسة مما ساهم بشكل كبير في التقليل من مركزية وزارة التعليم، وزيادة الفاعلية والكفاءة في العملية التعليمية ، مع التأكيد وجود المحاسبية من قبل مكاتب التعليم لتأكد من تطبيق القواعد والإجراءات التنظيمية ،و سير العلمية التعليمية وتوفير تعليم جيد للجميع يلبي ويحقق الأهداف الوطنية .(Mayumi & Other. 2011. 55)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ومن هذا المنطلق ظهرت العديد من المدارس الثانوية النيوزيلندية محققة تجارب مميزة في تطبيق المدرسة المنتجة، وذلك من خلال تبني وزارة التعليم لمفهوم (Education to Employment) والذي يهدف الى ربط المتعلمين بسوق العمل، من خلال اكتشاف امكانياتهم واهتماماتهم نحو المهن المتعددة، وامدادهم بالفرص والوظائف المتاحة بسوق العمل، من خلال شراكات محلية مع المؤسسات الصناعية والتي يكون بدورها تقديم زيارات مدرسية، تنظيم جلسات إرشادات توجيه ومهنية، بناء علاقات وتجارب حية لإلهام الطلاب وتحفيزهم للمستقبل (Education to Employment – Education in New Zealand)

ومن هذه التجارب المميزة (دعم المواهب الطلابية من خلال الشراكات المدرسية مع المجتمع المحلي)، عام ٢٠١٨م أقدمت شركة Patton Engineering والتي تعتبر من أكبر الشركات الصناعية الهندسية المتنوعة بتنفيذ شراكة مع المدرسة الثانوية Hastings Boys بتدريب وتعليم طلابها، وكذلك توفير دعم وتمويل للمدرسة للوفاء بمتطلباتها واحتياجاتها في الجانب الصناعي وبالمقابل تتمكن الشركة من اختيار الطلاب المتميزين والموهوبين للالتحاق بالوظائف والمهن الشاغرة بالشركة (Engineering the workforce: forging talent through school partnerships. 2022)

وفي مسار تكنولوجيا المعلومات والاتصال نفذت شركة IBM P-Tech شراكة مع المدرسة Manurewa الثانوية لمساعدة المتعلمين وتمكينهم وتدريبهم أثناء وجودهم بالمدرسة، وعند انتهائهم من مقاعد الدراسة يستطيعون الحصول على فرص وظيفية مستقبلية مع شركات تكنولوجية بناء على متطلبات وحاجة السوق الفعلية (Education to Employment – Education in New Zealand)

الخبرة الدنماركية في المدرسة المنتجة:

تم تأسيس بعض المدارس الثانوية في الدنمارك كآلية في التدريب والعمل والإنتاج، وسميت هذه المدارس "بالمدارس الثانوية المنتجة" (Production schools)، وقد تم تأسيسها عام (١٩٧٠)، وتعتبر احدى مسارات التعليم الثانوي والتي تساهم في ربط المتعلمين بالمواد الدراسية والمهنية وتأهيليهم لسوق العمل، وينصب الهدف الأساسي لهذا النوع من المدارس في بناء بيئة تعلم عملية تستطيع تدريب وتأهيل المتعلمين وتطوير مهاراتهم الشخصية والمهنية والاجتماعية من خلال

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التدريب العملي التطبيقي على أرض الواقع في ورش العمل وخطوط الإنتاج. (وزارة التعليم بالدنمارك، ٢٠٢٢)

تتكون إدارة المدرسة المنتجة بالدنمارك من:

١- وزارة التعليم: تشرف على منظومة التعليم، وتضع المعايير المنظمة للعملية التعليمية ومعظم القرارات الوزارية التعليمية وتوزع الاعتمادات المالية على أساس سنوي على المؤسسات التعليمية المختلفة في إطار القانون.

٢- المجالس الإقليمية حيث يوجد (١٤) إقليم يتولون مسؤولية التمويل لكل النشاطات التعليمية داخل الإقليم.

٣- المجالس البلدية حيث تقوم (٩٨) بلدية بتنفيذ تلك القرارات والقوانين وضبط إدارة المدارس المحلية المنتجة وتمويلها.

فالمدارس المنتجة بالدنمارك هي مدارس ذات صفة إنتاجية تتمتع بالحكم الذاتي والاستقلالية مع بعض التدخلات من المجالس المحلية (خليل ومسيل، ٢٠٢٠، ٣٣٠) يتم تمويل المدارس المنتجة بشكل أساسي من قبل الدولة من حيث تغطية تكاليف التشغيل والبناء. في عام ٢٠١٨ م، تم تحديد مقدار تكلفة الطالب الدنماركي بالمدرسة المنتجة حيث قُدر ب ٨٤,٥٦٠ كرونة دنماركية لكل طالب. (وزارة التعليم بالدنمارك، ٢٠٢٢)

تسعى المدارس المنتجة الى تكوين علاقة متينة مع المجتمع المحلي من خلال بناء شراكات مع المؤسسات المجتمعية وتمكين الطلاب من التدريب والاستفادة من بيئة العمل والتطبيق العملي لما تم تعليمه بالمدرسة المنتجة فالهدف الحقيقي من هذه التجربة الواقعية مساعدة الطالب لتحديد اتجاهه نحو مهنة معينة، او تجربة وظيفة حقيقية، أو التقييم الحقيقي من قبل صاحب العمل لطالب باستمراره وتمكنه من هذه الوظيفة أم لا .The Danish Production Schools. (2008)

تسعى وزارة التعليم بالدنمارك الى توفير مناهج دراسية ملائمة للجانب النظري والتطبيقي مع توفير بيئة متكاملة للطلاب تشتمل على كافة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتوفير بيئة فيزيقية وتكنولوجية على محاكية لبيئة العمل الفعلية (خليل وسليل، ٢٠٢٠، ٣٣٧)

لذا نجد مخرجات المدارس المنتجة من الطلبة يكون عليهم اقبال شديد من قبل رجال الأعمال وأصحاب المؤسسات، أكثر ممن خريجي المدارس العادية حيث

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

إن خريجي المدارس المنتجة تم تأهيلهم وتدريبهم التدريب العملي الكافي في مدارسهم في ظل إدارة ذاتية في مدرسة مستقلة ودعم من المجتمع المحيط وشراكة من أصحاب الأعمال لرفع الكفاءة وزيادة الانتاج.

وأخيراً يتضح من خلال استعراض تجارب الدول في تطبيق المدرسة المنتجة بأن الهدف منها ليس هدف الإنتاجية والحصول على المال والتنافس على المكاسب المادية بين مؤسسات المجتمع الأخرى انما تهدف الى اكساب خبرة العمل والمهارات الانتاجية لطلاب التعليم العام، وربط مخرجات التعليم بسوق العمل، وتمكينهم من المهارات الحياتية والريادية التي تتطلبها بيئة العمل، أما النهج الإداري المتبع لإدارة المدرسة المنتجة من خلال التجارب والخبرات الدولية السابقة هو لا مركزية التعليم واستخدام الإدارة الذاتية كأسلوب اداري لدعم استقلاليتها في اعتماد القرارات وإجراءات التنفيذ.

وأيضاً يلاحظ بأن الفئة العمرية المناسبة لتطبيق وتفعيل المدرسة المنتجة هي طلاب المرحلة الثانوية وهذا كان بارزاً في التجربة الدنماركية من خلال (Production schools) وكذلك في التجربة الأمريكية، وأكدت على ذلك المهانية والزبون (٢٠٢٢) بأن تطبيق نظام المدارس المنتجة في التعليم الثانوي يساهم في بناء ثقافة حب العمل لدى الشباب، وغرس روح الاعتماد على النفس، وحل مشاكل البطالة، وترسيخ هوياتهم وتعزيز انتماءاتهم الثقافية والاجتماعية، وتأهيلهم للحياة الاقتصادية (٨٤).

النتائج المتعلقة للإجابة عن السؤال الرابع: ما الإجراءات المقترحة لتطبيق المدرسة المنتجة كأحد مصادر التمويل الذاتي في المدارس السعودية بالاستفادة من التجارب والخبرات الدولية؟

- اعداد خطة استراتيجية ذات رؤية وأهداف وآليات لتطبيق المدرسة المنتجة في التعليم السعودي.
- تطبيق المدرسة المنتجة في مدارس التعليم السعودي وبشكل خاص في التعليم الثانوي باعتباره أحد أنواعه ومساراته وهي المرحلة التي يستطيع فيها الطالب تحديد مساره المهني.
- التعاون مع القطاع الخاص وتعزيز مسؤوليتهم الاجتماعية في تدريب الطلاب وتزويد المدارس بالخبراء والمختصين وتنفيذ برامج مشتركة مع المدرسة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- التأكيد على أهمية دور المدرسة المنتجة في توفير موارد مالية ذاتية للمدرسة من خلال تدريب الطلاب على الإنتاج والتسويق واستثمار الأنشطة الطلابية واستثمار قدرات ومواهب الطلاب المتميزين، واستثمار المنشآت التعليمية والمرافق المدرسية.
- العمل على نشر ثقافة المدرسة المنتجة والطالب المنتج على مستوى المدرسة والمجتمع ككل من قادة مدارس، والمعلمين، وطلبة، وأولياء أمور، والمؤسسات المجتمعية الأخرى.
- تطبيق الإدارة اللامركزية واستقلالية المدرسة المنتجة ذاتياً، وأن يكون هناك نظام لتقويم الأداء ومحاسبة المقصر.
- ضرورة تطوير مناهج المدرسة المنتجة لتشتمل على المعارف والمهارات اللازمة والمتوافقة مع متطلبات سوق العمل، وأن تمتاز بالمرونة بما يتفق مع المستجدات المتسارعة لسوق المحلي والإقليمي.
- التدريب والتطوير المهني للمعلمين في مجال ابتكار المشاريع الإنتاجية وادارتها، وتفعيل التكنولوجيا والتقنية الحديثة في ممارساتهم التعليمية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع:

أبو شعيرة، خالد محمد وغباري، ثائر أحمد. (٢٠١١). اقتصاديات التربية والتعليم: رؤية معاصرة. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

أحمد، نعمات عبد الناصر. (٢٠١٥). الإدارة الذاتية مدخل للارتقاء بكفاءة المدرسة المنتجة في ضوء خبرات بعض الدول: دراسة تحليلية. مجلة كلية التربية. كلية التربية. جامعة أسيوط. مج٣١. ع١. ٣٩٦-٥٣١.

أخضر، أروى علي (٢٠١٢). المدرسة المنتجة في التعليم العام في المملكة العربية السعودية: مقترح تطبيقي. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك سعود. الرياض.

أخضر، أروى علي (٢٠١٠). تصور مقترح نحو تطبيق المدارس المنتجة في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. مجلة التوثيق التربوي. ع٥٤. ١٢٩-١٣٩

الأنصاري، إيمان. (٢٠٠٢). تمويل التعليم: بدائل ومقترحات. ندوة التربويين الاقتصاديين وتحديات المستقبل. الدوحة: مكتب التربية العربي لدول الخليج. قطر. ص ١-١٧.

البابطين، أماني. (٢٠١٩). تنويع مصادر نظام تمويل التعليم في المملكة العربية السعودية لمواكبة تطلعات رؤية ٢٠٣٠ في ضوء التجربة الأمريكية. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٨ (٩)، ٥٥-٦٩.

جوهر، علي صالح، والباسل، ميادة محمد. (٢٠١٦). الاستثمار الأمثل في تمويل التعليم بالدول النامية. المنصورة مكتبة نور للنشر.

حامد، محمد، وزيدان، همام، والبحيري، السيد. (٢٠٠٨). تمويل التعليم الجامعي واتجاهاته المعاصرة. القاهرة: عالم الكتب.

الحربي، عبد الرحيم علي. (٢٠٢٠). تصور مقترح لتطوير دور قادة مدارس التعليم العام لتفعيل مفهوم المدرسة المنتجة وفق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م. مجلة كلية التربية. جامعة بنها. مج ٣١، ع١٢١. ٤٦١-٤٨٢

الحريري، رافدة. (٢٠١٣). اقتصاديات وتخطيط التعليم في ضوء إدارة الجودة الشاملة. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الخليوي، أبرار، والعريفي، أحلام، والسالم، جنان، والتويجري، فاطمة. (٢٠٢١). بدائل مقترحة لتمويل التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء تجارب بعض الدول المتقدمة. المجلة التربوية. كلية التربية سوهاج. ج١ (٨). ٨٤-١٢٤

خليل، نهلة محمد؛ مسيل، محمود عطا. (٢٠٢٠). تطوير المدرسة الثانوية الفنية التجارية في مصر كمدرسة منتجة في ضوء خبرة الدنمارك. مجلة كلية التربية بالإسماعيلية. جامعة قناة السويس. ع٤٧

الدمخ، أمينة. والعتيبي، سامية. والبارقي، مصلحة. (٢٠٢٠). تصور مقترح لتطوير نظام تمويل التعليم في المملكة العربية السعودية في ضوء ٢٠٣٠. المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية. ع١٥. ١٧٧-١٩٨

سفر، منال عبد الرحمن. (٢٠٢٢). تصور مقترح لتنويع مصادر تمويل التعليم بالمدارس السعودية في ضوء التجربة الأمريكية. مجلة جامعة عمان للبحوث العربية. مج٧، ع٢. ٥٠٦-٤٨٣

سليمان، ظلال محمد. (٢٠١٦). تنويع مصادر التمويل الذاتي للمدارس الحكومية في مصر على ضوء خبرات بعض الدول: دراسة ميدانية. مجلة دراسات في التعليم الجامعي. جامعة عين شمس. ع٣٣. ٣٤٧-٣٠٠

الشهري، زانة ومنقاش، سارة. (٢٠١٨). استثمار المواهب الطلابية كبديل مساند لتمويل التعليم في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. المجلة العربية للعلوم الإعاقة والموهبة. ع٣. ١٦٤-٢٠٧

الشويعر، منال صالح. (٢٠٢١). بدائل لتمويل الأنشطة في مدارس التعليم العام في الولايات المتحد الأمريكية وإمكانية الاستفادة منها في المملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية. ع٢٨. ٣٨٠-٣٠٥

صائغ، عبد الرحمن أحمد. (٢٠١٠). المفهوم الشامل للمدرسة المنتجة. الرياض: جامعة الملك سعود.

الغابشية، شيخة بنت سعيد. (٢٠١٧). المتطلبات الإدارية اللازمة لتطبيق المدرسة المنتجة في المدارس من (١٠-١٢) في سلطنة عمان. رسالة ماجستير منشورة. جامعة السلطان قابوس. سلطنة عمان.

الغامدي، فهد. (٢٠١٧). مؤشرات تطبيق الاقتصاد المعرفي كمدخل لتحقيق خصائص الجامعة المنتجة في ضوء التجارب العالمية. دراسة تطبيقية على

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جامعتي أم القرى وجامعة الملك عبد العزيز. (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة أم القرى.

الغامدي، أثير سعيد إبراهيم. (٢٠١٨). معوقات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة بمدارس منطقة الباحة من وجهة نظر مديرات المدارس والمعلمات. مجلة العلوم التربوية والنفسية. مج٢، ع٣. ٥١-٧٥

الماضي، مها. (٢٠٢١). واقع تطبيق المدرسة المنتجة في مدارس التعليم العام بمنطقة الرياض. مجلة كلية التربية. جامعة كفر الشيخ ١ (١٠٠). ٤٤٣-٤٦٨.

المهانية، آية جبرين؛ الزبون محمد سليم. (٢٠٢٢). واقع تحويل المدارس الثانوية الأردنية العامة الى مدارس منتجة استناداً الى الاتجاهات العالمية المعاصرة. المجلة العلمية لكلية التربية. جامعة أسيوط. مج ٨٣.ع٥

الوزرة، عبد الله محمد. (٢٠١٩). واقع تنويع مصادر التمويل الذاتي للمدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض من وجهة نظر قادتها. مجلة البحث العلمي في التربية. ٢(٢٠).٤٥٧- ٤٨٢

وثيقة رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. (٢٠١٦). رؤية المملكة ٢٠٣٠. الرياض. برنامج رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠.

(وثيقة رؤية المملكة ٢٠٣٠). مسترجع بتاريخ ٢٠٢٢/٩/٢٦م وثيقة برنامج التحول الوطني(moe.gov.sa) pdf.

وزارة التعليم. (١٤٣٧هـ). خدمة توفير معلومات إحصائية عن التعليم مسترجع بتاريخ ٢٠٢٢/١٠/١٧

Students in Public Schools 2014-2021 - Students in Public Schools 2014-2021.xlsx - البوابة السعودية للبيانات المفتوحة (data.gov.sa)

وزارة التعليم. (٢٠٢٠م). إحصائية بعدد الطلاب في التعليم العام. مسترجع بتاريخ ٢٠٢٢/١٠/١٧ بيانات التعليم العام للعام ١٤٤١هـ - البيانات - البوابة السعودية للبيانات المفتوحة(data.gov.sa)

وزارة التعليم. (٢٠١٨). مكتب تحقيق الرؤية. مسترجع بتاريخ ٢٠٢٢/١٠/١٧ م PowerPoint Presentation (moe.gov.sa)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وزارة التعليم. (٢٠٢١). مشروع ريادي لطلبة المرحلة المتوسطة والثانوية. مسترجع بتاريخ ٢٠٢٢/١١/٥ (moe.gov.sa)

وزارة التعليم بالدنمارك. (٢٠٢٢). مسترجع بتاريخ ٢٠٢٢/١١/٥. Production schools | Ministry of Children and Education (uvm.dk)

ميزانية الدولة. (٢٠٢١). الميزانية السنوية في المملكة العربية السعودية (my.gov.sa)

تقرير عن التنمية في العالم، اليونسكو (٢٠١٩). الطبيعة المتغيرة للعمل. *World Bank Document

جريدة المدينة. (٢٠٢٠). الغاء مشروع المدارس المستقلة. (al-madina.com)!

جريدة اليوم. (٢٠٠٦). اغلاق المعاهد التجارية لا رجعة فيه. (alyaum.com)

Clayton, Jennife K. (2014). The Leadership Lens, Perspectives on Leadership from School District Personnel and University. International Journal of Educational Leadership. Vol 9. No.1. Pp 1-17

Davenport, Marcus G. (2017). How Does A Principal In Detroit Public Schools Produce A Productive Learning Environment Within Current System?. Michigan State University. 1-114.

Engineering the workforce: forging talent through school partnerships.(2022) Engineering the workforce: forging talent through school partnerships | DEMM | Engineering and Manufacturing magazine NZ

Feder, M. A., (2015). Identifying and Supporting Productive STEM Programs in Out-of-School Settings. National Academies Press.

Iro Konstantinou and Elizabeth Miller. (2021). Self-managed and work-based learning: problematising the workplace–

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

classroom skills gap. Journal of Work-Applied Management. 2205-2062

Kafka, N. & Stephenson, J.(2006), Self-sufficient schools:fostering entrepreneurship to finance sustainable education, paper presented at APEID conference "Learning Together for tomorrow: education for sustainable Development" Bangkok, December

Kathleen Mary Kash. 2009. SCHOOL-TO-WORK PROGRAMS EFFECTIVENESS. Online Journal of Workforce Education and Development. Volume III, Issue 4. Pp1-9

Mahrous.M. (2022). America's experiences in financing education and the extent of its benefits in financing Egyptian education. Sohag University International Journal of Educational Research. Vol.(6). 1-14

Mayumi Terano, Roger Slee, David Scott, Chris Husbands, Danielle Naoum, Karin Zotzmann and Geeta Kingdon. (2011). International Productive Practices in Education. The Institute of Education, University of London. Pp: 1-175

Murphy, J. and Torre, B. (2012). Creating Productive Cultures in Schools for Students, Teachers, and Parents. Corwin press: thousand, Oaks, CA pp (5-7).

Svetlana Darche, Nara Nayar, Kathy Reeves Bracco. (2009). Work-Based Learning in California: Opportunities and Models for Expansion. The James Irvine Foundation. Pp 1-34 workbasedlearning.pdf (wested.org)

The Danish Production Schools. (2008). international_engelsk.pdf (psf.nu)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

New Zealand Ministry of Education, 2022 Education to Employment – Education in New Zealand

Work-Based Learning Implementation Guide. (2016). Tennessee Department of Education. Pp. 1-62 wbl_implementation_guide.pdf (tn.gov)

OECD (The Organization for Economic Co-operation and Development).(2017). The funding of school education: connecting resources and learning. Paris: OECD Publishing.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

واقع ظاهرة التنمر وتأثيرها على الطلبة أصحاب الهمم

The Reality of Bullying and Its Impact on Students with Disabilities

إعداد

جنيت نبيل فرج عبيدات

Jannat Nabil Faraj Abidat

مدرسة الفتح ح١ – الامارات العربية المتحدة

Doi: 10.21608/jasep.2024.348302

استلام البحث : ٩ / ١ /٢٠٢٤

قبول النشر: ٣١ / ١ / ٢٠٢٤

عبيدات، جنيت نبيل فرج (٢٠٢٤). واقع ظاهرة التنمر وتأثيرها على الطلبة أصحاب الهمم. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٣٧) أبريل ، ٨٩ – ١٠٠.

http://jasep.journals.ekb.eg

واقع ظاهرة التنمر وتأثيرها على الطلبة أصحاب الهمم

المستخلص:

التنمر هو مشكلة شائعة تؤثر على الطلاب في جميع أنحاء العالم، ويمكن أن يكون تأثيره أكثر أهمية على الطلاب ذوي الإعاقة. تستكشف هذه الدراسة واقع ظاهرة التنمر وتأثيرها على الطلاب ذوي الإعاقة بشكل محدد. تهدف البحث إلى تسليط الضوء على انتشار وطبيعة حوادث التنمر التي يتعرض لها هؤلاء الطلاب، بالإضافة إلى العواقب النفسية والعاطفية والأكاديمية التي يواجهونها نتيجة لذلك. من خلال مراجعة شاملة للمصادر الأدبية الموجودة، تستعرض هذه الدراسة مختلف أشكال التنمر التي يواجهها الطلاب ذوي الإعاقة، بما في ذلك التنمر الجسدي واللفظي والإلكتروني. كما تبحث في الضعف والتحديات المحددة التي يواجهها هؤلاء الطلاب في التعامل مع حوادث التنمر. تسلط نتائج هذه الدراسة الضوء على التأثير الضار للتنمر على تقدير الذات والثقة بالنفس والرفاهية العامة للطلاب ذوي الإعاقة. بالإضافة إلى ذلك، تؤكد أهمية خلق بيئات مدرسية شاملة وداعمة تعالج وتمنع التنمر، وتوفر تدخلات مناسبة ونظم دعم لهؤلاء الطلاب. في النهاية، تساهم هذه الدراسة في زيادة الوعي بتأثير التنمر على الطلاب ذوي الإعاقة وتؤكد على ضرورة التدخلات المستهدفة لضمان سلامتهم ورفاهيتهم في إطار التعليمي.

Abstract:

Bullying is a widespread issue that affects students worldwide, and its impact can be even more significant on students with disabilities. This study explores the reality of bullying and its effects specifically on students with disabilities. The research aims to shed light on the prevalence and nature of bullying incidents experienced by these students, as well as the psychological, emotional, and academic consequences they face as a result. Through a comprehensive review of existing literature, this study examines the various forms of bullying faced by students with disabilities, including physical, verbal, and cyberbullying. It also investigates the specific vulnerabilities and challenges these students encounter in dealing with bullying incidents. The findings of this study highlight the detrimental effects of bullying on the self-esteem, self-confidence, and overall well-being of students with disabilities. Additionally, it

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

underscores the importance of creating inclusive and supportive school environments that address and prevent bullying, providing appropriate interventions and support systems for these students. Ultimately, this research contributes to raising awareness about the impact of bullying on students with disabilities and emphasizes the need for targeted interventions to ensure their safety and well-being within educational settings.

المقدمة:

يعتبر التنمر المدرسي بما يحمله من عدوان تجاه الآخرين سواء كان بصورة جسدية، أو لفظية أو نفسية أو اجتماعية أو إلكترونية من المشكلات التي يترتب عليها الكثير من الآثار السلبية سواء على المتنمر او ضحية التنمر او على البيئة المدرسية.

التنمر المدرسي كما عرفه دان ألويس النرويجيّ- (Dan Olweus) المُؤسِّس للأبحاث حول التنمُّر في المدارس- بأنّه: أفعال سلبيّة مُتعمَّدة من قِبَل تلميذ، أو أكثر، وهي تتمّ عن طريق إلحاق الأذى بتلميذ آخر، بصورة مُتكرّرة طوال الوقت، ويمكن أن تكون هذه الأفعال السلبيّة بالكلمات، مثل: التهديد، والتوبيخ، والإغاظة، والشتائم، ويمكن أن تكون بالاحتكاك الجسديّ، كالضَّرب، والدَّفْع، والرَّكْل، كما يمكن أن تكون كذلك دون استخدام الكلمات، أو الإيذاء الجسدي، مثل: التكشير في معالم الوجه، أو الإشارات غير اللائقة بقَصْد، أو تعمُّد عَزْله عن المجموعة، أو رَفْض الاستجابة لرغبته أو الكترونية .

سنقوم من خلال هذا البحث بتسليط الضوء على مفهوم التنمر المدرسي من أجل الإحساس بالمشكلة وادراكها والتفكير بها وتحليلها والوقوف على الأسباب وما ترتب عليها من النتائج التي باتت منتشرة في مدارسنا والسعي لإيجاد الحلول المناسبة والعمل على الحد منها من خلال بعض المقترحات والتوصيات.

مشكلة البحث

تعد مشكلة التنمر في المدارس من المشكلات الخطيرة التي تهدد الأمن المدرسي بأسره لأنه يؤذي الطلبة جسديا ونفسيا ويعمل على إشاعة الفوضى و عرقلة عملية التعليم، ولذلك تقوم مؤسسة الامارات للتعليم المدرسي بتسليط الضوء على هذه المشكلة والتشجيع على دراسة أسبابها و نسبة انتشارها وسبل المواجهة للحد من هذه الظاهرة وقد تم ملاحظة ظهور هذه المشكلة بين طلبة الصف الرابع في مدرسة الفتح ومن هنا يمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الآتي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ما واقع ظاهرة التنمر المدرسي لدى الطلبة أصحاب الهمم في مدرسة الفتح وما هي سبل المواجهة المقترحة؟

وينبثق منها الأسئلة الفرعية التالية:

- ما درجة شيوع ظاهرة التنمر بين طلبة أصحاب الهمم في مدرسة الفتح من وجهة نظر الأخصائيين الاجتماعيين والمعلمين والطلاب وأولياء الطلبة؟
- ما الأسباب التي تؤدي إلى تنمر لدى طلبة أصحاب الهمم من وجهة نظر المرشدين و المعلمين و أولياء أمور الطلبة؟
- ما سبل مواجهة ظاهرة التنمر لدى الطلبة أصحاب الهمم ؟

أهداف البحث:

-التعرف على أبرز مظاهر التنمر لدى أصحاب الهمم في الصف الرابع من وجهة نظر المعلمين والمرشدين والطلبة وأولياء الأمور.

- التعرف على الأسباب التي تؤدي إلى التنمر لدى طلبة أصحاب الهمم .

- تقديم التوصيات والمقترحات التي يمكن أن تسهم في التخلص من ظاهرة التنمر بين طلبة أصحاب الهمم .

أهمية البحث :

يمكن أن يستفيد من هذا البحث الجهات المعنية ذات العلاقة بالموضوع ومنها:

- مدير المدرسة والمعلمين بالمدرسة وأولياء الأمور من خلال تحديد مظاهر التنمر بين طلبة أصحاب الهمم وآلية التعامل معهم مما يسهل دور كل من المعلم والطالب في العملية التعليمية.

- المرشدين التربويين في مدرسة الفتح كونها تقدم رؤية لبيان ظاهرة التنمر في المدرسة وكيفية الحد من هذه الظاهرة.

- تمهد الطريق لمن يريد استكمال هذا النوع من البحوث والتوسع فيها وإرجاء المزيد من الدراسات.

حدود البحث :

الحد الموضوع : ظاهرة التنمر لدى طلاب أصحاب الهمم بمدرسة الفتح وكيفية معالجتها .

الحد المكاني : الحلقة الأولى مدرسة الفتح بمدينة أبو ظبي .

الحد البشري :للمعلمين والمرشدين وأولياء الأمور والطلبة .

الحد الزمني : الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٢١ – ٢٠٢٠ م

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وصف مظاهر مشكلة البحث وتحليلها:

يحدث التنمر لدى الطلبة أصحاب الهمم في مدرسة الفتح بأشكال مختلفة ومتعددة و بمستويات مختلفة في شدة الإيذاء فهي تشتمل على التنمر الجسدي " مثل الدفع و الضرب بصورة متوسطة – أو تنمر لفظي بإطلاق الأسماء على الآخرين و التوبيخ و السخرية أو التنمر غير المباشر مثل التجاهل أو جلب أشخاص لإيذاء شخص ما واختلاق الأكاذيب أو التنمر العنصري مثلا ضد اللون و العرق .

و من خلال ما قمت به بملاحظة مشكلة التنمر و الوقوف على أشكالها و أسبابها و العوامل التي أدت إليها و وصف المتنمر و المتنمر عليه من خلال الاستبانات و الملاحظات و التحدث مع الطلبة باستمرار وجدنا الآتي:

- ينقسم التنمر على ثلاثة محاور رئيسية تمت ملاحظتها على طلبة أصحاب الهمم:

١. انفعالي و يعتمد على التهديد و الشتائم و السخرية و الإذلال .
٢. جسدي يشتمل على الدفع والضرب و الاصطدام بالضحية
٣. عنصري و يتضمن الإيماءات و التلميحات وسب الآخرين و عزلهم.

ومن أهم أسباب التنمر المدرسي :

١. انشغال الأب أو الأم أو كلاهما عن تربية أبنائهما ومتابعتهم، مع إلقاء المسؤولية على غيرهم من المدرسين أو المربيات في البيوت .
٢. التربية الخاطئة واستخدام العقاب الصارم والعنف مع الأطفال.
٣. تشجيع الأهل للأبناء على ضرب من يضربهم ، وعدم تعليمهم مبدأ المسامحة .
٤. اندثار حدود الاحترام الواجب بين الطالب ومعلمه .
٥. غيرة الطالب المتنمر الشديدة من تفوق الطلاب عليه مثلا في الدراسة أو أي نشاط آخر
٦. الحياة المدرسية الخاطئة: اهتمام المدرسة فقط بتعليم الطلاب المناهج الروتينية وإهمالها لتنمية مهارات الطلاب الرياضية والفنية والاجتماعية يساهم في ظهور الطلاب المتنمرين لأنهم لا يجدون أي وسيلة للتنفيس عن أنفسهم وطاقاتهم الكبيرة سوى عن طريق التنمر .
٧- عدم وضوح الأنظمة والتعليمات المدرسية التي تؤدي إلى الشعور بالإحباط، مما يشجعه ذلك على القيام بمشكلات سلوكية يتخذ بعضها شكل تنمر.
٨- الأسباب النفسية: عندما يشعر الطالب بالإحباط في المدرسة نتيجة لتقصيره في واجباته يصبح التعلم غاية يستحيل بلوغها، مما يقوده ذلك إلى ممارسة سلوك العنف والتنمر سواء على الآخرين أو على ذاته لتفريغ توتره.
٩- الضغط من رفقاء السوء .

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

١٠- التأثيرات السلبية للألعاب الإلكترونية مثل .(BUBG) حيث تعتمد عادة على مفاهيم مثل القوة الخارقة وسحق الخصوم، لذلك نجد الأطفال المدمنين على هذا النوع من الألعاب، يمارسون حياتهم في مدارسهم أو بين معارفهم والمحيطين بهم بالكيفية نفسها ودائما يختار المتنمر ضحيته من الطلبة ضعاف البنية الجسدية و الذي يسهل تهديده أو ممن ليس له أصدقاء و يعاني صعوبات في الدفاع عن نفسه.

ومن أهم النتائج المترتبة على التنمر المدرسي لدى الطلبة أصحاب الهمم :

١. كثير من العلامات تظهر على الطالب المتنمر عليه :

- عدم حبه للمدرسة والغياب المتكرر.
- إهمال الكتاب و نسيانه متعمدا.
- يصبح متقلب الرأي و سيء المزاج.
- ينعزل و يرفض القيام بأي نشاط.

٢. تدني المستوى الأكاديمي للطلبة: فالتنمر يؤدي إلى ضعف المستوى الدراسي للطالب ، وإهمال الواجبات المنزلية، واللامبالاة نحو المدرسة والمدرسين .

٣. العبث بالممتلكات المدرسية من قبل المتنمر؛ ليثبت وجوده ويفرض نفسه، وكذلك من المتنمر عليه للتنفيس الانفعالي.

فرضيات لحل مشكلة التنمر لدى الطلبة أصحاب الهمم:

- إذا تم تفعيل الأندية والأنشطة بصورة صحيحة وفعالة فإن ذلك يقلل من التنمر.
- إذا تم استخدام حصص الاحتياط بصورة فعالة يؤدي ذلك إلى انحسار التنمر .
- إذا قام المعلمون بتنفيذ الحصص عن طريق الأنشطة الصفية الفعالة ، يمكننا التخلص من التنمر .
- إذا تم تكثيف اللقاءات مع أولياء الأمور والتعامل معهم بصورة إيجابية عبر الندوات واللقاءات الفردية سيتم معالجة التنمر

تصميم خطة إجرائية لتنفيذ البحث واختبار فرضياته :

منهج البحث :

تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي في إجراء هذا البحث

مجتمع البحث :

طلاب ومعلمين وأولياء أمور الصف الرابع من الحلقة الأولى لمدرسة البدع مدينة ناهل.

عينة البحث :

بلغ إجمالي عدد الإستبيانات التي تم توزيعها ٦٥ استبانة ، وعدد الاستبانات التي تم استلامها ٣٦ استبانة مبينة كالآتي :

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الجهة	عدد الاستبانات التي تم توزيعها	عدد الاستبانات التي تم استلامها
طلاب الصف الرابع	٢٩	٢٤
المعلمين والاخصائيين	٧	٧
أولياء الأمور	٢٩	٥
المجموع	٦٥	٣٦

أدوات البحث :

قمت باستخدام الإستبانات واللقاءات وأسلوب الملاحظة للحصول على المعلومات الخاصة بالدراسة ، ومن ثم قمت بتحليل الإستبانات مستخدمه الأساليب الإحصائية واستخراج النسب المئوية وتجميع ملاحظات على طلبة الصف الرابع وصلت في بحثي إلى النتائج ووضع المقترحات والحلول المناسبة.

نتائج تحليل الإستبيانات :

أولا : من جهة الطالب :

وجدت أن ما يقارب ٧٥% من الطلاب قد تعرض للتنمر بمعدل مرة واحدة أو مرتين في الشهر ، نسبة ٢٩% من الطلاب وصف طريقة التنمر بالشتم والألفاظ النابية ، تليها الضحك والاستهزاء أمام الآخرين والاعتداء الجسدي كلا بنسبة ١٣% ،أما مكان حدوث التنمر فكان للساحة المدرسية والحافلات المدرسية النصيب الأكبر بنسبة ٦٣% لكل منهما ، والجدير بالذكر أن أقل نسبة للتنمر تحدث بالحمامات بمعدل ٨% ،ووجدنا أن ٧٥% من الطلاب لم يتعرض للتنمر من خلال الشبكة العنكبوتية .

كما وجدت أن ٤٢% من الطلاب اعترف بتنمرهم على طلاب آخرين ، و٢٩% من الطلبة ارجح سبب التنمر إلى أن الطلبة المتنمرين أكبر منهم ، أما بالنسبة لكيفية التصرف في مواقف التنمر جاوب ٤٢% من الطلبة بالتبليغ للهيئة الإدارية ، وبالنسبة لتصرف الهيئة الإدارية إذا شاهد و طالب يتنمر على الآخر فجاوب ٧١ % من الطلبة أنهم يتدخلون فورا لإيقاف التنمر .

أما بخصوص التعنيف المنزلي فكانت الإجابات بالنفي بنسبة ٥٨% وبالتأكيد بنسبة ٤٢%.

٤٥% من الطلاب يحسون دائما بالأمان في المدرسة في حين أن ٣٨% من الطلاب يحسون بالأمان في بعض الأحيان فقط ،ووجدت أن ٢١% من الطلاب الذين يتعرضون للتنمر يفضلون التحدث مع أولياء أمورهم عن الموضوع في حين أن ١٧% منهم يخافون أن يقال عنهم خائفين فيفضلون الصمت .

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وعندما سألنا الطلاب عن ما يمكن أن تقدمه المدرسة للحد من هذه الظاهرة فكانت أغلب الإجابات بأن توضع قوانين ضد المتنمرين بنسبة ٥٤% وتليها الإشراف على المدرسة بشكل أفضل بنسبة ٢٩%.

ثانيا : من جهة المعلمين :

١٠٠% من المعلمين يعتقدون أن نسبة الطلاب الذين يعتبرون أهداف للتنمر في المدرسة أقل من ٣٠% ، ومن تلك النسبة ٨٦% من المعلمين يعتقدون بأن نادرا ما تكون شدتها عالية ، ويقوم بها فرد غير مدعوم من قبل أي مجموعة بنسبة ٥٧% ، أما بالنسبة لمكان التنمر فكانت للساحة المدرسية والفصول الدراسية النصيب الأكبر بنسبة ١٤% لكل منهما ، و٥٧% من المعلمين أقرو بأن التنمر الجسدي واللفظي والإيحائي هي أكثر أشكال التنمر انتشارا بالمدرسة .

بلغت نسبة حوادث التنمر المبلغ عنها للهيئة التعليمية والإدارية أقل من ٣٠% ، وأكثر الطلبة المعرضين للتنمر من وجهة نظر الهيئة الإدارية بنسبة ٢٩% هم الأطفال القادمون من أسر فقيرة والذين يعانون من السمنة المفرطة ومن هم يعتبرون مختلفين عن باقي الطلاب (عرقيا) .

وافق جميع المعلمون بأنه يتم إخطار آباء الأطفال المتنمرين في المدرسة بأفعال أبنائهم ويتم إخطار آباء الأطفال المتنمر عليهم ، ويعتقد أغلب المعلمون بنسبة ٨٦ % بأن المدرسة لديها عدد كافي من المشرفين على مدار اليوم الدراسي ، في حين أن ٥٧% من المعلمين لا يعلمون إذا كان لدى المدرسة خط ساخن أو صندوق التنمر للتبليغ المجهول عن التنمر و٤٣% من المعلمين لم يتدرب على التعامل مع التنمر ولا يعلمون سياسة المدرسة للابلاغ عن سلوكيات التنمر .

أما بخصوص مصادر المعلومات التي تم الاستناد عليها في الإجابة عن الإستبانات ٥٧% تمت ملاحظتها من قبل المعلم و ٤٣% تم إبلاغ المدرسة من قبل طالب آخر شهد الحدث ومن خلال المناقشات في الفصول الدراسية .

ثالثا : من وجهة نظر أولياء الأمور :

٨٠% من أولياء الأمور يعتقدون أن أبناءهم يشعرون بالأمان في المدرسة في أغلب الأحيان ، و٦٠% من أولياء الأمور يعتقدون أن مشكلة التنمر مشكلة معتدلة في المدرسة وتتمثل في التنمر اللفظي بنسبة ٤٠% ويليها التنمر الإيحائي والاجتماعي والنفسي بنسبة ٢٠% ، وحازت الفصول الدراسية والممرات على نسبة ١٠٠% تليها ساحة المدرسة والحافلة المدرسية بنسبة ٨٠% .

١٠٠% من أولياء الأمور لم يمارس طفله التنمر ،و الجدير بالذكر أن ٦٠% من أولياء الأمور تناقشو مع أطفالهم عن التنمر وما يجب فعله في حال التعرض

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

للتخويف كموضوع عام للنقاش في حين أن ٨٠% لم يتناقشو حول ما يجب فعله إذا شهدو حادثة تنمر لطفل آخر .

جميع أولياء الأمور يعتقدون أن المعلمين لهم علم بالتنمر الذي يحدث في الفصول الدراسية ويحاولون إيقافه ، ويتم التعامل مع الطلبة المتنمرين على حسب سلوكهم.

حازت المناقشات مع المعلمين وتوقيع الطلاب تعهدات ضد فعل التنمر على نسبة ٦٠% لكل منهما كأسلوب لتوعية الطلبة حول التنمر والحد من الحوادث .

نتائج البحث :

الإجابة على أسئلة الدراسة :

الإجابة على التساؤل الأول الذي ينص على : ما درجة شيوع ظاهرة التنمر لدى طلبة أصحاب الهمم في مدرسة الفتح من وجهة نظر جميع الباحثين ؟

ظاهرة التنمر لها أثر كبير على الحالة النفسية والاجتماعية والعلمية للطالب، حيث أظهرت نتائج الدراسة من خلال التحليل الإحصائي أن ظاهرة التنمر متوسطة الإنتشار بين طلبة الصف الرابع ونادرا ما تكون حدتها عالية ، وتتمثل حسب الترتيب التالي في شكل التنمر اللفظي والإيحائي المتمثل في التهديد ثم الجسدي والعنصري ، ونادراً في التنمر الإلكتروني ، وتنعدم في التنمر الجنسي .

الإجابة على التساؤل الثاني الذي ينص على :

ما الأسباب التي تؤدي إلى التنمر من وجهة نظر جميع الباحثين ؟

تكثر أسباب ظاهرة التنمر فمنها ما يتعلق بالأسرة والتنشئة الاجتماعية للطالب ، وأسباب أخرى تتعلق بالمدرسة ، وأسباب تتعلق بمجموعة الأقران ، وعند فحص إجابات الباحثين تحصلنا على التالي :

- انشغال الأب أو الأم أو كلاهما عن تربية أبنائهما ومتابعتهم، مع إلقاء المسؤولية على غيرهم من المدرسين أو المربيات في البيوت .
- التربية الخاطئة واستخدام العقاب الصارم والعنف مع الأطفال .
- تشجيع الأهل للأبناء على ضرب من يضربهم ، وعدم تعليمهم مبدأ المسامحة .
- اندثار حدود الاحترام الواجب بين الطالب ومعلمه .
- ضعف العلاقات بين المدرسة والأسرة .
- غيره الطالب المتنمر الشديدة من تفوق الطلاب عليه مثلا في الدراسة أو أي نشاط آخر .
- افتقار المدرسة للأنشطة الفاعلة التي تلبي احتياجات الطالب النفسية والإجتماعية
- غياب التوجيهات السلوكية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- ضعف دور المعلم في نشر القيم الإيجابية للطالب والتساهل في ضبط الطلاب خلال الحصة .
- عدم وضوح الأنظمة والتعليمات المدرسية الخاصة للتعامل مع التنمر.
- الأسباب النفسية: عندما يشعر الطالب بالإحباط في المدرسة نتيجة لتقصيره في واجباته يصبح التعلم غاية يستحيل بلوغها، مما يقوده ذلك إلى ممارسة سلوك العنف والتنمر سواء على الآخرين أو على ذاته لتفريغ توتره.

الإجابة على التساؤل الثالث الذي ينص على :

ما سبل مواجهة ظاهرة التنمر لدى طلبة أصحاب الهمم في مدرسة الفتح ؟

تبين للفريق البحثي من خلال الملاحظة والإستبيانات تقديم العديد من المقترحات وسبل مواجهة هذه الظاهرة ، ومنها :

- تنمية وتطوير الوعي التربوي عند الأسرة عن طريق حضور الإجتماعات والدورات والندوات التثقيفية المختلفة .
- زيارة أولياء الأمور إلى المدرسة من فترة لأخرى للاضطلاع على سلوك أبنائهم والتنسيق مع الإدارة والمرشد في كيفية معالجة السلوك العدواني .
- عدم الإسراف في أسلوب العقاب اللفظي والبدني .
- الاهتمام بالأنشطة اللاصفية وإشراك الطلاب في إعدادها وتنفيذها والإشراف عليها .
- إعتماد القدوة الحسنة في التعامل مع الطلاب والإبتعاد عن كثرة النصائح واستبدالها بالأفعال لا بالأقوال .
- الإشادة بالصفات الإيجابية لدى الطالب المتنمر وتشجيعه على الإستمرار فيها والبحث عن جوانب القوية وإشراكه في أعمال تمتص طاقته حتى يشعر بأهميته .
- تطبيق قانون الإنضباط المدرسي والحد من العنف بشكل فعال على جميع الطلبة .
- نشر العديد من اللافتات التوعية بالسلوكيات الإيجابية .
- عقد ندوات توعية للطلبة تساهم في معرفة مفهوم التنمر وأشكاله وأسبابه لتجنبهم السلوكيات التي تسبب الأذى للآخرين وإرشادهم نحو مضار رفقاء السوء .
- تعزيز الجانب الديني لدى الطلبة وتدريبهم على حل الصراعات عن طريق الحوار والتفاهم وليس عن طريق العنف .

*- توصيات البحث :

في ضوء نتائج الدراسة فإنه يمكن تقديم بعض التوصيات الأتية :

- الإستماع إلى المعلمين والاخصاييئن الاجتماعيين والنفسيين في المدارس والحرص على اللقاءات الدورية معهم والأخذ بآرائهم .

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- توفير الألعاب التي من هدفها تحسين القدرات العقلية لدى الطلاب والبعد عن الألعاب العنيفة .
- الاهتمام بظاهرة التنمر ودراستها بصورة أوسع تتضمن جميع مراحل المدرسة ، وبحث طرق معالجتها .
- الاكثار في عمل البرامج التدريبية لتوعية المعلمين والطلاب وأولياء الأمور بخطورة هذه المشكلة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع :

١- الصبحيين ، علي موسى ، القضاة ، محمد فرحان .(٢٠١٣) : سلوك التنمر عند الأطفال والمراهقين ، الرياض جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية .
٢- محاضرة د.فيصل عبيد الطنيجي (٢٠١٥) : كيفية إعداد البحث الإجرائي .
٣- الشبكة العنكبوتية :
- مجلة منظمة الصحة العالمية ، المجلد ٨٨ : ٢٠١٠ .
- https://www.unicef.org/egypt/ar/bullying .

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الاحتياجات التدريبية اللازمة للمُعلمين في مجال التربية للمواطنة العالمية بمدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عُمان في ضوء نموذج برنامج الأمم المتحدة الإنمائي

The necessary training needs for teachers in the field of global citizenship education in post-basic education schools in the South Al Batinah Governorate in the Sultanate of Oman in light of the United Nations Development Program model.

إعداد

راشد بن سليمان بن راشد الصمصامي

Rashid Suleiman Rashid Al-Samsami

باحث دكتوراه- كلية علوم التربية- جامعة محمد الخامس في الرباط- المملكة المغربية

مدير مدرسة بوزارة التربية والتعليم – سلطنة عمان

د. حسام الدين السيد محمد ابراهيم

Dr. Hossam El Din Elsayed Mohammed Ibrahim

دكتورباحث بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية- مصر

Doi: 10.21608/jasep.2024.348303

استلام البحث : ٩ / ١ /٢٠٢٤

قبول النشر: ٣١ / ١ / ٢٠٢٤

الصمصامي، راشد بن سليمان بن راشد و ابراهيم، حسام الدين السيد محمد (٢٠٢٤). الاحتياجات التدريبية اللازمة للمُعلمين في مجال التربية للمواطنة العالمية بمدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عُمان في ضوء نموذج برنامج الأمم المتحدة الإنمائي. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٣٧) أبريل ، ١٠١ – ١٢٤.

http://jasep.journals.ekb.eg

الاحتياجات التدريبية اللازمة للمُعلمين في مجال التربية للمواطنة العالمية بمدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عُمان في ضوء نموذج برنامج الأمم المتحدة الإنمائي

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة للمُعلمين في مجال التربية للمواطنة العالمية بمدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عُمان في ضوء نموذج برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (٢٦٥) معلمًا ومعلمة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الاحتياجات التدريبية اللازمة للمُعلمين في مجال التربية للمواطنة العالمية بمدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عُمان في ضوء نموذج برنامج الأمم المتحدة الإنمائي جاءت بدرجة عالية بصورة إجمالية، كما جاءت بدرجة عالية أيضًا في مجالي المهارات، والقيم والاتجاهات، بينما جاءت بدرجة متوسطة في مجال المعارف. كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى إلى متغيرات الجنس ، والمؤهل العلمي ، وسنوات الخبرة ، والمُسمى الوظيفي، والتخصص .

الكلمات المفتاحية: الاحتياجات التدريبية – المُعلمين- التربية للمواطنة العالمية - سلطنة عُمان - برنامج الأمم المتحدة الإنمائي.

Abstract:

The present study aimed to identify The necessary training needs for teachers in the field of global citizenship education in post-basic education schools in the South Al Batinah Governorate in the Sultanate of Oman in light of the United Nations Development Program model. study used a descriptive method, also used the questionnaire to collect data and information were applied to a sample of (265) teachers. The results of the study reached that The necessary training needs for teachers in the field of global citizenship education in post-basic education schools in the South Al Batinah Governorate in the Sultanate of Oman in light of the United Nations Development Program model was came A high degree; They also came a high

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

degree in in the fields of skills, values and attitudes, while it came a moderate in knowledge field. The results also revealed that there were no statistically significant differences in the responses of the study sample at the level ($\alpha \leq 0.05$) attributable to the variables of gender, academic qualification, years of experience, title Job, and Specialization.

Keywords: Training Needs - Teachers - Education for Global Citizenship - Sultanate of Oman - United Nations Development Programme.

المقدمة:

تواجه النظم التعليمية المعاصرة مجموعة من التحديات والتحولات والتغيرات العالمية تتمثل في العولمة وتأثيراتها في مختلف المجالات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية، وثورة المعرفة الإنسانية المتغيرة والآخذة في التوسع والتجدد على نحو مستمر، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ولمواجهة هذه التحديات بكفاءة وفعالية فلابد من إعداد جيل من الطلبة مزود بكافة المعارف والمهارات والاتجاهات الحديثة، ويستطيع التكيف مع المجتمع العالمي والتأثير فيه ومواجهة تحدياته وتغيراته وتحولاته المستمرة، ولا يمكن أن يتحقق ذلك إلا من خلال معلمين لديهم الوعي والإدراك والكفايات والكفاءات الخاصة بالتربية للمواطنة العالمية، من خلال تنميتهم مهنيًا بصورة مستمرة على المواطنة العالمية .

وتُعتبر التربية للمواطنة العالمية مدخلًا تربويًا يهدف إلى تعريف الطلبة العالم وتاريخ النظم السياسية، والأديان، ولغات البلدان الأخرى، وتعلم التعاطف مع البشر والشعور بهم، ولا يهدف تعليم المواطنة العالمية مجرد زيادة المعرفة بالعالم فقط ، ولكن الأهم من ذلك هو رعاية المواقف التي ستساعد الطلبة على مواجهة التحديات العالمية. ويجب أن يساعد تعليم المواطنة العالمية الطلبة على تطوير مسؤولية أخلاقية لتحسين العالم للجميع، وعلاوة على ذلك فغالبًا ما يرتبط يركز تعليم المواطنة على مواضيع مثل حقوق الإنسان ، وحل النزاعات ، والإشراف البيئي ، والتنوع الثقافي ، والعولمة ، وجدلية العالمية والمحلية، وعدم المساواة الهيكلية. (DiCicco , 2016, 2-3)

والتربية للمواطنة العالمية تتضمن الوعي العالمي من حيث فهم وتقدير قضايا العالم المُعاصر ومشكلاته المُتعددة على كافة المستويات، والمسؤولية الاجتماعية من حيث الاهتمام بالآخرين في المجتمع الأوسع وبيئتهم التي يعيشون فيها، والمشاركة المدنية مع قضايا المجتمع المحلي والإقليمي والعالمي (De

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

(Poorter&Aguilar-Forero , 2019, 2). كما تهتم التربية للمواطنة العالمية بمعرفة الطلبة الترابط بين الأحداث والقضايا العالمية، وامتلاك المهارات الحاسمة في تحليل وتقدير وجهات النظر المتعددة والتقاليد متعددة الثقافات، والكفاءة بين الثقافات، وقدرة أكبر على التكيف مع مجموعة المعايير الاجتماعية والثقافية، والالتزام بالأفعال المسؤولة والمواطنة للعدالة الاجتماعية العالمية والإنسانية.(Guo , 2013, 8)

وتهدف التربية للمواطنة العالمية إلى تمكين الطلبة من المشاركة والانخراط والقيام بأدوار نشطة محليًا وعالميًا، بحيث يتمكنون من مواجهة التحديات العالمية وطرح حلول فعالة وواقعية لها، ويصبحون مساهمين استباقيين ومبادرين في عالم أكثر عدلًا وسلمًا وتسامحًا وتضامنًا وشمولًا وآمنًا واستدامة. (Stoner et.al. , 2019, 133)

ولتحقيق هذه الأهداف لابد ان يكون للطلبة دور نشط فعال ولديهم القدرات المتنوعة على فهم العالم وما يدور فيه من أحداث وما يواجهه من مشكلات، وفهم التنوع والتباين الثقافي، والتمكن من بعض اللغات الأجنبية، ومعرفة التاريخ العالمي، وجغرافيا العالم بالإضافة إلى فهم العولمة وأبعادها وتأثيراتها المختلفة على المجتمعات.(Tan, 2015, 5)

كما لابد أن يتمكنوا من إدراك الصور النمطية والأحكام المسبقة، والقدرة على التمييز بين الواقع والرأي والتساؤل، وتشاطر مجموعة القيم الأساسية بناءً على حقوق الإنسان، والقدرة على التعرف إلى العواطف التي يعيشها الشخص الآخر، والاهتمام بفهم الأشخاص المختلفين وأنماط العيش والثقافات المختلفة، والقدرة على التفاعل بشكل فعّال ومناسب مع الآخرين المختلفين عنه باللغة، والقدرة على الإصغاء باحترام لوجهات النظر المختلفة والتعبير عن آرائه الخاصة وتقييمهما، والتعبير عن الرغبة في اتخاذ إجراء مسؤول. (اليونسكو، ٢٠١٦، ٢٠-٢١)

وحدد اليونسكو (٢٠١٩، ٢٢) ثلاث مجالات رئيسة للتربية للمواطنة العالمية؛الأول المجال المعرفي حيث يكتسب المتعلمون معرفة التحديات المحلية والإقليمية والعالمية وفهمها ومدى ترابط وتكافل البلدان والشعوب المختلفة، ويكتسبون مهارات التحليل والتفكير النقدي. والثاني المجال الاجتماعي العاطفي؛ حيث يشعر المتعلمون بالانتماء إلى إنسانية مشتركة يتبادلون فيها القيم ويتقاسمون المسؤوليات استناداً إلى حقوق الإنسان، ويظهرون تعاطفاً وتضامناً مع الآخرين ويحترمون الاختلافات والتنوع. والمجال الثالث السلوكي حيث يتصرّف المتعلمون بطريقة فعالة ومسؤولة في السياقات المحلية والوطنية والعالمية لبناء عالم يتسم بالمزيد من السلام ومقومات البقاء، فضلاً عن بروز دوافع داخلية وإرادة لدى المتعلمين لاتخاذ التدابير اللازمة .

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

كما حدد برنامج الأمم المتحدة الإنمائي United Nations Development Programme ثلاث مجالات رئيسة للتربية للمواطنة العالمية ؛ الأول تطوير المعرفة وفهمها من حيث الوعي بالعولمة والاعتماد المتبادل، وإدراك الفروق بين المؤسسات السياسية في الدول المختلفة، والوعي بالجانب العالمي لقضايا مثل الهجرة والتجارة وحقوق المستهلك. والثاني المهارات ويتناول التفكير النقدي، والقدرة على المشاركة والتعاون، والحوار والقدرة على التواصل، وصنع واتخاذ القرارات الرشيدة، والمشاركة والتعاون. والثالث القيم والاتجاهات وتتمثل في الاهتمام بحقوق الإنسان، وبسلامة البيئة، موقف الشكر والتقدير تجاه التراث الثقافي للدول الأخرى، والتسامح مع الآراء المُعارضة، واحترام التنوع، والاهتمام بسلامه ورفاهيةالآخرين، الميل نحو العدل والبحث عن الحقيقة.(Farahani, 2014, 963)

وتناول ريان ووالش (Ryan & Walsh , 2017,11) ثمانية موضوعات وقضايا للمواطنة العالمية تتضمن التنمية الاقتصادية، والتنمية الاجتماعية، والنوع الاجتماعي والتنمية، والتنمية المستدامة، ورعاية الحيوان، والثقافة والتنمية، تغير المناخ والتنمية. كما تناول الاتحاد الاسترالي (Commonwealth of Australia, 2011, 5) خمس موضوعات رئيسة للمواطنة العالمية تتمثل في الترابط والعولمة، والهوية والتنوع الثقافي، والعدالة الاجتماعية وحقوق الإنسان، وبناء السلام وحل النزاعات، والمستقبل المستدام.

كما يمكن تضمين جميع المناهج الدراسية للتربية للمواطنة العالمية مثل: اللغات الوطنية واللغات الأجنبية، والرياضيات، والعلوم، والتربية الدينية وتعليم الأخلاق، والتربية الوطنية، والدراسات الاجتماعية بما تتضمنه من التاريخ والجغرافيا والبيئة، ودراسات جوانب التربية الشخصية والاجتماعية والصحية، والاقتصاد المنزلي، وتعليم التكنولوجيا بما تتضمنه من التصميم والتكنولوجيا والتنور الرقمي، وتعليم الفنون مثل الرسم والموسيقى والدراما والرقص، والتربية الصحية بما تتضمنه من التربية البدنية والرياضة جوانبها. (Suša&Vodopivec , 2011, 7)

ويُعتبر المعلمين عنصراً رئيساً ودعامة قوية في نجاح التربية للمواطنة العالمية ، ولم يعد المعلمين دورهم يقتصر على نقل المادة العلمية للطلبة وأصبحوا يؤدون دور المخططين والمبادرين ومحضّري البيئة والميسرين والمرشدين والوسطاء ومنظمي المعارف ومقيّميها، ويؤدون دوراً محورياً في تفسير أي منهاج دراسي ووضعه موضع التطبيق ولا سيما التي تتناول موضوعات وقضايا ومشكلات التربية للمواطنة العالمية. (اليونسكو، ٢٠١٩، ٤٦)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ولابد أن يمتلك المعلمون معارف متعلقة بالترابط بين الأحداث والقضايا العالمية، والمهارات التربوية المتنوعة لمساعدة الطلبة على تحليل وتقدير وجهات النظر المتعددة والتقاليد متعددة الثقافات، الكفاءة بين الثقافات وقدرة أكبر على التكيف مع مجموعة المعايير الاجتماعية والثقافية التي تواجهها الفصول الدراسية، الالتزام بمساعدة الطلاب في أن يصبحوا مواطنين عالميين مسؤولين. (Guo, 2014)

وفي ظل قيام المعلم للمواطنة العالمية فلابد أن يتحول التعلم من التركيز على المعلم إلى التركيز على المتعلم، ومن التعلم المتمركز حول المنتج إلى التعلم المتمركز حول العملية، ومن المعلم كمرسل للمعرفة إلى المعلم كمنظم للمعرفة، ومن المعلم "فاعل" للمتعلمين إلى المعلم كعامل تمكين، ومن التركيز على موضوع محدد إلى التركيز على التعلم الشامل.(Oxfam, 2015B, 11)

ويقوم المعلم بتنمية عديد من المهارات لدى الطلبة؛ مثل: التعاون حتى يعرف الطلاب كيفية التعاون والعمل معًا لتحقيق هدف مشترك، والمناقشة والحوار والخطابة حتى يتمكنوا من التعبير عن أفكارهم وأفكارهم ، أو التحدث أمام الجمهور والاستماع إلى الآراء المختلفة أو مناقشتها، والتفكير النقدي حيث يتم نقد الأفكار والآراء والقضايا، والقيادة حتى يكون لديهم المهارات اللازمة ليصبحوا قادة ماهرين. (Jarkiewicz& Leek , 2015, 26)

كما يقوم المعلم بمجموعة من الأدوار للتربية للمواطنة العالمية؛ تتمثل في بناء بيئة تعليمية محترمة ومنفتحة، ومساعدة الطلبة على تجاوز الآراء والمشاعر، ومساعدة الطلبة على تعلم تحديد الحجج القوية والضعيفة، ووضع قواعد أساسية للعمل، وتوقع القضايا الاجتماعية والسياسية التي سيجدها طلابك مثيرة للاهتمام ويتفاعلون معها، والسماح لجميع الأعضاء بصوت في المشاركات والحوارات والمناقشات، ويقوم بأدوار متعددة مثل الالتزام: يعبر المعلم عن وجهة نظره الخاصة أثناء محاولته تحقيق التوازن، الهادف أو الأكاديمي: يقدم المعلم جميع وجهات النظر الممكنة، والدبلوماسي: يتبنى المعلم معظم وجهات النظر المثيرة للجدل ، مما يجبر الطلبة على تبرير وجهات نظرهم الخاصة، وإغلاق المناقشة ؛ تقييم واستخلاص المعلومات. (Shultz&Elfert, 2018, 12)

كما يهتم المعلم بطرح الأسئلة وتطوير مهارات التفكير النقدي، وتزويد الشباب بالمعرفة والمهارات والقيم للمشاركة كمواطنين نشطين، والاعتراف بتعقيد القضايا العالمية، والكشف عن العالمية كجزء من الحياة المحلية اليومية ، سواء في قرية صغيرة أو مدينة كبيرة، وفهم كيفية ارتباطنا بالبيئة وببعضنا البعض. (Oxfam New Zealand, 2014, 3)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ويتطلب من المعلم في التربية للمواطنة العالمية أن يُلم برؤية التعليم ورسالته وأهدافة الاستراتيجية، فضلاً عن فلسفة التعليم، ويوظف هذا في الممارسات التعليمية داخل قاعات الدروس وفي تقويم إنجازات الطلبة، ويعتمد على أساليب واستراتيجيات تدريسية حديثة تنمي مهارات التفكير الناقد وأسلوب حل المشكلات لدى الطلبة مثل التعلم من خلال الاستكشاف والمشروعات، والتركيز على الديمقراطية في إدارة الصف الدراسي من خلال إعطاء الطلبة الحرية في الحوارات والمناقشات وتقديم الأفكار والآراء دون خوف أو قلق ، والربط بين التعليم داخل الفصول والتعليم خارجها مثل مشروعات تنمية المجتمع المحلي من خلال التعلم الخدمي.
(Society for Safe and Caring Schools & Communities, 2014,3-4)

ولكي يؤدي المعلم أدواره ومسؤولياته في التربية للمواطنة العالمية فلابد من إعداده بطريقة متميزة في المؤسسات المسؤولة عن برامج الإعداد، ففي الولايات المتحدة الأمريكية تقدم جامعتي نيو جيرسيNew Jersey وشمال كارولينا North Carolina برامج متخصصة في التربية الدولية للطلبة المعلمين، بالإضافة إلى برامج متخصصة في تعليم اللغات الأجنبية، وفي جامعات أوهايوOhio وميامي Miami وأوكلوهاماOklahoma , وسان دييجوSan Diego وويسكونسن Wisconsin يسمحون للطلبة المعلمين بالتدريب خارج الولايات المتحدة الأمريكية للترويج للمواطنة العالمية. (Saperstein, 2019,45)

وفي البرازيل تقدم الجامعة الاتحادية Federal University منهج متخصص في أصول التربية البيئية يتضمن كثير من الموضوعات عن المواطنة العالمية مثل: الهوية والتنوع الثقافي، والتباينات الاجتماعية، والعدالة والمساواة، والبيئة، والقيم والتعليم الديني، وحقوق الإنسان، والديمقراطية، وثقافة السلام، وتاريخ الشعوب ، والتعليم الريفي، والنمو والتطور المجمعي، والصحة، والتعليم متداخل الثقافات. (Bourn, Hunt& Bamber , 2018,40)

وبالإضافة إلى ما سبق فإن من أهم عوامل نجاح التربية للمواطنة العالمية في المدارس تنمية المعلمين مهنيًا في هذا المجال من خلال برامج على كافة المستويات الوطنية والإقليمية والمحلية والمدرسية، وتشارك فيها وزارات التربية والتعليم بالتعاون مع الجامعات وبيوت الخبرة والمؤسسات التدريبية الأخرى في المجتمع المحلي، وتركز التنمية المهنية على موضوعات متنوعة تتضمن قضايا السلام والأمن العالمي، وحقوق الإنسان، والعدالة الاجتماعية، والتنمية المستدامة، وتعتمد التنمية المهنية على أساليب متنوعة مثل: برامج التدريب، والحلقات النقاشية، وتدريب الزميل، والتدريب عبر الشبكات الالكترونية، والمشروعات التعليمية،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والندوات والمؤتمرات والملتقيات، والأدلة الإرشادية والتوجيهية، والالتحاق بالدراسات العليا مثل درجة الماجستير. (Bourn, Hunt& Bamber , 2018)

وفي قبرص حظي تدريب المعلمين على التربية للمواطنة العالمية باهتمام متميز من قبل السلطات التعليمية على كافة المستويات، فعلى المستوى المركزي يشارك مجموعة من المؤسسات والهيئات في هذا المجال تتمثل في المعهد التربوي القبرصي The Cyprus Pedagogical Institute، واتحادات المعلمين teachers' unions، ووزارة التربية والتعليم القبرصية Ministry of Education of Cyprus، بالإضافة إلى برامج التدريب المُتمركزة على المدرسة school-based training، واتبعت التنمية المهنية أساليب متنوعة مثل: البرامج التدريبية، وورش العمل، والتعليم عن بعد، والحلقات النقاشية، كما تركز التنمية المهنية على موضوعات متنوعة مثل: حقوق الإنسان، والعدالة والمساواة، والتضامن وقبول التنوع، والسلام، والفقر، والتنمية المستدامة، وقضايا البيئة.
(Jarkiewicz& Leek , 2015, 11)

وفي ليتوانيا تركز استراتيجيات التعليم منذ عام ١٩٩٢م على التربية للمواطنة العالمية ، حيث أكدت على أن الطلبة لابد أن يكونوت نشطين مشاركين عالميين، وتتولى وزارة التربية والتعليم تنمية المعلمين مهنياً في موضوعات متنوعة تتمثل في التربية المدنية والثقافة السياسية والهوية الوطنية والعالمية، كما تتضمن التنمية المهنية عدة أساليب منها البرامج التدريبية، والحلقات النقاشية، والمجموعات البؤرية، والتواصل مع معلمين من دول أخرى، والتدريب والزيارات الخارجية، والتعليم عن بعد. (Jarkiewicz& Leek , 2015)

وفي ولاية كاليفورنيا بالولايات المتحدة الأمريكية يوجد مشروع الدراسات العالمية بالولاية the California International Studies Project,، ويهدف إلى تنمية المعلمين مهنياً في مجال القضايا العالمية وذلك من خلال ورش عمل بالمشاركة بين قسم التربية بالولاية والمؤسسات التربوية ، كما تقدم جامعة فيرمونت Vermont البرنامج الخارجي للدراسات الأسيوية Asian Studies Outreach Program، ويتضمن البرنامج موضوعات وقضايا عن الثقافة والتاريخ في دول أسيا، وفي ولايتي أوهايو وإنديانا Ohio, Indiana يتم تدريب المعلمين على مناهج متخصصة في المواطنة العالمية.(Saperstein, 2019,46-47)

وفي سيراليون اهتمت وزارة التربية والتعليم بتدريب المعلمين على التربية للمواطنة العالمية من خلال برنامج القضايا الطارئة، ويتضمن التدريب موضوعات متعددة مثل:حقوق الإنسان، والمواطنة والسلام، والبيئة الصحية، وتعاطي المخدرات، والمساواة بين الجنسين، وإدارة الأزمات والكوارث. (كيوان وآخرين ،٢٠١٥، ٥٢)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وفي سلطنة عمان اهتمت وزارة التربية والتعليم منذ فترة طويلة على دمج التربية للمواطنة العالمية في كل سياساتها التعليمية وذلك بهدف إيجاد جيل واعٍ بمواضيع ومقاصد التنمية المستدامة، كما ركز النظام التعليمي بالسلطنة على إيجادً مخرجات تعليمية مكتَسِبة وواعية لمفاهيم التسامح واحترام الآخر، وقيم الخير والعمل التطوعي، والتربية المواطنية وأهدافها، ومفاهيم حقوق الإنسان والطفل، وفي هذا الصدد طورت وزارة التربية والتعليم المنهج والكتب المدرسية لتزويد الطلبة بالمعارف والمهارات والقيم التي من شأنها مساعدتهم على فهم واستيعاب مفاهيم الاستدامة الاجتماعية والاقتصادية والبيئية، وفي آخر تقرير أصدرته اليونسكو، تم تصنيف السلطنة كأحد الشركاء الرئيسيين النشطين في برنامج العمل العالمي للتربية للتنمية المستدامة. وتعد السلطنة أول دولة عربية تعاونت مع مركز اليونسكو الإقليمي للتربية للتفاهم الدولي لمنطقة آسيا والمحيط الهادي فيما يتعلق بتعزيز قيم المواطنة العالمية. (المجلس الأعلى للتخطيط بسلطنة عُمان، ٢٠١٩، ٦٥)

وقامت وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان بتطبيق مشروع المدرسة وحدة للإنماء المهني يرتكز على مجموعة من المبادئ تتمثل في الاعتماد على مدخل الكفايات، ومراعاة الاحتياجات المهنية للمُعلمين، والاهتمام بالجوانب النظرية والعملية معاً، والتأكيد على مفهوم التنمية المهنية المُستدامة؛ كما يهدف المشروع إلى الارتقاء بأداء المُعلمين في المجالات المعرفية والمهارية والقيمية، وترسيخ مبادئ الإشراف الذاتي والتعلم الذاتي والتقويم الذاتي، وتجديد المعلومات ومواكبة التطورات والتقنيات الحديثة لدى المُعلمين، وتشجيع المُبادرات الشخصية في مجال البحوث والدراسات. (وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، ٢٠١١، ١٠-١١)

وتركز برامج التنمية المهنية في مشروع المدرسة وحدة للإنماء المهني على عديد من المجالات تتمثل في مواكبة كل ما هو جديد في المجال التربوي، والمستويات التحصيلية للطلبة، وتوظيف التقنيات الحديثة في العمل التربوي، وطرائق التدريس المعاصرة، والتطوير الذاتي، والبحث العلمي، والعلاقات الإنسانية، وتطوير المناهج، والأنشطة التربوية، كما يتبع المشروع عدداً من الأساليب مثل المشاغل التربوية، وتبادل الزيارات بين العاملين داخل وخارج المدرسة، والمحاضرات، واللقاءات المهنية، والحلقات النقاشية، والزيارات والرحلات العلمية، والبحوث الإجرائية والدراسات العلمية. (وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، ٢٠١١، ١٩)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الدراسات السابقة:

تم تقسيم الدراسات السابقة إلى عربية وأجنبية كما يأتي:

أولاً: الدراسات العربية:

أشارت نتائج دراسة الصارمية (٢٠١٢) إلى وجود صعوبات تواجه المعلمين في تعزيز المواطنة العالمية بسلطنة عُمان بدرجة كبيرة تتمثل في قلة وعي بعض المعلمين وغيرهم في الحقل التربوي بمفهومه ومتطلباته، وبكيفية تعزيزعه لدى الطلبة، وأساليب التدريس والأنشطة المستخدمة في تدريس الموضوعات المرتبطة بالمواطنة العالمية جاءت بدرجة متوسطة.

وبينت نتائج دراسة العدوان وبني مصطفى (٢٠١٦) اهتمام القائمين على إعداد معلمي التاريخ وتدريبهم أثناء الخدمة في الأردن على مهارات التدريس وكفايات التدريس الصفي مع إغفال الأحداث الجارية التي تجري في العالم والتي ترتبط بشكل مباشر بحياة المعلم والطالب في وقت واحد، وعدم وجود برامج متخصصة في موضوع المواطنة العالميّة، وعدم الاهتمام بموضوع المواطنة العالميّة من قبل مصممي المناهج المدرسيّة أو برامج تدريب المعلمين، وأن المساقات الدراسية التي يدرسها المعلمون في مرحلة الإعداد قبل الخدمة معظمها يركز على مناهج التاريخ بشكل عام وتبتعد عن الاهتمام بالقضايا العالميّة التي تهم الطلبة والمعلمين على اختلاف تخصصاتهم وتعتبر مسؤولية جماعية تجاه القضايا التي تواجه الأمم والشعوب، وقلة وعي المعلمين بالقضايا التي تهم المجتمع كالسلام العالميّ، وحقوق الإنسان، والديمقراطيّة، والتكنولوجيا، والإنسان والبيئة، والتفكير العلميّ، والثقافات المتعددة، وحاجته إلى ممارسة مها رات حل المشكلات من خلال التطبيقات العملية والمشاريع التي تتجاوز الغرفة الصفية، والإطلاع على الأحداث الجارية التي تهم المواطن الفاعل في المجتمع.

وكشفت نتائج دراسة الزدجالية (٢٠١٦) أن تقديرات معلمي التربية الإسلامية لأهمية التربية للمواطنة العالمية بسلطنة عمان جاءت بدرجة عالية جداً، وعالية جداً في جوانب التعايش السلمي مع مختلف الشعوب، والانفتاح الواعي على ما يحدث في العالم من مستجدات واكتشافات جديدة، واحترام الآخرين مع اختلاف ثقافاتهم ومعتقداتهم الدينية، والتعاطف مع الشعوب التي تواجه مشكلات سياسية أو اقتصادية أو بيئية أو اجتماعية، والوعي بمفهوم حرية التعبير عن الرأي واحترام آراء الآخرين، وتعزيز مبادئ المساواة بين الأفراد، كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين تُعزى إلى متغيري الجنس ، وسنوات الخبرة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وأظهرت نتائج دراسة محمود(٢٠١٧) أن المدارس العربية تتعامل مع المواطنة في إطار ضيق ينحصر مقررات دراسية أكثر من كونها ممارسات وأنشطة يقوم بها الطلبة، وتركيز تعليم المواطنة على الجانب النظري ولا تدفع إلى تكوين شعور حقيقي بالمواطنة التي تدفع غلى المشاركة والانتماء، وقلة الفرص لصقل المهارات وممارستها في الحياة، والتركيز في المواطنة على على مجموعة من الحقائق والشعارات الوطنية أكثر من ممارسة المواطنة النشطة والمسؤولة، وممارسة الحقوق والقيام بالواجبات، والاعتماد على الطرائق التقليدية ولا سيما المحاضرات في تعليم المواطنة بدلاً من الاهتمام بلأنشطة والممارسات العملية والمشاركة الفاعلة في الحياة التعليمية.

وأسفرت نتائج دراسة الجيزاوي (٢٠١٧) عن أن المدارس العربية تتعامل مع التربية للمواطنة باعتبارها شعور وطني رمزي قائم على ترديد بعض الأغاني الوطنية بدلاً من التركيز على الدستور، والفضائل الأخلاقية، والقيم المدنية، وحقوق الإنسان، وحرية التعبير، وتنمية فهم الآخر، وإدراك أوجه التكافل بين البشر، بالإضافة إلى التركيز على الجانب النظري الذي يدعم الاتكالية والاستهلاك وليس الجانب العملي الذي يساهم في حل مشكلات المجتمع .

وبينت نتائج دراسة الأحمد (٢٠١٨) أن دور معلمي المرحلة الثانوية في تنمية قيم المواطنة العالمية لدى طلبتهم في دولة الكويت جاءت بدرجة متوسطة بشكل عام، ومتوسطة في مجالات قيم الانتماء، والقيم الاجتماعية، وقيم المحافظة على البيئة، وقيم الحوار، بينما جاءت عالية في مجال القيم الأساسية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة، ولكن وجدت هذه الفروق في متغير الجنس ولصالح الذكور، والمؤهل العلمي ولصالح المؤهل الأعلى.

وأبرزت نتائج دراسة المسلماني (٢٠١٩) أن دور المعلمين في تعزيز التربية للمواطنة العالمية لدى طلاب المرحلة الثانوية في مصر من وجهة نظرهم جاء بدرجة عالية بشكل عام، وعالية في ممارسات اكتساب الطلبة المهارات اللازمة للعيش في مجتمع عالمي، واحترام الآخرين بغض النظر عن الاختلاف الثقافي معهم، وتقديم العون للاخرين، واحترام آراء الآخرين، وتقديم آراء مستنيرة بشأن بعض القضايا العلمية والأخلاقية، ومحو الأمية السياسية لدى الطلبة، والاعتزاز بالهوية، ومتوسطة في ممارسات القضايا العالمية المعاصرة، وتدريب الطلبة على الإسهام بشكل فعال في المجتمع العالمي، وضع حلول للتحديات التي تواجه الطلبة كمواطنين عالميين.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

أشارت نتائج دراسة لي وكو وبارك وكيم وميمي (Lee et.al. , 2011) إلى وجود اهتمام كبير بتدريب المعلمين على التربية للمواطنة العالمية في دول كوريا الجنوبية وأندونسيا وتايلاند ، حيث يتم تدريبهم تعليم المواطنة في المناهج الدراسية مع التركيز على الأنشطة اللامنهجية، بالإضافة إلى موضوعات وقضايا متنوعة مثل:العولمة، والتنوع الثقافي، وحقوق الإنسان، وأنشطة المجتمعات، واللامركزية، والمنافسة العالمية، والتغير العالمي، والصراع والحروب والسلام.

وتوصلت نتائج دراسة مؤسسة التعاون الدولي للتنمية المستدامة في هولندا (Nat Commissie Int Samenwerking Duurzame Ontwikkeling, 2012) أن التربية للمواطنة العالمية في هولندا تركز على قضايا العولمة، والتدويل، والمشاركة العالمية، وتوزيع الثروة، وحقوق الإنسان، والجنسية، والاستدامة، والتنوع، والسلام والصراع ، والهوية، كما تهم بتنمية كثير من المهارات لدى الطلبة في مجال المواطنة العالمية مثل: التفكير الناقد، والتعبير عن الآراء، والتعاون، وحل المشكلات، والتكيف مع المواقف، وتحمل المسؤوليات، والاحترام والمشاركة، وافتراض الصورة الإيجابية، والشعور بنفس شعور الآخرين وإدراك العلاقات مع الآخرين، وإدراك المكانة المجتمعية المُتميزة في المجتمع.

وكشفت نتائج دراسة فرحاني (Farahani, 2014) أن تعليم المواطنة العالمية في إيران تركز على كثير من الموضوعات والقضايا مثل: مسؤوليات المواطن تجاه الآخرين والمجتمع والبيئة، الديمقراطية والمواطنة من وجهات نظر مختلفة مع نهج ديني وغير ديني، وواجبات والتزامات المواطنين تجاه المجتمع والأمة والعالم، وأهمية سلامة البيئة، والإلمام بالقواعد والأنظمة المتعلقة بالجنسية والديمقراطية وحقوق الإنسان، والمسؤوليات المدنية والأخلاقية للناس في وظائف مختلفة، ودور المؤسسات الحكومية واستراتيجيات المنظمات غير الحكومية فيما يتعلق بتعليم المواطنة والديمقراطية وحقوق الإنسان والسلامة البيئية، وخصائص المجتمع التعددي وضرورة مراعاة حقوق الأشخاص من مختلف الأعراق والجنسية والدين، والقضايا الخلافية العالمية والدراسة العلمية لها، ومهارات المواطنة المختلفة مثل القدرة على التعبير ، وكتابة رسالة التحليل الإعلامي ، وتقييم المرشحين، والدعاية ، والقدرة على تنظيم الأدب ، وقضايا حقوق الإنسان والطرق السلمية لتسوية النزاعات.

وبينت نتائج دراسة ميديما وبيرترام (Miedema & Bertram, 2015) وجود اهتمام بتعليم المواطنة العالمية في الاتجاهات العالمية المعاصرة بكثير من الموضوعات والقضايا تتمثل في قضايا الحرية والديمقراطية وحقوق الإنسان،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والسلام والصراعات والحروب، وتعدد وتنوع المعتقدات والديانات، واحترام التنوع والاختلاف الثقافي، والتنمية المستدامة للمجمعات، وقضايا البيئة والمناخ، والتربية المدنية، والحوارات بين الشعوب، والإرهاب والهجرة عبر الحدود، والهوية الوطنية والإقليمية والعالمية، والولاء والانتماء للمجتمعات، والنظم السياسية والاجتماعية عبر الدول .

وبينت نتائج دراسة زويلنجير (Zollinger,2016)أن من أهم العوامل التي تساعد على التربية للمواطنة العالمية في المدارس السويسرية أن يكون المعلمون متعددي الثقافات، وان يكون لديهم معارف عن الموضوعات والقضايا العالمية المعاصرة في المجالات السياسية والاقصادية والاجتماعية والثقافية، والبيئية، بالإضافة إلى الوعي بسمات وخصائص المواطن العالمي، ولديهم عقل منفتح نحو القيم والمعايير الثقافية للأخرين، كما يمتلك مهارات التواصل متعددة الثقافات مثل اللغات الأجنبية، واللالتزام العاطفي نحو وحدة البشر، ويعترف ويقدر التنوع في الخلفيات الثقافية للبشر، ومناهضة التمييز ، والايمان بالعدالة والمساواة بينهم ، واحترام تصوراتهم وآرائهم الفكرية، والتعاطف مع مشكلاتهم وقضياهم، وتحمل المسؤوليات الاجتماعية.

وأظهرت نتائج دراسة بيتمان (Pittman, 2017) وجود خمسة نظريات رئيسة توجه تعليم المواطنة العالمية على مستوى دول العالم وهي النظريات التعليمية، والاجتماعية، والاقتصادية، والبيئية، والسياسية؛ وأن تعليم المواطنة العالمية تركز على مجموعة من الموضوعات والقضايا والمشكلات مثل القيم التربوية، والتنافسية العالمية، وتعلم اللغات، ومشاكل الهجرة الإقليمية والدولية، والنزاعات، وقضايا السكان ، وحقوق الإنسان، وأشكال المشاركات السياسية ونظم الحكم، والتعاطف والتضامن واحترام التنوع والاختلاف، والانتماء والولاء، والتنمية الشاملة، والحروب والأمن والسلام العالمي.

وأكدت نتائج دراسة آني (Anni, 2018) وجود اهتمام بتعليم المواطنة العالمية في فنلندا من خلال مشروع قومي موسوم بالمواطن العالمي في فنلندا في جميع المراحل الدراسية، وركز هذا المشروع على موضوعات وقضايا عالمية مثل حقوق الإنسان، والتنمية المستدامة، والعدالة والمساواة.

وأبرزت نتائج دراسة بورن وهانت وبامبر (Bourn, Hunt& Bamber 2018,12) , وجود اهتمام بدرجة كبيرة بتدريب المعلمين على التربية للمواطنة العالمية في كوريا الجنوبية من خلال برنامج قومي لتدريب المعلمين لمدة (٦٠) ساعة وتشرف عليه وزارة التربية والتعليم، وتضمن البرنامج تدريبهم على موضوعات متنوعة مثل: حقوق الإنسان، والسلام والتنوع الثقافي، وفي المملكة المتحدة يوجد

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

برنامج التعليم العالمي موجه لأكثر من ٥٠% من معلمي المدارس واهتم البرنامج بالقضايا العالمية ودمجها في عمليات تعليم وتعلم الطلبة، وفي إسبانيا تركز برامج التنمية المهنية على قضايا البيئة العالمية.

ويتضح من عرض الدراسات السابقة تنوع الاهتمام بتدريب المُعلمين على التربية للمواطنة العالمية بين الدرجات العالية جدًا، والعالية، والمتوسطة، والمُنخفضة. كما بينت هذه الدراسات الدور المُهم للمُعلمين في التربية للمواطنة العالمية ، وإكساب طلبتهم المعارف والمهارات والقيم الازمة لهم في هذا المجال للتعيش في المجتمع العالمي، والاهتمام بقضاياه ومشكلاته، ومواجهة تحدياته، والاهتمام بقضايا الحرية والديمقراطية وحقوق الإنسان، والسلام والصراعات والحروب، وتعدد وتنوع المعتقدات والديانات، واحترام التنوع والاختلاف الثقافي، والتنمية المستدامة للمجتمعات، وقضايا البيئة والمناخ، والتربية المدنية، والحوارات بين الشعوب، والإرهاب، والهجرة عبر الحدود، والهوية الوطنية والإقليمية والعالمية، والولاء والانتماء للمجتمعات، والنظم السياسية والاجتماعية عبر الدول.

مشكلة الدراسة:

أشارت نتائج بعض الدراسات السابقة إلى وجود جوانب قصور في تدريب المعلمين على التربية للمواطنة العالمية ، حيث توصلت نتائج دراستي المعمري(٢٠١٠)، و(٢٠١٥) إلى ضعف برامج إعداد المعلمين في مجال المواطنة، وكذلك ضعف برامج تدريبهم على الاستراتيجيات التربوية الفعالة في تنميتها.

وأوضحت نتائج دراسة الصارمية (٢٠١٢) أن النظام التربوي في سلطنة عُمان بحاجة إلى مزيد من التركيز على المواطنة العالمية، وأن منهج الدراسات الاجتماعية يركز على المواطنة العالمية بدرجة متوسطة، ، ووجود صعوبات تواجه المعلمين في تعزيز المواطنة العالمية بدرجة كبيرة مثل قلة وعي بعض المعلمين وغيرهم في الحقل التربوي بمفهومه ومتطلباته، وبكيفية تعزيزعه لدى الطلبة ، وأساليب التدريس والأنشطة المستخدمة في تدريس الموضوعات المرتبطة بالمواطنة العالمية جاءت بدرجة متوسطة، حيث تستخدم الأساليب التقليدية دون التركيز على طرائق التدريس الحديثة وتوظيف الأنشطة اللاصفية، وجوانب التعلم المرتبطة بالمواطنة العالمية التي يركز عليها منهج الدراسات الاجتماعية جاءت متوسطة مثل القضايا الاقتصادية العالمية، واحترام الثقافات والأديان، ومعرفة المنظمات والهيئات الدولية، وحل الصراعات بطرائق سلمية، وتطور العلوم والتكنولوجيا، وحقوق الإنسان، والقضايا السياسية العالمية.

وأبرزت نتائج دراسة الزدجالية (٢٠١٦) وجود مشكلات تواجه معلمي التربية الإسلامية في تعليم المواطنة العالمية بسلطنة عمان تتمثل في صعوبة تقويم

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

نواتج التعلم المتعلقة بالقضايا والمشكلات العالمية، وقلة خبرة المعلمين بتصميم أنشطة صفية ولا صفية تتعلق بالمواطنة العالمية، وقلة معرفة المعلمين بالمواطنة العالمية وكيفية تعزيزها لدى الطلبة، وعدم إتقان الطلبة اللغات الأجنبية مما يقلل من قدرتهم على التواصل مع طلبة آخرين حول والعالم، وعدم التمكن المعلمين من مهارات استخدام طرائق التعلم التعاوني وحل المشكلات، وضعف تدريبهم في برامج إعدادهم قبل الخدمة وبرامج تنميتهم أثناء الخدمة على المواطنة العالمية، وقلة الأنشطة المصاحبة للمناهج الدراسية في هذه المجال، وصعوبة ربط موضوعات المواطنة العالمية بخبرات الطلبة اليومية، وقلة الاطلاع على ثقافات الشعوب الأخرى، وقلة وعي الأسرة بالقضايا العالمية، وضعف تأثير مؤسسات المجتمع المدني مثل وسائل الإعلام والأندية في هذا المجال، وقلة وعي الطلبة بالمشكلات العالمية.

وتأسيسًا على ما سبق يمكن أن تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤلين الآتيين:

١. ما الاحتياجات التدريبية اللازمة للمُعلمين في مجال التربية للمواطنة العالمية بمدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عُمان في ضوء نموذج برنامج الأمم المتحدة الإنمائي؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة من المعلمين لاحتياجاتهم التدريبية اللازمة في مجال التربية للمواطنة العالمية بمدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عُمان في ضوء نموذج برنامج الأمم المتحدة الإنمائي تُعزى إلى متغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والمُسمى الوظيفي، والتخصص؟

أهداف الدراسة :

هدفت هذه الدراسة إلى:

١. تعرف الاحتياجات التدريبية اللازمة للمُعلمين في مجال التربية للمواطنة العالمية بمدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عُمان في ضوء نموذج برنامج الأمم المتحدة الإنمائي.
٢. استكشاف وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة من المعلمين لاحتياجاتهم التدريبية اللازمة في مجال التربية للمواطنة العالمية بمدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عُمان في ضوء نموذج برنامج الأمم المتحدة الإنمائي تُعزى إلى متغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والمستوى الوظيفي، والتخصص.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أهمية الدراسة :

تمثلت أهمية هذه الدراسة في كونها يمكن أن تفيد المسؤولين عن برامج الإنماء المهني للمعلمين في المدارس بسلطنة عمان في المدارس في التعرف على مجالات وموضوعات تدريب المعلمين على التربية للمواطنة العالمية ، بالإضافة إلى ما يمكن أن تمثله من أهمية للمسؤولين في وزارة التربية والتعليم والمُديريات التعليمية التابعة لها من توفير المتطلبات المادية والبشرية لتدريب المعلمين على التربية للمواطنة العالمية بصورة علمية سليمة تواكب التطورات العالمية المعاصرة .

حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة في الآتي:

١. الحدود الموضوعية: اقتصرت على مجالات تدريب المعلمين على التربية للمواطنة العالمية؛ وهي المعارف والمهارات والقيم.
٢. الحدود البشرية: اقتصرت على المعلمين والمعلمات.
٣. الحدود المكانية: اقتصرت على مدارس التعليم ما بعد الأساسي الحكومية في ولايتي الرستاق والعوابي بمحافظة جنوب الباطنة في سلطنة عُمان.
٤. الحدود الزمنية: حيث أُجريت الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٣/٢٠٢٤م.

مصطلحات الدراسة:

التربية للمواطنة العالمية:

تشير التربية للمواطنة العالمية إلى" تعليم الطلبة النظر إلى العالم بطريقة أخلاقية، والإحساي بالانتماء إلى المجتمع العالمي والإنسانية المشتركة مع أعضائه الذين يتضامنون معاً وفق هوية جماعية على المستوى العالمي" . (Ettarh et.al, 2017)

كما تعرف بأنها " التربية التي تفتح أعين الطلبة وعقولهم على حقائق العولمة، وتدفعهم للسعي لتحقيق عالم ينعم فيه الجميع بمزيد من العدالة والمساواة وحقوق الإنسان". (كابيزودو وآخرين، ٢٠١٠، ١٤)

وإجرائيًا تُعرف التربية للمواطنة العالمية بأنها الشعور بالانتماء إلى المجتمع العالمي، والإنسانية المشتركة، والاهتمام بقضاياه ومشكلاته، لتحقيق عالم ينعم فيه الجميع بمزيد من العدالة والمساواة وحقوق الإنسان.

الإجراءات المنهجية للدراسة:

وتتمثل تلك الإجراءات فيما يأتي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

منهج الدراسة:

اتبع الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي الذي يعتمد على وصف ما هو كائن وتفسيره، وتحديد الظروف والعلاقات التي توجد بين الوقائع، وتحديد الممارسات الشائعة أو السائدة، والتعرف على المُعتقدات والاتجاهات عند كل من الأفراد والجماعات وطرائقها في النمو والتطور. (مازن ، ٢٠١٢، ٢٦٠).

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات بمدارس التعليم الأساسي ما بعد الأساسي في ولايتي الرستاق والعوابي بمحافظة جنوب الباطنة في سلطنة عُمان ، وقد بلغ عددهم (٢٥٠١) معلماً ومعلمة ، في العام الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٣م وذلك وفق كتاب الإحصاء السنوي لوزارة التربية والتعليم عينة الدراسة:

تم أخذ عينة عشوائية لأفراد مجتمع الدراسة بلغت(٣٠٠) معلماً ومعلمة، حيث بلغ عدد الاستبانات المسترجعة (٢٦٥) ، استبانة بنسبة (١٠.٦%) من مجتمع الدراسة وجميعها صالح للتحليل الإحصائي، وبلغ عدد الاستبانات المفقودة (٣٥) ، وجدول (1) يوضح العينة حسب متغيرات الدراسة:

جدول (١) عينة الدراسة حسب متغيراتها

المتغير	المستوى	العدد	النسبة	الإجمالي
الجنس	ذكر	85	32.1%	265
	أنثى	180	67.9%	
المؤهل العلمي	بكالوريوس	245	92.5%	
	ماجستير فأعلى	20	7.5%	
سنوات الخبرة	أقل من ١٠ سنوات	90	34%	
	١٠ سنوات فأكثر	175	66%	
المُسمى الوظيفي	معلم	243	91.7%	
	معلم أول	22	8.3%	
التخصص	بحتة (مواد علمية)	94	35.5%	
	تطبيقية (مواد أدبية)	171	64.5%	

أداة الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بتطوير أداة الدراسة بعد الرجوع إلى نموذج برنامج الأمم المتحدة الإنمائي United Nations Development

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Programme للتربية للمواطنة العالمية ، وتضمن ثلاثة مجالات هي المعارف، والمهارات، والقيم والاتجاهات ، وتكونت الاستبانة في صورتها الأولية من ثلاثة مجالات و(٣٥) فقرة، وفي صورتها النهائية أيضاً من ثلاثة مجالات و(٣٥) فقرة.

صدق الأداة:

للتحقق من صدق الأداة تم عرضها على مجموعة من المُحكمين من ذوي الخبرة والمختصين في أصول التربية ومناهج وطرائق التدريس والإدارة التعليمية، وبلغ عددهم (٧) محكمين، وذلك في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، ووزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، والمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية بمصر، وقد عادت الاستبانات المحكمة جميعها، وأجمع المحكمون على صدقها، وملائمتها لقياس الأبعاد التي وضعت من أجلها، وذلك بعد إجراء التعديلات المناسبة في ضوء ملاحظات المحكمين وتوجيهاتهم، والتي انحصرت في تعديل بعض الصياغات.

ثبات أداة للدراسة:

قام الباحثان باستخدام معامل ألفا كرونباخ لاستخراج معامل الثبات وذلك من خلال التطبيق على عينة مكونة من (٤٠) معلماً ومعلمة من خارج عينة الدراسة، ونتائج جدول (٢) توضح ذلك.

جدول (٢) معاملات الثبات تبعاً لأبعاد الدراسة

م	المجالات	عدد الفقرات	معامل الثبات
1	المعارف	11	0.84
2	المهارات	12	0.92
3	القيم والاتجاهات	12	0.95
	الثبات الكلي	35	0.96

يتضح من جدول (٢) أن جميع مجالات الدراسة تتمتع بقيمة ثبات عالية حيث بلغ الثابت العام للأداة (٠.٩٦)، وذلك يدل على أن أداة الدراسة تتمتع بقيمة عالية من الثبات.

متغيرات الدراسة:

اشتملت متغيرات الدراسة على الأتي:

- الجنس وله مستويان هما : (ذكر، أنثى).
- المؤهل العلمي وله مستويان هما: (بكالوريوس، ماجستير فأعلى).
- سنوات الخبرة ولها مستويان هما: (أقل من عشر سنوات ، عشر سنوات فأكثر).
- المسمى الوظيفي وله مستويان هما : (معلم، معلم أول)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- التخصص وله مستويان هما : (مواد علمية، مواد أدبية)

المعالجات الإحصائية:

تم ادخال البيانات في الحاسب الآلي على البرنامج الاحصائي (SPSS) مع استخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

- ألفا كرو نباخ لحساب معامل الثبات.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة على السؤال الأول للدراسة.
- اختبار (ت) للإجابة عن السؤال الثاني للدراسة من خلال دراسة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة.

نتائج الدراسة:

تسهيلا لعرض نتائج الدراسة فقد تم تصنيفها وفقا لأسئلة الدراسة بحيث تمت الإجابة عن كل سؤال على حده، وفيما يلي عرض لتلك النتائج و البيانات الإحصائية المتعلقة بها وفقا المجالات الآتي لتفسير النتائج، حيث تم تحديد طول الخلايا وفقاً لمقياس ليكرت الثلاثي ، وتم حساب المدى (٣-١=٢) ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية أي (٢÷٣=٠.٦٦)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣) الحدود الدنيا والعليا لمقياس ليكرت الثلاثي

درجة الاحتياج	المتوسط الحسابي(طول الخلية)
منخفضة	من ١ إلى أقل من ١.٦٦
متوسطة	من ١.٦٦ إلى أقل من ٢.٣٣
عالية	من ٢.٣٣ إلى ٣

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول الذي نصه : ما الاحتياجات التدريبية اللازمة للمُعلمين في مجال التربية للمواطنة العالمية بمدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عُمان في ضوء نموذج برنامج الأمم المتحدة الإنمائي؟

بعد تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة، وتفريغ الاستجابات تم حساب المتوسطات الحسابية لدرجة الموافقة على المجالات الثلاثة للدراسة ، وجدول (٤) أدناه يوضح ذلك.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد الدراسة

الرتبة	م	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج
3	1	المعارف	2.25	0.63	متوسطة
2	2	المهارات	2.36	0.63	عالية
1	3	القيم والاتجاهات	2.40	0.64	عالية
		المجموع الكلي	2.34	0.63	عالية

يتضح من جدول (٤) أن الاحتياجات التدريبية اللازمة للمُعلمين في مجال التربية للمواطنة العالمية بمدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عُمان في ضوء نموذج برنامج الأمم المتحدة الإنمائي جاءت بدرجة عالية بصورة إجمالية ، كما جاءت أيضًا بدرجة عالية في مجالي المهارات، والقيم والاتجاهات. بينما جاءت بدرجة متوسطة في مجال المعارف، حيث بلغ المجموع الكلي للمتوسطات الحسابية (٢.٣٤) ، والانحرافات المعيارية (٠.٦٣)، كما تراوحت المتوسطات الحسابية للأبعاد بين(٢.٤٠- ٢.٢٢٥) ، والانحرافات المعيارية بين(٠.٦٤ – ٠.٦٣) ، وجاء في المرتبة الأولى مجال القيم والاتجاهات ، وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٤٠) وانحراف معياري قدره (٠.٦٤) وبدرجة عالية ، وفي المرتبة الثانية جاء مجال المهارات، وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٣٦) وانحراف معياري قدره (٠.٦٣) وبدرجة عالية ، وفي المرتبة الثالثة جاء مجال المعارف ، وبمتوسط حسابي بلغ(٢.٢٥) وانحراف معياري قدره (٠.٦٣) وبدرجة متوسطة.

ولمزيد من التعمق في نتائج السؤال الأول للدراسة سوف يتم تناول كل مجال على حده وذلك كما يأتي:

المجال الأول: المعارف:

ويوضح جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والرتبة لفقرات هذا البعد.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جـدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والرتبة لفقرات مجال المعارف

الرتبة	م	الفقـرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج
3	1	المساواة الاجتماعية.	2.29	0.62	متوسطة
11	2	العوامل الضارة بالبيئة.	2.15	0.65	متوسطة
5	3	القانون الدولي.	2.26	0.69	متوسطة
6	4	دور الحكومة في إرساء الديمقراطية.	2.25	0.66	متوسطة
8	5	الفروق بين المؤسسات السياسية في الدول المختلفة.	2.23	0.64	متوسطة
2	6	دور المواطنة على المستوى الدولي.	2.31	0.62	متوسطة
6	7	العولمة والاعتماد المتبادل بين الدول.	2.24	0.59	متوسطة
8	8	القضايا العالمية مثل: (الهجرة، والتجارة، وحقوق المستهلك، والأمراض القاتلة).	2.22	0.66	متوسطة
10	9	أنواع الحكم في مختلف الدول والخصائص الرئيسية للبرلمانات.	2.16	0.61	متوسطة
4	10	الهويات الدينية الوطنية والأخلاقية المتنوعة لمختلف البلدان.	2.28	0.61	متوسطة
1	11	العوامل المؤثرة في السلام والتنمية المستدامة.	2.37	0.59	عالية
		المجموع الكلي	2.25	0.63	متوسطة

يتضح من جدول (٥) أن الاحتياجات التدريبية اللازمة للمُعلمين في مجال التربية للمواطنة العالمية بمدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عُمان في ضوء نموذج برنامج الأمم المتحدة الإنمائي بالنسبة لمجال المعارف جاءت بدرجة متوسطة بصورة إجمالية ، حيث بلغت المتوسطات الحسابية (٢.٢٥)، والانحرافات المعيارية (٠.٦٣)، وبالنسبة لفقرت هذا المجال تراوحت بين الدرجات العالية والمتوسطة ، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين(٢.٣٧-٢.١٥) ، وتراوحت الانحرافات المعيارية بين (٠.٦٩- ٠.٥٩)، وجاء في المرتبة الأولى الفقرة (١١) التي نصت على " العوامل المؤثرة في السلام والتنمية المستدامة." بمتوسط حسابي بلغ (٢.٣٧) وانحراف معياري قدره (٠.٥٩) وبدرجة عالية ، بينما جاء في المرتبة الأخيرة الفقرة(٢) التي نصت على " العوامل الضارة بالبيئة." بمتوسط حسابي بلغ (٢.١٥) وانحراف معياري قدره (٠.٦٥) ولكن بدرجة متوسطة.

المجال الثاني: المهارات:

ويوضح جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والرتبة لفقرات هذا البعد.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جـدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والرتبة لفقرات مجال المهارات

الرتبة	م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج
4	1	التفكير النقدي.	2.38	0.61	عالية
12	2	قبول واحترام التعددية في المجتمع.	2.25	0.68	متوسطة
5	3	قدرة الآخرين على مواجهة المشكلات .	2.37	0.61	عالية
9	4	القدرة على الفهم المتبادل.	2.33	0.62	عالية
6	5	القدرة على المشاركة والتعاون.	2.36	0.64	عالية
1	6	احترام الناس والأشياء.	2.44	0.66	عالية
2	7	احترام تقاليد وثقافة البلدان الأخرى.	2.42	0.66	عالية
10	8	القدرة على تقييم القضايا العالمية المختلفة.	2.32	0.62	عالية
3	9	الحوار والقدرة على التواصل.	2.40	0.61	عالية
7	10	اتخاذ القرار المنطقي والعادل.	2.35	0.63	عالية
8	11	المساءلة والتعاون.	2.34	0.64	عالية
11	12	القدرة تسوية النزاعات وإدارة الصراعات.	2.31	0.63	متوسطة
		المجموع الكلي	2.36	0.63	عالية

يتضح من جدول (٦) أن الاحتياجات التدريبية اللازمة للمُعلمين في مجال التربية للمواطنة العالمية بمدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عُمان في ضوء نموذج برنامج الأمم المتحدة الإنمائي بالنسبة لمجال المهارات جاءت بدرجة عالية بصورة إجمالية ، حيث بلغت المتوسطات الحسابية (٢.٣٦)، والانحرافات المعيارية (٠.٦٣)، وبالنسبة لفقرت هذا المجال تراوحت بين الدرجات العالية والمتوسطة ، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين(٢.٤٤-٢.٣١) ، وتراوحت الانحرافات المعيارية بين (٠.٦٨- ٠.٦١)، وجاء في المرتبة الأولى الفقرة (٦) التي نصت على " احترام الناس والأشياء." بمتوسط حسابي بلغ (٢.٤٤) وانحراف معياري قدره (٠.٦٦) وبدرجة عالية ، بينما جاء في المرتبة الأخيرة الفقرة (٢) التي نصت على " قبول واحترام التعددية في المجتمع." بمتوسط حسابي بلغ (٢.٢٥) وانحراف معياري قدره (٠.٦٨) ولكن بدرجة متوسطة. .

المجال الثالث: القيم والاتجاهات :

ويوضح جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والرتبة لفقرات هذا البعد.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جـدول (٧)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والرتبة لفقرات مجال القيم والاتجاهات

الرتبة	م	الفقـرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج
5	1	تقدير واحترام التراث الثقافي للدول الأخرى.	2.41	0.63	عالية
6	2	الاهتمام بحقوق الإنسان.	2.40	0.65	عالية
9	3	الاهتمام بسلامة البيئة.	2.37	0.68	عالية
1	4	الشعور بالهوية واحترام الذات.	2.49	0.63	عالية
7	5	الالتزام بالعدالة الاجتماعية والمساواة.	2.39	0.64	عالية
12	6	التسامح مع الآراء المتعارضة.	2.32	0.66	متوسطة
3	7	احترام البشر.	2.44	0.67	عالية
11	8	تقييم واحترام التنوع.	2.35	0.64	عالية
10	9	الاهتمام بسلامه ورفاهية الآخرين.	2.36	0.63	عالية
2	10	الشعور بالوطنية.	2.45	0.64	عالية
8	11	السلوك الموجه نحو احترام القانون.	2.38	0.62	عالية
4	12	الميل نحو العدل والبحث عن الحقيقة.	2.43	0.63	عالية
		المجموع الكلي	2.40	0.64	عالية

يتضح من جدول (٧) أن الاحتياجات التدريبية اللازمة للمُعلمين في مجال التربية للمواطنة العالمية بمدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عُمان في ضوء نموذج برنامج الأمم المتحدة الإنمائي بالنسبة لمجال القيم والاتجاهات جاءت بدرجة عالية بصورة إجمالية ، حيث بلغت المتوسطات الحسابية (٢.٤٠)، والانحرافات المعيارية (٠.٦٤)، وبالنسبة لفقرت هذا المجال تراوحت بين الدرجات العالية والمتوسطة ، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين(٢.٤٩-٢.٣٢) ، وتراوحت الانحرافات المعيارية بين (٠.٦٨- ٠.٦٢)، وجاء في المرتبة الأولى الفقرة (٤) التي نصت على " الشعور بالهوية واحترام الذات." بمتوسط حسابي بلغ (٢.٤٩) وانحراف معياري قدره (٠.٦٣) وبدرجة عالية ، بينما جاء في المرتبة الأخيرة الفقرة (٦) التي نصت على " التسامح مع الآراء المتعارضة." بمتوسط حسابي بلغ (٢.٣٢) وانحراف معياري قدره (٠.٦٦) ولكن بدرجة متوسطة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة من المعلمين لاحتياجاتهم التدريبية اللازمة في مجال التربية للمواطنة العالمية بمدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عُمان في ضوء نموذج برنامج الأمم المتحدة الإنمائي تُعزى إلى متغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والمُسمى الوظيفي، والتخصص؟

وسوف يتم عرض نتيجة كل متغير على حده كما يأتي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أولاً: متغير الجنس :

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لجميع المجالات وفقا لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)، وتم إجراء اختبار ت (T-test) لمجموعتين مستقلتين حسب ما يشير إليه الجدول (٨).

جـدول (٨) نتائـج اختبـار ت(T-test) للكشـف عـن دلالـة الفـروق لدى عينة الدراسـة تبعـًا لمـتغيـر الجنس

المجالات	ذكر(٨٥)		انثى(١٨٠)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة	دلالة (ت) إحصائيا
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
المجال المعرفى	24.71	4.75	24.79	4.13	0.155	0.877	غير دالة
مجال المهارات	28.60	5.31	28.26	5.62	0.474	0.636	غير دالة
مجال القيم والاتجاهات	28.62	6.12	28.98	6.31	0.431	0.667	غير دالة
المجموع الكلي	81.93	14.53	82.03	14.22	0.052	0.958	غير دالة

يتضح من جدول (٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين لاحتياجاتهم التدريبية اللازمة في مجال التربية للمواطنة العالمية بمدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عُمان في ضوء نموذج برنامج الأمم المتحدة الإنمائي تُعزى إلى متغير الجنس (ذكوراً وإناثاً) في جميع المجالات ، وهذا يعني اتفاق عينة الدراسة على أنه لا يوجد تأثير للجنس في استجاباتهم.

ثانياً: متغير المؤهل العلمي:

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لجميع المجالات وفقا لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير فأعلى)، وتم إجراء اختبار ت (T-test) لمجموعتين مستقلتين حسب ما يشير إليه الجدول (٩).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جـدول (٩) نتائـج اختبـار ت(T-test) للكشـف عـن دلالـة الفـروق لدى عينة الدراسـة تبعـًا لمـتغيـر المـؤهـل العلمـي

المجالات	بكالوريوس		ماجستير فأعلى		قيمة (ت)	مستوى الدلالة	دلالة (ت) إحصائيا
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
المجال المعرفى	24.77	4.255	24.75	5.230	0.017	0.986	غير دالة
مجال المهارات	28.35	5.428	28.55	6.700	0.155	0.877	غير دالة
مجال القيم والاتجاهات	28.86	6.073	28.95	8.179	0.064	0.949	غير دالة
المجموع الكلي	81.98	13.912	82.25	18.747	0.082	0.934	غير دالة

*نظرًا لتباين العينة فقد تم أخذ عينة عشوائية مماثلة.

يتضح من جدول (٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين لاحتياجاتهم التدريبية اللازمة في مجال التربية للمواطنة العالمية بمدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عُمان في ضوء نموذج برنامج الأمم المتحدة الإنمائي تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي (بكالوريوس وماجستير فأعلى) في جميع المجالات ، وهذا يعني اتفاق عينة الدراسة على أنه لا يوجد تأثير للمؤهل العلمي في استجاباتهم.

ثالثاً: متغير سنوات الخبـرة:

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لجميع المجالات وفقا لمتغير المؤهل العلمي (أقل من ١٠ سنوات، من ١٠ سنوات فأكثر)، وتم إجراء اختبار ت (T-test) لمجموعتين مستقلتين حسب ما يشير إليه الجدول (١٠).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جـدول (١٠) نتائـج اختبـار ت(T-test) للكشـف عـن دلالـة الفـروق لدى عينة الدراسـة تبعـًا لمـتغيـر سنـوات الخبـرة

المجالات	أقل من ١٠سنوات		من ١٠ سنوات فأكثر		قيمة (ت)	مستوى الدلالة	دلالة (ت) إحصائيا
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
المجال المعرفى	24.68	3.842	24.81	4.563	0.238	0.812	غير دالة
مجال المهارات	28.77	4.954	28.16	5.791	0.847	0.398	غير دالة
مجال القيم والاتجاهات	29.26	5.719	28.66	6.495	0.732	0.465	غير دالة
المجموع الكلي	82.70	12.605	81.63	15.105	0.574	0.566	غير دالة

يتضح من جدول (١٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين لاحتياجاتهم التدريبية اللازمة في مجال التربية للمواطنة العالمية بمدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عُمان في ضوء نموذج برنامج الأمم المتحدة الإنمائي تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة (أقل من ١٠ سنوات، من ١٠ سنوات فأكثر) في جميع المجالات ، وهذا يعني اتفاق عينة الدراسة على أنه لا يوجد تأثير لسنوات الخبرة في استجاباتهم.

رابعاً: متغير المُسمى الوظيفي:

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لجميع المجالات وفقا لمتغير المسمى الوظيفي (معلم، معلم أول)، وتم إجراء اختبار ت (T-test) لمجموعتين مستقلتين حسب ما يشير إليه جدول (١١).

جدول (١١) نتائج اختبار ت(T-test) للكشف عن دلالـة الفـروق لدى عينة الدراسـة تبعـًا لمـتغيـر المسمى الوظيفي

المجالات	معلم		معلم أول		قيمة (ت)	مستوى الدلالة	دلالة (ت) إحصائيا
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
المجال المعرفى	24.66	4.354	25.95	3.885	1.348	0.179	غير دالة
مجال المهارات	28.32	5.540	28.91	5.380	0.481	0.631	غير دالة
مجال القيم	28.75	6.246	30.14	6.136	0.999	0.319	غير دالة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والاتجاهات							
المجموع الكلي	81.72	14.455	85.00	12.201	1.030	0.304	غير دالة

*نظرًا لتباين العينة فقد تم أخذ عينة عشوائية مماثلة.

يتضح من جدول (١١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين لاحتياجاتهم التدريبية اللازمة في مجال التربية للمواطنة العالمية بمدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عُمان في ضوء نموذج برنامج الأمم المتحدة الإنمائي تُعزى إلى متغير المسمى الوظيفي (معلم ، معلم أول) في جميع المجالات ، وهذا يعني اتفاق عينة الدراسة على أنه لا يوجد تأثير للمسمى الوظيفي في استجاباتهم.

خامسًا: متغير التخصص:

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لجميع المجالات وفقا لمتغير التخصص (مواد أدبية ، مواد علمية)، وتم إجراء اختبار ت (T-test) لمجموعتين مستقلتين حسب ما يشير إليه جدول (١٢).

جدول (١٢) نتائج اختبار ت(T-test) للكشف عن دلالة الفروق لدى عينة الدراسة تبعًا لمتغير المسمى الوظيفي

المجالات	تطبيقات (مواد أدبية)		تطبيقات (مواد علمية)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة	دلالة (ت) إحصائيا
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
المجال المعرفى	24.61	4.232	25.05	4.497	0.801	0.424	غير دالة
مجال المهارات	28.13	5.786	28.80	4.998	0.944	0.346	غير دالة
مجال القيم والاتجاهات	28.74	6.299	29.10	6.151	0.447	0.655	غير دالة
المجموع الكلي	81.47	14.455	82.95	14.010	0.802	0.423	غير دالة

يتضح من جدول (١٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين لاحتياجاتهم التدريبية اللازمة في مجال التربية للمواطنة العالمية بمدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عُمان في ضوء نموذج برنامج الأمم المتحدة الإنمائي تُعزى إلى متغير التخصص (مواد أدبية ، مواد علمية) في جميع المجالات ، وهذا يعني اتفاق عينة الدراسة على أنه لا يوجد تأثير للتخصص في استجاباتهم.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها:

أولاً: مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول الذي نصه : ما الاحتياجات التدريبية اللازمة للمُعلمين في مجال التربية للمواطنة العالمية بمدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عُمان في ضوء نموذج برنامج الأمم المتحدة الإنمائي؟

خلصت نتائج الدراسة إلى أن الاحتياجات التدريبية اللازمة للمُعلمين في مجال التربية للمواطنة العالمية بمدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عُمان في ضوء نموذج برنامج الأمم المتحدة الإنمائي جاءت بدرجة عالية بصورة إجمالية ، كما جاءت أيضًا بدرجة عالية في مجالي المهارات، والقيم والاتجاهات. بينما جاءت بدرجة متوسطة في مجال المعارف. وقد تُعزى هذه النتيجة الإيجابية إلى قلة اهتمام المؤسسات والهيئات المسؤولة عن التنمية المهنية للمُعلمين بتدريبهم على التربية للمواطنة العالمية، سواء على مستوى المدارس من خلال مشروع المدرسة وحدة للإنماء المهني، أو على مستوى المُحافظات ممثلة في مراكز التدريب بالمُديريات العامة للتربية والتعليم، أو على مستوى وزارة التربية والتعليم ممثلة في المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين. وربما تُعزى هذه النتيجة إلى قلة تركيز المناهج الدراسية والأنشطة المُصاحبة لها في جميع المواد الدراسية على التربية للمواطنة العالمية، حيث يعظم هذا التركيز على مناهج الدراسات الاجتماعية والأنشطة المُصاحبة لها. وقد تُعزى هذه النتيجة أيضًا إلى قلة اهتمام تشكيلات العمل الجماعي المدرسية بالتربية للمواطنة العالمية؛ وذلك مثل مجلس أولياء أمور الطلبة، ومجلس الإدارة المدرسية، واللجان المدرسية، وجماعات النشاط المدرسي.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من الصارمية (٢٠١٢) ، والعدوان وبني مصطفى (٢٠١٦)، ومحمود(٢٠١٧)، والجيزاوي (٢٠١٧) والتي توصلت إلى قلة الاهتمام بتدريب المُعلمين على التربية للمواطنة العالمية .

بينما اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسات كل من الزدجالية (٢٠١٦) ، المسلماني (٢٠١٩) عالية، ولي وآخرين (Lee et.al. , 2011) ومؤسسة التعاون الدولي للتنمية المستدامة في هولندا (Nat Commissie Int Samenwerking Duurzame Ontwikkeling, 2012)، وفرحاني (Farahani, 2014) ، وميديما وبيرترام (Miedema & Bertram, 2015) ، وزويلنجير (Zollinger,2016)، وآني (Anni, 2018) ، وبورن وآخرين (Bourn et.al 2018,12) , ، والتي بينت الاهتمام بتدريب المُعلمين على التربية للمواطنة العالمية .

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ثانياً: مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة من المعلمين لاحتياجاتهم التدريبية اللازمة في مجال التربية للمواطنة العالمية بمدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عُمان في ضوء نموذج برنامج الأمم المتحدة الإنمائي تُعزى إلى متغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والمستوى الوظيفي، والتخصص؟

وتم مناقشة وتفسير كل مُتغير على حده كما يأتي:

أولًا: متغير الجنس :

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين لاحتياجاتهم التدريبية اللازمة في مجال التربية للمواطنة العالمية بمدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عُمان في ضوء نموذج برنامج الأمم المتحدة الإنمائي تُعزى إلى متغير الجنس (ذكوراً وإناثاً) في جميع المجالات . وقد يُعزى ذلك إلى أن المعلمين من الذكور والإناث يعملون في مناخ تنظيمي مُتشابه ولديهم ثقافة تنظيمية مُتقاربة، ويوجه عملهم مجموعة واحدة من التشريعات والقوانين واللوائح والقرارات الوزارية .

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الزدجالية (٢٠١٦) والتي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين تُعزى لمُتغير الجنس.

ولكن اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الأحمد (٢٠١٨) والتي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين تُعزى لمُتغير الجنس ولصالح الذكور.

ثانياً: متغير المؤهل العلمي:

كشفت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين لاحتياجاتهم التدريبية اللازمة في مجال التربية للمواطنة العالمية بمدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عُمان في ضوء نموذج برنامج الأمم المتحدة الإنمائي تُعزى إلى متغير الجنس (بكالوريوس وماجستير فأعلى) في جميع المجالات. وقد يُعزى ذلك إلى أن المعلمين على تنوع مؤهلاتهم العلمية يخضعون لبرامج تنمية مهنية لا تهتم بالتربية للمواطنة العالمية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الأحمد (٢٠١٨) والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين تُعزى لمُتغير المؤهل العلمي ولصالح المؤهل الأعلى.

ثالثاً: متغير سنوات الخبرة:

توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين لاحتياجاتهم التدريبية اللازمة في مجال التربية للمواطنة العالمية بمدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عُمان في ضوء نموذج برنامج الأمم المتحدة الإنمائي تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة (أقل من ١٠ سنوات، من ١٠ سنوات فأكثر) في جميع المجالات. وقد يُعزى ذلك إلى أن المعلمين على تنوع سنوات خبراتهم يهتمون بأداء واجباتهم الوظيفية والتي لا تركز كثيرًا على التربية للمواطنة العالمية.

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الزدجالية (٢٠١٦) والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين تُعزى لمُتغير سنوات الخبرة.

٤- مُتغير المسمى الوظيفي:

أبرزت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين لاحتياجاتهم التدريبية اللازمة في مجال التربية للمواطنة العالمية بمدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عُمان في ضوء نموذج برنامج الأمم المتحدة الإنمائي تُعزى إلى متغير المسمى الوظيفي (معلم ، معلم أول) في جميع المجالات. وقد يُعزى ذلك إلى أن المعلمين على تنوع مُسمياتهم الوظيفية يحتاجون إلى برامج تدريبية تهتم بالتربية للمواطنة العالمية.

٥- مُتغير التخصص:

أسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين لاحتياجاتهم التدريبية اللازمة في مجال التربية للمواطنة العالمية بمدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عُمان في ضوء نموذج برنامج الأمم المتحدة الإنمائي تُعزى إلى متغير التخصص (مواد أدبية ، مواد علمية) في جميع المجالات. وربما يُعزى ذلك إلى أن المعلمين على تنوع تخصصاتهم يعانون من قلة اهتمام مناهجهم الدراسية بالتربية للمواطنة العالمية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة ومناقشاتها توصي بالآتي:

- زيادة اهتمام برامج إعداد المعلمين في سلطنة عُمان بالتربية للمواطنة العالمية وذلك من خلال مقررات دراسية مستقلة في المواطنة العالمية، فضلًا عن تركيز برامج التربية العملية على تدريب الطلبة المعلمين على أنشطة تعليمية وتدريسية متنوعة في هذا المجال.
- تضمين التربية للمواطنة العالمية في موضوعات برامج الإنماء المهني للمُعلمين، سواء على مستوى المدارس من خلال مشروع المدرسة وحدة للإنماء المهني، أو على مستوى المُحافظات ممثلة في مراكز التدريب بالمُديريات العامة للتربية والتعليم، أو على مستوى وزارة التربية والتعليم ممثلة في المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين.
- تركيز اهتمام التربية للمواطنة العالمية على كافة المجالات ؛ وهي: المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات.
- تضمين التربية من أجل المواطنة العالمية ضمن الواجبات الوظيفية للمعلمين، وفي معايير تقويم أدائهم الوظيفي.
- التركيز على التربية للمواطنة العالمية في جميع المناهج الدراسية والأنشطة العملية المُرتبطة بها.
- توظيف المعلمين للأنشطة اللامنهجية في التربية للمواطنة العالمية وتضمينها في التقويم المستمر للطلبة.
- تضمين أدلة المعلمين بأنشطة متنوعة في التربية للمواطنة العالمية بجميع المواد الدراسية.
- تفعيل جماعات النشاط المدرسي؛ وذلك مثل الإذاعة، والمسرح، والصحافة، والرحلات، والكشافة في التربية للمواطنة العالمية.
- زيادة الاهتمام بعقد فعاليات عن التربية للمواطنة العالمية؛ مثل المؤتمرات، والندوات، والمُلتقيات على مستوى وزارة التربية والتعليم والمُديريات التعليمية التابعة لها.
- اهتمام مجلس أولياء أمور الطلبة، ومجلس الإدارة المدرسية، واللجان وفرق العمل المدرسية، بدعم أنشطة التربية للمواطنة العالمية، سواء أكانتداخل المدرسة، أم خارجها.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مراجع الدراسة:

أولاً: المراجع العربية:

١. الأحمد، يوسف يعقوب محمد.(٢٠١٨) . *دور معلمي المرحلة الثانوية في تنمية قيم المواطنة العالمية لدى طلبتهم في دولة الكويت*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت- الأردن .

٢. الجيزاوي، داليا.(٢٠١٧) . المواطنة العالمية وآفاقها المستقبلية فى الوطن العربى، *مجلة الطفولة والتنمية ، المجلس العربى للطفولة والتنمية* ، مصر،٨ (٢٩)، ١٥٧-١٦٥ .

٣. الزدجالية، ميمونة بنت درويش.(٢٠١٢) . تقديرات معلمي التربية الإسلامية لأهمية التربية من أجل المواطنة العالمية والصعوبات التي تواجههم في تعزيزها لدى الطلبة بسلطنة عمان، *المجلة التربوية – جامعة الكويت*،٣١ (١٢١)،٣٦٣-٣٩٢ .

٤. الزدجالية، ميمونة بنت درويش.(٢٠١٢) . تقديرات معلمي التربية الإسلامية لأهمية التربية من أجل المواطنة العالمية والصعوبات التي تواجههم في تعزيزها لدى الطلبة بسلطنة عمان، *المجلة التربوية ، جامعة الكويت*،٣١ (١٢١)،٣٦٣-٣٩٢ .

٥. العدوان، زيد سليمان محمد ؛ بني مصطفى، فضية محمود.(٢٠١٥) . أثر برنامج تدريبيّ في تنمية مبادئ المواطنة العالميّة لدى معلمي التاريخ في الأردن ، *دراسات، العلوم التربوية ، الأردن*،٤٢ (١)،١٢٧- ١٣٨ .

٦. كابيزودو ، أليسيا ؛ كريستسديس، كريستوس ؛ دا سيلفا ، ميغيل كرفاليو ؛ سلتا، فالنتينا ديمترياديو ؛ تشلاجر، فرانز هالبر ؛ بولا، جورجيتا ميهاي.(٢٠١٢) . *الدليل التطبيقي للتربية من أجل المواطنة العالمية :مفاهيم ومنهجيات التربية من أجل المواطنة العالمية لاستعمال المربين والمسؤولين السياسيين* ، ترجمة:عفاف مبارك وطارق محضاوي، لشبونة، البرتغال: مركز الشمال-الجنوب لمجلس أوروبا.

٧. كيوان، دينا ؛ إيفانز، مارك ؛ أتاويل، كاثي ؛ كاليستا ، جين.(٢٠١٥) . *التربية على المواطنة العالمية: مواضيع وأهداف تعلمية*، ترجمة:عفاف مبارك وطارق محضاوي، بيروت، لبنان: منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة .

٨. مازن، حسام محمد. (٢٠١٢). *أصول مناهج البحث في التربية وعلم النفس* ، القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٩. المجلس الأعلى للتخطيط بسلطنة عُمان.(٢٠١٩)، *الاستعراض الوطني الطوعي الأول لسلطنة عُمان ٢٠١٩: المنتدى السياسي رفيع المستوى*، مسقط: اللجنة الوطنية لتحقيق أهداف التنمية المستدامة .
١٠.محمود، خالد صلاح حنفي.(٢٠١٧) . دور المدرسة الابتدائية فى تربية المواطنة فى ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة ، مجلة الطفولة والتنمية ، المجلس العربى للطفولة والتنمية - مصر،٨ (٢٩)، ١٢٣-١٥٥ .
١١.المسلماني ، لمياء إبراهيم الدسوقى إبراهيم.(٢٠١٩) . تعزيز التربية من أجل المواطنة العالمية لدى طلاب المرحلة الثانوية في مصر : تصور مقترح ، *المجلة التربوية بكلية التربية جامعة سوهاج، مصر*، (٥٩)، ٧٣٥-٨١٢ .
١٢.المعمري، سيف بن ناصر بن علي.(٢٠١٠) . تصورات المعلمين عن المواطنة وتربيتها دراسة تحليلية للأدب التربوي في ثلاث مناطق عالمية، *دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية جامعة عين شمس، مصر*، (١٥٧)، ٢١٢-٢٣٩ .
١٣.المعمري، سيف.(٢٠١٥) . *التربية من أجل المواطنة في عُمان: خطوات إصلاحية تحتاج إلى متابعة* ، مركز كارينجي .
١٤.وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان .(٢٠١١). *دليل إرشادي نحو المدرسة وحدة للإنماء المهني* ، مسقط: المُديرية العامة لتنمية الموارد البشرية.
١٥.وزارة التربيـة والتعليم بسلطنة عمان.(٢٠١٨). المجالس واللجان المدرسية، مسقط : المديرية العامة لتنمية الموارد البشرية.
١٦.اليونسكو.(٢٠١٦)، *دليل المعلم حول منع التطرف العنيف* ، باريس.
١٧.اليونسكو.(٢٠١٩)، *تعزيز سيادة القانون عن طريق التعليم: دليل لواضعي السياسات* ، باريس.
١٨.اليونسكو.(٢٠١٩)، *تعزيز سيادة القانون عن طريق التعليم: دليل لواضعي السياسات* ، باريس.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

19. Anni ,R..(2018). *Teacher Students' Perceptions of Global Citizenship and Its Role in Education,*Un Puplished Master Dissertations, Facluty of Education, University of Oulu,Finland.

20. Bourn, D.; Hunt, F.; Bamber, P .(2018). *Review of Education for Sustainable Development and Global Citizenship*

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Education in Teacher Education, Liverpool: UCL Institute of Education.

21. Commonwealth of Australia.(2011). *Global Perspectives: A framework for global education in Australian schools*. Carlton, South Victoria: Education Services Australia.

22. De Poorter, J. ; Aguilar-Forero, N. (2019): The emergence of global citizenship education in Colombia: lessons learned from existing education policy, Compare: *A Journal of Comparative and International Education*, (February), 1-19.

23. DiCicco, M. C.(2016).Global Citizenship Education within a Context of Accountability and 21st Century Skills: The Case of Olympus High School, *Educational Policy Analysis Archives*, 24 (55), 1-26.

24. Ettarh, L. ; Fanning, A. ; Howe, B.(2017). *Global Citizenship Education*, Edmonton: The Alberta Council for Global cooperation.

25. Farahani ,M. F.(2014). The Role of Global Citizenship Education in World Peace and Security, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, (116), 934 – 938.

26. Guo,L. .(2013).Translating Global Citizenship Education into Pedagogic Actions in Classroom Settings,*Education Review*, 3(2),8-9.

27. Jarkiewicz,A. ;Leek, J.(2015). *Youth Participation and Global Citizenship: Challenges and Recommendations for Future Youth School Forums*, Poland: University of Łódź.

28. Lee,J ; Cho,J ; Park, S.B. ;Kim, H.S. ; Mimi ,L.(2015). *A Comparative Study on Global Citizenship Education between Korea and ASEAN*, Seoul: Korea Institute for Curriculum and Evaluation.

29. Miedema, S.; Bertram-Troost, G.(2015). The Challenges of Global Citizenship for Worldview Education:The Perspective

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

of Social Sustainability, *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 17(2), 44-52.

30. Nat Commissie Int Samenwerking Duurzame Ontwikkeling.(2012). *Global citizenship in primary and secondary Education in the Netherlands: The opinions, attitudes and experiences of primary and secondary education teachers in relation to global citizenship*. Amsterdam: Global Action Plan Ireland

31. Oxfam.(2014). *Education for Global Citizenship A Guide for Schools*, New Zealand

32. Pittman, J.(2017). Exploring Global Citizenship Theories to Advance Educational, Social,Economic and Environmental Justice, *Journal of Tourism & Hospitality*,6(6), 1–4.

33. Ryan, G.; Walsh,D.(2017).*Action in Global Citizenship:Teacher Toolkit*, Ireland: Global Action Plan Ireland.

34. Saperstein , E. S..(2014). *Perceptions and Experiences of Global Citizenship Education*, Un Puplished Doctoral Dissertations, College of Professional Studies , Northeastern University, Boston, Massachusetts,USA.

35. Shultz, L. ; Elfert, M.(2018).*Global Citizenship Education in ASPnet Schools: An Ethical Framework for Action*. A Reflection Paper prepared for the Canadian Commission for UNESCO, Ottawa, Canada.

36. Society for Safe and Caring Schools & Communities.(2014). *Global Citizenship*, Alberta: Canadian International Development Agency .

37. Stoner,L.; Tarrant,M. A.;Perry, L. ;Gleason,M.; Wadsworth,D. ; Page,R.(2019).Global Citizenship through Global Health .*The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 31(1), 31-147.

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

38. Suša, R. ;Vodopivec, B.(2011). *VodopivecNational Identity in the Context of Global Citizenship Central and South Eastern Europe and the EU Mediterranean Countries*. European Commission, Lisboa, Portugal, EuropeAid Co-operation Office and the North-South Centre of the Council of Europe.

39. Tan, L. C.(2015). *Global Citizenship Education in ASEAN*,Paper prsentet at the Confernce (Deep Learning Series Philippines 26-27 March 2015, Pasig City, Philippines,1-53.

40. Zollinger, C.(2016). *Teaching students and global citizenship: A study from the University of Teacher Education Zürich*, Un Published Master Dissertations, Faculty of Educational Sciences, University of Oslo, Switzerland.

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

درجة توفر أبعاد نظم المناعة التنظيمية بجامعة الملك عبدالعزيز في كلية التربية من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس والإداريات

Degree of organizational immune systems at King Abdulaziz University Faculty of Education from the point of view of faculty members and administrators

إعداد

رناد محمد حمدان البشري

Ranad Mohammed Hamdan Al-Bashri

أ.د/حياة محمد سعد الحربي

Dr. Hayat Mohammed Saad Al-Harbi

كلية التربية - جامعة الملك عبد العزيز

Doi: 10.21608/jasep.2024.348304

استلام البحث: ٧ / ١ /٢٠٢٤

قبول النشر: ٢٤ / ١ / ٢٠٢٤

البشري، رناد محمد حمدان و الحربي، حياة محمد سعد (٢٠٢٤). درجة توفر أبعاد نظم المناعة التنظيمية بجامعة الملك عبدالعزيز في كلية التربية من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس والإداريات. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٣٧) أبريل ، ١٢٥ – ١٦٤.

http://jasep.journals.ekb.eg

درجة توفر أبعاد نظم المناعة التنظيمية بجامعة الملك عبدالعزيز في كلية التربية من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس والإداريات

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة توفر أبعاد نظم المناعة التنظيمية (التعلم التنظيمي، الذاكرة التنظيمية، الحمض النووي التنظيمي) في أقسام كلية التربية بجامعة الملك عبدالعزيز من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس و الإداريات، والكشف عن ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$٠.٠٥) بين استجابات عينة الدراسة في تحديد درجة توفر نظم المناعة التنظيمية بأبعادها المحددة تُعزى لمتغير المسمى الوظيفي وسنوات الخبرة، وقد استُخدِم المنهج الوصفي المسحي، ولجمع البيانات طُبِّق استبيان على عينة عشوائية بسيطة بلغت (٥٣) من عضوات هيئة التدريس والإداريات في الكلية، وأظهرت النتائج: أن المتوسط الحسابي العام لدرجة توفر نظم المناعة التنظيمية بأبعادها في كلية التربية بجامعة الملك عبدالعزيز جاءت جميعها بدرجة متوسطة؛ إذ جاء بُعد التعلم التنظيمي في المرتبة الأولى بدرجة متوسطة من حيث التوفر في الكلية، و يليه الحمض النووي التنظيمي في المرتبة الثانية بدرجة متوسطة، وجاءت الذاكرة التنظيمية في المرتبة الثالثة بدرجة متوسطة، وجاءت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين استجابات أفراد عينة الدراسة في تحديد درجة توفر أبعاد نظم المناعة التنظيمية تُعزى لمتغير المسمى الوظيفي، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين استجابات أفراد عينة الدراسة في تحديد درجة توفر أبعاد نظم المناعة التنظيمية تُعزى لمتغير سنوات الخبرة، وأوصت الدراسة بتوصيات: أن تعمل قيادة الكلية على توفير الدعم المالي والموارد الكافية من أجل تشجيع ودعم التطوير والتعلم في الكلية بجميع أقسامها، وأن يكون هناك قنوات إلكترونية او استخدام التقنية من أجل رفع جميع المعلومات أو الوثائق التي يحتاجها أعضاء هيئة التدريس والموظفات الإداريات بشفافية و وضوح، لمساعدتهم في إنجاز أعمالهن، وأخيراً الاستفادة من خبرات الجامعات المحلية الأخرى والكليات المختلفة الرائدة والحاصلة على الاعتماد، للاسترشاد بها في وضع الخطط التطويرية لتحسين البرامج والاستراتيجيات.

الكلمات المفتاحية: أبعاد نظم المناعة التنظيمية؛ كلية التربية.

Abstract:

The study aimed to identify the degree of availability of organizational immune system dimensions (organizational learning, organizational memory, organizational DNA) in the

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

departments of King Abdulaziz University's Faculty of Education from the point of view of female faculty and administrators and to reveal whether there are statistically significant differences at the level of (0). 05 α≤) Between the responses of the study sample in determining the degree of availability of organizational immune systems in their specific dimensions attributable to the job title variable and years of experience, the survey descriptive curriculum was used. To collect data, a questionnaire was applied to a simple random sample of (53) faculty and administrative members of the college, the results showed: The general computational average of the degree of availability of regulatory immune systems in its dimensions at King Abdulaziz University's Faculty of Education came with an intermediate degree. The organizational learning dimension came first with an intermediate degree in terms of availability in the college, followed by organizational DNA in the second place with an intermediate degree. And organizational memory came third in average and statistically significant differences came in at the indicative level. (α=0.05) Between the responses of the study sample individuals in determining the degree of availability of organizational immune system dimensions attributable to the job title variable and no statistically significant differences have emerged at the indicative level (α=0.05) Between the responses of the study sample individuals in determining the degree to which regulatory immune system dimensions are available attributable to the variable years of experience, the study recommended recommendations: The leadership of the College shall provide adequate financial support and resources to encourage and support the development and learning of the College in all its departments and that there shall be electronic channels or use of technology in order to lift all information or documentation

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

needed by faculty and administrative staff transparently and clearly to help them in the completion of their work and finally to benefit from the expertise of other local universities and different colleges that are accredited to guide them in developing development plans to improve programs and strategies.

Keywords: Removing Organizational Immune Systems, Faculty of Education.

مقدمة الدراسة:

تمثل الجامعات أحد أهم المؤسسات التي تُسهم في بناء المجتمعات وتنميتها، فهي التي تقود عجلة التطوير والتغيير لما لها من دور في ترسيخ القيم الإيجابية وبناء الشخصية المستقلة وتزويد الفرد بالمعارف والمهارات اللازمة، وأيضاً لها دور في البحث العلمي والابتكار. وفي ظل ما تشهده المملكة العربية السعودية اليوم من تطورات وتحولات للسير مع رؤية ٢٠٣٠، التي وضعت على عاتق الجامعات مسؤولية تأهيل القوى البشرية وذلك من خلال الارتقاء بجودة التعليم ومخرجاته وتبنيها أرقى معايير الجودة في العملية التعليمية مع ضرورة التحسين المستمر للخدمات وتحديث نظمها ولوائحها وإبراز دورها في مهامها الثلاث الرئيسة التعليم والبحث وخدمة المجتمع، بهدف تحقيق الرؤية الوطنية التي كما ذكرها الهاجري (٢٨٣:٢٠١٧) "لتأسيس قاعدة قوية للازدهار الاقتصادي، وبناء مجتمع حيوي يعيش أفراده وفق المبادئ الإسلامية ومنهج الوسطية والاعتدال، يسندهم بنيان أسري متين، ورعاية صحية واجتماعية طموحة".

من هذا المنطلق، تسعى الجامعات اليوم إلى تطوير نظمها التطويرية وتحسينها، كالجودة وريادة الأعمال بشكل مستمر حتى تحقق الفعالية في أدائها لمواجهة تحديات التغيير المعاصرة، التي فرضت عليها العديد من التحديات والصعوبات التي قد تعرقل سير عملها بالشكل المطلوب. ومن النظم المهمة التي يجب تطويرها لمواجهة تلك الصعوبات والتحديات هي نظم المناعة التنظيمية، حتى تستطيع مواجهة كل ما يعيق تقدمها وحتى تحسن من أدائها، حيث إنها تعد من أهم النظم التطويرية لا سيما عند مرور الجامعات بحالة من التغيرات والتحولات السريعة، كالتغيرات الحاصلة الآن التي تستوجب قدرة عالية من التوقع والاستجابة الفورية في حال الإنذارات المبكرة أو استشعار الخطر، كذلك التكيف مع التحديات وحمايتها من المخاطر والأزمات وذلك من خلال القيام بعددٍ من الخطوات، منها الاهتمام بتدريب العاملين وإكسابهم المهارات وتبادل المعارف والخبرات والتجارب، مع ضرورة بناء أنظمة قوية للإنذار المبكر للأزمات لتزويدها بمنظومة دفاعية تحمي

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

كيانها الإداري من الأخطار المحتملة لضمان بقائها واستمرارها، وذلك كما أشار عبدالمجيد (٢٠١٦) إلى أن المناعة التنظيمية تنظر إلى الكيانات الإدارية على أنها كائنات حية مثل الإنسان تحتاج إلى مناعة تجعلها قادرة على البقاء والنمو، ومن ثم لابد من توافر مجموعة من المقومات التي تتكون من أبعاد المناعة التنظيمية، كالذاكرة التنظيمية التي تتضمن كما ذكرت لكحل (٢٠٢١) خبرات الأفراد وتجاربهم، بالإضافة إلى ما تشتمل عليه ثقافة المؤسسة والمتمثلة بالبناء التنظيمي والوثائق الرسمية والملفات المتعلقة بالبيانات الخاصة بأنشطة المؤسسة، أما البعد الثاني فهو التعلم التنظيمي الذي وضحه الزهراني (١٩٢:٢٠١٨) أنه العملية التي يتم من خلالها تعديل سلوك الأفراد العاملين بالجامعة من خلال إكسابهم المهارات التي تمكنهم من أداء العمل بجودة وفعالية، أما بالنسبة لبعد الحمض النووي التنظيمي فقد أشار كلٌّ من الحيلة وعرقاوي والهابيل (٢٠٧:٢٠٢١) أنه مجموعة العناصر والسمات التي تتكامل وتتفاعل فيما بينها، لتعكس صورة المؤسسة وتمثل شخصيتها وتحدد الخصائص المميزة لها التي تساعدها في تحقيق الأهداف الاستراتيجية وتمكنها من التكيف مع البيئة الخارجية لها.

لذلك من المهم أن تكون نظم المناعة التنظيمية متوفرة في كل كليات الجامعة، من خلال الحرص على تطوير جودة برامجها الأكاديمية ونظمها الإدارية، لذا تسعى الدراسة الحالية إلى معرفة درجة توفر نظم المناعة التنظيمية بكلية الدراسات العليا في جامعة الملك عبدالعزيز من وجهة نظر الهيئة التدريسية والإدارية.

مشكلة الدراسة:

في ضوء التحديات المعاصرة نتيجةً للتوجه نحو تحقيق الرؤية الوطنية تسعى الجامعات إلى البحث عن استراتيجيات فعالة تمكِّنها من مواكبة التغيرات للحصول على الاعتماد الذي يضمن تنفيذ العمليات الإدارية بفعالية لتحقيق الأهداف، ويضمن رفع مستوى الجودة للعملية التعليمية التي هي كما ذكرت عبد المطلب (٢٠٢١) ما تميز المؤسسات الرائدة عن غيرها، وتعني توفر جميع المواصفات والخصائص في الخدمات التي تلبي احتياجات وتطلعات المستفيد، وقد حظيت الجودة باهتمام التربويين والمفكرين حتى أطلقوا على هذا العصر عصر الجودة؛ وذلك باعتبارها أحد عناصر الإدارة الجيدة، وتعد جامعة الملك عبدالعزيز من الجامعات التي اهتمت بموضوع الجودة، ومن منطلق ما جاء في دليل الجودة لقطاعات الجامعة "اتخاذ القرارات المناسبة لتوجيه الأعمال بما في ذلك التعرف على المخاطر والفرص التي قد تؤثر على أداء وفعالية نظام إدارة الجودة وتقييمها، وتقدير وتحقيق الرقابة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الضرورية من أجل ضمان تحقيق النتائج المرجوة ومنع أو تقليل الآثار غير المرغوب فيها والتحسين المستمر".

فقد أصبح من الضروري الاهتمام بنظم المناعة التنظيمية التي تهدف إلى اكتشاف المخاطر والمشكلات وحلها قبل تفاقمها، وذلك بهدف تحقيق الجودة، وقد أشار عبدالمجيد وصالح(٢٠١٦) لمتطلبات تعزيز نظم المناعة التنظيمية، وهي: بناء المرونة، تكامل نظم المناعة واتساق أدائها، توفر القيادة الحكيمة التي تتابع قياس مؤشرات الأداء ومراقبتها في المؤسسة، التعلم بسرعة من الفشل، خلق ثقافة حل المشكلات في الجميع.

إضافةً إلى أن للمناعة التنظيمية عدة أبعاد تتسق مع بعضها وتتكامل حتى تحقق المناعة، حيث إنه لا يمكن فصل أحد الأبعاد عن الآخر، وأشار حسن (٢٠٢١) إلى أنه يفترض بالمؤسسة أن تعود للوراء وتتعلم من سلوكها الماضي حتى تعزز من ذاكرتها التنظيمية، وتكون معيناً فاعلاً للتعلم التنظيمي؛ حيث إنها تمنح شحنات من المرونة بوصفها إرث المؤسسة الذي يمكن الاستعانة به، إذ لا تعلم تنظيمي بدون ذاكرة تنظيمية، أما بالنسبة للحمض النووي DNA فقد ذكر الحيلة وآخرون(٢٠٢١) أن أهميته تكمن في كونه يساعد على تحديد نقاط القوة والضعف في المؤسسة ويعتبر خطوة لمعالجة الأخطاء من خلال معرفة السمات التي تؤثر في سلوك الأفراد وجمع البيانات والمعلومات التاريخية، ومعرفة الاتجاه الذي تسير عليه، وذلك بمساعدة الذاكرة التنظيمية، كما أن الحمض النووي يميز كل مؤسسة عن الأخرى.

بناءً على ما سبق، تظهر أهمية المناعة التنظيمية، وقد أشارت عدة دراسات إلى أهميتها، مثل دراسة (إسماعيل،٢٠٢١)، إذ أكدت الدورَ المهم للمناعة التنظيمية في تحقيق التميز المؤسسي، ودراسة (الحضرمي، ٢٠٢٠) التي ركزت على ضرورة تبني نظم المناعة التنظيمية بأبعادها المختلفة، وأشارت (الضلاعين،٢٠٢٠) إلى أهمية ترسيخ نظم المناعة التنظيمية في المؤسسة، ودراسة عبودي(٢٠١٩) التي دعت الكليات إلى صياغة استراتيجية متكاملة حول تكوين ثقافة حول نظم المناعة التنظيمية.

أسئلة الدراسة:

نظراً لأن الجامعات في طور تحقيق مستهدفات رؤية ٢٠٣٠، فقد ركزت الدراسة على سؤال البحث التالي :

- **ما درجة توفر أبعاد نظم المناعة التنظيمية في أقسام كلية التربية في جامعة الملك عبدالعزيز من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس والإداريات ؟**

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وتتفرع منه الأسئلة التالية:

- ما درجة توفر التعلم التنظيمي في أقسام كلية الدراسات العليا التربوية بجامعة الملك عبدالعزيز من وجهة نظر عينة الدراسة ؟
- ما درجة توفر الذاكرة التنظيمية في أقسام كلية الدراسات العليا التربوية بجامعة الملك عبدالعزيز من وجهة نظر عينة الدراسة ؟
- ما درجة توفر الحمض النووي التنظيمي في أقسام كلية الدراسات العليا التربوية بجامعة الملك عبدالعزيز من وجهة نظر عينة الدراسة ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq ٠.٠٥$) بين استجابات عينة الدراسة في تحديد درجة توفر نظم المناعة التنظيمية بأبعادها المحددة تُعزى لمتغير: المسمى الوظيفي ومدة الخبرة؟

فرضيات الدراسة:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq ٠.٠٥$) بين استجابات عينة الدراسة في تحديد درجة توفر نظم المناعة التنظيمية بأبعادها المحددة تعزى لمتغير: المسمى الوظيفي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq ٠.٠٥$) بين استجابات عينة الدراسة في تحديد درجة توفر نظم المناعة التنظيمية بأبعادها المحددة تعزى لمتغير: مدة الخبرة.

أهداف الدراسة:

- التعرف على درجة توفر أبعاد نظم المناعة التنظيمية في أقسام كلية التربية بجامعة الملك عبدالعزيز من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس والإداريات في الأبعاد التالية:
  - التعلم التنظيمي
  - الذاكرة التنظيمية
  - الحمض النووي التنظيمي
- الكشف عن ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq ٠.٠٥$) بين استجابات عينة الدراسة في تحديد درجة توفر نظم المناعة التنظيمية بأبعادها المحددة تعزى لمتغير المسمى الوظيفي.
- الكشف عن ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq ٠.٠٥$) بين استجابات عينة الدراسة في تحديد درجة توفر نظم المناعة التنظيمية بأبعادها المحددة تعزى لمتغير مدة الخبرة.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة الحالية من حيث:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- أن البحوث التي درست المناعة التنظيمية في المؤسسات التعليمية قليلة، لا سيما في الجامعات السعودية، لذا من المؤمل أن تكون هذه الدراسة نواةً لبحوث أخرى.
- أن من المؤمل أن تفتح هذه الدراسة آفاقًا جديدة للباحثين لإجراء المزيد من الأبحاث المتعلقة بنظم المناعة التنظيمية، لإثراء المكتبة العربية بمزيدٍ من الدراسات في الموضوعات الحيوية المعاصرة.
- أن من المؤمل أن تساعد نتائج هذه الدراسة في توضيح جوانب القصور -إن وجدت- فيما يخص المناعة التنظيمية بأقسام كلية التربية، ومن ثَمَّ مساعدة المسؤولين في وضع الخطط الاستراتيجية والتطويرية.
- من المؤمل أن توضح الدراسة نقاط القوة فيما يخص المناعة التنظيمية في الكلية، و من ثَمَّ وضع خطط تطويرية لتعزيزها و تدعيمها.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تناولت هذه الدراسة أبعاد نظم المناعة التنظيمية المتمثلة في (التعلم التنظيمي، الذاكرة التنظيمية، الحمض النووي التنظيمي).

الحدود البشرية: جميع عضوات هيئة التدريس والإداريات في كلية الدراسات العليا التربوية.

الحدود المكانية: الأقسام الأكاديمية بكلية الدراسات العليا التربوية جامعة الملك عبدالعزيز.

الحدود الزمنية: تم إجراء هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثالث ١٤٤٤هجرياً.

مصطلحات الدراسة:

المناعة التنظيمية Immune System:

عرَّفتها شافية (٢٠٢٠:٥) بأنها "القدرة الذاتية للأفراد لحماية البيئة الداخلية للمنظمة ولا تتأثر بالعوامل الخارجية".

كما عرفها السمان والدباغ (٢٠٢٠:٧٣) بأنها "منهج عمل متكامل، يعمل على تشخيص كافة العقبات والتهديدات، المحيطة بالمؤسسة، وإيجاد العلاج المناسب لها، لتكون بمثابة قوى تحميها حال تعرضها لتلك العقبات".

وتعرف في الدراسة إجرائياً:

الإجراءات الوقائية التي تقع مسؤولية القيام بها على عاتق إدارة كلية الدراسات العليا التربوية وأقسامها، حتى يصبح لديها وقاية حماية ضد الأزمات والتحديات والكوارث، وذلك من خلال نظمها الخاصة بالمعلومات والخبرات بحسب المعطيات الحالية والخبرات السابقة المخزنة في ذاكرتها وخصائصها المتفردة، وتقاس بالدرجة التي يعطيها المستجيب بالإجابة عن أداة الدراسة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التعلم التنظيمي:

عرفه صالح وعثمان (١٠١:٢٠١٧) بأنه "عملية خلق المعرفة والاحتفاظ بها ونشرها داخل المنظمة، من خلال اكتساب المنظمة الخبرات والتجارب من الأزمات التي مرَّت بها الشركة، فتكون قادرة على تحديد المشاكل والأخطاء الداخلية، والتنبؤ وتفسير التهديدات الخارجية، وتعمل على تحسين أداء المنظمة ومعالجة الأزمات التنظيمية بالطرق الصحيحة وفق لتجاربها السابقة".

وعرَّفه الزهراني (١٩٩:٢٠١٨): بأنه "إمكانية استكشاف واستغلال المعرفة وتوظيفها، بهدف تطوير منتجات أو خدمات جديدة تحقق ميزة تنافسية للجامعة" .

ويعرَّف إجرائياً: هو العملية التي يتم من خلالها إحداث التغيير المخطط له بالكلية، حتى تتكيف مع التغيرات الحاصلة من خلال القيام بعدة إجراءات، كاستثمار الخبرات والتجارب السابقة وإدارة المعرفة واستخدام التقنية استخداماً فعالاً بهدف تحسين الأداء وتحقيق الأهداف.

الذاكرة التنظيمية :

عرَّفها حسن (٣٣٦:٢٠٢١) بأنها "عملية استرجاع المعلومات والمعرفة المخزنة حول الطرق والاستراتيجيات التي مارستها في مواجهة الحالات الطارئة في الماضي، والتي يمكن الاسترشاد بها في اختيار الاستراتيجية الأنسب للتعامل مع الوضع الراهن".

وعرفتها لكحل (٢:٢٠٢١) بأنها "عمليات تخزين واسترجاع المعرفة الماضية من أجل استخدامها وتأثيرها على القرارات والأنشطة الحالية".

وتعرف إجرائياً بأنها: مقدار المعلومات المخزنة للكلية سواء عند الأفراد أو قواعد البيانات التي يمكن الرجوع لها للاسترشاد بها في صنع القرارات وحل المشكلات.

الحمض النووي التنظيمي:

عرفه صالح وعثمان (١٠١:٢٠١٧) بأنها "خصائص المنظمة التي تتميز بها عن غيرها من المنظمات والتي تدخل ضمن النسيج الثقافي والاجتماعي، وهذه الخصائص تتوارث عبر أجيال من العاملين في المنظمة، وهي طبيعة الهيكل التنظيمي، ثقافة تبادل المعلومات، حقوق اتخاذ القرار، ونظام المحفزات في المنظمة".

وعرفه الحيلة وآخرون (٢٠٧:٢٠٢١) بأنه "مجموعة العناصر والسمات التي تتكامل وتتفاعل فيما بينها لتعكس صورة المؤسسة وتمثل شخصيتها، وتحدد الخصائص المميزة لها، التي تساعدها في تحقيق الأهداف الاستراتيجية وتمكنها من التكيف مع البيئة الخارجية لها.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يعرف إجرائياً: بأنه المسار الذي تسلكه الكلية في المحافظة على هويتها الخاصة المتفردة عن غيرها، من خلال تحديد الخصائص المميزة لها، التي تتمثل في حقوق اتخاذ القرار، المعلومات، الهيكل التنظيمي، التحفيز).

الإطار النَّظري والدِّراسات السَّابقة

مفهوم المناعة التنظيمية:

تعريف (Gilley,Godek &Gilley): بأن "جهاز المناعة في المؤسسة يشبه جهاز المناعة في الجسم البشري، من حيث إنه يحمي المؤسسة من التدخلات (التغييرات)، وذلك من خلال إقامة حاجز دفاعي قوي، وتتكون نظم المناعة التنظيمية من الأشخاص والسياسات والإجراءات والعمليات والثقافة (٢٠٠٩:٣).

ما ذكره Simmons (٢٠١٣:١١٣١): على غرار المناعة البيولوجية في جسم الإنسان، هي المجموعات الدقيقة والمعقدة من المهام المترابطة والأفراد، التي تحمي كيان المؤسسة من التغيرات عبر بناء خط دفاعي قوي الذي يتمثل بالأفراد العاملين والسياسات والإجراءات والعمليات والثقافة التي تتفاعل جميعها لمنع التهديدات الخارجية.

تعريف الثابت (٢٠٢٠:٣١٢) بأنه "مجموعة الإجراءات والعمليات التنظيمية التي تقوم بها جميع أجزاء وظائف المنظمة بهدف حمايتها والحفاظ عليها من التهديدات الخارجية التي تتعرض لها، حيث تعمل تلك الإجراءات والعمليات كجهاز مناعي، من خلال التعرف على العوامل المسببة لتلك التهديدات والقيام بتحديدها بالشكل الصحيح، ومن ثم العمل على القضاء عليها، ويتم تكوين المناعة التنظيمية الطبيعية أو الاستعانة بالمصادر الخارجية كالمنظمات العامة في القطاع الصناعي نفسه أو عبر إجراء التحالفات الاستراتيجية والشراكات أو عن طريق شراء الاستشارات أو الخبرة أو التعلم والتدريب، للقضاء على التهديدات، وبذلك يُسمَّى هذا النوع من المناعة بالمناعة التنظيمية المكتسبة .

أبعاد التعلم التنظيمي (نافي، ٢٠٢٠: ١٣-١٤):

١- الرؤية المشتركة: التي تعني قدرة مجموعة من الأفراد على رسم صورة مشتركة تمثل ما تطمح له المؤسسة مستقبلاً.
٢- اكتساب المعرفة: يقصد باكتساب المعرفة العملية التي تسعى المؤسسة من خلالها الحصول على المعرفة، ولها شكلان: إما داخلية مثل مستودعات المعرفة، أو خارجية تحصل المؤسسة عليها عبر الحدود التنظيمية والمشاركة فيها.
٣- تشارك المعرفة: تعرف بأنها العملية التي يتعلم بها الأفراد بعضهم من بعض.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٤- الذاكرة التنظيمية: المستودع الذي يخزن معرفة المؤسسة من أجل الاستخدام المستقبلي، أي التعلم المخزون من تاريخ المؤسسة من أجل استخدامها في صنع القرارات.
٥- التعاون والتعلم الجماعي: هي العملية التي يتم بموجبها تنظيم وترتيب وتوحيد جهود مجموعة من الأفراد لتحقيق النتائج التي يرغبون في تحقيقها.
٦- ربط المنظمة بالبيئة الخارجية: أي يتم مساعدة الأفراد لرؤية أثر عملهم على المجتمع ككل، وهم يستخدمون المعلومات لملائمة ممارسات العمل، وتُربط المؤسسة بالمجتمعات التي حولها.
٧- المهارات الإبداعية: هي سلوكيات على مستوى الفرد أو الجماعة أو المنظمة، وهي عبارة عن عملية ذات مراحل متعددة ينتج عنها فكرة أو عمل جديد يتميز بأكبر قدر من الطلاقة، المرونة، الأصالة، الإفاضة والحساسية للمشكلات.

أهمية التعلم التنظيمي :

ذكر معمري وكحلات (٢٠٢٢:٢٤٨) أهمية التعلم التنظيمي؛ كونه له دور من نواحٍ عدة فيما يلي:

١- تحسين الأداء التنظيمي: حيث يعتبر وسيلة للتطور المستمر في الأداء، وذلك من خلال اكتساب المعرفة بشكل متجدد، ومن ثم توظيفها في مختلف المجالات التنظيمية.
٢- تطوير القدرة على التغيير التنظيمي: إذ يتطلب التغيير بناء رؤية جديدة ومهارات ومعارف، وقد أثبتت نتائج دراسة (جواني،٢٠٢٠) وجود علاقة إيجابية بين التعلم التنظيمي والتغيير التنظيمي .
٣- تعزيز مرونة المنظمة: حيث إنه يساعد في تعزيز وتحسين القدرات التنظيمية التي تعد المرونة أحدها.
٤- تطوير القدرة على الإبداع: حيث أثبتت دراسة (بن قلية وآخرين،٢٠٢٢) أن التعلم التنظيمي يُسهم في تعزيز الإبداع في المؤسسة.

البعد الثاني: الذاكرة التنظيمية

مفهوم الذاكرة التنظيمية:

فهي تعني "المعلومات المخزنة داخل المؤسسة والتي يمكن استحضارها في صنع واتخاذ القرارات، وغالباً ما تكون موجودة في عقول الأفراد، أو مترسخة في ثقافة المؤسسة من معان داخلية ونماذج ذهنية وخبرات وتبصر وبديهة وشعور حسي بوصفها معرفة ضمنية وليس فقط مجموعة من الوثائق والتقارير والإرشادات والحقائق والتعبيرات والرسومات والتصورات والخبرات والتجارب المحفوظة في الكتب، أو أي وسيلة أخرى سواء أكانت مطبوعة أم إلكترونية"(عتوم،٢٠١٢:٩).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وكذلك تعني "مجموعة البيانات والمعلومات والمعرفة والتي جمعتها المنظمة على مدار تاريخها"(Barros,Ramos,Perez,2015:46).

إذ تُعد "المخزون الاستراتيجي لمعارف وخبرات المنظمة، والتي تشمل كلاً من الذاكرة الصلبة بما تتضمنه من قواعد وملفات، والذاكرة المرنة بما تتضمنه من معارف وخبرات للعاملين بالمنظمة، والتي تستثمرها في اتخاذ القرارات ومواجهة التحديات وعلاج المشكلات وتحقيق الأهداف".(موسى، ٢٠١٧: ١٥١)

من خلال استعراض التعريفات السابقة يُلاحظ أنه من الصعب الإجماع على تعريف واحد للذاكرة التنظيمية، فمن الباحثين من عرفها بأنها ما في عقول الأفراد من خبرات ومعارف، ومنهم من عرفها بأنها المعلومات المخزنة في الوثائق المكتوبة، ومنهم من عرفها بأنها قواعد البيانات المخزنة في الأجهزة الإلكترونية، ولكن جميعهم أجمعوا بأنها المعرفة والمعلومات التي تكونت بمرور الزمن ومن خلال التجارب السابقة.

خصائص الذاكرة التنظيمية:

ذكر عيداروس (٢٠١٣:٤١) خصائص الذاكرة التنظيمية كما يلي:

١. العمل وفق نماذج عقلية: التخلي عن الأساليب التقليدية في التفكير، والاهتمام بالتعلم التنظيمي باعتبارها أساساً حقيقياً لتطوير العقلية الذهنية.
٢. التفوق والبراعة التنظيمية: تعني فعالية القدرة على التصرف الذاتي والانفتاح على الآخرين والتفاعل معهم تحت المظلة التنظيمية لعمل فرق العمل بالمؤسسة.
٣. التفكير المنظمي: وهو يعي كل فرد الكيفية الإدارية التي تعمل في إطار المنظمة، ويتحقق ذلك بتمركز الرؤية المؤسسية على الربط بين المؤسسة ككل والوحدات كافة.
٤. الرؤية المشتركة: وتعني أن يعمل كلُّ العاملين بالمؤسسة وفق رؤية إدارية مشتركة وواضحة وخطة عمل يتم الاتفاق عليها مسبقاً من خلال المشاركة الفعالة للجميع.
٥. التعلم عن طريق فرق العمل: وتعني أن يتم التعلم التنظيمي جمعياً، ويتحقق ذلك بتنظيم جهود العاملين وتوحيدها لتحقيق النواتج المؤسسية المرجوة.
٦. تنمية التراكم المعرفي: وذلك من مختلف مصادره الداخلية والخارجية والتحديث المتواصل للمعرفة التنظيمية المتاحة.
٧. الاستثمار الواعي والذكي للمعرفة التنظيمية، التعامل مع المتغيرات، القدرات البشرية المبدعة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

البعد الثالث: الحمض النووي التنظيمي

مفهوم الحمض النووي التنظيمي:

فهو يعني "النهج الذي يساعد المنظمات في المحافظة على هويتها وترابط أنشطتها وأعمالها، ويحدد الخصائص المميزة لها التي تجعلها منفردة عن بقية المنظمات، متمثلة في تركيبة رباعية مكونة من (حقوق اتخاذ القرار، المعلومات، الهيكل التنظيمي، التحفيز) تتكامل و تتفاعل فيما بينها، لتعكس صورة المنظمة".(آل مرعي، ظفرة :٥٣٥ ، ٢٠٢٢)

أهمية الحمض النووي التنظيمي:

يمثل أهمية للمؤسسات كونه يساعدها في اكتشاف نقاط القوة والضعف مما يُعينها على اتخاذ الإجراءات اللازمة لمعالجة نقاط الضعف وتجنب الأخطاء التي سبق وقوعها، ومن ثَمَّ يتحسن الأداء، وله من الأهمية في إسهامه في تكوين كيان المؤسسة حيث يساعد في التعرف على شخصية المؤسسة وتاريخها، كما تتضح أهميته في نشر المعرفة وتبادلها بين الموظفين، ونقل الخبرات المكتسبة من جيل إلى جيل (آل مرعي، ظفرة ،٢٠٢٢؛ السلوادي،غنيم،٢٠٢٢).

مكونات الحمض النووي التنظيمي:

اتفقت عدة دراسات مثل دراسة (السلوادي، غنيم، ٢٠٢٢)، (الحضرمي،٢٠٢٢)، (الحيلة، عرقاوي، الهابيل، ٢٠٢١) على أن مكونات الحمض النووي تتكون من أربعة كروموسومات (الهيكل التنظيمي، اتخاذ القرار، المعلومات، المحفزات):

١-الهيكل التنظيمي:

حدَّد بدوان (٢٠١٨: ٣١-٣٤) محاور محددات قياس الهيكل التنظيمي كالتالي: (نوع النشاط وطبيعته، نطاق الإشراف، درجة التفويض، حجم المنظمة، المسار الوظيفي):

أ- **نوع النشاط و طبيعته**: أن جميع المؤسسات قد تتعرض لتحديات تفرض عليها إيجاد حلول مبتكرة ذات فعالية، ويمكن تقسيم المؤسسات إلى نوعين: المؤسسات التي تتبنى هيكلاً تنظيمياً غير مرن ذا خصائص رسمية وهرمية وقواعد غير مسموح بتجاوزها وإجراءات ذات تعقيدات، مما سيؤدي لأن تصبح مؤسسة معيقة للابتكار والإبداع، وعلى عكسها النوع الآخر هي المؤسسات التي تتبنى الهيكل التنظيمي المرن وأساليب العمل كفريق والاستجابة السريعة للتغيرات وتقبل الأفكار والمفاهيم وطرق العمل الجديدة، أي أنها مؤسسة مشجعة للابتكار والإبداع.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ب- **نطاق الإشراف**: له دور في معرفة شكل الهيكل التنظيمي وعدد المستويات الإدارية؛ حيث إنه كلما كان الموظفون يتمتعون بدرجة عالية من الكفاءة والابتكار اتسع نطاق الإشراف ومن ثم يؤدي إلى الشعور بالتمكين الذي يزيد من الالتزام بالعمل وتحمل المسؤوليات، وأيضاً تحفيز القدرات الإبداعية وتحقيق النجاح، ويؤدي أيضاً إلى زيادة القدرة على الابتكار، وهذا لن يكون في حالة تضييق نطاق الإشراف والرقابة المشددة.

ج- **درجة التفويض**: مفهوم التفويض يعرف بأنه "القرار الذي يتخذه الرئيس الإداري (صاحب الاختصاص الأصيل)، فيعهد بموجبه لأحد مرؤوسيه (المفوض إليه) بجزءٍ من اختصاصاته؛ إذ يقوم المرؤوس بمعالجتها، واتخاذ ما يلزم بشأنها من تدابير دون العودة إلى الرئيس الإداري، على أن تبقى مسؤولية إنجاز هذه الاختصاصات موزَّعة بين الرئيس والمرؤوس؛ أي أن التفويض الإداري لا يعني تخلي الرئيس الإداري عن سلطاته ومسؤولياته، بل هو مجرد آلية أفضل لتقديم الخدمات، وإنجاز الأعمال بسرعة وكفاءة".(التركاوي،٢٠٢١: ١٧١)، وأن التفويض أصبح وسيلة للتخلص من تركيز السلطة الذي يعرقل سير العمل الإداري، ومن مميزاته تخفيف كم المسؤوليات والأعباء عن الرئيس الإداري، وتوفير الوقت والمجهود، ورفع مستوى المشاركة من جانب الموظفين، وخلق روح المنافسة والتحدي بينهم، كما أنه يستخدم في تطوير أداء الموظفين الجدد والذين لديهم خبرة أيضاً، ويجدر الإشارة هنا إلى أنه لابد أن تتناسب درجة التفويض مع قدرة المفوض إليه ومركزه الوظيفي .

د- **حجم المؤسسة:** لحجم المؤسسة أثر في الشعور بالأمان الوظيفي وأثر في الإحساس بالفخر والاعتزاز والهيبة لدى الموظفين، كما وله أثر في حجم الأنشطة التي تمارسها وحجم مواردها، فكلما زاد حجم المؤسسة تطلَّب ذلك تبني نظم إدارية أكثر تعقيداً، وتتطلَّب هذه النظم حجماً أكبر من البيانات والمعلومات.

ه- **المسار الوظيفي:** يشير إلى المراكز الوظيفية التي يشغلها الفرد خلال حياته العملية، بغض النظر عن مدى النجاحات أو الفشل الذي حققه. ويتضمن ذلك كل الأعمال التي يقوم بها بما فيها الأعمال التطوعية والخاصة أو العامة على حدٍّ سواء. كما يحتمل مفهوم المسار الوظيفي معاني عديدة، منها التحرك صعوداً في سلم الوظيفة في مجال من المجالات العملية، وتحقيق المكاسب سواء كانت مادية أم معنوية، أو التقدم الوظيفي بما في ذلك الحصول على سلطة أكبر، أو مال أكثر، أو تحقيقاً للذات، أو غيرها من المكاسب(بدوان٢٠١٨: ٣٤) .

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢-اتخاذ القرار:

إن عملية اتخاذ القرار تعد ثاني مكونات الجينات التنظيمية في المؤسسة، وهي بمنزلةِ جوهر العملية الإدارية؛ إذ إنها تعد من أهم وسائل تحقيق رؤية ورسالة المؤسسة من خلال تقديم إرشادات وتوجيهات حكيمة ورشيدة من المدير للموظفين (الحضرمي،٢٠٢٢: ٣٩).

ويوضِّح اليوبي وخوالدي (١٥٥:٢٠٢١) عملية صنع القرار بأنها تعني عمل الاختيار والتفضيل الذي يتمكَّن بموجبه المدير من التوصل إلى ما يجب عمله في مواجهة موقف معين من مواقف العمل، الذي يكون في نطاق مسؤولياته الذي يشرف عليه، وقد تتم عملية اتخاذ القرارات إما لمعالجة مشكلات قائمة أو لمواجهة حالات أو مشكلات معينة محتمل حدوثها أو لتحقيق أهداف مرسومة، وقد تكون المشكلات القائمة واضحة ومعروفة الأبعاد والجوانب أو قد تكون غامضة بالنسبة لعمقها وأبعادها والأسباب المكونة لها، أو قد تكون غير موجودة لكن حذر الإدارة واستطلاعها للظروف المحيطة تجعلها تتنبأ بتوقع حدوثها .

٣-المعلومات:

تعرف بأنها "مجموعة من الأفراد والأجهزة والإجراءات الفرعية للمعلومات، وذلك بغرض تزويد الإدارة بكل ما تحتاجه من معلومات كافية عن الأنشطة الدقيقة من أجل الإنجاز". (محمد، مسعود، الهمالي،٢٠٢١: ١٨٦)

وتعد من أهم الركائز لمتخذ القرار في أي مؤسسة أو جامعة؛ حيث إن القرارات التنظيمية التي تصدرها الإدارة العليا تحتاج إلى معلومات دقيقة وحقائق وإحصاءات تتعلق بالمستفيدين من الخدمات، وقد أسهم التطور التقني والتكنولوجي في تطوير طرق الحصول على المعلومات التي تخدم بدورها احتياجات الإدارة في عمليات التخطيط واتخاذ القرار(الباشا،٢٠١٦: ٩٢).

٤-المحفزات:

لدى كل فرد دافع واستعداد وجداني بداخله، يحتاج إلى مثير يدفعه ويحركه من قبل القيادة لتحقيق الفعالية في الأداء والتميز، وذلك لتحفيز العاملين وإثارة حماسهم وتشجيعهم على العطاء وتفعيل ما لديهم من قدرات وإمكانات، وذلك لرفع مستوى الجودة في الأداء بداخل المؤسسة، والمحفزات لا تقتصر على المكافآت المادية فحسب، بل تشمل أيضاً الأهداف والحوافز وفرص التوظيف، مع الإشارة بأن المحفزات أداة ذات حدين فإذا استُغلَّت بالشكل الصحيح فإنها سوف ترفع المعنويات وتثير الدافعية للإبداع والتميز وتخرج الطاقات الكامنة لدى العاملين، ومن ثم سوف تعود إيجاباً على العاملين والمؤسسة، في حين أنه إذا استُخدِمت استخداماً خاطئاً سوف ينعكس سلبًا على المؤسسة والعاملين، وسيؤدي ذلك إلى خفض الروح المعنوية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

لدى العاملين ودفن القدرات والمهارات الإبداعية، مما سيؤثر على الصحة التنظيمية للمؤسسة (عامودي،الابراهيم،٢٠١٩:١٥٨).

الدراسات السابقة

- دراسة الحضرمي (٢٠٢٢) هدفت إلى الكشف عن تصورات القيادات الأكاديمية نحو درجة توفر أبعاد نظم المناعة التنظيمية في جامعة تبوك، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابة أفراد العينة حول درجة توفر تلك الأبعاد تعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي، المركز القيادي، تخصص الكلية)، ولتحقيق أهداف الدراسة استُخدِم المنهج الوصفي المسحي، وتكوَّن مجتمع الدراسة من جميع القيادات الأكاديمية في الجامعة ذكوراً وإناثا، واستُخدِمت الاستبانة وسيلةً لجمع البيانات، وتوصلت الباحثة إلى العديد من النتائج، أهمها: أن درجة توفر المناعة التنظيمية في الجامعة بشكل عام (الكلي) جاءت متوسطة، وجاء محور المناعة التنظيمية الطبيعية بالترتيب الأول وبدرجة متوسطة، ويليه نظم المناعة التنظيمية المكتسبة بالترتيب الثاني وبدرجة توفر متوسطة .

- دراسة الضلاعين (٢٠٢١) سعت إلى التعرف على أثر الابتكار في الفاعلية المنظمية: الدور المعدل للمناعة التنظيمية في الجامعات الحكومية الأردنية، وقد اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي، واختارت عينة عشوائية طبقية من العاملين في الجامعات الحكومية، واستخدمت الاستبانة أداة، وتم التوصل إلى عدة نتائج، أهمها: وجود مستوى مرتفع من المناعة التنظيمية في الجامعات الحكومية، ووجود أثر ذي دلالة إحصائية للمناعة التنظيمية في تحسين أثر الابتكار في الفاعلية المنظمية في الجامعات الحكومية الأردنية، وقد أوصت الدراسة بضرورة ترسيخ المناعة التنظيمية.

إجراءات الدراسة

أولاً: منهج الدراسة

استُخدِم المنهج الوصفي المسحي لمناسبته موضوع الدراسة.

ثانياً: مجتمع الدراسة وعينتها

تمثل مجتمع الدراسة بجميع عضوات هيئة التدريس والإداريات في جميع أقسام كلية التربية في جامعة الملك عبدالعزيز والبالغ عددهم (٩٢)، وستُطبَّق الدراسة على عينة عشوائية بسيطة تبلغ (٥٣)

جدول (١) وصف مجتمع الدراسة

المسمى الوظيفي	العدد	المجموع
عضو هيئة تدريس	٦٧	٩٢
موظفة إدارية	٢٥	

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (٢) وصف عينة الدراسة

المسمى الوظيفي	العدد	المجموع
عضو هيئة تدريس	٣٥	٥٣
موظفة إدارية	١٨	

جدول (٣) توزيع أفراد العينة وفق متغير المسمى الوظيفي

المسمى الوظيفي	التكرار	النسبة المئوية ٪
عضو هيئة تدريس	٣٥	٦٦.٠
موظفة	١٨	٣٤.٠
المجموع	٥٣	١٠٠.٠

تبين النتائج أن:

- أن ٣٥ من أفراد عينة الدراسة يمثلوا ما نسبته ٦٦.٠٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة أعضاء هيئة تدريس وهم الأغلبية، وأن ١٨ منهن يمثلوا ما نسبته ٣٤.٠٠٪ موظفات.

جدول (٤) توزيع أفراد العينة وفق متغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة المئوية ٪
من سنة لأقل من ٥ سنوات	١١	٢٠.٨
من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	١٢	٢٢.٦
من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة	١٤	٢٦.٤
من ١٥ سنة فأكثر	١٦	٣٠.٢
المجموع	٥٣	١٠٠.٠

تبين النتائج أن:

- أن ١٦ من أفراد عينة الدراسة يمثلوا ما نسبته ٣٠.٢٠٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة سنوات خبرتهن من ١٥ سنة فأكثر وهم الأغلبية. وأن ١٤ منهن يمثلوا ما نسبته ٢٦.٤٠٪ سنوات خبرتهن من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة. وأن ١٢ منهن يمثلوا ما نسبته ٢٢.٦٠٪ سنوات خبرتهن من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات. وفي النهاية ١١ منهن يمثلوا ما نسبته ٢٠.٨٠٪ سنوات خبرتهن من سنة لأقل من ٥ سنوات.

ثالثاً: أداة الدراسة

استُخدِم الاستبيان أداةً للدراسة، و قد مرَّ بناء الأداة بالمراحل التالية:

-البحث في المجلات التربوية والدوريات والبحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بمشكلة الدراسة الحالية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

-الاطلاع على أدبيات البحث لبناء الاستبيان .

صدق أداة الدراسة:

أ- صدق المحكمين (الصدق الظاهري):

عُرضت أداة الدراسة على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في تخصص الإدارة التربوية من السادة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، ووُجِّه خطاب للمحكمين موضحاً به مشكلة الدراسة وأبعادها، وبلغ عدد المحكمين (٨) محكمين، وبناءً على ملحوظات المحكمين من حيث مناسبة العبارة لما تقيسه، ووضوحها، وانتمائها للبعد، وسلامة الصياغة اللغوية، تم تعديل صياغة بعض العبارات لغوياً، وإضافة وحذف بعضها ليصبح عدد العبارات في الاستبانة (٣٩) موزعة على أبعاد الدراسة، فالبعد الأول: التعلم التنظيمي يندرج تحته (١٤) عبارة، والبعد الثاني: الذاكرة التنظيمية (٩)، والبعد الثالث: الحمض النووي التنظيمي(١٦)، وبهذا يمكن القول إن أداة الدراسة تتمتع بصدق المحكمين.

ب- صدق الاتساق الداخلي:

- سيتم حساب الاتساق الداخلي لعبارات الاستبيان على عينة الدراسة البالغ حجمها (٥٣) مفردة، وذلك بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل عبارة وبين الدرجة الكلية للمحور التابعة له.

جدول (٥) حساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل عبارة وبين الدرجة الكلية للمحور التابعة له

م	معامل الارتباط (التعلم التنظيمي)	معامل الارتباط (الذاكرة التنظيمية)	معامل الارتباط (الحمض النووي التنظيمي)
١	٠.٨٥٧**	٠.٩٢٧**	٠.٩٤٤**
٢	٠.٧٥٩**	٠.٩٢٠**	٠.٨٩١**
٣	٠.٨٥٦**	٠.٩١٦**	٠.٨٥٩**
٤	٠.٩٠٣**	٠.٩٢٨**	٠.٩٧٩**
٥	٠.٩٢٢**	٠.٩١٣**	٠.٩٠٣**
٦	٠.٩٢٥**	٠.٩٠١**	٠.٩٥٢**
٧	٠.٩٢٦**	٠.٩٢٩**	٠.٩٣٢**
٨	٠.٩٠٧**	٠.٩٤٨**	٠.٨٩٠**
٩	٠.٩١٥**	٠.٩٤٠**	٠.٨٧٠**
١٠	٠.٩١٦**		٠.٨٨٨**
١١	٠.٩٥٠**		٠.٩٧٤**

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

م	معامل الارتباط (التعلم التنظيمي)	معامل الارتباط (الذاكرة التنظيمية)	معامل الارتباط (الحمض النووي التنظيمي)
١٢	٠.٩٣٠**		٠.٩٧٩**
١٣	٠.٧٢٩**		٠.٩٤٣**
١٤	٠.٨٥٨**		٠.٩١٤**
١٥			٠.٩٢٩**
١٦			٠.٨٢٢**

- يظهر الجدول السابق وجود علاقة ارتباط ايجابية قوية جداً بين عبارات أبعاد الدراسة، وجميعها دالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠.٠١)، مما يدل على توافر درجة عالية من صدق الاتساق الداخلي للمحور، وبذلك تُعد فقرات المحور صادقة لما وُضعت لقياسه.

ج- صدق الاتساق البنائي لمحاور الدراسة

- وتم ذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل محور من محاور الدراسة وبين الدرجة الكلية لفقرات الاستبانة.

جدول (٦) معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل محور من محاور الدراسة وبين الدرجة الكلية لفقرات الاستبانة

المحور	محتوى المحور	معامل الارتباط
الأول	التعلم التنظيمي	٠.٩٨٤**
الثاني	الذاكرة التنظيمية	٠.٩٦٩**
الثالث	الحمض النووي التنظيمي	٠.٩٩٣**

****دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (٠.٠١)**

- يظهر الجدول السابق وجود علاقة ارتباط إيجابية وقوية جداً بين درجة كل محور من محاور الدراسة والدرجة الكلية لفقرات الاستبانة، وجميعها دالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠.٠١)، وهذا يدل على صدق الاتساق البنائي لمحاور الدراسة.

ثبات أداة الدراسة

- عُمِل اختبار ثبات الدراسة باستخدام معامل ألفا كرونباخ لكلِّ محور من محاور الدراسة وللدراسة ككل. وذلك على عينة الدراسة البالغ حجمها (٥٣) مفردة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (٧) اختبار معامل الثبات ألفا كرونباخ لكلِّ محور من محاور الدراسة

محاور الدراسة	عدد الفقرات	معامل الثبات ألفا كرونباخ
محور (التعلم التنظيمي)	١٤	٠.٩٧٨
محور (الذاكرة التنظيمية)	٩	٠.٩٧٨
محور (الحمض النووي التنظيمي)	١٦	٠.٩٨٧
معامل الثبات للدراسة ككل	٣٩	٠.٩٩٣

و يظهر من الجدول السابق ما يلي:

- أن محاور الدراسة، والدراسة ككل يتمتعوا بموثوقية ممتازة وبثبات عالٍ جدًا يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

أداة الدراسة في صورتها النهائية:

بعد التأكد من توفر الصدق والثبات لأداة الدراسة، تأكدت الباحثة من صلاحيتها وإمكانية تطبيقها على أفراد عينة الدراسة.

جدول (٨) أداة الدراسة في صورتها النهائية

أبعاد الاستبانة	عدد الفقرات
البعد الأول: التعلم التنظيمي	١٤
البعد الثاني: الذاكرة التنظيمية	٩
البعد الثالث: الحمض النووي التنظيمي	١٦

عرض النتائج وتفسيرها

أولاً: الإجابة عن السؤال الرئيس:

ما درجة توفر أبعاد نظم المناعة التنظيمية في أقسام كلية الدراسات العليا التربوية في جامعة الملك عبدالعزيز من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس والإداريات ؟

جدول (٩) درجة توفر أبعاد نظم المناعة التنظيمية في أقسام كلية الدراسات العليا التربوية في جامعة الملك عبدالعزيز من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس والإداريات

	محاور المناعة التنظيمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوفر	ترتيب المحاور
١	التعلم التنظيمي	٣.٢٠	١.١١٩	متوسطة	١
٢	الذاكرة التنظيمية	٣.٠٠	١.١٣١	متوسطة	٣
٣	الحمض النووي التنظيمي	٣.١١	١.٠٩٩	متوسطة	٢
متوسط إجمالي المناعة التنظيمية		٣.١٢	١.٠٩٦		

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وتبين من الجدول السابق أن محاور المناعة التنظيمية كانت على النحو التالي، وذلك حسب درجة توفرهم:

نجد أن إجمالي متوسط آراء عينة الدراسة من عضوات هيئة التدريس والإداريات نحو نظم المناعة التنظيمية ككل (٣.١٢) ، وأن المناعة التنظيمية متوفرة بدرجة متوسطة في كلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز. ونجد أن الانحراف المعياري بلغ (١,٠٩٦)، أما بالنسبة للمحاور فأولها (التعلم التنظيمي)، حيث بلغ متوسطه (٣.٢٠)، وأنه متوفر بدرجة متوسطة في كلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز؛ وقد يرجع السبب في ذلك لأن الكلية تركز بشكل كبير على تحسين وتطوير أعضاء هيئة التدريس والموظفات الإداريات فيها، و تدرك أن هذا التطوير والتحسين لا يتم إلا من خلال التعلم بشتى طرقه سواء التعلم الذاتي أو من خلال الدورات التدريبية، ونجد أن الانحراف المعياري بلغ (١,١١٩). وثاني هذه المحاور (الحمض النووي التنظيمي)، حيث بلغ متوسطه (٣.١١)، متوفر بدرجة متوسطة؛ وذلك نظراً لأن الجامعة عامةً والكلية خاصةً تركز على أن تكون رائدة واستباقية في كل ما يتعلق بالتميز والتطور والريادية لها، ولذلك هي تركز على جميع الجوانب التي تعطيها التميز في هذا الجانب، وتعزز مكانتها وقدرتها التنافسية . ونجد أن الانحراف المعياري بلغ (١,٠٩٩)، ثالث وآخر هذه المحاور (الذاكرة التنظيمية)، حيث بلغ متوسطه (٣.٠٠)، وأن الذاكرة التنظيمية متوفرة بدرجة متوسطة في كلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز؛ ذلك لأن الكلية تدرك أن للذاكرة التنظيمية أهمية في توليد المعرفة ومواجهة التحديات من خلال تجاربها السابقة والمعارف والخبرات المخزنة التي تسهل عملية اتخاذ القرار، ونجد أن الانحراف المعياري بلغ (١,١٣١)، وتتفق هذه النتيجة المتوسطة لدرجة توفر أبعاد نظم المناعة التنظيمية في كلية التربية مع نتيجة دراسة الحضرمي(٢٠٢٢)، حيث أظهرت أن درجة توفر أبعاد نظم المناعة التنظيمية في جامعة تبوك متوسطة، ودراسة إسماعيل (٢٠٢٠) التي أظهرت وجود مناعة تنظيمية متوسطة بجامعة مدينة السادات، إلا أنها اختلفت مع الدراسة الحالية من حيث ترتيب أبعاد المناعة، فقد جاءت الجينات التنظيمية (الحمض النووي التنظيمي) في المرتبة الأولى ثم التعلم التنظيمي وأخيرًا الذاكرة التنظيمية، كذلك اختلفت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة الضلاعين(٢٠٢١) التي أظهرت وجود مستوى مرتفع من المناعة التنظيمية في الجامعات الحكومية.

ثانياً: الإجابة عن الأسئلة الفرعية:

المحور الأول: التعلم التنظيمي

إجابة السؤال الأول: ما درجة توفر التعلم التنظيمي في أقسام كلية الدراسات العليا التربوية بجامعة الملك عبدالعزيز من وجهة نظر عينة الدراسة ؟

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- وستُحسَب المتوسطات والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لفقرات المحور، وسوف ترتب هذه الفقرات ترتيباً تنازلياً حسب متوسط آراء عينة الدراسة وفقاً لجدول حدود درجة توافرها في كلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز.

جدول (١٠) درجة توفر التعلم التنظيمي في أقسام كلية الدراسات العليا التربوية بجامعة الملك عبدالعزيز من وجهة نظر عينة الدراسة

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوفر	الفقرات حسب المتوسط
١	تستفيد الكلية من التجارب والخبرات السابقة لها في تحسين وتطوير برامجها الأكاديمية ونظمها الإدارية.	٣.٥٣	١.٢٨٠	عالية	٣
٢	تشجع الكلية منسوباتها على تشارك المعرفة والخبرات بينهن.	٣.٣٤	١.٣٢٩	متوسطة	٦
٣	تستفيد الكلية من خبرات وتجارب الجامعات الأخرى المحلية والعالمية لتحسين وتطوير جودة برامجها ونظمها الإدارية .	٣.٥٥	١.٢٨٠	عالية	٢
٤	تمنح الكلية الفرص والوقت الكافي للتعلم لجميع منسوباتها.	٣.٤٢	١.٢٤٧	عالية	٤
٥	تستقطب الكلية الكوادر المؤهلة للاستفادة من المهارات والخبرات المهنية لديهم في تطوير أداء برامجها الأكاديمية ونظمها الإدارية .	٣.٤٢	١.٢٧٨	عالية	٥
٦	تدعم الكلية المبادرات التطويرية المقدمة من منسوباتها .	٣.٦٢	١.٣٧٦	عالية	١
٧	تعطي الكلية فرق العمل الحرية الكافية للتغيير والتعديل في خططها لمواكبة التطورات المستجدة.	٣.٢٦	١.٢٢٧	متوسطة	٧
٨	توفر الكلية لمنسوباتها المناخ التنظيمي الداعم لإنجاز العمل وتطويره.	٣.٢٣	١.١٧١	متوسطة	٨
٩	تقوم الكلية بمكافأة المتميزات من منسوباتها اللاتي يُقبلن على تعلم استراتيجيات جديدة تحسن من عملهن.	٣.٠٢	١.٢٤٨	متوسطة	١٢
١٠	تتوفر لدى منسوبات الكلية رؤية واضحة مشتركة لما يجب أن تكون عليه الكلية في المستقبل.	٣.٠٩	١.٤١٨	متوسطة	١١
١١	تشجع الكلية منسوباتها على إبداء الآراء والحلول للمشكلات والأزمات التي تواجهها.	٣.٠٩	١.١٦٥	متوسطة	١٠
١٢	تدعم الكلية بناء الثقة المتبادلة بين منسوباتها من خلال التواصل وعدم حجب المعلومات .	٣.١١	١.٢٦٦	متوسطة	٩
١٣	توفر الكلية الدعم المالي والموارد المختلفة لتشجيع عملية التعلم والتطوير بين منسوباتها.	٢.٢٨	١.٢١٥	منخفضة	١٤
١٤	تشجع الكلية منسوباتها على مناقشة أخطاء العمل لأجل التعلم والاستفادة منها.	٢.٨٣	١.٢٥٢	متوسطة	١٣
	متوسط إجمالي المحور الأول	٣.٢٠	١.١١٩		

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وتبين من الجدول السابق أن فقرات المحور كانت على النحو التالي، مع ترتيب هذه البنود ترتيباً تنازلياً بناءً على متوسط آراء عينة البحث. مع مقارنة النتائج بجدول حدود درجة التوفر:

- أن أول هذه الفقرات وأكثرها توفراً في الكلية (تدعم الكلية المبادرات التطويرية المقدمة من منسوباتها)، وبلغ المتوسط الحسابي (٣.٦٢)، الانحراف المعياري بلغ (١,٣٧٦)؛ حيث إن الكلية فعلاً تهتم بالمبادرات التطويرية وتعزيزها وتدعيمها.
- ثاني هذه الفقرات متوفرة بدرجة عالية (تستفيد الكلية من خبرات وتجارب الجامعات الأخرى المحلية والعالمية لتحسين وتطوير جودة برامجها ونظمها الإدارية)، وبلغ المتوسط الحسابي(٣.٥٥)، والانحراف المعياري بلغ (١,٢٨٠)؛ وقد يرجع السبب في ذلك أن الكلية تدرك أهمية الوقوف على تطوير برامجها ونظمها الإدارية، ومقارنتها ببرامج ونظم الجامعات الأخرى، للاسترشاد بها في عملية التطوير والتحسين لتحقيق التنافسية محلياً وعالمياً.
- ثالث هذه الفقرات متوفرة بدرجة عالية، وبلغ المتوسط الحسابي (٣.٥٣)، والانحراف المعياري بلغ (١,٢٨٠) (تستفيد الكلية من التجارب والخبرات السابقة لها في تحسين وتطوير برامجها الأكاديمية ونظمها الإدارية)؛ حيث إن الكلية بالفعل تستعين بخبراتها السابقة سواء التي في عقول منسوباتها أو في مستنداتها للاسترشاد بها عند القيام بالعمليات التطويرية.
- رابع هذه الفقرات متوفرة بدرجة عالية (تمنح الكلية الفرص والوقت الكافي للتعلم لجميع منسوباتها)، وقد بلغ المتوسط الحسابي (٣.٤٢)، والانحراف المعياري بلغ (١,٢٤٧)؛ حيث إن الكلية بالفعل تقيم دورات تدريبية وورش عمل وتعقد اجتماعات باستمرار لمنسوباتها لتبادل الخبرات والمعلومات.
- خامس هذه الفقرات (تستقطب الكلية الكوادر المؤهلة للاستفادة من المهارات والخبرات المهنية لديهم في تطوير أداء برامجها الأكاديمية ونظمها الإدارية)، متوفرة بدرجة عالية وبلغ المتوسط الحسابي(٣.٤٢)، الانحراف المعياري بلغ (١,٢٧٨).
- الرابعة عشر وآخر هذه الفقرات وأقلها توفراً في الكلية (توفر الكلية الدعم المالي والموارد المختلفة لتشجيع عملية التعلم والتطوير بين منسوباتها)، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢.٢٨) والانحراف المعياري (١,٢١٥)؛ وقد يرجع السبب في ذلك إلى أن الدعم المالي والموارد المختلفة المقدمة من الكلية لمنسوباتها دون المستوى المطلوب.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- وعموماً؛ نجد أن إجمالي متوسط آراء عينة الدراسة من عضوات هيئة التدريس والإداريات نحو التعلم التنظيمي (٣.٢٠) والانحراف المعياري بلغ (١,١١٩)، وأن التعلم التنظيمي متوفر بدرجة متوسطة في كلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز، وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع ما أظهرته دراسة أبو زيد (٢٠٢٠) التي اهتمت بدراسة درجة امتلاك رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الفلسطينية لقدرات التعلم التنظيمي وعلاقته بمستوى أدائهم الإداري التي أظهرت وجود درجة عالية من التعلم التنظيمي في الجامعات الفلسطينية.
- تراوحت متوسطات باقي الفقرات ما بين (٢,٨٣- ٣,٣٤) بدرجة متوسطة من حيث التوفر من وجهة نظر عينة الدراسة ما عدا (١٣)، حيث جاءت الفقرة (٢) وهي (تشجع الكلية منسوباتها على تشارك المعرفة والخبرات بينهن) أعلى الفقرات من حيث التوفر وبمتوسط بلغ (٣,٣٤)، وبانحراف معياري(١,٣٢٩)؛ وربما يرجع ذلك إلى أن الكلية تدرك أهمية التشارك المعرفي والتعلم التنظيمي في تدعيم المخزون المعرفي والخبرات والمعلومات، وكذلك دوره في تحقيق الميزة التنافسية؛ وذلك كما أثبتت عدة دراسات، منها دراسة حسن (٢٠٢١) التي أشارت إلى أن للتعلم التنظيمي دوراً في تعزيز استراتيجيات إدارة المعرفة ودراسة Alkalkawi (٢٠٢١) التي أظهرت وجود علاقة بين عمليات إدارة المعرفة والتعلم التنظيمي، وجاءت الفقرة رقم (٧) (وهي تعطي الكلية فرق العمل الحرية الكافية للتغيير والتعديل في خططها لمواكبة التطورات المستجدة) بمتوسط بلغ (٣,٢٦) وبانحراف معياري (١,٢٢٧)؛ وقد يرجع السبب في ذلك إلى أن الكلية تتمتع بنوعٍ من المرونة وتتكيَّف مع المستجدات، أما بالنسبة لفقرة (٨) وهي (توفر الكليـة لمنسوباتها المناخ التنظيمي الداعم لإنجاز العمل وتطويره)، فقد جاءت بمتوسط بلغ (٣,٢٣) وبانحراف معياري (١,١٧١).

المحور الثاني: الذاكرة التنظيمية

إجابة السؤال الثاني: ما درجة توفر الذاكرة التنظيمية في أقسام كلية الدراسات العليا التربوية بجامعة الملك عبدالعزيز من وجهة نظر عينة الدراسة ؟

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (١١) درجة توفر الذاكرة التنظيمية في أقسام كلية الدراسات العليا التربوية بجامعة الملك عبدالعزيز من وجهة نظر عينة الدراسة

	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوفر	ترتيب الفقرات بحسب المتوسط
١	تمتلك الكلية قواعد لحفظ البيانات والمعلومات يتم تحديثها باستمرار.	٢.٩٤	١.٢٤٧	متوسطة	٧
٢	توظف الكلية المعرفة والدروس المستفادة من تجاربها وخبراتها في حل المشكلات واتخاذ القرارات .	٣.٠٢	١.١٦٨	متوسطة	٤
٣	يتوفر لدى الكلية (الشبكة والأجهزة الحاسوبية والاتصالات الكافية) لاستخدامها في عملية تحسين وتطوير العمل.	٣.٠٤	١.٣٧٢	متوسطة	٣
٤	تهتم الكلية بقياس نتائج التدريب والتنمية لمنسوباتها وأثرها على الأداء.	٢.٩٦	١.٢٧٠	متوسطة	٦
٥	تقوم الكلية بتحديث إجراءات ولوائح العمل الأكاديمي والإداري إلكترونياً وفق ما يستجد منها.	٢.٩٨	١.٢١٧	متوسطة	٥
٦	تحرص الكلية على تدريب منسوباتها لاستخدام التكنولوجيا والتقنيات الحديثة في العمل.	٣.٢٣	١.١٨٧	متوسطة	١
٧	تعتمد الكلية على الأساليب التكنولوجية والتقنيات الحديثة في التبادل المعرفي مع المؤسسات التعليمية محلياً و عالمياً.	٣.١١	١.١٨٧	متوسطة	٢
٨	تقوم الكلية بعمل قاعدة بيانات حديثة عن مهارات وقدرات منسوباتها.	٢.٨٧	١.١٧٧	متوسطة	٨
٩	تزود الكلية منسوباتها بكلّ المعلومات التي يحتاجونها في العمل بشفافية.	٢.٨٥	١.١٨٣	متوسطة	٩
	متوسط إجمالي المحور الثاني	٣.٠٠	١.١٣١		

جميع الفقرات جاءت بدرجة متوسطة من حيث التوفر، فقد تراوح المتوسط الحسابي ما بين (٣,٢٣ – ٢,٨٥)، وقد جاءت الفقرة (٦) وهي (تحرص الكلية على

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تدريب منسوباتها لاستخدام التكنولوجيا والتقنيات الحديثة في العمل) أعلى الفقرات بحسب استجابات عينة الدراسة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٢٣) والانحراف المعياري (١,١٨١)؛ نظراً لأنه بالفعل تحرص الجامعة على ربط كل أقسامها وإداراتها وكلياتها من خلال تفعيل التكنولوجيا والتقنية في إنجاز العمل، تليها الفقرة (٧) وهي (تعتمد الكلية على الأساليب التكنولوجية والتقنيات الحديثة في التبادل المعرفي مع المؤسسات التعليمية محلياً و عالمياً)، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,١١) والانحراف المعياري (١,١٨٧)؛ وذلك لأن جامعة الملك عبدالعزيز تحرص على وجود تبادل معرفي بين المؤسسات المختلفة سواء جامعات المملكة أو الجامعات العالمية، والدليل على ذلك الاتفاقيات بين الجامعة والجامعات الأخرى المحلية والعالمية التي تهدف إلى عقد المؤتمرات والندوات وحلقات العمل والدورات التدريبية وتبادل الخبرات المعرفية والأبحاث والدراسات، ومثال على ذلك اتفاقية التعاون بين الجامعة وجامعة أكسفورد (جامعة الملك عبدالعزيز،٢٠١٥). أما الأقل توفراً من بين الفقرات هي الفقرة (٩) وهي (تزود الكلية منسوباتها بكلِّ المعلومات التي يحتاجونها في العمل بشفافية)، وهذا يدل على أن عملية تزويد منسوبات الكلية بالمعلومات بوضوح وشفافية تامة دون المستوى المطلوب، حيث جاءت بمتوسط حسابي بلغ (٢,٨٥) والانحراف المعياري (١,١٨٣).

المحور الثالث: الحمض النووي التنظيمي

إجابة السؤال الثالث: ما درجة توفر الحمض النووي التنظيمي في أقسام كلية الدراسات العليا التربوية بجامعة الملك عبدالعزيز من وجهة نظر عينة الدراسة ؟

جدول (١٢) درجة توفر الحمض النووي التنظيمي في أقسام كلية الدراسات العليا التربوية بجامعة الملك عبدالعزيز من وجهة نظر عينة الدراسة

	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوفر	ترتيب الفقرات بحسب المتوسط
١	تحرص الكلية على مرونة هياكلها التنظيمية للاستجابة للتغيرات والمستجدات.	٣.١٥	١.١٥٠	متوسطة	٦
٢	تمتلك الكلية نظاماً للمساءلة والحوكمة للتأكد من دقة وصحة إنجاز العمل.	٢.٩٦	١.١٢٦	متوسطة	١٣
٣	تستخدم الكلية أسلوب الفريق الواحد لتحسين العمل و تطويره.	٣.١١	١.٢١٩	متوسطة	٧
٤	تطبق الكلية مبدأ التمكين لمنسوباتها من أجل تنفيذ رؤيتها وخططها الاستراتيجية.	٣.٠٨	١.١٢٤	متوسطة	٨

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوفر	ترتيب الفقرات بحسب المتوسط
٥	توفر الكلية الفرص الكافية لمنسوباتها للحصول على الترقية الوظيفية .	٣.٠٤	١.٢٢٤	متوسطة	١٠
٦	تتناسب الصلاحيات التي تعطيها الكلية لمنسوباتها مع المسؤوليات الملقاة عليهن.	٢.٩٨	١.٠٦٥	متوسطة	١٢
٧	يتم توزيع الأدوار بين منسوبات الكلية حسب إمكاناتهن وقدراتهن.	٢.٩٢	١.١٧٤	متوسطة	١٤
٨	تتبنى الكلية نظم الجودة الشاملة وتقنياتها بكلِّ جوانب العمل الأكاديمي والإداري .	٣.٤٥	١.٢٣٤	عالية	٢
٩	تركز الكلية على جودة برامجها و نظمها الإدارية للحفاظ على ميزتها التنافسية بين الكليات في الجامعات الأخرى.	٣.٥٧	١.٢٦٤	عالية	١
١٠	تسعى الكلية إلى التحسين المستمر لمستوى جودة خدماتها التعليمية لجميع المستفيدين منها .	٣.٤٢	١.٢٦٢	عالية	٣
١١	تشارك الكلية جميع منسوباتها في وضع رؤيتها وأهدافها وخططها الاستراتيجية للتغيير و التطوير.	٣.٠٢	١.١٨٥	متوسطة	١١
١٢	توفر الكلية لمنسوباتها الممكنات اللازمة التي تساعدهن في عملية اتخاذ القرار .	٣.٠٤	١.١٧٦	متوسطة	٩
١٣	تحرص الكلية على تعزيز ثقافة الإبداع والابتكار لدى جميع منسوباتها.	٣.٢٣	١.٣٢٥	متوسطة	٤
١٤	تستخدم الكلية استراتيجيات وبرامج تميزها عن غيرها من الكليات بالجامعات المحلية.	٢.٧٩	١.٢٣٠	متوسطة	١٦
١٥	تهتم الكلية بإعداد وتدريب القيادات من منسوباتها.	٣.١٥	١.١٣٣	متوسطة	٥
١٦	تتوفر لدى الكلية وسائل لقياس الفجوة بين الأداء الحالي لبرامجها ونظمها الإدارية والأداء	٢.٨٣	١.٣٢٦	متوسطة	١٥

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوفر	ترتيب الفقرات بحسب المتوسط
المستهدف.				
متوسط إجمالي المحور الثالث	٣.١١	١.٠٩٩		

وتبيَّن من الجدول السابق أن فقرات المحور كانت على النحو التالي، مع ترتيب هذه البنود ترتيباً تنازلياً بناءً على متوسط آراء عينة البحث. مع مقارنة النتائج بجدول حدود درجة التوفر:

- أن أول هذه الفقرات وأكثرها توفراً في الكلية فقرة (٩) جاءت بدرجة عالية وهي: (تركز الكلية على جودة برامجها ونظمها الإدارية للحفاظ على ميزتها التنافسية بين الكليات في الجامعات الأخرى)، جاءت بدرجة عالية، وقد بلغ المتوسط الحسابي (٣.٥٧)، وبالفعل إذ كانت أربع من برامج الكلية مقدمة على الاعتماد، وهذا يدل على حرص الكلية على جودة برامجها ونظمها الإدارية، كما أنها حصلت على الأيزو ٩٠٠١:٢٠١٥ iso، لذلك جاءت هذه الفقرة في المرتبة الأولى، والانحراف المعياري بلغ (١,٢٦٤).
- ثاني هذه الفقرات فقرة (٨) (تتبنى الكلية نظم الجودة الشاملة وتقنياتها بكلّ جوانب العمل الأكاديمي والإداري)، جاءت بدرجة عالية، وقد بلغ المتوسط الحسابي(٣.٤٥) والانحراف المعياري بلغ (١,٢٣٤)؛ حيث إن الكلية تدرك أهمية تبني نظم الجودة الشاملة لتحسين الأداء وتطوير العمل، وهذا ما أشارت إليه دراسة مصطفى، الجار الله، المعايطة (٢٠١٢)؛ من أنه يوجد أثر إيجابي لتطبيق مبادئ نظم الجودة الشاملة على كفاءة الأداء الأكاديمي والإداري.
- ثالث هذه الفقرات فقرة (١٠) وهي: (تسعى الكلية للتحسين المستمر لمستوى جودة خدماتها التعليمية لجميع المستفيدين منها)، جاءت بدرجة عالية، وبلغ المتوسط الحسابي (٣.٤٢)؛ ذلك لأن الكلية تحرص باستمرار على تطبيق الاستبانات على المستفيدين من طلاب وأعضاء هيئة التدريس والموظفات، بهدف التحسين المستمر والتطوير للخدمات المقدمة، ونجد أن الانحراف المعياري بلغ (١,٢٦٢).
- وآخر هذه الفقرات وأقلها توفراً في الكلية الفقرة (١٤) وهي (تستخدم الكلية استراتيجيات وبرامج تميزها عن غيرها من الكليات بالجامعات المحلية)، بمتوسط حسابي بلغ (٢.٧٩)؛ وقد يرجع السبب في ذلك إلى أن الاستراتيجيات والبرامج ما تزال دون المستوى المطلوب، لربما بسبب أن الكلية حديثة الإنشاء وفي طور الحصول على الجودة والاعتماد الوطني وما تزال تسعى إلى تحسين استراتيجياتها وبرامجها، وبلغ الانحراف المعياري (١,٢٣٠).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

إجابة السؤال الرابع:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α≤٠.٠٥) بين استجابات عينة الدراسة في تحديد درجة توفر نظم المناعة التنظيمية بأبعادها المحددة تعزى لمتغير: المسمى الوظيفي ومدة الخبرة؟

التحقق من الفروض:

الفرض الأول: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين استجابات أفراد عينة الدراسة في تحديد درجة توفر أبعاد نظم المناعة التنظيمية تعزى لمتغير (المسمى الوظيفي).

- سيُستخدَم اختبار (Independent Samples T Test). عند مستوى المعنوية $\alpha = ٠.٠٥$.
- سيُحسَب حجم التأثير باستخدام (Cohen's d) (إذا كانت قيمة d = ٠.٢ أو أقل فإنه يعتبر حجمَ أثرٍ صغير، وإذا كانت أكبر من ٠.٢ وأقل من ٠.٨ فيعتبر حجمَ أثرٍ متوسط، أما إذا كانت قيمته ٠.٨ فأكبر فإنه يعتبر حجم أثر كبير).
- **وجاءت النتائج الاختبار كالتالي:**
- **أولاً: اختبار التجانس من اختبار ليفين:**

جدول (١٣) نتائج اختبار ليفين لاختبار تساوي التباين

المحور محل الدراسة	Levene's Test	
	قيمة F	sig. (P. value)
الأول	٥.٧٥٤	٠.٠٢٠
الثاني	٥.٣٥٣	٠.٠٢٥
الثالث	٦.٨٧٨	٠.٠١١
الأبعاد ككل	٧.٠٦٠	٠.٠١١

ومن نتائج اختبار ليفين يتضح الآتي:

- لا يوجد تجانس في التباين (للمحاور الثلاثة، وللدراسة ككل)؛ حيث إن قيمة المعنوية (p-value) لهم أصغر من قيمة ($\alpha = ٠.٠٥$)**.** وبناءً على ذلك سنأخذ نتائج اختبار T-test على أساس عدم تجانس التباين.
- **نتائج اختبار (Independent Samples T Test):**

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (١٤) نتائج اختبار (Independent Samples T Test) بافتراض عدم تساوي التباين للمحاور الثلاثة، وللدراسة ككل

المحور محل الدراسة	المسمى الوظيفي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة (sig) P.value	حجم الأثر Cohen's d	الدلالة
التعلم التنظيمي	عضو هيئة تدريس	٣٥	٢.٩٦	١.٢١٠	٢.٦٨	٠.٠١٠	٠.٦٧	دال
	موظفة	١٨	٣.٦٧	٠.٧٣٤				
الذاكرة التنظيمية	عضو هيئة تدريس	٣٥	٢.٧٢	١.٢٠٠	٣.٠١	٠.٠٠٤	٠.٨٠	دال
	موظفة	١٨	٣.٥٤	٠.٧٥٧				
الحمض النووي التنظيمي	عضو هيئة تدريس	٣٥	٢.٩٢	١.٢١٨	٢.٠٤	٠.٠٤٦	٠.٥١	دال
	موظفة	١٨	٣.٤٧	٠.٧٢٢				
الدراسة ككل	عضو هيئة تدريس	٣٥	٢.٨٩	١.١٩٧	٢.٥٦	٠.٠١٤	٠.٦٣	دال
	موظفة	١٨	٣.٥٦	٠.٧٠٣				

ومن النتائج يتضح الآتي:

- **للمحور الأول** نجد أن قيمة المعنوية (p-value) = ٠.٠١٠أقل من قيمة (α = ٠.٠٥). وبناءً على ذلك فإنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط آراء عينة الدراسة حول درجة توفر (التعلم التنظيمي) يعزى لمتغير المسمى الوظيفي. ونجد أن (عضوات هيئة التدريس) متوسط آرائهم (٢.٩٦)، بينما الموظفات (٣.٦٧)؛ أي أن الموظفات يرين أن التعلم الوظيفي متوفر بدرجة عالية في كلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز أكثر مما تراه عضوات هيئة التدريس اللاتي يرين أنه متوفر بدرجة متوسطة. ونجد أن حجم التأثير (Cohen's d) = ٠.٦٧ (وهو أكبر من ٠.٢ وأقل من ٠.٨)، فهذا يعني أن حجم التأثير متوسط؛ أي أن نوع الوظيفة له تأثير متوسط على آراء عينة الدراسة نحو درجة توفر (التعلم التنظيمي) في كلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز.
- **للمحور الثاني** نجد أن قيمة المعنوية (p-value) = ٠.٠٠٤أقل من قيمة (α = ٠.٠٥). وبناءً على ذلك فإنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط آراء عينة الدراسة حول درجة توفر (الذاكرة التنظيمية) يعزى لمتغير المسمى الوظيفي. ونجد أن (عضوات هيئة التدريس) متوسط آرائهم (٢.٧٢)، بينما الموظفات (٣.٥٤)؛ أي أن الموظفات يرين أن الذاكرة التنظيمية متوفر بدرجة عالية في كلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز أكثر مما تراه عضوات هيئة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التـدريس اللاتـي يـرين أنـه متـوفر بدرجـة متوسـطة. ونجـد أن حجـم التـأثير (Cohen's d) = ٠.٨٠ (وهو يساوي ٠.٨.)، فهذا يعني أن حجم التأثير كبير؛ أي أن نـوع الوظيفـة لـه تـأثير كبيـر علـى آراء عينـة الدراسـة نحـو درجـة تـوفر (الذاكرة التنظيمية) في كلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز.

- **للمحور الثالث** نجد أن قيمة المعنوية (p-value) = ٠.٠٤٦أقل من قيمة (α = ٠.٠٥). وبناءً على ذلك فإنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط آراء عينة الدراسة حول درجة توفر (الحمض النووي التنظيمي) يعزى لمتغير المسمى الوظيفي. ونجد أن (عضوات هيئة التدريس) متوسط آرائهم (٢.٩٢)، بينما الموظفات (٣.٤٧)؛ أي أن الموظفات يرين أن الحمض النووي التنظيمي متوفر بدرجة عالية في كلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز أكثر مما تراه عضوات هيئة التدريس اللاتي يرين أنه متوفر بدرجة متوسطة. ونجد أن حجم التأثير (Cohen's d) = ٠.٥١ (وهو أكبر من ٠.٢ وأقل من ٠.٨.)، فهذا يعني أن حجم التأثير متوسط؛ أي أن نوع الوظيفة له تأثير متوسط على آراء عينة الدراسة نحو درجة توفر (الحمض النووي التنظيمي) في كلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز.
- **للدراسة ككل** نجد أن قيمة المعنوية (p-value) = ٠.٠١٤أقل من قيمة (α = ٠.٠٥). وبناءً على ذلك فإنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط آراء عينة الدراسة حول درجة توفر (المناعة التنظيمية ككل) يعزى لمتغير المسمى الوظيفي. ونجد أن (عضوات هيئة التدريس) متوسط آرائهم (٢.٨٩)، بينما الموظفات (٣.٥٦)؛ أي أن الموظفات يرين أن المناعة التنظيمية ككل متوفرة بدرجة عالية في كلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز أكثر مما تراه عضوات هيئة التدريس اللاتي يرين أنه متوفر بدرجة متوسطة؛ لربما يرجع السبب في ذلك إلى أن طبيعة عمل الموظفات الإداريات تستوجب عليهن تناول جميع الجوانب الإدارية والتنظيمية وهن أكثر اطلاعاً بالتعاميم والقرارات المستجدة، بينما عضوات هيئة التدريس يكون عملهن في الجانب الأكاديمي والتدريس والبحث العلمي، ونجد أن حجم التأثير (Cohen's d) = ٠.٦٣ (وهو أكبر من ٠.٢ وأقل من ٠.٨.)، فهذا يعني أن حجم التأثير متوسط؛ أي أن نوع الوظيفة له تأثير متوسط على آراء عينة الدراسة نحو درجة توفر (المناعة التنظيمية ككل) في كلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز.

الفرض الثاني: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين استجابات أفراد عينة الدراسة من عضوات هيئة التدريس والإداريات حول محاور

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الدراسة الثلاثة (التعلم التنظيمي، الذاكرة التنظيمية، الحمض النووي التنظيمي) والدراسة ككل (المناعة التنظيمية) تعزى لمتغير (سنوات الخبرة).

- سيُستخدَم الأسلوب الإحصائي المتمثل في اختبار تحليل التباين (One – Way ANOVA)، عند مستوى معنوية α = ٠.٠٥ .
- وسيُحسَب حجم التأثير باستخدام (Omega Squared) . إذا كانت (ω^2 < ٠.٠٦) فإن حجم التأثير صغير)، وإذا كانت (٠.٠٦ ≤ ω^2 < ٠.١٤) فحجم التأثير متوسط، وإذا كانت (٠.١٤ ≤ ω^2 < ٠.٢٣) فحجم التأثير كبير، وإذا كانت (ω^2 ≥ ٠.٢٣) فحجم التأثير كبير جداً.
- **وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:**

جدول (١٥) نتائج اختبار تحليل التباين (One – Way ANOVA)

المحور	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	قيمة (sig) P.value	حجم التأثير ω^2	الدلالة
التعلم التنظيمي	من ١ - < ٥ سنوات	١١	٢.٨٩	١.١٤٣	٠.٧٢٤	٠.٥٤٢	٠.٠١٦	غير دال
	من ٥ - < ١٠ سنوات	١٢	٣.٣٠	١.٢٤٦				
	من ١٠ - < ١٥ سنة	١٤	٣.٠٤	١.٠٧٤				
	من ١٥ سنة فأكثر	١٦	٣.٤٨	١.٠٧٠				
الذاكرة التنظيمية	من ١ - < ٥ سنوات	١١	٢.٦٧	١.١٢٥	٠.٦٣٨	٠.٥٩٤	٠.٠٢١	غير دال
	من ٥ - < ١٠ سنوات	١٢	٣.٠٤	١.٢١٢				
	من ١٠ - < ١٥ سنة	١٤	٢.٩٢	١.٢٨٥				
	من ١٥ سنة فأكثر	١٦	٣.٢٧	٠.٩٥٧				
الحمض النووي التنظيمي	من ١ - < ٥ سنوات	١١	٢.٨٠	١.١٨٧	٠.٤٨٦	٠.٦٩٣	٠.٠٣٠	غير دال
	من ٥ - < ١٠ سنوات	١٢	٣.٢٢	١.٢٦١				
	من ١٠ - < ١٥ سنة	١٤	٣.٠٥	١.٠٦٧				
	من ١٥ سنة فأكثر	١٦	٣.٢٩	٠.٩٨٨				
الدراسة ككل	من ١ - < ٥ سنوات	١١	٢.٨٠	١.١٤٥	٠.٦٠٨	٠.٦١٣	٠.٠٢٣	غير دال
	من ٥ - < ١٠ سنوات	١٢	٣.٢١	١.٢٢٤				
	من ١٠ - < ١٥ سنة	١٤	٣.٠٢	١.١٠٩				
	من ١٥ سنة فأكثر	١٦	٣.٣٥	٠.٩٨٧				

ومن النتائج يتضح الآتي:

- أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط آراء عينة الدراسة حول درجة توفر (التعلم التنظيمي، الذاكرة التنظيمية، الحمض النووي التنظيمي، المناعة التنظيمية ككل) يعزى لمتغير سنوات الخبرة؛ حيث إن قيم المعنوية لهم (P.value) = (٠.٥٤٢، ٠.٥٩٤، ٠.٦٩٣، ٠.٦١٣) على التوالي أكبر من قيمة (α = ٠.٠٥). ونجد أن حجم الأثر (Omega Squared) = (٠.٠١٦،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٠.٠٢١، ٠.٠٣٠، ٠.٠٢٣) (< ٠.٠٦)، وهذا يعني أن حجم تأثير سنوات الخبرة على آراء عينة الدراسة ضعيف؛ لربما يرجع السبب في ذلك إلى أن جميع منسوبات الكلية بمختلف سنوات خبرتهن يدركن أن نظم المناعة التنظيمية بأبعادها متوفرة. وهذا يؤكد أن الفروق في متوسط آراء عينة الدراسة حول درجة توفر (المناعة التنظيمية وأبعادها الثلاثة) في كلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز لا يعزى لمتغير سنوات الخبرة.

من خلال النتائج السابقة تستنتج الدراسة:

- **قبول الفرض البديل الأول:** (توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين استجابات أفراد عينة الدراسة في تحديد درجة توفر أبعاد نظم المناعة التنظيمية تعزى لمتغير المسمى الوظيفي).
- **رفض الفرض البديل الثاني:** (توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين استجابات أفراد عينة الدراسة في تحديد درجة توفر أبعاد نظم المناعة التنظيمية تعزى لمتغير سنوات الخبرة)، وقبول الفرض الصفري حيث لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) تعزى لسنوات الخبرة.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة تحدَّدت التوصيات في التالي:

- أن تعمل قيادة الكلية على توفير الدعم المالي والموارد الكافية من أجل تشجيع ودعم التطوير والتعلم في الكلية بجميع أقسامها.
- أن يكون هناك قنوات إلكترونية أو استخدام التقنية من أجل رفع جميع المعلومات أو الوثائق التي يحتاجها أعضاء هيئة التدريس والموظفات الإداريات بشفافية ووضوح لمساعدتهم في إنجاز أعمالهن.
- الاستفادة من خبرات الجامعات المحلية الأخرى والكليات المختلفة الرائدة والحاصلة على الاعتماد للاسترشاد بها في وضع الخطط التطويرية لتحسين البرامج والاستراتيجيات.
- عقد ندوات تثقيفية لمنسوبات الكلية من اجل ابراز دور المناعة التنظيمية في تحقيق التميز للكلية ، و ذلك لزيادة تقبلها ثقافياً و من ثم ممارستها بقناعة .
- تعزيز مبدأ المشاركة بين منسوبات الكلية بحيث يتم إشراكهن في عملية اتخاذ القرار و تبني أفكارهن وتبادل الخبرات بينهن.

المقترحات:

- دراسة درجة توفر أبعاد نظم المناعة التنظيمية في الجامعات الأخرى بالمملكة العربية السعودية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- دراسة دور أبعاد نظم المناعة التنظيمية و علاقتها في تحقيق الجودة الشاملة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع

أولاً: المراجع العربية

أبو زيد، يوسف. (٢٠٢٠). *درجة امتلاك رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الفلسطينية لقدرات التعلم التنظيمي وعلاقتها بمستوى أدائهم الإداري* [رسالة ماجستير منشورة، جامعة الأقصى].

إسماعيل، عمار فتحي. (٢٠٢٠). دور الذكاء الاستراتيجي كمتغير وسيط في العلاقة بين المناعة التنظيمية والتميز المؤسسي "دراسة تطبيقية على أعضاء هيئة التدريس بجامعة مدينة السادات". *المجلة العلمية للبحوث التجارية*، (١)، ١٥١-٢٢١.

آل مرعي، رغد، وظفرة، فايز. (٢٠٢٢). مكونات الحمض النووي التنظيمي وانعكاساته في تعزيز السمعة التنظيمية: دراسة تطبيقية على شركة المياه الوطنية بمنطقة عسير. *المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية*، ١٣ (٣)، ٥٢٨-٥٧٥.

الباشا، محمد. (٢٠١٦). تحسين معايير جودة نظم المعلومات في الجامعات ورفع كفاءة صناعة القرارات. *مجلة الدراسات العليا-جامعة النيلين*، ٥ (١٥)،٨٥-١٠٠.

بدوان، زكريا. (٢٠١٨). *علاقة الجينات التنظيمية بالتميز المؤسسي "دراسة ميدانية على الجامعات الفلسطينية في محافظات قطاع غزة"* [رسالة ماجستير منشورة، جامعة الأزهر].

البستنجي، رزان. (٢٠١٩). *درجة ممارسة مديري المدارس الأساسية الحكومية في محافظة العاصمة عمان للتعلم التنظيمي ومعيقات تطبيقه من وجهة نظر المعلمين* [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط.

بن قلية، دلال، رواص، دليلة، زان، سمية، وبالباقي، خرفية. (٢٠٢٢). *التعلم التنظيمي ودوره في تعزيز الإبداع في المؤسسة العمومية -دراسة حالة جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي* [رسالة ماجستير منشورة، جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي].

بني حمدان، خالد، الخشالي، شاكر، والقطب، محيي الدين. (٢٠١٣). أثر استراتيجيات التعلم التنظيمي في الأداء التنظيمي: دراسة ميدانية في مستشفيات عمان الخاصة. *المجلة الأردنية للعلوم التطبيقية*، ١٥ (١)، ٧٩-٩٧.

البهلول، كندة. (٢٠١٦). دور القيادة الفعالة لفرق العمل في تعزيز التعلم التنظيمي دراسة ميدانية في جامعة تشرين. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية*، ٣٨ (١)، ٢٢٧-٢٤٥.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بوخناف، جهاد، وصالح، نسرين. (٢٠٢٠). *دور التعلم التنظيمي في تحسين أداء الموارد البشرية -دراسة ميدانية في مديرية البيئة لولاية قالمة* [رسالة ماجستير منشورة، جامعة قالمة].

التركاوي، عمار. (٢٠٢١). نظرية التفويض الإداري وإشكالاتها التطبيقية. *مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية*، *٣٧* (١)، ١٦٥-١٩٦.

الثابت، أحمد. (٢٠٢٠). تعزيز المناعة التنظيمية في ظل التشارك المعرفي (دراسة استطلاعية في شركة ديالي العامة). *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*، (٥٣)، ٣٠٨-٣٢٨.

جاد الله، ميساء. (٢٠٢٠). *أثر الذاكرة التنظيمية على جودة الخدمة التعليمية في جامعة الأقصى* [ماجستير منشورة، جامعة الأقصى].

جامعة الملك عبدالعزيز. (٢٠١٥). *اتفاقية تعاون بين الجامعة وجامعة أكسفورد*. المركز الإعلامي بالجامعة.

جواني، مريم. (٢٠٢٠). *أثر التعلم التنظيمي على التغيير التنظيمي دراسة حالة مؤسسة اتصالات الجزائر-وكالة عين البيضاء-* [أطروحة ماجستير منشورة، جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي] .

حسن، فاضل. (٢٠٢١). المناعة التنظيمية المكتسبة وتأثيرها في تطبيق استراتيجيات إدارة المعرفة "دراسة تحليلية لآراء عينة من التدريسيين في الكلية التقنية الهندسية والمعهد التقني". *مجلة كلية الإدارة والاقتصاد جامعة بغداد*، *٢٧* (١٢٥)، ٣٢٧-٣٥٠.

الحضرمي، نوف. (٢٠٢٢). درجة توافر أبعاد نظم المناعة التنظيمية في جامعة تبوك من وجهة نظر القيادات الأكاديمية. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، *١٩* (٧٢)، ٣٠-٨٦.

الحيلة، عرقاوي، الهابيل، آمال، وسامر، وسيم. (٢٠٢١). مدى توافر مكونات الحمض النووي التنظيمي DNA وأثرها في تحقيق الأداء العالي لدى العاملين في قطاع التعليم التقني الفلسطيني. *مجلة جامعة فلسطين التقنية للأبحاث*، *٨* (٣)، ٢٠١-١.٢٢٧

الداود، عبدالمحسن. (٢٠١٧، يناير ١١-١٢). مسؤولية الجامعات السعودية في تحقيق رؤية٢٠٣٠ [ورقة علمية]. مؤتمر *دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية ٢٠٣٠* ، القصيم.

دمنهوري، زهير. (٢٠٠٧). توجهات التحول إلى الجامعة الحديثة في عصر المعرفة تجربة جامعة الملك عبدالعزيز [ورقة علمية]. مؤتمر *الجامعات العربية: التحديات والآفاق المستقبلية*، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، الرباط.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

دهامشية، عبدالرحمن، عثامنية، وداد، وعرعار، عفاف. (٢٠١٨). *مساهمة نظم المعلومات الإدارية في اتخاذ القرارات لدى الموظفين* [ماجستير منشورة، جامعة قالمة].

الدهمش، خالد. (٢٠١٩). تصور مقترح لتطوير تمويل التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية في ضوء رؤية٢٠٣٠. *آفاق جديدة في تعليم الكبار*، (٢٦)، ٥١-٩٤.

رايس، وفاء. (٢٠١١، ديسمبر ١٣-١٤). دور التعلم التنظيمي في تحسين الأداء التنافسي لمنظمات الأعمال [ورقة عمل]. ملتقى *رأي المال الفكري في منظمات الأعمال العربية في الاقتصاديات الحديثة*، جامعة حسيبة بن بو علي الشلف، الجزائر.

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

سلطان، سوزان، وخضر، ضحى. (٢٠١٠). *المؤسسات التربوية كمنظمات متعلمة* (ط١). دار الفكر للنشر والتوزيع.

السلوادي، عبدالرحمن، وغنيم، أسيل. (٢٠٢٢). الجينات التنظيمية (DNA) وأثرها في الإبداع التنظيمي في ظل وجود الرشاقة الاستراتيجية كمتغير وسيط "دراسة ميدانية على شركات الصناعات الدوائية في فلسطين". *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الاقتصادية والإدارية*، ٣٠ (٢)،٣٥-٦٨.

السمان، ثائر أحمد سعدون، والدباغ، زهراء غازي. (٢٠٢٠). إدارة الرشيق الأخضر مدخل لتعزيز نظام المناعة التنظيمية. *تنمية الرافدين*، ٣٩ (١٢٥)، ٦٤-٨٦.

شافية، بريك. (٢٠٢٠). *دور المناعة التنظيمية في تعزيز سلوك المواطنة التنظيمية* [رسالة ماجستير منشورة، جامعة غارداية].

شبات، جلال، والمصري، نضال. (٢٠٢٠). دور أبعاد الريادة الاستراتيجية في تعزيز الذاكرة التنظيمية (دراسة ميدانية على شركة اوريدو فلسطين للاتصالات الخلوية). *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الاقتصادية والإدارية*، ٢٨ (٢)، ٢٣-٥٠.

صالح، أحمد، عبدالمجيد، عثمان. (٢٠١٧). نظم المناعة التنظيمية وأثرها في استراتيجيات إدارة الأزمات. *مجلة كلية أحمد بن محمد العسكرية للعلوم الإدارية والقانونية*، ٣ (١)، ٩٤-١٣٦.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الضلاعين، فرح نياز. (٢٠٢١). أثر الابتكار في الفاعلية التنظيمية: الدور المعدل للمناعة التنظيمية في الجامعات الحكومية. *المجلة العالمية للاقتصاد والأعمال*، ١٠ (١)، ١٠٨-١٣٠.

الطائي، يوسف حجيم، الجنابي، سجاد محمد عطية، والعلي، علي حميد الهندي. (٢٠١٦). الثقافة المعرفية ودورها في تحقيق المناعة التنظيمية-دراسة تطبيقية في معمل الألبسة الرجالية/النجف الأشرف. *مجلة الكلية الإسلامية الجامعة*، ١ (٣٧)، ٢٣٨- ٣٠٣.

عامودي، فاطمة، والإبراهيم، محمد. (٢٠١٩). دور الإسلام في إثراء المحفزات الإدارية: دراسة تأصيلية تحليلية. *دراسات علوم الشريعة والقانون*، ٤٦ (١)، ١٥٣-١٧١.

عباس، محمد خليل، نوفل، محمد بكر، العبسي، محمد مصطفى، وأبو عواد، فريال محمد. (٢٠١٩). *مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. دار المسيرة.

عبدالمجيد، عثمان. (٢٠١٦). *نظم المناعة التنظيمية وأثرها في استراتيجيات إدارة الأزمات اختبار الدور الوسيط لنظم المعلومات الاستراتيجية: دراسة ميدانية على شركة الصناعات الغذائية الأردنية* [رسالة ماجستير منشورة، جامعة الشرق الأوسط].

عبدالمطلب، عفاف. (٢٠٢١). *دور الجودة الشاملة في تحسين أداء معيار التعليم والتعلم بجامعة نجران- المملكة العربية السعودية* [رسالة دكتوراه منشورة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا].
https://repository.sustech.edu/handle/123456789/27605

عبودي، صفاء. (٢٠١٩). التجديد الاستراتيجي مدخلاً لتعزيز المناعة التنظيمية دراسة تحليلية لآراء عينة من القيادات الإدارية في الجامعة التقنية الشمالية وجامعة الموصل. *مجلة المثنى للعلوم الإدارية والاقتصادية*، ٩ (٢)، ٨١-٩٨.

عتوم، حسين. (٢٠١٢). *مدى الاهتمام ببناء الذاكرة التنظيمية وتوظيفها في تحسين اتخاذ القرارات الإدارية في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر القادة الأكاديميين* [رسالة ماجستير منشورة، جامعة اليرموك].

العمري، غسان. (٢٠٢٠). دور تكنولوجيا المعلومات وإدارة المعرفة في بناء الذاكرة التنظيمية. *المجلة العربية للدراسات الأمنية*، ٢٠ (٥٢)، ٧٣-١٢٠.

عيداروس، أحمد. (٢٠١٣). التعلم التنظيمي مدخل لتحسين كفايات الذاكرة التنظيمية والصحة التنظيمية في بعض المدارس الثانوية العامة الحكومية والخاصة بمحافظة الشرقية. *مجلة التربية*، ١٦ (٣٦)، ٩-١١٢.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

لكحل، حياة. (٢٠٢١). *أثر الذاكرة التنظيمية على التشارك المعرفي* [رسالة ماجستير منشورة، جامعة غرداية].

محمد، علي، مسعود، محمد، والهمالي، صالح. (٢٠٢١). دور نظم المعلومات الإدارية في جودة القرارات الإدارية دراسة ميدانية على موظفي المستويات الإدارية الوسطى والدنيا بالمعاهد العليا العامة بمدينة أجدابيا. *مجلة الجامعي*، (٣٤)، ١٨١-٢٠٥.

مصطفى، سهيل، الجار الله، ناصر، والمعايطة، حازم. (٢٠١٢). إدارة الجودة الشاملة وأثرها على كفاءة الأداء الأكاديمي في الجامعات السعودية (دراسة تطبيقية على جامعة المجمعة). *مجلة دراسات عربية في التربية و علم النفس*، ٢ (٢٨)، ٥٧- ٨٦.

موسى، أحمد. (٢٠١٧). أثر صمت العاملين على الذاكرة التنظيمية: دراسة تطبيقية على شركة مياه الشرب والصرف الصحي بمحافظة المنوفية. *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، ١٤ (٢)، ١٣٧-١٧٢.

ميرو، شيرزاد طه. (٢٠٢٢). تأثير المناعة التنظيمية في الحد من سلوك العمل المنحرف دراسة استطلاعية لآراء عينة من الموظفين في كليات جامعة دهوك. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٢٥ (١).

نافي، مريم. (٢٠٢٠). *أثر التعلم التنظيمي على المهارات الإبداعية لدى العاملين* [رسالة ماجستير منشورة، جامعة محمد الصديق بن يحيى].

نعيجة، رضا. (٢٠١٢). *التعلم التنظيمي في المؤسسة الجزائرية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الحاج لخضر-باتنة.

الهاجري، عبدالعزيز سعيد محمد. (٢٠١٧ يناير ١١- ١٢). التوجهات المستقبلية لجامعة الملك خالد في تحقيق رؤية(٢٠٣٠) [بحث مقدم]، مؤتمر *دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية٢٠٣٠*، القصيم.

اليوبي، بندر، وخوالدي، كمال. (٢٠٢١). أثر نظم المعلومات الإدارية على عملية اتخاذ القرارات الإدارية- دراسة تطبيقية على الموظفين الإداريين والفنيين بجامعة الملك عبدالعزيز. *مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية*، ٥ (٢١)، ١٥٢-١٦٩.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Alkalkawi, A., & Qasim, Zahraa. (2021). The Impact of the Knowledge Management processes in the Organizational Immune Systems a Survey Study for Sample of the Opinions of the Higher and Middle Administrations in the

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Company of Asia Cell Iraq-Maysan Province. *Al-Qadisiyah Journal for Administrative and Economic Sciences QJAE*, *23*(1), 29-42.

Gilley, A., Godek, M., & Gilley, J. (2009). The University Immune System: Overcoming Resistance to Change. *CIER*, *2*(3), 1-6.

Levitt, B., & March, J. (1988). *Organizational learning*. Annual Reviews lnc. (319-340).

Barros, V., Ramos, I., & Perez, G. (2015). Information and Organizational memory: a literature review. *Jistem*, *12*(1), 45-64.

Simmons, O. S. (2013). *The Corporate Immune System: Governance from the inside out*. University of Illinois Law Review, Forthcoming.

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

الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص في بعض الدول وإمكانية الاستفادة منها بالمملكة العربية السعودية (دراسة مقارنة)

Partnership Between Universities And The Private Sector In Some Countries And The Possibility Of Benefiting From It In The Kingdom Of Saudi Arabia (A Comparative Study)

إعداد

ريم غازي بنيه الحازمي

Reem Ghazi Baniya Al-Hazmi

باحث ماجستير في التربية الدولية المقارنة – جامعة جدة

د. منى محمد علي الصانع

Dr. Mona Muhammad Ali Al-Sanea

أستاذ مشارك بقسم إدارة واصول التربية – جامعة جدة

Doi: 10.21608/jasep.2024.348305

استلام البحث: ٧ / ١ /٢٠٢٤

قبول النشر: ٢٤ / ١ / ٢٠٢٤

الحازمي، ريم غازي بنيه و الصانع، منى محمد علي (٢٠٢٤). الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص في بعض الدول وإمكانية الاستفادة منها بالمملكة العربية السعودية (دراسة مقارنة). ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٣٧) أبريل ، ١٦٥ – ٢٠٠.

http://jasep.journals.ekb.eg

الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص في بعض الدول وإمكانية الاستفادة منها بالمملكة العربية السعودية (دراسة مقارنة)

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن شراكة الجامعات مع القطاع الخاص في كلٍّ من الولايات المتحدة الأمريكية وأستراليا وإمكانية الاستفادة منها في المملكة العربية السعودية. وقد تمثلت أشكالية الدراسة في وجود قصور واضح في الشراكة ما بين الجامعات والقطاع الخاص في المملكة العربية السعودية، والحاجة الماسة للتعرف إلى استراتيجيات الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص في بعض الدول المتقدمة في هذا المجال والاستفادة منها في المملكة العربية السعودية، واقتصرت الدراسة على بعض الجامعات في الولايات المتحدة الأمريكية وأستراليا والمملكة العربية السعودية؛ وفي هذا السبيل، تم اختيار (جامعة ييل، وجامعة ستانفورد من الولايات المتحدة)، (وجامعة جنوب أستراليا، وجامعة ماكواري من أستراليا)، (وجامعة الجوف، وجامعة الملك عبدالعزيز من المملكة العربية السعودية). واستخدمت الدراسة المنهج المقارن من خلال مدخل جورج بريداي بخطواته الأربع: الوصف والتفسير والمقابلة والمقارنة، وتم رصد الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص بدولتي المقارنة في ضوء القوى والعوامل المؤثرة فيها، وأجريت مقابلة بين المعلومات التي تم جمعها، بقصد تحديد أوجه التشابه والاختلاف بينها وتفسيرها في ضوء مفاهيم العلوم الاجتماعية. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، أهمها: أن الجامعات السعودية أولت اهتمامًا خاصًا بالشراكة بينها وبين القطاع الخاص، وعملت على تحقيق أهداف الخطة المستقبلية لتطوير التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية والتي تتضمن أهمية الاستمرار في دعم تمويل الجامعة، وتنويع مصادر التمويل. وأوصت الدراسة بأن يتم وضع التشريعات والقواعد التنظيمية اللازمة لضبط العلاقة بين القطاع الخاص والجامعات في وضع سياسة شراكة محددة ومشتركة بينهما، وأن يتم وضع تشريعات تنظيمية تحقق الاستمرارية للعمل المشترك بين الجامعات والقطاع الخاص، وأن يتم تحديد احتياجات قطاع الأعمال في البيئة المحيطة بالجامعات من أجل تحديد مجالات الشراكة بدقة.

Abstract:

The study aimed to reveal the partnership of universities with the private sector in both the United States of America and Australia and the possibility of benefiting from it in the Kingdom of Saudi Arabia. The problem of the study was represented by the presence of a clear deficiency in the partnership between

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

universities and the private sector in the Kingdom of Saudi Arabia, and the urgent need to identify strategies for partnership between universities and the private sector in some advanced countries in this field and to benefit from them in the Kingdom of Saudi Arabia. The study was limited to some universities in USA, Australia and Saudi Arabia; In this way, (Yale University and Stanford University from the United States), (University of South Australia, and Macquarie University from Australia), (Jouf University, and King Abdulaziz University from the Kingdom of Saudi Arabia) were chosen. The study used the comparative approach through George Briday's approach with its four steps: description, interpretation, interview and comparison. The partnership between universities and the private sector in the two comparison countries was monitored in light of the forces and factors affecting it, and an interview was conducted between the information collected, with the intention of identifying similarities and differences between them and interpreting them in light of Social science concepts. The study reached a number of results, the most important of which are: Saudi universities paid special attention to the partnership between them and the private sector, and worked to achieve the goals of the future plan for developing university education in the Kingdom of Saudi Arabia, which includes the importance of continuing to support university funding and diversifying funding sources. The study recommended that the necessary legislation and regulatory rules be developed to control the relationship between the private sector and universities in developing a specific and joint partnership policy between them, and that regulatory legislation be developed to achieve continuity in joint work between universities and the private sector, and that the needs of the business sector in the environment surrounding the universities be identified in order to determine Partnership areas precisely.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Keywords: Kingdom of Saudi Arabia - America - Australia - Universities and the private sector - development - comparative study - consulting - partnership - private sector.

المقدمة:

شهد العالم في السنوات الأخيرة عددًا من التحديات والتغيرات في المجتمعات والاقتصاد والعلم والمعرفة، حتى أصبحت ثروة الأمم تقاس بما تمتلكه من رصيد معرفي، وأصبحت المعرفة هي القوة التنافسية، لما تشكله من عوائد إنتاجية وفكرية، وعلمية للدول، والمجتمعات، والأفراد.

ويعد التعليم العالي أداة للتحديث والتطوير والتقدم التكنولوجي، فهو يعد مسؤولًا عن التقدم العلمي، والحضاري والثقافي في الدول، بفضل ما تخرجه الجامعات من كوادر علمية مؤهلة (محريق،٢٠٢٠). تساعد هذه الجامعات، وتساند التطور الاقتصادي والاجتماعي، وإعداد الخريجين لسوق العمل (عبد الله،٢٠١٩).

وتؤكد معظم رؤى جامعات العالم ورسالاتها وأهدافها عدة أمور، منها تطبيق المعرفة لتحسين المجتمع الإنساني، وتوسيع حدود هذه المعرفة بالشراكة مع المجتمع، وتطوير أنظمة البحث العلمي، وتحسين نوعية الحياة للجميع (عبد الله،٢٠١٩). وذلك يتطلب تعاونًا وثيقًا بين الجامعات والمؤسسات المختلفة لمعرفة قدرة الجامعة العلمية والتكنولوجية ومعرفة حاجات المؤسسات الإنتاجية والقطاع الخاص (المراغي،٢٠١٦).

وقد ازدادت أهمية الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص، حيث اتخذت العديد من الصيغ منها: الاستعانة بخبراء وكفاءات عالية في العمل الإنتاجي للتدريس، وتدريب الطلاب على الانخراط في مهن ووظائف سوق العمل المطلوبة في أماكنها وإنشاء مراكز مهنية في الجامعات، وتقديم دورات تدريبية للعاملين في القطاع الخاص، واعتماد مداخل جديدة لاحتياجات سوق العمل (الأحمد،٢٠٢٠). وتعتبر الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص مصدرًا لتمويل المشروعات التي تعود بالنفع على المجتمع (عيسى،٢٠١٨).

ونتيجة للتطور السريع لتقنيات المعلومات والاتصال والمعرفة، وتقلص الموارد والاعتمادات المالية للجامعات، والاتجاه إلى تحسين جودة مخرجاتها وتطوير تعليمها وتدريبها، كان هناك اتجاه لكثير من الجامعات في الدخول في اتفاقيات شراكات تعاونية تعليمية وتدريبية مع القطاع الخاص، لتحقيقها للأهداف المشتركة للقطاعين (درادكة ومعايعة،٢٠١٤).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مشكلة الدراسة:

على الرغم من الجهود التي تبذلها وزارة التعليم، وانطلاقًا من رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ لتعزيز الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص، فإن ثمة دراسات تشير إلى بعض أوجه القصور في هذه الناحية؛ فعلى سبيل المثال، أكدت دراسة مراد(٢٠١٦) أن البحث العلمي بالجامعات السعودية غير موجه لخدمة الاقتصاد الوطني، ولا يرتبط بخطة أو هدف أو حل للمشكلات في القطاع الخاص، ويتصف بعدم وضوح الرؤية؛ كما أن مؤسسات البحث العلمي في الجامعات تفتقر إلى التنظيم العلمي للابتكار، وتحتاج إلى بناء علاقة شراكة فعالة بين الجامعات ومنظمات الأعمال، لتطوير الأداء وتعزيز القدرة التنافسية وتحقيق الجودة المطلوبة. كما أظهرت نتائج دراسة الدهمش (٢٠٢١) أن المناهج التعليمية المطبقة في الجامعات السعودية، لا تسهم في تحقيق المواءمة بين مخرجات التعليم واحتياجات سوق العمل، فهي تركز على الجانب الأكاديمي النظري. وهذا ما يدل على أهمية دور القطاع الخاص في تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠؛ وأوصت الدراسة بضرورة الشراكة بين القطاع الخاص والجامعات لخفض معدل بطالة خريجي الجامعات السعودية، وتعزيز التعاون بين القطاعين لإيجاد فرص وظيفية لخريجي الجامعات؛ كما أوصت بضرورة تنوع مصادر تمويل الجامعات، وتشجيع القطاع الخاص وتحفيزه للمشاركة في تمويل الجامعات، والاهتمام بمراكز الأبحاث وتطويرها، والتركيز على الأبحاث التطبيقية لاستثمارها في تمويل الجامعات السعودية وفق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠.

وفي ضوء ما سبق، تظهر الحاجة للتعرف إلى استراتيجيات الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص في بعض الدول المتقدمة في هذا المجال، للاستفادة منها في المملكة العربية السعودية. ومن ثم، يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي: **كيف يمكن الاستفادة من الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص في بعض الدول وإمكانية الاستفادة منها في المملكة العربية السعودية؟**

وتنبثق من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

١- ما الإطار المفاهيمي للشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص؟
٢- ما واقع الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص في الولايات المتحدة الأمريكية في ضوء القوى والعوامل المؤثرة فيها؟
٣- ما واقع الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص في أستراليا في ضوء القوى والعوامل المؤثرة فيها؟
٤- ما واقع الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص في المملكة العربية السعودية في ضوء القوى والعوامل المؤثرة فيها؟

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٥- ما أوجه الشبه والاختلاف في الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص في كلٍّ من المملكة العربية السعودية ودولتي المقارنة؟

ثالثًا: أهداف الدراسة

١- التعرف إلى خبرة الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص في الولايات المتحدة الأمريكية في ضوء القوى والعوامل المؤثرة فيها.
٢- التعرف إلى خبرة الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص في أستراليا في ضوء القوى والعوامل المؤثرة فيها.
٣- استعراض الجهود التي قدمتها المملكة العربية السعودية في تطوير الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص في ضوء القوى والعوامل المؤثرة فيها.
٤- الكشف عن مواطن أوجه الشبه والاختلاف في الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص في كلٍّ من المملكة العربية السعودية ودولتي المقارنة.
٥- وضع إجراءات مقترحة لتطوير مفهوم الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص في المملكة العربية السعودية في ضوء خبرات دولتي المقارنة.

رابعًا: أهمية الدراسة

الأهمية النظرية

تواكب الدراسة رؤية المملكة ٢٠٣٠ ومبادراتها لوضع إطار عمل لضمان المواءمة بين مخرجات التخصصات الجامعية، واحتياجات سوق العمل، وتوسيع الشراكات الاستراتيجية الكمية والنوعية بين القطاعين العام والخاص.

الأهمية التطبيقية

(١-٤-١) تفيد الدراسة قادة الجامعات في تطوير استراتيجيات الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص وسبل تفعيلها، ومجالاتها.

(١-٤-٢) تفيد الدراسة أعضاء هيئة التدريس في معرفة دورهم في تفعيل ودعم الشراكة بين الجامعات، والقطاع الخاص.

(١-٤-٣) توجيه أنظار مؤسسات القطاع الخاص إلى أهمية عقد شراكات مع الجامعات، والتعرف إلى خبرات الدول المتقدمة في مجال الشراكة بين الجامعات، والقطاع الخاص.

خامسًا: مصطلحات الدراسة

- الشراكة لغة:

شَراكة [مفرد]: علاقة تقوم على التَّعاون وتبادل المصالح في شتَّى المجالات بين كيانين "شَراكة اقتصاديّة" (عمر، ٢٠٠٨).

- **الشراكة اصطلاحًا:**

وتعرف الشراكة في الاصطلاح بأنها:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تعاون بناء بين عدة أطراف حكومية وغير حكومية تقوم على أسس وقيم مشتركة بهدف تعزيز حق جميع الأطراف المشاركة في صنع وتنفيذ وتقييم القرار من خلال علاقات تبادلية يتوافر من خلالها تحديد أدوار ومسئوليات كل طرف في إطار من تحقيق المنفعة العامة. (علي،٢٠٢٠)

- **القطاع الخاص:**

ويعرف بأنه:

نشاط غير طوعي غير حكومي أو شبه حكومي يقوم به كيان وطني أو كيان أجنبي مانح أو منفذ لبرامجه، ويكون النشاط ذا أغراض اجتماعية أو تنموية مختلفة، وتحكم هذا القطاع قوانينُ السوق، حيث إن القطاع الخاص هو عمل مبذول داخل نطاق سوق العمل، أي عمل يبذل لأسباب الحصول على مقابل مادي أو نقدي. (تعالبي، ٢٠١٥)

- **الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص:**

هي اتفاقية تعاون بين وزارة التعليم ومنشأة خاصة ويتمثل هذا التعاون بالتشارك في الخبرات، والأصول المتاحة لكلا الطرفين لإيصال خدمة أو منتج للنفع العام، بالإضافة إلى إتاحة المشاركة في المصادر والمخاطر، والأرباح المحتملة نتيجة هذا التعاون، وتسعى وزارة التعليم من خلال تلك الشراكات إلى الإسهام في النهوض بالقطاع الخاص دعمًا وتطويرًا، ومدّ جسور شراكات مستدامة لتنفيذ خطط التنمية، وتحقيق الأهداف، والغايات الوطنية من أجل رفاهية الوطن والمواطن، وتسهيلًا للإجراءات (وزارة التعليم).

وتُعرف الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص بأنها:

"تبادل اتصال ثنائي الاتجاه وسلسلة من التفاعلات بين قطاع التعليم والتدريب وعالم العمل" (Glenford et al., 2019, 51).

وتعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها: العلاقة التعاونية المشتركة بين الجامعات والقطاع الخاص والإنتاج، في تحقيق المنافع والخبرات المتبادلة وفقًا لحاجة المجتمع في تحقيق التنمية المستدامة. وتشمل مجالات: التعليم المستمر، التدريب، الاستشارات، البحوث التطبيقية والتعاقدية، تحسين المناهج التعليمية والأكاديمية.

سادسًا: حدود الدراسة

الحدود الموضوعية:

تتناول الدراسة الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص في الولايات المتحدة الأمريكية وأستراليا، وإمكانية الاستفادة منها في المملكة العربية السعودية من خلال المحاور: (مفهوم الشراكة – نشأتها وتطورها – أهميتها – أهدافها – مجالاتها– آلياتها

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وطرق تنفيذها – القوى والعوامل المؤثرة في الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص).

سابعًا: منهج الدراسة وإجراءاتها

تستخدم الدراسة المنهج المقارن من خلال مدخل جورج بيريداي الذي يعتمد على جمع المعلومات وتنظيمها، وتصنيفها وتبويبها بشكل دقيق. ويقوم بدراسة نظام تعليمي في منطقة واحدة مشتركة الخصائص، أو دراسة نظام تعليمي في أكثر من منطقتين (فتحي وزيدان،٢٠٠٣).

ثامنًا: الدراسات السابقة

(١-٨-١) دراسات باللغة العربية

١- دراسة الشثري (٢٠١٤)، وعنوانها "جامعات الشركات كمدخل لتفعيل الشراكة بين الجامعات والمؤسسات الإنتاجية بالمملكة العربية السعودية"

سعت الدراسة للتعرف إلى مدى إسهام تطبيق الشركات الجامعية (جامعة الشركات) في تحقيق فوائد للجامعات الحكومية والمؤسسات الإنتاجية بالمملكة العربية السعودية، والتعرف إلى متطلبات تطبيق الشراكة الجامعية ومعوقاتها بين الجامعات الحكومية والمؤسسات الإنتاجية بالمملكة العربية السعودية. ولتحقيق ذَيْنِكَ الهدفينِ، استخدم الباحث المنهج الوصفي على عينة الدارسة و هي (٧٧) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وعلى (١٣٤) عضوًا من جامعة الملك سعود، وتم إعداد استبانة مكونة من (٥١)، وأكدت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0,05) باختلاف الجامعة واختلاف الكلية واختلاف الدرجة العلمية واختلاف الكلية في كل جامعة على حدة؛ كما توصلت الدراسة إلى أن تفعيل الشراكة سيجعل الجامعات على تواصل حقيقي مع التنمية والمجتمع، وسيساعد على افتتاح برامج جديدة بالجامعات وفقًا لاحتياجات المؤسسات الإنتاجية، وسيعمل على تهيئة الموظفين الجدد وإكسابهم الكفايات اللازمة.

٢- دراسة مراد (٢٠١٦)، وعنوانها "سبل تفعيل الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص ودورها في التنمية الإدارية بالمملكة العربية السعودية"

سعت الدراسة للتعرف إلى كيفية تنمية الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص وتعزيزها، والاستفادة منها في تحقيق التنمية الإدارية في القطاع الحكومي، والتعرف إلى أنواع الشراكة ومعوقات تعزيز الشراكة وتحدياتها، واستعراض نماذج تطبيقية ناجحة لبعض الدول. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت نتائج الدراسة حاجة الجامعات ومنظمات الأعمال إلى إقامة علاقة شراكة فعالة تسهم

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

في تطوير أداء منظمات الأعمال وتعزيز القدرة التنافسية للجامعات وتحقيق الجودة المطلوبة في برامجها ومخرجاتها.

٣- دراسة بوحديد وآخرَين (٢٠١٧)، وعنوانها "الشراكة بين الجامعات ومنظمات القطاع الخاص: التجربة اليابانية والماليزية نموذجًا"

سعت الدراسة للتعرف إلى مفهوم الجامعة والأدوار الحديثة لها، والتعرف إلى ماهية الشراكة المجتمعية، وإبراز أهمية تعزيز علاقة شراكة مجتمعية فعالة بين الجامعات ومنظمات القطاع الخاص، وعرض تجربة دولتي اليابان وماليزيا. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي في استعراض المفاهيم المتعلقة بالجامعة والشراكة المجتمعية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أهمية تعزيز علاقة شراكة مجتمعية فعالة بين الجامعات ومنظمات القطاع الخاص في تنمية مصادر التمويل وتفعيل أدائها الأكاديمي.

٤- دراسة محمد (٢٠١٧)، وعنوانها "تفعيل الشراكة البحثية بين الجامعات المصرية والقطاع الخاص في ضوء خبرات وتجارب بعض الدول المتقدم"

سعت الدراسة للتعرف إلى معوقات الشراكة البحثية بين الجامعات المصرية والقطاع الخاص، وعرض تجارب الدول المتقدمة في هذا المجال، والاستفادة منها في وضع تصور لتفعيل الشراكة البحثية بين الجامعات المصرية والقطاع الخاص. ولتحقيق هذه الأهداف، استخدمت المنهج الوصفي، وطبقت الدراسة على عينة بلغ عددها (٣٧٥) من أعضاء هيئة التدريس بجامعات القاهرة وأسيوط وجنوب الوادي. وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات الدراسة في معوقات الشراكة البحثية تعزى إلى متغير الدرجة الوظيفية، في حين وُجدت فروق دالة إحصائيًا بين مجموعات الدراسة في محور متطلبات الشراكة البحثية عند مستوى الدلالة (0,05) لصالح المدرسين، ووجود معوقات تحد من عملية الشراكة البحثية، بعضها يرتبط بالجامعات، والبعض الآخر يرتبط بالقطاع الخاص. ولتحقيق الشراكة البحثية بين الجامعات والقطاع الخاص لا بد من توفر المتطلبات المرتبطة بالجوانب التشريعية والقانونية والتنظيمية، والأكاديمية، والمادية، والبشرية. وأوصت الدراسة بتشجيع مؤسسات القطاع الخاص ذات النشاط المشترك على تكوين تجمعات لدعم الأبحاث العملية بالجامعات.

أولًا: تمهيد

التعليم عملية أساسية وحيوية في تنمية المجتمعات وتحقيق التقدم والازدهار، فهو يمثل الوسيلة الرئيسة لنقل المعرفة والتكنولوجيا وتطوير المهارات. كما أنه عملية مستمرة مدى الحياة، حيث يؤثر التعليم في حياة الأفراد والمجتمع. ولأهمية استمرارية التعليم لمواكبة التحديات والتحولات الاجتماعية، والتكنولوجية،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والاقتصادية، يجب أن يكون التطور عملًا مستمرًا ومشتركًا بين الحكومات والمؤسسات التعليمية والقطاع الخاص والمجتمع بأسر.

وتقوم العلاقة بين الجامعات والقطاع الخاص من خلال التعاون والشراكة فيما بينها في العديد من المجالات المختلفة، من أجل تحقيق فوائد متنوعة لكلا الطرفين.

ثانيًا: مفهوم الشراكة:

الشراكة أحد أبرز المفاهيم التي انتشرت في المجالات الاقتصادية والتعليمية والاجتماعية والبحثية، وقد جذب هذا المفهوم انتباه العديد من الباحثين في هذه المجالات حيث إنها من الأساسيات التي تقوم عليها التنمية المستدامة. وتعرف وزارة التجارة السعودية الشراكة بأنها عملية منظمة تعزز العلاقات مع القطاع الخاص لتحسين جودة الخدمات وضمان وصولها إلى العملاء والمستفيدين بشكل مباشر. فهي تقدم العديد من الخدمات والمبادرات والمشاريع لتبادل الخبرات ونقل المعرفة وتقليل التكاليف (وزارة التجارة،٢٠٢٣).

وتعرف الشراكة أيضًا، بأنها علاقة تنظيمية مؤسسية تعاونية بين طرفين أو أكثر، تحدد فيها الأطراف المشاركة الفاعلة أدوارها ومسؤولياتها بوضوح ودقة، وتستفيد من الأطر المتفق عليها لتنفيذ الاتفاقية (محمد، ٢٠١٦).

وعرفها بوحديد وآخرَين (٢٠١٧) بأنها عبارة عن نشاط تعاوني بين الجامعات والقطاعات الخاصة من مختلف الجنسيات، ويهدف هذا التعاون إلى تنفيذ مشاريع محددة وفقًا لإطار تعاقدي محدد يضمن حفظ مصلحة كل طرف مشارك وحقوقه.

ثالثًا: نشأة وتطور الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص

تنحدر ظهور الشراكة مع الجامعات منذ العصور الوسطى، عندما كانت الجامعات تتعاون وتتحالف مع الكنيسة والدولة والمجتمعات المحلية في تقديم التعليم والخدمات والمشورة. حيث كانت تلك الشراكة تهدف إلى تقوية السلطة والنفوذ والثقافة والدين في المجتمع، والتي تسهم بدور هام في نشر العلوم. (معايعة،٢٠٠٨)، وكانت بوادر انطلاق الشراكة في القرن العشرين، عندما دعا جون ديوي في كتاباته (١٨٩٩-١٩٠٢) إلى إنشاء ما يُعرف بـ "مدرسة ديوي" كمدرسة مختبرية تعاونية تابعة لجامعة شيكاغو(Catelli, 2021).

كما ازداد الاهتمام بالتعليم الجامعي والبحوث العلمية والإنفاق عليها بعد انتهاء الحرب العالمية الثانية، وذلك لحرص الدول واهتمامها بالتوسع المستمر، وزيادة عدد الطلاب المقبولين في الجامعات لجميع المستويات والمراحل (عامر، ٢٠١٩). إضافة إلى أن معظم الدول واجهت أزمات اقتصادية وسياسية واجتماعية،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أثرت بشكل مباشر في التعليم الجامعي. مما أدى إلى اتخاذ العديد من الدول لسياسات إنفاق جديدة، وذلك لتقليل العبء والضغط على الحكومات في الانفاق على التعليم الجامعي، حيث اشتملت مشاركة القطاع الخاص في الانفاق وتمويل الجامعات، وتطوير طرق جديدة لدعم الجامعات والإنفاق عليها (عامر، ٢٠١٩).

وقد تطورت الشراكة مع الجامعات بشكل كبير في القرن العشرين، مع حدوث الثورة الصناعية والعلمية والتكنولوجية، التي أدت إلى زيادة الحاجة إلى البحوث والابتكار والتنافس في السوق العالمي. وقد أدت هذه الثورة إلى زيادة التعاون بين الجامعات والقطاع الخاص في عدة مجالات مختلفة تتناسب مع احتياجات العصر الحديث (الحماد والنوح، ٢٠٢٢).

حيث أصبحت شراكة الجامعات مع القطاع الخاص أكثر تطورًا وتنوعًا وتعقيدًا في القرن الحادي والعشرين مع ظهور التحديات العالمية كالعولمة وما نتج عنها من ظهور مفهوم المنافسة في مجال عمل الجامعات، والثورة المعرفية والتكنولوجية، ومفهوم التنمية المستدامة حيث أسهمت الشراكة في إيجاد آليات وطرق وحلول مبتكرة ومتعددة لمواجهة تحديات العصر (عيد، ٢٠٢٠).

(٢-٣-١) جهود الجامعات في الوطن العربي

إن الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص بدأت مؤخرًا في جذب اهتمام الجامعات والقطاع الخاص في العالم العربي حيث حرصت العديد من الجامعات على إقامة ورش عمل وندوات واجتماعات ولقاءات لتعزيز الشراكة. وفي هذا الإطار، عقدت الجمعية السعودية لتطوير ونقل التقنية في عام٢٠٠٤، ورشة عمل بعنوان "مسارات التقنية كتخطيط استراتيجي للبحث العلمي والتقنية" في المملكة العربية السعودية، أكدت الورشة الحاجة الماسة لزيادة الدعم المالي للبحث العلمي والتطوير التقني من جميع القطاعات الحكومية والقطاعات الخاصة؛ كما أشارت إلى أهمية الفهم العميق لأدوات التخطيط الاستراتيجي لنقل التكنولوجيا وتطويرها. وأكدت الورشة ضرورة التعاون بين الجهات الحكومية والقطاع الخاص في تحديد أولويات البحث والتطوير وتمويلهما وتنفيذهما. وتعزيز المنافسة بين مراكز البحث الوطنية والجامعات السعودية والمؤسسات المتخصصة في تقديم خدمات البحث والدراسات العلمية (الثنيان،٢٠١٠).

كما أطلقت مصر في عام ٢٠٠٦ مبادرة "التعليم التكنولوجي" حيث تهدف المبادرة إلى توفير منظومة تعليمية تطبيقية عالية الجودة مبنية على شراكة الجامعات والشركات الرائدة حيث تسهم المبادرة في خلق فرص عمل للخريجين، وإعداد جيل قادر على التوظيف في أحدث مجالات التكنولوجيا (الهلالي،٢٠١٧).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ونظمت جامعة أم القرى في المملكة العربية السعودية ندوة بعنوان "الشراكة المجتمعية" في عام ٢٠٠٩ هدفت إلى تبادل الخبرات والمعارف والممارسات الناجحة في مجال الشراكة المجتمعية في البحث العلمي، وإيجاد الحلول المناسبة لتعزيز الشراكة حيث ناقشت مفهوم الشراكة المجتمعية وأهميتها ومعوقاتها ومبادراتها وتجاربها في مجال البحث العلمي.

كما أطلقت جامعة الملك سعود مبادرة المجموعات البحثية في المملكة العربية السعودية في تنظيمها "اللقاء السنوي للتميز البحثي" في عام ٢٠١٠. هدفت المبادرة إلى تعزيز الإنتاج البحثي الكمي والنوعي للجامعة، والنشر في المجلات العلمية، وتسجيل براءات الاختراع، ودعم التعاون البحثي بين التخصصات والقطاعين العام والخاص. وسعت المبادرة إلى تطوير بنية تحتية للبحث العلمي، وتوفير بيئة جاذبة ومحفزة للباحثين، وتبني شراكات تدعم الابتكار والتميز (جامعة الملك سعود، عمادة البحث العلمي)

رابعًا: أهمية الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص

تعتبر الشراكة بين الجامعة والقطاع الخاص من المجالات الرئيسة التي تلقى اهتمامًا كبيرًا من الدول المتقدمة والنامية على حد سواء حيث تعد أحد أبرز الأمور الهامة لتنمية القطاعات المجتمعية بشكل إيجابي، حيث تحقق الشراكة التنمية الاقتصادية والمجتمعية عن طريق الابتكار والبحث العلمي المتطور؛ كما تسهم الشراكة في تعزيز التعاون والتكامل بين الجامعات والقطاع الخاص عن طريق إجراء الدراسات والمقارنة والبحوث المنهجية للمشاكل التي تواجهها مؤسسات القطاع الخاص مما يسهم في تحقيق التنمية المستدامة للمجتمع من خلال توفير فرص العمل وتحسين جودة الحياة.

كما يمكن لقادة المجتمع، من خلال الشراكة مع القطاع الخاص ومؤسساته، تطوير النظم التعليمية حيث تسعى عملية الشراكة إلى توحيد الجهود من أجل تحقيق الأهداف العامة والمشتركة، وتحديد شبكات العمل المشترك المستمر، وتوفير البنية التحتية المتطورة، ووضع الحلول الشاملة التي تساعد المجتمعات على تحقيق أهدافها الاقتصادية والتعليمية والاجتماعية (محمد، ٢٠١٨).

ويؤكد البنك الدولي أهمية الشراكة من حيث إنها تُحسن من كفاءة الخدمات المقدمة للمجتمع، وتُمكن الحكومات من شراء خدمات البنية التحتية والخدمات العامة وتقديمهما، والاستفادة من موارد القطاع الخاص وخبراته(مجموعة البنك الدولي،٢٠٢٣)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

خامسًا: أهداف الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص:

تتضح أهداف الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص من خلال سد فجوة المهارات المهنية المطلوبة في سوق العمل، وتلبية احتياجات سوق العمل بالموهوبين المزودين بالمعرفة العلمية والخبرة العملية؛ كما تهدف الشراكة إلى تمويل البحث العلمي حيث تسهم في زيادة الإنفاق على البحث العلمي والتطوير في الجامعات، ومنح الجامعات الحقوق الملكية الفكرية للشركات (صائغ، ٢٠١٥).

والشراكة بين القطاعين العام والخاص تسهم في تحقيق الأهداف العامة بشكل أكثر فعالية وشفافية ومسؤولية. وفي هذا السياق، أصدر مجلس منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية في عام ٢٠١٢ مجموعة من المبادئ التي توجه دول الأعضاء في استخدام الشراكة، وتشمل المبادئ ما يلي:

١- إنشاء إطار مؤسسي واضح ومتوقع، على أن يكون المشروع مدعومًا من سلطات مؤهلة وذات موارد كافية.
٢- اختيار الشراكة بين القطاعين العام والخاص بناءً على قيمة المال.
٣- استخدام عملية الميزانية بشكل شفاف لتقليل المخاطر المالية وضمان نزاهة عملية الاقتناء (OECD,2012).

أكدت منظمة اليونسكو أهداف الشراكة في تطوير جودة التعليم الجامعي، وتعزيز الابتكار، وتحقيق التنمية المستدامة للاقتصاد والمعرفة، وقد أطلقت مشروع الشراكة بين الجامعة والصناعة والعلوم (UNISPAR) في عام ١٩٩٣ (UNESCO,1995).

سادسًا: مجالات الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص

الشراكة مع الجامعات والقطاع الخاص لها أشكال وصور مختلفة في عدة مجالات، حسب طبيعة الأطراف المشاركة وأهدافها ومصالحها، وفيما يلي أبرزها:

- **أولًا: الاستشارات**

تعتبر الاستشارات من أكثر أشكال العلاقات شيوعًا بين الجامعات ومؤسسات القطاع الخاص، وتأخذ هذه العلاقة شكلين: الشكل الرسمي، مثل قيام الشركات بعقود استشارية مع جامعات في مجالات بحثية محددة وفي فترة زمنية محددة، مقابل رسوم متفق عليها بين مراكز الاستشارات في الجامعات والشركات الصناعية؛ والشكل الآخر وهي الطبيعة غير الرسمية للاستشارات والتي تكون بشكل فردي بين الباحثين في الجامعات والقطاع الخاص، ومعظم العلاقات الاستشارية تكون غير متكافئة بين الطرفين حيث إن الشركات هي التي تحدد نوع الخبرة والاستشارات المطلوبة، وتحال هذه الطلبات إلى المختصين في مراكز الاستشارات بالجامعات لتنفيذها مقابل رسوم محددة (محمد، ٢٠١٨).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- **ثانيًا: التطبيق العملي وتطوير البرامج والدورات**

تشمل هذه الشراكة، مشاركة القطاع الخاص في تنظيم الدورات وورش العمل والمؤتمرات في الجامعات، وهذا يسهم في تحسين جودة التعليم وتوفير التعليم المستمر لتلبية متطلبات سوق العمل. وتشمل أيضًا تنظيم الزيارات العلمية للقطاعين، حيث يتم تمكين طلاب الجامعات من القيام بالتطبيق العملي في القطاع الخاص مما يساعد الطلاب على الاستعداد بشكل أفضل لسوق العمل؛ ويتم أيضًا تبادل الخبرات والتجارب بين الموظفين في القطاعين مما يمكن الموظفين في كل قطاع أن يستفيدوا من الخبرات والمعرفة في القطاع الآخر، ويَنتُجُ عن ذلك تحسنٌ في الأداء وزيادة في الإنتاجية (السمحان، ٢٠٢١).

- **ثالثًا: البحوث التعاقدية والشراكة البحثية**

تتمثل هذه الشراكة في تمويل القطاع الخاص للأبحاث العلمية في الجامعة بهدف إيجاد حلول للمشكلات التي تواجه القطاع الخاص والمجتمع حيث تقوم هذه الشراكة بعقد اتفاقيات لتنفيذ مشاريع وأبحاث مشتركة مع الجامعة بهدف الاستفادة من المعرفة والتكنولوجيا المتقدمة المتوفرة وتطبيقها على نطاق واسع (ماهر، ٢٠١٧).

- **رابعًا: منح الحقوق الملكية وبراءات الاختراع**

تتقدم الشركات بتمويل للجامعة من خلال اتفاقيات محددة، ويتم منحها الملكية الفكرية وبراءة الاختراع كجزء من الاتفاقية. بالإضافة إلى ذلك، يتم تمويل الأبحاث المشتركة بين العلماء في القطاع الخاص والجامعة (محمد، ٢٠١٨).

- **خامسًا: حاضنات التكنولوجيا**

حاضنة التكنولوجيا هي وجهة الراغبين بالدعم والإرشاد لإنشاء المشاريع، فهي تقدم العديد من الخدمات والتجهيزات تحت إشراف فني وإداري من قبل ذوي الخبرة، حيث إنها تساعد أصحاب مشاريع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وخريجي الجامعات، ورجال الأعمال والأفكار- على تنفيذ أفكارهم ومشاريعهم وتطبيقهما. فالحاضنة تهدف إلى تبني ودعم المبدعين والموهوبين وتحويل أفكارهم ومشاريعهم من نموذج مبدئي إلى إنشاء المنتجات والاستثمار فيها، من خلال تقديم الخدمات والدعم المالي والدعم المادي والعملي للمبدعين للحصول على منتج يحقق قيمة مضافة في اقتصاد السوق (السمحان،٢٠٢١).

- **سادسًا: الكراسي البحثية**

تتمثل هذه الشراكة في تقديم رجال الأعمال أو القطاع الخاص لتمويل اللازم لإنشاء الكراسي البحثية في الجامعات، وذلك لدعم البحث العلمي في مجال علمي

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

محدد. حيث تسهم هذه الكراسي في استقطاب العلماء والطلاب الموهوبين الذين يمكنهم تعزيز المعرفة وتطويرها (وكالة العمادة لكراسي البحث، جامعة الإمام بن سعود الإسلامية).

- **سابعًا: التعليم التعاوني**

تشمل أشكال التعاون بين الجامعات والقطاع الخاص في تقديم البرامج التدريبية، حيث يتم تدريب طلاب الجامعات في الشركات والمصانع، لاكتساب المهارات التي تسهل دخولهم إلى سوق العمل، وتقوم الجامعات بتدريب العاملين في القطاع الخاص لتجديد معرفتهم في مجالات تخصصهم (ماهر، ٢٠١٧).

سابعًا: آليات وطرق تنفيذ الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص

لتنفيذ الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص، وتحقيق أقصى استفادة ممكنة والمحافظة على حقوق كل طرف يجب على القطاعين اتباع ما يلي:

أولًا: تحديد الأهداف والمجالات المشتركة للتعاون.

ثانيًا: تحديد القطاعات المعنية والمسؤوليات لكل طرف، والموارد المتاحة.

ثالثًا: توقيع اتفاقيات شراكة تحدد الالتزامات والحقوق والواجبات لكل طرف.

رابعًا: تنفيذ الأنشطة والمشاريع المتفق عليها في الوقت المحدد بما يتوافق مع الإطار القانوني والأخلاقي والمهني.

خامسًا: تقييم النتائج والمخرجات والتأثيرات والفوائد للشراكة.

سادسًا: تحديث وتطوير الشراكة بناء على التغيرات والتحديات والفرص. (المنصة الوطنية الموحدة)

ثامنًا: الاتجاهات العالمية في الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص

تسعى الجامعات في الدول المتقدمة إلى تحسين وتطوير العملية التعليمية بما يتناسب مع خصائص ومتطلبات الجامعة والقطاع الخاص والمجتمع، وهناك العديد من الدول التي لديها تجارب وخبرات في هذا المجال ويمكن الإشارة إليها على النحو الآتي:

المملكة المتحدة:

حرصت المملكة المتحدة على تحسين جودة التعليم، ورفع مهارات القوى العاملة، وتنمية مجال البحث والابتكار، ورفع النمو الاقتصادي؛ كما حرصت أيضًا على تلبية الاحتياجات الجديدة لسوق العمل من المهارات والمتطلبات، وإقامة شراكات تجارية قوية لإسهام الشراكة في تعزيز نجاح الاقتصاد ونموه (Higher education and industry, 2022).

وتمتلك جامعة أكسفورد أنجح الشراكات، فهي تتيح لشركائها استخدام خبرتها التعليمية واستخدام مواردها ومرافقها، والتعاون في البحوث والابتكارات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

العلمية والاستشارات والاستثمارات وتمويل البحوث العلمية. وتحرص الجامعة على تعزيز بيئة تعزز رواد الأعمال الاجتماعيين والتجاريين. وقد حققت جامعة أكسفورد المركز الأول للمرة السادسة في تصنيفات Times Higher Education (THE) لعام ٢٠٢٢

بالإضافة إلى حرص الجامعة على تعزيز ثقافة التبادل المعرفي والابتكار والتفاعل الفعال، بهدف وصول البحوث والمعرفة إلى المجتمع المحلي والعالمي وانتشارهما. ولتحقيق هذا الهدف قامت أنشأت الجامعة شراكات مع الجهات العامة والخاصة، والتطوعية، والتجارية، والخريجين (Engagement and Partnership | University of Oxford,).

كندا:

تعتبر الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص جزءًا مهمًا من النظام التعليمي في كندا. وأوضح تقرير اليونكسو للعلوم ٢٠١٨ اهتمام الحكومة الشديد بالشراكة، ففي يناير ٢٠١٣ وضعت خطة استثمار لعشر سنوات قادمة بمبلغ يصل إلى ٤٠٠ مليون دولار كندي للاستفادة من الاستثمار في القطاع الخاص، ومساعدة الحاضنات الناجحة وتوسيع دوائر خدمتها.

كما توفر الشراكة بين القطاعين العام والخاص في كندا للحكومات ما يصل إلى ٢٧ مليار دولار كندي، وأضافت ١١٥ ألف وظيفة و٥ مليارات دولار كندي من الأجور الإضافية في المتوسط سنويًا (ROMOFF,2017).

ثالثًا: نشأة وتطور الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص في الولايات المتحدة الأمريكية

نشأت شراكة الجامعات مع القطاعات المختلفة في الولايات المتحدة الأمريكية وتطورت على عدة مراحل، حيث تم إنشاء وزارة التعليم في عام ١٨٦١ لتطوير عملية التعليم وجمع المعلومات لإنشاء الأنظمة التي تصب في مصالح الدولة. (Federal Role in Education, 2021)

وفي عام ١٨٩٠، قام مكتب التعليم بمنح إقرار قانون موريل الثاني، وخوَّله بمسؤولية إدارة الدعم للنظام الأصلي للكليات ولجامعات ومنح الأراضي، وبدأ التركيز على التعليم المهني والتدريب الزراعي والصناعي (Federal Role in Education, 2021).

وفي عام ١٩٤٩، أسس هنري فورد الثاني صندوق شركة فورد موتور Ford Motor Company، وهي مؤسسة منفصلة عن الشركة، تعمل كجزء خيري للشركة ولا ترتبط مباشرة بالمؤسسة. تقوم مؤسسة فورد بتقديم المنح من خلال مقرها الرئيس وعشرة مكاتب ميدانية دولية. بهدف دعم الأفراد والمؤسسات وتمويلها

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

لمعالجة الدوافع الأساسية لعدم المساواة. (Wayback Machine, 2009). قامت مؤسسة فورد بتقديم ٢٨٤.٨ مليون دولار أمريكي لتطوير والتنمية من خلال جهودها في تقديم المنح لعام ٢٠٢١. (Development Co-Operation Profiles, 2019)

وفي هذا السياق، أشار منتدى الاقتصاد العالمي في عام ١٩٩٩ إلى أهمية تعزيز التعاون والشراكة، وتشجيع الشركات لتقديم حلول للصعوبات والتحديات المجتمعية والاقتصادية (UNITED NATIONS).

وحرص مكتب الاتفاق العالمي للأمم المتحدة على التعاون بين منظمة الأمم المتحدة مع القطاع الخاص، وفي عام ٢٠٠٢ وضعت جين نيسلون، خططًا لتغطية قضايا الشراكة بين الأمم المتحدة والقطاع الخاص للتصدي للتحديات العالمية من خلال الشراكة والتعاون.(Nelson & Office, 2002)

كما أكد الاتفاق العالمي للأمم المتحدة والمعهد العالمي للسياسة العامة في عام ٢٠٠٥ "تسهيل إصلاح الأمم المتحدة من خلال الشراكات" لوضع مبادرات تعمل على تعزيز الشراكات بين الأمم المتحدة والقطاع الخاص وكيفية استخدام الشراكات لتحفيز الإصلاح والابتكار في الأمم المتحدة.

وفي عام ٢٠١٠ أنفقت الولايات المتحدة الأمريكية ٤٠٦.٦ مليار دولار للبحث العلمي والتطوير، وفي عام ٢٠١٥ بلغ الإجمالي ٤٩٤.٥، وفي عام ٢٠١٩ بلغ ٦٦٦.٩ مليار دولار. ومن هنا، يعد القطاع الخاص أكبر ممول للبحث والتطوير في الولايات المتحدة الأمريكية؛ وتتراوح نسبة تمويل القطاع الخاص بين ٦٩٪ و٧٥٪ على مدى ما يقرب عقدين من الزمن من ٢٠٠٠ إلى ٢٠١٩ (National Center for Science,2022).

وأطلق مكتب الأمم المتحدة في عام ٢٠١٩ مبادرة تسريع الشراكات، من أجل خطة عام ٢٠٣٠، بالتعاون مع بعض الشركاء، للإسهام في تسريع الشراكات الفعالة وتعزيزها للنهوض بأهداف التنمية المستدامة. (Multi-stakeholder partnerships | Department of Economic and Social Affairs) وهي استراتيجية مسرعة لشراكة لخطة عام ٢٠٣٠، فهي مبادرة تعاونية من قبل إدارة الشؤون الاقتصادية والاجتماعية بالأمم المتحدة (UN DESA) ومبادرة الشراكة، بالتعاون مع مكتب الأمم المتحدة للشراكات (UNOP)، والميثاق العالمي للأمم المتحدة، ومكتب التنسيق الإنمائي للأمم المتحدة. تهدف هذه المبادرة إلى الإسهام في تسريع الشراكات الفعالة بين أصحاب المصلحة المتعددين، والمشاركة في دعم أهداف التنمية المستدامة. وتقدم المبادرة الدعم المباشر في مجالات مختلفة للتدريب على

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الشراكات والخدمات الاستشارية إلى الدول الأعضاء وكيانات الأمم المتحدة 2030 (Agenda Partnership Accelerator).

رابعًا: أهمية الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص في الولايات المتحدة الأمريكية

للشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص في الولايات المتحدة الأمريكية أهمية كبرى وتتمثل هذه الأهمية في تنمية روح ريادة الأعمال وتنمية القدرة التنافسية، والاستثمار في التعليم الجامعي، ورفع كفاءته، وتطوير المهارات، وتوفير الخبرة العلمية المعرفية للقطاع الخاص، واستفادة مؤسسات القطاع الخاص من نتائج البحث العلمي وتحقيق الابتكارات (محمد، ٢٠١٥).

كما في عام ١٩٩٢، أكد الأمين العام للأمم المتحدة أهمية الشراكة مع القطاع الخاص لتحقيق التنمية المستدامة؛ وهذا ما يعكس الاعتراف بأن القطاع الخاص يمكن أن يلعب دورًا حاسمًا في تحقيق الأهداف العالمية، بما في ذلك أهداف التنمية المستدامة؛ فالشراكات يمكن أن تسهم في تحقيق التحولات الكبيرة المطلوبة لتحقيق التنمية المستدامة، وتقديم الدعم المالي.(Gomez-Echeverri, 1997)

خامسًا: أهداف الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص في الولايات المتحدة الأمريكية

وتهدف شراكة الجامعات مع القطاع الخاص إلى إيجاد حلول للمشاكل التكنولوجية، والاقتصادية، والبيولوجية، والاجتماعية. وأدى التعاون الفعال والاتصال المستمر إلى تحفيز مجالات وأسواق جديدة، وإنشاء مجالات أكاديمية وقطاعات صناعية جديدة.(Lynch & Garton, 2023)

كما تهدف إلى تحسين اداء الطلاب وإعدادهم للمنافسة العالمية من خلال دعم جودة التعليم وضمان فرص المساواة للجميع. وتهدف أيضًا إلى تطوير النظام التعليمي لخدمة الطلاب والمجتمع ورفع الوعي وحل المشكلات والقضايا التي تواجه التعليم والمجتمع، ونشر الاكتشافات والأبحاث؛ كما تهدف إلى التميز في البرامج التي تغطي جميع مجالات التعليم(Federal Role in Education, 2021)

وتؤكد اليونسكو أن الشراكة تحقق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة من خطة عام ٢٠٣٠ والذي ينص على "ضمان التعليم الجيد المنصف والشامل للجميع وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع" بحلول عام ٢٠٣٠ (UNESCO, 2013).

سادسًا: مجالات الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص في الولايات المتحدة الأمريكية

تتمثل الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص في مجموعة متنوعة من الأشكال والأوجه. وفيما يلي بعض الأمثلة على أنماط هذه الشراكة:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أولًا: العقود والخدمات الاستشارية في جامعة ييل

- مكتب العقود في جامعة ييل (OSP)

يتولى مكتب عقود المشاريع الممولة (OSP)، مسؤولية مراجعة وتفاوض وتنفيذ العقود مع الشركات والحكومة الفيدرالية والمؤسسات، بالإضافة إلى الاتفاقيات مع المؤسسات غير الربحية والجهات الحكومية الأخرى. يقدم الفريق الدعم والمعلومات اللازمة لأعضاء هيئة التدريس والموظفين المشاركين في العقود. ويسهم المكتب في تعزيز التعاون البحثي مع الشركات، لتوسيع القدرات البحثية والتكنولوجية لأعضاء هيئة التدريس والموظفين في جامعة ييل، وتسهيل تطبيق نتائج البحوث المفيدة (Contracts at Yale | It's Your Yale, n.d).

- عقود إعارة المعدات

وهي اتفاقية لتنظيم إقراض المعدات لجامعة ييل، للاستفادة منها في البحث العلمي، ويكون الاقتراض من قبل شركة خاصة تملك المعدات اللازمة؛ وتتيح الاتفاقية للباحثين في جامعة ييل استخدام المعدات خلال فترة الاقتراض. وبمجرد انتهاء فترة القرض، يتعين إما إعادة المعدات أو ترتيبات أخرى مع الشركة مالكة المعدات. فقد تفرض الشركة المقرضة للمعدات قيودًا على كيفية استخدام المعدات (Other Agreements | It's Your Yale, n.d).

- عقود التعاون

هي اتفاقية تعاونية تستخدم عندما ترغب جامعة ييل وقطاع آخر أو عدة قطاعات في التعاون لتقديم اقتراح ردًا على طلب التماس؛ وتتفق القطاعات جميعها على طريقة التعاون بينهم، وكيفية التعامل مع الملكية الفكرية، ونتائج البحث، والشروط التي ستكون سارية في حالة منح الجائزة (Other Agreements | It's Your Yale, n.d).

ثانيًا: العقود والخدمات الاستشارية في جامعة ستانفورد

- عقود التعاون

هي عقود تعاونية بين أعضاء هيئة التدريس بجامعة ستانفورد والقطاع خاص، حيث يتيح التعاون بين أعضاء هيئة التدريس وباحثي الشركة الذين لديهم اهتمامات متشابهة تحقيق أهداف البحث المشتركة. تُستخدم اتفاقيات التعاون عندما يقوم كل طرف بإجراء الأبحاث اللازمة للمشروع، ويتحمل كل طرف تكاليفه الخاصة. (Collaboration Agreements | Industrial Contracts Office, n.d)

- عقود نقل البيانات (DUAs)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

هي اتفاقيات في جامعة ستانفورد تغطي حقوق استخدام البيانات والمعلومات السرية وحماية البيانات حيث يعد الوصول إلى البيانات والمعلومات عنصرًا أساسيًا في البحث في جامعة ستانفورد (Data Agreements | Industrial Contracts Office, n.d).

- عقود اقتراض المعدات (ELAs)

هي عقود في جامعة ستانفورد لإعارة المعدات من القطاع الخاص إلى جامعة ستانفورد لأغراض البحث العلمي. تعرض الشركات إقراض معدات متخصصة لمختبرات ستانفورد لأغراض البحث العلمي. ويتفاوض مكتب ICO لتوقيع العقود والاتفاقيات والشروط مع شركات اقراض المعدات، حيث يحدد العقد المسؤوليات والضمان على المعدات المقروضة. وقد تفرض بعض الشركات شروط لكيفية استخدام المعدات أو إمكانية مشاركتها داخل المختبرات. (Equipment Loans | Industrial Contracts Office, n.d)

ثالثًا: البرامج والدورات بين الجامعات والقطاع الخاص في الولايات المتحدة الأمريكية

- مختبرات ستانفورد إمباكت Stanford Impact Labs

تعد المختبرات حلقة وصل بين العلماء والباحثين والقطاع الخاص لتنمية البحث والتطوير للعلوم الاجتماعية، وإيجاد حلول لقضايا المجتمع، وهي تقدم الدعم المالي، والتدريب المهني والشراكة الفكرية، وتوجيه الطلاب والباحثين للطريقة الأمثل في استخدام خبراتهم ومواهبهم في تحسين المجتمع. ويتعاون Stanford Impact Labs مع مركز هاس للخدمة العامة Haas Center for Public Service[١] لتوفير فرص لأعضاء هيئة التدريس للعمل في مؤسسات القطاعين العام والخاص، كجزء من برنامج "الإجازات في الخدمة". هذا يسمح لأعضاء هيئة التدريس بتطبيق خبراتهم ومعرفتهم في أرض الواقع، للإسهام في سد الفجوات التعليمية بين البحث الأكاديمي والمشاكل الاجتماعية لتحقيق تأثير إيجابي على المجتمع (Stanford University, 2020).

- برنامج Yale Entrepreneurial Institute

هو برنامج يقدم لدعم رواد الأعمال في جامعة ييل، وتسريع نمو المشاريع الناشئة. يقدم البرنامج ورش عمل ومسابقات وبرامج تدريبية وتوجيهية وتمويلية للطلاب والخريجين والأساتذة الذين لديهم أفكار مبتكرة وقابلة للتطبيق في مجالات

[١] Haas Center for Public Service هو مركز يربط بين الدراسة الأكاديمية والخدمة المجتمعية والعامة لتعزيز المجتمعات وتطوير القادة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مختلفة، مثل الصحة والتعليم، والبيئة، والتكنولوجيا، وغيرها. ويتعاون البرنامج مع شركاء من القطاع الخاص. (Entrepreneurship and Innovation Across Yale, 2021)

رابعًا: الدورات التدريبية

- دورات مركز دراسات ريادة الأعمال Stanford GSB

يعمل المركز منذ تأسيسه في عام ١٩٩٦ في جامعة ستانفورد، على إعداد قادة رياديين ذوي بصيرة، ويعزز المركز الخبرة والمعرفة حول ريادة الأعمال والابتكار، من خلال الدورات التدريبية، ومشاركة أبحاث أعضاء هيئة التدريس حول الابتكار، ومشاركة الشركات الناشئة، وتمويل المشاريع. ويقدم المركز أكثر من ٥٠ دورة تدريبية مختلفة في مجال ريادة الأعمال والابتكار، ويتم تقديمها من قبل أعضاء

ثانيًا: مفهوم الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص في المملكة العربية السعودية

وترى جامعة الملك عبد العزيز أن الشراكة هي علاقة بين طرفين، يسعى كل طرف إلى تحقيق الأهداف والغايات المشتركة بينهما فهي تساعد في ترجمة الأهداف الأساسية والاستراتيجيات الخاصة لكل جهة عن طريق الممارسات والمبادرات والأنشطة والفعاليات المشتركة بينهما لتحقيق التكامل في مختلف المجالات والإمكانات المادية والبشرية.

وتعرف وزارة التعليم الشراكة بأنها *"اتفاقية تعاون بين وزارة التعليم ومنشأة خاصة يتم من خلالها التشارك في الخبرات، والأصول المتاحة لكلا الطرفين لإيصال خدمة أو منتج للنفع العام، بالإضافة إلى إتاحة المشاركة في المصادر والمخاطر، والأرباح المحتملة نتيجة هذا التعاون".*

ثالثًا: نشأة وتطور الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص في المملكة العربية السعودية

ظهر أول نظام تعليمي في المملكة العربية السعودية في عام ١٩٢٦م، حيث يعد بمثابة إرساء حجر الأساس لنظام التعليم، ثم انتشر واتسعت صلاحية النظام حيث في عام ١٩٥٣م تطور النظام وأسند إليه التخطيط والإشراف على التعليم، (وزارة التعليم،١٤٤٣) وفي عام ١٩٦٩م هدفت عملية التخطيط في المملكة العربية السعودية إلى استثمار وتنمية الموارد البشرية والاقتصادية في المجتمع لتحقيق الأهداف الاقتصادية والاجتماعية، وإنشاء البنية التحتية، وتوسيع وتنويع القاعدة الاقتصادية ومصادر الدخل، وتشجيع القطاع الخاص على الاستثمار والإسهام في التنمية الاقتصادية من خلال استغلال الموارد الاقتصادية المحلية وتنميتها(الحواس، ٢٠٢٠).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ولقد أنشئت وزارة التعليم العالي في عام ١٩٧٥م، لتتولى تنفيذ وإشراف المملكة العربية السعودية في التعليم العالي، وقد حظي التعليم الجامعي بدعم مالي ضخم في الميزانية، والدعم في إنشاء جامعات وكليات تطبيقية، حيث تبنت وزارة التعليم العالي التوجهات حديثة في البحث العلمي والتخطيط المستقبلي. (وزارة التعليم،١٤٤٣)

كما أصدر مجلس الوزراء في عام ٢٠٠٤م اللوائح المنظمة لمشاركة القطاع الخاص في مجال الأعمال الإلكترونية، وتحدد اللوائح التي تنظم عملية التعاون والشراكة بين القطاع الحكومي مع الخاص وتحديد المسؤوليات والحقوق والواجبات لكل طرف. (المنصة الوطنية الموحدة)

رابعًا: أهمية الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص في المملكة العربية السعودية

تبرز أهمية الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص في تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، حيث اهتمت الرؤية في توفير أفضل الخدمات للمجتمع وزيادة نمو الاقتصاد والنمو المعرفي، حيث تسند بعض المسؤوليات للقطاع الخاص، لتحسين أداء القطاعات الحكومية بالتعاون بين القطاعين العام والخاص، ويمكن تحقيق ذلك عن طريق عقد شراكات مع القطاع الخاص لتنفيذ أجزاء من هذه الخطة. (المركز الوطني لتخصيص)

تعد الشراكة من الأمور التي تهتم بها الأنظمة التعليمية، وأشارت وزارة التعليم السعودية إلى أن الشراكة تسهم في تحقيق مبدأ التنافس وتحسين تكافؤ الفرص التعليمية والذي يسهم في بناء رحلة تعليمية متكاملة (وزارة التعليم).

وللشراكة أهمية كبيرة لما تحققه من تعزيز فرص الاستثمار في المباني التعليمية، والبحث العلمي، وتعزيز الشراكة مع القطاع الخاص لتحقيق التكامل بين الجهات الحكومية المشرفة على التعليم، وبين الشركات الاستثمارية التي تسعى للاستفادة من الفرص المتاحة في هذا المجال (وزارة التعليم،١٤٤٤هـ).

خامسًا: أهداف الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص في المملكة العربية السعودية

أشار تقرير اليونسكو ٢٠١٨ إلى أن الشراكة تهدف إلى الزيادة في تحصيل التعليم والتدريب، واستثمار القوى العاملة وتطويرها وتحسين الاقتصاد. وقد عقدت المملكة العربية السعودية اتفاقًا مع فنلندا، باعتبارها تملك أحد أفضل أنظمة التعليم في العالم، للاستفادة من خبرتها في هذا المجال. حيث يتضمن هذا الاتفاق تبادل البرامج والخبرات الأكاديمية والأبحاث، وإقامة مشاريع بحثية مشتركة، وتنظيم الندوات والمؤتمرات العلمية لتحسين جودة التعليم والتدريب المهني والأداء الأكاديمي لدى للطلاب (وزارة التعليم، ١٤٤٣هـ).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وتسعى وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية إلى تحقيق شراكات مع القطاع الخاص للنهوض بالقطاع ودعمه وتطويره. فتلك الشراكات تسهم في تحقيق الأهداف التي تسعى إليها رؤية المملكة ٢٠٣٠، وذلك استجابة لما يلقاه قطاع التعليم من القيادة، والاهتمام بتطوير العملية التعليمية، وتهيئة البيئة المناسبة للطلاب والطالبات (وزارة التعليم).

كما تهدف وزارة التعليم إلى تحقيق التعاون والتكامل بين القطاعين العام والخاص في مجال التعليم، وذلك لتحقيق النمو والتقدم في هذا القطاع الحيوي (وزارة التعليم,١٤٤٤).

سادسًا: مجالات الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص في المملكة العربية السعودية

أولًا: العقود والخدمات الاستشارية في جامعة الجوف

تقدم جامعة الجوف ممثلةً في معهد البحوث والدراسات الاستشارية والتدريب خبرات أعضاء هيئة التدريس لجميع القطاعات الحكومية والخاصة، وكذلك قطاع الاستثمار وفق قواعد متفق عليها، وذلك بهدف التركيز على الجودة، وتحسين الإنتاج والأعمال، وتطوير ودعم قدرة تلك القطاعات على المنافسة في جميع الأسواق ذات الصلة (جامعة الجوف، مكتب الاستشارات).

ثانيًا: العقود والخدمات الاستشارية في جامعة الملك عبد العزيز

تتمثل العقود والاستشارات في جامعة الملك عبد العزيز في معهد البحوث والاستشارات الذي أنشئ عام ١٩٩٨، وهذا المعهد هو الهيئة المسؤولة عن الشراكة ما بين الجامعة وما بين القطاع الخاص. وتمكن الهيئة من الاستفادة من الفرص البحثية والاستشارية خارج الجامعة، وتقديم الجامعة في شكل بيت استشاري وطني للخبرات، وكسب ثقة المجتمع بالتوجه نحو اقتصاد المعرفة، وتقديم حلول مبتكرة لقضايا التنمية للجمهور والقطاع الخاص وتحقيق قيمة مضافة وتنافسية للجامعة (لائحة معهد البحوث والاستشارات، ٢٠٠٢).

ينظم المركز التابع لجامعة الملك عبد العزيز العديد من الفعاليات التدريبية مثل الدورات والبرامج واللقاءات وورش العمل، والتي تستهدف تطوير الكفاءات الإدارية والسلوكية والقيادية للمتدربين، وتحفيزهم على الإبداع الفكري والعملي. ويوفر المركز خدماته التدريبية للقطاعين العام والخاص على شكل برامج تدريبية مكثفة تركز على تنمية المهارات الذهنية والسلوكية وتفعيلهما التي تمكن المتدرب من الارتقاء في مجال عمله ومواكبة الجديد والحديث في مجال عمله (جامعة الملك عبد العزيز ٢٠١٧).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- **برنامج باحث**

هو برنامج في جامعة الملك عبد العزيز لدعم الباحثين العلميين ما بعد الدكتوراه والأساتذة المساعدين في سبيل إبراز إبداعاتهم البحثية وتنمية مهاراتهم في كتابة المشاريع البحثية وإدارتها، وذلك في إطار أولويات البحث العلمي التي تخدم خطط المملكة في التنمية وفق رؤية ٢٠٣٠ (جامعة الملك عبد العزيز، ٢٠٢٣).

رابعًا: الدورات التدريبية

- دورات الإرشاد المهني

تقدم جامعة الجوف بالتعاون مع مؤسسة صندوق الموارد البشرية ورشة تدريبية للإرشاد المهني، تهدف إلى تعريف الطلاب بمفهوم الهوية وعناصرها، وتزويدهم بالمعرفة والمهارات اللازمة للدخول في سوق العمل ومواجهة التحديات والفرص فيه، وتعليمهم كيفية كتابة السيرة الذاتية وتصميمها والتسويق الشخصي للذات، وتدريبهم على كيفية إجراء المقابلات الشخصية بثقة واقتدار (جامعة الجوف).

- منصة مهارات

هي منصة للتعلم الإلكتروني تقدمها جامعة الملك عبد العزيز؛ تنفذ العديد من الدورات التدريبية، وتهدف إلى تطوير مهارات الأفراد الأكاديميين، وتقديم المهارات المطلوبة في سوق العمل للطلاب وتأهيلهم للوظائف، وتعزيز المحتوى الرقمي العربي، وتحسين ممارسات التعليم الإلكتروني بما يتوافق مع المعايير التعليمية؛ كما تهدف إلى دمج التقنية بالعملية التعليمية (منصة مهارات للتعلم الإلكتروني)

- مركز إعداد قيادات المستقبل

مركز تابع لجامعة الملك عبد العزيز ويهدف المركز إلى تطوير وتنمية مهارات القيادة لطلابها ومنسوبيها وتأهيلهم لخدمة وطنهم ومجتمعهم في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ حيث يسعى لبناء استراتيجية فعالة تسهم في التعرف إلى القيادات المستقبلية من الطلاب والمنسوبين وصقل مواهبهم القيادية وتزويدهم بالمعلومات اللازمة التي تناسب الرؤى المستقبلية للجامعة. ويقدم برامجَ متكاملة تشمل سلسلة من الإجراءات لانتقاء الطلاب المؤهلين والشغوفين بالقيادة والحريصين على خدمة المجتمع؛ ومن ثم يتم ترشيحهم لحضور دورات تدريبية وورش عمل ومحاضرات وحوارات ومشاريع حول المهارات القيادية (جامعة الملك عبد العزيز،٢٠١٩).

سابعًا: آليات وطرق تنفيذ الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص في المملكة العربية السعودية

يمكن إيجاز آليات وطرق تنفيذ وتعزيز الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص بما يلي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- كراسي البحث العلمي

كما أن من التطبيقات العملية أيضًا استقطاب كراسي البحث العلمي التي تعد الصورة المثالية لتحويل التعليم العالي إلى عمل مؤسسي يخدم الناس بالدرجة الأولى، وينمي المعرفة، ويقدم الحلول لمشاكل المجتمعات. ويتم تمويل الكرسي العلمي من خلال دعم مالي دائم أو مؤقت يقدمه فرد أو مؤسسة خاصة أو شخص اعتباري لدعم برنامج بحث معين، ومن أبرز أهداف الكرسي العلمي تحقيق نقلة نوعية نحو التميز والإبداع على المستويين الإقليمي والعالمي، وتفعيل دور الجامعة للإسهام في إيصال مجتمع المملكة العربية السعودية إلى مجتمع المعرفة والفكر والتنمية والتطوير العلمي، واستثمار الكوادر المحلية المبدعة والاستفادة من الخبرات الدولية لتحقيق شراكات علمية ناجحة من خلال استقطاب أساتذة عالميين في مجال البحث العلمي، وتنويع مصادر الدخل القومي بما يحقق الحفاظ على المكاسب الوطنية والتنمية البشرية والفكرية للأجيال القادمة (معهد البحوث و الاستشارات - الكراسي العلمية، ٢٠١٣).

- حاضنات الأعمال

حرصت المملكة العربية السعودية على إنشاء منصات تحتضن رواد الأعمال ودعم الشركات الناشئة وتزويدها بالأدوات والمعرفة اللازمة لتحقيق النجاح في سوق العمل. حيث تعتبر حاضنة الأعمال في جامعة الملك عبد العزيز منصة متكاملة تهدف إلى دعم وتطوير المشاريع الناشئة والقائمة لطلاب الجامعة وخريجيها. تقدم الحاضنة بيئة مساندة تتضمن مجموعة من الخدمات المتنوعة تتراوح بين توفير المساحات العملية والمعدات المكتبية، وصولًا إلى تقديم الاستشارات والتدريب في مجالات متعددة مثل الإدارة، والتسويق، والمالية، والابتكار. كما تعمل الحاضنة على تسهيل التواصل والتعاون بين مراكز المنظومة والعاملين عليها، وذلك من خلال تقديم خدمات ومعلومات متكاملة ومحدثة للمشاريع المستفيدة. وبهذا، تعمل الحاضنة على تزويد المشاريع بالموارد اللازمة لتحقيق النجاح والتطور المستدام (جامعة الملك عبد العزيز، ٢٠١٩).

ثامنًا: القوى والعوامل المؤثرة في الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص في المملكة العربية السعودية

أولًا: العامل الجغرافي

ونظرا للأهمية الجغرافية التي تحظى بها مدينة الجوف، تم إنشاء مركز أبحاث الزيتون بالجامعة في عام ١٤٣٤ لتحقيق الخطة الاستراتيجية لجامعة الجوف في خلق بيئة بحثية تحقق التميز محليًا وإقليميًا، وتعزز السمعة العالمية لجامعة الجوف، وانتماءها لمنطقة منتجة للزيتون كمعلم ثقافي وحضاري. ويشجع المعهد

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الأساتذة وطلاب الدراسات العليا على الإسهام في الأبحاث المختصة (جامعة الجوف، مركز أبحاث الزيتون).

أما مدينة جدة، فتعد من أهم المدن في المملكة العربية السعودية، لكونها من أكابر محافظات منطقة مكة المكرمة من حيث المساحة، وهي تمتد على ساحل البحر الأحمر، وتبعد عن مكة حوالي ٩٦ كم، وتبعد عن المدينة المنورة بمقدار ٤٢٠ كم تقريبًا، وموقعها المميز والقريب من أهم المدن الإسلامية، ووقوعها على ساحل البحر الأحمر جعلها من أكثر الأماكن الجاذبة للسياح (مصطفى، ٢٠٢٠).

ومنح الموقع الجغرافي لمدينة جدة دورًا كبيرًا في المجالين الاقتصادي والسياحي، فهي تسهم في دعم اقتصاد الدولة تجاريًا، لاحتوائها على ميناء جدة وهو أكبر ميناء بحري في البحر الأحمر، ويتم من خلاله تصدير البضائع واستيراد. كما أن جدة تمتلك أكبر عدد من البروج وناطحات السحاب في المملكة فهي تضم ١٣٥ ناطحة سحاب وبرجًا، وتحتل المركز الثاني في المساحة بعد الرياض. وموقعها على ساحل البحر الأحمر جعلها غنية بالحياة البحرية، مما أسهم في نمو الاقتصاد البحري وجعلها مرغوبة للسياح (مصطفى، ٢٠٢٠).

ثانيًا: العامل الاقتصادي

للدور الاقتصادي أهمية كبرى، ويعد اقتصاد المملكة العربية السعودية من أكبر عشرين اقتصادًا في العالم، وأكبر اقتصاد في العالم العربي. (World Bank, 2022). وتحرص المملكة على استمرارية نمو اقتصادها، حيث سجلت نموًا خلال الربع الثاني من عام ٢٠٢٣ بدعم الأنشطة غير النفطية بنسبة ٪٦.١ (وزارة الاقتصاد والتخطيط)

ويعد تطور التعليم في المملكة العربية السعودية جزءًا أساسيًا من التحول الاقتصادي في البلاد. ويساعد التعليم المتطور على تجهيز الشباب السعودي بالمهارات اللازمة لسوق العمل في ظل اقتصاد قائم على المعرفة؛ كما تسعى الحكومة إلى إجراء إصلاحات تعليمية بعيدة المدى (وزارة التعليم،١٤٤٢).

وتدرك المملكة العربية السعودية أهمية بناء مجتمع متماسك ومتطور يستند إلى شراكات فعالة مع القطاع الخاص والمنظمات غير الربحية التي تمثل المجتمع المدني. وفي هذا السبيل، سعت المملكة العربية السعودية إلى تعزيز هذه الشراكات وتوفير الدعم والتحفيز والتسهيلات لها، لتحقيق زيادة في الإنتاجية والنمو الاقتصادي الذي يسهم في رفع مستوى المعيشة وتحسين جودة الحياة، وتعظيم الأثر الاجتماعي في ترسيخ قيم الاستقرار والتوازن والوحدة الوطنية (المنصة الوطنية الموحدة).

وأسهمت الشراكة بين الجهات الحكومية والقطاع الخاص، في تحسين عملية إعداد الميزانية العامة للدولة وتنفيذها بجودة عالية؛ كما أن الشراكة مع القطاع

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الخاص زادت من فرص تفعيل دوره كمحرك أساسي للنمو الاقتصادي، ومساهم كبير في خلق فرص العمل للمواطنين (المنصة الوطنية الموحدة).

وقدمت وزارة التعليم العديد من المبادرات والاستثمارات لتنمية التعليم، كما أتاحت فرص للاستثمار القطاع الخاص في المرافق التعليمية (وزارة التعليم،١٤٤٢)

ثالثًا: العامل السياسي

لعب العامل السياسي دورًا كبيرًا في تطور الشراكة مع القطاعات المختلفة، حيث أطلقت المملكة رؤية ٢٠٣٠ في عام ٢٠١٦، وهي خطة استراتيجية طموحة لتحويل الاقتصاد والمجتمع والبيئة، وتعزيز القدرات التنافسية والابتكارية والاستدامة. وتعتمد رؤية ٢٠٣٠ على مبدأ الشراكة بين جميع الجهات ذات الصلة، وتهدف إلى تحقيق الاندماج والتكامل والتنسيق بين القطاعات والمستويات والمناطق، وتوسيع دائرة المشاركين في صنع القرار، والتنفيذ، والمتابعة، والتقييم (رؤية المملكة٢٠٣٠،٢٠٢٢).

وفي عام ١٤٢١، تم إنشاء صندوق تنمية الموارد البشرية لتنمية الموارد البشرية وتطويرها من خلال مبادرات وتعاون مع القطاع الخاص، للإسهام في تحقيق الأهداف الاستراتيجية للمملكة العربية السعودية وتوطين الوظائف في القطاع الخاص، وتوفير الايدي العاملة المؤهلة والمدربة (صندوق تنمية الموارد البشرية).

وفي هذا السياق، اهتمت المملكة العربية السعودية بتحقيق التنمية الوطنية وتحقيق رؤية ٢٠٣٠، وذلك من خلال تفعيل دور القطاع الخاص والقطاع غير الربحي والمجتمع المدني في المشاركة في العملية التنموية والابتكارية والتطويرية، وتوفير الدعم والتحفيز والتسهيلات والحوافز لهذه القطاعات، وتعزيز مبادئ الشفافية والمساءلة والتنظيم والرقابة على أدائها، وتوسيع مجالات التعاون والتنسيق والتكامل بينها وبين القطاع العام حيث قامت بإنشاء المركز الوطني لتنمية القطاع غير الربحي عام ١٤٤٠، الذي يهدف إلى تنظيم القطاع غير الربحي في المملكة وتطويره وتنميته (المنصة الوطنية الموحدة،١٤٤٥).

ولحرص المملكة العربية السعودية على تحقيق التكامل والتعاون مع دول مجلس التعاون لدول الخليج العربي، تم توقيع اتفاق العلا في قمة الخليج في العام ٢٠٢١، وتربط المملكة العربية السعودية بدول الخليج العربي علاقات تاريخية وجغرافية وثقافية، ودينية، واقتصادية، وأمنية. ويشير هذا الاتفاق إلى تنسيق المواقف والسياسات والمصالح الخليجية، وتحقيق الاندماج الاقتصادي والتجاري، وتعزيز الأمن والاستقرار والتضامن والتعاون العسكري والأمني، وتطوير العلاقات الثقافية، والاجتماعية، والإعلامية، والرياضية(محبوب، ٢٠٢٢).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المصادر والمراجع

أولًا: المصادر والمراجع باللغة العربية

المراغي، أحمد عبد الإله. (٢٠١٦). *مستقبل التعليم الجامعي والقانوني*. المركز القومي للإصدارات القانونية.

عمر، أحمد مختار. (٢٠٠٨). *معجم اللغة العربية المعاصرة*. عالم الكتب.

العريقي، آمال عبد الوهاب أحمد. (٢٠١٤، أبريل١٢-١٣). *نماذج من التجارب العالمية والإقليمية في مجال الشراكة بين القطاع الخاص والمؤسسات البحثية*. [عرض ورقة] ورشة عمل. جامعة تعز، اليمن.

عبد الموجود، محمد عزت: الصورة في جامعات الخليج، ولماذا التعاون بين القطاع الخاص وبين مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي. *مجلة رسالة الخليج العربي(مكتب التربية العربي لدول الخليج)*، ٥٢، ١٤١٥هـ١٩٩٤/م.

درادكة، أمجد ومعايعة، عادل. (٢٠١٤). الشراكة بين الجامعات ومؤسسات القطاع الخاص ومعوقات تطبيقها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، *١٥* (٧). ٩٧-١٢٣.

الحواس، حمد خالد. والعصيمي، أحمد محمد. (٢٠٢١). الدور المأمول من تعزيز العلاقة بين الجامعات والقطاع الخاص في ظل رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. *مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية*، ٥ (٥)، ١-١٨.

جامعة الإمام محمد بن سعود. (٢٠١٧). *منتدى الشراكة المجتمعية الخامس في مجال البحث العلمي: الأدوار التكاملية لمؤسسات المجتمع لتحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠* .

جامعة الملك عبد العزيز. (١٤٢٦). *الشراكة بين القطاع الخاص والجامعات في الأبحاث*. سلسلة دراسات يصدرها معهد البحوث والاستشارات. الإصدار الخامس. نحو مجتمع المعرفة.

الدهمش، خالد محمد عبد الله. (٢٠١٩). دور القطاع الخاص في استيعاب خريجي الجامعات السعودية في ظل رؤية المملكة ٢٠٣٠. *مجلة كلية التربية* – جامعة الزقازيق. ١٠٢ (١). ٢٠٥ – ٢٤٣

رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ . برنامج التخصيص https://2u.pw/YMeh4Py

مراد، سامي. (٢٠١٦، نوفمبر ٢٢-٢٤). *سبل تفعيل الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص ودورها في التنمية الإدارية بالمملكة العربية السعودية*. [عرض ورقة] مؤتمر التنمية الإدارية في ظل التحديات الاقتصادية. معهد الإدارة العامة، الرياض، السعودية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أحمد، شاكر، زيدان، همام. (٢٠٠٣). *التربية المقارنة: المنهج – الأساليب – التطبيقات*. مجموعة النيل العربية.
عبد الله، شتيوي. (٢٠١٩). *التعليم العالي*. كلية العلوم- الجامعة الأردنية. دار اليازوري العلمية.
الشمري، عادل عايد. (٢٠١٧). تحديات الإدارة الجامعية في الجامعات السعودية الناشئة وسبل مواجهتها. مجلة كلية التربية -عين شمس، ٢ (٦١)، ٦٠ – ١١٨.
الشثري، عبد العزيز ناصر. (٢٠١٤). جامعات الشركات كمدخل لتفعيل الشراكة بين الجامعات والمؤسسات الإنتاجية بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية* – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ٣٤، ١٣ – ٨٤.
الحايس، عبد الوهاب جودة. (٢٥-٢٣ مايو، ٢٠٠٩). *الشراكة المجتمعية في مجال البحث العلمي وتحدياتها بسلطنة عمان*. المنتدى الدولي للشراكة المجتمعية في مجال البحث العلمي. جامعة الإمام محمد بن سعود. الرياض. ٢١٧-١٨٣
الأحمد، هند محمد عبد الله. (٢٠٢٠). تفعيل الشراكة بين الجامعة والمؤسسات الإنتاجية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر الخبراء. *مجلة العلوم التربوية* - جامعة الإمام محمد بن سعود مجلس العلوم التربوية. الرياض، ٤، ٤٣٠-٤٧٨.
محريق، مبروكة. (٢٠٢٠). *التعليم العالي*. مجموعة النيل العربية.
مجمع اللغة العربية بالقاهرة. (١٩٩٨). المعجم الوسيط (ط.٣). إصدار مجمع اللغة العربية.
سمحان، منى عبد الله صالح. (٢٠٢١). الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص ودورها في تحقيق جودة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية. *مجلة التربية - جامعة الأزهر*، ١٩٠ (٤)، ٢٩٥-٣٣٦ .
تعالبي، نوال علي. (٢٠١٥). *الحوكمة البيئية العالمية*. مركز الكتاب الأكاديمي
المنصة الوطنية الموحدة. (١٤٤٣). https://2u.pw/p7KYtoo
وزارة التعليم | الشراكات مع القطاع الخاص. (١٤٤٣). https://2u.pw/HnJXuVb
وزارة التعليم. (٢٠٢١, مارس ٣٠). وزارة التعليم تطلق سلسلة من ورش العمل لتعزيز الشراكة بين الجامعات وقطاع الصناعة في المجالات ذات الأولوية الوطنية. https://2u.pw/GVVW8NK
الثنيان، سلطان. (٢٠١٠). *الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص في تطوير البحث العلمي في المملكة العربية السعودية: تصور مقترح*. جامعة الملك سعود.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

صائغ، عبد الرحمن بن أحمد. (٢٠١٥). *تطوير الأداء الأكاديمي في الجامعات السعودية في ضوء تحديات العولمة ومتطلبات اقتصاد المعرفة: أنموذج مقترح*. المؤتمر التربوي الأول لتطوير الأداء الأكاديمي لكليات التربية: رؤية استشرافية.

محمد، هالة أحمد إبراهيم. (٢٠١٨). تفعيل دور الشراكة البحثية في تحقيق الميزة التنافسية للجامعات المصرية، *مجلة كلية التربية*، جامعة المنوفية، ٤ (٣٣).

الشثري، عبد العزيز ناصر. (٢٠١٤). جامعات الشركات كمدخل لتفعيل الشراكة بين الجامعات والمؤسسات الإنتاجية بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية*.

شعبان، منال أحمد حسن. (٢٠١٢). الشراكة بين القطاعيين العام والخاص في التعليم المصري ومعوقات تطبيقها. *مجلة كلية التربية*، جامعة المنصورة.

سيد، موسى. (٢٠٠٧). *الخبرة الدولية في المشاركة المجتمعية في التعليم قبل الجامعي وإمكانية الاستفادة منها في مصر*. المؤتمر العلمي الخامس لقسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية: تطوير التعليم في الدول العربية بين المحلية والعالمية، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

يوسف، داليا طه محمد. و دربالة، رقية عيد محمد.(٢٠١٩). الشراكة البحثية بين بعض الجامعات الأجنبية وقطاع الأعمال وإمكانية الإفادة منها في مصر -جامعة المنيا نموذجًا- دراسة مقارنة.

جمال، الدهشان. (٢٠٠٩). الجامعات وخدمة الصناعة: الواقع والآفاق المستقبلية. المؤتمر العلمي الأول لتسويق البحوث التطبيقية الجامعية. البحث العلمي في خدمة الصناعة، قاعة الاحتفالات الكبرى، جامعة المنوفية.

سعيد، أمل. (٢٠١٣). دراسة مقارنة للأداء البحثي في بعض الجامعات الأجنبية وإمكانية الإفادة منها في مصر، *مجلة التربية*، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، ٤٦ (١٦).

محمد، كمال. (٢٠٠٦، مارس٨-٩). *خبرات عالمية في آليات تفعيل الشراكة بين مؤسسات التعليم العالي التكنولوجي والمجتمع وإمكانية الاستفادة منها في محافظة أسوان: رؤية عالمية*. المؤتمر العلمي الثالث: جودة التعليم في ظل الشراكة بين كليات التربية ووزارة التربية والتعليم، جامعة جنوب الوادي - كلية التربية، أسوان، مصر.

المعاوي، عبدالله سعيد. (٢٠٢١). تأثير الشراكة بين القطاع العام والخاص على مستوى جودة الخدمات – دراسة ميدانية على النقل المدرسي بمحافظة المخواة – المملكة العربية السعودية – مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الحواس، حمد. (٢٠٢٠). تصور مقترح لتعزيز العلاقة التبادلية بين الجامعات السعودية والقطاع الخاص لتحقيق التنمية الاقتصادية في ضوء رؤية المملكة. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، ٤ (٩).

البدراني، سالم. (٢٠٢١، نوفمبر١٣). التعليم في السعودية والتنمية الاقتصادية، *صحيفة مال*.

نظام جامعة الملك عبد العزيز، وزارة المالية والاقتصاد الوطني. (١٤٠٣). مطابع الحكومة الأمنية.

لائحة معهد البحوث والاستشارات. (٢٠٠٢م). مطابع جامعة الملك عبد العزيز.

جامعة الجوف، مكتب الاستشارات، على الرابط الآتي: https://2u.pw/RP86Piv

منطقة الجوف. قاعدة معلومات الملك خالد بن عبد العزيز. روجع بتاريخ ٢٠٢٢/١٢/٣٠.

سكان منطقة الجوف. الهيئة العامة للإحصاء السعودية. روجع بتاريخ ٢٠٢٢/١٢/٣٠.

مدحت، أبو النصر ومحمد، ياسمين. (٢٠١٧). *التنمية المستدامة -مفهومها -أبعادها - مؤشراتها*.

الحماد، أمل إبراهيم والنوح، عبد العزيز سالم. (٢٠٢٢). تجارب عالمية في الشراكة الاستثمارية بين الجامعات والقطاع الخاص في مجال التعليم العالي وسبل الاستفادة منها: حاضنات الأعمال الجامعية أنموذجًا. *مجلة البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية*، ٤١ (١٩٤)، ٤٤٧–٤٨٤.

الخضير، خضير سعود. (١٩٩٩). *التعليم العالي في المملكة العربية السعودية: بين الطموح والإنجاز*. العبيكان للنشر.

الداعوق، محمد رضى. (٢٠٠٥). *العولمة- تداعياتها وآثارها وسبل مواجهتها*. دار الكتب العلمية.

الدليمي، عبد الرزاق. (٢٠١٩). *العلاقات العامة وإدارة الأزمات*. دار اليازوري

الزيدي، وليد كاصد. (٢٠١٩). *سلسلة مصطلحات معاصرة/الفيدرالية: دراسة في المصطلح والمفهوم والنظرية*.

آل الشيخ، عبد العزيز. ومحمد، السيد البشري. والوليعي، عبد الله ناصر. (٢٠٠٠). *دراسات في جغرافية المملكة العربية السعودية: الجزء الأول*. العبيكان للنشر.

السويفي، وائل صلاح. (٢٠٢٢). *تطوير التعليم.. رؤية استشرافية.. نماذج للتنمية المهنية لبيئات*. وكالة الصحافة العربية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الشيحة، عدنان. والرقابي، نورة. (٢٠٢٣). تطبيق مفهوم الجامعة الريادية: جامعة الأميرة نوره بنت عبد الرحمن مثالًا. *المجلة العربية للإدارة*، ٤٣ (١)، ٣١٣– ٣٣٦.

العلا، ليلى محمد (٢٠١٣). مفاهيم ورؤى في الإدارة والقيادة التربوية بين الأصالة والحداثة. دار المنهل.

العواملة، حسن أحمد. (٢٠٢١). سياسات التكيف الهيكلي وأثرها على التنمية الاقتصادية والسياسية والاجتماعية. دار الخليج للنشر والتوزيع

اللحياني، سمية غازي مسلم (د.ت). *نحو تصور للجامعات البحثية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠*. استرجع في ٢٦ نوفمبر، ٢٠٢٣, من https://2u.pw/xtrK2Mg

الهدف ١٢-ضمان وجود أنماط استهلاك وإنتاج مستدامة. (د.ت). التنمية المستدامة. استرجع في ٢٥ نوفمبر، ٢٠٢٣ من https://2u.pw/ckRIA16

برجر، تشارلز كندل. (٢٠٢١). أُسس ومفاهيم وتخطيط التنمية الاقتصادية. وكالة الصحافة العربية.

بغدادي، منار محمد إسماعيل. (٢٠١٢). تطوير التعليم في ضوء تجارب بعض الدول. دار المنهل.

جامعة الجوف: البحوث التعاقدية والشراكات البحثية. استرجع في ٢٥ نوفمبر، ٢٠٢٣، من https://2u.pw/Hzq4F78

جامعة الجوف: رؤية. (د.ت). استرجع في ٢٥ نوفمبر، ٢٠٢٣, من https://2u.pw/xzH4pg9

جميل، مطر والدين، هلال علي. (١٩٨٣). النظام الاقليمي العربي: دراسة في العلاقات السياسية العربية. Kotobarabia.com.

راضي، جواد والعنزي، سعد. (٢٠٢٢). التحالفات الاستراتيجية في منظمات الأعمال (مفاهيم ومداخل وتطبيقات). دار اليازوري.

ربيع، محمد عبد العزيز. (٢٠١٧). التنمية المجتمعية المستدامة. ktab INC.

شاويش، وليد مصطفى. (٢٠١١). السياسة النقدية بين الفقه الإسلامي والاقتصاد الوضعي. المعهد العالمي للفكر الإسلامي

صندوق تنمية الموارد البشرية. (د.ت). وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية. استرجع في ٢٧ نوفمبر، ٢٠٢٣ من https://2u.pw/pivo7hv

عبد الرؤف، طارق. وعامر، محمد. (٢٠١٩). التعليم الجامعي. دار اليازوري.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

عيد، هالة فوزي محمد. (٢٠٢٠ يناير). تطوير أداء القيادات الجامعية في ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، ١ (٣) ٣٣٩-٣٨٥.

قاسم، أحمد فتحي عبد المجيد. (٢٠٢٢). القدرة التنافسية للأعمال والازدهار الاقتصادي المستدام في البلدان العربية. المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات.

قناوي، عبد الرحيم قاسم. (٢٠١٨). المشاركة المجتمعية في التخطيط العمراني. دار المنهل.

كافي، مصطفى يوسف. (٢٠١٧). التنمية المستدامة. دار المنهل.

الهلالي، الهلالي الشربيني. (٢٠١٧). البرامج التنفيذية لإصلاح التعليم قبل الجامعي في مصر. مجلة بحوث التربية النوعية - جامعة المنصورة

محبوب، عبدالحفيظ عبد الرحيم. (٢٠٢٢). الامن الخليجي من منظار مختلف. E-Kutub Ltd.

محمد، نادر، ويارا سالم، وميكيل ايبانيز، ولونزو ايبانيز. (٢٠٢٣). البنك الدولي. https://2u.pw/aX2Ahll

مركز القرار للدراسات الإعلامية. (٢٠٢٢). جولة ولي العهد تجسيد لدور المملكة القيادي. مركز القرار للدراسات الإعلامية. https://2u.pw/Ogxe1zV

مصطفى، هايدي. (٢٠٢٠). معلومات شاملة عن مدينة جدة السعودية—موسوعة. https://2u.pw/aiewloB

معهد البحوث والاستشارات-الأبحاث التعاقدية. (٢٠١٤, أبريل ١٠). https://2u.pw/1SDqKdC

معهد البحوث والاستشارات-الكراسي العلمية. (د.ت). استرجع في ٢٢ نوفمبر، ٢٠٢٣, من https://2u.pw/pEzAA9u

ثانيًا: المصادر والمراجع باللغة الإنجليزية

Custom Programs. (n.d.). Home. Retrieved December 1, 2023, from https://unisa.edu.au/connect/executive-education/custom-programs/

Catalogue.nla.gov.au. Retrieved December 2, 2023, from https://catalogue.nla.gov.au/catalog/359446

UNESCO. (1995). Conference on University-Industry Science Partnership in Africa. Phys.org. https://phys.org/news/2023-

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

07-korean-team-room-temperature-ambient-pressure-superconductor.html

OECD. (2012). Recommendation of the Council on Principles for Public Governance of Public-Private Partnerships. OECD.

Hire UniSA facilities. (n.d.). Home. Retrieved December 1, 2023, from https://unisa.edu.au/connect/enterprise-hub/services/facilities/hire-unisa-facilities/.

Crawford, K. (2021, September 9). Impact Lab Design Fellows Move Science Towards Public Impact | Impact Labs. https://impact.stanford.edu/news/impact-lab-design-fellows-move-science-towards-public-impact

Warner, David & Palfreman, David: Higher Education Management- The Key Elements, SRHE and Open University Press, Buckingham, 1996

For Industry | Industrial Contracts Office. (n.d.). Retrieved November 28, 2021, from https://ico.stanford.edu/industry

Greve, C. (2007). Public–Private Partnerships: An International Performance Review. Public Administration Review Industrial Contracts Office. (n.d.). Retrieved November 28, 2021, from https://ico.stanford.edu/

Larkin, J. (2019, October 16). Telstra partners with five Australian universities to better prepare the workforce of the future. https://telstra.com.au/content/tcom/aboutus/media/media-releases/Telstra-partners-with-five-Australian-universities-to-better-prepare-the-workforce-of-the-future Partner Universities. (n.d.). Retrieved December 6, 2021, from https://www.tafesa.edu.au/apply- enrol/uni-pathway-programs/partner-universities.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Rampersad, David, H. K. H.-S. (2019). Tertiary Education–Private Sector Engagement: A Strategic approach to catalysing innovation, economic revitalization, and inclusive development in CARICOM countries. Revista Educación Superior Y Sociedad (ESS), 31(31), 42-57. Recuperado a partir de https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/110

Sadran, P. (2019, September 25). public-private partnership. Encyclopedia Britannica.
https://www.britannica.com/topic/public-private-partnership

Telstra partners with five Australian universities to better prepare the workforce of the future. (2019, Oct 16) (n.d.). Retrieved December 1, 2021, from https://telstra.com.au/content/tcom/aboutus/media/media-releases/Telstra-partners-with-five-Australian-universities-to-better-prepare-the-workforce-of-the-future

Writers, S. (2020, March 17). TCS partners with Macquarie Uni for AI finance skills. https://www.itnews.com.au/news/tcs-partners-with-macquarie-uni-for-ai-finance-skills-539272

Christopher, Beaver. (2005).” The Rise and Rise of the Corporate University: the emerging corporate earning agenda”, The International Journal of Management Education, vol.5, no.1.

Rob, Paton. (2005).Corporate Education Strategies Corporate Universities in Practice.

Greg G. Wang and Judy Y. Sun& Jessica J. Li& Xuejun Qiao:.(2008).Exploring the Corporate University Phenomenon, Online Submission, Paper presented at the Academy of Human Resource Development International Research Conference in the Americas, Panama City, FL, Feb 20-24.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Parham, Dean. (2018). "Microeconomic Reforms and Recovery in Australia's Growth in Productivity and Standards of Living". Assistant Commissioner - Productivity Committee, Canberra Conference of Economists.

Harrington ،Marilyn (2008). "Enrolments, attendance and providers". Preschool education in Australia. Parliamentary Library .

White, S., Bloomfield, D., & Le Cornu, R (2010): Professional experience in new times: issues and responses to a changing education landscape, Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 38(3), p 188.

Lampert , J., & Burnett, B.(2015): Teacher education for high poverty schools. Dordrecht, Netherlands: Springer Press.

Dinham, S. (2013): Connecting clinical teaching practice with instructional leadership, Australian Journal of Education, 57, pp 228-231.

Dinham, S. (2012): Walking the walk: The need for school leaders to embrace teaching as a clinical practice profession, university of Victoria .

Kim Creasy (2005): The effects of a professional development school program on student achievement as measured by the Iowa test of basic skills, teacher perceptions of school climate, and pre-service teacher reflections, Doctoral dissertation, the graduate faculty of the university of Akron, Ohio.

Berry, B., Montgomery, D., & Snyder, J. (2008): Urban teacher residency models and institutes of higher education: Implications for teacher preparation, Center for Teaching Quality, pp 1-31

Solomon, J. (2009): The Boston Teacher Residency: District-based teacher education. Journal of Teacher Education, 60(5), pp 478-48 .

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الاستقامة التنظيمية وعلاقتها بالانتماء الوظيفي لدى مديرات المدارس الثانوية الحكومية

Organizational integrity and its relationship to job affiliation among high school

إعداد

زكية بنت ذياب بن شباب المطيري

Zakia bint Diab bin Shabab Almutari

وزارة التعليم - المملكة العربية السعودية

Doi: 10.21608/jasep.2024.348306

استلام البحث : ١٥ / ١ /٢٠٢٤

قبول النشر: ٢٧ / ١ / ٢٠٢٤

المطيري، زكية بنت ذياب بن شباب (٢٠٢٤). الاستقامة التنظيمية وعلاقتها بالانتماء الوظيفي لدى مديرات المدارس الثانوية الحكومية. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٣٧) أبريل ، ٢٠١ – ٢٤٤.

http://jasep.journals.ekb.eg

الاستقامة التنظيمية وعلاقتها بالانتماء الوظيفي لدى مديرات المدارس الثانوية الحكومية

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرُّف على درجة توافر أبعاد الاستقامة التنظيمية لدى مديرات مدارس المرحلة الثانوية الحكومية للبنات في محافظة عنيزة من وجهه نظر المعلمات، ومستوى تحقق الانتماء الوظيفي لدى معلمات المدارس الثانوية الحكومية بتعليم محافظة عنيزة، وإذا ما كانت هناك فروق ذات الدلالة الإحصائية في الاستقامة التنظيمية لدى استجابات عينة الدراسة وتحقق الانتماء الوظيفي لدى معلمات المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة عنيزة تُعزَى إلى متغيرات (الخبرة والتخصص)، وإذا ما كانت هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الاستقامة التنظيمية والانتماء الوظيفي لدى مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة عنيزة، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، واعتمدت في جمع المعلومات على الاستبانة، وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (١٨٨) معلمة من معلمات المرحلة الثانوية بالمدارس الثانوية الحكومية بمحافظة عنيزة، ومن اهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن درجة ممارسة الاستقامة التنظيمية لدى مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة عنيزة من وجهه نظر المعلمات متحققة بدرجة كبيرة حيث بلغت قيمة المتوسط الوزني للدرجات الكلية على هذا المحور من محاور الاستبانة (٣.٨٣٧) بانحراف معياري (٠.٩٩٠)، وأن مستوى الانتماء الوظيفي في المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة عنيزة من وجهة نظر المعلمات متحقق بدرجة كبيرة حيث بلغت قيمة المتوسط الوزني للدرجات الكلية على هذا المحور من محاور الاستبانة ٣.٩٠٧ بانحراف معياري ٠.٩٢٦، كما جاءت جميع الأبعاد الفرعية متحققة بدرجة كبيرة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية بمحافظة عنيزة لأبعاد الاستقامة التنظيمية ترجع لاختلاف سنوات الخبرة، أيضا لا توجد فروق دالة إحصائياً في استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية بمحافظة عنيزة لأبعاد الاستقامة التنظيمية ترجع لاختلاف التخصص. ولا توجد فروق دالة إحصائياً في استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى الانتماء الوظيفي بالمدارس الثانوية الحكومية بمحافظة عنيزة ترجع لاختلاف سنوات الخبرة. ولا توجد فروق دالة إحصائياً في استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى الانتماء الوظيفي بالمدارس الثانوية بمحافظة عنيزة ترجع لاختلاف التخصص. وأظهرت النتائج وجود علاقات ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ بين درجة ممارسة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الاستقامة التنظيمية لدى مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة عنيزة وبين الانتماء الوظيفي من وجهة نظر المعلمات.
الكلمات المفتاحية: الاستقامة التنظيمية، الانتماء الوظيفي، مديرات المدارس الثانوية الحكومية.

Abstract

This study aimed to identify the degree of availability of dimensions of organizational integrity among principals of government secondary schools for girls in Unaizah Governorate from the point of view of teachers, and the level of functional affiliation of female secondary school teachers in the education of Unaizah Governorate, and whether there are statistically significant differences in organizational integrity. The responses of the study sample and the achievement of job affiliation among public secondary school teachers in Unaizah governorate are attributed to the variables (experience and specialization), and if there is a statistically significant correlation between organizational integrity and job affiliation among principals of public secondary schools in Unaizah governorate, the study used the descriptive approach. The study sample consisted of (188) secondary school teachers in government secondary schools in Unaizah governorate, and the most important results of the study: that the degree of organizational integrity practiced by the principals of government secondary schools in Unaizah governorate from his side. Consideration of the parameters was achieved to a large extent, as the value of the weighted average of the dredge reached The college scored on this axis of the questionnaire (3.837) with a standard deviation of (0.990), and that the level of occupational affiliation in government secondary schools in Unaizah Governorate from the point of view of the teachers was achieved to a large extent, as the value of the weighted average of the total scores on this axis of the questionnaire was 3.907 with a standard deviation 0.926, and all

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

sub-dimensions were largely achieved, and the results showed that there were no statistically significant differences in the responses of the study sample members about the degree of practice of secondary school principals in Unaizah governorate dimensions of organizational integrity due to different years of experience, also there are no statistically significant differences in the responses of sample members The study on the degree to which secondary school principals in Unaizah governorate practice the dimensions of organizational integrity due to the difference in specialization. There are no statistically significant differences in the responses of the study sample members about the level of job affiliation in government secondary schools in Unaizah Governorate due to the different years of experience. There aren't statistically significant differences in the responses of the study sample members about the level of job affiliation in secondary schools in Unaizah Governorate due to the difference in specialization. The results showed that there were positive, statistically significant, correlations at the 0.01 level between the degree of organizational integrity practiced by the principals of public secondary schools in Unaizah Governorate and the job affiliation from the teachers' point of view.

Keywords: organizational integrity, job affiliation, principals of public secondary schools.

أولًا: مقدِّمـــة

تحظى المؤسسات التعليمية في المملكة العربية السعودية باهتمام ورعاية كبيرة من الدولة، ويأتي ذلك انطلاقًا من رؤية ٢٠٣٠، التي حرصت على بناء مؤسسة تعليمية، تتميز بالفاعلية والمسؤولية، من خلال الارتقاء بالأهداف التي يجب أن تسعى الإدارات في المؤسسات التعليمية إلى تحقيقها، بدءًا بوزارة التعليم ومرورًا بالإدارات التعليمية وانتهاءً بالمدارس؛ إذ تُعطي مؤشرًا واضحًا على درجة إسهامها في عجلة التنمية المنشودة، والذي ينعكس على عمليات إدارة الاستثمار في رأس المال البشري الذي يعتبر العنصر الأهم في التنافسية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وقد أكدت سياسة التعليم في المملكة على السمات المميزة للمرحلة الثانوية، وضرورة العناية بها، وإزاء ما تقدّمه مدارس هذه المرحلة من جهود كبيرة، فإنه لا بد من العناية بكافة العمليات التي تحدث فيها، وتنظيمها بما يتناسب مع تحقيق الأهداف، حيث إن ذلك يتطلب وجود إدارة ناجحة تضمن تناسق جهود الأفراد وفرق العمل، متوخية في ذلك الاستغلال الأمثل للقدرات الإنسانية، وللإمكانات المادية والفنية المتاحة (فليه وعبد المجيد، ٢٠١٤).

ورغم أن الإدارات في المؤسسات التعليمية بكافة مستوياتها تسعى لتحقيق هدف مشترك، إلا أنه ترتب على التحديات والتطورات المعاصرة في مجال التعليم ضرورة الارتقاء بالإدارة المدرسية من الدور التقليدي والروتيني للانتقال بها إلى أن تكون مسؤولة بشكل رئيس عن القيام بعدة أدوار لتطوير العملية التعليمية (السعود، ٢٠١١).

فالقيادة التربوية تعتبر جوهر العملية الإدارية، فهي محور العملية الإدارية، بحيث تُعد القيادة الكفؤة إحدى المميزات الرئيسة التي يمكن بواسطتها التمييز بين المؤسسات الناجحة وغير الناجحة، فالقيادة بالنسبة للمؤسسة يمكن تشبيهها بالدماغ للإنسان؛ لأنها تقوم بتوجيه عملية الفعل وردة الفعل وتنسيقها وفقًا للظروف المحيطة (أبو العلا، ٢٠١٤).

ولمديري المدارس دور قيادي مهم وكبير في تحقيق العلاقات الإنسانية من خلال إيجاد مناخ تربوي وتعليمي مناسب، وبث روح الحماس والتنافسية بين جميع العاملين في المدرسة، والابتعاد عن الأسباب التسلطية التي لا تحقق نتائج مرجوّة، واختيار أسلوب قيادي ديمقراطي يؤدي إلى التعاون فيما بين أفراد الجماعة، ومضاعفة الجهد وحل المشكلات، وتوفير مناخ جيد، مما ينعكس إيجابًا على تحسين الأداء المدرسي (المنتشري، ٢٠١٨).

وانطلاقًا من أهمية مدير المدرسة، والتي تتمثل في كسب ثقة العاملين معه، وتنسيق جهودهم وتوجيهها؛ لتحقيق الأهداف التربوية المأمولة، لا بد له من العمل ضمن إطار أخلاقي يضمن عملية التأثير التي تنعكس إيجابًا على الأنماط السلوكية، والتي تؤدي إلى تحسين الأداء، والارتقاء بالمدرسة إلى أعلى مستويات الإنجاز (Stephen & Terrence, 2001).

ومن أهم العوامل الرئيسة لنجاح وفعالية أي مؤسسة وجود الطاقات الإبداعية من الأفراد العاملين فيها، حيث يعتمد نجاح هذه المؤسسات وفعاليتها وكفاءتها على مدى استعداد هؤلاء الأفراد للعمل بكفاءة ودقة وإتقان؛ من أجل نجاح هذه المؤسسة، لهذا فإن فعالية الأفراد لا تعتمد فقط على الإعداد والتدريب والتطوير فحسب، بل

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تعتمد بقدر أكبر على درجة ومستوى انتماء هؤلاء الأفراد للمؤسسات التي يعملون بها (العمري، ٢٠٠٤).

مما سبق تتضح أهمية تبني القيادات المدرسية للاستقامة التنظيمية التي من شأنها توفير بيئة صالحة لتحقيق الأهداف التربوية، وما ينبثق عن فقدان ذلك من هدر يتمثل في الجهود اللازمة لضبط التعاملات في مقابل ما يتطلبه العصر الحديث من المرونة وإتاحة الفرصة للإبداع، كما يتطلب أيضًا توافر مكتسبات تنظيمية؛ كالثقة المتبادلة والنزاهة، والتفاؤل والتسامح، والثقة والتفاؤل بين كافة المستويات التنظيمية داخل المدرسة، لذا تأتي هذه الدراسة عن الاستقامة التنظيمية وعلاقتها بالانتماء الوظيفي في المدارس كمؤسسات تعليمية تشكّل أكبر قطاع من مؤسسات المجتمع.

ثانيًا: مشكلة الدراسة

تعدّ ممارسة الاستقامة التنظيمية في المدارس مؤشرًا على وعي القيادات التربوية بأهمية تكوين جهاز تنظيمي قادر على مواجهة التحدّيات، حيث أصبحت قيادة المؤسسات التعليمية في وقتنا الحاضر أكثر تعقيدًا وصعوبة مما كانت عليه في السابق؛ بسبب ما نشهده من سرعة التغيرات والتطور التكنولوجي والمعرفي، والتوسع في حجم عدد المؤسسات، وزيادة عدد العاملين فيها، وتشعب أعمالها وتعدد أهدافها، وانفتاحها على المؤسسات الأخرى، وتغير بيئتها التي تعمل في إطارها، تلك الأسباب فرضت تغييرًا في أسلوب إدارة المؤسسات وعملياتها؛ من أجل المحافظة على ديمومتها وفاعليتها، وهذا لا يتحقق إلا في ظل قيادة إداريةٍ واعية، تمارس الاستقامة التنظيمية، وقادرة على مواجهة التغيرات والتحويلات المعاصرة، والتعامل معها بكفاءةٍ واقتدار (الفقعاوي، ٢٠١٨).

وتنبع أهمية الاستقامة من آثارها الإيجابية في القطاعين العام والخاص؛ إذ تساعد على تحقيق العديد من الفوائد، منها تعزيز دور الولاء والانتماء الوظيفي لدى العاملين وزيادة إنتاجيتهم، وترسيخ قيم التعاون وتضافر الجهود، ووضوح النتائج وتحسينها (السبيعي، ٢٠١٠).

حيث توصل دراسة (الخاقاني والشحماني، ٢٠١٩) إلى التعرف على تأثير استقامة القيادة كمتغير تفسيري في الصراع التنظيمي كمتغير مستجيب، وقد اعتمد البحث على المنهج الوصفي الاستدلالي من خلال آراء عينة من العاملين في دائرة عقارات الدولة في محافظة النجف، والبالغ عددها (٧٩) شخص، وتوصل البحث إلى مجموعة من الاستنتاجات كان ابرزها أن هناك علاقة تأثير معنوية لاستقامة القيادة في الصراع التنظيمي، كما قدم البحث مجموعة من التوصيات بالاعتماد على النتائج التي تم التوصل إليها ومنها التأكيد على ضرورة التطوير والاستفادة من استخدام أسلوب استقامة القيادة من اجل مواجهة أي صراعات تنظيمية سلبية ضمن

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

استراتيجيات والأساليب التي تعزز من تحقيقها وتكيفها في بيئة العمل التي تمس روح وثقافة وقيم الأفراد الموظفين.

وقد كشفت دراسة أبو شكير (٢٠١٨) التي أجريت على بعض المدارس الأهلية في محافظة كربلاء أن متغير الاستقامة التنظيمية قد حقّق مستوى إجابة مرتفع، وهذا يشير إلى أن هذا المتغير حاز على أهمية مرتفعة حسب إجابات أفراد العينة، وهذه النتائج تشير إلى اقتناع أفراد العينة بتوفر مستوى جيد من الاستقامة التنظيمية على مستوى المدارس، مما يدل على وجود ممارسات وأبعاد الاستقامة وتجسيدها ميدانيًا في سلوكهم.

وفي دراسة ريان (٢٠٠م) أشار فيها إلى أن انتماء الموظف للمؤسسة التي يعمل بها يزداد مع الوقت، لا سيما وأن سنوات عمره يقضيها بهذه الوظيفة، مما يعني أن الانتماء يدل على رغبة الموظف في البقاء في المؤسسة والعمل بها والسعي على تحقيق غاياتها وأهدافها. ولذلك سلطت الدراسة الضوء على الاستقامة التنظيمية لدى مديرات المدارس وعلاقتها بالانتماء الوظيفي في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمات.

ثالثًا: أسئلة الدراسة

تتحدد أسئلة الدراسة في الآتي:

١. ما درجة ممارسة أبعاد الاستقامة التنظيمية لدى مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة عنيزة من وجهه نظر المعلمات؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول ممارسة الاستقامة التنظيمية تُعزَى لمتغير الخبرة والتخصص؟

رابعًا: أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى:

- التعرُّف على درجة توافر أبعاد الاستقامة التنظيمية لدى مديرات مدارس المرحلة الثانوية الحكومية للبنات في محافظة عنيزة من وجهه نظر المعلمات.
- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في الاستقامة التنظيمية لدى استجابات عينة الدراسة تُعزَى لمتغير الخبرة والتخصص.
- التعرُّف على مستوى الانتماء الوظيفي لدى معلمات المدارس الثانوية الحكومية بتعليم محافظة عنيزة.
- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في الانتماء الوظيفي لدى استجابات عينة الدراسة تُعزَى لمتغير الخبرة والتخصص.
- التعرُّف على العلاقة بين الاستقامة التنظيمية والانتماء الوظيفي لدى مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة عنيزة من وجه نظر المعلمات.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

خامسا: أهمية الدراسة

أولًا/ الأهمية النظرية

١. توافر تغذية راجعة -للمهتمين من أصحاب القرار- عن درجة ممارسة الاستقامة التنظيمية ومستوى الانتماء الوظيفي، والتي تعطي تصورًا عن بيئة العمل في المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة عنيزة.
٢. تُسهم هذه الدراسة في الاهتمام بموضوع الاستقامة التنظيمية لدى مديرات المدارس لتحقيق الانتماء الوظيفي.
٣. تُسهم هذه الدراسة في إثراء المحتوى البحثي السعودي، حيث إنها تجمع بين متغيري الاستقامة التنظيمية والانتماء الوظيفي على مستوى المدارس الثانوية الحكومية؛ إذ يندر وجود دراسات تجمع بين المتغيرين على مستوى المدارس.
٤. من المتوقع أن تعطي نتائج الدراسة صورة واضحة عن تطبيق الاستقامة التنظيمية للمسؤولين في إدارة التعليم والإدارات المدرسية؛ لمعرفة جوانب القوة وتعزيزها، ومعرفة مواطن الضعف وتحسينها.
٥. الكشف عن طبيعة العلاقة التي تربط الاستقامة التنظيمية بالانتماء الوظيفي لدى مديرات المرحلة الثانوية الحكومية بمحافظة عنيزة.
٦. التعرُّف على العوامل المؤثرة في الانتماء الوظيفي وعلاقتها بالاستقامة التنظيمية داخل المؤسسة التعليمية.

ثانيًا/ الأهمية التطبيقية

١. إن تبني تطبيق الاستقامة التنظيمية من قبل القيادات المدرسية من شأنه أن يؤدي إلى نتائج إيجابية، من حيث: الرضا الوظيفي، والتوجه الذاتي، والكفاءة والفاعلية الذاتية للمعلم.
٢. تتوقع الباحثة أن تشكِّل هذه الدراسة نقطة انطلاق لاهتمام القيادات المدرسية بالعمل الجاد على إيجاد الاستقامة التنظيمية، والذي سينعكس إيجابًا على دافعية وإنتاجية المعلمين وتقليل الصراعات، ويحقق الانتماء الوظيفي داخل المؤسسة التعليمية.
٣. مواكبة رؤية المملكة ٢٠٣٠ من خلال: "تعزيز الكفاءة والشفافية والمساءلة"، وَ" التركيز على مراحل التعليم كافة، وتأهيل المعلمين والقيادات التربوية"، وَ" تهيئة البيئة الجاذبة للكفاءات والمهارات التي تحتاجها المملكة" (رؤية٢٠٣٠).

سادسًا: حدود الدراسة

- **الحدود الموضوعية:** تتناول الدراسة الاستقامة التنظيمية بأبعادها (التفاؤل، النزاهة، التعاطف، الثقة، التسامح), والانتماء الوظيفي بأبعاده (الانتماء المؤثر العاطفي، الانتماء المتواصل الاستمراري، الانتماء المعياري الأدبي).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- **الحدود المكانية:** تم تطبيق الدراسة على جميع المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عنيزة والبالغ عددها (١٧) مدرسة ثانوية حكومية.
- **الحدود البشرية:** تم تطبيق الدراسة على معلمات المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة عنيزة والبالغ عددهن (١٨٨) معلمة حسب معادلة ستيفن ثامبسون.
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة في الفصل الثالث من العام الدراسي ١٤٤٣هـ/ ٢٠٢٢م.

سابعًا: مصطلحات الدراسة

أولًا: مفهوم الاستقامة :

وفقًا لابن رجب: "هي سلوك الصراط المستقيم، وهو الدين القويم من غير اعوجاج، ويتمثل ذلك في فعل الطاعات جميعها، ما ظهر منها وما بطن، وترك المنهيات كلها" (جامع العلوم والحكم، ص١٩٣).

مفهوم الاستقامة التنظيمية:

هي عبارة عن منظومة إدارية متكاملة الأبعاد، تصف السلوكيات التنظيمية ونتائجها المتوقعة التي تنال القبول مجتمعيًا، ويلتزم الأفراد بتنفيذ مضامينها المتمثلة بالتفاؤل والثقة والتعاطف والنزاهة والتسامح بالشكل الذي يطمح به الأفراد لأنفسهم وغيرهم، والرغبة في المعاملة بالمثل، فضلًا عن تبنّي هذه السلوكيات وإدامتها، والمشاركة فيها على نطاق واسع؛ سعيًا لخلق السعادة والرفاهية للآخرين (أبو شكير، ٢٠١٨، ص٨).

التعريف الإجرائي: تُعرَّف الباحثة الاستقامة التنظيمية إجرائيًا بأنها: التزام مديرات مدارس التعليم الثانوي في محافظة عنيزة بمنطقة القصيم بأخلاقيات المهنة التربوية الفاضلة والسلوك الإنساني الحميد، والذي يتضمن أبعاد الاستقامة: (التفاؤل، والثقة، والتعاطف، والنزاهة، والتسامح)، ويجعلهن أكثر التزامًا وحرصًا وإبداعًا، وأكثر إصرارًا على تحقيق الجودة والتميز في أداء واجباتهن الوظيفية، وخلق بيئة عمل ناجحة, وأكثر قدرة على مواجهة المشكلات والتغلب على التحدّيات، وأكثر استقامة وحرصًا على القيام بعمليات التحسين والتطوير في كافة مجالات العمل التربوي.

ثانيًا: مفهوم الانتماء

وفقًا لما ذكره فودة (٢٠٠٠) فإن الانتماء هو شعور الفرد بكونه جزءًا بين مجموعة تشمل أسرة، أو قبيلة، أو حزبًا، أو أمة، أو جنسًا، أو نحو ذلك ينتمي لها، وكأنه ممثل لها أو متوحّد، فيها فيشعر بالاطمئنان والفخر والرضا المتبادل، وكأن كل ميزة للجماعة هي ميزته الخاصة.

ويمكن تعريف الانتماء الوظيفي إجرائيًا بأنه: الانسجام والشعور الإيجابي الذي يتكوّن لدى الموظفة تجاه مدرستها، والالتزام بقيمها والإخلاص لأهدافها

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والارتباط معها، والحرص على عدم تركها والبقاء فيها من خلال بذل الجهد، والافتخار بمآثرها وخلق التوافق والتفاعل مع أهدافها، والارتباط بها، والشعور بالولاء، والإخلاص والرغبة في البقاء فيها رغم وجود حوافز في مدارس أخرى.

الإطار النظري والدراسات السابقة

المبحث الأول: الاستقامة التنظيمية

مفهوم الاستقامة التنظيمية:

هي مجموعة من السلوكيات والفضائل الإيجابية في بيئة العمل التي تحكم بالمبادئ والقيم والمعايير الأخلاقية لتحقيق أفضل تميز لسمات الموارد البشرية، أي إعطاء قيمة للمجتمع لخلق السعادة والازدهار والرفاهية للآخرين لتحقيق النجاح المستدام.

كما تشير الاستقامة التنظيمية إلى مجموعة من الإجراءات الفردية والأنشطة الجماعية, والصفات الثقافية, او العمليات التي تمكن من نشر وإدامة سلوك الاستقامة في المؤسسة, ويرتبط هذا المفهوم أكثر بسلوك الأفراد في البيئة الداخلية وكيفية نشرها ضمن السياقات التنظيمية إذ تمارس العادات الإيجابية , والرغبات والإجراءات التي يتم نشرها على المستويين الفردي والجماعي, كما أنها ترتبط مع أفضل تميز لسمات الموارد البشرية, والقيمة الأخلاقية والفضيلة التنظيمية (Cameron et at. , 2004:3-4).

كما يعتقد بعض الباحثين أن الاستقامة التنظيمية تشمل أبعاد الهياكل التنظيمية، بما في ذلك العادات الجيدة الآمال وبعض العمليات مثل التعاطف والنزاهة والتسامح والثقة على المستويين الفردي (Bright et al. , 2006 : 2).

ويبين (Froman ,2010 : 65) أن المنظمات التي تطبق الاستقامة تؤكد على تثبيت منظور أخلاقي في ثقافتها وتعزز الذات ومهارات الذكاء العاطفي, وروح الفريق وتهتم بتطوير القيادة الداعمة حيث تمكن الآخرين من النجاح, والتي تؤدي على نتائج مثمرة وخلاقة حيث تتميز بخمس صفات:

- تنمي الشعور المعنوي والشرف لدى المجتمع.
- تزيد الخبرة عاطفيا ومعرفيا.
- تقوي الانسجام في العلاقات.
- تزيد الثقة بالنفس وتعزز السلوكيات الإيجابية.
- تخدم وظيفة التخزين وتعزز القدرة على التكيف.

أهمية الاستقامة التنظيمية:

تشير العديد من الدراسات إلى أن العوامل الإيجابية للاستقامة التنظيمية توفر نقاط قوة للمدراء لتعزيز أداء مؤسساتهم، وتشير هذه الدراسات أيضا إلى أن

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المؤسسات المستقيمة تفوق بشكل واضح المؤسسات الطبيعية في الأداء (1443:) Ziapour al et . , 2015 كما ترتبط الاستقامة التنظيمية بالنتائج الإيجابية وليس بمجرد غياب النتائج السلبية، وتنتج الطاقة الإيجابية في المؤسسات، أيضا تزيد النمو والحيوية في الأفراد كما تحفز على زيادة احتمال الأداء الاستثنائي, وتسعى إلى تضخيم تأثير إدامة طبيعة الاستقامة في النفس البشرية حتى تكون سلوكي معتاد وهي مستوحاة من ذلك وتميل إلى إعادة إنتاجها (Singh & Buitendach , 2014: 9) وعليه يمكن تحديد أهمية الاستقامة التنظيمية بالنسبة للمؤسسة والفرد والمجتمع و كالاتي:

- **أهميتها للمؤسسة**

من الضروري أن ينظر إلى الاستقامة التنظيمية كعنصر هام يمكن أن يفسح المجال لنجاح المؤسسات إذ أنها تساعد المؤسسات على تجنب الوقوع في الخطأ ، كما تعمل على بناء الثقة في الموظفين (Ugwu, 2012 : 189)، حيث ذكر (Searle & Barbuto, 2011: 108) أن الاستقامة التنظيمية تعمل على تسهيل السلوكيات الإيجابية الأخرى على المستوى الكلي للمؤسسة، ويبين (Rego : 525) et al ., 2011 أن ذلك يؤدي إلى زيادة الخصائص التنظيمية الإيجابية (مثل مكانة المؤسسة ونقاط القوة والإيجابيات) كما يحفز الموظفين على أن يكونوا أكثر فائدة، وأن يكونوا أكثر تعاطفا واحتراما بحيث يعكس الأفراد صورا إيجابية عن المؤسسة، ويزيدون من معرفتهم التنظيمية، وينمون الثقة ويشعرون بالولاء، ويحافظون على سمعة المؤسسة وتعزيزها، وبذل الجهود لأداء أفضل بما يفيد المؤسسة بأكملها، حيث وضح (Rego et al. , 2010) Barclay et al., 2012 332 ; 219: أن الاستقامة التنظيمية تؤثر في الأداء التنظيمي عن طريق تأثيرها بمتغيرات الإبداع والجودة، وفي ذات السياق اكد (Kooshki & Zeinabadi at , 2015 : 1443) Ziapour et 2015 : 564 ; , على أن الاستقامة التنظيمية تؤثر إيجابيا في تعزيز الالتزام التنظيمي ومن ثم التأثير الإيجابي في سلوك المواطنة التنظيمية وكذلك التأثير في اتجاهات العمل، كما ذكر (Ramlal et al . , 2014 : 152) أن الاستقامة تقود إلى بناء ثقافة تنظيمية إيجابية تؤثر على الرضا الوظيفي والأداء.

- **أهميتها للفرد**

تعتبر الاستقامة التنظيمية عاملا مهما للسلوك، حيث تحفز الشخص على مواصلة العمل حتى يتم بلوغ الأهداف الصعبة (Ugwu , 2012 : 191)، حيث إن اهتمام وتقدير وحرص المؤسسة على الاستقامة التنظيمية قد يشجع على دمج العضوية التنظيمية في الهوية الذاتية للموظف بحيث يشعر أنه يقوم بعمل هادف، وتولي العمل كرسالة اكثر من كونه وظيفة، وهذا بدوره يجعل الموظف أكثر إيجابية و

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تأثيرا بشكل فعال على مؤسسته وأكثر التزاما لتحسين مخرجات الأداء التنظيمي (Ribeiro & Rego , 2009 : 1406-1407)، حيث يصبح الأفراد أكثر إبداعا، وأكثر ارتباطا اجتماعيا وأكثر قدرة لاعتماد سلوكيات عفوية (Asad . , al et : 38 . 2017).

- **أهميتها للمجتمع**

الاستقامة التنظيمية تهدف إلى خلق قيمة اجتماعية تتجاوز الرغبات إلى الأفعال، فالمؤسسة المستقيمة يمكن أن تلهم أعضائها ليكونوا أعلى مستوى مما هي عليه (Vallett , 2010 : 131) ، كما أن الاستقامة التنظيمية تقود المؤسسات إلى مستويات اعلى من المسؤولية الاجتماعية (Shimek et al . , 2015 : 144) وهذا ما يؤكده (Barclayet et al . , 2012 : 331) أن تطبيق السلوكيات المستقيمة في المؤسسات وممارستها من قبل الموظفين سوف ينعكس على المجتمع ويتم توحيد هذه السلوكيات من قبل كل المواطنين، وبشكل عام سوف يؤدي الى ازدهار ورفاهية المدينة وهذا يعني أن الاستقامة تدعم ازدهار المجتمع ونموه.

و تأسيسا على ما سبق ترى الباحثة أن أهمية الاستقامة التنظيمية تكمن في:

- تنتج طاقة إيجابية في المؤسسة، وتزيد النشاط والحيوية لدى الموظفين.
- تعمل كقوى معيارية قوية لتشكيل مواقف الموظف وسلوكه فهي تعتبر القوة الداخلية التي تدفع الفرد للسلوك الجيد و تزيد الرضا الوظيفي وترفع الروح المعنوية للموظفين.
- تعد أساسا مشتركا لاستيعاب وتقارب القيم بين الموظفين.
- تعزز الأداء الإيجابي والتحفيز، والشعور باحترام الذات والاستقلالية، والالتزام.
- تُحسن وتدعم دور أخلاقيات العمل ومنظومة القيم داخل المؤسسة.
- تُجنب الوقوع في الأخطاء، وتُبني الثقة.
- تُعزز للوصول لمستويات أعلى للمنفعة على المستوى الفردي والجماعي.
- تجعل المنطق الأخلاقي، والقرار الأخلاقي أسهل.

أبعاد الاستقامة التنظيمية:

ما تتميز به المجتمعات الحديثة هو زيادة الطلب على الابتكار والإبداع والمعرفة في جميع مجالات الحياه حتى سمي بمجتمع المعرفة، حيث أن رفاهية الموظفين أمر هام ليس فقط من اجل تحسين حياة الموظف ولكن من أجل المؤسسة التي يجب عليها أن تبتكر وتخترع وتحاول الاستمرار في تحقيق الأهداف هذا يستوجب عليها الاهتمام باستقامتها الخاصة بها والتي تتمثل في قيمها ومبادئها ومعتقداتها مع الاهتمام بالموظفين الذين يؤثرون على الأداء ولهم دور هام في تحقيق

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أهداف المؤسسة والا فأن طاقاتهم وسلوكياتهم ستتجه نحو اتجاهات وسلوكيات سلبية والابتعاد عن السلوك الإيجابي (Watanabe,et al ,2017,629),

١- التفاؤل التنظيمي :

التفاؤل أحد المبادئ الأساسية لحركة علم النفس الإيجابي (Seligman ,2002: 6) ويعرف على انه مجموعة من التوقعات الإيجابية وفقا لتصور الأفراد الذين يتوقعون بشكل عام سيكون لديهم نتائج جيدة أكثر من النتائج السيئة (Malik, 2) 2013:.

٢- الثقة التنظيمية:

أثبت العديد من الباحثين أن بناء الثقة التنظيمية يعتبر العنصر الأساسي في الفاعلية التنظيمية إذ لا توجد مؤسسة تستطيع أن تتخذ لها مكان في بيئة العمل من دون وجود الثقة بين الأشخاص وليس هناك مدير تنظيمي يستطيع إهمال العنصر الفعال للثقة في ممارسة جميع الأعمال (Currall & Epstein, 2003 :196).

كما عرفها (Stephen, 2003: 336) أنها توقع إيجابي يفترض أن الطرف الآخر لن يكون انتهازي وغير موثوق به وأن لا يضر بالأخرين، وهذا ما يؤكده (Guillen, 2006 :608) أنها مستوى إيمان الفرد بأن تصرف الآخرين سيكون بأسلوب منصف, أخلاقي ,وغير مهدد لطرف الآخر.

٣- التعاطف التنظيمي :

المؤسسات هي الساحات العاطفية سواء كان ذلك بسبب الأحداث في الحياة الشخصية للفرد او ما ينتج من علاقات اجتماعية وإنسانية في المؤسسة والمتمثلة في التعاطف (Dutton et al. , 2014 : 280) .

وهذا ما يؤكده (Cameron et al. ,2006 : 254) حيث يرى أن التعاطف ميزة إنسانية محددة تنطوي على قلق الفرد على الآخرين ويعتبر من أحد أسس الحياة الأخلاقية.

٤- النزاهة التنظيمية:

ارتبط مفهوم النزاهة التنظيمية بالقيم الأخلاقية وان عملية المزج بين القيم والنزاهة أعطت قوة للمنظمات التي تنتهج هذه الفلسفة (2 : 2017 , Polowczyk).

٥- التسامح التنظيمي :

وضح (Seligman, 2002 :6) التسامح باعتباره فضيلة إنسانية أساسية تمثل شكلا من أشكال الخير الأخلاقي والروحي، و قد أشارت العديد من الدراسات إلى أن الأشخاص الأكثر تسامحا يظهرون علامات على صحة بدنية ونفسية أفضل،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ويرتبط التسامح إيجابيا بالرضا عن الحياة إذ إن الأفراد الأكثر تسامحا شهدوا زيادة في احترام الذات مع مرور الوقت (McNulty & Fincham , 2012 :102).

المبحث الثاني: الانتماء الوظيفي

أولاً: مفهوم الانتماء الوظيفي

يشير الانتماء الوظيفي إلى كمية الإخلاص والولاء التي يظهرها الموظف تجاه عمله والانعكاس على تقبل الموظف لأهداف المؤسسة التي يعمل بها وإخلاصه وتفانيه ورغبته بتحقيق أهداف المؤسسة، والإدارة الحديثة تتطلب الانتماء الوظيفي والذي يقضي بتكريس الفكر الوظيفي والمؤسسي في عقول المنتسبين للوظيفة على اختلاف درجاتهم ومهامهم ومناصبهم الوظيفية، ففكر الانتماء الوظيفي من شأنه تحقيق التواصل والفهم المتبادل والمشترك بين أركان الإدارة بمستوياتها المختلفة (العليا، الوسطى، الدنيا) لاسيما في الإدارة الحكومية، وبالأخص التعليمية حيث يعزز جسور الثقة بين الإدارات والموظفين بها والتفاني في خدمة وتحقيق الهدف الوظيفي يحقق حجم أكبر من المردود عندما يظهر ذلك على أداء الموظف الفعال.

ثانياً: أهمية الشعور بالانتماء

يعتبر الانتماء الوظيفي من المواضيع التي تحظى باهتمام الإداريين والسلوكيين ، وذلك ببحث الجوانب المختلفة لوسائل ومصادر الانتماء لدى الموظف وقياس درجة انتماء الأفراد نحو وظائفهم، حيث تم استنتاج عدة عوامل هامة وضرورية تودي إلى الانتماء، وفقدان هذه العوامل يؤثر على أداء الموظف في عملة وقيامة بواجباته، كما أن الأداء يختلف من فرد إلى أخر حسب جهد الفرد واقتناعه بأهداف المؤسسة وولائه العميق لوظيفته والتزامه بالواجبات المنوطة به، وهذا الجهد والأداء مطلوب بشكل كبير في مجال التعليم سواء من المعلم أو المدير أو المشرف (فلمبان، ٢٠٠٨).

ثالثًا: العوامل التي تسبق الانتماء الوظيفي

أشار فرج (٢٠٠٢) إلى العوامل التي تسبق الانتماء الوظيفي كالتالي:

١- الحاجات: لكل فرد حاجات يسعى إلى إشباعها، ويعتبر العمل أكثر مصادر هذا الإشباع إتاحة.
٢- الدافعية: تولد الحاجات قدرا من الدافعية تحث الفرد على التوجه نحو المصادر المتوقع إشباع تلك الحاجات من خلالها.
٣- الأداء: تتحول الدافعية إلى أداء نشط للفرد وبشكل خاص في عمله، اعتقاد منه أن هذا الأداء وسيلة لإشباع حاجاته.
٤- الإشباع : يؤدي الأداء الجيد الفعال إلى إشباع الحاجات.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٥- الرضا : أن بلوغ مرحلة الإشباع من خلال الأداء الجيد في العمل يجعله يشعر بالرضا عن العمل باعتباره وسيله لإشباع حاجاته.

رابعاً: العوامل التي تؤثر على الانتماء الوظيفي

ذكرت فليفل (٢٠١٥) عددا من العوامل التي تؤثر على الانتماء الوظيفي:

- عوامل تتعلق بالوظيفة (التحدي والاستقلالية والتغذية الراجعة والتي لها التأثير الإيجابي بينما التوتر وعدم وضوح الأهداف والأدوار والصراعات والتي تؤثر سلبيا) .
- عوامل تتعلق بالبيئة الخارجية للمؤسسة (ظروف سوق العمل وفرص الاختيار).
- عوامل تتعلق بخصائص الفرد (العمر والطول وسنوات الخدمة والجنس والمؤهل التعليمي).
- عوامل تتعلق ببيئة العمل (الإشراف والقيادة والرواتب).

خامسًا: أسس تحقق الانتماء الوظيفي لدى المعلمين

هناك مجموعة من الأسس لتحقق الانتماء للمعلم، حيث ذكر (Tarter & Hoy ,1989)أن هناك مجموعة من العوامل في حال استخدامها ستساهم في انتماء المعلم لوظيفته ولمؤسسته التعليمية وهي كالتالي:

١- سلوك التخويل والتوجيه: سلوك يعتمد على قدرة المدير على توجيه المعلمين ، وعلى قدرته على تخويلهم للقيام بالمهام الأدائية مع بقائه مستقلا عن المسؤولين الموجودين في المراكز العليا، حيث ذكر (Wood and Jantzi,1994) لكي يكون هناك دافع للعمل يجب أن يكون لدى المعلمين معرفة بنجاح جهدهم، في حال عدم معرفة نجاح العمل لان يكون سبب لكي يهنئ الفرد نفسة، حيث يمكن الحصول على التغذية الراجعة من خلال العمل نفسة، أو من خلال موافقة الأخرين على أدائه.

٢- سلوك الدعم: سلوك يعتمد على دور المدير في إثارة دافعية المعلمين تجاه العمل في كونه قدوة للمعلمين في عملهم، وفي إظهار اهتمامه لصالح الوظيفة، ومن الضروري أن يشعر المدير بالانتماء للعمل مثل المعلم، حيث أن الانتماء ظاهرة جماعية كما أنه ظاهرة فردية، كما أن حرية التصرف والاستقلالية الوظيفية تعتبر من أساسيات عملية التعليم والتعلم، حيث تساهم في زيادة انتماء المعلم لعمله ومكان عمله، ومن الضروري تحمل المعلمين لمسؤوليات أعمالهم لتعزيز انتمائهم الوظيفي، هذا يجعلهم يعتقدون أن إنجازهم ينسب بشكل مباشر إلى جهودهم، والأعمال التي تعطي للمعلمين استقلالا وحرية تتطلب منهم اصدر أحكاما والاختيار من العمل ما يشاء وعندما يفعلون ذلك يرون انفسهم انهم خلف هذا الإنجاز (سلامة ، ٢٠٠٣) .

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٣- سلوك مراعاة حقوق ومشاعر الأخرين : يعتبر سلوك ودي حيث أن المدير يكون منفتحا في تواصله وعلاقاته مع المعلمين ، حيث ذكر (Wood and Jantzi,1994) أن المدير الناجح هو الذي يقوي العلاقات ويبني علاقات يشجع فيها المعلمين على التشاركية والتعاون في إبداء الراي وطرح الأفكار، وتحويل النشاطات والبرامج الإدارية من النظام الروتيني إلى استراتيجيات لتطوير المعلم كأشعار المعلمين عن فرص التطوير الوظيفي والاعتراف بجهود المعلمين ونسب منجزاتهم لهم.

٤- سلوك الدعم وعدم السيطرة: يشير هذا السلوك إلى أن المعلم يستطيع تحقيق رؤية وأهداف المدرسة إذ كانت المدرسة تتبنى هذا السلوك وتدعمه، إذ أن المدير لابد أن يكون محفز يساهم في خلق ظروفا تمكن المدرسة من دعم طلابها ورفع مستواهم بحيث يكونوا أكثر فاعلية، ويقوي انتماء المعلمين لمدرستهم ، حيث أن المعلم لن يشعر بالانتماء بمجرد التحفيز اللفظي من المدير بل ينبغي على المديران يدعم ويحفز ويولي الاهتمام بالمعلم من خلال المهام والمسؤوليات التي يكلف بها المعلم، فهي عامل أساسي في توليد الانتماء لرؤية وأهداف المدرسة.

سادسًا: أنواع الانتماء

يرى (عواد ٢٠١٢) بأن الانتماء هو التزام الفرد بقيم ومبادئ يمارسها بحيث يظهر من خلاله حرصه على مؤسسته وتميزه بالأداء وانغماسه بالعمل وتفانيه فيه، وبث روح التعاون مع الآخرين لتحقيق أهداف المؤسسة. حيث قام العديد من الباحثين في محال علم النفس بدراسة موضوع الانتماء وقسموا الانتماء إلى أنواع ومن هذه الدراسات دراسة (منصور، ٢٠٠٤) ودراسة (أسعد، ١٩٩٢) حيث قسموا الانتماء عند الإنسان إلى سبعة أشكال، كالتالي :

١- الانتماء المكاني الوطني: ويتمثل في اعتزاز وانتساب الفرد إلى وطنه والافتخار به أينما تواجد في كل مكان وزمان .

٢- الانتماء العرقي والقبلي : ويتمثل في انتماء الفرد إلى أسرته أو قبيلته من حيث الاعتزاز بها وشعوره بأنه جزء مهم منهم يؤثر بهم.

٣- الانتماء الديني: ويتمثل في الفكر الديني الذي ينتمي إليه الفرد والإيمان والإخلاص لديانة يشعر بالفخر والانتماء لها .

٤- الانتماء القومي: ويتمثل في صله الفرد بالمجتمع من ناحية اجتماعية عاطفية تنشأ من الاشتراك في الوطن ووحدة التاريخ والأهداف واللغة .

٥- الانتماء الأيديولوجي المذهبي أو الحزبي: ويتمثل في الفكر الأيديولوجي الذي يتبناه الفرد للحزب الذي ينتمي إليه والإيمان بمبادئ هذا الحزب.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٦- الانتماء السياسي الإقليمي: ويتمثل في انتساب الفرد إلى نظام سياسي ما بحيث يتقبل أفكاره ومبادئه .

٧- الانتماء الزمني التاريخي: ويتمثل في الاعتزاز إلى فترة زمنية معينة.

سابعاً: أبعاد الانتماء الوظيفي

يعتبر مفهوم الانتماء الوظيفي مفهوما مركبا يتضمن العديد من الأبعاد، وقد أشار كل من (الشلوي؛ ٢٠٠٥؛ خضر، ٢٠٠٠؛ حسيني، ٢٠٠٦؛ أبو أحمد، ٢٠٠٩) إلى أنها تتمثل في الأبعاد التالية:

١- **الولاء: Loyalty:** الولاء هو جوهر الالتزام، يقوي الجماعية ويركز على المسايرة، ويدعم الهوية الذاتية، ويدعو إلى تأييد الفرد إلى جماعته، ويشير إلى مدى الانتماء إليها (أبو أحمد، ٢٠٠٩).

٢- **الهوية:** identity : يسعى الولاء إلى توطيد الهوية ، وهو في المقابل دليل على وجودة ، ومن ثم تبرز سلوكيات الأفراد كمؤشرات للتعبير عن الهوية ، ومن ثم الانتماء (عبدالعظيم ، ١٩٩٥).

٣- **الالتزام:** Commitment : يقصد به التمسك بالنظم والمعايير الاجتماعية ، ويؤكد على الانسجام والتناغم ، حيث انه يولد ضغوطا فاعلة نحو الالتزام بمعايير الجماعة لإمكانية الإذعان والإقبال كآلية رئيسية لتحقيق الإجماع وتجنب النزاع (حسيني، ٢٠٠٦) .

٤- **الجماعية:** Collective : الروابط والعلاقات الجماعية تؤكد إلى الميل نحو الجماعة ويعبر عنها بتوحيد الأفراد تجاه الهدف العام للجماعة التي ينتمون إليها ، وتعزز الجماعية التفاعل والميل إلى المحبة مما يسهم في تقوية الانتماء من خلال التفاعل المتبادل (درواشة، ٢٠١٥).

٥- **التواد:** بمعنى الحاجة إلى الانضمام إلى الجماعة وهو من أهم الدوافع الإنسانية الأساسية في تكوين العلاقات والروابط (درواشة، ٢٠١٥) .

٦- **الديمقراطية:** Democracy : تعتبر من أساليب التفكير والقيادة وتشير إلى الأقوال والأفعال التي يرددها الفرد ليعبر عن إيمانه بتقدير قدرات الفرد وإمكانياته مع ضرورة مراعاة الفروق الفردية، والحرية الشخصية، وتكافؤ الفرص، وتنمية قدرات الفرد بالرعاية، بحيث يشعر الفرد بالحاجة إلى التفاهم والتعاون مع الغير، واستخدام الأسلوب العلمي في التفكير (حسيني، ٢٠٠٦ ؛ أبو أحمد، ٢٠٠٩).

الدراسات السابقة

أولًا/ الدراسات ذات العلاقة بمتغير الاستقامة التنظيمية بأبعادها (الثقة، التفاؤل، النزاهة، التعاطف، التسامح):

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

توصلت دراسة الناصري (٢٠٢٠) إلى التعرف على درجة توافر أبعاد الاستقامة التنظيمية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في محافظة الظاهرة بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين. اتبع الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي، حيث توصلت الدراسة إلى أن درجة توافر أبعاد الاستقامة التنظيمية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في محافظة الظاهرة بسلطنة عمان من وجه نظر المعلمين بالنسبة لأبعاد الدراسة ككل جاءت عالية بشكل عام، كما جاءت عالية على كل بعد على حدة، وجاء في المرتبة الأولى بعد النزاهة، ويليه في المرتبة الثانية بعد التفاؤل، أما بعد التعاطف فجاء في المرتبة الثالثة، في حين جاء بعد التسامح في المرتبة الرابعة، وفي المرتبة الخامسة جاء بعد الثقة، وقد يُعزَى ذلك إلى الجهود الكبيرة التي تقوم بها وزارة التربية والتعليم في إعداد مديري المدارس وتدريبهم بصورة مستمرة، سواء في المركز التخصصي للمعلمين أو في المراكز التدريب التابعة للمديريات العامة لتربية والتعليم.

كما هدفت دراسة عياصرة (٢٠٢٠) إلى التعرُّف على درجة التزام أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية بقيم النزاهة من وجهة نظر الطلبة. استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة للدراسة. أظهرت نتائج الدراسة أن التزام أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية بقيم النزاهة من وجهة نظر الطلبة جاءت بدرجة تقييم مرتفعة، ويوصي الباحث بإشراك أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية في دورات تدريبية ومشاغل تربوية حول أهمية قيم النزاهة وانعكاسها على المجتمع والطلبة.

كما هدفت دراسة كل من العامري وسلامة (٢٠٢٠) إلى التعرُّف على مستوى الثقة التنظيمية، وعلاقتها بتقويم الأداء الوظيفي للعاملين بالمديرية العامة لتنمية الموارد البشرية بوزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان. وقد استخدما المنهج الوصفي الارتباطي، والاستبانة كأداة للدراسة. وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى الثقة التنظيمية كان عاليًا، أما تقويم الأداء الوظيفي فكان متوسطًا، وأنه توجد علاقة ارتباطية موجبة متوسطة بينهما. كما كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغيرات: المسمى الوظيفي، سنوات الخبرة الإدارية، النوع الاجتماعي بالنسبة للثقة التنظيمية، والتي جاءت أبعادها على النحو التالي: الثقة بين العاملين، القيم التنظيمية، تدفق المعلومات، الثقة في المدير، فرص الإبداع والابتكار، السياسات الإدارية.

ثانيًا / الدراسات ذات العلاقة بمتغير الانتماء الوظيفي:

توصلت دراسة (خنفر و قجة، ٢٠٢١) إلى التعرف العدالة التنظيمية وتعزيز الانتماء الوظيفي بالمؤسسة الصناعية بولاية تقرت ولتحقيق أهداف الدراسة تم

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتم تصميم استبانة لجمع بيانات الدراسة وتم الاعتماد على برنامج SPSS 22 لتحليل الإحصائي لهذه الدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة معنوية إيجابية بين العدالة التنظيمية ببعديها التوزيعي والتفاعلي وتعزيز الانتماء الوظيفي.

هدفت دراسة مروة أبي رية (٢٠١٩) إلى التعرُّف على الممارسات الخاصة بالمسؤولية الاجتماعية في الفنادق المصرية، وقياس أثرها على الانتماء الوظيفي للعاملين فيها، وذلك في ظل وجود الدعم التنظيمي المدرك كمتغير وسيط. ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتم تصميم استبانة لجمع بيانات الدراسة. توصلت الدراسة إلى أن هناك تأثيرًا معنويًا وإيجابيًا للمسؤولية الاجتماعية على كل من الدعم التنظيمي المدرك والانتماء الوظيفي، وكذلك تأثير معنوي وإيجابي للدعم التنظيمي المدرك على الانتماء الوظيفي. كما توصلت الدراسة إلى أن الدعم التنظيمي المدرك يلعب دورًا وسيطًا في العلاقة بين ممارسات المسؤولية الاجتماعية والانتماء الوظيفي لدى العاملين في الفنادق.

وهدفت دراسة مضية (٢٠١٧) إلى التعرُّف على استراتيجيات الموارد البشرية في هيئات المجالس المحلية وعلاقتها بالانتماء الوظيفي في جنوب الضفة الغربية، وأظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لدرجة الانتماء الوظيفي (٣,٦٧)، مما يدل على درجة كبيرة للانتماء الوظيفي لدى الموظفين الإداريين. كما أظهرت النتائج وجود علاقة كبيرة بين الالتزام باستراتيجيات الموارد البشرية والانتماء الوظيفي، حيث كانت معامل ارتباط بيرسون (٠,٩٢).

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة في الدراسة الحالية:

- تحديد المنهج المناسب من خلال الدراسات السابقة .
- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في صياغة المشكلة والمقدمة ودعمها بالنتائج.
- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إثراء الإطار النظري للدراسة فيما يتعلق بموضوع الدراسة.
- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في اختيار أداة الدراسة، وتحديد الأساليب الإحصائية المناسبة للحصول على إجابات الأسئلة مستقبلًا، وأيضًا في إعداد الاستبانة، والمنهج، والاستفادة من المراجع .

منهجية الدراسة وإجراءاتها

أولا: منهج الدراسة:

في الدراسة الحالية استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ثانياً: مجتمع الدراسة:

تمثل مجتمع الدراسة في معلمات المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية بمحافظة عنيزة وعددهن (٣٦٨)، بمختلف تخصصاتهم في الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي ١٤٤٣ه. إحصائية معتمدة بحجم المجتمع حسب إحصائية إدارة التعليم بمحافظة عنيزة.

ثالثاً: عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الأساسية من (١٨٨) معلمة من معلمات المرحلة الثانوية بالمدارس الثانوية الحكومية بمحافظة عنيزة ، حسب معادلة ستيفن ثامبسون ، تم اختيارهن بالطريقة العشوائية وطبقت عليهن الاستبانات في الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي ١٤٤٣هـ.

رابعاً: أدوات الدراسة

لجمع البيانات اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة الحالية وتحقيقها للأهداف التي تسعى إليها تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات اللازمة من الأفراد عينة الدراسة، فبعد أن تم الاطلاع على الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية، والأدوات التي تم استخدامها في هذه الدراسات تم بناء الاستبانة الحالية والتي تتكون من محورين يتعلق الأول منهما بالاستقامة التنظيمية والثاني بالانتماء الوظيفي، وفيما يلي وصف للاستبانة وخصائصها الإحصائية وكيفية الاستجابة عليها.

صدق وثبات الاستبانة:

أولاً: الصدق

للتحقق من صدق الاستبانة الحالية تم الاعتماد على طريقتين هما:

الصدق الظاهري (صدق المحكمين):(*Face Validity* **)**

حيث تم عرض الاستبانة على عدد من المحكمين الخبراء والمتخصصين في مجال الإدارة التربوية وطلب منهم دراسة الاستبانة وإبداء آرائهم فيها من حيث: مدى ارتباط كل عبارة من عباراتها بالبعد المنتمية إليه، ومدى وضوح العبارات وسلامة صياغتها اللغوية وملاءمتها لتحقيق الهدف الذي وضعت من أجله، واقتراح طرق تحسينها وذلك بالحذف أو الإضافة أو إعادة الصياغة، وقد تم الاعتماد النسبة (٨٠% فأكثر) للأخذ برأي المحكمين.

الاتساق الداخلي: (*Internal Consistency*)

تم كذلك التحقق من صدق الاستبانة عن طريق صدق الاتساق الداخلي وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون (*Pearson Correlation Coefficient*) في حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه العبارة في كل محور من محوريها، وذلك للتأكد من مدى تماسك

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وتجانس عبارات كل بعد فيما بينها، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة في التالي:

١- المحور الأول: الاستقامة التنظيمية

جدول (١) معاملات الارتباط بين درجات عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه العبارة فيما يتعلق بالمحور الأول: الاستقامة التنظيمية

م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
	التفاؤل التنظيمي		الثقة التنظيمية		التعاطف التنظيمي
١	**٠.٧٤٦	١	**٠.٤٨٤	١	**٠.٧٤٠
٢	**٠.٥٠٧	٢	**٠.٥٩١	٢	**٠.٥٦٧
٣	**٠.٧١٩	٣	**٠.٥٩٦	٣	**٠.٦٨٨
٤	**٠.٥٦١	٤	**٠.٥٥٨	٤	**٠.٥٢٨
٥	**٠.٦٥٩	٥	**٠.٦٠٦	٥	**٠.٧٠٧
	النزاهة التنظيمية		التسامح التنظيمي		
١	**٠.٥٣٢	١	**٠.٦٠١		** دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١
٢	**٠.٥٣٢	٢	**٠.٥٤٧		
٣	**٠.٦٥٥	٣	**٠.٧٨١		
٤	**٠.٥٧٠	٤	**٠.٦٨٢		
٥	**٠.٧٠٦	٥	**٠.٦٤٨		

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجات عبارات محور الاستقامة التنظيمية والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه العبارة معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ وهو ما يؤكد اتساق وتجانس عبارات كل بعد فيما بينها وتماسكها مع بعضها البعض. تم كذلك التأكد من اتساق وتجانس الأبعاد الفرعية لمحور الاستقامة التنظيمية بحساب معاملات الارتباط باستخدام معامل ارتباط بيرسون(*Pearson Correlation Coefficient*) بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمحور فكانت معاملات الارتباط كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٢) معاملات الارتباط بين درجات أبعاد محور الاستقامة التنظيمية والدرجة الكلية للمحور

التفاؤل التنظيمي	الثقة التنظيمية	التعاطف التنظيمي	النزاهة التنظيمية	التسامح التنظيمي
**٠.٦٢٢	**٠.٦٦٨	**٠.٦٤٣	**٠.٧٧٩	**٠.٥٦٢

** دالة عند مستوى ثقة ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجات أبعاد محور الاستقامة التنظيمية والدرجة الكلية للمحور معاملات ارتباط موجبة ومرتفعة ودالة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ وهو ما يؤكد اتساق وتجانس الأبعاد فيما بينها وتماسكها مع بعضها البعض.

٢- المحور الثاني: الانتماء الوظيفي

جدول (٣) معاملات الارتباط بين درجات عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه العبارة فيما يتعلق بالمحور الثاني: الانتماء الوظيفي

م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
الهوية		التواد		الولاء	
١	**٠.٤٤٣	١	**٠.٤٣٠	١	**٠.٦١١
٢	**٠.٦٥١	٢	**٠.٧٤١	٢	**٠.٦٠٧
٣	**٠.٧٥١	٣	**٠.٤٩٠	٣	**٠.٦٣٥
٤	**٠.٥٧٤	٤	**٠.٤٨٠	٤	**٠.٧٤١
٥	**٠.٤٠٢	٥	**٠.٥٣٩	٥	**٠.٦٣٧
الجماعية		الالتزام		الديمقراطية	
١	**٠.٥٦٠	١	**٠.٦٠٦	١	**٠.٥٧٢
٢	**٠.٥٨٨	٢	**٠.٦٦٢	٢	**٠.٥٧٧
٣	**٠.٦٥٧	٣	**٠.٦٩٢	٣	**٠.٧٤١
٤	**٠.٨٢٩	٤	**٠.٦٤١	٤	**٠.٦٤٧
٥	**٠.٨٠٥	٥	**٠.٧٧٨	٥	**٠.٦٥٥

** دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجات عبارات محور الانتماء الوظيفي والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه العبارة معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ وهو ما يؤكد اتساق وتجانس عبارات كل بعد فيما بينها وتماسكها مع بعضها البعض. تم كذلك التأكد من اتساق وتجانس الأبعاد الفرعية لمحور الانتماء الوظيفي بحساب معاملات الارتباط باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمحور فكانت معاملات الارتباط كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٤) معاملات الارتباط بين درجات أبعاد محور الانتماء الوظيفي والدرجة الكلية للمحور

الهوية	التواد	الولاء
**٠.٧١٢	**٠.٦٥٣	**٠.٧٨١
الجماعية	الالتزام	الديمقراطية
**٠.٨٤٢	**٠.٧١٠	**٠.٨٢٦

** دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجات أبعاد محور الانتماء الوظيفي والدرجة الكلية للمحور معاملات ارتباط موجبة ومرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ وهو ما يؤكد اتساق وتجانس الأبعاد فيما بينها وتماسكها مع بعضها البعض.

ثانياً: الثبات

تم التحقق من ثبات درجات محاور الاستبانة الحالية وأبعادها الفرعية باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ *Alpha) Cronbach*) فكانت معاملات الثبات كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٥) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لدرجات محاور الاستبانة وأبعادها الفرعية

المحور	البعد	ثبات البعد	ثبات المحور ككل
المحور الأول: الاستقامة التنظيمية	التفاؤل التنظيمي	٠.٧٣٦	٠.٧٨٣
	الثقة التنظيمية	٠.٧٦٢	
	التعاطف التنظيمي	٠.٧٤٩	
	النزاهة التنظيمية	٠.٧٥١	
	التسامح التنظيمي	٠.٧٦٣	
المحور الثاني: الانتماء الوظيفي	الهوية	٠.٧٧٠	٠.٨٧٨
	التواد	٠.٧٧٦	
	الولاء	٠.٧٣٣	
	الجماعية	٠.٧٢٤	
	الالتزام	٠.٧٠٢	
	الديمقراطية	٠.٧٢٥	

ملحوظة: ليس للاستبانة ثبات عام، فكل محور مستقل بذاته

يتضح من الجدول السابق أن للاستبانة الحالية معاملات ثبات مرتفعة ومقبولة إحصائياً؛ ومما سبق يتضح أن للاستبانة مؤشرات إحصائية جيدة (الصدق، الثبات) ويتأكد من ذلك صلاحية استخدامها في الدراسة الحالية.

ويجب ملاحظة أنه تتم الاستجابة لعبارات الاستبانة الحالية في كل محور من محوريها بأن يتم الاختيار بين خمسة اختيارات للاستجابة هي (غير موافق بشدة، غير موافق، محايد، موافق، موافق بشدة) لتقابل الدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على الترتيب، والدرجة المرتفعة في أي عبارة أو بعد أو محور في الاستبانة تعبر عن درجة عالية من التحقق، وتم الاعتماد على المحكات الموضحة في الجدول أدناه في تحديد درجة ممارسة أبعاد الاستقامة التنظيمية لدى القائدات وكذلك مستوى الانتماء الوظيفي في المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة عنيزة من وجهه نظر المعلمات، بناءً على المتوسطات الحسابية للعبارات والمتوسطات الوزنية للأبعاد وللمحاور:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (٦) محكات تحديد درجة ممارسة أبعاد الاستقامة التنظيمية لدى القائدات وكذلك تحديد مستوى الانتماء الوظيفي في المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة عنيزة من وجهه نظر المعلمات

المتوسط الحسابي للعبارة أو المتوسط الوزني للبعد أو للمحور	درجة التحقق
أقل من ١.٨	ضعيف جداً أو منعدمة
من ١.٨ لأقل من ٢.٦	ضعيفة
من ٢.٦ لأقل من ٣.٤	متوسطة
من ٣.٤ لأقل من ٤.٢	كبيرة
من ٤.٢ فأكثر	كبيرة جداً

حيث أنه تم الاعتماد على التدريج الخماسي في تصميم الاستبانة في الدراسة الحالية، وبالتالي تم تحديد المحكات اللازمة للحكم على درجة التحقق بناءً على تحويل الدرجات المنفصلة المقابلة للاستجابات في الاستبانات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) لمدى متصل وذلك بحساب المدى (أكبر درجة – أصغر درجة = ٤)، وقسمة المدى على عدد الاستجابات (٥/٤ = ٠.٨)، لنحصل على سعة كل محك من المحكات الخمسة الموضحة في الجدول السابق.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: نتائج السؤال الأول

ينص السؤال الأول على: ما درجة ممارسة أبعاد الاستقامة التنظيمية لدى مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة عنيزة من وجهه نظر المعلمات؟

للإجابة على السؤال الأول تم حساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات المحور الأول للاستبانة والمتعلقة بدرجة ممارسة أبعاد الاستقامة التنظيمية لدى مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة عنيزة من وجهه نظر المعلمات، ثم تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لهذه الاستجابات وذلك لتحديد درجة التحقق لكل عبارة من هذه العبارات، فكانت النتائج كما هي موضحة في التالي:

١ـ البعد الأول: التفاؤل التنظيمي

جدول (٧) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسية حول البعد الأول: التفاؤل التنظيمي

م	العبارات	الاستجابة										المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
		غير موافق بشدة		غير موافق		محايد		موافق		موافق بشدة					
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة				
١	تتمتع	٤	٢.١	٢٤	١٢.٨	٣٢	١٧.٠	٧٢	٣٨.٣	٥٦	٢٩.٨	٣.٨٠٩	١.٠٦٨	كبيرة	٢

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

م	العبارات	الاستجابة								المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
		غير موافق بشدة		غير موافق		محايد		موافق		موافق بشدة					
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة				
	مديرة المدرسة برؤية تنظيمية أكثر تفاؤلًا وإيجابية														
٢	تعزز المديرة التفاؤل الإيجابي	٨	٤.٣	٢٠	١٠.٦	٢٤	١٢.٨	٩٥	٥٠.٥	٤١	٢١.٨	٣.٧٥٠	١.٠٤٨	كبيرة	٤
٣	تهيئ مديرة المدرسة بيئة عمل تشجع على التفاؤل لإنجاح العملية التعليمية	٢	١.١	١٨	٩.٦	٢٨	١٤.٩	٩٥	٥٠.٥	٤٥	٢٣.٩	٣.٨٦٧	٠.٩٢٤	كبيرة	١
٤	تتسم مديرة المدرسة بالقدرة على مواجهة التحديات والصعوبات	٩	٤.٨	١٨	٩.٦	٢٠	١٠.٦	١٠٣	٥٤.٨	٣٨	٢٠.٢	٣.٧٦١	١.٠٣٥	كبيرة	٣
٥	يرتبط الشعور العميق بالهدف تجاه ما نقوم به من عمل داخل المدرسة	٢٢	١١.٧	١٥	٨.٠	٢١	١١.٢	٩٢	٤٨.٩	٣٨	٢٠.٢	٣.٥٨٠	١.٢٣٢	كبيرة	٥
	الدرجة الكلية لبعد التفاؤل التنظيمي											٣.٧٥٣	١.٠٦١	كبيرة	

يتضح من الجدول السابق أن:

درجة ممارسة أبعاد الاستقامة التنظيمية لدى مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة عنيزة من وجهه نظر المعلمات فيما يتعلق ببعد التفاؤل التنظيمي

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

متحققة بدرجة **كبيرة**، بمتوسط وزني ٣.٧٥٣ انحراف معياري ١.٠٦١، وتتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت لها دراسة كلا من دراسة (النمران ،٢٠١٨) ، (*Ugwu, 2012*) ، كما أختلف مع دراسة (محمد رانيا ، ٢٠١٩) حيث كان بعد التفاؤل لدى المعلمين بنسبة متوسطة . ويمكن توضيح درجة ممارسة أبعاد الاستقامة التنظيمية لدى مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة عنيزة من وجهه نظر المعلمات فيما يتعلق ببعد التفاؤل التنظيمي من خلال الشكل التالي:

٢ـ البعد الثاني: الثقة التنظيمية

جدول (٨) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسية حول البعد الثاني: الثقة التنظيمية

م	العبارات	الاستجابة										المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
		غير موافق بشدة		غير موافق		محايد		موافق		موافق بشدة					
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة				
١	تتمتع مديرة المدرسة باستراتيجية عمل تتماشى مع الظروف والأحداث المستقبلية	٨	٤.٣	١٢	٦.٤	٢٥	١٣.٣	١٠١	٥٣.٧	٤٢	٢٢.٣	٣.٨٣٥	٠.٩٨٦	كبيرة	٣
٢	تعزز مديرة المدرسة الثقة لدى المعلمات من خلال التعلم من الأخطاء	٤	٢.١	١٥	٨.٠	٣٠	١٦.٠	٨١	٤٣.١	٥٨	٣٠.٩	٣.٩٢٦	٠.٩٨٩	كبيرة	١
٣	لدى مديرة المدرسة القدرة على التصرف في المواقف الطارئة	٢	١.١	٢٣	١٢.٢	٢١	١١.٢	٩٨	٥٢.١	٤٤	٢٣.٤	٣.٨٤٦	٠.٩٥٥	كبيرة	٢
٤	تفوض مديرة المدرسة المهام	٧	٣.٧	٢٩	١٥.٤	٣٣	١٧.٦	٨٠	٤٢.٦	٣٩	٢٠.٧	٣.٦١٢	١.٠٩١	كبيرة	٥

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

م	العبارات	الاستجابة										المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
		غير موافق بشدة		غير موافق		محايد		موافق		موافق بشدة					
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة				
	الفنية والإدارية للمعلمات														
٥	تستخدم مديرة المدرسة سياسة الباب المفتوح	٧	٣.٧	١٦	٨.٥	٣٦	١٩.١	٨٥	٤٥.٢	٤٤	٢٣.٤	٣.٧٦١	١.٠٢٤	كبيرة	٤
	الدرجة الكلية لبعد الثقة التنظيمية											٣.٧٩٦	١.٠٠٩	كبيرة	

يتضح من الجدول السابق أن:

درجة ممارسة أبعاد الاستقامة التنظيمية لدى مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة عنيزة من وجهه نظر المعلمات فيما يتعلق ببعد الثقة التنظيمية متحققة بدرجة **كبيرة**، بمتوسط وزني ٣.٧٩٦ انحراف معياري ١.٠٠٩، وتتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت إليها دراسات كلا من (العامري وسلامة ،٢٠٢٠) ، و (الشمري ،٢٠٢٠) ، وأختلف مع دراسة كلا من (الزهراني وصائغ ،٢٠١٩) ، و (القرني والغامدي ،٢٠١٩) ،و(صادق وأحمد ،٢٠١٩) ،واختلفت مع دراسة(القحطاني ،٢٠١٩)،و(العريفي والأحمري ،٢٠١٩) ،و (الحويطي ،٢٠١٨) ، *(Demir,) 2015)*، كما يختلف مع دراسة (الشتوي ،٢٠١٦) حيث جاء بعد الثقة بنسبة متوسطة .

٣- البعد الثالث: التعاطف التنظيمي

جدول (٩) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسية حول البعد الثالث: التعاطف التنظيمي

م	العبارات	الاستجابة										المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
		غير موافق بشدة		غير موافق		محايد		موافق		موافق بشدة					
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة				
١	تعزز مديرة المدرسة التعاطف في العمل بين المعلمات	٤	٢.١	١٣	٦.٩	١٦	٨.٥	١٢٢	٦٤.٩	٣٣	١٧.٦	٣.٨٨٨	٠.٨٤٩	كبيرة	٤

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

	داخل المدرسة													
٢	توزع مديرة المدرسة المهام والتكليفا ت حسب إمكانية المعلمة وقدرتها	٥	٢.٧	١٢	٦.٤	٢٤	١٢.٨	٨٠	٤٢.٦	٦٧	٣٥.٦	٤.٠٢١	٠.٩٩٢	كبيرة	١
٣	تراعي مديرة المدرسة الحالات الصحية والمرضـ ية للمعلمات	٧	٣.٧	١٨	٩.٦	٣٦	١٩.١	٧٦	٤٠.٤	٥١	٢٧.١	٣.٧٧٧	١.٠٦٦	كبيرة	٥
٤	يتميز أعضاء الهيئة الإدارية والتعليم ية في المدرسة بالاهتمام بالآخرين ومراعاة مشاعره م	٣	١.٦	١٢	٦.٤	٢٥	١٣.٣	٩٩	٥٢.٧	٤٩	٢٦.١	٣.٩٥٢	٠.٨٩١	كبيرة	٣
٥	تنتشر تجارب التعاطف التنظيمي بين المعلمات في المدرسة	١	٠.٥	١٠	٥.٣	٣٣	١٧.٦	٩١	٤٨.٤	٥٣	٢٨.٢	٣.٩٨٤	٠.٨٥٠	كبيرة	٢
الدرجة الكلية لبعد التعاطف التنظيمي												٣.٩٢٤	٠.٩٢٩	كبيرة	

يتضح من الجدول السابق أن:

درجة ممارسة أبعاد الاستقامة التنظيمية لدى مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة عنيزة من وجهه نظر المعلمات فيما يتعلق ببعد التعاطف التنظيمي متحققة بدرجة **كبيرة**، بمتوسط وزني ٣.٩٢٤ انحراف معياري ٠.٩٢٩، وتتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة (*Cameron et al., 2004*) .

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٤- البعد الرابع: النزاهة التنظيمية

جدول (١٠) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسية حول البعد الرابع: النزاهة التنظيمية

م	العبارات	الاستجابة										المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
		غير موافق بشدة		غير موافق		محايد		موافق		موافق بشدة					
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة				
١	تعمل مديرة المدرسة على التوازن في توزيع المهام بين المعلمات قدر المستطاع	٢	١.١	١٠	٥.٣	٢١	١١.٢	١١٥	٦١.٢	٤٠	٢١.٣	٣.٩٦٣	٠.٧٩٧	كبيرة	٢
٢	تعزز مديرة المدرسة معايير الأداء الوظيفي الفردي والجماعي بشكل واضح	٤	٢.١	١٦	٨.٥	٢٧	١٤.٤	٧٦	٤٠.٤	٦٥	٣٤.٦	٣.٩٦٨	١.٠١٣	كبيرة	١
٣	تستقبل مديرة المدرسة مشاكل المعلمات وتتصرف بحكمة ونزاهة	٧	٣.٧	٢٠	١٠.٦	٢٠	١٠.٦	٩٠	٤٧.٩	٥١	٢٧.١	٣.٨٤٠	١.٠٥٨	كبيرة	٥
٤	تنسب مديرة المدرسة الممارسات والأفكار التربوية إلى أصحابها	٣	١.٦	١٤	٧.٤	٢٦	١٣.٨	١٠١	٥٣.٧	٤٤	٢٣.٤	٣.٨٩٩	٠.٨٩٩	كبيرة	٣
٥	تحرص مديرة المدرسة على التنسيق بين الأهداف ومقاييس الأداء في	٤	٢.١	١٨	٩.٦	٢٣	١٢.٢	١٠٠	٥٣.٢	٤٣	٢٢.٩	٣.٨٥١	٠.٩٥٣	كبيرة	٤

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

م	العبارات	الاستجابة										المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
		غير موافق بشدة		غير موافق		محايد		موافق		موافق بشدة					
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة				
	بطاقات الإنجاز الشخصية لمنسوبات المدرسة														
	الدرجة الكلية لبعد النزاهة التنظيمية											٣.٩٠٤	٠.٩٤٤	كبيرة	

يتضح من الجدول السابق أن:

درجة ممارسة أبعاد الاستقامة التنظيمية لدى مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة عنيزة من وجهه نظر المعلمات فيما يتعلق ببعد النزاهة التنظيمية متحققة بدرجة **كبيرة**، بمتوسط وزني ٣.٩٠٤ انحراف معياري ٠.٩٤٤، وتتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت اليها دراسة كلا من (الناصري،٢٠٢٠)، و (عياصرة،٢٠٢٠)، و (العبيدي،٢٠١٩)، و(بني صخر، ٢٠١٧)، و *(Rego & Ribeiro,2009)، (Vogelgesang and Avolio, 2013)* .

٥- البعد الخامس: التسامح التنظيمي

جدول (١١) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسية حول البعد الخامس: التسامح التنظيمي

م	العبارات	الاستجابة										المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
		غير موافق بشدة		غير موافق		محايد		موافق		موافق بشدة					
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة				
١	تمنح مديرة المدرسة فرصًا مستمرة لتحسين الأداء	٥	٢.٧	١٣	٦.٩	٢٥	١٣.٣	١٠٠	٥٣.٢	٤٥	٢٣.٩	٣.٨٨٨	٠.٩٣٨	كبيرة	١
٢	تطلب مديرة المدرسة التبرير المقنع عند الوقوع في الخطأ	٧	٣.٧	٢٨	١٤.٩	٢٩	١٥.٤	٧١	٣٧.٨	٥٣	٢٨.٢	٣.٧١٨	١.١٣٨	كبيرة	٤
٣	تتساهل مديرة المدرسة في تطبيق	٦	٣.٢	٢١	١١.٢	٣١	١٦.٥	٩٣	٤٩.٥	٣٧	١٩.٧	٣.٧١٣	١.٠٠٩	كبيرة	٥

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

م	العبارات	الاستجابة										المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
		غير موافق بشدة		غير موافق		محايد		موافق		موافق بشدة					
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة				
	اللوائح على المعلمة في حال تكرر الخطأ														
٤	لدى مديرة المدرسة القيادة التسامحية في تطبيق اللوائح عند تكرار الأخطاء من المعلمات	٤	٢.١	٢١	١١.٢	٢٠	١٠.٦	١٠١	٥٣.٧	٤٢	٢٢.٣	٣.٨٣٠	٠.٩٧٢	كبيرة	٣
٥	تنمي مديرة المدرسة روح التسامح بين المعلمات	٤	٢.١	١٥	٨.٠	٣٠	١٦.٠	٨٨	٤٦.٨	٥١	٢٧.١	٣.٨٨٨	٠.٩٦٦	كبيرة	٢
	الدرجة الكلية لبعد التسامح التنظيمي											٣.٨٠٧	١.٠٠٥	كبيرة	

يتضح من الجدول السابق أن:

درجة ممارسة أبعاد الاستقامة التنظيمية لدى مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة عنيزة من وجهه نظر المعلمات فيما يتعلق ببعد التسامح التنظيمي متحققة بدرجة **كبيرة**، بمتوسط وزني ٣.٨٠٧ انحراف معياري ١.٠٠٥، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (النوايسة، ٢٠٢٠) حيث أظهرت نتائج الدراسة أيضًا أن التسامح عند الإناث جاء أعلى من الذكور. ومجمل ما تم التوصل إليه من نتائج في إجابة السؤال الأول والمتعلق بدرجة ممارسة أبعاد الاستقامة التنظيمية لدى مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة عنيزة من وجهه نظر المعلمات يمكن تلخيصه في الجدول التالي:

جدول (١٢) درجة ممارسة أبعاد الاستقامة التنظيمية لدى مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة عنيزة من وجهه نظر المعلمات

الاستقامة التنظيمية	المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
التفاؤل التنظيمي	٣.٧٥٣	١.٠٦١	كبيرة	٥
الثقة التنظيمية	٣.٧٩٦	١.٠٠٩	كبيرة	٤
التعاطف التنظيمي	٣.٩٢٤	٠.٩٢٩	كبيرة	١
النزاهة التنظيمية	٣.٩٠٤	٠.٩٤٤	كبيرة	٢

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التسامح التنظيمي	٣.٨٠٧	١.٠٠٥	كبيرة	٣
الاستقامة التنظيمية (ككل)	٣.٨٣٧	٠.٩٩٠	كبيرة	

يتضح من الجدول السابق أن درجة ممارسة الاستقامة التنظيمية لدى مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة عنيزة من وجهه نظر المعلمات متحققة بدرجة **كبيرة** حيث بلغت قيمة المتوسط الوزني للدرجات الكلية على هذا المحور من محاور الاستبانة ٣.٨٣٧ بانحراف معياري ٠.٩٩٠، وجاءت جميع الأبعاد الفرعية بدرجة ممارسة **كبيرة**، وهذا ما يتفق مع نتيجة دراسة كلا من دراسة (الصراف سجى،٢٠١٩)، و(أبي طبيخ، ٢٠١٩) ،و(أبي شكير،٢٠١٨)، و(*Asad et al.,2017*)، **و** (*Zeinabadi & Kooshki ,2016*)، **و** (غالي وعبدالله، ٢٠١٥)، ودراسة (التميمي، ٢٠١٥)، **و** *(Abedi et al,2014)*، **(** *(Cameron et al., 2004* **و** جاء في الترتيب الأول بعد التعاطف التنظيمي بمتوسط وزني ٣.٩٢٤ وانحراف معياري ٠.٩٢٩، وفي الترتيب الثاني جاء بعد النزاهة التنظيمية بمتوسط وزني ٣.٩٠٤ وانحراف معياري ٠.٩٤٤، وفي الترتيب الثالث جاء بعد التسامح التنظيمي بمتوسط وزني ٣.٨٠٧ وانحراف معياري ١.٠٠٥، وفي الترتيب الرابع جاء بعد الثقة التنظيمية بمتوسط وزني ٣.٧٩٦ وانحراف معياري ١.٠٠٩، وفي الترتيب الخامس والأخير جاء بعد التفاؤل التنظيمي بمتوسط وزني ٣.٧٥٣ وانحراف معياري ١.٠٦١.

ثانياً: نتائج السؤال الثاني

ينص السؤال الثاني للدراسة الحالية على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى **($\alpha \leq 0.05$)** في استجابة أفراد العينة حول درجة ممارسة قائدات المدارس للاستقامة التنظيمية تعزى لمتغيرات (سنوات الخبرة، التخصص)؟

١- بالنسبة لمتغير سنوات الخبرة:

تم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه *One Way ANOVA* في الكشف عن دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة الاستقامة التنظيمية لدى مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة عنيزة والتي ترجع لاختلاف سنوات الخبرة، فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة الاستقامة التنظيمية لدى مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة عنيزة وفقاً لسنوات الخبرة

الاستقامة التنظيمية	سنوات الخبرة					
	أقل من ٥ سنوات		من ٥ لأقل من ١٠		من ١٠ سنوات فأكثر	
	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الاستقامة التنظيمية	سنوات الخبرة					
	أقل من ٥ سنوات		من ٥ لأقل من ١٠		من ١٠ سنوات فأكثر	
	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري
التفاؤل التنظيمي	١٨.٩٣٨	٣.٦٦٣	١٨.٣٧٨	٣.٠٧٧	١٨.٨٧٤	٢.٨٠٦
الثقة التنظيمية	١٨.٤٠٦	٣.٠٧٨	١٩.٢٤٤	٣.١١٣	١٩.٠٣٦	٢.٦٣٥
التعاطف التنظيمي	٢٠.١٥٦	١.٨٥١	١٩.٣٣٣	٢.٠٤٥	١٩.٥٨٦	٢.٧٣٢
النزاهة التنظيمية	١٩.٥٠٠	٢.٨٩٦	١٩.٤٠٠	٢.٩٣٤	١٩.٥٧٧	٢.٨٦٢
التسامح التنظيمي	١٩.٣٤٤	٢.٦٩٥	١٨.٨٦٧	٢.٧٣٥	١٩.٠١٨	٢.٨٨٩
الاستقامة التنظيمية (ككل)	٩٦.٣٤٤	١٠.١٠١	٩٥.٢٢٢	٩.٢٢٧	٩٦.٠٩٠	١٠.٠٢١

جدول (١٤) دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة الاستقامة التنظيمية لدى مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة عنيزة والتي ترجع لاختلاف سنوات الخبرة

الاستقامة التنظيمية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
التفاؤل التنظيمي	بين المجموعات	٩.٠١٥	٢	٤.٥٠٨	٠.٤٩١	٠.٦١٣ غير دالة
	داخل المجموعات	١٦٩٨.٦٨٧	١٨٥	٩.١٨٢		
	الكلي	١٧٠٧.٧٠٢	١٨٧			
الثقة التنظيمية	بين المجموعات	١٤.٠٢٩	٢	٧.٠١٥	٠.٨٧٥	٠.٤١٩ غير دالة
	داخل المجموعات	١٤٨٣.٨٨٦	١٨٥	٨.٠٢١		
	الكلي	١٤٩٧.٩١٥	١٨٧			
التعاطف التنظيمي	بين المجموعات	١٣.٠٣٠	٢	٦.٥١٥	١.٠٨٥	٠.٣٤٠ غير دالة
	داخل المجموعات	١١١١.١٥٦	١٨٥	٦.٠٠٦		
	الكلي	١١٢٤.١٨٦	١٨٧			
النزاهة التنظيمية	بين المجموعات	١.٠١٦	٢	٠.٥٠٨	٠.٠٦١	٠.٩٤١ غير دالة
	داخل المجموعات	١٥٣٩.٨٩٩	١٨٥	٨.٣٢٤		
	الكلي	١٥٤٠.٩١٥	١٨٧			
التسامح التنظيمي	بين المجموعات	٤.٣٥٧	٢	٢.١٧٨	٠.٢٧٤	٠.٧٦١ غير دالة
	داخل المجموعات	١٤٧٢.٣٨٣	١٨٥	٧.٩٥٩		
	الكلي	١٤٧٦.٧٣٩	١٨٧			

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الاستقامة التنظيمية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٣٠.٨٦٢	٢	١٥.٤٣١	٠.١٥٩	٠.٨٥٣ غير دالة
	داخل المجموعات	١٧٩٥٦.٠٩٦	١٨٥	٩٧.٠٦٠		
	الكلي	١٧٩٨٦.٩٥٧	١٨٧			

يتضح من الجدول السابق أنه:

- لا توجد فروق دالة إحصائياً في استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية بمحافظة عنيزة لأبعاد الاستقامة التنظيمية ترجع لاختلاف سنوات الخبرة.

٢- بالنسبة لمتغير التخصص

تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة *Independent Samples T-Test* في الكشف عن دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة الاستقامة التنظيمية لدى مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة عنيزة والتي ترجع لاختلاف التخصص (أدبي، علمي)، فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (١٥) دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة الاستقامة التنظيمية لدى مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة عنيزة والتي ترجع لاختلاف التخصص

الاستقامة التنظيمية	التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التفاؤل التنظيمي	أدبي	١٨.٧٨٧	٣.٠٧٧	٠.٠٨٨	٠.٩٣٠ غير دالة
	علمي	١٨.٧٤٧	٢.٩٨٨		
الثقة التنظيمية	أدبي	١٨.٨٤٣	٢.٦٣٧	٠.٦٢٤	٠.٥٣٤ غير دالة
	علمي	١٩.١٠١	٣.٠٠٢		
التعاطف التنظيمي	أدبي	١٩.٥٠٦	٢.٦٧٦	٠.٦١٨	٠.٥٣٧ غير دالة
	علمي	١٩.٧٢٧	٢.٢٤٠		
النزاهة التنظيمية	أدبي	١٩.٣١٥	٢.٩٨٣	٠.٩٣٦	٠.٣٥١ غير دالة
	علمي	١٩.٧٠٧	٢.٧٦٧		
التسامح التنظيمي	أدبي	١٨.٨٥٤	٢.٩٠٢	٠.٨٤٧	٠.٣٩٨ غير دالة
	علمي	١٩.٢٠٢	٢.٧٢٩		
الدرجة الكلية	أدبي	٩٥.٣٠٣	١٠.٤٩٢	٠.٨٢٤	٠.٤١١ غير دالة
	علمي	٩٦.٤٨٥	٩.١٦٧		

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يتضح من الجدول السابق أنه:

- لا توجد فروق دالة إحصائياً في استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية بمحافظة عنيزة لأبعاد الاستقامة التنظيمية ترجع لاختلاف التخصص.

التوصيات

١- تعزيز القيم الأخلاقية لمدير/ة المدرسة الذي يمارس عملية التأثير في المعلمات والمعلمين وذلك من خلال التزام مدير المدرسة بتطبيق أنماط السلوك الأخلاقي الذى يؤثر في أنماط سلوك العاملين معه وبالتالي التأثير على أدائهم العملي داخل المدرسة.

٢- نشر روح التفاؤل بين صفوف أعضاء الهيئة التعليمية في المدرسة والسعي إلى رفع الروح المعنوية لديهم ودعم دوافع تحدي الصعاب ومواجهة المشاكل لتعظيم إمكانية الشعور بالنجاح بعيدا عن أي من حالات الفشل.

٣- ضرورة بحث إدارة المدرسة عن المصادر الأساسية التي تعزز ثقة المنسوبين بها، فضلا عن تشجيع أعضاء الهيئة التعليمية على تبني سلوكيات مناسبة تعزز الثقة فيما بينهم، و تبنى سياسات وإجراءات إدارية تعزز الاتجاهات الإيجابية لديهم تجاه العمل .

٤- إبداء المزيد من التفهم والتعاطف تجاه أعضاء الهيئة التعليمية في المدرسة ونشر أجواء من التفاهم لتساعدهم في تحقيق اهدفا المؤسسة .

٥- أهمية متابعة إدارة المدرسة لواقع النزاهة فيها ووضع الإجراءات اللازمة لأي خلل في هذا المجال.

٦- ضرورة الاستفادة من التسامح التنظيمي في تخفيف الآثار السلبية والاستفادة من أخطاء الآخرين للقدرة على المضي قدما بشكل إيجابي لتحقيق أهداف المدرسة.

٧- الاهتمام بالانتماء الوظيفي مع ضرورة وضع هيكل مناسب للحوافز يتناسب مع أداء المعلمة والتركيز على ربط الحوافز بالإنجاز في العمل.

٨- التحسين المستمر لجودة الحياة الوظيفية داخل المدارس، بحيث يتم تهيئة مناخ عمل مناسب يدعم المشاركة في اتخاذ القرارات، وحرية إبداء الرأي دون أن يكون هناك ردود فعل سلبية من الإدارة تجاه المعلمات.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجـــــــــع:

أبو أحمد، منال يزبك. (٢٠٠٩). واقع الثقافة التنظيمية في كليات تأهيل المعلمين العربية داخل الخط الأخضر في فلسطين بالانتماء التنظيمي من وجهة نظر العاملين فيها وتبني أنموذج لتحسينه[رسالة دكتوراه غير منشورة]. كلية التربية، جامعة اليرموك.

أبو العلا، ليلى محمد. (٢٠١٣). *مفاهيم ورؤى في الإدارة والقيادة التربوية بين الأصالة والحداثة*. دار الجنادرية للنشر والتوزيع.

أبو شكي، زهراء جمال صبري.(٢٠١٨). *الدور المعدل للاستقامة التنظيمية في تعزيز أخلاقيات العمل في الحد من الاستنزاف الشعوري* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة كربلاء.

أسعد، يوسف. (١٩٩٢) " الانتماء وتكامل الشخصية"، مكتبة غريب للنشر والتوزيع.

بني صخر، محمد خالد. (٢٠١٧). *درجة ممارسة رؤساء الأقسام للقيادة الأخلاقية ومستوى علاقتها بالنزاهة التنظيمية لديهم في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الهاشمية.

حسيني، صلاح الدين محمد. (٢٠٠٦). استخدام أسلوب الجودة الشاملة لتفعيل دور الجامعة في تعزيز انتماء الطلاب بمصر " مستقبل التربية العربية. *المركز العربي للتعليم والتنمية*، مجلد (١٢)، العدد (٤١).

الحويطي، أحمد عودة. (٢٠١٨) . الثقة التنظيمية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة تبوك. *المجلة التربوية*، جامعة سوهاج، (١٠)، ٥١٦ – ٥٤٧.

الخاقاني، ضرغام محمد شاطي والشحماني. (٢٠١٩). العلاقة السببية بين استقامة القيادة والصراع التنظيمي- بحث تطبيقي في دائرة عقارات الدولة في النجف الأشرف. *مجلة دراسات محاسبية ومالية (jafs)*، جامعة الكوفة، كلية الإدارة والاقتصاد، (٤٨).

خضر، لطيفة إبراهيم (٢٠٠٠). *دور التعليم في تعزيز الانتماء* [رسالة دكتوراه منشورة]. عالم الكتب.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

خنفر، محمود و قجة، رضا. (٢٠٢١). العدالة التنظيمية وتعزيز الانتماء الوظيفي في بالمؤسسة الصناعية، دراسة ميدانية مصنع الآجر النزلة ،بولاية تقرت أنموذجا، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، المجلة (٩) العدد (٤) ٢٠٢١ص ص ٦٧-٨١ .

رؤية المملكة ٢٠٣٠. (٢٠١٦). *النشرة التفصيلية لبرامج تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠* .

ريان، عادل. (٢٠٠٠ م). محددات الإدراك الإداري للالتزام التنظيمي لدى المرؤوسين ونتائجه : دراسة مطبقة على العاملين بالجهاز الإداري بجامعة أسيوط، *المجلة العربية للعلوم الإدارية*، المجلد السابع، العدد الثالث جامعة الكويت.

الزهراني، صالح غرم الله وصائغ، عبدالرحمن أحمد. (٢٠١٩). القيادة الموزعة لقادة المدارس وعلاقتها بالثقة التنظيمية: دراسة ميدانية على مدارس التعليم الحكومي بمحافظة القويعية. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (١٠٨)، ١٩٦-٢١١.

سالم، أمينة جمعة أمين. (٢٠١٤). *الشفافية الإدارية لدى الإدارات العليا في وزارة التربية والتعليم العالي وعلاقتها بالانتماء الوظيفي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة القدس.

السعود، راتب سلامة. (٢٠١١). *القيادة التربوية: مفاهيم وآفاق*. دار صفاء للنشر.

سلامة، انتصار. (٢٠٠٣). *مستوى الانتماء المهني والرضا الوظيفي والعلاقة بينهما لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة النجاح الوطنية.

الشتوي، سليمان بن عبدالله. (٢٠١٦). الثقة التنظيمية لمديري المدارس الثانوية بمدينة الرياض. *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، ٣٢(٢)، ٢٨٦ – ٣٢٣.

الشلوي، حمد بن فرحان (٢٠٠٥). *الثقافة التنظيمية وعلاقتها بالانتماء الوظيفي، دراسة ميدانية لدى منسوبي كلية الملك خالد العسكرية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة نايف العربية للعلوم العسكرية.

الشمري، فوزية. (٢٠٢٠). درجة ممارسة قائدات مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية للسلوك الأخلاقي وعلاقتها بمستوى الثقة التنظيمية لدى

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المعلمات والعلاقة الارتباطية بينهما. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، ٣٥(٤)، ٢٥١-٣١٠.

صادق، محمد فكري فتحي وأحمد، دينا علي حامد. (٢٠١٩). الثقة التنظيمية وعلاقتها بالاستغراق الوظيفي لدى معلمي التعليم الثانوي العام بمحافظة الدقهلية: دراسة ميدانية. *مجلة كلية التربية*، جامعة طنطا، ٧٣(١)، ٢٤٤-٣٠٥.

الصراف، سجى نذير. (٢٠١٩). توظيف نتائج تقييم أداء العاملين في تحقيق الاستقامة التنظيمية ومدى تأثير تقييم الأداء على تحقيق الاستقامة التنظيمية: دراسة ميدانية في المعهد التقني بالموصل. *مجلة الاقتصاد والعلوم الإدارية*، جامعة الموصل، ٢٥(١١٤)، ٢٨٦-٣٠٩.

العامري، إبراهيم خلفان وسلامة، محمد أحمد. (٢٠٢٠). الثقة التنظيمية وعلاقتها بتقويم الأداء الوظيفي للعاملين بالمديرية العامة لتنمية الموارد البشرية بوزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان. *مجلة الفنون والآداب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*، (٤٩)، ٢٠٨-٢٣٦.

عبدالعظيم، أحلام. (١٩٩٥). أزمة الهوية في الخطاب التربوي الرسمي المعاصر في مصر، دراسة تحليلية نقدية، *مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية*، العدد (٢٥).

العبيدي، عصام عليوي. (٢٠١٩). النزاهة السلوكية وانعكاسها في القيادة المتواضعة: دراسة استطلاعية لآراء عينة من أساتذة كلية الإمام الكاظم – أقسام بابل. *المجلة العربية للإدارة*، ٣٩(٣).

العريفي، دلال بنت عبدالرحمن والأحمري، عبدالله بن مشبب. (٢٠١٩). مستوى الثقة التنظيمية لدى قائدات المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة الرياض. *مجلة البحث العلمي في التربية*، جامعة عين شمس، ٢٠(١١)، ١٢٢٤-١٢٥٢.

عواد، يوسف. (٢٠١٢). الانتماء الوظيفي لدى الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين العاملين في مراكز الصحة النفسية التابعة لوزارة الصحة الفلسطينية ووكالة الغوث اللاجئين الفلسطينيين(الأونروا)، *مجلة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، المجلد الأول، العدد٢ ،جامعة القدس المفتوحة، فلسطين .

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

عياصرة، محمد نايف. (٢٠٢٠). *درجة التزام أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية بقيم النزاهة من وجهة نظر الطلبة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة البلقاء التطبيقية.

فرج، طريف شوقي (٢٠٠٢). السلوك القيادي وفعاليته الإدارية. دار غريب للنشر والتوزيع.

فلمبان، إيناس. (٢٠٠٨). الرضا الوظيفي وعلاقته بالالتزام التنظيمية لدى المشرفين التربويين والمشرفات التربويات بإدارة التربية والتعليم بمدينة مكة المكرمة[رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى.

فليفل، ميرنا. (٢٠١٥). *ممارسة مديري المدارس في محافظة بيت لحم لأخلاقيات العمل الإداري من وجهة نظر المعلمين وعلاقتها بانتمائهم التنظيمي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة القدس.

فليه، فاروق عبده وعبدالمجيد، السيد محمد. (٢٠١٤). *السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية* (ط.٣). دار المسيرة للنشر والتوزيع.

فودة، عبد الله جاد. (٢٠٠٧). *الثقافة التنظيمية وأثرها على الانتماء التنظيمي*. موقع بصائر المعرفة.

القحطاني، عبير عبدالله. (٢٠١٩). مستوى الثقة التنظيمية بمديرات المدارس الثانوية بمدينة أبها ومحافظة خميس مشيط. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*، (٤٣)، ٣٧٥-٤١٠.

القرني، عزيزة ظافر والغامدي، رحمة محمد. (٢٠١٩). درجة ممارسة الإدارة بالتجوال لدى قائدات مدارس محافظة بلقرن وعلاقتها بالثقة التنظيمية لدى المعلمات. *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، ٣٥(٤)، ١٩٨ -٢٢٢.

مضية، رافع حجازي. (٢٠١٧). *استراتيجيات الموارد البشرية في هيئات المجالس المحلية وعلاقتها بالانتماء الوظيفي في جنوب الضفة الغربية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة القدس.

المنتشري، علية عبدالله صالح. (٢٠١٨). درجة ممارسة قائدات مدارس القنفذة للقيادة التشاركية وأثرها على الأداء المدرسي. *مجلة البحث العلمي في التربية بجامعة عين شمس*، ١٩(١٥)، ٥٥-٩٧.

منصور، حسن. (٢٠٠٤). *الانتماء والاغتراب*. دار جرش للنشر والتوزيع.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الناصري، ناصر بن سيف. (٢٠٢٠). درجة توافر أبعاد الاستقامة التنظيمية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في محافظة الظاهرة بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ١٢٢(١١)، ٣٣١-٣٥٦.

النمران، أحمد محمد. (٢٠١٨). *مستوى التفاؤل التنظيمي لدى مديري المدارس في مديرية تربية قصب المفرق* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة آل البيت.

النوايسة، فاطمة عبدالرحيم. (٢٠٢٠). التسامح وعلاقته بعوامل الشخصية الكبرى لدى مراجعي المحاكم النظامية في محافظة الكرك. *مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر، (١٨٦).

Abedi, S. , Hoseyn E. & Nahid A. (2014) " the role of organizational virtuousness on the organizational commitment of employees (case study: islamic azad university)" *interdisciplinary journal of contemporary research in business titute of Interdisciplinary Business Research* , Vol 5, No 10 , pp. 118-130.

Asad , H.,Naseem,R. & Faiz R.(2017) " Mediating effect of Ethical Climate between Organizational Virtuousness and Job Satisfaction " Pakistan *Journal of Commerce and Social Sciences* , Vol. 11 (1), pp 35-48 .

Barclay, L. , Markel, S. & Yugo, E. (2012) "Virtue theory and organizations: considering persons with disabilities", Journal of Managerial Psychology, Vol. 27 Iss: 4 pp. 330 – 346.

Cameron, K , Bright, D. & Caza, A. (2004). " Exploring the Relationships Between Organizational Virtuousness and Performance" american behavioral scientist, Vol. 47 No. 6, pp.1-24.

Cameron, K. , Bright, D. & Caza, A. (2006). " The Amplifying and Buffering Effects of Virtuousness in Downsized

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Organizations " *Journal of Business Ethics* (2006) . Vol 64: pp . 249–269 .

Cameron, K. , Bright, D. & Caza, A. (2006). " The Amplifying and Buffering Effects of Virtuousness in Downsized Organizations " *Journal of Business Ethics* (2006) . Vol 64: pp . 249–269 .

Cameron, K., Bright, D. & Caza, A. (2004). Exploring the Relationships Between Organizational Virtuousness and Performance. *American Behavioral Scientist*, 47(6), 1-24.

Cameron, K., Bright, D. & Caza, A. (2004). Exploring the Relationships Between Organizational Virtuousness and Performance. American Behavioral Scientist, 47(6), 1-24.

Currall & Epstein (2003)"The fragility of organizational trust: Lessons from the rise and fall of enron" Organizational Dynamics, 32(2), 193-206.

Dutton, Lilius , Kanov (2007) " The transformative potential of compassion at work. In Handbook of Transformative Cooperation: New Designs and Dynamics ", ed. SK Piderit, RE Fry, DL Cooperrider, pp. 107–126. Stanford, CA: Stanford Univ. Press

Froman, L. (2010) " Positive Psychology in the Workplace", *Journal of Adult Development* , Vol.17,No.2,pp.59-69.

Guillen , M,(2006) " Etica enlas organizaciones , constrayendo con fianza" pearson educacion,Madrid .

Kooshki, S. & Zeinabadi, H. (2015) " An Investigation Into the Role of Organizational Virtuousness in the Job Attitudes of Teachers" Jurnal UMP Social Sciences and Technology Management Vol. 3, Issue. 1, pp. 563-570.

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

Kooshki,S.A.,& Zeinabadi,H. (2016). *The Role Of Organizational Virtuousness In Organizational Citizenship Behavior Of Teachers: The Test Of Direct And Indirect Effect Through Job Satisfaction Mediating*, Original Research Paper. Faculty Of Business Economics And Entrepreneurship International Review.

Malik (2013) " Efficacy, Hope, Optimism and Resilience at Workplace Positive Organizational Behavior" ,*International Journal of Scientific and Research Publications*, Vol. 3, No. 10,pp.1-4.

McNulty & Fincham , (2012) " Beyond Positive Psychology? Toward a Contextual View of Psychological Processes and Well-Being " , American Psychological Association Vol. 67, No. 2, pp 101–110 .

Rego ,A., Ribeiro,N.,Cunha,M.& Jesuino,J.(2011) 'How happiness mediates the organizational virtuousness and affective commitment relationship' *Journal of Business Research*,Vol. 64 ,pp. 524–532.

Rego, A. , Ribeiro, N. & Cunha, M. (2010) " Perceptions of Organizational Virtuousness and Happiness as Predictors of Organizational Citizenship Behaviors" *Journal of Business Ethics* 93.2 , pp. 215-235.

Ribeiro, N. & Rego, A. (2009) "Does perceived organizational virtuousness explain organizational citizenship behaviors." *International Journal of Social and Human Sciences* 3 , pp. 736-743.

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

Searle,Travis P. & Barbuto, John E., (2011)" Servant Leadership, Hope, and Organizational Virtuousness: A Framework Exploring Positive Micro and Macro Behaviors and Performance Impact" ,*Journal of Leadership & Organizational Studies* 18(1) 107– 117 .

Seligman, M. (2002) " Positive psychology, positive prevention, and positive therapy " , Handbook of positive psychology. New York: Oxford.

Seligman, M. (2002) " Positive psychology, positive prevention, and positive therapy " , Handbook of positive psychology. New York: Oxford.

Shimek, Michael , Guillén,M. & Gomis,A. (2015) "Approaching virtuousness through organizational ethical quality: toward a moral corporate social responsibility" , Business Ethics: A European Review ,Vol. 24, No.2,pp.144-155.

Singh , Yajna & Joey, Buitendach . (2014) " Psychological Capital, Subjective Wellbeing, Organisational Virtuousness and Organisational Citizenship Behaviour amongst Teachers " Asian Congress of Applied Psychology – Singapore , pp. 1-34.

Smith, Eugene Sadler (2013) " Toward Organizational Environmental Virtuousness " Journal of Applied Behavioral Science49(1) 123–148.

Stephen,P.(2003) " Organizational behavior " 9th Ed,prentice - hall,inc.newjersey.

Polowczyk Pł (2017) Organizational Ethical Integrity: Good And Bad Illusions ,Palgrave Communications, www.nature.com/palcomms.

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

Tarter, C.,J., and Hoy, W.,K., (1989). Principal leadership and organizational commitment: the principal must deliver. Planning and Changing, Vol.1, No.3, 130-139.

Ugwu, F. (2012) "Are good morals often reciprocated? Perceptions of organizational virtuousness and optimism as predictors of work engagement." work 1.3 , pp. 188-198.

Vallett Carol (2010) " Exploring the Relationship Between Organizational Virtuousness and Culture in Continuing Higher Education" *The Journal of Continuing Higher Education*, 58:130–142, 2010 .

Vogelgesang, G. R., Leroy, H., & Avolio, B. J. (2013). The mediating effects of leader integrity with transparency in communication and work engagement/performance. *The Leadership Quarterly*, *24*(3), 405-413.

Ziapour, A. , Molavi, S. & Afsari, D. (2015) " A Study of the Relationship between Organizational Virtuousness and Employee Engagement " *International Research Journal of Applied and Basic Sciences* , Vol, 9 (8) : pp. 1442-1447.

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

مستوى توافر مقومات الشراكة المجتمعية بمدارس ولاية بهلاء في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان في ضوء معايير دولة طاجيكستان

The components availability level of community partnership in the schools of Bahla State in Al Dakhiliyah Governorate in the Sultanate of Oman in the light of the standards of the State of Tajikistan

إعداد

د/ حسام الدين السيد محمد ابراهيم

Dr. Hossam El Din Elsayed Mohammed Ibrahim

دكتورباحث بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية- مصر

د/ سعود بن سليم بن سعد الشعيلي

Dr. Saud bin Sulayem bin Saad Al-Shaili

باحث تربوي أول بوزارة التربية والتعليم – سلطنة عمان

Doi: 10.21608/jasep.2024.348307

استلام البحث : ١٨ / ١ /٢٠٢٤

قبول النشر: ٢ / ٢ / ٢٠٢٤

ابراهيم، حسام الدين السيد محمد و الشعيلي، سعود بن سليم بن سعد (٢٠٢٤). مستوى توافر مقومات الشراكة المجتمعية بمدارس ولاية بهلاء في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان في ضوء معايير دولة طاجيكستان. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٣٧) أبريل ، ٢٤٥ – ٢٧٨.

http://jasep.journals.ekb.eg

مستوى توافر مقومات الشراكة المجتمعية بمدارس ولاية بهلاء في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان في ضوء معايير دولة طاجيكستان

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى الوقوف على مستوى توافر مقومات الشراكة المجتمعية بمدارس ولاية بهلاء في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان في ضوء معايير دولة طاجيكستان، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (١٠٠) من المُعلمين والمُعلمات. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى توافر مقومات الشراكة المجتمعية بمدارس ولاية بهلاء في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان في ضوء معايير دولة طاجيكستان جاء عاليًا بصورة إجمالية ، كما جاء عالياً في جميع الأبعاد وهي: الشراكة مع أولياء الأمور ، والتواصل مع أولياء الأمور ، وتوصيل التقارير لأولياء الأمور، ومساهمة المجتمع ، والتواصل مع المجتمع ، والمدرسة كمورد مجتمعي. كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى إلى متغيرات الجنس ولصالح الإناث، والمؤهل العلمي ولصالح البكالوريوس، وسنوات الخبرة ولصالح لصالح١٠ سنوات فأقل ، والمُسمى الوظيفي ولصالح مُعلم أول.

الكلمات المفتاحية: المقومات - الشراكة المجتمعية- المعايير- سلطنة عُمان - طاجيكستان.

Abstract:

The present study aimed to identify The components availability level of community partnership in the schools of Bahla State in Al Dakhiliyah Governorate in the Sultanate of Oman in the light of the standards of the State of Tajikistan, study used a descriptive method, also used the questionnaire to collect data and information were applied to a sample of (100) teachers. The results of the study concluded that The components availability level of community partnership in the schools of Bahla State in Al Dakhiliyah Governorate in the Sultanate of Oman in the light of the standards of the State of Tajikistan was high in general, and it was also high in all domains of study, which are Partnership with parents, Communication with parents, Reporting to parents , Contribution of the community ,

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Communication with the community Developing and The school as a community resource. The results also revealed that there were statistically significant differences in the responses of the study sample at the level ($\alpha \leq 0.05$) attributed to the variables of gender in favor of females, scientific qualification in favor of bachelors, years of experience in favor of 10 years or less, and job title in favor of senior teacher.

Keywords: components - community partnership - standards Sultanate of Oman- Tajikistan**.**

المقدمة:

تُعتبر الشراكة المجتمعية للمدارس من أهم مقومات تحقيق الجودة والتميز في أدائها، وتمكينها من تحقيق أهدافها بدرجة عالية من الفعالية الكفاءة ، وتعتم الشراكة على الاستفادة من الموارد المادية والخدمات الفنية والاستشارية التي يقدمها أولياء أمور الطلبة ومؤسسات المجتمع المحلي التعليمية والاجتماعية والاقتصادية، وقيام المدرسة بتقديم الدعم لتنمية المجتمع المحلي وحل مُشكلاته من خلال برامج خدمية تطوعية متنوعة في مختلف المجالات.

وتعد الشراكات بين الأسرة والمدرسة والمجتمع مسؤولية مشتركة وعملية متبادلة، حيث تقوم المدارس والوكالات والمنظمات المجتمعية الأخرى بإشراك الأسر بطرائق هادفة ومناسبة ثقافيًا ، وتتخذ العائلات مُبادرات لدعم نمو أطفالهم وتعلمهم بشكل فعال. تبذل المدارس والمنظمات المجتمعية أيضًا جهودًا للاستماع إلى أولياء الأمور ودعمهم والتأكد من أن لديهم الأدوات اللازمة ليكونوا شركاء فعالين ونشطين في الحياة المدرسية لأطفالهم. تساعد الشراكات بين المدرسة والأسرة والمجتمع على تحسين النتائج الأكاديمية للطلبة؛ من خلال تحقيق مستويات إنجاز عالية، وتجعل الطلبة ينتظمون في الدراسة ويكونون أكثر انضباطًا والتزامًا باللوائح والقوانين والتشريعات المُنظمة للعملية التعليمية، ويبقون في المدارس أوقاتًا طويلة ، ويكونون أكثر دافعية وحماسة على الاندماج في العملية التعليمية، فضلًا عن تقديم خدمات تعليمية مُتميزة لجميع الطلبة بعدالة ومساواة وإنصاف بغض النظر عن الأعمار والخلفيات الاجتماعية والاقتصادية، والوفاء بجميع احتياجاتهم الاجتماعية والصحية والأكاديمية بشكل مستمر ودون تمييز . (American Institutes for Research,2023, 1-2)

وتأسيساً على ذلك اهتمت كثير من دول العالم بوضع معايير للشراكة المجتمعية للمدارس تكون موجهة ومرشدة لكافة المعنيين بالعملية التعليمية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والمُشاركين فيها والمستفيدين منها في القيام بممارسات فعالة لتدعيم العلاقات بين المدارس وأولياء الأمور والمجتمع، وذلك للارتقاء بجودة أداء العملية التعليمية، ففي استراليا قامت وزارة التربية والعلوم والتدريب (Department of Education, Science and Training in Australia,2009,5-8) بوضع سبعة معايير للشراكة بين المدرسة والأسرة والمجتمع؛ وهي: التواصل Communicating، وربط تعلم البيت والمدرسة Connecting Learning at Home and at School، وبناء المجتمع والهوية Building Community and Identity، والاعتراف بدور الأسرة: Recognizing the Role of the Family، وتعاون ما بعد المدرسة Collaborating Beyond The School، وصنع القرار الاستشاري Consultative Decision Making، ومشاركة الأسرة Family Participating.

وفي كندا قامت وزارة التربية والتعليم (Ontario Ministry of Education, 2010, 17-22) بولاية أونتاريو بوضع أربعة معايير للشراكة بين المدرسة والأسرة والمجتمع؛ وهي المناخ المدرسي School Climate، والقضاء على الحواجز والمعوقات Eliminating Barriers، ودعم أولياء الأمور Support for Parent، والتواصل الخارجي مع أولياء الأمور Parents Outreach.

وفي الولايات المتحدة الأمريكية قامت جمعية الآباء والمعلمين (Parents Teachers Association, 2018, 19-25) بوضع ستة معايير للشراكة بين المدرسة والأسرة والمجتمع؛ وهي: الترحيب بجميع الأسر في المُجتمع المدرسي Welcoming All Families into the School Community، والتواصل الفعَّال Communicating Effectively، وتدعيم نجاح الطلبة Supporting Student Success، والتحدث من أجل جميع الأطفال Speaking Up for Every Child، والمشاركة في السلطة Sharing Power، والتعاون مع المجتمع المحلي Collaborating with Community.

وفي اسكتلندا قامت هيئة تعليم باسكتلندا (Education Scotland,2015,40-44) بوضع ثمانية معايير للشراكة المجتمعية للمدرسة؛ وهي: دمج الأسر في التعلم Engaging families in learning، والتدخل المبكر والوقاية Early intervention and prevention، وجودة برامج تعليم الأسرة Quality of family learning programmes، وميزات الممارسة عالية الفعالية Features of highly-effective practice،وتطوير وتعزيز الشراكات The development and promotion of partnerships، والتعلم والتحسين التعاوني Collaborative learning and improvement، والتأثير على المتعلمين

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Impact on learners، وميزات الممارسة عالية الفعالية: Features of highly-effective practice.

وفي دولة طاجيكستان قامت الآغا خان للخدمات التعليمية (Aga Khan Education Services,2021,30-31) بوضع ستة معايير للشراكة المجتمعية المدرسية في مجالين؛ الأول المشاركة الأسرية family engagement وتضمن ثلاثة معايير؛ هي: الشراكة مع أولياء الأمور Partnership with parents ، والتواصل مع أولياء الأمورCommunication with parents ، وتوصيل التقارير لأولياء الأمور Reporting to parents ؛ والثاني الاندماج المجتمعي community engagement واشتمل على ثلاثة معايير ؛ هي: مساهمة المجتمع Contribution of the community ، والتواصل مع المجتمع Communication with the community ، و المدرسة كمورد مجتمعي The school as a community resource.

وفي سلطنة عُمان قامت وزارة التربية والتعليم بجهود كثيرة لعم الشراكات بين المدارس وأولياء الأمور والمجتمع المحلي، حيث وضعت الوزارة مجموعة من المعايير المهنية للإدارة المدرسية في نظام تطوير الأداء المدرسي، وتضمن المعيار الخامس دور الإدارة المدرسية في توثيق العلاقة مع أولياء الأمور ومؤسسات المجتمع المحلي. واشتمل هذا المعيار على خمسة مؤشرات؛ وهي: قيام إدارة المدرسة ببناء تواصل مستمر مع أولياء الأمور، وتقديم لهم معلومات شاملة حول تعلم أبنائهم، ودعم دور مجلس الآباء والأمهات، وإشراك أولياء الأمور ومؤسسات المجتمع المحلي في إثراء تعلم الطلاب، وتقديم برامج خدمية للمجتمع. (وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، ٢٠٠٩، ٢٦)

واهتمت وزارة التربية والتعليم أيضًا قامت بإصدار لائحة تواصل؛ والتي تهدف إلى تدعيم العلاقة بين المدرسة والأسرة والمجتمع، واستقطاب الأسر الأقل تفاعلاً مع المدرسة لتكون أكثر تفاعلاً، وإعطاء الأسر والمجتمع فرصة للمشاركة في صنع القرارات المدرسية، والمساهمة في دور المدرسة كمصدر إشعاع للمجتمع وعلاج مشكلاته، ووضعت اللائحة عدة مقومات للتواصل بين المدرسة والأسرة والمجتمع أهمها فهم المدرسة لطبيعة المجتمع وقيمه وعاداته وتقاليده وتوقعاته وآماله، وفهم الأسرة لطبيعة النظام المدرسي وكيفية تقدم الطالب في المستويات الدراسية المختلفة، واقتناع الأسرة وإيمانها وممارستها للقيم والمعارف والمهارات التي يتبناها النظام التعليمي وما يحتاجه الطالب لمستقبله المهني، وفهم كلا الطرفين لطبيعة الدور الذي يتوقعه الطرف الآخر. (وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان، ٢٠١١)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

كما اهتمت وزارة التربية والتعليم بتشكيل مجالس أولياء أمور الطلبة ، ويتشكل من ممثلين عن الإدارة المدرسية، وأولياء الأمور، والمعلمين، وأخصائي أنشطة مدرسية، وأخصائي توجيه مهني. ويتولى المجلس مسؤولية إعداد آليات لمُتابعة وتقييم العلاقة بين المجلس وأولياء الأمور، والمُشاركة في الأنشطة والفعاليات المدرسية التي تقام على مستوى المدرسة، وتكريم أولياء الأمور الذين شاركوا بجهود مميزة في فعاليات المدرسة أو مجلس المدرسة، والمُشاركة في دراسة المشكلات الطلابية، والظواهر السلبية في المدرسة والمجتمع.(وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان، ٢٠١٩، ١٤-١٥)

الدراسات السابقة:

قام الباحثان بتقسيم الدراسات السابقة إلى دراسات عربية وأجنبية وذلك على النحو الآتي:

أولاً: الدراسات العربية:

أجرت الصمادي والبلوشية (٢٠٢٢) دراسة هدفت إلى تقدير احتياجات مدارس محافظة الظاهرة لتفعيل شراكاتها المجتمعية. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات، وتم تطبيقها على عينة مكونة (١٨٥) من أعضاء مجالس أولياء أمور الطلبة من مُديري المدارس ومساعديهم والمُعلمين وأولياء الأمور. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة توافر أبعاد الشراكة المجتمعية في مدارس محافظة الظاهرة جاءت متوسطة في ثلاثة مجالات؛ وهي: الشراكة في الرؤية والأهداف العامة للعملية التعليمية، والشراكة في الشؤون الإدارية للمدرسة، والشراكة في تقديم الدعم المالي للمدرسة . بينما جاءت منخفضة في مجال الشراكة في التخطيط الدراسي. أما درجة تقدير الحاجة، فقد جاء مجال الشراكة في تقديم الدعم المالي للمدرسة في المرتبة الأولى، يليه مجال الشراكة في التخطيط الدراسي، ثم مجال الشراكة في الشؤون الإدارية، ثم مجال الشراكة في الرؤية والأهداف العامة للعملية التعليمية.

كما أجرى البادري وحسن (٢٠٢١) دراسة هدفت إلى وضع تصور مقترح لتفعيل الشراكة المجتمعية في تطوير مناهج العلوم والرياضيات بالتعليم العام قبل الجامعي في سلطنة عمان. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات، وتم تطبيقها على عينة مكونة (٤٧) من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الرستاق، ومعلمي وزارة التربية والتعليم، وأولياء الأمور. وبينت نتائج الدراسة إلى تحديد فئات المجتمع التي يجب عليها المشاركة في تطوير المناهج الدراسية؛ وهم: الأكاديميين، وخبراء المناهج، وأولياء الأمور، ومؤسسات المجتمع المدني، والشركات والمصانع ووسائل الإعلام، والمُعلمين،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والطلبة. كما بينت النتائج أهمية مُشاركة عناصر من المجتمع في حلقات التطوير وورش العمل الخاصة بها، وإتاحة الفرصة بشكل دوري لأولياء لإبداء الرأي في المناهج الدراسية، وتقبل وجهات نظر المجتمع المحلي المقترحة فيما يخص تطوير المناهج الدراسية.

وقام المحلفي ومحمد (٢٠٢١) بدراسة هدفت إلى وضع تصور مقترح لتفعيل الشراكة اللأسرية بمدارس التعليم الإبتدائي للبنات في ضوء نموذج إبستين " Model Epstein " للشراكة المجتمعية. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات، وتم تطبيقها على عينة مكونة (٤٧١) من المُعلمات. وأوضحت نتائج الدراسة إلى أن درجة توافر أبعاد الشراكة الأسرية بمدارس التعليم الابتدائي للبنات في ضوء نموذج إبستين للشراكة المجتمعية جاءت متوسطة بصورة إجمالية، كما جاءت أيضًا بدرجة متوسطة في مجالي الوالدية والتواصل، بينما جاءت منخفضة في مجال التطوع. كما خلصت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة في متغير سنوات الخبرة .

كما قامت العبرية وآخرين (٢٠٢١) بدراسة هدفت إلى الوقوف على واقع تفعيل الإدارة المدرسية للشراكة المجتمعية وفق متطلبات إدارة الأزمات التعليمية بسلطنة عمان. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات، وتم تطبيقها على عينة مكونة (١٤٦٦) من المُعلمين والمُعلمات. وأظهرت نتائج الدراسة أن واقع تفعيل الإدارة المدرسية للشراكة المجتمعية وفق متطلبات إدارة الأزمات التعليمية بسلطنة عُمان جاءت مرتفعة في محور المهارات القيادية وبناء العلاقات الإنسانية، ومتوسطة في محور الاتصال والمعلومات، ومنخفضة في محور التخطيط والتنبؤ الوقائي. أما النتائج المتعلقة بالمعوقات التي تواجه الإدارة المدرسية فقد جاء محور المعوقات المتعلقة بالمدرسة ومحور المعوقات المتعلقة بالإدارة المدرسية بدرجة مرتفعة، في حين جاءت متوسطة في محور المعوقات المتعلقة بالمجتمع المحلي. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة تُعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

وقدمت الهنائية والمعايطه (٢٠٢١) دراسة هدفت إلى تحديد درجة تفعيل مديري ومديرات مدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي للشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي في محافظة الداخلية بسلطنة عمان من وجهة نظر مديري المدارس فيها. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات، وتم تطبيقها على عينة مكونة (١٦٠) من المُديرين والمُديرات. وأسفرت نتائج

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الدراسة عن أن درجة تفعيل مديري ومديرات مدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي للشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي في محافظة الداخلية بسلطنة عمان جاءت متوسطة بصورة إجمالية، كما جاءت متوسطة في مجالات الشراكة في تقديم الدعم المالي للمدرسة، والشراكة في الرؤية والأهداف العامة للعملية التعليمية، والشراكة في الشؤون الإدارية المدرسية. بينما جاءت عالية في مجالي الشراكة في التخطيط المدرسي، والشراكة في تقديم الاستشارات في المدرسة. كما أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة تُعزى لمتغيري المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، بينما وجدت هذه الفوق في مُتغير الجنس ولصالح الإناث.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

أجرى ماكولي وآخرين (McCauley et.al. , 2023) دراسة هدفت إلى الوقوف على واقع الشراكات بين المدارس وأسر الطلبة والمجتمع في المدارس ثنائية اللغة في الولايات المُتحدة الأمريكية ، واتبعت الدراسة المنهجين الوصفي والنوعي، كما استخدمت المقابلات والاستبانات والمجموعات البؤرية والمُلاحظات وتحليل الوثائق في جمع البيانات والمعلومات ، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن عملية الاستفسار المستخدمة في الشراكة ساعدت في توجيه المعلمين لاختبار افتراضاتهم حول إشراك العائلات ثنائية اللغة وإضفاء الطابع الشخصي على مشاريعهم لتلائمها مع سياقاتهم التعليمية والمجتمعية الفريدة، وأن المشاركة الأسرية كانت أكثر إحساسًا بالالتزام ، ووجود مستويات عالية من التحفيز والاهتمام في دعم وتوسيع جهود إشراك الأسرة، ووجود آثار فعّالة لتخطيط المعلمين وتنفيذ استراتيجيات المشاركة الأسرية و المبادرات داخل المجتمعات المدرسية ثنائية اللغة.

كما أجرى نايت (Naite, 2021) دراسة هدفت إلى تحديد تأثير مشاركة الوالدين على الأداء الأكاديمي للأطفال في مدرسة كريسنت الدولية ببانكوك في تايلاند، واتبعت الدراسة المنهجين الوصفي والنوعي، كما استخدمت المقابلات والاستبانات في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على (١٢) من أولياء الأمور ، وأبرزت نتائج الدراسة وجود تأثير مشاركة الوالدين على الأداء الأكاديمي للأطفال في مدرسة كريسنت الدولية ببانكوك في تايلاند جاء بدرجة عالية، حيث إن الطلاب الذين لديهم آباء يشاركون بفعالية في أنشطة أبنائهم التعليمية يتمتعون بأداء أكاديمي أفضل والحصول على أعلى الدرجات في جميع المواد مقارنة بالطلاب الذين لم يشارك آباؤهم في أنشطة أبنائهم التعليمية ، كما أبرزت النتائج أن مستوى دخل الوالدين ليس له أي تأثير على مستوى المشاركة في تعليم الأطفال، وأن المستوى

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التعليمي والعمر والعمل والحالة الاجتماعية للوالدين لها تأثير أكبر على مشاركتهم في عمليات تعليم وتعلم أبنائهم .

وقام كيلتي واكباياشي (Kelty & Wakabayashi, 2020) بدراسة هدفت إلى تعرف دور الشراكة الأسرية في المدارس الأمريكية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت المجموعات البؤرية في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على (١٠) مجموعات بؤرية تضم ممثلين عن أسر الطلبة وأبنائهم والعاملين بالمدارس والمجتمع المحلي ، وأظهرت نتائج الدراسة وجود دور بدرجة عالية للشراكة الشراكة الأسرية في المدارس الأمريكية ؛ وتمثل هذا الدور في توفير الاحتياجات التعليمية للطلبة، وتوفير لهم الغداء المجاني، وتطوير السياسات والبرامج المدرسية، وتحقيق التواصل الفعال بين أولياء الأمور والمدارس، وتدعيم برامج التربية الوالدية.

كما قام بايك وآخرين (Paik et.al., 2019) بدراسة هدفت إلى تحديد دور الشراكة بين الأسرة والمدرسة والمجتمع في دعم الطلبة المحرومين في المدارس الأمريكية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت تحليل الوثائق في جمع البيانات والمعلومات ، وأكدت نتائج الدراسة وجود دور بدرجة عالية للشراكة بين الأسرة والمدرسة والمجتمع في دعم الطلبة المحرومين في المدارس الأمريكية ؛ وتمثل هذا الدور في دعم السياقات الاجتماعية والثقافية المتنوعة للأطفال في هذه المجتمعات، وبناء التقدير والثقة والاحترام بين أصحاب المصلحة في التعليم ، والمعلمين والقادة والآباء وأفراد المجتمع تجاه بعضهم البعض، وتعلم تقدير المعرفة الفريدة التي يجلبها كل منهم إلى طاولة التعليم، ومساعدة الطلبة على مواجهة المُشكلات اللغوية، وإدارة الصراعات بفعالية، وسهولة الوصول إلى المعلومات، وزيادة الوعي الثقافي ، والقيادة الموزعة، واحترام وتقدير الاحتياجات المتنوعة للطلبة، والمُشاركة في صنع واتخاذ القرارات، والاهتمام بالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

وفدم ستيفانسكي وآخرين (Stefanski et.al., 2016) دراسة هدفت إلى استكشاف دور الأسرة في الشراكات بين المدرسة والمجتمع في المدارس الأمريكية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت تحليل الوثائق في جمع البيانات والمعلومات ، وبينت نتائج الدراسة وجود دور للأسرة بدرجة عالية في تحقيق الشراكات بين المدرسة والمجتمع المحلي في المدارس الأمريكية؛ وتمثل هذا الدور في بناء علاقات الثقة والتواصل المفتوح بين المدرسة والمجتمع المحلي، وتأصيل مُشاركة الأسرة والمجتمع ف صنع القرارات المدرسية، وتوفير الموارد المادية التي تحتاجها المدارس، ومنح المُكافآت للطلبة المُتميزين في الإنجاز، ودعم الاستثمارات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المالية للمدارس والتسيق لها بفعالية، ودعم عمليات التغيير والتحسين والتطوير المدرسي.

ويتضح من عرض الدراسات السابقة أن مستوى توافر مقومات الشراكة بين المدارس وأولياء الأمور ومؤسسات المُجتمع المحلي تراوح بين الدرجات العالية والمتوسطة، وأن هذه الشراكات ساعدت المدارس في الوفاء بكثير من احتياجاتها المادية والبشرية، كما ساعدت في الارتقاء بإنجاز الطلبة وتقدمهم وتحصيلهم الأكاديمي، واكتساب مجموعة متنوعة من المعارف والمهارات والقيم، ودعم المدارس في القيام بعمليات التحسين والتطوير والتغيير المدرسي، وتطوير سياسات ونظم العمل، والمناهج الدراسية، ودعم عمليات التخطيط المدرسي، وتبادل وتداول البيانات والمعلومات بسهولة ويسر.

مُشكلة الدراســـة:

أشارت نتائج بعض الدراسات السابقة إلى وجود مُشكلات تتعلق بشراكة المدارس مع مجتمعاتها المحلية، حيث توصلت نتائج دراسة الصمادي والبلوشية (٢٠٢٢) إلى أن درجة توافر أبعاد الشراكة المجتمعية في مدارس محافظة الظاهرة جاءت متوسطة في ثلاثة مجالات؛ وهي: الشراكة في الرؤية والأهداف العامة للعملية التعليمية، والشراكة في الشؤون الإدارية للمدرسة، والشراكة في تقديم الدعم المالي للمدرسة . بينما جاءت منخفضة في مجال الشراكة في التخطيط الدراسي. وكشفت نتائج دراسة العبرية وآخرين (٢٠٢١) أن واقع تفعيل الإدارة المدرسية للشراكة المجتمعية وفق متطلبات إدارة الأزمات التعليمية بسلطنة عُمان جاءت متوسطة في محور الاتصال والمعلومات، ومنخفضة في محور التخطيط والتنبؤ الوقائي.

وبينت نتائج دراسة الهنائية والمعايطه (٢٠٢١) أن درجة تفعيل مديري ومديرات مدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي للشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي في محافظة الداخلية بسلطنة عمان جاءت متوسطة بصورة إجمالية، كما جاءت متوسطة في مجالات الشراكة في تقديم الدعم المالي للمدرسة، والشراكة في الرؤية والأهداف العامة للعملية التعليمية، والشراكة في الشؤون الإدارية المدرسية.

وأوضحت نتائج دراسة عاشور (٢٠١١) عدم توافر الشراكة الفاعلة بين المدرسة والمجتمع، وقلة توافر المعلومات اللازمة لبناء الشراكة الفعالة، وضعف ثقة المجتمع المحلي في المدرسة، وعدم وضوح أهداف المدرسة للمجتمع المحلي، وقلة وجود قنوات اتصال فعالة في المدرسة للتواصل مع المجتمع المحلي والاستفادة من إمكاناته المتاحة.

وتأسيساً على ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤلين الآتيين:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

١- ما مستوى توافر مقومات الشراكة المجتمعية بمدارس ولاية بهلاء في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان في ضوء معايير دولة طاجيكستان؟
٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين لمستوى توافر مقومات الشراكة المجتمعية بمدارس ولاية بهلاء في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان في ضوء معايير دولة طاجيكستان تُعزى إلى متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمسمى الوظيفي؟

أهداف الدراســـة :

هدفت هذه الدراسة إلى:

١- الوقوف على مستوى توافر مقومات الشراكة المجتمعية بمدارس ولاية بهلاء في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان في ضوء معايير دولة طاجيكستان.
٢- تحديد إلى أي مدى توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين لمستوى توافر مقومات الشراكة المجتمعية بمدارس ولاية بهلاء في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان في ضوء معايير دولة طاجيكستان تُعزى إلى متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمُسمى الوظيفي.

أهمية الدراســـة:

تمثلت أهمية هذه الدراسة في كونها يمكن أن تفيد كافة المهتمين والمُشاركين والمعنيين والمستفيدين من العملية التعليمية بالمدارس في سلطنة عُمان في تعرف معايير الشراكة المجتمعية للمدارس في خبرات بعض الدول عامة وطاجيكستان خاصة، ومستوى توافر مقومات الشراكة المجتمعية للمدارس بمدارس ولاية بهلاء في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان في ضوء معايير دولة طاجيكستان ، ومن ثم الإفادة منها في بناء ودعم شراكات فعالة بين المدارس وأولياء الأمور ومؤسسات المجتمع المحلي لتحقيق أهداف العملية التعليمية بجودة وتميز. بالإضافة إلى ما تمثله من أهمية لوزارة التربية والتعليم والمُديريات العامة التابعة لها من توفير كافة الموارد البشرية والمادية لبناء ودعم الشراكات المجتمعية الفعّالة للمدارس. فضلًا عما يمكن أن تمثله من أهمية للجهات المسؤولة عن التدريب سواء على مستوى وزارة التربية والتعليم، أو المُديريات التعليمية، أو المدارس في جعل مقومات الشراكة المجتمعية للمدارس ضمن الموضوعات الرئيسة لبرامج تدريب هذه الجهات .

حدود الدراســـة:

تمثلت حدود الدراسة في الاتي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

١. الحدود الموضوعية: اقتصرت على مقومات الشراكة المجتمعية للمدارس في ضوء معايير دولة طاجيكستان ؛ وهي:(الشراكة مع أولياء الأمور ، والتواصل مع أولياء الأمور ، وتوصيل التقارير أولياء لالأمور ، ومساهمة المجتمع ، والتواصل مع المجتمع ، والمدرسة كمورد مجتمعي).
٢. الحدود البشرية: اقتصرت على المُعلمين والمُعلمات.
٣. الحدود المكانية: اقتصرت على المدارس الحكومية في ولاية بهلاء بمحافظة الداخلية في سلطنة عُمان.
٤. الحدود الزمنية: أُجريت الدراسة في العام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣م.

مصطلحات الدراسة:

١- المقومات:

تعرف المقومات بأنها" الأسس والدعائم الواجب توافرها في المؤسسة والتي يترتب على تفعيلها الارتقاء بالأداء. (الدوسري، ٢٠١١، ٩٩).

وبناءً على ما سبق تَّعرف المقومات إجرائيًا على أنها العناصر والأسس والدعائم والركائز الواجب توافرها في الشراكة المجتمعية للمدارس الحكومية في ولاية بهلاء بمحافظة الداخلية في سلطنة عُمان.

٢- المعايير:

تُعرف المعايير على أنها " محكات وأُطر للحكم على الأداء والدلالة على مستويات التقدم فيه".

(Organization for Economic Co-operation and Development,2013, 13)

وتأسيسًا على ما سبق تَّعرف المعايير إجرائيًا على أنها محكات وأُطر للحكم على مستوى توافر مقومات الشراكة المجتمعية للمدارس في ولاية بهلاء بمحافظة الداخلية في سلطنة عُمان.

٣- الشراكة المجتمعية للمدرسة:

تُعرف الشراكة المجتمعية للمدرسة بأنها كافة الجهود المُتبادلة بين المدرسة وأولياء الأمور ومؤسسات المجتمع المحلي لتحقيق أهداف العملية التعليمة وتقديم خدمات مُتميزة للطلبة في مجالين، الأول الأنشطة الموجهة أكاديميًا مثل دفع الرسوم المدرسية، وشراء الكتب ومساعدة الطلبة في أداء واجباتهم المدرسية ، وتوفير مواد التدريس والتعلم، والمشاركة في الأنشطة المدرسية ، والثاني الأنشطة غير الأكاديمية مثل: توفير التغذية والرعاية الأبوية والتوجيه والإرشاد والتواصل مع المعلمين ومرافق النقل، وتوفير السكن، والملابس ، والرعاية الاجتماعية . (Lauwo& Mkulu ,2021, 74-75)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وبناءً على ما سبق تُعرف الشراكة المجتمعية للمدرسة إجرائيًا على أنها كافة الجهود المُتبادلة بين المدرسة وأولياء الأمور ومؤسسات المجتمع المحلي لتحقيق أهداف العملية التعليمة في ولاية بهلاء بمحافظة الداخلية في سلطنة عُمان.

٤- نموذج دولة طاجيكستان لمعايير الشراكة المجتمعية المدرسية:

هو نموذج وضعته دولة طاجيكستان لمعايير الشراكة المجتمعية للمدرسة، وتضمن ستة معايير هي: الشراكة مع أولياء الأمور ، والتواصل مع أولياء الأمور ، وتوصيل التقارير أولياء الأمور ، ومساهمة المجتمع ، والتواصل مع المجتمع ، والمدرسة كمورد المجتمع.

(Aga Khan Education Services,2021,30-31)

وتم اختيار نموذج دولة طاجيكستان لمعايير الشراكة المجتمعية المدرسية؛ لأن دولة طاجيكستان من الدول النامية والتي خطت خطوات مُتميزة نحو تطوير نظامها التعليمي، كما أن هذا النموذج من أحدث النماذج العالمية، واعتمد على المجالين الأساسيين للشراكة؛ وهما أولياء الأمور والمجتمع المحلي، بالإضافة إلى التجديد المعرفي من خلال الاعتماد على نموذج جديد لم يتم تناوله في الدراسات العربية والأجنبية مما يُعد نوعًا من الإثراء العلمي في هذا المجال.

الإجراءات المنهجية للدراسة:

وتضمنت الآتي :

منهج **الدراســـة**:

اتبع الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي حيث إنه " أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كمياً عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة، وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة ".(الكسباني ، ٢٠١٢، ٨٦)

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمُعلمات في ولاية بهلاء بمحافظة الداخلية بسلطنة عُمان في العام الدراسي ٢٠٢٢-٢٠٢٣م والبالغ عددهم (١٦٧٥) مُعلماً ومعلمة ، وذلك حسب كتاب الإحصاء السنوي الصادر عن وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣م. (وزارة التربية والتعليم ،٢٠٢٢)

عينة الدراسة:

تم أخذ عينة عشوائية بلغت (١٢٠) مُعلم ومُعلمة ، وبلغ عدد الاستبانات المسترجعة (١٠٠) استبانة ، وجميعها صالح للتحليل الإحصائي ، ونسبتها (٦%) من مجتمع الدراسة ، وبلغ الفاقد (٢٠) استبانات بنسبة(١٦%) من عينة الدراسة، وجدول (١) يوضح العينة حسب متغيرات الدراسة:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (١) عينة الدراسة حسب متغيراتها

المتغير	المستوى	العدد	النسبة	الإجمالي
النوع	ذكر	٣٥	%٣٥	١٠٠
	أنثى	٦٥	%٦٥	
المؤهل العلمي	بكالوريوس	٨٥	%٨٥	
	ماجستير فأعلى	١٥	%١٥	
سنوات الخبرة	أقل من ١٠ سنوات	٢٠	%٢٠	
	١٠ سنوات فأعلى	٨٠	%٨٠	
المسمى الوظيفي	معلم	٥٨	%٥٨	
	معلم اول	٤٢	%٤٢	

أداة الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بإعداد أداة الدراسة بالاعتماد على نموذج دولة طاجيكستان لمعايير الشراكة المجتمعية المدرسية. (Aga Khan Education Services,2021,30-31) ، وتكونت الاستبانة في صورتها الأولية من ستة أبعاد و(٢٨) فقرة، وفي صورتها النهائية أيضاً من ستة أبعاد و(٢٨) فقرة.

صدق الأداة:

للتحقق من صدق الأداة تم عرضها على مجموعة من المُحكمين من ذوي الخبرة والمختصين في الإدارة التعليمية، وبلغ عددهم (٨) محكمين، وذلك في كلية التربية جامعة السلطان قابوس، وخبراء في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، والمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية في مصر ، وقد عادت الاستبانات المحكمة جميعها، وأجمع المحكمون على صدقها، وملائمتها لقياس المجالات التي وضعت من أجلها، وذلك بعد إجراء التعديلات المناسبة في ضوء ملاحظات المحكمين وتوجيهاتهم والتي اقتصرت على إعادة الصياغة في بعض الفقرات.

ثبات أداة للدراسة:

قام الباحثان باستخدام معامل ألفا كرونباخ لاستخراج معامل الثبات، ونتائج جدول (٢) توضح ذلك.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (٢) معاملات الثبات تبعاً لمحاور الدراسة

م	الأبعاد	عدد الفقرات	معامل الثبات
١	الشراكة مع أولياء الأمور	٤	٠.٨٩
٢	التواصل مع أولياء الأمور	٨	٠.٨٠
٣	توصيل التقارير أولياء الأمور	٤	٠.٨٣
٤	مساهمة المجتمع	٤	٠.٩١
٥	التواصل مع المجتمع	٥	٠.٨٨
٦	المدرسة كمورد مجتمعي	٣	٨٥
	الثبات الكلي	٢٨	٠.٩٠

يتضح من جدول (٢) أن جميع مجالي الدراسة تتمتع بقيمة ثبات عالية حيث بلغ الثابت العام للأداة (٠.٩٠)، وذلك يدل على أن أداة الدراسة تتمتع بقيمة عالية من الثبات.

المعالجات الإحصائية:

تم ادخال البيانات في الحاسب الآلي على البرنامج الاحصائي (SPSS) مع استخدام المعالجات الإحصائية التالية:

- ألفا كرو نباخ لحساب معامل الثبات.
- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وذلك للإجابة عن السؤال الأول .
- اختبار (ت) لدراسة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة وذلك للإجابة عن السؤال الثاني.

نتائج الدراسة:

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول الذي نصه: ما مستوى توافر مقومات الشراكة المجتمعية بمدارس ولاية بهلاء في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان في ضوء معايير دولة طاجيكستان ؟

تسهيلا لعرض نتائج الدراسة فقد تم تصنيفها وفقا لأسئلة الدراسة بحيث تمت الإجابة عن كل سؤال على حده، وفيما يلي عرض لتلك النتائج و البيانات الإحصائية المتعلقة بها وفقا المعيار الآتي لتفسير النتائج، حيث تم تحديد طول الخلايا وفقاً لمقياس ليكرت الثلاثي ، وتم حساب المدى (٣-١=٢) ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية أي (٢÷٣=٠.٦٦)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وجدول (٣) يوضح ذلك.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (٣) الحدود الدنيا والعليا لمقياس ليكرت الثلاثي

الدرجة	المتوسط الحسابي(طول الخلية)
منخفضة	من ١ إلى أقل من ١.٦٦
متوسطة	من ١.٦٦ إلى أقل من ٢.٣٣
عالية	من ٢.٣٣ إلى ٣

وبعد تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة، وتفريغ الاستجابات تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والرتبة لأبعاد الدراسة الستة ، وجدول (٤) أدناه يوضح ذلك.

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والرتبة لأبعاد الدراسة

م	الرتبة	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
٢	١	التواصل مع أولياء الأمور	2.66	.30	عالٍ
٤	٢	مساهمة المجتمع	2.64	.42	عالٍ
٦	٣	المدرسة كمور مجتمعي	2.59	.45	عالٍ
٥	٤	التواصل مع المجتمع	2.53	.44	عالٍ
١	٥	الشراكة مع أولياء الأمور	2.52	.42	عالٍ
٣	٦	توصيل التقارير لاولياء الأمور	2.47	.41	عالٍ
		المجموع الكلي	2.47	.41	عالٍ

يتضح من جدول (٤) أن مستوى توافر مقومات الشراكة المجتمعية بمدارس ولاية بهلاء في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان في ضوء معايير دولة طاجيكستان جاء عاليًا بصورة إجمالية، حيث بلغ المجموع الكلي للمتوسطات الحسابية (٢.٤٧) ، والانحرافات المعيارية (٠.٤٤)، وجاء عالياً أيضاً في جميع أبعاد الدراسة ، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للأبعاد بين (٢.٦٦ – ٢.٤٧) ، والانحرافات المعيارية بين (٠.٤٥- ٠.٣٠)، وجاء في المرتبة الأولى بُعد مساهمة المجتمع بمتوسط حسابي بلغ (٢.٦٦)، وانحراف معياري قدره (٠.٣٠) وبمستوى عالٍ ، وفي المرتبة الثانية جاء بُعد تمكين وتطوير العاملين بمتوسط حسابي بلغ (٢.٦٤) وانحراف معياري قدره (٠.٤٢) وبمستوى عالٍ، وفي المرتبة الثالثة جاء بُعد المدرسة كمورد مجتمعي بمتوسط حسابي بلغ (٢.٥٩) وانحراف معياري قدره (٠.٤٥) وبمستوى عالٍ، وفي المرتبة الرابعة جاء بُعد التواصل مع المجتمع بمتوسط حسابي بلغ (٢.٥٣) وانحراف معياري قدره (٠.٤٤) وبمستوى عالٍ، وفي المرتبة الخامسة جاء بُعد الشراكة مع

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أولياء الأمور بمتوسط حسابي بلغ (٢.٥٢) وانحراف معياري قدره (٠.٤٢) وبمستوى عالٍ، وفي المرتبة السادسة والأخيرة جاء بُعد توصيل التقارير أولياء الأمو بمتوسط حسابي بلغ (٢.٤٧) وانحراف معياري قدره (٠.٤١) وبمستوى عالٍ أيضًا .

ولمزيد من التعمق في نتائج السؤال الأول للدراسة تم تناول كل بُعد على حده وذلك كما يأتي:

البُعد الأول: الشراكه مع أولياء الأمور:

ويوضح جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والرتبة لفقرات هذا البُعد.

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والرتبة بالنسبة لفقرات بُعد الشراكه مع أولياء الأمور.

م	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
٣	١	يكون أولياء الأمور على دراية جيدة بالمناهج الدراسية وتوقعات تعلم أبنائهم.	٢.٦٣	.48	عالٍ
١	٢	يدعم أولياء الأمور تعلم أبنائهم بنشاط في الواجبات المنزلية التي تحددها المدرسة.	٢.٥٩	.49	عالٍ
٤	٣	يساهم أولياء الأمور باستمرار بوقتهم ومهاراتهم ومواردهم في دعم برامج تعلم أبنائهم في المدرسة.	٢.٥٣	.50	عالٍ
٢	٤	تُعدُ المعارف والمهارات والمواقف الإيجابية التي يتعلمها الطلبة في المنزل موضع اهتمام وتقدير من المدرسة.	٢.٣٤	.65	عالٍ
المجموع الكلي			2.52	.42	عالٍ

يتبين من جدول (٥) أن مستوى توافر مقومات الشراكة المجتمعية بمدارس ولاية بهلاء في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان في ضوء معايير دولة طاجيكستان بالنسبة لبُعد الشراكه مع أولياء الأمورجاء عالياً بصورة إجمالية، حيث بلغ المجموع الكلي للمتوسطات الحسابية (٢.٥٢) ، والانحرافات المعيارية (٠.٤٢) ، كما جاءت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا البُعد جميعها بمستوى عالٍ، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (٢.٦٣ – ٢.٣٤) ، والانحرافات المعيارية بين (٠.٦٥- ٠.٤٨)، وحصلت الفقرة(٣) والتي نصها " يكون أولياء الأمور على دراية جيدة بالمناهج الدراسية وتوقعات تعلم أبنائهم." على أعلى متوسط حسابي بلغ (٢.٦٣) وبانحراف معياري قدره (٠.٤٨) وبمستوى توافر عالٍ، بينما حصلت الفقرة (٢) والتي نصها " تُعدُ المعارف والمهارات والمواقف الإيجابية التي يتعلمها الطلبة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

في المنزل موضع اهتمام وتقدير من المدرسة " على أقل متوسط حسابي بلغ (٢.٣٤) وانحراف معياري قدره (٠.٦٥) وبمستوى توافر عالٍ أيضاً.

البُعد الثاني: التواصل مع أولياء الأمور:

ويوضح جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والرتبة لفقرات هذا البُعد.

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والرتبة بالنسبة لفقرات بُعد التواصل مع أولياء الأمور

م	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
٧	١	توفر المدرسة طريقة رسمية ومعروفة تمكن أولياء الأمور من تقديم الشكاوي .	٢.٧٨	.41	عالٍ
٣	٢	تعقد المدرسة اجتماعات مع الجمعية العمومية لأولياء الأمور قبل بداية العام الدراسي ومنتصفه ونهايته لتبادل وجهات النظر في مختلف قضايا تعليم وتعلم أبنائهم.	٢.٧٥	.43	عالٍ
٢	٣	يوجد تواصل مُتبادل وفعال بين المدرسة وأولياء الأمور من خلال الانترنت وشبكات التواصل الاجتماعي.	٢.٧١	.55	عالٍ
١	٤	لدى أولياء الأمور علاقات إيجابية ومحترمة مع جميع أعضاء المجتمع المدرسي.	٢.٦٨	.46	عالٍ
٥	٥	تتعامل المدرسة مع مخاوف أولياء الأمور بشكل فعال وسريع.	٢.٦٥	.47	عالٍ
٨	٦	تضم المجالس واللجان وجماعات وفرق العمل المدرسية أعضاء من أولياء أمور الطلبة.	٢.٦٤	.57	عالٍ
٧	٧	ترحب المدرسة بالتغذية الراجعة التي يقدمها أولياء الأمور لتحسين العملية التعليمية.	٢.٥٩	.49	عالٍ
٤	٨	تتشاور المدرسة مع أولياء الأمور في القضايا والمُشكلات المدرسية المختلفة.	٢.٥٠	.59	عالٍ
		المجموع الكلي	2.66	.30	عالٍ

يتبين من جدول (٦) أن مستوى توافر مقومات الشراكة المجتمعية بمدارس ولاية بهلاء في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان في ضوء معايير دولة طاجيكستان بالنسبة لبُعد التواصل مع أولياء الأمور جاء عالياً بصورة إجمالية ، حيث بلغ المجموع الكلي للمتوسطات الحسابية (٢.٦٦) ، والانحرافات المعيارية (٠.٣٠) ، كما جاءت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا البُعد بمستويات عالية ، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (٢.٧٨ – ٢.٥٠) ، والانحرافات المعيارية بين (٠.٥٩- ٠.٤١)، وحصلت الفقرة(٧) والتي نصها " توفر المدرسة طريقة رسمية ومعروفة تمكن أولياء الأمور من تقديم الشكاوي." على أعلى متوسط حسابي بلغ

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

(٢.٧٨) وبانحراف معياري قدره (٠.٤١) وبمستوى توافر عالٍ، بينما حصلت الفقرة (٤) والتي نصها " تتشاور المدرسة مع أولياء الأمور في القضايا والمُشكلات المدرسية المختلفة " على أقل متوسط حسابي بلغ (٢.٥٠) وانحراف معياري قدره (٠.٥٩) وبمستوى توافر عالٍ أيضًا.

البُعد الثالث: توصيل التقارير لأولياء الأمور:

ويوضح جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والرتبة لفقرات هذا البُعد.

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والرتبة بالنسبة لفقرات بُعد لأولياء الأمور.

م	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
٤	١	تتعاون المدرسة مع أولياء الأمور في مواجهة تحديات إنجاز أبنائهم الأكاديمي.	٢.٥٥	.59	عالٍ
٣	٢	تدعم المدرسة تقديم أولياء الأمور مقترحات وأفكار للارتقاء بإنجاز أبنائهم الأكاديمي.	٢.٥٤	.50	عالٍ
٢	٣	تطلب المدرسة من أولياء الأمور التعليق على تقارير إنجاز أبنائهم الأكاديمي.	٢.٤٦	.50	عالٍ
١	٤	يتلقى أولياء الأمور بصورة دورية من المدرسة تقارير دقيقة وشاملة عن إنجاز أبنائهم الأكاديمي.	٢.٣٣	.63	متوسط
		المجموع الكلي	2.47	.41	عالٍ

يتبين من جدول (٧) أن مستوى توافر مقومات الشراكة المجتمعية بمدارس ولاية بهلاء في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان في ضوء معايير دولة طاجيكستان بالنسبة لبُعد توصيل التقارير لأولياء الأمور جاء عالياً بصورة إجمالية ، حيث بلغ المجموع الكلي للمتوسطات الحسابية (٢.٤٧) ، والانحرافات المعيارية (٠.٤١) ، كما جاءت تراوحتالمتوسطات الحسابية لفقرات هذا البُعد بين المستويات العالية والمتوسطة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (٢.٥٥ – ٢.٣٣) ، والانحرافات المعيارية بين (٠.٦٣- ٠.٥٠)، وحصلت الفقرة(٤) والتي نصها " تتعاون المدرسة مع أولياء الأمور في مواجهة تحديات إنجاز أبنائهم الأكاديمي." على أعلى متوسط حسابي بلغ (٢.٥٥) وبانحراف معياري قدره (٠.٥٩) وبمستوى توافر عالٍ، بينما حصلت الفقرة (١) والتي نصها " يتلقى أولياء الأمور بصورة دورية من المدرسة تقارير دقيقة وشاملة عن إنجاز أبنائهم الأكاديمي " على أقل

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

متوسط حسابي بلغ (٢.٣٣) وانحراف معياري قدره (٠.٦٣) ولكن بمستوى توافر عالٍ متوسط.

البُعد الرابع: مُساهمة المجتمع:

ويوضح جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والرتبة لفقرات هذا البُعد.

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والرتبة بالنسبة لفقرات بُعد مُساهمة المجتمع

م	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
٣	١	يساهم خريجو المدرسة في تحسين البرامج التعليمية بصورة مستمرة.	٢.٧٣	.44	عالٍ
١	٢	يساهم المجتمع المحلي بشكل فعال في توفير الموارد المادية التي تحتاجها المدرسة من أجهزة ومعدات وآلات وأدوات.	٢.٧٠	.46	عالٍ
٢	٣	يوجد أعضاء من المجتمع المحلي في تشكيل المجالس واللجان وجماعات وفرق العمل المدرسية.	٢.٥٨	.57	عالٍ
٤	٤	يدعم المجتمع المحلي أنشطة الطلبة التي تتم خارج المدرسة	٢.٥٥	.65	عالٍ
المجموع الكلي			2.64	.42	عالٍ

يتبين من جدول (٨) أن مستوى توافر مقومات الشراكة المجتمعية بمدارس ولاية بهلاء في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان في ضوء معايير دولة طاجيكستان بالنسبة لبُعد مُساهمة المجتمع جاء عالياً بصورة إجمالية ، حيث بلغ المجموع الكلي للمتوسطات الحسابية (٢.٦٤) ، والانحرافات المعيارية (٠.٤٢) ، كما جاءت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا البُعد جميعها بمستوى عالٍ، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (٢.٧٣ – ٢.٥٥) ، والانحرافات المعيارية بين (٠.٦٥- ٠.٤٤)، وحصلت الفقرة(٣) والتي نصها " يساهم خريجو المدرسة في تحسين البرامج التعليمية بصورة مستمرة." على أعلى متوسط حسابي بلغ (٢.٧٣) وبانحراف معياري قدره (٠.٤٤) وبمستوى توافر عالٍ، بينما حصلت الفقرة (٤) والتي نصها " يدعم المجتمع المحلي أنشطة الطلبة التي تتم خارج المدرسة " على أقل متوسط حسابي بلغ (٢.٥٥) وانحراف معياري قدره (٠.٦٥) وبمستوى توافر عالٍ أيضاً.

البُعد الخامس: التواصل مع المجتمع:

ويوضح جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والرتبة لفقرات هذا البُعد.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والرتبة بالنسبة لفقرات بُعد التواصل مع المجتمع

م	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
٣	١	ترحب المدرسة بالتغذية الراجعة من المجتمع المحلي وتعمل على أساسها.	2.60	.56	عالٍ
٤	٢	تتعامل المدرسة مع مخاوف المجتمع المحلي بشكل فعال وسريع.	2.58	.57	عالٍ
٢	٣	تتشاور المدرسة مع المجتمع المحلي بشأن القضايا التعليمة المرتبطة به.	2.54	.59	عالٍ
٤	٤	يشارك المجتمع المحلي بشكل فعال في رسم السياسات المدرسية.	2.48	.57	عالٍ
١	٥	تتواصل المدرسة مع المجتمع المحلي بطريقة فعالة تجعله يندمج في العملية التعلمية سوا على مستوى الأفراد أو المؤسسات	2.47	.67	عالٍ
		المجموع الكلي	2.53	.44	عالٍ

يتبين من جدول (٩) أن مستوى توافر مقومات الشراكة المجتمعية بمدارس ولاية بهلاء في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان في ضوء معايير دولة طاجيكستان بالنسبة لبُعد التواصل مع المجتمع جاء عالياً بصورة إجمالية ، حيث بلغ المجموع الكلي للمتوسطات الحسابية (٢.٥٣) ، والانحرافات المعيارية (٠.٤٤) ، كما جاءت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا البُعد جميعها بمستوى عالٍ، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (٢.٦٠ – ٢.٤٧) ، والانحرافات المعيارية بين (٠.٦٧- ٠.٥٦)، وحصلت الفقرة(٣) والتي نصها " ترحب المدرسة بالتغذية الراجعة من المجتمع المحلي وتعمل على أساسها." على أعلى متوسط حسابي بلغ (٢.٦٠) وبانحراف معياري قدره (٠.٥٦) وبمستوى توافر عالٍ، بينما حصلت الفقرة (١) والتي نصها " تتواصل المدرسة مع المجتمع المحلي بطريقة فعالة تجعله يندمج في العملية التعلمية سوا على مستوى الأفراد أو المؤسسات " على أقل متوسط حسابي بلغ (٢.٤٧) وانحراف معياري قدره (٠.٦٧) وبمستوى توافر عالٍ أيضاً.

البُعد السادس: المدرسة كمورد مجتمعي:

ويوضح جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والرتبة لفقرات هذا البُعد.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والرتبة بالنسبة لفقرات بُعد المدرسة كمورد مجتمعي

م	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	١	تمكن المدرسة المجتمع المحلي من استخدام مرافقها المدرسة ومواردها المتنوعة مثل الملاعب ومراكز مصادر التعلم والمسرح وقاعات الاجتماعات.	2.62	.48	عالٍ
٢	٢	تساهم المدرسة بشكل فعال في تنمية المجتمع المحلي من خلال برامج ومشروعات مثل التشجير والنظافة وإعادة تدوير المُهملات.	2.61	.64	عالٍ
٣	٣	تشارك المدرسة بشكل فعال في حل المشكلات المجتمعية من خلال برامج توعوية وتثقيفية في مختلف المجالات.	2.56	.49	عالٍ
		المجموع الكلي	2.59	.45	عالٍ

يتبين من جدول (١٠) أن مستوى توافر مقومات الشراكة المجتمعية بمدارس ولاية بهلاء في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان في ضوء معايير دولة طاجيكستان بالنسبة لبُعد المدرسة كمورد مجتمعي جاء عالياً بصورة إجمالية ، حيث بلغ المجموع الكلي للمتوسطات الحسابية (٢.٥٩) ، والانحرافات المعيارية (٠.٤٥) ، كما جاءت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا البُعد جميعها بمستوى عالٍ، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (٢.٦٢ – ٢.٥٦) ، والانحرافات المعيارية بين (٠.٦٤- ٠.٤٨)، وحصلت الفقرة(١) والتي نصها " تمكن المدرسة المجتمع المحلي من استخدام مرافقها المدرسة ومواردها المتنوعة مثل الملاعب ومراكز مصادر التعلم والمسرح وقاعات الاجتماعات." على أعلى متوسط حسابي بلغ (٢.٦٢) وبانحراف معياري قدره (٠.٤٨) وبمستوى توافر عالٍ، بينما حصلت الفقرة (٣) والتي نصها " تشارك المدرسة بشكل فعال في حل المشكلات المجتمعية من خلال برامج توعوية وتثقيفية في مختلف المجالات " على أقل متوسط حسابي بلغ (٢.٥٦) وانحراف معياري قدره (٠.٤٩) وبمستوى توافر عالٍ أيضاً.

للإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين لمستوى توافر مقومات الشراكة المجتمعية بمدارس ولاية بهلاء في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان في ضوء معايير دولة طاجيكستان ن تُعزى إلى متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمسمى الوظيفي؟

وتم عرض نتائج كل مُتغير على حده على النحو الآتي:

أولاً: متغير الجنس :

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لجميع المحاور وفقا لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)، وتم إجراء اختبار ت (T-test) لمجموعتين مستقلتين حسب ما يشير إليه جدول (١١).

جدول (١١) نتائج اختبار ت(T-test) للكشف عن أثر الجنس على وجهات نظر أفراد عينة الدراسة

الأبعاد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
الشراكة مع أولياء الأمور	ذكور	35	2.32	.42	٩٨	3.715	0,00*	لصالح الإناث
	إناث	65	2.63	.38				
التواصل مع أولياء الأمور	ذكور	35	2.42	.30	٩٨	6.153	0,00*	لصالح الإناث
	إناث	65	2.78	.21				
توصيل التقارير لأولياء الأمور	ذكور	35	2.35	.40	٩٨	٢.٠٢٨	*٠,٠٥	لصالح الإناث
	إناث	65	2.53	.41				
مساهة المجتمع	ذكور	35	2.39	.35	٩٨	٤.٦٧٤	0,00*	لصالح الإناث
	إناث	65	2.77	.40				
التواصل مع المجتمع	ذكور	35	2.54	.37	٩٨	١,١٤٧	٠,٨٨	غير داله
	إناث	65	2.52	.47				
المدرسة كمورد مجتمعي	ذكور	35	2.42	.39	٩٨	٢,٨٠٤	*٠,٠١	لصالح الإناث
	إناث	65	2.68	.46				

يتبين من جدول (١١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعُلمين لمستوى توافر مقومات الشراكة المجتمعية بمدارس ولاية بهلاء في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان في ضوء معايير دولة طاجيكستان تُعزى إلى متغير الجنس (ذكوراً وإناثاً) في جميع الأبعاد ولصالح الإناث، ما عدا بُعد التواصل مع المجتمع فلم تظهر به هذه الفروق ، وهذا يعني وجود تأثير للجنس في استجابات أفراد عينة الدراسة من المُعلمين والمُعلمات.

ثانياً: متغير المؤهل العلمي:

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لجميع المحاور وفقا لمتغير المؤهل العلمي (بكالريوس، ماجستير فأعلى)، وتم إجراء اختبار ت (T-test) لمجموعتين مستقلتين حسب ما يشير إليه جدول (١٢).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (١٢) نتائج اختبار ت(T-test) للكشف عن أثر المؤهل العلمي على وجهات نظر أفراد عينة الدراسة

الأبعاد	المؤهل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
الشراكة مع أولياء الامور	بكالوريوس	85	2.57	.40	٩٨	2.805	0,01*	لصالح البكالوريوس
	ماجستير فاعلى	15	2.25	.42				
التواصل مع أولياء الامور	بكالوريوس	85	2.69	.29	٩٨	2,307	*٠,٠٢	لصالح البكالوريوس
	ماجستير فاعلى	15	2.50	.27				
توصيل التقارير لاولياء الامور	بكالوريوس	85	2.50	.40	٩٨	٢,٢٧٤	*٠,٠٣	لصالح البكالوريوس
	ماجستير فاعلى	15	2.25	.42				
مساهة المجتمع	بكالوريوس	85	2.69	.42	٩٨	٣,١٥١	0,01*	لصالح البكالوريوس
	ماجستير فاعلى	15	2.33	.32				
التواصل مع المجتمع	بكالوريوس	85	2.54	.45	٩٨	٠,٦٣٩	٠,٥٢	غير داله
	ماجستير فاعلى	15	2.46	.35				
المدرسة كمورد مجتمعي	بكالوريوس	85	2.60	.46	٩٨	٠,٣٧٨	٠,٧١	غير داله
	ماجستير فاعلى	15	2.55	.43				

يتضح من جدول (١٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعُلمين لمستوى توافر مقومات الشراكة المجتمعية بمدارس ولاية بهلاء في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان في ضوء معايير دولة طاجيكستان تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير فأعلى) في جميع أبعاد الدراسة ولصالح حملة البكالوريوس، ما عدا بُعدي التواصل مع المجتمع المدرسة كمورد مجتمعي ، وهذا يعني وجود تأثير للمؤهل العلمي في استجابات أفراد عينة الدراسة.

ثالثاً: متغير سنوات الخبرة:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لجميع المحاور وفقا لمتغير سنوات الخبرة (أقل من١٠ سنوات ، ١٠ سنوات فأعلى) ، وتم إجراء اختبار ت (T-test) لمجموعتين مستقلتين حسب ما يشير إليه جدول (١٣).

جدول (١٢) نتائج اختبار ت(T-test) للكشف عن أثر سنوات الخبرة على وجهات نظر أفراد عينة الدراسة

الأبعاد	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
الشراكة مع أولياء الأمور	أقل من١٠ سنوات	20	2.66	.29	٩٨	2,229	0,04*	لصالح١٠ سنوات فاقل
	١٠ سنوات فأعلى	80	2.48	.44				
التواصل مع أولياء الأمور	أقل من١٠ سنوات	20	2.80	.14	٩٨	٣,٦٧٥	*٠,٠٠	لصالح١٠ سنوات فاقل
	١٠ سنوات فأعلى	80	2.62	.32				
توصيل التقارير لأولياء الأمور	أقل من١٠ سنوات	20	2.56	.33	٩٨	١,١١٦	٠,٢٧	غير داله
	١٠ سنوات فأعلى	80	2.44	.43				
مساهة المجتمع	أقل من١٠ سنوات	20	2.86	.12	٩٨	٤,٧٥٣	*٠,٠١	لصالح١٠ سنوات فاقل
	١٠ سنوات فأعلى	80	2.58	.45				
التواصل مع المجتمع	أقل من١٠ سنوات	20	2.77	.26	٩٨	٣,٧٩٢	*٠,٠٠	لصالح١٠ سنوات فاقل
	١٠ سنوات فأعلى	80	2.47	.45				
المدرسة كمورد مجتمعي	أقل من١٠ سنوات	20	2.81	.17	٩٨	٤,١٣٩	*٠,٠٠	لصالح١٠ سنوات فاقل
	١٠ سنوات فأعلى	80	2.54	.48				

يتبين من جدول (١٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعُلمين لمستوى توافر مقومات الشراكة المجتمعية بمدارس ولاية بهلاء في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان في ضوء معايير دولة طاجيكستان تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة(أقل من١٠ سنوات ، ١٠ سنوات فاعلى) في جميع الأبعاد ولصالح ١٠ سنوات فأقل ، وهذا يعني وجود تأثير لسنوات الخبرة في استجابات أفراد عينة الدراسة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

رابعًا: متغير المُسمى الوظيفي

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لجميع المحاور وفقا لمتغير المُسمى الوظيفي (مُعلم ، مُعلم أول) ، وتم إجراء اختبار ت (T-test) لمجموعتين مستقلتين حسب ما يشير إليه جدول (١٤).

جدول (١٤) نتائج اختبار ت(T-test) للكشف عن أثر سنوات الخبرة على وجهات نظر أفراد عينة الدراسة

الأبعاد	الوظيفة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
الشراكة مع أولياء الأمور	معلم اول	42	2.77	.32	٩٨	5.857	0,00*	لصالح معلم اول
	معلم	58	2.34	.39				
التواصل مع أولياء الأمور	معلم اول	42	2.82	.21	٩٨	5,492	0,00*	لصالح معلم اول
	معلم	58	2.54	.30				
توصيل التقارير لأولياء الأمور	معلم اول	42	2.67	.36	٩٨	٤.٧١٥	0,00*	لصالح معلم اول
	معلم	58	2.31	.38				
مساهة المجتمع	معلم اول	42	2.85	.20	٩٨	٥.١٦٦	0,00*	لصالح معلم اول
	معلم	58	2.48	.47				
التواصل مع المجتمع	معلم اول	42	2.67	.37	٩٨	٢,٧٣٥	*٠,٠١	لصالح معلم اول
	معلم	58	2.43	.45				
المدرسة كمورد مجتمعي	معلم اول	42	2.72	.38	٩٨	٢,٤٩٦	*٠,٠١	لصالح معلم اول
	معلم	58	2.50	.48				

يتبين من جدول (١٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعُلمين لمستوى توافر مقومات الشراكة المجتمعية بمدارس ولاية بهلاء في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان في ضوء معايير دولة طاجيكستان تُعزى إلى متغير المُسمى الوظيفي (معلم، مُعلم أول) في جميع الأبعاد ولصالح وظيفة مُعلم أول ، وهذا يعني وجود تأثير للمُسمى الوظيفي في استجابات أفراد عينة الدراسة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها:

أولاً: مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نص على: ما مستوى توافر مقومات الشراكة المجتمعية بمدارس ولاية بهلاء في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان في ضوء معايير دولة طاجيكستان ؟

خلصت نتائج الدراسة إلى أن مستوى توافر مقومات الشراكة المجتمعية بمدارس ولاية بهلاء في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان في ضوء معايير دولة طاجيكستان جاء عالياً بصورة إجمالية، وعالياً أيضاً في جميع أبعاد الدراسة؛ وهي: الشراكة مع أولياء الأمور ، والتواصل مع أولياء الأمور ، وتوصيل التقارير أولياء الأمور ، ومساهمة المجتمع ، والتواصل مع المجتمع ، والمدرسة كمورد مجتمعي ، وقد تُعزى هذه النتيجة الإيجابية إلى الجهود التي تبذلها وزارة التربية والتعليم في مساعدة المدارس وتمكينها من بناء ودعم الشراكات مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي أفراد ومؤسسات ومُنظمات وهيئات ووكالات؛ وذلك مثل: توفير دليل لتشكيل مجالس أولياء أمور الطلبة، ومجلس إدارة الوحدة الكشفية حيث يُعتبر أولياء الأمور أعضاءً أساسيين في هذين المجلسين، كما يتولون رئاسة مجلس أولياء أمور الطلبة. كما أصدرت وزارة التربية والتعليم لائحة "تواصل" لتكون دليلًا ومرشدًا للمدارس في بناء ودعم شراكتها مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي وفق أسس واضحة ومُحددة. كما اهتمت الاستراتيجية الوطنية للتعليم (٢٠٢٤) بالشراكة المجتمعية للمدارس، حيث اعتمدت الاستراتيجية الثالثة "بناء الجودة في التعليم على تعزيز التعاون والشراكة بين المؤسسات التعليمية والمجتمع المحلي. واعتمدت أيضًا فلسفة التعليم في سلطنة عُمان على عدد من المصادر والأسس الرئيسة منها المجتمع العُماني. وبالإضافة إلى ما سبق تم إنشاء قسم تنمية العلاقة مع المجتمع المحلي بوزارة التربية والتعليم، واستحداث مسمى مشرف تنمية علاقات مجتمعية، وهذا القسم يتولى مسؤولية تعزيز التواصل بين المدرسة والأسرة والمجتمع المحلي، وبناء خطة سنوية تسهم في تدعيم هذا التواصل، والإشراف العام على مجالس أولياء أمور الطلبة ومُتابعة وتقييم أدائها.

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسات كل من ماكولي وآخرين (McCauley et.al. , 2023) ، ونايت (Naite, 2021) ، وكيلتي واكباياشي (Kelty & Wakabayashi, 2020) ، وبايك وآخرين (Paik et.al., 2019) ، وستيفانسكي وآخرين (Stefanski et.al., 2016) ، والتي أشارت نتائجها إلى توافر مقومات الشراكة المجتمعية المدرسية بمستويات عالية .

بينما اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسات كل من الصمادي والبلوشية (٢٠٢٢) ، والمحلفي ومحمد (٢٠٢١) ، والعبرية وآخرين (٢٠٢١) ، والهنائية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والمعايطه (٢٠٢١) ، والتي بينت نتائجها إلى توافر مقومات الشراكة المجتمعية المدرسية بمستويات متوسطة .

ثانياً: مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين لمستوى توافر مقومات الشراكة المجتمعية بمدارس ولاية بهلاء في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان في ضوء معايير دولة طاجيكستان تُعزى إلى متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمسمى الوظيفي؟

وتم مناقشة وتفسير كل مُتغير على حده كما يأتي:

أولاً: متغير الجنس :

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعُلمين لمستوى توافر مقومات الشراكة المجتمعية بمدارس ولاية بهلاء في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان في ضوء معايير دولة طاجيكستان تُعزى إلى متغير الجنس (ذكوراً وإناثاً) في جميع الأبعاد ولصالح الإناث، ما عدا بُعد التواصل مع المجتمع فلم تظهر به هذه الفروق. وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن الإناث أكثر اهتمامًا من الذكور بدعم علاقاتهن المهنية مع أولياء الأمر ومؤسسات المجتمع المحلي؛ وذلك للاستفادة بما لديهما من موارد مادية وبشرية لتحسين وتطوير العملية التعليمية، وحل مُشكلاتها بفعالية وكفاءة .

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراستي العبرية وآخرين (٢٠٢١)، والهنائية والمعايطه (٢٠٢١) والتي كشفتا وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة تُعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

ثانياً: متغير المؤهل العلمي:

كشفت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعُلمين لمستوى توافر مقومات الشراكة المجتمعية بمدارس ولاية بهلاء في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان في ضوء معايير دولة طاجيكستان تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير فأعلى) في جميع أبعاد الدراسة ولصالح حملة البكالوريوس، ما عدا بُعدي التواصل مع المجتمع المدرسة كمورد مجتمعي. وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن عينة الدراسة من حملة البكالوريوس أكثر نشاطًا في اكتساب معارف ومعاراف واتجاهات مهنية تَدعم الشراكات مع أولياء الأمور والمجتمع كنوع من التعويض عن الدراسات العُليا كالماجستير والدكتوراه .

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الهنائية والمعايطه (٢٠٢١) والتي أسفرت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة تُعزى لمُتغير المؤهل العلمي.

ثالثاً: متغير سنوات الخبرة:

توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعُلمين لمستوى توافر مقومات الشراكة المجتمعية بمدارس ولاية بهلاء في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان في ضوء معايير دولة طاجيكستان تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة(أقل من١٠ سنوات ، ١٠ سنوات فاعلى) في جميع الأبعاد ولصالح ١٠ سنوات فأقل. وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن عينة الدراسة ١٠ سنوات فأقل هم حديثي التخرج وقد درسوا في برامج إعدادهم وبرامج تنميتهم المهنية الكثير من الخبرات والاتجاهات العالمية المُعاصرة في مجال بناء ودعم الشراكات المُجتمعية للمدارس.

واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراستي المحلفي ومحمد (٢٠٢١)، والهنائية والمعايطه (٢٠٢١) واللتان بينتا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة تُعزى لمُتغير سنوات الخبرة.

رابعًا: متغير المُسمى الوظيفي:

بينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعُلمين لمستوى توافر مقومات الشراكة المجتمعية بمدارس ولاية بهلاء في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان في ضوء معايير دولة طاجيكستان تُعزى إلى متغير المُسمى الوظيفي (معلم، مُعلم أول) في جميع الأبعاد ولصالح وظيفة مُعلم أول. وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن فئة مُعلم أول مر بخبرات وتجارب كثيرة ومُتعددة في بناء ودعم الشراكات مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي، كما يعتمدون على التواصل معهم في عمليتهم الإشرافية على المُعلمين بصفتهم مشرفين مُقيمين في المدارس.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة ومناقشاتها وتفسيرها ، توصي بالآتي:

- قيام وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان ببناء معايير للشراكة المجتمعية للمدارس ، ودمجها بمعايير الجودة في نظام تطوير الأداء المدرسي.
- زيادة الاهتمام بتضمين الشراكة المُجتمعية في موضوعات برامج التنمية المهنية للعاملين في المدارس على مستوى وزارة التربية والتعليم ممثلة في المعهد التخصصي للتدريب المهنية للمُعلمين، أو على مستوى المُديريات العامة التابعة لها مُمثلة في مراكز التدريب، أو على مستوى المدارس في مشروع المدرسة وحدة للإنماء المهني .
- قيام مُديري المدارس بإرسال تقارير دقيقة وشاملة لأولياء الأمور عن إنجاز أبنائهم الأكاديمي بصورة مستمرة .
- زيادة اهتمام الإدارات العُليا بمنح مُديري المدارس مزيدًا من الصلاحيات حتى يتمكنوا من بناء ودعم شراكات مجتمعية فعّالة مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي.
- زيادة تضمين الشراكة المُجتمعية للمدارس في الواجبات الوظيفية لكافة العاملين بالمدارس.
- قيام مُديري المدارس بعقد اجتماعات دورية للجمعية العمومية لأولياء الأمور، وحضور ممثلين عن المجتمع المحلية هذه الاجتماعات، للتشارو والتدارس في القضايا التعليمية، والتحديات والمُشكلات التي تواجه المدارس، والعمل سويًا على تحسين وتطوير العملية التعليمية.
- زيادة اهتمام المدارس بتوظيف مواردها المادية والبشرية في خدمة المجتمع المحلي في كافة المجالات؛ التوعوية، والثقافية، والتعليمية، والرياضية، والصحية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مراجع الدراسة:

أولاً: المراجع العربية:

البادري، أحمد بن حميد بن محمد؛ حسن، أسماء محمد. (٢٠٢١). تصور مقترح لتفعيل الشراكة المجتمعية في تطوير مناهج العلوم والرياضيات بالتعليم العام قبل الجامعي بسلطنة عمان. *مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف، مصر*، ١٨(١٠٠)، ٥٧-٩٢ .

الدوسري، صالح بن محمد.(٢٠١١). مقومات إدارة الجودة لتطوير ألداء بجامعة شقراء: دراسة ميدانية، مجلة الآداب والتربية، جامعة الطائف - المملكة العربية السعودية، ٢(٦)،٤٠١-٤٦٠ .

الصمادي ، رنا؛ البلوشية، نورة. (٢٠٢٢). تقدير الحاجات لتفعيل الشراكة المجتمعية في مدارس محافظة الظاهرة بسلطنة عمان. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، الأردن*، ١٨(٣)، ٥٣٣-٥٤٧ .

عاشور، محمد علي. (٢٠١١). *دور مدير المدرسة في تفعيل الشراكة بين المدرسة وبين المجتمع المحلي في سلطنة عمان. دراسات، الأردن*، (٣٨)، ١٢٠٥-١٢٥٥.

العبرية، نصرة بنت صالح ؛ العمري، أيمن أحمد؛ الكيومية، أمل بنت راشد(. (٢٠٢١). واقع تفعيل الإدارة المدرسية للشراكة المجتمعية وفق متطلبات إدارة الأزمات التعليمية بسلطنة عمان. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية ، مركز رفاد للدراسات والأبحاث ، الأردن*، ١٠(٢)، ٤١٨-٤٣٩.

الكسباني، محمد السيد علي. (٢٠١٢). *البحث التربوي بين النظرية والتطبيق* . القاهرة: دار الفكر العربي.

المحلفي، غلباء راجح حازم؛ محمد، صالح نورين إبراهيم. (٢٠٢١). تصور مقترح لتفعيل الشراكة اللأسرية بمدارس التعليم الإبتدائي للبنات في ضوء نموذج إبستين " Model Epstein " للشراكة المجتمعية. *مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ ، مصر*، (١٠١)، ٣٦٥-٤١٠ .

المعايطة، عبدالعزيز عطا الله ؛ الهنائية، وسيلة سليمان (. (٢٠٢١). درجة تفعيل مديري ومديرات مدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي للشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي في محافظة الداخلية بسلطنة عمان من وجهة نظر

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مديري المدارس فيها. *مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية ، مجلس النشر العلمي ، جامعة الكويت*، (١٨٣)، ١٣٧-١٨٠ .

وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان (٢٠١١). *لائحة التواصل بين الأسرة والمجتمع*. مسقط: مكتب وكيل الوزارة للتخطيط التربوي وتنمية الموارد البشرية.

وزارة التربيـة والتعليم بسلطنة عمان. (٢٠١٩). *القرار الوزاري رقم (٢٠١٩/١٢٠) والخاص بإصدار لائحة مجالس أولياء الأمور*، مسقط.

وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان.(٢٠٠٩). *دليل نظام تطوير الأداء المدرسي* ، مسقط.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Aga Khan Education Services.(2021). *Aga Khan Quality Standards for Schools*, Aga Khan, Tajikistan: Aga Khan Development Network.

American Institutes for Research.(2023). *Family-school-community partnerships. National Center on Safe Supportive Learning Environments.* Arlington Virginia: Office of Safe and Supportive Schools, https:// safesupp ortivelearning.ed.gov/training-technical-assistance/education-level/early-learning/family-school-community-partnerships, Retrieved 28/6/2023.

Department of Education and Training in Australia.(2009).*Family-School Partnerships Framework: A guide for schools and families*. Canberra :Family-School and Community Partnerships Bureau.

Education Scotland.(2015). *How good is our school?*, Business Park, Livingston.

Kelty , N. E. ;Wakabayashi, T .(2020).Family Engagement in Schools: Parent, Educator, and Community Perspectives.*SAGE Open*, (10), 1-13.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Lauwo, H. ; Mkulu, D. G. (2021). Challenges Facing Community Involvement in Ensuring Quality Education in Public Secondary Schools in Meru District, Arusha Region-Tanzania. *International Journal of English Literature and Social Sciences*, 6(1), 74-84.

McCauley,C. ; Webb, J. ; Abdelrahim, S. ;Tabana, S. M.(2023).A Community Engaged Framing: Building Successful Community Engagement for Schools and Families of Bilingual Students Through Inquiry.*School Community Journal*,33(1), 11-26.

Naite, I .(2021). *Impact of Parental Involvement on Children's Academic Performance at Crescent International School, Bangkok, Thailand*.IOP Conference Series: Earth and Environmental Science, 1-10.

Ontario Ministry of Education.(2010). *Parents in Partnership Parent Engagement policy for Ontario Schools*. Ontario: Queen's Printer.

Organization for Economic Co-operation and Development.(2013).*Learning Standards, Teaching Standards and Standard's for School Principals: A Comparative Study*. Paris, France.

Paik, S. J. ; Choe, S. M. M. ; Gozali, C. ; Kang , C. W. ; Janyan, A.(2019).School-family-community partnerships: supporting underserved students in the U.S. *Aula Abierta*, 48(1).43-50.

Parents Teachers Association .(2018). *Community Involvement Handbook 2017-2018*, Utah.

Stefanski, A. ; Valli, L. ; Jacobson, R .(2016).Beyond Involvement and Engagement: The Role of the Family in

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

School–Community Partnerships.*School Community Journal*,26(2), 135-160.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

خبرات الطلاب الدوليين في إحدى مؤسَّسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية

Experiences of international students in a higher education institution in the Kingdom of Saudi Arabia

إعداد

د. سعود غسان البشر — **Dr. Saud G. Albeshir**

د. محمد بن ناصر البقية — **Dr. M. Nasir Albagieh**

د. خالد محمد القحيز — **Dr. Khalid Mo. Alquhaiz**

عبدالله سليمان اللحيدان — **Abdullah Suliman Alluhidan**

قسم الإدارة التربوية – كلية التربية- جامعة الملك سعود

سعود عبدالله التميمي — **Saud A. Al-Tamimi**

سلطان سعيد الزهراني — **Sultan Saeed Alzahrani**

فهد جبار المطيري — **Fahad Jabbar Al-Mutairi**

فهد سعد المقاطي — **Fahad Saad Almuqati**

محمد علي القحطاني — **Mohammad Ali Al-Qahtani**

وزارة التعليم – المملكة العربية السعودية

Doi: 10.21608/jasep.2024.348308

استلام البحث : ٢٢ / ١ /٢٠٢٤

قبول النشر: ٧ / ٢ / ٢٠٢٤

البشر، سعود غسان و البقية ، محمد بن ناصر و القحيز، خالد محمد واللحيدان، عبدالله سليمان و التميمي، سعود عبدالله و الزهراني، سلطان سعيد و المطيري، فهد جبار و المقاطي، فهد سعد و القحطاني، محمد علي (٢٠٢٤). خبرات الطلاب الدوليين في إحدى مؤسَّسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٣٧) أبريل ، ٢٧٩ – ٣٢٠.

http://jasep.journals.ekb.eg

خبرات الطلاب الدوليين في إحدى مؤسَّسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية

المستخلص:

تهدف هذه الدراسة الاكتشاف واقع الدوليين في إحدى الجامعات الحكومية في المملكة العربية السعودية واكتشاف خبراتهم والصعوبات التي يوجهوننا في حياتهم اليومية ومسيرتهم العلمية. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته أهداف الدراسة كما تم تطوير استبانة لجمع المعلومات من عينة الدراسة. وقد شارك بالدراسة ٢٣٤ طالبا وطالبة من الطلاب المقيدين بإحدى الجامعات السعودية وقد كان جميع المشاركين في الدراسة من طلاب المنح. ومن أبرز النتائج التي توصلت لها الدراسة أن الطلاب الدوليين لديهم خبرات وتصورات جيدة خلال عيشهم ودراستهم في المملكة. كما تشير النتائج لعدم وجود مشكلات حادة واجهة الطلاب الدوليين في التكيف للعيش والدراسة في السعودية ولم يواجهوا أنواعا من التميز والعنصرية وكانت خبرات الطلاب الاجتماعية والثقافية إيجابية. كما أبدى الطلاب الدوليون رضاءهم عن خدمات الإسكان والخدمات الطبية المقدمة لهم. كما بينت نتائج الدراسة أن غالبية عينة الدراسة يعتمدون على الراتب الشهري المقدم من الجامعة كمصدر دخل وأنهم هؤلاء الفئة من الطلبة لا يتلقون أي مصادر للتمويل من قبل ذويهم. ولم تكن الاختلافات اللغوية والمهارات المرتبطة باللغة العربية التي تتطلبها البيئات الأكاديمية كالقراءة والكتابة والاستماع والتحدث عقبة كبيرة للطلاب الدوليين غير العرب. كما وجدت الدراسة أن الطلاب الدوليين لم يواجهوا صعوبات أكاديمية كبيرة خلال دراستهم في البرامج الأكاديمية في تلك الجامعة الحكومية. وكان درجة رضا الطلاب الأجانب عالية حول المرافق التعليمية والعلاقات مع الأساتذة وحول المكتبات الجامعية. ولم تجد الدراسة فروقا في النتائج تعزى لمتغيرات الدارسة.

الكلمات المفتاحية: الطلاب الدوليون, الطلاب الأجانب, الجامعات السعودية, التعليم العالي, شؤون الطلاب.

Abstract:

This study aimed to discover the reality of international students at a public university in the Kingdom of Saudi Arabia and their experiences and difficulties in their daily lives and academic careers. The study used the descriptive analytical method to suit the study's objectives, and a questionnaire was developed to collect information from the study sample. 234

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

male and female students enrolled in a Saudi university participated in the study. All participants in the study were students who received a full scholarship from the Saudi government. The scholarship covers the total tuition fees and provides monthly salaries and other benefits. One of the most prominent findings of the study was that international students had good experiences and perceptions while living and studying in the Kingdom. The results also indicated that international students faced no severe problems adapting to living and studying in Saudi Arabia, they did not face any discrimination or racism, and the student's social and cultural experiences were positive. International students also expressed their satisfaction with the housing and medical services provided to them by university officials. The study's results also showed that the majority of the study sample depended on the monthly salary provided by the university as a source of income and that this category of students does not receive any funding from their families. Linguistic differences and the skills associated with the Arabic language required by academic environments, such as reading, writing, listening, and speaking, were minor obstacles for non-Arab international students. The study also found that international students faced minimal academic difficulties during their studies in academic programs at that public university. International students were delighted with the educational facilities, relationships with professors, and university libraries. The study found no differences in the results due to the study variables.

Keywords: international students, foreign students, Saudi universities, higher education, student affairs.

المقدمة

يُعتبر تواجد الطلاب الدوليين في مؤسَّسات التعليم العالي مؤشِّرًا جيِّدًا على جودة تلك المؤسَّسات وارتفاع مستوى الثقة فيها. وقد شهدت أعداد الطلاب الدارسين

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ازديادًا مضطردًا في العقود الأخيرة، وأصبحت الدول تتنافس في جذب الطلاب الدوليين؛ لِما لتواجدهم من ثمرات عديدة على الجوانب الثقافية والاجتماعية والسياسية وكذلك الاقتصادية. وقد شهدت أعداد الطلاب الدوليين في العالم زيادات كبيرة في السنوات القليلة الماضية، وقد وصل عدد الطلاب الدوليين لأكثر من ٦.٤ مليون متعلِّم، ويدرس معظم الطلاب الدوليين في الدول الناطقة باللغة الإنجليزية كلغة أولى، وتأتي كليات الولايات المتحدة في صدارة الدول المستضيفة للطلاب الأجانب، فيما جاءت المملكة المتحدة البريطانية في المرتبة الثانية، وقد تواجد الطلاب الدوليون بشكل كثيف في الجامعات الكندية، حيث كانت كندا ثالث أكبر دولة يدرس بها الطلاب غير المحليين لعام ٢٠٢٢ (UNESCO, ٢٠٢٣).

وقد آمنت القيادة السياسية في السعودية بأهمية التعليم العالي منذ تأسيس البلاد على يد المغفور له الملك عبد العزيز، وقد سارعت لإرسال أوَّل دفعة تعليمية للخارج، تكوَّنت من ١٤ طالبًا للدراسة في جامعات مصر، وكان ذلك عام ١٩٢٧م؛ أي: قبل اكتمال تأسيس البلاد، مما يعكس إيمان الدولة بأهمية التعليم من جهة وبأهمية إرسال واستقبال الطلاب الدوليين من جهة أخرى (وزارة التعليم, ٢٠١٩). وفي عام ١٩٥٧ تأسَّست أوَّل جامعة سعودية وخليجية، وهي جامعة الملك سعود في الرياض، وقد تم تعيين المفكِّر المصري الكبير الدكتور عبد الوهاب عزَّام كأوَّل مدير للجامعة الوليدة. وبرغم حداثة عمر جامعة الملك سعود فقد استقبلت الطلاب الدوليين منذ نشأتها، وقد شهدت الجامعة تخرُّج اثنين من الطلاب الدوليين من جمهورية ملاوي الواقعة شرق القارة الإفريقية، وكان ذلك عام ١٩٦١م(جامعة الملك سعود, ١٩٨٧). ومنذ ذلك الوقت لم ينقطع الطلاب الدوليون عن مؤسَّسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، حيث تستضيف السعودية الكثير من الطلاب الدوليين، وتمنحهم منحًا دراسية مجانية مع الكثير من المزايا المتعلِّقة بالإعاشة والسكن وتذاكر الطيران. وتُشير الإحصائيات الرسمية في المملكة العربية السعودية إلى ارتفاع عدد الطلاب الدوليين فيها بشكل ملحوظ، فقد زاد عدد الطلاب الدوليين في الجامعات الحكومية من ٢٦,٨٧١ في عام ٢٠٠٩م إلى ٥٢٤٦٦ في عام ٢٠٢٠م (وزارة التعليم, ٢٠٢٤).

مشكلة الدراسة:

تُشير الدراسات إلى وجود فوائد كثيرة لتواجد الطلاب الدوليين في مؤسَّسات التعليم العالي، فممَّا لا شكَّ فيه أن تواجد الطلاب غير المحليين يُؤدِّي إلى التنوُّع الثقافي، ويمنح الطلاب المحليين فرصة لتعرُّف الثقافات المختلفة؛ مما يُساهم في تطوير المهارات الناعمة لدى الطلاب المحليين، ويجعلهم أكثر قدرة على التكيُّف مع بيئات العمل الجديدة التي يغلب عليها تواجد زملاء عمل متعدِّدي الجنسيات والثقافات، فكثيرة منهم يتحدَّثون لغات مختلفة، ولديهم تقاليد غير منسجمة. كما يُساهم

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تواجد الطلاب الدوليين في الجامعات في انتقال الأفكار والمعارف والقيم بين الأشخاص، ويُساهم في إيجاد قواسم مشتركة بينهم واحترام الاختلافات، مما يُساهم في تعزيز التعاون والود والسلام بين المجتمعات البشرية (Tamas, 2014; Prieto et al., 2023;Milian et al., 2015). وبالرغم من الإيجابيات الكثيرة إلا أن تواجد الطلاب الدوليين لا يخلو من التحديات والصعوبات لهؤلاء الطلاب الدوليين، وقد وجدت نتائج الكثير من الدراسات أن الطلاب الدوليين في الجامعات الغربية يُعانون من صعوبات ومشكلات كبيرة تفوق الطلاب المحليين، ومن أبرز الصعوبات التي يُعاني منها الطلاب الدوليون مشكلات تتعلَّق بالصدمة الثقافية والتكيُّف؛ نتيجة العيش والدراسة بمجتمع جديد، أيضًا هناك تحديات في الجوانب المالية والصحية والاجتماعية (. وتجري أكثر الدراسات حول الطلاب الدوليين في الدول الغربية؛ كون أن الدراسات نادرة عنهم في الدول العربية، إلا إن من أبرز التحديات التي يُعاني منها الطلاب غير المحليين هي المشكلات المرتبطة بالاختلافات اللغوية، وهي دائمًا ما تكون العقبة الأكبر أمام الطلاب، سواء في الجانب الأكاديمي والتعليمي أو على المستوى الاجتماعي، حيث يُؤثِّر القصور اللغوي سلبًا في القدرة على تكوين الصداقات والعلاقات الاجتماعية(Akanwa, 2015;Baklashova, & Kazakov, 2016; Khanal& Gaulee,2019).

أهمية الدراسة:

وترجع أهمية هذه الدراسة إلى ندرة الأدبيات التي تدرس الصعوبات والتحديات والخبرات التي يعيشها الطلاب الدوليون في مؤسَّسات التعليم العالي في العالم العربي بشكل عام أو في الجامعات السعودية بشكل خاص، وذلك رغم كثرة أعداد هذه الفئة من الدارسين المغتربين البعيدين عن مصادر الدعم النفسي والاجتماعي للطلاب، وهم الأهل والأصدقاء. لذلك تأتي هذه الدراسة لتغطية الفجوة الموجودة في المحتوى العلمي عن الطلاب الأجانب في الجامعات السعودية، ومن المؤمَّل أن تحقِّق الدراسية الأهداف التالية:

- التعرف على واقع الطلاب الدوليين في إحدى الجامعات السعودية الحكومية.
- اكتشاف تقييم الطلاب الدوليين للخدمات الجامعية قبل وصولهم للمملكة العربية السعودية.
- التعرف على تقييم الطلاب الدوليين على الخدمات الجامعية العامة.
- اكتشاف واقع الخدمات المقدَّمة من قِبَل إدارة الطلاب الدوليين من وجهة نظر الطلاب الدوليين.
- التعرف على واقع الخبرات اليومية للطلاب الدوليين.
- التعرف على الوضع المالي للطلاب الدوليين.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- التعرف على العوامل النفسية والاجتماعية والصحية للطلاب غير المحليين.
- التعرف على الخبرات الدراسية للطلاب الدوليين.
- اكتشاف الصعوبات التي يُعاني منها الطلاب الدوليون في المهارات اللغوية.
- التعرف على علاقات الطلاب الدوليين بالأساتذة والطلبة المحليين.
- معرفة وجهات نظر الطلاب الدوليين حول أساليب التدريس وطرُق التقييم.
- الكشف عن درجة رضا الطلاب عن المرافق الجامعية والمكتبات.
- التعرف خبرات الطلبة الدوليين في التعلُّم عن بُعد.

أسئلة الدراسة

١-واقع الخبرات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية للطلاب الدوليين في إحدى الجامعات السعودية؟

٢-ما واقع الخبرات الأكاديمية للطلاب الدوليين في إحدى الجامعات السعودية؟

٣- ما سُبل التغلُّب على التحديات التي تُواجه الطلاب الدوليين من وجهة نظر هؤلاء الطلاب؟

٤- هل يختلف مستوى استجابة أفراد عينة الدراسة لمحاور الدراسة باختلاف المتغيرات التالية: الجنس, اللغة الأم، البرنامج الدراسي، سنوات الإقامة في المملكة، دراسة الطالب في معهد اللغة التابع للجامعة، التقدير الدراسي ؟

الإطار النظري والدراسات السابقة:

١- الطلاب الدوليون في مؤسَّسات التعليم العالي:

تُشير الإحصائيات الرسمية إلى تزايد الإقبال على الدراسة بالخارج في السنوات الأخيرة، فقد كان عدد الطلاب الدوليين الدارسين في مؤسَّسات التعليم العالي في عام ١٩٧٥م نحو ٨٠٠ ألف متعلِّم، وقد تزايد هذا العدد ليصل إلى ١.١ مليون متعلِّم دولي في عام ١٩٨٥م، وفي عام ١٩٩٥م بلغ عدد الطلاب الدوليين نحو ١.٧ مليون متعلِّم، وقد تضاعف عدد المتعلِّمين في الخارج بعدها بعشرة أعوام حيث كان عدد الطلاب الأجانب ٣ ملايين دارس في عام ٢٠٠٥م، وتخطَّى عدد الطلاب الدوليين حاجز ٤ ملايين متعلِّم في عام ٢٠١٠م، وفي عام ٢٠١٤م بلغ عدد الطلاب الدوليين ٤.٥ مليون متعلِّم، وقد بلغ عدد الطلاب الدوليين في عام ٢٠٢٠م أكثر من ٦.٤ مليون متعلِّم، وقد ظلَّ عدد الطلاب الدوليين في عام ٢٠٢٢م كما هو دون تغيير عن في عام ٢٠٢٠م، وربما كانت أهم أسباب عدم الزيادة هو حدوث جائحة كورونا التي أضرَّت كثيرًا بمؤسَّسات التعليم العالي بصورة عامة والطلاب الدوليين بصورة خاصة (UNESCO, ٢٠٢٣).

أمَّا من حيث الدول المضيفة للطلاب الدوليين في مؤسَّسات التعليم العالي فقد كانت جامعات الدول الناطقة باللغة الإنجليزية لها الحصة الأكبر من الطلاب الدوليين،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

حيث كانت الولايات المتحدة الأمريكية هي أكبر دولة يدرس في مؤسَّساتها التعليمية الطلاب الدوليون، حيث يدرس بها نحو ٩٥٠ ألف طالب دولي يُشكِّلون نحو ١٥% من إجمالي الطلاب الدوليين في عام ٢٠٢٢م. وقد استضافت الجامعات البريطانية نحو ٦٤٠ ألف طالب دولي في ذلك العام المذكور، فكانت بريطانيا في المرتبة الثانية بوصفها ثاني أكبر دولة مُضيفة للطلبة غير المواطنين الدارسين في التعليم الجامعي، واحتلَّت كندا المرتبة الثالثة بوصفها ثالث أكبر دولة يدرس بها الطلاب الدوليون، وقد درس بمؤسَّساتها التعليمية أكثر من نصف مليون متعلم، وكان هناك تنافُس كبير على المركز الرابع بين الدول المضيفة للطلاب الأجانب في عام ٢٠٢٢م، حيث بلغ عدد الطلاب في فرنسا نحو ٣٦٥ ألف متعلِّم، بينما كان عدد المتعلِّمين في أستراليا يقلُّ بألف طالب فقط، وشهدت السنوات الأخيرة نموًّا كبيرًا للطلاب غير المواطنين في مؤسَّسات التعليم في جمهورية روسيا الاتحادية، حيث استضافت روسيا ٦% من إجمالي الطلاب الدوليين في عام ٢٠٢٢م (Institute of International Education, ٢٠٢٤).

٢-الطلاب الدوليون في المملكة العربية السعودية:

انطلقت مؤسَّسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية في عام ١٩٥٠ للميلاد مع تأسيس كلية الشريعة بأمر من الملك عبد العزيز بن سعود، ثم تبع ذلك تأسيس جامعة الملك سعود عام ١٩٥٧م، وهي أوَّل جامعة في السعودية والجزيرة العربية. وقد تواجد الطلاب الدوليون منذ وقت مبكر في مؤسَّسات التعليم العالي في السعودية، حيث كان من ضمن الدفعة الأولى للخريجين لجامعة الملك سعود عام ١٩٦١ اثنان من الطلبة الدوليين من جمهورية مالاوي في جنوب شرق القارة الإفريقية، وقد تخرَّجا من كلية الآداب، ويُدعيان: أحمد طيب عبد الرؤوف، وعبد الله الحاج نصري (جامعة الملك سعود, ١٩٨٧). وقد استمرَّ إقبال الطلاب الدوليين على الدراسة في المملكة مع مرّ السنين وتطوُّر البلاد بما فيها مؤسَّسات التعليم العالي، كما دعمت الحكومة السعودية تواجد الطلاب الدوليين، ومنحتهم المنح الدراسية والمكافآت الشهرية والتذاكر السنوية، وتشهد السنوات الأخيرة ارتفاعًا في أعداد الطلاب الدوليين في الجامعات السعودية، ففي عام ١٩٩٩ كان عدد الطلاب الدوليين في مؤسَّسات التعليم العالي ٦٦٩٢ متعلِّمًا، وتضاعف مجموع الطلبة في عام ٢٠٠٦م، حيث كان عدد الطلاب ١٣٦٨٧ متعلِّمًا. وفي عام ٢٠١١ م تجاوز عدد الطلاب الدوليين حاجز ٢٦ ألف متعلِّم في الجامعات الحكومية. وفي عام ٢٠٢٠ م كان عدد الطلاب الدوليين ٥٢٤٦٦ متعلِّمًا دوليًّا (وزارة التعليم, ٢٠٢٤) .

وقد أطلقت وزارة التعليم السعودية مؤخَّرًا مبادرة (ادرس في السعودية)، وهي من ضمن المبادرات الطموحة في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠، وتسعى المبادرة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

لجذب المزيد من الطلاب الدوليين للدراسة في الجامعات السعودية، ويستطيع الطلاب الراغبون في الدراسة في السعودية اختيار أحد أنواع الدراسة في المملكة، ومن هذه الأنواع: الحصول على المنحة المجانية الكاملة، أو المنحة الجزئية، أو الدراسة على حساب الطالب الشخصي. وتاريخيًّا فإن معظم الطلاب الدوليين في الجامعات السعودية الحكومية هم من طلاب المنح الخارجية، ومعظمهم يتخصَّص في الدراسات الإسلامية، وعدد الذكور الدارسين يفوق الإناث. وتُعدُّ الجامعة الإسلامية في المدينة المنوَّرة أكبر مؤسَّسة تعليم جامعي عالٍ تستضيف الطلبة الدوليين في السعودية، حيث استضافت ١٠١٣٥ طالبًا دوليًّا في عام ٢٠٢٠م، بينما كان عدد الطلاب المحليين ٤١٧٦ متعلمًا؛ أي: أن الطلاب المحليين يُشكِّلون فقط ٤٠% تقريبًا من مجموع الطلاب في الجامعة المؤسسة عام ١٩٦١م، لتكون هذه الجامعة من أعلى الجامعات الحكومية في العالم في نسبة الطلاب الدوليين مقابل الطلاب المواطنين، إن لم تكن الأعلى على الإطلاق.

وهناك العديد من المزايا يتمتَّع بها الطلاب الدوليون الدارسون في مؤسَّسات التعليم العالي السعودية، ومن المزايا التي تمنحها جامعة الملك عبد العزيز للطلاب الدوليين الذين تحصلوا على المنحة الدراسية الخارجية النقاط التالية:

- يتمتَّع الطالب بجميع المزايا التي يتمتَّع بها طلاب الجامعة من أنشطة رياضية ورحلات جامعية وثقافة اجتماعية.
- تأمين وجبات غذائية مخفضة.
- توفير السكن والرعاية العلمية والاجتماعية والثقافية والتدريبية المناسبة.
- تأمين تذاكر السفر للطالب فقط ذهابًا وإيابًا وفي نهاية كلِّ عام دراسي وفق ضوابط محددة.
- صرف مكافأة شهرية.
- صرف مكافأة شهرين بدل تجهيز عند قدومه.
- صرف مكافأة امتياز للطلاب المتميزين.
- صرف مكافأة ثلاثة أشهر بدل التخرُّج لشحن الكتب.
- الاستفادة من مرافق الجامعة الرياضية.
- توفير الرعاية الصحية للطالب (جامعة الملك عبدالعزيز, ٢٠٢٤).

وهناك شروط للحصول على المنح الداخلية للمقيمين غير السعوديين في المملكة، وهناك شروط مختلفة لقبول طلاب المنح القادمين من خارج المملكة. فعلى سبيل المثال تضع جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز الشروط التالية للحصول على المنحة الداخلية:

- تُطبق على طلاب المنح الداخلية شروط القبول المطبَّقة على السعوديين.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- ألا يكون الطالب قد حصل على منحة دراسية أخرى من إحدى المؤسَّسات التعليمية في المملكة.
- أن يكون الطالب حاصلًا على الثانوية العامة من المملكة العربية السعودية.
- ألا يكون مفصولًا من إحدى المؤسَّسات التعليمية في المملكة.
- أن يكون مع الطالبة محرم، وفقًا للتعليمات المنظِّمة لذلك، على أن يكون مشمولًا بمنحة أو يكون لديه إقامة نظامية.
- أن يجتاز الفحص الطبي الذي تُقرّره الجامعة.
- أن يكون الطالب مقيمًا إقامة نظامية بالمملكة.
- ألا يقلَّ سِنُّ الطالب عن (١٧) سنة ولا يزيد عن (٢٥) سنة.
- أن يتمَّ التقديم إلكترونيًّا عن طريق بوابة النظام الأكاديمي في المواعيد المحدَّدة.
- يُقبل التقدُّم على جميع التخصُّصات عدا التخصُّصات الصحية، فإن قبولها مقتصر على الطلبة السعوديين فقط (جامعة الأمير سطام, ٢٠٢٤).

وتتشابه الجامعات السعودية الحكومية في شروط الحصول على المنحة الخارجية، فعلى سبيل المثال تضع جامعة الملك عبد العزيز الشروط التالية للحصول على المنحة للطلاب الدوليين غير المقيمين في المملكة العربية السعودية:

- أن يكون الطالب حسن السيرة والسلوك.
- أن يتعهَّد بالتزام أنظمة ولوائح الجامعة.
- أن يكون لائقًا طبيًّا.
- أن يكون حاصلًا على الشهادة الثانوية العامة أو ما يُعادلها من داخل المملكة أو من خارجها.
- أن يلتزم بالتفرُّغ الكامل للدراسة للطلاب المنتظمين في الفترة الصباحية.
- ألا يكون قد مضى على حصوله على الشهادة الثانوية العامة مدة تزيد عن ثلاث سنوات.
- ألا يقل سِنُّ الطالب أو الطالبة عن (١٧) سنة ولا يزيد على (٢٥) سنة للمرحلة الجامعية.
- ألا يكون مفصولًا من إحدى الجامعات لأيِّ سبب.
- ألا يكون الطالب قد حصل على منحة دراسية من إحدى الجامعات في المملكة.
- أن يكون مع الطالبة محرم لديه منحة أو أن يكون مقيمًا لديه إقامة نظامية.
- أن تنطبق عليه شروط القبول في الجامعة (جامعة الملك عبدالعزيز, ٢٠٢٤).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الدراسات السابقة

الدراسات العربية

أجرى (البسام، ٢٠١٥) دراسة بعنوان "اختلاف الاتجاهات المكانية لطلاب المنح الوافدين بجامعة القصيم" دراسة في جغرافية السكان، تتناول هذه الدراسة اختلاف الاتجاهات المكانية لطلاب المنح الوافدين في جامعة القصيم من حيث اختلاف التوزيع الجغرافي وخصائصهم الديموغرافية والاقتصادية والاجتماعية، وأسباب اختيار جامعة القصيم دون غيرها من جامعات المملكة، وقد أُعتمد على عينة مسحية تتكون من (٢٣٢) استبانة خلال الفصل الأول للعام الجامعي (١٤٣٧/١٤٣٦هـ)، وزعت على الطلاب الوافدين البالغ عددهم (٤٤٨) طالبًا، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتبين من الدراسة أن قارة آسيا تأتي في المقدمة من حيث عدد طلاب المنح الوافدين في جامعة القصيم، وأن غالبيتهم كانوا من دولة الصين، وأن من أسباب اختيار جامعة القصيم دون غيرها من الجامعات السعودية وجود حلقات شرعية متعددة في مدن القصيم يمكن الاستفادة منها، وقد كشفت نتائج الدراسة وجود تباين في الحالة العملية ومقدار المكافأة الشهرية التي يستلمها الطالب من الجامعة ولهما تأثير كبير في أسباب اختيار جامعة القصيم دون غيرها من الجامعات السعودية، وأوصت الدراسة بإعادة النظر في اختيار الطلاب وعدم تركيز الجامعة على مدينة واحدة، وتكثيف الدراسات في هذا المجال وخاصة من ذوي الاختصاص.

أجرى (اللقماني، ٢٠١٩) دراسة بعنوان "مستوى مفهوم الذات لدى طلاب المنح في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة"، هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى مفهوم الذات لدى طلاب المنح في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، استخدم الباحث المنهج الوصفي، اعتمد الباحث على مقياس أبو لطيفة (٢٠١٤) لمفهوم الذات بعد تقنينه على طلاب المنح، وتكون المقياس من (٤٩) عبارة مقسمة على أربعة أبعاد: (الجسمي، الانفعالي، الاجتماعي، الأكاديمي)، تكوّنت عينة البحث من (٥٨٤) طالبًا، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى فهم الذات لدى طلاب المنح كان بمستوى متوسط على جميع أبعاد المقياس، عدا البعد الاجتماعي حيث جاء بمستوى مرتفع. وكشفت الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على الدرجة الكلية تبعًا لمتغير القارة، بينما كانت هناك فروق على البعد الأكاديمي تبعًا لمتغير القارة، كما أسفرت الدراسة على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية على الدرجة الكلية للمقياس وعلى الأبعاد: الانفعالي، والاجتماعي، والأكاديمي تبعًا لمتغير المعدل الدراسي، وكانت الفروق لصالح الطلاب ذوي التقدير الممتاز. وقد أوصت الدراسة بضرورة العناية برفع مستوى مفهوم الذات لدى طلاب الجامعة من خلال الدورات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المتخصصة للطلاب أو لأعضاء هيئة التدريس حتى يكتسبوا مهارات تعزيز الذات، إضافة إلى ضرورة قيام الجامعة بدراسة مستفيضة عن خصائص الشعوب المختلفة، والأنماط الثقافية لديهم.

وأجرى (الشهري، ٢٠١٩) دراسة بعنوان "الصورة الذهنية للمجتمع السعودي لدى الطلبة الدوليين من منظور الاتصال والثقافة"، التي سعت للتعرف على الصورة الذهنية لدى الطلبة الدوليين من منظور الاتصال والثقافة، باستخدام المنهج الوصفي، والاستبيان كأداة للدراسة، طُبقت على عينة مكونة من (٤٧٠) من الطلبة الدوليين في مرحلة الدراسات العليا بجامعة الملك سعود المنتظمين بأسلوب المسح الشامل، وقد خلصت نتائج هذه الدراسة إلى أن الإنترنت هو الوسيلة المفضلة لدى الطلبة الدوليين التي يستخدمونها للبحث عن إجابة تخص ثقافة المجتمع، وأن أغلب الطلبة زاروا مناطق مختلفة من المملكة وتعرفوا على شيء من ثقافاتها ما يعزز من تشكل الصورة الذهنية لدى الطلبة عن المملكة وثقافتها. كما أظهرت النتائج أن من أبرز الصعوبات التي تواجه الطلبة الدوليين صعوبة التنقل والمواصلات والصعوبات اللغوية، وعدم توفر الوقت الكافي لدى الطلبة ليتعرفوا أكثر على ثقافة المجتمع، وقدمت الدراسة عددًا من التوصيات أهمها: ضرورة تظافر الجهود بين المؤسسات الأكاديمية والجهات الثقافية والاجتماعية في البلد لإثراء ثقافة الطلبة الدوليين بالأنشطة الثقافية المختلفة، وتذليل الصعوبات التي تواجههم في اتصالهم مع المجتمع السعودي كالتنقل والمواصلات أو الصعوبات اللغوية وغيرها.

هدفت دراسة (السلمي، ٢٠٢٢) إلى التعرف على التحديات التي تواجه الطلاب الدوليين الدارسين في جامعة أم القرى، ولتحقيق هذا الهدف اعتمد الباحث المنهج النوعي باستخدام المقابلات الفردية مع الطلاب الدوليين كأداة لجمع المعلومات. وقد بلغت عينة هذه الدراسة ١٥ مشاركًا تراوحت أعمارهم بين ٢٣ و٤٠ عامًا يدرسون في مراحل مختلفة تشمل الدبلوم والبكالوريوس والماجستير والدكتوراة في تخصصات مختلفة مثل الشريعة، والاقتصاد الإسلامي، وإعداد المعلمين، والفقه، والكتاب والسنة، والقراءات، واللغويات التطبيقية. وقد بلغ متوسط مكوثهم في السعودية خمس سنوات، ويحملون جنسيات بلدان مختلفة مثل غينيا، وسيراليون، وغامبيا، وإفريقيا الوسطى، ومالي، والنيجر، وبوركينا فاسو، والسنغال، وقد أظهرت نتائج المقابلات مع المشاركين عدة تحديات تواجه الطلاب الدوليين، وهذه التحديات أجابت عن السؤال الرئيس لهذا البحث، وقد صنف الباحث هذه التحديات إلى خمسة تحديات، وهي: الإدارية، والتعليمية، والاقتصادية، والشخصية، والاجتماعية. وفي ضوء هذه النتائج فقد قدم الباحث توصيات منها تقليص المدة بين التقديم والقبول النهائي، ضرورة الاهتمام بالسكن الجامعي وتزويده بالإنترنت الجيد، زيادة المكافأة،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

سرعة تعويضهم عن تذاكر الطيران، استخدام التقنية لتسهيل إجراءات ما بعد القبول خاصة للطلاب القادمين من الدول التي لا توجد بها سفارات للمملكة، كذلك أهمية تطوير أعضاء هيئة التدريس لمهاراتهم للتعامل مع الطلاب الدوليين من خلال طريقة التدريس وعدم استخدام اللهجة العامية.

سعت دراسة (محمود, ٢٠٢٢) إلى استكشاف المشكلات التي تُواجه الدارسين الأجانب بمراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في مصر، مع وضع رؤية تربوية مُقترحة لمواجهة مشكلات الدارسين الأجانب بمركزي الشيخ زايد، ولسان العرب في مصر، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، والذي تم توظيفه من خلال إعداد استبانة إلكترونية موجَّهة لـ(٢٤٧) دارسًا ودارسة، بواقع ١٣% من المجتمع الأصلي بمركز لسان العرب. وخلصت الدراسة إلى نتائج فيما يتعلَّق بآراء أفراد العينة حول المشكلات التي تُواجههم في مركز الشيخ زايد جاءت على الترتيب التالي: المشكلات التنظيمية والإدارية في أوَّلها، يليها المشكلات المتعلِّقة بالمباني والتجهيزات والمرافق الخاصة، يليها المشكلات المتعلِّقة بالدارسين، يليها المشكلات المتعلِّقة بالبرامج الدراسية والأنشطة التعليمية، وفي المرتبة الأخيرة تأتي المشكلات المتعلِّقة بالهيئة التدريسية. أما فيما يتعلَّق بنتائج الدراسة في مركز لسان العرب حول المشكلات التي تُواجههم: فإنَّ أكثر المشكلات التي تُواجه الدارسين الأجانب جاءت على الترتيب التالي: المشكلات التنظيمية والإدارية في أوَّلها، يليها المشكلات المتعلِّقة بالبرامج الدراسية والأنشطة التعليمية، يليها المشكلات المتعلِّقة بالمباني والتجهيزات والمرافق الخاصة، يليها المشكلات المتعلِّقة بالدارسين، وفي المرتبة الأخيرة تأتي المشكلات المتعلِّقة بالهيئة التدريسية. وفيما يتعلَّق بالنتائج الخاصة بالفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات الدارسين الأجانب في كلٍّ من مركزي الشيخ زايد، ولسان العرب: فقد وُجِدت فروق دالَّة إحصائيًّا في الإجابة عن استبيان المشكلات وجميع محاوره لصالح مركز لسان العرب، حيث يُعاني الدارسون من وجود مشكلات أكثر من المشكلات القائمة بمركز الشيخ زايد كنموذج للمراكز الحكومية المعنيَّة بتعليم اللغة العربية للدارسين الأجانب.

الدراسات الأجنبية

قام الزبيدي وريتشارد (Alzubaidi, & Rechards, 2010) بدراسة تهدف إلى الكشف عن واقع التحدِّيات اللغوية والأكاديمية الثقافية التي يُواجهها الطلاب العرب الدوليون الدارسون في مراحل الدراسات العليا في جامعات مملكة ماليزيا الاتحادية، وسُبل التغلُّب على تلك التحدِّيات، وقد تبنَّى الباحثان المنهج الكمي في هذه الدراسة، وقاما بتطوير استبانة وُزِّعت على طلاب الدراسات العليا من الطلاب العرب الدوليين في خمس جامعات ماليزية. وقد شارك في الدراسة ٣٢٦

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

طالبًا عربيًّا يدرسون في تخصُّصات علمية مختلفة، ويُمثِّلون ١٥ دولة عربية، معظمهم من العراق حيث كان عددهم ٧٢ طالبًا، بينما كان المشاركون من دول عُمان والأردن وفلسطين ولبنان لا يتجاوزون العشرة مُشاركين. وتتبنَّى الجامعات الماليزية مِمَّن يقوم باستقبال الطلبة الدوليين اللغة الإنجليزية كلغة رسمية في التدريس. وقد وجدت الدراسة أن الطلاب العرب في مرحلة الدراسات العليا يقضون من عام إلى عام ونصف في معاهد تعليم اللغة الإنجليزية المكثَّفة لاستيفاء شرط اللغة الإنجليزية للجامعات الماليزية. أما الطلاب العرب الذين يتمتَّعون بمهارات لغوية مرتفعة في اللغة الإنجليزية من الذين أحرزوا الدرجات المطلوبة في الاختبارات المعيارية اللغوية مثل التوفل والأيلتس فلا يلزم دراستهم في معاهد تعليم اللغة، ويتمُّ قبولهم بشكل مباشر في البرامج الدراسية، ووجدت الدراسة أنَّ معظم المشاركين لا يعتقدون أن برامج تعليم اللغة الإنجليزية المكثَّفة قد قامت بتأهيلهم بشكل جيِّد للتعامل مع تحدِّيات مرحلة الدراسات العليا في الجامعات الماليزية، وأشار المشاركون لعدد من الأسباب التي قادت لعدم استفادتهم من برامج تعليم اللغة المكثَّفة التابعة للجامعات الماليزية، منها: كثرة الطلبة في الصفوف، وكثرة تغيُّب المعلِّمين، بالإضافة لكثرة الإجازات، ووجد المشاركون أن النظام التعليمي في ماليزيا يختلف بشكل كبير عن نظام التعليم في بلدانهم؛ مِمَّا يُسبِّب بعض التحدِّيات. كما أكَّد معظم المشاركين أنَّهم يهتمُّون بدراستهم بشكل أكبر من السابق بعد قُدومهم إلى ماليزيا، وأن الدراسة أصبحت الأولوية الأولى لهم. وقد وجد ٧٤% من المشاركين أن أسلوب التدريس مختلف في الجامعات الماليزية عن أساليب التدريس السائدة في الجامعات العربية. ووجدت الدراسة أن معظم المشاركين يُواجهون صعوبات أكاديمية، كما أشار أكثر من ٥٦% من المستجيبين للاستبانة إلى أن الأساتذة يُحاولون مساعدتهم في حلِّ مشاكلهم التعليمية، كما أشار أكثر من ٩٠% من المشاركين إلى أنَّهم لا يُواجهون تحدِّيات بسبب الاختلافات الثقافية خلال فترة العيش والدراسة في ماليزيا. وبحسب نتائج الدراسة بعكس الطلاب في الجامعات الأوربية والأمريكية لم يُواجه الطلبة العرب أيًّا من أشكال العنصرية أو التمييز أو التنميط السلبي، وربما يعود ذلك إلى كون ماليزيا من الدول الإسلامية. وقد عانى كثير من طلاب الدراسات العليا من العرب في ماليزيا من عدم توفُّر المطاعم والأغذية التي تُناسبهم، خاصة وأن العادات الغذائية والأكلات الشعبية في ماليزيا تختلف عن الأطعمة السائدة في المناطق العربية، ووجدت الدراسة أن التحدِّيات الأكاديمية هي التحدِّي الأكبر للطلبة الدوليين من العرب الدارسين في مؤسَّسات التعليم في ماليزيا بنسبة ٥٥% , بينما حلَّت التحدِّيات اللغوية في المرتبة الثانية بنسبة ٣٦% ، ولم تكن التحدِّيات المرتبطة بالثقافة ذات تأثير كبير على مسيرة الطلبة العرب، وحلَّت في المرتبة الثالثة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

هدفت دراسة رين وهاجيدرون (Ren & Hagedorn, 2012) إلى تعرُّف العوامل المرتبطة بالتحصيل الأكاديمي للطلبة الدوليين في إحدى جامعات الولايات المتحدة. وقد شارك في الدراسة ٥٠٥ طلاب من طلاب الدراسات العليا الدوليين في إحدى الجامعات الأمريكية العامة، معظمهم في مرحلة الدكتوراة، حيث شكَّلوا ٧٣% من عينة الدراسة، فيما كان الطلبة الذكور يُشكِّلون ٦٠% من عينة الدراسة، وتراوحت أعمار المشاركين بين ٢١ سنة و ٤٦ سنة . وقد استجاب للاستبانة الإلكترونية طلاب دوليون من ٧٢ دولة، كان معظمهم من دول آسيا الجنوبية والشرقية. وقد وجدت الدراسة أن هناك علاقة إيجابية بين العمر وبين المعدَّل الدراسي للطلبة الدوليين، حيث وجدت أن الطلاب الأصغر سنًّا تكون معدَّلاتهم الدراسية أعلى من متوسِّط درجات الأكبر سنًّا. كما وجدت الدراسة أن الطلاب الدوليين من دول شرق وجنوب شرق القارة الآسيوية كانت معدَّلاتهم الدراسية أعلى من أقرانهم من دول وسط وجنوب قارة آسيا, كما وجد الباحثان أن هناك علاقة إيجابية بين المعدَّل الدراسي في مرحلة البكالوريوس وبين المعدَّل الدراسي في مرحلة الدراسات العليا، فقد وجدت الدراسة أن الطلاب الدوليين ممن كانت درجاتهم مرتفعة خلال مرحلة البكالوريوس أكثر قابلية للحصول على معدَّلات مرتفعة في مرحلة الدراسات العليا، والعكس صحيح. وأيضًا وجدت الدراسة أن الطلاب من دول الشرق الأوسط كانت متوسِّطات معدَّلاتهم الدراسية أقل من العِرقيات الأخرى من المشاركين في الدراسة، بما فيهم الطلاب الإفريقيون. وقد أشارت النتائج أيضًا إلى أن الطالبات الإناث كانت معدَّلاتهم أعلى من الذكور في مرحلة الماجستير، لكن الذكور كانت معدَّلاتهم هي الأعلى من الإناث في مرحلة الدكتوراة. وأيضًا كشفت الدراسة أن الطلبة الدوليين ممن يدرسون بشكل جماعي كانت معدَّلاتهم الدراسية أعلى من الطلاب الذين يدرسون منفردين، ومن النتائج اللافتة للدراسة أن الطلاب ممن يقضون ساعات دراسية أطول كانت معدَّلاتهم أعلى من الذين يستذكرون دروسهم لمدة أقل في مرحلة الماجستير، لكن المدهش أن الدراسة وجدت أن الطلاب ممن يقضون ساعات أطول للاستذكار في مرحلة الدكتوراة كانت معدَّلاتهم أقل من أقرانهم الذين يقضون ساعات أقل للاستذكار.

قام ياسين وآخرون (Yassin et al., 2020,) بدراسة هدفت إلى تعرُّف تأثير التحدِّيات الثقافية على استدامة التعلُّم للطلاب الدوليين في مؤسَّسات التعليم العالي في مملكة ماليزيا الاتحادية. وقد استخدم الباحثون الأربعة المنهج الكمي في هذا البحث، كما استخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، حيث قام الباحثون في هذا الدراسة بتصميم استبانة إلكترونية وتوزيعها على الطلاب الدوليين في عددٍ من الجامعات في ماليزيا، وقد شارك في الدراسة ٢٧٣ مشاركًا من الطلاب الدوليين

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

في تلك الدولة الآسيوية، وكان المشاركون من مختلف التخصُّصات العلمية ينتمون إلى مؤسَّسات التعليم العالي المختلفة، بعضها جامعات عامة والجزء الآخر جامعات أهلية، وكان جميع المشاركين يدرسون في جامعات تعتمد اللغة الإنجليزية كلغة رسمية للتدريس. وقد وجد الباحثون عددًا من النتائج الهامة من أبرزها: أن اللغة الإنجليزية والمهارات التابعة لتلك اللغة كانت من العوامل المؤثِّرة سلبيًّا على التحصيل العلمي للطلاب، وكانت تُمثِّل مصدر قلق لهم، حيث أشارت النتائج إلى أن التحدِّيات المرتبطة باللغة الإنجليزية كان لها تأثير سلبي على الاستدامة التعليمية، وقد واجه الكثير من المشاركين في الدراسة تحدِّيات كبيرة في مهارات اللغة الإنجليزية الأربع، وهي الاستماع والقراءة والكتابة والتحدُّث، خاصة في الفصول الدراسية الأولى من الدراسة الجامعية، لكن هذه التحدِّيات بدأت في التلاشي مع تحسُّن المهارات اللغوية والتقدُّم في المستويات الدراسية، وقد عانى الطلاب الدوليون من كتابة المتطلَّبات والواجبات وأداء الاختبارات وقراءة الكتُب والمراجع العلمية، كما عانوا من صعوبة فهم المحاضرات؛ نتيجة لضعف المهارات اللغوية، كما واجه المشاركون في الدراسة عقباتٍ كبيرةً فيما يتعلَّق بمهارات البحث العلمي وإعداد المتطلَّبات الجامعية وفق المنهجية العلمية، وقد كانت المعاناة فيما يتعلَّق بالبحث العلمي أكثر للطلاب في مرحلة الدراسات العليا مقارنة بالطلاب بمرحلة البكالوريوس؛ نظرًا لأن الدراسات العليا تكون التوقُّعات من الطلبة فيها أعلى في القيام بعدد من الأبحاث العلمية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب الدوليين اختاروا الدراسة والعيش في مملكة ماليزيا الاتحادية نظير تميُّز مؤسَّسات تعليمها العالي مقارنة بدول الطلبة الدوليين، ولم يُواجه الطلاب الدوليون مشكلات كبيرة في التكيُّف في العيش والتأقلم مع الثقافة الماليزية.

قام البشر(Albeshir, ٢٠٢٢) بمراجعة منهجية لتحديات الطلاب السعوديين الدوليين في مؤسَّسات التعليم العالي في الويات المتحدة. وقد تم تحليل نتائج ٣٧ دراسة علمية منشورة في محركات البحث العلمية منشورة عن الطلاب السعوديين الدارسين في الولايات المتحدة ما بين عامي ٢٠٠٩ إلى ٢٠٢٠. وقد شكَّل الطلاب الدوليون من المملكة نسبة كبيرة الطلاب الدوليين في العقد الثاني من القرن الحادي والعشرين، حتى احتلَّ الطلاب السعوديون المركز الثالث كأكبر تجمُّع للطلبة الدوليين في أمريكا بعد الطلبة من الصين والهند في الأعوام ما بين ٢٠١٣ إلى عام ٢٠١٧، وقد تجاوز عدد الطلاب الدوليين من السعودية في العام الأكاديمي ٢٠١٥-٢٠١٦ م أكثر من ٦١ ألف متعلِّم، وهو أكبر عدد للطلاب السعوديين الدوليين في تاريخ مسيرة المملكة التعليمية. وقد وجد الباحث الكثير من التحديات المشتركة المعروضة في الدراسات المراجعة في الورقة البحثية، منها: الاختلافات الثقافية,

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والعنصرية, والتحديات النفسية والاجتماعية والاقتصادية. أمَّا فيما يتعلَّق بالصعوبات الأكاديمية فقد وجد الباحث أن العقبات اللغوية وضعف المهارات اللغوية كانت أكبر تحدٍّ أكاديمي للطلاب السعوديين الدوليين في الولايات المتحدة. وقد كانت مسألة إتقان اللغة الإنجليزية مسألة مؤرّقة لمعظم الطلاب السعوديين الدوليين. وقد عانى الطلاب السعوديون من جميع المهارات اللغوية التي يحتاجها الطلاب في عملية التعليم مثل القراءة والاستيعاب والكتابة بالطريقة الأكاديمية، خاصة طلبة الدراسات العليا، وقد عانى الطلاب من السعودية كذلك من أخذ الملاحظات خلال المحاضرات؛ بسبب تحدُّث الأساتذة بشكل سريع، كما واجهوا صعوبات في الاستماع وإلقاء العروض وطرح الأسئلة وفهم أسئلة الاختبارات. بجانب الصعوبات الأكاديمية المرتبطة باللغة، وقد وجدت الدراسة أن هناك تكرارًا في الأدبيات المستخدمة في الدراسة حول قضايا اختلاف الأنظمة التعليمية بين المملكة وأمريكا، ومن تلك الاختلافات: الدراسة المختلطة بين الجنسين في أمريكا، بينما يدرس الذكور بشكل مستقل عن الإناث بالمملكة، وكذلك تدريس الإناث للذكور والعكس كان خبرة جديدة لكثير من الطلبة السعوديين، كذلك كانت العلاقات مع الأساتذة الأمريكان وطرق التدريس المستخدمة في الولايات المتحدة والتوقُّعات المرتفعة من الطالب من ضمن التحديات الأكاديمية التي وجدتها الدراسة.

قام الباحث دانج (Dang et al., ٢٠٢٣) بدراسة العلاقة بين درجات (نظَام اخْتِبَارِ اللُّغَةِ الْإِنْجِلِيزِيَّةِ الدَّوْلِي) آيلتس والتحصيل الدراسي بين طلاب الجامعات الدولية الفيتنامية في المملكة المتحدة. وقد استخدم الباحث المنهج المختلط للإجابة عن تساؤلات الدراسة. وقد شارك في الدراسة ٨٠ طالبًا وطالبة من جمهورية فيتنام الاشتراكية، يدرسون في ٣١ جامعة في المملكة المتحدة البريطانية. وقد استخدم الباحث المعدَّل التراكمي كمعيار للحُكم على التحصيل الدراسي، فيما اختار الباحث درجة اختبار الآيلتس كمؤشّر على امتلاك الطلاب لمهارات اللغة الإنجليزية التي هي لغة التدريس الرسمية في الجامعات البريطانية، ويقيس اختبار الآيلتس أربع مهارات من مهارات اللغة الإنجليزية لدى المختبَرين، هي القراءة والكتابة والاستماع والتحدُّث، وكشفت النتائج عن وجود علاقة إيجابية ومتوسِّطة بين درجات اختبار آيلتس والنجاح الأكاديمي، وارتبطت جميع المهارات اللغوية بشكل كبير بالمعدَّل التراكمي للطلاب، حيث أظهرت مهارات القراءة والاستماع ارتباطات أعلى من التحدُّث والكتابة. بالإضافة إلى ذلك، تناولت الدراسة تأثير الدورة التحضيرية لامتحان آيلتس على الدراسة الأكاديمية اللاحقة للطلاب. وقد وُجد أنَّ الدورة تدعم الأداء الأكاديمي بشكل إيجابي من خلال تعزيز مهارات الكتابة وطلاقة التحدُّث والمهارات اللازمة لمهام القراءة والاستماع. ومع ذلك، أبرزت الدراسة أنَّ الدورات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التحضيرية لم تغطِّ بشكل فعَّال بعض المهارات الأساسية اللازمة للمهام الجامعية، مثل التفكير النقدي وتجميع المصادر.

التعليق على الدراسات السابقة:

تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في مجتمع الدراسة، وهو الطلاب الدوليون، ودراسة واقع الطلاب غير المحليين في العيش والدراسة خارج أوطانهم، ومعرفة حجم التحديات التعليمية والاقتصادية والنفسية والاجتماعية لدى هذه الفئة من الطلاب. وتختلف هذه الدراسة عن الدراسات الأخرى في عدد الموضوعات التي تم تغطيتها، حيث حاولت الدراسة تغطية العديد من الجوانب؛ منها: التعليمية والخدمية والاجتماعية والاقتصادية لدى هؤلاء الطلاب. كما تختلف هذه الدراسة عن بعض الأدبيات المعروضة في مكان الدراسة، وكذلك في المنهجية، حيث إن بعض الدراسات استخدمت المنهج النوعي، بينما هذه الدراسة دراسة كَمِّيَّة. وقد استفادت الدراسة من نتائج دراسة (Albeshir, 2022) في تطوير أداة الدراسة.

منهجية البحث:

يعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي، والذي يهتم بتعرُّف المتغيِّرات المتعلِّقة بالدراسة، وتحليل البيانات التي يتمُّ الحصول عليها من خلال أداة الدراسة عن طريق استخدام الأساليب والطرُق الإحصائية؛ للوصول إلى نتائج يُمكن من خلالها تحقيق أهداف الدراسة.

مجتمع وعينة الدراسة:

يتكوَّن مجتمع الدراسة الحالية من جميع الطلاب الدوليين في الجامعات السعودية، ونظرًا لصعوبة إجراء الحصر الشامل لكافة أفراد مجتمع الدراسة، فقد اعتمدت الدراسة على استخدام أسلوب العينات العشوائية البسيطة، وقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة ٢٣٤ فردًا، منهم: ١٨٦ من الذكور و٤٨ من الإناث، وهم الذين أجابوا عن أسئلة استمارة الاستبيان.

أداة الدراسة:

اعتمد البحث على استخدام استمارتي استبيان كأداة للدراسة الميدانية، حيث تمَّ تخصيص استمارة للذكور واستمارة للإناث، وتكوَّنت استمارة الاستبيان من قسمين: يتضمَّن القسم الأوَّل البيانات الشخصية لأفراد عينة الدراسة (اللغة الأم، البرنامج الدراسي، سنوات الإقامة في المملكة، دراسة الطالب في معهد اللغة التابع للجامعة، التقدير الدراسي)، ويشتمل القسم الثاني على العبارات المتعلِّقة بمحاور الدراسة، وتتضمَّن: محور الخبرات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية، ويشتمل على ست أبعاد، ويتكوَّن من ٤٤ عبارة، ومحور الخبرات الأكاديمية، ويشتمل على عشرة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أبعاد، ويتكون من ٤٨ عبارة، ومحور سُبُل التغلُّب على التحديات التي تُواجه الطلاب الدوليين في الجامعة، ويتكوَّن من ١٠ عبارات، وقد استُخدم مقياس ليكرت ذو الأربع درجات في الإجابة عن عبارات الدراسة.

جدول (١) طريقة تصحيح مقياس ليكرت

التدريج	أوافق تمامًا	أوافق	لا أوافق	لا أوافق تمامًا
الوزن	٤	٣	٢	١
قيمة المتوسط الحسابي	٣.٢٥١ – ٤.٠٠٠	٢.٥٠١ - ٣.٢٥٠	١.٧٥١ – ٢.٥٠٠	١-١.٧٥٠
مستوى درجة التأثير	مرتفع جدًا	مرتفع	منخفض	منخفض جدًا

صدق أداة الدراسة:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي للتأكُّد من صدق أداة الدراسة المستخدَمة باستخدام معامل الارتباط بيرسون، وتبيَّن أنَّ جميع معاملات الارتباط لجميع أسئلة أداة الدراسة كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠.٠١)، وهذا يعني أنَّ الأداة تتمتَّع بصدق الاتساق الداخلي، وهي صالحة لأغراض الدراسة.

ثبات أداة الدراسة:

تم حساب معامل ألفا كرونباخ لأداة الدراسة، وتبيَّن أن قيمة معامل الثبات Alpha أكبر من ٠.٧، حيث بلغت ٠.٩٣٣، ممَّا يُؤكد على صلاحية وارتباط عبارات أداة الدراسة وارتفاع مستوى ثبات الأداة المستخدمة في الدراسة.

أوَّلًا: خصائص عينة الدراسة:

جدول (٢) توزيع عينة الدراسة وفقًا للخصائص الشخصية

م	الخصائص الشخصية	الفئات	العدد	النسبة %
١	الجنس	الذكور	١٨٦	79.5
٢		الإناث	٤٨	20.5
١	اللغة الأم	العربية	٣٢	13.7
٢		غير العربية	٢٠٢	86.3
١	البرنامج الدراسي	بكالوريوس	١٢٤	53.0
٢		ماجستير	٨٦	36.8
٣		دكتوراة	٢٢	9.4
١	سنوات الإقامة في المملكة	أقل من ٥ سنوات	١٤٨	63.2
٢		من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٧٠	29.9
٣		أكثر من ١٠ سنوات	١٦	6.8
١	دراسة الطالب في معهد	نعم	١٤٨	63.2

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢	اللغة التابع للجامعة	لا	٨٦	36.8
١	التقدير الدراسي	ممتاز	١٦٤	70.1
٢		جيد جدًا	٦٨	29.1
٣		جيد	٢	0.9

ثانيًا: الإجابة عن أسئلة الدراسة:

الإجابة عن السؤال الأوَّل الذي ينصُّ على: ما واقع الخبرات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية للطلاب الدوليين في إحدى الجامعات السعودية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأبعاد محور الخبرات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية وللمحور ككل، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (٣) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب ومستوى الموافقة على أبعاد محور الخبرات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الموافقة
قبل الوصول إلى المملكة	3.166	0.743	٣	مرتفع
الخدمات الجامعية العامة	3.368	0.725	١	مرتفع جدًا
إدارة المنح	3.208	0.714	٢	مرتفع
الحياة اليومية	2.904	0.851	٤	مرتفع
الوضع المالي	2.250	0.899	٦	منخفض
العوامل الاجتماعية والنفسية والصحية	2.843	0.809	٥	مرتفع
المتوسط العام للمحور	2.957	0.790	مرتفع	

تبيَّن أن هناك مستوى مرتفعًا من الخبرات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية للطلاب الدوليين في إحدى الجامعات السعودية، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي ٢.٩٥٧ بانحراف معياري ٠.٧٩٠، وهو ما يُجيب عن السؤال الأوَّل للدراسة، وتبيَّن أن قيمة المتوسط الحسابي لأبعاد محور واقع الخبرات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية للطلاب الدوليين في إحدى الجامعات السعودية قد تراوحت ما بين (٢.٢٥٠ – ٣.٣٦٨)، وقد جاء بُعد واحد في مستوى الموافقة المرتفع جدًّا، وأربعة أبعاد في مستوى موافقة مرتفع، وبُعد واحد في مستوى موافقة منخفض، وكان بُعد الخدمات الجامعية العامة في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي ٣.٣٦٨ بانحراف معياري ٠.٧٢٥ وبدرجة موافقة مرتفعة جدًّا، يليه بُعد إدارة المنح بمتوسط حسابي ٣.٢٠٨ بانحراف معياري ٠.٧١٤ وبدرجة موافقة مرتفعة، ثم بُعد قبل الوصول إلى المملكة بمتوسط حسابي ٣.١٦٦ بانحراف معياري ٠.٧٤٣ وبدرجة موافقة مرتفعة،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يليها بُعد الحياة اليومية بمتوسط حسابي ٢.٩٠٤ بانحراف معياري ٠.٨٥١ وبدرجة موافقة مرتفعة، ثم بُعد العوامل الاجتماعية والنفسية والصحية بمتوسط حسابي ٢.٨٤٣ بانحراف معياري ٠.٨٠٩ وبدرجة موافقة مرتفعة، وأخيرًا بُعد الوضع المالي بمتوسط حسابي ٢.٢٥٠ بانحراف معياري ٠.٨٩٩ وبدرجة موافقة منخفضة.
وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات أبعاد محور الخبرات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية ولكل بُعد على حدة، وجاءت النتائج كما يلي:

١- بُعد: قبل الوصول إلى المملكة:

جدول (٤) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب ومستوى الموافقة على عبارات بُعد: قبل الوصول إلى المملكة

العـــــبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الموافقة
طرق وتعليمات التقديم للمنحة الدراسية واضحة.	3.504	0.580	١	مرتفع جدًّا
الحصول على بعثة دراسية من الجامعة السعودية صعب للغاية.	2.795	0.759	٦	مرتفع
أكملت أوراقي بعد الحصول على القبول من قِبَل الملحقية الثقافية أو السفارة السعودية في بلدي بكل سهولة.	2.889	0.847	٥	مرتفع
التعليمات المقدَّمة من الجامعة حول إجراءات استخراج التأشيرة لدى السفارة أو الملحقية كانت واضحة.	3.239	0.725	٣	مرتفع
المدة التي تعطيها الجامعة للطالب لاستخراج التأشيرة لدى السفارة كافية.	3.239	0.725	٣	مرتفع
اشتراطات القبول في الجامعة للطلاب الدوليين عادلة وغير مبالغ فيها.	3.256	0.670	٢	مرتفع جدًّا
قام ممثلو الجامعة باستقبالي من المطار.	3.239	0.895	٤	مرتفع
المتوسط العام للبُعد	3.166	0.743	مرتفع	

تم ترتيب عبارات بُعد قبل الوصول إلى المملكة من حيث درجة الأهمية النسبية (قيمة المتوسط الحسابي الأكبر) من وجهة نظر عينة الدراسة، وتبيَّن أن عبارة (طرق وتعليمات التقديم للمنحة الدراسية واضحة) هي أكثر العبارات أهمية بمتوسط حسابي ٣.٥٠٤ وانحراف معياري ٠.٥٨٠ وبدرجة موافقة مرتفعة جدًّا، بينما كانت العبارة (الحصول على بعثة دراسية من الجامعة السعودية صعب للغاية) هي أقل العبارات أهمية بمتوسط حسابي ٢.٧٩٥ وانحراف معياري ٠.٧٥٩ وبدرجة موافقة مرتفعة،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وعند دراسة عبارات بُعد قبل الوصول إلى المملكة تبيَّن أنَّ هناك عبارتين جاءتا في مستوى الموافقة المرتفع جدًّا، وخمس عبارات جاءت في مستوى الموافقة المرتفع، مما يُوضِّح ارتفاع مستوى خبرة الطلاب الدوليين في تعاملات ما قبل الوصول إلى المملكة، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي ٣.١٦٦ بانحراف معياري ٠.٧٤٣ .

٢- بُعد: الخدمات الجامعية العامة:

جدول (٥) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب ومستوى الموافقة على عبارات بُعد الخدمات الجامعية العامة

العـــــبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الموافقة
وفرت الجامعة لي سكنًا ملائمًا.	3.675	0.569	١	مرتفع جدًّا
تتوفر وسائل نقل عامة مريحة بين مقر السكن والدراسة.	2.889	0.887	٤	مرتفع
يوجد مرافق دراسية وتعليمية جيدة في الجامعة مثل المكتبات ومعامل الحاسوب ونحوها.	3.641	0.593	٢	مرتفع جدًّا
تتوفر في الجامعة مرافق للرياضة والترفيه بشكل كافٍ.	3.265	0.853	٣	مرتفع جدًّا
المتوسط العام للبُعد	3.368	0.725	مرتفع جدًّا	

تم ترتيب عبارات بُعد الخدمات الجامعية العامة من حيث درجة الأهمية النسبية (قيمة المتوسط الحسابي الأكبر) من وجهة نظر عينة الدراسة، وتبيَّن أن عبارة (وفرت الجامعة لي سكنًا ملائمًا) هي أكثر العبارات أهمية بمتوسط حسابي ٣.٦٧٥ وانحراف معياري ٠.٥٦٩ وبدرجة موافقة مرتفعة جدًّا، بينما كانت العبارة (تتوفر وسائل نقل عامة مريحة بين مقر السكن والدراسة) هي أقل العبارات أهمية بمتوسط حسابي ٢.٨٨٩ وانحراف معياري ٠.٨٨٧ وبدرجة موافقة مرتفعة، وعند دراسة عبارات بُعد الخدمات الجامعية العامة تبيَّن أن هناك ثلاث عبارات جاءت في مستوى الموافقة المرتفع جدًّا، وعبارة واحدة جاءت في مستوى الموافقة المرتفع، ممَّا يُوضِّح وجود مستوى مرتفع جدًّا من خبرة الطلاب الدوليين في التعامل مع الخدمات الجامعية العامة، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي ٣.٣٦٨ بانحراف معياري ٠.٧٢٥ .

٣- بُعد: إدارة المنح:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (٦) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب ومستوى الموافقة على عبارات بُعد إدارة المنح

العـــــبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الموافقة
يعاملني مكتب الطلاب الدوليين باحترام.	3.538	0.594	١	مرتفع جدًا
قام مكتب الطلاب الدوليين بتثقيفي باللوائح والأنظمة والقوانين المعمول بها في المملكة العربية السعودية.	3.009	0.844	٦	مرتفع
يُوجد برنامج تعريفي فعال للطلاب الدوليين، يتعرف الطالب من خلاله على الخدمات المتوفرة والتي يُمكن الاستفادة منها للطلاب.	2.863	0.828	٨	مرتفع
من السهولة التواصل مع مسؤولي مكتب الطلاب الدوليين في الجامعة في حالات الضرورة وفي جميع الأوقات.	3.316	0.760	٤	مرتفع جدًا
تتاح لي فرصة التعريف بثقافة بلدي للمجتمع المحلي في المناسبات والفعاليات التي تُقيمها الجامعة مثل المعارض والفعاليات الطلابية.	3.436	0.606	٣	مرتفع جدًا
تقوم إدارة المنح بتنظيم أنشطة ترفيهية وثقافية للطلاب بشكل جيد مثل السفر والتنزه.	3.068	0.794	٥	مرتفع
راضٍ عن الخدمات المقدَّمة من إدارة المنح.	3.453	0.593	٢	مرتفع جدًا
أعلم عن الخدمات والتسهيلات الأكاديمية وغير الأكاديمية التي تقدِّمها الجامعة للطلبة.	2.983	0.693	٧	مرتفع
المتوسط العام للبُعد	3.208	0.714	مرتفع	

تم ترتيب عبارات بُعد إدارة المنح من حيث درجة الأهمية النسبية (قيمة المتوسط الحسابي الأكبر) من وجهة نظر عينة الدراسة، وتبيَّن أن عبارة (يعاملني مكتب الطلاب الدوليين باحترام) هي أكثر العبارات أهمية بمتوسط حسابي ٣.٥٣٨ وانحراف معياري ٠.٥٩٤ وبدرجة موافقة مرتفعة جدًا، بينما كانت العبارة (يُوجد برنامج تعريفي فعال للطلاب الدوليين يتعرَّف الطالب من خلاله على الخدمات المتوفرة والتي يمكن الاستفادة منها للطلاب) هي أقل العبارات أهمية بمتوسط حسابي ٢.٨٦٣ وانحراف معياري ٠.٨٢٨ وبدرجة موافقة مرتفعة، وعند دراسة عبارات بُعد إدارة المنح تبيَّن أن هناك أربع عبارات جاءت في مستوى الموافقة المرتفع جدًا، وأربع عبارات جاءت في مستوى الموافقة المرتفع، ممَّا يُوضِّح ارتفاع مستوى خبرة الطلاب الدوليين في التعامل مع إدارة المنح، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي ٣.٢٠٨ بانحراف معياري ٠.٧١٤ .

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٤- بُعد: الحياة اليومية:

جدول (٧) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب ومستوى الموافقة على عبارات بُعد الحياة اليومية

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الموافقة
يسهل الوصول للمتاجر لشراء الاحتياجات الأساسية مثل الغذاء، واللباس، والدواء.	2.769	0.930	٤	مرتفع
تتوفر في مطاعم الجامعة الوجبات الغذائية المناسبة لي.	2.368	0.977	٥	منخفض
أستفيد من المرافق الدراسية المتاحة في الجامعة مثل المكتبات ومعامل الحاسوب.	3.444	0.563	١	مرتفع جدًّا
أستفيد من المرافق الرياضية والترفيهية مثل الأندية والمسابح العامة المتوفرة بالجامعة.	2.932	0.960	٣	مرتفع
أشارك بفعالية في الأنشطة التي تُقيمها الكلية والجامعة مثل اللقاءات والدورات التدريبية والأنشطة الترفيهية والثقافية.	3.009	0.823	٢	مرتفع
المتوسط العام للبُعد	2.904	0.851	مرتفع	

تم ترتيب عبارات بُعد الحياة اليومية من حيث درجة الأهمية النسبية (قيمة المتوسط الحسابي الأكبر) من وجهة نظر عينة الدراسة، وتبيَّن أن عبارة (أستفيد من المرافق الدراسية المتاحة في الجامعة مثل المكتبات ومعامل الحاسوب) هي أكثر العبارات أهمية بمتوسط حسابي ٣.٤٤٤ وانحراف معياري ٠.٥٦٣ وبدرجة موافقة مرتفعة جدًّا، بينما كانت العبارة (تتوفر في مطاعم الجامعة الوجبات الغذائية المناسبة لي) هي أقل العبارات أهمية بمتوسط حسابي ٢.٣٦٨ وانحراف معياري ٠.٩٧٧ وبدرجة موافقة منخفضة، وعند دراسة عبارات بُعد الحياة اليومية تبيَّن أن هناك عبارة واحدة من العبارات جاءت في مستوى الموافقة المرتفع جدًّا، وثلاث عبارات جاءت في مستوى الموافقة المرتفع، وعبارة واحدة في مستوى الموافقة المنخفض، ممَّا يُوضِّح ارتفاع مستوى خبرة الطلاب الدوليين في التعامل مع الحياة اليومية، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي ٢.٩٠٤ بانحراف معياري ٠.٨٥١ .

٥- بُعد: الوضع المالي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (٨) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب ومستوى الموافقة على عبارات بُعد الوضع المالي

العـــــبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الموافقة
أعتمد كليًا على المخصَّص المالي الممنوح لي من الجامعة لإكمال تعليمي الجامعي.	3.342	0.830	١	مرتفع جدًا
المكافأة التي تقدِّمها الجامعة كفيلة بتوفير مستوى معيشة كريم.	2.521	0.986	٢	مرتفع
أتلقى أموالًا من الأهل أو جهات من خارج المملكة لتمويل تعليمي والمعيشة.	1.863	0.944	٣	منخفض
أعمل بوظيفة جزئية داخل السعودية لتمويل تعليمي.	1.701	0.831	٥	منخفض
يسهل الحصول على العمل الجزئي داخل الجامعة.	1.821	0.904	٤	منخفض
المتوسط العام للبُعد	2.250	0.899	منخفض	

تم ترتيب عبارات بُعد الوضع المالي من حيث درجة الأهمية النسبية (قيمة المتوسط الحسابي الأكبر) من وجهة نظر عينة الدراسة، وتبيَّن أن عبارة (أعتمد كليًا على المخصص المالي الممنوح لي من الجامعة لإكمال تعليمي الجامعي) هي أكثر العبارات أهمية بمتوسط حسابي ٣.٣٤٢ وانحراف معياري ٠.٨٣٠ وبدرجة موافقة مرتفعة جدًا، بينما كانت العبارة (أعمل بوظيفة جزئية داخل السعودية لتمويل تعليمي) هي أقل العبارات أهمية بمتوسط حسابي ١.٧٠١ وانحراف معياري ٠.٨٣١ وبدرجة موافقة منخفضة، وعند دراسة عبارات بُعد الوضع المالي تبيَّن أن هناك عبارة واحدة جاءت في مستوى الموافقة المرتفع جدًا، وعبارة واحدة جاءت في مستوى الموافقة المرتفع، وثلاث عبارات جاءت في مستوى الموافقة المنخفض؛ ممَّا يُوضِّح انخفاض مستوى خبرة الطلاب الدوليين في التعامل مع الوضع المالي، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي ٢.٢٥٠ بانحراف معياري ٠.٨٩٩ . وتتفق نتائج هذا البعد مع دراسة (السلمي، ٢٠٢٢).

٦- بُعد: العوامل الاجتماعية والنفسية والصحية:

جدول (٩) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب ومستوى الموافقة على عبارات بُعد العوامل الاجتماعية والنفسية والصحية

العـــــبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الموافقة
أصبحت أكثر استقلالية واعتمادًا على النفس بعد الانتقال للمملكة العربية السعودية للدراسة.	3.017	0.797	٤	مرتفع

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أفتقد وأشتاق لأهلي وأصدقائي بشكل كبير.	3.410	0.731	٣	مرتفع جدًّا
أعاني من الوحدة.	2.829	0.882	٧	مرتفع
أعاني كثيرًا من الضغوط والمشكلات النفسية.	2.385	0.858	١٤	منخفض
تحسَّنت صحتي بعد القدوم للسعودية.	2.803	0.744	٩	مرتفع
ازداد وزني بعد الدراسة في المملكة بسبب أسلوب العيش.	2.735	1.018	١٠	مرتفع
أعاني من الاختلافات الثقافية بين بلدي والثقافة السعودية	2.419	0.891	١٣	منخفض
أواجه أشكالًا من العنصرية أو التمييز خلال دراستي في الجامعة.	2.282	0.934	١٥	منخفض
كوَّنت صداقات وعلاقات اجتماعية مع الطلاب السعوديين.	2.581	0.789	١٢	مرتفع
البيئة الدراسية مريحة في الجامعة.	3.436	0.577	١	مرتفع جدًّا
لديَّ الدافعية لإكمال الدراسة الجامعية.	3.427	0.659	٢	مرتفع جدًّا
الطلاب السعوديون وَدودون ومن السهل التعامل معهم.	2.940	0.789	٥	مرتفع
كوَّنت علاقات اجتماعية مع المجتمع المحلي.	2.650	0.811	١١	مرتفع
لديَّ معرفة جيدة بثقافة البلد المضيف.	2.915	0.688	٦	مرتفع
أرغب في الاستمرار في العيش والدراسة في السعودية لأطول وقت ممكن.	2.812	0.971	٨	مرتفع
المتوسط العام للبُعد	2.843	0.809	مرتفع	

تم ترتيب عبارات بُعد العوامل الاجتماعية والنفسية والصحية من حيث درجة الأهمية النسبية (قيمة المتوسط الحسابي الأكبر) من وجهة نظر عينة الدراسة، وتبيَّن أنَّ عبارة (البيئة الدراسية مريحة في الجامعة) هي أكثر العبارات أهمية بمتوسط حسابي ٣.٤٣٦ وانحراف معياري ٠.٥٧٧ وبدرجة موافقة مرتفعة جدًّا، بينما كانت العبارة (أواجه أشكالًا من العنصرية أو التمييز خلال دراستي في الجامعة) هي أقل العبارات أهمية بمتوسط حسابي ٢.٢٨٢ وانحراف معياري ٠.٩٣٤ وبدرجة موافقة منخفضة، وعند دراسة عبارات بُعد العوامل الاجتماعية والنفسية والصحية تبيَّن أن هناك ثلاث عبارات جاءت في مستوى الموافقة المرتفع جدًّا، وتسع عبارات جاءت في مستوى الموافقة المرتفع، وثلاث عبارات جاءت في مستوى الموافقة المنخفض، ممَّا يُوضِّح ارتفاع مستوى خبرة الطلاب الدوليين الاجتماعية والنفسية والصحية، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي٢.٨٤٣ بانحراف معياري ٠.٨٠٩ . وتتفق نتائج هذا البعد مع نتائج دراسة (Albeshir, 2022)

الإجابة عن السؤال الثاني الذي ينصُّ على: ما واقع الخبرات الأكاديمية للطلاب الدوليين في إحدى الجامعات السعودية؟

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأبعاد محور الخبرات الأكاديمية وللمحور ككل، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (١٠) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب ومستوى الموافقة على أبعاد محور الخبرات الأكاديمية للطلاب الدوليين في إحدى الجامعات السعودية

العـــــبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الموافقة
الخبرات الدراسية العامة	3.194	0.679	٣	مرتفع
مهارات القراءة باللغة العربية	2.862	0.738	٧	مرتفع
الكتابة باللغة العربية	3.250	0.653	١	مرتفع
الاستماع باللغة العربية	3.085	0.671	٤	مرتفع
التحدَّث باللغة العربية	2.934	0.676	٦	مرتفع
الاختبارات	2.453	0.908	١٠	منخفض
الأساتذة وطرُق التدريس والتقييم	3.233	0.643	٢	مرتفع
المراجع الجامعية والمكتبات	2.538	0.824	٩	مرتفع
التعليم عن بُعد	2.732	0.821	٨	مرتفع
الطلاب المحليون	3.009	0.738	٥	مرتفع
المتوسط العام للمحور	2.929	0.735	مرتفع	

تبيَّن أن هناك مستوى مرتفعًا من الخبرات الأكاديمية للطلاب الدوليين في إحدى الجامعات السعودية، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي ٢.٩٢٩ بانحراف معياري ٠.٧٣٥، وهو ما يُجيب عن السؤال الثاني للدراسة، وتبيَّن أن قيمة المتوسط الحسابي لأبعاد محور الخبرات الأكاديمية للطلاب الدوليين في إحدى الجامعات السعودية قد تراوحت ما بين (٢.٤٥٣ – ٣.٢٥٠)، وقد جاء تسعة أبعاد في مستوى موافقة مرتفع، وبُعد واحد في مستوى موافقة منخفض، وكان بُعد الكتابة باللغة العربية في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي ٣.٢٥٠ بانحراف معياري ٠.٦٥٣ وبدرجة موافقة مرتفعة، يليه بُعد الأساتذة وطرق التدريس والتقييم بمتوسط حسابي ٣.٢٣٣ بانحراف معياري ٠.٦٤٣ وبدرجة موافقة مرتفعة، ثم بُعد قبل الخبرات الدراسية العامة بمتوسط حسابي ٣.١٩٤ بانحراف معياري ٠.٦٧٩ وبدرجة موافقة مرتفعة، يليه بُعد الاستماع باللغة العربية بمتوسط حسابي ٣.٠٨٥ بانحراف معياري ٠.٦٧١ وبدرجة موافقة مرتفعة، ثم بُعد الطلاب المحليون بمتوسط حسابي ٣.٠٠٩ بانحراف معياري ٠.٧٣٨ وبدرجة موافقة مرتفعة، يليه بُعد التحدث باللغة العربية بمتوسط حسابي ٢.٩٣٤ بانحراف معياري ٠.٦٧٦ وبدرجة موافقة مرتفعة، ثم بُعد مهارات القراءة باللغة العربية بمتوسط حسابي ٢.٨٦٢ بانحراف معياري ٠.٧٣٨ وبدرجة موافقة مرتفعة، يليه بُعد التعليم عن بُعد بمتوسط حسابي ٢.٧٣٢ بانحراف

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

معياري ٠.٨٢١ وبدرجة موافقة مرتفعة، يليه بُعد المراجع الجامعية والمكتبات بمتوسط حسابي ٢.٥٣٨ بانحراف معياري ٠.٨٢٤ وبدرجة موافقة مرتفعة، وأخيرًا بُعد الاختبارات بمتوسط حسابي ٢.٤٥٣ بانحراف معياري ٠.٩٠٨ وبدرجة موافقة منخفضة.

وقد اختلفت نتائج هذا المحور مع الأدبيات التالية (Albeshir, 2022;Alzubaidi, & Rechards, 2010;Yassin et al., 2020) حيث لم يواجه الطلاب الدوليين تحديات دراسية او لغوية كبيرة بينما كانت التحديات الأكاديمية واللغوية من أكبر العقبات أمام الطلاب الدوليين في الأدبيات المذكورة

وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات أبعاد محور الخبرات الأكاديمية ولكل بُعد على حدة، وجاءت النتائج كما يلي:

١- الخبرات الدراسية العامة:

جدول (١١) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب ومستوى الموافقة على عبارات بُعد الخبرات الدراسية العامة

العـــــبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الموافقة
الدراسة الجامعية صعبة للغاية.	2.137	0.785	١٢	منخفض
لديَّ الدافعية لإكمال البرنامج الدراسي والحصول على الدرجة العلمية من الجامعة.	3.479	0.688	٤	مرتفع جدًّا
ساهمت الدراسة الجامعية في إكسابي الكثير من المعلومات العلمية في التخصص.	3.487	0.565	٣	مرتفع جدًّا
اكتسبت العديد من المهارات خلال دراستي في المملكة العربية السعودية.	3.444	0.648	٥	مرتفع جدًّا
تطوَّرت مهاراتي في البحث العلمي.	3.393	0.600	٨	مرتفع جدًّا
تتوفر في الجامعة خدمات ومرافق تعليمية تساعد على النجاح الدراسي.	3.410	0.588	٧	مرتفع جدًّا
تتوفر في الجامعة بيئة تعليمية إيجابية تُشجع على التعلم.	3.496	0.550	٢	مرتفع جدًّا
أشعر بالرضا عن التحصيل العلمي في الجامعة.	3.573	0.529	١	مرتفع جدًّا
يشجعني المشرف الدراسي ويُساندني لمواصلة التعليم الجامعي.	3.051	0.943	١٠	مرتفع
اللوائح والأنظمة الجامعية المتعلقة بتسجيل المقررات وحذفها واضحة بالنسبة لي.	3.427	0.633	٦	مرتفع جدًّا

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تتسم جميع السياسات واللوائح والأنظمة المطبَّقة في الجامعة بالوضوح.	3.197	0.721	٩	مرتفع
عدد المقررات الدراسية المطلوب دراستها في كل فصل كثيرة جدًّا.	2.231	0.892	١١	منخفض
المتوسط العام للبُعد	3.194	0.679	مرتفع	

تم ترتيب عبارات بُعد الخبرات الدراسية العامة من حيث درجة الأهمية النسبية (قيمة المتوسط الحسابي الأكبر) من وجهة نظر عينة الدراسة، وتبيَّن أن عبارة (أشعر بالرضا عن التحصيل العلمي في الجامعة) هي أكثر العبارات أهمية بمتوسط حسابي ٣.٥٧٣ وانحراف معياري ٠.٥٢٩ وبدرجة موافقة مرتفعة جدًّا، بينما كانت العبارة (الدراسة الجامعية صعبة للغاية) هي أقل العبارات أهمية بمتوسط حسابي ٢.١٣٧ وانحراف معياري ٠.٧٨٥ وبدرجة موافقة منخفضة، وعند دراسة عبارات بُعد الخبرات الدراسية العامة تبيَّن أن هناك ثماني عبارات جاءت في مستوى الموافقة المرتفع جدًّا، وعبارتين في مستوى الموافقة المرتفع، وعبارتين في مستوى الموافقة المنخفض، ممَّا يُوضِّح ارتفاع مستوى الخبرة الدراسية العامة لدى الطلاب الدوليين، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي ٣.١٩٤ بانحراف معياري ٠.٦٧٩ .

٢- مهارات القراءة باللغة العربية:

جدول (١٢) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب ومستوى الموافقة على عبارات بُعد مهارات القراءة باللغة العربية

العـــــبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الموافقة
أمتلك قدرات لغوية جيدة تُمكنني من فهم محتويات المقرَّرات الجامعية.	3.385	0.554	١	مرتفع جدًّا
محتويات الكتب الجامعية صعبة للغاية.	2.205	0.855	٥	منخفض
أستخدم القاموس لمعرفة معاني بعض الكلمات الجديدة.	2.974	0.893	٣	مرتفع
متطلبات القراءة المطلوبة لتحضير للمحاضرات والاختبارات كثيرة.	2.598	0.787	٤	مرتفع
أمتلك القدرة على قراءة النصوص العربية بأسلوب دقيق وناقد.	3.145	0.604	٢	مرتفع
المتوسط العام للبُعد	2.862	0.738	مرتفع	

تم ترتيب عبارات بُعد مهارات القراءة باللغة العربية من حيث درجة الأهمية النسبية (قيمة المتوسط الحسابي الأكبر) من وجهة نظر عينة الدراسة، وتبيَّن أن عبارة (أمتلك قدرات لغوية جيدة تُمكنني من فهم محتويات المقرَّرات الجامعية) هي أكثر العبارات أهمية بمتوسط حسابي 3.384 وانحراف معياري ٠.٥٥٤ وبدرجة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

موافقة مرتفعة جدًّا، بينما كانت العبارة (محتويات الكتب الجامعية صعبة للغاية) هي أقل العبارات أهمية بمتوسط حسابي ٢.٢٠٥ وانحراف معياري ٠.٨٥٥ وبدرجة موافقة منخفضة، وعند دراسة عبارات بُعد مهارات القراءة باللغة العربية تبيَّن أن هناك عبارة واحدة جاءت في مستوى الموافقة المرتفع جدًّا وثلاث عبارات في مستوى الموافقة المرتفع، وعبارة واحدة في مستوى الموافقة المنخفض، ممَّا يُوضِّح ارتفاع مستوى امتلاك الطلاب الدوليين لمهارات القراءة باللغة العربية، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي ٢.٨٦٢ بانحراف معياري ٠.٧٣٨ .

٣- الكتابة باللغة العربية:

جدول (١٣) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب ومستوى الموافقة على عبارات بُعد الكتابة باللغة العربية

العـــــبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الموافقة
يُسهل عرض معلومات الدرس بشكل مكتوب على الشرائح التعليمية أو السبورة الذكية فهم الدرس أكثر من مجرد السماع لشرح الأساتذة.	3.274	0.663	٢	مرتفع جدًّا
أمتلك قدرات جيدة في الكتابة باللغة العربية.	3.359	0.548	١	مرتفع جدًّا
أستطيع كتابة الأبحاث والمشاريع المطلوبة مني في الجامعة دون مساعدة من أحد.	3.103	0.779	٤	مرتفع
أستطيع الحصول على درجات مرتفعة في المهام التي تتطلَّب الكتابة.	3.265	0.620	٣	مرتفع جدًّا
المتوسط العام للبُعد	3.250	0.653	مرتفع	

تم ترتيب عبارات بُعد الكتابة باللغة العربية من حيث درجة الأهمية النسبية (قيمة المتوسط الحسابي الأكبر) من وجهة نظر عينة الدراسة، وتبيَّن أن عبارة (أمتلك قدرات جيدة في الكتابة باللغة العربية) هي أكثر العبارات أهمية بمتوسط حسابي ٣.٣٥٩ بانحراف معياري ٠.٥٤٨ وبدرجة موافقة مرتفعة جدًّا، بينما كانت العبارة (أستطيع كتابة الأبحاث والمشاريع المطلوبة مني في الجامعة دون مساعدة من أحد) هي أقل العبارات أهمية بمتوسط حسابي ٣.١٠٣ وانحراف معياري ٠.٧٧٩ وبدرجة موافقة مرتفعة، وعند دراسة عبارات بُعد الكتابة باللغة العربية تبيَّن أن هناك ثلاث عبارات جاءت في مستوى الموافقة المرتفع جدًّا، وعبارة واحدة جاءت في مستوى الموافقة المرتفع، ممَّا يُوضِّح وجود مستوى مرتفع لامتلاك الطلاب الدوليين لمهارات الكتابة باللغة العربية، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي ٣.٢٥٠ بانحراف معياري ٠.٦٥٣ .

٤- الاستماع باللغة العربية:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (١٤) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب ومستوى الموافقة على عبارات بُعد الاستماع باللغة العربية

العـــــبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الموافقة
أستطيع فهم معظم ما يقوله الأساتذة.	3.453	0.579	١	مرتفع جدًا
أعاني من صعوبة في فهم بعض الكلمات العامية التي يقولها الأساتذة والطلاب.	2.838	0.807	٣	مرتفع
أفهم ما يقوله زملائي الطلاب من السعوديين بكل سهولة.	2.821	0.737	٤	مرتفع
من السهل أخذ الملاحظات وتدوين النقاط خلال الدرس.	3.231	0.562	٢	مرتفع
المتوسط العام للبُعد	3.085	0.671	مرتفع	

تم ترتيب عبارات بُعد الاستماع باللغة العربية من حيث درجة الأهمية النسبية (قيمة المتوسط الحسابي الأكبر) من وجهة نظر عينة الدراسة، وتبيَّن أن عبارة (أستطيع فهم معظم ما يقوله الأساتذة) هي أكثر العبارات أهمية بمتوسط حسابي ٣.٤٥٣ بانحراف معياري ٠.٥٧٩ وبدرجة موافقة مرتفعة جدًّا، بينما كانت العبارة (أفهم ما يقوله زملائي الطلاب من السعوديين بكل سهولة) هي أقل العبارات أهمية بمتوسط حسابي ٢.٨٢١ وانحراف معياري ٠.٧٣٧ وبدرجة موافقة مرتفعة، وعند دراسة عبارات بُعد الاستماع باللغة العربية تبيَّن أن هناك عبارة واحدة جاءت في مستوى الموافقة المرتفع جدًّا، وثلاث عبارات في مستوى الموافقة المرتفع، ممَّا يُوضِّح ارتفاع مستوى امتلاك الطلاب الدوليين لمهارات الاستماع باللغة العربية، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي ٣.٠٨٥ بانحراف معياري ٠.٦٧١ .

٥- التحدُّث باللغة العربية:

جدول (١٥) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب ومستوى الموافقة على عبارات بُعد التحدث باللغة العربية

العـــــبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الموافقة
أمتلك مهارات تحدُّث جيدة في اللغة العربية.	3.299	0.575	١	مرتفع جدًا
يستطيع الأساتذة والطلاب فهم أسئلتي وتعليقاتي بسهولة.	3.256	0.573	٢	مرتفع جدًّا
أتجنّب بعض المناقشات الصفية وطرح الأسئلة بسبب ضعف مهارتي اللغوية.	2.248	0.878	٣	منخفض
المتوسط العام للبُعد	2.934	0.676	منخفض	

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تم ترتيب عبارات بُعد التحدُّث باللغة العربية من حيث درجة الأهمية النسبية (قيمة المتوسط الحسابي الأكبر) من وجهة نظر عينة الدراسة، وتبيَّن أن عبارة (أمتلك مهارات تحدُّث جيدة في اللغة العربية) هي أكثر العبارات أهمية بمتوسط حسابي ٣.٢٩٩ بانحراف معياري ٠.٥٧٥ وبدرجة موافقة مرتفعة جدًّا، بينما كانت العبارة (أتجنَّب بعض المناقشات الصفية وطرح الأسئلة بسبب ضعف مهارتي اللغوية) هي أقل العبارات أهمية بمتوسط حسابي ٢.٢٤٨ وانحراف معياري ٠.٨٧٨ وبدرجة موافقة منخفضة، وعند دراسة عبارات بُعد التحدُّث باللغة العربية تبيَّن أن هناك عبارتين في مستوى الموافقة المرتفع جدًّا، وعبارة واحدة في مستوى الموافقة المنخفض، ممَّا يُوضِّح ارتفاع مستوى امتلاك الطلاب الدوليين لمهارات التحدُّث باللغة العربية، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي ٢.٩٣٤ بانحراف معياري ٠.٦٧٦ .

٦- الاختبارات:

جدول (١٦) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب ومستوى الموافقة على عبارات بُعد الاختبارات

العبـــارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الموافقة
أحتاج وقتًا أطول من الطلاب المحليين للإجابة عن الاختبارات.	2.342	0.881	٢	منخفض
أواجه صعوبات في فهم مضامين بعض الأسئلة في الاختبارات.	2.299	0.882	٣	منخفض
أسئلة الاختبارات الموضوعية القصيرة مثل أسئلة اختيار الإجابة الصحيحة أفضل من الأسئلة المقالية التي قد تتطلَّب كتابة طويلة.	2.718	0.961	١	مرتفع
المتوسط العام للبُعد	2.453	0.908	منخفض	

تم ترتيب عبارات بعد الاختبارات من حيث درجة الأهمية النسبية (قيمة المتوسط الحسابي الأكبر) من وجهة نظر عينة الدراسة، وتبيَّن أن عبارة (أسئلة الاختبارات الموضوعية القصيرة مثل أسئلة اختيار الإجابة الصحيحة أفضل من الأسئلة المقالية التي قد تتطلَّب كتابة طويلة) هي أكثر العبارات أهمية بمتوسط حسابي ٢.٧١٨ بانحراف معياري ٠.٩٦١ وبدرجة موافقة مرتفعة، بينما كانت العبارة (أواجه صعوبات في فهم مضامين بعض الأسئلة في الاختبارات) هي أقل العبارات أهمية بمتوسط حسابي ٢.٢٩٩ وانحراف معياري ٠.٨٨٢ وبدرجة موافقة منخفضة، وعند دراسة عبارات بُعد الاختبارات تبيَّن أن هناك عبارة واحدة جاءت في مستوى الموافقة المرتفع، وعبارتين في مستوى الموافقة المنخفض، ممَّا يُوضِّح انخفاض مستوى

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الصعوبات التي تُواجه الطلاب الدوليين أثناء تأدية الاختبارات، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي ٢.٤٥٣ بانحراف معياري ٠.٩٠٨ .

٧- الأساتذة وطرُق التدريس والتقييم:

جدول (١٧) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب ومستوى الموافقة على عبارات بُعد الأساتذة وطرق التدريس والتقييم

العـــــبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الموافقة
يقوم الأساتذة بتزويدي بخطة دراسية وطرق تقييم واضحة في بداية كل مقرر دراسي.	3.333	0.586	٤	مرتفع جدًّا
يمتلك معظم الأساتذة المهارات الكافية لتدريس الطلاب الوافدين.	3.368	0.609	٣	مرتفع جدًّا
يُنوّع الأساتذة في طرق وأساليب التعليم.	3.154	0.737	٧	مرتفع
يحتاج الأساتذة لتأهيل أكثر للتعرف على التحديات التي يُعاني منها الطلاب الوافدون.	3.145	0.604	٨	مرتفع
يُبدي الأساتذة تواضعًا في تعاملهم مع جميع المتعلمين ويعاملونهم بشكل محترم.	3.385	0.538	١	مرتفع جدًّا
يشجعني الأساتذة للمضي قدمًا في المجال الدراسي.	3.385	0.584	٢	مرتفع جدًّا
يوفر الأساتذة التغذية الراجعة بصورة جيدة.	3.128	0.649	٩	مرتفع
يسهل التواصل مع الأساتذة خارج أوقات المحاضرات عن طريق الساعات المكتبية والبريد الإلكتروني.	2.949	0.817	١٠	مرتفع
يقوم الأساتذة بالتقييم وإعطاء الدرجات بشكل عادل.	3.299	0.575	٥	مرتفع جدا
يتجنّب الأساتذة استخدام العامية أثناء المحاضرة قدر الإمكان.	3.188	0.729	٦	مرتفع
المتوسط العام للبُعد	3.233	0.643	مرتفع	

تم ترتيب عبارات بُعد الأساتذة وطرق التدريس والتقييم من حيث درجة الأهمية النسبية (قيمة المتوسط الحسابي الأكبر) من وجهة نظر عينة الدراسة، تبيَّن أن عبارة (يُبدي الأساتذة تواضعًا في تعاملهم مع جميع المتعلمين ويُعاملونهم بشكل محترم) هي أكثر العبارات أهمية بمتوسط حسابي ٣.٣٨٥ بانحراف معياري ٠.٥٣٨ وبدرجة موافقة مرتفعة جدًّا، بينما كانت العبارة (يسهل التواصل مع الأساتذة خارج أوقات المحاضرات عن طريق الساعات المكتبية والبريد الإلكتروني) هي أقل العبارات أهمية بمتوسط حسابي ٢.٩٤٩ وانحراف معياري ٠.٨١٧ وبدرجة موافقة مرتفعة، وعند دراسة عبارات بُعد الأساتذة وطرق التدريس والتقييم تبيَّن أن هناك خمس عبارات جاءت في مستوى الموافقة المرتفع جدًّا، وخمس عبارات في مستوى الموافقة المرتفع، ممَّا يُوضِّح ارتفاع مستوى قدرة الطلاب الدوليين على التعامل مع

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الأساتذة وطرق التدريس والتقييم، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي ٣.٢٣٣ بانحراف معياري ٠.٦٤٣ .

٨- المراجع الجامعية والمكتبات:

جدول (١٨) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب ومستوى الموافقة على عبارات بُعد المراجع الجامعية والمكتبات

العـــــبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الموافقة
المراجع التي يطلبها أساتذتي غالية الثمن.	2.607	0.859	٢	مرتفع
هناك مبالغة في عدد المراجع والكتب التي يطلبها الأساتذة وبعضها غير مهم.	2.239	0.771	٣	منخفض
يتوفر في المكتبة الجامعية معظم المراجع المطلوبة للمقررات الدراسية ولا داعي لشراء الكثير منها.	2.769	0.843	١	مرتفع
المتوسط العام للبُعد	2.538	0.824	مرتفع	

تم ترتيب عبارات بُعد المراجع العلمية والمكتبات من حيث درجة الأهمية النسبية (قيمة المتوسط الحسابي الأكبر) من وجهة نظر عينة الدراسة، وتبيَّن أن عبارة (يتوفر في المكتبة الجامعية معظم المراجع المطلوبة للمقرَّرات الدراسية ولا داعي لشراء الكثير منها) هي أكثر العبارات أهمية بمتوسط حسابي ٢.٧٦٩ بانحراف معياري ٠.٨٤٣ وبدرجة موافقة مرتفعة، بينما كانت العبارة (هناك مبالغة في عدد المراجع والكتب التي يطلبها الأساتذة وبعضها غير مهم) هي أقل العبارات أهمية بمتوسط حسابي ٢.٢٣٩ وانحراف معياري ٠.٧٧١ وبدرجة موافقة منخفضة، وعند دراسة عبارات بُعد المراجع العلمية والمكتبات تبيَّن أن هناك عبارتين في مستوى الموافقة المرتفع، وعبارة واحدة في مستوى الموافقة المنخفض، ممَّا يُوضِّح ارتفاع مستوى قدرة الطلاب الدوليين على التعامل مع المراجع العلمية والمكتبات، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي ٢.٥٣٨ بانحراف معياري ٠.٨٢٤.

٩- التعليم عند بُعد:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (١٩) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب ومستوى الموافقة على عبارات بُعد التعليم عن بُعد

العـــــبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الموافقة
أفضل المقرَّرات التي تُدرس عن بُعد أو أون لاين عن تلك التي تتطلَّب الحضور.	2.299	0.956	٣	منخفض
أجد صعوبة مالية في توفير التقنيات التي تتطلَّبها المقرَّرات التي تُدرس عن بُعد مثل توفير جهاز حاسوب وشبكة اتصال.	2.786	0.897	٢	مرتفع
أمتلك مهارات جيدة تُمكنني من التعامل مع المنصات التعليمية الإلكترونية بكل سهولة.	3.111	0.611	١	مرتفع
المتوسط العام للبُعد	2.732	0.821	مرتفع	

تم ترتيب عبارات بُعد التعليم عن بُعد من حيث درجة الأهمية النسبية (قيمة المتوسط الحسابي الأكبر) من وجهة نظر عينة الدراسة، وتبيَّن أن عبارة (أمتلك مهارات جيدة تُمكنني من التعامل مع المنصات التعليمية الإلكترونية بكل سهولة) هي أكثر العبارات أهمية بمتوسط حسابي ٣.١١١ بانحراف معياري ٠.٦١١ وبدرجة موافقة مرتفعة، بينما كانت العبارة (أفضل المقرَّرات التي تدرس عن بُعد أو أون لاين عن تلك التي تتطلَّب الحضور) هي أقل العبارات أهمية بمتوسط حسابي ٢.٢٩٩ وانحراف معياري ٠.٩٥٦ وبدرجة موافقة منخفضة، وعند دراسة عبارات بُعد التعليم عن بُعد تبيَّن أن هناك عبارتين في مستوى الموافقة المرتفع، وعبارة واحدة في مستوى الموافقة المنخفض، ممَّا يُوضِّح ارتفاع مستوى قدرة الطلاب الدوليين على التعامل مع التعليم عن بُعد، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي ٢.٧٣٢ بانحراف معياري ٠.٨٢١ .

١٠- الطلاب المحليون:

جدول (٢٠) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب ومستوى الموافقة على عبارات بُعد الطلاب المحليون

العـــــبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الموافقة
من السهل التواصل وتكوين علاقات اجتماعية مع الطلاب المحليين داخل القاعات الدراسية وخارجها.	2.744	0.880	٢	مرتفع
يعاملني الطلاب المحليون بلطف واحترام خلال دراستي المقررات الجامعية معهم.	3.274	0.595	١	مرتفع
المتوسط العام للبُعد	3.009	0.738	مرتفع	

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تم ترتيب عبارات بُعد الطلاب المحليون من حيث درجة الأهمية النسبية (قيمة المتوسط الحسابي الأكبر) من وجهة نظر عينة الدراسة، وتبيَّن أن عبارة (يعاملني الطلاب المحليون بلطف واحترام خلال دراستي المقرَّرات الجامعية معهم) هي أكثر العبارات أهمية بمتوسط حسابي ٣.٢٧٤ بانحراف معياري ٠.٥٩٥ وبدرجة موافقة مرتفعة، بينما كانت العبارة (من السهل التواصل وتكوين علاقات اجتماعية مع الطلاب المحليين داخل القاعات الدراسية وخارجها) هي أقل العبارات أهمية بمتوسط حسابي ٢.٧٤٤ وانحراف معياري ٠.٨٨٠ وبدرجة موافقة مرتفعة، وعند دراسة بُعد عبارات الطلاب المحليون تبيَّن أن هناك عبارتين في مستوى الموافقة المرتفع، ممَّا يُوضِّح ارتفاع مستوى قدرة الطلاب الدوليين على التعامل مع الطلاب المحليين، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي ٣.٠٠٩ بانحراف معياري ٠.٧٣٨ .

الإجابة عن السؤال الثالث الذي ينصُّ على: ما سُبل التغلُّب على التحديات التي تُواجه الطلاب الدوليين من وجهة نظر هؤلاء الطلاب؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعبارات محور سُبل التغلُّب على التحديات التي تُواجه الطلاب الدوليين في الجامعة وللمحور ككل، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (٢١) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب ومستوى الموافقة على عبارات محور سُبل التغلُّب على التحديات التي تُواجه الطلاب الدوليين من وجهة نظر هؤلاء الطلاب

العـــــبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الموافقة
تسهيل المتطلبات اللازمة لقبول الطلاب الوافدين في الجامعة.	3.402	0.718	٧	مرتفع جدًّا
تطوير برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.	3.564	0.530	٢	مرتفع جدًّا
تأهيل الأساتذة بشكل أفضل للتعامل ولتدريس الطلاب الوافدين.	3.453	0.593	٤	مرتفع جدًّا
زيادة المخصصات المالية للطلاب الوافدين.	3.573	0.697	١	مرتفع جدًّا
تحسين خدمات النقل والمواصلات العامة داخل الجامعة.	3.368	0.737	٨	مرتفع جدًّا
إقامة دورات مكثفة للطلاب الوافدين للتعريف بثقافة المجتمع السعودي.	3.436	0.686	٥	مرتفع جدًّا

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

توفير المزيد من الخدمات الأكاديمية من قِبَل الجامعة.	3.436	0.673	٦	مرتفع جدًّا
التوسع بالنشاطات غير الصفية التي تعزز من فرص التقاء الطلاب الوافدين بالطلاب المحليين.	3.274	0.782	٩	مرتفع جدًّا
تقديم خدمات الترجمة بشكل أكبر.	3.068	0.896	١٠	مرتفع
تحسين خدمات إدارة المنح.	3.513	0.701	٣	مرتفع جدًّا
المتوسط العام للمحور	3.409	0.701	مرتفع جدًّا	

تم ترتيب عبارات محور سُبل التغلُّب على التحديات التي تُواجه الطلاب الدوليين من وجهة نظر هؤلاء الطلاب من حيث درجة الأهمية النسبية (قيمة المتوسط الحسابي الأكبر) من وجهة نظر عينة الدراسة، وتبيَّن أن عبارة (زيادة المخصصات المالية للطلاب الوافدين) هي أكثر العبارات أهمية بمتوسط حسابي ٣.٥٧٣ بانحراف معياري ٠.٦٩٧ وبدرجة موافقة مرتفعة جدًّا، بينما كانت العبارة (تقديم خدمات الترجمة بشكل أكبر) هي أقل العبارات أهمية بمتوسط حسابي ٣.٠٦٨ وانحراف معياري ٠.٨٩٦ وبدرجة موافقة مرتفعة، وعند دراسة عبارات محور سُبل التغلُّب على التحديات التي تُواجه الطلاب الدوليين من وجهة نظر هؤلاء الطلاب تبيَّن أن هناك تسع عبارات جاءت في مستوى الموافقة المرتفع جدًّا، وعبارة واحدة جاءت في مستوى الموافقة المرتفع، ممَّا يُوضِّح وجود مستوى مرتفع جدًّا للسبُل التي يُمكن من خلالها التغلُّب على التحديات التي تُواجه الطلاب الدوليين من وجهة نظر هؤلاء الطلاب، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي ٣.٤٠٩ بانحراف معياري ٠.٧٠١، وهو ما يُجيب عن السؤال الثالث للدراسة.

الإجابة عن السؤال الرابع للدراسة والذي ينصُّ على: هل يختلف مستوى استجابة أفراد عينة الدراسة لمحاور الدراسة باختلاف المتغيرات التالية: الجنس, اللغة الأم، البرنامج الدراسي، سنوات الإقامة في المملكة، دراسة الطالب في معهد اللغة التابع للجامعة، التقدير الدراسي ؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (t) لتعرُّف الفروق في مستوى استجابة أفراد عينة الدراسة لمحاور الدراسة التي ترجع لمتغيرات التالية: الجنس, اللغة الأم، البرنامج الدراسي، سنوات الإقامة في المملكة، دراسة الطالب في معهد اللغة التابع للجامعة، التقدير الدراسي ، وقد جاءت النتائج كما يلي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يتبيَّن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابة أفراد عينة الدراسة تجاه الخدمات الجامعية تُعزى لمتغيرات الدراسة عند مستوى معنوية ٠.٠٥، وهو ما يُوضِّح عدم وجود فروق بين الذكور والإناث تجاه الخدمات الجامعية.

ويتبيَّن أيضًا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابة أفراد عينة الدراسة تجاه سُبل التغلُّب على التحديات التي تُواجه الطلاب الدوليين في الجامعة تُعزى لمتغيرات الدراسة عند مستوى معنوية ٠.٠٥، وهو ما يُوضِّح عدم وجود فروق بين الذكور والإناث او لمتغيرات الدراسة الأخرى تجاه سُبل التغلُّب على التحديات التي تُواجه الطلاب الدوليين في الجامعة.

ويتبيَّن مما سبق عدم وجود اختلاف في مستوى استجابة أفراد عينة الدراسة لمحاور الدراسة باختلاف متغيرات (الجنس, اللغة الأم، البرنامج الدراسي، سنوات الإقامة في المملكة، دراسة الطالب في معهد اللغة التابع للجامعة، التقدير الدراسي) وهو ما يُجيب عن السؤال الرابع للدراسة.

استنتاجات الدراسة:

- هناك مستوى مرتفع من الخبرات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية للطلاب الدوليين في إحدى الجامعات السعودية، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي ٢.٩٥٧ بانحراف معياري ٠.٧٩٠، وهو ما يُجيب عن السؤال الأوَّل للدراسة.
- ارتفاع مستوى خبرة الطلاب الدوليين في تعاملات ما قبل الوصول إلى المملكة، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي ٣.١٦٦ بانحراف معياري ٠.٧٤٣ .
- وجود مستوى مرتفع جدًّا من خبرة الطلاب الدوليين في التعامل مع الخدمات الجامعية العامة، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي ٣.٣٦٨ بانحراف معياري ٠.٧٢٥ .
- ارتفاع مستوى خبرة الطلاب الدوليين في التعامل مع إدارة المنح، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي ٣.٢٠٨ بانحراف معياري ٠.٧١٤ .
- ارتفاع مستوى خبرة الطلاب الدوليين في التعامل مع الحياة اليومية، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي ٢.٩٠٤ بانحراف معياري ٠.٨٥١ .
- انخفاض مستوى خبرة الطلاب الدوليين في التعامل مع الوضع المالي، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي ٢.٢٥٠ بانحراف معياري ٠.٨٩٩ .

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- ارتفاع مستوى خبرة الطلاب الدوليين الاجتماعية والنفسية والصحية، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي٢.٨٤٣ بانحراف معياري ٠.٨٠٩ .
- هناك مستوى مرتفع من الخبرات الأكاديمية للطلاب الدوليين في إحدى الجامعات السعودية، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي ٢.٩٢٩ بانحراف معياري ٠.٧٣٥، وهو ما يُجيب عن السؤال الثاني للدراسة.
- ارتفاع مستوى الخبرة الدراسية العامة لدى الطلاب الدوليين، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي ٣.١٩٤ بانحراف معياري ٠.٦٧٩ .
- ارتفاع مستوى امتلاك الطلاب الدوليين لمهارات القراءة باللغة العربية، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي ٢.٨٦٢ بانحراف معياري ٠.٧٣٨ .
- وجود مستوى مرتفع لامتلاك الطلاب الدوليين لمهارات الكتابة باللغة العربية، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي ٣.٢٥٠ بانحراف معياري ٠.٦٥٣.
- ارتفاع مستوى امتلاك الطلاب الدوليين لمهارات الاستماع باللغة العربية، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي ٣.٠٨٥ بانحراف معياري ٠.٦٧١ .
- ارتفاع مستوى امتلاك الطلاب الدوليين لمهارات التحدث باللغة العربية، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي ٢.٩٣٤ بانحراف معياري ٠.٦٧٦ .
- انخفاض مستوى الصعوبات التي تُواجه الطلاب الدوليين أثناء تأدية الاختبارات، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي ٢.٤٥٣ بانحراف معياري ٠.٩٠٨ .
- ارتفاع مستوى قدرة الطلاب الدوليين على التعامل مع الأساتذة وطرق التدريس والتقييم، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي ٣.٢٣٣ بانحراف معياري ٠.٦٤٣ .
- ارتفاع مستوى قدرة الطلاب الدوليين على التعامل مع المراجع العلمية والمكتبات، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي ٢.٥٣٨ بانحراف معياري ٠.٨٢٤.
- ارتفاع مستوى قدرة الطلاب الدوليين على التعامل مع التعليم عن بُعد، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي ٢.٧٣٢ بانحراف معياري ٠.٨٢١ .
- ارتفاع مستوى قدرة الطلاب الدوليين على التعامل مع الطلاب المحليين، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي ٣.٠٠٩ بانحراف معياري ٠.٧٣٨ .

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- وجود مستوى مرتفع جدًّا للسبُل التي يُمكن من خلالها التغلُّب على التحديات التي تُواجه الطلاب الدوليين من وجهة نظر هؤلاء الطلاب، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي ٣.٤٠٩ بانحراف معياري ٠.٧٠١، وهو ما يُجيب عن السؤال الثالث للدراسة.
- عدم وجود اختلاف في مستوى استجابة أفراد عينة الدراسة لمحاور الدراسة باختلاف متغيرات الدراسة، وهو ما يُجيب عن السؤال الرابع للدراسة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع

المراجع العربية

١. البسام، أحمد بن محمد بن عبدالرحمن. (٢٠١٥). اختلاف الاتجاهات المكانية لطلاب المنح الوافدين بجامعة القصيم: دراسة في جغرافية السكان.مجلة كلية الآداب، ع ٣٩ ، ٢٧١ - ٣٠٠ . مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/985760

٢. جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز.(٢٠٢٤). شروط القبول لطلاب المنح الداخلية والخارجية. موقع عمادة القبول والتسجيل.

٣. جامعة الملك سعود.(١٩٨٧). الجامعة في ثلاثين عاماً. مطابع جامعة الملك سعود. الرياض, السعودية.

٤. جامعة الملك عبدالعزيز.(٢٠٢٤). المنح الخارجية. موقع عمادة القبول والتسجيل

٥. السلمي، نايف بن ضيف الله. (٢٠٢٢). التحديات التي تواجه الطلاب الدوليين الدارسين في جامعة أم القرى بمكة المكرمة. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، مج١٤, ع١ ، ١ - ١٥. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1271196

٦. الشهرى، أحمد بن محمد بن جابر. (٢٠١٩). الصورة الذهنية للمجتمع السعودي لدى الطلبة الدوليين من منظور الاتصال والثقافة.مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية، مج ٣, ع ٧، ٩٢ - ١٠٥ . مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1037804

٧. اللقمانى، غالى بن دهيران بن بريك. (٢٠١٩). مستوى مفهوم الذات لدى طلاب المنح بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة. مجلة جامعة الباحة للعلوم الإنسانية، ع١٧ ، ٢٧٨ - ٣٠٩. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1145526

٨. محمود، أيسم سعد محمدي. (٢٠٢٢). مشكلات الدارسين الأجانب بمراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في مصر: دراسة ميدانية.مجلة كلية التربية، مج ٣٣ , ع ١٣٠ ، ٥٩٩ - ٧٥٢ . مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1352889

٩. وزارة التعليم (٢٠١٩). رحلة الابتعاث.. من ١٤ طالبًا إلى ٧٨ ألف مبتعَث في ٣١ دولة. https://www.moe.gov.sa/ar/news

١٠. وزارة التعليم.(٢٠٢٤). إحصائيات التعليم الجامعي. مسترجع من https://moe.gov.sa/ar/knowledgecenter/dataandstats/edustatdata/Pages/HigherEduStat.aspx

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع الأجنبية

1. Akanwa, E. E. (2015). International students in western developed countries: History, challenges, and prospects. Journal of International Students, 5(3), 271-284
2. Albeshir, Saud. (2022). Challenges of Saudi International Students in Higher Education Institutions in the United States -A Literature Review.Journal of Education and Practice.
3. Al-Zubaidi, K. O., & Rechards, C. (2010). Arab postgraduate students in Malaysia: Identifying and overcoming the cultural and language barriers. Arab World English Journal, 1.(١)
4. Baklashova, T. A., & Kazakov, A. V. (2016). Challenges of International Students' Adjustment to a Higher Education Institution. International Journal of Environmental and Science Education, 11(8), 1821-1832
5. Dang, C. N., & Dang, T. N. Y. (2023). The predictive validity of the IELTS test and contribution of IELTS preparation courses to international students' subsequent academic study: Insights from Vietnamese international students in the UK. RELC Journal, 54(1), 84-98
6. Institute of International Education. (2024).Opendoors . Retrived form https://opendoorsdata.org/
7. Khanal, J., & Gaulee, U. (2019). Challenges of international students from pre-departure to post-study: A literature review. Journal of International Students, 9(2), 560-581
8. Milian, M., Birnbaum, M., Cardona, B., & Nicholson, B. (2015). Personal and professional challenges and benefits of studying abroad. Journal of International Education and Leadership, 5(1), n1.
9. Prieto-Arranz, J. I., Juan-Garau, M., & Mesquida-Mesquida, F. (2023). "Open Your Mind, Sharpen Your Wits": A Narrative Approach to the Benefits of Study Abroad as

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Perceived by Erasmus+ Students. Journal of Language, Identity & Education, 22(3), 216-231

10. Ren, J., & Hagedorn, L. S. (2012). International Graduate Students' Academic Performance: What Are the Influencing Factors?. Journal of International Students, 2(2), 135–143. https://doi.org/10.32674/jis.v2i2.526
11. Tamas, A. (2014). Advantages of study abroad from the students' perspective. International Journal of Teaching and Education, 2(4), 67-88
12. UNESCO.(2023).UNESCO Institute for Statistics. Inbound internationally mobile students by continent of origin
13. Yassin, A. A., Abdul Razak, N., Qasem, Y. A., & Saeed Mohammed, M. A. (2020). Intercultural learning challenges affecting international students' sustainable learning in Malaysian higher education institutions. Sustainability, 12(18), 7490.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الاستدامة التنظيمية كمدخل لتطوير الإدارة المدرسية

Organizational sustainability as an approach for developing school management

إعداد

د. سلمي عبد الله حمد الريش

Dr. Salma Abdullah Hamad Al-Rish

مديرة مدرسة بالمرحلة الثانوية بالكويت

Doi: 10.21608/jasep.2024.348309

استلام البحث: ٣ / ٢ /٢٠٢٤

قبول النشر: ١٤ / ٢ / ٢٠٢٤

الريش، سلمي عبد الله حمد (٢٠٢٤). الاستدامة التنظيمية كمدخل لتطوير الإدارة المدرسية. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٣٧) أبريل ، ٣٢١ – ٣٣٤.

http://jasep.journals.ekb.eg

الاستدامة التنظيمية كمدخل لتطوير الإدارة المدرسية

المستخلص:

تعتبر الاستدامة التنظيمية من المفاهيم الحديثة نسبيا التي تحظى باهتمام كبير في مجال الإدارة ، حيث تسعى إلى تحقيق المحافظة علي موارد المنظمة وتنميتها في الوقت الحالي وفي المستقبل ، بما يساهم ذلك في تحقيق الأهداف الحالية والمستقبلية للمنظمة وضمان استمرارها وبقائها. ويمكن القول بأن الاستدامة التنظيمية تُعد في مجال التعليم من أهم العوامل التي تساهم في تطوير الإدارة المدرسية ، حيث تساعد على تحقيق الأهداف التعليمية، وتحسين جودة العملية التعليمية، وضمان استمرار المدرسة في تحقيق هذه الأهداف في المستقبل. والبحث الحالي يهدف إلي إلقاء الضوء علي مفهوم الاستدامة التنظيمية من حيث : التعريف والأهداف والأهمية والأبعاد والمستويات. أيضا تم شرح مفهوم الإدارة المدرسية ، من حيث : التعريف والأهداف والأهمية والوظائف . أما الجزء الثالث في البحث فلقد أهتم بتوضيح كيف أن العمل علي تحقيق الاستدامة التنظيمية يساهم في تطوير الإدارة المدرسية.وفي نهاية البحث تم تقديم عدد من التوصيات التي يمكن أن تساهم في تدعيم الاستدامة التنظيمية بما يوفر ذلك مناخا مناسبا لتطوير الإدارة المدرسية.

الكلمات المفتاحية :الاستدامة ، الاستدامة التنظيمية ، الإدارة ، الإدارة المدرسية.

ABSTRACT

Organizational sustainability is considered a relatively recent concept that receives great attention in the field of management, as it seeks to achieve the preservation and development of the organization’s resources at the present time and in the future, in a way that contributes to achieving the current and future goals of the organization and ensuring its continuity and survival. It can be said that organizational sustainability in the field of education is considered one of the most important factors that contribute to the development of school management, as it helps achieve educational goals, improve the quality of the educational process, and ensure that the school continues to achieve these goals in the future. The current research aimed to shed light on the concept of organizational sustainability in terms of: definition, aims, importance, dimensions and levels. The concept of school management was also explained, in terms of:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

definition, aims, importance and functions. The third part of the research was concerned with clarifying how working to achieve organizational sustainability contributes to the development of school management. At the end of the research, a number of recommendations were presented that could contribute to strengthening organizational sustainability, thus providing an appropriate climate for the development of school management.
key words : Sustainability, organizational sustainability, management, school management..

مقدمة :

يعيش عالم اليوم اهتماما غير مسبوق بموضوع الاستدامة sustainability بمختلف أنواعها ومستوياتها ، حيث تفرض التغييرات الحالية التوجه نحو المحافظة علي الموارد resources بمختلف أنواعها (البشرية والمعرفية والمالية والمادية والتكنولوجية والوقت) وتنميتها لتلبية الحاجات وتحقيق الأهداف المطلوبة في الحاضر وفي المستقبل.

ولقد ظهر مفهوم الاستدامة كأحد التوجهات لإصلاح الخلل التنموي وتلبية احتياجات المجتمعات الحالية دون المساس بقدرة الأجيال في المستقبل علي تحقيق التنمية. وهذا الفكر جعل مفهوم الاستدامة مرتبط بمفهوم التنمية المستدامة sustainable development بشكل كبير (مدحت أبو النصر وياسمين مدحت : ٢٠١٦).

وببساطة تشير الاستدامة أو استدامة الموارد إلي الاستمرارية والبقاء لفترة أطول والمحافظة علي الموارد بمختلف أنواعها والعمل علي تنميتها ، وذلك في الوقت الحالي وفي المستقبل أيضا.

وهناك أنواع عديدة من الاستدامة ، منها : الاستدامة البيئية والاستدامة الاقتصادية والاستدامة التعليمية والاستدامة الاجتماعية والاستدامة التنظيمية ... وكل نوع منها حريص علي تحقيق استدامة الموارد المعني بها.

وتعتبر الاستدامة التنظيمية organizational sustainability من المفاهيم الحديثة نسبيا التي تحظى باهتمام كبير في مجال الإدارة management ، حيث تسعى إلى تحقيق المحافظة علي موارد المنظمة وتنميتها في الوقت الحالي وفي المستقبل ، بما يساهم ذلك في تحقيق الأهداف الحالية والمستقبلية للمنظمة وضمان استمرارها وبقائها.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ولعل المؤسسات التعليمية educational organizations تعتبر من أبرز المؤسسات المعنية بتحقيق الاستدامة التنظيمية ، نتيجة لعدة عوامل منها : أن الاهتمام بأداء المؤسسات التعليمية يتوافق مع الاهتمامات العالمية والمحلية المعاصرة بضرورة تطوير هذه المؤسسات ؛ ونتيجة أن هناك بحوث ودراسات عديدة توصلت إلي أن هذه المؤسسات تعاني كثيرا من العديد من المشكلات التي تعوقها عن تحقيق أهدافها التعليمية بكفاءة وفاعلية.

وفي ضوء ما سبق يمكن القول بأن الاستدامة التنظيمية تُعد في مجال التعليم من أهم العوامل التي تساهم في تطوير الإدارة المدرسية school management، حيث تساعد على تحقيق الأهداف التعليمية، وتحسين جودة العملية التعليمية، وضمان استمرار المدرسة في تحقيق هذه الأهداف في المستقبل.

والبحث الحالي يهدف إلي إلقاء الضوء علي مفهوم الاستدامة التنظيمية من حيث : التعريف والأهداف والأهمية والأبعاد والمستويات. أيضا تم شرح مفهوم الإدارة المدرسية ، من حيث : التعريف والأهداف والأهمية والوظائف . أما الجزء الثالث في البحث فلقد أهتم بتوضيح كيف أن العمل علي تحقيق الاستدامة التنظيمية يساهم في تطوير الإدارة المدرسية.

وفي نهاية البحث تم تقديم عدد من التوصيات التي يمكن أن تساهم في تدعيم الاستدامة التنظيمية بما يوفر ذلك مناخا مناسبا لتطوير الإدارة المدرسية.

تعريف الاستدامة التنظيمية :

بصفة عامة الاستدامة هي استمرارية المجتمعات والمنظمات في تحقيق أهدافها ، وبقاء مواردها البشرية والمالية والمادية ، وتقديم ما يطلب منها لإشباع حاجات الناس (جمال الدين محمد : ١٩٩٠ ؛ Webster : ٢٠٢٣ ؛ A. S. Hornby & : Christina Ruse ٢٠٢٣).

وهناك أنواع عديدة من الاستدامة ، منها : الاستدامة التنظيمية ، والذي يطلق عليها أحيانا الاستدامة المؤسسية أو الاستدامة الإدارية أو استدامة المنظمات. ولقد ظهر هذا المفهوم نتيجة الاهتمام المتزايد بقضايا الاقتصاد والبيئة والمجتمع التي لها تأثير في إدارة الموارد البشرية.

وهناك بعض التعريفات لمفهوم الاستدامة التنظيمية ، منها :

١- الاستدامة التنظيمية هي قدرة المنظمة على تحقيق أهدافها الاقتصادية والاجتماعية والبيئية على المدى الطويل.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢- الاستدامة التنظيمية هي قدرة المنظمة على تحقيق أهدافها الحالية وضمان استمرارها في تحقيق هذه الأهداف في المستقبل، وذلك من خلال إدارة الموارد المتاحة لها بشكل فعال وكفاءة.

٣- الاستدامة التنظيمية هي عملية البحث المستمر للمنظمات في البقاء أطول فترة ممكنة لتحقيق البقاء المستدام من خلال الابداع والابتكار والوعي الاستراتيجي وإدارة الحكمة ...(انظر : Michael Porter & Mark Kramer : ٢٠١١ ؛ ماجد بن فهد : ٢٠١٩ ؛ محمود فايز مليحه : ٢٠١٦ ؛ حنان حسن سليمان : ٢٠٢٠ ؛ منال بنت حسين : ٢٠٢٣).

أهداف الاستدامة التنظيمية :

تتمثل أهداف الاستدامة التنظيمية في الآتي:

١- تحقيق أهداف المنظمة على المدى الطويل:

تسعى الاستدامة التنظيمية إلى ضمان استمرارية المنظمة ونجاحها على المدى الطويل، وذلك من خلال تحسين أدائها وتعزيز قدرتها على التكيف مع التغيرات البيئية والاقتصادية والاجتماعية.

٢- تحسين جودة حياة أصحاب المصلحة:

تهتم الاستدامة التنظيمية بتحسين جودة حياة أصحاب المصلحة، بما في ذلك العاملين والعملاء والمجتمع المحلي. وذلك من خلال توفير بيئة عمل صحية وإنتاجية، ومنتجات وخدمات عالية الجودة، ودعم التنمية الاقتصادية والاجتماعية المحلية.

٣- المحافظة على الموارد الطبيعية:

تسعى الاستدامة التنظيمية إلى المحافظة على الموارد الطبيعية، وذلك من خلال الحد من الاستهلاك والنفايات، والاستثمار في مصادر الطاقة المتجددة.

٤- تعزيز المسؤولية الاجتماعية:

تلتزم الاستدامة التنظيمية بتعزيز المسؤولية الاجتماعية، وذلك من خلال الالتزام بالمعايير الأخلاقية والقانونية، ودعم القضايا الاجتماعية والبيئية (انظر : ماجد بن فهد : ٢٠١٩ ؛ محمود فايز مليحه : ٢٠١٦ ؛ حنان حسن سليمان : ٢٠٢٠ ؛ منال بنت حسين : ٢٠٢٣).

أهمية الاستدامة التنظيمية :

أصبحت الاستدامة التنظيمية أكثر أهمية في السنوات الأخيرة. فهناك ضغوط متزايدة على المنظمات من أجل أن تكون أكثر استدامة من الناحية الاقتصادية والاجتماعية والبيئية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وتُعد الاستدامة التنظيمية من أهم الاتجاهات الحديثة في إدارة الأعمال، حيث أصبحت العديد من المنظمات تدرك أهمية تحقيق أهداف الاستدامة على المدى الطويل. وتتمثل أهمية الاستدامة التنظيمية في الآتي:

١ – تحسين الأداء الإداري :
يمكن أن يؤدي تحقيق أهداف الاستدامة إلي تحسين الأداء الإداري للمنظمة ، وذلك من خلال توفير التدريب المطلوب والاشراف والتوجيه الفعال للعاملين في المنظمة.

٢ – تحسين الأداء المالي:
يمكن أن يؤدي تحقيق أهداف الاستدامة إلى تحسين الأداء المالي للمنظمة، وذلك من خلال خفض التكاليف، وزيادة الإنتاجية، وتحسين سمعة المنظمة.

٣ – تعزيز القدرة التنافسية:
يمكن أن تساعد الاستدامة التنظيمية المنظمة على تعزيز قدرتها التنافسية، وذلك من خلال جذب واستبقاء الكفاءات، وبناء علاقات قوية مع أصحاب المصلحة، وتحسين رضا العملاء.

٤ – تحسين بيئة العمل:
يمكن أن تؤدي الاستدامة التنظيمية إلى تحسين بيئة العمل، وذلك من خلال توفير بيئة عمل آمنة وصحية، وتعزيز الرضا الوظيفي للعاملين.

٥ – زيادة الرضا الوظيفي:
يمكن أن تساعد الاستدامة التنظيمية في زيادة الرضا الوظيفي للعاملين من خلال خلق بيئة عمل أكثر إيجابية.

٦ – تحسين سمعة المنظمة:
يمكن أن تساعد الاستدامة التنظيمية في تحسين سمعة المنظمة لدى العملاء أو المستهلكين والمستثمرين.

٧ – المحافظة على الموارد الطبيعية:
يمكن أن تساعد الاستدامة التنظيمية في الحفاظ على الموارد الطبيعية، وذلك من خلال الحد من الاستهلاك والنفايات، والاستثمار في مصادر الطاقة المتجددة.

٨ – تعزيز المسؤولية الاجتماعية:
يمكن أن تساهم الاستدامة التنظيمية في تعزيز المسؤولية الاجتماعية، وذلك من خلال الالتزام بالمعايير الأخلاقية والقانونية، ودعم القضايا الاجتماعية والبيئية (انظر : منظمة الأمم المتحدة للتنمية الصناعية : ٢٠٢٢ ؛ منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية : ٢٠٢١ ؛ المعهد الدولي للتنمية الإدارية : ٢٠٢٢).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أبعاد الاستدامة التنظيمية :

يمكن تحديد ثلاثة أبعاد رئيسية للاستدامة التنظيمية ، هي كالتالي :

١- **البعد الاقتصادي:** يتعلق بقدرة المنظمة على تحقيق الأرباح وخلق القيمة للمساهمين.

٢- **البعد الاجتماعي:** يتعلق بقدرة المنظمة على المساهمة في المجتمع وتحسين حياة الناس.

٣- **البعد البيئي:** يتعلق بقدرة المنظمة على حماية البيئة وخفض الأثر البيئي لعملياتها.

مستويات الاستدامة التنظيمية :

تتضمن الاستدامة التنظيمية ثلاثة مستويات هي :

١- المستوى الأول :وهو مستوى تحقيق الأهداف الحالية للمنظمة.

٢- المستوى الثاني :وهو مستوى ضمان استمرار المنظمة في تحقيق أهدافها في المستقبل.

٣- المستوى الثالث :وهو مستوى إدارة الموارد المتاحة للمنظمة بشكل كفء وفعال (انظر : عبد الله عبد الرحمن : ٢٠١٩ ؛ محمد الخالدي : ٢٠٢١ ؛ أحمد أبو زيد : ٢٠٢٢).

الإدارة المدرسية :

الإدارة بصفة عامة هي علم وفن وعملية ومهنة تهدف إلي توفير التنسيق والتعاون بين مختلف أنواع الموارد (البشرية والمعرفية والمالية والمادية والتكنولوجية والوقت) لتحقيق الأهداف المطلوبة بصورة رشيدة (مدحت أبو النصر : ٢٠١٠). أيضا من تعريفات الإدارة هي عملية تنفيذ الأعمال أو المهام بواسطة الآخرين. والإدارة لها خمسة وظائف رئيسية هي : صنع القرارات ، التنظيم ، التخطيط ، التوجيه والقيادة ، والرقابة.

وتمارس الإدارة في مختلف مجالات الحياة وفي مختلف منظمات المجتمع. فعلي سبيل المثال عندما تمارس الإدارة في المدارس يطلق عليها الإدارة المدرسية.

تعريف الإدارة المدرسية :

من تعريفات الإدارة المدرسية :

١-هي عملية اتخاذ القرارات وتنفيذها وتقييمها، بهدف الاستفادة من الموارد البشرية والمادية المتاحة في المدرسة لتحقيق أهدافها التربوية.

٢-هي عملية التخطيط والتنظيم والتنسيق والقيادة والرقابة على الموارد البشرية والمادية والمالية والفنية لضمان تحقيق أهداف المدرسة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٣-إدارة المدرسية هي مجموعة من العمليات التربوية والإدارية المترابطة والمتكاملة، والتي ينفّذها مجموعة من التربويين المؤهلين في جميع النواحي العمليّة والنظريّة، من أجل تحقيق أهداف العملية التربوية الرامية للتوصّل إلى حاجات المجتمع، كما وتتمّ عن طريق مجموعة الأنشطة والإجراءات المتعددة كالتخطيط والتنظيم والتقويم والتنفيذ (انظر : محمد عبد المنعم : ١٩٩٨ ؛ أحمد عبد الوهاب : ١٩٩٩ ؛ عبد اللطيف عبد المجيد : ٢٠٠٠ ؛ محمد عبد اللطيف وآخرون : ٢٠١٠).

أهداف الإدارة المدرسية :

تتمثل أهداف الإدارة المدرسية في الآتي:

١- تحقيق أهداف المدرسة من خلال التخطيط والتنظيم والتنفيذ والرقابة.

٢- توفير البيئة التعليمية المناسبة للطلاب والمعلمين.

٣- تنمية قدرات الطلاب ومهاراتهم.

٤- تحسين جودة التعليم.

أهمية الإدارة المدرسية :

تُعدُّ الإدارة المدرسية من أهم العوامل التي تؤثر على جودة التعليم، حيث أنها تلعب دورًا أساسيًا في ضمان سير العملية التعليمية بشكل سلس وفعال. ولذلك، فإن تطوير الإدارة المدرسية يعد من أهم الوسائل لتحسين جودة التعليم.

هذا ويمكن القول بأن الإدارة المدرسية هي عملية ضرورية لضمان نجاح العملية التعليمية. ولذلك، فإن الاهتمام بتطوير الإدارة المدرسية يعد من أهم الخطوات التي يمكن اتخاذها لتحسين جودة التعليم.

وبإيجاز يمكن تحديد أهمية الإدارة المدرسية في :

١- أنها أساس نجاح العملية التربوية.

٢- أنها تساهم في تحقيق أهداف المدرسة.

٣- أنها تساهم في تطوير مهارات العاملين في المدرسة.

٤- أنها تساهم في تحسين جودة التعليم (محمد عبد اللطيف وآخرون : ٢٠١٠).

وظائف الإدارة المدرسية :

تُقسم الإدارة المدرسية إلى أربعة وظائف رئيسية، هي:

١- التخطيط: وهو عملية تحديد أهداف المدرسة والوسائل اللازمة لتحقيقها.

٢- التنظيم: وهو عملية تقسيم العمل في المدرسة وتوزيعه بين مختلف العاملين في المدرسة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٣- القيادة: وهي عملية التأثير على العاملين في المدرسة وتوجيههم لتحقيق الأهداف التعليمية المحددة والمطلوب تحقيقها.

٤- الرقابة: وهي عملية قياس أداء العاملين في المدرسة وضمان مطابقته للأهداف التعليمية المحددة والمطلوب تحقيقها.

وهناك كتابات أخري حددت وظائف الإدارة المدرسية بشكل آخر ، كالتالي :

١-الوظيفة التعليمية.

٢-الوظيفة التربوية.

٣-الوظيفة الثقافية.

٤-الوظيفة الاجتماعية (مدحت أبو النصر : ٢٠١٠).

الاستدامة التنظيمية كمدخل لتطوير الإدارة المدرسية :

يمكن تحديد أهداف الاستدامة التنظيمية في المجال التعليمي على النحو التالي: (انظر : عبد الله عبد الرحمن : ٢٠١٩ ؛ محمد الخالدي : ٢٠٢١ ؛ أحمد أبو زيد : ٢٠٢٢).

الهدف الأول: تحقيق الأهداف التعليمية

يُعد هذا الهدف من أهم أهداف الاستدامة التنظيمية في الإدارة المدرسية، حيث يتمثل في تحسين كفاءة وفعالية العملية التعليمية، وتوفير الموارد اللازمة للمدرسة لتحقيق هذه الأهداف.

وتشمل هذه الأهداف ما يلي:

١- تحقيق الجودة الشاملة في التعليم :وذلك من خلال تحسين مخرجات التعليم، وتوفير بيئة تعليمية آمنة ومناسبة للتعلم، وتطوير المهارات المهنية للمعلمين.

٢- تحقيق المساواة في التعليم :وذلك من خلال توفير الفرص التعليمية للجميع، بغض النظر عن الجنس أو العرق أو الدين أو الوضع الاقتصادي.

٣- تحقيق الاستدامة البيئية :وذلك من خلال تقليل الأثر البيئي للمدرسة، وتعزيز الوعي البيئي لدى الطلاب والمعلمين.

الهدف الثاني: تحسين جودة العملية التعليمية

يُعد هذا الهدف من الأهداف المهمة الأخرى للاستدامة التنظيمية في الإدارة المدرسية، حيث يتمثل في توفير البيئة التعليمية المناسبة للطلاب والمعلمين، وتطوير المهارات المهنية للمعلمين.

وتشمل هذه الأهداف ما يلي:

١- توفير البيئة التعليمية المناسبة :وذلك من خلال توفير البنية التحتية المناسبة، وتوفير الموارد التعليمية اللازمة، وخلق بيئة تعليمية آمنة وإيجابية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢- تطوير المهارات المهنية للعاملين في المدرسة : وذلك من خلال التدريب المستمر للعاملين ، وتوفير فرص التطوير المهني لهم.

الهدف الثالث: ضمان استمرار المدرسة في تحقيق أهدافها

يُعد هذا الهدف من الأهداف الأساسية للاستدامة التنظيمية في الإدارة المدرسية، حيث يتمثل في إدارة الموارد المتاحة للمدرسة بشكل كفء وفعال.

وتشمل هذه الأهداف ما يلي:

١- إدارة الموارد المالية :وذلك من خلال التخطيط المالي السليم ، وإدارة النفقات بشكل فعال.

٢- إدارة الموارد البشرية :وذلك من خلال استقطاب وتطوير والاحتفاظ بالعاملين المؤهلين في المدرسة.

٣- إدارة الموارد المادية :وذلك من خلال صيانة البنية التحتية للمدرسة، وتوفير الموارد المادية اللازمة.

وبكلمات أخري فإن الاستدامة التنظيمية تساعد الإدارة المدرسية في تحقيق أهدافها، وذلك من خلال علي سبيل المثال :

١- تحسين جودة التعليم ومخرجاته، وذلك من خلال توفير بيئة تعليمية مناسبة للتعلم، ودعم تطوير المهارات المهنية للمعلمين، وتوفير الموارد التعليمية اللازمة.

٢- توفير بيئة تعليمية آمنة وصحية، وذلك من خلال تطبيق معايير السلامة والصحة المهنية، وتوفير بيئة تعليمية خالية من العنف والتمييز.

٣- تعزيز دور المدرسة في المجتمع المحلي، وذلك من خلال دعم المشاريع الاجتماعية والبيئية، وبناء شراكات مع الجهات الحكومية والمجتمعية.

وفيما يلي بعض الأمثلة على الأنشطة التي يمكن للمدارس القيام بها لتحقيق أهداف الاستدامة التنظيمية:

١- تحسين كفاءة استخدام الموارد:

يمكن للمدارس تحسين كفاءة استخدام الموارد من خلال إعادة التدوير، وتقليل الهدر، واستخدام مصادر الطاقة المتجددة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢- تعزيز المسؤولية الاجتماعية:

يمكن للمدارس تعزيز المسؤولية الاجتماعية من خلال التبرع للجمعيات الخيرية، ودعم المشاريع الاجتماعية، وتطبيق معايير العمل العادلة.

٣- تحسين ثقافة العمل:

يمكن للمدارس تحسين ثقافة العمل من خلال توفير بيئة عمل آمنة وصحية، ودعم التنوع والشمول، وتطوير المهارات المهنية للمعلمين والعاملين.

ولذلك، فإن الاهتمام بتحقيق أهداف الاستدامة التنظيمية في المدارس يعد من أهم الخطوات التي يمكن اتخاذها لتحسين جودة التعليم ومخرجاته، وضمان مستقبل المدرسة على المدى الطويل.

وعلي كل المدارس بلا استثناء تطوير ثقافتها بحيث تكون موجهة نحو الاستدامة بمختلف أنواعها ومنهم الاستدامة التنظيمية. وهذا التحول يتطلب أن تكون المدارس علي درجة عالية من الوعي الاستراتيجي الذي يمكنها من رصد واستكشاف وتصور مستقبل عملياتها التعليمية ، وما يمكن أن تواجهه من تحديات ، فضلا عن إمكانية استثمارها للفرص المتاحة والممكنة أمامها.

وبذلك، فإن الاستدامة التنظيمية في الإدارة المدرسية تُعد من العوامل الأساسية التي تساهم في تحقيق الأهداف التعليمية، وتحسين جودة العملية التعليمية، وضمان استمرار المدرسة في تحقيق أهدافها في المستقبل.

وختاما يمكن القول في ضوء كل ما سبق أن تحقيق الاستدامة التنظيمية يساهم في تطوير الإدارة المدرسية ، وأن العلاقة بينهما هي علاقة إيجابية طردية ، بمعني كلما زادت الاستدامة التنظيمية زادت الإدارة المدرسية الجيدة ، والعكس صحيح.

توصيات البحث :

١- ضرورة إدراج مفهوم الاستدامة التنظيمية في المناهج التربوية.

٢- دعم القيادة المدرسية في تطبيق مبادئ الاستدامة التنظيمية.

٣- ضرورة توفير التدريب المستمر لكل مدراء المدارس ومساعديهم بما يساهم في زيادة معارفهم عن مفهوم الاستدامة وأنواعها ، وتحسين مهاراتهم عن كيفية تحقيق هذه الأنواع في المدرسة.

٤- بناء شراكات مع المجتمع المحلي لدعم الاستدامة التنظيمية في المدارس.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٥- ضرورة اجراء مزيد من البحوث والدراسات العلمية عن الاستدامة التنظيمية في المدارس ، وذلك نظرا لقلة مثل هذه البحوث والدراسات في هذا المجال.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مراجع البحث

أولا : المراجع العربية

١-أحمد أبو زيد : الاستدامة التنظيمية كمدخل لتطوير الإدارة المدرسية (الرياض: دار المناهج ، ٢٠٢٢).
٢-أحمد عبد الوهاب : الإدارة المدرسية (القاهرة : دار الفكر العربي، ١٩٩٩).
٣-المعهد الدولي للتنمية الإدارية (IMD) : تقرير الاستدامة العالمية ، ٢٠٢٢.
٤-جمال الدين محمد ابن منظور : لسان العرب (القاهرة : الدار المصرية للتأليف والترجمة ، ١٩٩٠).
٥-حنان حسن سليمان : " تصور مقترح لتطوير إدارة التعليم العام المصري في ضوء بعض متطلبات الاستدامة التنظيمية " ، مجلة العلوم التربوية ، كلية التربية ، جامعة قناة السويس ، الجزء ١ ، العدد ١ ، السويس : يناير ٢٠٢٠.
٦-عبد اللطيف عبد المجيد : الإدارة المدرسية الحديثة (القاهرة : دار الفكر العربي، ٢٠٠٠).
٧-عبد الله عبد الرحمن : الاستدامة التنظيمية في المؤسسات التعليمية ، دراسة نظرية تطبيقية (القاهرة : دار الفكر العربي ، ٢٠١٩).
٨-ماجد بن فهد العمري : دور إدارات الجامعات الحكومية السعودية في التحول نحو الاستدامة (الرياض : رسالة دكتوراة ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، ٢٠١٩).
٩-محمد الخالدي : الاستدامة التنظيمية في الإدارة المدرسية (عمان: دار المسيرة ، ٢٠٢١).
١٠-محمد عبد اللطيف الشربيني وآخرون : الإدارة المدرسية ، نظريات وتطبيقات (القاهرة : دار الفكر العربي ، ٢٠١٠).
١١-محمد عبد المنعم الجمل : الإدارة المدرسية (القاهرة : دار الفكر العربي، ١٩٩٨).
١٢-محمود فايز مليحه : واقع التخطيط الاستراتيجي ودوره في استدامة منظمات الخدمات الاجتماعية في قطاع غزة (غزة : رسالة ماجستير ، جامعة الأقصى ، ٢٠١٦).
١٣-مدحت محمد أبو النصر : مدرسة المستقبل (الجيزة : المكتبة الحديثة ، ٢٠١٠).
١٤-مدحت محمد أبو النصر وياسمين مدحت محمد : التنمية المستدامة (القاهرة : المجموعة العربية للتدريب والنشر ، 2016).
١٥-منال بنت حسين بن حسن : " أثر التطور التنظيمي علي الاستدامة التنظيمية ، دراسة ميدانية علي جامعة الطائف " ، المجلة التربوية ، جامعة سوهاج ، العدد ١١١ ، الجزء ٢ ، سوهاج : يوليو ٢٠٢٣.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

١٦-منظمة الأمم المتحدة للتنمية الصناعية (UNIDO) : الاستدامة التنظيمية: دليل عمل ، ٢٠٢٢.
١٧-منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) : الاستدامة التنظيمية: إطار عمل وأدوات ، ٢٠٢١.

ثانيا : المراجع الأجنبية

1-A. S. Hornby & Christina Ruse : Oxford Dictionary (Oxford : Oxford University Press , 202٣).
2-Michael Porter & Mark Kramer : Organizational Sustainability: The Quest for Long-Term Competitive Advantage (N.Y. : Free Press , 2011).
3-Webster dictionary of the English language: New York: lexicon publications, Inc, 202٣.

ثالثا : مواقع شبكة المعلومات الدولية (الانترنت)

https://hbrarabic.com/%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%81%D٩8%A7%D9%87%D9%8A%D9%85-

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المخططات المعرفية اللاتكيفية: لدى عينة من طلاب الجامعة

Maladaptive Cognitive Schemes: among a sample of university students

إعداد

عبد الله جارالله المالكي

Abdullah Jarallah Al-Maliki

أ.د./ السيد خالد مطحنه

Prof. Al-Sayyid Khaled Mathana

Doi: 10.21608/jasep.2024.348310

استلام البحث : ٩ / ٢ /٢٠٢٤

قبول النشر: ٢٨ / ٢ / ٢٠٢٤

المالكي، عبد الله جارالله و مطحنه، السيد خالد (٢٠٢٤). المخططات المعرفية اللاتكيفية: لدى عينة من طلاب الجامعة. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٣٧) أبريل ، ٣٣٥ – ٣٥٦.

http://jasep.journals.ekb.eg

المخططات المعرفية اللاتكيفية: لدى عينة من طلاب الجامعة

المستخلص:

هدفت الدراسة للتعرف على المخططات المعرفية اللاتكيفية الأكثر شيوعاً لدى عينة من طلاب الجامعة. وقد بلغت عينة الدراسة (٨٠) طالباً من طلاب الجامعة، وتم استخدام مقياس المخططات المعرفية اللاتكيفية (٢٠٠٣) . J. Young et all ترجمة الباحثين، وتوصلت الدراسة إلى أنه توجد مجموعة من المخططات المعرفية اللاتكيفية شائعة لدى طلاب الجامعة ومن خلال النتائج التي توصلت لها الدراسة الحالية يوصي الباحثين بأن يتم مراعاة الأطفال وعدم إهمالهم والأخذ في الاعتبار أن كل مرحلة عمريه لها متطلبات يجب مراعاتها وإكمال حاجاتها ليتم اجتيازها والوصول إلى النمو السليم، والاندماج والمشاركة في البرامج المعرفية لتصحيح طرق التفكير الخاطئة والتخلص من المخططات المعرفية اللاتكيفية.

Abstract

The study aimed to identify the most common maladaptive cognitive schemas among a sample of university students. The study sample was (80) university students, and the maladaptive cognitive schemas scale (2003) was used.J. Young et all Translated by the researchers, the study concluded that there is a group of maladaptive cognitive schemas common among university students, and through the results of the current study, the researchers recommend that children be taken into account and not neglected, and that each age stage has requirements that must be taken into account and their needs completed in order to Passing it and achieving healthy growth, integration and participation in cognitive programs to correct wrong ways of thinking and get rid of maladaptive cognitive schemes.

المقدمة ومشكلة الدراسة:

لقد اعتبر يونغ أن اضطرابات الشخصية والاضطرابات المزمنة ترتبط بالأمراض العقلية والمشاكل المزاجية، وهي تحدث من خلال المخططات التي تتبع خلال مرحلتي الطفولة والمراهقة (RichaN, 2009).

وقدم يونغ في كتابه علاج المخطط Schema therapy 2006 التعريف التالي للمخطط:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المخطط هو التنظيم الذي يأخذ منبعه في الطفولة ويؤثر على كل حياتنا وهي تنتج عن ظروف تحملها الفرد من عائلته وأصدقائه، من إهمال، انتقاد، إفراط في الحماية أو أن يكون ضحية الإساءة، أو الرفض من المحيطين به، أو الحرمان وفقدان كل شيء، من الممكن أن يؤدى إلى حدوث صدمة لدي الفرد. ومع الوقت يندمج المخطط بشدة مع الشخصية فيصبح أساس التكيف مع ظروف الحياة.

وتمارس المخططات تأثيراتها على طريقة تفكيرنا وفي تصرفاتنا وفي علاقتنا مع الآخرين وتوقظ أحاسيس عنيفة مثل الغضب والحزن والقلق . J. et all, (Young 2006)

وقد تعددت الأبحاث التي درست دور المكونات المعرفية في عملية المواجهة للصدمات من حيث كونها تتأثر بالفروق في الإمكانات السيكولوجية والمصادر الشخصية (الالتزامات والقيم) أي دور محددات شخصية الفرد وقدرته الممكنة للتعامل مع الصدمة. (جميل، ١٩٩٨ ، ص٣٢)

والمخططات المعرفية هي بنايات معرفية عميقة لاشعورية وتعني الطريقة التي يكرر فيها الشخص فهم وتأويل الحوادث، وهي طريقة مكتسبة منذ الطفولة وتتشكل مع الوقت من خلال خبرات الحياة والعلاقات مع المحيط الاجتماعي إلا أن الحدث الصادم يعوق بعمق هذه المخططات للضحية حيث يهدم لديه الإحساس بالتوازن والأمان الداخلي. (Brillon,P. , 2004, P 233-234)

وقد قدم Young تعريفاً لمصطلح المخطط schema قريب من الذي تحدث عنه Beck الذي يقصد به العناصر المنظمة انطلاقا من التجارب والاستجابات للماضي التي تشكل مجموع المعارف التي تكون متناسقة دائماً وقادرة على قيادة الإدراك والتقييمات الداخلية. (J.Cottraux, 2011, P 220).

وقد وضع جيفري يونغ 18 مخططا لا تكيفي وهي (حرمان عاطفي، عدم الاستقرار، سوء المعاملة، الانطواء الاجتماعي، عدم الاتقان، الفشل، التبعية وعدم الكفاءة، الهشاشة، العلاقة الاندماجية، الخضوع، التضحية بالنفس، مراقبة انفعالية، مفرطة، معايير صارمة، الحقوق المتطلبة، نقص التحكم الذاتي، البحث عن الاستحسان والاعتراف بالجمال، السلبية / التشاؤم، العقاب) (J. et all, 2006 (Young

ولما كانت المخططات المعرفية اللاتكيفية تؤثر على تفكيرنا وتصرفاتنا كان السؤال الذي تبادر الى ذهن الباحثين ما هي المخططات المعرفية اللاتكيفية الأكثر شيوعا لدي طلاب الجامعة؟ ومن هنا جات مشكلة الدراسة الحالية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والتى تهدف إلى التعرف على المخططات المعرفية اللاتكيفية لدى طلاب الجامعة. ولذا تكمن مشكلة الدراسة الحالية فى الإجابة على التساؤل التالي: ما المخططات المعرفية اللاتكيفية الأكثر شيوعاً لدى طلاب الجامعة؟

مصطلحات الدراسة:

المخططات المعرفية اللاتكيفية:

عرف يونج المخطط بأنه التنظيم الذي يأخذ منبعه في الطفولة ويؤثر على كل حياتنا وهو ينتج عن ظروف تحملها الفرد من عائلته وأصدقائه، من إهمال، انتقاد، إفراط في الحماية أو أن يكون ضحية الإساءة، الرفض من المحيطين أو الحرمان وفقدان كل شيء وهذا من الممكن أن يؤدى إلى صدمة. ومع الوقت يندمج المخطط بشدة مع الشخصية فيصبح أساس التكيف مع ظروف الحياة. وتمارس المخططات تأثيراتها على طريقة تفكيرنا وفي تصرفاتنا وفي علاقتنا مع الآخرين وتوقظ أحاسيس عنيفة مثل الغضب والحزن والقلق (هنان،٢٠١٤، ص٤٧).

التعريف الاجرائي:

هو مجموع الدرجات التي يتحصل عليها المفحوص لكل بعد من ابعاد المقياس والتي يبلغ عددها ١٨ بُعد (مخطط)، وكل بُعد (مخطط) ٥ عبارات، ويشمل هذا المقياس الذي أعده يونغ ٩٠ عبارة وقام بترجمته الباحثين .

طلاب الجامعة: وهم طلاب جامعة الملك عبدالعزيز بمدينة جدة.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تتحدد الحدود الموضوعية بتناول المتغيرات التالية (المخططات المعرفية اللاتكيفية لدى طلاب الجامعة)

الحدود البشرية: تقتصر الدراسة الحالية على عينة من طلبه جامعة الملك عبد العزيز في جدة بمنطقة مكة المكرمة.

الحدود المكانية: جامعة الملك عبدالعزيز بمدينة جدة.

الحدود الزمانية: تتحدد حدود الدراسة الزمانية بتاريخ تطبيق الدراسة، وهو الفصل الدراسي الثاني ١٤٤٤هـ/ ٢٠٢٣م.

الاطار النظري

أولاً: المخططات المعرفية اللاتكيفية

تتشكل المخططات المعرفية خلال التطور المعرفي للفرد، ضمن الإطار المرجعي الذي يساعده على تنظيم خبراته وتفسيرها، كما تتوسط هذه المخططات إدراكاته وتوجه استجاباته. ويعُتبر هذا المفهوم أحد مكونات نموذج علاج المخطط المعرفي The Schema αTherapy Model، والذي تم تطويره من قبل جيفري

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يونغ لمعالجة المرضى الذين يعُانون من اضطرابات الشخصية (الفرجات و الشرعة ،٢٠١٨،ص٤).

ويعُرف يونغ وآخرون المخططات المعرفية اللاتكيفية بأنها أنظمة إدراكية سلبية، هدامة للذات، ومستقرة، ودائمة، ومعيقة لدرجة كبيرة، والتي تتشكل في مرحلة طفولة الفرد المبكرة ومرحلة البلوغ من جراء الخبرات العلائقية المسببة للأذى المتكرر من قبل الأشخاص المهمين في حياة للفرد (الفرجات و الشرعة ،٢٠١٨،ص٤).

وهذه الخبرات السلبية تحُبط عملية إشباع الحاجات النفسية الأساسية مما يجعل الفرد عُرضة لأن يطور مخططات معرفية لا تكيفية مبكرة وأساليب تكيف لا توافقية وبالتالي تظهر مشكلات انفعالية واضطرابات شخصية أو مشكلات شخصية.

وتستمر المخططات في التطور طوال حياة الفرد، وذلك لإيجاد نظرة ثابتة نسبيا لديه فيما يتعلق بإداكه لخبراته، فهي أفكار عميقة وراسخة تتصف بمقاومتها العالية للتغيير، فالفرد يحاول بشكل غير واعي بأن يثُبت صحة هذا الإدراك من خلال الانجذاب لتلك الخبرات التي تؤكد على هذه المخططات المعرفية اللاتكيفية. كما أشار يونغ وآخرون إلى أن المخططات المعرفية اللاتكيفية تتضمن ذكريات، وانفعالات، وإدراكات، وأحاسيس جسدية، مرتبطة بالشخص ذاته وبالآخرين؛ فهي تجسد كيف يفكر الشخص، ويشعر، ويتفاعل بشكل اجتماعي، وكيف يفهم نفسه، وعلاقاته مع الاخرين (الفرجات والشرعة ،٢٠١٨، ص٤).

وقد قسم يونغ(الفرجات والشرعة ، 2018، ص 69) المخططات المعرفية اللاتكيفية إلى ١٨ مخطط وهي على النحو التالي :-

مخطط الهجر / عدم الثبات: وهو شعور الفرد بأن الآخرين المهمين في حياته غير قادرين على الاستمرار في تقديم الدعم العاطفي، والتواصل، والقوة أو الحماية؛ بسبب أنهم غير ثابتين عاطفياً وتصرفاتهم غير متوقعة، وليسوا محط ثقة، أو غريبي الأطوار، أو غير منتظمي الحضور؛ إما لأنهم على وشك الموت، أو لأنهم سيهجرونه من أجل فرد آخر أفضل.

مخطط عدم الثقة / الإساءة: توقع الفرد بأن الآخرين أشخاص سيئون يريدون أن يؤذوه بشكل متعمد، وقد يتضمن شعور دائم بأنه سيتعرض للخداع من الآخرين.

مخطط الحرمان العاطفي: توقع الفرد بأنه لن يتلقى مستوى مرغوبا من الدعم العاطفي من الآخرين، متمثلا بما يلي: أ. حرمان من الرعاية والعطف، ب. حرمان من التعاطف، ج. حرمان من الحماية.

مخطط العار / النقص: شعور الفرد بوجود شيء مخزي، وأنه سيء، وغير مرغوب به، وعاجز في النواحي المهمة، أو قد يكون غير محبوب لآخرين مهمين بالنسبة له

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

إذا ما كشف عن ذاته، ويتضح ذلك من حساسية الفرد الزائدة تجاه النقد، واللوم، وعمل المقارنات، والشعور بعدم الأمان مع الآخرين؛ أو الشعور بالخزي فيما يتعلق بعيوبه المُدركة.

مخطط العزلة الاجتماعية / الاغتراب: شعور الفرد بأنه منعزل ومختلف عن بقية الناس، وأنه ليس جزءاً من مجموعة أو مجتمع.

مخطط الاعتمادية/عدم الكفاءة: اعتقاد الفرد بأنه غير قادر على تحمل مسؤولياته بأسلوب كفؤ، بدون طلب المساعدة من الآخرين.

مخطط الهشاشة للأذى أو المرض: الخوف المبالغ به في أن كارثة وشيكة ستحصل في أي وقت وستقضي على كل شيء، وأن الفرد لن يستطيع منعها، وترتكز المخاوف على واحد أو أكثر من الأمور التالية: (أ)المخاطر الصحية. (ب) الكوارث العاطفية. (ج) الكوارث الخارجية.

مخطط التشابك / الذات غير المتطورة: التشابك العاطفي الزائد، والتقرب الشديد من واحد أو أكثر من الناس المهمين "غالبا الوالدين"، وعادة يتضمن الاعتقاد أنه لا يستطيع البقاء على قيد الحياة أو أن يكون سعيدا بدون دعم متواصل من الآخرين.

مخطط الفشل: اعتقاد الفرد أنه فاشل، أو أنه بشكل محتوم سيفشل، أو أنه غير متكافئ بشكل كاف مع نظرائه في مجالات مختلفة. وغالبا يتضمن هذا المخطط الاعتقادات أن الفرد غبي، وسخيف، وجاهل، والأدنى شأناً بين الموجودين، والأقل نجاحاً مقارنة مع الآخرين.

مخطط الاستحقاق / العظَمَة: اعتقاد الفرد بأنه أعلى شأنا من الناس الآخرين، وذو أهلية في الحقوق والامتيازات، لذلك لا يوجد مبرر لأن يخضع للقوانين والأنظمة، وغالبا يتضمن الإصرار على أنه يجب أن يكون قادرا على فعل ما يريده، أو الحصول على أي شيء يريده، بغض النظر عما هو واقعي وما يعتبره الآخرون منطقياً أو الكلفة على حساب الآخرين، أو المبالغة في التركيز على التفوق (أنه أكثر نجاحا وشهرة وغنى)، وفي بعض الأحيان يتضمن التنافس الشديد تجاه السيطرة على الآخرين، والتأكيد على قوة الفرد، وفرض وجهة النظر بالقوة، أو التحكم بسلوك الآخرين بما يوافق رغبات الفرد بدون تعاطف.

مخطط عدم كفاية ضبط الذات/الانضباط الذاتي: وجود صعوبة أو رفض لممارسة ضبط الذات بشكل كاف، ووجود شعور بأن الوصول لأهدافه سيتم احباطها، وأيضا عدم قدرته على الكبح المفرط لمشاعره وانفعالاته.

مخطط الخضوع للآخرين: ويعني تسليم زمام التحكم للآخرين تجنبا لغضبهم، أو انتقامهم، أو الهجر من قبلهم، ويتضح ذلك من خلال الإذعان المتعلق بالحاجات وبالعواطف.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مخطط التضحية بالذات: وهو التركيز الزائد على تحقيق حاجات الآخرين طوعا في المواقف اليومية وذلك على حساب إرضاء الفرد لذاته، وذلك من أجل منع التسبب بالألم للآخرين، ولتجنب مشاعر الذنب والأنانية، أو للحفاظ على التواصل مع الآخرين.

مخطط البحث عن القبول والتقدير: وهو التأكيد الزائد على الحصول على الاستحسان، والقبول، والتقدير، أو الانتباه من الآخرين، أو التأكيد الزائد للاندماج معهم، وذلك على حساب تطوير ذات حقيقية وآمنة. ويعتمد تقدير الفرد لذاته بالدرجة الأولى على ردود أفعال الآخرين .

مخطط السلبية / التشاؤم: وهو التركيز العميق على الأوجه السلبية للحياة كالألم، والموت، والفقدان، والإحباط، والصراع، والشعور بالذنب، والمشاكل غير المحلولة، والأخطاء غير المتوقعة، بينما يتم التقليل والإهمال لأوجه التفاؤل أو المظاهر الإيجابية.

مخطط الكبح العاطفي: إخفاء المشاعر والأفعال التي من الممكن أن تؤدي إلى عدم نيل استحسان الآخرين، أو لتجنب مشاعر الخجل، لتجنب فقدان ضبطه لنزواته. المجالات العامة للكبت تتضمن: (١) كبح الغضب والعدوانية. (٢) كبح الانفعالات الإيجابية. (٣) صعوبة التعبير بحرية عن المشاعر والحاجات. (٤) التأكيد الزائد على العقلانية.

مخطط المعايير الصارمة/الانتقاد الزائد: قيام الفرد بأعماله على أكمل وجه وبشكل مبالغ فيه؛ حتى لا يتعرض لانتقاد من الآخرين، مما يؤدي إلى شعوره بالضغط والتوتر والخوف الدائم في حال توجيه الانتقاد له. ويتضمن ضَعفا واضحا في السرور، والاسترخاء، والصحة، وتقدير الذات، والاحساس بالإنجاز، أو العلاقات المرضية. وتتسم المعايير الصارمة بالكمالية والانتباه المتطرف للتفاصيل أو التبخيس بالأداء.

مخطط العقابية (التأديبية): وهو الاعتقاد بأن الأفراد يجب أن يعاقبوا بقسوة عند ارتكاب الأخطاء. ويتضمن استعداد الفرد لأن يكون غاضباً، وغير متسامح، وعقابياً، وغير صبور مع هؤلاء الأفراد (بما فيهم الفرد نفسه) الذين لا ينسجمون مع التوقعات والمعايير اللازمة .

ويؤكد ليرنر وكينيدي على أن من العوامل التي تزيد من احتمالية تطوير الإدراكات المشوهة لدى الأفراد هي الصدمة التي ترتبط بظروف التعنيف. وفي دراسة تتبعيه للوكنهوف وآخرين والتي هدفت إلى تقصي أثر التعرض لأحداث صادمة متطرفة على خصائص الشخصية، توصلت إلى أن خبرة العنف تؤدي إلى تكوين شخصية عصابية (الفرجات والشرعة ، ٢٠١٨، ص٦).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

كما إشارت دراسة الشيخ علي إلى أحد الأسباب التي تجعل المرأة المعنفة تقبل بدور الضحية، والتي تزيد من احتمالية استمرارها في استجرار هذا الدور، هو أنه عند النظر في تاريخها النفسي وخصائصها الشخصية، نجد بأنها تقوم بتأطير الخبرات التي تعُايشها بناء على الخبرات المبكرة التي اختبرتها (الفرجات و الشرعة ،٢٠١٨،ص٦).

كما اقترح بوجيت واخرون بأن طبيعة تطور آثار العنف على المرأة تتحدد وفقا لخبراتها السابقة، ولنمط تفاعلها مع حدة وطول فترة العنف الذي تمر به (الفرجات و الشرعة ،٢٠١٨،ص٦).

وفي هذا الصدد؛ أشار كالفيت واخرون إلى أن المرأة التي تتلقى العنف بصورة متكررة ودون توقع أو ضبط، فإنه سيتطور لديها مخطط العجز، وقد اقترح استخدام نموذج العجز المتعلم كأسلوب لفهم طبيعة تطوير الإدراكات المشوهة (الفرجات و الشرعة ،٢٠١٨،ص٦).

كما اشارت تالبوت واخرون .بأن المرأة التي تعرضت للعنف خلال طفولتها، فإنها تطور شخصية انطوائية تميل لإعادة معايشة دور الضحية خلال مرحلة الرشد، واحتمالية كبيرة لظهور أعراض قلق واكتئاب لديها (الفرجات و الشرعة ،٢٠١٨،ص٦).

الدراسات السابقة

- دراسة عطا الله ومعاليم (٢٠٢١) **"نوع المخططات المعرفية اللاتكيفية لدى أمهات الطفل المصاب بمتلازمة داون"** هدفت الدراسة للكشف عن نوعية المخططات المعرفية اللاتكيفية عند أمهات الأطفال المصابين بمتلازمة داون بالجزائر، من خلال اعتماد منهج دراسة الحالة وذلك بدراسة حالتين كنموذج لأمهات الأطفال المصابين بمتلازمة داون، اختارها الباحثان من مجموع الأمهات اللواتي يتردد أطفالهن المصابين بمتلازمة داون على مركز بن أعراب بوجمعة لذوي الاحتياجات الخاصة بولاية البويرة بالجزائر، اعتمد الباحثان على المقابلة النصف موجهة وفق نموذج جيفري يونغ ومقياس المخططات المعرفية اللاتكيفية جيفري ليونغ، أظهرت النتائج أن معايشة الضغوط التي ترافق ولادة ورعاية طفل مصاب بمتلازمة داون يقوم بتنشيط مخططات مبكرة غير متكيفة معينة لدى الأمهات تمثلت بمخطط الشك والتعدي ومخطط النقص العاطفي ومخطط الشعور بالتخلي والإهمال / عدم الاستقرار كمخططات أساسية في تنظيم شخصياتهم، تكمن أهمية هذا البحث في الدور الفعال الذي تلعبه المخططات في مجال العلاقات البين شخصية والمتمثل في الاستراتيجيات المستعملة من طرف أمهات أطفال متلازمة داون في التعامل مع الحدث الجديد

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أولا وبعدها التعامل مع أطفالهم، وهذا التعامل هو الذي يحدد نجاح أي كفالة نفسية، التي من خلالها نضمن التعامل الفعال بين الأولياء والمختص المشرف على حالة الأطفال، من أجل إدماج هذُ الفئة في المجتمع ومساعدتهم على الاستقلالية والاعتماد على أنفسهم

- وفى دراسة ابن ناصر (٢٠١٧) **"المخططات المعرفية اللاتكيفية وعلاقتها بأساليب التكيف لدى والدا الطفل الذاتوي -دراسة ميدانية على عينة من أطفال روضة بابا عمار لذوي الاحتياجات الخاصة -"**

والتى هدفت الدراسة الحالية الى استكشاف المخططات المعرفية اللاتكيفية لدى والدا الاطفال الذاتويين بالجزائر ودراسة علاقتها بأساليب التكيف، وتكونت عينة الدراسة من ٤٧ والد ووالدة، ممن يتابع أطفالهم التأهيل بروضة بابا عمار التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة. وقد استخدمت الباحثة مقياس جيفري يونغ للمخططات المعرفية اللاتكيفية النسخة المختصرة ومقياس أساليب التكيف لكارفر. وفي ضوء النتائج التي توصلت اليها وجدت علاقة ذات دلالة احصائية بين المخططات المعرفية اللاتكيفية وأساليب التكيف لدى والدا الطفل الذاتوي وعلى ذلك تم التوصل الى العديد من التوصيات والاقتراحات والتي كان اهمها اقتراح بناء برنامج ارشادي قائم على تعديل المخططات المعرفية اللاتكيفية ودراسة أثرُه على تكيف والدا الطفل الذاتوي.

- وقدم إبراهيم (٢٠١٧) دراسة عن **"علاقة المخططات المعرفية اللاتكيفية بالتشوهات المعرفية لدى طلبة التعليم الثانوي" والتى** هدفت إلى معرفة العلاقة بين المخططات المعرفية اللاتكيفية والتشوهات المعرفية عند تلاميذ التعليم الثانوي بسوريا وكذلك حاولت الكشف عن تأثير متغير الجنس على كل من المخططات غير المتكيفة والتشوهات المعرفية، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٥٠) طالب (٧٩ ذكراً و ٧١ أنثى) تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة من ثانوية بدر الدين صالح بالوادي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق استبيان المخططات غير المتكيفة ليونغ واستبيان التشوهات المعرفية لدى أليفر، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المخططات المعرفية اللاتكيفية والتشوهات المعرفية عند طلبة التعليم الثانوي، كما لم تسفر نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المخططات المعرفية اللاتكيفية والتشويهات المعرفية حسب متغير الجنس.
- ودراسة على (٢٠١٥) عن**"البنى المعرفية اللاتكيفية وعلاقتها بالاستبصار المعرفي لدى النساء المعنفات في الأردن"** والتى هدفت إلى التحقق من البنى المعرفية اللاتكيفية وعلاقتها بالاستبصار المعرفي لدى النساء المعنفات ، وقد بلغت عينة الدراسة (٣٨٨) أمرأُ (٢٢٤ معنفة، ١٦٤ غير معنفة) ولتحقيق

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أهداف الدراسة أستخدم الباحث مقياس بيك للاستبصار المعرفي، ومقياس يونغ للمخططات المعرفية اللاتكيفية ، أظهرت النتائج أن مجال الانفصال والرفض والحدود المختلة والترقب الزائد والكبح وخلل الاستقلالية ترتبط بقصور الاستبصار المعرفي لدى النساء المعنفات، وحققت المعنفات أيضا متوسطات حسابية أعلى على جميع أبعاد البنى المعرفية اللاتكيفية وقصور الاستبصار المعرفي مقارنة بغير المعنفات، واظهرت النتائج أن القصور بالاستبصار المعرفي يرتبط بسنوات الزواج الأقل وبالعنف الجسدي مقارنة بالعنف الجنسي والمختلط.

- كما قدم محرمي ومحمودي (Moharmi & Mohmodi, ٢٠١٥) دراسة عن **"علاقة البنى المعرفية اللاتكيفية مع أنماط التعلق وأنماط الهوية"** هدفت الى دراسة العلاقة بين المخططات المبكرة للتكيف مع أنماط التعلق وأنماط الهوية لدى الطالبات، حيث بلغ مجتمع الدراسة (٣٥٠٠) طالبة يدرسن في المدارس الثانوية في مدينة باد فيلدونغن تم اختيار (٢٤٦) طالبة منهن على أساس جدول مورجان، وتم تطبيق مقياس المخططات المعرفية اللاتكيفية لجفري يونغ، ومقياس أنماط التعلق، ومقياس انماط الهوية. تم استخدام جدول مورجان لجمع البيانات، وتم تحليلها باستخدام تحليل الانحدار، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ضعيفة بين المخططات المتأخرة ونمط التثبيت الآمن، وقد وجد أن المخططات المبكرة المؤهلة للامتثال لها علاقة مع أسلوب التعلق أيضاً كما أظهرت وجود علاقة ارتباط موجبة معنوية بين متغير التنظيم الذاتي مع مخطط عدم التكيف ونمط الارتباط المتناقض، وأظهرت النتائج أيضاً وجود علاقة بين مخطط عدم التأقلم المبكر وأسلوب الهوية المعلوماتية، وأن مخطط عدم التأقلم المبكر يرتبط مع الهوية المعيارية.
- ودراسة صفية (٢٠١٤) عن **"المخططات المعرفية اللاتكيفية وعلاقتها بسوء التوافق الدراسي"** والتى هدفت لدراسة علاقة المخططات المعرفية اللاتكيفية بسوء التوافق الدراسي لدى المراهقين في السنة الثانية ثانوي- دراسة مقارنة بين المتوافقين وغير المتوافقين دراسيا- ببعض ثانويات ولاية الجزائر، وبلغ حجم العينة ٢٠٠ فردا بحيث ١٠٠ فرد من المتوافقين و١٠٠ من غير المتوافقين دراسيا، واستخدم مقياس التوافق الدراسي لتلاميذ التعليم الثانوي، ومقياس المخططات المعرفية اللاتكيفية الذي صممه جيفري يونغ، اظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوافقين وغير المتوافقين دراسيا فيما يتعلق بالدرجة الكلية لمقياس المخططات المعرفية اللاتكيفية لصالح التلاميذ الغير متوافقين دراسياً المخططات النابعة من ميدان (الرفض والانفصال) الأكثر

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مساهمة في ظهور مشكلة سوء التوافق الدراسي وهما : الحرمان العاطفي، مخطط الانعزال الاجتماعي، التي تدل درجة تأثيرهما على أنهما يمثلان مشكلا للتلاميذ الغير متوافقين دراسيا، أما المخططين: التخلي/عدم الاستقرار، الحذر/التعدي، فتدل درجة تأثيرهما على أنهما يلعبان دورا هاما في حياة التلاميذ غير المتوافقين، المخططات المعرفية اللاتكيفية و المساهمة سوء التوافق الدراسي حسب تصنيف يونغ تنبع من عدم إشباع الحاجة إلى الأمن المتعلق فالارتباط بالآخرين، تعود الى الممارسات التربوية السالبة التي تلقاها هؤلاء التلاميذ الغير متوافقين دراسيا والتي كانت مصدرا لنشوء تلك المخططات.

- ودراسة كامار وكالفيت (Camara & Calvete, ٢٠١١) عن **"البنى المعرفية اللاتكيفية كوسيط في تأثير أحداث الحياة الضاغطة في القلق والاكتئاب لدى طلبة الجامعة" وقد** هدفت هذه الدراسة إلى اختبار قدرة المخططات المعرفية على التنبؤ بأعراض القلق والاكتئاب، بالإضافة إلى دراسة الفروق المعرفية، حيث بلغت عينة الدراسة (٥١٠) طالباً وطالبة من المرحلة الأولى والثانية في جامعة ديوستو في إسبانيا، حيث بلغ عدد الإناث (٣٣٠) أما عدد الذكور فقد بلغ (١٨٠)، وقد استخدما استبانة ضغوط الحياة، واستبيان
الضغوط الاجتماعية، مقياس المخططات المعرفية اللاتكيفية ليونغ أظهرت النتائج أن للمخططات اللاتكيفية المبكرة القدرة على التنبؤ بأعراض القلق والاكتئاب وأن درجات الإناث أعلى من درجات الذكور في مخططات (الهجر، الاعتمادية، الحساسية المفرطة للأذى والأمراض، الفشل) في حين أن درجات الذكور كانت أعلى من الإناث في مخططات (الحرمان العاطفي، الإخفاق).

تعقيب على الدراسات

اتضح من خلال الدراسات السابقة التي تناولت المخططات المعرفية اللاتكيفية (عطا الله ومعاليم ٢٠٢١، ابن ناصر ٢٠١٧، إبراهيم ٢٠١٧، علي ٢٠١٥، محرمي ومحمودي ٢٠١٥، صفية ٢٠١٤، كامار وكالفيت ٢٠١١) أن الدراسات السابقة اختلفت فيما بينها في النتائج باختلاف المتغير التابع حيث أظهرت نتائج دراسة عطاالله ومعاليم ٢٠٢١"أن معايشة الضغوط التي ترافق ولادة ورعاية طفل مصاب بمتلازمة داون يقوم بتنشيط مخططات مبكرة غير متكيفة معينة لدى الأمهات تمثلت بمخطط الشك والتعدي ومخطط النقص العاطفي ومخطط الشعور بالتخلي والإهمال / عدم الاستقرار كمخططات أساسية في تنظيم شخصياتهم"، وأظهرت نتائج دراسة ناصر ٢٠١٧" وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين المخططات المعرفية اللاتكيفية وأساليب التكيف لدى والدا الطفل الذاتوي"، وقد أظهرت نتائج دراسة إبراهيم ٢٠١٧" وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المخططات المعرفية اللاتكيفية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والتشويهات المعرفية حسب متغير الجنس"، ودراسة علي ٢٠١٥" أن القصور بالاستبصار المعرفي يرتبط بسنوات الزواج الأقل وبالعنف الجسدي مقارنة بالعنف الجنسي والمختلط"، وأظهرت نتائج دراسة محرمي ومحمودي ٢٠١٥" وجود علاقة بين مخطط عدم التأقلم المبكر وأسلوب الهوية المعلوماتية، وأخيراً أظهرت نتائج دراسة صفية ٢٠١٤" وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوافقين وغير المتوافقين دراسيا فيما يتعلق بالدرجة الكلية لمقياس المخططات المعرفية اللاتكيفية لصالح التلاميذ الغير متوافقين دراسيا. وأظهرت نتائج دراسة كامار وكالفيت ٢٠١١" أن للمخططات اللاتكيفية المبكرة القدرة على التنبؤ بأعراض القلق والاكتئاب وأن درجات الإناث أعلى من درجات الذكور في مخططات (الهجر، الاعتمادية، الحساسية المفرطة للأذى والأمراض، الفشل) في حين أن درجات الذكور كانت أعلى من الإناث في مخططات(الحرمان العاطفي،الإخفاق) ،

ومن خلال الدراسات السابقة يمكن القول بأن المخططات المعرفية اللاتكيفية التي طورها جيفري يونغ (١٩٩٠- ١٩٩٩) تمس كل جوانب الحياة النفسية، المعرفية، الانفعالية والاجتماعية للفرد وهي التي توجه سلوك الفرد.

كما اتفقت الدراسات على انه عندما يتعرض الفرد لخبرات سيئة في حياته، يتم تفعيل هذه المخططات التي تؤثر بدورها على الفرد في النواحي النفسية والمعرفية والانفعالية والاجتماعية، ليتخذ على إثرها السلوك اللاتوافقي.

ان الخبرات السلبية في الطفولة والمراهقة هي الخلفية التي على اساسها تنشأ وتنشط المخططات المعرفية غيرالمتكيفة.

وقد استفاد الباحثان من الدراسات السابقة المتعلقة بالمخططات المعرفية اللاتكيفية بالتأكيد على اهمية الموضوع الحالي، كما كشفت عن مدى تأثير خبرات الطفولة على سلوك الفرد خلال مرحلة الرشد، فالدراسات السابقة التي تناولت المخططات المعرفية اللاتكيفية كرابط معرفي تنصب في نفس السياق الذي انتهجته الدراسة الحالية التي تتمحور حول معرفة المخططات المعرفية اللاتكيفية لدى طلاب الجامعة.

وبما ان العلم تراكمي فإن كل بحث يخدم الذي يليه، فالدراسة الحالية ستكون مكملة لما سبق للباحثين التطرق اليه.

فروض الدراسة:

توجد مجموعة من المخططات المعرفية اللاتكيفية شائعة لدى طلاب الجامعة.

منهج الدراسة:

اعتمد الباحثان في تلك الدراسة على المنهج التحليلي الوصفي لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها، عن طريق جمع معلومات وتحليلها وتفسيرها ثم التنبؤ بها.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مجتمع الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة في طلاب جامعة الملك عبدالعزيز في جدة بمنطقة مكة المكرمة خلال فترة الفصل الدراسي الثاني لعام (1443 – ١٤٤٤هـ).

عينة الدراسة:

١- العينة الاستطلاعية: تم تطبيق مقياس المخططات المعرفية اللاتكيفية المختصر على (١٧) طالب من طلاب جامعة الملك عبدالعزيز، للتأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة المستخدمة

٢- عينة الدراسة الأساسية: تكونت من (80) طالب من طلاب جامعة الملك عبدالعزيز .

أدوات الدراسة:

استخدم الباحثان مقياس المخططات المعرفية اللاتكيفية إعداد: J. ٢٠٠٣ Young, بعد أن قاما بترجمته للعربية وحساب الكفاءة السيكومترية له.

وصف المقياس:

استخدم في هذا البحث المقياس المختصر للمخططات المعرفية اللاتكيفية وهو مقياس وضع من طرف يونغ يحتوي على 232 عبارة ثم أصبح بالصيغة المختصرة للمخططات والتي تشمل ٩٠ عبارة وتصف 18 مخطط فقط ويمكن المقياس من تقييم المخططات المبكرة غير المكيفة وأهمية كل واحد منهم، وايضاً يوجد بها بُعد للتزييف يمكن من خلاله التعرف على مصداقية اجابات الشخص.

المخططات 18 الموجودة في المقياس والعبارات لكل مخطط وعبارات مقياس التزييف:

جدول (١): ورقة تصحيح المقياس، مع ذكر كل بُعد بأرقام عباراته.

	العبارات							
رقم البعد	البعد	ارقام العبارات مع الدرجات لكل عبارة					المجموع	دلالة الدرجة
1	الحرمان العاطفي Emotional Deprivation	**1**	**20**	**39**	**58**	**77**		
2	عدم الاستقرار Abandonment/Instability	**2**	**21**	**40**	**59**	**78**		
3	سوء المعاملة Mistrust/Abuse	**3**	**22**	**41**	**60**	**79**		
4	الانطواء الاجتماعي Social Isolation/Aliation	**4**	**23**	**42**	**61**	**80**		
5	عدم الإتقان	**5**	**24**	**43**	**62**	**81**		

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

							Defectiveness/Shame	
		82	63	44	25	6	الفشل Failure	6
		83	64	45	26	7	التبعية وعدم الكفاءة Dependence/Incompetence	7
		84	65	46	27	8	الهشاشة Vulnerability to Harm or Illness	8
		85	66	47	28	9	العلاقة الاندماجية Enmeshment/Undeveloped Self	9
		86	67	48	29	10	الخضوع Subjugation	10
		87	68	49	30	11	التضحية بالنفس Self-Sacrifice	11
		88	69	50	31	12	مراقبة انفعالية مفرطة Emotional Inhibition	12
		89	70	51	32	13	معايير صارمة Unrelenting Standards/Hypercriticalness	13
		90	71	52	33	14	الحقوق المتطلبة Entitlement/Grandiosity	14
		91	72	53	34	15	نقص التحكم الذاتي Insufficient Self-Control/Self-Discipline	15
		92	73	54	35	16	مخطط الحاجة للاستحسان والاعتراف بالجميل -Approval Seeking/Recognition-Seeking	16
		93	74	55	36	17	مخطط السلبية والتشاؤم .Negativity/Pessimism	17
		94	75	56	37	18	مخطط العقاب .Punitiveness	18
مضلله	الدرجات	95	76	57	38	19	بعد التزييف	19
غير مضلله								

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وقد تم تطبيق المقياس المختصر الذي يضم 18 مخطط فى تلك الدراسة.

- **عبارات التزييف: Counterfeiting**

ويقيس صدق إجابات الفرد والحيلولة دون تزييفها، وتدل الإجابات المتباينة على هذا المقياس أن النتائج غير صحيحة وغير قابلة للاعتماد، **وايضاً لا تُضَمن درجات مقياس التزييف ضمن الدرجات العامة بسبب أن الغرض منه هو كشف صدق إجابات المفحوص.**

كيفية تطبيق المقياس:

يتم شرح التعليمة للمبحوث والتي تتمثل كما يلي:

" بين مدى تكرار أحاسيسك بالمشاعر المعبر عنها في كل بند بوضع الرقم الذي يتناسب أو يتطابق مع حالتك" التي تشعر بها على النحو التالي:

(١) غير موافق بشدة ، (٢) غير موافق، (٣) موافق نوعا ما، (٤) موافق تماما، (٥) موافق بشدة

مع العلم انه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، كما ان معلومات هذا المقياس سرية جدا ولا تستخدم إلا لفائدة علمية ".

شبكة تنقيط المقياس:

إن عبارات المقياس تنقط من ١ إلى ٥ على النحو التالي:

موافق بشدة ⟸ ٥ درجات
موافق تماما ⟸ ٤ درجات
موافق نوعا ما ⟸ ٣ درجات
غير موافق ⟸ درجتان
غير موافقا بشدة ⟸ درجة واحدة

طريقة تصحيح المقياس:

تصحيح المقياس المختصر للمخططات المعرفية (مقياس يونغ للمخططات – الصيغة المختصرة) يكون على النحو التالي:

هذا المقياس يحتوي على 18 مخطط، كل مخطط يحتوي على ٥ عبارات، إذن القيمة العالية هي 5 × 5 = 25 والقيمة الأدنى هي 5 × 1 = 5

وتتمثل مستوى تأثير المخططات كما يلي:

8-5 درجات ⟺ المخطط لا يؤثر على الفرد.
12-9 درجة ⟺ المخطط يؤثر على بعض الظروف.
16-13 درجة ⟺ المخطط يمثل مشكلة بالنسبة للفرد.
20-17 درجة ⟺ المخطط يلعب دور هام في حياة الفرد.
25-21 درجة ⟺ المخطط أساسي في تنظيم شخصية الفرد.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الخصائص السيكو مترية للمقياس:

تم التحقق من صدق وثبات المقياس على البيئة السعودية على النحو التالي:
تم استطلاع اراء المحكمين لقياس صدق المحكمين حيث طلب من مجموعة مكونه من أحد عشر من المشتغلين بعلم النفس، منهم من عمل في المسار الأكاديمي ومنهم من عمل في المسار العيادي والطبي. وطلب منهم:
ـ تقييم كل بعد من ابعاد المقياس في مدى قدرته على التعبير عن هذه المخططات.
ـ تقييم المقياس في مجمله بقانون كوبر من خلال العناصر والمميزات التالية:
وضوح المقياس في صياغته اللغوية. وضوح التعليمات. ملاءمة الوقت المخصص لإجراء المقياس. كلفة الوسائل اللازمة للقياس. سهولة التنقيط والتصحيح.

$$\frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات عدم الاتفاق}}$$

وللحكم على صدق المقياس باستخدام صدق المحكمين تم استخدام معادلة كوبر لحساب نسبة الاتفاق بين المحكمين وهى:

نسبة الاتفاق = x 100 **(Cooper, 1979, p.49)**

كما تم تحديد معيار قبول ابعاد المقياس وميزاته بنسبة 90% فما فوق فجاءت النتائج كما يوضحها جدولي(٢) :

جدول (٢): يبين نسب الاتفاق بين المحكمين على كل بعد من ابعاد مقياس المخططات المعرفية اللاتكيفية او مدى التعبير عن هذا المتغير.

رقم المخطط	الابعاد	نسب الاتفاق
1	حرمان عاطفي	%100
2	عدم الاستقرار	%100
3	سوء المعاملة	%100
4	الانطواء الاجتماعي	%100
5	عدم الاتقان	%100
6	الفشل	%100
7	التبعية وعدم الكفاءة	%100
8	الهشاشة	%100
9	العلاقة الاندماجية	%100
10	الخضوع	%100
11	التضحية بالنفس	%100
12	مراقبة انفعالية مفرطة	%100
13	معايير صارمة	%100
14	الحقوق المتطلبة	%100

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

15	نقص التحكم الذاتي	%100
16	البحث عن الاستحسان والاعتراف بالجمال	%100
17	السلبية / التشاؤم	%100
18	العقاب	%100

جدول (٣): يبين نسب الصدق لمقياس المخططات المعرفية اللاتكيفية لجيفري يونغ المختصر

	ميزات المقياس	نسبة الاتفاق
1	وضوح المقياس في صياغته اللغوية	%90
2	مدى علاقة المقياس بالموضوع الذي يقيسه	%100
3	وضوح التعليمة	%100
4	الوقت المخصص لأجراء المقياس	%90
5	كلفة الوسائل اللازمة للقياس	%95
6	سهولة التنقيط والتصحيح	%95

وقد اعتبر المقياس صادقا بناء على القيم المحسوبة في الجدولين السابقين التي تتوقف دلالتها على صدق المحكمين للعبارات والأبعاد التى حصلت على نسب اتفاق بين المحكمين (90%) فأكثر .

2- الثبات:

للتحقق من ثبات المقياس في البيئة السعودية تم حسابه بالطرق التالية:

2- 1- طريقة التجزئة النصفية:

لاختبار ثبات المقياس في البيئة السعودية تم تطبيقه على عينة قوامها (١٧ طالب من طلاب جامعة الملك عبدالعزيز)، حسبت قيمة معامل الاستقرار لمقياس المخططات المعرفية اللاتكيفية المكون من 18 بُعد، وكانت كما يبين الجدول التالي:

جدول (٤): يبين معاملات الثبات عن طريق التجزئة النصفية

رقم المخطط	الابعاد	معامل الارتباط قبل التصحيح	تصحيح المعامل بمعادلة سبيرمان - براون
1	حرمان عاطفي	٠.٦٤٨	٠.٧٨٦
2	عدم الاستقرار	٠.٥٤٠	٠.٧٠٢
3	سوء المعاملة	٠.٦٩٦	٠.٨٢١
4	الانطواء الاجتماعي	٠.٦٦٢	٠.٧٨٢
5	عدم الاتقان	٠.٥٧٣	٠.٧٢٨
6	الفشل	٠.٦٦٨	٠.٧٣٧
7	التبعية وعدم الكفاءة	٠.٦٦٢	٠.٧٩٧
8	الهشاشة	٠.٥٤١	٠.٧٠٢

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

9	العلاقة الاندماجية	٠.٧٩٢	٠.٩٥٢
10	الخضوع	٠.٦١٤	٠.٧٦١
11	التضحية بالنفس	٠.٥٧١	٠.٧٢٧
12	مراقبة انفعالية مفرطة	٠.٧٤٠	٠.٨٤٥
13	معايير صارمة	٠.٥٦٥	٠.٧٢٢
14	الحقوق المتطلبة	٠.٧١٧	٠.٩٨٢
15	نقص التحكم الذاتي	٠.٦٣٩	٠.٧٨٦
16	البحث عن الاستحسان والاعتراف بالجمال	٠.٧٥٨	٠.٨٢٩
17	السلبية / التشاؤم	٠.٥٥٠	٠.٧١٠
18	العقاب	٠.٨٢٧	٠.٩٩١

وتشير تلك النتائج الى ان المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات حيث تراوحت قيمة معامل الارتباط بين ٠.71 – ٠.٩٨.

2-2- طريقة معامل الفا كرونباخ:

حسبت معامل الفاـ كرونباخ لبيانات (١٧ طالب من طلاب جامعة الملك عبدالعزيز) للمقياس المخططات المعرفية اللاتكيفية المكون من ١٨ بُعد، وكانت قيمة معامل الفا كما يبين الجدول التالي:

جدول (٥): جدول يبين درجات الثبات لمعامل الفاـكرونباخ

رقم المخطط	الابعاد	معامل الفا-كرونباخ
1	حرمان عاطفي	٠.٧٢٤
2	عدم الاستقرار	٠.٧٣٨
3	سوء المعاملة	٠.٧٨٣
4	الانطواء الاجتماعي	٠.٧٤٣
5	عدم الاتقان	٠.٧٤٩
6	الفشل	٠.٧٤٣
7	التبعية وعدم الكفاءة	٠.٧٢٧
8	الهشاشة	٠.٩٧٢
9	العلاقة الاندماجية	٠.٩١٣
10	الخضوع	٠.٧٥٨
11	التضحية بالنفس	٠.٧١٠
12	مراقبة انفعالية مفرطة	٠.٨٦١
13	معايير صارمة	٠.٩٥٣
14	الحقوق المتطلبة	٠.٩١٦
15	نقص التحكم الذاتي	٠.٩٢٦
16	البحث عن الاستحسان والاعتراف بالجمال	٠.٨٦٦
17	السلبية / التشاؤم	٠.٨٦٥
18	العقاب	٠.٩٣٣

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وهي قيم مرتفعة ايضا مما يشير الى ان المقياس على درجة عالية من الثبات ويمكن الوثوق بنتائجه.

وبناء على هذه النتائج المتعلقة بالصدق والثبات تم الاعتماد على هذا المقياس كأداة لجمع البيانات في هذه الدراسة.

إجراءات الدراسة:

- بعد التحقق من صدق وثبات أداة الدراسة تم نشر النسخة الإلكترونية من المقياس في برامج وسائل التواصل الاجتماعي للحصول على العينة الأساسية من طلاب الجامعة.
- وتم التحقق من صحة الفرض باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.

نتائج الدراسة

نص فرض الدراسة على "توجد مجموعة من المخططات المعرفية اللاتكيفية شائعة لدى طلاب الجامعة "

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحثان بحساب التكرارات للتعرف على مجموعة المخططات المعرفية اللاتكيفية لدي طلاب الجامعة، وقد تم اخذ جميع درجات الافراد التي تنحصر بين (٢١ – ٢٥) درجة، وتعني "أن المخطط أساسي في تنظيم شخصية الفرد"، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (9): عدد تكرارات مجموعة المخططات المعرفية اللاتكيفية الشائعة لدى طلاب الجامعة

رتبة المخطط	المخطط	عدد التكرارات	النسبة المئوية
١	مخطط العقاب	٨	%١٠
٢	الانطواء الاجتماعي	٦	%٧.٥
٣	الحرمان العاطفي	٥	%٦.٢٥
٤	عدم الاستقرار	٥	%٦.٢٥
٥	معايير صارمة	٥	%٦.٢٥
٦	الحقوق المتطلبة	٥	%٦.٢٥

يوضح الجدول أن هناك مجموعة شائعة من المخططات المعرفية اللاتكيفية لدى طلاب الجامعة، وأن أكثر المخططات المعرفية اللاتكيفية شيوعاً لدى طلاب الجامعة هي بالترتيب مخطط العقاب، الانطواء الاجتماعي، الحرمان العاطفي، عدم الاستقرار، معايير صارمة، الحقوق المتطلبة.

ويمكن تفسير المخططات اللاتكيفية الشائعة لدى طلاب الجامعة إلى أنهم كثيروا النقد وغير صبورين ويعاقبوا انفسهم والآخرين إذا لم يبلغ مستوى الكمال المطلوب، ويعتقدون أنهم مختلفين عن الآخرين ولا يفكروا في الانتماء إلى جماعة ويشعرون بالوحدة أمام الآخرين ويظهر ذلك عند الأشخاص الموهوبين أو الذين ينتمون إلى

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

عائلات مشهورة أو إلى مستوى اقتصادي عالي أو منخفض عن الذين يحيطون بهم، كما أنهم يعتقدون أن الآخرين لا يقدمون لهم الدعم العاطفي الذي يريدونه، وايضاً يوجد لديهم نقص في الاستقرار أو الثقة في الروابط في العلاقات الموجودة بينهم وبين الأشخاص المهمين والمحيطين بهم لأنهم لا يمكنهم الوثوق أو لا يمكنهم الحضور دائما لأنهم سوف يموتوا قريبا أو أنهم يتخلون عنهم من اجل اشخاص اخرين أفضل منهم، كما أنهم يميلوا إلى الاقتناع بأن على الفرد أن يعمل جاهداً لبلوغ والاحتفاظ بمستوى عالي من الكمال وعادة يهدف إلى تجنب عدم الاستحسان أو الخجل .

ولم يجد الباحثين على حسب علمهما واطلاعهما على قواعد البيانات الرقمية دراسات تتفق مع نتيجة هذا الفرض حيث كانت اغلب دراسات المخططات المعرفية اللاتكيفية تركز على الأساليب الوالدية والأطفال.

توصيات الدراسة

من خلال النتائج التي توصلت لها الدراسة الحالية يوصي الباحثين بما يلي:

- تنظيم الملتقيات للتعريف أكثر بتلك المخططات المعرفية اللاتكيفية والاعراض الخاصة بها، لمساعدة أولياء الامور على فهم ابنائهم، وكذلك تقديم الاقتراحات والارشادات التربوية والعلاجية لتوطيد العلاقة بين الأطفال وأسرهم.
- ضرورة تركيز الدراسات النفسية على رفع الجانب المعرفي وأساليب التفكير السليمة لتجنب الوقوع في تلك المخططات.
- أن يقوم أصحاب المخططات المعرفية اللاتكيفية بانشاء مجموعات دعم لبعضهم وتبادل الخبرات الإيجابية ومن ثم نشرها على مواقع التواصل الاجتماعي.
- تصميم برامج ارشادية علاجية لأهالي الأطفال والمراهقين للتكفل بالصعوبات النفسية والسلوكية والفكرية التي يعاني منها من لديهم مخططات معرفية لا تكيفية عالية، لتصبح وسيلة عمل للمرشدين للتمكن من اداء مهامهم بشكل علمي ومنهجي.

البحوث المقترحة

بناء على نتائج الدراسة الحالية يقترح الباحث ما يلي:

- انجاز دراسة مماثلة للدراسة الحالية لكن بعينة أكبر.
- مدى فاعلية برنامج علاجي لتخفيف وتخلص من المخططات المعرفية اللاتكيفية.
- فاعلية برنامج عقلاني انفعالي سلوكي في التخفيف من المخططات المعرفية اللاتكيفية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

قائمة المراجع:

قائمة المراجع العربية:

ابراهيم، عيسى تواتي ابي مولد عبدالفتاح (٢٠١٧م). علاقة المخططات المعرفية اللاتكيفية بالتشويهات المعرفية لدى طلبة التعليم الثانوي. الجزائر.

ابن ناصر، كوثر (2017). المخططات المعرفية غير التكيفية وعلاقتها بأساليب التكيف لدى والدا الطفل الذاتوي: دراسة ميدانية على عينة من أطفال روضة بابا عمار لذوي الاحتياجات الخاصة. مجلة الحكمة للدراسات النفسية والتربوية، ع١٣، ١٧٢-١٨٦

اقروفة، صفية. (2014). المخططات المعرفية المبكرة غير المكيفة وعلاقتها بسوء التوافق الدراسي لدى المراهقين المتمدرسين في السنة الثانية ثانوي - دراسة مقارنة بين المتوافقين وغير المتوافقين دراسيا -. المجلة الجزائرية للطفولة والتربية، ٣(٤)، ١٥-٤٠

جميل، سمية طه (1998م). التخلف العقلي واستراتيجية مواجهة الضغوط الاسرية. الطبعة الاولى، القاهرة، مصر: مكتبة النهضة المصرية.

صالحة، ريم حسن يب (2018) التشوهات المعرفية وعلاقتها بسمات الشخصية المرضية لدى النزلاء الجنائيين
بمراكز التأهيل والإصلاح في محافظات غزة. أطروحة ماجستير. جامعة الأقصى – غزة

عطا الله، امينة معاليم، صالح (2021). نوع المخططات المبكرة غير المكيفة لدى أمهات الطفل المصاب بمتلازمة داون. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، ٦(١)، ٣٢١-٣٥١

علي، عبابسة (2010) .دراسة السلوك الاجرامي حالات اكلينيكية. جامعة وهران. كلية العلوم الاجتماعية.

علي، احمد سعيد الشيخ (٢٠١٥م). البنى المعرفية اللاتكيفية وعلاقتها بالاستبصار المعرفي لدى النساء المعنفات في
الأردن. عمان، الأردن.

الفرجات، أماني محمد ؛ الشرعة ، حسين سالم (2018)، القدرة التنبؤية للمخططات المعرفية اللاتكيفية في الميل للتطرف الفكري. المجلة العربية للطب النفسي.ص 67-81.

القرني، عبد الله بن عايض محمد آل شعران ؛ مقدم، عبد الحفيظ سعيد. (2020). أثر السمات الشخصية والتشوه المعرفي على التفكير الإجرامي لدى الأسوياء وذوي

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التشخيص الأحادي والمزدوج: دراسة تنبؤية. أطروحة (دكتوراه)-جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم النفس، تخصص علم النفس الجنائي.

هنان، زميتى تين (2014). إثر نمط التعلق على المخططات المعرفية المبكرة غير المتكيفة لدى امهات اطفال التوحد دراسة مقارنة بين امهات ذوي نمط التعلق آمن وامهات ذوي نمط التعلق غير آمن. جامعة الجزائر.

قائمة المراجع الأجنبية:

Brillon, P & Marchand, A & Stephenson, R. (2004). Modèles comportementaux et cognitifs du trouble de stress post-traumatique, sante mentale au Québec vol 21 n°1.

Camara&Calvete, 2011. Early maladaptive schemas as moderators of the Impact of stressful Events on Anxiety and Depression in university student. University of Deusto, Spain.

Cottraux, J. 2011. Les psychotherapies compartmentless et cognitives, Elsevier, 5eme édition, Masson.

Moharmi , N &Mohmodi, C., The Relationship of Early Maladaptive Schemas with Attachment Styles and Identity Styles in Female Students. sari. Iran. Journal of Basic sciences& Applied Research, 2015

Richa, N .2009. L'influence du trouble bipolaire sur les facteurs cognitifs et affectifs chez le patient adulte LIBANAIS, Thèse de doctorat université Saint-Esprit de kaslik, LIBAN.

Young, J. E., Klosko, J. S., & Weishaar, M. E. (2006). Schema therapy: A practitioner's guide. Guilford Press

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

فاعلية برنامج مقترح قائم على الأنشطة اللغوية في تنمية المهارات النحوية لدى طلاب الصف الأول الثانوي في الجمهورية اليمنية

The effectiveness of a proposed program based on language activities in developing grammatical skills among secondary school students in the Republic of Yemen

إعداد

عدنان ناجي ناجي الجوفي

Adnan Naji Naji Al-Joufi

باحث دكتوراه، تخصص مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بكلية التربية- جامعة صنعاء، اليمن

Doi: 10.21608/jasep.2024.348311

استلام البحث: ١١ / ٢ /٢٠٢٤

قبول النشر: ٢٨ / ٢ / ٢٠٢٤

الجوفي، عدنان ناجي ناجي (٢٠٢٤). فاعلية برنامج مقترح قائم على الأنشطة اللغوية في تنمية المهارات النحوية لدى طلاب الصف الأول الثانوي في الجمهورية اليمنية. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٣٧) أبريل ، ٣٥٧ – ٣٨٤.

http://jasep.journals.ekb.eg

فاعلية برنامج مقترح قائم على الأنشطة اللغوية في تنمية المهارات النحوية لدى طلاب الصف الأول الثانوي في الجمهورية اليمنية

المستخلص:

هدفت هذا الدراسة الى معرفة فاعلية برنامج مقترح قائم على الأنشطة اللغوية في تنمية المهارات النحوية لدى طلاب الصف الأول الثانوي في الجمهورية اليمنية، معتمداً على المنهج المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعتين: التجريبية والضابطة بقياسين قبلي وبعدي؛ ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث قائمة بالمهارات النحوية تم اشتقاقها من الأدبيات والدراسات السابقة، وكتاب النحو المقرر على طلاب الصف الأول الثانوي، في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٢- ٢٠٢٣م وبعد ضبط القائمة تم تحويلها إلى اهداف عامة للبرنامج المقترح لتنمية المهارات النحوية. واقتصرت الدراسة على عينة قصدية من طلاب الصف الأول الثانوي في إحدى المدارس الأساسية الحكومية للطلاب بمحافظة أب، مديرية الرضمة، وتكونت العينة من (٦٠) طالباً، قسمت بالتساوي إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية درست البرنامج المقترح لتنمية المهارات النحوية باستخدام البرنامج المقترح، ومجموعة ضابطة درست المهارات نفسها بالطريقة التقليدية. وتوصلت الدراسة إلى إعداد قائمة بالمهارات النحوية تكونت من (٩) مهارات. وبعد تطبيق البرنامج توصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، بين متوسطات المجموعة التجريبية، ومتوسطات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المهارات النحوية، لصالح المجموعة التجريبية، ويعزى هذا الفرق إلى البرنامج المقترح وفق الأنشطة اللغوية، حيث بلغ حجم الأثر (٠.٨٦٧). وأوصى الباحث بعدة توصيات، أهمها استفادة معلم اللغة العربية من البرنامج المقترح القائم على الأنشطة اللغوية في تدريس المهارات النحوية لطلاب الصف الأول الثانوي. كما اقترح الباحث بعض الدراسات التكميلية، أهمها إجراء دراسة مماثلة واسعة على الصف الأول الثانوي، تدخل في حسابها متغيرات جديدة، كمتغير الجنس، والمنطقة التعليمية، ومستوى التحصيل السابق، وسنوات الخبرة، والاتجاه نحو تعلم النحو.

Abstract:

This study aimed to determine the effectiveness of a proposed program based on linguistic activities in developing grammatical skills among secondary school students in the Republic of Yemen, adopting the descriptive approach and the quasi-experimental approach by designing two groups: experimental and control with two measurements, pre- and post-

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

test. To achieve the objectives of the study, the researcher prepared a list of grammatical skills through previous literature and studies, and a grammar book prescribed for first year secondary school students, in the second semester of the academic year 2022-2023 AD. The researcher prepared the proposed program for teaching grammatical skills. The study was limited to an intentional sample of first year secondary students in one of the basic governmental schools for students in Ibb Governorate, Al Radmah District, and the sample consisted of (60) students, divided equally into two groups: an experimental group that studied creative written expression skills using the proposed program, and a control group that studied skills same in the traditional way. The study concluded that a list of grammatical skills was prepared, which consisted of (9) skills. After applying the program, the study found results, the most important of which are: the presence of statistically significant differences at the level of significance (0.05), between the averages of the experimental group, and the averages of the control group in the post application of the grammatical skills test, in favor of the experimental group, and this difference is attributed to the proposed program according to the language activities, Where the effect size was (0.867). The researcher recommended several recommendations, the most important of which is the benefit of the Arabic language teacher from the proposed program based on language activities in teaching grammatical skills to first year secondary students. The researcher also suggested some complementary studies, the most important of which is conducting a similar and extensive study on the first secondary grade, in which new variables are included, such as gender, educational area, previous level of achievement, years of experience, and attitude towards learning grammar.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المقدمة:

يعد النحو من علوم اللغة العربية، الذي يبرز من خلال تنوع فنونها، بل إنه العلم الجامع لكل فنون اللغة ومهاراتها، حيث إنه الهدف الأسمى والغاية الأهم من غايات تعلم اللغة، ويعد مؤشرًا على العمق الفكري والنضج العقلي؛ لأنه يساعد الطالب على تقويم لسانه وتحقيق ذاته واستثمار قدراته وذكاءاته المتعددة وإكسابه القدرة على التواصل مع الآخرين (سلامة عبد المؤمن، ٢، ٢٠١١).

وهذا يظهر أهمية تنمية المهارات النحوية لدى الطلاب، لذا يؤكد (مدكور، ٢٥٨، ٢٠٠٦)، على أهمية تنمية قدرة الطلاب على المهارات النحوية بما يتطلبه من ممارستها، والقدرة على صياغة الجمل الصحيحة، ومحاولة تطبيق التعلم ذي المعنى القائم على التدريبات اللغوية التي تقوم على الاستعمال اللغوي الصحيح؛ لتحقيق الهدف المنشود وهو سلامة العبارة وصحة الأداء. (الدليمي، والوائلي، ٢٠٠٥، ٣٦٦). وتؤكد المهارات النحوية على المعنى القائم على الفهم من خلال الدور النشط والمشاركة الفاعلة للطلاب في الأنشطة اللغوية التي يؤدونها؛ بهدف زيادة الرصيد اللغوي عن طريق مادة النحو لما لها من أهمية في حفظ اللسان من الزلل.

وعلى الرغم من هذه الأهمية لتنمية المهارات النحوية فإننا نجد ضعفاً عند طلبة الصف الأول الثانوي في ممارستها، وهذا قد يعود إلى الطريقة التقليدية في تدريس فروع اللغة العربية لاسيما تدريس مادة النحو، حيث إن المعلم لا يهتم بتنمية مهارات النحو. ويؤكد هذا الضعف دراسة (هادي،٢٠١٤)، وكذلك خبرة الباحث في الميدان والدراسة الاستطلاعية، التي عملها، وهي عبارة عن بطاقة ملاحظة لأداء المعلم أثناء تدريس النحو.

ويمكن الحد من هذه المشكلة من خلال تصميم برنامج قائم على الأنشطة اللغوية؛ لتنمية المهارات النحوية، حيث تعد تلك الأنشطة في التعليم إحدى الركائز في التربية الحديثة، وهي تعزز الناحية التطبيقية بشكل يجعل الطالب محور العملية التعليمية مما يجعل التعلم ذي معنى. (الدليمي والوائلي، ٢٠٠٥، ٣٦٦).

وقد اكدت الكثير من الدراسات السابقة أهمية البرامج القائمة على الأنشطة اللغوية في تنمية المهارات النحوية، مثل دراسة (الحديبي، ٢٠١٧)، ودراسة (أبو زيد، ٢٠٢٢)، وهذا ما لفت نظر الباحث إلى تصميم برنامج مقترح قائم على الأنشطة اللغوية لمعرفة فاعليته في تنمية المهارات النحوية لدى طلبة المرحلة الثانوية.

مشكلة الدراسة:

تتحدد مشكلة هذه الدراسة في ضعف طلبة الصف الأول الثانوي في اكتساب المهارات النحوية وتطبيقاتها من خلال الأنشطة اللغوي، وهذا قد يعود إلى اعتماد معلمي اللغة العربية على طرائق تقليدية تهمل تنمية المهارات النحوية ويتم التركيز

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

فيها على التلقين والاستظهار فقط وليس للجانب التطبيقي من خلال الأنشطة في تدريس النحو شيء يذكر.

لذا سعت هذه الدراسة الى معالجة هذا الضعف، من خلال تصميم برنامج مقترح قائم على الأنشطة اللغوية في تنمية المهارات النحوية، ويمكن تحقيق هذا الهدف من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية برنامج مقترح قائم على الأنشطة اللغوية في تنمية المهارات النحوية لدى طلاب الصف الأول الثانوي في الجمهورية اليمنية؟

ويتفرع منه:

١- ما المهارات النحوية اللازمة التي ينبغي تنميتها لدى طلاب الصف الأول الثانوي في الجمهورية اليمنية؟

٢- ما صورة برنامج مقترح قائم على الأنشطة اللغوية لتنمية المهارات النحوية لدى طلاب الصف الأول الثانوي في الجمهورية اليمنية؟

٣- ما فاعلية تطبيق البرنامج المقترح في تنمية المهارات النحوية لدى طلاب الصف الأول الثانوي في الجمهورية اليمنية؟

فرضيات الدراسة:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المهارات النحوية على طلاب المرحلة الثانوي في الجمهورية اليمنية.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المهارات النحوية على طلاب الصف الأول الثانوي في الجمهورية اليمنية.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١- تصميم قائمة بالمهارات النحوية التي ينبغي تنميتها لدى طلاب الصف الأول الثانوي في الجمهورية اليمنية.

٢- تصميم صورة برنامج مقترح قائم على الأنشطة اللغوية لتنمية المهارات النحوية لدى طلاب الصف الأول الثانوي في الجمهورية اليمنية.

٣- معرفة فاعلية البرنامج المقترح وفق الأنشطة اللغوية في تنمية المهارات النحوية لدى طلاب الصف الأول الثانوي في الجمهورية اليمنية.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة فيما يأتي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

١- أن تصميم برنامج قائم على استراتيجية الأنشطة اللغوية لتنمية المهارات النحوية قد يفيد مصممي مناهج اللغة العربية عند تطويرها لا سيما منهج النحو، وكذلك تفيد معلم اللغة العربية عند تحضير الدروس وفقا للأنشطة اللغوية التي تبرز الاستخدام النحوي.

٢- أن تصميم هذا البرنامج القائم على الأنشطة اللغوية في تنمية المهارات النحوية يفيد المعلم في تنمية مهارات اللغة العربية لاسيما المهارات النحوية.

٣- أن تحقيق أهداف تدريس النحو وفقاً لهذا البرنامج القائم على الأنشطة اللغوية تفيد القائمين على تصميم برامج تدريس اللغة العربية في المؤسسات التعليمية مثل كليات التربية لتطوير تلك البرامج.

٤- أن التوصل إلى فاعلية هذه البرنامج القائم الأنشطة اللغوية في تحقيق أهداف النحو تفيد الباحثين وتفتح لهم آفاقاً جديدة لاستخدام هذا البرنامج في فروع اللغة العربية الأخرى.

حدود الدراسة:

ستقتصر الدراسة على الحدود الآتية:

١- **الحد الموضوعي:** اقتصر تصميم الوحدات في محتوى البرنامج على المهارات النحوية المقررة على طلاب الصف الأول الثانوي من الادبيات والدراسات السابقة و مادة النحو المقررة على الطلاب، ووثيقة منهاج اللغة العربية.

٢- **الحد المكاني**: يتم تطبيق البرنامج المقترح وتنفيذه في محافظة إب مديرية الرضمة بالمدارس الحكومية في عزلة بني قيس وعزلة سودان.

٣- **الحد البشري:** طلاب الصف الأول الثانوي للمجموعتين التجريبية والضابطة.

٤- **الحد الزماني:** سيتم تطبيق هذا البرنامج في عام ٢٠٢٢-٢٠٢٣م في الفصل الدراسي الثاني.

خطوات الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة وتحقيق أهدافها تم اتخاذ الخطوات والإجراءات الآتية:

١- الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة وذلك من أجل:

- بناء قائمة تحتوي على المهارات النحوية المقررة على طلاب الصف الأول الثانوي.
- تصميم البرنامج المقترح القائم على الأنشطة اللغوية لتنمية المهارات النحوية.
- تصميم اختبار (قبلي – بعدي)؛ لقياس فاعلية البرنامج في تنمية المهارات النحوية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢- ضبط البرنامج وأدوات الدراسة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها.
٣- التحقق من ضبط البرنامج وأدوات الدراسة من خلال تجريبها على عينة استطلاعية غير عينة الدراسة.
٤- تطبيق الاختبار القبلي؛ لمعرفة تكافؤ المجموعتين.
٥- تطبيق البرنامج المقترح على العينة من المجموعة التجريبية بعد ضبط المتغيرات الوسيطة.
٦- تطبيق الاختبار البعدي؛ لمعرفة فاعلية البرنامج في تنمية المهارات النحوية.
٧- التوصل إلى النتائج وتحليلها وتفسيرها.
٨- الخروج بالتوصيات والمقترحات في ضوء تلك النتائج.

مصطلحات الدراسة:

- **البرنامج:**

يعرف بأنه: مجموعة الأنشطة المنظمة، والمترابطة، ذات الأهداف المحددة، وفقاً للائحة، أو خطة مشروع، بهدف تنمية مهارات، أو يتضمن سلسلة من المقررات، ترتبط بهدف عام، أو مخرج نهائي (شحاته، النجار، ٧٤، ٢٠٠٣).

ويقصد بالبرنامج في هذه الدراسة بأنه مجموعة من الخطوات المنظمة على مستوى التخطيط والتنفيذ والتقويم بحيث يعكس تدريس المهارات النحوية والإعراب في أربع وحدات، ثم تصميمها باستخدام الأنشطة اللغوية مدعمة بالوسائل التعليمية وأساليب التقويم؛ بحيث يتم تنفيذ هذا البرنامج وفق دليل المعلم في الوقت المحدد وفق جدول الحصص.

- **الأنشطة:**

النشاط في اللغة: من نشطَ إذا طابت نفسه للعمل وغيره (الفيروز أبادي، ٧٤١، ١٤٣١)، كما يعرف بأنه: الخفَّة للأمر والجد فيه، ونشط في العمل ونحوه إذا طابت نفسه له، والنشاط: ممارسة صادقة لعمل من الأعمال، يقال لفلان نشاط زراعي، أو تجاري مثلاً (إبراهيم، اخرون،٧٧، ١٤٢٥).

النشاط اصطلاحاً بأنَّه: "كل نشاط يقوم به المعلم، أو التلميذ، أو هما معاً، أو زائر، أو متخصص، داخل الصف، أو خارجه، داخل المدرسة، أو خارجها؛ للتعليم والتعلم (عميرة، ١١، ١٤٢٢).

وتعرف الأنشطة اللغوية في هذه الدراسة إجرائياً بأنها: مجموعة من الممارسات والأعمال المنظَّمة التي يقوم بها طلبة الصف الأول الثانوي بهدف مساعدتهم في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- **المهارة:**

المهارة لغةً: الحذّق في الشيء. (والماهر) الحاذق في كل عمل والجمع مهرة. ويقال: مهرت بهذا الأمر أمهر به مهارة. أي صرت حاذقاً. والماهر الحاذق بالقراءة (ابن منظور، ١٤١٤،١٨٥).

المهارة اصطلاحاً: بأنها القدرة على أداء عمل معين بدقة وإتقان مع الاقتصاد في الوقت والجهد (المطلس، ٩٥، ١٩٩٦).

- **المهارات النحوية:**

المهارة لغةً: الحذّق في الشيء. (والماهر) الحاذق في كل عمل والجمع مهرة. ويقال: مهرت بهذا الأمر أمهر به مهارة. أي صرت حاذقاً. والماهر الحاذق بالقراءة (ابن منظور، ١٤١٤،١٨٥).

المهارة اصطلاحاً: بأنها القدرة على أداء عمل معين بدقة وإتقان مع الاقتصاد في الوقت والجهد (المطلس، ٩٥، ١٩٩٦).

ويعرف الباحث المهارات النحوية إجرائياً بأنها: مجموعة المؤشّرات السلوكية التي يتحقق من خلالها الأهداف السلوكية للبرنامج وهي تدل على قدرة طلبة الصف الأول الثانوي على ممارستها والقدرة على تطبيقاتها المختلفة في فنون اللغة العربية (الاستماع – التحدث – الكتابة).

- **فاعلية:**

الفاعلية لغةً: وصف في كل ما هو فاعل (إبراهيم مصطفى وآخرون، ٦٥٩، ١٩٧٢).

الفاعلية اصطلاحاً بأنَّها: "القدرة على إنجاز الأهداف والمدخلات؛ لبلوغ النتائج المرجوة، والوصول إليها بأقصى حدٍّ ممكن" (زيتون، ٥٥، ٢٠٠٣).

وتُعَرَّف الفاعلية إجرائيًا في هذه الدراسة بأنَّها: مجموع القدرات التي سيحصل عليها طلبة الصف الأول الثانوي من المهارات النحوية بحيث لا تقل عن (٨٠) درجة بحسب المتعارف عليه في كثير من الدراسات السابقة.

الإطار النظري للدراسة:

وهو يحتوي على محورين، المحور الأول: يتناول الأنشطة اللغوية من حيث مفهومها، واهدافها، واسس ممارستها، ومعوقاتها، والمحور الثاني: يتناول المهارات النحوية من حيث تعريفها، وانواعها، وأهداف تدريسها، واهميتها، وطرائق تدريسها.

المحور الأول: الأنشطة اللغوية:

الأنشطة اللغوية: هي التدريبات اللغوية التي تقوم على استعمال طريقة التدرب على الاستعمال اللغوي الصحيح بما يناسب الطلبة من الأدوات اللفظية لغة وشعرا وحكمة؛ لتحقيق الهدف المنشود، وهو سلامة الأداء. (الدليمي، والوائلي،٢٠٠٥،٣٦٦).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وتتضمن الأنشطة كل ما يشترك فيها المتعلم داخل المؤسسة التعليمية أو خارجها من ممارسات تتطلب بعض المهارات والقدرات وتساعد المناشط المدرسية على بناء شخصية الطلاب وصقلها، بحيث يتم تحقيق كثير من الأهداف التربوية المنشودة من خلال ممارستهم لهذه المناشط داخل الصف الدراسي وخارجه (حسن شحاتة،١٩٩٠،١٥).

أهداف الأنشطة اللغوية:

من أهم اهداف الأنشطة اللغوية ما يأتي:

- تمكين الطلاب من الانتفاع باللغة انتفاعاً عملياً في مجالات التعبير الوظيفي والإبداعي، ويتحقق ذلك بممارسة الحديث والحوار والمناقشات.
- تدريب الطلاب على استخدام اللغة استخداماً صحيحاً ناجحاً في مواقف الحياة العملية، وما تتطلبه هذه المواقف.
- تحبيب الطلاب في اللغة العربية، والقراءة الناقدة المتنوعة التي تثقف عقولهم وتهذب أذواقهم.
- تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلمين في مختلف فنون اللغة) الاستماع، والتحدث والقراءة، والكتابة) ، (عبد العليم إبراهيم ١٩٩١،٣٩٩)، (محمود السيد، ١٩٩٦،٧١١)، (فايزة عوض،٢٠٠٧،٢٣١).

أسس ممارسة الأنشطة اللغوية:

- ممارسة الأنشط في جو من الحرية، والديمقراطية، واشباع رغبة الطالب وميوله في المناقشة والنقد وتذوق النصوص الأدبية
- مراعاة إمكانات الطلاب، وقدراتهم العقلية، ومن ثم توجيههم إلى ما يناسبهم من الأنشطة حتى لا يشعروا بالعجز أمام نشاط معين.
- أن تجري الأنشطة في مواقف مشابهة للمواقف الحياتية الطبيعية، بمعنى آخر تكون محاكاة للواقع.
- أن تتضمن الأنشطة اللغوية نظاماً للتقويم وتقديم التغذية الراجعة والتعزيز.
- أن يكون دور المعلم في تنفيذ الأنشطة اللغوية هو التوجيه والإرشاد وحث للطلاب على المشاركة والابتكار ويناقشهم في جو ديموقراطي متعاون. (طه غانم، ١٩٩٠،٩٨)، (محمد مرسي، ١٩٩١،٩٨)، (فايزة عوض ٢٠٠٧،٢٣١).

معوقات ممارسة الأنشطة اللغوية:

أرجع العديد من التربويين هذه المعوقات إلى عدد من الأسباب، وهي على النحو الآتي:

- ازدياد كثافة الفصول الدراسية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- قلة تنوع الأنشطة داخل الفصل بالقدر الذي يشبع ميول الطلاب.
- عدم وجود خطة ذات أهداف محددة لممارسة الأنشطة.
- أن الهدف من الأنشطة اللغوية، وأهميتها غير واضحة لدى المتعلمين.
- افتقاد المعلم للمهارات اللازمة لممارسة هذه الأنشطة.
- خلو منهج اللغة العربية من أي إشارة – تلميحا أو تصريحا – إلى كيفية ربط هذا المنهج بالنشاط اللغوي. (حسن شحاتة،١٩٩٤، ٦٠).

وللأنشطة اللغوية وتطبيقاتها المختلفة في تعليم مهارات اللغة العربية وتعلمها دور فاعل ومؤثر في تنمية الكفاءة اللغوية لدى المتعلمين؛ اذ تسهم هذه الأنشطة بصورة واضحة في تحقيق الهدف من تعلم اللغة العربية، وتشعر المتعلمين بالثقة في استخدامها، وتوظيفها والتدرب على استعمالها وممارستها في مختلف المواقف الحياتية التي تتطلب التواصل والتفاعل مع المجتمع. (الحارثي، ٢٠٠٧، ٤٤).

الأنشطة اللغوية اللازمة لتنمية المهارات النحوية

١- مهارة الاستماع:

أولى العرب منذ القدم أهمية بالغة لسماع اللغة، وكانوا يحوصون على تربية أبنائهم في البوادي بعيدا عن الحاضرة؛ ليتعلموا اللغة العربية بطريقة سليمة صافية من متكلميها الذين لم يختلطوا بالأعاجم، ولم يصب ألسنتهم اللحن.

وقد وضعوا لذلك أهدافاً أساسية، لا بد لكل معلم أن يعرفها ويحسن الوصول إليها ضماناً لنجاحها، ومن هذه الأهداف الآتي:

أ- نقل المتعلم من المحيط الصوتي القديم الى المحيط الصوتي الجيد.

ب- التعرف على الأصوات والتمييز بينها.

ت- إدراك المعنى العام للكلام.

ث- إدراك بعض التغيرات في المعنى الناتجة عن تغير بنية الكلمة كتغير الصوت أو إضافة حرف.

ج- تقديم بعض الأساليب المستعملة في الحياة اليومية والمتصلة بثقافة اللغة المتعلمة كالسؤال، والجواب، والأمر، والاشارة..

٢- مهارة الكلام (التحدث):

ويعد الكلام من أهم ألوان النشاط اللغوي التي يتداولها الإنسان في تخاطبه، وهو من أرقي أنواع التعبير التي اختصها الله بها، وبذلك أصبح الكلام يمثل الركيزة الأساسية في كل نشاط يقوم به مما يجعل الكلام أكثر أنواع التعبير شيوعا، وأقدرها على ترجمة المشاعر، وبقدر ما يكون للإنسان من طاقة في الكلام يكون نجاحه في تعامله وتكيفه مع غيره من الناس. (جبريل أنور،٢٠٠٧، ٦٦).

ويسعى تعليم مهارة الكلام (التحدث)، إلى تحقيق مجموعة من الأهداف، أهمها:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أ- أن ينطق المتعلم أصوات اللغة بصورة سليمة وصحيحة.
ب- اكتساب ثروة لغوية موافقة لمستوى المتعلم ونضجه وقدراته.
ت- القدرة على استعمال أساليب اللغة المفيدة في التواصل مع الآخرين في معانيها ووظائفها.

٣- مهارة الكتابة:

يعد التعبير عن الذات، وتوصيل الأفكار والمشاعر والأحاسيس للآخرين من أهم وظائف اللغة والتعبير بنوعيه هو الثمرة المرجوة من تعليمها؛ لأنه أداة المعلم في تعليم المتعلم، وأداة المتعلم في توضيح ما تعلمه، وإبرازه للآخرين والكشف عن مدى فهمه له، فضلاً عن كونه مجالاً لاكتشاف مواهب المتعلمين الأدبية.

وتبرز أهمية التعبير كوسيلة من أهم وسائل الاتصال، فبواسطتها يستطيع الإنسان التعبير عن آرائه وأفكاره مستخدماً جميع المهارات اللغوية من استماع وكلام وقراءة، كما تزداد أهميته بالنسبة للمتعلم في مراحل التعليم المختلفة، مما يمكنه من التفاعل مع المجتمع الذي يعيش فيه تفاعلا تتحقق معه الأهداف المنشودة. (عزازي،٢٠٠٤، ٢٩).

استراتيجيات ممارسة الأنشطة اللغوية لتنمية المهارات النحوية:

يعتمد تنفيذ الدرس في الأنشطة التعليمية على العديد من الاستراتيجيات المتنوعة التي تستهدف تحقيق نواتج التعلم المرجوة (المعرفية، الوجدانية، المهارية)، وهذه الاستراتيجيات تمثل العمود الفقري لنجاح الأنشطة التعليمية، ولن يتم تحقيق تعلم فعال إذا لم نحسن اختيار استراتيجية التدريس المناسب. ومن هذه الاستراتيجيات:

١- الحوار والمناقشة ٢- التعلم الذاتي ٣- حل المشكلات ٤- العصف الذهني
٤- فكر. زاوج. شارك ٦- التعلم بالاكتشاف ٧- تعلم الاقران
٩- المحاضرة المعدلة ٩- لعب الأدوار ١٠- التعلم التعاوني
الألعاب اللغوية - تمثيل الادوار – التقليد والمحاكاة

الوسائل التعليمية المستخدمة لتوضيح محتوى البرنامج:

من الوسائل التعليمة التي تم استخدامها لتوضيح محتوى البرنامج، صور معبرة محفزة، السبورة والأقلام الملونة، ولوحات ورقية، وأوراق العمل المصاحبة لكل درس، الأشكال والرسومات التوضيحية والمحاكاة التمثيل المسرحي....

المحور الثاني: المهارات النحوية:

تعرف المهارات النحوية إجرائياً بأنها: مجموعة المؤشّرات السلوكية التي يتحقق من خلالها الأهداف السلوكية للبرنامج وهي تدل على قدرة طلبة الصف الأول الثانوي على ممارستها والقدرة على تطبيقاتها المختلفة في فنون اللغة العربية (الاستماع – التحدث – الكتابة).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

سمات تعليم النحو العربي:

- تقويم الألسنة وتجنب الخطأ في الكلام والكتابة.
- حماية اللغة العربية من اللحن.
- تنمية الجوانب اللغوية والثقافية لدى الطلاب.
- مساعدة المتلم على صحة الحكم ودقة الملاحظة ونقد التراكيب.
- شحذ العقول والتدريب على التفكير المتواصل المنظم ويمكن فهم التراكيب الغامضة والمعقدة.

صعوبات تنمية المهارات النحوية:

أولا: الصعوبات التي تعود إلى طبيعة المنهاج:

ومن الصعوبات التي تعود إلى طبيعة المنهاج في النحو هي إهمال الربط بين الوحدات، وبين عناصر كل وحدة وعدم التدرج في عرض الموضوعات النحوية في الكتاب المقرر وعدم الاهتمام بالتدريبات والتطبيقات النحوية من خلال الأنشطة اللغوية المتنوعة وعدم ربط التطبيق النحوي بمواقف الحياة.

ثانياً: الصعوبات التي تعود الى طريقة التدريس:

لعل صعوبة تنمية المهارات النحوية ترجع إلى عدم تنويع المعلمين لطرق التدريس ومراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، وعدم مراعاة قدراتهم العقلية وميولهم ورغباتهم.

ثالثاً: الصعوبات التي تعود الى معلم اللغة العربية:

دلت الدراسات على أن معلم اللغة العربية يعاني من انخفاض في المستوى اللغوي، وأن هؤلاء المعلمين لا يعتنون باستخدام اللغة العربية الفصحى السليمة في التدريس؛ لذلك كان للضعف الأكاديمي والمهني لمعلي اللغة العربية أثره السلبي على الطلاب في شتى المراحل التعليمية.

رابعاً: الصعوبات التي تعود إلى المتعلم:

١- البعد عن السليقة اللغوية.
٢- كثرة القواعد النحوية وتشعب تفاصيلها.
٣- عدم توظيف القواعد النحوية في الحياة العامة (محمد عباس،٢٠١٠، ٢٢).
٤- عدم ربط القواعد النحوية بالمعنى والاهتمام بالشكل.
٥- شيوع العامية بين أوساط الطلبة والمدرسين.
٦- الابتعاد عن الموضوعات النحوية الوظيفية في تدريس القواعد النحوية (محسن عطية،٢٠٠٨، ١٨٨).

أهداف تدريس النحو:

وأهم تلك الأهداف الآتي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

١- تيسير إدراك الطلبة للمعاني المسموعة والمقروءة والتعبير عنها موضوح لا يدخله غموض أو إبهام أو خطأ، وترتيب أجزاء الكلام على أساس ترابط المعاني ومواقع الألفاظ في التراكيب.
٢- تقويم إعوجاج اللسان من الزلل في النطق والقلم من الزلل في الكتابة، وتصحيح المعاني والمفاهيم (عاشورا، الحوامدة، ٢٠١٧،١٠٥).
٣- تمكين الطلبة من القراءة والكتابة والحديث بصورة خالية من الأخطاء اللغوية.
٤- إيقاف الطلبة على خصائص اللغة العربية وثراء صيغها؛ لأن هذه القواعد تكشف عن أوضاع اللغة المختلفة بصيغها المتنوعة والتغيرات التي تحدث في الألفاظ وتراكيبها.
٥- تدريب الطلبة على استعمال الألفاظ والتراكيب استعمالا صحيحا بإدراك الخصائص الفنية السهلة للجملة العربية كمكونات الجملة ومكملاتها.
٦- أن الطلبة اللذين يدرسون لغة أجنبية إلى جانب لغتهم القومية يجدون في دراسة قواعد لغتهم ما يساعدهم على فهم اللغة الأجنبية؛ لأن بين اللغات قدرا مشتركا من القواعد العامة (شيرين،٢٠١٩،٣٢٧).
٧- صون اللسان عن الخطأ وحفظ القلم من الزلل وتكوين عادات لغوية سليمة (أحمد صلاح،٢٠٢٠،١٨٧).

المبادئ التربوية في تدريس المهارات النحوية:

أورد (مرعي والحيلة، ٢١٦، ٢٠٠٢)، عدد من المبادئ التربوية لتدريس المهارات النحوية أهمها ما يأتي:
١- يتم تعلم المهارات النحوية بشكل أفضل إذا توافرت خطة منظمة لتتابع المهارات في البرنامج المدرسي أي ننتقل من المهارة الأسهل إلى الأصعب ومن المجهول إلى المعلوم.
٢- أن التدريب الموزع والتدريجي يؤدي إلى نتاجات أفضل بالنسبة للمهارات الصعبة التي تشتمل على مهارات عدة أما بالنسبة للمهارات اليسيرة فلا داعي للتوزيع، وينبغي أن تؤخذ الفروق الفردية بين الطلبة بعين الاعتبار عند فترات التدريب عليها.
٣- يتم تعلم المهارات في أفضل صورها عندما يحاول النشاط التعليمي التركيز على تنمية المهارات نفسها.
٤- التخطيط لطرائق تدريس المهارة وتعلمها، وتكون هادفة وتعتمد على احترام ما يتعلمه الطلاب وتقدير قدراته، وإشراكه باستمرار في عملية تعلم المهارة.
٥- يتطلب تعليم المهارات طرائق جديدة وفعالة والا فان الطالب سيهدر جهودا كبيرة في تعلمها.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

طرائق تدريس المهارات النحوية:

وأهم تلك الطرائق الآتي:

١- الطريقة القياسية:

تقوم على عملية القياس الاستدلالي الذي ينتقل فيه الطالب من الحقيقة العامة إلى الحقيقة الجزئية، ومن المقدمات إلى النتائج، أي من تقديم القاعدة إلى نماذج تطبيقها.

٢- الطريقة الاستقرائية (الاستنباطية - طريقة هربارت):

تقوم على عملية الاستنباط، أي عرض الأمثلة الجزئية للقاعدة ثم استنباطها منها.

٣- طريقة النص (الطريقة المعدلة - الطريقة التكاملية):

تُقِّدُم القاعدة من خلال نص لغوي متكامل لعلاج عيوب الطريقتين السابقتين اللتين تقدمان

أمثلة مفككة لا تراعي الوحدة اللغوية وميول الطلبة، وتعليم اللغة في مواقف طبيعية أو شبه؛ لأن النصوص مادة صالحة للمطالعة والتعبير الشفوي والكتابي والتطبيق النحوي والصرفي.

٤- طريقة النشاط:

تقوم على أساس نشاط الطلبة، بتكليف الطلبة بجمع أمثلة تكون محورا للمناقشة، وتنتهي باستنباط القاعدة.

٥- طريقة الإلقاء:

تقوم على أساس المحاضرة، وتعتمد على أسلوب المعلم وخبراته التربوية، وتفيد عند كثرة عدد الطلبة في الحجرة الدراسية.

٦- طريقة الحوار:

تعتمد على إدارة المعلم للموقف التعليمي، وتقوم على أساس الحوار وتبادل الأسئلة بين المعلم والطلبة للوصول إلى القاعدة.

٧- طريقة الاكتشاف:

هناك أنواع متعددة لهذه الطريقة، منها:

أ- الاكتشاف الموجه: والدور الكبير فيها للمعلم حيث الخطوات التي تواصل الطلبة إلى تحقيق أهداف الدرس.

ب- الاكتشاف الإرشادي: تعطي فرصة للطالب في التفكير للوصول إلى الهدف تحت إشراف المعلم.

٨- طريقة حل المشكلات:

تبدأ من شعور الطلبة والمعلم بالمشكلة، فتحديدها، فجمع البيانات اللازمة لحلها، فاقتراح

الحلول لها، ثم التأكد من سلامة أحد هذه الحلول.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٩- طريقة القراءة الجهرية:

تعتمد على تدريس النحو والصرف من خلال دروس القراءة الجهرية التي تتيح مجالا خصبا للتدريب على القواعد وتطبيقها وسلامة الضبط والقراءة، وقد اتبعها المبرد في كتابه الكامل كما اتبعها أبو علي القالي في كتابه الأمالي.

١٠- طريقة المواقف:

ترجع أصولها إلى عشرينيات القرن العشرين، وتقوم على الأشياء الحسية المشوقة للطلبة التي تكون لديهم دافعاً قوياً لمتابعة الدرس مع المعلم ومشاركته في العرض بفاعلية، ويتمكن المعلم بهذا الأسلوب من النفاذ إلى القاعدة، ويعني أن اللغة تستعمل في سياق اجتماعي، وأنه لا يمكن فهمها خارج هذا السياق، وقد بنيت هذه الطريقة على توجيه الاهتمام إلى عملية التعلم أكثر من شروط التعلم، وهذا الأسلوب ينتزع الأمثلة من واقع الطالب ومن محيطه.

١١- طريقة الخطوط البيانية:

بذلت جهود كثيرة لتبسيط درس النحو والصرف للطلبة؛ فأعد بعض الباحثين جداول لتلخيص القواعد النحوية والصرفية وعرضها على الطلبة ليسهل عليهم استيعابها وتصور العلاقات والروابط القائمة بينها، مثل: الصور والرسوم البيانية الجذابة. وقد استعملها من قبل الإدريسي، وأوصى بها ابن خلدون المعلمين، واليوم أصبحت وسيلة ضرورية في المدارس الحديثة، ومن مزايا هذه الطريقة جُلْب السرور للطلبة، وتجديد نشاطهم، وتعطي الدرس الحياة، وتساعد على تثبيت الحقائق في الذهن.

١٢- طريقة الدور التمثيلي:

يعتمد هذا الأسلوب على لعب الأدوار المأخوذة من الحياة العامة بصورة عفوية أو قصدية،ويوضح الموضوع النحوي من خلال لعب الأدوار، واختبار فهم الطلبة للقاعدة Kوقد اتجهت النظرة التربوية الحديثة إلى إتباع طرائق وأساليب جديدة تحقق أفضل تعلم ممكن، لذلك كانت الدعوة إلى استخدام أساليب التعلم الذاتي والتعلم بالاستقصاء، والتعلم التعاوني، والذي يميز هذه الطرائق والأساليب هو دور المعلم والطالب (نادية محمد،١٩٩٤، ٨٠).

ويستخلص مما سبق الخصائص أو الأسس التربوية المرغوبة - الآتية: (زكريا اسماعي،١٩٩٥، ٢٤٠)

١- تتصف بالمرونة، وتهتم بالجانب العملي بالإضافة إلى الجانب النظري.
٢- تراعي الخصائص النمائية للطلبة والفروق الفردية بينهم.
٣- تحقق الأهداف المرجوة بأقصى سرعة وأقل جهد وبأكبر فاعلية.
٤- تو ف أكثر من مصدر للتعلم، وتيسر التعلم وتنظمه.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٥- تراعي المبادئ التربوية والنفسية عامة ومبادئ التعلم خاصة.
٦- تحقق للطالب الأمن والدافعية والثقة بالنفس.

الدراسات السابقة:

سيتم عرض بعض الدراسات السابقة ذات العلاقة بهذه الدراسة من الأقدم إلى الأحدث وذلك على النحو الاتي:

١- دراسة (خالد هادي، ٢٠١٤):

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر برنامج قائم على استراتيجية المنظمات الشكلية في اكتساب المفاهيم النحوية لطلبة الصف الرابع الأدبي. وقد اعتمد الباحث المنهج الوصفي لأعداد الإطار النظري والمنهج شبه التجريبي القائم على تصميم المجموعتين. وقد تم إعداد اختبار مفاهيمي بعدي مكون من ٢٤ فقرة اختبارية، ثم تم تطبيق التجربة على عينة الدراسة المكونة من ٣٥ طالبًا و٣٠ طالبة مجموعة تجريبية و٣٥طالبا و٣٥ طالبة مجموعة ضابطة. تم توصل الباحث إلى عدة نتائج من أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم النحوية تعزى لأثر المتغير المستقل لصالح المجموعة التجريبية.

٢- دراسة (احمد الاحول،٢٠١٦):

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف أثر استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في تنمية المهارات النحوية. وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي، وأعد قائمة بالمهارات النحوية اللازمة لطلبة الصف الثاني من المرحلة الثانوية، ووزعت على محورين، هما: مهارات نحوية لازمة لفهم اللغة، ومهارات نحوية لازمة لإنتاج اللغة، كما أعد دليلاً للمعلم، واختبار المهارات النحوية. وتكونت عينة الدراسة من ٥٧ طالبا من طلبة الصف الثاني في المرحلة الثانوية تم تقسيمها إلى مجموعتين تجريبية وعددها ٢٩ طالبًا درست الموضوعات المختارة بأسلوب التعلم المقلوب، والمجموعة الأخرى ضابطة وعددها ٢٧ طالبًا درست الموضوعات نفسها بالأسلوب التقليدي. وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠٥ بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار المهارات الوظيفية للقواعد النحوية في الاختبارين القبلي والبعدي لصالح المجموعة التجريبية.

٣- دراسة (على الحديبي، ٢٠١٧):

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر برنامج مقترح قائم على خرائط التفكير الالكتروني لتنمية المفاهيم النحوية ومهارات الاعراب والكفاءة الذاتية في النحو لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. وقد اعتمد الباحث المنهج الوصفي لأعداد الإطار

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

النظري والمنهج شبه التجريبي، وقد قام الباحث بإعداد اختبار تحصيلي؛ لقياس المهارات النحوية واختبار الكفاءة الذاتية في النحو تم تطبيق التجربة وأدوات الدراسة على عينة الدراسة. وقد تكونت عينة الدارسة من العينة التجريبية وعددها ٣٢ طالبا. وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند متوسط دلالة ٠.٠٥ بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية عينة البحث الوحيدة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم النحوية واختبار مهارات الإعراب واختبار الكفاءة الذاتية يعزى لزمن التطبيق لصالح التطبيق البعدي.

٤- دراسة (شيماء علي، ٢٠٢٠):

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استعمال برنامج مقترح قائم على التفكير الإبداعي لتنمية الكفاءة النحوية لدى تلاميذ الصف الثاني من المرحلة الإعدادية. وقد اعتمدت الباحثة المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم المجموعتين من ذوي الضبط الجزئي، وتم إعداد اختبار تحصيلي؛ لقياس مهارات الفهم النحوي. وتكونت عينة الدراسة من ٣٥ طالبا مجموعة تجريبية و٣٥ طالبة مجموعة ضابطة. وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين لاختبار القواعد النحوية تعزى لمتغير زمن التطبيق لصالح التطبيق البعدي.

٥- دراسة (يحيى المسوري، ٢٠٢٢):

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج مقترح باستخدام الهواتف الذكية في تنمية المهارات النحوية والتعبير الوظيفي لدى طلاب المرحلة الثانوية بأمانة العاصمة. وقد اعتمد البحث المنهج شيه التجريبي، وتم إعداد أداة قياس اختبار تحصيلي؛ لقياس مهارات الفهم النحوي. وتكونت العينة من ٣٠ طالبا مجموعة تجريبية و٣٠ طالبة مجموعة ضابطة. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، منها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ بين متوسطي رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المهارات النحوية والتعبير الوظيفي لصالح المجموعة التجريبية.

٦- دراسة (ميسا أبو زيد،٢٠٢٢):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فعالية برنامج تعليمي قائم على تطبيقات الهواتف الذكية في تنمية المفاهيم النحوية لدى طلبة التاسع الأساسي. واستخدم الباحثة المنهج شبه التجريبي، وأعدت برنامجا تعليميا قائمًا على تطبيقات الهواتف الذكية؛ لقياس مهارات المفاهيم النحوية، وأعدت اختباراً؛ لقياس المفاهيم النحوية. وتكونت عينة الدراسة من أربع مجموعات، حيث تم اختيار أربع شعب من مدرسة عبد الله الثاني للتميز، شعبتان للذكور: أحداهما تجريبية وعددها ١٨ طالبا، ومجموعة ضابطة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وعددها ١٨ طالبا، وشعبتان للإناث تجريبية وعددها ١٩ طالبة، وضابطة وعددها ١٦ طالبة. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائيا بين متوسطي أداء طلبة الصف التاسع الأساسي في اختبار مهارات المفاهيم النحوية يعزى إلى البرنامج التعليمي لصالح المجموعة التجريبية.

٧- دراسة (ابراهم الضبيبي، ٢٠٢٣):

هدفت الدراسة الى معرفة أثر فاعلية برنامج قائم على التعلم البنائي في تنمية المهارات النحوية والصرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية في امانة العاصمة صنعاء. وقد اعتمد الباحث المنهج الوصفي لإعداد الإطار النظري والمنهج شبه التجريبي القائم على تصميم المجموعتين الضابطة والتجريبية من ذوي الضبط الجزئي، وقام بإعداد اختبار المهارات النحوية والصرفية، وتم تطبيقه على عينة الدراسة المكونة من ٣٠ طالبا مجموعة ضابطة، و٣٠ طالبا مجموعة تجريبية. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، منها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ بين متوسطي رتب طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

العليق على الدراسات السابقة:

تعد هذه الدراسة اول دراسة طبقت في اليمن، من خلال برنامج قائم على الأنشطة اللغوية في تنمية المهارات النحوية، وقد ركزت الأنشطة اللغوية على القواعد النحوية، التي تركز على نطق الكلمات ولفظها وسلامة مخرجها، والتي من خلالها تتم محاكاتها عن طريق الأدوار التمثيلية التي تعكس المهارات النحوية المقررة على طلاب المرحلة الثانوية، التي تم اشتقاقها من وثيقة المنهاج ومادة النحو، وهذا ما لم نجده في الدراسات السابقة.

الإجراءات الميدانية للدراسة:

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسات على المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة بقياسين قبلي وبعدي، لمعرفة فاعلية المتغير المستقل للدراسة (برنامج الأنشطة اللغوية)، في المتغير التابع (تنمية المهارات النحوية)، وتم ضبط المتغير الوسيط بالمكافأة بين المجموعتين قبل تنفيذ التجربة بتطبيق اختبار المهارات النحوية على المجموعتين.

عينة الدراسة:

تم اختيار العينة بطريقة قصدية من مدرسة الأمل بالرضمة محافظة إب، وجاءت العينة قصدية؛ لأن الباحث يعمل فيها، وقد تعاون المشرفون على المدرسة مع الباحث في تطبيق البرنامج، وكان عدد المجموعة التجريبية (٣٠)، طالباً في الشعبة (أ)،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والمجموعة الضابطة (٣٠)، طالباً في الشعبة (ب)، من الصف الأول الثانوي للعام الدراسي٢٠٢٢/٢٠٢٣م.

وبلغ إجمالي مجموع عدد عينة الدراسة ٦٠ طالباً وهذه العينة كافية لتمثل المجتمع الأصلي.

أدوات الدراسة:

١- **قائمة المهارات النحوية:** من متطلبات الدراسة إعداد قائمة بالمهارات النحوية اللازمة لطلبة الصف الأول الثانوي، واختبار المهارات النحوية لقياس فاعلية البرنامج المقترح لتنمية تلك المهارات. وقد اشتقت القائمة من الأدبيات والدراسات السابقة ووثيقة المنهاج وكتاب النحو المقررة على طلبة الصف الأول الثانوي في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠٢٢-٢٠٢٣م.، وقد تكونت القائمة في صورتها الأولية من (١٦) مهارة وبعد ضبطها وتحكيمها وصل عدد المهارات الى (٦) مهارات.

٢- **الاختبار:** ولقياس فاعلية البرنامج القائم على الأنشطة اللغوية في تنمية المهارات النحوية، أعد الباحث اختباراً تم التحقق من صدقه، من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين.

٣- **ثبات الاختبار:** تم التحقق من ثبات الاختبار بطريقتين هما:

أ- طريقة التجزئة النصفية: حيث حسب ثبات الاختبار النصفي بحساب معامل الارتباط بين درجات الفقرات الفردية، ودرجات الفقرات الزوجية بحسب معادلة (بيرسون)؛ حيث بلغ معامل الارتباط بين (**0.768) و (**0.857).

ب- معامل ارتباط ألفاكرونباخ:

جدول رقم (١) يوضح معامل ارتباط القا كرونباخ لمعامل ثبات الاختبار

م	المحور	عدد المهارات	معامل الفا كرونباخ	التجزئة النصفية
١	المهارات النحوية	٦	٠.٨٠	٠.٨٦

تم حساب معامل ثبات الاختبار من خلال معادلة ألفاكرونباخ، وقد بلغ معامل ثبات الاختبار (٠.٨٠) وهي قيمة ثبات عالية تدل على صلاحية الاختبار للاستخدام، وعدل طول الاختبار لإيجاد معامل ثباته الكلي باستعمال معامل تصحيح (سيبرمان بروان)، حيث بلغ معامل الثبات الكلي لاختبار المهارات النحوية بعد تصحيح طول الاختبار (٠.٨٦)، وهي معاملات ثبات عالية ودالة عند مستوى (٠.٠٥)؛ مما يؤكد صلاحية الاختبار للتطبيق الميداني لأغراض البحث العلمي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها:

أولا: نتائج الإجابة عن السؤال الأول:

نص السؤال الأول الفرعي على الاتي: **ما المهارات النحوية اللازمة لطلاب المرحلة الثانوي بالجمهورية اليمنية؟**

وللإجابة عن هذا السؤال تم إعداد قائمة بالمهارات النحوية اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي من خلال الرجوع إلى الأدبيات النظرية والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، وتم التوصل إلى قائمة بصورتها الأولية من (١٦) مهارة وبعد عرضها على مجموعة من المحكمين أصبحت في صورتها النهائية (٦) مهارات نحوية والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول رقم (٢) يوضح المهارات النحوية

م	المهارات النحوية
١	الإلمام بالأفعال الصحيحة والمعتلة وعلامة إعرابها
٢	تحديد علامات نصب الفعل المضارع وجزمه في أمثلة
٣	يستخرج علامات النصب والجزم للأفعال الصحيحة والمعتلة
٤	يوظف علامات الإعراب بأنواعها في الكتابة الإبداعية
٥	يصحح أخطأ في أمثلة متصلة بعلامات الجزم والنصب للأفعال الصحيحة والمعتلة
٦	يحدد أنواع المشتقات وصوغها وعملها في أمثلة

ثانيا: نتائج الإجابة عن السؤال الثاني:

نص السؤال الثاني عن الآتي: **ما صورة البرنامج المقترح القائم على الأنشطة اللغوية لتنمية المهارات النحوية لدى طلاب المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم إعداد البرنامج المقترح وفق الأنشطة اللغوية في ضوء قائمة المهارات النحوية المشتقة من الموضوعات المقررة في مواضيع النحوية المقررة على طلاب الصف الأول الثانوي للعام الدراسي (٢٠٢٢ – ٢٠٢٣م)، وخصائص الطلاب، وفي ضوء هذه المنطلقات تم التخطيط للأهداف العامة وهي تنمية المهارات النحوية والخاصة والسلوكية وقد تكون محتوى البرنامج من ثلاث وحدات كل وحدة اشتملت على أربعة دروس وتم تطبيق البرنامج المقترح وفق الأنشطة اللغوية معتمداً على استراتيجيات متنوعة كاستراتيجية التعلم التعاوني، والحوار والمناقشة، والادوار التمثيلية، والأنشطة التعليمية التفاعلية، وأساليب التقويم المتنوعة، وأيضا الوسائل التعليمية المختلفة، بعد ضبطه من خلال عرضه على المحكمين أصبح البرنامج في صورته النهائية صالحاً للتطبيق على العينة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

نتائج الإجابة عن السؤال الثالث:

ينص السؤال الثالث عن الآتي **"ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على الأنشطة اللغوية في تنمية المهارات النحوية لدى طلاب المرحلة الثانوي في الجمهورية اليمنية".**

وقد تمت الإجابة على هذا السؤال من خلال اختبار صحة الفرضية الأولى والثانية.

نص الفرضية الاولى على الآتي: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المهارات النحوية على طلاب المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية؟**

وللتحقق من صحة اختبار الفرضية الأولى قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار ت لعينتين مستقلتين (**Independent Samples Test**)، لدرجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المهارات النحوية كما هو موضح في الجدول الاتي:

جدول (٣) نتائج اختبار (ت) (Independent Samples Test) لإيجاد الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة بالتطبيق البعدي لاختبار تنمية المهارات النحوية

المجموعة	المجموعة	عدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	درجة الحرية	مستوى الدالة	الدلالة	مربع ايتا	حجم التأثير
المهارات النحوية	الضابطة	32	11.5٧	3.49	3.281	62	0.002	دال	0.148	متوسط
	التجريبية	32	8.9٣	2.93						

يتضح من الجدول السابق ان متوسط المجموعة التجريبية يساوي (٧11.5)، وهو أكبر من متوسط المجموعة الضابطة الذي يساوي (٣8.9)، ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق بين المجموعتين دالة احصائيا تم حساب قيمة اختبار (ت) بين متوسطي المجموعتين وكانت قيمة اختبار (ت) تساوي (3.281)، وبمستوى دلالة (0.002) وهو اقل من (٠.٠٥)، وهذا يثبت ان الفروق بين مجموعتي الدراسة دال احصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يعني تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي طبقت استراتيجية الأنشطة اللغوية على طلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في اختبار تنمية المهارات النحوية.

ولمعرفة حجم تلك الفروق استخدم الباحث مربع ايتا (n2) في اختبار (ت) لعينتين مستقلتين من خلال المعادلة الاتية: $n2 = \frac{t2}{t2+(n-t)}$

وباستخدام المعادلة السابقة اتضح ان قيمة مربع ايتا يساوي (٠.١٤٨)، كما هو موضح في الجدول رقم (١٩) وهي قيمة تدل على مستوى كبير لحجم الأثر وهذا

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يرجع الى فاعلية المتغير المستقل (استراتيجية الأنشطة اللغوية)، على المتغير التابع (المهارات النحوية)، ومن ثم فان التدريس باستراتيجية الأنشطة اللغوية قد أثر تأثيرا كبيرا في تنمية المهارات النحوية لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمحافظة اب (المجموعة التجريبية).

وعليه: يتم قبول الفرضية الأولى التي تنص على **"توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي تدرس باستراتيجية الأنشطة اللغوية".**

نتائج الإجابة عن الفرضية الثانية:

نص الفرضية الثانية على الآتي: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار المهارات النحوية على طلاب الصف الأول الثانوي؟**

وللتحقق من صحة اختبار الفرضية الثانية قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار ت لعينتين مستقلتين (**Independent Samples Test**)، لدرجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار المهارات النحوية كما هو موضح في الجدول الاتي:

جدول (٤) نتائج اختبار (ت) (Independent Samples Test**) لدرجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار المهارات النحوية**

المجموعة	المجموعة	عدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	درجة الحرية	مستوى الدالة	الدلالة	كوهين	حجم التأثير
المهارات النحوية	قبلي	30	8.52	2.68	5.70	29	0.000	دال	١.٠٤	متوسط
	بعدي	30	11.33	3.48						

يتضح من الجدول السابق ان متوسط التطبيق البعدي يساوي (11.33)، اكبر من متوسط التطبيق القبلي الذي يساوي (8.52)، ولمعرفة ما اذا كامت هذه الفروق بين التطبيقين دالة احصائيا، تم حساب قيمة اختبار (ت) بين متوسطي التطبيقين، وكانت قيمة اختبار (ت) تساوي (5.70)، وبمستوى دلالة (0.000)، وهو اقل من (٠.٠٥)، وهذا يثبت ان الفروق بين التطبيقين دال احصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، لصالح التطبيق البعدي، وهذا يعني تفوق طلبة المجموعة التجريبية في اختبار المهارات النحوية التطبيق البعدي، وهذا يدل على وجود اثر التدريس باستراتيجية الأنشطة اللغوية في تنمية المهارات النحوية لدى طلاب المجموعة التجريبية.

ولمعرفة حجم تلك الفروق (الأثر) استخدم الباحث كوهين (د) في اختبار (ت) لعينتين مترابطتين من خلال المعادلة الاتية: $n2 = \frac{t2}{t2+(n-t)}$

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وباستخدام المعادلة السابقة اتضح ان قيمة مربع كوهين يساوي (١.٠٤)، كما هو موضح في الجدول رقم (٢٠) وهي قيمة تدل على مستوى كبير لحجم الأثر وهذا يرجع الى فاعلية المتغير المستقل (استراتيجية الأنشطة اللغوية)، على المتغير التابع (المهارات النحوية)، ومن ثم فان التدريس باستراتيجية الأنشطة اللغوية قد أثر تأثيرا كبيرا في تنمية المهارات النحوية لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمحافظة اب (المجموعة التجريبية).

وعليه: يتم قبول الفرضية الأولى التي تنص على **"توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار المهارات النحوية لصالح الاختبار البعدي".**

ويمكن تفسير تلك النتائج التي أدت إلى فاعلية البرنامج في تنمية المهارات النحوية هو ما تضمنه البرنامج من أنشطة لغوية متنوعة، وأساليب تدريس مختلفة، ووسائل تعليمية متعددة، وأساليب تقويم متنوعة، مما جعل المجموعة التجريبية تتفوق على المجموعة الضابطة، مما جعل الطالب يشعر بالنشاط والمشاركة أثناء العملية التعليمية، وهذا ما لم نجده في الطريقة التقليدية في تنمية المهارات النحوية.

الاستنتاجات:

بعد عرض نتائج الدراسة. ومناقشتها، وتفسيرها، يمكن استنتاج الآتي:

١- البرامج المصممة وفق الأنشطة اللغوية تحتم ضرورة طرائق تدريس متنوعة وبالتالي يصبح التعلم أكثر فائدة، وأكثر اكتسابا، وأكثر ابداعا.

٢- عندما يكون المعلم مرشداً، والمتعلم له دور في تنفيذ الأنشطة اللغوية، يكون التعلم ذات معنى.

٣- تصميم البرامج وفق الأنشطة اللغوية، لها دور كبير في تنمية المهارات النحوية وغيرها من مهارات اللغة العربية.

٤- إن تصميم البرامج التعليمة القائمة على الأنشطة اللغوية تجعل الطالب يكتشف الحقائق بمفرده، ويكون أكثر وعياً، وتفاعلاً مع العملية التعليمة ومن هنا يتحقق التعلم الذاتي.

٥- أن للتدريس القائم على البرامج المصممة وفق الأنشطة اللغوية أثراً كبيراً في تنمية العمليات العقلية العليا، بشرط أن يكون هناك إعداد جيد، وانشطة متنوعة، ووسائل تعليمة توضيحية، وأساليب تقويم متنوعة.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة يوصى بالآتي:

١- تطوير منهج اللغة العربية في جميع المراحل في ضوء استراتيجية الأنشطة اللغوية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢- تدريب معلمي اللغة العربية على ممارسة أنواع من الأنشطة والأساليب المختلفة بما يساعد على تعليمها للطلاب وتحسن أدائهم التعليمي.
٣- حض المعلمين على استخدام استراتيجيات حديثة في تدريس المهارات النحوية، لما لها من فاعلية في زيادة مستوى التحصيل لدى الطلبة.
٤- الإفادة من قائمة المهارات النحوية، والعمل على مراعاتها في إعداد مناهج اللغة العربية.
٥- استفادة المعلم من الوحدة المصممة وفق الأنشطة التعليمية في تدريس المهارات النحوية.
٦- على قطاع المناهج والتوجيه التربوي مقرر النحو إعداد صيغة الكترونية وفق الأنشطة اللغوية، تدعم الصورة المكتوبة، لتحقيق اتصال بوسائل التقائة الحديثة، والاستفادة من مميزاتها بالصوت والصورة الثابتة، والمتحركة، وتنوع الخطوط واحجامها، وتنوع الألوان، لتحقق تفاعل الطالب مع درس النحو، للاستفادة من مزايا هذه البرنامج.
٧- تدريب معلمي اللغة العربية، على ممارسة قواعد الأنشطة اللغوية، وكيفية توظيفها، في تدريس النحو، وبقية فروع اللغة العربية.
٨- على المعلم ضرورة الحرص على التخطيط الجيد لدرس النحو، والتمهيد الممزوج بالقواعد الأساسية في النحو، وأن يراعي فيه تسلسل الخبرة والبناء عليها.
٩- حرص المعلم على متابعة التكاليف التي كلف بها الطلاب من اجل اكتشاف مواطن الضعف والعمل على معالجتها.
١٠-على المعلم تحديد الأهداف من الدرس، وتوضيحها للطلاب، فوضوح الهدف يساعد الطالب على رسم خطة لتحقيقها، وبذل اقصى جهد للوصول الى هذه الغاية.

مقترحات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة يمكن اقتراح الأبحاث الآتية:
١- فاعلية برنامج مقترح قائم على الأنشطة اللغوية في تنمية مهارات فروع اللغة الاخرى.
٢- فاعلية برنامج مقترح قائم على الأنشطة اللغوية في تنمية الاتجاه والميول نحو لغتي العربية لدى تلاميذ المرحلة الأساسية.
٣- دراسة مماثلة على الصف الأول الثانوي تدخل في حسابها متغيرات جديدة، مثل الجنس، والمنطقة.
٤- فاعلية برنامج مقترح قائم على الأنشطة اللغوية في تنمية المهارات النحوية لدى المراحل الأخرى.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المصادر والمراجع:

١- إبراهيم مصطفى وآخرون: المعجم الوسيط، ج 2, ط 2, القاهرة، دار المعارف, 1972م.
٢- إبراهيم، عبد العليم إبراهيم. (١٩٩٥). الموجه الفني لمدرس اللغة العربية، القاهرة، دار المعارف.
٣- أبو الضبعات، زكريا إسماعيل. (٢٠٠٧)، طرق تدريس اللغة العربية. عمان، الأردن، دار الفكر.
٤- أبو مغلي، سميح. (٢٠٠٠)، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية. دار يافا، عمان، الأردن.
٥- البجة عبد الفتاح (١٩٩٩): أصول تدريس اللغة العربية بين وسائط النظرية والممارسة في المرحلة الأساسية العليا دار الفكر للنشر والتوزيع والطباعة.
٦- البجة، عبد الفتاح حسن. (١٤٢٠)، أصول تدريس العربية. دار الفكر، عمان، الأردن، الطبعة الأولى.
٧- ثناء الضبع (٢٠٠١م): تعليم المفاهيم اللغوية والدينية لدى الأطفال، ط١, القاهرة، دار الفكر التربوي.
٨- جاب الله، علي جميل محمد، والشيزاوي، عبد الغفور. (٢٠٠٥)، الأنشطة اللغوية (أنواعها – معاييرها – استخداماتها). عمان، دار الكتاب الجامعي.
٩- جروان، فتحي عبد الرحمن. (١٩٩٩)، الموهبة والتفوق والابداع. الامارات، درا الكتاب الجامعي.
١٠-الحارثي، إبراهيم. (٢٠٠٢)، العادات العقلية وتنميتها لدى التلاميذ. الرياض، مكتبة الشقري.
١١-حسن حسين زيتون: التدريس نماذجه ومهاراته، القاهرة، مصر، عالم الكتب اللبنانية, ٢٠٠٣م.
١٢-حسن شحاتة وزينب النجار: معجم المصطلحات التربوية والنفسية، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية, 2003م.
١٣-حسن، احمد الحاج (٢٠٢١)، مستوى توافر مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. العراق، كلية التربية، جامعة البعث، مجلة جامعة البعث، م ٤٤، ع ٢٨.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

١٤-الحصيري والعنزي، علي منير الحصيري، يوسف العنزي (٢٠٠٠)، طرق التدريس العامة، عمان، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
١٥-الدليمي، طه علي حسين، والوائلي، سعاد عبد الكريم. (٢٠٠٥)، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية. اربد، الأردن، عالم الكتب الحديثة.
١٦-الدولة، ايمان عطية (٢٠٠٧)، مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس.
١٧-زقوت، محمد شحادة. (١٩٩٩)، المرشد في تدريس اللغة العربية. الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، الطبعة الثانية.
١٨-زيتون، حسن حسين. (٢٠٠٣)، التدريس نماذجه ومهاراته. القاهرة، مصر، عالم الكتب اللبنانية.
١٩-زيتون، حسن حسين، وزيتون، كمال عبد الحميد. (٢٠٠٣)، التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، الطبعة الثانية.
٢٠- سمك، محمد صالح، (١٩٩٨)، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وانماطها العملية. دار الفكر العربي، القاهرة.
٢١-سميح أبو مظي (٢٠٠٩): الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية عمان دار البداية.
٢٢-السيد الطويل (١٩٩١): من قضايا اللسان العربي دراسة في الاعراب والبنية الجزء الثاني القاهرة الهدى للطباعة.
٢٣-شحاتة، حسن، والنجار، زينت. (٢٠٠٣)، معجم المصطلحات التربية والنفسية. القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، الطبعة الاولي.
٢٤-عطا الله، عبد المجيد. (٢٠٠٠)، برنامج مقترح للتدريب على بعض مجالات التعبير الكتابي الوظيفي لدى طلاب الثانوية التجاري في ضوء احتياجاتهم المهنية. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد الثالث والستون.
٢٥-عطا، إبراهيم محمد. (٢٠٠١)، دليل تدريس اللغة العربية. مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، الطبعة الرابعة.
٢٦-عطا، إبراهيم. (٢٠٠٥)، المرجع في تدريس اللغة العربية. مركز الكتاب للنشر، القاهرة، الطبعة الاولي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢٧-فضل الله، محمد رجب، (٢٠٠٣)، الاتجاهات المعاصرة في الادب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق. دار الشروق للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.
٢٨-الفيروز أبادي. (٢٠٠٥)، القاموس المحيط، تحقيق: محمد نعيم، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، الطبعة الثامنة.
٢٩-قاسم، حازم. (٢٠٠٠)، فعالية استخدام مداخل حديثة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف السادس من مرحلة التعليم الأساسي. أطروحة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
٣٠-مجاور، محمد صلاح الدين. (١٩٨٣)، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية – اسسه، وتطبيقاته التربوية – القاهرة، دار الفكر.
٣١-الميهي، رجب السيد الميهي. (٢٠٠٣)، أثر اختلاف نمط ممارسة الأنشطة التعليمية في نموذج تدريس مقترح قائم على المستحدثات التكنولوجية والنظرية البنائية على التحصيل وتنمية مهارات قراءة الصور والتفكير الناقد في العلوم لدى طلاب المرحلة الثانوية وي مراكز التحكم الداخلي والخارجي، مصر، مجلة التربية العلمية، كلية التربية، جامعة عين شمس، (٣).
٣٢-النجار، بسام. (٢٠٠٤)، برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى للبة الصف العاشر بمحافظة غزة. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية التربية.
٣٣-يونس، فتحي علي. (٢٠٠١)، استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية. مطابع جامعة عين شمس.
٣٤-الاحول، احمد سعيد (٢٠١٥)، أثر استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في تنمية المهارات النحوية والاتجاه نحو المقرر لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة رسالة التربية وعلم النفس، جامعة الملك سعود.
٣٥-سعد، يحيى علي يحيى. (٢٠٢٢)، فاعلية برنامج مقترح باستخدام الهواتف الذكية في تنمية مهارات التعبير الوظيفي لدى طلاب الصف الأول الثانوي بأمانة العاصمة صنعاء. اليمن، المجلة الدولية لتطوير التفوق، م ١٣، ع ١٣.
٣٦-سعد، يحيى علي يحيى. (٢٠٢٢)، فاعلية برنامج مقترح باستخدام الهواتف الذكية في تنمية مهارات التعبير الوظيفي لدى طلاب الصف الأول الثانوي بأمانة العاصمة صنعاء. اليمن، المجلة الدولية لتطوير التفوق، م ١٣، ع ١٣.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٣٧-عفاف يوسف (٢٠١٩): أثر استراتيجية خرائط المفاهيم في تحسين مهارات القواعد النحوية لدى طلاب الصف السابع الأساسي في منطقة اربد مجلة جامعة النجاح للأبحاث – العلوم الإنسانية _ المجلد ٣٣ العدد الأول.
٣٨-عوض، فايزة. (٢٠٠٢)، مقارنة بين المدخل التقليدي ومدخل عمليات الكتابة في تنمية الوعي المعرفي بعملياتها لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة القراءة والمعرفة، ١٦.
٣٩-ميساء صالح أبو زيد (٢٠٢٢): فاعلية برنامج تعليمي قائم على تطبيقات الهواتف الذكية في تنمية المفاهيم النحوية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي مجلة جامعة الحسن من طلال للبحوث والدراسات العلياء مجلة علمية محكمة تصدر عن عمادة البحث العلمي المجلد ٨ العدد الأول.
٤٠-هادي، خالد زاهي. (٢٠١٢)، أثر برنامج قائم على استراتيجية المنظمات الشكلية في اكتساب المفاهيم النحوية لطلبة الصف الرابع الادبي. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة المستنصرية، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

فاعلية برنامج معرفي سلوكي لتحسين توكيد الذات وحل المشكلات لدى الأيتام في قطاع غزة

The Effectiveness of a Cognitive-Behavioral Program to Improve Self- Assertion and Problem-Solving Among Orphans in The Gaza Strip

إعداد

عُمر محمد أحمد شَاهين

Omar Mohammad Ahmed Shaheen

د.توفيق محمد شبير

Dr. Tawfiq Mohammad Shabeer

كلية التربية - ماجستير صحة نفسية مجتمعية - الجامعة الإسلامية بغزة

Doi: 10.21608/jasep.2024.348312

استلام البحث : ١١ / ٢ /٢٠٢٤

قبول النشر: ٢٨ / ٢ / ٢٠٢٤

شَاهين، عُمر محمد أَحمد و شبير، توفيق محمد (٢٠٢٤). فاعلية برنامج معرفي سلوكي لتحسين توكيد الذات وحل المشكلات لدى الأيتام في قطاع غزة. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٣٧) أبريل ، ٣٨٥ – ٤٣٠.

http://jasep.journals.ekb.eg

فاعلية برنامج معرفي سلوكي لتحسين توكيد الذات وحل المشكلات لدى الأيتام في قطاع غزة

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى معرفة فعالية برنامج معرفي سلوكي لتحسين توكيد الذات وحل المشكلات لدى الأيتام في قطاع غزة، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) طفل من الأيتام المقيمين في معهد الأمل للأيتام، حيث تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين وهما المجموعة الضابطة وبلغ عددهم (١٥) طفلاً، والمجموعة التجريبية وبلغ عددهم (١٥) طفلاً، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث استبانة توكيد الذات ، واستبانة حل المشكلات من إعداد الباحث، كما أعد الباحث برنامج المعرفي السلوكي لتحسين توكيد الذات وحل المشكلات، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج وهي: يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في الاستبيان البعدي على استبيان تحسين توكيد الذات وحل المشكلات تعزى للبرنامج المعرفي السلوكي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي على استبيان توكيد الذات وحل المشكلات وكانت الفروق لصالح التطبيق البعدي في كلا الاستبيانين، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والتتبعي على استبيان توكيد الذات وحل المشكلات وكانت الفروق لصالح التطبيق التتبعي في كلا الاستبيانين. وفي ضوء ذلك يوصي الباحث في تعميم البرنامج على الأخصائيين الذين يعملون مع الأيتام وذلك من أجل رفع مستوى توكيد الذات وحل المشكلات لديهم، كما يوصي معهد الأمل للأيتام بتنفيذ اللقاءات والورش التوعوية التي تهدف إلى توكيد الذات لدى الأيتام ومساعدتهم في التغلب على المشكلات بطرق علمية، كما أوصى بضرورة متابعة الأطفال وتقديم البرامج المناسبة التي تساعدهم على تنمية الشخصية وثقتهم بأنفسهم، وضرورة عمل برامج تحسن من صفاتهم الشخصية والاجتماعية.

الكلمات المفتاحية: البرنامج المعرفي السلوكي، توكيد الذات، حل المشكلات، الأطفال الأيتام.

Abstract

The objective of this study was to examine the effectiveness of a cognitive-behavioral program to improve self-affirmation and problem-solving among orphans in the Gaza Strip. The researcher used the semi-experimental approach. The

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

study sample consisted of (30) children from orphans residing in the Al-Amal Institute for Orphans, where the study sample was divided into two groups, namely: the control group which consisted of (15) children, and the experimental group which also consisted of (15) children. To achieve the objectives of the study, the researcher used a self-affirmation questionnaire and a problem-solving questionnaire prepared by the researcher. The researcher also prepared a cognitive-behavioral program to improve self-affirmation and solve problems. The most important findings of the study:There were statistically significant differences between the mean scores of the experimental and control groups in the post-questionnaire on the self- assertion and problem-solving improvement questionnaire attributable to the behavioral cognitive program in favor of the experimental group. There were statistically significant differences between the mean scores of the experimental group in the pre- and post-application of self-affirmation and problem-solving questionnaires, and the differences were in favor of the post-application in both questionnaires. There were statistically significant differences between the mean scores of the third group in the post and follow-up application of the self-affirmation and problem-solving questionnaires, and the differences were in favor of the follow-up application in both questionnaires.The most important recommendations of the study:The study recommends circulating the program to specialists who work with orphans in order to raise the level of self- assertion and solve problems for them. Al-Amal Institute for Orphans was also recommended to implement educational meetings and workshops aiming at self- assertion among orphans and helping them overcome problems in scientific ways. The study also recommended the need to follow up on children and provide appropriate programs that help them develop their

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

personality and self-confidence, and the necessity of creating programs that improve their personal and social characteristics.
Keywords: cognitive-behavioral program, self- assertion, problem-solving, orphan children.

مقدمة:

تتطور النظريات العلاجية والإرشادية وفقاً للتطور الإنساني، وبناءً على التطورات الفكرية والمعرفية والاجتماعية، الأمر الذي يساعد المفكرين والعلماء النظر للأمور من زوايا مختلفة والخروج بأساليب جديدة تناسب هذا العصر، وقد تكون هذه الاتجاهات جديدة أو قد مبنية على اتجاهات سابقة وتم تطويرها وتعديلها أو دمج أكثر من اتجاه مع بعضهما البعض.

وفي ضوء ذلك ظهر العلاج المعرفي السلوكي كاتجاه علاجي حديث، يهدف للدمج بين العلاج المعرفي والعلاج السلوكي بما يتضمنه من استراتيجيات وفنيات، ويتعامل مع الاضطرابات من جوانبها المختلفة المعرفية والانفعالية والسلوكية (عبد الله، ٢٠١٨م)، فالعلاج المعرفي السلوكي هو شكل من أشكال الإرشاد النفسي يعمل على توظيف مبادئ ومفاهيم وإجراءات سلوكية معرفية بهدف إحداث تغير في سلوك وإدراك وتفكير الفرد (العطوي، ٢٠١٨)

ويرى بيك (Beck) أن العلاج المعرفي السلوكي صمم خصيصاً ليناسب جميع الحالات التي يتم التعامل معها باختلاف مستوياتها التعليمية والعمرية، كما أنه يستخدم في الأماكن مختلفة بشرط توافر الشروط الملائمة للعلاج فيها، ويستخدم في مختلف الأماكن والمؤسسات التي تتعامل مع الأفراد مثل المستشفيات، والمدارس والمراكز العلاجية، والسجون، ويستخدم العلاج المعرفي السلوكي لعلاج الحالات الفردية والعلاج الجماعي، وكذلك العلاج الأسري (Beck, 2011).

فالعلاج المعرفي السلوكي قد يستخدم في بيئات مختلفة ومع فئات متنوعة، وأيضاً يستخدم في رفع وتحسين الصفات الإيجابية لدى الفرد في نفس الوقت أي أن فوائده متنوعة، وفي هذا السياق فقد بينت دراسة عبد الرحمن (٢٠١٨) أن العلاج المعرفي السلوكي يستخدم لرفع مستوى المهارات الاجتماعية وتحسين توكيد الذات لدى الطلبة، كما ويساهم العلاج المعرفي السلوكي في تنمية تأكيد الذات، حيث أكد عزب (٢٠١٢) إلى أن العلاج المعرفي السلوكي يساهم في رفع مستوى توكيد الذات لدى الشباب والمساعدة في التعبير عن المشاعر والآراء وأخذ الحقوق بطريقة مشروعة دون التعدي على حقوق الآخرين.

ويرى الباحث أنه قد يعاني بعض الأفراد من انخفاض في مستوى توكيد الذات وحل المشكلات وذلك لأسباب عديدة ومختلفة من شخص لآخر وبالتالي

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تنخفض ثقهم بأنفسهم، وقدرتهم على التعامل مع المشكلات التي يواجهونا بطرق علمية صحيحة، ومن هؤلاء الأفراد الذين قد يعانون من انخفاض مستوى توكيد الذات وحل المشكلات هم الأيتام، وقد أكدت دراسة خوج (٢٠١٥) أن حرمان الطفل من والديه أو أحدهما قد يجعله ذلك مهيئ للمعاناة من مختلف الاضطرابات النفسية والانفعالية والشخصية، وتأثر على توافقه الاجتماعي وانخفاض ثقته بنفسه، كما وأكدت دراسة لموشي (٢٠١٦) أن مستوى تقدير الذات لدى الأيتام منخفض مقارنة بالأطفال العاديين، وهذا يعود على شعور اليتيم بالفقدان والانفصال، وغياب النموذج والقدوة، بالإضافة إلى أن اليتيم يبدأ بمقارنة نفسه بأقرانه الذين يحضون بأسرة متماسكة من أبوين على قيد الحياة فيشعر بأنه أقل قيمة منهم، وهذا ما يجعل الشعور بالنقص دائما ما يخالجه.

ويرى الباحث في ضوء ما يعانيه بعض المراهقين بشكل عام والطلبة الأيتام المراهقين بشكل خاص من تدنى مستوى توكيد الذات وحل المشكلات، فقد جاءت الدراسة الحالية للتأكد على فاعلية برنامج معرفي سلوكي لتحسين توكيد الذات وحل المشكلات لدى المراهقين الأيتام المتواجدين في معهد الأمل للأيتام في قطاع غزة.

مشكلة الدراسة:

من خلال عمل الباحث كأخصائي نفسي في معهد الأمل للأيتام، لاحظ بأن هناك الكثير من الأطفال في المعهد يعانون من ضعف القدرة على إظهار المشاعر وإبداء الرأي ووجهة النظر، واتخاذ القرارات، وضعف التواصل البصري، وأيضاً عدم قدرتهم على مواجهة المشكلات وعدم القدرة على محاربة التغيرات، وفي هذا السياق تشير دراسة لموشي (٢٠١٦) على أن الأطفال الأيتام لديهم تقدير ذاتي منخفض، فيما بينت دراسة الغامدي وعبدالله (٢٠٠٠) إلى أن المراهقين المحرومين من الأسرة يعانون من مستوى منخفض في توكيد الذات، كما بينت دراسة المزين (٢٠١١) أن هناك مستوى متوسط من المشكلات لدى الطلبة الأيتام، كما بينت دراسة حلاحلة (٢٠١٠) في وجود مشاكل سلوكية يعاني منها الأيتام في دور رعاية الأيتام، وينبثق السؤال الرئيس. **ما فاعلية برنامج معرفي سلوكي لتحسين توكيد الذات وحل المشكلات لدى الأيتام في قطاع غزة؟**

وينبثق من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على استبيان توكيد الذات واستبيان حل المشكلات بعد تطبيق البرنامج؟

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على استبيان توكيد الذات واستبيان حل المشكلات يعزى لتطبيق البرنامج؟
٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على القياسين البعدي والتتبعي لاستبيان توكيد الذات واستبيان حل المشكلات بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى:
١- التعرف إلى طبيعة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على استبيان توكيد الذات وحل المشكلات بعد تطبيق البرنامج.
٢- توضيح طبيعة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على استبيان توكيد الذات ومقياس حل المشكلات.
٣- الكشف عن طبيعة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على القياسين البعدي والتتبعي لاستبيان توكيد الذات واستبيان حل المشكلات بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج.
٤- التأكد من فعالية البرنامج المعرفي السلوكي في تحسين توكيد الذات وحل المشكلات.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في جانبين:

أولاً: الأهمية النظرية:

١- ندرة الدراسات التي اهتمت بموضوع الدراسة في حدود علم الباحث- فهي تعد إضافة نوعية في هذا المجال، فعلى الرغم من البحوث والدراسات الميدانية على توكيد الذات وحل المشكلات بشكلٍ منفصل إلا أنه لم تجرِ دراسات تناولت برنامج معرفي سلوكي لتحسين توكيد الذات وحل المشكلات معاً، ومن هنا جاءت الحاجة لمثل هذه الدراسة.
٢- تعتبر الدراسة إضافة للمكتبة الفلسطينية في مجال الصحة النفسية في تنمية توكيد الذات وحل المشكلات لدى المراهقين الأيتام.
٣- توجيه أنظار المختصين والمربيين إلى أهمية توكيد الذات وحل المشكلات في تنمية شخصية الطلاب، وتحسين تكيفهم وتوافقهم في الحياة.
٤- تسليط الضوء على فئة مهمة ومهمشة في المجتمع الفلسطيني وهم الأيتام.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

١- إن هذه الدراسة مهمة للأخصائيين والمختصين في تنفيذ البرامج الإرشادية على الطلبة الأيتام، للاستفادة من البرنامج الإرشادي الخاص بالدراسة للعمل على تنمية الجوانب الإيجابية لدى أطفال معهد الأمل للأيتام بغزة لتنميتها، واستثمارها لتطغى على الجوانب السلبية لديهم.

٢- توجيه إدارة المعهد والعاملين فيه لتطوير برامج داعمة في تنمية السلوك التوكيدي وحل المشكلات لدى الأطفال الأيتام في المعهد.

٣- توجيه المؤسسات الشريكة للعمل في الوقوف على احتياجات الأطفال الأيتام في معهد الأمل للأيتام بغزة.

٤- إفادة وحدة الطفولة في وزارة الشؤون الاجتماعية في وضع الحلول والبرامج المناسبة التي تنمي السلوكيات الإيجابية لدى الأطفال الأيتام في معهد الأمل للأيتام بغزة.

مصطلحات الدراسة

وتشتمل الدراسة على المصطلحات التالية:

– **البرنامج المعرفي السلوكي:** هو دمج عقلاني، ومحاولة هادفة، للاستفادة من الجوانب الإيجابية للفنيات السلوكية، بالشراكة مع الأنشطة المعرفية والخبرات الانفعالية خلال عملية التغير العلاجي (Kendall,2011).

ويعرف الباحث البرنامج المعرفي السلوكي: هو مجموعة من الخطوات المنظمة التي تستند إلى مجموعة من الأساليب والفنيات المأخوذة من النظريات المعرفية السلوكية والتي تقدم من خلال جلسات وتهدف لإحداث تحسين على توكيد الذات وحل المشكلات لدى أطفال معهد الأمل للأيتام بغزة.

– **توكيد الذات:** هي طريقة الفرد في التعامل مع الآخرين التي من خلالها يعبر عن نفسه ومشاعره، بشكل واضح وصريح دون المساس بحقوق ومشاعر الآخرين(حسين، ٢٠١٥).

ويعرف الباحث توكيد الذات بأنه: قدرة الفرد على فهم نفسه ومشاعره والمطالبة بحقوقه دون إيذاء الآخرين وبطريقة يقدر بها ذاته ويشعر من خلالها بالرضا، ويقاس إجرائياً بمجموع الدرجات التي يحصل عليها اليتيم على مقياس توكيد الذات المستخدم في هذه الدراسة.

– **حل المشكلات:** وهو طرق والاستراتيجيات التي يتبعها الفرد من خلال استخدامه لما يملك من معلومات وخبرات سبق له في اكتسابها للتغلب على الموقف الذي يواجهه، بطريقة غير مألوفة من أجل الوصول إلى الحل(ختاتنة وأبو سعد, ٢٠١٠).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ويعرف الباحث حل المشكلات: هي سلسلة الخطوات التي يتبعها اليتيم للوصول لحالة اتزان عقلي يساعده في الوصول إلى حلول للمشاكل التي يواجهها في حياته، ويقاس إجرائياً بمجموع الدرجات التي يحصل عليها اليتيم على مقياس حل المشكلات المستخدم في هذه الدراسة.

– **الأيتام:** هو كل من فقد والديه أو إحداهما، أو هو كل من فقد أباه قبل البلوغ (عامر والمصري، ٢٠١٧).

الإطار النظري للدراسة

المبحث الأول: العلاج المعرفي السلوكي

مفهوم العلاج المعرفي السلوكي:

ظهر مصطلح العلاج المعرفي السلوكي في بداية الثلث الأخير من القرن الماضي، ويدرس الجانب الوجداني والسياق الاجتماعي الذي يحدث فيه السلوك، والاستراتيجيات التي يستخدمها الفرد في الحدث الذي يواجهه الفرد المتمثلة بالاستراتيجيات السلوكية والمعرفية والانفعالية، وقد اتفق الباحثون في تناولهم مفهوم العلاج المعرفي السلوكي، وسيتناول الباحث بعض هذه المفاهيم للعلاج المعرفي السلوكي وهي:

كما عرفته كحلة (٢٠٠٩): بأنه وقف الأفكار السلبية والقيام بتدعيم وتعزيز الأفكار الإيجابية المناسبة لحياة العميل من خلال العمل الفعلي، ومساعدة العميل وتحفيزه على توليد الأفكار الإيجابية والفعالية واختيارها، والعمل على تعديل واستبدال المشاعر الداخلية المتعلقة بالعميل بمشاعر إيجابية وملائمة.

وعرفه مسعود (٢٠١٥م) العلاج المعرفي السلوكي بأنه: علاج نفسي يقوم على أساس تعليمي، يركز على مشكلة محددة، من خلال تعليم العميل وثقيفه، واكسابه المهارات والإمكانيات التي تساعده من تعديل سوء التكيف المعرفي لديه.

ويستخلص الباحث من التعريفات السابقة للعلاج المعرفي السلوكي ما يأتي:

١- أن يتعلم الفرد كيف يقوم بتحديد الأفكار اللاعقلانية واستبدالها بأخرى عقلانية.

٢- أن العلاج المعرفي السلوكي هو تعديل للسلوك عن طريق افتراض أن العمليات المعرفية تؤثر في سلوك الفرد.

٣- أنه يستخدم العديد من فنيات تعديل السلوك الفردي.

وبناءً على ما سبق يعرف الباحث **العلاج المعرفي السلوكي** بأنه: " مجموعة منظمة من الخطوات تستند إلى مجموعة من الأساليب والفنيات المستندة إلى النظريات المعرفية السلوكية والتي تقدم من خلال جلسات تهدف لإحداث تحسن على توكيد الذات وحل المشكلات لدى أطفال معهد الأمل للأيتام".

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الفرق بين العلاج المعرفي والعلاج السلوكي:

يهدف العلاج السلوكي إلى تغير السلوك من خلال تغير الظروف البيئية التي تحيط بالسلوك سواء كانت قبل حدوث المواقف أو بعده (ممادي، ٢٠١٧).

ويركز العلاج السلوكي على الأعراض، بشكل أكبر من تركيزه على الأسباب الكامنة من خلف السلوك، ويرى أن السلوكيات غير التوافقية هي استجابات متعلمة، فالإنسان هو نتاج البيئة التي يعيشها، وفي ضوء ذلك يقوم المعالج السلوكي بإعداد الخطة العلاجية بما يتلاءم مع مشكلة الفرد، ويهتم بما يحدث هنا والآن بدون إعطاء أهمية للماضي البعيد، فهو يهتم بالواقع الحالي وبالبيئة التي يحدث فيها السلوك(الحسيني، ٢٠١٢).

أما العلاج المعرفي فهو علاج يهدف إلى مساعدة العميل في تغيير المعتقدات الخاطئة التي قد تؤدي إلى سلوكيات ومزاج سلبي، فتقوم النظرية المعرفية على أن الأفكار تسبق الحالة المزاجية، ومن أجل ذلك يتم تعليم العميل كيفية تحويل الأفكار السلبية التي لديه إلى أفكار إيجابية، وهذا يساعد العميل في تحسين حالته الجسدية والمزاجية والسلوكية (موقع لبيه للصحة النفسية، ٢٠٢١).

كما يعتبر العلاج المعرفي أن الاضطرابات ليست نتيجة الأحداث وإنما نتيجة الطريقة التي يفسر بها الشخص تلك الأحداث، وبالتالي يرى أن تغير طريقة التفكير يؤدي إلى تغير في المشاعر والسلوك (القرعان والعتيلي، ٢٠١٦م)، هذا ما لاحظه أرون بين أثناه تعامله مع المرضى حيث أشار على أن السبب في السلوكيات السلبية التي يقوم بها العميل وحالته المزاجية يرجع إلى معتقداته وأفكاره الخاطئة (موقع لبيه للصحة النفسية، ٢٠٢١).

مبادئ العلاج المعرفي السلوكي:

أشارت (أسماء، ٢٠٢٠م) على جملة من المبادئ للعلاج المعرفي السلوكي وهي كالآتي:

١- يهدف العلاج المعرفي السلوكي إلى صياغة مشكلة المريض، من خلال تعديلها من خلال تعديل البنى المعرفية.

٢- يركز العلاج المعرفي السلوكي على العلاقة الجيدة بين المعالج والعميل، حتى يشعر المريض بالثقة والراحة في الجلسة.

٣- يؤكد العلاج المعرفي السلوكي على أن العلاقة بين المريض والمعالج علاقة تعاون في الأنشطة، وفي وضع الحلول لحل المشكلات.

٤- العلاج السلوكي المعرفي هو أسلوب علاجي يركز على مشكلة واحدة فقط، حيث يسعى المعالج إلى حصر الأهداف، وتحقيقها وحل مشكلات معدة وواضحة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٥- العلاج السلوكي المعرفي يركز على الحاضر، فهو يركز على الأعراض الحالية أو المشكلة الظاهرة فقط.
٦- العلاج السلوكي المعرفي هو علاج مكثف، وقصير المدى ويكون فعال جداً، ويكون عدد الجلسات من (٤ إلى ١٢) جلسة.
٧- يعد العلاج المعرفي السلوكي أسلوب علاجي تثقيفي تعلمي، أي أنه يجعل العميل معالجاً لنفسه.
٨- يستخدم العلاج المعرفي السلوكي الكثير من الفنيات التي تعمل على إحداث تغيرات في التفكير والمزاج والسلوك.

وفي ضوء ذلك فإن العلاج المعرفي السلوكي بالرغم من أنه يصنف ضمن العلاجات المباشرة إلا أنه يهتم بالعلاقة العلاجية والتي تقوم على التعاون والتعلم من خلال جعل العميل قادراً على أن يتعامل مع مشكلاته المستقبلية لوحده.

أهداف العلاج المعرفي السلوكي:

فالهدف الأساسي للعلاج المعرفي السلوكي هو إعادة البناء المعرفي من خلال تغيير الأفكار الخاطئة أو السلبية واستبدالها بأفكار إيجابية تكيفية تنتج سلوكاً تكيفياً كما يمكن النظر للعلاج السلوكي المعرفي، بأنه يقوم على الربط بين المواقف والمؤثرات البيئية في بيئة العميل من خلال عملية تعلم داخلية، ومن أهداف العلاج المعرفي السلوكي ما يلي(كرسوع، ٢٠١٦م):

أ- مراقبة الأفكار الآلية
ب- التعرف على العلاقة بين الاستجابات المعرفية والسلوكية والانفعالية.
ت- تحسين مهارات العملاء الاجتماعية من خلال اكسابهم طرق حل المشكلات.
ث-تدريب المريض على توجيه التعليمات لذاته ومن أجل تعديل وتغيير سلوكه.
ج- تدريب المرضى على أساليب وفنيات سلوكية ومعرفية متقاربة.
ح- تنمية قدرتهم على التحكم بذاتهم.

ويؤكد أبو أسعد (٢٠١١م) إن العلاج النفسي يخفف من الاضطرابات النفسية والألم النفسي المصاحب لها من خلال تصحيح المعارف والمفاهيم والإشارات الذاتية لدى العميل، لأن ما وصل إليه العميل ناتج عن تفكيره الخاطئ والمشوه، وأن هذه الاضطرابات والآلام تخف وتزول عندما يتم تصحيح هذه المفاهيم والإشارات.

وبناء على ما سابق فالهدف الرئيسي للعلاج المعرفي السلوكي هو تغير هذه الأفكار الخاطئة واللاعقلانية لتصبح أفكاراً صحيحة عقلانية مما يجعل الفرد ينظر لجميع أحداث حياته بصورةٍ صحيحة، وأيضاً تعليمه الطرق الصحيحة للتعامل بصورةٍ صحيحة ومنطقية مع أحداث حياته ومشاكله الصعبة، من خلال تنمية قدراته

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

على التحكم الذاتي والوعي بالعلاقة بين الاستجابات المعرفية والسلوكية للموقف الذي يواجهه.

مزايا العلاج المعرفي السلوكي:

ويتمتع العلاج المعرفي السلوكي بالعديد من المميزات وهي كما أوردها سلامة (2006م):

١- استخدام فنيات ملائمة مثل لحالة العميل بما يتناسب مع عقله وثقافته.

٢- يعمل للكشف عن الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية التي هي أساس المشكلة ويعمل على تغيرها.

٣- يسعى لتغير نظرة المريض عن نفسه وجعله ينظر لنفسه نظرة إيجابية.

٤- يناسب العلاج المعرفي السلوكي الأفكار غير العقلانية من إخلال العمل على استبدالها بأفكار منطقة,.

٥- يساعد المريض في التحصن ضد الأفكار اللاعقلانية التي قد يتعرض لها مستقبلاً، ويكسبه مهارات اجتماعية ونفسية جديدة.

وبناء على ما سبق فإن من أهم مزايا العلاج المعرفي السلوكي أنه قصير يركز على الحاضر، ويهتم بالدور الإيجابي للعميل وغير مكلف وقائم على التثقيف.

فنيات العلاج المعرفي السلوكي:

يشتمل العلاج المعرفي السلوكي على العديد من الفنيات والتقنيات، ومن أهم هذه التقنيات ما أوجزها (الشافعي،٢٠١٨م):

١- **المحاضرة (lecture):** وهي الجزء الأساسي المتعلق بتعليم وتثقيف العميل، لأن العمل قد يفكر بطريقة سلبية تدعو لليأس والاكتئاب، وذلك لأنه يجهل طرق الوصول إلى البدائل المناسبة من خلال تفكيره البناء، وقد بين أليس أنه يجب أن يشمل العلاج العقلاني الانفعالي عملية إعادة التربية، وضرورة مناقشة العميل بكل الطرق، ومن أجل مساعدته في تغير واستبدال أفكاره فكرة بفكرة، حتى يتضح له الخلل في معتقداته وأفكاره، وتهدف هذه الفنية إلى شرح مجموعة من المواضيع للعميل تمثل مرحلة البناء المعرفي(العزالى، ٢٠١١م).

٢- **الحوار السقراطي (Socratic dialogue)**: ويساعد الاكتشاف الموجه الذي يطلق عليه في بعض الأحيان الحوار السقراطي (Socratic dialogue)، المسترشدين على تغير المعتقدات والافتراضات سيئة التكيف، ويوجه المعالج المعرفي المسترشد نحو اكتشاف طرق جديدة في التفكير والتصرف من خلال طرح سلسلة من الأسئلة عليه التي تستخدم المعلومات الموجودة لغايات تحدي المعتقدات المشوهة (علاء الدين، ٢٠١٣م).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٣- **التدعيم الإيجابي (Positive reinforcement):** ويتمثل المضمون التطبيقي لهذا الأسلوب تقديم معززات (ثناء، ومدح، وإطراء) للاستجابة المناسبة أثناء النقاش، والهدف من هذا الأسلوب تطبيق ما يتم اكتسابه في مجالات الحياة المناسبة أثناء النقاش، والهدف من هذا الأسلوب تطبيق ما يتم اكتسابه في مجالات الحياة المختلفة وتكرار السلوك المرغوب به، وتستخدم فنية التدعيم الإيجابي بكثرة وذلك يرجع لتأثيرها على سلوك العميل (شويدح، ٢٠١٦م).

٤- **لعب الدور (Role-playing)**: يقوم لعب الدور على إعطاء العميل فرصة تدريبة لمعايشة الموقف الذي يمر به، وخاصة تلك المواقف التي يعاني منها العميل، ويقوم العميل بتجريب العديد من الحلول في لعب الدور، وهذا يساعده على اختيار الحل المناسب(عبد الرحمن، ٢٠١٥).

٥- **فنية اختيار البديل (Alternatives Choosing Technique):** وتهدف هذه الفنية إلى تدريب العميل على اختيار البديل من خلال منظور علمي، من خلال استحضار الأدلة المعارضة والمؤيدة لمعتقداته وتفسيره للمواقف التي يمر بها، وأن يقوم بتسجيلها، وهذا يساعده على اختيار البديل الذي يحصل على أكبر قدر من الأدلة المناسبة (سليمان، ٢٠١٤م).

٦- **تحري الأفكار اللاعقلانية (Detecting Irrational Beliefs):** إن مهمة المرشد هي تحرى الأفكار اللاعقلانية التي تسبب الانفعالات للشخص (الزيود، ٢٠٠٨م).

٧- **إعادة البناء المعرفي (Cognitive restructuring):** يعرف بأنه تعديل البناء المعرفي على أنه أحد الأساليب العلاجية التي تهدف إلى تعديل السلوك المعرفي cognitive behavior modification، ويقوم هذا الأسلوب على مسلمة مؤداها أن الاضطرابات الإكلينيكية تحدث نتيجة لأنماط من التفكير الخاطئ غير المتكيفة، وهدفها العلاجي هو تجديد هذه الأنماط واستبدالها بأخرى أكثر تكيفاً وتسمى إعادة البناء المعرفي(العزالي، ٢٠١١م)، وغالباً ما تتضمن مرحلة مبدئية (Initial Phase) حينما يكون هناك مراقبة ذاتية من العميل لأفكاره ومشاعره وسلوكه، وعندئذٍ يتعلم العميل استرداد الأفكار اللاعقلانية المشوهة بأخرى أكثر عقلانية أقل تشوهاً (محمد وآخرون، ٢٠١٠).

٨- **حل المشكلات (Problem Solving):** يقصد بحل المشكلات عملية معرفية تتيح تنوعاً من بدائل الاستجابة للتغلب على مشكلة موقفية، تؤدي لزيادة احتمال اختيار أكثر الاستجابات المتاحة فاعلية، ويحدد ديزوريلا وجولد فرايد خمس مراحل متداخلة لعمليات حل المشكلات، تتخلص في الآتي:

- توجه عام أو توجه عقلي نحو المشكلة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- تعريف المشكلة وصياغتها.
- توليد بدائل الحلول.
- اتخاذ قرار حول أي البدائل تختار.
- التحقق من القرار أو الحل.

ويتضمن التدريب على حل المشكلات تعليم العميل هذه المهارات الأساسية وتوجيه تطبيقاته لها في المواقف الواقعية، ومن الواضح أن هذه الأساليب تأخذ شكل التفكير الإبداعي الذي يعتمد على التدريب على المرونة، وتنمية القدرات على استكشاف البدائل المختلفة، والحلول المتنوعة للموقف الواحد (فرج، ٢٠٠٨م).

٩- **صرف الانتباه (Distribution):** تستخدم فنية صرف الانتباه من أجل أهداف معينة وضمن مجال وقتي قصير، عن طريق قيام العميل بسلوكيات تصرف انتباه عن الأعراض التي يعاني منها، لأن التركيز على الأعراض يزيد من شدتها (الزعبي، ٢٠١٠م).

١٠- **العقد السلوكي**: هي عبارة عن وثيقة، وفيها يتم تحديد السلوك المراد تعديله، ويتم ترتيب النتائج فيه لتعديل هذا السلوك، في فترة زمنية (Raymond G.Miltenberger, 2014).

١١- **فنية المتصل المعرفي (Cognitive Continuum):** وفيها يوضح المسترشد كيف يرى نفسه مقارنةً بالآخرين، مثال (إذا كان يرى نفسه عديم الفائدة)، وبناءً عليه يتطلب منه معرفة المقصود بهذا التفسير، ومن ثم يطلب المعالج من العميل أن يقوم بتقييم الناس وفقاً لهذا المنظور على متدرج يبدأ بصفر والتي تشير إلى أنه (عديم الفائدة) وتنتهي ب١٠٠% (فعال جدا) (الزهار، ٢٠١٤م).

١٢- **التعرض (Exposure):** وفيها يتم وضع المسترشدين في المواقف التي يخافون منها ويتجنبوها، وهذا التعرض يكون مقصوداً، ومخطط له، ويطبق باستخدام المهارات المعرفية ومهارات التعامل والمواجهة الأخرى (علاء الدين، ٢٠١٣م).

١٣- **الاسترخاء العضلي (Muscular relaxation):** ويستخدم الاسترخاء ليساعد المسترشد على كسب الهدوء والراحة بسبب المواقف التي تسبب إثارة لانفعالاته، فيساعده على التخفيف من التوتر، ويعتبر أسلوب الاسترخاء العضلي من أكثر الأساليب فاعلية في خفض مستوى العدوان لأنه يساعد الأفراد على تركيز انتباههم، والتمييز بين مشاعر التوتر، ومشاعر الاسترخاء (العزالي، ٢٠١١م).

١٤- **خفض الحساسية التدريجي:** وفيها يتم تدريب الأشخاص الذين يعانون من الخوف على الاسترخاء وتخيله لمشاهد تشعره بالخوف، ويتم هذا بعد تدريب الشخص على الاسترخاء ومن ثم تحديد مقدار الخوف المرتبط بالمخاوف، فيعد المعالج

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المثيرات التي تثير الخوف عند الشخص بشكلٍ تصاعدي من الأقل للأكثر خوفاً(Raymond G.Miltenberger, 2014)

١٥- **النمذجة (Modeling):** تقوم هذه الفنية على تعليم العميل المهارات من خلال خلق نموذج يقتدي به العميل، من خلال أن يقوم المعالج بعرض مجموعة من النماذج المرغوب تعلم سولكهم، فيختار العميل، ومن ثم يقوم بتقليدها بعد أن يشاهدها ويقوم المعالج بتعزيز سلوك العميل (منصور،٢٠٠٠م).

١٦- **مهارة المواجهة (coping skills):** وتركز على مساعدة العميل في تنمية مهارات التكيف والمواجهة مع الظروف (Stressful circumstance) التي تكون خارج تحكمه، ويركز (ميتشنيوم) على مهارات المواجهة حيث يدرب العميل على مواجهة المواقف وحل المشكلات في المستقبل، كما يعلم العميل مهارات المواجهة في مواقف الشدة والمشكلات الحقيقية، ويركز هذا الاتجاه على التعرف إلى ما هو غير موجود من المهارات والاستجابات العقلية المعنية الضرورية لتحقيق التوافق، وعلى تعليم العميل مهارات حل المشكلات، وكيفية رصدها أو التعرف عليها، وكيفية وضع الحلول الممكنة لها، واختيار واحد منها بصفةٍ مؤقتة ، واستيضاح مدى فاعليته واختياره في تحقيق التوافق والمواجهة (محمد وآخرون، ٢٠١٠م).

١٧- **اللامصيبة واللافاجعة (What if?):** قيام العميل في حالة خوفه من موقف ما أو من نتيجة معينة مترتبة على موقف معين، بتوقع الفاجعة من خلال الأسئلة الاستفهامية، بماذا لو، أو ماذا إذا (الزهار، ٢٠١٤م).

١٨- **الأحاديث الذاتية (Self- talk):** تقوم هذه الفنية على تحديد مضمون الحديث الذاتي الذي يوجه العميل لنفسه، وما يشمل من انطباعات عن المواقف التي يواجهها، والقيام بتدريب العميل على تعديلها ووقفها كخطوة أساسية من أجل مساعدة العميل في التخلص من اضطرابه(عوض، ٢٠٠١م).

١٩- **الواجب المنزلي (Home work):** في هذه الفنية يتم تكليف الفرد بواجبات بيتية يسعى من خلالها إلى تطبيق الاستراتيجيات والآليات التي اكتسبها في المواقف الحياتية والواقعية التي يعيشها، وبعد الواجب المنزلي أحد الأساليب المهمة التي تميز العلاج المعرفي السلوكي عن غيره من طرق العلاج الأخرى حيث يهدف إلى مساعدة المريض على نقل وتعميم تغيراته الإيجابية على تنفيذ بعض الواجبات المنزلية ، والتي تعد بطريقةٍ خاصة بحيث تكون مرتبطة بالأهداف العلاجية (زهران ،٢٠٠٥م)، وتزداد فاعلية هذه الواجبات إذا روعي الآتي:

- أن تكون مرتبطة بما يحدث في الجلسة العلاجية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- أن تعرض بطريقةٍ محددة وواضحة، وتعد بطريقةٍ تجعل المريض ملاحظاً نجاحه عند القيام بها.
- أن تكون مفهومة ومقبولة للمعالج والمريض.
- أن تصمم بحيث يستعيد ويتعلم منها المريض (العزالي، ٢٠١١م).

٢٠- **الكتابة حول الخبرات (Write About Experience):** يبدو أن الكتابة حول الخبرات تكون نافعة لصحة الناس الجسدية والنفسية، والتفريغ عن الأفكار والمشاعر الشخصية، ويرى بيك بأن المرشد يساعد المسترشد على أن يتعلم تحديد الأنماط غير الوظيفية في التفكير والتي يتم الكشف عنها من خلال كتابة المريض (الزهار ،٢٠١٤م).

٢١- **تحديد الأفكار التلقائية (Specifying Automatic Thoughts):** يعسر تحديث الأفكار التلقائية من التدخلات المبكرة المهمة في العلاج المعرفي، وتتم من خلال الطلب من المسترشد أن يناقش ويسجل الأفكار السلبية، ويمكن تحديد الأفكار التلقائية باستخدام السجل اليومي للتفكير (علاء الدين، ٢٠١٣م).

٢٢- **النموذج البديل (Vicarious Modeling):** حيث يتعلم العميل من خلال هذا النموذج كيف يكون على وعي بأن الآخرين لم يتنمروا لتعرضهم لنفس المشكلات، كما يستطيع أن يتعلم أن الحياة ستستمر بالرغم مما بها من أحداث مأساوية ومؤلمة (محمد وآخرون، ٢٠١٠م).

٢٣- **فنية التخيل (Imagination Technique):** وتعتمد هذه الفنية في أن يقوم المعالج بجعل العميل يتخيل موقف مزعج ومرة أخرى يتخيل موقف سار ويلاحظ طريقة استجابته لكلا الموقفين، وهذا يساعد العميل على إدراك أثر التغير في الأفكار على الحالة المزاجية التي يشعر بها، وبالتالي يتعلم العميل أن بإمكانه تغير من مزاجه ومشاعره من خلال تغير أفكاره (سليمان، ٢٠١٤م).

وبناء على ما سبق فإن تنوع فنيات العلاج المعرفي السلوكي يعطيه القوة، والفعالية بحيث يختار المعالج ما يناسب الحالة وما يناسب الأعراض التي يريد التعامل معها، وقد يستخدم أكثر من أسلوب في حالة عدم توافق أو فعالية هذا الأسلوب مع الشخص وصولاً للأسلوب الذي يناسبه وهذا ما يعطي العلاج المعرفي السلوكي الفعالية لعلاج العديد من الأمراض والاضطرابات المختلفة.

المبحث الثاني: توكيد الذات

مفهوم الذات:

يشكل مصطلح الذات الاهتمام بنظريات الشخصية، وأن لدراسة الذات تاريخ طويل، وقد مر معنى الذات بمراحلٍ عديدة تعود أساسها الي الفلسفة قبل انشقاق علم

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

النفس عنها، وكان يشار للذات بأنها (Soul) أي بمعنى الروح وأحياناً كانت بمعنى الذات (Self)، وأيضاً تحول هذا المعنى من مفهوم ديني إلى مفهوم فلسفي ومن ثم إلى مفهوم نفسي في وقتنا هذا (جبر، وكاظم،٢٠١٣م).

إن للذات تعريفات عديدة تحدثت سيحاول الباحث عرض بعض هذه التعريفات ومنها:

فقد عرف روجرز (Rogers ,1979) الذات بأنها: المجال التصوري والمنظم والمتألف من المدركات الخاصة بالفرد وعلاقتها بالآخرين ومظاهر الحياة المختلفة المرتبطة بهذه المدركات"

أما (زهران، 1986) فقد عرف الذات على أنها: "تكوين معرفي منظم موحد ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتعميمات الخاصة بالذات والذي يقوم الفرد الذي يحس ويدرك ويفكر بنفسه".

ويعرف مفهوم الذات "بأنه مجموعة من الأبعاد والتصورات التي يراها الفرد في نفسه من خلال مجموعة من الصفات أو السمات أو الخصال الشخصية والانفعالية والدينية واعتباره تعريفاً نفسياً لذاته".

النظريات المفسرة لتوكيد الذات:

١- النظرية التحليلية:

يميل أصحاب نظرية التحليل النفسي إلى التأكيد على أن توكيد الذات سمة لا تتكون إلا من خلال خبرات الفرد التي يشكلها من بداية حياته، فهذه الخبرات إما أن تجعله شخص مؤكد لذاته، أو شخص غير مؤكد لذاته(مصطفى، نشأة،٢٠١٨). ويرى فرويد أن أنا تقوم بارز لبناء الشخصية، حيث يشير إلى أنها تقوم بدورها الوظيفي التنفيذي تجاه الشخصية، فهي تعمل على الموازنة بين متطلبات الهو الغرائزية وبين متطلبات الأنا الأعلى التي تشمل على القيم والضمير (زبيدة، 2007).

٢- الحاجة لتحقيق الذات لماسلو (Maslow،1970):

تعتبر تحقيق الذات في قمة هرم ماسلو للحاجات فتوكيد الذات لا يأتي إلا بعد إشباع الفرد لجميع الحاجات في الهرم، فكل شخص يختلف عن غيره، ويجب أن يعمل كل فرد ما يناسبه وأن يحقق النجاح حتى يصل لتوكيد الذات(الزغبي وآخرون، ٢٠٠٨).

٣- نظرية الذات لروجرز:

يعتبر روجرز أن الذات هي جوهر شخصية الإنسان، وهي مجموع ما يمتلكه الفرد من خبرات مر بها منذ ميلاده، ويتكون الذات وفقاً لروجرز من:

- **الذات الواقعية**: وهي تلك الإمكانيات التي تحدد صورة الأفراد الحقيقية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- **الذات الاجتماعية**: تلك المدركات التي تصل للفرد من خلال تواصله مع المجتمع,
- **الذات المثالية**: هي تلك الأهداف التي يسعى الفرد إلى تحقيقها، وتكون هذه الأهداف واقعية تناسب إمكانيات وقدرات الفرد.

يعتبر مفهوم الذات وفقاً لروجرز ثابت نسبياً، ويستطيع الفرد التعديل عليه، لأن الفرد يقوم بمجموعة من السلوكيات في محاولة توكيد الذات، مما يؤدي لتغير سلوكه ليتناسب مع ما يحيط به، فعندما تكون البيئة المحيطة به داعمة له، يؤدي حينها للتقليل من مشكلات الفرد وقدرته على التكيف مع البيئة (الزعبي واخرون. ٢٠٠٨).

٤- نظرية العلاج العقلي الانفعالي:

تنظر لتوكيد الذات بأن الأفكار والمعتقدات الغير عقلانية لدى الأفراد تساعد كثيراً فيه، وهذا ما يؤكد على أليس، لأن هؤلاء الأفراد يفتقرون لتوكيد الذات في كل المواقف ويوجد العديد من المواقف اللاعقلانية المرتبطة بتوكيد الذات منها (مجلة العلوم الإنسانية،٢٠١٧م):

- أن الإنسان يجب أن يكون محبوباً ومرغوباً من الآخرين في كل ما يفعله.
- على الفرد أن يكون فعالاً وله مكانته في المجتمع وينجز كل ما يقوم به.
- سعادة الإنسان تكون في طريقة تعامل الفرد مع الآخرين، ويستطيع الإنسان أن يكون أكثر سعادةً فإذا قام بعمل صحيح حينها يستمتع بحياةٍ سعيدة.

رأي الباحث حول النظريات المفسرة لتوكيد الذات:

ويرى الباحث من خلال استعراض العديد من النظريات أن جميع النظريات اهتمت بمفهوم الذات فكل نظرية أظهرت جانب واضح حول تفسيرها لتوكيد الذات حيث أظهرت نظرية التحليل النفسي إلى التأكيد على أن توكيد الذات سمة لا تتكون إلا من خلال خبرات الفرد التي يشكلها من بداية حياته، وأظهرت نظرية ماسلو أن كل فرد يسلك طريق مختلف عن غيره وأنه يعمل ما يناسبه لكي يحقق ذاته، وأظهرت نظرية روجرز للذات أن الذات هي جوهر الشخصية وهي مجموعة ما يمتلكه الفرد من قدرات وسمات وقسم روجرز الذات إلى ذات واقعية وذات اجتماعية، وأظهرت نظرية العلاج العقلي العاطفي لأليس أن هناك مجموعة من الأفكار السلبية التي تبعد البشر عن التفكير الإيجابي في أي أمر، ويتفق الباحث مع وجهة نظر روجرز حيث أن الذات هي جوهر الشخصية الإنسانية، وهي أساس تنظيم السلوك الإنساني، وأن الإنسان يسعى للوصول للذات المثالية، التي قد توافق وتناسب قدراته وإمكانياته.

ملامح الشخصية المؤكدة لذاتها في ثقافة المجتمع الفلسطيني:

من المعروف أن ثقافة المجتمع الفلسطيني، تتميز بأن أفرادها يتميزوا بالشخصية المؤكدة لذاتها فهم متمسكون برأيهم وبهويتهم ومواجهون للظروف

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المحيطة ويطالبون بحقوقهم المشروعة دون إيذاء أحد فيميل الأفراد للمطالبة بحقوقهم وفق القيم الأخلاقية الثابتة ،وهذا عكس الثقافات الغربية التي تميل للمطالبة بحقوقها بعيداً عن القيم الأخلاقية والدين، ويعزز الإسلام من أن يكون الفرد المسلم مؤكداً لذاته، لأن ذلك يساعده على أن يعلن عن معتقداته وأفكاره التي قد تكون مختلفة عن البيئة التي يعيش فيها، بدون خجل أو خوف، ويجعل الفرد مستقلاً بتفكيره، رافضاً للتبعية العمياء، وفي هذا أمرنا الرسول ﷺ بذلك في قوله: (**لا يكون أحدكم إمعة يقول أنا مع الناس إن أحسنوا أحسنت، وإن أساءوا أسأت**)" (سنن الترمذي 207:4/454).

توكيد الذات من منظور إسلامي:

الدين الإسلامي ينظر للتوكيد، بأنه وسيلة من خلالها يستطيع الفرد أن يصل لغاياته وأهدافه الإسلامية، وتعتبر الحضارة الإسلامية هي حضارة مؤكدة لذاتها ، ومتمسكة بهويتها ضد الهويات الغربية الأخرى، وتعتبر التوكيدية في الحضارة الغربية، عبارة عن توكيدية متحررة خارجة عن القيم والأخلاق والقواعد الدينية الثابتة التي تدعوا لها الحضارة الإسلامية، إن ثقافتنا الإسلامية تشجع الفرد وتعزز من كل سلوك يقوم به الفرد في سبيل توكيد ذاته، ولأن ذلك يعني أن يساهم هذا الفرد في نشر الدعوة الإسلامية، حتى وإن خالفت أهواء أهله أو أصحابه أو بيئته(أبو شمالة،٢٠١٩م) وأيضا تشجعه على عدم الخجل من ممارسة السلوكيات التي لا تتعارض مع فكرنا الإسلامي، حتى لو كان معارضاً للآخرين، وأن يكون الفرد مستقلاً بفكره ومعتقداته وأن لا يكون إمعة، وفي هذا يقول رسولنا الكريم ﷺ:" لا **يكون أحدكم إمعة يقول أنا مع الناس إن أحسنوا أحسنت، وإن أساءوا أسأت**" (سنن الترمذي، ٤/٤٥٤:٢٠٧).

وحرص الدين الإسلامي على قول الفرد رأيه برفض ما يطلب منه إن كان غير مناسب له، أو لا يرغب في تلبيته، وهذا يتلخص في مقولة " لا طاعة لمخلوق في معصية الخالق"، وأن يرفض كل المطالب التي لا تتناسب معه حتى لو كانت من الأشخاص أصحاب السلطات، كما أن ديننا الإسلامي يشجع الفرد المسلم على الجهر بقول الحق وإن يظهر هذا الاختلاف مع المحيطين به (أبو شمالة،٢٠١٩م). وعلى الرغم مما قد يعود على هذا الفرد نتيجة الاختلاف من مشاق التزاماً بحق الله على العباد لقوله تعالى (**وَإِذَا رَأَيْتَ ٱلَّذِينَ يَخُوضُونَ فِيٓ ءَايَٰتِنَا فَأَعْرِضْ عَنْهُمْ حَتَّىٰ يَخُوضُواْ فِي حَدِيثٍ غَيْرِهِۦۚ وَإِمَّا يُنسِيَنَّكَ ٱلشَّيْطَٰنُ فَلَا تَقْعُدْ بَعْدَ ٱلذِّكْرَىٰ مَعَ ٱلْقَوْمِ ٱلظَّٰلِمِينَ**)[الأنعام:٦٨].

وفي ضوء ذلك فأن الدين الإسلامي عزز من توكيد الذات للفرد، وجعل الفرد مستقلاً بذاته وقدراته، وأكد على توكيد الذات بحيث لا يكون إمعة يذهب خلف

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الناس وإنما يكون له قرار خارج عن إرادته وعن أفكاره، وهذا تعزيز لقيمة الإنسان وتعزيز لتوكيديته في الحياة، وجعله مميز عن سائر المخلوقات، حتى أنه في الآخرة سيحاسب على أفعاله التي فعلها لأنها نتاج سلوكه وقراراته التي اتخذها.

ويرى الباحث أن توكيد الذات مفهوم يعني قدرة الفرد على التعبير عن نفسه واتخاذ قراراته بدون تردد أو خوف، ودون الاعتداء على حقوق الآخرين، كما أن الإسلام اهتم بالفرد في جميع جوانب حياته ومنها شخصيته وكيفية أن يكون الإنسان شخصاً فريداً مستقلاً يمشي وراء أفكاره وعقله النير في ضوء آيات الله وسنة رسوله ، ولا يكون تبعاً، وهذه الصفات تجعل الفرد يستطيع أن يتحدث بالحق أينما كان بطريقة مقبولة وبشكلٍ مختلف بدون خجل أو خوف أو تردد، لأن الفرد يعرف قدراته وإمكانياته وفي حدود هذه القدرات والإمكانيات يتكلم ويفعل، ويرفض إن رأى أن هذا الطلب أو الموقف يكون أكثر من طاقته أو أنه لا يناسبه.

المبحث الثالث: حل المشكلات

مفهوم المشكلة:

عرفته (عرفة، ٢٠١٣م): بأنه موقف غامض يتعرض له الفرد ويسعى للوصول لحل لهذا الموقف من خلال قدراته، ومعرفة الظروف المحيطة بذلك الموقف، وأهم الصعوبات التي تواجهه أو تعرقل طريقة لحل المشكلة.

وهي عبارة عن موقف أو شيء يحير عقل الفرد وبالتالي يعجز الفرد بقدراته الحالية في التعامل معها أو حلها، الأمر الذي يجعله يقوم باستحضار لكافة التجارب والخبرات التي مر بها سابقاً، من أجل التوصل لحل المشكلة بشكل سليم، وهي تعبر عن حالة يشعر فيها الفرد بانه يتعرض لعوائق تمنعه من الشعور بالراحة أو تمنعه من الوصول لهدفه(سرحان، ٢٠١٧).

كما عرفته (الغول، ٢٠١٧م): هو موقف يصاحبه الشعور بوجود عائق أو صعوبة لابد من إزالتها، ويسعى الفرد لعدة خطوات لإزالة هذا العائق.

ويعرفها حسن (٢٠١٨م): شعور الفرد بالتوتر والانزعاج بسبب مواجهة بعض المشكلات والصعوبات التي تمنعه من تحقيق أهدافه، وتتبين المشكلة عندما لا يستطيع الفرد تحقيق النتائج التي كان يرغب بها، وبل وقد تتحول المشكلة لأزمة في حال أصبح من الصعب السيطرة عليها أو توقع نتائجها.

من خلال تعريفات المشكلة يستخلص الباحث ما يلي:

- وجود عائق يحاول الفرد التغلب عليه.
- المشكلة هي الحاجز بين الهدف المراد تحقيقه وبين الفرد.
- المشكلة تعمل على شعور الفرد بالضيق والتوتر.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أنواع المشكلات:

كما ذكرت "حمودة" في دراستها ثلاث أنواع للمشكلات نقلاً عن دراسة (الغول،٢٠١٧؛ والعتوم،٢٠٠٤):

١- **مشكلات التحويل** Transformation: تكون المعطيات والأهداف واضحة جداً، ويتطلب حلها إيجاد إجراءات وخطوات متتالية عن طريق البحث والاختيار بين هذه البدائل.

٢- **مشكلات الاستقراء** Inductive: تكون المعطيات عبارة عن عدد من الأمثلة والشواهد، والمطلوب هو اكتشاف نمط منسجم مع البيانات الموجودة.

٣- **مشكلة الاستنباط** Deductive: وهي المشكلة التي تكون يقوم الفرد بفحص الفروض الموجودة لديه من أجل أن يعرف أن النتيجة التي تصدر عن هذه الفروض أم لا.

وهناك أنوع أخرى للمشكلات:

يوجد نوعين من المشكلات وقد ذكرها زمزمي (٢٠٠٧) وهي:

– **المشاكل المغلقة (التمارين أو المسائل):** وهي المشاكل التي تكون معدة من قبل المعلمين والمدرسين، والتي تحتاج إلى استخدام القوانين والنظريات، ويكون لها أجوبة معينة ومحددة، وفي هذا النوع من المشاكل يجب أن يعرف الطالب ما المطلوب من المشكلة، ومن ثم استحضار المعلومات التي تناسب حل المشكلة، ومن ثم تطبيق هذه المعلومات والقوانين المتعلقة بالمشكلة من أجل الوصول للحل.

– **المشاكل المفتوحة**: وهي المشاكل التي ليس لها نتيجة محددة، وهي مشاكل قد تواجه أي فرد في حياته اليومية، ويتم التعامل مع هذه المشاكل من خلال اتباع استراتيجيات معينة، كتحديد المشكلة، وعمل عصف ذهني للحلول، والعمل عل اختيار الحلول المناسبة، ومن ثم تنفيذ الحل، وفي هذا النوع من المشاكل قد تختلف طريقة الحل باختلاف الشخص الذي يتعامل مع المشكلة، وفي بعض الأحيان لا يستطيع الفرد حل المشكلة بل يقوم بتنفيذ استراتيجيات وطرق تساعده على التكيف مع المشكلة.

وفي ضوء ذلك فأن المشاكل تتنوع باختلاف طريقة التعرف عليها وتحديدها، وطريقة حلها، وبشكلٍ عام تختلف المشكلات التي تواجه الأفراد في حياتهم ما بين مشكلات أسرية أو اقتصادية أو مشكلات مهنية أو تعليمية أو سلوكية أو صحية أو ثقافية أو بيئية فمحتوى المشكلة هو الذي يحدد نوعها، ولكن الباحث لأنه يهدف في هذه الدراسة إلى حل المشكلات فعمل على عرض أنواع المشكلات بناءً على طريقة حلها.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

النظريات المفسرة لحل المشكلات:

تختلف الاتجاهات النظرية التي تفسر أسلوب حل المشكلات، وسيحاول الباحث عرض بعض النظريات التي حاولت تفسير أسلوب حل المشكلات.

١ـ النظرية السلوكية:

هي نظرية (المثير- الاستجابة)، فيرتبط التعلم عن طريق مثير واستجابة، وهي ترى أن الفرد يستجيب بطريقة معينة إذا واجه موقف ما، وهذه الاستجابات يتعلمها الفرد، فالمدرسة السلوكية تبين أن الفرد يتعلم بالارتباطات السابقة، والتعزيز، وأيضاً يتعلم بطريقة المحاولة والخطأ، فالفرد عندما يواجه مشكلة معينة فهو يحاول الوصول إلى حل فإذا أخطأ يتجه إلى حل آخر من أجل الوصول إلى الحل، وفي حالة الوصول إلى حل يتعزز لديه هذا الحل فيقوم بتنفيذه في المرات المقبلة إذا تعرض لمشكلة مشابهة، فالنظرية السلوكية ترى أن المشكلة تعتبر مثير يستثير قدرات الطفل، ومحاولة حل المشكلة هي استجابة لذلك المثير(الشرقاوي، 2003).

٢ـ النظرية الجشطلتية:

لقد أجرى أصحاب هذه النظرية تجاربهم على الحيوانات للوصول لنتائج يستنتجوا عن طريقها حل المشكلات، وترى النظرية بأن عملية التفكير هي عبارة عن تنظيم الفرد للبيئة التي تحيط به، من أجل الوصول إلى الاستبصار سواء كان للمشكلة وللبيئة من حولها وهذا الاستبصار يساهم في وصول الفرد للحل المناسب.

كما وتوجد أربعة أنواع من الحلول الاستبصارية للمشكلات هي:

– **الحل الفجائي**: وهو حل الذي يصل إليه الفرد بشكل مفاجئ، بعد أن يتوقف عن تنفيذ النشاط وشعوره بالعجز والحيرة في التعامل معه.

– **الحل التدريجي**: وهي الحل الذي يصل إليه الفرد بعد قيامه بمجموعة من المحاولات، والطرق المختلفة.

– **الحل الثابت**: وهو الحل الذي يصل إليه الفرد بعد اتباعه لخطوات معينة وثابتة، مع علمه بكل خطوة يفعلها أنها تقربه من الحل.

– **الحل المباشر**: وهو الحل الذي يقوم به الفرد بشكل مباشر ولا يقوم على اتباع خطوات معينة بين إدراك المشكلة وحلها (قبالي وعبدالهادي،٢٠١٩).

٣ـ النظرية المعرفية:

ركزت هذه النظرية على جانب العمليات المعرفية كالقيم والتفكير في التعلم، والأنماط المركبة من العمليات العقلية، فأصحاب هذا الاتجاه يرون أن المشكلة هي انعدام توازن في المجال المعرفي يجب إصلاحه عن طريق إعادة بناء أو تشكيل هذا المجال في هيئة توازن جيد أو شكل منتظم، ولقد أكدوا على الحاجة إلى التفكير المثمر

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

لاكتساب الاستبصار في الحلول الممكنة للمشكلات، فالمتعلم يبدأ إدراك الشكل أولاً، وبعدها يفحص التفاصيل (جمل، 2001).

٤- اتجاه معالجة المعلومات:

تعد نظرية معالجة المعلومات من النظريات المعرفية المعاصرة، وأفادت هذه النظرية في دراسة الدماغ ما يجرى عليه من عمليات عقلية (الطائي،٢٠٠٣م)، فالباحثون في الدماغ ينظرون إليه بوصفه نظاماً متطور يقوم بمعالجة المعلومات وهي التي توجد في البيئة والذاكرة، حيث أن الفرد يقوم بتصنيف عدد كبير من المعلومات في المشكلة التي يواجهها من أجل الوصول إلى حل مناسب لها (غانم، ١٩٩٥م).

رأي الباحث حول النظريات المفسرة لحل المشكلات:

ويرى الباحث من خلال استعراض العديد من النظريات أن جميع النظريات اهتمت بمفهوم حل المشكلات فكل نظرية أظهرت نظرتها في حل المشكلات، فالنظرية السلوكية ترى أن المشكلة تكون عبارة عن مثير ومحاولة حلها استجابةً لهذا المثير، أما الجشطلت فترى أن حل المشكلة هو عبارة عن التنظيم الإدراكي من الفرد للبيئة التي يعشها من أجل الوصول إلى الحل، فيما ترى المدرسة المعرفية أن التفكير هو الذي يوصل الفرد للحل من خلال الاستبصار بالمشكلة ومن ثم اقتراح الحلول وصولاً لحل المشكلة، أما نظرية معالجة المعلومات فهي ترى أنا الفرد يملك مخزون كبير من المعلومات في ذاكرة الفرد وأن معالجتها يساهم في الوصول لحل المشكلة، ويرى الباحث أن كل نظرية حاولت تفسير حل المشكلات بطريقتها ومن منظورها كما يرى أن من أجل الوصول إلى مفهوم واضح حول المشكلات يجب الأخذ بكل النظريات بشكلٍ تكاملي .

نموذج حل المشكلة:

وهناك عدد من النماذج لأسلوب حل المشكلات التي يتم استخدامها، حيث وصف كل من نيون وآخرين (Nunn at all, 2000). نموذجاً يسمى IDEAL حيث يتضمن:

- **التعرف على المشكلة** (Identify the Concern): وهنا يقصد التعرف على المشكلة قبل البدء بحلها، وتحديد السبب.
- **تحديد المشكلة** (Define the Problem): وهنا يقصد تحديد عناصر المشكلة، حتى يسهل على الفرد وضع الأسلوب الدقيق لحالها
- **استكشاف خيارات التدخل** (Explore Intervention Options): هذه المرحلة تعتمد بشكلٍ خاص على اختيار أسلوب التدخل والذي يرتبط بشكلٍ مباشر بالنتائج المتوقعة، مثل العمل على تخفيف مستوى التوتر لدى الأفراد، ويكون التركيز هنا على التعاون بين الأفراد واستخدام عصف الدماغ.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- **تنفيذ الخطة** (Action the Plan): وهنا يقصد بها تحديد خطوات حل المشكلة طبقاً للخطة المستخدمة للحل، واتباع الخطوات بصورةٍ متقنة للحصول على أفضل النتائج.
- **النظر إلى النتائج** (Look at Results) : وتكون من مراجعة، ومقارنة النتائج القبلية مع النتائج البعدية، وكذلك مقارنة النتائج مع نتائج البرامج السابقة.

وبناء على ما سبق فأن هذه الخطوات قريبة جداً من خطوات وأسلوب حل المشكلات في العلاج المعرفي السلوكي، فهو يعتمد على تحديد المشكلة ومن ثم اكتشاف البدائل، ومن ثم فحص البدائل، واختيار الحل، والنظر للنتائج، وهذه الطريقة تحمي الفرد من الوقوع في الأخطاء وتساهم في إعطاءه نتائج فعالة، لأنه يتبع طريقة علمية في حل المشكلات.

خطوات حل المشكلة:

إن نشاط حل المشكلات هو نشاط ذهني معرفي يسير في خطوات معرفية ذهنية مرتبة ومنظمة في ذهن الطالب والتي يمكن تحديد عناصرها وخطواتها بما يلي (جروان، 2007):

١- الشعور بالمشكلة: وهذه الخطوة تتمثل في إدراك معيق أو عقبة تحول دون الوصول إلى هدف محدد.

٢- **تحديد المشكلة**: هو ما يعني وصفها بدقة مما يتيح لنا رسم حدودها وما يميزها عن سواها

٣- **تحليل المشكلة**: التي تتمثل في تعرف الفرد/ التلميذ على العناصر الأساسية في مشكلة ما، واستبعاد العناصر التي لا تتضمنها المشكلة.

٤- **جمع البيانات المرتبطة بالمشكلة**: وتتمثل في مدى تحديد الفرد/ التلميذ لأفضل المصادر المتاحة لجمع المعلومات والبيانات في الميدان المتعلق بالمشكلة

٥- **اقتراح الحلول**: وتتمثل في قدرة التلميذ على التمييز والتحديد لعدد من الفروض المقترحة لحل مشكلة ما.

٦- **دراسة الحلول المقترحة دراسة نافذة**: وهنا يكون الحل واضحاً، ومألوفاً فيتم اعتماده، وقد يكون هناك احتمال لعدة بدائل ممكنة، فتتم المفاضلة بينها بناءً على معايير حددها

٧- **الحلول الإبداعية**: قد لا تتوافر الحلول المألوفة أو ربما تكون غير ملائمة لحل المشكلة، ولذا يتعين التفكير في حل جديد يخرج عن المألوف، وللتوصل إلى هذا الحل تمارس منهجيات الإبداع المعروفة مثل العصف الذهني وتألف الأشتات.

وبناء على ما سبق تساهم هذه الخطوات في رفع مستوى وعي الفرد بالمشكلة التي يواجهها من خلال تحديدها وتحليلها وجمع البيانات فهذه الخطوات تساهم في أن

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يتعرف الفرد على المشكلة التي يواجهها بصورةٍ شاملة الأمر الذي يعطيه قدرةً أكبر على استنباط الأفكار ومناقشتها بناءً على معطيات المشكلة، كما قد يساعده للوصول إلى حلول إبداعية تناسب مشكلته ووضعه.

العلاقة بين توكيد الذات وحل المشكلات

إن الشخصية المؤكدة لذاتها هي شخصية قوية تستطيع مواجهة كل التحديات والضغوطات والمطالبة بالحقوق الخاصة بها في فالشخص الذي يتمتع بتوكيد الذات يكون شخص لديه القدرة على الرد على كل ما يواجهه فهذا يساعده على وضع حلول للمشاكل التي يتعرض لها فحينها يستطيع حل هذه المشكلات بسهولة، فقد أشار الحربي والجزازي (٢٠١١) إلى أن الشخصية التوكيدية هي شخصية تتحمل المسؤولية. ولديها إحساس بالقدرة على التعبير عن الذات وحل المشكلات، والاتصال الجيد مع الآخرين.

وبناء على ما سبق فأن الفرد الذي يعرف حدوده جيداً ولديه معرفة جيدة بقدراته وإمكانياته الأمر الذي يساعده في التغلب على الضغوطات والمشكلات التي تواجهه في حياته، ويقوم بحلها بطرقٍ إيجابية فعالة، وهذا ناتج عن حسن معرفته بقدراته وبآليات الحل التي يمتلكها.

تعقيب الباحث على مبحث حل المشكلات:

يواجه الفرد في حياته المشكلات الضغوطات المتنوعة، والمشكلات مختلفة ومتنوعة بحسب اختلاف طريقة الحل وكيفية التعامل معها، فيما بين الباحث في البحث المنظور الإسلامي والنبوي في التعامل مع المشكلات التي تواجه الفرد من خلال تقبل الفرد لنفسه أنه ضعيف وأنه بحاجةٍ إلى المساعدة، وأنه يحتاج إلى التغير بدءً من نفسه من أجل الوصول إلى أهدافه والتغير العام الذي يحتاجه، وأخيراً أنه ليس مطالب بحل كل المشكلات التي تواجهه بل عليه التكيف مع بعض المشكلات، وبين الباحث طرق ونماذج حل المشكلات التي تساهم في الوصول إلى حل المشكلات بطريقةٍ علمية ومنظمة، وأخيراً بين أن الشخصية المؤكدة لذاتها لديها قدرة مرتفعة على حل المشكلات لأنها تعرف قدراتها وإمكانياتها وبالتالي تستطيع التعامل مع المواقف وفقاً لذلك.

المبحث الرابع: الأيتام

احتياجات الأيتام:

إن لليتيم احتياجات عديدة فهي لا تقتصر على جوانب الرعاية فقط، بل تتخطاها إلى أمور نفسية خاصة، لأنهم أكثر من غيرهم تأثراً بالبيئة التي يعيشون بها بعد فقدانهم لآبائهم وهي على النواحي الآتية (عبيد، ٢٠١٣)؛ (أبو شمالة،٢٠٠٢):

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

١- **الحاجة إلى المحبة والحنان**: إن فقد الطفل اليتيم لأحد والديه أو كلاهما، فهذا يعني أنه فقد منبع الحنان والعطف الحقيقي والمحبة الصادقة، فيجب علينا تعويضهم لفقدهم هذه الحاجة، من خلال عالتهم بكل لطف، وندا عبهم، إذ أن رسول الله صلى الله عليه وسلم كان عندما يرى الأيتام يجلسهم إلى جانبه أو على فخذه، ويمسح على رؤوسهم، فهذا السلوك يعوضهم عما فقدوة ويجعلهم يشعرون بالمحبة والحنان من قبل الآخرين.
٢- **الحاجة إلى التعلق والتبعية**: وما هو مقصود هنا أن الطفل يتيم الأم يحتاج إلى ممن يناديه بكلمة أماه دائماً، وفي أوقات الحاجة خاصةً كالمرض، ففي هذه الوقت هو يحتاج إلى اهتمام ومراقبة وعناية تختلف عن أي وقت، ووقت النوم فدائماً عند النوم يبدأ الطفل في البحث الطفل عن أمه، وعند احتياجه لأي شيء يبحث عنه أمه، وعند اختياره أباً أو أماً له يجب عليه أن يتأكد من توفير الحماية له من قبلهم.
٣- **الحاجة إلى المواساة**: يحتاج الطفل إلى من يستمع ويهتم له وقت الآلام، والشكوى، والمعاناة التي قد يواجهها، فيجب هنا الاستماع له عندما يطلب منهم ذلك لأنه سوف يفصح لهم عن ما تعرض له من هموم، وهذا ما يساعد الطفل في أن يكون للطفل حالة من الهدوء والسكينة.
٤- **الحاجة إلى الضبط والسيطرة**: وهنا يجب ان لا تصبح معاملة اليتيم في جميع الأمور بالعطف والحنان، بل يجب إعطاءه المجال لأي عمل يريده ليشعر بأنه قادر دون أن يراقبه أحد أو يمنعه، فيجب علينا أن نعتبر أنفسنا أباءهم، فهذا لن يخدش عواطفهم ومشاعرهم بل سيعمل على تعزيز نفسهم ودعمهم.
٥- **الحاجة إلى التأكيد**: إن الأيتام بسبب ما يعانوه من فقدان أحد والديهم، فمن المحتمل أن يكونوا قد فقدوا عزتهم وثقتهم بأنفسهم، وهنا يتوجب تهيئة مناخ مناسب لتربية وتنشئة صحيحة، وإعادة بناء الشخصية لهم، فهذا يعمل على كسب الثقة، أن يجد اليتيم نفسه وفي مكانة تليق به، فيكون بعيداً عن التعرض للخطر والانحراف.
٦- **الحاجة إلى المداراة**: يجب مداراة اليتيم، كما يجب عدم جرح مشاعره أثناء تربيته كما هو حالنا عادة مع أطفالنا الآخرين، ويجب أن نأخذ في حسابنا قلبه الكسير وتعلم بأنه سريع البكاء. وهو ما يقصد به حسن الخلق، وحسن التعامل والتخاطب، وحسن صحبتهم وعدم مجابهتهم بما يكرهون، فيجب مراعاة المشاعر وعدم جرحهم عند التربية، وعلينا أن نقدر أنه ذو قلب كسير وسريع البكاء بسبب ما تعرض له من فقد لأحد والديه.

وبناء على ما سبق فأن فقدان الأب يجعل الأيتام بحاجةٍ ماسة إلى الدعم من قبل الآخرين ففقد الأب قد يؤثر في مختلف النواحي الحياتية التي يعيشها اليتيم وأولها الحب والحنان من قبل الأب، القدوة والتأثير، والدعم في اللحظات الصعبة التي يشعر

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بأنه يحتاج من يقف بظهره، هذا بالإضافة إلى أن الجانب المادي يتأثر بفقدان الأب في حال كان هو المعيل الوحيد للأسرة.

دراسات سابقة

المحور الأول: الدراسات التي تناولت توكيد الذات:

١- دراسة نايلي (٢٠٢١م):

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى فاعلية برنامج إرشاد معرفي سلوكي قائم على خبرة التدفق النفسي في تنمية تأكيد الذات والتوافق الدراسي لدى عينة من طلاب أولى ثانوي بثانوية بن الضيف الحنفاوي بلدية الجلفة، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي، واستهدفت الدراسة (٣١) تلميذ وتلميذة، استخدمت الباحثة استبيان التدفق النفسي، واستبيان توكيد الذات، واستبيان التوافق الدراسي، واختبار الذكاء إعداد (رافن)، ومن أهم نتائج الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب العينتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على استبيان التدفق النفسي، واستبيان توكيد الذات، واستبيان التوافق الدراسي.

٢- دراسة بهادر (٢٠٢١م):

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج علاجي معرفي سلوكي لتنمية السلوك التوكيدي لدى المتسربين دراسياً في المرحلة العليا في قطاع غزة، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، واستهدفت الدراسة (٦١) طالباً وطالبة، ولتحقق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة مقياس السلوك التوكيدي إعداد (الباحثة)، والبرنامج العلاجي المعرفي السلوكي لتنمية السلوك التوكيدي، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن البرنامج المعرفي السلوكي له تأثير فر ارتفاع مستوى الدفاع عن الحقوق الشخصية، والتعبير عن الآراء والمشاعر، ورفض المطالب غير المنطقية، والتفاعل الاجتماعي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

المحور الثاني: الدراسات التي تناولت حل المشكلات:

١- دراسة (بشار، 2021)

هدف البحث إلى التعرف على تأثير أسلوب حل المشكلات باستخدام ألعاب الكرات في تطوير بعض الحركات الأساسية بعمر (١٣ سنة) للبنين، واستهدفت عينة الدراسة (٢٠) طالب من مدرسة متوسطة سومر البنين من الصف الأول المتوسط وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية القرعة وتم تقسيمهم إلى مجموعتين، مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية بواقع (١٠) طلاب لكل مجموعة، وتم تطبيق مفردات منهج خطة درس التربية الرياضية في المدرسة على المجموعة الضابطة في حين تم تطبيق المنهج المعد من قبل الباحث للمجموعة التجريبية واستخدم الباحث مقياس جامعة أوهايو لتقويم الحركات الأساسية وبعد ان أعطي المنهج المقرر تم إجراء

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الاختبارات البعدية وتصوير الفيديو الأساسي وبعد استلام نتائج التقويم قام الباحث باستخراج درجة كل اختبار عن طريق شطب الدرجتين الأعلى والأدنى التي أعطاها الحكام الأربعة وأخذ متوسط الدرجتين المتوسطتين، واستنتج بأن نتائج الدراسة توصلت إلى وجود فروق معنوية ولصالح القياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبارات موضوعة البحث، وأدى استخدام المنهج التعليمي المقترح إلى تطوير بعض الحركات الأساسية جميعها بعمر (١٣سنة) للبنين وأوصى أن يشمل درس التربية الرياضية لطلاب الصف الأول المتوسط بعمر (١٣ سنة) على تمرينات وألعاب كرات مختلفة والتي تعمل على تطوير الحركات الأساسية، مع استخدام أسلوب حل المشكلات في المرحلة المتوسطة لما له من تأثير في تطوير الحركات الأساسية، واستخدام وسائل الإيضاح (صور فوتوغرافية. أفلام فيديو/اداة العرض Data show) تهتم باستخدام تمرينات ألعاب الكرات المختلفة.

٢- دراسة (صيام، 2020)

هدفت الدراسة لقياس فاعلية منحنى STEAM في بناء المفاهيم العلمية ، واستهدفت عينة الدراسة (٦٠) طالبة، وتم اختيار الصف رابع (٢) كعينة تجريبية، وصف رابع (١) كيعنة ضابطة، واعتمدت الباحثة المنهج شبه التجريبي في الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين في اختيار المفاهيم العلمية لصالح المجموعة التجريبية، وهناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين في مقياس مهارات حل المشكلات لصالح المجموعة التجريبية.

الاستفادة من الدراسات السابقة:

بعد الاطلاع على العديد من الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة أو التي لها صلة بمتغيراته، يمكن تلخيص ما استفاده الباحث منها في الجوانب التالية:

١. اختيار مجتمع الدراسة، وعينته، وكذلك اختيار متغيرات الدراسة.

٢. اختيار المنهج العلمي الأكثر ملائمة، وهو المنهج شبه التجريبي، حيث يعد واحداً من المناهج الأكثر شيوعاً واستخداماً لمثل هذه الدراسات.

٣. استفاد الباحث من المنهجية التي استخدمتها الدراسات في صياغة مشكلة الدراسة، وأسئلتها وفرضياتها، ومعالجة نتائجها.

٤. استفاد الباحث في إعداد وتصميم أدوات الدراسة الحالية، كتحديد الأبعاد، وصياغة بعض الفقرات.

٥. إثراء جانب البرنامج المعرفي السلوكي المستخدم بعدد من الأساليب، والفنيات التي تساعد في تحسين توكيد الذات وحل المشكلات.

٦. أفادت الباحث في مناقشة نتائج الدراسة الحالية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة:

هي الطريقة البحثية التي يختارها الباحث للحصول على معلومات تمكنه من الإجابة على أسئلة البحث من مصدرها، حيث استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي "بحيث يكون بمقدور الباحث ضبط المعالجة وقياس المتغير التابع، ولكن لا يكون بمقدوره ضبط العوامل والظروف كافة" (القواسمة وآخرين: ٢٠٠٨م, ١٦١).

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من الطلبة الأيتام المتواجدين في معهد الأيتام والذين يتراوح أعمارهم ما بين (١٥- ١٨)عاماً، والبالغ عددهم (٨٥) يتيم حسب إحصائية إدارة معهد الأمل للأيتام بتاريخ ٢٠٢٢/٩/٢٨.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الفعلية من (٣٠) يتيم، وبعد تطبيق استبيان توكيد الذات، واستبيان حل المشكلات، اختيرت العينة من الأيتام الذين حصلوا على درجات منخفضة في استبيان توكيد الذات وحل المشكلات، وقد تم تقسيم الطلاب عشوائياً إلى مجموعتين، المجموعة الأولى مكونة من (١٥) طالباً تمثل المجموعة التجريبية، بينما المجموعة الثانية المكونة من (١٥) طالباً تمثل المجموعة الضابطة.

أدوات الدراسة:

قام الباحث بإعداد أدوات لجمع البيانات وهي كالتالي:

١-استبيان توكيد الذات.

٢-استبيان حل المشكلات

٣-برنامج معرفي سلوكي.

أولاً: استبيان توكيد الذات:

قام الباحث بالاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة والاستبيانات المتعلقة بالموضوع، والتي تم استخدامها لتطوير استبيان توكيد الذات، حيث استفاد الباحث منها في إعداد الاستبيان ليتناسب مع البيئة الفلسطينية وطبيعة عينة الدراسة الحالية.

وصف الاستبيان :

يهدف الاستبيان للتعرف إلى مستوى توكيد الذات، وتضمن الاستبيان في صورته الأولية (٢٨) فقرة، ويحتوي الاستبيان على أربعة أبعاد، وكل عبارة في الاستبيان ترتبط بتوكيد الذات، وأمام كل عبارة ثلاثة إجابات تبدأ الإجابة الأولي غالباً والثانية أحياناً، والثالثة نادراً، ويضع المبحوث إشارة (x) أمام العبارة التي تتفق

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وتعبر عن درجة التحقق، ويتم الإجابة على واحدة من الخيارات الموجودة أمام العبارة. والجدول رقم (١) يوضح الأبعاد:

جدول (١): أبعاد استبيان توكيد الذات

م	الأبعاد	عدد الفقرات
1	الدفاع عن الحقوق الشخصية.	(6)
2	التعبير عن المشاعر.	(10)
3	رفض المطالب غير المناسبة.	(6)
4	التفاعل الاجتماعي للإيجابي.	(6)
	الدرجة الكلية.	(28)

معاملات الصدق للاستبيان:

١-صدق المحكمين:

تم عرض الاستبيان في صورته الأولية على مجموعة من أساتذة جامعيين والبالغ عددهم (٧) من المتخصصين الذين يعملون في الجامعات الفلسطينية والملحق رقم (١) يوضح ذلك، حيث قاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مناسبة فقرات المقياس، ومدى انتماء الفقرات إلى الاستبيان، وكذلك وضوح صياغته اللغوية، وقد أبدى المحكمون ملاحظات هامة وقيمة، وأجرى الباحث في ضوئها التعديلات اللازمة، وفي ضوء تلك الآراء تم استبعاد بعض الفقرات وتعديل بعضها الآخر، حيث توصل الاستبيان في صورته النهائية إلى (٢٤) فقرة، والملحق رقم (٣) يوضح ذلك.

٢- صدق الاتساق الداخلي:

ويقصد به مدى توافق كل فقرة من فقرات الاستبيان مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه هذه الفقرات وقد قام الباحث بالتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبيان، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين فقرات الاستبيان مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) والجدول (٢) يوضح ذلك:

جدول (٢): معامل ارتباط فقرات بعد الدفاع عن الحقوق الشخصية مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

رقم الفقرة		معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
١	أتنازل عن حقي في سبيل تجنب المشاكل مع الآخرين.	**٠.٤٨٩	٠.٠٠٠
٢	أستطيع الدفاع عن حقوقي.	**٠.٥٣٢	٠.٠٠٢
٣	أحترم حقوق الآخرين.	**٠.٥٢٥	٠.٠٠١

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٤	أستطيع الدفاع عن نفسي.	**٠.٦٠٩	٠.٠٠٠
٥	عندما يتم الحديث أمامي عن معلومات خاطئة، فإنني أقوم بتصحيحها.	**٠.٦٦٧	٠.٠٠٠
٦	أعترض عندما يتحيز شخص لشخص آخر على حسابي.	**٠.٥٦٧	٠.٠٠٠

ويبين الجدول (٢) معامل الارتباط بين فقرات بعد الدفاع عن الحقوق الشخصية والدرجة الكلية للبعد، وأن معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى معنوي $a \leq 0.05$ وبذلك يعتبر البعد صادقاً لما وضع لأجله.

جدول (٣): معامل ارتباط فقرات بعد التعبير عن المشاعر مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

رقم الفقرة		معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
١	أعبر عن مشاعري بصراحة.	**٠.٣٨٩	٠.٠٠٠
٢	أشعر بالسعادة عندما أتحدث مع المربين.	**٠.٣٠٤	٠.٠٠٢
٣	أعبر عن رأيي دون تردد حتى وإن خالف الآخرين.	**٠.٤٥٢	٠.٠٠١
٤	أدافع عن وجهة نظري عندما أرى أنها صحيحة، حتى وإن تم انتقادي.	**٠.٦٠٩	٠.٠٠٠
٥	أظهر مشاعري وانفعالاتي بسهولة.	**٠.٦٦٧	٠.٠٠٠
٦	أتسرع في التعبير عن مشاعري.	**٠.٥٦٧	٠.٠٠٠

ويبين الجدول (٣) معامل الارتباط بين فقرات بعد التعبير عن المشاعر والدرجة الكلية للبعد، والذي يبين أن معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى معنوي $a \leq 0.05$، وبذلك يعتبر المجال صادقاً لما وضع لأجله.

جدول (٤): معامل ارتباط فقرات بعد رفض المطالب غير المناسبة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

رقم الفقرة		معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
١	أرفض محاولة الإساءة لي.	**٠.٣٨٩	٠.٠٠٠
٢	أعاتب أي شخص أخذ شيء يخصني دون علمي.	**٠.٣٠٤	٠.٠٠٢
٣	أرفض كل عمل لا يناسبني.	**٠.٤٥٢	٠.٠٠١
٤	أرفض مشاركة الآخرين لحاجاتي الشخصية.	**٠.٦٠٩	٠.٠٠٠
٥	أجد صعوبة في قول لا.	**٠.٦٦٧	٠.٠٠٠
٦	أشعر بالخوف عند جدال أي أحد.	**٠.٥٦٧	٠.٠٠٠

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ويبين الجدول (٤) معامل الارتباط بين فقرات بعد رفض المطالب غير المناسبة والدرجة الكلية للبعد، والذي يبين أن معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى معنوي $a \leq 0.05$ وبذلك يعتبر المجال صادقاً لما وضع لأجله.

جدول (٥): معامل ارتباط فقرات بعد التفاعل الاجتماعي الإيجابي مع الدرجة الكليـة للبعد الذي تنتمي إليه

رقم الفقرة		معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
١	أعمل على إرضاء الآخرين حتى لو كان على حسابي.	**٠.٣٨٩	٠.٠٠٠
٢	أجد سهولة في تكوين صداقات جديدة.	**٠.٣٠٤	٠.٠٠٢
٣	أحب مساعدة الآخرين.	**٠.٤٥٢	٠.٠٠١
٤	أحب الجلوس مع الأصدقاء.	**٠.٦٠٩	٠.٠٠٠
٥	أتردد في دعوة الآخرين/أو قبول دعواتهم بسبب خجلي.	**٠.٦٦٧	٠.٠٠٠
٦	أستطيع النظر في وجه من أتحدث إليهم.	**٠.٥٦٧	٠.٠٠٠

ويبين الجدول (٥) معامل الارتباط بين فقرات بعد التفاعل الاجتماعي الإيجابي والدرجة الكلية للبعد، والذي يبين أن معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى معنوي $a \leq 0.05$ وبذلك يعتبر المجال صادقاً لما وضع لأجله.

٣-الصدق البنائي:

وللتحقق من الصدق البنائي للمقياس قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد الاستبيان والأبعاد الأخرى، وكذلك كل بعد بالدرجة الكلية للاستبيان والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٦): مصفوفة معاملات ارتباط كل بعد من أبعاد الاستبيان توكيد الذات مع الدرجة الكلية

الأبعاد	الدرجة الكلية للمقياس	مستوى الدلالة
الدفاع عن الحقوق الشخصية.	**0.845	دالة عند ٠.٠١
التعبير عن المشاعر.	**0.735	دالة عند ٠.٠١
رفض المطالب غير المناسبة.	**0.652	دالة عند ٠.٠١
التفاعل الاجتماعي الإيجابي.	**0.636	دالة عند ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع الأبعاد ترتبط ببعضها البعض وبالدرجة الكلية للاستبيان ارتباطاً ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وهذا يؤكد أن الاستبيان يتمتع بدرجةٍ عاليةٍ من الاتساق الداخلي، مما يطمئن الباحث إلى تطبيقه على عينة الدراسة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ثبات الاستبيان Reliability:

أجرى الباحث خطوات للتأكد من ثبات الاستبيان وذلك بعد تطبيقها على أفراد العينة الاستطلاعية بطريقتين، وهما التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ.

١-طريقة التجزئة النصفية Split-Half Coefficient :

تم استخدام درجات العينة الاستطلاعية لحساب ثبات الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية حيث احتسبت درجات فقرات المقياس الفردية مقابل الفقرات الزوجية وذلك بحساب معامل الارتباط بين النصفين ثم جرى تعديل الطول باستخدام معادلة سبيرمان براون (Spearman-Brown Coefficient) والجدول (٤.٧) يوضح ذلك:

جدول (٧): يوضح معاملات الارتباط بين نصفي استبيان توكيد الذات ككل قبل التعديل ومعامل الثبات بعد التعديل

الأبعاد	عدد الفقرات	الارتباط قبل التعديل	معامل الثبات بعد التعديل
الدفاع عن الحقوق الشخصية.	٦	0.642	0.745
التعبير عن المشاعر.	٦	0.664	0.768
رفض المطالب غير المناسبة.	٦	0.587	0.698
التفاعل الاجتماعي الإيجابي.	٦	0.617	0.723
الدرجة الكلية للاستبيان	٢٤	0.627	0.733

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات الكلي للاستبيان (0.733)، هذا يدل على أن الاستبيان يتمتع بدرجةٍ عاليةٍ من الثبات يطمئن الباحث إلى تطبيقه على عينة الدراسة.

٢-طريقة ألفا كرونباخ:

استخدم الباحث طريقة أخرى من طرق حساب الثبات وهي طريقة ألفا كرونباخ، وذلك لإيجاد معامل ثبات الاستبيان، حيث حصل على قيمة معامل ألفا للاستبيان ككل والجدول (٨) يوضح ذلك:

الجدول (٨): يوضح معاملات ألفا كرونباخ لاستبيان توكيد الذات ككل

الأبعاد	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
الدفاع عن الحقوق الشخصية.	6	0.756
التعبير عن المشاعر.	6	0.713
رفض المطالب غير المناسبة.	6	0.654
التفاعل الاجتماعي الإيجابي.	6	0.724
الدرجة الكلية للاستبيان	24	0.711

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات الكلي للمقياس (0.711)، هذا يدل على أن المقياس تتمتع بدرجةٍ عاليةٍ من الثبات يطمئن الباحث إلى تطبيقه على عينة الدراسة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ثانياً: استبيان حل المشكلات:

وصف الاستبيان :

يهدف الاستبيان إلى التعرف على حل المشكلات، وتضمن الاستبيان في صورته الأولية (٢٣) فقرة، وكل عبارة في الاستبيان ترتبط بحل المشكلات، وأمام كل عبارة ثلاثة إجابات تبدأ الإجابة الأولى غالباً والثانية أحياناً، والثالثة نادراً، ويضع المبحوث إشارة (x) أمام العبارة التي تتفق وتعبر عن درجة التحقق، ويتم الإجابة على واحدة من الخيارات الموجودة أمام العبارة.

معاملات الصدق للاستبيان:

١-صدق المحكمين:

تم عرض الاستبيان في صورته الأولية على مجموعة من أساتذة جامعيين والبالغ عددهم (٧) من المتخصصين الذين يعملون في الجامعات الفلسطينية والملحق رقم (١) يوضح ذلك، حيث قاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مناسبة فقرات الاستبيان، ومدى انتماء الفقرات إلى الاستبيان، وكذلك وضوح صياغته اللغوية، وقد أبدى المحكمون ملاحظات هامة وقيمة، وأجرى الباحث في ضوئها التعديلات اللازمة، وفي ضوء تلك الآراء تم استبعاد بعض الفقرات وتعديل بعضها الآخر، حيث توصل الاستبيان في صورته النهائية إلى (٢٠) فقرة.

٢- صدق الاتساق الداخلي:

ويقصد به مدى توافق كل فقرة من فقرات الاستبيان مع الدرجة الكلية للاستبيان وقد قام الباحث بالتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبيان، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين فقرات الاستبيان مع الدرجة الكلية للاستبيان، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) والجدول (٩) يوضح ذلك:

جدول (٩): معامل ارتباط فقرات استبيان حل المشكلات مع الدرجة الكلية للاستبيان

رقم الفقرة		معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
١	أستطيع تحديد المشكلات التي تواجهني .	0.715**	٠.٠٠٠
٢	أستخدم أسلوباً دقيقاً في مواجهة المشكلات.	0.581**	٠.٠٠٢
٣	أشعر بقيمة نفسي عندما أقوم بحل أي مشكلة تواجهني.	0.896**	٠.٠٠١
٤	أشعر بالتوتر عندما أفقد القدرة على حل مشكلاتي.	0.765**	٠.٠٠٠
٥	أعتمد على خبراتي السابقة في اتخاذ القرارات في حل المشكلات التي تواجهني.	0.557**	٠.٠٠٠

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٦	أضع الخطط المناسبة للوصول للحلول السليمة.	0.725**	٠.٠٠٠
٧	أتعاون مع الآخرين لمساعدتي في حل مشكلاتي.	0.691**	٠.٠٠٠
٨	أشعر بالإحباط عندما تواجهني مشكلة ما.	0.729**	٠.٠٠٠
٩	أفقد التركيز عندما أواجه أكثر من مشكلة بنفس الوقت.	0.337**	٠.٠٠٠
١٠	أفكر دائماً بالجوانب الإيجابية والسلبية في جمع الحلول المقترحة.	0.649**	٠.٠٠٠
١١	أبحث عن أكثر من بديل لحل المشكلات التي تواجهني.	0.715**	٠.٠٠٠
١٢	معظم قراراتي تكون صحيحة في حل مشكلاتي.	0.437**	٠.٠٠٠
١٣	أشعر بأني قادر على التعامل مع مشكلاتي.	0.904**	٠.٠٠٠
١٤	عندما تواجهني مشكلة ما أقوم بجمع المعلومات عنها.	0.677**	٠.٠٠٠
١٥	أعمل على تقييم الحلول بعدما أقوم بتجريبها في الواقع.	0.509**	٠.٠٠٠
١٦	أجد صعوبة في تحديد سبب المشكلة.	0.828**	٠.٠٠٠
١٧	عندما تواجهني مشكلة ما فإنني أتصرف دون تفكير.	0.828**	٠.٠٠٠
١٨	عندما يكون الحل لمشكلة ما غير مناسب فإنني أسعى لمعرفة سبب ذلك.	0.618**	٠.٠٠٠
١٩	عندما تواجهني مشكلة لا أعرف الأسلوب المناسب لحلها.	0.785**	٠.٠٠٠
٢٠	أتجنب التفاعل مع الآخرين لأقلل من المشكلات.	0.785**	٠.٠٠٠

ويبين الجدول (٩) معامل الارتباط بين فقرات استبيان حل المشكلات والدرجة الكلية للاستبيان، والذي يبين أن معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى معنوي $a \leq 0.05$ وبذلك يعتبر البعد صادقاً لما وضع لأجله.

ثبات الاستبيان Reliability:

أجرى الباحث خطوات للتأكد من ثبات الاستبيان وذلك بعد تطبيقها على أفراد العينة الاستطلاعية بطريقتين، وهما التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ.

١-طريقة التجزئة النصفية Split-Half Coefficient :

تم استخدام درجات العينة الاستطلاعية لحساب ثبات الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية حيث احتسبت درجات فقرات المقياس الفردية مقابل الفقرات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الزوجية وذلك بحساب معامل الارتباط بين النصفين ثم جرى تعديل الطول باستخدام معادلة سبيرمان براون (Spearman-Brown Coefficient) والجدول (١٠) يوضح ذلك:

جدول (١٠): يوضح معاملات الارتباط بين نصفي مقياس حل المشكلات ككل قبل التعديل ومعامل الثبات بعد التعديل.

	عدد الفقرات	الارتباط قبل التعديل	معامل الثبات بعد التعديل
الدرجة الكلية للاستبيان	٢٠	0.753	0.795

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات الكلي للاستبيان (0.795)، هذا يدل على أن الاستبيان يتمتع بدرجةٍ عاليةٍ من الثبات يطمئن الباحث إلى تطبيقه على عينة الدراسة.

٢-طريقة ألفا كرونباخ:

استخدم الباحث طريقة أخرى من طرق حساب الثبات وهي طريقة ألفا كرونباخ، وذلك لإيجاد معامل ثبات الاستبيان، حيث حصل على قيمة معامل ألفا للاستبيان ككل والجدول (١١) يوضح ذلك:

الجدول (١١): يوضح معاملات ألفا كرونباخ لمقياس حل المشكلات

الأبعاد	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
الدرجة الكلية للاستبيان	20	0.764

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات الكلي للاستبيان (0.764)، هذا يدل على أن الاستبيان يتمتع بدرجةٍ عاليةٍ من الثبات يطمئن الباحث إلى تطبيقه على عينة الدراسة.

ثالثاً: البرنامج الإرشادي:

يعتبر توكيد الذات وحل المشكلات من المهارات المهمة التي تساعد الأطفال على الدفاع عن حقوقه الشخصية والتعبير عن آراءه ومشاعره الإيجابية والسلبية بصدقٍ وتلقائية ورفض مطالب وضغوط الآخرين غير المنطقية، وعدم التردد في الطلب والمبادأة والاستمرار والإنهاء في العلاقات الشخصية والتفاعل الاجتماعي بصورةٍ إيجابية وكل ذلك في إطار الالتزام بالقيم والمعايير الاجتماعية والأخلاقية. وحل المشكلات يعمل على زيادة قدرة الفرد على التعامل مع المشكلات التي تواجهه ووضع الحلول المناسبة لتلك المشكلات، وكيفية الوصول للحل المناسب الذي يساعد على التخلص من هذه المشكلة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

نتائج الدراسة وتفسيراتها ومناقشتها

فرضيات الدراسة:

الفرضية الأول: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على استبيان توكيد الذات واستبيان حل المشكلات بعد تطبيق البرنامج.

وللإجابة على هذه الفرضية قام الباحث باستخدام اختبار مان وتني (Mann-Whitney)، وذلك للمقارنة بين متوسطات الرتب على المقياس البعدي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٢) نتائج اختبار مان وتني (Mann- Whitney) للفروق بين متوسطات الرتب للمجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدي لاستبيان توكيد الذات وحل المشكلات

استبيان توكيد الذات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
المجموعة التجريبية	١٥	١٦.٠٠	١٧٧.٠٠	٣.٨٥٧	٠.٠٠٠	دالة إحصائياً
المجموعة الضابطة	١٥	٥.٠٠	٥٥.٠٠			
استبيان حل المشكلات	**العدد**	**متوسط الرتب**	**مجموع الرتب**	**قيمة z**	**قيمة الدلالة**	**مستوى الدلالة**
المجموعة التجريبية	١٥	١٤.٠٠	١٦٢.٠٠	٢.٩٧٧	٠.٠٠	دالة إحصائياً
المجموعة الضابطة	١٥	٤.٨٨	٥٠.٠٠			

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الرتب لدرجات أفراد عينة الدراسة في الدرجة الكلية على المقياس البعدي لاستبيان توكيد الذات وحل المشكلات لصالح المجموعة التجريبية، وبالتالي يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على استبيان تحسين توكيد الذات وحل المشكلات تعزى للبرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

ويعزو الباحث أن السبب في هذا التحسن لدى أفراد العينة إلى أن البرنامج يسير في خطوات علمية منظمة ومتسلسلة ويحتوي على فنيات مناسبة وذات فاعلية، على عكس المجموعة الضابطة التي لم تتلقى أي جلسات أو برامج .

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الفرضية الثانية: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على استبيان توكيد الذات ومقياس حل المشكلات يعزى لتطبيق البرنامج؟

وللإجابة على هذه الفرضية قام الباحث باستخدام اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon), وذلك لكشف الفروق بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي على استبيان توكيد الذات وحل المشكلات لدى أفراد المجموعة التجريبية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٣) نتائج اختبار ولكوكسون (Wilcoxon) للفروق بين درجات القياس القبلي والبعدي.

	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة z	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
استبيان توكيد الذات	قبلي	١.١٥٩	٠.٠٦٤	٣.٩٩١	٠.٠٠٠	دالة إحصائياً
	بعدي	٢.٤٣٣	٠.٥٠٣			
استبيان حل المشكلات	قبلي	١.٠٨٩	٠.٠٣٧	٣.٦٩٥	٠.٠٠	دالة إحصائياً
	بعدي	٢.٣٨٨	٠.٤٧٦			

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية على مقياس تحسين توكيد الذات وحل المشكلات لدى الأيتام في التطبيق القبلي والبعدي، وهذا يدل على وجود فرق معنوي بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي، حيث أن إشارة الاختبار موجبة فإن هذا يعني أن الفرق بين الدرجات لصالح التطبيق البعدي في كلا المقياسين.

ويفسر الباحث هذه إلى فاعلية وأثر البرنامج القائم على توكيد الذات، وأن الفنيات المستخدمة التي تضمنها البرنامج ساهمت بشكلٍ كبير في تصحيح مفاهيم لدى عينة الدراسة، كفنية الحوار والمناقشة، والعصف الذهني، والاستماع الفعال اللواتي ساهمن في توعيتهم ورفع من مستوى المعرفة لديهم وتثقيفهم بالجوانب المعرفية حول البرنامج وموضوع توكيد الذات، وهذا يأتي ضمن أهداف العلاج المعرفي السلوكي في تثقيف العميل بالأمور التي تخص مشكلته حتى يصبح واعي بهذا الجانب كأول هدف من عملية العلاج، كما ساهمت فنية إعادة البناء المعرفي والنمذجة واستبدال الأفكار اللاعقلانية، في تغير الأفكار والبنية المعرفية، حيث بعد رفع تثقيف أفراد عينة الدراسة والبدء في تدريبهم حول أساليب استبدال الأفكار يواجه الموضوع أقل مقاومة من أفراد عينة الدراسة حيث ساهم الوعي في تقبلهم لهذه التغيرات في البنى المعرفية، كما ساهمت فنية لعب الأدوار، والحوار والمناقشة، والتعزيز، وطرح الأسئلة في تدريب أفراد عينة الدراسة على استخدام ما تعلموه في سيناريوهات واقعية يطبقها أفراد عينة الدراسة تكون مصحوبة بالحوار والمناقشة حول ما يواجههم في

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الواقع وشعورهم في كل موقف ومن ثم تدريب ما تعلموه من تغيرات في المواقف التي كانت تسبب لهم مشاكل، ومناقشة أفراد عينة الدراسة مع بعضهم البعض حول رأيهم في التغيرات التي حصلت في الموقف، وتعزيز ودعم استخدام هذه التدريبات في أرض الواقع من خلال إعطائهم واجبات منزلية تساعدهم في نقل تجاربهم لحياتهم الواقعية، وفي ضوء ذلك يتعرف الباحث على كثير من المواقف والتحديات والمشكلات التي تواجه أفراد المجموعة التجريبية، ويعمل على تنفيذ بعض الفنيات التي تهدف لحلها كفنية لعب الدور، والحوار والمناقشة، وإعادة البنى المعرفية، وتذكيرهم بالأنشطة التي تناسب المواقف التي يواجهونها، وهذا يساعد في تعديل البنية المعرفية اتجاه أنفسهم واتجاه الآخرين، حيث أن التغييرات ساعدت على الشعور بشكلٍ أفضل نحو ذواتهم، وهذا ساهم في رفع مستوى التوكيدية لديهم.

الفرضية الثالثة: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على القياسين والبعدي والتتبعي لاستبيان توكيد الذات واستبيان حل المشكلات بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج؟

وللتحقق من الفرضية الثالثة قام الباحث باستخدام اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon)، وذلك لكشف الفروق بين درجات القياس البعدي ودرجات القياس التتبعي على استبيان توكيد الذات وحل المشكلات لدى أفراد المجموعة التجريبية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٤) نتائج اختبار ولكوكسون (Wilcoxon) للفروق بين درجات القياس البعدي والتتبعي

	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة z	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
استبيان توكيد الذات	البعدي	٢.٤٣٣	٠.٥٠٣	٢.٠٤٤	٠.٠٢	دالة إحصائياً
	التتبعي	٢.٦٤٢	٠.٠٣٦			
استبيان حل المشكلات	البعدي	٢.٣٨٨	٠.٤٧٦	١.٩٥٧	٠.٠٤	دالة إحصائياً
	التتبعي	٢.٦٢٢	٠.٠٣١			

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية على مقياس تحسين توكيد الذات وحل المشكلات لدى الأيتام في التطبيق البعدي والتتبعي، وهذا يدل على وجود فرق معنوي بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والتتبعي، حيث أن إشارة الاختبار موجبة فإن هذا يعني أن الفرق بين الدرجات لصالح التطبيق التتبعي، وهذا يدل على استمرار الأثر للبرنامج في رفع مستوى تحسين توكيد الذات وحل المشكلات لدى عينة الدراسة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

توصيات الدراسة:

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يوصي الباحث بالتالي:

١- تعميم البرنامج على الأخصائيين الذين يعملون مع الأيتام وذلك من أجل رفع مستوى توكيد الذات وحل المشكلات لديهم.

٢- معهد الأمل للأيتام بتنفيذ اللقاءات والورش التوعية التي تهدف إلى توكيد الذات لدى الأيتام ومساعدتهم في التغلب على المشكلات بطرق علمية.

٣- بضرورة متابعة الأطفال وتقديم البرامج المناسبة التي تساعدهم على تنمية شخصيتهم وثقتهم بأنفسهم، وضرورة عمل برامج تحسن من صفاتهم الشخصية والاجتماعية.

٤- وزارة التربية والتعليم بالعمل على تطبيق البرنامج الإرشادي في المدارس لرفع مستوى توكيد الذات وحل المشكلات لدى الأيتام الموجودين في المدارس لديها.

مقترحات الدراسة:

في ضوء ما انتهى إليه الباحث من دراسته اقترح الدراسات التالية:

١- جودة الحياة الاجتماعية وعلاقتها بأسلوب حل المشكلات لدى المراهقين في معهد الأيتام في قطاع غزة.

٢- توكيد الذات وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى الأيتام في معهد الأمل للأيتام.

٣- استخدام وسائل التواصل الاجتماعي والشعور بالسعادة لدى الأيتام في معهد الأمل للأيتام.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع

ابتسام، سعدون محمد؛ نيران، يوسف جبر. (٢٠١٩). المشكلات الاجتماعية ودورها في تعزيز الفكر الإرهابي لدى النزلاء في سجن الأحداث، *مجلة المستنصرية للعلوم والتربية*، ٢٠ (٤)، ٢٤٩- ٢٦٦.

أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف. (٢٠١١م). *علم النفس الإرشادي*. الأردن: دار المسيرة.

أسماء، فيلالي. (٢٠٢٠م). *فاعلية برنامج معرفي سلوكي للتكفل النفسي بطل إلى الشارع" تنمية الاتجاه الإيجابي نحو أسرته وخفض السلوك العدواني*" (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة الحاج الخضر، باتنة، الجزائر.

برزوان، حسيبة. (٢٠١٧م). دور النموذج السلوكي المعرفي في علاج حالة الاكتئاب النفسي مع محاولة الانتحار. *مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية*، ١٢ (٩)، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، ٢٥٣-٢٦٤،

بهادر، أمل. (٢٠٢١م). فاعلية برنامج علاجي معرفي سلوكي لتنمية السلوك التوكيدي لدى المتسربين دراسياً في المرحلة العليا في محافظة غزة. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية. غزة.

جبر، حسين؛ وكاظم، بشري. (٢٠١٣م). السلوك الاجتماعي وعلاقته بمفهوم الذات لدى طلبة كلية الفنون الجميلة في جامعة بابل. *مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية*، ٤ (٢) ٣٤-١٠٢.

الحربي، بسام؛ و الجزازي، جلال (٢٠١١). الفئات الخاصة وطرق إرشادهم، الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.

حسين، محي الدين. (٢٠١٥م). *الاتصال الجماهيري وتكنولوجيا المعلومات*. الأردن: الأكاديميون للنشر والتوزيع.

الحسيني، هدى. (٢٠١٢). كيف أصبح معلماً مرشداً، لبنان: دار النهضة العربية.

حلاحلة، فداء. (٢٠١٠م). *المشكلات السلوكية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الدنيا في دور رعاية الأيتام من وجهة نظر معلميهم في مدينة الخليل* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة القدس، فلسطين.

حمودة، رانيا. (٢٠١٩م). *المساندة الاجتماعية وأحداث الحياة الضاغطة وعلاقتهما بالتوافق الدراسي وحل المشكلات* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

ختاتنة، سامي؛ وأبو سعد، أحمد. (٢٠١٠م). *علم النفس الإعلامي*. دار الميسرة: عمان.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

خليل، جواد محمد سعدي الشيخ. (٢٠٠٦م). *السلوك العدواني وعلاقته بتقدير الذات وتوكيد الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظات غزة* (رسالة دكتوراه غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.

خوج، حنان (٢٠١٥). المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المودعين بالمؤسسات الإيوائية والأطفال العاديين بالمملكة العربية السعودية، *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (٣٩)، ١٦٩- ٢٠٢.

رضوان، سامر. (٢٠٠١م). *العلاج النفسي: متى يكون مفيداً، الأعراض، الطرق، ضبط الجودة*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

ليهي، روبرت. (٢٠٠٦م). *العلاج النفسي المعرفي في الاضطرابات النفسية* (ترجمة: جمعة يوسف ومحمد الصبورة). القاهرة: دار إتراك للطباعة.

زبيدة، أمزيان. (٢٠٠٧م). *علاقة تقدير الذات للمراهق بمشكلاته وحاجاته الإرشادية دراسة مقارنة في ضوء متغير الجنس* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الحاج الخضر، الجزائر.

الزغبي، ابتسام بنت عبد الله. (٢٠١٠م): *فاعلية برنامج معرفي سلوكي لتعديل بعض سمات الشخصية المرتبطة بالسلوك الإجرائي للسجينات السعوديات* (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة أم القرى. السعودية.

زقوت، ماجدة. (٢٠١٢م). *هوية الذات وعلاقتها بالتوكيدية والوحدة النفسية لدى مجهولي النسب* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.

زمزمي، فضيلة. (٢٠٠٧م). برنامج مقترح لتنمية مهارة حل المشكلات لدى أطفال الروضة بمدينة مكة المكرمة. سلسلة دراسات عربي في التربية وعلم النفس، (١).

الزهار، إيمان فضل. (٢٠١٤م). *فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تنمية التوكيدية لدى عينة من المتزوجات المعنفات في المحافظة الوسطى* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية غزة.

زهران، حامد عبد السلام (٢٠٠٥م). *الصحة النفسية والعلاج النفسي*. ط٤. مصر: دار علم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة.

زهران، حامد. (١٩٨٦م). مفهوم الذات والسلوك التربوي للمعلمين بين الواقع والمثالية. *مجلة كلية التربية*، (٢)،١٥٥-١٩٤.

الزيود، نادر فهمي. (٢٠٠٨م). *نظريات الإرشاد والعلاج النفسي*. ط١. الأردن: دار الفكر للنشر والطباعة.

السامرائي، فاروق عبد المجيد. (١٩٩٩م). *أهداف وخصائص التعليم الإسلامي*. الأردن: دار النفائس.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

السدحان، عبد الناصر. (١٩٩٩م). "رعاية الأيتام في المملكة العربية السعودية". الرياض: دار الملك عبد العزيز للنشر والتوزيع.
سرحان، إلهام. (٢٠١٧م). ما مفهوم المشكلة. مقال إلكتروني، تاريخ النشر، ٢٠١٧/٨/١. تاريخ الاطلاع، ٢٠٢٢/٥/١١. رابط الموقع: https://mawdoo3.com
سعاد، بخوش. (٢٠١٣م). *فعالية برنامج علاجي معرفي سلوكي في خفض الضغوط النفسية لدى النساء العقيمات. دراسة شبه تجريبية بولاية باتنة* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة المسيلة، باتنة، الجزائر.
سلامة، حسين. (٢٠٠٦م). *إستراتيجية إدارة الضغوط التربوية والنفسية*. القاهرة: دار الفكر للنشر والتوزيع.
سليمان، مهند محمد. (٢٠١٤م). *فاعلية برنامج معرفي سلوكي للتخفيف من أعراض الاكتئاب لدى عينة من المرضى المترددين على العيادة النفسية بمحافظة شمال غزة* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، فلسطين.
سويد، محمد. (١٩٩٥م). منهج التربية النبوية للطفل. دار ابن كثير. دمشق.
السيد، نفين. (٢٠٠٩م). "ممارسة العلاج المعرفي السلوكي في خدمة الفرد لتعديل السلوكي اللاتوافقي للأطفال المعرضين للانحراف". *مجلة كلية الآداب بجامعة حلوان*، (٢٦): ٦٩٥-٧٤٨.
الشحادات، بيان محمد سالم. (٢٠١٧م). *أثر برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تحسين تقدير الذات وخفض التوتر النفسي لدى أبناء اللاجئين السوريين في الأردن* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية الدراسات العليا، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.
شخاترة، هاشم. (٢٠١٦م). *فاعلية الإرشاد الجمعي في تحسين مهارتي حل المشكلات وتوكيد الذات لدى المراهقين الذكور أبناء اللاجئين السوريين في محافظة إربد-الأردن* (رسالة ماجستير غير منشورة) الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.
أبو شرخ، بيسان. (٢٠١٨م). *فعالية نظرية تريز لحل المشكلات، وإبراز أثرها لاتخاذ القرارات المناسبة لدى العاملات في مجال الإصلاح الاجتماعي* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
أبو شمالة، أنيس. (٢٠٠٢م). *أساليب الرعاية في مؤسسات رعاية الأيتام وعلاقتها بالتوافق النفسي والاجتماعي* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أبو شمالة، فداء. (٢٠١٩م). *السلوك الاجتماعي الإيجابي وعلاقته بتوكيد الذات ومعنى الحياة لدى طلبة المرحلة الثانوية في قطاع غزة* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.

شويدح، أيوب ذياب. (٢٠١٦م). *فاعلية برنامج معرفي سلوكي في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الأيتام بمعهد الأمل بغزة* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، فلسطين.

الصياح، محمد إدريس. (٢٠١١م). *فاعلية برنامج إرشادي معرفي – سلوكي لخفض درجة الاحتراق النفسي* (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة دمشق، سوريا.

صيام، شيماء. (٢٠٢٠م). *فاعلية منحى STEAM في بناء المفاهيم العلمية وتنمية مهارات حل المشكلات لدى طلاب الصف الرابع الأساسي* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

طاهر، شعبان حسن. (٢٠١٨م). دور القيم التضحية في التوفيق بين العقلانية والعاطفة في اتخاذ القرار، دراسة ميدانية مقارنة في المنظمات العامة والخاصة السورية، *مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والسياسية*، ٣٤ (١).

الطعيمات، هاني. (٢٠٠٢م). *حقوق فئات ذات أوضاع خاصة*. عمان: دار الشروق.

الطهراوي، جميل. (٢٠٠٧م). التوكيدية، *مجلة ثقافتنا التربوية*. (١)٣٢-٤١.

عامر، طارق؛ والمصري، إيهاب. (٢٠١٧م). *رعاية الأيتام اتجاهات عربية*. مصر: دار العلوم للنشر والتوزيع.

عبد الرحمن، ولاء محمد أحمد. (٢٠١٨م). *فاعلية برنامج إرشاد سلوكي معرفي في تحسين مستوى المهارات الاجتماعية وخفض سلوكيات العزلة لدى الطلبة الجامعيين* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

عبد الرحمن، ولاء. (٢٠١٨م). *فاعلية برنامج إرشادي سلوكي معرفي في تحسين مستوى المهارات الاجتماعية وخفض سلوكيات العزلة لدى الطلبة الجامعيين* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

عبد الستار، ابراهيم محمد. (٢٠١٦م). فاعلية استخدام برنامج تدريبي قائم على فنيات العلاج المعرفي السلوكي في خفض حدة الفوبيا الاجتماعية لدى عينة من المراهقين الموهوبين. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، ٤ (١٣)، ٣٧٣-٤١٥.

عبد الستار، ابراهيم. (١٩٩٤م). *العلاج النفسي الحديث قوة الإنسان*. بيروت: عالم المعرفة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

عبد العلي، مهند. (٢٠٠٣م). *مفهوم الذات وأثر بعض المتغيرات الديموغرافية وعلاقته بظاهرة الاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الثانوية الحكومية في محافظتي جنين ونابلس* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

عبد الله، تجاني. (٢٠١٨م). *فاعلية برنامج علاج معرفي سلوكي في معالجة الاكتئاب لدى مرضى الفشل الكلوي المزمن " دراسة تطبيقية على المرضى بمركز أمراض وجراحة الكلى بمستشفى ابن سينا "*،(رسالة دكتوراه غير منشورة) جامعة الجزيرة، الخرطوم، السودان.

عبيد، أسماء. (٢٠١٣م). *الذكاء الوجداني وعلاقته بفعالية الذات لدى الأيتام المقيمين في قرية SOS* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، قسم علم النفس، الجامعة الإسلامية، بغزة.

عبيد، محمد. (٢٠٢٠م). فعالية العلاج المعرفي السلوكي في تحقيق الدعم الاجتماعي لعينة من مدمني المخدرات" دراسة تجريبية لمنع الانتكاسة". *مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية*، (٥٠)، ٤٣_٧٢.

عرفة، صفاء سمعان. (٢٠١٣م). *قوة الأنا وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة غزة في ضوء بعض المتغيرات* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.

العزالي، سعيد كمال. (٢٠١١م). *تربية وتعليم المعوقين سمعياً*. الأردن: دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.

العزامي، خميس رمضان. (٢٠١٨م). *فاعلية البرنامج العلاجي المعرفي السلوكي في تخفيف أعراض الوسواس القهري لدى عينة من مرضى الوسواس القهري* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

عزب، حسام الدين. (٢٠١٢م). برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية توكيد الذات لدى عينة من الشباب الجامعي. *مجلة دراسات الطفولة*، *١٥* (٥٤)، ١٠٧- ١١٣.

العطوي، محمد. (٢٠١٨م). *الإرشاد الأكاديمي*. المملكة العربية السعودية: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

علاء الدين، جهاد محمود. (٢٠١٣م). *نظريات الإرشاد النفسي والمعرفي والإنساني*. الأردن: الأهلية للنشر والتوزيع.

عوض، رئيفة رجب. (٢٠٠١م). *ضغوط المراهقين ومهارات المواجهة – التشخيص والعلاج*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أبو عوض، وريدة. (٢٠١٧م). *فعالية نظرية تريز لحل المشكلات، وإبراز أثرها لاتخاذ القرارات المناسبة لدى العاملات في مجال الإصلاح الاجتماعي* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

عيد، أحمد عليان. (٢٠١٨م). *العلاج المعرفي السلوكي في ضوء القرآن الكريم والسنة النبوية " دراسة تأصيلية"* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.

الغامدي، غرم الله؛ وعبد الله، محسن. (٢٠٠٠م). *الشعور بالوحدة النفسية وتوكيد الذات لدى عينة من المراهقين المحرومين من الأسرة وغير المحرومين في مدينتي مكة المكرمة – جدة* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

الغباشي، سهير؛ ومحمود، أحمد. (٢٠١٧م). فعالية برنامج معرفي سلوكي في تنمية إستراتيجيات حل المشكلات لدى عينة من المراهقين المرتفعين في سمات النمط الفصامي. *مجلة دراسات عربية*، ١٦ (٤)، ٦٨٧- ٧٢١.

الغول، حنين. (٢٠١٧). *مدى فاعلية برنامج إرشادي مقترح قائم على أسلوب حل المشكلات في تعديل التوجه نحو التعافي من إدمان الترمادول لدى عينة من المدمنين في مدينة رفح* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

فرج، صفوت. (٢٠٠٨م). *علم النفسي الإكلينيكي*. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

القرعان، جهاد سليمان؛ والعتيلي، خولة شفيق. (٢٠١٦م). فاعلية برنامج إرشادي جمعي يستند إلى العلاج المعرفي السلوكي في خفض سلوك العناد لدى طالبات مرحلة المراهقة المبكرة. *مجلة دراسات العلوم التربوية*. ٤٣ (٥)، ٢٠١٥-٢٠١٧.

القواسمة، رشدي؛ و أبو الرز، جمال؛ و أبو موسى، مفيد؛ وأبو طالب، صابر(٢٠٠٨). مناهج البحث العلمي، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

كرسوع، سمية خليل. (٢٠١٦م). *فاعلية برنامج معرفي سلوكي لتخفيف العجز النفسي لدى الزوجات المعنفات* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.

لموشي، حياة. (٢٠١٦م). مستوى تقدير الذات لدى الطفل اليتيم -دراسة مقارنة بين الأطفال الأيتام والعاديين. *مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية*، ٢ (٩)، ١٧٣- ١٨١.

محمد، أسماء. (٢٠١٣م). أثر برنامج تدريبي معرفي سلوكي في القدرة على حل المشكلات الحياتية لدى طالبات كلية التربية للبنات في جامعة بغداد. مجلة البحوث التربوية والنفسية، (٣٩)، ٢٦٩-٢٩٧.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

محمد، بشار. (٢٠٢١م). تأثير أسلوب حل المشكلات باستخدام ألعاب الكرات في تطوير بعض المهارات الأساسية بعمر (١٣ سنة) للبنين. *مجلة جامعة الأنبار للعلوم البدنية والرياضية*، جامعة الأنبار، ٥ (٢٢)، ١٩٩-٢١٦.

محمد، سيد عبد العظيم؛ وعبد الصمد، فضل إبراهيم؛ وأبو النور، محمد عبد التواب. (٢٠١٠م). فنيات العلاج النفسي وتطبيقاتها. مصر: دار الفكر العربي.

محمد، عبد الرحمن. (٢٠١٥م). *نظريات الإرشاد النفسي والعلاج النفسي*. مصر: زهراء الشروق للنشر والتوزيع.

المزين، سليمان. (٢٠١١م). المشكلات الإدارية والسلوكية لدى الطلبة الأيتام في المدارس الإسلامية الخاصة من وجهة نظر معلميهم وسبل الحد منها. *مجلة الجامعة الإسلامية*، ١٩ (١)، ١٣٥-١٦٥.

مسعود، أسماء محمد. (٢٠١٥م). *فاعلية برنامج معرفي سلوكي مقترح لتخفيف الاكتئاب لدى أمهات الأطفال المصابين بتشوهات خلقية* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.

منصور، طلعت. (٢٠٠٠م). *الاضطرابات النفسية*. الكويت: الديوان الأميري _ مكتب الإنماء الاجتماعي.

ممادي، شوقي (٢٠١٧), أساليب تعديل السلوك الصفي في المرحلة الابتدائية، عمان: دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع.

نايلي، سهام. (٢٠٢١م). *فاعلية برنامج إرشاد معرفي سلوكي قائم على خبرة التدفق النفسي في تنمية تأكيد الذات والتوافق الدراسي لدى عينة من تلاميذ أولى ثانوي بانوية بن الضيف الحنفاوي بلدية الجلفة* (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة الجلفة.

كحلة، ألفت. (٢٠٠٩م). العلاج المعرفي السلوكي والعلاج المعرفي عن طريق التحكم الذاتي. اتراك للنشر والتوزيع: القاهرة.

عيد، احمد. (٢٠١٨م). العلاج المعرفي السلوكي في ضوء القرآن الكريم والسنة النبوية (رسالة ماجستير) الجامعة الإسلامية، غزة.

Cox, R & Lmft, C. (2002) Theory-Based Family Problem Solving Interventions Clinical Excellence For Nurse Practitioners.

Kendall, p. c. (Ed.). (2011). Child and adolescent therapy: Cognitive-behavioral procedures، Guilford Press.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الممارسات التدريسية المتمركزة حول التعلم القائم على المشكلات لدى معلمي الدراسات الإسلامية في المرحلة المتوسطة

The teaching practices cantered around the problem-based learning for teachers of Islamic education in intermediate stage

إعداد

فهد بن علي بن عبد الرحمن البوثة

Fahad Ali Al-Bootha

باحث ماجستير في المناهج وطرق التدريس - كلية التربية – جامعة القصيم

أ.د/سامي بن فهد بن راشد السنيدي

Prof. Sami fahad Alsenaidi

أستاذ المناهج وطرق التدريس - كلية التربية – جامعة القصيم

Doi: 10.21608/jasep.2024.348313

استلام البحث: ١١ / ٢ /٢٠٢٤

قبول النشر: ٢٨ / ٢ / ٢٠٢٤

البوثة، فهد بن علي بن عبد الرحمن و السنيدي، سامي بن فهد بن راشد (٢٠٢٤). الممارسات التدريسية المتمركزة حول التعلم القائم على المشكلات لدى معلمي الدراسات الإسلامية في المرحلة المتوسطة. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٣٧) أبريل ، ٤٣١ – ٤٧٤.

http://jasep.journals.ekb.eg

الممارسات التدريسية المتمركزة حول التعلم القائم على المشكلات لدى معلمي الدراسات الإسلامية في المرحلة المتوسطة

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الممارسات التدريسية اللازمة لمعلمي الدراسات الإسلامية في المرحلة المتوسطة في ضوء التعلم القائم على حل المشكلات في المرحلة المتوسطة، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكون مجتمع الدراسة من معلمي الدراسات الإسلامية، والبالغ عددهم (١٠٧) معلماً، واستخدمت الدراسة الاستبانة وبطاقة الملاحظة كأدوات لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (٤١) معلماً للاستبانة، (١٧) معلماً عن طريق بطاقة الملاحظة. وتوصلت الدراسة إلى جملة من النتائج من أبرزها: أن أهم الممارسات التدريسية المعتمدة على التعلم القائم على حل المشكلات في مجال التنفيذ للدروس الصفية، تليها الممارسات التدريسية المعتمدة على التعلم القائم على حل المشكلات في مجال التخطيط للدروس الصفية، ثم الممارسات التدريسية المعتمدة على التعلم القائم على حل المشكلات في مجال التقويم للدروس الصفية.

Abstract:

The study aimed to investigate the teaching practices for teachers of Islamic studies in the middle school based on problem-based. The study used a descriptive survey methodology, and the study population consisted of Islamic studies teachers, to (107) teachers. This study used a questionnaire and an observation schedule as data collection tools, with a study sample of (41) teachers for the questionnaire and (17) teachers for the observation schedule. The study reached at several results, which were the most important teaching practices required for middle school Islamic studies teachers based on problem-based learning are as follows: teaching practices based on problem-based learning in the area of lesson implementation, followed by teaching practices based on problem-based learning in lesson planning, and then teaching practices based on problem-based learning in lesson assessment.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مقدمة الدراسة:

تَشَرَّفَ المعلمُ بتقديرٍ عظيم واهتمامٍ بالغ وحاز على مكانةٍ عالية ومنزلةٍ رفيعة، لحَمْلِه على عاتِقه أزكَى رسالة وقيامِه بأشْرف مهنة، وهي مِهنةُ تربية الأجيال وبناء رجال المُستقبل، فقد جاءت النصوصُ الشرعية كثيرةً في بيان مكانة المعلم، وعلو منزلته وعظيم أجره وثوابه، يقول النبي ﷺ "إن الله وملائكته وأهل السماوات والأرض حتى النملة في جحرها وحتى الحوت ليُصَلُّونَ على مُعَلِّم الناس الخيرَ" (الترمذي، ١٩٩٩).

ويُعدُّ المعلمُ أحدَ ركائز العَمَليّة التعليمية التربوية الأساسية، فبِقُوتِه وتميُزه تقوى وتتَميّز، وبضَعْفِه وقُصوره فإنها تَضعُف وتَقْصُر، فالاهتمام بالمعلم هو اهتمامٌ بالعملية التعليمية ذاتِها، لأن المعلم أحدُ ركائِزها الأساسية وأركانها المُهمة (زين العابدين، ٢٠٢١)، والاهتمام بالمعلم ينبغي أن يكون مبكراً، يبدأ في برامج وطرق وأساليب إعداد المعلم أثناء دراسته الجامعية، وكلما كان هذا الإعْدَاد المُبكِّر للمعلم صحيحاً وشاملاً ومتميزاً كُلما كانت النتائج والمخرجات أفضل وأحسن (سالم، ٢٠٠٦)، ولا تتوقف العنايةُ بالمعلم في مرحلة دراسته الجامعية بل تتأكد وتستمر وهو في ميدان التعليم، فإن العملية التعليمية التربوية تتطور وتتجدد فلا بُدّ أن يكون المعلم قد حاز نصيبَه الأوفر من برامج التطوير ووسائل التدريب بما يمكنه من تحقيق رسالته العظيمة بنجاح (التمران، ٢٠١٩).

وإذا كانت العنايةُ بالمعلم مهمةً ومتأكدةً فإنها في معلم الدراسات الاسلامية أعظمَ تأكيداً وأكثر اهتماماً لأن معلم الدراسات الاسلامية يُدَرِّسُ العقيدة الاسلامية الصحيحة، والأحكام الشرعية الفقهية، والأخلاق والآداب الاسلامية، فيتأكدُ على من كانت هذه مهمتُه وهذه رسالتُه أن يُخَصَّ بمزيد اهتمام وعناية، وأن تتولى الجهاتُ التعليمية التربوية بناءَ الخطط الشاملة ورسمَ البرامج المتنوعة ليحقق معلم الدراسات الاسلامية رسالتَه السامية ويقوم بمهمتِه العظيمة (سالم، ٢٠٠٦).

وتتنوع أوجهُ العنايةِ والاهتمام والتطوير للمعلم عموماً ولمعلم الدراسات الاسلامية خصوصاً تنوعاً كبيراً، حيث أنها تتناولُ جوانبَ عدة واتجاهاتٍ مختلفة، ويأتي في مقدمة أوجه هذه العناية والاهتمام والتطوير، العنايةُ بالممارسات التدريسية للمعلمين، فإن الممارسات التدريسية هي أداة ووسيلة وطريقة المعلم لنقل ما لديه من محتوى ومعلومات، وخبراتٍ وأهداف للمتعلم، فمتى ما كانت الممارسات التدريسية آخذةً بأفضل النظريات التربوية والأساليب التدريسية والطرق التعليمية فإن الأهداف التعليمية التربوية سوف تتحقق بدرجة عالية ونتيجة أفضل (التمران، ٢٠١٩).

ولما كان للممارسات التدريسية للمعلم هذه الأهميةُ البالغة فقد اعتنتْ بذلك الدراسات والبحوث التربوية في التخصصات كافة وفي تخصص الدراسات الاسلامية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

خاصة، وقد تنوعت أوجه هذه العناية والاهتمام، فهناك دراساتٌ رصدتْ علاقةَ الممارسات التدريسية بالتحصيل العلمي للطلاب والطالبات (أحمد، ٢٠١٠)، وهناك دراساتٌ تحدثتْ عن أثر الممارسات التدريسية على ميل واتجاه الطلاب نحو التعلم (الحسن، ٢٠١٥)، كما أن هُناك دراساتٌ أخرى تناولت آثار الممارسات التدريسية على مهارات وقدرات الطلاب والطالبات في جوانب ومهارات كثيرة (حسين، ٢٠١٣)، بينما اختار بعض الباحثين جانباً مهماً آخر قَلَّ الاعتناء به مع أهميته الكبرى وهو رصْدُ واقع الممارسات التدريسية للمعلمين والمعلمات ومدى استفادتهم من النظريات الحديثة وممارستهم لها، لإيمانهم العميق بأننا بحاجة ماسة إلى رصْد الواقع بشكلٍ علمي صحيح؛ فهو الخطوةُ الاولى الصحيحة لمعرفة الواقع ولرسمِ مستقبلٍ مشرقٍ وناجح (المحيميد، ٢٠١٦).

ولما كانت للتعلم القائم على حل المشكلات هذه الأهميةُ الكبيرة؛ كان من المُهم جداً أن تكون هناك دراسةٌ علميةٌ تكشف بشكل علمي ومفصل واقعَ الممارسات التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية ومدى ممارستهم واستخدامهم لأهم نظريات المدرسة البنائية وهو التعلم القائم على حل المشكلات.

مشكلة الدراسة:

من خلال ما ذكَرَتُه الدراسات التربوية وأكدت عليه من ضرورة العنايةِ بالمعلم بوجه عام، وبممارساته التدريسية بوجه خاص، بحيث تكون ممارساته التدريسية قائمةً على تفعيل دور المتعلم واعطائه دوراً أكبرَ مما يَضمَن جودةَ تحصيله وبناءَ مهاراته وقدراته، وأن مِنْ أفضلِ ما يحققُ ذلك الممارسات التدريسية من خلال التعلم القائم على حل المشكلات(سالم، ٢٠٠٦)، و(الحسن، ٢٠١٥)، وحيث إن واقع الممارسات التدريسية لمعلمي الدراسات الاسلامية يمارس فيه الممارسات التدريسية التقليدية بشكل واسع، كما أشارت لذلك دراسة ابن عفيف (٢٠٠٩)، ودراسة جغدمي (٢٠٠٩)، ودراسة فقيهي (٢٠١٦)، ودراسة الفهيد (٢٠١٨)، وهو ما لاحظه الباحث طيلة فترة تدريسه التي تجاوزت خمسة عشر عاماً، وحيث أن مناهج مقررات الدراسات الاسلامية عموماً قابلةٌ لأن يقوم معلمو الدراسات الاسلامية بالممارسات التدريسية من خلال الممارسات الحديثة وفي مقدمتها التعلم القائم على حل المشكلات، كما أشارت لذلك وأوصت به دراسة (الجبوري، ٢٠١٤)، و(عياصرة، ٢٠١٤)، و(آل كنه، ٢٠١١)، و(الفلاحي، ٢٠١٨)، ورُغْمَ ما بذلتُه وزارة التعليم من خطط وبرامج تطويرية للمعلمين بشكل عام، وللممارسة التدريسية بشكل خاص في ميدان الواقع التعليمي، في إطار النظرية البنائية عامة والتعلم القائم على حل المشكلات خاصة من جهودٍ وبرامجَ تطويرية متنوعة تتماشى مع رؤية المملكة ٢٠٣٠ ، إلا أن معرفة أثر هذه الجهود في الميدان ورصده بشكل علمي ومنهجي لم يأخذ حقه من

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

البحث العلمي الكافي (المحيميد، ٢٠١٦)؛ بل تُشير نتائج مراجعة مصادر المعلومات ومراجع البحث العلمي إلى قلته أو ندرته في تخصص الدراسات الاسلامية على حد عِلْم الباحث، مما يؤكد أهميةَ القيامِ ببحثٍ علمي يكشفُ بوضوح واقعَ ممارسات معلمي الدراسات الاسلامية تجاه التعلم القائم على حل المشكلات ومدى عنايتهم به وتطبيقهم له وممارساتهم التدريسية من خلاله، ومن خلال ما سبق فإن مشكلة هذه الدراسة تتحدد في: ما مستوى الممارسات التدريسية الداعمة للتعلم القائم على حل المشكلات لدى معلمي الدراسات الاسلامية في المرحلة المتوسطة، وللتصدي لهذه المشكلة سوف يتم الإجابة على الأسئلة التالية:

أسئلة الدراسة:

١. ما الممارسات التدريسية اللازمة لمعلمي الدراسات الإسلامية في المرحلة المتوسطة في ضوء التعلم القائم حل على المشكلات؟
٢. ما مستوى الممارسات التدريسية المتمركزة حول التعلم القائم على حل المشكلات لدى معلمي الدراسات الاسلامية في المرحلة المتوسطة؟

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة بعون الله وتوفيقه إلى تحقيق الأهداف التالية:

١- الكشف عن الممارسات التدريسية اللازمة لمعلمي الدراسات الإسلامية في المرحلة المتوسطة في ضوء التعلم القائم على حل المشكلات.
٢- بيان مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي الدراسات الاسلامية في ضوء التَعَلُمْ القائم على حل المُشْكِلات في المرحلة المتوسطة.

أهمية الدراسة:

يمكن إبراز أهمية دراسة الباحث من خلال ما تسعى له من أهداف، وما تطمح لتحقيقه من نتائج، وما تقدمه من إسهامات؛ فمن ذلك ما يلي:

١. تَظهر أهمية الدراسة لما تسعى له من كشفٍ لواقع الممارسات التدريسية لمعلمي الدراسات الاسلامية في ضوء التَعَلُمْ القائم على حل المُشْكِلات، بشكل علمي ومنهجي قائم على قواعد البحث العلمي، لكي يتسنى لأصحاب القرار في وزارة التعليم والمُهتمين في المجال التربوي الاستفادة منها في جانب التخطيط والتطوير في ميدان العملية التعليمية التربوية.
٢. ومما يُبين أهمية الدراسة ما تهدِفْ له مِنْ تحديد المهارات اللازم توفرها في الممارسات التدريسية لمعلمي الدراسات الاسلامية في المرحلة المتوسطة في ضوء التَعَلُمْ القائم على حل المُشْكِلات.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٣. قد تُفيد الدراسة المعلمين (عينة البحث) وتكتشف لهم جانباً مهماً من جوانب ممارساتهم التعليمية بشكل منهجي وعلمي مما يساعد في معرفة ممارساتهم الواقعية ثم تطويرها، وانعكاس ذلك على طلابهم.
٤. قَدْ تُسْهِم في ميدان الاهتمام والتطوير والبحث العلمي والتربوي فيما يخدم مهارات التَعَلُّمْ القائم على حل المُشْكِلات في واقع الممارسات التدريسية لمعلمي الدراسات الاسلامية.

مصطلحات الدراسة:

الممارسات التدريسية:

هي مجموعة الأعمال التي يقوم بها المعلم داخل الصف، من تحديد للأهداف والتخطيط لها، وطرق التدريس والأنشطة المصاحبة لها، وإدارة الصف والتعامل مع الطلاب، وتشجيعهم، والاشراف على أنشطتهم، وتقويمهم (هندي والتميمي، ٢٠١٣).
وفي ضوء هذا التعريف يعرف الباحث الممارسات التدريسية إجرائياً بأنه: جميع ما يقوم به معلم الدراسات الاسلامية داخل الصف من تخطيط للأهداف التدريسية وتنفيذها من خلال طرق ووسائل وأساليب تدريسية متنوعة وتقويمها.

- التعلم القائم على المشكلات:

يُعرف بأنه "نموذج للتعلم يقوم على تصميم المنهج الدراسي في مبحث ما، ومِنْ ثَمّ الوحدات الدراسية التي يتكون منها، بحيث يدور على عدد من المُشْكلات الواقعية authentic التي تهم الطلبة المتعلمين وتستثير تفكيرهم والتي يؤدي العمل على حلها من جانب الطلبة إلى اكسابهم المفاهيم والمبادئ، وإلى ممارسة مهارات التفكير " (Torp&Sage, 1998, Eggen, 1980 ,Holly, 1996).

- ويعرفه الباحث تعريفاً إجرائياً في دراسته بأنه: بناء وتقديم المحتوى التعليمي في مُقرر الدراسات الإسلامية في المرحلة المُتوسطة على صورة مشكلات تعليمية حقيقية يُراعى فيها اهتمامات المتعلم وخبراته السابقة ويتم تنفيذها في بيئة التعلم التعاوني.

الدراسات السابقة:

دراسة أبو هلال ومنصور (٢٠٢٣) حيث قصدت الدراسة إلى الكشف عن درجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظرهن بعمان بالأردن، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتم تطوير استبانة لهذا الغرض وتكونت عينة الدراسة من (٢٤٢) معلمة وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظرهن جاءت بدرجة (مرتفعة) على الاستبانة الكلية، وعلى جميع المجالات، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ممارسة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى لمهارات القرن الحادي والعشرين تعزى إلى متغيرات المؤهل العلمي، السلطة المشرفة، وسنوات الخبرة.

ودراسة البقمي ودخيخ (٢٠٢٣) فقد هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع مهارات الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات التفكير الناقد بمحافظة تربة بالطائف ، وذلك باستخدام المنهج الوصفي على عينة الدراسة المكونة من (٣٦) معلما، وبواسطة أداة الدراسة بطاقة الملاحظة وقد أظهرت النتائج أن متوسط ممارسة معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية لمهارات التخطيط للدرس جاءت بدرجة كبيرة، حيث بلغ (٢.٤٩)، وبانحراف معياري (٣٧) كما جاءت الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات تنفيذ الدرس بدرجة كبيرة، حيث بلغ (٢.٥٦) وبانحراف معياري (٠.٣٦) كما جاءت الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات تقويم الدرس بدرجة كبيرة، حيث بلغ (٢.٤٥)، وبانحراف معياري (٠.٤٩)، في حين أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة (٠.٠٥ ك a) في درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مهارات التفكير الناقد لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية تُعزى لمتغيرات: (سنوات الخبرة - الدورات التدريبية).

أما دراسة العلامي والحراشة (٢٠٢٣) فقد سعت إلى الكشف عن درجة ممارسة معلمي العلوم للصفوف الأساسية العليا لمهارات التفكير فوق المعرفي، وعلاقتها بمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة)، ولتحقيق أهداف الدراسة طور الباحث بطاقة ملاحظة وطبقت على عينة الدراسة المكونة من (٥١) معلماً من معلمي العلوم للصفوف السابع والثامن والتاسع والعاشر في المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء في الأردن، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة معلمي العلوم لمهارات التفكير فوق المعرفي للصفوف الأساسية العليا متوسطة الدرجة، كما جاء بعد التخطيط بدرجة متوسطة، وبعد المتابعة بدرجة متوسطة، وبعد التقويم بدرجة متوسطة أيضاً، وأظهرت النتائج كذلك أنه لا يوجد فرق دال إحصائياً في درجة ممارسة مهارات التفكير فوق المعرفي تعزى للجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

التعليق على الدراسات السابقة:

الجوانب العامة التي استفاد منها الباحث ممن سبقوه في دراسته هذه متعددة، ولعل من أبرز جوانب الاستفادة ما يأتي:

أ- إثراء وتأصيل خطة البحث والإطار النظري لها، والمساعدة في بيان المنهج الأقرب للبحث والأدوات المُناسبة للإجابة على أسئلة الدراسة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ب- ساعدت الدراسات السابقة الباحث للتعرف والوصول إلى عدد من المصادر والمراجع التي تثري الدراسة.

ولعل من أبرز ما تميزت به دراسة الباحث:

أنها سوف تتناول واقع الممارسات التدريسية لمعلمي الدراسات الاسلامية من خلال المنهج الوصفي المسحي مستخدما الجمع بين أداتين في بحث واحد مما يساعد إلى الوصول إلى نتائج أدق، وذلك ما لمْ تستخدمه أي دراسة من الدراسات السابقة؛ كما أنها سوف تتناول واقع ومستوى الممارسات التدريسية لمعلمي الدراسات الاسلامية في ضوء الممارسات التدريسية الداعمة للتعلم القائم على حل المشكلات على وجه الخصوص، وهو ما ترجو دراسة الباحث أن تقوم بكشف وصفي مسحي لواقعه بشكل علمي.

منهج الدراسة:

استناداً إلى الأهداف التي سعت الدراسة الحالية لتحقيقها؛ فإن المنهج المستخدم في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي (المسحي) .

عينة الدراسة:

نظراً لمحدودية مجتمع الدراسة البالغ (١٠٧) معلم من معلمي الدراسات الإسلامية في المرحلة المتوسطة، استخدم الباحث أسلوب الحصر الشامل، أي دراسة جميع أفراد المجتمع، وبعد التطبيق الميداني حصل الباحث على (٤١) استجابة، صالحة للتحليل الإحصائي.

أدوات الدراسة:

استخدم الباحث الاستبانة وبطاقة الملاحظة كأدوات لجمع البيانات، بناء على أهداف الدراسة وأسئلتها ومنهجها وطبيعة موضوعها، ونظراً لاختلاف مجتمع الدراسة وتنوعه، ونظراً لملائمتها للدراسة الحالية، ولأنها أفضل الطرق في جمع البيانات من عينة الدراسة.

صدق وثبات أدوات الدراسة:

١. صدق أدوات الدراسة:

أ. الصدق الظاهري (External Validity) للأدوات:

للتعرف على مدى صدق الاستبانة في قياس ما وضعت لقياسه قام الباحث بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال (المناهج وطرق التدريس) في الجامعات والتعليم العام .

بعد ذلك قام الباحث بكتابة الاستبانة مع مراعاة التعديلات المقترحة لتصبح في صورتها النهائية التي طبقت بها.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وللتحقيق الصدق الظاهري للأداة تم عرضها على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في قسم المناهج وطرق التدريس؛ لمعرفة رأيهم في مدى صلاحية الفقرات تربويا، ووضوحها، ودقة صياغتها لغويا، لإبداء الملاحظات والتعديلات، بعد ذلك قام الباحث بكتابة بطاقة الملاحظة مع مراعاة التعديلات المقترحة لتصبح في صورتها النهائية التي طبقت بها.

ب. صدق الاتساق الداخلي (Internal consistently Validity):

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأدوات الدراسة قام الباحث بتطبيقها ميدانياً وعلى بيانات العينة قام الباحث بالتحقق من صدق المقياس عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون (Person's Correlation Coefficient) والجداول الآتية توضح ذلك:

الجدول رقم (١) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الأول الممارسات التدريسية المعتمدة على التعلم القائم على حل المشكلات في مجال التخطيط للدروس الصفية بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	*٠.٣٥٧	١١	**٠.٦٦٤
٢	*٠.٣١٣	١٢	**٠.٥٦٣
٣	**٠.٥٣٨	١٣	**٠.٦٩٩
٤	**٠.٥٦٩	١٤	**٠.٥٢٤
٥	**٠.٤٩٣	١٥	**٠.٧٥٠
٦	**٠.٤٣١	١٦	**٠.٥٨٠
٧	**٠.٥٢٩	١٧	**٠.٥٧٦
٨	**٠.٤٨٩	١٨	**٠.٦١٥
٩	**٠.٦٨٤	١٩	**٠.٤٣١
١٠	**٠.٤٨٠	-	-

** دال عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠.٠١) فأقل * دال عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠.٠٥) فأقل

الجدول رقم (٢) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الأول الممارسات التدريسية المعتمدة على التعلم القائم على حل المشكلات في مجال التنفيذ للدروس الصفية بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	**٠.٤٥٦	١١	**٠.٧٠٧
٢	**٠.٧٢٠	١٢	**٠.٧٩٢

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
٣	**٠.٦١٩	١٣	**٠.٧٢٠
٤	**٠.٤٧٢	١٤	**٠.٨٦٢
٥	**٠.٥٤٥	١٥	**٠.٧٥٠
٦	**٠.٦٣٤	١٦	**٠.٧٢٣
٧	**٠.٦٨٠	١٧	**٠.٦٢٣
٨	**٠.٨٥٧	١٨	**٠.٧٦٣
٩	**٠.٤٥٨	١٩	**٠.٧٦٩
١٠	**٠.٦٥٧	-	-

** دال عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠.٠١) فأقل

الجدول رقم (٣) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثالث الممارسات التدريسية المعتمدة على التعلم القائم على حل المشكلات في مجال التقويم للدروس الصفية بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	**٠.٦٣٠	٩	**٠.٧٠٨
٢	**٠.٥٩٨	١٠	**٠.٥٣٦
٣	**٠.٧٢٥	١١	**٠.٤٥٦
٤	**٠.٦٧٤	١٢	**٠.٥٩٥
٥	**٠.٦٤٠	١٣	**٠.٤٨١
٦	**٠.٦٦٤	١٤	**٠.٥٤٨
٧	**٠.٦٥٣	١٥	**٠.٤٧٠
٨	**٠.٦٥٤	-	-

** دال عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠.٠١) فأقل

يتضح من الجداول رقم (٢، ٣، ٤)، أن: قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوي الدلالة (٠.٠٥) أو (٠.٠١) فأقل مما يدل على صدق اتساقها مع محاورها.

- **بطاقة الملاحظة**

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الجدول رقم (٤) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الأول الممارسات التدريسية المعتمدة على التعلم القائم على حل المشكلات في مجال التنفيذ للدروس الصفية بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	**٠.٦٣٧	١١	**٠.٧٥١
٢	**٠.٤٨٢	١٢	**٠.٦٩٤
٣	**٠.٦٢٣	١٣	**٠.٦٢٧
٤	**٠.٧٨٩	١٤	**٠.٦٢٦
٥	**٠.٧٦٨	١٥	**٠.٥٥٦
٦	**٠.٧٢٤	١٦	**٠.٥٣٥
٧	**٠.٧٦٨	١٧	**٠.٤٧٠
٨	**٠.٧٣٢	١٨	**٠.٦٦٩
٩	**٠.٨٢٣	١٩	**٠.٧٥٩
١٠	**٠.٦٤٨	-	-

** دال عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠.٠١) فأقل

الجدول رقم (٥) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثاني الممارسات التدريسية المعتمدة على التعلم القائم على حل المشكلات في مجال التقويم للدروس الصفية بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	**٠.٩٣٧	٩	**٠.٨٨٤
٢	**٠.٨٠٧	١٠	**٠.٧٦٣
٣	**٠.٧٠٩	١١	**٠.٦٥٤
٤	**٠.٨٨٤	١٢	**٠.٨٠٤
٥	**٠.٧١٩	١٣	**٠.٨٤٧
٦	**٠.٥٤٧	١٤	**٠.٨٠٧
٧	**٠.٨٢٠	١٥	**٠.٦١٠
٨	**٠.٧٦٣	١٦	**٠.٨٠٠

** دال عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠.٠١) فأقل

يتضح من الجداول رقم (٥)، أن: قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوي الدلالة (٠.٠١) فأقل مما يدل على صدق اتساقها مع محاورها.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢. ثبات أدوات الدراسة (Reliability):

قد قام الباحث بحساب ثبات أدوات الدراسة عن طريق معادلة ألفا كرونباخ (cronbach، s Alpha(α)، كما يتضح من الجدول رقم (٦)، وهو مقياس ثبات يعتبره القحطاني، وآخرون (١٤٣١ه، ص٢٣٩) "من أشهر المقاييس المستخدمة لقياس الثبات الداخلي" عن طريق حساب درجة ثبات كل بعد من أبعاد الدراسة ومحاورها، وكذلك حساب قيمة الثبات الكلي لأدوات الدراسة.

الجدول رقم (٦) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة

محاور الاستبانة	عدد العبارات	ثبات المحور
الممارسات التدريسية المعتمدة على التعلم القائم على حل المشكلات في مجال التخطيط للدروس الصفية	١٩	٠.٨٥٣
الممارسات التدريسية المعتمدة على التعلم القائم على حل المشكلات في مجال التنفيذ للدروس الصفية	١٩	٠.٩٣٢
الممارسات التدريسية المعتمدة على التعلم القائم على حل المشكلات في مجال التقويم للدروس الصفية	١٥	٠.٨٧١
الثبات العام	**٥٣**	**٠.٩٣٦**

يتضح من الجدول رقم (٦) أن: معاملات الثبات لمحاور الدراسة تراوحت بين (٠.٨٥٣ – ٠.٩٣٢) وأن معامل الثبات العام عال حيث بلغ (٠.٩٣٦)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

الجدول رقم (٧) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات بطاقة الملاحظة

محاور بطاقة الملاحظة	عدد العبارات	ثبات المحور
الممارسات التدريسية المعتمدة على التعلم القائم على حل المشكلات في مجال التنفيذ للدروس الصفية	١٩	٠.٩١٥
الممارسات التدريسية المعتمدة على التعلم القائم على حل المشكلات في مجال التقويم للدروس الصفية	١٦	٠.٩٥٤
الثبات العام	**٣٥**	**٠.٩٦١**

يتضح من الجدول رقم (٧) أن: معاملات الثبات لمحاور الدراسة تراوحت بين (٠.٩١٥ – ٠.٩٥٤) وأن معامل الثبات العام عال حيث بلغ (٠.٩٦١)، وهذا يدل على أن بطاقة الملاحظة تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها

- **تحليل نتائج السؤال الأول ومناقشتها وتفسيرها:**

نص السؤال الأول على الآتي: ما الممارسات التدريسية اللازمة لمعلمي الدراسات الإسلامية في المرحلة المتوسطة في ضوء التعلم القائم على حل المشكلات؟

وللتعرف على الممارسات التدريسية اللازمة لمعلمي الدراسات الإسلامية في المرحلة المتوسطة في ضوء التعلم القائم على حل المشكلات تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لإجابات أفراد عينة الدراسة على محاور الممارسات التدريسية اللازمة لمعلمي الدراسات الإسلامية في المرحلة المتوسطة في ضوء التعلم القائم على حل المشكلات، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول رقم (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على محاور الممارسات التدريسية اللازمة لمعلمي الدراسات الإسلامية في المرحلة المتوسطة في ضوء التعلم القائم على حل المشكلات

م	المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	الممارسات التدريسية المعتمدة على التعلم القائم على حل المشكلات في مجال التخطيط للدروس الصفية	٣.٩٥	٠.٣٧٧	٢
٢	الممارسات التدريسية المعتمدة على التعلم القائم على حل المشكلات في مجال التنفيذ للدروس الصفية	٤.٢٤	٠.٤٠٥	١
٣	الممارسات التدريسية المعتمدة على التعلم القائم على حل المشكلات في مجال التقويم للدروس الصفية	٣.٩٤	٠.٣٨٨	٣
	الممارسات التدريسية اللازمة لمعلمي الدراسات الإسلامية في المرحلة المتوسطة في ضوء التعلم القائم على حل المشكلات	**٤.٠٤**	**٠.٣١٧**	

يتضح من الجدول رقم (١١) أن: أهم الممارسات التدريسية اللازمة لمعلمي الدراسات الإسلامية في المرحلة المتوسطة في ضوء التعلم القائم على حل المشكلات، تتمثل في: الممارسات التدريسية المعتمدة على التعلم القائم على حل المشكلات في مجال التنفيذ للدروس الصفية بالمرتبة الأولى بمتوسط (٤.٢٤ من ٥) تليها الممارسات التدريسية المعتمدة على التعلم القائم على حل المشكلات في مجال التخطيط للدروس الصفية بالمرتبة الثانية بمتوسط (٣.٩٥ من ٥) ثم الممارسات التدريسية المعتمدة على التعلم القائم على حل المشكلات في مجال التقويم للدروس الصفية بالمرتبة الثالثة بمتوسط بلغ (٣.٩٤ من ٥).

وفيما يلي النتائج التفصيلية للممارسات التدريسية اللازمة لمعلمي الدراسات الإسلامية في المرحلة المتوسطة في ضوء التعلم القائم على حل المشكلات:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أولاً: الممارسات التدريسية المعتمدة على التعلم القائم على حل المشكلات في مجال التخطيط للدروس الصفية

للتعرف على الممارسات التدريسية المعتمدة على التعلم القائم على حل المشكلات في مجال التخطيط للدروس الصفية تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لإجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور الممارسات التدريسية المعتمدة على التعلم القائم على حل المشكلات في مجال التخطيط للدروس الصفية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول رقم (١٢) إجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور الممارسات التدريسية المعتمدة على التعلم القائم على حل المشكلات في مجال التخطيط للدروس الصفية مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		النسبة	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	أرفض	أرفض بشدة			
١	أقوم بتحليل محتوى الدرس بجميع وحداته وأحدد أهدافه بما يتناسب مع التعلم القائم على المشكلة.	ك	6	29	6	-	-	٤.٠٠	٠.٥٤٨	٩
		٪	14.6	70.7	14.6	-	-			
٢	أقوم بتجزئة المحتوى على صورة مشكلات حياتية يومية مناسبة للتلاميذ تتوافق مع التعلم القائم على حل المشكلات.	ك	11	26	4	-	-	٤.١٧	٠.٥٨٧	٢
		٪	26.8	63.4	9.8	-	-			
٣	أحدد ما يحتاج المحتوى لتنفيذه من أهداف واستراتيجيات وأساليب ووسائل وأنشطة وأوراق عمل وأعمل على تجهيزها.	ك	5	28	8	-	-	٣.٩٣	٠.٥٦٥	١١
		٪	12.2	68.3	19.5	-	-			
٤	أقَسِّمُ مراحل تنفيذ الدرس بطريقة التعلم القائم على	ك	6	26	8	1	-	٣.٩٠	٠.٦٦٤	١٣
		٪	14.6	63.4	19.5	2.4	-			

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		النسبة	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	أرفض	أرفض بشدة			
	حل المشكلات ووفقاً للخطة الزمنية المحددة.									
٥	أتأكد من اشتمال محتوى الدرس على أهداف المقرر وموافقته لمتطلبات التعلم القائم على حل المشكلات.	ك	11	24	5	1	-	٤.١٠	٠.٧٠٠	٥
		٪	26.8	58.5	12.2	2.4	-			
٦	أوضح للتلاميذ طريقة شرح الموضوعات وفقاً للتعلم القائم على حل المشكلات	ك	4	24	11	2	-	٣.٧٣	٠.٧٠٨	١٨
		٪	9.8	58.5	26.8	4.9	-			
٧	أقوم بتوزيع التلاميذ إلى مجموعات تعاونية محدداً قائد لكل مجموعة.	ك	8	25	4	3	1	٣.٨٨	٠.٩٠٠	١٥
		٪	19.5	61.0	9.8	7.3	2.4			
٨	أوضح لكل تلميذ العمل الذي سيقوم به بذاته ومع زملائه في سبيل تحقيق الهدف.	ك	6	24	7	3	1	٣.٧٦	٠.٨٨٨	١٧
		٪	14.6	58.5	17.1	7.3	2.4			
٩	أوضح للتلاميذ مراحل التعلم القائم على حل المشكلات ودور كل تلميذ في كل مرحلة.	ك	6	25	8	1	1	٣.٨٣	٠.٨٠٣	١٦
		٪	14.6	61.0	19.5	2.4	2.4			
١٠	أقوم بتوضيح الوسائل ومصادر المعرفة المتوفرة للتلاميذ وأبين لهم مميزاتها والطريقة الصحيحة لاستخدامها.	ك	10	27	4	-	-	٤.١٥	٠.٥٧٣	٣
		٪	24.4	65.9	9.8	-	-			
١١	اجتمع بذوي العلاقة من منسوبي المدرسة	ك	3	18	12	6	2	٣.٣٤	٠.٩٩٠	١٩
		٪	7.3	43.9	29.3	14.6	4.9			

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		النسبة	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	أرفض	أرفض بشدة			
	وأوضح لهم طريقة التدريس بواسطة التعلم القائم على حل المشكلات وأحدد مهمة كل واحد إذا وجدت.									
١٢	أختار القاعة الدراسية المناسبة وأحصر الاحتياجات اللازمة لتطبيق الدرس بواسطة التعلم القائم على حل المشكلات.	ك	5	27	8	1	-	٣.٨٨	٠.٦٤٠	١٤
		٪	12.2	65.9	19.5	2.4	-			
١٣	أقوم بتوفير الاحتياجات اللازمة للقاعة الدراسية حسب ما يمكن بالتنسيق مع إدارة المدرسة.	ك	9	26	5	1	-	٤.٠٥	٠.٦٦٩	٧
		٪	22.0	63.4	12.2	2.4	-			
١٤	أعيد ترتيب القاعة الدراسية بما يتوافق مع متطلبات التعلم القائم على حل المشكلات.	ك	10	24	4	2	1	٣.٩٨	٠.٨٨٠	١٠
		٪	24.4	58.5	9.8	4.9	2.4			
١٥	أتأكد من سلامة وجاهزية ما يتطلبه التعلم القائم على حل المشكلات من وسائل وأدوات وأجهزة ومصادر معرفة.	ك	13	23	5	-	-	٤.٢٠	٠.٦٤١	١
		٪	31.7	56.1	12.2	-	-			
١٦	أقوم بإعداد الأنشطة وأوراق العمل المناسبة التي يتطلبها تنفيذ محتوى الدرس لتكون أحد الخيارات المتاحة	ك	10	25	4	2	-	٤.٠٥	٠.٧٤٠	٨
		٪	24.4	61.0	9.8	4.9	-			

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		النسبة	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	أرفض	أرفض بشدة			
	أمام التلاميذ.									
١٧	أخطط لتصبح القاعة الدراسية بيئة تعلم جماعية وفردية جاذبة ومحفزة تحقق أهداف التعلم القائم على حل المشكلات.	ك	12	22	7	-	-	٤.١٢	٠.٦٧٨	٤
		٪	29.3	53.7	17.1	-	-			
١٨	أقوم على اعداد وتوفير وسائل وأساليب تقويم فردية وجماعية مناسبة وفقاً لطريقة التعلم القائم على حل المشكلات.	ك	7	24	10	-	-	٣.٩٣	٠.٦٤٨	١٢
		٪	17.1	58.5	24.4	-	-			
١٩	أوضح للتلاميذ الطريقة الصحيحة لاستخدام أساليب ووسائل التقويم المُعَدَّة سابقاً.	ك	10	24	7	-	-	٤.٠٧	٠.٦٤٨	٦
		٪	24.4	58.5	17.1	-	-			
المتوسط العام								٣.٩٥	٠.٣٧٧	

يتضح من الجدول رقم (١٢) أن: أفراد عينة الدراسة موافقون على الممارسات التدريسية المعتمدة على التعلم القائم على حل المشكلات في مجال التخطيط للدروس الصفية بمتوسط (٣.٩٥ من٥.٠٠)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من ٣.٤١ إلى ٤.٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار "موافق" على أداة الدراسة.

ومن خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن هناك تفاوت في موافقة أفراد عينة الدراسة على الممارسات التدريسية المعتمدة على التعلم القائم على حل المشكلات في مجال التخطيط للدروس الصفية، حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على الممارسات التدريسية المعتمدة على التعلم القائم على حل المشكلات في مجال التخطيط للدروس الصفية ما بين (٣.٣٤ إلى٤.٢٠)، وهي متوسطات تقع في الفئتين الثالثة والرابعة من فئات المقياس الخماسي واللتان تشيران إلى (غير متأكد - موافق) في أداة الدراسة؛ مما يوضح التفاوت في موافقة أفراد عينة الدراسة على الممارسات التدريسية المعتمدة على التعلم القائم على حل المشكلات في مجال التخطيط للدروس

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الصفية؛ حيث يتضح من النتائج أن: أفراد عينة الدراسة موافقون على ثمانية عشر من الممارسات التدريسية المعتمدة على التعلم القائم على حل المشكلات في مجال التخطيط للدروس الصفية أبرزها: تتمثل في العبارات رقم (١٥، ٢، ١٠، ١٧، ٥)، والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها كالتالي:

جاءت العبارة رقم (١٥)، وهي: أتأكد من سلامة وجاهزية ما يتطلبه التعلم القائم على حل المشكلات من وسائل وأدوات وأجهزة ومصادر معرفة " بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (٤.٢٠ من ٥)، وجاءت العبارة رقم (٢)، وهي: " أقوم بتجزئة المحتوى على صورة مشكلات حياتية يومية مناسبة للتلاميذ تتوافق مع التعلم القائم على حل المشكلات " بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (٤.١٧ من ٥)؛ كما جاءت العبارة رقم (١٠)، وهي: " أقوم بتوضيح الوسائل ومصادر المعرفة المتوفرة للتلاميذ وأبين لهم مميزاتها والطريقة الصحيحة لاستخدامها " بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (٤.١٥ من ٥).

بينما جاءت العبارة رقم (١٧)، وهي: " أخطط لتصبح القاعة الدراسية بيئة تعلم جماعية وفردية جاذبة ومحفزة تحقق أهداف التعلم القائم على حل المشكلات " بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (٤.١٢ من ٥)؛ وأتت العبارة رقم (٥)، وهي: " أتأكد من اشتمال محتوى الدرس على أهداف المقرر وموافقته لمتطلبات التعلم القائم على حل المشكلات " بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (٤.١٠ من ٥).

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه نتيجة دراسة الشرعة وآخرون (٢٠١٨) والتي أثبتت نتائجها ممارسة المعلمين للتعليم القائم على حل المشكلات بدرجة مرتفعة، وتتفق مع دراسة العلاطي (٢٠١٨) والتي أشارت إلى أن ممارسة معلمي الصف الرابع الابتدائي لمهارات حل المشكلات جاءت بدرجة مرتفعة، وتتفق مع نتائج دراسة البقمي وآخرون (٢٠٢٣) والتي أشارت إلى أن متوسط ممارسة معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية لمهارات التخطيط للدرس جاءت بدرجة كبيرة، وتختلف مع ما أشارت إليه دراسة العلامي وآخرون(٢٠٢٣) والتي أوضحتْ أن درجة ممارسة معلمي العلوم لمهارات التفكير فوق المعرفي للصفوف الأساسية العليا متوسطة الدرجة، كما جاء بعد التخطيط بدرجة متوسطة، كما تختلف نتائج الدراسة الحالية مع ما أشارت إليه نتيجة دراسة الشمري وآخرون(٢٠٠٦) والتي أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لاستراتيجية حل المشكلة في المرحلة الثانوية كانت منخفضة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن معلمي الدراسات الإسلامية لديهم الدافعية لاستخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس والاهتمام بأداء الدروس، وأن استخدام الممارسات التدريسية المعتمدة على التعلم القائم على حل المشكلات في مجال التخطيط للدروس الصفية ستساعد على اشباع أفكار الطلبة ورغباتهم ويثري المادة العلمية مما يعطي أفضلية للعملية التدريسية.

ثانياً: الممارسات التدريسية المعتمدة على التعلم القائم على حل المشكلات في مجال التنفيذ للدروس الصفية

للتعرف على الممارسات التدريسية المعتمدة على التعلم القائم على حل المشكلات في مجال التنفيذ للدروس الصفية تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لإجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور الممارسات التدريسية المعتمدة على التعلم القائم على حل المشكلات في مجال التنفيذ للدروس الصفية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول رقم (١٣) إجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور الممارسات التدريسية المعتمدة على التعلم القائم على حل المشكلات في مجال التنفيذ للدروس الصفية مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		النسبة	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	أرفض	أرفض بشدة			
١	أدخل مبكرا للدرس وأوزع زمنه بما يساعد على تحقيق الأهداف وفقا للتعلم القائم على حل المشكلات.	ك	14	25	2	-	-	٤.٢٩	٠.٥٥٩	٩
		٪	34.1	61.0	4.9	-	-			
٢	أشرف على عملية التعلم واسند مهام تنفيذ عملية التعلم للتلاميذ.	ك	13	22	5	1	-	٤.١٥	٠.٧٢٧	١٤
		٪	31.7	53.7	12.2	2.4	-			
٣	اعرض المشكلة الحياتية اليومية بشكل بأساليب واضحة محفزة لتعلم الدرس بواسطة التعلم القائم على حل المشكلات.	ك	11	25	5	-	-	٤.١٥	٠.٦١٥	١٣
		٪	26.8	61.0	12.2	-	-			

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			موافق بشدة	موافق	غير متأكد	أرفض	أرفض بشدة			
٤	أطلب من التلاميذ بشكل جماعي التعبير عن المشكلة بصيغ متعددة بحيث تتضح لهم معالمها الرئيسة والفرعية.	ك	7	27	6	1	-	٣.٩٨	٠.٦٥١	١٨
		٪	17.1	65.9	14.6	2.4	-			
٥	أرشد التلاميذ للانتقال لتحليل المشكلة من خلال مجهودهم مع الاستعانة بما يرونه مناسبا مما تم إعداده سابقا من أنشطة وأوراق عمل وأدوات.	ك	6	28	7	6	-	٣.٩٨	٠.٥٧٠	١٧
		٪	14.6	68.3	17.1	14.6	-			
٦	أدعو التلاميذ لمحاولة البحث والاستقصاء بشكل جماعي وفردي لأكبر عدد ممكن من حلول المشكلة بواسطة العصف الذهني واستخدام ما يرونه من مصادر المعرفة والأدوات المناسبة المتوفرة لهم.	ك	10	23	8	-	-	٤.٠٥	٠.٦٦٩	١٥
		٪	24.4	56.1	19.5	-	-			
٧	أتابع ما يقوم به التلاميذ وأحاول الحديث معهم بواسطة أسئلة تستثيرهم وتوجههم نحو اكتساب مهارات وإيجابيات التعلم القائم على حل المشكلات.	ك	13	26	2	-	-	٤.٢٧	٠.٥٤٩	١٠
		٪	31.7	63.4	4.9	-	-			
٨	أتحدث مع التلاميذ عما يجب	ك	13	25	3	-	-	٤.٢٤	٠.٥٨٢	١١
		٪	31.7	61.0	7.3	-	-			

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		النسبة	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	أرفض	أرفض بشدة			
	فعله بعد اكتشافهم ووصولهم لحلول مبدئية ومقترحة لهذه المشكلة.									
٩	أتابع آلية وطريقة اختبار التلاميذ للحلول المكتشفة وطريقة تعاملهم مع الحلول الصحيحة والحلول الخاطئة.	ك	8	26	7	-	-	٤.٠٢	٠.٦١٢	١٦
		٪	19.5	63.4	17.1	-	-			
١٠	أشجع التلاميذ وأقدم لهم أساليب تحفيزية لفظية وعملية لاكتشافهم الحلول الصحيحة واختبارها بنجاح.	ك	15	25	1	-	-	٤.٣٤	٠.٥٣٠	٤
		٪	36.6	61.0	2.4	-	-			
١١	أحفز وأدعم المبادرات الذاتية المبتكرة من قبل التلاميذ في تنفيذ الدرس مما يعزز الثقة والاستقلال الذاتي لديهم.	ك	16	23	2	-	-	٤.٣٤	٠.٥٧٥	٥
		٪	39.0	56.1	4.9	-	-			
١٢	ألفت انتباه التلاميذ إلى أهمية استيضاح وحل ما يشكل عليهم في عملية التعلم بشكل جماعي وفردي وأعزز ذلك لفظياً وعملياً.	ك	16	22	3	-	-	٤.٣٢	٠.٦١٠	٦
		٪	39.0	53.7	7.3	-	-			
١٣	أشجع التلاميذ على اكتشاف أماكن ومصادر جديدة للتعلم وعدم الاكتفاء بقاعة الدرس كمكان للتعلم.	ك	18	22	1	-	-	٤.٤١	٠.٥٤٧	٣
		٪	43.9	53.7	2.4	-	-			
١٤	أحفز التلاميذ على الممارسة الايجابية العالية	ك	16	21	4	-	-	٤.٢٩	٠.٦٤٢	٨
		٪	39.0	51.2	9.8	-	-			

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		النسبة	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	أرفض	أرفض بشدة			
	والمستمرة لمهارات الحِوار الايجابي الجماعي بما يسهم في نجاح عملية التعلم.									
١٥	أشجع كل ما يساهم في تعزيز القبول الذاتي والعلاقة الإيجابية بين التلاميذ بما يساهم في نجاح عملية التعلم.	ك	16	21	4	-	-	٤.٢٩	٠.٦٤٢	٨
		٪	39.0	51.2	9.8	-	-			
١٦	أدعو التلاميذ وأحفزهم لتطبيق ما تعلموه في الدرس في مواقف حياتية جديدة.	ك	24	16	1	-	-	٤.٥٦	٠.٥٥٠	١
		٪	58.5	39.0	2.4	-	-			
١٧	أشجع التلاميذ على تكثيف وتعزيز التعبير اللفظي فيما بينهم على أهمية الإنجاز والوصول لتحقيق الأهداف.	ك	13	23	5	-	-	٤.٢٠	٠.٦٤١	١٢
		٪	31.7	56.1	12.2	-	-			
١٨	أنمِي لدى التلاميذ الشعور بالمسؤولية وتحمل النتائج أثناء أداء المهام .	ك	21	18	2	-	-	٤.٤٦	٠.٥٩٦	٢
		٪	51.2	43.9	4.9	-	-			
١٩	أعزز الاتجاهات الإيجابية لدى التلاميذ نحو استخدام التعلم القائم على حل المشكلات	ك	14	25	2	-	-	٤.٢٩	٠.٥٥٩	٧
		٪	34.1	61.0	4.9	-	-			
المتوسط العام								٤.٢٤	٠.٤٠٥	

يتضح من الجدول رقم (١٣) أن: أفراد عينة الدراسة موافقون بشدة على الممارسات التدريسية المعتمدة على التعلم القائم على حل المشكلات في مجال التنفيذ للدروس الصفية بمتوسط (٣.٢٩ من٥.٠٠)، وهو متوسط يقع في الفئة الخامسة من

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

فئات المقياس الخماسي (من ٤.٢١ إلى ٥.٠٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار "موافق بشدة" على أداة الدراسة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشرعة وآخرون (٢٠١٨) والتي أشارت إلى ممارسة المعلمين للتعليم القائم على حل المشكلات بدرجة مرتفعة.

ومن خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن هناك تفاوت في موافقة أفراد عينة الدراسة على الممارسات التدريسية المعتمدة على التعلم القائم على حل المشكلات في مجال التنفيذ للدروس الصفية، حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على الممارسات التدريسية المعتمدة على التعلم القائم على حل المشكلات في مجال التنفيذ للدروس الصفية ما بين (٣.٣٨ إلى٤.٥٦)، وهي متوسطات تقع في الفئتين الرابعة والخامسة من فئات المقياس الخماسي واللتان تشيران إلى (موافق – موافق بشدة) في أداة الدراسة؛ مما يوضح التفاوت في موافقة أفراد عينة الدراسة على الممارسات التدريسية المعتمدة على التعلم القائم على حل المشكلات في مجال التنفيذ للدروس الصفية؛ حيث يتضح من النتائج أن: أفراد عينة الدراسة موافقون بشدة على اثنتي عشر من الممارسات التدريسية المعتمدة على التعلم القائم على حل المشكلات في مجال التنفيذ للدروس الصفية أبرزها: تتمثل في العبارات رقم (١٦، ١٨، ١٣، ١٠، ١١)، والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بشدة كالتالي:

جاءت العبارة رقم (١٦)، وهي: " أدعو التلاميذ وأحفزهم لتطبيق ما تعلموه في الدرس في مواقف حياتية جديدة " بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بشدة بمتوسط (٤.٥٦ من ٥).

وجاءت العبارة رقم (١٨)، وهي: " أُنَمِي لدى التلاميذ الشعور بالمسؤولية وتحمل النتائج أثناء أداء المهام" بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بشدة بمتوسط(٤.٤٦من٥). كما جاءت العبارة رقم (١٣)، وهي: " أشجع التلاميذ على اكتشاف أماكن ومصادر جديدة للتعلم وعدم الاكتفاء بقاعة الدرس كمكان للتعلم " بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بشدة بمتوسط (٤.٤١ من ٥).

أما العبارة رقم (١٠)، وهي: " أشجع التلاميذ وأقدم لهم أساليب تحفيزية لفظية وعملية لاكتشافهم الحلول الصحيحة واختبارها بنجاح " فقد جاءت بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بشدة بمتوسط (٤.٣٤ من ٥).

وجاءت العبارة رقم (١١)، وهي: " أحفز وأدعم المبادرات الذاتية المبتكرة من قبل التلاميذ في تنفيذ الدرس مما يعزز الثقة والاستقلال الذاتي لديهم " بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بشدة بمتوسط (٤.٣٤ من ٥).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ويتضح من النتائج أن: أفراد عينة الدراسة موافقون على سبعة من الممارسات التدريسية المعتمدة على التعلم القائم على حل المشكلات في مجال التنفيذ للدروس الصفية أبرزها: تتمثل في العبارات رقم (١٧، ٣، ٢، ٦، ٩)، والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها كالتالي:

جاءت العبارة رقم (١٧)، وهي: " أشجع التلاميذ على تكثيف وتعزيز التعبير اللفظي فيما بينهم على أهمية الإنجاز والوصول لتحقيق الأهداف " بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (٤.٢٠ من ٥).

وجاءت العبارة رقم (٣)، وهي: " اعرض المشكلة الحياتية اليومية بشكل بأساليب واضحة محفزة لتعلم الدرس بواسطة التعلم القائم على حل المشكلات " بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (٤.١٥ من ٥).

كما جاءت العبارة رقم (٢)، وهي: " أُشْرِف على عملية التعلم واسند مهام تنفيذ عملية التعلم للتلاميذ " بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (٤.١٥ من ٥).

وحلّتْ العبارة رقم (٦)، وهي: " أدعو التلاميذ لمحاولة البحث والاستقصاء بشكل جماعي وفردي لأكبر عدد ممكن من حلول المشكلة بواسطة العصف الذهني واستخدام ما يرونه من مصادر المعرفة والأدوات المناسبة المتوفرة لهم " بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (٤.٠٥ من ٥).

وجاءت العبارة رقم (٩)، وهي: " أتابع آلية وطريقة اختبار التلاميذ للحلول المكتشفة وطريقة تعاملهم مع الحلول الصحيحة والحلول الخاطئة " بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (٤.٠٢ من ٥).

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة البقمي وآخرون (٢٠٢٣) والتي أشارت إلى أن الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات تنفيذ الدرس جاءت بدرجة كبيرة، ودراسة أبو هلال وآخرون (٢٠٢٣) والتي أشارت إلى أن استخدام الممارسات التدريسية جاءت بدرجة مرتفعة، وتتفق مع ما أشارت إليه نتيجة دراسة القيسي وآخرون (٢٠٢١) إلى أن درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية التدريس البنائي من وجهة نظر المدرسين أنفسهم فكانت بدرجة مرتفعة.

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى إدراك معلمي الدراسات الإسلامية للممارسات التعليمية للتعليم القائم على حل المشكلات في مجال تنفيذ الدروس ينشط الذاكرة بالمثيرات الخارجية واكتشاف الحلول في المواقف التعليمية المختلفة، وهو ما يكسب المعلمين الثقة ويقلل من الضغوط، ويضع المعلمين في حالة من التفكير والابداع في العملية التدريسية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ثالثاً: الممارسات التدريسية المعتمدة على التعلم القائم على حل المشكلات في مجال التقويم للدروس الصفية

للتعرف على الممارسات التدريسية المعتمدة على التعلم القائم على حل المشكلات في مجال التقويم للدروس الصفية تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لإجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور الممارسات التدريسية المعتمدة على التعلم القائم على حل المشكلات في مجال التقويم للدروس الصفية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول رقم (١٤) إجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور الممارسات التدريسية المعتمدة على التعلم القائم على حل المشكلات في مجال التقويم للدروس الصفية مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		النسبة	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	أرفض	أرفض بشدة			
١	أتابع استخدام التلاميذ ما يرونه مناسبا في تقويم عملية تعلمهم وتنفيذهم لمراحل حل المشكلات للتأكد من سيرهم على الخطوات المطلوبة بنجاح.	ك	6	27	7	1	-	٣.٩٣	٠.٦٤٨	١٠
		٪	14.6	65.9	17.1	2.4	-			
٢	اطلب من التلاميذ بشكل جماعي وفردي بيان الأثر الإيجابي لتعلمهم الدرس وفقاً لطريقة التعلم القائم على حل المشكلات.	ك	10	28	3	-	-	٤.١٧	٠.٥٤٣	٢
		٪	24.4	68.3	7.3	-	-			
٣	أطلب من التلاميذ تقييم مدى اكتسابهم لثمرات التعلم القائم على حل المشكلات من خلال استخدام ما تم اعداده من أدوات التقويم المناسبة.	ك	10	19	12	-	-	٣.٩٥	٠.٧٤٠	٩
		٪	24.4	46.3	29.3	-	-			
٤	أترك للتلاميذ	ك	4	16	13	8	-	٣.٣٩	٠.٩١٩	١٥

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		النسبة	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	أرفض	أرفض بشدة			
	الدور الكامل في تقويم محتويات ومعلومات عملية التعلم.	٪	9.8	39.0	31.7	19.5	-			
٥	أعطي التلاميذ الفرصة الكاملة في تقويم الأساليب المستخدمة في تنفيذ عملية التعلم	ك	4	23	9	5	-	٣.٦٣	٠.٨٢٩	١٤
		٪	9.8	56.1	22.0	12.2	-			
٦	أضع للتلاميذ مجالات واسعة في تقويم الوسائل المستخدمة في تنفيذ عملية التعلم.	ك	6	25	7	3	-	٣.٨٣	٠.٧٧١	١٣
		٪	14.6	61.0	17.1	7.3	-			
٧	أثير حماس التلاميذ نحو ابتكار أفكار وأدوات تقييم جديدة من اختيارهم وابداعاتهم.	ك	13	26	2	-	-	٤.٢٧	٠.٥٤٩	١
		٪	31.7	63.4	4.9	-	-			
٨	أزود التلاميذ بمعايير عامة مقترحة تساعدهم في ابتكار وسائل وطرق تقويم جديدة.	ك	6	26	8	1	-	٣.٩٠	٠.٦٦٤	١١
		٪	14.6	63.4	19.5	2.4	-			
٩	أعزز لدى التلاميذ مفاهيم التفهم والقبول لنتائج عملية التقويم التي ينفذونها بأنفسهم.	ك	4	31	6	-	-	٣.٩٥	٠.٤٩٨	٨
		٪	9.8	75.6	14.6	-	-			
١٠	أضع خطط وبرامج مقترحة وجاهزة تساعد التلاميذ على القيام بتغذية راجعة علمية وعملية بشكل جماعي وفردي.	ك	3	29	8	1	-	٣.٨٣	٠.٥٨٧	١٢
		٪	7.3	70.7	19.5	2.4	-			
١١	أحفز التلاميذ على	ك	7	26	8	-	-	٣.٩٨	٠.٦١٢	٦

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		النسبة	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	أرفض	أرفض بشدة			
	معرفة وحصر ومناقشة جوانب الخطأ في عملية التعلم بشكل جماعي وفردي.	٪	17.1	63.4	19.5	-	-			
١٢	أشجع التلاميذ على المقارنة بين مستوياتهم المعرفية والعلمية بين ما كان قَبْل الدرس وما كان بعد الدرس.	ك	7	28	6	-	-	٤.٠٢	٠.٥٧٠	٥
		٪	17.1	68.3	14.6	-	-			
١٣	أشعر التلاميذ بأهمية فهمهم وإدراكهم لمعايير وأدوات التقويم المقترحة.	ك	8	24	9	-	-	٣.٩٨	٠.٦٥١	٧
		٪	19.5	58.5	22.0	-	-			
١٤	ألفت أنظار التلاميذ إلى أهمية الانتباه والاستشعار للأهداف الإيجابية المهمة لعملية التقويم.	ك	6	32	3	-	-	٤.٠٧	٠.٤٦٩	٤
		٪	14.6	78.0	7.3	-	-			
١٥	أعزز الاتجاهات الإيجابية لدى التلاميذ نحو عملية التقويم وأثره الإيجابي على عملية التعلم .	ك	9	29	3	-	-	٤.١٥	٠.٥٢٧	٣
		٪	22.0	70.7	7.3	-	-			
المتوسط العام								٣.٩٤	٠.٣٨٨	

يتضح من الجدول رقم (١٤) أن: أفراد عينة الدراسة موافقون على الممارسات التدريسية المعتمدة على التعلم القائم على حل المشكلات في مجال التقويم للدروس الصفية بمتوسط (٣.٩٤ من٥.٠٠)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من ٣.٤١ إلى ٤.٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار "موافق" على أداة الدراسة.

ومن خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن هناك تفاوت في موافقة أفراد عينة الدراسة على الممارسات التدريسية المعتمدة على التعلم القائم على حل

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المشكلات في مجال التقويم للدروس الصفية، حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على الممارسات التدريسية المعتمدة على التعلم القائم على حل المشكلات في مجال التقويم للدروس الصفية ما بين (٣.٣٩ إلى٤.٢٧)، وهي متوسطات تقع في الفئتين الثالثة والخامسة من فئات المقياس الخماسي واللتان تشيران إلى (غير متأكد – موافق بشدة) في أداة الدراسة؛ مما يوضح التفاوت في موافقة أفراد عينة الدراسة على الممارسات التدريسية المعتمدة على التعلم القائم على حل المشكلات في مجال التقويم للدروس الصفية؛ حيث يتضح من النتائج أن: أفراد عينة الدراسة موافقون بشدة على واحدة من الممارسات التدريسية المعتمدة على التعلم القائم على حل المشكلات في مجال التقويم للدروس الصفية: تتمثل في العبارة رقم (٧)، وهي: " أثير حماس التلاميذ نحو ابتكار أفكار وأدوات تقييم جديدة من اختيارهم وابداعاتهم " بمتوسط (٤.٢٧ من ٥).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشرعة وآخرون (٢٠١٨) والتي أشارت إلى ممارسة المعلمين للتعليم القائم على حل المشكلات بدرجة مرتفعة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى المهارات اللازمة للتعلم القائم على حل المشكلات التي يستخدمها معلمي الدراسات الإسلامية في عملية التقييم والتنوع في استخدام التقويم الذي يساعد الطلاب على استثارة الحماس والدافعية لديهم.

بينما يتضح من النتائج أن: أفراد عينة الدراسة موافقون على ثلاثة عشر من الممارسات التدريسية المعتمدة على التعلم القائم على حل المشكلات في مجال التقويم للدروس الصفية أبرزها: تتمثل في العبارات رقم (٢، ١٥، ١٤، ١٢، ١١)، والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها كالتالي:

جاءت العبارة رقم (٢)، وهي: " اطلب من التلاميذ بشكل جماعي وفردي بيان الأثر الإيجابي لتعلمهم الدرس وفقاً لطريقة التعلم القائم على حل المشكلات " بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (٤.١٧ من ٥).

وجاءت العبارة رقم (١٥)، وهي: " أعزز الاتجاهات الإيجابية لدى التلاميذ نحو عملية التقويم وأثره الإيجابي على عملية التعلم " بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (٤.١٥ من ٥).

كما جاءت العبارة رقم (١٤)، وهي: " ألفت أنظار التلاميذ إلى أهمية الانتباه والاستشعار للأهداف الإيجابية المهمة لعملية التقويم " بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (٤.٠٧ من ٥).

وجاءت العبارة رقم (١٢)، وهي: " أشجع التلاميذ على المقارنة بين مستوياتهم المعرفية والعلمية بين ما كان قَبْل الدرس وما كان بعد الدرس " بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (٤.٠٢ من ٥).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

كما حلّتْ العبارة رقم (١١)، وهي: " أحفز التلاميذ على معرفة وحصر ومناقشة جوانب الخطأ في عملية التعلم بشكل جماعي وفردي " بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (٣.٩٨ من ٥).

ويتضح من النتائج أن: أفراد عينة الدراسة غير متأكدين من واحدة من الممارسات التدريسية المعتمدة على التعلم القائم على حل المشكلات في مجال التقويم للدروس الصفية: تتمثل في العبارة رقم (٤)، وهي: " أترك للتلاميذ الدور الكامل في تقويم محتويات ومعلومات عملية التعلم " بمتوسط (٣.٣٩ من ٥).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة السرحان وآخرون (٢٠٢٢) والتي أشارت إلى أن درجة ممارسة معلمات المرحلة الأساسية في الأردن لمهارات طرح الأسئلة الصفية جاءت بدرجة مرتفعة، ودراسة الزغبي وآخرون (٢٠٠٩) والتي أشارت إلى أن معلمي ومعلمات التربية الإسلامية في محافظة المفرق بالأردن يمارسون بدرجة كبيرة في مجال تقبل الإبداع، وبدرجة متوسطة في الممارسات المتعلقة بـ: حرية التعبير عن الرأي، وتقديم الكتب، وطرق التدريس، وطرق التقويم.

وتختلف هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة العلامي وآخرون (٢٠٢٣) والتي أظهرت النتائج أن درجة ممارسة معلمي العلوم لمهارات التفكير فوق المعرفي للصفوف الأساسية العليا متوسطة الدرجة، كما جاء بعد التخطيط بدرجة متوسطة، وبعد المتابعة بدرجة متوسطة، وبعد التقويم بدرجة متوسطة أيضاً.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن معلمي الدراسات الإسلامية مدركون لأهمية التعليم القائم على حل المشكلات في فتح أفاق الطلاب وتعزيز التفكير في تقويم الدروس، وأن ذلك يسهم في إثراء الجانب المعرفي لدى الطلاب، وأن التعليم القائم على حل المشكلات يسهم بدرجة كبيرة في تعزيز المشاركة الفردية والجماعية بين الطلاب ويعطيهم الثقة في اختيار الإجابات الأفضل ومناقشة أراءهم بشكل فعال.

- **تحليل نتائج السؤال الثاني ومناقشتها وتفسيرها:**

١. نص السؤال الثاني على الآتي: **"** ما مستوى الممارسات التدريسية المتمركزة حول التعلم القائم على حل المشكلات لدى معلمي الدراسات الاسلامية في المرحلة المتوسطة؟

وللتعرف على مستوى الممارسات التدريسية الداعمة للتعلم القائم على حل المشكلات لدى معلمي الدراسات الاسلامية في المرحلة المتوسطة تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لإجابات أفراد عينة الدراسة على محاور بطاقة الملاحظة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الجدول رقم (١٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الممارسات التدريسية الداعمة للتعلم القائم على حل المشكلات لدى معلمي الدراسات الاسلامية في المرحلة المتوسطة

م	المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الحكم	الترتيب
١	الممارسات التدريسية المعتمدة على التعلم القائم على حل المشكلات في مجال التنفيذ للدروس الصفية	١.٥٩	٠.٣٠٩	يوجد	١
٢	الممارسات التدريسية المعتمدة على التعلم القائم على حل المشكلات في مجال التقويم للدروس الصفية	١.٣١	٠.٣٦٤	لا يوجد	٢
	مستوى الممارسات التدريسية الداعمة للتعلم القائم على حل المشكلات لدى معلمي الدراسات الاسلامية في المرحلة المتوسطة	**١.٤٥**	**٠.٣١٩**	**لا يوجد**	

يتضح من الجدول رقم (١٥) أن: الباحث لاحظ أن معلمي الدراسات الاسلامية في المرحلة المتوسطة لا يمارسون الممارسات التدريسية الداعمة للتعلم القائم على حل المشكلات بمتوسط (١.٤٥ من ٢)، وقد لاحظ أيضاً عدم ممارستهم الممارسات التدريسية المعتمدة على التعلم القائم على حل المشكلات في مجال التقويم للدروس الصفية بمتوسط (١.٣١ من ٢) بينما لاحظ الممارسات التدريسية المعتمدة على التعلم القائم على حل المشكلات في مجال التنفيذ للدروس الصفية بمتوسط (١.٥٩ من ٢).

وفيما يلي النتائج التفصيلية لمستوى الممارسات التدريسية الداعمة للتعلم القائم على حل المشكلات لدى معلمي الدراسات الاسلامية في المرحلة المتوسطة:

أولاً: الممارسات التدريسية المعتمدة على التعلم القائم على حل المشكلات في مجال التنفيذ للدروس الصفية

للتعرف على مستوى الممارسات التدريسية المعتمدة على التعلم القائم على حل المشكلات في مجال التنفيذ للدروس الصفية تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لإجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور الممارسات التدريسية المعتمدة على التعلم القائم على حل المشكلات في مجال التنفيذ للدروس الصفية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الجدول رقم (١٦) إجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور الممارسات التدريسية المعتمدة على التعلم القائم على حل المشكلات في مجال التنفيذ للدروس الصفية مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

رقم العبارة	العبارة	التكرار	الحكم		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		النسبة	يوجد	لا يوجد			
١	يدخل المعلم مبكرا للدرس ويوزع زمنه بما يساعد على تحقيق الأهداف وفقا للتعلم القائم على حل المشكلات.	ك	14	3	١.٨٢	٠.٣٩٣	١
		٪	82.4	17.6			
٢	يشرف المعلم على عملية التعلم ويسند مهام تنفيذ عملية التعلم للتلاميذ.	ك	13	4	١.٧٦	٠.٤٣٧	٢
		٪	76.5	23.5			
٣	يعرض المعلم المشكلة الحياتية اليومية بأساليب واضحة محفزة لتعلم الدرس بواسطة التعلم القائم على حل المشكلات.	ك	8	9	١.٤٧	٠.٥١٤	٧
		٪	47.1	52.9			
٤	يطلب المعلم من التلاميذ بشكل جماعي التعبير عن المشكلة بصيغ متعددة بحيث تتضح لهم معالمها الرئيسة والفرعية.	ك	8	9	١.٤٧	٠.٥١٤	٧
		٪	47.1	52.9			
٥	يرشد المعلم التلاميذ للانتقال لتحليل المشكلة من خلال مجهودهم مع الاستعانة بما يرونه مناسبا مما تم إعداده سابقا من أنشطة وأوراق عمل وأدوات.	ك	8	9	١.٤٧	٠.٥١٤	٧
		٪	47.1	52.9			
٦	يدعو المعلم التلاميذ لمحاولة البحث والاستقصاء بشكل جماعي وفردي لأكبر عدد ممكن من حلول المشكلة بواسطة العصف الذهني واستخدام ما يرونه من مصادر المعرفة والأدوات المناسبة المتوفرة لهم.	ك	9	8	١.٥٣	٠.٥١٤	٦
		٪	52.9	47.1			
٧	يتابع المعلم ما يقوم به التلاميذ ويحاول الحديث معهم بواسطة أسئلة تستثيرهم وتوجههم نحو اكتساب مهارات وإيجابيات التعلم القائم على حل المشكلات.	ك	8	9	١.٤٧	٠.٥١٤	٧
		٪	47.1	52.9			
٨	يتحدث المعلم مع التلاميذ عما يجب فعله بعد اكتشافهم ووصولهم لحلول	ك	10	7	١.٥٩	٠.٥٠٧	٥
		٪	58.8	41.2			

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

رقم العبارة	العبارة	التكرار	الحكم		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		النسبة	يوجد	لا يوجد			
	مبدئية ومقترحة لهذه المشكلة.						
٩	يتابع المعلم آلية وطريقة اختبار التلاميذ للحلول المكتشفة وطريقة تعاملهم مع الحلول الصحيحة والحلول الخاطئة.	ك	7	10	١.٤١	٠.٥٠٧	٨
		٪	41.2	58.8			
١٠	يشجع المعلم التلاميذ ويقدم لهم أساليب تحفيزية لفظية وعملية لاكتشافهم الحلول الصحيحة واختبارها بنجاح.	ك	10	7	١.٥٩	٠.٥٠٧	٥
		٪	58.8	41.2			
١١	يحفز المعلم ويدعم المبادرات الذاتية المبتكرة من قبل التلاميذ في تنفيذ الدرس مما يعزز الثقة والاستقلال الذاتي لديهم.	ك	11	6	١.٦٥	٠.٤٩٣	٤
		٪	64.7	35.3			
١٢	يلفت المعلم انتباه التلاميذ إلى أهمية استيضاح وحل مايشكل عليهم في عملية التعلم بشكل جماعي وفردي ويعزز ذلك لفظياً وعملياً.	ك	12	5	١.٧١	٠.٤٧٠	٣
		٪	70.6	29.4			
١٣	يشجع المعلم التلاميذ على اكتشاف أماكن ومصادر جديدة للتعلم وعدم الاكتفاء بقاعة الدرس كمكان للتعلم.	ك	10	7	١.٥٩	٠.٥٠٧	٥
		٪	58.8	41.2			
١٤	١٤/ يحفز المعلم التلاميذ على الممارسة الإيجابية العالية والمستمرة لمهارات الحِوار الإيجابي الجماعي بما يسهم في نجاح عملية التعلم.	ك	12	5	١.٧١	٠.٤٧٠	٣
		٪	70.6	29.4			
١٥	يشجع المعلم كل ما يساهم في تعزيز القبول الذاتي والعلاقة الإيجابية بين التلاميذ بما يساهم في نجاح عملية التعلم.	ك	11	6	١.٦٥	٠.٤٩٣	٤
		٪	64.7	35.3			
١٦	يدعو المعلم التلاميذ ويحفزهم لتطبيق ما تعلموه في الدرس في مواقف حياتية جديدة.	ك	12	5	١.٧١	٠.٤٧٠	٣
		٪	70.6	29.4			
١٧	يشجع المعلم التلاميذ على تكثيف وتعزيز التعبير اللفظي فيما بينهم على أهمية الإنجاز والوصول لتحقيق الأهداف.	ك	11	6	١.٦٥	٠.٤٩٣	٤
		٪	64.7	35.3			
١٨	يُنَمي المعلم لدى التلاميذ الشعور	ك	10	7	١.٥٩	٠.٥٠٧	٥

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

رقم العبارة	العبارة	التكرار	الحكم		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		النسبة	يوجد	لا يوجد			
	بالمسؤولية وتحمل النتائج أثناء أداء المهام.	٪	58.8	41.2			
١٩	يعزز المعلم الاتجاهات الإيجابية لدى التلاميذ نحو استخدام التعلم القائم على حل المشكلات.	ك	5	12	١.٢٩	٠.٤٧٠	٩
		٪	29.4	70.6			
المتوسط العام					١.٥٩	٠.٣٠٩	

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح ما يلي:

أن الباحث لاحظ ممارسة معلمي الدراسات الاسلامية في المرحلة المتوسطة الممارسات التدريسية المعتمدة على التعلم القائم على حل المشكلات في مجال التنفيذ للدروس الصفية وذلك بمتوسط (١.٥٩ من ٢).

كما لاحظ الباحث أن هناك تفاوت بسيط في ممارسة معلمي الدراسات الاسلامية الممارسات التدريسية المعتمدة على التعلم القائم على حل المشكلات في مجال التنفيذ للدروس الصفية، حيث تراوحت المتوسطات ما بين (١.٢٩ إلى ١.٨٢)، وهي تشير إلى (لا يوجد - يوجد).

وتختلف هذه النتيجة مع ما أشارت إليه نتيجة الشمري وآخرون (٢٠٠٦) والتي أظهرت نتائجها أن درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لاستراتيجية حل المشكلة في المرحلة الثانوية كانت منخفضة.

في حين لاحظ الباحث أن ممارسة معلمي الدراسات الاسلامية للممارسات التدريسية المعتمدة على التعلم القائم على حل المشكلات في مجال التنفيذ للدروس الصفية تمثلت في الممارسات الفرعية رقم (١، ٢، ١٢، ١٤، ١٦، ١٥، ١٧، ١١، ١٣، ٨، ١٠، ١٨، ٦)، والتي تم ترتيبها تنازليًا حسب ملاحظة الباحث على أنها تمارس من قبل معلمي الدراسات الاسلامية في المرحلة المتوسطة كالتالي:

يدخل المعلم مبكرا للدرس ويوزع زمنه بما يساعد على تحقيق الأهداف وفقا للتعلم القائم على حل المشكلات بالمرتبة الأولي من حيث ملاحظة الباحث على أنها تمارس من قبل المعلمين بنسبة (٨٢.٤٪).

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى التزام معلمي الدراسات الإسلامية بالخطط التدريسية والالتزام أثناء الدوام الرسمي، كما أن معلمي الدراسات الإسلامية يقومون بممارسة التعلم القائم على حل المشكلات أثناء الممارسات التدريسية.

يشرف المعلم على عملية التعلم ويسند مهام تنفيذ عملية التعلم للتلاميذ بالمرتبة الثانية من حيث ملاحظة الباحث على أنها تمارس من قبل المعلمين بنسبة (٧٦.٥٪).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى قيام معلمي الدراسات الإسلامية بممارسة التدريس للمادة العلمية، ومن ثم التوجه إلى الطلاب لإعادة شرح للمادة العلمية بأسلوبهم.

يلفت المعلم انتباه التلاميذ إلى أهمية استيضاح وحل ما يشكل عليهم في عملية التعلم بشكل جماعي وفردي ويعزز ذلك لفظياً وعملياً، ويحفز المعلم التلاميذ على الممارسة الإيجابية العالية والمستمرة لمهارات الحِوار الإيجابي الجماعي بما يسهم في نجاح عملية التعلم.، ويدعو المعلم التلاميذ ويحفزهم لتطبيق ما تعلموه في الدرس في مواقف حياتية جديدة. بالمرتبة الثالثة من حيث ملاحظة الباحث على أنها تمارس من قبل المعلمين بنسبة (٧٠.٦٪).

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى امتلاك معلمي الدراسات الإسلامي للممارسات التدريسية المعتمدة على التعلم القائم على حل المشكلات في مجال التنفيذ للدروس الصفية، وقيام المعلمين باستخدام مهارات التعلم القائم على حل المشكلات أثناء تدريس مقرر الدراسات الإسلامية.

يحفز المعلم ويدعم المبادرات الذاتية المبتكرة من قبل التلاميذ في تنفيذ الدرس مما يعزز الثقة والاستقلال الذاتي لديهم، ويشجع المعلم كل ما يساهم في تعزيز القبول الذاتي والعلاقة الإيجابية بين التلاميذ بما يساهم في نجاح عملية التعلم.، ويشجع المعلم التلاميذ على تكثيف وتعزيز التعبير اللفظي فيما بينهم على أهمية الإنجاز والوصول لتحقيق الأهداف بالمرتبة الرابعة من حيث ملاحظة الباحث على أنها تمارس من قبل المعلمين بنسبة (٦٤.٧٪).

يتحدث المعلم مع التلاميذ عما يجب فعله بعد اكتشافهم ووصولهم لحلول مبدئية ومقترحة لهذه المشكلة، ويشجع المعلم التلاميذ ويقدم لهم أساليب تحفيزية لفظية وعملية لاكتشافهم الحلول الصحيحة واختبارها بنجاح، ويشجع المعلم التلاميذ على اكتشاف أماكن ومصادر جديدة للتعلم وعدم الاكتفاء بقاعة الدرس كمكان للتعلم ويُنَمِي المعلم لدى التلاميذ الشعور بالمسؤولية وتحمل النتائج أثناء أداء المهام بالمرتبة الخامسة من حيث ملاحظة الباحث على أنها تمارس من قبل المعلمين بنسبة (٥٨.٨٪).

يدعو المعلم التلاميذ لمحاولة البحث والاستقصاء بشكل جماعي وفردي لأكبر عدد ممكن من حلول المشكلة بواسطة العصف الذهني واستخدام ما يرونه من مصادر المعرفة والأدوات المناسبة المتوفرة لهم بالمرتبة السادسة من حيث ملاحظة الباحث على أنها تمارس من قبل المعلمين بنسبة (٥٢.٩٪).

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى امتلاك معلمي الدراسات الإسلامية لمهارات التعلم القائم على حل المشكلات وتطبيقها في تدريس مقرر الدراسات الإسلامية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وتوجيه الطلاب نحو استخدامها للوصول إلى أفضل الممارسات التدريسية التي تخدم الطلاب.

لاحظ الباحث أنه لا يوجد ممارسة من قبل معلمي الدراسات الاسلامية في المرحلة المتوسطة الممارسات التدريسية المعتمدة على التعلم القائم على حل المشكلات في مجال التنفيذ للدروس الصفية تمثلت في الفقرات رقم (٣، ٤، ٥، ٩، ١٩)، والتي تم ترتيبها تصاعدياً حسب ملاحظة الباحث على أنها لا تمارس من قبل المعلمين كالتالي:

يعرض المعلم المشكلة الحياتية اليومية بأساليب واضحة محفزة لتعلم الدرس بواسطة التعلم القائم على حل المشكلات، و يطلب المعلم من التلاميذ بشكل جماعي التعبير عن المشكلة بصيغ متعددة بحيث تتضح لهم معالمها الرئيسة والفرعية، و يرشد المعلم التلاميذ للانتقال لتحليل المشكلة من خلال مجهودهم مع الاستعانة بما يرونه مناسبا مما تم إعداده سابقا من أنشطة وأوراق عمل وأدوات، و يتابع المعلم ما يقوم به التلاميذ ويحاول الحديث معهم بواسطة أسئلة تستثيرهم وتوجههم نحو اكتساب مهارات وإيجابيات التعلم القائم على حل المشكلات بالمرتبة الأولي من حيث ملاحظة الباحث على أنها لا تمارس من قبل المعلمين بنسبة (٥٢.٩٪).

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى التزام معلمي الدراسات الإسلامية بالمادة العلمية المقررة بالكتاب المدرسي وعد التوسع في الاستشهادات أو ربط المادة العلمية بموضوعات الحياة الاجتماعية، كما أن معلمي الدراسات الإسلامية لا يستخدمون أساليب التحفيز والإثارة في العملية التعليمية لمقرر الدراسات الإسلامية.

يتابع المعلم آلية وطريقة اختبار التلاميذ للحلول المكتشفة وطريقة تعاملهم مع الحلول الصحيحة والحلول الخاطئة بالمرتبة الثانية من حيث ملاحظة الباحث على أنها لا تمارس من قبل المعلمين بنسبة (٥٨.٨٪).

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى الاعتماد على الاختبارات الجماعية، ووضع التقويم في الصور النمطية لكافة الطلاب، والاكتفاء بعملية التصحيح الجماعي دون مناقشة الإجابات مع الطلاب ومناقشة الدوافع التي أدت إلى اختيار هذه الإجابة بصرف النظر عن كونها صحيحة أم خاطئة.

يعزز المعلم الاتجاهات الإيجابية لدى التلاميذ نحو استخدام التعلم القائم على حل المشكلات بالمرتبة الثالثة من حيث ملاحظة الباحث على أنها لا تمارس من قبل المعلمين بنسبة (٧٠.٦٪).

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى القصور في امتلاك مهارات التعلم القائم على حل المشكلات، واعتماد معلمي الدراسات الإسلامية على الطرق التقليدية في تدريس موضوعات المقرر، كما أن معلمي الدراسات الإسلامية يستخدمون عملية التحفيز

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والمناقشة داخل الصف للاستثارة الدافعية لدى الطلاب للتفكير في المادة العلمية المقدمة لهم.

ثانياً: الممارسات التدريسية المعتمدة على التعلم القائم على حل المشكلات في مجال التقويم للدروس الصفية

للتعرف على مستوى الممارسات التدريسية المعتمدة على التعلم القائم على حل المشكلات في مجال التقويم للدروس الصفية تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لإجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور الممارسات التدريسية المعتمدة على التعلم القائم على حل المشكلات في مجال التقويم للدروس الصفية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول رقم (١٧) إجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور الممارسات التدريسية المعتمدة على التعلم القائم على حل المشكلات في مجال التقويم للدروس الصفية مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

رقم العبارة	العبارة	التكرار	الحكم		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		النسبة	يوجد	لا يوجد			
١	يتابع المعلم استخدام التلاميذ ما يرونه مناسبا في تقويم عملية تعلمهم وتنفيذهم لمراحل حل المشكلات للتأكد من سيرهم على الخطوات المطلوبة بنجاح.	ك	5	12	١.٢٩	٠.٤٧٠	٣
		٪	29.4	70.6			
٢	يطلب المعلم من التلاميذ بشكل جماعي وفردي بيان الأثر الإيجابي لتعلمهم الدرس وفقاً لطريقة التعلم القائم على حل المشكلات.	ك	6	11	١.٣٥	٠.٤٩٣	٢
		٪	35.3	64.7			
٣	يطلب المعلم من التلاميذ تقييم مدى اكتسابهم لثمرات التعلم القائم على حل المشكلات من خلال استخدام ما تم اعداده من أدوات التقويم المناسبة.	ك	5	12	١.٢٩	٠.٤٧٠	٣
		٪	29.4	70.6			
٤	يترك المعلم للتلاميذ الدور الكامل في تقويم محتويات ومعلومات عملية التعلم.	ك	4	13	١.٢٤	٠.٤٣٧	٤
		٪	23.5	76.5			
٥	يعطي المعلم التلاميذ الفرصة الكاملة في تقويم الأساليب المستخدمة في تنفيذ عملية التعلم .	ك	6	11	١.٣٥	٠.٤٩٣	٢
		٪	35.3	64.7			

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

رقم العبارة	العبارة	التكرار	الحكم		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		النسبة	يوجد	لا يوجد			
٦	يضع المعلم للتلاميذ مجالات واسعة في تقويم الوسائل المستخدمة في تنفيذ عملية التعلم.	ك	3	14	١.١٨	٠.٣٩٣	٥
		٪	17.6	82.4			
٧	يشعر المعلم التلاميذ بالثقة الكاملة في قدرتهم على تقويم ممارسة التعلم بأنفسهم وأعزز هذه الثقة فيهم لفظياً ومعنوياً.	ك	3	14	١.١٨	٠.٣٩٣	٥
		٪	17.6	82.4			
٨	يثير المعلم حماس التلاميذ نحو ابتكار أفكار وأدوات تقييم جديدة من اختيارهم وابداعاتهم.	ك	6	11	١.٣٥	٠.٤٩٣	٢
		٪	35.3	64.7			
٩	يزود المعلم التلاميذ بمعايير عامة مقترحة تساعدهم في ابتكار وسائل وطرق تقويم جديدة	ك	4	13	١.٢٤	٠.٤٣٧	٤
		٪	23.5	76.5			
١٠	يعزز المعلم لدى التلاميذ مفاهيم التفهم والقبول لنتائج عملية التقويم التي ينفذونها بأنفسهم.	ك	6	11	١.٣٥	٠.٤٩٣	٢
		٪	35.3	64.7			
١١	يضع المعلم خطط وبرامج مقترحة وجاهزة تساعد التلاميذ على القيام بتغذية راجعة علمية وعملية بشكل جماعي وفردي.	ك	6	11	١.٣٥	٠.٤٩٣	٢
		٪	35.3	64.7			
١٢	يحفز المعلم التلاميذ على معرفة وحصر ومناقشة جوانب الخطأ في عملية التعلم بشكل جماعي وفردي.	ك	7	10	١.٤١	٠.٥٠٧	١
		٪	41.2	58.8			
١٣	يشجع المعلم التلاميذ على المقارنة بين مستوياتهم المعرفية والعلمية بين ما كان قَبْل الدرس وما كان بعد الدرس.	ك	7	10	١.٤١	٠.٥٠٧	١
		٪	41.2	58.8			
١٤	يشعر المعلم التلاميذ بأهمية فهمهم وإدراكهم لمعايير وأدوات التقويم المقترحة.	ك	6	11	١.٣٥	٠.٤٩٣	٢
		٪	35.3	64.7			
١٥	يلفت المعلم أنظار التلاميذ إلى أهمية الانتباه والاستشعار للأهداف الإيجابية المهمة لعملية التقويم.	ك	6	11	١.٣٥	٠.٤٩٣	٢
		٪	35.3	64.7			
١٦	يعزز المعلم الاتجاهات الإيجابية لدى التلاميذ نحو عملية التقويم وأثره الإيجابي على عملية التعلم .	ك	5	12	١.٢٩	٠.٤٧٠	٣
		٪	29.4	70.6			
المتوسط العام					١.٣١	٠.٣٦٤	

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح ما يلي:

أن الباحث لاحظ عدم ممارسة معلمي الدراسات الاسلامية في المرحلة المتوسطة للممارسات التدريسية المعتمدة على التعلم القائم على حل المشكلات في مجال التقويم للدروس الصفية وذلك بمتوسط (١.٣١ من ٢).

كما لاحظ الباحث أن هناك تجانس في عدم ممارسة معلمي الدراسات الاسلامية للممارسات التدريسية المعتمدة على التعلم القائم على حل المشكلات في مجال التقويم للدروس الصفية، حيث تراوحت المتوسطات ما بين (١.١٨ إلى ١.٤١)، وهي تشير إلى (لا يوجد).

في حين لاحظ الباحث أنه لا يوجد ممارسة من قبل معلمي الدراسات الاسلامية في المرحلة المتوسطة للممارسات التدريسية المعتمدة على التعلم القائم على حل المشكلات في مجال التقويم للدروس الصفية تمثلت في الفقرات رقم (١٢، ١٣، ٢، ٥، ١٤، ٨، ١٠، ١١، ١٥، ١، ٣، ١٦، ٤، ٩، ٦، ٧).

وتختلف هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة السرحان وآخرون (٢٠٢٢) والتي أشارت إلى أن درجة ممارسة معلمات المرحلة الأساسية في الأردن لمهارات طرح الأسئلة الصفية جاءت بدرجة مرتفعة.

وتم ترتيبها تصاعدياً حسب ملاحظة الباحث على أنها لا تمارس من قبل المعلمين.

يحفز المعلم التلاميذ على معرفة وحصر ومناقشة جوانب الخطأ في عملية التعلم بشكل جماعي وفردي، ويشجع المعلم التلاميذ على المقارنة بين مستوياتهم المعرفية والعلمية بين ما كان قَبْل الدرس وما كان بعد الدرس بالمرتبة الأولي من حيث ملاحظة الباحث على أنها لا تمارس من قبل المعلمين بنسبة (٥٨.٨٪).

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى عدم قيام المعلم بتوجيه الطلاب إلى تحضير الدرس قبل التدريس، أو إعطاء واجبات منزلية مرتبطة بموضوع الدروس القادمة.

يطلب المعلم من التلاميذ بشكل جماعي وفردي بيان الأثر الإيجابي لتعلمهم الدرس وفقاً لطريقة التعلم القائم على حل المشكلات، ويعطي المعلم التلاميذ الفرصة الكاملة في تقويم الأساليب المستخدمة في تنفيذ عملية التعلم، و يثير المعلم حماس التلاميذ نحو ابتكار أفكار وأدوات تقييم جديدة من اختيارهم وابداعاتهم، و يعزز المعلم لدى التلاميذ مفاهيم التفهم والقبول لنتائج عملية التقويم التي ينفذونها بأنفسهم، و يضع المعلم خطط وبرامج مقترحة وجاهزة تساعد التلاميذ على القيام بتغذية راجعة علمية وعملية بشكل جماعي وفردي، و يشعر المعلم التلاميذ بأهمية فهمهم وإدراكهم لمعايير وأدوات التقويم المقترحة، و يلفت المعلم أنظار التلاميذ إلى أهمية الانتباه والاستشعار

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

للأهداف الإيجابية المهمة لعملية التقويم بالمرتبة الثانية من حيث ملاحظة الباحث على أنها لا تمارس من قبل المعلمين بنسبة (٦٤.٧٪).

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن معلمي الدراسات الإسلامية يميلون إلى الاكتفاء بالمادة العلمية الموجودة في مقرر الدراسات الإسلامية، وغير قادرين على توجيه الطلاب نحو الاستفادة من المادة العلمية بطريقة علمية مرتبطة بالممارسات الاجتماعية، من خلال طرح أسئلة أو إعطاء مقاربات في ممارسات الحياة حول موضوع الدرس.

يتابع المعلم استخدام التلاميذ ما يرونه مناسبا في تقويم عملية تعلمهم وتنفيذهم لمراحل حل المشكلات للتأكد من سيرهم على الخطوات المطلوبة بنجاح، ويطلب المعلم من التلاميذ تقييم مدى اكتسابهم لثمرات التعلم القائم على حل المشكلات من خلال استخدام ما تم اعداده من أدوات التقويم المناسبة، ويعزز المعلم الاتجاهات الإيجابية لدى التلاميذ نحو عملية التقويم وأثره الإيجابي على عملية التعلم بالمرتبة الثالثة من حيث ملاحظة الباحث على أنها لا تمارس من قبل المعلمين بنسبة (٧٠.٦٪).

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى اعتماد معلمي الدراسات الإسلامية على التقويم الموجود بالكتب المدرسية، فضلاً عن التدريس بالطرق التقليدية.

يترك المعلم للتلاميذ الدور الكامل في تقويم محتويات ومعلومات عملية التعلم، ويزود المعلم التلاميذ بمعايير عامة مقترحة تساعدهم في ابتكار وسائل وطرق تقويم جديدة بالمرتبة الرابعة من حيث ملاحظة الباحث على أنها لا تمارس من قبل المعلمين بنسبة (٧٦.٥٪).

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى النمطية في التقويم لمادة الدراسات الإسلامية، وعدم تكليف الطلاب بإجراء عملية تقييم للمادة العلمية عن طريق قيام الطلاب بطرح أسئلة حول موضوع الدرس.

يضع المعلم للتلاميذ مجالات واسعة في تقويم الوسائل المستخدمة في تنفيذ عملية التعلم، ويشعر المعلم التلاميذ بالثقة الكاملة في قدرتهم على تقويم ممارسة التعلم بأنفسهم وأعزز هذه الثقة فيهم لفظياً ومعنوياً بالمرتبة الخامسة من حيث ملاحظة الباحث على أنها لا تمارس من قبل المعلمين بنسبة (٨٢.٤٪).

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى اعتماد معلمي الدراسات الإسلامية على التقويم الملحق بموضوع الدرس، وعدم التوسع في محتوى المادة العلمية والاكتفاء بما هو مدون بالكتاب المدرسي من حيث المادة العلمية والتقويم الخاص بموضوع الدرس.

- **التوصيات:**

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج توصي الدراسة بما يلي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- عمل برامج تدريبية للمعلمين للتعرف على التعليم القائم على حل المشكلات نظرياً وتطبيقياً.
- تزويد المعلمين بأهم الممارسات التعليمية حول التعليم القائم على حل المشكلات في مجال (التخطيط، التنفيذ، التقويم).
- بناء معايير مقترحة لتنفيذ العملية التعليمية بواسطة التعلم القائم على حل المشكلات.
- التدريب المبكر للمعلمين أثناء الدراسة الجامعية على تنفيذ الدروس بواسطة التعلم القائم على حل المشكلات.

مقترحات الدراسة:

١- إجراء دراسة لأثر برنامج تدريبي للتعليم القائم على حل المشكلات في مجالات (التخطيط، التنفيذ، التقويم) لمعلمي الدراسات الإسلامية.

٢- إجراء دراسة وصفية لاكتشاف الممارسات التدريسية للمعلمين وفق التعلم القائم على حل المشكلات لباقي التخصصات الأخرى.

٣- إجراء دراسة وصفية لاكتشاف الممارسات التدريسية للمعلمين وفق التعلم القائم على حل المشكلات لباقي المراحل الدراسية الأخرى.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مراجع الدراسة

قائمة المراجع العربية:

ابن عفيف، صالح بن أحمد بن صالح. (٢٠٠٩). *معوقات تدريس مواد الدراسات بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفيها ومعلميها بمكة المكرمة*. [رسالة ماجستير جامعة أم القرى].

أحمد، أميمة محمد عفيفي. (٢٠١٠). *فاعلية استراتيجية التعلم القائم على حل المشكلات المنظم ذاتياً في تنمية التحصيل وفهم طبيعة العلم والتنظيم الذاتي لتعلم العلوم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي .المجلة المصرية للتربية العلمية: الجمعية المصرية للتربية العلمية، مج ١٣، ع ٦ ، ٨١-١٣٠*.

الأسمري، نورة عوضه آل مسفر. (٢٠٢٣). مستوى الممارسات التدريسية لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات المستقبل .*مجلة العلوم التربوية، مج٩ , ع٣ ، ٣٨٥-٤١٤*.

البياتي، انتصار زين العابدين شهباز. (٢٠١٤). أثر طريقة حل المشكلات في التحصيل لدى طالبات الصف الرابع الإعدادي في مادة الدراسات .*مجلة البحوث التربوية والنفسية: جامعة بغداد - مركز البحوث التربوية والنفسية، ع٤٢ ، ٤٢-٦٦*.

البابطين، عبدالرحمن بن عبدالوهاب بن سعود. (٢٠١٨). أساليب التدريب لدى مشرفي التدريب التربوي بالمملكة العربية السعودية .*مجلة العلوم التربوية، ع١١ ، ٤٧٩-٥٢١*.

-البياتي، انتصار زين العابدين شهباز. (٢٠١٤). أثر طريقة حل المشكلات في التحصيل لدى طالبات الصف الرابع الإعدادي في مادة الدراسات .*مجلة البحوث التربوية والنفسية: جامعة بغداد - مركز البحوث التربوية والنفسية، ع٤٢ ، ٤٢-٦٦*.

الترمذي، محمد بن عيسى. (١٩٩٩). *جامع الترمذي*. بيت الأفكار الدولية. الأردن: عمان.

التمران، عمر بن سعد بن عمر، وإبراهيم بن الحسين بن إبراهيم خليل. (٢٠١٩). الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات ومعلماتها في ضوء متطلبات رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ من وجهة نظرهم. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس:* رابطة التربويين العرب ع١١١: ١٩٩ - ٢١٨.

الجبوري، عدنان عبدالله علي، وذكرى يوسف جميل الطائى. (٢٠١٤). "أثر طريقة حل المشكلات في تحصيل طلاب الصف الثاني متوسط في مادة الدراسات ".

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية: جامعة الموصل - كلية التربية الأساسية مج١٣، ع١: ١٤٩ – ١٧٢.

جغدمي، عبدالله بن علي بن محمد. (٢٠٠٩). مدى إمكانية استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس. مواد الدراسات في المرحلة الثانوية بمنطقة نجران التعليمية. [رسالة ماجستير غير منشوة]، جامعة أم القرى.

الحسن، رياض عبدالرحمن محمد. (٢٠١٤). أثر استخدام استراتيجيات التعلم المبني على المشكلة Problem - Based Learning على اتجاهات الطلاب وتحصيلهم لمهارات برمجيات الجداول الإلكترونية وقواعد البيانات .*رسالة الخليج العربي: مكتب التربية العربي لدول الخليج، س ٣٥، ع ١٣٢* ، ١٣٠-٢٠٠.

الحسن، رياض عبدالرحمن محمد.(٢٠١٥). "أثر استخدام أسلوب التعلم القائم على المشكلة على اتجاهات الطلاب واكتسابهم لمهارات برمجيات الجداول الإلكترونية وقواعد البيانات." مجلة الدراسات التربوية والنفسية: جامعة السلطان قابوس مج٩, ع٢ (٢٠١٥): ٢١١ - ٢٢٩.

حسين، إبراهيم التونسي السيد، سلامة، عبدالله السيد عزب، محمد، أسامة عبدالعظيم، و قنديل، عزيز عبدالعزيز. (٢٠١٣). فاعلية استراتيجية التعليم القائم على المشكلة في تدريس الرياضيات على تنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية .*مجلة كلية التربية: جامعة بنها - كلية التربية، مج ٢٤، ع ٩٦* ، ٢٥٤-٢٨٦.

الدخيل، فهد بن عبدالعزيز. (٢٠١٦). تطوير برنامج التربية العملية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء معايير الهيئة الوطنية للتقويم والإعتماد الأكاديمي .*مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية، مج٣, ع١* ، ١٣٣-١٥٧.

زاهر، الغريب. (٢٠٠٤). معايير بناء بيئة نموذجية للتعليم بالواقع الافتراضي .*المؤتمر السنوي الأول للمركز العربي للتعليم والتنمية - مستقبل التعليم الجامعي العربي، ج ١* ، القاهرة: المركز العربي للتعليم والتنمية وجامعة عين شمس، ٥٦٤ - ٥٨٩.

زين العابدين، عبدالحفيظ. (٢٠٢١). تدريب المعلمين أثناء الخدمة: معوقات وحلول .*مجلة العلوم الإنسانية: جامعة العربي بن مهيدي - أم البواقي، مج٨، ع٢* ، ٦٤٨-٦٦٧.

سالم، محمد محمد، واليحيى، عبدالله بن سعد. (٢٠٠٦). فعالية التعلم القائم على المشكلات لإعداد المعلمين في تدريس العلوم الشرعية .*اللقاء السنوي الثالث عشر - إعداد*

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المعلم وتطويره في ضوء المتغيرات المعاصرة، الرياض: الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية وجامعة الملك سعود، ٥٠ - ٨٣.

الشرعة، ناصر إبراهيم، الحارثي، إيمان بنت عوضه، والصلاحين، عبدالكريم محمود. (٢٠١٨). درجة ممارسة معلمي الدراسات في محافظة العاصمة والبلقاء لاستراتيجية حل المشكلة من وجهة نظرهم .*دراسات - العلوم التربوية: الجامعة الأردنية - عمادة البحث العلمي، مج٤٥، ملحق*، ٦٩١-٧٠٦.

الشمري، بندر موسى، و القاعود، إبراهيم عبدالقادر أحمد .(2006) .*درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية لاستراتيجية حل المشكلة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة اليرموك.

عبدالعظيم، عبدالعظيم صبري. (٢٠١٥). *استراتيجيات طرق التدريس العامة والإلكترونية*. مصر. العربية للتدريب والنشر.

عياصرة، عطاف منصور محمد. (٢٠١٤). أثر استخدام أسلوب حل المشكلات على التحصيل الفوري والمؤجل لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مادة الفقه. مجلة العلوم التربوية ج:٢٢ عدد:٢، ص ٤٤٧-٤٦٨.

فقيهي، فاطمة موسى علي. (٢٠١٦). فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في تنمية التحصيل والتفكير لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في مادة الفقه. *مجلة الثقافة والتنمية:* مصر، ع: ١٠٠، ص: ٢٤١-٣١٢.

الفلاحي، سرى حميد صالح، والحديدي، محمود عبدالرحمن. (٢٠١٨). أثر *استخدام استراتيجية حل المشكلات في تحصيل طالبات الصف السادس الإعدادي في مادة الدراسات بمحافظة الأنبار في العراق*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط، عمان.

الفهيد، خالد بن عبدالرحمن بن عبداللطيف. (٢٠١٨). تطوير الممارسات التدريسية الفاعلة لدى الطلاب المعلمين تخصص العلوم الشرعية في الجامعات السعودية في ضوء المتطلبات التربوية المتجددة. *مجلة التربية: جامعة الأزهر - كلية التربية* ع١٧٩، ج٢، ع١٧٩: ٣٤٠ - ٤٠٦.

محمد، نبيل السيد. (٢٠١٣). تصميم حقيبة إلكترونية وفق التعلم القائم على المشروعات لتنمية مهارات حل المشكلات لدى طلاب تكنولوجيا التعليم .*مجلة كلية التربية: جامعة بنها - كلية التربية، مج ٢٤، ع٩٦* ، ٣٥٣-٤٠٨.

المحيميد، سلطان بن عبدالله صالح. (٢٠١٦). واقع الممارسات التدريسية البنائية لمعلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة: دراسة تشخيصية على منطقة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

القصيم .*مجلة كلية التربية: جامعة المنوفية - كلية التربية*، مج٣١، ع٢ ، ٩٠-١١١.

هندي، صالح ذياب، والتميمي، إيمان محمد (٢٠١٣). *الممارسات الصفية التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوي في محافظة الزرقاء من منظور بنائي وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٤* (١)، ٢٤٧-٢٨٠.

قائمة المراجع الأجنبية:

Eggen, P. (1980). Strategies for Teaching, prentice hall - Inc.,Englewogd Gliffs.

Holly, D .(1996). Science wise, discovering scientific process through problem solving, critical thinking، books and soflware, CA, U.S.A.

Torp, L,T. and Sage, S.M. (1998). Problem As possibilities problem- based lenrning for K-12 Education Association for Supervision and curriculum Development, Alexandria, Virginia,USA.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المضامين التربوية المستنبطة من آيات الحلم وأحاديثه وتطبيقاتها في الأسرة

The educational implications derived from the verses and hadiths of the dream and their applications in the family

إعداد

فواز بن مجبل بن دلي السعيدي

Fawaz Mujbil Deli Al-Saeedi

قسم أصول التربية – كلية التربية - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د. خالد بن جميعان بن مهدي الجميعة

Dr. Khaled Juman Mahdi Al Jumaiah

أستاذ التربية الإسلامية المساعد - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

Doi: 10.21608/jasep.2024.348314

استلام البحث: ١٥ / ٢ /٢٠٢٤

قبول النشر: ٢ / ٣ / ٢٠٢٤

السعيدي، فواز بن مجبل بن دلي و الجميعة، خالد بن جميعان بن مهدي (٢٠٢٤). المضامين التربوية المستنبطة من آيات الحلم وأحاديثه وتطبيقاتها في الأسرة. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٣٧) أبريل ، ٤٧٥ – ٥٢٠.

http://jasep.journals.ekb.eg

المضامين التربوية المستنبطة من آيات الحلم وأحاديثه وتطبيقاتها في الأسرة

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة المضامين التربوية المستنبطة من آيات الحلم وأحاديثه وتطبيقاتها في الأسرة، من خلال استنباط القيم والمبادئ والأساليب التربوية.واعتمدت على المنهج الاستنباطي.وتوصلت هذه الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها ما يلي:

- الوصول إلى بعض القيم مثل قيمة الرحمة، والعفو، والصبر، والرفق، والإحسان.
- استنباط بعض المبادئ مثل مبدأ طاعة الله تعالى ورسوله ﷺ، والإشفاق على المخطئ، والتربية على الشورى، ووجوب التربية على التعليم، وتشجيع المحسن، والثناء عليه.
- معرفة بعض الأساليب التربوية مثل أسلوب الترغيب والترهيب، والحوار، والقدوة، والقصة، والموعظة.
- توظيف هذه المضامين في الأسرة.
- أن أكثر الصفات الحسنة تنبع من خلق الحلم، مثل الصبر والرفق واللين والأناة...الخ.

Abstract:

The aim of this study is to learn the educational contents derived from temperance verses and hadith, and applying them in our families, through devising the educational values, principles and methods. the devising method. This study has reached many results, the most important of which are the following:

1- Knowing the importance of some values such as the value of mercy, forgiveness, patience, kindness and charity.
2- Devising some principles such as the principle of obedience to God Almighty and His Messenger, may God's prayers and peace be upon him, pity for the sinners, calling for consultation between us, urging education and encouraging the benevolent person and praise him.
3- Knowing some educational methods such as carrot and stick approach, dialogue, role model, wisdom, and sage advice.
4- Working with these contents in our families.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

5- The best qualities stem from temperance, such as patience, kindness, leniency, and etc.

التمهيد:

اهتم الإسلام بالتربية الصالحة للأبناء، وإعدادهم الإعداد المناسب بحيث يصبحون نافعين لدينهم ومجتمعهم.

وللتربية الإسلامية دوراً كبيراً في تنمية فكر الإنسان وتنظيم سلوكه اللفظي والعملي، وتنمي جميع جوانبه الشخصية العاطفية، والجسدية، والاجتماعية، على أساس مبادىء الإسلام وتعاليمه، وتنشئ الفرد تنشئة إيمانية تجعله ملتزماً بكتاب الله تعالى وسنة رسوله ﷺ، وما كان ذلك إلا لأنها تستمد سماتها وميزاتها من الإسلام نفسه، فهي تربية تكاملية شاملة واقعية التطبيق، ولا غرابة في ذلك فإن مصادر "أصول التربية الاسلامية مشتقة من كتاب الله تعالى وسنة رسوله ﷺ، فهي نظام تربوي قائم على الاسلام في كل خطواته وإجراءاته معتمداً على الأصالة في فكره وممارساته" (الخطيب، ومتولي، وعبدالجواد، والغبان، والغزاني، ١٤٢٥هـ، ص٣٩).

وبما أن مصدر التربية الإسلامية الأول هو القرآن الكريم والسنة النبوية فإن منهجها متميز عن الأنظمة التربوية الأخرى من حيث الأهداف والغايات والمصادر والأساليب والمبادئ والخصائص، فالقرآن والسنة هما الأصل ومنهجهما شامل وكامل للحياة، وصالح لكل زمان ومكان، أي تكمل الشرائع الظاهرة والباطنة الأصول والفروع، ولهذا كان الكتاب والسنة كافيين كل الكفاية في أحكام الدين وأصوله وفروعه (السعدي، ١٤٢٢هـ، ص٣٩٥).

ولقد اعتنى القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة اعتناءً كاملاً بتهذيب السلوك الإنساني من خلال غرس قيم الأخلاق في نفوس أفراد المجتمع، " أي لو كنت سيء الكلام قاسي القلب عليهم لانفضوا عنك وتركوك ولكن الله جمعهم عليك وألان جانبك لهم تأليفاً لقلوبهم " (ابن كثير، ١٤٢٠ه، ص١٤٨).

فمن تدبر القرآن الكريم والسنة النبوية يجد أنهما يحتويان على كثير من القيم والمبادئ والأساليب التربوية التي تربي جميع جوانب شخصية الفرد المسلم تربية متوازنة، وإن من أرفع الأخلاق الكريمة وأرقى الخصال الجميلة التي جاءت في القرآن والسنة هو خلق الحلم، الذي يحبه الله تعالى ورسوله ﷺ والمؤمنون، حيث قال رسول الله ﷺ لأشج عبدالقيس رضى الله عنه: "إن فيك خصلتين يحبهما الله: الحلم والأناة" (مسلم، ١٤١٢هـ، ج١، ص٣٨، ح١٧). كما أن الحلم صفة من صفات الله تعالى، وقال السعدي (١٤٢٢هـ): "وسبحان الحليم الذي لا يعاجل العاصين بالعقوبة،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بل يعافيهم ويرزقهم كأنهم ما عصوه مع قدرته عليهم" (ص ١٦٦٤).

فمن تخلق بخلق الحلم كان قدوته في ذلك نبينا محمد ﷺ وقد كان أحلم الناس وأحسنهم خلقا، فعن أنس بن مالك رضي الله عنه قال: " كُنتُ أَمْشِي مَعَ رسول اللَّه ﷺ وَعَلَيْهِ بُرْدٌ نَجْرَانِيٌّ غلِيظُ الحَاشِيةِ، فأَدْرَكَهُ أَعْرَابِيٌّ، فَجَبَذهُ بِرِدَائِهِ جَبْذَةً شَدِيدَةً، فَنظرتُ إِلَى صَفْحَةِ عاتِقِ النَّبِيِّ ﷺ وقَد أَثَّرَتْ بِها حَاشِيةُ الرِّداءِ مِنْ شِدَّةِ جَبْذَتِهِ، ثُمَّ قَالَ: يَا مُحَمَّدُ، مُرْ لِي مِن مالِ اللَّهِ الَّذِي عِندَكَ، فالتَفَتَ إِلَيْه، فضَحِكَ، ثُمَّ أَمر لَهُ بعَطَاءٍ" (البخاري،١٤٢٢هـ، ج٤، ص ٩٥، ح ٣١٤٩). قال العيني (١٤٢١ه): "وفيه لطف رسول الله ﷺ وحلمه وكرمه وإنه لعلى خلق عظيم" (ص ٧٣).

وبما أن خلق الحلم سبب عظيم في تآلف القلوب ونشر المحبة بين الناس وله تأثير واضح في نفوس الخلق فإن هناك حاجة ماسة لغرس هذا الخلق العظيم بين أفراد الأسرة المسلمة لتعزيز روابط المحبة والصلة بين أفرادها.

أسئلة الدراسة:

تتضمن الدراسة الإجابة على السؤال الرئيس:

ما المضامين التربوية المستنبطة من آيات الحِلم وأحاديثه وتطبيقاتها في الأسرة؟

ويتفرع عنه:

أ. ما القيم التربوية المستنبطة من آيات الحلم وأحاديثه ؟

ب. ما المبادئ التربوية المستنبطة من آيات الحلم وأحاديثه ؟

ج. ما الأساليب التربوية المستنبطة من آيات الحلم وأحاديثه؟

د. ما التطبيقات التربوية في الأسرة للمضامين المستنبطة من آيات الحلم وأحاديثه؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى استنباط المضامين التربوية من آيات وأحاديث خلق الحلم وتطبيقاتها في الأسرة، ويتم ذلك من خلال تحقيق الأهداف الفرعية التالية:

١. توضيح القيم التربوية المستنبطة من آيات الحلم وأحاديثه.
٢. استنباط المبادئ التربوية من آيات الحلم وأحاديثه.
٣. التعرف على الأساليب التربوية المستنبطة من آيات الحلم وأحاديثه.
٤. تحديد التطبيقات للمضامين التربوية المستنبطة من آيات الحلم وأحاديثه.

أهمية الدراسة:

تشتمل أهمية هذه الدارسة على جانبين:

أ: الأهمية النظرية:

١. تتأكد أهمية الدراسة من أهمية كتاب الله تعالى وسنة رسوله ﷺ باعتبارهما المرجع لكل مسلم في جميع شؤون حياته.
٢. تبرز هذه الدراسة العديد من القيم والمبادئ والأساليب التربوية التي يستفيد منها

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المربون.

٣. إثراء المكتبات التربوية من خلال البحث في المضامين التربوية المستنبطة من كتاب الله تعالى وسنة نبيه ﷺ.

ب: الأهمية التطبيقية:

١. تمد هذه الدراسة بإذن الله تعالى المهتمين بالتربية بعدد من المضامين التربوية التي يمكن تطبيقها في الأسرة.

٢. حاجة الأسرة المسلمة للتطبيقات التربوية والإبداع والإبتكار في واقع العودة للأصول والمصادر التربوية الإسلامية.

٣. تساعد هذه الدراسة المربين والمختصين في التربية بعدد من الوصايا والمقترحات التي يمكن أن يستفيدوا منها في مجالاتهم العملية.

مصطلحات الدراسة:

أ- المضامين التربوية:

"هي جملة المفاهيم والأساليب والخبرات العملية التي من شانها أن تكون مقومات أساسية للعملية التربوية المقصود بها بناء شخصية الإنسان" (المرزوقي، ١٩٩٥م، ص ١٦٥).

-التعريف الإجرائي للمضامين التربوية:

هي مايمكن استنباطه من القيم والمبادئ والأساليب التربوية التي تضمنتها آيات وأحاديث خلق الحلم.

ب- الإستنباط لغة:

عرفه الجرجاني (١٤٠٣ه): "استخراج المعاني من النصوص بفرط الذهن، وقوة القريحة". (ص٢٢)

- التعريف الإجرائي للإستنباط:

المقصود بالإستنباط في هذه الدراسة هو ما سيقوم به الباحث من دراسة للآيات والأحاديث المتعلقة بموضوع الحلم و استخراج المضامين التربوية.

ت- التطبيقات لغة:

إخضاع الْمسَائِل والقضايا لقاعدة علمية أَو قانونية أَو نَحْوهَا (مصطفى، وآخرون، ١٤٢٥ه، ص٥٥٠).

-التعريف الإجرائي للتطبيقات التربوية:

هي الخطوات العملية التي تسعى لتحقيق القيم والمبادئ والأساليب التربوية المستنبطة من آيات وأحاديث خلق الحلم.

ث-الحلم لغة:

هو ضبط النّفس والطبع عن هيجان الغضب، وجمعه أَحْلَام، كما عرفه

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الجرجاني (١٤٠٣ه): هو الطمأنينة عند سَوْرة الغضب، وقيل: تأخير مكافأة الظالم (ص ٩٢).

- تعريف الحلم الإجرائي:

هو التثبت وعدم العجلة في العقوبة وما يلزم عن ذلك من ضبط النفس عن الغضب، وكظم الغيظ، وعفو عن السيئة، ودفع السيئة بالحسنة.

ج- الأسرة:

عرفها العميريني(١٤٢٤ه): هي التي تتكون من ثلاثة عناصر هي: الأب، والأم، والأبناء، (ص٣).

- تعريف الأسرة الأجرائي:

هي التي يتولى الرجل تربيتهم من زوجة وأبناء.

٧- منهج الدراسة:

المنهج المتبع في هذه الدراسة هو المنهج الاستنباطي

الإطار المفهومي والدراسات السابقة

١- المصطلحات ذات العلاقة بالحلم:

التحلم:

عرف السيوطي (١٤٢٤ه) التحلم بأنه: "إمْسَاك النَّفس عَن قَضَاء وطرها إذا هَاجَتْ" (ص٢٠٣)، وتكمن علاقة التحلم بالحلم في أن من أراد اكتساب صفة الحلم، فعليه المجاهدة والمصابرة إلى أن يعتاد عليها، قال ﷺ: " إنما العلم بالتعلم وإنما الحلم بالتحلم ومن يتحر الخير يعطه ومن يتق الشر يوقه" (الألباني، ١٤١٥ه، جـ١، ص٦٧٠، حـ٣٤٢)، فالتَحَلُّمُ تَكَلُّفٌ لِلْحِلْمِ بَعْدَ هَيَجَانِ الْغَضَبِ مُحْتَاجٌ إِلَى مُجَاهِدَةٍ كَثِيرَةٍ لِقِيَامِ الْغَضَبِ وَلَكِنْ إِذَا تَعَوَّدَ ذَلِكَ مُدَّةً صَارَ ذَلِكَ اعْتِيَادًا فَلَا يَكُونُ فِي كَظْمِهِ تَعَبٌ، وَهَذَا طَرِيقُ اكْتِسَابِ الْحِلْمِ، (الخادمي، ١٣٤٨ه، ص٢٨٩).

الصبر:

تعريف الصبر لغة: " حَبس النفس عن الجزع. وقد صَبَر فلانٌ عند المصيبة يَصْبِرُ صَبْراً " (الفارابي،١٤٠٧ه، ص٧٠٦)، واصطلاحا: هو "حَبْسُ النَّفْسِ عَلَى مَا يَقْتَضِيهِ الْعَقْلُ وَالشَّرْعُ، أَوْ عَمَّا يَقْتَضِيَانِ حَبْسَهَا عَنْهُ" (القاري، ١٤٢٢ه، ص٣٣١٥)، وقال ابن القيم(١٤٠٩ه): "وأما حقيقته فهو خلق فاضل من أخلاق النفس يمتنع به من فعل ما لا يحسن ولا يجمل وهو قوة من قوى النفس التي بها صلاح شأنها وقوام أمرها" (ص١٦).

كظم الغيظ:

من فوائد كظم الغيظ: أنه يدل عل الصبر والعفو، وعظم الثواب عند الله عز وجل، وعاقبته سكن الإيمان في النّفس، ومن كظم غيظا ملأ الله قلبه رجاء يوم القيامة،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وكاظم الغيظ يأمنه النّاس فيألفونه ويقتربون منه ولا يتحاشونه، وهو دليل على قوّة النّفس وقهر شهوة الغضب (ابن حميد، د.ت، ص٣٢٤٤).

الرفق:

هو لِين الْجَانِبِ ولَطافةُ الْفِعْلِ، وهو ضد العنف، (ابن منظور، ١٤١٤ه، ص١١٨)، وعرفه ابن حجر(١٣٧٩ه): بأنه لِينُ الْجَانِبِ بِالْقَوْلِ وَالْفِعْلِ وَالْأَخْذِ بِالْأَسْهَلِ وَهُوَ ضد العنف، (ص٤٤٩)، بينما عرفه ابن عثيمين (١٤٢٦ه): أنه معاملة الناس بالرفق والهون، حتى وإن استحقوا ما يستحقون من العقوبة والنكال فإنه يرفق بهم، ولكن هذا فيما إذا كان الإنسان الذي يرفق به محلاً للرفق، (ص٥٧٣).

الأناة:

الْحلم وَالْوَقار يُقَال إِنَّه لذُو أَنَاة ورفق، (مصطفى وآخرون، ١٤٢٥ه، ص٣١)، كما عرفه ابن عثيمين (١٤٢٦ه): أنه التأني في الأمور، وعدم العجلة، وألا يأخذ الإنسان الأمور بظاهرها فيتعجل، ويحكم على الشيء قبل أن يتأنى فيه وينظر، (ص٥٧٣)، وقيل هي: التثبت وَتَرْكُ الْعَجَلَةِ، (النووي، ١٣٩٢ه، ص١٨٩).

العفو:

العفو لغة: مصدر عفا يعفو عفواً، فهو عافٍ وعفوٌ، والعفو هو التجاوز عن الذنب وترك العقاب عليه، وأصله المحو والطمس، وكل من استحق عقوبة فتركتها فقد عفوت عنه (ابن منظور، ١٤١٤ه، ص٧٢)، واصطلاحا: التَّجَاوُزُ عَنِ الذَّنْبِ وَتَرْكُ الْعِقَابِ (المبارك كفوري، د.ت، ص١٢١).

الصفح:

الصفح لغة: الجَنْبُ. وصَفْحُ الإنسان: جَنْبُه. وصَفْحُ كُلِّ شيءٍ: جَانِبُهُ. وصَفْحاه: جَانِبَاهُ. (ابن منظور، ١٤١٤ه، ص٥١٢)، ويعني التجاوز عن المخطئ والمسيء بلا عتاب، وهذا ما أشار إليه ابن تيمية (١٤١٦ه)، "وَالصَّفْحَ الْجَمِيلَ صَفْحٌ بِلَا مُعَاتَبَةٍ" (ص١٨٣)(حمد، ١٤٣٨ه، ص١١٩).

فيما ذكرت سارة النتشة (١٤٣٩ه) أن الصفح ثمرة من ثمار الحلم... (ص٩)، فإذا كان الانسان حليما أصبحت عنده القدرة على الصفح والعفو.

أهمية خلق الحلم في التربية:

إن من أكثر الناس حاجة لخلق الحلم هم المربين، سواء كانوا أباء أو معلمين أو من يتولى العملية التربوية، وذلك لأن المتربين يكثر منهم الخطأ والجهل فيحتاجون إلى من يتحمل خطأهم ويتجاوز عن زلاتهم ويعفو عن إساءاتهم، والرسول ﷺ خير من يقتدى به في هذا الخلق العظيم، قال السعدي (١٤٢٠ه) "ومن أعظم ما يقتدى به، الاقتداء بتعليماته، وكيفية إلقاء العلم على حسب مراتب الخلق، والصبر على التعليم"(ص٣٦)، فقد بلغ النبي ﷺ غاية الحلم والعفو، ومما يدل على ذلك ما روته أم

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المؤمنين عائشة رضي الله عنها أَنَّهَا قَالَتْ لِلنَّبِيِّ ﷺ: هَلْ أَتَى عَلَيْكَ يَوْمٌ كَانَ أَشَدَّ مِنْ يَوْمِ أُحُدٍ، قَالَ: " لَقَدْ لَقِيتُ مِنْ قَوْمِكِ مَا لَقِيتُ، وَكَانَ أَشَدَّ مَا لَقِيتُ مِنْهُمْ يَوْمَ العَقَبَةِ، إِذْ عَرَضْتُ نَفْسِي عَلَى ابْنِ عَبْدِ يَالِيلَ بْنِ عَبْدِ كُلاَلٍ، فَلَمْ يُجِبْنِي إِلَى مَا أَرَدْتُ، فَانْطَلَقْتُ وَأَنَا مَهْمُومٌ عَلَى وَجْهِي، فَلَمْ أَسْتَفِقْ إِلَّا وَأَنَا بِقَرْنِ الثَّعَالِبِ فَرَفَعْتُ رَأْسِي، فَإِذَا أَنَا بِسَحَابَةٍ قَدْ أَظَلَّتْنِي، فَنَظَرْتُ فَإِذَا فِيهَا جِبْرِيلُ، فَنَادَانِي فَقَالَ: إِنَّ اللَّهَ قَدْ سَمِعَ قَوْلَ قَوْمِكَ لَكَ، وَمَا رَدُّوا عَلَيْكَ، وَقَدْ بَعَثَ إِلَيْكَ مَلَكَ الجِبَالِ لِتَأْمُرَهُ بِمَا شِئْتَ فِيهِمْ، فَنَادَانِي مَلَكُ الجِبَالِ فَسَلَّمَ عَلَيَّ، ثُمَّ قَالَ: يَا مُحَمَّدُ، فَقَالَ، ذَلِكَ فِيمَا شِئْتَ، إِنْ شِئْتَ أَنْ أُطْبِقَ عَلَيْهِمُ الأَخْشَبَيْنِ؟ فَقَالَ النَّبِيُّ ﷺ: بَلْ أَرْجُو أَنْ يُخْرِجَ اللَّهُ مِنْ أَصْلاَبِهِمْ مَنْ يَعْبُدُ اللَّهَ وَحْدَهُ، لاَ يُشْرِكُ بِهِ شَيْئًا "(البخاري، ١٤٢٢ه، جـ٤، ص١١٥، ح٣٢٣١)، والذي ينبغي على المربين الاقتداء بخلقه ﷺ وعدم الاستعجال بالدعاء على المتربين بل يصبر على المخطئ والمسيء ويدعوا له كما فعل النبي ﷺ، وجاء عن أنس بن مالك رضي الله عنه أنه لازم النبي ﷺ، فهو يروي لنا ما شاهده من خلق رسولنا الكريم ﷺ وحلمه عليه، فيقول :"كَانَ رَسُولُ اللَّهِ - ﷺ - مِنْ أَحْسَنِ النَّاسِ خُلُقًا فَأَرْسَلَنِي يَوْمًا لِحَاجَةٍ فَقُلْتُ وَاللَّهِ لَا أَذْهَبُ وَفِي نَفْسِي أَنْ أَذْهَبَ لِمَا أَمَرَنِي بِهِ نَبِيُّ اللَّهِ - ﷺ - فَخَرَجْتُ حَتَّى أَمُرَّ عَلَى الصِبْيَان وَهُمْ يَلْعَبُونَ فِي السُّوقِ فَإِذَا رَسُولُ اللَّهِ - ﷺ - قَدْ قَبَضَ بِقَفَايَ مِنْ وَرَائِي قَالَ فَنَظَرْتُ إِلَيْهِ وَهُوَ يَضْحَكُ فَقَالَ يَا أُنَيْسُ أَذَهَبْتَ حَيْثُ أَمَرْتُكَ قَالَ قُلْتُ نَعَمْ أَنَا أَذْهَبُ يَا رَسُولَ اللَّهِ قَالَ أَنَسٌ وَاللَّهِ لَقَدْ خَدَمْتُهُ تِسْعَ سِنِينَ مَا عَلِمْتُهُ قَالَ لِشَيْءٍ صَنَعْتُهُ لِمَ فَعَلْتَ كَذَا وَكَذَا أَوْ لِشَيْءٍ تَرَكْتُهُ هَلَّا فَعَلْتَ كَذَا وَكَذَا" (مسلم، ١٤٠٧، جـ٢، ص٤١٩، حـ١٥٨٢)، هذا الموقف جعل أنس رضي الله عنه، يصف الرسول ﷺ بأنه من أحسن الناس خلقا، وفي حديث آخر يبين حلم النبي ﷺ يرويه عمر بن أبي سلمة عندما كان تحت رعاية النبي ﷺ فيقول: " كُنْتُ غُلاَمًا فِي حَجْرِ رَسُولِ اللَّهِ ﷺ، وَكَانَتْ يَدِي تَطِيشُ فِي الصَّحْفَةِ، فَقَالَ لِي رَسُولُ اللَّهِ ﷺ: «يَا غُلاَمُ، سَمِّ اللَّهَ، وَكُلْ بِيَمِينِكَ، وَكُلْ مِمَّا يَلِيكَ» فَمَا زَالَتْ تِلْكَ طِعْمَتِي بَعْدُ"(البخاري، ١٤٢٢ه، جـ٧، ص٦٨، حـ٥٣٧٦)، فالنبي ﷺ لم يزجر الصبي حين جعلت يده تطيش في الصحفة، بل ناداه برفق ولين بقوله: " يا غلام "، مما جعله يمتثل لأمر النبي ﷺ مدى حياته، ويقول زيد بن حارثة رضي الله عنه: " كَانَ صَنَمٌ مِنْ نُحَاسٍ يُقَالُ لَهُ: إِسَافٌ، أَوْ نَائِلَةُ، يَتَمَسَّحُ بِهِ الْمُشْرِكُونَ إِذَا طَافُوا فَطَافَ رَسُولُ اللهِ ﷺ، فَطُفْتُ مَعَهُ، فَلَمَّا مَرَرْتُ مَسَحْتُ بِهِ، فَقَالَ: رَسُولُ اللهِ ﷺ: " لَا تَمَسَّهُ " فَقَالَ زَيْدٌ فَطُفْتُ، فَقُلْتُ فِي نَفْسِي: لَأَمَسَّنَّهُ حَتَّى أَنْظُرَ مَا يَكُونُ، فَمَسَحْتُهُ، فَقَالَ رَسُولُ اللهِ ﷺ: " أَلَمْ تُنْهَ؟ " (البيهقي، ١٤٠٨ه، جـ٢، ص٣٤)، لم يزد ﷺ على هاتين الكلمتين إلا أنها أثرت في زيد رضي الله عنه تأثيرا بالغا، فالحلم والصبر على المتعلمين يجعل من أدنى الكلام وأقله له حظ وافر في الامتثال والطاعة.

إن حلم النبي ﷺ لم يقتصر على الصغار فقط لتربيتهم، بل عمل به مع أهل

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بيته، ليتبين بذلك أن حلمه سجية وخلقٌ منَّ الله به عليه، فعن أنس بن مالك رضي الله عنه قال: " كَانَ النَّبِيُّ ﷺ عِنْدَ بَعْضِ نِسَائِهِ، فَأَرْسَلَتْ إِحْدَى أُمَّهَاتِ المُؤْمِنِينَ بِصَحْفَةٍ فِيهَا طَعَامٌ، فَضَرَبَتِ الَّتِي النَّبِيُّ ﷺ فِي بَيْتِهَا يَدَ الخَادِمِ، فَسَقَطَتِ الصَّحْفَةُ فَانْفَلَقَتْ، فَجَمَعَ النَّبِيُّ ﷺ فِلَقَ الصَّحْفَةِ، ثُمَّ جَعَلَ يَجْمَعُ فِيهَا الطَّعَامَ الَّذِي كَانَ فِي الصَّحْفَةِ، وَيَقُولُ: «غَارَتْ أُمُّكُمْ» ثُمَّ حَبَسَ الخَادِمَ حَتَّى أُتِيَ بِصَحْفَةٍ مِنْ عِنْدِ الَّتِي هُوَ فِي بَيْتِهَا، فَدَفَعَ الصَّحْفَةَ الصَّحِيحَةَ إِلَى الَّتِي كُسِرَتْ صَحْفَتُهَا، وَأَمْسَكَ المَكْسُورَةَ فِي بَيْتِ الَّتِي كَسَرَتْ" (البخاري، ١٤٢٢ه، جـ٧، ص٣٦، حـ٥٢٢٥)، لم يكتفي ﷺ بتجاوزه عن الخطأ وحلمه على أهله فحسب، بل ألتمس لها العذر بقوله: "غارت أمكم"، وتذكر لنا أم المؤمنين عائشة رضي الله عنها موقف أخر يتجلى فيه حلم النبي ﷺ فتقول: " كَانَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ يَشْرَبُ عَسَلًا عِنْدَ زَيْنَبَ بِنْتِ جَحْشٍ، وَيَمْكُثُ عِنْدَهَا، فَوَاطَيْتُ أَنَا وَحَفْصَةُ عَلَى، أَيَّتُنَا دَخَلَ عَلَيْهَا فَلْتَقُلْ لَهُ: أَكَلْتَ مَغَافِيرَ، إِنِّي أَجِدُ مِنْكَ رِيحَ مَغَافِيرَ، قَالَ: «لاَ، وَلَكِنِّي كُنْتُ أَشْرَبُ عَسَلًا عِنْدَ زَيْنَبَ بِنْتِ جَحْشٍ، فَلَنْ أَعُودَ لَهُ، وَقَدْ حَلَفْتُ، لاَ تُخْبِرِي بِذَلِكَ أَحَدًا»" (البخاري، ١٤٢٢ه، جـ٦، ص١٥٦، حـ٤٩١٢)، أمهات المؤمنين كغيرهن من النساء، ما حملهن على ذلك إلا الغيرة، أوهمن الرسول ﷺ بخروج رائحة غير مرغوبة منه صلوات ربي وسلامه عليه لئلا يذهب إلى زوجته زينب رضي الله عنها، فلما أكتشف ﷺ الأمر تعامل معهن بالحلم والتجاوز لما لهن من أعمال صالحة ومواقف عظيمة أعظم من هذه الزلة، (الصبحي، ١٤٢٧ه، ص ص ١٨١-١٨٢)، ويخبرنا صاحبه وصهره وخليفته الفاروق رضي الله عنه عن حلمه ﷺ على أهله فيقول: " كُنَّا مَعْشَرَ قُرَيْشٍ نَغْلِبُ النِّسَاءَ، فَلَمَّا قَدِمْنَا عَلَى الأَنْصَارِ إِذَا قَوْمٌ تَغْلِبُهُمْ نِسَاؤُهُمْ، فَطَفِقَ نِسَاؤُنَا يَأْخُذْنَ مِنْ أَدَبِ نِسَاءِ الأَنْصَارِ، فَصَخِبْتُ عَلَى امْرَأَتِي فَرَاجَعَتْنِي، فَأَنْكَرْتُ أَنْ تُرَاجِعَنِي، قَالَتْ: وَلِمَ تُنْكِرُ أَنْ أُرَاجِعَكَ؟ فَوَ اللَّهِ إِنَّ أَزْوَاجَ النَّبِيِّ ﷺ لَيُرَاجِعْنَهُ، وَإِنَّ إِحْدَاهُنَّ لَتَهْجُرُهُ اليَوْمَ حَتَّى اللَّيْلِ، فَأَفْزَعَنِي ذَلِكَ وَقُلْتُ لَهَا: قَدْ خَابَ مَنْ فَعَلَ ذَلِكِ مِنْهُنَّ، ثُمَّ جَمَعْتُ عَلَيَّ ثِيَابِي، فَنَزَلْتُ فَدَخَلْتُ عَلَى حَفْصَةَ فَقُلْتُ لَهَا: أَيْ حَفْصَةُ، أَتُغَاضِبُ إِحْدَاكُنَّ النَّبِيَّ ﷺ اليَوْمَ حَتَّى اللَّيْلِ؟ قَالَتْ: نَعَمْ ....."(البخاري، ١٤٢٢ه، جـ٧، ص٢٨، حـ٥١٩١)، بل كان ﷺ يعلم أصحابه رضوان الله عليهم كيف يحلمون على المخطئ والمسيء، روى البخاري (١٤٢٢ه): عن أبي هريرة رضي الله عنه أنه قال " قَامَ أَعْرَابِيٌّ فَبَالَ فِي المَسْجِدِ، فَتَنَاوَلَهُ النَّاسُ، فَقَالَ لَهُمُ النَّبِيُّ ﷺ: «دَعُوهُ وَهَرِيقُوا عَلَى بَوْلِهِ سَجْلًا مِنْ مَاءٍ، أَوْ ذَنُوبًا مِنْ مَاءٍ، فَإِنَّمَا بُعِثْتُمْ مُيَسِّرِينَ، وَلَمْ تُبْعَثُوا مُعَسِّرِينَ»(جـ١، ص٥٤، حـ٢٢٠)، فينبغي للمربي أن يستفيد من هذا الحديث ومهما بلغ خطأ المتربي لابد من الحلم عليه حتى يتقبل النصح والتوجيه، ولو أن النبي ﷺ لم ينهى الصحابة عن تركه لما قبل منه، وروى البخاري(١٤٢٢ه): أن عمر رضي الله عنه استأذن عَلَى رَسُولِ اللَّهِ ﷺ وَعِنْدَهُ نِسَاءٌ مِنْ قُرَيْشٍ يُكَلِّمْنَهُ

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وَيَسْتَكْثِرْنَهُ، عَالِيَةً أَصْوَاتُهُنَّ، فَلَمَّا اسْتَأْذَنَ عُمَرُ قُمْنَ يَبْتَدِرْنَ الحِجَابَ، فَأَذِنَ لَهُ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ وَرَسُولُ اللَّهِ ﷺ يَضْحَكُ، فَقَالَ عُمَرُ: أَضْحَكَ اللَّهُ سِنَّكَ يَا رَسُولَ اللَّهِ، قَالَ: "عَجِبْتُ مِنْ هَؤُلاَءِ اللَّاتِي كُنَّ عِنْدِي، فَلَمَّا سَمِعْنَ صَوْتَكَ ابْتَدَرْنَ الحِجَابَ" قَالَ عُمَرُ: فَأَنْتَ يَا رَسُولَ اللَّهِ كُنْتَ أَحَقَّ أَنْ يَهَبْنَ، ثُمَّ قَالَ: أَيْ عَدُوَّاتِ أَنْفُسِهِنَّ، أَتَهَبْنَنِي وَلاَ تَهَبْنَ رَسُولَ اللَّهِ ﷺ؟ قُلْنَ: نَعَمْ، أَنْتَ أَفَظُّ وَأَغْلَظُ مِنْ رَسُولِ اللَّهِ ﷺ..... (جـ٤، ص١٢٦، حـ٣٢٩٤)، ولولا حلمه ﷺ ما تجرأن هؤلاء النسوة عليه، والذي يستفاد من هذا الحديث أن الحلم والرفق يزيل الحاجز بين المربي والمتربين، وكم من حاجة في نفس أبن أو بنت أو زوجة منعه من الحصول عليها الهيبة والخوف.

خلق الحلم عند الانبياء عليهم السلام:

وصف الله تعالى بعض أنبيائه عليهم السلام، ومدحهم بصفة الحلم قال تعالى عن إبراهيم وإسماعيل عليهما السلام لاتصافهما بهذه الصفة العظيمة، ﴿ ژ ڑ ڑ ک ک ﴾ (سورة التوبة: ١١٤)، فسر البغوي (١٤٢٠ه) ﴿ ٹ ٹ ﴾ "أنه الصَّفُوحُ عَمَّنْ سَبَّهُ أَوْ نَالَهُ بِالْمَكْرُوهِ"(ص٣٩٥)، وبشر سبحانه وتعالى إبراهيم عليه السلام بإبنه إسماعيل عليه السلام ووصفه بالحليم: ﴿ ۇ ۆ ۆ ۈ ﴾ (سورة الصافات: ١٠١)، الحليم الذي لا يحمله الغضب أن يفعل مالم يكن ليفعله في حال الرضى،(الطبري، ١٤٢٠ه، ص٤٢٠)، فإنه يعني بـ"الفظ" الجافي، وبـ "الغليظ القلب"، القاسي القلب، غير ذي رحمة ولا رأفة. وكذلك كانت صفته ﷺ، كما وصفه الله به: ﴿ ۋ ۅ ۅ ۉ ﴾ (سورة التوبة: ١٢٨)، (الطبري، ١٤٢٠ه، ص٣٤٠).

مكانة الحلم عند السلف الصالح:

وأما مكانة الحلم عند السلف الصالح رحمهم الله، فسيذكر الباحث نماذج من أفعالهم وأقوالهم بهذا الخلق، ما يبين مدى حرصهم واجتهادهم للتخلق به:

ذكر أن رجلا قال لأبي بكر الصديق رضي الله عنه: واللّهّ لأَسُبَّنك سبًّا يَدْخل القبرَ معك؟ قال: معك يَدْخل لا مَعي (الأندلسي، ١٤٠٤ه، ص١٣٤)، وأخرج أبو نعيم وغيره عن عبد الرحمن الأصبهاني قال: " جاء الحسن بن علي رضي الله عنهما إلى أبي بكر وهو على منبر النبي ﷺ فقال: انزل عن مجلس أبي فقال: صدقت: إنه مجلس أبيك وأجلسه في حجره وبكى، فقال علي رضي الله عنه: والله ما هذا عن أمري، فقال أبو بكر: صدقت، والله ما أتهمك" (ابن عساكر، ١٤١٥ه، ص٣٦٩)، بينما بلغ عمر بن الخطّاب رضي الله عنه أنّ جماعة من رعيّته اشتكوا من عمّاله؛ فأمرهم أن يوافوه، فلمّا أتوه قام فحمد الله وأثنى عليه ثمّ قال: "أيّها النّاس، أيّتها الرّعيّة، إنّ لنا عليكم حقّا: النّصيحة بالغيب والمعاونة على الخير، أيّتها الرّعاة إنّ للرّعيّة عليكم حقّا فاعلموا أنّه لا شيء أحبّ إلى الله ولا أعزّ من حلم إمام ورفقه، وليس جهل أبغض إلى

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الله ولا أغمّ من جهل إمام وخرقه"(الكوفي، ١٤٠٦ه، ص٦٠٢)، وسب رجلٌ ابن عباس رضي الله عنه، فقال ابن عباس: "يا عكرمة هل للرّجل حاجة فنقضيها؟ فنكّس الرّجل رأسه واستحى ممّا رأى من حلمه عليه"(الغزالي، ١٤٢٥ه، ص١٩٠)، وأسمع رجلٌ عمر بن عبد العَزيز بعضَ ما يَكْره، فقال: "لا عليك، إنّما أردتَ أن يَسْتفزَّني الشيطانُ بعزة السلطان، فأنال منك اليوم ما تنالُه مني غداً، انصرفْ إذا شئت"، كما شَتَم رجلٌ الشَعبيّ، فقال له: إن كنتَ صادقاً فغَفر الله لي، وإن كنتَ كاذباً فغفر الله لك (الأندلسي، ١٤٠٤ه، ص ص١٣٥-١٣٨).

مكانة الأسرة في الإسلام:

اهتم الإسلام بالأسرة اهتماما بالغا ، ووضع لها منهجا يضمن لها السلامة والاستقرار والاستمرار، وقد تناول القرآن الكريم والسنة النبوية الأسرة في أكثر من موضع ووضع لها الأحكام، فيما جاء في السنة النبوية عن النبي ﷺ أنه قال "كُلُّكُمْ رَاعٍ، وَكُلُّكُمْ مَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ، الإِمَامُ رَاعٍ وَمَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ، وَالرَّجُلُ رَاعٍ فِي أَهْلِهِ وَهُوَ مَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ، وَالمَرْأَةُ رَاعِيَةٌ فِي بَيْتِ زَوْجِهَا وَمَسْئُولَةٌ عَنْ رَعِيَّتِهَا، وَالخَادِمُ رَاعٍ فِي مَالِ سَيِّدِهِ وَمَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ"(البخاري، ١٤٢٢ه، جـ٢، ص٥، حـ٨٩٣)، فإذا كانت الأسرة قوية متماسكة كان المجتمع قويا متماسكا، وإذا كانت ضعيفة متهالكة كان المجتمع ضعيفا متهالكا، لأنها لبنة أساسية في المجتمع.

ومن مظاهر عناية الإسلام بالأسرة الترغيب بالزواج قال ﷺ " يَا مَعْشَرَ الشَّبَابِ مَنِ اسْتَطَاعَ مِنْكُمُ البَاءَةَ فَلْيَتَزَوَّجْ، ...."(البخاري، ١٤٢٢ه، جـ٧، ص٣، حـ٥٠٦٥)، كما عظم أمر الزواج وجعل له شروطا لا يتم إلا بها كاشتراط الولي وغيره، قال ﷺ "لَا نِكَاحَ إِلَّا بِوَلِيٍّ"(ابن ماجة، ١٣٧٣ه، جـ١، ص٦٠٥، حـ١٨٨٠).

وحث الإسلام التيسير في أمر الزواج والمسارعة في تزويج أبنائهم وفق منهج محدد مثل قوله ﷺ "إِذَا جَاءَكُمْ مَنْ تَرْضَوْنَ دِينَهُ وَخُلُقَهُ فَأَنْكِحُوهُ، إِلَّا تَفْعَلُوا تَكُنْ فِتْنَةٌ فِي الأَرْضِ وَفَسَادٌ" (الترمذي، ١٣٩٥ه، جـ٣، ص ٣٨٦، حـ١٠٨٥)، وأكد على الزوج أن يحسن اختيار الزوجة قال:" تُنْكَحُ المَرْأَةُ لِأَرْبَعٍ: لِمَالِهَا وَلِحَسَبِهَا وَجَمَالِهَا وَلِدِينِهَا، فَاظْفَرْ بِذَاتِ الدِّينِ، تَرِبَتْ يَدَاكَ " (البخاري، ١٤٢٢ه، جـ٧، ص٧، حـ٥٠٩٠)، كما اعتنى بجانب تربية الأبناء في حسن اختيار الأم لقوله ﷺ: "تخيروا لنطفكم ....." (ابن ماجة، ١٣٧٥ه، جـ١، ص٦٣٣، حـ١٩٦٨)، وكذلك حسن التسمية والتأديب، عَنِ ابْنِ عَبَّاسٍ رضي الله عنه، أَنَّهُمْ قَالُوا: يَا رَسُولَ اللهِ، قَدْ عَلِمْنَا حَقَّ الْوَالِدِ عَلَى الْوَلَدِ، فَمَا حَقُّ الْوَلَدِ عَلَى الْوَالِدِ؟ قَالَ: " أَنْ يُحْسِنَ اسْمَهُ، وَيُحْسِنَ أَدَبَهُ " (البيهقي، ١٤٢٣ه، جـ١٣٢، ص١١، حـ٨٢٩١).

القيم، والمبادئ، والأساليب:

ذكر القحطاني في بحثه (١٤٣٩ه) تعريفا للقيم اصطلاحا عند الزهراني

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

(١٤٠١ه) وبالعبيد(١٤٠٢ه) بأنه "هي مجموعة قواعد ومعايير وعادات وتقاليد يتبناها الفرد ويرتضيها المجتمع، وتسهم كافة المؤسسات التربوية في إكسابها للفرد، ومن ثم تصبح سلوكا ظاهرا وملموسا عند مواجهة موقفا ما شريطة أن يكون اكتساب تلك القيم وفق ضوابط الشريعة الإسلامية ". (ص٢٩)

مفهوم القيم إجرائيًّا:

هي المعايير المرشدة لسلوك الفرد، والتي تساعده على تقويم معتقداته وأفعاله وصولا إلى المثل العليا والسمو الخلقي للذات والأسرة والمجتمع.

ويرى علماء الاجتماع أن القيمة عبارة عن مستوى أو معيار للمفاضلة والاختيار من بين بدائل اجتماعية مختلفة في موقف معين، تساعد الفرد في تحقيق أهدافه وغاياته، ويتحقق الاختيار من خلال المعيار الموجود، حيث يقارن بين الأشياء من حيث فاعليتها ودورها في تحقيق مصالحه، ويرتبط هذا المعيار بوعي الفرد الاجتماعي، وإدراكه والعوامل الاجتماعية المحيطة به، وتعتبر عملية الانتقاء بين البدائل عملية عقلية معرفية تأتي في إطار موازنة الفرد بين الأشياء في ضوء المقياس المخطط لذلك، والذي يتحدد بالظروف الاجتماعية. (عبد المعطي، ١٩٩٠ م، ص ٣٤٠).

تعريف القيم الإسلامية:

تُعرّف بأنّها "مجموعة من الأحكام والمعايير الناجمة عن تصورات الإسلام للكون والإله والإنسان والحياة، والتي تتكوّن نتيجة تفاعل الفرد والمجتمع مع الخبرات والمواقف الحياتية المختلفة، وبها يتمكن الفرد من تحديد أهدافه وتوجهاته التي تتجسّد بسلوكه العملي بصورة مباشرة أو غير مباشرة" (حميد، ١٤١٤ ه، ص ٧٩)، كما عرفها يالجن(١٤٣٤ه) بأنها: "طراز من المنافع والفوائد النابعة من ذات الأشياء والأفعال الاعتقادية والعقلية والعملية التي تدفع الإنسان إلى الاهتمام بها، وتفضي السلوكيات والاتجاهات في ضوئها". (ص ٤٧)

ويمكن إجمال تعريف قيم التربية الإسلامية بأنها: صفات إنسانية إيجابية راقية مضبوطة بضوابط الشريعة الإسلامية تؤدي بالمتعلم إلى السلوكيات الإيجابية في المواقف المختلفة التي يتفاعل فيها مع دينه ومجتمعه وأسرته في ضوء معيار ترتضيه الجماعة لتنشئة أبنائها وهو الدين والعرف وأهداف المجتمع، وتصبح هذه القيم تربوية كلما أدت إلى النمو السوي لسلوك المتعلم، وكلما اكتسب بفضل غرسها في ذاته مزيداً من القدرة على التمييز بين الصواب والخطأ، وبين الخير والشر، وبين القبيح والجميل ... الخ، (صفا، ٢٠١٥ م، مج ٣٢، ع ١).

أهمية القيم الإسلامية:

تُعتبر القيم الإسلامية بمثابة الجانب الروحي والمعنوي للحضارة الإسلامية،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

فهي أساسها، وهي كذلك التي تضمن صمود وبقاء الحضارة في كل عصرٍ وعبر كل جيلٍ، وتجدر الإشارة إلى أنّ الحضارة الإسلامية تعتبر من أكثر الحضارات التي أوفت الأخلاق حقها، فقد بُعث النبي محمد -ﷺ- لأجل إتمام مكارمها، وتتميز القيم والأخلاق في الإسلام بأنّ مصدرها الوحي؛ فلم تكن نتيجة فكرٍ بشريٍ أو غيره. (الشدي، ٢٠١٤ م، ص ٢٨)

وتنعكس أهمية القيم الإسلامية على الفرد والأسرة والمجتمع بأكمله، وبيان تلك الأهمية فيما يأتي: (محمد، د. ت، ص ص ٩٨- ٩٩).

أهمية القيم الإسلامية للفرد:

ترجع أهمية القيم الإسلامية بالنسبة إلى الفرد إلى أنها تورث القيم الفاضلة الإنسان الطاقة الإيجابية الفاعلة، فتكسبه وضوح الرؤية والبصيرة، فينتقل من نجاح لنجاح ومن إنجاز لآخر، لا يقف عند حد معين مما يضمن سعادته والرضا الذاتي والطمأنينة النفسية لديه، بينما القيم السلبية تورث العجز والكسل والضعف وسوء الحال. (إبراهيم، ٢٠٠٤ م، ص ١١٨).

تساعد القيم الإسلامية على بناء شخصية المسلم، وتحديد أهدافه في حياته، فضلاً عن أنّها تُسهّل التعامل معه لسهولة التنبؤ بردود أفعاله وتصرفاته عندما تُعرف قيمه وأخلاقه، كما أنّ للقيم الإسلامية أثراً كبيراً في ضبط الشهوات والمطامع، وإصلاح الأخلاق والنفس، وهذا ما يدفع الإنسان إلى الإحسان وعمل الخير، هذا بالإضافة إلى دور القيم الإسلامية في تقوية النفس فلا تضعف في المواطن التي يجدر بها أن تكون قويةً، وتعمل على صون تصرفات الشخص من الانتقادات والتناقضات، وبذلك تُشعره بالأمان، وتمنحه حرية التعبير عن نفسه، وتعمل على تحسين إدراكه وفهمه للأمور من حوله، وتدفعه إلى العمل وتوجّه نشاطه وتحفظه، وتحرص على تناسقه مع النشاطات الأخرى. (الجلاد، ٢٠٠٧ م، ص ص ٣٩ – ٤٤).

أهمية القيم الإسلامية للمجتمع:

قضية القيم قضية عظيمة تواجهها التربية المعاصرة في جميع المجالات، حيث تتم مناقشتها في أغلب المؤتمرات الإقليمية؛ نظرًا لأهميتها في تشكيل السلوك البشري وتأثيرها على أنماط حياته، ومما يعكس هذه الأهمية كذلك ما يلاحظ من مداولان بشأن طبيعتها وسماتها ومصادرها، فإن الصعوبة في تعلمها لا ترجع إلى تحديد نوعيتها، بل تعود إلى طبيعتها وخصائصها ومصادرها والاستراتيجيات المتبعة لزرعها في النفس. (الجلاد، ٢٠٠٧م، ص ١٧، ٣٩).

فالقيم الإسلامية تساعد في المحافظة على تماسك المجتمع ووحدته واستقراره، بالإضافة إلى دورها الفعّال في تمكين المجتمع من مواجهة التغيرات التي قد يتعرّض

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

لها بين حينٍ وآخرٍ، كما أنّها تحمي المجتمع من النزوات والشهوات الطائشة والأنانية المُفرطة، وتعمل على ربط أجزاء ثقافة المجتمع ببعضها، فتبدو متناسقةً مبنيةً على أساسٍ علميٍ يرسخ في أذهان الأفراد. (طعيمة، ٢٠٠٨ م، ص ص ٢٥٦- ٢٥٧).

يقول طايل (١٩٩٧ م): يلحظ الباحث أن فقهاء المسلمين لم يفردوا أبواباً خاصة بالقيم؛ لأن القيم الإسلامية هي الدين ذاته، فهي الجامع للعقيدة والشريعة والأخلاق، والعبادات والمعاملات، ولمنهاج الحياة والمبادئ العامة للشريعة، وهي العُمُد التي يقام عليها المجتمع الإسلامي، فهي ثابتة ثبات مصادرها، وهي معيار الصواب والخطأ، بها يميز المؤمن الخبيث من الطيب، ويرجع إليها عند صنع القرارات واتخاذها.. وهي التي تحدث الاتصال الذي لا انفصام له بين ما هو دنيوي وما هو أخروي في كل مناحي الحياة (ص ص ٣٠- ٣١).

ومما يؤكد أهمية القيم للمجتمع أثرها في الحفاظ على بناء مجتمع نظيف صحي خالٍ من السلوكيات السلبية، مع انفتاح المجتمع وتقاربه؛ مما زاد الثقل على المربين وأهمية بناء قيم سليمة وغرسها في النشء حتى يتمكنوا من التمييز بين الخير والشر، وما هو نافع أو ضار. (الجلاد، ٢٠٠٧ م، ص ص ٤٤ - ٤٦).

ب- المبادئ

هو عبارة عن "فكرة عامة شاملة، تنبثق عنها أفكار فرعية، أو تُنظَّم في ضوئها علميات فيزيائية، أو كيميائية، أو تربوية، أو علاقات اجتماعية " (النحلاوي، ٤٠٢ هـ، ص ٥٥).

مفهوم مبادئ التربية الإسلامية:

تعرف مبادئ التربية الإسلامية بأنها: "هي مجموعة من القواعد التربوية الكلية الإسلامية التي تنبثق منها مباشرة أفكار وتوجيهات تربوية إسلامية فرعية حسب مقتضياتها ومستلزماتها". (يالجن، ١٤٢٨ هـ، ص ١٧٧)

مفهوم المبادئ إجرائيًّا:

يراد بالمبادئ في ميدان الأخلاق قواعد الأخلاق أو الفضائل، وفي جال العقيدة يقصد بها أركان العقيدة وثوابتها وأصولها، وتطلق في ميدان العلوم مرادًا بها أوليتها أو بدايتها، ويقال في العرف: فلان ذو مبدأ أو صاحب مبادئ، أي إنه يتصف بالوفاء بما يلتزم به أو يتعهد به، فلا ينقض عهده ولا ينكث بوعده، ولا يخفر ذمته؛ فهو ذو مبدأ والمبدأ هو فكرة تربوية نظرية لها تطبيقات ميدانية متعددة (المحيميد، ١٤٣١ هـ، ص ٢٠).

ويمكن التعبير عن أفضل المبادئ والتطبيقات في التربية الحديثة بأنها تعود في الأصل إلى التربية الإسلامية؛ فقد عرف المسلمون هذه المبادئ وطبقوها في الوقت الذي كان العالم يرزح فيه تحت الفقر والجهل والمرض (النقيب والهنيدي، ١٤٢٤ هـ،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ص ٤٧).

- أهمية تحديد المبادئ:

مفهوم التربية الإسلامية مفهومٌ شاملٌ متسعٌ، يشمل جميع ما يهمّ الإنسان في حياته، وبعد مماته، كما أنّه ينظر إلى كلّ جوانب شخصية الإنسان، وإلى أبعادها المختلفة، ويهتمّ بكلّ مراحل نموه، ويوازن بين مطالبه كفردٍ وحاجات المجتمع، ويراعي جميع الفئات والأفراد، ويوائم بين الحاضر والماضي، كما أنّه يشير إلى نظامٍ تربويٍّ مستقلٍ ومتكاملٍ، يتميّز بأصوله الثابتة ومناهجه الأصيلة، وأهدافه ومقاصده الواضحة، وأساليبه المتنوعة، والتي بجملتها تميّزه عن غيره، وتجعله صالحاً لجميع مجالات الحياة، فالتربية الإسلامية فرعٌ من فروع علم التربية، وهو يمتاز بمصادره الشرعيّة من القرآن الكريم، والسنّة النبوية الشريفة، والتراث المنقول من السلف الصالح، كما يتميّز بغاياته الدينية والدنيوية، ولا بدّ له من متخصصين يجمعون بين العلم الشرعيّ والعلم التربويّ، حتى يعالجوا القضايا التربوية معالجةً إسلاميةً مناسبةً لظروف الزمان والمكان.

وينبغي أن تكون للتربية مبادئ معينة تنطلق منها، حيث يرى يالجن (١٤٣٣هـ) أن تحديد المبادئ مهم فيما يأتي:

١. توجه العملية التربوية ومسيرة التربية عمومًا ممن البداية إلى النهاية.
٢. تساعد على صياغة أنظمة تربوية.
٣. تساعد على وضع مناهج تربوية.
٤. تكسب التربية خصوصيتها وهويتها.
٥. توجه المعلمين والإداريين والطلاب، وتعين مسئولياتهم.
٦. تسهم في حل المشكلات التربوية. (ص١٧٩)

مبادئ التربية الإسلامية:

اختلف العلماء التربويون في تحديد مبادئ التربية الإسلامية بين مقل ومستكثر، وكذلك في تقسيمها، إذ يعتقد كل من النقيب وهنيدي (١٤٢٤ هـ) أن مبادئ التربية الإسلامية تتمثل فيما يأتي:

١. إلزامية التعليم.
٢. مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.
٣. الاستعانة بالوسائل والأساليب التعلمية.
٤. الترغيب والترهيب أو الثواب والعقاب.
٥. التربية المستمرة من المهد إلى اللحد.
٦. التدرج في عملية التعليم.
٧. الرفق بالمتعلم إذا أخطأ والإنفاق عليه ليتعلم (ص٤٨).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

في حين يعتقد الخطيب وآخرون (١٤٢٥هـ) أن أهم هذه المبادئ في التربية الإسلامية هي كما يأتي:

١. إلزامية التعليم.
٢. التعليم المستمر.
٣. توجيه الطلاب حسب توجهاتهم.
٤. مراعاة الفروق العملية.
٥. العناية بالمتعلم والتنويه بقدره ومكانته.
٦. تعاون المجتمع في تعليم أبنائه.
٧. الرفق بالمتعلم، والحنو عليه، والترحيب به، والبشاشة به.
٨. الإشفاق على المخطئ، وتشجيع المحسن، والثناء عليه.
٩. استخدام الوسائل المعينة.
١٠. التدرج في عملية التعليم.
١١. اختيار أحسن الوسائل وأكثرها جدوى في التعليم.
١٢. إثارة انتباه الطلاب عن طريق السؤال والحوار (ص٢٥٦).

ومما تنبغي ملاحظته أن بعض هذه البنود يمكن اندراجه ضمن الأساليب التربوية وليست المبادئ التربوية، مثل الترغيب والترهيب، والتدرج في التعليم، واستعمال الوسائل المعينة، وإثارة الانتباه بالحوار والسؤال؛ حيث يقول العلماء إن المبادئ قواعد كلية تنبثق منها توجيهات وأفكار تربوية.

وقد جمع يالجن (١٤٣٣ هـ) في ما مجموعه خمسة وثلاثون مبدأ، وهي كما يأتي:

١. وجوب التعليم.
٢. وجوب تعليم الجميع.
٣. وجوب التربية مدى الحياة.
٤. وجوب التربية على العمل بالعلم.
٥. وجوب التربية الذاتية.
٦. وجوب التربية على التكامل والشمول والوحدة.
٧. وجوب التربية على التجديد والتطوير.
٨. وجوب التربية على التقويم الشامل المتكامل والمستمر.
٩. وجوب التربية الإبداعية الشاملة.
١٠. وجوب استخدام الحوافز.
١١. وجوب مراعاة الفروق الفردية.
١٢. وجوب التربية على احترام كرامة الإنسان.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

١٣. وجوب التربية على العدالة الشاملة.
١٤. وجوب التربية على روح المثابرة والتضحية.
١٥. وجوب التربية على تزكية النفوس.
١٦. وجوب التربية على الخلافة في الأرض.
١٧. وجوب التربية على النصح والتواصي بالحق.
١٨. وجوب التربية على تنمية الإيمان بمرونة الطبيعة الإنسانية.
١٩. وجوب التربية على الحكمة.
٢٠. وجوب التربية على تصور الإسلام للإنسان.
٢١. وجوب التربية على تصور الإسلام للكون.
٢٢. وجوب التربية على تصور الإسلام للحياة.
٢٣. وجوب التربية على الشورى.
٢٤. وجوب التربية على المسئولية العامة.
٢٥. وجوب التربية على التقوى.
٢٦. وجوب إعداد المسلم الناجح في الحياة الدنيا معًا.
٢٧. وجوب التربية على الاعتدال والتوازن والانضباط.
٢٨. وجوب التربية على المحافظة على الأنظمة والقيم والمعايير العامة؟
٢٩. وجوب التربية الاقتصادية.
٣٠. وجوب التربية الاجتماعية.
٣١. مبدأ التدرج في التعليم والتربية.
٣٢. مبدأ التهذيب والتأديب، والتخلق الجميل.
٣٣. وجوب التربية على التحمل والجدية.
٣٤. وجوب المتابعة والرعاية.
٣٥. وجوب التربية على الأصالة والمعاصرة (ص١٨٠).

الأساليب:

أنها "مجموعة من الطرق التربوية التي تهدف إلى تعديل السلوك وتنمية القيم" (أنور، ٢٠٠٤، ص ٥٢).

التعريف الاجرائي للأساليب: أنها مجموعة الممارسات التربوية التي تتم داخل الأسرة.

الأساليب التربوية:

عرفها الصعيدي (١٤٢٩ ه) بأنها "مجموعة من الطرائق التربوية التي تستهدف تعديل السلوك وتنمية القيم لدى المتعلمين" (ص٣١)، ويعرفها (سعيد،١٤٠١ه) بأنها "الطرائق التي يُعامل بها الكبار الأبناء بنوعيه الإيجابي

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والسلبي والمادي والمعنوي"(ص٢٦).

وقد احتوى الإسلام بمصادره المتعددة من القرآن الكريم والسنة الشريفة وأقوال العلماء على أفضل وأجود الأساليب التربوية التي يحتاجها المربي وتُعينه في تربية من وليَّ أمرهم، وجاءت هذه الأساليب متكاملة تهدف إلى الارتقاء بالمتربين وإرشادهم وتوجيههم الوجه السليمة، مراعية للفروق الفردية بين المتربين، وعلى درجة عالية من المرونة، بحيث يستخدم المربي الأسلوب المناسب بحسب المواقف الحياتية المختلفة، ومن أبرز الأساليب التربوية في الإسلام ما يلي:

الدراسات السابقة:

المحور الأول: دراسات متعلقة بالحلم:

- دراسة الصبحي (١٤٢٧ه)، بعنوان: **" حلم النبي ﷺ مواقف وعبر "**، هدفت هذه الدراسة إلى التعريف بعدد من الكتب التي اعتنت بشمائل النبي ﷺ منذ بداية التدوين، وتعريفا بصفات النبي ﷺ الخُلقية، وبيانا بأهمية التأسي بالنبي ﷺ، وتعريفا للحلم والفرق بينه وبين بعض الصفات المشابهة له كالصبر، والوقار وغيرها، واستخدم الباحث المنهج الاستنباطي، وتوصل إلى عدد من النتائج، وهي كما يلي:

١. توضيح المدلول اللفظي لكلمتي (الحلم) و (الصبر) وبيان الفرق بينه وبين: (الصبر)، (الوقار)، و(الأناة)، استنادا إلى أصول هذه الكلمات، وإلى استخدامها في اللغة.
٢. بيان كرم خلق النبي ﷺ وأنه جمع عظيم الصفات وأكرمها وأنبلها وأن ذلك لا يخرجه عن عبوديته لله تعالى فهو خير وأفضل عبيده وأكرمهم خلقا.
٣. بيان عظم حلم النبي ﷺ وما يتضمنه ذلك من رحمته ﷺ لمن حوله، وتلمسه لحاجته النفسية والبدنية.
٤. أن من أثار حلم النبي ﷺ دخول كثير من الناس في الإسلام.

- دراسة سارة النتشة (١٤٣٩ه)، بعنوان: **"الحلم في القرآن والسنة"** هدفت هذه الدراسة إلى:

١. التعريف بالحلم من خلال الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة، ودراستها دراسة موضوعية.
٢. استخدمت الدراسة منهج التأصيل الموضوعي.

أهم نتائج الدراسة:

أ. الحلم خلق عظيم يورد صاحبه السكينة والوقار، والهيبة والرزانة، فيعيش الحليم مطمئن البال جميل النفس سوى السريرة محبوبًا عند الله وعند الخلق.
ب. يشترك الحلم مع عدد من الصفات والأخلاق الحميدة والتي تشكل في مجموعها إنسان قوى الايمان راسخ العقيدة عميق النظر والفكر.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ج. الحلم يرادف كظم الغيظ.
د. العفو والصفح صورتا الحلم ومخرجاه.
ه. ترك الحلم أحد أخطر اسباب انحلال المجتمع وفساده.

المحور الثاني: دراسات تناولت عناوين قريبة من الحلم:

- دراسة دولة (٢٠٠٤م)، بعنوان: **"قراءات تربوية لثمرات كظم الغيظ في السنة النبوية"**، هدفت هذه الدراسة إلى العناية بمسائل التربية، وبيان أهمية ثمرات كظم الغيظ في السنة النبوية، واستخدم الباحث المنهج الاستنباطي.

أبرز نتائج الدراسة:

أ. أهمية كظم الغيظ والعفو عن الناس، وشدة حاجة المسلمين إليها وإلى أمثالها من المسائل التربوية التي تنهض بالمسلمين وتعود بهم إلى قيادة العالمين.
ب. التنبيه على أن الغضب قد يكون لأغراض غير شرعية، ولكنها تتدثر بلباس الغيرة الشرعية، وصولا إلى أغراضها.
ج. -الاهتمام بالنواحي التربوية في السنة النبوية.

- دراسة الدومي (٢٠١٢م)، بعنوان: **"صور من العفو والصفح في القرآن الكريم"** استخدم الباحث المنهج الاستنباطي، وهدفت الدراسة إلى:

١. الإسهام في تعميق المعرفة العلمية والتطبيقية المنظمة بمبدأ (العفو، والصفح) وتجديد الوعي به وبأهميته التاريخية والمعاصرة لتحقيق الاستقرار الاجتماعي.
٢. التركيز على البعد الآني والمستقبلي الذي يمكن أن يسهم به (العفو والصفح) في المساعدة على حل المشكلات الاجتماعية، التي تعاني منها كثير من المجتمعات العربية والإسلامية.
٣. التوصل إلى رؤية عملية قابلة للتطبيق في أرض الواقع، على مستوى الفرد والأسرة والمجتمع، ويكون من دورها تفعيل دور (العفو والصفح) وتحديد وظائفه لخدمة قضايا المجتمع العربي والإسلامي.

أهم نتائج الدراسة:

- أراد القرآن الكريم للمجتمع المسلم والمجتمع الإنساني الرقي والسعادة، فغرس في شخصية المسلم ومنذ اللحظات الأولى للدعوة الإسلامية في مكة المكرمة مبدأ العفو والتسامح والسمو على اعتداءات الكافرين والصفح عنهم، وقد جسد ذلك النبي ﷺ والمؤمنون من بعده، كما طلب القرآن من المسلمين العفو عن المخطئين عموما، مما يساعد على استقرار المجتمع الإسلامي ونبذ الخصومات والحروب التي تفتك بالبشرية.
- رغب القرآن المسلمين إلى العفو عن المسيئين من أبناء المجتمع المسلم، مع حرصة على الصفح عن الأقارب داخل الاسرة المسلمة، وذلك لما تتمتع به الأسرة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

واستقرارها من أهمية، إذ أن استقرار الأسرة المسلمة يعني استقرار المجتمع الإسلامي ككل.

- إن تطبيق العفو والصفح داخل الأسرة المسلمة والمواظبة عليه، من شأنه أن يغرس في نفوس الأبناء حب هذا المبدأ وتطبيقه في شؤنهم كلها، فتتخلص المدارس والأسواق والجامعات والمصانع وميادين المجتمع عموما من المشاحنات والخصومات والصرعات، التي تبدد طاقات أبناء المجتمع.
- يؤدي التسامح بين أفراد المجتمع إلى الإرتقاء بالنفس البشرية والعيش بسلام وهدوء، وترك المشاحنات والأحقاد التي من شأنها أن تؤدي إلى تفتيت الترابط الاجتماعي وجعل المجتمع هشا مفككا. علاقة هذه الدراسة بالدراسة الحالية:

- دراسة الغامدي، بعنوان: **"الدلالات التربوية المستنبطة من آيات الصبر وتطبيقاتها في الأسرة والمدرسة"**، وهدفت هذه الدراسة للتعرف على الدلالات التربوية التي تحملها آيات الصبر في الجانب العقدي والتعبدي وتطبيقاتها التربوية للأسرة والمدرسة والآثار الناتجة عن تطبيقاتها، وقد استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الاستنباطي.

أهم نتائج الدراسة:

١. إن منهج القرآن الكريم في التربية هو المنهج الامثل والنموذج الافضل بعيدًا عن شرقي العلوم وغربها.
٢. إن العقيدة الإسلامية راحة للنفس وطمأنينة للقلب فلا طمأنينة بلا إيمان ولا راحة بلا تقوى.
٣. إن الصبر يعمل على تكوين النفس الابية وتجعله صاحب عزيمه صادقة واخلاق عالية.

المحور الثالث: دراسات تناولت التطبيق التربوي للأخلاق في الأسرة:

- دراسة إبراهيم (١٤٣٤ه-١٤٣٥ه)، بعنوان: **"الدور التربوي للأسرة المسلمة في غرس خلق التواضع لدى أبنائها"**.

وهدفت هذه الدراسة إلى بيان مفهوم خلق التواضع، وأهميته في حياة الأبناء، وبيان دور الأسرة في تحقيق ذلك الخلق ومعرفة مختلف الأساليب والمجالات التربوية التي تتبعها الأسرة في تربية الأبناء على التواضع وإظهار الدور كل من المؤسسات التربوية من: المسجد، والمدرسة، والمجتمع، ووسائل الاعلام في تربية الأبناء على التواضع، وذكر آثاره على الفرد والمجتمع، وقد استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الاستنباطي.

أهم نتائج الدراسة:

١. تعد الأسرة أكثر المؤسسات التربوية في غرس خلق التواضع في نفوس أبنائها.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢. إن من الأمور التي تساعد الأسرة المسلمة على قيام بتربية أبنائها على خلق التواضع هو الاتباع والتآسي بخلق وتواضع النبي ﷺ وأصحابه الكرام.

- دراسة القليطي (٢٠١٢م)، بعنوان: **" الدور التربوي للأسرة المسلمة في غرس الصدق لدى الطفل "** ، والمنهج الذي استخدمه الباحث في هذه الدراسة هو المنهج الاستنباطي، وقد هدفت الدراسة إلى:

١. بيان مفهوم الصدق ومكانته في الإسلام من خلال نصوص الكتاب والسنة وأقوال العلماء.
٢. بيان مفهوم الأسرة والتعرف على مكوناتها وأهميتها.
٣. التعرف على خصائص مرحلة الطفولة.
٤. توضيح الدور التربوي للأسرة المسلمة في غرس الصدق لدى الطفل.
٥. عرض أبرز التوصيات والمقترحات للدور التربوي للأسرة المسلمة في غرس الصدق لدى الطفل.

أهم نتائج الدراسة:

أ. القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة زاخران بالعديد من الآيات والأحاديث التي يمكن للأسرة الاستفادة منها في غرس صفة الصدق لدى الطفل.

ب. الصدق من الصفات الجميلة التي وصف الله بها نفسه، ووصف بها أنبيائه، وخص بها عباده المؤمنين.

ج. مرحلة الطفولة هي مرحلة التأسيس للأخلاق الفاضلة، وذلك لسرعة تقبلها للتوجيهات وكسب العادات.

د. الأساليب المستخدمة في تربية الطفل لها تأثير كبير في غرس الصدق لدى الطفل.

التعقيب على الدراسات السابقة:

اتفقت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في عدة مواضع، كما اختلفت معها في مواضع أخرى، وفيما يلي بيان ذلك:

أوجه الاتفاق بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

- اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة الصبحي، في استخدام المنهج الاستنباطي، وبيان مفهوم الحلم لغة واصطلاحا، والفرق بينه وبين المصطلحات القريبة منه، وكذلك في مدى أثر الحلم على الغير.
- اتفقت هذه الدراسة مع دراسة النتشة في استخدام المنهج الاستنباطي، وتوضيح مفهوم الحلم من خلال القرآن الكريم والسنة النبوية.
- اتفقت هذه الدراسة مع دراسة محمد دولة، في استخدام المنهج الاستنباطي، كما اتفقت معها في العناية بالمسائل التربوية من خلال السنة النبوية، كما اتفقت على بيان أهمية التخلق بخلق الحلم وأثره في التربية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- اتفقت هذه الدراسة مع دراسة الدومي، في استخدام المنهج الاستنباطي، كما اتفقت معها في السعي نحو تحقيق الاستقرار الاجتماعي وحل المشكلات الاجتماعية من خلال غرس الأخلاق الفاضلة في النفوس.
- اتفقت هذه الدراسة مع دراسة الغامدي، في استخدام المنهج الاستنباطي في البحث، وكذلك الاهتمام بالجانب التربوي في القرآن وتطبيقه في الاسرة.
- اتفقت هذه الدراسة مع دراسة ثالث إبراهيم، في استخدام المنهج الاستنباطي في البحث، وبيان أهم الأساليب والمجالات التربوية للأسرة.
- اتفقت هذه الدراسة مع دراسة القليطي، في استخدام المنهج الاستنباطي، وبيان مفهوم ومكونات وأهمية الأسرة، ودور الأسرة في غرس الأخلاق لدى أبنائها.

أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

- اختلفت هذه الدراسة مع دراسة الصبحي، في أنها تناولت الحلم في الكتاب والسنة، أما دراسة الصبحي في السنة فقط، كما أن دراسة الصبحي تناولت الحلم بشكل عام وهذه الدراسة ركزت على الحلم في الأسرة.
- اختلفت هذه الدراسة مع دراسة النتشة، أن هذه الدراسة تربوية، أما دراسة النتشة عقدية.
- اختلفت هذه الدراسة مع دراسة محمد دولة، في أن هذه الدراسة ركزت على خلق الحلم، وتطبيقه في الأسرة، أما دراسة دولة عدم انفاذ الغضب بشكل عام، كما أن دراسة دولة اقتصرت على السنة النبوية، أما هذه الدراسة فهي في الكتاب والسنة.
- اختلفت هذه الدراسة مع دراسة الدومي في التركيز على خلق الحلم، كما أن دراسة الدومي اقتصرت على القرآن الكريم، أما الدراسة الحالية فهي في الكتاب والسنة.
- اختلفت هذه الدراسة مع دراسة الغامدي في التركيز على خلق الحلم، وأن دراسة الغامدي اقتصرت على القرآن الكريم أما هذه الدراسة ففي الكتاب والسنة، كما أن دراسة الغامدي تناولت التطبيقات في الأسرة والمدرسة أما الدراسة الحالية في الأسرة فقط.
- اختلفت هذه الدراسة مع دراسة ثالث إبراهيم، في التركيز على خلق الحلم، كما اختلفت في أن الدراسة الحالية ركزت على الكتاب والسنة.
- اختلفت هذه الدراسة مع دراسة القليطي، في أن الدراسة الحالية ركزت على الحلم أما دراسة القليطي ركزت على الصدق.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفاد الباحث من الدراسات السابقة:

- التوجيه الصحيح في عملية البحث من حيث التصور العام.
- كيفية دراسة الموضوع.
- إثراء الإطار المفهومي.
- استخدام المنهج المناسب.
- كيفية استنباط المضامين التربوية.
- كيفية التوصل إلى التطبيقات.

القيم التربوية المستنبطة من آيات الحلم وأحاديثه

يتناول هذا الفصل عرض نتائج الدراسة من خلال الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة وهو: (ما القيم التربوية المستنبطة من آيات الحلم وأحاديثه؟).

إن القرآن الكريم والسنة النبوية تزخران بالقيم التربوية، وقد توصل الباحث إلى قيم جليلة سيذكر عددا منها ثم يذكر تعريفا لكل قيمة، ثم بعد ذلك يذكر الأدلة عليها من الكتاب والسنة، وفيما يلي ذكر لبعض القيم:

١ـ قيمة الرحمة:

الرحمة لغة: " الرِّقَّةُ والتَّعَطُّفُ، والمرْحَمَةُ مِثْلُهُ، وَقَدْ رَحِمْتُهُ وتَرَحَّمْتُ عَلَيْهِ. وتَراحَمَ القومُ: رَحِمَ بَعْضُهُمْ بَعْضًا "(ابن منظور، ١٤١٤ه، ص٣٣).

اصطلاحاً: "رقّة تقتضي الإحسان إلى الْمَرْحُومِ، وقد تستعمل تارة في الرّقّة المجرّدة، وتارة في الإحسان المجرّد عن الرّقّة " (الأصفهاني، ١٤١٢ه، ص٣٤٧).

ذكر الله سبحانه وتعالى صفة الرحمة في عدة مواضع في كتابة الكريم، إما وهو يصف بها نفسه أو يمتن بها على عباده، أو يذكرهم بسعتها، أو غير ذلك من السياقات، وكذلك سنة نبينا ﷺ، قد استفاضت نصوصها الداعية إلى الرحمة، الحاثة عليها، المرغبة فيها إما نصا أو مفهوما.

٢ـ قيمة العفو:

"التَّجَاوُزُ عَنِ الذَّنْبِ وَتَرْكُ الْعِقَابِ" (المبارك كفوري، د.ت، ص١٢١).

إن المتأمل في كتاب الله تعالى، يجد أن الله سبحانه كثيرا ما يأمر بالعفو ويرغب فيه، وما كان ذلك إلا لعلو قدر هذه القيمة، فقد وصف الله تعالى بها نفسه، قَالَ الْحَلِيمِيُّ فِي مَعْنَى الْعَفُوِّ: " إِنَّهُ الْوَاضِعُ عَنْ عِبَادِهِ تَبِعَاتِ خَطَايَاهُمْ وَآثَامِهِمْ ، فَلَا يَسْتَوْفِيهَا مِنْهُمْ، وَذَلِكَ إِذَا تَابُوا وَاسْتَغْفَرُوا، أَوْ تَرَكُوا لِوَجْهِهِ أَعْظَمَ مَا فَعَلُوا لِيُكَفِّرَ عَنْهُمْ مَا فَعَلُوا بِمَا تَرَكُوا، أَوْ بِشَفَاعَةِ مَنْ يَشْفَعُ لَهُمْ، أَوْ يَجْعَلُ ذَلِكَ كَرَامَةً لِذِي حُرْمَةٍ لَهُمْ بِهِ وَجَزَاءً لَهُ بِعَمَلِهِ " (البيهقي، ١٤١٣ه، ص١٤٨)، (السعدي، ١٤٢٠ه، ص١٥٣٩).

فالقائم على التربية عليه ألا ينظر في أخطاء من يربيهم على أنه ربهم، وإنما

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

هو مربيهم، فلابد له من العفو.

٣- قيمة الصبر:

هو "حَبْسُ النَّفْسِ عَلَى مَا يَقْتَضِيهِ الْعَقْلُ وَالشَّرْعُ، أَوْ عَمَّا يَقْتَضِيَانِ حَبْسَهَا عَنْهُ" (القاري، ١٤٢٢ه، ص٣٣١٥).

النبي ﷺ أطلق على ربه سبحانه الصبر، وما أحد أصبر منه، وهو أعلم الخلق بالخالق، قال ﷺ: " مَا أَحَدٌ أَصْبَرَ عَلَى أَذًى يَسْمَعُهُ مِنْ اللَّهِ عز وجل إِنَّهُمْ يَجْعَلُونَ لَهُ نِدًّا وَيَجْعَلُونَ لَهُ وَلَدًا وَهُوَ مَعَ ذَلِكَ يَرْزُقُهُمْ وَيُعَافِيهِمْ وَيُعْطِيهِمْ "(مسلم، ١٤٠٧ه، جـ٢، ص٥١٢، حـ١٩٢٨)، " وَمِنْ أَسْمَائِهِ الْحُسْنَى سُبْحَانَهُ وَتَعَالَى الصَّبُورُ وَمَعْنَاهُ الَّذِي لَا يُعَاجِلُ الْعُصَاةَ بِالْعُقُوبَةِ وَهُوَ قَرِيبٌ مِنْ مَعْنَى الْحَلِيمِ وَالْحَلِيمُ أَبْلَغُ فِي السَّلَامَةِ مِنَ الْعُقُوبَةِ " (ابن حجر، ١٣٧٩ه، ص٣٦١)، كما أشار إلى ذلك ابن بطال(١٤٢٣ه): أن وصف الله بالصبر، هو بمعنى الحلم، ومعنى وصفه بالحلم هو تأخير العقوبة عن المستحقين لها (ص٢٨٥)، يقول الخطابي: إلا أن الفرق بينهما، أنهم لا يأمنون العقوبة في صفة الصبور، كما يسلمون منها في صفة الحليم (السقاف، ١٤٢٦ه، ص٢١٩)، فسبحانه يحب الصابرين ويعينهم على صبرهم لا سيما إذا كان الصبر فيه وله، أي: إن تصبروا على ما نالكم في أموالكم وأنفسكم، من الابتلاء والامتحان وعلى أذية الظالمين، وتتقوا الله في ذلك الصبر بأن تنووا به وجه الله والتقرب إليه، ولم تتعدوا في صبركم الحد الشرعي من الصبر، فإن ذلك من الأمور التي يعزم عليها، وينافس فيها، ولا يوفق لها إلا أهل العزائم والهمم العالية (السعدي، ١٤٢٠ه، ص١٦٠)، والحذر من أن يكون الصبر لإظهار الشجاعة وقوة النفس وغير ذلك من الاغراض.

فالصبر له شُرُوطٍ وهي أَنْ تَعْرِفَ كَيْفَ تَصْبِرُ؟ وَلِمَنْ تَصْبِرُ؟ وَمَا تُرِيدُ بِصَبْرِكَ؟ وَتَحْتَسِبَ فِي ذَلِكَ وَتُحْسِنَ النِّيَّةَ فِيهِ (ابن أبي الدنيا، ١٤١٨ه، ص٥٢)، لذا فإن من يحرص على أن ينشأ أبناؤه، بنفسيات قويمة، يجب أن يتلافى كل قسوة وعنف وفظاظة في تربيتهم، وأن يتجمل بالصبر والأناة وسعة الصدر في التعامل معهم، يحاورهم ويداعبهم ويدخل السرور إلى نفوسهم، وفي أثناء ذلك يشربهم المفاهيم التي يريد تشريبها لهم، ليقبلوها عن رضا، وتثبت لديهم وتبقى (الأسمر، ١٤٢٢ه، ص ١٩٨).

٤- قيمة الرفق:

إن الرفق من أكثر الأخلاق نفعا، وأعظمها قدرا، فلا يكون في شيء إلا زينه و جمله وحسنه، ولا ينزع من شيء إلا شانه وعابه وقبحه، قال ﷺ " إن الرفق لا يكون في شيء إلا زانه، ولا ينزع من شيء إلا شانه " (مسلم، ١٤١٢ه، جـ٢، ص٤٧٤، حـ١٧٨٤)، فالرفق صفة من صفات الله عز وجل، فهو يحب الرفق ومن يتصف به،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بل يعطيه على الرفق ما لا يعطي على غير، قال ﷺ " يَا عَائِشَةُ إِنَّ اللَّهَ رفِيقٌ يُحِبُّ الرِّفْقَ وَيُعْطِي عَلَى الرِّفْقِ مَا لَا يُعْطِي عَلَى الْعُنْفِ وَمَا لَا يُعْطِي عَلَى مَا سِوَاهُ " (مسلم، ١٤١٢ه، جـ٢، ص٤٧٤، حـ١٧٨٥)، ويتأكد خلق الرفق على المربين، لأنهم يخالطون المتربين، وغايتهم الأساسية هي تربية أولئك المتربين بأيسر الطرق وأقربها.

فالرفق من أهم الأساسات والركائز لمن أقام نفسه مربيا وموجها، لأن النفوس تحتاج إلى مداراة وسهولة وإشفاق، وهي مجبولة على حب من أحسن إليها كما جبلت على النفور من الفظ الغليظ (السلمي، ١٤٣١ه، ص١٠).

٥- قيمة الإحسان:

الإحسان اصطلاحا: نوعان:

١. إحسان في عبادة الخالق: بأن يعبد الله كأنه يراه فإن لم يكن يراه فإن الله يراه. وهو الجد في القيام بحقوق الله على وجه النصح، والتكميل لها.
٢. وإحسان في حقوق الخلق وهو بذل جميع المنافع من أي نوع كان، لأي مخلوق يكون، ولكنه يتفاوت بتفاوت المحسن إليهم، وحقهم ومقامهم، وبحسب الإحسان، وعظم موقعه، وعظيم نفعه، وبحسب إيمان المحسن وإخلاصه، والسبب الداعي له إلى ذلك (السعدي، ١٤٢٣ه، ص١٢٧).

الإحسان خلق جميل، وهو دليل على النبل، واعتراف بالفضل، وعرفان للجميل، وقيام بالواجب واحترام للمنعم، به تكسب النفوس، وتستعبد الأفئدة، فالمحسن يشتري الحب، ويعامل الناس بالفضل، يعطيهم إن منعوه، ويصلهم إن قطعوه، فهو يحسن كما أحسن الله إليه، قال تعالى ﴿ۉ ۉ ې ې ى ى ئا ئا ئە ئە﴾ (سورة القصص: ٧٧)، قال الشوكاني (١٤١٤ه): " أي: أحسن إلى عباد الله كما أحسن الله إليك بما أنعم به عليك من نعم الدنيا " (ص٢١٥).

وللإحسان جوانب كثيرة في الحياة، منها الإحسان على الزوجة والأولاد، كما كان يحسن النبي ﷺ إلى زوجاته وبناته وأحفاده، فمن ذلك تعليم الخير، والتغافل والتجاوز عن المخطئ والتماس العذر له، عَنْ أَنَسٍ، قَالَ: كَانَ النَّبِيُّ ﷺ عِنْدَ بَعْضِ نِسَائِهِ، فَأَرْسَلَتْ إِحْدَى أُمَّهَاتِ الْمُؤْمِنِينَ بِصَحْفَةٍ فِيهَا طَعَامٌ، فَضَرَبَتِ الَّتِي النَّبِيُّ ﷺ فِي بَيْتِهَا يَدَ الخَادِمِ، فَسَقَطَتِ الصَّحْفَةُ فَانْفَلَقَتْ، فَجَمَعَ النَّبِيُّ ﷺ فِلَقَ الصَّحْفَةِ، ثُمَّ جَعَلَ يَجْمَعُ فِيهَا الطَّعَامَ الَّذِي كَانَ فِي الصَّحْفَةِ، وَيَقُولُ: «غَارَتْ أُمُّكُمْ» ثُمَّ حَبَسَ الخَادِمَ حَتَّى أُتِيَ بِصَحْفَةٍ مِنْ عِنْدِ الَّتِي هُوَ فِي بَيْتِهَا، فَدَفَعَ الصَّحْفَةَ الصَّحِيحَةَ إِلَى الَّتِي كُسِرَتْ صَحْفَتُهَا، وَأَمْسَكَ المَكْسُورَةَ فِي بَيْتِ الَّتِي كَسَرَتْ (البخاري، ١٤٢٢ه، جـ٧، ص٣٦، حـ٥٢٢٥)، ففي هذا الموقف تجلت لنا شخصية النبي المربي صلوات ربي وسلامه عليه، لم يكتفي بالحلم والصبر والتجاوز عن الخطأ فحسب، بل التمس العذر بقوله "

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

غارت أمكم "، وسعى بالإصلاح وذلك بتعويض المتضررة بصحفة سليمه، ومن هذ الموقف يستفيد القائم على العملية التربوية الحلم والصبر والإحسان على المتربي، ومحاولة الإصلاح بين المتربين بالتعويض في حالة الضرر، أو التماس العذر لمن أخطأ، وذلك أن المربي ملازم للمتربين فلابد من وقوع الخطأ، ولابد له من المبادرة في الإصلاح.

التطبيقات التربوية للقيم السابقة:

- التطبيقات التربوية لقيمة الرحمة:

١. أن يبين الوالدان للأبناء أهمية الرحمة وما لها من الأجر والثواب عند الله عز وجل.
٢. بيان أثر الرحمة في الأبناء، وأن لها تأثيرا بالغا ولو بعد حين.
٣. تعويد الأبناء على التراحم فيما بينهم.
٤. تدريب الأبناء على الرحمة في باقي المخلوقات.
٥. أن يتحلى الوالدان بقيمة الرحمة، ليكونا قدوة للأبناء.

- التطبيقات التربوية لقيمة العفو:

١. تبيين الوالدان للأبناء أن من تحلى بقيمة العفو له الأجر العظيم عند الله سبحانه، وأن الله تعالى سيعفو عنه كما عفا عن غيره.
٢. تبيين الوالدان للأبناء أن العفو يحتاج إلى مجاهدة وتحمل واستحضار العوض من الله سبحانه.
٣. أن يذكر الوالدان للأبناء نماذج من عفو الله تعالى عن العصاة، ونماذج من عفو النبي ﷺ عن المسلمين وغير المسلمين، ممن أذاه وخالف أمره.
٤. أن يعلم الوالدان الأبناء الفرق بين العفو والضعف.
٥. تعويد الأبناء على العفو فيما بينهم.

- التطبيقات التربوية لقيمة الصبر:

١. أن يبين الوالدان للأبناء عظيم الأجر لمن تحلى بقيمة الصبر، واستحضار ما أعده الله للصابرين.
٢. أن يبين الوالدان للأبناء أن الصبر يحتاج إلى مجاهدة وتحمل، وأن عاقبته خير.
٣. أن يبين الوالدان للأبناء خطورة الجزع والتسخط وعدم الصبر.
٤. أن يذكر الوالدان للأبناء المواقف التي صبر بها النبي ﷺ، وأصحابه رضي الله عنهم.
٥. تعويد الأبناء على الصبر، خاصة في العبادات مثل الصلاة والصيام وقراءة القرآن.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٦. تحلي الوالدان بقيمة الصبر، ليكونا قدوة للمتربين.
٧. جعل الأبناء يقومون ببعض المهارات الحياتية لتعويدهم على الصبر، كالبيع والشراء وغير ذلك.

- التطبيقات التربوية لقيمة الرفق:

١. حث الأبناء على الاتصاف بالرفق، وتعليمهم بأن الرفق صفة لله عز وجل وصفة لأنبيائه عليهم الصلاة والسلام، وأنه سبحانه يحبها ويحب من اتصف بها.
٢. التبيين للأبناء الأجور المترتبة على قيمة الرفق، وأن الأمور العضال تنال بالرفق.
٣. تحذير الأبناء من العنف والشدة وأنها لا تأتي بخير، بل ضررها أكثر من نفعها.
٤. تدريب الأبناء على الرفق فيما بينهم.
٥. تدريب الأبناء على الرفق بالحيوان.

- التطبيقات التربوية لقيمة الإحسان:

١. التبيين للأبناء أثر قيمة الإحسان، وأنها صفة لله تعالى، وصفة لرسوله ﷺ، وأن الله تعالى يحب الإحسان وأهله.
٢. ذكر المواقف التي تحلى فيها النبي ﷺ بقيمة الإحسان للأبناء.
٣. تعريف الأبناء المواطن الصحيحة التي يستخدم فيها الإحسان.
٤. أن يتحلى الوالدان بقيمة الإحسان، ليكونا قدوة للأبناء.
٥. تحذير الأبناء من الإساءة للغير، سواء كان إنسان أو حيوان، وبيان ضرر الإساءة.

المبادئ التربوية المستنبطة من آيات الحلم وأحاديثه

يتناول هذا الفصل عرض نتائج الدراسة من خلال الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة وهو: (ما المبادئ التربوية المستنبطة من آيات الحلم وأحاديثه؟).

إن القرآن الكريم والسنة النبوية تزخران بالمبادئ التربوية، وقد توصل الباحث إلى مبادئ جليلة سيذكر عددا منها، ثم بعد ذلك يذكر الأدلة عليها من الكتاب والسنة، وفيما يلي ذكر لبعض المبادئ:

١- مبدأ طاعة الله تعالى ورسوله ﷺ:

الطاعة في اللغة: "الطَّوْعُ: نَقِيضُ الكَرْهِ. طاعَه يَطُوعُه وطاوَعَه، وَالِاسْمُ الطَّواعةُ والطَّواعِيةُ. وَرَجُلٌ طَيِّعٌ أَي طائِعٌ. وَرَجُلٌ طائِعٌ وطاعٍ مَقْلُوبٌ، كِلَاهُمَا: مُطِيعٌ" (ابن منظور، ١٤١٤ه، ص٢٤٠).

طاعة الله تعالى ورسوله ﷺ: أي يمتثل لأمرهما، وينتهي عن ما نهيا، ويسلم

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

لحكمهما (الطبري، ١٤٢٠ه، ص٢٠٦).

ومما ورد في السنة عن طاعة رسول الله ﷺ، ما رواه أَبِي مُوسَى، قَالَ: كُنْتُ عِنْدَ النَّبِيِّ ﷺ، وَهُوَ نَازِلٌ بِالْجِعْرَانَةِ بَيْنَ مَكَّةَ وَالْمَدِينَةِ، وَمَعَهُ بِلَالٌ، فَأَتَى رَسُولَ اللهِ ﷺ، رَجُلٌ أَعْرَابِيٌّ، فَقَالَ: أَلَا تُنْجِزُ لِي، يَا مُحَمَّدُ مَا وَعَدْتَنِي؟ فَقَالَ لَهُ رَسُولُ اللهِ ﷺ " أَبْشِرْ " فَقَالَ لَهُ الْأَعْرَابِيُّ: أَكْثَرْتَ عَلَيَّ مِنْ " أَبْشِرْ " فَأَقْبَلَ رَسُولُ اللهِ ﷺ عَلَى أَبِي مُوسَى وَبِلَالٍ، كَهَيْئَةِ الْغَضْبَانِ، فَقَالَ: " إِنَّ هَذَا قَدْ رَدَّ الْبُشْرَى، فَاقْبَلَا أَنْتُمَا " فَقَالَا: قَبِلْنَا، يَا رَسُولَ اللهِ ثُمَّ دَعَا رَسُولُ اللهِ ﷺ بِقَدَحٍ فِيهِ مَاءٌ، فَغَسَلَ يَدَيْهِ وَوَجْهَهُ فِيهِ، وَمَجَّ فِيهِ، ثُمَّ قَالَ: " اشْرَبَا مِنْهُ، وَأَفْرِغَا عَلَى وُجُوهِكُمَا وَنُحُورِكُمَا، وَأَبْشِرَا " فَأَخَذَا الْقَدَحَ، فَفَعَلَا مَا أَمَرَهُمَا بِهِ رَسُولُ اللهِ ﷺ، فَنَادَتْهُمَا أُمُّ سَلَمَةَ مِنْ وَرَاءِ السِّتْرِ: أَفْضِلَا لِأُمِّكُمَا مِمَّا فِي إِنَائِكُمَا فَأَفْضَلَا لَهَا مِنْهُ طَائِفَةً (البخاري، ١٤٢٢ه، جـ٥، ص١٥٧، حـ٤٣٢٨)، يبين هذا الحديث أن الأعرابي لم يمتثل لأمر النبي ﷺ، ففاته خير عظيم، بينما أبو موسى وبلال رضي الله عنهما قد امتثلا للأمر وقبلا البشرى فنالوا من بركة النبي ﷺ.

وعَنِ ابْنِ عُمَرَ -رضي الله عنهما- قَالَ: قَالَ النَّبِيُّ -ﷺ- يَوْمَ الأَحْزَابِ: " لاَ يُصَلِّيَنَّ أَحَدٌ الْعَصْرَ إِلاَّ فِي بَنِي قُرَيْظَةَ " فَأَدْرَكَ بَعْضُهُمُ الْعَصْرَ فِي الطَّرِيقِ فَقَالَ بَعْضُهُمْ: لاَ نُصَلِّي حَتَّى نَأْتِيَهَا وَقَالَ بَعْضُهُمْ: بَلْ نُصَلِّي لَمْ يُرِدْ مِنَّا ذَلِكَ فَذُكِرَ ذَلِكَ لِلنَّبِيِّ -ﷺ- فَلَمْ يُعَنِّفْ وَاحِدًا مِنْهُمْ (البخاري، ١٤٢٢ه، جـ٢، ص١٥، حـ٩٤٦)، وقع الخلاف بين الصحابة بسبب حرصهم على امتثال أمر النبي ﷺ، " فمنهم من تمسك بظاهر اللفظ، ورأى أنه ينبغي أن لا يصلى العصر إلاّ في بني قريظة، وإن فات وقتها، وتكون هذه الصلاة مخصوصة من عموم أحاديث المواقيت بخصوص هذا، وهو النهي عن الصلاة إلاّ في بني قريظة. ومنهم من نظر إلى المعنى، وقال لم يرد النبي - ﷺ - ذلك، وإنما أراد منا تعجيل الذهاب إلى بني قريظة في بقية النهار، ولم يرد تأخير الصلاة عن وقتها "(ابن رجب، ١٤١٧ه، ص٤٠٩)، وقع بينهم الخلاف لحرصهم على امتثال أمر النبي ﷺ.

٢- مبدأ الإشفاق على المخطئ:

الشفقة لغة: الشَّفَقُ الْخَوْفُ. تَقُولُ: أَنَا مُشْفِق عَلَيْكَ أَيْ أَخاف. والشَّفَقُ أَيْضًا الشَّفَقة وَهُوَ أَنْ يَكُونَ الناصِحُ مِنْ بُلوغِ النُّصْح خَائِفًا عَلَى المَنْصوح. تَقُولُ: أَشْفَقْت عَلَيْهِ أَنْ يَنالَه مَكْرُوهٌ (ابن منظور، ١٤١٤ه، ص١٨٠).

الشفقة اصطلاحا: رِقَّةُ الْخَوْفِ، وَهُوَ خَوْفٌ بِرَحْمَةٍ مِنَ الْخَائِفِ لِمَنْ يَخَافُ عَلَيْهِ، فَنِسْبَتُهُ إِلَى الْخَوْفِ نِسْبَةُ الرَّأْفَةِ إِلَى الرَّحْمَةِ، فَإِنَّهَا أَلْطَفُ الرَّحْمَةِ وَأَرَقُّهَا (ابن القيم، ١٤١٦ه، ص٥١٨).

كما جاء عن عبدالله بن مسعود رضي الله عنه قال: " كَأَنِّي أَنْظُرُ إِلَى النَّبِيِّ ﷺ

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يَحْكِي نَبِيًّا مِنَ الأَنْبِيَاءِ، ضَرَبَهُ قَوْمُهُ فَأَدْمَوْهُ، فَهُوَ يَمْسَحُ الدَّمَ عَنْ وَجْهِهِ، وَيَقُولُ: " رَبِّ اغْفِرْ لِقَوْمِي فَإِنَّهُمْ لاَ يَعْلَمُونَ "(البخاري، ١٤٢٢ه، جـ٩، ص١٦، حـ٦٩٢٩)، يقول النووي (١٣٩٢ه): " فِيهِ مَا كَانُوا عَلَيْهِ صَلَوَاتُ اللَّهِ وَسَلَامُهُ عَلَيْهِمْ مِنَ الْحِلْمِ وَالتَّصَبُّرِ وَالْعَفْوِ وَالشَّفَقَةِ عَلَى قَوْمِهِمْ وَدُعَائِهِمْ لَهُمْ بِالْهِدَايَةِ وَالْغُفْرَانِ وَعُذْرِهِمْ فِي جِنَايَتِهِمْ عَلَى أَنْفُسِهِمْ بِأَنَّهُمْ لَا يَعْلَمُونَ " (ص١٥٠).

وللنبي ﷺ مواقف كثيرة تدل على تقديره لظروف الناس، ومراعاة أحوالهم، وعذرهم لجهلهم، ما جعله يشفق عليهم ويرحمهم ولا يغضب عليهم عند الخطأ فمن ذلك، ما قاله مُعَاوِيَةَ بْنِ الْحَكَمِ رضي الله عنه قَالَ: بَيْنَا أَنَا أُصَلِّي مَعَ رَسُولِ اللهِ - ﷺ - إِذْ عَطَسَ رَجُلٌ مِنْ الْقَوْمِ فَقُلْتُ يَرْحَمُكَ اللهُ فَرَمَانِي الْقَوْمُ بِأَبْصَارِهِمْ فَقُلْتُ وَاثُكْلَ أُمِّيَاهْ مَا شَأْنُكُمْ تَنْظُرُونَ إِلَيَّ فَجَعَلُوا يَضْرِبُونَ بِأَيْدِيهِمْ عَلَى أَفْخَاذِهِمْ فَلَمَّا رَأَيْتُهُمْ يُصَمِّتُونَنِي لَكِنِّي سَكَتُّ فَلَمَّا صَلَّى رَسُولُ اللهِ ﷺ فَبِأَبِي هُوَ وَأُمِّي مَا رَأَيْتُ مُعَلِّمًا قَبْلَهُ وَلَا بَعْدَهُ أَحْسَنَ تَعْلِيمًا مِنْهُ فَوَاللهِ مَا كَهَرَنِي وَلَا ضَرَبَنِي وَلَا شَتَمَنِي ثم قَالَ إِنَّ هَذِهِ الصَّلَاةَ لَا يَصْلُحُ فِيهَا شَيْءٌ مِنْ كَلَامِ النَّاسِ إِنَّمَا هُوَ التَّسْبِيحُ وَالتَّكْبِيرُ وَقِرَاءَةُ الْقُرْآنِ أَوْ كَمَا قَالَ رَسُولُ اللهِ ﷺ " (مسلم، ١٤٠٧ه، جـ١، ص٩٤، حـ٣٣٣).

قال شمس الدين السفيري: من كثرت منه الشفقة والرأفة على الكبير والصغير رحمه الله برحمته، وأدخله دار كرامته، ووقاه عذاب قبره، وهول موقفه، وأظله بظله (موسوعة الأخلاق الإسلامية، ١٤٣٣ه).

يتبين مما سبق أنه لابد للمربي أن يشفق على المتربي حتى يستميل قلبه ويقبل منه، ويستقر أثر التوجيه والتعليم والتربية في نفس المتربي.

٣- مبدأ التربية على الشورى:

الشورى اصطلاحا: طلب الرأي من أهله، وإجالة النظر فيه، وصولا إلى الرأي الموافق للصواب (المهدي، ٢٠٠٦م، ص٣٦).

إنَّ الاستشارة أمارةٌ على عقل المستشير، وذلك أنَّ الرأي الفذَّ ربَّما زل، والعقل الفرد ربَّما ضلّ، قال بعض السَّلف: " من حقّ العاقل أن يضيف إلى رأيه آراء العلماء، ويجمع إلى عقله عقول الحكماء "، وقال بعضهم: " الاستشارة عين الهداية، وقد خاطر من استغنى برأيه " (الماوردي، ١٩٨٦م، ص٣٠٠).

وفسر السعدي (١٤٢٠ه) قول الله تعالى ﴿ ڈ ڈ ڎ ڎ ﴾: أي: الأمور التي تحتاج إلى استشارة ونظر وفكر، فإن في الاستشارة من الفوائد والمصالح الدينية والدنيوية ما لا يمكن حصره:

منها: أن المشاورة من العبادات المتقرب بها إلى الله.

ومنها: أن فيها تسميحا لخواطرهم، وإزالة لما يصير في القلوب عند الحوادث، فإن من له الأمر على الناس -إذا جمع أهل الرأي: والفضل وشاورهم في حادثة من

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الحوادث- اطمأنت نفوسهم وأحبوه، وعلموا أنه ليس بمستبد عليهم، وإنما ينظر إلى المصلحة الكلية العامة للجميع، فبذلوا جهدهم ومقدورهم في طاعته، لعلمهم بسعيه في مصالح العموم، بخلاف من ليس كذلك، فإنهم لا يكادون يحبونه محبة صادقة، ولا يطيعونه وإن أطاعوه فطاعة غير تامة.

ومنها: أن في الاستشارة تنور الأفكار، بسبب إعمالها فيما وضعت له، فصار في ذلك زيادة للعقول.

فامتثل النبي ﷺ لأمر ربه سبحانه وتعالى، وشاور أصحابه في عدة مواضع، فمن ذلك أنه ﷺ، دَعَا علي بن أبي طالب وَأُسَامَةَ بن زيد رضي الله عنهما حِينَ اسْتَلْبَثَ الْوَحْيُ يَسْتَأْمِرُهُمَا فِي فِرَاقِ أَهْلِهِ، فَأَمَّا أُسَامَةُ فَقَالَ: أَهْلَكَ وَلاَ نَعْلَمُ إِلاَّ خَيْرًا. وَقَالَتْ بَرِيرَةُ: إِنْ رَأَيْتُ عَلَيْهَا أَمْرًا أَغْمِصُهُ أَكْثَرَ مِنْ أَنَّهَا جَارِيَةٌ حَدِيثَةُ السِّنِّ تَنَامُ عَنْ عَجِينِ أَهْلِهَا فَتَأْتِي الدَّاجِنُ فَتَأْكُلُهُ. فَقَالَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ: " مَنْ يَعْذِرُنَا مِنْ رَجُلٍ بَلَغَنِي أَذَاهُ فِي أَهْلِ بَيْتِي، فَوَاللَّهِ مَا عَلِمْتُ مِنْ أَهْلِي إِلاَّ خَيْرًا، وَلَقَدْ ذَكَرُوا رَجُلاً مَا عَلِمْتُ عَلَيْهِ إِلاَّ خَيْرًا" (البخاري، ١٤٢٢ه، جـ٣، ص١٣٧، حـ٢٦٣٧)، في هذا الحديث يتجلى عظم أمر الاستشارة، النبي ﷺ على ما أعطاه الله تعالى من العلم والحكمة والرأي، يستشير أصحابه في أمر خاص، فعلى ذلك ينبغي للمربي أن يستشير من يعتقد أنه ذو رأي وحكمة في تربيته لأهل بيته.

وقد حدد يالجن(١٤٣٣ه) أهمية هذا المبدأ في عدة نقاط منها:

١. يساعد على الانتفاع من تجارب الآخرين وعلومهم في حياة الأفراد والمجتمعات.
٢. يساعد على الجماعة في سياسة الأمة.
٣. يساعد على انتشار روح التعاون في المشاورات بين أفراد المجتمع، وبين الأفراد والحكام.
٤. يساعد على حل المشكلات الفردية والعائلية والاجتماعية.
٥. يزود الإنسان بالآراء حول الموضوع (ص٢٣٦).

وبدون العلم والتعليم لمفهوم الشورى في الأسرة وتربية النشأ على السياسات الشورية الإسلامية، لا يمكن أن تكتمل حلقة البناء الأخلاقي، وتكون الفوضى هي التي تسود ويحل محل الاجتماع التفكك، أما إذا كان البيت يقومون بتأدية مفهوم الشورى الذي جاءت به الشريعة الإسلامية، وصارت صفة ملازمة لأهل البيت فإن الأسرة سيخرجون صالحين، لأنهم رضعوا الشورى منذ الصغر، وتدربوا على التعاون على البر والتقوى، فالبيت المسلم يعد ركيزة التربية الإسلامية الأولى، وإذا كانت الشورى مفروضة على القائد فهي أيضا يجب أن يتعلمها الأب في البيت (المهدي، ٢٠٠٦م، ص ص٢٥٢-٢٥٣).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٤- مبدأ وجوب التربية على التعليم:

إن تربية المتربي على الصبر لنيل العلم أمر يحتاج إلى مجاهدة وحلم ورفق، واحتساب للأجر عند الله تعالى.

كما يستنبط هذا المبدأ من منهج النبي ﷺ في التعليم، عن عُمَرَ بْنَ أَبِي سَلَمَةَ، يَقُولُ: كُنْتُ غُلاَمًا فِي حَجْرِ رَسُولِ اللَّهِ ﷺ، وَكَانَتْ يَدِي تَطِيشُ فِي الصَّحْفَةِ، فَقَالَ لِي رَسُولُ اللَّهِ ﷺ: " يَا غُلاَمُ، سَمِّ اللَّهَ، وَكُلْ بِيَمِينِكَ، وَكُلْ مِمَّا يَلِيكَ" فَمَا زَالَتْ تِلْكَ طِعْمَتِي بَعْدُ" (البخاري، ١٤٢٢ه، جـ٧، ص٦٨، حـ٥٣٧٦)، قال ابن حجر (١٣٧٩ه):

من فوائد الحديث أن التعليم والآمر بالمعروف والنهي عن المنكر يكون حتى في حال الأكل والشرب (ص٥٢٢)، كما ذكر ابن عثيمين (١٤٢٦ه): أن من فوائد الحديث حسن خلق النبي ﷺ وتعليمه، لأنه لم يزجر هذا الغلام حين جعلت يده في الصحفة، ولكن علمه برفق، وناداه برفق، وليعلم أن تعليم الصغار لمثل هذه الآداب لا ينسى، لكن إذا كبر ربما ينسى إذا علمته (ص١٦٩).

وجاء عن أبي أيوب رضي الله عنه أَنَّ أَعْرَابِيًّا عَرَضَ لِرَسُولِ اللهِ ﷺ وَهُوَ فِي سَفَرٍ، فَأَخَذَ بِخِطَامِ نَاقَتِهِ أَوْ بِزِمَامِهَا ثُمَّ قَالَ: يَا رَسُولَ اللهِ أَوْ يَا مُحَمَّدُ أَخْبِرْنِي بِمَا يُقَرِّبُنِي مِنَ الْجَنَّةِ، وَمَا يُبَاعِدُنِي مِنَ النَّارِ، قَالَ: فَكَفَّ النَّبِيُّ ﷺ، ثُمَّ نَظَرَ فِي أَصْحَابِهِ، ثُمَّ قَالَ: " لَقَدْ وُفِّقَ، أَوْ لَقَدْ هُدِيَ "، قَالَ: كَيْفَ قُلْتَ؟ قَالَ: فَأَعَادَ، فَقَالَ النَّبِيُّ ﷺ: " تَعْبُدُ اللهَ لَا تُشْرِكُ بِهِ شَيْئًا، وَتُقِيمُ الصَّلَاةَ، وَتُؤْتِي الزَّكَاةَ، وَتَصِلُ الرَّحِمَ، دَعِ النَّاقَةَ " (مسلم، جـ١، ص٤٢، ح١٣)، يتبين من الحديث السابق أن الأعرابي اعترض النبي ﷺ في سفره ليتعلم منه، وعلمه ما يحتاج إلى تعلمه، وهكذا ينبغي للمربي أن يعلم المتربين في كل وقت، ويعلمهم ما يحتاجون إليه ويوجههم إلى ما في مصالحهم.

وعن عَنْ مُعَاوِيَةَ بْنِ الْحَكَمِ السُّلَمِيِّ، قَالَ: بَيْنَا أَنَا أُصَلِّي مَعَ رَسُولِ اللهِ ﷺ، إِذْ عَطَسَ رَجُلٌ مِنَ الْقَوْمِ، فَقُلْتُ: يَرْحَمُكَ اللهُ فَرَمَانِي الْقَوْمُ بِأَبْصَارِهِمْ، فَقُلْتُ: وَاثُكْلَ أُمِّيَاهْ، مَا شَأْنُكُمْ؟ تَنْظُرُونَ إِلَيَّ، فَجَعَلُوا يَضْرِبُونَ بِأَيْدِيهِمْ عَلَى أَفْخَاذِهِمْ، فَلَمَّا رَأَيْتُهُمْ يُصَمِّتُونَنِي لَكِنِّي سَكَتُّ، فَلَمَّا صَلَّى رَسُولُ اللهِ ﷺ، فَبِأَبِي هُوَ وَأُمِّي، مَا رَأَيْتُ مُعَلِّمًا قَبْلَهُ وَلَا بَعْدَهُ أَحْسَنَ تَعْلِيمًا مِنْهُ، فَوَاللهِ، مَا كَهَرَنِي وَلَا ضَرَبَنِي وَلَا شَتَمَنِي، قَالَ: " إِنَّ هَذِهِ الصَّلَاةَ لَا يَصْلُحُ فِيهَا شَيْءٌ مِنْ كَلَامِ النَّاسِ، إِنَّمَا هُوَ التَّسْبِيحُ وَالتَّكْبِيرُ وَقِرَاءَةُ الْقُرْآنِ " (مسلم، ١٤١٢ه، جـ١، ص٣٨١، حـ٥٣٧)، فالحديث يدل على مسارعة النبي ﷺ على تعليم الجاهل برفق ولين من غير تعنيف، واختياره للألفاظ المناسبة وبأسلوب لطيف تقبله النفوس، فالمربي إن أراد أن يتصف بالكمال أو يخطو نحو الكمال في التعليم فليجتهد في الاقتداء بالنبي ﷺ في طريقة تعليمه للناس.

٥- مبدأ تشجيع المحسن، والثناء عليه:

يُخْبِرُ تَعَالَى عَمَّنْ خَرَجَ مُهَاجِرًا فِي سَبِيلِ اللَّهِ ابْتِغَاءَ مَرْضَاتِهِ وَطَلَبًا لِمَا عِنْدَهُ،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وَتَرَكَ الْأَوْطَانَ وَالْأَهْلِينَ وَالْخِلَّانَ، وَفَارَقَ بِلَادَهُ فِي اللَّهِ وَرَسُولِهِ، وَنُصْرَةً لِدِينِ اللَّهِ ثُمَّ قُتِلُوا، أَيْ فِي الْجِهَادِ، أَوْ مَاتُوا حَتْفُ أَنْفِهِمْ أَيْ مِنْ غَيْرِ قِتَالٍ عَلَى فُرُشِهِمْ، فَقَدْ حَصَلُوا عَلَى الْأَجْرِ الْجَزِيلِ وَالثَّنَاءِ الْجَمِيلِ.

ومن السنة النبوية ما رواه أبوهريرة رضي الله عنه: أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ ﷺ قَالَ: " يَقُولُ اللَّهُ: إِذَا أَرَادَ عَبْدِي أَنْ يَعْمَلَ سَيِّئَةً، فَلاَ تَكْتُبُوهَا عَلَيْهِ حَتَّى يَعْمَلَهَا، فَإِنْ عَمِلَهَا فَاكْتُبُوهَا بِمِثْلِهَا، وَإِنْ تَرَكَهَا مِنْ أَجْلِي فَاكْتُبُوهَا لَهُ حَسَنَةً، وَإِذَا أَرَادَ أَنْ يَعْمَلَ حَسَنَةً فَلَمْ يَعْمَلْهَا فَاكْتُبُوهَا لَهُ حَسَنَةً، فَإِنْ عَمِلَهَا فَاكْتُبُوهَا لَهُ بِعَشْرِ أَمْثَالِهَا إِلَى سَبْعِ مِائَةِ ضِعْفٍ " (البخاري، ١٤٢٢ه، جـ٩، ص١٤٤، حـ٧٥٠١)، هذا الحديث بين أن الله سبحانه وتعالى أكرم المحسن وشجعه على صنيعه، ولم يعاقب المسيء بل أمهله وجازه إن ترك السيئة بحسنة تشجيعا له على ترك السيئة، وهكذا ينبغي للمربي أن يتعامل مع حسنة المتربي وسيئته.

٦- التطبيقات التربوية للمبادئ السابقة:

- التطبيقات التربوية لمبدأ طاعة الله ورسوله ﷺ:

١. أن يحرص الوالدان على طاعة الله عز وجل ورسوله ﷺ، وأن يربوا أولادهم تربية إسلامية صحيحة.
٢. أن يبين الوالدان للأبناء الآثار المترتبة على طاعة الله سبحانه وطاعة رسوله ﷺ، من السعادة الدنيوية، والنجاة والفلاح في الآخرة.
٣. أن يكون الوالدان قدوة للأبناء في طاعة الله تعالى ورسوله ﷺ، من خلال القيام بما أمر الله تعالى ورسوله ﷺ، وترك ما نهى الله تعالى عنه ورسوله ﷺ.
٤. أن يطلب الوالدان من الأبناء القيام ببعض الطاعات أمامه.
٥. أن يكافئ الوالدان الأبناء إذا امتثل لأمر الله تعالى ورسوله ﷺ.

- التطبيقات التربوية لمبدأ الإشفاق على المخطئ:

١. أن يمارس الوالدان الشفقة على الأبناء أثناء التربية.
٢. تعريف الوالدان معنى الشفقة وما سببها؟.
٣. التبيين للأبناء مواقف لشفقة الأنبياء على أقوامهم.
٤. تدريب الأبناء على الشفقة فيما بينهم.

- التطبيقات التربوية لمبدأ التربية على الشورى:

١. تعريف الأبناء معنى الشورى، وما أثارها.
٢. أن يطبق الوالدان هذا المبدأ مع الأبناء.
٣. أن يذكر المواقف التي استشار فيها النبي ﷺ أصحابه رضوان الله عليهم.
٤. تدريب الأبناء على الشورى فيما بينهم.

- التطبيقات التربوية لمبدأ وجوب التربية على التعليم:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

١. أن يبين الوالدان للأبناء فضل العلم، وآدابه.
٢. أن يمارس الوالدان مع الأبناء التعليم في كل صغيرة وكبيرة.
٣. أن يمارس الوالدان آداب التعليم مع الأبناء.
٤. تدريب الأبناء على التعليم.

- التطبيقات التربوية لمبدأ تشجيع المحسن، والثناء عليه:

١. قيام الوالدان بتشجيع الأبناء والثناء عليهم عند المواقف الايجابية.
٢. ذكر نقاط التميز للأبناء.
٣. تعريف الأبناء على الآيات والأحاديث التي جاء فيها التشجيع والثناء.
٤. تدريب الأبناء على التشجيع والثناء.

الأساليب التربوية المستنبطة من آيات الحلم وأحاديثه

يتناول هذا الفصل عرض نتائج الدراسة من خلال الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة وهو: (ما الأساليب التربوية المستنبطة من آيات الحلم وأحاديثه؟).

إن الأساليب التربوية في القرآن الكريم والسنة النبوية، تؤثر تأثيرا بالغا في نفوس الناشئة والمربين، كما أنها تربي النفوس على علو الهمة، وتتميز بتنوع طرقها، ما يسهل على المربي اختيار الأنسب والأفضل منها (الحازمي، ١٤٣٣ه، ص٤٣٥)، وقد توصل الباحث إلى عددا من الأساليب التربوية، وفيما يلي ذكرها:

١- أسلوب الترغيب والترهيب:

إن الإنسان مفطور على الإحساس باللذة والألم، وهو بذلك ميال إلى كل ما يحقق له اللذة، وعازف عن كل ما يسبب له الألم، ولهذا العامل تأثير كبير في تربية الإنسان وتوجيه سلوكه، من خلال الترغيب والترهيب (الزنتاني،١٩٨٤م، ص٦٤٦).

وقال ﷺ: " يَقُولُ اللَّهُ تعالى: إِذَا أَرَادَ عَبْدِي أَنْ يَعْمَلَ سَيِّئَةً، فَلاَ تَكْتُبُوهَا عَلَيْهِ حَتَّى يَعْمَلَهَا، فَإِنْ عَمِلَهَا فَاكْتُبُوهَا بِمِثْلِهَا، وَإِنْ تَرَكَهَا مِنْ أَجْلِي فَاكْتُبُوهَا لَهُ حَسَنَةً، وَإِذَا أَرَادَ أَنْ يَعْمَلَ حَسَنَةً فَلَمْ يَعْمَلْهَا فَاكْتُبُوهَا لَهُ حَسَنَةً، فَإِنْ عَمِلَهَا فَاكْتُبُوهَا لَهُ بِعَشْرِ أَمْثَالِهَا إِلَى سَبْعِ مِائَةِ ضِعْفٍ "(البخاري، ١٤٢٢، جـ٩، ص١٤٤، حـ٧٥٠١)، يبين هذا الحديث أن الله عز وجل يضاعف الحسنات لمن عملها، ويمحو السيئات لمن أعرض عنها ابتغاء وجهه تعالى، وهو ترغيب من الكريم سبحانه، لحث عباده على فعل الحسنات والابتعاد عن السيئات.

وذكر عن أبي مسعود أنه كان يضرب غُلَامًا بِالسَّوْطِ، فسمع صوتا خلفه يقول: "اعْلَمْ، أَبَا مَسْعُودٍ "، فَلَمْ أَفْهَمِ الصَّوْتَ مِنَ الْغَضَبِ، قَالَ: فَلَمَّا دَنَا مِنِّي إِذَا هُوَ رَسُولُ اللهِ ﷺ، فَإِذَا هُوَ يَقُولُ: " اعْلَمْ، أَبَا مَسْعُودٍ، اعْلَمْ، أَبَا مَسْعُودٍ "، قَالَ: فَأَلْقَيْتُ السَّوْطَ مِنْ يَدِي، فَقَالَ: " اعْلَمْ، أَبَا مَسْعُودٍ، أَنَّ اللهَ أَقْدَرُ عَلَيْكَ مِنْكَ عَلَى هَذَا الْغُلَامِ "، قَالَ: فَقُلْتُ: لَا أَضْرِبُ مَمْلُوكًا بَعْدَهُ أَبَدًا (مسلم،١٤١٢ه، جـ٣، ص١٢٨٠، حـ١٦٥٩)، استخدم

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

معه النبي ﷺ اسلوب الترهيب، وخوفه بالله تعالى.

الترغيب والترهيب أمران يقومان على الخوف والرجاء، وهما خطان متقابلان في النفس الإنسانية، وقد استخدم المنهج الإسلامي هذا الأسلوب في تحريك الدوافع الخيرة وتنشيطها تارة بالترغيب فيما أعده الله تعالى لمن خاف مقام ربه، ونهى نفسه عن غيها وطغيانها. وتارة بالترهيب مما أعده الله تعالى للمفسدين والمنحرفين عن سبل السلام (الحازمي، ١٤٣٣ه، ص٤٥٤).

٢- أسلوب الحوار:

إن أسلوب الحوار من الأساليب التي تكثر في الكتاب والسنة، استخدمها الله تعالى في إقامة الحجة على العباد، والدلالة على وحدانيته تعالى، وعلى صدق ما جاؤوا به من الرسالات، كما استخدمه النبي ﷺ في تعليمه للناس، وتربيته لأهل بيته.

ويستنبط أسلوب الحوار من السنة النبوية أن أبا أيوب رضي الله عنه قال: أَنَّ أَعْرَابِيًّا عَرَضَ لِرَسُولِ اللهِ ﷺ وَهُوَ فِي سَفَرٍ، فَأَخَذَ بِخِطَامِ نَاقَتِهِ - أَوْ بِزِمَامِهَا ثُمَّ قَالَ: يَا رَسُولَ اللهِ - أَوْ يَا مُحَمَّدُ - أَخْبِرْنِي بِمَا يُقَرِّبُنِي مِنَ الْجَنَّةِ، وَمَا يُبَاعِدُنِي مِنَ النَّارِ، قَالَ: فَكَفَّ النَّبِيُّ ﷺ، ثُمَّ نَظَرَ فِي أَصْحَابِهِ، ثُمَّ قَالَ:" لَقَدْ وُفِّقَ، أَوْ لَقَدْ هُدِيَ "، قَالَ: كَيْفَ قُلْتَ؟ قَالَ: فَأَعَادَ، فَقَالَ النَّبِيُّ ﷺ: " تَعْبُدُ اللهَ لَا تُشْرِكُ بِهِ شَيْئًا، وَتُقِيمُ الصَّلَاةَ، وَتُؤْتِي الزَّكَاةَ، وَتَصِلُ الرَّحِمَ، دَعِ النَّاقَةَ " (مسلم، ١٤١٢ه، جـ١، ص٤٢، حـ١٣)، حاور النبي ﷺ الأعرابي رغم أنه كان على سفر ليعلمه أمر دينه، وكان ﷺ حليما في حواره معه متسع الصدر، وفي نهاية إجابته له أشعره بخطئه رغم عفوه عنه وتقدير ظرفه فقال " دع الناقة " (لاشين، ١٤٢٣ه، ص٤٦).

من خلال ما سبق يتبين لنا أهمية الحوار في العملية التربوية، فهو سبب لإثراء المحبة بين المربي والمتربي خاصة إذا تحلى الحوار بحلة الود والإحسان وغلف بعبارات المحبة والرقة كما حصل بين إبراهيم عليه السلام وأبيه، ويمكن من خلال الحوار غرس المفاهيم الصحيحة وحسن تقييم الأمور، كما أن تنمية الحوار بين الأسرة عبارة عن توفير مستشار أمين لطرح أي تساؤل يخطر على البال.

٣- أسلوب القدوة:

يعتبر أسلوب القدوة من أنجع الأساليب التربوية المؤثرة في سلوك الآخرين، لأنه تطبيق عملي يثبت القدرة والاستطاعة الإنسانية على التخلي عن الانحرافات، والتحلي بفضائل الأعمال والأقوال، فهي تنقل المعروف من الحيز النظري إلى التطبيقي المؤثر، فتلامس بها الأبصار، والأفئدة فيحصل الاقتناع والإعجاب ثم التأسي (الحازمي، ١٤٣٣ه، ص٤٣٨).

وعَنْ أَنَسِ بْنِ مَالِكٍ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ، قَالَ: كُنْتُ أَمْشِي مَعَ النَّبِيِّ ﷺ وَعَلَيْهِ بُرْدٌ نَجْرَانِيٌّ غَلِيظُ الحَاشِيَةِ، فَأَدْرَكَهُ أَعْرَابِيٌّ فَجَذَبَهُ جَذْبَةً شَدِيدَةً، حَتَّى نَظَرْتُ إِلَى صَفْحَةِ

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

عَاتِقِ النَّبِيِّ ﷺ قَدْ أَثَّرَتْ بِهِ حَاشِيَةُ الرِّدَاءِ مِنْ شِدَّةِ جَذْبَتِهِ، ثُمَّ قَالَ: مُرْ لِي مِنْ مَالِ اللَّهِ الَّذِي عِنْدَكَ، فَالْتَفَتَ إِلَيْهِ فَضَحِكَ، ثُمَّ " أَمَرَ لَهُ بِعَطَاءٍ" (البخاري،١٤٢٢ه، جـ٤، ص٩٤، حـ٣١٤٩)، موقف يبين مدى حلم النبي ﷺ، وهكذا المربي كلما اقتدى بالنبي ﷺ في تربيته، كسب قلوب المتربين ونال إعجابهم ومن ثم حصل على اقتدائهم به.

٤- أسلوب القصة:

إن أسلوب القصة يترك في أذهان المستمعين أو القارئين تأثير نفسي عميق، وتشد القارئ أو السامع من خلال مواقفها المتعددة والمختلفة، وتتجاوز ذلك إلى التأثير في سلوكه، وأفكاره، فهي أحد الأساليب التربوية التي ذكرت في القرآن الكريم، والسنة النبوية (الحازمي، ١٤٣٣ه، ص٤٤٩).

والنبي صلوات ربي وسلامه عليه قص على عائشة رضي الله عنها، عندما سألته هل مر عليه يوم أشد من يوم أحد؟، فقال لها عن ما لقيه في أول دعوته، فتقول رضي الله عنها قَالَ: " لَقَدْ لَقِيتُ مِنْ قَوْمِكِ مَا لَقِيتُ، وَكَانَ أَشَدَّ مَا لَقِيتُ مِنْهُمْ يَوْمَ العَقَبَةِ، إِذْ عَرَضْتُ نَفْسِي عَلَى ابْنِ عَبْدِ يَالِيلَ بْنِ عَبْدِ كُلاَلٍ، فَلَمْ يُجِبْنِي إِلَى مَا أَرَدْتُ، فَانْطَلَقْتُ وَأَنَا مَهْمُومٌ عَلَى وَجْهِي، فَلَمْ أَسْتَفِقْ إِلَّا وَأَنَا بِقَرْنِ الثَّعَالِبِ فَرَفَعْتُ رَأْسِي، فَإِذَا أَنَا بِسَحَابَةٍ قَدْ أَظَلَّتْنِي، فَنَظَرْتُ فَإِذَا فِيهَا جِبْرِيلُ، فَنَادَانِي فَقَالَ: إِنَّ اللَّهَ قَدْ سَمِعَ قَوْلَ قَوْمِكَ لَكَ، وَمَا رَدُّوا عَلَيْكَ، وَقَدْ بَعَثَ إِلَيْكَ مَلَكَ الجِبَالِ لِتَأْمُرَهُ بِمَا شِئْتَ فِيهِمْ، فَنَادَانِي مَلَكُ الجِبَالِ فَسَلَّمَ عَلَيَّ، ثُمَّ قَالَ: يَا مُحَمَّدُ، فَقَالَ، ذَلِكَ فِيمَا شِئْتَ، إِنْ شِئْتَ أَنْ أُطْبِقَ عَلَيْهِمُ الأَخْشَبَيْنِ؟ فَقَالَ النَّبِيُّ ﷺ: بَلْ أَرْجُو أَنْ يُخْرِجَ اللَّهُ مِنْ أَصْلاَبِهِمْ مَنْ يَعْبُدُ اللَّهَ وَحْدَهُ، لاَ يُشْرِكُ بِهِ شَيْئًا " (البخاري، ١٤٢٢ه، جـ٤، ص١١٥، حـ٣٢٣١)، " ذكر لها قصة ذهابه إلى الطائف، لأن النبي صلى الله عليه وسل لما دعا قريشاً في مكة، ولم يستجيبوا له خرج إلى الطائف؛ ليبلغ كلام الله عزّ وجلّ، ودعا أهل الطائف لكن كانوا أسفه من أهل مكة، حيث اجتمعوا هم وسفهاؤهم، وصاروا صفين متقابلين في طريق النبي ﷺ، وجعلوا يرمونه بالحجارة، يرمونه بالحصى حتى أدموا عقبه ﷺ وخرج مغموماً مهموماً .....الخ"(ابن عثيمين، ١٤٢٦ه، ص٦٠١)

الأسلوب القصصي من أحسن الطرق لتلقين المتربين المبادئ والقيم الإسلامية، والمعاني الرفيعة، وهذا يعود إلى ما فيها من تشويق وتتابع أحداث، يجذب المتربي للاستماع أو القراءة دون ملل، كما يجعله متفاعلا مع القصة. وتعد القصص في القرآن والسنة من أروع القصص التي يجب أن نرويها للمتربين، فالقرآن والسنة يستخدمان القصة لجميع أنواع التربية والتوجيه، كتربية الروح والعقل والجسم. فلذلك أن القصة سجل حافل لجميع التوجيهات (هزازي، ١٤٣١ه، ص١١).

٥- أسلوب الموعظة:

التربية بالوعظ، لها دور هام في غرس القيم والمبادئ الإسلامية بميادينها

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المختلفة، وهي قد تكون في صورة مباشرة على شكل نصائح، فالإنسان قد يصغي ويرغب في سماع النصح من محبيه وناصحيه، فالنصح والوعظ يصبح في هذه الحالة ذا تأثير بليغ في نفس المخاطب(جمالي، ١٩٧٢م، ص١١١).

وفي السنة النبوية فإن النبي صلى الله عليه كثيرا ما يعظ أصحابه ويذكرهم، فمن ذلك أَنَّ رَسُولَ اللهِ ﷺ، أَتَى عَلَى امْرَأَةٍ تَبْكِي عَلَى صَبِيٍّ لَهَا، فَقَالَ لَهَا: " اتَّقِي اللهَ وَاصْبِرِي "، فَقَالَتْ: وَمَا تُبَالِي بِمُصِيبَتِي فَلَمَّا ذَهَبَ، قِيلَ لَهَا: إِنَّهُ رَسُولُ اللهِ ﷺ، فَأَخَذَهَا مِثْلُ الْمَوْتِ، فَأَتَتْ بَابَهُ، فَلَمْ تَجِدْ عَلَى بَابِهِ بَوَّابِينَ، فَقَالَتْ: يَا رَسُولَ اللهِ لَمْ أَعْرِفْكَ، فَقَالَ: "إِنَّمَا الصَّبْرُ عِنْدَ أَوَّلِ صَدْمَةٍ"، أَوْ قَالَ: " عِنْدَ أَوَّلِ الصَّدْمَةِ " (مسلم، ١٤١٢، جـ٢، ص٦٣٧، حـ٩٢٦)، يقول ابن الملقن (١٤٢٩ه): يستفاد من الحديث جواز الموعظة للباكي، بتقوى الله والصبر(ص٤٤١).

كما جاء عن أبي مسعود رضي الله عنه، أنه كان يضرب غلاما له، فسمع صوتا خلفه يقول: " اعْلَمْ، أَبَا مَسْعُودٍ "، فَلَمْ أَفْهَمِ الصَّوْتَ مِنَ الْغَضَبِ، قَالَ: فَلَمَّا دَنَا مِنِّي إِذَا هُوَ رَسُولُ اللهِ ﷺ، فَإِذَا هُوَ يَقُولُ: " اعْلَمْ، أَبَا مَسْعُودٍ، اعْلَمْ، أَبَا مَسْعُودٍ "، قَالَ: فَأَلْقَيْتُ السَّوْطَ مِنْ يَدِي، فَقَالَ: " اعْلَمْ، أَبَا مَسْعُودٍ، أَنَّ اللهَ أَقْدَرُ عَلَيْكَ مِنْكَ عَلَى هَذَا الْغُلَامِ "، قَالَ: فَقُلْتُ: لَا أَضْرِبُ مَمْلُوكًا بَعْدَهُ أَبَدًا (مسلم،١٤١٢ه، جـ٣، ص١٢٨٠، حـ١٦٥٩)، يستفاد من الحديث السابق أن فِيهِ الْحَثُّ عَلَى الرِّفْقِ بِالْمَمْلُوكِ وَالْوَعْظُ وَالتَّنْبِيهُ عَلَى اسْتِعْمَالِ الْعَفْوِ وَكَظْمِ الْغَيْظِ وَالْحُكْمُ كَمَا يَحْكُمُ اللَّهُ عَلَى عِبَادِهِ (النووي، ١٣٩٢ه، ص١٣٠)، ويقول ابن عثيمين(١٤٢٦ه): ذكره بهذه الموعظة العظيمة أن الله أقدر عليه من قدرته على هذا العبد، سقطت العصا من يده هيبة لرسول الله ﷺ ثم أعتقه، أعتق العبد، وهذا من حسن فهمه رضي الله عنه(ص٢٩٥).

إن المتربي محتاج إلى الموعظة التي تستجيش عواطفه نحو حب الخير والعمل به وبغض الشر واجتنابه. فالأول لا يحتاج إلى إطالة بقدر ما يحتاج إلى بيان الحق وتعريفه له، وموعظة تشحذ همته نحو تطبيق ما سمعه، والثاني يحتاج إلى قدر أكبر من الوعظ الذي يجعله يقلع عما اعتاده، لأن القلوب تستثقل ترك المألوف، فتكون الموعظة لازمة له بقدر ما يجعل المألوف أضعف في نفسه من مشقة العمل بالمطلوب، وأما الصنف الثالث: فهو يحتاج إلى الموعظة المليئة بالترهيب من عاقبة العصيان والتمرد واتباع غير سبيل المؤمنين، والترغيب في اتباع الحق والعمل به وإيثاره على شهوات النفس وحظوظها، مع دحض معتقداته بالحجج الدامغة (الحازمي، ١٤٣٣ه، ص٤٦٣).

٦- التطبيقات التربوية للأساليب السابقة:

- التطبيقات التربوية لأسلوب الترغيب والترهيب:

١. أن يرغب الوالد الأبناء بالأعمال الصالحة، كالصلاة، والصيام، وحفظ القرآن،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والتحلي بمكارم الأخلاق كالصبر، والحلم، بتخصيص مكافآت، وأن يرهبهم من المعاصي وسوء الخلق.

٢. ترديد الوالدان على الأبناء، أن الله يحب أعمال الخير جميعها، ويكافأن عليها، ويكره أعمال الشر ويجازيان عليها.

٣. أن يبين الوالدان للأبناء، الآثار المترتبة في العمل المرغب به، أو المرهب منه.

٤. التوازن والاعتدال بين الأسلوبين، فلا يكون أحدهما أكثر من الآخر، وأن يستخدم كلا منهما حسب الحاجة.

٥. التدرج في الترغيب والترهيب، كأن يعطي الأبن مكافأة بسيطة تكبر عندما يكبر الأبن، وأن لا يكون الترهيب شديدا من أول لحظة.

- التطبيقات التربوية لأسلوب الحوار:

١. أن يعي الوالدان أسلوب الحوار، وتأثيره البالغ على القناعات والأفكار الموجودة لدى الأبناء.

٢. أن يثير الوالدان مواضيع يدركها عقل الأبناء، كي يرتقي به نحو حوار أفضل.

٣. أن يستخدم الوالدان أحسن الألفاظ مع الأبناء.

٤. أن تكون مواضيع الحوار بين الوالدين والأبناء، ذات أهداف.

٥. مراعاة الفروق الفردية بين الأبناء، فمحاورة الصغير ليست كمحاورة الذي هو أكبر منه.

٦. تدريب الأبناء على الحوارات الهادفة فيما بينهم.

- التطبيقات التربوية لأسلوب القدوة:

١. أن يبين الوالدان للأبناء أن الكبار والصغار محتاجون إلى قدوات يقتدون بهم.

٢. أن يتصف الوالدان بالصفات الحميدة ليكونا قدوة للأبناء، يقتدون بهما.

٣. قيام الوالد ببعض الأعمال الصالحة، كالصدقة، وصلة الرحم، ليقتدي به الأبناء.

٤. قيام الوالد بختيار الصحبة الصالحة للأبناء ليكونوا قدوة لهم.

٥. حث الأبناء ليختاروا لهم قدوات صالحة، من سلف الامة.

- التطبيقات التربوية لأسلوب القصة:

١. أن يختار الوالدان القصص التي تناسب سن الأبناء، حتى يمكنه إدراكها وفهمها.

٢. أن يختار الوالدان قصص حقيقة للأبناء، ويبتعدا عن القصص المكذوبة.

٣. أن يختار الوالدان القصص الهادفة، التي فيها عظة وعبرة للأبناء.

٤. يمكن للولدان أن يستخدما الوسائل الحديثة في إيصال القصة، ويكون

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

استخدامها وفق ضوابط معينة.
٥. تدريب الأبناء على تحضير القصص الصغيرة الهادفة.

- التطبيقات التربوية لأسلوب الموعظة:

١. أن يستخدم الوالدان الرفق واللين عند موعظتهما للأبناء.
٢. أن يبين الوالدان للأبناء أن الهدف من هذه الموعظة هي المحبة والشفقة.
٣. أن ينوع الوالدان في موعظتهما بين الترغيب والترهيب، وضرب المثل.
٤. أن يختار الوالدان الوقت المناسب لموعظة الأبناء.
٥. يمكن للوالدين استخدام وسائل التواصل الحديثة لإيصال الموعظة للأبناء.

التوصيات:

يوصي الباحث في نهاية هذه الدراسة بعدد من التوصيات وهي:

- أن يغرس الوالدان في نفوس الأبناء الرحمة.
- أن يدرب الآباء الأبناء على العفو.
- أن يعلم الآباء أبنائهم على الصبر.
- أن يوضح الآباء للأبناء مكانة الرفق.
- أن يمارس الوالدان على الأبناء الإحسان.
- أن يغرس الوالدان محبة طاعة الله تعالى ورسوله ﷺ، في نفوس الأبناء.
- أن يشفق الوالدان على أبنائهم عند الخطأ.
- أن يحرص الوالدان على تعليم أبنائهم في كل وقت.
- أن يكافأ الوالدان الأبناء إذا أحسنوا.
- أن يعمل الوالدان على ترغيب الأبناء بمكافأة عند الإحسان، وأن يرهبوهم عند الإساءة.
- أن يحرص الوالدان على محاورة الأبناء.
- أن يمتثل الوالدان للأخلاق الفاضلة ليكونا قدوة صالحة للأبناء.
- اهتمام الوالدان بذكر القصص للأبناء لتعليمهم، وتكون القصص واقعية.
- أن يهتم الوالدان بموعظة الأبناء بين حين وآخر.

٤- أهم المقترحات:

- ضرورة الاهتمام بالكتاب والسنة والوقوف على ما تضمنا من المضامين التربوية، والعمل على تطبيقها.
- العمل على ربط الأبناء بالقرآن الكريم والسنة النبوية حفظا وعلما وعملا.
- العمل على نشر القيم والمبادئ التربوية في المجتمع عن طريق الوسائل

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الحديثة.

- العمل على بحوث توجه الأبناء على كيفية التربية مع وجود الوسائل الحديثة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع

إسماعيل، محمد (١٤١٩ه)، **دراسات في علوم القرآن** ط.٢، جدة :دار المنارة.

أنور، أحمد (٢٠٠٤م)، **التربية القرآنية في سورة النور**، فلسطين، جامعة النجاح، رسالة ماجستير غير منشورة.

ابن أبي الدنيا، عبدالله (١٤١٨ه)، **الصبر والثواب عليه**، لبنان، دار ابن حزم.

ابن أبي الدنيا، عبدالله (١٤١٣ه)، **الحلم**، بيروت، مؤسسة الكتب الثقافية.

الألباني، محمد (١٤١٥ه)، **سلسلة الأحاديث الصحيحة وشيء من فقهها وفوائدها**، الرياض، مكتبة المعارف للنشر والتوزيع.

الألباني، محمد (١٤٢١ه)، **صحيح الترغيب والترهيب**، الرياض، مكتبة المعارف.

البخاري، محمد (١٤٢٢ه)، **الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله ﷺ وسننه وأيامه**، بيروت، دار طوق النجاة.

بخيت، صفية (٢٠١٦م)، **القيم التربوية لمفهوم العجلة من الكتاب والسنة**، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، الناشر سمات للدراسات والأبحاث، مج٥، ع٦.

البسام، عبدالله (١٤٢٣ه)، **توضِيحُ الأحكَامِ مِن بُلُوغ المَرَام** ط.٥، مكة المكرمة، مكتبة الأسدي.

البسام، عبدالله (١٤٢٦ه)، **تيسير العلام شرح عمدة الأحكام**، الإمارات، مكتبة الصحابة.

البغوي، الحسين (١٤٢٠ه)، **تفسير البغوي، معالم التنزيل في تفسير القرآن**، بيروت، دار إحياء التراث العربي.

البكري، محمد (١٤٢٥ه)، **دليل الفالحين لطرق رياض الصالحين** ط.٤، بيروت، دار المعرفة.

البيهقي، أحمد (١٤٠٨ه)، **دلائل النبوة**، بيروت، دار الكتب العلمية.

البيهقي، أحمد (١٤١٣ه)، **الأسماء والصفات للبيهقي**، جدة، مكتبة السوادي.

البيهقي، أحمد (١٩٩٦م)، **كتاب الزهد الكبير**، بيروت، مؤسسة الكتب الثقافية.

ابن تيمة، أحمد (١٤١٦ه)، **مجموع الفتاوى**، المملكة العربية السعودية، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف.

الترمذي، محمد (١٩٩٨م)، **الجامع الكبير – سنن الترمذي**، بيروت، دار الغرب الإسلامي.

الجرجاني، عبد القاهر. (١٤١٣ه)، **دلائل الإعجاز** ط.٣، جدة، دار المدني.

الجلاد، ماجد. (٢٠٠٥م)، **تعلم القيم وتعاليمها**، عمان، دار المسيرة للنشر.

جمالي، محمد. (١٩٧٢م)، **نحو توحيد الفكر التربوي في العالم**، تونس، الدار التونسية للنشر.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الحريملي، فيصل. (١٤٢٣ه)، **تطريز رياض الصالحين**، الرياض، دار العاصمة للنشر.
الحقيل، سليمان (١٤١٦ه)، **التربية الإسلامية** ط.٢، بيروت: دار الفكر.
ابن حبان، محمد. (٢٠٠٦م)، **روضة العقلاء ونزهة الفضلاء**، ط.٤، بيروت دار الكتب العلمية
ابن حجر، أحمد. (١٣٧٩ه)، **فتح الباري شرح صحيح البخاري**، بيروت، دار المعرفة.
حمد، عبدالله. (١٤٣٨ه)، **الكافية في التفسير بالمأثور والدراية**، بيروت، دار القلم.
حموش، مأمون. (١٤٢٨ه)، **التفسير المأمون على منهج التنزيل والصحيح المسنون**، دمشق، الناشر (المؤلف).
حميد، صالح. ابن ملوح، عبدالرحمن. (١٤١٨ه)، **موسوعة نضرة النعيم في أخلاق الرسول الكريم** ﷺ، السعودية، دار الوسيلة.
أبو داوود، سليمان. (١٤٣٠ه)، **سنن أبي داوود**، لبنان، دار الرسالة العالمية.
الخطيب، محمد ومتولي، مصطفى وعبدالجواد، نورالدين والغبان، محروس والفزاني، فتحية. (١٤٣٩ه)، **أصول التربية الإسلامية** ط.٤، مصر، دار الزوايا العلمية.
الخثعمي، محمد (٢٠١٣م)، أساليب التربية الإسلامية وتطبيقاتها التربوية داخل البيئة المدرسية، السودان: كلية التربية، جامعة أم درمان.
الدارمي، محمد (١٤٣٦ه)، **مسند الإمام الدارمي**، بدون ناشر.
الدبيسي، محمد (١٤٣٤ه)، **خلق الحلم** ط.٢.
الدليمي، عواد (٢٠١٣م، يوليو)، **أسلوب الرفق في دعوة إبراهيم عليه السلام لأبيه**، العراق، مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإسلامية، مج٤، ع١٦.
الذهبي، محمد (١٤٠٥ه)، **سير أعلام النبلاء** ط.٣، المملكة العربية السعودية، مؤسسة الرسالة.
ابن رجب، عبدالرحمن (١٤١٧ه)، **فتح الباري شرح صحيح البخاري**، المدينة المنورة، مكتبة الغرباء الأثرية.
الرازي، أحمد (١٣٩٩ه)، **معجم مقاييس اللغة**، دمشق، دار الفكر.
الرازي، محمد (١٤٢٠ه)، **مختار الصحاح** ط.٥، بيروت، المكتبة العصرية - الدار النموذجية.
الرازي، محمد (١٤٢٠ه)، **مفاتيح الغيب** ط.٣، بيروت، دار إحياء التراث العربي.
الزرنوجي، برهان (١٤٠١ه)، **تعليم المتعلم طرق التعلم، بيروت**: المكتب الإسلامي
سعيد، بتول (١٤٠١ه)، أساليب التنشئة الأسرية وعلاقتها بمستوى تعليم الوالدين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، ابن رشد، جامعة بغداد.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

السبكي، محمود (١٣٥١ه)، **المنهل العذب المورود شرح سنن الإمام أبي داوود**، مصر، مطبعة الاستقامة.
السبتي، القاضي (١٤٠٣ه)، **ترتيب المدارك وتقريب المسالك لمعرفة أعلام مذهب مالك** ط.٢، المملكة المغربية: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية.
السعدي، عبد الرحمن (١٤٢٠ه)، **تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان**، المملكة العربية السعودية، مؤسسة الرسالة.
السعدي، عبدالرحمن (١٤٢٣ه)، بهجة **قلوب الأبرار وقرة عيون الأخيار في شرح جوامع الأخبار**، المملكة العربية السعودية، وزارة الشئون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد.
السمالوطي، نبيل (١٤١٨ه)، **بناء المجتمع الإسلامي** ط.٣، القاهرة: دار الشروق للنشر والتوزيع.
السقاف، علوي (١٤٢٦ه)، **صفات الله عز وجل الواردة في الكتاب والسنة**، الدرر السنية، دار الهجرة.
السلمان، عبدالعزيز (١٤٢٤ه)، **موارد الضمآن لدروس الزمان، خطب وحكم وأحكام وقواعد ومواعظ وأخلاق حسان** ط. ٣٠.
السنيكي، زكريا (١٤٢٦ه)، **منحة الباري بشرح صحيح البخاري المسمى "تحفة الباري"**، الرياض، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع.
السيوطي، عبدالرحمن (١٤٢٤ه)، **معجم مقاليد العلوم في الحدود والرسوم**، مصر، مكتبة الآداب.
أبوسعيد الخادمي، محمد (١٣٤٨ه)، **بريقة محمودية في شرح طريقة محمدية وشريعة نبوية في سيرة أحمدية**، بيروت، دار الحلبي.
الشنقيطي، محمد (١٤١٥ه)، **أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن**، بيروت: دار الفكر للطباعة.
الشدي، عادل (٢٠١٤م)، **عشرون جوهرة من أخلاق الرسول ﷺ**، السعودية، مدار الوطن.
الشوكاني، محمد (١٤١٤ه)، **فتح القدير**، دمشق – بيروت، دار ابن كثير، دار الكلم الطيب.
الشوكاني، محمد (د.ت)، **الفتح الرباني من فتاوى الإمام الشوكاني**، اليمن، مكتبة الجيل الجديد.
الأصفهاني، الحسين (١٤١٢ه)، **المفردات في غريب القرآن**، دمشق، دار القلم.
الصبحي، محمد (١٤٢٧ه، ذو الحجة)، **حلم النبي ﷺ، مواقف وعبر**، مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية، ج١٨، ع ٣٩.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

صفا، قرني (٢٠١٥م)، **غرس القيم الإسلامية في آداب الأطفال**، حولية كلية الدراسات الإسلامية والعربية للبنين، جامعة الأزهر، المقالة ٢٨، مج٣٢، ع١.
الصنعاني، محمد (١٤٣٢ه)، **التَّنويرُ شَرْحُ الجَامِعِ الصَّغِيرِ**، الرياض، دار السلام.
الصعيدي، فواز (١٤٣٠)، **"الأساليب التربوية النبوية المتبعة في التوجيه وتعديل السلوك وكيفية تفعيلها مع طلاب المرحلة الثانوية بنين"**، أم القرى، جامعة أم القرى.
طايل، فوزي (١٩٩٧م)، **كيف نفكر استراتيجيا ؟**، القاهرة، مركز الإعلام العربي.
الطيار، مساعد (١٤٢٧ه)، **مفهوم التفسير والتأويل والاستنباط والتدبر والمفسر.** ط٢. الرياض: دار ابن الجوزي.
الطبري، محمد (١٤٢٠ه)، **جامع البيان في تأويل القرآن**، المملكة العربية السعودية، مؤسسة الرسالة.
طعيمة، سعيد (٢٠٠٨م)، **قضايا التعليم وتحديات العصر**، القاهرة، دار العالم العربي.
الطوسي، محمد (١٩٦٤م)، **ميزان العمل**، مصر، دار المعارف.
عبدالرحمن، سامية (١٩٩٢م)، **القيم الاخلاقية**، القاهرة، دار النهضة المصرية.
عبدالمعطي، حسن (١٩٩٠م)، **بعض مظاهر صراع القيمة في أسرة قروية مصرية**، مصر، دار المعرفة.
ابن عبد ربه الأندلسي، أحمد (١٤٠٤ه)، **العقد الفريد**، بيروت، دار الكتب العلمية.
ابن عثيمين، محمد (١٤٢٦ه)، **شرح رياض الصالحين**، الرياض، دار الوطن.
ابن عساكر، علي (١٤١٥ه)، **تاريخ دمشق**، دمشق، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
عطار، ليلى (١٤١٩ه)، **آراء ابن الجوزي التربوية "دراسة وتحليلا وتقويما ومقارنة"**، الولايات المتحدة الأمريكية، منشورات أمانة للنشر، ميريلاند.
عطية، عماد (١٤٣٤ه)، **التربية الإسلامية مصادرها وتطبيقاتها** ط.٣، الرياض: مكتبة الرشد.
العميريني، عبدالله (١٤٢٤ه)، **الأسرة المسلمة ومواجهة التحديات المعاصرة**، الرياض.
العجمي، محمد (١٤٢٧ه)، **التربية الإسلامية الأصول والتطبيقات**، الرياض: دار الناشر الدولي
العقيل، عبدالله (١٤٣٥ه)، **التربية الإسلامية، مفهومها، خصائصها، مصادرها، أصولها، تطبيقاتها، مربوها** ط.٤، الرياض: مكتبة الرشد.
أبوعزيز، سعد (١٤٢٤ه)، **قصص القرآن دروس وعبر** ط.٢، القاهرة: دار الفجر للتراث.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

العيني، محمود (د.ت)، **عمدة القاري شرح صحيح البخاري**، بيروت، دار إحياء التراث العربي.
الغنيمان، عبدالله (١٤٠٥ه)، **شرح كتاب التوحيد من صحيح البخاري**، المدينة المنورة، مكتبة الدار.
أبو غدة، عبدالفتاح (١٤١٧ه)، **الرسول المعلم وأساليبه في التعليم**، حلب: دار البشائر الإسلامية.
الفارابي، إسماعيل (١٤٠٧ه)، **الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية** ط.٤، بيروت، دار العلم للملايين.
فودة، حلمي وعبدالله، عبدالرحمن (١٤١٢ه)، **المرشد في كتابة الأبحاث** ط.٦، جدة، دار الشروق.
الفيروز آبادي، محمد (١٤٢٦ه)، **القاموس المحيط** ط.٨، بيروت، مؤسسة الرسالة.
القابسي، أبو الحسن (١٤٠٦ه)، **الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين**، تونس: الشركة التونسية للتوزيع.
القاري، علي (١٤٢٢ه)، **مرقاة المفاتيح شرح مشكاة المصابيح**، بيروت، دار الفكر.
قاسم، حمزة (١٤١٠ه)، **منار القاري شرح مختصر صحيح البخاري**، المملكة العربية السعودية، مكتبة المؤيد.
القاسمي، محمد (١٤١٥ه)، موعظة **المؤمنين من إحياء علوم الدين**، لبنان، دار الكتب العلمية.
القحطاني، منصور (١٤٣٨ه)، **المضامين التربوية المستنبطة من أحاديث التحصين وتطبيقاتها في الأسرة**، جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية كلية العلوم الاجتماعية قسم أصول التربية، بحث ماجستير مكمل.
القرطبي، أحمد (١٤١٧ه)، **المفهم لما أشكل من تلخيص كتاب مسلم**، دمشق، دار ابن كثير.
قليوبي، أماني (٢٠١٥م)، **القيم التربوية المتضمنة من آيات الإحسان في القرآن الكريم وأساليب الأسرة في تنميتيها**، مصر، جامعة عين شمس، كلية التربية، ع٢٩.
ابن القيم، محمد (١٣٩٨ه)، **شفاء العليل في مسائل القضاء والقدر والحكمة والتعليل**، بيروت، دار المعرفة.
ابن القيم، محمد (١٤٠٩ه)، **عدة الصابرين وذخيرة الشاكرين** ط.٣، المملكة العربية السعودية، مكتبة دار التراث.
ابن القيم، محمد (١٤١٦ه)، **مدارج السالكين بين منازل إياك نعبد وإياك نستعين** ط.٣، بيروت، دار الكتاب العربي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ابن القيم، محمد (١٤٣٢ه)، **مفتاح دار السعادة ومنشور ولاية العلم والإرادة**، مكة المكرمة، دار عالم الفوائد.
ابن الملقن، أحمد (١٤٢٩ه)، **التوضيح لشرح الجامع الصحيح**، دمشق، دار النوادر.
فتح الله، وسيم (د.ت)، **أساليب التربية والدعوة والتوجيه من خلال سورة إبراهيم**، موقع وزارة الشؤون الإسلامية بدون بيانات.
الكوفي، أبو البقاء. (١٤١٩ه)، **الكليات**، المملكة العربية السعودية، طبعة الرسالة.
الكناني، بدر الدين (١٤٣٣ه)، **تذكرة السامع والمتعلم في آداب العالم والمتعلم** ط.٣، بيروت: دار البشائر الإسلامية.
ابن كثير، إسماعيل (١٤٢٠ه)، **تفسير القرآن العظيم** ط.٢، الرياض، دار طيبة للنشر والتوزيع.
لاشين، موسى (١٤٢٣ه)، **فتح المنعم شرح صحيح مسلم**، مصر، دار الشرق.
المباركفوري، محمد (د.ت)، **تحفة الأحوذي بشرح جامع الترمذي**، بيروت، دار الكتب العلمية.
محمد، شيخ أحمد (د.ت) **القيم الأخلاقية لرعاية حقوق الإنسان في ضوء السيرة النبوية والمقاصد الشرعية**، السودان، جامعة أفريقيا العالمية.
المرزبان، محمد. (١٤٢٠ه)، **المروءة**، بيروت، دار ابن حزم.
المحيميد، عبدالعزيز (١٤٣١ه)، مبادئ التربية وأساليبها وجوانبها في صورة محمد ﷺ، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية.
المرزوقي، آمال (١٩٩٥م)، **مضامين تربوية في سورة البقرة**، بحث منشور في مجلة دراسات تربوية، المجلد العاشر، العدد٧١، ص١٦٥.
الماوردي، علي (١٩٨٦م)، أدب الدنيا والدين، بيروت: دار مكتبة الحياة.
ابن ماجة، محمد القزويني (١٤٣٠ه)، **سنن ابن ماجة**، بيروت، دار الرسالة العالمية.
ابن منظور، محمد (١٤١٤ه)، **لسان العرب** ط.٣، بيروت، دار صادر.
ابن مسكويه، أبو علي (د.ت)، **تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق**، مكتبة الثقافة الدينية.
المرسي، علي (١٤٢١ه)، **المحكم والمحيط الأعظم**، بيروت، دار الكتب العلمية.
مصطفى، إبراهيم والزيات، أحمد وعبد القادر، حامد والنجار، محمد (د.ت)، المعجم الوسيط، مصر، دار الدعوة.
مقالة زلفى الخراط منشورة بتاريخ ٢٧-١١-٢٠١٦، ومنقولة بتاريخ ٥-١٢-٢٠٢٠م https://www.alukah.net/sharia/0/109865/#ixzz6fkVZiyWn
المنذري، عبد العظيم (١٤٠٧ه)، **مختصر صحيح مسلم**، بيروت، المكتب الإسلامي.
المهدي، محمد (٢٠٠٦م)، **الشورى في الشريعة الإسلامية**، مصر، دار كتاب.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

النتشة، سارة (١٤٣٩ه)، **الحلم في القرآن والسنة**، بحث لنيل درجة الماجستير، قسم الدراسات العليا في جامعة الخليل.
النحاس، أحمد (١٤٢٥ه)، **عمدة الكتاب**، الرياض، دار ابن حزم.
النحلاوي، عبدالرحمن (١٤٠٥ه)، **التربية الإسلامية ومشكلاتها المعاصرة** ط.٢، بيروت، المكتب الإسلامي، مكتبة أسامة الرياض.
النخالة، لورين (١٤٣٤ه)، **درجة ممارسة الأسرة الفلسطينية للأساليب التربوية المتضمنة في الفكر التربوي الإسلامي وسبل تطويرها**، غزة: كلية التربية، الجامعة الإسلامية.
النووي، يحيى (١٣٩٢ه)، **المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج** ط.٢، بيروت، دار إحياء التراث العربي.
النيسابوري، علي (١٤١٥ه)، **الوسيط في تفسير القرآن المجيد**، بيروت، دار الكتب العلمية.
النقيب، عبدالرحمن. الهنيدي، جمال (١٤٢٤ه)، **قراءات في التربية الإسلامية**. المنصورة: مؤسسة أم القرى للترجمة والنشر.
الأندلسي، أحمد (١٤٠٦ه)، **تأديب الناشئين بأدب الدنيا والدين**، القاهرة: مكتبة القرآن.
هزازي، مريم (١٤٣١ه)، **الأثر التربوي للقصص القرآني في تنشئة الطفل المسلم**، كلية التربية بجامعة الملك خالد، رسالة ماجستير دراسة ميدانية.
يالجن، مقداد (١٤١٩ه)، **مناهج البحث وتطبيقاتها في التربية الإسلامية**، الرياض، دار عالم الكتب.
يالجن، مقداد (١٤٣٣ه)، **علم التربية الإسلامية، المملكة العربية السعودية**، دار عالم الكتاب.
يالجن، مقداد (١٤٣٤ه)، **نظرية القيم في الإسلام وتطبيقاتها التربوية دراسة مقارنة**، الرياض: دار عالم الكتب

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

قوة السيطرة المعرفية والتفكير الناقد كمنبئات بالاستهواء المضاد لدى طالبات جامعة القصيم

Cognitive Holding Power and Critical thinking as predictors of Contra suggestion among female students of Qassim University

إعداد

مديحة مشعل عبد الرحمن الثقفي

Madihah Meshal Abdul Rahman Al Thagafi

جامعة القصيم - كلية التربية - قسم علم النفس

أ.د/ فتحي محمد محمود

Prof. Fathi Mohammed Mahmoud

أستاذ علم النفس – قسم علم النفس - كلية التربية – جامعة القصيم

Doi: 10.21608/jasep.2024.348315

استلام البحث : ٢٢ / ٢ /٢٠٢٤

قبول النشر: ٩ / ٣ / ٢٠٢٤

الثقفي، مديحة مشعل عبد الرحمن و محمود، فتحي محمد (٢٠٢٤). قوة السيطرة المعرفية والتفكير الناقد كمنبئات بالاستهواء المضاد لدى طالبات جامعة القصيم. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٣٧) أبريل ، ٥٢١ – ٥٦٦.

http://jasep.journals.ekb.eg

قوة السيطرة المعرفية والتفكير الناقد كمنبئات بالاستهواء المضاد لدى طالبات جامعة القصيم

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد إمكانية التنبؤ بالاستهواء المضاد من خلال قوة السيطرة المعرفية والتفكير الناقد لدى طالبات جامعة القصيم، كما هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى الاستهواء المضاد، وتحديد الرتبة السائدة لدى عينة الدراسة من رتب قوة السيطرة المعرفية (الرتبة الأولى- الرتبة الثانية)، ومستوى التفكير الناقد لدى عينة الدراسة، وبلغ عدد العينة (٦٢٠) طالبة من التخصصات العلمية والإنسانية ومن مختلف المستويات الدراسية في جامعة القصيم والذي يبلغ عدد طالباتها (٣١,٧٧٠) طالبة، وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية الطبقية، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة باستخدام مقياس الاستهواء المضاد، إعداد فليح، (٢٠١٣) ومقياس قوة السيطرة المعرفية، إعداد العتيبي، (٢٠٢٠) ومقياس التفكير الناقد واطسون وجليسر تقنين العتيبي (٢٠١٢)، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وكشفت نتائج الدراسة عن امتلاك أفراد العينة مستوى مرتفعًا من الاستهواء المضاد، وأن الرتبة السائدة لدى عينة الدراسة من رتب قوة السيطرة المعرفية، هي الرتبة الثانية، وجاء مستوى التفكير الناقد، متوسطًا، لدى العينة، كما أوضحت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الاستهواء المضاد ترجع إلى التخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي، كذلك عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مهارات اتخاذ القرار بالنسبة للتخصص الأكاديمي؛ كما أظهرت الدراسة إمكانية التنبؤ بالاستهواء المضاد من خلال قوة السيطرة المعرفية (الرتبة الثانية) والتفكير الناقد (الافتراضات- الاستنباط- تقويم الحجج) لدى طالبات الجامعة، وأوصت الدراسة القائمين على العملية التعليمية بضرورة إيجاد بيئات تعلم تسهم في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة.

الكلمات المفتاحية: قوة السيطرة المعرفية – التفكير الناقد – الاستهواء المضاد

Abstract:

The current study aimed to determine the possibility of predicting contra suggestion through cognitive holding power and critical thinking among female students of al-Qassim University, and to detect the statistically significant differences in contra suggestion that are due to the difference in academic specialization and academic level, and the study also aimed to know the level of contra suggestion, and determine the

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

prevailing rank among the study sample of the ranks of cognitive holding power (first rank - second rank), and the level of critical thinking among the study sample, and the sample number reached (620)) female students from scientific disciplines, humanity and from different levels of students, and the sample was selected in study at Qassim University which has (31.770) female students, a stratified random way, and to achieve the objectives of the study, the researcher used the contra suggestion scale prepared by Falih (2013) and the measure of cognitive holding power prepared by Al-Otaibi (2020) and the scale of critical thinking Watson and Glaser legalization Al-Otaibi (2012) and the correlational descriptive approach was used, and the results showed that the sample members possessed a high level of contra suggestion, and that the prevailing rank of the study sample of the ranks of cognitive holding power is the second rank, and the level of critical thinking was average, and the study revealed that there are no statistically significant differences in contra suggestion due to academic specialization and academic level, and the study also showed the possibility of predicting contra suggestion through the power of cognitive holding (second rank) and critical thinking (assumptions - deduction - evaluation of arguments) among female students of the university, pointed out that there are no differences in decision-making skills for the academic specialization, and the study also recommended directing the attention of those in charge of the educational process to the need to create learning environments that contribute to the development of critical thinking skills among university students

Keywords: Contra suggestion -Cognitive Holding Power-Critical Thinking

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

مقدمة:

يتسم العصر الحالي بسرعة التغير والتضخم المعلوماتي والتطور التكنولوجي، وأصبح انتشار المعلومات عبر وسائل التواصل الاجتماعي وقنوات الإعلام أسرع من أي وقت مضى، وأصبح بإمكان الأفراد التواصل مع الآخرين في جميع أنحاء العالم دون قيود المسافة والزمن. وعلى الرغم من الآثار الإيجابية لهذا التواصل إلا أن هناك ميلًا أو استعدادًا، لدى العديد من الأفراد، لسرعة التصديق والتسليم بأفكار وآراء وتوجهات ومعتقدات الآخرين، بصورة ينعدم معها التفكير الناقد والتبصر في الأمور المختلفة وهو ما يطلق عليه قابلية الاستهواء **Suggestibility** أو التأثر السلبي أو الأمعية، وفي قاموس علم النفس: "أنها عملية الاقتناع والقبول غير النقدي للأفكار" (**Basavanna, A., 2000, p.418**).

ولوقاية الأفراد من الوقوع في أخطار الاستهواء وآثاره السلبية على حياتهم وقراراتهم وسلوكياتهم، عليهم أن يمتلكوا القدرة على مقاومة الإيحاء، والابتعاد عن تمثيل الأفكار التي لا تنسجم مع آرائهم وأفكارهم ومعتقداتهم، وفي المقابل الميل نحو الاقتناع بما يطرح عليهم من الأدلة والبراهين وفق أسس منطقية وهو ما يطلق عليه بالاستهواء المضاد أو مقاومة الإيحاء **Contra suggestion** (أحمد ومحمد، ٢٠٢٠، ص٣٢٩). ويعرف بأنه: نزعة الفرد نحو تجنب مسايرة الآخرين إزاء المواقف المختلفة وعدم الخضوع لأفكارهم ومعتقداتهم بما يضمن تقديرا إيجابيا للذات (شطب، ٢٠١٣، ١٧).

كما أن تمتع الفرد بالاستهواء المضاد يزيد من قدرته على ضبط النفس ومراقبة الأفكار والمعتقدات والمشاعر، وبالتالي لا يقع فريسة للأفكار الخطأ أو المدمرة، والتي لا تتناسب مع المعايير الأخلاقية والاجتماعية (محمد وأحمد، ٢٠٢٠). كما يؤدي دورًا في تبني خطوط وأهداف للحياة، وأن يكون للفرد توقعاته وأفكاره الخاصة نحو ذاته وشعوره بالرضا عنها (فليح، ٢٠١٣).

لذا، على الفرد أن يكون واعيا بما يحيط به من مواقف وأحداث حياتية، وأن تكون لديه قدرة على التعامل معها بإيجابية، والتفاعل مع مكوناتها، مستبصرًا بحاله، مدركًا لما حوله، لا أن يكون إمّعة يصدق كل ما يقال، بل يميز الأحداث ويمحص المواقف ويسلك تبعا لما يفكر به ويتصرف على أساسه (القرة غولي والعكيلي، ٢٠١٤).

ولعل طلبة الجامعة من الفئات العمرية المهمة التي أصبح من الضروري أن نضمن تمتعهم بالاستهواء المضاد، وقدرتهم على مواجهة الأفكار السلبية والعادات والممارسات الغريبة؛ فهم يمثلون طاقات فاعلة ومصدرًا مهمًا لتنمية المجتمع. ويشير الكيال وشوبو (١٩٩٠) إلى أنهم يمثلون القاعدة الأساسية التي تقبل التغيير وتُسهم في

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

إحداث التغيرات الحضارية بما يتناسب مع متطلبات العصر (البياتي والجنابي، ٢٠١٦).

كما أن الأنشطة التي توفرها قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية للطلبة، مثل اكتشاف المعلومات بأنفسهم، والبحث عن مصادرها، والتأكد من صحتها، تزيد من قدرتهم على التفكير وتخزين المعلومات بطريقة تجعلهم يستطيعون استرجاعها بسهولة، والربط بين مختلف موضوعات التعلم، وتقديم أفكار جديدة، وطرح أسئلة، وصنع قرارات واستنتاجات وتعميمات (**Dnetto.2004**).

ويمكن القول بأن نقل الطلبة إلى الرتبة الثانية من قوة السيطرة المعرفية يساعد على إيجاد بيئة تعلم إيجابية ومناخ مناسب لرفع مستوى الاستهواء المضاد لديهم، وجعلهم قادرين على تحمل المسئولية ومواجهة التغيرات والأفكار المنتشرة، مستقلين بآرائهم، غير منقادين لها، يقفون منها موقف الفاحص المتأني.

وفي ضوء ما تقدم عرضه من أهمية مفهوم الاستهواء المضاد ودور كل من قوة السيطرة المعرفية والتفكير الناقد وارتباطهما الإيجابي به؛ فقد توجهت الباحثة للكشف عن العلاقة بين هذه المتغيرات الثلاث ودراسة تلك العلاقة مع بعض المتغيرات منها التخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي.

مشكلة الدراسة:

في ظل الظروف المعاصرة وما يشهده العالم من تطورات حديثة في شتى المجالات وانفتاح واسع على مختلف الثقافات، أصبح طلبة الجامعة عرضة للكثير من التغيرات والمعتقدات والآراء التي قد تستهويهم وتؤثر على حياتهم وقراراتهم؛ الأمر الذي يتطلب منهم أن يكونوا على درجة من الوعي والدراية والقدرة على التصدي للأفكار السلبية والعادات الغريبة التي قد تعيقهم عن تحقيق أهدافهم المهنية والمستقبلية.

وتأتي أهمية الاستهواء المضاد من دوره في صد الآثار الجانبية لتقبل الأفكار السلبية من الآخرين وتحصين طلبة الجامعة من التغيرات التي يواجهونها (أحمد ومحمد، ٢٠٢٠)، فهو الذي يمكنهم من مقاومة الإيحاء (رأيًا أو فكرةً أو معتقدًا) بالنزوع نحو تأكيد الذات (الاستقلالية) واستعمال التفكير المنطقي في التمييز والنقد والاقتناع بما يطرح عليه مدعما بالأدلة والبراهين المقنعة (القرة غولي والعكيلي، ٢٠١٤: ٢٢٦).

ونظرًا لندرة الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت مفهوم الاستهواء المضاد من جانب، وأهمية دوره في حياة طلبة الجامعة، وأهمية دراسته في ضوء متغيرات أخرى مختلفة، ومعرفة مستواه لدى طلبة الجامعة، من جانب آخر، نشأت مشكلة البحث الحالي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تساؤلات الدراسة:

١. ما مستوى الاستهواء المضاد لدى طالبات جامعة القصيم؟
٢. ما رتبة قوة السيطرة المعرفية (الرتبة الأولى والرتبة الثانية) لدى طالبات جامعة القصيم؟
٣. ما مستوى التفكير الناقد لدى طالبات القصيم؟
٤. هل توجد فروق دالة إحصائيا في الاستهواء المضاد لدى طالبات جامعة القصيم ترجع لاختلاف المستوى الدراسي – التخصص والتفاعل بينهما؟
٥. هل يمكن التنبؤ بالاستهواء المضاد لدى طالبات جامعة القصيم من خلال قوة السيطرة المعرفية (الرتبة الأولى والرتبة الثانية) والتفكير الناقد بأبعاده الفرعية؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على:

١. مستوى الاستهواء المضاد لدى طالبات جامعة القصيم.
٢. مستوى قوة السيطرة المعرفية (الرتبة الأولى والرتبة الثانية) لدى طالبات جامعة القصيم.
٣. مستوى التفكير الناقد لدى طالبات جامعة القصيم.
٤. مدى اختلاف الاستهواء المضاد لدى طالبات جامعة القصيم باختلاف المستوى الدراسي والتخصص.
٥. إمكانية التنبؤ بالاستهواء المضاد لدى طالبات جامعة القصيم من خلال قوة السيطرة (الرتبة الأولى والرتبة الثانية) والتفكير الناقد بأبعاده الفرعية.

أهمية الدراسة:

استمدت الدراسة الحالية أهميتها من أهمية الموضوع الذي تتناوله وهو الاستهواء المضاد لدى طالبات الجامعة والتي تناولت فيها الباحثة متغيرين أساسيين وهما قوة السيطرة المعرفية والتفكير الناقد. ويمكن إبراز أهمية الدراسة فيما يلي:

أولاً: الأهمية النظرية:

- تناول البحث متغير الاستهواء المضاد الذي يمثل مكانة مهمة في بناء شخصية مستقلة واعية غير منساقة وراء الإغراءات والتغيرات الحديثة.
- أهمية قوة السيطرة المعرفية والتفكير الناقد في إبراز متعلم إيجابي نشط قادر على مواجهة التحديات والتغيرات التي تواجهه خلال مسيرة حياته الجامعية.
- أهمية المرحلة الجامعية التي تسهم بدرجة كبيرة في جعل شخصية الطالب مستقلة ومسئولة وقادرة على مواجهة التحديات خلال مسيرتها الأكاديمية.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- قد يترتب على الكشف عن العلاقة بين الاستهواء المضاد وقوة السيطرة المعرفية والتفكير الناقد تضمينات تربوية وإرشادية تزيد من تبصر التربويين والمعلمين والمسؤولين عن العملية التعليمية وكذلك المرشد النفسي، بالعوامل التي تؤدي إلى الاستهواء المضاد، ومن ثم تصميم البرامج الإرشادية لرفع مستوى الاستهواء المضاد لدى طلبة الجامعة.
- قد تفيد نتائج الدراسة الحالية العاملين في مجال قطاع الشباب في بناء البرامج لتنمية مهارات التفكير الناقد والقدرة على اتخاذ القرار واستقلالية الرأي والتصدي للأفكار السلبية.

مصطلحات الدراسة:

أولًا: الاستهواء المضاد Contra suggestion:

يعرف بأنه: "سعي الفرد إلى رفض أو مخالفة بعض آراء وأفكار وأقوال ومعتقدات الآخرين التي لا تتفق مع ما لديه من مدركات وحقائق، بغية تأكيد الذات واستخدام التفكير المنطقي والاقتناع بما يطرح عليه" (فليح، ٢٠١٣، ص١٥). ويتضمن الاستهواء المضاد الأبعاد التالية:

١- تأكيد الذات (الاستقلالية) **Self- Assertion:**

هو "الدافع الذي يجعل الإنسان في حاجة إلى التقدير والاعتراف بالاستقلال والاعتماد على النفس لإيجاد المكانة والقيمة الاجتماعية والحرية والابتكار والقدرة في الإفصاح عن الرأي، مهما اختلف مع آراء الآخرين" (صالح، ١٩٩٥، ص٢١٨).

٢- الاقتناع **Conviction:**

يقصد به "استناد الفرد إلى الأدلة والحجج التي قد تؤدي الى ترجيح صحة شيء أو إذعانه لبرهان الحقيقة الذي لا يمكن دفعه" (بدوي، ١٩٨٦، ص٨٥).

٣- التفكير المنطقي **Logical Thinking:**

ويقصد به "التفكير الذي يمارسه الفرد عند محاولة بيان الأسباب والعلل التي تكمن وراء الأشياء، ومحاولة معرفة نتائج أعمال الناس، ومحاولة الحصول على أدلة تؤيد أو تنفي أعمال الفرد أو وجهات نظره" (العتوم، ٢٠١٧، ص٢١٨).

وتتحدد الاستهواء المضاد إجرائيا بدرجة أفراد عينة الدراسة على مقياس الاستهواء المضاد المستخدم في الدراسة الحالية وأبعاده الفرعية.

ثانيًا: السيطرة المعرفية Cognitive Holding Power:

تعرف بأنها "عبارة عن دفعِ موقفِ التعلمِ المتعلمَ لاستخدام تجهيزات وإجراءات معرفية من الرتبة الأولى أو الرتبة الثانية، وينتج هذا الدفع من المهام التي يكلف بها داخل حجرة الدراسة" (**Stevenson.1998**).

١. الرتبة الأولى **First: Cognitive Holding Power (FOCHP)**

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

هي "التي يدرك فيها المتعلم أن بيئة التعلم تدفعه لاستخدام إجراءات وأنشطة، مقلدًا فيها المعلم لتحقيق هدف مألوف".

٢. الرتبة الثانية **Second: Cognitive Holding Power (SOCHP)**

هي "التي يدرك فيها المتعلم أن بيئة التعلم تدفعه لاستخدام إجراءات وأنشطة واستراتيجيات، تساعده في تفسير وحل مشكلات المواقف الجديدة، دون اعتماد على المعلم أو تقليده".

وتتحدد إجرائيا بدرجة أفراد عينة الدراسة على رتبتي قوة السيطرة المعرفية على مقياس قوة السيطرة المعرفية المستخدم في الدراسة الحالية.

ثالثًا: التفكير الناقد Critical Thinking:

يعرف بأنه "القدرة على تحليل الوقائع، وتوليد وتنظيم الأفكار، والدفاع عن الآراء، وإجراء المقارنات، واستخلاص الاستنتاجات وتقويم الحجج وحل المشكلات" (**Paulsen, 2015,p.47**).

يعرف بأنه "تفكير مركب يتضمن مهارات واتجاهات ومعارف تشتمل على قدرة الفرد على تمييز المشكلات وقبول التعميمات في حالة وجود أدلة وبراهين منطقية تدعمها. ومعرفة مناهج التقصي المنطقي والاستدلالي، والتجريد، والتعميم بغية تحديد قيمة تلك الأدلة والبراهين ومدى صحتها، فضلا عن الكفاءة في تطبيق تلك الاتجاهات والمعارف" (**Watson & Glaser.2008**).

الإطار النظري

أولاً: الاستهواء المضاد (Contra Suggestion)**:**

مفهوم الاستهواء المضاد:

يمثل الاستهواء المضاد **Contra Suggestion** أحد المتغيرات المهمة والمؤثرة في بناء شخصية الأفراد. فهو الطرف الموجب أو الوجه المقابل للاستهواء أو الإمعية، كما يمثل الاستهواء المضاد أحد الخصائص الشخصية التي ترتبط بالنضج الانفعالي للأفراد وكذلك قدرتهم على التأني في الحكم على الأمور. وقد تعددت تعريفات الباحثين لمفهوم الاستهواء المضاد، ومن أهمها:

يعرف الاستهواء المضاد بأنه "قدرة الفرد على مقاومة الإيحاء (رأئيًا أو فكرةً أو معتقدًا أو مدركًا أو سلوكًا) بالنزوع نحو تأكيد الذات (الاستقلالية)، واستعمال التفكير المنطقي في التمييز والنقد، والاقتناع بما يطرح عليه إن كان مدعمًا بالأدلة والبراهين المقنعة" (القرة غولي والعكيلي، ٢٠١٤، ص ٢٢٦).

ويعرف بأنه "سعي الفرد إلى رفض أو مخالفة بعض آراء وأفكار وأقوال ومعتقدات الآخرين التي لا تتفق مع ما لديه من مدركات وحقائق، بغية تأكيد الذات واستخدام التفكير المنطقي والاقتناع بما يطرح عليه" (فليح، ٢٠١٣، ص١٥).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أبعاد الاستهواء المضاد:

يتضمن الاستهواء المضاد الأبعاد التالية:

١- تأكيد الذات (الاستقلالية) **Self- Assertion:**

هو "الدافع الذي يجعل الإنسان في حاجة إلى: التقدير والاعتراف بالاستقلال والاعتماد على النفس لإيجاد المكانة والقيمة الاجتماعية والحرية والابتكار والقدرة في الإفصاح عن الرأي مهما اختلف مع آراء الآخرين" (صالح، ١٩٩٥، ص٢١٨).

٢- الاقتناع **Conviction:**

يقصد به "استناد الفرد إلى الأدلة والحجج التي قد تؤدي الى ترجيح صحة شيء أو إذعانه لبرهان الحقيقة الذي لا يمكن دفعه" (بدوي، ١٩٨٦، ص٨٥).

٣- التفكير المنطقي **Logical Thinking:**

ويقصد به "التفكير الذي يمارسه الفرد عند محاولة بيان الأسباب والعلل التي تكمن وراء الأشياء، ومحاولة معرفة نتائج أعمال الناس، ومحاولة الحصول على أدلة تؤيد أو تنفي أعمال الفرد أو وجهات نظره" (العتوم، ٢٠١٧، ص٢١٨).

أهمية الاستهواء المضاد:

إن ظاهرة الاستهواء التي تعبر عن وجود ميل لدى الأفراد لسرعة تصديق وتسليم بأفكار وآراء وتوجهات ومعتقدات الآخرين بصورة ينعدم معها التفكير النقدي والتبصر في الأمور، ونراها يزداد حجمها وتضخم خطورتها على أفراد المجتمع عامة والشباب خاصة. وفي ظل هذه التطورات الحديثة والانفتاح العلمي، يواجه طلاب الجامعة اليوم تحديات كبيرة تتعلق بتغيير المعتقدات والثقافات، ما يستوجب ضرورة أن يكونوا على درجة عالية من الوعي والدراية للتعامل مع هذه التحديات والتأثيرات المحتملة على حياتهم وقراراتهم (الدوري وخليل، ٢٠٢٠).

ويمثل الاستهواء مركبًا عقليًا انفعاليًا، يعكس درجة تأثر الفرد بالآخرين؛ فالاستهواء عبارة عن تغيير أحكام وآراء فرد أو أكثر دون نقد نتيجة التأثر بشخص أو أكثر من خلال عملية التواصل. أما الاستهواء المضاد فهو يعكس قدرة الفرد على المقاومة والتصدي للتأثير الخارجي والحفاظ على استقلالية الفرد وثقته في آرائه الخاصة. فهو يتطلب التفكير الناقد والتحليل المنطقي؛ حيث يحاول الفرد تقييم الآراء والمعتقدات التي يواجهها والتأكد من صحتها وملاءمتها لقناعاته الشخصية. (سيد، ٢٠١٩).

مظاهر الاستهواء المضاد:

يعد الاستهواء المضاد ظاهرة نفسية تؤثر على سلوك الأفراد في المواقف الاجتماعية المختلفة، فالأفراد الذين يتمتعون بالاستهواء المضاد يمتلكون القدرة على

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التعبير عن آرائهم مهما اختلفت مع آراء الآخرين، ويظهرون تقديرًا عاليًا لذواتهم وثقتهم بأنفسهم، والدفاع عن حقوقهم، والتعبير عن مشاعرهم (القرة غولي والعكيلي، ٢٠١٤).

خصائص الأفراد ذوي الاستهواء المضاد:

تشير بعض الأدبيات النفسية إلى أن الأفراد الذين يحملون استهواءً مضاداً لديهم سمات معينة تساعدهم على الالتزام بمعتقداتهم وأفكارهم، ومنها: الذكاء الذي يساعدهم على فهم الأفكار والآراء بشكل أعمق مما يساعدهم على الوقوف بثبات خلف معتقداتهم ، والقدرة على مقاومة الضغوط والتعامل معها، والثقة بأنفسهم وبقدرتهم على تقييم الأفكار والمعتقدات الخاصة بهم، وتحمل المسئولية عن آرائهم ومعتقداتهم، والاستبصار بالذات، وإن وجود هذه السمات لدى الأفراد يمكن أن يساعدهم على الاحتفاظ بمعتقداتهم وأفكارهم وآرائهم، حتى عندما تتعارض مع أحكام الجماعة. (الشريفي، ٢٠٢١).

ويضيف عبيد (٢٠١٦، ص ٤٧٧) الخصائص الآتية للأفراد مرتفعي الاستهواء المضاد:

١. عدم الخضوع لأفكار ومعتقدات الآخرين وتتمثل هذه الخاصية بعدم القبول بالأفكار والمعتقدات التي يؤمن بها الاخرون من دون الاقتناع بها ومن دون تقديم الأدلة والبراهين المقنعة.
٢. التقدير الايجابي للذات الذي يتمثل بوعي الفرد وقدرته على التحكم بذاته وثقته بنفسه، واستقلاله بالفكر والرأي والمسئولية والرضا عن نفسه.

وفي ضوء ما تقدم يمكن القول بأن الاستهواء المضاد يساعد الفرد في التصدي للعوامل التي يمكن أن تتعارض معه أو تضر بمصلحته الشخصية، كما أنه يرتبط بنزوع الفرد نحو الاستقلالية وتأكيد الذات، مما يدفعه إلى الحفاظ على معتقاداته وآرائه. وهذا لا يتعارض مع قبول الفرد لأفكار وآراء الآخرين أو الاستفادة من خبراتهم بعد إخضاعها للنقد والتحليل، واختيار ما يتناسب منها مع معتقداته وقيمه.

النظريات المفسرة للاستهواء المضاد:

تتعدد النظريات التي حاولت تفسير الاستهواء المضاد، ومن أهمها ما يأتي:

١. نظرية المجال Field Theory **:**

صاحب هذه النظرية كيرت ليفين وهو أحد علماء النفس في ألمانيا، وتقوم نظريته على فكرة أساسية مؤداها أن السلوك يتحدد بالمجال النفسي المدرك الذي يوجد فيه الفرد في لحظة ما، ويرى ليفين أن تفسير السلوك يرتبط بالمجال الذي يحدث فيه وقد نظر للأحداث السلوكية في ضوء مكون حيز الحياة الذي يتضمن حاجات الفرد وإمكاناته المتاحة للسلوك على نحو ما يدركها. ويشير ليفين إلى أن

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

البيئة المادية المحيطة بالفرد ليست جزءًا من حيز الحياة، بل تعد الغلاف الخارجي الذي لا يتفاعل مباشرة مع سلوك الفرد. وبدلاً من ذلك، يركز على القوة النفسية التي تؤثر في سلوك الفرد في لحظة معينة، مثل الاحتياجات والرغبات والمعتقدات والقيم (زهران، ٢٠٠٥).

٢. نظرية التنافر المعرفي Cognitive Dissonance Theory**:**

ترجع أصول هذه النظرية إلى عالم النفس الأمريكي ليون فستنجر عام (١٩٥٧)، الذي عرف التنـافر المعرفي **Dissonance Cognitive** بأنه حالة من التوتر يتعرض لها الفرد عندما يحدث تعارض أو عدم اتفاق بين بعض المعارف أو المدركات **Cognitions** لديه، أو بعبارة أخرى: عدم وجود علاقة منطقية بين إحدى المعارف التي يؤمن بها الفرد وبين غيرها من المعارف، وعادة ما يتعرض الفرد لحالة التنافر تلك عند قيامه بسلوك يتعارض مع اتجاهاته (**Brown, 2006, p.222**).

ثانيًا: قوة السيطرة المعرفية (Cognitive Holding Power) :

مفهوم قوة السيطرة المعرفية:

تعرف قوة السيطرة المعرفية بأنها "عبارة عن دفع موقف التعلم للمتعلم لاستخدام تجهيزات وإجراءات معرفية من الرتبة الأولى أو الرتبة الثانية، وينتج هذا الدفع من المهام التي يكلف المتعلم بها داخل حجرة الدراسة". (**Stevenson& Evans, 1994, pp.162-163**).

كما يشير مفهوم القوة السيطرة المعرفية إلى "بذل الجهود النفسية والاجتماعية بهدف تحفيز المتعلم وتشجيعه على استخدام مختلف أنواع المعرفة الإجرائية، ويُعد هذا الدعم النشط للتعلم عاملًا مهمًا يؤثر إيجابيًا أو سلبيًا على قدرة المعلم والطلاب على تحقيق أهداف التعلم" **(Xin& Zhang, 2009)**.

وتعرف بأنها "ضغط ودفع موضع التعلم للمتعلم لاستخدام تجهيز معرفي من الرتبة

أهمية قوة السيطرة المعرفية:

تعبر قوة السيطرة المعرفية عن القدرة على تحفيز المتعلمين لاستخدام مجموعة متنوعة من الإجراءات المعرفية أثناء معالجة المهام التعلمية، وينشأ هذا الدفع نتيجة المهام التي يشتغل عليها المتعلمون؛ حيث تحدد هذه المهام مضمون ما يتعلمونه وطريقة تحقيق التعلم. ولذلك يمكن اعتبار المهمة التي يشتغلون عليها كهدف يسعون إلى تحقيقه، ويتطلب تنفيذ مجموعة من الإجراءات. بالإضافة إلى ذلك، يشكل تصور المتعلمين للمهام التي يشتغلون بها استنادًا إلى بنيتهم المعرفية الداخلية ومصادرهم الخارجية. وبالتالي، تشكل قوة السيطرة المعرفية بيئة المهمة، حيث

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تعكس القدرة على توجيه الدفع الذاتي لهم نحو استخدام المعرفة وتنفيذ الإجراءات اللازمة لتحقيق أهداف التعلم (**Stevenson, 1990**).

وتتميز قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية بأهميتها في تعزيز استخدام الطلاب لأنشطة وإجراءات معرفية متنوعة. يركز التركيز التربوي على تطوير هذه القوة لمواجهة التحديات التعليمية وزيادة مستوى التحكم الذاتي للطلاب في تطوير قدراتهم. ويكمن التحدي الرئيسي في تعزيز قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية لتحفيز التكيف المعرفي، وهو قدرة الطلاب على التفكير بطرق متقدمة مثل التفكير التأملي، والتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، والأسلوب العلمي لحل المشكلات. ولذلك من الضروري توجيه جهود المعلمين نحو فهم تأثير بيئة التعلم في تشجيع الطلاب على استخدام مختلف أنواع المعرفة الإجرائية يعزز التحفيز لديهم. وبناءً على ذلك، يتعين على المعلمين مراقبة جهودهم لتوفير بيئات تعلم تعزز التفكير العالي، مما يسهم في تطوير قدرات الطلاب في التفكير التأملي، والتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، واستخدام الأسلوب العلمي لحل المشكلات (جمعة، ٢٠١٧).

وفي ضوء ما تقدم يمكن القول بأن قوة السيطرة المعرفية تسهم بشكل كبير في دفع المتعلم نحو القيام بالأنشطة التي يستطيع العمل على توظيفها في حل المشكلات والتعامل مع ما يعترضه من مواقف في حياته الأكاديمية واليومية. كما أن زيادة العمليات الأكثر رتبة تنعكس إيجابيًا على مستوى تفكير الطلبة وقدرتهم على الإبداع وحل المشكلات والتفكير الناقد؛ فقوة السيطرة المعرفية تمكن الفرد من الاعتماد على الذات، وقدراته على مواجهة المشكلات والتكيف والتعامل مع المواقف غير المألوفة.

رتب قوة السيطرة المعرفية:

مواضع التعلم التي تدفع إلى رتب قوة السيطرة المعرفية:

تتضمن مواضع التعلم التي تمتلك قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الأولى قليلًا من النشاط المعرفي من الرتبة العليا، كما تتيح فرصة منخفضة أمام الطلاب لاستخدام الإجراءات من المرتبة العليا لنمو تلك الإجراءات، ومن ثم يجد الطلاب مزيدًا من الصعوبة في تحقيق التكيف المعرفي (**Stevenson, 1986,**).

كما أن هذه المواضع تدفع المتعلم لاستخدام إجراءات من نوع خاص، يمكن أن تفهم على أنها تحدث عندما تضع بيئة التعلم للمتعلم أهدافًا يمكن إنجازها من خلال التنفيذ المباشر للإجراءات النوعية، أو من الاكتساب المباشر للإجراءات المطلوبة. وفي مثل هذه البيئة ينصت المتعلم للمعلم، ثم يقلده فيما يقوم به لتعلم إنجاز هذه المهام النوعية (**Stevenson, 1998**).

وتصبح مهمة المتعلم نسخًا أو تفسيرًا بسيطًا للمعلومة، ومن ثم يقع على عاتق المعلم مسئولية الإجراءات من الرتبة الثانية، ومثل هذه المواضع تقلل من حاجة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المتعلم لدمج وتعديل الإجراءات الموجودة للمهمة المعقدة (**Stevenson& Evans, 1994**).

أما مواضع التعلم المتعلقة بقوة السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية فتضع أهدافًا غير واضحة للمتعلم، وتستخدم إجراءات من الرتبة الثانية لتفسير هذه المواقف ومعالجة المشكلات التي تتعلق بها، وتميل إلى تعلم المهام الجديدة، وتساعد على الربط بين سمات الموضع والمعرفة الموجودة لتوليد أفكار وتجريب وفحص استراتيجيات حل المشكلات (**Stevenson, 1998**).

ثالثًا: التفكير الناقد (Critical Thinking) :

مفهوم التفكير الناقد:

يعرف التفكير الناقد بأنه "تفكير مركب يتضمن مهارات واتجاهات ومعارف تشتمل على قدرة الفرد على تمييز المشكلات وقبول التعميمات في حالة وجود أدلة وبراهين منطقية تدعمها، ومعرفة مناهج التقصي المنطقي والاستدلالي، والتجريد، والتعميم بغية تحديد قيمة تلك الأدلة والبراهين ومدى صحتها، فضلا عن الكفاءة في تطبيق تلك الاتجاهات والمعارف" (**Watson& Glaser, 2008**).

كما يعرفه عفانة (١٩٩٨) بأنه "عملية تبني قرارات وأحكام قائمة على أسس موضوعية تتفق مع الوقائع الملاحظة والتي يتم مناقشتها بأسلوب علمي بعيدًا عن التحيز أو المؤثرات الخارجية التي تفسده تلك الوقائع أو تعرضها إلى تدخل محتمل للعوامل الذاتية" (الفنيخ، ٢٠٢٢، ص٦٧).

كما يعرف بأنه "استخدام المهارات أو الاستراتيجيات المعرفية التي تزيد من احتمال حدوث نتائج مرغوبة. فهو نوع من التفكير الهادف الذي يستعين بالاستدلال ويتوجه نحو هدف بنّاء، ويستخدم في حل المشكلات وصياغة الاستنتاجات، وحساب الاحتمالات، واتخاذ القرارات" (**Halpern, 2014**).

ويعرف بأنه "القدرة على تحليل الوقائع، وتوليد وتنظيم الأفكار، والدفاع عن الآراء، وإجراء المقارنات، واستخلاص الاستنتاجات وتقويم الحجج وحل المشكلات" (**Paulsen, 2015**).

أهمية التفكير الناقد:

ترجع أهمية التفكير الناقد إلى أنه يجعل الأفراد قادرين على التكيف مع المواقف الجديدة وفهمها بشكل أعمق، مما يمكنهم من ربط الخبرات معًا واتخاذ القرارات المناسبة، ويساعد التفكير الناقد على التمييز بين الآراء والحقائق، وضمان مصداقية المصادر. كما يسهم في مواجهة الأفكار والعادات الخطأ، ويعزز التسامح ويقاوم التطرف والتعصب (الزغلول، ٢٠١٨).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

كما يستمد أهميته من قدرته على تمكين الأفراد من التعمق في فهم المعرفة واستيعابها بشكل أفضل، مما يساعدهم في اتخاذ قرارات غير منحازة والمشاركة الفعّالة مع الآخرين. ويُعد التفكير الناقد ضروريًا لتكوين قدرة الأفراد على تكييف أفكارهم وتطبيقها في حياتهم المستقبلية. ومن ثم يصبحون قادرين على التفاعل بفعالية مع التحديات والتغيرات في البيئة الاجتماعية والعلمية. ويسهم كذلك في جعل الأفراد أكثر انفتاحًا وتقبلًا للأفكار الجديدة التي تتناسب مع قيمهم، مما يُمكّنهم من حماية أنفسهم من التأثر بالأفكار الغريبة أو الضارة (الصانع وأبو عيشة، ٢٠١٩).

وفي ضوء ما تقدم يمكن القول بأن التفكير الناقد يساعد طالبات الجامعة على اكتساب تفسيرات صحيحة ومقبولة للموضوعات المطروحة في حياتهن اليومية، ويقلل من التفسيرات الخطأ لديهن. كما يساعدهن على فهم أعمق للتحديات والمشكلات؛ مما يسهم في إصدار أحكام صائبة، ويعمل على زيادة قدراتهن على التمييز بين الرأي والحقيقة، والتأكد من مصادر المعلومات، والابتعاد عن التطرف في الآراء والأحكام. وامتلاكهن لمهارات التفكير الناقد يجعلهن قادرات على التعبير عن آرائهن وعدم الانصياع للآخرين ومجاراتهم، وهذا يساعدهن في تأكيد ذواتهن مما يزيد من تمتعهن بالاستهواء المضاد.

مهارات التفكير الناقد:

يشمل التفكير الناقد خمس مهارات أساسية، كما قسمها واطسون وجليسر وهي (عبد السلام وسليمان، ١٩٨٢، ص٨):

١. معرفة الافتراضات **Forecasting assumptions:**

تتمثل في قدرة الفرد على فحص الوقائع والبيانات التي يتضمنها موضوع ما؛ بحيث يمكن أن يحكم الفرد بأن افتراضًا ما وارد أو غير وارد تبعًا لفحصه للوقائع المعطاة.

٢. التفسير **Interpretation:**

يتمثل في القدرة على استخلاص نتيجة معينة من حقائق مفترضة بدرجة معقولة من اليقين.

٣. تقويم المناقشات **Evaluating discussions:**

يتمثل في قدرة الفرد على التمييز بين مواطن القوة ومواطن الضعف في الحكم على قضية ما.

٤. الاستنباط **Deduction:**

يتمثل في قدرة الفرد على معرفة العلاقات بين وقائع معينة تعطى له؛ بحيث يمكن أن يحكم في ضوء هذه المعرفة ما إذا كانت نتيجة ما مشتقة تمامًا من هذه الوقائع أم لا؟، بغض النظر عن صحة الوقائع المعطاة أو موقف الفرد منها.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٥. الاستنتاج **Inference:**

يتمثل في قدرة الفرد على التمييز بين درجات احتمال صحة أو خطأ نتيجة ما وفقًا لدرجة ارتباطها بوقائع معينة تعطى له.

مكونات التفكير الناقد:

لعملية التفكير الناقد مكونات خمسة ذكرها السيد (١٩٩٥) كما يلي:

١. القاعدة المعرفية: وهي تعني كل ما لدى الفرد من معلومات، ومعتقدات، وقيم، ومسلمات يعرفها الفرد ويعتقد بصحتها وتعد ضرورية لكي يحدث الشعور بالتناقض.
٢. الأحداث الخارجية: وهي المثيرات التي تستثير الشعور بالتناقض.
٣. النظرية الشخصية: ويقصد بها الصبغة الشخصية التي استمدها الفرد من القاعدة المعرفية؛ بحيث تكون طابعا مميزا له (وجهة نظر شخصية). ثم إن النظرية الشخصية هي الإطار الذي يتم في ضوئه محاولة تفسير الأحداث الخارجية، فيكون الشعور بالتباعد، أو التناقض من عدمه.
٤. الشعور بالتناقض أو التباعد: ويبدأ من نظرة قلقة ثم ينتهي بالبحث عن مصادر المعرفة. وإدراك ذلك التناقض يستثار بعوامل الدافعة ويتحدد بالنظرة الشخصية ويعتبر متغيرًا وسيطًا تترتب عليه بقية خطوات التفكير.
٥. حل التناقص: وهي مرحلة تضم كافة الجوانب المكونة للتفكير الناقد؛ حيث يسعى الفرد إلى حل التناقض، بما يشتمل عليه من خطوات متعددة، وهكذا فهذه هي الأساس في بنية التفكير الناقد (الرقاص، ص ١٠٤-١٠٥).

معايير التفكير الناقد:

قد حدد **Paul& Elder (2007)** مجموعة من المعايير الأساسية للتفكير الناقد، وهي:

١. الوضوح: يُعد الوضوح من المعايير الأساسية للتفكير الناقد؛ فإذا لم تكن العبارة واضحة، فلن نستطيع فهمها، ولن نستطيع تحديد مقاصد المتكلم بشكل دقيق، وبالتالي لن نستطيع الحكم عليها بأي شكل من الأشكال.
٢. الصحة: يقصد بمعيار الصحة أن تكون العبارة صحيحة وموثقة. فوضوح العبارة ليس دليلا على صحتها.
٣. الدقة: يقصد هنا بالدقة أن يكون التفكير قد استوفي للموضوع حقه من المعالجة والتعبير عنه بلا زيادة أو نقصان.
٤. الربط: يقصد بالربط هنا مدى الارتباط أو العلاقة بين العبارة أو الدليل بموضوع النقاش.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٥. العمق: لابد أن تتناسب الطريقة التي نتناول بها الموضوعات مع عمق المشكلات وتشعباتها، وإلا لن يفهم المتلقي بالشكل الكافي.
٦. الاتساع: يقصد بالاتساع هنا أن يغطي أو يشمل التفكير جميع جوانب الموضوع.
٧. المنطق: التفكير لابد أن يكون منطقيًا، أي لابد أن تكون الأفكار متسلسلة ومترابطة بحيث نخرج بنتيجة واضحة ومعقولة.

خصائص الأفراد ذوي التفكير الناقد:

إن الأفراد الذين يتمتعون بمستوى مرتفع من التفكير الناقد يظهرون قدرة فائقة على فهم العلاقات المنطقية بين الأفكار، ويمتلكون مهارات صياغة الأفكار بإيجاز ودقة. كما يتسمون بالقدرة على بناء وتحليل الحجج بشكل فعّال، ويستطيعون تحديد الجوانب الإيجابية والسلبية لاتخاذ القرارات. إضافة إلى ذلك، يمتلكون القدرة على تقييم الأدلة المؤيدة والمعارضة للفرضيات، ويكتشفون التناقضات والأخطاء الشائعة في التفكير بسهولة، ويتمتعون بمهارات تحليلية منهجية ويستطيعون تبرير معتقداتهم وقيمهم، ويظهرون قدرة على التفكير التأملي وتقييم مهارات التفكير بشكل شامل (الفقي والزهراني، ٢٠١٧).

كما يتميز أولئك الذين يتمتعون بالتفكير الناقد بعدة خصائص تسهم في جعلهم قادرين على فهم وتحليل العالم المحيط بهم بشكل أفضل. من بين هذه الخصائص: تفاعل حيوي ونشاط؛ حيث يظهرون حيوية ونشاطًا أثناء تفاعلهم مع البيئة المحيطة، مما يعزز قدرتهم على استيعاب المعلومات والاستفادة منها، بالإضافة إلى تجنب الأخطاء الشائعة؛ فيحاولون تجنب الوقوع في الأخطاء الشائعة أثناء استخدام الاستدلال في التفكير، مما يعكس دقتهم وحرصهم على جعل الاستنتاجات وفقًا للمعطيات المتاحة. وكذلك لديهم فهم واضح للمشكلة؛ فيتمتعون بالقدرة على فهم المشكلة بشكل واضح وتحديد جوانبها المختلفة، مما يمكنهم من التعامل معها بفعالية، كما يتميزون بتفهم الصورة الكلية والتفاصيل؛ فيستطيعون فهم الصورة الكلية للموقف أو المشكلة بدقة، وفي الوقت نفسه، يمكنهم التركيز على التفاصيل وفهمها بعناية. ويتصفون بفهم واحترام وجهات النظر المتنوعة؛ فيظهرون فهمًا واحترامًا لوجهات النظر المتنوعة، مما يساعدهم على النظر بشكل متوازن إلى مختلف الآراء والتفاعل بفعالية مع التنوع (أبو العنين، ٢٠٢٢).

الدراسات السابقة

أولًا: دراسات تناولت الاستهواء المضاد وعلاقته ببعض المتغيرات:

دراسة الجباري (٢٠٢٠) فقد هدفت إلى معرفة مستوى الاستهواء المضاد والاندماج الجامعي لدى طلبة جامعة كركوك، كما هدفت إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين المتغيرين. وتمثلت عينة الدراسة في (٢٠٠) طالبًا وطالبة، وطبقت

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الباحثة مقياس الاستهواء المضاد من إعداد (فليح، ٢٠١٣). وأظهرت النتائج أن طلبة الجامعة يملكون مستوى منخفضًا من الاستهواء المضاد، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية عكسية ضعيفة بين الاستهواء المضاد والاندماج الجامعي.

وسعت دراسة أحمد ومحمد (٢٠٢٠) إلى الكشف عن العلاقة بين الدافعية العقلية وكل من الإقدام على المخاطرة المحسوبة وسلامة التأثر لدى الطلاب المعلمين، كما هدفت إلى الكشف عن القدرة التنبؤية للدافعية العقلية في كل من الإقدام على المخاطرة المحسوبة وسلامة التأثر، وكذلك فهم وتفسير الفروق بين المتغيرات الثلاثة. وتكونت عينة الدراسة من الطلاب المعلمين، واشتملت العينة على (٣٧٣) طالبا وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية. وتم استخدام مقياس سلامة التأثر من إعداد الباحثتين. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة دالة موجبة بين درجات الطلاب الدافعية العقلية وسلامة التأثر، كما أظهرت إسهام الدافعية العقلية إسهامًا دالًا موجبًا في التنبؤ بسلامة التأثر.

بينما سعت دراسة ميكائيل (٢٠٢١) إلى التعرف على مستوى الاستهواء المضاد لدى طلبة كلية التربية الأساسية في جامعة الموصل، والتعرف على مستوى التفكير العقلاني لديهم، وأيضا التعرف على العلاقة بين الاستهواء المضاد والتفكير العقلاني. وتمثلت عينة البحث في (٥٠) طالبًا و(٥٠) طالبة من قسمي (التربية الخاصة، العلوم) بكلية التربية الأساسية، واعتمد الباحث على مقياس (شطب، ٢٠١٤) للاستهواء المضاد ومقياس (محمد، ٢٠١٩) للتفكير العقلاني. وتوصل الباحث إلى مجموعة من النتائج هي أن طلبة كلية التربية الأساسية لديهم الاستهواء المضاد بنسبة كبيرة، وأيضا لديهم التفكير العقلاني، وأن هناك علاقة إيجابية بين الاستهواء المضاد والتفكير العقلاني.

في حين حاولت دراسة كطفان (٢٠٢٢) التعرف على العلاقة بين الشفقة بالذات والاستهواء المضاد لدى طلبة جامعة ذي قار. وتم استخدام مقياس الشفقة بالذات إعداد (**Neef, 2003**) وقام الباحث بإعداد مقياس الاستهواء المضاد. والذي تضمن ثلاثة أبعاد، وهي: تأكيد الذات، والتفكير المنطقي، والإقناع. وتكونت عينة الدراسة من (١٥٠) طالبًا وطالبة من كليتي التربية للعلوم الإنسانية، والتربية للبنات في جامعة ذي قار. وأظهرت النتائج تمتع عينة الدراسة بمستويات عالية لكل من الشفقة بالذات والاستهواء المضاد، كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كلا المتغيرين تعزى لمتغير الجنس، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية بين كلا المتغيرين.

أما دراسة طاهر والزيباري (٢٠٢٢) بنت مقياس الاستهواء المضاد لدى معلمات رياض الأطفال في الروضات الحكومية في مراكز محافظات إقليم

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

كوردستان – العراق. وأعدت الباحثة مقياسًا مكونًا من (٤٨) فقرة تغطي (٣) مجالات (تأكيد الذات، التفكير المنطقي، الاقتناع). وطبقته على عينة بناء المقياس وقوامها (٤٠٠) معلمة؛ وعينة نتائج البحث وقوامها (٤٩٥) معلمة في مركز محافظات إقليم كوردستان (دهوك، أربيل، سليمانية). وتمثلت النتائج في بناء مقياس لقياس الاستهواء المضاد لدى معلمات رياض الأطفال في إقليم كوردستان- العراق مؤلف من (٤٨) فقرة على شكل عبارات تقريرية ذات خصائص سايكومترية مناسبة؛ كما أسفرت عن وجود استهواء مضاد لدى معلمات رياض الأطفال في مركز محافظات إقليم كوردستان - العراق.

ثانيًا: دراسات تناولت قوة السيطرة المعرفية وعلاقتها ببعض المتغيرات:

سعت دراسة العتيبي (٢٠٢٠) إلى تحديد إمكانية التنبؤ بالتجوال العقلي من خلال ما وراء التعلم وقوة السيطرة المعرفية لدى طلبة جامعة أم القرى. وتكونت عينة الدراسة من (٤٥٧) طالبا وطالبة، وقام الباحث باستخدام مقياس قوة السيطرة المعرفية **Stevenson (2002)** بعد تقنينه. وأظهرت النتائج أن الرتبة السائدة لدى عينة الدراسة من رتب قوة السيطرة المعرفية هي الرتبة الثانية، كما كشفت عن إمكانية التنبؤ بالتجول العقلي من خلال قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية.

أما دراسة سعادة (٢٠٢٠) فقد هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التفكير الإيجابي وقوة السيطرة المعرفية، وتحديد التأثير المباشر للتفكير الإيجابي في كل من الذكاء الناجح وقوة السيطرة المعرفية، وتحديد التأثير المباشر لقوة السيطرة المعرفية في الذكاء الناجح، وكذلك تحديد التأثير غير المباشر للتفكير الإيجابي في الذكاء الناجح عبر قوة السيطرة المعرفية. وطبقت الدراسة على عينة من طلاب كلية الاقتصاد المنزلي بجامعة المنوفية، بلغ عددهم (٧٠٨) طالبا وطالبة. ولتحقيق ذلك استخدم الباحث مقياس قوة السيطرة المعرفية من إعداد الباحث. وقد أسفرت النتائج عن التالي: وجود علاقة بين التفكير الإيجابي وقوة السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية أعلى من الرتبة الأولى؛ ووجود تأثير مباشر دال إحصائيًا للتفكير الإيجابي في قوة السيطرة المعرفية، ووجود تأثير مباشر دال إحصائيًا لقوة السيطرة المعرفية في الذكاء الناجح، ووجود تأثير غير مباشر للتفكير الإيجابي في الذكاء الناجح عبر قوة السيطرة المعرفية.

وسعت دراسة الخولي (٢٠٢١) إلى التنبؤ برتب قوة السيطرة المعرفية في ضوء مكونات المرونة النفسية، واستراتيجيات التنظيم الانفعالي/ المعرفي. كما يهدف إلى التحقق من نموذج بنائي يفسر التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للمنبئات الناتجة على رتب قوة السيطرة المعرفية، لدى (٢٠٠) طالبة بكلية التربية جامعة السويس، طبق عليهم ثلاث استبيانات لقياس هذه المتغيرات، وأسفرت النتائج عن عدة منبئات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تسهم في تفسير تباين درجات رتب قوة السيطرة المعرفية، كما كشفت النتائج عن نموذج سببي تتصف مؤشرات جودته بأنها مطابقة لبيانات العينة، وقد فسرت العلاقات السببية بين هذه المتغيرات، ونوقشت في ضوء الدراسات المرتبطة.

كما حاولت دراسة محمد (٢٠٢١) التنبؤ بالمواجهة الفعالة للضغوط الأكاديمية في ضوء رتب السيطرة المعرفية، الوظائف التنفيذية. كما يهدف إلى التحقق من نموذج بنائي يفسر التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للمنبئات الناتجة على المواجهة الفعالة للضغوط الأكاديمية، وذلك لدى (٢٠٠) طالبة بكلية التربية بالغردقة، طبق عليهم ثلاثة مقاييس لقياس هذه المتغيرات. وأسفرت النتائج عن عدة منبئات تسهم في تفسير تباين درجات المواجهة الفعالة للضغوط الأكاديمية، كما كشفت النتائج عن نموذج سببي تتصف مؤشرات جودته بأنها مطابقة لبيانات العينة، وقد فسرت العلاقات السببية بين هذه المتغيرات، ونوقشت في ضوء الدراسات المرتبطة.

بينما هدفت دراسة العتيبي والشخص والقحطاني (٢٠٢٢) إلى الوقوف على رتبتي قوة السيطرة المعرفية ومستوى الاستقلال الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة الأحساء، ودلالة العلاقة الارتباطية بين رتبتي قوة السيطرة المعرفية والاستقلال الذاتي وأبعاده، ودلالة الفروق بين رتبتي قوة السيطرة المعرفية والاستقلال الذاتي وأبعاده لدى طلبة المرحلة الثانوية تبعا للجنس والتخصص، واستخدم البحث المنهج الوصفي. وبلغت العينة (٤٣٤) طالبا وطالبة طبق عليهم مقياس قوة السيطرة المعرفية ومقياس الاستقلال الذاتي. وأظهرت نتائج البحث أن طلبة المرحلة الثانوية يمتلكون قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الأولى والرتبة الثانية، وأن جميع أبعاد الاستقلال الذاتي وقعت في المستوى المرتفع لدى الطلبة، كما أظهرت وجود علاقة دالة إحصائيًا بين رتبتي قوة السيطرة المعرفية والاستقلال الذاتي وأبعاده لدى الطلبة، ماعدا العلاقة بين الرتبة الأولى لقوة السيطرة المعرفية وبعد تأكيد الذات وكذلك في العلاقة بين الرتبة الثانية لقوة السيطرة وبعد عدم المسايرة فكانت معاملات الارتباط غير دالة إحصائيا لدى الإناث، كذلك أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الرتبة الأولى لقوة السيطرة المعرفية والدرجة الكلية لمقياس الاستقلال الذاتي تعزى للتفاعل بين الجنس والتخصص، وكانت الفروق لصالح الذكور في القسم العلمي والأدبي، وفي وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات بعد عدم المسايرة تعزى للتفاعل بين الجنس والتخصص لصالح الطلبة في القسم الأدبي.

ثالثًا: دراسات تناولت التفكير الناقد وعلاقته ببعض المتغيرات:

كشفت دراسة القديمات (٢٠٢١) عن مستوى التفكير الناقد لدى طلبة جامعة الزرقاء وعلاقته ببعض المتغيرات (المستوى الدراسي ونوع الكلية). وتكونت العينة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

من (٣٨٧) طالبًا وطالبة، من طلبة السنة الأولى والثالثة من كافة كليات الجامعة. واعتمد الباحثان اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد المعدل للبيئة الأردنية كأداة للدراسة. وقد أظهرت النتائج امتلاك الطلبة درجة متوسطة من التفكير الناقد، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى التفكير الناقد تعزى للمستوى الدراسي ونوع الكلية.

كما استقصت دراسة **Boonsathirakul& Kerdsomboon (2021)** الفروق في التفكير الناقد لدى طلاب الجامعة، وتألفت عينة الدراسة من (٦٣٣) طالبًا بمختلف الفرق الدراسية بجامعة كاسيتسارت بتايلاند. وتم تطبيق مقياس الاستعداد للتفكير الناقد المكون من الأبعاد التالية: السعي نحو الحقيقة، تفتح العقل، والتحليل، والمنهجية، والثقة بالنفس، والفضول، والنضج المعرفي. وكشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في التفكير الناقد طبقًا للنوع أو الفرقة الدراسية.

بينما سعت دراسة البواردي (٢٠٢٢) إلى التعرف على العلاقة بين أسلوب حل المشكلة ومهارات التفكير الناقد لدى الطالبات الموهوبات في الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض. وتكونت عينة الدراسة من (١١٥) طالبة من الطالبات الموهوبات في الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض، وقد اختيرت بالطريقة العمدية (القصدية)، واستخدمت الباحثة مقياس أسلوب حل المشكلة من إعداد: (الفقي والشناوي، ١٩٩٥م)، واختبار التفكير الناقد لواطسون وجليسر، ترجمة وتعريب: السكري (٢٠١٠ م). ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الدرجة الكلية لأسلوب حل المشكلة ومهارات التفكير الناقد والمجموع الكلي، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس التفكير الناقد مقارنة بالمتوسط الافتراضي للعينة (٢٠)، فيما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب حل المشكلة تعزى إلى المستوى الاقتصادي والاجتماعي لدى الطالبات الموهوبات في الصف الأول الثانوي بالرياض، كذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التفكير الناقد تعزى إلى المستوى الاقتصادي والاجتماعي لدى الطالبات الموهوبات في الصف الأول الثانوي بالرياض.

كما سعت دراسة **Najafi et. al. (2022)** إلى تحديد الفروق في التفكير الناقد لدى طلاب الجامعة بكلية الطب. وأجريت الدراسة على عينة قوامها (١٠٥) من طلاب جامعة طهران للعلوم الطبية بالفرقتين الأولى والخامسة. وتم جمع البيانات باستخدام مقياس كاليفونيا للاستعداد للتفكير الناقد في الفرقة الأولى وإعادة تطبيقه عند بلوغ الطلاب الفرقة الخامسة. وبينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في التفكير الناقد تبعًا للنوع، لصالح الطلاب الذين كانوا أكثر ميلًا للتفكير الناقد عن الطالبات، كما وجدت فروق دالة إحصائيًا بين الطلاب في الفرقة الأولى والخامسة في أبعاد

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التفكير الناقد التالية: الفضول والتحليل والثقة بالنفس. وبشكل عام كان مستوى التفكير الناقد في القياس الثاني (بالفرقة الخامسة) منخفضًا عن الأول (بالفرقة الأولى).

وكشفت دراسة الفنيخ (٢٠٢٢) عن مستوى التفكير الناقد لدى طلبة جامعة القصيم، ومعرفة الفروق في مستوى التفكير الناقد باختلاف التخصص والجنس والمستوى الدراسي أثر التفاعل بين المتغيرات المستقل (التخصص والجنس والمستوى الدراسي) والتفكير الناقد، وتكونت العينة من (١٠٠٠) طالبًا وطالبة، من طلبة جامعة القصيم من تخصصات متنوعة. واعتمد الباحثة على اختبار التفكير الناقد إعداد راسك **RASCH** ترجمة نبيل بحري ٢٠٠٧، وقد أظهرت النتائج امتلاك الطلبة درجة منخفضة من التفكير الناقد، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى التفكير الناقد بين الجنسين لصالح الإناث، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التخصص لصالح تخصص علم الحاسب ثم الطب ثم الصيدلة ثم اللغة الإنجليزية، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمتغير المستوى الدراسي، ولم يظهر تفاعل بين متغير الجنس والمستوى الدراسي، بينما ظهر تفاعل بين متغير الجنس مع التخصص في التفكير الناقد؛ حيث وجدت فروق بين الذكور والإناث الذين تخصصهم علم الحاسب والرياضيات والأحياء لصالح الإناث، وظهر تفاعل بين متغير المستوى الدراسي مع التخصص لدى تخصص اللغة الإنجليزية ومستواهم الأول والأخير لصالح المستوى الأخير، بينما لم يوجد تفاعل دال إحصائيًا بين المتغيرات الثلاثة (النوع- المستوى الدراسي- التخصص) على التفكير الناقد.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

- استفادة الباحثة من الدراسات في اختيار عينة هذه الدراسة، ومن الملاحظات التي أبدتها تلك الدراسات للإفادة منها أو تلافيها؛ ومن النتائج لمقارنتها مع ما ستظهره هذه الدراسة، ومدى توافقها أو اختلافها؛ ومن الأدوات التي استخدمتها الدراسات السابقة والمتطابقة مع هذه الدراسة للإفادة منها كأدوات لهذه الدراسة؛ ومن الأطر النظرية للأخذ منها بما يتوافق ومفاهيم هذه الدراسة.
- تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها تدرس العلاقة بين سلامة التأثر وبين قوة السيطرة المعرفية والتفكير الناقد، وإيجاد القيمة التنبؤية لهما لدى طالبات المرحلة الجامعية وفقا لمتغير التخصص والمستوى الدراسي.

الإجراءات المنهجية للدراسة

أولًا: منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ثانيًا: مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات جامعة القصيم بمرحلة البكالوريوس والمقيدين في العام الجامعي (١٤٤٤هـ) باختلاف تخصصاتهم العلمية والإنسانية ومستوياتهم الدراسية، والذي بلغ عددهم (٣١,٧٧٠) طالبة وفقاً لإحصائية عمادة القبول والتسجيل بجامعة القصيم.

ثالثًا: عينة الدراسة:

تم تطبيق الأدوات على (٦٢٠) طالبة من مختلف المستويات الدراسية، بواقع (٢٥٨) طالبة من التخصصات الإنسانية، و(٣٧٢) طالبة من التخصصات العلمية بالطريقة العشوائية الطبقية وذلك على طالبات جامعة القصيم للعام الجامعي (١٤٤٤هـ)، والجدول التالي يوضح توزيع العينة الأساسية تبعًا للتخصص الأكاديمي.

جدول ١ توزيع أفراد عينة الدراسة والنسبة المئوية تبعًا للتخصص الأكاديمي

التخصص	العدد	النسبة المئوية
إنساني	٢٥٨	٤١.٦ %
علمي	٣٧٢	٦٠ %
الكلي	٥٩٣	١٠٠ %

كما يوضح الجدول التالي توزيع العينة الأساسية تبعًا للمستوى الدراسي.

جدول ٢ توزيع أفراد عينة الدراسة والنسبة المئوية تبعًا للمستوى الدراسي

المستوى الدراسي	العدد	النسبة المئوية
الأول	٧٠	١١,٣ %
الثاني	٥٧	٩,٢ %
الثالث	٧٢	١١,٦ %
الرابع	٨٦	١٣,٩ %
الخامس	٥٠	٨,١ %
السادس	٩٥	١٥,٣ %
السابع	٤٥	٧,٣ %
الثامن	١٤٥	٢٣,٤ %
الكلي	٥٩٣	١٠٠ %

رابعًا: أدوات الدراسة.

استخدمت الباحثة الأدوات التالية:

أولاً: مقياس الاستهواء المضاد:

تم استخدام مقياس الاستهواء المضاد إعداد فليح (٢٠١٣)، ويتكون من ٣١ فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد على النحو التالي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- البعد الأول: تأكيد الذات وترتبط به العبارات رقم (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠).
- البعد الثاني: التفكير المنطقي وترتبط به العبارات رقم (١١،١٢،١٣،١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١).
- البعد الثالث: الاقتناع وترتبط به العبارات رقم (١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥).

طريقة تصحيح المقياس:

عبارات المقياس الموجبة تقابل الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على ترتيب (تمامًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا)، أم العبارات السالبة وهي (٧، ١٢، ١٨، ٢٣، ٢٤) تقابل الدراجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على ترتيب (تمامًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا).

الخصائص السيكومترية لمقياس الاستهواء المضاد فليح (٢٠١٣):

قام معد المقياس بالتأكد من صدقه من خلال صدق المحكمين، وقد أشار المحكمون إلى صلاحية فقراته ووضوح تعليماته، وصدق تجانس مفرداته، وكذلك الصدق البنائي؛ حيث بلغ معامل الارتباط لبعد تأكيد الذات (٠,٩٢) وبعد التفكير المنطقي (٠,٧٣٥) وبعد الاقتناع (٠,٦٠٧) وجميعها دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وجميعها تشير إلى تمتع المقياس بدرجة مقبولة من الصدق. كما قام معد المقياس بالتحقق من ثبات المقياس من خلال إعادة الاختبار؛ حيث بلغت قيمته (٠,٦٣٨)؛ وبطريقة ألفا كرونباخ وبلغت قيمته (٠,٦٢٤)، وجميعها تشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

الخصائص السيكومترية في الدراسة الحالية:

صدق المحكمين:

قامت الباحثة بعرض المقياس على عشرة من المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس، وذلك لإبداء آرائهم حول ارتباط الفقرات بأبعادها، وسلامة الصياغة اللغوية، ومناسبتها للبيئة السعودية، وقد كان عدد عباراته (٣١) عبارة، وفي ضوء آراء المحكمين تم تعديل بعض الفقرات وحذف بعضها.

صدق الاتساق الداخلي:

تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي بحساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه الفقرة، ويوضح الجدول التالي ما تم التوصل إليه:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول ٣ معاملات ارتباط بيرسون لفقرات مقياس الاستهواء المضاد بالدرجة الكلية لكل بعد

البعد الأول تأكيد الذات		البعد الثاني التفكير المنطقي		البعد لثالث الاقتناع	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١	**٠.٥٦٥	١١	**٠.٥٤٩	١٥	**٠.٦٦١
٢	**٠.٤٠٨	١٢	**٠.٤٦١	١٦	**٠.٥٢٢
٣	**٠.٦٩١	١٣	**٠.٣٨٧	١٧	**٠.٤٩٠
٤	**٠.٤٥٣	١٤	**٠.٤٤١	١٨	*٠.٥٤١
٥	**٠.٤٩٤	٢٣	**٠.٥١٧	١٩	**٠.٥٢٧
٦	**٠.٤٩٣	٢٤	**٠.٥٦٧	٢٠	**٠.٦٩٦
٧	**٠.٤٠٥	٢٥	**٠.٦٥٢	٢١	**٠.٤٣٣
٨	**٠.٥٩٩	٢٦	**٠.٦٤١	٢٢	**٠.٤٦٧
٩	**٠.٤٠١	٢٧	**٠.٦٠٩		
١٠	**٠.٥٥٣	٢٨	**٠.٥٦٨		
		٢٩	**٠.٦١٧		

** دال عند المستوى (٠.٠١)

يوضح الجدول السابق قيم معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط لبعد تأكيد الذات ما بين (٠.٤٠١- ٠.٦٩١) عند مستوى دلالة (٠.٠١)، بينما تراوحت معاملات الارتباط لبعد التفكير المنطقي ما بين (٠.٣٨٧ - ٠.٦٥٢) عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وتراوحت معاملات الارتباط لبعد الاقتناع ما بين (٠.٤٣٣- ٠.٦٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وهذا يدل على وجود درجة مقبولة من الاتساق الداخلي للمقياس.

الصدق البنائي:

تم التحقق من الصدق البنائي من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين المجموع الكلي للمقياس والدرجة الكلية لكل بعد من الأبعاد، والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول ٤ معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس الاستهواء المضاد ودرجة كل بعد

م	البعد	معامل الارتباط
١	تأكيد الذات	**٠.٧٩٧
٢	التفكير المنطقي	**٠.٨٥١
٣	الاقتناع	**٠.٧٢٧

** دال عند المستوى (٠.٠١)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

نلاحظ في الجدول السابق بأن قيم معاملات الارتباط للأبعاد التي يتكون منها المقياس جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وجاءت جميع قيم معاملات الارتباط ما بين (٠.٧٢٧- ٠.٨٥١)، مما يدل على توافر درجة مقبولة من الصدق البنائي للمقياس.

ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات المقياس بالطرق التالية:

١. التحقق من الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ:

تم التحقق من الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ ويوضح جدول (٥) قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ.

جدول ٥ معمل الثبات باستخدام ألفا كرونباخ لمقياس الاستهواء المضاد

البعد	ألفا كرونباخ
تأكيد الذات	٠.٦٠٧
التفكير المنطقي	٠.٥٩٠
الاقتناع	٠.٤٥٧
الثبات الكلي	٠.٧٤٩

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات العام للمقياس مرتفع حيث بلغ (٠.٧٤٩)، فيما تراوح ثبات الأبعاد ما بين (٠.٤٥٧- ٠.٦٠٧)، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الثبات.

٢. التحقق من الثبات باستخدام التجزئة النصفية:

تم التحقق من الثبات باستخدام التجزئة النصفية ويوضح جدول (٦) قيم معاملات ثبات التجزئة النصفية.

جدول ٦ معامل الثبات باستخدام التجزئة النصفية لمقياس الاستهواء المضاد

البعد	معامل الثبات باستخدام التجزئة النصفية
تأكيد الذات	٠.٧٦٤
التفكير المنطقي	٠.٤٦٩
الاقتناع	٠.٦٤٢
الثبات الكلي	٠.٨٠٢

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات للمقياس بطريقة التجزئة النصفية من بعد استخدام معادلة جيثمان بلغ (٠.٨٠٢) وهو معامل ثبات مرتفع.

بعد التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس تكون صورته النهائية من (٢٩) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد وهي:

- البعد الأول: تأكيد الذات ويتضمن عدد (١٠) عبارات وهي (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- البعد الثاني: التفكير المنطقي ويتضمن عدد (١١) عبارات وهي (١١،١٢،١٣،١٤، ١٥، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨ ،٢٩).
- البعد الثالث: الاقتناع ويتضمن عدد (٨) عبارات وهي (١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣).

وتضمن المقياس العبارات السالبة وهي (٧، ١٢، ١٨، ٢٣، ٢٤).

ثانياً: مقياس قوة السيطرة المعرفية.

تم استخدام مقياس قوة السيطرة المعرفية إعداد العتيبي (٢٠٢٠)، ويتكون من بعدين، البعد الأول يقيس قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الأولى ويتضمن ١٦ فقرة، تبدأ من الفقرة الأولى وتنتهي بالفقرة السادسة عشر، أما البعد الثاني فيقيس قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية ويتضمن ١٦ فقرة تبدأ من الفقرة السابعة عشر وتنتهي بالفقرة الثانية والثلاثين.

طريقة تصحيح المقياس.

عبارات المقياس كلها موجبة وتقابل الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على ترتيب (تمامًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا).

الخصائص السيكومترية لمقياس قوة السيطرة المعرفية العتيبي (٢٠٢٠):

قام معد المقياس بالتأكد من صدقه من خلال صدق المحكمين، وقد أشار المحكمون إلى صلاحية فقراته ووضوح تعليماته. وصدق الاتساق الداخلي؛ حيث جاءت جميع قيم معاملات الارتباط مقبولة إحصائيًا فقد تراوحت في الرتبة الأولى بين (٠,٣٣٧ – ٠,٧٢٧) وفي الرتبة الثانية تراوحت بين (٠,٤٥٢ – ٠,٧٦٦) وجميعها دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مقبولة من صدق الاتساق الداخلي. وكذلك الصدق البنائي حيث بلغ معامل الارتباط لبعد الرتبة الأولى (٠,٧٩٤) وبعد الرتبة الثانية (٠,٧٩٠) وجميعها دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق البنائي. كما قام معد المقياس بالتحقق من ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ وبلغت قيمته لبعد الرتبة الأولى (٠,٨٩٤) ولبعد الرتبة الثانية (٠,٩٠٦) والتي تشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

الخصائص السيكومترية في الدراسة الحالية:

صدق المحكمين:

تم عرض المقياس على عشرة من المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس، لإبداء آرائهم حول ارتباط الفقرات بأبعادها، وسلامة الصياغة اللغوية،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ومناسبتها للبيئة السعودية، وقد كان عدد عباراته (٣٢) عبارة، وفي ضوء آراء المحكمين تم تعديل بعض الفقرات كما في الجدول التالي:

صدق الاتساق الداخلي:

تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي من خلال معامل الارتباط بين درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه الفقرة، ويوضح الجدول التالي ما تم التوصل إليه.

جدول ٧ معاملات ارتباط بيرسون لفقرات مقياس قوة السيطرة المعرفية بالدرجة الكلية لكل بعد

البعد الأول الرتبة الأولى		البعد الثاني الرتبة الثانية	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١	**٠.٢٧٩	١٧	**٠.٥٣٦
٢	**٠.٣٢٥	١٨	**٠.٥٦٦
٣	**٠.٥٦٣	١٩	**٠.٧٢٩
٤	**٠.٧١٦	٢٠	**٠.٦٢٥
٥	**٠.٦٤٦	٢١	**٠.٦٨٣
٦	**٠.٥٨٢	٢٢	**٠.٧٢٦
٧	**٠.٣٨٠	٢٣	**٠.٦٩٦
٨	**٠.٥٢٧	٢٤	**٠.٦٥٨
٩	*٠.٤٧٠	٢٥	**٠.٦٩٨
١٠	**٠.٧٣٠	٢٦	**٠.٦٨٥
١١	**٠.٤٩٨	٢٧	**٠.٦٢٤
١٢	**٠.٤٢٢	٢٨	**٠.٦٠٩
١٣	**٠.٥٦٩	٢٩	**٠.٥٢٥
١٤	**٠.٥٦٦	٣٠	**٠.٤٧٣
١٥	**٠.٥٤٨	٣١	**٠.٥٠٣
١٦	**٠.٤٦٩	٣٢	**٠.٤٩٨

** دال عند المستوى (٠.٠١)

يوضح الجدول السابق قيم معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط لبعد الرتبة الأولى ما بين (٠.٢٧٩- ٠.٧٣٠) عند مستوى دلالة (٠.٠١)، بينما تراوحت معاملات الارتباط لبعد الرتبة الثانية ما بين (٠.٤٧٣ - ٠.٧٢٩) عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وهذا يدل على توافر درجة مقبولة من الاتساق الداخلي.

الصدق البنائي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تم التحقق من الصدق البنائي من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين المجموع الكلي للمقياس والدرجة الكلية لكل بعد من الأبعاد، والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول ٨ معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس قوة السيطرة المعرفية ودرجة كل بعد

م	البعد	معامل الارتباط
١	الرتبة الأولى	٠.٧٥٥**
٢	الرتبة الثانية	٠.٨١٨**

** دال عند المستوى (٠.٠١)

نلاحظ في الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط للأبعاد التي يتكون منها المقياس جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وجاءت قيم معاملات الارتباط بين (٠.٧٥٥- ٠.٨١٨)، مما يدل على توافر درجة عالية من الصدق البنائي للمقياس.

ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات المقياس بالطرق التالية:

١. التحقق من الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ:

تم التحقق من الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ، كما هو مبين في الجدول التالي.

جدول ٩ معمل الثبات باستخدام ألفا كرونباخ لمقياس قوة السيطرة المعرفية

البعد	ألفا كرونباخ
الرتبة الأولى	٠.٨٢٣
الرتبة الثانية	٠.٨٨٨

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات العام للمقياس مرتفع حيث بلغ (٠.٧٤٩)، فيما تراوح ثبات الأبعاد ما بين (٠.٤٥٧- ٠.٦٠٧)، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الثبات.

٢. التحقق من الثبات باستخدام التجزئة النصفية:

تم التحقق من الثبات باستخدام التجزئة النصفية، كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول ١٠ معامل الثبات باستخدام التجزئة النصفية لمقياس قوة السيطرة المعرفية

البعد	معامل الثبات باستخدام التجزئة النصفية
الرتبة الأولى	٠.٨٨٣
الرتبة الثانية	٠.٩٢٢
الثبات الكلي	٠.٩٠٣

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات للمقياس بطريقة التجزئة النصفية من بعد استخدام معادلة جيثمان بلغ (٠.٩٠٣) وهو معامل ثبات عالي.

وبعد التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس، تكوّن في صورته النهائية من (٣٢) فقرة موزعة على بعدين هما:

- البعد الأول: الرتبة الأولى ويتضمن عدد (١٦) فقرة، تبدأ من رقم (١) وتنتهي برقم (١٦).
- البعد الثاني: الرتبة الثانية ويتضمن عدد (١٦) فقرة، تبدأ من رقم (١٧) وتنتهي برقم (٣٢).

ثالثاً: مقياس التفكير الناقد:

قام العتيبي (٢٠١٢) بترجمة وتقنين المقياس؛ بهدف قياس التفكير الناقد وفق اختبار واطسون وجليسر الصورة القصيرة، وقد صدر الاختبار عام ١٩٦٤م في صورتين متكافئتين هما (**zm**) و (**YM**)، ويتكون كل منهما من مائة سؤال موزعة على خمس اختبارات فرعية تقيس التفكير الناقد، واستمرت جهود واطسون وجليسر في تعديل هذا الاختبار إلى أن ظهرت الصورتان (**B**) و (**A**) كصورتين متكافئتين تحتوي كل منهما على ثمانين سؤلاً. وفي عام ١٩٩٤م صدرت الصورة القصيرة **Form S** بهدف تقليص الوقت المطلوب للاختبار. وقد تم بناء الصورة القصيرة بناء على الصورة الأصلية للاختبار (**A**) ويتكون من ١٦ عبارة تقاس من خلال ٤٠ فقرة موزعة على خمس اختبارات فرعية تقيس مهارات التفكير الناقد، المتمثلة في الاستنتاج، وتمييز الافتراضات، والاستنباط، والتفسير، وتقويم الحجج.

طريقة تصحيح المقياس:

يتم تصحيح المقياس وفقًا لمعايير التصحيح الخاصة بالاختبارات الفرعية، وذلك بحصول الإجابة الصحيحة على درجة، بينما الإجابة الخطأ تحصل على صفر، بذلك يكون مدى الدرجات ما بين صفر إلى ٤٠ درجة للاختبار الكلي (**Watson & Glaser, 2008** ؛ العتيبي ٢٠١٢).

الخصائص السيكومترية لمقياس التفكير الناقد ترجمة وتقنين العتيبي (٢٠١٢):

قام معد المقياس بالتأكد من صدقه من خلال الصدق التلازمي باستخدام اختبارين للتفكير الناقد كمحكات خارجية لاختبار واطسون وجليسير للتفكير الناقد في صورته المختصرة وهما: اختبار التفكير الناقد من إعداد الشرقي (٢٠٠٥)، واختبار التفكير الناقد من إعداد عبد السلام وسليمان (١٩٨٢)، وقد أظهرت النتائج أن معاملات الارتباط كانت دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، والصدق العاملي حيث تشبعت عبارات الاختبار على خمسة عوامل فسرت مجتمعة ٣٦,٥٩٨ % من التباين الكلي، وتشير إلى تمتع المقياس بدرجة مقبولة من الصدق. كما تم التحقق من ثبات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المقياس من خلال إعادة الاختبار؛ وقد بلغت قيم معاملات الارتباط ما بين (٠,٥١ – ٠,٧٨)، وبطريقة ألفا كرونباخ، وقد بلغت قيم معاملات الارتباط ما بين (٠,٦٥ – ٠,٨٦)، وجميعها تشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات.

الخصائص السيكومترية في الدراسة الحالية:

صدق المحكمين:

تم عرض المقياس على عشرة محكمين متخصصين في مجال علم النفس وذلك لإبداء آرائهم حول ارتباط الفقرات بأبعادها، وسلامة الصياغة اللغوية، وقد كان عدد عباراته (٤٠) عبارة، وكانت نسبة الاتفاق على عبارات المقياس (٨٠%).

صدق الاتساق الداخلي:

تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه الفقرة، ويوضح الجدول التالي ما تم التوصل إليه:

جدول ١١ معاملات ارتباط بيرسون لفقرات مقياس التفكير الناقد بالدرجة الكلية لكل بعد

البعد الأول الاستنتاج		البعد الثاني تمييز الافتراضات		البعد لثالث الاستنباط		البعد الرابع التفسير		البعد الخامس تقويم الحجج	
الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط
١	**٠.٤٢٩	٨	**٠.٤١٧	١٦	**٠.٣٨٨	٢٥	**٠.٤٨٨	٣٢	**٠.٣٩٠
٢	**٠.٣٥٢	٩	**٠.٥٥٩	١٧	**٠.٤٨٩	٢٦	**٠.٣٩٠	٣٣	**٠.٥٦٥
٣	**٠.٣٩٠	١٠	**٠.٤٦٤	١٨	**٠.٥٩٦	٢٧	**٠.٦٠٩	٣٤	**٠.٦٤١
٤	**٠.٤٤٨	١١	**٠.٣٧١	١٩	**٠.٥٥٧	٢٨	**٠.٥١٣	٣٥	**٠.٤١٠
٥	**٠.٥٥١	١٢	**٠.٣٨٩	٢٠	**٠.٣٩٥	٢٩	*٠.٤٠٤	٣٦	**٠.٥٦٧
٦	**٠.٤٥٩	١٣	**٠.٣٩٩	٢١	**٠.٣٨٢	٣٠	**٠.٣٩١	٣٧	**٠.٦٠٢
٧	**٠.٤٠١	١٤	**٠.٣٨٢	٢٢	**٠.٤٨٩	٣١	**٠.٤٠٤	٣٨	**٠.٤٠٠
		١٥	**٠.٣٦٢	٢٣	**٠.٤٣٠			٣٩	**٠.٥٠٧
				٢٤	**٠.٥٣٠			٤٠	**٠.٣٦٤

** دال عند مستوى (٠.٠١)

من خلال الجدول السابق تتضح قيم معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط لبعد الاستنتاج ما بين (٠.٣٥٢- ٠.٥٥١) عند مستوى دلالة (٠.٠١)، بينما تراوحت معاملات الارتباط لبعد تمييز الافتراضات ما بين (٠.٣٦٢ - ٠.٥٥٩) عند مستوى دلالة (٠.٠١)، بينما تراوحت معاملات الارتباط لبعد الاستنباط ما بين (٠.٣٨٢-٠.٦٠٩) عند مستوى دلالة (٠.٠١)، بينما تراوحت معاملات الارتباط لبعد التفسير ما بين (٠.٣٩١-

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٠.٦٠٩) عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط لبعد تقويم الحجج ما بين (٠.٣٦٤- ٠.٦٤١) عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وهذا يدل على توافر درجة مقبولة من الاتساق الداخلي.

الصدق البنائي:

تم التحقق من الصدق البنائي من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين المجموع الكلي للمقياس والدرجة الكلية لكل بعد من الأبعاد، والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول ١٢ معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس التفكير الناقد ودرجة كل بعد

م	البعد	معامل الارتباط
١	الاستنتاج	٠.٤١٣**
٢	تمييز الافتراضات	٠.٣٧٥**
٣	الاستنباط	٠.٦٤٤**
٤	التفسير	٠.٤١٨**
٥	تقويم الحجج	٠.٧١٢**

** دال عند المستوى (٠.٠١)

ويلاحظ في الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط للأبعاد التي يتكون منها المقياس جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وجاءت جميع قيم معاملات الارتباط ما بين (٠.٣٧٥- ٠.٧١٢)، مما يدل على توافر درجة جيدة من الصدق البنائي للمقياس.

ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات المقياس بالطرق التالية:

١. التحقق من الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ:

تم التحقق من الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ، كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول ١٣ معمل الثبات باستخدام ألفا كرونباخ لمقياس التفكير الناقد

البعد	ألفا كرونباخ
الاستنتاج	٠.٤٠٧
تمييز الافتراضات	٠.٣٥٣
الاستنباط	٠.٣٨٣
التفسير	٠.٥٤٤
تقويم الحجج	٠.٧٠٢
الثبات الكلي	٠.٦٠٥

يتضح من الجدول السابق أن المقياس يتمتع بثبات مقبول إحصائيًا، حيث بلغت قيمة ألفا كرونباخ (٠.٦٠٥)، فيما تراوحت قيمة ثبات الأبعاد ما بين (٠.٣٥٣- ٠.٧٠٢).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢. التحقق من الثبات باستخدام التجزئة النصفية:

تم التحقق من الثبات باستخدام التجزئة النصفية، كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول ١٤ معامل الثبات باستخدام التجزئة النصفية لمقياس التفكير الناقد

البعد	معامل الثبات باستخدام التجزئة النصفية
الاستنتاج	٠.٣٢٦
تمييز الافتراضات	٠.٤٩٠
الاستنباط	٠.٤١٨
التفسير	٠.٣٠٦
تقويم الحجج	٠.٦٦٤
الثبات الكلي	٠.٧٦٤

ويتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات للمقياس بطريقة التجزئة النصفية بعد استخدام معادلة جيثمان بلغ (٠.٧٦٤) وهو معامل ثبات مقبول.

بعد التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس تكون صورته النهائية من (١٦) عبارة تقاس من خلال (٤٠) فقرة موزعة على خمس اختبارات فرعية تقيس مهارات التفكير الناقد تتمثل في الاستنتاج، وتمييز الافتراضات، والاستنباط، والتفسير، وتقويم الحجج.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

توصلت الدراسة الحالية إلى النتائج التالية:

نتائج الفرض الأول وتفسيرها:

ينص الفرض الأول على: " توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات عينة الدراسة والمتوسط الفرضي".

وللتحقق من مدى صحة الفرض تم استخدام اختبار "ت" للعينة الواحدة **One Sample T-Test** في مقارنة المتوسط التجريبي لدرجات عينة الدراسة الحالية في مستوى الاستهواء المضاد بالمتوسط الفرضي، والذي تم تحديده على أنه يساوي (٢,٦× عدد العبارات)؛ حيث إن (٢,٦) هي الحد الأدنى لفئة الاستجابة الثالثة (أحيانًا) في حالة التدريج الخماسي، وتم الحكم على مستوى الاستهواء المضاد وفقًا للمحكات الموضحة في الجدول التالي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول ١٥ محكات الحكم على مستوى الاستهواء المضاد وأبعاده الفرعية

متوسط الاستجابات للعبارة	مستوى السمة
أقل من ١,٨	منخفض جداً
١,٨ ≤ ٢,٦	منخفض
٢,٦ ≤ ٣,٤	متوسط
٣,٤ ≤ ٤,٢	مرتفع
أكبر من ٤,٢	مرتفع جدا

وبناءً على ما سبق تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، ومن ثم ترتيب الأبعاد تنازليًا حسب المتوسط الحسابي لكل بعد، ويبين ذلك الجدول التالي:

جدول ١٦ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاستهواء المضاد

الأبعاد	المتوسط الفرضي	المتوسط التجريبي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	نسبة التوافر	مستوى الدلالة
تأكيد الذات	٢٦	٣٤,٢٩	٤,٠٩	٤٨,٢٥	٦,٨	٠.٠٥
التفكير المنطقي	٢٨,٦	٣٤,١٤	٤,٤٨	٢٩,٤١	٦,٨	٠.٠٥
الاقتناع	٢٠,٨	٢٨,٤٣	٣,٥٦	٥١,٠٥	٥,٦	٠.٠٥
الكلي	٧٥,٤	٩٦,٨٩	٩,٠٧	٥٦,٣٧	١٩,٤	٠.٠٥

يوضح الجدول السابق أن مستوى امتلاك أفراد عينة الدراسة للاستهواء المضاد جاء بدرجة مرتفعة؛ حيث كان المتوسط الحسابي الكلي (٩٦,٨٩) بانحراف معياري بلغت قيمته (٩,٠٧).

كما يتضح من الجدول السابق أن بعد "تأكيد الذات" جاء في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٣٤,٢٩) وانحراف معياري (٤,٠٩)، وجاء في الترتيب الثاني بعد "التفكير المنطقي" بمتوسط حسابي (٣٤,١٤) وانحراف معياري (٤,٤٨)، بينما جاء بعد "الاقتناع" في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (٢٨,٤٣) وانحراف معياري (٣,٥٦)، وجميعها تمثل درجة مرتفعة.

وتشير النتائج السابقة إلى أن الطالبات أفراد عينة الدراسة يمتلكن مستويات مرتفعة من الاستهواء المضاد. وتفسر هذه النتيجة في ضوء أن الطالبات يتصفن بالقدرة على مقاومة الاستهواء، ويملن إلى إعمال العقل والفكر في التمييز والنقد، ولا يقتنعن إلا بالآراء المدعمة بالأدلة والبراهين المقنعة.

كما أن الطالبات لديهن درجة عالية من الاستهواء المضاد، والتي تشير إلى القدرة على الحفاظ على توازن نفسي وعدم السماح للآراء أو الأوضاع الخارجية بتحديد مشاعر الفرد أو أفكاره بشكل كبير. وهذه السمة مرتبطة بقدرة الشخص على التفكير بشكل مستقل، واتخاذ القرارات الخاصة به، وعدم الاعتماد الكلي على تقدير الآخرين.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى خصائص المرحلة العمرية التي تمر بها طالبات الجامعة؛ حيث يتسمن بالنضج العقلي الذي يساعد على إعمال التفكير المنطقي، وقبول أو رفض الآراء والأفكار استنادا إلى الأدلة والبراهين. كما يتسمن بتقدير عالٍ لذواتهن مما يجعلهن مؤكداتٍ لذواتهن، وكل ذلك يسهم في امتلاكهن مستوى عاليًا من الاستهواء المضاد. بالإضافة إلى ما تتصف به هذه المرحلة العمرية من القدرة على التكيف وتطوير النمو شخصي يمكن أن يؤثر بشكل إيجابي على الاستهواء المضاد؛ حيث يتيح للفرد مواجهة التحديات بشكلٍ بنّاء.

نتائج الفرض الثاني وتفسيرها:

ينص الفرض الثاني على: "توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات رتبة قوة السيطرة المعرفية (الرتبة الأولى والرتبة الثانية) والمتوسط الفرضي لدى عينة الدراسة".

وللتحقق من مدى صحة الفرض تم استخدام اختبار "ت" للعينة الواحدة **One Sample T-Test** في مقارنة المتوسط الفعلي لدرجات عينة الدراسة الحالية في رتب قوة السيطرة المعرفية الأولى والثانية بالمتوسط الفرضي، والذي تم تحديده على أنه يساوي (٢,٦× عدد العبارات)؛ حيث إن (٢,٦) هي الحد الأدنى لفئة الاستجابة الثالثة (أحيانًا) في حالة التدريج الخماسي، وتم الحكم على مستوى قوة السيطرة المعرفية للرتبة الأولى والثانية وفقًا للمحكات الموضحة في الجدول التالي:

جدول ١٧ محكات الحكم على مستوى قوة السيطرة المعرفية للرتبة الأولى والثانية

متوسط الاستجابات للعبارة	مستوى السمة
أقل من ١,٨	منخفض جداً
١,٨ ≤ ٢,٦	منخفض
٢,٦ ≤ ٣,٤	متوسط
٣,٤ ≤ ٤,٢	مرتفع
أكبر من ٤,٢	مرتفع جدا

وفي ضوء ما سبق، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، ومن ثم ترتيب الأبعاد تنازليًا حسب المتوسط الحسابي لكل بعد، ويبين ذلك الجدول التالي:

جدول ١٨ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لرتبة قوة السيطرة المعرفية

الأبعاد	المتوسط الفرضي	المتوسط التجريبي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	نسبة التوافر	مستوى الدلالة
الرتبة الأولى	٤١,٦	٤٩,٣٧	٩,٢٨	٨٥,٦٠	٩,٨	٠.٠٥
الرتبة الثانية	٤١,٦	٥٨,٠٣	٩,٩٥	١٠٠,٥٥	١١,٦	٠.٠٥

يتضح من الجدول السابق أن مستوى امتلاك أفراد عينة الدراسة للرتبة الثانية من قوة السيطرة المعرفية جاء بدرجة مرتفعة؛ حيث كان المتوسط الحسابي

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

(٥٨,٠٣) بانحراف معياري (٩,٩٥)، في حين كانت الرتبة الأولى من قوة السيطرة بدرجة متوسطة؛ حيث كان المتوسط الحسابي (٤٩,٣٧) بانحراف معياري (٩,٢٨).

وتشير النتائج السابقة إلى أن الطالبات أفراد عينة الدراسة يمتلكن مستويات مرتفعة من الرتبة الثانية لقوة السيطرة المعرفية، ويمتلكن مستويات متوسطة من الرتبة الأولى لقوة السيطرة المعرفية. وتفسر هذه النتيجة في ضوء طبيعة الدراسة بالمرحلة الجامعية والتي تستلزم من الطالبات فهم المفاهيم بشكل عميق والقدرة على التحليل النقدي. وكذلك طبيعة المقررات الدراسية التي تحتاج إلى قدرة الطالبات على التفاعل مع المحتوى الدراسي بشكل نشط، مما يعزز فهمهن العميق للموضوعات. بالإضافة إلى البيئة الجامعية التي تشجع الطالبات على التفكير النقدي والقدرة على تقييم المعلومات بشكل منطقي.

كما تعزي الباحثة هذه النتيجة إلى السياسات التربوية والمناهج الحديثة التي تؤكد على الدور الإيجابي للطالبة في عمليتي التعليم والتعلم. وكذلك الدور الذي يقوم به أعضاء هيئة التدريس بإيجاد بيئة تعلم إيجابية تحث الطالبات على اكتشاف المعلومات وحل المشكلات بأنفسهن، واستخدام استراتيجيات عميقة للتعلم. وكل ذلك يؤدي إلى امتلاك الطالبات درجة مرتفعة من قوة السيطرة المعرفية للرتبة الثانية.

بالإضافة إلى أن التطور الهائل في تراكم المعرفة يجعل الطالبات يتحولن من الاعتماد على الحفظ والاستظهار والوصول إلى المعلومات بشكل مباشر إلى طرق تعتمد بدرجة أكبر على البحث والاستقصاء والتعلم الذاتي، وهو ما يحتم على الطالبات امتلاك مستويات مرتفعة من قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية.

نتائج الفرض الثالث وتفسيرها:

ينص الفرض الثالث على: "توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات عينة الدراسة والمتوسط الفرضي التفكير الناقد".

وللتحقق من مدى صحة الفرض تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، ومن ثم ترتيب الأبعاد تنازليًا حسب المتوسط الحسابي لكل بعد، ويبين ذلك الجدول التالي:

جدول ١٩ لمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتفكير الناقد

أبعاد التفكير الناقد	المتوسط الفرضي	المتوسط التجريبي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الاستنتاج	٣,٥	١,٨٣	١,٢١	-٣٢,٥٤٧	٠,٠٥
تمييز الافتراضات	٤	٤,١٤	١,٣٨	٢,٥٥٢	٠,٠٥
الاستنباط	٤,٥	٥,٧٠	١,٥٢	١٨,٨١٠	٠,٠٥
التفسير	٣,٥	٤,٠٤	١,١٧	١٠,٩٥٠	٠,٠٥
تقويم الحجج	٤,٥	٥,٧٣	١,٨٨	١٥,٥٥٥	٠,٠٥

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أبعاد التفكير الناقد	المتوسط الفرضي	المتوسط التجريبي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	٢٠	٢١,٤٦	٣,٦٤	٩,٥٦٠	٠,٠٥

يوضح الجدول السابق أن مستوى امتلاك أفراد عينة الدراسة لمهارات التفكير الناقد جاء بدرجة متوسطة، حيث كان المتوسط الحسابي الكلي (٢١,٤٦) بانحراف معياري بلغت قيمته (٣,٤٦).

كما يتضح من الجدول السابق أن مهارة "الاستنتاج" جاءت بدرجة منخفضة، وجاءت بقية المهارات بدرجة متوسطة، والدرجة الكلية لمهارات التفكير الناقد جاءت متوسطة.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة في ضوء تعرض الطالبات لبعض الضغوط المتعلقة بطبيعة الدراسة الجامعية؛ مما قد يؤدي إلى التركيز على إكمال المهام بدلًا من التفكير العميق والنقدي.

وفي بعض الأحيان ونظرًا لكثرة المتطلبات الدراسية، فإن الطالبة تشعر بأن البيئة الجامعية لا تشجعها على التفكير الناقد، أو أن هناك نقصًا في الثقافة التحفيزية التي تحث الطالبات على التفكير الناقد؛ حيث يكون التركيز الأكبر على إنجاز المهام الدراسية في مواعيدها المحددة.

نتائج الفرض الرابع وتفسيرها:

ينص الفرض الرابع على: "توجد فروق دالة إحصائيًا في الاستهواء المضاد تعزى لاختلاف التخصص الأكاديمي (إنساني- علمي)، والمستوى الدراسي (الأول والثاني- السابع والثامن) والتفاعل بينهما".

وللتحقق من مدى صحة الفرض تم استخدام تحليل التباين الثنائي (٢×٢) لمعرفة تأثير المستوى الدراسي والتخصص الأكاديمي على الاستهواء المضاد والتفاعل بينهما.

جدول ٢٠ الفروق في مستوى الاستهواء المضاد لاختلاف المستوى الدراسي والتخصص الأكاديمي والتفاعل بينهما

أبعاد الاستهواء المضاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	التباين	ف	الدلالة
تأكيد الذات	التخصص الأكاديمي (إنساني/ علمي)	٠,٠٥٧	١	٠,٩٥٧	٠,٠٠٣	غير دالة
	المستوى الدراسي (الأول والثاني/ السابع والثامن)	٢٥,٧٥	١	٠,٢٤٦	١,٣٥١	غير دالة
	تفاعل (التخصص ×المستوى)	٠,٤٣	١	٠,٨٨٠	٠,٠٢٣	غير دالة
	الخطأ	٥٣٥٥,٢٩	٢٨١			

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

	الكلي	٥٣٨٢,٠٦	٢٨٤			
التفكير المنطقي	التخصص الأكاديمي (إنساني/ علمي)	١٨,٦٧٤	١	٠,٣٥٠	٠,٨٧٧	غير دالة
	المستوى الدراسي (الأول والثاني/ السابع والثامن)	٥٢,٢٧٢	١	٠,١١٨	٢,٤٥٥	غير دالة
	تفاعل (التخصص × المستوى)	٢,٠١٣	١	٠,٧٥٩	٠,٩٥	غير دالة
	الخطأ	٥٩٨٢,٦٩	٢٨١			
	الكلي	٦٠٥٧,٦٧	٢٨٤			
الاقتناع	التخصص الأكاديمي (إنساني/ علمي)	١٩,٧٠	١	٠,٢٥٩	١,٢٧٨	غير دالة
	المستوى الدراسي (الأول والثاني/ السابع والثامن)	٢٩,٥٣	١	٠,١٦٨	١,٩١٥	غير دالة
	تفاعل (التخصص × المستوى)	٣,٥٦	١	٠,٦٣١	٠,٢٣١	غير دالة
	الخطأ	٤٣٣٣,٧٩	٢٨١			
	الكلي		٢٨٤			
الدرجة الكلية للأبعاد	التخصص الأكاديمي (إنساني/ علمي)	٩٨,٠٤٩	١	٢,٤٩	١,٠٥٣	غير دالة
	المستوى الدراسي (الأول والثاني/ السابع والثامن)	٢٣٩,٤٩	١	١,٧٠	٢,٥٧١	غير دالة
	تفاعل (التخصص × المستوى)	٢,٥٥	١	٠,٨٦	٠,٠٢٧	غير دالة
	الخطأ	٢٦١٧٦,٧٠	٢٨١			
	الكلي	٢٦٤٨٢,٦٥	٢٨٤			

يتضح من الجدول السابق الآتي:

أولاً: بالنسبة لمتغير التخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي:

- لا توجد فروق دالة إحصائيًا في بعد تأكيد الذات المضاد لدى طالبات جامعة القصيم عينة الدراسة ترجع للتخصص الأكاديمي (إنساني – علمي) والمستوى الدراسي (الأول والثاني – السابع والثامن).
- لا توجد فروق دالة إحصائيًا في بعد التفكير المنطقي المضاد لدى طالبات جامعة القصيم، عينة الدراسة، ترجع للتخصص الأكاديمي (إنساني – علمي) والمستوى الدراسي (الأول والثاني – السابع والثامن).
- لا توجد فروق دالة إحصائيًا في بعد الاقتناع المضاد لدى طالبات جامعة القصيم، عينة الدراسة، ترجع للتخصص الأكاديمي (إنساني – علمي) والمستوى الدراسي (الأول والثاني – السابع والثامن).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- لا توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى الاستهواء المضاد لدى طالبات جامعة القصيم، عينة الدراسة، ترجع للتخصص الأكاديمي (إنساني – علمي) والمستوى الدراسي (الأول والثاني – السابع والثامن).

ثانيًا: بالنسبة للتفاعل بين التخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي:

- لا توجد فروق دالة إحصائيًا في بعد تأكيد الذات المضاد لدى طالبات جامعة القصيم، عينة الدراسة، ترجع للتفاعل بين التخصص الأكاديمي (إنساني – علمي) والمستوى الدراسي (الأول والثاني – السابع والثامن).
- لا توجد فروق دالة إحصائيًا في بعد التفكير المنطقي المضاد لدى طالبات جامعة القصيم، عينة الدراسة، ترجع للتفاعل بين التخصص الأكاديمي (إنساني – علمي) والمستوى الدراسي (الأول والثاني – السابع والثامن).
- لا توجد فروق دالة إحصائيًا في بعد الاقتناع المضاد لدى طالبات جامعة القصيم، عينة الدراسة، ترجع للتفاعل بين التخصص الأكاديمي (إنساني – علمي) والمستوى الدراسي (الأول والثاني – السابع والثامن).
- لا توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى الاستهواء المضاد لدى طالبات جامعة القصيم، عينة الدراسة، ترجع للتفاعل بين التخصص الأكاديمي (إنساني – علمي) والمستوى الدراسي (الأول والثاني – السابع والثامن).

يتضح مما سبق أنه لا يوجد تأثير للمستوى الدراسي والتخصص الأكاديمي على الاستهواء المضاد لدى عينة الدراسة.

وتفسر الباحثة عدم وجود فروق في الاستهواء المضاد تعزى لمتغيري المستوى الدراسي والتخصص الأكاديمي، إلى أن الاستهواء المضاد يعتمد على السمات الشخصية والانفعالية للطالبة، وأساليب التفكير التي تستخدمها، وبالتالي لا توجد فروق بين الطالبات ترجع إلى المستوى الدراسي أو التخصص الأكاديمي.

خامسًا: نتائج الفرض الخامس وتفسيرها:

ينص الفرض الخامس على: "يمكن التنبؤ بالاستهواء المضاد من خلال رتبة قوة السيطرة المعرفية (الرتبة الأولى والرتبة الثانية) والتفكير الناقد بأبعاده الفرعية لدى عينة الدراسة".

وللتحقق من مدى صحة الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد**Multiple Regression Analysis** في الكشف عن مدى إمكانية التنبؤ بالاستهواء المضاد باعتباره متغيرًا تابعًا من خلال رتبتي قوة السيطرة المعرفية (الأولى- والثانية) ومهارات التفكير الناقد باعتبارها متغيرات مستقلة ويساعد هذا الأسلوب الإحصائي في وصف التأثير المباشر للمتغيرات المستقلة في المتغير التابع

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

في صورة نموذج خطي تعرف معادلته باسم معادلة الانحدار الخطي المتعدد، وتم استخدام طريقة الخطوات المتتالية **Stepwise** في إجراء التحليلات الإحصائية. وتم التأكد من استقلالية البواقي كشرط من شروط تحليل الانحدار المتعدد باستخدام اختبار دربن واطسون فبلغت قيمته (٢,١١) وهو ما يؤكد استقلالية البواقي. وكانت النتائج كما يلي:

جدول ٢١ معاملات الانحدار المتعدد المعيارية "Beta" وغير المعيارية "B" ومعاملات الارتباط المتعدد "R" ومعاملات التحديد "R2" والنسبة ألفائية "ف" لتحليل تباين الانحدار المتعدد للأبعاد الاستهواء المضاد على رتبتي قوة السيطرة المعرفية (الأولى والثانية) وأبعاد التفكير الناقد

المتغيرات المستقلة	معامل الانحدار	تأكيد الذات	التفكير المنطقي	الاقتناع	الدرجة الكلية
ثابت الانحدار	**B**	25,681	21,060	19,538	64,347
الرتبة الثانية لقوة السيطرة المعرفية	**B**	**0,153	**0,207	**0,096	**0,467
	الخطأ المعياري	0,017	0,017	0,015	0,034
	Beta	0,358	0,451	0,248	0,497
	Tolerance	1,000	0,997	0,0,996	0,997
	VIF	1,000	1,003	1,004	1,003
الافتراضات	**B**			0,263	*0,585
	الخطأ المعياري			0,106	0,234
	Beta			0,098	0,089
	Tolerance			0,998	1,000
	VIF			1,002	1,000
الاستنباط	**B**		*0,192	*0,204	*0,499
	الخطأ المعياري		0,091	0,101	0,211
	Beta		0,078	0,084	0,084
	Tolerance		0,997	0,899	0,997
	VIF		1,003	1,113	1,003
تقويم الحجج	**B**			*0,180	
	الخطأ المعياري			0,082	
	Beta			0,091	
	Tolerance			0,898	
	VIF			1,114	
معامل الارتباط المتعدد **R**		0,358	0,462	0,307	0,515
معامل التحديد **R2**		0,128	0,213	0,094	0,262
درجات الحرية		583	583	583	583
ف		**85,412	**152,282	**40,727	**194,681

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يتضح من الجدول السابق أنه:

- بالنسبة لبعد تأكيد الذات:

تسهم قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية في التنبؤ بهذا البعد للاستهواء المضاد؛ وقد بلغت قيمة (ف) (٨٥,٤١٢) وهي دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وبلغت قيمة معامل التحديد (**R2**) (٠,١٢٨) مما يعني أن نسبة التباين المفسر في هذا البعد والراجع لتأثير هذا المتغير يساوي (١٣%). ويمكن صياغة معادلة التنبؤ على النحو التالي:

بعد تأكيد الذات = ٢٥,٦٨١ + **[**(٠,١٥٣) × (قوة السيطرة: الرتبة الثانية)**]**

- بالنسبة لبعد التفكير المنطقي:

تسهم قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية، ومهارة الاستنباط كمهارة للتفكير الناقد على الترتيب، في التنبؤ بهذا البعد للاستهواء المضاد؛ وبلغت قيمة (ف) (١٥٢,٢٨٢) وهي دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وبلغت قيمة معامل التحديد (**R2**) (٠,٢١٣) مما يعني أن نسبة التباين المفسر في هذا البعد والراجع لتأثير هذا المتغير يساوي (٢١%). ويمكن صياغة معادلة التنبؤ على النحو التالي:

بعد التفكير المنطقي = ٢١,٠٦٠ + **[**(٠,٢٠٧) × (قوة السيطرة: الرتبة الثانية)**]** +**[**(٠,١٩٢) × (التفكير الناقد: الاستنباط)**]**

- بالنسبة لبعد الاقتناع:

تسهم قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية، ومهارة الافتراضات ومهارة الاستنباط ومهارة تقويم الحجج، كمهارات للتفكير الناقد، على الترتيب في التنبؤ بهذا البعد للاستهواء المضاد؛ وبلغت قيمة (ف) (١٩٤,٦٨١) وهي دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وبلغت قيمة معامل التحديد (**R2**) (٠,٠٩٤) مما يعني أن نسبة التباين المفسر في هذا البعد والراجع لتأثير هذا المتغير يساوي (٩%). ويمكن صياغة معادلة التنبؤ على النحو التالي:

بعد التفكير الاقتناع = ١٩,٥٣٨+ **[**(٠,٠٩٦) × (قوة السيطرة: الرتبة الثانية)**]** + **[**(٠,٢٦٣) × (التفكير الناقد: الافتراضات)**]**+ **[**(٠,٢٠٤) × (التفكير الناقد: الاستنباط)**]** + **[**(٠,١٨٠) × (التفكير الناقد: تقويم الحجج)**]**

ويتضح مما سبق أن الرتبة الثانية لقوة السيطرة أكثر تأثيرًا في الاستهواء بصفة عامة، وفي بعد تأكيد الذات وبعد التفكير المنطقي بصفة خاصة. أما بالنسبة لمهارات التفكير الناقد فقد كانت مهارة الافتراضات ومهارة الاستنباط أكثر تأثيرًا في الاستهواء المضاد بصفة عامة. وكانت مهارة الافتراضات أكثر تأثيرًا في بعد الاقتناع

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بصفة خاصة، وتليها مهارة الاستنباط في التأثير في بعد الاقتناع وبعد التفكير المنطقي. ثم تليها مهارة تقويم الحجج في التأثير في بعد الاقتناع.

ملخص النتائج:

توصلت الدراسة الحالية إلى النتائج التالية:

- مستوى الاستهواء المضاد لدى عينة الدراسة جاء بدرجة مرتفعة.
- مستوى الرتبة الأولى من قوة السيطرة المعرفية لدى عينة الدراسة جاء بدرجة متوسطة، بينما جاء مستوى الرتبة الثانية من قوة السيطرة المعرفية لدى عينة الدراسة بدرجة مرتفعة.
- مستوى مهارات التفكير الناقد لدى عينة الدراسة جاء بدرجة متوسطة.
- لا توجد فروق دالة إحصائيًا في الاستهواء المضاد لدى طالبات جامعة القصيم ترجع لاختلاف المستوى الدراسي – التخصص والتفاعل بينهما.
- يمكن التنبؤ بالاستهواء المضاد لدى طالبات جامعة القصيم من خلال قوة السيطرة المعرفية (الرتبة الثانية) والتفكير الناقد بأبعاده الفرعية (الافتراضات- الاستنباط- تقويم الحجج).

التوصيات:

من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة توصي الباحثة بالآتي:

- توعية أفراد المجتمع بشكل عام، وطلبة الجامعة بشكل خاص، بأهمية التمتع بالاستهواء المضاد.
- أن يكون للجامعة، ممثلة في أساتذتها، الدور الإيجابي في تشجيع طلابها على تفعيل مهارات التفكير الناقد وتعزيزها لديهم.
- نشر الوعي المجتمعي بأهمية التربية النقدية وأن تكون من سن مبكرة.
- الاهتمام بالإعداد الجيد لمن يقوم بتدريس مادة التفكير الناقد للمرحلتين الثانوية والمتوسطة لتحقق المادة الأهداف المتوقعة منها، والحرص على امتلاك من يقوم بتدريسها مهارات التفكير الناقد.
- تقديم برامج تدريبية لتنمية التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة.
- توجيه أنظار القائمين على العملية التعليمية إلى ضرورة إيجاد بيئات تعلم تسهم في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

قائمة المراجع

أولًا: المراجع العربية:

أبو العنين، حنان عثمان محمد. (٢٠٢٢). فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الناقد في خفض القابلية للاستهواء لدى عينة من طالبات كلية التربية بجامعة نجران. *مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية*، ١١ (٢)، ٥٥-٩٤.

أحمد، دعاء عوض سيد؛ محمد، نرمين عوني. (٢٠٢٠). تأثير الدافعية العقلية في كل من الإقدام على المخاطرة المحسوبة وسلامة التأثر لدى الطلاب المعلمين. *مجلة كلية التربية ببنها*، ١٢١ (١)، ٣٢٠-٣٧٨.

بدوي، أحمد زكي. (١٩٨٦). *معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية*. بيروت، مكتبة لبنان.

البواردي، سارة علي حسين. (٢٠٢٢). أسلوب حل المشكلة وعلاقته بالتفكير الناقد لدى طالبات الصف الأول الثانوي الموهوبات بمدينة الرياض. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، كلية التربية، جامعة الفيوم، مصر، ١٦ (٥)، ٨٤٢-٨٨٩.

البياتي، سعدية كريم درويش؛ الجنابي، محمد جبار كاظم. (٢٠١٦). الاستهواء المضاد لدى طلبة كلية التربية الأساسية. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، جامعة بابل، (٢٦)، ٤٦٤- ٤٨٥.

الجباري، جنار عبد القادر أحمد. (٢٠٢٠). الاستهواء المضاد وعلاقته بالاندماج الجامعي لدى طلاب جامعة كركوك. *مجلة بوحوث*- مركز لندن للاستشارات والبحوث. ١١٧ (٣١).

جمعة، محمد عبد العزيز نور الدين. (٢٠١٧). أساليب اتخاذ القرار وقوة السيطرة المعرفية وعلاقتهما بالتوافق الدراسي لدى طلاب كلية التربية- جامعة المنيا. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، رابطة التربويين العرب، ٨٩، ٣١٤-٣٦٨.

الخولي، هشام محمد (٢٠٢١). نموذج سببي لمنبئات رتب قوة السيطرة المعرفية في ضوء المرونة النفسية وإستراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفي لدى طالبات الجامعة. *مجلة كلية التربية*، جامعة كفر الشيخ، مصر، ١٨ (٢)، ١-٥٦.

الدوري، كاظم علي أحمد وخليل، وسام توفيق. (٢٠٢٠). الاستهواء المضاد لدى طلبة الجامعة. *مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية*، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة تكريت، العراق، ٢٧ (١)، ٤٠١-٤٢٦.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الزغلول، عماد عبد الرحيم. (٢٠١٨). *مبادئ علم النفس التربوي*. دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط (٩).
زهران، حامد عبد السلام. (٢٠٠٥). *التوجيه والإرشاد النفسي*. عالم الكتب، (ط٣).
سعادة، مروة صلاح إبراهيم. (٢٠٢٠). نمذجة العلاقة السببية بين التفكير الإيجابي وقوة السيطرة المعرفية والذكاء الناجح لدى طلاب كلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية. *مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية*، مصر، (٢٠)، ٨١ - ١٢٣.
سيد، شعبان عبد العظيم أحمد. (٢٠١٩). نموذج تدريسي مقترح وفق البرمجة اللغوية العصبية **NLP** علم النفس وأثره على تنمية مهارات التفكير الإستراتيجي واليقظة العقلية وتحسين الاستهواء المضاد لدى طلاب الصف الثالث الثانوي. *دراسات في الإرشاد النفسي والتربوي*، مركز الإرشاد النفسي والتربوي، جامعة أسيوط، مصر، ٧، ٣٣-٩٩.
الشريفي، حسن هادي صالح. (٢٠٢١). أثر برنامج إرشادي معرفي سلوكي انفعالي في تنمية الاستهواء المضاد لدى طلبة كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة. *المجلة الأوربية لتكنولوجيا علوم الرياضة*، الأكاديمية الدولية لتكنولوجيا الرياضة، الإمارات، ٣٣، ٩٣-١١٠.
شطب، أنس أسود. (٢٠١٣). *الأسلوب المعرفي (الشمولي- التحليلي) وعلاقته بالاستهواء المضاد لدى طلبة الجامعة*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية، جامعة القادسية.
شطب، أنس أسود. (٢٠١٤). الاستهواء المضاد لدى طلبة الجامعة. *مجلة أورك للعلوم الإنسانية*، ٧ (١).
صالح، قاسم حسين. (١٩٩٨). *نظريات معاصرة في علم النفس*. مكتبة الجيل الجديد، صنعاء، اليمن.
الصانع، نورة عمر أحمد وأبو عيشة، زاهدة جميل. (٢٠١٩). عادات العقل وعلاقتها بأنماط التفكير الناقد لدى طالبات جامعة الطائف. *مجلة البحث العلمي في التربية*، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، مصر، ١٤ (٢)، ٥١٠-٥٢٩.
طاهر، حسين والزيباري، صابر عبد الله سعيد. (٢٠٢٢). قياس الاستهواء المضاد لدى معلمات رياض الأطفال في أقليم كوردستان العراق: بناء وتطبيق. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*، كلية الإمارات للعلوم التربوية، ٨٣، ٦٠-٧٧.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

عبد السلام، فاروق؛ سليمان، ممدوح محمد. (١٩٨٢). *اختبار التفكير الناقد*. مركز البحوث التربوية والنفسية. كلية التربية جامعة أم القرى.
عبيد، سالم حميد (٢٠١٦). أثر أسلوب التحدث مع الذات في تنمية الاستهواء المضاد لدى طلبة جامعة بغداد. *مجلة الآداب*، ١١٨، ٤٧١-٥٠٠.
العتوم، عدنان يوسف. (٢٠١٧). *علم النفس المعرفي، النظرية والتطبيق*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
العتيبي، سالم معيض حميد. (٢٠٢٠). *التنبؤ بالتجوال العقلي في ضوء ما وراء التعلم وقوة السيطرة المعرفية لدى طلبة الجامعة*. [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
العتيبي، سميرة بنت محارب والشخص، فاطمة عدنان والقحطاني، نوف بنت مبارك محمد. (٢٠٢٢). قوة السيطرة المعرفية وعلاقتها بالاستقلال الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة الأحساء. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، مركز رفاد للدراسات والأبحاث، الأردن، ١١ (٤)، ٧٣٠-٧٧٦.
الفنيخ، لمياء بنت سليمان. (٢٠٢٢). مستوى التفكير الناقد لدى طلبة جامعة القصيم في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة التربية*، جامعة الأزهر، كلية التربية، ١٦٩ (٣)، ٩٥- ٥٩.
فليح، رنا محسن شايع. (٢٠١٣). *الاستهواء المضاد وعلاقته بفاعلية الذات وجودة الحياة لدى طلبة الجامعة*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة كربلاء، العراق.
الفقي، إسماعيل محمد والزهراني، شريفة أحمد. (٢٠١٧). الذكاء الشخصي في ضوء النموذج المعرفي المعلوماتي لفؤاد أبو حطب وعلاقته بالتفكير الناقد: دراسة نظرية. *مجلة كلية التربية*، جامعة طنطا، مصر، ٦٨ (٤)، ٧٨-٩٩.
الفقي، ممدوح. (٢٠١٦). أثر اختلاف حجم مجموعات التشارك باستراتيجية المناقشات الإلكترونية ورتبة قوة السيطرة المعرفية على التحصيل والكفاءة الاجتماعية الإلكترونية لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الطائف. *تكنولوجيا التربية دراسات وبحوث*، (٢٩)، ٢٩-١٠٣.
القديمات، جهاد عبد الحميد. (٢٠٢١). مستوى التفكير الناقد لدى طلبة جامعة الزرقاء وفقا لاختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد وعلاقته ببعض المتغيرات. *مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية*، جامعة الزرقاء، ٢١(١)،٢٤- ١٧.
الرقاص، خالد بن ناهس. (٢٠١٥). التفكير *الناقد: مدخل إلى التحصين الفردي والمجتمعي*. الرياض: مطابع دار جامعة الملك سعود للنشر.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

كطفان، منتظر سلمان. (٢٠٢٢). الشفقة بالذات وعلاقتها بالاستهواء المضاد لدى طلبة الجامعة. *مجلة نسق*، ٣٥ (٣)، ١٥٦-١٧٧.

محمد، أسامة أحمد عطا. (٢٠٢١). نموذج سببي لمنبئات المواجهة الفعالة للضغوط الأكاديمية في ضوء رتب قوة السيطرة المعرفية والوظائف التنفيذية لدى طالبات الجامعة. *مجلة العلوم التربوية*، كلية التربية بالغردقة، جامعة جنوب الوادي، مصر، ٤ (٣)، ٨٧-١٤٦.

محمد، إياد هاشم. (٢٠١٦). البنى المعرفية وعلاقتها بالقابلية للاستهواء لدى طلبة الجامعة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية، (١٢٧)، ٤٩٦- ٤٤٦.

ميكائيل، ياسر أحمد (٢٠٢١). الاستهواء المضاد وعلاقته بالتفكير العقلاني لدي طلبة كلية التربية الأساسية. *مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية*، كلية التربية الأساسية، جامعة الموصل، العراق، ١٧ (٤)، ٥٠٣-٥٢٦.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Basavanna, A. (2000). Dictionary Of Psychology, Allied Publishers Limited.

Boonsathirakul, J., & Kerdsomboon, C. (2021). The Investigation of Critical Thinking Disposition among Kasetsart University Students. *Higher Education Studies*, 11(2), 224-232.

Brown, Jonathon. D.Social Psychology (Newyork: Mc Graw Hill, 2006) p.222.

Najafi, M., Motlagh, M. K., Najafi, M., & Kashani, A. S. (2022). Trend of tendency to critical thinking among medical students in Tehran University of Medical Sciences, 2010–2015: A longitudinal study. *Journal of Education and Health Promotion*, 11(1), 29.

Paul, R .& Elder, L. (2007). *The Miniature Guide to Critical Thinking* . USA: The Foundation for Critical Thinking.

Paulsen, M. (2015). Higher Education: Handbook of Theory and Research. Springer.

Stevenson J. (1986). Adaptability experimental studies. Journal of Structural Learning, 9 (2), 119-139.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Stevenson, J. (1990). Conceptualization and measurement of cognitive Holding Power in technical and Further Education Learning Setting. A Paper Presented at A Australian Association for research in Education, Annual Conference, Sydney**.**

Stevenson, J. (1998). Performance of The Cognitive Holding Power Questionnaire in Schools, Learning and Instruction, 8(5), 393 - 410.

Stevenson, J. & Evans, G. (1994). Conceptualization and Measurement of Cognitive Holding Power. *Journal of Educational Measurement*, 31(2), 161-181.

Stevenson,J. & Mckavanagh, C.(2002). Problem-Solving Cognitve Activity in Technical Education Classrooms, Paper Presented in Asymposium on Problem**-** Solving Activity Changing Minds, European Association for Research on Learning and Instruction10th International Confernce on Thinkikg,Harrogate,England.

Stevenson, J. & Ryan, J. (1994). *Cognitive Holding Power Questionnaire, Manual, Centre for Skill Formation Research and Development*. Griffith University, Nathan, Queensland, Australia.

Watson, G & Glaser, E. (2008). Critical Thinking Appraisal Short Form Manual. Pearson Education, Inc.

Xin, Z.& Zhang, L. (2009). Cognitive holding power, fluid intelligence, and mathematical achievement as predictors of children's realistic problem solving. *Learning and Individual Differences*, 19, 124-129.

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

طرق وأساليب تنمية التفكير الإبداعي في بيئات التعلم الإلكتروني: مراجعة منهجية

Methods and techniques for developing creative thinking in e-learning environments: a systematic review

إعداد

منى الشهري

Mona Al-Shehri

جامعة الاميرة نوربنت عبدالرحمن

د. منال السيف

Dr. Manal Al-Saif

أستاذ مساعد بجامعة الملك سعود

Doi: 10.21608/jasep.2024.348316

استلام البحث : ٢٢ / ٢ /٢٠٢٤

قبول النشر: ٩ / ٣ / ٢٠٢٤

الشهري، منى و السيف، منال (٢٠٢٤). طرق وأساليب تنمية التفكير الإبداعي في بيئات التعلم الإلكتروني: مراجعة منهجية. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٣٧) أبريل ، ٥٦٧ – ٦٠٤.

http://jasep.journals.ekb.eg

طرق وأساليب تنمية التفكير الإبداعي في بيئات التعلم الإلكتروني: مراجعة منهجية

المستخلص:

تعتبر التفكير الإبداعي أحد الجوانب الأساسية في تطوير المهارات العقلية والابتكارية لدى الأفراد. في الوقت الحاضر، ينتشر استخدام بيئات التعلم الإلكتروني في مختلف المجالات التعليمية، ولذلك يصبح من الضروري بحث طرق وأساليب تنمية التفكير الإبداعي في هذه البيئات. تهدف هذه المراجعة المنهجية إلى تقديم نظرة شاملة حول الأبحاث والدراسات السابقة التي تعنى بهذا الموضوع. وتشمل الطرق والأساليب المستخدمة في تنمية التفكير الإبداعي في بيئات التعلم الإلكتروني عدة جوانب. أحد هذه الجوانب هو توفير بيئة تعليمية تحفز وتشجع الطلاب على التفكير الإبداعي وتوليد الأفكار الجديدة. يمكن تحقيق ذلك من خلال استخدام وسائل متنوعة مثل المناقشات الجماعية والتحديات الإبداعية والمشاريع العملية. علاوة على ذلك، يمكن استخدام تقنيات التعلم النشط والتفكير النقدي والحل المشترك لتحفيز التفكير الإبداعي. يجب أيضًا توفير مصادر متنوعة ومتاحة للطلاب لتعزيز تنمية التفكير الإبداعي، مثل الدروس التفاعلية والموارد الإلكترونية والألعاب التعليمية. ومن المهم أيضًا تعزيز التعاون والتفاعل بين الطلاب في بيئات التعلم الإلكتروني، حيث يمكن للمناقشات الجماعية والمشاريع الجماعية أن تساعد في توليد الأفكار الإبداعية وتنمية التفكير النقدي. وتتطلب تنمية التفكير الإبداعي في بيئات التعلم الإلكتروني استخدام طرق وأساليب متعددة، بما في ذلك توفير بيئة تعليمية محفزة، استخدام تقنيات التعلم النشط والتفكير النقدي، وتعزيز التعاون والتفاعل بين الطلاب. ينبغي أن تكون هذه المراجعة النظرية مرجعًا قيمًا للباحثين والمعلمين والمهتمين بتنمية التفكير الإبداعي في بيئات التعلم الإلكتروني.

Abstract:

Creative thinking is a fundamental aspect of developing cognitive and innovative skills in individuals. Currently, the use of e-learning environments is spreading across various educational fields, making it necessary to explore methods and approaches to foster creative thinking in these environments. This systematic review aims to provide a comprehensive overview of previous research and studies related to this topic.

The methods and techniques used to develop creative thinking in e-learning environments encompass several aspects. One of these aspects is providing an educational environment that stimulates

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

and encourages students to engage in creative thinking and generate new ideas. This can be achieved through the use of diverse means such as group discussions, creative challenges, and practical projects. Additionally, active learning techniques, critical thinking, and collaborative problem-solving can be employed to stimulate creative thinking. It is also important to provide diverse and accessible resources for students to enhance their creative thinking, such as interactive lessons, electronic resources, and educational games. Furthermore, fostering collaboration and interaction among students in e-learning environments is crucial, as group discussions and collaborative projects can help generate innovative ideas and develop critical thinking skills. In summary, developing creative thinking in e-learning environments requires the use of multiple methods and approaches, including the provision of a stimulating educational environment, utilization of active learning techniques and critical thinking, and the promotion of collaboration and interaction among students. This theoretical review should serve as a valuable reference for researchers, teachers, and individuals interested in fostering creative thinking in e-learning environments.

المقدمة:

ساهم التقدم التقني الذي حدث في نهاية القرن العشرين وبداية القرن الواحد والعشرين في ظهور أساليب حديثة من التعلم تساعد على الاستفادة من قدرات التقنية في تعزيز التعليم وتهيئة المتعلم للتعامل مع متطلبات العصر ومن أهمها التعلم الإلكتروني eLearningبمختلف مستوياته وأنماطه، ولا يخفى على أحد أهمية هذه النظم التعليمية الجديدة وخاصة بعد انتشار جائحة كورونا التي أجبرت مؤسسات التعليم في العالم على تفعيل التعلم عن بعد والتحول للتعلم الإلكتروني، مما كان له الأثر على السياق السعودي وجعل هناك ضرورة لتفعيل واطلاق عدد من برامج التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد في الجامعات السعودية وخاصة بعد قرار وزارة التعليم في تفعيل برامج التعلم الإلكتروني عام 1442هـ في خمس جامعات في المملكة (وزارة التعليم، 1442ه)، ففي هذا النوع من التعلم يكون التفاعل بين المعلم

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وبين المتعلمين وبين المتعلمين أنفسهم وبين المحتوى والبيئة الإلكترونية التي تستخدم الحاسب الآلي وشبكة الانترنت من خلال التواصل بينهم إلكترونياً من داخل المنزل أو المدرسة دون التقيد بزمن محدد وقد يكون التعليم الإلكتروني من النوع الفوري المتزامن أو غير المتزامن أو غري المتزامن (بن نعجة، 2022)، وقد عرف مرسي (2023) التعلم الالكتروني بانه طريقه تعلم عبر الانترنت وشبكات الاتصال لبعض البرامج التعليمية الرسمية والتي يديرها أنظمة إدارة التعلم LMS لضمان التفاعل والمشاركة وتلبيه متطلبات التعلم للمتعلمين في اي مكان وفي اي زمان،

كما أنه هناك أهداف وغايات في التعليم الجامعي وهذه الأهداف متغيرة بتغير المعرفة والمهارات والقدرات والمهارات التي يمر بها التطور التقني بما في ذلك التعلم الالكتروني بمختلف مستوياته، فكلما كان التعليم الالكتروني مطبق في الجامعة من خلال توفير بنية تحتية قوية وموارد بشرية مؤهلة وتمويل خاص بالتعليم الالكتروني، كلما كان هناك تحقيق للتنمية الشاملة وخدمة المجتمع في كل المجالات، وذلك عن طريق تخريج المؤهلين والكفاءات العلمية وتحسين نوعية التعليم بوفنشوشة واخرون، 2023)، ونظراً لهذا التغير اصبحت الاتجاهات الحديثة في التعليم تولي أهمية كبيرة لتنمية مهارات القرن الواحد والعشرين ومنها مهارة التفكير الإبداعي Creative Thinking التي أصبحت هدفًا استراتيجيا تسعى له المؤسسات التعليمية في منظماتها المختلفة عن طريق وضع الخطط والبرامج وتوفير الإمكانات البشرية والمادية وتطبيق ذلك من خلال البرامج التعليمية التي تصاحب المقرر الدراسي للمنهج الدراسي، حيث يتم تشجيع أعضاء هيئة التدريس على عدم الاقتصار على المستويات الدنيا من التفكير واستخدام المستويات العليا في التفكير وتطبيق أسُلوب تضمين أنشطة في محتوى المنهج المدرسي لتنمية التفكير الإبداعي لدى الطالب الجامعي (الحسن واخرون، 2016)

ولذلك كان الاهتمام بمهارات التفكير وخاصة مهارة التفكير الابداعي Creative Thinkingمواكباً للتوجه العالمي نحو تطوير بيئات التعليم الالكتروني لتعزيز التعلم، وذلك بغرض انتاج شخصيات ناجحة ولها دور فعال في تطور المجتمع وتقدمه وخاصة في ميدان التعليم الجامعي، لأن الابداع أصبح احدى الخصائص والسمات الرئيسية التي يجب ان تتوفر في المؤسسات التربوية لجميع الطلاب في جميع المراحل الدراسية حيث أصبحت القدرة على التنبؤ والمرونة والاستقلالية من اهم متطلبات جودة وتميز المتعلمين في عصرنا الحالي (اجفيله وآخرون، ٢٠٢٣) وفي ضوء ما سبق فقد هدفت هذه الدراسة إلى مراجعة الأدبيات السابقة التي تناولت طرق وأساليب تنمية التفكير الإبداعي Creative Thinking

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

في بيئات التعلم الالكتروني في التعليم الجامعي خلال الفترة من عام (2014) إلى (2023).

مشكلة الدراسة:

يعد التعلم الإلكتروني eLearning من المستحدثات التقنية التي أثرت على أنظمة التعليم في السنوات الأخيرة، ونظراً لعمل الباحثة كمصممة تعليمية في جامعة سعودية فقد استشعرت قلة الطرق والأساليب التي تنمي التفكير الإبداعي في المقررات الإلكترونية التي يتم تصميمها في الجامعة للطلبة الجامعيين، مقارنة بمهارات التفكير الأخرى مثل التفكير الناقد أو حل المشكلات، ولذلك تم عمل دراسة منهجية لمراجعة الادبيات السابقة في هذا المجال لمساعدة المصممين التعليمين على التعرف على الأساليب أو الطرق الفعالة لتنمية مهارة التفكير الإبداعي في ببيئات التعلم الإلكتروني بالإضافة الى مساعدة الباحثين على اكتشاف الفجوات البحثية في الدراسات المنشورة المتعلقة بطرق وأساليب تنمية التفكير الإبداعي في التعلم الإلكتروني ، كما لاحظت الباحثة وجود قصور في البحوث العربية التي عملت مراجعة منهجية لهذا الموضوع، فمن خلال البحث عبر قواعد البيانات المتاحة مثل Eric والمنظومة والباحث العلمي فلا يوجد أي دراسة درست هذا الموضوع في مرحلة التعليم الجامعي بينما يوجد عدد قليل من المراجعات المنهجية التي تدرس مهارات أخرى و مراحل دراسية أخرى، ومن هنا ظهرت مشكلة البحث وهي : قصور الدراسات العربية في المراجعات المنهجية للأدبيات السابقة في موضوع تنمية التفكير الإبداعي في بيئات التعليم الإلكتروني خلال الفترة من عام (2014) إلى (2023).

أسئلة الدراسة:

تهدف هذه المراجعة المنهجية للدراسات السابقة إلى معرفة أساليب وطرق تنمية التفكير الإبداعي في بيئات التعلم الالكتروني في مرحلة التعليم الجامعي خلال الفترة من عام (2014) إلى (2023) الإجابة على السؤال الرئيسي التالي وهو:

ما واقع تنمية التفكير الإبداعي في بيئات التعلم الالكتروني في التعليم الجامعي؟

ويتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

١. ماهي الأساليب والطرق الفعالة لتنمية التفكير الإبداعي في بيئات التعلم الالكتروني التعليم الجامعي؟
٢. ماهي المجالات العلمية الأكثر شيوعاً لتنمية التفكير الإبداعي في بيئات التعليم الإلكتروني في التعليم الجامعي؟

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٣. ما مدى تنوع المتغيرات المدروسة مع التفكير الإبداعي في التعلم الإلكتروني في التعليم الجامعي؟
٤. ما هو المقياس الأكثر شمولاً لقياس التفكير الإبداعي في التعلم الإلكتروني في التعليم الجامعي؟

أهداف الدراسة:

تهدف المراجعة المنهجية الحالية إلى ما يلي:

- مراجعة منهجية للدراسات المنشورة عن تنمية التفكير الإبداعي في بيئات التعلم الإلكتروني في التعليم الجامعي.
- تحديد أبرز الطرق والأساليب التي اثبتت فاعليتها في تنمية التفكير الإبداعي في بيئات التعليم الالكتروني في التعليم الجامعي.
- معرفة المجالات العلمية الأكثر شيوعاً التي تناولتها أبحاث تنمية التفكير الإبداعي في بيئات التعلم الالكتروني في التعليم الجامعي.
- التعرف على مدى تنوع المتغيرات المدروسة مع التفكير الإبداعي في بيئات التعلم الالكتروني في التعليم الجامعي.
- تحديد أكثر المقاييس شمولاً في قياس التفكير الإبداعي في بيئات التعلم الالكتروني في التعليم الجامعي.

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية المراجعة الحالية فيما يلي:

- تأتي هذه الدراسة ك محاولة لوضع إطار واضح لموضوع تنمية التفكير الإبداعي في بيئات التعلم الإلكتروني في مرحلة التعليم الجامعي.
- معرفة الفجوات البحثية في الدراسات المتعلقة بتنمية التفكير الإبداعي في التعلم الالكتروني لمرحلة التعليم الجامعي ومنعاً لتكرار الابحاث بلا مبرر.
- مساعدة العاملين في ميدان التعليم على الكشف عن أهم الأساليب الناجحة لتنمية مهارة التفكير الإبداعي في بيئات التعلم الالكتروني، خاصة في ظل توجه المؤسسات التعليمية في السعودية نحو تصميم بيئات إلكترونية تعليمية.
- توجيه الممارسين المهتمين بتطوير التفكير الإبداعي لطلاب المرحلة الجامعية بالاستفادة من مميزات بيئات التعلم الإلكترونية.

الإطار النظري:

يعد التفكير الابداعي أحد أرقى مستويات التفكير لدى الانسان، وهو يعني القدرة على ابتكار الأفكار والقدرة على توليد المعاني ذات القيمة واستخدامها في حل المشكلات الموجودة في الوضع الحالي أو المتوقع حدوثها، ولذلك أصبح هناك اهتمام

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

متزايد بالإبداع، فصار علما مستقلاً له أسس ومبادئ خاصة به، وصار يدرس في جميع مراحل التعليم وعقدت حوله الورش والمحاضرات والدورات التدريبية (الصواط، 2023).

- **مفهوم التفكير الإبداعي:**

ويعرف التفكير الإبداعي بأنه قدره الانسان على توليد حلول وافكار تتميز بقدر كبير من الطلاقة والمرونة والاصالة وبالتداعيات البعيدة ليتم الاستجابة لموقف معين أو مشكلة معينة وهذا الإنتاج لا يتم بصورة عشوائية او تلقائية انما هو ثمرة جهود خلاقة (معوش وآخرون،2023) كما يمكن تعريف التفكير الإبداعي بانه جزء من أي موقف تعليمي يحتوي على اسلوب حل المشكلات وانتاج الأفكار ولا يقتصر فقط على تنميه مهارات الطلاب وزياده انتاجهم وتعلمهم ولكن تتضمن درجه الوعي عندهم وتوسيع ادراكهم وخيالهم واحساسهم بقدراتهم و بأنفسهم في جو يسوده الحرية، ويهدف الى البحث عن حلول ومقترحات والتوصل الى انتاج اصيل لم تكن معروفه من قبل(أولاد هدار، ٢٠٢٣)، وتعرفه الباحثة بأنه أسلوب تفكير يقوم على انتاج أفكار جديدة وأصيلة لحل مشكلات معينة تتميز هذه الحلول بالأصالة والمرونة والطلاقة.

والتفكير الإبداعي ليس مهارة منعزلة ولكنه عملية ذهنية معقدة تنطوي على عوامل معرفية وانفعالية وأخلاقية متداخلة تشكل حالة ذهنية مميزة تسفر عن انتاجات جديدة، تمتاز بالقابلية للتحقق على أرض الواقع، وتحوز على القبول الاجتماعي لما تحققه من فائدة، فالتفكير الإبداعي الذي يتصف بالمرونة والطلاقة الفكرية والأصالة والحساسية للمشكلات هو بالأصل سلوك هادف، يتلخص هدفه في خلق حلول أصيلة لمشكلات قائمة في أحد حقول المعرفة أو الحياة الإنسانية ويرتبط هذا النوع من التفكير بغيره من عمليات التفكير المعقدة (التفكير الناقد والتفكير فوق المعرفي)، كما يحتاج إلى ظروف ومواقف ميسرة حتى يظهر وهذا ما يؤكد على دور تفاعل الفرد مع بيئته في الإبداع والابتكار (غضبان، 2011)

- **مراحل التفكير الإبداعي:**

يمر التفكير الإبداعي بعدد من المراحل يمكن توضيحها فيما يلي:

١. **مرحلة الاعداد Preparation**: حيث تبدأ عملية التفكير الإبداعي في مرحله الاعداد والتي يتم فيها جمع وتحليل كافة البيانات والمعلومات التي تتعلق بالمشكلة التي يرغب بإيجاد حل لها.
٢. **مرحلة الحضانة Incubation**: وهي المرحلة التي يتم فيها تنظيم الأفكار التي لها علاقة بالفكرة الجديدة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٣. **مرحلة الاشراق والالهام Illumination**: وفيها تنبثق شراره الفكرة الإبداعية وإنتاج الفكر الجديدة وينطلق الحل للمشكلة.
٤. **مرحلة التحقق Verification:** وهي اخر مرحله من مراحل تطور الابداع حيث يتم التأكد من نتيجة او حل للمشكلة. (الخليل،٢٠٢٢)

- **مهارات التفكير الإبداعي:**

يتفق معظم الباحثين على ان مهارة الابداع تتكون من أربع مهارات فرعية وهي:

- **الطلاقة Fluency**: وهي عرض عدد أكبر من الحلول أو الاستخدامات أو المقترحات للاستجابة لحافز محدد، بالإضافة إلى السرعة والسهولة التي يتم توليد هذه الأفكار بها وتنقسم الطلاقة إلى أنواع متعددة مثل الطلاقة اللفظية، والفكرية، والتعبيرية، وغيرها.
- **المرونة** Flexibility: ونعني بها القدرة على سرعة التكيف مع أي موقف أو مشكلة جديدة، بدلاً من القصور او الالتزام بإطار معين للأفكار لا يتم الخروج عنه.
- **الحساسية تجاه المشكلات Sensitivity to problems**: يتمتع الفرد المبدع بحساسية شديدة لاكتشاف المشكلة في أي موقف لأنه يلاحظ الفجوات وجوانب القصور في التفكير العام ويرى في الأمور مالا يستطيع أن يراه الأشخاص العاديون.
- **الأصالة** Originality**:** وتعرف الأصالة بأنها قدرة الفرد على طرح صياغات تعرف بأنها: قدرة الفرد على التعبير، أو طرح صياغات مستحدثة من نوعها وتقوم على افتراض ان الفرد المبدع لا يكرر أفكار من قبله انما يولد أفكار جديدة والاصالة هي أكثر صفة مرتبطة بالأبداع (علي ، ٢٠٢٣)

- **أهمية التفكير الإبداعي:**

هناك أهمية كبيرة للتفكير الإبداعي يمكن ذكرها في النقاط التالية:

- يبسط الحياة ويسهلها: مع التطور الهائل في كافة نواحي الحياة لا يمكننا الاستغناء عن التفكير الإبداعي لأنه هو الذي أوصلنا إلى ما وصلنا إليه.
- يحرر عقولنا ويمنحنا الحرية: فالتفكير الابداعي يزيد عندما يتحرر الأفراد من القيود المفروضة عليهم.
- يحل المشكلات: فالشخص المبدع سيجد حل لأي مشكلة تواجهه بشكل غير متوقع.
- يدفع نحو القيادة: عبر التاريخ هناك العديد من الأشخاص الذين كانوا مؤثرين في مجتمعهم ومتميزين في كل جوانب الحياة وما دفعهم ليكونوا كذلك إلا التفكير الإبداعي والأفكار غير التقليدية التي خلدت ذكراهم.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- يعزز الإنتاجية: المكان الذي يتواجد فيه عدد من المبدعين هو مكان عمل منتج يوّلد باستمرار العديد من الأفكار الخلاقة ويقل فيه الفشل.
- يؤدي إلى تطوير ونمو الشخصية: فمن خلال التفكير الإبداعي يستطيع الطالب اكتشاف ميوله ومهاراته ويتعلم تقدير نفسه والتعبير عما بداخله مما يطور شخصيته وينميها (بن العرية وبوفارس ، 2022).

معوقات الإبداع والتفكير الإبداعي:

هناك العديد من المعوقات للإبداع وهي تتمثل في الشعور بالنقص ويتمثل ذلك في اقوال بعض الناس انا ضعيف او انا غير مبدع بالإضافة الى ضعف الثقة بالنفس وقله التعلم والاستمرار في زياده المحصول العلمي والخوف من تعليقات الاخرين السلبية ومحاربة الافكار الإبداعية من المسؤولين والخوف من الفشل والاعتماد على الاخرين والتبعية لهم، بالإضافة إلى ضعف البحوث في مجال المبدعين والموهوبين في الماضي والفشل في التعامل معهم، كما أن التدريس التقليدي الذي يقوم على التلقين يعيق التفكير الإبداعي لدى الطلاب، والجدير بالذكر أن المناهج الدراسية لم تصمم لتنمية الابداع وانما تركز على تغطية اكبر قدر من المادة العلمية لذا من الضروري تطوير المناهج بحيث تتضمن أنشطة فيها تجريب وطرح أسئلة لتعزيز التفكير الإبداعي لديهم (الخليل،2022).

منهجية الدراسة:

نظراً لطبيعة الدراسة الحالية فقد اعتمدت الدراسة أسلوب المراجعة المنهجية Systematic Review للدراسات السابقة التي بحثت في تنمية التفكير الإبداعي في بيئات التعلم الإلكتروني في التعليم الجامعي، وتُعرّف المراجعة المنهجية بأنها تحليل للأدبيات السابقة في موضوع معين من خلال التصنيف والتلخيص والتحليل والمقارنة (الديب،٢٠٢٣)، وقد قامت الباحثة بالعديد من الخطوات بهدف استخراج الدراسات التي ستكون مشمولة في المراجعة المنهجية الحالية ويمكن توضيح الخطوات فيما يلي:

أولاً: التحديد Define:

لقد تم تحديد مصطلحات أساسية ككلمات مفتاحية Keywordsعند البحث في قواعد البيانات ويمكن تحديدها بما يلي باللغة العربية:

- "التعليم الإلكتروني" OR "التعلم الإلكتروني"
- "التفكير الإبداعي" OR "الابداع" OR "تنمية التفكير الإبداعي"
- "جامعة" OR"كلية" OR"تعليم عالي"

والكلمات المفتاحية باللغة الإنجليزية ما يلي:

- "E-learning" OR "Online leaning"

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- "Creativity" OR "Creative thinking"
- "High Education" OR "College“OR "University"
- " Effectiveness”"OR "Impact"

ثانياً: البحث Search:

لقد تم البحث في ثلاث قواعد بيانات إلكترونية، تمثلت في الباحث العلمي Google Scholarوقاعدة بيانات دار المنظومة Dar Almandumah وفي قاعدة Eric، وإجمالاً فقد تم العثور على ٢٩ دراسة ذات صلة وتم بعد ذلك قراءة الملخصات لتلك الدراسات تم استبعاد عدداً منها بناء على المعايير التالية:

- تم نشرها في الفترة الزمنية خلال الفترة من عام (2014) إلى (2023): في البداية كان المعيار خمس سنوات فظهرت دراسات قليلة فتم توسيع نطاق البحث ليشمل العشر سنوات الأخيرة.
- الدراسات التي تخص التعليم الجامعي: نظراً لأهمية تضمين مهارة الابداع كواحدة من مهارات القرن الواحد والعشرين للطلاب الجامعيين ولتهيأتهم لسوق العمل بعد التخرج.
- البحوث التجريبية أو الشبه تجريبية: لفهم التأثير السببي بين التعلم الإلكتروني والتفكير الإبداعي ونظراً لطبيعة المراجعة المنهجية الحالية والتي تبحث في أبرز الأساليب والطرق الفعالة لتنمية التفكير الإبداعي في بيئات التعلم الإلكتروني مما يستدعي أن تكون الأبحاث قائمة على التجريب وليس وصف للظاهرة فقط.
- الدراسات التي تدرس الموضوع من وجهة نظر الطلاب: لتركيز الاهتمام في المراجعة المنهجية على أساليب تنمية التفكير الإبداعي للطلاب في بيئات التعليم الإلكتروني.
- الدراسات المنشورة في المجلات المحكمة: للتأكد من الحصول على دراسات ذات جودة عالية تم تحكيمها من قبل خبراء متخصصين في المجال.
- الحصول على النسخة الكاملة: لتتمكن الباحثة من الاطلاع عليها بشكل كامل ولتستطيع الباحثة تحليل الدراسات وفقاً للنقاط المهمة ثم الإجابة على أسئلة البحث بشكل كامل.

ويمكن توضيح معايير التضمين والاستبعاد والمبررات في الجدول التالي:

جدول ١ :معايير الشمول والتضمين

معيار الشمول	معيار الاستبعاد	المبرر
تم نشرها في الفترة من عام (2014) إلى (2023).	أي دراسة سابقة لنطاق أعوام البحث الحالية.	لتضييق نطاق البحث واخذ أحدث الأبحاث التي تم نشرها

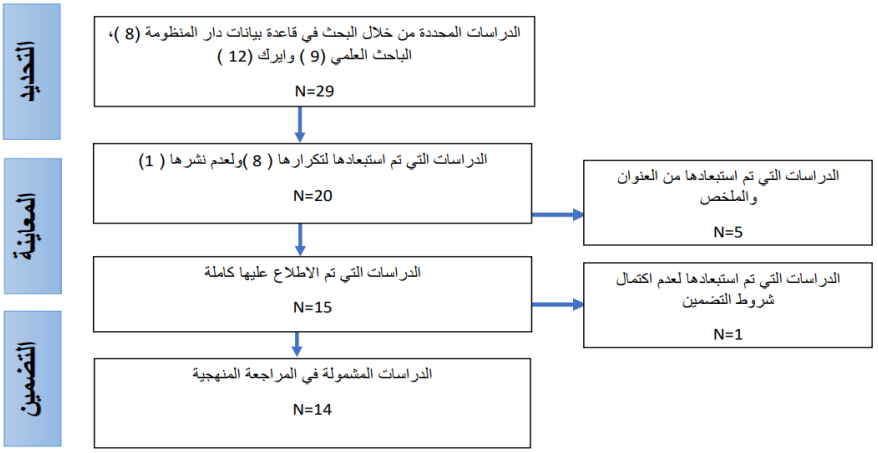
ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

		في العشر سنوات الأخيرة.
الدراسات التي تخص التعليم الجامعي	أي دراسة تدرس التعليم العام k -12 أو في مجال التدريب.	نظراً لأهمية تضمين مهارة الابداع كواحدة من مهارات القرن الواحد والعشرين لفائدتها للطلاب وتأهليهم لسوق العمل.
البحوث التجريبية أو الشبه تجريبية	أي دراسة تتبع منهج آخر مثل الوصفي أو المقارن	لفهم التأثير السببي بين التعلم الإلكتروني والتفكير الإبداعي من خلال إجراءات التجربة وتطبيقها في الفصول الدراسية في المرحلة الجامعية
الدراسات التي تدرس الموضوع من وجهة نظر الطلاب	أي دراسة تدرس الموضوع من وجهة نظر المعلمين أو التدريس الإبداعي	لتركيز الاهتمام في المراجعة المنهجية على أساليب تنمية التفكير الإبداعي وتضمينه في بيئات التعليم الإلكتروني.
الدراسات المنشورة في مجلة محكمة	أي دراسة غير محكمة أو تم نشرها في مجلة غير محكمة	للتأكد من الحصول على دراسات ذات جودة عالية تم تحكيمها من قبل خبراء متخصصين في المجال.
الحصول على النسخة الكاملة	أي دراسة لا يوجد النسخة الكاملة لها	لتتمكن الباحثة من الاطلاع عليها بشكل كامل والإجابة على جميع أسئلة البحث.

ثالثاً: الاختيار Select:

يوضح الشكل التالي المراحل التي قامت بها الباحثة وفقاً لنموذج PRISMA للتوصل للدراسات المشمولة في المراجعة المنهجية الحالية:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472



شكل 1: اختيار الدراسات حسب مخطط PRISMA.

وكما تم توضيحه في الشكل فقد بلغ العدد الإجمالي للدراسات التي تم تجميعها بناء على الكلمات المفتاحية في قواعد البيانات الإلكترونية ٢٩ دراسة، إلا أنه تم استبعاد عدد ٨ دراسات لتكرارها في قواعد البيانات الثلاث، ثم تم استبعاد دراسة اجفيله وآخرون (٢٠٢٣) التي لم تكن منشورة، ليصبح عددها 20دراسة ، بعد ذلك انخفض العدد بعد قراءة الملخصات واستبعدت عدد من الدراسات مثل دراسة (Alemany et al،2021) ودراسة (Khamis et al،2021) حيث لم يكن لها علاقة بموضوع الدراسة الحالية وانما تخص مجالات أخرى ،ليصبح العدد ١٥ دراسة، ثم بعد قراءة كامل الدراسات تم استبعاد دراسة (Jabba et al، 2021) لعدم اكتمال شروط التضمين في الدراسة الحالية حيث انها ذكرت انها تقيس اثر بيئة الكترونية على التعلم التفكير الإبداعي ولكن لم تقيسه بمقياس محدد، وبناء على ما تم ذكره فقد تضمنت المراجعة المنهجية الحالية عدد ١٤ دراسة وهي التي تحقق أهداف الدراسة.

وفيما يلي عرض لتلك الدراسات مرتبة حسب التسلسل التاريخي من الأحدث إلى الأقدم إلى مع توضيح الباحث/ين ، وعنوان الدراسة وسنة النشر ومكان اجراءها:

جدول ٢ : الدراسات السابقة المشمولة بالمراجعة المنهجية

م	الباحث/ين	عنوان الدراسة	سنة النشر	مكان اجراء الدراسة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

١	VINA SEREVINA Rekha Koul Marie Paz Morales Drajat Agung Nugroho	Influence of Website-Based E-Learning in the Pandemic Era: Improving Students' Creative Thinking Skills through Educational Management	٢٠٢٢	اندونيسيا
٢	إكرام فاروق وهبة	نمطان لعرض المحتوى التكيفي "الشرطي، المرن" ببيئة تعلم إلكتروني وأثرهما في تنمية مفاهيم الحوسبة السحابية وتطبيقاتها في مرافق المعلومات التعليمية والتفكير الإبداعي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم وفقا لأسلوب التعلم "النشط، التأملي"	2022	مصر
٣	Wadha Shabib Ali Alotaibi	The Impact of Designing an Electronic Course of Computer Uses on Developing Academic Achievement and Creative Thinking in a Saudi University	2022	السعودية
٤	نهله عبد الغني العجمي عبير راغب ابراهيم	فاعليه ملف الانجاز الالكتروني على تنميه مهارات التفكير الابداعي وتصميم الازياء في ظل جائحة كورونا	2021	مصر
٥	زيان يحيى بلال وصبا حامد	أثر استعمال التعليم الالكتروني في تحصيل مادة القياس والتقويم وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة كلية التربية ابن رشد للعلوم الإنسانية	2019	العراق
٦	عائشة بليهش العمري اميمة الشنقيطي	فاعلية تقنية التلعيب في بيئة التعلم الالكترونية لتنمية مهارات انتاج المواد الرقمية والتفكير الإبداعي لطالبات الدراسات العليا	2019	السعودية
٧	غسان الصيداوي منى مولود	أثر استخدام التعليم الإلكتروني على تحصيل طلبة كلية التربية الاساسية في مقرر الرياضيات	2019	مصر

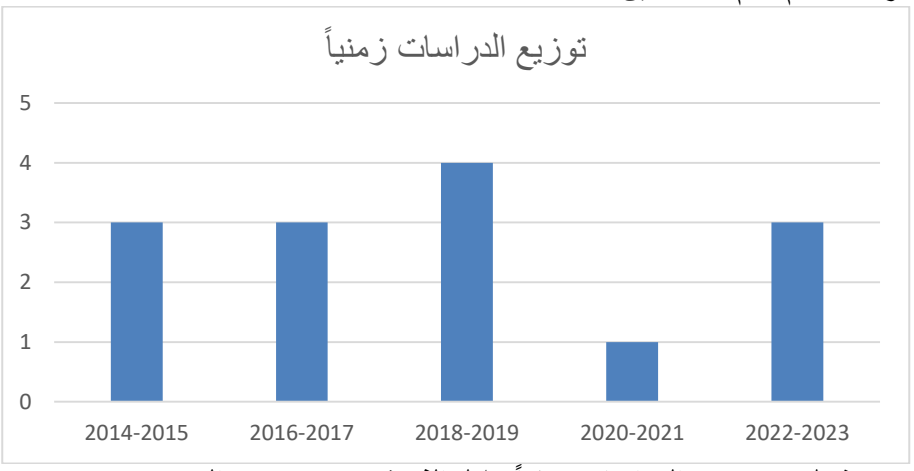
ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

		وتنمية مهارات تفكيرهم الإبداعي		
٨	احمد مصطفى كامل عصر ايهاب مصطفى محمد جادو	بيئة تعلم الكتروني تكيفية قائمة على اسلوب التعلم "لفظي، بصري" والتفضيلات التعليمية "فردي، تعاوني " واثرها على تنميه التفكير الابداعي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم	2019	مصر
٩	مصطفى سلامة سراج الدين	أثر استراتيجيتان للتعلم التشاركي الإلكتروني لتنمية مهارات تصميم المواقف التعليمية والتفكير الإبداعي لدى طلاب الدراسات العليا	2017	مصر
١٠	Zare M, Sarikhani R, Salari M, Mansouri V,	The IMPACT OF E-LEARNING ON UNIVERSITY STUDENTS' ACADEMIC ACHIEVEMENT AND CREATIVITY	٢٠١٦	إيران
١١	عصام ادريس الحسن علي حمود علي هالة إبراهيم احمد	أثر برنامج استقصائي مقترح قائم على تكنولوجيا التعلم الالكتروني على التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي للطالب الجامعي في السودان.	2016	السودان
١٢	Mohammad Mahmoodi Shahab Maleki Zohre Sanisales	The Impact of E-Learning on Creativity and Learning in Physiology Course in Nursing Students of Shahrekord University of Medical .Sciences	٢٠١٥	إيران
١٣	Noawanit songkram	E-learning system in virtual learning environment to develop creative thinking for learners in higher education	2015	تايلند

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

١٤	Pramudya Dwi Aristya Putra, Mochammad Iqbal	Implementation of Digital Comic to Improve Creative Thinking Ability in Integrated Science Study	٢٠١٤	اندونيسيا

يوضح الشكل التالي توزيع الدراسات المشمولة بالمراجعة المنهجية الحالية خلال الفترة من عام (2014) إلى (2023). ونظراً لأن بعض السنوات لا يوجد بها دراسات فتم ضم كل عامين معاً:



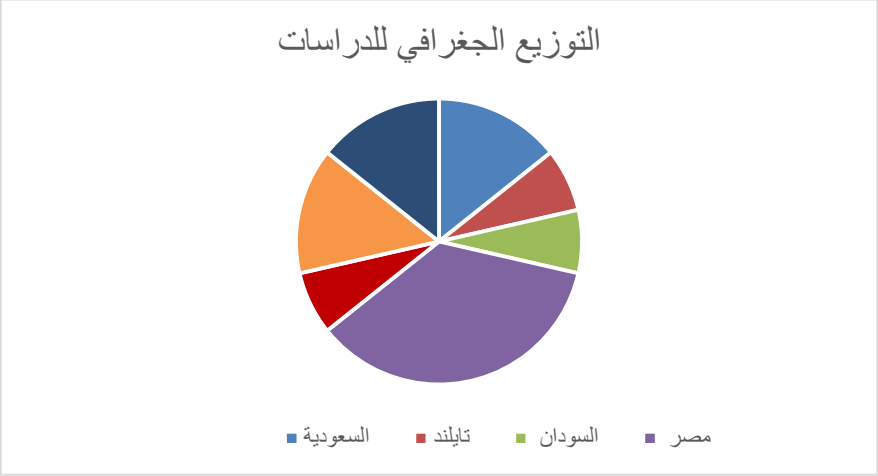
شكل 2: توزيع الدراسات زمنياً خلال الفترة من(٢٠١٤) إلى(٢٠٢٣) .

لاحظت الباحثة قلة الدراسات في مرحلة التعلم الجامعي مقارنة بالتعليم العام K- 12 في موضوع تنمية التفكير الإبداعي في بيئات التعلم الإلكتروني، وتفسر الباحثة ذلك بأن التعليم العام يكون فيه تركيز أكبر على تنمية مهارات التفكير لأنها الفترة التي يتعلم فيها الطالب المهارات والمعارف الأساسية ويبني معارفه ومهاراته، بينما في التعليم الجامعي يكون هناك تركيز أكبر على تدريس مهارات متخصصة تؤهله للعمل في عدد من المجالات مثل الطب والهندسة وغيرها، وهو ما أشار له تاتو وأبو سهوة (٢٠٢٣) حين ذكر أن الجامعات تدرّس المتعلمين دراسة تخصصية تسهم في تأهيل الموارد البشرية المؤهلة علميا وتطبيقياً للاستفادة منها في تطوير المجتمع، كما لاحظت الباحثة أيضاً من توزيع الدراسات أنه في أعوام جائحة كورونا 2020-2021 كان هناك قلة في دراسات التفكير الإبداعي في بيئات التعليم الإلكتروني ويعزى ذلك من وجهة نظر الباحثة إلى انشغال الباحثين في تلك الأعوام

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التالية بدراسة كل ما يتعلق بالتعليم عن بعد أكثر من قياس مهارات القرن الواحد والعشرين ومنها التفكير الإبداعي.

كما تنوعت الدول التي أجريت فيها الدراسات المشمولة بالمراجعة الحالية ويوضح الشكل التالي التوزيع الجغرافي للدراسات:



شكل 3: التوزيع الجغرافي للدراسات المشمولة بالمراجعة المنهجية.

من الرسم البياني السابق نلاحظ تنوع التوزيع الجغرافي للدراسات ونصفها تقريباً تم اجراؤها في مصر، وترجع الباحثة ذلك لاهتمام الباحثين فيها بالنشر في قواعد بيانات مثل دار المنظومة وغيرها من قواعد البيانات العربية، وفيما يخص الدراسات الأجنبية فقد لاحظت الباحثة أن العديد منها لا يمكن الوصول لها بشكل كامل مما يسبب للباحثين صعوبة في الوصول لها ومراجعتها بشكل كامل.

النتائج ومناقشتها:

السؤال الأول: ماهي الأساليب والطرق الفعالة لتنمية التفكير الإبداعي في بيئات التعلم الالكتروني التعليم الجامعي؟

اتفقت جميع الدراسات على الأثر الإيجابي الفعّال لبيئات التعلم الإلكتروني على تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلاب الجامعيين بينما تنوعت في أساليبها وطرقها وفي الجدول التالي يوضح الأسلوب أو الطريقة المستخدمة مع مبرر الفعالية في الدراسات المشمولة بالمراجعة المنهجية الحالية:

جدول ٣: الأساليب والطرق الفعالة في تنمية التفكير الإبداعي مع مبرر الفاعلية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الأسلوب/ الطريقة	الدراسة	تفاصيل	مبرر الفاعلية
بيئة إلكترونية للقصص المصورة Comics	دراسة بورتا واقبال (Purta,2014 & Eqbal)	تم تطويرها بواسطة متخصصين في الوسائط المتعددة حيث تحمل كل قصة منهم مشكلة معينة حول موضوعات مقرر العلوم المتكاملة وتم بناء أنشطة يومية تقوم على مهارات التفكير الإبداعي ويقوم الطلاب بمناقشتها لاحقاً والإجابة عنها	اثبتت فاعليتها في تنمية التفكير الإبداعي من خلال تقديم القصص المصورة الرقمية لمشكلة حقيقية لا يوجد لها حل واحد، وتم تعزيز التفكير الإبداعي من خلال تحفيز الطلاب لقراءة مشكلات القصص المصورة الرقمية وتوفير حلول لهذه المشكلات ذات النهايات المفتوحة.
التعلم الذاتي Self-paced	دراسة محمودي وآخرون (Mahmoodi,et.al,2015)	تم تطبيق أسلوب التعلم الذاتي حيث تم تصميم وسائط متعددة لمحتوى دروس علم وظائف الأعضاء، وتم تصميم البيئة الإلكترونية من قبل خبراء متخصصين.	حيث أشارت نتائجها إلى وجود تأثير إيجابي لاستخدام بيئة التعلم الإلكتروني على الإبداع لدى طلاب التمريض في أبعاد "المرونة، والتفاصيل، والطلاقة، والأصالة" ويرجع ذلك إلى وجود المتعلم في بيئة نشطة وتفاعلية طوال التعلم بالإضافة إلى أن المتعلم يتحمل المسؤولية والتحكم في تعلمه وبالتالي فإنه يؤدي إلى تحسين التعلم والإبداع.
	دراسة زري واخرون(Zare,et.al,2016)	طبقت أسلوب التعلم الذاتي حيث تم تقديم عناصر التعلم الإلكتروني من خلال الوسائط المتعددة، وتطوير الأسئلة والمعلومات الإثرائية.	اشارت الدراسة إلى أن انه تم تعزيز جهود الطلاب للبحث عن الإجابات بأنفسهم بدلاً من الاعتماد على معلميهم، كما ان حصول الطلاب على إجابات متعددة لسؤال واحد تجبرهم على التفكير واتخاذ قرارات حكيمة بشأن الإجابات المناسبة التي تنمي إبداعهم، كما ان استخدام الصور والصوت والتقنية بشكل عام الذي يعد السمة النموذجية للتعلم الإلكتروني، يساعد على جعل التعلم أكثر استيعابًا، مما يؤثر بشكل إيجابي على إبداع الطلاب.
برنامج إلكتروني استقصائي Inquiry program	دراسة الحسن وآخرون (2016)	تم تصميم بيئة إلكترونية استقصائية لتنمية التفكير الإبداعي فيها عدد من المشكلات ويقوم الطلاب بالبحث والتحليل العميق لعدد	بررت الدراسة الفاعلية بأن بيئة التعلم الإلكتروني ساعدت على توليد أكبر قدر من الأفكار بالإضافة إلى القدرة على النفاذ الى ما وراء المألوف من الأفكار من خلال المناقشات والأنشطة الابداعية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

		من الحالات والنماذج والعينات.	وربط المحتوى بالواقع مما يجعلهم يعرضون أفكارهم بحرية.
التعلم التشاركي Participatory learning	سراج الدين (٢٠١٧)	تم استخدام استراتيجيتان للتعلم التشاركي وهي استراتيجية ترتيب المهام المتقطعة واستراتيجية فكر وزاوج وشارك لتنمية تصميم المواقف التعليمية والتفكير الإبداعي من خلال تصميم المحتوى والأنشطة القائمة على الاستراتيجيات المختارة في بيئة تعمل إلكتروني وتقديم الدعم للمتعلمين من خلال المعلم.	حيث أشارت النتائج ان الاستراتيجيتين أدت الى تنميه التفكير الإبداعي ولكن استراتيجية "فكر زاوج شارك" كانت أفضل من استراتيجيه "ترتيب المهام المتقطعة" في تنمية مهارات التصميم التفكير الابداعي لديهم ولكن بشكل عام فقد اثرت استراتيجيات التعلم الإلكتروني التشاركي على اداء المتعلمين وتمكنوا من تصميم مواقف تعليمية ابداعية.
التعلم التكيفي الإلكتروني Adaptive Learning	دراسة عصر وجادو (٢٠١٩)	تم تصميم بيئة إلكترونيه تكيفية حسب أسلوب التعلم "سمعي، بصري" والتفضيلات التعليمية "فردي، تعاوني" وفقاً لمبادئ التصميم التعليمي ووفقاً لتفضيلات المتعلم يظهر له السيناريو المناسب له.	كان سبب ذلك هو ان المتعلم يقوم بالتكيف مع المستحدثات التقنية وذلك يسهم في خلق مهارات ومعارف جديدة وهو ما يفسر تنمية التفكير الإبداعي الذي يعتبر نشاط ذهني يقوم به المتعلم يسفر عن إيجاد فكرة جديدة، او حل مشكلة، او انتاج منتج، او أداء جديد وفريد.
	دراسة أحمد (٢٠٢٢)	تم تصميم بيئة تعلم إلكترونية تكيفية حسب أسلوب عرض المحتوى "شرطي، مرن" وأسلوب التعلم "نشط، تأملي" تحتوي على محتوى الحوسبة السحابية وأنشطة تعزز التفكير والمشاركة	حيث اشارت الدراسة إلى فاعلية بيئة التعلم الالكتروني التكيفية القائمة على نمطين لعرض المحتوي التكيفي شرطي، مرن" وأسلوب التعلم "نشط، تأملي" في تنمية التحصيل والتفكير الإبداعي، ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن تعدد مواقف وأنشطة التعلم ساعد الطالب على بناء معارفه وربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة مما ينمي لديهم قدرات التفكير الإبداعي.
بيئة إلكترونية قائمة على التلعيب **electronic gaming-technology**	دراسة العمري والشنقيطي (٢٠١٩)	تم تصميم ببيئة إلكترونية قائمة على تقنية التلعيب التي تحتوي على العديد من الأنشطة والمهام التي يقوم الطالبات بإنجازها في مستويات معينة وتكافئ عليها	حيث أشارت الدراسة إلى فاعلية التلعيب في بيئة التعلم الالكترونية في تنمية مهارات انتاج المواد الرقمي وفاعليته في تنمية التفكير الإبداعي وترجع هذه النتيجة الى التأثير الايجابي لبيئة التعلم وما فيها من انشطه والعاب تسمح

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

		بالشارات والنقاط.	للطالبات بإبداع الشخصيات والمواقف والتعبير عنها بطلاقة كما انه يتطلب استكمال المستويات ان تتمكن الطالبة من تعلم مهارة جديدة ثم ممارستها مما ينمي التفكير الابداعي لديها.
ملف الإنجاز الإلكتروني **E-portfolio**	وفي دراسة العجمي وإبراهيم (٢٠٢١)	تم استخدام ملف الإنجاز الإلكتروني في مقرر تصميم الأزياء وفقاً لمعايير معينة تم فيه تحفيز الإبداع لدى الطالبات وتمكينهم من مشاركة انتاجهم مع الطالبات الأخريات واستاذة المقرر للحصول على التغذية الراجعة.	حيث اشارت النتائج إلى تأثير ملف الإنجاز الإيجابي على التفكير الابداعي ويرجع ذلك إلى ان بيئة التعلم الإلكتروني المتمثلة في ملف الإنجاز الالكتروني سلطت الضوء على المهارات الإبداعية للطالبات من خلال الأفكار الإبداعية الجديدة للموضوعات المنفذة كما أظهرت التجربة الدمج بين التمييز والاصالة في مستوى الابتكار والتجديد.
بيئة مقرر إلكتروني E-course	دراسة العتيبي Alotaibi,2022)	تم تصميم مقرر إلكتروني وفقاً لمبادئ التصميم التعليمي وتم استخدام عناصر الوسائط المتعددة وبناء اختبارات وأنشطة متنوعة وتم استخدام بيئة البلاك بورد لرفع المقرر الإلكتروني عليها.	حيث اشارت النتائج إلى فاعلية المقرر الإلكتروني على التفكير الإبداعي في مستويات المرونة والطلاقة والأصالة مما يدل على فعالية المقرر الإلكتروني في تنمية قدرة الطالبات على إيجاد الأفكار والتعبير عنها بطريقة غير مألوفة وعلى مشاركتها بحرية مع الطالبات الأخريات، ويساعدهم على إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار بشكل خلاق.
تعلم قائم على موقع إلكتروني website-based eLearning	دراسة سيريفينا وآخرون (Serevina,et al,2022)	تم استخدام بيئة تعلم إلكتروني قائمة على موقع إلكتروني website-based eLearning وهو موقع متخصص بالفيزياء وفيه أنشطة متعددة ويشتمل على مواد التعلم المناسبة للمادة التعليمية التي يدرسها المتعلمين.	حيث أشارت النتائج إلى فاعلية البيئة المستخدمة في تنمية التفكير الإبداعي لأن المحتوى كان منظماً ومبسطاً للطلاب ومثير للاهتمام بالإضافة إلى منح الطلاب الحرية لاكتساب الفهم في الموضوع بأنفسهم واعطاهم الفرصة لتبادل أفكارهم خارج نطاق الفصل ، ويمكن أن تصبح الاختلافات في الإجابات بين الطلاب مادة للمناقشة بهدف معرفة الإجابة الصحيحة، والتي من شأنها أن تزيد بشكل فعال التفاعل بين الطلاب وتعزز من الابداع لديهم، على العكس يعزى محدودية التفكير

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

			الإبداعي عند عدم الاستخدام إلى عامل الوقت والقدرة لدى الطلاب والذي كان عاملاً مثبطاً.

وعليه استنتجت الباحثة العديد من الأساليب أو الطرق التي اثبتت فاعليتها في تنمية التفكير الإبداعي في بيئات التعلم الإلكتروني في التعليم الجامعي ويمكن تصنيفها إلى تصنيفين رئيسية كما يلي:

- **مبادئ وأسس تربوية تم تطبيقها في بيئات إلكترونية:** وهي مبادئ وأسس تم تطبيقها في التعلم التقليدي وأثبتت نجاحها ثم تم تطبيقها في بيئات التعلم الإلكتروني وهي أربعة أساليب وهي كالتالي:

- **أسلوب التعلم الذاتي Self-Paced:** من خلال تصميم بيئات إلكترونية تحتوي على مجموعة من الوسائط المتعددة للمحتوى الإلكتروني وتقديم عناصر التعلم الإلكتروني وتطوير الأسئلة والمعلومات الإثرائية وتكون هذه البيئات الإلكترونية قائمة على التعلم الذاتي الموجه بشكل ذاتي، بحيث يعتمد الطالب على نفسه في التعلم ويتحمل المتعلم المسؤولية والتحكم في تعلمه مما يؤدي إلى زيادة تعلمه وابداعه.
- **أسلوب التعلم التشاركيParticipatory learning :** من خلال تفعيل استراتيجيات متنوعة للتعلم التشاركي في بيئة تعلم إلكترونية مثل: استراتيجية ترتيب المهام المتقاطعة واستراتيجية فكر وزاوج وشارك وتقديم الدعم للمتعلمين من خلال توجيه المعلم لهم أثناء التعلم التشاركي.
- **التعلم التكيفيAdaptive Learning** : من خلال تصميم بيئات إلكترونية تكيفية حسب رغبة المتعلم والأسلوب المفضل لديه في التعلم مثل أسلوب التعلم "سمعي، بصري" وتفضيلاته الشخصية في طريقة التعلم "فردي، تعاوني" أو من خلال تنوع أسلوب عرض المحتوى "شرطي، مرن" وأسلوب التعلم الملائم للطالب مثل "نشط، تأملي" بحيث يظهر للطالب السيناريو المناسب له كما أن تعدد مواقف وأنشطة التعلم تعمل على مساعدة الطالب على بناء معارفه وربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة مما ينمي لديهم قدرات التفكير الإبداعي.
- **الاستقصاء Inquiry:** من خلال تصميم بيئة إلكترونية قائمة على الاستقصاء تحتوي على عدد من المشكلات ويقوم الطلاب بالبحث والتحليل العميق لها مما يساعد على إيجاد أفكار غير مألوفة من خلال المناقشات وربط المحتوى بالواقع مما يجعلهم يشاركون أفكارهم الإبداعية بأريحية أكثر.

- **أدوات أو تقنيات حديثة**: وهي تقنيات أو أدوات حديثة متعلقة بالبيئات الإلكترونية وهي خمسة أساليب وهي كما يلي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- **البيئات القائمة على القصص المصورة comics:** من خلال تطوير وسائط متعددة على شكل قصص مصورة تحمل كل قصة منهم مشكلة معينة وتكون عبارة عن أنشطة يومية يتفاعل فيها الطلاب ويقومون بمناقشتها لاحقاً.
- **البيئات القائمة على التلعيب Electronic gaming-technology:** من خلال تصميم ببيئة إلكترونية قائمة على تقنية التلعيب بحيث تحتوي على عدد من الأنشطة والمهام مقسمة لمستويات معينة يقوم بإنجازها ويكافئ عليها بالشارات والنقاط كما انه يتطلب الانتقال بين المستويات اتقان مهارة جديدة .
- **ملف الإنجاز الإلكتروني E-portfolio:** من خلال تصميم ملف إنجاز إلكتروني فقاً لمعايير معينة تشجع على الإبداع لدى الطلاب ويتم مشاركة انجازهم مع الاخرين عن طريق التركيز على المهارات والأفكار الإبداعية للموضوعات المنفذة من قبلهم.
- **المقررات الإلكترونية E-courses:** من خلال تصميم مقرر إلكتروني يحتوي على عناصر الوسائط المتعددة واختبارات وانشطة متنوعة ويتم تصميمه وفقاً لمبادئ التصميم التعليمي ورفعها على أنظمة إدارة التعلم LMS.
- **التعلم القائم على المواقع الإلكترونية website-based eLearning:** من خلال **استخدام** بيئة تعلم إلكتروني قائمة على المواقع الإلكترونية website-based eLearning ويحتوي على أنشطة متعددة وتشمل مواد تعلم عن محتوى معين مناسب للفئة المستهدفة مع ضرورة منح الطلاب الحرية لاكتساب المعرفة بأنفسهم واعطائهم الفرصة لتبادل أفكارهم.

وترى الباحثة ان هناك تنوع إلى حد ما في الطرق والأساليب في بيئات التعلم الإلكتروني التي تنمي التفكير الإبداعي لدى الطلاب ومن المهم ان يتم تفعيلها وتطبيقها في ميدان التعليم الجامعي، كما ترى أنه لازال هناك الكثير من الأساليب والطرق و التي يمكن تجريبها للتعرف على فعاليتها في تنمية التفكير الإبداعي لدى المتعلمين الجامعيين، وقد اشارت دراسة اجفيله وآخرون (٢٠٢٣)إلى وجود علاقة بين التعلم الإلكتروني والتفكير الإبداعي مما يجعل من الضروري تعميق البحث في هذا المجال بشكل أكبر وخاصة مع الانفتاح الكبير على استخدام التعلم الإلكتروني ووضع الأسس والقوانين المؤسسية لتفعليه على مستوى الدول، كما ترى الباحثة بأن هناك العديد من المبادئ والأسس التربوية التي يمكن تفعليها في بيئات التعلم الإلكتروني واختبار فاعليتها في تنمية التفكير الإبداعي وتناسب الطلاب في المرحلة الجامعية مثل: التعلم المصغر Microlearning أو Nano learning حيث يتم فيه الاعتماد على فيديوهات قصيرة وقد ذكرت دراسة (So et al،2020) أنها الأكثر رواجاً بين المتعلمين نظراً لقصرها وسهولة توصيلها للمعلومة، أيضاً التعلم

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

القائم على المشاريع Project-based learningحيث اشارت دراسة المالكي وآخرون (2023) إلى فاعليته في تنمية مهارات عديدة لدى المتعلمين وخاصة مهارات القرن الحادي والعشرين، مثل مهارات التواصل والتعاون وحل المشكلات ومهارات التفكير العليا، كما ترى الباحثة بأنه يوجد أدوات وتقنيات ناشئة مثل بيئات التعلم الافتراضية VR والميتافيرس و الذكاء الاصطناعي التوليدي التي يمكن تجربتها أيضاً لاختبار تنمية التفكير الإبداعي لدى المتعلمين في المرحلة الجامعية، ومن وجهة نظر الباحثة فإن كل ما سبق هو مجال خصب لعدد كبير من الباحثين والمتخصصين في الابداع لدراستها وتجربتها في بيئات التعلم الإلكتروني، وترى الباحثة أنه من المهم عند توظيف الأدوات التقنية ان تكون في سياق إطار منهجي محدد ليكون هناك إطار محدد واضح للتطبيق لأنها لاحظت أن بعض الدراسات استخدمت بيئات للتعلم الإلكتروني لتنمية التفكير الإبداعي دون استخدام مبادئ أو أسس واضحة مثل دراسة بلال وحامد (٢٠١٩)التي صممت بيئة إلكترونية وتعليمية بدون إطار منهجي محدد ليتمكن الممارسين من تطبيقها والاستفادة منها.

السؤال الثاني: ماهي المجالات العلمية الأكثر شيوعا لتنمية التفكير الإبداعي في بيئات التعلم الإلكتروني في التعليم الجامعي؟

في الدراسات المشمولة بالمراجعة المنهجية الحالية تم التطبيق على عدد من المجالات التربوية والعلمية والتطبيقية، حيث في دراسة بلال وحامد (٢٠١٩) تم التطبيق في مقرر تربوي عام مثل مقرر القياس والتقويم لأنه لاحظ الباحث صعوبة مقرر القياس والتقويم خاصة انهم يعتمدون على الحفظ الآلي مما يحول دون توظيفها في الحياة اليومية مما يؤدي إلى زوال المعلومات ونسيانها ولأن أساليب عرض الموضوعات في المقرر لا تثير التفكير لديهم وخاصة التفكير الإبداعي، كما اتفقت دراسة الحسن وآخرون (2016)ودراسة العتيبي (Alotaibi,2022)على التطبيق في مقرر الحاسب في التربية وكان مبرر دراسة الحسن وآخرون (2016) ان الطلاب الذين يدرسون هذا المقرر سيكونون أقدر على إعطاء بيانات تفيد في تحقيق أهداف البحث، بينما اتفقت معظم الدراسات على مقررات تتعلق بمجال تقنيات التعليم سواء بشكل عام او بشكل متخصص مثل دراسة سونقكرام (Songkram, 2015) ودراسة سراج الدين (٢٠١٧) و دراسة عصر وجادو (٢٠١٩)و دراسة العمري والشنقيطي (٢٠١٩)و دراسة أحمد (٢٠٢٢) مثل مقررات تكنولوجيا التعليم العامة أو تصميم المواقف التعليمية أو انتاج المواد الرقمية والحوسبة السحابية، وأشارت دراسة عصر وجادو (٢٠١٩) إلى ملاحظة الباحثين عند تدريسهما مقرر تكنولوجيا التعليم وجود ضعف في مستوى الطلاب في المقرر وهو ما يؤثر سلباً على تنمية مهارات التفكير العليا ومنها التفكير الإبداعي. بينما في بقية الدراسات تم التطبيق في مجالات متنوعة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مثل دراسة محمودي وآخرون (Mahmoodi,et.al,2015) حيث تم التطبيق في مجال التمريض في مقرر علم وظائف الأعضاء.

واتفقت بعض الدراسات على استخدام مقررات علمية مثل :دراسة الصيداوي ومولود (2019) حيث تم التطبيق في مجال الرياضيات في مقرر الرياضيات العامة، و بررت الدراسة ذلك بأن اساليب تدريس هذه المادة لا تشجع على التفكير الإبداعي عند تعليم ماده الرياضيات ، وفي دراسة زري واخرون (Zare,et.al,2016)تم التطبيق في مجال الكيمياء مقرر الكيمياء الأساسية وفي دراسة سيريفينا وآخرون (Serevina,et al,2022) تم التطبيق في مجال الفيزياء في مقرر ميكانيكا الموائع وبررت الدراسة التطبيق في هذا المقرر بسبب تدني نسبة الابداع لدى الطلاب في هذا المجال، بينما في دراسة بورتا واقبال (Eqbal &Purta,2014)تم التطبيق في مجال العلوم المتكاملة Integrated science ويعنى بها الجمع بين مقررات علمية مثل الاحياء والفيزياء والكيمياء في مقرر واحد بحيث يصبح علماً متكاملاً لحل عدد من المشكلات مما يتطلب تفكير إبداعي عالي من الطلاب، بينما في دراسة العجمي وإبراهيم (٢٠٢١) تم التطبيق في مقرر تطبيقي وهو تصميم الأزياء والملابس، وأشارت الدراسة إلى نقص المهارة والخبرات الأساسية لدى الطالبات الجدد ولكون المقرر من المقررات الأساسية التي تعتمد على الإبداع، ويمكن توضيح المجالات العلمية لكل دراسة مع المبرر في الجدول التالي:

جدول ٤ : المجالات العلمية في الدراسات المشمولة في المراجعة المنهجية

المجال / المقرر		الدراسة	المبرر
مجال التربية العامة	مقرر القياس والتقويم	دراسة بلال وحامد (٢٠١٩)	لاحظ الباحث صعوبة مقرر القياس والتقويم خاصة انهم يعتمدون على الحفظ الآلي مما يحول دون توظيفها في الحياة اليومية مما يؤدي إلى زوال المعلومات ونسيانها ولأن أساليب عرض الموضوعات في المقرر لا تثير التفكير لديهم وخاصة التفكير الإبداعي
	الحاسوب في التربية	دراسة الحسن وآخرون (2016)	يرى الباحثين ان الطلاب الذين يدرسون هذا المقرر سيكونون أقدر على إعطاء بيانات تفيد في تحقيق أهداف البحث.
		ودراسة العتيبي (Alotaibi,2022)	لم تقدم مبرر.
	تقنيات تعليم عام	(Songkram, سونقكرام 2015)	لم تقدم مبرر.
	تصميم	ودراسة سراج الدين (٢٠١٧)	تم عمل دراسة استطلاعية لتصميم

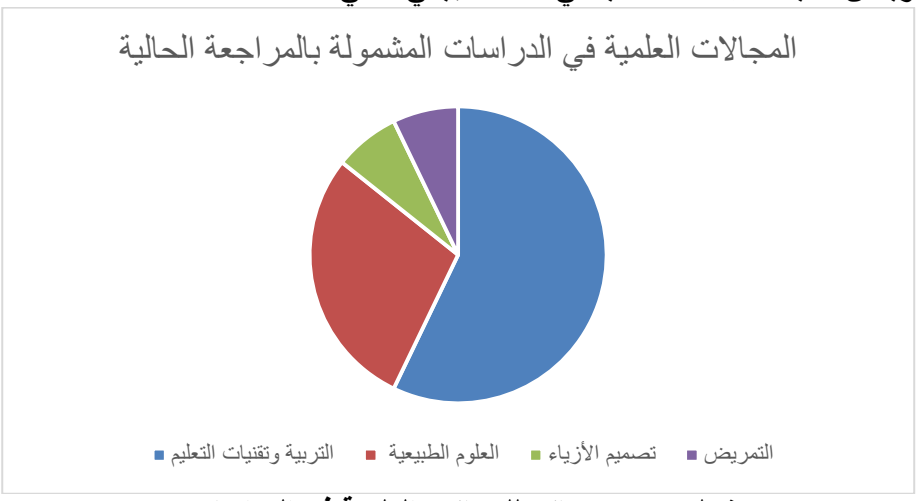
ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مجال تقنيات التعليم	المواقف التعليمية		المواقف التعليمية التي تنمي الابداع وظهر تدني في مستوى الطلاب.
	تقنيات التعليم	دراسة عصر وجادو (٢٠١٩)	لاحظ الباحثين عند تدريسهما مقرر تكنولوجيا التعليم وجود ضعف في مستوى الطلاب في المقرر وهو ما يؤثر سلباً على تنمية مهارات التفكير العليا ومنها التفكير الإبداعي.
	انتاج المواد الرقمية	دراسة العمري والشنقيطي (٢٠١٩)	لم تقدم مبرر.
	تقنيات التعليم	دراسة أحمد (٢٠٢٢)	تم عمل دراسة استطلاعية على شكل مقابلة حيث اتفق غالبيتهم بأن الطريقة التي تقدم بها المعلومات لهم لا تختلف باختلافهم كما أنهم يعانون من نقص التعلم الشخصي كما اتفقوا بأنهم يرغبون أن يكون لديهم القدرة على التحكم وهذا هو السبب الرئيسي لعزوف الطلبة عن الاهتمام بالمشروعات.
العلوم الطبيعية	العلوم المتكاملة	دراسة بورتا واقبال (Eqbal &Purta,2014)	العلوم المتكاملة Integrated science ويعنى به الجمع بين مقررات علمية مثل الاحياء والفيزياء والكيمياء في مقرر واحد ويتطلب دراسة العلوم المتكاملة والتي تقوم على عدد من المشكلات يجب على المتعلمين إيجاد حل لها إلى تفكير إبداعي عالي من الطلاب.
	الكيمياء الأساسية	في دراسة زري واخرون (Zare,et.al,2016)	لم تقدم مبرر.
	الرياضيات العامة	دراسة الصيداوي ومولود (2019)	حيث بررت الدراسة ان اساليب تدريس هذه المادة لا تشجع على التفكير الإبداعي عند تعليم ماده الرياضيات.
	فيزياء الموائع	دراسة سيريفينا وآخرون (Serevina,et al,2022)	تم عمل مسح ميداني وأظهر تدني نسبة الابداع لدى الطلاب في هذا المجال.
تصميم الأزياء		دراسة العجمي وإبراهيم (٢٠٢١)	أشارت الدراسة إلى نقص المهارة والابداع والخبرات الأساسية لدى الطالبات الجدد لكون المقرر من المقررات الأساسية التي تعتمد على الإبداع.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التمريض / علم وظائف الأعضاء	محمودي وآخرون (Mahmoodi,et.al,2015)	لم تقدم مبرر.

ويمكن تمثيل المجالات العلمية في الشكل البياني التالي:



شكل 4: رسم بياني للمجالات العلمية في الدراسات.

ويلاحظ مما سبق وجود تنوع في المجالات العلمية التي تم فيها تنمية التفكير الإبداعي في بيئات التعلم الإلكتروني في التعليم الجامعي، وكانت في أكثر من نصفها تركز على مقررات التربية وتقنيات التعليم ، بينما من جهة أخرى فقد تنوعت المجالات العلمية في النصف الآخر من الدراسات المشمولة بالمراجعة المنهجية الحالية وخاصة ما يتعلق بمواد الرياضيات والعلوم المتكاملة Integrated science، وبناءً على ذلك فيعتبر مجال التربية وتقنيات التعليم هو المجال الأكثر شيوعاً، وترجع الباحثة سبب ذلك نظراً لعمل الباحثين في مجال تقنيات التعليم وكان من السهل عليهم الوصول للطلاب واجراء التجارب على عينات من طلاب القسم في الجامعات التي يعملون بها، وفي الوقت نفسه ترى الباحثة ان تبرير دراسة الحسن وآخرون(٢٠١٦) والذي ذكر فيه انه تم اختيار مقرر تقنيات تعليم كون الطلاب الذين يدرسونه هم الأقدر على إعطاء بيانات تفيد في تحقيق أهداف البحث هو سبب غير منطقي، لأنه في النهاية سيتم تطبيق مقياس التفكير الإبداعي والذي لن يكون له علاقة ولا ارتباط بتخصص الطلاب أنفسهم، وفيما يتعلق بالدراسات التي طبقت في مقررات علمية مثل الرياضيات والعلوم الطبيعية فتعتقد الباحثة أنه من المجدي التطبيق في هذه المجالات، حيث تعتبر تنمية مهارات التفكير وخاصة التفكير الإبداعي من أهم غايات تدريس الرياضيات، كما أن مادة الرياضيات تعتبر وسيطاً مناسباً يمكن أن يساهم في

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تنمية التفكير بسبب طبيعتها التي تتطلب الاستقراء والابداع والاستنتاج لمساعدة المتعلمين على حل المشكلات ونقل أثر التعلم إلى مواقف جديدة(زهران، 2018) .

وفيما يخص العلوم الطبيعية فقد أصبح هناك توجه لتدريسها على شكل مهارات وأصبح من الضروري ان تعمل مناهج العلوم على توفير فرص من شأنها ان تزود المتعلمين بالخبرات والممارسات التي تنمي من أنواع التفكير لديهم وبالأخص التفكير الإبداعي من خلال الاعتماد على محتوى العلوم بأنواعه لتوفير أنشطة تعلم مهاراته وتعزز منه(الخضر وآخرون، ٢٠٢٢) ، ومن وجهة نظر الباحثة فإنه من الأجدى عند تنمية مهارات التفكير الإبداعي للطلاب الجامعيين ان يتم التركيز على المقررات التي تحتاج إلى الإبداع وإنتاج أفكار جديدة خلاقة والبعد عن المقررات النظرية التي لا تتطلب قدر عالي من الابداع مثل المقررات النظرية أو التي تعتمد على الحفظ أو التلقين، وهناك العديد من المجالات التخصصية التي تُدّرس دراسة متعمقة في تخصصات الجامعات وتتطلب قدراً عالياً من الابداع وإنتاج أفكار متجددة غير نمطية مثل مقررات العلوم والرياضيات والبرمجة وتصميم التطبيقات ومقررات الفنون بأنواعها مثل التصميم والتصوير والفنون التشكيلية والأزياء وتعلم اللغات .

السؤال الثالث: ما مدى تنوع المتغيرات المدروسة مع التفكير الإبداعي في بيئات التعلم الإلكتروني في التعليم الجامعي؟

كان هناك ثلاثة متغيرات فقط درستها الدراسات السابقة مع التفكير الإبداعي وهي: التحصيل الدراسي وهو الأكثر دراسة ومتغيرات لمهارات تطبيقية بالإضافة إلى الرضا التعليمي، والجدير بالذكر أنه يوجد أربع دراسات درسته منفرداً وهي دراسة بورتا واقبال (Eqbal &Purta,2014) ودراسة سونقكرام (Songkram, 2015) ودراسة العجمي وإبراهيم (٢٠٢١)ودراسة سيريفينا وآخرون (Serevina,et al,2022)، ففيما يخص متغير التحصيل الدراسي فقد كانت دراسة محمودي وآخرون (Mahmoodi,et.al,2015) تهدف إلى معرفة أثر بيئة تعلم إلكتروني self-paced على تطور التعلم والإبداع لدى طلاب علم وظائف الأعضاء في كلية التمريض، وفي دراسة الحسن وآخرون (2016) كانت تهدف إلى التعرف على اثر استخدام برنامج استقصائي مقترح على تكنولوجيا التعلم الالكتروني على التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب كلية التربية جامعة الخرطوم، بينما في دراسة زري واخرون (Zare,et.al,2016) هدفت إلى معرفة اثر استخدام التعلم الإلكتروني الموجه ذاتيًا على تعلم الطلاب وتفكيرهم الابداعي في الكيمياء الأساسية، وفي دراسة الصيداوي ومولود (2019) كانت تهدف للتعرف على اثر استخدام التعليم الالكتروني على تحصيل طلبة كلية التربية الاساسية في مقرر

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الرياضيات وفي تنمية مهارات التفكير الابداعي "الطلاقة ،المرونة، التفاصيل"، وفي دراسة بلال وحامد (٢٠١٩) فقد هدفت الدراسة إلى معرفة أثر التعليم الإلكتروني في تحصيل مادة القياس والتقويم وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة كلية التربية ابن رشد للعلوم الإنسانية جامعة بغداد ،وفي دراسة العتيبي (Alotaibi,2022) التي هدفت إلى قياس أثر مقرر إلكتروني على التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير الابداعي من خلال تصميم مقرر إلكتروني لاستخدامات الحاسب الآلي في التدريس في إحدى الجامعات السعودية، وفي دراسة أحمد (٢٠٢٢) هدف البحث الي تحديد أثر التفاعل بين نمطين لعرض المحتوى التكيفي "الشرطي/المرن" ببيئة تعلم إلكتروني وأثرهما في تنمية مفاهيم الحوسبة وتطبيقاتها في مرافق المعلومات التعليمية والتفكير الإبداعي لدى طلاب تكنولوجيات التعليم وفقاً لأسلوب التعلم "النشط، التأملي"، بينما في دراسة عصر وجادو (٢٠١٩) تم دراسة متغير إضافي مع التحصيل والتفكير الإبداعي وهو الرضا التعليمي حيث هدف البحث الى تطوير بيئة تعلم الكتروني تكيفية قائمة على اسلوب التعلم "لفظي، بصري "والتفضيلات التعليمية "فردي ،تعاوني" وقياس اثرها على تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل والرضا التعليمي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم.

بينما اتفقت عدد من الدراسات على متغيرات مهارية مثل دراسة سراج الدين (٢٠١٧) التي هدفت إلى دراسة فاعلية استراتيجيات في التعلم التشاركي من خلال بيئات التعلم الالكتروني فيما يتعلق بتأثيرها في تحسين التعلم في مجال تصميم مواقف تعليمية والتفكير الإبداعي لدى الطلاب، ودراسة العمري والشنقيطي (٢٠١٩) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية تقنية التلعيب في بيئة التعلم الإلكترونية لتنمية مهارات انتاج المواد الرقمية والتفكير الإبداعي لطالبات الدراسات العليا ، ويمكن توضيح المتغيرات التي تم دراستها مع متغير التفكير الإبداعي في الدراسات المشمولة بالمراجعة الحالية في الجدول التالي:

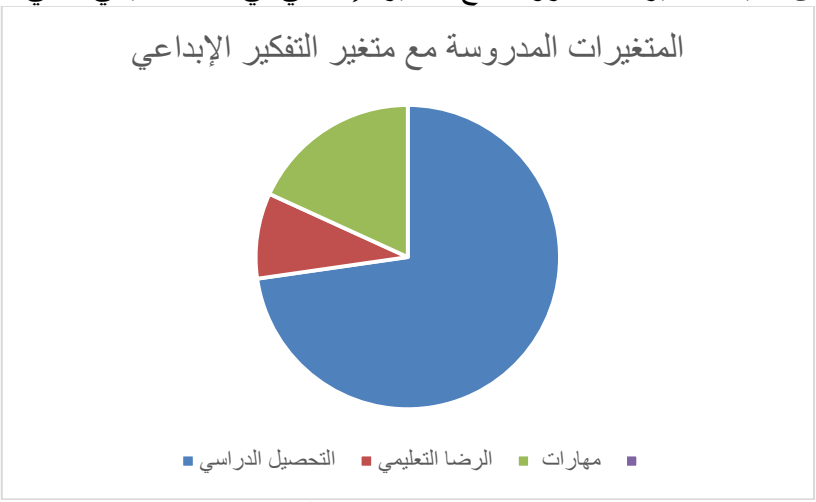
جدول٥: المتغيرات المدروسة مع متغير التفكير الإبداعي

المتغير	الدراسة
التحصيل الدراسي	دراسة محمودي وآخرون (Mahmoodi,et.al,2015)
	دراسة الحسن وآخرون (2016)
	دراسة زري واخرون (Zare,et.al,2016)
	دراسة عصر وجادو (٢٠١٩)
	دراسة الصيداوي ومولود (2019)
	دراسة بلال وحامد (٢٠١٩)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

		دراسة العتيبي (Alotaibi,2022)
		دراسة أحمد (٢٠٢٢)
الرضا التعليمي		دراسة عصر وجادو (٢٠١٩)
مهارات	تصميم المواقف التعليمية	دراسة سراج الدين (٢٠١٧)
	انتاج المواد الرقمية	دراسة العمري والشنقيطي (٢٠١٩)

ويمكن تمثيل المتغيرات المدروسة مع التفكير الإبداعي في الشكل البياني التالي:



شكل 5: رسم بياني للمتغيرات المدروسة مع التفكير الإبداعي.

ومما سبق يتضح انه انحصرت المتغيرات المدروسة مع متغير التفكير الإبداعي في ثلاثة متغيرات فقط وهي متغير التحصيل الدراسي وهو أكثر المتغيرات دراسة مع التفكير الإبداعي يليه متغيرات مهارات تطبيقية يليه الرضا التعليمي، ولذلك يلاحظ بأنه لم يكن هناك تنوعاً كبيراً في المتغيرات المدروسة معه، وفيما يتعلق بتركيز الدراسات السابقة على دراسة متغير التحصيل الدراسي فتعزوه الباحثة للعلاقة بين التحصيل الدراسي والتفكير الإبداعي والتي اختلف فيها عدد كبير من الباحثين، حيث أشارت عدد من الدراسات إلى وجود علاقة إيجابية بينهم مثل دراسة فرحان (2018) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين التفكير الإبداعي والتحصيل في عدد من المراحل المتوسطة و الإعدادية وقد اشارت النتائج إلى وجود علاقة ذات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

دلالة إحصائية بين التفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي ، ومن جهة أخرى فقد اشارت عدد من الدارسات مثل دراسة الجمال (2019) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التفكير الإبداعي و التحصيل الدراسي لدى طلاب التعليم الفني وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة سلبية بين التفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي، بينما في دراسات أخرى مثل دراسة بانو وآخرون (Bano ,et.al,2021) اشارت إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين الإبداع التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب في المستوى الجامعي، ولذلك ترى الباحثة ان الاختلاف بين الدراسات السابقة كان هو سبب تركيز الباحثين على متغير التحصيل مع التفكير الإبداعي، والسبب الآخر من وجهة نظر الباحثة أن التحصيل الدراسي متغير شائع قياسه في البحوث التربوية ومن السهل قياسه ليدرس جنباً إلى جنب مع متغيرات أخرى.

كما لاحظت الباحثة أن بعض الدراسات درست متغيرات مهارية أخرى مع التفكير الإبداعي مثل مهارات المواد الرقمية ومهارات تصميم المواقف التعليمية وهذه المهارات كانت تقاس بأدوات ملاحظة وهو ما تراه الباحثة منطقياً، نظراً لحاجة هذه المهارات للإبداع وإنتاج أفكار جديدة خلاقة، ومن وجهة نظر الباحثة أنه من الأفضل ان يتم دراسة متغير التفكير الإبداعي مع متغيرات أخرى تعززه وذات صلة به مثل مهارات التصميم والإنتاج الرقمي ومهارات البرمجة وغير ذلك من المهارات التي تتطلب إبداع وإنتاج أفكار جديدة بحيث يكون لقياس الفاعلية جدوى أكبر.

السؤال الرابع: ما هو المقياس الأكثر شمولاً لقياس التفكير الإبداعي في التعلم الإلكتروني في التعليم الجامعي؟

تنوعت الدراسات من ناحية المقاييس التي استخدمتها لقياس التفكير الإبداعي فبعض الدراسات استخدمت مقاييس معتمدة ومحكمة وتم استخدامها في دراسات متنوعة في العديد من الدول وبعضها الآخر استخدم مقاييس معدلة وتم التغيير فيها وفقاً لما يناسب أهداف الدراسات، حيث اتفقت دراسة الحسن وآخرون (2016) و دراسة الصيداوي ومولود (2019) ودراسة العتيبي (Alotaibi,2022) على استخدام اختبار التفكير الإبداعي اللفظي لتورانس الصورة (أ) والذي يقيس الطلاقة والمرونة والأصالة، وبررت لذلك بأنه من أكثر المقاييس استخداماً في قياس الإبداع والابتكار ولأنه تُرجِم إلى العديد من اللغات ويستخدم كمقياس عالمي للإبداع.

بينما اتفقت دراسة محمودي وآخرون (Mahmoodi,et.al,2015) ودراسة زري واخرون (Zare,et.al,2016) على استخدام مقياس Abedi وهو مقياس معتمد تم تصميمه عام ١٩٩٣ ويتكون من ٦٠ فقرة ذات اختيار ثلاثي تم انشاءه على نظرية تورانس للإبداع فهو يقيس الإبداع في أربعة أبعاد هي: الطلاقة والأصالة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والمرونة والإسهاب وكل واحد من هذه الأبعاد مكون من عدد من الأسئلة بدرجات معينة وقد بررت الدراسة اختيار هذا المقياس نظراً لمصداقيته واستخدامه على نطاق واسع وسهولة تنفيذه مقارنة بمقاييس أخرى، بينما دراسة سراج الدين (٢٠١٧) هي الدراسة الوحيدة التي استخدمت مقياس مجدي عزيز والذي قاس ثلاثة أبعاد الطلاقة والمرونة والأصالة، ويتكون من أربعة أنشطة كل منها يقيس مهارات مختلفة: وهي القدرة على انتاج طريق بديلة وقدرته على التطور والخيال وقدرته على اختبار قدراته وحدود الموقف وقدرته على استخدام الأشياء الصحيحة في موضعها وترتبط هذه الأنشطة الأربعة بالقدرات الأساسية الثلاثة للتفكير الإبداعي، أيضاً تعتبر دراسة العمري والشنقيطي (٢٠١٩) هي الوحيدة التي استخدمت مقياس التفكير الإبداعي للأستاذ الدكتور عبدالله نافع آل شارع وهو تقنين تورانس للتفكير الإبداعي وتطبيقاته في البيئة السعودية ويتكون من الطلاقة والمرونة والاصالة والتفاصيل.

بينما في دراسة بلال وحامد (٢٠١٩) تم اختيار مقياس تورانس المقنن لبيئة العراقية والذي تم اعداده من قبل سيد خير الله وقد تم التأكد من صدقه وثباته وتطبيقه على المرحلة الاعدادية في العراق ويتكون هذا الاختبار من خمس أنشطة، وكان سبب اختيار الباحثتان لهذا الاختبار أن العديد من الدراسات الأجنبية التي تناولت قياس التفكير الإبداعي لمرحلة الجامعة قد استعملت هذا الاختبار فضلاً عن ان هذا الاختبار يصلح لتطبيقه في البيئة العراقية وللمراحل الدراسية كافة ومنها المرحلة الجامعية، إذ لا أثر للبيئة عند تطبيقه.

وفيما يتعلق بالدراسات التي استخدمت مقاييس معدلة وتم التغيير فبها داخل إجراءات البحث، فقد اتفقت دراسة أحمد (٢٠٢٢) ودراسة عصر وجادو (٢٠١٩) على استخدام مقياس تورانس اللفظي ترجمة سيد خير الله سنة ١٩٨١ كأساس لبناء المقاييس التي استخدموها للتفكير الإبداعي وذلك بصياغة عبارات الاختبار بما يتناسب مع أبحاثهم، فيما اتفقت دراسة بورتا واقبال (Eqbal &Purta,2014) ودراسة العجمي وإبراهيم (٢٠٢١) و دراسة سيريفينا وآخرون (Serevina,et al,2022) على تكييف المقياس بما يتناسب مع المقرر الذي طبقت فيه التجربة، حيث في دراسة بورتا واقبال (Eqbal &Purta,2014) تم تصميم أنشطة تحتوي على مشكلات متعلقة بالعلوم المتكاملة تتطلب حلولاً إبداعية من الطلاب، وفي دراسة العجمي وإبراهيم (٢٠٢١) تم التعديل بما يناسب المقرر من خلال اختيار مجموعة من الصور المختلفة للتعرف على قدره الطالبات في توظيف او استخدام هذه الصور في مجال تصميم الأزياء ، ويتكون الاختبار من انشطة مختلفة كل نشاط يهدف الى قياس قدرة معينة لدى الطالبة في مجال التصميم، وفي دراسة سيريفينا وآخرون (Serevina et al,2022) قامت بالتعديل على المقياس مع انها لم تذكر ذلك

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

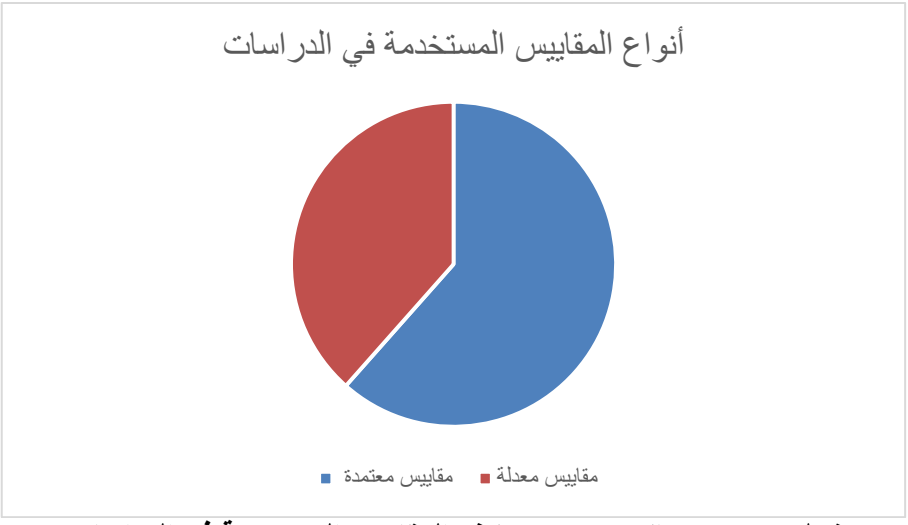
صراحة ولكن كان واضحاً من طريقة اعداد الاختبار أنه تم التعديل على ١٥ فقرة لتتعلق بميكانيكا الموائع ثم تخصيص درجات معينة واسئلة معينة لكل محور من محاور التفكير الإبداعي (الطلاقة والمرونة والأصالة والاسهاب)، بينما في دراسة سونقكرام (Songkram, 2015) لم يذكر طريقة اعداد المقياس، والجدول التالي يلخص المقاييس المستخدمة وأنواعها في الدراسات:

جدول ٦ :تصنيف المقاييس المستخدمة في الدراسات

تصنيف المقياس	المقياس	الدراسة
مقاييس معتمدة	مقياس Abedi	دراسة محمودي وآخرون (Mahmoodi,et.al,2015)
		دراسة زري واخرون (Zare,et.al,2016)
	مقياس تورانس	دراسة الحسن وآخرون (2016)
		دراسة الصيداوي ومولود (2019)ت
		دراسة العتيبي (Alotaibi,2022)
	مقياس مجدي عزيز	دراسة سراج الدين (٢٠١٧)
	مقياس سيد خير الله	دراسة بلال وحامد (٢٠١٩)
	مقياس عبدالله نافع آل شارع	دراسة العمري والشنقيطي (٢٠١٩)
مقاييس معدلة	تم التعديل على مقياس تورانس	دراسة بورتا واقبال (Purta,2014 & Eqbal)
		سيريفينا وآخرون (Serevina,et al,2022)
		دراسة العجمي وإبراهيم (٢٠٢١)
	تم التعديل على مقياس تورانس اللفظي ترجمة سيد خير الله	دراسة أحمد (٢٠٢٢)
		دراسة عصر وجادو (٢٠١٩)

والشكل البياني التالي يوضح المقاييس وتصنيفها:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472



شكل 6: رسم بياني يوضح تصنيف المقاييس المستخدمة في الدراسات.

ومن الملاحظ من العرض السابق بأنه تم استخدام مقاييس متنوعة في الدراسات المشمولة بالمراجعة المنهجية الحالية ويمكن تصنيفها لمقاييس معتمدة وجاهزة في أكثر من نصف الدراسات، وكانت هذه المقاييس عبارة عن عدد من المقاييس المعترف بها عالمياً أو اقليمياً على مستوى بعض الدول، وبالمقابل هناك مقاييس معّدلة تم فيها الاعتماد على مقياس عالمي مع بعض التعديلات نظراً لرغبة الباحثين في استخدام مقاييس من إعدادهم ليكون هناك موائمة بين طبيعة الاختبار والمقرر الذي يتم دراسته ليسهل استيعابه من قبل الطلاب ، وعلى الرغم من تعدد هذه المقاييس وتنوعها ولكن ترى الباحثة بأن مقياس تورانس هو المقياس الأكثر شمولاً بين هذه المقاييس وذلك للعديد من الأسباب أهمها بأن أغلب الدراسات التي استخدمت مقاييس مقننة كان أساسها مقياس تورانس وتم تقنينه حسب البلد التي تم اجراء الدراسة فيه مثل مقياس عبدالله نافع آل شارع المقنن على البيئة السعودية ومقياس سيد خير الله المقنن على البيئة العراقية ومقياس Abedi المقنن على البيئة الإيرانية، وحتى في المقاييس المعدلة كانت ترجع في الأساس لمقياس تورانس، مما يعني أن جميعها في مجملها تصب وترجع في مقياس واحد وهو مقياس تورانس بأنواعه المختلفة، والسبب الآخر من وجهة نظر الباحثة في كونه الأكثر شمولاً هو لكونه مناسباً للمتعلمين في جميع الأعمار والمراحل الدراسية وليس هناك عمر محدد لتطبيقه، إذ يمكن استخدامه مع أطفال الروضة حتى طلاب الدراسات الجامعية وقد استخرجت له معايير وطنية في الكثير من الدول ولا يوجد محددات ثقافية لاستخدامه

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

في أي بيئة لكونه خالي من التحيز (Wang, L., & Ismail @ Kamal, J. 2023) ، بالإضافة إلى التجريب المستمر والأدلة المتراكمة على مدى سنوات وعقود من وقت تصميم مقياس تورانس عام ١٩٦٢ واشتماله على جميع مهارات التفكير الإبداعي الفرعية الأربعة "الأصالة، والمرونة، والإسهاب، والطلاقة" (Alabbasi,et al,2022) مما يجعله من وجهة نظر الباحثة هو المقياس الأكثر شمولاً لقياس التفكير الإبداعي من بين المقاييس المستخدمة لقياس الابداع.

التوصيات:

بناء على ما سبق توصي المراجعة المنهجية الحالية بما يلي:

- إيلاء اهتمام أكبر لتنمية مهارات التفكير بشكل عام والابداع بشكل خاص لطلبة الجامعات.
- اجراء المزيد من الدراسات حول تنمية التفكير الإبداعي في بيئات التعلم الإلكتروني وخاصة للطلاب الجامعيين في تخصصات علمية متنوعة.
- توعية مصممي بيئات التعلم الإلكترونية إلى ضرورة تطبيق الطرق والأساليب الناجحة في تنمية التفكير الإبداعي في بيئات التعلم الإلكتروني.
- دعم الاتجاه نحو مهارات التفكير بشكل عام ومهارات التفكير الإبداعي بشكل خاص في بيئات التعلم الإلكتروني والارتقاء بها تقنياً وتربوياً.
- دراسة مفاهيم نظرية حديثة في بيئات التعلم الإلكتروني لتنمية التفكير الإبداعي والاهتمام بتوظيفها بشكل علمي.
- دراسة أدوات حديثة وتقنيات ناشئة وقياس فاعليتها في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلاب الجامعيين.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع:

المراجع العربية:

أجفيله، احمد ،والتباوي، إبراهيم ،والمبروك، المبروك جبريل .(2023) .التعليم الإلكتروني وعلاقته بالتفكير الإبداعي لدى طلبة قسم التخطيط والإدارة التربوية بكلية الآداب جامعة سبها [رسالة ماجستير غير منشورة] . جامعة سبها.

أحمد، إكرام فاروق وهبة. (٢٠٢٢). نمطان لعرض المحتوى التكيفي "الشرطي / المرن" ببيئة تعلم إلكتروني وأثرهما في تنمية مفاهيم الحوسبة السحابية وتطبيقاتها في مرافق المعلومات التعليمية والتفكير الإبداعي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم وفقا لأسلوب التعلم "النشط / التأملي" .*مجلة كلية التربية، ع٣١* ، ٩٥ -174 .

الجمال، شيماء على مصطفى. (٢٠١٩). التفكير الإبداعي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلاب التعليم الفني .*مجلة دراسات تربوية واجتماعية ،(6)25* ، 11-46.

الحسن، عصام إدريس، وعلي، حمود علي، وأحمد، هالة إبراهيم. (٢٠١٦). أثر برنامج استقصائي مقترح قائم على تكنولوجيا التعلم الإلكتروني على التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي للطالب الجامعي في السودان. *المجلة العربية في العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع٢٣* ، ١ - ٢٦ .

الخضر، مريم بدر عبد الرحمن، وعبد الرازق، محمد محمود، و راشد، على محى الدين. (٢٠٢٢). فاعلية إستراتيجية مقترحة لتدريس العلوم في تنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت .*مجلة دراسات تربوية واجتماعية،(5.1)28* ، 129-178.

الخليل، محمد عزام. (٢٠٢٢). أهمية تدريس التفكير الناقد والتفكير الإبداعي للطلبة (دراسة نظرية) .*مجلة العلوم التربوية والنفسية،(27)6* ، 9-82.

الديب، أميرة أحمد العيسوي. (٢٠٢٣). مراجعة منهجية لقيادة التغيير التربوي في الفترة ٢٠٢١-٢٠٢٣ م .*المجلة العلمية للعلوم التربوية والصحة النفسية، مج٥* ، ع٣ ، ٧١ -92 .

الصواط، محمد بن عبدالله بن عابد. (٢٠٢٣). التفكير الإبداعي في البحث العلمي. *مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة والدراسات الإسلامية، ع٩٤، ١ – ٢.*

الصيداوي، غسان رشيد عبدالحميد، ومولود، منى محمد. (٢٠١٩). أثر استخدام التعليم الإلكتروني على تحصيل طلبة كلية التربية الأساسية في مقرر

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الرياضيات وتنمية مهارات تفكيرهم الإبداعي .*مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، س٣٥، ع٢* ، ٣١٧- 356 .

العجمي، نهلة عبدالغني علي ،و إبراهيم، عبير راغب. (٢٠٢١). فاعلية ملف الإنجاز الإلكتروني على تنمية مهارات التفكير الإبداعي وتصميم الأزياء في ظل جائحة كورونا .*المجلة التربوية، ج٨١* ، ٧٧- 116 .

العمرى، عائشة بنت بليهش بن محمد صالح ،و الشنقيطي، أميمة بنت محفوظ. (٢٠١٩). فاعلية تقنية التلعيب في بيئة التعلم الإلكترونية لتنمية مهارات إنتاج المواد الرقمية والتفكير الإبداعي لطالبات الدراسات العليا .*مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، مج٢١* ، ع٢، ٦٢٩ .661 .

المالكي، وفاء فواز ،وفلمبان ، غدير زين الدين ،ومجلد ، أمجاد طارق. (٢٠٢٣). توظيف استراتيجية التعلم القائم على المشاريع الرقمية والأنشطة التعليمية الإلكترونية في التعليم عن بعد لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين: مراجعة أدبية .*مجلة كلية التربية (أسيوط)، (8)39*، 261-241.

أولاد هدار، زينب. معوقات تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة مرحلة المتوسط من وجهة نظر الأستاذ والطالب: دراسة ميدانية على عينة من الأساتذة والطلبة بمتوسطة احمد هروين بولاية غرداية. *مجلة دراسات نفسية وتربوية، ١٦ (٢)*، ٤١٣-٤٢٦

بلال، زيان يحيى، وحامد، صبا. (٢٠١٩). أثر استعمال التعليم الالكتروني في تحصيل مادة القياس والتقويم وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة كلية التربية / ابن رشد للعلوم الانسانية .*المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، ع١*، ١٨١ -204 .

بن العرية، عبدالقادر ،و بوفارس ،عبد الرحمان .(2022) .أنماط التفكير الإبداعي لدى الطلبة الجامعيين حسب نظرية هيرمان [رسالة ماجستير غير منشورة] . جامعة احمد دراية-ادرار.

بن نعجة، فتيحة. (٢٠٢٢). فعالية استراتيجية التعليم الفعال (التعليم الإلكتروني أنموذجا) .*اللسانيات والترجمة، 2(3)، 30-13.*

بو فنشوشة، مريم ،وحدادة ، إيمان ،وبشتة، حنان .(2023) .معيقات استخدام التعليم الإلكتروني من وجهة نظر أساتذة التعليم العالي . [رسالة ماجستير غير منشورة] . جامعة محمد الصديق بن يحى -جيجل.

تاتو، أسماء ،وبوسهوة، نذير. (٢٠٢٣). دور الجامعة في تشجيع التفكير الإبداعي لدى الطلبة دراسة حالة جامعة يحيى فارس-بالمدية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

زهران، العزب محمد العزب.(٢٠١٨). تدريس الرياضيات وتنمية مهارات التفكير لدى الطلاب .*المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، مج ١*، ع ١، ١٦١-٢٢٣.

سراج الدين، مصطفى سلامة عبد الباسط. (٢٠١٧). أثر استراتيجيتان للتعلم التشاركي الإلكتروني لتنمية مهارات تصميم المواقف التعليمية والتفكير الإبداعي لدى طلاب الدراسات العليا .*مجلة كلية التربية، مج٣٢* ، ع٢ ، ٧١ -133.

عصر، أحمد مصطفى كامل، وجادو، إيهاب مصطفى محمد. (٢٠١٩). بيئة تعلم إلكتروني تكيفية قائمة على أسلوب التعلم (لفظي - بصري) والتفضيلات التعليمية (فردي - تعاوني) وأثرها على تنمية التفكير الإبداعي والرضا التعليمي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم . مجلة تكنولوجيا التعليم، مج٢٩، ع١، ٢٣١ -304 .

على، سحر علي زغلول. (٢٠٢٣). فعالية برنامج تدريبي باستخدام قبعات التفكير الست لتنمية التفكير الإبداعي في تصميم أزياء الأطفال لدى الطالبات .*المجلة السعودية للفن والتصميم، مج٣*، ع٣ ، ٧٩ -119.

غضبان، مريم . (٢٠١١). التفكير الإبداعي قدراته ومقاييسه: اختبار التفكير الإبداعي اللفظي لـ بول تورانس النسخة (أ) نموذجا .*مجلة العلوم الإنسانية، ع ٣٦ ، 105-119.*

فرحان، قيس حميد. (٢٠١٨) . تطور التفكير الابداعي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية .*مجلة الاستاذ للعلوم الانسانية والاجتماعية، (3)227* ، 75–53.

مرسي، أحمد عبد اللطيف. (٢٠٢٣). التعلم الإلكتروني في مؤسسات التعليم العالي بالجامعات المصرية .*مجلة كلية التربية بتفهنا الأشراف*، (1)1، -426. 450

وزارة التعليم السعودية. (1442) . إعادة فتح القبول في برامج التعلّم الإلكتروني والتعليم عن بُعد في ٥ جامعات اعتباراً من الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٤٢هـ.
https://www.moe.gov.sa/ar/mediacenter/MOEnews/Pages/NY1442-322.aspx

المراجع الإنجليزية:

Alabbasi, A. M. A. Paek, S. H, Kim. D. & Cramond, B. (2022). What do educators need to know about the Torrance Tests

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

of Creative Thinking: A comprehensive review. *Frontiers in psychology, 13.*

Alemany, M. M. Lluch, A. V. Lópe, J. F. V.& García, J. G. S. (2021). E-learning in "innovation, creativity and entrepreneurship": Exploring the new opportunities and challenges of technologies. *Journal of Small Business Strategy, 31(1),* 39-50.

Alotaibi, W. S. A. (2022). The Impact of designing an electronic course of computer uses on developing academic achievement and creative thinking in a Saudi University. *Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on CALL , (8)* ,104-120.

Bano , S. Din, M. Jabeen, M . (2021). Relationship of Creativity and Academic Performance of Students at Undergraduate Level. *PAKISTAN SOCIAL SCIENCES REVIEW ,5(2),*295-308.

Jabba, E. U. Usman, E. A. B. & Fwah, K. G. (2023). The effects Of e-Learning on olytechnic Stsudents' academic achievement and creativity of adamawa Stata, Nigeria.

Khamis, T. Naseem, A. Khamis, A.& Petrucka, P. (2021). The COVID-19 pandemic: a catalyst for creativity and collaboration for online learning and work-based higher education systems and processes. *Journal of Work-Applied Management, 13(2),* 184-196.

Mahmoodi, M. T. Maleki, S. & Sanisales, Z. (2015). The impact of e-Learning on creativity and earning in physiology course in nursing students of shahrekord university of medical sciences. *Future of Medical Education Journal, 5(4),* 25-29.

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

Putra, P. D. A. & Iqbal, M. (2014). Implementation of digital comic to improve creative thinking ability in integrated science study. *Interaction, 4(3).*

Serevina, V. Koul, R. Morales, M.P. & Nugroho, D.A. (2022). Influence of website-based e-Learning in the pandemic era: improving students' creative thinking skills through educational management. *Proceedings of International Journal on E-Learning (pp. 39-60).*

So, H. J., Lee, H. & Roh, S. Z. (2020). Examining the design of microlearning for korean adult learners. *Computer-Based Learning in Context, 2(1),* 40-53.

Songkram, N. (2015). E-learning system in virtual learning environment to develop creative thinking for earners in higher education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 174,* 674–679.

Wang, L. & Ismail @ Kamal, J. (2023). *A Study to evaluate the efectiveness of art creativity in china: torrance test reative Tthinking. Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities (MJSSH), 8(10),* e002488.

Zare, M. Sarikhani, R. Salari, M. & Mansouri, V. (2016). The impact of e-learning on university students' academic achievement and creativity. *Journal of Technical Education and Training, 8(1).*

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

واقع التنمر لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة رماح وسبل الحد منه في ضوء التربية الإسلامية

The reality of bullying among middle school students in Remah Governorate and ways to reduce it in light of Islamic education

إعداد

ميثاء بنت فالح بن مذخر السبيعي

Maitha Falih Mudhakhir Al-Subaie

قسم أصول التربية - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د. فوزية بنت عبدالمحسن العبدالكريم

Dr. Fawzia Abdul Mohsen Al Abdul Karim

أستاذ مشارك في قسم أصول التربية - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

Doi: 10.21608/jasep.2024.348317

استلام البحث : ٢٢ / ٢ /٢٠٢٤

قبول النشر: ٩ / ٣ / ٢٠٢٤

السبيعي، ميثاء فالح بن مذخر و العبدالكريم، فوزية بنت عبدالمحسن (٢٠٢٤). واقع التنمر لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة رماح وسبل الحد منه في ضوء التربية الإسلامية. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٣٧) أبريل ، ٦٠٥ – ٦٥٠.

http://jasep.journals.ekb.eg

واقع التنمر لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة رماح وسبل الحد منه في ضوء التربية الإسلامية

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع التنمر لدى طالبات المرحلة المتوسطة في محافظة رماح وبيان الأسباب والمظاهر التي تؤدى إلى مشكلة التنمر لدى طالبات المرحلة المتوسطة وأيضًا تبيان سبل مواجهة ظاهرة التنمر المدرسي لدى طالبات المرحلة المتوسطة في ضوء التربية الإسلامية. ولتحقيق هدف الدراسة اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي، حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات المرحلة المتوسطة بتعليم محافظة رماح والبالغ عددهن (٩١) معلمة، وقد قامت الباحثة بتوزيع أداة الدراسة على جميع المعلمات، استجاب منهن (٨٣) معلمة، وهو ما يمثل (٩١.٢%) من إجمالي مجتمع الدراسة. وبتحليل استجابات أفراد الدراسة أظهرت النتائج أن واقع التنمر لدى طالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمات في محافظة رماح جاء بدرجة عالية، ومن أبرز مظاهر التنمر أن الطالبة المتنمرة تتلفظ بالتعليق السلبي على مظهر وشكل زميلاتها وذلك يعد من التنمر المنتشر بين الطالبات، وكذلك أن التنمر اللفظي والتعليقات والتلميحات سواء على الشكل أو الملبس أصبح سلوك كثير من الطالبات المتنمرات على زميلاتهن. كما أظهرت نتائج الدراسة أيضًا أن هناك موافقة بشدة بين أفراد الدراسة على الأسباب والعوامل الأسرية للتنمر بين طالبات المرحلة المتوسطة الأسباب والعوامل الأسرية حيث حصلت على متوسط حسابي مرتفع جداً (٤.٢١) بينما جاءت الأسباب المدرسية في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي ٤.٠٦. وفيما يتعلق بسبل الحد من ظاهرة التنمر في ضوء التربية الإسلامية من وجهة نظر المعلمات في محافظة رماح، أظهرت الدراسة أن هناك موافقة بشدة بين أفراد الدراسة على أن الإسلام نهى عن خداع الناس المُؤدّي إلى إخافتهم وترويعهم والاستهزاء بهم ولو على سبيل المزاح، وبناءً على تلك النتائج توصي الباحثة بتوعية الأسرة بأهمية التوجيه السلوكي للطالبات والتأكيد على التعامل الجيد مع زميلاتهن بما يُساهم في الحد من التنمر.

الكلمات المفتاحية: التنمر -التنمر المدرسي- المتنمر -المرحلة المتوسطة

Abstract

The study aimed to identify the reality of bullying among middle school students in Ramah Governorate and to clarify the causes and manifestations that lead to the problem of bullying among middle school students and to show ways to confront the phenomenon of school bullying among middle school students in

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

the light of Islamic education. To achieve the objective of the study، the researcher relied on the descriptive analytical approach and the study population consisted of all middle school teachers in the education of Ramah Governorate، which numbered (91) teachers، and the researcher distributed the study tool to all teachers، of whom (83) teachers responded، which represents (91.2%) of the total study population. By analyzing the responses of the study members, the results showed that the reality of bullying among middle school students from the point of view of teachers in Ramah Governorate came to a high degree, and one of the most prominent manifestations of bullying is that the bullying student utters a negative comment on the appearance and shape of her colleagues, and this is considered widespread bullying among students, as well as that verbal bullying, comments and hints, whether on form or clothing, has become the behavior of many students bullying their colleagues. The results of the study also showed that there is strong agreement among the study members on the family causes and factors of bullying among middle school students, family causes and factors, as they obtained a very high arithmetic average (4.21), while school reasons came in second place with an arithmetic average of 4.06. With regard to ways to reduce the phenomenon of bullying in the light of Islamic education from the point of view of teachers in Ramah Governorate, the study showed that there is strong agreement among the study members that Islam forbade deceiving people leading to scaring them, intimidating them and mocking them, even as a joke, and based on these results, the researcher recommends educating the family about the importance of behavioral guidance for students and emphasizing good dealing with their colleagues, which contributes to reducing bullying.

Keywords: Bullying - School Bullying - Bully - Middle School

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

مقدمة:

يعد التنمر المدرسي ظاهرة نفسية واجتماعية، وجدت في المراحل الدراسية المختلفة منذ القدم، إلا أن التطور التكنولوجي وظهور الألعاب والأفلام التي تحرض على العنف وانتشارها بين الشباب والأطفال، ساهم بشكل كبير في انتشار الظاهرة بين الجنسين في مختلف المراحل الدراسية (عبد الفتاح، ٢٠١٩م).

والتنمر أو الاستقواء كما أطلق عليه البعض هو "ظاهرة موجهة من طفل إلى آخر في مثل عمره أو أصغر منه قليلا وفي هذه الحالة يصبح الخطر أكبر والنتائج الحالية على الأطفال الضحايا والمستقوين ذات أثر بالغ حيث يعاني الضحايا من الانعزال الاجتماعي (الانسحاب) والرفض والاضطهاد والمضايقة وعدم الأهمية وكذلك الأداء الأكاديمي المنخفض وكذلك النتائج المستقبلية خطرها كبير حيث يتحول من السلوك بعض الضحايا إلى مستقوين، وأما المستقوون فيطورون أنماطًا من السلوك اللاجتماعي والإجرامي وتعاطي الكحول والمخدرات واستخدام السلاح" (الصبحيين، القضاة، ٢٠١٣م، ص ٣٦).

ويعود تنامى الاهتمام بظاهرة التنمر في المدارس وتطور الدراسات حولها إلى عدد من الأسباب منها: الأثار المدمرة لهذه الظاهرة وخاصة على بعض الطلبة مما أدى إلى الانتحار أو إلى التفكير فيه وإلى وعي الأهالي بالظاهرة وضغطهم على المدارس للحد منها، وعلى وسائل الإعلام للتوعية بها (بهنساوى وحسن، ٢٠١٥م، ص٢٣)

ولذلك فالتنمر بما يحمله من عدوان تجاه الآخرين سواء كان بصورة جسدية، أو لفظية أو نفسية أو اجتماعية أو إلكترونية من المشكلات التي يترتب عليها العديد من الآثار السلبية سواء على ضحية التنمر، أو على المدرسة، أو على الأسرة، أو على المجتمع، والبعض يعزو هذا السلوك إلى التردي الاقتصادي، وآخرون يرجعونه إلى نقص الوعي الاجتماعي؛ بل يردونه إلى انخفاض المستوى التعليمي.

ولم تكن ظاهرة التنمر محط اهتمام الباحثين حتى وقت قريب، فقد بدأ الاهتمام البحثي بدراسة هذه الظاهرة في الدول الاسكندفانية عندما قامت السلطات التعليمية فيها بدراسات استكشافية كثيرة حول التنمر في المدارس في بيرجن بالنرويج منذ عام ١٩٨٣م، واستمرت لمدة عامين والنصف عام قامت خلالها بضبط حوالى (٢٥٠٠) طالب متهمين بالتنمر، وقامت بعدها النرويج بترتيب حملات مقاومة لمنع التنمر على مستوى جميع المدارس الابتدائية والثانوية (القحطاني، ٢٠١٥م، ص ٣٦).

وتؤيد الباحثة ما ذهب إليه "كمور" نظراً إلى أن التعليم مهما كان قليلاً فإنه يعد المنقذ الكبير لمعالجة السلوكيات الخاطئة في أوساط البعض من فئات الأعمار

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراهقة بالذات، ومن أخطر تلك السلوكيات الخاطئة قضايا التنمر، التي حرصت الباحثة أن تكون هذه الدراسة بحول الله تلقي بظلال الحلول أو المساهمة مع أهل الاختصاص من أجل القضاء على هذه السلوكيات الخاطئة قبل أن تطفوا على السطح وتتوسع.

ولذلك تؤكد الباحثة هنا على أهمية الرجوع لكتاب الله جل وعلا، لمعالجة العديد من القضايا التربوية ومنها قضية التنمر، وفق منظور إسلامي، يكفل بحول الله سلامة المخرج، في أوعية صحيحة مع التأكيد على دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية في كافة قطاعاتها والاهتمام بذلك الأمر بما يضمن بحول الله القضاء أو التخفيف على الأقل من تلك السلوكيات.

مشكلة الدراسة

تعد ظاهرة التنمر المدرسي من أكثر الظواهر انتشارا بين الطلبة في جميع المراحل التعليمية حيث تعد هذه الظاهرة من أشد الظواهر خطورة وذلك لما يترتب عليها من نتائج سلبية على التلاميذ وعلى باقي عناصر العملية التعليمية على حد سواء والتي تعوق كلا من الطرفين في تحقيق الأهداف المرجوة (العتيري، ٢٠١٨م، ص٢).

ولقد حظي التنمر "أو الاستقواء كما أطلق عليه البعض في البلدان الغربية والمتقدمة "بدراسات كثيرة تناولت كافة أشكاله وأنواعه والفئات المشاركة فيه جميعها والعوامل المؤثرة فيه واهتمت المدارس بالقوانين التي تمنع الاستقواء والاضطهاد والإذلال المقصود والمتكرر في المدرسة والمجتمع مثل: قانون المدارس الخالية من السلاح وقوانين فيدرالية أخرى في الولايات المتحدة. ولكون هذا السلوك يحدث في الخفاء وبعيداً عن أعين الكبار والعاملين في المدرسة فإن هناك حاجة للبحث ودراسة هذا السلوك في المدارس (الصبحيين والقضاة، ٢٠١٣م، ص٦٣).

وأشارت عبدالفتاح (٢٠١٩م) في دراستها إلى أن الدراسات العربية اتجه أغلبها إلى البحث عن أسباب التنمر ورصد المتغيرات النفسية والاجتماعية التي تتعلق به فكان تركيز هذه الدراسات على تشخيص الظاهرة وليس علاجها، ومن هذه الدراسات: دراسة سكران، وعلوان (٢٠١٦م)، والبهاص (٢٠١٢م)، ودراسة خوج(٢٠١٢م)، وحسن(٢٠١٥م)، وعبدالرحيم (٢٠١٧م)، عبدالعال (٢٠١٦م)، إسماعيل (٢٠١٠م)، وغريب (٢٠١٧م)، وأحمد، عبده (٢٠١٧م)

وبناء على ما تقدم ولندرة الدراسات التي تناولت ظاهرة التنمر والحد منها في ضوء التربية الإسلامية وقياساً لما أوصت به نتائج بعض الدراسات العلمية كما ذكر العتيري (٢٠١٨م) ومنها دراسة حنان سعد (٢٠١٢م)، ودراسة غفران عبد الكريم (٢٠١٨م) ودراسة أسامه حميد وفاطمة هاشم (٢٠١٢م)، دراسة أحمد فكري

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

(٢٠١٥م)، السيد عبد الدايم (٢٠١٦م)، بهنساوي وحسن(٢٠١٥م) من وجود مشكلة التنمر المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي التي تؤثر سلبا على شخصية التلاميذ وتحصيلهم العلمي وتكيفهم الاجتماعي، الأمر الذي تخشى معه الباحثة اتساع الخرق على الراقع، ووجود فجوة في المجتمع قد تساعد لا سمح الله على استفحال هذه الظاهرة، مما أكد للباحثة خطورة هذا الأمر والحكم عليه بأنه مشكلة يستوجب الحال الوقوف عندها لمعالجتها. ومن هذا المنطلق يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: **ما واقع التنمر لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة رماح وسبل الحد منه في ضوء التربية الإسلامية؟**

ويتفرع من السؤال الرئيس، الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما واقع التنمر لدى طالبات المرحلة المتوسطة في محافظة رماح؟

٢- ما هي الأسباب وراء انتشار هذه الظاهرة بين طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة رماح؟

٣- ما سُبل الحد من ظاهرة التنمر في ضوء التربية الإسلامية؟

أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١- معرفة واقع التنمر لدى طالبات المرحلة المتوسطة في محافظة رماح.

٢ -الوقوف على أسباب وجود مشكلة التنمر لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

٣- توضيح سبل مواجهة ظاهرة التنمر المدرسي لدى طالبات المرحلة المتوسطة في ضوء التربية الإسلامية.

أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية النظرية

١ – الأهمية الشرعية التي ينفرد بها الموضوع وذلك لخطورته الشديدة وانتشاره في المجتمع بشكل عام وبين الطلبة بشكل خاص، الأمر الذي جعل الجهات المختصة تفرد له خطبة جمعة من على منبر الحرم المكي الشريف ألقاها الشيخ سعود الشريم بتاريخ(١٥/١٠/٢٠٢١م) حيث ذكر فيها أنَّ التنمر آفة بغيضة، يتسارَع تراكمُها في المجتمع كلَّما غفَل عنها التربويون وذوو الاختصاص بتلكم الآفة الحالقة، وقد عدَّها بعضُ المختصين ظاهرةً متفشيةً في كثير من المجتمعات أيًّا كانت معيشتُها وأطيافُها، ويكثُر الحديثُ عنها في وسائلهم المرئية والمسموعة والمقروءة، فكَمْ هي الحوادثُ المتكررةُ من صُوَر التنمُّر، يراها الناس يمنةً ويسرةً، من تحرُّش وابتزاز، وقسوة وإيذاء، واعتداء على الغير، في طُرُقات الناس أو مجامعهم، وربما كان في البيوتات بين الأزواج تارةً، وبين الآباء والأولاد تاراتٍ أخرى، فَكَمْ هي القضايا التي تستقبلها الشُّرَطُ(الشيخ سعود الشريم، خطبة الجمعة بتاريخ ١٥/١٠/٢٠٢١م).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢-محاولة إلقاء الضوء على التنمر بمفهومه العام والتنمر المدرسي على وجه الخصوص، باعتباره من الظواهر التي انتشرت حديثا بين الطلبة.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

١ - تكمن أهمية الدراسة في كونها الأولى من نوعها التي تستكشف ظاهرة التنمر بين طالبات المرحلة المتوسطة في محافظة رماح، حيث أن معرفة حجم ظاهرة التنمر ومدى شيوعها، والأساليب المستخدمة فيها قد يساعد المختصين في المجال التربوي للتدخل من أجل التقليل من الآثار السلبية لهذه الظاهر، ويشجعهم على إجراء المزيد من الدراسات حول هذه الظاهرة للحصول على رؤية أشمل وأعمق للأسباب الكامنة وراءها ولوضع السبل الكفيلة للتصدي له.

٢ - قد تفيد نتائج هذه الدراسة الباحثين في التعرف على عوامل انتشار التنمر وأثاره على المراهقين من طلاب المرحلة المتوسطة، مما يمكنهم من وضع الحلول للحد من انتشاره سواء من النظريات التربوية والشرع الإسلامي.

مصطلحات الدراسة:

تعتني الدراسة بإبراز المصطلحات الهامة التي تتعلق بظاهرة التنمر وما اشتمل عليه العنوان وسوف تقوم الباحثة بسردها على النحو التالي:

التنمر: يعرف قاموس نيو أكسفورد الأميركي The New Oxford American Dictionary (Stevenson & Lindberg، 2010) التنمر" بأنه "استخدام القوة المتفوقة (غولي، العكيلي، ٢٠١٨م، ص ٢٥٤).

وهو شكل من أشكال العدوان المتعمد والمقصود يصدر عن الفرد إما لفظيا أو ماديا أو بدنيا، يهدف إلى إلحاق الأذى بالآخرين الذين لا يستطيعون الدفاع عن أنفسهم" (برجراجة، ٢٠٢٠م، ص ١٣).

وتعرفه الباحثة إجرائياً: بأنه خروج عن المألوف من السلوك السوي والعادات الأصيلة إلى سلوكيات لا تتصل بالدين ولا بالقيم والاعراف يمارسها ثلة ممن انحرفوا عن جادة الصواب ليقع تأثير تلك السلوكيات الخاطئة على ضحايا في المجتمع وبالذات في مراحل التعليم.

التنمر المدرسي:

تتبنى الباحثة تعريف الصبحيين والقضاة (٢٠١٣م) بأنه سلوك متعمد ضد طالبًا أو أكثر يتضمن الإيذاء الجسمي، أو اللفظي، أو الإذلال، أو إتلاف ممتلكات الطالب الآخر حيث لا يكون هناك توازن بينهما في القوة (ص ٣٣).

ويعرف أيضاً على أنه "أفعال سلبية متعمدة من جانب تلميذ أو أكثر لألحاق الأذى بتلميذ آخر، وتتم بصورة متكررة وطوال الوقت، وقد تكون تلك الأفعال السلبية: شتائم أو إغاظة أو تهديدًا وسخرية، وقد تكون احتكاك جسدي كالضرب والركل والدفع، أو

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تعبيرات مثل: التكشير بالوجه والإشارات غير اللائقة، بقصد عزله عن المجموعة" (السيد، ٢٠١٩م، ص ٥٣).

تعرفه الباحثة إجرائيًا:

بتمثيله الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيبات من المعلمات عينة الدراسة عند استجابتهن على الأداة المستخدمة في قياس واقع التنمر في المرحلة المتوسطة.

المتنمر:

يعرف على أنه "الطفل الذي يضايق أو يخيف أو يهدد أو يؤذي الآخرين الذين يتمتعون بنفس الدرجة من القوة، وهو يخيف غيره من الأطفال في المدرسة ويجبرهم على فعل ما يريد بنبرة صوته القوية وباستخدام التهديد" (علي موسى، محمد فرحان، ٢٠١٣م).

المرحلة المتوسطة:

هي "الحلقة الوسطى من حلقات التعليم العام، يلتحق بها الطالب بعد اجتياز المرحلة الابتدائية، ومدة الدراسة بها ٣ سنوات دراسية، يلتحق الطالب بعدها بالمرحلة الثانوية" (نظام التعليم وسياسته في المملكة، ٢٠١٢م، ص ٢٤)

طلاب المرحلة المتوسطة:

يعرف إجرائيًا: بأن طلاب هذه المرحلة هم نوع من منسوبي التعليم العام الذي يأخذ مكانه بصفة أصلية في أول السلم التعليمي بعد اجتيازهم المرحلة الابتدائية وقبل مرحلة التعليم الثانوي، والذين ستطبق عليهم الدراسة الحالية في تعليم محافظة رماح.

الإطار النظري والدراسات السابقة

المبحث الأول: التنمر منظور إسلامي:

عرفَّ مركز الأزهر العلمي التنمر فقال: هو شكل من أشكال الإساءة، والإيذاء، والسخرية يوجه إلى فرد أو مجموعة أضعف من قِبل فرد أو مجموعة أقوى بشكل متكرر بحيث يلجأ الأشخاص الذين يمارسون التنمر ضد غيرهم إلى استخدام القوة البدنية للوصول إلى مبتغاهم على حساب غيرهم (عبدالله، ٢٠٢٢، ص ٢٦٠).

نبذة تاريخية عن التنمر في الإسلام:

من يتأمل التاريخ البشري حتى وقتنا الحاضر من مصادره المختلفة، يلحظ أن التعامل بين بني البشر مع بعضهم البعض أو مع غيرهم من المخلوقات لم يخل من تجاوز وتعد على تفاوت في ذلك من مكان لمكان، ومن عصر لعصر، ومن جيل لجيل، ومن جماعة لأخرى، ومن شخص لآخر.

وقد بينها النبي الكريم لنا في معرض الذم لها والتحذير منها؛ فَعَنْ عَبْدِ اللَّهِ بن مسعود رضي الله عنه قَالَ: قَالَ رَسُولُ الله (ﷺ): لاَ تُقْتَلُ نَفْسٌ ظُلْمًا إِلَّا كَانَ عَلَى ابْنِ

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

آدَمَ الأَوَّلِ كِفْلٌ مِنْ دَمِهَا؛ لِأَنَّهُ أَوَّلُ مَنْ سَنَّ القَتْلَ (أخرجه البخاري كِتاب أَحادِيثِ الأَنبِياءِ بابَ خَلْقِ آدمَ صلواتُ اللَّه عليه وذريته ١٣٣/٤ ح٣٣٣٥).

أسباب التنمر كما جاءت في السنة النبوية:

لا شك أنه ما من ظاهرة اجتماعية أو غيرها إلا ولها أسباب أدت إلى ظهورها وانتشارها، ولكي نعي هذه الظاهرة جيدًا وندرك أبعادها ونصل إلى العلاج الملائم لها فلابد من الوقوف على أسبابها وعوامل انتشارها، وعندها يمكن معرفة الحل الأمثل لها، وظاهرة التنمر كغيرها لها أسباب لولاها ما وجدت وما كتب لها البقاء، وقد استخرجت هذه الأسباب في أغلبها من مواقف وأحداث حفظتها لنا السنة النبوية.

وقد قام (عبدالله ،٢٠٢٢: ص ٢٦٣) بحصر أسباب التنمر كما جاءت في الأحاديث النبوية في أمور رئيسة وهي:

١-ضعف الجانب الديني والأخلاقي والتربوي لدى المتنمرين.

إن المتأمل في حال المتنمرين يجدهم يجهلون التعاليم الدينية النبيلة التي تحول بينهم وبين هذا السلوك المشين، والبعض الآخر لم يتلق القدر الكافي من التربية السليمة التي تصده عن إيذاء غيره، والباقي قد تجرد من الحد الأدنى من الأخلاق الحميدة التي تنهاه عن الإساءة والتعدي، فعَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ (□) قَالَ: قَالَ رَسُولُ الله (□): (مَنْ كَانَ يُؤْمِنُ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ فَلَا يؤذ جَارَهُ، وَمَنْ كَانَ يُؤْمِنُ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الآخِرِ فَلْيُكْرِمْ ضَيْفَهُ، وَمَنْ كَانَ يُؤْمِنُ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ فَلْيَقُل خَيْرًا لَّوْ لِيَصُمْت) (أخرجه البخاري كتاب الأدب باب، (١١/٨ح٦٠١٨).

ومن هنا تخلص الباحثة إلى أن الأحاديث النبوية فيها تأكيد على أن الإيمان مقيد لصاحبه وضابط لأقواله، وأفعاله، وحركاته، وسكناته، ومانع لأذاه عن غيره، وكذلك تفعل الأخلاق التي تعود جميعها إلى خلق الحياء، وأن العودة المستمرة إلى كتاب الله وسنة نبيه الكريم فيها النجاة من فعل مثل تلك السلوكيات الغير مسؤولة التي لم ولن تعود على مرتكبيها إلا بالذل والهوان.

٢- التمييز في الصورة أو الخِلقة

أحيانا قد يكون الاختلاف في لون البشرة والشكل والملامح، وبعض الصفات الجسدية من طول أو قصر أو إعاقة أو مرض أو غيرها مدعاة للتنمر، وهذا السبب قديم حديث على حد سواء لا يخلو منه عصر، ففي فتح مكة كان سواد بلال رضي الله عنه سببًا للتنمر عليه من قبل بعض المشركين وحديثي عهد بالإسلام فانتقصوه وسخروا من لونه؛ فَعَنِ ابْنِ أَبِي مَلَيْكَةَ قَالَ: لَمَّا كَانَ يَوْمُ الْفَتْحِ رَقَى بِلَالٌ (سيرة ابن هشام، (٣٨٩/٢) فَأَذَّنَ عَلَى ظَهْرِ الْكَعْبَةِ، فَقَالَ بَعْضَ النَّاسِ : يَا عِبَادَ اللهِ مَا لِهَذَا الْعَبْدِ الْأَسْوَدِ أَنْ يُؤَذِّنَ عَلَى ظَهْرِ الْكَعْبَةِ؟ فَقَالَ بَعْضُهُمْ: إِنْ يَسْخَطِ اللَّهُ عَلَيْهِ هَذَا الْأَمْرَ يُغَيِّرَهُ،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

فَأَنْزَلَ الله قوله تعالى يا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا ۚ إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ ۚ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ (سورة الحجرات: الآية: ١٣)

٣- التمييز بين الأعراق والأنساب

قد يدفع اختلاف العرق والتفاوت في النسب أفراد أو جماعات أو حتى دولا للتنمر على الغير والتعرض بالأذى والتعالي عليه حمية، وأنفة، وكبرًا، وتفاخرًا، فيُكثر من التعدي عليه، حيث كره أبو الدرداء رضي الله عنه زواج امرأة أخيه الأبية بعد وفاته من أخي المتوفى لأمه، ونهاها عن ذلك، وغضب عليها لما تزوجت به لأن أهل الجاهلية كانوا يعدون ذلك منقصة، فعَنْ أَبِي الدَّرْدَاءِ قَالَ: (مَاتَ أَخٌ لِي وَتَرَكَ امْرَأَتَهُ ، فَخَطَبَ إِلَيَّ أَخ لَهُ لِأُمِّهِ، فَأَتَيْتُهَا فَقُلْتُ: لَا تَزَوْجِي فَلَانًا، فَبَلَغَ ذَلِكَ النَّبِيَّ (ﷺ)، فَمَرَّ بِي، فَقَالَ: يَا أَبَا الدَّرْدَاءِ، يَا ابْنَ مَاءِ السَّمَاءِ، طف الصاع (أخرجه الطحاوي في شرح مشكل الآثار ٧٨/٩ح ٣٤٥٦).

٤- الفرق في الغنى والقوة:

فكثيرا ما يكون غنى الشخص وتمتعه بالقوة مدعاة للتنمر على الغير، وقد يتعدى هذا الأمر الأشخاص إلى الدول والجماعات، فنجد الغني أو القوي لا يأبه بالفقير أو الضعيف ولا يعيره اهتماما بل على العكس من ذلك تجده يفخر عليه، وينتقص منه ويحتقره، ويزدريه ويضربه، وعليه يحمل فعل الصحابة الكرام مع الخدم؛ فَعَنْ مُعَاوِيَةَ بْنِ سُوَيْدِ بن مقرن قَالَ: لَطَمْتُ مَوْلًى لَنَا فَهَرَبْتُ، ثم جئت قبيل الظهر، فصليْت خَلْفَ أبي، فَدَعَاهُ وَدَعَانِي، ثُمَّ قَالَ: امتثل مِنْهُ ، فَعَفَا، ثُمَّ قَالَ: كُنَّا بَنِي مَقَرِّنٍ عَلَى عَهْدِ رَسُولِ الله (ﷺ) لَيْسَ لَنَا إِلَّا خَادِمٌ وَاحِدَةً، فَلَطَمَها أحدُنَا، فَبَلَغَ ذَلِكَ النَّبِيَّ (ﷺ)، فَقَالَ: «أَعْتِقُوهَا»، قَالُوا: لَيْسَ لَهُمْ خَادِمٌ غَيْرُهَا، قَالَ: «فَلْيَسْتَخْدِمُوهَا، فَإِذَا اسْتَغْلُوا عَنْهَا، فَلْيُخَلُّوا سَبِيلَهَا) (أخرجه مسلم كِتاب ٱلأَيمان باب صحبة ٱلمماليك وَكفَّارة من لطم عبده(١٢٧٩/٣ ح ١٦٥٨)).

٥-الاختلاف في الأديان والمذاهب:

فقد يكون اختلاف الدين أو المذهب أو الرأي سببًا لتنمر البعض على الآخر، ومعه نجد أن لغة الانتقاص، والازدراء، والاتهام بالنقائص هي السائدة، ويظهر هذا جليًا فيما نشاهده من صراعات بين أصحاب الدين أو المذهب الواحد نتيجة اختلافهم في مسائل معينة، ويشتد التنمر بين أصحاب المذهب الواحد أو العقيدة الواحدة مع غيرهم، وما حدث من المشركين واليهود تجاه النبي (ﷺ) وأصحابه الكرام لهو خير دليل وأوضح شاهد على ذلك (عبدالله، ٢٠٢٢: ص ٢٨٢).

٦- التقصير في فعل مطلوب ارتكاب خطأ ما:

قد يقع شخص ما في خطأ أو تقصير فينال منه غيره إليه انتقاصا من شأنه، وطعنا فيه، ونيلا منه أو غيرة على الدين وحمية له، وعلى هذا الأخير يحمل ما حدث

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

من بعض الصحابة رضوان الله عليهم تجاه بعض المذنبين والمقصرين، حيث دعا أحدهم على مذنب بالهلاك والقهر كما ذكر أبو هريرة (□) في روايته أُتِيَ النَّبِيُّ (برجل قَدْ شَرِبَ، قَالَ: «اضْرِبُوهُ»، قَالَ أبو هريرة: فمنا الضارب بيده، والضارب بنعله، وَالضَّارِبُ بِثَوْبِهِ، فَلَمَّا انْصَرَفَ قَالَ بَعْضُ القَوْمِ: أَخزَاكَ اللَّه، قَالَ: لَا تَقُولُوا هَكَذَا، لَا تَعِينُوا عَلَيْهِ الشَّيْطَانَ (أخرجه البخاري كتاب الحدود بَاب مَا يُكْرَهُ مِنْ لَعْن شارب الخَمْرِ، وَإِنَّهُ لَيْسَ بِخَارِجٍ مِنَ الملة (٨/١٥٨-٦٧٨٠)).

ثانيا: فيما يتعلق بالمتنمر عليه

فالتنمر ظاهرة سيئة تحتاج من الجميع التكاتف في مواجهتها بمن فيهم المتنمر عليه، ولكي يؤدي المتنمر عليه دوره في هذا ويتغلب على هذه الظاهرة ويساهم في علاجها فعليه القيام ببعض الأمور ومن أهما:

١- الثقة بالله تعالى، والتوكل عليه، والعلم بأنه تعالى وحده النافع الضار، فإذا ما أيقن المرء أن النفع والضر من قبل الله وحده وأن البشر لا قدرة لهم فيما عند الله سبحانه، فإن هذا تسليم لقضاء الله وقدره وبه تنشرح النفوس وترضى الخواطر، خاصة إذا تعلق الانسان باليقين. فعَنْ ابْنِ عَبَّاس (رضي الله عنه) قَالَ: كُنتُ خَلْفَ رَسُول الله (ﷺ) يَوْمًا فَقَالَ: «.. وَاعْلَمْ أَنَّ الأُمَّةَ لَوْ اجْتَمَعَتْ عَلَى أَنْ يَنفَعُوكَ بِشَيْءٍ لَمْ يَنفَعُوكَ إِلَّا بِشَيْءٍ قَدْ كَتَبَهُ اللهُ لَكَ، وَلَوْ اجْتَمَعُوا عَلَى أَنْ يَضُرُّوكَ بِشَيْءٍ لَمْ يَضُرُّوكَ إِلَّا بِشَيْءٍ قَدْ كَتَبَهُ اللَّهُ عَلَيْكَ (أخرجه الترمذي في "السنن" أبواب صفة الْقِيَامَةِ والرقائق باب (٤/٦٦٧-٢٥١٦).

٢- الحفاظ على خصوصيته وعدم إفشاء سره حتى لا يعطي الفرصة لأحد للتنمر عليه وابتزازه، وقد دعا النبي للتحلي بهذا وحذر من ضده؛ فعن أبي سَعِيدٍ الْخُدْرِي (رضي الله عنه) قال : قَالَ رَسُولُ الله (ﷺ): «إِنَّ مِنْ أَشَرِّ النَّاسِ عِنْدَ اللَّهِ مَنزِلَةً يَوْمَ الْقِيَامَةِ الرَّجُلَ يُفضي إِلَى امْرَأَتِه وتَفضِي إِلَيْهِ ثُمَّ يَنْشُرُ سرها) أخرجه مسلم كتاب النكاح باب تحريم إفشاء سر الْمَرأة (٢/١٠٦٠-١٤٣٧).

٣- تقليل الاختلاط بالناس لا سيما عند عدم الحاجة، فكثرة مخالطة الناس أحيانا تسبب الأذى والضرر خاصة في هذه الأيام التي توارى فيها الدين وقلت فيها الأخلاق وضعفت فيها التربية، وقد بين النبي (ﷺ) أن السلامة قد تكون في تجنب الناس والبعد عنهم؛ فعن أبي سَعِيدٍ الْخُدْرِيّ (رضي الله عنه) قال : سَمِعْتُ النَّبِيَّ يَقُولُ: «يَأْتِي عَلَى النَّاسِ زَمَانٌ خَيْرُ مَالِ الرَّجُلِ المُسْلِمِ الغنم يَتْبَعُ بِهَا شَعَفَ الجِبَالِ وَمَوَاقِعَ الْقَطْرِ يَفِرُّ بِدِينِهِ مِنَ الفِتَنِ) (أخرجه البخاري كتاب الرقاق بَاب: العزلَةُ رَاحَةٌ مِنْ خُلَاط السُّوءِ (٨/١٠٤ ٦٤٩٥).

٤- الابتسامة، فهي تقوي الروابط والعلاقات، وتجبر الأخرين على احترام صاحبها فتجلب له السلامة والاستقرار، وتدفع عنه الأذى والأضرار، ولذا حث النبي (ﷺ)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

عليها ودعا إليها، فعن أَبِي ذر قَالَ: قَالَ رَسُولُ الله (ﷺ) تبسمك في وجه أخيك لَكَ صَدَقَةٌ) ....(أخرجه الترمذي في السنن أبواب البر والصلة عَنْ رَسُول الله باب ما جاء في الإحسان والعفو (٤/٣٦٤ ٢٠٠٧). (عبدالله، ٢٠٢٢، ص: ٢٦٣).

ثالثا: فيما يتعلق بالمجتمع.

لا شك أن المجتمع قد يكون جزء من المشكلات التي تحدث فيه وسببًا فيها وقد يكون جزء من الحل أو سببا فيه، ولكي يقضى على مشكلة التنمر فإن على المجتمع دور لابد منه، وهذا الدور يتمثل في الآتي: (عبدالله، ٢٠٢٢، ص: ٢٦٣).

١- استخدام الرفق واللين في الحوار مع المتنمر والمسيء لغيره لتغيير سلوكه إلى الأفضل، ولذا كان النبي يقابل ما يحدث من مشكلات وتجاوزات بالحوار، والرفق، واللين؛ فعن أَبِي هُرَيْرَةَ رضي الله عنه أَنَّ أَعْرَابِيًّا بَالَ في المَسْجِدِ، فَثَارَ إِلَيْهِ النَّاسُ لِيَقَعُوا بِهِ، فَقَالَ لَهُمْ رَسُولُ اللَّهِ: دَعُوهُ وَأَهْرِيقُوا عَلَى بَوْلِهِ ذنوبا مِنْ مَاءٍ أَوْ سَجَلا مِنْ مَاءٍ، فَإِنَّمَا بُعِثْتُمْ ميسرين ولم تبعثوا معسرين (أخرجه البخاري كتاب الأدب باب قول النبي : يَسِّرُوا وَلَا تُعسرُوا).

٢-ترتيب عقوبة من العقوبات الرادعة، فالعقاب المناسب يلجم المذنب، ويقضي على الجريمة، ويضمن الاستقرار للمجتمع والأفراد وإلا عمت الفوضى والاضطراب، ولذا عاقب النبي (ﷺ) المذنبين ومرتكبي الجرائم وحذر من إهمال ذلك.

٣- إيجاد بيئة مناسبة وتوفير صحبة صالحة، فمما لا شك فيه أن المجتمع يؤثر سلبًا أو إيجابًا في أفراده، فالجاني إذا لم يجد من ينصحه ويكفه عن جنايته ويمنعه عن الأذى تمادى في تعديه واستمر عليه، والمجني عليه إذا لم يجد من يدعمه ويسانده خارت قواه ولحقه الانهيار.

٤- مساندة المتنمر عليه ودعمه، فهو يحتاج لمن ينصره، ويعينه، ويقف بجواره حتى يتجاوز ما يمر به من أزمات ونكبات، وقد نبه النبي الكريم ضرورة تقبل المخطئ وعدم نبذه وإعانته على تجاوز محنته ونصرته لا سيما إذا كان مظلومًا؛ فعَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ (رضي الله عنه) قَالَ: أُتِيَ النَّبِيُّ (ﷺ) بِرَجُلٍ قَدْ شَرِبَ، قَالَ: «اضْرِبُوهُ»، قَالَ أَبُو هُرَيْرَةَ: فَمِنَّا الضَّارِبُ بِيَدِهِ، وَالضارِبُ بِنَعْلِهِ، وَالضارِبُ بِثَوْبِهِ، فَلَمَّا انْصَرَفَ قَالَ بَعْضُ الْقَوْمِ: أَخْزاكَ اللَّهُ، قَالَ: لا تَقُولُوا هَكَذَا، لا تُعِينُوا عَلَيْهِ الشَّيْطَانَ (أخرجه البخاري كتاب الحدود بَاب مَا يُكْرَهُ مِنْ لَعْن شارب الخَمْرِ، وَإِنَّهُ لَيْسَ بِخَارِجٍ مِنَ الملة (٨/١٥٨-٦٧٨٠).

المبحث الثاني: مفهوم التنمر Bullying

أشار (Salmivalli, 1999) أن البداية الأولى لمصطلح التنمر كان في أواخر السبعينيات في النرويج والسويد ، وكان أولويس هو الشخصية الرئيسية، وقد بدأ أول برنامج لوقف التنمر في النرويج عام ١٩٨٣ نتيجة لحالات الانتحار العديدة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بين التلاميذ الذين كانوا ضحايا للتنمر، ومنذ ذلك الحين بدأ الباحثون في العديد من الدول بدراسة طبيعة وانتشار التنمر بين أطفال المدارس، وقد رفض المصطلح الأول الذي ظهر للتنمر وهو العصابة الإجرامية Mobbing وهى كلمة تشير إلى هجوم جماعي من مجموعة على شخص من مجموعة أخرى فلقد بدل هذا المصطلح الى التنمر Bullying وهو المصطلح السائد في أغلب الابحاث.

يعد "هينمان Heinemann أول من وجه بشكل أساسي وصف كيف أن مجموعة من الطلاب تتعرض للإزعاج المستمر من قبل أحد الطلاب في نفس المجموعة وأطلق عليها "Mobbling" النظر حول ظاهرة التنمر، مما يؤدي الى الاخلال بالتوازن داخلها، ويؤدي أخيراً الى هجوم المجموعة على هذا الطالب، وبعد الهجوم تستعيد المجموعة توازنها، وبالتالي فإن الغضب ثم الشعور بالارتياح هما الشعور الأساسي الذي شعر به أعضاء المجموعة.

وعرف أوليوس (1995) Olews التنمر بأنه: تعرض شخص ما بشكل مستمر و على مدى فترة زمنية طويلة لسلوكيات، سلبية من شخص أو مجموعة من الاشخاص و هو سلوك عنيف يحدث بشكل دائم، كما أن التنمر البدني يقل تدريجياً مع العمر بينما يظل التنمر اللفظي على نفس الوتيرة، و أن التنمر يزداد خلال المرحلة الابتدائية و يصل لقمته خلال المرحلة المتوسطة ثم ينخفض تدريجياً خلال المرحلة الثانوية (Smith, (2001, p59

وترى الباحثة ان الانخفاض التدريجي المشار إليه أعلاه، إنما مردّ ذلك إلى أن المرحلة الثانوية تعد مرحلة نضج وجداني واستقرار نسبي، ولذلك تخف حدة التنمر هنالك.

التنمر المدرسي:

إن أعمال العنف التي أصبحت سائدة وواسعة الانتشار في هذا العصر بسبب ازدياد حجم البطالة والظلم الاجتماعي وتدنى المستوى الاقتصادي والثقافي والاجتماعي، تكاد تشمل العالم بأسره فلم تسلم من هذه الظاهرة منطقة أو بلد أو ثقافة ولا شك أن هذه الظاهرة لها انعكاساتها الاجتماعية والبيئية السلبية، فهي لا تمثل تهديدًا لمنجزات الإنسان المادية والاجتماعية والثقافية فحسب، بل أنها تهدد الوجود الإنساني ككل (رفاعي، ٢٠٠٨م، ص ٢٦).

والتنمر المدرسي كما عرفته حنان خوج (٢٠١٢) أنه تكرار ممارسة مجموعة من الهجمات والمضايقات وبعض السلوكيات المباشرة كالتوبيخ والسخرية والتهديد بالضرب من قبل شخص ما يعرف بالمتنمر تجاه شخص آخر يعرف بالضحية بهدف السيطرة والهيمنة عليه واكتساب القوة التي لا تأتى إلا بجعل هذا الآخر ضحية (ص١٩٢).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

كما أوضحت نوره القحطاني (٢٠١٢) أن التنمر المدرسي أفعال سالبة متعمدة من جانب تلميذ أو أكثر لإلحاق الأذى بتلميذ آخر وتتم بصورة متكررة وطوال الوقت ويمكن أن تكون هذه الأفعال السالبة بالكلمات مثل التهديد، التوبيخ، الإغاظة، الشتائم، ويمكن أيضا أن تكون بالاحتكاك الجسدي كالضرب، والدفع، والركل، ويمكن أن تكون كذلك بدون استخدام الكلمات مثل التكشير بالوجه أو الإشارات غير اللائقة بقصد وتعمد عزله من المجموعة أو رفض الاستجابة لرغبته (ص١١٧).

ويعرف التنمر المدرسي على أنه: حالة إسقاطيه أو انعكاسية لنوع من اختلال النمو النفسي والإدراكي لدى المعتدى والمعتدى عليه، نتيجة غياب أو ضعف مصادر تعزيز الثقة وتنمية القدرة على ضبط النفس والتحكم بالجانب العدائي للشخصية، كما أنه نوع من الإيذاء المتعمد والمضايقات المستمرة لفرد واحد أو جماعة، يتمثل في شكل تحرش لفظي مسيء، أو اعتداء بدنى أو إيذاء نفسي للمعتدى عليه، بهدف إبقاء المستهدف في دائرة الإذلال، والاحتقار، والسخرية، وقد يحدث التنمر المدرسي لطالب أو مجموعة من الطلبة وقد يطول الهيئة التدريسية بأفرادها كما قد يطول المنشئات التدريسية أيضًا (أيمن الصرايرة، ٢٠١١، ص ١٣).

أشكال التنمر المدرسي:

قسم أعضاء هيئة التدريس بجامعة فلوريدا F . D . E 1997 بكلية التربية سلوك التنمر إلى (شربت، ٢٠١٨م، ص ٢٦٣):

١-تنمر مباشر: ويشمل الهجوم الجسدي على الآخرين وابتزازهم واغتصاب ممتلكاتهم، ومناداتهم بأسماء غير لائقة وتعمد إهانتهم واذلالهم واساءة معاملتهم بشكل عام.

٢-تنمر غير مباشر: خصام الضحية واستبعادها بشكل مكرر من الانضمام للمجموعات ورفضها بشكل دائم.

٣-تنمر جنسي: وتتضمن عرض صور خليعة على الطلاب وسرد بعض النكات التي تخدش الحياء أمامهم أو ملامسة أجسادهم وطلب سلوكيات جنسية منهم، وإطلاق أسماء وألقاب جنسية بذيئة وتعليقات ذات محمل جنسي.

٤-تنمر عنصري: ويمتد هذا النوع ليشمل الفئة العمرية التي تنتمي إليها الضحية حيث يقوم المتنمر بمناداة الضحية بأمه أو أبيه أو يتعرض لفصيلته، وجنسه ولونه وديانته.

٥-التنمر الإلكتروني: ويتضمن سوء تصرفات المتنمر نتيجة لسوء استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة كالتليفون المحمول والانترنت وتوجيه رسائل فاضحة لتهديد أقرانه عبر البريد الإلكتروني، وتصويرهم رغمًا عنهم وابتزازهم.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٦-التنمر الاجتماعي: ويتضمن الممارسات الاجتماعية الخاطئة كالإقصاء الاجتماعي والخصام ونشر الشائعات التي تمس السمعة والحقد على الآخرين والتعامل السلبي معهم.

خصائص المتنمرون:

ذكر القرشي (٢٠٢٠م، ص ٤٦) أن المتنمرين لهم عدة خصائص منها:

١- اصطياد الطفل الضعيف واختياره وتحديده ليكون كبش فدا (ضحية)

٢-إغلاق إذنيه عن أفكار الآخرين.

٣-الاتصاف بالنجومية بين الأقران.

٤-غالبًا ما يقومون بالضغط على الاخرين والتحرش بهم بطريقة جسدية او عقلية.

٥-شعور عام بالحزن والغضب.

٦-لا مجال للمناقشة.

أسباب التنمر:

ذكرت إيمان قناوي (٢٠١٧) مجموعة من الأسباب العامة التي تقف وراء سلوك التنمر عند الأطفال والمراهقين فيما يلي:

أولا: الأسباب والعوامل الشخصية:

هناك دوافع مختلفة لسلوك التنمر، فقد يكون تصرفا طائشًا أو سلوكا يصدر عن الفرد عند شعوره بالملل كما أنه يكون السبب في عدم إدراك ممارسي التنمر وجود خطأ في ممارسة هذا السلوك ضد بعض الأفراد، أو لأنهم يعتقدون أن الطفل الذي يتنمر عليه يستحق ذلك كما قد يكون سلوك التنمر لدى أطفال آخرين مؤشرًا على قلقهم أو عدم سعادتهم في بيوتهم أو وقوعهم ضحايا للتنمر في السابق، كما أن الخصائص الانفعالية للضحية مثل الخجل وبعض المهارات الاجتماعية وقلة الأصدقاء قد تجعله عرضة للتنمر(ص ١٥٢).

ثانيًا: الأسباب والعوامل النفسية:

وهذه مبنية أساسًا على الغرائز والعواطف والعقد النفسية والإحباط والقلق والاكتئاب، فعندما يشعر الطفل أو المراهق بالإحباط في المدرسة عندما يكون مثلاً مهملًا ولا يجد اهتمامًا به وبشخصيته وبقدراته وميوله فإن ذلك يولد لديه الشعور بالغضب والتوتر والانفعال لوجود عوائق تحول بينه وبين تحقيق أهدافه مما يجعله يمارس سلوك التنمر سواء على الآخرين أو على ذاته لشعوره بأن ذلك يفرغ ضغوطه وتوتراته من خلال ممارسة سلوك التنمر (أميطوش، ص:٢٣١، ٢٠٢١).

ثالثًا: الأسباب والعوامل الاجتماعية:

وتشمل كل الظروف المحيطة بالفرد من الأسرة والمحيط السكنى والمجتمع المحلى وجماعة الأقران ووسائل الإعلام فضلا عن بيئة المدرسة؛ ففي نطاق الأسرة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تتراوح معاملة الآباء للأبناء ما بين العنف الذي قد يصل إلى حد الإرهاب والتدليل الذي قد يبلغ حد ترك الحبل على الغارب، كذلك غياب الأب عن الأسرة أو مشاكل الطلاق بين الزوجين وأثرها على الأبناء والعنف الأسرى الذي قد يسود في بعض الأسر، كل هذه العوامل قد تكون بيئة خصبة لتوليد العنف والتنمر عند الأبناء (إيمان قناوي، ٢٠١٧، ص ١٥٣).

رابعًا: الأسباب والعوامل المدرسية:

تتثمل هذه العوامل في إدارة المدرسة، وثقافة المدرسة، والمحيط المادي، وتشمل السياسة المدرسية، والرفاق في المدرسة، ودور المعلم وعلاقته بالطالب؛ فالعنف الذي يمارسه المعلم على الطلبة مهما كان نوعه لن يقف عند حدود إذعان الطالب له سمعا وطاعة، بل يتعدى تلك الحدود الظاهرة من السمع والطاعة إلى حد الكراهية وينتشر شيئًا فشيئًا ليكون رأيًا عامًا ضده بين صفوف الطلاب وإدارة المدرسة، ومن المحتمل أن يصل إلى حد التنمر سواء المضاد سواء المباشر أو غير المباشر(الشهري، ٢٠١٣).

وتؤدى جماعة الرفاق أدوارًا متعددة على إثارة السلوك التنمرى أو تعزيزه فقد تقوى بعض الأطفال على غيرهم من الأطفال استجابة لضغط جماعة الأقران ومن أجل كسب الشعبية وهذا يظهر جليًا في مرحلة المراهقة، حيث يعتمد المراهق في تقديره لذاته وإظهار قدراته من خلال جماعة الأقران التي تلعب دورًا كبيرًا في النمو الاجتماعي للمراهق (إيمان قناوي، ٢٠٢٢م، ص ١٧٥).

المبحث الثالث: النظريات المفسرة للتنمر المدرسي:

قد ذكر بعض التربويين (الصبحيين والقضاة، ٢٠١٣م) والمعيين بهذا الخصوص عرضًا لأهم النظريات المفسرة للتنمر نذكرها موجزة كما يلي:

١-النظرية السلوكية:

أشار الصبحيين والقضاة (٢٠١٣م) إلى أن النظرية السلوكية تنظر إلى سلوك التنمر على أنه سلوك يتعلم بالاكتساب، فإذا ضرب الولد شقيقه مثال وحصل على ما يريد، فانه سوف يكرر سلوكه العدواني هذا مرة أخرى لكي يحقق هدفا جديدًا. ومن هنا، فالعدوان هو سلوك يتعلمه الطفل لكي يتحصل على شيء ما. حيث يعتقد السلوكيون بأن السلوك العدواني كغيره من السلوكيات الإنسانية الأخرى مكتسب من خلال نتائجه حيث تزداد احتمالية حدوث السلوك العدواني إذا كانت نتائجه مطروحة والعكس صحيح، وهو منطلق نظرية الاشراط الإجرائي "لاكسنر" أي أن الأنماط السلوكية محكومة بتوابعها اجتماعيًا كما أن السلوك العدواني متعلم اجتماعيا عن طريقة ملاحظة الأطفال نماذج العدوان عند والديهم ومدرسيهم وأصدقائهم وأفلام التلفزيون وفي القصص التي يقرؤونها، كما إن لأساليب التنشئة الاجتماعية دورا

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

كبيرا في هذا المضمار سواي كانت مباشرة، مقصود أم غير مقصود مثل توجيهات الوالدين نحو عدوانية أطفالهم أو وجود النماذج والقدرات العدوانية أمام الأطفال وادراك الطفل يعتمد في المقام الأول على المحسوسات والحركة (ص ص: ٤٨-٤٩). وعلى ضوء النظرية السلوكية يُفسر السلوك التنمري بأنه سلوك متعلم ومكتسب، الطفل يكتسبه من المحيطين به في مجتمعه أو أسرته ويتكرر السلوك كلما حقق الطفل مكسبًا سعى إليه ضد أقرانه.

٢-نظرية التحليل النفسي لفرويد:

يرى "فرويد" صاحب هذ المدرسة أن السلوك المتنمر ما هو إلا تعبير عن غريزة الموت، حيث يسعى الفرد إلى التدمير سواء اتجاه نفسه أو اتجاه الآخرين، حيث إن الطفل يولد بدافع العدوانية، وتتعامل هذ النظرية كذلك مع سلوك التنمر بأنه استجابة غريزية وطرق التعبير عنها متعلمة، فهي تقول: بأنه لا يمكن إيقاف السلوك التنمري أو الحد منه من خلال الضوابط الاجتماعية أو تجنب الإحباط، ولكن ما نستطيع عمله فقط هو تحويل التنمر وتوجيهه نحو الأهداف بناءة بدلًا من الأهداف التخريبية والهدامة. وتبعًا لهذ النظرية فإن القوة المحركة لسلوك الإنسان هي غريزة الموت وغريزة الحياة وتفسر نظرية التحليل النفسي التنمر من منطلق غريزة الموت عند الإنسان حيث أنها نزعة الكراهية، وعندما تجد هذه النزعة الطريق إلى التعبير يسيطر العنف على الإنسان؛ أي أنه عندما يشعر بتهديد خارجي تستثار غريزته فتجمع طاقة غضب، ويختل التوازن الداخلي فيتهيأ بسلوك التنمر ليعتدي على الآخرين حتى يفرغ طاقته التنمرية ويخفف توتره النفسي.، كما أن" فرويد" ربط بين التنمر ومراحل المبكرة للطفولة ويؤكد على أن جميع صور التنمر ذات مصدر جنسي موجه نحو السيطرة على دفاعات الجنس، و ذلك من خلال ربطها بالمراحل المختلفة للتطور النفسي للطفل (ص ص: ٤٩-٥٠).

نستخلص من هذه النظرية التي تفسر السلوك التنمري هو نتيجة شعور المتنمر بتهديد خارجي ضده فيعد السلوك التنمري هنا رد أو وسيلة لتخفيف إحساس الفرد بما ينتابه من خوف أو غضب تجاه الآخرين، فالتنمر المدرسي كما يراه فرويد مصدر عدائي جنسي وأما "إدلر" وهو من أتباع هذه النظرية يعده استجابة لتعويض الإحساس بالنقص لديه.

٣-النظرية الفسيولوجية:

أشار ممثلو هذا الاتجاه أن سلوك التنمر يظهر بدرجة أكبر عند الأفراد الذين لديهم تلف في الجهاز العصبي (التلف الدماغي)، ويرى فريق آخر بأن هذا السلوك

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ناتج عن هرمون التستستيرون حيث وجدت الدراسات بأنه كلما زادت نسبة هذا الهرمون في الدم ازدادت نسبة حدوث السلوك العدواني (عميرة، ٢٠١٩م، ص٣٦).
وترى الباحثة أن السلوك التنمري بناءً على هذه النظرية يرجع إلى قصور عضوي أو عصبي يؤدي بالطفل المتنمر إلى البدء بالاعتداء وأذى الأخرين من زملائه.

٤-النظرية البيولوجية:

أشار الصبحيين والقضاة (٢٠١٣) أن النظرية البيولوجية فسرت سلوك التنمر بأنه ناتج عن بعض الأسباب الجسمية والداخلية ولا سيما منطقة الفص الجبهي في المخ كونها مسؤولة عن السلوك العدواني عند الطفل، حيث أنَّ استئصال بعض التوصيلات العصبية في هذه المنطقة عن المخ يؤدي إلى انخفاض التوتر والغضب والميل للعنف وأكد علماء آخرون أن بعض العوامل الجسمية مثل التعب أو الجوع أو وجود آلام جسمية لدى الأطفال يؤدي أيضًا إلى السلوك العدواني كما ارجع بعض الباحثين السلوك العدواني إلى الفطرة وأنه محصلة للخصائص البيولوجية للفرد، أي أن العدوان والعنف للإنسان يتضمن نظامًا غريزيًا، ومنه يعتدي لإشباع حاجاته الفطرية للتملك والدفاع عن ممتلكاته الصبحيين والقضاة (ص ص:٥٢-٥٣)

ترى الباحثة أن هناك اتفاق بين النظرية الفيسيولوجية والبيولوجية في تفسير كلاهما للسلوك التنمري بأنه يظهر في البنية الجسمية للمتنمر خاصة في الجهاز العصبية وخلايا الدماغ أي التلف الدماغي خاصة منطقة الفص الجبهي لمسؤوليتها عن السلوك العدواني وأن العوامل البدنية مثل الإرهاق والتعب والإجهاد.

٥-نظرية التعلم الاجتماعي:

ترى هذ النظرية بأن الأطفال يتعلمون سلوك التنمر عن طريق ملاحظة نماذج العدوان عند والديهم ومدرسيهم ورفاقهم، حتى النماذج التلفزيونية...الخ ومن ثم يقومون بتقليدها، وتزيد احتمالية ممارستهم للعدوان إذا توفرت لهم فرصة لذلك. فإذا عوقب الطفل على السلوك المقلد فإنه لا يميل إلى تقليد في المرات اللاحقة، وإذا كوفئ عليه فسوف يزداد عدد مرات تقليد لهذا السلوك العدواني، هذ النظرية تعطي أهمية كبيرة للخبرات السابقة ولعوامل الدافعية المرتكزة على نتائج العدوانية المكتسبة، والدراسات تؤيد هذه النظرية بشكل كبير، مبينة أهمية التقليد والمحاكاة في اكتساب السلوك العدواني، حتى وإن لم يسبق هذا السلوك أي نوع من الإحباط (ص:٥١).

المبحث الرابع: الآثار السلبية للتنمُّر

من الآثار السيّئة التي يُخلِّفها التنمُّر (القرشي، ٢٠٢٠م):

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

١- قد يلجأ الشخص إلى العنف، ومن الممكن أن تتحوَّل طبيعة الشخص الودودة، والطيّبة، فتصبح مائلة إلى العدوانيّة، وبالتالي يُصبحُ هذا الشخص من الأفراد الذين يُمارسون التنمُّر ويُطبِّقونه.
٢-قد يلجأ الشخص إلى النوم الزائد عن حدّه، أو قِلّة النوم.
٣- قد يُعاني الشخص من حالة نفسيّة مُتغيِّرة.
٤-قد يُعاني الشخص من العصبيّة الحادّة، والغضب.
٥-قد يعاني الشخص من فُقدان الشهيّة، أو زيادتها.
٦-قد يُعاني الشخص من ظهور علامات القلق، والاضطراب، والخوف على ملامح وجهه.
٧-قد يعاني الشخص من الآثار السلوكيّة، والنفسيّة، والعاطفيّة.
٨-قد يميلُ الشخص إلى الاكتئاب، والإحساس بالوحدة، والانعزال عن المجتمع، والانسحاب من النشاطات المدرسيّة جميعها؛ بسبب تأثير التنمُّر السيِّئ عليه.
٩-قد يُفكِّر الشخص في الانتحار؛ إذ إنّ هنالك علاقة قويّة بين التنمُّر، والانتحار؛ لأنّ التنمُّر يُؤدّي إلى حصول عدد كبير من حالات الانتحار؛ وذلك لأنّ الأشخاص الذين يُقدِمون على الانتحار، يُعانون من المُضايقات، والتعرُّض للتنمُّر، والمُتنمِّرين.
١٠- قد ينعدمُ اهتمام الشخص بمظهره الخارجيّ، وبدراسته، وبواجباته المنزليّة التي عليه أن يُؤدِّيها.

ومن خلال ما تقدم تستخلص الباحثة أن هذه الظاهرة لها أثرها السلبي الكبير على نفوس ضحاياها من المتنمرين أو المتنمر عليهم، سواء بين الذكور أو الإناث، وهو ما يجعل من الواجب على المجتمعات والمؤسسات التربوية وضع الحلول المناسبة لمثل هذه الظاهرة والقضاء عليها إن أمكن.

إجراءات وطرق مواجهة التنمر المدرسي:

تعمل العديد من المؤسسات التربوية على توفير المناخ التربوي الأمثل داخل المدارس، وتتخذ العديد من الإجراءات الإرشادية والتوجيهية في سبيل مواجهة التحديات والمشكلات كظاهرة التنمر التلاميذ داخل المدارس، حيث تعمل على إعداد التقارير الذاتية للتلاميذ وملاحظات المعلمين ومعرفة حجم الظاهرة والتحكم فيها والسعي لحلها من خلال اتخاذها مجموعة من الإجراءات والبرامج التي يتخذها مرشد التوجيه لمواجهة هذه المشكلة وذلك من خلال تفهم سلوك التلميذ وتحسيسه بالتقبل والتقدير حتى يتمكن من التعبير الصحيح على انفعالاته مع تهيئة الجو المناسب الخالي من المشكلات والمعوقات المدرسية ومحاولة اجتناب المعلمين الأساليب العقابية غير التربوية كالسخرية والاستهزاء من التلميذ عندما يصدر عنه ولو كان خاطئا مع الابتعاد الكلي عن توجيه النقد السلبي والغاضب للمتنمر.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

توجيه التلاميذ المتنمرين نحو الاهتمام بالأنشطة الرياضية واستثمار ميولهم وقدراتهم التي تعتمد على استخدام القوة والعنف والجهد البدني في مكانها الصحيح وإشراكهم في الأنشطة الدينية والاجتماعية بأنواعها ومساعدتهم في التعرف على إمكانياتهم وقدراتهم العقلية والجسمية من خلال الأنشطة المختلفة في المدرسة.

ومما سبق يتبين أن ظاهرة التنمر ليست وليدة اليوم، بل هي تداعيات عصور بعيدة تراكمت في سلوكيات بعض أفرادها مصاعب نفسية ومتاعب مجتمعية وعوامل أخرى أفضت بأولئك الأشخاص إلى تجاوزات في التعامل مع الغير مؤذية ولا يحتملها الآخرين من ذوي الصفات الإيجابية، وقد حرصت الباحثة ان تفند أوار هذه الظاهرة وبالذات بين الطالبات من خلال تقصي الأسباب وإيراد ما تم النظر إليه من الباحثين والمؤلفين والمهتمين بهذه الظاهرة وتسكين ذلك في الإطار النظري.

الدراسات السابقة:

دراسة القحطاني (١٤٢٩هـ) التنمر بين طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض: دراسة مسحية. وكان من أهدافها:

- التعرف على مدى انتشار ظاهرة التنمر بين طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية والأهلية بمدينة الرياض كما يراها كل من الطلاب والطالبات وأعضاء وعضوات الهيئة المدرسية (مدير/ مديرة، مرشد طلابي/ مرشدة طلابية، معلم/ معلمة)، والتعرف على عوامل انتشارها كما يراها أعضاء وعضوات الهيئة المدرسية.
- التعرف على آثار هذه الظاهرة على الطالب المتنمر عليه (الضحية) كما يراها كل من الطلاب والطالبات وأعضاء وعضوات الهيئة المدرسية.

وقد تمثلت عينة الدراسة التي تم اختيارها بطريقة عشوائية طبقية من جميع المدارس المتوسطة الحكومية والأهلية (٦٠) مدرسة متوسطة، و(٦٠) مديرًا ومديرة و(٥٧) مرشدًا طلابيًا ومرشدة طلابية و(١٤٧) معلمًا ومعلمة و(٢٩٢٤) طالبًا وطالبة. ثم قامت الباحثة ببناء أداة الدراسة، مدارس المرحلة المتوسطة الحكومية والأهلية بصورة متوسطة وذلك كما يراها الطلاب والطالبات وأعضاء وعضوات الهيئة المدرسية.

وكان من نتائج تلك الدراسة:

- انتشار ظاهرة التنمر بين الطلاب والطالبات ويتمثل ذلك في الافتقار إلى سياسات تأديبية وجزاءات واضحة تجاه سلوكيات المتنمر.
- عدم وجود برامج لحل المنازعات تتبناها المدرسة ويدرب عليها الطلاب والطالبات وأعضاء وعضوات الهيئة المدرسية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- ضعف دور الإرشاد الطلابي في مواجهة مشكلة التنمر وضعف الأنشطة المدرسية التي يفرغ فيها الطالب طاقاته.
- عدم فعالية دور الأخصائي الاجتماعي تجاه مشكلة التنمر وذلك كما يراها أعضاء وعضوات الهيئة المدرسية.

دراسة أبو سحلول وآخرون (٢٠١٨م) بعنوان: واقع ظاهرة التنمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة خان يونس وسبل مواجهتها دراسة ميدانية في محافظة خان يونس. هدفت الدراسة إلى:

١- تحديد درجة شيوع ظاهرة التنمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة خان يونس.

٢-بيان أسباب هذه الظاهرة من وجهة نظر المرشدين.

٣-وتقديم مجموعة من المقترحات لمواجهة هذه الظاهرة والحد منها.

واستخدم الفريق البحثي المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لمثل هذا النوع من الدراسات، وقد تم تصميم استبانة وتوزيعها على المرشدين التربويين لجمع المعلومات منهم، وتم تحليل بيانات الاستبانة باستخدام الأساليب الإحصائية والتكرارات.

وكان من نتائج تلك الدراسة:

١-أن ظاهرة التنمر منتشرة في المدارس الثانوية بدرجة كبيرة.

٢-أن أهم الأسباب وراء انتشارها هو التفكك الأسري والمستوى الثقافي للأبوين وأسلوب التنشئة الاجتماعية للطالب المتنمر.

٣-أما بخصوص سبل مواجهة هذه الظاهرة ضرورة إعداد برنامج تدريبي وتأهيلي للطلبة المتنمرين واشراكهم في الأنشطة اللاصفية.

وقد أوصت الدراسة بضرورة قيام وزارة التربية والتعليم بتعميم برنامج الوساطة الطلابية وتطبيقه على نطاق أوسع في جميع المراحل الدراسية وصولاً للجامعات.

دراسة خوج (٢٠١١) بعنوان التنمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ - المرحلة الابتدائية بمدينة جده بالمملكة العربية السعودية. حيث هدفت الدراسة إلى:

- التعرف إلى الفروق الفردية بين مرتفعي ومنخفضي التنمر المدرسي في المهارات الاجتماعية التي يمكن أن تسهم في التنبؤ بالتنمر المدرسي لدى عينة الدراسة.

واشتملت عينة الدراسة على (٢٥٣) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف السادس بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية. وكان من نتائج تلك الدراسة:

١-وجود علاقة دالة وسالبة بين التنمر المدرسي وبين المهارات الاجتماعية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مرتفعي التنمر المدرسي ومنخفضي التنمر المدرسي.
٣-أن عوامل المهارات الاجتماعية التي تسهم في التنبؤ بالتنمر المدرسي كانت على الترتيب: عامل الضرب الاجتماعي، ثم الضرب الانفعالي، ثم الحساسية الاجتماعية.
٤-دراسة الشريف (٢٠١٢م) بعنوان التنمر والسلوك العدواني وطابات المرحلة الابتدائية. حيث هدفت الدراسة إلى:

- التعرف على الأسباب والأساليب التي تؤدي إلى ظهور التنمر لدى الطفل سواء في البيت أو المدرسة.

وكان من نتائج تلك الدراسة

- أن التسيب الأسري والاتجاهات العدوانية لدى الآباء تجاه الأبناء تعمل على توليد التنمر لدى الأطفال من نفس البيئة الاجتماعية.

وأوصت الدراسة باشراك الوالدين بمجموعات تتعلق بتربية الأطفال، وأن يكرون هناك قواعد بالمنزل تنظم الحياة الأسرية لجميع الأفراد واجتناب العقاب البدني، أمرا فيما يتعلق بالمدرسة أوصت بتكثيف الأنشطة والمشروعات الجماعية بين الطلاب.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في عدة أمور من أهمها:
-تحديد مشكلة البحث من خلال مراجعة الدراسات السابقة
-تدعيم الإطار النظري بنتائج أبحاث حول التنمر بمفهومه العام والتنمر المدرسي على وجه الخصوص.
-اختيار المنهج الملائم للبحث.
-التعرف على نوع المعالجات الإحصائية المناسبة للبحث.
-سوف تقوم الباحثة بمناقشة نتائج البحث الحالي في ضوء الدراسات السابقة والإطار النظري للبحث وربط النتائج بالمعرفة القائمة واقتراح بحوث جديدة.

إجراءات الدراسة الميدانية

منهج الدراسة:

اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي .

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات المرحلة المتوسطة بتعليم محافظة رماح والبالغ عددهن (٩١) معلمة، وقد قامت الباحثة بتوزيع أداة الدراسة على جميع المعلمات، استجاب منهن (٨٣) معلمة، وهو ما يمثل (٩١.٢%) من إجمالي مجتمع الدراسة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أداة الدراسة:

تم بناء أداة الدراسة بالرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، ولقد تكونت أداة الدراسة في صورتها النهائية من قسمين، وذلك على النحو التالي:

القسم الأول: وهو يتناول البيانات الأولية الخاصة بأفراد عينة الدراسة مثل: عدد سنوات الخبرة التعليمية، المؤهل العلمي، التخصص.

القسم الثاني: وهو يتكون من (٤٥) عبارة مقسمة على ثلاثة محاور، وذلك على النحو التالي:

- المحور الأول: يتناول واقع التنمر بين طالبات المرحلة المتوسطة، وهو يتكون من (١١) عبارة
- المحور الثاني: يتناول أسباب التنمر بين طالبات المرحلة المتوسطة، وهو يتكون من (٢٠) عبارة، موزعة على بعدين، وذلك كما يلي:
  - البُعد الأول: يتناول الأسباب والعوامل الأسرية، ويتضمن (٧) عبارات.
  - البُعد الثاني: يتناول الأسباب المدرسية، ويتضمن (١٣) عبارة.
- المحور الثالث: يتناول سبل الحد من ظاهرة التنمر في ضوء التربية الإسلامية، وهو يتكون من (١٤) عبارة.

صدق أداة الدراسة:

الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المحكمين):

بعد الانتهاء من بناء أداة الدراسة والتي تتناول" واقع التنمر لدى طالبات المرحلة المتوسطة، وسبل الحد منه في ضوء التربية الإسلامية"، تم عرضها على عدد من المحكمين وذلك للاسترشاد بآرائهم. وقد طُلب من المحكمين مشكورين إبداء الرأي حول مدى وضوح العبارات ومدى وملاءمتها لما وضعت لأجله، ومدى مناسبة العبارات للمحور الذي تنتمي إليه، مع وضع التعديلات والاقتراحات التي يمكن من خلالها تطوير أداة الدراسة.

صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قامت الباحثة بتطبيقها ميدانياً على عينة استطلاعية مكونة من (٢٥) معلمة، وعلى بيانات العينة قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات أداة الدراسة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة كما توضح ذلك الجداول التالية:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول رقم (١) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محور (واقع التنمر لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة رماح) بالدرجة الكلية للمحور

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	0.663**	7	0.775**
2	0.763**	8	0.795**
3	0.792**	9	0.511**
4	0.796**	10	0.813**
5	0.750**	11	0.814**
6	0.705**	-	-

** دال عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من خلال الجدول رقم (٣-٥) أن جميع معاملات ارتباط عبارات محور (واقع التنمر لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة رماح) مع الدرجة الكلية للمحور جاءت دالة عند مستوى (٠.٠١)، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط للعبارات بين (٠.٥١١، ٠.٨١٤)، وجميعها معاملات ارتباط جيدة، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

جدول رقم (٢) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محور (أسباب التنمر بين طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة رماح) بالدرجة الكلية للمحور

الأسباب والعوامل الأسرية		الأسباب المدرسية			
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	0.694**	1	0.743**	8	0.571**
2	0.667**	2	0.562**	9	0.686**
3	0.759**	3	0.707**	10	0.600**
4	0.788**	4	0.675**	11	0.622**
5	0.672**	5	0.691**	12	0.597**
6	0.681**	6	0.605**	13	0.537**
7	0.658**	7	0.666**	-	-
0.898**		0.890**			

** دال عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من خلال الجدول رقم (٢) أن جميع معاملات ارتباط عبارات محور (أسباب التنمر بين طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة رماح) مع الدرجة الكلية للمحور جاءت دالة عند مستوى (٠.٠١)، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

للأبعاد بين (٠.٨٩٠، ٠.٨٩٨)، وجميعها معاملات ارتباط جيدة، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

جدول رقم (٣) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محور (سبل الحد من ظاهرة التنمر في ضوء التربية الإسلامية) بالدرجة الكلية للمحور

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	0.758**	8	0.681**
2	0.833**	9	0.867**
3	0.777**	10	0.685**
4	0.791**	11	0.852**
5	0.868**	12	0.872**
6	0.807**	13	0.744**
7	0.793**	14	0.522**

** دال عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من خلال الجدول رقم (٣) أن جميع معاملات ارتباط عبارات محور (سبل الحد من ظاهرة التنمر في ضوء التربية الإسلامية لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة رماح) مع الدرجة الكلية للمحور جاءت دالة عند مستوى (٠.٠١)، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط للأبعاد بين (٠.٥٢٢، ٠.٨٧٢)، وجميعها معاملات ارتباط جيدة، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

ثبات أداة الدراسة:

ثبات الأداة يعني التأكد من أن الإجابة ستكون واحدة تقريباً لو تكرر تطبيقها على الأشخاص ذاتهم في أوقات مختلفة (العساف، ٢٠١٢: ص٤٣٠)، وقد قامت الباحثة بقياس ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل ثبات (الفا كرونباخ) والجدول رقم (٤) يوضح معامل الثبات لمحاور أداة الدراسة وذلك كما يلي:

جدول رقم (٤) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

م	المحور	عدد العبارات	معامل الثبات
1	واقع التنمر لدى طالبات المرحلة المتوسطة	11	0.918
2	الأسباب والعوامل الأسرية للتنمر	7	0.821
3	الاسباب المدرسية للتنمر	13	0.871
4	الدرجة الكلية لأسباب التنمر بين طالبات المرحلة المتوسطة	20	0.899

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

5	سبل الحد من ظاهرة التنمر في ضوء التربية الإسلامية	14	0.946
	الثبات الكلي	45	0.943

يوضح الجدول رقم (٤) أن استبانة الدراسة تتمتع بثبات مقبول إحصائياً، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) (٠.٩٤٣) وهي درجة ثبات عالية، كما تراوحت معاملات ثبات أداة الدراسة ما بين (٠.٨٢١، ٠.٩٤٦)، وهي معاملات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

نتائج الدراسة وتفسيرها

السؤال الأول: ما واقع التنمر لدى طالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمات في محافظة رماح؟

وللتعرف على واقع التنمر لدى طالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمات في محافظة رماح، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة، كما تم ترتيب الفقرات حسب المتوسط الحسابي لها، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (٥) يوضح واقع التنمر لدى طالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمات في محافظة رماح

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		موافقة بشدة		موافقة		محايدة		غير موافقة		غير موافقة بشدة				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
4	تتلفظ الطالبة المتنمرة بالتعليق السلبي على مظهر وشكل زميلاتها وذلك يعد من التنمر المنتشر بين الطالبات.	44	53.0	32	38.6	3	3.6	1	1.2	3	3.6	4.36	0.90	1
8	التنمر اللفظي والتعليقات والتلميحات سواء على الشكل أو الملبس أصبح سلوك كثير من الطالبات المتنمرات على زميلاتهن.	37	44.6	34	41.0	9	10.8	2	2.4	1	1.2	4.25	0.84	2
7	ينتشر التنابز بالألقاب والمسميات المنافية للنشأة الإسلامية بين الطالبات المتنمرات.	31	37.3	41	49.4	8	9.6	2	2.4	1	1.2	4.19	0.80	3

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		موافقة بشدة		موافقة		محايدة		غير موافقة		غير موافقة بشدة				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
9	يحدث التنمر عادة في حصص الفراغ أو أثناء وقت الفسحة المدرسية.	32	38.6	39	47.0	5	6.0	6	7.2	1	1.2	4.14	0.91	4
6	تمارس الطالبة المتنمرة التجاهل التام لزميلتها وإقصائها ورفض صداقتها ونشر الشائعات الكاذبة عنها.	26	31.3	44	53.0	6	7.2	6	7.2	1	1.2	4.06	0.89	5
10	تنتشر بعض حالات التنمر خارج الإطار المدرسي بالاستعانة بوسائل إلكترونية تتمثل في التهديد وبعض رسائل تخويف واحتقار للزميلات.	29	34.9	37	44.6	12	14.5	3	3.6	2	2.4	4.06	0.93	6
1	تحدث حالات التنمر بين طالبات المرحلة المتوسطة كسلوك عدواني متكرر بشكل مباشر أحياناً أو غير مباشر	19	22.9	52	62.7	5	6.0	5	6.0	2	2.4	3.98	0.87	7
11	تمارس الطالبة المتنمرة التنمر الإلكتروني بنشر الأكاذيب أو نسب الصور غير اللائقة او انتحال الشخصية والإساءة والابتزاز.	23	27.7	35	42.2	17	20.5	7	8.4	1	1.2	3.87	0.96	8
2	تمارس الطالبة التنمر الجسدي المباشر كالدفع والضرب وشد الشعر وغيرها من أنماط التنمر الشائعة بينهن.	22	26.5	37	44.6	14	16.9	7	8.4	3	3.6	3.82	1.04	9
5	ترتبط سلوكيات سيئة بالتنمر منها التحرش والابتزاز والقسوة والإيذاء والاعتداء على	18	21.7	35	42.2	19	22.9	8	9.6	3	3.6	3.69	1.04	10

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		موافقة بشدة		موافقة		محايدة		غير موافقة		غير موافقة بشدة				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
	الغير.													
3	تنتشر بعض حالات التنمر المباشر مثل إجبار الطالبة المتنمرة لزميلتها على القيام بأشياء تكرهها وابتزازها في ذلك.	9	10.8	36	43.4	25	30.1	9	10.8	4	4.8	3.45	0.99	11
	المتوسط الحسابي العام للمحور											**3.99**	**0.69**	-

يتضح من خلال الجدول رقم (٥) أن محور واقع التنمر لدى طالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمات في محافظة رماح يتضمن (١١) عبارة، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (٣.٤٥، ٤.٣٦)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الرابعة والخامسة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، وتشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول عبارات المحور تتراوح بين درجة استجابة (موافقة – موافقة بشدة).

يبلغ المتوسط الحسابي العام (٣.٩٩) بانحراف معياري (٠.٦٩)، وهذا يدل على أن واقع التنمر لدى طالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمات في محافظة رماح جاء بدرجة عالية، ومن أبرز مظاهر التنمر (أن الطالبة المتنمرة تتلفظ بالتعليق السلبي على مظهر وشكل زميلاتها وذلك يعد من التنمر المنتشر بين الطالبات، وكذلك أن التنمر اللفظي والتعليقات والتلميحات سواء على الشكل أو الملبس أصبح سلوك كثير من الطالبات المتنمرات على زميلاتهن، إضافة إلى انتشار التنابز بالألقاب والمسميات المنافية للنشأة الإسلامية بين الطالبات المتنمرات).

السؤال الثاني: ما هي أسباب التنمر بين طالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمات في محافظة رماح؟

تناولت الدراسة الحالية أسباب التنمر من خلال بعدين وهما: الأسباب والعوامل الأسرية، الأسباب المدرسية، والجداول التالية تتناول تلك الأبعاد بنوع من التفصيل، وذلك على النحو التالي:

وللتعرف على الأسباب والعوامل الأسرية للتنمر بين طالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمات في محافظة رماح، تم حساب التكرارات والنسب

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة، كما تم ترتيب الفقرات حسب المتوسط الحسابي لها، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (٦) يوضح الأسباب والعوامل الأسرية للتنمر بين طالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمات في محافظة رماح

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		موافقة بشدة		موافقة		محايدة		غير موافقة		غير موافقة بشدة				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
5	غياب القدوة الحسنة والنموذج الجيد وغياب التوجيهات السلوكية الواضحة في الأسرة.	35	42.2	44	53.0	3	3.6	1	1.2	0	0.0	4.36	0.62	1
6	كثرة النقد من قبل الوالدين أو إحداهما والتلفظ عليها بألفاظ تؤثر عليها سلبياً.	36	43.4	38	45.8	7	8.4	2	2.4	0	0.0	4.30	0.73	2
4	افتقار الطالبة بالإحساس بالاستقرار والأمان العاطفي في الأسرة وإلى مشاعر المحبة والألفة والاحترام	33	39.8	40	48.2	6	7.2	4	4.8	0	0.0	4.23	0.79	4

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		موافقة بشدة		موافقة		محايدة		غير موافقة		غير موافقة بشدة				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
	فيما بينهم.													
2	جهل الوالدين بأساليب التنشئة والتربية السليمة ينعكس على تعامل الطالبة مع زميلاتها.	36	43.4	35	42.2	7	8.4	5	6.0	0	0.0	4.23	0.85	3
7	غياب أحد الوالدين وكثرة انشغالهم عن الطالبة وعدم مراقبة سلوكياتها وتصرفاتها .	31	37.3	42	50.6	6	7.2	4	4.8	0	0.0	4.20	0.78	5
3	من أسباب التنمر استخدام العنف بأنواعه كأسلوب تعامل بين أفراد الأسرة فيما بينهم.	29	34.9	44	53.0	7	8.4	2	2.4	1	1.2	4.18	0.78	6
1	التفكك الأسري له دور كبير في زيادة	29	34.9	36	43.4	8	9.6	7	8.4	3	3.6	3.98	1.06	7

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		موافقة بشدة		موافقة		محايدة		غير موافقة		غير موافقة بشدة				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
	السلوك العدواني عند الطالبة المتنمرة.													
	المتوسط الحسابي العام للمحور											**4.21**	**0.56**	**-**

يتضح من خلال الجدول رقم (٦) أن محور الأسباب والعوامل الأسرية للتنمر بين طالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمات في محافظة رماح يتضمن (٧) عبارات، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (٣.٩٨، ٤.٣٦)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الرابعة والخامسة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، وتشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول عبارات المحور تتراوح بين درجة استجابة (موافقة – موافقة بشدة).

يبلغ المتوسط الحسابي العام (٤.٢١) بانحراف معياري (٠.٥٦)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بشدة بين أفراد الدراسة على الأسباب والعوامل الأسرية للتنمر بين طالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمات في محافظة رماح، ومن أبرز تلك الأسباب (غياب القدوة الحسنة والنموذج الجيد وغياب التوجيهات السلوكية الواضحة في الأسرة، وكذلك كثرة النقد من قبل الوالدين أو إحداهما والتلفظ عليها بألفاظ تؤثر عليها سلبياً، إضافة إلى أن جهل الوالدين بأساليب التنشئة والتربية السليمة ينعكس على تعامل الطالبة مع زميلاتها.

الأسباب المدرسية للتنمر بين طالبات المرحلة المتوسطة:

وللتعرف على الأسباب المدرسية للتنمر بين طالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمات في محافظة رماح، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة، كما تم ترتيب الفقرات حسب المتوسط الحسابي لها، وذلك على النحو التالي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول رقم (٧) يوضح الأسباب الأسرية للتنمر بين طالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمات في محافظة رماح

م	العبارات	درجة الموافقة								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		موافقة بشدة		موافقة		محايدة		غير موافقة		غير موافقة بشدة			
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
10	يؤثر المحتوى الإعلامي سلبياً بشكل واضح في سلوكيات الطالبات في المدرسة.	39	47.0	38	45.8	6	7.2	0	0.0	0	0.0	4.40	0.62	1
9	أكثر حالات التنمر سببها الزميلات داخل المدرسة وتحريض بعضهن البعض على هذا السلوك.	35	42.2	42	50.6	6	7.2	0	0.0	0	0.0	4.35	0.61	2
3	الغيرة بين الطالبات قد تكون سبباً من أسباب تنمرهن.	31	37.3	46	55.4	5	6.0	0	0.0	1	1.2	4.28	0.69	3
4	تمادي الطالبة المتنمرة في سلوكها	31	37.3	48	57.8	1	1.2	2	2.4	1	1.2	4.28	0.72	4

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		موافقة بشدة		موافقة		محايدة		غير موافقة		غير موافقة بشدة				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
	المعتدي مما يرسخ لديها هذا السلوك في حاضرها ومُستقبلها.													
2	عدم وضوح السياسات التأديبية والجزاءات التي تصدر تجاه سلوك الطالبة المتنمرة.	36	43.4	37	44.6	4	4.8	5	6.0	1	1.2	4.23	0.89	5
6	ضعف التنشئة الإسلامية الصحيحة بين الطالبات.	34	41.0	37	44.6	5	6.0	5	6.0	2	2.4	4.16	0.96	6
8	تغاضي بعض المعلمات عن حالات التنمر يساعد في زيادة المتنمرات في المدرسة.	32	38.6	36	43.4	8	9.6	6	7.2	1	1.2	4.11	0.94	7

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		موافقة بشدة		موافقة		محايدة		غير موافقة		غير موافقة بشدة				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
13	يحدث التنمر بين الطالبات بسبب "التفاوت العرقي" أو لون البشرة أو الشكل أو المظهر العام.	25	30.1	40	48.2	13	15.7	4	4.8	1	1.2	4.01	0.88	8
5	تحول الطالبة الذي تتعرض للتنمر إلى متنمرة على من هي أصغر أو أضعف منها؛ بسبب الممارسات في المدرسة.	22	26.5	44	53.0	12	14.5	4	4.8	1	1.2	3.99	0.85	9
1	فراغ المدرسة من دورها الإرشادي والتربوي يعد سبباً من أسباب ظاهرة التنمر.	26	31.3	35	42.2	10	12.0	10	12.0	2	2.4	3.88	1.06	10

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		موافقة بشدة		موافقة		محايدة		غير موافقة		غير موافقة بشدة				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
12	يحدث التنمر بين الطالبات بسبب التفاوت في المستوى العلمي والتحصيلي بينهن.	17	20.5	42	50.6	16	19.3	7	8.4	1	1.2	3.81	0.90	11
7	قصور الرقابة والإشراف أثناء فترات الراحة "الفسحة" وغيرها داخل المدرسة.	21	25.3	38	45.8	13	15.7	9	10.8	2	2.4	3.81	1.02	12
11	يحدث التنمر بين الطالبات بسبب التفاوت في المستوى المادي بينهن.	13	15.7	31	37.3	27	32.5	10	12.0	2	2.4	3.52	0.98	13
	المتوسط الحسابي العام للمحور											**4.06**	**0.54**	-

يتضح من خلال الجدول رقم (٧) أن محور الأسباب المدرسية للتنمر بين طالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمات في محافظة رماح يتضمن (١٣) عبارة، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (٣.٥٢، ٤.٤٠)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الرابعة والخامسة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، وتشير النتيجة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

السابقة إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول عبارات المحور تتراوح بين درجة استجابة (موافقة – موافقة بشدة).

يبلغ المتوسط الحسابي العام (٤.٠٦) بانحراف معياري (٠.٥٤)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على الأسباب الأسرية للتنمر بين طالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمات في محافظة رماح، ومن أبرز تلك الأسباب (تأثير المحتوى الإعلامي سلبياً بشكل واضح في سلوكيات الطالبات في المدرسة، وكذلك أن أكثر حالات التنمر سببها الزميلات داخل المدرسة وتحريض بعضهن البعض على هذا السلوك، إضافة إلى أن الغيرة بين الطالبات قد تكون سبباً من أسباب تنمرهن).

ومن خلال العرض السابق للأسباب التنمر بين طالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمات في محافظة رماح، نجدها جاءت على النحو التالي:

جدول رقم (٨) يوضح أسباب التنمر بين طالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمات في محافظة رماح

م	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	الأسباب والعوامل الأسرية	4.21	0.56	1
2	الأسباب المدرسية	4.06	0.54	2
	المتوسط الحسابي العام	4.14	0.49	-

يتضح من خلال الجدول رقم (٨) أن محور أسباب التنمر بين طالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمات في محافظة رماح يتضمن بعدين، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (٤.٠٦، ٤.٢١)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الرابعة والخامسة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، وتشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول أبعاد المحور تتراوح بين درجة استجابة (موافقة – موافقة بشدة).

يبلغ المتوسط الحسابي العام (٤.١٤) بانحراف معياري (٠.٤٩)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على أسباب التنمر بين طالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمات في محافظة رماح، حيث تأتي الأسباب والعوامل الأسرية بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤.٢١) وبانحراف معياري (٠.٥٦)، يليها الأسباب المدرسية بمتوسط حسابي (٤.٠٦) وبانحراف معياري (٠.٥٤).

ما سبل الحد من ظاهرة التنمر في ضوء التربية الإسلامية من وجهة نظر المعلمات في محافظة رماح؟

وللتعرف على سبل الحد من ظاهرة التنمر في ضوء التربية الإسلامية من وجهة نظر المعلمات في محافظة رماح، تم حساب التكرارات والنسب المئوية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة، كما تم ترتيب الفقرات حسب المتوسط الحسابي لها، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (٩) يوضح سبل الحد من ظاهرة التنمر في ضوء التربية الإسلامية من وجهة نظر المعلمات في محافظة رماح

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		موافقة بشدة		موافقة		محايدة		غير موافقة		غير موافقة بشدة				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
14	بيان أن الإسلام نهى عن خداع الناس المُؤدّي إلى إخافتهم وترويعهم والاستهزاء بهم ولو على سبيل المزاح.	60	72.3	22	26.5	0	0.0	0	0.0	1	1.2	4.69	0.60	1
13	تحلي الطالبة بالصفات والأخلاق الإسلامية كمراقبة الله والصدق والتسامح والرحمة يؤثر إيجابا على الطالبة وسلوكها.	57	68.7	25	30.1	1	1.2	0	0.0	0	0.0	4.67	0.50	2
3	تعزيز القدوة الحسنة والاستشهاد بقصص السيرة النبوية والتأسي بالرسول صلى الله عليه وسلم وصحابته	56	67.5	26	31.3	1	1.2	0	0.0	0	0.0	4.66	0.50	3

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

م	العبارات	درجة الموافقة								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		موافقة بشدة		موافقة		محايدة		غير موافقة		غير موافقة بشدة			
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
	رضي الله عنهم في الرحمة وضبط النفس.													
12	تعريف الطالبات بالآيات والأحاديث في القرآن والسُنَّة الدالة على التآخي والتراحم، ومراعاة الصالح العامّ، والشعور بالمسؤولية.	56	67.5	26	31.3	1	1.2	0	0.0	0	0.0	4.66	0.50	٣ مكرر
1	تعزيز التربية الإسلامية في نفوس الطالبات يحُد من انتشار هذه الظاهرة أو أي مظهر من مظاهر الإساءة للأخرين.	57	68.7	24	28.9	2	2.4	0	0.0	0	0.0	4.66	0.52	5
7	اعتماد لائحة السلوك في المدرسة على تحقيق المبادئ الأساسية في التربية الإسلامية	57	68.7	24	28.9	2	2.4	0	0.0	0	0.0	4.66	0.52	٥ مكرر

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

م	العبارات	درجة الموافقة								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		موافقة بشدة		موافقة		محايدة		غير موافقة		غير موافقة بشدة			
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
	للحد من ظاهرة التنمر .													
4	إيجاد بيئة اجتماعية جيدة للنشء كما دعا القرآن والسنة بانتقاء صحبة صالحة تعينه على فعل الخير.	54	65.1	28	33.7	1	1.2	0	0.0	0	0.0	4.64	0.51	7
6	إقامة البرامج والأنشطة الارشادية في ضوء التعاليم الإسلامية "كالرفق وتحريم إيذاء الغير" يساهم في التقليل من هذه الظاهرة بين طالبات المرحلة المتوسطة.	54	65.1	28	33.7	1	1.2	0	0.0	0	0.0	4.64	0.51	٧ مكرر
5	تعليم الطالبات القيم الإسلامية التي يجب أن يتحلين بها يساعد في علاج ظاهرة التنمر بينهن.	55	66.3	25	30.1	3	3.6	0	0.0	0	0.0	4.63	0.56	9
2	نشر الآيات والأحاديث	53	63.9	28	33.7	2	2.4	0	0.0	0	0.0	4.61	0.54	10

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

م	العبارات	درجة الموافقة								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		موافقة بشدة		موافقة		محايدة		غير موافقة		غير موافقة بشدة			
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
	الدالة على حُرمة الاعتداء اللفظي والجسدي بين طالبات المرحلة المتوسطة يساهم كثيرا في التقليل من التنمر بينهن.													
11	تعريف طالبات المرحلة المتوسطة بأهداف التربية الإسلامية وغرس التواضع والحلم وحب الأخرين في النشء منذ الصغر.	51	61.4	29	34.9	3	3.6	0	0.0	0	0.0	4.58	0.57	11
9	تعزيز الاحترام المتبادل بين الطالبات من خلال الأنشطة التربوية الداعمة لذلك في ضوء التربية الإسلامية.	49	59.0	32	38.6	2	2.4	0	0.0	0	0.0	4.57	0.55	12

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		موافقة بشدة		موافقة		محايدة		غير موافقة		غير موافقة بشدة				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
10	المساواة بين جميع الطالبات في كل شيء في أماكن التعلم وكذلك في الولاء لكل منهن.	45	54.2	33	39.8	5	6.0	0	0.0	0	0.0	4.48	0.61	13
8	مراعاة مبدأ الفروق الفردية بين الطالبات حيث أهتم الإسلام بذلك.	42	50.6	37	44.6	2	2.4	1	1.2	1	1.2	4.42	0.72	14
	المتوسط الحسابي العام للمحور											**4.61**	**0.42**	-

يتضح من خلال الجدول رقم (٩) أن محور سبل الحد من ظاهرة التنمر في ضوء التربية الإسلامية من وجهة نظر المعلمات في محافظة رماح يتضمن (١٤) عبارة، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (٤.٤٢، ٤.٦٩)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الخامسة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، وتشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول عبارات المحور جاءت بدرجة استجابة (موافقة بشدة).

ويبلغ المتوسط الحسابي العام (٤.٦١) بانحراف معياري (٠.٤٢)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بشدة بين أفراد الدراسة على سبل الحد من ظاهرة التنمر في ضوء التربية الإسلامية من وجهة نظر المعلمات في محافظة رماح، ومن أبرز تلك السبل (بيان أن الإسلام نهى عن خداع الناس المُؤذِّي إلى إخافتهم وترويعهم والاستهزاء بهم ولو على سبيل المزاح، وكذلك أن تحلي الطالبة بالصفات والأخلاق الإسلامية كمراقبة الله والصدق والتسامح والرحمة يؤثر إيجابا على الطالبة وسلوكها، إضافة إلى تعزيز القدوة الحسنه والاستشهاد بقصص السيرة النبوية والتأسي بالرسول ﷺ وصحابته رضي الله عنهم في الرحمة وضبط النفس).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

توصيات الدراسة

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها توصي الباحثة بما يلي:

١. أن تكون المعلمة قدوة حسنة للطالبات في التعامل، حيث بينت النتائج أن غياب القدوة الحسنة من الأسباب المؤدية للتنمر بين طالبات المرحلة المتوسطة.
٢. توعية الأسرة بأهمية التوجيه السلوكي للطالبات والتأكيد على التعامل الجيد مع زميلاتهن بما يُساهم في الحد من التنمر، حيث أظهرت النتائج أن غياب التوجيهات السلوكية من الأسباب المؤدية للتنمر بين طالبات المرحلة المتوسطة.
٣. توعية الوالدين من خلال وسائل الإعلام المتنوعة بأساليب التنشئة والتربية السليمة والتي تُساهم في تنشئة الأبناء تنشئة سليمة بعيداً عن الانحرافات والغلو، حيث أوضحت النتائج أن جهل الوالدين بتلك الأساليب من الأسباب المؤدية للتنمر بين طالبات المرحلة المتوسطة.
٤. الحد من الاستخدام السيئ لوسائل التواصل الاجتماعي، وذلك من خلال توعيتهن بالأضرار التي قد تلحق بهن، حيث كشفت النتائج أن التأثير السلبي للمحتوى الإعلامي يؤثر بشكل واضح في سلوكيات الطالبات داخل المدرسة.
٥. وضع لائحة محددة وواضحة بالسياسات التأديبية والجزاءات التي تصدر تجاه سلوك الطالبة المتنمرة بما يُساهم في الحد من تلك الظاهرة، حيث بينت النتائج أن عدم وضوح تلك السياسات والجزاءات من الأسباب المؤدية للتنمر بين طالبات المرحلة المتوسطة.
٦. تعزيز الدور الإرشاد والتربوي للمدرسة، وذلك من خلال تخصيص بعض الأنشطة واستقطاع وقت من الحصص للتعريف الطالبات بالسلوكيات الخاطئة، وتشجعيهن على أهمية التعامل الجيد فيما بينهن.
٧. تعزيز الاحترام المتبادل بين الطالبات من خلال الأنشطة التربوية الداعمة لذلك في ضوء التربية الإسلامية بما يعزز من التعامل الجيد بين الطالبات.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع:

أحمد، عاصم وابراهيم عبده (٢٠١٧م) التنمر المدرسي وعلاقته بالذكاء الأخلاقي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية: دراسة تنبوئية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس - السعودية، ٨٦، ٤٥١-٤٧٥.

أميطوش، موسى.(٢٠٢١) مستوى التنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة دراسة ميدانية في بعض متوسطات ولاية تيزي وزو، مجلة العلوم النفسية والتربوية، جامعة تيزي الجزائر، ٧(١)، ٢٠٦-٢٢٩.

البهاص، أحمد. (٢٠١٢م) الأمن النفس ي لدى ضحايا المتنمرين وأقرانهم ضحايا التنمر المدرسي: دراسة سيكومترية إكلينيكية، مجلة كلية التربية، بنها، ٩٢(٥٠)، ٣٤٩-٣٩٥.

بهنساوى، أحمد فكري، وحسن، رمضان عليم. (٢٠١٥م). "التنمر وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية، ١٠، ١-٤٠، بورسعيد.

جردات، عبد الكريم. (٢٠٠٨م). الاستقواء لدى طلبة المدارس الأساسية انتشاره والعوامل المرتبطة به، المجلة الأردنية في العلوم التربوية،٤ (٢).

حمام، راوية. (٢٠١٣م) فعالية برنامج الوساطة الطلابية في القدرة على حل المشكلات والتحكم بالغضب لدى الوسطاء في المرحلة الأساسية العليا، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة فلسطين.

خوج، حنان. (٢٠١٢م). التنمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية، مجلة جامعة اللك عبد العزيز مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٣، ٥، ١٨٧-٢١٨.

سايحي، سليمة. (٢٠١٨م). التنمر المدرسي: مفهومه، أسبابه، وطرق علاجه، مجلة التغيير الاجتماعي، جامعة بسكرة، الجزائر، ٦، ٢، ٧٠-١٠٠.

السيد، رانيا عبد الفتاح متولي. (٢٠١٣م). بعض المحددات البيئية والنفسية المرتبطة بسلوك المشاغبة في المدارس المصرية "رسالة ماجستير، جامعة عين شمس، جمهورية مصر العربية.

شايع، رنا محسن. (٢٠١٨م). سلوك التنمر المدرسي وعلاقته بالصحة النفسية لدى طلبة المرحلة المتوسطة، مجلة كلية التربية للعلوم التربوية والإنسانية، ٤٠، ٣٦٤-٣٨٠.

شربت، أشرف محمد وأبو الفضل، محفوظ عبد الستار ومحمد، سلامة محمد السيد. (٢٠١٨م). التنمر المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة العلوم التربوية: كلية التربية بالغردقة، جامعة جنوب الوادي، ٢، ٢٦٢-٢٨٣.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الشريف، إلهام حامد سلامة. (٢٠١٨م). دور الإدارة المدرسية في معالجة التنمر المدرسي في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر الطلاب والطالبات بمدينة جدة، المجلة العلمية لكلية التربية: جامعة أسيوط، ٣، ٣٤، ١٢٣-١٥٠

الشلاقي، تركي. (٢٠٢٠م). ظاهرة التنمر المدرسي من وجهة نظر المعلمين-دراسة في مدارس التعليم العام بمدينة حائل، المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي، ١٢، ١-٣٥.

الصبحيين، علي موسى، والقضاة، محمد فرحان. (٢٠١٣م) سلوك التنمر عند الأطفال والمراهقين، الرياض. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

عبد الجواد، وفاء محمد، وحسين، رمضان عاشور. (٢٠١٥م). المناخ الأسري وعلاقته بالتنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة الإرشاد النفسي، ١-٤٣، جمهورية مصر العربية.

عبدالحميد، محمد. (٢٠٠٥). أساليب البحث العلمي، عالم الكتب، القاهرة.

عبد العال، محرم فؤاد عبد الحاكم. (٢٠١٦م). المناخ المدرسي وعلاقته بالتنمر المدرسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية (الحكومية – الخاصة)، دراسات تربوية واجتماعية، ٢٢، ع٣، ٦٦٥ – ٧٠٨.

عبد الله، محمد أحمد محمود. (٢٠٢٢م). التنمر: حقيقته، وأضراره، وأسبابه، وعلاجه في ضوء السنة النبوية: مجلة كلية أصول الدين والدعوة بالمنوفية، ٤١(٤٠)، ٢٥١-٣٦٠.

عبدالرحيم، محمد عباس محمد (٢٠١٧م). دور مديري المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الشرقية في مواجهة التنمر المدرسي من وجهة نظر المعلمين، دراسات عربية في التربية وعلم النفس - السعودية، ٨٥، ٢٨٥-٣٦٢

العتيري، منصور عمر. (٢٠١٨م) التنمر المدرسي لدى بعض تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، مجلة كلية الآداب، جامعة الزاوية، ٢٦(١)، ١-٢٣.

عزب، أمل محمد وفوزي محمود سليمان. (٢٠١٠م). سلوك المشاغبة وعلاقته بفاعلية الذات والميكافيلية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، رسالة ماجستير جامعة بنها، كلية التربية، تخصص الصحة النفسية، جمهورية مصر العربية.

العساف، صالح حمد. (١٤١٦). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، ط٢. الرياض: مكتبة العبيكان.

الشهري، علي عبد الرحمن. (٢٠١٣). العنف في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير غبر منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، السعودية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

عميرة، مريم. (٢٠١٩م). المناخ الأسري وعلاقته بالتنمر المدرسي لدى عينة من التلاميذ من مرحلة التعليم المتوسط، مذكرة لاستكمال درجة الماجستير غير منشورة-جامعة قاصدي مرباح- ورقلة.

غريب، ندا نصر الدين خليل محمد. (٢٠١٧م). العلاقة بين التنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية وبعض خصائص الشخصية والعلاقات الأسرية، مجلة البحث العلمي في التربية مصر، ١٨، ٤، ٤٨ – ٦٨.

غماري، فوزية. (٢٠١٢م). ظاهرة المضايقة بين الأقران **School bullying** وعلاقتها بتقدير الذات لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط بمقاطعة الحرائر– غرب، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، ١٠(٤).

غولي، حسن أحمد سهيل القره والعكيلي، جواد وادي باهض. (٢٠١٨م). أسباب سلوك التنمر المدرسي لدى طلاب الصف الأول المتوسط من وجهة نظر المدرسين والمدرسات وأساليب تعديله، مجلة كلية التربية للبنات. ٢٩(٣). ص ٢٤٩٩.

القحطاني، نورة بنت سعيد. (٢٠٠٨م). التنمر بين طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض: دراسة مسحية واقتراح برامج التدخل المضادة بما يتناسب مع البيئة المدرسية، أطروحة دكتوراه: الفلسفة في التربية جامعة الملك سعود.

القرشي، خالد مطر عيد. (٢٠٢٠م) ظاهرة التنمر لدى الطلاب في مدارس التعليم العام في محافظة الطائف ودور المدرسة في معالجتها، المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي، ٨، ٤٢-٦٨.

محمد، ثناء هاشم (٢٠١٩م) واقع ظاهرة التنمر الإلكتروني لدى طلاب المرحلة الثانوية في محافظة الفيوم وسبل مواجهتها: دراسة ميدانية، ١٢، ٢، ١٨١-٢٤٧.

محمد، إيمان قناوي. (٢٠١٧م). دور المؤسسات التربوية في مواجهة التنمر المدرسي لتلاميذ المرحلة الإعدادية: دراسة اجتماعية، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٧٤،(٣)، ١٣٧-٢٠١.

Smith, P. K. (2016). **Bullying: Definition, Types, Causes, Consequences and Intervention**. Social & Personality 519-532. 10(9), Compass, Psychology doi:10.1111/spc3.12266

Olweus , D. (1999).' **The nature of school bullying : A cross-national perspective"** . (PP. 7-28). London : Routledge.

Salmivalli , C.; Kaukinen, A.; Kaistaniemi , L. and Largerspetz ,K.(1999) . "**Self_evaluated self esteem , peer_evaluated self _ esteem,** and defensive egotism as predictors of adolescents

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

participation in bullying situation . Personality and social Psychology Bulletin" . Vol (25) . No (10) Pp . 1268-1270.

Olweus , D. (1996). "**Bully \ victim problems un school , prospects'.** vol . xxvi . No.2. pp.331: 359.

- Dary,T & Pickeral,T .(2013) ." **School climate practices for implementation and sustainability**" No(1) . National school climate center (NSCC) . www.schoolclimate.org .Brown university.

Sampson, R. (2012). **Bullying in Schools. Community Oriented Policing Services**. U.S. 19. Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2010). Bullying, Cyberbullying, and Suicide. Archives Of Suicide Research, 14(3), 206-221. doi:10.1080/13811118.2010.494133.

Allen, P.K.(2010). **Classroom Management, Bullying, and Teacher Practices The Professional Educator**, Volume 34, No. 1.

Cook,C.; Williams, K.; Guerra, N.; Kim, T. and Sadek,S.(2010). **Predictors of Bullying and Victimization in Childhood and Adolescence**: A Meta-analytic Investigation. School Psychology Quarterly, Vol. 25, No. 2, 65-83.

المراجع الإلكترونية:

الشريم، سعود بن إبراهيم. (٢٠٢١م) التنمر... معناه وآثاره الضارة على الفرد والمجتمع: خطبة الجمعة تاريخ الإلقاء : ١٥-١٠-٢٠٢١ - ٠٩/٠٣/١٤٤٣ تاريخ النشر : ٢٢/١٠/٢٠٢٢م .https://rb.gy/gvq3x4**.**

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تقويم أنشطة تعلم مقرر اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية في ضوء مهارات التفكير المنظومي

Evaluating the learning activities of the English language course for the secondary stage in light of systemic thinking skills

إعداد

نهى محفوظ حامد الاحمدي

Nuha Mahfood Hamed Al-Ahmadi

قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية - جامعة أم القرى

د. نورة بنت صالح الفارس

Dr. Norah Saleh Alfares

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية المشارك - كلية التربية - جامعة أم القرى

Doi: 10.21608/jasep.2024.348318

استلام البحث : ٧ / ٣ /٢٠٢٤

قبول النشر: ١٦ / ٣ / ٢٠٢٤

الاحمدي، نهى محفوظ و الفارس، حامد نورة بنت صالح (٢٠٢٤). تقويم أنشطة تعلم مقرر اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية في ضوء مهارات التفكير المنظومي. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٣٧) أبريل ، ٦٥١ – ٦٦٨.

http://jasep.journals.ekb.eg

تقويم أنشطة تعلم مقرر اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية في ضوء مهارات التفكير المنظومي

المستخلص:

تهدف هذه الدراسة الى الكشف عن واقع تضمين أنشطة تعلم اللغة الإنجليزية (Mega Goal2) للصف الثاني ثانوي لمهارات التفكير المنظومي وتحديد درجة توافرها وتحديد مهارات التفكير المنظومي اللازم توافرها في في المقرر الدراسي. وللإجابة على تساؤلات الدراسة اتبعت الباحثة المنهج الوصفي متمثلاً في تحليل المحتوى، حيث قامت الباحثة بإعداد قائمة معايير لمهارات التفكير المنظومي التي ينبغي توافررها في أنشطة مقرر اللغة الإنجليزية للصف الثاني ثانوي Mega (Goal2) بكتابيه (الطالب والتمارين) والذي يتم تدريسه في المملكة العربية السعودية لعام ١٤٤٥ه، حيث اشتملت على(٢٧) معياراً توزعت على خمس مهارات للتفكير المنظومي وهي (مهارة التصنيف المنظومي، مهارة التحليل المنظومي، مهارة التركيب المنظومي، مهارة ادراك العلاقات المنظومية، مهارة التقويم المنظومي)، فقد تم بناء بطاقة تحليل المحتوى (Mega Goal2) في ضوء مهارات التفكير المنظومي. وكان من أبرز نتائج الدراسة توافر جميع مهارات التفكير المنظومي بنسب مختلفة في أنشطة مقرر اللغة الإنجليزية (Mega Goal2) للصف الثاني ثانوي بكتابية (الطالبة والتمارين)، العدد الإجمالي لتضمين مهارات التفكير المنظومي بمحتوى أنشطة التعلم المرفقة بمقرر اللغة الإنجليزية Mega $Goal_2$ بلغ (٤٨٧) تكرار؛ حيث تم تضمين مهارات التفكير المنظومي في كتاب الطالب بعدد (٣٣٤) تكرار وبنسبة مئوية (٦٨.٨%)، بينما تم تضمين مهارات التفكير المنظومي في كتاب التمارين بعدد (١٥٣) تكرار وبنسبة مئوية (٣١.٤%). واستحوذت مهارة التركيب المنظومي على النسبة الأعلى من حيث درجة التضمين - وذلك بإجمالي (١٧٣) تكرار وبنسبة مئوية (٣٥.٥%)، تلاه المعيار الثاني: "مهارة التحليل المنظومي" في المرتبة الثانية بعدد (١١١) تكرار وبنسبة مئوية (٢٢.٨%)، وحصل الرابع: "مهارة إدراك العلاقات المنظومية" على المرتبة الثالثة بإجمالي (٩٠) تكرار وبنسبة مئوية (١٨,٥%)، بينما جاء المعيار الأول: "مهارة التصنيف المنظومي" في المرتبة الرابعة بعدد (٨.٢) تكرار وبنسبة مئوية (١٦.٨%)، وشغل المعيار الخامس: " مهارة التقويم المنظومي" المرتبة الخامسة – والأخيرة- بإجمالي (٣١) تكرار وبنسبة مئوية (٦.٤%). وقد اوصت الدراسة بناء على تلك النتائج بعدد من التوصيات وكان من أبرزها: ضرورة ان تشمل أنشطة مقرر اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية مهارات التفكير المنظومي بشكل متوازن ومتفق مع الخصائص العمرية للطلبة.

الكلمات المفتاحية: تقويم أنشطة مقرر اللغة الإنجليزية - مهارات التفكير المنظومي

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ABSTRACT:

This study aims to disclose the impact of incorporating systemic thinking skills to the English language Activities course in the secondary stage of education. Furthermore, the study shows the availability of systemic thinking skills in the context of the prescribed course. To answer the study's questions, the researcher followed the descriptive approach represented by content analysis, where the researcher prepared a list of standards for the systemic thinking skills that should be present in the activities of the English language course for the second year of secondary school (Mega Goal 2) in his two books (The Student and the Exercises), which is taught in the Kingdom of Saudi Arabia for the year 1445 AH, and it includs (27) standards distributed over five skills for systemic thinking, namely (the skill of systemic classification, the skill of systemic analysis, the skill of systemic composition, the skill of perceiving systemic relationships, and the skill of systemic evaluation). A content analysis of systems thinking. One of the most prominent results of the study was the availability of all systemic thinking skills in different proportions in the activities of the English language course (Mega Goal2) for the second year of secondary school (the student and the exercises), as the systemic composition skill had the highest percentage, at 35.5%, followed by the systemic analysis skill in It ranked second with a rate of 22.8%, while the skill of understanding systemic relationships came in third place with a rate of 18.5%. The classification and systematic evaluation skills came in the other two places, with the classification skill achieving a rate of 8.5%. While the systematic evaluation skill ranked fifth with a rate of 6.4%. In light of the results of the study, the researcher represented a set of recommendations included: Activities that included in the courses of the English language secondary stag should include

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

the systematic thinking skills in a balanced consistent with the age characteristic of students.

Keywords: Evaluation of the activities text book, Systemic thinking skills.

المقدمة :

تُعَد اللغة الإنجليزية من أكثر لغات العالم انتشاراً فهي تحظى بمكانة متقدمة في العصر الحاضر، فاللغة الإنجليزية هي لغة التواصل بين الأشخاص في جميع دول العالم، ومن خلالها يتم التواصل بين المتحدث والمستمع والكاتب والقارئ. فتعلُّم لغة جديدة يُعمِّق الفهمَ في الثقافات الأخرى، ويساهم في اكتساب العديد من المهارات الدراسية واللغوية، والاستمرار في تعلمها يساعد في تطوير تلك المهارات المكتسبة. فتدريس اللغة الإنجليزية يعد أمراً ضرورياً في تحسين جودة الحياة. لذا أوْلت المملكة العربية السعودية المتمثلة بوزارة التعليم، الاهتمام الكبير بتدريسها في مراحل التعليم المختلفة، وذلك لكونها أصبحت مُتطلباً أساسيّاً من متطلبات العصر الحاضر، فاللغة الإنجليزية تُعد هي القناة التي يمر العلم التقني والتكنولوجي من خلالها.

مشكلة الدراسة :

من خلال عمل الباحثة (معلمة في الميدان التربوي) ومعرفتها بضرورة تعلم اللغة الإنجليزية، وأن هناك روابط قوية بين اللغة والتفكير تساهم في صقل المهارات اللغوية لدى المتعلمين. وكذلك لاحظت الباحثة إتقان بعض الطلبة لمهارة لغوية دون الاهتمام بالمهارات الأخرى؛ مما يؤدي إلى تراكم معرفي دون ترابط بين المهارات اللغوية، فلا بد من الاهتمام بربط المهارات اللغوية بعضها ببعض؛ حيث إن إتقان مهارة يساهم في إتقان المهارات الاخرى، وذلك يتم من خلال توظيف مهارات التفكير المنظومي.

أسئلة الدراسة : سعت الدراسة للإجابة على السؤال الرئيس :

ما درجة تضمين مهارات التفكير المنظومي في منهج اللغة الانجليزية الصف الثاني للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية ؟

ويتفرع منه الأسئلة التالية :

١. ما مهارات التفكير المنظومي اللازم توافرها في أنشطة تعلم مقرر اللغة الإنجليزية الصف الثاني للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية؟

٢. ما درجة تضمين أنشطة تعلم مقرر اللغة الانجليزية الصف الثاني للمرحلة الثانوية على مهارات التفكير المنظومي؟

٣. ما درجة تضمين أنشطة تعلم مقرر اللغة الانجليزية الصف الثاني للمرحلة الثانوية على مهارات التفكير المنظومي من وجهة نظر المعلمات والمشرفات بمكة ؟

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين وجهة نظر أفراد العينة حول تحديد درجة تضمين منهج اللغة الانجليزية الصف الثاني للمرحلة الثانوية على مهارات التفكير المنظومي يمكن أن تعزي لمتغيرات ؟

أهداف الدراسة : يهدف البحث إلى تحقيق التالي :

١- تحديد مهارات التفكير المنظومي اللازم توافرها في أنشطة تعلم اللغة الانجليزية الصف الثاني للمرحلة الثانوية

٢- التعرف على مستوى تضمين أنشطة تعلم اللغة الانجليزية الصف الثاني للمرحلة الثانوية على مهارات التفكير المنظومي

٣- التعرف على مستوى تضمين أنشطة تعلم اللعة الانجليزية الصف الثاني للمرحلة الثانوية على مهارات التفكير المنظومي من وجهة نظر المعلمات والمشرفات

٤- التعرف على الفروق بين وجهة نظر أفراد العينة حول تحديد درجة تضمين أنشطة تعلم اللغة الانجليزية الصف الثاني للمرحلة الثانوية على مهارات التفكير المنظومي يمكن أن تعزي لمتغيرات.

أهمية الدراسة :

١. تقديم قائمة بمهارات التفكير المنظومي التي قد تفيد الباحثين في مناهج اللغة الانجليزية الصف الثاني الثانوي

٢. التعرف على مدى تضمن أنشطة تعلم مقرر اللغة الانجليزية الصف الثاني للمرحلة الثانوية لمهارات التفكير المنظومي ، مما يعد استجابة للتوجهات التربوية الحديثة التي تنادي بضرورة التفكير في جميع مكونات المنهج

٣. قد تفيد هذه الدراسة مخططي المناهج من أجل توظيف التفكير المنظومي ومهاراته في كتب اللغة الانجليزية للجميع صفوف المرحلة الثانوية .

٤. قد تسهم في مساعدة مطوري مناهج اللغة الإنجليزية في الكشف عن نقاط القوة والضعف في محتوى كتاب اللغة الانجليزية الصف الاول للمرحلة الثانوية في ضوء مهارات التفكير المنظومي ، مما يساعدهم على العمل في معالجة نقاط الضعف وتعزيز نقاط القوة .

حدود الدراسة : اقتصر البحث على الحدود :

١. **الحدود المكانية :** تطبيق الدراسة للمرحلة الثانوية بالتعليم العام في المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية بمكة المكرمة.

٢. **الحدود الزمانية :** تم إجراء الدراسة من العام ١٤٤٥ هـ - (٢٠٢٣-٢٠٢٤ م)

٣. **الحدود الموضوعية :** اقتصرت هذه الدراسة في دراستها على مهارات التفكير المنظومي المتضمنة في منهج اللغة الانجليزية الصف الثاني للمرحلة الثانوية وقد حددتها الباحثة بخمسة مهارات (التصنيف، التحليل، العلاقات، التركيب، التقويم)

٤. **الحدود البشرية :** كتاب الطالب والتمارين للصف الثاني ثانوي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مصطلحات الدراسة :

التقويم:

عرفه كلٌّ من سعادة والعميري،(٢٠١٩) بأنه تصور لمفهوم التقويم بأنه تلك العملية التشخيصية والعلاجية والوقائية، التي تهدف بالدرجة الأساس إلى الكشف عن جوانب القوة في الشيء المراد تقويميه، من أجل العمل على دعمها أو تعزيزها، ثم تحديد نقاط الضعف فيه، كي يتم بذل الجهود الحثيثة في سبيل إصلاحها أو التخلص منها، بحيث يتم في نهاية هذه العملية إصدار حكم على الشيء الذي تم تقويمه، بأن يبقى كما هو، أو أن يتم إصلاحه بشكل جزئي أو كلي من أجل التحسين أو تبديل بعض الأجزاء، أو القيام بعملية التطوير، أو حتى التغيير الكامل للوضع برمَّته.(ص. ٤٨)

ويقصد بالتقويم في الدراسة الحالية: تشخيص محتوى الأنشطة التعليمية في مقرر اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية (الطالب والنشاط) في ضوء مهارات التفكير المنظومي، وذلك للكشف عن جوانب القوة، وجوانب القصور فيها، بغرض تحسين مستوى الأنشطة التعليمية وبنائها.

المرحلة الثانوية:

المرحلة الثانوية هي المرحلة الأخيرة في سُلَّمِ التَّعَلُّمِ الدراسي العام في المملكة العربية السعودية، وهذه المرحلة من المراحل الدراسية المهمة؛ نظراً لما يتمتع به الطلاب من خصائص نفسية واجتماعية (الحربي،١٤٣٤).

وتُعرِّف الدراسةُ الحالية المرحلة الثانوية بأنها: آخر مرحلة من مراحل التعليم الأساسي الإلزامي، وهي المرحلة التي ينطلق منها المتعلم إلى المستقبل. وتتميز هذه المرحلة عن غيرها المراحل الدراسية بأنها تُطبق نظام المسارات وبعض المقررات المستحدثة تماشياً مع ما تهدف إليه رؤية المملكة (٢٠٣٠).

مقرر اللغة الإنجليزية سلسلة Mega Goal

عرّف كلٌّ من (*Manuel dos Santos and Jill Korey O'Sullivan*) بأنها سلسلة إنجليزية أمريكية ديناميكية للتواصل الدولي تأخذ الطلاب من البداية المطلقة إلى المستوى المتوسط العالي. وهو مصممٌ خصيصاً للمراهقين والشباب. مع الفن اللافت للنظر والموضوعات عالية الاهتمام، فأن MegaGoal سهل وممتع للتدريس والتعلُّم منه. الهدف من MegaGoal هو جعل تعلم اللغة الإنجليزية ممتعاً ومحفزاً وموجهاً نحو النجاح.

تُعرف الدراسة الحالية مقرر اللغة الإنجليزية للصف الثاني ثانوي بأنه عبارة عن مقرر إلزامي تعليمي لغوي مخصص لطلاب المرحلة الثانوية من إنتاج شركة Mc Graw Hill، وقد مرَّ بمراحلَ متعددةٍ من التطوير، وهو أحد مشاريع تطوير اللغة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الانجليزية في تسعة كتب؛ من الصف الأول ثانوي إلى الثالث ثانوي، خلال ثلاثة فصول دراسية في نظام المسارات.

الأنشطة التعليمية:

النشاط لغة: ذكر ابن منظور النشاط منشق من كلمة نشط ومعناها ضد الكسل، ونشط الانسان، فهو ينشط نشاطاً، فهو نشيط طيب النفس للعمل (ابن منظور،١٩٩٤: ٧).

عرفها الفراجي وأبو أسيل (١٨:٢٠٠٦) بأنها " نمط من التعليم يعتمد على النشاط الذاتي والمشاركة الإيجابية للمتعلم، والتي من خلالها قد يقوم بالبحث مستخدماً مجموعة من الأنشطة والعمليات العلمية، والتي تساعده في التوصل إلى المعلومة المطلوبة بنفسه وتحت إشراف المعلم وتوجيهه وتقويمه.

ويقصد بها في هذه الدراسة بأنها: مجموعة الأنشطة والتدريبات التعليمية المرفقة في كتابي الطالب والنشاط والتي تتضمن مجموعة من الأسئلة الكتابية أو الشفهية عن المهارات اللغوية المكتسبة الواردة في كتاب الطالب لتنمية مهارات التفكير العليا (التذكُّر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب والتقويم).

التفكير المنظومي:

عرفه (عبيد وعفانة،٢٠٠٣) بأنه ذلك التفكير الذي يركز على مضامين علمية مركبة من خلال منظومات متكاملة تتضح فيها كافة العلاقات بين المفاهيم والموضوعات؛ مما يجعل المتعلم قادراً على إدراك الصورة الكلية لمضامين المنظومات المعروضة.

ولهذا فأن التفكير المنظومي يركِّز على كلِّ المركب الذي يتكون من مجموعة مكونات ترتبط فيما بينها بعلاقات متداخلة تبادلية التأثير وديناميكية في التفاعل.

مهارات التفكير المنظومي:

"منظومة من العمليات العقلية العليا تقوم على تحليل الموقف إلى مكوناته الفرعية، ثم إعادة ترتيبها وتركيبها بُغيَةَ إدراك علاقاته وصولاً إلى نتائج معينة". (زاير وحسن،٢٩٣:٢٠١٤)

تُعرفها الباحثة اجرائيّاً مهارة التفكير المنظومي: عبارة عن مجموعة من المهارات العقلية التي تساهم في تنمية قدرة طلبة المرحلة الثانوية على الرؤية المستقبلية لموضوعٍ ما، دون أن يفقد جزئياته، في إدراك العلاقة بين الأشياء والتحليل والتصنيفً والتركيب والتقويم من خلال أنشطة الكتاب.

وتم اعتماد تلك المهارات في الدراسة الحالية، وتم اعتماد المعايير اللازمة لكل مهارة من مهارات التفكير المنظومي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الاطار النظري والدراسات لسابقة :

التفكير المنظومي:

يُعرَف (عبد الواحد الكبيسي،٢٠١٠) التفكير المنظومي بأنه أسلوب بسيط للتفكير، يهدف إلى إكساب المتعلم نظرةً كليةً للمواقف والمشكلات المعقدة، فإذا أراد أن يحصل على نواتجَ مختلفةٍ من المواقف أو المشكلة التي يواجهها؛ فيجب عليه أن يُغيِّر من مكونات النظام، بحيث يعطي نواتج مختلفة؛ لذا يجب التعامل مع الأشياء بشكلٍ منظومي، ولا يتم التعاملُ مع مفردات الموقف بشكلٍ مُنعزل.

كما عرّفه (Welsh,2012:14) على أنه: " إعادة التوجيه المعرفي الشامل الذي يتضمن الاستعداد، والقدرة على تحدي النماذج العقلية، وفهم واستخدام النماذج المنظومية لهيكل المعرفة، من خلال فهم المفاهيم المنظومية وغرسها في التفكير العملي حول قضايا ومشاكل الحياة.

وقدَّم (إسماعيل،٢٠١٢:١٣) تعريفاً للتفكير المنظومي على أنه: "طريقة علمية مناسبة لمعالجة المشكلات المعاصرة، من خلال النظرة الكلية للنظام بكافة مكوّناته، وتحليل مشكلاته في ضوء العلاقات المتداخلة بين تلك المكوّنات، فهو يمثل قدرة الفرد على تكوين أبنية عقلية، بصورة تنقله من التفكير بصورة محدودة إلى التفكير الشامل، الذي يجعله ينظر إلى العديد من العناصر التي كان يتعامل معها باعتبارها موضوعاتٍ متباعدة، فيراها مشتركةً في العديد من الجوانب، أي ينظر إلى الأشياء بمنظورٍ مُتطور".

أهمية التفكير المنظومي:

للتفكير المنظومي أهمية كبيرة في ضوء التطور والتوسُّع العلمي، فالعلم أضحى منظومة كبيرة، تضم بداخلها منظوماتٍ فرعيةً عديدةً ومتنوعةً، وهذه المنظومات مبنية على علاقات متعددة متباينة، ولا يمكن أن نتوصَّل إلى تحسين نتائج التعلُّمِ بطريقة سريعة دون النظر إلى التفكير المنظومي.

وفي ضوء التوجُّهات التربوية المعاصرة التي تستهدف: المتعلم، طريقة تعليمه، وطريقة تفكيره؛ مما يشير إلى أهمية التفكير المنظومي لمواكبة التطورات المعرفية والاجتماعية والتكنولوجية والثقافية وغيرها؛ مما أدَّى إلى: تشابُك الحياة في جوانبها المختلفة، تنوُّع المعارف وتعدُّد مصادرها، ووسائل الحصول على تلك المعارف. (Cusset,2014:19).

وترجع أهمية التفكير المنظومي -كما ذكره (Sterling,2004:84) - بأن التفكير المنظومي يُعد مكملاً للتفكير الناقد؛ وذلك لكونِ مجال اهتمام التفكير الناقد يندرج تحت الأيدلوجية والعدالة والسلطة. أما مجال اهتمام التفكير المنظومي فيتعلق بالافتراضات والأنماط والعلاقات.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

خصائص التفكير المنظومي:

أشار كلٌّ من (Sterling,2004) و(Kotelinkon,2006) و(حمادات،٢٠٠٩) وكذلك (رزقي وعبد الكريم، ٢٠١٥) إلى أن التفكير المنظومي ينظر إلى الموقف بصورة شمولية، ويميل إلى تبسيط الحلول والمشكلات، كما أنه ينظر إلى الخصائص العامة للنظام ككل، التي تنشأ من العلاقات بين أجزاء النظام. كذلك التفكير المنظومي يشجع على المشاركة أثناء حل المشكلات، ويعمل على الدمج بين اتخاذ القرار والإدارة. ويحث التفكير المنظومي على تقدير وجهات النظر؛ مما يوسع نظرتنا للعالم، ويجعلنا أكثر وعياً بالفروض والحدود التي نستخدمها لتعريف الأشياء. ويساعدنا أن ننظر إلى العلاقات والتأثيرات المتعددة بين الأجزاء المكونة للمشكلة التي نسعى لحلها.

الدراسات السابقة التي تناولت مهارات التفكير المنظومي في منهج اللغة الانجليزية:

قدمت (الشهراني، والشهري، ٢٠٢٣) دراسة اقترحت نموذج تدريسي قائم على التفكير المنظومي لتنمية مهارات الاستماع والتحدث باللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية. ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة ببناء النموذج وفق متطلبات تنمية المهارات لدى طلاب المرحلة الثانوية، والذي تم التوصل إليه من خلال استبانة مكونة من ٣٧ سؤالاً، وزعت على معلمي المرحلة الثانوية بخميس مشيط. تم اختيار العينة عشوائياً بواقع ١٥١ معلماً ومعلمة من إجمالي ٣٦٧ معلماً في خميس مشيط. تم إنشاء قوائم الاستماع والتحدث أيضًا. استخدم الباحث المنهج الوصفي لجمع المعلومات المطلوبة، وتوصلت نتائج تحليل الاستبانة إحصائيا الى احتياجات الانموذج البالغ عددها ١٩ وبناء عليه تم بناء الانموذج وفقاً لعدة مراحل. وتم تقديم بعض التوصيات من أهمها الحث على أهمية اطلاع معلمات اللغة الإنجليزية على النماذج والطرائق والأساليب والاستراتيجيات الحديثة في التدريس، وخاصة المدخل المنظومي. وقد ساهم

وتناول كل من (الشعار، مصطفي، محمد، و الجزار،٢٠٠٨) دراسة هدفت الى قياس درجة فعالية برنامج لتنمية بعض مهارات التفكير المنظومي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من خلال دروس اللغة الإنجليزية ، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحثون ببناء اختبار لقياس بعض مهارات التفكير المنظومي للصف الخامس الابتدائي، ووفقا للنتائج اقترح الباحثون برنامج لتنمية بعض مهارات التفكير المنظومي من خلال دروس اللغة الإنجليزية.استخدم الباحثون المنهج التجريبي. تم اختيار عينة الدراسة من مجموعتين تجريبية وضابطة. واسفرت نتائج الدراسة على ان استخدام البرنامج المقترح له اثر فعّال في تنمية مهارات التفكير المنظومي لدى

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تلاميذ المجموعة التجريبية. وبناء عليه اقترحت الدراسة على ضرورة الاهتمام بمهارات التفكير المنظومي. وقد ساهمت هذه الدراسة في فتح مجالات البحث والدراسة في تأصيل فكر المنظومة في التعليم والتعلم.

التعليق على الدراسات السابقة :

من خلال استعراض الباحثة للدراسات السابقة والدراسة الحالية وتحقق مدى الاستفادة مما توصلت إليه من نتائج ، فإنه تم التعقيب على موضوع الدراسات السابقة من حيث الهدف والدراسة ومنهجية الدراسة واداة الدراسة وعينة الدراسة :هدفت بعض الدراسات في التعرف مدى تضمين أو توافر مهارات التفكير المنظومي في محتوى منهج اللغة الانجليزية .

تحليل النتائج :

نتائج السؤال الأول : ينص السؤال الأول على: **" ما مهارات التفكير المنظومي اللازم توافرها في منهج اللغة الانجليزية للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية؟"** وللإجابة على هذا السؤال وبعد مراجعة الأدب التربوي ، والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية ، تم إعداد قائمة لمهارات التفكير المنظومي والواجب توافرها في منهج اللغة الانجليزية للمرحلة الثانوية ، وعرضها على مجموعة من المحكمين وإخراجها في صورتها النهائية ، وقد تكونت قائمة المهارات من (٢٧) مؤشراً .

مهارات التفكير المنظومي وتتضمن (5) مهارات أساسية:

مهارة التصنيف المنظومي: وتتضمن مؤشرات فرعية:

١. تطلب الأنشطة من المتعلم تحديد الأفكار الرئيسة من النص المقروء والمسموع.
٢. تشجع الأنشطة المتعلم على التمييز بين السبب الذي أدى ظهور المشكلة والنتيجة
٣. تحفز الأنشطة لدى المتعلم القدرة على التمييز بين الحقيقة والرأي.
٤. تدرب الأنشطة المتعلم على تنظيم المعلومات من خلال وضعها في جداول.
٥. تطلب الأنشطة من المتعلم ترتيب الكلمات في جمل مفيدة.

مهارة التحليل لمنظومي وتشمل على مؤشرات فرعية:

١- تشجع الأنشطة المتعلم على تحليل النصوص الادبية.
٢- تحفز الأنشطة المتعلم على إيجاد الأسباب التي أدت حدوث موقف او مشكلة ما من خلال النص.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٣- تشجع الأنشطة المتعلم على اقتراح حلول للمشكلات والمواقف.
٤- تدرب الأنشطة المتعلم على تقسيم المعلومات الى أجزاء صغيرة في جداول.
٥- تساعد الأنشطة المتعلم على مناقشة احداث القصة او الموضوع من وجهة نظرهم الخاصة.

مهارة التركيب المنظومي وتتضمن المؤشرات الفرعية التالية:

١. تشجع الأنشطة المتعلم على صياغة الجمل الصحيحة المستوحاة من الصور.
٢. تشجع الأنشطة المتعلم على اقتراح عناوين مناسبة للنص.
٣. تدرب الأنشطة المتعلم على كتابة التعابير بأسلوب جيد.
٤. تشجع الأنشطة المتعلم على توظيف القواعد النحوية في جمل واسئلة مختلفة.
٥. تتيح الأنشطة للمتعلم على تصميم أفكار وحلول مبتكرة للقصة او الموضوع.
٦. تدرب الأنشطة المتعلم على اجراء محادثات قصيرة لموضوعات مختلفة.

مهارة إدراك العلاقات المنظومية وتتضمن المؤشرات الفرعية التالية:

١. تطلب الأنشطة من المتعلم الربط بين العبارات والصور المتطابقة.
٢. تشجع الأنشطة المتعلم للربط بين ما يمتلكه من معلومات سابقة، وبين المعلومات الجديدة التي اكتسبها اثناء التعلم.
٣. تحفز الأنشطة المتعلم الى إيجاد علاقات الأشياء ببعضها البعض في النص او المحادثة.
٤. توجه الأنشطة المتعلم الربط بين المعلومات النظرية والجزء التطبيقي في بيئة التعلم.
٥. تدرب الأنشطة للمتعلم على إيجاد العلاقات الدلاليّة بين الكلمات.
٦. توجه الأنشطة المتعلم لمواقف وقضايا مشابهة للموقف الوارد في الدرس.

مهارة التقويم المنظومي وتتضمن المؤشرات الفرعية التالية:

١. تُفَعل الأنشطة للمتعلم ممارسة اصدار الحكم.
٢. تدعم الأنشطة توظيف المعايير والحجج.
٣. تساعد الأنشطة المتعلم على اتخاذ القرارات.
٤. تدعم الأنشطة المتعلم على ابداء الرأي المبني على شواهد.
٥. تعزز الأنشطة للمتعلم القدرة على التمييز بين الإيجابيات والسلبيات.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

نتائج السؤال الثاني:

- ينص السؤال الثاني على: **" ما درجة تضمين محتوى الأنشطة المرفقة بمقرر اللغة الإنجليزية $Mega\ Goal_2$ لمهارات التفكير المنظومي؟"**.

وللإجابة عن السؤال الثاني، تم تحليل محتوى كتاب الطالب وكتاب التمارين في ضوء مهارات التفكير المنظومي، وتم حساب التكرارات والنسب المئوية لدرجة تضمين مؤشرات ومهارات التفكير المنظومي، وجاءت النتائج الإجمالية لتحليل المحتوى كما يوضح الجدول التالي:

جدول ١

النتائج الإجمالية لتحليل المحتوى لدرجة تضمين محتوى الأنشطة المرفقة بمقرر اللغة الإنجليزية $Mega\ Goal_2$ لمهارات التفكير المنظومي

مؤشرات مهارات التفكير المنظومي	كتاب الطالب		كتاب التمارين		الإجمالي		
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	الرتبة
المعيار الأول: مهارة التصنيف المنظومي	٦١	%١٢.٥	٢١	%٤.٣	٨٢	%١٦.٨	٤
المعيار الثاني: مهارة التحليل المنظومي	٨١	%١٦.٦	٣٠	%٦.٢	١١١	%٢٢.٨	٢
المعيار الثالث: مهارة التركيب المنظومي	٩٧	%١٩.٩	٧٦	%١٥.٦	١٧٣	%٣٥.٥	١
المعيار الرابع: مهارة إدراك العلاقات المنظومية	٦٧	%١٣.٨	٢٣	%٤.٧	٩٠	%١٨.٥	٣
المعيار الخامس: مهارة التقويم المنظومي	٢٨	%٥.٨	٣	%٠.٦	٣١	%٦.٤	٥
المجموع الكلي لبطاقة تحليل المحتوى	٣٣٤	%٦٨.٦	١٥٣	%٣١.٤	٤٨٧	%١٠٠.٠	

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

نتائج الدراسة:

توصلت هذه الدراسة الى النتائج التالية:

١- بالنسبة لنتائج تحليل المحتوى جاء المجموع الكلي لتوفر مهارات التفكير المنظومي في أنشطة مقرر الصف الثاني ثانوي (الطالب والتمارين) بتكرار (٤٨٧)؛ حيث تم تضمين مهارات التفكير المنظومي في كتاب الطالب بعدد (٣٣٤) تكرار وبنسبة مئوية (٦٨.٨%)، بينما تم تضمين مهارات التفكير المنظومي في كتاب التمارين بعدد (١٥٣) تكرار وبنسبة مئوية (٣١.٤%). مما يعني انها توفرت بدرجة متوسطة.

١- حاز المعيار الثالث "مهارة التركيب المنظومي" المرتبة الأولى، وضُمنَت مهارته في محتوى الأنشطة الأنشطة المصاحبة بنسبة (٣٥.٥%).

٢- عند النظر لمهارة التحليل المنظومي والتي جاءت في المرتبة الثانية وضُمنَت بنسبة (٢٢.٨%)، يلاحظ ان المؤشر رقم (٤): " تدرب الأنشطة المتعلم على تقسيم المعلومات الى أجزاء صغيرة في جداول" احتل المرتبة الأولى – بين مؤشرات مهارة التحليل المنظومي- بعدد (٤٣) تكرار وبنسبة مئوية (٨.٩%)، بينما شغل المؤشر رقم (٣): تشجع الأنشطة المتعلم على اقتراح حلول للمشكلات والمواقف " المرتبة الخامسة – والأخيرة- بعدد (٥) تكرار وبنسبة مئوية (١.٠%). وتعتبر مهارة حل المشكلات مهارة مهمة من مهارات القرن ٢١ ولابد ان تعزز الأنشطة بهذه المهارة الضرورية للحياة.

٣- وجاءت مهارة إدراك العلاقات المنظومية في المرتبة الثالثة بنسبة توافر (١٨.٥%)، حيث تمَ تصميم بعض الأنشطة بعلاقة واضحة بين ما تم تعلمه من خلال الدرس وبين تجاربهم الحياتية ومعلوماتهم السابقة.

٤- بينما جاء المعيار الأول: "مهارة التصنيف المنظومي" في المرتبة الرابعة، اذ بلغت نسبة توافرها (١٦.٨%)، مما يتضح عدم شمول الأنشطة للمهارات بطريقة متوازنة.

٥- وتوفرت مهارة التقويم المنظومي بدرجة ضعيفة وبأقل نسبة مئوية (٦.٤%) وبفارق ملاحظ.

التوصيات :

في ضوء ما اسفرت عنه الدراسة، فإن الباحثة توصي بما يأتي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

• تطوير الأنشطة المصاحبة لمقرر اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية بحيث تراعي تنمية مهارات التفكير المنظومي لدى الطلبة.

• الاستفادة من معايير مهارات التفكير المنظومي التي توصلت لها الدراسة الحالية في اعداد أنشطة مقرر اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية.

المقترحـات :

بناء على نتائج الدراسة الحالية: فإنَ الباحثة تقدم مجموعة من المقترحات

• اجراء دراسات تقويمية أخرى تطبق على محتوى أنشطة مقررات اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية في ضوء التفكير المنظومي.

• التقويم المستمر لمقرر اللغة الإنجليزية للصف الثاني ثانوي والعمل على اثراء محتوى الأنشطة على مهارات التفكير المنظومي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع :

إسماعيل، دينا. (٢٠١٢). *سيكولوجية التفكير المنظومي*، ط١، القاهرة، دار الفكر العربي.

الايباري، محمود والامام، يوسف (١٩٩٥). *تحليل الأنشطة التعليمية/التعليمية المتضمنة في كتب رياضيات المرحلة الإعدادية الموحدة لدول الخليج العربية*.

البجة، عبد الفتاح (٢٠٠١). *أصول تدريس اللغة العربية: النظرية والممارسة*، عمان، دار الفكر.

البديوي، سلطانه عبد المصلح، (٢٠١٧). المضامين الوطنية في كتب اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠). *مجلة كلية التربية*، (١٧٣)

التعبان، محمد عبد الله، وناجي، انتصار محمود محمد. (٢٠٢٠). فاعلية استراتيجية التعلم القائم على المشروع في تنمية مهارات التفكير المنظومي وإنتاج المشروعات الإلكترونية لدى طلبة كلية التربية بجامعة الأقصى. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية:* الجامعة الإسلامية بغزة - شئون البحث العلمي والدراسات العليا.

جابر، جابر عبد الحميد، واخرون (١٩٩٦). *مهارات التدريس*، القاهرة، دار النهضة العربية.

الجعافرة، نسرين محمد. (٢٠٢٠). A Content Analysis of the Communicative Activites in the English Textbook Action Pack Nine in the Jordanian Governmental Schools. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، مج١١, ع٣٢، ١ - ٢٩. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1127007

الجوارنة، احمد (٢٠٠٦). *تطوير الأنشطة والتقويم في كتب التربية الإسلامية في ضوء المعايير المعاصرة وقياس أثر وحدات مطورة في تحصيل الطلبة واتجاهاتهم*، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، كلية الدراسات التربوية العليا: الأردن.

الحربي، سلمى بنت عيد بن عبد الله (٢٠١٦). تقويم كتاب اللغة الإنجليزية " Smart Class 6" للصف السادس الإبتدائي في ضوء معايير مقترحة للقيم التربوية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وفقا لنموذج بروفيس "Provus" التقويمي. مجلة كلية التربية، مج٣٢, ع٤، ٢٠٨ - ٢٥٤.

الحربي، عايض بن طريفان عايض. (٢٠٢١). تقويم مقرر اللغة الإنجليزية بالصف السادس الابتدائي في ضوء معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين بالمملكة العربية السعودية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ع٢٢, ج٢، ٤١٦ - ٤٣٠. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1120236

الحربي، عبد الكريم (١٤٣٤). *تحليل محتوى مقررات اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية وتقويمها في ضوء معايير مقترحة للكفاءة اللغوية*. رسالة دكتوراة غير منشورة. جامعة ام القرى

الحصان، اماني (٢٠١٧) . المدخل التأسيس للمناهج وطرق التدريس: قاعدة تربوية لبوابة التحول للرؤية الوطنية ٢٠٣٠م. الرياض: مكتبة الرشد.

الحلاق، علي سامي (٢٠١٠). *المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها*. طرابلس: المؤسسة الحديثة للكتاب.

حلمي محمد الفيل (٢٠١٥). *الذكاء المنظومي في نظرية العبء المعرفي*. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

الخثمي، مريم بنت مسفر بن سعد، ويوسف، أحمد الشوادفي محمد. (٢٠٢٢). *تحليل محتوي مقررات اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية في ضوء أبعاد الثقافة الرقمية*. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع١٤٢، ٨١ - ٩٨. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1270066

الخليفة، حسن جعفر (٢٠١٠). المنهج المدرسي المعاصر، مفهومه اسسه مكوناته تنظيماته تقويمه وتطويره، ط١٠، الرياض، مكتبة الرشد.

خليل، محمد (٢٠١١)، *التقويم التربوي بين الواقع والمأمول*. الرياض: مكتبة الشقري.

الخوالدة، ناصر احمد، عيد، يحي إسماعيل (٢٠١٤) *تحليل المحتوى في المناهج والكتب الدراسية الدليل والمرشد: النظري والعملي والمعايير*. الأردن، عمّان: زمزم ناشرون وموزعون.

الخيري، بدر بن علي أحمد (٢٠١٤)، *تقويم نشاطات التعلم في مقرر لغتي الخالدة في ضوء مهارات التذوق الادبي اللازمة لتلاميذ الصف الأول المتوسط*.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الدوسري، خلود بنت شبيب بن سعيد، والرويلي، نورة بنت شبك. (٢٠١٨). *تحليل محتوى كتاب اللغة الإنجليزية المطور للصف السادس الابتدائي في ضوء مهارات التواصل الشفهي*. مجلة كلية التربية: جامعة أسيوط - كلية التربية.

دينا احمد حسن إسماعيل (٢٠١١). أثر برنامج مقترح للتدريب على مهارات التفكير المنظومي في حل بعض المشكلات التربوية المعقدة لدى الدوجماتيين من طلاب الجامعة، (رسالة دكتوراة غير منشورة). كلية التربية، جامعة طنطا.

الرويس، عزيزة (٢٠١٩): *تقويم محتوى كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية في ضوء مهارات التفكير الناقد*

الرويلي، نوف معيض جربوع، والدغمي، مها عفات محمد. (٢٠٢٢). دراسة تقويمية للأنشطة الصفية في مقرر اللغة الإنجليزية المطور للصف الأول الثانوي في ضوء مهارات التفكير الإبداعي. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، ع٧٣ ، ٢٠١ - ٢٤٥. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1234888

الزهرانى، غيداء بنت على صالح. (٢٠١٨). دراسة تحليلية لمحتوى مقرر اللغة الانجليزية المطور Flying High للصف الاول الثانوى. *مجلة جامعة شقراء: جامعة شقراء*، ع١٠، ١٣٨ - ١٦٣.

الزهراني، عبد العزيز بن محمد (٢٠١٦). تقويم كتاب اللغة الإنجليزية المطور للصف الأول متوسط في ضوء مهارات التواصل الشفهي، *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث*، المجلد الثاني، العدد (١): ١٥-مارس ٢٠١٦.

ثانياً : المراجع الأجنبية :

المراجع الأجنبية:

https://www.mheducation.com.sg/megagoal

Ait Aissa ،M. (2017). An Evaluation of the English Foreign Language Textbook Getting Through of the Algerian Second Year Secondary School: The Case of Setif Secondary School Teachers. *مجلة الآداب والعلوم الإجتماعية*: جامعة محمد لمين دباغين سطيف ٢، ع٢٤، ٢٨ – ٤٨.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Al Thubaiti ،L. K. E.و ، Mohasseb ،M. M. (2013). *EVALUTING ACTIVITIES OF KSA INTERMEDIATE ENGLISH LANGUAGE COURSE IN THE LIGHTS OF THE PRINCIPLES OF LEARNER-CENTERED INSTRUCTION* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الطائف، الطائف. مسترجع من http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/649642

An Evaluation of English Language Textbook: Interlanguage English for Senior High School Students

Arnold, R. D.,& Wade, J. P.(2015). *A Definition of Systems Thinking: A systems Approach. Conference on Systems Engineering Research.* 44, pp. 669-678. USA: Procardia Computer Science.

Bartlett,G.(2001*).Systemic Thinking: a simple thinking technique for gaining systemic focus. The International Conference on Thinking* "Breakthoughs".

Cabrera, D. A (2006*).* SYSTEMS THINKING. PhD dissertation: Faculty of the Graduate School-Cornell University.

Carin. A. ,and Sund (1971*). Developing Questioning Techniques*. USA, Cheles E. Merrill Publishing Company.

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

صعوبات التطوير المهني للمشرفين التربويين بالتكامل بين التعليم العام والعالي وسبل التغلب عليها في ضوء برنامج تنمية القدرات البشرية

Difficulties in the Professional Development for Educational Superintends in the Kingdom of Saudi Arabia with Integration Between Public and Higher Education In the light of " Human capacity development program"

إعداد

وفاء عبد الرحمن القريشي

Wafa Abdulrahman Alqurraishi

باحثة دكتوراه تخصص إدارة تربوية مسار تعليم عام - جامعة الملك سعود

Doi: 10.21608/jasep.2024.348319

استلام البحث : ٢٢ / ٢ /٢٠٢٤

قبول النشر: ٩ / ٣ / ٢٠٢٤

القريشي، وفاء عبد الرحمن (٢٠٢٤). صعوبات التطوير المهني للمشرفين التربويين بالتكامل بين التعليم العام والعالي وسبل التغلب عليها في ضوء برنامج تنمية القدرات البشرية. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٣٧) أبريل ، ٦٦٩ – ٧١٤.

http://jasep.journals.ekb.eg

صعوبات التطوير المهني للمشرفين التربويين بالتكامل بين التعليم العام والعالي وسبل التغلب عليها في ضوء برنامج تنمية القدرات البشرية

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على الصعوبات التي قد تواجه التطوير المهني للمشرفين التربويين، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي لجمع البيانات لملاءمته لطبيعة الدراسة. وتكون مجتمع الدراسة من الخبراء في مجال التطوير المهني بتطبيق أدارة المقابلة. وقد خلصت الدراسة وجود عدد من الصعوبات تم تقسيمها إلى: أولًا: صعوبات بشرية؛ كان أعلاها تكرارًا: قلة الكفاءات القيادية المتخصصة في مجالات التطوير المهني التربوي والتعليمي، وضعف الثقة في البرامج التطويرية المقدمة، وذلك لضعف الثقة المتبادلة بين أعضاء هيئة التدريس في الجامعات، والمشرفين التربويين، وبالتالي ضعف الاقبال من الطرفين على المشاركة في برامج التطوير المهني. ثانيًا: صعوبات مادية؛ كان أعلاها تكرارًا: عدم كفاية الموارد المالية، وعدم توافق الخطة الاستراتيجية للتطوير المهني مع الامكانات والموارد البشرية والمالية المتاحة، وعدم توفر البيانات الضخمة ذات العلاقة بالتطوير المهني، أو عدم استثمار المتوفر منها؛ كالمركز الوطني للمعلومات، وبعد أماكن عقد البرامج التدريبية عن مواقع التجمع السكاني. ثالثًا: صعوبات مادية؛ كان أعلاها تكرارًا: عدم وجود لوائح وتنظيمات وتشريعات واضحة ومطبقة تنظم خطط وبرامج التطوير المهني في مؤسسات التعليم العام والعالي، قلة فعالية خطط وبرامج التكامل بين مؤسسات التعليم العام والعالي، إضافة إلى قلة وجود قنوات اتصال واضحة ومستمرة بين الجانبين، عدم وضوح المهام والأدوار لكل شخص من أصحاب العلاقة، مركزية المؤسسات التعليمية وخاصة وزارة التعليم. ثم قدمت الدراسة بعض السُبل البشرية والمادية والتنظيمية للتغلب على تلك الصعوبات في ضوء برنامج تنمية القدرات البشرية موضحة في رسم توضيحي.

Abstract:

The study aimed to identify the difficulties that may face the professional development of educational Superintends, the researcher used the descriptive approach in the study to collect data due to its suitability to the nature of the study. The study population consists of experts in the field of professional development by using a number of interviews. The study concluded that there are a number of difficulties that were divided into: First: human difficulties; The most frequent of

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

these were: the lack of specialized leadership competencies in the fields of educational and educational professional development, confidence weakness in the development programs provided because of the weakness of trust between university faculty members and educational Superintends, and thus weak interest on both sides to participate in professional development programs. Second: financial difficulties; The most frequent were: insufficient financial resources, the incompatibility of the strategic plan for professional development with the available human and financial capabilities and resources, the lack of availability of big data related to professional development, or the failure to invest in what is available; Such as the National Information Center, and the distance between the locations of training programs and the population centers. Third: Financial difficulties; The most frequent were: the lack of clear regulations, regulations and legislation that organize professional development plans and programs in public and higher education institutions, the lack of effectiveness of integration plans and programs between public and higher education institutions, in addition to the lack of clear and continuous channels of communication between the two sides, and the lack of clarity in the tasks and roles of each person. Among those concerned is the centralization of educational institutions, especially the Ministry of Education. The study then presented some human, material and organizational ways to overcome these difficulties in light of the human capacity development program, illustrated in an illustration.

المقدمة:

تتبوأ المملكة العربية السعودية مركزًا قياديًا على المستوى العالمي في العديد من المجالات عبر استراتيجية متكاملة للتنمية نظمتها رؤية ٢٠٣٠. ونتج عنها العديد من المشاريع والمبادرات مثل: برامج تطوير القطاع المالي، وبرنامج الاستدامة المالية، وبرنامج تطوير الصناعة الوطنية والخدمات اللوجستية، وبرنامج

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التخصيص، وبرنامج التحول الوطني ٢٠٢٠، وبرنامج تنمية القدرات البشرية (الموقع الإلكتروني لرؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، ١٤٤٣). وقد صُمم الأخير لتحقيق مجموعة من الأهداف الاستراتيجية عبر عدد من المبادرات الطموحة (١٩مبادرة)، تُنفذ من خلال مشاريع تحوّلية (٩٠مشروع) لدفع عجلة التنمية على الصعيدين الاقتصادي والاجتماعي. مُستهدِفةً تنمية مهارات المواطنين والمواطنات من مرحلة الطفولة المبكرة حتى مرحلة ما بعد التقاعد لتحسين مخرجات منظومة التعليم للوصول إلى المستويات العالمية، والمواءمة مع احتياجات التنمية وسوق العمل المحلي والعالمي المتسارع، ومتطلبات الثورة الصناعية الرابعة (وثيقة برنامج تنمية القدرات البشرية، ٢٠٢١).

ويُعد قطاع التعليم بمؤسساته (عام وعالي) أحد أبرز الجهات المخولة بتطبيق البرنامج وأحد أفراد منظومة القدرات البشرية المستهدفة في ذات الوقت حيث يستهدف البرنامج تطوير جميع مكونات منظومة التعليم والتدريب بما فيها المعلمين والمدربين وأعضاء هيئة التدريس لكافة مراحل التعليم والتدريب لتنسجم مع التوجهات الحديثة والمبتكرة في مجالات التعليم والتدريب. الأمر الذي يضيف أدوارًا جديدة إلى أفراد منظومة التطوير في التعليم العام-المشرفين التربويين- بتحويل أدوارهم إلى مطورين ومبتكرين عوضًا عن كونهم متابعين لتنفيذ التعليمات وهو ما نص عليه مشروع ٦-٢ من وثيقة تنمية الموارد البشرية (٢٠١٩).

وتؤكد الدراسات والعديد من المنظمات المهتمة بالإشراف التربوية على الدور البارز للجهاز الإشرافي في عمليات الإصلاح والتطوير التعليمي وعلى ضرورة تطوير المشرفين التربوي لتحقيق مستهدفات ذلك الدور. فقد وضح السليحات (٢٠١٨) أن الإشراف التربوي أصبح الأداة الرئيسية لضمان الجودة والتطوير على مستوى التعليم، وأن المشرفون التربويون هم الميسرون لذلك. وأشار جوردن (Gordon, 2019) على أن المشرفون الجيدون هم حلقة الوصل بين المستويات المختلفة والمسئولة عن تعلم الطلاب، وتطوير المعلمين مهنيا، وتطوير المناهج وعلميات التدريس، وتقييم الطلاب، والعاملين على عمليات التعليم. وتؤكد الجمعية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الأمريكية للإدارة العامة إي إس بي إي[1] (American Society for Public Administration- ASPA, 2022) ورابطة الإشراف وتطوير المناهج الأمريكية إي إس سي دي[2] (Association for Supervision and Curriculum Development- ASCD, 2022)، على حتمية تطوير المشرف التربوي وإشراكه في برامج التنمية المهنية الشاملة ذات المجالات المتعددة لتحسين أدائه على الصعيدين الإداري والتخصصي. كما تدعوا إلى أهمية تكاتف الجهود بين عدة جهات كالجامعات، والمعاهد الخاصة، والهيئات التعليمية وغيرها لإنشاء الروابط والمجالس والجمعيات التي تهتم بتوفير أوراق العمل، وتُفسح المجال للمشاركة في المؤتمرات العالمية، والندوات التربوية، وتستقطب طلبة الدكتوراه والعلماء في مجال الإشراف التربوي لتحفيزهم نحو المزيد من الإنتاج الفكري الذي من شأنه تطوير المشرفين التربويين والإشراف التربوي. وتؤكد مجموعة الاهتمام بالإشراف التربوي سيج (Supervising Interest Group- SIG)[3] التابعة لجمعية البحوث الأمريكية التربوية إي إي آر إي[4] (American Educational Research Association-

---

1 الجمعية الأمريكية للإدارة العامة إي إس بي إي (**American Society for Public Administration- ASPA, 2022**) هي جمعية مهنية واسعة النطاق في الإدارة العامة الأمريكية تضم في عضويتها ما يقارب ٨ آلاف ممارس وأكاديمي وطالب، وتعتبر أحد المنظمات الرائدة في التطوير المهني.

2 رابطة الإشراف التربوي وتطوير المناهج إي إس سي دي (**Association for Supervision and Curriculum Development- ASCD, 2022**) هي مؤسسة تعليمية غير ربحية تضم أكثر من ١٢٥ألف عضو من أكثر من ١٢٨ دولة: قادة مدارس، ومعلمين، وأساتذة جامعات، بالإضافة إلى ٥٢ منظمة منتسبة، ومجتمعات تعليمية أخرى ذات صلة ذاتية التنظيم.

3 مجموعة الاهتمام بالإشراف (**Supervising Interest Group- SIG**) (**AERA, 2022**) هي تهتم بالإشراف (**AERA**) مجموعة تابعة لجمعية البحوث التربوية الأمريكية إي إي آر إي التربوي والتطوير المهني للمشرفين التربويين.

٤ الجمعية الأمريكية للبحوث التربوية إي إي آر إي (American Educational Research Association–AERA, 2022) تأسست عام ١٩١٦ تُعنى بتحسين العملية التعليمية من خلال تشجيع الاستفسار العلمي، وتعزيز النشر التطبيق

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

(AERA, 2022 على أهمية التنمية المستدامة للمشرفين التربويين حيث تعقد دوريًا المؤتمر السنوي للإشراف لاستقطاب الباحثين وطلبة الدراسات العليا لمناقشة الأعمال والأوراق العلمية المتميزة، وتقدم جائزة الإنجاز المتميز للأعضاء الأكثر تأثيرً في مجال تطوير الإشراف التربوي والمشرفين. وفي دلالة واضحة على اهتمام نظم التعليم بالتطوير المهني للمشرفين كقاعدة أساسية لأي توجه استراتيجي نحو تطوير التعليم تشير العديد من الدراسات إلى أشكال مختلفة من الشراكات والتكامل التربوي مع الجامعات كبيوت للخبرة وأحد أبرز الجهات في التجارب العالمية التي تُقدم التطوير المهني بأشكاله المتعدد للمشرفين التربويين.

المشكلة

ويُمثل الجهاز الإشرافي في التعليم السعودي دورًا مفصليا في العملية التعليمية فهو ذراع الوزارة وصنّاع القرار في التنظيم الإداري، والإشراف على عمليات التعليم والتعلم، وأداتها لتطوير المعلمين والرفع من مستوى أدائهم المهني بما يتواءم ومستجدات الميدان التربوي المتنوعة لا سيما بعد إقرار برنامج تنمية القدرات البشرية (٢٠٢١) وما يتضمنه من مهام ومسؤوليات. فأصبح التحدي الأكبر هو مواكبة التغيرات أثناء الخدمة والتطورات المستجدة في مجال التعليم مما يجعل المشرف التربوي في حاجة ماسة إلى مهارات ومعارف متقدمة مخططة بأسلوب علمي متناسق يُكسبه الأساليب والأدوات التي ترقى بأسلوبه الإشرافي إلى الإبداع والابتكار وعمل الأبحاث في قضايا ومشكلات المجال التربوي. وقد أثبت الديحاني (٢٠١٨) أثر التطوير المهني للمشرفين التربويين الذي يمتلك معايير مهنية عالية على أداء المعلمين في عمليات التعليم والتعلم بما لا يقل عن ٦٢%. ووضح كيفين (kevin, 2017) أن نجاح بعض القيادات في المناطق التعليمية في الإشراف على المدارس لا يعتمد على المؤهل العلمي العالي (دكتوراه) فقط؛ بل ترتبط فاعلية الأداء على مستوى التطوير المهني الذي حصل عليه أولئك القادة.

ورغم أن مراكز التدريب التربوي بإدارات تعليم المناطق تقوم بأدوار بارزة، وجهود حثيثة لرفع مستوى أداء شاغلي الوظائف التعليمية (مشرفين، معلمين، قادة ...) بل إن بعضًا من تلك الجهود في مجال التطوير لمهني كانت مقدمة من قبل مراكز التدريب التربوي التابعة للإدارة العامة للتدريب والابتعاث (سابقًا) حتى عام ١٤٣٩، واستمرت إلى أن أصبحت بإشراف المعهد الوطني للتطوير المهني

العملي لنتائج البحث. تضم أكثر من ٢٥ ألف عضو من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، والباحثين، وطلبة الدراسات العليا، وغيرهم من المهنيين الذين يتمتعون بخبرات غنية ومتنوعة في مجال البحوث التربوية في المؤسسات والجامعات والمعاهد والوكالات الفيدرالية والولائية وأنظمة المدارس وشركات الاختبار والمنظمات غير الربحية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والتعليمي عام ١٤٤١ إلى حين إعادة هيكلة إدارة الإيفاد والابتعاث وإعادة التدريب لها مرة أخرى (وزارة التعليم، ٢٠٢٠؛ هيئة الخبراء بمجلس الوزراء، ٢٠٢٢)؛ إلا أنها تظل في معظمها موجهة لتطوير المعلمين الممارسين والمستجدين، أو مديري المدارس، ونادرًا ما تستهدف المشرفين التربويين فيما عدا بعض البرامج الوزارية التي يُشرعها المعهد الوطني للتطوير المهني والتشغيلي، أو وحدة تطوير المدارس، أو الإدارة العامة للإيفاد والابتعاث بغرض نقل الخبرة وتأهيل مدربين مركزيين للمناطق (الخطة السنوية لإدارة التدريب والابتعاث بالمنطقة الشرقية، والمدينة المنورة، والرياض للعام ١٤٤٤، ١٤٤٣). وقد أشارت بعض الدراسات إلى ضعف الرضا العام للمشرفين التربويين عن تلك البرامج، مُرجئةً ذلك لعدة أسباب منها: ضعف كفاءتها (من وجهة نظرهم)، وقلة عددها، أو تكرار موضوعاتها، أو أنها لا تلبي احتياجاتهم التدريبية المتجددة (الفايز والعمود، ٢٠١٩؛ الدوسري، ٢٠١٧).

وجاءت أهمية تفعيل دور مؤسسات التعليم العالي لتجويد التطوير المهني للمشرفين التربويين في توصيات العديد من الدراسات (أبو كريم، ٢٠١٦؛ محفوظ، ٢٠١٧؛ الشهري، ٢٠١٩؛ القحطاني، ٢٠٢١). وأكد الخيبري (٢٠١٦) أن دور مؤسسات التعليم العالي يجب ألا يتوقف على إعداد المعلم فحسب وإنما يتعداه إلى التطوير أثناء الخدمة، والمتابعة والتقويم من خلال مدربين أكفاء بالاستفادة من التكامل بين التعليم العام والعالي. وتوصل الفايز (٢٠١٧) والتويجري (٢٠٢٠) إلى ارتفاع رضا المتدربين (القيادات) عن البرامج التدريبية التي قُدمت لهم من قبل مركز تدريب القيادات بجامعة الملك سعود، وعن أعضاء هيئة التدريس كمدربين (الفايز، ٢٠١٧). وفيما يخص فاعلية البرامج المقدمة من مؤسسات التعليم العالي إلى المشرفين التربويين في التعليم العام أظهرت تجربة غراو وكالكاغني وبريس وأورتيز ٢٠١٧ (Grau, Calcagni, Preiss and Ortiz, 2017) نجاح نموذجهم في تعزيز التطوير المهني كما كشفت عن العديد من الفرص والإمكانات التي يمكن تعميمها على نطاق واسع.

وتجدر الإشارة إلى أن بعضًا من مؤسسات التعليم العالي بالمملكة قد قدمت عددًا من برامج التطوير المهني مثل برامج التدريب الصيفي في جامعة أم القرى، وجامعة طيبة، وجامعة الإمام فيصل عبد الرحمن بن فيصل (الشهري، ٢٠١٩)، وبرامج المركز التربوي للتطوير والتنمية المهنية بجامعة الملك سعود (المركز التربوي والتنمية المهنية، ٢٠٢٢). وفي ضوء ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السعي للتعرف على أبرز الصعوبات التي يمكن أن تواجه التطوير المهني للمشرفين التربويين في المملكة العربية السعودية بالتكامل بين التعليم العام والعالي، وتقديم مقترحات للتغلب عليها في ضوء برنامج القدرات البشرية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أهداف الدراسة

- التعرف على الصعوبات البشرية والمادية والتنظيمية التي قد تواجه التطوير المهني للمشرفين التربويين بالتكامل بين التعليم العام والعالي، وتقديم مقترحات للتغلب عليها في ضوء برنامج تنمية القدرات البشرية.

أهمية الدراسة

رغم تنوع الدراسات التي استهدفت المشرفين التربويين بالبحث؛ إلا أنها تناولت في معظمها الإشراف التربوي كمفهوم عام، أو سبل تطويره، أو معوقات التطوير المهني للمشرفين، أو قياس مستوى رضاهم عن واقعه؛ في حين قد تُعد الدراسة الحالية من أُولى الدراسات التي اهتمت بمجال التكامل بين التعليم العام والعالي في التطوير المهني للمشرفين التربويين وفق وثيقة تنمية الموارد البشرية لتضيف إلى الإنتاج الفكري في هذا المجال. وقد تُسهم الدراسة الحالية في إعادة النظر في برامج التطوير المهني التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي من خلال تبني خطة استراتيجية شاملة ومرنة لكل منطقة تعليمية تتناسب مع الاحتياجات النوعية للمشرفين التربويين بالمنطقة، ومع مستجدات التطوير، ومتطلبات التكامل التي يُعول عليها سداد تلك الاحتياجات النوعية.

أسئلة الدراسة

تمثلت أسئلة الدراسة في السؤال الرئيسي: صعوبات التطوير المهني للمشرفين التربويين بالتكامل بين التعليم العام والعالي وسبل التغلب عليها في ضوء برنامج تنمية القدرات البشرية؟

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود التالية:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على صعوبات التطوير المهني للمشرفين التربويين بالمملكة العربية السعودية بالتكامل بين التعليم العام والعالي، وسبل التغلب عليها في ضوء برنامج تنمية القدرات البشرية.

الحدود المكانية: سيتم تطبيق هذه الدراسة على مكاتب التعليم بإدارة تعليم: الرياض، والمدينة المنورة، والمنطقة الشرقية. ولتطبيق أداة المقابلة على الخبراء سيتم الاقتصار على جامعة الملك سعود، وجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل وجامعة طيبة، والمعهد الوطني للتطوير المهني التعليمي، والإدارة العامة للإيفاد والابتعاث.

الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة الحالية على المشرفين والمشرفات التربويين بمكاتب التعليم بإدارة تعليم الرياض، والمدينة المنورة، والمنطقة الشرقية. والخبراء في مجال الدراسة وفقًا للمعايير والمحكات الواردة (أعضاء هيئة تدريس

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بجامعة الملك سعود وجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل وجامعة طيبة، ومشرفي العموم بالإدارة العامة للإيفاد والابتعاث، مشرفين بالمعهد الوطني للتطوير المهني التعليمي).

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة ميدانيًا خلال الفصل الأول من العام الدراسي١٤٤٥هـ.

مصطلحات الدراسة:

التطوير المهني للمشرفين التربويين

يعرفه الدوسري (٢٠١٧) بأنه الجهود المؤسسية المنظمة والمخطط لها، التي تعمل على التحسين المستمر للمهارات والمعارف، والاتجاهات التي يحتاجها المشرفين التربويين ليصبحوا أكثر فاعلية كأفراد وأعضاء في جماعات العمل. وتعرفه الباحثة إجرائيًا: بأنه جملة الأدوار والجهود التي تُقدمها المؤسسات المخولة بتقديم طرق وأساليب التحسين المستمر للمهارات والمعارف والاتجاهات التي يحتاجها المشرف التربوي للوفاء بمتطلبات دوره وتمكنه من مواكبة المستجدات، وتقديم الحلول، ومعالجة المشكلات، والبحث في قضايا التعليم بطرق إبداعية.

المشرف التربوي:

عرفه دليل المشرف التربوي (١٩٩٨) بأنه خبير فني، وظيفته الرئيسة مساعدة المعلمين على النمو المهني وحل المشكلات التعليمية التي تواجههم، بالإضافة إلى تقديم الخدمات الفنية، لتحسين أساليب التدريس وتوجيه العملية التربوية الوجهة الصحيحة". ومن التسميات الشائعة المشرف التربوي، والمشرف الفني، والموجه التربوي، والموجه الفني، ومرشد المعلم. وكلها تسميات يمكن استخدامها تبادليا للدلالة على ذلك النظام الفرعي من المنظومة التربوية، وهي جهود منظمة رسميا يبذلها مشرفون مؤهلون متخصصون مع المدرسين، ويعد المدير أيضا مشرفا تربويا مقيما وكذلك المعلم الأول (عطاري، ٢٠٠٤).

التكامل التربوي بين التعليم العام والعالي:

يعرفه النهى (٢٠٢١) بأنه دور الجامعة في مساندة التعليم العام، ودور التعليم العام في الاستفادة من تلك المساندة، وذلك من خلال توحيد الأهداف والاستفادة من نتائج البحوث. وتعرفه الباحثة إجرائياً: بأنه الدور الذي تقدمه مؤسسات التعليم العالي في التطوير المهني للمشرفين التربويين من خلال أساليب التطوير المهني المتنوعة: استحداث برامج قصيرة، دبلومات، أكاديميات افتراضية، ورش عمل، البحث الإجرائي، المناقشات، المؤتمرات، التدريب العملي... وغيرها من الممكنات التي وجهت إليها وثيقة تنمية الموارد البشرية تحت ركائزها الاستراتيجية الثلاث ضمن إطار منهجي استراتيجي يضمن الاستدامة ويحقق أهداف ورؤى التعليم.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الدراسات السابقة:

أولًا: الدراسات العربية

هدفت دراسة أبو كريم (٢٠١٦) إلى تقويم برامج الدورات التدريبية التي تعقد في مركز تدريب القيادات التربوية في كلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر المتدربين، والتعرف على المقترحات الضرورية لتطوير البرامج التدريبية. ولتحقيق هدف الدراسة تمّ استخدام المنهج المسحي الوصفي، والاستبانة والمقابلة الشخصية أداتين للدراسة. أسفرت نتائج الدراسة عن حصول خمس فقرات على مستوى متوسط، وباقي الفقرات حصلت على مستوى عالي، ولم تحصل أية فقرة على مستوى متدني، وكان المتوسط العام على كامل أداة الدراسة ضمن المستوى عالي كما هي جميع المجالات. توصلت نتائج المقابلة الشخصية إلى جملة من المقترحات التطويرية أهمها: الاستمرار بعمل البرامج التدريبية المقامة، وضرورة تنويع أساليب التقويم بحيث تشمل جميع عناصر البرنامج التدريبي، وضرورة مشاركة جميع المتدربين عند التخطيط للبرامج التدريبية، وإعادة النظر في مدة البرنامج التدريبي لتصبح عاماً دراسياً بدلا من فصل دراسي واحد. كما أوصت الدراسة بجملة من التوصيات أهمها: التقويم المستمر للمتدربين، وتزويد المتدربين بنتائج أدائهم أولاً بأول، والتنسيق والتكامل فيما يتعلق بإعداد البرامج التدريبية بين كلية التربية ممثلة بمركز إعداد القيادات التربوية ووزارة التعليم.

كما هدفت دراسة العنزي ٢٠١٦ إلى التعرف على معوقات تحقيق التكامل بين التعليم العام والتعليم العالي بأبعاده الأربعة: التواصل، والتنسيق، والتعاون، والتبادل من وجهة نظر القيادات التربوية بمنطقة الحدود الشمالية، باستخدام المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة على عينة من ٣٠ مشرف ومشرفة تربوية، و٣٠ من رؤساء الأقسام ووكيلتاهن في كلية التربية وعمادة السنة التحضيرية بجامعة الحدود الشمالية. توصلت نتائج الدراسة إلى اتفاق العينة على وجود معوقات تحول دون ذلك التكامل منها: إهمال تضمين برامج إعداد المعلم في خطط التكامل مما يعوق جعلها أكثر فهما واتصالا، وفي بُعد التنسيق كان غياب التنسيق الإداري والفني بين التعليم العام والتعليم العالي فيما يتعلق بقضايا الكم والكيف من أبرز المعوقات، أما في بُعد التعاون ظهر عائق غياب الاستراتيجية المشتركة، وفي بُعد التبادل برز عائق عدم وجود أنظمة موحدة تسيّر عمل الوزارة الجديدة لتضمن عمل التكامل وتحقيق أعلى مستوى إنتاجية في ضوء التكامل بين التعليم العام والعالي.

أما دراسة العسيري ٢٠١٧ فقد استهدفت التعرف على واقع التخطيط للتكامل بين كليات التربية والتعليم العام، ورصد بعد التجارب العالمية البارزة في التخطيط للتكامل في برامج تطوير القيادة التربوية. واستخدمت الدراسة المنهج

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الوصفي التحليلي باستخدام الأسلوب الوثائقي واعتماد المقابلة المقننة كأداة على عينة الدراسة، وتوصلت الدارسة إلى: ضعف واقع التخطيط للتكامل في سياسات الجامعات الداخلية اتجاه بناء برامج تطوير القيادات (الدبلوم العالي، والبرامج الإثرائية، والتدريب عن بعد) وكذلك تجاه بناء مركز معلومات متكامل يمكن استثماره في مراحل الاستقطاب وإدارة الأداء.

واستهدفت دراسة الغنامي ٢٠١٦ الكشف عن واقع تأهيل المعلم وتطويره في ضوء التكامل التربوي بين التعليم العام والعالي في أربعة محاور: التكامل بين الدراسة الجامعية ومزاولة المهنة، ودرجة الإعداد المهني للمعلم في المرحة الجامعية، والعقبات التي تواجه المعلم في مهنة التعليم، ودور المؤسسات التعليمية في تطوير المعلم. وطبقت الدراسة الاستبانة على عينة من المعلمات حديثات التخرج وذوات الخبرة. وتوصلت الدراسة إلى: أن إعداد الطالب المعلم في التعليم العالي، وتطوير المعلم بعد مزاولة المهنة في التعليم العام يسيران بخطوات جيدة، ولكن تواجههما الكثير من العقبات التي تدل على غياب التكامل بين التعليم العام والعالي منها: غياب الخطط والاستراتيجيات المشتركة، وغياب الاتصال المستمر الفاعل.

وتوصلت دراسة الفايز ٢٠١٧ التي كان موضوعها: واقع أداء أعضاء هيئة التدريس بمركز تدريب القيادات التربوية بكلية التربية في جامعة الملك سعود، وتمّ تطبيقها على عينة من ١٣٠ متدرب، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات. توصلت إلى موافقة العينة بدرجة عالية على تمكّن أعضاء هيئة التدريس (المدربين) من المادة العلمية، وتطبيق استراتيجية التعلم التعاوني في القاعات، وحثهم المتدربين على المشاركة والمناقشة وإقامة العلاقات الطيبة معهم. أوصت الدراسة بضرورة عقد دورات لأعضاء هيئة التدريس في طرق التدريب الحديثة، وعمل الزيارات الميدانية المصاحبة لعملية التدريب، وربط الأساليب التدريبية بالتقنية الحديثة، واستضافة خبراء من الميدان التربوي للمشاركة بعملية التدريب والاستفادة من خبراتهم.

سعت دراسة الحماد ٢٠١٧ إلى الكشف عن التجارب والخبرات العالمية التي يمكن الاستفادة منها في مجال الشراكة بين مؤسسات التعليم العام، والجامعات في المملكة العربية السعودية، والتعرف على واقع تلك الشراكة، ومعوقاتها، والوصول للمقترحات الممكنة لتعزيز الشراكة بما يحقق أهداف رؤية ٢٠٣٠. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي بأسلوب تحليل الوثائق. وتوصلت إلى النتائج الآتية: وجود قصور في الشراكة في مجال: إعداد المعلم، تنمية مهارات طلاب المرحلة الثانوية، التنمية المهنية ؛حيث ظهر ضعف مشاركة الكليات التربوية في قياس أثر التدريب لدى العاملين في الوزارة، وتدني مشاركة الكليات التربوية في

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تصميم برامج تأهيل وتنفيذها للمعلمين الجدد قبل مزاولة المهنة، وفي تصميم برامج تربوية توجيهية وتنفيذها للعاملين في وظائف جديدة بوزارة التعليم، وتدني استخدام أساليب التعليم الإلكتروني الحديثة في برامج الشراكة، وضعف التنسيق بين مؤسسات التعليم العام والكليات التربوية لتنظيم المؤتمرات التعليمية واللقاءات التربوية وورش العمل المتعلقة بالموضوعات ذات الاهتمام المشترك. أمّا في مجال الاستشارات؛ فقد توصلت النتائج إلى محدودية شراكة الكليات التربوية في اللجان الاستشارية، ووضع الخطط المستقبلية، وتطوير الأساليب التقويمية. وحددت الدراسة عدداً من معوقات الشراكة الإدارية، والتنظيمية، والعلمية؛ ومنها: قلة مشاركة أساتذة الجامعات في برامج التدريب والتطوير المهني للمعلمين مما يُفقد التعليم العام الاستفادة من الكوادر المؤهلة في التعليم العالي، وعدم فاعلية برامج التدريب أثناء الخدمة فهي لا تستهدف تحديات ومستجدات العصر.

هدفت دراسة البلوي ٢٠٢١ إلى الكشف عن واقع التكامل بين التعليم العام والإدارة العامة للتعليم بمنطقة تبوك، ومعوقاته، ثم تقديم تصور مقترح لتفعيل التكامل التربوي بين كلية التربية والآداب والإدارة العامة للتعليم بمنطقة تبوك في ضوء خبرات الدول. واهتمت الدراسة بعرض خبرات الدول في التكامل في المجال المعرفي، ومجال الشراكة، ومجال البحوث التربوية، ومجال الاعتماد الأكاديمي والجودة. وطبقت الدراسة المنهج الوصفي المسحي باستخدام الاستبانة على عينة من قادة وأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية ١٩٤، والقيادات التربوية، ومشرفي ومشرفات الإدارة العامة بمنطقة تبوك. وتوصلت الدراسة إلى: وجود صور من التكامل بين التعليم العام والعالي بدرجة متوسطة، ووجود تحديات تعوق من التكامل (انخفاض قناعة العاملين بأهمية التكامل، وضعف التنسيق والتخطيط المشترك بين كلية التربية والإدارة العامة، بيروقراطية الإدارات والمركزية في اتخاذ القرارات، ضعف التمويل، محدودية وجود كوادر المدربة، زيادة الأعباء الإدارية والأكاديمية.

استهدفت دراسة العريفي ٢٠٢١: التعرف على واقع التنمية المهنية للمشرفين والمشرفات التربويين بإدارة تعليم الرياض، وكشفت عن المعوقات التي تحد من التنمية المهنية لهم، ثم قدمت المقترحات التي تسهم في رفع مستوى التنمية المهنية لهم، معتمدة المنهج الوصفي المسحي، ومطبقة الاستبانة كأداة على عينة من ٣٢٦ مشرف ومشرفة. وقد أسفرت الدراسة عن عدد من النتائج منها: تدني مستوى التنمية المهنية للمشرفين والمشرفات التربويين من وجهة نظرهم، وأن البرامج التي يحصلون عليها لا تخضع للتقويم والمتابعة أو لقياس أثر التدريب، وأنهم بحاجة إلى الانخراط في برامج الدراسات العليا، وحضور المؤتمرات التربوية، وأن برامج التنمية التي يحصلون عليها لا تركز في مجملها على الجوانب التطبيقية المتصلة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بعمل المشرف بالقدر المأمول أو على احتياجاته التخصصية، أو المجالات التي تتناسب مع طبيعة العمل الإشرافي، ووصفت العينة تلك البرامج ببعدها عن واقع العمل الفعلي لهم. كما كشفت الدراسة عن موافقة عالية من العينة على عدد من المعوقات التي تحد من تنميتهم مهنيا مثل: كثرة المهام المطلوبة منهم، وضعف اهتمام الجهات المختصة بمجال البحوث العلمية كأحد مجالات التنمية، ومحدودية الفرص المخصصة للمشرفين لإكمال الدراسات العليا.

استهدفت دراسة القحطاني ٢٠٢١ هدفت التعرف على واقع برامج التطوير المهني في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتم تطبيق استبانة على عينة من ٨٩١ معلم ومعلمة. وتوصلت الدراسة إلى وجود قصور في برامج التطوير المهني، والحاجة لتفعيل دور الجامعات السعودية للمساهمة في تصميم وتنفيذ برامج التطوير المهني، وقدمت نموذجًا مقترحًا قائمًا على مسارات التطوير المهني في جامعتي كامبردج وهارفرد

وهدفت ادراسة كيفين (kevin, 2017) بعنوان "أثر المؤهل العلمي على نجاح عملية التطوير المهني للقيادات في المناطق التعليمية بالولايات المتحدة الأمريكية"، إلى التعرف على مدى ارتباط فاعلية الأداء لدى القائد التربويين المشرفين على المناطق التعليمية بالمؤهل العلمي لهم (دكتوراه). وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي بتطبيق أداة الاستبانة على عينة من ٢١٤ قائد يعملون في خمس مناطق تعليمية. وتوصلت الدراسة إلى أن نجاح القيادات في المناطق التعليمية في الإشراف على المدارس لا يعتمد على المؤهل العلمي (الدكتوراه) فقط؛ بل ترتبط فاعلية الأداء بمستوى التطوير المهني الذي يحصل عليه أولئك القادة حتى وإن لم يكونوا حاصلين على درجة الدكتوراه في القيادة والإشراف. كما كشفت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية طردية بين فاعلية الأداء لدى القادة ومدى اشتراكهم في مجالات وبرامج التطوير المهني المختلفة مثل: المشاركة في البرامج التدريبية المتخصصة للقيادات التربوية، التدريب الذاتي، توافر الإمكانات المادية المساعدة على إقامة برامج التطوير المهني، المشاركة في المؤتمرات والندوات العلمية، والالتحاق بالبرامج طويلة المدى.

واهتمت دراسة جوناثان ٢٠١٨ (Jonathan , 2018) بعنوان "تصورات القيادات المدرسية في ولاية كارولينا الشمالية حول أهمية برامج التطوير المهني التي تقيمها المناطق التعليمية لقادة المدارس". بالتعرف على تصورات ومفاهيم القيادات المدرسية نحو برامج التطوير المهني للقيادات الإدارية لتولي قيادة الإشراف التربوي والإداري على المدارس، ولتحقيق ذلك تم اختيار عينة بلغت ١٣ مشرفا ومديرا

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بطريقة كرة الثلج. واستخدام المقابلة كأداة على عينة الدراسة واستخدام المنهج الوصفي بأسلوب التحليل النوعي. وتوصلت الدراسة اتفاق العينة على أن الكثير من البرامج التدريبية التي شاركوا فيها ضعيفة ولم يستفيدوا منها، وأن العديد من البرامج التدريبية لتطوير القيادات التربوية تركز على الجوانب المعرفية، أكثر من الجوانب المهارية والعملية التي يحتاجها المشرف في مجال التخصص، والإشراف الفني.

وقدّمت دراسة هارتمان وموريس (Hartman & Morris,) ٢٠١٩ 2019 بعنوان "تطوير دورة إشراف القيادة التربوية التفاعلية الفعالة عبر الإنترنت"، أنموذجاً وإطار عمل لتصميم الدورات التدريبية الفعالة عبر الانترنت، وكيفية تطبيقها، في مجال الإشراف التربوي وإعداد القادة على أن تحقق أهداف الدورة كاملة التي يمكن أن تحققها البرامج التدريبية المقدمة وجهًا لوجه. استخدمت الدراسة منهج دراسة الحالة على عينة من المراكز التي تعاني من ذات التحدي المتمثل في تدريس السلوكيات والمهارات التفاعلية لفئة المشرفين والقادة. وقد خلَّصت الدراسة إلى تقديم أنواع محددة من الاستراتيجيات، والأساليب لتحقيق المشاركة النشطة، وأعلى مستوى من التفاعل، وتمكين المرشحين للبرامج التدريبية من إتمام المهام، وإظهار المهارات والسلوكيات الإشرافية المستهدفة من خلال الأساليب والتكنولوجيا المقدمة في النموذج.

وألقت دراسة المفيز (٢٠٢٢) الضوء على تحديات برامج التدريب الصيفي عن بُعد في عامي ١٤٤١٤٤٢هـ، والتي تتبع إدارتها المركز التربوي للتطوير المهني، مع التركيز على وجهة نظر المدربين حيال وسائل تطوير هذه البرامج. لتحقيق هذا الهدف، وتم اعتماد المنهج الوصفي المسحي، وتوجيه الاستبانة إلى عينة من ٣١ مدربًا من أعضاء هيئة التدريس. وكشفت الدراسة عن أن برامج التدريب الصيفي عن بُعد التي تقدمها المركز التربوي للتطوير والتنمية المهنية، تواجه تحديات ذات درجة متوسطة وفقًا لتقييم المدربين. حصلت تلك التحديات بدرجة متوسطة على المرتبة الأولى في مجال التحديات المرتبطة بالمتدرب، تلاها التحديات المرتبطة ببرامج التدريب، بينما جاءت تحديات إدارة التدريب في المرتبة الأخيرة. بالإضافة إلى ذلك، أظهرت النتائج تأييدًا عاليًا من قبل المدربين لسبل التطوير المقترحة مثل: وضع آلية لتحفيز المتدربين والمدربين، وإنشاء دليل تنظيمي لبرامج التدريب عن بُعد، وتطبيق معايير محددة لتلك البرامج، مع توفير الدعم الضروري لمساعدة المدربين في تصميم البرامج التدريبية.

التعقيب على الدراسات السابقة وأوجه الاستفادة منها

بعد استعراض الدراسات السابقة -العربية والأجنبية- تبين أن معظمها ركزت على التطوير المهني للمشرفين التربويين، أو القادة التربويين أو المعلم الخبير

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

(المعلم الأول) على اعتبار أن مهمة الإشراف التربوي وتوجيه عمليات التعلم معولة عليهم. وقد اهتم عدد منها بموضوع التطوير المهني للمشرفين التربويين من خلال كشف الواقع مثل العريفي (٢٠٢١) التي كشفت عن انخفاض رضا المشرفين التربويين عن التطوير المهني الذي يحصلون عليه. أو الكشف عن معوقات التطوير المهني للمشرفين التربويين بتوضيح من المقترحات للتغلب على تلك المعوقات مثل الدوسري (٢٠١٧) والعريفي (٢٠٢١).

وفي سياق عوائق التطوير المهني اتجهت دراسة كيفين (kevin, 2017) إلى التأكيد على أثر التطوير المهني للمشرفين التربويين على فاعلية أدائهم المهني، وأنها ترتبط بتطويرهم المهني أكثر من ارتباطها المؤهل العلمي (دكتوراه). فيما اهتمت دراسة هارتمان وموريس (Hartman & Morris, 2019) بتقديم نموذج لتصميم البرامج التدريبية الفاعلة لتطوير المشرفين التربويين مهنيًا عن بعد مع الإبقاء على امتيازات التدريب وجها لوجه. وفيما يخص برامج التدريب عن بعد، اهتمت المفيز (٢٠٢٢) بالكشف عن التحديات التي تواجه هذا النوع من البرامج تحديدًا وتوصلت إلى تحديات تختص بالمتدربين، ثم المدربين، ثم إدارة التدريب، وقد اقترحت عددًا من سُبل تطوير برامج التدريب عن بعد.

وفي سياق التكامل بين التعليم العام والعالي بعد قرار دمج وزارتي التعليم العام والعالي (سابقًا) (واس-عام، ١٤٣٦) وأبرز التحديات والعوائق التي قد تحول دون فاعليته على الوجه المأمول كانت دراسة العنزي (٢٠١٦) الكشف عن المعوقات التي من شأنها أن تحول دون تحقيق أهداف ذلك التكامل بأبعاده الأربعة (التواصل، والتنسيق، والتعاون، والتبادل) مثل: غياب التنسيق الإداري والفني والاستراتيجية المشتركة وغيرها. وركزت دراسة الغنامي (٢٠١٦) على واقع التكامل التربوي في مجالي التأهيل (خلال الدراسة الجامعية) والتطوير المهني للمعلم (أثناء مزاولة المهنة)؛ ورغم أنها كشفت عن مستوى جيد من التكامل بعد الدمج إلا أنها اتفقت مع العنزي (٢٠١٦) في غياب الاستراتيجيات المشتركة، والاتصال المستمر الفاعل كعوائق تحول دون زيادة الإنتاجية في ضوء التكامل. أما الحماد (٢٠١٧) فقد توصل إلى قصور في التكامل بين التعلم العام عامة والجامعات السعودية الذي يمكن أن رؤية ٢٠٣٠ في عدة مجالات. واتفق الحماد (٢٠١٧) مع الغنامي (٢٠١٦) والعنزي (٢٠١٦) في غياب الاتصال والتنسيق والاستراتيجية المشتركة كعوائق للتكامل بين التعليم العام والعالي. وقد يعود القصور الذي توصل إليه الحماد (٢٠١٧) لأنه استخدم أهداف رؤية ٢٠٣٠ كمعيار للمقارنة فاعلية التكامل في حين اكتفى الغنامي (٢٠١٦) والعنزي (٢٠١٦) بالتعرف على الواقع في ضوء مجالات محددة دون مقارنتها بمعايير وأهداف استراتيجية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

واتفق الغنامي (٢٠١٦) والعنزي (٢٠١٦) والحماد (٢٠١٧) في وجود الأعباء الإدارية والأكاديمية، والضعف التنسيق والتخطيط المشترك، وبيروقراطية العمل، وضعف التمويل ومحدودية الموارد البشرية المؤهلة.

وقد يعود الاختلاف بين الدراسات المحلية في قياس فاعلية التكامل إلى تاريخ الدراسات فقد طُبقت دراستي العنزي (٢٠١٦) والغنامي (٢٠١٦) بعد قرار الدمج بعامين فقط (واس-عام، ١٤٣٦) في حين أن العوائد من التعليم تحتاج إلى مدة لحين ظهور أثرها وإمكانية قياسه (سليم، ب.ت).

وبالتركز على الدراسات المحلية التي تناولت مجال التطوير المهني بالدراسة تحديدًا، في صورة مبادرات لبعض الجامعات السعودية التي قدمت برامج تطوير مهني محددة عبر مراكزها التدريبية أو في صورة برامج تدريب منفصلة بمشاركة أعضاء هيئة التدريس كمدربين؛ جاءت دراسة أبو كريم (٢٠١٦) والفايز (٢٠١٦) مستهدفة تقويم الدورات التدريبية التي تعقد في مركز تدريب القيادات التربوية في كلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر المتدربين واتفقت في الوصول إلى رضا مرتفع عن البرامج من حيث: توزيع الساعات التدريبية على أيام الأسبوع، وقاعات التدريب، وحلقات النقاش أثناء التدريب، والمرونة، وعن تقبل آرائهم حول موضوعات البرنامج، وزمن التنفيذ، وخبرات المدربين (أعضاء هيئة التدريس).

تباينت مناهج البحث في الدراسات السابقة؛ حيث اعتمدت أغلب الدراسات السابقة العربية المنهج الوصفي مثل دراسة العنزي (٢٠١٦) والدوسري (٢٠١٧) والعريفي (٢٠٢١)، واستخدمت المفيز (٢٠٢٢) المنهج الوصفي المسحي؛ في حين طبق هارتمان وموريس (Hartman & Morris, 2019) منهج دراسة الحالة، واعتمد كيفن (kevin, 2017) المنهج الوصفي الارتباطي.

أمّا بالنسبة لأوجه الاستفادة للدراسة الحالية؛ فقد أسهم تحليل الدراسات السابقة في تكوين المقترحات للتغلب على الصعوبات التي تواجه التطوير المهني للمشرفين التربويين بالتكامل مع التعليم العام والعالي. كما ساعدت على بناء الإطار النظري، وأداة جمع البيانات (المقابلة)، ثم مناقشة النتائج في ضوئها. وتميّزت الدراسة الحالية بهدفها في تقديم سبل التغلب على صعوبات التطوير المهني للمشرفين التربويين في ضوء برنامج تنمية القدرات البشرية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الإطار النظري

المحور الأول: التطوير المهني للمشرفين التربويين

مفهوم التطوير المهني

يُعد مفهوم التطوير المهني أحد المفاهيم الواسعة التي يمكن توضيحها على أنها مجموعة من الأساليب، أو عملية، أو مجموعة تغييرات مستهدفة. فقد عرفها آل سليمان والحبيب (٢٠١٧) بأنها "مجموعة من الأساليب والتغيرات التي تؤثر في قدرات ومهارات القائد التربوي بقصد زيادة فاعليته أو جعله أكثر استجابة للتحديات التي تواجه المنظمة.

وعرفه التويجري وتراويري (٢٠١٨) بأنه مجموعة الإجراءات التي تهدف إلى تنمية قدرة الفرد بما يساعده على فهم المشاكل التي تواجهه، ومعرفة مدى تأثيرها على الأمور التي يعالجها أو التي ترتبط بمشاكل العمل. وعرفه الغامدي (١٤٤١) بأنه جميع الإجراءات التأهيلية والتدريبية والتعليمية التي تقدم لمديري مكاتب التعليم ومساعديهم بالمملكة العربية السعودية بهدف تطوير معارفهم ومهاراتهم وسلوكياتهم في القيادة والإدارة وتنمية قدراتهم على حل المشكلات التي تواجههم بكفاءة عالي.

ويشير البرقان (٢٠٢٠) إلى أن دور التطوير المهني للمشرفين التربويين لا يقتصر على تحسين أدائهم في مجالات عملهم فحسب، بل يمتد ليشمل تمكينهم من المهارات والمعارف والمعلومات التي تسهم في تطوير قدراتهم في التعامل مع التحديات التي تواجههم. ويمكن لبرامج التطوير المهني أن تلعب دوراً فعّالاً في تعزيز مستوى تأهيلهم، مما يساهم في تحقيق تغييرات إيجابية في سلوكياتهم واتجاهاتهم. ويُضيف التويجري وتراويري (٢٠١٨) أن التطوير المهني للمشرفين التربويين يمكن أن يعود عليهم بالعديد من الفوائد، منها:

- تبني رؤية تعليمية محددة ومشاركتها مع المجتمع التعليمي الذي يشرفون عليه.
- فهم الاتجاهات التعليمية الحديثة وقيادتها نحو الأهداف المستهدفة.
- القدرة على تنمية عمليات الاتصال والتفاعل الفعّال مع المعلمين والمديرين وأولياء الأمور وأعضاء المجتمع.
- القدرة على قيادة العمل الجماعي من خلال فرق تشارك في اتخاذ القرارات المشتركة.
- القدرة على حل الصراعات الداخلية.
- إدراك القضايا المعنوية والأخلاقية المتعلقة بالمجتمع التعليمي.
- تقييم نقاط الضعف والقوة لدى من يشرفون عليهم.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مجالات التطوير المهني للمشرفين التربويين

يُعد عمل الإشراف التربوي قيادة تربوية لا يقتصر دور المشرف فيها على متابعة سير العمل، بل يتعداه إلى استشراف المستقبل، والتخطيط نحو رؤية مستقبلية مأمولة من وجهة نظره يحققها عبر بناء فريق عمل متكامل.

وجاء الاهتمام بالتطوير المهني للمشرف التربوي في مكاتب التعليم من كونه يُعول عليه العديد من المهام في مختلف المجالات منها: المهام الإدارية التي تفرضها طبيعة عمله الإشرافية وما لها من طابع قيادي لفرق العمل؛ الأمر الذي يجعله في حاجة للتطوير المهني كأحد أفراد القيادة التربوية والمتابعين لها، والمهام في مجال التخصص مثل شأنه شأن حاجة معلمي التخصص إلى المتابعة والتنمية المهنية المستدامة حول مستجدات التخصص، كما تقع على عاتقه مهام المشرف الفني لمعلمي التخصص فهو مسؤول عن تطويره وقياس احتياجاته التدريبية، وتقويم أدائه، وتقديم التغذية الراجعة له من خلال استخدام أساليب إشرافية متنوعة وفقًا لنمط المعلم. وقسمها البرقان (٢٠٢٠) إلى أربع ست مجالات: المجال الإداري، والمجال الفني، ومجال التخصص، ومجال العلاقات الإنسانية، ومجال إجراء البحوث العلمية.

أما التركي (٢٠٢٠)، والتويجري والتراويري (٢٠١٨) فقد أورد مجالات التطوير المهني في أربع مجالات: مجال القدرات والمهارات المعرفية، المهارات الإنسانية، المهارات الإدارية، والمهارات الفنية.

أولًا: تطوير المجال الإداري للمشرف التربوي

وقد أكد الفايز والعمود (٢٠١٩) أن الإشراف التربوي هو قيادة تربوية لا يقتصر دور المشرف فيها على متابعة سير العمل، بل يتعداه إلى استشراف المستقبل، والتخطيط نحو رؤية مستقبلية مأمولة من وجهة نظري يحققها عبر بناء فريق عمل متكامل، يحفزهم لتحقيقها، ويتعامل معهم بمرونة لإحداث التغيير المطلوب، مع مراعاة الحرفية في التعامل مع ما يمكن أن ينشأ من مشكلات العمل ونزاعات العاملين. وأن التطوير المهني للمشرف في مجال القيادة وفقًا للأدوار المنوطة به يتطلب تعرفه على:

- أساسيات التخطيط، ووضع الأهداف وتحديد الأولويات.
- أساسيات إدارة الوقت، ومهارات الاستخدام الأمثل للوقت.
- آليات عمليات التغيير، وطرق التعامل مع ظاهرة مقاومة التغيير.
- أساسيات إدارة الصراع، وأساليب حل النزاعات بين الأطراف المتنازعة.
- أدوات ومهارات اتخاذ القرار، وأساليب حل المشكلات، وطرق تقييم البدائل.

ويشير السكارنة (٢٠١٦)، والتركي (٢٠٢٠) إلا أن تطوير المجال الإداري ينطوي على قدرة المشرف التربوي على أداء العمل من خلال فهمه للأنظمة واللوائح

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والإجراءات المطبقة في مكتب التعليم، واستخدام المعلومات بعد تحليلها لتطوير أدائه الإشرافي. وذلك عبر عدد من المهارات:

- مهارة تحمل المسؤولية قيادة العمل الإداري، وتطبيق الأنظمة، وما يتبع ذلك من تقديم التوجيهات.
- مهارة التخطيط السليم المبني على قواعد علمية، وإعداد التقارير الدورية، ورسم الخطط لتطوير أداء العاملين في ضوء نتائج تقويمهم.

ثانيًا: تطوير المجال الفني للمشرف التربوي

فيما يخص مجال تطوير الأداء الصفي للمعلمين أو المهارات الفنية التي يحتاجها المشرف التربوية لمتابعة المعلمين والتعاون في تطوير أدائهم فهو يحتاج إلى تعزيز معرفته:

- أساليب الإشراف التربوي ونماذجه (الإكلينيكي، المتنوع، ال.....).
- الملاحظة الصفية وآلية العمل على أدواتها المتنوعة، ومهارات تحليل الأداء الصفي.
- أساليب تقويم أداء المعلم، وتقديم التغذية الراجعة.
- طرق التخطيط للدروس، واستخدام استراتيجيات التدريس المتنوعة وتقويم تلك الاستراتيجيات.

وبالنسبة لمجال تقويم المنهج الدراسي؛ فإن تطوير المشرف التربوي في مجال تقويم المنهج يُعد عنصرًا هاما لنجاح عمليات التعليم والتعلم لدى مطوري المناهج ومنفذي المنهج فهو الخبير التربوي الذي يتمثل دوره في تقديم التغذية الراجعة عبر التقويم الدقيق لكافة عناصر المنهج الأمر الذي يتطلب تعزيز معرفته بما يأتي:

- الإلمام بمحتويات المنهج التي يشرف عليها.
- طرق تحليل المحتوى، وأساسيات بناء وتطوير المنهج.
- أساليب تقويم المنهج الدراسية.
- المعرفة بالعوامل التي يمكن أن تؤثر على تنفيذ المنهج.

ثالثًا: تطوير مجال العلاقات الإنسانية للمشرف التربوي

يوضح الفايز والعمود (٢٠١٩) أن المؤسسات التعليمية التي يتعامل معها المشرف التربوي تتكون من عناصر إنسانية وليست آلات ميكانيكية تعمل عبر عدد من التعليمات، وأن التنسيق بين عمل الأفراد والمجموعات لتنظيم العمل التعاوني في الأنشطة التي يقومون بها يتطلب أن يعرف المشرف التربوي:

- مبادئ التعامل مع فرق العمل وبناءها على أساس العلاقات الإنسانية.
- عناصر الاتصال المنظمي الفاعل، وكيفية العمل بها.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- تحديد معوقات عملية الاتصال الفاعل، وإيجاد الحلول المناسبة لتخطيها.
- تعزيز مهارات الاتصال والتواصل الناجح.
- مجال إجراء البحوث العلمية

ويأتي الاهتمام بتعزيز هذا المجال من منطلق أن المهارات الإنسانية توطد العلاقات الاجتماعية بين المشرف والمعلمين والمشرف وغيره من العاملين على أكثر من مستوى ومن تلك المهارات التي يجب العناية بتطويرها (السعود وحسنين، ٢٠١٦؛ Jermy, 2018):

- مهارات التواصل مع الآخرين والتعامل معهم والتأثير الإيجابي عليهم، والتمكن بتحفيزهم لإنجاز المهام، والأداء العالي لتحقيق الأهداف المنشودة عبر قوة التأثير وليس السلطة.
- مهارات الاتصال التي تساعد على توطيد العلاقات مع الجميع عبر اتقان تحديد الرسالة المُستهدف إيصالها، واختيار الأسلوب الملائم للإرسال وفقًا لفئة المستجيب ونوع الرسالة، وتحقيق الإصغاء النشط، والقدرة على تقديم التغذية الراجعة
- مهارات الإقناع عند مواجهة مقاومة للتغيير أو الحاجة للتطوير.
- أساسيات التعاون بتوظيف قدرات وإمكانات جميع الأفراد لأداء العمل تحت مظلة الفريق والبعد عن المنافسة غير المرغوبة.
- مهارة إدارة الذات والمواءمة بين الواجبات، والاحتياجات والأهداف، لتحقيق الرضا على المستوى الشخصي والوظيفي مما يؤدي إلى ارتفاع الكفاءة في إنجاز المهام
- **رابعًا: تطوير المجال المعرفي للمشرف التربوي**

هي مجموعة المهارات التي تمكن المشرف التربوي من تفعيل المعلومات، والمعرفة في مجال التخصص بشكل يحقق الأهداف بفاعلية عالية (السعيد والخفاجي، ٢٠١٨). ويندرج تحتها مجموعة من المهارات، وأشار السعود وحسنين (٢٠١٧) إلى تطوير المجال الفني بأنه تطوير القدرات والمهارات المعرفية ويُمكن أن يُطلق عليها المهارات الفكرية أو الإدراكية، والتصورية، والعقلية. وتتمثل في قدرة المشرف على التفكير والتحليل والاستنتاج والمقارنة والاستعداد لتقبل أفكار الآخرين وآراءهم مما يُسهم في تطوير مهارات وتُوجد مُناخًا إيجابيًا للابتكار، واتخاذ القرارات الصائبة بعد التحليل والمراجعة. ومن تلك المهارات المعرفية (الهلالات، ٢٠١٤):

- أساسيات التخطيط باستخدام الأسلوب العلمي للربط بين الأهداف ووسائل تحقيقها.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- مبادئ إدارة الأزمات من خلال التنبؤ بالأزمات المحتملة وتهيئة الجهود والموارد المتاحة لتجنبها، أو الاستعداد للتعامل معها، أو تقليصها عبر اتخاذ التدابير الوقائية، والتقليل من الأثار السلبية التي قد تنجم عنها.
- مهارات اتخاذ القرار عبر العمليات العقلية والتفكير العلمي الذي يعمل على تحديد المشكلة، وتحديد البدائل المتاحة واختيار البديل الأمثل لتحقيق الأهداف المنشودة.
- مبادئ التنظيم الذاتي التي تُعنى بالتحكم في السلوك الذاتي، والضبط الانفعالي، والمرونة، والتكيف مع المستجدات وأعباء العمل، والتنمية المستدامة.
- اساسيات إدارة الأداء التي تساعد على رسم إجراءات العمل، ومعايير الأداء، وتحديد الفجوة بين الأداء المستهدف والأداء الفعلي الحالي، وتحديد الأهداف الاستراتيجية، ومعالجة ما يطرأ من مشكلات، وبناء خطة تطوير أداء الأفراد، وتقديم التغذية الراجعة اللازمة بعد التحقق من نتائج التقييم (خيري، ٢٠١٢) .
- مهارات إدارة الإبداع التي تعاون على نجاح المشرف في توظيف الأفكار الأصيلة، والاستفادة من المعرفة في العمل، واستثمارها في اتخاذ القرارات الفاعلة المتعلقة بتطوير الإبداع لدى الموارد البشرية في المؤسسة التعليمية، والتهيؤ للعمل مع الأفكار والأعمال الجديد غير المعتادة (خيري، ٢٠١٢).

وتؤكد العريفي (٢٠٢١) على أن إجراء البحوث العلمية لحل مشكلات الميدان التربوي، وتطوير عمليات التعليم والتعلم التي تحدث داخل المدرسة وداخل الفصل، ومعاونة المعلمين على تتبع المشكلات والمشاركة في البحوث العلمية لمعالجتها تُعد من أهم متطلبات الدور للمشرف التربوي؛ لذا عليه أن يُلم:

- مهارات البحث العلمي، وطرق القياس والإحصاء التربوي.
- مهارات الوصول إلى البيانات، والمعلومات من مصادرها الموثوقة.
- الاطلاع على المستحدثات في مجال تخصصه.

إسهامات وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية في التطوير المهني للمشرفين التربويين

تُسهم وزارة التعليم بشكل عام في التطوير المهني لمنسوبيها بشكل عام ومنهم المشرفين التربويين عبر عدد من البرامج التطويرية التي تتفاوت وفقًا للجهة المنفذة، ومن تلك الجهات:

أولًا: إسهامات المعهد الوطني للتطوير المهني التعليمي

تم تحويل المركز الوطني للتطوير المهني التعليمي إلى المعهد الوطني للتطوير المهني التعليمية بناءً على قرار مجلس الوزراء رقم ١٩٧ بتاريخ ١٤٤٣/٣/٨هـ القاضي بتحويله وفقًا للمعاملة الواردة من الديوان الملكي برقم ٢٤٨٤٩

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وتـاريخ ١٤٣٩/٥/٢٤هـ بشـأن مشـروع تنظـيم المعهـد الـوطني للتطـوير المهنـي والتعليمي (هيئة الخبراء بمجلس الوزراء،١٤٤١). وبناءً على ما تضمنه قرار معالي وزير التعليم رقم ١٤٤٢/٤٠١٣١/٢/١ في ١٤٤٢/١٢/١١هـ؛ تم حل المركز الوطني للتطوير المهني التعليمي وضُمت مهام التدريب إلى الإدارة العامة للإيفاد والابتعاث بدءًا من عام ١٤٤٣هـ وتم انطلاق البديل – المعهد الوطني للتطوير المهني (وزارة التعليم، ١٤٤٣).

يُعد المعهد الوطني للتطوير المهني التعليمي مسؤولًا عن عدد من المهام وفق دليل الأهداف والمهام الصادر من وزارة التعليم (١٤٤٠): إعداد معايير كفايات المعلمين والعمل عليها، إدارة القنوات الرقمية وتنظيمها، تنسيق إعداد وتأهيل المعلمين قبل الخدمة، وتصميم وتنفيذ برامج التطوير المهني، ووضع ومتابعة معايير الدورات التدريبية التي تتم على مستوى الإدارات العامة واعتماد المدربين. دعم إدارات التعليم في تنفيذ البرامج التدريبية، وتقييم ومتابعة البرامج المنفذة من قبل المراكز في المناطق والمحافظات، وإدارة الخدمات اللوجستية وإدارة تنفيذ البرامج الوطنية، وإعداد حقائب التدريب لعمليات الفهم العالمية الخاصة بالاختبارات الدولية لتدريب الميدان التربوي عليها.

ويقدم المعهد خدماته للقطاعين العام والخاص وفقًا لضوابط محددة في نطاق عدد من الأدوار منها: (المعهد الوطني للتطوير المهني التعليمي، ١٤٤١):

١. ضبط جودة التطوير المهني في القطاع التعليمي؛ من خلال من خلال إعداد وتأهيل العاملين وتطويرهم في مجالي التعليم العام والعالي
٢. إجراء البحوث والدراسات العلمية ذات العلاقة بالتطوير المهني.
٣. تقديم الاستشارات المتعلقة بالتطوير المهني في القطاع التعليم العام والعالي.
٤. تنفيذ البرامج النوعية ذات الطبيعة الخاصة لممارسي التعليم والتطوير المهني والتدريب، والقيادات التعليمية في القطاع التعليمي عام والجامعي عبر المركز بشكل مباشر أو عبر الشراكة مع الجهات ذات الاختصاص.

واتضح من خلال المقابلات التي أجرتها الباحثة مع أحد منسوبي الوطني للتطوير المهني التعليمي، والاطلاع على خطط التطوير لشاغلي الوظائف التعليمية بما فيهم المشرفين التربويين؛ اتضح نُدرة البرامج ذات الطابع التخصصي للمشرف التربوي فهي تستهدف المعلمين والقيادات في معظمها، أو تستهدف المشرفين عبر موضوعات محدودة في المجال الإداري. كما لُوحظ تركيز أوعية التطوير المهني على التدريب ونُدرة اللقاءات العلمية والندوات التخصصية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ومن أبرز البرامج النوعية التي قدمها المعهد الوطني لفئة المشرفين كانت برنامج "خبرات" الذي تم افتتاحه في ٢٠١٦/٥/٤ بشراكات عالمية، متماشيًا مع التوجه الاستراتيجي للملكة وروية ٢٠٣٠ (وزارة التعليم، ٢٠١٨)

ثانيًا: إسهامات الإدارة العامة للإيفاد والابتعاث

تتولى الإدارة العامة للتدريب والابتعاث تنمية القوى البشرية في وزارة التعليم، والتأكد من زيادة مشاركتها، ورفع كفاءتها عن طريق التدريب والتعليم، والتأهيل بهدف رفع إنتاجية العمل بما الاستفادة القصوى. وتستهدف (الإدارة العامة للتدريب والابتعاث، ١٤٣٤):

- رفع مستوى الأداء المهني لدى شاغلي الوظائف التعليمية، وتحسين وتطوير البيئة التربوية والتعليمية في المدارس بمختلف مراحلها.
- ربط شاغلي الوظائف التعليمية بمستجدات الفكر التربوي التعليمي وتطبيقاته على مستوى العمليات التدريسية والتعليمية بشكل عام والتخصص العملي بشكل خاص.
- إعداد شاغلي الوظائف التعليمية لمتطلبات التطوير المهني والتغيير التي تتبناها وزارة التعليم على مستوى الميدان التربوي.
- توفير البيئة المناسبة لتطبيقات تقنية الاتصالات والمعلومات في التربية والتعليم على مستوى الفكر والمهارة والاتجاهات الإيجابية بما يحقق استثمارها بشكل فاعل.
- إجراء البحوث والدراسات الإجرائية على الممارسات التعليمية والتدريسية على مستوى الميدان التربوي بما يحقق تشخيص الواقع ويرسم الصورة المناسبة لمسارات النمو المهني الأنسب.
- دعم جهود تطوير التعليم ودعم التطوير المهني.

ثالثًا: إسهامات مراكز التدريب التربوي

هي مراكز أنشئت في جميع إدارات التعليم لتدريب شاغلي الوظائف التعليمية، ويتمحور دورها حول تنفيذ ثلاثة أنوع من البرامج: برامج ومشاريع وزارية تُصمم من قبل الخبراء في الوزارة؛ ويتم اختيار مجموعة من المدربين المركزيين للتدريب عليها ونقل المعرفة حسب الفئة المستهدفة ووفق خطة زمنية مُحددة بما يتواءم مع مستجدات الميدان التربوي من تطوير المناهج، أو إدراج مقررات جديدة وغيرها. وبرامج تقترحها إدارات التعليم وفق الاحتياج التدريبي للمنطقة التعليمية بحيث تتولى المنطقة قياس الاحتياج التدريبي لشاغلي الوظائف التدريبي وتصمم البرامج بما يتماشى مع الخطة العامة للتدريب في الوزارة، وبرامج أخرى تنشيطية تُقترح من قبل الوزارة وتُصمم وتُنفذ في إدارات التعليم بالمناطق

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

(الخطة التشغيلية لإدارة التدريب والابتعاث بالمدينة المنورة، ١٤٤٢؛ الخطة التشغيلية لإدارة التدريب بالمنطقة الشرقية، ١٤٤١؛ الخطة التشغيلية لإدارة التدريب بمنطقة الرياض، ١٤٤١).

وترى الباحثة بعد الاطلاع على عدد من خطط التطوير المهني التي تُقدمها إدارات التدريب في بعض المناطق؛ نُدرة البرامج التي تولي المشرفين التربويين اهتمامًا في مجال التخصص، والمجال الفني خاصة فمعظم البرامج المقدمة تتبع مسارًا عامًا في مجال القيادة التي يمكن أن تُقدم لقائد المدرسة، والمشرف وغيرهم وليست برامج نوعية تتماشى مع طبيعة عمل المشرف التربوي التخصصية (الخطة التشغيلية لإدارة التدريب والابتعاث بالمدينة المنورة، ١٤٤٢؛ الخطة التشغيلية لإدارة التدريب بالمنطقة الشرقية، ١٤٤١؛ الخطة التشغيلية لإدارة التدريب بمنطقة الرياض، ١٤٤١).

رابعًا: إسهامات الجامعات

تتعاون وزارة التعليم في تقديم بعض برامج التطوير المهني المعتمدة من قبل وزارة الخدمة المدنية مع الجامعات المحلية بفترات متنوعة منها ما يُقدم لمدة فصل دراسي، أو فصلين دراسيين، أو أيام محددة لشاغلي الوظائف التعليمية منها: برامج جامعة الأميرة نورة ممثلة بكلية التربية برامج تطوير مهني لشاغلي الوظائف التعليمية بالتعاون مع المركز الوطني للتطوير المهني التعليمي المقدمة في صورة برامج التدريب الصيف، وبرامج تدريب عن بعد (جامعة الأميرة نورة، ٢٠٢٠). وبرامج جامعة الملك فيصل ممثلة في مركز الشراكات عددًا من برامج التدريب الصيفي، والبرامج التدريبية حضوريًا، وعن بعد. وبرامج جامعة طيبة المتمثلة في التعاون بين كلية التربية مع المركز الوطني للتطوير المهني في صورة برامج صيفية تدريبية في مجال القيادة، والاختبارات الدولية، وصياغة وتقويم المناهج الدراسية، وتصميم الاختبارات في المجال الرياضية، بالإضافة إلى دورات نظم التدريس الذكية في الرياضيات ونظام الدعم متعدد المستويات MTSS يقوم عليها نخبة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات (جامعة طيبة، ١٤٤٠). وبرامج جامعة الملك سعود المتمثلة فيما يقدمه المركز التربوي للتطوير والتنمية المهنية التابع لكلية التربية بالجامعة والذي أُنشئ بناءً على موافقة خادم الحرمين الشريفين رئيس مجلس الوزراء بالتوجيه رقم ٧٣٨٥، بتاريخ ١٤٣٤/٢/٢٦هـ، على قرار وزير التعليم العالي ١٤٣٣/٧٦/٢٢ بتاريخ ١٤٣٣/١١/١٤هـ لتحقيق مجموعة من الأهداف من بينها (المركز التربوي للتطوير والتنمية المهنية، ٢٠٢٠): إعداد وتنفيذ برامج التنمية المهنية، والتدريب التربوي المستمر للممارسين التربويين، وتزويد الممارسين التربويين والقيادات التربوية بالمهارات والمعارف والخبرات التي ترفع كفاءتهم، وتمكنهم من مواجهة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التطورات السريعة في هذا العصر، وتوظيف المعايير المهنية في قطاعات التعليم، بعد إجراء التعديلات المناسبة عليها لمواءمتها، وتنفيذ البحوث والدراسات والاستشارات ذات العلاقة ببرامج وأنشطة المركز، وتطوير وتفعيل الشراكات، والمبادرات بالتعاون مع القطاعات الأخرى ذات العلاقة بعملية التطوير والتنمية المهنية في المجال التربوي.

ويقدم مركز التطوير المهنية والتنمية المهنية في جامعة الملك سعود بمجموعة من الخدمات منها (مركز التطوير والتنمية المهنية، ١٤٤١هـ): تصميم وتنفيذ التنمية المهنية للعاملين في مجالات التعليم والتعلم، وتقديم الاستشارات التربوية في مجالات التعليم، والتعليم للقطاعين العام والخاص، وتنفيذ الدراسات والمشاريع العلمية بمختلف أنشطة مركز التطوير والتنمية المهنية، والاستفادة من المبادرات، والأفكار المتميزة في مجالات التعليم والتعلم، ورعايتها وتطويرها، وتقديم برامج التدريب الإلكتروني للعاملين في مجالات التعليم والتعلم، وتأليف، وترجمة الكتب المتخصصة في مجال التنمية المهنية.

وقد قدم المركز منذ تأسيسه خدمات متنوعة من التطوير المهني في المجال التربوي، وبرامج نوعية من خلال مدربين ذوي كفاءة عالية من أعضاء هيئة التدريس، أعرب فيها بعض المستجيبين عن الرضا عن تلك البرامج (التويجري، ٢٠٢٠)، وقد استهدفت تلك البرامج موضوعات عامة في القيادة والإدارة والقيادة المدرسية خاصة، بالإضافة إلى المعلمين، مع نُدرة البرامج التخصصية التي يمكن تقديمها من قبل المركز أو بالتعاون مع الأقسام التخصصية مثل الكلية الصحية، وعلوم الحاسب وغيرها (أبو كريم، ٢٠١٦).

خامسًا: إسهامات معهد الإدارة العامة:

يُقدم المعهد لمنسوبي وزارة التعليم نوعين من البرامج؛ برامج تصممها وزارة التعليم وينفّذها المعهد، وبرامج يصممها ويقدمها المعهد لمنسوبي الوزارة، بالاشتراك والتنسيق مع الوزارات الأخرى (الإدارة العامة للتدريب والابتعاث، ٢٠٠٤). واتضح من خلال المقابلة مع إحدى مشرفات الإيفاد والابتعاث بإدارة التدريب والابتعاث بالمدينة المنورة؛ أن معهد الإدارة العامة يطرح عددًا من البرامج التدريبية على الموقع الرسمي على هيئة قوائم من البرامج موضحة الهدف العام، والأهداف التفصيلية، والفئة المستفيدة، والرسوم المستحقة لكل برنامج، ثم يُتاح لمنسوبي الوزارة بالتسجيل في تلك البرامج عبر آلية محددة تمر بموافقة إدارة التدريب والابتعاث بالمنطقة التي ينتمي لها المشرف التربوي أو غيره من الراغبين في التسجيل في تلك البرامج، وتنتهي برسالة قبول من معهد الإدارة بحضور البرنامج بحيث تتكفل وزارة التعليم برسوم البرنامج. وتجدر الإشارة أن الموافقة على القبول

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

لتلك البرامج ليست أمرًا روتينيا بل إن نسبة القبول منخفضة مقارنة بالأعداد المتقدمة للتسجيل في البرنامج.

المراكز الأهلية للتدريب التربوي:

وهي مؤسسات مستقلة غير حكومية، تقدم برامج تدريب تربوية قصيرة بعد اعتمادها من وزارة التعليم، أو الجهات المعتمدة ذات الشراكة مع الوزارة. ولهذه المراكز آلية ترخيص واعتماد محددة. وقد قامت الإدارة العامة للتدريب والابتعاث بوضع دليل تنظيمي؛ لتنظيم إجراءات الترخيص لتلك المراكز (الإدارة العامة للتدريب والابتعاث، ٢٠١٠)، ومن أمثلتها: مركز الخليج للتدريب والتعليم الذي يقدم عددًا من البرامج المرخصة من وزارة التعليم.

المحور الثاني: التكامل التربوي بين التعليم العام والعالي

مفهوم التكامل بين التعليم العام والعالي

يعرفه البلوي (٢٠٢١) بأنه عملية تربوية قائمة على التبادل، وتوحيد الجهود والخطط والسياسات بين كلية التربية والإدارة العامة للتعليم بالمنطقة لتحقيق الجودة والفاعلية في النظام التعليمي وتحسين المخرجات في كلتا الجهتين. ويعرفه الريس (٢٠١٦) بأنه الجهود الموحدة بين الجهات المعنية في إدارة النظام التعليمي وتقويم واعتماده في المملكة العربية السعودية، الهادفة لتجويد النظام التعليمي، وتحقيق الكفاءة والفاعلية.

مبررات التكامل التربوي بين التعليم العام والعالي

استنادًا إلى الأدوار الحديثة للجامعات، التي تتعدى الوظائف التقليدية المعروفة بالتركيز على تعليم الطلاب، فإنها تلعب دورًا مهمًا في تطوير المجتمع وتحقيق التنمية المستدامة، وتنشيط سوق العمل وتوفير الكفاءات العلمية المؤهلة. وشير قانون الجامعات الجديد في المادة الأولى إلى أن الجامعات هي مؤسسات علمية وثقافية تعمل وفقًا لتوجيهات الشريعة الإسلامية. وتقوم هذه الجامعات بتنفيذ السياسة التعليمية من خلال تقديم التعليم الجامعي والدراسات العليا، وتعزيز البحث العلمي، والتطوير المهني للكوادر البشرية، والمساهمة في التأليف والترجمة والنشر، وخدمة المجتمع في إطار اختصاصها وفقًا لما ينص عليه مجلس شؤون الجامعات (مجلس شؤون الجامعات، ٢٠٢٠). ويمكن تحديد مبررات التكامل في التطوير المهني فيما يلي (الجميعي، ٢٠٢٢؛ النهى ٢٠٢١:

- المستجدات في مجال العمل الإداري، والإشرافي مما يتطلب مواكبة ذلك. وزيادة التوجه العالمي نحو انتهاج معايير الجودة الشاملة في العملية التعليمية، والاعتماد الأكاديمي، ومواكبة تطورات الميدان التربوي، والتعلم الذاتي، وضرورة مواكبة العاملين في قطاع التعليم لذلك.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- الثورة المعرفية، وتنوع أساليب الاتصال، والثورة.
- تُعد الجامعات في الدول المتقدمة أحد أهم الوسائل التي يتم من خلالها تطوير القطاعات الأخرى.
- تحقيق تبادل الخبرات والمعلومات بين جهتين، وتنمية رأي المال الاجتماعي، استفادة التعليم العام من الخبرات والمبادرات التي تُقدمها الجامعة على مستوى أعضاء هيئة التدريس، والمناهج والبحث العلمي والتأهيل والتدريب، والابتعاث.

التكامل بين الجامعات والتعليم العام في المملكة العربية السعودية

تسعى المملكة العربية السعودية جاهدة في رحلتها التعليمية إلى تحقيق التكامل بين التعليم العام والتعليم العالي، نظرًا للحاجة المستمرة لتوفير الكوادر المؤهلة التي تسهم في رفعة وتقدم الوطن. بدأت هذه الجهود من خلال إنشاء معاهد لتأهيل المعلمين، مثل مدرسة تحضير البعثات ومدرسة دار التوحيد، بالإضافة إلى إطلاق مجموعات للابتعاث الخارجي، بهدف تمكين الطلاب من متابعة دراستهم الجامعية في الخارج. ومع مرور الوقت، شهدت المملكة إقامة مؤسسات تعليمية أكثر تقدمًا، مثل كلية الشريعة والمعلمين، وتأسيس جامعة الملك سعود، وذلك بإشراف وزارة المعارف في بداياتها، وبعد ذلك بتولي وزارة التعليم العالي المسؤولية في تسييرها اعتبارًا من العام ١٣٩٥هـ (وزارة التعليم، ١٤٤٣).

وفي عام ١٤٣٠هـ، تم التنسيق بين وزارتي التعليم العالي والتربية والتعليم تلبيةً للأمر السامي الصادر، الذي كان يهدف إلى تعزيز الدور التكاملي لكلتا الوزارتين وتحديد المهام المناطة بهما في مجال التربية والتعليم. وفي تاريخ ٤/٩/ ١٤٣٦هـ صدر الأمر الملكي رقم أ/٦٧، الذي ينص على دمج وزارتي التعليم العالي والتربية والتعليم في وزارة واحدة باسم وزارة التعليم.

وفيما يخص مجال التطوير المهني في ضوء التكامل بين التعليم العام والعالي، غالبًا ما تركز الشراكة بين مؤسسات التعليم العام والكليات التربوية على برامج الدبلوم التربوي والدراسات العليا ورغم أهمية البرامج التدريبية القصيرة، إلا أنه يُلاحظ أن العلاقة في هذا السياق قد تكون ضعيفة، حيث يسود الطابع الفردي في بعض الكليات، خاصة في البرامج المختصة بتدريب المشرفات التربويات على مهارات حل المشكلات والتواصل الرياضي. وتفتقر هذه البرامج إلى الصيغة التنظيمية، مما أدى إلى تقديم مخرجات ضعيفة لهذه البرامج، وفقًا للاستنتاجات التي قدمها الحماد (٢٠١٧).

وعلى الرغم من أهمية التكامل بين التعليم العام والعالي في مجالاته المختلفة، والأثر الإيجابي لقرار اندماج وزارتي والتعليم العالي والتربية والتعليم ومدى فاعليته على مخرجات القطاع التعليمية وفق دراسة استطلاعية للقرشي وكركشان (٢٠١٨)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تنبأت بوجود أثر إيجابي سيؤدي إلى تطوير مخرجات التعليم بنسبة ٨٤% وتطوير العاملين في القطاعين بنسبة ٨٢%، إلا أن العديد من الدراسات أشارت إلى وجود قصور في التكامل، وفجوة بين التعليم العام والعالي قد تحول دون تحقيق مستهدفات التكامل التربوي بين التعليم العام والعالي يمكن تلخيصها فيما يأتي:

- وجود ضعف في التنسيق والتخطيط المشترك بين كليات التربية والإدارة العامة للتعليم، ومحدودية الشراكة في اللجان الاستشارية ووضع الخطط المستقبلية، وتطوير الأساليب التقويمية (البلوي، ٢٠٢١؛ الحماد، ٢٠١٧؛ العسيري، ٢٠١٦).
- وجود ضعف في التنسيق بين كليات التربية ومؤسسات التعليم العام لتنظيم المؤتمرات التعليمية، واللقاءات التربوية، وورش العمل المتعلقة بالموضوعات ذات الاهتمام المشتركة (الحماد، ٢٠١٧).
- وجود ضعف في التخطيط للتكامل في سياسات الجامعات الداخلية نحو بناء برامج تطوير القيادات في التعليم العام بما فيها برامج الدبلوم العالي، والبرامج الإثرائية وبرامج التدريب عن بعد (العسيري، ٢٠١٦؛ الغنامي، ٢٠١٦).
- غياب الاتصال الفاعل، والتنسيق الإداري والفني بين التعليم العالي والعام فيما يتعلق بقضايا الكم والكيف (العنزي، ٢٠١٦؛ الغنامي، ٢٠١٦).
- عدم وجود أنظمة موحدة تسيّر عمل الوزارة الجديدة لتضمن عمل التكامل وتحقيق أعلى مستوى إنتاجية (العنزي، ٢٠١٦).
- غياب التخطيط لبناء مركز معلومات متكامل يمكن استثماره في مراحل الاستقطاب لقادة التعليم العام ولإدارة الأداء (العسيري، ٢٠١٦).
- تدني مشاركة كليات التربية قياس أثر التدريب للبرامج المقدمة، وضعف مشاركتها في تصميم برامج تربوية توجيهية للعاملين في وظائف جديدة في الوزارة، تدني استخدام أساليب التعليم الإلكتروني الحديثة في برامج الشراكة (الحماد، ٢٠١٧).
- ضعف مشاركة الجامعات في تنفيذ برامج التطوير المهني للمعلمين الجدد قبل مزاولة المهنة، ووجود قصور في برامج التطوير المهني المقدمة للمعلمين (القحطاني، ٢٠٢١؛ الحماد، ٢٠١٧).
- ضعف في واقع التخطيط للتكامل الاستراتيجي بين التعليم العام والعالي (العسيري، ٢٠١٦).
- قصور في الشراكة في تنمية مهارات طلاب المرحلة الثانوية (الحماد، ٢٠١٧).
- انخفاض قناعة العاملين في القطاعين بأهمية التكامل (البلوي، ٢٠٢١).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المحور الثالث: برنامج تنمية القدرات البشرية

يسعى برنامج تنمية القدرات البشرية إلى إعداد مواطن منافس عالميًا. وينبثق البرنامج من حزمة البرامج التكاملية التي أطلقتها المملكة لتحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠ فجعلت تنمية القدرات البشرية إحدى مرتكزاتها الأساسية.

وقد صُمم برنامج تنمية القدرات البشرية لتحقيق مجموعة من الأهداف الاستراتيجية عبر عدد من المبادرات الطموحة (١٩مبادرة)، تُنفذ من خلال مشاريع تحوّلية (٩٠مشروع) ومتضمنة عدد من آليات التطبيق المناسبة لكل مشروع من تلك المشاريع، تستهدف في مجملها دفع عجلة التنمية على الصعيدين الاقتصادي والاجتماعي لتنمية مهارات المواطنين والمواطنات من مرحلة الطفولة المبكرة حتى مرحلة ما بعد التقاعد لتحسين مخرجات منظومة التعليم للوصول إلى المستويات العالمية، والمواءمة مع احتياجات التنمية وسوق العمل المحلي والعالمي المتسارع، ومتطلبات الثورة الصناعية الرابعة (وثيقة برنامج تنمية القدرات البشرية، ٢٠٢١).

أما فيما يخص الجهاز الإشرافي في وثيقة تنمية القدرات البشرية فقد رسم البرنامج تغييرًا لمهام مكاتب التعليم من دورها الإشرافي إلى الدور التطويري للمدارس متمثلًا في المساعدة في بناء قدرات جميع معلمي اللغة العربية، والحاسب والرياضيات في التعليم الابتدائي بالتركيز على الاستراتيجيات المتوائمة مع الاختبارات الدولية -تيمز وبيرلز (TIMSS, PIRLS). بالإضافة إلى بناء قدرات المرشدين الطلابيين لتوجيه الطلاب نحو التعليم والتدريب التقني والمهني والخيارات الأكاديمية التي تناسب سوق العمل، والمساعدة في إدراج الورش والمعامل الفنية في المدارس المتوسطة لتطوير التلمذة المهنية ضمن مشروع برامج تدريب الطلاب داخل الشركات، والمساعدة في تنظيم ست بطولات عبر المدارس في مجالات مختلفة كالألعاب الرياضية والمسرح، والبرمجة، والفنون. وأخيرًا عليهم إعادة رسم أدوار الجهات المختلفة لتطبيق مشروع نموذج حوكمة جديد للمنظومة التعليمية، والعمل على مأسسة "وحدات تطوير المدارس" داخل كل مكتب تعليم، و"فرق التميز" داخل كل مدرسة لتصبح فيما بعد قائدة للتغيير في الميدان، وتحقق أهداف وثيقة برنامج تطوير القدرات البشرية.

منهج الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي الذي يتم خلاله استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم، بهدف وصف الظاهرة قيد الدراسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودتها (العساف، ٢٠١٦). وذلك لمناسبته لموضوع الدراسة، وتحقيق أهدافها أداة المقابلة مع عدد من الخبراء لتحديد صعوبات التطوير المهني

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

للمشرفين التربويين بالتكامل بين التعليم العام والعالي وسبل التغلب عليها في ضوء برنامج تنمية القدرات البشرية ونتائج الدراسة الحالية والدراسات السابقة والأدب النظري.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من مجموعة من الخبراء في مجال الدراسة للإجابة على السؤال ما الصعوبات التي قد تحول دون التطوير المهني للمشرفين التربويين بالمملكة العربية السعودية بالتكامل بين التعليم العام والعالي، وسبل التغلب عليها من وجهة نظر الخبراء؟ وسيتم اختيار مجموعة من الخبراء وعددهم ١٠ خبراء وفقًا للشروط التالية:

- الخبرة في التطوير المهني من خلال تصميم برامج التطوير المهني، أو تنفيذها، أو إدارتها لمدة لا تقل عن عامين فأكثر؛ لإثراء الدراسة بخبرتهم.
- العمل كعضو هيئة تدريس بالجامعات السعودية، أو مشرف عموم في الإدارة العامة للتدريب والابتعاث، أو مشرف بالمعهد الوطني للتطوير المهني التعليمي.

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن سؤالها تم استخدام أداة المقابلة للتعرف على الصعوبات التي قد تواجه التطوير المهني للمشرفين التربويين بالتكامل بين التعليم العام والعالي وسبل التغلب عليها في ضوء برنامج تنمية القدرات البشرية. من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعات والمشرفين على التطوير المهني في المعهد الوطني للتطوير المهني والتعليمي والإدارة العامة للإيفاد والابتعاث تم تصميم مقابلة ذات نهاية مقفلة يتخللها أسئلة بنهايات مفتوحة للوصول إلى معلومات صعوبات التطوير المهني والاستفادة منها في اقتراح سبل التغلب عليها.

صدق أداة الدراسة المقابلة

استخدمت الدراسة أداة المقابلة؛ لجمع البيانات النوعية اللازمة للإجابة عن سؤال الدراسة؛ حيث تساعد المقابلات في استكشاف الصعوبات بشكل عميق من المجتمعات الصغيرة التي يمكن عمل حصر شامل لها، كما أنها تهدف إلى فهم المشاركين من خلال طرح الأسئلة المفتوحة. ولتحقيق الموثوقية حاولت الباحثة الالتزام بمعيار المصداقية في جمع البيانات وتحليلها. أي أن نتائج الدراسة تعكس الحالة التي تمت دراستها وتمثلها بدقة كما في الواقع وتتعلق كذلك بشفافية الوصف لحدث ميداني أو لآراء المشاركين

أساليب معالجة البيانات

بدأ تحليل البيانات مع بدء جمع البيانات واستمر معها، وقد تم تحليل البيانات باستخدام استراتيجية مقارنة الآراء بالآراء لكل خبير على حدا.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

نتائج الدراسة ومناقشتها

مناقشة نتائج السؤال الرئيسي: ما الصعوبات التي قد تواجه التطوير المهني للمشرفين التربويين بالمملكة العربية السعودية بالتكامل بين التعليم العام والعالي من وجهة نظر الخبراء؟

للإجابة عن السؤال الرئيسي، تم حساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة على أداة الدراسة: المقابلة الشخصية، حول الصعوبات التي قد تواجه التطوير المهني للمشرفين التربويين بالتكامل بين التعليم العام والعالي، وقُسم هذا السؤال إلى الأسئلة الفرعية التالية:

السؤال الفرعي الأول: ما الصعوبات البشرية التي قد تواجه التطوير المهني للمشرفين التربويين بالمملكة العربية السعودية بالتكامل بين التعليم العام والعالي من وجهة نظر الخبراء؟

للتعرف على الصعوبات البشرية التي قد تواجه التطوير المهني للمشرفين التربويين بالمملكة العربية السعودية في ضوء التكامل بين التعليم العام والعالي، حُسبت التكرارات والنسب المئوية، كما في الجدول التالي:

جدول ١ يوضح التكرارات والنسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة حول الصعوبات التنظيمية التي قد تواجه التطوير المهني للمشرفين التربويين في ضوء التكامل بين التعليم العام والعالي (ن=١٠)

م	الصعوبات البشرية	التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
١	قلة الكفاءات القيادية المتخصصة في مجالات التطوير المهني التربوي والتعليمي	١٠	%١٠٠	١
٢	ضعف الثقة في البرامج التطويرية المقدمة، وذلك لضعف الثقة المتبادلة بين أعضاء هيئة التدريس في الجامعات، والمشرفين التربويين، وبالتالي ضعف الاقبال من الطرفين على المشاركة في برامج التطوير المهني	٨	%٨٠	٢
٣	عدم قناعة بعض المشرفين التربويين بأهمية تطويرهم مهنياً	٢	%٢٠	٣
٤	قلة الاعتماد على المختصين في التدريب التربوي، وعدم وضع الرجل المناسب في المكان المناسب	٢	%٢٠	٣
٥	المركزية والبيروقراطية في الأقسام الإدارات المسؤولة عن التطوير المهني بكل من مؤسسات التعليم العام والعالي	٢	%٢٠	٣
٦	قلة دعم الادارات العليا لبرامج التطوير المهني التربوي والتعليمي	٢	%٢٠	٣

يوضح جدول (١) الصعوبات البشرية التي قد تواجه التطوير المهني للمشرفين التربويين بالمملكة العربية السعودية في ضوء التكامل بين التعليم العام

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والعالي من وجهة نظر خبراء الدراسة، وحصلت العبارة (١) "قلة الكفاءات القيادية المتخصصة في مجالات التطوير المهني التربوي والتعليمي" على نسبة ١٠٠% كأهم الصعوبات البشرية التي قد تواجه التطوير المهني للمشرفين التربويين في ضوء التكامل بين التعليم العام والعالي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة البلوي (٢٠٢١) التي كشفت عن محدودية وجود كوادر بشرية مدربة وبكفاءة عالية في مجال التطوير المهني وغيره من مجالات التكامل بين التعليم العام والعالي. وتختلف هذه النتيجة مع الحماد (٢٠١٧) الذي أشار في نتائج دراسته إلى كفاءة أعضاء هيئة التدريس بالجامعات في برامج التطوير المهني وأن العائق يكمن في قلة مشاركتهم وليس انخفاض الكفاءة، كما تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع الفايز (٢٠١٧) الذي توصل إلى موافقة عالية من قبل العينة على تمكن أعضاء هيئة التدريس (كمدربين) من المادة العلمية وتطبيق استراتيجيات مناسبة للتدريب داخل القاعات، وحثهم للمتدربين على المشاركة الفاعلة. وربما ذكرت العينة كفاءة القيادات كأحد الصعوبات البشرية التي تسترعي الاهتمام بسبب أهمية الدور الرئيس الذي يمكن أن يؤديه القادة في إدارة عجلة التغيير بما تستلزمه من متطلبات. وقد اهتم برنامج تنمية القدرات البشرية (٢٠١٩) في مبادرته السادسة لتطوير التعليم العام بعنوان: "٦- نظام جديد للحوكمة بقيادات مُمَكّنة وصلاحيات موسعة لإدارات التعليم والمدارس" بتطوير القيادات عبر مشروع: "بناء المهارات القيادية لمسؤولي المنظومة على جميع المستويات" من خلال تطوير وتنفيذ برنامج تطوير القيادات في جميع المستويات وتزويدهم بالمعارف والمهارات والقدرات لقيادة وإدارة التغيير بشكل فعال.

وجاءت العبارة (٢) "ضعف الثقة في البرامج التطويرية المقدمة، وذلك لضعف الثقة المتبادلة بين أعضاء هيئة التدريس في الجامعات، والمشرفين التربويين، وبالتالي ضعف الاقبال من الطرفين على المشاركة في برامج التطوير المهني" بنسبة اتفاق ٨٠% كأحد الصعوبات الهامة من وجهة نظر خبراء الدراسة وتتفق هذه النتيجة مع البلوي (٢٠٢١) الذي وضح أن انخفاض الثقة المتبادلة بين العاملين يُعد من أبرز التحديات التي تعوق عمليات التكامل بين التعليم العام والعالي في جميع مجالاته. وجاءت أقل الصعوبات البشرية التي قد تواجه التطوير المهني للمشرفين التربويين في ضوء التكامل بين التعليم العام والعالي من وجهة نظر خبراء الدراسة في العبارات (٥) "المركزية والبيروقراطية في الأقسام الإدارات المسؤولة عن التطوير المهني بكل من مؤسسات التعليم العام والعالي"، و(٦) "قلة الاعتماد على المختصين في التدريب التربوي، وعدم وضع الرجل المناسب في المكان المناسب" بنسبة ٢٠%. وتتفق هذه النتيجة مع البلوي (٢٠٢١) في دراسته لتفعيل التكامل التربوي بين التعليم العام والعالي المتمثل في التكامل بين كلية التربية وإدارة التعليم، وكشفت عن

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وجود تحديات تعوق ذلك التكامل كان منها: بيروقراطية العمل في إدارات التعليم، والمركزية في اتخاذ القرارات بالإضافة إلى زيادة الأعباء الإدارية والأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس. وما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع العريفي (٢٠٢١) التي أظهرت ضعف اهتمام الجهات المختصة وقلة دعمهم للتطوير المهني للمشرفين التربويين. وعلى الرغم من رأي خبراء الدراسة في الصعوبات المتمثلة في العبارتين (٥) و(٦) فقد قدمت وثيقة برنامج القدرات البشرية "نظام الحوكمة الجديد" في المبادرة السادسة من مبادرات تطوير التعليم العام؛ كأحد الحلول للتقليل من البيروقراطية من خلال مراجعة تنفيذ توصيات مشروع إعادة هيكلة وزارة التعليم ومرونة هيكلتها، وتقليل عدد الإدارات والموظفين لتمكينها منا التركيز على المهام المحورية مثل تطوير الاستراتيجيات والسياسات والتنظيمات والتمويل والمساءلة (وثيقة برنامج تنمية القدرات البشرية، ٢٠١٩).

السؤال الفرعي الثاني: ما الصعوبات المادية التي قد تواجه التطوير المهني للمشرفين التربويين بالمملكة العربية السعودية بالتكامل بين التعليم العام والعالي من وجهة نظر الخبراء؟

للتعرف على الصعوبات المادية التي قد تواجه التطوير المهني للمشرفين التربويين بالمملكة العربية السعودية في ضوء التكامل بين التعليم العام والعالي، حُسبت التكرارات والنسب المئوية، كما في الجدول التالي:

جدول ٢ يوضح التكرارات والنسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة حول الصعوبات المادية التي قد تواجه التطوير المهني للمشرفين التربويين في ضوء التكامل بين التعليم العام والعالي (ن=١٠)

م	الصعوبات المادية	التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
١	عدم كفاية الموارد المالية	١٠	%١٠٠	١
٢	عدم توافق الخطة الاستراتيجية للتطوير المهني مع الامكانات والموارد البشرية والمالية المتاحة	٩	%٩٠	٢
٣	عدم توفر البيانات الضخمة ذات العلاقة بالتطوير المهني، أو عدم استثمار المتوفر منها؛ كالمركز الوطني للمعلومات	٤	%٤٠	٣
٤	بعد أماكن عقد البرامج التدريبية عن مواقع التجمع السكاني	٤	%٤٠	٣
٥	ضعف البنية التحتية والتقنية اللازمة لتنفيذ برامج التطوير المهني	٣	%٣٠	٤
٦	ضعف جودة البرامج التدريبية، فبعضها مكرر، وليس له علاقة بالاحتياج، ومدتها قصيرة، ولا يتم قياس أثر التدريب	٣	%٣٠	٤

يوضح جدول (٢) الصعوبات المادية التي قد تواجه التطوير المهني للمشرفين التربويين بالمملكة العربية السعودية في ضوء التكامل بين التعليم العام

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والعالي من وجهة نظر عينة الدراسة، وحصلت العبارة (١) "عدم كفاية الموارد المالية" على نسبة اتفاق ١٠٠% كأحد أهم الصعوبات المادية التي قد تواجه التطوير المهني للمشرفين التربويين بالمملكة العربية السعودية في ضوء التكامل بين التعليم العام والعالي من وجهة نظر العينة. وتتفق هذه النتيجة مع البلوي (٢٠٢١) التي كشفت عن ضعف التمويل في مجال التطوير المهني، وأكد على أن الوصول إلى صورة فاعلة من التكامل بين التعليم العام والعالي في مختلف المجالات التي من بينها مجال التطوير المهني يتطلب التغلب على تحدي ضعف التمويل ومحدوديته. وأشار كيفن (kevin, 2017) في دراسته إلى الدور الهام للموارد المالية في عمليات التطوير المهني للقادة بعد أن اعتبرها أكثر أهمية في فاعلية أداء القيادات من المؤهل العلمي (دكتوراه).

وجاءت الصعوبة في العبارة (٢) "عدم توافق الخطة الاستراتيجية للتطوير المهني مع الامكانات والموارد البشرية والمالية المتاحة" بنسبة ٩٠% وقد يُعزى ذلك إلى قلة الاستفادة من التجهيزات المتاحة في الجامعات من قاعات ومعامل وغيرها؛ فقد أشارت القحطاني (٢٠٢١) إلى قصور برامج التطوير المهني المقدمة والضعف، والحاجة الماسة لتفعيل دور الجامعات من حيث ابتكار برامج تطوير مهني نوعية واستثمار الموارد البشرية والمالية المتاحة.

وجاءت الصعوبات المادية المتمثلة في العبارتين (٥) "ضعف البنية التحتية والتقنية اللازمة لتنفيذ برامج التطوير المهني"، و(٦) "ضعف جودة البرامج التدريبية، فبعضها مكرر، وليس له علاقة بالاحتياج، ومدتها قصيرة، ولا يتم قياس أثر التدريب" بأقل نسبة ٣٠%. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه العسيري (٢٠١٦) بضرورة الاهتمام بالبنية التحتية التي مثلت أحد التحديات التي يجب التغلب عليها، كما أكد هارتمان وموريس (Hartman & Morris, 2019) على أهمية البنية التحتية التقنية حيث أشار إلى دور استخدام التكنولوجيا المتقدمة خلال برامج التطوير المهني في تمكين المتدربين من إتمام المهام، واكتساب السلوكيات والمهارات الإشرافية المستهدفة.

وتجدر الإشارة إلى أن برنامج تنمية القدرات البشرية (٢٠١٩) يقدم مشروع "نموذج مستدام لصيانة البنية التحتية" يهتم بخدمات الصيانة وإشراك القطاع الخاص في توفيرها قدر الإمكان وذلك في المشروع الثامن من المبادرة الخامسة عشر. أما بالنسبة للعبارة (٦) "ضعف جودة البرامج التدريبية، فبعضها مكرر، وليس له علاقة بالاحتياج، ومدتها قصيرة، ولا يتم قياس أثر التدريب" فقد اتفقت مع دراسة العريفي (٢٠٢١) في أن البرامج المقدمة مكررة ولا تتواءم مع طبيعة العمل الإشرافي، ومع

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أبو كريم (٢٠١٦) الذي أوصى بضرورة إعادة النظر في البرامج التدريبية المقدمة للقيادات بأن تصبح عاما دراسيًا بدل من فصل دراسي واحد.

السؤال الفرعي الثالث: ما الصعوبات التنظيمية التي قد تواجه التطوير المهني للمشرفين التربويين بالمملكة العربية السعودية بالتكامل بين التعليم العام والعالي من وجهة نظر الخبراء؟

للتعرف على الصعوبات التنظيمية التي قد تواجه التطوير المهني للمشرفين التربويين بالمملكة العربية السعودية في ضوء التكامل بين التعليم العام والعالي، حُسبت التكرارات والنسب المئوية، كما في الجدول التالي:

جدول ٣ يوضح التكرارات والنسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة حول الصعوبات التنظيمية التي قد تواجه التطوير المهني للمشرفين التربويين في ضوء التكامل بين التعليم العام والعالي (ن=١٠)

م	الصعوبات التنظيمية	التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
١	عدم وجود لوائح وتنظيمات وتشريعات واضحة ومطبقة تنظم خطط وبرامج التطوير المهني في مؤسسات التعليم العام والعالي	٩	%٩٠	١
٢	قلة فعالية خطط وبرامج التكامل بين مؤسسات التعليم العام والعالي، إضافة إلى قلة وجود قنوات اتصال واضحة ومستمرة بين الجانبين	٩	%٩٠	١
٣	عدم وضوح المهام والأدوار لكل شخص من أصحاب العلاقة	٥	%٥٠	٢
٤	مركزية المؤسسات التعليمية وخاصة وزارة التعليم	٥	%٥٠	٢
٥	عدم توفر الحوافز المادية المناسبة	٢	%٢٠	٣
٦	قلة الصلاحيات الممنوحة للقيادات التعليمية والإشرافية	١	%١٠	٤
٧	الاعتماد على كليات التربية لتحقيق التكامل في برامج التطوير المهني؛ بينما هناك كليات ومراكز متخصصة يمكن أن تشارك في هذه البرامج	١	%١٠	٤

يوضح جدول (٣) الصعوبات التنظيمية التي قد تواجه التطوير المهني للمشرفين التربويين بالمملكة العربية السعودية في ضوء التكامل بين التعليم العام والعالي من وجهة نظر عينة الدراسة، وكانت أهم الصعوبات التنظيمية من وجهة نظر خبراء الدراسة هي تلك المتمثلة في العبارتين (١) "عدم وجود لوائح وتنظيمات وتشريعات واضحة ومطبقة تنظم خطط وبرامج التطوير المهني في مؤسسات التعليم العام والعالي" و(٢) " قلة فعالية خطط وبرامج التكامل بين مؤسسات التعليم العام والعالي، إضافة إلى قلة وجود قنوات اتصال واضحة ومستمرة بين الجانبين" حيث جاءت بنسبة ٩٠% .وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الحماد (٢٠١٧) التي أكدت على

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وجود قصور في الشراكة في مجال التطوير المهني، وضعف في مشاركة كليات التربية في تصميم وتنفيذ برامج التطوير المهني. وأشار العسيري (٢٠١٦) إلى وجود ضعف في واقع التخطيط للتكامل بين التعليم العام والعالي في سياسات الجامعات الداخلية تجاه برامج التطوير المهني للقيادات في التعليم العام في برامج الدبلوم العالي، والبرامج الإثرائية، وبرامج التدريب عن بعد، وغياب التخطيط للاستفادة من المعلومات لاستثمارها لاحقًا في إدارة الأداء، كما أشار إلى عدم وجود أنظمة موحدة تسير عمل الوزارة لتضمن التكامل وتحقيق مستوى إنتاجية أعلى في جميع أوجه التكامل بين التعليم العام والعالي بما فيها التطوير المهني. وأضاف البلوي (٢٠٢١) عددًا من الصعوبات التنظيمية مثل ضعف التنسيق للتكامل بين مؤسسات التعليم العام والعالي، وبيروقراطية إدارات التعليم، المركزية في اتخاذ القرارات.

وجاءت العبارة (٣) "عدم وضوح المهام والأدوار لكل شخص من أصحاب العلاقة" بنسبة ٥٠%. وتتفق هذه النتيجة مع العنزي (٢٠١٦) كأحد الصعوبات التنظيمية حيث أشار الأخير إلى غياب التنسيق الإداري والفني بين التعليم العام والعالي فيما يتعلق بقضايا الكم والكيف، وتوضيح المهام والمسؤوليات لكل فئة. وذكرت الغنامي (٢٠١٦) أن التطوير المهني بعد مزاولة المهنة يسير بخطوات جيدة في ضوء التكامل بين التعليم العام والعالي إلا أنه يواجه الكثير من العقبات مثل: غياب الخطط والاستراتيجيات المشتركة والاتصال الفاعل المستمر الذي يضمن وضوح المهام والعلاقات والأدوار.

وأخيرًا كانت الصعوبات المتمثلة في العبارتين (٦)، و(٧) أقلها تكرارًا لدى خبراء الدراسة بنسبة ٢٠% متمثلة في العبارتين: (٦) "قلة الصلاحيات الممنوحة للقيادات التعليمية والإشرافية" وقد يُعزى ذلك إلى طبيعة عمل إدارات التعليم ومركزية القرارات وفي هذا السياق قدم برنامج تنمية القدرات البشرية مبادرة "٦- نظام جديد للحوكمة بقيادات مُمَكّنة وصلاحيات موسعة لإدارات التعليم والمدارس" كأحد مبادرات تطوير التعليم العام يتم من خلاله ضم بعض إدارات التعليم، وتمكينهم من العديد من الصلاحيات لتطوير السياسات والتشريعات. أما العبارة (٧) "الاعتماد على كليات التربية لتحقيق التكامل في برامج التطوير المهني؛ بينما هناك كليات ومراكز متخصصة يمكن أن تشارك في هذه البرامج" فقد وضح أحد خبراء الدراسة أن التركيز على كليات التربية وحدها قد يزيد من العبء عليها مما يؤثر على جودة برامج التطوير المهني المقدمة، وأن المشاركة من قبل الكليات والمراكز المتخصصة في التطوير المهني للمشرفين التربويين قد يخفف من العبء عوضًا عن العمق في مجال التخصص الذي قد تضيف البرامج المقدمة من قبلهم. وتتفق هذه النتيجة مع العريفي (٢٠٢١) التي أكدت على تدني مستوى التطوير المهني الذي يحصل عليه

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المشرفون التربويون من وجهة نظرهم وأنه دون المأمول ولا يستهدف طبيعة عملهم الإشرافي الفني، وأن معظم البرامج التي يحصلون عليها لا تستهدف مجال التخصص.

سبل التغلب على الصعوبات التي قد تواجه التطوير المهني للمشرفين التربويين بالتكامل بين التعليم العام والعالي في ضوء برنامج تنمية القدرات البشرية:

استنادًا إلى مبادرات ومشاريع برنامج تنمية القدرات البشرية، ومن خلال نتائج المقابلة مع الخبراء يمكن تلخيص أبرز سبل التغلب على الصعوبات التي قد تواجه التطوير المهني للمشرفين التربويين بالتكامل بين التعليم العام والعالي في ضوء برنامج تنمية القدرات البشرية كالتالي (رسم توضيحي١):

أولًا: سُبل التغلب على الصعوبات التي قد تواجه التطوير المهني للمشرفين التربويين بالتكامل بين التعليم العام والعالي في ضوء المبادرة (٦) من برنامج تنمية القدرات البشرية "نظام جديد للحوكمة بقيادات مُمَكّنة وصلاحيات موسعة لإدارات التعليم والمدارس":

تغيير مهام مكاتب التعليم من دورها الإشرافي إلى الدور التنظيمي بشرية:

- حصول جميع الكادر الاشرافي على شهادة الدكتوراة في القيادة والادارة التربوية من خلال الاستثمار في الكوادر البشرية المتوفرة في الميدان.

تنظيمية:

- إعداد لوائح وتشريعات، وقواعد تنفيذية، وهياكل إدارية مرنة وتفويض الصلاحيات لتيسير العمل، ودعم خطط وبرامج التطوير المهني والتكامل في كل من مؤسسات التعليم العام والعالي.
- بناء فرق عمل تنفيذية لقيادة مبادرات التكامل والتطوير المهني بمؤسسات التعليم العام والعالي، والعمل على تقييم إنجازاتها.

بناء المهارات القيادية لمسؤولية المنظمة في جميع المستويات بشرية:

- عقد سلسلة من ورش العمل لتأهيل قيادات فاعلة ومتخصصة واعية لقيادة الفرق التي تعمل على عمليات التطوير المهني بالتكامل التربوي بين التعليم العام والعالي، بحيث تستهدف تطوير المهارات والمعارف والقناعات حول أهمية التكامل بين التعليم العام والعالي.
- إعداد صف ثاني لأي احتياج من المدربين والمطورين المهنيين والمشرفين التربويين في مؤسسات التعليم العام والعالي.

تنظيمية:

- بناء خطة استراتيجية وتشغيلية متوسطة المدى تركّز أهدافها على تطوير الكفاءات البشرية التي يمكنها قيادة التطوير المهني في مؤسسات التعليم العام.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

استثمار خريجي قدرات كقادة للتغيير

بشرية:

- توفر مدربين مؤهلين متخصصين متمكنين خبراء في شتى مجالات برامج التطوير المهني، وخاصة في نظريات التعليم والمناهج وأساليب التدريس والتعليم والتدريب الإلكتروني.
- بناء برامج تطوير مهني متخصصة في تدريب المشرفين التربويين تتضمن تجارب محلية وعالمية رائدة في هذا المجال.

تنظيمية:

- بناء خطة استراتيجية وتشغيلية متوسطة المدى تركّز أهدافها على تطوير الكفاءات البشرية التي يمكنها قيادة التطوير المهني في مؤسسات التعليم العام.

توظيف خبراء محليين ودوليين لدى إدارات ومكاتب التعليم

بشرية:

- توفير مدربين مؤهلين متخصصين متمكنين خبراء في شتى مجالات برامج التطوير المهني، وخاصة في نظريات التعليم والمناهج وأساليب التدريس والتعليم والتدريب الإلكتروني.

مادية:

- بناء برامج تطوير مهني متخصصة في تدريب المشرفين التربويين تتضمن تجارب محلية وعالمية رائدة في هذا المجال.

ثانيًا: سُبل التغلب على الصعوبات التي قد تواجه التطوير المهني للمشرفين التربويين بالتكامل بين التعليم العام والعالي في ضوء المبادرة (١٢) من برنامج تنمية القدرات البشرية "معلمون وقيادات بمعارف ومهارات واتجاهات إيجابية وحوافز لتوفير تعليم ذو جودة":

نظام تطوير مهني فعال أثناء الخدمة

بشرية:

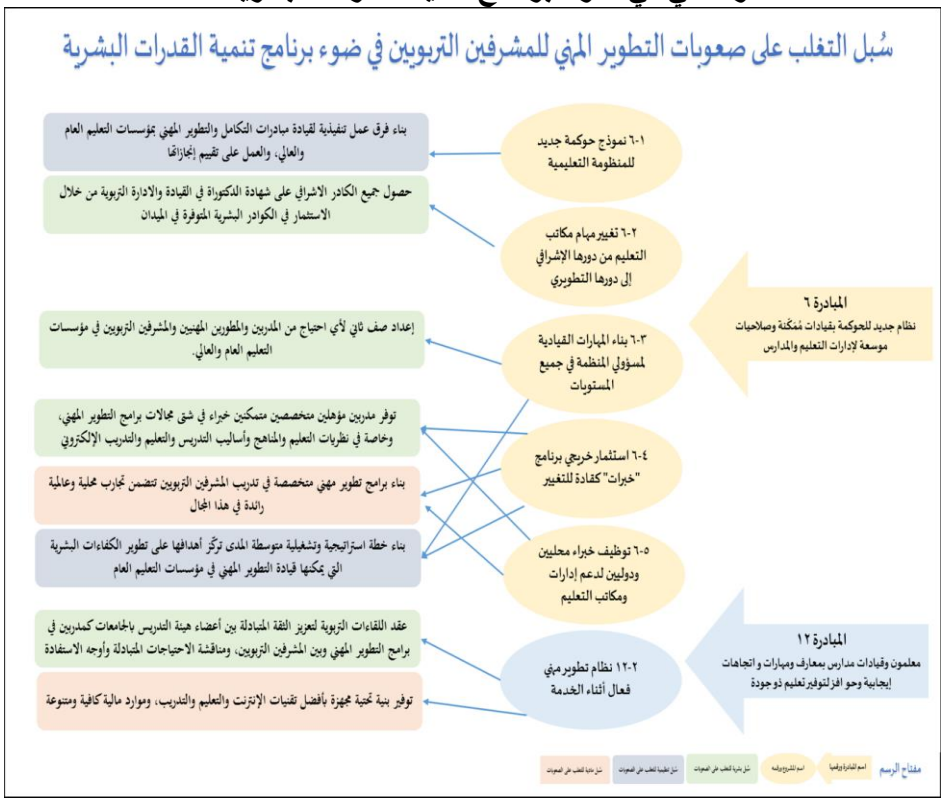
- عقد اللقاءات التربوية لتعزيز الثقة المتبادلة بين أعضاء هيئة التدريس بالجامعات كمدربين في برامج التطوير المهني وبين المشرفين التربويين، ومناقشة الاحتياجات المتبادلة وأوجه الاستفادة.

مادية:

- توفير بنية تحتية مجهزة بأفضل تقنيات الإنترنت والتعليم والتدريب، وموارد مالية كافية ومتنوعة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

رسم توضيحي ١ من تصميم الباحثة يُبين السُّبل البشرية والمادية والتنظيمية للتغلب على صعوبات التطوير المهني للمشرفين التربويين بالتكامل بين التعليم العام والعالي في ضوء برنامج تنمية القدرات البشرية



التوصيات

بناءً على ما سبق توصي الباحثة:

- تضمين السُّبل المقترحة في آليات تنفيذ مبادرات برنامج تنمية القدرات البشرية.
- تحليل واقع التطوير المهني للمشرفين، ثم بناء خطة تطويرية بالانطلاق من مبادرات برنامج تنمية القدرات البشرية.
- الاستفادة من التجارب الدولية على غرار مبادرات برنامج تنمية القدرات البشرية والتي تهتم بالتطوير المهني للمشرفين التربويين بالتكامل بين التعليم العام والعالي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع

أبو كريم، أحمد. (٢٠١٦). تقويم برامج مركز تدريب القيادات التربوية في كلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر المتدربين. مجلة العلوم التربوية، كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود، ٥(٢١).

إدارة التدريب والابتعاث بالمنطقة الشرقية. (١٤٤٣). إدارة التدريب والابتعاث بالمنطقة الشرقية، *الخطة التدريبية العامة لعام١٤٤٤- الفصل الدراسي الأول*.

إدارة التدريب والابتعاث بمنطقة المدينة المنورة. (١٤٤٣). إدارة التدريب والابتعاث بمنطقة المدينة المنورة، *التقرير السنوي لبرامج التدريب لعام ١٤٤٣* .

إدارة التدريب والابتعاث بمنطقة الرياض. (١٤٤٣). إدارة التدريب والابتعاث بمنطقة الرياض، *التقرير السنوي لبرامج التدريب لعام ١٤٤٣* .

الإدارة العامة للتدريب والابتعاث. (٢٠٠٤). *دليل التدريب التربوي*. وزارة التعليم: السعودية.

برنامج تنمية الموارد البشرية. ٢٠٢١. الوثيقة الإعلامية لبرنامج تنمية القدرات البشرية. تم الاسترداد من:

https://www.vision2030.gov.sa/v2030/vrps/hcdp./

البلوي، خليفة بن حماد خليفة بن منقرة، والبلوى، أسماء بنت حامد رشيد. (٢٠٢١). تصور مقترح لتفعيل التكامل التربوي بين كلية التربية والآداب والإدارة العامة للتعليم بمنطقة تبوك في ضوء خبرات بعض الدول .*مجلة التربية، ع١٩٠, ج٢* ، ١ .68 -

التويجري، أنس وتراورى، إيسوف. (٢٠١٨). ممارسة التطوير المهني بالمدارس العربية في بوركينا فاسو .*مجلة العلوم النفسية والتربوية*، مجلد (٧)، عدد (١)، ص ٢٥٢ – ٢٧٥.

التويجرى، أنس. (٢٠٢٠). رضا المتدربين عن الدورات الإدارية التربوية الصيفية القصيرة التي يقدمها المركز التربوي للتطوير والتنمية المهنية بكلية التربية - جامعة الملك سعود .*مجلة كلية التربية، مج٣٦ , ع١١* ، ٣١ .60 -

جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. (٢٠٢٠).

ttps://www.pnu.edu.sa/ar/NewsActivities/Pages/news2542.aspx

جامعة طيبة، البوابة الإخبارية، *جامعة طيبة تنفذ دورات تدريبية للمعلمين*. تم الاسترداد من

https://www.taibahu.edu.sa/Pages/AR/News/NewsDetails.aspx?ID=6570

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الجميعي، وفاء. (٢٠٢٢). تطوير أداء القيادات المدرسية في ضوء التوأمة المهنية بين كلية التربية وإدارة التعليم بمدينة الطائف- تصور مقترح. *المجلة التربوية، كلية التربية - جامعة سوهاج*، (٩٨)، (١)، ١٥٢-١٨٤.

الحماد، مي عبدالله. (٢٠١٧). الشراكة بين الجامعات ومؤسسات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية *أبحاث مؤتمر: دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية ٢٠٣٠م*، القصيم: جامعة القصيم، ٢٥٨ – ٢٩١

الخيبري، ابتسام ياسف. (٢٠١٦). تطوير نظم إعداد المعلم والمشرف التربوي في المملكة العربية السعودية في ضوء تجربة الولايات المتحدة الأمريكية .*مجلة التربية: جامعة الأزهر - كلية التربية، ع١٧١, ج٤* ، ٤٥٠ .479 -

خيري، أسامة. (٢٠١٢). *إدارة الإبداع والابتكارات*. عمّان: دار الراية للنشر والتوزيع.

دليل المشرف التربوي. (١٩٩٨). *الإدارة العامة للإشراف التربوي*. الرياض، المملكة العربية السعودية: وزارة المعارف.

الدوسري، مبارك. (٢٠١٧). واقع التنمية المهنية للمشرفين التربويين بمدينة الرياض من وجهة نظرهم .*مجلة كلية التربية: جامعة بنها - كلية التربية، مج٢٨, ع١١١* ، ٥٠٠ .522 -

الديحاني، سلطان. (٢٠١٨). مدى توافر معايير التنمية المهنية للإشراف التربوي من وجهة نظر المشرفين التربويين بدولة الكويت .*المجلة العربية للتربية النوعية: المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، ع٣* ، ١٠٥ .134 -

الريس، ناصر. (٢٠١٦). الاعتماد الأكاديمي جسر التكامل بين التعليم العام والجامعي (تصور مقترح). *مجلة رسالة التربية وعلم النفس*. (٥٣). ٤٣-٦٠.

السعود، راتب؛ حسنين، إبراهيم. (٢٠١٦). *التنمية المهنية للقيادات الإدارية التربوية "اتجاهات معاصرة"*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

السكارنة، بلال. (٢٠١٦). *المهارات الإدارية في تطوير الذات*. ط٢. عمان: دار المسيرة للنشر

السليحات، وعد. ٢٠١٧. درجة رضا أعضاء الهيئة المركزيّة لنقابة المعلّمين الأردنيين عن دور كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنّية في إعداد وتدريب المعلمين .*دراسات: العلوم التربوية*،مج. ٤٤، ع. ٤(sup9) ، ص ص. ١٠١-

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الشهري، راجح (٢٠١٩). تقييم دورات المركز الوطني للتطوير المهني والتعليمي ومدى فاعليتها في تطوير أداء المعلمين والمعلمات. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، ١١ (١)، ١-٣٠.*

العريفي، دلال. (٢٠٢١). التنمية المهنية للمشرفين والمشرفات التربويين في الإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض .*مجلة العلوم التربوية، ع٢٨* ، ١٩٣ .254 -

العساف، صالح. (٢٠١٦). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. مكتبة العبيكان.

العسيري، خالد. (٢٠١٦، مارس). *التخطيط للتكامل بين كليات التربية والتعليم العام لطوير القيادات التربوية*. ورقة مقدمة إلى المؤتمر السابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية - جستن بجامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الغنامي، رسماء. (٢٠١٦). التكامل بين الدراسة الجامعية، ومزاولة المهنة، ودرجة الإعداد المهني للمعلم في المرحة الجامعية، والعقبات التي تواجه المعلم في مهنة التعليم، ودور المؤسسات التعليمية في تطوير المعلم ورقة مقدمة إلى المؤتمر السابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية - جستن بجامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

عطاري، عارف توفيق محمد. (٢٠٠٤). دراسة بيبليومترية لأدبيات الإشراف التربوي المنشورة فى عدد من المجلات التربوية العربية المحكمة و " مجلة المناهج والإشراف" الأمريكية .*مجلة العلوم التربوية، ع٥* ، ٢١١243 -

العنزى، فايز. (٢٠١٦). معوقات تحقيق التكامل التربوي بين التعليم العام والتعليم العالي من وجهة نظر القيادات التربوية بمنطقة الحدود الشمالية .*رسالة التربية وعلم النفس، ع٥٣* ، ٢٨٧.310 -

الغامدي، محمد. (١٤٤١). *التطوير المهني للقيادات التربوية بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء التجارب العالمية: استراتيجية مقترحة* (رسالة دكتوراه). تم الاسترجاع من

https://ksu.edu.sa/maintenance/index.html

الفايز، فايز. (٢٠١٦). رضا المتدربين عن البرامج التدريبية التي يقدمها مركز تدريب القيادات التربوية بجامعة الملك سعود. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، مج٥, ع٩ ، ٣٢ - ٤٦

الفايز، فايز عبد العزيز. (٢٠١٧). واقع أداء أعضاء هيئة التدريس بمركز تدريب القيادات التربوية بكلية التربية - جامعة الملك سعود من وجهة نظر المتدربين. رسالة التربية وعلم النفس، ع٥٦ ، ٧١ - ٨٧.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الفايز، عبير؛ و العمود، مها. (٢٠١٩). معوقات الاشراف التربوي في المملكة العربية السعودية (قلة الدورات التدريبية الموجهة لرفع الكفاءة المهنية للمشرفين التربويين): تصور مقترح من متطلبات مقرر (٦٢١ ادت) الاتجاهات الحديثة في الاشراف التربوي .*مجلة البحث العلمي في التربية، ع٢٠ , ج٨* ، ٤٢٥.436 -

القحطاني، ريم. (٢٠٢١). نموذج مقترح لتفعيل دور الجامعات السعودية في تطوير برامج التطوير المهني للمعلم في ضوء تجربة جامعة هارفرد وجامعة كامبردج .*المجلة السعودية للعلوم التربوية: جامعة الملك سعود - الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية - جستن، ع٦٩* ، ١٠٧.131 -

القرشي، سوزان، و كركشان، فاتن. (٢٠١٨). دراسة استطلاعية على قرار اندماج وزارتي التربية والتعليم، والتعليم العالي ومدى فعاليته على مخرجات القطاع التعليمي: دراسة ميدانية لاستطلاع آراء العاملين في جامعة الملك عبد العزيز وإدارة التربية والتعليم بمدينة جدة .*المجلة العربية للإدارة، مج٣٨ , ع٤* ، ٣ .20 -

محفوظ، راندا رفعت محمد. (٢٠١٧). دور كليات التربية في الإيفاء بمتطلبات التنمية المهنية للمعلمين في ضوء الكفايات اللازمة للكادر الخاص للمعلمين .*الثقافة والتنمية: جمعية الثقافة من أجل التنمية، س١٧ , ع١١٤* ، ٣٧.140 -

جامعة الملك سعود- كلية التربية. (٢٠٢١). جامعة الملك سعود، كلية التربية، مركز تدريب القيادات التربوية. تم الاسترداد من:
https://education.ksu.edu.sa/ar/content/%D9%85%D8%B1%D9%83%D8%B2-%D8%AA%D8%AF%D8%B1%D9%8A%D8%A8-%D8%A7%D9%84%D9%82%D9%8A%D8%A7%D8%AF%D8%A7%D8%AA

المفيز، خولة بنت عبدالله (٢٠٢٢). برامج التدريب عن بعد في المركز التربوي للتطوير والتنمية المهنية في جامعة الملك سعود: التحديات وسبل التطوير . *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، ع٧٩* ، ١٣٩.160 -

الموقع الإلكتروني لرؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. (١٤٤٣/٢/٢٧). رؤية ٢٠٣٠، برامج تحقيق الرؤية. تم الاسترداد من:
https://www.vision٢٠٣٠.gov.sa/ar/v٢٠٣٠/vrps/

المركز التربوي للتطوير والتنمية المهنية – جامعة الملك سعود. (٢٠٢٢). https://ecpd.ksu.edu.sa/ar

النهي، خالد عثمان. (٢٠٢١). التكامل بين التعليم العام والتعليم الجامعي السعودي في مواجهة سلبيات الفضاء الرقمي على الطلاب "تصور مقترح". *رسالة دكتوراه غير منشورة.*

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

هيئة الخبراء بمجلس الوزراء. (٢٠٢٢/٣/٥). المملكة العربية السعودية، هيئة الخبراء بمجلس الوزراء، مجموعة الأنظمة السعودية، أنظمة التعليم والعلوم، تنظيم المعهد الوطني للتطوير المهني التعليمي. تم الاسترداد من https://laws.boe.gov.sa/BoeLaws/Laws/LawDetails/11355 4a2-190a-4afc-957e-ab1000cbe63d/1

واس-عام. (١٤٣٦/٤/١٢). واس- عام، نائب وزير التعليم للتعليم العالي: دمج التعليم العالي مع التعليم العام يدل على بعد النظر الاستراتيجي نحو جودة وتميز التعليم https://www.spa.gov.sa/1323169

وزارة التعليم. (٢٠٢٠). الإدارة العامة للإيفاد والابتعاث. تم الاسترداد في ١٤٤٤/٣/١هـ.
https://departments.moe.gov.sa/DispatchAndScholarship/ Pages/default.aspx

وزارة التعليم. (١٤٣٩). *إدارات التعليم- كتاب توثيقي*. ط٤. مكتبة الملك فهد الوطنية: الرياض.

وزارة التعليم. (١٤٤٢/٤/٧). وزارة التعليم، المركز الإعلامي، الأخبار، وزارة التعليم | مؤكداً أن"التعليم المدمج"سيكون له أهمية في المرحلة المقبلة وزير التعليم: كنا نستهدف ٧٠% من الطلاب والطالبات للدخول في"منصة مدرستي"واليوم تجاوزنا ٩٨% (moe.gov.sa)

Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD). (2022 January 22). *Take Your Place in Our Passionate community of life changing educators*. Retrived from https://stringfixer.com/ar/Association_for_Supervision_and_Curriculum_Development

American Educational Research Association. (2022 January 22). Professional Development and Training. Retrieved from https://www.aera.net/About-AERA/Key-Programs/Professional-Development-and-Training.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

American Society for Public Administration (ASPA). (2022 January 24). Advancing excellence in public service. Retrieved from https://www.aspanet.org/.

Grau, Valeska; Calcagni, Elisa; Preiss, David D. and Ortiz, Dominga. (2017). Teachers' professional development through university–school partnerships: theoretical standpoints and evidence from two pilot studies in Chile. Cambridge Journal of Education, VOL. 47, NO. 1, 19–36

Gordon, S. P. (2019). Educational Supervision: Reflections on Its Past, Present, and Future. Journal of Educational Supervision, 2 (2).

Hartman, Jenifer & Morris, Karla. (2019). Developing an Effective Interactive Online Educational Leadership Supervision Course. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, Volume 31, Number 3, 524-535

Jermy, A. (2018). Entitled: How current Rural Superintendents believe Aspiring Superintendents Can Best Prepare for the Position. A Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirement of the Degree of Doctor of Education.

Jonathan, S. Dixon. (2018). *North Carolina School Superintendents' Perceptions of Preparedness for the Superintendence.* A dissertation submitted to the Graduate Faculty of North Crolina State University in Partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education.

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

Kevin G. Coffman. (2017). *The Effect of Superintendents Educational Preparedness on School District Achievement A Dissertation Subitted to the faclty of the Graduate School of Missouri Baptist.* University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472