

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

فلسفة التربية : المفهوم والأهمية

إعداد

أ. د / مصطفى محمد رجب

أستاذ فلسفة التربية بجامعة سوهاج

مقرر لجنة التربية بالمجلس الأعلى للثقافة

DOI: 10.21608/edusohag.2018.4608

المجلة التربوية - العدد الحادي والخمسون - يناير ٢٠١٨م

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)



وحدة النشر العلمي



المجلة التربوية لكلية التربية



كلية التربية

المجلة التربوية لكلية التربية جامعة سوهاج

print: (ISSN 1687-2649) (Online) (ISSN 2536-9091)

عن الدورية :

مجلة علمية ورقية وإلكترونية محكمة متخصصة، تصدر عن كلية التربية بجامعة سوهاج، بانتظام ربع سنوية، في أربعة أعداد؛ شهور : يناير - أبريل - يوليو - أكتوبر. تم إصدار العدد الأول منها عام ١٩٨٦ م ، وتعتني بنشر الدراسات والبحوث التي تتوافر فيها مقومات البحث العلمي من حيث أصالة الفكر ووضوح المنهجية، ودقة التوثيق في مجالات بحوث التربية وعلم النفس بشتى الفروع والتخصصات المتنوعة من جميع دول الوطن العربي، ويشرف على إصدارها نخبة من أساتذة التربية في جميع التخصصات، وتخضع جميع البحوث والدراسات للتحكيم من قبل متخصصين من ذوي الخبرة البحثية، والمكانة العلمية المتميزة في مجال التخصص، بشكل يتفق مع معايير التحكيم في لجان الترقية، وتعد بمثابة فرصة للباحثين من جميع بلدان العالم لنشر إنتاجهم العلمي، والمواد العلمية التي لم يسبق نشرها باللغة العربية أو الإنجليزية أو الفرنسية، وتشمل: البحوث، ومشروعات التخرج، وتقارير المؤتمرات، واللقاءات، والندوات، وورش العمل، وملخصات الرسائل العلمية.

تتميز المجلة بأنها من الدوريات العلمية التي تخضع أبحاثها لبرنامج الانتحال العلمي iThenticate: Plagiarism Detecation Software ، كما تتمتع بخاصية التحكيم والنشر الإلكتروني؛ مما جعلها مفضلة ومصنفة ضمن اتحاد المكتبات الجامعية المصرية EULC وعدد من قواعد البيانات العالمية .

رقم الإيداع بدار الكتب: ٢٠١٧/٦٣٤٠م

(Online): (ISSN 2536-9091)

(print) : (ISSN 1687-2649)

الرؤية والرسالة والأهداف والنطاق

الرؤية:

مجلة تربوية علمية عالمية رائدة، تعنى بنشر البحوث المحكمة في العلوم التربوية لخدمة وتطوير الإنسانية.

الرسالة:

تسعى المجلة لتصبح وعاءاً لنشر البحوث والدراسات التربوية المحكمة، ومرجعاً علمياً للباحثين وفق المعايير العالمية من حيث الأصالة، والمنهجية، والحفاظ على القيم التربوية.

الأهداف:

- المشاركة في بناء مجتمع المعرفة من خلال نشر الأبحاث التربوية المحكمة من المتخصصين.
- تلبية حاجات الباحثين على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية في مجال بحوث التربية.
- إيجاد وعاء نشر بحثي علمي إلكتروني متخصص لخدمة الباحثين في المجال التربوي.
- إيجاد مرجعية علمية للباحثين في مجال بحوث التربية.
- إتاحة الفرصة للباحثين والدارسين لنشر الأبحاث في مختلف المجالات التربوية.
- نشر الأبحاث الأصيلة والمبتكرة بما يخدم المجتمع ويحافظ على القيم.

وسائل التواصل:

وحدة النشر العلمي - جامعة سوهاج الجديدة - كلية التربية - سوهاج - جمهورية مصر العربية

هاتف/فاكس الوحدة : ٠٩٣٢٢٨٧٩٤٦ داخلي : ١٠١٢٢ محمول : ٠١٠٢٣٤٥٥٧٥٢

<http://jedu.sohag-univ.edu.eg>

E-mail: journalofeducationsoh@yahoo.com

Facebook: [journalofeducationsoh@facebook.com](https://www.facebook.com/journalofeducationsoh)

* المجلة منتظمة الصدور منذ عام ١٩٨٦م وحتى الآن ٢٠١٧ م، وصدر منها (٥٠) عددًا ،

أخلاقيات النشر العلمي

تكمن أهمية البحث العلمي في إدراك الأمم أن تفوقها يرجع إلى قدرات أبنائها العلمية والفكرية والسلوكية؛ حيث تكمن فوائد البحث العلمي في تبيان المعلومات عن الإنسان، والكون والظواهر التي نحيهاها، وفي التغلب على الصعوبات التي قد نواجهها وطرح الحلول لها، ونظراً للمكانة التي يحتلها البحث العلمي وتتعدد الجهات المرتبطة به وتداخلها، ظهر «علم أخلاقيات البحث العلمي» الذي جاء ليساعد في تطور البحث العلمي وتنظيمه ووضع قواعد وقوانين تحكم العلاقات بين الأطراف المشاركة فيه، بما يضمن سير العملية البحثية بالمسار الصحيح لتحقيق الأهداف المرجوة ومنع أي تلاعب أو استغلال لتحقيق مصالح ورغبات شخصية، وفيما يخص العلاقة بين قائد البحث وأعضاء الفريق البحثي من طلبة دراسات عليا أو غيرهم فينبغي أن تكون قائمة على الثقة والتعاون وبما يعود بالنفع على الطرفين ويضمن حقوقهم.

مما يجدر ذكره في هذا السياق موضوع السرقة العلمية والأدبية (Plagiarism) ، وهو اقتباس الباحث ونقله للمعلومات أو الأفكار من الكتب والمواقع والأبحاث دون ذكر المصدر أو المرجع المأخوذة منه ونسبها إليه دون وجه حق، ومع عصر الانفتاح والإنترنت أصبحت السرقة العلمية من أكبر المشاكل المتفاقمة يلجأ إليها ضعاف النفوس من طلبة الماجستير والدكتوراه لإتمام أطروحة التخرج، ومن أساتذة جامعيين بهدف الترقية والترفيه، وباحثين للوصول إلى الشهرة والمكاسب المادية. وللمحد من هذه الظاهرة يتوافر حالياً العديد من البرمجيات والمواقع التي يمكن استخدامها من قبل جهات النشر العلمي والجامعات لتمحيص الأبحاث المقدمة وكشف أي محاولات للسرقة أو النقل من المواقع أو الأبحاث المنشورة، كما يمكن استخدامها من قبل طلبة الدراسات العليا والباحثين لتدقيق أبحاثهم وأطروحاتهم والتأكد من التوثيق الدقيق للمصادر والمراجع وعدم وجود أي خلل في الاقتباس. وفي النهاية فإن قواعد البحث تدعم القيم الاجتماعية المتعلقة بحقوق الإنسان والحفاظ على الثروة الحيوانية والالتزام بقواعد السلامة العامة. من الممكن عرض أهم مبادئ البحث والنشر العلمي كالآتي:

- ١- الأمانة والدقة في توثيق البيانات والنتائج وتحليلها ونشرها، دون كذب أو تضليل أو خداع.
- ٢- عدم التحيز أو التلاعب بتصميم العملية البحثية وتحليل البيانات وعرضها.
- ٣- الاستقامة والحفاظ على الوعود والاتفاقات؛ والسعي لاتساق الفكر والعمل.
- ٤- الحيطة وعدم الإهمال والعمل على تقليل الأخطاء البشرية والمنهجية إلى حدها الأدنى.
- ٥- الانفتاحية ومشاركة البيانات والنتائج مع الباحثين وتقبل النقد البناء.
- ٦- احترام الملكية الفكرية من براءات اختراع وحقوق نشر، ونسب الآراء لأصحابها وتجنب انتحالها أو سرقتها، وعدم استخدام أي بيانات أو نتائج غير منشورة دون الرجوع إلى صاحبها.
- ٧- احترام الخصوصية والمحافظة على سرية المعلومات.

- ٨- النشر يهدف التطوير وإفادة البشرية وليس للحصول على مصالح شخصية فقط.
- ٩- احترام الباحثين والزملاء في العمل، وإعطاء التقدير والشكر لمن يستحق.
- ١٠- مساعدة الباحثين وتعزيز قدراتهم وتمكينهم من اتخاذ قراراتهم بأنفسهم.
- ١١- الالتزام بالمسؤولية المجتمعية والسعي لتطوير المجتمع وحل مشاكله من خلال الأبحاث والدراسات العلمية.
- ١٢- تجنب التمييز العنصري القائم على الجنس أو العرق أو الديانة بين الزملاء أو الطلبة.
- ١٣- الالتزام بالقوانين والأنظمة التي وضعها المؤسسات والجهات المنظمة للأبحاث العلمية.
- ١٤- استخدام الموارد المتاحة بحكمة لإنجاز الأهداف المرجوة.
- ١٥- تجنب الخضوع لمؤثرات حكومية هادفة إلى ترك البحث في شؤون عامة حيوية.
- ١٦- احترام الذات البشرية وعدم انتهاك حقوق الإنسان وكرامته عند إجراء التجارب عليه، وإدارة الأبحاث العلمية على البشر بما يضمن تحقيق أكبر فائدة وأقل ضرر ممكن. كما يجب معالجة الذوات غير البشرية والحيوانات باحترام وعناية مناسبين عند استخدامها في التجارب.
- ١٧- تجنب أي تضارب في المصالح كدعم جهات خاصة ذات أجندة أو الارتباط مع جهات ذات مصالح خاصة.

هناك أيضاً أسس وقواعد تضبط كتابة أسماء المؤلفين على المنشورات العلمية بما يضمن حقوق المشاركين والجهات الداعمة، حيث يجب أن تضم قائمة المؤلفين جميع الأشخاص الذين ساهموا في بناء فكرة البحث أو في تصميم العملية البحثية وتحليل البيانات أو شاركوا في المراجعة النقدية لمسودة العمل، ويحدد ترتيب الأسماء بالاتفاق الجماعي بينهم، بينما يشتركوا جميعاً في المسؤولية تجاه صحة النتائج المنشورة ودقتها. أما الأشخاص الذين شاركوا بشكل معنوي في البحث ولكن لم يحققوا شروط إدراجهم كمؤلفين فيجب توجيه الشكر لهم في نهاية العمل المقدم للنشر. بما يتعلق بجهات النشر والدوريات العلمية فقد ظهر مؤخراً ما يعرف بمواقع الوصول الحر (Open Access) وهي مواقع الكترونية تصدر دوريات الكترونية متاحة بشكل مباشر ومستمر للباحثين والمستفيدين. جاءت هذه المواقع لتسهيل عملية النشر وتسريعها وضمان وصول آخر ما توصل إليه العلم إلى أكبر قدر ممكن من المستفيدين مجاناً دون الحاجة للاشتراك بالدوريات الورقية التي قد تطلب اشتراكات مالية للاطلاع عليها فتكون محصورة فقط على فئة خاصة من الباحثين. على الرغم من الإيجابيات التي تقدمها مواقع الوصول الحر إلا أنها أصبحت وسيلة للاستغلال المادي فمعظمها يشترط أن يدفع المؤلف مبلغ نقدي مقابل نشر بحثه، ومع تطور التكنولوجيا أصبح من السهل نشر أبحاث وهمية ومضللة أو ذات جودة منخفضة على هذه المواقع دون أن يكون هناك مراجعة وتدقيق قبل النشر، ولذا في الاتجاه نحو الإبداع واقتصاد المعرفة لا بد من الاهتمام وتأصيل البحث والنشر العلمي باعتبارها وسيلة تقدم العلم وتوثيقه وذلك من خلال تبني منظومة أخلاق وأعراف تأسس لمرحلة قادمة في مسيرة البحث العلمي عنوانها العلم والبحث والريادة والإبداع.

قواعد البيانات المتاحة عليها الدورية

EULC

EBSCO

AIF

Manduma

EKB

Manhal

الكلمات الدليلية للمجلة التربوية

التربية ، المجلة ، التربوية ، كلية ، جامعة ، سوهاج

أقسام المجلة التربوية

أصول التربية

التربية الإسلامية

مناهج وطرق التدريس (اللغة العربية- الإنجليزية - الفرنسية - الرياضيات - العلوم- الفنون-

الاقتصاد المنزلي- التجاري ...)

التربية المقارنة والإدارة التعليمية

علم النفس التربوي

التربية الخاصة

تكنولوجيا التعليم

رياض الأطفال

الصحة النفسية

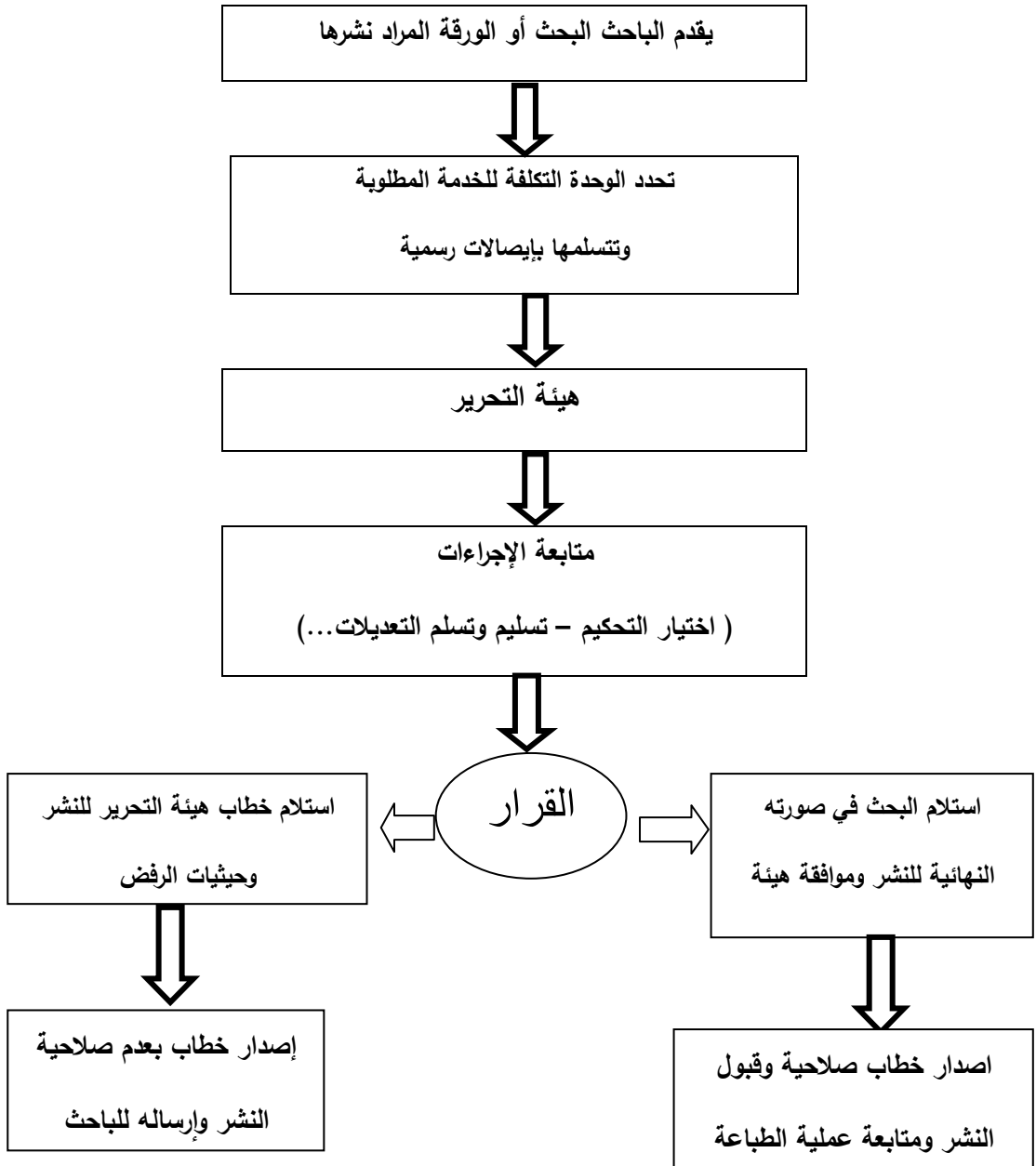
عدد كلمات الملخص

- لا تزيد كلمات ملخص البحث عن (٢٠٠) مائتي كلمة، ويشترط في البحث المقدم باللغة الأجنبية أن يدرج فيه ملخص باللغة العربية.

عدد الكلمات الدليلية للمقالة

عدد الكلمات المفتاحية والدليلية متروكة للباحث.

خط سير عملية تحكيم المقالات



تعليمات وسياسة وقواعد النشر بالمجلة التربوية

تلتزم هيئة التحرير بشروط النشر بشكل كامل؛ إذ إن البحوث التي لا تلتزم بشروط النشر لن ينظر فيها، وتعاد إلى أصحابها مباشرة حتى يتم التقيد بشروط النشر، ومن هذه الشروط ما يلي :

أولاً : الشروط الإدارية

١- تنشر المجلة التربوية بحوث التربية وعلم النفس التربوي المقدمة من السادة أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية وغيرها، أو الباحثين في الجامعات والمعاهد العلمية والمراكز والهيئات.

٢- تنشر البحوث العلمية بأسبقية ورودها للمجلة .

٣- يقدم الباحث ثلاث نسخ من كل بحث (الأصل + صورتين + اسطوانة إلكترونية) إلى سكرتير تحرير المجلة، ومعها رسوم نشر التحكيم، كما يمكن إرسال الأبحاث إلكترونياً على البريد الإلكتروني للمجلة: journalofeducationsoh@yahoo.com

٤- كل ما ينشر في أعداد المجلة يعبر عن رأي صاحبه، ولا يعبر بالضرورة عن رأي هيئة التحرير، أو الهيئة الاستشارية.

٥- تقوم هيئة التحرير باختيار اثنين من المحكمين – ومحكم ثالث إن لزم الأمر- من بين الأساتذة والمتخصصين في مجال كل دراسة ليقوموا بتحكيم تلك الدراسة أو البحث، وتحديد مدى صلاحيته للنشر، وفقاً لنموذج تحكيم محكم من قبل وحدة المكتبة الرقمية بالمجلس الأعلى للجامعات المصرية.

٦- يجوز لصاحب البحث أن يقترح مجموعة من الأساتذة الذين يرغب في تحكيمهم لبحثه، حيث تختار هيئة التحرير اثنين من الأسماء المقترحة.

٧- تنشر المجلة مقالات وبحوث الأساتذة مجاناً، وبدون تحكيم بحد أقصى عشرين صفحة.

٨- تنشر المجلة ملخصات رسائل الماجستير والدكتوراه التي تمنحها الكلية في فترة إصدار المجلة على صفحة واحدة لكل رسالة.

٩- كل ما ينشر في المجلة لا يجوز نشره بأي طريقة في أي مكان آخر إلا بموافقة كتابية من هيئة التحرير.

١٠- يقدم الباحث تعهداً موقفاً منه، ومن جميع الباحثين المشاركين – إن وجدوا – يفيد بأن البحث لم سبق نشره، وأنه غير مقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه ، ونشره في المجلة، أو أن البحث ليس جزءاً من كتاب منشور (نموذج التعهد بنشر بحث).

ثانياً : الشروط الفنية :

١- يراعى أن يكون البحث خالياً من الأخطاء النحوية واللغوية والإملائية والمطبعية، وأن تكون كتابة البحث والمراجع والكتب والرسائل طبقاً للقواعد العلمية المتفق عليها، وللبحوث باللغة العربية أن يكون البحث مكتوباً بخط *Simplified Arabic* بحجم (١٣) *Bold*، وتكتب العناوين بخط *AL-Mateen* بحجم (١٦) *Bold* وبهوامش حجم الواحد منها (٣.٢٥ سم يمين ويسار الصفحة)، (٣.٥ سم أعلى وأسفل الصفحة) وترك مسافة مفردة بين السطور، كما يراعى أيضاً الضبط والدقة في كتابة الجداول والأشكال وأن تكون واضحة ومختصرة.

ولللبحوث باللغة الإنجليزية أن يكون البحث مكتوباً بخط *Time New Roman* بحجم (١٣) *Bold*، وتكتب العناوين بحجم (١٤) *Bold* وبهوامش حجم الواحد منها (٣.٢٥ سم يمين ويسار الصفحة)، (٣.٥ سم أعلى وأسفل الصفحة) وترك مسافة مفردة بين السطور، كما يراعى أيضاً الضبط والدقة في كتابة الجداول والأشكال وأن تكون واضحة ومختصرة.

تستخدم الأرقام العربية ١، ٢، ٣ في جميع ثنايا البحث، وأن يكون ترقيم صفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة.

٢- لا تزيد كلمات ملخص البحث عن (٢٠٠) مائتي كلمة، ويشترط في البحث المقدم باللغة الأجنبية أن يدرج فيه ملخص باللغة العربية.

٣- تدرج الجداول في النص، وترقم ترقيماً متسلسلاً، وتكتب عناوينها فوقها، أما الملاحظات التوضيحية فتكتب تحت الجدول.

٤- لهيئة التحرير حق الفحص الأولي للبحث، وتقرير أهليته، أو رفضه للنشر.

٥- في حالة نشر البحث: يعطي الباحث نسخة من المجلة، وعدد (١٠) مستلات من الدراسة.

ثالثاً : الرسوم المقررة للنشر :

أ- رسم تحكيم بحث المقدم للنشر بالمجلة التربوية (٥٠٠) خمسمائة جنيهاً مصرياً فقط لا غير أو ما يعادلها بالدولار الأمريكي.

ب- بالنسبة للبحوث المقدمة للنشر بالمجلة للباحثين من داخل جمهورية مصر العربية تكون رسوم النشر:

* (٦٠٠) ستمائة جنيهاً رسوم نشر البحث حتى (٣٠) ثلاثين صفحة.

* ما زاد عن (٣٠) ثلاثين صفحة فتحسب الصفحة (٢٥) بخمسة وعشرين جنيهاً عن كل صفحة زائدة عن هذا الحد.

ج - بالنسبة للبحوث المقدمة للنشر بالمجلة للباحثين المصريين المعارين للخارج أو غير المصريين من خارج جمهورية مصر العربية تكون رسوم النشر:

* (٣٠٠) ثلاثمائة دولار رسوم نشر البحث حتى (٣٠) ثلاثين صفحة .

* ما زاد عن (٣٠) ثلاثين صفحة، فتحسب الصفحة (١٠) بعشرة دولارات عن كل صفحة زائدة عن هذا الحد.

هيئة تحرير المجلة التربوية بكلية التربية بسوهاج

١	أ.د/ محمود السيد عباس	عميد كلية التربية ورئيس تحرير المجلة التربوية
٢	أ.د/ خالد عبد اللطيف عمران	وكيل الكلية لشئون الدراسات العليا والبحوث وسكرتير تحرير المجلة
٣	أ.د/ عبد الله محمود إسماعيل	وكيل الكلية لشئون التعليم والطلاب وأستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية
٤	أ.د/ عماد صموئيل وهبه	وكيل الكلية لشئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة وأستاذ أصول التربية
٥	أ.د/ مصطفى محمد رجب	أستاذ أصول التربية، وعضو هيئة التحكيم لترقيات الأساتذة والأساتذة المساعدين بالمجلس الأعلى للجامعات المصرية
٦	أ.د/ نبيل سعد خليل	أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية، وعضو اللجنة العلمية الدائمة لشغل وظائف الأساتذة والأساتذة المساعدين بالمجلس الأعلى للجامعات المصرية
٧	أ.د/ هدى مصطفى محمد	أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس بالكلية
٨	أ.د/ عواطف محمد حسنين	أستاذ علم النفس التربوي، وعضو هيئة التحكيم لترقيات الأساتذة والأساتذة المساعدين بالمجلس الأعلى للجامعات المصرية
٩	أ.د/ خلف أحمد مبارك	أستاذ الصحة النفسية، وعضو اللجنة العلمية الدائمة لشغل وظائف الأساتذة والأساتذة المساعدين بالمجلس الأعلى للجامعات المصرية
١٠	أ.د/ حسام الدين محمد مازن	أستاذ المناهج وتكنولوجيا التعليم، وعضو اللجنة العلمية الدائمة لشغل وظائف الأساتذة والأساتذة المساعدين بالمجلس الأعلى للجامعات المصرية
١١	د/ مصطفى أحمد فهمي	مدير وحدة النشر العلمي والمنسق الأكاديمي لوحدة المكتبة الرقمية بجامعة سوهاج

أعضاء الهيئة الاستشارية والتحكيمية للمجلة التربوية بكلية التربية بسوهاج

ورئيس التحرير ورئيس مجلس إدارة وحدة النشر العلمي

أ.د/ محمود السيد عباس عميد الكلية

سكرتير التحرير ونائب رئيس مجلس إدارة وحدة النشر العلمي

أ.د/ خالد عبد اللطيف عمران وكيل الكلية للدراسات العليا والبحوث

مستشار النشر العلمي لوحدة النشر والمجلة التربوية

أ.د/ محمود عبد العاطي أبو حسوب عميد البحث العلمي والدراسات العليا جامعة البحرين

أعضاء الهيئة الاستشارية والتحكيمية - قسم أصول التربية (بالترتيب الأبجدي):

م	الاسم	الجامعة	م	الاسم	الجامعة
١	أ.د/ أحمد سيد خليل	أسوان	١٦	أ.د/ محمد الأصمعي محروس	سوهاج
٢	أ.د/ أحمد محمد محمد	المنيا	١٧	أ.د/ محمود السيد عباس	سوهاج
٣	أ.د/ جمال علي الدهشان	المنوفية	١٨	أ.د/ مصطفى محمد رجب	سوهاج
٤	أ.د/ خلف محمد البحيري	سوهاج	١٩	أ.د/ مياده محمد فوزى الباسل	دمياط
٥	أ.د/ راضي عبد المجيد طه	أسوان	٢٠	أ.د/ نصر محمد محمود	أسيوط
٦	أ.د/ سعيد اسماعيل القاضي	أسوان	٢١	أ.د/ عماد محمد عطيه	أسوان
٧	أ.د/ السيد سلامة الخميسي	دمياط	٢٢	أ.د/ عماد صموئيل وهبه	سوهاج
٨	أ.د/ شبل بدران محمد	الإسكندرية	٢٣	أ.د/ أحمد حسين عبدالمعطي	أسيوط
٩	أ.د/ عبدالتواب عبداللاه عبدالتواب	أسيوط	٢٤	أ.د/ سمير عبدالوهاب الخويت	طنطا
١٠	أ.د/ عبد المعين سعد الدين هندي	سوهاج	٢٥	أ.د/ ظلال عادل سليمان	حلوان
١١	أ.د/ علي صالح جوهر	دمياط	٢٦	أ.د/ محمد النصر حسن محمد	ج الوادي
١٢	أ.د/ فتحي عبد الرسول محمد	جنوب الوادي	٢٧	أ.د/ محمد جابر رمضان	ج الوادي
١٣	أ.د/ فتحي كامل زيادي	المنيا			
١٤	أ.د/ فيصل الراوي طابع	سوهاج			
١٥	أ.د/ لمياء محمد أحمد	عين شمس			

أعضاء الهيئة الاستشارية والتحكيمية - قسم المناهج وطرق التدريس

م	الاسم	الجامعة	م	الاسم	الجامعة
١	أ.د/ أحمد إبراهيم شلبي	عين شمس	٣٠	أ.د/ عوض حسين محمد التودري	أسيوط
٢	أ.د/ أحمد جابر أحمد السيد	سوهاج	٣١	أ.د/ عيد عبد الغني الديب	جنوب الوادي
٣	أ.د/ أحمد سيد محمد إبراهيم	أسيوط	٣٢	أ.د/ عيد عبدالواحد على	المنيا
٤	أ.د/ أحمد محمد سيف الدين	المنوفية	٣٣	أ.د/ فاطمة أبو النوارح	حلوان
٥	أ.د/ أماني حلمي عبد الحميد	سوهاج	٣٤	أ.د/ فايزة مصطفى محمد	سوهاج
٦	أ.د/ عادل إبراهيم البنا	كفر الشيخ	٣٥	أ.د/ كوثر شهاب الشريف	سوهاج
٧	أ.د/ إيمان عبد الحكيم الصافوري	حلوان	٣٦	أ.د/ لوسيل لويس برسوم	المنيا
٨	أ.د/ بدرية محمد محمد حسنين	سوهاج	٣٧	أ.د/ ليلى حسني إبراهيم حسني	حلوان
٩	أ.د/ جمال محمد شحاته	المنيا	٣٨	أ.د. ماجدة مصطفى السيد	حلوان
١٠	أ.د/ جمال محمد فكري	أسيوط	٣٩	أ.د/ ماجدة هاشم بخيت	أسيوط
١١	أ.د/ حسين محمد عبدالباسط	جنوب الوادي	٤٠	أ.د/ ماهر إسماعيل صبري	بنها
١٢	أ.د/ حلمي أحمد الوكيل	عين شمس	٤١	أ.د/ محمد حسن المرسي	دمياط
١٣	أ.د/ خالد عبد اللطيف عمران	سوهاج	٤٢	أ.د/ محمد خيرت محمود	جنوب الوادي
١٤	أ.د/ خديجة السيد بخيت	جدة	٤٣	أ.د/ محمد رجب فضل الله	العريش
١٥	أ.د/ رفعت محمد حسن المليجي	أسيوط	٤٤	أ.د/ محمد عبدالواحد على	المنيا
١٦	أ.د/ رفعت محمود بهجات	جنوب الوادي	٤٥	أ.د/ محمود إبراهيم عبد العزيز	كفر الشيخ
١٧	أ.د/ زين العابدين شحاته خضراوي	سوهاج	٤٦	أ.د/ محمود سيد محمود أبو ناجي	أسيوط
١٨	أ.د/ سمية عبدالرازق صدقي	حلوان	٤٧	أ.د/ مصطفى محمد زايد	سوهاج
١٩	أ.د/ سيد السايح حمدان	جنوب الوادي	٤٨	أ.د/ منصور إبراهيم عبد الهادي	أسيوط
٢٠	أ.د/ السيد شحاتة محمد المراغي	أسيوط	٤٩	أ.د/ هدى مصطفى محمد	سوهاج
٢١	أ.د/ صابر حسين محمود	عين شمس	٥٠	أ.د/ يحيى عطية سليمان خلف	عين شمس
٢٢	أ.د/ صلاح الدين عرفة محمود	حلوان	٥١	أ.د/ علي كمال معبد	أسيوط
٢٣	أ.د/ عادل رسمي حماد النجدي	أسيوط	٥٢	أ.د/ عبادة أحمد عبادة	السويس
٢٤	أ.د/ عبد الحفيظ محمود حفي	جنوب الوادي	٥٣	أ.د/ عبد الله محمود إسماعيل	سوهاج
٢٥	أ.د/ عبد الرازق مختار محمود	أسيوط	٥٤	أ.د/ طاهر محمد الهادي	قناة السويس
٢٦	أ.د/ عبد الشافي أحمد أبو رحاب	جنوب الوادي	٥٥	أ.د/ حسين طه عطا	سوهاج
٢٧	أ.د/ عزة جاد النادي	حلوان	٥٦	أ.د/ زينب عاطف خالد	الأزهر
٢٨	أ.د/ على سيد محمد عبد الجليل	أسيوط	٥٧	أ.د/ أحمد السيد عبد الحميد	المنيا
٢٩	أ.د/ عمر سيد خليل	أسيوط	٥٨	أ.د/ حسن محمد حويل	أسيوط

٥٩	أ.د/ حنان محمد حافظ	عين شمس	٦٠	أ.د/ سامح محمد ربحان	جنوب الوادي
٦١	أ.د/ ناصر فؤاد غبيش	المنيا	٦٢	أ.د/ علي عبدالنواب محمد	الأزهر
٦٣	أ.د/ فاطمة صادق محمد	بنها	٦٤	أ.د/ هالة محمد طليمات	دمنهو
٦٥	أ.د/ زينب محمود عطيفي	أسيوط	٦٦	أ.د/ جمال محمد عطيه	بنها
٦٧	أ.د/ السيد عبدالقادر شريف	القاهرة	٦٨	أ.د/ زينب محمد عبد الصمد	حلوان
٦٩	مجدي خير الدين كامل	أسيوط	٧٠	أ.د/ علي حسن أحمد	المنيا
٧١	أ.د/ مجدي خير الدين كامل	أسيوط	٧٢	أ.د/ إدريس سلطان صالح	المنيا
٧٣	أ.د/ أحمد محمد رشوان	أسيوط	٧٤	أ.د/ مجدي مهدي علي	عين شمس
٧٥	أ.د/ آمال محمد رشوان	أسوان	٧٦	أ.د/ صفية محمد أحمد سلام	المنيا
٧٧	أ.د/ عبدالجواد عبدالجواد بهوات	كفر الشيخ	٧٨	أ.د/ عبدالرحمن محمد السعدني	طنطا
٧٩	أ.د/ ناهد عبدالراضي نوبي	المنيا	٨٠	أ.د/ وديع مكسيموس داود	اسيوط
٨١	أ.د/ محمود محمد نصر	بني سويف	٨٢	أ.د/ محمد صالح وهبه	حلوان

أعضاء الهيئة الاستشارية والتحكيمية - قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية

م	الاسم	الجامعة	م	الاسم	الجامعة
١	أ.د/ أحمد إسماعيل حجي	حلوان	٩	أ.د/ محمد أحمد محمد عوض	سوهاج
٢	أ.د/ إبراهيم عباس الزهيري	حلوان	١٠	أ.د/ يوسف عبد المعطي جوهر	الفيوم
٣	أ.د/ جمال محمد أبو الوفا	بنها	١١	أ.د/ هنداي محمد حافظ	حلوان
٤	أ.د/ سوزان محمد المهدي	عين شمس	١٢	أ.د/ سعاد بسيوني عبد النبي	عين شمس
٥	أ.د/ عبد الجواد سيد سعد بكر	كفر الشيخ	١٣	أ.د/ أشرف محمود أحمد	جنوب لوائي
٦	أ.د/ شاكر محمد فتحي	عين شمس	١٤	أ.د/ أسامة محمود قرني	بني سويف
٧	أ.د/ فاروق شوقي البوهي	الإسكندرية	١٥	أ.د/ أحمد نجم الدين عيادروس	الزقازيق
٨	أ.د/ نبيل سعد خليل	سوهاج	١٦	أ.د/ عبد العزيز أحمد داود	كفر الشيخ

أعضاء الهيئة الاستشارية والتحكيمية - قسم الصحة النفسية وعلم النفس التربوي

م	الاسم	الجامعة	م	الاسم	الجامعة
١	أ.د/ أحمد علي بديوي	حلوان	٢	أ.د/ محمد رياض أحمد	أسيوط
٣	أ.د/ أسامة محمد عبد المجيد	الملك عبدالعزيز	٤	أ.د/ محمود عبد الحليم منسي	الإسكندرية
٥	أ.د/ آمال عبد السميع باظة	كفر الشيخ	٦	أ.د/ يوسف عبدالصبور عبدالله	سوهاج

٧	أ.د/ إمام مصطفى سيد	أسيوط	٨	أ.د/ أنور رياض عبدالرحيم	المنيا
٩	أ.د/ حسنين محمد الكامل	حلوان	١٠	أ.د/ علاء الدين أيوب	الملك فيصل
١١	أ.د/ خلف أحمد مبارك	سوهاج	١٢	أ.د/ خضر مخيمر أبوزيد	أسيوط
١٣	أ.د/ عبد العال حامد عجوة	المنوفية	١٤	أ.د/ عادل عبد الله محمد	الزقازيق
١٥	أ.د/ عبد المنعم أحمد الدردير	جنوب الوادي	١٦	أ.د/ سناء محمد سليمان	عين شمس
١٧	أ.د/ عواطف محمد حسنين	سوهاج	١٨	أ.د/ محمود فتحي عكاشة	دمهور
١٩	أ.د/ حمدي علي الفرماوي	المنوفية	٢٠	أ.د/ السيد أحمد صقر	كفرالشيخ
٢١	أ.د/ سوسن أبو العلا شلي	القاهرة	٢٢	أ.د/ مصطفى علي الحاروني	حلوان
٢٣	أ.د/ عبد الرقيب أحمد إبراهيم	أسيوط	٢٤	أ.د/ ناجي محمد قاسم	الإسكندرية
٢٥	أ.د/ عبدالناصر أنيس عبدلوهاب	دمياط	٢٦	أ.د/ سيد عبد العظيم محمد	المنيا
٢٧	أ.د/ عادل السعيد البنا	الإسكندرية	٢٨	أ.د/ عادل محمد محمود العدل	الزقازيق

أعضاء الهيئة الاستشارية والتحكيمية - قسم تكنولوجيا التعليم

م	الاسم	الجامعة	م	الاسم	الجامعة
١	أ.د/ حسام الدين محمد مازن	سوهاج	٢	أ.د/ أمل عبد الفتاح سويدان	القاهرة
٣	أ.د/ حسن علي حسن سلامة	سوهاج	٤	أ.د/ محمد عطيه خميس	عين شمس
٥	أ.د/ عماد ثابت سمعان	سوهاج	٦	أ.د/ زينب محمد أمين	المنيا
٧	أ.د/ وليد يوسف محمد	حلوان	٨	أ.د/ محمد إبراهيم الدسوقي	حلوان
٩	أ.د/ عادل محمد سرايا	قناة السويس	١٠	أ.د/ رضا عبده إبراهيم القاضي	حلوان
١١	أ.د/ حنان محمد الشاعر	عين شمس	١٢	أ.د/ إيهاب محمد حمزة	حلوان

جامعة سوهاج - المجلة المصرية للدراسات القانونية
print: (ISSN 2645-1587)
(Online) (ISSN 9091-2536)
journalofstudiesoftheegyptianbar
icdr.sohag-university.edu.eg

جامعة سوهاج
الجلد الرابع العدد الخامس أكتوبر ٢٠١٧ م
٢١٤
(Online) (ISSN 9091-2536) print (ISSN 2549-1587)
http://www.sjsu.edu/journal/index.php/ajms
http://www.sjsu.edu/journal/index.php/ajms

المجلة التربوية
مجلة تربوية علمية

Journal of Education

50

vol (50) Part (2) OCTOBER 2017

Online (ISSN 9097-2526)
print (ISSN 2645-1687)

Jedu.sohag-univ.edu.eg
journalofeducation@yahoo.com

[illegible]

جامعة سوهاج - المجلة التربوية العدد الخمسون أكتوبر ٢٠١٧ م
 (Online) (ISSN 9091-2536) print: (ISSN 2649-1687)
 journalofeducationsoh@yahoo.com
 jedu.sohag-univ.edu.eg

المحتويات

م	الاسم	الموضوع	الصفحة
١.	أ. د / مصطفى محمد رجب	فلسفة التربية : المفهوم والأهمية	٩ - ١
٢.	أ.د / خالد سعيد النبي صيام د / محمد كمال ابو الفتوح عمر	فاعلية استخدام الألعاب الصغيرة الترويحية في تنمية المهارات الحركية لدى الأطفال التوحدين وأثرها على مهاراتهم الوظيفية المرتبطة بأنشطة الحياة اليومية.	٦٩-١١
٣.	د/ علي بن محمد بن زهيد الغامدي أ/ عبدالله بن مسعود بن غيث الجبني	درجة ممارسة قادة المدارس للكفايات الفنية في ضوء استراتيجية تطوير التعليم العام في المملكة العربية السعودية بحث مستل من رسالة دكتوراه بعنوان: (تطوير الكفايات الفنية لقادة المدارس في ضوء الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام: نموذج مقترح)	١١٢-٧١
٤.	د/ السيد رمضان بريك	أنماط ما وراء الانفعال لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود وعلاقتها ببعض المتغيرات	١٤٠-١١٣
٥.	د.أحمد محمد رجائي الرفاعي	توظيف أنشطة قائمة على نموذج "فان هيل" لتنمية الفهم الهندسي والاتجاه نحو الهندسة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية	١٩٨-١٤١
٦.	د. حاتم بن عبد الله بن سعد الحصيني	وعي طلاب كلية التربية في جامعة الطائف بمفهوم الحرية وسبل تفعيله من منظور التربية الإسلامية	٢٤٢-١٩٩
٧.	د. رباح رمزي عبد الجليل	تصور مقترح لدور الإشراف التربوي المتنوع في تطوير أداء المعلم في ضوء خبرات بعض الدول	٣٢٠-٢٤٣
٨.	د./ عمر عواض الثبيتي	أساليب التقويم التي يتبعها أعضاء هيئة التدريس وعلاقتها بجودة نواتج التعلم لدى طلاب جامعة شقراء - المملكة العربية السعودية	٣٥٣-٣٢١
٩.	د./ عبيد كمال محمد عثمان	فاعلية أنشطة متكاملة في تنمية معارف ومهارات ريادة الأعمال والاتجاه نحوها لدى طالبات شعبة الملابس الجاهزة بالمدرسة الثانوية الصناعية	٣٩٤-٣٥٥

تابع المحتويات

٤٨٠-٣٩٥	تكوين الطالب الباحث بكليات التربية في ضوء بعض الاتجاهات الحديثة	د./ عماد عبد اللطيف محمود	١٠.
٥١٤-٤٨١	تقييم الكفايات المهنية لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمنطقة عسير في ضوء المعايير المهنية الوطنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية	الباحثة/ جميلة مشيب الراوي	١١.
٥٤٧-٥١٥	الثقة التنظيمية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة تبوك	أ/ أحمد بن عوده بن سليم الحويطي	١٢.
٥٨٥-٥٤٩	الإبداع الإداري لدى العاملين في المجال التربوي بالمرحلة المتوسطة في محافظة الجبيل بدولة الكويت	د/ عيد حمود ضويحي السعيد	١٣.
٦١٩-٥٨٧	معوقات أمناء المكتبات في تحقيق الأهداف المدرسية بدولة الكويت	د/ سامي مجبل العنزي	١٤.

تتفق فلسفة التربية مع الفلسفة العامة في طبيعة وظيفتها النظرية والتطبيقية ، فهي من الجانب النظري : تتناول الطبيعة الإنسانية ، لأن مجال اهتمامها هو (المتعلم) بوصفه فردا مرة ، وبوصفه جزءا من المجتمع مرات ، وتتسع معطيات هذا الجانب النظري لتشمل الوجود بصورة المادية (الفيزيكية) ، وغير المادية (الميتا فيزيكية) فالمعلم والمتعلم كلاهما يحتاج إلى فهم العالم المحيط به ليفهم كيف يؤثر فيه ويتأثر به . وهذا الفهم يقود العقل الإنساني خلال عمليات التربية والتعليم إلى فحص مدى عقلانية الأفكار والسياسات التربوية ومدى توافقها مع الأفكار الأخرى .

أما الطبيعة العملية لفلسفة التربية فتتمثل في تحديد الغايات التي تتغياها التربية وتسعى إلى تحقيقها ، والوسائل التي تتوصل بها لتحقيق تلك الغايات . وفلسفة التربية بهذا التوجه العملي تقدم المساعدة لأطراف العملية التربوية على اتخاذ القرارات أو فهم وتمحيص ومراجعة المقولات النظرية والمبادئ والأسس السائدة التي تقوم عليها عملية التربية .

فلسفة التربية كمصدر للسياسات التعليمية :

إن وثيقة الصلة بين الفلسفة التربوية ، والسياسات التعليمية ، تجعل موضوع التعليم والمشاكل التي تواجهه في المنطقة العربية في مختلف المستويات موضوعا متجدداً ، يحتم على جميع المفكرين والكتّاب والتربويين بوجه خاص ، التفكير دائما في كل ما يمكن عمله من أجل إيجاد الحلول لهذه المشاكل .

ويشهد واقعا العربي النازف أن شعوبا أخرى سبقتنا في الاستعداد لهذا القرن العاصف الذي نعيش فيه ، ووضعت استراتيجيات لمواجهة منذ نهاية الحرب العالمية الثانية أي منذ أن بدأ العالم يعيش مرحلة جديدة من الاكتشافات التقنية المدمرة والاستقطاب السياسي والاقتصادي والتطوير الإداري والتنظيمي المطرد. هذه الشعوب وضعت سياسات محددة منذ ذلك الحين واستمرت في متابعتها وتعديلها وتنقيحها تبعا للمستجدات.

وقد بات من الضروري أن يُنظر إلى التعليم من زاوية أنه سياسة عامة ذات أهمية خاصة، لها آثار ونتائج تنعكس على بقية السياسات العامة الأخرى : الصحية والزراعية والاقتصادية والمالية والنقدية والضريبية والأمنية والبيئية والاجتماعية وغيرها، هذه السياسة

كغيرها لا تعدو أن تكون ذلك البرنامج أو المشروع الذي تتبناه الجماهير أو الدولة لأجل حل مشكلة ما أو تحقيق هدف معين.

وتبعاً لذلك فإن أية سياسة عامة ، محكوم عليها بالإخفاق سلفاً ما لم تستند إلى فلسفة صارمة للتربية ، ومن الضروري أن تتضمن أية خطط نهوض مبتغاة ملامح محددة لسياسة تعليمية ترفدها فلسفة تربية تتغيا بناء الإنسان ، ومن هنا لا بد لأية سياسة عامة لدولة من الدول أن تتضمن ثلاثة جوانب هي:

صنع السياسة التعليمية

تنفيذ السياسة التعليمية

تقييم السياسة التعليمية.

أي وضع البرنامج الوطني للسياسة التعليمية ثم تنفيذه على أرض الواقع ثم تقييم ما إذا حقق هذا البرنامج النتائج المطلوبة أم لا..؟

غير أن هذا أمر ليس بالسهل. إذ إن البرنامج نفسه يجب ألا يولد ولادة قصيرة قبل اكتمال نموه الفكري/ الفلسفي ، بحيث يبدو عشوائياً ارتجالياً، بل يجب أن يسبقه تحديد الأهداف بدقة، وتحديد الأهداف تتحكم فيه حقائق الموارد المادية والبشرية، و قد تحتم ندرة هذه الموارد في بعض الحالات معرفة البرامج أو المشاريع البديلة ثم اختيار البديل الأفضل بناء على حسابات الربح والخسارة.

وهذا لا يتأتى إلا إذا تتبعنا الأسس العلمية والموضوعية والعقلانية في الإعداد لهذه السياسات، أي بمعنى آخر يجب أن نكون على درجة كبيرة من الوضوح عندما نحدد الأهداف التي يترتب عليها تحديد الأولويات، غير أن درجة الوضوح هذه هي الأخرى تتطلب أن نكون على دراية بالبيئة التي يتم فيها صنع السياسة العامة –أي البيئة السياسية والاقتصادية والإدارية والاجتماعية والثقافية- إذ لا يمكن أن نقدم برنامجاً رشيداً وعلمياً وموضوعياً إلا بتوافر المعلومات الدقيقة والإحصائيات الصحيحة عن هذه البيئة.

وسواء أكانت الجماهير في المؤتمرات العامة و السياسية والحزبية [على فرض وجودها !!] هي التي تصنع السياسة العامة التعليمية ، أم كان ذلك اختصاصاً تحتكره الحكومات ، فإن وزارات التعليم والبحث العلمي في النهاية ما هي إلا أداة تنفيذ لهذه

السياسة ، فعلى العاملين بتلك الوزارات أن يأخذوا في الاعتبار المدى الذي وصلت إليه صناعة السياسة العامة من تعقيد وحساسية.

فالخبراء الحكوميون أو أعضاء الهيئات التعليمية المختصة ، الذين يصنعون السياسة العامة للتعليم. والسياسات العامة الأخرى، يجب أن يكونوا على دراية تامة بتوجهات فلسفة المجتمع ، ويستخلصون منها ملامح فلسفة تربوية ، قابلة للتطبيق ، ومحكومة - عمليا - بحجم الموارد المتاحة والأهداف المطلوب تحقيقها والقوى أو الشرائح الاجتماعية التي تخدمها أو لا تخدمها تلك السياسة. ثم عليهم أن يكونوا على دراية بآليات التنفيذ وقدرات الجهاز التعليمي الإداري المنفذ للبرنامج والمؤسسات المختلفة التابعة له. لأن أية سياسة عامة لا تنفذ بطريقة جيدة لا تعطي نتائج جيدة منذ البداية،

وعليهم أيضا أن يكونوا على دراية بآليات تقييم السياسة العامة وذلك لمعرفة مدى اتفاق النتائج مع الأهداف المعلنة قبل بدء التنفيذ، والتقييم في حد ذاته لا يتم بعد تنفيذ السياسة العامة فقط بل يسبق عملية إقرار تلك السياسة على شكل دراسات الجدوى التي تقوم أساسا على طرح المشروع برمته للنقاش والدراسة من قبل جميع القوى الاجتماعية صاحبة المصلحة في تلك السياسة أو التي ليس لها مصلحة فيها.

كما أن المسؤولين عن صنع السياسة العامة يُفترض فيهم أنهم واعون بأنهم يمارسون نشاطا سياسيا ويؤدون التزاما قانونيا عاما يمس جميع أفراد المجتمع. فيجب أن يتجاهلوا خلافاتهم الفكرية والشخصية ، فقد تتنازعهم أحيانا مناهج علمية مختلفة ومتعارضة في بعض الأحيان قد يضر التشبث بها بالمصلحة الوطنية .

إن أية سياسة عامة لكي تكون ناجحة يجب أن تقوم على فلسفة اقتصادية وسياسية واجتماعية وثقافية ثابتة وواضحة. وتأخذ كل ما ذكر فيما يتعلق بإشكاليات الصنع والتنفيذ والتقييم مأخذ الجدية.

وفلسفة التربية تعنى ببساطة ما يقصده التربويون حين يصفونها بأنها : تلك المحاولة الجادة للوعى بالمحركات الأساسية للعمل التربوي سواء من داخله ، أو من داخل البنية المجتمعية في إطار من التحليل والنقد القائمين على استخدام الأدلة العقلية والبراهين المنطقية ، والالتزام الدائم بمحكية الخبرة التربوية على أرض الواقع .

ومن ثم فإن ميدان فلسفة التربية يتسع ليشمل مختلف أبعاد وجوانب المنظومة التربوية ، ففضلاً عن مسعاها لمناقشة وتحليل ونقد جملة المفاهيم الأساسية التي يتمحور حولها العمل التربوي (طبيعة المتعلم . الخبرة التربوية . المعرفة . الثقافة . تكافؤ الفرص ... إلخ) فإنها تسعى إلى مناقشة الافتراضات الأساسية التي تقوم عليها نظريات التربية من حيث (التعليم . طرائق التعليم . بناء المنهج . أداة التعليم . التقويم ... إلخ) .

فمن الثابت لدى التربويين أن الإنسانيات Humanities والعلوم الاجتماعية Social Sciences التي تستمد منها التربية بنيتها المعرفية والمعلوماتية ، علوم منفصلة يبحث كل منها عن استقلاله لأنه يعنى بميدان محدد من الخبرة ، ويعوز هذه العلوم إطار كلى تكاملى يجمعها وأسس عامة لتربية متكاملة وهذه التكاملية المعرفية والعلمية ، وتلك التربية المتكاملة المستمدة منها لا يتحققان دون فلسفة تربوية .

وإن علوم التربية المتنامية والمشتتة فى آن معاً . مناهج ، نظريات تعلم ، اجتماعيات تربوية ، إدارة تخطيط . طرائق تعليم . يعوزها بناء « ابستمولوجيا » قوامه البحث عن مناهج هذه العلوم حتى تضطلع بدورها فى تكوين نظرية فى التربية يمكن الاستعانة بها فى التعامل مع قضايا الواقع التربوي ، واتجاهات التربية المرتقية مستقبلاً ، هذه البنية الابستمولوجية ، وهذا الدور المنهجي يتحققان من خلال فلسفة التربية .

فلسفة التربية والبحث العلمي :

وقد يتصور بعض القراء أن الفلسفة بوجه عام ، وفلسفة التربية فى القلب منها ، مكانها الطبيعي الأبراج العاجية ، وليس أرض الواقع حيث يتعايش حبيبان لدودان ، وعدوان حميمان هما : التعليم ، والبحث العلمي !!

فمع التسليم بأن العلم الحديث هو أهم مصدر من مصادر التغيرات الاجتماعية فى عصرنا هذا . فإننا لا نستطيع تأكيد أن التقاليد والعادات الثقافية والقيم الأخلاقية والمعنوية - ذات الأساس العلمي - أصبحت مفهومة كل الفهم فى أوسع نطاق . كما أن سياساتنا التعليمية الفقيرة فلسفياً تتجافى عن التأخي مع العلم .

وثمة أمران واضحان فى هذا العصر الذي نعيش فيه:

الأول : هو أن الأبحاث العلمية قد أصبحت تلقى التشجيع والتمويل من جانب السلطات العامة، وفي مقدمتها السلطات الحكومية.

والأمر الثاني : هو أن للعلم تأثيرا تحريريا كبيرا. إذ من أهم ثمراته إيقاظ العقل الإنساني وتخليصه من قيود أوهام الأسلاف، والعادات والتقاليد العمياء.

ومع هذا فلا يزال كثير من الناس ينظرون إلى العلم نظرتهم إلى قوة شريرة معادية للإنسان، لا تنتج سوى الآلات التي تقضي على فردية الشخص وإنسانيته، وتحوله إلى صامولة صغيرة في آلة جبارة لا يعرف كنهها، أو لا تنتج سوى القنابل والمدافع والطائرات التي تؤدي إلى هلاك البشر. وللناس عذرهم في نظرهم تلك إلى العلم فهم لم يروا من العلم -حتى الآن- سوى وجهه التدميري.. وهم لم يروا من العلم وجهه الآخر الذي يكفل للإنسان الحياة الرغدة.

ولا يزال العلماء -من ناحية أخرى- بعيدين عن الناس. الأمر الذي يولد في نفوسهم الشك والارتباب، وللعلماء صفات تساعد على إبعادهم عن الجماهير. إنهم يتميزون بخصلة الاستغراب والدأب في البحث عن المجهول في الطبيعة والمجتمع، سواء كان ذلك المجهول ظاهرا أو خفيا، وسواء كان مقدسا أو ملعونا. والعلماء يتمتعون بشهوة لا تشبع، هي شهوة البحث عن الحقيقة والإخلاص للصدق. والعلماء يتميزون بالإصرار والدأب في البحث عن الحقيقة والصدق، ويتميزون بتفتح الذهن والاستعداد الدائم لتقبل الأفكار الطازجة والناضجة ويتميزون بعقل نقاد تجاه جميع المحاولات التي ترمي إلى القول بأن الإنسان قد وصل إلى الحقيقة الكاملة التي ليس بعدها حقيقة.

وسيزل العلماء مبتعدين عن الناس، وسيظل الناس مبتعدين عن العلماء، حتى يصبح العلم في متناول الجميع، وحتى يصبح الناس متمتعين بميزات العلماء.

وليست ميزات العلماء ثمرة قوة غيبية، أو هي تولد مع الإنسان فيصبح عالما، ولا تولد فيصبح من غير العلماء. إنها، في الواقع، ثمرة التدريب العقلي الذي يفرضه نظام البحث العلمي.

ولا يتوارث العلماء عادة البحث العلمي، وإنما هم يكتسبونها بالعمل الدائب، وبالتمسك بخصلة الاستغراب والموقف النقدي وتفتح الذهن.

ومن ناحية أخرى، يحاول كثير من العلماء أن ينقلوا إلى الناس العاديين بعض تجاربهم الثقافية، وبعض مغامراتهم في البحث والتفكير، وبعض القيم المعنوية والأخلاقية الكامنة في السلوك العلمي.

وهناك كتاب ضئيل الحجم ولكنه شديد الأهمية عن "العلم والقيم الإنسانية" من تأليف الدكتور جون برونوفسكي، يقع في ٩٤ صفحة، وهو قد كُتب بأسلوب المقالة، وبعبارات سهلة سلسلة. وموضوع الكتاب نابع عن مشاعر إنسانية عميقة حركتها في نفس الكاتب المناظر التي شاهدها لخرائب نجازاكي في أواخر ١٩٤٥.

وفي الفصل الأول من الفصول الثلاثة في الكتاب، يبدأ الدكتور برونوفسكي في توضيح حقيقة العلم. فيقول أن العلم ليس حقيقة حواة مليئة بالخدع والألاعيب، وهو أيضًا ليس حلم الغارقين في الخيال.

إن العلم-في رأي الدكتور برونوفسكي- بحث دائم لإيجاد علاقة الوحدة فيما قد يبدو، لأول وهلة، وكأنه جزئيات مختلفة لا رابط بينها. ومع هذا، فلا يمكن اكتشاف التشابه الخفي في الأشياء وعلاقات الوحدة بينها، إلا بالخيال الإبداعي والخيال الإبداعي في العلم ليس هو الخيال الإبداعي في الأدب أو الفن.

ويدلل الدكتور برونوفسكي على رايه في الفرق بين الخيال الإبداعي في العلم والخيال الإبداعي في الأدب والفن باقتباسات عديدة من الشعر وباستشهادات كثيرة من تاريخ العلم.

ثم ينتقل الدكتور برونوفسكي إلى الفصل الثاني. وفيه يحاول تأكيد أن الخيال العلمي يجب أن يكون خيالا موجها ومسيطر عليه، ويجب أن يكون مؤيدا بالملاحظات المستمرة من الواقع، ومدعما بالحقائق المستمدة من التجربة.

وهنا يقول أن المزاعم عن وجوب التسليم والإيمان بأفكار معينة لا تعتبر -على الإطلاق- مقياسا بصحة تلك الأفكار. ويتمسك الدكتور برونوفسكي بصورة تجربة الأفكار، وتطبيقها في المجتمع، كما هو الحال في ضرورة تجربة وتطبيق الآراء في العلوم الطبيعية، وهو يرى في تعود الإنسان على اختبار آرائه، واستعداده الدائم لتصحيحها، الصفة المميزة لحضارتنا الحديثة، كما يرى أن تلك الصفة هي التي تميز بين التفكير العلمي الحديث، وتفكير القرون الوسطى.

ومن ناحية أخرى يقول الدكتور برونوفسكي أن شرط التجربة والتطبيق في البحث العلمي وفي الآراء العلمية لا يعني أبدا، أن النظريات العلمية ليست سوى مجرد تلخيصات موجزة لما يلاحظ في الطبيعة أو في المجتمع، وهو ينتقد أولئك العلماء الذين يرفضون جميع

النظريات التي ترسم صورة ابعاد من كل ما يمكن ملاحظته في الواقع، بحجة التمسك بالتجربة والتطبيق.

وفي الفصل الثالث يحاول الدكتور برونوفسكي أن يبين القيم الأساسية في الحضارة الصناعية الحاضرة، وهي الحضارة التي تكون أساس العلم الحديث.

وهو يقول إن القيم الأساسية في تلك الحضارة هي وجوب التمسك بالاستقلال في الرأي والإبداعية في الملاحظة" والتحرر من المعتقدات الموروثة أو المسلم بها، والتسامح الإيجابي النشط تجاه وجهات النظر إلى أن تنقض نقضا علميا..

وفي رأي الدكتور برونوفسكي أن قيمة العلم لا تكمن فقط في مساهمته في تمكين الإنسان من السيطرة على الإمكانات البيولوجية والفيزيائية في الطبيعة، وإنما هي تكمن كذلك في أسلوب التفكير العلمي الذي يكفل إقامة مجتمع حي مستقر لا فساد فيه.

إن كتاب "العلم والقيم الإنسانية" جدير بأن يكون في متناول كل معلم وكل من يعمل بالإدارة التعليمية في مستوياتها المختلفة ، بل وكل إنسان !!

فلسفة التربية واستشراف المستقبل :

لعل السطور السابقة نجحت في إقناع القارئ بأن الأمة العربية في مسيس الحاجة إلى تجديد فلسفة التربية العربية لمواجهة تحديات العصر وأهمها العولمة سعيا إلى تخليص التربية العربية من احتمالية عجزها أمام تحديات العولمة .

فلسفة التربية القائمة على (الوجود) تمضى من الوجود إلى (الماهية) بمعنى أنها تنطلق أساساً من تحليل الواقع ودراسته ، وتستخلص اتجاهاتها المستقبلية ، وتسعى لاستشراف مستقبلها من هذا التحليل .

إن الواقع التربوي العربي المهزوم المأزوم . يجعل فكرنا التربوي فى حاجة إلى وضع ملامح فلسفة للتربية فى هذه المرحلة الضاغطة من مسيرة الأمة العربية بين شقي رعى : التبعية الغربية المطلقة ، أو براثن كهوف الماضي المغلقة .. !!

إننا حقاً فى حاجة إلى فلسفة تربوية جديدة تقود التغيير التربوى الشامل انطلاقاً من معرفة الواقع العربى وفحصه وتحليله ونقده ، ثم الانطلاق بعد ذلك لرسم غايات وأهداف ممكنة التحقيق ، لا تلقى مقاومة من المجتمع ، لأنها منبثقة عنه ، وتحاول أن تجيب عن تساؤلات المجتمع المستقبلية ، وحين تجيب عن بعض التساؤلات المتعلقة بهواجسه

ومخاوفه من مؤثرات العولمة وإشكالياتها المتواترة ، ومن ثم تكون فلسفة التربية المرجوة عامل تجديد فعلى لكل من التربية والمجتمع . لأن الاهتمام بالمستقبل أضحي هدفاً عاماً مشتركاً لجميع العلوم والأنشطة فى مختلف الجوانب العلمية والسياسية والاقتصادية والثقافية ، ومن غير المتصور أن تبقى التربية بعيدة عن هذا الاهتمام وخارج هذا الهدف. ولسنا في حاجة إلى تأكيد أن فلسفة التربية ، ومن ثم سياساتنا التعليمية ، يتوقف نجاحها على مدى إيمانها بالإنسان الذي تستهدف بناءه ، وهو في مرحلة الجامعة وما قبل الجامعة (الطالب) الذي يشغله التطلع إلى أمامه ، ويغريه أن يسعى إلى غايات يُسهم فى تحقيقها . ولذلك ، فعندما تبدو أمامه رؤية علمية حضارية تستجيب لحاجاته فعلاً ، وتعبّر عن تطلعاته ، فإنه يدعمها ، والمجتمع من ورائه يلتف حولها ويساندها ، ويشارك فى إنجازها .

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

فاعلية استخدام الألعاب الصغيرة الترويحية في تنمية المهارات الحركية لدى الأطفال التوحيديين وأثرها على مهاراتهم الوظيفية المرتبطة بأنشطة الحياة اليومية

إعداد

أ.د. / خالد سعيد النبي حيا	د. / محمد كمال أبو الفتوح عمر
أستاذ دكتور التدريب الرياضي	أستاذ مساعد الصحة النفسية
كلية التربية الرياضية بجامعة بنها	قسم الصحة النفسية - كلية التربية
كلية التربية جامعة جازان - السعودية	جامعة بنها - جمهورية مصر العربية

DOI: 10.21608/edusohag.2018.4609

المجلة التربوية - العدد الحادي والخمسون - يناير ٢٠١٨م

Print: (ISSN 1687-2649) Online: (ISSN 2536-9091)

ملخص الدراسة : هدفت الدراسة الحالية إلى تنمية بعض المهارات الحركية الأساسية (المشي باتزان، دقة التمرير، لفك الكرة، دقة التصويب داخل حيز السلة، القفز بكلتا القدمين) ومعرفة أثر ذلك على بعض المهارات الوظيفية المرتبطة بأنشطة الحياة اليومية لدى ١٠ أطفال ذوي اضطراب توحّد منتظمين في مركز تنمية الإنسان (عبور) بمدينة جيزان بالمملكة العربية السعودية، حيث قام الباحثان بتصميم العديد من الجلسات التدريبية القائمة على الألعاب الصغيرة الترويحية وتم تطبيقها مع الأطفال في فترة بلغت ٣ شهور، استخدم الباحثان المنهج التجريبي (تصميم المجموعتين)، بالإضافة إلى أدوات قياس هي : مقياس ستافورد - بينيه للذكاء، مقياس المستوى الاجتماعي والثقافي والاقتصادي للأسرة السعودية، مقياس المهارات الحركية الأساسية للأطفال ذوي اضطراب التوحّد، و مقياس المهارات الوظيفية المرتبطة بأنشطة الحياة اليومية ، توصلت النتائج إلى وجود تحسن ذو دلالة إحصائية في مستوى المهارات الحركية الأساسية وكذلك تحسن ذو دلالة إحصائية في مستوى المهارات الوظيفية المرتبطة بأنشطة الحياة اليومية بعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح، وخرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات.

الكلمات المفتاحية : الألعاب الصغيرة - المهارات الوظيفية - اضطراب التوحّد -المهارات الحركية- أنشطة الحياة اليومية.

فاعلية استخدام الألعاب الصغيرة الترويحية في تنمية المهارات الحركية

Abstract : *This Study aimed to improve some basic Motor Skills (walking with equanimity, Scrolling Precision, Snap the ball, Shooting inside into the basket accuracy, Jump with both feet) and find out the impact on functional skills related with ADL for 10 children with autism at Human Development Centre in Jizan, Saudi Arabia. The researchers designed several training sessions on small recreational games and used the experimental method (one group design), researchers used two kind of tools, measurement tools and control tools. The study results to an improvement is statistically significant in the targeted functional skills in this study after the application of the training program, The study came out a set of recommendations.*

Keywords: *Motor Skills– small recreational games- ADL – autism disorder.*

مقدمة الدراسة :

من المؤكد أن الإنسان هو أعلى الثروات لدى الأمم المتقدمة والنامية، فالدول المتحضرة تدرك أهمية رعاية الطفولة والعناية بها، بل وخصصت لها أكبر قدر من اهتمامها للدرجة التي أصبح معيار الحضارة والتقدم بين الأمم هو مقدار اهتمام كل أمة بأطفالها، والاهتمام بالطفولة لا يقتصر على الأطفال الأسوياء فقط، بل يشمل أيضاً الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، فهم فئة لا يمكن تجاهلها وتركها تعيش على هامش المجتمع الذي كان يتركهم وشأنهم أو يعمل على إيداعهم في مؤسسات خاصة بهم (الجوهري، ٢٠٠٤)، ولا شك أن الأمر يتعاظم حينما نتحدث عن الأطفال ذوي اضطراب التوحد، حيث يعاني ٦٨:١ طفلاً من اضطراب التوحد (ADDM, 2015)، والذي تتبدى مظاهره الأولى في قصور التواصل والتفاعل الاجتماعي والانهماك في ممارسة السلوكيات النمطية الشاذة (APA, 2012)، ولا تلبث هذه الأعراض إلا وأن تتحول مع التقدم في العمر إلى صعوبات جمة في مختلف أنشطة الحياة اليومية والمهارات الشخصية المختلفة (Leslie et al., 2012)، هذه الصعوبات التي يعاني منها الطفل ذي اضطراب التوحد لا تنعكس أضرارها فقط على أدائه في منزله أو مؤسسته التعليمية، بل يمتد تأثيرها السلبي إلى الحد من قدرته على المشاركة بفعالية في المجتمع الذي يعيش فيه (Matson et al., 2012)، هذا ويشير مصطلح أنشطة الحياة اليومية **Activities of Daily Living (ADL)** أو كما درج استخدامه تحت مسمى "الأنشطة الحياتية" إلى كافة أنشطة الرعاية الذاتية في مكان إقامة الفرد داخل المنزل أو خارجه أو كلاهما، فالعاملون في المجالات الصحية ومجالات الرعاية المختلفة يشيرون دوماً للقدرة أو

فاعلية استخدام الألعاب الصغيرة الترويحية في تنمية المهارات الحركية

عدم القدرة على أداء أنشطة الحياة اليومية كمقياس لوظيفة الفرد، خاصة فيما يخص ذوي الاحتياجات الخاصة (weaver,2015)، فطبقاً للتصنيف الدولي لتأدية الوظائف International Classification of Functioning (ICF) والصادر عن منظمة الصحة العالمية، فالصحة العامة للفرد هي نتاج تفاعل ديناميكي معقد بين كل من : وظائف الجسم وهيكله، الأنشطة المرتبطة بالمهام والأفعال التي يقوم بها الفرد، المشاركة والانخراط في مواقف حياتية مختلفة والعوامل الشخصية والبيئية التي يعيش الفرد في سياقها (WHO,2001)، ولذلك فهناك علاقة وثيقة بين المهارات الحركية وكافة المهارات الأخرى التي يمارسها الفرد والتي تهدف في نهاية الأمر إلى القيام بمختلف أنشطة الحياة اليومية، هذه العلاقة تتعاضد حينما يكون الحديث عن التوحيدين (; Martin&Bateson,1993 Emmanuelle,2007)، فقد أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى أن الإخفاق الذي يعانيه الأطفال التوحيدين في أنشطة الحياة اليومية المختلفة وكذلك مهارات اللعب مع الآخرين ومبادأتهم التواصل والتفاعل الاجتماعي يعود بنسبة ما إلى المشكلات التي يعانون منها في المهارات الحركية (Baranek et al.,1997)، كما أكدت نتائج دراسات أخرى على أن مشكلات التكامل البصري الحركي والسلوكيات النمطية والعبارات اللفظية التكرارية (البغائية) والتي يعانون منها ترجع إلى الصعوبات في المهارات الحركية الدقيقة (Weimer et al.,2001)، كما أثبتت نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد أن المهارات الشخصية والوظائف المعرفية الإدراكية والسمعية لدى التوحيدين تتأثر بنسبة كبيرة بمستوى تمتعهم بالمهارات الحركية الدقيقة سواء الحركات الانتقالية (المشي، الجري، الوثب للأمام، الوثب لأعلى، الحجل) أو حركات التحكم والسيطرة (استلام الكرة، الرمي لأسفل، الرمي لأعلى، اللقف، تنطيط الكرة باليد) أو حركات الثبات والاتزان (الوقوف على الرأس أو اليدين، المشي على عرضة التوازن، الوقوف على رجل واحدة،...الخ) (Emmanuelle,2007)، فالمهارات الحركية تساعد الأطفال ذوي اضطراب التوحد على التعامل بكفاءة مع الأفراد والأشياء المحيطة بهم (عثمان، ٢٠١٤)، وعموماً، فالمهارات الحركية وتطورها يرتبط ارتباطاً وثيقاً بكل من التطور المعرفي والوجداني والاجتماعي لدى الأطفال (الهزاع، ٢٠٠٩: ١٢)، فالأطفال يستخدمون المهارات الحركية لاستكشاف البيئة والتفاعل مع الآخرين والمشاركة في الأنشطة وتطوير المهارات المختلفة (Lord & McGee,2001 ; Provost et al.,2007)، هذا

فاعلية استخدام الألعاب الصغيرة الترويحية في تنمية المهارات الحركية

ويعاني بعض الأطفال التوحديين من تدني واضح في المهارات الحركية لديهم (Whyatt & Craig, 2011)، بالإضافة إلى مشكلات وصعوبات جمة في مهاراتهم المتعلقة بأنشطة الحياة اليومية وكذلك المرتبطة بالتواصل الاجتماعي أو أي مهارة ذات وظيفة بالنسبة لهم (Emmanuelle, 2007)، فضعف مستوى المهارات الوظيفية المتمثل بوجه عام في المشكلات الاجتماعية وضعف مستوى المهارات الحركية والقصور الحسي الحركي كلها دلالات للإصابة بالتوحد (Kaneer, 1943 ; Asperger, 1991).

ومن الجدير بالذكر أن التربية الحركية وإن اعتمدت على النشاط الحركي الهادف لما تشمله من مختلف النشاطات والحركات الرياضية، إلا أنها تسهم في الارتقاء بمستوى قدرات الفرد من الناحية الوظيفية والحركية والنفسية والاجتماعية، ومن ثم غالباً ما تسهم أيضاً في سد الكثير من احتياجات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (عمر، ١٩٩٨)، فالأنشطة الحركية تعد من أكثر الأنشطة التربوية تحقيقاً للأهداف في مرحلة ما قبل المدرسة ومرحلة المدرسة الابتدائية، فمن خلالها يمكن تعديل سلوك الأطفال وإكسابهم المهارات والمفاهيم التي تنمي الجوانب التعليمية والاجتماعية والحركية، فالاهتمام بالجانب الحركي للطفل له بالغ الأثر في تحقيق مختلف جوانب النمو، فقيمة اللعب تزيد من خيال الأطفال وتساعد على اندماجهم اجتماعياً، وأيضاً الأنشطة الحركية هي أفضل وسيلة لإكساب الأطفال المفاهيم والخبرات المختلفة، فمن خلال الحركة المنتظمة تزيد معرفة الطفل وتزيد حصيلته اللغوية ويكتسب مهارات ومفاهيم جديدة (غنيمة، ١٩٩١: ٦٥)، ومن المؤكد أن الأنشطة الترويحية هي أكثر أنواع الأنشطة الحركية تأثيراً على الجوانب البدنية والفسولوجية والنفسية والاجتماعية للطفل، فالألعاب الصغيرة الترويحية تساعد الأطفال على رفع كفاءة أجهزتهم الحيوية وتقوي عضلاتهم وتقلل من توتراتهم العضلية والعصبية والنفسية، كما أنها تضيف عليهم السعادة والمتعة، ذلك لأن الطفل كائن نشط ومستكشف، وبالتالي فالجزء الأكبر من استثارة مهاراته وتنميتها يأتي عن طريق الحركة واللعب وهما مصدرا المتعة والسعادة لأي طفل (غانم، ٢٠٠٢)، هذا وتعرف الألعاب الصغيرة الترويحية بأنها الألعاب بسيطة التنظيم والتي يشترك فيها أكثر من فرد ليتنافسوا وفق قواعد ميسرة ولا يقتصر ممارستها على عمر زمني معين أو نوع أو مستوى معين، ويغلب عليها طابع الترويح والتسلية والترفيه، هذه الألعاب قد تستلزم في كثير من

فاعلية استخدام الألعاب الصغيرة الترويحية في تنمية المهارات الحركية

الأحيان استخدام بعض الأدوات والأجهزة، كما يمكن القيام بها بدون ذلك (الخولي وعنان، ١٩٩٠: ١٧١).

ومن ناحية أخرى، تعرف المهارة Skill على أنها قدرة الفرد على أداء عمل ما والقيام به بكفاءة وبصورة متكررة، وأن المهارة بعد إتقانها غالباً ما يؤديها الفرد بصورة آلية تقريباً (NCSS,1983)، فالمهارة هي إجراء وتنفيذ الأدوار المطلوبة من الفرد بسرعة ودقة وإتقان عالي ومرتفع (العبيسي، ٢٠١٥: ٧٦)، فمفهوم المهارة ينطبق على كل ما يستطيع الفرد القيام به من إنجازات أو أفعال، والمهارة تكتسب بالتعلم والممارسة وأن تعلمها يقترن بنشاط عضلي أو عقلي أو كلاهما معاً (عبدالله وعلي، ٢٠١٠)، وتعلم المهارة يسهل للفرد أداء الكثير من الأعمال الحياتية، كما يتيح للفرد توجيه تفكيره وجهده ووقته في المواقف التي يواجهها، علاوة على أن اكتساب المهارة يزيد من معرفة الفرد بالعديد من الأمور التي تستلزم تلك المهارة للقيام بها (DES,1990)، ذلك لأن المهارات هي آليات للتعلم يستفيد منها الفرد طوال حياته (Kenworth,1981:27)، ومن الجدير بالذكر هنا التأكيد على أن هناك اتفاق عام حول الخاصية الوظيفية للمهارات، أي الفائدة العملية التي تعود على الفرد بعد اكتساب المهارة، ويعني ذلك أنه لا ينبغي النظر إلى المهارات كغاية في حد ذاتها بل إنها وسيلة لتحقيق غايات أبعد لدى الأفراد في المواقف الجديدة المشابهة (عبدالله وعلي، ٢٠١٠)، فمفهوم الوظيفية Functional كما يشير التعريف المعجمي بأنه وما يتفق والمذهب الوظيفي أو النفعي Pragmatic أو الانتفاعي، وتحدد وظيفية الشيء في ضوء الدور الذي يلعبه في حياة الكائن الحي، وهي صفة تطلق على ما يحقق للفرد حاجة من حاجاته المادية أو الاجتماعية أو العقلية.

وتأسيساً على ما سبق، وبالرجوع إلى مصطلحي الدينامية والوظيفية في التحليل النفسي، يمكننا القول بأن صفة الوظيفية تنطبق على أي مهارة عقلية أو حركية أو اجتماعية طالما يوظفها الفرد ويستفيد منها في أمور حياته المختلفة (عبدالله وعلي، ٢٠١٠)، ومما تقدم، فالدراسة الحالية هي محاولة في هذا الإطار، يسعى الباحثان من خلالها إلى تحسين بعض المهارات الوظيفية المرتبطة بأنشطة الحياة اليومية لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب التوحد من خلال تحسين بعض مهاراتهم الحركية الأساسية من خلال استخدام مجموعة

فاعلية استخدام الألعاب الصغيرة الترويحية في تنمية المهارات الحركية

متنوعة من الألعاب الصغيرة الترويحية المختلفة، بغية الوصول بهؤلاء الأطفال إلى قدر مناسب من جودة الحياة لهم ولأولياء أمورهم.

مشكلة الدراسة :

يتفق العديد من الباحثين في مجال رعاية وتأهيل الأطفال التوحيدين على أنهم يعانون من تدني واضح وملحوظ في المهارات الوظيفية المرتبطة بأنشطة الحياة اليومية، فهؤلاء الأطفال يعانون من مشكلات كثيرة ومختلفة في مهارات الرعاية الذاتية البدائية منها (غسل اليدين، الاستحمام، تناول الطعام، تغيير الملابس،...الخ) والمتقدمة (ترتيب المنزل، إعداد وطهي الطعام، التسوق والشراء، غسل الملابس، إشعال موقد النار، تقديم الطعام،...الخ)، وفي بعض الحالات يكون هؤلاء الأطفال غير قادرين تماماً على استكمال أي نشاط حياتي يومي من دون مساعدة الآخرين من حولهم (Bimbrahw et al., 2012)، ويترتب على ذلك معاناتهم المستديمة من السلوك الإنسحابي والقلق على الذات وعدم الرغبة في إقامة علاقات وصداقات تؤهل للاندماج مع الآخرين (ابراهيم وآخرون، ٢٠١٥)، ونتيجة لذلك يبقى هؤلاء الأطفال طيلة حياتهم حتى مع بلوغهم مراحل عمرية متقدمة في حاجة ماسة للدعم والمساعدة في كافة الأنشطة الحياتية المختلفة الأمر الذي يعد مصدر إزعاج وتوتر لهم ولأولياء أمورهم وللقائمين عليهم مما يخلق المزيد من الأعباء الملقة على كاهل أسر الأفراد ذوي اضطراب التوحد (Leff et al., 1992 ; Marcus et al., 1997 ; Siegel, 1997)، هذا ويعزي كثير من الباحثين هذا التدني الواضح في المهارات الوظيفية المرتبطة بأنشطة الحياة اليومية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد إلى تدني مستوى المهارات الحركية الأساسية لديهم (Turner., 2010)، معللين ذلك بأن التوحيدين يعانون من مشكلات حقيقية واضحة في مهاراتهم الحركية، الأمر الذي يعيق أدائهم الوظيفي بوجه عام فيترتب عليه قصور في مختلف المهارات الوظيفية اللازمة لتأدية مختلف أنشطة الحياة اليومية (ASA, 2007)، حيث يرون أن الأطفال عموماً يستخدمون مهاراتهم الحركية المختلفة في استكشاف البيئة المحيطة وفي التفاعل مع الآخرين وفي تطوير مهاراتهم وفي المشاركة في كافة الأنشطة التي تعزز اكتساب العديد من المهارات الأخرى، وبالتالي فالقصور في المهارات الحركية يترتب عليه قصور واضح في كافة المهارات الوظيفية الأخرى وخاصة

فاعلية استخدام الألعاب الصغيرة الترويحية في تنمية المهارات الحركية
.....

تلك المرتبطة بأنشطة الحياة اليومية (Lord & McGee,2001 ; Provost et al.,2007)، ومن ناحية أخرى، يعد العلاج بالحركة أحد العلاجات المهمة للتوحيدين، وهو مظلة تحوي في ظلها أنواعاً عديدة منها العلاج بالحركات الدرامية والألعاب الترويحية والتمارين الحركية...الخ، وقد بات أسلوباً متبعاً من قبل الرواد في علاج وتأهيل الأطفال التوحيدين وأبرزهم مدرسة هيجاشي في اليابان والتي انتهجت هذا النوع من العلاج في برنامج طلابها اليومي الأساسي منذ عام ١٩٨٢ (مطر وعبد الرزاق، ٢٠١٦: ٢٤٧)، فالترويج عموماً وخاصة المتمثل في الألعاب الترويحية يساعد على تنمية السلوك التكيفي لدى الأفراد ذوي الإعاقة ويساعد على نمو تفاعلهم الاجتماعي وتحقيق التكيف المطلوب وحل المشكلات (Ellis,1997)، ومن هذا المنطلق، تتبلور مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل التالي : ما فاعلية استخدام الألعاب الصغيرة الترويحية في تنمية بعض المهارات الحركية الأساسية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد وما أثرها على مستوى مهاراتهم الوظيفية المرتبطة بأنشطة الحياة اليومية ؟.

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى :

١) تقديم مجموعة من الجلسات التدريبية القائمة على استخدام الألعاب الصغيرة الترويحية والتي تهدف إلى تنمية بعض المهارات الحركية وتحسين المهارات الوظيفية المرتبطة بأنشطة الحياة اليومية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد الأمر الذي يساعد المراكز والجهات المعنية برعاية هؤلاء الأطفال على تبني هذه الجلسات في برنامجها اليومي المقدم لفئة الأطفال التوحيدين.

٢) إعداد أدوات قياس في مجال اضطراب التوحد تتمثل في : مقياس للمهارات الحركية للأطفال ذوي اضطراب التوحد، ومقياس للمهارات الوظيفية المرتبطة بأنشطة الحياة اليومية للأطفال ذوي اضطراب التوحد، مما يثري المكتبة العربية بهذه الأدوات.

٣) تحسين جودة حياة الأطفال ذوي اضطراب التوحد وأسره وتخفيف الضغوط الواقعة عليهم من خلال ما قد تسهم به نتائج هذه الدراسة في تفعيل شكل من أشكال التأهيل المناسب لهذه الفئة والذي يساعدهم على التكيف والتوافق وبالتالي الشعور بدرجة مناسبة من السعادة.

أهمية الدراسة :

للدراسة الحالية أهميتان، احدهما نظرية والأخرى تطبيقية، حيث تتجلى أهميتها النظرية من العينة المستهدفة والمتغيرات موضوع الدراسة، فمع نهاية الألفية الثانية وبداية الألفية الثالثة شهد العالم وما يزال ثورة علمية هائلة حول اضطراب التوحد الذي يهدد الكثير من أطفال العالم، ففي عام ١٩٧٠م أعلنت الجمعية الأمريكية للتوحد أن هناك نحو سبعة أطفال يصابون بالاضطراب بين كل عشرة آلاف مولود، وظلت التقديرات تتوالى إلى أعلنت أمريكا أن اضطراب التوحد أصبح وباءً حيث بلغت نسبة الإصابة به عام ٢٠١٢م طفل لكل ثمان وثمانون طفلاً بواقع ٥٤:١ للذكور و ٢٥٢:١ للإناث (CDC,2014)، وفي عام ٢٠١٣م أصدرت بعض الجهات ذات الصلة تقارير تشير إلى أنه من المتوقع أن تصبح نسبة الإصابة باضطراب التوحد خلال الأعوام الخمسة القادمة أي حتى بلوغ نهاية عام ٢٠١٨م هي ١:١٠ حالات ولادة (AFAA,2013)، كما أن المهارات الحركية من العناصر المعززة لصحة الأطفال عموماً ونموهم، فهي توفر فرصاً ثمينة للطفل يتمكن من خلالها من التعبير عن نفسه ومن استكشاف قدراته بل وتحديها أحياناً، كما أن التمتع بمهارات حركية جيدة يوفر أيضاً فرصاً للاحتكاك والتفاعل مع الآخرين كما تقود إلى مساعدة الطفل على الشعور بالنجاح والاستمتاع بالمشاركة والثقة بالنفس، وعلاوة على ذلك، فأنشطة الحياة اليومية تساعد الأفراد عموماً على الاستقلال والقدرة على مواجهة المتغيرات الحياتية والعقبات التي تعترض الفرد في حياته، ومن ناحية أخرى، تتجلى الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية في تقديمها لمجموعة من الجلسات التدريبية التي تستهدف تنمية المهارات الحركية وتحسين المهارات الوظيفية المرتبطة بأنشطة الحياة اليومية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد الأمر الذي يساعد القائمين على رعاية وتأهيل هذه الفئة من الأطفال على تبني برامج علمية تساعد على ضبط سلوكهم وتوجيهه وتصحيحه كما تدعم النمو الجسمي والمعرفي والاجتماعي والانفعالي المتكامل والمتوازن بالنسبة لهم، فالنتائج والتوصيات المنبثقة من هذه الدراسة يمكن استخدامها من قبل الأخصائيين في مراكز الرعاية أو من قبل الوالدين في المنزل الأمر الذي يساعدهم على تقوية جسم الطفل ذي اضطراب التوحد وتزويده بالمعلومات والمعايير الاجتماعية وتساعد على ضبط الانفعال مما ينعكس بالإيجاب على حياة الطفل ذي اضطراب التوحد بوجه عام.

مصطلحات الدراسة :

تتبنى الدراسة الحالية المصطلحات التالية :

▪ **الألعاب الصغيرة الترويحية Small Recreation Games** : ويعرفها الباحثان في هذه الدراسة على أنها : مجموعة الألعاب الحركية الفردية والجماعية الترفيهية التي يخطط لها بشكل منظم لجذب الأطفال لممارستها وللتفاعل فيها عن طريق مشاركة الأطفال الآخرين بغرض الحصول على المتعة والتسلية والسرور والسعادة. **وإجرائياً** : يقصد الباحثان بالألعاب الصغيرة الترويحية في هذه الدراسة الألعاب التالية (القط والفنران، الصقر والأرنب، بر وبحر، النمل والزرع، القائد والجنود الصغار، رمي القوس، السلسلة الكهربائية، الكنز الخفي، الدوائر، الأرقام، أقول : اسمع ونفذ، التائه، التوازن الثنائي ٣ و٢ و١، سباق التناوب، خطف القبعة، الساعة، الحرية، المتاهة، الدركي والهارب، سباق الحواجز، تخطي السواقي، عبور النهر، الكرة المبعدة، الفأر والجحر، الفراشة، العقدة، الحوامة، الجري بالتناوب، البولنج، الضفدع، الاستقبال، الطريدة، التوازن الثلاثي ٣ و٢ و١، الحروف والأشكال الهندسية، الكرة الجالسة، التمريرات الثلاث، الغزلان والسحرة، خلية النمل، الرمي باليدين معاً، التمريرات السريعة، الهارب والمطار، التناوب الرقمي، الصدى، الترحيل، الوثب بالحبل، بيت العنكبوت، الفواكه العالية، القرفصاء وصراع القطط) هذه الألعاب مخطط لها في صورة برنامج بشكل منظم ووفق أحمال معينة وتوقيتات زمنية محددة بهدف تنمية المهارات الحركية والمهارات الوظيفية المرتبطة بأنشطة الحياة اليومية في ضوء خصائص الأطفال ذوي اضطراب التوحد، قام الباحثان بإعدادها والاتفاق عليها وتنفيذها بشكل تعاوني.

▪ **المهارات الحركية الأساسية Basic Motor Skills** : ويعرفها الباحثان في هذه الدراسة على أنها : القدرة على توظيف ميكانيكية الجسم لأداء الواجب الحركي بدرجة تمكن الفرد من إنجاز هدف أو عمل معين ومدى السيطرة على هذا الأداء وتميزه بالتوافق والتحكم والوعي. **وإجرائياً** : الدرجة التي يحصل عليها المفحوص في هذه الدراسة على مقياس المهارات الحركية الأساسية للأطفال ذوي اضطراب التوحد (إعداد الباحثان) والذي يستهدف المهارات الحركية التالية : المشي باتزان، دقة التمرير، لقف الكرة، دقة التصويب داخل حيز السلة، والقفز بكلتا القدمين.

▪ **الأطفال التوحدين Children with Autism Disorder :** ويعرفهم الباحثان في هذه الدراسة على أنهم : هؤلاء الأطفال الذين يعانون من اضطراب في نموهم غالباً ما يبدأ قبل اكتمال سن الثلاث سنوات، ويتبدى في قصور التواصل والتفاعل الاجتماعي والسلوكيات النمطية التكرارية وضعف وقصور الانتباه ومحدودية اللعب التخيلي، وهذا الاضطراب يؤثر في مهام النمو ومعاييرته فيؤدي إلى الثبات النسبي عند مستوى معين من النمو النفسي والاجتماعي والانفعالي، مما تنعكس آثاره على الأداء المعرفي والوجداني والسلوكي، فتعوز الطفل ذي اضطراب التوحد المشاعر والأحاسيس فلا يفهم الآخرين ولا يتواصل معهم ويظل صامتاً لا يتكلم منعزلاً عن العالم منهمكاً في حوار دائم مع الذات. **وإجرائياً :** يقصد الباحثان بهم في هذه الدراسة الأطفال الملتحقين بمركز تنمية الإنسان (عبور) بمدينة جيزان بالمملكة العربية السعودية والذين تم تشخيصهم مسبقاً على أنهم يعانون من اضطراب التوحد وتم التحقق من هذا التشخيص وفق قائمة المظاهر السلوكية التشخيصية لاضطراب التوحد في مرحلة الطفولة والتي أعدها (محمد ابوالفتوح، ٢٠١٦م) في دراسة سابقة له.

▪ **المهارات الوظيفية المرتبطة بأنشطة الحياة اليومية Functional Skill Related to ADL :** ويعرفها الباحثان في هذه الدراسة على أنها : أي نشاط عقلي أو نفس حركي أو اجتماعي منتج و مستخدم بصورة عملية مفيدة نفعية يرتبط بالخبرات والمعلومات التي يحتاجها الفرد وتساعد على الاستقلال والعيش في الحياة بصورة تتسم بالتوافق ويصبح في ضوءها قادراً على مواجهة الحياة وتحدياتها وعقباتها بشكل يحقق له الاستقلال. **وإجرائياً :** الدرجة التي يحصل عليها المفحوص في هذه الدراسة على مقياس المهارات الوظيفية المرتبطة بأنشطة الحياة اليومية للأطفال ذوي اضطراب التوحد (إعداد الباحثان).

محددات الدراسة :

تحدد الدراسة الحالية ونتائجها في ضوء : **متغيراتها :** وتتمثل في : متغير مستقل وهو البرنامج التدريبي القائم على الألعاب الصغيرة الترويحية، ومتغيرات تابعة تتمثل في المهارات الحركية الأساسية والمهارات الوظيفية المرتبطة بأنشطة الحياة اليومية. **زمنها :** أجري الجانب التجريبي للدراسة الحالية خلال الفترة من ابريل ٢٠١٧م وحتى يوليو ٢٠١٧م.

فاعلية استخدام الألعاب الصغيرة الترويحية في تنمية المهارات الحركية

مكانها : تم تطبيق الجانب التجريبي للدراسة الحالية في مركز تنمية الإنسان (عبور) بمدينة جيزان بالمملكة العربية السعودية. **عينتها :** مجموعة من الأطفال ذوي اضطراب التوحد. **أدواتها :** مقياس المهارات الحركية الأساسية للأطفال ذوي اضطراب التوحد و مقياس المهارات الوظيفية المرتبطة بأنشطة الحياة اليومية للأطفال ذوي اضطراب التوحد. **أساليبها الإحصائية :** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرسوم البيانية واختبار "ت" ومربعا إيتا.

إطار نظري ودراسات سابقة :

اضطراب التوحد هو اضطراب نمائي عادة ما يظهر عند بلوغ الطفل سن ١٨ شهراً، ويؤثر في مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي لديه، ويؤدي إلى ضعف في انتباهه وإدراكه وتعلمه ولغته ومهاراته الاجتماعية واتصاله بالواقع وكذلك مهاراته الحركية، كما أنه متلازمة تتضمن اضطراب في فهم العلاقات الشخصية وفي فهم المغزى منها نتيجة فشل في تكوين الإعزاءات السببية الإيجابية (Hollander & Anagnostou, 2008:13)، وعلى الرغم من أن هناك اتفاق بين معظم الباحثين يشير إلى أن اضطراب التوحد اضطراب نمائي فإنه عند البعض خلل في وظائف المخ وحالة من الشذوذ العصبي تؤثر في الطفل منذ بلوغه عامين، وتنعكس هذه الحالة المتعلقة بالنواحي العصبية على سلوك الطفل المتمثل في تفاعله وارتباطه وتواصله مع الأفراد المحيطين به في بيئته (Layne, 2007)، فمعظم الأطفال ذوو اضطراب التوحد يتسمون بضعف القدرة على المشاركة في العلاقات الاجتماعية واضطرابات في القدرة علي تكوين صداقات تقليدية إذ يعانون من تدني المهارات اللازمة لذلك كما ينقصهم التعاطف مع الآخرين ووجهات نظرهم وأحاسيسهم، وهم غالباً لا ينشغلون في التفاعلات والأعمال التعاونية أو المتبادلة مع الآخرين (محمد : ٢٠٠٢ ؛ الخولي : ٢٠٠٨)، وبالإضافة إلى أوجه القصور السابقة التي يعانيها الأفراد ذوي اضطراب التوحد، تشير العديد من التقارير إلى معاناتهم الدائمة من العجز أو القصور في مختلف المهارات الوظيفية المرتبطة بأنشطة الحياة اليومية كإعداد الطعام و استخدام وسائل النقل ومعظم أوجه الرعاية الذاتية البدائية منها والمتقدمة (Neely et al., 2016)، وتعتبر عملية تشخيص الأطفال ذوي اضطراب التوحد من أكثر عمليات التشخيص صعوبة وتعقيداً، ويرجع السبب في ذلك إلى التباين في الأعراض من حالة إلى أخرى، ولأن بعض الأطفال العاديين قد نجد في سلوكهم أو

فاعلية استخدام الألعاب الصغيرة الترويحية في تنمية المهارات الحركية

خصائص شخصيتهم أو سماتهم بعضاً من سمات الطفل المصاب باضطراب التوحد، بينما هو ليس كذلك، كما ترجع صعوبة تشخيص حالات اضطراب التوحد إلى تشابهه مع أعراض كثير من الاضطرابات والأمراض والإعاقات كالإعاقة الفكرية وفصام الطفولة ومتلازمة أسبرجر ومتلازمة ريت، إلى غير ذلك من تلك الحالات التي تتشابه بعض أعراضها مع أعراض وخصائص اضطراب التوحد (الخميسي، ٢٠٠٢).

هذا وتعرف أنشطة الحياة اليومية ADL بأنها مجموعة المهارات والخبرات والمعلومات التي يحتاجها الفرد وتساعد على الاستقلال ومواجهة المتغيرات والعقبات التي يتعرض لها في حياته (DePalma & Wheeler, 1991:4)، كما تعرفها منظمة الصحة العالمية على أنها قدرات السلوك الإيجابي والمعدل التي تمكن الفرد من التعامل بفاعلية مع متطلبات الحياة اليومية وتحدياتها، وهي قدرات عقلية ووجدانية وحسية تمكن الفرد من حل مشكلات أو مواجهة تحديات تواجه حياته اليومية أو إجراء تعديلات على أسلوب حياته (WHO, 1997)، كما يقصد بها تلك السلوكيات والأنشطة التي يقوم بها الفرد في كل يوم، وبعض هذه الأنشطة قد تكون عقلية أو مهارية أو اجتماعية من خلال العمل ومن خلال ممارسة الحياة اليومية في الأسرة ومن خلال التفاعل اليومي مع الرفاق والجيران والأقارب وغيرهم (إبراهيم وآخرون، ٢٠١٥)، كما تشير إلى مجموعة المهارات المرتبطة ببيئة الفرد بما تتضمنه من معارف وقيم واتجاهات يتعلمها بصورة مقصودة ومنظمة عن طريق الأنشطة والتطبيقات العلمية وتعمل على بناء شخصية الفرد المتكاملة، مما يجعله يتحمل المسؤولية والتعامل مع مقتضيات الحياة بنجاح وتجعل منه مواطناً منتجاً (داغستاني، ٢٠١١)، ومن المؤكد أن أنشطة الحياة اليومية مثل الرعاية الذاتية (غسل اليدين والاستحمام... الخ) وإعداد الطعام واستخدام المطبخ وتشغيل الأجهزة الكهربائية والتسوق والمعاملات المالية وغيرها تساعد الفرد على تطوير مهاراته الحياتية ليعيش بشكل مستقل ليشعر بالسعادة (Brand & Gaudion, 2012:38)، ومن المؤكد أن النجاح والإتقان في القيام بأنشطة الحياة اليومية يرتبط بمدى التمتع بالمهارات الوظيفية اللازمة لتأدية هذه الأنشطة المختلفة (Emmanuelle, 2007)، حيث تعرف المهارات الوظيفية بأنها تلك المهارات التي يحتاجها الفرد لأجل تحقيق أفضل مستوى ممكن من الأداء نحو بلوغ الغرض أو الهدف (الرشدي، ٢٠١٤)، فهي تشير إلى قدرة الفرد على أداء العمل أو النشاط بكفاءة وبصورة

فاعلية استخدام الألعاب الصغيرة الترويحية في تنمية المهارات الحركية

متكررة (NCSS,1983)، والوظيفية في تعلم المهارات تعني أن يتجه تعلم المهارات لإعداد الفرد لحياة منتجة وليس مجرد تحصيل معارف نظرية، فالمعرفة لا تكتسب أهميتها إلا من خلال إمكانية استخدامها بصورة عملية مفيدة (حزين، ١٩٨٩)، وبذلك فمصطلح الوظيفية يقصد به على وجه العموم أي مهارة عقلية أو نفس حركية أو اجتماعية طالما يوظفها الفرد ويفيد منها في أمور حياته (عبدالله وعلي، ٢٠١٠)، ومن الهام أيضاً التأكيد على أن القيام بأنشطة الحياة اليومية بصورة جيدة يتطلب تناسق وتآزر بين ثلاثة مكونات أساسية هي : المهارات الحركية و القدرات التنظيمية والاجتماعية و مهارات التواصل، وهذه الرابطة تصبح أكثر أهمية حينما يكون الحديث عن الأفراد ذوي اضطراب التوحد (Taylor & Seltzer,2010)، فالمهارات الحركية الجيدة تتيح للأفراد التوحيدين ممارسة كافة الأنشطة الحياتية المختلفة، كما أنه تتيح لهم الاستقلالية والقدرة على الحفاظ على المهارات المكتسبة وتمكنهم من تعميم المهارات في مواقف حياتية مختلفة ومتباينة (DePalma & Wheeler,1991).

وفي حقيقة الأمر، تشير نتائج العديد من الدراسات والبحوث إلى أن الأطفال ذوي اضطراب التوحد يعانون من تدني واضح في مستوى المهارات الحركية الأساسية لديهم الأمر الذي يعد مصدراً للتوتر لدى ذويهم (Lord & McGee,2001 ; Provost et al.,2010)، هذا التدني يتجسد في ضعف التوجه الحركي والتناسق الحركي وضعف مستوى التوازن (ASA,2007)، فكثير من ذوي اضطراب التوحد يبدون حركات غير سوية أثناء الزحف والمشي والجلوس والدرجة والقفز وهز الجسم أثناء تموج الرأس وتميله، وتحويل مفاجئ له أثناء ذلك (شقيير، ٢٠٠٢: ٤٢)، هذه المشكلات الحركية تؤثر وبشدة على مستوى المهارات الوظيفية اللازمة لممارسة أنشطة الحياة اليومية أو كما تعرف بالأنشطة الحياتية (Lord & mcGee,2001:86)، هذا وتشير المهارات الحركية إلى العمليات الحسية والعمليات التكاملية وعمليات صنع القرارات الضمنية التي تسبق أداء الحركة الملاحظة، وتنقسم المهارات الحركية إلى مهارات حركية أساسية ومهارات حركية تخصصية، وتتضمن المهارات الحركية الأساسية مهارات الحركة التي تمكن الفرد من الاتصال بالبيئة المحيطة به ومن استكشاف العالم من حوله ومن هذه المهارات المشي والجري والوثب والرمي، بينما تتضمن المهارات الحركية التخصصية المهارات الحركية الخاصة بنشاط معين

فاعلية استخدام الألعاب الصغيرة الترويحية في تنمية المهارات الحركية

أو رياضة محددة (النجار، ١٩٩١)، كما تعرف المهارات الحركية الأساسية على أنها بعض مظاهر الإنجاز الحركي التي تظهر مع مراحل النضج البدني المبكرة مثل الحبو والمشي والجري والدرجة والوثب والرمي والتسلق والتعلق (عبدالعال، ٢٠١٢)، كما تعرف بأنها الأنماط الحركية الفطرية وتعتبر هذه المهارات محور التربية الحركية وتنقسم إلى ثلاثة محاور، الأول هو الحركات الانتقالية وتتضمن : المشي، الجري، الوثب للأمام، الوثب لأعلى، الحجل، الثاني هو حركات التحكم والسيطرة وتتضمن : الرمي، المسك واللقف، التنطيط، والضرب بيد واحدة، أما المحور الثالث فهو حركات الثبات والاتزان وهي الحركات التي تتطلب التعامل الأمثل مع الجاذبية الأرضية وتشتمل على التوازن الثابت والتوازن الحركي (مطر وعبدالرازق، ٢٠١٦: ٤٢)، وبالإضافة الى ما سبق، تعرف المهارات الحركية الأساسية بأنها تلك الحركات الطبيعية الفطرية التي يزاولها الفرد ويؤديها بدون أن يقوم أحد بتعليمه إياها مثل المشي والركض والقفز والتعلق والوثب (الدليمي، ٢٠٠٨: ٣٨)، والمهارات الحركية الأساسية ليست فقط مدخل لتعلم الطفل المهارات الرياضية الخاصة بل يتعدى ذلك إلى المساعدة في نموه العقلي والمعرفي والاجتماعي والانفعالي، فالحركة عموماً هي النشاط والشكل الأساسي للحياة، فهي الطريقة الأساسية للتعبير عن الأفكار والمشاعر والمفاهيم، ومن خلالها يتم تحقيق الذات واكتساب المعرفة بكل مستوياتها، فيعود الطفل على السلوك المنطقي وحل المشكلات وإصدار أحكام تقويمية (Sayres & Gallagher, 2001).

وبوجه عام، يحتل الترويج الحركي بأنواعه المختلفة مكان الصدارة في برامج الترويج المقدمة للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة (الجوهري، ٢٠٠٤)، فمشاركة الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة في الأنشطة الترويحية لا سيما الأنشطة الحركية تساعد في تنمية المهارات الوظيفية والاجتماعية لديهم (ابراهيم وفرحات، ١٩٩٨: ٨٨)، كما تساهم هذه الأنشطة في زيادة قدرة الفرد ذي الاحتياجات الخاصة على المشاركة في كافة أنشطة المجتمع كما تساعده على التطبيع الاجتماعي Socialization وتثبيت القيم الاجتماعية Value Inculcation (Hall & Smith, 1996)، وتعد الألعاب الصغيرة الترويحية من أفضل أنواع الأنشطة الحركية الترويحية التي تعمل على زيادة التفاعل والتواصل الاجتماعي وتقبل الأقران العاديين بالنسبة للأطفال ذوي اضطراب التوحد كما أنها تزيد من لياقتهم البدنية والصحية (مطر وعبدالرازق، ٢٠١٦: ٢٥٢)، فالألعاب الصغيرة الترويحية تساهم في تنمية جوانب الشخصية

فاعلية استخدام الألعاب الصغيرة الترويحية في تنمية المهارات الحركية

الإنسانية وهي وسيلة تربوية هامة وأساسية لتنمية السلوك، فمن طريقها يستطيع الطفل أن يستكشف نفسه وعالمه الخاص (درويش، ١٩٩٨: ١٥٨)، وهي وسيلة لإحداث النمو المتوازن عند الأطفال عموماً لأنها تشبع حاجاتهم وميولهم ورغباتهم كما تكسبهم بعض الاتجاهات والمفاهيم الاجتماعية التي تساعد على التوافق مع البيئة (الجوهري، ٢٠٠٤)، فممارسات الألعاب الصغيرة الترويحية في جماعات وفرق تمد الفرد بالصدقة والألفة الاجتماعية وتجعله يتقل معايير مجتمعه ويدرك دوره كفرد في المجتمع (درويش، ١٩٩٨: ٢٢)، وتعرف الألعاب الصغيرة الترويحية بأنها مجموعة الألعاب الفردية والجماعية الترفيهية (حركية - بناءية / تكوينية - فنية - موسيقية) التي يخطط لها بشكل منظم لجذب الطفل ليمارسها وللتفاعل فيها عن طريق مشاركة الأطفال الآخرين له من أجل الحصول على المتعة والسُرور والسعادة وتساعد على الثقة بالنفس وتحمل المسؤولية والاعتماد على النفس والقيادة والالتزام والتوازن الانفعالي (عامر وآخرون، ٢٠١٣)، وتهدف الألعاب الصغيرة الترويحية إلى إبعاد الأطفال عن الملل مع تغيير نمط التعلم، وتنمية قدرتهم على التفاعل الاجتماعي وإكسابهم صفات التعاون وإنكار الذات ومساعدة الغير، بالإضافة إلى تعليمهم المهارات الأساسية والمبادئ التخطيطية في جو ممتع، علاوة على سعيها الحثيث إلى إكساب الأطفال الثقة بالنفس وإتقان المهارات الوظيفية المختلفة (أبوالمجد والنمكي، ٢٠٠١: ١٤)، كما تساعد على تنمية وتناسق ومرونة عضلات الجسم والتوافق العضلي والعصبي ورفع مستوى الحيوية والجلد ومقاومة التعب والتخلص من الضغط العصبي (عبد السلام، ٢٠٠١: ١١٩)، كما توفر هذه الألعاب فرصاً حقيقية لتجربة خبرات جديدة والشعور بالاطمئنان والأهمية الذاتية وإشباع حب الاستطلاع والتعبير عن النفس (الحامحي وعبد العزيز، ١٩٩٨: ٣٠).

وبالبحث في أدبيات موضوع الدراسة الحالية تم التوصل إلى مجموعة متنوعة من الدراسات ذات العلاقة بالدراسة الحالية إلى حد ما، فبالنسبة لواقع استخدام الأنشطة الحركية مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد، استهدفت دراسة (Elliott et al., 1994) الكشف عن فاعلية برنامج قائم على الأنشطة الحركية وألعاب القوى وتمارين الأيروبيك في التقليل من مستوى السلوكيات غير التوافقية لدى المراهقين ذوي اضطراب التوحد، حيث تكونت عينة الدراسة من ٣ مراهقين و ٣ مراهقات بمتوسط عمر زمني قدره ١٩،١ سنة ويعانون من اضطراب التوحد وتم تشخيصهم مسبقاً في ضوء معايير DSM-III-R، حيث استهدف

فاعلية استخدام الألعاب الصغيرة الترويحية في تنمية المهارات الحركية

الباحثون في هذه الدراسة التقليل من مستوى سلوكيات العدوان (الركل بالقدمين) وإيذاء الذات (صفع الوجه) وتدمير الممتلكات (قذفها) وطحن الأسنان وبلع الأشياء وحركة القدمين غير الطبيعية (الررفة والاهتزاز)، تكون البرنامج من ٦٠ جلسة تدريبية بواقع ٥ جلسات في الأسبوع، مدة كل جلسة ٢٠ دقيقة يشترك فيها أخصائي نفسي وآخر بدني، بحيث تحصل العينة على جلستين في اليوم الواحد بفواصل زمني قدره ١٠ دقائق، وباستخدام المنهج التجريبي نظام المجموعتين التجريبية والضابطة توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فرق دال احصائياً لصالح المجموعة التجريبية في انخفاض معدل السلوكيات غير التوافقية بعد تطبيق الجلسات التدريبية مما يشير إلى أن الأنشطة الحركية وألعاب القوى وتمارين الأيروبيك ساهمت وبصورة دالة في الحد من سلوكيات العدوان وإيذاء الذات وتدمير الممتلكات وطحن الأسنان وبلع الأشياء وحركة القدمين غير الطبيعية، وفي سياق متصل، استهدف (Yilmaz et al., 2004) التعرف على تأثير برنامج يتضمن مجموعة من الأنشطة الحركية المائية والسباحة على التردد المرضي للكلام (البغائية) و الدوران حول الذات وأرجحة الأرجل والررفة باليدين بالإضافة إلى بعض الجوانب البدنية الأخرى والمتمثلة في الركض، الوثب والقفز، التوازن الحركي، المرونة الجسدية، اللياقة البدنية، الوزن، الزحف على البطن، قوة تمديد الركبة... الخ، وذلك لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، تكونت عينة الدراسة من طفل يبلغ من العمر ٩ سنوات وتم تشخيصه مسبقاً باضطراب التوحد، حيث تم تعريض الطفل الى البرنامج التدريبي القائم على الأنشطة الحركية المائية لمدة ١٠ أسابيع بواقع ٢٠ دقيقة يومياً، وكان الأخصائي البدني يصطحب الطفل في المسبح المعد في جامعة الأناضول بتركيا لتدريب الطفل في وجود الأخصائي النفسي لعمل القياسات اللازمة عقب كل جلسة، وباستخدام التحليل الكيفي للبيانات والمعلومات التي كان يتم قياسها عقب كل جلسة بغية رسم الخط القاعدي وخط التدخل المهني (المنهج شبه التجريبي المستخدم مع الحالات الفردية) توصلت نتائج الدراسة إلى وجود تحسن ملحوظ في العديد من الجوانب المستهدفة في هذه الدراسة، حيث انخفضت البغائية لدى الطفل بنسبة ٣٢% وانخفض معدل الدوران وأرجحة الأرجل بنسبة ٤١% بينما تلاشت تماما الررفة باليدين، كما تحسنت العديد من الجوانب البدنية لدى الطفل والمتمثلة في القدرة على الركض والوثب والقفز والتوازن الحركي والمرونة الجسدية ومعدل اللياقة البدنية، وأشارت الدراسة أيضاً إلى وجود انطباع ايجابي من

فاعلية استخدام الألعاب الصغيرة الترويحية في تنمية المهارات الحركية

قبل القائمين على تعليم الطفل بتحسين أدائه الأكاديمي داخل غرفة الصف، كما استهدفت دراسة (الخفاجي، ٢٠١٢) إعداد برنامج حركي لإطفاء بعض السلوكيات الروتينية الخاطئة لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، تكونت عينة الدراسة من ٥ أطفال توحيدين من الدرجة المتوسطة، وتم استهداف سلوكيات الوقوف والمشي على رؤوس الأصابع والدوران حول النفس والأشياء، وجاءت النتائج مؤكدة على نجاح البرنامج الحركي في تقليل هذه الحركات والسلوكيات النمطية الروتينية التكرارية، كما حاول (متعب وحسين، ٢٠١٢) التعرف على أثر التمرينات الحركية في تطور السلوكيات الحركية الأكثر شيوعاً لدى الأطفال التوحيدين، تكونت عينة الدراسة من ٧ أطفال توحيدين واستخدم الباحثان المنهج التجريبي بتصميم القياس القبلي والبعدي للمجموعة الواحدة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الأنشطة الحركية ساهمت بشكل دال احصائياً في تطور المهارات الحركية لدى عينة الدراسة من الأطفال التوحيدين، كما حاولت (عثمان، ٢٠١٤) في دراستها الكشف عن تأثير برنامج تدخل مبكر قائم على الأنشطة الحركية في تنمية بعض المهارات الحركية الغليظة والدقيقة لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب التوحد، تكونت عينة الدراسة من ٣٣ طفلاً وطفلة تراوحت أعمارهم ما بين ٤ إلى ٧ سنوات وجميعهم تم تشخيصهم مسبقاً باضطراب التوحد وملتحقين بثلاثة مراكز تدخل مبكر في سموحة بالإسكندرية، تضمنت الدراسة مقياساً للمهارات الحركية الغليظة والدقيقة وبرنامج تدخل مبكر قائم على الأنشطة الحركية (الزحف على البطن، الركوع والنهوض، المشي للأمام والخلف، المشي بين العارضة والحائط، المشي على عارضة التوازن مسافة ٢م، ثني الركبة، اللف والاتجاه نحو الجانب الأيمن والأيسر، الوقوف ورفع اليدين، الوقوف على قدم واحدة... الخ)، وقد أفادت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي لأفراد عينة الدراسة من الأطفال ذوي اضطراب التوحد على مقياس المهارات الحركية الغليظة والدقيقة لصالح القياس البعدي.

أما فيما يتعلق بطبيعة أنشطة الحياة اليومية لدى الأطفال التوحيدين، فقد أكدت دراسات عديدة ومنها (داغستاني، ٢٠١١)، (Matthew et al., 2013)، و (إبراهيم وآخرون، ٢٠١٥) على أن الأطفال التوحيدين يعانون من قصور واضح في المهارات الحياتية اليومية والتي تظهر بشكل عام في ضعف الاعتماد على النفس والمتمثل في صعوبة تناول الطعام، لبس وخلع الملابس، استخدام المراض، العناية الشخصية بالذات... الخ.

فاعلية استخدام الألعاب الصغيرة الترويحية في تنمية المهارات الحركية

وفيما يختص بطبيعة العلاقة بين المهارات الحركية والمهارات الوظيفية المرتبطة بأنشطة الحياة اليومية، أجرى (Emmanuelle,2007) دراسة بهدف التعرف على تأثير برنامج قائم على الأنشطة البدنية الحركية اليومية على تحسين المهارات الوظيفية (مهارات السلوك التكيفي، مهارات رعاية الذات، مهارات الحياة اليومية) بالإضافة الى تحسن الاستجابة الحسية وبعض المهارات الحركية (التوازن، التأزر الحركي، التحكم العضلي) لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، تكونت عينة الدراسة التجريبية من ٣٩ طفلاً تم تشخيصهم باضطراب التوحد وملتحقين بإحدى معاهد التربية الخاصة وبمتوسط عمر ٧,٣ سنة، بينما كانت عينة الدراسة الضابطة عبارة عن ١٦ طفلاً في نفس المرحلة العمرية وذوي اضطراب توحد أيضاً، استعان الباحث هنا بأخصائي نفسي لقياس مستوى المهارات الوظيفية قبل وبعد تطبيق البرنامج والذي استمر لشهرين متتاليين، وكانت الجلسات التدريبية الحركية تقدم للأطفال خلال ٢٠ دقيقة يومياً، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة احصائياً في اتجاه المجموعة التدريبية في المتغيرات التابعة (المهارات الوظيفية والمهارات الحركية) بعد الانتهاء من البرنامج وخلال فترة المتابعة، كما استهدفت (مصطفى، ٢٠١٥) تحسين بعض مهارات الحياة اليومية لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب التوحد من خلال استخدام مجموعة من الأنشطة الحس - حركية، حيث تكونت عينة الدراسة من مجموعة من أطفال التوحد تبلغ ٨ أطفال واستهدفت الباحثة تحسين مهارات العناية بالذات (النظافة الشخصية، خلع وارتداء الملابس،...الخ) من خلال تنمية قدراتهم الحسية عبر مجموعة من الأنشطة الحركية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن التدريب الحركي ساهم في تحسين القدرات الحسية لدى عينة الدراسة الأمر الذي انعكس بالإيجاب على مهاراتهم الحياتية المختلفة، وعن تأثير الألعاب الصغيرة الترويحية ودورها في تحسين جوانب متعددة في حياة الأطفال بوجه عام، أثبتت هذه الألعاب من خلال دراسات عديدة قيمتها وأهميتها العلاجية في مناحي عديدة مختلفة، حيث استخدمت في تنمية مهارة حل المشكلات والتعامل مع الآخرين ومهارة القيادة لدى الأطفال في مرحلة الروضة كما في دراسة (عبدالله وعلي، ٢٠١٠)، وفي تنمية مفاهيم الأمن والسلامة لأطفال الروضة كما في دراسة (عبدالقادر، ٢٠١٤)، وفي تنمية دافعية الإنجاز الحركي لطفل ما قبل المدرسة كما في دراسة (النمر وفوزي، ٢٠٠٤)، وفي الحد والتقليل من سلوك الغيرة لدى تلميذات المرحلة الابتدائية كما في دراسة (الجوهري، ٢٠٠٤)، وفي تنمية التوافق

فاعلية استخدام الألعاب الصغيرة الترويحية في تنمية المهارات الحركية

الشخصي والاجتماعي لطفل ما قبل المدرسة كما في دراسة (عامر وآخرون، ٢٠١٣)، وفي تنمية القدرات الحركية لدى المعاقين فكرياً كما في دراسة (ابراهيم، ٢٠٠٦)، وفي تحسين الوعي الحس حركي والتقليل من النشاط الزائد وتحسين مستوى السلوك التكيفي لأطفال ما قبل المدرسة كما في دراسة (عبدالرحمن، ٢٠٠٦)، وفي تخفيف الضغوط المرتبطة بالمنافسة لدى الأطفال كما في دراسة (أبوزيد، ٢٠٠٩)، وفي تنمية المهارات الحركية الأساسية والقدرات الإدراكية الحركية لطفل ما قبل المدرسة كما في دراسة (غانم، ٢٠٠٢)، وأخيراً في الرضا الحركي وبعض مكونات القدرات الحركية للأطفال الصم وذوي الإعاقة الفكرية كما في دراسة (عمر، ١٩٩٨)، ومما تقدم يمكن للباحثان التأكيد على النقاط التالية كمستخلصات من العرض السابق لبعض الدراسات ذات الصلة بالدراسة الحالية كما يلي :

(١) الأنشطة الحركية باعتبارها مفهوماً يندرج تحت التربية الحركية والتي باتت اتجاهاً جديداً في مجال التربية مثل التعلم عن طريق الخبرة أو عن طريق النشاط كانت محل اهتمام العديد من الباحثين في مجال اضطراب التوحد، فقد استخدمت الأنشطة الحركية في تحسين العديد من المهارات الوظيفية علاوة على استخدامها في تحسين الجوانب الحركية المختلفة.

(٢) من المنطقي أن معظم الدراسات التي استخدمت الأنشطة الحركية مع ذوي اضطراب التوحد كانت تركز على الفئة العمرية في مرحلتي ما قبل المدرسة والمرحلة الابتدائية وهو الأمر الذي يتفق تماماً مع المنطق، ذلك لأن الأنشطة الحركية تقدم عادة في هذه المرحلة، بينما تعتمد المراحل العمرية الأكبر سناً على التربية الرياضية، وهناك فرقاً شاسعاً بين المصطلحين، فالأول يعتمد على الحركة (الجري، القفز، الرمي، المشي، التوازن، التسلق، التعلق، اللقف...الخ)، والثاني يعتمد على البدن (كرة القدم، كرة السلة، الكرة الطائرة، الجمباز، السباحة، ألعاب القوى، الهوكي، المصارعة...الخ).

(٣) أثبتت الدراسات المختلفة جدوى استخدام الألعاب الصغيرة الترويحية في تحسين العديد من المناحي المختلفة لدى الأطفال بوجه عام، فقد ساهمت في تنمية مهارة حل المشكلات والتعامل مع الآخرين ومهارة القيادة وفي تنمية مفاهيم الأمن والسلامة وفي تنمية دافعية الإنجاز الحركي...الخ، الأمر الذي يعكس قيمة وأهمية للألعاب الصغيرة الترويحية كنشاط حركي ويجعلها هدفاً دائماً للباحثين.

فاعلية استخدام الألعاب الصغيرة الترويحية في تنمية المهارات الحركية

٤) أشارت العديد من الدراسات السابقة إلى وجود تدني ملحوظ لدى بعض الأطفال ذوي اضطراب التوحد في قدرتهم على ممارسة الأنشطة الحياتية المختلفة الأمر الذي يعيق عملية توافقهم ويجعلهم دائماً غير قادرين على الاستقلالية.

فروض الدراسة :

صيغت فروض الدراسة الحالية على النحو التالي :

١) يوجد فرق ذوو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى المهارات الحركية الأساسية في اتجاه (لصالح) متوسط المجموعة التجريبية.

٢) يوجد فرق ذوو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي و البعدي لمستوى المهارات الحركية الأساسية في اتجاه (لصالح) القياس البعدي.

٣) لا يوجد فرق ذوو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمستوى المهارات الحركية الأساسية.

٤) لا يوجد فرق ذوو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي (بعد ١٥ يوماً من انتهاء البرنامج) لمستوى المهارات الحركية الأساسية.

٥) يوجد فرق ذوو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى المهارات الوظيفية المرتبطة بأنشطة الحياة اليومية في اتجاه (لصالح) متوسط المجموعة التجريبية.

٦) يوجد فرق ذوو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي و البعدي لمستوى المهارات الوظيفية المرتبطة بأنشطة الحياة اليومية في اتجاه (لصالح) القياس البعدي.

٧) لا يوجد فرق ذوو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمستوى المهارات الوظيفية المرتبطة بأنشطة الحياة اليومية.

فاعلية استخدام الألعاب الصغيرة الترويحية في تنمية المهارات الحركية)

٨) لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي (بعد ١٥ يوماً من انتهاء البرنامج) لمستوى المهارات الوظيفية المرتبطة بأنشطة الحياة اليومية.

الطريقة والإجراءات

أولاً : منهج الدراسة والتصميم التجريبي : استخدم الباحثان في هذه الدراسة المنهج التجريبي لملاءمته لطبيعة هذه الدراسة ونوعيتها، حيث يعرف المنهج التجريبي على أنه "المنهج الذي يعتمد على الإعداد الجيد لمجموعة الظروف المراد دراستها بغية التوصل إلى الضوابط التي تحكمها"، وعلى هذا الأساس قام الباحثان بتقسيم عينة الدراسة الحالية (عينة التطبيق) إلى مجموعتين متساويتين ومتجانستين ومتكافئتين، الأولى تجريبية والثانية ضابطة، وذلك لمعرفة وبيان فاعلية استخدام الألعاب الصغيرة الترويحية في تنمية بعض المهارات الحركية الأساسية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد وأثرها على مستوى مهاراتهم الوظيفية المرتبطة بأنشطة الحياة اليومية.

ثانياً : مجتمع وعينة الدراسة : يمثل مجتمع الدراسة الحالية من جميع الأطفال ذوي اضطراب التوحد الملتحقين بمركز تنمية الإنسان (عبور) بمدينة جيزان بالمملكة العربية السعودية، والبالغ عددهم (٨٣) طفلاً جميعهم يعانون من اضطراب التوحد وفق التقارير المثبتة في المركز والصادرة من جهات ومراكز طبية متخصصة، اختار منهم الباحثان عينتين، الأولى عينة تقنين وبلغت (١٥) طفلاً والهدف منها التحقق من السلامة السيكمترية للأدوات المستخدمة في الدراسة الحالية، والثانية عينة تطبيق (مقصودة) وبلغت (٢٠) طفلاً تم تقسيمهم إلى مجموعتين، الأولى تجريبية والثانية ضابطة، والجدول رقم (١) يوضح تصنيف مجتمع وعينة الدراسة كما يلي :

جدول رقم ١ : يوضح تصنيف مجتمع وعينة الدراسة

البيان	مجتمع الدراسة	عينة التطبيق		عينة التقنين
		ضابطة	تجريبية	
إجمالي العدد	٨٣	١٠	١٠	١٥

هذا ولقد قام الباحثان بإجراء عملية التجانس بين الأطفال عينة التطبيق في الدراسة الحالية في بعض المتغيرات التي قد يكون لها تأثير مثل متغيرات النمو (العمر الزمني وارتفاع القامة ووزن الجسم) والمتغيرات الديموجرافية (المستوى الاجتماعي والثقافي والاقتصادي)

فاعلية استخدام الألعاب الصغيرة الترويحية في تنمية المهارات الحركية

وكذلك نسبة الذكاء ومستوى الإصابة بالتوحد ومستوى المهارات الحركية الأساسية ومستوى المهارات الوظيفية المرتبطة بأنشطة الحياة اليومية (تم اختيار متدني الأداء على المقاييس)،

والجدول رقم (٢) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها كما يلي :

جدول رقم ٢ : يوضح تصنيف عينة الدراسة

م	المتغيرات	وحدة القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسيط	الالتواء
النمو	العمر الزمني	سنة	٦,٨٠	٠,٤١	٦,٨٥	١,٠٥ -
	ارتفاع القامة	متر	١,٢٧	٣,١٩	١,٢٨	٠,٤٩ -
	وزن الجسم	كجم	٢٥,٤٩	٥,٣٥	٢٥,٠٥	٠,٦٦ -
مستوى الذكاء	IQ	درجة	٩٠,٧٠	٣,٤٣	٩١,١٠	٠,٧٥ -
مستوى الإصابة	اضطراب التوحد	درجة	٢٤٥,٢١	٣,٢١	٢,٣٦	٠,٨٠ -
ديموجرافية	اجتماعي	درجة	٢٠,٨٥	١,١٣	٢١,٠٠	٠,٣١ -
	ثقافي	درجة	١٤,٣٢	٠,٩٦	١٣,٨٥	٠,٤٠ -
	اقتصادي	درجة	١٦,٣٢	١,٣٦	١٥,٣٢	٠,٣٦ -
المهارات الحركية الأساسية	المشي بالتزان	درجة	١,٨٠	٠,٥٢	٢,٠٠	٠,٢١ -
	دقة التمرير	درجة	٠,٥٠	٠,٥١	٠,٥٠	٠,٣٢ -
	لقف الكرة	درجة	١,٥٠	٠,٦١	٢,٠٠	٠,٤٠ -
	دقة التصويب	درجة	٤,٣٠	٠,٨٢	٤,٠٠	٠,٦٢ -
	الفقر بكلتا القدمين	درجة	٠,٥٥	٠,٥١	١,٠٠	٠,١٢ -
المهارات الوظيفية	أنشطة الحياة اليومية	درجة	٩٦,٢٠	١,٦٣	٩٦,٠٠	٠,١٢ -

ويتضح من الجدول رقم (٢) أن قيم معاملات الالتواء لأفراد عينة الدراسة (عينة التطبيق) تراوحت ما بين (-٠,٤٠٧ : ٠,٨٠٩) وقد انحصرت هذه القيم بين (± 3) مما يشير إلى تماثل واعتدالية البيانات في جميع متغيرات الدراسة الحالية، ومن ناحية أخرى قام الباحثان بإجراء عملية التكافؤ بين أطفال المجموعة التجريبية والضابطة في متغيرات الدراسة الحالية للتأكد من عدم وجود فروق بين كل من أطفال المجموعتين في متغيرات النمو (العمر الزمني وارتفاع القامة ووزن الجسم) والمتغيرات الديموجرافية (المستوى الاجتماعي والثقافي والاقتصادي) وكذلك نسبة الذكاء ومستوى المهارات الحركية الأساسية و مستوى المهارات الوظيفية المرتبطة بأنشطة الحياة اليومية، والجدول رقم (٣) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها كما يلي :

فاعلية استخدام الألعاب الصغيرة الترويحية في تنمية المهارات الحركية

جدول رقم ٣ : يوضح دلالة الفروق بين مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في متغيرات الدراسة

م	المتغيرات	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة "ت"
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
النمو	العمر الزمني	٠,١٣٨	٦,٨١	٠,١٦٦	٦,٧٣	٠,٨٦١
	ارتفاع القامة	١,٧٢	١,٢٨	١,٥٠	١,٢٦	٠,٢٠٣
	وزن الجسم	٢,٨٣	٢٥,٨٣	٢,٢٢	٢٥,٢٦	١,٢٧
النكاء	IQ	٠,٥١٦	٩٠,٤٠	٠,٤٨٣	٩٠,٣٠	٠,٤٢٩
مستوى الإصابة	اضطراب التوحد	٠,٧٦٣	٢٤٤,٤٠	٠,٧٩١	٢٤٤,٦٠	١,٠٥
ديموجرافية	اجتماعي	٠,٢٣٤	٢٠,٨٥	٠,١٣٦	٢٠,٣٢	٠,٩٨٤
	ثقافي	٠,٣٢١	١٤,٣٢	٠,٦٦٤	١٣,٦٩	٠,٦٣١
	اقتصادي	١,٠٣	١٦,٣٢	١,٠٦٥	١٥,٩٨	٠,٥٢٧
المهارات الحركية الأساسية	المشي باتزان	٠,٥١٦	١,٦٠	٠,٤٧١	٢,٠٠	١,٠٢
	دقة التمرير	٠,٥٢٧	٠,٥٠٠	٠,٥٢٧	٠,٥٠٠	٠,٠٠
	لقف الكرة	٠,٧٠٧	١,٥٠	٠,٧٠٥	١,٤٨	٠,٠٥
	دقة التصويب	٠,٢٥	٤,٣٠	٠,٤٨	٤,٢٨	٠,٠٤
المهارات الوظيفية	القفز بكلتا القدمين	٠,٢٨	٤,٢٨	٠,٣٢	٤,١٧	٠,١٠
	أنشطة الحياة اليومية	١,٠٥	٩٦,٣٠	١,٢٦	٩٦,٥٠	١,٤٠

قيمة "ت" الجدولية عند مستوى ٠,٠٥ (دلالة الطرفين) يساوي : ٢,١٠

ويتضح من الجدول رقم (٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥

بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في المتغيرات التي قد تؤثر على الدراسة مما يعني تكافؤ مجموعتي الدراسة الحالية.

ثالثاً : أدوات الدراسة :

استخدم الباحثان في هذه الدراسة نوعين من الأدوات، النوع الأول أدوات ضبط، والنوع

الثاني أدوات قياس، وهذه الأدوات هي :

- أدوات الضبط : وتتمثل في : استمارة جمع بيانات أولية عن الطفل ذي اضطراب التوحد، إعداد / محمد كمال ابوالفتوح (٢٠١٧) في دراسة سابقة والهدف منها جمع معلومات وبيانات عن الأطفال المشاركين في الدراسة الحالية، مقياس ستانفورد - بينيه للنكاء الصورة الخامسة، إعداد : جال. هـ. رويد (٢٠٠٣)، ترجمة وتعريب وتقنين للبيئة المصرية والعربية / صفوت فرج (٢٠١١)، واستطاع الباحثان الحصول عليه من معمل التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة جازان، قائمة المظاهر السلوكية التشخيصية لاضطراب التوحد في مرحلة الطفولة، إعداد / محمد

فاعلية استخدام الألعاب الصغيرة الترويحية في تنمية المهارات الحركية

كمال ابو الفتوح (٢٠١٧) في دراسة سابقة، وتم تقنينها على عينة سعودية وتتمتع بمعاملات صدق وثبات مناسبة تتيح إمكانية استخدامها في الدراسة الحالية، مقياس المستوى الاجتماعي والثقافي والاقتصادي للأسرة السعودية، إعداد / محمد كمال ابو الفتوح (٢٠١٧) في دراسة سابقة، وتم تقنينه على عينة سعودية ويتمتع بمعاملات صدق وثبات مناسبة تتيح إمكانية استخدامه في الدراسة الحالية.

▪ أدوات القياس : وتتمثل في : مقياس المهارات الحركية الأساسية للأطفال ذوي اضطراب التوحد . إعداد / الباحثان، مقياس المهارات الوظيفية المرتبطة بأنشطة الحياة اليومية للأطفال ذوي اضطراب التوحد. إعداد / محمد كمال ابو الفتوح، ويمكن وصف هذه الأدوات كما يلي :

أ) مقياس المهارات الحركية الأساسية للأطفال ذوي اضطراب التوحد : إعداد / الباحثان.

لإعداد هذا المقياس قام الباحثان بالإطلاع على العديد من المراجع العلمية ومنها على سبيل المثال (الخولي وراتب، ١٩٩٤)، (الخولي وراتب، ١٩٩٨)، (النجار، ١٩٩٩)، كما قام الباحثان بالإطلاع على بعض الدراسات السابقة في مجال التربية الحركية ومنها (حسن، ٢٠٠٥)، (عبدالمعطي، ٢٠٠٧)، (الكيلاني، ٢٠٠٥)، (علي، ٢٠١٣)، (قطب، ٢٠١٣)، و (بوزيد والقرمازي، ١٩٩٩)، كما قام الباحثان بإعداد دراسة استطلاعية تضمنت سؤالاً واحداً وهو : كيف يمكن تقدير المهارات الحركية الأساسية للأطفال في المرحلة العمرية من ٦ إلى ٩ سنوات ؟ حيث تم عرض هذا السؤال على (١٨) أستاذًا من أساتذة قسم التربية البدنية بكلية التربية جامعة جازان، وفي ضوء ذلك قام الباحثان بتحديد المهارات الحركية الأساسية المناسبة لتلك المرحلة العمرية وكذلك تحديد طبيعة الاختبارات المهارية التي تقيسها، وتأسيساً على ما سبق، جاءت الصورة الأولية لمقياس المهارات الحركية الأساسية للأطفال ذوي اضطراب التوحد مكونة من (٥) اختبارات حركية على النحو التالي : المشي باتزان، دقة التمرير، لقف الكرة، دقة التصويب داخل حيز السلة، والقفز بكلتا القدمين، ولكل اختبار حركي طريقة أداء وأهداف وطريقة محددة في عملية تقدير درجات المفحوص عليه، وللوصول إلى الصورة النهائية للمقياس، قام الباحثان بحساب الصدق والثبات للمقياس كما يلي :

أولاً : حساب الصدق : لحساب صدق المقياس استخدم الباحثان صدق المحكمين والصدق التلازمي (صدق المحك) وصدق المقارنة الطرفية.

▪ **صدق المحكمين :** قام الباحثان بعرض المقياس في صورته المبدئية على (٧) من أساتذة التربية البدنية بقسم التربية البدنية بكلية التربية بجامعة جازان لاستطلاع رأيهم في أنسبها، حيث حصلت جميع الاختبارات الحركية وطريقة إجرائها وتصحيحها على نسبة اتفاق بلغت (١٠٠%).

▪ **الصدق التلازمي (صدق المحك) :** قام الباحثان بتطبيق المقياس الحالي ومقياس أحمد محمد عبدالعال (٢٠١٢) للمهارات الحركية الأساسية للأطفال على عينة التقنين المنتقاة في الدراسة الحالية، وجاءت قيمة معامل الارتباط بين درجات عينة التقنين على المقياسين تساوي (٠,٨٥٣) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

▪ **صدق المقارنة الطرفية :** قام الباحثان بحساب صدق المقارنة الطرفية للمقياس للتحقق من القدرة التمييزية للمقياس، بمعنى ما إذا كان المقياس يميز تمييزاً فارقاً بين المستويين الميزانين القوي والضعيف، أي قدرة المقياس على التمييز بين الأقوياء والضعفاء في الصفة التي يقيسها وهي المهارات الحركية الأساسية وذلك للتأكد من توافر شروط الاختبار الجيد فيه، حيث تم تطبيق المقياس في صورته النهائية على أفراد عينة التقنين، ثم قام الباحثان بترتيب درجات أفراد العينة على المقياس ترتيباً تنازلياً و عزل ٢٥ % من أول الترتيب التنازلي و ٢٥ % من آخره، عقب ذلك تم حساب متوسط درجات الأفراد في المستويين الميزانين القوي والضعيف، و حساب الفرق بين متوسطي درجات الأفراد في المستويين الميزانين القوي والضعيف من خلال استخدام معادلة اختبار "ت" وجاءت قيمة " ت " التجريبية تساوي (٧,٣٣) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

ثانياً : حساب الثبات : لحساب ثبات المقياس استخدم الباحثان طريقتين : الأولى طريقة إعادة تطبيق المقياس، أما الطريقة الثانية فكانت طريقة التجزئة النصفية.

▪ **إعادة تطبيق المقياس :** قام الباحثان بتطبيق المقياس على أفراد عينة التقنين، ومن ثم أعيد تطبيق المقياس مرة أخرى بفواصل زمني قدره أسبوعين بين التطبيقين وكان معامل ثبات المقياس هو (٠,٧٨٥) وهو دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

▪ **التجزئة النصفية :** قام الباحثان بحساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية بإتباع الخطوات المعروفة في ذلك حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجات نصفي

فاعلية استخدام الألعاب الصغيرة الترويحية في تنمية المهارات الحركية

المقياس (الاختبارات ذات الأرقام الفردية والاختبارات ذات الأرقام الزوجية) فجاء معامل الارتباط يساوي (٠,٧٩٢) وهو دالّ إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، تلا ذلك حساب معامل ثبات القائمة وتم حسابه بالمعادلة (٢ × معامل الارتباط) / (١ + معامل الارتباط) فجاءت قيمة معامل الثبات دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١). هذا وتبلغ الدرجة النهائية العظمى للمقياس (٣٩) درجة والدرجة الدنيا (الصغرى) للمقياس هي (صفر).

ب (مقياس المهارات الوظيفية المرتبطة بأنشطة الحياة اليومية للأطفال ذوي اضطراب التوحد. إعداد / محمد كمال ابوالفتوح. لإعداد هذا المقياس قام الباحث بالإطلاع على العديد من الأطر النظرية الخاصة بالأنشطة الحياتية اليومية بوجه عام وبذلك المعنية بذوي اضطراب التوحد على وجه الخصوص، تضمنت هذه الأطر النظرية العديد من المؤلفات والأبحاث العلمية المنشورة العربية منها والأجنبية، كما قام الباحثان بالإطلاع على العديد من المقاييس المتعلقة بأنشطة الحياة اليومية ومنها علي سبيل المثال لا الحصر : مقياس المهارات الحياتية للأطفال التوحديين (٢٠١٥) إعداد / فيوليت فؤاد وآخرون، مقياس المهارات الحياتية اليومية للأطفال التوحديين (٢٠١٥) إعداد / نهله محمد مصطفى، مقياس السلوك التكيفي (١٩٨٥) إعداد / فاروق صادق، مقياس السلوك التوافقي (١٩٩٥) إعداد / صفوت فرج وناهد رمزي، دليل المهارات الحياتية اليومية (٢٠١٦) الصادر عن معهد هارتفورد الأمريكي للتمريض، مقياس الأنشطة الحياتية اليومية (١٩٧٠) إعداد (Down et al., 1970)، بعد ذلك، قام الباحث بتصميم الصورة المبدئية لمقياس المهارات الوظيفية المرتبطة بأنشطة الحياة اليومية للأطفال ذوي اضطراب التوحد، تضمنت هذه الصورة (١٩) نشاط حياتي يومي متنوع واشتملت على (٩٥) مهارة وظيفية موزعة على تلك الأنشطة على النحو التالي : غسل اليدين (٦ مهارات وظيفية)، تنظيف الأسنان (٤ مهارات وظيفية)، الاستحمام (٨ مهارات وظيفية)، تناول الطعام بالملقعة (٥ مهارات وظيفية)، ترتيب وتنظيف الحجرة (٥ مهارات وظيفية)، صنع عصير البرتقال (٧ مهارات وظيفية)، جمع الملابس وترتيبها (٦ مهارات وظيفية)، ري الزرع بالمنزل (٤ مهارات وظيفية)، غسل الفواكه والخضروات (٥ مهارات وظيفية)، استخدام التلفزيون (٥ مهارات وظيفية)، ترتيب الأواني المنزلية (٥ مهارات وظيفية)، استخدام التلفون (٤ مهارات وظيفية)، إعداد ساندويتش (٤ مهارات وظيفية)، غسل الملابس بالغسالة (٥ مهارات

فاعلية استخدام الألعاب الصغيرة الترويحية في تنمية المهارات الحركية

وظيفية)، تناول الماء والمشروبات (٥ مهارات وظيفية)، التسوق من السوبر ماركت (٥ مهارات وظيفية)، استخدام وسائل النقل (٤ مهارات وظيفية)، تناول الأدوية (٤ مهارات وظيفية)، و استخدام المكواة (٤ مهارات وظيفية)، بعد ذلك قام الباحثان بعرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المتخصصين في مجال التربية الخاصة وعلم النفس والصحة النفسية بكلية التربية بجامعة جازان (٤ أساتذة) لاستطلاع رأيهم في المقياس ومكوناته وطريقة تصميمه، وانتهى الباحثان إلى وجود اتفاق بلغ نسبته ١٠٠% بالنسبة للأنشطة المتضمنة في المقياس وتم تعديل بعض الصياغات بالنسبة للمهارات الوظيفية المرتبطة بالأنشطة المحددة، وللوصول إلى الصورة النهائية للمقياس، قام الباحثان بحساب الصدق والثبات للمقياس كما يلي :

أولاً : حساب الصدق : لحساب صدق المقياس استخدم الباحث صدق المحكمين والصدق التلازمي (صدق المحك) وصدق المقارنة الطرفية وصدق الاتساق الداخلي، وبيان ذلك كما يلي :

▪ **صدق المحكمين :** قام الباحث بعرض المقياس في صورته المبدئية على (٥) من أساتذة التربية الخاصة وعلم النفس والصحة النفسية بكلية التربية بجامعة جازان لاستطلاع رأيهم في أنسبها، حيث حصلت جميع الأنشطة المختارة والمهارات الوظيفية المعبرة عنها على نسبة اتفاق لم تقل عن (٩٥%).

▪ **الصدق التلازمي (صدق المحك) :** قام الباحث بتطبيق المقياس الحالي ومقياس فيوليت "فؤاد ابراهيم وآخرون" للمهارات الحياتية للأطفال التوحيدين (٢٠١٥) على عينة التقنين المنتقاة في الدراسة الحالية، وجاءت قيمة معامل الارتباط بين درجات عينة التقنين على المقياسين تساوي (٠,٧٩٥) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

▪ **صدق المقارنة الطرفية :** قام الباحث بحساب صدق المقارنة الطرفية وذلك للتحقق من القدرة التمييزية للمقياس، بمعنى ما إذا كان المقياس يميز تمييزاً فارقاً بين المستويين الميزانين القوي والضعيف، أي قدرة المقياس على التمييز بين الأقوياء والضعفاء في الصفة التي يقيسها وهي المهارات الوظيفية المرتبطة بأنشطة الحياة اليومية، وذلك للتأكد من توافر شروط الاختبار الجيد فيه، حيث جاءت قيمة " ت "

فاعلية استخدام الألعاب الصغيرة الترويحية في تنمية المهارات الحركية

التجريبية تساوي (٨,٢٠١) وهي دالة احصائياً عند مستوى (٠,٠١). (اتباع الباحث نفس الخطوات التي تم ذكرها سابقاً).

▪ **صدق الاتساق الداخلي** : قام الباحث بحساب التجانس الداخلي للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات عينة التقنين على كل مهارة وظيفية (عبارة) والدرجة الكلية للنشاط الذي تنتمي إليه المهارة، وذلك للتأكد من توافر شروط الاختبار الجيد فيه، والجدول رقم (٤) يوضح النتائج التي توصل إليها الباحث كما يلي :

جدول رقم ٤ : يوضح الاتساق الداخلي لعبارات المقياس (المهارات الوظيفية) للأنشطة الحياتية اليومية للأطفال ذوي اضطراب التوحد

النشاط الحياتي اليومي	رقم العبارة	معامل الارتباط	النشاط الحياتي اليومي	رقم العبارة	معامل الارتباط	النشاط الحياتي اليومي	رقم العبارة	معامل الارتباط
غسل اليدين	١	٠,٥٤٢	جمع الملابس وترتيبها	٣٦	٠,٥٤٢	غسل	٦٩	٠,٣٩٩
	٢	٠,٤٢١		٣٧	٠,٤٢١		٧٠	٠,٥٢٢
	٣	٠,٤٢٩		٣٨	٠,٤٢٩		٧١	٠,٥٤٢
	٤	٠,٣٩٩		٣٩	٠,٣٩٩		٧٢	٠,٣٩٩
	٥	٠,٥٢٢		٤٠	٠,٥٢٢		٧٣	٠,٥٢٢
	٦	٠,٥٤٢		٤١	٠,٥٤٢		٧٤	٠,٥٤٢
تنظيف الأسنان	٧	٠,٣٦٩	ري الزرع بالمنزل	٤٢	٠,٣٦٩	تناول الماء والمشروبات	٧٥	٠,٣٩٩
	٨	٠,٤٥٨		٤٣	٠,٤٥٨		٧٦	٠,٥٢٢
	٩	٠,٤٤٤		٤٤	٠,٤٤٤		٧٧	٠,٥٤٢
	١٠	٠,٤٢٥		٤٥	٠,٤٢٥		٧٨	٠,٣٩٩
	١١	٠,٣٩٨		٤٦	٠,٥٤٢		٧٩	٠,٥٢٢
	١٢	٠,٤٥٨		٤٧	٠,٤٢١	التسوق من السوبر ماركت	٨٠	٠,٥٤٢
الاستحمام	١٣	٠,٤٤٤	غسل الفواكه	٤٨	٠,٥٤٢		٨١	٠,٥٤٢
	١٤	٠,٤٢٣		٤٩	٠,٤٢١		٨٢	٠,٣٩٩
	١٥	٠,٤١٥		٥٠	٠,٤٢٩		٨٣	٠,٥٢٢
	١٦	٠,٤٢٨		٥١	٠,٣٩٩		٨٤	٠,٥٤٢
	١٧	٠,٥٤٢	استخدام التلفزيون	٥٢	٠,٥٢٢	استخدام وسائل النقل	٨٥	٠,٣٩٩
	١٨	٠,٤٢١		٥٣	٠,٥٤٢		٨٦	٠,٥٢٢
تناول الطعام بالملعقة	١٩	٠,٤٢٩		٥٤	٠,٣٦٩		٨٧	٠,٥٤٢
	٢٠	٠,٣٩٩		٥٥	٠,٤٥٨	تناول الأدوية	٨٨	٠,٣٩٩
	٢١	٠,٥٢٢		٥٦	٠,٤٤٤		٨٩	٠,٥٢٢
	٢٢	٠,٥٤٢	ترتيب الأواني المنزلية	٥٧	٠,٥٤٢		٩٠	٠,٥٤٢
	٢٣	٠,٣٦٩		٥٨	٠,٣٩٩		٩١	٠,٣٩٩
	٢٤	٠,٤٥٨		٥٩	٠,٥٢٢	استخدام المكواة	٩٢	٠,٥٢٢
ترتيب وتنظيف الحجرة	٢٥	٠,٤٤٤		٦٠	٠,٥٤٢		٩٣	٠,٥٤٢
	٢٦	٠,٤٢٥	استخدام	٦١	٠,٥٤٢		٩٤	٠,٣٩٩
	٢٧	٠,٥٤٢		٦٢	٠,٥٤٢		٩٥	٠,٥٢٢

فاعلية استخدام الألعاب الصغيرة الترويحية في تنمية المهارات الحركية

-	-	-	٠,٤٢١	٦٣	التليفون	٠,٥٤٢	٢٨	صنع عصير البرتقال
-	-	-	٠,٤٢٩	٦٤		٠,٤٢١	٢٩	
-	-	-	٠,٣٩٩	٦٥		٠,٤٢٩	٣٠	
-	-	-	٠,٥٢٢	٦٦	إعداد	٠,٣٩٩	٣١	
-	-	-	٠,٥٤٢	٦٧	سندوت	٠,٥٢٢	٣٢	
-	-	-	٠,٣٦٩	٦٨	ش	٠,٥٤٢	٣٣	
-	-	-	-	-	-	٠,٣٦٩	٣٤	
-	-	-	-	-	-	٠,٤٥٨	٣٥	

يتضح من الجدول رقم (٤) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، عقب ذلك قام الباحثان بإيجاد معامل الارتباط بين درجات عينة التقنيين على الدرجة الكلية للبعد (النشاط الحياتي اليومي) والدرجة الكلية على المقياس، والجدول رقم (٥) يوضح النتائج التي توصل إليها الباحث على النحو التالي :

جدول رقم ٥ : يوضح الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس (الأنشطة الحياتية) والدرجة الكلية على مقياس المهارات الوظيفية

الأبعاد	معامل الارتباط	الأبعاد	معامل الارتباط	الأبعاد	معامل الارتباط	الأبعاد	معامل الارتباط
غسل اليدين	٠,٥٤	تنظيف الأسنان	٠,٣٩٨	الاستحمام	٠,٥٤٧	تناول الطعام	٠,٤٧٩
ترتيب الحجرة	٠,٤٩٧	صنع عصير	٠,٥٥٨	جمع الملابس	٠,٥٤٢	ري الزرع بالمنزل	٠,٤٨٩
غسل الفواكه	٠,٥٦٣	استخدام التلفزيون	٠,٣٢٥	ترتيب الأواني	٠,٥٤٧	استخدام التليفون	٠,٤٥٩
إعداد سندوتش	٠,٥١٤	غسل الملابس	٠,٤٨٩	تناول الماء والمشروبات	٠,٥٤٧	التسوق	٠,٤٥٥
استخدام وسائل النقل	٠,٤٧٨	تناول الأدوية	٠,٥٥٦	استخدام المكواة	٠,٣٢٥	-	-

مستوى الدلالة عن ٠,٠٥ (دلالة الطرفين) يساوي : ٠,٢١٠

يتضح من الجدول رقم (٥) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١).

ثانياً : حساب الثبات : لحساب ثبات المقياس استخدم الباحث طريقتين : الأولى طريقة إعادة تطبيق المقياس، أما الطريقة الثانية فكانت طريقة التجزئة النصفية.

▪ **إعادة تطبيق المقياس :** قام الباحث بتطبيق المقياس على أفراد عينة التقنيين، ومن ثم أعيد تطبيق المقياس مرة أخرى بفاصل زمني قدره أسبوعين بين التطبيقين وكان معامل ثبات المقياس هو (٠,٨٥٩) وهو دالّ إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

فاعلية استخدام الألعاب الصغيرة الترويحية في تنمية المهارات الحركية

▪ **التجزئة النصفية :** قام الباحث بحساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية بإتباع الخطوات المعروفة في ذلك حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجات نصفي المقياس (العبارات ذات الأرقام الفردية والعبارات ذات الأرقام الزوجية) فجاء معامل الارتباط يساوي (٠,٦٩٥) وهو دالّ إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، تلا ذلك حساب معامل ثبات القائمة وتم حسابه بالمعادلة $(٢ \times \text{معامل الارتباط}) / (١ + \text{معامل الارتباط})$ فجاءت قيمة معامل الثبات دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، هذا ولقد اختار الباحث طريقة ليكرت (مدرج ثلاثي) لتصحيح المقياس، بحيث تحصل الاستجابة (نادراً) على درجة واحدة، والاستجابة (أحياناً) على درجتين، والاستجابة (غالباً) على ثلاث درجات، وبذلك تكون الدرجة العظمى للمقياس هي (٢٨٥) والدرجة الدنيا هي (٩٥) درجة.

رابعاً : مواد وأجهزة الدراسة :

استخدم الباحثان في هذه الدراسة مجموعة من الأدوات والأجهزة وهي : كاميرا تسجيل فيديو، متر قياس، ساعة إيقاف Stop Watch ، صافرة، شريط لاصق أحمر عريض، كرة يد وزن ٢٥٠ غم ومحيطها ٥٠ - ٦٠ سم، طباشير أحمر، حلق سلة ، كرة سلة حجم ٥ ، قطع إسفنج ملون مربعة الشكل ٥٠ سم × ٥٠ سم، استمارات تسجيل، مجموعة متنوعة من المعززات (شوكولاتة، عصير، باللونات ملونة، علك).

خامساً : الخطوات الإجرائية للدراسة :

اتبع الباحثان في إجراء الدراسة الحالية الخطوات الإجرائية التالية :

- (١) جمع المادة العلمية وكتابة الإطار النظري الخاص بالدراسة كما هو في الصورة الحالية وإعداد أدوات الدراسة الحالية (أدوات القياس) وتقنياتها.
- (٢) إعداد الجلسات التدريبية المستخدمة في الدراسة الحالية ومن ثم عرضها على ٣ من أساتذة التربية الخاصة و ٢ من أساتذة التربية البدنية بكلية التربية جامعة جازان بالسعودية.

(٣) التنسيق مع مركز تنمية الإنسان (عبور) بمدينة جيزان بالمملكة العربية السعودية لتطبيق الجانب التجريبي للدراسة الحالية من خلال مكاتبات رسمية بين إدارة كلية التربية والمركز، ومن ثم الاتفاق على مواعيد الجلسات والأطفال المشاركين في الدراسة، كما

فاعلية استخدام الألعاب الصغيرة الترويحية في تنمية المهارات الحركية

حرص الباحثان في هذه الخطوة على الحصول على موافقة أولياء الأمور على مشاركة أطفالهم في هذه الدراسة.

٤) انتقاء عينة الدراسة من الأطفال ذوي اضطراب التوحد المنتظمين في المركز و تقسيمهم إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) متجانستين ومتكافئتين ومتساويتين.

٥) إجراء القياس القبلي على مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة).

٦) تطبيق الجلسات التدريبية التي تم إعدادها للدراسة الحالية (البرنامج التدريبي القائم على استخدام الألعاب الصغيرة الترويحية) وذلك في الفترة من ١ ابريل ٢٠١٧م وحتى ٨ يوليو ٢٠١٧م.

٧) إجراء القياس البعدي على مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة).

٨) إجراء القياس التتبعي والاستعانة بالبرنامج الإحصائي SPSS..V(16) لمعالجة ما توفر للباحثين من بيانات ودرجات وذلك من خلال الأساليب الإحصائية الملائمة لطبيعة الدراسة الحالية ومنهجها وعينتها، ومن ثم عرض النتائج وصياغتها ومن ثم مناقشتها وتفسيرها و استخلاص مجموعة من التوصيات.

سادساً : برنامج الألعاب الصغيرة الترويحية المستخدم في الدراسة الحالية :

١) **الهدف :** يهدف برنامج الألعاب الصغيرة الترويحية المستخدم في هذه الدراسة إلى تنمية بعض المهارات الحركية الأساسية (المشي باتزان، دقة التمرير، لقف الكرة، دقة التصويب داخل حيز السلة، القفز بكلتا القدمين) لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد ومعرفة أثر ذلك على مستوى المهارات الوظيفية المرتبطة ببعض أنشطة الحياة اليومية، وذلك استناداً على أن العلاج بالحركة مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد يعمل على تحويل الحركات العشوائية للطفل التوحدي إلى سلوك وظيفي هادف كما أنه يقوي الجسم ويطور مهارات التواصل الاجتماعي واللغة ومختلف المهارات الحياتية بالنسبة لهم (الجزار، ٢٠١٦).

ب) **الاعتبارات التي تم مراعاتها عند تخطيط البرنامج :** راعى الباحثان عند تصميم وتنفيذ البرنامج واختيار الألعاب وتطبيقها مع مجموعة الدراسة التجريبية الأمور التالية : الاعتماد على الألعاب الصغيرة الترويحية كأساس في جميع الجلسات التدريبية، الحرص على استخدام الأدوات ذات الأشكال والألوان المشوقة والممتعة، اختيار الألعاب الصغيرة الترويحية المناسبة للقدرات البدنية للأطفال التوحديين، ترتيب وتنظيم الألعاب الصغيرة الترويحية بحيث يكون لها

فاعلية استخدام الألعاب الصغيرة الترويحية في تنمية المهارات الحركية

ترتيب ونسق معين، مراعاة الاستمرارية في الألعاب حتى لا ينتظر الأطفال كثيراً فيشتت انتباههم ويتسرب الملل إلى نفوسهم، استخدام الأدوات الآمنة المصنوعة من لبلاستيك أو المطاط أو الفلين.

ج - **الفنيات السلوكية الضمنية في البرنامج** : اعتمد الباحثان في هذه الدراسة على العديد من الفنيات السلوكية المتمثلة في : التعزيز، التكرار، التغذية الراجعة، النمذجة، الواجبات المنزلية، الوقت المستقطع، واللعب.

د - **الأسس النفسية والتربوية التي يقوم عليها البرنامج** : راعى الباحثان عند تصميم وتنفيذ البرنامج واختيار الألعاب وتطبيقها مع مجموعة الدراسة التجريبية مجموعة من الأسس المستمدة من نوع الاضطراب وشدته وكذلك سن اكتشاف الإصابة بالاضطراب وبداية التعامل معه ومدى تفاعل القائمين على رعاية هؤلاء الأطفال في المركز جهة التطبيق مع الباحثان والتي يمكن صياغتها كما يلي : (١) الحرص على توفير بيئة اجتماعية صديقة للطفل بغية تحقيق قدر من الإشباع المتعلق بالأمن باعتباره من أهم الحاجات الأساسية للنمو النفسي والصحة النفسية للفرد، (٢) مراعاة الخصائص النمائية والنفسية للأطفال المشاركين في هذه الدراسة، (٣) مراعاة أسس ومبادئ الفنيات التي يتضمنها البرنامج المستخدم في هذه الدراسة، (٤) تهيئة جو من الحب والثقة بين الأطفال المشاركين في الدراسة الحالية والباحثان من خلال معاشتهم للأطفال لفترة زمنية قبل بدء البرنامج وتقديم بعض الهدايا البسيطة لهم، (٥) الاعتماد بشكل كبير على تعاون والدي كل طفل من خلال قيامهم بنفس الألعاب مع أطفالهم داخل المنزل.

هـ - **مصادر إعداد البرنامج** : اعتمد الباحثان في بناء محتوى البرنامج على مصادر عديدة، منها ما يلي : (١) الإطار النظري للدراسة والذي يلقي الضوء على كل من : الأطفال ذوي اضطراب التوحد - الألعاب الصغيرة الترويحية - الأنشطة الحياتية اليومية - المهارات الوظيفية، (٢) بعض الدراسات والبحوث السابقة والتي تناولت متغيرات الدراسة الحالية، (٣) بعض المقابلات مع المتخصصين الأكاديميين في التربية البدنية والتربية الخاصة وكذلك المشرفين على مركز تنمية الإنسان جهة تطبيق البرنامج، (٤) بعض البرامج التي تبنت الألعاب الصغيرة الترويحية سواء مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد أو مع الأطفال العاديين التي تم إعدادها في إطار دراسات وبحوث سابقة.

فاعلية استخدام الألعاب الصغيرة الترويحية في تنمية المهارات الحركية

و - ملامح البرنامج التدريبي : قام الباحثان بتطبيق البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية على مدار (١٢) أسبوعاً تدريبياً، وقام الباحثان بتحديد دورة الحمل التدريبي خلال فترة تطبيق البرنامج كما في الشكل رقم (١)، حيث قام الباحثان بما يلي :

(١) توزيع زمن جلسات التدريب خلال البرنامج كما يلي :

- زمن جلسة تدريب الحمل المتوسط = ٢٠ دقيقة.
- زمن جلسة تدريب الحمل العالي = ٣٠ دقيقة.
- زمن جلسة تدريب الحمل الأقصى = ٤٠ دقيقة.

(٢) تحديد فترة تطبيق البرنامج وهي (١٢) أسبوعاً على النحو التالي :

- يتم تطبيق البرنامج على مدار جلستين كل يوم.
- عدد الجلسات الأسبوعية = (١٠) جلسات تدريبية.
- عدد أسابيع الحمل المتوسط = (٣) أسابيع.
- عدد أسابيع الحمل العالي = (٦) أسابيع.
- عدد أسابيع الحمل المتوسط = (٣) أسابيع.
- عدد أسابيع الحمل الأقصى = (٣) أسابيع.

(٣) التشكيل اليومي لحمل التدريب خلال الأسبوع ذي الحمل المتوسط :

- (٣) أيام جلسات حمل متوسط = (٦ × ٢٠) = (١٢٠) دقيقة.
- (٢) يوم جلسات حمل عالي = (٤ × ٣٠) = (١٢٠) دقيقة.

(٤) التشكيل اليومي لحمل التدريب خلال الأسبوع ذي الحمل العالي :

- (٣) أيام جلسات حمل متوسط = (٦ × ٢٠) = (١٢٠) دقيقة.
- (١) يوم جلسات حمل عالي = (٢ × ٣٠) = (٦٠) دقيقة.
- (١) يوم جلسات حمل أقصى = (٢ × ٤٠) = (٨٠) دقيقة.

(٥) التشكيل اليومي لحمل التدريب خلال الأسبوع ذي الحمل الأقصى :

- (٢) يوم جلسات حمل متوسط = (٤ × ٢٠) = (٨٠) دقيقة.
- (١) يوم جلسات حمل عالي = (٢ × ٣٠) = (٦٠) دقيقة.

فاعلية استخدام الألعاب الصغيرة الترويحية في تنمية المهارات الحركية

• (٢) يوم جلسات حمل أقصى = (٤٠ × ٤) = (١٦٠) دقيقة.

رقم الأسبوع	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢
درجة الحمل												
حمل أقصى												
حمل عالي												
حمل متوسط												
زمن الجلسات	١٣٠	١٣٠	١٢٠	١٣٠	١٢٠	١٣٠	١٢٠	١٣٠	١٢٠	١٣٠	١٢٠	١٣٠
الزمن بالتفصيل												
زمن الجلسات	١٣٠	١٣٠	١٢٠	١٣٠	١٢٠	١٣٠	١٢٠	١٣٠	١٢٠	١٣٠	١٢٠	١٣٠
الزمن بالتفصيل												
مجموع الجلسات	٢١٠	٢١٠	٢١٠	٢١٠	٢١٠	٢١٠	٢١٠	٢١٠	٢١٠	٢١٠	٢١٠	٢١٠
الجلسات بالتفصيل												

شكل رقم ١ : يوضح دورة العمل التدريبي خلال فترة تطبيق البرنامج

ز - خطة تنفيذ البرنامج التدريبي : يقدم الباحثان فيما يلي مخططاً أو وصفاً موجزاً لجلسات البرنامج التدريبي المقترح في الدراسة الحالية، متضمناً الألعاب الصغيرة الترويحية المستخدمة، وأهداف كل جلسة من الجلسات والمطلوب إنجازه من خلالها فيها كما يتضح ذلك في الجدول رقم (٦) على النحو التالي :

جدول رقم ٦ : يوضح خطة الجلسات التدريبية للبرنامج المستخدم في الدراسة

برنامج الأسبوع الأول (حمل عالي)					
اليوم والتاريخ	الجلسة	اللعبة المستخدمة	زمن الجلسة	الهدف التعليمي	المطلوب إنجازه
السبت ٢٠١٧/٤/١	تعارف ولعب حر بين الأطفال المشاركين في البرنامج التدريبي والباحثان وإجراء القياسات القبليّة لمتغيرات الدراسة				
الأحد ٢٠١٧/٤/٢	الأولى	لعبة الرمي التدرجي	٢٠ دقيقة	أن يرمي الطفل أداة بدقة داخل طوق انطلاقاً من نقاط متباعدة	الرمي بدقة من مسافات متباعدة، الرمي بشكل تصاعدي، تنويع طرق الرمي.
الاثنين ٢٠١٧/٤/٣	الأولى	لعبة ملء المنزل	٣٠ دقيقة	أن ينقل الطفل أكبر عدد من الأدوات بسرعة.	نقل أكبر عدد ممكن من الأدوات بأقصى سرعة ممكنة من دائرة الوسط إلى ركن الغرفة.
الثلاثاء ٢٠١٧/٤/٤	الأولى	لعبة القوط والفنران	٢٠ دقيقة	أن يجري الطفل بسرعة مع تغيير الاتجاه وتفاذي المنافس.	بالنسبة للقط لمس أكبر عدد ممكن من الفنران وبالنسبة للفنران الجري في كل مكان هرباً من القط.
الأربعاء ٢٠١٧/٤/٥	الأولى	لعبة الصقر والأرنب	٤٠ دقيقة	أن يجري الطفل بسرعة في جميع الاتجاهات.	بالنسبة للأرنب الجري سريعاً إلى الضفة الأخرى دون التعرض للمس من طرف الصقر الذي يحاول لمسهم.

فاعلية استخدام الألعاب الصغيرة الترويحية في تنمية المهارات الحركية

الخميس ٢٠١٧/٤/٦ م	الأولى الثانية	لعبة بر وبحر ر	٢٠ دقيقة ٢٠ دقيقة	أن يجري الطفل بسرعة استجابة لمثير معين.	على المجموعة المندى عليها أن تجري بأقصى سرعة للوصول قبل أن يتم لمسها من طرف آخر.
برنامج الأسبوع الثاني (حمل عالي)					
الأحد ٢٠١٧/٤/٩ م	الأولى الثانية	لعبة النمل والزرع	٢٠ دقيقة ٢٠ دقيقة	أن ينتقل الطفل من مكان لآخر بسرعة مع حمل أداة.	التنسيق الجماعي من أجل الإسراع في نقل الأدوات والحرص على عدم إسقاطها على الأرض.
الاثنين ٢٠١٧/٤/١٠ م	الأولى الثانية	لعبة اقتناص الطراند	٣٠ دقيقة ٣٠ دقيقة	أن يصبو الطفل بدقة نحو هدف ثابت أمامه.	التصويب نحو الأهداف التي تتدرج حسب المسافة من ٥ الى ٦ الى ٧ م واحترام المسافة المخصصة.
الثلاثاء ٢٠١٧/٤/١١ م	الأولى الثانية	لعبة القائد والجنود	٢٠ دقيقة ٢٠ دقيقة	أن يستخدم الطفل حركات ملائمة لنوعية وطبيعة المثير.	الاستجابة للإشارات الصادرة من القائد سواء رمى العصا أرضاً أو رفعها لأعلى ولكل منها معنى للطفل
الأربعاء ٢٠١٧/٤/١٢ م	الأولى الثانية	لعبة رمي القوس	٤٠ دقيقة ٤٠ دقيقة	أن يستطيع الطفل تصويب القوس نحو الهدف الأكثر قيمة وأهمية.	التصويب نحو المنطقة الأكثر قيمة من المركز إلى الدائرة الخارجية..
الخميس ٢٠١٧/٤/١٣ م	الأولى الثانية	لعبة السلسلة	٢٠ دقيقة ٢٠ دقيقة	أن يجري الطفل سريعاً في اتجاهات مختلفة ويتفادى من يطارده	أن يتفادى الطفل مسكه من قبل الأطفال الآخرين عن طريقة الحركة دون تعثر.
برنامج الأسبوع الثالث (حمل متوسط)					
الأحد ٢٠١٧/٤/١٦ م	الأولى الثانية	لعبة الكنز المخفي	٢٠ دقيقة ٢٠ دقيقة	أن يسرع الطفل في التنقل داخل الغرفة بحثاً عن أدوات مبعثرة.	أن يجمع الطفل الأدوات المطلوبة المبعثرة على الأرض في غضون خمس دقائق كحد أقصى.
الاثنين ٢٠١٧/٤/١٧ م	الأولى الثانية	لعبة الدوائر	٣٠ دقيقة ٣٠ دقيقة	أن يستطيع الطفل التصويب بدقة نحو الهدف المحدد أثناء وقوفه.	أن يستطيع الطفل رمي الأداة نحو الهدف المحدد واحترام وقوفه على خط الدائرة دون تحرك.
الثلاثاء ٢٠١٧/٤/١٨ م	الأولى الثانية	لعبة الأرقام	٢٠ دقيقة ٢٠ دقيقة	أن يجسد الطفل مع مجموعته التدريبية أشكال معينة.	الإسراع في تكوين مجموعات استجابة للتعليمات الصادرة.
الأربعاء ٢٠١٧/٤/١٩ م	الأولى الثانية	لعبة ملء السلات	٣٠ دقيقة ٣٠ دقيقة	أن يستطيع الطفل رمي أدوات مختلفة داخل إطارات متعددة.	أن يرمي الطفل الأدوات المختلفة بدقة نحو أهداف بعيدة محددة.
الخميس ٢٠١٧/٤/٢٠ م	الأولى الثانية	لعبة أقول اسمع ونفذ	٢٠ دقيقة ٢٠ دقيقة	أن يلائم الطفل حركته وفقاً لطبيعة المثير المناسب.	ملائمة الحركة للمثير مع التحكم في التوازن أثناء الاستجابة.
برنامج الأسبوع الرابع (حمل عالي)					
الأحد ٢٠١٧/٤/٢٣ م	الأولى الثانية	لعبة خطف القبة	٢٠ دقيقة ٢٠ دقيقة	أن يستجيب الطفل للتعليمات الموجهة إليه بسرعة ومن ثم يجري للتنفيذ.	لحامل الأداة أن يجري بسرعة ويعود بها لمنطقته دون أن يلمسه احد ولغير حامل الأداة محاولة لمسه.

فاعلية استخدام الألعاب الصغيرة الترويحية في تنمية المهارات الحركية

الاثنين ٢٤/٤/٢٠١٧م	الأولى الثانية	لعبة الساعة	٣٠ دقيقة ٣٠ دقيقة	أن يتعاون الطفل مع زملائه لكسب الرهان.	التمرير بسرعة دون إسقاط الكرة مع تحقيق أكبر عدد ممكن من الدورات.
الثلاثاء ٢٥/٤/٢٠١٧م	الأولى الثانية	لعبة الحرية	٢٠ دقيقة ٢٠ دقيقة	أن يستطيع الطفل البحث عن مكان شاغر.	للمحجوزين عليهم أيجاد منافذ للخروج من الدائرة تحت الأيدي أو بين الأرجل وعلى الحراس منعهم.
الأربعاء ٢٦/٤/٢٠١٧م	الأولى الثانية	لعبة المتاهة	٤٠ دقيقة ٤٠ دقيقة	أن يستطيع الطفل ملاحقة زميله داخل المتاهة المخصصة.	الجري بسرعة ودقة عبر الممرات المتاحة بون الوقوع أو التوجه الخاطئ.
الخميس ٢٧/٤/٢٠١٧م	الأولى الثانية	لعبة الدركي والهارب	٢٠ دقيقة ٢٠ دقيقة	أن يتعلم الطفل كيفية التعاون مع أقرانه لإنجاز مهمة ما.	للهاربين حمل أكبر عدد من الأدوات إلى منطقتهم وتجنب اللمس من طرف الدراكين.
برنامج الأسبوع الخامس (حمل أقصى)					
الأحد ٣٠/٤/٢٠١٧م	الأولى الثانية	لعبة التانه	٣٠ دقيقة ٣٠ دقيقة	أن يجري الطفل سريعاً في مضمار دائري.	بالنسبة للثلاثة لمس آخر من أي مجموعة ثم تفادي الوصول متأخراً وللباقين تفادي احتلال آخر صف.
الاثنين ١/٥/٢٠١٧م	الأولى الثانية	لعبة التوازن الثاني (١)	٢٠ دقيقة ٢٠ دقيقة	أن يحافظ الطفل على التوازن رفقة صديقه المرتكز على الأرجل.	أن يستطيع الطفل تنفيذ التوازن الثاني بالاختيار والتشاور والإنجاز.
الثلاثاء ٢/٥/٢٠١٧م	الأولى الثانية	لعبة التوازن الثاني (٢)	٤٠ دقيقة ٤٠ دقيقة	أن يحافظ الطفل على التوازن مع صديقه في وضع الارتكاز ظهراً.	اختيار الشكل الممكن إنجازه وعرضه للمجموعة وعمل ثاني (الاختيار والتشاور والإنجاز).
الأربعاء ٣/٥/٢٠١٧م	الأولى الثانية	لعبة التوازن الثاني (٣)	٢٠ دقيقة ٢٠ دقيقة	أن يحافظ الطفل على التوازن المبني على الارتكاز المركب.	اختيار الشكل الممكن والاختيار والتشاور والإنجاز الثاني.
الخميس ٤/٥/٢٠١٧م	الأولى الثانية	لعبة سباق التناوب	٤٠ دقيقة ٤٠ دقيقة	أن يجري الطفل بسرعة ويمرر الأداة للزميل الآخر.	للفرد الجري بسرعة لتسليم الأداة للزميل المقابل وللمجموعة إنهاء تبادل الأماكن قبل المنافس.
برنامج الأسبوع السادس (حمل متوسط)					
الأحد ٧/٥/٢٠١٧م	الأولى الثانية	لعبة الفراشة	٢٠ دقيقة ٢٠ دقيقة	أن يجري الطفل بسرعة حاملاً أداة في مدار دائري.	الطواف جرياً حول الدائرة مع حمل الأداة ثم وضعها خلف تلميذ مع لمسه.
الاثنين ٨/٥/٢٠١٧م	الأولى الثانية	لعبة العقدة	٣٠ دقيقة ٣٠ دقيقة	أن ينتقل الطفل بسرعة في خط مستقيم دون تعثر.	الجري بسرعة لربط المنديل بإحدى قوائم الكرسي والجري بسرعة لفك المنديل من قبل زميل آخر.
الثلاثاء ٩/٥/٢٠١٧م	الأولى الثانية	لعبة الحوامة	٢٠ دقيقة ٢٠ دقيقة	أن يسرع الطفل لإنهاء دورته ويعود إلى المحطة قبل المنافس.	الاستجابة الفورية للإشارة الصوتية بالجري والدوران على دائرة الوسط والعودة سريعاً.
الأربعاء ١٠/٥/٢٠١٧م	الأولى الثانية	لعبة الجري بالتناوب	٣٠ دقيقة ٣٠ دقيقة	أن يجري الطفل بسرعة ليفوز على زملائه.	الجري سريعاً والدوران على العلامة ثم لمس يد الزميل عند الوصول.
الخميس ١١/٥/٢٠١٧م	الأولى الثانية	لعبة البولينج	٢٠ دقيقة ٢٠ دقيقة	أن يحاول الطفل إسقاط هدف فوق الأرض بدرجة	رمي الكرة بدقة من أجل إصابة الهدف ودفع الكرة للأمام بالقوة اللازمة للوصول إلى الهدف.

فاعلية استخدام الألعاب الصغيرة الترويحية في تنمية المهارات الحركية

		الكرة.							
برنامج الأسبوع السابع (حمل عالي)									
الأحد ٢٠١٧/٥/١٤م	الأولى	لعبة سباق الحواجز	٢٠ دقيقة	أن يجري الطفل بسرعة دون تعثر رغم وجود الحواجز.	عند الإشارة بالبداية ينطلق التلميذ لقطع المطاط الدائري مع تخطي الحواجز دون إسقاطها.				
	الثانية		٢٠ دقيقة						
الاثنين ٢٠١٧/٥/١٥م	الأولى	لعبة تخطي السواقي	٣٠ دقيقة	أن يستطيع الطفل القفز لأبعد مسافة ممكنة.	القفز إلى الأمام بقوة واتزان دون سقوط أو تعثر رغم وجود حواجز متنوعة.				
	الثانية		٣٠ دقيقة						
الثلاثاء ٢٠١٧/٥/١٦م	الأولى	لعبة عبور النهر	٢٠ دقيقة	أن ينتقل الطفل من خلال قفزات موجهة وفي وضعية مختلفة.	أن ينقل الطفل أكبر عدد من الأشياء دون إسقاطها أثناء عملية القفز.				
	الثانية		٢٠ دقيقة						
الأربعاء ٢٠١٧/٥/١٧م	الأولى	لعبة الكرة المبعدة	٤٠ دقيقة	أن يصبوب الطفل الكرة المطاطية نحو هدف متحرك أمامه.	القذف بدقة لإصابة الأداة المتواجدة في الوسط وإبعادها نحو منطقة المنافس.				
	الثانية		٤٠ دقيقة						
الخميس ٢٠١٧/٥/١٨م	الأولى	لعبة الفأر والجحر	٢٠ دقيقة	أن يستطيع الطفل الإسراع في تنقله دون التعثر.	بالنسبة للفأر الطواف والدخول إلى الجحر ثم التوقف على الدائرة والجحر عليه التوقف للإشارة.				
	الثانية		٢٠ دقيقة						
برنامج الأسبوع الثامن (حمل أقصى)									
الأحد ٢٠١٧/٥/٢١م	الأولى	لعبة الضفدع	٣٠ دقيقة	أن يقطع الطفل مسافة محددة بأقل عدد من القفزات.	قطع مسافة ٢٠ م بأقل عدد ممكن من القفزات دون تعثر.				
	الثانية		٣٠ دقيقة						
الاثنين ٢٠١٧/٥/٢٢م	الأولى	لعبة الاستقبال	٢٠ دقيقة	أن يقف الطفل في المسار الصحيح للكرة لاستقبالها.	التنقل بشكل صحيح واتخاذ الموضع السليم لاستقبال الكرات المحذوفة.				
	الثانية		٢٠ دقيقة						
الثلاثاء ٢٠١٧/٥/٢٣م	الأولى	لعبة الطريدة	٤٠ دقيقة	أن يقذف الطفل أداة معينة نحو هدف متحرك.	إصابة الكرة المتحركة بقذف أداة أو كرة أخرى نحوها أكبر عدد مرات صحيحة.				
	الثانية		٤٠ دقيقة						
الأربعاء ٢٠١٧/٥/٢٤م	الأولى	لعبة الحروف والأشكال	٢٠ دقيقة	أن يستطيع الطفل القيام بالاستجابة الحركية الملائمة لمثير معين.	أن يكون الطفل قادراً على تجسيد الأحرف والأشكال الهندسية بصورة سليمة.				
	الثانية		٢٠ دقيقة						
الخميس ٢٠١٧/٥/٢٥م	الأولى	لعبة التوازن الثلاثي (١)	٤٠ دقيقة	أن يحافظ الطفل على التوازن أثناء محاكاة الشكل الهندسي الجمبازي.	اختيار الشكل الممكن إنجازه واختيار الشكل والتشاور والإنجاز الجماعي.				
	الثانية		٤٠ دقيقة						
برنامج الأسبوع التاسع (حمل متوسط)									
الأحد ٢٠١٧/٥/٢٨م	الأولى	لعبة التوازن الثلاثي (٢)	٢٠ دقيقة	أن يستطيع الطفل المحافظة على التوازن الجماعي.	اختيار الشكل الممكن إنجازه والتشاور مع المجموعة للإنجاز الجماعي.				
	الثانية		٢٠ دقيقة						
الاثنين ٢٠١٧/٥/٢٩م	الأولى	لعبة الكرة الجالسة	٣٠ دقيقة	أن يقرر الطفل بسرعة بعد أن يتعرف المعلومات.	تسديد الكرة بدقة على ظهر اللاعبين وإصابة أكبر عدد ممكن منهم والمحافظة على الكرة.				
	الثانية		٣٠ دقيقة						
الثلاثاء ٢٠١٧/٥/٣٠م	الأولى	لعبة التمريرات الثلاث	٢٠ دقيقة	أن يستطيع التلميذ تحقيق ثلاث تمريرات متتالية.	تمرير الكرة للزميل من منطقة لأخرى وقطع الكرة المرسله من طرف المنافس إلى زميلة في منطقة ما.				
	الثانية		٢٠ دقيقة						

فاعلية استخدام الألعاب الصغيرة الترويحية في تنمية المهارات الحركية

الأربعاء ٢٠١٧/٥/٣١	الأولى الثانية	لعبة الغزلان والسحرة	٣٠ دقيقة ٣٠ دقيقة	أن يجري الطفل بسرعة دون تعثر مع تغيير الاتجاهات.	لمس أكبر عدد من الغزلان وعدم تمكين الغزلان من تحرير أصدقائهم الذين عليهم محاولة الهرب.
الخميس ٢٠١٧/٦/١	الأولى الثانية	لعبة القلط والفران	٢٠ دقيقة ٢٠ دقيقة	أن يستطيع الطفل تمرير الكرة بسرعة لأصدقائه.	تمرير الكرة بسرعة إلى الزميل الموالي دون سقوط الكرة أو تعثر القائم بالتمرير.
برنامج الأسبوع العاشر (حمل عالي)					
الأحد ٢٠١٧/٦/٤	الأولى الثانية	لعبة المطاردة	٢٠ دقيقة ٢٠ دقيقة	أن ينتظم الطفل مع مجموعته ويحافظ على النظام فيها.	الاستحواذ على أكبر عدد من مناديل الفريق الآخر والاحتفاظ بالمناديل الخاصة.
الاثنين ٢٠١٧/٦/٥	الأولى الثانية	لعبة السلسلة الكهربائية	٣٠ دقيقة ٣٠ دقيقة	أن يستطيع الطفل ملاحقة زملائه بسرعة.	على العنصر الأخير من المجموعة التركيز من أجل ملاحظة العنصر الأول والذي عليه الجري بكل الاتجاهات
الثلاثاء ٢٠١٧/٦/٦	الأولى الثانية	لعبة الكنز الخفي	٢٠ دقيقة ٢٠ دقيقة	أن يستطيع الطفل الجري بسرعة لجلب أداة معينة.	الجري بسرعة لجلب الأداة التي ينادي الأستاذ بلونها المحدد.
الأربعاء ٢٠١٧/٦/٧	الأولى الثانية	لعبة خلية النمل	٤٠ دقيقة ٤٠ دقيقة	أن يستطيع الطفل الجري وهو حاملاً أداة معينة.	التنقل سريعاً مع حمل الأداة من جهة إلى جهة أخرى دون أن تسقط من يده.
الخميس ٢٠١٧/٦/٨	الأولى الثانية	لعبة الرمي باليدين معاً	٢٠ دقيقة ٢٠ دقيقة	أن يستطيع الطفل رمي الأداة إلى أبعد نقطة ممكنة.	الإسراع في تمرير الكرة أو الأداة دون إسقاطها ودون تعثر.
برنامج الأسبوع الحادي عشر (حمل أقصى)					
الأحد ٢٠١٧/٦/١١	الأولى الثانية	لعبة التمريرات السريعة المتسلسلة	٣٠ دقيقة ٣٠ دقيقة	أن يستطيع الطفل تمرير الكرة بسرعة.	الإسراع في تمرير الكرة دون إسقاطها.
الاثنين ٢٠١٧/٦/١٢	الأولى الثانية	لعبة الهارب والمطارد	٢٠ دقيقة ٢٠ دقيقة	أن يستطيع الطفل الجري بسرعة قبل أن يمس من قبل المطارد.	للهرب الجري بسرعة قبل أن يلحق به المطارد وللمطارد الجري بسرعة للهرب قبل محطة الوصول.
الثلاثاء ٢٠١٧/٦/١٣	الأولى الثانية	لعبة التناوب الرقمي	٤٠ دقيقة ٤٠ دقيقة	أن يجري الطفل بالتناوب مع زميله ليصلوا للهدف قبل المنافس.	الجري بالتناوب لجلب البطاقات في آخر الممر.
الأربعاء ٢٠١٧/٦/١٤	الأولى الثانية	لعبة الصدى	٢٠ دقيقة ٢٠ دقيقة	أن يستطيع الطفل قف الكرة بقوة صوب هدف معلق.	قف الكرة باليد نحو الحائط والتنسيق مع الزميل من أجل التقاطها دون أن تسقط.
الخميس ٢٠١٧/٦/١٥	الأولى الثانية	لعبة الترحيل	٤٠ دقيقة ٤٠ دقيقة	أن يستطيع الطفل نقل أكبر عدد ممكن الأدوات بصورة صحيحة.	قيام الفريق بنقل الأدوات بسرعة من سلته إلى سلة المنافس.
برنامج الأسبوع الثاني عشر (حمل عالي)					
الأحد ٢٠١٧/٦/١٨	الأولى الثانية	لعبة سباق الوثب بالحبل	٢٠ دقيقة ٢٠ دقيقة	أن يستطيع الطفل التنقل بالقفز من	التنقل بسرعة مع القفز بواسطة الحبل والدوران على العلامة ثم

فاعلية استخدام الألعاب الصغيرة الترويحية في تنمية المهارات الحركية

الرجوع الى نقطة الانطلاق.	خلال الحبل.				
ضرب الكرة في اتجاه الزميل المقابل مع الحفاظ على الرجلين منفرجتين وثابتتين على الأرض.	أن يستطيع الطفل ضرب الكرة في اتجاهات مختلفة.	٣٠ دقيقة	لعبة بيت العنكبوت	الأولى	الاثنتين ٢٠١٧/٦/١٩ م
		٣٠ دقيقة		الثانية	
الارتقاء عالياً بالارتكاز على الرجل وجمع أكبر عدد ممكن من النقاط بلمس الأدوات المعلقة.	أن يجري الطفل بسرعة ويقفز علها للمس الأدوات المعلقة.	٢٠ دقيقة	لعبة جنى الفواكه	الأولى	الثلاثاء ٢٠١٧/٦/٢٠ م
		٢٠ دقيقة		الثانية	
أن يحاول كل طفل المحافظة على توازنه مع سعيه لإفقاد الآخرين توازنهم.	أن يحافظ الطفل على توازنه وان يفقد المنافس توازنه حالة القرفصاء.	٤٠ دقيقة	لعبة خلية القرفصاء	الأولى	الأربعاء ٢٠١٧/٦/٢١ م
		٤٠ دقيقة		الثانية	
أن يحاول كل طفل إخراج منافسه من الممر بإفقاده توازنه وبدون استعمال الأيدي.	أن يستطيع الطفل مقاومة فقدان التوازن.	٢٠ دقيقة	لعبة صراع القطط	الأولى	الخميس ٢٠١٧/٦/٢٢ م
		٢٠ دقيقة		الثانية	
إجراء القياسات البعدية لمتغيرات الدراسة					السبت ٢٠١٧/٦/٢٤ م
إجراء القياسات التتبعية لمتغيرات الدراسة					السبت ٢٠١٧/٧/٨ م

* شارك الباحثان في جميع الجلسات التدريبية المقدمة في هذه الدراسة.

* حرص الباحثان في بداية كل جلسة على تخصيص (٥) دقائق تهيئة للأطفال المشاركين.

* عدد الجلسات التدريبية التي تم تنفيذها في البرنامج = ١٢٠ جلسة تدريبية من غير جلسات القياسات.

* استخدم الباحثان أسلوب النمذجة بنمذجة الألعاب أمام الأطفال المتدربين قبل تنفيذ اللعبة.

ح (إجراءات تنفيذ الجلسات التدريبية : نفذت الجلسات التدريبية المقترحة في هذه الدراسة داخل ساحة الملعب الموجود في مركز تنمية الإنسان (عبور)، ويقدم الباحثان فيما يلي وصفاً لإجراءات بعض الجلسات التدريبية المقترحة في الدراسة الحالية وفق طبيعة الألعاب المحددة كما يتضح ذلك في الجدول رقم (٧) على النحو التالي :

جدول رقم ٧ : إجراءات تنفيذ بعض الجلسات التدريبية المقترحة في الدراسة الحالية

م	الألعاب الصغيرة الترويحية	إجراءات التنفيذ داخل الجلسة المحددة (التنظيم المادي والبشري للألعاب)
١	لعبة الرمي التدريجي	ينظم التلاميذ على شكل أربع مجموعات في أربع ورش، ويحاول كل تلميذ بالتوالي رمي أداة (كرة لينة أو كيس رمل بوزن ١ كجم) داخل طوق قطره ام، وتزداد مسافة الرمي تدريجياً عقب كل محاولة بـ متر وعندما يكمل التلميذ محاولاته الست يتم تدوين النتائج.
٢	لعبة ملء المنزل	تقف ٤ مجموعات في زوايا خارج الملعب عند الإشارة يحاول عنصر من كل مجموعة الجري إلى وسط الملعب لينتقط أداة ويحملها إلى منطقته دون إسقاطها وعند الإشارة الثانية يقف الجميع في مكانه ويشرع في حساب عدد الأدوات المنقولة إلى المنطقة وتفوز المجموعة التي جمعت أكبر عدد ممكن الأدوات.

فاعلية استخدام الألعاب الصغيرة الترويحية في تنمية المهارات الحركية

٣	لعبة القطط والفرن	يرسم المدرب مستطيلاً في الملعب يتسع للأطفال حيث يحدد في الزاويتين المتقابلتين مخبأين وفي إحدى الزاويتين الباقيتين حجزاً ويعين المدرب طفلاً يدعى القط وباقي الأطفال فنان وعند الإشارة ينتشر الفنان في فضاء الملعب هرباً من القط الذي يحاول الإمساك بهم وإيداعهم في الحجز ومن أجل تفادي القط يلجأ الفنان إلى المخبأين المتقابلين وكل طفل تم لمسه يصبح قطاً وعلى الفأر أن يغير المخبأ كلما لحق به فأر جديد.
٤	لعبة الصقر والأرنب	يرسم المدرب مستطيلاً في ساحة الملعب يتسع لأعداد الأطفال ويحدد عند جانبيه منطقتين ويحدد طفلاً يدعى الصقر وباقي الأطفال أرناب تحاول المرور إلى الجهة التي توجد بها المنطقة المحددة أما الصقر فعليه مطاردة الجميع وكل من تم لمسه يصبح صقراً.
٥	لعبة بر وبحر	يقوم المدرب بتقسيم الأطفال إلى مجموعتين الأولى تدعى بر والثانية بحر، وعند المناداة على اسم واحدة منهما تنطلق بسرعة نحو خط الوصول بينما تحاول المجموعة الأخرى اللحاق بها ولمسها قبل ذلك.
٦	لعبة النمل والزرع	يرسم المدرب مستطيلاً في ساحة الملعب طوله ٢٠م وعرضه ٨م ويجزأ طوله إلى ممرات بعرض ٢م لكل واحد منها ويتم وضع صندوقين عند نهايتي كل ممر أحدهما مملوء بأدوات في مقدمة الصف والثاني فارغ وعند الإشارة يبدأ الأطفال في نقل الأدوات الموجودة في الصندوق المملوء إلى الصندوق الفارغ وتفوز المجموعة التي أفرغت الصندوق قبل الأخرى.
٧	لعبة اقتناص الطرائد	تنظم ثلاث مجموعات في ورشات بحيث يحاول أعضاؤها تصويب كرة المضرب، المجموعة الأولى تصوب داخل أطواق، الثانية لإصابة قنينات بلاستيكية، الثالثة فوق حبل مرتفع.
٨	لعبة القائد والجنود	في فضاء الملعب يشكل الأطفال دائرة قطرها ١٠م يتمركز بوسطها طفل يدعى قائد الكتيبة وعلى هذا الطفل القيام بإشارات معينة فيما يستجيب الجنود من خلال القيام بحركات معينة أو الفرار للدخول في المخبئ المحدد.
٩	لعبة رمي القوس	تنظم ٤ مجموعات في ورشتين بحيث تتبارى مجموعتان في كل ورشة ويحاول عناصر كل مجموعة تصويب الأداة نحو الهدف في ثلاث محاولات لكل عنصر ويتم تسجيل النقاط المحصل عليها من طرف كل مجموعة وإعلان الفائز.
١٠	لعبة السلسلة	يحدد المدرب الملعب ويعين طفلاً يدعى القائد ويشعر في مطاردة الأطفال وكل كم يتم لمسه يشكل مع القائد سلسلة متلاحمة بتماسك الأيدي ويتعاونون في مطاردة باقي الأطفال.
١١	لعبة الكنز المخفي	يقسم الأطفال إلى مجموعتين تعمل الأولى على إخفاء أدوات في فضاء محدد ومومن (كرات، قطع خشبية، علب،...الخ) بينما تعمل المجموعة الثانية على إيجاد تلك الأدوات في مدة لا تتعدى خمس دقائق.
١٢	لعبة الدوائر	يقسم الأطفال إلى ٤ مجموعات تصطف عناصر كل منها أمام دوائر متحدة المركز مرسومة على الأرض تفصل بينها ٥٠م، ويطلب من الأطفال درجة الكرة من بعد ١٠م ويحصلون على نقط تزداد قيمتها في اتجاه المركز.
١٣	لعبة الأرقام	يقوم التلاميذ الأطفال بالهرولة في جميع الاتجاهات داخل فضاء الملعب ثم ينادي المدرب رقماً ما فيتجمع الأطفال وفق العدد المطلوب.
١٤	لعبة ملء السلات	يوزع الأطفال إلى ٤ مجموعات يحاول كل فرد من المجموعات الأربعة إسقاط أداة على بعد خمسة أمتار ثم تحتسب النتائج لتحديد الفائز.
١٥	لعبة أقول وأسمع وأنفذ	في فضاء الملعب يحاول الأطفال الاستجابة لتعليمات المدرب بملامحة حركاتهم للإشارة المناسبة (صافرة واحدة تعني التوازن على الرجل اليمنى وصافرتين تعني السكون،...الخ).

فاعلية استخدام الألعاب الصغيرة الترويحية في تنمية المهارات الحركية

١٦	لعبة التانه	تقف ٤ مجموعات من الأطفال على شكل خطين متعامدين داخل دائرة بها ٤ أبواب إلا طفلا واحدا يدعى التانه يقوم بالجري داخل الدائرة ويلمس آخر عنصر في أي مجموعة وهذا الأخير يلمس بدوره من يليه إلى أن يلمس آخر عنصر من المجموعة الذي يحدد باب الخروج.
١٧	لعبة التوازن الثنائي	يقسم الأطفال إلى ثنائيات للقيام بإحدى الأشكال المعروضة عليهم والمعبرة جميعها عن الارتكاز على الأرجل.
١٨	لعبة سباق التناوب	يقسم الأطفال إلى ٤ مجموعات متساوية العدد وينتظم عناصر كل مجموعة داخل الممر الخاص بهم على شكل صفين متقابلين وعند إشارة المدرب ينطلق العنصر الأول من كل مجموعة مسرعا وحاملا الأداة من أجل تسليمها للزميل المقابل. تستمر المنافسة حتى يستكمل الصفان تبادل الأماكن.

نتائج الدراسة :

للوصول إلى نتائج الدراسة الحالية، يستعرض الباحثان القياسات القبلية والبعدية والتتبعية التي تم جمعها على أدوات الدراسة لحساب النتائج والتحقق من صحة الفروض، والجدول رقم (٨) يوضح نتائج القياسات كما يلي :

جدول رقم ٨ : القياسات القبلية والبعدية والتتبعية لأفراد عينة الدراسة

الاسم	المجموعة التجريبية						المجموعة الضابطة					
	الدرجات على مقياس المهارات الحركية			الدرجات على مقياس المهارات الوظيفية			الدرجات على مقياس المهارات الحركية			الدرجات على مقياس المهارات الوظيفية		
	قبلي	بعدي	تتبعي	قبلي	بعدي	تتبعي	قبلي	بعدي	تتبعي	قبلي	بعدي	تتبعي
حمزة	١١	٢٨	٢٨	٩٥	١٨٠	١٨٠	١١	١٠	٩٢	٩٢	-	-
أحمد	١٠	٢٩	٢٨	٩٥	١٨٥	١٨٣	٩	٩	٩٥	٩٥	-	-
يزن	١٠	٣٠	٢٩	٩٦	١٩٠	١٨٨	١٠	١٠	٩٥	٩٥	-	-
وسام	٨	٢٩	٢٨	٩٦	١٨٥	١٨٥	٩	١٠	٩٥	٩٥	-	-
محمد	٩	٣٠	٣٠	٩٥	١٨٥	١٨٧	٨	٨	٩٤	٩٤	-	-
رامي	٦	٢٨	٢٩	٩٦	١٨٥	١٨٥	٨	٩	٩٤	٩٥	-	-
أسامة	١٠	٢٧	٢٧	٩٦	١٨٠	١٨٠	١٠	٩	٩٤	٩٥	-	-
الفايز	٦	٢٨	٢٨	٩٨	١٨٥	١٨٣	٥	٤	٩٦	٩٧	-	-
حسين	٤	٢٧	٢٧	٩٥	١٩٠	١٨٩	٦	٥	٩٥	٩٥	-	-
بندر	٥	٢٨	٢٧	٩٥	١٨٥	١٨٥	٥	٥	٩٣	٩٢	-	-

هذا ونظراً لأن شروط اختبار "T-test" تنطبق على عينة الدراسة الحالية حيث

أن :

فاعلية استخدام الألعاب الصغيرة الترويحية في تنمية المهارات الحركية

- (١) حجم المجموعة التجريبية والضابطة يزيد عن خمسة أفراد.
 - (٢) الفرق بين حجم عيني الدراسة (التجريبية والضابطة) يساوي صفر أي أن هناك تساوي بينهما.
 - (٣) تجانس العينتين وهو ماتم التحقق منه مسبقاً حيث كانت نسبة ف الجدولية < ف المحسوبة وهذا يعكس تجانس العينتين.
 - (٤) اعتدالية التوزيع التكراري حيث أن معاملات الالتواء لمتغيرات الدراسة انحصرت بين $(3 \pm)$ مما يشير إلى تماثل واعتدالية البيانات في جميع متغيرات الدراسة الحالية.
- فقد رأى الباحثان إمكانية استخدام اختبار "ت" T-test للمقارنة بين المجموعتين بالمعادلة $(n=2)$ ، وفيما يلي عرضاً تفصيلياً للنتائج التي توصل إليها الباحثان على النحو التالي :

بالنسبة للفرض الأول والذي نص على : "يوجد فرق ذوو دلالة إحصائية عند مستوى $(0,01)$ بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى المهارات الحركية الأساسية في اتجاه (لصالح) متوسط المجموعة التجريبية"، للتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحثان اختبار "ت" T-test لحساب الفرق بين متوسطي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمستوى المهارات الحركية الأساسية، والجدول رقم (٩) يوضح النتائج التي توصل إليها الباحثان كما يلي :

جدول رقم ٩ : نتائج اختبار "ت" T-test لحساب الفرق بين متوسطي المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى المهارات الحركية الأساسية

مجموعات الدراسة	عدد لأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
المجموعة التجريبية	١٠	٢٨,٤٤	١,١٣	٩	٢٩,٦٢٢	٠,٠١
المجموعة الضابطة	١٠	٨,٢٢	٢,٢٢			

يتضح من الجدول رقم (٩) أن قيمة ت المحسوبة $(29,62) < \text{قيمة ت الجدولية } (1,833)$ مما يعني أن الفرق دال إحصائياً، ولتحديد اتجاه الفرق يمكن النظر إلى قيمة المتوسط الأكبر وهو متوسط المجموعة التجريبية وهذا يعني أن الفرق في اتجاه (لصالح) المجموعة التجريبية وهذا يعني تحقق الفرض الأول للدراسة.

بالنسبة للفرض الثاني والذي نص على : "يوجد فرق ذوو دلالة إحصائية عند مستوى $(0,01)$ بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي و البعدي لمستوى

فاعلية استخدام الألعاب الصغيرة الترويحية في تنمية المهارات الحركية

المهارات الحركية الأساسية في اتجاه (لصالح) القياس البعدي". للتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحثان اختبار "ت" T-test لحساب الفرق بين متوسطي المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمستوى المهارات الحركية الأساسية، والجدول رقم (١٠) يوضح النتائج التي توصل إليها الباحثان كما يلي :

جدول رقم ١٠ : نتائج اختبار "ت" T-test لحساب الفرق بين متوسطي المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمستوى المهارات الحركية الأساسية

نوع القياس	عدد لأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
القياس القبلي	١٠	٨,٢٢	٢,٣٨٦	٩	٢٨,٠٠١	٠,٠١
القياس البعدي		٢٨,٤٤	١,١٣٣			

يتضح من الجدول رقم (١٠) أن قيمة ت المحسوبة (٢٨,٠٠١) < قيمة ت الجدولية (١,٨٣٣) مما يعني أن الفرق دال إحصائياً، ولتحديد اتجاه الفرق يمكن النظر إلى قيمة المتوسط الأكبر وهو متوسط القياس البعدي وهذا يعني أن الفرق في اتجاه (لصالح) القياس البعدي وهذا يعني تحقق الفرض الثاني للدراسة.

بالنسبة للفرض الثالث والذي نص على : "لا يوجد فرق ذوو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمستوى المهارات الحركية الأساسية". للتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحثان اختبار "ت" T-test لحساب الفرق بين متوسطي المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمستوى المهارات الحركية الأساسية، والجدول رقم (١١) يوضح النتائج التي توصل إليها الباحثان كما يلي :

جدول رقم ١١ : نتائج اختبار "ت" T-test لحساب الفرق بين متوسطي المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمستوى المهارات الحركية الأساسية

نوع القياس	عدد لأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
القياس القبلي	١٠	٨,٤٤	١,٩٤	٩	٠,٨٠٠	غير دال
القياس البعدي		٨,٢٢	٢,٢٢			

يتضح من الجدول رقم (١١) أن قيمة ت المحسوبة (٠,٨٠٠) > قيمة ت الجدولية (١,٨٣٣) مما يعني أن الفرق بين المتوسطين غير دال إحصائياً، وهذا يعني تحقق الفرض الثالث للدراسة.

بالنسبة للفرض الرابع والذي نص على : "لا يوجد فرق ذوو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي (بعد ١٥ يوماً من انتهاء

فاعلية استخدام الألعاب الصغيرة الترويحية في تنمية المهارات الحركية

(البرنامج) لمستوى المهارات الحركية الأساسية". للتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحثان اختبار "ت" T-test لحساب الفرق بين متوسطي المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمستوى المهارات الحركية الأساسية، والجدول رقم (١٢) يوضح النتائج التي توصل إليها الباحثان كما يلي :

جدول رقم ١٢ : نتائج اختبار "ت" T-test لحساب الفرق بين متوسطي المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمستوى المهارات الحركية

نوع القياس	عدد لأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
القياس البعدي	١٠	٢٨,٤٤٤	١,١٣٠	٩	١,٠٠١	غير دال
القياس التتبعي		٢٨,٢٢٢	٠,٩٧١			

يتضح من الجدول رقم (١٢) أن قيمة ت المحسوبة (١,٠٠١) > قيمة ت الجدولية (١,٨٣٣) مما يعني أن الفرق بين المتوسطين غير دال إحصائياً، وهذا يعني تحقق الفرض الرابع للدراسة.

بالنسبة للفرض الخامس والذي نص على : "يوجد فرق ذوو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى المهارات الوظيفية المرتبطة بأنشطة الحياة اليومية في اتجاه (لصالح) متوسط المجموعة التجريبية". للتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحثان اختبار "ت" T-test لحساب الفرق بين متوسط المجموعة التجريبية ومتوسط المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمستوى المهارات الوظيفية المرتبطة بأنشطة الحياة اليومية، والجدول رقم (١٣) يوضح النتائج التي توصل إليها الباحثان كما يلي :

جدول رقم ١٣ : نتائج اختبار "ت" T-test لحساب الفرق بين متوسطي المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى المهارات الوظيفية المرتبطة بأنشطة الحياة اليومية

مجموعات الدراسة	عدد لأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
المجموعة التجريبية	١٠	١٨٥,٠٠	٣,٣٣	٩	-	٠,٠١
المجموعة الضابطة	١٠	٩١,٨٠	١,٩٨		٧٨,٨٩	

يتضح من الجدول رقم (١٣) أن قيمة ت المحسوبة (٧٨,٨٩) < قيمة ت الجدولية (١,٨٣٣) مما يعني أن الفرق دال إحصائياً، ولتحديد اتجاه الفرق يمكن النظر إلى قيمة المتوسط الأكبر وهو متوسط المجموعة التجريبية وهذا يعني أن الفرق في اتجاه (لصالح) المجموعة التجريبية وهذا يعني تحقق الفرض الخامس للدراسة، كما قام الباحثان بحساب

فاعلية استخدام الألعاب الصغيرة الترويحية في تنمية المهارات الحركية

مربع ايتا Eta بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس المهارات الوظيفية المرتبطة بأنشطة الحياة اليومية وبلغت قيمته (٠,٩٨٦) مما يشير إلى أن حجم تأثير المهارات الحركية الأساسية على المهارات الوظيفية يبلغ (٩٨%).

بالنسبة للفرض السادس والذي نص على : "يوجد فرق ذوو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي و البعدي لمستوى المهارات الوظيفية المرتبطة بأنشطة الحياة اليومية في اتجاه (لصالح) القياس البعدي".
للتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحثان اختبار "ت" T-test لحساب الفرق بين متوسطي المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمستوى المهارات الوظيفية المرتبطة بأنشطة الحياة اليومية، والجدول رقم (١٤) يوضح النتائج التي توصل إليها الباحثان كما يلي :

جدول رقم ١٤ : نتائج اختبار "ت" T-test لحساب الفرق بين متوسطي المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمستوى المهارات الوظيفية المرتبطة بأنشطة الحياة اليومية

نوع القياس	عدد لأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
القياس القبلي	١٠	٩٥,٧٠	٠,٩٤٨	٩	٨١,٤٨ -	٠,٠١
القياس البعدي		١٨٥,٠٠	٣,٣٣٣			

يتضح من الجدول رقم (١٤) أن قيمة ت المحسوبة (٨١,٤٨) < قيمة ت الجدولية (١,٨٣٣) مما يعني أن الفرق دال إحصائياً، ولتحديد اتجاه الفرق يمكن النظر إلى قيمة المتوسط الأكبر وهو متوسط القياس البعدي وهذا يعني أن الفرق في اتجاه (لصالح) القياس البعدي وهذا يعني تحقق الفرض السادس للدراسة.

بالنسبة للفرض السابع والذي نص على : "لا يوجد فرق ذوو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمستوى المهارات الوظيفية المرتبطة بأنشطة الحياة اليومية".
للتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحثان اختبار "ت" T-test لحساب الفرق بين متوسطي المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمستوى المهارات الحركية الأساسية، والجدول رقم (١٥) يوضح النتائج التي توصل إليها الباحثان كما يلي :

جدول رقم ١٥ : نتائج اختبار "ت" T-test لحساب الفرق بين متوسطي المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمستوى المهارات الوظيفية المرتبطة بأنشطة الحياة اليومية

نوع القياس	عدد لأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة

فاعلية استخدام الألعاب الصغيرة الترويحية في تنمية المهارات الحركية

غير دال	٠,٤٤٩	٩	١,٣٤٠	٩٤,٦٠	١٠	القياس القبلي
			١,٣١٠	٩٤,٢٠		القياس البعدي

يتضح من الجدول رقم (١٥) أن قيمة ت المحسوبة (٠,٤٤٩) > قيمة ت الجدولية (١,٨٣٣) مما يعني أن الفرق بين المتوسطين غير دال إحصائياً، وهذا يعني تحقق الفرض السابع للدراسة.

بالنسبة للفرض الثامن والذي نص على : "لا يوجد فرق ذوو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي (بعد ١٥ يوماً من انتهاء البرنامج) لمستوى المهارات الوظيفية المرتبطة بأنشطة الحياة اليومية". للتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحثان اختبار "ت" T-test لحساب الفرق بين متوسطي المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمستوى المهارات الوظيفية المرتبطة بأنشطة الحياة اليومية، والجدول رقم (١٦) يوضح النتائج التي توصل إليها الباحثان كما يلي :

جدول رقم ١٦ : نتائج اختبار "ت" T-test لحساب الفرق بين متوسطي المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمستوى المهارات الوظيفية المرتبطة بأنشطة الحياة اليومية

نوع القياس	عدد لأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
القياس البعدي	١٠	١٨٥,٠٠	٣,٣٣٣	٩	١,٢٤٦	غير دال
القياس التتبعي		١٨٤,٥٠	٣,٠٦٤			

يتضح من الجدول رقم (١٦) أن قيمة ت المحسوبة (١,٢٤٦) > قيمة ت الجدولية (١,٨٣٣) مما يعني أن الفرق بين المتوسطين غير دال إحصائياً، وهذا يعني تحقق الفرض الثامن للدراسة.

إجمالي نتائج الدراسة :

توصلت نتائج الدراسة إلى أن استخدام الألعاب الصغيرة الترويحية قد ساهم في تنمية بعض المهارات الحركية الأساسية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد المشاركين في الدراسة كما كان له أثر في تنمية مستوى مهاراتهم الوظيفية المرتبطة ببعض أنشطة الحياة اليومية،

مناقشة النتائج وتفسيرها :

قامت هذه الدراسة على فكرة مؤداها أن الانخفاض في مستوى المهارات الوظيفية المرتبطة بأنشطة الحياة اليومية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد يرجع إلى انخفاض مستوى المهارات الحركية الأساسية لديهم، ولذلك استهدفت استخدام الألعاب الصغيرة

فاعلية استخدام الألعاب الصغيرة الترويحية في تنمية المهارات الحركية

الترويحية كنوع من أنواع البرامج الحركية لتحسين مستوى هذه المهارات الحركية وكذلك مستوى المهارات الوظيفية المرتبطة بأنشطة الحياة اليومية، وهي بذلك تبنت نفس الأهداف التي تبنتها دراسات سابقة منها على سبيل المثال دراسة (Emmanuelle,2007) والتي حاولت التعرف على أثر الأنشطة البدنية الحركية على تحسين المهارات الوظيفية (مهارات السلوك التكيفي، مهارات رعاية الذات، مهارات الحياة اليومية) لدى الأطفال التوحيدين بالإضافة الى تحسن الاستجابة الحسية وبعض المهارات الحركية (التوازن، التآزر الحركي، التحكم العضلي)، كما تبنت نفس الفكرة تقريباً التي قامت عليها دراسة (مصطفى، ٢٠١٥) والتي استهدفت تحسين بعض مهارات الحياة اليومية لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب التوحد من خلال استخدام مجموعة من الأنشطة الحس حركية غير الألعاب الصغيرة الترويحية، وقد جاءت نتائج الدراسة الحالية بصورة إيجابية لتفيد إلى أن الألعاب الصغيرة الترويحية باعتبارها شكل من أشكال البرامج الحركية قد ساهمت وبشكل ايجابي في تنمية المهارات الحركية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد وكذلك تنمية مستوى مهاراتهم الوظيفية، ويمكن للباحثان تفسير هذه النتيجة الرئيسة في العديد من النقاط، ففي البداية يؤكد الباحثان على أن الإنسان أي إنسان هو كائن حي دينامي بطبعه مكون من أربعة جوانب رئيسة وهي الجانب الجسمي (البدني)، والعقلي (المعرفي)، والانفعالي (الوجداني)، والاجتماعي، وعلى هذا الأساس فالنمو يشمل كل جوانب الإنسان، ولذلك فمن المؤكد أن هناك إحالة متبادلة بين كل جانب من جوانب النمو والجوانب الأخرى، فعلى سبيل المثال علاقة أو تأثير النمو الجسمي على كل من النمو الانفعالي والعقلي والاجتماعي فكما قيل العقل السليم في الجسم السليم، فحينما يكون الجانب العقلي مصاب أو مريض بداء ما فلا شك أنه يؤثر على شتى جوانب النمو الأخرى، وحينما يكون الشخص منفصلاً فلا شك أن الجانب الانفعالي يؤثر على شتى الجوانب الأخرى وهكذا (الخولي، ٢٠٠١: ٢٧)، وقد أجمعت العديد من الدراسات على أن الأطفال ذوي اضطراب التوحد يعانون من تدني واضح في المهارات الحركية لديهم وهو الأمر الذي ينعكس على كافة جوانب حياتهم (Whyatt & Craig,2011) وهو ما يتفق مع القاعدة السابقة والتي تشير إلى الإحالة المتبادلة بين كافة جوانب النمو، وهي نفس القاعدة التي قام عليها التصنيف الدولي لتأدية الوظائف International Classification of Functioning (ICF) والصادر عن منظمة الصحة العالمية، والذي تم التأكيد فيه على أن

فاعلية استخدام الألعاب الصغيرة الترويحية في تنمية المهارات الحركية

الصحة العامة للفرد هي نتاج تفاعل ديناميكي معقد بين كل من : وظائف الجسم وهيكله، الأنشطة المرتبطة بالمهام والأفعال التي يقوم بها الفرد، المشاركة والانخراط في مواقف الحياتية المختلفة والعوامل الشخصية والبيئية التي يعيش الفرد في سياقها (WHO,2001)، لذلك فهناك علاقة وثيقة للغاية بين المهارات الحركية وكافة المهارات الأخرى التي يمارسها الفرد والتي تهدف في نهاية الأمر إلى القيام بمختلف أنشطة الحياة اليومية، هذه العلاقة تتعاضد حينما يكون الحديث عن ذوي التوحد (; Martin & Bateson,1993 Emmanuelle,2007)، وهذا يعني بالمنطق أن تحسين الجانب الجسمي والمتمثل في المهارات الحركية الأساسية سينعكس أثره بالضرورة إيجاباً على مناحي أخرى عديدة لدى الفرد، وذلك هو المنطق الذي قامت عليه هذه الدراسة بالتحديد، النقطة الثانية والتي يمكن في ضوءها تفسير التحسن الحاصل لدى عينة الدراسة هو استخدام الباحثان للألعاب الصغيرة الترويحية، فالألعاب الترويحية باعتبارها أنشطة حركية تساعد الأطفال التوحدين عموماً على تحسين قدراتهم البدنية وتزيد من مستوى مهاراتهم الحركية الدقيقة وتعمل على زيادة التفاعل والتواصل الاجتماعي لديهم كما أنها تدخل البهجة والسرور في نفوسهم وتطور قدراتهم البدنية العامة وتخفف من سلوكياتهم النمطية التكرارية (مطر وعبد الرزاق، ٢٠١٦: ٢٥٠)، ولكن يظل السؤال الحائر هنا، ما علاقة تحسين المهارات الحركية بتحسين المهارات الوظيفية المرتبطة بأنشطة الحياة اليومية، وعلى الرغم من الإشارة سابقاً إلى الإحالة المتبادلة بين كافة جوانب النمو، إلا أن هناك نقطة في غاية الأهمية ينبغي الإشارة إليها هنا وهي العلاقة الوثيقة الكامنة بين الأداء الحسي الحركي *sensori-motor performance* والمهارات الوظيفية المرتبطة بأنشطة الحياة اليومية لدى الأطفال التوحدين، لقد توصل العديد من الباحثين ومنهم (Martin & Basteson,1993) إلى أن تحسين المهارات الحركية لدى الأطفال التوحدين يساعد على تحسين الجوانب الحسية لديهم وخاصة تلك المتعلقة باللمس باليد، فكلما زادت القدرة الحسية لدى الطفل التوحدي زادت قدرته على أداء المهارات الوظيفية التي ترتبط باستخدام اليدين وهي النقطة الجوهرية التي تقوم عليها كافة المهارات الوظيفية، فاستخدام أدوات المطبخ وأدوات إعداد الطعام وحمل الأشياء ونقلها من مكان لآخر وترتيب الغرفة ومسك فرشاة الأسنان كلها أمور تتطلب جانب حسي (باللمس) متميز وهو الأمر الذي تحققه المهارات الحركية الأساسية إذا ما تم العمل على تنميتها، ولا يتوقف الأمر فقط على

فاعلية استخدام الألعاب الصغيرة الترويحية في تنمية المهارات الحركية

اللمس باليد، بل يمتد إلى كافة المعلومات الحسية الجسدية somato-sensory information فقد أشار (Weimer et al.,2001) أن الأطفال التوحيدين الذي يعانون من صعوبات في المهارات الحركية الدقيقة كالمشي والاتزان والوثب....الخ يفتقرون إلى ما يعرف بضعف التكامل البصري الحركي visual-motor integration الأمر الذي ينعكس بالسلب على مهاراتهم الحركية الدقيقة، فيصعب عليهم خلع الملابس وارتدائها والذهاب إلى الحمام وتفريش الأسنان والاستحمام...الخ، بل قد يمتد تأثير ضعف المهارات الحركية إلى أمور عديدة كما أكد عليها (Baranek et al.,1997) حينما قال أن ضعف المهارات الحركية الأساسية لدى التوحيدين يقود بالضرورة إلى سلوكيات نمطية وعبارات لفظية متكررة، ولذلك أكد (Emmanuelle,2007) في العديد من المناسبات على أن تحسين المهارات الوظيفية المرتبطة بأنشطة الحياة اليومية وتحسين المهارات الشخصية بوجه عام لدى التوحيدين لا يتم ولا يتوقف فقط على تحسين قدراتهم المعرفية بل يتطلب عادة تحسين مهاراتهم الحركية الأساسية والتي تؤثر بالتبعية على استجاباتهم الحسية الأمر الذي ينعكس بالإيجاب على مهاراتهم الوظيفية المرتبطة بالأنشطة الحياتية.

الخلاصة والاستنتاج :

يعاني معظم الأطفال التوحيدين من عجز / قصور في الوعي بأجسامهم وصعوبة في إدراك بعض المهارات الحركية الأساسية (Pan et al.,2009 ; Provost et al.,2007) هذه المشكلات الحركية تؤثر وبشدة على مستوى المهارات الوظيفية اللازمة لممارسة أنشطة الحياة اليومية أو كما تعرف بالأنشطة الحياتية (Lord & mcGee,2001:86)، ولقد استخدم الباحثان في هذه الدراسة مجموعة متنوعة من الألعاب الصغيرة الترويحية لتنمية بعض المهارات الحركية الأساسية لدى عينة من الأطفال التوحيدين ومعرفة أثر ذلك على تنمية بعض المهارات الوظيفية المرتبطة بأنشطة الحياة اليومية لديهم، وقد توصلت النتائج الرئيسية للدراسة الحالية إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي و البعدي لمستوى المهارات الحركية الأساسية ومستوى المهارات الوظيفية المرتبطة بأنشطة الحياة اليومية في اتجاه (لصالح) القياس البعدي وهو الهدف الذي كان ينشده الباحثان في هذه الدراسة، وقد ساهمت العديد من الأمور في الوصول الى هذه النتيجة يلخصها الباحثان في النقاط التالية : اعتماد

فاعلية استخدام الألعاب الصغيرة الترويحية في تنمية المهارات الحركية

البرنامج على الألعاب الصغيرة الترويحية كشكل من أشكال البرامج الحركية، مشاركة الباحثان للأطفال في كافة الجلسات التدريبية مما أوجد جو من المحبة والألفة بين الباحثان والأطفال (طرح موجب)، استخدام أدوات ومواد ملونة وجذابة للأطفال لجذب انتباههم لأطول فترة ممكنه، استخدام الباحثان لأساليب التعزيز (المادي والمعنوي) والتكرار والنمذجة ساهم في تحقيق الأهداف المنشودة من هذه الدراسة.

توصيات الدراسة :

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، يقدم الباحثان التوصيات التالية :

- ينبغي اعتماد التمرينات الحركية والألعاب الصغيرة الترويحية كعنصر أساسي في برامج تعليم وتدريب الأطفال ذوي اضطراب التوحد في المراكز والمؤسسات المعنية بتأهيل هذه الفئة من الأطفال وذلك من خلال إدراجها في الخطط التربوية الفردي المقدمة لهم.
- ينبغي على معلمي ومعلمات الأطفال ذوي اضطراب التوحد بدء اليوم الدراسي مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد بالألعاب الصغيرة الترويحية لما في ذلك من أثر فعال في تخفيف حدة سلوكياتهم النمطية والعشوائية.
- ينبغي على كليات التربية السعي نحو تضمين مفهوم البرامج المشتركة بين التخصصات التربوية المختلفة لما في ذلك من مساهمة حقيقية لمفهوم الخدمات المساندة التي يحتاجها جميع الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة بما فيهم الأطفال ذوي اضطراب التوحد، فعلمي التربية الخاصة (الأطفال التوحديين) ينبغي أن يكونوا على دراية بكيفية إعداد واستخدام الألعاب الصغيرة الترويحية مع الأطفال التوحديين وما الفوائد الممكن تحقيقها من ذلك.
- ينبغي على الباحثين والمهتمين بالأطفال ذوي اضطراب التوحد تبني الألعاب الصغيرة الترويحية والبرامج الحركية عموماً في تحسين جوانب اللغة والتواصل والانتباه لدى هذه الفئة من الأطفال في دراسات وبحوث مستقبلية.

المراجع والمصادر :

١. ابراهيم، امجد عبداللطيف. (٢٠٠٦). تأثير الألعاب الترويحية على القدرات الحركية لدى لاعبي الكرة الطائرة المعاقين ذهنياً. مجلة الرياضة (علوم وفنون)، ٢٤، ٢، ١١٩، -١٤٦
٢. ابراهيم، حلمي محمد. و فرحات، ليلى السيد. (١٩٩٨). التربية الرياضية والترويح للمعاقين. القاهرة : دار الفكر العربي.
٣. ابراهيم، فيوليت فؤاد. ؛ رامز، محمود. و صالح، دينا رمضان. (٢٠١٥). الخصائص السيكمترية لمقياس المهارات الحياتية للأطفال الذاتويين. مجلة الإرشاد النفسي، ٤٣، ٤٦١، -٤٧٩
٤. أبو المجد، عمرو. و النمكي، جمال اسماعيل. (٢٠٠١). الألعاب التكتيكية والترويحية الحديثة في كرة القدم. القاهرة : مركز الكتاب للنشر.
٥. أبو زيد، ناصر. (٢٠٠٩). فاعلية الألعاب الترويحية على تخفيف الضغوط الإدارية المرتبطة بالمنافسة لدى ناشئ التنس والسباحة. المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضية، ٥٩، ٣٣٧، -٣٠٩
٦. أبو الفتوح، محمد كمال. (٢٠١٣). فاعلية استخدام نمذجة الفيديو في تنمية بعض مهارات اللعب لدى حالات من الأطفال المصابين باضطراب الأوتيزم. مجلة كلية التربية بينها، ٢٣، ٩١، ١٠٥، -٤٥
٧. بوزيد، عز الدين. والقرمازي، محمد. (١٩٩٩). التربية النفسية الحركية للطفولة المبكرة. مجلة كراسات الطفولة التونسية، ٧، ٦، ٢١، -٢٥
٨. الجزار، سمير. (٢٠١٦). العلاج الطبيعي بالتمارين الحركية للتوحيدين. www.samiralgazar.com
٩. الجوهري، مرفت عبدالغفار. (٢٠٠٤). فاعلية برنامج الألعاب الترويحية المتنوعة على الغيرة وعلاقتها بالشخصية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية. مجلة بحوث التربية الرياضية، ٢٧، ٦٦، -١٨٠، ٢٠٢
١٠. حزين، محمد عبد الحميد. (١٩٨٩). أثر المدخل الوظيفي في تنمية بعض مفاهيم النشاط البشري لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.
١١. حسن، هالة فايز محمد. (٢٠٠٥). تأثير برنامج الطلاقة الحركية على تنمية وتطوير اللياقة البدنية والمهارات الأساسية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية الرياضية للبنات، جامعة حلوان.

فاعلية استخدام الألعاب الصغيرة الترويحية في تنمية المهارات الحركية

١٢. الحماحمي، محمد. وعبدالعزيز، عابدة. (١٩٩٨). الترويح بين النظرية والتطبيق. ط٢، القاهرة : مركز الكتاب للنشر.

١٣. الخفاجي، سها علي حسين. (٢٠١٢). أثر برنامج حركي مقترح لإطفاء بعض السلوكيات الروتينية للأطفال المصابين بالتوحد. مجلة القادسية لعلوم التربية الرياضية، ١٢، ١، ١٥١-١٦٤.

١٤. الخميسي، السيد. (٢٠٠٢). نقص نموذج الاتصال وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والمعرفية لدى الأطفال ذوي الإعاقات المختلفة : دراسة علاجية. رسالة دكتوراة (غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة المنصورة، جمهورية مصر العربية.

١٥. الخولي، أمين أنور و عنان، محمود عبدالفتاح. (١٩٩٠). التربية الرياضية : دليل معلم الفصل ومعلم التربية العملية. القاهرة : دار الفكر العربي.

١٦. الخولي، أمين نور. وراتب، أسامة كامل. (١٩٩٤). التربية الحركية للطفل. ط٣، القاهرة : دار الفكر العربي.

١٧. الخولي، أمين نور. وراتب، أسامة كامل. (١٩٩٨). أصول التربية البدنية والرياضية. ط٣، القاهرة : دار الفكر العربي.

١٨. الخولي، هشام عبدالرحمن (٢٠٠١). في علم نفس النمو، بنها : دار المصطفى للطباعة والنشر والتوزيع.

١٩. الخولي، هشام عبدالرحمن. (٢٠٠٨). الأوتيزم "الاجابية الصامتة" استراتيجيات لتحسين أطفال الأوتيزم. ط (١) ، دار النهضة العربية، القاهرة : جمهورية مصر العربية.

٢٠. داغستاني، بلقيس اسماعيل. (٢٠١١). استخدام جداول الأنشطة المصورة مدخلاً لإكساب بعض المهارات الحياتية لدى أطفال الروضة الذاتويين. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات بفلسطين، ٢٢، ٧٩-١٢٠.

٢١. درويش، كمال. (١٩٩٨). أصول الترويح وأوقات الفراغ : مدخل للعلوم الإنسانية. القاهرة : دار الفكر العربي.

٢٢. الدليمي، ناهد. (٢٠٠٨). أساسيات في التعلم الحركي. ط ١، النجف، العراق : دار الضياء للطباعة والتصميم.

٢٣. الرشدي، محمد عوض. (٢٠١٤). دور العلاقات العامة في تعزيز المهارات الوظيفية للعاملين في الجامعات "جامعة الكويت نموذجاً". رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية الإعلام بجامعة الشرق الأوسط، الأردن.

فاعلية استخدام الألعاب الصغيرة الترويحية في تنمية المهارات الحركية

٢٤. شقير، زينب محمود. (٢٠٠٢). نداء من الابن المعاق عضوياً - سلوكياً - تعليمياً - التوحد "سلسلة سيكولوجية الفئات الخاصة والمعوقين. القاهرة : مكتبة النهضة العربية.

٢٥. عامر، مروة اسماعيل. ؛ يوسف، صديقة. ؛ زهران، سماح. و علي، رشا. (٢٠١٣). فاعلية برنامج مقترح لتنمية التوافق الشخصي باستخدام الألعاب الترويحية لطفل ما قبل المدرسة. مجلة البحث العلمي في التربية، ١٤، ٤، ١٩٧-٢٣٨

٢٦. عبدالرحمن، أيمن محمود. (٢٠٠٦). تأثير بعض الأنشطة الحسية الحركية على الوعي الحس حركي والنشاط الزائد والسلوك التكيفي لأطفال ما قبل المدرسة. المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضة، ٤٨، ٤٩، ٧٩-١١٣

٢٧. عبدالسلام، تهاني. (٢٠٠١). الترويج والتربية الترويحية. القاهرة : دار الفكر العربي.

٢٨. عبدالعال، أحمد محمد. (٢٠١٢). تأثير برنامج للبراعة الحركية على المهارات الحركية الأساسية ومستوى الكفاءة الإدراكية الحركية للأطفال ما قبل المدرسة. مجلة الرياضة علوم وفنون، ٤١، ٤٣٥-٤٦٤

٢٩. عبدالقادر، أميرة عبدالقادر. (٢٠١٤). برنامج أنشطة حركية لتنمية بعض مفاهيم الأمن والسلامة لتقليل الإصابات الحركية لأطفال الروضة من ٦:٥ في ضوء المعايير القومية لرياض الأطفال. مجلة كلية التربية بجامعة طنطا، ٥٤، ٥٤١-٥٦٢

٣٠. عبدالله، عاطف محمد. و علي، أماني كمال. (٢٠١٠). فاعلية برنامج مقترح في التربية الخلوية لتنمية بعض المهارات الوظيفية لدى طفل الروضة. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، ١٥٧، ٥٤-١٢٢

٣١. عبدالمعطي، نادية علي. (٢٠٠٧). برنامج مقترح للتربية الحركية وتأثيره على تنمية المهارات الحركية الأساسية والإدراك الحسي الحركي والابتكار الحركي لتلميذات المرحلة الابتدائية. مجلة علوم وفنون الرياضة، ٢٨، ٤٥-٨٧

٣٢. العبسي، محمد مصطفى (٢٠١٥). طرق تدريس الرياضيات لذوي الاحتياجات الخاصة. عمان، الأردن : دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.

٣٣. عثمان، لمياء أحمد. (٢٠١٤). أثر استخدام برنامج تدخل مبكر قائم على الأنشطة الحركية لتنمية بعض المهارات الحركية الغليظة والدقيقة لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد. مجلة دراسات الطفولة، ١٧، ٦٢، ٥٠-٧٠

فاعلية استخدام الألعاب الصغيرة الترويحية في تنمية المهارات الحركية

٣٤. علي، تامر جمال عرفة. (٢٠١٣). تأثير استخدام التربية الحركية على القدرات الإدراكية الحركية والمهارات الحركية الأساسية للأطفال الصم والبكم. المجلة الأوربية لتكنولوجيا علوم الرياضة،

٢، ٣، ٤٢، -٥٢

٣٥. عمر، محمد كامل عفيفي. (١٩٩٨). أثر استخدام الألعاب الصغيرة على الرضا الحركي وبعض مكونات القدرات الحركية للأطفال المتخلفين عقلياً الصم والبكم بالمرحلة الابتدائية في جازان.

مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر، ٧٠، ٢٣٧، -٣٠٥

٣٦. غانم، إيناس محمد. (٢٠٠٢). فاعلية برنامج أنشطة حركية مقترح باستخدام الألعاب الصغيرة الترويحية لتنمية المهارات الحركية الأساسية والقدرات الإدراكية الحركية لطفل ما قبل

المدرسة. مجلة بحوث التربية الشاملة، ١، ١٤٩، -١٨١

٣٧. غنيمه، عبدالفتاح مصطفى. (١٩٩١). حاجات الطفل للنفس والبدن. القاهرة : دار الفنون العلمية.

٣٨. قطب، أميرة قطب غريب. (٢٠١٣). فاعلية برنامج تربية حركية على بعض القدرات الحركية والسلوكيات العشوائية والتحصيل المعرفي المصور لرياض الأطفال. مجلة الرياضة علوم وفنون، ٤٥، ٤٢١، -٤٥٥

٣٩. كامل، محمد علي. (١٩٩٨). من هم ذوي الأوتيزم وكيف نخدمهم للنضج. القاهرة : مكتبة النهضة المصرية.

٤٠. الكيلاني، هاشم. (٢٠٠٥). التربية الحركية في رياض الأطفال. مجلة دراسات في العلوم

التربوية، ٦٢، ٣٢، ١، -٧٤

٤١. متعب، سامر يوسف. وحسين، أميرة صبري. (٢٠١٢). أثر تمرينات حركية في تطور السلوكيات الحركية الأكثر شيوعاً لأطفال طيف التوحد. جامعة بابل المفتوحة، <http://www.afaaf.org>

c.IIE/b.5063.us.org/site

٤٢. محمد، عادل عبدالله. (٢٠٠٢). الأطفال التوحيديون: دراسات تشخيصية وبرامجية. القاهرة : دار الرشاد.

٤٣. مصطفى، نهلة محمد. (٢٠١٥). فاعلية برنامج تدريبي قائم على استخدام الأنشطة الحس - حركية في تنمية بعض مهارات الحياة اليومية لدى أطفال أوتيزم. رسالة دكتوراة (غير منشورة)، قسم الصحة النفسية بكلية التربية ببها، مصر.

٤٤. مطر، عبدالفتاح. وعبدالرازق، ابراهيم. (٢٠١٦). التربية الحركية والرياضية لذوي الاحتياجات الخاصة. الرياض : دار النشر الدولي للطباعة والنشر والتوزيع.

فاعلية استخدام الألعاب الصغيرة الترويحية في تنمية المهارات الحركية

٤٥. النجار، عبد الوهاب بن محمد. (١٩٩١). النمو البدني وتنمية المهارات الحركية لتلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلد البحوث الكاملة للقاء السنوي الثالث للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية "التعليم الابتدائي ودوره في تنمية المهارات الأساسية"، ٣٢٦-٣٣٩.
٤٦. النجار، عبد الوهاب محمد. (١٩٩٩). المهارات الحركية الأساسية لتلاميذ المرحلة الابتدائية. الرياض : الاتحاد السعودي للتربية البدنية والرياضية.
٤٧. النمر، فائق زكريا. و فوزي، آمال محمد. (٢٠٠٤). دور الألعاب الترويحية في تنمية دافعية الإنجاز الحركي لطفل ما قبل المدرسة. دراسات تربوية واجتماعية، ١٠، ٤، ١١٩-١٥٩.
٤٨. الهزاع، هزاع بن محمد. (٢٠٠٩). النشاط الحركي في مرحلة الطفولة : أهميته لصحة الطفل ونموه وتطوره الحركي. الرياض : الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية.
49. ADDM : Autism and Developmental Disabilities Monitoring (2015). Prevalence of autism spectrum disorders—Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 14 sites, United States, 2002. MMWR Surveill Summ 2007;56 (No. SS-1) :12–28.
50. AFAA : Advancing Futures for Adults with Autism (2013). About Autism. Available at: <http://www.aaaa-us.org/site/c.11YIkNZJuE/b.5063>
51. APA : American Psychiatric Association (2012). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Washington: American Psychiatric Association.
52. ASA : American Society of Autism (2007). Autism Profile, Autism: A Disorder of Social Disconnect, <http://readingroom.mindspec.dGuQPzw>.
53. Asperger, H. (1991). 'Autistic psychopathy' in childhood. In U. Frith (Ed. & Trans.). Autism and Asperger syndrome (pp. 37–92). Cambridge UK: Cambridge University Press. (Original work published in 1944).
54. Baranek, G. ; Foster, L. & Berkson, G. (1997). Tactile defensiveness and stereotyped behaviors. The American Journal of Occupational Therapy, 51, 91-95.
55. Bimbrahw, B. ; Jennifer, B. Alex, M. (2012). Investigating the Efficacy of a Computerized Prompting Device to Assist Children with Autism Spectrum Disorder with Activities of Daily Living. Assistive Technology, 24, 286–298.
56. Brand, A. and Gaudion, K. (2012) Exploring Sensory Preference; Living environments for adults with autism. The Helen Hamlyn Centre for Design, The Royal College of Art. London.
57. CDC : Centers for Disease Control and Prevention (2014). Prevalence of autism spectrum disorders—Autism and Developmental Disabilities

- Monitoring Network, 14 Sites, United States, 2014. Retrieved from: <http://www.cdc.gov>.
58. DePalma, V. and Wheeler, M. (1991). Functional programming for people with autism: A series...Learning self-care skills. Bloomington: Indiana Resource Center for Autism, Institute for the Study of Developmental Disabilities.
 59. DePalma, V. and Wheeler, M. (1991). Functional Programming for People with Autism : A Series Learning Self-Care Skills. Institute for the study of Developmental Disabilities, The University Affiliated Program of Indiana.
 60. DES : Department of education and science (1990). Geography in the national curriculum HMSO.
 61. Elliott, J. ; Reed, O. ; Dobbin, A. ; Gordon, R. and Soper, H. (1994). Vigorous, Aerobic Exercise Versus General Motor Training Activities : effects on maladaptive and stereotypic behaviors of adults with both autism and mental retardation. J Autism Dev Disord, 24, 5, 565-76.
 62. Ellis, D. (1997). A description of instructional and social interactions of students with mental retardation in regular physical setting. Education Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities. 31, 3, 235-242.
 63. Emmanuelle, J. (2007). Impact of Sensory responses and Motor Skills of Functional Skills in activities of daily living of pre-school children with Autism Spectrum Disorders. A thesis submitted to the Faculty of Graduate Studies and Research in Partial Fulfillment of the requirements of a Master in Rehabilitation Science.
 64. Hall, I. and Smith, K. (1996). The Generalization of Social Skills by preferred peers with autism. Journal of Intellectual & Developmental Disability, 21, 4, 151-178.
 65. Hollander, M.D. and Anagnostou, E. (2008). Clinical Manual for the Treatment of Autism . Washington, DC: London, England.
 66. Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. Nervous Child, 2, 217-250.
 67. Kenworth, L. (1981). social studies for the eighties, John Wiley and son, New York.
 68. Layne, C. (2007). Early Identification of Autism: Implications for Counselors. Journal of Counseling and Development, 85, 1, 110-114.
 69. Layne, C. (2007). Early Identification of Autism: Implications for Counselors. Journal of Counseling and Development, 85(1), 110-114.
 70. Leff, P. and Walizer, E. (1992). The uncommon wisdom of parents at the moment of diagnosis. Family Systems Medicine, 10, 2, 147-168.

71. Leslie, D. ; Stein, B. ; Sorbero, M. and Goswami, U. (2012). Impact of a private health insurance mandate on public sector autism service use in Pennsylvania. J Am Acad Child Adolesc Psychiatry, 51, 8, 771-780.
72. Lord, C. and McGee, J. (2001). Educating children with autism. Washington, DC: National Academy Press.
73. Marcus, L. ; Kunce, L. and Schopler, E. (1997). Working with families. In D. J. Cohen & F. R. Volkmar (Eds.), Handbook of autism and pervasive developmental disorders (2nd ed.) (pp. 631–649). New York, NY: Wiley & Sons.
74. Martin, P., & Bateson, P. (1993). Measuring behaviour: an introductory guide. Cambridge, England: Cambridge University Press.
75. Matson, J. ; Belva, B. ; Horovitz, M. and Bamburg, J. (2012). Comparing symptoms of autism spectrum disorders in a developmentally disabled adult population using the current DSM-IV-TR diagnostic criteria and the proposed DSM-5 diagnostic criteria. Journal of Developmental and Physical Disabilities, 24, 4, 403–414.
76. Matthew, J. ; Leann, E. ; Jinkuk, H. ; Renee, M. and Jan. S. (2013). Evaluation of an activities of daily living scale for adolescents and adults with developmental disabilities. Disability and Health Journal, 6, 8-17.
77. NCSS : National council for social studies (1983). in search of ascope and sequence for social studies N.C.S.S USA.
78. Neely, L. ; Jennifer, B. and Ganz, J. (2016). Generalization and Maintenance of Functional Living Skills for Individuals with Autism Spectrum Disorder: a Review and Meta-Analysis. Rev J Autism Dev Disord, 3, 37–47.
79. Pan, C. ; Tsai, C. and Chu, C. (2009). Fundamental movement skills in children diagnosed with autism spectrum disorders and attention deficit hyperactivity disorder. Journal of Autism and Developmental Disorders, 39, 1694- 1705.
80. Provost, B., Lopez, B. R., & Heimerl, S. (2007). A comparison of motor delays in young children: autism spectrum disorder, developmental delay, and developmental concerns. Journal o f Autism and Developmental Disorders, 37, 321-328.
81. Sayres, N. and Gallagher, J. (2001). The Young Child and the Environment, Issues Related to Health, Nutrition, Safety, and Physical Education Activity, Allyn and Bacon, Boston.
82. Siegel, B. (1997). Coping with the diagnosis of autism. In D. J. Cohen & F. R. Volkmar (Eds.), Handbook of autism and pervasive developmental disorders (2nd ed.) (pp. 5–38). New York, NY: Wiley & Sons.

83. Taylor, J. and Seltzer, M. (2010). Employment and Post-Secondary Educational Activities for Young Adults with Autism Spectrum Disorders During the Transition to Adulthood. Journal of Autism and Developmental Disorders. 41, 5, 566-574.
84. The Hartford Institute for Geriatric Nursing (2016). ACTIVITIES OF DAILY LIVING SCALE (I.A.D.L.), New York University, College of Nursing, www.hartfordign.org.
85. Turner, M. (2010). Annotation: repetitive behavior in autism: a review of psychological research. Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 40, 839-849.
86. Twarek, M. ; Cihon, T. And Eshleman, J. (2010). The effects of fluent levels of Big 6+ 6 skill elements on functional motor skills with children with autism. Behavioral Interventions, 25, 4, 275-293. doi: 10.1002/bin.317
87. Weaver, L. L. (2015). Effectiveness of work, activities of daily living, education, and sleep interventions for people with autism spectrum disorder: A systematic review. American Journal of Occupational Therapy, 69, 6905180020. <http://dx.doi.org/10.5014/ajot.2015.017962>.
88. Weimer, A. K., Schatz, A. M., Lincoln, A., Ballantyne, A. O., & Trauner, D. A. (2001). "Motor" impairment in Asperger syndrome: evidence for a deficit in proprioception. Developmental and Behavioral Pediatrics, 22, 92-101.
89. WHO : World Health Organization. (1997). Life skills education for children and adolescents in schools: introduction and guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes, Geneva, World Health Organization.
90. Whyatt, C. and Craig, C. (2011) Motor skills in children aged 7-10 years, diagnosed with autism spectrum disorder. Journal of Autism and Developmental Disorders, 11, 14, 8-21.
91. Yilmaz, L. ; Yanarda, M. ; Birkan, B. and Bumin, G. (2004). Effects of swimming training on physical fitness and water orientation in autism. Pediatrics International, 46, 624-626.



كلية التربية
المجلة التربوية

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

**درجة ممارسة قادة المدارس للكفايات الفنية في ضوء استراتيجية
تطوير التعليم العام في المملكة العربية السعودية**
بحث مستل من رسالة دكتوراه بعنوان: (تطوير الكفايات الفنية لقادة المدارس في ضوء
الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام: أنموذج مقترح)

اعداد

محمد الله بن مسعود بن خبيز الجصني
باحث دكتوراه الإدارة التعليمية
وزارة التعليم

د/ علي بن محمد بن (محمد الغامدي)
أستاذ الإدارة التربوية والتخطيط
جامعة طيبة

DOI: 10.21608/edusohag.2018.4610

المجلة التربوية - العدد الحادي والخمسون - يناير ٢٠١٨م

Print: (ISSN 1687-2649)

Online: (ISSN 2536-9091)

الملخص

هدفت الدراسة إلى تحديد درجة ممارسة قادة المدارس للكفايات الفنية في ضوء استراتيجية تطوير التعليم العام، والتعرف على واقع ممارسة قادة المدارس للكفايات الفنية في مجال قيادة عمليات التعليم والتعلم، ومجال قيادة مجتمعات التعلم المهنية، والكشف عن الفروق في استجابات عينة الدراسة لواقع ممارسة قادة المدارس للكفايات الفنية وفقاً لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهداف الدراسة وجمع البيانات استخدم أداة الاستبانة، وتكون مجتمع الدراسة من (٤٣٥) مشرفاً ومشرفة في وحدات تطوير المدارس، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة لتطبيق الاستبانة، وبلغ عددها (٢١٩) مشرفاً ومشرفة.

وتم تحليل البيانات إحصائياً باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى:

١- أن ممارسة قادة المدارس للكفايات الفنية في ضوء الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام جاءت إجمالاً بدرجة متوسطة.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول واقع ممارسة قادة المدارس للكفايات الفنية تعزى لمتغير الجنس لصالح المشرفات عند مستوى دلالة ($a \leq 0.01$) في قيادة عمليات التعليم والتعلم، وقيادة مجتمعات التعلم المهنية.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول واقع ممارسة قادة المدارس للكفايات الفنية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وبناءً على نتائج الدراسة تم تقديم عدد من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: قادة المدارس، الكفايات الفنية، تطوير التعليم العام.

Abstract

The study aimed to determine the degree to which school leaders practice technical competencies in the light of the general education development strategy, to identify the fact that school leaders practice the technical competencies in the field of teaching and learning leadership and to lead the professional learning communities, and to identify the differences in the sample responses to the reality of the school leaders' Technical according to the variables: sex, scientific qualification.

The researcher used the descriptive analytical method, and to achieve the objectives of the study and data collection, the questionnaire tool was used. The study population consisted of (435) supervisors in the school development units. The sample of the study was chosen in a simple random way to apply the questionnaire, Their number reached (219) supervisors.

The data were statistically analyzed using the SPSS program. The results of the study were as follows:

- 1 - The practice of school leaders for technical competencies in the light of the national strategy for the development of public education came in a medium degree.
- 2 - There are statistically significant differences on the reality of the practice of school leaders for technical competencies due to gender variable in favor of supervisors at the level of significance ($\alpha \leq 0.01$) in leading the processes of teaching and learning, and leadership of professional learning communities.
- 3 - There are no statistically significant differences on the reality of the practice of school leaders for technical competencies due to the variable of scientific qualification.

Based on the results of the study, a number of recommendations and proposals were presented.

Keywords: school leaders, technical competencies, public education development.

المقدمة:

ينال التعليم العام في المملكة العربية السعودية نصيباً وافراً من الدعم والاهتمام والرعاية على المستوى القيادي والحكومي، حيث تُخصّص الميزانيات الضخمة لتمويله وتطويره وتحسين مخرجاته ليواكب التحولات والتغيرات المتسارعة في ظل التنافس العالمي بكافة المجالات.

ومن هذا المنطلق بذلت الجهود لإجراء مراجعة وتقويم شاملين لجميع عناصر النظام التعليمي بالمملكة في ضوء التحولات الجديدة، واستشراف صورة المستقبل والتي استهدفت التطوير الشامل للنظام التعليمي والارتقاء بنوعيته، وإحداث تغيرات جذرية في المفاهيم والعمليات والأساليب، وإعداد القيادات التربوية للارتقاء بمهنة التعليم. (الحربي، 2011)

ونتيجة لذلك ظهرت العديد من المبادرات والمشاريع التي استهدفت تطوير التعليم العام، ويأتي مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز - يرحمه الله - لتطوير التعليم العام كأبرز المشاريع التطويرية منذ انطلاق التعليم في المملكة، والذي يهدف إلى بناء مجتمع المعرفة، والإسهام الفعّال في الرفع من القدرة التنافسية للمملكة بكافة المجالات.

ولتحقيق هذه الأهداف تم بناء استراتيجية وطنية لتطوير التعليم العام تشتمل على رؤية مستقبلية من خلال تنفيذ مجموعة من البرامج والمشاريع التعليمية، بحيث تصبح المدارس مؤسسات متعلّمة تتولى القيادات المدرسية فيها مسؤولية الأداء ونتائجه. (مشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم العام، ٢٠١٢)

ويتوقف نجاح تطبيق الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام على عوامل متعددة من أهمها وجود قادة مدارس لديهم القدرة على قيادة عمليات التطوير التي تتبناها الاستراتيجية بفاعلية وتنفيذ سياساتها ومتابعتها وتقويمها.

وتعتبر القيادة المدرسية من أهم العناصر الفعّالة لإحداث التطوير الذي تسعى إليه أنظمة التعليم، حيث اظهرت الدراسات وأفضل الممارسات التربوية في مختلف دول العالم أن القيادة التربوية في المدرسة هي الجسر الذي يربط جميع عملياتها وجهودها التطويرية مع بعضها لتصنع نموذجاً مدرسياً فعّالاً وموصلاً للنجاح. (وكالة التخطيط والتطوير، 1431)

وقد حظي موضوع القيادة المدرسية باهتمام الباحثين، ونتيجة للأبحاث والدراسات المتعلقة في هذا المجال ظهرت العديد من الاتجاهات الحديثة لتطوير القيادات المدرسية،

فمنها ما يتعلق بوضع ضوابط ومعايير لاختيار القادة، ومنها ما يوصي بقياس الأداء كمدخل لتطوير القيادات، ولعل من أبرز الاتجاهات في تطوير القيادات المدرسية ما يؤكد على أهمية تطوير كفايات القيادات المدرسية.

وتتبع أهمية تطوير كفايات قادة المدارس من زوايا متعددة أهمها: مجال القيادة المدرسية باعتباره مجال متجدد يراعي التحولات والتغيرات والتحديث المستمر الذي يطرأ في مجال التعليم، ومن خلال قادة المدارس للفتاوت والاختلاف في مستوى مهاراتهم وقدراتهم، وممارستهم للكفايات المهنية، وإعدادهم وتأهيلهم للعمل في مجال القيادة المدرسية، وأيضاً من خلال ما يتطلبه تنفيذ استراتيجية تطوير التعليم العام من مهارات وقدرات في قادة المدارس تنسجم مع توجهات الاستراتيجية بتحويلهم من الأدوار التقليدية في إدارة المدارس إلى أدوار حديثة ومتطورة لقيادة المدارس.

إن تطوير الكفايات الفنية لقادة المدارس وفقاً لاحتياجات استراتيجية تطوير التعليم العام يُعد أمراً ضرورياً وملحاً لتحقيق الأهداف الموضوعة، حيث تسعى الاستراتيجية إلى أن يكون القائد المدرسي ملماً بمهامه ومسؤولياته الجديدة في قيادة تطوير المدرسة، وتتوافر لديه الكفايات اللازمة لإحداث التغيير المرغوب، وقيادة الموارد المادية والبشرية، وتكوين مجتمعات التعلم المهنية، وقيادة عمليات الجودة في التعليم والتعلم المدرسي، وإشراك المجتمع المحلي في العملية التعليمية، والتمكن من مهارات التقييم الذاتي الهادف، والقدرة على قراءة وتحليل البيانات.

ويذكر كاري (Carey, 2010) أن بناء الكفايات يعد عاملاً رئيساً في تحقيق التغيرات المطلوبة، ونقل المدرسة إلى مستويات متقدمة من أجل سد فجوة الأداء، وتطوير الكفايات الفنية للمديرين يعتبر ضرورة ليتمكنوا من وضع رؤية جيدة، وخطط عمل واضحة، وتوفير التطوير المهني للموظفين، وتأمين الموارد اللازمة من أجل البدء في عملية التطوير أولاً.

وتشير بعض الدراسات إلى ضرورة الاهتمام بتطوير كفايات قادة المدارس، والرفع من كفاياتهم الفنية لتناسب مع التطوير والتغيير والتحديث في مجال القيادة المدرسية، حيث توصلت دراسة ياسين، ومستأمن، وطاهر (Yasin, Mustamin and Tahir, 2013)

إلى أن كفايات مديري المدارس في القيادة المدرسية وقيادة التعليم والتعلم كان لها تأثير كبير في تحسين وتطوير المدارس،

كما توصلت بعض الدراسات كدراسة العميرة (٢٠١٤)، وأريش (Irish, 2014)، وأبو رمان (٢٠١٢)، وكوستيلو (Costellow, 2011) إلى أن من أهم أسباب تطوير المدرسة إعداد وتأهيل وبناء كفايات القائد المدرسي.

وفي ظل التغيرات والتحولات العالمية التي يشهدها المجال التعليمي فإن نتائج هذه الدراسات تؤكد على أهمية تطوير الكفايات الفنية لقادة المدارس، وذلك لدورها في زيادة قدرة القائد المدرسي على أداء المهام والمسؤوليات بالطريقة الصحيحة لقيادة عمليات تطوير عناصر النظام في المدرسة.

ونظراً إلى التفاوت بين قادة المدارس من حيث مستوى ممارستهم للكفايات الفنية، وحاجة تطبيق الاستراتيجية في مدارس التعليم العام إلى قيادات مدرسية متمكنة تمتلك كفايات فنية تتوافق مع إجراءات تنفيذ الاستراتيجية، فقد جاءت هذه الدراسة لتحديد درجة ممارسة قادة المدارس للكفايات الفنية وفقاً لاحتياجات استراتيجية تطوير التعليم العام في المملكة العربية السعودية.

مشكلة الدراسة:

نتيجة للتغيرات المتلاحقة في المجال التعليمي، وما واجهها من تحولات وتطورات في مجال القيادة المدرسية فقد انعكس ذلك على أهمية الدور الذي يقوم به قائد المدرسة، وذلك باعتباره المحرك الأساس للعملية التعليمية في المدرسة من خلال الأدوار القيادية التي يقوم بها في قيادة الأفراد والجماعات، وتنسيق جهودهم وتوجيهها وتقويمها لتحقيق أهداف سياسات التعليم.

وحتى تُحقق الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام أهدافها فإنها بحاجة إلى التركيز على قادة المدارس من حيث تطوير كفاياتهم للتعامل مع المتغيرات، ومواكبة التطورات، والانتقال من الأدوار التقليدية إلى الأدوار الجديدة في القيادة للوصول إلى الجودة والتميز في الأداء.

ووفقاً لإحصاءات البرنامج الوطني لتطوير المدارس (٢٠١٥) فإن عدد قائدي وقائدات المدارس التابعة لمشروع تطوير حتى نهاية العام الدراسي ١٤٣٦/١٤٣٧ هـ بلغ

(١٠٢٠) قائداً وقائدة، موزعين على (٢٧) منطقة وإدارة تعليمية، وفي جميع المراحل الدراسية.

وتبذل وزارة التعليم جهوداً كبيرة في تأهيل القيادات المدرسية مهنيًا من خلال ما تقدمه من برامج تدريبية في مراكز التدريب التربوي، وإلحاق بعضهم ببرامج الدبلوم المتخصصة في بعض كليات التربية بالجامعات السعودية، ورغم هذه العناية التي توليها الوزارة إلا أن بعض الدراسات توصلت نتائجها إلى وجود قصور في تأهيل القيادات المدرسية كدراسة النائب (٢٠١٤) التي أظهرت أن الاحتياجات التدريبية للقيادات المدرسية في ضوء متطلبات مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز - يرحمه الله - لتطوير التعليم جاءت بدرجة كبيرة جداً.

كما تشير دراسة تشخيص واقع التعليم والتي تناولت التحليل الرباعي للنظام التعليمي في المملكة إلى أن ضعف تأهيل القيادات التربوية والمدرسية يعتبر من أبرز نقاط الضعف التي توصلت إليها الاستراتيجية. (مشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم العام، 2012) وتوصلت نتائج دراسة السناني (٢٠١٣) إلى ضعف درجة توافر الكفايات المهنية اللازم توافرها لدى مديري مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية المتعلقة بالتخطيط والتنظيم، والمتابعة والتقييم، وتنمية الموارد البشرية، والاتصال والعمل الجماعي، وحل المشكلات، وتتفق نتائج دراسة البلوي (٢٠١٥)، والشريف (٢٠١٥)، والطعجان (٢٠١٤)، وأبو اسنينة (٢٠١٣) إلى أن واقع ممارسة القيادات المدرسية للكفايات الفنية بشكل عام جاء بدرجة متوسطة.

واستناداً إلى ما ورد من أدوار جديدة للقيادة المدرسية في استراتيجية تطوير التعليم العام، فإن مشكلة الدراسة تبرز من خلال العديد من العوامل، ومنها التفاوت بين قادة المدارس في درجة ممارستهم للكفايات الفنية نتيجة لاختلاف الخبرة وممارسة الأدوار القيادية بما يتوافق مع التغيرات والتطورات في مجال القيادة المدرسية، بالإضافة إلى ضعف الكفايات الفنية لدى بعض قادة المدارس، وتعيين قادة غير مؤهلين تأهيلاً مهنيًا يتلاءم مع أدوارهم ومسؤولياتهم، وتلك العوامل ربما تؤدي إلى وجود فجوة في مستوى تطبيق المدارس للاستراتيجية.

وفي ضوء ذلك جاءت هذه الدراسة للتعرف على درجة ممارسة قادة المدارس للكفايات الفنية بما يتلاءم مع احتياجات استراتيجية تطوير التعليم العام، ويمكن صياغة مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس التالي:

- ما درجة ممارسة قادة المدارس للكفايات الفنية في ضوء استراتيجية تطوير التعليم العام في المملكة العربية السعودية؟

أسئلة الدراسة:

يتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

- ١- ما واقع ممارسة قادة المدارس للكفايات الفنية في ضوء استراتيجية تطوير التعليم العام في مجال قيادة عمليات التعليم والتعلم؟
- ٢- ما واقع ممارسة قادة المدارس للكفايات الفنية في ضوء استراتيجية تطوير التعليم العام في مجال قيادة مجتمعات التعلم المهنية؟
- ٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات مشرفي ومشرفات وحدات تطوير المدارس لواقع ممارسة قادة المدارس للكفايات الفنية في ضوء استراتيجية تطوير التعليم العام تعزى إلى متغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي؟
- ٤- ما درجة ممارسة قادة المدارس للكفايات الفنية في ضوء استراتيجية تطوير التعليم العام في المملكة العربية السعودية؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى ما يلي:

- ١- التعرف على واقع ممارسة قادة المدارس للكفايات الفنية في ضوء استراتيجية تطوير التعليم العام في مجال قيادة عمليات التعليم والتعلم.
- ٢- التعرف على واقع ممارسة قادة المدارس للكفايات الفنية في ضوء استراتيجية تطوير التعليم العام في مجال قيادة مجتمعات التعلم المهنية.
- ٣- الكشف عن الفروق في استجابات مشرفي ومشرفات وحدات تطوير المدارس لواقع ممارسة قادة المدارس للكفايات الفنية في ضوء الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام تعزى إلى متغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي.

٤- تحديد درجة ممارسة قادة المدارس للكفايات الفنية في ضوء استراتيجية تطوير التعليم العام في المملكة العربية السعودية.

أهمية الدراسة:

يمكن تحديد أهمية الدراسة بالآتي:

١- نظراً لندرة الدراسات المماثلة التي استندت إلى الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام حسب الاطلاع في مصادر المعلومات، فإن الدراسة الحالية ربما تشكل إضافة إلى الأدب التربوي في مجال القيادة المدرسية، حيث تعتبر هذه الدراسة من الدراسات البحثية الحديثة.

٢- المساهمة في تأهيل قادة المدارس من خلال مساعدتهم في مواكبة التجديدات والمتغيرات المتسارعة لممارسة أدوارهم وفق احتياجات استراتيجية تطوير التعليم العام.

٣- أن هذه الدراسة تتزامن مع التوجيهات الرسمية، ومطالب المجتمع نحو تحسين نوعية التعليم، وتتوافق مع متطلبات الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام، وذلك من خلال موضوعها الذي يتناول تحديد درجة ممارسة قادة المدارس للكفايات الفنية.

٤- المحاولة في سد الفجوة بين الكفايات الفنية التي يمارسها قادة المدارس وبين احتياج تطبيق الاستراتيجية من الكفايات الفنية، وذلك من خلال التعرف على واقع ممارسة قادة المدارس للكفايات الفنية لتطبيق الاستراتيجية.

٥- من الممكن أن تفيد توصيات الدراسة ومقترحاتها عدد من الجهات المسؤولة عن التعليم وتطويره، ومنها: وزارة التعليم، وكليات التربية، وإدارات التعليم، ووحدات تطوير المدارس.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على تحديد درجة ممارسة قادة المدارس للكفايات الفنية في مجال قيادة عمليات التعليم والتعلم، ومجال مجتمعات التعلم المهنية.
- الحدود البشرية والمكانية: تم تطبيق أداة الدراسة على عينة من مشرفي ومشرفات وحدات تطوير المدارس في جميع إدارات التعليم المطبقة للمشروع والبالغ عددها (٢٧) منطقة ومحافظة تعليمية.
- الحدود الزمانية: طبقت أدوات الدراسة خلال العام الدراسي 1437/ 1438هـ

مصطلحات الدراسة:

قادة المدارس:

يُعرف دهيش والشلاش ورضوان (٢٠٠٩: ١٠١) قادة المدارس بالآتي: " القائد المدرسي هو الشخص الذي يتمتع بسلطات أكبر من الآخرين، مع تمتعه بسمات وصفات تجذب الآخرين إليه، ويجعلهم يتأثرون به، وهو الشخص الذي يوجه ويرشد ويحفز الآخرين لتحقيق جملة من الأهداف بكفاءة وفاعلية ".

ويُعرف قادة المدارس إجرائياً بأنهم: مجموعة الأفراد المكلفين بإدارة مدارس التعليم العام في مراحله المختلفة، والتابعة مدارسهم التي يتولون قيادتها لمشروع تطوير المدارس، سواء من مدارس البنين أو البنات بالمملكة العربية السعودية.

الكفايات:

تُعرفها الفار (٢٠١١: ١٧) بأنها: " مجموع المعارف والمهارات والاتجاهات التي يمتلكها الفرد، وتساعد على القيام بمهامه بفاعلية وكفاءة ".

وتُعرف الكفايات إجرائياً بأنها: جميع المعارف والقدرات والمهارات الأساسية للقائد المدرسي، والتي تمكنه من إنجاز وتحقيق أهداف الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام، وذلك في مجالات: قيادة عمليات التطوير، وعمليات التعليم والتعلم، ومجتمعات التعلم المهنية، والشراكة المجتمعية.

الكفايات الفنية:

يُعرفها زيان (٢٠٠٧: ١٨٣) بأنها: " القدرة على القيام بالواجبات المتعلقة بالنواحي الفنية المرتبطة بالعمل المدرسي وأدائه بإتقان ".

وتُعرف الكفايات الفنية إجرائياً بأنها: مجموعة المعارف والقدرات والمهارات التي يمارسها قادة المدارس للقيام بالمهام والمسؤوليات المطلوبة منهم وفق احتياج الاستراتيجية بشكل صحيح، وذلك في مجالات: قيادة عمليات التعليم والتعلم، ومجتمعات التعلم المهنية، والتي تقاس من خلال أداة الدراسة.

استراتيجية تطوير التعليم العام:

" هي خطة طويلة المدى، تسعى إلى تطوير التعليم العام في المملكة العربية السعودية، بما يلبي الاحتياجات الحالية والتطلعات المستقبلية للمملكة من خلال تنفيذ مجموعة من

البرامج والمشاريع التعليمية " . (مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام، ٢٠١٥)

وهذه الدراسة تتبنى التعريف أعلاه كتعريف إجرائي.

منهج الدراسة :

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، الذي يعتمد على دراسة الواقع ويهتم بوصفه وصفاً دقيقاً، ويعبر عنه تعبيراً كيفياً بوصف الظاهرة وتوضيح خصائصها، أو تعبيراً كمياً من خلال الوصف الرقمي لتوضيح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة. (عبيدات وعدس، ٠١٥)

مجتمع الدراسة والعينة :

تكون مجتمع الدراسة من جميع مشرفي ومشرفات وحدات تطوير المدارس، والبالغ عددهم (٤٣٥) مشرفاً ومشرفة، منهم (٢٢٤) مشرفاً، و (٢١١) مشرفة، وذلك في جميع إدارات التعليم المطبقة لمشروع تطوير والبالغ عددها (٢٧) منطقة ومحافظة تعليمية حسب إحصاءات البرنامج الوطني لتطوير المدارس (٢٠١٥) للعام الدراسي ١٤٣٦/١٤٣٧هـ، وطبقت الدراسة على عينة من مشرفي ومشرفات وحدات تطوير المدارس بلغ عددها (219) مشرفاً ومشرفة، وتمثل نسبة (٥٠ %) من مجتمع الدراسة، منهم (١١٧) مشرفاً، و (١٠٢) مشرفة، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية بالأسلوب النسبي، حيث حُدد عدد أفراد العينة بناءً على متغير الجنس ونسبة تمثيلهم للمجتمع.

أداة الدراسة :

قام الباحث ببناء استبانة كأداة للدراسة، وتكونت من ثلاثة أقسام: اشتمل القسم الأول على الخصائص الأولية لأفراد العينة (المتغيرات)، وهي: الجنس، والمؤهل العلمي، والقسم الثاني تكون من تسع عبارات تمثل الكفايات الفنية لقادة المدارس في مجال قيادة عمليات التعليم والتعلم، والقسم الثالث تكون من تسع عبارات تمثل الكفايات الفنية لقادة المدارس في مجال قيادة مجتمعات التعلم المهنية.

وتم التحقق من صدق أداة الدراسة الظاهري بعرضها على (١٢) محكماً من أهل الخبرة والتخصص من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، كما تم التحقق من صدق الأداة بعد تطبيقها على عينة استطلاعية بلغ عددها (٣٠) مشرفاً ومشرفة، حيث

كانت قيم الصديق لمعامل ألفا كرونباخ مرتفعة، فقد بلغ الجذر التربيعي للمعامل في المجموع الكلي لعبارات الأداة (٠,٩٧)، كما تم حساب معامل ألفا كرونباخ لقياس الثبات الكلي لجميع العبارات، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلي (٠,٩٤١) وهو معدل ثبات مرتفع ومقبول .

الإطار النظري:

نتيجة للتحويلات العالمية المتسارعة في مختلف المجالات، والتحديات التي تواجهها المملكة العربية السعودية لمواكبة هذه التحويلات والتغيرات في ظل تنافس عالمي نحو الوصول إلى مجتمع المعرفة والاقتصاد القائم على المعرفة، فقد أولت القيادة السعودية اهتمامها بالتعليم باعتباره أساس تحقيق التنمية الشاملة المستدامة لدوره في تمكين النشء من امتلاك أدوات إنتاج المعرفة وتحويلها إلى تطبيقات متنوعة.

لذلك أقرّ مجلس الوزراء في ٢٤ محرم لعام ١٤٢٨هـ الموافقة على مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز - يرحمه الله - لتطوير التعليم العام، والذي يهدف إلى الإسهام الفعّال في الرفع من القدرة التنافسية للمملكة بكافة المجالات، وبناء مجتمع المعرفة. (وكالة الأنباء السعودية، ٢٠٠٩)

ولتحقيق أهداف هذا المشروع تم بناء استراتيجية لتحويل التطلعات إلى حقائق من خلال آلية عمل تحتوي على رؤية مستقبلية، وأهداف، وسياسات، وإجراءات، وفق معايير ومؤشرات محددة.

الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام:

وهي عبارة عن خطة طويلة المدى، تسعى إلى تطوير التعليم العام، بما يلبي الاحتياجات الحالية والتطلعات المستقبلية من خلال تنفيذ مجموعة من البرامج والمشاريع التعليمية. (مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام، ٢٠١٥)

وتم صياغة الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام في وثيقة تحتوي على عددٍ من البنود، ومنها: الرؤية المستقبلية للتعليم العام، والأسس الاستراتيجية، والأهداف العامة والبالغ عددها عشرة أهداف، وسياسات تحقيقها، وإجراءات تنفيذ السياسات، والنواتج المستهدفة من هذه الاستراتيجية.

وحددت الاستراتيجية الرؤية المستقبلية للتعليم العام في المملكة حتى عام ١٤٤٤هـ من خلال: طالب يحقق أعلى إمكانياته، ذو شخصية متكاملة، مشارك في تنمية مجتمعه، ومنتج لدينه ووطنه، من خلال نظام تعليمي عالي الجودة.

أما الأسس التي قامت عليها الاستراتيجية فهي: الطالب، والمدرسة، وإدارة التعليم، ووزارة التعليم، والشراكة المجتمعية، حيث تم اشتقاق الأهداف والسياسات من هذه الأسس، كما حُدد لكل أساس الأبعاد والعناصر المرتبطة به.

واجبات ومسؤوليات القائد المدرسي في ضوء استراتيجية تطوير التعليم العام:

يعتبر تحليل الواجبات والمسؤوليات من أهم مصادر اشتقاق الكفايات اللازم توافرها في شاغل الوظيفة، لذلك فإن الدراسة الحالية ستعتمد على تحليل واجبات ومسؤوليات القائد المدرسي للتعرف على أهم الكفايات الفنية التي ينبغي تطويرها وفق احتياجات الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام.

حيث يشير مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز - يرحمه الله - لتطوير التعليم العام (١٤٣٣: ٩٩) أن القائد المدرسي وفق أنموذج تطوير المدارس يعمل على أداء المهام الآتية: قيادة المدرسة للوصول إلى مستوى فعال من التعلم والتدريس، وقيادة عملية تقويم المدرسة، وبناء خطط التطوير بوصفه مشرفاً موجهاً ومقيماً لتحسين أداء المدرسة بجوانبها المختلفة وفق معطيات الحاضر وتطلعات المستقبل، والإسهام في التطوير المهني، والإشراف على تنسيق برامجها وقيادتها، وإقامة برامج للشراكة مع الأسر والمجتمع بالتعاون مع مجلس المدرسة، وبناء برامج وآليات للشراكة مع مسؤولي إدارة التعليم ومشرفي المدرسة.

كما صدر عن مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز - يرحمه الله - لتطوير التعليم العام (د. ت: ٦١ - ٨٤) المعايير المهنية لقادة المدارس، والتي اشتملت على أربعة معايير رئيسية، وتضمن كل معيار منها عدداً من المعايير الفرعية، وهي كما يلي:

المعيار الأول/ التخطيط وفق معطيات الواقع ومتغيرات المستقبل: ويشتمل على (١١) معياراً فرعياً، ومنها: يعرف الاتجاهات والقضايا التربوية الحديثة وتأثيرها على العملية التربوية والتعليمية، و يعرف تقنيات التعليم الحديثة سواء من حيث استخدامها أو تأثيرها على العملية التعليمية، ويخطط في ظل توجهات وزارة التعليم وخططها التطويرية.

المعيار الثاني/ قيادة المدرسة وإدارتها لتعليم وتعلم فاعلين، ويشتمل على (٣٤) معياراً فرعياً، ومن أهمها: يعرف سياسات ونظم التعليم في المملكة العربية السعودية، ويتابع باستمرار تحصيل الطلاب وتعلمهم باعتباره غاية المدرسة، ويفهم السياسات والاتجاهات التربوية والتعليمية الحديثة التي يمكنها أن تؤثر في عملية التربية والتعليم تأثيراً مباشراً أو غير مباشر، ويجسد القدوة في تبني رسالة ورؤية وقيم المهنة والمدرسة، ويضع معايير عالية لتعلم الطلاب وتحصيلهم الدراسي.

المعيار الثالث/ التطوير المهني لذاته ولأعضاء المدرسة، ويشتمل هذا المعيار على (١٠) معايير فرعية على، ومنها: يضع رؤية للتطوير المهني سهلة الفهم وملهمة وقابلة للتطبيق، ويؤسس لمتطلبات التطوير المهني في أعضاء المدرسة، ويخطط للتطوير المهني بناءً على الاحتياجات الفعلية لأعضاء المدرسة ومتطلبات المهنة.

المعيار الرابع/ الشراكة المجتمعية، ويشتمل على ستة معايير فرعية، ومنها: يعرف القضايا الحالية والتوجهات المستقبلية التي تؤثر على مجتمع المدرسة المحلي، ويعرف المصادر الغنية والمتنوعة في المجتمع المحلي سواء كانت بشرية أو مادية، ويطور وينفذ خطة تواصل فعالة مع الأسرة والمجتمع المحلي، ويعلن ويوضح رسالة المدرسة ورؤيتها وأهدافها للمجتمع، ويستخدم أساليب فعالة لبناء دعم مجتمعي لتعزيز تعلم الطلاب ودعم نجاح المدرسة والاحتفال بمنجزاتها.

وحددت وزارة التعليم (١٤٣٧) واجبات ومسؤوليات القائد المدرسي، والتي اشتملت على (٤٥) بنداً، ومنها: الإشراف على إعداد الخطة العامة للمدرسة، وقيادة عمليات التعليم والتعلم في المدرسة، وتعزيز قيم الانتماء والمواطنة والمحافظة على أمن الوطن، ودعم البرامج والأنشطة التي تعمل على الاعتزاز بالدين والولاء للملك والانتماء للوطن لمنسوبي المدرسة والإشراف عليها، وتشكيل واعتماد المجالس واللجان المدرسية وفرق العمل والإشراف عليها وممارسة الصلاحيات المعتمدة ومتابعة تنفيذها، ومتابعة أداء أعمال الهيئة التعليمية والإدارية من خلال زيارتهم في الفصول والاطلاع على أعمالهم ونشاطاتهم ومشاركاتهم، والمشاركة في بناء قدرات منسوبي المدرسة وتحديد البرامج التدريبية ووضع الخطط اللازمة لتدريبهم خلال العام الدراسي، وتفعيل مفهوم مجتمعات التعلم المهنية، والتنسيق والتعاون مع المشرفين التربويين وغيرهم ممن تقتضي طبيعة عملهم زيارة المدرسة، والإشراف على دراسة

نتائج الاختبارات والتقويم واتخاذ ما يلزم بشأنها للرفع من مستوى التحصيل الدراسي، وتعزيز دور المدرسة الاجتماعي من خلال تفعيل العمل التطوعي وفقاً للتعليمات المعتمدة، وعقد الاجتماعات واللقاءات وغيرها مع أولياء أمور الطلاب وغيرهم ممن لديهم القدرة على الإسهام في تحقيق أهداف المدرسة، ودراسة ومراجعة الاتفاقيات مع الجهات الحكومية والأهلية المرخصة قبل اعتمادها والتي تسهم في إنجاز أعمال المدرسة وتحقيق أهدافها، والعمل على تطوير أساليب وإجراءات العمل باستمرار وتنمية أداء المسؤولين نحوه.

إن ما تم عرضه من أهداف استراتيجية تطوير التعليم، وسياسات تحقيقها، وإجراءات تنفيذ السياسات، ومهام القائد المدرسي وفق أنموذج تطوير المدارس، والمعايير المهنية للقائد المدرسي، وواجبات ومسؤوليات القائد المدرسي الصادرة من وزارة التعليم، تمثل الأدوار المتطورة التي ينبغي للقائد المدرسي القيام بها، وهذه الإجراءات والمهام والمعايير والواجبات والمسؤوليات ستساهم في اشتقاق الكفايات الفنية اللازم توافرها في القائد المدرسي وفقاً لاحتياجات تنفيذ الاستراتيجية.

الكفايات الفنية اللازمة لتنفيذ استراتيجية تطوير التعليم العام:

تسعى الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام إلى تحويل المدرسة من مؤسسة تقليدية إلى مؤسسة متعلمة تتولى القيادات المدرسية فيها مسؤولية الأداء ونتائجه، وبالتالي انتقال وظيفة القائد المدرسي من الأدوار التقليدية إلى أدوار جديدة للوصول إلى الجودة والتميز في الأداء.

لذلك فالقائد المدرسي ينبغي أن يكون ملماً بمهامه ومسؤولياته الجديدة في قيادة تطوير المدرسة، وإحداث التغيير المرغوب من خلال امتلاكه لكفايات مهارات التخطيط الاستراتيجي وبناء الرؤية، وقيادة الموارد المادية والبشرية، وتكوين مجتمعات التعلم المهنية، وتوظيف التقنية بكفاءة، وقيادة عمليات الجودة، وإشراك المجتمع المحلي في العملية التعليمية من خلال قيادة الشراكة المجتمعية، والقدرة على قراءة وتحليل البيانات والمعلومات والنتائج.

والكفايات الفنية للقائد المدرسي عبارة عن مجموعة مركبة من المعارف والمهارات والقدرات التي يوظفها في الأداء، ويتم اشتقاقها من مصادر متعددة كتحليل المهام، وترجمة

الواجبات والمسؤوليات إلى كفايات، وتحديد احتياجات الوظيفة من الكفايات المطلوبة للقيام بمسؤولياتها.

وبعد الاطلاع على ما ورد في سياسات تحقيق أهداف الاستراتيجية، وإجراءات تنفيذ السياسات، ومهام القائد المدرسي وفق أنموذج تطوير المدارس، والمعايير المهنية، والواجبات والمسؤوليات الصادرة من وزارة التعليم، قام الباحث بتصنيف الكفايات الفنية اللازم توافرها في القائد المدرسي لتنفيذ استراتيجية تطوير التعليم العام في أربعة مجالات على النحو التالي:

أولاً/ الكفايات الفنية المتعلقة بقيادة عمليات التطوير:

تعرف جبريل (٢٠١١: ٢٦) مفهوم عمليات التطوير بأنها: " مجموعة من التغيرات التي تحدث في نظام التعليم بقصد زيادة فعاليته أي جعله أكثر استجابة لحاجة المجتمع ".

وهذه العمليات تجعل من الأداء أكثر مواكبة للتحويلات المعاصرة في المجال التعليمي، ويمكن تحديد أهم الكفايات الفنية للقائد المدرسي فيما يلي: كفاية التخطيط الاستراتيجي المدرسي، وكفاية تأسيس الوحدات الهيكلية، وكفاية تفعيل المجالس المدرسية، وكفاية إدارة عمليات التغيير، وكفاية دعم الابتكارات، وكفاية ضمان الجودة جودة العمل المدرسي، وكفاية توظيف التقنية في العمليات الإدارية، وكفاية تطبيق التقويم الذاتي، وكفاية تحليل وقراءة بيانات التقويم الذاتي.

ثانياً/ الكفايات الفنية المتعلقة بقيادة عمليات التعليم والتعلم:

عمليات التعليم والتعلم هي البرامج والأنشطة التي تتم وفق إجراءات محددة، وتهدف إلى إعداد الطالب إعداداً شاملاً ومتكاملاً.

وتتضمن هذه الكفايات ما يلي: كفاية تحسين البيئة المدرسية، وكفاية تفعيل المنهج المدرسي، وكفاية متابعة عمليات التدريس، وكفاية إدارة الأنشطة والبرامج الإضافية، وكفاية توجيه الإرشاد المدرسي ورعاية الطلاب، وكفاية ضمان جودة عمليات التعليم والتعلم، وكفاية توظيف التقنية في عمليات التعليم والتعلم، وكفاية تقويم عمليات التعليم والتعلم، وكفاية تحليل البيانات وقراءتها في عمليات التعليم والتعلم.

ثالثاً/ الكفايات الفنية المتعلقة بقيادة مجتمعات التعلم المهنية:

يُعرف مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز - يرحمه الله - لتطوير التعليم العام (١٤٣٦: ١٠) مجتمعات التعلم المهنية بأنها: " مجموعات من الأفراد المنتمين إلى نفس

المهنة تتشكل وفق أطر متعددة ومستويات مختلفة يجمعهم الاهتمام المشترك بجعل أدائهم أكثر كفاءة وفاعلية، ويعملون بصورة تعاونية من خلال أوعية متعددة تتيح تبادل الخبرات واكتساب أفضل الممارسات ومعالجة الصعوبات والتحديات التي تواجه عملهم".

ومن أهم هذه الكفايات: كفاية تأسيس مجتمعات التعلم المهنية، وكفاية تقويم أداء المعلمين، وكفاية دعم التنمية المهنية للمعلمين، وكفاية إدارة المعرفة، وكفاية التركيز على النتائج، وكفاية ضمان جودة مجتمعات التعلم المهنية، وكفاية توظيف التقنية في مجتمعات التعلم المهنية، وكفاية تقويم مجتمعات التعلم المهنية، وكفاية تحليل البيانات وقراءتها في مجتمعات التعلم المهنية.

رابعاً/ الكفايات الفنية المتعلقة بقيادة الشراكة المجتمعية:

يوضح مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز - يرحمه الله - لتطوير التعليم العام (١٤٣٦: ١١) في دليل الشراكة الأسرية والمجتمعية أن الشراكة يقصد بها: " الجهود التي تبذلها المدرسة والقائمون على إدارتها في التعاون والتكامل مع الأسرة والمجتمع المحلي، لزيادة فعالية المدرسة في أداء رسالتها من خلال الأنشطة والفعاليات المختلفة المضمنة في خطة المدرسة لتحسين جودة التعليم نحو إعداد المواطن الصالح المعزز بدينه وقيادته ووطنه وخدمة مجتمعه ".

ويمكن تحديد أهم الكفايات الفنية للقائد المدرسي فيما يلي: كفاية تأسيس الشراكات والتواصل، وكفاية تفعيل الشراكة الأسرية، وكفاية استثمار البيئة المحلية، وكفاية التواصل مع إدارة التعليم، وكفاية استثمار الداعمين وقطاعات المجتمع، وكفاية ضمان جودة الشراكة المجتمعية، وكفاية توظيف التقنية في الشراكة المجتمعية، وكفاية تقويم الشراكة المجتمعية، وكفاية تحليل البيانات وقراءتها في الشراكة المجتمعية.

ومما سبق يتضح أن توظيف التقنية، وضمان الجودة، والتقويم، وتحليل البيانات وقراءتها تعتبر من الكفايات اللازم توافرها في القائد المدرسي عند قيادة جميع العمليات.

الدراسات السابقة:

يتناول هذا الجزء الدراسات السابقة والأبحاث ذات الصلة بموضوع الدراسة، والتي طبقت في البيئة السعودية والعربية والأجنبية، ومن أهم هذه الدراسات ما يلي:

دراسة البلوي (٢٠١٥)، والتي هدفت إلى اقتراح برنامج تدريبي لتطوير الكفايات الفنية لمديري مدارس مشروع الملك عبد الله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام، وتكونت عينة الدراسة من (٢٥٦) معلماً ومعلمة، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت بعض نتائج الدراسة إلى أن واقع الكفايات الفنية لمديري المدارس جاء بدرجة متوسطة، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) في واقع الكفايات الفنية لمديري المدارس تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ولمتغير المؤهل العلمي لصالح بكالوريوس ودراسات عليا، ولمتغير الخبرة لصالح ذوي الخبرة (٦ - ١٠) سنوات.

دراسة الشريف (٢٠١٥)، والتي هدفت إلى التعرف على الكفايات الإدارية والفنية التي يجب توافرها لدى مديري مدارس التعليم العام بمنطقة نجران، ومدى توافرها لديهم، وتكونت عينة الدراسة من (٨٧) مديراً ومديرة، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتوصلت بعض نتائج الدراسة إلى أن ممارسة مديري المدارس للكفايات الإدارية والفنية بشكل عام جاءت بدرجة متوسطة، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، بينما وجدت فروق تعزى لمتغير الجنس في مجال التنظيم لصالح الذكور.

دراسة المجالي والنوالدة (٢٠١٥)، والتي هدفت إلى التعرف على درجة امتلاك مدراء المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء للكفايات التقنية والإدارية من وجهة نظر المعلمين في ضوء متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠٠) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وتوصلت نتائج الدراسة المرتبطة بالدراسة الحالية إلى أن درجة امتلاك مدراء المدارس الحكومية للكفايات التقنية والإدارية جاءت بدرجة متوسطة، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) في درجة امتلاك الكفايات التقنية والإدارية تعزى لمتغير الخبرة لصالح (١٠ سنوات فأكثر)، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي.

دراسة الطلحي (٢٠١٥)، والتي هدفت إلى التعرف على الكفايات التخطيطية المطلوبة لمديري مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الطائف، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٢) معلم، تم

اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت أهم نتائج الدراسة إلى أن الكفايات التخطيطية لمديري المدارس الثانوية جاءت بدرجة متوسطة، واحتلت كفاية التهيئة والتحضير والتشخيص المرتبة الأولى تليها الإعداد والتنفيذ ثم المتابعة والتقييم، بينما كفايات وضع خطط بديلة، وتحليل البيئة الداخلية والخارجية للمدرسة جاءت جميعها بدرجة منخفضة.

دراسة النبات (٢٠١٤)، والتي هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس في مجال تنمية المهارات الذاتية والإدارية والفنية والإنسانية والتصورية، وتكونت عينة الدراسة من جميع مديري المدارس بمحافظة بقعاء والبالغ عددهم (٧٧) مديراً، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، ومن أهم نتائج الدراسة أن درجة الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس جاءت بدرجة كبيرة جداً، وأن أبرز الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس هي: الإلمام بأساليب تقويم أداء العاملين في المدرسة، وتنمية القدرة على تكوين علاقات إنسانية فعالة مع أولياء أمور الطلاب، وأظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند $(a \leq 0.05)$ في متوسطات درجة الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس بالمهارات الإدارية والذاتية والإدارية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة لصالح المديرين الذين خبرتهم من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات.

دراسة الطمجان (٢٠١٤)، والتي هدفت إلى التعرف على درجة تطبيق مديري ومديرات المدارس الثانوية في مديرية لواء البادية الشمالية الشرقية لكفاياتهم المهنية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤٢) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت بعض نتائج الدراسة إلى أن مديري ومديرات المدارس الثانوية يطبقون الكفايات المهنية بدرجة متوسطة، وجاءت في المرتبة الأخيرة كفاية العلاقات الإنسانية وخدمة المجتمع المحلي، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند $(a \leq 0.05)$ في درجة تطبيق مديري ومديرات المدارس الثانوية للكفايات المهنية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة، والمؤهل العلمي.

دراسة العمارة (٢٠١٤)، والتي هدفت إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الأساسية ومديراتها ومساعدتهم، وشملت العينة جميع أفراد مجتمع الدراسة والبالغ

عددهم (٢٤٢) مديراً ومديرة ومساعداً ومساعدة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتوصلت بعض نتائج الدراسة إلى أن الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس جاءت بدرجة كبيرة في مجال التقييم، وبدرجة متوسطة في المجال الفني المهني التطويري، وبدرجة قليلة في التخطيط والتنظيم المدرسي، والمجتمع المحلي، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس تبعاً لمتغير الجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرة أقل من خمس سنوات.

دراسة بوشاما وآخرون (Bouchamma et. Al., 2014)، والتي هدفت إلى التعرف على التصورات والمعتقدات للكفايات الذاتية لمديري المدارس والعوامل المرتبطة بها، وتكونت عينة الدراسة من مديري المدارس ومساعدتهم في مقاطعة كيبك، وبلغ عددهم (٤٩) مديراً ومساعداً، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي المسحي، وتوصلت أبرز نتائج الدراسة إلى أن التطوير المهني للمعلمين يعتبر من أهم كفايات مديري المدارس في مجال الموارد البشرية، وجاء ترتيب كفايات مديري المدارس من حيث الأهمية على النحو التالي: الخدمات التعليمية، ثم البيئة التعليمية، ثم الموارد البشرية، وأخيراً الموارد الإدارية، وأن من أبرز أساليب التطوير المهني لرفع كفايات المديرين المشاركة في المؤتمرات والندوات.

دراسة أريش (Irish, 2014)، والتي هدفت إلى وصف الكفايات القيادية التي تمارسها القيادات المدرسية لتحويل المدارس الفاشلة إلى مدارس ناجحة في ولاية ميشيغان، وتكونت عينة الدراسة من بعض مديري المدارس المتوسطة والثانوية وبلغ عددهم أربعة مديرين، وتم اختيارهم بالطريقة القصدية، واستخدم الباحث منهج دراسة الحالة، وتوصلت بعض نتائجها إلى أن أهم الكفايات القيادية هي تطبيق الجودة في العملية التعليمية، ودعم المعلمين لاستخدام استراتيجيات تدريس فعالة، ومتابعة المعلمين، ومن الكفايات القيادية الأساسية لنجاح المدرسة: تقدير الفروق الفردية بين المعلمين، واستخدام أساليب الاتصال الفعالة مع المجتمع المدرسي سواء الطلاب أو المعلمين أو أولياء الأمور، وإشراك المعلمين في وضع الخطط المدرسية، وتفعيل التعاون بين أفراد المدرسة.

دراسة أبو اسنيينة (٢٠١٣)، والتي هدفت إلى التعرف على درجة توافر الكفايات الفنية لدى مديري مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز والمراكز الريادية، وتكونت عينة الدراسة من

(٢٠٩) معلمين ومعلمات، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت أهم نتائج الدراسة إلى أن درجة توافر الكفايات الفنية لدى المديرين جاءت بدرجة متوسطة، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة توافر الكفايات الفنية لدى المديرين بالنسبة لمتغير الجنس، المؤهل العلمي، بينما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الخبرة لصالح المعلمين أصحاب الخبرة (أقل من ٥ سنوات).

دراسة السناني (٢٠١٣)، والتي هدفت إلى التعرف على الأسس النظرية للكفايات المهنية اللازمة لمديري المدارس في الفكر الإداري المعاصر، والتعرف على آراء الخبراء حول درجة أهمية الكفايات المهنية ودرجة توافرها لدى مديري المدارس، وتكونت عينة الدراسة من (١٤٠) خبيراً في مجال الإدارة التربوية وقيادياً بوزارة التعليم، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت أهم نتائج الدراسة إلى اتفاق آراء عينة الدراسة حول ضعف درجة توافر الكفايات المتعلقة بالتخطيط والتنظيم، والمتابعة والتفويض، وتنمية الموارد البشرية، والاتصال.

دراسة ياسين وآخرون (Yasin et. Al., 2013)، والتي هدفت إلى تحديد مستوى الكفايات الأساسية بين مديري المدارس في مقاطعة جنوب سولاويسي بإندونيسيا، وتحديد العلاقة بين الكفايات الأساسية ومعايير التعليم العالمية، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٤) معلماً، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي المسحي، وتوصلت أهم النتائج إلى أن مستوى الكفايات الأساسية بين مديري المدارس جاء بدرجة كبيرة، وأن كفايات مديري المدارس في القيادة المدرسية وقيادة التعليم والتعلم كان لها تأثير كبير في تحسين وتطوير المدارس، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق بين المعلمين في استجاباتهم لتحديد مستوى الكفايات الأساسية بين مديري المدارس ترجع لمتغيري سنوات الخبرة، والجنس.

دراسة أبو رمان (٢٠١٢)، والتي هدفت إلى تحديد درجة الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية في ضوء التطوير التربوي بالملكة الأردنية، وتكونت عينة الدراسة من (٤٦) مديراً ومديرة، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتوصلت أهم نتائج الدراسة إلى أن الحاجات التدريبية لمديري ومديرات المدارس كانت بدرجة عالية، وجاء في المرتبة الأولى مجال تحسين المناهج، ثم إدارة الروابط

مع المدرسة والمجتمع المحلي، وفي المرتبة الأخيرة تنمية المعلمين مهنيًا، وأن تقديرات مديري ومديرات المدارس لاحتياجاتهم التدريبية كانت مرتفعة في إدارة مجتمعات التعلم المهنية، وتقييم الأداء المؤسسي، وإدارة الجودة الشاملة، بينما كانت متوسطة في استفادة المجتمع المحلي من إمكانيات المدرسة، والاستفادة من الإمكانيات المتاحة من المجتمع المحلي لإثراء العملية التعليمية، وإدارة التغيير، ومهارات الاتصال، واستراتيجيات التقويم للعمل التربوي، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط درجات الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية تبعاً لمتغيري الجنس، وسنوات الخبرة.

دراسة كافازوس وأوفاندو (Cavazos and Ovando, 2012)، والتي هدفت إلى

التعرف على الكفايات القيادية لاختيار مدير المدرسة الفعال، وتكونت عينة الدراسة من خبراء بلغ عددهم تسعة من مديري المدارس، وطلاب الدكتوراه من مدارس الحدود بين تكساس والمكسيك، وتم اختيارهم بالطريقة القصدية، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي، وتوصلت بعض النتائج إلى أن من الكفايات القيادية لاختيار مدير المدرسة الفعال: الانضباط، والمرونة، والتركيز، والتحفيز، والاتصال، والمشاركة، والرؤية المستقبلية، وقدرة مدير المدرسة على جودة قراءة وتفسير البيانات والمعلومات.

دراسة جولكان (Gulcan, 2012)، والتي هدفت إلى تحديد الكفايات القيادية

التعليمية لإدارة المدارس في تركيا، وتكونت عينة الدراسة من المعلمين والقيادات التعليمية في المدارس الابتدائية والمتوسطة وبلغ عددهم (٦٧٥) قائداً ومعلمًا، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتوصلت بعض نتائج الدراسة إلى وجود تدني في مستوى كفايات القيادات التعليمية فيما يتعلق بمهارات الاستفادة من خبرات المعلمين، وإشراكهم في العمل الإداري، وتطوير أنشطة التعليم، وتحسين أداء المعلمين، وأن القيادات المدرسية قادرة على ترسيخ ودعم الانضباط في المدرسة، وتتعاون مع المعلمين والطلاب وأولياء الأمور إلى حد كبير.

دراسة العربي (٢٠١١)، والتي هدفت إلى التعرف على طبيعة مدرسة المستقبل

ومتطلباتها من القيادة المدرسية، والوقوف على واقع القيادة المدرسية، والوصول لرؤية استراتيجية مقترحة لقيادة مدرسة المستقبل بالمملكة العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة من القيادات التربوية العليا في وزارة التعليم، والمتخصصين في القيادة التربوية بالجامعات

البالغ عددهم (٢١) خبيراً، وتم اختيارهم بالطريقة القصدية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن أهم الممارسات القيادية للقائد التربوي بمدرسة المستقبل هي: توضيح الأدوار والواجبات المطلوب أداؤها من العاملين، وتوفير مناخ تعاوني يساعد على مشاركة العاملين في تقويم أدائهم، وتحديد الاحتياجات التدريبية للعاملين، وتنمية مهارات العاملين في ضوء نتائج تقويم أدائهم، وأن أهم مجالات التنمية المهنية للقيادات التربوية هي: توزيع الأعمال والمهام والمسئوليات، ومراقبة ومتابعة تنفيذ الأعمال، والاهتمام بالعلاقات الإنسانية في التعامل مع المجتمع، واتباع أساليب متطورة وفعالة في تقويم الأداء.

دراسة الفار (٢٠١١)، والتي هدفت إلى بناء برنامج تدريبي لتطوير الكفايات الإدارية لمديري المدارس في ضوء احتياجاتهم التدريبية ونظرية القيادة التحويلية وقياس فاعليته، وتكونت عينة الدراسة من (٦٧) مدير ومديرة مدرسة، و (١٦) مدير ومديرة تعليم، و (١٦) من رؤساء أقسام الإدارات التربوية، وتم اختيار عينة الدراسة من المديرين والمديرات بالطريقة العشوائية الطبقية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التطويري، وتوصلت أهم نتائج الدراسة إلى أن درجة توافر الكفايات الإدارية اللازمة لمديري المدارس جاءت متوسطة في مجال التقويم، وأن الكفايات القيادية اللازمة لمديري المدارس والتي جاءت بدرجة متوسطة هي: تهيئة فرص النمو المهني للعاملين في المدرسة، وتحديد معايير واضحة لقياس الأداء الوظيفي للعاملين، وتطوير العاملين وفقاً لتقويمهم.

دراسة كوستيلو (Costellow, 2011)، والتي هدفت إلى التعرف على الكفايات القيادية لمدير المدرسة المفضل من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في ولاية كنتاكي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٨٠٢) معلماً ومعلمة، و (١٢٩) مديراً يمثلون مجتمع الدراسة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتوصلت بعض نتائج الدراسة إلى أن كفاية الاتصال جاءت كأهم كفاية من الكفايات القيادية لمدير المدرسة المفضل وبدرجة كبيرة جداً، بينما جاءت كفايات الانضباط، والثقافة، والرؤية، والتركيز بدرجة كبيرة، وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في متوسطات استجاباتهم للكفايات القيادية لمدير المدرسة المفضل تعزى إلى سنوات الخبرة، والجنس.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الأول: ينص السؤال على: " ما واقع ممارسة قادة المدارس للكفايات الفنية في ضوء استراتيجية تطوير التعليم العام في مجال قيادة عمليات التعليم والتعلم؟ ".

اشتمل هذا المجال على تسع عبارات تمثل الكفايات الفنية في قيادة عمليات التعليم والتعلم، وللتعرف على واقع ممارسة قادة المدارس لهذه الكفايات في ضوء استراتيجية تطوير التعليم العام، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، والترتيب، ودرجة الموافقة على كل عبارة من عبارات المجال، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (١)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للمجال الأول:
قيادة عمليات التعليم والتعلم

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	درجة الموافقة
١	يجعل البيئة المدرسية جاذبة للجميع	٣,٦٢١	٠,٨٥٠	٧٢,٤٢ %	٤	كبيرة
٢	يساعد المعلمين لتفعيل المناهج المدرسية	٣,٥٠٢	٠,٩٠٠	٧٠,٠٤ %	٦	كبيرة
٣	يتابع عمليات التدريس داخل الفصول	٣,٧٠٨	٠,٨٩٢	٧٤,١٦ %	١	كبيرة
٤	يتابع تنفيذ الأنشطة والبرامج الإضافية	٣,٦٩٠	٠,٨٥٤	٧٣,٨٠ %	٢	كبيرة
٥	يوجه الإرشاد المدرسي لرعاية الطلاب	٣,٦٠٣	٠,٨٦٩	٧٢,٠٦ %	٥	كبيرة
٦	يحث على تجويد عمليات التعليم والتعلم	٣,٤٤٣	٠,٨٨٨	٦٨,٨٦ %	٧	كبيرة
٧	يحفز المعلمين على استخدام التقنية في التعليم	٣,٦٢٦	٠,٨٨٦	٧٢,٥٢ %	٣	كبيرة
٨	يقوم جميع عناصر عمليات التعليم والتعلم	٣,١٢٣	٠,٩٥٧	٦٢,٤٦ %	٩	متوسطة
٩	يستثمر بيانات تقويم الطلاب في تطوير عمليات التعليم	٣,١٤٢	١,٠٩٨	٦٢,٨٤ %	٨	متوسطة
	المجموع الكلي للمجال الأول	٣,٤٩٥	٠,٧٢٧	٦٩,٩٠ %		كبيرة

تشير النتائج في الجدول رقم (١) إلى أن الكفايات الفنية في مجال قيادة عمليات التعليم والتعلم من وجهة نظر مشرفي ومشرفات وحدات التطوير جاءت إجمالاً بدرجة موافقة

كبيرة، وبمتوسط حسابي (٣,٤٩٥)، وانحراف معياري (٠,٧٢٧)، ونسبة مئوية بلغت (٦٩,٩٠%).

وحصلت سبع عبارات على درجة موافقة كبيرة تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٣,٧٠٨ و ٣,٤٤٣)، حيث جاءت عبارة " يتابع عمليات التدريس داخل الفصول " في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (٣,٧٠٨)، ونسبة مئوية (٧٤,١٦%)، فيما جاءت في المرتبة السابعة ضمن العبارات الحاصلة على درجة موافقة كبيرة عبارة " يحث على تجويد عمليات التعليم والتعلم " بمتوسط حسابي (٣,٤٤٣)، ونسبة مئوية بلغت (٦٨,٨٦%)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن كفايات قيادة عمليات التعليم والتعلم تعتبر من الكفايات الأساسية في أداء القائد المدرسي، ويتم التركيز على متابعة تنفيذها من قبل المشرفين التربويين في إدارات التعليم أثناء زيارتهم للمدارس، ويُقيّم أداء العمل المدرسي في ضوء تحقيقها، لذلك فإن قادة المدارس يولونها جل اهتمامهم، فتظهر ممارستهم لهذه الكفايات بشكل متكرر يومياً أثناء أدائهم للعمل القيادي، مما يؤدي إلى اكتساب قادة المدارس لمهاراتها.

بينما حصلت عبارتان من عبارات مجال قيادة عمليات التعليم والتعلم على درجة موافقة متوسطة، حيث جاءت عبارة " يستثمر بيانات تقويم الطلاب في تطوير عمليات التعليم " في المرتبة الثامنة ضمن إجمالي عبارات المجال بمتوسط حسابي قدره (٣,١٤٢)، ونسبة مئوية (٦٢,٨٤%)، ثم في المرتبة التاسعة والأخيرة عبارة " يقوم جميع عناصر عمليات التعليم والتعلم " بمتوسط حسابي قدره (٣,١٢٣)، ونسبة مئوية بلغت (٦٢,٤٦%)، وربما يعود ذلك إلى أن هاتين الكفائتين تعتبران من الكفايات اللازمة لتنفيذ إجراءات استراتيجية تطوير التعليم العام، وربما يعود ذلك إلى أن إجراءات ممارسة هاتين الكفائتين يستغرق وقتاً طويلاً بالنسبة لأعباء العمل القيادي، وأيضاً بسبب قصور بعض قادة المدارس في الإلمام بأهمية هذه البيانات استثمارها في تطوير عمليات التعليم والتعلم.

وتتفق هذه الدراسة مع نتائج دراسات الطلحي (٢٠١٥)، والفار (٢٠١١)، والتي توصلت إلى أن كفاية التقويم جاءت بدرجة متوسطة، كما تتفق مع دراسة بوشاما وآخرون (Bouchamma et. Al., 2014)، والتي توصلت إلى أن من أهم كفايات قادة المدارس

الخدمات التعليمية ثم البيئة التعليمية، وأيضاً تتفق مع دراسة أريش (Irish , 2014) من حيث أهمية كفاية تطبيق الجودة في العملية التعليمية، ومتابعة المعلمين.

وكذلك تتفق مع دراسات ياسين وآخرون (Yasin et. Al., 2013)، وكافازوس وأوفاندو (Cavazos and Ovando, 2012)، والحري (٢٠١١)، والتي توصلت نتائجها إلى أن كفايات قادة المدارس في قيادة التعليم والتعلم كان لها تأثير في تحسين وتطوير المدارس، وأن من أهم كفايات القائد المدرسي كفاية الرصد، والتقييم، ومراقبة ومتابعة تنفيذ الأعمال.

في حين تختلف مع نتائج دراسة العميرة (٢٠١٤)، والتي توصلت إلى أن الاحتياجات التدريبية لقادة المدارس في مجال التقييم جاءت بدرجة كبيرة، وربما يعود ذلك إلى عدم إلمام قادة المدارس بأهمية التقييم في تطوير العمل المدرسي، وتختلف أيضاً مع نتائج دراسة السناني (٢٠١٣)، والتي أسفرت عن ضعف درجة توافر الكفايات المتعلقة بالمتابعة والتقييم، وربما يعزى ذلك إلى كثرة أعباء قادة المدارس، بالإضافة إلى عدم تمكن بعضهم من مهارات التخطيط للتقويم وتنفيذه واستخدام نتائجه في التحسين والتطوير.

كما تختلف مع دراسة أبو رمان (٢٠١٢)، والتي توصلت إلى أن الحاجات التدريبية لقادة المدارس في مجال تحسين المناهج وتفعيلها كانت بدرجة عالية، وربما يعود ذلك إلى تفويض قادة المدارس للأمور المتعلقة بتحسين المناهج وتفعيلها إلى المعلمين باعتبار علاقتهم بها من حيث تخصصهم وتدريسهم للمواد.

النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الثاني: ينص السؤال على: " ما واقع ممارسة قادة

المدارس للكفايات الفنية في ضوء استراتيجية تطوير التعليم العام في مجال قيادة مجتمعات التعلم المهنية؟ " .

اشتمل هذا المجال على تسع عبارات تمثل الكفايات الفنية في قيادة مجتمعات التعلم المهنية، وللتعرف على واقع ممارسة قادة المدارس لهذه الكفايات في ضوء استراتيجية تطوير التعليم العام، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، والترتيب، ودرجة الموافقة على كل عبارة من عبارات المجال، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (٢)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للمجال الثاني:
قيادة مجتمعات التعلم المهنية

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	درجة الموافقة
١	يجيد تأسيس مجتمعات التعلم المهنية	٢,٨٨١	١,١٨٧	٥٧,٦٢ %	٦	متوسطة
٢	يقوم أداء المعلمين بموضوعية	٣,٢٦٠	٠,٩٩٦	٦٥,٢٠ %	٢	متوسطة
٣	يدعم عمليات التنمية المهنية للمعلمين	٣,٣٦٥	٠,٩٦٩	٦٧,٣٠ %	١	متوسطة
٤	يطبق المبادئ الأساسية في إدارة المعرفة	٢,٩٠٩	٠,٩٨٧	٥٨,١٨ %	٥	متوسطة
٥	يركز على نتائج عمليات التدريس	٣,١٣٧	١,٠٦٢	٦٢,٧٤ %	٣	متوسطة
٦	يؤكد على جودة الممارسات المهنية	٣,٢٦٠	٠,٩٤٤	٦٥,٢٠ %	٢	متوسطة
٧	يوظف التقنية لتفعيل مجتمعات التعلم	٢,٩٧٣	١,٠٣١	٥٩,٤٦ %	٤	متوسطة
٨	يقوم مجتمعات التعلم المهنية حسب المعايير المعتمدة	٢,٧٥٨	١,١٣٤	٥٥,١٦ %	٧	متوسطة
٩	يستخدم بيانات تقويم أداء المعلمين لتطوير مجتمعات التعلم المهنية	٢,٦٩٩	١,١٥٠	٥٣,٩٨ %	٨	متوسطة
	المجموع الكلي للمجال الثاني	٣,٠٢٧	٠,٨٩٩	٦٠,٥٤ %		متوسطة

يبين الجدول رقم (٢) أن ممارسة قادة المدارس للكفايات الفنية في مجال قيادة مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظر مشرفي ومشرفات وحدات تطوير المدارس جاءت إجمالاً بدرجة موافقة متوسطة، ونسبة مئوية بلغت (٦٠,٥٤ %)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لكفايات المجال بين (٢,٦٩٩ و ٣,٣٦٥).

ومن حيث عبارات المجال فقد حصلت جميع العبارات على درجة موافقة متوسطة، وجاءت عبارة "يدعم عمليات التنمية المهنية للمعلمين" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (٣,٣٦٥)، ونسبة مئوية بلغت (٦٧,٣٠ %)، وربما يعزى ذلك إلى أن مشرفي ومشرفات وحدات تطوير المدارس يرون أن موافقة قادة المدارس على التحاق المعلمين بالبرامج التدريبية التي تقيمها وحدات التطوير تعتبر من أشكال دعم عمليات التنمية المهنية للمعلمين.

وتقاسمت المرتبة الثانية عبارة " يقوم أداء المعلمين بموضوعية "، وعبارة " يؤكد على جودة الممارسات المهنية " بمتوسط حسابي (٣,٢٦٠)، و نسبة مئوية (٦٥,٢٠ %)، وربما يعود ذلك إلى عدم إلمام بعض قادة المدارس بكيفية ممارسة عملية تقويم أداء المعلمين، وعدم الموضوعية في التقويم، بالإضافة إلى اعتماد بعض قادة المدارس على التقويم في نهاية العام الدراسي لإكمال نماذج تقويم المعلمين وإرسالها إلى إدارات التعليم، وفيما يتعلق بتأكيد جودة الممارسات المهنية فربما يعزى حصول قادة المدارس على درجة موافقة متوسطة إلى عدم امتلاك بعضهم لمهارات ضمان الجودة وتوكيدها، بالإضافة إلى قلة ممارستها أثناء أدائهم لمهامهم.

وحلت عبارة " يركز على نتائج عمليات التدريس " في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدره (٣,١٣٧)، ونسبة مئوية بلغت (٦٢,٧٤ %)، وربما يعزى ذلك إلى أن بعض قادة المدارس لا يفرقون بين نتائج عمليات التدريس ومستوى التحصيل العلمي للطلاب فيركزون على نتائج الطلاب دون النظر إلى الأساليب التي أوصلتهم إلى هذه النتائج، وأيضاً ربما يعزى إلى أن بعض قادة المدارس لا يركزون على نتائج عمليات التدريس لانشغالهم بمهام روتينية تتعلق بالأعمال الإدارية المدرسية.

وجاءت في المرتبة الرابعة عبارة " يوظف التقنية لتفعيل مجتمعات التعلم " بمتوسط حسابي قدره (٢,٩٧٣)، ونسبة مئوية (٥٩,٤٦ %)، وربما يرجع سبب ذلك إلى عدم الإلمام الكافي من بعض قادة المدارس بدور التقنية في إكساب المعلمين المعارف والمهارات لتمكينهم من أداء أدوارهم، بالإضافة إلى دورها في التعلم الذاتي للمعلمين، ثم في المرتبة الخامسة عبارة " يطبق المبادئ الأساسية في إدارة المعرفة " بمتوسط حسابي (٢,٩٠٩)، ونسبة مئوية (٥٨,١٨ %)، وربما يعزى ذلك إلى ضعف بعض قادة المدارس في الإلمام بمبادئ إدارة المعرفة وتطبيقاتها المدرسية، والقصور في توجيه المعلمين لنقل خبراتهم إلى زملائهم، والمشاركة مع الآخرين لاكتساب خبرات جديدة.

فيما حلت عبارة " يجيد تأسيس مجتمعات التعلم المهنية " في المرتبة السادسة بمتوسط حسابي (٢,٨٨١)، ونسبة مئوية (٥٧,٦٢ %)، وربما يعزى ذلك إلى حداثة تطبيق مفهوم مجتمعات التعلم المهنية في المدارس، وضعف المعرفة عند بعض قادة المدارس

بمبادئ مجتمعات التعلم المهنية، وكيفية تطبيقها، وتحديد التصنيف المناسب لمجتمعات التعلم المهنية وفقاً لظروف المدرسة.

وفي المرتبة السابعة حلت عبارة " يقوم مجتمعات التعلم المهنية حسب المعايير المعتمدة " بمتوسط حسابي (٢,٧٥٨)، ونسبة مئوية (٥٥,١٦ %)، ثم في المرتبة الثامنة والأخيرة عبارة " يستخدم بيانات تقييم أداء المعلمين لتطوير مجتمعات التعلم المهنية " بمتوسط حسابي قدره (٢,٦٩٩)، ونسبة مئوية بلغت (٥٣,٩٨ %)، وربما يعزى ذلك إلى قصور بعض قادة المدارس في تطبيق عمليات التقييم، وعدم توافر المهارات الكافية في قراءة وتحليل البيانات والمعلومات المستخرجة من عملية التقييم، واستخدامها في تطوير مجتمعات التعلم المهنية.

وتتفق الدراسة الحالية مع دراسات النابت (٢٠١٤)، وبوشاما وآخرون (Bouchamma et. Al., 2014)، وأريش (Irish, 2014)، والتي توصلت نتائجها إلى أن من أبرز الاحتياجات التدريبية لقادة المدارس الإلمام بأساليب تقييم أداء المعلمين، وأن التطوير المهني للمعلمين ودعمهم لاستخدام استراتيجيات تدريس فعالة يعتبر من أهم كفايات القائد المدرسي، كما تتفق مع دراسة جولكان (Gulcan, 2012)، والتي توصلت إلى وجود تدني في مستوى القيادات المدرسية فيما يتعلق بمهارات الاستفادة من خبرات المعلمين، واشراكهم في العمل الإداري، وتحسين أدائهم.

وأيضاً تتفق مع دراسات الحربي (٢٠١١)، والفار (٢٠١١)، والتي أسفرت نتائجها عن أن من أهم ممارسات القائد المدرسي تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، وتنمية مهاراتهم في ضوء نتائج تقييم أدائهم، واتباع أساليب متطورة وفعالة في تقييم الأداء، وتهيئة فرص النمو المهني للعاملين في المدرسة.

بينما تختلف هذه الدراسة مع نتائج دراسة أبو رمان (٢٠١٢)، والتي توصلت إلى أن الحاجات التدريبية لقادة المدارس جاءت بدرجة عالية في تنمية المعلمين مهنيًا، وأن تقديراتهم لاحتياجاتهم التدريبية كانت مرتفعة في إدارة مجتمعات التعلم المهنية، وربما يعزى ذلك إلى حرص قادة المدارس على زيادة تأهيلهم في هذا المجال، وكذلك استشعار أهمية تنمية المعلمين مهنيًا في تحسين وتطوير أدائهم مما ينعكس على تطوير العمل المدرسي بشكل عام.

النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الثالث: ينص السؤال على: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة لواقع ممارسة قادة المدارس للكفايات الفنية في ضوء استراتيجية تطوير التعليم العام تعزى إلى متغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي ؟ ".
تمت الإجابة عن هذا السؤال على النحو التالي:

١ - متغير الجنس :

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة الكفايات الفنية لقادة المدارس في ضوء استراتيجية تطوير التعليم العام، كما تم استخدام اختبار " ت " (T-Test) لعينتين مستقلتين لفحص الفروق تبعاً لمتغير الجنس، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (٣)

نتائج اختبار " ت " (T- Test) للفروق بين إجابات عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس

م	المجالات	مشرفين (ن = ١١٧)		مشرفات (ن = ١٠٢)		قيمة "ت"	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
		متوسط	انحراف	متوسط	انحراف			
١	مجال قيادة عمليات التعليم والتعلم	٣,٣٣	٠,٧٢	٣,٦٩	٠,٦٨	٣,٧٦٤-	*٠,٠٠٠	مشرفات
٢	مجال قيادة مجتمعات التعلم المهنية	٢,٨٦	٠,٨٥	٣,٢٢	٠,٩٢	٣,٠٢٣-	*٠,٠٠٣	مشرفات

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.01$)

تشير النتائج في الجدول رقم (٣) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة حول واقع ممارسة قادة المدارس للكفايات الفنية في ضوء الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام لصالح المشرفات عند مستوى الدلالة عند مستوى دلالة ($a \leq 0.01$) في مجال قيادة عمليات التعليم والتعلم بمستوى دلالة (٠,٠٠٠)، ومجال قيادة مجتمعات التعلم المهنية بمستوى دلالة (٠,٠٠٣)، وربما يعزى ذلك إلى أن قائدات مدارس تطوير يتصف عملهن بالجدية أكثر من قائدي المدارس، ولديهن دافعية نحو مهنة التعليم باعتبار أنهم يجدون أنفسهم في هذه المهنة أكثر من المهن الأخرى، ولإثبات كفاءتهن وقدرتهن في مجال القيادة المدرسية، مما ينعكس ذلك على تقدير ورؤية مشرفات وحدات تطوير المدارس لواقع ممارسة القائدات للكفايات الفنية في ضوء استراتيجية تطوير التعليم العام.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة البلوي (٢٠١٥)، والتي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) في واقع الكفايات الفنية لقادة المدارس

تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، وتتفق أيضاً مع نتائج دراسة الطعجان (٢٠١٤)، والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) في درجة تطبيق قائدي وقائدات المدارس الثانوية للكفايات المهنية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

بينما تختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الشريف (٢٠١٥)، والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) في مجال التنظيم لصالح الذكور، وكذلك تختلف مع نتائج دراسات المجالي والخواودة (٢٠١٥)، والعميرة (٢٠١٤)، وأبو اسنينه (٢٠١٣)، وياسين وآخرون (Yasin et. Al., 2013)، وأبو رمان (٢٠١٢)، وكوستيلو (Costellow , 2011)، والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة قادة المدارس للكفايات الفنية تبعاً لمتغير الجنس، وربما يعود سبب الاختلاف إلى أن الدراسات السابقة تكونت عيناتها من قائدي وقائدات المدارس، ومعلمين ومعلمات، بينما الدراسة الحالية تكونت عينتها من مشرفي ومشرفات وحدات تطوير المدارس.

٢ - متغير المؤهل العلمي :

للتعرف على ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد عينة الدراسة من مشرفي ومشرفات وحدات تطوير المدارس تبعاً لاختلاف متغير المؤهل العلمي، تم استخدام " تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA) لتوضيح دلالة الفروق، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (٤)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق بين إجابات عينة الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

م	المجالات	المصدر	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة " ف "	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
٢	مجال قيادة عمليات التعليم والتعلم	بين المجموعات	٢	٢,٠٤٢	١,٠٢١	١,٠٢١	١,٩٥٢	لا توجد
		داخل المجموعات	٢١٦	١١٣,٠٢٤	٠,٥٢٣			
		المجموع	٢١٨	١١٥,٠٦٦				
٣	مجال قيادة مجتمعات التعلم المهنية	بين المجموعات	٢	١,٨٧١	٠,٩٣٦	١,١٥٩	٠,٣١٦	لا توجد
		داخل المجموعات	٢١٦	١٧٤,٣٧٨	٠,٨٠٧			
		المجموع	٢١٨	١٧٦,٢٤٩				

يظهر من الجدول رقم (٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة من مشرفي ومشرفات وحدات تطوير المدارس تبعاً لمتغير المؤهل العلمي في جميع مجالات ممارسة قادة المدارس للكفايات الفنية في ضوء الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام، مما يدل على اتفاقهم في النتائج، وربما يعزى ذلك إلى أن المشرفين والمشرفات على اختلاف مؤهلاتهم العلمية استفادوا من برامج التدريب والتأهيل المتعلقة بتطبيق استراتيجية تطوير التعليم العام، والتي حصلوا عليها قبل ممارستهم للعمل الإشرافي في وحدات تطوير المدارس، مما أدى إلى انعكاس ذلك على كفاياتهم الإشرافية وحصولهم على معارف ومعلومات مناسبة في مجالات الدراسة لمراعاتها أثناء تطبيقهم للعمل الإشرافي، لذلك جاءت استجاباتهم متشابهة في تقديرهم لواقع ممارسة قادة المدارس لمجالات الكفايات الفنية في ضوء الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة المجالي والخالودة (٢٠١٥)، والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة امتلاك قادة المدارس الحكومية للكفايات التقنية والإدارية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، كما تتفق مع دراسة الطعجان (٢٠١٤)، والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق قائدي وقائدات المدارس الثانوية للكفايات المهنية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وأيضاً تتفق مع دراسة أبو اسنينة (٢٠١٣)، والتي أسفرت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر الكفايات الفنية لدى قادة المدارس تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

بينما تختلف مع دراسة البلوي (٢٠١٥)، والتي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(a \leq 0.05)$ في واقع ممارسة قادة المدارس للكفايات الفنية تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح بكالوريوس ودراسات عليا، وربما يعزى ذلك إلى أن عينة الدراسة تكونت من معلمين ومعلمات لم يمارسوا العمل القيادي في المدارس، وبالتالي فإن مستوى تقديرهم لممارسة الكفايات الفنية ربما يكون بعيداً عن الموضوعية لعدم إلمامهم بهذه الكفايات، ولعدم معرفتهم بالمتغيرات الداخلية والخارجية التي تؤثر على أداء قادة المدارس.

النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الرابع: ينص السؤال على: " ما درجة ممارسة قادة المدارس للكفايات الفنية في ضوء استراتيجية تطوير التعليم العام في المملكة العربية السعودية؟ " .

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، والترتيب، لاستجابات أفراد عينة الدراسة، والجدول التالي رقم (١) يوضح ذلك:

جدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لواقع ممارسة قادة المدارس للكفايات الفنية في ضوء الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام حسب مجالات أداة الدراسة

م	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	درجة الموافقة
١	قيادة عمليات التعليم والتعلم	٣,٤٩٥	٠,٧٢٧	٦٩,٩٠ %	١	كبيرة
٢	قيادة مجتمعات التعلم المهنية	٣,٠٢٧	٠,٨٩٩	٦٠,٥٤ %	٢	متوسطة
	المجموع الكلي للمجالات	٣,٢٦١	٠,٨١٣	٦٥,٢٢ %		متوسطة

يتضح من الجدول رقم (٥) أن آراء مشرفي ومشرفات وحدات تطوير المدارس لواقع ممارسة قادة المدارس للكفايات الفنية في ضوء الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام جاءت إجمالاً بدرجة متوسطة، حيث جاء مجموع المتوسط الحسابي للمجالات بقيمة (٣,٢٦١)، وانحراف معياري (٠,٨١٣)، ونسبة مئوية بلغت (٦٥,٢٢ %)، وربما يعود سبب ذلك إلى التفاوت بين قادة المدارس في مستوى ممارستهم للكفايات الفنية في مجالات الدراسة، وقد يرجع إلى ضعف إعداد وتدريب وتأهيل قادة المدارس للقيام بأدوارهم وواجباتهم المهنية في ضوء ما جاءت به الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام، وهذا ما يشير إليه مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز - يرحمه الله - لتطوير التعليم العام (٢٠١٢) في تشخيص واقع التعليم في المملكة والذي توصل إلى أن ضعف تأهيل القيادات المدرسية يعتبر من أبرز نقاط الضعف التي توصلت إليها الاستراتيجية.

وفيما يتعلق بترتيب مجالات الدراسة فقد جاء مجال " قيادة عمليات التعليم والتعلم " في المرتبة الأولى، وبدرجة موافقة كبيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٤٩٥)، وانحراف معياري (٠,٧٢٧)، ونسبة مئوية قدرها (٦٩,٩٠ %)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن بعض الكفايات الفنية التي يتضمنها هذا المجال تعتبر من الكفايات الأساسية في عمل القائد المدرسي قبل اعتماد استراتيجية تطوير التعليم العام، وتنال متابعة مستمرة من إدارة التعليم، ويُقيّم أداء القائد المدرسي في ضوء نتائجها، لذلك يركز قادة المدارس على ممارستها بشكل مستمر.

بينما حصل مجال " قيادة مجتمعات التعلم المهنية " على درجة موافقة متوسطة، وحلّ في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٠٢٧)، وانحراف معياري (٠,٨٩٩)، ونسبة مئوية بلغت (٦٠,٥٤ %)، وربما يعزى ذلك إلى أن تنفيذ إجراءات استراتيجية تطوير التعليم تتطلب كفايات فنية تنسجم مع الانتقال من الأدوار التقليدية في إدارة المدارس إلى الأدوار الحديثة في قيادة المدارس، وربما يعود إلى أن مجتمعات التعلم المهنية تعتبر من المستجدات التي جاءت بها استراتيجية تطوير التعليم العام، وسيتم عرض وتفسير نتائج كل مجال في موضعه من هذه الدراسة.

وتتفق هذه الدراسة مع ما توصلت إليه نتائج دراسات البلوي (٢٠١٥)، والشريف (٢٠١٥)، والمجالي والحوالدة (٢٠١٥)، والطلحي (٢٠١٥)، والطعجان (٢٠١٤)، والعميرة (٢٠١٤)، وأبو اسنينة (٢٠١٣)، والفار (٢٠١١)، في أن واقع ممارسة وامتلاك قادة المدارس للكفايات الفنية جاءت بشكل عام بدرجة متوسطة.

بينما تختلف مع نتائج دراسة النابت (٢٠١٤) والتي توصلت إلى أن درجة الاحتياجات التدريبية لقائدي المدارس في ضوء مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز - يرحمه الله - لتطوير التعليم العام كانت بدرجة كبيرة جداً، وربما يعود ذلك إلى أن دراسة النابت أجريت في السنة الثانية من انطلاق المشروع، وأن تأهيل قادة المدارس ما زال في بداياته خلال تلك الفترة، وأيضاً لأنه تم تطبيقها على قائدي المدارس بمحافظة بقاء فقط، بينما الدراسة الحالية تم تطبيقها بعد بداية مشروع تطوير المدارس بست سنوات، وتكونت عينتها من مشرفي ومشرفات وحدات تطوير المدارس بمختلف إدارات التعليم المطبقة لمشروع تطوير في المملكة.

كما تختلف هذه الدراسة مع نتائج دراسة ياسين وآخرون (Yasin et. Al., 2013)، والتي توصلت إلى أن مستوى ممارسة قادة المدارس للكفايات الفنية جاءت بدرجة كبيرة، وربما يعزى ذلك إلى اختلاف الكفايات الفنية بين الدراسات وفقاً للتطورات والتحولات في مجال القيادة المدرسية، وكذلك لاختلاف محاور ومجالات الدراسات، وتركيز بعض الدراسات على كفايات فنية محددة، واعتماد الدراسة الحالية على احتياجات الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام من الكفايات الفنية في المجالات المحددة في أداة الدراسة.

نتائج الدراسة وتوصياتها :

بناءً على ما تم في تحليل ومناقشة البيانات المستخرجة من استجابات أفراد عينة الدراسة، فقد تم التوصل إلى ما يلي:

أولاً/ نتائج الدراسة :

أظهر عرض وتحليل البيانات والمعلومات المتعلقة النتائج التالية:

النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الأول:

١- أن آراء عينة الدراسة لواقع ممارسة قادة المدارس للكفايات الفنية في ضوء استراتيجية تطوير التعليم العام في مجال قيادة عمليات التعليم والتعلم جاءت إجمالاً بدرجة كبيرة.

٢- حصلت ممارسة سبع كفايات فنية على درجة موافقة كبيرة، بينما حصلت ممارسة كفايتان على درجة موافقة متوسطة من وجهة نظر مشرفي ومشرفات وحدات تطوير المدارس، وجاء ترتيب الكفايات الفنية وفقاً لما يلي:

■ الكفايات الحاصلة ممارستها على درجة موافقة كبيرة: في المرتبة الأولى " متابعة عمليات التدريس "، ثم " إدارة الأنشطة والبرامج الإضافية "، تليها " توظيف التقنية في عمليات التعليم والتعلم "، ثم " تحسين البيئة المدرسية "، وفي المرتبة الخامسة " توجيه الإرشاد المدرسي ورعاية الطلاب "، ثم " تفعيل المنهج المدرسي "، تليها " ضمان جودة عمليات التعليم والتعلم ".

■ الكفايات الحاصلة ممارستها على درجة موافقة متوسطة: كفاية " تحليل البيانات وقراءتها في عمليات التعليم والتعلم "، ثم " تقويم عمليات التعليم والتعلم ".

النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الثاني:

١. أن آراء عينة الدراسة لواقع ممارسة قادة المدارس للكفايات الفنية في ضوء استراتيجية تطوير التعليم العام في مجال قيادة مجتمعات التعلم المهنية جاءت إجمالاً بدرجة متوسطة.

٢. جاءت ممارسة جميع الكفايات الفنية في مجال قيادة مجتمعات التعلم المهنية بدرجة موافقة متوسطة، وكان ترتيبها كما يلي:

- في المرتبة الأولى " دعم التنمية المهنية للمعلمين ".
- في المرتبة الثانية " تقويم أداء المعلمين "، و" ضمان جودة مجتمعات التعلم المهنية".

- في المرتبة الثالثة " التركيز على النتائج " .
- في المرتبة الرابعة " توظيف التقنية في مجتمعات التعلم المهنية " .
- في المرتبة الخامسة " إدارة المعرفة " .
- في المرتبة السادسة " تأسيس مجتمعات التعلم المهنية " .
- في المرتبة السابعة " تقويم مجتمعات التعلم المهنية " .
- في المرتبة الثامنة " تحليل البيانات وقراءتها في مجتمعات التعلم المهنية " .

النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الثالث:

- ١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة حول واقع ممارسة قادة المدارس للكفايات الفنية في ضوء استراتيجية تطوير التعليم العام تعزى لمتغير الجنس لصالح مشرفات وحدات تطوير المدارس عند مستوى دلالة $a \leq 0.01$ في مجال قيادة عمليات التعليم والتعلم، ومجال قيادة مجتمعات التعلم المهنية.
- ٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة حول واقع ممارسة قادة المدارس للكفايات الفنية في ضوء استراتيجية تطوير التعليم العام تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الرابع:

- ٤- أن آراء مشرفي ومشرفات وحدات تطوير المدارس لواقع ممارسة قادة المدارس للكفايات الفنية في ضوء الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام جاءت إجمالاً بدرجة متوسطة.
- ٥- جاء ترتيب مجالات الدراسة على النحو التالي: في المرتبة الأولى مجال " قيادة عمليات التعليم والتعلم " بدرجة موافقة كبيرة، وفي المرتبة الثانية مجال " قيادة مجتمعات التعلم المهنية " ، بدرجة موافقة متوسطة.

ثانياً/ التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يمكن تقديم التوصيات التالية:

- ١- أن يكون بناء برامج تأهيل قادة مدارس تطوير على أساس تشخيص واقع أدائهم، واحتياجاتهم الفعلية من الكفايات الفنية الملائمة لتحقيق سياسات الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام، وإجراءات تنفيذ السياسات المتعلقة بعمل القائد المدرسي.

- ٢- أن تركز برامج التأهيل المهني على تطوير الكفايات الفنية لقادة المدارس التي أظهرت نتائجها من خلال الدراسة أن واقع ممارستها جاءت بدرجة متوسطة أو أقل، وذلك في جميع المجالات، وهي على النحو التالي:
 - الكفايات الفنية في مجال قيادة عمليات التعليم والتعلم، وتتضمن: تحليل البيانات وقراءتها في عمليات التعليم والتعلم، وتقويم عمليات التعليم والتعلم.
 - الكفايات الفنية في مجال قيادة مجتمعات التعلم المهنية، وهي: دعم التنمية المهنية للمعلمين، وتقويم أداء المعلمين، وضمان جودة مجتمعات التعلم المهنية، والتركيز على النتائج، وتوظيف التقنية في مجتمعات التعلم المهنية، وإدارة المعرفة، وتأسيس مجتمعات التعلم المهنية، وتقويم مجتمعات التعلم المهنية، وتحليل البيانات وقراءتها في مجتمعات التعلم المهنية.
- ٣- العمل على الكشف عن الصعوبات التي تواجه قادة المدارس عند ممارستها للكفايات الفنية أثناء القيام بأدوارهم القيادية في مختلف المجالات، وإيجاد الحلول الملائمة لهذه الصعوبات، وخاصة ما يتعلق بالمعلمين من حيث توظيفهم في مدارس تطوير، وتدريبهم، والقيام بما يوكل إليهم من مهام ومسؤوليات.
- ٤- إشراك قادة المدارس في التخطيط لبناء برامج تطوير الكفايات الفنية، مع مراعاة احتياجاتهم التدريبية في برامج التأهيل وفقاً لمستوى قدراتهم وخبراتهم.
- ٥- عقد شراكات مع كليات التربية في الجامعات السعودية، للتعاون في مجال تطوير وتأهيل القيادات المدرسية، من خلال تقديم برامج نوعية للفئات المستهدفة بالتطوير.
- ٦- إعادة النظر في شروط ومعايير اختيار قادة مدارس تطوير، بحيث تكون كفاياتهم الفنية مواكبة للمستجدات والتحديات في مجال التعليم بصفة عامة ومجال القيادة المدرسية بصفة خاصة.
- ٧- التشخيص الدوري لواقع ممارسة قادة المدارس للكفايات الفنية، وتحديد الاحتياجات الفعلية لكل قائد مدرسي من الكفايات، واستخدام الأساليب العلمية المتقدمة والمتنوعة لهذا الغرض.

٨- استثمار قادة المدارس المتميزين في الكفايات الفنية، وذوي الخبرات العالية في قيادة مدارس تطوير، لتكوين قاعدة من بيوت الخبرة التي يمكن الاستفادة منها في تدريب وتأهيل قادة مدارس تطوير.

المراجع:

أولاً/ المراجع العربية:

أبو اسنينة، عونية طالب (٢٠١٣). درجة توافر الكفايات الفنية لدى مديري مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز والمراكز الريادية من وجهة نظر معلمها في الأردن، مجلة دراسات العلوم التربوية - الجامعة الأردنية، م ٤٠ (٢)، ص ٥٩٨ - ٦١٨

البرنامج الوطني لتطوير المدارس (٢٠١٥). الدليل الإحصائي لتطبيق نموذج التطوير المدرسي للعام الدراسي ١٤٣٦/١٤٣٧ هـ، شركة تطوير للخدمات التعليمية

البلوي، نور بنت صالح (٢٠١٥). برنامج تدريبي مقترح لتطوير الكفايات الفنية لمديري مدارس مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام في المملكة العربية السعودية، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، الجامعة الأردنية، كلية الدراسات العليا، قسم الإدارة التربوية، عمان.

جبريل، نادية آدم إدريس (٢٠١١). تطوير الكفايات الإدارية والفنية المطلوبة لإدارات التعليم العام في ضوء مفاهيم إدارة الجودة الشاملة دراسة ميدانية بولاية الخرطوم ، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة أم درمان الإسلامية، كلية التربية، قسم الإدارة والتخطيط التربوي، أم درمان الحربي، قاسم بن عائل (2011). رؤية استراتيجية لقيادة مدرسة المستقبل بالمملكة العربية السعودية، مجلة جامعة جازان - فرع العلوم الإنسانية، م 1 (1)، ص 77 - 111

دهيش، خالد بن عبدالله؛ والشلاش، عبدالرحمن بن سليمان؛ ورضوان، سامي عبدالسميع (٢٠٠٩). الإدارة والتخطيط التربوي: أسس نظرية وتطبيقات عملية، ط (٣)، الرياض، مكتبة الرشد.

أبو رمان، محمد عبدالفتاح عبدالله (2012). الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية في مديرية تربية عمان الثانية في ضوء التطوير التربوي بالمملكة الأردنية الهاشمية، مجلة كلية التربية - جامعة الأزهر، (16)، ص ٨٨ - 113

زيان، عبدالرزاق محمد (٢٠٠٧). الأخطاء الشائعة لدى قيادات الإدارة المدرسية من وجهة نظر المعلمين كمدخل مقترح لتطوير الكفايات القيادية، مجلة دراسات في التعليم الجامعي - جامعة عين شمس، (151)، ص ١٤٠ - ٢٤٤

السناني، علي بن محمد (٢٠١٣). الكفايات المهنية اللازم توافرها لدى مديري مدارس التعليم العام من وجهة نظر خبراء الإدارة التربوية والقيادات التربوية بالوزارة، مجلة كلية التربية - جامعة طنطا، (٥١)، ص ٤٣٤ - ٥٠٠

الشريف، ناجي حسين ناجي (٢٠١٥). مدى ممارسة مديري مدارس التعليم العام بمنطقة نجران

للكفايات الإدارية والفنية في مجال الإدارة المدرسية، مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، م ١٠ (٢)، ص ١٥٩ - ١٧٧

الطعجان، خلف عايد محمد (٢٠١٤). درجة تطبيق الكفايات المهنية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية في مديرية لواء البادية الشمالية الشرقية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، مجلة إربد للبحوث والدراسات (العلوم التربوية)، م ١٧ (٢)، ص ١٢٥ - ١٦٦

الطلحي، مقبول بن مساعد بن سعيد (٢٠١٥). الكفايات التخطيطية لمديري مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمين، مجلة كلية التربية-جامعة الأزهر، ص ٣٤١ - ٤٠٠

عبيدات، ذوقان؛ وعدس، عبدالرحمن؛ وعبدالحق، كايد (٢٠١٥). البحث العلمي: مفهومه، أدواته، أساليبه، ط (١٧)، عمان، دار الفكر

العميرة، محمد حسن (2014). الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الأساسية ومديراتها ومساعدتهم في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن من وجهة نظرهم، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس - سوريا، م 12 (4)، ص 11 - 40

الفار، شهناز إبراهيم (٢٠١١). بناء برنامج تدريبي لتطوير الكفايات الإدارية لمديري المدارس في ضوء احتياجاتهم التدريبية ونظرية القيادة التحويلية وقياس فاعليته، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة عمان العربية، كلية العلوم التربوية، قسم الإدارة التربوية والأصول، عمان المجالي، سوسن محمود؛ والخالدة، تيسير محمد (٢٠١٥). درجة امتلاك مدراء المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء للكفايات التقنية والإدارية من وجهة نظر المعلمين، مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية - الجزائر، (١٣)، ص ٢٣ - ٣٥

مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام (2012). مشروع الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام، الرياض

مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام (١٤٣٣). أنموذج تطوير المدارس، الإصدار الأول، الرياض

مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام (٢٠١٥). البرنامج الوطني لتطوير المدارس. استرجعت بتاريخ ٢٦ أكتوبر ٢٠١٥ من موقع:

<https://sd.tatweer.edu.sa/index.php/ar/schools>

مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام (د. ت.). المعايير المهنية لشاغلي الوظائف التعليمية، استرجعت بتاريخ ٢٥ أكتوبر ٢٠١٥ من موقع:

<http://www.tatweer.edu.sa>

مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام (١٤٣٦). مجتمعات التعلم المهنية، الإصدار الأول، الرياض

مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام (١٤٣٦). دليل الشراكة الأسرية والمجتمعية، الإصدار الأول، الرياض

النايت، نادر سعيد سمحان (1435). الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس في ضوء متطلبات مشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم العام بمحافظة بقاء، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم الإدارة التربوية، مكة المكرمة

وزارة التعليم (١٤٣٧). الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام ١٤٣٦/١٤٣٧، الإصدار الثالث، الرياض

وكالة الأنباء السعودية (واس) (٢٠٠٩). مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام - تقرير، استرجعت بتاريخ ٢ نوفمبر ٢٠١٦ من موقع:

<http://spa.gov.sa/701828?lang=ar&newsid=701828>

وكالة التخطيط والتطوير (1431). الإطار المرجعي لمشروع قائد المدرسة المشرف المقيم، الرياض

ثانياً / المراجع الأجنبية:

Bouchamma, Y.; Basque, M. and Marcotte, C. (2014). *School Management Competencies: Perceptions and Self-Efficacy Beliefs of School Principals*. Retrieved , October , 20 , 2015 , from:

<http://www.scirp.org/journal/ce>

Carey, J.D. (2010). *Building instructional leadership Capacity of School Leaders Through Technology Integration*. unpublished Ph.D. thesis. Rowan University. New Jersey.

Cavazos, A. J. Ovando, M. N. (2012). Important Competencies for the Selection of Effective School Leaders: Principals' Perceptions. Paper Presented at the University Council of Educational Administration: The Future is ours: Leadership Matters. Denver, Colorado , 15-18 November 2012 , P.P. 1 – 42

Costellow, T. D. (2011). *The Preferred Principal: Leadership Traits, Behaviors, and Gender Characteristics School Teachers Desire in a Building Leader*. unpublished Ph.D. thesis. University Bowling Green , Kentucky.

Gulcan, M. G. (2012). Research on Instructional Leadership competencies of School Principals. *Ankara education magazine* , 3 (132) , P.P. 625-35

- Irish, S. C. (2014). *Leadership Qualities Necessary for Educational Leaders to Become Effective Turnaround Principals*. unpublished Ph.D. thesis. Liberty University, Lynchburg.**
- Yasin, M.; Mustamin, D. and Tahir, L. M. (2013). Principal Competencies and the Achievement of National Education Standard in Indonesia. *International Journal of Humanities and Social Science* , 2 (8) , P.P. 31–36**



كلية التربية
المجلة التربوية

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

أنماط ما وراء الانفعال لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود وعلاقتها ببعض المتغيرات

*Meta-emotional patterns of faculty Members at King Saud
University and Its Relationship With Some Variables.*

اعداد

د/ السيد رمضان بريك

أستاذ علم النفس المشارك، السنة التحضيرية
جامعة الملك سعود. المملكة العربية السعودية

DOI: 10.21608/edusohag.2018.4611

المجلة التربوية - العدد الحادي والخمسون - يناير ٢٠١٨م

Print:(ISSN 1687-2649)

Online:(ISSN 2536-9091)

المستخلص :

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن علاقة أنماط ما وراء الانفعال لدى أعضاء هيئة التدريس بعمادة السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود بمتغيرات الجنس، والحالة الاجتماعية، والتخصص الأكاديمي، والخبرة التدريسية، وتكونت عينة الدراسة من (161) من أعضاء هيئة التدريس، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث مقياس أنماط ما وراء الانفعال من إعداد الباحث، وانتهت الدراسة إلى النتائج الآتية: إن أكثر أنماط ما وراء الانفعال شيوعاً لدى أعضاء هيئة التدريس هو نمط تعليم الانفعالات. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغير الجنس (ذكور - إناث) في أنماط ما وراء الانفعالات. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية (متزوج - أعزب) في أنماط ما وراء الانفعالات. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغير التخصص الدراسي (التخصصات العلمية - التخصصات الإنسانية) في أنماط ما وراء الانفعالات ما عدا نمط تعليم الانفعال كانت الفروق لصالح أعضاء هيئة التدريس ذوي التخصصات الإنسانية. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغير سنوات الخبرة التدريسية (أقل من خمس سنوات - أكثر من خمس سنوات) في أنماط ما وراء الانفعالات ما عدا نمط تعليم الانفعال كانت الفروق لصالح أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة التدريسية أقل من خمس سنوات.

الكلمات المفتاحية : تعليم الانفعالات، تجنب الانفعالات، رفض الانفعالات.

Meta-emotional patterns of faculty Members at King Saud University and Its Relationship with Some Variables

Abstract:

The current study aims to revealing the relationship between the meta- emotional patterns of faculty members at the Deanship of preparatory year, King Saud University and the variables of sex, marital status, academic specialty and experience.

The population of the study consisted of (161) faculty members from preparatory year-King Saud University. To achieve the objectives of the study, the researcher used the meta-emotional patterns scale prepared by the researcher; the study resulted in the following: The emotion-coaching pattern is the most common of the meta- emotions amongst faculty members. -There are no statistically significant differences between mean scores of faculty members according to gender (male- females). -There are no statistically significant differences between mean scores of faculty members according to the variable of marital status (single - married). - There are no statistically significant differences between mean scores of faculty members in relation to academic specialty- except in the pattern of emotion-coaching where the differences are for the benefit of faculty members of the humanity section. -There are no statistically significant differences between mean scores of faculty members according to years of experience (less than five years - more than five years) - except in the pattern of emotion-coaching where the differences are for the benefit of "less than five years" members.

Keywords: Emotion-Coaching, Emotion-Neglecting, Emotion-Dismissing.

مقدمة :

يُعد المعلم هو حجر الزاوية في العملية التعليمية وهو الشخص الأكثر تأثيراً في حياة طلابه، فهو يسهم بشكل فعال في الإعداد الأكاديمي والنفسي للطلاب، فمن منا لا يوجد في حياته الدراسية معلماً كان له أثر كبير في إحداث نقلة نوعية في طريقة تفكيره أو في تعديل سلوكه، أو ربما تغيير حياته بشكل كامل.

ولا يقتصر تأثير المعلم على مرحلة دراسية بعينها بل يمتد تأثيره إلى كافة المراحل التعليمية، ويُعظّم هذا التأثير النظرة الفريدة للمعلم من قبل طلابه فهو المعلم والقوة والأب وأحياناً الصديق، وهو من الشخصيات ذات التأثير المتعدي في حياة الطالب، أي لا يتوقف تأثيره بتخرج الطالب من المدرسة أو الجامعة ولكن يمتد تأثيره إلى جوانب كثيرة في حياة الشخص، وخاصة إذا كان المعلم من المعلمين النابهين الذين يتعاملون مع التعليم كرسالة وليس كعمل تقليدي.

وتُعد الخصائص الانفعالية للمعلم أو عضو هيئة التدريس من أهم الجوانب الشخصية التي تؤثر في شخصية الطالب وخاصة في المرحلة الجامعية؛ حيث وصل الطالب إلى مستوى من النضج يؤهله لفهم جميع الرسائل الإيجابية أو السلبية التي تصدر عن معلمه فمستوى وعي عضو هيئة التدريس بانفعال طلابه وخاصة الانفعالات السلبية وأسلوب التعامل معها (نمط ما وراء الانفعال) له انعكاسات مهمة على الجوانب التحصيلية والسلوكية لدى الطالب.

حيث يشير ونج (Wong, 2010, p.7) إلى أن دور المعلم لا يقف عند تعليم الطلاب الدروس فقط، حيث تؤثر اعتقاداته الانفعالية، واستجاباته الانفعالية على الطلاب من ناحية، وعلى علاقات الطلاب به ويزملائهم من ناحية أخرى.

وتختلف ردود أفعال أعضاء هيئة التدريس تجاه انفعالات الطلاب وخاصة السلبية منها وذلك وفقاً لنمط ما وراء الانفعال الذي يتبناه عضو هيئة التدريس، فالبعض يتجه لمحاولة رفض هذه الانفعالات وقمعها وربما يصل الأمر إلى عقابهم عليها، ويتجه آخرون

إلى تجاهل هذه الانفعالات، في حين يتجه البعض الآخر إلى التعامل مع الانفعالات السلبية لدى الطلاب باعتبارها فرصة مناسبة للتقرب منهم والتفاعل الإيجابي معهم.

ويشير مفهوم نمط ما وراء الانفعال إلى معتقدات الفرد وأفكاره ومشاعره نحو

انفعالاته الشخصية ونحو انفعالات الآخرين. (lee, 2012)

ونظراً لقلّة الدراسات التي تناولت أنماط ما وراء الانفعال لدى المعلمين وخاصة في المرحلة الجامعية في البيئة الأجنبية، وندرة الدراسات في البيئة العربية - في حدود علم الباحث- فإن الدراسة الحالية تحاول الوقوف على طبيعة أنماط ما وراء الانفعال لدى أعضاء هيئة التدريس بعمادة السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود وعلاقتها بمتغيرات الجنس، والحالة الاجتماعية، والتخصص الدراسي، وسنوات الخبرة التدريسية.

مشكلة الدراسة:

إن النظرة الكلية للمعلم أو عضو هيئة التدريس تتطلب ضرورة اهتمام الباحثين بدراسة الجوانب الشخصية لديه بالإضافة إلى الجوانب الأكاديمية، وتعد الجوانب الانفعالية وخاصة أنماط ما وراء الانفعال لدى عضو هيئة التدريس من أهم الجوانب الشخصية.

وخاصة أن هوفن وجوتمان وكاتز (Hooven, Gottman& Katz,1996)، توصّلوا إلى أن هناك علاقة بين أنماط ما وراء الانفعال لدى المعلمين وبين التحصيل الدراسي والانتباه لدى الطلاب، وأن اتباع نمط معين من أنماط ما وراء الانفعال وما يتضمنه ذلك من تفاعل إيجابي أو سلبي بين عضو هيئة التدريس والطلاب يؤثر على الطلاب.

ويضيف سالوفي وسليثير (Salovey&Sluyter, 1997) أن الجوانب الانفعالية لدى الطالب ترتبط بمختلف جوانب التحصيل، وأن الوعي بالانفعالات مهم للجوانب الأدبية والتعبير الفني، في حين أن القدرة على إدارة الانفعالات مهمة في التعامل مع حالة القلق.

كما أنه توجد علاقة إيجابية بين ما يعتقد المعلم أو عضو هيئة التدريس نحو انفعالاته الشخصية وبين طريقة تعامله مع الأحداث الانفعالية التي تحدث في القاعة الدراسية، وأن المعلمين الذين يرون أنهم يتحملون المسؤولية بشكل أو بآخر عن الحالة الانفعالية لطلابهم، يعملون على جعل البيئة الصفية جيدة انفعاليًا.

(Williams, Cross, Hong, Aultman, Osbon, & Schutz. 2008)

وانطلاقاً من الدور المهم لأنماط ما وراء الانفعال لدى المعلمين في التأثير على الجوانب التحصيلية والسلوكية لدى الطلاب فإن الدراسة الحالية تحاول الكشف عن طبيعة أنماط ما وراء الانفعال لدى أعضاء هيئة التدريس وعلاقتها بمتغير النوع، والحالة الاجتماعية، والتخصص الدراسي، وسنوات الخبرة التدريسية.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية للكشف عن طبيعة أنماط ما وراء الانفعال لدى أعضاء هيئة التدريس، بالإضافة إلى الكشف عما إذا كانت أنماط ما وراء الانفعال تختلف تبعاً لمتغيرات الجنس، والحالة الاجتماعية، والتخصص الدراسي، والخبرة التدريسية.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة الحالية من جانبين؛ هما:

أ - الأهمية النظرية، وتتمثل في:

- تناول الدراسة موضوعاً مهماً للعملية التعليمية ألا وهو أنماط ما وراء الانفعال لدى أعضاء هيئة التدريس.
- ندرة الدراسات التي اهتمت بمتغيرات الدراسة الحالية في حدود علم الباحث.
- يمكن أن يمثل ما تقدمه الدراسة الحالية من تأصيل نظري لمتغيرات الدراسة إضافة للتراث السيكلوجي في هذا المجال في حدود علم الباحث.

ب - الأهمية التطبيقية، وتتمثل في:

- توفر الدراسة الحالية أداة مقننة لقياس أنماط ما وراء الانفعال لدى أعضاء هيئة التدريس نحو انفعالات طلابهم يمكن استخدامها في هذا المجال.
- ما تقدمه الدراسة الحالية من نتائج وتوصيات يمكن أن تسهم في إجراء بحوث مرتبطة بمجال ما وراء الانفعال.

- الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في إعداد برامج تدريبية للمعلمين وأعضاء هيئة التدريس قائمة على أنماط ما وراء الانفعال الأكثر فائدة للطلاب.

حدود الدراسة :

تتحدد نتائج الدراسة الحالية بالجوانب الآتية:

- الحدود المكانية: اقتصر إجراء الدراسة على أعضاء هيئة التدريس بعمادة السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود بالرياض بالمملكة العربية السعودية.
- الحدود البشرية: اقتصر تطبيق إجراءات الدراسة على عينة كلية قوامها (161) من أعضاء هيئة التدريس بعمادة السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود.
- الحدود الزمانية: تم إجراء الدراسة الحالية خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (2016/2017 م).

تجديد المصطلحات :

1- أنماط ما وراء الانفعال Meta-emotional patterns :

- ويقصد بها في الدراسة الحالية الأساليب التي يتبعها عضو هيئة التدريس في التعامل مع انفعالات الآخرين وتتحدد إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس أنماط ما وراء الانفعال المستخدم في الدراسة وتشمل :

- نمط تعليم الانفعالات Emotion-coaching : وهو طريقة للتعامل مع انفعالات

الآخرين تقوم على تقبل الانفعالات والتفاعل معها ومحاولة فهم أسبابها واعتبارها فرصة للتعلم.

- نمط تجنب/ تجاهل الانفعالات Emotion-neglecting : وهو طريقة للتعامل مع

انفعالات الآخرين تقوم على تجنب الانفعالات وعدم التعامل معها.

- نمط رفض الانفعالات Emotion-dismissing : وهو طريقة للتعامل مع انفعالات الآخرين تقوم على عدم تقبل الانفعالات، واعتبارها محاولة من الآخرين للسيطرة علينا، وأنها تحتاج في أغلب الأحوال إلى استجابة تأديبية.

(Katz&Nelson, 2004)

2- أعضاء هيئة التدريس: ويقصد بهم في هذه الدراسة الأساتذة و الأساتذة المشاركون والأساتذة المساعدون و يلحق بأعضاء هيئة التدريس المحاضرون والمعيدون.

(نظام مجلس التعليم العالي، 2007)

الإطار النظري والدراسات السابقة :

يعتبر الوعي بالانفعالات الشخصية والوعي بانفعالات الآخرين - وهو ما يطلق عليه ما وراء الانفعال - من الجوانب الانفعالية المهمة التي تساعد في إحداث نوع من الانسجام النفسي بين الأشخاص وخاصة بين الطلاب والمعلمين، ويشير مفهوم ما وراء الانفعال إلى مشاعر الفرد وأفكاره حول انفعالاته وانفعالات الآخرين.

(Hooven, Gottman& Katz, 1996,P.243)

ويضيف فيراري كويما (Ferrari & koyama,2000,P.197)، أن ما وراء الانفعال تشير إلى أن ظهور انفعال محدد على الفرد يرتبط أيضاً بالتعامل مع انفعال آخر مرتبط بهذا الانفعال. ويتضمن مفهوم ما وراء الانفعال ثلاثة مستويات من الوعي هي: المستوى الأول: وهو مستوى التعامل مع الانفعالات الشخصية ويشير إلى وعي الفرد بانفعالاته الشخصية.

المستوى الثاني: وهو مستوى التعامل مع انفعالات الآخرين ويشير إلى وعي الفرد بانفعالات الآخرين.

المستوى الثالث: ويشير إلى ترجمة الوعي بالانفعالات الشخصية وانفعالات الآخرين إلى سلوكيات تتفق مع السياق الاجتماعي بما يحقق التوافق والانسجام بين الفرد ونفسه من جهة وبين الفرد والآخرين من جهة أخرى.

وقد ارتبط مفهوم ما وراء الانفعال باتجاهات الوالدين نحو انفعالات أبنائهم حيث يذكر باكير وفننج وكرنك (Baker, Fanning& Crnic, 2011, P.412) أن ما وراء الانفعال

هي الاتجاهات الوالدية نحو الانفعال، ويختلف أسلوب تعامل الوالدين مع انفعالات أبنائهم فمنهم من يفتهم انفعالات الأبناء ويهتم بمعرفة أسبابها ويعتبرها فرصة للتقرب منهم وتعديل سلوكهم ليكون سلوكهم إيجابياً، وبعضهم يتجاهل الانفعالات تماماً ولا يعيرونها أية اهتمام، وبعضهم يرفض انفعالات الأبناء ويعنفونهم على انفعالاتهم.

وعلى الرغم من أن مفهوم ما وراء الانفعال ظهر ضمن سياق التفاعل الأسري، فإنه يمكن أن يعمم على أي فرد بغض النظر عن كونه أبا أم لا، حيث إن الفرد يتأثر في السياق الاجتماعي الذي يعيش فيه بالعديد من الشخصيات المؤثرة، فبالإضافة لدور الوالدين يقوم المعلم بدور مهم في حياة الطالب من خلال أنماط ما وراء الانفعال التي يتبعها داخل الحجرة الدراسية. (Lee, 2012)

ويؤكد ونج (2010, P.7) أن ما وراء الانفعال لدى المعلمين، له نفس مكونات ما وراء الانفعال لدى الوالدين، وأن مفهوم ما وراء الانفعال الذي طبق في مجال تعامل الوالدين مع أطفالهم، من المنطقي أن يطبق أيضاً في مجال التعليم.

وقد اختلف العلماء في تحديد أنماط ما وراء الانفعال حيث حدد لاجس وجنيت (Lagace&Giont, 2009, p.369) نمطين لما وراء الانفعالات وهما كالتالي:

1- نمط تعليم الانفعالات: ويتصف الأفراد الذين يتبعون هذا النمط بالخصائص الآتية:

- الوعي بالانفعالات السلبية والإيجابية لديهم ولدى الآخرين.
- تقبل الانفعالات كأدوات لتحسين التعلم.
- القدرة على تنظيم التعبير اللفظي عن الانفعالات.
- مساعدة الآخرين في التعبير اللفظي عن ما يشعرون به، والتحقق من صدق انفعالاتهم.

- المشاركة في حل المشكلة بغض النظر عن الحالة التي قادت إلى الانفعال السالب.

2- نمط تجاهل الانفعالات: ويتصف الأفراد الذين يتبعون هذا النمط بالخصائص الآتية:

- يتجاهلون ويفرضون الانفعالات السلبية .
- لا يقحمون أنفسهم في حل مشكلات الآخرين.
- لا يعتقدون أن انفعالات الآخرين هي فرصة للتقرب منهم.

- لا يعتقدون أن هذه الانفعالات هي فرصة للتحقق من الانفعالات السلبية لدى الآخرين.

وفي نفس السياق اتفق عدد من الباحثين مثل هوفان وجوتما وكاتز (1996) ، وونج (2010)، وباكير، وفننج، وكرنك (2011)، على وجود ثلاثة أنماط لما وراء الانفعال وهي كالآتي:

- أ- نمط تعليم للانفعال: يتميز الأفراد الذين يتبعون هذا النمط بالخصائص الآتية:
 - الوعي بانفعالاتهم الشخصية.
 - لديهم القدرة على الحديث عن انفعالاتهم الشخصية.
 - الوعي بانفعالات الآخرين.
 - يساعدون الآخرين على تفهم مشاعرهم والتعبير اللفظي عنها وخاصة الحزن، والغضب، والفرح.
 - يرون أن انفعالات الآخرين ضرورة للتعلم.
 - يرون أن انفعالات الآخرين فرصة للتقرب إليهم.
 - يتجاوبون مع الانفعالات الحقيقية للآخرين.
 - يشاركون الآخرين في حل مشاكلهم.
- ب- نمط تجنب/ تجاهل الانفعالات: يتميز الأفراد الذين يتبعون هذا النمط بالخصائص الآتية:
 - تجاهل الانفعالات السلبية لدى الآخرين.
 - عدم رغبتهم في إقحام أنفسهم في مشكلات الآخرين.
 - لا يعتقدون أن الانفعالات السلبية هي فرصة للتقرب من الآخرين.
 - يرون أن انفعالات الآخرين ليست ضرورة للتعلم.
- ج- نمط رفض الانفعالات: يتميز الأفراد الذين يتبعون هذا النمط بالخصائص الآتية:
 - يغفون الآخرين على أي نوع من التعبير الانفعالي، حتى ولو كانت أفعال الآخرين مناسبة.

- يعتقدون أن الانفعالات السلبية تتطلب استجابة تأديبية .
- يرى بعضهم أن الانفعالات السلبية هي وسيلة من خلالها يحاول الآخرون السيطرة عليهم.

ويشير لاجس وجنيت (2009)، إلى أن الأفراد الذين يتعرضون لنمط تعليم الانفعال يتصفون بأن لديهم مستوى عاليًا من احترام الذات، وناجحون في كلٍّ من المجال الاجتماعي والمجال الأكاديمي، كما يكونون قادرين على الثقة بشعورهم، وتنظيم انفعالاتهم، وقادرين أيضاً على التوظيف الفعال لمهارات التكيف لحل المشكلات، ولديهم القدرة على التعايش الاجتماعي مع أقرانهم، في حين يتصف الأفراد الذين يتعرضون لنمط رفض الانفعالات بأنهم يعتقدون أن انفعالاتهم السلبية غير مبررة وغير ملائمة، كما أن قدراتهم على حل المشكلات ضعيفة ويعانون من ضعف في التنمية الاجتماعية والانفعالية.

وقد قام هوفن وجوتمان وكاتز (1996)، بدراسة لتقييم أنماط ما وراء الانفعال لدى الوالدين، وتكونت العينة من (65) أسرة لديهم أبناء في مرحلة ما قبل المدرسة، حيث أجريت الدراسة على مرحلتين الأولى: والأبناء في سن الخامسة، والثانية: والأبناء في سن الثامنة، وقام الباحثون بتقييم أنماط ما وراء الانفعال لدى الوالدين من خلال المقابلات الشخصية وانتهت الدراسة إلى أن الأسر التي تتبنى نمط تعليم الانفعالات كانت تتصف بالخصائص الآتية :

في المرحلة الأولى: كانت الأسر أقل عدائية، وأقل سلبية وأكثر إيجابية خلال تفاعلها مع أبنائها، وكان الأبناء أقل تأثراً بالضغط النفسية وأكثر قدرة على التركيز. وفي المرحلة الثانية: أظهر أبناء هذه الأسر إنجازاً أكاديمياً في الرياضيات والقراءة، وكانت لديهم مشاكل سلوكية أقل، وكانوا أكثر صحة.

وهدف دراسة جوتمان (Gottman, 1997) إلى اختبار العلاقة بين أنماط ما وراء الانفعال لدى الوالدين والتحصيل الأكاديمي والانتباه لدى أطفالهم؛ حيث كان متوسط أعمار الأبناء (8) سنوات، وانتهت الدراسة إلى أن درجات الأطفال في الرياضيات كانت منبئة بوعي الأمهات بانفعال الحزن لديهن، بينما كانت درجات الفهم لدى الأطفال منبئة بنمط التدريب

على انفعال الغضب لدى الأب، بالإضافة إلى أن وعي الأمهات بانفعال الحزن لديهن كان له علاقة بقدرة الأطفال على الانتباه.

وأجرى كاتز ونلسون (Katz & Nelson, 2004)، دراسة هدفت إلى الكشف عن الفروق في مستوى الوعي والتحكم في الانفعالات بين أمهات الأطفال الذين لديهم مشكلات في التواصل وبين أمهات الأطفال العاديين، ومدى ارتباط وعي الأمهات وتحكمهن في انفعالاتهن بتحسين قدرة الأطفال على التواصل بأقرانهم، وتم استخدام آلية المقابلات المسجلة في قياس نمط ما وراء الانفعال كما تم ملاحظة علاقات الأطفال من خلال تفاعلهم مع أصدقائهم في الأسر ذات الأطفال ذوي مشكلات التواصل والأسر ذات الأطفال العاديين، وانتهت الدراسة إلى أن أمهات الأطفال اللاتي لديهن مشكلات في التواصل كن أقل وعياً بانفعالاتهن، وأقل تدريباً لأطفالهن على التعامل مع الانفعالات من أمهات الأطفال الذين ليس لديهم مشكلات في التواصل، وأن المستويات المرتفعة لوعي الأمهات وقدرتهن على التحكم في الانفعالات ارتبطت بالعلاقة الإيجابية بالأقران من قبل الأبناء.

وهدف دراسة كاتز وهنتر (Katz & Hunter, 2007) إلى الكشف عن العلاقة بين أنماط ما وراء الانفعال لدى الوالدين والأعراض الاكتئابية لدى المراهقين، وكذلك التوافق العام لدى المراهقين ومستوى جودة التفاعل بين الآباء والأبناء، وتم قياس ما وراء الانفعال لدى الأمهات من خلال المقابلات الشخصية، كما تم قياس التوافق لدى المراهقين، وأظهرت نتائج الدراسة أن أمهات المراهقين الذين يعانون من أعراض اكتئابية كن أقل قبولاً وتعبيراً عن انفعالاتهن من أمهات المراهقين الأقل في الأعراض الاكتئابية، كما ارتبط قبول الأمهات لانفعالات المراهقين بانخفاض الأعراض الاكتئابية وتقدير الذات المرتفع لديهم، وارتبط قبول الأمهات لانفعالات المراهقين بانخفاض العزو الخارجي للمشكلات لديهم بما في ذلك المشكلات الأكاديمية .

وتناول مورس (Morris, 2010) العلاقة بين معتقدات المعلمين تجاه الانفعالات (ما وراء الانفعال)، وأنماط علاقتهم الانفعالية بالتلاميذ والكفاءة الانفعالية لدى التلاميذ طبقت الدراسة على (44) معلماً في مرحلة ما قبل المدرسة و(326) طفلاً تراوحت أعمارهم من (3-6) سنوات وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين نمط ما وراء الانفعال لدى

المعلمين تجاه انفعالات تلاميذهم والعلاقة الانفعالية الإيجابية معهم ومستوى الكفاءة الانفعالية لهؤلاء التلاميذ في قاعات الدرس.

واختبر ونج (2010) العلاقة بين أنماط ما وراء الانفعال لدى المعلمين والتحصيل الدراسي ومستوى ارتباط الطلاب بالمدرسة، وتكونت عينة الدراسة من (508) طالب في المرحلة الثانوية، و(15) معلماً، وتم تحديد أنماط ما وراء الانفعال لدى المعلمين من خلال مقياس تضمن (42) فقرة، كما تم تقدير التحصيل الدراسي للطلاب من خلال أخذ متوسط درجات الطلاب في المقررات التي يدرسونها، وأشارت النتائج إلى أن نمط تدريب الانفعال هو نمط ما وراء الانفعال السائد لدى المعلمين، ورفض الانفعال أقلها، وارتبطت الأنماط الإيجابية لما وراء الانفعال إيجابياً مع تعلق الطلاب بالمدرسة، والإنجاز الأكاديمي.

وهدف دراسة هنتر وكاتز وشوت وديفز (Hunter, Katz, Shortt & Davis, 2011) إلى مقارنة التنشئة الاجتماعية الانفعالية في الأسر ذات المراهقين المكتئبين وأسرة المراهقين العاديين، وذلك عن طريق دراسة العلاقة بين ما وراء الانفعال لدى الآباء والمراهقين من خلال الأفكار وردود الأفعال، ومشاعرهم حول انفعالاتهم، وتكونت العينة من (152) مراهقاً تتراوح أعمارهم بين (14-18) سنة، حيث كان عدد المراهقين المكتئبين (75)، والعاديين (77) مراهقاً، وأظهرت النتائج ارتباط نمط ما وراء الانفعال لدى الآباء والأمهات عن انفعالات أولادهم بنمط ما وراء الانفعال لدى المراهقين على الرغم من عدم ارتباط نمط ما وراء الانفعال لانفعالاتهم الخاصة بنمط ما وراء الانفعال لدى المراهقين، كما أسهم نمط ما وراء الانفعال لدى الآباء عن انفعالات المراهقين في فهم نمط ما وراء الانفعال لدى المراهقين.

وهدف دراسة تشين ولن ولي (Chen, Lin & Li, 2012)، إلى الكشف عن العلاقة بين الانفعالات لدى الأطفال وما وراء الانفعال الوالدية والترابط بين الأطفال والوالدين، وتكونت العينة من (546) تلميذاً في الصف الخامس والسادس بالإضافة إلى أمهاتهم، وانتهت الدراسة إلى ارتباط نمط ما وراء الانفعال لدى الأمهات بشعور الطفل بالأمان عندما يكون في صحبة والدته، وأن الأمهات اللاتي اتجهن إلى تبني فلسفة التدريب على الانفعالات كن أكثر ميلاً لتحقيق ارتباطات آمنة مع أطفالهن، كما أن الأطفال الذين مالت أمهاتهم إلى الرفض الانفعالي أظهروا أماناً ارتباطياً أقل.

كما قام لي (2012) بدراسة ما وراء الانفعال لدى المعلمين وعلاقتها بالمناخ الصفّي كما يدرّكه الطلاب وتقدير المعلم لسلوكهم الاجتماعي والانفعالي ومستوى أدائهم الأكاديمي، طبقت الدراسة على عينة قوامها (197) طالباً وطالبة تراوحت أعمارهم بين (8 - 11) عاماً ومعلميهم، واشتملت الأدوات على: استبيان ما وراء الانفعال، واستبيان إدراك الطلاب للمناخ الصفّي، واستبيان تقدير المعلم لأداء الطلاب بالصف الدراسي، وانتهت الدراسة إلى أن الطلاب الذين يرون كثرة الاحتكاك كانوا في الصفوف ذات المعلمين الذين لهم نسبة أعلى في السلوك العدواني والمشاكل الاجتماعية، وأن نمط رفض الانفعال عند المعلم يعدل العلاقة بين تصورات الطالب للاحتكاك والسلوك العدواني لديه.

وهدفّت دراسة مطر (2015م) إلى التعرف على أنماط ما وراء الانفعال الشائعة لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية وعلاقة ما وراء الانفعال لدى المعلمين بالمشكلات السلوكية لدى طلابهم ذوي الإعاقة الفكرية (السلوك العدواني، السلوك النمطي، السلوك الفوضوي) والفروق في ما وراء الانفعال لدى المعلمين، والمشكلات السلوكية لدى طلابهم وفقاً لمتغيرات سنوات الخبرة والتدريب، وتكونت العينة من (50) معلماً بمعاهد وبرامج التربية الخاصة بمحافظة الطائف، واشتملت أدوات الدراسة على: مقياس تقدير ما وراء الانفعال لدى المعلمين، ومقياس تقدير المعلم للمشكلات السلوكية لذوي الإعاقة الفكرية وانتهت الدراسة إلى أن أنماط ما وراء الانفعال الشائعة لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية هو نمط نبذ الانفعال يليه نمط إهمال الانفعال، ثم نمط تعليم الانفعال، ووجود علاقة ارتباطية دالة بين ما وراء الانفعال لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية والمشكلات السلوكية (السلوك العدواني / السلوك النمطي / السلوك الفوضوي) لدى طلابهم، ووجود فروق دالة إحصائية بين معلمي ذوي الإعاقة الفكرية الأكثر خبرة وتدريباً والمعلمين الأقل خبرة وتدريباً في ما وراء الانفعال والمشكلات السلوكية (السلوك العدواني/السلوك النمطي/ السلوك الفوضوي) لدى طلابهم لصالح المعلمين الأكثر خبرة والأكثر تدريباً.

ومن خلال ما تم استعراضه من دراسات يتبين ما يلي:

- توصلت بعض الدراسات إلى مجموعة من النتائج المهمة مثل : دراسة هوفن وجوتمان وكاتز (1996)، والتي توصلت إلى أن نمط المدربين انفعالياً لدى الوالدين

له تأثير إيجابي على التركيز والأداء الأكاديمي لدى الأبناء، في حين توصل كاتز ونلسون (2004) إلى أن الأمهات الأقل وعياً بانفعالاتهن يعاني أطفالهن من مشكلات في التواصل كما أثبت كاتز وهنتر (2007) ارتباط قبول الأمهات لانفعالات أبنائهن المراهقين بانخفاض الأعراض الاكتئابية وتقدير الذات المرتفع لديهم، وأثبت ونج (2010) وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين نمط غير الواعين بالانفعال لدى المعلمين وبين متوسط الأداء الأكاديمي للطلاب، وتوصل هنتر وكاتز وشوت وديفز (2011) إلى أن نمط ما وراء الانفعال لدى الآباء عن انفعالات المراهقين يساعد في فهم نمط ما وراء الانفعال لدى المراهقين، وأثبت تشين ولن ولي (2012) أن الأمهات اللاتي اتجهن إلى تبني نمط المدرب لانفعالات كن أكثر ميلاً لتحقيق ارتباطات آمنة مع أطفالهن، كما أن الأطفال الذين مالت أمهاتهم إلى الرفض الانفعالي أظهروا أماناً ارتباطياً أقل، وتوصل لي (2012) إلى أن نمط رفض الانفعال عند المعلم يعدل العلاقة بين تصورات الطالب للاحتكاك والسلوك العدواني لديه، وأثبت مطر (2015م) أنه توجد علاقة ارتباطية دالة بين ما وراء الانفعال لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية والمشكلات السلوكية (السلوك العدواني / السلوك النمطي / السلوك الفوضوي) لدى طلابهم.

- استخدمت بعض الدراسات فنية المقابلة الشخصية في تحديد نمط ما وراء الانفعال لدى الوالدين مثل دراسة هوفن وجوتمان وكاتز (1996)، ودراسة كاتز وهنتر (2007)
- أجريت بعض الدراسات على مرحلة المراهقة أو الطلاب في المرحلة الجامعية مثل دراسة ونج (2010)، ودراسة هنتر وكاتز وشوت وديفز (2011) وهي نفس المرحلة العمرية للدراسة الحالية.
- من خلال اطلاع الباحث على الدراسات السابقة استطاع تحديد أنماط ما وراء الانفعال وكذلك بناء وتفتين اختبار أنماط ما وراء الانفعال المستخدم في الدراسة.
- منهج الدراسة المستخدم هو المنهج الوصفي المقارن الذي يركز على كيف ولماذا تحدث الظاهرة وهو يتفق مع معظم الدراسات السابقة .

فروض الدراسة:

- يعد نمط تعليم الانفعال هو النمط الأكثر شيوعاً لدى أعضاء هيئة التدريس بعمادة السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أنماط ما وراء الانفعال (تعليم الانفعال، إهمال الانفعال، رفض الانفعال) لدى أعضاء هيئة التدريس بعمادة السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود الذكور والإناث .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أنماط ما وراء الانفعال (تعليم الانفعال، إهمال الانفعال، رفض الانفعال) لدى أعضاء هيئة التدريس بعمادة السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود المتزوجين والعزاب.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أنماط ما وراء الانفعالات (تعليم الانفعال، إهمال الانفعال، رفض الانفعال) لدى أعضاء هيئة التدريس بعمادة السنة التحضيرية بجامعة الملك ذوي التخصصات العلمية وذوي التخصصات الإنسانية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أنماط ما وراء الانفعالات (تعليم الانفعال، إهمال الانفعال، رفض الانفعال) لدى أعضاء هيئة التدريس بعمادة السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود ذوي الخبرة التدريسية أقل من خمس سنوات وأكثر من خمس سنوات.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

- منهج الدراسة:
استخدم الباحث المنهج الوصفي المقارن لأنه المنهج المناسب للدراسة.
- مجتمع وعينة الدراسة:
تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس (العرب) بعمادة السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود للعام الدراسي 2015/2016م والبالغ عددهم حوالي (400) عضو هيئة تدريس، وتمثل العينة (41%) من المجتمع الأصل؛ حيث تكونت عينة الدراسة من (161) من أعضاء هيئة التدريس وفقاً للجدول رقم (1).

جدول (1) توزيع عينة الدراسة

الخبرة التدريسية		التخصص الأكاديمي		الحالة الاجتماعية		الجنس		متغيرات الدراسة
أقل من (5) سنوات	أكثر من (5) سنوات	إنساني	علمي	متزوج	أعزب	إناث	ذكور	
66	95	59	102	33	128	46	115	عدد العينة
161		161		161		161		المجموع

- أداة الدراسة:

- مقياس أنماط ما وراء الانفعال لدى عضو هيئة التدريس:

مقياس أنماط ما وراء الانفعال من إعداد الباحث ويتكون المقياس من (35) مفردة موزعة على ثلاثة أنماط، ولبناء هذا المقياس قام الباحث بالخطوات الآتية:-

أ - تحديد مجالات المقياس:

اطلع الباحث على عدد من المراجع والدراسات التي تناولت متغير ما وراء الانفعال وفي ضوء ذلك تم تحديد أنماط ما وراء الانفعال كما يأتي:

- نمط تعليم الانفعالات: وتقاس بالفقرات (1-4-7-9-11-14-17-19-22-
- نمط (إهمال) (تجاهل) الانفعالات: وتقاس بالفقرات (2-5-8-12-15-18-20-23-
- نمط رفض الانفعالات: وتقاس بالفقرات (3-6-10-13-16-21-24-29) تتراوح درجة النمط من (8) درجات كحد أدنى و (40) درجة كحد أقصى.

ب - جمع وصياغة المفردات:

بعد القيام بتحديد أنماط ما وراء الانفعال، تم صياغة الفقرات التي تقيس كل نمط على حدة وذلك في ضوء ما كتب في هذا المجال، وكذلك في ضوء الدراسات السابقة التي تم تناولها في الجزء الخاص بذلك.

ج - تحديد البدائل وأوزانها:

بعد الانتهاء من صياغة الفقرات قام الباحث بتحديد بدائل المقياس وأوزانها، وذلك بوضع مدرج خماسي أمام كل فقرة كما يأتي: (أوافق بشدة، أوافق، محايد، أرفض، أرفض بشدة)

بشدة) مع أوزانها، وحددت الأوزان (1,2,3,4,5)، وتعتبر الدرجة التي يحصل عليها عضو هيئة التدريس على النمط الذي يتبناه حيث تكون درجته على المفردات التي تعبر عن نمطه هي أعلى درجة بين الأنماط الثلاثة.

د - الكفاءة السيكومترية للمقياس :

د - 1 - الصدق:

د - 1 - 1 - صدق المحكمين:

قام الباحث بالتحقق من صدق المقياس من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس وذلك لتحكيم الفقرات من حيث ملاءمتها لقياس أنماط ما وراء الانفعال، ومدى وضوح صياغتها، وبناءً على ملاحظات المحكمين تم إجراء بعض التعديلات على بعض الفقرات تمثلت في حذف ثلاث فقرات اتفق المحكمون على عدم

مناسبتها، بالإضافة إلى تعديل صياغة بعض المفردات الأخرى حيث اعتبر الباحث أن إجماع (80%) من المحكمين كاف لقبول الفقرة .

د - 1 - 2 - الاتساق الداخلي:

تم تقدير الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب الارتباطات الداخلية لأبعاد المقياس، وذلك كما يتضح من الجدول رقم (2).

جدول رقم (2) الارتباطات الداخلية لأبعاد المقياس

المجموع	نمط رفض الانفعالات	نمط تجنب/تجاهل الانفعالات	نمط تعليم الانفعالات	
			1	نمط تعليم الانفعالات
		1	** 0.283	نمط تجنب/تجاهل الانفعالات
	1	** 0.602	* 0.260	نمط رفض الانفعالات
1	** 0.674	** 0.902	** 0.585	المجموع

ويتضح من الجدول رقم (2) أن قيم معاملات الارتباط تتراوح بين (0.260).

و(0.902) ومعظمها دال عند مستوى (0.01).

د- 2- الثبات:

قام الباحث بحساب ثبات المقياس كما يلي:

د-2-1- ثبات معامل ألفا كرونباخ: تم تقدير ثبات المقياس بحساب قيمة معامل ألفا كرونباخ Cronbocha بعد تطبيق المقياس على (70) من أعضاء هيئة التدريس في السنة التحضيرية، فبلغ قيمة معامل الثبات (0.874) وهي قيمة مرتفعة تشير إلى ثبات المقياس.

د-2-2- الثبات بطريقة التجزئة النصفية: تم تقدير ثبات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية بعد تطبيق المقياس على (70) من أعضاء هيئة التدريس في السنة التحضيرية، حيث بلغ معامل الثبات (0.841) وهي قيمة عالية تشير إلى ثبات المقياس.

نتائج الدراسة:

- نتائج الفرض الأول وينص على أنه " يعد نمط تعليم الانفعال هو النمط الأكثر شيوعاً لدى أعضاء هيئة التدريس بعمادة السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود". ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأنماط ما وراء الانفعال، كما تم حساب متوسط المفردة لكل نمط من الأنماط نظراً لاختلاف عدد المفردات في كل نمط، وذلك من خلال قسمة متوسط كل نمط على عدد مفرداته، بالإضافة إلى حساب المتوسط الموزون وذلك كما يتضح من الجدول رقم (3).

جدول (3)

حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأنماط ما وراء الانفعال.

م	النمط	عدد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط المفردة	المتوسط الموزون.	الترتيب
١-	تعليم الانفعال	161	53.77	7.56	4.14	4	1
٢-	إهمال الانفعال	161	42.62	8.16	3.04	3	2
٣-	رفض الانفعال	161	20.56	5.038	2.57	2	3

ويتضح من الجدول (3) أن متوسط استجابة أعضاء هيئة التدريس على نمط تعليم الانفعال هو (53.77) بانحراف معياري (7.56)، وأن متوسط المفردة في هذا النمط (4.14)، وأن المتوسط الموزون هو (4)، كما يتضح أيضاً أن متوسط استجابة أعضاء هيئة

التدريس على نمط إهمال الانفعال هو (42.62) بانحراف معياري (8.16)، وأن متوسط المفردة في هذا النمط (3.04) ، وأن المتوسط الموزون هو (3)، أما نمط رفض الانفعالات فقد كان متوسط استجابة أعضاء هيئة التدريس في هذا النمط هو (20.56) بانحراف معياري (5.038)، وأن متوسط المفردة في هذا النمط (2.57)، وأن المتوسط الموزون هو (2) مما يعني أن نمط تعليم الانفعال هو الأكثر شيوعاً بين أعضاء هيئة التدريس في تعاملهم مع طلابهم؛ حيث جاء في المركز الأول، ثم نمط إهمال الانفعالات في المركز الثاني، في حين جاء نمط رفض الانفعال في المركز الثالث أي كان الأقل شيوعاً بين أعضاء هيئة التدريس، ويتفق ذلك مع دراسة ونج (2010) حيث توصل إلى أن نمط تعليم الانفعال هو النمط السائد لدى المعلمين، وأن نمط رفض الانفعال هو الأقل شيوعاً، كما ارتبطت الأنماط الإيجابية لما وراء الانفعال بشكل إيجابي مع تعلق الطلاب بالمدرسة والإنجاز الأكاديمي. في حين تختلف نتيجة هذا الفرض مع دراسة مطر (2015م) والذي توصل إلى أن نمط ما وراء الانفعال الأكثر شيوعاً هو نمط رفض الانفعال، يليه نمط إهمال الانفعال، ثم نمط تعليم الانفعال وربما يرجع ذلك الاختلاف إلى طبيعة العينة التي أجريت عليها دراسة مطر؛ حيث أجريت على معلمي الإعاقة الفكرية.

ومن خلال هذه النتيجة يتحقق الفرض الأول للدراسة؛ أي يعد نمط تعليم الانفعال هو النمط الأكثر شيوعاً لدى أعضاء هيئة التدريس بعمادة السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود في تعاملهم مع انفعال الطلاب، ويمكن تفسير ذلك بأن طبيعة عينة الدراسة وهم أعضاء هيئة التدريس حريصون على استخدام نمط تعليم الانفعال حيث إن الكثير منهم وصلوا إلى درجة من النضج الانفعالي تمكنهم من فهم انفعالات طلابهم وخصوصاً في المرحلة الجامعية التي تتميز بمستوى متميز من النضج الانفعالي لدى الطلاب، هذا بالإضافة إلى أن اتباع نمط تعليم الانفعالات يعطي لعضو هيئة التدريس فرصة للتقرب من الطلاب وبالتالي إقامة نوع من العلاقات الوطيدة معهم مما ينعكس على تحسين التحصيل الأكاديمي لديهم، وهذا يفسر تفضيل أعضاء هيئة التدريس لهذا النمط من أنماط ما وراء الانفعال، كما يرى الباحث أن أعضاء هيئة التدريس المتبعين لنمط تعليم الانفعال ربما يعتقدون أن الطلاب لابد أن يعطوا الفرصة للتعبير عن انفعالاتهم ولابد أن يتم تعليمهم أساليب متميزة في التعبير عن انفعالاتهم.

نتائج الفرض الثاني وينص على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أنماط ما وراء الانفعال (تعليم الانفعال، إهمال الانفعال، رفض الانفعال) لدى الذكور والإناث من أعضاء هيئة التدريس بعمادة السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود."

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين غير مترابطين؛ من خلال البرنامج الإحصائي (SPSS)، وقد أسفرت نتائجه عما يأتي:
جدول (4)
اختبار (ت) لبيان الفروق بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس الذكور والإناث.

م	النمط	الجنس	عدد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١-	تعليم الانفعال	ذكور	115	53.73	7.43	0.09	غير دالة
		إناث	46	53.61	7.85		
٢-	إهمال الانفعال	ذكور	115	41.89	8.25	1.72	غير دالة
		إناث	46	44.33	7.76		
٣-	رفض الانفعال	ذكور	115	20.27	5.26	1.25	غير دالة
		إناث	46	21.37	4.43		

ويتضح من الجدول (4) أن قيمة (ت) للفروق بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس الذكور والإناث في نمط تعليم الانفعال هي (0.09) وهي غير دالة، وأن قيمة (ت) للفروق بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس الذكور والإناث في نمط إهمال الانفعال هي (1.72) وهي غير دالة، وأن قيمة (ت) للفروق بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس الذكور والإناث في نمط رفض الانفعال هي (1.25) وهي غير دالة؛ مما يشير إلى تحقق فرض الدراسة الثاني بمعنى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أنماط ما وراء الانفعال (تعليم الانفعال، إهمال الانفعال، رفض الانفعال) لدى أعضاء هيئة التدريس بعمادة السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود ترجع لمتغير الجنس.

وحيث إنه لا توجد دراسة في حدود علم الباحث تناولت الفروق بين أنماط ما وراء الانفعالات وفقاً لمتغير الجنس فإنه وفقاً لنتائج الدراسة الحالية فإن متغير الجنس لم يكن مؤثراً في إيجاد فروق في أنماط ما وراء الانفعال (تعليم الانفعال، إهمال الانفعال، رفض الانفعال) بين أعضاء هيئة التدريس الذكور والإناث في التعامل مع انفعالات الطلاب، وربما

يرجع ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس سواء كانوا من الذكور أو الإناث لديهم من المعرفة والوعي الانفعالي والقدر الكافي للتعامل مع انفعالات الطلاب وخاصة الانفعالات السلبية منها. بالإضافة إلى أن الفروق في الجوانب الانفعالية والتي منها أنماط ما وراء الانفعال لا ترجع في الغالب إلى أسباب وراثية أو مرتبطة بالنوع ولكن ترجع إلى خبرات يمر بها الفرد وحيث إن الخبرات داخل البيئة الجامعية متشابهة بين أعضاء هيئة التدريس الذكور أو الإناث إلى حدٍّ ما فأدى ذلك إلى عدم وجود فروق بينهم في أنماط ما وراء الانفعالات. نتائج الفرض الثالث وينص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أنماط ما وراء الانفعال (تعليم الانفعال، إهمال الانفعال، رفض الانفعال) لدى المتزوجين والعزاب من أعضاء هيئة التدريس بعمادة السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود ".

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار(ت) لمجموعتين مستقلتين غير مترابطتين؛ من خلال البرنامج الإحصائي (SPSS)، وقد أسفرت نتائجه عما يأتي:

جدول (5)

اختبار (ت) لبيان الفروق بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس المتزوجين والعزاب.

م	النمط	الحالة الاجتماعية	عدد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
1-	تعليم الانفعال	متزوج	128	53.46	7.55	0.79	غير دالة
		أعزب	33	54.61	7.49		
2-	إهمال الانفعال	متزوج	128	41.90	8.183	2.12	غير دالة
		أعزب	33	45.24	7.65		
3-	رفض الانفعال	متزوج	128	20.41	5.32	1.07	غير دالة
		أعزب	33	21.27	3.81		

ويتضح من الجدول (5) أن قيمة (ت) للفروق بين أعضاء هيئة التدريس المتزوجين والعزاب في نمط تعليم الانفعال هي (0.79) وهي غير دالة، وأن قيمة (ت) للفروق بين أعضاء هيئة التدريس المتزوجين والعزاب في نمط إهمال الانفعال هي (2.12) وهي غير دالة، وأن قيمة (ت) للفروق بين أعضاء هيئة التدريس المتزوجين والعزاب في نمط رفض الانفعال هي

(1.07) وهي غير دالة؛ مما يشير إلى تحقق فرض الدراسة الثالث بمعنى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أنماط ما وراء الانفعال (تعليم الانفعال، إهمال الانفعال، رفض الانفعال) لدى أعضاء هيئة التدريس بعمادة السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود ترجع لمتغير الحالة الاجتماعية، وهذا يعني عدم وجود فروق بين أعضاء هيئة التدريس المتزوجين والعزاب في أنماط ما وراء الانفعال.

وفي ظل عدم وجود دراسات تناولت الفروق بين أنماط ما وراء الانفعال وفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية، فإنه يمكن تفسير ذلك بأن متغير الحالة الاجتماعية لم يكن مؤثراً في إحداث فروق دالة بسبب أن أفراد العينة وصلوا إلى مستوى من النضج الانفعالي وخاصة مع ثراء الخبرات التي يمر بها أعضاء هيئة التدريس سواء المتزوجون أو العزاب مما نتج عنه قدر كبير من التشابه بينهم في التعامل الانفعالي مع الطلاب، هذا بالإضافة إلى طبيعة النظام التعليمي بالمملكة العربية السعودية الذي يقوم على أن يكون أعضاء هيئة التدريس من نفس جنس الطلاب غالباً، بمعنى أن أعضاء هيئة التدريس الذكور يدرسون للطلاب وأعضاء هيئة التدريس الإناث يدرسون للطالبات؛ مما أدى إلى عدم وجود فروق في أنماط ما وراء الانفعال المتبعة داخل القاعة الدراسية وفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية.

نتائج الفرض الرابع وينص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أنماط ما وراء الانفعالات (تعليم الانفعال، إهمال الانفعال، رفض الانفعال) لدى أعضاء هيئة التدريس بعمادة السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود وفقاً لمتغير التخصص العلمي".

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين غير مترابطتين؛ من خلال البرنامج الإحصائي (SPSS)، وقد أسفرت نتائجه عما يأتي:

جدول (6)

اختبار (ت) لبيان الفروق بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس ذوي التخصصات العلمية وذوي التخصصات الإنسانية .

م	النمط	التخصص	عدد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
1-	تعليم الانفعال	التخصصات العلمية.	59	49.53	7.97	5.82	0.00
		التخصصات الإنسانية.	102	56.41	5.75		
2-	إهمال الانفعال	التخصصات العلمية	59	42.05	7.67	0.67	غير دالة
		التخصصات الإنسانية	102	42.95	8.48		
3-	رفض الانفعال	التخصصات العلمية	59	20.76	4.57	0.47	غير دالة
		التخصصات الإنسانية	102	20.37	5.28		

ويتضح من الجدول (6) أن قيمة (ت) للفروق بين أعضاء هيئة التدريس ذوي التخصصات العلمية وذوي التخصصات الإنسانية في نمط تعليم الانفعال هي (5.82) وهي دالة عند مستوى (0.00)، وأن قيمة (ت) لنمط إهمال الانفعال هي (0.67) وهي غير دالة، وأن قيمة (ت) لنمط رفض الانفعال هي (0.47) وهي غير دالة؛ مما يشير إلى تحقق فرض الدراسة الرابع بشكل جزئي بمعنى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أنماط ما وراء الانفعال (إهمال الانفعال - رفض الانفعال) لدى أعضاء هيئة التدريس بعمادة السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود ترجع لمتغير التخصص الدراسي، في حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات نمط تعليم الانفعال لدى أعضاء هيئة التدريس ذوي التخصصات العلمية وذوي التخصصات الإنسانية لصالح أعضاء هيئة التدريس ذوي التخصصات الإنسانية، ويمكن تفسير ذلك من خلال طبيعة التخصصات التي درسها أعضاء هيئة التدريس ذوي التخصصات الإنسانية؛ حيث تميل إلى دراسة الطبيعة البشرية وفهم أبعادها ودوافعها وكيفية التعامل معها مما كان له أثر في فهم الطبيعة الانفعالية للطلاب، وانعكس ذلك على تعاملهم مع طلابهم، وبالتالي كانت الفروق داله فيما يتعلق بنمط تعليم الانفعال.

نتائج الفرض الخامس وينص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أنماط ما وراء الانفعالات (تعليم الانفعال، إهمال الانفعال، رفض الانفعال) لدى أعضاء هيئة التدريس بعمادة السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود ذوي الخبرة التدريسية أقل من خمس سنوات وأكثر من خمس سنوات."

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين غير مترابطتين؛ من خلال البرنامج الإحصائي (SPSS)، وقد أسفرت نتائجه عما يأتي:

جدول (7)

اختبار (ت) لبيان الفروق بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة التدريسية أقل من خمس سنوات وأكثر من خمس سنوات.

م	النمط	الخبرة التدريسية	عدد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
-1	تعليم الانفعال	أقل من خمس سنوات .	95	54.92	6.47	2.51	.013
		أكثر من خمس سنوات .	66	51.94	8.59		
-2	إهمال الانفعال	أقل من خمس سنوات	95	43.33	7.91	1.31	غير دالة
		أكثر من خمس سنوات	66	41.59	8.51		
-3	رفض الانفعال	أقل من خمس سنوات	95	20.97	5.09	1.30	غير دالة
		أكثر من خمس سنوات	66	19.92	4.96		

ويتضح من الجدول (7) أن قيمة (ت) للفروق بين أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة التدريسية أقل من خمس سنوات وأكثر من خمس سنوات في نمط تعليم الانفعال هي (2.51) وهي دالة عند مستوى (.013)، وأن قيمة (ت) لنمط إهمال الانفعال هي (1.31) وهي غير دالة، وأن قيمة (ت) لنمط رفض الانفعال هي (1.30) وهي غير دالة؛ مما يشير إلى تحقق فرض الدراسة الخامس بشكل جزئي بمعنى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أنماط ما وراء الانفعال (إهمال الانفعال - رفض الانفعال) لدى أعضاء هيئة التدريس بعمادة السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود ترجع لمتغير الخبرة التدريسية، في حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات نمط تعليم الانفعال لدى أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة التدريسية أقل من خمس سنوات وأكثر من خمس سنوات

لصالح أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة التدريسية أقل من خمس سنوات، ويمكن تفسير ذلك بأن أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة التدريسية أقل من خمس سنوات يكونون حريصين في الغالب على التقرب من الطلاب وإقامة علاقات طيبة معهم، فيميلون إلى استخدام نمط تعليم الانفعال الذي يحقق ذلك.

كما أن التقارب العمري بين أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة التدريسية أقل من خمس سنوات وبين طلاب المرحلة الجامعية يجعلهم أكثر تقبلاً وتفهماً لانفعالات الطلاب وأكثر تجاوباً معها، وخاصة انفعالاتهم السلبية، وهذا بدوره ينعكس على تحسن الجوانب السلوكية والأكاديمية لدى الطلاب وهذا ما أكدته جوتمان (1997) من أن نمط تعليم الانفعال كنمط إيجابي لما وراء الانفعال يرتبط إيجابياً بأداء أفضل لدى الطلاب في الجوانب السلوكية والاجتماعية والأكاديمية، كما يرتبط أيضاً بتحسن الانتباه والتحصيل الدراسي في حجرة الدراسة.

التوصيات والمقترحات:

من خلال النتائج التي توصل إليها الباحث يوصي بما يلي:

- عقد دورات تدريبية وورش عمل متخصصة لأعضاء هيئة التدريس لتوعيتهم بأهمية الجوانب الانفعالية في تنمية التوافق النفسي والأكاديمي لدى الطلاب.
- ضرورة الاهتمام بالإعداد السلوكي والانفعالي للمعلم في جميع المراحل التعليمية.
- توعية المعلمين باستراتيجيات تنظيم الانفعالات وكيفية تطبيق ذلك في القاعة الدراسية.
- ضرورة تفهم انفعالات الطلاب وخاصة انفعالاتهم السلبية، والتأكيد على التفاعل الإيجابي بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب.
- دراسة أنماط ما وراء الانفعال وعلاقتها بالدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي لدى الطلاب.
- دراسة العلاقة بين أنماط الميول الانفعالية لدى المعلمين والتنظيم الذاتي للتعلم لدى الطلاب.
- دراسة أثر نمط تعليم الانفعالات في تنمية التحصيل الدراسي لدى الطلاب المتعثرين دراسياً.
- دراسة انفعالات الطلاب المرتبطة بالمقررات الأكاديمية.

المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

مطر، عبد الفتاح رجب. (2015). ما وراء الانفعال لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية وعلاقته بالمشكلات السلوكية لدى طلابهم. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 2(7)، 79-113.

نظام مجلس التعليم العالي والجامعات ولوائحه. (2007). الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Baker, j.; Fanning, R.; & Crnic, K. (2011). Emotion socialization by mothers and fathers: coherence among behaviors and association with parent attitudes and children's social competence. *Journal of Social Development*, 20(2), 412-430.

Chen, F. ; Lin, C.; & Li, C. (2012). The Role of emotion in parent-child relationships: children's emotionality, maternal meta-emotion, and children's attachment security. *Journal of Child and Family Studies*, 21 (3) , 403-410.

Ferrari, M.; & Koyama, E. (2000). Meta-emotions About Anger and amae: A cross- Cultural Comparison. *Journal of Consciousness & Emotion*, 3(2), 197-211.

Gottman, J. (1997). *Meta-emotion: How Families communicate emotionally*. Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Hooven, C.; Gottman, J. ; & Katz, L. (1996). Parental meta - emotion philosophy and the emotional life of families : Theoretical models and preliminary data . *Journal of Family Psychology*, 10(3), 243-268.

Hunter, E.; Katz, L.; Shortt, J.; & Davis, B. (2011). How do i feel about feelings? Emotion socialization in families of depressed and healthy adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 40 (4), 428-441.

- Katz, L.; & Nelson. (2004). Parental meta-emotion philosophy in families with conduct-problem children: links with peer relations. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32(4), 385-398.
- Katz, L.; & Hunter, E. (2007). Maternal Meta-Emotion Philosophy and Adolescent Depressive Symptomatology. *Journal of Social Development*, 16 (2), 343-360.
- Lagace, D.G., & Gionta, A. (2009). Parental Meta-Emotion and Temperament Predict Coping Skills in Early Adolescence. *Journal of Adolescence and Youth*, Volume 14, pp. 367-382
- Lee, A. (2012). Teacher meta-emotion philosophy as a moderator for predicting student outcomes from classroom climate: A Multilevel Analysis. Ph.D. Thesis, Seattle Pacific University.
- Morris, C.A. (2010). Emotionally Competent Caregiving: Relations among Teacher-Child Interaction Patterns, Teachers' Beliefs about Emotions, and Children's Emotional Competence. Ph.D. Thesis, George Mason University Fairfax, VA.
- Salovey, P.; Sluter, D. (1997). Emotional development and emotional intelligence: Educational implications. New York: Basic Books.
- Williams, M.; Cross, D.; Hong, J.; Aultman, L.; Osborn, J.; & Schutz, P. (2008). There are no emotions in Math? How teachers approach emotions in the classroom. . *Journal of Teachers College Record*, 110(8), 1574-1610.
- Wong, M. (2010). The relations between teacher's meta-emotion, student's bonding to school and academic performance. Master Thesis, The University of Hong Kong.



كلية التربية
المجلة التربوية

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

توظيف أنشطة قائمة على نموذج "فان هيل" لتنمية الفهم الهندسي والاتجاه نحو الهندسة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

اعداد

د. أحمد محمد رجائي الرفاعي

كلية التربية - جامعة طنطا

DOI: 10.21608/edusohag.2018.4612

المجلة التربوية - العدد الحادي والخمسون - يناير ٢٠١٨م

Print: (ISSN 1687-2649)

Online: (ISSN 2536-9091)

الملخص:

تمثلت مشكلة البحث الحالي في ضعف الفهم الهندسي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في الهندسة، تمثل في وجود ضعف في إدراكهم للتعرف على الأشكال الهندسية والتمييز بينها وتحديد أقل عدد من الخواص كشروط للشكل الهندسي المعطى، ونقص في القدرة على معالجة وحل بعض المشكلات الهندسية، ووجود صعوبات لديهم في القيام بعمليات البرهان الهندسي وفهمه واستخدام الحجج المنطقية والنظريات والمسلمات السابق دراستها وتوظيفها في القيام ببرهان صحيح، كما كان تقديرهم ورغبتهم في دراسة الهندسة ضعيفة وغير موجهة بما تمكنهم من اجتيازها دون الحصول على درجات متميزة، وبناء عليه هدف البحث إلى تحديد مستويات "فان هيل" للتفكير الهندسي المناسبة للتلاميذ، وتصميم أسس توظيف أنشطة قائمة على مستويات "فان هيل" لتعليم الهندسة للتلاميذ، وتحديد الوسائل المناسبة لتقويم الفهم الهندسي، ومن ثم بيان فاعلية أنشطة قائمة على مستويات "فان هيل" للتفكير الهندسي لتنمية الفهم الهندسي وتحسين الاتجاه نحو الهندسة لدى التلاميذ. وتكونت عينة البحث من تلاميذ فصلين (ن = 92) من فصول الصف الثاني الإعدادي بإحدى المدارس الإعدادية الحكومية (مدرسة محلة أبو علي الإعدادية للبنين - المحلة الكبرى): المجموعة التجريبية (فصل ٣/٢ ن = ٤٤) والمجموعة الضابطة (فصل ٥/٢ ، ن = ٤٨)، واستخدم التصميم التجريبي من النوع تصميم المجموعة الضابطة القبلي - البعدي Pretest-posttest Control Group Design، وأسفرت النتائج عن وجود فاعلية للأنشطة القائمة على مستويات "فان هيل" للتفكير الهندسي لتنمية الفهم الهندسي (مستويات التفكير الهندسي، وتحصيل الهندسة) لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، ولم تكشف النتائج عن وجود فرق دال إحصائياً (عند مستوى دلالة إحصائية ≥ 0.05) بين مجموعتي البحث في الاتجاه نحو الهندسة، كما لم تكشف النتائج عن وجود علاقة ارتباطية (عند مستوى دلالة إحصائية ≥ 0.05) بين أزواج المتغيرات: مستويات التفكير الهندسي، وتحصيل الهندسي، والاتجاه نحو الهندسة (مثنى مثنى). وقدم البحث توصيات تتعلق بضرورة زيادة وعي أطراف علميات تعليم وتعلم الرياضيات بمستويات التفكير الهندسي في الهندسة بطرق متنوعة، واقترحت بعض الدراسات المستقبلية المتعلقة بمتغيرات البحث الحالي وتطويرها.

الكلمات المفتاحية: مستويات "فان هيل"، التفكير الهندسي، الفهم الهندسي، التحصيل، الاتجاه نحو الهندسة، تلاميذ المرحلة الإعدادية.

Employing Van Hiele model based activities to develop geometrical comprehension and attitude towards geometry among preparatory school students

Dr. Ahmed Mohamed Ragie Elrefaie
Faculty of Education – Tanta University

Abstract:

The current research problem was f the weakness of the geometrical comprehension and attitude towards geometry between second grade students at preparatory school.

The research sample consisted of students of two classes ($n = 92$) from a government preparatory school boys: the experimental group (class 2/3, $n = 44$) and control group (class 2/5, $n = 48$), and use the experimental design of the type "Pretest-posttest Control Group design".

The results indicate that: effectiveness of Van Hiele model based activities to develop geometrical comprehension; not proving effective of Van Hiele model based activities to improve attitude towards geometry; and there was not a relationship between: geometrical thinking levels; achievement of geometry; and attitude towards geometry. The research introduced recommendations to increase awareness towards employing levels of geometrical thinking in geometry education and suggested that future studies related to develop geometrical thinking levels at all education levels.

Key words: "Van Hiele" model, Geometrical thinking, Geometrical comprehension, achievement, and preparatory school students.

مقدمة

تعد الهندسة من الموضوعات المهمة في مناهج الرياضيات المدرسية، ولها أهمية كبيرة في حياة البشر وتقدم حضارتهم، ففي مواقف حل المشكلات وتمثيلها سواء في مجال الهندسة أو فروع الرياضيات الأخرى كحساب المثلثات والديناميكا فإن استخدام الهندسة يكون أمراً ضرورياً، بالإضافة إلى استخداماتها المتنوعة في التخصصات الأخرى كالعلوم (علم البصریات مثلاً) والجغرافيا والتشجير وتصميم أماكن إشارات المرور، والأعمال الفنية، والإنشائية، والتصميم والديكور، فإنهم يستخدمون الهندسة بصورة يومية.

(Sonzuma; Masocha and Zezekwa, 2013: 404)

إن هدف الهندسة هو تعلم خصائص الأشكال الهندسية في المستوى والفراغ، وإيجاد علاقات بينهم، ووصف الأوضاع الهندسية، وشرح الانتقالات واثبات الحجج الهندسية.

(Yildiz.; Aydin and Kogce, 2009: 736)

والطلاب يبدؤوا خلال أعمارهم الصغيرة في رؤية العالم المادي حولهم، ويستمرّوا في تعلمهم عبر السنوات التالية من خلال مستويات عليا للتفكير الهندسي، الذي من المفترض أن ينمو استقرائياً *inductively* واستنباطياً *deductively* في السنوات المتقدمة عبر حل المشكلات وبناء العلاقات بين الرياضيات والحياة.

(Yildiz.; Aydin and Kogce, 2009: 736)

وبالرغم من أهمية ممارسة التفكير الهندسي خلال عمليات تعلم الهندسة واكتساب مستويات نامية فيه، إلا أنه لا يزال يسيطر على المتعلمين في غالبية المراحل والمستويات التعليمية تدني في مستويات التفكير الهندسي، والتي تعبر عن مدى فهمهم الهندسي عبر مراحل فان هيل Van Hiele في تعليم الهندسة.

(Abdullah and Zakaria, 2013:254)

وهناك حلولاً ناجحة تساعد المتعلمين على اكتساب مستويات التفكير الهندسي وإحراز مستويات عالية فيه ساهمت فيها الدراسات السابقة، والبحث الحالي يحاول تجريب أنشطة قائمة على نموذج "فان هيل" لتنمية الفهم الهندسي والاتجاه نحو الهندسة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، حيث تتضمن تلك الأنشطة كل من أنشطة البازل (يدوية وتصويرية)،

وأنشطة لمواقف واقعية، وأنشطة لوحة المربعات، وأنشطة التكبير والتصغير (مقياس الرسم)، والسطور القادمة تكشف تفاصيل هذا البحث.

تحديد مشكلة البحث

نظراً لأهمية نموذج "فان هيل" وتمثيله لمخرجات التعلم المرغوبة عند تعليم الهندسة، إلا أن مستويًا اكتساب التلاميذ للتفكير الهندسي ما تزال غير مرضية، حيث أشارت دراسات أجريت في المرحلة الإعدادية إلى وجود انخفاض في مستويات التفكير الهندسي لدى التلاميذ في هذه المرحلة مثل: دراسة (إبراهيم، ٢٠١٥)، ودراسة (عبدالجواد، ٢٠١٠)، ودراسة (عزة، ٢٠٠٧).

عند طرح ومناقشة أربع أنشطة تقيس كل منها أحد المستويات الأربعة الأولى من مستويات التفكير الهندسي لـ "فان هيل" على تلاميذ أحد فصول الصف الثاني الإعدادي وملاحظة أدائهم بمدرسة محلة أبوعلي الإعدادية للبنين، اتسم أدائهم باكتساب ضعيف للمستوى الأول (التعرف البصري)، اكتساب منخفض للمستوى الثاني (الوصف التحليلي)، وعدم اكتساب للمستويين الثالث (الاستنباط غير الشكلي) و(الاستنباط الشكلي)؛ ظهر ذلك عند التعرف على الأشكال الهندسية والتمييز بينها وذكر أقل عدد من الخواص كشروط للشكل الهندسي المعطى، وقدرتهم غير الكافية على معالجة وحل بعض المشكلات الهندسية، ووجود صعوبات لديهم في القيام بعمليات البرهان الهندسي وفهمه واستخدام الحجج المنطقية والنظريات والمسلمات السابق دراستها وتوظيفها في كتابة برهان صحيح، كما كان تقديرهم ورغبتهم في تعلم الهندسة ضعيفاً وغير موجهاً أو قوياً نحو احراز النجاح فيها والثقة فيها والذي أظهره غالبيتهم خلال المناقشة عبر قلة اهتمامهم بالمناقشة حول بعض الأفكار الهندسية التي لا يستوعبونها، وذكرهم أن دراسة الهندسة ليست ذا فائدة في الحياة، وأشار بعض معلمي المدرسة كذلك إلى وجود مشكلات لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في تعلم الهندسة وليس لديهم خطط لأساليب واستراتيجيات تدريسية يركزون عليها في علاج تلك المشكلة.

كما أشار تحليل مقرر الهندسة من كتاب الرياضيات للصف الثاني الإعدادي بهدف استخراج أنشطة تحث التلاميذ على تنمية مستويات التفكير الهندسي، كان ضعيفاً وخاصة بداية من المستوى الثاني فأعلى من مستويات التفكير الهندسي.

كما أن كثير من الدراسات السابقة لم تركز على توظيف أنشطة موجهة صراحة نحو كل مستوى من مستويات "فان هيل" للتفكير الهندسي بصورة صريحة - في حدود علم الباحث-، كما تبين أنها نادراً ما تعرضت إلى الفهم الهندسي باعتباره ناتج نهائي يتضمن مستويات التفكير الهندسي وتحقيق معايير الهندسة.

وتتلخص مشكلة البحث الحالي في ضعف مستويات التفكير الهندسي واختلاف تحقيق معايير تعلم الهندسة وانخفاض اتجاه التلاميذ نحو الهندسة، لذا فالحاجة ماسة إلى توظيف ودعم وتدريب التلاميذ على أنشطة موجهة ومباشرة نحو اكتساب التلاميذ مستويات "فان هيل" للتفكير الهندسي.

تساؤلات البحث

للتصدي لمشكلة البحث السابق تحديدها، حاول البحث الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي "كيف يمكن توظيف أنشطة قائمة على نموذج "فان هيل" للتفكير الهندسي في تنمية الفهم الهندسي وتحسين الاتجاه نحو الهندسة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؟". ويتفرع من السؤال الرئيسي السابق الأسئلة الفرعية التالية:

- ١) ما فاعلية توظيف أنشطة قائمة على نموذج "فان هيل" لتنمية الفهم الهندسي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؟
- ٢) ما فاعلية توظيف أنشطة قائمة على نموذج "فان هيل" لتحسين الاتجاه نحو الهندسة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؟
- ٣) ما مدى العلاقة بين: مستويات التفكير الهندسي، وتحصيل الهندسة، والاتجاه نحو الهندسة (مثنى مثنى) لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؟

أهداف البحث

يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

- ١) التحقق من فاعلية توظيف أنشطة قائمة على نموذج "فان هيل" لتنمية الفهم الهندسي (مستويات التفكير الهندسي وتحصيل الهندسة) لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي

- (٢) تقصي فاعلية توظيف أنشطة قائمة على نموذج "فان هيل" لتحسين الاتجاه نحو الهندسة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.
- (٣) قياس مدى العلاقة بين: مستويات التفكير الهندسي، وتحصيل الهندسة، والاتجاه نحو الهندسة (مثنى مثنى) لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

حدود البحث

يقتصر هذا البحث على:

(١) الحدود الموضوعية:

- مجموعة من مستويات نموذج "فان هيل" المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وهي المستوى الأول (التعرف البصري)، والمستوى الثاني (الوصف التحليلي)، والمستوى الثالث (الاستنباط غير الشكلي)، والمستوى الرابع (الاستنباط غير الشكلي)، نظراً لطبيعة التلاميذ وطبيعة مقرر الهندسة في تلك المرحلة.
- بعض مؤشرات الفهم الهندسي وهي مستويات التفكير الهندسي الأربعة الأولى، وتحصيل الهندسة القائم على معايير الهندسة.
- بعض أبعاد الاتجاه نحو الهندسة وهي: تقدير دور الهندسة داخل وخارج المدرسة، ومدى دافعيته نحو تعلمها حالياً ومستقبلاً، والشعور بمدى نفعها للتخصصات الأخرى والمواقف الحياتية.
- تقديم مجموعة من الأنشطة التعليمية الموجهة نحو اكساب التلاميذ مستويات التفكير الهندسي لـ "فان هيل" تضمنت: أنشطة البازل (يدوية وتصويرية)، وأنشطة لمواقف واقعية، وأنشطة لوحة المربعات، وأنشطة التكبير والتصغير (مقياس الرسم).
- اختبار فروض البحث عند مستوى دلالة إحصائية ≥ 0.05 .
- المرحلة التعليمية الإعدادية.
- الوحدات التعليمية: الوحدة الرابعة "المساحات"، والوحدة الخامسة "التشابه وعكس فيثاغورث وإقليدس"، من كتاب الرياضيات للصف الثاني الإعدادي - الفصل الدراسي الثاني - طبعة العام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧ م.

٢) حدود مكانية:

- عينة من مدرسة محلة أبو على الإعدادية للبنين - إدارة شرق المحلة التعليمية
- مثلت عينة التجربة الأساسية (الصف الثاني الإعدادي)، وعينة استطلاعية من ذات المدرسة.

٣) حدود زمانية:

- أجريت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧ م.
- استغرق تنفيذ دروس مقرر الهندسة حوالي ثلاثة أشهر بمعدل حصتان أسبوعياً.

تحديد مصطلحات البحث

١. نموذج "فان هيل"

يعرف نموذج "فان هيل" Van Hiele هو "مجموعة من الخطوات المخططة والمنظمة التي يعتمد عليها المعلم لتعليم المقرر لدى طلابه، ويصف مختلف أنواع تعليم/تعلم الطلاب من انتقالهم من التصور العام للأشكال الهندسية إلى استنتاج البراهين، ويتحدد بخمسة مستويات للآداء التدريسي وهي: المعلومات، والعرض الموجه، والوضوح، والعرض الحر، والتكامل". (قصي ورياض، ٢٠١٤: ٧)

كما يعرف (عدنان ونور، ٢٠١٣: ٨٦) نموذج "فان هيل" بأنه "أنموذج تعليمي/تعليمي يفترض وجود خمسة مستويات للتفكير مرتبة ترتيباً هرمياً، ويكون مرور تفكير الطلاب عبر هذه المستويات: (الإدراكي، التحليلي، الترتيبي، التمييزي، الاستنتاجي) نتيجة لتأثير البرنامج التدريسي".

ويذكر (George, 2017: 109) أنه يوجد خمسة مستويات في نموذج "فان هيل"

للتفكير الهندسي وهي:

- المستوى الأول: البصري visualization، والتلاميذ فيه يمكنهم تسمية وإدراك الأشكال، لكن لا يمكنهم تحديد الخصائص النوعية، وربما يدركوا الخصائص لكن تلك الخصائص لا تستخدم لإدراك الأشكال.
- المستوى الثاني: التحليل analysis، والتلاميذ فيه يبدووا في استخدام المفردات اللغوية المرتبطة بالخصائص، ويمكنهم التركيز على الخصائص النوعية للشكل.

- المستوى الثالث: الاستنباط غير الشكلي **informal deduction**، وفيه يدرك التلاميذ العلاقات بين الأشكال، ويصبحوا قاردين على التفكير حول العلاقات.
- المستوى الرابع: الاستنباط الشكلي **formal deduction**، والتلاميذ يبدؤا فيه فهم الاستنباط والافتراضات والنظريات والبراهين.
- المستوى الخامس: الدقة البالغة **rigor**، والتلاميذ يستطيعون فهم كيفية التعامل مع أنظمة مختلفة من المسلمات.

والمصطلح الإجرائي لـ "نموذج فان هيل" في البحث الحالي يعبر عن "إطار تعليمي لتعليم الهندسة بما تتضمنه من مفاهيم وتعميمات ومهارات وحل مشكلات، ويسعى لإكساب التلاميذ مستويات نامية من التفكير الهندسي عبر توظيف أنشطة تعليمية تتضمن: أنشطة البازل (يدوية وتصويرية)، وأنشطة لمواقف واقعية، وأنشطة لوحات المربعات، وأنشطة التكبير والتصغير (مقياس الرسم)، وفق المستويات المتدرجة التالية:

- (١) المستوى الأول: مستوى التعرف البصري **visualization recognition level**؛ فيه يتعلم التلميذ الأسماء ويميز بين الأشكال ككيان متكامل دون إدراك لخواص الشكل، فهو يدركها بصرياً ولكن لا يدرك خواصها، ويستطيع التلميذ القيام بما يلي
 - يتعرف على هيئة الشكل وهو في أوضاع مختلفة.
 - ينسخ أو يرسم شكلاً كاملاً.
 - يسمى أشكالاً بأسماء عامة (مثل المستطيل على شكل باب).
 - يميز بين الأشكال بحسب مظهرها ويصفها بالكلام.
 - يتعرف على أجزاء الشكل.
 - ينظر إلى كل شكل على حده بدون تعميم.
 - يميز بين شكل أضلاعه مستقيمة (مربع مثلاً) وشكل محيطه على شكل منحنيات، ولا يميز بين الأشكال من نفس النوع.

- (٢) المستوى الثاني: مستوى الوصف التحليلي **analysis description level**؛ فيه يميز التلميذ خواص الشكل ولكن دون إدراك العلاقات بين هذه الخواص، وهو لا يمكنه فهم أو استيعاب التعاريف التي تعطى للأشكال، والشكل هنا بالنسبة له مجموعة من الخواص وليس مجرد هيئة أو صورة، ويستطيع التلميذ القيام بما يلي

- يميز بين الأشكال بحسب خواصها ومكوناتها.
 - يستخدم ألفاظاً لفظية أو كمية لوصف الشكل الهندسي.
 - يتعرف على الشكل من خواصه ويختبرها بالقياس.
 - يستخدم الخواص في رسم الشكل.
 - يحل بعض التمارين على الخواص مثل مجموع قياسات زوايا المثلث.
 - لا يرى ضرورة لإثبات صحة الخواص التي يدركها فيكفيه استخدام القياس فقط.
- (٣) المستوى الثالث: مستوى الاستنباط غير الشكلي **informal deduction level**؛ فيه يصنّف التلميذ الأشكال عن طريق خصائصها ويدرك التعاريف المجردة، ويستخدم ألفاظاً لها طابع منطقي مثل "بعض" و"كل"، ويمكنه أن يستدل على خاصية ما بدون حاجة لبرهان منطقي، ويستطيع التلميذ القيام بما يلي
- يرتّب الأشكال في ضوء خواصها دون الاستناد إلى برهان منطقي.
 - يدرك الخصائص التي تكفي لتمييز شكل عن آخر.
 - يستنتج بعض خواص العلاقات.
 - يصل إلى النتائج من معطيات ويدل على صحتها بطرق غير شكلية.
 - يتابع برهاناً منطقياً لا يركّبه بنفسه.
 - يدرك الفرق بين نظرية هندسية ومعكوسها ويشرحها بطرق غير شكلية.
 - لا يستطيع الربط بين مجموعة نظريات متنوعة بموضوع واحد.
- (٤) المستوى الرابع: مستوى الاستنباط الشكلي **formal deduction level**؛ فيه يستطيع التلميذ أن يفكر نظرياً وبقِيَم براهين منطقية، ويدرك العلاقات بين الخواص كما يدرك أهمية الاستنتاج ذهنياً، ويفهم استخلاص نتائج من خواص ومعطيات معطاه، ، ويستطيع التلميذ القيام بما يلي
- يميز بين المصطلحات المعرفة وغير المعرفة وبين العبارة التي تقبل كمسلمة، والنظرية اللازم برهنتها.
 - ينتج تتابعاً من العبارات المستنتجة من كل عبارة سابقة لها حتى يصل للنتيجة المطلوبة اثباتها.
 - يدرك معنى الشرط اللازم والشرط الكافي.

- ينشأ برهاناً يستند إلى مجموعة من المسلمات أو النظريات.
 - يدرك خواص عامة تجمع بين مجموعة من الأشكال أو مجموعة من النظريات.
- ولتوظيف هذه النموذج عدداً من الشروط الكافية، بهدف تحقيق اكتساب التلميذ لمستوياته، وهي:
- أ. اكتساب التلميذ لمستويات "فان هيل" يكون في صورة تسلسل ثابت طبقاً لهرمية المستويات وترتيبها.
 - ب. لابد أن يجتاز التلميذ مستوى محدد بالكامل للانتقال إلى المستوى الذي يليه، حيث لا يوجد تداخل بين متطلبات وخصائص المستويات بل يوجد انفصال تام، ولكن كل مستوى يتطلب للانتقال للمستوى الذي يليه.
 - ج. لابد أن يكون المعلم والتلميذ في نفس المستوى طبقاً لمستواه اللغوي ورموزه وخصائصه حتى يفهم كل منهما الآخر.
 - د. تسير عملية تعلم كل مستوى من مستويات "فان هيل" تبعاً لمتسلسلة تعليمية تبدأ من مرحلة طرح المعلومات، تليها مرحلة التوجيه المقيد، ثم مرحلة التوجيه الحر، وأخيراً مرحلة تكامل المعلومات.
 - هـ. يوجد معايير لتقويم اكتساب التلميذ لكل مستوى من مستويات "فان هيل" عبر أنشطة تعليمية، لوصف مدى اكتساب التلميذ للمستوى البادئ عنده، يتضمن وصفاً دقيقاً لوصف أداءات التلميذ على الأنشطة التعليمية حتى يمكن الحكم على اكتساب التلميذ لكل مستوى على خط متصل يتراوح بين: لا اكتساب (٠%-١٥%)، واكتساب منخفض (بعد ١٥% إلى أقل من ٤٠%)، واكتساب متوسط (من ٤٠% إلى ٦٠%)، واكتساب عالي (بعد ٥٠% إلى أقل من ٨٥%)، واكتساب كامل (من ٨٥% إلى ١٠٠%)، ووصف كل فترة من فترات الاكتساب كما بالجدول (١).

جدول (١): تقويم اكتساب التلميذ لكل مستوى من مستويات فان هيل
(Gutierrez; Jaime and Fortuny, 1991: 237-242)

النوع	الوصف	الوزن	درجة اكتساب المستوى
١	- لا جواب أو إجابات لا يمكن تقديمها. - الإجابات لا تدل على انتباه المتعلم للمستوى المعطى، حيث لا يكون هناك أية معلومات عن أي مستوى أقل.	٠	عدم اكتساب
٢	- العمل به نقص أو خطأ في الإجابات التي تعطي بعض المؤشرات على التفكير في المستوى المعطى، والإجابات تحتوي على شروحات غير صحيحة أو ضعيفة.	٢٠	بداية اكتساب المستوى
٣	- الإجابات صحيحة لكن العمل غير كافٍ، فالإجابات تعطي بعض المؤشرات في مستوى التفكير، والإجابات تحتوي على شروحات قليلة جداً، وعمليات التفكير أو النتائج غير مكتملة تماماً.	٢٥	
٤	- الإجابات صحيحة وبعضها غير صحيح تعكس بوضوح الخصائص التمييزية بين مستويين لفان هيل والتي تحوي عمليات تفكير واضحة وتبريرات كافية.	٥٠	استخدام مستويين ليس أي منهما مسيطر بوضوح
٥	- الإجابات غير صحيحة تعكس بوضوح مستوى التفكير، فالإجابات التي تقدم عمليات التفكير تكون كاملة لكنها غير صحيحة، أو الإجابات المقدمة تتضمن عمليات تفكير صحيحة ولكنها لا تؤدي إلى حل المشكلة المحددة.	٧٥	الدقة والاكتمال في المستوى
٦	- الإجابات صحيحة وتعكس بوضوح التفكير في المستوى المعطى لكنها تتضمن تبرير غير مكتمل أو غير كافٍ.	٨٠	
٧	- الإجابات صحيحة ومكتملة وكافية والإجابات تم تبريرها وتعكس بوضوح مستوى التفكير المعطى.	١٠٠	

٢. الفهم الهندسي

أنه من الصعوبة أن يوضع تعريف للفهم الهندسي باعتباره متغير لا يمكن رؤيته ويصعب قياسه، وإنما يستدل عليه من خلال ملاحظة دلائله وقياس عدد من مؤشرات.

وطبقاً لافتراض نموذج "فان هيل" يوجد خمسة مستويات للفهم الهندسي (الأول:

التعرف/البصري، الثاني: التحليل، الثالث: الترتيب/التجريد، الرابع: الاستنباط، الخامس: الدقة البالغة)؛ وهي تعبر عن قدرة التلميذ على اكتساب تلك المستويات. (Haviger and

Vojkuvkova, 2015: 912)

كما تعرضت مجموعة من الدراسات إلى الفهم الهندسي باعتباره يتكافئ مع مستويات

التفكير الهندسي لـ "فان هيل"، كما عبّر عن ذلك كلا من (Yildiz; Aydin and Kogce,

2009: 732-733) (Usiskin, 1982: 9-12)

وبناء على ذلك يمكن اعتبار أن مدى اكتساب التلاميذ لمستويات التفكير الهندسي لـ "فان هيل" يعبر عن مدى اكتسابهم للفهم الهندسي كأحد المؤشرات المهمة للفهم الهندسي. بالإضافة لما سبق، فإن التوجهات الحديثة في أدبيات تعليم الهندسة تشير إلى أن أهداف تعليم الهندسة تتمحور جميعها في تحقيق معايير الهندسة باعتبارها أحد معايير الرياضيات المحورية المشتركة **common core mathematics standards** التي تجمع بين المحتوى وعمليات الرياضيات والممارسات داخل حجرة الدراسة والتي تهدف إلى أن يستطيع تلاميذ المرحلة الإعدادية تحقيق ما يلي:

(Common Core State Standards Initiative, 2017)

- ١) (المعيار الأول) رسم وإنشاء ووصف الأشكال الهندسية، ووصف العلاقات بينهم، ويتحقق ذلك من خلال (المؤشرات):
 - حل المشكلات المتضمنة رسم الأشكال الهندسية بمقياس رسم، وحساب الأطوال الحقيقية والمساحات الحقيقية للأشكال المرسومة بمقاييس رسم مختلفة.
 - رسم (باليد بدون أدوات، وباستخدام المسطرة والمنقلة، وباستخدام التكنولوجيا) الأشكال الهندسية بشروط معطاء، والتركيز على إنشاء المثلثات من ثلاثة معلومات حول الزوايا أو الأضلاع، مع الأخذ في الاعتبار أن تلك الشروط ممكن من خلالها رسم مثلث وحيد أو أكثر من مثلث أو لا يمكن رسم أي مثلث.
 - وصف الأشكال في المستوى التي تنتج من تحليل مجسمات في الفراغ، كما في تحليل المنشور القائم والهرم القائم إلى مستطيلات.
- ٢) (المعيار الثاني) حل مشكلات رياضية ومشكلات من العالم الواقعي تتضمن قياس زاوية ومساحة ومساحة سطح، ويتحقق ذلك من خلال (المؤشرات):
 - معرفة الصيغ للمساحة والمحيط للدائرة، واستخدامهم لحل المشكلات؛ بإعطاء اشتقاق غير شكلي للعلاقة بين محيط ومساحة الدائرة.
 - استخدام الحقائق عن الزوايا المتكاملة والرأسية والمتجاورة في شكل ما والمتقابلة بالرأس في مشكلة متعددة خطوات الحل لكتابة وحل معادلات بسيطة لإيجاد زوايا مجهولة في الشكل.

- حل مشكلات رياضية وواقعية متضمنة المساحة والحجم ومساحة السطح لأشكال ومجسمات تتكون من مثلثات، وأشكال رباعية، ومضلعات، ومكعبات، ومنشورات قائمة.

وبناء على ذلك يمكن اعتبار أن مدى تحقيق التلاميذ لمعايير الهندسة يعبر عن مدى اكتسابهم للفهم الهندسي كأحد المؤشرات المهمة للفهم الهندسي، بالإضافة إلى اكتساب مستويات التفكير الهندسي.

لذا فإن المصطلح الإجرائي لـ "الفهم الهندسي" في البحث الحالي يقصد به "وصف لقدرة التلميذ على القيام ببعض المهام خلال تعلمه الهندسة كمؤشرات تؤدي من خلالها إلى الحكم على مدى اكتسابه لمستويات التفكير الهندسي لـ "فان هيل"، وتحقيق معايير الهندسة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي طبقاً للمعايير المحورية المشتركة للرياضيات، وذلك بهدف قياس مدى نمو تفكيره الهندسي".

٣. الاتجاه نحو الهندسة:

يعرف (Al-ebous, 2016: 90) الاتجاه نحو الهندسة بأنه "مشاعر التلاميذ التي تتصف بالمتعة والراحة داخل صف تعليم الهندسة، وتعمل على الإثارة عبر تعلم الأنشطة، وإدراك أهمية الموضوع، وحبهم نحو المعلم، وتتضمن أبعاده: طبيعة الهندسة، والاتجاه نحو قيمة الهندسة، والاتجاه نحو تعليم الهندسة، والاتجاه نحو دور المعلم في تدريس الهندسة، والاتجاه نحو الشعور بالمتعة عند تعلم الهندسة".

والاتجاهات نحو الهندسة (Sunzuma; Masocha and Zezekwa, 2013: 403) تعني "أن الطلاب لديهم حب للهندسة ويستمتعون خلال تعلمها عبر انجازهم للأنشطة ويتشوقون لها، وتتمثل محاور الاتجاهات نحو الهندسة في: اتجاهات إيجابية نحو الهندسة، واتجاهات سلبية نحو الهندسة، ومدى النفع من الهندسة".

وتشير دراسة (Abdullah and Zakaria, 2011: 191) إلى الاتجاه نحو الهندسة بأنه "شعور إيجابي أو تقييم إيجابي أو شعور سلبي عند مواجهة موضوع معين (فكرة أو شخص أو حدث) يتعلق بالهندسة، ويقاس من خلال: الاستمتاع عند تعلم موضوعات الهندسة، وتقييم الهندسة، ومدى الدافعية نحو موضوعات الهندسة".

والمصطلح الإجرائي لـ "الاتجاه نحو الهندسة" في البحث الحالي يشير إلى "مدى تقدير التلميذ لموضوع الهندسة وشعوره نحوها على مقياس متدرج من الرفض والقبول، في ضوء تقدير دور الهندسة داخل وخارج المدرسة، ومدى دافعيته نحو تعلمها حالياً ومستقبلاً، وشعوره بمدى نفعها للتخصصات الأخرى والمواقف الحياتية".

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتفق كل من (عايشه، ٢٠١٦: ٧٠) (إبراهيم، ٢٠١٥: ١٨٧) (عزة، ٢٠٠٧: ١٢) (محمود، ٢٠٠١: ٣٨٨) في تعريف التفكير الهندسي **geometrical thinking** بأنه "نشاط عقلي يمارسه المتعلم لحل سؤال هندسي أو مشكلة هندسية سواء كانت حل تمرين هندسي أو برهنة نظرية أو إنشاء هندسي، ويحتاج إلى مجموعة من مهارات التحليل والتنظيم والتركيبة للخبرات السابقة ودراسة العلاقات بينها للتوصل إلى الحل الصحيح، وهو يعتمد على مجموعة من العمليات العقلية تتمثل في قدرة المتعلم على إجراء مجموعة من الأداءات المطلوبة لتحقيق مستويات التفكير الهندسي كما حددها (فان هيل)".

كما لخص (إبراهيم، ٢٠١٣: ٢٩٧) المقصود بالتفكير الهندسي بقوله أنه "شكل من أشكال التفكير المتعلق بمادة الهندسة عند مستويات: البصري، والتحليلي، والاستنباط غير الشكلي".

وترتبط مستويات التفكير الهندسي بنموذج "فان هيل" الذي صممه وقدمه كل من "بيير فان هيل" وزوجته "ديانا فان هيل". (Al-ebous, 2016: 90)

ويعرف (عدنان ونور، ٢٠١٣: ٨٦) نموذج "فان هيل" بأنه "أنموذج تعليمي/تعليمي يفترض وجود خمسة مستويات للتفكير مرتبة ترتيباً هرمياً، ويكون مرور تفكير الطلاب عبر هذه المستويات: (الإدراكي، التحليلي، الترتيبي، التمييزي، الاستنتاجي) نتيجة لتأثير البرنامج التدريسي".

وأنموذج "فان هيل" Van Hiele هو "مجموعة من الخطوات المخططة والمنظمة التي يعتمد عليها المعلم لتعليم المقرر لدى طلابه، ويصف مختلف أنواع تعليم/تعلم الطلاب من انتقالهم من التصور العام للأشكال الهندسية إلى استنتاج البراهين، ويتحدد بخمسة مستويات لآداء التدريس وهي: المعلومات، والعرض الموجه، والوضوح، والعرض الحر، والتكامل". (قصي ورياض، ٢٠١٤: ٧)

ومستويات التفكير الهندسي تمثل مراحل تطور التفكير الهندسي عند المتعلم. (زياد ومفيد، ٢٠١٤: ٤١٧)

ولقد ساهمت كثير من الدراسات بالشرح والتوضيح لنموذج "فان هيل" للتفكير الهندسي ووصف مستوياته، وبعضها اختلف في إطلاق مسميات للمستويات متقاربة ولكنها تؤدي المعنى المقصود، فالمستوى الأول له عدد من مسميات منها بالبصري أو التعرف البصري أو الإدراك أو التعرف التصوري، أما المستوى الثاني فسمي التحليل أو الوصف أو التحليلي أو الوصف التحليلي، وسمي المستوى الثالث بالاستنباط غير الشكلي أو المجرد أو المقارن أو التجريد أو الترتيب، والمستوى الرابع أطلق عليه الاستنباط الشكلي أو الاستنباط أو الاستنتاج، والمستوى الأخير سُمي بالدقة البالغة أو الاستنتاج المجرد الكامل، وفي الأسطر التالية شرح تفصيلي لهذه المستويات.

يذكر (George, 2017: 109) أنه يوجد خمسة مستويات في نموذج "فان هيل" للتفكير الهندسي وهي:

- المستوى الأول: البصري visualization، والتلاميذ فيه يمكنهم تسمية وإدراك الأشكال، لكن لا يمكنهم تحديد الخصائص النوعية، وربما يدركوا الخصائص لكن تلك الخصائص لا تستخدم لإدراك الأشكال.
- المستوى الثاني: التحليل analysis، والتلاميذ فيه يبدأوا في استخدام المفردات اللغوية المرتبطة بالخصائص، ويمكنهم التركيز على الخصائص النوعية للشكل.
- المستوى الثالث: الاستنباط غير الشكلي informal deduction، وفيه يدرك التلاميذ العلاقات بين الأشكال، ويصبحوا قاردين على التفكير حول العلاقات.
- المستوى الرابع: الاستنباط الشكلي formal deduction، والتلاميذ يبدأوا فيه فهم الاستنباط والافتراضات والنظريات والبراهين.
- المستوى الخامس: الدقة البالغة rigor، والتلاميذ يستطيعون فهم كيفية التعامل مع أنظمة مختلفة من المسلمات.

وتضمنت دراسة (زياد ومفيد، ٢٠١٤: ٤١٨) وصف لمستويات التفكير الهندسي الأربعة التالية:

١. مستوى الإدراك: ويتحدد بقدرة المتعلم على ملاحظة وتسمية الأشكال الهندسية دون إدراك خواصها.

٢. مستوى التحليل: ويتحدد بقدرة المتعلم على إدراك وتحليل لخواص الشكل الهندسي.

٣. مستوى الترتيب: ويتحدد بقدرة المتعلم على إيجاد علاقات بين خواص الشكل الواحد، وإدراك العلاقات بين الأشكال المختلفة.

٤. مستوى الاستنتاج: ويتحدد بقدرة المتعلم على إجراء البراهين الرياضية من خلال استخدام الاستنتاجات المنطقية.

واستعرضت دراسة (Haviger and Vojkuvkova, 2015: 912) ودراسة (عدنان ونور، ٢٠١٣: ٨٧-٨٩) وصفاً لتصنيف "فان هيل" لمستويات التفكير الهندسي إلى خمسة مستويات التالية:

١. مستوى التعرف البصري visualization (المستوى صفر): فيه يتعلم المتعلم الأسماء ويميز بين الأشكال ككيان متكامل دون إدراك لخواص الشكل، فهو يدركها بصرياً ولكن لا يدرك خواصها، ويمكن للمتعم في هذا المستوى القيام بما يلي؛ يتعرف على هيئة الشكل وهو في أوضاع مختلفة، وينسخ أو يرسم شكلاً كاملاً، ويسمى أشكالا بأسماء عامة (مثل المستطيل على شكل باب)، ويميز بين الأشكال بحسب مظهرها ويصفها بالكلام، ويتعرف على أجزاء الشكل، وينظر إلى كل شكل على حده بدون تعميم، ويميز بين شكل أضلاعه مستقيمة (مربع مثلاً) وشكل محيطه على شكل منحنيات، ولا يميز بين الأشكال من نفس النوع.

٢. مستوى التحليل analysis (المستوى ١): فيه يميز المتعلم خواص الشكل ولكن دون إدراك العلاقات بين هذه الخواص، وهو لا يمكنه فهم أو استيعاب التعاريف التي تعطى للأشكال، والشكل هنا بالنسبة له مجموعة من الخواص وليس مجرد هيئة أو صورة، ويمكن للمتعم في هذا المستوى القيام ببعض الأشياء مثل؛ التمييز بين الأشكال بحسب خواصها ومكوناتها، واستخدام ألفاظاً لفظية أو كمية، والتعرف على الشكل من خواصه ويختبرها بالقياس، واستخدام الخواص في رسم الشكل، وحل بعض التمارين على الخواص مثل مجموع قياسات زوايا المثلث، ولا يرى حاجة لإثبات صحة الخواص التي يدركها فيكفيه استخدام القياس فقط.

٣. مستوى الاستنباط غير الشكلي **informal deduction** (المستوى ٢): فيه يصنف

المتعلم الأشكال عن طريق خصائصها ويدرك التعاريف المجردة، ويستخدم ألفاظاً لها طابع منطقي مثل "بعض" و"كل"، ويمكنه أن يستدل على خاصية ما بدون حاجة لبرهان منطقي، ويمكن للمتعلم في هذا المستوى القيام بعدد من الأشياء منها؛ يرتب الأشكال في ضوء خواصها دون الاستناد إلى برهان منطقي، ويدرك الخصائص التي تكفي لتمييز شكل عن آخر، ويستنتج بعض خواص العلاقات، ويصل إلى النتائج من معطيات ويدل على صحته بطرق غير شكلية، ويتابع برهاناً منطقياً لا يقيمه بنفسه، ويدرك الفرق بين نظرية هندسية ومعكوسها ويشرحها بطرق غير شكلية، ولا يستطيع الربط بين مجموعة نظريات متعلقة بموضوع واحد.

٤. مستوى الاستنباط الشكلي **formal deduction** (المستوى ٣): فيه يستطيع

المتعلم أن يفكر نظرياً ويقيم براهين منطقية، ويدرك العلاقات بين الخواص كما يدرك أهمية الاستنتاج ذهنياً، ويفهم استخلاص نتائج من خواص ومعطيات كعطاء، ويمكن للمتعلم القيام ببعض الأشياء مثل؛ التمييز بين المصطلحات المعرفة وغير المعرفة وبين العبارة التي تقبل كمسلمة والنظرية اللازم برهنتها، وإنتاج تتابعاً من العبارات المستنتجة من كل عبارة سابقة لها حتى يصل للنتيجة المطلوبة اثباتها، وإدراك معنى الشرط اللازم والنشط الكافي، وتقييم برهاناً يستند إلى مجموعة من المسلمات أو النظريات، وإدراك خواص عامة تجمع بين مجموعة من الأشكال أو مجموعة من النظريات.

٥. مستوى الدقة البالغة **rigorous** (المستوى ٤): فيه يستطيع المتعلم المقارنة بين

أنظمة هندسية مختلفة، ويكون على وعي وفهم لدور المنطق والطرق المختلفة للبرهان واستناده للمنطق الشكلي مثل البرهان المباشر وغير المباشر وذلك يعتمد على رفض التعارض، ويستطيع المتعلم في هذا المستوى القيام بعدة أشياء مثل؛ إنشاء علاقات بين النظريات المختلفة، والبرهنة على بعض النظريات بعدة طرق حسب طبيعة كل نظرية، والبرهنة باستنفاد كل الحالات في المواقف محدودة الامكانات، واستخدام البرهان برفض النقيض، والتعامل مع أنظمة هندسية محددة

العناصر، وإدراك استقلال المسلمات التي يبنى عليها نظام هندسي معين، وإدراك أي تناقض أو عدم اتساق بين مجموعة من العبارات أو الخصائص.
وطبقاً لنظرية "فان هيل" يوجد خمسة مستويات لفهم الهندسة، وتلك المستويات وصفها "فان هيل" كحدود عامة وسلوكية وهي: (4: 1982 Usiskin)

(١) المستوى ١: التعرف recognition، وفيه الطالب يمكنه تعلم الأسماء للأشكال الهندسية، ويدرك الشكل ككل (المربعات والمستطيلات تبدو مختلفة).

(٢) المستوى ٢: التحليل analysis، وفيه الطالب يمكنه تحديد خواص الأشكال الهندسية (المستطيلات لها أربع زوايا قوائم).

(٣) المستوى ٣: الترتيب order، فيه الطالب يستطيع أن يرتب منطقياً الأشكال والعلاقات، لكنه لا يعالجها ضمن النظام الرياضي (الاستنباط البسيط يمكن أن يوجد ولكن البرهان في هذا المستوى لا يمكن فهمه).

(٤) المستوى ٤: الاستنباط deduction، وفيه الطالب يفهم دلالة الاستنباط، ودور المسلمات والنظريات والبراهين (البراهين يمكن كتابتها بصورة تتميز بالفهم).

(٥) المستوى ٥: الدقة البالغة rigor، وفيه الطالب يفهم بدقة كيفية عمل استنباطات مجردة (الهندسة الإقليدية يمكن فهمها).

ويشير (ردمان، ٢٠٠٧: ١٧٢-١٧٥) إلى مستويات التفكير الهندسي التي يمر بها تفكير المتعلم عند اكتساب المفاهيم والأفكار الهندسية، وتتضمن تلك المستويات:

١. المستوى التصوري visual level، ويتحدد بملاحظة الصورة أو الشكل الهندسي دون إدراك خواصه.

٢. المستوى التحليلي analytic level، ويتحدد بتحليل وإع لحواص الشكل الهندسي بناء على مكوناته والعلاقات المتداخلة بين تلك المكونات، ويحدد خواص فئة من الأشكال تجريبياً، ويستخدم الخواص لحل المسائل.

٣. مستوى الاستنباط غير الشكلي informal deductive level، ويتضمن وعي المتعلم بالعلاقات بين الأشكال الهندسية، حيث يتمكن المتعلم من صياغة واستخدام التعاريف، وتقديم براهين هندسية منطقية، وفهم الإجراءات والخطوات المتبعة فيها وليس مجرد تذكرها، واللغة المستخدمة في هذا المستوى تكون أكثر تجريداً من

المستوى التحليلي لأنها ترتبط بالعلاقات المنطقية والعلاقات القائمة على المسببات، والمتعلمين يفهموا العلاقات بين النظريات والمسلمات. ولقد افترضت نموذج "فان هيل" للتفكير الهندسي وجود ثلاث خصائص محددة ومهمه للنموذج وهي: وجود المستويات، وخصائص المستويات، والتحرك من أحد المستويات إلى المستوى التالي؛ وطبقاً للنظرية يوجد خمسة مستويات للفهم الهندسي (الأول: التعرف/البصري، الثاني: التحليل، الثالث: الترتيب/التجريد، الرابع: الاستنباط، الخامس: الدقة البالغة). (Haviger and Vojkuvkova, 2015: 912) وتستعرض دراسة (Haviger and Vojkuvkova, 2015: 914) ودراسة (Usiskin, 1982: 4-6) خواص المستويات الهندسية لـ "فان هيل" فيما يلي:

أ. التسلسل ثابت **fixed sequence** (الترتيب order)؛ فالطالب لا يمكنه أن يكون عند المستوى "ن" بدون أن يجتاز المستوى "ن-١"، لذا فلا بد أن يمر الطالب على المستويات بالترتيب.

ب. التلاصق **adjacency**؛ ففي كل مستوى ما هو جوهري (داخلي) في المستوى السابق يصبح ظاهري (خارجي) في المستوى الحالي، بمعنى أن المستويات منفصلة، فكل مستوى له رموز لغوية وشبكة من العلاقات الخاصة به التي ترتبط بتلك الرموز، وتعني الرموز اللغوية الخاصة أنها تتعدى التعريف الصريح لها لتشمل الخبرات التي يتحدث بها الطلاب حول رمز معين الذي ربما يكون صحيحاً في مستوى محدد ولا يكون بالضرورة صحيحاً في مستوى آخر.

ج. الانفصال **separation**؛ فالطالبان عند مستويات مختلفة لا يمكنهما فهم بعضهما، فالمعلم يتكلم بلغة مختلفة للطالب الذي يكون عند مستوى متدني، ويعتقد أن تلك الخاصية من أهم الأسباب الرئيسية لصعوبات التعلم لدى الطلاب في الهندسة.

د. التحقق (الإحراز) **attainment**؛ فعملية التعلم تؤدي إلى الفهم الكامل عند المستوى الأعلى التالي من المراحل الخمسة، وتلك المراحل بصورة متسلسلة دقيقة وتقريبية هي: الاستقصاء **inquiry**، والتوجيه المباشر **directed orientation**، والشرح **explanation**، والتوجيه الحر **free orientation**، والتكامل **integration**.

ومراحل تعلم الهندسة لاكتساب المتعلمين مستويات التفكير الهندسي طبقاً لنموذج "فان هيل" تتضمن ما يلي: (Abdullah and Zakaria, 2013:254)

١. المعلومات information، وفيها يحدث تقاطع وتتفاعل المناقشات بين المعلم والطالب.

٢. التوجيه الموجه guided orientation، وفيه يعمل الطالب اكتشافات باستخدام أنشطة موجهة (مخطط لها ومقيدة).

٣. التوضيح/الشرح explanation، وفيه الطالب يمكنه الشرح والتعبير عن ما وجهة نظرة حول ما يلاحظه من تراكيب.

٤. التوجيه الحر free orientation، وفيه الطالب يمكنه شرح مهام أكثر تعقيداً.

٥. التكامل integration، وفيه الطالب يلخص الدرس الذي تعلمه بهدف إنشاء رؤية عامة جديدة.

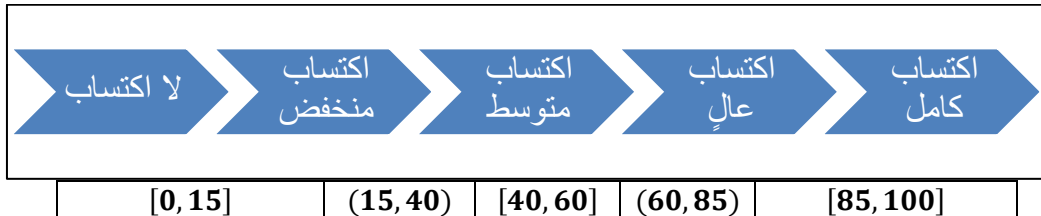
وهذه المراحل لتعلم الهندسة يمكنها أن تساعد الطلاب على التحرك من أحد المستويات لـ "فان هيل" إلى المستوى الأعلى له، فهي تساعد الطلاب في تعلم الهندسة بمساعدة وتوجيه من المعلمين، ويصبح الطلاب قادرين على مناقشة مفاهيم محددة وتنموا لديهم أساليب أخرى أكثر باستخدام اللغة، وتلك المراحل ربما لا تكون متسلسلة بالدقة الكافية. (Abdullah and Zakaria, 2013:254)

ويحتاج تقويم مستويات التفكير لـ "فان هيل" طرقاً وأساليب دقيقة للحكم على مدى اكتساب المتعلمين لكل مستوى على حدة، أو الانتقال من مستوى إلى المستوى الذي يليه.

وفي هذا السياق، فقد قدمت دراسة: (Gutierrez; Jaime and Fortuny, 1991: 237) طريقة لتحليل مستويات "فان هيل" لتفكير الطلاب الهندسي، حيث اهتمت هذه الطريقة بتقويم استجابات الطلاب في مستويات "فان هيل" من خلال تأملهم ومدى دقتهم الرياضية عن طريق وصف مدى اكتساب الطلاب لتلك المستويات، ومن ثم الحصول على صورة واضحة حول تفكير الهندسي لدى الطلاب.

ويفصل (Gutierrez; Jaime and Fortuny, 1991: 237-242) طريقة لاكتساب الطلاب لمستوى التفكير الهندسي عن طريق تمثيله بقطعة مدرجة من صفر إلى ١٠٠، ويقسم تلك القطعة المتصلة إلى خمس فترات تمثل الاختلافات الأساسية في درجة

اكتساب المستوى المعطى، والهدف من تقسيم كل مستوى لـ "فان هيل" إلى فترات هو تحديد درجة اكتساب كل مستوى مع مراعاة أن كل مستوى في حد ذاته يكون منفصلاً عن أي من المستويات الأخرى، وشكل (١) التالي يوضح درجات اكتساب مستوى التفكير الهندسي.



شكل (١): درجات اكتساب مستوى التفكير الهندسي

(Gutierrez; Jaime and Fortuny, 1991: 237)

ويقدم (Gutierrez; Jaime and Fortuny, 1991: 240) معايير لتقويم مستويات التفكير الهندسي من خلال المهام التي تقيس كل مستوى على حده من هذه المستويات طبقاً للأنواع التي يوضحها جدول (٢) التالي.

جدول (٢): معايير تقويم مستويات التفكير الهندسي من خلال المهام نصف مفتوحة

(Gutierrez; Jaime and Fortuny, 1991: 237-242)

النوع	الوصف	الوزن	درجة اكتساب المستوى
٠	لا جواب أو إجابات لا يمكن تقديمها.	٠	عدم اكتساب
١	الاجابات لا تدل على انتباه المتعلم للمستوى المعطى، حيث لا يكون هناك أية معلومات عن أي مستوى أقل.	٠	
٢	العمل به نقص أو خطأ في الاجابات التي تعطي بعض المؤشرات على التفكير في المستوى المعطى، والاجابات تحتوي على شروحات غير صحيحة أو ضعيفة.	٢٠	بداية اكتساب المستوى
٣	الاجابات صحيحة لكن العمل غير كاف، فالاجابات تعطي بعض المؤشرات في مستوى التفكير، والاجابات تحتوي على شروحات قليلة جداً، وعمليات التفكير أو النتائج غير مكتملة تماماً.	٢٥	
٤	الاجابات صحيحة وبعضها غير صحيح تعكس بوضوح الخصائص التمييزية بين مستويين لفان هيل والتي تحوي عمليات تفكير واضحة وتبريرات كافية.	٥٠	استخدام مستويين ليس أي منهما مسيطر بوضوح
٥	الاجابات غير صحيحة تعكس بوضوح مستوى التفكير، فالاجابات التي تقدم عمليات التفكير تكون كاملة لكنها غير صحيحة، أو الاجابات المقدمة تتضمن عمليات تفكير صحيحة ولكنها لا تؤدي إلى حل المشكلة المحددة.	٧٥	الدقة والاكتمال في المستوى
٦	الاجابات صحيحة وتعكس بوضوح التفكير في المستوى المعطى لكنها تتضمن تبرير غير مكتمل أو غير كاف.	٨٠	
٧	الاجابات صحيحة ومكتملة وكافية والاجابات تم تبريرها وتعكس بوضوح مستوى التفكير المعطى.	١٠٠	

وحددت دراسة (Abdullah and Zakaria, 2013:256) مستويات اكتساب الطلاب

لكل مستوي من مستويات فان هيل للتفكير الهندسي طبقاً لخمس تصنيفات التالية:

١. لا اكتساب no acquisition.

٢. اكتساب منخفض low acquisition.

٣. اكتساب متوسط intermediate acquisition.

٤. اكتساب عالي high acquisition.

٥. اكتساب كامل complete acquisition.

ويهدف اكساب التلاميذ لمستويات "فان هيل" للتفكير الهندسي، أن يصبح لديهم فهماً هندسياً باعتباراً أحد أهداف تعليم الهندسة الذي تسعى دراسة الهندسة من تحقيقه في المراحل التعليمية والمختلفة.

ولقد اهتمت عدداً من الدراسات بمحاولة تحقيق الفهم الهندسي لدى التلاميذ، رغم عدم وضوحه أو وجود تعريف متفق عليه لهذا المفهوم في تلك الدراسات، نظراً لأن الفهم الهندسي متغير وسيط لا يمكن قياسه مباشرة وإنما يمكن أن يستدل عليه من خلال ملاحظة وقياس بعض مؤشرات.

ولقد تعرضت مجموعة من الدراسات إلى الفهم الهندسي معتبره ذلك يتكافئ مع مستويات التفكير الهندسي لـ "فان هيل"، كما عبّر عن ذلك كلا من (Yildiz; Aydin and Kogce, 1982: 9-12) (Usiskin, 2009: 732-733)، حيث ذكروا تلك المستويات تعبر عن فهم الهندسة طبقاً لنموذج "فان هيل" ما يلي:

١. المستوى البصري visualization level (المستوى صفر): الطالب فيه يتعامل فقط مع صورة الشكل المعطى، ولا يمكنه التمييز بين الخواص الهندسية للشكل، ويدرك الأشكال ككل، ويعرف ويسمي ويقارن الأشكال من خلال مظهرها الخارجي فقط إذ يستطيع الطالب في هذا المستوى: التعرف على الشكل ككل بصورة لفظية طبقاً لشكله الخارجي - إنشاء ورسم ونسخ الشكل - تسمية الأشكال الهندسية التي لها أسماء محددة (معيارية) أو غير محددة (غير معيارية) - حل المشكلات التي لا تركز على خصائص الشكل - يعرف أجزاء الشكل ولكنه لا يستطيع تحليل الشكل طبقاً لأجزائه.

٢. مستوى التحليل **analysis level** (المستوى ١): الطالب فيه يميز خصائص الشكل ولكن تلك الخصائص تكون مستقلة إدراكياً، ويمكنه وضع قائمة تحوى خصائص الشكل الهندسة ولكنه لا يستطيع الربط بين تلك الخصائص بعضها مع بعض، ويستطيع الطالب في هذا المستوى: إدراك واختبار العلاقات بين أجزاء الشكل - تحديد خواص الشكل تجريبياً وتعميم خواص فصول الشكل - حل المشكلات الهندسية باستخدام خواص معروفة للشكل - لا يستطيع صياغة واستخدام تعاريف شكلية **formal definitions**.

٣. مستوى الاستنباط غير الشكلي **informal deduction level** (المستوى ٢): فيه يبدأ الطالب في ربط خصائص الأشكال الهندسية مع بعضهم البعض، فالتعاريف والمسلمات والافتراضات تكون ذات معنى للطالب لكن الاستنباطات لا يمكن فهمها، وفي هذا المستوى فالتألم ربما يمكنه تتبع خطوات البرهان ولكنه لا يستطيع تكوينه تحليلياً أو تركيباً، والطالب في هذا المستوى: تحديد أقل عدد من الخصائص لتعريف شكل هندسي - تتبع البرهان وإعطاء توصيات حول خطواته - إعطاء شروحات متعددة للبرهان ومحاولة دعم هذا باستخدام رسم الأشكال الهندسية - لا يستطيع التمييز بين الاختلافات في العبارات الهندسية وعكسها.

٤. مستوى الاستنباط **deduction level** (المستوى ٣): الطالب يمكنه ترتيب العلاقات، فهو يستخدم النظريات والمسلمات والتعاريف في عمل براهين هندسية، ويمكنه تحديد الشروط إذا وفقط إذا **if and only if** واستخدامها في البرهان، ويمكنه البرهان (الإثبات) باستخدام النظريات والمسلمات السابقة، ويمكنه في هذا المستوى: فهم ضرورة الحدود غير المعرفة والتعاريف والافتراضات - إيجاد العلاقة بين النظرية وعكسها وبرهنة كل منهما - مقارنة البراهين المختلفة للنظرية ووصف الاختلافات بينهم - يستطيع تحديد شروط إذا وفقط إذا كان من التعريف الشكلي - يمكنه وصف التكافؤ من التعريف.

٥. مستوى الدقة العالية **rigor level** (المستوى ٤): الطالب يستطيع تفسير وتطبيق المسلمات والنظريات والتعاريف في الهندسة الإقليدية والهندسة اللاإقليدية، ويمكنه التعرف على أوجه الشبه وأوجه الاختلافات بين أنظمة مسلمات مختلفة، ويمكن

للطالب في هذا المستوى: مقارنة أنظمة المسلمات في هندسات مختلفة مثل الهندسة الإقليدية والهندسة اللاإقليدية والهندسة الإقليدية - فهم استقلالية المسلمات ومناظرتها مع مسلمات أخرى - البحث عن منطقة يمكن استخدام النظرية أو القاعدها فيها - يستطيع انتاج نظريات في أنظمة مسلماتية مختلفة.

وبناء على ذلك يمكن اعتبار أن مدى اكتساب التلاميذ لمستويات التفكير الهندسي لـ "فان هيل" يعبر عن مدى اكتسابهم للفهم الهندسي كأحد المؤشرات المهمة للفهم الهندسي.

بالإضافة لما سبق، فإن التوجهات الحديثة في أدبيات تعليم الهندسة تشير إلى أن أهداف تعليم الهندسة تمحور جميعها في تحقيق معايير الهندسة باعتبارها أحد معايير الرياضيات المحورية المشتركة **common core mathematics standards** التي تجمع بين المحتوى وعمليات الرياضيات والممارسات داخل حجرة الدراسة والتي تهدف إلى أن يستطيع تلاميذ المرحلة الإعدادية تحقيق ما يلي:

(Common Core State Standards Initiative, 2017)

- ٣) (المعيار الأول) رسم وإنشاء ووصف الأشكال الهندسية، ووصف العلاقات بينهم، ويتحقق ذلك من خلال (المؤشرات):
 - حل المشكلات المتضمنة رسم الأشكال الهندسية بمقياس رسم، وحساب الأطوال الحقيقية والمساحات الحقيقية للأشكال المرسومة بمقاييس رسم مختلفة.
 - رسم (باليد بدون أدوات، وباستخدام المسطرة والمنقلة، وباستخدام التكنولوجيا) الأشكال الهندسية بشروط معطاء، والتركيز على إنشاء المثلثات من ثلاثة معلومات حول الزوايا أو الأضلاع، مع الأخذ في الاعتبار أن تلك الشروط ممكن من خلالها رسم مثلث وحيد أو أكثر من مثلث أو لا يمكن رسم أي مثلث.
 - وصف الأشكال في المستوى التي تنتج من تحليل مجسمات في الفراغ، كما في تحليل المنشور القائم والهرم القائم إلى مستطيلات.
- ٤) (المعيار الثاني) حل مشكلات رياضية ومشكلات من العالم الواقعي تتضمن قياس زاوية ومساحة ومساحة سطح، ويتحقق ذلك من خلال (المؤشرات):
 - معرفة الصيغ للمساحة والمحيط للدائرة، واستخدامهم لحل المشكلات؛ بإعطاء اشتقاق غير شكلي للعلاقة بين محيط ومساحة الدائرة.

- استخدام الحقائق عن الزوايا المتكاملة والرأسية والمتجاورة في شكل ما والمتقابلة بالرأس في مشكلة متعددة خطوات الحل لكتابة وحل معادلات بسيطة لإيجاد زوايا مجهولة في الشكل.

- حل مشكلات رياضية وواقعية متضمنة المساحة والحجم ومساحة السطح لأشكال ومجسمات تتكون من مثلثات، وأشكال رباعية، ومضلعات، ومكعبات، ومنشورات قائمة.

وبناء على ذلك يمكن اعتبار أن مدى تحقيق التلاميذ لمعايير الهندسة يعبر عن مدى اكتسابهم للفهم الهندسي كأحد المؤشرات المهمة للفهم الهندسي.

بناء على الطرح السابق فإن البحث الحالي سيهتم بقياس مؤشرات الفهم الهندسي التالية:

(١) مستويات التفكير الهندسي لـ "فان هيل".

(٢) التحصيل القائم على معايير الرياضيات المحورية الشائعة في مجال الهندسة المناسبة لعينة البحث والمحتوى الهندسي المقدم.

وفي سياق الحديث حول مستويات التفكير الهندسي لـ "فان هيل"، فقد أجريت دراسات

متنوعة لتنمية هذه المستويات، ويمكن تصنيفها إلى المحاورين التاليين:

١. دراسات هدفت إلى قياس مستويات التفكير الهندسي:

- قياس مستويات التفكير الهندسي في المرحلة الإعدادية مثل: دراسة (عبدالجواد،

٢٠١٠) التي هدفت إلى قياس مستويات التفكير الهندسي وتحصيل الهندسة

والاتجاه نحوها، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بلغت

نسب إنجازهم للمستويات الأولى والثاني والثالث ٣٣,٧%، ٥٥,٦%، ١٠,٧% على

الترتيب، ولم ينجز أي من التلاميذ المستويين الرابع أو الخامس، كما وجدت علاقة

ارتباطية موجبة ودالة بين كل من: التحصيل في الهندسة ومستويات التفكير

الهندسي، وبين مستويات التفكير الهندسي والاتجاه نحو الهندسة، ودراسة (ردمان،

٢٠٠٧) التي هدفت إلى الكشف عن مدى اتساق محتوى الهندسة للصفوف من

٧-٩ من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية مع الأسس التعليمية لنظرية "فان

هيل" للتفكير الهندسي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن بناء المحتوى الهندسي في

كتب الرياضيات للمراحل ٧-٩ يتفق إلى حد ما مع أسس نظرية "فان هيل"، وكان

تركيز المحتوى على المستوى الاستنباطي غير الشكلي، والانتقال عبر المستويات لم يتم طبقاً للتقنين الذي اقترحه "فان هيل".

- قياس مستويات التفكير الهندسي في المرحلة الثانوية مثل: دراسة (عايشه، ٢٠١٦) والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين مستوى التفكير الهندسي ومستوى القدرة المكانية لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة، وتوصلت النتائج إلى تدني مستوى التفكير الهندسي لدى طالبات المرحلة الثانوية حيث وصلت غالبيتهن إلى المستوى الثاني فقط (التحليلي)، كما كانت القدرة المكانية لديهن ضعيفة، كما وجدت علاقة موجبة ودالة بين مستوى التفكير الهندسي ومستوى القدرة المكانية، ومشروع (Usiskin, 1982) الذي هدف إلى تحديد مستويات "فان هيل" للتفكير الهندسي وعلاقتها بالتحصيل في الهندسة لدى طلاب المرحلة الثانوية، وقدمت تلك الدراسة المتعمقة بعض الإسهامات الرائدة في مجال توضيح واستخدام نموذج "فان هيل".

- قياس مستويات التفكير الهندسي في المرحلة الجامعية مثل: دراسة (Armah; Cofie and Okpoti, 2017) والتي هدفت إلى تحديد مستويات التفكير الهندسي التي يمكن أن يصل إليها المعلمين قبل الخدمة في غينيا، وأظهرت نتائج الدراسة أن ١٦,٣٣% من المعلمين عند المستوى صفر لفان هيل، وأن ٢٧% منهم عند المستوى الأول، وأن ٣٢% منهم عند المستوى الثاني، وأن ١٧,٦٧% منهم عند المستوى الثالث، وأن ٦% منهم عند المستوى الرابع، وإجمالاً أشارت نتائج الدراسة إلى أن ٧٥,٣٣% من المعلمين قبل الخدمة عند المستويات الدنيا من مستويات "فان هيل"، ودراسة (زياد ومفيد، ٢٠١٤) سعت إلى معرفة مستويات التفكير الهندسي في موضوع القطوع المخروطية لدى طلبة قسم الرياضيات في جامعة الزيتونة الأردنية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أنه كان أداء الطلبة على اختبار التفكير الهندسي لصالح مستويات التفكير الهندسي الدنيا مقابل مستويات التفكير الهندسي العليا، ودراسة (عادل، ٢٠١٣) هدفت إلى التعرف على مدى تطبيق معلمي الرياضيات للأنشطة التعليمية المبنية على نموذج "فان هيل" في التفكير الهندسي، وأشارت نتائج الدراسة إلى تطبيق معلمي الرياضيات للأنشطة المبنية على نموذج فان هيل كانت مرتفعة، وجاء مجال التصور أولاً يليه مجال الاستنتاج غير الشكلي

يليه مجال التحليل ثم مجال الاستنتاج المجرد، ودراسة (طلال، ٢٠٠٣) استهدفت تحليل تحركات بعض معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة للتعرف على اتجاهاتهم حول العوامل المرتبطة بتدريس وحدة "مبادئ الهندسة المستوية" بالصف الأول المتوسط ومدى ارتباط أساليب تدريسهم بمستويات "فان هيل" لتدريس الهندسة، وأشارت نتائج الدراسة إلى تركيز المعلمين بصورة كبيرة على استخدام الأسلوب الإلقائي (استخدام السبورة والحل الجماعي للأنشطة والتدريبات الهندسية)، وضعف خبرات المعلمين في استخدام نظرية "فان هيل" حيث طبق ١٥% منهم فقط هذه النظرية، ودراسة (محمود، ٢٠٠١) عمدت إلى الكشف عن مستويات التفكير الهندسي طبقاً لنموذج "فان هيل" لدى طلاب كلية التربية بأسسيوط (التعليم الابتدائي - رياضيات، رياضيات عام)، وأشارت نتائج الدراسة إلى وصول ٨٦,٢% من عينة الدراسة إلى مستوى التعرف، و ٦١% إلى مستوى التحليل، و ٣١,٣% إلى مستوى الاستنتاج غير الشكلي، و ٦,٧% إلى مستوى الاستنتاج الشكلي.

٢. دراسات هدفت إلى تنمية وتطوير مستويات التفكير الهندسي:

- تنمية وتطوير مستويات التفكير الهندسي في المرحلة الابتدائية مثل: دراسة (Al-ebous, 2016) التي هدفت إلى تحري نموذج "فان هيل" في اكتساب المفاهيم الهندسية، والاتجاه نحو الهندسة، وانتقال أثر التعلم لدى الصفوف الثلاثة الأولى لدى الطلاب بالأردن، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود تحسينات في اكتساب المفاهيم الهندسية لدى الطلاب الذين استخدموا نموذج "فان هيل"، كما تحسنت اتجاهاتهم نحو الهندسة وانتقال أثر التعلم مقارنة بالطلاب الذين لم يستخدموا نموذج "فان هيل"، ودراسة (هاني، ٢٠١٥) هدفت إلى تحديد فعالية خرائط التفكير في تدريس الرياضيات على تنمية التفكير الهندسي والتحصيل لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وأشارت نتائج الدراسة إلى فعالية استخدام خرائط التفكير في تنمية التفكير الهندسي والتحصيل.
- تنمية وتطوير مستويات التفكير الهندسي في المرحلة الاعدادية مثل: ودراسة (إبراهيم، ٢٠١٥) التي أجريت بهدف التعرف على أثر استخدام استراتيجية التعلم المدمج في تدريس الهندسة على التحصيل وتنمية التفكير الهندسي لدى طلاب

الصف الثاني المتوسط، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية استراتيجية التعلم المدمج على التحصيل وتنمية التفكير الهندسي، ودراسة (إبراهيم، ٢٠١٣) والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام السبورة التفاعلية في تدريس الهندسة لتنمية التحصيل والتفكير الهندسي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية استخدام السبورة التفاعلية في تدريس الهندسة لتنمية التفكير والتحصيل الهندسي، ودراسة (عزة، ٢٠٠٧) سعت إلى تحري فاعلية استخدام نموذج التعلم البنائي في تنمية التحصيل وبقاء أثر تعلم المفاهيم الهندسية وتنمية التفكير الهندسي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية استخدام نموذج التعلم البنائي في تنمية التحصيل وبقاء أثر التعلم وتنمية مستويات التفكير الهندسي ككل أو كل مستوى على حده.

- تنمية وتطوير مستويات التفكير الهندسي في المرحلة الثانوية مثل: دراسة (قصي رياض، ٢٠١٤) أجريت بهدف التعرف على أثر أنموذج "فان هيل" في تنمية الثقة بالنفس لدى طلاب الصف الخامس العلمي في مادة الرياضيات، وأشارت نتائجها إلى عدم الكشف عن أثر أنموذج "فان هيل" في تنمية الثقة بالنفس بين مجموعتي الدراسة، في حين وجدت علاقة دالة إحصائياً بين درجات المجموعة التجريبية القبليّة والبعدية لصالح الدرجات القبليّة في مقياس الثقة بالنفس، ودراسة (Abdullah and Zakaria, 2013) هدفت إلى اختبار فعالية مراحل "فان هيل" في تعليم الهندسة باستخدام برنامج **geometric sketchpad** على درجة اكتساب طلاب المرحلة الثانوية لمستويات "فان هيل"، حيث أجريت مقابلات مع خمسة طلاب لتحديد المستويات المبدئية لديهم في التفكير الهندسي قبل إجراء التجربة، وأجريت مقابلات بعد التجربة لمعرفة التطور الحادث في مستويات التفكير الهندسي لدى طلاب المجموعة التجريبية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن غالبية الطلاب حققوا المستوى الأول فقط من مستويات "فان هيل"، وحقق طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة المستوى الثاني باكتساب منخفض ولم يصل أى منهم إلى المستوى الثالث، لذا فإن الأنشطة القائمة على مراحل "فان هيل" لتعلم الهندسة لها تأثير إيجابي على تنمية المستويات العليا للتفكير الهندسي.

- تنمية وتطوير مستويات التفكير الهندسي في المرحلة الجامعية مثل: دراسة (هاشم، ٢٠١٤) والتي هدفت إلى استقصاء تغير مستويات "فان هيل" للتفكير الهندسي عند الطلبة معلمي الصف في التعليم المفتوح إثر دراستهم مقرر المفاهيم الهندسية وطرائق تدريسها، وعلاقتها بتحصيلهم الدراسي فيه بكلية التربية - جامعة دمشق، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستويات "فان هيل" للتفكير الهندسي قد تغير إيجابياً بعد دراسة المقرر لدى الطلبة المعلمين، كما وجدت علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين مستويات التفكير الهندسي والتحصيل في الهندسة، ودراسة (أمل، ٢٠١٤) هدفت إلى تحديد فعالية برنامج قائم على التعلم المتنقل المختلط لتنمية مستويات التفكير الهندسي والتحصيل لدى الطلاب المعلمين، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج القائم على التعلم المتنقل المختلط في تنمية مستويات التفكير الهندسي والتحصيل، كما وجدت علاقة موجبة ودالة بين التحصيل والتفكير الهندسي.

ولقد استفاد البحث الحالي من تحليل الدراسات السابقة، في تحديد كيفية توظيف نموذج "فان هيل" وبناء أنشطة تركز على كل مستوى من مستويات التفكير الهندسي، ومعرفة أساليب تقويم مدى اكتساب التلاميذ لكل مستوى للتفكير الهندسي، والتوصل إلى تحديد مصطلحات البحث إجرائياً، وإجراءات معالجة النتائج المنبثقة عن قياس مستويات التفكير الهندسية بصورة إحصائية مناسبة.

منهج البحث

استخدم البحث المنهج الوصفي لجمع المعلومات الدقيقة قدر الإمكان باستخدام الملاحظة العلمية المنظمة لتحديد مشكلة البحث بعد التحري عنها وعمل مسح لها بحثياً وبيئياً، كما استخدم المنهج شبه التجريبي لقياس تأثير المتغير المستقل (أنشطة قائمة على نموذج "فان هيل") على المتغيرات التابعة (الفهم الهندسي المتضمن مستويات التفكير الهندسي والتحصيل، والاتجاه نحو الهندسة)، والتصميم التجريبي للبحث هو التصميم التجريبي من النوع Pretest-posttest Control Group Design.

فروض البحث

للإجابة عن تساؤلات البحث صيغت الفروض الصفرية التالية لاختبارها إحصائياً بهدف قبولها أو رفضها:

١. لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\geq 0,05$ بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مستويات التفكير الهندسي.

٢. لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\geq 0,05$ بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار تحصيل الهندسة.

٣. لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\geq 0,05$ بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو الهندسة.

٤. لا توجد علاقة موجبة ودالة إحصائية عند مستوى دلالة $\geq 0,05$ بين كل من درجات التلاميذ البعديّة في كل من المتغيرات: (مستويات التفكير الهندسي، وتحصيل الهندسة، والاتجاه نحو الهندسة) مثني مثني لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

أهمية البحث

١. يتناول البحث تعليم أحد فروع الرياضيات وهو مجال الهندسة باستخدام أنشطة قائمة على مستويات التفكير الهندسي، مما قد يفيد مخططي المناهج والباحثين في استخدام الموضوع أو تطوير موضوعات أخرى بناء على مخرجات ونتائج هذا البحث.

٢. يسهم البحث في رصد الفهم الهندسي باعتباره متغير يصعب قياسه بصورة مباشرة، وذلك باستخدام عدداً من الأدوات والأساليب التي ترصد مظاهره ومؤثراته، مما قد يفيد الباحثين والمعلمين في ملاحظته وقياسه في مجال تعليم وتعلم الهندسة.

٣. يقدم البحث بعض الأدوات البحثية مثل: اختبار مستويات التفكير الهندسي، واختبار تحصيل الهندسة للصف الثاني الإعدادي - في الوحدة الرابعة "المساحات" والوحدة الخامسة "التشابه وعكس فيثاغورث وإقليدس"، ومقياس الاتجاه نحو الهندسة، مما

قد يفيد الباحثين والمعلمين والموجهين في استخدامها أو عمل اختبار أو مقاييس مماثلة.

٤. يثري البحث مجال البحث والتعليم في مجال الهندسة بصفة خاصة والرياضيات بصفة عامة، عن طريق نشر نتائجها، وكذلك المقترحات والتوصيات المنبثقة عن تلك النتائج.

٥. يمنح البحث الطلاب مناسبات لتنمية تفكيرهم الهندسي، من خلال توظيف أنشطة موجهة قائمة على مستويات التفكير الهندسي لـ "فان هيل"، وتتضمن تلك الأنشطة: أنشطة البازل (يدوية وتصويرية)، وأنشطة لمواقف واقعية، وأنشطة لوحة المربعات، وأنشطة التكبير والتصغير (مقياس الرسم).

٦. يقدم البحث عينة لدروس في هندسة الصف الثاني الإعدادي صممت بهدف استخدام المعلمين والمعلمات لها لتنمية الفهم الهندسي، مما يسهم في استخدامها وتصميم دروس تعليمية أخرى على هداها.

إجراءات البحث

أجري البحث الحالي بهدف الإجابة عن تساؤلاته واختبار فروضه، وفيما يلي استعراض إجراءات البحث:

الخطوة الأولى: تحديد مستويات "فان هيل" للتفكير الهندسي المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، ولعمل ذلك أتبعته الإجراءات التالية:

- الإطلاع على عدد من الدراسات التي تناولت مستويات التفكير الهندسي لـ "فان هيل" (انظر الإطار النظري والدراسات السابقة).
- تحليل عدداً من الأدبيات السابقة التي تناولت نموذج "فان هيل" وخصائصه ومراحل تعلم مستوياته (انظر الإطار النظري والدراسات السابقة).
- الإطلاع على محتويات مقرر الهندسة من كتاب الرياضيات للصف الثاني الإعدادي - الفصل الدراسي الثاني (طبعة ٢٠١٦/٢٠١٧م) وتمثل في الوجدتين: الوحدة الرابعة "المساحات"، والوحدة الخامسة "التشابه وعكس نظرية فيثاغورث وإقليدس"، حيث تنتمي محتويات الوجدتين إلى الهندسة الإقليدية.

- تحديد طبيعة التلاميذ وخصائصهم في الصف الثاني الإعدادي حيث ينتمون إلى بداية العمليات التجريدية أو الانتقال من المرحلة شبه المحسوسة إلى المجردة.
- مناقشة بعض الخبراء والمتخصصين في علم النفس والمناهج وطرق تدريس الرياضيات حول طبيعة التلاميذ في هذه المرحلة، وطبيعة المحتوى الهندسي المقدم لهم، للوصول إلى آراء ومقترحات محددة لتبني مستويات مناسبة لهؤلاء التلاميذ من مستويات التفكير الهندسي لـ "فان هيل".
- التوصل إلى مستويات التفكير الهندسي المناسبة في ضوء طبيعة تلاميذ الصف الثاني الإعدادي/ وطبيعة مقرر الهندسة المقدم لهم، وهي المستويات الأربعة الأولى فقط من مستويات "فان هيل"، نظراً لأن المستوى الخامس يتطلب دراسة أنظمة هندسية مختلفة عن مقرر الهندسة الحالي مثل الهندسات اللاإقليدية، وتلك المستويات هي: التعرف البصري، والوصف التحليلي، والاستنباط غير الشكلي، والاستنباط الشكلي، وقد شرحت تلك المستويات الأربعة في بند "تحديد مصطلحات البحث".

الخطوة الثانية: تحديد أسس توظيف أنشطة قائمة على مستويات "فان هيل" للتفكير الهندسي لتعليم الهندسة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، ولتحديد تلك الأسس أتبع الإجراءات التالية:

- استخراج الأدعاءات المتوقعة للتلاميذ من مستويات التفكير الهندسي السابق تحديدها، مع مراعاة محتويات الوجدتين: الرابعة "المساحات" والخامسة "التشابه وعكس نظرية فيثاغورث وإقليدس" من كتاب الرياضيات للصف الثاني الإعدادي - الفصل الدراسي الثاني، وجدول (٣) يعرض مستويات التفكير الهندسي الأربعة لـ "فان هيل" والأدعاءات المتوقعة من التلاميذ عند كل مستوى.

جدول (٣):

أدوات التلاميذ المتوقعة في كل مستوى من مستويات التفكير الهندسي لـ "فان هيل"

المستوى	اسم المستوى	الأدوات المتوقعة
١	التعرف البصري (مثلث، مربع، معين، متوازي أضلاع، شبه منحرف)	- يتعرف على هيئة الشكل الهندسي وهو في أوضاع مختلفة. - ينسخ أو يرسم شكلاً كاملاً. - يسمى أشكالاً بأسماء عامة (مثل المستطيل على شكل باب). - يميز بين الأشكال بحسب مظهرها ويصفها بالكلام. - يتعرف على أجزاء الشكل. - ينظر إلى كل شكل على حده بدون تعميم. - يميز بين شكل أضلاعه مستقيمة (مربع مثلاً) وشكل محيطه على شكل منحنيات، ولا يميز بين الأشكال من نفس النوع.
٢	الوصف التحليلي (مثلث، مربع، معين، متوازي أضلاع، شبه منحرف)	- يميز بين الأشكال بحسب خواصها ومكوناتها. - يستخدم ألفاظاً لفظية أو كمية لوصف الشكل الهندسي. - يتعرف على الشكل من خواصه ويختبرها بالقياس. - يستخدم الخواص في رسم الشكل. - يحل بعض التمارين على الخواص مثل مجموع قياسات زوايا المثلث. - لا يرى ضرورة لإثبات صحة الخواص التي يدركها فيكفيه استخدام القياس فقط.
٣	الاستنباط غير الشكلي (مثلث، مربع، معين، متوازي أضلاع، شبه منحرف)	- يرتب الأشكال في ضوء خواصها دون الاستناد إلى برهان منطقي. - يدرك الخصائص التي تكفي لتمييز شكل عن آخر. - يستنتج بعض خواص العلاقات. - يصل إلى النتائج من معطيات ويدلل على صحتها بطرق غير شكلية (يناقش البرهان تحليلياً). - يتابع برهاناً منطقياً لا يركبه بنفسه (يقرأ أو ينسخ برهان مكتوب). - يدرك الفرق بين نظرية هندسية ومعكوسها ويشرحها بطرق غير شكلية (باستخدام الرسم أو بالتبديل بين المعطيات والمطلوب، أو يثبتها بالقياس باستخدام حالات خاصة). - لا يستطيع الربط بين مجموعة نظريات متنوعة بموضوع واحد (لا يستطيع توسيع نظرية أو عدد من النظريات حول شكل هندسي محدد أو عدد من الأشكال الهندسية).
٤	الاستنباط الشكلي (مثلث، مربع، معين، متوازي أضلاع، شبه منحرف)	- يميز بين المصطلحات المعروفة وغير المعروفة وبين العبارة التي تقبل كمسلمة والنظرية اللازم برهنتها (المسلمة تقبل دون برهان، والنظرية مطلوب عادة برهنتها). - ينتج تتابعاً من العبارات المستنتجة من كل عبارة سابقة لها حتى يصل للنتيجة المطلوبة اثباتها (برهان بعض النظريات أو النتائج أو التمارين الهندسية). - يدرك معنى الشرط اللازم والشرط الكافي (شروط مضلع ليكون متوازي أضلاع أو مثلث أو مربع أو معين أو شبه منحرف، ودراسة العلاقة بين الشروط، وعدد الشروط التي تمثل الحكم على شكل هندسي وهل كا منها كاف أم لا بد من توافرها كلها). - ينشأ برهاناً يستند إلى مجموعة من المسلمات أو النظريات (برهنة النظريات أو النتائج أو التمارين، مع ملاحظة كتابة الاستنتاجات بناء على حجج سبق برهنتها أو مسلمات أو تعاريف أو معطى). - يدرك خواص عامة تجمع بين مجموعة من الأشكال أو مجموعة من النظريات (يوسع ويعمم النظرية على أشكال هندسية أخرى أو مجموعة من النظريات على موضوع لفصل من فصول الشكل الهندسي).

- صياغة الأداءات المتوقعة في كل مستوى في صورة أنشطة ترتبط بمحتويات عناصر وحدتي الهندسة السابق تحديدهما بعد تحليل محتوياتها إلى مفاهيم وتعميمات ومهارات وحل مشكلات كما يوضح جدول (٤).

جدول (٤) تحليل محتويات وحدتي الهندسة للصف الثاني الإعدادي - الفصل الدراسي الثاني

الوحدة	الدروس	مفاهيم	تعميمات	مهارات وحل مشكلات
الرابعة "المساحات"	(١) المساحات	مساحة متوازي الأضلاع، ارتفاع متوازي الأضلاع	تعريف متوازي الأضلاع، خواص متوازي الأضلاع، العلاقة بين المستطيل والمعين والمربع. نظرية (١)، نتيجة (١)، نتيجة (٢)، نتيجة (٣)، نتيجة (٤)، نتيجة (٥)	تدريب ص ٣٩، مثال ص ٤٢
	(٢) تساوي مساحة مثلثين	مثلث، التوازي	نظرية (٢)، نتيجة (١)، نتيجة (٢)، نتيجة (٣)، نظرية (٣)	مثال ١ ص ٤٤، مثال ٢ ص ٤٥، مثال ٣ ص ٤٥، مثال ١ ص ٤٧، مثال ٢ ص ٤٧
	(٣) مساحة بعض الأشكال الهندسية	المعين، مساحة المعين، المربع، مساحة المربع، شبه المنحرف، مساحة شبه المنحرف	قانون مساحة المعين، قانون مساحة المربع، قانون مساحة شبه المنحرف	مثال ١ ص ٤٨، مثال ٢ ص ٤٩، مثال ٣ ص ٤٩، مثال ص ٥٢
الخامسة "التشابه وعكس نظرية فيثاغورث وإقليدس"	(١) التشابه		تعريف المضلعان المتشابهان، تعريف المثلثان المتشابهان	مثال ١ ص ٥٤، مثال ٢ ص ٥٥
	(٢) عكس نظرية فيثاغورث		عكس نظرية فيثاغورث، نتيجة	
	(٣) المساقط		تعريف مسقط نقطة على مستقيم، تعريف مسقط قطعة مستقيمة على مستقيم معلوم، مسقط شعاع على مستقيم	مثال ص ٥٨، مثال ص ٥٩
	(٤) نظرية إقليدس		نظرية إقليدس، نتيجة	مثال ص ٦١
	(٥) التعرف على نوع المثلث بالنسبة لزواياه		قواعد تحديد نوع المثلث بالنسبة إلى زواياه	نشاط ص ٦٢، مثال ١ ص ٦٣، مثال ٢ ص ٦٤

- تحديد أسس لتصميم الأنشطة القائمة على مستويات "فان هيل" للتفكير الهندسي: حُدثت الأسس طبقاً لطبيعة التلاميذ عينة البحث ومفردات الوحدتين الرابعة "المساحات" والخامسة "التشابه وعكس نظرية فيثاغورث وإقليدس" ومتغيرات البحث وتضمنت تلك الأسس ما يلي:

أ. ترتبط الأنشطة بمحتويات دروس الوحدتين الهندسيتين بكتاب الرياضيات للصف الثاني الإعدادي - الفصل الدراسي الثاني، طبقاً لتحليل المحتوى (انظر جدول (٣)).

ب. تصمم لكل درس من دروس الوحدة في ضوء معايير الهندسة المنبثقة عن معايير الرياضيات المحورية المشتركة.

ج. تراعي وتحقق مؤشرات مستويات "فان هيل" للتفكير الهندسي وتسلسلها وخصائصها من حيث تعلم التلميذ لكل مستوى ودرجة اكتسابه له.

د. تقويم هذه الأنشطة في ضوء مدى اكتساب مؤشرات كل مستوى للتفكير الهندسي الذي تهدف إلى تنميته.

هـ. يتضمن كل نشاط (هدفه، مستوى التفكير الهندسي المتضمن، كيفية معالجته في الصف والأسئلة الموجهة للمناقشات، تحديد أداء التلاميذ عليه فريداً أم جماعياً أم تعاونياً، تحديد أخطاء التلاميذ المتوقعة ووسائل علاجها). ويعرض ملحق (١) نماذج من الدروس على الوحدة الرابعة "المساحات"، والوحدة الخامسة "التشابه وعكس فيثاغورث وإقليدس".

و. تتنوع الأنشطة لتشمل: أنشطة البازل (يدوية وتصويرية)، وأنشطة لمواقف واقعية، وأنشطة لوحة المربعات، وأنشطة التكبير والتصغير (مقياس الرسم).

الخطوة الثالثة: تحديد الوسائل المناسبة لقياس الفهم الهندسي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، ولتحديد تلك الأسس أتبع الإجراءات التالية:

- مراجعة عدد من أدبيات الدراسات السابقة (انظر الإطار النظري والدراسات السابقة وتحديد مصطلحات البحث).

- تحديد المؤشرات التي تدل على الفهم الهندسي (انظر تحديد مصطلحات البحث).

- بناء الأدوات التي تقيس مؤشرات الفهم الهندسي وتتضمن:

أ. اختبار مستويات التفكير الهندسي الأربعة الأولى.

هدف الاختبار إلى قياس مدى اكتساب تلاميذ الصف الثاني الإعدادي لمستويات التفكير الهندسي لـ "فان هيل"، حيث أستقر البحث على المستويات الأربعة الأولى كما ذكر من قبل، وبعد مراجعة وتدقيق عدداً من الدراسات التي تناولت مفردات اختبارية أو اختبارات حول مستويات التفكير الهندسي ونوع السلوك المراد قياسه والذي يعبر عما يمكن للتلميذ عمله في كل مستوى للتفكير الهندسي مثل: (AL- (George, 2017) (ebous) (إبراهيم، ٢٠١٥) (هاشم، ٢٠١٤) (أمل، ٢٠١٤) (زياد ومفيد، ٢٠١٤) (Abdullah and Zakaria, 2-13) (محمود، ٢٠٠١) (Usiskin, 1982)، تم صياغة عدد ٢٠ من المفردات الاختبارية بصورة مبدئية تقيس مستويات التفكير الهندسي، مع مراعاة الأداءات المتوقعة للتلاميذ على كل مستوى من مستويات التفكير الهندسي لـ "فان هيل" والتي عرضها جدول (٣) من قبل، وطريقة تصحيح الاختبار كما في جدول (١) والذي عرض كيفية تقويم اكتساب التلميذ لكل مستوى من مستويات "فان هيل"، وعرض اختبار مستويات التفكير الهندسي وجدول وصف مستوياته (جدول (٣)) مع تحليل محتوى الوجدتين الرابعة "المساحات" والوحدة الخامسة "التشابه وعكس نظرية فيثاغورث وإقليدس" المتضمنة في جدول (٤) وكيفية تصحيح الاختبار للحكم على مدة اكتساب التلاميذ لمستويات التفكير الهندسي (جدول (١)) على مجموعة من المحكمين المتخصصين في القياس والتقويم والمتخصصين في المناهج وطرق تعليم الرياضيات، حيث طلب منهم الحكم على مدى وضوح عبارات الاختبار لغوياً ورياضياً، وصحة أو عدم صحة انتماء كل مفردة إلى المستوى الذي تقيسه، وهل المفردة تقيس المستوى الموضوع له أم لا، وهل الاختبار مناسب لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وهل هناك أية مقترحات أخرى، وجمعت التعديلات التي أشار إليها المحكمين وأجري تعديل صياغة بعض العبارات لتوضيحها ودمج البعض الآخر، وأصبح الاختبار صالح للاستخدام ويتصف بالصدق وجاهز لتطبيقه استطلاعياً على عينة الاستطلاعية تمثلت في تلاميذ أحد فصول مدرسة محلة أبو على الإعدادية للبنين بالصف الثالث الإعدادي (فصل ٢/٣، ن = ٥١ تلميذاً) خلال بداية الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧م مرتان بفاصل زمنية ١٥ يوماً للتحقق من ثباته، وكان معامل ثبات الاختبار (معامل الارتباط

لبيرسون) يساوي (٠,٦٩) وهو قيمة مناسبة للثبات، وكان متوسط زمن أداء التلاميذ على الاختبار (١٢٠ دقيقة)، ويصح بطريقة تدرج كلية **holistic scoring rubric** طبقاً لجدول (٢)، ومن ثم أصبح اختبار التفكير الهندسي في صورته النهائية (انظر ملحق (٢)) كما يعرض جدول (٥) معلومات الاختبار.

جدول (٥): اختبار التفكير الهندسي وأسئلته ودرجاتها

المستوى	اسم المستوى	الأسئلة	الدرجة العظمى
الأول	التعرف البصري	٣، ٢، ١	٢١
الثاني	الوصف التحليلي	٦، ٥، ٤	٢١
الثالث	الاستنباط غير الشكلي	١١، ١٠، ٩، ٨، ٧	٣٥
الرابع	الاستنباط الشكلي	١٥، ١٤، ١٣، ١٢	٢٨
المجموع			١٠٥

ب. اختبار التحصيل في وحدتي الهندسة:

صمم اختبار التحصيل بهدف تحديد مستوى أداء تلاميذ الصف الثاني الإعدادي للمعرفة الهندسية المتضمنة في موضوعات الوجدتين الرابعة "المساحات" والخامسة "التعرف على نوع المثلث بالنسبة لزاويه" من كتاب الرياضيات للصف الثاني الإعدادي - الفصل الدراسي الثاني في ضوء معايير الرياضيات المحورية المشتركة في مجال الهندسة والمناسبة لعينة البحث وموضوعات الوجدتين، ومر إعداد الاختبار بتحليل محتويات الوجدتين الهندسيتين (انظر جدول (٤))، وتحليلها مرة أخرى بفواصل ١٧ يوماً للتحقق من ثباته الاختبار بطريقة إعادة الاختبار وبلغت نسبة الاتفاق بين التحليلين (٩٧%)، وصيغت مفردات الاختبار في ضوء معايير الهندسة التالية:

(Common Core State Standards Initiative, 2017)

(١) رسم وإنشاء ووصف الأشكال الهندسية، ووصف العلاقات بينهم، ويتحقق ذلك من خلال:

- حل المشكلات المتضمنة رسم الأشكال الهندسية بمقياس رسم، والمتضمنة حساب الأطوال الحقيقية والمساحات الحقيقية للأشكال المرسومة بمقاييس رسم مختلفة.
- رسم (باليد بدون أدوات، وباستخدام المسطرة والمنقلة) الأشكال الهندسية بشروط معطاء، والتركيز على إنشاء المثلثات من ثلاثة معلومات حول الزوايا أو الأضلاع،

مع الأخذ في الاعتبار أن تلك الشروط ممكن من خلالها رسم مثلث وحيد أو أكثر من مثلث أو لا يمكن رسم أي مثلث.

(٢) حل مشكلات رياضية ومشكلات من العالم الواقعي تتضمن قياس زاوية ومساحة ومساحة سطح، ويتحقق ذلك من خلال:

- معرفة الصيغ للمساحة والمحيط للدائرة، واستخدامهم لحل المشكلات؛ بإعطاء اشتقاق غير شكلي للعلاقة بين محيط ومساحة الدائرة.

- استخدام الحقائق عن الزوايا المتكاملة والمتقابلة بالرأس والمتجاورة في شكل ما في مشكلة متعددة خطوات الحل لكتابة وحل معادلات بسيطة لإيجاد زوايا مجهولة في الشكل.

- حل مشكلات رياضية وواقعية متضمنة المساحة ومساحة السطح لأشكال تتكون من مثلثات، وأشكال رباعية، ومضلعات.

وصيغت مفردات حول محتوى الوحدات وتقيس معايير الهندسة السابق تحديدها في صورة أسئلة قصيرة من نوع "الاختيار من متعدد"، وعرضت مع معايير الهندسة وتحليل المحتوى ونسخة من كتاب الرياضيات للصف الثاني الإعدادي - الفصل الدراسي الثاني، على مجموعة من المحكمين من المتخصصين في المناهج وطرق تدريس الرياضيات لإبداء آرائهم في دقة صياغة المفردات الاختبارية علمياً ورياضياً، ومناسبتها لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي ووضوح صياغاته، وعدلت عباراته لغوياً لزيادة توضيحها بصورة أكبر بناء على آراء السادة المحكمين.

وطُبق الاختبار في صورته المبدئية بعد التوصل إلى صلاحيته للتطبيق المبدئي على عينة استطلاعية من تلاميذ أحد فصول مدرسة محلة أبو على الإعدادية للبنين بالصف الثالث الإعدادي (فصل ٢/٣، ن = ٥١ تلميذاً) خلال بداية الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧م وطبق مرة ثانية بفواصل زمني ١٢ يوماً للتحقق من ثباته، وكان معامل ثبات الاختبار (معامل الارتباط لبيرسون) يساوي (٠,٧٢) وهو قيمة مناسبة للثبات، وكان متوسط الزمن المناسب لتطبيق الاختبار ٤٥ دقيقة، ومن ثم أصبح اختبار تحصيل الهندسة في صورته النهائية (انظر ملحق (٣)) كما يعرض جدول (٦) معلومات الاختبار.

جدول (٦):

اختبار التفكير التحصيل الهندسي وأسئلته ودرجاتها

الدرجة	المعيار	رسم وإنشاء ووصف الأشكال الهندسي، ووصف العلاقات بينهم	حل مشكلات رياضية ومشكلات من العالم الواقعي تتضمن قياس زاوية ومساحة ومساحة سطح
٥	١. تساوي مساحتي متوازي أضلاع	٢، ١	١٨، ٤، ٣
٣	٢. تساوي مساحتي مثلثين		٢٠، ٦، ٥
٣	٣. مساحة بعض الأشكال الهندسية		٩، ٨، ٧
٣	١. التشابه	١٠	١٢، ١١
٢	٢. عكس نظرية فيثاغورث		١٩، ١٣
٢	٣. المساقط	١٤	١٥
١	٤. نظرية إقليدس		١٦
١	٥. التعرف على نوع المثلث بالنسبة لزواياه		١٧
٢٠	المجموع		

الخطوة الرابعة: إعداد مقياس الاتجاه نحو الهندسة وضبطه:

- حدد الهدف من المقياس في قياس اتجاهات تلاميذ الصف الثاني الإعدادي نحو الهندسة، ومرت مراحل إعداد المقياس بعدد من الخطوات: حيث تم الاطلاع على بعض الدراسات التي احتوت على مقاييس الاتجاه نحو الهندسة مثل: (AI- ebous, 2016) (Sunzuma; Masocha and (Zezekwa, 2013) (Abdullah and Zakaria, 2011) (Unlu; Avcu and Avcu, 2010)، وذلك للاستفادة منها في تحديد أبعاد المقياس وكتابة تعليماته وعباراته بصورة أولية وضبطها علمياً ولغوياً ومعالجتها إحصائياً وتفسير نتائجها، وتم تحديد أبعاد المقياس في: تقدير دور الهندسة داخل وخارج المدرسة، والدافعية نحو تعلمها حالياً ومستقبلاً، ونفع تعلم الهندسة للتخصصات الأخرى والمواقف الحياتية.
- كتبت تعليمات وعبارات المقياس بصورة أولية، وعرضت على مجموعة من المحكمين المتخصصين في القياس والتقويم والمناهج وطرق التدريس للتحقق من صدقها، وتم تعديل بعض فقرات المقياس لغوياً من حيث طول العبارات ونمطها ومراعاة وجود عبارات ايجابية وأخرى سلبية.

- طبق المقياس استطلاعيا على عينة استطلاعية من تلاميذ أحد فصول مدرسة محلة أبو على الإعدادية للبنين بالصف الثالث الإعدادي (فصل ٢/٣، ن = ٥١ تلميذاً) خلال بداية الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧م مرتان بفواصل زمنية ١٨ يوماً للتحقق من ثباته، وكان معامل ثبات الاختبار (معامل الارتباط لبيرسون) يساوي (٠,٦٩) وهو قيمة مناسبة للثبات، ومن ثم أصبح اختبار الاتجاه نحو الهندسة في صورته النهائية (انظر ملحق (٤)) مكونة من ٢٠ عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد (إدراك تقدير دور الهندسة داخل وخارج المدرسة، والدافعية نحو تعلمها حالياً ومستقبلاً، ونفع تعلم الهندسة للتخصصات الأخرى والمواقف الحياتية)، حيث يستجيب لها التلاميذ على مدى من الاستجابات للعبارة الإيجابية (أوافق بشدة = ٤ ، أوافق = ٣ ، لا أوافق = ٢ ، لا أوافق بشدة = ١) وعكسها للعبارة السلبية ودرجتها العظمى ٨٠ درجة، ودرجتها الصغرى ٢٠ درجة، ومتوسط زمن تطبيقه ٢٥ دقيقة، ويوضح معلومات المقياس جدول (٧).

جدول (٧):

أبعاد مقياس الاتجاه نحو الهندسة وعباراته

الأبعاد	العبارة الموجبة	العبارة السالبة	الدرجة العظمى
دور الهندسة داخل وخارج المدرسة	٣، ٢، ١	١٧، ١٥، ١١، ٥	٢٨
الدافعية نحو تعلم الهندسة	١٨، ١٢، ١٠، ٤	١٦، ١٤، ١٣	٢٨
مدى نفعها للتخصصات الأخرى والمواقف الحياتية	٢٠، ١٩، ٩، ٨، ٦	٧	٢٤
المجموع			٨٠

الخطوة الخامسة: التطبيق الأساسي للبحث، للإجابة عن الأسئلة المتعلقة بفاعلية توظيف أنشطة قائمة على نموذج "فان هيل" على تنمية الفهم الهندسي والاتجاه نحو الهندسة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، والعلاقة بين الفهم الهندسي، والاتجاه نحو الهندسة، ولتحقيق هذه الخطوة اتبعت الإجراءات التالية:

- اختيرت عينة البحث للتجربة الأساسية بطريقة مقصودة من مجتمع تلاميذ المرحلة الإعدادية بالمدارس الحكومية المصرية، وتمثلت في مجموعتين من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمدرسة محلة أبو على الإعدادية للبنين - إدارة شرق المحلة التعليمية بمحافظة الغربية، إحداها المجموعة التجريبية (فصل ٣/٢، ن = ٤٤ تلميذاً)، والأخرى

المجموعة الضابطة (فصل ٥/٢، ن = ٤٨ تلميذاً) خلال الفصل الدراسي الثاني - للعام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧م، كما استعان البحث بعينة استطلاعية للتأكد من ثبات بعض الأدوات التي صممها البحث (اختبار مستويات التفكير الهندسي، واختبار تحصيل الهندسة، ومقياس الاتجاه نحو الهندسة)، وتكونت العينة الاستطلاعية من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي من ذات المدرسة (فصل ٢/٣، ن = 51 تلميذاً) خلال الفصل الدراسي الثاني - للعام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧م. وأخذت موافقة عينة البحث على إجراء التجربة بعد موافقة إدارة المدرسة، حيث كلفت المدرسة أحد معلمي الرياضيات الذين يدرّسون مجموعتي البحث بالتعاون مع الباحث.

- تطبيق اختبار مستويات التفكير الهندسي واختبار تحصيل الهندسة ومقياس الاتجاه نحو الهندسة على تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة قبل إجراء تجربة البحث، للتحقق من التقارب بين مستويات المجموعتين في التفكير الهندسي والتحصيل والاتجاه، وجدول ويعرض جدول (٨) حساب دلالة الفرق بين درجات مجموعتي البحث علي كل من اختبار مستويات التفكير الهندسي، واختبار تحصيل الهندسة، ومقياس الاتجاه نحو الهندسة قبل بدأ تجربة البحث باستخدام اختبار ت T-Test بين مجموعتين مستقلتين.

- جدول (٨):

حساب دلالة الفرق بين مجموعتي البحث في القياسات
القبلية باستخدام اختبار ت T-Test بين عيّنتين مستقلتين

اختبار "ت"				الانحراف المعياري	المتوسط	المجموعة	الأداة
الدلالة عند ≥ 0.05	الدلالة	ت	درجة الحرية				
غير دال	٠,٦٥٨	٠,٤٤	٩٠	٠,٧٥	١٠,٥٢	تجريبية	التفكير الهندسي
				٠,٧١	١٠,٠٦	ضابطة	
غير دال	٠,٣٨٢	٠,٨٨	٩٠	٢,٩٠	٥,٠٥	تجريبية	التحصيل
				٧,٧٦	٦,١٠	ضابطة	
غير دال	٠,٦٥١	٠,٤٥	٩٠	٨,٨٨	٣٢,٦٨	تجريبية	الاتجاه
				٨,٥٨	٣١,٨٥	ضابطة	

يتضح من جدول (٨) أنه لم يصل الفرق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث إلى مستوى الدلالة الاحصائية (عند ≥ 0.05) في كل من: اختبار التفكير الهندسي، واختبار التحصيل، ومقياس الاتجاه نحو الهندسة ؛ مما يعني وجود تقارب بين المجموعتين في الفهم الهندسي والاتجاه نحو الرياضيات قبل إجراء تجربة البحث.

- إجراء تجربة البحث كما يلي

○ الأعداد لتنفيذ تجربة البحث عن طريق: لقاء مع تلاميذ المجموعة التجريبية (فصل ٣/٢، ن = ٤٤) لشرح متطلبات تجربة البحث وأهميتها وشرح مختصر لخطواتها، وتحديد وتكوين مجموعات تعاونية وترشيح رئيس لكل مجموعة بالاتفاق مع بقية التلاميذ، ومن ثم تشكلت حوالي ٨ مجموعات تراوح عدد التلاميذ في كل مجموعة من ٥ إلى ٦ تلاميذ (بما فيهم رئيس المجموعة)، وتم تحديد خطوات توظيف الأنشطة القائمة على مستويات التفكير الهندسي لـ "فان هيل" كالتالي:

○ تحليل موضوع الدوال (مفاهيم، تعميمات، مهارات وحل مشكلات) (انظر جدول (٤)).

○ تحديد أسس توظيف أنشطة قائمة على مستويات فان هيل (السابق تحديدها) لتعليم الهندسة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي (انظر الخطوة الثانية من بند خطوات البحث وإجراءاتها).

○ إعداد دروس في الوحدة الرابعة "المساحات" والوحدة الخامسة "التشابه وعكس نظرية فيثاغورث وإقليدس" لتلاميذ المجموعة التجريبية (انظر ملحق (١)) وفقاً لأنشطة قائمة على مستويات التفكير الهندسي لـ "فان هيل" يتكون من العناصر التالية: عنوان الوحدة، وعنوان الدرس، وعدد الحصص، وأهداف الدرس السلوكية، ومستويات التفكير الهندسي، وتنظيم عمل التلاميذ، واستراتيجية التدريس، والأدوات، وأخطاء التلاميذ المتوقعة، وبطاقة النشاط، والأسئلة المطروحة للنقاش، وحل تمارين، والواجب المنزلي، واستغرق تنفيذ تلك الدروس حوالي ثلاثة أشهر بمعدل حصتان أسبوعياً.

○ تنفيذ دروس الـ وحدتين الرابعة "المساحات" والخامسة "التشابه وعكس فيثاغورث وإقليدس" لتلاميذ المجموعة التجريبية (فصل ٣/٢، ن = ٤٤ تلميذاً) عن طريق أحد معلمي الرياضيات بالمدرسة، وذلك بطرح نشاط تمهيدى للتحقق من وجود متطلبات تنفيذ الدرس لدى التلاميذ بصورة فردية أو جماعية، ثم توزع بطاقة نشاط لكل مجموعة تعاونية من التلاميذ لقراءتها وحل الأسئلة المتضمنة بها وعمل مناقشات داخل المجموعة (يصر المعلم على المجموعات خلال ذلك لتسجيل بعض الملاحظات والرد على استفسارات التلاميذ)، ثم يرشح تلميذ من كل مجموعة لعرض إجابات مجموعته وهكذا للمجموعة التالية، حيث تختار ٣ إلى ٤ مجموعات لعرض عملها، وتسلم كل أعمال

المجموعات إلى المعلم لحفظها لديه، ويسأل المعلم بعض الأسئلة التفسيرية متفاعلاً مع بعض التلاميذ بصورة فردية أو جماعية لاكتشاف أخطاء التلاميذ المتوقعة وحلها بعرض مزيداً من الأمثلة والتمارين ورسم الشكال ومراجعة النظريات والنتائج والتعاريف الهندسية، ويحل التلاميذ التمارين على الدرس على السبورة مع ملاحظة التلاميذ الآخرين والمعلم للحل وطرح أسئلة حوله تتعلق بمستويات التفكير الهندسي، ويختم الدرس بإعطاء الواجب المنزلي، وتضمنت الأنشطة المقدمة لتلاميذ المجموعة التجريبية: أنشطة البازل (يدوية وتصويرية)، وأنشطة لمواقف واقعية، وأنشطة لوحة المربعات، وأنشطة التكبير والتصغير (مقياس الرسم).

○ تنفيذ دروس الوجدتين الرابعة "المساحات" والخامسة "التشابه وعكس فيثاغورث وإقليدس" لتلاميذ المجموعة الضابطة (فصل ٥/٢، ن = ٤٨) عن طريق نفس معلم المجموعة التجريبية ولكن بصورة تقليدية كما هو متبع في غالبية المدارس، حيث يشرح المعلم الدرس بالطريقة المعتادة وهي: شرح النظريات والتعاريف وحل بعض الأمثلة والتمارين وإعطاء واجب منزلي في نهاية الحصة.

- تطبيق اختبار مستويات التفكير الهندسي واختبار تحصيل الهندسة ومقياس الاتجاه نحو الهندسة على تلاميذ المجموعتين التجريبية، والضابطة بعد الانتهاء من تدريس الوحدة الرابعة "المساحات" والوحدة الخامسة "التشابه وعكس نظرية فيثاغورث وإقليدس"، واستخراج الدرجات لاختبار صحة الفروض الصفرية للبحث باستخدام إجراء تحليلات إحصائية مناسبة والتي استخدم البحث فيها الحزمة الإحصائية لبرنامج MiniTab 17 وتضمنت حساب بعض الاحصاءات الوصفية للعينات (المتوسط الحسابي والانحراف المعياري)، وحساب دلالة الفرق بين متوسطي مجموعتين مستقلتين باستخدام اختبار ت-Independent T-Test، وحساب دلالة الفرق بين متوسطي مجموعتين مرتبطتين باستخدام اختبار ت- Paired (dependent) T-Test، وحساب معامل اختبار بيرسون Pearson Correlation وحساب حجم التأثير Size Effect، ومن ثم الوصول إلى مجموعة من النتائج وتفسيرها، وكتابة التوصيات والمقترحات، وتمثل منهج البحث في المنهج شبه التجريبي لقياس فاعلية المتغير المستقل (أنشطة قائمة على نموذج "فان هيل") على المتغيرات التابعة (الفهم الهندسي "مستويات التفكير الهندسي والتحصيل"، والاتجاه نحو

Pretest-posttest Control Group النوع واتبع البحث التصميم من النوع
Design.

عرض نتائج البحث

أولاً: نتائج الإجابة عن السؤال الأول

لمحاولة الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث والذي ينص على " ما فاعلية توظيف أنشطة قائمة على نموذج "فان هيل" لتنمية الفهم الهندسي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؟"، تم اختبار صحة الفرضين الصفرين الأول والثاني: "لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ≥ 0.05 بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مستويات التفكير الهندسي"، و"لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ≥ 0.05 بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار تحصيل الهندسة"، وذلك باستخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة Independent Samples T Test للكشف عن دلالة الفرق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في التطبيقات البعدية لاختبار مستويات التفكير الهندسي (درجته العظمى ١٠٥ درجة)، واختبار تحصيل الهندسة في الوجدتين الرابعة "المساحات" والخامسة "التشابه وعكس فيثاغورث وإقليدس" (درجته العظمى ٢٠ درجة)، ويعرض جدول (٩) ملخصاً للإحصاء الوصفي وحساب دلالة الفرق .

جدول (٩):

نتائج تطبيق اختبار "ت" لعينتين مستقلتين بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لاختبار مستويات التفكير الهندسي، واختبار تحصيل الهندسة

اختبار	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	اختبار "ت"		
				درجة الحرية	ت	الدلالة عند ≥ 0.05
مستويات التفكير الهندسي	تجريبية	٨١,٤	١٠,٩٠	٩٠	١٩,٨٢	٠,٠٠٠
	ضابطة	٤١,١٠	٨,٣٠			
تحصيل الهندسة	تجريبية	١١,٧٥	٣,٢٦	٩٠	٥,٤٦	٠,٠٠٠
	ضابطة	٨,٥٤	٢,٢٢			

يتضح من جدول (٩) وجود فرق دال إحصائياً (عند مستوى ≥ 0.05) بين

متوسطي درجات تلاميذ مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لاختبار مستويات التفكير الهندسي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية (المجموعة ذات المتوسط الأكبر)، كما يشير جدول (٩) إلى وجود فرق دال إحصائياً (عند مستوى ≥ 0.05) بين متوسطي درجات تلاميذ

مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لاختبار تحصيل الهندسة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية (المجموعة ذات المتوسط الأكبر).

بناءً على النتائج السابقة (من جدول (٩)) يمكن رفض الفرض الأول من الفروض الصفرية للبحث فيما يتعلق بنتائج التطبيق البعدي لاختبار مستويات التفكير الهندسي؛ مما يعني حدوث مؤشرات إيجابية في مستويات التفكير الهندسي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية مقارنة بأداء تلاميذ المجموعة الضابطة، وكذلك تشير النتائج السابقة إلى رفض الفرض الثاني من الفروض الصفرية للبحث فيما يتعلق بنتائج التطبيق البعدي لاختبار تحصيل الهندسة، مما يعني حدوث مؤشرات إيجابية في تحصيل الهندسة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية مقارنة بأداء تلاميذ المجموعة الضابطة.

ومما سبق يمكن استنتاج دلائل على تحسينات لدى تلاميذ المجموعة التجريبية فيما يتعلق بـ "الفهم الهندسي" مقارنة بتلاميذ المجموعة الضابطة.

ولمعرفة مدى دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في أدائهم اختبار مستويات التفكير الهندسي، واختبار تحصيل الهندسة قبل وبعد تعلمهم للوحدتين الرابعة "المساحات" والخامسة "التشابه وعكس نظرية فيثاغورث وإقليدس"، استخدم اختبار "ت" للمجموعات المرتبطة Paired-Samples T Test، ويعرض جدول (١٠) نتائج هذا التحليل.

جدول (١٠):

نتائج تطبيق اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في تطبيق اختبار تحصيل الدوال قبل وبعد التجربة

اختبار	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	اختبار "ت"		
				درجة الحرية	ت	الدالة عند ≥ 0.05
مستويات التفكير الهندسي	قبل التجربة	١٠,٥٢	٠,٧٥	٤٣	٣٨,١١	0.000
	بعد التجربة	٨١,٤١	١,٩٠			
تحصيل الهندسة	قبل التجربة	٥,٠٥	٢,٩٠	٤٣	١٠,٠١	0.000
	بعد التجربة	١١,٧٥	٣,٢٦			

تشير نتائج جدول (١٠) إلى وجود مؤشرات ايجابية دالة إحصائياً (عند مستوى ≥ 0.05) في متوسط نتائج تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مستويات التفكير الهندسي واختبار تحصيل الهندسة مقارنة بالتطبيق القبلي لمتوسط درجاتهم في الاختبارين (انظر قيم متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية القبلي والبعدي في اختبار مستويات التفكير الهندسي واختبار تحصيل الهندسة بجدول (١٠)).

ولحساب فاعلية الأنشطة القائمة على مستويات "فان هيل" للتفكير الهندسي (المتغير المستقل) على تنمية الفهم الهندسي (مستويات التفكير الهندسي، وتحصيل الهندسة)، استخدمت معادلة مربع إيتا لحساب حجم التأثير من المعادلة (فؤاد وآمال، ١٩٩١: ٤٣٩): $\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$ ، حيث t القيمة التائية، df درجات الحرية، وحُسبت من البيانات المتضمنة بجدول (١٠)؛ وبلغت قيمة مربع إيتا لمستويات التفكير الهندسي وتحصيل الهندسة، ٠,٧٠، ٠,٩٦، على الترتيب؛ مما يعني أن قوة المتغير المستقل بلغ حد كبير في تأثيره على مستويات التفكير الهندسي لدى التلاميذ (٩٦%)، بينما بلغت قوة المتغير المستقل حد متوسط في تأثيره على تحصيل الهندسة (٧٠%)، مما يؤكد فاعلية الأنشطة القائمة على مستويات "فان هيل" بدرجة متوسطة إلى كبيرة على الفهم الهندسي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

ثانياً: الإجابة عن السؤال الثاني

لمحاولة الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث والذي ينص على "ما فاعلية توظيف أنشطة قائمة على نموذج "فان هيل" لتحسين الاتجاه نحو الهندسة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؟"، تم اختبار صحة الفرض الثالث: "لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ≥ 0.05 بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار تحصيل الهندسة"، وذلك باستخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة Independent Samples T Test للكشف عن دلالة الفرق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في التطبيقات البعدية لمقياس الاتجاه نحو الهندسة (درجته العظمى ٨٠ درجة)، ويعرض جدول (١١) ملخصاً للإحصاء الوصفي وحساب دلالة الفرق .

جدول (١١): نتائج تطبيق اختبار "ت" لعينتين مستقلتين بين متوسطي درجات مجموعتي

البحث في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو الهندسة

اختبار "ت"				الانحراف المعياري	المتوسط	المجموعة
الدالة عند ≥ 0.05	الدالة	ت	درجة الحرية			
غير داله	0.338	10.97	90	14.20	69.80	تجريبية
				11.20	66.10	ضابطة

يتضح من جدول (١١) أنه لا يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوى ≥ 0.05) بين تلاميذ مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو الهندسة.

وبناء على النتائج السابقة (من جدول (١١)) يمكن قبول الفرض الثالث من الفروض الصفرية للبحث فيما يتعلق بنتائج التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو الهندسة، مما يعني عدم الكشف عن فروق في الاتجاه نحو الهندسة بين تلاميذ مجموعتي البحث، مما يشير إلى الاخفاق في اثبات فاعلية الأنشطة القائمة على مستويات "فان هيل" للتفكير الهندسي لتحسين الاتجاه نحو الهندسة.

ولمعرفة مدي دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في أدائهم على مقياس الاتجاه نحو الهندسة، تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المرتبطة Paired-Samples T Test، ويعرض جدول (١٢) نتائج هذا التحليل.

جدول (١٢):

نتائج تطبيق اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في تطبيق مقياس الاتجاه نحو الهندسة قبل وبعد التجربة

اختبار "ت"				الانحراف المعياري	المتوسط	التطبيق
الدالة عند ≥ 0.05	الدالة	ت	درجة الحرية			
دالة	0.000	9.86	43	8.88	32.68	قبل التجربة
				11.20	66.10	بعد التجربة

وتشير نتائج جدول (١٢) إلى وجود مؤشرات ايجابية دالة إحصائياً (عند مستوى ≥ 0.05) عند مقارنة متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لمقياس الاتجاه نحو الهندسة مقارنة بمتوسط درجاتهم في التطبيق البعدي لصالح متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي (انظر قيم متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية القبلي والبعدي في مقياس الاتجاه نحو الهندسة بجدول (١٢)).

ولحساب فاعلية الأنشطة القائمة على نموذج "فان هيل" للتفكير الهندسي (المتغير المستقل) على الاتجاه تحسين نحو الهندسة، استخدمت معادلة مربع إيتا لحساب حجم

التأثير (فوائد وآمال، ١٩٩١: ٤٣٩): $t^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$ ، حيث t القيمة التائية، df درجات الحرية، وحُسبت من البيانات المتضمنة بجدول (١٢)؛ وبلغت قيمة مربع ايتا لمقياس الاتجاه نحو الهندسة ٠,٦٩؛ مما يعنى أن قوة المتغير المستقل بلغ حد متوسط في تأثيره على الاتجاه نحو الهندسة (٦٩%)، مما يؤكد فاعلية الأنشطة القائمة على مستويات "فان هيل" للتفكير الهندسي بدرجة متوسطة على الاتجاه نحو الهندسة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

ثالثاً: الإجابة عن السؤال الثالث

لمحاولة الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث والذي ينص على " ما مدى العلاقة بين: الفهم الهندسي، والاتجاه نحو الهندسة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؟"، تم اختبار صحة الفرض الرابع: "لا توجد علاقة موجبة ودالة إحصائية عند مستوى دلالة ≥ 0.05 بين كل من درجات التلاميذ البعدية في كل من المتغيرات: (مستويات التفكير الهندسي، وتحصيل الهندسة، والاتجاه نحو الهندسة) مثنى مثنى لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، وذلك باستخدام اختبار دلالة معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Test للكشف عن معامل الارتباط بين درجات التطبيق البعدي لكل من مستويات التفكير الهندسي، وتحصيل الهندسة، والاتجاه نحو الهندسة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، ويعرض جدول (١٣) نتائج اختبار دلالة معامل ارتباط بيرسون بين المتغيرات التابعة الثلاثة. جدول (١٣):

نتائج اختبار معامل ارتباط بيرسون للكشف عن العلاقة الارتباطية بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لأدوات البحث

مستويات التفكير الهندسي	الاتجاه نحو الهندسة	مستويات التفكير الهندسي
١	*٠,١٤	التحصيل
*٠,٠٧	*٠,٢٧	

* قيمة معامل الارتباط غير دالة عند مستوى الدلالة ≥ 0.05 .

يشير جدول (١٣) إلى ضعف العلاقة ومستوى دلالتها عند مستوى دلالة (≥ 0.05) بين متغيرات البحث التابعة الثلاثة (مستويات التفكير الهندسي، وتحصيل الهندسة، والاتجاه نحو الهندسة) مثنى مثنى لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بعد تطبيق التجربة، لذا يمكن قبول الفرض الصفري الرابع المتعلق بالعلاقات الارتباطية بين المتغيرات التابعة الثلاثة.

مناقشة نتائج البحث وتفسيرها

هدف البحث الحالي إلى بيان "كيفية توظيف أنشطة قائمة على نموذج "فان هيل" في تنمية الفهم الهندسي وتحسين الاتجاه نحو الهندسة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي"، ولتحقيق هذا الهدف أعد البحث قائمة بمستويات التفكير الهندسي الملائمة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي طبقاً لنموذج "فان هيل"، ومن ثم التوصل لأسس تصميم وتوظيف أنشطة تعليمية تراعي تلك المستويات في الوحدة الرابعة "المساحات" والوحدة الخامسة "التشابه وعكس فيثاغورث وإقليدس" من مقرر الهندسة بكتاب الرياضيات للصف الثاني الإعدادي - الفصل الدراسي الثاني، كما حدد البحث الوسائل المناسبة لتقويم الفهم الهندسي لدى التلاميذ باستخدام أداتين تقيسانه وهما اختبار مستويات التفكير الهندسي واختبار تحصيل الهندسة، وفيما يتعلق بفاعلية توظيف أنشطة قائمة على نموذج "فان هيل" لتنمية الفهم الهندسي والاتجاه نحو الهندسة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي تمت مناقشة وتفسير نتائجه كما يلي:.

١. مناقشة وتفسير النتائج ذات الصلة بالسؤال الأول:

توصلت النتائج إلى الإجابة عن السؤال الأول، وتلخصت تلك النتائج في "وجود فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى ≥ 0.05) بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعي البحث فيما يتعلق بالفهم الهندسي (مستويات التفكير الهندسي، وتحصيل الهندسة) لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية"، كما تحسّن الفهم الهندسي بعد التجربة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بفرق دال إحصائياً (عند مستوى ≥ 0.05) في متوسط درجاتهم مقارنة بمتوسطها قبل التجربة، وكان حجم تأثير المتغير المستقل (توظيف الأنشطة القائمة على مستويات "فان هيل" للتفكير الهندسي) على الفهم الهندسي متوسطاً إلى كبيراً.

وتفسير تلك النتائج المتعلقة بفاعلية توظيف الأنشطة القائمة على نموذج "فان هيل" على الفهم الهندسي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، أن وجود أنشطة مخططة جيداً وظُفّت في تعليم مقرر الهندسة طبقاً لأداءات متوقعة من التلاميذ ومتدرجة وتراعي خصائص النموذج، كما تنوعت أنشطة وشملت أنشطة البازل (يدوية وتصويرية)، وأنشطة لمواقف واقعية، وأنشطة لوحة المربعات، وأنشطة التكبير والتصغير (مقياس الرسم)، ساعدت كل هذه

العوامل في اكتساب كبير إلى متوسط لمستويات التفكير الهندسي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

كما كان متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار مستويات التفكير الهندسي يساوي $\frac{81.41}{105}$ ، وتحليل سريع لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية على كل مستوى من مستويات التفكير الهندسي للحكم على مدى اكتسابهم لكل مستوى طبقاً لجدول (٢)، وجد أن غالبية التلاميذ (٨٢%) اجتازوا المستوى الأول بـ "اكتساب كامل" مقداره أكثر من (٩٠%) والنسبة الباقية من التلاميذ (٢٠%) تنوع اجتيازهم للمستوى الأول بين "عدم اكتساب" أو "بداية اكتساب المستوى"، كما اجتاز نسبة كبيرة من التلاميذ (٦٥%) المستوى الثاني بـ "اكتساب كامل" وبقية التلاميذ (٣٥%) أظهروا "بداية اكتساب" لهذا المستوى، واجتاز نسبة من التلاميذ بلغت (٤٠%) المستوى الثالث بمستوى من "الاكتساب الكامل" وأخفق (٢٠%) منهم في اكتساب المستوى و(٤٠%) حققوا اكتساب تراوح بين "بداية اكتساب" أو "عدم وضوح الاكتساب"، وأخيراً حقق نسبة قليلة من التلاميذ بلغت (١٧%) "اكتساب كامل" للمستوى الرابع وأخفق بقية الطلاب (٨٣%) في تحقيق اكتساب كامل لهذا المستوى وحققوا "عدم اكتساب"؛ مما يدل على اكتساب التلاميذ لمستويات "فان هيل" للتفكير الهندسي كانت مناسبة وتتفق مع كثير من الدراسات السابقة بصورة تقريبية، وتفسر تلك النتيجة أن التلاميذ لم يتدربوا من قبل بصورة مركزة على توظيف أنشطة قائمة على مستويات التفكير الهندسي، مما كان يحتاج وقت أطول ليؤتي التدريب ثماره ويصلوا لمستويات أفضل محققين في كل مستوى مستوى اكتساب عالٍ، ويؤكد ذلك الملاحظات المسجلة خلال إجراء التجربة ومنها أن التلاميذ كان لديهم رغبة في تناول التمارين والأمثلة والتركيز عليها بدلاً من الأنشطة التي اعتقدوا أنها مرهقة في البداية لهم، كما أنهم اعتقدوا أنها لن تفيدهم في اجتياز الاختبارات الشهرية والامتحانات النهائية، واحتاج ذلك قدر من الوقت والتدرج معهم لإقناعهم بجدوى تلك الأنشطة والتي ترتبط بالمقرر وتعليمه بطريقة علمية مثمرة، كما عبر بعضهم عن مدى إقتناعهم بالفائدة من وراء تعلم تلك الأنشطة خلال تعلمهم للدروس الأخيرة، وأبدوا رغبتهم أن يتبع معلمي المدرسة مثل تلك الأنشطة في تعليمهم بالمدرسة.

كما كان متوسط درجات تحصيل الهندسة يساوي $\frac{11.75}{20}$ ، مما يعني أن التلاميذ نجحوا في اختبار التحصيل ولكن بنسبة متدنية، على الرغم من دلالة تلك الدرجة مقارنة بمتوسط

درجاتهم قبل التجربة، وتفسّر تلك النتيجة بأن التلاميذ كان مستوياتهم ضعيفة نسبياً قبل بدأ البحث $\frac{5.05}{20}$ ، بالإضافة إلى طبيعة الوجدتين الرابعة والخامسة من مقرر الهندسة من تكدهم بمفاهيم ونظريات ونتائج هندسية وتمارين كثيرة جداً ويشعر عادة غالبية الطلاب بوجود صعوبات عند تعلم هاتين الوجدتين، وفي هذا السياق تشير النتائج إلى فعالية توظيف الأنشطة القائمة على نموذج "فان هيل" على التحصيل الهندسي بصورة متوسطة، ربما بسبب عوامل أخرى تم ذكر بعضها كوجود صعوبات وتكدس الوجدتين، بالإضافة إلى وجود أخطاء مترسخة لدى كثير من التلاميذ في ممارسة مهارات البرهان سواء للنظريات أو النتائج أو التمارين مما أدى لإنخفاض درجات التلاميذ، مما يحتاج دراسة أخرى تشخيصية وعلاجية تتفق على مثل هذه الصعوبات والأخطاء وتعالجها.

وتتفق نتائج البحث فيما يتعلق بفاعلية الأنشطة القائمة على نموذج "فان هيل" للتفكير الهندسي لتنمية الفهم الهندسي مع كل من: دراسة (Al-ebous, 2016)، ودراسة (عبدالجواد، ٢٠١٠)، ودراسة (عزة، ٢٠٠٧).

٢. مناقشة وتفسير النتائج ذات الصلة بالسؤال الثاني:

توصلت النتائج إلى الإجابة عن السؤال الثاني، وتلخصت تلك النتائج في "عدم الكشف عن وجود فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى ≥ 0.05) بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعي البحث فيما يتعلق بتحسين الاتجاه نحو الهندسة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي"، كما تحسنت اتجاهات تلاميذ المجموعة التجريبية بعد التجربة بفرق دال إحصائياً (عند مستوى ≥ 0.05) مقارنة بالاتجاه قبل التجربة، وكان حجم تأثير المتغير المستقل (توظيف الأنشطة القائمة على نموذج "فان هيل") على تحسين الاتجاه نحو الهندسة متوسطاً.

والنتيجة السابقة يمكن تفسيرها، أن تحسين الاتجاهات لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في مثل هذه الفئة العمرية يحتاج إلى وقت وجهد كبيرين، ومجهود مركّز وموجه نحو زعزعة اتجاهاتهم ومعتقداتهم الراسخة حول تعلم الهندسة بصفة خاصة وتعلم الرياضيات بصفة عامة، من كون المقرر يتصف بالتجريد وقلة التطبيقات وكثرة الرموز والمفاهيم والأشكال والنظريات والنتائج، ويتطلب منهم استظهار وحفظ بدلاً من الاستيعاب والفهم، كما وأنهم لم يؤثر فيهم التدريس الذي استمر قرابة الشهرين على النحو المأمول لتجربة البحث

بتغيير تلك الاتجاهات الراسخة لديهم من عدم نفع وفائدة دراسة الهندسة داخل المدرسة وخارجها في حياتهم وبيئتهم ، مما أثر على الوصول إلى نتائج جيدة.

وبالرغم من ذلك فقد تحسّن الاتجاه نحو الهندسة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بفرق ذو دلالة إحصائية فيما بين قبل وبعد تطبيق تجربة البحث، كما كان حجم تأثير توظيف الأنشطة على تحسين الاتجاه نحو الهندسة متوسطاً، ربما لأنهم شعروا بتغير في طريقة وأساليب تعلمهم، وذلك لأن الأنشطة المقدمة لهم راعت التدرج في مستويات التعلم طبقاً لمستويات "فان هيل" للتفكير الهندسي، واهتمت تلك الأنشطة بتحديد بعض أخطاء التلاميذ المتوقعة وعلاجها أول بأول حتى لا تتراكم وتتكون مفاهيم بديلة غير صحيحة لدى التلاميذ، كما روعي في تلك الأنشطة أن تنفذ في مجموعات تعاونية من التلاميذ مما أثر على تحفيز التلاميذ وعرض أفكارهم دون خوف من النقد الهدام، وشعروا بأنهم محور اهتمام حجرة الدراسة وهم قادة عمليات التعلم فيها، مما ساعدهم على طرح أسئلة حول الصعوبات التي تواجههم، وأيضاً ظهر ذلك في حرصهم على إجراء المناقشات حول عملهم وإظهارها بشكل جيد ومناسب مع الآخرين في بيئة يسودها الاحترام والتقدير من كافة التلاميذ والمعلم.

وتختلف نتائج البحث فيما يتعلق بعدم الكشف عن فعالية الأنشطة القائمة على نموذج "فان هيل" لتحسين الاتجاه نحو الهندسة مع كل من: دراسة (Al-ebous, 2016)، ودراسة (هاني، ٢٠١٥)، ودراسة (الحמיד، ٢٠١٠)، ودراسة (عزة، ٢٠٠٧).

٣. مناقشة وتفسير النتائج ذات الصلة بالسؤال الثالث:

توصلت النتائج إلى الإجابة عن السؤال الثالث، وتلخصت تلك النتائج في "عدم الكشف عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً (عند مستوى ≥ 0.05) بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في أزواج المتغيرات: مستويات التفكير الهندسي، وتحصيل الهندسة، والاتجاه نحو الهندسة (متنى متنى)".

والنتيجة السابقة يمكن تفسيرها، بأن العلاقة الخطية كانت ضعيفة بين متغيرات البحث التابعة (متنى متنى)، بسبب طبيعة المتغيرات مما أثر على ظهور الارتباط بينها، فطبيعة مستويات التفكير الهندسي تحتاج إلى اكتساب عمليات تعلم لم يعتادها التلاميذ تتطلب منه التدرج في سلسلة من الأنشطة الموجهة نحو اكتساب كل مستوى والمناقشة بلغة مناسبة للمستوى الموجود عنده التلميذ ومتابعة التعلم والتأكد منه قبل الانتقال إلى تعلم المستوى

التالي وهي غالبيتها عمليات معرفية عقلية عالية المستوى، وطبيعة التحصيل الذي يتطلب من التلميذ استيعاب وتطبيق ما تعلمه معرفياً بصورة شبه شاملة ويتعامل معه تلاميذ كثيرين باعتباره المحصلة النهائية التي تتطلب حفظ واستظهار كما يعتقدون، كما تتميز طبيعة الاتجاه نحو الهندسة بتوجهات ودافعية التلاميذ ورغبتهم في تعلم الهندسة ونظرتهم الشخصية لها التي تتداخل فيها عوامل يصعب حصرها أو التحكم فيها، وإجمالاً طبيعة المتغيرات التابعة للبحث واختلافات طبيعة كل منهم قد يكون عامل مؤثر في تلك النتيجة.

وتختلف نتائج البحث فيما يتعلق بعدم الكشف عن وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين متغيرات البحث التابعة (مستويات التفكير الهندسي، تحصيل الهندسة، الاتجاه نحو الهندسة) مثنى مثنى مع كل من: دراسة (أمل، ٢٠١٤)، ودراسة (هاشم، ٢٠١٤)، ودراسة (عبدالجواد، ٢٠١٠).

توصيات البحث

أجريت كثير من الدراسات لمحاولة تحسين مستويات التفكير الهندسي والتحصيل والاتجاه نحو الهندسة لدى تلاميذ في مختلف الفئات العمرية والمراحل والصفوف التعليمية، وبالرغم من ذلك فما زالت المشكلة موجودة، لذا كان البحث الحالي يبعث برسالة إلى جميع المشاركين في عملية تعليم وتعلم الهندسة بكيفية حل هذه المشكلة من خلال النتائج التي توصلت إليها سواء التي كشفت عنها أو لم تكشف عنها، لذا يوصي البحث الحالي ببذل مزيد من الجهود لزيادة وعي القائمين على تعليم وتعلم الهندسة بأهمية تنمية مستويات التفكير الهندسي لدى التلاميذ في كافة المراحل والصفوف الدراسية المدرسية، باعتباره هدف مهم ينبغي أن يصل إليه التلاميذ بعد دراستهم لمقررات الهندسة، عن طريق:

١. تطوير الكتاب المدرسي فيما يتعلق بوحدة الهندسة، ليظهر فيه أنشطة موجهة

لتحسين كل مستوى على حده من مستويات التفكير الهندسي.

٢. تطوير كتاب دليل المعلم ليشمل أنشطة أساسية وإثرائية على أنشطة موجهة نحو

تنمية مستويات التفكير الهندسي، مع تقديم نبذة عنها للمعلمين والمعلمات داخل

الدليل.

٣. تقديم دورات تدريبية للمعلمين والموجهين لكيفية تصميم ومعالجة الأنشطة التي تحت

التلاميذ على اكتساب مستويات التفكير الهندسي.

٤. تضمين الاختبارات الشهرية وامتحانات التلاميذ والواجبات المنزلية أنشطة هندسية تركز على اكسابهم لمستويات التفكير الهندسي، بعد التحقق من المستويات التي وصلوا إليها.

٥. الاهتمام بتعليم الهندسة في إطار التوجهات العالمية باعتبارها تخصص مهم يحتاجه سوق العمل، والعمل على تطويرها وتحسينها باستمرار لما قد تساهم فيه من دعم اتجاهات قوية مثل توجه (Science, Technology, Engineering, STEM and Mathematics).

البحوث المقترحة

بناء على مجريات البحث الحالي وما تمخض عنه من نتائج وتفسيرات لها، يوصي بمزيد من البحوث حول ما يلي:

١. إجراء البحث الحالي على عينات أخرى من مراحل تعليمية مختلفة، ومقررات رياضيات أخرى.

٢. دراسة العلاقة بين صعوبات تعلم الهندسة ومستويات التفكير الهندسي لدى تلاميذ مرحلة دراسية محددة.

٣. فاعلية التفاعل بين السعة العقلية للتلاميذ ومستويات التفكير الهندسي على الفهم الهندسي والميول الهندسية لدى التلاميذ.

٤. توظيف أنشطة إثرائية علاجية لتعديل التصورات الهندسية البديلة لدى تلاميذ أحد الصفوف التعليمية.

٥. تدريب التلاميذ على استخدام بعض البرامج الرسومية الهندسية مثل الآلة الحاسبة الرسومية، أو برنامج الرسوم المتحركة للإنشاءات الهندسية، أو أحد برامج النمذجة والمحاكاة، وأثر هذا التدريب على مستويات التفكير الهندسي والقدرة المكانية والاتجاهات نحو استخدام التقنيات والبرامج الحديثة.

٦. دراسة العلاقة النظرية بين عادات العقل الهندسية ومستويات التفكير الهندسي، وأثر التفاعل بينهما على تحقيق معايير الهندسة طبقاً لمعايير الرياضيات المحورية المشتركة.

قائمة المراجع

١. هاشم إبراهيم إبراهيم (٢٠١٤): تغير مستويات (فان هيل) Van Hiele للتفكير الهندسي عند الطلبة معلمي الصف في التعليم المفتوح إثر دراستهم مقرر المفاهيم الهندسية وطرائق تدريسها وعلاقتها بتحصيلهم الدراسي. *مجلة جامعة دمشق*، ٣٠ (١): ٨٧-١١٩.
٢. فؤاد عبداللطيف أبوحطب وآمال صادق (١٩٩١): *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
٣. عدنان حكمت البياتي ونور عبدالملك ناجي (٢٠١٣): أثر استخدام مستويات التفكير في نموذج فان هيل في تحصيل العلوم للصف السادس الابتدائي. *العلوم التربوية والنفسية*، العراق، ١٠١: ٧٨-١٢٩.
٤. عايشه جميعان الجهني (٢٠١٦): العلاقة بين مستوى التفكير الهندسي ومستوى القدرة المكانية لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة. *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث*، فلسطين، ٢ (٦): ٦٤-٨٥.
٥. طلال سعد الحربي (٢٠٠٣): اتجاهات وأساليب معلمي رياضيات المرحلة المتوسطة في تدريس الهندسة وارتباطها بمستويات فان هيل. *مجلة مركز البحوث التربوية*، ٢٤ (١٢): ٢٩-٥٩.
٦. أمل محمد الحنفي (٢٠١٤): فعالية برنامج قائم على التعلم المتنقل المختلط في تنمية مستويات التفكير الهندسي لدى الطلاب المعلمين بشعبة الرياضيات. *مجلة تربويات الرياضيات*، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، ١٧ (٦): ٣٢٠-٣٢٩.
٧. إبراهيم محمد الغامدي (٢٠١٥): فاعلية استراتيجية التعلم المدمج في تدريس الهندسة على التحصيل وتنمية التفكير الهندسي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط. *مجلة العلوم التربوية*، كلية التربية - جامعة الملك سعود، ٢٧ (٢): ١٧٧-٢٠٢.
٨. هاني محمد المالحي (٢٠١٥): فعالية استخدام خرائط التفكير في تدريس الرياضيات على تنمية التفكير الهندسي والتحصيل لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالملكة العربية السعودية. *مجلة تربويات الرياضيات*، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، ١٨ (٦): ٥٢-٦٠.
٩. زياد محمد النمرواي ومفيد أحمد أبوموسى (٢٠١٤): مستويات التفكير الهندسي في القطوع المخروطية لدى طلبة قسم الرياضيات في جامعة الزيتونة الأردنية. *المجلة التربوية*، جامعة الكويت، ١١١: ٤٠٧-٤٣٤.

١٠. إبراهيم محمد حسن (٢٠١٣): فاعلية استخدام السبورة التفاعلية في تدريس الهندسة لتنمية التحصيل والتفكير الهندسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة كلية التربية، جامعة بنها**، ٩٤(٢٤): ٢٨٧-٣٣٣.

١١. محمود محمد حسن (٢٠٠١): مستويات التفكير الهندسي لدى الطلاب المعلمين (تخصص رياضيات) بكلية التربية بأسسيوط في ضوء نموذج "فان هيل". **مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط**، ١٧(١): ٣٨١-٤٠٣.

١٢. عادل عطية ريان (٢٠١٣): مدى تطبيق معلمي الرياضيات في مديرية تربية شمال الخليل للأنشطة التعليمية المبنية على نموذج فان هيل "Van Hiele" في التفكير الهندسي. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية**، ١٣(٣): ١٣-٤٦.

١٣. ريمان محمد ريمان (٢٠٠٧): مدى اتساق محتوى الهندسة في كتب الرياضيات للصفوف من ٧-٩ في الجمهورية اليمنية مع الأسس التعليمية لنظرية فان هيل للتفكير الهندسي. **مجلة العلوم النفسية والتربوية، جامعة البحرين**، ٨(٣): ١٦٥-١٨٥.

١٤. عبدالجواد محمد عبدالجواد (٢٠١٠): مستويات التفكير الهندسي وعلاقتها بالاتجاه نحو الرياضيات والتحصيل في مادة الهندسة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة**، ٧٤(١): ٢٥١-٢٢٠.

١٥. عزة محمد عبدالسميع (٢٠٠٧): فاعلية استخدام نموذج التعلم البنائي بتدريس المفاهيم الهندسية في تنمية التحصيل والتفكير الهندسي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. **مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس**، ٣١(١): ٩-٣٩.

١٦. قصي توفيق غزال ورياض جمعة علي (٢٠١٤): أثر نموذج "فان هيل" في تنمية الثقة بالنفس لدى طلاب الصف الخامس العلمي في مادة الرياضيات. **العلوم التربوية والنفسية، العراق**، ١٠٥: ١-٢٧.

17. Abdullah, A. H. and Zakaria, E. (2011). An exploratory factor analysis of an attitude towards geometry survey in a Malaysian context. **International Journal of Academic Research**, 3(6): 190-193.
18. Abdullah, A. H. and Zakaria, E. (2013). The effects of Van Hiele's phases of learning geometry on students' degree of acquisition of Van Hiele levels. **Procedia Social and Behavioral Sciences**, 102: 251-266.
19. Al-ebous, T. (2016). Effects of the Van Hiele model in geometric concepts acquisition: the attitudes towards geometry and learning transfer effect of the first grades students in Jordan. **International Education Studies**, 9(4): 87-98.

20. Armah, R. B.; Cofie, P. O. and Okpoti, C. A. (2017). The geometric thinking levels of pre-service teachers in Ghana. ***Higher Education Research***, 2(3): 98-106.
21. Common Core State Standards Initiative (2017). Preparing America's students for success: Geometry. Retrieved from <http://www.corestandards.org/Math/Content/G/>
22. George, W. (2017). Bringing Van Hiele and Piaget together: a case for Topology in early mathematics learning. ***Journal of Humanistic Mathematics***, 7(1): 105-116.
23. Gutierrez, A.; Jaime, A. and Fortuny, J.M. (1991). An alternative paradigm to evaluate the acquisition of the Van Hiele levels. ***Journal for Research in Mathematics Education***, 22(3): 237-251.
24. Haviger, J. and Vojkuvkova, I. (2015). The Van Hiele levels at Czech secondary schools. ***Procedia Social and Behavioral Sciences***, 171: 912-918.
25. Irvine, J. (2017). From description to prescription: a proposed theory of teaching coherent with the Pirie-Kieren model for the dynamical growth of mathematical understanding. *Journal of Instructional Pedagogies*, 19: 1-15.
26. Sunzuma, G.; Masocha, M. and Zezekwa, N. (2013). Secondary school students' attitudes towards their learning of geometry: a survey of Bindura Urban secondary schools. ***Greener Journal of Educational Research***, 3(8): 402-410.
27. Unlu, M.; Avcu, S. and Avcu, R. (2010). The relationship between geometry attitudes and self-efficacy beliefs towards geometry. ***Procedia Social and Behavioral Sciences***, 9: 1325-1329.
28. Usiskin, Z. (1982). Van Hiele Levels and Achievement in Secondary School Geometry. CDASSG Project. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=ED220288>
29. Yildiz, C.; Aydin, M. and Kogce, D. (2009). Comparing the old and new 6th – 8th grade mathematics curricula in terms of Van Hiele understanding levels for geometry. ***Procedia Social and Behavioral Sciences***, 1: 731-736.



كلية التربية
المجلة التربوية

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

وعي طلاب كلية التربية
في جامعة الطائف بمفهوم الحرية وسبل تفعيله من منظور التربية الإسلامية

اعداد

د. حاتم بن محمد الله بن سعد الحصيني
أستاذ مساعد بكلية التربية - جامعة الطائف

DOI: 10.21608/edusohag.2018.4613

المجلة التربوية - العدد الحادي والخمسون - يناير ٢٠١٨م

Print:(ISSN 1687-2649)

Online:(ISSN 2536-9091)

مستخلص الدراسة :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مفهوم الحرية من منظور التربية الإسلامية ومجالاتها، ومستوى وعي طلاب كلية التربية في جامعة الطائف بمفهوم الحرية، وسبل تفعيل وعي طلاب كلية التربية في جامعة الطائف بمفهوم الحرية، والكشف عما إذا كانت توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى وعي طلاب كلية التربية في جامعة الطائف بمفهوم الحرية تعزى للمتغيرات التالية (الجنس، المرحلة الدراسية، التخصص، مدى المشاركة في الأنشطة الجامعية).

واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وذلك من خلال استبانة تم تطبيقها في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٨/٣٧ هـ على عينة عشوائية بسيطة بلغ قوامها (٢٨٧) طالبا وطالبة من طلاب كلية التربية بجامعة الطائف، من ذوي التخصصات المختلفة، وعلى مستوى جميع المراحل الدراسية.

وقد أوضحت نتائج استجابات عينة الدراسة على الاستبانة أن لديهم وعياً كبيراً بمفهوم الحرية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الطلاب والطالبات حسب متغيري الجنس ومدى المشاركة في الأنشطة الجامعية على الاستبانة مجملة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الطلاب والطالبات على الاستبانة مجملة ومحاورها الأربعة حسب متغير المرحلة الدراسية في اتجاه طلاب مرحلة الماجستير، وحسب متغير التخصص في اتجاه طلاب العلوم الشرعية، وحسب متغير الجنس على محاور الاستبانة الثاني والثالث والرابع في اتجاه الطلاب الذكور.

وقد أوصت الدراسة بضرورة تأصيل المفاهيم التربوية من منظور التربية الإسلامية، مع التأكيد على أهمية تناول موضوع الحرية في المؤسسات التربوية المختلفة وبيان ما تعانيه الأمة في هذا الزمان من فوضى وتعدٍ على حقوق الله سبحانه وتعالى وحقوق النبي الكريم صلى الله عليه وسلم وحقوق الآخرين بدافع الحرية. وأوصت كذلك إلى توجيه انتباه أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية إلى تأصيل مفهوم الحرية من منظور التربية الإسلامية لدى الطلاب ومحاولة تطبيقها واقعا ملموسا.

Awareness of the Education Faculty students at Taif University of the freedom concept and ways of activating it from the perspective of Islamic education

Dr. Hatem bin Abdullah Saad al - Husaini
Assistant Professor· Faculty of Education· Taif University

Abstract:

The aim of this study was to identify the concept of freedom from the perspective of Islamic education, the level of awareness of the students of the Faculty of Education at Taif University of the concept of freedom, ways to activate the awareness of the students of the Faculty of Education at Taif University of the concept of freedom, and to detect if there are statistically significant differences between the level of awareness of the Education Faculty students at Taif University in the concept of freedom attributed to the following variables (sex, school stage, specialization, extent of participation in university activities).

The study was based on the descriptive method through a questionnaire that was applied in the second semester of the academic year 37/1438 AH on a simple random sample of (287) students of the Faculty of Education at Taif University, with different specialties.

The results of the responses of the sample of the study on the questionnaire showed that they have a great awareness of the concept of freedom. The results showed there were no statistically significant differences between the average responses of male and female students according to sex variables and the extent of participation in university activities on the questionnaire. The results showed that there were statistically significant differences between the responses of students and students on the questionnaire and its four axes according to the variable of the study stage in the direction of the students of the master stage, and according to the variable of specialization in the direction of students of religious science, and according to gender variable on the second, third and fourth question axes in the direction of male students.

The study recommended the necessity of rooting educational concepts from the perspective of Islamic education, stressing the importance of dealing with the issue of freedom in different educational institutions and indicating the suffering of the nation in this time of chaos and the rights of Allah, and the rights of the Prophet peace be upon him, and the rights of others in the cause of freedom.

بسم الله الرحمن الرحيم

المقدمة :

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على رسول الله الأمين، وعلى آله وصحبه وسلم تسليماً كثيراً، ثم أما بعد :

شرف الله عز وجل الإنسان وكرمته واختصه على سائر خلقه وأعلى شأنه، وجعل لخلقه في هذا الكون ووجوده حكمة عظيمة وغاية نبيلة وأهداف سامية، وهي تحقيق عبودية الله تعالى الخالصة، كما قال تعالى: ﴿ قَالَ تَعَالَى: ﴿ وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ ﴾ ﴾

[سورة الذاريات: آية ٥٦]، قَالَ تَعَالَى: ﴿ أَفَحَسِبْتُمْ أَنَّمَا خَلَقْنَاكُمْ عَبَثًا وَأَتَّكُمُ إِلَيْنَا لَا

تُرْجَعُونَ ﴾ [سورة المؤمنون: آية ١١٥]، وسخر له كل شيء في الوجود، وجعله خليفة في أرضه يعمرها بالإيمان والبنیان، ويسارع فيها بالعمل الصالح، ويتفكر في مخلوقات الله ويتأمل فيها، ورضي له الإسلام عقيدة وشريعة ومنهج حياة، كما قَالَ تَعَالَى: ﴿ حُرِّمَتْ

عَلَيْكُمْ الْمَيْتَةُ وَالْدَّمُ وَلَحْمُ الْخِنْزِيرِ وَمَا أَهَلَ لِغَيْرِ اللَّهِ بِهِ وَالْمُنْخَنِقَةُ وَالْمَوْقُوذَةُ وَالْمُتَرَدِّيَةُ وَالنَّطِيحَةُ وَمَا أَكَلَ السَّبْعُ إِلَّا مَا ذَكَّيْتُمْ وَمَا ذُبِحَ عَلَى النُّصُبِ وَأَن تَسْتَقْسِمُوا بِالْأَزْلَمِ ذَٰلِكُمْ فَسُقُ الْأَيُّومَ يَيْسَ الَّذِينَ كَفَرُوا مِن دِينِكُمْ فَلَا تَخْشَوْهُمْ وَاخْشَوْنَ الْيَوْمَ أَكْمَلْتُ لَكُمْ دِينَكُمْ وَأَتَمَمْتُ عَلَيْكُمْ نِعْمَتِي وَرَضِيتُ لَكُمُ الْإِسْلَامَ دِينًا فَمَنِ اضْطُرَّ فِي

مَحْصَصَةٍ غَيْرَ مُتَجَانِفٍ لِإِثْمٍ فَإِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَّحِيمٌ ﴾ [سورة المائدة: آية ٣]، وميزه بالعقل والفطرة، وآتاه السمع والبصر والفؤاد؛ كي يحقق بها هدفه ومنشوده، وجعل رضاه وعبوديته الصادقة لله سبحانه وتعالى هي الغاية الكبرى لوجود هذا الإنسان، ولن يصل إليها إلا بتحقيق توحيد الله الخالص في ربوبيته، وألوهيته، وأسمائه وصفاته، والخضوع والتسليم

التام لأمره ونهيه، وأن يتحرر بذلك من عبودية الشيطان والهوى والنفس الأمارة بالسوء إلى عبودية الله العظيم، ولذلك هداه وبصره وجعله حراً يختار لنفسه ما يراه مناسباً لها يجلب كل مصلحة يراها تنفعه في الدنيا والدين، ويدراً عنها كل مفسدة تضرها.

إن حقيقة الحرية أن يكون القلب معلقاً بالله سبحانه وتعالى، فلا يتلقى الأوامر والنواهي إلا من الله وحده سبحانه وتعالى فكما أن الخلق لله فكذلك الأمر والنهي له سبحانه وتعالى، كما قال عز من قائل: ﴿قَالَ تَعَالَى: ﴿إِنَّ رَبَّكُمُ اللَّهُ الَّذِي خَلَقَ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضَ فِي سِتَّةِ أَيَّامٍ ثُمَّ اسْتَوَى عَلَى الْعَرْشِ يُغْشَى اللَّيْلُ النَّهَارَ يَطْلُبُهُ حَثِيثًا وَالشَّمْسُ وَالْقَمَرُ وَالنُّجُومُ مُسَخَّرَاتٌ بِأَمْرِهِ﴾ أَلَا لَهُ الْخَلْقُ وَالْأَمْرُ تَبَارَكَ اللَّهُ رَبُّ الْعَالَمِينَ ﴿٥٤﴾﴾ [

سورة الأعراف: آية ٥٤]، وكما جاءت على لسان رسوله صلى الله عليه وسلم بيقين صادق من غير تناقض ولا شك، ولذلك ضرب الله مثلاً لمن كان حراً في عبوديته لله ومن كان عبداً يشرك مع الله غيره بقوله: ﴿قَالَ تَعَالَى: ﴿ضَرَبَ اللَّهُ مَثَلًا رَجُلًا فِيهِ شُرَكَاءُ مُتَشَاكِسُونَ وَرَجُلًا سَلَمًا لِرَجُلٍ هَلْ يَسْتَوِيَانِ مَثَلًا الْحَمْدُ لِلَّهِ بَلْ أَكْثَرُهُمْ لَا يَعْلَمُونَ﴾﴾ [

سورة الزمر: آية ٢٩] فأى الرجلين أقرب لتنفيذ أوامر الله وطاعته واجتناب نواهيهِ وزواجه، وأيهما أقرب للحرية من الآخر، العبد الذي لا يذعن إلا لله وحده ولا ياتمر إلا بأمره أم العبد الذي له أكثر من آلهة ومن معبود فستان بين الرجلين، ولقد ضلت واختارت بعض البشرية لنفسها مناهجاً وأفكاراً وتصوراتٍ هي من صنع البشر وعقولها، وهي التي أصبحت توجه حياتها ومعيشتها وتتحكم في طريقها ونظامها وتؤثر في عملها وسلوكها ومنهجها وتفكيرها وحبها وبغضها بل وعبادتها، ومن هذه المفاهيم العظيمة: مفهوم الحرية الذي جاء به هذا الدين العظيم ليضبط المخلوق في عقيدته وسلوكه، وفي قوله وفعله، وفي أمره ونهيه، وفي هواه وميوله وفي أمره كله، ويعالج ما تعانيه البشرية من تسلط للطواغيت وعلماء السوء وعباد السلطان، ومن الأبحار والرهبان الذين حرفوا الأديان وبدّلوا منهج الله، ومن الحكام الذين أذلّوا رقاب الضعفاء واستعبدهم من دون الله وصادروا عقولهم ورأيهم وقولهم وفعلهم، وغاب عنهم الكرامة الإنسانية والمكانة الرفيعة التي اختارها الله للإنسان، كما قال الله تعالى

قَالَ تَعَالَى: ﴿وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا﴾ [سورة الإسراء: آية ٧٠].

جاءت التربية الإسلامية المستمدة نورها من الكتاب والسنة، والتي تميزت في بنيتها وقواعدها بالريانية والشمول والتوازن، وبالواقعية والعملية لتؤصل مفهوم الحرية وتضبطه بضوابط الشريعة الإسلامية التي لا تخالف الحاكمية لله ولا تعتدي على حق النفس والمجتمع، ولا تستعبد الناس الذين ولدتهم أمهاتهم أحراراً، وهي تعلم أن الحرية حق أصيل مشروع من حقوق الإنسان وميوله، ولا ينبغي أن يسلب هذا الحق أبداً ما دامت السموات والأرض، وتقرّر بذلك أنها كذلك غريزة فطرية في خلقه الإنسان وجبلته يسعى لها كل البشر وتلتقي عندها مشاعرهم وعواطفهم وميولهم، وإليها تتطلع نفوسهم وأمنياتهم، وبها تتحقق ذاتية الإنسان العاقل وكرامته وسعاده في الدنيا والآخرة، ولم يعرف الناس الحرية الحقّة والعدالة الإنسانية وحقوق النفس إلا مع هذا الدين العظيم، ومن هذا المنطلق كان هذا البحث عن مفهوم الحرية ومستوى وعي طلاب جامعة الطائف لها دراسة ميدانية.

مشكلة الدراسة:

لا شك أن مفهوم الحرية من المفاهيم العظيمة التي التبست في كثير من المناهج وعند كثير من الناس، وانقسم الناس فيها ما بين مقرّر لها بلا ضوابط ولا قيود، وأطلقوا لها العنان واسترسلوا في آرائهم وتفكيرهم وملذاتهم وشهواتهم؛ لأنهم يرون أن الإنسان حرّ في تصرفاته وسلوكه وفي قوله وفعله، يعمل ما يشاء كيف ما شاء متى ما شاء بلا رقيب ولا حسيب، وعليه فإنه يقول ويفعل ما يريد بلا ضوابط تضبطه وتوجهه، ويرون أن الحرية انفلات من كل قيد ورادع، وأن الإنسان هو سيد هذا الكون فألغوا دور الدين وأحكامه، ولم يراعوا المصالح والمفاسد ولم يعرفوا حقاً للمجتمع والناس من حولهم، وأطلقوا لحريتهم العنان فكثرت الأخطاء، وشاعت الفوضى، وانتهكت المبادئ الصحيحة، وسطا القوي على الضعيف، واستخفّ به وبحقه وصادروا رأيه.

وقسم آخر قيّدوا الحرية وضيّقوها ومنعوا الإنسان من حقوقه وواجباته، واختزلوا عقله وفكره ورأيه، فهم يعاملونه كالرقيق والعبد المملوك الذي لا أمر له ولا فكر، وجعلوه كالألة

الصماء فسلبوا إنسانيته، وفي الإسلام يظهر قيمة المنهج الحق الذي جاء بالحرية، وضبطها بضوابط قيمة تراعي حق الله سبحانه وتعالى وحق نبيه صلى الله عليه وسلم، وتراعي حقوق المجتمع وواجباته من حوله، ولذا رأيت أن أبحث في هذا الموضوع من وجهة تربوية ومدى وعي طلاب كلية التربية بجامعة الطائف لهذا المفهوم العظيم دراسة ميدانية يتجلى من خلال فهمهم لهذا المصطلح العظيم وسميت الدراسة: وعي طلاب كلية التربية في جامعة الطائف بمفهوم الحرية وسبل تفعيله من منظور التربية الإسلامية.

❖ أسئلة الدراسة:

السؤال الرئيس: ما مستوى وعي طلاب كلية التربية في جامعة الطائف بمفهوم الحرية وما سبل تفعيله من منظور التربية الإسلامية؟

وتتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- ١- ما مستوى وعي طلاب كلية التربية في جامعة الطائف بمفهوم الحرية؟
- ٢- ما سبل تفعيل وعي طلاب كلية التربية في جامعة الطائف بمفهوم الحرية؟
- ٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى وعي طلاب كلية التربية في جامعة الطائف تعزى للمتغيرات التالية (الجنس / المرحلة الدراسية / التخصص / مدى المشاركة في الأنشطة الجامعية)؟

❖ أهداف الدراسة:

- ١- التعرف على الإطار المفاهيمي لمفهوم الحرية من منظور التربية الإسلامية.
- ٢- التعرف على مستوى وعي طلاب كلية التربية في جامعة الطائف بمفهوم الحرية.
- ٣- التعرف على سبل تفعيل وعي طلاب كلية التربية في جامعة الطائف بمفهوم الحرية.
- ٤- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين مستوى وعي طلاب كلية التربية في جامعة الطائف تعزى للمتغيرات التالية (الجنس / المرحلة الدراسية / التخصص / مدى المشاركة في الأنشطة الجامعية).

❖ أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في:

- ١ - تأصيل المفاهيم التربوية والوقوف على المعنى الشرعي لها وبيان المنهج الإسلامي منها، ومن هذه المفاهيم مفهوم الحرية وتأصيله من الناحية التربوية.
- ٢ - ضرورة الحديث عن موضوع الحرية وما تعانيه الأمة في هذا الزمن من فوضى وتعدٍ على حقوق الله وحقوق النبي صلى الله عليه وسلم وحقوق الآخرين بحجة الحرية.
- ٣ - إفادة هذه الدراسة للمؤسسات التربوية في القيام بدورها المنوط بها نحو تأصيل تربوي شامل لبناء المسلم المتكامل بناءً شاملاً متوازناً للوعي بمفهوم الحرية.
- ٤ - تفيد هذه الدراسة أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية لتوجيه انتباههم إلى أهمية تأصيل مفهوم الحرية من منظور التربية الإسلامية لدى الطلاب وتحويله واقعاً ملموساً.

مصطلحات الدراسة:

- الوعي Awareness:

الوعي في اللغة قال ابن منظور: "الْوَعْيُ: حِفْظُ الْقَلْبِ الشَّيْءَ. وَعَى الشَّيْءَ وَالْحَدِيثَ يَعْيه وَعْيًا وَأَوْعَاه: حَفِظَهُ وَفَهَمَهُ وَقَبِلَهُ، فَهُوَ وَاعٍ، وَفُلَانٌ أَوْعَى مِنْ فُلَانٍ أَيْ أَحْفَظُ وَأَفْهَمُ. وَفِي الْحَدِيثِ: "تَضَرَّ اللَّهُ امْرَأً سَمِعَ مَقَالَتِي فَوَعَاها، فَرُبَّ مُبْلَغٍ أَوْعَى مِنْ سَامِعٍ". وقال الأزهري: الوَعْيُ الحَافِظُ الْكَيْسُ الْفَقِيه. وَفِي حَدِيثِ أَبِي أُمَامَةَ: لَا يُعَذِّبُ اللَّهُ قُلُوبًا وَعَى الْقُرْآنَ؛ قَالَ ابْنُ الْأَثِيرِ: أَيْ عَقَلَهُ إِيْمَانًا بِهِ وَعَمَلًا، فَأَمَّا مَنْ حَفِظَ أَلْفَاظَهُ وَضَيَّعَ حُدُودَهُ فَإِنَّهُ غَيْرُ وَاعٍ لَهُ " (١٤١٤ هـ، ج ١٥ ص ٣٩٦)، ويقول الصحاري: " والوعي: حفظ القلب الشيء؛ تقول: وعى يعي وعياً. وأوعيت شيئاً في وعاء وفي إعاء لغتان. ووعى عظمه، إذا انجبر بعد كسره " . (١٤٢٠ هـ، مج ٤ ص ٥١٤)

فالوعي أن يحفظ الإنسان الشيء ويعقله ويفهمه ويحيط به علماً ودراية كما قال تعالى

(قَالَ تَعَالَى: ﴿لِنَجْعَلَهَا لَكُمْ تَذْكِرَةً وَتَعِيَهَا أُذُنٌ وَاعِيَةٌ﴾ [سورة الحاقة: آية ١٢].

ويعرف الوعي اصطلاحاً بأنه: "شعور الكائن الحي بنفسه وما يحيط به" (بكار، ١٤٢١هـ، ص ٩).

- الحرية Freedom:

الحرية في اللغة: "الحر من كل شيء هو أعتقه وأحسنه وأصوبه، أو الشيء الحر هو كل شيء فاخر، وفي الأفعال هو الفعل الحسن، والاسم من المحاورة: المجاورة والتحاو والتجاوب وتقول كلمته فما أحر إليّ جواباً وما رجع إليّ حوياً ولا حويرة ولا محورة ولا حواراً.. والمحاورة: مراجعة المنطق والكلام في المخاطبة وقد حاوره، والمحورة: من المحاورة مصدر كالمشورة من المشاورة " (ابن منظور، ١٤١٢هـ، ص ١٥٤) وقال صاحب الموسوعة الإسلامية العالمية: "الحر: من كل شيء أعتقه وخالسه، ويقال: هو من حرية قومه، أي من خالصهم" (زقزوق، ١٤٢٢هـ، ص ٥٣٦)، وذكر الفيروز آبادي (١٩٩٥م) "المحاورة والمحورة الجواب كالحوير والحوار ويكسر، والحيرة والحويرة ومراجعة النطق، وتحاووا أي تراجعوا الكلام بينهم والتحاو والتجاوب" (ص ١٦)

يتبين مما سبق أن كلمة الحرية من الشيء هو الحسن والخالص والفاخر وضده العبد، ويوصف الإنسان بأنه حر؛ لأنه لا يآتمر ولا ينتهي ولا يتذلل إلا لله وحده سبحانه وتعالى.

وتعرف الحرية اصطلاحاً بأنها: "الملكية الخاصة التي تميز الكائن الحي الناطق من حيث هو موجود عاقل يصدر في أفعاله عن إرادته هو، لا عن أية إرادة أخرى غريبة عنه، والميزة تكون للإنسان في أن يفعل ما يريد بشرط عدم الإضرار بالآخرين" (عبد العال، ١٤٠٥هـ، ص ٣٢٢).

فالحرية إذاً هي الاستقلالية والذاتية في إرادة الإنسان وقدرته على اتخاذ القرار المناسب في كافة نواحي الحياة دون أي تدخل أو تأثير من أي طرف آخر ودون الإضرار بالغير، بحيث يتحرر الإنسان من كل القيود التي تكبله في طاقته وتفكيره وأمره وشأنه كله سواءً كانت هذه القيود معنوية أو مادية.

❖ منهج الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي الذي يدرس الواقع كما هو، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو كمياً بحيث يؤدي إلى الوصول إلى فهم لعلاقات هذه الظاهرة مع غيرها من الظواهر، ثم الوصول إلى استنتاجات وتعميمات تساعدنا في تطوير الواقع الذي ندرسه (عبيدات وآخرون، ١٩٩٩م، ص ٢٤٧).

❖ أداة الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة الوصفية على استبانة تم تطبيقها في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٨/٣٧ هـ على عينة عشوائية بسيطة بلغ قوامها (٢٨٧) طالبا وطالبة من طلاب كلية التربية بجامعة الطائف، من ذوي التخصصات المختلفة، وعلى مستوى جميع المراحل الدراسية، وذلك بهدف الكشف عن مستوى وعي طلاب كلية التربية في جامعة الطائف بمفهوم الحرية وما سبل تفعيله من منظور التربية الإسلامية.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: التعرف على مستوى وعي طلاب كلية التربية بمفهوم الحرية ومجالاتها.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٣٨ هـ.

الحدود المكانية: طلاب كلية التربية بجامعة الطائف، وتشمل عينة من طلاب مرحلة البكالوريوس ومرحلة الدبلوم العام التربوي ومرحلة الماجستير.

❖ الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: مفهوم الحرية في المنهج الإسلامي:

جاء هذا القرآن الكريم مقررًا أن الدين الذي اختاره الله للناس وارتضاه لهم هو الإسلام فقال:

اللَّهُ تَعَالَى ﴿قَالَ تَعَالَى﴾: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا ادْخُلُوا فِي السِّلْمِ كَافَّةً وَلَا

تَتَّبِعُوا خُطُوَاتِ الشَّيْطَانِ إِنَّهُ لَكُمْ عَدُوٌّ مُبِينٌ ﴿٢٠٨﴾﴾ الآية: ٢٠٨

﴿وَأَمْرُ الْمُؤْمِنِينَ أَنْ يَدْخُلُوا فِي شِرَاعِهِ كَامِلَةً فَقَالَ: قَالَ تَعَالَى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ

ءَامَنُوا ادْخُلُوا فِي السِّلْمِ كَآفَّةً وَلَا تَتَّبِعُوا خُطُوَاتِ الشَّيْطَانِ إِنَّهُ لَكُمْ

عَدُوٌّ مُبِينٌ﴾ [سورة البقرة: آية ٢٠٨]، وقرّر مفهوم الحرية الإنسانية وبيّنه، ومفاده

أن الإنسان حر في أقواله وأعماله، وفي تصرفاته وسلوكياته، وفي أمره وشأنه كله منضبطة بضوابط شرعية تتحقق العبودية الصادقة لله تعالى من خلالها، ولا يمكن أن يقوم المسلم بمهامه التي اختارها الله له من عبودية وخلافة لله في أرضه دون حرية مشهودة، وهذا الإنسان الذي ارتضى لنفسه أن يكون عبداً لله سبحانه وتعالى فهو متقيد بأوامر الله وأحكامه، وسلوكه مرتبط في الحياة بخطاب الشارع الكريم وبأمره ونهيه

قَالَ تَعَالَى: ﴿إِنَّ رَبَّكُمُ اللَّهُ الَّذِي خَلَقَ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضَ فِي سِتَّةِ أَيَّامٍ ثُمَّ اسْتَوَى

عَلَى الْعَرْشِ يُغْشَى اللَّيْلَ النَّهَارَ يَطْلُبُهُ حَثِيثًا وَالشَّمْسَ وَالْقَمَرَ وَالنُّجُومَ

مُسْحَرَاتٍ بِأَمْرِهِ ۚ أَلَا لَهُ الْخَلْقُ وَالْأَمْرُ تَبَارَكَ اللَّهُ رَبُّ الْعَالَمِينَ﴾ [سورة

الأعراف: آية ٥٤]، فجعل الإنسان حرّ في اختيار أي الطريقين ومحاسب عليه كما قال

تعالى: ﴿قَالَ تَعَالَى: ﴿وَهَدَيْنَاهُ النَّجْدَيْنِ﴾ [سورة البلد: آية ١٠]، وهذه الآية تبين

هداية الله للناس بأن جعل الطريق أمامهم واضحاً جلياً فالعبد مخير في سلوك أحد الطريقين

- طرق الخير أو طريق الشر - أمامه ومسؤول ومحاسب على اختياره، وأوضح لكل طريق

بدايته ونهايته الواضحة الجلية، فالعبد مخير ومحاسب في اختياره لأي الطريقين شاء، قال

ابن كثير رحمه الله (١٤١٢هـ): "النجدين الطريقين الخير والشر" (ج ٤ ص ٥٤٨)، ومن ذلك

حرية الإرادة والاختيار "وهي من المسائل التي شغلت عقول الناس قديماً وحديثاً، وكان

موضوع الاختيار والجبر بمعنى هل الإنسان حر في أفعاله أم مجبور عليها، وقد تنازعت فيها

طوائف عقديّة كالجبورية والقدرية: فقالت الجبرية: الإنسان مجبور على فعله لا يستطيع أن

يقدم ولا يؤخر، وقالت القدرية: إن الإنسان مقدر، هو الذي يخلق فعله وليس لله دخل في

أفعاله. (عبد العال، ١٤٠٥هـ، ص ٣٣٨). قَالَ تَعَالَى: ﴿لِمَن شَاءَ مِنْكُمْ أَن يَسْتَقِيرَ ﴿٢٨﴾﴾

[سورة التكويد: آية ٢٨]، فمشيئة البشر تحت مشيئة الله، وإذا اختار العبد أي الطريقين

قَالَ تَعَالَى: ﴿وَقُلِ الْحَقُّ مِن رَّبِّكُمْ ^طفَمَن شَاءَ فَلْيُؤْمِن وَمَن شَاءَ فَلْيُكْفُرْ إِنَّا أَعْتَدْنَا لِلظَّالِمِينَ نَارًا أَحَاطَ بِهِمْ سُرَادِقُهَا وَإِن يَسْتَغِيثُوا يُغَاثُوا بِمَاءٍ كَالْمُهْلِ يَشْوِي الْوُجُوهَ

بِشَسِّ الشَّرَابِ وَسَاءَتْ مُرْتَفَقًا ﴿٢٩﴾﴾ [سورة الكهف: آية ٢٩]، ولو كان الناس

مجبورين في اختيارهم لما نسب القرآن إليهم المشيئة في الإيمان والكفر، قال زقزوق

(١٤٢٢هـ): "الحرية في الإسلام هي حالة إسلامية إيمانية يكون الإنسان فيها قادراً على فعل

الشيء أو تركه بحسب إرادته واختياره في إطار التزامه بالمنهج الإسلامي عقيدة وسلوكاً".

(ص ٥٣٧).

ومن تأمل هذا الدين وجد أنه لم يجبر أحداً على اعتناقه رغم أنه الدين الإسلامي

المشروع المنزل من عند الله، لكنّه وضّح للناس مكانته في الدنيا والآخرة وفتح لهم مجالاً

للعقل والفترة لتقودهم إلى الله وتعرفهم عليه وفي هذا يقول ابن تيمّة رحمه الله (١٣٨٦هـ):

" كل من استكبر عن عبادة الله لا بد أن يعبد غيره، فإن الإنسان حسّاس يتحرك بإرادة،

والإنسان له إرادة دائمة وكل إرادة لا بد لها من مراد محبوب منتهى حبه وإرادته، فمن لم يكن

الله معبوده وينتهي حبه وإرادته بل استكبر ذلك فلا بد أن يكون له مراد محبوب، والرق

والعبودية اللذان هما نقيض الحرية إنما هما رق القلب وعبوديته فما استرق القلب واستعبد

فالقلب عبده وصدق من قال:- العبد حر ما قنع والحر عبد ما طمع". (ج ٥ ص ١٨٨)

والإسلام دين عظيم يتشوّف إلى الحرية حتى مع الأرقاء والمملوكين، فأمرهم بالمكاتبة

بحيث يدفع العبد مالاً لسيده أو القيام بعمل ليعتق رقبته ونفسه من العبودية للناس، ويعيش

حراً فيبذل ما يستطيع ويتحمل التبعات في سبيلها، وفرق بين من يساعد الرقيق لينال حريته

وإنسانيته وبين من يدفع الناس ليقوموا بالثورات الصناعية والزراعية ؛ ليتحرّروا من الكنيسة

وظلمها والرهبان والبحث عن الحرية، وما أكثر الآيات التي تدعو للعتق والحرية للرقيق والحظ

عليها، بينما لا توجد آية في القرآن تأمر بالاسترقاق والعبودية، وقد جعل الإسلام حظاً للإعتاق من الكفارات، ككفارة القتل الخطأ والظهار والأيمان والفطر في رمضان.

ويقابل الحرية من المعاني:

١-الإكراه، وهو: " حمل الغير بغير حق على أمر يمتنع عنه بتخويف يقدر الحامل - أي المكره - على إبقاعه ويصير الغير خائفاً به " (زيدان، ١٣٨٨هـ، ص ٣٦٠) فهو سلب الإرادة وتحقيق الرغبة.

٢- وكذلك الحَجْر، وهو: المنع والتضييق على السفیه والحد من تصرفه فيما يملك " وهو منع إنسان من تصرفه في ماله، وقد حجر النبي صلى الله عليه وسلم على بعض الصحابة لأجل قضاء ما عليه من الديون ". (الفوزان، ١٤١٥هـ، ج ٢ ص ٦٨).

٣- وكذلك الغصب وهو "الاستيلاء على حق غيره قهراً بغير حق " (الفوزان، ١٤١٥هـ، ج ٢ ص ١٣٠) فهو نوع من السلب لحرية الإنسان ولذلك حرمه الشرع.

والحرية في الإسلام هي أن يتصرف الإنسان في أي أمر مشروع له سواء كان في نفسه أو ماله أو عرضه مالم يتعدى على عبوديته لله ولأمره ونهيه، ويتصرف في بيعه وشرائه، بل وفي أمره الدنيوي كله كما يشاء مالم يتعدى على حقوق الناس، وهي تشمل كل الحريات الدينية والسياسية والفكرية والاجتماعية، والحرية الحقيقية هي في اتباع منهج الله والتذلل له وليست في اتباع هوى الناس والتذلل للشيطان وفي هذا يقول ابن القيم رحمه الله: " هربوا من الرق الذي خلقوا له فبُلُوا برق النفس والشيطان لا ترض ما اختاروه هم لنفوسهم فقد ارتضوا بالذل والحرمان " (١٤٢٨هـ، ص ٩١٧)

يعني أنهم تحرروا من الرق الذي خلقوا له، وهو عبودية الله وابتلوا برق النفس والشيطان.

وأما دعوى الحرية المطلقة التي لا تعرف حقاً للخالق سبحانه وتعالى ولا حقاً للمخلوق فقد يقع العبد من خلالها في الذات الإلهية للرب سبحانه وتعالى أو يقع في شخص الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم وعرضه أو يخوض في أحكام الشريعة بلا علم ولا بصيرة ولا خوف من الله تعالى، أو يقع في نقد الناس ولمزهم وانتقاصهم والخوض في أعراضهم بحجة الحرية، أو يقع في أمور السياسة التي يتفرق منها الصف وتثير الفوضى والفتن، أو

يريد أن يحاكي الحرية الغربية التي تحرر الناس من أديانهم وأخلاقهم بلا رادع ولا زاجر وخالفت ما جاءت به الشرائع السماوية.

ثانياً: أنواع الحرية.

هناك عدة أنواع للحرية، ومن أبرزها:

١ - الحرية الدينية أو حرية المعتقد: لم يجبر الشارع أحداً على اعتناق هذا الدين بالقوة والقسر بل بين لهم طريق الخير وطريق الشر وحقيقتهما وعقوبتهما الأخروية وكل نفس بما كسبت رهينة ومحاسبة "والمولى سبحانه وتعالى أقر للإنسان حريته حتى فيما يتعلق بأمور الإيمان والعقيدة وهي أكمل الأمور، وحمله مسؤولية حريته في إيمانه وكفره، وهذا العدل التام، وأقام عليه الحجة بما أعطاه من حرية قوامها الإرادة والاختيار والعقل" (الزنتالي، ١٩٩٣م، ص ١٩٦)، وظهرت في نداءات القرآن الكريمة ما يبين دعوة الكفار ومجادلتهم بالتي هي أحسن ولم يجبرهم على الدخول في هذا الدين كما قال تعالى: ﴿ قَالَ تَعَالَى: ﴿ أَدْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحُكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَدِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَنْ ضَلَّ عَنْ سَبِيلِهِ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ ﴾ ﴾ [سورة النحل آية ١٢٥] قَالَ تَعَالَى: ﴿ قُلْ يَٰ أَهْلَ الْكِتَابِ تَعَالَوْا إِلَى كَلِمَةٍ سَوَاءٍ بَيْنَنَا وَبَيْنَكُمْ أَلَّا نَعْبُدَ إِلَّا اللَّهَ وَلَا نُشْرِكَ بِهِ شَيْئًا وَلَا يَتَّخِذَ بَعْضُنَا بَعْضًا أَرْبَابًا مِنْ دُونِ اللَّهِ فَإِنْ تَوَلَّوْا فَقُولُوا اشْهَدُوا بِأَنَّا مُسْلِمُونَ ﴾ ﴾ [سورة آل عمران: آية ٦٤]، ومع كل هذه الحوارات فكل دينه الذي يقتنع به وهو محاسب عليه وماخذ عليه قال تعالى: قَالَ تَعَالَى: ﴿ لَكُمْ دِينُكُمْ وَلِيَ دِينِ ﴾ ﴾ [سورة الكافرون: آية ٦]، يقول زقزوق (١٩٤١هـ) "والحرية الدينية: تعني حرية الاعتقاد وممارسة الشعائر التي يختارها العبد" (ص ٣٠٥)، ويقول عبد المتعال (د.ت) "الحرية الدينية: لا يكون لغيره حق استعمال القوة معه في دعوته إلى عقيدته أو حق إرجاعه إل عقيدته " (ص ٦)، وفي ذلك يقول الله تعالى قال تعالى:

﴿لَا إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ قَدْ تَبَيَّنَ الرُّشْدُ مِنَ الْغَيِّ﴾. [سورة البقرة: ٢٥٦] فدلّت الآية الكريمة على عدم الإكراه والقسر في الدخول في الدين بالقوة والقهر وإنما حثت الناس وبصّرتهم إليه بمعرفة الرشد والغي ووضوحهما دون الإكراه والأمر ومعاقبة الناس في ذلك، واستخدم أسلوب الإقناع واليقين لأن العقيدة الحقيقية تقوم على اقتناع العبد لما يعتقد وليس مجرد التقليد أو القسر والإرغام، يقول السعدي (١٤١٤هـ): " هذه الآية بيان كمال هذا الدين الإسلامي وأنه لكمال براهينه واتّضاح آياته وكونه دين العقل والعلم، ودين الفطرة والحكمة، ودين الصلاح والإصلاح، ودين الحق والرشد فلكمالهِ وقبول الفِطْرِ له لا يحتاج إلى إكراه ؛ لأن الإكراه إنما يقع على ما تنفر منه القلوب، ويتنافى مع الحقيقة والحق، أو لما تخفي براهينه وآياته، وإلا فمن جاءه هذا الدين، ورده ولم يقبله فإنه لعناده، وقد تبين الرشد من الغي فلم يبق لأحد عذر ولا حجة إذا رده ولم يقبله ولا منافاة بين هذا المعنى وآيات الجهاد الموجبة لقتال المرتدين " (ج ١ ص ٢٣٠)، والإكراه على الدين لا ينفع المكره ولا يقبل عند الله البتّة ولذا نهى الله رسوله عن إكراه الناس كما: قَالَ تَعَالَى: ﴿وَلَوْ شَاءَ رَبُّكَ لَآمَنَ مَن فِي الْأَرْضِ كُلُّهُمْ

جَمِيعًا أَفَأَنْتَ تُكْرِهُ النَّاسَ حَتَّى يَكُونُوا مُؤْمِنِينَ ﴿٩٩﴾ [سورة يونس: آية ٩٩]، ووظيفة الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم مقصورة على تبليغ الناس ودعوتهم وإيصال الحق لهم وتعريفهم على الله وليس مسؤولاً عن هدايتهم واعتناقهم للإسلام كما قال تعالى: قَالَ تَعَالَى: ﴿فَذَكِّرْ إِنَّمَا أَنْتَ مُذَكِّرٌ ﴿٢١﴾ لَسْتَ عَلَيْهِمْ بِمُصَيِّرٍ ﴿٢٢﴾﴾ [سورة الغاشية: آية ٢١-٢٢]، وهذا يؤكد جانباً عظيماً من جوانب الحرية وهو تحرر الإنسان من كل رقابة بينه وبين الله جل وعلا، وأن العلاقة مباشرة بين الخالق والمخلوق من غير واسطة بينهما، وهو مع ذلك صلى الله عليه وسلم قد أقر وجود اليهود في المدينة حينما قدمها ولم يخرجهم أو يجبرهم على الإسلام ولكنهم لما أظهرُوا العداوة والخبث على هذا الدين أجلى بعضهم وقتل بعضهم الذين أرادوا الغدر به.

أما إذا اختار الإنسان الإسلام ودخل فيه فإنه لا يحق له الخروج منه بحجة الحرية ويسمى هذا الفعل ردةً والعياذ بالله " أما المسلم فلا يقبل منه بعد الدخول في الإسلام الردة عنه فلو ارتد فإنما جزاؤه القتل وذلك لأنه أصبح برده عن الحق غير صالح للبقاء إلا أن يتوب إلى الله " (آل عمر، ١٤٢٠هـ، ج ١، ص ٩٢)

٢- الحرية السياسية: وهي الحرية التي "تتيح للإنسان فرصة المشاركة في اتخاذ القرارات الحكومية وتشمل حق التصويت في اختيار أحد المرشحين المتنافسين على وظيفة عامة وحق الفرد في ترشيح نفسه لوظيفة ما، والحق في نقد سياسة الحكومة (زقزوق، ١٤١٩هـ، ص ٣٠٥)، فلألمة الحق في اختيار الحاكم ومراقبته ومحاسبته على أعماله إذا انحرفت عن منهج الله، يقول عبد المتعال (د.ت) "حرية السياسة: وهي احترام رأي الفرد في الحكم بحيث لا تضيق شخصيته وكلمته ورأيه" (ص ٦)، وهي محددة بحدود المصلحة العامة التي لا تدعو إلى فرقة وفتن وأن ينازع الأمر عن أهله بل تدعو للاستقرار والطمأنينة والهدوء، وينبغي أن تراعي مصالح الناس ولا تضر بحياتهم ومعيشتهم.

٣- الحرية الاقتصادية: وهي الحرية التي "تُمكن الناس أن يتخذوا قراراتهم الاقتصادية بأنفسهم وتشمل حق التملك وحرية ادخار المال واستهلاكه". (زقزوق، ١٤١٩هـ، ص ٣٠٥).

ولقد راعى الإسلام الفطرة الإنسانية وغريزة الإنسان لحب المال وتملكه فأتاح له فرص الكسب والتجارة، وأن يحوز على جهده وتعبه ويأخذ نتيجة عطائه وبذله بما أحله الله له دون المساس بكرامة الناس، ولذا جعل للإنسان الحرية في البيع والشراء والتملك والإقالة والشفعة كما يشاء.

٤- حرية الفكر والرأي: لقد جعل الله سبحانه وتعالى للعبد حرية التفكير وإعمال العقل في مخلوقات الله والنظر فيها وجعلها من علامات هداية الله الناس فقال تعالى: ﴿قَالَ تَعَالَى: ﴿إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَأَخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ لَآيَاتٍ لِأُولِي الْأَلْبَابِ ﴿١٩٠﴾ الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللَّهَ قِيمًا وَفُوعًا وَعَلَىٰ جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَذَا بَطْلًا سُبْحَنَكَ فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ ﴿١٩١﴾﴾﴾ (آل عمران: ١٩٠ - ١٩١)

[سورة آل عمران: ١٩٠-١٩١]، قال سيد رحمه الله (١٤١٤هـ): "التفكر في خلق الله والتدبر في كتاب الكون المفتوح وتتبع يد الله المبدعة وهي تحرك هذا الكون وتقلب صفحات هذا الكتاب هو عبادة لله من صميم العبادة" (ج ١ ص ٥٤)، لذلك فالإنسان لا يكون حراً

كامل الحرية إذا لم يتحرر فكره من قيد الأوهام والخرافات والتقاليد والعادات ولا يكون حراً إذا فقد القدرة على ممارسة كل ألوان النشاط العقلي في المواقف المختلفة". (عبد العال، ١٤٠٥هـ، ص ٣٣٨)، وللعبد الحرية الكاملة في الرأي فيقول ما شاء ويقبل أو يرد بشرط ألا ينافي رأيه وقوله تعاليم الإسلام ويبيد وجهه نظره لما فيه مصلحة وينقد ما فيه ضرر، ولا يرده أحد عن قول الحق أو التعبير بما يشاء وله أن يرد على أهل الباطل باطلهم، يقول زقزوق (١٤١٩هـ) "حرية الصحافة: فهي حق نشر الحقائق والأفكار والآراء عبر الإذاعة والتلفاز وغيرها من وسائل الإعلام المختلفة" (ص ٣٠٥)

ويرى العبد اللطيف (١٤١٩هـ) أنها " توجه الإنسان إلى الكون والنفس الإنسانية والنصوص الدينية الشرعية بالبحث والاستنتاج والابتكار طبقاً للتوجه الشرعي بغية نفع المسلمين والبشرية ودفعاً للضرر " (ص ١٦).

٥- الحرية العلمية: لم يلزم الإسلام الناس إلى الاتجاه لعلم معين بل الأمر مفتوح لميولهم واتجاهاتهم بما ينفع الأمة ولا بد للمسلمين أن يتكاملوا فيما بينهم ويتجهون لجميع العلوم ويستغنون عن غير المسلمين و"الحرية التعليمية: وهي أن يختار الفرد لنفسه التعليم في التخصص الذي يريده". (زقزوق، ١٤١٩هـ، ص ٣٠٥)، وإن " أخلاق سلطان العلم فوق كل سلطان، لأنه يعتمد في سلطته على العقل، وقد خلق الله العقل ليميزنا به على جميع مخلوقاته، فإذا أهملنا الاعتماد عليه لم يكن هناك معنى لخلقنا فينا والله عز وجل منزه أن يخلق شيئاً عبثاً ". (عبد المتعال، د.ت، ص ٦)، والمتأمل للصحابة الكرام يجد أن منهم البارع في القرآن وتفسيره ومعرفة أسباب نزوله كابن عباس وعلي وأبي بن كعب رضي الله عنهم، ومنهم العالم بالفرائض والأحكام كمعاذ بن جبل وزيد بن ثابت رضي الله عنهم، ومنهم العالم بالحديث والسنة النبوية كأبي هريرة وعائشة رضي الله عنهم، ومنهم البارع في القيادة وتوجيه الناس كأبي بكر وعمر رضي الله عنهم، ومنهم العالم بالحروب والقتال كخالد بن الوليد وعمر بن العاص وعكرمة رضي الله عنهم وما إلى ذلك.

٦- الحرية الشخصية: جعل الإسلام للعبد الحرية المطلقة في شخصه سواء في لبسه أو أكله وشربه، فله ما يشاء في ذلك متقيداً بما جاء في اللباس المشروع والأكل من

الطبيبات، وله أن يهب من ماله ما يشاء ويعفو ويتجاوز كما يشاء، وله أن يختار وينكح المرأة التي يريدها، وأن يسكن في أي مكان شاء.

٧- الحرية الاجتماعية: التي ساوت بين الناس جميعاً في الحقوق والواجبات بلا تمييز وتفاوت بينهم في ذلك، وجعلت لهم الحرية في تكوين الأسرة، وجعلت الحرية للرجل والمرأة على حد سواء في سلوكياتهم الاجتماعية وفي اختيار شريك حياتهم فيختار الرجل زوجته التي يريد ولها الحرية المطلقة في القبول أو الرد، ولها أن تختار شريك حياتها، ووضع حقوقاً للزوج على زوجته وحقوقاً للزوجة على زوجها، وللمرأة الحرية في مالها إن شاءت أن تعطي زوجها أو تمسك كما تشاء فهي أعرف بمالها وأدرى به.

ثالثاً: الدراسات السابقة:

١- دراسة حليلة خضر بروك (٢٠١٢م) وعنوانها حرية المعتقد في التشريع والقضاء الفرنسيين.

وهدفَت الدراسة إلى الكشف عن الجوانب الخفية وراء اصدار فرنسا للعديد من التشريعات التي تمس حرية المعتقد والتي أضرت بالمسلمين في فرنسا وخاصة ما يتعلق بالحجاب والنقاب وتوضيح ما يتعلق بالقضاء الإداري الفرنسي واسهاماته خاصة بتزايد أعداد المسلمين لديهم، واستخدم المنهج الاستقرائي، وكانت أبرز النتائج: تعد فرنسا دولة من المدارس القانونية الرائدة وقد أوجدت حقوق الإنسان والمواطن قديما ولايزال يشكل مرجعا قانونيا، وكذلك أقرت فرنسا مبدأ حياد الدولة تجاه الأديان والمشرع الفرنسي إلا أنها لم تمنح المسلمين الحرية الكاملة والإسلام يعتبر الديانة الثانية عندهم.

٢- دراسة محمد محمود الجمال (٢٠١٠م) وعنوانها: الحرية وتطبيقاتها دراسة أصولية. وهدفَت الدراسة إلى معرفة أهمية الحرية وقواعدها الفقهية، وذكر أبرز تطبيقاتها في مجال العبادات والمعاملات والأحوال الشخصية والجنايات، واستخدم الباحث المنهج الاستقرائي والاستنباطي، وكانت أبرز النتائج: حرية المرأة في أن تتصرف في مالها بدون إذن أحد باتفاق الفقهاء، وكذلك قلة التكاليف تعطي للفرد حرية وكلما ازداد الفرد في عبوديته بأداء النوافل والمستحبات ارتقى في درجات الحرية.

٣- دراسة بسام عبد السلام بطوش (٢٠١٠م) وعنوانها الحرية في الخطاب الإسلامي الحديث الشيخ محمد الخضر أنموذجاً.

وهدف الدراسة إلى توضيح مفهوم الحرية في الخطاب الإسلامي الحديث عبر دراسة لمساهمة أبرز رموز الإصلاح والفكر الإسلامي الحديثين في القرنين التاسع عشر الميلادي ومطلع العشرين واستخدم الباحث المنهج الاستقرائي، ومن أبرز نتائجها: وضوح معالم الرؤية الفكرية التي قدمها الشيخ محمد الخضر لمفهوم الحرية وتجلياته السياسية والاقتصادية والاجتماعية وأكدت الدراسة أن الخطاب الإسلامي الحديث في تلك المرحلة لم يكن قدم منجزاً فكرياً متكاملاً يرتقي لمستوى الاجتهاد.

دراسة علي حسين فقيهي (١٤٣١هـ) وعنوانها: مفهوم الحرية دراسة تأصيلية.

وهدف إلى التعرف على: مفهوم الحرية، قواعد الحرية وضوابطها، آثار الحرية على الفرد والمجتمع. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والوثائقي. وكان من أبرز نتائجها: ضرورة معرفة المفاهيم، وتحديد المصطلحات، وتمييز الألفاظ للوصول إلى معانيها وحقائقها ومن ثم نقدها وتمحيصها للحكم عليها بالقبول أو الرد والإصلاح أو الفساد، اتساع مفهوم الحرية وتعدد معانيها وكثرة تعريفاتها مما نتج عنه الاختلاف الكبير والتنوع الواسع في محدداتها وضوابطها وجوانبها ومجالاتها الدينية والأخلاقية والنفسية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية.

٤- دراسة ندى عبد الرحمن أبو حميد (٢٠٠٧م) وعنوانها: الحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية دراسة ميدانية.

وهدف الدراسة إلى التعرف على مفهوم الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية وكذلك التعرف على الوضع الراهن لها وأهم مجالاتها والعوامل التي تحد منها، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وكانت أبرز النتائج: أن الحرية الأكاديمية تعني حرية الجامعة واستقلالها إدارياً وأكاديمياً ومالياً، وكذلك الوضع الراهن للحرية الأكاديمية متوسط بشكل عام، ومن أكثر مظاهر الاستقلال الإداري الحق في تعيين عضو هيئة التدريس ومن أكثر مظاهر الاستقلال الأكاديمي حق الجامعة في تحديد شروط القبول للطلاب.

٥- دراسة محمد وجيه الصاوي (١٩٩٢م) وعنوانها: الحرية الشخصية لطلاب كلية التربية بجامعة قطر.

وهدفت الدراسة إلى استكشاف بعض المعوقات واتجاهات الطلاب نحو الممارسة العملية في النواحي الأكاديمية وحريتهم في التعبير والاختيار وحقوق النقد وغيرها من الجوانب التي يمارسها الطلاب في الجامعة كحق أكاديمي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وكانت أبرز النتائج: أن الحرية المتاحة شيء نسبي في فهمه والتعامل معه وأن الشعور بالحرية وممارستها كانت أعلى لدى الطالبات وكذلك لدى غير القطريين أعلى من القطريين، وأن ظروف المجتمع وتقاليد له دوره في الشعور بالحرية.

دراسة عبد اللطيف بن عبد الحليم العبد اللطيف (١٤١٩هـ) وعنوانها: ضوابط الحرية الفكرية في الإسلام وأثرها في الثقافة الإسلامية.

وهدفت إلى التعرف على: ضوابط الحرية الفكرية في الإسلام وأثرها في الثقافة الإسلامية. واستخدمت الدراسة منهج الاستقراء ومنهج تحليل المحتوى، وكانت أبرز نتائجها أن التفكير يعد وسيلة أساسية للإقناع في العقيدة وللاستنباط في مسائل التشريع وتوجه الحياة كلها، وأن الثقافة تتعرض لغزو فكري وذلك باتهام الإسلام بالوقوف موقفاً مضاداً للحرية الفكرية وأنه لا مجال لها فيه.

٦- دراسة عبد الخالق المقدسي (١٤١٠هـ) وعنوانها: مفهوم الحرية في الفكر الإسلامي.

واستهدفت الدراسة تناول الاتجاهات الفكرية المختلفة نحو مفهوم الحرية، ومقارنة ذلك من منظور الفكر الإسلامي. واستخدم الباحث المنهج الاستنباطي، وكان من أبرز النتائج أن مفهوم الحرية في الإسلام يختلف عن مفهومها عند الفرس وعند العرب قبل الإسلام ووضوح الحرية ومجالاتها في الفكر الإسلامي.

والعلاقة بين هذه الدراسة والدراسات السابقة: فقد اتفقت معها من حيث مفهوم الحرية ومجالاتها ولكنها اختلفت من حيث المنهج فقد استخدمت الدراسات السابقة المنهج الاستقرائي والاستنباطي عدا دراسة أبو حميد والصاوي فقد اتفقت معها على استخدام المنهج

الوصفي، وكون الدراسات السابقة اهتمت بتوضيح مفهوم الحرية من وجهة نظر شرعية وكانت دراسة استنباطية وتأصيلية للمفهوم، وأما هذه الدراسة فهي دراسة تربوية ميدانية وهدفها قياس مستوى وعي طلاب كلية التربية حول مفهوم الحرية وسبل تفعيلها من منظور التربية الإسلامية، ولذلك اتفقت مع دراسة أبو حميد ودراسة الصاوي في كونها دراسات ميدانية واختلفت عن دراسة أبو حميد التي كانت عن الحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية ودراسة الصاوي حول الحرية الشخصية لدى طلاب كلية التربية بجامعة قطر في أنها اقتصرتا الدراستين حول مجال واحد من مجالات الحرية بينما توسعت هذه الدراسة لتشمل جوانب الحرية جميعها.

❖ إجراءات الدراسة الميدانية:

للكشف عن مستوى وعي طلاب كلية التربية في جامعة الطائف بمفهوم الحرية، وسبل تفعيل هذا الوعي، صممت الدراسة الاستبيان في ضوء أدبيات الدراسة ذات الصلة بالموضوع وفي ضوء الدراسات السابقة وتكونت الاستبانة في صورتها المبدئية على (٥٠) عبارة وبعد التحكيم وإعادة النظر فيها اشتملت على (٤٤) عبارة موزعة على أربعة محاور ذات استجابات مقيدة وفقاً لمقياس ليكرت ثلاثي الأبعاد (دائماً - أحياناً - أبداً). وشملت هذه المحاور:

- الوعي المعرفي لطلاب كلية التربية في جامعة الطائف بمفهوم الحرية (العبارات من ١ - ١٦).
- الوعي الوجداني لطلاب كلية التربية في جامعة الطائف بمفهوم الحرية (العبارات من ١٧ - ٢٦).
- الوعي السلوكي لطلاب كلية التربية في جامعة الطائف بمفهوم الحرية (العبارات من ٢٧ - ٣٥).
- سبل تفعيل وعي طلاب كلية التربية في جامعة الطائف بمفهوم الحرية (العبارات من ٣٦ - ٤٤). ولقياس الصدق ولتقنين الأداة تم استخدام الخطوات المنهجية العلمية من حيث قياس الصدق والثبات تم عرضها أولاً على مجموعة من المحكمين للتحقق من صدقها الظاهري. وبعد الحكم على صدق فقرات الأداة في الكشف عما وضعت من أجله،

وعلى ترابطها بالمحاور التي تندرج تحتها، وعلى وضوحها وسلامة صياغتها، تم أيضاً حساب صدق المحتوى أو ما يعرف بالاتساق الداخلي من خلال التعرف على مدى تمثيل بنود العبارات تمثيلاً جيداً للمجال المراد قياسه، وتم التحقق من ثبات الاستبانة من خلال طريقة ألفا كرونباخ التي تستخدم لحساب الثبات والتي بلغت (٠,٧٥٥)، وتم التحقق من الصدق أيضاً بأخذ الجذر التربيعي للثبات (٠,٨٦٩). ولأن درجة ثبات مجموع عبارات الاستبانة ككل مرتفعة، جاءت درجة صدق الاستبانة عالية جداً. ويوضح الجدول التالي ذلك:

جدول (١):

صدق وثبات محاور أداة الدراسة بطريقة الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ)		
محاور الاستبانة		الصدق
الثبات		
١) الوعي المعرفي لطلاب كلية التربية في جامعة الطائف بمفهوم الحرية.	0.633	0.796
٢) الوعي الوجداني لطلاب كلية التربية في جامعة الطائف بمفهوم الحرية.	0.714	0.845
٣) الوعي السلوكي لطلاب كلية التربية في جامعة الطائف بمفهوم الحرية.	0.769	0.877
٤) سبل تفعيل وعي طلاب كلية التربية في جامعة الطائف بمفهوم الحرية.	0.751	0.867
الإجمالي	0.755	0.869

وبعد تطبيق الاستبانة - في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٨/٣٧ هـ - على عينة عشوائية بسيطة من طلاب وطالبات (٢٢) تخصصاً بالجامعة، وصلت عينة الدراسة إلى (٢٨٧) طالباً وطالبة من جامعة الطائف. ويبين الجدول التالي توزيع العينة - والتي شملت مرحلة البكالوريوس ومرحلة الدبلوم العام ومرحلة الدراسات العليا - على متغيرات الدراسة:

جدول (٢):

توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	146	50.9
	أنثى	141	49.1
المرحلة الدراسية	بكالوريوس	111	38.7
	دبلوم	164	57.1
	ماجستير	12	4.2
التخصص	شرعي	21	7.3
	تربوي	126	43.9
	نظري/إنساني	64	22.3
	علمي/عملي	76	26.5
مدى المشاركة في الأنشطة الجامعية	أبداً	101	35.2
	أحياناً	145	50.5
	غالباً	41	14.3
المجموع		287	%100

وقد اعتمد الدراسة في تحليلها للبيانات على المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، اختبار (ت) T-test، اختبار تحليل التباين (ف) Anova، وذلك من خلال برنامج SPSS الإصدار ١٩. كما تم حساب مستوى ومدى الوعي على كل استجابة من استجابات الاستبانة وذلك عن طريق إعطاء درجة لكل استجابة من الاستجابات الثلاثة وفقاً لطريقة ليكرت Likert Method. فالاستجابة (دائماً) تعطى الدرجة (٣)، والاستجابة (أحياناً) تعطى الدرجة (٢)، والاستجابة (أبداً) تعطى الدرجة (١)، علماً بأن هناك (٢٢) عبارات في الاستبانة (١٢) عبارة في المحور الأول، وست في المحور الثاني، وأربع في المحور الثالث) تم إعطاؤها عكس هذه الدرجات لأنها عبارات سلبية. والجدول التالي يوضح مستوى ومدى الوعي لكل استجابة في الاستبانة.

جدول (٣):

مستوى ومدى الوعي لكل استجابة

مستوى الاستجابة	المدى
أبداً – غير مهمة	من ١ وحتى (١+٠,٦٦) أي ١,٦٦
أحياناً – إلى حد ما	من ١,٦٧ وحتى (١,٦٧+٠,٦٦) أي ٢,٣٣
دائماً – مهمة	من ٢,٣٤ وحتى (٢,٣٤+٠,٦٦) أي ٣ تقريباً



❖ نتائج الدراسة الميدانية:

يتم عرض نتائج الدراسة الميدانية حسب محاور الاستبانة الأربعة، إجمالاً وتفصيلاً، ثم حسب متغيرات الدراسة، يلي ذلك عرض لمخلص النتائج وتفسيرها. وفيما يلي تفصيل ذلك:

(١) مستوى وعي طلاب كلية التربية في جامعة الطائف بمفهوم الحرية، وسبل تفعيل هذا الوعي، بصورة مجملة:

للكشف عن مستوى وعي طلاب كلية التربية في جامعة الطائف بمفهوم الحرية، وسبل تفعيل هذا الوعي، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور الاستبانة الأربعة. وقد أوضحت استجابات الطلاب على الاستبانة أن وعيهم بمفهوم الحرية - بصورة مجملة - على مستوى كبير، حيث بلغ إجمالي متوسط استجاباتهم (٢,٤٩)، كما بلغ إجمالي متوسط استجاباتهم على مستوى جوانب الوعي الثلاثة (٢,٣٨)، وهو مستوى عالٍ أيضاً. والجدول التالي يوضح ذلك:

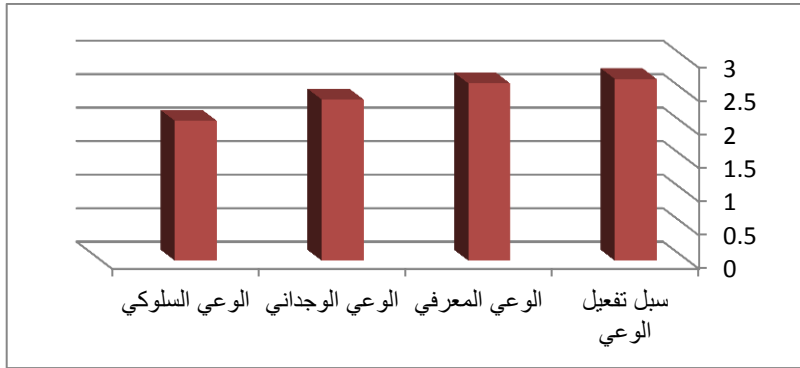
جدول (٤)

التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجمالي محاور استبانة الطالبات

المحاور	محاور الاستبانة	عدد الفقرات	مجموع التكرارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأول	الوعي المعرفي	16	12145	2.645	0.296
الثاني	الوعي الوجداني	10	6904	2.406	0.282
الثالث	الوعي السلوكي	9	5391	2.087	0.244
	مستوى الوعي إجمالاً				
الرابع	سبل تفعيل الوعي	9	7004	2.711	0.285
	إجمالي الاستبانة				
		44	31444	2.490	0.192

كما يتضح من الجدول السابق أن المحور الرابع حصل على أعلى متوسط حسابي (٢,٧١)، وانحراف معياري (٠,٢٨٥)، مما يدل على تقارب وجهات نظر أفراد العينة نحو أهمية سبل تفعيل الواردة بالاستبانة لزيادة وعي طلاب جامعة الطائف بمفهوم الحرية. ويوضح الشكل التالي ترتيب محاور الاستبانة والمتوسط الحسابي لكل محور:

وللكشف - تفصيلاً - عن مستوى وعي طلاب كلية التربية في جامعة الطائف بمفهوم الحرية، وسبل تفعيل هذا الوعي، تعرض العناصر الأربعة التالية لكل محور من محاور الاستبانة على حدة كما يلي:



٢) مستوى الوعي المعرفي لطلاب كلية التربية في جامعة الطائف بمفهوم الحرية: للتعرف على مستوى الوعي المعرفي لطلاب كلية التربية في جامعة الطائف بمفهوم الحرية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور الاستبانة الأول "الوعي المعرفي لطلاب كلية التربية في جامعة الطائف بمفهوم الحرية". وقد أوضحت استجابات الطلاب على هذا المحور أن وعيهم المعرفي بمفهوم الحرية - إجمالاً - على مستوى كبير، حيث بلغ إجمالي متوسط استجاباتهم (٢,٦٥)؛ أي أن إدراكهم لمفهوم الحرية إيجابي بشكل دائم. والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٥):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارة المحور الأول "الوعي المعرفي لطلاب كلية التربية في جامعة الطائف بمفهوم الحرية" مرتبة تنازلياً

م	العبارة	مجموع التكرارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٢	تتضمن الحرية الالتزام بما حدّده الله ورسوله صلى الله عليه وسلم في الشرع.	825	2.87	0.362
١٦	تتضمن الحرية الحق في إشباع الرغبات الجنسية ولو كانت بطريقة غير شرعية.	816	2.84	0.450
١٣	تتضمن الحرية الحق في ترك الواجبات (صلاة-صلة رحم-المحاضرات...).	802	2.79	0.525
٩	تقتضي الحرية الخوض في أعراض الناس المسيئين لك.	801	2.79	0.534
٨	تتضمن الحرية الحديث في مسائل الدين بلا علم.	800	2.79	0.529

١	أدرك أن الإسلام سبق غيره في تقرير الحرية.	796	2.77	.536
٣	تقوم الحرية على الموازنة بين الحقوق والواجبات.	787	2.74	.512
٦	تعني الحرية فعل الإنسان ما يريد حتى لو أضر بالآخرين.	785	2.74	.573
١٢	تقوم الحرية على استعمال القوة مع غير المسلمين لدعوتهم إلى الإسلام.	785	2.74	.554
١٥	تتضمن الحرية الشخصية الحق في التدخين أو تناول المسكرات.	774	2.70	.581
١٠	تتطلب الحرية التعبير عن الرأي ولو أدى هذا للفضى والفتن.	756	2.63	.587
١٤	أعتقد أن الحدود والعقوبات هي سلب للحريات وللكرامة الإنسانية.	744	2.59	.662
١١	تستوجب بعض مواقف الحياة التحرر من الأخلاق لمسيرة الآخرين.	725	2.53	.630
٧	أعتقد أن الحرية مفهوم مطلق (ليس لها حدود).	690	2.40	.727
٥	يُقصَد بالحرية قدرة الإنسان على اتخاذ قراره الشخصي دون تدخل الآخرين.	679	2.37	.671
٤	تتضمن الحرية الحق لغير المسلمين في ممارسة شعائهم دون قيود.	580	2.02	.748

يتضح من الجدول السابق أن متوسط عبارات محور "الوعي المعرفي لطلاب كلية التربية في جامعة الطائف بمفهوم الحرية" يتراوح بين مستوى "الوعي الكبير" ومستوى "الوعي المتوسط"، وذلك حيث حصلت العبارة (٢) "تتضمن الحرية الالتزام بما حدده الله ورسوله صلى الله عليه وسلم في الشرع" على أعلى متوسط حسابي (٢,٨٧) وأقل انحراف معياري (٠,٣٦٢)، بينما حصلت العبارة (٤) "تتضمن الحرية الحق لغير المسلمين في ممارسة شعائهم دون قيود" على أقل متوسط حسابي (٢,٠٢) وانحراف معياري (٠,٧٤٨).

٣) مستوى الوعي الوجداني لطلاب كلية التربية في جامعة الطائف بمفهوم الحرية: للتعرف على مستوى الوعي الوجداني لطلاب كلية التربية في جامعة الطائف بمفهوم الحرية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور الاستبانة الثاني "الوعي الوجداني لطلاب كلية التربية في جامعة الطائف بمفهوم الحرية". وقد أوضحت استجابات الطلاب على هذا المحور أن وعيهم الوجداني بمفهوم الحرية - إجمالاً - على مستوى كبير، حيث بلغ إجمالي متوسط استجاباتهم (٢,٤١)؛ أي أن اتجاههم نحو مفهوم الحرية إيجابي بشكل دائم. والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات المحور الثاني "الوعي الوجداني لطلاب كلية التربية في جامعة الطائف بمفهوم الحرية" مرتبة تنازلياً

م	العبارة	مجموع التكرارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٢٢	أشعرُ بأولوية دراسة الموضوعات التي تتوافق وميولي واهتماماتي.	780	2.72	.516
٢٦	أميلُ إلى الأشخاص الذين يتصرفون بدون وازع أو رادع.	770	2.68	.592
٢١	أحرصُ على كسب المال وجمعه دون المساس بكرامة الناس.	768	2.68	.617
٢٠	أقبلُ قول الحق أو رد الباطل مهما كانت صيغته التعبيرية.	670	2.33	.637
١٧	أميلُ إلى مقارنة الحرية من المنظورين الإسلامي والغربي.	666	2.32	.654
١٨	أحترمُ إبداء الرأي ولو كان مخالفاً للدين.	662	2.31	.764
٢٥	أحبُ السفر إلى دول توفر لمواطنيها الحريات المطلقة.	660	2.30	.730
١٩	أحترمُ المخالف لي في الرأي حتى ولو كان على خطأ.	658	2.29	.713
٢٣	أجسُ أن تقييد حرية الطلاب في الحرم الجامعي يمتن كرامتهم الإنسانية.	646	2.25	.738
٢٤	أميلُ إلى أكل أو شرب ما تهفوا إليه نفسي ولو أضرت بصحتي.	624	2.17	.635

يتضح من الجدول السابق أن متوسط عبارات محور "الوعي الوجداني لطلاب كلية التربية في جامعة الطائف بمفهوم الحرية" يتراوح بين مستوى "الوعي الكبير" ومستوى "الوعي المتوسط"، وذلك حيث حصلت العبارة (٢) "أشعرُ بأولوية دراسة الموضوعات التي تتوافق وميولي واهتماماتي" على أعلى متوسط حسابي (٢,٧٢) وأقل انحراف معياري (٠,٥١٦)، بينما حصلت العبارة (٢٤) "أميلُ إلى أكل أو شرب ما تهفوا إليه نفسي ولو أضرت بصحتي" على أقل متوسط حسابي (٢,١٧) وانحراف معياري (٠,٥٣٦).

٤) مستوى الوعي السلوكي لطلاب كلية التربية في جامعة الطائف بمفهوم الحرية:

للتعرف على مستوى الوعي السلوكي لطلاب كلية التربية في جامعة الطائف بمفهوم الحرية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور الاستبانة الثالث "الوعي السلوكي لطلاب كلية التربية في جامعة الطائف بمفهوم الحرية". وقد أوضحت استجابات الطلاب على هذا المحور أن وعيهم السلوكي بمفهوم الحرية - إجمالاً - على

مستوى متوسط، حيث بلغ إجمالي متوسط استجاباتهم (٢,٠٩)؛ أي أنهم يمارسونه في بعض الأحيان. والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات المحور الثالث "الوعي السلوكي لطلاب كلية التربية في جامعة الطائف بمفهوم الحرية" مرتبة تنازلياً

م	العبارة	مجموع التكرارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٣٣	أرتدي ما شئت من اللباس ولو خالف أعراف وتقاليد المجتمع.	720	2.51	.679
٣٥	أقدم المساعدة المادية لمن أشاء من زملائي المحتاجين.	705	2.46	.618
٣٤	أجادل لإثبات صحة رأيي ونقد رأي غيري.	637	2.22	.651
٢٨	أنقد العادات والتقاليد المجتمعية السائدة خاصة التي لا أصل لها في الدين.	621	2.16	.693
٢٩	أبدي رأيي في الجامعة حتى لو اختلف مع أساتذتي وأقراني.	607	2.11	.601
٣٠	أنقد سياسات الفاسدين في المجالس العامة.	605	2.11	.663
٣٢	أتصرف في أموالي كما أشاء دون قيود.	548	1.91	.742
٣١	أعبر عن وجهة نظري ولو لم تكن في تخصصي.	515	1.79	.606
٢٧	أشارك بالتصويت في الانتخابات البلدية.	433	1.51	.689

يتضح من الجدول السابق أن متوسط عبارات محور "الوعي السلوكي لطلاب كلية التربية في جامعة الطائف بمفهوم الحرية" يتراوح بين مستوى "الوعي الكبير" ومستوى "الوعي الضعيف"، وذلك حيث حصلت العبارة (٣٣) "أرتدي ما شئت من اللباس ولو خالف أعراف وتقاليد المجتمع" على أعلى متوسط حسابي (٢,٥١) وانحراف معياري (٠,٦٧٩)، بينما حصلت العبارة (٢٧) "أشارك بالتصويت في الانتخابات البلدية" على أقل متوسط حسابي (١,٥١) وانحراف معياري (٠,٦٨٩).

٥) سبل تفعيل وعي طلاب كلية التربية في جامعة الطائف بمفهوم الحرية:

للتعرف على درجة أهمية سبل تفعيل وعي طلاب كلية التربية في جامعة الطائف بمفهوم الحرية من وجهة نظر الطلاب، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور الاستبانة الرابع "سبل تفعيل وعي طلاب كلية التربية في جامعة الطائف بمفهوم الحرية". وقد أوضحت استجابات الطلاب على هذا المحور أن سبل تفعيل وعي طلاب كلية التربية في جامعة الطائف بمفهوم الحرية - إجمالاً - مهمة بدرجة كبيرة، حيث بلغ إجمالي متوسط استجاباتهم (٢,٧١). والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات المحور الرابع "سبل تفعيل وعي طلاب كلية التربية في جامعة الطائف بمفهوم الحرية" مرتبة تنازلياً

م	العبرة	مجموع التكرارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٣٦	فتح المجال للطلاب في اختيار التخصص الذي يناسبه.	833	2.90	.320
٤٠	فتح المجال للطلاب للمشاركة في الأنشطة التي توافق ميولهم.	805	2.80	.470
٤١	تفعيل الأنشطة الجامعية كي تتاح الفرصة للطلاب لعرض مواهبهم وإبداعاتهم.	792	2.76	.510
٣٩	منح الفرصة للطلاب لإبداء آرائهم في تطوير العملية التعليمية.	789	2.75	.495
٣٨	تفعيل مجالس الطلاب للمشاركة في اتخاذ القرارات الخاصة بهم.	782	2.72	.492
٤٤	تضمن المقررات الجامعية موضوعات عن الحرية من منظور إسلامي.	775	2.70	.543
٤٢	تخصيص صفحات تواصل اجتماعي للطلاب على موقع الجامعة لإبداء آرائهم بخرية.	757	2.64	.568
٤٣	الأخذ بأراء الطلاب في تقييم عناصر العملية التعليمية (أهداف/برامج/ أساتذة)	757	2.64	.517
٣٧	إعطاء الطلاب الحرية في اختيار ما يدرسونه (من حيث الكم والكيف والزمن).	714	2.49	.566

يتضح من الجدول السابق أن متوسط عبارات محور "سبل تفعيل وعي طلاب كلية التربية في جامعة الطائف بمفهوم الحرية" يتراوح بين مستوى "الوعي الكبير" ومستوى "الوعي المتوسط"، وذلك حيث حصلت العبرة (٣٦) "فتح المجال للطلاب في اختيار التخصص الذي يناسبه" على أعلى متوسط حسابي (٢,٩٠) وأقل انحراف معياري (٠,٣٢٠)، بينما حصلت العبرة (٣٧) "إعطاء الطلاب الحرية في اختيار ما يدرسونه من حيث الكم والكيف والزمن" على أقل متوسط حسابي (٢,٤٩) وانحراف معياري (٠,٥٦٦).

٦) الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات استجابات طلاب جامعة الطائف نحو

مستوى وعيهم بمفهوم الحرية، وسبل تفعيل هذا الوعي، حسب متغير الجنس: للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات استجابات طلاب جامعة الطائف نحو مستوى وعيهم بمفهوم الحرية، وسبل تفعيل هذا الوعي، حسب متغير الجنس، تم استخدام (ت) T-test. والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٩)

نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات استجابات طلاب جامعة الطائف نحو مستوى وعيهم بمفهوم الحرية، وسبل تفعيل هذا الوعي، حسب متغير الجنس

المحاور	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
الأول	ذكر	146	42.49	3.997	.638	.524 غير دالة
	أنثى	141	42.13	5.396		
الثاني	ذكر	146	24.52	2.382	2.863	.005 دالة
	أنثى	141	23.57	3.149		
الثالث	ذكر	146	19.23	2.200	3.598	.000 دالة
	أنثى	141	18.32	2.099		
الرابع	ذكر	146	24.03	2.415	2.556-	.011 دالة
	أنثى	141	24.79	2.666		
إجمالي	ذكر	146	110.27	7.335	1.449	.148 غير دالة
	أنثى	141	108.82	9.458		

ويتضح من هذا الجدول لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات طلاب جامعة الطائف - حسب متغير الجنس - وذلك على محاور الاستبانة مجملة، وكذلك على محور الاستبانة الأول، حيث جاءت قيمة (ت) أقل من قيمتها الجدولية (١,٩٦) عند درجة الحرية (٢٨٥) ومستوى دلالة (٠,٠٥)؛ الأمر الذي يدل على مستوى عال من الاتساق في استجابات الطالبات تبعاً لمتغير الجنس.

كما يتضح من هذا الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات طلاب جامعة الطائف - حسب متغير الجنس - وذلك على محاور الاستبانة الثاني والثالث والرابع، حيث جاءت قيمة (ت) أكبر من قيمتها الجدولية (١,٩٦) عند درجة الحرية (٢٨٥) ومستوى دلالة (٠,٠٥)، وكانت هذه الفروق - على المحورين الثاني والثالث - في اتجاه الطلاب (الذكور) حيث كانوا الأكثر متوسطاً، بينما كانت هذه الفروق - على المحور الرابع - في اتجاه الطالبات (الإناث) حيث كن الأكثر متوسطاً.

٧) الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات استجابات طلاب جامعة الطائف نحو مستوى وعيهم بمفهوم الحرية، وسبل تفعيل هذا الوعي، حسب متغير المرحلة الدراسية:

للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات استجابات طلاب جامعة الطائف نحو مستوى وعيهم بمفهوم الحرية، وسبل تفعيل هذا الوعي، حسب متغير المرحلة الدراسية، تم استخدام تحليل التباين ANOVA (ف). والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٠)

نتائج اختبار (ف) للفروق بين متوسطات استجابات طلاب جامعة الطائف نحو مستوى وعيهم بمفهوم الحرية، وسبل تفعيل هذا الوعي، حسب متغير المرحلة الدراسية

المحاور	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	الدلالة
الأول	بكالوريوس	111	39.65	5.167	35.870	0.000 دالة
	دبلوم	164	43.97	3.587		
	ماجستير	12	44.42	2.644		
الثاني	بكالوريوس	111	22.99	2.865	16.899	0.000 دالة
	دبلوم	164	24.60	2.609		
	ماجستير	12	26.42	1.379		
الثالث	بكالوريوس	111	18.11	2.163	11.944	0.000 دالة
	دبلوم	164	19.11	2.063		
	ماجستير	12	20.58	2.392		
الرابع	بكالوريوس	111	23.42	2.980	14.650	0.000 دالة
	دبلوم	164	24.99	2.080		
	ماجستير	12	25.42	1.505		
إجمالي	بكالوريوس	111	104.17	8.705	51.520	0.000 دالة
	دبلوم	164	112.68	6.263		
	ماجستير	12	116.83	5.184		

يتضح من هذا الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات طلاب جامعة الطائف - حسب متغير المرحلة الدراسية - وذلك على الاستبانة مجملة، وعلى محاورها الأربعة تفصيلاً، حيث جاءت قيمة (ف) أكبر من قيمتها الجدولية (٣,٠٠) عند درجة الحرية (٢٨٤ و ٢) ومستوى دلالة (٠,٠٥)؛ الأمر الذي يدل على وجود فروق دالة إحصائية بين استجابات الطلاب تبعاً لهذا المتغير.

ولتحديد اتجاه هذه الفروق، تمت المقارنة بين متوسطات استجابات طلاب جامعة الطائف على استبانة الوعي بمفهوم الحرية حسب متغير المرحلة الدراسية؛ وذلك بطريقة المقارنات المتعددة (LSD) والتي يوضحها الجدول التالي:

جدول (١١) المقارنة المتعددة لتحديد اتجاه الفروق في متوسطات استجابات طلاب جامعة الطائف على استبانة الوعي بمفهوم الحرية حسب متغير المرحلة الدراسية

العلاقة بين فئات المتغير	الفروق بين المتوسطات	الدلالة	الفروق بين المتوسطات	الدلالة	الفروق بين المتوسطات	الدلالة	الفروق بين المتوسطات	الدلالة	الفروق بين المتوسطات	الدلالة
	المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث		المحور الرابع		إجمالي	
دبلوم بكالوريوس	-4.321*	.000	-1.613*	.000	-1.002*	.000	-1.570*	.000	-8.506*	.000
ماجستير	-	.000	-	.000	-2.475*	.000	-1.993*	.008	-	.000
	4.768*		3.426*		*		*		12.662*	
دبلوم بكالوريوس	4.321*	.000	1.613*	.000	1.002*	.000	1.570*	.000	8.506*	.000
ماجستير	-4.447*	.725	-	.024	-1.474*	.021	-4.423*	.565	-4.157*	.057
			1.813*		*					
دبلوم بكالوريوس	4.768*	.000	3.426*	.000	2.475*	.000	1.993*	.008	12.662*	.000
ماجستير	.447	.725	1.813*	.024	1.474*	.021	.423	.565	4.157	.057

ويؤكد هذا الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات طلاب جامعة الطائف على استبانة الوعي بمفهوم الحرية حسب متغير المرحلة الدراسية على كل من الاستبانة ومحاورها الأربعة؛ وكانت هذه الفروق - بين جميع الفئات - في اتجاه طلاب مرحلة الماجستير أولاً، ثم طلاب مرحلة الدبلوم ثانياً، حيث كانوا الأكثر متوسطاً.

(٨) الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات استجابات طلاب جامعة الطائف نحو مستوى وعيهم بمفهوم الحرية، وسبل تفعيل هذا الوعي، حسب متغير التخصص: للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات استجابات طلاب جامعة الطائف نحو مستوى وعيهم بمفهوم الحرية، وسبل تفعيل هذا الوعي، حسب متغير التخصص، تم استخدام تحليل التباين ANOVA (ف). والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٢)

نتائج اختبار (ف) للفروق بين متوسطات استجابات طلاب جامعة الطائف نحو مستوى وعيهم بمفهوم الحرية،
وسبل تفعيل هذا الوعي، حسب متغير التخصص

المحاور	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	الدالة
الأول	شرعي	21	44.90	2.343	19.284	0.000 دالة
	تربوي	126	40.17	5.133		
	نظري/إنساني	64	43.38	4.506		
	علمي/عملي	76	44.28	2.906		
الثاني	شرعي	21	25.95	1.936	9.513	0.000 دالة
	تربوي	126	23.25	2.964		
	نظري/إنساني	64	24.03	2.806		
	علمي/عملي	76	24.88	2.303		
الثالث	شرعي	21	20.10	2.343	4.966	0.000 دالة
	تربوي	126	18.38	2.311		
	نظري/إنساني	64	19.22	1.898		
	علمي/عملي	76	18.72	2.017		
الرابع	شرعي	21	25.29	2.148	6.984	0.000 دالة
	تربوي	126	23.68	2.925		
	نظري/إنساني	64	25.22	1.898		
	علمي/عملي	76	24.67	2.205		
إجمالي	شرعي	21	116.24	3.833	23.216	0.000 دالة
	تربوي	126	105.48	9.182		
	نظري/إنساني	64	111.84	7.136		
	علمي/عملي	76	112.55	5.646		

يتضح من هذا الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات طلاب جامعة الطائف - حسب متغير المرحلة الدراسية - وذلك على الاستبانة مجملة، وعلى محاورها الأربعة تفصيلاً، حيث جاءت قيمة (ف) أكبر من قيمتها الجدولية (٢,٦٠) عند درجة الحرية (٢٨٣ و ٣) ومستوى دلالة (٠,٠٥)؛ الأمر الذي يدل على وجود فروق دالة إحصائية بين استجابات الطلاب تبعا لهذا المتغير.

ولتحديد اتجاه هذه الفروق، تمت المقارنة بين متوسطات استجابات طلاب جامعة الطائف على استبانة الوعي بمفهوم الحرية حسب متغير التخصص؛ وذلك بطريقة المقارنات المتعددة (LSD) والتي يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٣)

المقارنة المتعددة لتحديد اتجاه الفروق في متوسطات استجابات طلاب جامعة الطائف على استبانة الوعي بمفهوم الحرية حسب متغير التخصص

العلاقة بين فئات المتغير		الفروق بين المتوسطات	الدالة	الفروق بين المتوسطات	الدالة	الفروق بين المتوسطات	الدالة	الفروق بين المتوسطات	الدالة	الفروق بين المتوسطات	الدالة
		المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث		المحور الرابع		إجمالي	
شرعي	تربوي	4.738*	.000	2.698*	.000	1.714*	.001	1.603*	.007	10.754*	.000
	نظري/إنساني	1.530	.162	1.921*	.005	.876	.106	.067	.915	4.394*	.023
	علمي/عملي	.628	.557	1.071	.109	1.372*	.010	.615	.317	3.685	.051
تربوي	شرعي	-4.738*	.000	-2.698*	.000	-1.714*	.001	-1.603*	.007	-10.754*	.000
	نظري/إنساني	-3.208*	.000	-.777	.062	-.838*	.012	-	.000	-	.000
	علمي/عملي	-	.000	-	.000	-.343	.274	1.536*	.007	6.360*	.000
		4.110*		1.628*				-.989*		7.069*	
نظري/إنساني	شرعي	-1.530	.162	-1.921*	.005	-.876	.106	-.067	.915	-4.394*	.023
	تربوي	3.208*	.000	.777	.062	.838*	.012	1.536*	.000	6.360*	.000
	علمي/عملي	-.901	.221	-.850	.065	.495	.176	.548	.196	-709-	.584
علمي/عملي	شرعي	-.628	.557	-1.071	.109	-1.372*	.010	-.615	.317	-3.685	.051
	تربوي	4.110*	.000	1.628*	.000	.343	.274	.989*	.007	7.069*	.000
	نظري/إنساني	.901	.221	.850	.065	-.495	.176	-.548	.196	.709	.584

ويؤكد هذا الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات طلاب جامعة الطائف على استبانة الوعي بمفهوم الحرية حسب متغير المرحلة الدراسية على كل من الاستبانة ومحاورها الأربعة؛ وكانت هذه الفروق - بين جميع الفئات - في اتجاه طلاب العلوم الشرعية أولاً، ثم طلاب التخصصات العملية وأحياناً النظرية ثانياً، حيث كانوا الأكثر متوسطاً.

٩) الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات استجابات طلاب جامعة الطائف نحو مستوى وعيهم بمفهوم الحرية، وسبل تفعيل هذا الوعي، حسب متغير مدى المشاركة في الأنشطة الجامعية:

للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات استجابات طلاب جامعة الطائف نحو مستوى وعيهم بمفهوم الحرية، وسبل تفعيل هذا الوعي، حسب متغير مدى المشاركة في الأنشطة الجامعية، تم استخدام تحليل التباين ANOVA (ف). والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٤)

نتائج اختبار (ف) للفروق بين متوسطات استجابات طلاب جامعة الطائف نحو مستوى وعيهم بمفهوم الحرية، وسبل تفعيل هذا الوعي، حسب متغير مدى المشاركة في الأنشطة الجامعية

المحاور	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	الدلالة
الأول	أبدأ	101	42.42	4.966	1.194	0.824 غير دالة
	أحياناً	145	42.16	4.484		
	غالباً	41	42.63	5.078		
الثاني	أبدأ	101	23.95	2.924	2.743	0.066 غير دالة
	أحياناً	145	23.86	2.707		
	غالباً	41	25.00	2.837		
الثالث	أبدأ	101	18.49	2.062	2.212	0.111 غير دالة
	أحياناً	145	18.84	2.278		
	غالباً	41	19.32	2.150		
الرابع	أبدأ	101	24.16	2.701	1.000	0.369 غير دالة
	أحياناً	145	24.46	2.525		
	غالباً	41	24.80	2.358		
إجمالي	أبدأ	101	109.01	8.608	1.658	0.192 غير دالة
	أحياناً	145	109.32	8.020		
	غالباً	41	111.76	9.447		

يتضح من هذا الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات طلاب جامعة الطائف - حسب متغير مدى المشاركة في الأنشطة الجامعية - وذلك على الاستبانة مجملة، وعلى محاورها الأربعة تفصيلاً، حيث جاءت قيمة (ف) أقل من قيمتها الجدولية (٣,٠٠) عند درجة الحرية (٢٨٤ و٢) ومستوى دلالة (٠,٠٥)؛ الأمر الذي يدل على وجود فروق دالة إحصائية بين استجابات الطلاب تبعاً لهذا المتغير.

❖ تفسير نتائج الدراسة الميدانية:

(١) أوضحت نتائج استجابات طلاب جامعة الطائف على استبانة الدراسة أن لديهم وعياً كبيراً بمفهوم الحرية، وأن ترتيب محاور الاستبانة حسب الوعي بها جاء كما يلي: سبل تفعيل وعي طلاب كلية التربية في جامعة الطائف بمفهوم الحرية، الوعي المعرفي لطلاب

كلية التربية في جامعة الطائف بمفهوم الحرية، الوعي الوجداني لطلاب كلية التربية في جامعة الطائف بمفهوم الحرية، الوعي السلوكي لطلاب كلية التربية في جامعة الطائف بمفهوم الحرية. ولعل تفسير ذلك يُعزى إلى وضوح مفهوم الحرية في مجمله وحاجة الطلاب إليه واهتمامهم الكبير لتحقيق هذا المفهوم في حياتهم العلمية والعملية وتفعيله في أنفسهم ومجتمعهم.

(٢) أفاد طلاب جامعة الطائف بأن أكثر عبارات الوعي بمفهوم الحرية التي تتوفر لديهم

بدرجة كبيرة جداً - والواقعة في الإربعاء الأعلى من الاستبانة - هي:

- العبارة (٢): تتضمن الحرية الالتزام بما حدده الله ورسوله صلى الله عليه وسلم في الشرع (٢،٨٧).

- العبارة (١٦): تتضمن الحرية الحق في إشباع الرغبات الجنسية ولو كانت بطريقة غير شرعية (٢،٨٤).

- العبارة (١٣): تتضمن الحرية الحق في ترك الواجبات (صلاة-صلة رحم- المحاضرات...) (٢،٧٩).

- العبارة (٩): تقتضي الحرية الخوض في أعراض الناس المسيئين لك (٢،٧٩).

- العبارة (٨): تتضمن الحرية الحديث في مسائل الدين بلا علم (٢،٧٩).

- العبارة (١): أدرك أن الإسلام سبق غيره في تقرير الحرية (٢،٧٧).

- العبارة (٣): تقوم الحرية على الموازنة بين الحقوق والواجبات (٢،٧٤).

- العبارة (٦): تعني الحرية فعل الإنسان ما يريد حتى لو أضّر بالآخرين (٢،٧٤).

- العبارة (١٢): تقوم الحرية على استعمال القوة مع غير المسلمين لدعوتهم إلى الإسلام (٢،٧٤).

ولعل تفسير ذلك يُعزى إلى عدم وضوح ضوابط الحرية وقيودها التي قد تضر بعلاقة المسلم مع ربه ودينه، وقد توقعه في الإثم من خلال الحديث في الدين بلا علم وبصيرة، والوقوع في غيبة الناس، والتناول على أعراضهم، والتفريط بين الحقوق والواجبات.

(٣) أفاد طلاب جامعة الطائف بأن أقل عبارات الوعي بمفهوم الحرية التي تتوفر لديهم

بدرجة ضعيفة أو متوسطة - والواقعة في الإربعاء الأدنى من الاستبانة - هي:

- العبارة (٢٧): أشارك بالتصويت في الانتخابات البلدية (١،٥١).

- العبارة (٣١): أُعْبِرَ عن وجهة نظري ولو لم تكن في تخصصي (١,٧٩).
 - العبارة (٣٢): أُنْصَرَفُ في أموالِي كما أُنْشَاءُ دون قيود (١,٩١).
 - العبارة (٤): تتضمَّنُ الحريةُّ الحقَّ لغير المسلمين في ممارسة شعائهم دون قيود (٢,٠٢).
 - العبارة (٢٩): أبدي رأيي في الجامعة حتى لو اختلف مع أساتذتي وأقراني (٢,١١).
 - العبارة (٣٠): أُنْقِذُ سياسات الفاسدين في المجالس العامة (٢,١١).
 - العبارة (٢٨): أُنْقِذُ العادات والتقاليد المجتمعية السائدة خاصة التي لا أصل لها في الدين (٢,١٦).
 - العبارة (٢٤): أُمِئِلْ إلى أكل أو شرب ما تهفوا إليه نفسي ولو أضرَّ بصحتي (٢,١٧).
 - العبارة (٣٤): أجادل لإثبات صحة رأيي ونقد رأي غيري (٢,٢٢).
- ولعل تفسير ذلك يُعزى إلى عدم الشعور منهم بأهمية المشاركة المجتمعية وإبداء الرأي بكل وضوح وشفافية والتقليل من رأيهم الذي قد يؤثر في المجتمع.
- ٤) أفاد طلاب جامعة الطائف بأن جميع عبارات "سبل تفعيل وعي طلاب كلية التربية في جامعة الطائف بمفهوم الحرية" مهمة بدرجة كبيرة جداً. ولعل تفسير ذلك يُعزى إلى تحقيق الذات من خلال تفعيل مفهوم الحرية في دراستهم الجامعية وإعطائهم المجال في اختيار تخصصاتهم وحرية اختيار ما يدرسونه وتفعيل مجالس الطلاب والأنشطة الجامعية.
- ٥) أظهرت النتائج الخاصة بالكشف عن الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات طلاب جامعة الطائف على استبانة الوعي بمفهوم الحرية - حسب متغير الجنس - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الطلاب والطالبات، وذلك على الاستبانة مجملة، وكذلك على محور الاستبانة الأول. ولعل تفسير ذلك يُعزى إلى اتساق الجانب المعرفي الذي يتلقاه طلاب وطالبات جامعة الطائف؛ الأمر الذي أدى إلى توافق استجاباتهم وعدم التباين فيما بينها.
- ٦) أظهرت النتائج الخاصة بالكشف عن الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات طلاب جامعة الطائف على استبانة الوعي بمفهوم الحرية - حسب متغير الجنس - وجود

فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الطلاب والطالبات، وذلك على محاور الاستبانة الثاني والثالث والرابع، وكانت هذه الفروق - على المحورين الثاني والثالث - في اتجاه الطلاب (الذكور)، ويمكن تفسير ذلك في ضوء خصائص المجتمع السعودي المحافظ، والتي تقتضي بحرية الذكور - دون الإناث - في الخروج والسفر وممارسة بعض الأعمال؛ مما كان لذلك أثر في وجود وعي وجداني وسلوكي أكثر لديهم. كذلك وجدت فروق - على المحور الرابع - في اتجاه الطالبات (الإناث). ولعل تفسير ذلك يُعزى إلى طبيعة الإناث التي تتسم بالاستقرار، وما يتيح ذلك لهن من ممارسة الأعمال الذهنية والمنزلية أكثر، ومن ثم كان آراؤهن نحو سبل تفعيل الوعي بمفهوم الحرية أكثر تميزاً.

(٧) أظهرت النتائج الخاصة بالكشف عن الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات طلاب جامعة الطائف على استبانة الوعي بمفهوم الحرية - حسب متغير المرحلة الدراسية - وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات طلاب جامعة الطائف، وذلك على الاستبانة مجملتها ومحاورها الأربعة؛ وكانت هذه الفروق في اتجاه طلاب مرحلة الماجستير أولاً، ثم طلاب مرحلة الدبلوم ثانياً. ولعل تفسير ذلك يُعزى إلى تأثير الدراسة على جوانب وعي الشخصية الثلاثة؛ فكلما ازداد المرء علماً - بالقراءة والبحث والنشاط والخبرات الحياتية - كلما ازداد وعياً. ومن ناحية أخرى، فإن طلاب الماجستير بما تتيحه هذه المرحلة "البحثية" من تطبيق لما يتم تعلمه، ومن فهم وممارسة وتحليل ونقد وتقييم يغرس لدى الدارسين ضوابط وقواعد وأخلاقيات ومهارات تحدد لهم الأطر الصحيحة والمناسبة للتعامل مع الآخر، ومن ثم كان منطقياً أن يكون للمرحلة الدراسية تأثير على الوعي بمفهوم الحرية وضوابطها.

(٨) أظهرت النتائج الخاصة بالكشف عن الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات طلاب جامعة الطائف على استبانة الوعي بمفهوم الحرية - حسب متغير التخصص - وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات طلاب جامعة الطائف، وذلك على الاستبانة مجملتها ومحاورها الأربعة؛ وكانت هذه الفروق في اتجاه طلاب العلوم الشرعية أولاً، ثم طلاب التخصصات العملية وأحياناً النظرية ثانياً. ولعل تفسير ذلك يُعزى إلى كون الإسلام - الدين الناسخ الذي ارتضاه الله لعباده - هو الدين الوحيد الذي كفل

للناس الحرية وضبطها لهم بما يحقق لهم بها تحقيق المصالح والمنافع الدنيوية والأخروية. ولعل وضوح هذا يظهر جلياً عند دراسة العلوم الشرعية أكثر من غيرها، وخاصة لو كانت هناك مقارنات بين الملل والنحل، لذا كان طلاب العلوم الشرعية أكثر وعياً بمفهوم الحرية وضوابطها من غيرهم.

(٩) أظهرت النتائج الخاصة بالكشف عن الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات طلاب جامعة الطائف على استبانة الوعي بمفهوم الحرية - حسب متغير مدى المشاركة في الأنشطة الجامعية - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات طلاب جامعة الطائف، وذلك على الاستبانة مجملة ومحاورها الأربعة؛ الأمر الذي يدل على عدم وجود تأثير للمشاركة في الأنشطة الجامعية على زيادة وعي الطلاب بمفهوم الحرية، ولعل تفسير هذا يعزى لما ذكر سابقاً في النتيجة (٥) أيضاً.

أما أساليب تفعيل الوعي بمفهوم الحرية من منظور التربية الإسلامية وأبرز الممارسات التربوية لذلك: فإنه من الضروري - بداية - الاهتمام بترسيخ المفهوم التربوي للحرية وأن يكون معلماً واضحاً للأجيال، وإخراج دور المؤسسات التربوية في تفعيله في تربيتنا الإسلامية، ومن ذلك:

١- استخدام أسلوب القدوة الحسنة الذي يعدّ من أهم الأساليب التربوية المؤثرة في مجال التربية والمعلم يعدّ المثل الأعلى في نظر المتعلم ويتأثر به كثيراً في أخلاقه وسلوكه فيسعى المعلم لترسيخ مفهوم الحرية وإيضاح مجالاته للمتعلمين وتطبيقه واقعاً ملموساً في تعامله معهم.

٢- استخدام أسلوب القصة التي لها أثرها الكبير والفعال في المتعلمين فيستخدمها المعلم ويشوق طلابه من خلالها ويسرد لهم بعض القصص التي تعمق مفهوم الحرية التربوية ومجالاتها.

٣- استخدام أسلوب ضرب المثل الذي يعتمد على تصوير المعاني وإبرازها في صورة رائعة تتجلى من خلالها وصول الهدف من إيرادها فيستخدمه المعلم لترسيخ مفهوم الحرية ومجالاتها.

- ٤- استخدام أسلوب الحوار التربوي الذي يعتمد على الإقناع والتفكير واحترام وجهات النظر وفتح المجال لإبداء الرأي حتى لو خالف غيره، والمعلم يواجه المعرفة والسلوك من خلال أسلوب الحوار ويرسخ المعاني التربوية كمفهوم الحرية ومجالاتها.
- ٥- استخدام أسلوب الترغيب والترهيب الذي يوضح فيه المصالح والمفاسد والإيجابيات والسلبيات فيستخدمه المعلم ليوضح الجوانب الحسنة في الحرية وفوائدها الكثيرة ويوضح كذلك المغالطات وأثرها في فهم الحرية فهماً خاطئاً.
- ٦- استخدام أسلوب الموعظة الحسنة الذي يشعر المتربين بالمحبة والقرب والحرص عليهم فيستخدمه المعلم الذي يعد مثل الأب الحنون والصاحب القريب ليبرز لتلاميذه أهمية الحرية المنضبطة بضوابط الشرع والعرف والتقاليد.
- ومن أبرز الممارسات في المؤسسات التربوية عموماً:
- ١- أن يفتح الوالدان للطفل من وقت مبكر مساحة واسعة للحرية في حياة ابنهما في اختيار ما يراه مناسباً من مأكّل أو مشرب أو ملبس بشرط ألا يخل بصحته ولا يكون مبالغ فيه.
- ٢- أن يبين الوالدان للطفل المعنى الشرعي لمفهوم الحرية المنضبطة بضوابط الشريعة وتكريم الله للإنسان وتفضيله وبيان أخطاء الناس في فهمه وتطبيقه وتجاوزه.
- ٣- على الأسرة والمدرسة والمسجد تبين أن الإسلام جاء بالحرية وأصلها كما سبق في طيات البحث.
- ٤- على العلماء وأئمة المساجد والمعلمين في المدارس تحذير الطلاب من الكلام في مسائل الدين والقول على الله بغير علم والتصدر للفتوى بحجة الحرية.
- ٥- تربية الناشئة أن الحرية تتضمن الالتزام بما حدده الله ورسوله الكريم صلى الله عليه وسلم في الشرع الحنيف وتقوم على الموازنة بين الحقوق والواجبات.
- ٦- توضيح الأسرة والمدرسة للأولاد أن الحرية يقصد بها قدرة الإنسان على اتخاذ قراره الشخصي دون تدخل الآخرين ودون الإضرار بأحد.
- ٧- تحذير الناشئة من التعدي على حقوق الناس وأعراضهم وممتلكاتهم والتدخل في خصوصياتهم بدافع الفهم الخاطئ للحرية.
- ٨- تربية الناشئة على احترام القول المخالف وعدم الإساءة لكل من يخالف أقوالنا والاعتقاد بحرية القول للناس وطرح وجهات النظر في المسائل المختلفة.

- ٩- تربية الناشئة أن الحرية ليست باستعمال القوة مع غير المسلمين لدعوتهم للإسلام أو التعنيف عليهم والإساءة لهم بأي نوع من أنواع الإساءة.
- ١٠- على الأسرة والمسجد التوضيح للأبناء الكرام أن الحرية لا تتضمن إشباع الرغبات الجنسية بطريق غير شرعية أو تناول ما يضر الجسد من مسكرات وغيرها.
- ١١- على المدرس والجامعات التوضيح للطلاب أن تقييد حريتهم في المدرسة أو الحرم الجامعي ليس لامتهان كرامتهم وإنما لضبط الأمور التي تساعد الطلاب في العملية التعليمية والتربوية.
- ١٢- على المدارس والجامعات أن يفعلوا مجالس الطلاب ويسمعوا منهم ويأخذوا بآرائهم وأفكارهم ويشاركون في صنع القرار لأنهم المعنيون بذلك.
- ١٣- وعلى المدارس والجامعات كذلك فتح باب الحرية أمام الطلاب لاختيار الأنشطة التي يرغبها كل طالب دون قسره على مجال معين دون آخر.
- ١٤- وعلى المدارس والجامعات أن يفتحوا باب الحرية للطلاب في اختيار تخصص الدراسة المرغوب فيه.
- ١٥- على الإعلام بكافة وسائله طرق هذا الموضوع واستضافة أهل التخصص من العلماء والمفكرين والمثقفين فيه ليتحدثوا بتأصيل هذا الموضوع وذكر أهميته.

❖ التوصيات:

- ١ - الرجوع إلى الكتاب والسنة لتأصيل المفاهيم التربوية والوقوف على المعنى الشرعي لها وبيان المنهج الإسلامي لها ومنها مفهوم الحرية وضوابطه ومجالاته.
- ٢ - ضرورة الحديث عن موضوع الحرية سواء في الأسرة أو المسجد أو المدرسة أو الجامعات أو وسائل الإعلام المختلفة وبيان ما تعانيه الأمة في هذا الزمان من فوضى وتعدٍ على حقوق الله سبحانه وتعالى وحقوق النبي الكريم صلى الله عليه وسلم وحقوق الآخرين بدافع الحرية.
- ٣ - إفادة المؤسسات التربوية بهذه الدراسات التأصيلية من وجهة نظر تربوية في القيام بدورها المنوط بها نحو تأصيل تربوي شامل لبناء المسلم المتكامل بناءً شاملاً متوازناً.
- ٤ - تذكير المربين والمتربين إلى قيمة ومكانة المفهوم الصحيح للحرية في تغيير الواقع.

❖ المقترحات:

- ١ - استنباط بعض جوانب الحرية من سيرة النبي الكريم صلى الله عليه وسلم وصحابته الكرام.
- ٢ - البحث في ضوابط الحرية التي تراعي حقوق الفرد والجماعة وتسعى لتهينة الجو المناسب لكل فئات المجتمع في القيام بحقوقهم وواجباتهم.

المراجع

- ١- ابن تيمية، أحمد عبد الحليم (١٣٨٦هـ): الفتاوى الكبرى، بيروت، دار المعرفة
- ٢- ابن قيم، محمد بن أبي بكر (١٤٢٨هـ): الكافية الشافية في الانتصار للفرقة الناجية (نونية ابن القيم)، تحقيق العريفي وآخرون، مكة، دار عالم الفوائد
- ٣- ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل (١٤١٢هـ): تفسير القرآن العظيم، بيروت، دار المعرفة
- ٤- ابن منظور، جمال الدين (١٤١٢هـ): لسان العرب، ط٣، بيروت، دار إحياء التراث العربي
- ٥- ابن منظور، جمال الدين (١٤١٤هـ): لسان العرب، ط٣، بيروت، دار صادر
- ٦- أبوحميد، ندى عبد الرحمن (٢٠٠٧م): الحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية دراسة ميدانية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، كلية التربية، قسم الإدارة التربوية.
- ٧- آل عمر، عبد الرحمن بن حماد (١٤٢٠هـ): دين الحق، وزارة الشؤون الإسلامية والدعوة والإرشاد
- ٨- بروك، حليلة خضر (٢٠١٢م): حرية المعتقد في التشريع والقضاء الفرنسيين، المجلة الأردنية في القانون والعلوم السياسية، الأردن.
- ٩- بطوش، بسام عبد السلام (٢٠١٠م): الحرية في الخطاب الإسلامي الحديث، الشيخ محمد الخضر أنموذجاً، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، الكويت.
- ١٠- بكار، عبد الكريم (١٤٢١هـ): تجديد الوعي، دمشق، دار القلم.
- ١١- الجمال، محمد محمود (٢٠١٠م): الحرية وتطبيقاتها دراسة أصولية، مجلة الإفتاء بمصر، مصر.
- ١٢- زقزوق، محمود حمدي (١٤٢٢هـ): الموسوعة الإسلامية العالمية، القاهرة
- ١٣- الزنتالي، عبد الحميد (١٩٩٣م): فلسفة التربية الإسلامية في القرآن والسنة، الدار العربية للكتاب.
- ١٤- زيدان، عبد الكريم (١٣٨٨هـ): المدخل لدراسة الشريعة الإسلامية، ط٤، بغداد
- ١٥- السعدي، عبد الرحمن بن ناصر (١٤١٤هـ) تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان، مكة، المكتبة التجارية

- ١٦- الصاوي، محمد وجيه (١٩٩٢م): الحرية الشخصية لطلاب كلية التربية بجامعة قطر، حولية كلية التربية، قطر.
- ١٧- الصحاري، سلمة بن مسلم (١٤٢٠هـ): الإبانة في اللغة العربية، مسقط، وزارة التراث القومي والثقافة.
- ١٨- الصعدي، عبد المتعال (د.ت): حرية الفكر في الإسلام، دار الفكر العربي
- ١٩- عبدالعال، حسن إبراهيم (١٤٠٥هـ): مقدمة في فلسفة التربية الإسلامية، الرياض، عالم الكتب.
- ٢٠- العبد اللطيف، عبد اللطيف (١٤١٩هـ): ضوابط الحرية الفكرية في الإسلام وأثرها في الثقافة الإسلامية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية الشريعة.
- ٢١- عبيدات وآخرون (١٩٩٩م): البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه، الرياض، دار أسامه.
- ٢٢- الفوزان، صالح بن فوزان (١٤١٥هـ): الملخص الفقهي، ط٣، الدمام، دار ابن الجوزي
- ٢٣- الفيروز آبادي، محمد يعقوب (١٩٩٥م): القاموس المحيط، بيروت، مؤسسة الرسالة
- ٢٤- قطب، سيد (١٤١٤هـ): في ظلال القرآن، بيروت، دار الشروق.
- ٢٥- المقدسي، عبد الخالق (١٤١٠هـ): مفهوم الحرية في الفكر الإسلامي، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية الشريعة.



كلية التربية
المجلة التربوية

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

تصور مقترح

لدور الإشراف التربوي المتنوع في تطوير أداء المعلم في ضوء
خبرات بعض الدول

اعداد

د. رباح رمزي محمد الجليل

أستاذ أصول التربية المساعد - قسم

اصول التربية كلية التربية جامعة أسيوط

DOI: 10.21608/edusohag.2018.4614

المجلة التربوية - العدد الحادى والخمسون - يناير ٢٠١٨م

Print:(ISSN 1687-2649)

Online:(ISSN 2536-9091)

مستخلص الدراسة

هدفت الدراسة ما يلي:

- التعرف علي ماهية وفلسفة الإشراف التربوي المتنوع (مفهومه ، أسسه ، مبرراته ، أهميته ، أهدافه ، مزاياه ، أساليبه) .
- عرض لخبرات بعض الدول في تطبيق الإشراف التربوي المتنوع .
- التعرف علي الصعوبات التي قد تعوق تطبيق نموذج الإشراف التربوي المتنوع في مرحلة التعليم الأساسي.
- الوصول إلي رؤية مستقبلية حول تطوير أداء المعلم في ضوء الإشراف التربوي المتنوع بمرحلة التعليم الأساسي.

وتوصلت الدراسة لعدة نتائج أهمها : يلزم لتطوير أداء المعلم في ضوء الإشراف

التربوي المتنوع ما يلي

- ١- التوعية المهنية : وهي منظومة القيم التي تسود البيئة المدرسية
- ٢- متطلبات بيئة العمل : فالمعلمون في حاجة إلى بيئة عمل تحفزهم على التطوير المهني وقد أمكن تقسيمها لقسمين:
 - العوامل الأساسية: وتتضمن الراتب الشهري المناسب لإمكانات المعلم ، وتوافر المصادر المهنية والتعليمية كما وكيفا ، والمهام التعليمية ، التي تعني بعدم تكليف المعلم بأعمال بعيدة عن تخصصه، والبيئة المادية ، ويقصد بها توافر بيئة العمل المادية التي تشجع على الإبداع .
- ٣- المحفزات الإثرائية : وتشمل الروح القيادية لمدير المدرسة
- ٤- البنية التحتية: ويقصد بها مجموعات تنظيمية تكفل العمل الفعال لنمط الإشراف التربوي المتنوع
- ٥- وعي البيئة الصفية : يهتم القائمون بتحسين التعليم وفهم تلك البيئة المعقدة .
- ٦- الإمكانيات العامة المساندة. وتشمل هذه الخدمات : الملاحظة الصفية غير الرسمية من قبل مدير المدرسة ، وتحسين مستمر للمعلمين ضمن إطار المدرسة ، والعمل على إتاحة الفرص للمعلمين للالتقاء مع المدير

٧- التحسين الوظيفي خارج المدرسة : وذلك عن طريق توفير فرص لتنمية خبرات المعلمين مثل المشاركة في نشاطات الجامعة والمؤسسات التعليمية الأخرى، والتعاون بين المعلم وزملائه الآخرين ، وبين المدرسة والمدارس الأخرى.

Abstract of the study

The current study aimed at;

Recognizing the concept of differentiated educational supervision and its philosophy (definition, principles, justifications, importance, aims, merits and techniques).

Presenting some experiences of countries in applying the differentiated educational supervision.

Recognizing the obstacles that hinder the process of applying the differentiated educational supervision model at Basic education stage.

Coming down to a prospective vision toward developing the teacher performance in terms of the differentiated educational supervision at Basic education stage.

The study came down to some results, most important of which was the necessity of developing the teacher performance in terms of the differentiated educational supervision requires the following:

- The vocational awareness: it is the values composition that prevails at school environment.
- Work environment requirements: as teachers need a work environment that motivates them toward the vocational development. It was divided into main factors such as salary that suits teacher potentials and the educational and vocational resources qualitatively and quantitatively.
- Enriching motivates that includes the leadership spirit of school manager.
- Infrastructure: it is meant by organizing groups that fulfill effective work for the differentiated educational supervision model.
- Classroom awareness of the environment is concerned with organizers of improving education and understanding of this complex environment.
- Supporting public capabilities. These services include: informal classroom observation by the principal, continuous improvement of teachers within the school framework, and work to provide teachers with opportunities to meet with the director .
- Job improvement outside the school: by providing opportunities to develop the experiences of teachers such as participation in the activities of the university and other educational institutions, and cooperation between the teacher and other colleagues, and between the school and other schools.

المقدمة

نلمس في المجتمع التربوي على وجه الخصوص العديد من التطورات . ولكي نحقق ما بلغت إليه الدول المتقدمة من الازدهار في المجال التربوي علينا أن نجمع كل الطاقات لكي نفيد من الخبرات التربوية التي تشكل المنطلق الصحيح لهذا الازدهار . والميدان الحقيقي الذي يصقل الموهبة وينمي القدرات المهنية لدي المعلمين هو تطبيق أساليب الإشراف الحديثة .

ومن الملاحظ للباحث أن العملية التعليمية لن تخطو خطوة للأمام إلا عن طريق المعلم المؤهل القادر علي أن يسهم إسهاما فعالا وإيجابيا في تكوين مواطن عصري نافع لنفسه ولمجتمعه .

وإذا كان المعلم ركناً أساسياً ، فإن نجاح المعلم في أداء مهمته ، يعد نجاحاً لطلابه في تحصيل العلم وبالتالي تتحقق أهداف المناهج الدراسية ؛ ولذا فإن المعلم في حاجة دائمة إلي تنمية قدراته المهنية ورفع كفايات الأداء والمعرفة والمهارة ؛ ومن ثم يكتسب المعلم الثقة المنشودة التي يظهر مردودها علي أداء طلابه

ظهرت الحاجة إلي التنمية المهنية التي تعد مدخلا مهما وأساسيا من مدخلات العملية التعليمية حيث تعني تطوير الأداء المهني للمعلمين مما يجعلهم قادرين علي القيام بأدوارهم التعليمية ومتطلبات عملهم بكفاءة وفاعلية ، إذ أن التنمية المهنية عملية تنموية مستمرة تبدأ منذ تخرج المعلم من مؤسسات الإعداد والتحاقه بالخدمة ولا تنتهي إلا عند انتهاء خدمته وخلال هذه العملية التنموية تتضافر الجهود البشرية والإمكانات المادية بهدف تطوير أداء المعلم في الجوانب المعرفية والمهارية والسلوكية وعليه فإن التنمية المهنية عملية تتسم بالاستمرارية والتراكمية حيث يشترك فيها الأفراد؛ لكي يتعلموا كيف يرتقون بمستوى أدائهم على أكمل وجه ، بما يفي باحتياجات المجتمع ؛ لذا فهي عملية تحسين مستمرة لمساعدة المعلمين على بلوغ معايير عالية للجودة والإنجاز الأكاديمي (٢٦٥:١)

ولما كان الإشراف التربوي المتنوع أحد أساليب التنمية المهنية للمعلم ؛ لذا فوجود المشرفين التربويين أمر ضروري لما يقوم به المشرف التربوي تجاه المعلمين لرفع مستوى التعليم و؛ حتي يستطيع المعلم أن يتمكن من مساعدة المتعلمين في تحسين أدائهم ولإثارة دافعيتهم نحو النمو المهني ولتنفيذ تطوير المنهج المدرسي فهذه الخدمات تسهم كلها في

تحسين تعلم التلاميذ ونيل ثقة المواطنين في المدرسة . فالإشراف التربوي خدمة فنية متخصصة في المهارات المعرفية والأدائية المطلوبة .

ويوجهه ويرشده ولا يسعى إلى كشف أخطائه وإذا كانت هذه السياسة تنظر إلى وظيفة المشرف على أنها ليست وظيفة فوقية أو تسلطية وإنما هي وظيفة قيادية وإن المشرف التربوي هو قائد ورائد تربوي يؤمن فكرا وعملا بالديمقراطية ومبادئها أو ينظر إلى المعلم على أنه زميل في المهنة ويتعاون معه على حل المشكلات ويبني علاقاته معه على أساس من التفاهم والاحترام ويشجعه على الابتكار والتجديد ويهيئ له الفرص والمجالات الكافية للنمو المهني .

وأشار الشريف (٢٠١٢م) إلى أن عملية الإشراف تتم بالصورة السابقة من خلال العديد من الأساليب التي يقوم بها المشرف التربوي ويمارس فيها دورا في التطوير المهني للمعلمين وتحسين مستوي أدائهم ، والوقوف على أحسن الطرق التربوية للتدريس ، وتطوير العلاقات الإنسانية في المجتمع المدرسي ، وتمكين المعلم من النمو الذاتي ، ومساعدته في تحديد مشكلاته وتحليلها ، وذلك من خلال اتباع العديد من الأساليب والاتجاهات الحديثة في الإشراف التربوي ، مثل الإشراف العيادي ، وعناقيد التربية ، والإشراف المباشر ، والإشراف المتنوع . فالأسلوب الإشرافي بمثابة مجموعة من أوجه النشاط يقوم بها المشرف التربوي والمعلم والمتعلم ومدير المدرسة من أجل تحقيق أهداف الإشراف التربوي وكل أساليب الإشراف التربوي ما هي إلا نشاط تعاوني منسق ومنظم ومرتبطة بطبيعة الموقف التعليمي . (٢٧٠ : ٢)

وبسبب التغيرات التي تحدث على الميدان التربوي كان لزاما على القائمين في هذا الميدان إعادة النظر في العمليات الإشرافية على المستويين الفكري والتطبيقي ؛ ليتمكن الإشراف التربوي من أداء مهامه بكفاءة وفعالية ويصل بالمعلمين إلى تحسين وتطوير أدائهم المهني .

وللوصول إلى تطوير الأداء المهني للمعلمين فإن على المشرف التربوي أن يراعي الفروق الفردية بين المعلمين فهو بذلك يحتاج إلى مؤسسة متعلمة عن طريق توطيد أنشطة النمو المهني داخل المدرسة لتفعيل دور المعلمين في هذه الأنشطة مع مراعاة الفروق

المهنية للمعلمين من خلال تقديم أنشطة نمو مهني متنوعة تلبي الحاجات المختلفة للمعلمين (٣: ٥٦)

ومن الاتجاهات الحديثة للإشراف التربوي والذي يلبي الحاجات المهنية للمعلمين ويراعي الفروق الفردية بينهم هو الإشراف التربوي المتنوع ويرجع مفهوم الإشراف المتنوع إلي المربي الأمريكي ألن جلاتهورن Allan Althorn في كتابه الإشراف المتنوع سنة ١٩٨٤ . والذي حدد فيه مفهوم الإشراف المتنوع بأنه : نموذج إشرافي يهدف إلي إيجاد مدرسة عاملة ، عن طريق توطين أنشطة النمو المهني داخل المدرسة ، وتفعيل دور المعلمين في هذه الأنشطة مع مراعاة الفروق المهنية بينهم من خلال تقديم أنشطة نمو مهني متنوعة تلبي الحاجات المختلفة للمعلمين ، ويقوم الإشراف المتنوع علي فرضية بسيطة تستند إلي أن المعلمين مختلفين فلا بد من تنوع الإشراف ، فهو يسعى إلي الإفادة من أساليب الإشراف الأخرى وتطويعها لتناسب أكبر قدر من المعلمين . كما أنه يحاول تزويدهم بأكبر عدد من عمليات الإشراف وأنشطته ليتمكن كل معلم من اختيار ما يناسبه ، ويحقق نموه العلمي والمهني (٤: ٢٠)

ويري الباحث أن مفهوم الإشراف التربوي المتنوع يركز على مجموعة من المبادئ منها : إعطاء المعلمين حرية اتخاذ القرار وتحمل مسئولية قراراتهم ، مع إعطائهم خيارات إشرافية متنوعة ، حيث يتلقى المعلمين إشرافا من مصادر متعددة . فالمشرف لم يعد المصدر الوحيد ، والزيارات الصفية ليست الأسلوب الأمثل والأوحد لجميع المعلمين ، والمعلمون ينمون من خلال ما يلائم حاجاتهم ، لا ما يلائم ما تعلموه من الآخرين ، فالمدرسة مؤسسة اجتماعية متكاملة ، يعمل كل من فيها بتناغم وتكامل ، وهذا يتطلب إشرافا تربويا يسهم فيه الجميع .

كما أشار Glatthorn أن هذا النموذج من الإشراف يهدف إلي مراعاة الفروق الفردية بين المعلمين من خلال إعطائهم فرصة اختيار الأسلوب الإشرافي الذي يحتاجه ويريده حيث يقدم الإشراف المتنوع أساليب متعددة منها : التنمية المكثفة للمعلمين المبتدئين أو مما يعانون من مشكلات تدريسية معقدة ، كما يقدم النمو المهني التعاوني ، حيث يتيح للمعلمين العمل معا وذلك من أجل تحقيق النمو المهني لجميع أفراد المجموعة ، ويقدم الإشراف المتنوع أيضا النمو الذاتي كأسلوب ثالث وأخير لمن لديه خبرة وكفاءة عالية من المعلمين ويعتمد هذا الأسلوب علي تطوير المعلم لطاقاته وكفاياته المهنية بنفسه ومن خلال ما يقدم

الإشراف المتنوع من أساليب متنوعة فضلا عن ذلك يأخذ في حسبانته الحاجات المتنوعة ذات الطابع الخصوصي لكل معلم علي حده ليختار منها ما يحتاجه ويناسبه ، وبهذا يعطي المعلم الحرية في اختيار الأسلوب الذي يريده أو يراه مناسباً له (٥ : ٨٦)
الأسلوب الإشرافي المطروح لإمكانية تطبيقه فقد وجد الباحث الحاجة الملحة لمعرفة مدى أهمية هذا الأسلوب الإشرافي في مصر .

مشكلة الدراسة

انطلاقاً من أهمية الإشراف التربوي في تطوير العملية التعليمية كان لابد من مواكبته للتطور التربوي والتطور المعرفي فالإشراف التربوي يتعامل مع أهم أقطاب العملية التعليمية وهما : الطالب والمعلم ، وتأتي أهميته من أهمية دور المعلم الذي يعد حجر الأساس في العملية التعليمية ؛ لذا فإن تطوير المعلم واستثمار استعداده وقدراته ومنحه الثقة المطلوبة يتطلب نماذج إشرافية يثق في قدراتها وتراعي في الوقت نفسه الفروق والاختلافات بين المعلمين بعضهم البعض .

وتوصلت بعض الدراسات العربية إلى وجود بعض أوجه القصور في الإشراف التربوي من أهمها:

- ♦ إن عملية الإشراف التربوي يغلب عليها الطابع الشكلي، وتفتقر إلى الأهداف الواضحة.
 - ♦ لا يزال نسبة كبيرة من المشرفين التربويين يستخدمون الأساليب التقليدية التي تركز على تصيد الأخطاء والعيوب في الأداء.
 - ♦ قصور دور الأشراف التربوي في متابعة الاحتياجات التدريبية والنمو المهني للمعلمين.
- كل هذه المشكلات وغيرها أثارت اهتمام الباحثين من منطلق أهمية دور الإشراف التربوي باعتباره عملية تربوية مستمرة ومتطورة بتطور التوجهات الحديثة في الفكر الإداري (٦ : ٣)
كما أظهرت نتائج بعض الدراسات أن المعلمين يعتقدون أن الإشراف التربوي بصورته الحالية لا يساهم في تحسين العملية التعليمية، ولا يساهم في النمو المهني للمعلمين، ولا يعطيهم الثقة بأنفسهم، ولا يزال يمارس بطريقة استبدادية، وإن العلاقة بين المعلم والمشرف التربوي ينقصها التفاهم والتعاون. (٧ : ٥٩ - ٩٩)

إضافة إلى ذلك فإن الباحث من خلال مقابلات الباحث مع المشرفين على العملية التعليمية بأسبوط لاحظ اعتماد عملية الإشراف التربوي على الزيارات الصفية بشكل رئيس في

حين أن هناك أساليباً واتجاهات إشرافية لم تعط حقها من التفعيل رغم أهميتها في تحسين وتطوير أداء المعلمين ولاحظ تعامل بعض المشرفين التربويين مع المعلمين وممارساتهم الإشرافية الخاطئة التي لم تتطور بالشكل المطلوب لذا كان لابد من الوقوف علي النماذج الحديثة للإشراف التربوي وخاصة الإشراف المتنوع للاستفادة منها في ضوء خبرات بعض الدول التي لها تجارب في مثل هذا النموذج الإشرافي مثل الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة العربية السعودية فالمعلمين بحاجة ماسة إلي إشراف تربوي يراعي المستويات المختلفة والفروق الفردية بينهم ، إشراف يبني علي التعاون والثقة المتبادلة بين المعلم والمشرف التربوي ويهدف الي تنمية المعلمين مهنيا وتطوير كفاياتهم الانتاجية بعيدا عن تقويمهم وتصيد أخطائهم ومساعدتهم علي حل مشكلاتهم وتزويدهم بالخبرات التربوية اللازمة والمتجددة حتي يكون قادرا علي مواكبة مستجدات العصر والتغيرات السريعة التي يشهدها .

وهناك دراسات أجريت على أسلوب الإشراف المتنوع إلى أن هناك العديد من الإيجابيات المرتبطة بأداء المعلمين من خلال تمكينهم من المشاركة في تطوير أنفسهم واكتشاف قدراتهم وزيادة الثقة بأنفسهم ، كما أن تصنيف المعلمين إلي فئات يسهل معالجة القصور ومقابلة احتياجاتهم التدريبية ، وإيجاد روح التعاون والعمل الجماعي بين المعلمين ، وتعزيز مبدأ التدريب علي رأس العمل والتطوير أثناء الخدمة ونقله الي مكان العمل ، وتركيز جهود المشرف التربوي بصورة أكثر فاعلية داخل المدرسة ، وزوال الحاجز النفسي بين المشرف والمعلم (٨ : ٢٦)

ومن هنا فإن مدخل مشكلة الدراسة يتحدد في تبني نموذج الإشراف التربوي المتنوع والذي يهدف إلي تنظيم عمل المشرفين التربويين في الميدان ويقدم آلية واضحة لعمل المشرف التربوي داخل المدرسة وذلك من خلال تصنيف المعلمين إلي ثلاث فئات (التطوير المكثف ، النمو المهني التعاوني ، النمو الذاتي) وفقا لمستوي المساعدة التي يحتاجونها لتنمية أنفسهم مهنيا . وتميز هذا النموذج لا يكمن في حادثته فقط وإنما في كونه يستفيد من الأساليب الأخرى التي اعتاد عليها المشرفون التربويون لكنه يطورها وينظمها ويعيد ترتيبها وفق اجراءات محددة ، بحيث تشكل في مجموعها آلية عمل واضحة تهدف في المقام الأول إلي مساعدة المعلمين علي تحقيق النمو المهني .

لذلك جاءت هذه الدراسة للتعرف علي إمكانية تطبيق الإشراف التربوي المتنوع في مرحلة التعليم الأساسي في ضوء خبرات بعض الدول .

أهداف الدراسة

- التعرف علي ماهية وفلسفة الإشراف التربوي المتنوع (مفهومه ، أسسه ، مبرراته ، أهميته ، أهدافه ، مزاياه ، أساليبه) .
- عرض لخبرات بعض الدول في تطبيق الإشراف التربوي المتنوع .
- التعرف علي دور المشرف التربوي في حال تطبيق نموذج الإشراف التربوي المتنوع في مرحلة التعليم الأساسي.
- التعرف علي الصعوبات التي قد تعوق تطبيق نموذج الإشراف التربوي المتنوع في مرحلة التعليم الأساسي.
- الوصول إلي رؤية مستقبلية حول تطوير أداء المعلم في ضوء الإشراف التربوي المتنوع بمرحلة التعليم الأساسي.

تساؤلات الدراسة

- تحاول الدراسة الإجابة عن التساؤلات التالية :
- ما ماهية الإشراف التربوي المتنوع ؟
 - ما خبرات بعض الدول في تطبيق الإشراف التربوي المتنوع ؟
 - ما معوقات تطبيق الإشراف التربوي المتنوع في مرحلة التعليم الأساسي ؟
 - ما التصور المقترح لدور الإشراف التربوي المتنوع في تطوير أداء المعلم في ضوء خبرات بعض الدول ؟

الدراسات السابقة

(أ) الدراسات العربية

١. دراسة راشد حسين العبدالكريم (٢٠١٣) (٩ : ٥)

هدفت الدراسة إلي التعرف بالإشراف التربوي المتنوع من خلال المصادر المتخصصة وتقويم هذه التجربة والتعرف علي الإيجابيات والسلبيات لهذا النموذج التي ظهرت أثناء التطبيق كما رصدت هذه الدراسة أهم المعوقات التي واجهت التطبيق وكشفت النتائج عن

تحقيق العديد من النقاط الأساسية في الإشراف التربوي المتنوع أهمها : كسر الحاجز النفسي بين المعلم والمشرف ، نقل عملية التدريب داخل المدرسة ، تفعيل طاقات المعلمين وظهرت عدة معوقات للتطبيق أهمها : الوقت ، برامج التهيئة ، المبنى المدرسي ..

٢. دراسة محمد سالم العمرات ، محمد دايج القمول. (٢٠١٣) (١٠ : ٧)

هدفت الدراسة إلى التعرف علي درجة تأثير إشراف الأقران علي ثقة المعلمين وفاعليتهم والتزامهم ورغبتهم في التعاون في مدارس مديرية قصبة الطفيلة ، وقد استخدمت المنهج الوصفي ، وتوصلت إلي أن أثر إشراف الأقران علي ثقة المعلمين وفاعليتهم والتزامهم ورغبتهم في التعاون جاء بدرجة متوسطة ، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية في مجالات الثقة في الإدارة ، والثقة في المعلمين ، والالتزام نحو المدرسة ، والالتزام نحو عملية التعلم تعزي لمتغير المؤهل العلمي ..

٣. دراسة فاطمة محمد أحمد بريك (٢٠١١) (١١ : ١٧)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف علي واقع ممارسة المشرفات التربويات للنماذج الإشرافية الحديثة (الاكلينيكي، التطوري ، المتنوع ، التأملي ، الإلكتروني) بمنطقة جازان ، ومعرفة معوقات ممارسة تلك النماذج الإشرافية الحديثة ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي وتوصلت الدراسة إلي عدة نتائج منها : أن المشرفات التربويات لا يمارسن النماذج الإشرافية الحديثة (المتنوع ، التأملي ، والتطوري) ، كما كشفت عن بعض الممارسات النادرة ومنها مراعاة الفروق الفردية بين المعلمات أثناء الممارسة الإشرافية للإشراف المتنوع .

(ب) الدراسات الاجنبية

١. دراسة كونو (kono, 2012) (١٢ : ٦٩)

وهي بعنوان (الإشراف المتنوع كبديل حديث لتنمية المعلمين)

دراسة نوعية هدفت إلي تطوير نظام الإشراف المتنوع كبديل للنظام الإشراف القائم حاليا والذي يعتمد علي الإشراف الاكلينيكي المستخدم بطريقة كبيرة من قبل المدارس في مدارس ك . ١٢ ، ويستخدم الإشراف الاكلينيكي بشكل مباشر الطريقة التقليدية التي تقوم علي تقييم فرد لآخر لكن نظام الإشراف المتنوع يقدم نماذج تقييم متعددة، والتي يستخدم لتحسين عملية التدريس داخل الصفوف الدراسية التي تعمل علي تشجيع التنمية المهنية للمعلمين وتوصلت الدراسة إلي عدة نتائج منها : الإشراف المتنوع يتطلب إيجاد مبادئ تساعد علي الفهم العميق

للمعلمين ، ومعرفة مستوياتهم العلمية ، ونقاط قوتهم وضعفهم ، ومراحل تطوّرهم ، وابتكار نماذج للتقويم ، كما توصلت الي أن نمو وتطور أداء كل معلم يتفاوت وفقا للمراحل المختلفة ، ونجاح الأداء الوظيفي يتوقف علي تنوع أساليب التقويم التي يقدمه الإشراف التربوي المتنوع.

٢. دراسة رانجي (Range,2011)(١٣ : ١٢)

وهي بعنوان (الإشراف والتقويم من منظور وايومنج)

هدفت الدراسة إلي تقييم التصورات والإجراءات لمديري وايومنج بشأن دورها في الإشراف وتقييم المعلمين وخصوصا في ضوء الخيارات المتاحة في الإشراف المتنوع ،وتوصلت الدراسة إلي عدة نتائج تشير إلي : أغلب مبادئ السلوكيات الإشرافية في كثير من الأحيان هي سلوكيات تقييمية ، ويمارس مديرو المدارس الابتدائية أعمالهم التقييمية بصورة أكثر انتشارا وأكثر بكثير من مديري المدارس الثانوية ، وإلي جانب ذلك أشارت المبادئ إلي وجود إحباط في الإشراف لدي المعلمين حول الوقت وأداء التقويم ، وعدم رغبة المعلمين للتغيير.

٣. دراسة لندا وكينيث (Linda & Kenneth,2010)(١٤ : ٤)

وهي بعنوان (أثر تدريب الأقران علي الممارسات الصفية للمعلمين الجدد)

هدفت إلي الكشف عن أثر تدريب الأقران علي الممارسات الصفية للمعلمين الجدد، مستخدمه المنهج التجريبي، وتم ذلك خلال إخضاع أربع معلمين للتدريب علي بعض المهارات ، وذلك قبل ممارستهم للإشراف علي أقرانهم من المعلمين وتمثلت مهام التدريب في : مهارة اللقاء القبلي للزيارة ، جمع البيانات أثناء الزيارة الصفية ، واللقاء البعدي للزيارة ، وتحليل البيانات التي جمعت أثناء الزيارة ، وتوصلت الدراسة الي أن التدريب تم بشكل جيد وكان كافيا ، وأن إشراف الأقران زاد من تفاعل المعلمين وأضاف اليهم شيئا في ممارستهم الصفية .

٤. دراسة إبس (Epps,2010)(١٥ : ٨)

وهي بعنوان (مدي قدرة نموذج الإشراف المتنوع علي تطوير أنظمة المدارس)

هدفت الدراسة إلي الكشف عن مدي قدرة نموذج الإشراف المتنوع علي تطوير المدارس وقامت هذه الدراسة علي تصنيف المدارس وفقا لعدة عوامل ، إضافة إلي تعديل الموارد المالية المخصصة لجميع المدارس وفقا لأسلوب الإشراف المطبق بها ، وأجريت الدراسة علي

المدارس الحضرية الكبيرة وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج : أن مستوي درجات المدارس ، وسنوات الخبرة ، والتمويل المالي كلها متغيرات تؤثر بشكل كبير علي قدرة نموذج الإشراف المتنوع في التأثير علي تطوير المدارس.

تعقيب علي الدراسات السابقة

من خلال الاطلاع علي الدراسات السابقة العربية أو الأجنبية تبين أن أهمية تطبيق الإشراف التربوي المتنوع كنموذج تنطلق فلسفته من الفروق الفردية بين المعلمين كما أنه يتيح الفرصة للمعلمين القدامى والجدد لاختيار أسلوب الإشراف الذي يتناسب مع امكاناتهم وقدراتهم المعرفية ويعمل علي التنمية المهنية كما أنه يتيح لهم حرية تحديد الأهداف والخطط التدريسية ويدفعهم نحو تحسين الأداء.

أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة :

اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات في محاولة وضع تصور مقترح لتطبيق الإشراف التربوي المتنوع وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في محاولة الاستفادة من خبرات بعض الدول التي تطبق نموذج الإشراف التربوي المتنوع في التعرف علي مزاياه وأهدافه ومرتكزاته كما أنها تحاول أن تصل إلى رؤية مستقبلية لتطوير أداء المعلم في ضوء تطبيق الإشراف المتنوع في التعليم الأساسي في مصر.

منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي لمناسبته لطبيعة الدراسة الحالية حيث يقوم علي جمع البيانات والمعلومات التي تساعد علي وصف وتحديد الحالة موضوع الدراسة وتحليلها وتقييمها وكيفية الوصول الي أفضل النتائج المرجوة منها .

حدود الدراسة

- الحد الموضوعي : الإشراف التربوي المتنوع في مرحلة التعليم الأساسي ، وخبرات بعض الدول في تطبيق الإشراف التربوي المتنوع .

الإطار النظري للبحث

أولاً: مفهوم الإشراف التربوي :

ليس هناك مفهوم ثابت للإشراف نظراً للتغيير والتطوير الذي يطرأ على الساحة التربوية وهناك العديد من التعريفات التي وردت ، حيث عرف الأسدي وإبراهيم (٢٠٠٧ م) الإشراف التربوي بأنه : " العملية التي يتم فيها تقويم وتطوير العملية التعليمية ومتابعة تنفيذ كل ما يتعلق بها لتحقيق الأهداف التربوية ، وهو يشمل الإشراف على جميع العمليات التي تجري في المدرسة سواء أكانت تدريسية أم إدارية أم تتعلق بأي نوع من أنواع النشاط التربوي في المدرسة وخارجها والعلاقات والتفاعلات الموجودة فيما بينها" (١٦ : ٩)

ومن خلال عرض المفاهيم السابقة يتضح أن الإشراف التربوي يقوم علي دراسة الظروف التي تحيط بالعملية التعليمية والتي تؤثر بشكل أو بآخر في عملية التعليم والتعلم وهو خدمة فنية يقوم بها المشرف التربوي لتحسين مناخ العمل الملانم لجميع أطراف العملية التعليمية .

ثانياً: أهداف الإشراف التربوي :

أهداف الإشراف التربوي متعددة، وقد يرجع ذلك إلى اختلاف تعريفاتهم واختلاف الفلسفات التي تنطلق منها تعريفاتهم وفهمهم وإلمامهم بجوانب العملية الإشرافية. وقد حددت عتيبة (٢٠٠٩) وصالح (٢٠٠٧) أهداف الإشراف التربوي فيما يأتي :

- توضيح الأهداف التربوية العامة والخاصة للمعلمين، ومساعدتهم على ترجمة الأهداف إلى مواقف سلوكية من أجل أحداث التغيير المرغوب فيه في سلوك المتعلم. تشجيع المعلمين على الإبداع والابتكار وإجراء البحوث الميدانية التي تسهم في الارتقاء بالعملية التعليمية في عناصرها المختلفة.

- مساعدة المعلمين على التعاون فيما بينهم لتذليل الصعوبات المهنية. والارتقاء بمستوى الأداء المهني والفني والإداري لهم وتحفيزهم على تتبع نتائج البحوث التربوي والنفسية، والتعرف على أساليب واستراتيجيات التدريس الحديثة وتطبيقها في مجال تخصصهم.(١٧: ٦٣٦)

ويتبين أن الإشراف التربوي في عمومياته يهدف إلى تطوير عملية التعليم والتعلم من خلال تحسين مكوناتها، وتقديم المساعدة الإدارية والفنية اللازمة لمعالجة الصعوبات التي تواجه العملية التعليمية، في جو من الثقة والاحترام المتبادل وتقبل النقد والنقد الذاتي في ضوء الفلسفة التربوية التي يستند إليها النظام التعليمي، فالإشراف التربوي يعدّ محوراً استراتيجياً ومن أهم العوامل التي تسهم في تحقيق الفاعلية التعليمية للمدرسة، ولهذا ينبغي أن ينظر إليه في إطار منظومة كلية لها أبعادها التربوية والاجتماعية والسياسية والأخلاقية والتكنولوجية التي تؤثر في جودة الأداء التعليمي للمدرسة.

ثالثاً: أساليب الإشراف التربوي :

التطورات والتغيرات التي حدثت في مجال الفكر الإداري ، فقد تبعها تطورت في مسئوليات ومهام الإشراف التربوي، وظهر مفهوم الإشراف الشامل الذي يعتمد على التفاعل بين المشرف التربوي وجميع أطراف العملية التعليمية من أجل تحسين وتطوير العملية التعليمية ، وتعددت أنماط الإشراف التربوي تبعاً لذلك التطور، وأصبح لكل موقف تعليمي نمط إشرافي مناسب، وظهر في أدبيات الإشراف التربوي عدة تصنيفات.

فهناك من صنف الإشراف التربوي بناء على الأساليب الإجرائية إلى إشراف فردي مثل: الزيارة الصفية والاجتماع بالمعلم، وإشراف جماعي مثل: الندوات والدورات وورش العمل ، وهناك من صنفه بناء على المخرجات والنتائج المتوقعة إلى: إشراف تصحيحي، وإشراف وقائي، وإشراف بنائي وإبداعي، وهناك من صنفه بناء على الأداء التطويري إلى إشراف تربوي من خلال الرفاق، وإشراف تربوي ذاتي، وإشراف تربوي مهني، وإشراف تربوي عن بعد، وإشراف تربوي بالقبعات الست، وإشراف تربوي معرفي ، الإشراف التربوي المتنوع .

وفيما يلي سوف نتناول بشئ من التفصيل الإشراف التربوي المتنوع

رابعاً: الإشراف التربوي المتنوع Differentiated Supervision

مقدمة:

الإشراف التربوي يعد من العمليات التي تتوقف عليها أداءات المعلمين داخل القاعات الدراسية ، ولا يمكن الاستغناء عنها كعملية مساعدة للمعلم وإن كانت أسس إعداد المعلم سليمة ومناسبة حيث له التأثير الكبير في تحسين أساليب التعلم مما يحقق الأهداف التربوية ونتيجة لتطور عمليات الإشراف التربوي التي انعكست من خلال تطور العملية التعليمية التربوية تعددت وتنوعت أنماط وأساليب الإشراف التربوي حيث تهدف جميعها الي خدمة العملية التعليمية وتقديم العون والمساعدة للمعلمين .

وقد ظهر حديثاً ما يعرف بالإشراف التربوي المتنوع الذي يعد من أحدث نماذج الإشراف التربوي حيث يدعو هذا النموذج بأساليبه الإشرافية الثلاث (المكثف ، التعاوني ، الذاتي) إلي التعاون مع المعلمين وتفهم حاجاتهم وطاقتهم ومساعدتهم لتمكنا من تطوير أنفسهم والارتقاء بمستوي أدائهم لتحقيق الأهداف التعليمية والتربوية في أفضل صورة ممكنة (١٨ : ١)

وقد عرف هذا النوع من الإشراف التربوي منذ فترة طويلة، إلا أنه أخذ حديثاً مفاهيم جديدة علي يد آلان جلاتهورن (Allan Glatthorn) ، فأصبح إشرافاً فنياً يبني علي التخطيط الصحيح والعلاقات الإنسانية المتبادلة ، ويهدف إلي تحسين أداء المعلمين ، وتحسين قدراتهم العلمية والمهنية، ويهتم هذا النوع من الإشراف بالقضايا الفنية والإدارية ، حيث يقوم المشرف بتقديم تغذية راجعة للمعلم موضحاً الايجابيات والسلبيات بهدف تطوير الأداء بأسلوب إنساني رفيع. (١٩ : ٦٣٦)

وعرض آلان جلاتهورن (Allan Glatthorn) أفكاره لأول مرة عن الإشراف التربوي المتنوع في عام ١٩٨٤م ، ثم أعاد ترتيبها بشكل أفضل عام ١٩٩٧م ، وينطلق في فلسفته من الفروق الفردية بين المعلمين حيث يري أن المعلمين يتفاوتون في قدراتهم وإمكاناتهم الشخصية المهنية ومستوياتهم العلمية ، لذا يري أنه من غير المناسب استخدام نمط الإشراف الاكاديمي مع المعلمين جميعاً دون استثناء، بل لابد من طرح عدة خيارات أمامهم، وإتاحة الفرصة لهم لإختيار الأسلوب الإشرافي المناسب لكل منهم وحدد أربعة أساليب إشرافية للاختيار وهي :الإشراف التربوي المكثف ، الإشراف التربوي

التعاوني، الإشراف التربوي الذاتي، والإشراف التربوي الإداري ويشير (البابطين) إلا أن هذه الأساليب الإشرافية ليس من ابتكارات جلاتهورن، إنما هي أساليب إشرافية معروفة قبل أن يعرف نمط الإشراف التربوي المتنوع ، إلا أن جلاتهورن استطاع جمعها تحت مظلة الإشراف التربوي المتنوع (٢٠ : ٣١)

١ - مفهوم الإشراف المتنوع

تناول الكثير من التربويين الإشراف المتنوع علي النحو التالي :

ويعرف حاشي (٢٠١٠) الإشراف المتنوع بأنه " نموذج إشرافي يهدف إلى إيجاد مدرسة متعلمة ، عن طريق توطين أنشطة النمو المهني داخل المدرسة وتفعيل دور المعلمين في هذه الأنشطة، مع مراعاة الفروق المهنية بين المعلمين من خلال تقديم أنشطة نمو مهني متنوعة تلبي الحاجات المختلفة للمعلمين " (٢١ : ١٠٢)

ويعرفه آلان جلاتهورن (1997) نموذج يرتكز علي فرضية مفادها، ان المعلمين مختلفون فيما بينهم من حيث الخبرة والامكانيات الشخصية والمهنية، فلا بد من التنوع في الإشراف. وهو يعطي المعلم أساليب إشرافية (المكثف، التعاوني ،الذاتي ،الاداري) ليختار منها ما يناسبه، لتطوير قدراته وتنمية مهاراته (٢٢ : ١٢)

ويري الباحث من خلال التعريفات السابقة أن الإشراف التربوي المتنوع يعالج المشكلات التي تواجه الأساليب الإشرافية الأخرى حيث يعطي الحرية للمعلمين للاختيار وتحمل المسؤولية كما أنه يراعي الفروق الفردية للمعلمين ويوطن عملية الإشراف في المدرسة مما يساعد علي تحقيق التنمية المهنية للمعلمين ويؤدي إلي تحسين المخرج التعليمي.

الأسس النظرية للإشراف المتنوع

ويستند الإشراف المتنوع علي ثلاثة أسس نظرية، وعلي المشرف أن يفهم هذه الأسس لتساعده علي حل المشكلات العملية التي قد تنشأ أثناء التطبيق وهذه الأسس هي :

١ . النظرة الحديثة للتعليم (البنائية)

٢ . النظرة لأسلوب التعامل مع المعلم (تمكين المعلم)

٣ . النظرة لأسلوب تنمية المعلم (٢٣ : ٢٤)

وسوف نعطي نبذة مختصرة عن هذه الأسس :

- النظرة الحديثة للتعليم (البنائية)

تقوم هذه النظرية علي منح المعلم حرية بناء معرفته ذاتيا داخل عقله مستفيدا من كامل خبراته السابقة التي اكتسبها من مختلف المصادر . المجتمع ، المدرسة ، الزملاء ، المشرف ، والخبرات الخاصة وغيرها) ، فالمعلم في هذه الحالة أصبح قادرا علي بناء معرفته التربوية والمهنية بنفسه بناء ينسجم مع قدرته علي ممارسة الإشراف التربوي كسلطة داخلية تنبع من ذاته لا سلطة خارجية تمارس عليه (٢٤ : ٢٤)

- النظرة لأسلوب التعامل مع المعلم (تمكين المعلم)

يعتبر تمكين المعلمين من الأسس المهمة التي يستند عليها الإشراف التربوي المتنوع، والذي يعني بإعطاء المعلمين نوع من السلطة والحرية في اتخاذ القرار حيال أدائهم التدريسي، ونموهم المهني مع تحميلهم مسئولية ذلك .

وعرفها البعض (٢٠١٢) بأنها عملية إعطاء المعلمين شيئا من السلطة والحرية في اتخاذ القرار، وإشعارهم بمكانتهم الاجتماعية والمهنية، حفزهم علي التصرف بوصفهم مهنيين، وتحميلهم في مقابل ذلك مسئولية ما يقومون به من أعمال، كما دلت البحوث علي أن تمكين المعلمين يفيد في الجوانب التالية :

- رفع مستوى الرضا الوظيفي لدي المعلمين
- رفع مستوى الدافعية
- زيادة فاعلية اتخاذ القرار
- زيادة الجودة

- النظرة لأسلوب تنمية المعلم (الممارسة التأملية)

النظرة لأسلوب تنمية المعلم من أهم الأسس النظرية للإشراف المتنوع كون أنه يعطي المعلمين فرصة لمراجعة وتوجيه أنماط السلوك لديهم، وإعادة النظر في القناعات والفرضيات التي توجه تدريسهم بشكل مباشر مستمر مما يحقق أهداف المؤسسة التربوية.

أهداف الإشراف المتنوع

هذا الاتجاه الحديث في الإشراف التربوي يهدف إلى :

١. تحسين أداء المعلمين الجدد وممن هم في حاجة إلى المشرف التربوي .
٢. تحفيز المعلمين للرقى بمستوي أدائهم، وتطوير أنفسهم ذاتيا بطريقة تعاونية تشاركية .
٣. المحافظة علي أداء المعلمين ذوي الخبرة وتشجيعهم علي تنمية مستوي أدائهم.
٤. إيجاد بيئة نفسية اجتماعية في المدرسة تحفز علي التعلم والنمو والتعاون المشترك .
٥. بقاء المشرف التربوي قويا من المعلم طوال العام الدراسي ، وهذا ينهي مشكلة تقييم المشرف للمعلم من زيارة واحدة أو زيارتين التي غالبا ما تواجه باعتراض المعلم علي تقييم المشرف .
٦. أن تكون زيارة المشرف في النموذج الجديد زيارة تطوير لا تقييم .
٧. القضاء علي التي تكون غالبا مجاملة أو حساسة بين المشرف التربوي وبين المعلم أو مدير المدرسة .
٨. مشاركة مدير المدرسة والمعلمين والمشرف التربوي في وضع البرامج التي تطور العمل داخل المدرسة بما ينعكس مع الطلاب .
٩. تقدير مهنية المعلمين وتحقيق الرضا الوظيفي لهم .
١٠. مراعاة الفروق الفردية بين المعلمين ويتضح ذلك من خيارات النموذج
١١. انطلاق العمل في هذا النموذج من حاجات المعلم المهنية (٢٥)

مبررات تطبيق الإشراف المتنوع:

١. أنه يراعي أوضاع المدارس وظروف المعلمين.
٢. أنه يراعي التفاوت والفروق الفردية بين المعلمين.
٣. أنه يراعي مهنية المعلمين.
٤. يوفر الوقت للمشرف مما يجعل المشرف يركز على عينة من المعلمين (٢٦: ١٥)

أهمية الإشراف المتنوع:

تكمن أهمية الإشراف المتنوع في أنه ينظر إلى كل معلم من منظور خاص، بحيث يهتم بالفروق الفردية لدى كل معلم ومن خلال هذه الفروق تبني على أساسها عملية الإشراف التربوي. كما تكمن أهميته في أنه يتبنى فلسفة جديدة للإشراف تعتمد على وجود علاقات إنسانية بين المشرف والمعلم، وتقوم هذه العلاقة على المودة، بهدف تطوير وتحسين الأداء المهني للمعلم (١٩:٢٧)

خيارات الإشراف المتنوع

أشار جلاتهورن (Glatthorn, 1997) بأن المقصود بالخيارات التطويرية للإشراف المتنوع هي الأساليب التي يطبقها المعلمون في تطوير أدائهم المهني، وقد قسمها إلى ثلاث أساليب على النحو التالي:

أ) التنمية المكثفة (Intensive Development)

إن هذا الأسلوب يقدم للمعلمين المبتدئين عادةً، أو الذين يعانون من مشكلات تدريسية مستعصية، ويهتم هذا الأسلوب بتطوير أداء المعلم دون تقويمه، وكذلك يهتم هذا الأسلوب بالعمل التعاوني فالمشرف يتعاون مع المعلم من خلال الاستكشاف والبحث عن الحلول المؤدية إلى الارتقاء بأدائه وتطوير مهاراته. (١٥: ٢٨)

ويري (جلاتهورن (Glatthorn, 1997) أن هناك شبه بين هذا الأسلوب والإشراف الإكلينيكي ألا أن الأول يختلف عنه من ثلاثة وجوه هي:

- يركز الإشراف الإكلينيكي على طريقة التدريس بينما ينظر أسلوب التنمية المكثفة إلى نتائج التعلم.
 - يطبق الإشراف الإكلينيكي في الغالب على جميع المعلمين دون النظر إلى تفاوت مستوياتهم بينما يطبق أسلوب التنمية المكثفة على من يحتاجه من المعلمين.
 - في الإشراف الإكلينيكي يعتمد المشرف على نوع واحد من الملاحظة بينما في التنمية المكثفة فإن المشرف يستفيد من أدوات متعددة.
- ويلاحظ بأن الإشراف الإكلينيكي وأسلوب التنمية المكثفة يقومان كلاهما على العلاقة الودية والمشاركة الفاعلة بين المشرف والمعلم وذلك من أجل تحسين الأداء المهني للمعلم.

وتتم التنمية المكثفة بمراحل تشبه مراحل الإشراف الإكلينيكي نوردتها بشئ من التفصيل فيما يلي:

١ . اللقاء التمهيدي :يتم هذا اللقاء عادة في أول العام الدراسي يتباحث المشرف مع المعلم عن أوضاعه ويحاول المشرف التعرف على ما قد يحتاجه المعلم من علاج لتطوير أدائه وتنمية مهاراته ومعارفه.

٢ . لقاء قبل الملاحظة الصفية : يتم خلال هذا اللقاء مراجعة المعلم للدرس المراد ملاحظته من قبل المشرف وفيه تتحدد أهداف الملاحظة الصفية.

٣ . الملاحظة الصفية التشخيصية : يقوم المشرف في هذه المرحلة بجمع المعلومات التي لها علاقة بالأمر المراد ملاحظته وذلك لتشخيص احتياجات المعلم.

٤ . تحليل الملاحظة التشخيصية : يقوم كل من المعلم والمشرف خلال هذه المرحلة بتحليل المعلومات التي جمعت، ومن ثم يقومان بتحديد النقاط التي تحتاج إلى تنمية مكثفة عبر نشاطات تنموية.

٥ . لقاء المراجعة التحليلي : يتم خلال هذه المرحلة تحليل خطوات الدرس، وتوضيح أهميته وذلك لنمو المعلم مهنيًا.(٢٩ : ٥٥)

٦ . حلقة التدريب : يتم في هذا اللقاء إعطاء المعلم نوع التدريب والمتابعة لمهارات سبق تحديدها من قبل المشرف أثناء الملاحظة التشخيصية، وتتكون حلقة التدريب من خطوات وهي:

- تزويد المعلم بالمعلومات الأساسية لتلك المهارة .
- شرح تلك المهارة وكيف يمكن تأديتها .
- عرض المهارة بشكل عملي .
- تمكين المعلم من التدريب بشكل عملي ويتم من خلاله توجيهه وذلك بإعطائه تغذية راجعة.

- تمكين المعلم من التدريب المستقل، وتقديم تغذية راجعة له.

٧. الملاحظة المركزة: يتم فيها تركيز المشرف على ملاحظة تلك المهارة التي تم تحديدها مسبقاً وجمع معلومات عنها.

٨. لقاء المراجعة التحليلي المركز: تتم فيه مراجعة نتائج الملاحظة المركزة والقيام بتحليلها؛ وتعد هذه المرحلة مرحلة معقدة نوعاً ما وتستهلك الوقت (٣٠: ١٤٥)

ومما سبق يري للباحث أن هذا الأسلوب يحتاجه المعلم المبتدئ أو الذي يعاني من مشكلات يصعب حلها بالطرق الأخرى، فهذا الأسلوب يتيح له تحسين أدائه المهني بشكل مكثف و يضمن له التطور الذي يحتاجه.

ب) النمو المهني التعاوني

وهو أحد خيارات نموذج الإشراف التربوي المتنوع، ويرى جلاتهورن (Glatthorn, 1997) بأن النمو المهني التعاوني هو عملية يتم من خلالها تطوير المعلمين عن طريق التعاون المنظم للزملاء حيث تعمل مجموعة المعلمين للارتقاء بأدائهم المهني بشكل تعاوني في ضوء خطط التطوير في مدارسهم.

ويركز هذا الأسلوب أيضا على السماح لمجموعة صغيرة متجانسة من المعلمين بأن يعملوا معا وذلك من أجل تحقيق النمو المهني لجميع أفراد المجموعة ، حيث إن العمل من خلال مجموعة تعاونية يحدث أثر كبير، كما يقوي أيضا الروابط بين تطور المدرسة ونمو المعلمين، فتنمية المعلمين في هذا الأسلوب ليس غاية بحد ذاته، ولكنه يعتبر طريقة فاعلة لتحسين تعلم الطلبة من خلال تطوير التدريس. (٣١ : ٧٢)

كما أن المعلمين يعملون بشكل أفضل من خلال العمل التعاوني، مما يتيح لهم تنمية أدائهم المهني وتبادل وجهات النظر فيما بينهم، وذلك من أجل تحسين تعليم وتعلم الطلاب (٣٢ : ٨٢) ويرى الباحث أن النمو المهني التعاوني يعد من أساليب رعاية عملية نمو المعلمين من خلال تعاونهم مع بعض بشكل منتظم يضمن لهم تحقيق النتائج المرجوة منه. ومسوغات هذا الأسلوب تحدد في النقاط التالية:

- الوضع التنظيمي للمدرسة : يعد العمل التعاوني بين المعلمين له الأثر الايجابي على المدرسة بحيث يقوي الروابط بين المعلمين وبالتالي يربط نمو المعلمين بتطوير المدرسة. ولا يعد نمو المعلمين غاية في حد ذاته بل وسيلة لتحسين عملية التعلم وذلك من خلال تحسين عملية التعليم.
- وضع المشرف : يمكن للمشرف أن يوسع دائرة عمله من خلال أسلوب النمو المهني التعاوني .
- وضع المعلم : لهذا الأسلوب فوائد تعود على المعلم حيث يشعره بمسئولية تنمية نفسه، كما يمكنه هذا الأسلوب من تبادل الخبرات بينه وبين المعلمين الآخرين. (٣٣ : ٢٥)

الأنماط التطويرية للنمو المهني التعاوني:

يذكر العبد الجبار، (١٤٢٩ هـ) أن للنمو المهني التعاوني عدة أنماط وهي:

■ التدريب بإشراف الزملاء (تدريب الأقران)

يعد من أكثر الأنماط شيوعاً حيث يقوم مجموعة من المعلمين بملاحظة تدريس زميل لهم بشكل منظم وتقديم تغذية راجعه له من أجل تطوير أدائه. ويتم في هذا النمط خطوات التنمية المكثفة نفسها، ولكنها تتم بين المعلمين أنفسهم دون تدخل من المشرف التربوي. ولهذا النمط خصائص كالتالي:

١. الاهتمام بالفروق الفردية لدى المعلمين.

٢. يتعلم المعلمون بنفس الطريقة التي يتوقع أن يعملوا

٣. تفريد التعليم.

٤. يتم التعلم على أساس سرعة المعلمون أنفسهم

■ التحليل الذاتي للأداء:

يقوم معلم من خلاله بتسجيل أدائه بالصف عبر جهاز الفيديو، بعد ذلك يقوم بتحليل أدائه عن طريق نماذج تقدم من قبل المشرف التربوي، ثم يقوم بكتابة تقرير قصير عن أدائه، وما هي الجوانب التي يحتاج إلى تطويرها.

■ اللقاءات التربوية :

هي مناقشات منظمة حول قضايا تربوية ومهنية، الهدف منها تحسين المستوى المعرفي والمهني لدى المعلمين. ويفضل أن تكون على شكل ورش عمل. (٣٤: ١٠٦)

إجراءات تطبيقها:

- تحديد الموضوعات.

- ارتباط الموضوعات باحتياجات المعلمين.

- يتولى تحديد الموضوعات المعلمون، ويكون للمشرف والمدير الدور في تحديد تلك

الموضوعات حسب الحاجة.

■ تطوير المنهج : يتفاوت المعلمون في طريقة تطبيقهم للمنهج و إن كان المنهج هو

ذاته، لذا يعمل المعلمون بشكل جماعي لوضع خطة يتم من خلالها تطبيق المنهج وما

يحتاج من تعديل أو تطوير، وكذلك السعي للوصول إلى أفضل الطرق لتنفيذ المنهج وتطبيقه، وبعد ذلك يقوم المعلمون بتقويم المنهج وتقديم تغذية راجعة.

■ البحوث الميدانية: هي تلك البحوث التي يقوم بها المعلمون والتي تتعلق بموضوعات تربوية ومهنية، وبهذا النمط يتمكن المعلم من تطوير أدائه المهني ورفع كفاياته. ويرى الباحث أن إجراء البحوث التربوية تعد من صور النمو المهني المهمة والتي تساعد المعلمين على تنمية أدائهم المهني. إلا أن الدراسات كشفت أن هناك قصور في تطبيق هذا النمط، حيث أوضحت دراسة مدبولي (٢٠١١ م) (بأن نسبة ٧٢،٧ % من المعلمين لم يقوموا بأية بحوث من هذا النوع خلال سنوات خبرتهم التدريسية وأن نسبة ١،٦٢ % من المعلمين لم يسبق لهم التدريب على مثل هذه البحوث خلال ما اجتازوه من برامج للتدريب أثناء الخدمة خلال سنوات عملهم. ولعل تطبيق الإشراف المتنوع يساعد علي خفض تلك النسب، حيث يقدم هذا النمط كأحد أنماط النمو المهني التعاوني الذي يساعد المعلمين على النمو مهنيًا. (٩٢ : ٣٥)

ويستنتج الباحث من خلال هذه الأنماط أن الهدف منها تطوير أداء المعلمين من خلال أنماط متنوعة تركز على التعاون والمشاركة بينهم. وتتناسب هذه الأنماط مع المعلمين اللذين لديهم خبرة متوسطة في المجال التعليمي، فهذه الأنماط يرتقي أداء المعلمين، مما يؤدي إلى رضائهم على الأداء الوظيفي الأمر الذي يجعل العملية التعليمية ناجحة وتؤدي غرضها على أكمل وجه.

وخلاصة الموضوع يمكن لكل مدرسة أن تصوغ ما يناسبها من صور النمو المهني التعاوني. ولعل لهذا الأسلوب ثمة أمور تساعد في تحقيق أهدافه منها: تهيئة البيئة المدرسية، وعمل التدريب اللازم، والمشاركة الفاعلة من المعلمين والتخطيط والمتابعة الجيدة من قبل الإدارة، بالإضافة إلى تحفيز المشاركين عن طريق المكافأة والتقدير لجهودهم.

■ النمو الذاتي:

يعرف النمو الذاتي بأنه "عملية إشرافية تفريديه يحدد فيها المعلم أهدافه وخططه، ليتمكن من العمل باستقلال في خطط نموه المهني مع مساعدة طفيفة من قبل المشرف كمناصح أو المدير أو الزميل"

ويعرفه العوران (٢٠١٠) بأنه "عملية نمو مهنية تربوية يعمل فيها المعلم منفرداً لتنمية نفسه، ويكون نمو المعلم نابعاً من جهده الذاتي، وإن كان سيحتاج من وقت لآخر إلى الاتصال بالمدير أو المشرف". (١٥٣: ٣٦)

ويري الباحث من خلال ما سبق أن هناك اتفاقاً في مفهوم النمو المهني بأنه عملية يقوم بها المعلم بنفسه لتطوير أدائه المهني، مع الحاجة من وقت لآخر لمساعدة الزملاء أو المشرفين، وهذا ما يؤكد جوردن (Gordon, 2005) (٣٧: ٢٢) بأن المعلم لا يعمل بشكل منعزل بل لابد من أن يتضمن ذلك العمل التعاوني مع المعلمين، وذلك من خلال مشاركة الزملاء والمشرفين معلومات تتعلق بأدائه وتقييمها وتصميم الخطة الذاتية وتنفيذها والتقييم الذاتي للتقدم نحو أهداف النمو، وللمعلم في هذا الأسلوب مسؤولية اتخاذ القرارات في كل خطوة من خطوات التطوير الذاتي مع الاعتماد على المعلومات والتوجيه والدعم التقني من قبل الزملاء والمشرفين.

مسوغات طرح النمو الذاتي:

١. تمهين التدريس وجعله مهنة يجب إتقانها بشكل مستمر، وذلك لمواكبة مستجدات العصر.

٢. مراعاة قواعد تعلم الكبار وخاصة ذوي الخبرة الذين لديهم المقدرة على تطوير أنفسهم، بالإضافة إلى ميلهم لاتخاذ القرار بحريه فيما يتعلق بطرق تعلمهم.

٣. مراعاة الوقت من حيث منح المعلمين إمكانية ترتيب أنشطتهم وفقاً للوقت المتاح لهم.

٤. الاستفادة من قدرات وإمكانيات هؤلاء المعلمين من خلال مقدرتهم على تحليل العملية التعليمية وتقديم الخطط اللازمة لتطويرها.

٥. الاستفادة من خبرة المعلمين في منح زملائهم مزيداً من الخبرات التربوية المعتبرة لتطوير أنفسهم. (٣٨: ٦٦)

ولكي يتم النجاح لعملية النمو الذاتي يجب مراعاة النقاط التالية:

- إعطاء التدريب الكافي لمهارات الإشراف الذاتي والتي منها:
 - ✓ مهارة صياغة الأهداف.
 - ✓ مهارة تصميم خطط واقعية فاعلة قابلة للتطبيق.

✓ مهارة تحليل المعلومات المتوفرة في سجلات المعلم نفسه، وتحليل ما يراه المعلم مسجلاً في ملفه من سلوكيات التدريس.

✓ مهارة تقويم التقدم والنمو المستمرين.

• جعل البرنامج بسيطاً بعيداً عن التكلف والتعقيد.

• توفير المصادر اللازمة.

• الحصول على تغذية راجعة تطويرية عن التنفيذ.

ويعد هذا الأسلوب مناسباً للمعلمين الأكفاء الذين لهم خبرة في المجال التعليمي كما أنهم يتصفون بالأمانة والكفاءة العالية ولديهم إدراك عميق لأهمية هذا الإشراف الذاتي ويمتلكون مهاراته وأدواته. (٣٩: ١١)

ويري الباحث أن لهذا الأسلوب أهمية للمعلم ومن الضروري توضيح أهميته له وإكسابه أدوات ومهارات التنمية الذاتية، حيث أن التطورات السريعة في المجال التربوي تؤكد على ضرورة إتقان هذا الأسلوب التنموي من قبل المعلم ليتم تحقيق الجودة الشاملة في العملية التعليمية.

ومن خلال ما تم استعراضه يتضح للباحث أيضاً بأن تنوع خيارات وأساليب الإشراف المتنوع يساعد على تحقيق الجودة الشاملة في العملية التعليمية، فهو يركز على تطوير وتحسين أداء المعلمين كافة بشكل يضمن لهم العطاء بفاعلية وكفاءة. وهذا ما يسعى الباحث إلى إيضاحه من ضرورة تطبيق هذا النموذج من الإشراف على المعلمين عامة، حتى تعود الفائدة على التدريس بشكل ناجح وحتى تحقق المناهج أهدافها وتصل إلى غايتها وبالتالي تتحقق الجودة في مخرجات العملية التعليمية.

معايير تصنيف المعلمين:

ويتم تصنيف المعلمين بين خيارات الإشراف المتنوع وفقاً لمعايير التالية:

الخيار الأول:

فئة التطوير المكثف ويستفيد منه المعلمين اللذين تنطبق عليهم المعايير التالية:

١. المعلمين الجدد (سنتان فأقل).

٢. أو رغبة المعلم نفسه.

٣. أو أن تكون درجة الأداء الوظيفي للمعلم ٨٥ فأقل.

٤. أو المعلم الذي لديه مشكلات تدريسية وتربوية يعاني منها .

الخيار الثاني:

فئة النمو المهني التعاوني ويستفيد منه المعلمين اللذين تنطبق عليهم المعايير

التالية:

١. الخدمة أكثر من سنتين وأقل من عشر سنوات.

٢. أو أن تكون درجة الأداء الوظيفي للمعلم أكثر من ٨٥ درجة.

الخيار الثالث:

فئة النمو الموجة ذاتيا ويستفيد منه المعلمين اللذين تنطبق عليهم المعايير التالية:

١. الخدمة عشر سنوات فأكثر.

٢. أو أن تكون درجة الأداء الوظيفي للمعلم لا تقل عن ٩٦ درجة لمدة ثلاث سنوات فأكثر.

٣. أو القدرة على المشاركة في اللقاءات التربوية التي تعقدها المدرسة، والقدرة على وضع خطة لتطوير ذاته والقيام بتطبيقها. (٤٠ : ١٤)

آليات عمل المشرف التربوي في الإشراف المتنوع:

١. القيام بزيارة المدارس المعنية والاجتماع بمديريها وذلك من أجل تعريفه بآلية العمل وكيفية تطبيق إجراءات البرنامج.

٢. الاجتماع بفئة التنمية المكثف وتنفيذ المراحل الثمان معهم.

٣. الاطلاع على خطط حلقات تدريب الأقران فئة النمو التعاوني ومتابعة تنفيذها بالزيارة المنسقة مع كل فريق والاطلاع على محاضر اجتماعاتهم.

٤. الاطلاع على خطط معلمي فئة النمو الذاتي وإقرارها، والاطلاع على مدى تنفيذها خلال الزيارات اللاحقة والقيام بتقديم المساعدة إذا لزم الأمر.

٥. وضع هدف محدد وأداة ملاحظة لكل زيارة.

٦. الاطلاع على ملفات المدرسة المعدة لبرنامج الإشراف المتنوع .

٧. حضور اللقاءات والاجتماعات إذا ما دعي إليها.

٨. المشاركة في إعداد نماذج العمل وأدوات الملاحظة التي يتطلبها العمل مع المعلمين.

٩. المساهمة في تهيئة الميدان التربوي لتقبل الإشراف المتنوع والاستفادة من أنشطته المتنوعة.

١٠. المشاركة الفاعلة في تقويم الإشراف المتنوع وإعطاء التغذية الراجعة اللازمة في حينها لكل عناصر الميدان التربوي (٤١ : ٣٣)

ومن خلال ما سبق ينضح أن للمشرف التربوي في الإشراف المتنوع أدوار متعددة ومتنوعة، فلم يعد دور المشرف التربوي القيام بزيارة صفية وتقديم الملاحظات والانتقادات على أداء المعلم، بل تنوعت أدواره طبقاً لتنوع الخيارات التي يقدمها الإشراف المتنوع، الأمر الذي يجعل منه شخص مرن يتفاعل مع جميع خيارات وأساليب الإشراف المتنوع كما يجب ويؤدي أدواره بإتقان حتى تتحقق أهداف الإشراف المتنوع، ومن خلال الأدوار المنوطة للمشرف التربوي تبرز لنا مزايا هذا النموذج الإشرافي توردها الباحثة في التالي:

مميزات الإشراف المتنوع:

ينفرد الإشراف المتنوع بعدة مزايا تجعل منه نموذجاً منفرداً عن غيره فمن مزاياه:

١. المرونة والتي تمنح هذا النموذج القدرة على التكيف مع جميع الظروف المدرسية.
٢. يراعي ظروف المعلمين المختلفة، فيسمح لهم بالاختيار بين الأساليب المتاحة.
٣. يربط بين النظرية والتطبيق العملي، من حيث تدرس الأفكار وتناقش، فتولد بالتالي قناعات تدفع المعلمين إلى توظيفها وممارستها بشكل عملي.
٤. ينظر للعملية التعليمية والتعليمية نظرة شاملة ومتكاملة، ويهتم بجميع عناصرها من معلم ومتعلم وكتاب وطرق تدريس ووسائل تعليمية وبيئة مدرسية.
٥. يشجع على وجود روح الثقة والمودة والاحترام بين المشرف والمعلم، ويقوي أواصر الاتصال بينهم.
٦. يشجع أيضاً على العمل التعاوني التشاركي بين الزملاء.
٧. يسمح بالاستفادة من الأساليب الإشرافية الأخرى، ويطوعها حتى تتناسب مع عدد أكبر من المعلمين.
٨. يتيح للمعلم فرصة تقويم نفسه ذاتياً.
٩. يشجع المعلم على التفكير والتأمل. (٤٢ : ٢٢)

ويري الباحث أن الإشراف التربوي المتنوع يتمتع بالإفادة من نماذج إشرافية أخرى فهو لم يأتي بشيء لم يسبق له أن طبق، بل أنه ضم أكثر من نمط وأسلوب إشرافي مما جعل منه نموذجا إشرافيا مرنا ، يسمح للمعلمين اختيار ما يلائم ويناسب قدراتهم فلا يفرض شكل وأسلوب واحد، وحيث أن المعلمين يتفاوتون في مستوياتهم وقدراتهم فإن هذا يؤكد أهمية استخدام هذا النموذج ليتيح لهم جميعا باختلاف مستوياتهم فرصة تطوير أدائهم ومهاراتهم المعرفية والمهنية بشكل يتناسب مع الجميع. بالإضافة إلى أن عمل المعلم في جو يسوده المودة والاحترام يزيد من فعاليته وكفاءته وبالتالي يؤدي إلى تطوير أدائه المهني؛ فالإشراف المتنوع يوفر أجواء كهذه وعند تطبيق نموذج الإشراف المتنوع يؤدي إلى وجود علاقة تعاونية ودية بين المعلم والمشرف التربوي

إيجابيات الإشراف التربوي المتنوع :

للإشراف المتنوع مجموعة من الايجابيات منها

- زوال الحاجز النفسي بين المشرف والمعلم
- التنوع في الأساليب الإشرافية المنفذة في المدارس وزيادة عددها
- إعطاء الفرصة للمعلمين لتطوير ذواتهم واكتشاف قدراتهم وزيادة الثقة بأنفسهم
- تصنيف المعلمين إلى فئات مما يسهل معالجة القصور ومقابلة احتياجاتهم التدريبية
- إيجاد روح التعاون والعمل الجماعي بين المعلمين
- تعزيز مبدأ التدريب علي رأس العمل والتطوير أثناء الخدمة ونقله إلى مكان العمل
- تركيز جهود المشرف التربوي بصورة أكثر فاعلية داخل المدرسة
- دفع مديري المدارس للعناية والاهتمام بالجانب الفني أكثر من قبل
- زيادة النمو المهني والتطوير الذاتي للمشرفين التربويين
- توفي الوقت لدي المشرف التربوي للقيام بدوره الأساسي
- ازكاء روح التنافس بين المعلمين داخل المدرسة وبين المشرفين التربويين في تقديم

الأفضل (٤٣ : ٨)

معوقات الإشراف التربوي المتنوع

كما أن للإشراف التربوي المتنوع مجموعة من المعوقات :

- ضعف تقبل الميدان التربوي للتجربة الجديدة

- عدم وجود نماذج عمل موحدة
- أنصبة المعلمين المكتملة
- قلة تفاعل بعض المعلمين وخاصة معلمي التربية البدنية والفنية مع النموذج
- قلة التفاعل مع مستجدات التخصص (٤٤ : ٨)

خامساً : خبرات بعض الدول في تطبيق الإشراف التربوي المتنوع

مبررات تبني الباحث هذه التجارب المختارة:

من خلال اطلاع الباحث على هذه التجارب وجد أنها تميزت بالدعم المهني للمعلمين حيث يحصل المعلمون على رواتب عالية، إضافة إلى أن ضغط العمل أقل بقليل، وهناك عدالة بين الساعات التدريسية للطلاب وساعات التنمية المهنية للمعلمين، كما أن المناهج الدراسية معدة إعداد جيد وفق معايير موضوعة من قبل الدولة . وسيتناول الباحث خلال هذا الفصل عرضاً لهذه الخبرات التي طبقت الإشراف التربوي المتنوع في مدارسها والذي أدى إلى رقي وتقدم التعليم كما أدى إلى تحسين المخرج التعليمي حيث ساعد هذا النموذج على تحقيق التنمية المهنية للمعلم وتحسين عملية التدريس والاهتمام بالمخرج التعليمي كما ساعد على تحسين تحصيل التلاميذ .

ويشير الدخيل ((٢٠١٤م) بأنه لا توجد تجربة تعليمية جاهزة " تُعد وصفة سحرية أو صحية " قابلة للاستنساخ بكامل مقوماتها، فالتجارب التعليمية الناجحة إنما تستند على كم هائل من التراكم الحضاري والفكري والثقافي للدول، وتسهم في بنائها كثير من العوامل والظروف والبيئات الحاضرة التي ترعاها وتسهم في نمائها... وإن دراسة أي تجربة تنموية بغية تطبيقها الحرفي أو استنساخها إنما هو ضربٌ من العبث التنظيري والخطأ الفكري والمنهجي... فالمقصود هو أن نستلهم روح التجارب التربوية والتعليمية في دول العالم المتقدم، وأن نستفيد من ملامحها وأفكارها ومقوماتها وتطبيقاتها الناجحة للخلاص من روح التخلف والجهل، الذي يأخذنا بعيداً عن ركب الحضارة والتقدم. (٤٥ : ٨)

وهذا البحث يستعرض ملامح من التجربة الأمريكية والسعودية في تطبيق نموذج الإشراف التربوي المتنوع . ولامح التجربة السنغافورية التعليمية والإشرافية ويحاول أن يستلهم منها ما يمكن أن يكون سبباً لتطوير أداء المعلم في مصر .

ونتناول بالعرض والتحليل لخبرت بعض الدول في تطبيق الإشراف المتنوع :
الولايات المتحدة الأمريكية متمثلة في (مدرستي هازلتون وشاموكن بولاية بنسلفانيا)
كما يعرض لخبرة سنغافورة في الإشراف التربوي والمملكة العربية السعودية وعرض
لكيفية الاستفادة من هذه الخبرات في دور الإشراف التربوي المتنوع في تطوير أداء
المعلم.

١ - تجربة الولايات المتحدة الأمريكية

تعد الولايات المتحدة الأمريكية من الدول العظمى في العالم، التي تتجه أنظار الجميع
إليها لمتابعة كل ما يحدث في نظامها التعليمي لمعرفة كل جديد لديها، لكنه من الصعب
التحدث عن نظام التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية بالمعنى الحرفي لأن التعليم من
مسؤوليات الولايات المختلفة والبالغ عددها خمسون ولاية تقريباً.

ويعتمد نظام التعليم في أمريكا على النظام " اللامركزي"، ولهذا السبب فإن القوانين التي
تحكم هيكل ومضمون برامج التعليم تتنوع بدرجة كبيرة ما بين ولاية وأخرى، ومع ذلك تبدو
هذه البرامج متشابهة بشكل ملحوظ بسبب العوامل المشتركة بين هذه الولايات كالحاجات
الاجتماعية والاقتصادية والتنقل المتكرر للطلاب والمعلمين من ولاية إلى أخرى ومن ثم فإن
التجريب والتنوع في كل ولاية لا يعوق دون ظهور شكل عام للنظام التعليمي في أمريكا.

والتعليم العام إجباري في الولايات المتحدة الأمريكية ومجاني في كافة المدارس الحكومية
ويبدأ عادة من سن السادسة أو السابعة وحتى سن السادسة عشر وإلى أن يستكمل الطالب
دراسة المرحلة الثانوية التي تنتهي في الصف الثاني عشر أما بالنسبة للمدارس الخاصة
فيسمح لها بالعمل وفق تراخيص خاصة وقواعد تتبع لاعتماد هذه المدارس من قبل الولاية
التابعة لها.

أ - الهيكل التنظيمي للإشراف التربوي بالولايات المتحدة الأمريكية:

إن الهيكل التنظيمي للإشراف التربوي في منطقة تعليمية معينة ليس مطابق تماماً لما هو
موجود في منطقة تعليمية أخرى حيث يرتبط الهيكل التنظيمي للإشراف بحجم السلطة التعليمية
المحلية الموجود فيها، وهناك أسباب كثيرة تساعد على وجود هذا الاختلاف في الهياكل
التنظيمية للإشراف التربوي لعل أهمها: اختلاف الظروف المحلية من منطقة لأخرى، وربط

التعليم بحاجات المجتمع المحلي، والنمو السريع في النظم التعليمية. ومع وجود هذا الاختلاف في الهياكل التنظيمية إلا أن هناك سمات رئيسية مشتركة في جميع هذه الهياكل التنظيمية. تختلف الهياكل التنظيمية للإشراف التربوي في المناطق الصغيرة عن المتوسطة والكبيرة، ففي المناطق الصغيرة التي لا يزيد عدد الطلاب في المدرسة الواحدة عن ألف تلميذ يصل عدد المدرسين العاملين فيها إلى خمسة وعشرين مدرساً، ونظراً لقلّة عدد الموظفين في هذه المدارس فإن الإشراف التربوي ينظم بشكل أفقي، حيث يكون مراقب التعليم على اتصال مباشر بالمدرّسين التربويين ذوي المستوى الواحد من السلطة، ومن هنا يعد مراقب التعليم في المجتمعات الصغيرة مديراً ومشرفاً في الوقت نفسه. (١٥٥:٤٦)

ويتكون الهيكل التنظيمي للإشراف التربوي من:

١. المراقب: هو المسؤول التنفيذي في النظام المدرسي الأوسع في المقاطعة، كما أنه يتحمل مسؤولية مطلقة من أجل إنجاح كافة أوجه العملية المدرسية.
 - ٢ - المشرفون: هي ألقاب تطلق على الأشخاص الذين يعملون في المستويات المختلفة في التسلسل الهرمي في النظام المدرسي، ويتم تعيينه من خلال مجلس المدرسة، ومن الواضح أن لديهم سلطة في إعطاء أحكام لتحسين العملية التعليمية ولكن القرار النهائي يكون في يد الهيئة الممثلة في المراقب
 - ٣ . المستشار: هم معلمون يكون بإمكانهم التشاور مع زملائهم فيما يتعلق بتنفيذ واجباتهم المدرسية، وتقديم المساعدة لمن يحتاجها.
 - ٤ . المدير: مسئول تنفيذي تعليمي للإدارة داخل المدرسة، ويمتلك سلطة اتخاذ القرارات، ونشر القوانين والتنظيمات التي تتمشى مع التشريع ووظائف المدير تقويم المعلمين.
 - ٥ . رؤساء الأقسام: يعد رئيس القسم هو المنسق بين المعلمين الذين يشتركون في العمل في مادة دراسية معينة، ورئيس القسم مسئول عن المسؤوليات التنظيمية في القسم بالإضافة لمساعدة المعلمين المهتمين بتحسين فعاليتهم التدريسية.
- "كما يوجد في مكتب المقاطعة قسم كبير لكل مبحث دراسي فقط للإشراف النمو المهني، ومعظم هذه المكاتب لها علاقة جيدة بكليات التربية بالجامعات المختلفة ، ومن خلال هذه العلاقة يتم منح الطلاب الشهادة التي تؤهلهم لأن يصبحوا معلمين مؤهلين

لكل ولاية من الولايات نظامها التعليمي الخاص بها، وتقوم السلطات التعليمية في كل مدينة وقرية من كل ولاية بتطبيق النظام التعليمي بما يتفق مع احتياجاتها وظروفها، ونظرًا لوجود فروق في الإمكانيات المادية، وفي قدرات السلطات التعليمية في الولايات لتمويل برامجها التعليمية على الوجه المطلوب تقوم الحكومة الفيدرالية بتقديم الإعانات والمساعدات للولايات حسب نسب مقررّة وذلك لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بين الطلاب الأمريكيين (٤٧):

(١٥٥)

يمكن القول إنه من الخطأ أن نحدد نمطاً واحداً يسود جميع الولايات لتنظيم الإشراف التربوي ، كما هناك خمسين ولاية في الولايات المتحدة الأمريكية فهنا أيضاً خمسون تنظيمًا للإشراف التربوي ، إذ لا يوجد بين هذه النظم نظامان متماثلان تماماً ، فكل ولاية نموذج ونظام وإجراءات إدارية تختلف عنها في سائر الولايات ومع ذلك فإن الشائع وجود تشابه في نمط التنظيم في المقاطعات كبيرة الحجم ومتوسطة الحجم أو الوحدات المدرسية بالمقاطعات الصغيرة ، ومنه يتضح أن التنظيم يعتمد أساساً على التنظيم الرأسي الذي يقوم على الإشراف على المادة في جميع مراحل التعليم .

ب - أساليب الإشراف التربوي في الولايات المتحدة الأمريكية

وهناك نوعان من أساليب الإشراف هما الأساليب الجماعية والفردية ، وإن كان هناك اتفاق في الأسلوب فهناك اختلاف في الإجراءات الخاصة كل منهما ، وفي مجال زيارة الصفوف تختلف من ولاية لأخرى . وفي مجال تقويم فاعلية كفاية المدرس تعتبر الولايات المتحدة الأمريكية هذا الأسلوب من أساليب الإشراف التربوي للوظائف المهمة التي يقوم بها المشرف ، ويتم تقييم المشرف للمعلم من خلال اختبارات تستخدم كمقاييس للوقوف على مدى كفاية المعلم ومنها الاختبارات المهنية واختبارات تحصيل التلاميذ ، ومقاييس التقدير التشخيصية والنوعية الذاتية ، وقد تزايد الاهتمام بوسائل التقويم الذاتية وأصبح من واجب المشرف الفني معاونة المدرسين على تقدير أنفسهم ذاتياً بغرض تحسين أنفسهم وتحقيق نموهم المهني وزيادة كفاءتهم . في مجال المداولات الإشرافية تتيح الفرصة للمعلمين لعرض وجهات نظرهم واحترام آرائهم. في مجال الاجتماعات العامة للمعلمين تستخدم الاجتماعات العامة للمعلمين كأداة للإثارة ، ويعنى عناية خاصة باختبار المكان المناسب والوقت الملائم والذي يناسب بالدرجة الأولى ، ويبحث فيها المشكلات التي يواجهها المعلمون أنفسهم ويقوم

المعلمون بالتخطيط لهذه الاجتماعات وتحديد موضوع الاجتماع والموعد المناسب وإمكان الملائم . في مجال النشرات الإشرافية تتخذ صورة التوصيات والكتب الدورية وتتضمن كثيرا من الأنشطة والمراجع وبذلك تصبح فعالة ومثيرة لاهتمام المدرسين , وذلك يعكس اللامركزية التي يتسم بها تنظيم الإشراف في الولايات المتحدة الأمريكية وللمسؤوليات والحريات الواسعة التي تتمتع بها سلطات التعليم في هذا البلد (٤٨ : ٢٥)

ج - تجربة مدرسة منطقة هازلتن بولاية بنسلفانيا بالولايات المتحدة الأمريكية , (Hazleton area school district.2012)

تعمل إدارة المناطق التعليمية بمنطقة هازلتن بالولايات المتحدة الأمريكية , وفق ما ورد في خطة المنطقة التعليمية للإشراف المتنوع (Hazleton area school district.2012), على إتاحة الفرص للمعلمين لاتخاذ القرارات المرتبطة بتطويرهم مهنيا , وتوفير الادوات لهذا التطور الذي يمكن التربويين من تولي المسؤولية الشخصية , حيث تلتزم خطة الاشراف المتميزة بالمنطقة في ايجاد بيئة صحية للمعلمين داخل المدرسة , تعزز من طرق التدريس وتشجع الطلبة على التحصيل العملي , وبالتالي تعمل علي توفير فرص مستدامة لتطوير المعلمين مهنيا , بهدف تحقيق النجاح والمساهمة في العملية التربوية (٤٩ : ٥٥)

وتعتمد خطة الاشراف المتنوع لهذه المدرسة على نموذج جلاتهورن (glatthorn) للإشراف المتنوع , ونموذج دانيلسون (danielson) وهو أحد النماذج المطورة الحديثة لنموذج جلاتهورن والذي يركز علي تزويد المعلمين بالفرص التطورية في مختلف مراحل التطور , ويجعلهم ينهمكون في عمليات مختلفة ويمارسون أنشطة متنوعة , كما يركز نظام تقويم المعلمين على التقويم التكويني , ويستخدم أنشطة التطوير الموجه ذاتيا لدعم التعلم المهني , ويتضمن ثلاثة مسارات للإشراف التربوي على المعلمين : برنامج المعلم المبتدئ , ومسار التطوير المهني للمعلمين المثبتين الذين يظهرون الاهتمام بمقاييس التدريس الفعال , ومسار مساعدة المعلم وذلك للمعلمين الذين لم يحققوا الجودة التعليمية (٥٠ : ١٥٥)

وحددت الخطة أنماط إشرافيه متنوعة تطبق وفق آلية محددة للاختيار والتقييم, وفيما يلي استعراض لهذه التجربة (hazlton area school district)

- أهداف خطة التطوير المهني :

هدفت مدرسة هازلتون من خلال خطة التطوير المهني, الى توفير الدعم اللازم لهيئة التدريس لتعزيز تطورهم المهني وانجاز مسؤولياتهم التعليمية ,من خلال التعلم التأملي, وتدريب الأقران ونموذج التعلم مدي الحياة , حتى يستطيع كلا من المعلمين والطلاب المساهمة في مجتمع اكبر, فإدارة مدرسة هازلتون تري أن عمل الاداريين والمعلمين معا أثناء العملية التعاونية, يمكن أن يصقل مهاراتهم من خلال الإفادة من نقاط القوة لدى كل واحد منهم.

- خطة الإشراف المتنوع بمدرسة منطقة هازلتون (٥١ : ٤٦)

توفر خطة الاشراف المتنوع في هذه المدرسة إطار عمل للخدمات الإشرافية تنسجم مع التطوير المهني للمعلمين , وتتضمن خطتها اخضاع المعلمين لحلقة تطويرية , وتبدأ بمشاركة كل معلم باختيار الأسلوب الذي يتناسب مع احتياجاته مع التطوير المهني , في جو من التعاون والاحترام المتبادل.

وتتضمن الخطة ثلاثة خيارات تطويرية هي : النمو المهني الذاتي , والنمو المهني التعاوني , والاشراف الاكلينيكي بحيث يكون في كل سنة دراسية على الأقل ٢٥ % من الهيئة التدريسية في كل مبني تتبع الاشراف الاكلينيكي وبالتالي فان المعلمين غير المثبتين , أو المعلمين الجدد سيستخدمون الاشراف الاكلينيكي سنويا, في حين أن كل معلم يمتلك خبرة سيستخدم الإشراف الاكلينيكي كل أربع سنوات , وفي السنوات التالية قد يختار المعلم ذو الخبرة بين وضع التطوير المهني القائم على التوجيه الذاتي أو التعاوني مالم يتم اعتماد خلال ذلك من قبل المشرف المباشر

وفيما يلي عرض للخيارات التطويرية ضمن نموذج الإشراف المتنوع الذي طبقته المدرسة:

١ - النمو المهني الموجه ذاتيا:

وهي طريقة إشرافيه تمكن المعلم من الانخراط في دراسة مستديمة لجانب محدد من جوانب المناهج الدراسية، أو استراتيجيات التدريس التي تعزز مهارات التدريس ، وترفع من المستوى التحصيلي للطلاب ، ويخصص هذا الخيار لمعلمين المثبتين والذين لا تقل خبرتهم عن ثلاث سنوات ، إضافة الى حصولهم على تقدير ممتاز في اخر ثلاث تقارير للأداء الوظيفي قبل انضمامهم في خطة النمو الموجه ذاتيا وله عدة متطلبات منها :

- يقدم المعلم خطة عمله الى المشرف التربوي للمراجعة والاعتماد قبل ١٥ اكتوبر من السنة الاكاديمية
- المعلم مسئول عن جمع وتحليل وتسليم كافة البيانات المتفق عليها في الخطة الاجرائية وغيرها من المتطلبات
- حصول المعلم علي موافقة مشرفه المباشر على خطة عمله او تغييرها
- اجتماع المشرف التربوي مع المعلم لمناقشة مدى التقدم في انجاز اهداف خطته وذلك في نهاية كل فصل
- اكمال المعلم عملية التقييم الذاتي لخطته في نهاية كل فصل دراسي
- مشاركة المعلم بنتائجه مع اعضاء هيئة التدريس
- المعلم الذي سيحصل على تقارير مرضية عند الانتهاء من خطته خلال السنة الدراسية الحالية يتم تصنيفه مره اخرى في نهاية العام الدراسي القادم
- يستمر المعلم في النمو المهني الاتي مالم تتغير ظرف المعلم والتي تستدعي تغييره سواء بطلب من المعلم او من المشرف التربوي
- بعد مرور اربع سنوات يمكن ان ينضم المعلم لفئة الاشراف الإكلينيكي او النمو المهني التعاوني لمدة سنة وبنهاية العام الدراسي يمكن للمعلم الرجوع مرة اخرى للنمو المهني الذاتي او اسلوب اخر بموافقة مشرفه المباشر

٢ - النمو المهني التعاوني

وهي طريقة إشرافيه تسمح للمعلم بالعمل مع معلم آخر ، او مجموعة صغيرة من المعلمين في بيئة تعاونية ، لدراسة وتطوير وتعديل الاداء المهني، ويتضمن النمو المهني التعاوني: تدريب الاقران ، وتطوير المناهج الدراسية ، والبحث الاجرائي ، وهو مخصص للمعلمين المثبتين ، والذين لا تقل خبرتهم عن ثلاث سنوات في وظيفتهم الحالية ، وتقدير ممتاز في اخر ثلاث تقارير ، في حين يمكن للمعلمين الغير مثبتين اختيار هذا الخيار اضافة لوضعهم في الاشراف الإكلينيكي.

ومن متطلبات النمو المهني التعاوني ما يأتي:

- تسليم المعلمين الخطة الاجرائية الى المشرف المباشر للمراجعة والاعتماد ، قبل ١٥ اكتوبر من العام الاكاديمي الحالي ، بحيث تشمل الخطة على: الأهداف ، ووصف لخطوات المجموعة في تحقيق الأهداف ، والاطار الزمني ، والموارد المطلوبة ، والزيادة المتوقعة في التحصيل العلمي للطلبة، وتحديد واجبات وأدوار كل معلم لتحقيق أهداف المجموعة.
- المجموعة مسؤولة عن جمع وتحليل وتسليم كافة البيانات المتفق عليها في الخطة الاجرائية.
- حصول المجموعة على موافقة مسبقة من المشرف المباشر ، قبل أن تخضع الخطة الإجرائية لأي تعديل أو تغيير ، وغيرها من المتطلبات الاخرى.
- يجتمع أعضاء المجموعة مع المشرف التربوي في نهاية كل فصل دراسي، لمناقشة مدى التقدم في انجاز اهداف خططهم.
- اكمال المعلمين عملية التقييم الذاتي لخططهم في نهاية كل فصل دراسي.
- مشاركة أعضاء المجموعة في النتائج مع اعضاء هيئة التدريس بمدرسة منطقة هازلتون.
- المعلم الذي سيحصل علي تقارير مرضية عند الانتهاء من خطة العمل خلال السنة الدراسية الحالية ، يتم تصنيفه مرة اخري في بداية العام الدراسي القادم.
- يستمر المعلم في النمو المهني التعاوني ، ما لم تتغير ظروف المعلم والتي تستدعي تغييره سواء بطلب من المعلم نفسه او المشرف المباشر. (٥٢ : ٤٦)

- في غضون أربع سنوات, يمكن ان ينضم المعلم لفئة الاشراف الاكاديمي, مع وضعه في النمو المهني التعاوني لمدة سنة , وبنهاية العام الدراسي يمكن للمعلم الرجوع مرة اخري للنمو المهني التعاوني أو أسلوب اخر من اختياره, بموافقة مشرفه المباشر.

تدريب الأقران كخيار للنمو المهني التعاوني:

يعد تدريب الأقران أحد أنشطة النمو المهني التعاوني والذي يمكن المعلم من العمل مع معلم اخر أو معلمين من بيئة تعاونية لتطوير وتعزيز الاداء المهني. ومن متطلبات تدريب الاقران , اشعار المشرف المباشر بالاهتمام بمجموعة تدريب الأقران بحلول ١٥ أكتوبر من العام الاكاديمي الحالي , وتتضمن:

- ١- توفير دليل علي تدريب الأقران.
- ٢- اعداد وتقديم المعلمين الخطة الاجرائية الفردية الى المشرف في ١٥ أكتوبر مع تواريخ وأوقات أنشطة تدريب الأقران.
- ٣- اكمال ما لا يقل عن ثلاث مشاورات يجريها زميل الأقران كل عام , مع امكانية اضافة عدد المشورات في حالة الضرورة.
- ٤- يجتمع المشرف المباشر مع فريق من المعلمين , لمتابعة مدى لتقم في تحقيق اهداف خطة العمل , وذلك في نهاية كل فصل دراسي.
- ٥- يتحمل كل معلم مسئولية اتمام برنامج تدريب الأقران في نهاية كل نهاية فصل دراسي, ويتم توقيعه على ذلك.
- ٦- يحصل المعلم على تقدير "مرض" فور انتهائه من خطة العمل. (٥٣ : ٤٦)

٣ - الاشراف الاكاديمي :

عبارة عن طريقة إشرافيه تمكن المعلم من العمل مع المشرف المباشر , بغرض تطوير العملية التعليمية , من خلال التركيز علي البيئة , وطرق التدريس, والموارد, والتقنيات, ويشترك في هذ الخيار كافة المعلمين غير المثبتين , وحديثي التخرج, وموظفي السنة الاولى, والمثبتين حديثا, والمعلمين القدامى, حيث ان المعلمين المثبتين يجب مشاركتهم في

هذا الخيار مرة كل أربع سنوات ، ويعد الإشراف الإكلينيكي خيارا آخر للمعلمين الذين لا يرغبون في اختيار الإشراف الذاتي أو التعاوني.

ويمر الإشراف الإكلينيكي بثلاث مراحل هي : الاجتماع ما قبل الملاحظة ، والملاحظة الرسمية، واجتماع ما بعد الملاحظة الرسمية. ويخضع المعلمين في هذا الخيار لأدوات تقييم متنوعة ، معتمدة علي أداتين ، الأولى تعتمد على استمارة التقييم، ٢٤٦ و ٢٤٨ المتبعة في المدرسة ، والثانية تعتمد علي أداة قياس الكفاءة للمعلمين القائم على نموذج دانيلسون.

ومن متطلبات خطة الإشراف الإكلينيكي المعتمدة استمارة التقييم ٢٤٦ و ٢٤٨ أنه علي المعلم كتابة وتسليم الخطة الاجرائية الفردية مع الهدف السنوي الى المشرف المباشر بحلول ١٥ اكتوبر من العام الاكاديمي الحالي ، كما يجب على المعلم تعبئة استمارة الاجتماع التحضيري قبل الملاحظة ، ثم يبدأ المشرف المباشر بالملاحظة الرسمية ويتبعها بالمتابعة والمراقبة لأداء المعلم ، ويتم التركيز على استراتيجيات التدريس، وتحديد نقاط القوة واقتراحات التحسين ، واخيرا يحصل المعلم علي تقدير " مرض " عند الانتهاء ممن خطة العمل الخاصة به.

بينما تشمل خطة الإشراف الاكلينيكي المعتمدة على الأداة الجديدة لقياس كفاءة المعلمين علي الاتي:

- على المعلم كتابة وتسليم الخطة الاجرائية الفردية مع الهف السنوي الى المشرف المباشر بحلول ١٥ اكتوبر من العام الاكاديمي الحالي.
- يقدم المعلم خطة الدرس قبل الملاحظة الرسمية بيوم واحد.
- يبدأ المشرف المباشر بالملاحظة الرسمية وتستمر لمدة أسبوع.
- يقوم المعلم بالتقييم الذاتي لدرسه باستخدام نموذج دانيلسون.
- اجتماع ما بعد الملاحظة بين المعلم والمشرف المباشر خلال ثلاثة ايام دراسية من تنفيذ الملاحظة ، لمناقشة العنوان والأهداف.
- يقوم المشرف بمتابعة مدى تنفيذ المعلم لأهداف الدرس خلال أسبوع واحد.
- المعلم الذي سيحصل على تقرير مرضية عند الانتهاء من خطة العمل خلال السنة الدراسية الحالية، يتم تصنيفه مره اخرى في بداية العام الدراسي القادم. (٤٦ : ٥٤)

ويتضح مما سبق في عرض التجربة الأمريكية لتطبيق نموذج الاشراف المتنوع , أنها طبقت أساليب النموذج التطويرية وفق نموذج جلاتهورن , من حيث وجود أسلوب التطوير المكثف (أو الاشراف الاكلينيكي) والنمو التعاوني والنمو الذاتي , وقد طورت في الأنشطة المصاحبة للنمو المهني التعاوني , كالبحوث الاجرائية , وتطوير المنهج , وركزت على ضرورة انضمام المعلم للإشراف الاكلينيكي كل أربع سنوات , وانه يمكن اشراك المعلم في خيارين من الخيارات التطويرية بنفس العام الدراسي, واهتمت بتقويمي اداء المعلم , حيث كان التقويم جزءا هاما من العمليات الإشرافية.

نموذج الإشراف المتنوع بجامعة بنسلفانيا (٥٥)

وضع قسم الإشراف المتنوع بجامعة بنسلفانيا نموذجا للإشراف المتنوع يهدف إلى التطوير المهني للمعلمين , ويتكون هذا النموذج من نمطين هما (الملاحظة الرسمية , والإشراف المتنوع)

ويتم انجاز الملاحظة الرسمية عي ممارسة وتدريب المعلمين من خلال ملاحظة رسمية وأيضا غير رسمية طبقا لنموذج دانيلسون لتحسين التدريس.

بعد أن يتم تدوين وملاحظة البيانات ودراستها ,تستخدم هذه البيانات في خطة التطوير المهني وذلك لتحسين عملية التدريب التعليمي وتحليل مدي تحسين الطلاب .

يستخدم الاشراف المتنوع في قياس مستوي الخبرة والنشاط والمهنية والاحتراف لدي المعلم وايضا مدي قدرته علي الالتزام بالمواعيد والانضباط , كما يتيح الاشراف المتنوع للمعلم المحترف أن يطور خطة عمله للتطوير المهني بما يتناسب مع احتياجاتهم واهتماماتهم.

وضع تصور الاشراف المتنوع في خطة اشراف منفردة هو قرار خاص بوكالة التعليم المحلي.

ارشادات الإشراف التربوي المتنوع بقسم التعليم بجامعة بنسلفانيا.

- يقيس الاشراف المتنوع مستوي الخبرة والنشاط والاحترافية لدي المعلم عن طريق استخدام نموذج دانيلسون في التدريس.
- يقدم الاشراف المتنوع اطار عمل وخطة للنمو المهني الذي يهدف إلى تحسين وتطوير نشاط المعلم والتدريب المهني وزيادة تحصيل الطلاب .
- لابد من كتابة خطة الاشراف المتنوع في مكان ظاهر للجميع وأن تكون متاحة للموظفين في أي وقت .

- لا تحتاج مؤسسة التعليم المحلي إلى موافقة علي الخطة طالما أنها تطور خطة الإشراف المتنوع طبقا لإرشادات قسم التعليم والتربية بجامعة بنسلفانيا .
- يوصي قسم التعليم بجامعة بنسلفانيا بأهمية مشاركة المعلمين الحاصلين علي تقرير مقنع في تقريرهم النهائي في السنتين الماضيتين في خطة الإشراف المتنوع حيث أنه مؤهل لذلك
- يوصي أيضا القسم بأهلية مشاركة الموظفين المحترفين حديثي التعيين لكن بعد عام من مشاركتهم في الملاحظة الرسمية كما يوصي بأنه لا ينبغي علي الموظفين المؤقتين أن يشاركوا في الإشراف المتنوع .
- ينبغي أن تتكون دورة الإشراف المتنوع طبقا لعدد المعلمين الذين يحتاجون إلى الملاحظة الرسمية وهم (الموظفين المحترفين المؤقتين , والموظفين المحترفين المثبتين حديثا , والموظفين المكلفين بأسنة الخاصة بالملاحظة الصفية , والموظفين المكلفين بخطة تطوير الأداء)
- يوكل إلي المعلمين المحترفين أنماط وخطة الإشراف التربوي المتنوع طوال دورة الإشراف ما عدا السنة الإلزامية الخاصة بالملاحظة الرسمية .
- تستمر دورة الإشراف المتنوع فترة ثلاث أو أربع سنوات والقرار النهائي لقسم التعليم في المدرسة
- يتعاون كلا من المديرين والمعلمين المحترفين ي وضع جدول زمني لضمان انتهاء الخطة بنجاح .
- لابد أن يكمل الموظف المحترف مراجعة نصف العام ويكمل كتابة التقرير الشخصي لآخر العام مع الوضع في الاعتبار تحديد الأهداف , التخطيط , التقدم , والنتائج .
- لابد من كتابة تقرير عن نتائج تطبيق خطة العمل .
- لابد أن يتعاون المديرين والمعلمين المحترفين في اختيار النمط المناسب للخطة وكيفية تطبيقها علي أن تكون جميع أنماط الإشراف مطابقة ومؤيده لنموذج دانيلسون في التدريس أو لمعايير قسم التعليم بجامعة بنسلفانيا أو يتماشى مع إحدى مبادرات الحي أو المدرسة التي تتضمن تحسين التدريب التعليمي وتؤثر ي تحصيل الطلاب .

- يقر قسم التعليم بجامعة بنسلفانيا بأحقية المدير في إزالة أو شطب أي معلم من خطة الإشراف المتنوع في أي وقت ويشاركه في الملاحظة الرسمية أو يكلفه بخطة لتطوير الأداء مع ملاحظة خطئه عن قرب .
- يقيم المشرف أو المدير المعلم في الأربعة مجالات بغض النظر عن نمط الملاحظة الخاص بهم واستمارة تقييم شاملة .
- في الوقت الذي لا يتم فيه جمع الأدلة من خلال عملية الإشراف الإكلينيكي فعلي المعلمين استخدام الملاحظة بالمرور واستخدام استراتيجيات أخرى لتكون علي علم بأداء المعلم خلال الفصل الدراسي .
- يتم الاستعانة بآخر تقييم للمعلم في نفس المجال في حالة عدم وجود بيانات بما يفيد العكس.
- أنماط الإشراف المتنوع التي أقرها القسم ثلاثة أنماط هي (نمط تدريب الأقران , النمط الموجه ذاتيا , نمط تقييم عمل الطلاب) (٥٦)

٢ - تجربة سنغافورة في استخدام الأساليب الحديثة في التعليم والإشراف

"لقد أثبتت سنغافورة التزاما ثابتا بالإنصاف والجدارة، حيث شكلت الجدارة حجر الزاوية في فلسفة حكومة لي وعُدَّ تحسين التعليم منذ البداية استراتيجية رئيسية لتحقيق الأهداف الاقتصادية الطموحة ، Lee Kuan Yew كوان يو لسنغافورة، ونتيجة لذلك فقد صنف بيرسون للخدمات التعليمية في تقريرها عن التعليم عام ٢٠١٢ وفقا لبيانات وحدة الإكونوميست للمعلومات - النظام التعليمي في سنغافورة في المرتبة الخامسة عالمياً من بين أفضل النظم التعليمية في العالم في المهارات المعرفية والتحصيل العلمي، وقد أكدت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية في نتائجها أن سنغافورة تتمتع بنظام تعليمي عالي الجودة له مميزات منها: المعلمون والمديرون ذوو الكفاءات العالية والقادة الأقوياء ذوو الجرأة على الرؤى بعيدة (١٤٩:٥٧-١٥٠) وفي عام 1975 م، زادت مطالبة الآباء بتعليم أبنائهم اللغة الإنجليزية، فبدأت تنتشر ثنائية اللغة بينهم .ثم أصبح الهم الشاغل للمدارس هو تخريج أبناء قادرين على العمل في عام ١٩٨٦ أما بالنسبة لفكرة إصلاح التعليم في المدارس فلم تبدأ إلا في عام

1979م، إذ مُنحت المناهج اهتماماً كبيراً، وصُممت تيارات مختلفة من التعليم، وسرعان ما تقبل الرأي العام هذه الفكرة الجديدة (٥٨)

وفي ظل تسارع العولمة عام 2007 م، بدأت الحكومة السنغافورية تبحث عن أفضل السبل للحفاظ على المواهب المحلية، واستقطاب المزيد من الأجنبية؛ لتحقيق تطلعات مختلفة، ولذا قررت الحكومة بأن يكون التعليم للجميع بغض النظر عن اختلاف ثقافتهم، وكان هذا ليس سهلاً أمام تحديات العولمة. وعلى إثره، فقد بلغ عدد المدارس السنغافورية في عام 2012 م أكثر من 350 مدرسة، وبلغت ميزانية التعليم السنوية 10.6.بليون (٥٩)

ويري الباحث أن ما وصلت إليه سنغافورة في تجربتها في النهوض بالتعليم حدث في غضون ما يقارب الخمسون عاماً فقط، وهذا ما يُثبت أنها تجربة فريدة وجديرة بالاهتمام.

إصلاح نظام التعليم في سنغافورة

وتتحدد مهمة التربية والتعليم في تكوين وبناء الإنسان السنغافوري، لتجعل منه عنصراً قادراً على المساهمة في تطوير مستقبل بلده. حيث تسعى وزارة التربية والتعليم السنغافورية إلى مساعدة الطلبة على اكتشاف مواهبهم، واستغلال طاقاتهم بأفضل شكل ممكن، وتحقيق نتائج جيدة وتوفير البنية التحتية اللازمة لذلك، من نظام تعليمي متقدم ومؤسسات تعليمية مجهزة بأحدث الوسائل وكذلك أساتذة أكفاء (٦٠)

احتلت سنغافورة المرتبة الثالثة عالمياً حسب تصنيف بيرسون للخدمات التعليمية الصادر عام 2014 م بعد كلٍ من اليابان وكوريا الجنوبية كواحدة من أفضل النظم التعليمية في العالم في المهارات المعرفية والتحصيل العلم.

تجربة سنغافورة الرائدة في الإشراف التربوي المتنوع (٦١)

مر الإشراف على التعليم في سنغافورة بخطوات عدة، وشق طريقه بعزم من حديد نحو رؤية هادفة نتج عنها تجربة رائدة، وإنجازات مختلفة على مستوى العالم. ولا يزال الإشراف على التعليم يتأرجح بين المركزية واللامركزية. وكان في بدايته مركزياً بحتاً في يد الاستعمار البريطاني، ثم انتقل إلى يد الحكومة السنغافورية ممثلة في وزارة التعليم، حيث كانت تمارس

أسلوب الإشراف المباشر والتفتيش. وسرعان ما ظهرت دعوات لتحرير المدرسة من ذلك، فاستحدثت الوزارة تدريجياً نظام تقييم لامركزي للمدارس المتميزة فقط يسمى بـ " نموذج التميز المدرسي " ويتبعه " جائزة الجودة السنغافورية ". كما حرصت الوزارة على تحقيق ضمان الجودة بشقيه النوعي والكمي، ودربت المديرين والمعلمين في المعهد الوطني للتعليم. ولكن الإشراف على التعليم من قبل وزارة التعليم يعتبر مركزي إلى الآن، وقائم على " نماذج المساءلة " للمدرسة عن طريق تقارير الأداء، والمساءلة التقنية، والسياسية، والمؤسسية. كما تبنت وزارة التعليم نظام " إدارة الأداء المعزز " لتقييم المعلم، والذي ينبنى عليه تحديد درجة أدائه السنوية. وسيتم تناول التجربة السنغافورية الرائدة في الإشراف على التعليم بإسهاب في النقاط التالية:

(وطأة الاستعمار والحكومة، وتحرير المدارس، والرؤية الثلاثية الجديدة، وضمان الجودة، ومن جودة الكم إلى جودة النوع، والتدريب، والإشراف السنغافوري بين المركزية واللامركزية، وتقييم المعلم)

(١) وطأة الاستعمار والحكومة

كانت المدارس السنغافورية إبان الاستعمار البريطاني من 1819 إلى ١٩٥٩ تحت إشراف الحكومة إشرافاً مباشراً. واستمرت كذلك حتى عام ١٩٥٧م، حيث أُعطي مدير التربية والتعليم صلاحية تعيين الموظفين وعزلهم في جميع المدارس. وخضع التعليم لإشراف لامركزي للغاية حين سُلّم زمامه لأول حكومة منتخبة بالكامل في عام 1959 م. ثم أعلن مدير المدارس جون يب (John Yip) في ١٩٨٢م أن وزارة التعليم تعتزم بأن تجعل إدارات التعليم جميعها لامركزية يتخللها عمليات تفتيش منظمة، سارداً عدة مميزات لذلك : أولاً : التشجيع على قدر أكبر من الكفاءة. ثانياً : تلبيّة احتياجات الطلاب المختلفة. كما أشار يب إلى أن وزارة التعليم ستواصل الحفاظ على قدر كافٍ من المركزية من أجل ضمان معايير موحدة.

(٢) تحرير المدارس

إن أول دعوة لتحرير المدارس من سلطة الوزارة كانت من قِبَل نائب رئيس الوزراء غوه تشوك تونج في عام 1985م، والذي تحدث عن الحاجة للسماح بمزيد من الاستقلالية داخل المدارس؛ حتى لا تفقد المدارس طابعها الخاص مما يحد من المرونة والاستقلالية لتجربة أفكار جديدة. ونتيجة لذلك فقد تم في عام ١٩٨٧م منح ثلاث مدارس للبنين للمرحلة الثانوية استقلالها، وحقت هذه المدارس تقدماً ملحوظاً.

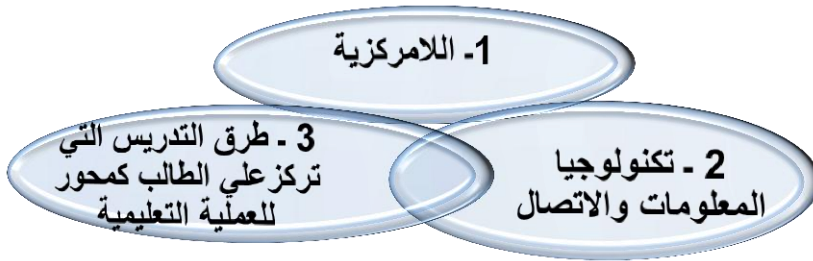
(٣) الرؤية الثلاثية الحديثة

في عام 1997 م تم إطلاق رؤية جديدة تحت مسمى "مدارس تُفكر، أمة تتعلم" (TSLN: Schools, Thinking Learning Nations) انبثقت من أن المدارس السنغافورية يجب أن تغذي التفكير؛ من أجل الحفاظ على نجاح سنغافورة أمام تحديات العولمة. وهدفت هذه الرؤية إلى تطوير مهارات التفكير الإبداعي لدى النشء. واندرج تحتها ثلاثة مجالات رئيسية، وهي كما يلي:

المجال الأول: اللامركزية في المدارس: أعلنت وزارة التعليم في سنغافورة في أوائل عام 2000 م عن نيتها بالسماح لحوالي ٢٥% من إجمالي المدارس الثانوية بأن تكون مستقلة عن إشرافها، بشرط أن يكون لدى هذه المدارس سجل حافل من النتائج الأكاديمية، وبرامج التعليم المتميزة، والشراكات المجتمعية القوية، بحيث تزود الوزارة المدارس بميزانية لتطوير المعلمين، وشراء المواد التعليمية. ويتمتع مديري المدارس المستقلة بمرونة أكبر في اتخاذ القرارات والتحكم في المناهج. وعلى إثر ذلك انضمت سبعة مدارس خلال عام ٢٠٠١ م إلى عام ٢٠٠٥ م.

المجال الثاني: تكنولوجيا المعلومات والاتصالات: تم تنفيذ هذا المجال وفقاً لثلاثة خطط مدروسة على مدى سبعة عشر عام. هدفت الخطة الأولى (١٩٩٧. ٢٠٠٢) إلى تزويد المعلمين بكفاءات أساسية في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. وهدفت الخطة الثانية (٢٠٠٣. ٢٠٠٨) إلى تكامل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات مع المناهج، وتشجيع الطلاب على الاستخدام المبكر لها. وهدفت الخطة الثالثة والأخيرة (٢٠٠٩. ٢٠١٤) إلى دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات على نحو أفضل في المناهج وطرق التدريس والتقويم؛ بغية تحسين التعليم، وتنمية الكفاءات للقرن الواحد والعشرين.

المجال الثالث: طرق التدريس: يُعنى هذا المجال بتنحية المعلم عن دوره القديم كمركز للعملية التعليمية؛ ليكون الطالب هو المحور الأساس؛ من أجل تنمية مهاراته في التفكير والتعلم الذاتي . فالطالب عنصر فعال يشارك في عمل المشاريع، والمشاركات المجتمعية. كما يُعنى هذا المجال أيضاً بتوسيع مدارك المعلمين إلى بناء استراتيجيات تعليمية تحت شعار " تعليم أقل، تعلم أكثر (TLLM: Teach less، Learn More) وبناءً على ذلك، أدخلت وزارة التعليم العديد من التغييرات، فقلصت أوقات العمل لدى المعلمين، ومنحتهم وقتاً أكثر للتفكير، وعملت على توظيف المزيد من المعلمين، وتقليل المحتوى في المنهج الدراسي؛ لجعل التعلم أكثر جاذبية وفعالية.



مجالات الرؤية الثلاثية الحديثة للإشراف التربوي المتنوع السنغافوري

٤) ضمان الجودة

تحرص وزارة التعليم في سنغافورة على تحقيق نظام ضمان الجودة التعليمية في كافة المدارس. وتعمل على زيادة المدارس المستقلة بإشغال المنافسة فيما بينها، ولذا تم استحداث نظام لتقييم المدارس يُعرف بـ " نموذج التميز المدرسي"، (School Excellence Model: SEM) والذي نُفذ عام 2000 م. ويهدف هذا النموذج إلى مساعدة المدارس على تقييم أدائها في مختلف المجالات بما في ذلك القيادة وإدارة الموظفين وكفاءاتهم والروح المعنوية ونتائج الطلاب. وابتداءً من عام 2001 م، كان على كل مدرسة أن تُخضع تقييمها الخاص إلى فريق من قبل وزارة التعليم؛ للتحقق من صحته مرة واحدة كل خمسة سنوات على الأقل. ويُتبع نموذج التميز المدرسي بـ " جائزة الجودة السنغافورية" (SQA) للمدارس المتميزة بعد عمليات

القياس لنقاط القوة للمدارس بموضوعية كما يقدم هذا النموذج معلومات تساعد على التحسين المستمر للمدرسة، وعلى الإدارة والتنظيم بشكل يدعم جودة التعليم.

٥) من جودة الكم إلى النوع

ذكر وزير التعليم ثارمان (Tharman) في عام 2005 م أن مبادرة "تعليم أقل، تعلّم أكثر" هي الطريق الذي قاد التعليم في سنغافورة من الاهتمام بالكم إلى النوع. وهذا التحول يهدف إلى ملامسة قلوب الطلاب وجذب عقولهم؛ للوصول إلى جوهر التعليم، ألا وهو: "لماذا ندرّس؟ وماذا ندرّس؟ وكيف ندرّس؟" (٦٢)

٦) التدريب

تهتم وزارة التعليم في سنغافورة بتدريب مديري المدارس والمعلمين كونهم يمثلون حجر الزاوية في نظام التعليم، ولذا تقوم بتخصيص برامج ودورات تقدم من قبل المعهد الوطني للتعليم الذي يتبع جامعة نانينغ التكنولوجية ومنها ما يلي:

- برنامج عالم التدريس تحت شعار (أريد أن ألهم، وأغذي جيلنا القادم).
- برنامج إعداد المعلمين المبتدئين: وهو لتطوير معارف المعلم ومهاراته المطلوبة؛ لتبلي الكفاءة متطلبات وتحديات مهنة التعليم الديناميكية.
- برنامج القيادة: وهو برنامج يعزز الكفاءة والمعرفة، ويسعى لتلبية مطالب التغيير المهنية الجديدة.
- برامج ودورات التنمية المهنية: وتهدف إلى المساعدة على رفع مستوى المعرفة المهنية لدى المعلم، وإضافة مؤهلات مفيدة إلى خبراته (٦٣)

٧) الإشراف السنغافوري بين المركزية واللامركزية

يرأس وزارة التعليم السنغافورية حالياً هنج سوي كيت (Heng Swee Keat) وله نائبان، وسكرتير يتبع للبرلمان. وبلي ذلك الإدارة العليا ويتبعها الأمين الدائم للتربية والتعليم، والأمين الدائم لتطوير التعليم. ثم يلي ذلك مدير للتربية والتعليم- القسم المهني، ونائب الأمين-القسم السياسي، ومدير المجموعة- قسم الموارد البشرية، والمدير المساعد-قسم التدقيق الداخلي. ويندرج تحت كل قسم مجموعة من المديرين والمنفذين للأعمال. وتشكل المدرسة السنغافورية جزءاً من الحكومة تحت إشراف وزارة التعليم؛ ولذا فإن جميع المدارس في سنغافورة تخضع لمساءلة الحكومة (Accountability) ممثلة في وزارة التعليم، والتي يقع على عاتقها

الإشراف المباشر على التعليم باستثناء عدد قليل من المدارس المستقلة والخاصة التي تخضع لنموذج التميز المدرسي.

وقد حددت وزارة التعليم في سنغافورة نموذجاً لمساءلة المدارس، وهو النموذج الذي تبناه ليفين ويضم هذا النموذج أربعة مفاهيم رئيسية:

- مساءلة تقارير الأداء :وتعني الإبلاغ عن أداء المدارس بواسطة إعداد تقارير عن نتائج الطلاب؛ من أجل تقييم فعالية المدرسة، ويكون ذلك من خلال ثلاثة معايير : ترتيب المدرسة، ونموذج التميز المدرسي (SEM) ويتبعه نظام جوائز المدرسة.
- مساءلة تقنية :وتعني أن الهدف الرئيس من المدرسة هو هدف تقني يركز على قيود الميزانية، والموارد البشرية. كما يعتمد أساساً على ضمان الجودة.
- مساءلة سياسية: وتعني مساءلة المدارس عن الاتفاقيات التي تشمل الأهداف العامة لسياسة التعليم.
- مساءلة مؤسسية :وتعني مساءلة المدارس قانونياً عن طريقة التعليم كون التعليم يقود إلى مجتمع أفضل.

٨) تقييم المعلم

ينطوي نظام تقييم المعلم في سنغافورة على " نظام إدارة الأداء المعزز " (TEPMS: The Enhanced Performance Management System) , وهو نظام يعمل على دعم التطوير المهني والوظيفي للمعلمين، ويتضمن النظام ثلاثة أمور رئيسية: التخطيط للأداء، وتدريب الأداء، وتقييم الأداء. " ويتم اتخاذ القرارات حيال تقييم أداء المعلم بتشاور وزارة التعليم مع كبار زملائه، وفقاً لملاحظتهم له، وحوارهم معه، وملفه الخاص، (Portfolio)، ومساهماته المقدمة للمدرسة وبيئتها. وبناء على نتائج هذا التقييم تتحدد درجة الأداء السنوية للمعلم، وترقيته إلى مستوى آخر. وتنحصر المستويات في ثلاثة مسارات:

- مسار البقاء في سلك التعليم.
- مسار القيادة المدرسية.
- مسار المتخصصين والخبراء في التعليم (٦٤)

اجراءات الاشراف التربوي المتنوع في سنغافورة

في بيان صحفي على موقع وزارة التعليم السنغافورية صدر في الثالث والعشرين من شهر سبتمبر لعام 2014 م تصدره عنوان (نمو المعلمين يبني أمتنا) شمل عدة نقاط منها:

- أكد على أهمية دور المعلم وحاجته للتنمية المهنية وتعزيز ثقافته كونه يلعب دورا هاما في بناء الجيل الجديد من الأمة واستخراج أفضل ما في التلاميذ من قدرات.
- بالنسبة للمعلمين الجدد فإن الوزارة والمعهد الوطني للتعليم (NIE) تلتزم بتدريبهم وإرشادهم وتوصي بإعطائهم مزيدا من الوقت والمساحة للتعليم. (التطوير المكثف)
- حرص الوزارة على تعزيز نوعية الإشراف المقدم في المدارس من خلال تنمية مهارات المشرفين أنفسهم ودعم المعلمين داخل المدارس ليقوموا بتدريب زملائهم الأصغر والأقل خبرة منهم. (الإشراف التعاوني)
- ترشيح المعلمين الكبار ومن تتوفر لديهم مهارات القيادة للالتحاق ببرنامج المعلمين القادة.
- برنامج التوجيه المنظم للمعلم الجديد The Structured Mentoring Programme for Beginning Teachers: توفر الوزارة برنامج متخصص في الإشراف وتوجيه المعلمين الجدد وهو برنامج الإرشاد المنظم Structured Mentoring Programme وقد تم تطوير هذا البرنامج بناء على مداخلات وتوصيات من قادة المدارس والمعلمين ذوو الخبرة وكذلك المعلمين في السنتين والثلاث الأولى، ويقدم البرنامج الحث والتوجيه لبرامج العمل والتعلم، ويتم توفير المشرفين من ثلاث مستويات: على مستوى الوزارة - على مستوى مجموعات المدارس - مستوى الإرشاد داخل المدرسة
- يوفر هذا البرنامج للمعلمين إطار عمليات التعلم والمساعدة في التخطيط لتنميتها. كما سيتم توفير التدريب الممارسة العملية في مجالات مثل إدارة الصف، ومهارات الإرشاد الأساسية ومهارات التقييم.
- يتم ذلك من خلال ملاحظة الدروس الصفية وفريق التدريس وتقديم التدريب والممارسة العكسية بعد الملاحظة

- يتم منح جميع المدارس إطار برنامج (SMP) والذي يحتوي على المبادئ التوجيهية لقادة المدارس، والمرشدين والمعلمين المبتدئين. كما يتم تنظيم حلقة دراسية للمدارس لإعطاء مرشدين وقادة المدارس لمحة عامة عن إطار عمل ودور كل منهما.
- تقوم الوزارة بعملية رصد ومتابعة لتنفيذ هذا البرنامج وجمع التغذية الراجعة من قبل قادة المدارس والمرشدين والمعلمين الجدد أنفسهم، وتيسير جلسات التواصل بين المعلمين الجدد والمرشدين لتقديم الدعم والتوجيه اللازم.
- يتم تفريغ بعض المعلمين ذوي الخبرة Senior Teachers أو رؤساء الإدارات Heads of Department للإشراف على المعلمين الجدد
- استوفقني حقيقة اهتمام الوزارة ومنسوبيها وعلى موقعها الرسمي بأدق تفاصيل حياة المعلمين من خلال التفاعل مع ما يكتب في المنتديات ومواقع التواصل وعلى سبيل المثال تفاعلت الوزارة مع رسالة لأحد المعلمات ذكرت فيها مقدار الضغط الذي تواجهه في حياتها المهنية والشخصية وأصدرت الوزارة بياناً تقدر فيه جهود المعلمين وتؤكد أنها ستعمل على مراقبة عبء العمل على المعلمين وتعيد النظر فيه ووجهت فيه رسالة تعزز فيه قيم الجد والمثابرة والقناعة والتأكيد أنها ليست المهنة الوحيدة المتعبة وأن الفرد ينبغي أن يقدم أفضل ما لديه وفي المقابل ستجتهد الوزارة لتسهيل كل الصعوبات التي تعترض مسيرة المعلمين مهنياً أو حتى على صعيد الحياة الشخصية.
- وهذا التعامل والاهتمام بالمعلم من كافة الجوانب هو الدور الحقيقي للقيادة التربوية والإشراف التربوي في الميدان حيث تهتم بجانب العلاقات الإنسانية وبجانب المهنية والاحتراف في العمل.

ضمن إطار متابعة الخطط والمبادرات التي تطلقها وزارة التعليم فإن الحكومة السنغافورية تمارس دور الإشراف والمتابعة والتقويم لهذه الخطط وعلى سبيل المثال نشر على موقع وزارة التعليم رسالة مسائلة من البرلمان عن النتائج مبادرة " تعليم أقل ، تعلم أكثر "وما هي الدروس المستفادة من هذه النتائج ، وكيف سيتم تنفيذ هذه الدروس في المناهج الدراسية . و ما إذا كان قد تم تنظيم جلسات تبادل لتبادل أفضل الممارسات عبر المؤسسات . وقد جاء الرد من قبل الوزارة بتقرير مدعم بإحصاءات وكان أبرز النتائج أن المعلمين أكثر قدرة على تخصيص المناهج الدراسية، وتطبيق مجموعة متنوعة من أساليب التدريس،

واستخدام وسائط أكثر تنوعا من التقييم وأن الدعم من قادة المدارس عامل حاسم في نجاح الابتكارات وتطوير المناهج المدرسية. وأنه لا بد من وضع جدول زمني من أجل الجهود الرامية إلى تنسيق وتنفيذ الأنشطة وقد وجد قادة المدارس والمعلمين أن الطلاب هم أكثر انخراطا ودافعية للتعلم، وأن هناك العديد من المنابر التي توفر الفرص للمدارس لتبادل الابتكارات والممارسات الجيدة (٦٥)

ويري الباحث أنه بعد الاطلاع على هذه التجربة المميزة للإشراف التربوي المتنوع في سنغافورة نجد اختلاف مفهوم الإشراف فيها عن ما اعتدناه في أنظمتنا التعليمية، ولا شك أنه من اللافت هذا النجاح والتميز الذي حققته وزارة التعليم في سنغافورة حيث أنها كرست جهودها لتحقيق الجودة وبناء نظام تعليمي يقوم على معلمين تم اختيارهم بعناية وتدريبهم ليكونوا قادة في الميدان التربوي وموجهين للتلاميذ، وحرصت على الربط المتقن بين نظام التعليم والاقتصاد تماشيا مع الاتجاهات العالمية ومتطلبات عصر المعرفة فاستحدثت أدواراً جديدة للإشراف التربوي وأساليبه الحديثة والتوجيه منها التوجيه التقني والاستعانة بمدرسين أجانب من ذوي الخبرة لصقل مهارات اليد العاملة والتوجيه المهني للطلاب خلال المرحلة الثانوية حيث يتعرف الطلاب على الاستراتيجيات التي من شأنها إكسابهم المهارات والمعرفة لتخطيط وإدارة تعلمهم وبالتالي تحدد مستقبلهم المهني واعتبار ذلك من حق أي طالب وواجبا وطنيا يؤديه المعلم تجاه الجيل الجديد للأمة.

وحتى نتمكن في مصر من تطبيق تجربة مماثلة لا بد أن نضع في الاعتبار ضخامة النظام التعليمي لدينا واتساع المناطق التي يشملها، وبالرغم من كون أهداف العملية التربوية موحدة وعليها نسبة كبيرة من الاتفاق بين أفراد المجتمع المصري إلا أننا نفتقر لتكامل المنظمات الحكومية مع بعضها، ولكن للأسف توجد فجوات داخل المنظمات نفسها وبالرغم من الجهود المخلصة والطامحة للتطوير إلا أنها تبدو باهتة بسبب عدم تحقق كامل التعاون والعمل الجاد إضافة إلى الهدر المالي والبشري الحاصل لدينا، نحن بحاجة إلى استراتيجيات منظمة ومدرسة تحاكي الواقع وتراعي التدرج في التطبيق وأهم هذه الاستراتيجيات حصر الموارد البشرية ذات الكفاءة العالية لتتقود عمليات التطوير، والإشراف حاليا وفي هذه الفترة الزمنية لا بد أن يستحدث أدوارا جديدة للمشرف التربوي بتطبيق نموذج الإشراف التربوي المتنوع الذي يخلق بيئة تعليمية جيدة للمتعلم ويعمل على تحقيق التنمية المهنية للمعلم ويحدد الأدوار داخل

المنظومة التعليمية لدينا ويحقق التوجيه المهني والتقني للطلاب ويربط معايير الأداء بالأجور كوسيلة فاعلة لتحقيق التنمية الاقتصادية للدولة استناداً رأس المال البشري إضافة إلى الحاجة الملحة إلى توفير مساحة من الحرية لمدراء المناطق التعليمية ومن يقع تحت سلطتهم وصولاً للمعلم لتحديد أفضل الطرق لسير الأعمال بناء على حجم الثقة فيهم وإن اختيارهم لهذه الأعمال منذ البداية كان وفق معايير عالية الجودة.

٣ - تجربة المملكة العربية السعودية

وفقاً لدليل المشرف بوزارة التربية والتعليم السعودية فإن الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية مر بأربعة مراحل وهي:

- التفتيش الإداري الصارم.
- التفتيش التربوي.
- التوجيه.
- الإشراف.

في عام ١٩٥٧ وفي نظام التفتيش الذي يُعتبر الشكل التقليدي للإشراف التربوي تضمن تفتيشاً صارماً تشرف عليه وزارة التربية والتعليم وكان يُنظر من المفتشين أن يزوروا كل مدرسة ثلاث مرات خلال العام الدراسي لكي يفتشوا على الجوانب التوجيهية والإدارية في المدرسة ويطبقوا بحزم ضوابط وزارة التربية والتعليم وكان يتميز هذا النوع من التفتيش بسلوكيات الإخبار والتوجيه والحكم وغالباً كان الهدف من الزيارات التوجيهية للمدارس هو تحديد الأخطاء أو جوانب التقصير.

وفي عام ١٩٦٤ تم تغيير هذا النظام إلى التوجيه الفني أو التفتيش الفني. وكلمة (فني) كانت تستخدم لتحديد الجوانب التربوية والعملية في التفتيش حتى يُبعد تركيز التفتيش على الجوانب الإدارية ولكن في الواقع طبيعة التفتيش لم تتغير وكل ما حدث أن المفتشين أخذوا مهام جديدة تركز على الجانب التوجيهي للمدرسة علاوة على الجوانب الإدارية.

وفي عام ١٩٦٧ تم تأسيس أقسام التفتيش في الإدارات التعليمية وارتبطت هذه الأقسام بالمدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية وكان المطلوب من كل مفتش في المنطقة أن يسلم تقريرين في العام عن عمله لمفتش الوزارة.

وبعد ذلك تغير لقب (مفتش) إلى (موجه) وهذا شجع الموجهين علي تكوين علاقات عمل جيدة مع

المعلمين. وفي عام ١٩٨١ حدث تطور مهم في الإشراف في المملكة العربية السعودية حيث تم إنشاء قسم الإشراف التعليمي والتدريبي داخل وزارة التربية والتعليم (٦٦) وفي عام ١٩٩٦ تغير مسمى (المدير) إلى (المشرف التعليمي) رسمياً، وكانت ممارسات الإشراف في المملكة لها جذور أكثر في الجوانب التقليدية والشخصية أكثر من جوانب البحث أو المعرفة.

والإشراف في المدارس السعودية لا يتبع أسلوباً محدداً في الإشراف، ولم يكن له في الواقع أهداف واضحة أو محددة (٦٧)

وبالرغم من أن المواقف تتنوع بين المدارس والأقاليم فإن كل الإشراف تقريباً يؤدي نفس المهام ليتماشى مع الخطوط العامة التي وضعتها وزارة التربية والتعليم السعودية ومن هنا فإن ممارسات الإشراف تُبنى بطريقة كبيرة علي الخبرات الشخصية والتجارب، وبما أن الإشراف يُحدد ويُجهز مسبقاً فإن جودة العمل تعتمد بقوة علي القدرات الشخصية ومؤهلات المشرفين ورغبتهم في العمل.

وفي عام ١٩٩٧ اقترحت وزارة التربية والتعليم الممارسة الجديدة للإشراف، وتم تشجيع المشرفين بطريقة عالية لتوظيفها، وفي هذا النظام الجديد تم التأكيد علي الإشراف التعاوني وتطوير أنشطة الأعضاء، وبالإضافة إلى ذلك تم اقتراح المشرف المعاون الذي يكون مدرس خبير مقيم في المدرسة مع تقليل الحمل التدريسي له حتي يستطيع أن يرتب أنشطة تنمية ومهنية للمعلمين كمشرف متواجد في الموقع.

وعبقرية الممارسات الإشرافية لدى كثير من المشرفين مرتبطة بالزيارات للفصل والتقويم، وبالنسبة لكل من المعلمين والمشرفين يكون من الصعب فصل الإشراف عن هذين الأسلوبين (الزيارات الصفية، التقويم) وغالبا ما يتم ارتباك أو خلط بين الإشراف وتقويم المعلمين الذي يُعيق تحسين الإشراف.

والأهم في كل الأساليب المختلفة ونماذج الإشراف أن لها هدف نهائي وهو تحسين التعليم الذي يُحسن نتائج الطلاب وهو الغرض من كل نظام إشرافي.

وقد أشار العبد الكريم (٢٠١٤) أن الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية مثل الدول الأخرى يواجه كثير من الصعوبات في تحقيق أهدافه وطبقاً لذلك لم يكن هناك بحثاً يوضح أن الإشراف كما تتم ممارسته عملياً تنتج عنه تغييرات أساسية وجوهرية في تدريس المعلمين.

وحدد العبد الكريم الصعوبات التي تواجه نظام الإشراف في النقاط التالية :

١. نقص الثقة بين المعلمين والمشرفين.
 ٢. الحمل الكبير من المشرفين علي المعلمين.
 ٣. نقص التعاون من المديرين.
 ٤. كثرة الأعمال الإدارية والمكتبية والأوراق التي يجب على المشرفين أن يكملونها.
 ٥. التأكيد على زيارات الفصول كالممارسة الإشرافية الوحيدة.
- ولقد تم تطبيق الكثير من النماذج الإشرافية ومع ذلك هناك الحاجة لمجهودات إصلاحية أكثر لعلاج المشاكل التي تعترض هذه النماذج مثل التوتر ونقص الثقة المتبادلة بين المشرفين والمعلمين وضعف برامج إعداد هيئة التدريس والأنشطة الإشرافية. ويجب علي مجال الإشراف أن يطور نفسه باستخدام نموذجاً إشرافياً حديثاً تتكامل فيه مميزات النماذج الأخرى ويتمثل ذلك في الإشراف التربوي المتنوع (٦٨)

إجراءات تطبيق النموذج في المملكة العربية السعودية

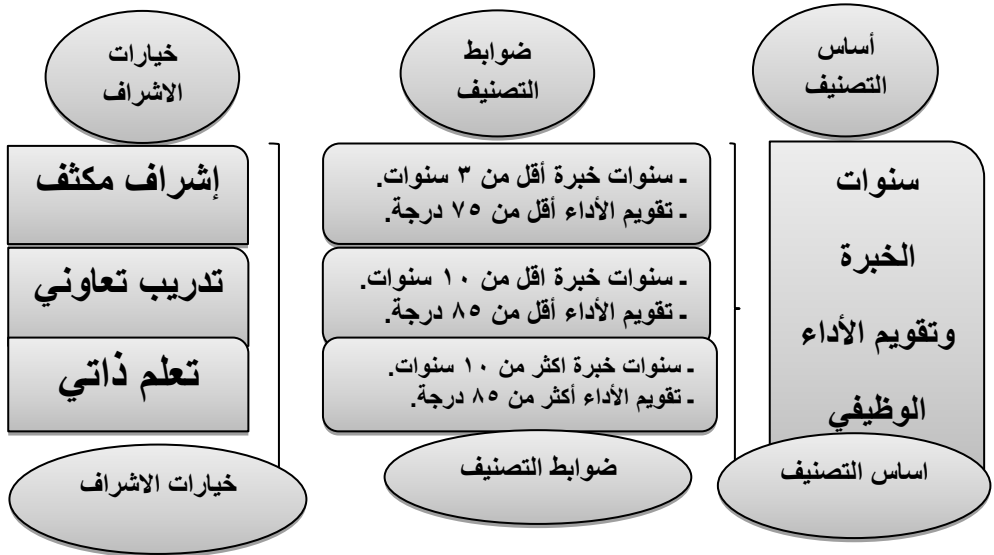
من خلال إغارة الباحث بالمملكة العربية السعودية تبين له أنه بدأ تطبيق نموذج الاشراف المتنوع في المملكة العربية السعودية في العام الدراسي ١٤٢٥ / ١٤٢٦ على عدد محدود لمدارس البنين بمنطقة الرياض بلغ عددها (٢٨) مدرسة مختلفة المراحل تابعة لمركز الاشراف التربوي لشمال الرياض مع تفرع سبع مشرفين تربويين من مختلف التخصصات بواقع أربع مدارس لكل مشرف.

ومن هنا يتضح أنه تم تقديم النموذج للمديرين والمدرسين باختصار وتقديم ورشة عمل قصيرة عليه استقبل المديرين التدريب لثلاثة مشرفين وقيمت عدة لقاءات مع المعلمين ولقاءات عديدة مع المديرين الذين أشاروا الي التقدم الذي حدث نتيجة لتطبيق هذا النموذج في مدارسهم وناقشوا المشاكل التي واجهوها وبحلول نهاية العام الدراسي تم تعديل واعادة

بناء النموذج لكي يناسب المدارس السعودية وشملت التغييرات الكبيرة حذف تقويم المنهج والابحاث من الاختيار الثاني (التطوير المهني التعاوني) واقترحوا بعض المعايير لكل اختيار. وفي العام التالي ١٤٢٧ هـ وصل عدد المدارس التي طبقت الاشراف المتنوع في الرياض (٢٧٧) مدرسة وفي منطقة جدة والطائف طبق في (٢٥) مدرسة اضافة الي تطبيقه على جميع المدارس التابعة لمحايل عسير لكنه لم يطبق على مدارس المملكة بشكل شامل وفي هذا العام تم تدريب كل المشرفين اثناء التطبيق وتم الاشراف علي المشروع بواسطة فريق لوزارة التربية والتعليم واستمرت هذه الفترة من التطبيق لمدة عام دراسي وفي نهاية الفصل الدراسي الاول شارك مندوبون عن المناطق المشاركة في اجتماع لمناقشة التقدم وفي نهاية العام الدراسي طلب من كل منطقة ان تعقد ورشة عمل للمشرفين لكتابة تقرير تقويمي للتطبيق (٦٩)

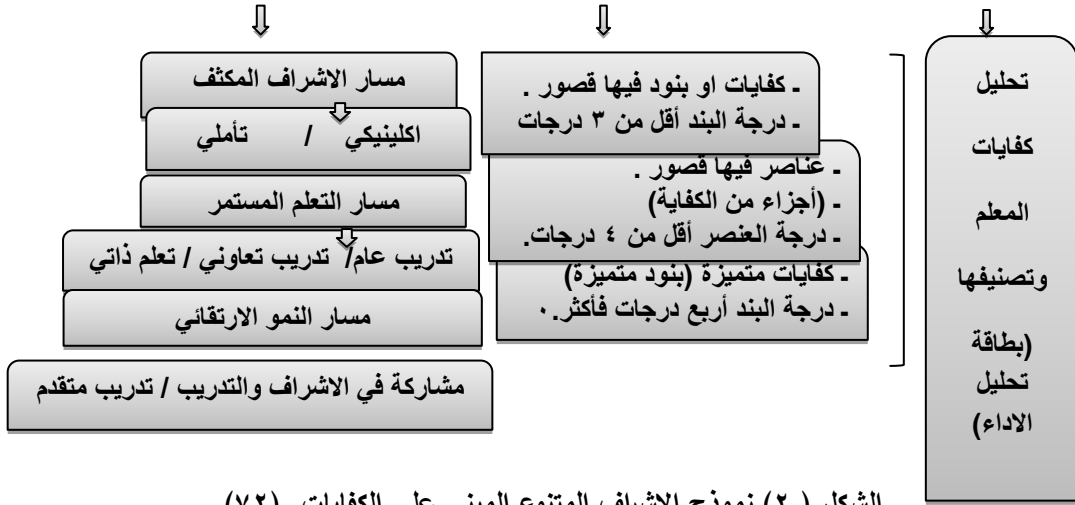
وخلال مرحلة التطبيق تم تطوير القاعات التربوية للمملكة العربية السعودية, ونموذج الاشراف التربوي المتنوع لجلاتهورن حيث اعتمدت التجربة على تطبيق ثلاثة أساليب إشرافيه متنوعه (التطوير المكثف, النمو المهني التعاوني, النمو المهني الذاتي) حيث يصنف المعلمين على اساس الخبرة وتقويم الاداء الوظيفي وفق ضوابط محددة وتحديد اسلوب اشرافي لكل فئة.

والشكل التالي يوضح نموذج الاشراف المتنوع كالاتي (٧٠)



الشكل (١) نموذج الاشراف التربوي المتنوع المعدل: الإدارة العامة للتربية والتعليم ٢٠٠٦ ص ٧
يتضح من الشكل السابق أن النموذج المعدل لم يترك المجال للمعلم لاختيار اسلوب الاشراف المناسب له , وإنما اتاح ثلاثة اساليب للإشراف وهي: الاشراف المكثف, التدريب التعاوني , التعلم الذاتي.

وفي العام الدراسي ١٤٢٦/١٤٢٧ هجرياً بدأ تطبيق الاشراف المتنوع على مدارس البنات , بمنطقة الرياض التعليمية , في (٥) مدارس فقط, وتم تفريغ (٨) مشرفات لتنفيذه , وتم تطبيق الاشراف المتنوع المعدل, ليصبح نموذج الاشراف المتنوع المبني على الكفايات, يقوم على اساس تحليل اداء المعلمة , وتصنيف كفاياتها اليا, بناء على مقياس متدرج من (١) الي (٥) بحيث تمثل الدرجة واحد أقل الدرجات و خمس أعلي الدرجات , وبناء على نتائج التحليل يتم تصنيف الكفايات وعناصرها وفق الدجات الى ثلاثة مستويات: (كفايات فيها قصور , عناصر فيها قصور , وكفايات متميزة) والذي يوضحه الشكل التالي (٧١)



الشكل (٢) نموذج الإشراف المتنوع المبني علي الكفايات (٧٢)

نتائج تجربة المملكة العربية السعودية

• نقاط القوة :

١. ساعد في تحسين التعليم والبيئة المدرسية من خلال تطوير الحوارات المهنية داخل المدرسة .
٢. ينمي دور المشرفين في الجوانب التعليمية في الحياة المدرسية بدلا من التركيز علي التفقيش والتقويم.
٣. تنمية القيادة التعليمية الجديدة .
٤. بدأ المعلمون في تطوير فهم جديد للإشراف وبدأوا في النظر إلي المشرفين علي أنهم مستشارين .
٥. في النظام القديم كان المطلوب من المشرف زيارة ٥٠ مدرسة أما في الإشراف المتنوع المطلوب منه زيارة من ٤ . ٥ مدارس فقط.
٦. تنمية قدرة المشرفين علي إعطاء اهتمام أكبر إلي مدارس قليلة والتركيز علي عدد محدد من المدارس يمكن المشرفين من التخطيط للتطوير ومتابعة خططهم والمساعدة في تطوير علاقة الزمالة داخل المدرسة .
٧. تقديم اختيارات مختلفة للمعلمين مع عدم التركيز علي الزيارة الصفية أدي إلي توفير جو من الثقة والقبول بين المعلمين والمشرفين وشعر المعلمون أن

الإشراف به استجابة أكثر لقدراتهم واحتياجاتهم المتغيرة وبدأ المعلمون في العمل بطريقة تعاونية وناقشوا نموهم المهني ومسئولياتهم وأدى هذا النموذج إلى اكتشاف قدرات المعلمين .

٨. نقل هذا النموذج التدريب إلى المبني المدرسي وسهل تطوير ثقافة التطوير المهني داخل المدرسة

٩. زوال الحاجز النفسي بين المعلم والمشرف التربوي , وإكساب المعلمين الثقة في ادائهم, مما كان له الأثر في تطوير الاداء , وإشاعة روح التنافس بين المعلمين, وتعزيز روح العمل الجماعي داخل المدرسة , واستخدام أساليب إشرافيه متنوعة (٧٣)

ويري الباحث أن هذا النموذج خلق إحساس بالتعاون والثقة بين جميع أطراف العملية التعليمية داخل المدرسة بين المعلمين بعضهم البعض , وبين المعلم والمشرف , وبين المشرف ومدير المدرسة , كما أدى هذا النموذج إلى تغير فكرة المعلم عن عملية الإشراف التي كانت روتينية ليس بها تغيير أو ابتكار وإبداع إلى تكوين فكرة جديدة تتميز بقدرة العملية الإشرافية على توفير جو من الثقة المتبادلة بين المعلم والمشرف وإتاحة خيارات متعددة للمعلم . وإتاحة الفرصة للنمو المهني داخل المدرسة.

ويمكن استخلاص نقاط القوة والضعف في الجوانب التالية:

• نقاط الضعف:

علي الرغم من إيجابيات هذا النموذج إلى أن التجربة السعودية بينت مجموعة من السلبيات أو نقاط الضعف التي ظهرت أثناء تطبيق النموذج وهي :

١. أن المشرفين أصابهم القلق لأنهم كانوا مضطرين لملاحظة المعلمين في المواد الأخرى لعدم معرفتهم بما يقدمه المعلم من معلومة هل هي صحيحة أم لا وهي مهمة كبيرة للمشرفين ولا يمكن تحقيقها وسط المعلمين في التخصصات المختلفة .

٢. البيئة المدرسية غير صالحة لتطبيق البرنامج في بعض المدارس, خاصة الفصول الضيقة , وضعف كفاية التدريب على تطبيق النموذج للمشرفين والمديرين

والمعلمين، مما ادي الي ضعف نتائج التطبيق، كما ظهرت المجاملة في وصف المعلمين لأداء زملائهم في تدريب الأقران،

٣. تهاون بعض المعلمين في المهام الاساسية للتدريس (تحضير الدرس _ متابعة تحصيل الطلاب) وضعف الدافعية لدي بعض المعلمين في تنفيذ أنشطة النموذج بسبب زيادة النصاب، وعدم وجود حوافز مادية أو معنوية، وعدم وجود نماذج موحدة لمتابعة التطبيق للمشرف التربوي ومدير المدرسة والمعلم، والاختلاف في التخصصات في تدريب الاقران يعف الاستفادة من المادة العلمية، والنموذج لم يقدم للطلاب عملا مباشرا لتطوير تحصيلهم الدراسي، بالإضافة الي عدم ارتباط تنفيذ أنشطة الاشراف التربوي المتنوع لتقييم المعلمين، مما ادي الى ضعف الاهتمام من بعضهم.

٤. أوضح المشرفون أن هذا الأسلوب العام من الإشراف محرج ويحد من قدرة المشرفين علي تقديم مساعدة حقيقية للمعلمين في تخصصات أخرى.

٥. سيطرة النظرة التقليدية علي بعض المشرفين حيث تمكن الخو منهم في أن بعض المعلمين سوف يتوقفوا عن الاحتفاظ بالمعلومات في مادتهم الدراسية لأنهم لن يستقبلوا زيارات من مشرف متخصص.

٦. نقص الوقت عند بعض المعلمين الذين يدرسون عدد كبير من الحصص يصل إلي أربع أو خمس حصص في اليوم لا يمكنهم من المشاركة في جلسات تدريب الأقران.

ويري الباحث أن أهم سلبيات هذا النموذج هو قيام المشرف التربوي بالإشراف علي معلم في غير تخصصه مما يسبب له من حرج لعدم معرفته بالتخصص الآخر كما أنه يفقد عملية الإشراف جوهرها وهو تأكيد المشرف التربوي علي أن المعلم يقدم معلومة صحيحة لطلابه في مادته، كما أن تدريب الأقران يحتاج إلي تفريغ مجموعة من المعلمين من الجدول المدرسي في وقت واحد وهذا قد يصعب تحقيقه.

العقبات التي واجهت تطبيق النموذج في المملكة العربية السعودية

وهي العقبات الإدارية أو البيئية الخارجة عن النموذج لكنها تؤثر سلبيا علي التطبيق وهي :

١. نقص وقت المعلمين والمديرين

٢. عدم وجود حجرات مناسبة للاجتماعات والأنشطة التنموية الأخرى

٣. عدم عقد دورات لشرح النموذج للمعلمين والمديرين

٤. نقص مهارات القيادة لدى المديرين والمشرفين وهو عقبة فعالة في تطبيق النموذج

(٧٤)

ويري الباحث أنه علي الرغم من أن هذه العقبات ذكرت كعوامل تعيق التطبيق إلا أنها ليست عقبات مختصة بهذا النموذج فقط لكنها تتعلق بالبيئة الخارجية وانها تعوق النماذج الأخرى وتعيق تطبيق أي نموذج من نماذج الإشراف، وقد أوضحت بعض الدراسات أن من أهم عقبات التي تواجه تطبيق هذا النموذج نقص المباني والحجرات المناسبة وهذا يمنع المشرفين من تطبيق أنشطة النمو المهني للمعلمين .

خلاصة التجربة وتوصياتها

وخلاصة تجربة المملكة العربية السعودية في تطبيق الإشراف التربوي المتنوع ما

ذكره الدكتور (٢٠١٤) ويتمثل في :

- أكدت تقارير التقييم لمبادرة الإشراف المتنوع في المدارس السعودية أن هذا النموذج واعد ويساعد في بناء خصائص المدرسة الناجحة مثل العمل التعاوني وتنمية الزمالة والتطوير المهني ي المبني المدرسي .
- وهذا النموذج أيضا له بعض نقاط الضعف التي يمكن تعديلها والتغلب عليها من خلال التدريب والتعاون مع الأخصائيين الآخرين .
- أن المعوقات التي تم توضيحها لا تعوق هذا النموذج فقط ويمكن التغلب عليها من خلال التخطيط الجيد والشرح المناسب
- أن هذ النموذج واعد علي الرغم من أنه يحتاج إلي تطوير مع وضع اهتمامات المعلمين والمشرفين في الاعتبار (٧٥)

ويستخلص الباحث من عرض هذه التجربة ، أن المملكة العربية السعودية ، لم تطبق نموذج جلاتهورن كما هو ، بل طورته بما يتناسب مع ظروف المجتمع التربوي السعودي، فبدائية استخدمت نفس أساليبه التطويرية ، من حيث وجود أسلوب التطوير المكثف، والتطوير التعاوني ، والتطور الذاتي ، ولكن لم تترك مجال الحرية للمعلم لاختيار الأسلوب الإشرافي المناسب له ، لذا أوجدت آليات لتصنيف المعلمين ، ولتطبيق أساليب النموذج في مدارسها ، وإن اختلفت مسمياتها لهذه الأساليب ، كما يتضح أن النماذج المعدلة

للإشراف المتنوع بالمملكة العربية السعودية ، خلت من الخيارات التقويمية للمعلم ، واقتصرت على الخيارات التطويرية، حيث أن عمليات التثبيت والفصل للمعلم ، كلها عمليات تختص بها وزارة منفصلة عن وزارة التربية ، باعتبار النظام المركزي المطبق في المملكة العربية السعودية ، وقد أشار السلاّمى (٢٠٠٨) أن تقويم المعلمين يعتمد على نموذج تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين ، والمعد من قبل وزارة الخدمة المدنية بالمملكة.

أوجه الاتفاق بين الخبرات الثلاث

من خلال عرض التجارب الثلاث السابقة تبين للباحث اتفاق الخبرات الثلاث في النقاط التالية:

١. مر الإشراف على التعليم في خطوات عدة، وشق طريقه بعزم من حديد نحو رؤية هادفة نتج عنها تجارب رائدة، وإنجازات مختلفة على مستوى العالم.
٢. أهمية دور المعلم وحاجته للتنمية المهنية وتعزيز ثقافته كونه يلعب دورا هاما في بناء الجيل الجديد من الأمة واستخراج أفضل ما في التلاميذ من قدرات.
٣. تعزيز نوعية الإشراف المقدم في المدارس من خلال تنمية مهارات المشرفين أنفسهم ودعم المعلمين داخل المدارس ليقوموا بتدريب زملائهم الأصغر والأقل خبرة منهم.
٤. استخدام نموذج دانيلسون في التدريس ليقاس مستوى الخبرة والنشاط لدى المعلم .
٥. الإشراف المتنوع هو خطة للنمو المهني الذي يهدف إلي تحسين وتطوير نشاط المعلم وزيادة تحصيل الطلاب .
٦. استخدام الأساليب الثلاثة للإشراف المتنوع (التطوير المكثف ، النمو المهني التعاوني، النمو الذاتي) في الإشراف على المعلمين
٧. ضرورة إخضاع المعلمين الجدد إلي الملاحظة الصفية .
٨. اختيار المعلمين المحترفين أصحاب الخبرة في تدريب المعلمين المبتدئين أو من لديهم مشكلات تدريسية .
٩. ضرورة تعاون المديرين مع المشرفين في وضع خطة الإشراف التربوي المتنوع .
١٠. تعاظم دور المدير في تحقيق النجاح لخطة الإشراف التربوي المتنوع في المدرسة.
١١. تقسيم المعلمين إلي ثلاث فئات من خلال نموذج دانيلسون في التدريس .

١٢. وضع خطة الإشراف التربوي المتنوع في بداية العام الدراسي .
١٣. التقييم المستمر للخطة من خلال تقارير المديرين والمشرفين لمعرفة الصعوبات والمعوقات ومحاولة التغلب عليها.

أوجه الاستفادة من الخبرات السابقة في تطبيق الإشراف المتنوع في مصر

ويرى الباحث أنه يمكن الاستفادة من التجارب السابقة في تطبيق الإشراف المتنوع فيما يلي ::

١. تهيئة الميدان التعليمي بمصر لاستقبال هذا النموذج (الإشراف التربوي المتنوع).
٢. عقد دورات تدريبية وورش عمل للمشرفين التربويين والقيادات التربوية والمعلمين للتعرف على هذا النموذج وطريقة تطبيقه .
٣. تتولى الأكاديمية المهنية للمعلمين عقد هذه الدورات وورش العمل.
٤. يمكن تطوير نموذج الإشراف التربوي المتنوع حسب خصائص المجتمع المصري وطبيعته.
٥. التطبيق الجزئي لهذا النموذج باختيار بعض المدارس أو المناطق التعليمية في بداية الأمر لتقييم عملية التطبيق والتعرف على السلبيات والإيجابيات ووضع الحلول للمشكلات التي قد تواجه التطبيق .
٦. تصنيف المعلمين وفق النموذج المعد لذلك.
٧. تقوم وزارة التربية والتعليم المصرية بإعداد نموذج تقويم المعلم وفق نموذج الإشراف التربوي المتنوع.
٨. التوسع التدريجي في تطبيق النموذج على مناطق التربية والتعليم .
٩. يتم تطبيق النموذج كاملاً خلال ٥ سنوات على جميع مدارس التربية والتعليم ومدارس التعليم الخاص .
١٠. اشتراط الحصول على رخصة في التدريس وتجدد هذه الرخصة كل ثلاث أو أربع سنوات حتى تكون دافعاً لأن يطور المعلم نفسه بشكل مستمر.
١١. ضرورة وضع معايير لمهنة التدريس والعمل على تجديدها باستمرار وفقاً لمتغيرات العصر.
١٢. إتاحة الفرصة للمعلمين وأولياء الأمور والخبراء للمشاركة في تخطيط المناهج وتطويرها.
١٣. إتاحة الفرصة باختيار الطريقة الملائمة لعملية التقييم كما هو الحال في الولايات المتحدة الأمريكية (إما التقييم الأصلي أو الهيكل البديل).

١٤. إشراك الطلبة والزملاء والمعلم في عملية التقييم لأن هذا سيقف على نقاط القوة أو الضعف لديه فيعمل على علاجها أو تعزيزها.

١٥. تنوع أدوات تقييم المعلم وتقويمه لتحقيق العدالة أو التوازن مع توعية الأفراد بضوابط استخدامها.

١٦. تتم عملية تقييم المعلم على فترات ولا تكون بناء على فترة محددة ويكون التقييم النهائي صادر من لجنة مكونة من الخبراء، المدير، المعلم، المشرف كما هو الحال في الولايات المتحدة الأمريكية وإشراك أولياء الأمور في ذلك كما هو الحال في بعض الولايات.

١٧. الإفادة بشكل فعال من الاجتماع القبلي ما بين المشرف والمعلم في عملية الإعداد والتخطيط للدرس والوقوف على كل ما يحتاجه المعلم خلال العملية التعليمية مما يزيد من العلاقات الإنسانية ويحقق الأهداف المنشودة ويمكنه من تنظيم عناصر الموقف التعليمي وتعلم الطلاب ويوفر لديه خبرة تعليمية مناسبة.

١٨. تكرار الزيارات للمعلم قبل إصدار الحكم النهائي عليه.

١٩. مشاركة الزملاء في عملية تقييم المعلم يشجعهم على تحمل المسؤولية والثقة بالنفس وتجعلهم متمكنين من تعلمهم كما ينمي الخبرة لديهم ويوفر التغذية الراجعة للمعلم.

٢٠. الإفادة من خطة التنمية المهنية للمعلم أو خطة التحسين بشكل مستمر كلاً على حسب أدائه يساهم بتحسين أداء المعلم وتجعله يبحث عن كل ما يطور مهاراته مما يساهم بزيادة التحصيل العلمي لدى الطلاب.

٢١. تركيز أدوات التقييم على كيفية أداء المعلم لعمله (المهارات التدريسية داخل الفصل) والتي لها علاقة أكثر بإنجاز الطالب.

٢٢. الاستعانة بخبراء متخصصين في كل ما من شأنه بتطوير العملية التعليمية والاستفادة من الدول المتقدمة في ذلك.

موقع الإشراف التربوي في مصر من الإشراف المتنوع

من خلال متابعة الباحث لبرامج التربية العملي في مدارس محافظة أسيوط اتضح للباحث أن الإشراف التربوي في مصر في حالة تحسين مستمر ومن ثم يتم التركيز على الطلاب باعتبارهم بؤرة العملية التعليمية والاهتمام على عنصر العملية التعليمية المعلم والمتعلم وأيضا القائمين على الإشراف التربوي وذلك من خلال الاعتماد على رؤية جديدة

للإشراف تركيز على تطوير مهارات المعلم من خلال التدريب والمتابعة وعند النظر للمعلم الأول باعتباره مشرف تربوي ومقيم في المدرسة كل ذلك يعمل على تطوير العملية الإشرافية. ومن الملحوظ أن عمليات وآليات الإشراف التربوي تتجه الآن إلى تعدد أساليب الإشراف وأن المعلم يشترك مع المشرف التربوي في التخطيط لفعاليات الإشراف ، لكن واقع الممارسة الفعلية لعمليات الإشراف التربوي لا يتم بالصورة التي تساعدنا على تطبيق الإشراف المتنوع وذلك طبقاً لما جاء في العديد من الدراسات والتي ركزت على ضرورة منح المعلم الحرية لاختيار الأسلوب الإشرافي الذي يناسب قدراته.

وعلى الرغم من الجهود التي بذلت في تحسين الإشراف التربوي في مصر لكن الباحث يرى التركيز على تبني الإشراف المتنوع من خلال مراعاة الفروق الفردية بين المعلمين والتركيز على المشاركة بين المعلم والمشرف التربوي بهدف تحسين أداء المعلم.

الرؤية المستقبلية

أولاً: أسس الرؤية

– تنطلق الرؤية من إيمان راسخ بأن المشرف التربوي في الإشراف المتنوع بعداً أحد مدخلات العملية التعليمية ومفتاح التطوير المهني للمعلم، وأحد ضمانات الارتقاء بمستوى المعلم والمتعلم، وفاعلية العملية التعليمية بصفة عامة وعليه فإن الاهتمام بالإشراف التربوي المتنوع بعداً ضرورة لمواكبة التغيرات المتسارعة لإصلاح وتطوير التعليم بما يحقق مخرجات تعليمية قادرة على التنافس، والتعامل بكفاءة مع متطلبات مجتمع المعرفة.

– يستند الإشراف الحديث إلى النظرة البنائية للتعلم من جانب المتعلمين وتمكين المعلمين من المشاركة في اتخاذ القرار التربوي، وتنمية القدرات الابتكارية والإبداعية في الأداء التدريسي بما يحقق جودة الأداء.

– إن مدرسة المستقبل فرضت أدواراً ومسئوليات جديدة على المعلم، وفي نفس الوقت فإن هذه الأدوار الجديدة للمعلم تتطلب أدواراً موازية من جانب الموجه أكدت عليها أدبيات الإشراف التربوي وهي في مجملها ترتقي بعملية الإشراف التربوي المتنوع ، لتصبح عملية تربوية، إدارية، فنية، تعاونية، استشارية، تشاركية، متنوعة، تستهدف تحسين أداء العملية التعليمية في عناصرها المختلفة.

- إن نتائج بعض الدراسات الميدانية أظهرت تطوراً في بعض ممارسات عملية التوجيه والإشراف التربوي التي ترتبط بالكفايات المطلوبة من المشرف التربوي، والتي كان لها التأثير السلبي على كفاءة أداء العملية التعليمية، وضعف تحقيق نواتج التعلم المستهدفة في التعليم ، هذا بالإضافة إلى استخدام نسبة كبيرة من الموجهين لأساليب ومهام الإشراف التقليدية، وهذا ما أوضحته نتائج الدراسة الحالية من وجود قصور في تحقيق بعض الممارسات التي ترتبط بالفكر الإشرافي الحديث، من هنا كان لابد من رصد بعض المقترحات التي تسهم في تطوير عملية التوجيه والإشراف التربوي في التعليم ما قبل الجامعي.

- نجاح تطبيق الإشراف المتنوع في المملكة العربية السعودية والولايات المتحدة الأمريكية وبنسلفانيا يعد مؤشراً لأهمية تبنيه في مصر.

ثانياً: أهداف الرؤية

١. تقديم إرشادات تساعد في وضع البرامج التي تطور العمل داخل المدرسة بما ينعكس مع الطلاب .
٢. تقدير مهنية المعلمين وتحقيق الرضا الوظيفي لهم .
٣. توعية الجهات المسؤولة بحاجات المعلم المهنية .
٤. التوعية الشاملة بفكرة الإشراف المتنوع في مختلف المستويات
٥. التأكيد على التنمية المهنية للمعلمين

ثالثاً: آليات تنفيذ الرؤية

يلزم لتطبيق الإشراف التربوي المتنوع عدة احتياجات أهمها

- التوعية المهنية : وهي منظومة القيم التي تسود البيئة المدرسية فتعدد الثقافات في المؤسسة التربوية الواحدة وكذلك انخفاض القواسم المشتركة بينها يؤثر على النظام العام لتلك المؤسسة ، وينعكس سلباً على أداء وظيفتها والمدارس الفعالة هي التي تحقق إجماعاً حول القيم الأساسية للمدرسة ، ومن هذه القيم العمل التعاوني ، والتحقيق والاستقصاء والتطوير المستمر.

متطلبات بيئة العمل : فالمعلمون في حاجة إلى بيئة عمل تحفزهم على التطوير المهني ؛ لذا لابد من توفير بعض العناصر في بيئة العمل التربوي ؛ من أجل نمو المعلم وتطوره مهنيا وقد أمكن تقسيمها لقسمين:

- العوامل الأساسية: وتتضمن الراتب الشهري المناسب لإمكانات المعلم ، وتوافر المصادر المهنية والتعليمية كما وكيفا ، والمهام التعليمية ، التي تعني بعدم تكليف المعلم بأعمال بعيدة عن تخصصه، والبيئة المادية ، ويقصد بها توافر بيئة العمل المادية التي تشجع على الإبداع .

- المحفزات الإثرائية : وتشمل الروح القيادية لمدير المدرسة، بحيث يضع المدير في مقدمة أولوياته تحقيق رسالة المدرسة ، والموازنة بين تمكين المعلمين من السلطة وعدم التخلي عن سلطته ودوره كقائد تعليمي ، من خلال العمل مع فريق قيادي وهيئة مركزية لاتخاذ القرار، ويمكن تحقيق هذا الدور من خلال قيامه ببعض السلوكيات منها : نشر ثقافة مدرسية تجسد وتدعم القيم التعليمية المركزية ، وتطوير رؤية للإنجاز ، وتمكين الآخرين من المشاركة الفعالة ، استخدام أسلوب حل المشكلات لتعزيز التحسين المستمر ، وتوفير خدمات وبنى تنظيمية تعزز النمو المهني المدرسي ، إشراك الآباء لضمان دعمهم ومساندتهم لتحسين المدرسة، والتركيز على المنهاج والتعليم بمساعدة المعلمين على مواكبة المستجدات العصرية.

- البنية التحتية: ويقصد بها مجموعات تنظيمية تكفل العمل الفعال لنمط الإشراف التربوي المتنوع مع التركيز على مشاركة المعلم في صنع القرار التربوي ، وعلى الرغم من وجود بنية تحتية لكل مدرسة ، إلا أن هناك أنواعا تتصف بالعمومية تسهل العمل المدرسي ومنها:

- فرق العمل التعليمية : وتمثل البنية التحتية الأساسية لعمليتي التدريس وصنع القرارات ومن الممكن أن تنظم بعض المدارس مجموعات المعلمين فيها على أساس التخصص أو المادة الدراسية.

- مجلس المدير : ويهتم باتخاذ القرارات المهمة ويكون أعضاؤه من المعلمين أو من قادة الفرق التعليمية.

- فرق المهام الخاصة : ويقوم بتعيينها مجلس المدير حينما تظهر مشكلة ضخمة ويقوم بدراسة المشكلة واقتراح الحلول لها.
- لقاءات الفرق وأعضاء هيئة التدريس وذلك لتحقيق هدفين رئيسيين هما :التحسين المهني والوقوف على المشكلات التي تواجه التعليم، ووضع الحلول المناسبة لها.
- وعي البيئة الصفية : يهتم القائمون بتحسين التعليم وفهم تلك البيئة المعقدة ، وأثر ذلك على المعلم على وجه الخصوص .
- الإمكانيات العامة المساندة. حيث يحتاج المعلمون إلى ثلاثة أنواع من الخدمات المساندة ، مع فهم دقيق للبيئة الصفية وتتضمن هذه الإمكانيات فهم دقيق للبيئة الصفية ، وتشمل هذه الخدمات : الملاحظة الصفية غير الرسمية من قبل مدير المدرسة ، وتحسين مستمر للمعلمين ضمن إطار المدرسة ، والعمل على إتاحة الفرص للمعلمين للالتقاء مع المدير بشكل دوري لدراسة بعض القضايا التربوية المهمة.
- التحسين الوظيفي خارج المدرسة : وذلك عن طريق توفير فرص لتنمية خبرات المعلمين مثل المشاركة في نشاطات الجامعة والمؤسسات التعليمية الأخرى، والتعاون بين المعلم وزملائه الآخرين ، وبين المدرسة والمدارس الأخرى.
- ومما سبق يتضح أن الإشراف المتنوع يحتاج إلى تضافر جميع القائمين على العملية الإشرافية وذلك من أجل توفير تلك الاحتياجات التي تلزم لتحقيق الأهداف وذلك وفقا للمناخ الثقافي والتنظيمي للبيئة المدرسية
- وهناك العديد من المراحل اللازمة لتطبيق الإشراف التربوي المتنوع وفيما يلي كل مرحلة وإجراءاتها
- ١- مرحلة التجهيز
- هذه المرحلة هي نقطة البداية للمراحل التالية ، لتفعيل الإشراف التربوي في ضوء نموذج الإشراف المتنوع، ويعتبر النجاح فيها مؤشراً للنجاح في المراحل الأخرى وتتضمن الإجراءات الآتية :
- وجود أسس ومرتكزات واضحة لتطبيق الإشراف المتنوع، منبثقة من فلسفة التعليم في مصر.

- النظر في إعادة هيكلة الوصف الوظيفي لمهام المشرفين التربويين، بحيث يتم تحديد مسئولياتهم وأدوارهم بوضوح، في ضوء الإشراف المتنوع.
- وجود نظام جيد لتصنيف المعلمين إلى ثلاث فئات، في ضوء الإشراف المتنوع، وهي : التطوير المكثف، والنمو المهني التعاوني، والنمو المهني الذاتي.
- نشر ثقافة نموذج الإشراف المتنوع من خلال البوابة التعليمية، والمنديات التربوية، والإصدارات التربوية، والإعلام التربوي.
- وضع وتنفيذ برامج تدريبية للقائمين على تطبيق الإشراف المتنوع، حسب مستوياتهم الوظيفية، تتضمن مواضيع متعددة، منها: التخطيط لبرامج الإشراف المتنوع، وكيفية توجيه المعلمين، وتطويرهم بناء على خبراتهم واحتياجاتهم الفعلية، والتقييم الذاتي للمعلم.
- وجود دليل عملي لآليات تطبيق الإشراف المتنوع في مدارس التعليم ما بعد الأساسي في مصر
- تصميم حقائب تدريبية إلكترونية للمعلمين وللمشرفين التربويين، متعلقة بالإشراف المتنوع.
- توفير كافة متطلبات تطبيق الإشراف المتنوع، المادية والبشرية والتكنولوجية اللازمة، مثل: قاعات تنفيذ أنشطة الإشراف المتنوع في المدارس، والكوادر البشرية المتخصصة.
- تجهيز زيارات لبعض المشرفين الأوائل، والمشرفين التربويين، ومديري المدارس، والمعلمين الأوائل إلى دول أخرى، للاطلاع على تجاربها في تطبيق الإشراف المتنوع.
- إيجاد حلول مناسبة للصعوبات التي كشفت عنها الدراسة الحالية، والتي تواجه تطبيق الإشراف المتنوع بمدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة مسقط.
- تهيئة المشرف التربوي لأعضاء الهيئة الادارية والتدريسية في المدارس، لتطبيق الإشراف المتنوع من خلال :

- الاجتماع بمدير المدرسة والمعلمين الأوائل والمعلمين؛ لتوضيح مهامهم وأدوارهم التنفيذية في ضوء الإشراف المتنوع، وتحفيزهم للالتزام بمتطلبات التطبيق.

- إشراك المعلمين في وضع الخطط التنفيذية لكل أسلوب من أساليب الإشراف المتنوع، والتي تتلاءم مع قدراتهم واحتياجاتهم الفعلية.

٢- مرحلة التنفيذ

من أهداف الإشراف المتنوع تحسين أداء المعلمين الجدد، ومن هم في حاجة لدعم من الإشراف التربوي، وتحفيز المعلمين متوسطي الأداء للارتقاء بمستوى أدائهم، وتطوير أنفسهم ذاتياً، بطريقة تعاونية تشاركية، والمحافظة على مستوى أداء المعلمين المتميزين، وتعزيز تميزهم.

وانطلاقاً من أن الفروق الفردية بين المعلمين تتطلب وجود أساليب متعددة لمساعدتهم على النمو المهني، فإن الإشراف المتنوع يقدم ثلاثة أساليب رئيسة لتطوير أداء المعلمين، هي: التطوير المكثف، والنمو المهني التعاوني، والنمو المهني الذاتي، ويتم انجاز هذه المرحلة عند البدء بالتطبيق الفعلي في المدارس، حيث يقع على عاتق المشرف التربوي - في ظل نموذج الإشراف المتنوع - بداية تصنيف المعلمين وفق المعايير المعتمدة إلى ثلاث فئات: (التطوير المكثف، النمو المهني التعاوني، النمو المهني الذاتي)، والعمل على توفيق الإجراءات المناسبة لكل فئة من الفئات الثلاث، وذلك على النحو الآتي:-

(أ) التطوير المكثف : حيث يمكن تفعيل ممارسات المشرف التربوي في هذا

الأسلوب من خلال ما يلي:

▪ لقاء المشرف التربوي بالمعلمين المستهدفين بشكل جماعي في بداية العام الدراسي لمناقشة خطة أسلوب التطوير المكثف.

▪ تطبيق المشرف التربوي الزيارات الإشرافية، وفق خطة إجرائية معدة مسبقاً مع مراعاة تنفيذ الخطوات الآتية:

- تفاعل فردي تمهيدي مع المعلم في بداية العام الدراسي: يوثق من خلاله صلته بالمعلم، ويحدد احتياجات المعلم.

- تفاعل ما قبل الملاحظة الصفية: يتم فيه مراجعة خطة المعلم للدرس، وتحديد المهارات المستهدفة، وتحديد أهداف الزيارة الإشرافية وأداة ملاحظتها.

- الملاحظات الشخصية: ويتم فيها جمع المعلومات عن الموقف التعليمي الصفي، بحيث يركز المشرف التربوي على ملاحظة المهارات المحددة فقط، باستخدام الأداة المتفق عليها، وعدم إصدار أي حكم على أداء المعلم داخل الفصل.

- تحليل الملاحظات الشخصية : ويتم فيها اشراك المعلم، من خلال تقديم المشرف التربوي للمعلم المعلومات التي جمعها خلال الملاحظة؛ بحيث يتأملها ويعطي انطبعا عن المعلومات، ويقدم تفسيرات للسلوك الذي يراه بحاجة للتطوير، ثم يشركه في وضع خطة تطويرية لتحسين جوانب القصور في أدائه.

- حلقات التدريب: يقوم فيها المشرف التربوي بتدريب المعلم على مهارات معينة في ضوء نتائج تشخيص الملاحظة الصفية، ومن الممكن أن يشمل التدريب، إعطاء قاعدة معرفية عن المهارة، ثم عرض المهارة عملياً، ثم إعطاء فرصة للمعلم لتطبيق المهارة بشكل موجه من المشرف التربوي، ثم تطبيقها بشكل مستقل مع تغذية راجعة.

- الملاحظات المركزة: وفيها يركز المشرف التربوي على ملاحظة مهارة محددة واحدة، بحيث تم تدريبه عليها مسبقاً، مثل: مهارة طرح الأسئلة الصفية.

- المداولة الإشرافية: يعقدها المشرف التربوي مع المعلم، لمعالجة نقاط الضعف، والتأكيد على نقاط القوة.

(ب) النمو المهني التعاوني:

تتمثل جهود التنمية المهنية للمعلمين في هذه الفئة من خلال التعاون والتشارك المنظم بين المعلمين وزملائهم، والذي يمكن المعلمين من التفاعل مع زملائهم والإفادة من خبراتهم. ويتمثل في بعض الأنشطة الأساسية، وهي: تدريب

الأقران، واللقاءات التربوية، والتحليل الذاتي للأداء، والبحوث الإجرائية، ويمكن تفعيل الممارسات في هذا الأسلوب من خلال الإجراءات الآتية:

- تصنيف المعلمين إلى مجموعات تدريب الأقران بالتشاور مع مدير المدرسة والمعلمين، ومساعدتهم على تنفيذها بالشكل المناسب، بما يساعدهم على تبادل الخبرات وإثرائها.
- تنظيم اجتماع مع المعلمين بمشاركة مدير المدرسة، لمناقشة خطة تنفيذ تبادل الزيارات بين المعلمين داخل وخارج المدرسة؛ بحيث يتضمن تدريب الأقران واللقاءات التربوية.
- متابعة المعلمين لعقد لقاءات دورية هادفة، ومناقشات منظمة بينهم، بهدف تبادل الخبرات، وإيجاد البدائل المناسبة لحل المشكلات التي تواجههم.
- تحفيز المعلمين على إعداد البحوث الإجرائية التعاونية لحل مشكلاتهم التدريسية.
- تنظيم المشرف التربوي جلسات حوار مهنية جماعية مع المعلمين، لمناقشة مدى استفادتهم من تبادل الزيارات وملاحظات زملائهم.
- تحفيز المعلمين على الاستعانة بزملائهم، للحصول على تغذية راجعة مستمرة لأدائهم.

(ج) النمو المهني الذاتي:

يستند هذا الأسلوب من الإشراف المتنوع على عمل المعلم بشكل مستقل، لتطوير أدائه المهني من خلال خطة واضحة، تتضمن أهدافاً وإجراءات تبين الاتجاه العام لنموه المهني، ويمكن تفعيل ممارسات المشرف التربوي من خلال تبنيه الإجراءات الآتية:

- تشجيع المعلمين على تحديد احتياجاتهم المهنية والتخطيط لتطويرها.
- تشجيع المعلمين على فهم وملاحظة ممارساتهم وتفحصها وتحليلها ذاتياً.
- تكليف المعلمين بوضع خطة واقعية لتطوير أدائهم ذاتياً.
- تمكين المعلمين نحو متابعة أدائهم، والبحث عن الأساليب الممكنة للارتقاء بمستواهم مهنيًا، وتحمل مسؤولية قراراتهم المهنية.

- توجيه المعلم نحو إعداد ملف إنجاز تراكمي خاص به، يوثق فيه مستوى التقدم الذي حققه في أدائه المهني.
- تعزيز الممارسة التأملية لدى المعلمين، من خلال تزويدهم بالمهارات، ثم إعطائهم فرصة لتحديد المشكلات المتعلقة بمهنتهم، وتأملاتهم الإبداعية.
- تشجيع المعلمين على نقل خبراتهم لزملائهم، من خلال الورش التدريبية والمشاعر والدروس التطبيقية.

٣- مرحلة التقويم

- تركز هذه المرحلة في التصور المقترح على المراجعة المستمرة للنتائج المتحققة من تطبيق الإشراف المتنوع، ومقارنتها بما هو متوقع، إلى جانب تحديد جوانب الضعف في التطبيق لتلافيها، وجوانب القوة لتعزيزها، من خلال تبني الإجراءات الآتية:
- متابعة مدى التزام المعلم بتنفيذ قرارات المدولة الإشرافية المتفق عليها في أسلوب التطوير المكثف.
 - إشراك المعلمين في تقييم أدائهم، وفقاً للمعايير المعتمدة لتصنيف المعلمين، في ضوء نموذج الإشراف المتنوع.
 - تبني التقويم المهني المعتمد على تطوير أداء المعلمين بالدرجة الأولى وليس تصيد الأخطاء وإصدار أحكام على أدائهم.
 - متابعة التقارير الدورية التي يعدها المعلم عن برامج التنمية المهنية المنفذة من قبله.
 - توجيه المعلمين لتقييم أدائهم ذاتياً، وفق احتياجاتهم النابعة من تأملاتهم الخاصة.
- المعوقات المتوقعة عند تطبيق الرؤية والحلول المقترحة لمواجهتها
- تطبيق الرؤية لتفعيل الإشراف التربوي في ضوء النموذج الإشراف المتنوع قد يواجه مجموعة من الصعوبات، والتي تتمثل في الآتي:
١. مقاومة التغيير من قبل بعض المشرفين التربويين، وعدم تقبل المعلمين للتمييز بينهم في أساليب الإشراف التربوي المتنوع، ويمكن التغلب على ذلك من خلال نشر ثقافة نموذج الإشراف التربوي المتنوع في الحقل التربوي، عن طريق الندوات، واللقاءات، والنشرات التربوية، والبوابة التعليمية، وتطبيق الإشراف المتنوع بشكل

تدريجي على عدد محدود من المدارس، ثم التوسع في تطبيقه بناءً على ملاحظات التطبيق، وتحفيز المدارس المتميزة، والمشرف المتميز، والمعلمين المتميزين في تطبيق الإشراف المتنوع.

٢. كثرة أعباء المشرف التربوي، وتوزع جهوده بين العديد من المهام، واللجان التي يشترك فيها، مثل: (التحصيل، والتقويم، والاختبارات)، ويمكن التغلب على ذلك من خلال زيادة أعداد الكوادر الإشرافية في الحقل التربوي، وتخفيف الأعباء الإدارية والفنية الملقاة على عاتق المشرف التربوي.

٣. غياب ثقافة العمل التعاوني: حيث يتطلب العمل في الإشراف المتنوع التعاون والمشاركة في التخطيط والتنفيذ واتخاذ القرارات، ويمكن التغلب على ذلك من خلال نشر الوعي لدى المعلمين بأهمية العمل التعاوني، وإصدار تشريعات تقضي بضرورة ممارسة بعض الأنشطة المهنية التعاونية، وربطها بالتقويم الوظيفي.

٤. عدم الجدية في العمل لدى بعض المعلمين عند ممارستهم أنشطة أساليب الإشراف المتنوع، كالتقييم الذاتي، وتزويد زملائهم بالتغذية الراجعة، وتقييم العمل لزملائه، ويمكن التغلب على ذلك من خلال المتابعة والتقييم المستمر لأداء المعلمين، وتوضيح مهام ومسئوليات المعلمين من بداية العام الدراسي، واعتماد تصنيف وظيفي في وزارة التربية والتعليم، يقضي بترقية الموظف بناءً على جهوده.

٥. ضعف قدرة بعض المعلمين على الملاحظة الصفية في أسلوب النمو المهني التعاوني: ويمكن التغلب على ذلك عن طريق تدريب المعلمين على الملاحظة الصفية (وصف، تحليل، تفسير)، ووضع أدوات واضحة ومقتنة للملاحظة داخل الصف.

قائمة المراجع

١. مایسة فاضل أبو مسلم: التنمية المهنية وضمان جودة التعليم :الهيئة القومية لضمان جودة التعليم
جمهورية مصر، مجلة بحوث ودراسات جودة التعليم، عدد ١ ، يناير، ٢٠١٢.
٢. عبدالله عبدالعزيز الوكيل الشريف، تطوير الممارسات الإشرافية للمشرفين للتربويين في ضوء
متطلبات الجودة الشاملة، مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع ١٣
٢٠١٢م.
٣. راشد حسين العبدالكريم ،الإشراف التربوي المتنوع - رؤية جديدة لتطوير أداء المعلمين. الطبعة
الاولي . الرياض: مطبعة سفير . السعودية، ٢٠٠٥م.
٤. وزارة التربية والتعليم، برنامج التدريب علي الإشراف المتنوع المبني علي الكفايات. الحقيبة التدريبية
الرابعة، إدارة التربية والتعليم بمحافظة جدة، المملكة العربية السعودية، ١٤٢٨هـ .
- 5.Glatthorn, A. A. (1997), **Differentiated Supervision. Alexandria**
:Association for Supervision and Curriculum Development, (ASCD
٦. نعمات عبد الناصر أحمد ، رباح رمزي عبد الجليل ، واقع التوجيه والإشراف التربوي في التعليم
الثانوي العام وإمكانية تطويره على ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة ،مجلة كلية التربية ، ع٤ ،
ديسمبر، جامعة جنوب الوادي ، ٢٠١٠م .
٧. على عبد الله اليافعي، ونوال عبد الله الشيخ ، مهام الموجه التربوي وكفاياته في دولة قطر في
ضوء توجهات الإشراف التربوي الحديث، مجلة التربية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة
التعليمية ،العدد (١٥)، مايو، ٢٠٠٥م .
٨. راشد حسين العبدالكريم ،مرجع سابق .
٩. المرجع السابق
١٠. محمد سالم العمرات ، محمد دايج القمول،أثر إشراف الأقران علي ثقة المعلمين وفاعليتهم ،
والتزامهم ، ورغبتهم في التعاون في مدارس مديرية قصبة الطفيلة. مؤتة للبحوث والدراسات، العدد
٢٠١٣، ٢٨م.
- ١١.فاطمة محمد أحمد بريك، واقع ممارسة المشرفات التربويات للنماذج الإشرافية الحديثة بمنطقة
جازان. مجلة بحوث التربية النوعية ،جامعة المنصورة، العدد (٢٢)، ٢٠١١م.
- 12.kono, c, d, (2012). **Differentiated supervision: Alternatives for
Profession growth And Development For All Teachers. Las Vegas**
International Academic, Nevada, USA.
- 13.Range, Bret G.& Susan Scherz & Carleton R. Holt& Suzanne Young
(2011). supervision and evaluation: the Wyoming perspective, Journal

- of Educational Assessment. Evaluation and Accountability. 23(3), (EJ930589).
14. Linda, R. B., & Kenneth, A. A. (2010). Peer coaching and pre-service teachers: Examining an underutilised concept. Teaching and Teacher Education, 26(2).
15. Epps, A. L. (2010). Impact of fiscal resources allocation to schools based on differentiated supervision model. **Academy of Educational Leadership**. Journal, 14(4)
١٦. سعيد جاسم الأسدي، ومروان عبدالمجيد إبراهيم، الإشراف التربوي، عمان، دار الثقافة، ٢٠٠٧م.
١٧. عرفات عبدالعزيز سليمان، وبيومي محمد ضحاوي، الإدارة التربوية الحديثة، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩٨م.
١٨. آمال محمد حسن عتيبة، تفعيل دور الإشراف التربوي بمدرسة المستقبل في ضوء الاتجاهات الحديثة: تصور مقترح المؤتمر السنوي الثاني، مدرسة المستقبل: الواقع والمأمول (٢٨ - ٢٩) مارس، كلية التربية ببورسعيد جامعة قناة السويس، ٢٠٠٩م.
١٩. نجوى فوزي صالح، تحسين دور المشرف التربوي في مدارس محافظة غزة في ضوء مفهوم الجودة"، بحث مقدم إلى المؤتمر التربوي الثالث: الجودة في التعليم الفلسطيني "مدخل للتميز (٣٠ - ٣١) أكتوبر، كلية التربية الجامعة الإسلامية - فلسطين، ٢٠٠٧م.
٢٠. آمال حسن عتيبة، مرجع سابق.
٢١. جمال عبدالمجيد حاشي (٢٠١٠) أساليب الإشراف التربوي علي الميزان. ورقة عمل مقدمة إلى لقاء المشرفين التربويين العاملين بالمدارس الأهلية، المنطقة الشرقية، السعودية.
22. Glatthorn, Allan .Op.cit
23. Ibid
-) <http://faculty.Sa/DrAHabeeb/Doclib3>. 22/1/2012.(24.
-) <http://faculty.Sa/DrAHabeeb/Doclib3>. 22/1/2012.(25
٢٦. ناريمان عطاري وآخرون، الإشراف التربوي نماذج النظرية وتطبيقاته العملية. الكويت: مكتبة <http://www.alriyad.com/2004/12/29artical4425.html>. 8/9/2011.
٢٨. محمود محمد أبو عابد، المرجع في الإشراف والعملية الإشرافية. الأردن: دار الكتاب الثقافي، ٢٠٠٥م.
٢٩. إبراهيم العوران، الإشراف التربوي ومشكلاته دراسة ميدانية تقييمية. عمان: دار يافا، ٢٠١٠م.
٣٠. أفراح محمد عقلان، التخطيط الاستراتيجي لتطوير الإشراف التربوي. الاسكندرية: دار الوفاء، ٢٠٠٩م.

٣١. أحمد جميل عايش ، تطبيقات في الإشراف التربوي . عمان :دار المسيرة، ٢٠٠٨م.
32. Johnson, C. & Altland, V.(2004). No teacher left behind: The development of a professional collaboration. Literacy Teaching and Learning. 8. (2).63-82.
٣٣. عبدالرحمن عبدالله العبد الجبار، **الإشراف التربوي وتمهين المعلمين**، مكتبة الملك فهد الوطنية: الرياض، ١٤٢٩هـ.
٣٤. محمد عبدالخالق مدبولي، إدراك المعلمين للعلاقة بين البحوث الإجرائية والنمو المهني. دراسة ميدانية غير منشورة. كلية التربية. جامعة حلوان، ٢٠١١م.
35. Gordon's.(2005). Standards for supervision of professional development. New York: Eye on education
٣٦. وزارة التربية والتعليم، رؤية جديدة للإشراف التربوي في ضوء متطلبات تطوير المرحلة الإعدادية. ورقة عمل مقدمة من إدارة الإشراف التربوي. المؤتمر السنوي الحادي والعشرين المخصص لتطوير التعليم الإعدادي، ٢٠٠٧م.
٣٧. وزارة التربية والتعليم ، **الإشراف المتنوع**، الإدارة العامة للتربية والتعليم بنين: المدينة المنورة. ١٤٢٦هـ .
38. Hazleton Area School District Differentiated Supervision Plan > (Retrieved From www.curriculumwr.wikispaces.com/.../Hazleton+Area+School.25/6/2017. Hazleton area school) district.2012
39. Alabdulkareem, R. (2014). Differentiated Supervision Model: Away of Improving school leadership in Saudi Arabia. US-China Education, 4(3), 186-192 .
٤٠. عزام محمد الدخيل، تعلمهم نظرة في تعليم الدول العشر الأوائل في مجال التعليم عبر تعليمهم الأساسي، ط٤، الدار العربية للعلوم ناشرون، ٢٠١٥م.
41. Mhlana, T., N. Wadesango, and M. Kurebwa. "The primary school deputy head's supervisory role and its effects on the motivation of teachers at junior level." International Journal of Educational Sciences 4.3 (2012): 215-222. <https://scholar.google.com/eg/>
42. Elliott, E. M., Isaacs, M. L., & Chugani, C. D. Promoting Self-Efficacy in Early Career Teachers: A Principal's Guide for Differentiated Mentoring and Supervision. Florida Journal of Educational Administration & Policy, 4(1), 131-146 . 2010.
43. Piraino, G. R., Jr. A qualitative study of differentiated teacher supervision's impact on classroom instruction and pedagogy. (Order

- No. 3224027, University of Pittsburgh). ProQuest Dissertations and Theses, 149-149 p.Retrieved from.(2006(
<http://search.proquest.com/docview/305249092?accountid=27575>. (305249092
<https://ballotpedia.org/Pennsyl>44.
45. Mhlanga, T., N,**Op.Cit**
- 46.<https://scholar.google.com.eg/> 3/5/2017. 2:24
- 47.**Ibid**
48. Elliott, E. M., Isaacs, M. L., & Chugani, C. D. Promoting Self-Efficacy in Early Career Teachers: A Principal's Guide for Differentiated Mentoring and Supervision. Florida Journal of Educational Administration & Policy, 4(1), 131-146 . 2010.
- 49 Piraino,G. R.,Jr. **Op.Cit**
- <http://search.proquest.com/docview/305249092?accountid=27575>. (305249092
- 50 . **Ibid**
- 51.Hazleton Area, **Op.cit**
52. **Ibid**
53. **Ibid**
54. **Ibid**
- 55.<https://ballotpedia.org/Pennsylvania>
56. **Ibid**
٥٧. عزام الدخيل ، مرجع سابق
- (58.[https://en.wikipedia.org/wiki/Ministry_of_Education_\(Singapore](https://en.wikipedia.org/wiki/Ministry_of_Education_(Singapore))
59. **Ibid**
- 60.<http://sg.mohe.gov.sa/ar/studyaboard/Pages/whysg.aspx> 14/9/2016, 10:30Am
- 61.https://en.wikipedia.org/wiki/Minister_for_Education_%28Singapore%29 14/9/2016, 10:30Am
62. **Ibid**
63. **Ibid**
64. **Ibid**
- 65.<http://www.moe.gov.sg/careers/teach/career-info> 14/9/2016 , 10:43
- 66.Minister of Education in Singapore
- <http://www.moe.gov.sg/media/speeches/2007/sp20071228.htm> 15/9/2016, 12:30pm
67. Alabdulkareem, **Op.Cit**
- 68.Almakushi, A. (2003). Educational supervision; Definition and aims in theory and practice. Educational and Islamic Studies, 16(1),263-294
69. . Alabdulkareem, **Op.Cit**

٧١- وزارة التربية والتعليم، برنامج التدريب علي الإشراف المتنوع المبني على الكفايات.
الحقيبة التدريبية الرابعة، ادارة التربية والتعليم لمحافظة جدة، المملكة العربية
السعودية، ١٤٢٨ هـ .

٧٢- المرجع السابق.

٧٣- راشد حسين العبدالكريم ، مرجع سابق

٧٤- راشد حسين العبدالكريم ، مرجع سابق

75.Alabdulkareem, Op.Cit



كلية التربية
المجلة التربوية

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

أساليب التقويم التي يتبعها أعضاء هيئة التدريس وعلاقتها بجودة نواتج التعلم لدى طلاب جامعة شقراء – المملكة العربية السعودية

اعداد

د. / حمير محواض الثبيتي

كلية التربية بعفيف

DOI: 10.21608/edusohag.2018.4615

المجلة التربوية - العدد الحادي والخمسون - يناير ٢٠١٨م

Print:(ISSN 1687-2649)

Online:(ISSN 2536-9091)

مستخلص :

تتناول الدراسة الحالية أساليب التقويم المستخدمة من قبل عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء وعلاقتها بجودة مخرجات التعليم الجامعي ، وقد أجريت هذه دراسة بجامعة شقراء على عينة من أعضاء هيئة التدريس بلغت (١٧١)، حيث تستمد هذه الدراسة أهميتها من ركيزة أساسية في جودة العمل الأكاديمي وهي عملية التقويم، التي تهدف إلى قياس وتقويم قدرات المتعلمين وكذا الوقوف من خلالها على مدى تحقق الأهداف السلوكية ونواتج التعلم.

وقد توصلت هذه الدراسة إلى أن أعضاء هيئة التدريس يركزون على أساليب تقليدية في تقويم الطلبة وأن استخدام أساليب التقويم الحديثة بنسبة قليلة ، وأن مستوى التنوع في استخدام أساليب التقويم كان بدرجة متوسطة، كما أن هناك علاقة ايجابية بين مستوى التنوع و نواتج التعلم الجامعي، كما توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استخدام أساليب التقويم تعزى لكل من متغير الجنس والخبرة المهنية ولغة التدريس، في حين وجدت فروق في مستوى استخدام أساليب التقويم تعزى للتخصص وتتجه الفروق لصالح التخصص العلمي، كم توجد فروق في مستوى استخدام أساليب التقويم تعزى لراتبة الأكاديمية وتتجه الفروق لصالح راتبة الاستاذ.

Abstract:

The present study deals with the evaluation methods used by a sample of faculty members at Shakra University and their relation to the quality of the outputs of university education. This study was conducted at Shakra University on a sample of faculty members (171). This study derives its importance from a fundamental pillar in the quality of academic work A process of assessment, which aims to measure and assess the abilities of learners as well as to stand on the extent to which the achievement of behavioral goals and learning outcomes.

The study found that faculty members focus on traditional methods of evaluating students, that the use of modern assessment methods is low, that the level of diversity in the use of evaluation methods was medium, and there is a positive relationship between the level of diversity and outputs of university education, There were no statistically significant differences in the level of use of evaluation methods due to gender variance, professional experience and language of teaching, while there were differences in the level of use of evaluation methods due to specialization and differences are directed to scientific specialization. There are differences in the level of use of evaluation methods due to The salary of the Academy and the differences are directed to the salary of the professor.

المقدمة

يركز نظام التعليم العالي في دول العالم أجمع على تجويد نوعية التعليم والارتقاء بمخرجاته، حيث يزداد الاهتمام بتكوين مجتمع المعرفة من خلال إعداد الطاقات البشرية المتمكنة معرفياً و مهارياً ومؤهلة لقيادة مؤسسات المجتمع؛ لذا تهتم مؤسسات التعليم العالي بتوفير بيئة أكاديمية فاعلة تؤدي للحصول على مخرجات قادرة لإثبات جدارتها وقدرتها على التفاعل مع معطيات العصر الحديث ومتغيراته.

إن الوصول بالأداء التعليم الجامعي إلى مستوى الجودة يلزم الجامعات بالاهتمام بعناصر العملية التعليمية، حيث أن الجودة في التعليم هي مجموعة المعايير والخصائص التي ينبغي أن تتوفر في جميع عناصر العملية التعليمية، سواء منها ما يتعلق بالمدخلات أو العمليات أو المخرجات والتي تلبي احتياجات المجتمع ومتطلباته ورغبات المتعلمين وحاجاتهم وتحقيق تلك المعايير من خلال الاستخدام الفعال لجميع العناصر المادية والبشرية. (عشية، ٢٠٠٠م)

ومن الضروري معرفة أن مخرجات النظام تتأثر إلى حد كبير بنوعية مدخلاتها والتي لها علاقة أكيدة مع العمليات في ذلك، ولذا فإن على أي مؤسسة يتوجب عليها ان توفر بعض العناصر المهمة في مدخلاتها كمتطلبات أساسية لابد من توافرها لكي يتم تحويلها الى مخرجات بصورة منتجات او خدمات.

وأشارت بعض الدراسات إلى أن هناك ضعف في جودة التعليم مثل دراسة (التويجري ٢٠٠٩م) التي توصلت إلى أن هناك أسباب عديدة أدت لضعف الأداء الأكاديمي لدى طلاب كلية الاقتصاد والإدارة بجامعة القصيم منها على سبيل المثال صعوبة فهم المادة العلمية وطول المنهج، ومدى إعطاء أستاذ المادة الموضوع حقه من الشرح والإيضاح، وعدم وجود رقابة على أعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بالأداء.

وأوضح تقرير التنمية الإنسانية العربية حول التعليم الجامعي وأساليب التدريس فيه، إلى تدني مؤشرات جودة التعليم لدى غالبية الجامعات العربية إلى دون (٦٠ %) وفقاً

للمعايير المعمول بها، وكان ضعف الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس أحد العوامل الرئيسية في تدني جودة التعليم العالي (المكتب الإقليمي للدول العربية ، ٢٠٠٣ م) .

ويعتبر الخريجون من أهم أنواع المخرجات التي تسعى المؤسسات التعليمية الى الارتقاء بجودتها، ويركز هذا النوع من المخرجات على المعرفة الأساسية والمعلومات التي تشكل البنية التحتية لجودة الخريجين، وتستند هذه المعرفة والمعلومات على بعدين هما التمكين والاستيعاب لحقائق عمل منظمات ومؤسسات الأعمال الأساسية، و المعرفة المهنية ذات العلاقة بعمليات تلك المنظمات.

إن المستوى النوعي للخريجين يرتبط بقدرات الطلبة على متابعه وفهم الأسس والمبادئ المهنية وكذلك فهم وسائل تطبيقها في ميادين العمل ، ويتزامن ذلك مع توسع المنظور الشامل وتنوع الأدوار وكذلك توسع فكر الخريج ليصبح قائداً ذو منظور استراتيجي واهتمام شمولي بالعمليات والممارسات الإدارية لمنظمات الأعمال. (الطائي وآخرون، ٢٠٠٥)

أهمية نواتج التعلم:

إن الاهتمام بنواتج التعلم في مؤسسات التعليم العالي له أهمية بالغة وترجع أهمية نواتج التعلم إلى أنها توفر أساساً متيناً لتطوير البرنامج الأكاديمي وتصميمه. إن نواتج التعلم:

• تمثل أساساً لتطوير البرامج الأكاديمية، وتساعد على توفير الوضوح والتكامل والترابط داخل وبين سلسلة من المقررات الدراسية؛

• تمثل تطبيقاً لمدخل تصميم المنهج المتمركز حول المتعلم؛

• ترفع من مستوى الدافعية للتعلم بأنواعها المختلفة: الدافعية الداخلية، والدافعية الاجتماعية، ودافعية الإنجاز. وتشجع على التعلم الذاتي والمستقل، حيث يمكن للطلاب تحمل المسؤولية عن دراستهم، ويمتلكوا القدرة على قياس التقدم الدراسي الذي يحرزوه.

• تخلق الفرصة لتطبيق منحى التخطيط الجماعي للمنهج، وللتعاون بين أعضاء هيئة التدريس لتحديد الثغرات والتكرارات؛

• تساعد على التأكد من أن القرارات المتعلقة بالمناهج والبيئة التعليمية رشيدة؛

• تعزز فلسفة المتابعة والتقييم والتحسين المستمر؛

• تساعد على تأكيد المساءلة وضمان جودة البرامج الأكاديمية.

تسكين نواتج التعلم Mapping Intended Learning Outcomes

السؤال المهم الذي يتطلب الإجابة عنه من جانب المؤسسة التعليمية من خلال نظامها لضمان الجودة، هو: هل يتوفر في برامجها الأكاديمية ما يؤكد من الضمانات من أن الطلاب الملتحقون بتلك البرامج سوف يحققون نواتج التعلم المستهدفة منها؟

أي أن تحديد نواتج التعلم المستهدفة ليس كل شيء، فذلك وحده لا يكفي لضمان تحقيق م نواتج التعلم المستهدفة من البرنامج، ذلك أن تصميم البرامج التعليمية يستلزم التفكير بكيفية الانتقال بنواتج التعلم المستهدفة من مستوى التوقع " نواتج التعلم المتوقعة" إلى مستوى التحقق الفعلي " نواتج التعلم المحققة" ، ويتم إنجاز ذلك بتحديد واختيار الوسائل اللازمة لتحقيق ما تم تحديده من مخرجات تعلم، بتحديد استراتيجيات التعليم والتعلم المناسبة، وتحديد طرق التقييم والمحكات المستخدمة للتأكد من تحققها الفعلي، ثم مواعمتها بنائيا مع نواتج التعلم المستهدفة.

وتسكين نواتج التعلم مصطلح يقصد به تصميم خريطة المنهج (curriculum mapping)، أي إعداد مصفوفة تظهر بوضوح الترابط (Alignment) يبين أنشطة التعليم والتعلم التي تساعد المتعلم على بناء المعاني (استراتيجيات التعليم والتعلم)، ومهام التقييم (طرق التقييم) من جانب ونواتج التعلم المقصودة من جانب آخر. وتتم عملية الربط عن طريق تنشيط الأفعال المستخدمة في صياغة نواتج التعلم نفسها. (Biggs, J. & Tang, C, 2007)

ويعد تقويم مخرجات تعلم البرامج الأكاديمية، أحد أهم المكونات الأساسية، لنظام التقويم، في المؤسسة التعليمية، يتم تنفيذه، كعملية مستمرة لجمع المعلومات، سنوياً، ودورياً، للتعرف على مدى ما تحقق للطلبة، في العملية التعليمية، من معارف ومهارات، واتجاهات وقيم، وإلى أي مدى، تلبي، أو لا تزال تلبي، متطلبات عالم العمل، والمهن، الذي يتطور محتواه بصورة ديناميكية، ومتسارعة، وتتغير، وتتنوع بسببه، المتطلبات المهنية من خريجي التعليم العالي.

التقويم ومنظومة التعليم:

ونظراً للدور الذي تقوم به عملية التقويم في منظومة التعليم ككل من خلال ضمان جودتها جعل مؤسسات التعليم العالي تركز عليها كما وكيفاً.

ويتكون هذا النظام التعليمي من أربعة عناصر رئيسة هي:

١. المدخلات (Inputs) :

وتشكل كل ما يدخل في نظام التعليم من مكونات بشرية ومادية ومعنوية، مثل البشرية (المعلم، والتلاميذ، والفنيين ومسؤولي الإدارة، وتمثل المكونات المادية في التجهيزات والمعدات والأدوات والوسائل)، أما المكونات المعنوية فهي (الأهداف التعليمية وأساليب الحفز والتعزيز وغيرها).

٢. العمليات (Processes) :

وهي مرحلة يتم فيها تفاعل جميع العناصر لتحويل المدخلات إلى مخرجات تعليمية تتناسب مع أهداف عملية التعليم، ويتم خلال هذه المرحلة إتباع الاستراتيجيات الملائمة، واستخدام الأساليب والأنشطة المناسبة لتحقيق أهداف النظام. ويعتمد نجاح العمليات على نوعية المدخلات وكفاءة العمليات نفسها، ومدى توظيفها للمدخلات بطريقة مناسبة.

٣. المخرجات (Outputs) :

وهي النتائج النهائية لمدخلات النظام التعليمي, وما تم من عمليات عليها, وتتحدد هذه النتائج من خلال الوقوف على ما تحقق من أهداف النظام التعليمي.

٤. التغذية الراجعة (Feed Back) :

في هذه المرحلة يتم تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف في كل مكونات النظام التعليمي وذلك في ضوء مخرجات هذا النظام, حيث يتم اتخاذ القرارات والإجراءات اللازمة للتعديل والتحسين, وهذه هي حقيقة ما يطلق عليه عملية "التقويم", فالتغذية الراجعة في النظام التعليمي ما هي إلا خطوة تمهيدية لعملية التقويم.

خصائص التقويم:

إن عملية التقويم يجب أن تكون عملية مدروسة تسير وفق سياسة معلومة وخطة واضحة مستندة إلى مجموعة من الخصائص التي تحدد من خلالها مسارها وإجراءاتها . وقد وضحت عدد من الدراسات خصائص التقويم ممكن أن نتعرض هنا لأهمها وهي:

١ - ارتباط التقويم بالأهداف:

يقصد بارتباط التقويم بالأهداف أن تكون أنواع السلوك المتضمنة في الأهداف ونواتج التعلم التي تشير إليها هي المحور الذي يدور حوله التقويم, ومن الضروري أن يتم قبل البدء في عملية التقويم تحديد الأهداف والمخرجات التعليمية التي سيتم تقويمها, بما تتضمنه من معارف ومهارات وقيم واتجاهات.

٢ - الشمول:

يجب أن يكون التقويم شاملاً لكل أنواع ومستويات الأهداف, وحتى يكون التقويم عملية شاملة متكاملة لا بد من توافر عدة عوامل منها:

- التخطيط للتقويم على مدار العام.
- تنوع أدوات القياس المستخدمة لتشمل كل الجوانب الشخصية، وتحديد المعايير التي تقوم في ضوءها هذه الجوانب.
- تعاون أكثر من جهة وأكثر من فرد في التقويم.

وذكر (شهادة ، ٢٠٠٩ م) الخصائص الرئيسة لعمليات التقويم الناجحة والتي وضعتها الرابطة الأمريكية للتعليم العالي (American Association for Higher Education) وهي كالتالي:

- القيم التربوية هي القوة الرئيسة المحركة لعمليات التقويم:
- إن التقويم ليس هدفاً في حد ذاته بل وسيلة لتطوير التعليم، ويكتسب أهميته من الربط بينه وبين أهداف البرنامج العلمي ورؤيته ورسالته.
- التقويم مبني على أساس أن التعلم عملية ذات جوانب متعددة ويمكن تقويمها من خلال تقويم أداء الطلبة:
- حيث أن التعلم لا يقتصر على ما يعرفه الطلبة فقط بل يتضمن ما يستطيع الطلبة أدائه، فبالتالي لا يقتصر على المعارف فقط بل يتضمن القيم والاتجاهات والعادات، وبناء على ذلك ونظراً لتعدد جوانب التقويم لا بد من تنوع أدوات التقويم ووسائله، وإن تتم عملية التقويم خلال مدة زمنية كافية.

كما ويتفق العديد من التربويين على أن أهم خصائص التقويم الاتساق مع الأهداف والمحتوى، الصدق والثبات والموضوعية، والشمولية لجميع جوانب نمو الطالب، التكامل والاستمرارية ، بمعنى ارتباط أجزائه معاً، أو دمج نتائج التقويم من أدوات مختلفة في إناء تحليلي واحد لإظهار صورة كاملة عن جميع الجوانب والأداءات والمهام التي كسبها ونظراً للأهمية المنظومة التربوية لم تعد الأساليب التقليدية في التربية مناسبة لمواكبة التطور في النظام التربوي لأنها غير قادرة على تحديد نتائج التعلم التي حققها الطلبة، مما أدى إلى البحث عن أساليب وأدوات واستراتيجيات حديثة في التقويم تكون قادرة على تقويم أفضل

لأداءات المتعلم بشكل يلبي الحاجات الحاضرة والمستقبلية ، ويمكن المتعلم من تحديد نتائج التعلم لكي يحقق المساهمة في التنمية الشاملة في المجتمع ، ومن بين تلك الأدوات أداة القياس التربوي التي تعتبر أحد أهم مكونات المنظومة التربوية. (خليفات ، ٢٠١١م)

أنواع التقويم ودورها في تحسين عملية التعلم:

إن التقويم يمثل جزءاً لا يتجزأ من عملية التعلم ومقوماً أساسياً من مقوماتها ، وأنه يواكبها في جميع خطواتها ، حيث يعتبر تقويم المتعلمين هو العملية التي تستخدم معلومات من مصادر متعددة للوصول إلى حكم يتعلق بالتحصيل الدراسي لهم ، ويمكن الحصول على هذه المعلومات باستخدام وسائل القياس وغيرها من الأساليب التي تعطينا بيانات غير كمية مثل السجلات القصصية وملاحظات المعلم للطلاب ، ويمكن أن يبنى التقويم على بيانات كمية أو بيانات كيفية ، إلا أن استخدام وسائل القياس الكمية يعطينا أساساً سليماً نبني عليه أحكام التقويم ، بمعنى أننا نستخدم وسائل القياس المختلفة للحصول على بيانات ، وهذه البيانات في حد ذاتها لا قيمة لها إذا لم نوظفها بشكل سليم يسمح بإصدار حكم صادق على التحصيل الدراسي .

ويصنف التقويم إلى أربعة أنواع :

(١) التقويم القبلي . (٢) التقويم البنائي أو التكويني . (٣) التقويم التشخيصي . (٤) التقويم الختامي أو النهائي .

لقد أهتم الخبراء بابتكار طرق وأساليب ترشد وتوجه عمليات القياس والتقويم المعاصر ، وما واكب ذلك من تطورات ملحوظة في أسس بناء أدوات القياس المتنوعة ، وفي طرق جمع وتحليل البيانات المستمدة من هذه الأدوات ، ويرجع ذلك إلى الدور البالغ لعملية التقويم في صنع القرارات التربوية السليمة المتعلقة بفاعلية البرامج التربوية وتوجيه مسارها أثناء كل مرحلة من مراحل إعدادها وتنفيذها سواء في الأهداف والوظائف أو المحتوى. (علام ، ٢٠١٠)

وغالباً ما تتغير وسائل التقويم تبعاً لنوع التقويم الذي يريد المعلم القيام به ، فبينما يعتمد التقويم البنائي على العديد من المصادر مثل الاختبارات التحريرية المتعددة ، والاختبارات الشفهية والواجبات المنزلية وملاحظات المعلم في الفصل ، نجد التقويم النهائي يركز على الاختبارات النهائية في نهاية الفصل الدراسي أو العام الدراسي مع الاستفادة بجزء من نتائج التقويم البنائي في إصدار حكم على أحقية المتعلم للانتقال لصف أعلى.

تحديد التغيرات في السلوك :

هناك طرق متعددة لمعرفة ما حدث من تغيرات في سلوك المتعلمين نتيجة للخبرات التربوية ، والوسائل التي تساعد على ذلك متعددة ، ويمكن تصنيفها كما رأينا من قبل إلى :-

(١) الوسائل الاختبارية : مثل اختبارات الورقة والقلم والاختبارات الشفهية والاختبارات العملية.

(٢) الوسائل غير الاختبارية : مثل السجلات القصصية وقوائم المراجعة ومقاييس التقدير والمقاييس السسيومترية ، وغيرها من الوسائل التي تلخص نتائج ملاحظات عينات من سلوك المتعلمين وهناك عقتان تفتان في سبيل تحقيق تقويم شامل لأهداف التدريس وهما :-

a. بعض أهداف التدريس يصعب تقويمها ، إذ لا توجد وسائل كافية لتقويمها ، ومن أهم تلك الأهداف ما يتصل بالقيم والاتجاهات والميول ، فهذه الأهداف يصعب ترجمتها لسلوك قابل للملاحظة ومن ثم يصعب بناء الأدوات التي يمكنها أن تقيس مثل هذه المخرجات للتعلم .

b. لا يمكن في بعض المجالات تحديد المتغيرات الكلية المرغوبة في المتعلم إلا بعد مضي شهور طويلة وربما سنوات . وربما لن يكون المعلم متواجداً مع المتعلم عند حدوث ذلك.

أن للتقويم مفاهيم ومهارات من شأنها تقوية الروابط بين تقويم تعلم الطلاب وبين العملية التعليمية ، كما أن استخدام التقييم يساهم في مساعدة الطلاب على الوصول إلى

مستويات عالية من التعلم .والتقويم بأنواعه القبلي والبنائي والتشخيصي والنهائي ، ما هو إلا وسيلة لتحسين التعلم.

ويعد التقويم ركناً أساسياً من أركان العملية التعليمية وجزأ لا يتجزأ منها فهو الوسيلة التي يمكن من خلالها معرفة مدى ما تم تحقيقه من أهداف وإلى أي مدى تتفق النتائج مع الجهد المبذول من جانب الأفراد على اختلاف مستوياتهم ومع الإمكانيات المستخدمة من خلال التقويم يمكن تحديد الجوانب الايجابية والسلبية في العملية التعليمية وتشخيص جوانب الضعف والقصور فيها من أجل اتخاذ القرارات والإجراءات المناسبة. (عفانه، ٢٠١١)

وتعتبر عملية التقويم مصدر رئيسي للأدلة التي تبني عليها هذه الاستنتاجات ، وتكون قرارات المعلمين دقيقة بقدر دقة هذه الأدلة، حيث يعطي التقويم فرصه للمعلم ليعدل المنهاج الدراسي الذي يقوم بتنفيذه، لجعله أكثر تلبيه لحاجات الطلبة كما أن التقويم يعطي المعلم فرصة أفضل ليفصح عن رأيه حول فعالية البرنامج المدرسي، وذلك في أعقاب الانتهاء من عمليات التدريس التي يقوم بها، إذ أن عملية التقويم تهدف إلى تحسين عملية التعلم بشكل رئيسي وتعظيم نواتج التعلم وبالتالي فإن التقويم الفعال داخل غرفة الصف سوف يدعم الفعالية التعليمية بالإضافة إلى توجيه الطلبة وإرشادهم والكشف عن حاجاتهم ومشكلاتهم وقدراتهم وميولهم. (العبيسي، ٢٠١٠)

وقد أقرن مفهوم أدوات القياس والتقويم عند غالبية الناس بالاختبارات ، إذ أن من الواضح أن الاختبارات هي الوسيلة الأكثر شيوعاً من بين وسائل التقويم لما تتمتع به من مميزات مثل سهولة إعدادها وانخفاض تكاليفها وموضوعيتها إلا أن هناك انتقادات كثيرة وجهت لاستخدام الاختبارات المقننة كأداة وحيدة في عملية التقويم، ومن أهم هذه الانتقادات أنها تساعد على حفظ وتذكر المعلومات دون فهمها ، ونتيجة لأوجه النقد الكثيرة للاختبارات وإغفالها للأغراض التقويم الحقيقية ، ظهرت الحاجة إلى أساليب جديدة غير تقليدية لتقويم أداء الطلاب للوصول للأهداف المرجوة لذلك ظهر العديد من المصطلحات التي تصف أشكال جديدة للتقويم وهي التقويم البديل أو التقويم الأصيل أو التقويم الواقعي وهذه المصطلحات تتفق في البعد عن الاختبارات التقليدية واستخدام وسائل تقويم أخرى ومنها على سبيل المثال: الأسئلة الصفية الشفوية والاختبارات الأدائية وقوائم الرصد وصحائف التقدير

والملاحظة والمقابلة وأدوات التقويم الذاتي والتعينات المفتوحة التي يتم الإجابة عليها خارج الصف أو في البيت. (دياب ٢٠١١)

يعتبر التقويم البديل توجه حديث لأنه يعالج إشكاليات التقويم الحالية في العملية التعليمية، فالتقويم البديل يقوم على أساس جعل التقويم جزءاً من عملية التدريس ، والتعليم، فهو يتطلب من المتعلم القيام بمهام تثير تفكيره بالرجوع إلى المعرفة السابقة، واستخدام التعليم الحالي عبر ممارسة مهارات مناسبة من أجل حل مشكلات واقعية أو حقيقية، وهذا من شأنه يجعل عملية التقويم تتمثل في خبرات بنائية تعليمية تحتم على الطالب استخدام مهارات التفكير العليا، من أجل تحقيق أعلى مستويات الجودة في الأداء والتحصيل العلمي، كما تزوده بالتغذية الراجعة، مما يمكنهم ومعلميهم من تحديد الخطوات اللازمة لتحسين التعليم. (Wikstrom,2007)

كيف ينبغي اختيار استراتيجيات التقويم وفقاً لنواتج تعلم المقرر الدراسي؟

لم يعد تقويم تعلم الطالب من أجل الامتحان ووضع الدرجات فحسب، وإنما باعتباره فرصة للتعلم، يساعد في التعرف على تحصيل الطالب وتقويم مستوى تحقيقه لمخرجات تعلم المقرر الدراسي. لذلك ينبغي على موصف المقرر الدراسي التفكير في استراتيجيات التقويم الممكنة، التي ينبغي اختيارها وتكون ملائمة للتعرف على مستوى تحقيق كل ناتج من نواتج تعلم المقرر الدراسي. أي ما هي الاستراتيجيات التي سيستخدمها عضو هيئة التدريس للتعرف على المستوى الذي بلغه الطلبة في تحقيق نواتج التعلم بأنواعها المختلفة، المعرفية و المهارية.

فعندما يكون ناتج التعلم مثلاً تطوير مهارات الطالب في العرض، فإن استخدام الاختبار مثلاً قد يكون غير مناسب لتحقيق هذا الناتج، وأن الأسلوب الأنسب لملاحظة الطالب أثناء قيامه بعرض تقديمي أمام زملائه وتقويم أدائه بالاستناد إليها. ويعني ذلك أن اختيار استراتيجيات التقويم ينبغي أن يتم بحسب نوع نواتج التعلم، هل في مستوى المعرفة والفهم، مستوى المهارات الذهنية، المهارات التخصصية أم في مستوى المهارات العامة. وينبغي على موصف المقرر اقتراح استراتيجيات تقويم متنوعة لكل نواتج التعلم ، ويترك اختيار الاستراتيجية المناسبة لمدرس المقرر الدراسي، وفقاً لظروف تعليمية محددة.

ولكن يجب أن لا نجهل الأطراف الهامة في معادلة النجاح وهي أهمية نوع التقويم الذي يقيس تحصيل الطلبة، لذلك فإن عامل تحديد نوع التقويم يعتبر من العوامل الأساسية والهامة في تحصيل الطلبة وزيادة شغفهم ودافعتهم نحو عملية التعلم. (زيتون، ٢٠٠٥)

ويؤكد خنيش (٢٠٠٦) أن أعضاء الهيئة التدريسية يلجؤون إلى استخدام عدة أساليب تقييمية لتقويم الطلاب بشكل متكامل، حيث تمدهم هذه الأساليب بمعلومات تتعلق بالتغيرات التي تحدث في سلوكهم جراء التعلم، أو قد تكشف هذه الأساليب عن المشاكل والصعوبات التي تواجههم، أو تبرز قدراتهم ومهاراتهم الموجودة والمكتسبة.

إن أساليب التقويم التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في تقويم تحصيل الطلبة تتعدد ومنها الاختبارات التحصيلية الموضوعية أو المقالية، كتابة التقارير البحثية العلمية، عرض أحد موضوعات المادة الدراسية من خلال محاضرة وتقديم صفية، أو الدمج والتنوع بينها، حيث ويشير مرعي والمصري (٢٠٠٧) إن اتساع الدور الذي تؤديه عملية تقويم تحصيل الطلبة يترتب عليها استخدام أساليب قياس متعددة تتناسب مع التطورات والأهداف التربوية المختلفة.

إن أساليب التقويم التقليدية لم تلبي في التنمية الحقيقية لمهارة حل المشكلات والربط والإدراك لدى الطلاب، لذلك اهتمت القيادات التربوية والكثير من الباحثين في الوقت الراهن على استخدام أساليب وطرق تقويم جديدة، كالملاحظة والمقابلة وملفات الإنجاز خاصة المحوسبة منها التي تسمح للطلبة بالسيطرة على تعلمهم ومراقبة نجاحاتهم وتطورهم، واختبارات الأداء التي تقيس نواتج تعليمية مهارتية وتستخدم للكشف عن استعداد الطلبة وتنمية حاجاتهم وميولهم، وتكشف عن الفروق الفردية وتحصر الإمكانيات والمهارات العقلية والوجدانية. (سمارة، ٢٠٠٧)

إن فعالية التقويم تزداد عندما يصمم لتقويم نواتج التعلم وعندما تقترن طبيعة ووظيفة التقويم بنواتج التعلم، وعندما تصمم وسائل التقويم بحيث تناسب مع خصائص الطلبة وتعديل بينهم. (Gronlund جرونلاند، ١٩٩٨)

لقد كشفت العديد من الدراسات أن النظام التقويمي قد أصبح مثقلا بالاختبارات التي تركز على قياس كمية المعلومات المحفوظة بدلا من نوعيتها، وتركز على التلقين أكثر من الفهم، فأصبح شكل الاختبار الجامعي يعزز ارتخاء العملية التعليمية (شاهين، ٢٠٠٤)

أسئلة البحث :

يحاول البحث الإجابة على الأسئلة التالية :

- ١ - ما أساليب التقويم المستخدمة في التعليم الجامعي من قبل أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء في تقويم الطلاب؟
- ٢ - ما مستوى التنوع في استخدام أساليب التقويم من قبل أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء في تقويم الطلاب؟
- ٣ - ما معوقات استخدام أساليب التقويم في التعليم الجامعي من قبل أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء في تقويم الطلاب؟
- ٤ - ما مستوى نواتج التعلم الجامعي بجامعة شقراء؟
- ٥ - هل توجد علاقة بين مستوى التنوع في استخدام أساليب التقويم وجودة نواتج التعلم الجامعي بجامعة شقراء؟
- ٦ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساليب التقويم المستخدمة وجودة نواتج التعلم الجامعي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء تُعزى لمتغير (الجنس، التخصص، سنوات الخبرة، الرتبة الأكاديمية) ؟

أهمية البحث :

تكمن أهمية البحث في توضيح مدى مساهمة التنوع في استخدام أساليب التقويم من قبل عضو هيئة التدريس في رفع جودة نواتج التعلم الجامعي وذلك بغية إتاحة المجال للمؤسسات التعليمية للاستفادة منها، وتتلخص الأهمية في النقاط التالية:-

- ١ - إلقاء الضوء على أنواع أساليب التقويم المستخدمة من قبل عضو هيئة التدريس، و أهميت تنوعها في تجويد مخرجات النظام التعليمي.
- ٢ - استجابة للمطالبة بالاهتمام بجودة نواتج التعلم العالي والتركيز على الجودة النوعية.

٣- معرفة درجة مساهمة أساليب التقويم المستخدمة من قبل عضو هيئة التدريس في رفع جودة نواتج التعلم الجامعي.

٤- من المأمول أن تسهم نتائج الدراسة الحالية في تحسين بعض جوانب التعليم الجامعي.

تتحدد أهمية هذا البحث في الكشف عن أساليب التقويم المستخدمة من قبل عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء وعلاقته بجودة نواتج التعلم الجامعي كما تظهر أهمية البحث في الكشف عن نوع ومدى أساليب التقويم المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء و تقديم مؤشرات عن تلك الأساليب لأعضاء هيئة التدريس و أصحاب القرار بالجامعة للعمل على التحسين والتطوير في الأساليب المستخدمة لزيادة كفاءة المخرجات .

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تحقيق الأهداف التالية :

- ١- التعرف على أساليب التقويم المستخدمة في التعليم الجامعي من قبل أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء في تقويم الطلاب.
- ٢- التعرف على مستوى التنوع في استخدام أساليب التقويم من قبل أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء في تقويم الطلاب.
- ٣- التعرف على معوقات استخدام أساليب تقويم متنوعه في التعليم الجامعي من قبل أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء في تقويم الطلاب.
- ٤- التعرف على مستوى نواتج التعلم الجامعي بجامعة شقراء.
- ٥- اكتشاف العلاقة بين مستوى التنوع في استخدام أساليب التقويم وجودة نواتج التعلم الجامعي بجامعة شقراء.
- ٦- التعرف على أثر متغير (الجنس، التخصص، سنوات الخبرة، الرتبة الأكاديمية) في وجود الفروق بين أساليب التقويم المستخدمة وجودة نواتج التعلم الجامعي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء .

مصطلحات البحث :

التقويم Evaluation :

ويميز البعض في البحث التربوي بين مصطلحي التقييم والتقويم كترجمة لمصطلحين مختلفين، فالتقييم ترجمة لمصطلح (Assessment) ويعني التقدير أو إعطاء الشيء قيمة، وأما التقويم فترجمة للمصطلح (Evaluation) (إصدار الحكم).

ونتيجة لاختلاف وجهات النظر في مضمون المصطلحين يتم التعاطي معهما في البحث التربوي للتعبير عن مفهوم واحد هو التقويم، وقد يُعطي لكل منهما تعريفاً خاصاً به (Oliva P.F., 1997).

ويعرف التقويم بأنه عملية إصدار حكم على قيمة الأشياء أو الموضوعات أو المواقف أو الأشخاص ، اعتماداً على معايير أو محكات معينة .
عملية تشخيصية وقائية علاجية تهدف إلى تحديد جوانب القوة والضعف والوقوف على مدى تحقق الأهداف التربوية ومدى فعالية البرنامج التربوي. (دياب، ٢٠١١)

أساليب التقويم Evaluation Styles :

هي التقنيات والاستراتيجيات المستخدمة لجمع معلومات عن قدرات ومهارات الطلبة، ومدى تعلمهم من خلال الاختبارات والأبحاث والتقارير والأنشطة المختلفة إضافة إلى التقدم الصفية والمشاركة والحضور.

الجودة في التعليم The Quality in Education :

هي مجمل السمات والخصائص التي تتعلق بالخدمة التعليمية وهي التي تستطيع أن تفي باحتياجات الطلاب. (مصطفى ومحمد، ٢٠٠٢)

نواتج التعلم Learning outputs

هو التعبير عما يمكن للطلاب أدائه بعد انتهاء خبرة علمية محددة (شهادة، ٢٠٠٩).
وتعرف نواتج التعلم المقصودة "وهي المخرجات (المهارات التي سيحصل عليها الطالب) والمتوافقة مع الأهداف العامة للبرامج المقدمة والموصوفة في وثيقة التقييم الذاتي، و/ أو بالنسبة للنقاط المرجعية الخارجية ". (أبو الرب، ٢٠١٠).

ويعرفها (نعمان) " هي نتائج الأهداف العامة المعلنة والموصوفة للبرامج المقدمة والمتوافقة مع الترتيبات المتبعة في إطار المؤهلات أو أية متطلبات أخرى بالنسبة لوثيقة التقييم الذاتي أو بالنسبة لمعايير الهيئات الدولية المعتمدة (شهادة، ٢٠٠٩).
أما التعريف الإجرائي لجودة مخرجات التعليم هي: الصفات والمهارات والمعارف والقدرات التي يمتلكها طلاب جامعة شقراء ضمن فقرات المقياس، التي وضعها الباحث .

الدراسات السابقة للبحث :

لقد تعددت الدراسات في مجال أساليب التقويم ومنها:
أشارت دراسة ليزيو وويلسون وسيمونس (Lizzio, Wilson & Simons, 2002) بأن طريقة التدريس في الجامعات، واستخدام أساليب التقويم تؤثر على إدراك الطلبة لبيئتهم الأكاديمية وبالتالي تؤثر على نواتج التعلم وتحصيلهم الأكاديمي ودرجة الرضا عن الجامعة.

وبينت دراسة رونان (Ronan , 2004) أن أكثر العوامل المؤثرة على تقويم الطلبة للمدرسين العلاقات الشخصية معهم وإفساح المجال للطلبة للمناقشة في المحاضرات بالإضافة إلى أساليب التقويم التي يستخدمها المدرسين لتقويم أداء الطلبة.

أشار دراسة ستانكيفيسن (Stankeviciene , 2007) لتقويم التعليم في الدراسات العليا في جامعة ،في ليتوانيا، من وجهة نظر عينة مكونة من 305 من طلبة الدراسات العليا في Siauliai كلية العلوم الاجتماعية، وكان أهم النتائج أن نالت فيها أساليب التقويم التي يستخدمها المعلم في تقويم أداء الطالب على درجة متوسطة .

و وافقته دراسة العتوم (2000) على عينة مكونة من 120 طالب وطالبة من كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة لتقويم ممارسات أعضاء هيئة التدريس في مجال تقويم تحصيل الطلبة، التي أشارت النتائج فيها أن تقدير الطلبة لتقويم المدرسين كان متوسطا، وغير دال إحصائيا تبعا للمعدل التراكمي، إلا أنه دال إحصائيا تبعا لمتغير الجنس لصالح الإناث ولمتغير المستوى الأكاديمي لصالح السنة الأولى.

وتشير الجفري (2002) في دراسة بعنوان آراء طالبات الدراسات العليا في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى، على عينة مكونة من 298 طالب وطالبة ، أن الطالبات في جامعة أم القرى يرون أداء هيئة التدريس بشكل متوسط على محوري مهام وواجبات اليوم الأول والتعامل داخل حجرات الدراسة، بينما في محاور التقويم الذي شمل إعطاء الدرجات وإعادة الاختبارات وكتابة الملاحظات عليها وعلى الأبحاث، فقد كان الأداء قريبا نوعا ما من المتوسط ومقبول، مع وجود فروق في آراء الطالبات نحو أداء التقويم لأعضاء هيئة التدريس الذكور تعود لمتغير الكلية لصالح اللغة العربية، ولأعضاء هيئة التدريس الإناث لصالح كلية الدعوة.

وفي دراسة حنو (2002) حول مدى استخدام أساليب التقويم من قبل معلمي اللغة العربية لطلبة المدارس الأساسية التابعة لوكالة الغوث الدولية في نابلس، حيث جاءت النتائج أن أكثر أساليب التقويم استخداما هي الاختبارات الشفهية. كما وجاء في النتائج وجود فروق دالة إحصائية في درجة الاستخدام تعود لمتغير الجنس لصالح الإناث، ولمتغير الخبرة لصالح ذوي الخبرة القليلة.

وتعددت الدراسات التي تطرقت إلى تنوع أساليب التقويم البديلة ومنها دراسة (شميدت وبروسنان, Schmidt & Brosnan, 1996) حول طرق التقويم التي يستخدمها معلمي الرياضيات، والتي أظهرت النتائج فيها أن أكثر أساليب التقويم التي يعتقد المعلمون أنها مهمة هي الاختبارات والمناقشة الشفهية وأقلها استخداما هي المقابلات والحقائب التعليمية والتقارير، وأوضح الباحث أنه بالإمكان التدريب عليها من خلال برامج التدريب والتأهيل.

أجريت العديد من الدراسات لمعرفة تأثير بعض المتغيرات على التنوع في استخدام أساليب التقويم البديلة ومنها دراسة المطيري (2008) حول درجة استخدام معلمي المرحلة الثانوية في دولة الكويت لأدوات التقويم وأساليبه المعتمدة على الاختبارات، الملاحظة والمشاريع، ملف الطالب، وحل المشكلات والواجبات المنزلية، جاء في نتائجها أن درجة استخدام المعلمين لأدوات التقويم وأساليبه كانت متوسطة، ووجدت فروق دالة إحصائية في درجة استخدام معلمي المرحلة الثانوية لأساليب التقويم تعود لمتغير الجنس وسنوات الخبرة، إلا أنه لم توجد فروق تعود لمتغير المؤهل العلمي .

وفي دراسة سعيدي والراشدي (2009) بعنوان صعوبات تطبيق التقويم التكويني المستمر في منهج العلوم من وجهة نظر عينة تتألف من 113 معلم ومعلمة من سلطنة عمان، أشارت النتائج أن أهم الصعوبات والمعوقات لاستخدام التقويم البديل هي زيادة أعداد الطلبة في الصف الواحد، وكثرة الأعمال الإدارية التي يتوقع من المعلمين أداءها كجزء من عملهم، وكذلك العبء الذي يواجهه المعلمون في كتابة تقارير الأداء مع هذا العدد الكبير من الطلبة. أما ملف الطالب فالصعوبات الناجمة عن استخدامه هو طول الوقت اللازم للتقويم إضافة إلى الحاجة الماسة لمساحة كبيرة لتخزين هذه الملفات أضف إليها عدم قناعة الطلبة بأهمية هذا الملف في عملية التقويم.

منهج البحث وإجراءاته :

منهج البحث :

من أجل تحقيق أهداف البحث استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على جمع البيانات والمعلومات والمعارف وتبويبها بشكل يساعد على تحليلها وتفسيرها بصورة تساعد على تحقيق أهداف البحث والاستفادة من نتائجه . والذي يقول عنه (حريزي، غربي، ٢٠١٣م) بأنه " هو المنهج الذي يعني بالدراسات التي تهتم بجمع وتلخيص وتصنيف المعلومات والحقائق المدروسة المرتبطة بسلوك عينة من الناس أو وضعيتهم، أو عدد من الأشياء، أو سلسلة من الأحداث، أو منظومة فكرية، أو أي نوع آخر من الظواهر أو القضايا، أو المشاكل التي يرغب الباحث في دراستها، لغرض تحليلها وتفسيرها وتقييم طبيعتها للتنبؤ بها و ضبطها أو التحكم فيها".

إجراءات الدراسة :

- ١- تم بناء استبيان أساليب التقويم المستخدمة في التعليم الجامعي من قبل أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء في تقويم الطلاب من إعداد الباحث وهو مكون من ثلاث محاور رئيسية (أساليب التقويم الجامعي (١٥) عبارة ثم صعوبات تواجه التقويم الجامعي(١٠) عبارات وأخيرا نواتج التعلم الجامعي (١٣) عبارة والمجموع الكلي لعبارات الاستبيان بعد التحكيم ٣٨ عبارة) .

- ٢- تم تطبيق الاستبيان على عينة الدراسة الأولية وتم التأكد من الخصائص السيكومترية له .
- ٣- تم اختيار عينة عشوائية من مجتمع الدراسة وهم أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء القائمين على رأس العمل في الفصل الدراسي الثاني لعام ٢٠١٦/٢٠١٧ .
- ٤- تم ادخال استجابات عينة الدراسة في برنامج spss .
- ٥- تحليل البيانات إحصائيا المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار ت للعينتين مستقلتين و اختبار كروسكال ووالس Kruskal-Wallis.

مجتمع وعينة البحث:

ويتكون مجتمع البحث من أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء القائمين على رأس العمل في الفصل الدراسي الثاني لعام ٢٠١٦/٢٠١٧ والبالغ عددهم (١٨٢٥) عضو هيئة تدريس في جميع التخصصات. و تم اختيار العينة بطريقة عشوائية بسيطة بلغ حجمها ١٧١ عضو هيئة تدريس والجدول التالي يوضح توزيعهم حسب الجنس والتخصص والخبرة في الجامعة.

جدول رقم (١) توزيع عينة الدراسة حسب التخصص والنوع.

النوع	الجنس		التخصص		الخبرة	
	ذكر	أنثى	علمي/تطبيقي	نضري/إنساني	أقل من ٥ سنوات	أكبر من ٥ سنوات
العدد	٦٦	٣٨,٦%	٩٣	٥٤,٤%	٨١	٤٧,٤%
النسبة%	١٠٥	٦١,٤%	٧٨	٤٥,٦%	٩٠	٥٢,٦%
المجموع	١٧١	١٠٠%	١٧١	١٠٠%	١٧١	١٠٠%

أداة البحث:

اعتمد الباحث في تحقيق أهداف الدراسة على استبيان للكشف أساليب التقويم المستخدمة في التعليم الجامعي من قبل أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء في تقويم الطلاب من إعداد الباحث وهو مكون من ثلاث محاور رئيسية (أساليب التقويم الجامعي (١٥) عبارة ثم صعوبات تواجه التقويم الجامعي(١٠) عبارات وأخيرا نواتج التعلم الجامعي (١٣) عبارة والمجموع الكلي لعبارات الاستبيان بعد التحكيم ٣٨ عبارة)، وللتحقق من مدى صلاحية المقياس في عينة الدراسة تم تطبيق الاستبيان على عينة استطلاعية بلغ حجمها ٣٠ عضو هيئة تدريس، ومن ثم تم حساب معاملات ارتباطات البنود مع الدرجة الكلية لكل

محور التي تنتمي إليها، وقد امتدت في محور أساليب التقويم في التعليم الجامعي من (٠,١٤٥) إلى (٠,٦٦٨) وفي محور معوقات استخدام أساليب التقويم في التعليم الجامعي من (٠,٤٩٦) إلى (٠,٦٩٠) وفي محور نواتج التعلم الجامعي من (٠,٤٤٧) إلى (٠,٨٦٠) مما يشير إلى تمتع القائمة بمعامل اتساق عالٍ.

كما تم حساب الثبات باستخدام معامل الفا لكرونباخ وقد ظهر أن الاستبيان يتمتع بدرجة ثبات للمحاور الثلاثة بلغ بشكل كلي (٠,٨٤٦) وعلى فأن الاستبيان يتمتع بمعامل صدق وثبات يؤيد من استخدامه في مجتمع الدراسة لقياس أساليب التقويم المستخدمة في التعليم الجامعي بجامعة شقراء وعلاقتها بجودة نواتج التعلم الجامعي. لتحليل بيانات الدراسة ومن ثم اختبار الفروض أعتمد على معامل الارتباط الخطي لبيرسون ، واختبار ت لعينتين مستقلتين ، و اختبار كروسكال ووالس Kruskal-Wallis.

حدود البحث:

أ- الحدود الزمانية : تم تطبيق البحث خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٨ هـ ، (٢٠١٧ م)

ب- الحدود المكانية : عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء.

ج- الحدود الموضوعية : أقتصر البحث على دراسة اكتشاف أساليب التقويم المستخدمة في التعليم الجامعي بجامعة شقراء في تقويم الطلاب وعلاقتها بمخرجات التعليم الجامعي لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس.

عرض نتائج الدراسة:

أجاب الباحث عن أسئلة البحث على النحو الآتي:

السؤال الأول : ما هي أساليب التقويم المستخدمة في التعليم الجامعي من

قبل أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء في تقويم الطلاب؟

وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لعبارات الاستبيان حول أساليب التقويم المستخدمة في التعليم الجامعي من قبل أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء في تقويم الطلاب وكانت النتائج في الجدول التالي :

جدول رقم (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأساليب التقويم المستخدمة في التعليم الجامعي من قبل أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء في تقويم الطلاب

الانحراف	المتوسط الحسابي	أساليب التقويم في التعليم الجامعي
.84274	4.5088	استخدم الاختبارات تحريرية في تقويم الطلاب
.95535	4.0702	أقيس قدرات الطلاب باستخدام المناقشات
.93338	3.8947	أمارس تقويم الطلاب من خلال العروض العملية
1.27588	3.8246	أستخدم الاختبارات العملية في تقويم الطلاب
1.11672	3.6667	أقوم الطلاب باستخدام أسلوب التكاليفات
1.00740	3.6140	أستخدم الاختبارات الشفوية في تقويم الطلاب
1.21854	3.4561	أمارس التقويم القبلي مع الطلاب في بداية الفصل الدراسي
1.12830	3.4561	أكلف الطلاب بتقييم بحث في مجال المقرر الدراسي
1.14194	3.4211	أقيس قدرات الطلاب من خلال المشاريع العلمية
1.21548	3.4035	أكلف الطلاب بإعداد ملف إنجاز لنشاطات المقرر
.99161	3.4035	أحث الطلاب على استخدام دراسة الحالة في مجال المقرر
1.13541	3.2632	أستخدم التقارير كأداة للحكم على قدرات الطلاب
1.06390	3.1228	أطبق أسلوب المعارض العلمية ليعرض الطلاب فيه ما تعلموه
1.21854	3.1228	أمارس أسلوب التقويم بالاستبيانات مع الطلاب في المقرر
1.15031	2.9825	يقدم الطلاب تقارير التقييم الذاتي عن أنفسهم في ختام

من الجدول السابق نلاحظ أن أكثر أساليب التقويم المستخدمة في التعليم الجامعي من قبل أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء في تقويم الطلاب كانت الاختبارات التحريرية حيث بلغ متوسطها الحسابي (٤,٥٠) بانحراف معياري بلغ (٠,٨٤٢) ثم تلى هذا الأسلوب من أساليب التقويم المستخدمة خمسة أساليب هي والمناقشات والعروض العملية والاختبارات العملية والتكاليفات والاختبارات الشفوية لدى أعضاء هيئة التدريس من عينة الدراسة وهذا يدل على سيطرة الاختبارات بنوعها الرئيسين التحريرية والشفوية على استخداماتهم في تقويم الطلاب وعلى أهميتها بالنسبة لهم وعلى سهولة تطبيقها على الطلاب وهي أساليب تقليدية

تركز على استرجاع المعلومات من الذاكرة ولا تهتم بالشكل الكافي بمهارات التفكير العلي أو فوق المعرفية، ومن حيث الأساليب الأقل استخداماً بالنسبة لعينة الدراسة كان أسلوب التقويم الذاتي في تقويم الطلاب من قبل أنفسهم لمدى تقدمهم الأكاديمي وتحقيقهم للأهداف المقرر حيث بلغ متوسطها الحسابي (٢,٩٨) بانحراف معياري بلغ (١,١٥) قريباً من هذا الأسلوب في قلة الاستخدام من قبل عينة الدراسة في تقويم الطلاب بجامعة شقراء كانت أساليب الاستبانات والمعارض والتقارير ودراسة الحالة وملف الانجاز وجميعها من الأساليب الحديثة ومن أنواع التقويم البديل الذي يركز على الجوانب المهارية و التوصل إلى مؤشرات تربط الطالب بالواقع الحقيقي والحياة الاجتماعية ويؤدي الطالب من خلالها مهام حقيقية. وقد يرجع الباحث قلة استخدام أساليب التقويم البديل من قبل عينة الدراسة إلى حداثة هذه الأساليب والتي تتطلب من عضو هيئة التدريس والطالب مزيد من التدريب والممارسة لها . وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (حنو ، ٢٠٠٢) و دراسة (Schmidt & Brosnan ١٩٩٦) على سيطرة الاختبارات بأنواعها على أساليب التقويم المستخدمة لدى عينة الدراسة.

السؤال الثاني: ما هو مستوى التنوع في استخدام أساليب التقويم من

قبل أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء في تقويم الطلاب؟

وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لعبارات الاستبيان حول أساليب التقويم المستخدمة في التعليم الجامعي من قبل أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء في تقويم الطلاب وكان مستوى التنوع متوسط حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستخدامات أعضاء هيئة التدريس من أساليب التقويم (٣,٤٥) وبانحراف معياري بلغ (٠,٥٣٠) ومدى التطبيق بين (٢,٢٧ - ٥,٠٠)، وهذا يدل أن هناك تنوع من قبل أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء في استخدام أساليب تقويم متنوعة تتناسب مع قدرات الطلاب ومستوياتهم .

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (Stankeviciene, 2007) و (دراسة العتوم، ٢٠٠٠) ودراسة (الجفري ، ٢٠٠٢) و دراسة (المطيري، ٢٠٠٨) على أن أداء عضو هيئة التدريس في استخدام أساليب التقويم في العملية التدريسية متوسط، وهذا يعطي

مؤشر إلى أهمية الاهتمام بعملية التقويم للطلاب ورفع مستوى الرضى من عملية التقويم بين طلاب وطالبات الجامعة.

السؤال الثالث : ما هي معوقات التنوع استخدام أساليب التقويم في التعليم الجامعي من قبل أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء في تقويم الطلاب؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعوقات استخدام أساليب التقويم في التعليم الجامعي بجامعة شقراء في تقويم الطلاب كما هو موضح في الجدول رقم (3).

جدول رقم (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعوقات استخدام أساليب التقويم في التعليم الجامعي بجامعة شقراء في تقويم الطلاب

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	معوقات استخدام أساليب التقويم
1.15327	3.8947	نقص الحوافز المقدمة من الجامعة لعضو هيئة التدريس المتميز
.97745	3.8772	تخصيص جزء كبير من درجات المقرر على أسلوب الاختبارات
1.13405	3.8596	كثرة أعداد الطلاب في القاعات التدريسية
.90953	3.8596	ضعف مستوى الطلاب في التعامل مع بعض أساليب التقويم
1.09120	3.7895	زيادة أعباء العمل الأكاديمي على عضو هيئة التدريس
1.02839	3.7018	قصور القاعة التدريسية المخصصة للمقرر الدراسي من حيث المساحة
1.05865	3.6140	قلة الإمكانيات المادية اللازمة لتنفيذ بعض الأساليب التقويمية
1.06390	3.5439	كثرة مواضيع المقرر الدراسي
1.29179	2.9123	قلة إلمام عضو هيئة التدريس بأساليب تقويم حديثة
1.18844	2.7719	نقص المهارة اللازمة في استخدام بعض أساليب التقويم لدى عضو هيئة التدريس

من الجدول السابق نلاحظ أن أكثر معوقات التنوع في استخدام أساليب التقويم في التعليم الجامعي من قبل أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء في تقويم الطلاب كانت نقص الحوافز المقدمة من الجامعة لعضو هيئة التدريس المتميز حيث بلغ متوسطها الحسابي (٣,٨٩) بانحراف معياري بلغ (١,١٥) ثم تلى هذا المعوق مجموعة من المعوقات على

مستوى متقارب بالنسبة للأهمية لدى عينة الدراسة بمتوسط مقارب للمعوق الأول وهي تخصيص جزء كبير من درجات المقرر على أسلوب الاختبارات، كثرة أعداد الطلاب في القاعات التدريسية، كثرة أعداد الطلاب في القاعات التدريسية، ضعف مستوى الطلاب في التعامل مع بعض أساليب التقويم حيث بلغ متوسطها الحسابي تقريباً (٣,٨) وهذا يعطي مؤشراً لوجود معوقات بشكل متوسط لدى عينة الدراسة تواجه استخدام أساليب تقويم متنوعة حيث بلغ المتوسط الكلي للمعوقات (٣,٥٨) وبانحراف معياري قدره (٠,٦٤٣) حيث بعضها تنظيمي متعلق بتخصيص جزء من درجة المقرر للاختبارات النهائية والنصفية والعملية مما يقلل من أهمية الأساليب الأخرى حيث سيكون المخصص لها من الدرجات قليل، ومن حيث المعوقات الأقل أهمية بالنسبة لعينة الدراسة كان معوق نقص المهارة اللازمة في استخدام بعض أساليب التقويم لدى عضو هيئة التدريس، حيث بلغ متوسطها الحسابي (٢,٧٧) بانحراف معياري بلغ (١,١٨) قريباً من هذا المعوق في قلة أهميته من قبل عينة الدراسة كانت قلة إلمام عضو هيئة التدريس بأساليب تقويم حديثة، حيث بلغ متوسطها الحسابي (٢,٩١) بانحراف معياري بلغ (١,٢٩) وكلا المعوقين لهما علاقة بعضو هيئة التدريس حيث يرى عضو هيئة التدريس بأن المعوقات التي تخص عضو هيئة التدريس لا تمثل المعوقات الكبيرة التي تمنع من استخدام أساليب تقويم متنوعة حيث يمتلك أعضاء هيئة التدريس القدرة والكفاءة والإلمام بأساليب التقويم الحديثة.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (سعيد والراشدي ، ٢٠٠٩) على أن المعوقات في استخدام أساليب تقويم متنوعة و زيادة أعداد الطلاب وكثرة الأعمال الإدارية، حيث يعتبر المعوقين السابقين من المعوقات المهمة لعينة الدراسة الحالية.

السؤال الرابع : ما هو مستوى نواتج التعلم الجامعي بجامعة شقراء؟

ولإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لعبارة الاستبيان حول نواتج التعلم الجامعي بجامعة شقراء من وجهة نظر عينة الدراسة وكان مستوى نواتج التعلم متوسط حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٢٧) وبانحراف معياري قدره (٠,٧٨٢) ومستوى الرضى عن المخرجات في مدى بين (١,٣١ - ٥,٠٠).

وتناسب مستوى المخرجات المتوسط مع مستوى التنوع في استخدام أساليب التقويم في تقويم الطلاب والطالبات بجامعة شقراء، كما يعطي مؤشر أن هناك جودة متوسط في نواتج التعلم بجامعة شقراء من وجهة نظر عينة الدراسة.

السؤال الخامس : هل توجد علاقة بين مستوى التنوع في استخدام

أساليب التقويم وجودة نواتج التعلم الجامعي بجامعة شقراء؟

للإجابة على هذا السؤال تم الكشف عن وجود العلاقة بين مستوى التنوع في استخدام أساليب التقويم وجودة نواتج التعلم الجامعي لدى أفراد عينة البحث ، باستخدام معامل الارتباط لبيرسون.

جدول رقم (٤) معامل ارتباط بيرسون بين مستوى التنوع في استخدام أساليب التقويم

وجودة المخرجات

المتغيرات	قيمة معامل الارتباط	مستوى
مستوى التنوع في أساليب التقويم وجودة نواتج التعلم	٠,٢٥٠**	٠,٠١

حيث بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة احصائية بين مستوى التنوع في استخدام أساليب التقويم وجودة نواتج التعلم الجامعي ، إذا بلغ معامل الارتباط بين المتغيرين (٠,٢٥٠) وهي دالة احصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) ويفسر الباحث هذه النتيجة إلى أن تنوع أساليب التقويم في التعليم الجامعي ترتبط بجودة نواتج التعلم الجامعي لطلاب وطالبات جامعة شقراء فكلما استخدم عضو هيئة التدريس أساليب متنوعة في تقويم الطلاب والطالبات كانت نواتج التعلم الجامعي والمتمثلة في الطلاب والطالب أكثر جودة والعكس صحيح، حيث العلاقة بينهما علاقة ايجابية طردية، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (Lizzio, Wilson & Simons, 2002) و دراسة (Ronan , 2004) على الدور الذي تمارسه وتحديثه عملية تقويم الطلاب في مستوياتهم وقدراتهم وبيئتهم التعليمية مما يؤثر بشكل مباشر على نواتج التعلم الجامعي.

السؤال السادس : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساليب

التقويم المستخدمة وجودة نواتج التعلم الجامعي لدى أعضاء هيئة

التدريس بجامعة شقراء تُعزى لمتغير (الجنس، التخصص، سنوات الخبرة، الراتبة الأكاديمية) ؟

للإجابة على هذا السؤال تم قياس أثر المتغيرات باستخدام عدد من مقاييس نعرضها فيما يلي:

١- تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية وحساب قيمة (ت) لعينتين مستقلتين أساليب التقويم في التعليم الجامعي وعلاقتها بجودة نواتج التعلم وأثر الجنس كما هو موضح في الجدول رقم (٥).

جدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات عينة البحث على أساليب التقويم في التعليم الجامعي بجامعة شقراء وقيم اختبار (ت) لمحاو الاستبيان حسب الجنس						
أبعاد برنامج التربية الميدانية	الذكور ن(٦٦)		الاناث ن (١٠٥)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
أساليب التقويم في التعليم الجامعي	3.46	٠.567	3.59	٠.501	-١,٥٨٥	٠,١١٥
معوقات التنوع في التقويم	3.51	٠.517	3.62	٠.710	-١,٠٣٦	٠,٣٠٢
نواتج التعلم الجامعي	3.10	٠.567	3.37	٠.877	-٢,٢٣٠	٠,٠٢٧*

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والاناث في أساليب التقويم في التعليم الجامعي بجامعة شقراء ولا معوقات التنوع في استخدام أساليب تقويم، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية على نواتج التعلم الجامعي حيث بلغت قيمة (ت) (-٢,٢٣٠) وهي دالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠,٠٥) وترجع الفروق لصالح الإناث حيث متوسطهم الحسابي أعلى من متوسط الذكور .

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (العتوم، ٢٠٠٠) و دراسة (الجفري، ٢٠٠٢) و دراسة (حنو، ٢٠٠٢) على أن الفروق تتجه لصالح الأنثى.

٢- تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية وحساب قيمة (ت) لعينتين مستقلتين أساليب التقويم في التعليم الجامعي وعلاقتها بجودة نواتج التعلم وأثر التخصص كما هو موضح في الجدول رقم (٦).

جدول رقم (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات عينة البحث على
أساليب التقويم في التعليم الجامعي بجامعة شقراء وقيم اختبار (ت) لكل محور من محاور الاستبيان حسب
التخصص

أبعاد برنامج التربية الميدانية	علمي/تطبيقي ن(٩٣)		نظري/إنساني ن (٧٨)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
أساليب التقويم في التعليم الجامعي	3.49	٠.486	3.61	٠.574	-١,٤٨٤	٠,١٤٠
معوقات التنوع في التقويم	3.68	٠.494	3.46	٠.771	٢,٢٠٤	*٠,٠٢٩
نواتج التعلم الجامعي	3.27	٠.786	3.26	٠.781	٠,١٢١	٠,٩٠٤

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة ترجع للتخصص في أساليب التقويم في التعليم الجامعي بجامعة شقراء ولا نواتج التعلم العالي، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية على بين أفراد العينة في معوقات التنوع في أساليب التقويم حيث بلغت قيمة (ت) (٢,٢٠٤) وهي دالة إحصائياً عند مستوى أقل من (٠,٠٥) وترجع الفروق لصالح التخصص العلمي التطبيقي حيث متوسطهم الحسابي أعلى من متوسط التخصص النظري الإنساني .

وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (الجفري، ٢٠٠٢) حيث تتجه الفروق لديهم في التخصصات النظرية والإنسانية و دراسة (المطيري، ٢٠٠٨) التي تشير إلى عدم وجود فروق ترجع للتخصص.

٣- تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية وحساب قيمة (ت) لعينتين مستقلتين أساليب التقويم في التعليم الجامعي وعلاقتها بجودة نواتج التعلم وأثر الخبرة في العمل الجامعي كما هو موضح في الجدول رقم (٧).

جدول رقم (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات عينة البحث على
أساليب التقويم في التعليم الجامعي بجامعة شقراء وقيم اختبار (ت) لكل محور من محاور الاستبيان حسب
الخبرة

أبعاد برنامج التربية الميدانية	أقل من ٥ سنوات ن(٨١)		أكثر من ٥ سنوات ن (٩٠)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
أساليب التقويم في التعليم الجامعي	3.48	٠.541	3.60	٠.516	-١,٤٣١	٠,١٥٤
معوقات التنوع في التقويم	3.73	٠.770	3.44	٠.465	٢,٩٧٧	*٠,٠٠٣
نواتج التعلم الجامعي	3.48	٠.859	3.07	٠.650	٣,٥٣٨	*٠,٠٠١

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة ترجع للخبرة في العمل الجامعي في أساليب التقويم في التعليم الجامعي بجامعة شقراء ، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية على بين أفراد العينة في معوقات التنوع في أساليب التقويم حيث بلغت قيمة (ت) (٢,٩٧٧) وهي دالة احصائياً عند مستوى أقل من (٠,٠٥) وترجع الفروق لصالح من خبرتهم أقل من ٥ سنوات حيث متوسطهم الحسابي أعلى من متوسط ذوي الخبرة أكثر من خمس سنوات، كما أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية على بين أفراد العينة في نواتج التعلم الجامعي حيث بلغت قيمة (ت) (٣,٥٣٨) وهي دالة احصائياً عند مستوى أقل من (٠,٠٥) وترجع الفروق لصالح من خبرتهم أقل من ٥ سنوات حيث متوسطهم الحسابي أعلى من متوسط ذوي الخبرة أكثر من خمس سنوات .
(الجفري (٢٠٠٢)

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (حنو، ٢٠٠٢) دراسة (المطيري ، ٢٠٠٨) على أن هناك فروق ترجع لذوي الخبرة القليلة.
٤- تم حساب اختبار كروسكال ووالس Kruskal-Wallis لأساليب التقويم في التعليم الجامعي وعلاقتها بجودة نواتج التعلم وأثر الرتبة الأكاديمية كما هو موضح في الجدول رقم (٨).

جدول رقم (٨)

نتائج اختبار كروسكال ووالس Kruskal-Wallis للكشف عن الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول أساليب التقويم في التعليم الجامعي وعلاقتها بجودة نواتج التعلم والتي تعزى لاختلاف الرتبة الأكاديمية

اختبار كروسكال ووالس Kruskal-Wallis	أساليب التقويم في التعليم الجامعي	معوقات التنوع في التقويم	نواتج التعلم الجامعي
(chi-Square) مربع كاي	7.954	15.369	31.781
درجات الحرية	٣	٣	٣
الدلالة Sig	٠.047	٠.002	٠.000

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة ترجع للراتبة الجامعية في أساليب التقويم في التعليم الجامعي بجامعة شقراء حيث بلغت قيمة (chi-Square) (٧,٩٥٤) وهي دالة احصائياً عند مستوى أقل من (٠,٠٥) وترجع الفروق لصالح رتبة أستاذ ، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية على بين أفراد العينة في معوقات التنوع في أساليب التقويم حيث بلغت قيمة (ت) (١٥,٣٦٩) وهي دالة احصائياً عند مستوى أقل من (٠,٠٥) وترجع الفروق لصالح رتبة المحاضر، كما أنه توجد فروق

ذات دلالة إحصائية على بين أفراد العينة في نواتج التعلم الجامعي حيث بلغت قيمة (ت) (٣١,٧٨١) وهي دالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠,٠٥) وترجع الفروق لصالح راتبة أستاذ .

التوصيات:

من خلال ما توصلت إليه الدراسة الحالية يقدم الباحث التوصيات والمقترحات التالية:

- ١- أهمية التنوع في أساليب التقويم التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في تقويم الطلاب حسب قدراتهم .
- ٢- عمل برامج تدريبية للأعضاء هيئة التدريس في كيفية بناء أدوات التقويم وطرق تطبيقها على الطلاب.
- ٣- تقليل وزن الاختبارات ضمن الدرجة الكلية للمقرر بحيث لا تزيد عن ٢٥% من الدرجة الكلية.
- ٤- تقديم ورش عمل ولقاءات تعريفية للطلاب في كيفية التعامل مع أساليب التقويم البديل.
- ٥- إجراء دراسات تجريبية للمقارنة بين أساليب التقويم التقليدية والحديثة في تقويم الطلاب .

قائمة المراجع

المراجع العربية

- أبو الرب، عماد. قدامة، عيسى (٤٠٠٢ م). تقويم جودة أداء أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي. المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي. العدد ٢، المجلد الأول.
- التويج ري، عبد الرحمن علي (٤٠٠٩ م). ضعف الأداء الأكاديمي: الأسباب والعلاج تطبيق على طلاب كلية الاقتصاد والإدارة-جامعة القصيم- دورية الإدارة. العامة. المجلد ٦٩ . العدد الثالث، ص ٩.
- الجفري، ابتسام حسين عقيل (٢٠٠٢). آراء طالبات الدراسات العليا في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى. المجلة التربوية، (٦٤) ، ١٤٩ - ١٠٩.
- حنو، رقية (٢٠٠٢). مدى استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب تقويم طلبة المرحلة الأساسية في المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية في منطقة نابلس التعليمية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- الطائي، يوسف، وآخرون، ٢٠٠٥، "إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي دراسة تطبيقية" مجلة الإدارة والاقتصاد، جامعة الكوفة، المجلد الأول، العدد (٢).
- عشبية، فتحي درويش، ٢٠٠٠، "الجودة الشاملة وإمكانيات تطبيقها في التعليم الجامعي المصري - دراسة تحليلية" في: تطوير نظم إعداد المعلم العربي وتدريبه مع مطلع الألفية الثالثة، المؤتمر السنوي لكلية التربية، جامعة حلوان، ٢٦-٢٧ مايو.
- سمارة، فوزي (٢٠٠٧). التفاعل الصفّي، ط ١. عمان، الأردن: الطريق للنشر والتوزيع.
- شاهين، ناجح (٢٠٠٤). واقع التعليم الجامعي الفلسطيني (رؤية نقديّة). رام الله، فلسطين: مؤسسة ناديا للطباعة والنشر والتوزيع.
- العبسي، محمد (٢٠٠٨). أثر استخدام ملف أعمال الطالب في تحصيل طلبة الصف السابع في مادة الرياضيات. المجلة التربوية، ٢٣ (٩٠) ، ٢٢-٤٨ .
- العتوم، نبيل (٢٠٠٠) دراسة تقويمية لتقويم طلبة كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة لممارسات أعضاء هيئة التدريس في تقييم تحصيل طلبتهم الأكاديمي، مجلة نظريات وتطبيقات، (٢٨) ٣٢١-٣٤٥ .
- علام، صلاح الدين محمود (٢٠١٠م):القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، الطبعة الثالثة ، دار الميسر للطباعة والنشر، الأردن:عمان.
- زيتون، عايش. (٢٠٠٥ م)،أساليب تدريس العلوم ط٥. عمان: الأردن دار الشروق.

- شحادة، نعمان. (٤٠٠٩ م)، التعلم والتقويم الأكاديمي. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- خليفات، سالم (٢٠١١م): اتجاهات معلمي الفيزياء في الأردن نحو استراتيجيات التدريس والتقويم المتضمنة في مناهج العلوم، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، العدد، (٣)، المجلد (٢٥).
- دياب، سهل رزق (٢٠١١م): أثر استخدام أدوات تقويم متنوعة على تحصيل طلبة السابغ الأساسي في مادة العلوم واتجاهاتهم نحوها، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، العدد (٣) المجلد (٢٦).
- مصطفى، احمد سيد، ومحمد مصيلحي الانصاري (٢٠٠٢)، برنامج ادارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها في المجال التربوي، المركز العربي للتدريب التربوي لدول الخليج، المدة من ٢٣ - ٢٦/٦/٢٠٠٢، الدوحة.
- المصري، محمد ومرعي، توفيق (٢٠٠٧ م)، اتجاهات طلبة [جامعة الإسراء الخاصة نحو أساليب التقويم، مجلة العلوم التربوية والنفسية. مجلد ٨، العدد ٢٢٣-٩١، (٢٠٠٨). درجة استخدام معلمي المرحلة الثانوية في دولة الكويت لأدوات التقويم وأساليبه من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

المصادر الاجنبية

- Gronlund, N. (1998). Assessment of student achievement, (6th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Wikstrom, N. (2007). Alternative Assessment in Primary years of International Baccalaureate Education, The Stockholm Institute of Education, Thesis 15 ECTS.
- Lizzio, A. , Wilson, K., & Simons, R. (2002). University students perceptions of the learning environment and the academic outcomes: Implications for theory and practice. Studies in Higher education, 27(1), 27-52.
- Ronan, W. (2004). Evaluating college classroom teaching effectiveness. Document Reproduction Service (ERIC), ED063518.
- Schmidt, M. & Brosnan, P. (1996). Mathematics assessment: Practices and reporting methods. School Science and Mathematics, 96(1), 17-20.
- Stankeviciene, J. (2007). Assessment of Teaching Quality: Survey of University Graduates. Paper presented at the European Conference on Educational Research, University of Ghent.
- Biggs, J. & Tang, C. (2007) Teaching for Quality Learning at University. Maidenhead: Open University Press/McGraw Hill, 3rd Ed.



كلية التربية
المجلة التربوية

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

فاعلية أنشطة متكاملة في تنمية معارف ومهارات قيادة الأعمال والإتجاه نحوها لدى طالبات شعبة الملابس الجاهزة بالمدرسة الثانوية الصناعية

اعداد

د. / محبير كمال محمد عثمان

مدرس المناهج وطرق التدريس التعليم الصناعي

كلية تربية - جامعة حلوان

DOI: 10.21608/edusohag.2018.4616

المجلة التربوية - العدد الحادى والخمسون - يناير ٢٠١٨م

Print: (ISSN 1687-2649)

Online: (ISSN 2536-9091)

ملخص

استهدف البحث الحالي تنمية معارف ومهارات ريادة الأعمال والاتجاه نحوها لدى طالبات شعبة الملابس الجاهزة بالمدرسة الثانوية الصناعية , وذلك من خلال بعض الأنشطة المتكاملة بين بعض المقررات (المقاييسات, التخطيط وإدارة الانتاج, الرسم الفني, المعدات). وتكونت عينة البحث من ٣٥ طالبة من طالبات الفرقة الثالثة. وللتحقق من فروض البحث والإجابة عن أسئلته تم إعداد (اختبار معرفي, ومقياس لتحديد مستوى مهارات ريادة الأعمال, ومقياس الاتجاه نحو ريادة الأعمال).

هذا وقد أسفرت نتائج البحث عن:

وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لأدوات البحث لصالح المجموعة التجريبية. كما وجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لأدوات البحث لصالح التطبيق البعدي. وتوصل البحث أيضًا إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تنمية معارف ومهارات ريادة الأعمال لدى طالبات المجموعة التجريبية واتجاهاتهم نحوها. وفي ضوء النتائج قدم البحث عددًا من التوصيات والمقترحات الإجرائية التي يمكن الاستفادة منها في الميدان.

***The effectiveness of Integrated Activities in Developing
Entrepreneurship Knowledge and Skills of Ready Made Clothes
Section Students at Industrial Secondary School and their
Attitudes Toward It***

Abeer Kamal Mohammed Othman
Lecturer at curriculum and Instruction Dept
Faculty of Education, Helwan University

Abstract

This study aimed at examining the effectiveness of integrated activities that are based on integrating some study subjects (The assays, Planning and production management, Technical drawing and equipments) in developing entrepreneurship knowledge and skills of readymade clothes section students at industrial secondary school and their attitudes towards it. The sample of the study consisted of 35 third grade female students. To answer the study questions and verify its hypotheses the researcher used three main instruments: an achievement test, entrepreneurship skills level measure, and attitudes towards entrepreneurship. Results of the study revealed that there is a statistically significant difference between the mean scores of the experimental group and the control group in favor of the experimental group. Also, there is a statistically significant difference between the mean scores of the experimental group students on the pre- and post test scores in favor of the posttest. Moreover, it was revealed that there is a positive correlation between developing entrepreneurship skills among experimental group students and their attitudes towards it. Depending on these results, a set of recommendations was presented together with suggestions for further research.

المقدمة:

يُعدُّ التعليم الصناعي في مصر أحد الدعامات المهمة لمنظومة التعليم؛ حيث يسعى بتخصصاته المختلفة إلى إعداد القوى العاملة الماهرة اللازمة لخدمة خطط التنمية الاقتصادية، والاجتماعية للدولة ويلبي احتياجات سوق العمل.

والمتتبع لشؤون التعليم الصناعي يجد أنَّ هناك فجوة بين حاجات التنمية ومتطلبات سوق العمل من جانب، ومخرجات التعليم الصناعي من جانب آخر؛ لذا يواجه خريجوه البطالة، والتي تُعدُّ من أخطر المشكلات التي تواجه المجتمع، لما لها من آثار سلبية خطيرة على المستويين الاقتصادي والاجتماعي. (منى حسين، ٢٠١٣م: ٢٩٦، ٢٩٧) وعلى مستوى مصر تُشكِّل البطالة تهديداً مباشراً للاستقرار الاجتماعي والسياسي للدولة، كما يلعب نقص العمالة الماهرة المؤهلة على مستوى التعليم الصناعي - من جهة - والنقص الحاد في مهارات وكفايات خريجيه - من جهة أخرى - دوراً أساسياً في بطء معدلات النمو الاقتصادي. (الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي، ٢٠١٤م - ٢٠٣٠م: ٧)

ولمواجهة ظاهرة البطالة، قامت العديد من الدول المتقدمة والنامية على حد سواء بإعادة النظر في أنظمتها التعليمية والتدريبية، لتدعم وتبرز الاتجاه نحو الاهتمام بريادة الأعمال؛ حيث تعد منطلقاً أساسياً لمعالجة مشكلة البطالة وزيادة إنتاجية الدول والأفراد.

وهذا ما أكَّدته دراسة كل من (Hytti, 2003), (Mahralizadeh & Sajady, 2006), (Parker, 2008), (Van Stel & et. Al., 2008), (krishnakumar, 2011), (and Rao, 2011), و(Raposo & Paço, 2011), (ياسر المري، ٢٠١٣)، (أحمد مهنأوي، ٢٠١٤) والتي أسفرت نتائجها عن مساهمة دمج ريادة الأعمال بالعملية التعليمية في الحد من البطالة من خلال إيجاد فرص عمل جديدة، وتوجيه الأفراد للعمل المناسب لمؤهلاتهم وإمكاناتهم ومهاراتهم وتطلعاتهم المستقبلية.

وفي هذا السياق تؤكد (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠١٤م: ٣٢)، على أن إصلاح نظام التعليم عبر غرس المزيد من المهارات الريادية هو العنصر الأكثر أهمية على المدى الطويل لعملية التغيير المطلوبة، وسوف يؤدي تعميم تعليم ريادة الأعمال في

أحسن الأحوال إلى إعداد جيل من أصحاب الفكر الريادي والمشاريع الريادية؛ مما يخلق بالتالى المزيد من فرص العمل ويؤدي لتنويع اقتصاديات الدول.

لذا أصبح العمل على نشر فكر وثقافة ريادة الأعمال والعمل الحر بين أفراد المجتمع مطلباً مهماً من خلال المؤسسات التعليمية المختلفة؛ بما تتضمنه من معارف وتدريب الطلاب على مهاراتها وإكسابهم اتجاهات إيجابية قوية نحوها. والتأكد من مدى تلبية البرامج التعليمية الحالية لهذه المتطلبات سواء فى التعليم العام أو الفني أو الجامعي. وفى هذا الإطار فقد أكد تقرير المفوضية الأوروبية (the European Commission, DG Enterprise and Industry, 2012) على إمكانية تنمية معارف ومهارات واتجاهات الطلاب نحو ريادة الأعمال من خلال برامج تعليم ريادة الأعمال.

هذا وقد يكسب التعليم الصناعي خريجه مهارات ريادة الأعمال من خلال مناهجه المختلفة ومنها: الرسم الفني، والمقاييسات، والمعدات والآلات، والتخطيط وإدارة الإنتاج، التصميم... وغيرهم، حيث يهدف التعليم الصناعي إلى "إكساب الطلاب مجموعة من الصفات والمهارات التي تؤهلهم للأعمال القيادية وبدء مشروع صناعي مستقبلاً" (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٦)، ولكن التنظير عكس الواقع حيث أكدت نتائج العديد من الدراسات ومنها: دراسة (مرفت صالح، ١٩٩٨م)، (وائل راضي، ١٩٩٩م)، (أشرف فتحي، ٢٠٠٦م)، (إبراهيم قاسم، ٢٠٠٦م)، (أحمد عياد، ٢٠٠٧م)، (لمياء حمزة، ٢٠٠٩م)، (منى حسين، ٢٠١٣م)، (عاطف الشناوي، ٢٠١٣م)، (شيرين مشرف، دلال الجرايدة، ٢٠١٤م) أن واقع المناهج التي يدرسها طلاب التعليم الصناعي بشكل عام وطلاب تخصص الملابس الجاهزة بشكل خاص بها قصور فى إعداد الخريجين بما يلئم احتياجات سوق العمل واكتساب مهارات ريادة الأعمال.

على الرغم من أنه قد يسهم محتوى تلك المناهج - بدرجة كبيرة - في تنمية مهارات ريادة الأعمال، ولكن عند تخطي الحواجز التي تفصل بين المناهج المختلفة وتكاملها معاً، وأيضاً تغير الطابع التقليدي المتبع في تدريسها، وربطها بواقع حياتهم الحالية والمستقبلية ويمتطلبات سوق العمل.

لذا قد يؤدي تفعيل أنشطة التعليم والتعلم المتكاملة إلى إزالة الحواجز بين المناهج المختلفة وتساعد على ربط وتعميق ما يتم تعلمه من معلومات ومهارات واتجاهات، ما

يمكن أن يعد المتعلم لريادة الأعمال ولمواجهة سوق العمل بمتطلباته المتطورة والمتغيرة باستمرار.

ويكتسب المتعلمون من خلال ممارستهم للأنشطة خبرات متكاملة، فهم يكتسبون مجموعة من الحقائق ومن المهارات بأنواعها والقيم والاتجاهات الإيجابية والمرغوب فيها، وهذه الخبرات المتكاملة تعتبر جزءاً أساسياً من المنهج المدرسي، وهي بالتالي انعكاساً لأهداف تسعى المدرسة إلى تحقيقها وهي تنمية شخصية الطالب بطريقة متكاملة. (حسن شحاته، ٢٠٠٦: ٤٨، ٤٩)، ويتفق مع ذلك نتائج العديد من الدراسات والبحوث، والتي منها: (أحمد عياد، ٢٠٠١)، (عامر العيسري، وريا الجابري، ٢٠٠٤)، (ناصر درويش، ٢٠٠٨)، (المياء حمزة، ٢٠٠٩)، (Jang & et. Al., 2010)، (حاتم بخيت، ٢٠١٣)، (منال مزيو، ٢٠١٤)، و(دعاء أحمد، ٢٠١٥) حيث أكدت أن استخدام أنشطة التعليم والتعلم تساعد على تحقيق النمو الشامل والمتكامل للمتعلمين في مختلف المراحل التعليمية ومن بينها التعليم الصناعي؛ وذلك من خلال تحقيق الأهداف: المعرفية، والمهارية، والوجدانية التي تسعى المناهج الدراسية لتحقيقها.

الإحساس بالمشكلة: نبعت مشكلة البحث الحالي من:

أولاً - النتائج التي توصلت إليها ورشة العمل التي أقامتها (هيئة ضمان الجودة والاعتماد، ٢٠١٥)، بعنوان "ريادة الأعمال والتوظيف بالتعليم الفني"، والتي أشارت نتائجها إلى أن التعليم الفني يعاني من بعض معوقات تنمية مهارات ريادة الأعمال والتوظيف لدى طلاب التعليم الفني ومنها: عدم وجود قاعدة بيانات لمتطلبات سوق العمل، وضعف مدخلات التعليم الفني، وغياب ثقافة ريادة الأعمال، وعدم التحديد الجيد للمخرجات المطلوبة في التعليم الفني.

ثانياً - الدراسة الاستطلاعية: التي أجرتها الباحثة للتعرف على مستوى معارف ومهارات طالبات الصف الثالث بشعبة الملابس الجاهزة بالمدرسة الثانوية الصناعية في مجال ريادة الأعمال واتجاهاتهم نحوها (حيث تم الاستعانة بمقياس المعارف والاتجاهات نحو ريادة الأعمال الذي أعده: (منصور العتيبي ومحمد موسى، ٢٠١٥)، ومقياس مهارات ريادة الأعمال (الذي أعده: عادل اللقاني، ٢٠١٣) وتم تطبيق المقياس على مجموعة قوامها (٦٠) طالبة من طالبات الصف الثالث تخصص الملابس الجاهزة بالمدرسة

الثانوية الصناعية. (**) حيث تبين أن (٩٦,٧%) من الطالبات لديهن قصور فى المعارف والمعلومات المرتبطة بريادة الأعمال، و(٨٦,٧%) من الطالبات لديهن قصور فى مهارات ريادة الأعمال، و(٩١,٧%) من الطالبات لديهن اتجاهات سلبية نحو ريادة الأعمال.

ثالثاً - المقابلة المفتوحة لمجموعة من معلمي وموجهي الملابس الجاهزة بالمدرسة الثانوية الصناعية: للتعرف على آرائهم (*) عن دور المناهج الحالية التي تدرسها طالبات شعبة الملابس الجاهزة في تنمية بعض معارفهن ومهاراتهن في مجال ريادة الأعمال واكتسابهن اتجاهات إيجابية نحوها، وتم إجراء المقابلات مع [٢٠] معلماً، [١٠] موجهين، وتبين للباحثة أن (٩٥%) من المعلمين و(٩٠%) من الموجهين أكدوا على أن المناهج الحالية لا تسهم بدرجة كبيرة في تنمية معارف ومهارات الطالبات؛ مما يشير إلى وجود قصور فى بناء المناهج الحالية وأسلوب تقديمها.

رابعاً - توصيات الدراسات والأبحاث المرتبطة بموضوع البحث الحالي، والتي تم تقسيمها لمحاور كالتالى:

١. الأنشطة التعليمية: أوصت دراسة (عامر العيسري، وريا الجابري، ٢٠٠٤) بضرورة مراعاة المناهج الدراسية للأنشطة التعليمية وإيجاد أنشطة تساعد على التفوق وتنمي التحصيل الدراسي، كما أوصت (the European Commission, DG Enterprise and Industry, 2012)، و(ماهر الحشوة، ٢٠١٢)، و (Deba & et. Al., 2014)، و(هيئة ضمان الجودة والاعتماد، ٢٠١٥) بضرورة الاهتمام بالأنشطة التعليمية التعليمية التي تنمي مهارات ريادة الأعمال والتعليم من خلال العمل.

٢. ريادة الأعمال: أوصت دراسة كل من (سمير أبو مدللة، ومازن العجلة، ٢٠١٢م)، و(هالة السكري وآخرون، ٢٠١٤م) بضرورة دمج ريادة الأعمال في النظام التعليمي بمختلف مراحله. ودراسة (منذر المصري وآخرون، ٢٠١٠م) بتبني التعليم للريادة كمفهوم شامل ومتعدد الجوانب بحيث ينعكس على المدخلات والعمليات المختلفة للنظام التعليمي والتدريبى، وضرورة دمج مقررات العمل الريادي في برامج ومقررات التعليم الفني والتدريب المهني بمصر، كما يوصي (مهند حامد، ٢٠٠٧م) بغرس ريادة الأعمال فى المناهج

(**) بمدرسة ١٥ مايو الثانوية الصناعية بنات (إدارة المستقبل التعليمية). ومدرسة السيدة خديجة الثانوية الصناعية بنات (إدارة المعادى التعليمية).

(*) إدارة البساتين ودار السلام التعليمية - محافظة القاهرة، إدارة المعادى التعليمية - محافظة القاهرة، إدارة غرب القاهرة - محافظة القاهرة.

التعليمية المختلفة وعدم الاكتفاء بتدريس مادة واحدة مستقلة في مرحلة واحدة من مراحل التعليم المتقدم، وإنما تدريس ريادة الأعمال من خلال التطبيقات العملية في مختلف المواد. وتوصي دراسة كل من (Maigida and et. Al., 2013)، و(هيئة ضمان الجودة والاعتماد، ٢٠١٥) بضرورة تضمين مهارات ريادة الأعمال التي يتطلبها سوق العمل في برامج التعليم الفني. ويوصي (Arzeni, 2014) بضرورة وضع استراتيجية وطنية لدعم ريادة الأعمال في نظام التعليم المهني، والمزيد من الدعم المكثف للطلاب الراغبين في ريادة الأعمال.

خامساً - أهداف استراتيجية إصلاح التعليم الفني والتدريب المهني: والتي تتضمن مجموعة من الأهداف لعل أهمها: مساهمة التعليم الفني في التنمية الاقتصادية والاجتماعية في مصر، بالإضافة إلى بناء نظام مهني وكفاء وفَعَال. (برنامج إصلاح التعليم الفني والتدريب المهني، ٢٠١٢-٢٠١٧: ١٣، ١٥)

وبذلك تأكدت الباحثة من مشكلة البحث، وبخاصة أنه لم تجر دراسة علمية تربوية متخصصة بمناهج شعبة الملابس الجاهزة - في حدود علم الباحثة - لتنمية: معارف ومهارات ريادة الأعمال لدى طالبات الصف الثالث تخصص الملابس الجاهزة بالمدرسة الثانوية الصناعية واتجاهاتهم نحوها من خلال الأنشطة المتكاملة.

مشكلة البحث :

تتحدد مشكلة البحث الحالي فيما يلي :

يوجد ضعف لدى طالبات الصف الثالث تخصص الملابس الجاهزة بالمدرسة الثانوية الصناعية في معارف ومهارات ريادة الأعمال التي تساعدنهم على إقامة مشروعاتهم الخاصة المتميزة وفقاً لما يتطلبه سوق العمل، مما انعكس بالسلب على اتجاهاتهم نحو ريادة الأعمال.

أسئلة البحث :

تتحدد أسئلة البحث الحالي فيما يلي :

١. ما مهارات ريادة الأعمال اللازم تنميتها لدى طالبات الصف الثالث تخصص الملابس الجاهزة بالمدرسة الثانوية الصناعية؟

٢. ما التصور المقترح لأنشطة متكاملة بين بعض المقررات (المقاييسات, التخطيط وإدارة الانتاج, الرسم الفني, المعدات) لتنمية معارف ومهارات ريادة الأعمال لدى طالبات تخصص الملابس الجاهزة بالمدرسة الثانوية الصناعية واتجاهاتهم نحوها؟
٣. ما فاعلية أنشطة متكاملة بين بعض المقررات (المقاييسات, التخطيط وإدارة الانتاج, الرسم الفني, المعدات) في تنمية معارف ريادة الأعمال لدى طالبات تخصص الملابس الجاهزة بالمدرسة الثانوية الصناعية ؟
٤. ما فاعلية أنشطة متكاملة بين بعض المقررات (المقاييسات, التخطيط وإدارة الانتاج, الرسم الفني, المعدات) في تنمية مهارات ريادة الأعمال لدى طالبات تخصص الملابس الجاهزة بالمدرسة الثانوية الصناعية ؟
٥. ما فاعلية أنشطة متكاملة بين بعض المقررات (المقاييسات, التخطيط وإدارة الانتاج, الرسم الفني, المعدات) في تنمية الاتجاه نحو ريادة الأعمال لدى طالبات تخصص الملابس الجاهزة بالمدرسة الثانوية الصناعية ؟
٦. ما العلاقة الارتباطية بين تنمية معارف ومهارات ريادة الأعمال لدى طالبات تخصص الملابس الجاهزة بالمدرسة الثانوية الصناعية واتجاهاتهم نحوها؟

أهداف البحث :

استهدف البحث الحالي:

١. تنمية المعارف الخاصة بريادة الأعمال لدى طالبات تخصص الملابس الجاهزة بالمدرسة الثانوية الصناعية.
٢. تنمية مهارات ريادة الأعمال لدى طالبات تخصص الملابس الجاهزة بالمدرسة الثانوية الصناعية.
٣. تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى طالبات تخصص الملابس الجاهزة بالمدرسة الثانوية الصناعية نحو ريادة الأعمال.
٤. تعرف العلاقة الارتباطية بين تنمية معارف ومهارات ريادة الأعمال والاتجاهات نحوها لدى طالبات تخصص الملابس الجاهزة بالمدرسة الثانوية الصناعية.

أهمية البحث :

قد يفيد البحث الحالي في:

١. توجيه أنظار مخططي برامج التعليم الفني بشكل عام إلى ضرورة إدراج ريادة الأعمال في برامج ومقررات وأنشطة التعليم الفني.
٢. مساعدة جميع المعنيين بتدريس مقررات تخصص الملابس الجاهزة في التعرف على أدوارهم الجديدة المتوافقة مع التعليم لريادة الأعمال, وإكساب طلابهم الخصائص والسمات الريادية لتلبية متطلبات سوق العمل.
٣. تطوير برامج التنمية المهنية للمعلمين في ضوء متطلبات تنمية ريادة الأعمال لدى طلاب التعليم الفني الصناعي.
٤. تقديم دليل لمعلمي الملابس الجاهزة بالمدرسة الثانوية الصناعية للإسترشاد به في تخطيط دروسهم للمواد الدراسية المختلفة لتنمية مهارات ريادة الأعمال.

فروض البحث :

حاول البحث الحالي التحقق من الفروض التالية:

١. يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى [٠,٠٥] بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي لصالح المجموعة التجريبية.
٢. يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى [٠,٠٥] بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مهارات ريادة الأعمال لصالح المجموعة التجريبية.
٣. يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى [٠,٠٥] بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو ريادة الأعمال لصالح المجموعة التجريبية.
٤. يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى [٠,٠٥] بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار المعرفي لصالح التطبيق البعدي.
٥. يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى [٠,٠٥] بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس مهارات ريادة الأعمال لصالح التطبيق البعدي.

٦. يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى [٠,٠٥] بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو ريادة الأعمال لصالح التطبيق البعدي.

٧. توجد علاقة ارتباط موجبة دالة إحصائياً بين معارف ومهارات ريادة الأعمال لدى طالبات المجموعة التجريبية واتجاهاتهم نحوها.

حدود البحث :

اقتصر البحث الحالي على الحدود التالية:

١. تصميم أنشطة تعليمية متكاملة بين المقررات (المقاييسات, التخطيط وإدارة الانتاج, الرسم الفني, المعدات)؛ حيث إنَّ تلك المقررات تتضمن بعض المفاهيم والمعارف والمهارات التي تدعم مجال ريادة الأعمال.
٢. مجموعة من طالبات الصف الثالث تخصص الملابس الجاهزة بمدرسة بمدرسة ١٥ مايو الثانوية الصناعية بمحافظة القاهرة قوامها ٣٥ طالبة.
٣. تطبيق تجربة البحث فى الفصل الدراسي الثاني لعام ٢٠١٦م / ٢٠١٧م.
٤. سوف تقوم الباحثة بتدريس الأنشطة المتكاملة للمجموعة التجريبية نظراً لتعدد القائمين بتدريس المقررات الدراسية التي تم إعداد الأنشطة منها.

منهج البحث :

استخدمت الباحثة - فى البحث الحالي - كلاً من :المنهج الوصفي التحليلي الذي استخدم فى إعداد الإطار النظري للبحث وإعداد الأنشطة التعليمية وأدوات البحث، والمنهج شبه التجريبي فى الدراسة الميدانية.

أدوات البحث :

اقتضى البحث الحالي إعداد واستخدام الأدوات التالية :

١. اختبار معرفي لريادة الأعمال. (إعداد الباحثة)
٢. مقياس مهارات ريادة الأعمال. (إعداد الباحثة)
٣. مقياس الاتجاه نحو ريادة الأعمال. (إعداد الباحثة)

مصطلحات البحث :

١. أنشطة التعليم والتعلم المتكاملة:

وتُعرف إجرائياً في البحث الحالي بأنها: مجموعة من المواقف التعليمية التعليمية التي يتم تصميمها بصورة متكاملة بين مجموعة من المقررات، وتهدف إلى النمو الشامل والمتكامل للمتعلم في مجال ريادة الأعمال، وتربطه بالحياة الواقعية وسوق العمل، وتتفق مع رغباته وقدراته واهتماماته، وتتم داخل حجرة الدراسة وخارجها وتحت إشراف المعلم.

٢. ريادة الأعمال:

وتُعرف إجرائياً في البحث الحالي بأنها: استثمار خريجي الملابس الجاهزة لما يتوافر لديهم من معارف ومهارات وقدرات، تمكنهم من بدء مشروع عمل خاص بهم، أو تطوير مشروع قائم بالفعل وإدارته لتلبية متطلبات سوق العمل من خلال تقديم منتجات جديدة ومتميزة.

خطوات البحث وإجراءاته - سار البحث الحالي وفقاً للخطوات التالية:

أولاً - الإطار النظري للبحث:

يتناول الإطار النظري للبحث الحالي محورين، وهما أنشطة التعليم والتعلم المتكاملة، وريادة الأعمال، وفيما يلي عرض لهذه المحاور:

المحور الأول - أنشطة التعليم والتعلم المتكاملة، وذلك على النحو التالي:

١. نواتج التعلم التي تحققها أنشطة التعليم والتعلم المتكاملة:

تساعد أنشطة التعليم والتعلم المتكاملة التي يصممها المعلم وينفذها تحقيق العديد من النواتج المختلفة منها ما هو مرتبط بجوانب التعلم المختلفة (معرفية - مهارية - وجدانية)، ومنها ما هو مرتبط بدعم وتقوية العلاقات متعددة الاتجاهات بين المتعلم والمعلم والمدرسة والمجتمع، ومن هذه النواتج:

أ. الكشف عن قدرات الطلاب وميولهم ومواهبهم المختلفة.

ب. تحقيق النمو الاجتماعي للطلاب.

ج. تعزيز المهارات والمعلومات والقيم التي يتعلمها الطالب في المدرسة.

- د. إيجاد التعاون بين الطلاب أنفسهم من ناحية، وبين المعلمين والإدارة المدرسية من ناحية أخرى.
- هـ. مشاركة الطلاب في تعليم أنفسهم.
- و. إيجاد علاقات متينة بين المدرسة والمجتمع.
- ز. إثراء وتطوير المنهج المدرسي. (وليد جابر، ٢٠٠٥: ٣٧٨، ٣٧٩)
- ح. تهيئة مواقف تعليمية شبيهة بمواقف الحياة، إن لم تكن مماثلة لها، مما تترتب عليه سهولة استفادة الطالب مما تعلم عن طريق المدرسة والمجتمع الخارجي، وانتقال أثر ما تعلم إلى حياته المستقبلية.
- ط. إثارة استعداد الطلاب للتعلم، وجعلهم أكثر قابلية لمواجهة المواقف التعليمية، واكتساب ما تقدمه المدرسة لهم.
- ي. تساعد في توجيه الطلاب التوجيه التعليمي والمهني الصحيح. (فهيم مقبل، ٢٠١١: ١٦، ١٧)
- ك. اتفقت الدراسات العلمية والتربوية على أن الطلاب لا يتعلمون جيداً من خلال الجلوس والاستماع للمحاضرات، وإنما من خلال التحدث وإعمال العقل واليدين، والتأمل العميق، وربط ما تعلموه بخبراتهم السابقة وتطبيقه على مشكلات حياتية (ربط العلم بحياتهم الفعلية التي يعيشونها). (وزارة التربية والتعليم بالسعودية، ب ت: ٧٦)
- ل. بناء القدرات والمهارات والمواهب وصقلها وتنميتها وتوجيهها؛ لخدمة الفرد والمجتمع.
- م. بناء الشخصية المتكاملة للطالب، ليصبح مواطناً صالحاً يرتبط بوطنه ويعتز به ويستعد للتضحية من أجله.
- ن. ترسيخ القيم الاجتماعية البناءة؛ مثل: التعاون والمنافسة وخدمة المجتمع.
- س. تدريب الطلاب على الاستفادة مما تلقوه من معارف وعلوم، والأخذ بالأسلوب العلمي في التفكير للإسهام في حل مشكلات مجتمعهم.
- ع. استثمار أوقات الفراغ فيما يجدد معلومات الطلاب وينمي خبراتهم وينوعها، ويؤدي لزيادة ثقافتهم وينشط قدرتهم العقلية.
- ف. احترام العمل وتقدير قيمة العمل اليدوي والاستمتاع به. (أسماء ذكي، ٢٠٠١: ٤٤)

وتضيف الباحثة:

- تدريب الطلاب على المهارات التي يتطلبها سوق العمل.
- احتكاك وتفاعل الطلاب مع الحياة الواقعية بكل متطلباتها حتى لا يتم الاصطدام بها بعد تخرجه.
- الربط بين الطابع النظري للمقررات والجانب التطبيقي لها.
- إزالة الحواجز بين المقررات التخصصية الأكاديمية المختلفة ودمج محتواها في موضوع النشاط.
- توظيف وتطبيق للحقائق والمعلومات والمهارات الأساسية التي يكتسبها الطلاب في مواقف واقعية.

٢. الأسس التي تقوم عليها أنشطة التعليم والتعلم المتكاملة (حلمي الوكيل، ١٩٩٢: ٤٩١):

- أ. بناء المناهج والأنشطة المتكاملة على ميول الطلاب وحاجاتهم وميولهم.
- ب. الاعتماد في الأنشطة على إيجابية الطلاب: حيث تعتمد الأنشطة ومنهج النشاط على إيجابية الطلاب، فالطلاب من خلال الأنشطة يمرون بخبرات تربوية متعددة تساهم في نموهم بشكل شامل ومتكامل، وتؤدي إلى أهداف تربوية كبرى.
- ج. تنظيم الأنشطة المتكاملة في صورة مشروعات أو مشكلات، فتنظيم الأنشطة في صورة مشروعات يعمل على ربط الطلاب بشكل كبير ببيئتهم ومجتمعهم ويؤدون بشكل جيد.
- د. إزالة الحواجز بين جوانب المعرفة المختلفة والالتزام بالتطبيق والتنظيم السيكولوجي.

هـ. التكامل بين المواد المرتبطة يتيح للطلاب التعلم والتدريب بشكل مرغوب فيه.

٣. أهمية أنشطة التعليم والتعلم المتكاملة :

تعد الأنشطة إطارًا يعمل من خلاله الطالب ويحقق أهدافه، فالأنشطة لها دورها في توصيل الطلاب للشكل الذي يريده المجتمع للأجيال الجديدة، وتظهر أهمية الأنشطة المتكاملة عند بناء المناهج؛ حيث إنها تعد المكون الأساسي الحافز والذي يشجع على التفكير المفتوح والمتشعب، وتساعد الطلاب على فهم العلم الأساسي، ويظل المعلم

يعمل بكفاءة في ضوء أنشطة مترابطة ومتكاملة أكثر من الأنشطة المنفصلة ويشعر بمدى تحقيقه لأهدافه، وكذلك يشعر الطلاب بمدى واقعية الدروس، ويدركون أن تلك الأنشطة المتكاملة تربطهم بواقعهم وبيئتهم (أحمد فوزي، ١٩٩٥: ٢٦٣).

وتهتم الأنشطة التعليمية المتكاملة أساساً بنمو شخصية الفرد نمواً متكاملًا، فإن طبيعة الفرد ونموه تلائمان هذا الأسلوب "الأسلوب التكاملي" (Robert, 1993: 80).

كما توفر الأنشطة التعليمية المتكاملة جهد المعلم ووقته، فهي تساعد على تقديم مفاهيم العلم الأساسية بأسلوب مبسط وسهل للطلاب، كما أنها تعطي له الفرصة الكاملة لتقديم المعارف بصورة تترابط فيها كل المعارف، وتتيح له فرصة التطبيق، كما تؤدي إلى التعلم الجيد في كثير من المجالات: اللغوية، والعملية، والفنية، والحركية، والاجتماعية وغيرها.

هذا ولقد أكدت العديد من الدراسات على أهمية التكامل بين بعض المقررات ومنها دراسة (Taddle Creek-2002) والتي أجريت لقياس فعالية التكامل بين المواد الدراسية الفنية المنفصلة بالتعليم الثانوي الصناعي ومدى الاستفادة منها في الواقع العملي. وقد أثبتت الدراسة فعالية التكامل، وأكدت على ضرورة ربط المناهج الدراسية بالواقع العملي بالميدان، وداخل سوق العمل.

ودراسة كل من: (مرفت صالح، ١٩٩٨)، (إبراهيم صابر، ١٩٩٩)، (وائل راضي، ٢٠٠٤)، (Chris & Peter, 2000)، (لمياء حمزة، ٢٠٠٩)، (حاتم بخيت، ٢٠١٣) والتي هدفت إلى التكامل بين المواد التكنولوجية النظرية والتطبيقات العملية، لإنتاج منتجات صناعية يتم إنتاجها داخل المدرسة الصناعية.

يتضح مما سبق أهمية الأنشطة المتكاملة في التعليم بشكل عام والتعليم الصناعي بشكل خاص؛ حيث إنها تربط بين ما يتعلمه الطالب من معارف ومفاهيم مترابطة ويطبقها عملياً داخل وخارج المدرسة؛ فتعمل على تكوين شخصية الطالب المتكاملة واكتسابه مجموعة متكاملة من المفاهيم والمعارف والمهارات وتكوين اتجاهات تعدد وتؤهله للاندماج في سوق العمل.

المحور الثاني – ريادة الأعمال ، وذلك على النحو التالي:

١. الأهداف والمخرجات المتوقعة من تعليم ريادة الأعمال:

تتعدد الأهداف والمخرجات التعليمية المستهدفة من تطبيق أي برنامج تعليمي، وتنحصر في تنمية معارف ومهارات الطلاب المختلفة، وتستهدف البرامج المختلفة لتعليم ريادة الأعمال مجموعة من الأهداف التي حددها كل من (Bernstein, 2011:49), و(Shane, 2011:53), و(Raposo & Paço, 2011:455), و(Gibcus, 2012: 21), و(the European Commission, DG Enterprise and Industry, 2012: 44), و(Arzeni, 2014: 108) في التالي:

- أ. خلق أفراد مبادرين وقادرين على إنشاء مشروعات اقتصادية جديدة تتسم بالنمو وتجلب الثروة وتدعم العلاقة بين المجتمع الأكاديمي ومجتمع الأعمال.
 - ب. الحصول على المعارف المرتبطة بريادة الأعمال.
 - ج. تحديد وتحفيز مهارات ريادة الأعمال.
 - د. ترقية الحلول الإبداعية للمشكلات وإعداد خريجين أكثر مغامرة خلال عملهم سواء بتأسيس شركات جديدة أو بتطوير شركات قائمة بالفعل.
 - هـ. دعم الاتجاهات والمهارات الشخصية التي تشكل الأساس العقلي والسلوكي لريادة الأعمال.
 - و. تحسين عقلية الشباب لتمكينهم أن تكون أكثر إبداعاً وثقة بالنفس في كل ما يقومون به، وتحسين جاذبيتهم لأصحاب العمل.
 - ز. تشجيع الشباب على البدء بالأعمال المبتكرة.
 - ح. استخدام الطرق القائمة على الممارسة؛ حيث يشارك الطلاب في عمل المشروع وفي الأنشطة خارج الصف.
 - ط. تزويد الطلاب بمهارات الأعمال الأساسية للعمل الحر أو الإدارة الذاتية، والمعارف التي تساعدهم في كيفية بدء وتطوير مشروع تجاري أو اجتماعي بنجاح.
 - ي. زيادة وعي الطلاب نحو العمل الحر وريادة الأعمال كاختيار وظيفي محتمل.
 - ك. تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو ريادة الأعمال والعمل الحر.
 - ل. تحسين دور الشباب في المجتمع والاقتصاد.
- وتضيف الباحثة:

- تغيير نمط التفكير التقليدي لدى الطلبة إلى أنماط التفكير الحديثة المبنية على الإبداع والابتكار والتجديد من خلال استخدام استراتيجيات التعليم والتدريس الإبداعي.
- مساعدة الطالبات على بناء تصور أفضل لمهنة المستقبل.
- تطوير السمات والمهارات الشخصية لدى الطالبات.

٢. مهارات ريادة الأعمال:

اختلف الباحثون والتربويون في تحديد مهارات ريادة الأعمال التي يجب توافرها وتنميتها لدى الطلاب, واتفق بعضهم على بعض المهارات,

كما يوضح الجدول التالي:

جدول (١)

مهارات ريادة الأعمال من منظور بعض التربويين

مهارات ريادة الأعمال																										
الكاتب																										
المخاطرة	مهارات إدارية	مهارات تجارية	التعاون	الاتصال/التواصل	حل المشكلات	التفكير الإبداعي	إدارة الوقت	الإقناع	إدارة الفريق	التفاوض	التسويق	الثقة بالنفس	اتخاذ القرار	المثابرة	تحمل المسؤولية	البحث عن فرص عمل	الاعتماد على النفس	تحديد الأهداف	متطلبات سوق العمل	القيادة	الطموح	الجودة	التخطيط	تحديد واقتناص الفرص	المبادرة	
	*					*			*	*	*		*	*				*				*	*	*		
				*		*		*	*	*	*	*	*	*							*	*	*	*		زايد مراد, (٢٠١٠م)
						*		*	*	*	*	*	*	*							*	*	*	*		Thomas M. Cooney, (2012)
	*	*				*		*		*		*	*	*	*							*	*	*	*	The Quality Assurance Agency for Higher Education, (2012)
*						*		*		*		*	*	*	*									*	*	حامد الحدراوي (٢٠١٣)
				*		*	*	*	*	*	*	*	*	*					*	*	*	*	*	*	*	محمد البلوشي, و نجلاء العجمية, (٢٠١٣)
*			*					*	*	*	*	*	*	*		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	منى حسين, (٢٠١٣م)
				*		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*						*	*	*	*	*	Contreras, M. (2013)
	*	*				*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*					*	*	*	*	*	DALUBA, NOAH EKEYI ,ODIBA, ISAAC ABDUL, (2013)

أيمن عيد (٢٠١٤م)																	
(Deba & et. Al., 2014)																	
المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم, (٢٠١٤م)																	
Jamilu Danyaro Kankia, (2015)																	
الوزن النسبي للمهارات وفقاً لتكرارها في الأدب التربوي																	
٣,٣%	٨,١٣%	١,٣٤%	١,٧%	٥,٢%	٨,٦١%	٨,١٦%	٥,٢%	٥,٠%	٣,٧٥%	٨,١٣%	١,٧٥%	١,٦١%	١,٦%	٢,١%	١,٧%	١,٧%	١,٦%

باستقراء الجدول (١) يتضح أن المهارات الأكثر تكراراً وفقاً لوزنها النسبي هي: التفكير الإبداعي، التخطيط، اتخاذ القرار، الطموح، التسويق، إدارة الفريق، الإقناع، تحمل المسؤولية، الجودة، التفاوض، مهارات إدارية، مهارات تجارية، المخاطرة، إدارة الوقت، الاتصال /التواصل، المبادرة، تحديد واقتناص الفرص، القيادة، تحديد الأهداف، حل المشكلات، متطلبات سوق العمل، الاعتماد على النفس، البحث عن فرص عمل، المثابرة، التعاون. وقد استفادت الباحثة من هذا الجدول في إعداد قائمة مهارات ريادة الأعمال التي سيتم الحديث عنها لاحقاً.

٣. الآثار الاقتصادية والاجتماعية للتوسع في ريادة الأعمال:

ينتج عن التوسع في إقامة الأعمال الريادية وتهيئة المناخ الملائم لتنميتها وتطويرها، آثار اقتصادية واجتماعية. فكلما كان التوجه إلى هذا النمط مدروساً كلما تضاعلت سلبياته واكتسبت آثاره الإيجابية مساحات أوسع على الاقتصاد الوطني والمجتمع ككل، وقد حدد

- كل من (Havinal, 2009: 110,111), و(زايد مراد, ٢٠١٠م: ١٢, ١٣), و(رسلان محمد, ونصر عبد الكريم, ٢٠١١م: ٥٤) أهم تلك الآثار في التالي:
- أ. استقطاب الشباب للعمل الحر والمبادرات الفردية والأعمال الريادية واستثمار أموالهم وطاقاتهم في مشروعات صغيرة.
- ب. تحمل أعباء المشروع على جميع الأصعدة, التخطيط, التمويل, الإدارة.
- ج. يعد الاتجاه إلى الاستثمار في المشروعات الريادية عاملاً من عوامل الاستقرار الاقتصادي والاجتماعي وخاصة أثناء الأزمات.
- د. إن تعدد الأعمال الريادية والمبادرات الفردية يمنع تعرض المستثمرين والمبادرين للآزمات الحادة.
- هـ. تعد الأعمال الريادية بمثابة مرحلة تدريبية وطور تعليمي لصقل وإعداد رجال الأعمال باكتسابهم لمختلف المهارات والتمرس على التعامل مع مختلف أطراف العمليات الإنتاجية والتسويقية وما شابهها.
- و. تدعيم الأعمال الإبداعية وتوفير الدعم المالي والقانوني للمستثمرين بهدف تدفق الأفكار الإبداعية, وتكوين مخزون بشري من رجال الأعمال مما يسهل نقل مخرجات البحث والتطوير من المختبرات إلى الأسواق.
- ز. تخفيض الإجراءات الحكومية التي تعيق إقامة المشروعات الإبداعية.
- ح. توفير فرص عمل جديدة للشباب, وبالتالي فإنه يساعد على الحد من البطالة.
- ط. تشجيع استخدام الموارد الفعالة لرأس المال والمهارات غير المستغلة بشكل جيد.
- ي. فتح أسواق جديدة من خلال التنوع الإنتاجي.
- ك. تحسين مستوى الإنتاجية.
- ل. تشجيع تجارة التصدير بالبلاد والذي يعد عنصراً هاماً للتنمية الاقتصادية.
- كما تضيف الباحثة:
- تقديم المزيد من المنتجات والخدمات المتميزة والمبتكرة.
 - المساهمة في فتح أسواق جديدة أو تأسيس منظمة جديدة.
 - اكتشاف واستخدام مواد جديدة تتسم بميزة تنافسية من حيث التكلفة والجودة.
 - تشجيع الاستثمار المحلي وجذب رؤوس الأموال.
 - إن دخول منافسين جدد يحفز المنتجين الآخرين على التنافس وزيادة كفاءة منتجهم للاستمرار في السوق.
 - الحد من ظاهرة استقطاب وهجرة العقول المبدعة وذلك بتوفير مناخ محلي جديد يساعدهم ويدعمهم على تنفيذ أفكارهم الجديدة وتسويقها.

٤. أهمية تعليم ريادة الأعمال لطالبات تخصص الملابس الجاهزة:

يعد تعليم ريادة الأعمال من المتطلبات الضرورية في العصر الحالي لجميع أنواع التعليم ومراحلته المختلفة، وخاصة التعليم الصناعي؛ حيث إنه يهدف إلى إعداد القوى البشرية العاملة المدربة على مستوى من الكفاءة والمهارة والثقافة، وذلك من خلال إكساب الطلاب بعض المهارات والتي من أهمها المهارات اللازمة لبدء مشروع صناعي صغير. ويمكن تحديد أهمية ريادة الأعمال لتخصص الملابس في التالي:

- أ. تنمية ميول إيجابية لطالبات تخصص الملابس نحو المبادرة لإقامة مشروعات ريادية خاصة بهن.
- ب. تحفيز وزيادة دافعية الطالبات للتعلم واستمتاعهن بالتعلم والتعرف على كل ما يرتبط بصناعة الملابس من معارف ومهارات تساعدن في الإعداد لمهنة ومشروع المستقبل.
- ج. مبادرة الطالبات للاشتراك في الأنشطة التي يقدمها المعلم لبناء وتنمية المهارات اللازمة والمتعلقة بقابليتهن للتوظيف في شركات ومصانع الملابس الجاهزة، مما يجعلهم أكثر استعداداً لسوق العمل.
- د. تشجيع المتعلمين على التميز في جميع مهامهم وأعمالهم بتصميم وتنفيذ الملابس، مما ينعكس بدرجة كبيرة على إمكانية تميزهم بمشروعهم المستقبلي.
- هـ. تعريف المتعلمين بعالم الأعمال الواقعي : ورش ومصانع وشركات الملابس وتوفير جانب معرفي عنه، وتدريبهم على المهارات المطلوبة للاندماج في سوق العمل.

ثانياً - إجراءات البحث:

١. بناء قائمة مهارات ريادة الأعمال:

تم إعداد قائمة بمهارات ريادة الأعمال المراد تنميتها لدى طالبات تخصص الملابس الجاهزة بالمدرسة الثانوية الصناعية. وتم عرض القائمة على مجموعة من السادة المحكمين لإبداء الرأي فيها، وفي ضوء ملاحظاتهم تم التوصل إلى الصورة النهائية للقائمة؛ حيث اشتملت على ثلاث مهارات رئيسية هي مهارات: "شخصية، إدارية، تجارية" ويندرج تحت المهارات الشخصية ثلاث مهارات فرعية، والمهارات الإدارية أربع مهارات فرعية، والمهارات التجارية ثلاث مهارات فرعية، وبذلك بلغت قائمة المهارات المراد تنميتها لدى طالبات تخصص الملابس الجاهزة عشر مهارات، كما يتضح في الجدول رقم (٢).

جدول رقم (٢)

المهارات الرئيسية والفرعية لريادة الأعمال

م	المهارات الرئيسية	المهارات الفرعية
١	مهارات شخصية	١. الطموح.
		٢. الابتكار.
		٣. تحمل المسؤولية.
		١. التخطيط .
٢	مهارات إدارية	٢. إدارة الفريق.
		٣. اتخاذ القرار .
		٤. الجودة.
		١. التفاوض.
٣	مهارات تجارية	٢. الإقناع.
		٣. التسويق.
		١٠ مهارات
		إجمالي عدد المهارات

وبالتوصل إلى هذه القائمة يكون قد تم الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث والذي ينص على: "ما مهارات ريادة الأعمال اللازم تلميتها لدى طالبات الصف الثالث تخصص الملابس الجاهزة بالمدرسة الثانوية الصناعية؟".

٢. إعداد مادتي المعالجة التجريبية:

وقد استلزم تحقيق أهداف البحث الحالي إعداد كتاب للطالب، ودليل للمعلم وفيما يلي عرض لخطوات إعداد كل منهما:

أ. إعداد كتاب الطالب:

تم تحديد محتوى الأنشطة المتكاملة من مقررات: تخطيط وإدارة الإنتاج، والرسم الفني، والمقاييس، والمعدات للصف الثالث الثانوي، والتي تتضمن بعض المفاهيم والمعارف والمهارات التي تدعم مجال ريادة الأعمال المرتبطة بالموضوعات التالية: الطموح وتحديد فكرة المشروع، دراسة الجدوى (المقدمة والمعلومات الأولية، الدراسة التسويقية، الدراسة الفنية، الدراسة المالية)، عرض وتسويق المنتج.

وتم صياغة أهداف محتوى الأنشطة في صورة إجرائية سلوكية قابلة للملاحظة والقياس، وصياغة محتوى الأنشطة في إطار تكاملي، واشتمل محتوى الأنشطة - في نهايته - على مجموعة من أساليب التقويم، بغرض تقويم أداء الطالبات، والتعرف على مدى تحقيقهم لنواتج التعلم المستهدفة.

وللتأكد من مدى صلاحية كتاب الطالب، تم عرضه على مجموعة من المحكمين لتقويمه، وفي ضوء تنفيذ ملاحظات السادة المحكمين توصلت الباحثة إلى الصورة النهائية لكتاب الطالب.

ب. إعداد دليل المعلم:

تم إعداد دليل ليكون بمثابة مرشداً وموجهاً للمعلم يساعده في تحقيق الأهداف المرجوة من الأنشطة المتكاملة، وقد اشتمل دليل المعلم على العناصر التالية: مقدمة الدليل، الأهداف، توجيهات

عامة للمعلم، الموضوعات الرئيسة للأنشطة وعدد الحصص اللازمة لتدريس كل موضوع، قائمة بالكتب والمراجع التي يمكن للمعلم الاستعانة بها في عملية التدريس. وقد تم إعداد وتصميم الأنشطة المتكاملة التي يتضمنها الدليل وفقاً للتالي:

(١) أسس تصميم الأنشطة التعليمية المتكاملة:

- بعد الاطلاع على البحوث والدراسات والأدبيات التي تناولت تصميم وبناء الأنشطة التعليمية، استخلصت الباحثة مجموعة من الأسس التي يستند عليها تصميم هذه الأنشطة وهي كالتالي:
- مراعاة الخصائص النمائية وقدرات وميول واحتياجات طلاب تخصص الملابس الجاهزة بالمدرسة الثانوية الصناعية أثناء تصميم الأنشطة التعليمية المتكاملة.
- وضع أهداف إجرائية محددة وملائمة وشاملة ومتكاملة تسهم في إكساب الطلاب المعارف والمهارات اللازمة لمجال ريادة الأعمال وإكسابهم اتجاهات ايجابية نحوها.
- توافق المحتوى العلمي لمقررات التخطيط وإدارة الإنتاج، و المقاييسات، والرسم الفني مع الأنشطة التعليمية المتكاملة؛ حيث إنَّ الأنشطة تعتبر تطبيق عملي للمحتوى يساعد على تحقيق نواتج التعلم المستهدفة.
- الاستغلال الأمثل لجميع قدرات ومواهب الطلاب ومهاراتهم الفردية والجماعية.
- تتسم الأنشطة التعليمية المقترحة بالتنوع؛ حتي لا يشعر الطلاب بالملل والسأم منها وكذلك لتراعي أنماط تعلم الطلاب المختلفة.
- التسلسل المنطقي والسيكولوجي للأنشطة التعليمية.
- تتيح الأنشطة التعليمية المتكاملة استخدام أدوات تقييم متنوعة لأداء الطلاب، وتهتم بالتقييم الذاتي لهم.

(٢) الأهداف العامة لأنشطة التعليم والتعلم:

تم صياغة هذه الأهداف العامة للأنشطة في صورة إجرائية في جوانب النمو الثلاثة (المعرفية، والمهارية، والوجدانية) المرتبطة بريادة الأعمال، وذلك موضح بدليل المعلم.

(٣) اختيار المحتوى التعليمي المناسب لمهارات ريادة الأعمال:

تم تحديد الموضوعات المرتبطة بالنشاط المتكامل من المقررات الأربعة : تخطيط وإدارة الإنتاج، المقاييسات، الرسم الفني، المعدات - على أن تكون مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالأهداف التي يسعى البحث الحالي لتنميتها بمجال ريادة الأعمال.

(٤) عناصر الأنشطة التعليمية المتكاملة:

أجمعت معظم الدراسات والبحوث على أن هناك مجموعة عناصر لكل نشاط قد تزيد أو تقل وفقاً لأهداف النشاط وطبيعة التخصص، ويمكن تحديد أهم العناصر فيما يلي:

- عنوان النشاط.
- زمن النشاط.

- مكان النشاط.
- الأهداف التعليمية الإجرائية للنشاط.
- تحديد مصادر التعلم اللازمة لتنفيذ النشاط.
- المواد والخامات والأدوات المستخدمة.
- محتوى النشاط.
- إجراءات / سيناريو تنفيذ النشاط.
- تحديد أساليب التقويم المناسبة للنشاط.

(٥) مصادر التعليم والتعلم اللازمة لتنفيذ الأنشطة:

تطلب تنفيذ الأنشطة المتكاملة الاستعانة بمصادر تعليم وتعلم متعددة تتناسب مع المحتوى؛ لذلك تنوعت من نشاط لآخر وفقاً لطبيعة محتوى كل نشاط مثل: نماذج لبعض تصميمات الملابس، الأشكال والرسوم التوضيحية، الأفلام التعليمية، بعض المجالات الخاصة بالأزياء والماكينات، موسوعات علمية متخصصة، نماذج لبعض دراسات جدوى واقعية، بعض العروض التقديمية التوضيحية، استخدام الإنترنت في تصفح المواقع العلمية المتعلقة بالأنشطة.

(٦) طرق التدريس المستخدمة في تنفيذ الأنشطة التعليمية المتكاملة:

تحتاج عملية تنمية معارف ومهارات المتعلمين في مجال ريادة الأعمال واكتساب اتجاه إيجابي نحوه إلى تهيئة مناخ تربوي وتوفير جو من الممارسة والتدريب وتطبيق المفاهيم والمهارات في مواقف جديدة، ومماثلة لما يواجهه المتعلمون خارج أسوار المدرسة بسوق العمل؛ لذا استخدمت الباحثة بعدد من استراتيجيات التدريس وطرائقه في تنفيذ الأنشطة، والتي تمثلت في: التعلم الذاتي، والتعلم التعاوني، ولعب الأدوار، والحوار والمناقشة، والعصف الذهني، وفكر زوج شارك، الخرائط الذهنية، ولم يقتصر تدريس أي نشاط على طريقة تدريس واحدة فقط بل تم التنوع بين أكثر من طريقة في النشاط الواحد.

(٧) أساليب التقويم:

لتعرف مدى تحقيق أهداف الأنشطة المتكاملة، تم استخدام أساليب تقويم مختلفة هي:

- التقويم القبلي: ويتم من خلال تطبيق الاختبار المعرفي، ومقياس مهارات ريادة الأعمال ومقياس الاتجاهات نحوها.
- التقويم البنائي: ويشتمل على الأسئلة الشفهية والحوارية، إتمام بعض المهام، استنتاج المفاهيم وإدراك العلاقات بين المفاهيم والمهارات، تقديم أشكال توضيحية لبعض المفاهيم، نماذج تقريبية لدراسة الجدوى بمراحلها المختلفة.
- التقويم الختامي: ويتم من خلال تطبيق الاختبار المعرفي، ومقياس مهارات ريادة الأعمال ومقياس الاتجاهات نحوها بعد تدريس الأنشطة التعليمية المتكاملة.

(٨) ضبط دليل المعلم:

وبعد الانتهاء من إعداد دليل المعلم كان لابد من التأكد من صلاحيته للتطبيق؛ وذلك بعرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين، وبناءً على ملاحظات المحكمين تم إجراء التعديلات اللازمة، والتوصل للصورة النهائية للدليل.

وبإعداد كتاب الطالب ودليل المعلم يكون قد تم الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث الذي ينص على "ما التصور المقترح لأنشطة متكاملة بين بعض المقررات (المقاييسات، التخطيط وإدارة الإنتاج، الرسم الفني، المعدات) لتنمية معارف ومهارات ريادة الأعمال لدى طالبات تخصص الملابس الجاهزة بالمدرسة الثانوية الصناعية واتجاهاتهم نحوها".

٣. بناء وتصميم أدوات البحث:

لتحقيق أهداف البحث تم تصميم الأدوات التالية:

أ. الاختبار المعرفي في مجال ريادة الأعمال:

وكان الهدف من إعداد الاختبار قياس تحصيل معارف ومعلومات الطالبات عينة البحث في مجال ريادة الأعمال، وتم إعداده وفق جدول المواصفات، حيث تم تحديد الأوزان النسبية للموضوعات التي يغطيها الاختبار في ضوء الأهداف التي يسعى كل موضوع إلى تحقيقها؛ لتحديد عدد مفردات الاختبار وتوزيعها على المستويات المعرفية التي يقيسها، وتم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين المتخصصين للتأكد من صدقه، وبناءً على ملاحظات المحكمين تم إجراء التعديلات اللازمة، والتوصل للاختبار في صورته النهائية، وتم إعداد مفتاح لتصحيح الاختبار، لضمان موضوعية تصحيح الاختبار، والجدول (٣) يوضح موضوعات الاختبار وأرقام الأسئلة التي يتضمنها كل موضوع.

جدول رقم (٣)

موضوعات الاختبار وما يتضمنه كل موضوع من أسئلة

م	الموضوع	رقم السؤال
١	مستقبلي بعد التخرج	١٢, ١
٢	الفكرة	٢٢, ٢
٣	دراسة الجدوى (المقدمة والمعلومات الأولية)	٢٣, ١٠
٤	دراسة الجدوى (الدراسة التسويقية)	٢٨, ٢٦, ٢٥, ٢٤, ٩, ٦, ٥, ٤, ٣
٥	دراسة الجدوى (الدراسة الفنية)	٢٧, ١٨, ١٤, ١٣, ١١, ٧
٦	دراسة الجدوى (الدراسة المالية)	١٩, ٨
٧	عرض وتسويق المنتج	٣٠, ٢٩, ٢١, ٢٠, ١٧, ١٦, ١٥
	إجمالي عدد الأسئلة	٣٠ سؤال

• التجربة الاستطلاعية : تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية قوامها (٣٠) طالبة من طالبات الصف الثالث تخصص ملابس جاهزة، وتوصلت الباحثة إلى أن متوسط الزمن الحقيقي لتطبيق الاختبار هو (٩٠) دقيقة. وبلغت قيمة الثبات بطريقة ألفا Alpha (٠,٧٨٥) أي (٠,٧٩)

تقريباً، وهو معامل ثبات مرتفع؛ مما يؤكد تمتع المقياس بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، وبالتالي صدقه.

ب. مقياس مهارات ريادة الأعمال:

وكان الهدف من إعداد المقياس تحديد مدى توافر مهارات ريادة الأعمال لدى طالبات تخصص الملابس الجاهزة بالمدرسة الثانوية الصناعية. وتم عرض الصورة المبدئية للمقياس على مجموعة من المحكمين، وفي ضوء ملاحظاتهم تم التوصل إلى الصورة النهائية للمقياس؛ حيث تكون المقياس من عدد (١٠٠) استجابة موزعة بالتساوي على عشر مهارات فرعية بواقع عشر عبارات لكل مهارة فرعية.

ويتم تصحيح عبارات المقياس بإعطاء درجة تتراوح بين ١ : ٣ حسب اتجاه العبارة، ومن ثم تتراوح درجات المقياس ما بين ١٠٠ درجة وهي أقل درجة إلى ٣٠٠ درجة وهي أعلى درجة كما يتضح بجدول رقم (4)

جدول رقم (4)

المهارات الرئيسية والفرعية لريادة الأعمال

م	المهارات الرئيسة	المهارات الفرعية	عدد العبارات	درجة كل عبارة	الدرجة الكلية للمهارة
١	مهارات شخصية	١.الطموح.	١٠	٣	٣٠
		٢.الابتكار.	١٠	٣	٣٠
		٣.تحمل المسؤولية.	١٠	٣	٣٠
٢	مهارات إدارية	١.التخطيط .	١٠	٣	٣٠
		٢.إدارة الفريق.	١٠	٣	٣٠
		٣.اتخاذ القرار.	١٠	٣	٣٠
		٤.الجودة.	١٠	٣	٣٠
٣	مهارات تجارية	١.التفاوض.	١٠	٣	٣٠
		٢.الإقناع.	١٠	٣	٣٠
		٣.التسويق.	١٠	٣	٣٠
إجمالي عدد المهارات		١٠ مهارات	١٠٠		٣٠٠

• التجربة الاستطلاعية: تم تجريب المقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية قوامها (٣٠) طالبة من طالبات الصف الثالث تخصص ملابس جاهزة. وتوصلت الباحثة إلى أن متوسط الزمن الحقيقي لتطبيق المقياس على العينة الأساسية للبحث هو (٩٠) دقيقة. وبلغت قيمة الثبات بطريقة ألفا Alpha (٠,٧٧٣٥) أي (٠,٧٧) تقريباً، وهو معامل ثبات مرتفع.

ج. مقياس الاتجاه نحو ريادة الأعمال:

وكان الهدف من إعداد المقياس تحديد اتجاهات طالبات تخصص الملابس الجاهزة بالمدرسة الثانوية الصناعية نحو ريادة الأعمال. حيث تم عرض الصورة المبدئية للمقياس على مجموعة من المحكمين، وفي ضوء ملاحظاتهم تم التوصل إلى الصورة النهائية للمقياس، ويتم تصحيح عبارات المقياس بإعطاء درجة تتراوح بين ١ : ٣ حسب اتجاه العبارة، ومن ثم تتراوح درجات المقياس ما بين ١٤٤ درجة وهي أقل درجة إلى ٤٤٤ درجة وهي أعلى درجة كما يتضح بجدول رقم (5)

جدول رقم (5)

محاور المقياس وما يتضمنه كل محور من استجابات

م	المحور	عدد الاستجابات	درجة كل استجابة	الدرجة الكلية للمحور
١	الرضا عن العمل	١٦	٣	٤٨
٢	الحوافز المادية والمعنوية	١٦	٣	٤٨
٣	مجهود وضغط العمل	١٦	٣	٤٨
	إجمالي عدد العبارات	٤٨		١٤٤

- التجربة الاستطلاعية: تم تجريب المقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية قوامها (٣٠) طالبة من طالبات الصف الثالث تخصص ملابس جاهزة. وتوصلت الباحثة إلى أن متوسط الزمن الحقيقي لتطبيق المقياس على العينة الأساسية للبحث هو (٤٥) دقيقة (زمن الحصة الدراسية). وبلغت قيمة الثبات بطريقة ألفا Alpha (٠,٨١٢) أي (٠,٨١) تقريباً ، وهو معامل ثبات مرتفع.

ثالثاً - الدراسة الميدانية ونتائجها:

إجراءات الدراسة الميدانية: مرّ التطبيق وفقاً للخطوات التالية:

١. اختيار العينة: تم اختيار عينة البحث من طالبات الصف الثالث تخصص الملابس الجاهزة بمدرسة ١٥ مايو الثانوية الصناعية بنات، وتكونت العينة من فصلين أحدهما يمثل المجموعة التجريبية (٣٥ طالبة) والثاني يمثل المجموعة الضابطة (٣٥ طالبة).
٢. التطبيق القبلي لأدوات البحث: تم تطبيق أدوات البحث على كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في بداية الفصل الدراسي الثاني، حيث بدأ التطبيق يوم الأحد الموافق ١٩/٢/٢٠١٧م، وانتهى يوم الثلاثاء الموافق ٢١/٢/٢٠١٧م، والجدول التالي يوضح نتائج تطبيق الأدوات قبلياً.

جدول رقم (6)

نتائج التطبيق القبلي لأدوات البحث على كل من المجموعتين التجريبية والضابطة

مستوى الدلالة	قيمة (ت)		درجة الحرية	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		البيان أدوات البحث
	الجدولية	المصوبة		الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	
غير دالة إحصائياً	٢,٠٠	٠,٤٤	٦٨	١,٠٤	٧,٩١	١,٠٦	٧,٨٢	الاختبار المعرفي
		٠,٥٦		٦,١٥	١٢٧,٠٦	٥,٨٢	١٢٧,١٧	مقياس المهارات
		٠,١٥		٥,٤٠	٦٤,٤٠	٥,٨٠	٦٤,٢٨	مقياس الاتجاه

يتضح من الجدول رقم (6) أن قيمة (ت) للتطبيق القبلي لأدوات البحث كانت غير دالة، وهذا يعني أنه لا يوجد فروق بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، مما يدل على أن هناك تكافؤ بين المجموعتين.

٣. تنفيذ التجريب الميداني للبحث:

تم تنفيذ التجربة الميدانية في العام الدراسي (٢٠١٦ / ٢٠١٧) ؛ حيث بدأ التدريس للمجموعتين من يوم الخميس الموافق ٢٣/٢/٢٠١٧م واستمر حتي يوم الأربعاء الموافق ٦/٤/٢٠١٧م، بواقع ست حصص أسبوعياً مقسمة على لقاءين، ولمدة فصل دراسي كامل. وتم توزيع الأنشطة على (١١) لقاء واللقاء الواحد عبارة عن ثلاث حصص كما هو موضح تفصيلياً بدليل المعلم.

٤. التطبيق البعدي لأدوات البحث: بعد الانتهاء من التدريس لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة، أعيد تطبيق أدوات البحث على كل من المجموعتين من يوم الأحد الموافق ٩ / ٤ / ٢٠١٧م إلي يوم الثلاثاء الموافق ١١ / ٤ / ٢٠١٧م؛ وذلك للحصول على البيانات البعديّة التي تساعد في العمليات الإحصائية الخاصة بنتائج البحث.

رابعاً - نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها:

يمكن عرض النتائج من خلال التالي:

١. نتائج البحث المرتبطة بالسؤال الثالث للبحث وهو: ما فاعلية الأنشطة التعليمية المتكاملة بين مقرر التخطيط وإدارة الإنتاج، والمقاييس، والرسم الفني، والمعدات في تنمية معارف ريادة الأعمال لدى طالبات تخصص الملابس الجاهزة بالمدرسة الثانوية الصناعية؟ وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم التحقق من صحة الفروض التالية:

- الفرض الأول: « يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى [٠,٠٥] بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي لصالح المجموعة التجريبية». وللتعرف على صحة الفرض السابق: تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات المجموعتين: الضابطة والتجريبية في الأداء البعدي للاختبار المعرفي، كما يوضحها جدول رقم (٧):

جدول رقم (٧)

قيمة «ت» لدلالة الفروق بين المجموعتين: الضابطة، والتجريبية في الأداء البعدي للاختبار المعرفي

مستوى الدلالة	قيمة «ت»		درجة الحرية	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		البيان أدوات البحث
	لجولية	لمصوية		الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	
دالة عند مستوى (٠,٠٥)	٢,٠٠	١٢,١٣	٦٨	٥,٣٨	١٥,٠٨	٣,٨٨	٣٠,٣٤	الاختبار المعرفي.

يتضح من الجدول رقم (٧): تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الأداء البعدي للاختبار المعرفي، تفوقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥).

- الفرض الرابع: « يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى [٠,٠٥] بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار المعرفي لصالح التطبيق البعدي».

وللتعرف على صحة الفرض السابق: تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات المجموعة التجريبية في الأداء القبلي والبعدي للاختبار المعرفي، كما يوضحها جدول رقم (٨):

جدول رقم (٨)

قيمة «ت» لدلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية في الأداء القبلي والبعدي للاختبار المعرفي

مستوى الدلالة	قيمة «ت»		درجة الحرية	التطبيق البعدي		التطبيق القبلي		البيان أدوات البحث
	لجولية	لمصوبة		الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	
دالة عند مستوى (٠,٠٥)	٢,٠٠	٣٠,٣٥	٦٨	٣,٨٨	٣٠,٣٤	١,٦١	٧,٨٢	الاختبار المعرفي.

يتضح من الجدول رقم (٨): تفوق المجموعة التجريبية في الأداء البعدي للاختبار المعرفي، تفوقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥).

٢. نتائج البحث المرتبطة بالسؤال الرابع للبحث وهو: ما فعالية الأنشطة التعليمية المتكاملة بين مقرر التخطيط وإدارة الإنتاج، والمقاييسات، والرسم الفني، والمعدات في تنمية مهارات ريادة الأعمال لدى طالبات تخصص الملابس الجاهزة بالمدرسة الثانوية الصناعية ؟

• الفرض الثاني: « يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى [٠,٠٥] بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مهارات ريادة الأعمال لصالح المجموعة التجريبية».

وللتعرف على صحة الفرض السابق: تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات المجموعتين: الضابطة والتجريبية في الأداء البعدي لمقياس مهارات ريادة الأعمال، كما يوضحها جدول رقم (٩):

جدول رقم (٩)

قيمة «ت» لدلالة الفروق بين المجموعتين: الضابطة، والتجريبية في الأداء البعدي لمقياس مهارات ريادة الأعمال

مستوى الدلالة	قيمة «ت»		درجة الحرية	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		البيان أدوات البحث
	لجولية	لمصوبة		الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	
دالة عند مستوى (٠,٠٥)	٢,٠٠	٣٦,٨٤	٦٨	٦,٠٠	١٢٨,٢٠	١٣,٤٤	٢٢٣,٥٠	مقياس مهارات ريادة الأعمال.

يتضح من الجدول رقم (٩): تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الأداء البعدي لمقياس مهارات ريادة الأعمال، تفوقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥).

• الفرض الخامس: « يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى [٠,٠٥] بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس مهارات ريادة الأعمال لصالح التطبيق البعدي».

وللتعرف على صحة الفرض السابق: تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات المجموعة التجريبية في الأداء القبلي والبعدي لمقياس مهارات ريادة الأعمال, كما يوضحها جدول رقم (10):

جدول رقم (10)

قيمة «ت» لدلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية في الأداء القبلي والبعدي لمقياس مهارات ريادة الأعمال

مستوى الدلالة	قيمة «ت»		درجة الحرية	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		البيان أدوات البحث
	لمصوبة	لجولية		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
دالة عند مستوى (٠,٠٥)	٣٧,٣٧	٢,٠٠	٦٨	٢٢٣,٤٩	١٣,٤٤	١٢٧,١٧	٥,٨٢	مقياس مهارات ريادة الأعمال.

يتضح من الجدول رقم (10): تفوق المجموعة التجريبية في الأداء البعدي لمقياس مهارات ريادة الأعمال، تفوقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥).

٣. نتائج البحث المرتبطة بالسؤال الخامس للبحث وهو: ما فاعلية أنشطة متكاملة بين بعض المقررات (المقاييسات، التخطيط وإدارة الانتاج، الرسم الفني، المعدات) في تنمية الاتجاه نحو ريادة الأعمال لدى طالبات تخصص الملابس الجاهزة بالمدرسة الثانوية الصناعية ؟

• الفرض الثالث: « يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى [٠,٠٥] بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو ريادة الأعمال لصالح المجموعة التجريبية».

وللتعرف على صحة الفرض السابق: تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات المجموعتين: الضابطة والتجريبية في الأداء البعدي لمقياس الاتجاه نحو ريادة الأعمال, كما يوضحها جدول رقم (11):

جدول رقم (11)

قيمة «ت» لدلالة الفروق بين المجموعتين : الضابطة ، والتجريبية في الأداء البعدي لمقياس الاتجاه نحو ريادة الأعمال

مستوى الدلالة	قيمة «ت»		درجة الحرية	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		البيان أدوات البحث
	لمصوبة	لجولية		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
دالة عند مستوى (٠,٠٥)	٢٢,٧٣	٢,٠٠	٦٨	٧٠,٦٠	٥,٥١	١١٥,٨٣	٩,٧٨	مقياس الاتجاه نحو ريادة الأعمال.

يتضح من الجدول رقم (٧): تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الأداء البعدي لمقياس الاتجاه نحو ريادة الأعمال، تفوقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥).

• الفرض السادس: « يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى [٠,٠٥] بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو ريادة الأعمال لصالح التطبيق البعدي».

وللتعرف على صحة الفرض السابق: تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات المجموعة التجريبية في الأداء القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو ريادة الأعمال, كما يوضحها جدول رقم (12):

جدول رقم (12)

قيمة «ت» لدلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية في الأداء القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو ريادة الأعمال

مستوى الدلالة	قيمة «ت»		درجة الحرية	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		البيان أدوات البحث
	لمصوبة	لجولية		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
دالة عند مستوى (٠,٠٥)	٢,٠٠	٣١,٣٠	٦٨	٩,٧٨	١١٥,٨٣	٥,٨٠	٦٤,٢٨	مقياس الاتجاه نحو ريادة الأعمال.

يتضح من الجدول رقم (12): تفوق المجموعة التجريبية في الأداء البعدي لمقياس الاتجاه نحو ريادة الأعمال، تفوقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥).

٤. نتائج البحث المرتبطة بالسؤال السادس للبحث وهو: ما العلاقة الارتباطية بين تنمية معارف ومهارات ريادة الأعمال لدى طالبات تخصص الملابس الجاهزة بالمدرسة الثانوية الصناعية واتجاهاتهم نحوها؟

وللإجابة عن السؤال الرابع فقد صيغ الفرض السابع التالي: « توجد علاقة ارتباط موجبة بين معارف ومهارات ريادة الأعمال لدى طالبات المجموعة التجريبية واتجاهاتهم نحوها».

وللتعرف على صحة الفرض السابق: تم حساب معامل الارتباط لبيرسون بين متغيرات البحث الثلاثة كما يوضحها جدول رقم (13):

جدول رقم (13)

قيم معاملات الارتباط بين متغيرات البحث الثلاثة

م	المتغيرات	مهارات ريادة الأعمال	الاتجاه نحو ريادة الأعمال
١	الاختبار المعرفي	٠,١١٩	٠,٠٢٠
٢	مهارات ريادة الأعمال	—	٠,٣١٧

يتضح من الجدول رقم (13): وجود ارتباط موجب بين متغيرات البحث الثلاثة.

من العرض السابق لنتائج البحث المرتبطة بالسؤال الثالث والرابع، يتبين أن الأنشطة التعليمية التعليمية المتكاملة ذات فاعلية عالية في تنمية معارف ومهارات ريادة الأعمال, وتكوين اتجاه إيجابي نحوها, وفي وجود علاقة ارتباط موجبة بين معارف ومهارات ريادة الأعمال لدى طالبات المجموعة التجريبية واتجاهاتهم نحوها. وتعزى نتائج البحث إلى ما يلي:

- إن طالبات المجموعة التجريبية متكافئات في كل العوامل مع طالبات المجموعة الضابطة باستثناء العامل التجريبي، وهو التدريس باستخدام أنشطة التعليم والتعلم المقترحة.

- اقتناع الطالبات بأهداف التدريس التي تم توضيحها لهن في اللقاء الأول، وتحديد دورها في مستقبلهم المهني ومواجهة سوق العمل.
- تعلم الطالبات من خلال الأنشطة التعليمية جعلتهن محوراً للعملية التعليمية، التي تهيئ لهن البيئة ليكتشفن المعلومة بأنفسهن بدلاً من أن تقدم لهن جاهزة.
- تعدد أساليب وطرق تدريس المفاهيم والحقائق والمعلومات بطريقة مناسبة وشائقة للطالبات، فإنه يسهل عليهن تعلم واكتساب أغلب المعلومات الأولية والمفاهيم التي يجب أن يتعرفن عليها في عالم ريادة الأعمال، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة كل من (عزيزة غمري، ٢٠٠٣)، و(محمد البلوشي، و نجلاء العجمية، ٢٠١٣)، و(منصور العتيبي، ومحمد موسي، ٢٠١٥).
- الأنشطة التعليمية / التعليمية المتكاملة لبّثت اهتمامات وقدرات الطالبات المختلفة، ووفرت لهن فرصة لإعمال العقل وتدريبه، فأصبح تقدمهن في الأنشطة أكثر دقةً، مما زاد من ثقتهم بأنفسهن، وإحداث نوع من التطور النوعي في القدرات العقلية المختلفة لهن، وتبيّن ذلك من خلال قدرتهن على الاحتفاظ بالمفاهيم في أذهانهن لفترة زمنية أطول، ونمو تدريجي في مهارات ريادة الأعمال، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة كل من و(محمد البلوشي، و نجلاء العجمية، ٢٠١٣)، و(منى حسين، ٢٠١٣)، و (Deba & et. Al., 2014).
- تعرّضت طالبات المجموعة التجريبية لخبرات جديدة، وتقديم المحتوى بطريقة لم يعتدن عليها من قبل، وما تضمنته من جاذبية، وإثارة عقلية، ودفعهن للنقاش والمشاركة والتفاعل في الأنشطة، مما جعلهن أكثر حيويةً ونشاطاً وسهّلن عليهن عملية اكتساب المفاهيم والمهارات، وهيأت لهن الفرصة للاستمرار في التعلم عن طريق ربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة (أحمد عياد، ٢٠٠١)، (ناصر درويش، ٢٠٠٨)، (لمياء حمزة، ٢٠٠٩)، (حاتم بخيت، ٢٠١٣).
- تضمنت الأنشطة المتكاملة محتوىً متنوعاً وشاملاً، بالإضافة إلى تنظيم الأنشطة بشكل متسلسل ومتتابع ومنظم ومتكامل حيث يربط بين المعارف والمهارات والاتجاهات الخاصة بريادة الأعمال في كل نشاط مما ساعد على تنمية كل منهما في عينة البحث، ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه (Minister of Education and Research & et. Al., 2010: 7)، و (Chatzichristou, S. & et. Al. , 2015).
- التعزيز الفوري بأساليب مناسبة ومتنوعة ساعد على زيادة دافعية الطالبات للتعلم وشجعهن على المشاركة في الأنشطة التعليمية التعليمية، وتنفيذهن للأنشطة والمهام التي تُطلب منهن بفاعلية دون سأم أو ملل.
- طبيعة الأنشطة التعليمية/التعليمية التي تجعلهن ينخرطن في العملية التعليمية بدافع ذاتي يشبع رغباتهن الداخلية، وباستغلال الطاقة الذهنية والجسمية في نشاط متكامل يتسم بالفردية والجماعية ويجلب المتعة النفسية وإثراء الخبرات، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة (منال مزيو، ٢٠١٤).

- شعور الطالبات بأهمية البرنامج لهن وللمستقبلهن المهني مما انعكس إيجاباً على اهتمامهن بالأنشطة وحرصهن على الاشتراك فيها، مما ساعد على وجود اتجاه إيجابي نحو ريادة الأعمال، ويتفق ذلك مع دراسة (منصور العتيبي، ومحمد موسي، ٢٠١٥).
- شغف واهتمام الطالبات لاكتساب وتنمية بعض معارفهن ومهاراتهن في ريادة الأعمال التي تؤهلهن لإقامة المشروع الخاص بهن؛ حيث إنها مطلب هام وأساسي للخريجين عند مواجهتهم لسوق العمل وتفاقم في مشكلة وأعداد البطالة، ويتفق ذلك مع دراسة (Valerio & et. Al., 2014)، و (Kankia, Nigeria, 2015).
- عرض مجموعة من المشروعات الخاصة الناجحة والتي كانت تُقيمها مجموعة من النساء ساعدت على تغير مخطط الطالبات لمستقبلهن بعد التخرج من حلم الزواج وبناء أسرة إلى حلم صاحبات مشروعات ريادية متميزة.

خامساً - التوصيات والمقترحات:

١. توصيات البحث:
 - أ. تطوير النظام التعليمي حتى يضمن توفير أعداد مناسبة من الخريجين في التخصصات التي يتطلبها سوق العمل.
 - ب. دمج ريادة الأعمال في المناهج التعليمية والبرامج التدريبية المختلفة في المراحل التعليمية المختلفة وخاصة بالتعليم الصناعي.
 - ج. وضع خطط تنفيذية لتعزيز غرس فكر ريادة الأعمال وتطبيقاته في جميع المجالات والأوساط، كونه يسهم في تنمية روح المبادرة والابتكار في أذهان الطلاب منذ الصغر.
 - د. ضرورة تضمين مشروعات تخرج فعلية لطلاب التعليم الصناعي بشكل عام وطلاب تخصص الملابس الجاهزة بشكل خاص، وتتخذ خطوات الأعمال الريادية وتسلسلها الحقيقي.
 - هـ. ضرورة الاهتمام بتدريب المعلمين على كيفية تعليم ريادة الأعمال؛ حتى يكونوا على دراية بتوجه سوق العمل؛ وذلك بالاستناد إلى احتياجاتهم التدريبية المستهدفة.
 - و. توفير قاعدة بيانات متكاملة ودقيقة ويتم تحديثها بشكل مستمر حول القوى العاملة ومؤهلاتهم وخبراتهم، وحصر شامل لفرص العمل المتاحة بالمجتمع.
 - ز. الاستفادة من تجارب الدول التي تفوقت في تطبيق المشروعات الريادية وتقديم وسائل الدعم التي تكفل نجاحها في تحقيق أهدافها، مع الأخذ في الاعتبار خصوصية البيئة المصرية وطبيعتها.
 - ح. إيجاد بنية تشريعية وقانونية تسهم في خلق بيئة مثالية لهذه المشاريع، وتعزيز قدرات الشباب لتأسيس مشاريعهم التجارية.
 - ط. إيجاد تسهيلات وقنوات تمويلية تساعد الشباب في بدء مشاريعهم التجارية الجديدة.
 - ي. توفير الدراسات والمعلومات اللازمة لتأسيس وتوسيع المشروعات الصغيرة، وتيسير طرق إطلاع الرواد الجدد عليها.

- ك. توفير الحماية الكافية للابتكارات التي تقدمها المشروعات الريادية.
- ل. إقامة معرض دائم لترويج منتجات المشروعات الريادية وتسويقها.

٢. البحوث المقترحة:

- تطوير مناهج تخصص الملابس الجاهزة بالمدرسة الثانوية الصناعية في ضوء متطلبات ريادة الأعمال.
- تطوير برنامج إعداد معلم الملابس الجاهزة بكليات التربية في ضوء متطلبات تنمية ريادة الأعمال.
- تصور مقترح لمنهج ريادة الأعمال بالتعليم الثانوى الصناعي وقياس فاعليته.

مراجع البحث

أولاً - المراجع العربية :

١. إبراهيم صابر عبد الرحمن قاسم (١٩٩٩): تصميم بعض الأنشطة التكنولوجية لطلاب المدرسة الثانوية الفنية الصناعية المعمارية وقياس فعاليتها، رسالة ماجستير، "غير منشورة"، كلية التربية، جامعة حلوان.
٢. إبراهيم صابر عبد الرحمن قاسم (٢٠٠٦): فاعلية نموذج تدريسي مقترح لتنمية بعض قدرات التفكير الإبداعي لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية المعمارية من خلال مادة الرسم الفني، رسالة دكتوراه، "غير منشورة"، كلية التربية، جامعة حلوان.
٣. أحمد عبد العزيز سليمان عياد (٢٠٠١): فاعلية استخدام الأنشطة التعليمية في تنمية بعض مهارات التخييل من خلال مادة الرسم الهندسي لطلاب المدرسة الثانوية الصناعية. رسالة ماجستير "غير منشورة"، كلية التربية - جامعة حلوان.
٤. أحمد عبد العزيز سليمان عياد (٢٠٠٧): تطوير مقررات التدريبات المهنية في المدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية في ضوء المستجدات التكنولوجية. رسالة دكتوراه "غير منشورة"، كلية التربية - جامعة حلوان.
٥. أحمد غنيمي مهنوي (٢٠١٤م): دور التعليم الثانوي الفني المزدوج في إكساب طلابه ثقافة ريادة الأعمال لمواجهة مشكلة البطالة في مصر. (السعودية، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد (٥٢)، الجزء الثاني) ص ٣١٣ - ٣٦١.
٦. أحمد فوزي نصر (١٩٩٥) : "فاعلية بعض الأنشطة المقدمة في رفع مستوى تحصيل التلاميذ الصف الأول الإعدادي المهني في مادة العلوم بمدارس المعوقين سمعياً"، القاهرة، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، العدد الثاني عشر، ديسمبر.
٧. أسماء ذكي محمد صالح : "استخدام الأنشطة المصاحبة في تدريس التاريخ لطلاب الصف الأول الإعدادي وأثرها في تحصيلهم المعرفي وتنمية اتجاهاتهم نحو المادة"، رسالة ماجستير، "غير منشورة"، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ٢٠٠١.
٨. أشرف فتحى محمد علي (٢٠٠٦): تصميم برنامج قائم على التكامل بين بعض المواد التكنولوجية والتدريبات المهنية لتنمية المهارات العملية لدى طلاب المدرسة الفنية الصناعية - وقياس فاعليته. رسالة دكتوراه، "غير منشورة"، كلية التربية، جامعة حلوان.
٩. أيمن عادل عيد (٢٠١٤): التعليم الريادي مدخل لتحقيق الاستقرار الاقتصادي والأمن الاجتماعي. - المملكة العربية السعودية - الرياض، المؤتمر السعودي الدولي لجمعيات ومراكز ريادة الأعمال "نحو بيئة داعمة لريادة الأعمال في الشرق الأوسط".
١٠. جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم (٢٠١٤م)؛ الخطة الإستراتيجية للتعليم قبل الجامعي (٢٠١٤م - ٢٠٣٠م) - معاً نستطيع تقديم تعليم جيد لكل طفل.
١١. حاتم محمد بخيت (٢٠١٣): فاعلية بعض الأنشطة المتكاملة لتنمية مهارات التذوق الجمالي والرسم المعماري لطلاب المدارس الثانوية الصناعية المعمارية. رسالة ماجستير "غير منشورة"، كلية التربية - جامعة حلوان.

١٢. حامد كريم الحدراوي (٢٠١٣): الريادة كمدخل لمنظمات الأعمال المعاصرة في ظل تبني مفهوم رأس المال الفكري دراسة ميدانية في مستشفى بغداد التعليمي. العراق - جامعة الكوفة، مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والادارية. ٩(٢٧): ٨٥ - ١٢٨.
١٣. حسن شحاته (٢٠٠٦): النشاط المدرسي .. مفهومه ووظائفه ومجالات تطبيقه. القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، ط٩.
١٤. حلمي أحمد الوكيل ، محمد أمين المفتي (١٩٩٢): "المناهج" ، القاهرة ، الأنجلو المصرية.
١٥. دعاء سعيد أحمد (٢٠١٥): فعالية برنامج قائم على منهج الأنشطة لتنمية الشعور بالانتماء لدى عينة من أطفال ما قبل المدرسة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٦(٢): ٥٣ - ٩١.
١٦. رسلان محمد، نصر عبد الكريم (٢٠١١م): واقع ريادة الأعمال الصغيرة والمتوسطة وسبل تعزيزها في الاقتصاد الفلسطيني. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، العدد (٢٣)، الجزء (٢).
١٧. زايد مراد (٢٠١٠م): الريادة والإبداع في المشروعات الصغيرة والمتوسطة. (الجزائر: الملتقى الدولي "المقاولاتية - التكوين وفرص الأعمال بكلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير. جامعة محمد خيضر)
١٨. سمير أبو مدللة، و مازن العجلة (٢٠١٢م): ريادة الأعمال في فلسطين"الخصائص والتحديات".(فلسطين: الجامعة الإسلامية بغزة - كلية التجارة، أعمال مؤتمر الشباب والتنمية في فلسطين.. مشكلات وحلول.ص ص ١١٨ - ١٤٢.
١٩. شيرين عيد مرسي مشرف، و دلال محمد الجريدة (٢٠١٤): استراتيجية مقترحة للتعليم الفني الصناعي في مصر لتلبية احتياجات سوق العمل. السعودية ، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد (٥١)، ص ص ٢٤٩ - ٢٨٦.
٢٠. عادل اللقاني (٢٠١٣): ريادة الأعمال حلمك الكبير في مشروعك الصغير. كتاب لغة العصر، مجلة الأهرام للكمبيوتر والإنترنت والاتصالات.ص ص ١٢ - ١٤
٢١. عامر بن محمد بن عامر العيسري، و ربا بنت عامر بن هلال الجابري (٢٠٠٤): واقع الأنشطة التربوية وأثرها على التحصيل الدراسي للطلاب من وجهة نظر الطلاب والمعلمين. سلطنة عمان - مسقط، وزارة التربية والتعليم.
٢٢. عاطف صابر الشناوي (٢٠١٣): تطوير برنامج الإعداد التخصصي لفنى نجارة الأثاث بالمدرسة الثانوية الصناعية فى ضوء المستويات المعيارية اللازمة وقياس فعاليته على نواتج تعلم الطلاب. رسالة دكتوراه ، "غير منشورة" ، كلية التربية ، جامعة حلوان.
٢٣. عزيزة بنت حسن عبد الله غمري (٢٠٠٣): فعالية استخدام الأنشطة التعليمية التعليمية المصاحبة لاكتساب المفاهيم الجغرافية لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي بمحافظة جدة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للبنات، جدة - المملكة العربية السعودية.
٢٤. فهمي توفيق محمد مقبل (٢٠١١): النشاط المدرسي مفهومه وتنظيمه وعلاقته بالمنهج. عمان ط٢.
٢٥. لمياء محمد على أحمد علي حمزة (٢٠٠٩): فاعلية بعض الأنشطة التعليمية المتكاملة لتنمية المهارات العملية لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية المهنية. جامعة الأزهر - مجلة كلية التربية، ١٤٠ (٢) : ١ - ٣٩.

٢٦. ماهر الحشوة (٢٠١٢): التربية من أجل الريادة في فلسطين: دراسة استكشافية. فلسطين - القدس ورام الله، معهد أبحاث السياسات الاقتصادية الفلسطينية (ماس).
٢٧. محمد بن علي بن عبد الله البلوشي، ونجلاء بنت يوسف بن محمد العجمية (٢٠١٣): فاعلية برنامج إرشادي جمعي في تنمية القدرات المعرفية والمهارية والسمات الشخصية لطلبة الصف العاشر في ريادة الأعمال. الامارات العربية المتحدة - أبو ظبي، الأمانة العامة لجائزة خليفة التربوية.
٢٨. مرفت صالح (١٩٩٨) : "تصميم مشروعات متكاملة لتحقيق أهداف مقررات المواد الفنية التكنولوجية لطلاب المدرسة الثانوية الصناعية وقياس معالجتها"، رسالة دكتوراه ، "غير منشورة" ، كلية التربية ، جامعة حلوان.
٢٩. منال بنت عمار مزيو (٢٠١٤): الدور التربوي للأنشطة الطلابية في تنمية بعض المبادئ التربوية لدى طالبات المرحلة المتوسطة بتبوك. مجلة العلوم التربوية. ٤(١): ٦٠٢ - ٦٠٥.
٣٠. منذر المصري، و محمد الجمري، و أحمد الغساني، أبو بكر بدوي (٢٠١٠م): التعليم للريادة في الدول العربية "دراسة حالة عن الدول العربية " الأردن، تونس، سلطنة عمان، ومصر" والتقرير التوليقي". (ألمانيا - بون ، مركز اليونسكو - يونيفوك الدولي للتعليم والتدريب التقني والمهني، لبنان - بيروت، مكتب اليونسكو للتربية في الدول العربية).
٣١. منصور بن نايف العتيبي ومحمد فتحي على موسى (٢٠١٥): الوعي بثقافة ريادة الأعمال لدى طلاب جامعة نجران وإتجاهاتهم نحوها "دراسة ميدانية". مجلة كلية التربية - جامعة الأزهر، ١٦٢ (٢)، ٦٧٠ - ٦١٥.
٣٢. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (٢٠١٤م): إعداد الشباب العربي لسوق العمل.. استراتيجية لإدراج ريادة الأعمال ومهارات القرن ال ٢١ في قطاع التعليم العربي. (الجمهورية التونسية: البرنامج العربي لتحسين جودة التعليم).
٣٣. منى حمودة حسين (٢٠١٣م)؛ فاعلية استراتيجية مقترحة في تدريس مقرر تخطيط وإدارة الإنتاج لتنمية مهارات ريادة الأعمال والاتجاه نحو العمل الحر والتحصيل المعرفي لدى طلبة المدرسة الصناعية الثانوية الزخرفية. (السعودية، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد (٣٨)، الجزء الثالث) ص ص ٢٩٤ - ٣٤٨.
٣٤. مهند حامد (٢٠٠٧م): نحو سياسات لتعزيز الريادة بين الشباب في الضفة الغربية وقطاع غزة. فلسطين - القدس، معهد أبحاث السياسات الاقتصادية الفلسطينية "مات".
٣٥. ناصر أحمد ذكي درويش (٢٠٠٨): تصميم بعض الأنشطة التعليمية في التدريبات المهنية لتنمية المهارات العملية باستخدام استراتيجية حل المشكلات لطلاب المدارس الثانوية الصناعية المعمارية. رسالة ماجستير "غير منشورة"، كلية التربية - جامعة حلوان.
٣٦. هالة السكري، و كونستانس فان هورن، و زينج-يو هوانج، و معاوية محمد العوض (٢٠١٤م): ريادة الأعمال "منظور اماراتي". (جامعة زايد: معهد الدراسات الاجتماعية والاقتصادية)
٣٧. وائل أحمد راضي (١٩٩٩): فاعلية مقرر مقترح لمادة المقاييس بالتكامل مع مادة الرسم الفني لتنمية كفاءة طلاب المدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية. رسالة ماجستير، "غير منشورة"، كلية التربية، جامعة حلوان.

٣٨. وائل أحمد راضى (٢٠٠٤): فاعلية برنامج مقترح للتكامل بين المواد التكنولوجية لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لطلاب شعبة الصناعات التشكيلية بكلية التربية من خلال مقرر التطبيقات العملية، رسالة دكتوراه، "غير منشورة"، كلية التربية، جامعة حلوان.
٣٩. وزارة التربية والتعليم بالسعودية : دليل المعلم الجديد للتدريس الفعال. برنامج المعلم الجدد، مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام.
٤٠. وزارة التربية والتعليم: الخطة الدراسية لمناهج المدرسة الثانوية الصناعية للعام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦، (القاهرة: الإدارة العامة للتعليم الصناعي، القرار الوزاري رقم ١٩٦ في ٢٤/٨/١٩٨٩).
٤١. وليد أحمد جابر (٢٠٠٥): طرق التدريس العامة.. تخطيطها وتطبيقاتها التربوية. الأردن - عمان: دار الفكر، ط ٢.
٤٢. ياسر سالم المري (٢٠١٣): ريادة الأعمال الصغيرة والمتوسطة ودورها في الحد من البطالة في المملكة العربية السعودية.. دراسة تحليلية مقارنة. المملكة العربية السعودية - الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية - كلية الدراسات العليا، رسالة دكتوراه.

ثانياً - المراجع الأجنبية :

43. Arzeni, S. (2014): Supporting entrepreneurship in the vocational training system in Tunisia. OECD.
44. Chatzichristou, S. & et. Al. (2015): Entrepreneurship Education: A road to success...13 Case studies- Prepared for the study 'Compilation of evidence on the impact of entrepreneurship education strategies and measures, Luxembourg, Publications Office of the European Union.
45. Chris, H. & Peter, L. (2000) : Integrating Pastoral and Academic Work in Comprehensive Schools Agermean Model, Educational Review, Vol. 52 , No. 1.
46. DALUBA, NOAH EKEYI , ODIBA, ISAAC ABDUL (2013) : Evaluation of Entrepreneurship Skills Development In Students Of Vocational And Technical Education Programmes In Colleges of Education In Kogi State, Nigeria. Journal of Research on Humanities and Social Sciences, Vol.3, No.2, 2013
47. Deba, A.; Deba, A. ; Mallanti, A. ; Habibu, A. (2014): ENHANCING ENTREPRENEURIAL SKILLS OF UNDERGRADUATE SCIENCE, VOCATIONAL AND TECHNICAL EDUCATION STUDENTS. Journal of Technical Education and Training (JTET),6(21): 138-155.
48. Gibcus, Petra & et. Al (2012): Effects and Impact of Entrepreneurship Programmes in Higher Education, European Commission, General for Enterprise and Industry.
49. Havinal, V. (2009): Management and Entrepreneurship. New Delhi, New Age International (P) Ltd.
50. J.F. Maigida , T.M. Saba, J.U. Namkere (2013): "Entrepreneurial Skills in Technical Vocational Education and Training as A strategic Approach for Achieving Youth Empowerment in Nigeria". International Journal of Humanities and Social Science, 3(5):303-310.
51. Jamilu Danyaro Kankia (2015): ENHANCING ENTREPRENEURSHIP IN TECHNICAL AND VOCATIONAL EDUCATION AT TERTIARY EDUCATION LEVEL TO MEET THE CHALLENGES OF THE

- GLOBALIZATION IN NIGERIA. MALAYSIA - Kuala Lumpur, E- Proceeding of the 3rd Global Summit on Education GSE, 9-10 March .
52. Jang, H.; Reeve, J; Deci, E. (2010): Engaging Students in Learning Activities: It Is Not Autonomy Support or Structure but Autonomy Support and Structure. Journal of Educational Psychology, American Psychological Association, 102(3): 588–600
 53. Kankia, J. ; Nigeria, K. (2015): ENHENCING ENTPRENURSHIP IN TECHNICAL AND VOCATIONAL EDUCATION AT TERTIARY EDUCATION LEVEL TO MEET THE CHALLENGES OF THE GLOBALIZATION IN NIGERIA. MALAYSIA-Kuala Lumpur, E- Proceeding of the 3rd Global Summit on Education GSE, 9-10 March, 777-785.
 54. Krishnakumar, S. & Rao, S. (2011): "Learning and Development Premise in Entrepreneurial Orientation for Employees in an Indian Context". African Management, 5(26), 10776-10784.
 55. Raposo, M. , Paço, A. (2011): Entrepreneurship Education: Relationship between education and entrepreneurial activity. Psicothema, 23 (3): 453-457
 56. Robert .C. Wicklen (1993): "Development Goals and Obgecctives For a process – Based Tecnology Education Curriculum" ,Journal of Industrial Teacher Education, V 30, N 3, Spr .
 57. Taddle Creek Rd (2002): Integrated Supply Chain Management, File: 11 A: Integrated Supply Chain Management Htm, 18 February.
 58. the European Commission, DG Enterprise and Industry (2012): Effects and impact of entrepreneurship programmes in higher education, **European Union- Brussels**.
 59. The Ministry of Education and Research,the Ministry of Local Government and Regional Development and the Minister of Trade and Industry (2010): Entrepreneurship in Education and Training – from compulsory school to higher education 2009–2014, Norway.
 60. The Quality Assurance Agency for Higher Education (2012) : Enterprise and entrepreneurship education:Guidance for UK higher education providers.
 61. Thomas M. Cooney (2012): Entrepreneurship Skills for Growth-Orientated Businesses. Report for the Workshop on ‘Skills Development for SMEs and Entrepreneurship’, Copenhagen, 28 November.
 62. Valerio,A. ; Parton,B.; Robb,A. (2014): Entrepreneurship Education and Training Programs around the World: Dimensions for Success, Washington, International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank.

ثامشاً - مراعاع الانترنٲ:

٦٣. برنامج إصلاح الٲعللم الفنى والٲدرب المهنى فى مصر بٲمول مشٲرك من الءكومة المصرىة والائءاء الأوروبى: الاسٲراٲىجىة القومىة لإصلاح منظموة الٲعللم الفنى والٲدرب المهنى فى مصر (٢٠١٢-٢٠١٧) ...الٲنمىة المسٲدامة والٲوظلف من ءلال قوى عاملة مؤهلة. Retraived at 11- 5-

2016. From : <https://issuu.com/nany-alb/docs>

٦٤. هىئة ضمان الءوءة والاعٲماء (٢٠١٥): ورشة عمل بعنوان " رىءاة الاعمال والٲوظلف بالٲعللم الفنى". هىئة ضمان الءوءة والاعٲماء بالٲعاون مع مشروع الٲؤامة (الائءاء الأوروبى).

Retraived at 10- 5- 2016. From : <http://naqaee.eg/?p=1390>

65. Bernstein, A. (2011): Nature vs. nurture: Who is Interested in Entrepreneurship Education? A study of Business and Technohogy

- Undergraduates based on Social Cognitive Career Theory. ProQuest, UMI, Dissertations Publishing. Retrieved at 21- 5- 2016. From : <http://gradworks.umi.com/34/33/3433540.html>
66. Contreras, M. (2013) : Interpersonal Skills for Entrepreneurs. <http://bookboon.com/en/interpersonal-skills-for-entrepreneurs-ebook>
67. Hytti, U. (2003): "From Unemployment to Entrepreneurship: Constructing Different Meanings". Poland – Lodz: Paper Presented in the 17th Workshop on November 20-21. Retrieved at 10- 2- 2016. From : <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=D304098C2429E6F9EAD5B909ECD8A65E?doi=10.1.1.200.9544&rep=rep1&type=pdf>
68. Mehralizadeh, Y. & Sajady, H.(2006): "A Study of Factors Related to Successful and Failure of Entrepreneurs of Small Industrial Business with Emphasis on their Level of Education and Training". Social Science Electronic Publishing, Inc., Ahvaz, Iran: University of Shahid Chamran. Retrieved at 2- 3- 2016. From : http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=902045
69. Parker, S. C. (2008): "Entrepreneurship: Self-Employment and the Labour Market". Oxford Handbook of Entrepreneurship. New York: Oxford University Press. Retrieved at 21- 3- 2016. From : <http://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780199546992.001.0001/oxfordhb-9780199546992-e-16>
70. Shane, E. (2011): The impact of Entrepreneurship Education an Exploratory Study of MBA Graduates in Ireland. Thesis for degree of master of Business Studies. University of Limerick. <https://ulir.ul.ie/handle/10344/1663>
71. Van Stel, A.; Thurik, R. ; Verheul, I. & Baljeu, L. (2008): "The Relation between Entrepreneurship and Unemployment in Japan". Rotterdam: Tinbergen Institute. Retrieved at 2- 3- 2016. From : <http://papers.tinbergen.nl/07080.pdf>



كلية التربية
المجلة التربوية

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

تكوين الطالب الباحث بكلّيات التربية في ضوء بعض الاتجاهات الحديثة

اعداد

د. / محمد محمد اللطيف محمد

مدرس بقسم أصول التربية

كلية التربية- جامعة سوهاج

DOI: 10.21608/edusohag.2018.4617

المجلة التربوية - العدد الحادى والخمسون - يناير ٢٠١٨م

Print:(ISSN 1687-2649)

Online:(ISSN 2536-9091)

ملخص الدراسة باللغة العربية

تسعى الدول المتقدمة الحريصة على التفوق العلمي إلى المحافظة على نسبة عالية من العلماء والباحثين، والأيدي العاملة الفنية، عن طريق العناية بالتعليم وتوفير فرص التدريب وإكساب الطلاب الخبرات العلمية والتقنية من مواردها، كما فرضت المتغيرات المعاصرة ضرورة إعادة النظر في التكوين الجامعي للطلاب، وتطوير المؤهلات المعرفية والمنهجية التي يتلقاها بجعلها مواكبة للمستجدات والأهداف التي تسعى إليها، ومواكبة المفاهيم المستحدثة للوصول إلى أفضل تأهيل للطلاب، وأصبحت كليات التربية مطالبة اليوم بمراعاة ذلك من خلال توسيع تكوين الطالب الباحث نظرياً وتطبيقياً ليتمكن من تحمل مسؤولياته لمسايرة المستجدات التربوية التي يفرضها واقع التعلم.

واستهدفت الدراسة الوقوف تكوين الطالب الباحث بكليات التربية في ضوء بعض الاتجاهات الحديثة من خلال التعرف على التعرف على الأساس الفكري لتكوين الطالب الباحث في ضوء الأدبيات التربوية المعاصرة، والتعرف على بعض الاتجاهات الحديثة في تكوين الطالب الباحث في بعض الدول المتقدمة والكشف عن درجة الاختلاف بين متوسط استجابات أفراد العينة حول واقع تكوين الطالب الباحث في كليات التربية في ضوء بعض الاتجاهات الحديثة.

واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال جمع الأدبيات ذات الصلة بالدراسة الحالية وتحليلها للإفادة منها في الوقوف على تكوين الطالب الباحث بكليات التربية في ضوء بعض الاتجاهات الحديثة.

وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها:

- اهتمام كليات التربية بدرجة متوسطة بتعريف الطلاب بطرق الحصول على المعرفة والتي تعددت في الوقت الحالي في ضوء المتغيرات المعاصرة وما تتضمنه من ثورة تكنولوجية وانفجار معرفي، وتعدد المصادر المختلفة للمعرفة سواء تقليدية أو تقنية.
- وجود قصور من قبل الكليات في الإلمام بالمستجدات العلمية في ميدان التخصص، مما يعني تقليدية الأداء الجامعي وقلة ارتباطه بالمستجدات.
- وجود قصور شديد في التعريف بمناهج البحث العلمي وأساليب تطبيقه في العلوم

- التربوية، واستثمار تقنيات المعلومات في حل المشكلات، ورفع مستوى الحرية الأكاديمية للطالب الباحث، والتعريف بحماية الملكية الفكرية، مفهومها وتشريعاتها، ومعرفة الخطوات الإجرائية للبحوث العلمية وفق المعايير العالمية.
- وجود قصور من قبل الكلية في تنمية مهارات الطلاب على توظيف تكنولوجيا المعلومات في حل مشكلات البحث العلمي وجود العديد من أوجه القصور في توفير بيئة داعمة للبحث العلمي.
- هناك ضعف في وجود تشريعات تيسر الشراكات البحثية مع مؤسسات المجتمع المختلفة.

Formation of student Researcher in the Faculties of Education in the Light of some Recent Trends

Introduction:

The Developed Countries keen on Scientific Excellence Seek to maintain a high Percentage of Scientists, Researchers, and Technical Manpower by taking care of Education and Providing Training Opportunities and Providing Students with Scientific and Technical Expertise from their Resources. And the Methodology Received by Making them keep up with the latest Developments and Objectives Pursued by them, and keep abreast of the Concepts Developed to reach the best Qualification for the Student, and the colleges of Education are Required today to take this into account by Expanding the Composition of the Student theoretically and applied So that he can assume his Responsibilities to keep up with the Educational Developments Imposed by the Reality of learning.

The Study aimed to determine the Composition of the Student Researcher in the Faculties of education in the light of some Recent Trends Through the Identification of the Basis of intellectual composition of the student researcher in the light of Contemporary Educational literature, and to Identify some of the Recent Trends in the Composition of Student Researcher in some Developed Countries and Detect the Degree of Difference between the average Responses The Sample on the Reality of the Composition of the Student Researcher in Colleges of Education in the Light of some Recent Trends.

The Study used the Descriptive Method by Collecting the literature Related to the Current Study and Analyzing it to be used to Determine the

Composition of the Student Researcher in the Faculties of Education in the light of some Recent Trends.

The Study Reached Results, Including:

- The interest of Faculties of Education to a Degree in the definition of Students in the ways of obtaining knowledge, which are many at the present time in the light of contemporary variables and the implications of technological revolution and knowledge explosion, and the multiplicity of different sources of knowledge, whether Traditional or technical.
- The Existence of Deficiencies by Colleges in the knowledge of Scientific Developments in the field of Specialization, which means Traditional University Performance and lack of Relevance to Developments.
- The Existence of severe deficiencies in the definition of Scientific Research methods and methods of application in Educational Sciences, the investment of information technology in solving problems, Raising the level of Academic Freedom of the Student Researcher, and the definition of Intellectual property protection, Concept and Legislation and know the Procedural Steps of Scientific Research According to International standards.
- The Existence of Deficiencies by the College in developing the Skills of Students to Employ Information Technology in Solving Scientific Research problems and the Existence of many Shortcomings in providing a supportive Environment for Scientific research.
- There is a lack of legislation that facilitates Research partnerships with different Community Institutions

المبحث الأول

مقدمة:

لعل أبرز ما يميز العالم المعاصر هو الانفجار المعرفي، حيث تزداد المعرفة بشكل هائل ومطرّد كما وكيفاً، وما يبدو من تطورات تقنية ثورية في يومنا هذا تصبح عن قريب بحاجة إلى تحديث ومع الحاجة المتزايدة لاستثمار التعليم في مواكبة هذه التغيرات تقع على التربية مسؤولية ضخمة نحو قيادة المجتمعات قيادة علمية وتقنية (القمش، ٢٠٠٨، ١٥٨٩).

لذلك تسعى الدول المتقدمة الحريصة على التفوق العلمي إلى المحافظة على نسبة عالية من العلماء والباحثين، والأيدي العاملة الفنية، عن طريق العناية بالتعليم وتوفير فرص التدريب واكتساب الخبرات العلمية والتقنية من مواردها (الجرجاوي وحمام، ٢٠٠٥، ١٣).

وأصبحت الجامعات اليوم مطالبة بتغيير منهجيتها في إعداد الطلاب والانتقال من الطرق التقليدية في الإعداد إلى لتواكب تطلعات الأفراد وطموحات الدول والمجتمعات من أجل إعداد جيل قادر على تحمل مسؤولية التطوير ومواصلة الإبداع والابتكار.

حيث فرضت التغيرات المعاصرة مفاهيم جديدة في الحياة المهنية مثل مفاهيم العولمة وثورة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات وكان لهذه المفاهيم انعكاساتها في طبيعة ونظرية مهنة التعليم من جهة وفي تقنيات ونظريات إعداد المعلم من جهة أخرى فكان من الطبيعي أن يُعاد النظر في منظومة إعداد المعلمين لتصبح أكثر ملائمة مع معطيات العصر (البحيري، ٢٠٠٥، ٢٠١).

بهدف إعداد الطالب وتأهيله لمواكبة هذا العالم المتطور لذلك أصبحت الجامعة عامة وكليات التربية خاصة مدعوة لإعادة النظر في مناهجها ومعطياتها بحيث تواكب المستجدات وتسهم في تحقيق التنمية المستدامة للمجتمعات.

كما فرضت التحديات المعاصرة مزيداً من التخصصات في مجال إعداد المعلم خاصة علوم البيئة وتكنولوجيا التعليم والإعلام والاتصالات والحاسبات الالكترونية وغيرها، وبالتالي مزيداً من إعادة النظر في نظم وبرامج إعداد المعلم وتطويرها بما يتلاءم والتغيرات المذهلة والمتلاحقة في الآونة الحالية وفي المستقبل (طنش، ٢٠٠٠، ١٧٣). بهدف إعداد الطالب الباحث الذي يمكنه التجديد والتطوير مستقبلاً في تخصصه ومهنته.

وليس هناك من شك في أن الإمكانيات العقلية للباحث في العالمين العربي والإسلامي

وفي الأقطار النامية عموماً، لا تختلف عن مثيلاتها لغيرهم من الباحثين، وليس أدل على ذلك من تفوق وبرزو الكثيرين من العلماء في هذه الأقطار في المؤسسات البحثية القائمة في العالم من جامعات أو مراكز بحثية متقدمة، إلا أن الباحث في هذه الأقطار ما إن يعود إلى وطنه حتى تبدأ قابليته بالضمور وينضب إنتاجه في ضوء غياب المؤسسات البحثية الرصينة والإهمال الصارخ الذي يعاني منه البحث العلمي في بلده (خضر، ١٩٩٤، ١).

فالمفكرين الذين يسعون إلى اختيار المعلم وإعداده وتنميته أثناء الخدمة ينطلقون من فكرة التعلم مدى الحياة، وتعني فكرة التعلم مدى الحياة بالنسبة للمعلمين أنه لا يمكن للمعلم أن يعيش مدى حياته بمجموعة محددة من المعارف والمهارات، فتحت ضغط الحاجات الداخلية وكثرة المتغيرات نجد أن التعليم كعملية تصل أهميتها الحقيقية ليس فقط في اكتساب المعلومات ولكن في تنمية المعلمين تنمية شاملة، فالهدف إذن هو المعلم الخلاق المبدع وليس المعلم الذي يقتصر في حياته على المعارف والمهارات التي حصل عليها واكتسابها في مؤسسات الإعداد (القمش، ٢٠٠٨، ١٥٨٩).

هذا وتشير إستراتيجية تطوير التربية العربية إلى أن التطوير المنشود في الأمة العربية، لا يتم إلا بالاعتماد على المعلمين، باعتبارهم عنصراً أساسياً من عناصر هذا التطوير؛ ولما لهذا العنصر من أهمية، فإن هناك كثيراً من الاعتبارات التي تبرز الدعوة إلى مراجعة برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة وتجويد نوعية التعليم واستيعاب الاتجاهات الحديثة فيه، والالتزام بمبدأ التربية المستديمة وظهوره كاستجابة لحقيقة التغير الذي يفرض على المعلمين أن يكونوا رواداً فيه، وتطوير الأنظمة التربوية يتطلب إحداث تغييرات جوهرية في مهمات المعلمين وفي كيفية أدائها (القمش، ٢٠٠٨، ١٥٨٩ - ١٥٩٠).

فالمعارف التي يكتسبها الطالب اليوم أثناء التكوين الأساسي في الجامعات لا يمكنها أن تكون كافية للفرد لمزاولة نشاطه المهني طوال حياته العملية بسبب التطور المستمر للعلوم والتقنيات، وإدخال مواضيع جديدة في المقررات غير مألوقة لدى المدرسين في مناهج التعليم ومحتوياته، مما يفرض على المعلمين عدم الاقتصار على المعلومات التي تلقوها في تكوينهم الأساسي، كما أن تحقيق النمو والاستقرار السياسي يتطلب تكوين أطر متحفزة ومؤهلة مع الأخذ بعين الاعتبار ضرورة التطوير والتجديد التكنولوجي في مرحلة ما، والتي تجعل معارف وكفاءات الأطر العاملة متجاوزة بسرعة، ولذلك فإن العمل بالنسبة لغير المؤهلين سوف

يستمر في التقهقر بينما تبقى الأعمال التي تتطلب مؤهلات عالية واستعدادات خاصة في تزايد مستمر (أولحاج، ٢٠٠١: ١٦١).

ولذلك فالمتغيرات المعاصرة تستدعي إعادة النظر في التكوين الجامعي للطالب، وتطوير المؤهلات المعرفية والمنهجية التي يتلقاها بجعلها مواكبة للمستجدات والأهداف التي تسعى ومسايرة من خلال تبني تقنيات جديدة في التدريس، ومواكبة المفاهيم المستحدثة للوصول إلى أفضل تأهيل ممكن كما في الجامعات المتقدمة، وكلليات التربية مطالبة اليوم بمراعاة ذلك من خلال بتوسيع تكوين الطالب الباحث نظرياً وتطبيقياً، ليتمكن من تحمل مسؤولياته لمسايرة المستجدات التربوية التي يفرضها واقع التعلم.

مشكلة الدراسة:

لم تعد مخرجات التعليم الجامعي في العالم العربي وفي مصر خاصة مقبولة بوصفها مصدراً لإعداد القوى العاملة القادرة على الانخراط في العمل ومباشرة مهامها بكفاءة لاسيما في كليات التربية حيث تتزايد الأعباء الملقاة على كاهل المعلم حتى أصبح مسئولاً عن المعرفة ومنتجاً لها ومفكراً ومجدداً وباحثاً ومؤصلاً للفكر والعلم ولم يعد مجرد ناقل للمعرفة، ومن ثم كان من الضروري البحث عن صيغة جديدة تضمن فعالية المعلم العالية الرائدة... وكان من الضروري البحث عن معايير توجه عملية الإعداد المهني للمعلمين، والتي تمثل في مجملها مجموعة من الكفايات المهنية التي يشترط أن يكتسبها المعلم قبل إجازة التدريس والتي تُعد أساس الاعتراف به مهنيّاً كمعلم أو معلم معتمد (البحيري، ٢٠٠٥، ٢٠١).

كما أثبتت الدراسات السابقة تدني الإعداد الثقافي بكلليات التربية، واعتماد كليات التربية على التحصيل الدراسي والدرجات في اختيار وتخريج الطلاب، كما أكدت روتينية العمل الجامعي التي يندر بها التأكد من قبول الطلاب الذين لديهم السمات الفكرية والشخصية للعمل بمهنة التدريس (الدمهوري ومحمود، ٢٠٠٠).

كما أن غالبية البرامج التي يتم إعداد الطلاب في ضوءها لا تساير المتطلبات المعاصرة والاتجاهات الحديثة في مجال الإعداد الجامعي للطلاب والتي يرجى توافرها لدى الخريجين لاسيما إكسابهم مهارات البحث العلمي وإعدادهم ليكونوا باحثين في تخصصهم قادرين على الإبداع والابتكار بالإضافة للمعرفة.

فعلى مستوى طبيعة التكوين الجامعي يلاحظ انغلاق هذا التكوين وعدم انفتاحه على

محيطه المحلي والوطني والدولي وغير مواكب لتحولات التنمية فضلاً عن أنه غير مسير للتطورات التي تعرفها باطراد مجالات المعرفة الأخرى (الشرقاني، ٢٠٠٠، ١١٨)

كما أكدت بعض الدراسات أن المجتمعات العربية تنظر للبحث العلمي نظرة لا تليق به من حيث أولويته مما أدى إلى وجود ندرة في الباحثين وندرة في تكوين الفرق البحثية في المجتمعات العربية بسبب انشغال أعضاء هيئة التدريس في العمل الإضافي بسبب العجز المالي مما أدى إلى انخفاض معدل الإنتاجية العلمية فما ينتج سنوياً في الوطن العربي لا يتعدى ١٥ ألف بحث مما أدى إلى تدهور البحث العلمي في البلاد العربية تدهور المجتمعات العربية وتأخرها عن ركب الحضارة (العكنة، ٢٠١١، ٣٤ - ٣٥).

كما أن إعداد المعلم في عالمنا العربي يفتقر إلى معايير الجودة العالمية والقيم المنشودة في كل أمة وتغلب عليه الطرق التقليدية، على الرغم من كون برامج إعداد المعلم هي الركيزة الأساسية لتكوين المعلم.

فلسفة التكوين تؤسس على اختيار المعلم في ظل معايير ملائمة والاعتماد على الإجراء التحليلي القائم على تحليل الأنشطة والمهام التي يقوم بها المعلم حالياً ومستقبلاً وتحديد المعارف التي يتضمنها برنامج التكوين في هذا التحليل (البحيري، ٢٠٠٥، ٢٠٤).

وفي ضوء ما سبق يتضح وجود خلل بالجامعات في إعداد وتكوين الطلاب وإكسابهم المهارات التي تؤهلهم ليكونوا باحثين في المستقبل لاسيما إعداد الطالب المعلم ليكون باحثاً يمتلك الكفاءة اللازمة لمواجهة التحديات العلمية والفكرية والثقافية التي تنتج عن الانفجار المعرفي والعمل على إعداده ليكون باحثاً في مجاله يمكنه فهم مستجدات العصر والمساهمة في إنتاج المعرفة.

تساؤلات الدراسة:

بناء على ما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: ما واقع تكوين الطالب الباحث بكميات التربية في ضوء بعض الاتجاهات الحديثة؟ ويتفرع من السؤال الرئيس ما يلي:

- ما الأساس الفكري لتكوين الطالب الباحث في ضوء الأدبيات التربوية المعاصرة؟
- ما هي بعض الاتجاهات الحديثة في تكوين الطالب الباحث في بعض الدول المتقدمة؟
- ما واقع تكوين الطالب الباحث بكميات التربية في ضوء بعض الاتجاهات الحديثة؟

- ما التوصيات الإجرائية اللازمة لتكوين الطالب الباحث في ضوء بعض الاتجاهات الحديثة؟

أهداف الدراسة:

- تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:
- التعرف على الأساس الفكري لتكوين الطالب الباحث في ضوء الأدبيات التربوية المعاصرة.
- الوقوف على بعض الاتجاهات الحديثة في تكوين الطالب الباحث في بعض الدول المتقدمة.
- رصد واقع تكوين الطالب الباحث بكليات التربية في ضوء بعض الاتجاهات الحديثة بكلية التربية جامعة سوهاج.
- الكشف عن درجة الاختلاف بين متوسط استجابات أفراد العينة حول واقع تكوين الطالب الباحث في كليات التربية في ضوء بعض الاتجاهات الحديثة.
- تقديم التوصيات والمقترحات الإجرائية لتكوين الطالب الباحث في ضوء بعض الاتجاهات الحديثة.

أهمية الدراسة:

- تتمثل أهمية الدراسة في:
- حيوية الموضوع وحدائه حيث يتناول موضوعاً جديداً ينصب على تكوين الطالب الباحث في ضوء بعض الاتجاهات الحديثة والتي توليها الأدبيات التربوية اهتماماً كبيراً في الوقت الحالي بهدف تأهيلهم للمساهمة في تطوير المجتمعات التي يوجدون بها.
- أهمية مرحلة التعليم الجامعي لكونها تمثل المرحلة العمرية التي يمكن استغلالها في تكوين ثقافة الطلاب وإعدادهم لتحمل مسئولياتهم المجتمعية في المستقبل.
- الاهتمام المتزايد من قبل الجامعات العالمية في التوجه نحو إعداد طالب متميز داخل الكليات المختلفة ومن بينها كليات التربية يجيد مهارات الباحث والبعد عن الطرق التقليدية في الإعداد.
- تفيد الدراسة صانعي السياسات والقائمين على برامج الإعداد بالتعليم الجامعي على

فهم الاتجاهات الحديثة في تكوين الطالب الباحث ونشر ثقافة البحث بين طلاب الجامعة بهدف تكوين وإعداد المعلم تريبياً ومهنياً في ضوء بعض الاتجاهات الحديثة.

- تأهيل طلاب التعليم الجامعي ليكونوا باحثين مبدعين قادرين على المشاركة الفاعلة في تطوير مجتمعاتهم من خلال البحث القائم على المعرفة الحقة.
- تساعد القيادات الجامعية على تبني ثقافة دعم البحث العلمي وتوفير سبل الشراكة اللازمة لذلك مع مؤسسات المجتمع المحلي والعالمي والعمل على تحقيق شراكة حقيقية مع الجامعات الرائدة في ذلك.
- تساعد الجامعة وكلليات التربية خاصة على تفعيل مراكز البحث العلمي وتفعيل حاضنات الأعمال ودعم شراكة الطلاب في البحوث والمشروعات البحثية والعمل على توجيههم وتوفير أعضاء هيئة التدريس الداعمين لذلك.
- تدعم الدراسة ثقافة البحث العلمي لدى الطلاب وتمكينهم من إجراء البحوث والمشاركة بها وصقلهم بالمهارات البحثية اللازمة.

منهج الدراسة :

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج الوصفي كونه المنهج المناسب لهذه الدراسة حيث يساعد في التعرف على واقع تكوين الطالب الباحث بكليات التربية في ضوء بعض الاتجاهات الحديثة، كما تحوي جانباً تطبيقياً (ميدانياً) للوقوف على درجة الاختلاف بين متوسط استجابات أفراد العينة حول واقع تكوين الطالب الباحث في كليات التربية في ضوء بعض الاتجاهات الحديثة.

حدود الدراسة :

تتمثل حدود الدراسة في الآتي:

- الحدود الموضوعية: معرفة واقع تكوين الطالب الباحث في كليات التربية في ضوء بعض الاتجاهات الحديثة.
- الحدود البشرية: تم التطبيق على عينة عشوائية من طلاب وطالبات الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة سوهاج في التخصصات النظرية والعملية بشعب التعليم العام والابتدائي.

- الحدود المكانية: تم التطبيق على كلية التربية بجامعة سوهاج.
- الحدود الزمنية: تم التطبيق في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠١٦ - ٢٠١٧م.

مصطلحات الدراسة:

تتعدد المفاهيم الدراسة الواردة بالدراسة ومن بينها:

أ- في اللغة:

- مفهوم التكوين: يعني التركيب والبناء والإنشاء والتكوين تربية وتعليم (إبراهيم وآخرون، ٢٠١٠).
- الطالب الباحث: هو الطالب الباحث بشغف عن العلم والتبحر فيه (إبراهيم وآخرون، ٢٠١٠).

ب- في الاصطلاح:

- **التكوين** يقصد به: عملية منظمة تستهدف إكساب الفرد مجموعة من المعارف المتخصصة أو المهارات أو السلوكيات أو المواقف المرتبطة بنشاط اجتماعي أو مهني محدد (دوصو، ١٩٩٠، ٤٧).
- التكوين: تجديد المعلومات والمهارات في ضوء المستجدات المتوفرة في حقل ما من حقول المعرفة والتكنولوجيا وبذلك يسمح لهم بالتكيف مع ما استجد في مجال أعمالهم ومهنتهم من أشياء حديثة (دوصو، ١٩٩٠، ٩٩).
- **الطالب الباحث**: هو الطالب الذي يملك مهارات عمل البحث العلمي ونقد البحوث المنشورة والاستفادة منها وتقديم الحجج المنطقية لتبرير رأيه النقد (Judie & Morag, 2011, 390)
- إكساب الطالب المهارات والمعارف البحثية وتمكينهم من قراءة البحوث والاستفادة منها في تخصصه ومهنته المستقبلية. (Nat, 2003, 15)
- ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه الطالب المتميز الذي يمتلك مهارات البحث العلمي القادر على فهم المستقبل والقدرة على حل المشكلات التي تواجهه في مهنته المستقبلية والذي يمتلك مهارات الإبداع التي تجعله متميزاً في تخصصه ومجاله.

- **الاتجاهات الحديثة:** يعرفها الباحث بأنها: هي تلك الاتجاهات التي تتبناها الجامعات بالدول المتقدمة في إعداد وتكوين الطالب وفق الرؤى المختلفة التي تراها بما يتناسب مع متغيرات العصر وأهداف وتطلعات الدول بما يحقق التنمية والتقدم للمجتمعات.

الدراسات السابقة:

هناك بعض الدراسات والبحوث العربية والإنجليزية التي تناولت بعض الجوانب المرتبطة بموضوع الدراسة في مجال إعداد الطلاب وتمكينهم من مهارات البحث عبر مراحل التعليم المختلفة وتم تناولها فيما يلي.

أولاً: الدراسات العربية:

هناك العديد من الدراسات التي تناولت الجانب البحثي للطلاب منها:

١- دراسة غبان (٢٠٠١)

هدفت الدراسة إلى التعرف على العوامل المؤسسية المؤدية إلى الغش في أداء المقالات والبحوث التعليمية بهدف التصدي لها وللعوامل المؤدية لذلك واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي وكان من نتائجها قصور العقوبات التأديبية وعدم وجود عقوبات رادعة لمن يقوم بعملية الغش في كتابة البحوث والمقالات أو من يقوم بإعدادها للطلاب أو من يتخذها كمهنة له.

٢- دراسة نصر ويوسف (٢٠٠٣)

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر برنامج تدريبي في تنمية بعض المهارات اللغوية اللازمة لكتابة الأوراق البحثية لدى طلاب كليات التربية بسلطنة عمان واستخدم الباحثان استبانة لتحديد المهارات اللغوية اللازمة لكتابة الأوراق البحثية وتم إعداد برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات اللغوية وأظهرت نتائج الدراسة أن كل المهارات المتعلقة بمضمون الورقة البحثية جاءت تقديرات الطلاب فيها ضعيفة.

٣- دراسة أحمد (٢٠٠٣م)

هدفت الدراسة إلى تصميم برنامج لتنمية مهارات البحث والاستقصاء لدى طلاب المرحلة الجامعية وقامت الباحثة بتحديد مهارات البحث العلمي والاستقصاء اللازمة لطلاب الجامعة، كما أعدت اختباراً لقياس مستوى أداء الطلاب في مهارات البحث والاستقصاء وتم

تطبيقه على عينة من الطلاب وجاءت النتيجة تؤكد افتقار الطلاب لتعلم مهارات البحث، وأوصت بضرورة الاهتمام بتعليم الطلاب مهارات البحث العلمي لحاجتهم لهم مستقبلاً.

٤- دراسة الجراحشة (٢٠١٠م)

استهدفت الدراسة الوقوف على إعداد المعلم في ظل التحديات المعاصرة واستخدمت المنهج الوصفي، وأكدت الدراسة أن الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم تسعى لتزويد الطالب بالمهارات والخبرات الواقعية والكفايات الأساسية والاتجاهات الإيجابية وهي تركز في مجملها على القدرات الأدائية وأهم تلك الاتجاهات الإعداد القائم على أسلوب النظم، والقائم على الكفايات.

٥- دراسة أبو السعود (٢٠١٠م)

استهدف البحث تحليل أهم التحديات التي تواجه المعلم ومتطلبات هذه التحديات المستقبلية من المعلم وبرامج الإعداد واستخلاص أهم المقترحات لتطوير برامج إعداد المعلم لمواجهة تحديات المستقبل، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وتوصلت الدراسة إلى وجود تحديات خارجية وداخلية تؤثر في عمل المعلم وأوصت الدراسة بضرورة تطوير منظومة التعليم والمعلم لمواكبة التحديات المستقبلية.

٦- دراسة بوسعدة (٢٠١١م)

استهدف الوقوف على الاتجاهات الحديثة في برامج إعداد المعلمين في أغلب النظم التعليمية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي وأكدت أن غالبية البرامج تقوم على صنفين: النظام التكاملي والنظام التتابعي وأظهرت الدراسة حرص الاتجاهات الحديثة على إكساب المعلم الكفايات اللازمة للمهنة مع العناية بإكسابه المهارات التي تعينه على مواجهة التحديات المستقبلية، وأوصت بضرورة مسايرة برامج إعداد المعلمين في العالم العربي لتلك الاتجاهات الحديثة من أجل النهوض بمستوى الخريجين.

٧- دراسة الشبيخ (٢٠١٥م)

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى وصف الاتجاهات الحديثة في برامج إعداد المعلم والاستفادة منها في تحسين البرامج الحالية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي وأكدت الدراسة وجود العديد من الاتجاهات الحديثة التي تلجأ لها الدول المتقدمة في إعداد المعلم مثل البرنامج القائم على الكفايات لما له من فاعلية في إكساب المعلم المهارات اللازمة

لمهنته في ظل المتغيرات التربوية المتلاحقة.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

١- دراسة باري (Barry, C, 2001)

هدفت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتجديد المهمة المدنية الملقاة على عاتق جامعات البحث الأمريكية لإعداد الطلاب للقيام بمشاركة فعالة في المجتمع الديمقراطي كما هدفت إلى تنمية المحتوى المعرفي للعملية التعليمية بالجامعات البحثية بما يخدم عملية تطوير المجتمع والتفاعل مع احتياجاته ومتطلباته، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي وتوصلت إلى وضع إستراتيجية يمكنها تفعيل مشاركة الطلاب في المشروعات البحثية في أمريكا والأنشطة اللاصفية التي تخدم المجتمع.

٢- دراسة باول دافيز (Paul, 2002)

هدفت الدراسة إلى الوقوف على فاعلية تعليم الممرضات من خلا البحوث واستخدمت الدراسة المسحية لجمع البيانات الكمية والنوعية وأظهرت الدراسة فاعلية هذه الإستراتيجية في زيادة الوعي البحثي لدى الطالبات وفعاليتها في التدريس وزيادة المعرفة لدى الطالبات وتنمية قدرتهم على التعلم الذاتي.

٣- دراسة مارلين (Marilyn-, 2005)

هدفت الدراسة إلى الوقوف على وجهات النظر المتعددة حول إعداد المعلم الباحث واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي وتوصلت لاتفاق معظم أفراد العينة من المعلمين على أهمية إعداد المعلم كباحث والتأكيد علي ذلك عبر برامج الإعداد المختلفة لما له من أهمية في ظل المتغيرات المعاصرة.

٤- دراسة سيما وأبراهام (Sima & Abraham, 2006)

هدفت إلى المقارنة بين المنهجية البحثية للبحوث التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بالجامعات الإسرائيلية وبين البحوث التي يقوم بها المعلمين بالمدارس واستخدمت الدراسة المنهج المقارن وتوصلت إلى أن البحوث التي أجريت في كليات المعلمين تركز على قضايا تعليم المعلمين والسكان في حين جاءت البحوث التشاركية بين أعضاء هيئة التدريس والمعلمين أكثر واقعية ورصد لمشكلات وواقع العملية التعليمية وساهمت في تقديم الحلول للكثير من المشكلات التي تواجه التعليم في إسرائيل وأسهمت في تدريب المعلمين

على إنتاج المعرفة.

٥- دراسة أدرين (Adrienne, 2006)

استهدفت الدراسة الوقوف على أهمية ربط التدريس بالبحث العلمي وتأثيره على نتائج المتعلمين واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي وأكدت فاعلية دمج البحث في تدريس الطلاب وزيادة قدرتهم العلمية وتنمية مهارات البحث العلمي لديهم.

٦- دراسة إلينا وليسلي (Elena & Lesley, 2005)

هدفت الدراسة إلى الوقوف على مدى تعلم المعلمين من خلال التفاعلات البحثية أثناء إعداد المعلمين قبل الخدمة وأثناء الخدمة وفي البيئات غير الرسمية واستخدمت الدراسة أسلوب المقابلة شبه المنظمة بين المعلم والباحث، وتوصلت إلى أهمية الاعتماد على البحوث في إكساب المعلمين المعرفة المهنية التي تمكنهم من معرفة آليات وظروف التعلم.

٧- دراسة أكسيت (Aksit, 2007)

استهدفت الوقوف على مبادرات إصلاح التعليم التركي بما يتمشى مع متطلبات العصر وبما يؤهلها للانضمام إلى الاتحاد الأوروبي، وأكدت على رفع مستوى الخدمات التعليمية من خلال التركيز على تطوير المناهج التعليمية وتحديثها، والاهتمام بالتجديد التربوي في إعداد المعلم داخل كليات التربية بالجامعات التركية، وإمدادهم بكل ما هو جديد في مجال العلم من أجل استيعابهم للمتغيرات المعاصرة والاهتمام بتدريبهم على كيفية استخدام المناهج المطورة وتنمية قدراتهم على الابتكار وتدريبهم على مهارات البحث العلمي.

٨- دراسة جاري (Gary, 2007)

استهدفت الوقوف على أهم الإصلاحات في إعداد المعلم والوقوف على الجهود المبذولة لتغيير المناهج الدراسية ومعايير الاعتماد في كليات التربية، من أجل تعزيز تقدمها وتحقيق اندماجها مع الاتحاد الأوروبي، وتوصلت الدراسة إلى ضرورة إعادة هيكلة كلية التربية وإعادة هيكلة الدورات والبرامج التدريبية التي يتم تقديمها داخل كليات التربية ومراكز التدريب التعليمية بما يؤدي إلى تحسين قدرات مدارسها على الاستجابة بشكل أفضل لتوقعات ارتفاع المتطلبات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية وتمشيها مثل متغيرات العصر.

٩- دراسة سميث (Smith, 2009)

هدفت الدراسة إلى إدماج المعلمين في المشروعات البحثية والبحوث التعاونية بهدف

تكوين مفهوم جديد هو المعلم الباحث والذي قد يؤثر في البحوث التربوية وتحقيق التنمية المهنية للمعلمين واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي وتوصلت إلى فاعلية عملية الدمج والمشاركة في البحوث في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين.

10- دراسة ديلارا (Dilara, 2011)

هدفت الدراسة إلى الوقوف على فاعلية استخدام البحث العلمي في تدريب الطلاب وإعدادهم كمعلمين للغة الإنجليزية واستخدمت الدراسة المنهج المقارن من خلال الوقوف على إدراك الطلاب لأهمية البيانات في تعزيز عملية التعلم وتحقيق التطور المهني وتوصلت الدراسة إلى أن الفئة التي استخدمت أسلوب التدريس من خلال البحث كانت أعلى كفاءة من غيرها.

11- دراسة لورا (Laura, 2017)

هدفت الدراسة إلى الوقوف على كيفية إعداد المعلمين ليصبحوا معلمين باحثين يمتلكون المهارة البحثية في عملهم واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي حيث توصلت الدراسة إلى كون البحوث عملية فعالة تسهم في تنمية المعلمين وزيادة معارفهم، وأوصت الدراسة بتضمين برامج الإعداد وبرامج التنمية المهنية للمعلمين بالمهارات اللازمة لتكوين المعلم الباحث بهدف تنمية واستدامة التنمية المهنية للمعلمين.

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة العربية والأجنبية يتبين قلة اهتمام الدراسات العربية بتبني فكرة تكوين الطالب الباحث وقلة الدراسات في هذا المجال -على حد علم الباحث- بينما ظهر اهتمام الدراسات الأجنبية بفكرة تكوين الطالب الباحث داخل الجامعات بل والعمل على اعتماد مفهوم الجامعات البحثية، كما ظهر مفهوم المعلم الباحث بجانب الطالب الباحث كضرورة تفرضها متغيرات العصر من أجل تمكين المعلم والطالب من متابعة مستجدات العصر وكل ما هو جديد في مجال التخصص، كما ظهرت فكرة تكوين الفرق البحثية بين المعلمين وأعضاء هيئة التدريس من أجل تفعيل الشراكة بين الجامعة ووزارة التربية والتعليم لعلاج المشكلات المختلفة التي تعترض العملية التعليمية وتطويرها كذلك.

والدراسة الحالية تتفق مع بعض الدراسات الأجنبية في تبني مفهوم تكوين الطالب الباحث في الجامعات المصرية لاسيما بكليات التربية من أجل إعداد الطالب ليكون متميزاً في مجاله وتخصصه مستقبلاً قادراً على الخصوص على كل ما هو جديد في تخصصه ومسارته

بل والإضافة إلى المعرفة بما يتلاءم مع المجتمع العربي والمصري على الخصوص.

خطة السير في الدراسة :

- المبحث الأول: يتناول مقدمة البحث ومشكلته وأسئلته وأهدافه وأهميته وحدوده ومنهجه وتعريف المصطلحات الواردة به، والدراسات السابقة، وخطوات السير في البحث.
- المبحث الثاني: الأساس الفكري لتكوين الطالب الباحث في ضوء الأدبيات التربوية المعاصرة.
- المبحث الثالث: الاتجاهات الحديثة في تكوين الطالب الباحث في بعض الدول المتقدمة.
- المبحث الرابع: الدراسة الميدانية ونتائجها.

المبحث الثاني

الأساس الفكري لتكوين الطالب الباحث في ضوء الأدبيات التربوية المعاصرة

مما لا شك فيه أن الجامعات اليوم تشهد حركة كبيرة من التغيرات المنهجية في إعداد الطلاب وتأهيلهم للمهن المختلفة وفق متطلبات سوق العمل وطموحات المجتمعات بما يمكن من تحقيق التقدم والتطور في القطاعات المجتمعية المختلفة وتحقيق التنمية الشاملة، وكان الاهتمام بالبحث العلمي من أهم الوسائل التي يبني عليها العالم تطوره وتقدمه فهو الركيزة الأساسية التي ركزت عليها الدول النامية للحاق بمصاف الدول المتقدمة فقد بات من المعلوم لديها أن البحث العلمي لم يعد ترفاً بل ضرورة لتحقيق الأهداف والخطط التي تطمح أي دولة للوصول إليها.

لذلك يشهد التعليم الجامعي تحولاً أساسياً نحو الاهتمام بالبحث العلمي - خاصة في عصر مجتمع المعرفة Knowledge Society - حيث يعد البحث العلمي أحد أساليب إنتاج المعارف الجديدة والمصدر الرئيس للنمو الاقتصادي الجديد القائم على المعرفة ومن ثم يسهم البحث العلمي بدور كبير في مساهمة الثورة المعرفية والتنمية الاجتماعية والاقتصادية (عطية ومحمد، ٢٠٠٨، ١١٩).

وتتلاحق المتغيرات عالمياً ومحلياً وعلمياً واقتصادياً وثقافياً وجامعياً وتعجز العملية التعليمية الجامعية عن اللحاق بالمتغيرات، ويؤدي ذلك إلى فنون من الوهن تحتاج إلى

تشخيص وعلاج لحال التعليم في الجامعة، إصلاحاً له وبعثاً للدماغ الجديدة في العروق حتى تنبثق الجامعة مرة أخرى عملاقاً قادراً على أداء وظائفه في القرن الحادي والعشرين فتصير جامعة المستقبل المأمول (جلال، ١٩٩٣، ١٣). لذلك كانت الاتجاهات الحديثة نحو إعداد وتكوين الطالب الباحث داخل الكليات ومن بينها كليات التربية لتحقيق التطور والتميز في العملية التعليمية مستقبلاً.

وفي ضوء ما سبق فإن الدراسة الحالية تعنى بإعداد وتكوين الطالب الباحث والعمل على إكسابه معارف وقيم ومهارات البحث العلمي، في مرحلة إعدادة في كليات التربية في الجامعات المصرية؛ ليكون قادراً على استيعاب المعارف الجديدة في مجال التربية، بما يؤهله للمشاركة في بناء مجتمع المعرفة وإنتاجها في مهنته، وفيما يلي التعرف على أهميته تكوين الطالب الباحث وأهداف إعدادة بكميات التربية.

أولاً: أهمية تكوين الطالب الباحث في كليات التربية:

تزداد أهمية البحث العلمي يوماً بعد يوم، حيث أصبح العالم في سباق محموم للوصول بطريقة منظمة إلى أكبر قدر ممكن من المعرفة الدقيقة المثمرة التي يمكن أن تسهم في حل المشكلات التي تواجه الإنسان وتضمن له التميز والتقدم ليواكب تطور العصر ومتطلباته فالبحث العلمي يُعد ركناً أساسياً من أركان المعرفة الإنسانية في ميادينها المختلفة (الفليت، ٢٠١٥، ٣٢٠).

كما تغيرت النظرة التقليدية لإعداد الطالب داخل الجامعة من مجرد إكسابه المعارف والمهارات إلى التوجه نحو جعله قادراً على اكتساب المعرفة بنفسه والإسهام في إنتاجها مستقبلاً وتتنضح أهمية تكوين الطالب الباحث بصفة عامة وفي كليات التربية بصفة لما يقوم به البحث العلمي من دور فعال في تطوير المجتمعات الإنسانية المعاصرة وتتنضح أهمية تكوين الطالب الباحث في كليات التربية في التالي:

- التربية هي المسئولة عن تشكيل شخصية الفرد ضمن الجماعة التي ينتمي إليها فهي بهذا الوحيدة دون سواها التي تعمل على تزويد المجتمع بالموارد والكفاءات البشرية التي تحافظ على مكانته الدولية (جمعية، ٢٠١٣، ٢٢).
- التربية الحديثة تدعو إلى ضرورة إبراز شخصية الطالب المعرفية وتدريبه على الإسهام في ترتيب ومناقشة الموضوع وإقحامه في منهجية البحث ومناقشة الأفكار

وابداء الرأي بكل حرية في هذه الفكرة أو تلك مع إعطاء الأسباب والدوافع المنطقية لذلك وبهذا يكون قد بدأ خطواته الأولى على طريق البحث العلمي الجاد مما يؤهله في مراحل لاحقة للإسهام في الإنتاج المعرفي (آل مقبل، ٢٠١١، ١٢٦).

- كون البحث العلمي يلعب دور بالغ الأهمية في حياة الأمم والشعوب فهو يسهم في مواجهة المشكلات التي تعاني منها الجماهير في كافة الميادين والمجالات بأسلوب علمي بعيد عن العشوائية والارتجال (الزعير، ٢٠١١، ٢٠٧ - ٢٠٨).

- إن من الأسس الضرورية لتطوير العلوم والمعرفة هو الاهتمام بالبحث العلمي وطرائقه وأساليبه باعتباره الركيزة الأساسية في تكوين الباحث من خلال تعليمه الجامعي ومجال التوسع والإبداع والابتكار لسد حاجات المجتمع وتطلعاته ويكون ذلك من خلال النظريات والمفاهيم والأفكار النظرية (الأكاديمية) والتطبيقية لكافة العلوم والاختصاصات التربوية فيقع على كاهل الكلية والجامعة مهام رئيسة من خلال التدريس وتهيئة أجواء ومتطلبات تطوير البحوث العلمية المتخصصة (الكاظمي وآخرون، ٢٠١٤، ١٦٥)

- تحديث محتوى التعليم يقتضي ضرورة ملائمة محتواه لمستلزمات التغيير في عصرنا بصورة كافية، وهذا العامل يتطلب جعل المتعلم مركز الثقل في محتوى المنهج بدلاً من التركيز التقليدي على المنهج مما يؤدي إلى تشجيع روح الإبداع والمبادرة من أجل مواجهة احتمالات العالم المعاصر والتغير السريع (جمعية، ٢٠١٣، ٢٤).

- المتغيرات المعاصرة فرضت ضرورة توفير مناخ ملائم للبحث العلمي ينعكس إيجابياً على مخرجات البحث العلمي والتي تساهم في تحقيق التنمية في المجتمع والدولة ويجب أن يُعطى الاهتمام بالبناء التنظيمي في المؤسسات وتطوير وتعديل اختصاصاتها بما يتناسب مع معطيات ومقومات البحث العلمي (العتيبي، ٢٠١٢، ٣٢)

- ما تفرضه المتغيرات المعاصرة من ضرورة تبني المؤسسات التعليمية جهود الابتكار والتجريب وأن يتم ترسيخ وتوثيق هذا المبدأ في الطلاب متلقي الخدمة العملية حيث يعد الابتكار والتجريب أحد الأسس والسمات في الباحثين ومن ثم مساهمة هذه المؤسسات في توفير الموارد البشرية التي يحتاجها مجال البحث العلمي (العتيبي،

(٢٠١٢، ٣٥).

- أصبح إعداد الطالب الباحث مجال التربية يستمد أهميته من: توسيع ثقافة الدارسين وتمكينهم من أسس البحث العلمي في التربية، وتأهيل الدارسين للتعامل مع مشكلات التربية وفق أسس علمية وتطبيق ما تعلموه في مجال العمل التربوي الميداني، ورصد الواقع التربوي والتعرف على الواقع ومشكلاته المستقبلية والسعي على حلها، إضافة حاجة المناهج التربوية إلى عملية تطوير وتحسين مستمرة لتواكب متطلبات التغيير في الحياة، والمساهمة في إيجاد أفضل التصاميم لبيئة التعليم وتنظيمها على أسس علمية (آل مقل، ٢٠١١، ١٣١).

- كون الطالب الجامعي هو العنصر المهم في العملية التعليمية ومركزها الأساسي، فهو الهدف النهائي في العملية التعليمية، والتعليم المعاصر ليس خزاناً للمعلومات وتحويل العقول إلى موسوعات علمية ومعاجم وقواميس لغوية بل تعليم القدرة على التعامل مع المعلومات بصورة منتجة والقدرة على جمع المعلومات وتصنيفها وتحليلها وتركيبها ومناقشتها واستخلاص النتائج وتوظيفها في التطبيق العلمي التخصصي بصورة يتضح منها الفهم والقدرة والإبداع الشخصي بما يتلاءم مع الشهادة الجامعية التي يحملها (كشاش والموسوي، ٢٠١١، ٢٢٨ - ٢٢٩).

- والتربية في عصرنا الحاضر يجب أن تعد الإنسان لعالم متغير... فالتربية في عصر العلم والتكنولوجيا تهتم بالعلم ليس كمعلومات ومعارف فقط، بل كأسلوب لصنع المعرفة أيضاً، وكاتجاه للتصدي لتعقيدات العصر (عبدالعزیز، ٢٠١٢، ٦٢).

- يجب أن تسهم المناهج في تنمية العقل والاختيار الجيد للمحتوى من كل المجالات المعرفية النظرية والعملية ويمكن أن يساعد في تنمية المتعلم لكي يعمل بكفاءة في ظل تعلم ذاتي إبداعي له مصادره المتعددة مباشرة وغير مباشرة بطريقة مقصودة نظامية وغير نظامية والخبرة المباشرة هي التي تعد الطلاب لممارسة الحرية وتعطي الفرص للطلاب لممارسة الحرية مع المتابعة والتوجيه (عبيد، ١٩٩٧، ١٢١).

وبهذا أصبحت الأهمية في إعداد وتكوين الطالب الباحث من الضرورة بمكان في ظل التطور المتنامي لاسيما في مجال العملية التعليمية عبر مراحلها المختلفة مما يستلزم إعداد معلم مستقبلي قادر على المساهمة في هذا التطوير وقادر أيضاً على المساهمة في إنتاج

المعرفة ولا يتأتى ذلك إلا من خلال العناية بفكرة تكوين الطالب الباحث داخل كليات التربية بما يؤهله مستقبلاً لتحمل الأعباء، بل والإبداع والتميز في مجاله وتخصصه.

ثانياً: أهداف تكوين الطالب الباحث في الوقت الحاضر:

تؤكد الاتجاهات الحديثة في التربية على أن البحث عن المعرفة أكثر نفعاً وجدوى للمتعلم من تقديم المعارف له في صورتها النهائية وبالتالي فمن أدوار الجامعة تحفيز الطلاب على البحث فالدعوة إلى إكساب الطالب مهارات البحث تأتي في مقدمة الأهداف التي يجب أن تسعى إليها كليات التربية من خلال برامجها الدراسية من خلال ما يلي:

- تخريج نوعيات من الطلاب تسهم في تسلم وظائف إبداعية يتطلبها المجتمع لتطوير نفسه، مما يزيد من مسئوليات كليات التربية في تدعيم مهارات البحث في طلابها من خلال دمج مناهج البحث وطرق التفكير الإبداعي وحل المشكلات (عطية ومحمد، ٢٠٠٨، ١٢٦).

- الاهتمام بنوعية الخريج وقدرته على التجديد والإبداع والالتزام وليس على أعداد الخريجين فحسب لمسايرة التغيرات في المعرفة والتكنولوجيا (رياح، ٢٠٠٧، ٤٣).

- إعداد جيل من الباحثين المتميزين القادرين على إيجاد الحلول العلمية للمشكلات المتعلقة بخطط التطوير والتنمية (الحراشة، ٢٠١١، ١٧٥).

- إعداد الطالب الباحث القادر على المساهمة في نقل وتوطين التقنية وتطويرها، وتوطيد العلاقة مع المجتمع المحلي وشركات القطاع الخاص (الحراشة، ٢٠١١، ١٧٥).

- تمكين الطالب من إعداد ورقة بحثية لكل مقرر يدرسه وإعداد ورقة بحثية شاملة في نهاية سنوات الإعداد واعتبارها أحد متطلبات التخرج واعتبارها ضمن تقييمه (المفتي، ٢٠١٥، ٣٤).

- المحافظة على المهام الأساسية للتعليم الجامعي والعالي وهي: التعليم والتدريب والبحث العلمي والمساهمة في التنمية وخدمة المجتمع واستشراف المستقبل (رياح، ٢٠٠٧، ٤٦).

- إعداد وتنمية العنصر البشري وتنشيط حركة البحث العلمي التنشيط الثقافي والفكري العام، وهي المؤسسة التي بداخلها عملية تأهيل الكوادر البشرية ثقافياً وعلمياً

ومهارياً لمواجهة الحياة والانخراط في سوق العمل والمشاركة في عملية التنمية (الوكيل، ٢٠١٥، ٢٩٩).

وهذه الأهداف لا بد لها من برامج تعمل على تحقيقها وتأكيداها في نفوس الطلاب داخل الجامعة عامة وكليات التربية خاصة حتى يمكن تحقيقها مما يتطلب إعادة النظر في برامج الإعداد في ضوءها وفي ضوء مستجدات العصر ومتطلباته.

ثالثاً: مبررات الاهتمام بتكوين الطالب الباحث في الوقت الحاضر:

ومن أبرز المبررات في إعداد وتكوين الطالب الباحث في التعليم الجامعي عامة وكليات التربية خاصة هو ما تفرضه المتغيرات المعاصرة والتي تتمثل فيما يلي:

١- اقتصاد المعرفة:

وتتمثل أهمية تكوين الطالب الباحث في ظل اقتصاد المعرفة في التالي:

- إن التغيرات المتسارعة التي يفرضها التقدم العلمي والتكنولوجي وثورة المعلومات والاتصالات والعولمة قد امتد أثرها إلى مختلف مجالات الحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية، وقد ساهمت هذه الأمور في زيادة قيمة المعرفة وأهميتها حتى غدت المعرفة عنواناً للمجتمعات المتقدمة - مجتمعات المعرفة - وعنواناً للاقتصاديات الناهضة اقتصاديات المعرفة (النعيمات، ٢٠٠٩، ١).

- اختلاف أدوار المعلم باختلاف مفهوم التربية الحديثة من تحصيل المعرفة إلى تنمية المهارات الأساسية وإكساب الطالب القدرة على أن يتعلم ذاتياً، كما تضمن دوره أن يكون رائد اجتماعي يُسهم في تطوير المجتمع وتقدمه (خميس والحراشي، ٢٠١٣، ١٠٨١).

- يعد النظام التعليمي مكوناً أساسياً لعملية صناعة المعرفة ونقلها واستخدامها ففي الاقتصاد المبني على المعرفة تصبح عملية التعليم في غاية الأهمية بالنسبة لجميع الأفراد في هذا المجتمع حيث يحدد النظام التعليمي قدرة الأفراد على تعلم المهارات الجديدة والقدرة على استيعاب التقنيات الحديثة واستخدامها ومن ثم التأثير في الفرص المتاحة لهم في سوق العمل (النعيمات، ٢٠٠٩، ٢).

- يهتم الاقتصاد بإنتاج وصناعة المعرفة والبحث والتطوير وعدد براءات الاختراع حيث يتطلب اقتصاد المعرفة توفر منظومة بحث وتطوير فاعلة حيث يُشكل توفر هذه

المنظومة أحد المتطلبات الضرورية لاقتصاد المعرفة وفي حال عدم توفرها فإن ذلك يعني غياب التخطيط والتوجيه والتقويم والتطوير (النعيمات، ٢٠٠٩، ٢٠).

- تمتاز القوى العاملة في اقتصاد المعرفة بأنها عمالة عالية المهارة والتدريب والتعليم الأكاديمي تتعامل مع أجهزة الكمبيوتر وتكنولوجيا الاتصالات ويقوم أفرادها من مهندسين وعلماء ومبرمجين بتصميم واستخدام وتوثيق وإدارة نظم تكنولوجيا المعرفة وتطوير وتطبيق المعرفة والأفكار بما يعني الانتقال من العمل الروتيني المبرمج إلى العمل الخلاق المبدع (الفارس، ٢٠٠٤، ٤٥).

- يعد البحث والتطوير مقياس لاقتصاد المعرفة وهي تصدير التقنية العالية كنسبة من التصدير الصناعي وعدد العلماء والمهندسين العاملين في مجال البحث والتطوير وإجمالي العاملين فيه على المستوى الوطني كنسبة من الناتج الوطني الإجمالي والمتوسط السنوي لعدد براءات الاختراع الممنوحة وما يتم إنفاقه على البحث والتطوير (النعيمات، ٢٠٠٩، ٢٦).

- يمتاز مجتمع المعرفة بتحقيق النهضة التنموية الشاملة والمستدامة وذلك بتكامل مجتمع المعرفة وزيادة أعداد المبتكرين والمبدعين والمفكرين ودعم البحث العلمي والاستفادة من نتائجه وتطوير سياسات التنمية البشرية من حيث فلسفتها وأهدافها وبرامجها وآلياتها وتطوير نظم التعليم الجامعي بما يواكب مستجدات العصر وربط التعليم بخطط التنمية الشاملة.

٢- التفجر المعرفي:

وتتمثل أهمية تكوين الطالب الباحث في ظل التفجر المعرفي في التالي:

- ما شهدته حقل المعرفة في القرن العشرين من تطور في المعرفة كمياً وكيفياً جعله عصر المعرفة ولا أدل على ذلك من أعداد الدوريات العلمية في شتى ضروب المعرفة والكم الهائل من النظريات العلمية وما صاحب ذلك من اكتشافات وابتكارات واختراعات وتطبيقات للعلم تحدث تغيراً في المعرفة الإنسانية، بل في أنماط الحياة الإنسانية وقد أدى ذلك إلى صعوبة تقديم كل المعرفة في فرع تخصص علمي واحد وأدى إلى صعوبة في اللحاق بالمتغيرات والمستحدثات العلمية ولهذا المتغير أثره في تخطيط المناهج الجامعية وفي الأخذ بفلسفة التعليم المستمر مدى الحياة وتطبيقها في

- التعليم بعامة وفي التعليم الجامعي بخاصة (جلال، ١٩٩٣، ١٣)
- أظهر تفجر المعرفة التكامل بين فروعها وأدى إلى ظهور تخصصات بينية تجمع أكثر من تخصص علمي وتعود إلى أكثر من منهج بحثي وكان لها انعكاسها على التعليم الجامعي وأنماطه ومكوناته، وفي تنظيم مناهج التعليم الجامعي وأخذت الحواجز والسدود بين الأقسام العلمية الجامعية وبين العلوم الأساسية والعلوم الإنسانية في الانهيار ليحل محلها أنماط من العلاقات تتيح التكامل بين ضروب المعرفة في مواجهة مشكلة معينة، أو في وضع تنظيم اقتصادي أو اجتماعي معين (جلال، ١٩٩٣، ١٣).
 - إن التحديات التي يطرحها عصر المعلومات والتي يواجهها العالم المعاصر تقود إلى مراجعة شاملة ودقيقة لأسس التعليم ونظمه التي لم يعد معها هدف التعليم هو تحصيل المعرفة لفترة محددة لأن المعرفة في حد ذاتها لم تعد هدفاً، بل المهم هو توظيف هذه المعرفة في تشكيل البنية المعرفية والتفكيرية للفرد (قشمر، ٢٠١٧، ١٤٩).

٣- التغير التقني والتكنولوجيا:

- وتتمثل أهمية تكوين الطالب الباحث في ظل التغير التقني والتكنولوجيا في التالي:
- الاتجاه العلمي الذي يجب أن يتحلى به المعلم العصري هو الاقتناع التام بضرورة النمو الأكاديمي والتقني المستمرين لا لمواجهة التغيرات الحادثة في مجال العلوم والتقنيات المختلفة فحسب، بل لقيادتها وتوجيهها لتحقيق التقدم المستمر في الحياة العامة وفي مجال التربية خاصة (طحيمر، ٢٠٠٩، ٨٦٣).
 - تمثل التقنيات المعلوماتية مدخلاً رئيساً للمعلومات والمعارف العلمية والتقنية التي يكتسبها المعلم عن دراسته في مراحل إعداداته المختلفة، كما تساعد على تنمية المهارات العلمية على البحث عن حلول لبعض المشكلات مما يكسب المعلم القدرة العملية الفعلية في مواجهة المشكلات والسعي إلى اكتشاف الحلول المناسبة لها (التنجي، ٢٠٠٩، ٧٤٥).
 - إيقاع التغير التقني يفرض على الجميع دون استثناء التهيؤ والاستعداد للتغير، ففي عالم مطرد التغير يعد التعليم هو الاستعداد الأمل حتى يكون المرء قادراً على

مواجهة هذا التغير فالأشخاص الأنسب تعليمياً هم الأفضل أداءً، فقد أصبحت مؤسسات التعليم وإعداد المعلمين لا تقتصر على تخريج نوعية جديدة من المتعلمين تحوز المعرفة وأدواتها فقط، وإنما تمتلك القدرة على التعلم مدى الحياة وعلى تطوير معارفها ومهاراتها مستخدمة كل ما يوفره مجتمع التعلم من فرص للتعلم والنمو (الشيخ، ٢٠١٥، ١٩٠).

- أدى التغير التقني إلى انتهاء وظيفة حفظ التراث ونقل المعرفة من خلال العقول البشرية وتحولت إلى القدرة على استخدامها وتوظيفها والتفكير في تطبيقها والاستفادة منها وتطويرها وتلك قضية تفرض نفسها على العملية التعليمية الجامعية هدفاً ومنهجاً ومضموناً وطريقة للتدريس (جلال، ١٩٩٣، ١٣).

- الجامعة ينبغي لها في عصر ثورة المعلومات أن تكون مركزاً للبحث العلمي، واستخدام الإنترنت في البحث العلمي يعتبر مصدراً مهماً من مصادر المعلومات حيث تزود الراغبين في البحث بالمعلومات المتجددة وبصورة سريعة عن طريق الاتصال ببنوك المعلومات والمكتبات الافتراضية Virtual Libraries (المناعي، ٢٠٠٣، ٤٧).

- كما أدى التقدم العلمي والتكنولوجي إلى زيادة الحاجة إلى إعداد صفوة متميزة من الكفاءات لضمان اطراد التقدم العلمي والتكنولوجي وتقدم المجتمعات، وزيادة التطلع إلى المستقبل والتخطيط له، وظهور حقل علمي يعرف بعلم المستقبل (عبدالعزیز، ٢٠١٢، ٦٣).

- تعد التطورات التكنولوجية وسيلة لتوفير شروط التربية الإبداعية بأنشطة تربوية تركز على التفكير الابتكاري بنمط متكامل مع عناصر البيئة المدرسية، التي تدرب الطلاب على مهارات التفكير الذي يشمل التنظيم للوصول لأفكار تتميز بالأصالة والمرونة والشمولية وتدريبهم على عمليات المعرفة وترتيب الأفكار (الهويل، ٢٠١٤، ١٧).

٤- تغير متطلبات سوق العمل

وتتمثل أهمية تكوين الطالب الباحث في ظل تغير متطلبات سوق العمل في التالي:

- التعليم العالي من خلال إعدادة للقوى العاملة، عليه أن يربي فهم قيم ومهارات سوق العمل، لأنه عندما يرتبط بالعمل ويصل سوق العمل إلى حالة من الاتزان يعني ذلك

استثمار أمثل لرأس المال البشري وارتفاع الكفاءة الخارجية للنظام التعليمي بتلبية حاجة المجتمع من الأيدي العاملة المؤهلة، لكونه يهدف إلى تكوين مواطن على درجة عالية من النضج العقلي والعمق المعرفي والاستعداد الوظيفي ولديه من المهارات ما يؤهله ليكون كفوفاً في مجال تخصصه الدقيق وتحقيق هذه الأهداف التربوية المقررة من حيث الكم والكيف (طه، ٢٠٠٧، ٨).

- تغيرت خصائص سوق العمل في العقدين الأخيرين تغيراً كبيراً ولم تعد بعض المهارات التي كانت مطلوبة في الماضي ذات أهمية في سوق العمل الحالي مما ولد ضغطاً متزايداً على الجامعات والمراكز العلمية الأخرى لكي تعد خريجين يتمتعون بمهارات جديدة لم تكن معروفة من قبل كمهارة تقييم الذات (Self- Assessment) وتقييم الآخرين ومهارة إدارة الوقت (Time Management) ومهارات البحث (Research Skills) وغيرها (نعمان شحادة، ٢٠٠٧، ٥٣١).

لذلك كان تطوير إعداد الطلاب داخل الجامعة ضرورة تفرضها المتغيرات المعاصرة والاتجاهات الحديثة لتمكين الطلاب من المهارات التي تجعلهم قادرين على إنتاج المعرفة وتسويقها واعتمادها كمصدر للاقتصاد الفردي والقومي ولا يكون هذا إلا من خلال إعدادهم كباحثين قادرين على الإنتاج والإبداع في مجالات المعرفة المختلفة.

رابعاً: التحديات التي تواجه تكوين الطالب الباحث في الوقت الحاضر:

يعتبر التعليم العالي والجامعي طلائع متقدمة تقود حركة المجتمع وترشد عملية التنمية به من خلال إعداده للقوى البشرية المدربة التي تواجه المجتمع ونقله للتكنولوجيا وتحويل النظريات إلى تطبيق عملي تحل من خلاله المشكلات التي تواجه المجتمع وتعوق نهضته ورفيه، مما يؤكد أن التعليم العالي والجامعي ليس فقط أداة لصيانة المجتمع ولكنه وسيلة تقدمه وعنوان نهضته (رباح، ٢٠٠٧، ٤٣).

ورغم ذلك توجد العديد من التحديات التي تحول دون ذلك من أبرزها:

- زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم: حيث أدى تزايد الطلب الشعبي على التعليم الجامعي إلى خلل في التوازن بين الكم والكيف مما أدى إلى ضعف أو جمود في الخدمات التعليمية الأساسية كالمعامل والتجهيزات وتزايد المكتبات والتوسع في خدماتها مما أدى إلى ضعف العائد من العملية التعليمية الجامعية (جلال، ١٩٩٣،

(٢٥).

- قلة الاهتمام بمؤسسات ومراكز البحث العلمي: في الوقت الذي بدأت بعض الأقطار بتوجيه اهتمام لا بأس به إلى مناحي البحث العلمي بتأسيس مراكز للبحث العلمي وغيرها نجدها لا تصبر على قطف ثمار أبحاثها وتريد من تلك المراكز أن تؤتي أكلها بين عشية وضحاها، وما أن تجد بطناً في إنتاج هذه المراكز حتى تدير لها ظهرها، وتسلب عليها المضايقات وتقلص النفقات بل والإغلاق أحياناً (خضر، ١٩٩٤، ١).
- صعوبات تواجه الباحث في البلدان العربية والنامية بخلاف الأقطار الصناعية: فالباحث في الدول المتقدمة يجد مهمته يسيرة لأن الظروف حوله توفر له الوسائل والطرائق للتقدم في بحثه لتوافر المراكز البحثية التي تساعد وتدعمه في تحقيق واجباته، بخلاف الوضع الذي عليه الحال في الأقطار العربية والنامية عموماً، إذ على الباحث أن يسبح عكس التيار، وأن يبدأ من فراغ مطلق، وأن يصنع كل ما حوله من ظروف لكي يسير نحو هدفه (خضر، ١٩٩٤، ٢).
- تركيز الجامعات على الجانب التعليمي وإغفال الوظائف الأخرى: على الرغم من أن البحث العلمي يعد واحداً من الأهداف الأساسية للجامعات المعاصرة لكون وظيفتها تكمن في التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع إلا أن معظم الجامعات العربية تركز جل اهتمامها على الجوانب التعليمية وتغفل الوظائف الأخرى ذات الصلة بالبحث العلمي والتربوي ودوره في تطوير المجتمع (الرازحي، ٢٠٠٤، ٢٠٢).
- غياب العمل المنظم داخل الجامعات: فالواقع حول ما يتعلمه الطالب داخل المؤسسات التعليمية لا يتحول ذلك العلم ليصبح جزءاً من الذات ينعكس على سلوك الفرد وخلقه وأفعاله، بل يذهب جله مع أوراق الامتحانات ولا يتبقى منه إلا بعض آثار قليلة تدل عليه، فالتربية في الدول النامية على وجه الخصوص عمل يكتنفه كثير من الغموض والعشوائية والهوى بحيث لا يمكن وصفها بالعمل العلمي المنظم جيد التخطيط والتنفيذ والمتابعة، حيث تتسع الهوة بين مادة التعليم وجهود المعلمين وبين الناتج النهائي الذي ينعكس على المتعلمين (كدوك، ٢٠١١، ٣).
- سرعة تطور العملية التعليمية: فرغم كون التعليم الجامعي هو قمة السلم التعليمي ومركز التطور العلمي والقيادة العلمية والبحثية والفكرية في المجتمع لكنه يواجه

تحديات خطيرة تتمثل في سرعة تطور العملية التعليمية، مع قصور التقنيات التكنولوجية في أنظمة التعليم الجامعي في العالم العربي مما كان سبباً في تأخره عن اللحاق بركب التعليم في الدول المتقدمة (الطبيب، ٢٢٨).

كل هذه التحديات جعلت التعليم الجامعي اليوم يواجه صعوبات كبيرة في الانتقال من النمط التقليدي إلى النمط الحديث الذي يشجع على البحث ودعم مهارات البحث في المناهج التعليمية والعمل على إعداد الطالب وتكوينه ليكون باحثاً في المستقبل قادراً على مسيرة كل ما هو جديد في تخصصه مطوراً لمهنته.

وفي ظل الاتجاهات الحديثة التي تتبناها الجامعات في الدول المتقدمة والتي تعنى بفكرة تكوين الطالب الباحث الذي يمكنه المساهمة في تطوير ونهضة المجتمع الذي ينتمي إليه، والتي تفرض على الدول العربية لاسيما مصر ضرورة الاستفادة منها في تحويل برامج الإعداد في الجامعات من النمط التقليدي إلى النمط الحديث الذي يراعي متطلبات اقتصاد المعرفة وتسارع الحركة العلمية والمعرفية التي تفرض ضرورة إعداد الطالب كباحث يمكنه مسيرة ذلك.

خامساً: دور الجامعة في تكوين الطالب الباحث:

للجامعة دوراً مهماً في تكوين الطالب الباحث في ضوء الاتجاهات الحديثة حيث تجاوز الأمر فكرة الاهتمام بالبحث داخل العملية التعليمية إلى تحويل التعليم إلى بحث، فلقد تغيرت الوظيفة التقليدية للجامعة وتطورت بالتدرج لتشمل البحث العلمي كوسيلة لتكوين المعرفة وتطويرها ونقلها، ومن ثم طوعت الجامعة نفسها لخدمة المجتمع وتحقيق حاجاتها المتجددة والقيام بدورها في البحث العلمي في مختلف مجالات المعرفة الإنسانية والعمل على تطويرها (أبو عجمة وآخرون، ٢٠١٣، ٩٥٨).

كما يجب أن تهدف الدراسة الجامعية في مصر إلى دراسة المتطلبات التربوية المتعلقة بالمجتمع مثل: دور التربية في المجتمع بدءاً بتحقيق أهدافه وحل مشكلاته ووصولاً إلى قيادة حركة التغيير واستشراف المستقبل فيه، والتطبيق الميداني لجميع الخبرات التي اكتسبها الطالب المعلم بصورة فعلية (شوق وسعيد، ٢٠٠١، ١٧٨).

وعلى الجامعة أن ترعى البحوث العلمية والدراسات المختلفة التي تسهم في التقدم العلمي والتقني، وتشجيعها بغية خدمة المجتمع وتحقيق التطور العلمي وإيجاد الحلول

لمختلف القضايا (طه، ٢٠٠٧، ٢٦)، وبهذا يمكن الوقوف على دور الجامعة في تكوين الطالب الباحث من خلال ما يلي:

أ- تحقيق المتطلبات التالية:

في ظل التوجه لتبني فكرة إعداد وتكوين الطالب الباحث أصبحت الجامعة في الوقت الحالي مطالبة بما يلي:

- المشاركة في قيادة التغيير الاجتماعي وإعداد القوى البشرية المتخصصة في مجالات الحياة المختلفة التي يمكنها: التجريب والبحث العلمي وتحقيق التنمية الشاملة في المجتمع (طه، ٢٠٠٧، ٢٦).
- دمج البحث في التعليم لتحقيق التنافسية التي يظهرها الطلاب التواقون إلى بيئة يمكنهم فيها أن يتلقوا التعليم على يد خيرة الباحثين العالميين، ففي الجامعات التي تعتمد البحث بكثافة يمكن أن يعد الدافع على الاهتمام بتطوير العلاقة بين التعليم والبحث كامناً في الميزة التنافسية (برو، ١٤٣٠، ٣٥).
- العمل على تنمية المهارات العملية للطلاب، من خلال برامجها التدريبية الموازية للتدريس النظري والمكملة له، لتزويد الطالب بالمعلومات العملية والنظرية التي تفيده في مجال اختصاصه، وتنمي معلوماته النظرية والعملية، وهذا يتطلب من الجامعة أن تساهم في التطور العلمي والتكنولوجي في العالم بدرجة كبيرة، وأن توفر أحدث المستلزمات التدريبية من الأجهزة والمعدات وفي مختلف التخصصات العلمية، وأن تضع خطاً منظمة ودقيقة لتطوير البناء المهاري للطلاب خلال وجوده في الجامعة أثناء الدراسة (الشاماني، ٢٠١٤، ٢٥٣).
- توجيه الطلاب عبر برامج الإعداد نحو المستقبل والتفكير فيه والتخطيط المحكم هو الشغل الشاغل لكل طالب علم يريد الأفضل في دراسته وحياته الاجتماعية والاقتصادية (عتيق، ٢٠١٣، ٤٧).
- تمكين الطلاب منولوج إلى ثقافة الباحثين ومجتمعهم من خلال ربط المادة بطريقة تعتمد على البحث، وفهم القضايا والمسائل المتعلقة بها وتمكينهم من مهارات البحث التي تشكل جزءاً مهماً من خصائص الخريج وتشجيع الطلاب على تطوير المهارات التي ستمكنهم من المشاركة في مجتمعات البحث المرتكزة على المعرفة (برو،

١٤٣٠، ١١٠).

- الاهتمام بجودة البرامج الأكاديمية والأداء الجامعي لكونه يشكل الدعامة الأساسية لتحقيق التنمية البشرية التي لا يمكن لأي تنمية اقتصادية واجتماعية حقيقية شاملة ومستدامة أن تتم إلا في ظل توفر موارد بشرية مؤهلة تأهيلاً عالياً ومتخصصاً لتصبح قادرة على تنفيذ برامج وأهداف التميز والإبداع (النقيب، ٢٠١٠، ٢٨٢).
- توجيه وتطوير السياسات والممارسات التربوية ومواجهة مشكلات وتحديات الواقع التربوي، ومن ثم تحسين ما يقدم داخل المؤسسات من خدمات الأمر الذي يؤكد على أهميته في تحقيق التنمية البشرية في المجتمع (عطية ومحمد، ٢٠٠٨، ١١٩).
- توجيه الجامعات للقيام بدورها في تحقيق طموحات المجتمع وآماله في تحقيق التقدم والازدهار، فقد غدا التعليم الجامعي والعالي وسيلة هامة للنهوض بالدول النامية ومساعدتها على تطوير طاقاتها وقدراتها الذاتية في إعداد الكفاءات البشرية المؤهلة للإسهام في بناء المستقبل ورغم تلك الأهمية فإن قدرته على مواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي لثورة المعلومات وتكنولوجيا الاتصالات واستجابة لتلبية احتياجات عملية التنمية الاجتماعية والاقتصادية والثقافية للمجتمعات العربية (الرازي، ٢٠٠٤، ١٩٩).
- وضع خطة البحث العلمي في ضوء التوجهات القومية واحتياجات المجتمع المحيط، وفي ضوء إمكانياتها المتاحة أو الممكن الحصول عليها، وتوثيق الخطة واعتمادها من الدولة (الدويك، ٢٠١٥، ٣٦٦).
- تطوير المناهج لدعم الربط عبر تطوير وتخطيط وتحضير سياسات واستراتيجيات تعليم، وتأمين الموارد والدعم الضروري للباحثين داخل الجامعة، وتعزيز نشر المعارف ونواتج الأبحاث في المجالات كافة (برو، ١٤٣٠، ٢٢٤) مع إشراك حقيقي للطلاب في البحوث.
- التنسيق والتفاعل مع المؤسسات العامة والخاصة والدعم المشترك لمسيرة البحث العلمي مادياً وتطبيقياً عن طريق الجوانب التي تحتاج إلى البحث والعمل على تنفيذها بهدف تطوير مسيرة التنمية ومعالجة المعوقات التي تعترضها (كلثوم ومحمد، ٢٠١٥، ١٤٥).

وهكذا يمكن للجامعة القيام بدورها في تكوين الطالب الباحث من خلال التجديد والتحديث الذي يعتمد على البحث التربوي في مناخ يحض على العلم وتنهياً فيه الحرية العلمية للباحث باعتبار أن البحث التربوي جهد علمي يهدف للتوصل إلى المعرفة والتأكد من صحتها وتحليل العلاقات المتبادلة لمكوناتها، واكتشاف التفسيرات السببية لها وابتكار أدوات جديدة للبحث يمكنها المساهمة في تطوير المجتمعات.

ب- توفير المقومات اللازمة لتفعيل بيئة مناسبة للبحث العلمي داخل الجامعة:

يرتبط البحث العلمي المتعلق ارتباطاً وثيقاً بالعناصر والمكونات المختلفة ذات الصلة ببيئة ومناخ العملية التعليمية حيث نجد إن من أهم هذه المقومات والتي تكفل توفير بيئة مواتية للعملية التعليمية التركيز على النقاط التالية:

- مقومات خاصة بأهداف المؤسسات التعليمية وتطويرها: من خلال تطوير العملية التعليمية بما يتلاءم مع متطلبات البحث العلمي التي تبني جهود الابتكار والتجريب وأن يتم ترسيخ وتوثيق هذا المبدأ لدى الطلاب، وخدمة أهداف مؤسسات المجتمع فيما يتعلق بمجالات البحث العلمي (Michel, 2008) .
- أن يهدف التعليم إلى تكوين الكوادر المؤهلة للنهوض بالدولة ومواكبة التطورات العالمية في أقصر زمن ممكن وتوظيف البحث العلمي وتنمية القدرات العلمية وتنمية معايير جودة البحث العلمي من: إجراء البحوث المرتبطة باحتياجات المجتمع، وتكوين فريق علمي لنشر المشكلات، ونشر البحوث التي يتم التوصل إليها والتدريب على مهارات البحث العلمي، ونشر الأبحاث في المجالات العلمية المتخصصة، و توفير ميزانية خاصة للبحوث والمشاريع البحثية (السيد، ٢٠٠٩، ١٦٤).
- مقومات تتعلق بالبرامج التعليمية: حيث تعتبر البرامج التعليمية أساس التعليم فهي التي تبني العقول والثقافة والمعرفة لدى الطلاب وتسهم في إحداث التغيير لدى الطلاب وتعديل وتطوير معرفتهم ومهاراتهم وإمكانياتهم وتسهم في إيجاد الباحث الذي يستخدم الأسلوب والمنهج العلمي في الحياة العملية والتي يجب أن تعمل على إثارة التحفيز الفكري لدى الطلاب والاعتماد على التفكير والعقل وبالتالي بناء وتأسيس التفكير المنطقي والعقلاني لدى الطلاب وتأهيلهم وإعدادهم ليكونوا باحثين متميزين،

وتوفير الأسس والمعايير العلمية المناسبة لبناء وصياغة البرامج التعليمية وفق رؤية علمية مع ضرورة أن تكون السياسات والإجراءات الخاصة ببناء واعتماد هذه البرامج مناسبة ومتوافقة مع إحداث التطوير من منظور علمي ومن ثم رفع درجة مساهمة البرامج التعليمية في تطوير مهارات ومعارف البحث العلمي لدى الطلاب (العتيبي، ٢٠١٢، ٣١ - ٣٦).

- مقومات تتعلق بالإدارة الجامعية: تعتبر قيادة المؤسسات التعليمية من الأمور الهامة فيما يتعلق بإحداث تطوير لدور المؤسسات الجامعية بما ينسجم مع تحقيق مناخ ملائم ومواتي للبحث العلمي وتعزيز دورها في خدمة المجتمع من خلال: توفير الإجراءات والسياسات المناسبة لضمان فعالية الأداء ووضع الحلول لكل ما يعوق تفعيل البحث العلمي، والتخطيط الجدي لاستغلال الموارد وحسن إدارتها بما يحقق مساهمة البحث العلمي في تحقيق التنمية (Hazeg, 2009).

ج - إكساب الطالب المهارات البحثية:

ويتطلب تكوين الطالب الباحث إكساب الطلاب مهارات البحث التربوي أثناء إعدادهم وتدريبهم على إعداد وقراءة البحوث وإلا سيؤدي عدم الاهتمام بذلك إلى التأثير السلبي على العملية التعليمية في النظام التعليمي الذي سيمارس الطلاب مهام عملهم فيه بعد تخرجهم ويمثل هذا النظام التعليمي الذي يعد الطلاب لإجراء البحوث فيه ولا يمكن تحول الطالب/ المعلم من مجرد شخصية مستهلكة ومستقبلية للمعرفة إلى شخصية باحثة ومنتجة إلا من خلال إكسابه وسائل وطرق وقيم ومهارات البحث التربوي الأساسية (عطية ومحمد، ٢٠٠٨، ١٢١)، ويمكن الوقوف على أهم المهارات البحثية التي يجب على الجامعة إكسابها للطلاب من خلال برامجها وسياساتها في التالي:

- بث الرغبة والاتجاه نحو البحث في المجال الأكاديمي والمهني والثقافي: حيث يجب أن يكون لدى الطالب ميل نحو العلم والتعلم، بمعنى أن لا يكون مجبراً عليه.
- تمكينه من القراءة الواعية المتأنية: التي تمكنه من جمع المعلومات وتجنب الازدواج في العمل لكونها توفر عليه الكثير من الوقت والجهد فكلما زادت معارفه كلما اتسع أفقه وتحول لباحث قادر على الإبداع والابتكار (عوض الله، ٢٠١٤، ١).
- الموضوعية: المتمثلة في التحرر من الميول الذاتية والأهواء والتحلي والحرص على

التثبت من صحة المصادر المعرفية والأمانة العلمية (عطية ومحمد، ٢٠٠٨، ١٢١).

- قوة الملاحظة: إن طالب البحث يجب أن يتمتع بقوة الملاحظة، لكونها من أهم المهارات الأساسية إذ إنه يطلع على مراجع كثيرة جداً، ويمحص في وسائل وأدوات لا حصر لها، وربط الموضوعات بعضها ببعض واختيار بعضها وقياس بعضها الآخر، وأخذ بعضها دون بعضها، أمر يتطلب ذهنًا صافيًا وقوة في الملاحظة تقود إلى إدراك الحقيقة والوقف على متطلبات البحث (علي وميرغني، ٢٠١١، ٦ - ٩).
- القدرة على توظيف آليات وتقنيات البحث العلمي: مثل الإنترنت وإجادة اللغة الإنجليزية بفعالية للاستفادة منها في الحصول على المعلومات وتحليلها واستخلاص المعرفة (عطية ومحمد، ٢٠٠٨، ١٢١).
- إعمال الفكر: لا بد للباحث وطالب البحث أن يُعمل فكره سواء عن طريق حدسه الذي يستطيع من خلاله تسجيل الأفكار الطارئة، التي ترد إليه من خلال تفكيره المتواصل في بحثه، أو من خلال خياله الذي يمارسه الباحث عنوة، وفي كلتا الحالتين ينبغي للباحث أن يمحص خلاصة هذه الأفكار ويزنها بميزان البحث العلمي الدقيق، ولا يترك لفكره الانسياق وراء خيال شاطح أو حدس غير صادق (علي وميرغني، ٢٠١١، ٦ - ٩).
- الإلمام بقواعد العلم: فعلى الباحث أن يكون في مجال تخصصه متوسع ومتشعب ولم يكافه جوانبه العلمية فذلك هو خير دعائم لبحثه، حتى يتمكن من إعداد بحث قوي وجيد ويتوصل إلى نتائج جيدة يمكن أن تعمم (عوض الله، ٢٠١٤، ١).
- الأمانة العلمية: من أهم المهارات الأساسية التي يجب أن يتمتع بها طالب البحث الأمانة العلمية، فمن لا أمانة علمية له لا يستطيع أن ينجز بحثًا علميًا، بالإضافة إلى إنها تنم عن الضمير الحي والخلق المستقيم لأن البحث العلمي هو عملية تنقيب في شتى المعارف والعلوم، ويجب على الطالب دائماً إرجاع الحق إلى أهله، وتوثيق مصادره توثيقاً دقيقاً، ولا ينسب إلى نفسه ما ليس له حتى ولو سمعه شفاهة من أحد زملائه أو أساتذته، والالتزام في كل ما يتطلبه البحث العلمي بالأمانة والخلق السوي (علي وميرغني، ٢٠١١، ٦ - ٩).
- قوة التحمل: البحث العلمي عمل شاق ويحتاج إلى قوة تحمل خاصة، لأن الباحث قد

تعرضه الكثير من المشكلات، وقوة التحمل هي التي يستطيع معها أن يواصل بحثه دون كلل أو ملل، فالصبر إن كان مهارة يجب أن يتمتع بها كل الناس إلا إنها بالنسبة للباحث العلمي تعد من أقوى المهارات الأساسية التي تحثه على مواصلة بحثه (علي وميرغني، ٢٠١١، ٦-٩).

- أن يتصف بسمات منها: حسن التدبير والصبر والقدرة على تحمل المسؤولية وتذليل الصعاب والعقبات والإيمان بقيمة العلم (الجرجاوي وحمام، ٢٠٠٥، ١٣).
- الثقة بالنفس وبقدرته على صناعة مستقبله بالتخطيط والإبداع والابتكار وحسن الإرسال والاستقبال وأن يكون ذو بصيرة نافذة وخيال واسع ورؤية علمية مستقبلية عميقة تمكنه من المشاركة في إنجازات العصر (١) (صافي، ٢٠٠٤، ٨٣١).
- إجادة المهارات البحثية الأكاديمية من: مستوى الكتابة، والربط بين الجمل والفقرات والموضوعات المتداخلة في البحث، والتعود على المطالعة واستخدام المكتبة، والقدرة على اختيار مصادر المعلومات المناسبة، وممارسة مهارة التلخيص، والتدريب على وضع عناوين مناسبة لفروع وجزئيات البحث، والخروج بنتائج وخلاصة (خاتمة) للموضوع قيد البحث، والتدريب على كتابة المراجع وفق نظم التوثيق الحديثة المعتمدة (آل مقبل، ٢٠١١، ١٣٢).

من خلال العرض السابق يتضح الدور الذي يجب على الجامعة القيام به لإعداد وتكوين الطالب الباحث الذي يمكنه المساهمة في تحقيق نهضة مجتمعه وتطويره، والأخذ بكل الرؤى والاتجاهات الحديثة في إعداد الطالب الجامعي والتي تتفق مع تطلعات وأهداف التعليم في المجتمعات العربية الرامية إلى تحقيق التقدم والتنمية الشاملة في كافة القطاعات بهدف مسايرة العالم المتقدم والوصول لمستوى متقدم بين الأمم.

وتحويل التعليم الجامعي إلى قاطرة يمكنها قيادة المجتمع لتحقيق آماله وطموحاته التي يسعى إليها أسوة بما فعلته الكثير من الدول الناهضة حديثاً كسنغافورة وماليزيا وتركيا وغيرها

(١) صافي، يوسف (٢٠٠٤). متطلبات إعداد الطالب الجامعي في عالم سريع التغير "تربية مستقبلية مقترحة".

المؤتمر التربوي الأول "التربية في فلسطين وتغيرات العصر"، المجلد الثاني، الفترة من: ٢٣-

٢٤ نوفمبر، فلسطين، الجامعة الإسلامية بغزة.

إبراهيم محمد محمد عوض الله (.....)، جوانب إعداد الباحث، .

من الدول التي اتخذت من التعليم وسيلتها لتحقيق التنمية الشاملة. وفي المبحث التالي سوف يعرض الباحث لبعض الاتجاهات الحديثة في تكوين الطالب الباحث في بعض الدول المتقدمة من خلال ما تقوم به الجامعات في ذلك.

المبحث الثالث

الاتجاهات الحديثة في تكوين الطالب الباحث في بعض الدول المتقدمة

اتجهت الكثير من الجامعات في الدول المتقدمة إلى الاهتمام بالجانب البحثي حتى غلبت فكرة البحث على برامجها المختلفة حتى أطلق عليها الجامعات البحثية حيث يتجلى الفارق بين طلاب الجامعات البحثية والجامعات العادية في أن الطلاب في الجامعات غير البحثية يقتصرون على نقل المعرفة التي ينتجها الآخرون ولكن في جامعات البحث لابد أن يقوم بالتدريس المعلمون الباحثون أي هؤلاء الذين يكتشفون ويخلقون ويطبقون وينقلون المعارف الجديدة الخاصة بالمواد الدراسية التي يظهر خلالها احترافية المعلم، لذا تقتصر خبرات الطلاب في معظم الجامعات على تلقيهم ما يقدم لهم فقط حيث يسمعون ويستوعبون كما يفعل الطلاب لقرون مضت دون البحث والتفكير الناقد والاستقصاء كما هو في جامعة البحث (ميهوب، ٢٠٠٥، ٣٢-٣٣).

لذلك تعد إحدى وظائف الجامعة بها هي تدريب الطلاب على استخدام مواد الدراسة وتمكينهم من مهارات البحث العلمي في برامجها الأكاديمية بهدف تخريج الباحثين في كافة المجالات التي يحتاجها المجتمع ومؤسساته المختلفة، وتضع الجامعات المتقدمة جملة من أهداف إعداد الطالب الباحث بـكليات التربية منها:

- من أهداف إعداد طلاب كليات التربية بالولايات المتحدة الأمريكية: تنمية القدرات البحثية لدى الطلاب المعلمين وتنمية المهارات الأكاديمية والمهنية لديهم (Harada, 1993, 15).
- وفي اليابان تهدف الجامعات إلى تنمية مهارات البحث والتفكير الابتكاري لدى الطلاب المعلمين وتشجيعهم على التعاون والمشاركة الفعالة في إجراء البحوث من أجل تطوير العملية التعليمية (Kobayashi, 1993).
- في ألمانيا وانجلترا تهدف الجامعات إلى تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب المعلمين وتوعيتهم بالدور المتوقع منهم لتطوير الممارسات المهنية (Jones, 2004).

(246).

- إشراك الطلاب في عملية البحث: حيث تقوم الجامعات بدمج عمليتي التدريس والبحث، حيث يتم تعليم الطلاب داخلها من خلال البحث العلمي وتعتبر الطلاب جزءاً من البحث العلمي فيمكن لفترات التدريب أن تساعد الطلاب على إجراء الأبحاث في بيئة عملية وتدريب حقيقي على تطبيق مبادئ البحث العلمي بهدف إكسابهم نوع من التعلم لا يمكن تحقيقه في حجرة الدراسة لكونها تقدم تعليماً مفيداً وتدريبهم على تقديم الحلول للمشكلات الحياتية التي يواجهونها عبر مراحل التعليم المختلفة (Richard, 2001, 68).

- إعداد الطلاب ليكونوا معلمين محترفين: حيث تهدف الجامعات البحثية إلى التطوير المستمر في عملية تعليم الطلاب الخريجين وذلك لإعدادهم كمعلمين، فغالباً ما يقوم الطلاب الخريجون بمساعدة أعضاء هيئة التدريس في القيام بالتدريس للطلاب غير الخريجين لتدريبهم عملياً تمهيداً لعملهم كمعلمين (Richard, 2001, 75).

- تنمية الحس المجتمعي: حيث تهدف الجامعات إلى جعل الطلاب مساهمين في تنمية المجتمع وحل مشكلاته عبر المشاركة في البحوث المختلفة (Michael & Christopher, 2000, 20) ، وتكثيف الجهود لجذب الهدايا والعقود البحثية، وتوليد الدخل من الملكية الفكرية بعد نقلها من المختبرات إلى الأسواق (National Academy of Science, 2012, 59) مما يجعل الطلاب أكثر إدراكاً لأهمية تحقيق الشراكة بين الجامعة والمجتمع وتنمية الحس المجتمعي لديه للمساهمة في خدمة المجتمع

- دمج الطلاب في العمل مع الباحثين المتميزين والموهوبين، وتوفير كافة التسهيلات اللازمة للبحث من: مختبرات ومكتبات وأجهزة كمبيوتر وشبكات إنترنت، وإعطاء الحرية للطلاب في اختيار التخصصات التي يرغبون فيها، وتحقيق التفاعل وتبادل الخبرات وتلقى الدعم الكامل من أعضاء هيئة التدريس (Richard, 2001, 68).

وفيما يلي يمكن الوقوف على بعض جوانب اهتمام الدول المتقدمة من خلال الجامعات بإعداد الطالب الباحث في الكليات المختلفة ومن بينها كليات التربية ومنها:

(١) أمريكا:

تمتلك الولايات المتحدة الأمريكية بيئة بحثية حيوية نتيجة التعاون الواسع بين الجامعات وقطاعات المجتمع المختلفة، حيث اهتمت بتوسيع وتطوير الجامعات البحثية بهدف دعم الإبداع والابتكار في المجالات المختلفة مما يعزز من تفوق الاقتصاد الأمريكي والقدرة التنافسية الاقتصادية الأمريكية في العالم (Robert & Lukea, 2011, 5).

حيث ترى الولايات المتحدة الأمريكية أنه لا يمكنها تحقيق القيادة والتفوق إلا من خلال الطلاب المتميزين والمبتكرين ممن يمتلكون الموهبة سواء من أبناء المجتمع الأمريكي أو ممن قدموا إلى الولايات المتحدة الأمريكية للدراسة أو إجراء البحوث (Lombardi, etal, 2012, 3).

لذلك تسعى جامعة بوسطن Boston University على المنافسة لجذب أفضل الطلاب في المجال العلمي والبحثي وتحقيق شراكات اقتصادية مع الشركات من خلال الابتكارات الجديدة وبراءات الاختراع وتسويقها عبر الشركات المختلفة (Gittleman, 2004, 13).

كما سعت ولاية فرجينيا الأمريكية لإصدار قانون " إعادة الهيكلة " والذي يمنح مؤسسات التعليم العالي بالولاية استقلالاً مالياً وإدارياً أكبر؛ يحقق لهم إدارة أكثر فعالية وكفاءة، مع الحكم الذاتي وتقوم الحكومة الاتحادية في الولايات المتحدة بتمويل بعض البحوث الفردية أو المجموعات البحثية ولكن من خلال المنافسة على مستوى الدولة عبر الإعلان عن البحوث وتقييمها وفقاً للمعايير الموضوعية، ثم يتم اختيار البحوث المتميزة لتمويلها (Lombardi, etal, 2012, 4).

وهكذا يتضح مدى اعتماد التنمية الاقتصادية المحلية في الولايات المتحدة بشكل كبير على الجامعات وتعزيز الشراكة بين كليات الجامعة حيث تشارك الكليات من خلال الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في تنمية المجتمع المحلي من خلال الخدمات والمشاريع (Office of Innovation , 2013, 13).

ولقد ساهمت الجامعات البحثية في إحداث تأثيرات اقتصادية ضخمة من خلال ما حققه معهد ماساتشوستس للتكنولوجيا وجامعة هارفارد في منطقة بوسطن بالولايات المتحدة الأمريكية من خلال تطوير الاقتصاد القومي (Hill, 2006, 24).

ويمكن الوقوف على اهتمام الجامعات بإعداد الطالب الباحث من خلال:

١ - جامعة هارفارد البحثية :Harvard University

تسعى جامعة هارفارد لإعداد الطالب الباحث من خلال:

- إعداد الطلاب الباحثين للحياة وذلك من خلال توفير تخصصات حيوية في المجتمع يحتاجها كل فرد لمواكبة تحديات القرن الحادي والعشرين، كما تعتمد في إستراتيجيتها البحثية على التكامل بين كافة وحدات الجامعة لخدمة الهدف البحثي، لذا أسست مركز الإنسانيات لدعم العلاقات بين الكليات والأقسام وتشجيع الحوار النشط، وانشغالها بقضايا المستقبل (حجي وشهاب، ٢٠١١، ٦٣٠).
- تسهم جامعة هارفارد بما تقدمه من بحوث أساسية وتطبيقية في تحقيق التنمية الاقتصادية من خلال تحويل البحوث إلى منتجات، ورسم الإستراتيجيات للتوغل في السوق العالمي ومضاعفة الإنتاج وتحسين نوعيته لينافس المنتجات الأخرى (American Academy of Arts and Science, 2015, 8-9).
- تدريب الطلاب خارج الفصول الدراسية من خلال الخبراء، وتحقيق التفاعل بينهم وبين الأساتذة المتخصصين من خلال فرق العمل وإجراء البحوث المشتركة، لتمكين الطلاب من مهارات البحث حتى يكونوا باحثين في المستقبل (Jeremy & Lynn, 2010, 1).
- تتبنى الجامعة مشاركة الطلاب في مشروعات بحثية مع طلاب آخرين أو مع شركاء خارجيين، أو مع رجال الأعمال من خلال البرامج المختلفة بالجامعة والتي تعقد اتفاقيات مشتركة مع مؤسسات المجتمع الخارجي كجزء من إستراتيجية الجامعة الشاملة، وتكون تلك الشراكة في البحوث رفيعة المستوى، وتمتد لخمس سنوات وأكثر (Damia, etal, 2014, 14).
- تقدم جامعة هارفارد خدمات بحثية متميزة للطلاب بهدف تيسير سبل البحث من خلال: عقد اجتماعات فردية معهم لتوجيههم إلى كيفية التعامل مع المكتبات وتسهيلاتهما، وتوجيه الباحثين من خلال جلسات تتناول توضيح الموارد والمسؤولين عن دعم الاحتياجات البحثية، وتأسيس استراتيجيات بحثية تطبق في مجالات البحث والدراسة، وتقديم استشارات فردية ومساعدة بحثية وجها لوجه أو بالبريد الإلكتروني، ومقابلة أعضاء هيئة التدريس للنقاش حول احتياجاتهم البحثية وما يتعلق بالرسائل

العلمية، والتعاون مع أعضاء هيئة التدريس في تصميم حلقات دراسية بحثية وتوجيهها (حجي وشهاب، ٢٠١١، ٦٣٢).

- كما تعمل جامعة هارفارد على إنتاج الطالب العالمي الذي يتمتع بقدر عالي من الثقافة العالمية والمجيد لاستخدام التكنولوجيا، بالإضافة إلى اجتذاب واستبقاء المواهب المبدعة التي تمتلك المهارات البحثية (Dan, 2012, 19).

٢- معهد ماساشوستس للتكنولوجيا Massachusetts Institute of Technology

يعد أول وأهم الجامعات التكنولوجية على مستوى العالم وتم اختياره كنموذج لجامعات المستقبل التكنولوجية حيث حددت رؤيته ورسالته بصورة مستقبلية لخدمة مجتمع القرن الحادي والعشرين وبناء على ذلك تمت إعادة صياغة وتطوير أنشطته التدريسية والبحثية والخدمية بما يواكب الرؤية المستقبلية (حجي وشهاب، ٢٠١١، ٦٤٠) ويسعى المعهد لإعداد الطالب الباحث من خلال ما يلي:

- دعم التعاون بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في مجالات مثل: بحوث السرطان، ومعالجة المعلومات، والطاقة البديلة، والتجديد التربوي، والنانوتكنولوجي والجيئات ويشتركون معاً في مشروع بحثي للتوصل إلى ابتكار جديد ويمثل هذا البرنامج نموذجاً للبرامج البحثية في المؤسسات الأخرى. (MIT, 2016a, 1).

- توجيه أعضاء هيئة التدريس والطلاب نحو البحوث التطبيقية وتطبيقها داخل حجرات الدراسة، ومواكبة البحوث لمتطلبات العصر واحتياجات السوق، وتشجيع الطلاب على الفضول البحثي والشغف بالعلم وبالتالي إعداد أجيال مؤهلة للقبول بالجامعة كما يشارك الطلاب في العمل البحثي بدءاً من التحاقهم بالمعهد وطوال سنوات الدراسة وذلك من خلال برنامج الفرص البحثية وبالتالي فإن المعهد يسعى إلى إعداد مخترعين وليس تقديم خريجين عاديين (MIT, 2015d, 4).

- التركيز على تنمية الإبداع لدى الطلاب، بل والشغف به لإنتاج ونشر المعرفة على المستوى العالمي بما يضمن إعطاء البحث العلمي الأهمية المطلوبة والأولية التي يستحقها؛ من أجل تحسين القدرة التنافسية للمعهد والتي تؤهله لاحتلال صدارة التصنيفات العالمية (MIT, 2016a, 1).

- يعتبر المعهد النشاط البحثي معياراً للتعليم Research Activity Standard

Learning : يؤكد المعهد على قيام جميع الباحثين والطلاب بإجراء البحوث لإيجاد وتطوير حلول مبتكرة لأصعب التحديات، حيث أن البحوث الجامعية لازمة للنمو في اقتصاد المعرفة بشكل متزايد عن طريق التكنولوجيا (MIT, 2016a, 2).

- الأبحاث: في نهاية السنة الأولى والثانية من الدراسات العليا، يجب أن يظهر الطلاب الكفاءة العلمية من خلال تقديم الأوراق البحثية، وينبغي أن تكون الورقة البحثية في السنة الثانية ذات جودة عالية بحيث تكون قابلة للنشر (MIT, 2015d, 4).

- التركيز على المشروعات البحثية **Focus on Research Projects** : تعتمد العملية التعليمية بالمعهد على المشروعات البحثية كأساس للعملية التعليمية، وقد يتعاون في تلك المشروعات أعضاء هيئة التدريس والطلاب والباحثون، ويفرض على جميع الطلاب الاشتراك في المشروعات البحثية، وإعدادها وتقديمها، ويتم إعداد ندوة تعرض فيها كافة المشروعات البحثية، ويكون مع كل مشروع بحثي مستشار من هيئة التدريس (عادة أستاذ متفرغ في الجامعة)، ويتم اختيار مجموعة متميزة من المشروعات، حيث يتم تمويلها من قبل الجامعة ، كما يتم مكافأة أصحاب المشروعات الفائزة بمبلغ مادي يقدر بحوالي ٣ آلاف دولار ، وقد تزداد المكافأة، ثم يطلب من المجموعة البحثية كتابة تقرير من ١٥-٢٥ صفحة عن المشروع للنشر في المجالات البحثية في الجامعة، بالإضافة إلى ذلك يمكن للطلاب المتميزين الحصول على منحة بحثية صيفية، يتم من خلالها التعاون مع الزملاء لإجراء البحوث، مع مكافأة البحوث المتميزة (MIT, 2015c, 3).

- دعم التدريب الذاتي والمستمر **Support of Self- Training and Continuous** : يوفر المعهد العديد من البرامج التدريبية، منها: برامج قصيرة ، حيث تقدم برامج قصيرة أكثر من ٥٠ دورة (الدورة خمسة أيام) في فصل الصيف، تنطوي الدورات على دروس ومحاضرات ومناقشات وقراءات، والتدريب على المشاريع التعاونية فيما بين المشاركين وأعضاء هيئة التدريس والأقران، وتهدف تلك الدورات المكثفة لإكساب الطلاب جوانب مهنية ورؤى مختلفة حول بعض القضايا والمتغيرات (MIT, 2016b, 2).

وهكذا يتضح مما سبق اهتمام الجامعات الأمريكية بتكوين الطالب الباحث من خلال

اعتماد أساليب داعمة لذلك في عملية التدريس تتمثل في تدريبهم على حل المشكلات، وتنظيم فرق العمل، والتعلم الذاتي، والاهتمام بتنمية شخصيات الطلاب ليصبحوا قادرين على التعلم والبحث والإبداع والابتكار، وتدريبهم على استخدام الأسلوب العلمي في التفكير، وتفجير الطاقات الإبداعية الكامنة لديهم ليكونوا باحثين مبدعين في المستقبل في مهنتهم وتخصصاتهم المختلفة قادرين على تطوير المجتمع الأمريكي والحفاظ على تقدمه.

(٢) كندا:

يتفق مجلس الاتحاد الفيدرالي على ضرورة أن يحصل الكنديون على تعليم جامعي عالي الجودة يمكن من المشاركة في سوق العمل وتطوير مهارات القوى العاملة بما يمكنهم من المنافسة والنجاح في الاقتصاد العالمي كما توجد رابطة الجامعات والكليات الكندية (AUCC) ومهمتها تطوير التعليم العالي والبحث العلمي (Institute for competitive and prosperity, 2007, 20) وذلك بهدف ضمان جودة الكليات والجامعات وتحسينها وانطلاقها لتحقيق المنافسة العالمية مع منحها الاستقلالية التامة في الحرية الأكاديمية وفي إدارة شئونها وزيادة ثقة المجتمع في خريجها والدرجات العلمية التي تمنحها لهم. كما تعمل كندا على تحقيق التميز والتقدم في جامعاتها حيث تولى الجامعات بها أهمية كبيرة بإعداد وتكوين الطالب الباحث عبر المرحلة الجامعية ويظهر ذلك من خلال:

- جامعة كالغاري المستقبلية: University of the future Calgary تعد من كبريات الجامعات البحثية في كندا وقد نجحت في توجيه أنشطتها للاهتمامات المستقبلية ورفاهية المجتمع (حجي وشهاب، ٢٠١١، ٧٢٥)، حيث تضع في رؤيتها توجيه الطلاب إلى مستوى عال من التدريس والبحث وذلك من خلال التعاون مع الطلاب لصالح خدمة المجتمع من خلال إعداد الكوادر القادرة على دعم مستقبل كندا، كما تظهر تحرر الجامعة من النطاق التقليدي القائم على التعلم والتدريس بالدرجة الأولى إلى البحث وتمكين الطالب منه.

- تولى جامعة تورنتو الحكومية University of Toronto البحث أولويات كبرى من خلال تعليم الطلاب وتدريبهم على اكتساب أفضل المهارات البحثية والتأكيد على المعرفة النقدية البحتة بسبب انتقال الاقتصاد الكندي من الاقتصاد التقليدي إلى اقتصاد المعرفة (John, 2001, 11) كما تهتم بتخريج نوعيات من الباحثين

المتميزين ذوي القدرة على الابتكار والاختراع والإضافة وربطهم بمجالات الإنتاج وذلك من خلال توفير كافة الإمكانيات اللازمة لدعم المكتبات والمختبرات وأماكن الدراسة وتوفير البيئة التكنولوجية اللازمة للبحث العلمي (John & Lombardi, 2001, 8)

- تحرص على توفير بيئة مناسبة من خلال أعضاء هيئة تدريس متميزين وأفضل الكفاءات لديهم المعرفة الجديدة وتوفير القيادات القادرة على القيام بدور حيوي في دعم البحث العلمي داخل كلياتهم لكل من أعضاء هيئة التدريس والطلاب (Birgeneau, 2001, 2)

وبهذا يتضح اهتمام الجامعات الكندية بتكوين الطالب الباحث والخروج من النمط التقليدي للجامعة إلى استخدام طرق وأساليب حديثة ومبتكرة تتمشى مع الاتجاهات الحديثة في إعداد وتكوين الطلاب ليكونوا باحثين مبدعين في مجالاتهم.
(٣) ماليزيا :

تعد ماليزيا من الدول الصاعدة بقوة في الاقتصاد والتنمية حيث أدركت قيمة التعليم والبحث في تحقيق طموحاتها المختلفة التي تسعى إليها ولذلك عمدت إلى تطوير النظام التعليمي عبر مراحله المختلفة لاسيما التعليم الجامعي.

وقد استطاعت تحقيق التقدم في التعليم العالي حيث جاءت ماليزيا في مرتبة متقدمة عام ٢٠٠٣م حيث احتلت المركز الثالث عالمياً ضمن أهم البلدان المقدمة للتعليم العالي حيث بلغ عدد الطلاب المسجلين بمؤسسات التعليم العالي بها (١٧٦٧٨) طالب عام ٢٠٠١م مما يدل على تميز التعليم المقدم بها وكفاءة خريجها (Roy & Ishak, 2005, 375).

ويتجلى اهتمام التعليم الجامعي الماليزي بإعداد وتكوين الطالب الباحث من خلال:
- يهدف التعليم الماليزي لجعل الطلاب أكثر ديناميكية وإنتاجية لمواجهة التحديات المختلفة وإعدادهم لتحمل المسؤولية في تنمية المجتمع (Ministry of Education, 2004).

- حرصت ماليزيا على إتباع المعايير العالمية في التدريس ونظم الدراسة وحرصت على توثيق الشراكة بين الجامعات وقطاعات المجتمع المحلي خاصة المصانع لتوفير مجالات البحث وتحقيق فكرة التنافسية وتحقيق جودة التعليم والارتقاء بالجامعات

الماليزية حيث حدد المجلس القومي للاعتماد بعض المعايير التي تؤهل الجامعات للاعتماد منها: المكانة العلمية والأكاديمية للمؤسسة ومدى توافر المصادر والمراجع وتميز المكتبات الجامعية بما توفره للطلاب وللباحثين ومدى كفايتها لاحتياجاتهم

العلمية والبحثية (Ministry of Higher Education, 2008)

- تولي الجامعات الماليزية أهمية كبيرة بالبحث العلمي المرتبط بالتنمية وتطوير النشاط البحثي وتدريب الطلاب على البحث العلمي واعتباره جزء من العملية التعليمية وأحد وظائفها الرئيسية حيث تهدف سياستها في مجال التعليم العالي إلى التأكيد على البحث التطويري والمناهج التكنولوجية الداعمة للبحث (Sallehuddin, 1997, 121).

- تخصص الجامعات الماليزية عدد من المكاتب الاستشارية التي تقدم خدماتها للطلاب لمساعدة الطلاب والباحثين في بحوثهم المختلفة وتقديم الدعم لهم والخروج من نمطية البيئة التقليدية للجامعة (Ministry of Higher Education, 2008).

- ترفع الجامعات الماليزية نسبة الأساتذة إلى الطلاب وزيادة ميزانية البحث العلمي مع التأكيد على تفعيل الشراكة مع كبريات الجامعات العالمية (Paul, 1996, 98).

- تولي جامعة بتروناس التكنولوجية بماليزيا Petronas University of Technology أهمية كبيرة بالبحث والتطوير بهدف الوصول لمستوى متميز بين الجامعات البحثية العالمية من خلال ربط الجامعة بالشركة الأم (بتروناس) وتمكين الطلاب بالقيام بالبحوث الفعلية داخلها والاستفادة من خبرات الطلاب البحثية في تطوير الشركة لمواجهة تحديات السوق العالمية التنافسية (Hanif, 2007, 25).

- تحرص جامعة بتروناس على الاهتمام بالأنشطة المصاحبة للمناهج الدراسية في إعداد الطلاب وتخرج جيل مؤهل على أعلى مستوى واعتبارها مطلباً للتخرج من الجامعة، كما توفر لهم الخبرات النظرية والعملية في مجال تخصصهم وتمكينهم من مهارات البحث (Hanif, 2007, 14).

- كما تسعى جامعة تناجا الوطنية بماليزيا University Tenag National إلى النهوض بالمعرفة واعتماد تعليم الطلاب على التعلم من خلال التجربة والخبرة والبحوث وغرس المعرفة المتقدمة وتقدير المسؤولية الاجتماعية والثقافية والعالمية

والبيئية في طلابها وتحقيق التنمية المستدامة لهم في المجالات المهنية والتطبيقية والابتكارات التي تسهم في تطوير المجتمع الماليزي (University Tenag National, 2016a, 1).

- كما حرصت الجامعات الماليزية من خلال حاضنات الأعمال مثل: (جامعة مالايا، جامعة بوترا ماليزيا، جامعة كيبايجيسان ماليزيا، جامعة تكنولوجيا ماليزيا) على تدريب الطلاب في مشاريع بحثية مع الشركات في محاولة لتعزيز التكنولوجيا وتطوير قطاعات الصناعة (McAdam, etal, 2006, 25)

ومما سبق يتضح مدى حرص الجامعات في الدول الثلاث على فكرة تكوين الطالب الباحث بها من أجل النهوض بالمجتمعات في كافة المجالات الاقتصادية والاجتماعية وربط الجامعة بمجالات المجتمع المختلفة والعمل على جعله فاعلاً في حل المشكلات والتحديات التي تواجهه، وتنمية قدرة الطالب على حل المشكلات التي تواجه المعلم والقدرة على الابتكار والتجديد والتجريب والقدرة على ربط النظرية بالتطبيق لتحسين الممارسات المهنية. ويمكن الاستفادة من تلك الاتجاهات التي تبنتها الدول الثلاث في الجامعات المصرية لاسيما كليات التربية في التالي:

- توجيه الطلاب بالجامعات المصرية لاسيما كليات التربية إلى مستوى عال من التدريس والبحث والتعاون المشترك وتوجيههم نحو الاهتمام بالبحوث التطبيقية وتطبيقها داخل حجرات الدراسة لتطوير العملية التعليمية.
- تفعيل الشراكات العلمية مع الجامعات العالمية المتقدمة ذات التصنيف المرتفع والاستفادة من برامج الإعداد بها في التعليم الجامعي المصري لاسيما بكليات التربية.
- إتباع المعايير العالمية في التدريس ونظم الدراسة الجامعية وتحقيق فكرة التنافسية بهدف الارتقاء بفكرة التعليم الجامعي في مصر.
- تدريب الطلاب على البحث العلمي واعتباره جزء من العملية التعليمية وأحد وظائفها والعمل على إكساب الطلاب بكليات التربية أفضل المهارات البحثية التي تجعلهم مبدعين ومبتكرين في مجالهم.
- تدريب الطلاب في كليات التربية على المشاريع البحثية مع إدارات التعليم في محاولة لتعزيز الشراكة البحثية بينهما.

- تشجيع الطلاب على فكرة البحث والابتكار التي تسهم في تطوير مجال التعليم.

المبحث الرابع

الدراسة الميدانية : إجراءاتها ونتائجها

بعد عرض الإطار النظري وما اشتمل عليه من التعريف بتكوين الطالب الباحث ومفهومه وأهميته في ضوء بعض الاتجاهات الحديثة، وأهمية تكوين الطالب الباحث في كليات التربية، وأهداف تكوين الطالب الباحث في الوقت الحاضر، ومبررات الاهتمام بتكوين الطالب الباحث في الوقت الحاضر، والتحديات التي تواجه تكوين الطالب، ودور الجامعة في تكوينه، وبعض الاتجاهات الحديثة في تكوين الطالب الباحث، وتم تناول الدراسة الميدانية من حيث أهدافها وإجراءاتها ونتائجها.

أولاً : هدف الدراسة الميدانية

تهدف الدراسة الميدانية إلى ما يلي:

- رصد واقع تكوين الطالب الباحث بـكليات التربية في ضوء بعض الاتجاهات الحديثة بكلية التربية جامعة سوهاج.

ثانياً : إجراءات الدراسة الميدانية :

ويتم تناولها كما يلي:

١- مجتمع الدراسة وعينتها :

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة سوهاج للعام الجامعي ٢٠١٦ / ٢٠١٧م، وبلغت عينة الدراسة (١٤٥) طالباً وطالبة، وقد اختيروا بطريقة عشوائية من إجمالي (١٢١٢) طالباً وطالبة، بنسبة (١٢ %)، ويبين جدول (١) توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة.

جدول (١)

توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة

م	المتغير	فئات المتغير	التكرار	النسبة %
١	النوع	ذكر	٥٦	٣٩ %
		أنثى	٨٩	٦١ %
٢	التخصص	علمي	٤٨	٣٣ %
		أدبي	٩٧	٦٧ %
٣	القسم	تعليم عام	٨٢	٥٧ %
		تعليم ابتدائي	٦٣	٤٣ %
		المجموع	١٤٥	١٠٠ %

ويتضح من الجدول السابق ارتفاع عدد الإناث بالنسبة للنوع، وهذا يرجع إلى ارتفاع نسبتهم في الجامعة ككل وفقاً للإحصاءات، كما يلاحظ ارتفاع طلاب الشعب الأدبية عن الشعب العلمية، وهو ما يعكس إقبال الطلبة على الشعب الأدبية بالرغم من كثرة التخصصات العلمية، وبالنسبة للقسم يلاحظ ارتفاع عدد طلبة التعليم العام عن عدد طلبة التعليم الابتدائي، ويرجع ذلك أيضاً إلى زيادة عدد الأقسام والتخصصات بالتعليم العام.

٣- أداة الدراسة:

تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات اللازمة لهذه الدراسة باعتبارها من أنسب أدوات البحث العلمي التي تحقق أهداف الدراسة، وقام الباحث بتصميم الاستبانة في صورتها الأولية مستفيداً من الإطار النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، وتم عرضها على بعض السادة المحكمين المتخصصين والاستفادة من ملاحظاتهم واقتراحاتهم، ثم تم تجريب الاستبانة على مجموعة من الطلاب والطالبات بلغت (٣٠) طالباً وطالبة (من خارج عينة الدراسة)؛ للتأكد من وضوح العبارات وفهمها، وأن الاستبانة تقيس ما صممت لقياسه فعلاً، وتم أخذ ملاحظاتهم في الاعتبار عند تصميم الاستبانة في شكلها النهائي.

وقد تم تصميم الاستبانة من جزأين:

- الجزء الأول: ويشتمل على البيانات الأساسية لأفراد العينة وهي النوع، القسم،

التخصص.

- الجزء الثاني: يقيس واقع تكوين الطالب الباحث بكليات التربية في ضوء بعض الاتجاهات الحديثة ويتكون من (٤) محاور تتضمن (٤٤) عبارة، المحور الأول: دعم ثقافة البحث العلمي، ويتضمن (١٠) عبارات، المحور الثاني: تنمية مهارات البحث العلمي، ويتضمن (١٢) عبارة، المحور الثالث: تعزيز قيم البحث العلمي، ويتضمن (١٢) عبارة، المحور الرابع: توفير بيئة داعمة للبحث العلمي، ويتضمن (١٠) عبارات وتمت استجابة المبحوثين وفق تدرج ليكرت Likert الخماسي (موافق بشدة، موافق، موافق بدرجة متوسطة، غير موافق، غير موافق بشدة)، وأعطيت الدرجات (٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١) على الترتيب.

أ- صدق أداة الدراسة:

وقد استخدمت الدراسة نوعين من الصدق:

- صدق المحكمين: ويسمى بالصدق الظاهري، حيث تم عرض الاستبانة على مجموعة من السادة المحكمين؛ بهدف الحكم على صلاحيتها لتحقيق أهداف الدراسة، وتم تعديل وصياغة عبارات الاستبانة في ضوء الاستفادة من آراء ومقترحات السادة المحكمين، وقد اتفقوا جميعا على أن الأداة بصورتها النهائية تعد صالحة لتحقيق الهدف منها، وبذلك تم التأكد من صدق المحكمين.
- صدق الاتساق الداخلي: تم التحقق من صدق أداة الدراسة بحساب مصفوفة ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لأداء المستجيبين على الاستبانة، باستخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation، وذلك كما يلي:
أ- لفحص معامل الصدق الداخلي للجانب الأيمن من الاستبانة (درجة أهمية خصائص القيادة المدرسية العالمية)، تم التحقق من صدق الأداة بحساب مصفوفة ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لاستجابات العينة على الأداة، باستخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation ، كما هو مبين في جدول (٢):

جدول (٢)

معاملات الارتباط لعبارات الاستبيان

معاملات ارتباط المحور الأول		معاملات ارتباط المحور الثاني		معاملات ارتباط المحور الثالث		معاملات ارتباط المحور الرابع	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	** ٦١٠	١	** ٤٨٤	١	** ٦٠٥	١	** ٥٣٣
٢	** ٥٩٧	٢	** ٨١٢	٢	** ٥٢٧	٢	** ٤٥٩
٣	** ٤٢٥	٣	** ٥٣٣	٣	** ٩٩٦	٣	** ٥٢٩
٤	** ٤٦٦	٤	** ٦٣٤	٤	** ٥٧٥	٤	** ٦٥٢
٥	** ٤٨١	٥	** ٧٢٦	٥	** ٦٢٤	٥	** ٦٩٤
٦	** ٤٠٣	٦	** ٧٣٣	٦	** ٦٨١	٦	** ٤٥٩
٧	** ٦٦١	٧	** ٤٨٦	٧	** ٧٢٣	٧	** ٥٠١
٨	** ٤٤٣	٨	** ٧١٢	٨	** ٤٦٠	٨	** ٤٨٣
٩	** ٧٧٧	٩	** ٥٣١	٩	** ٥٠٣	٩	** ٨١٥
١٠	** ٤٥٥	١٠	** ٨١٨	١٠	** ٦٨٦	١٠	** ٦٣٠
		١١	** ٥٩٤	١١	** ٥٩٧		
		١٢	** ٦٨٢	١٢	٦١٩		

وتشير البيانات الواردة في الجدول السابق إلى أن جميع قيم ارتباط العبارات مع المحاور دالة إحصائياً، مما يشير إلى الاتساق الداخلي لفقرات الأداة، وأنها تشترك معاً في قياس تكوين الطالب الباحث بكليات التربية في ضوء الاتجاهات المعاصرة ، وذلك في ضوء الإطار النظري الذي بُنيت الأداة في ضوئه.

ب- ثبات أداة الدراسة :

للتأكد من ثبات أداة الدراسة تم استخراج معامل ثبات الأداة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ Alpha Cronback ، وهو ما يوضحه الجدول التالي:

جدول (٣)

معاملات ثبات أداة الدراسة بطريقة ألفا كرونباخ

م	المحور	معامل ألفا كرونباخ
١	دعم ثقافة البحث العلمي	٠,٨٩٢
٢	تنمية مهارات البحث العلمي	٠,٩١٢
٣	تنمية قيم البحث العلمي	٠,٨٦٩
٤	توفير بيئة داعمة للبحث العلمي	٠,٨٤٦
	معامل ثبات الاستبانة ككل	٠,٨٧٩

ويتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات العام للأداة عالي، حيث بلغ (٠,٨٧٩)، وهذا يؤكد أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، ويمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

ثالثاً : المعالجة الإحصائية :

تم معالجة بيانات الدراسة وفقاً لبرنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Science (SPSS) حيث استخدم الباحث أساليب المعالجة الإحصائية التالية:

- المتوسط الحسابي Mean: وذلك لتحديد استجابات أفراد عينة الدراسة إزاء محاور الدراسة المختلفة ، واستخراج متوسط الترتيب لكل عبارة من عبارات تلك المحاور.
- الانحراف المعياري Deviation: لقياس مدى التشتت في إجابات العينة إزاء كل عبارة من عبارات الاستبانة.
- معامل ارتباط بيرسون Pearson's Correlation: للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لمحاور أداة الدراسة.
- معامل ألفا كرونباخ Alpha Cronbach: للتحقق من ثبات أداة الدراسة.
- اختبار T-test لعينتين مستقلتين Independent Sample T.test لدراسة الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة (أهمية / ممارسة) خصائص القيادة المدرسية العالمية، تبعاً لمتغير الدولة.

وقد اعتمد الباحث في تفسير النتائج على حساب المدى (٥-١=٤) لتحديد طول فئات مقياس ليكرت Likert الخماسي، وذلك بقسمة المدى على أكبر قيمة في المقياس (٤ ÷ ٥ = ٠,٨٠) ثم طرح الناتج من الحد الأعلى لكل فئة من فئات المقياس الخماسي، وهو ما يوضحه الجدول الآتي:

جدول (٤)

حدود فئات المقياس المستخدم في تفسير النتائج

م	حدود الفئة		الاستجابة
١	٤,٢٠	٥	مرتفعة جداً
٢	٣,٤٠	أقل من ٤,٢٠	مرتفعة
٣	٢,٦٠	أقل من ٣,٤٠	متوسطة
٤	١,٨٠	أقل من ٢,٦٠	ضعيفة
٥	١	أقل من ١,٨٠	ضعيفة جداً

رابعاً : تحليل نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها :

للإجابة عن السؤال الثاني للدراسة " ما واقع تكوين الطالب الباحث بكليات التربية في ضوء بعض الاتجاهات المعاصرة ؟ " تم تحليل استجابات عينة الدراسة وفقاً للمحاور المختلفة والعبارات، وهذا ما سيتم تناوله في الآتي:

١- بالنسبة لمحور دعم ثقافة البحث العلمي

يوضح جدول (٥) استجابات أفراد عينة الدراسة المتعلقة بمحور دعم ثقافة البحث

العلمي

جدول (٥)

استجابات أفراد عينة الدراسة المتعلقة بمحور دعم ثقافة البحث العلمي

م	يسعى البرنامج إلى دعم ثقافة البحث العلمي من خلال :	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاستجابة	الترتيب
١	التعريف بكيفية البحث في قواعد المعلومات بشبكة الإنترنت .	٢,٩٧٩	١,٣٦١	متوسطة	٣
٢	التعريف بمناهج البحث العلمي وأساليب تطبيقه في العلوم التربوية.	٢,٥٧٢	١,٠٧٢	ضعيفة	٦
٣	استثمار تقنيات المعلومات في حل المشكلات	٢,٠٢٧	١,١٠٥	ضعيفة	٨
٤	معرفة أصول البحث العلمي وطرائقه.	٢,٩١٧	١,٢٦٦	متوسطة	٤
٥	الإلمام بالمستجدات العلمية في ميدان التخصص.	٢,٧٥١	١,١٤٥	متوسطة	٥
٦	رفع مستوى الحرية الأكاديمية للطالب الباحث.	١,٩١٧	١,٠٠٣	ضعيفة	٩
٧	التعريف بحماية الملكية الفكرية، مفهومها وتشريعاتها.	١,٨٩٦	١,٠٧٨	ضعيفة	١٠
٨	معرفة الخطوات الإجرائية للبحوث العلمية وفق المعايير العالمية.	٢,٠٦٩	٠,٩٩٧	ضعيفة	٧
٩	التعريف بطرق الحصول على المعرفة.	٣,٠١١	١,٢١٩	متوسطة	١
١٠	التنوع في مصادر الحصول على المعرفة	٣,٠٠٠	١,١٧٢	متوسطة	٢
	الدرجة الكلية	٢,٥١٤	١,١٤١	ضعيفة	

ويتضح من الجدول السابق أن استجابة العينة على محور دعم ثقافة البحث العلمي جاءت بمتوسط حسابي (٢,٥١٤) وهي بدرجة ضعيفة، مما يعني أن هناك قصوراً في هذا المحور من جانب كلية التربية، وهو ما يعبر عن ابتعاد هذه الكليات عن مواكبة الاتجاهات المعاصرة والتغيرات العالمية، والتي تدعو إلى الاهتمام بالبحث العلمي؛ لدوره في تقديم الحلول

العلمية لمشكلات المجتمع، وتحقيق التطوير والتقدم المنشود، وبالنسبة للعبارات جاءت النتائج على النحو التالي:

- جاءت العبارة (٩) في المرتبة الأولى، لتعبر عن اهتمام الكلية بتعريف الطلاب بطرق الحصول على المعرفة والتي تعددت في الوقت الحالي في ضوء المتغيرات المعاصرة وما تتضمنه من ثورة تكنولوجية وانفجار معرفي، وتعدد المصادر المختلفة للمعرفة سواء تقليدية أو تقنية، ومن الملاحظ أن هذا الاهتمام جاء بدرجة ليست مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣،٠١١) وهو ما يعني أنها بدرجة متوسطة، فنظراً للتوسع في تكنولوجيا المعلومات فإن بعض الطلاب لديهم معرفة بطرق الحصول عليها لكنهم لا يبحثون عن ذلك.
- وجاءت العبارة (١٠) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣،٠٠٠) وهي بدرجة متوسطة، مما يعني رؤية الطلاب والطالبات أن الكلية تحقق التنوع في مصادر المعرفة ولكن ليس على المستوى المطلوب، وأن جهود الكلية في هذا الأمر تحتاج إلى التطوير كما تحتاج إلى وجود استعداد حقيقي من قبل الطلاب والمهارات الكافية لذلك.
- وفي المرتبة الثالثة، جاءت العبارة (١) بمتوسط حسابي (٢،٩٧٩) وهي درجة متوسطة تعني أن هناك جهوداً تبذل لتعريف طلبة الكلية بكيفية البحث في قواعد المعلومات بشبكة الإنترنت، ولكن تلك الجهود لا تواكب التغيرات التقنية السريعة.
- وجاءت العبارة (٤) في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٢،٩١٧) وهي درجة متوسطة أيضاً لتؤكد على رؤية العينة أنهم يعرفون بعض أصول البحث العلمي وبعض طرائقه، وأنهم يحتاجون إلى معرفة المزيد في هذا الأمر.
- وجاءت العبارة (٥) في المرتبة الخامسة، بمتوسط حسابي (٢،٧٥١) لتؤكد على سعي الكليات إلى إلمام بالمستجدات العلمية في ميدان التخصص، لكن الطلاب يرون أن هناك بعض المستجدات المرتبطة بالتخصص لا يتم تناولها خلال دراستهم الجامعية، مما يعني إما تقليدية الأداء الجامعي وقلة ارتباطه بالمستجدات، أو ضيق وقت الفصل الدراسي والذي قد لا يسمح بالتعرض لتلك المستجدات.
- وجاءت العبارات (٢ ، ٣ ، ٦ ، ٧ ، ٨) بدرجة ضعيفة، مما يعني أن هناك قصوراً

شديداً في التعريف بمناهج البحث العلمي وأساليب تطبيقه في العلوم التربوية، واستثمار تقنيات المعلومات في حل المشكلات، ورفع مستوى الحرية الأكاديمية للطالب الباحث، والتعريف بحماية الملكية الفكرية، مفهوماً وتشريعاتها، ومعرفة الخطوات الإجرائية للبحوث العلمية وفق المعايير العالمية، وهذا يختلف مع الاتجاهات العالمية التي تؤكد على أن العصر الحالي والقادم هو عصر البحث العلمي، والذي يحتاج إلى الباحث ذي المواهب الخاصة، الذي يعرف حقوقه وواجباته، ودوره في مجتمع يتطلع إلى النهوض والارتقاء من خلال البحث العلمي، والذي يفرض عليه إتقان خطوات البحث العلمي، وضمان حقوقه الفكرية، ولعل ذلك يتفق مع دراسة صالح (١٩٩١م) التي أكدت قلة البحوث التربوية مقارنة بالبحوث في العلوم التطبيقية بسبب قلة الدعم المالي المقدم للبحوث العلمية وقلة المراجع العلمية مما ينعكس على أداء أعضاء هيئة التدريس واهتمامهم بالبحث وتشجيع الطلاب عليه.

٣- بالنسبة لمحور تنمية مهارات البحث العلمي

يوضح جدول (٦) استجابات أفراد عينة الدراسة المتعلقة بمحور تنمية مهارات البحث

العلمي

جدول (٦)

استجابات أفراد عينة الدراسة المتعلقة بمحور تنمية مهارات البحث العلمي

م	يسعى البرنامج إلى تنمية مهارات البحث العلمي من خلال :	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاستجابة	الترتيب
١	التمييز بين التفكير الاستنباطي والتفكير الاستقرائي.	٢،٦٠٦	١،٢٠٣	متوسطة	٣
٢	القدرة على توظيف تكنولوجيا المعلومات في حل مشكلات البحث العلمي	٢،٢٤٨	١،١٦٣	ضعيفة	٦
٣	القدرة على التفكير بطريقة مستقلة واتخاذ القرارات لحل المشكلات.	٢،٦٦٩	١،١٣٦	متوسطة	٢
٤	استخدام معايير أولية لتقييم المعلومات	١،٨٠٠	٠،٩٩٧	ضعيفة	١٢

				ومصادرها.	
٥	التدريب على التعلم من خلال حلقات البحث.	١٠٩٧٩	٠٠٩٧٥	ضعيفة	٨
٦	التدريب على الإبداع وتقديم مبادرات بحثية.	١٠٨١٣	٠٠٩١٢	ضعيفة	١١
٧	التدريب على كيفية الحصول على المعلومات وتوظيفها للتوظيف الأمثل.	١٠٨٨٢	١٠٠٣٠	ضعيفة	٩
٨	تنمية القدرة على إعداد المشروعات البحثية.	١٠٨٦٢	٠٠٨٧٨	ضعيفة	١٠
٩	التدريب على استخدام الأساليب الإحصائية في البحث العلمي	٢٠٥٣١	١٠٠٣٤	ضعيفة	٤
١٠	القدرة على مقارنة وتقييم الحلول البديلة	٢٠٧٧٢	١٠٣٤٢	متوسطة	١
١١	تحسين مستوى الكتابة البحثية وكتابة التقارير البحثية.	٢٠٤٠٠	١٠١٩٨	ضعيفة	٥
١٢	نقد الأفكار وتحليلها بإعطاء الأدلة والبراهين التي تدعم وجهة النظر الجديدة.	٢٠١٣١	١٠١٦٢	ضعيفة	٧
	الدرجة الكلية	٢٠٢٢٤	١٠٠٨٥	ضعيفة	

ويتضح من الجدول السابق أن استجابة العينة على محور تنمية مهارات البحث العلمي جاءت بمتوسط حسابي (٢٠٢٢٤) وهي بدرجة ضعيفة، مما يعني أن هناك العديد من المثبطات التي تعوق تنمية مهارات البحث العلمي لدى الطلاب والطالبات، وتعوق السير على خطى الدول المتقدمة في انتهاز البحث العلمي فكراً وتنفيذاً، والبناء عليه في تحقيق التنمية المنشودة، وبالنسبة للعبارات يتضح ما يلي:

- جاءت العبارة (١٠) في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (٢٠٧٧٢) وهي بدرجة متوسطة، لتؤكد على سعي الكلية لتدريب الطلبة على أحد مهارات البحث العلمي وهي مقارنة وتقييم الحلول البديلة والذي يعد خطوة نحو اختيار البديل الأكفأ، وهو

ما يعني التعامل بكفاءة وحكمة مع المواقف والتجارب المختلفة، ولكنها غير كافية ولا تلبي احتياجات طموحات واحتياجات الطلاب في الوقت الحالي.

- وجاءت العبارة (٣) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٢،٦٦٩) وهي بدرجة متوسطة، لتدل على سعي الكلية لتدريب الطلاب على التفكير بطريقة مستقلة واتخاذ القرارات لحل المشكلات، والذي من شأنه يمكن الطلبة من النجاح، حيث أن اتخاذ القرار الصائب يتوقف على التمكن من المعلومات والبيانات، وتوفير قدر كبير من الدقة والموضوعية والكفاءة، وهو ما يحقق الأهداف المرجوة.

- وجاءت العبارة (١) في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٢،٦٠٦) وهي أيضا بدرجة متوسطة، لتدل على أن الكلية تضع ضمن أهدافها تدريب الطلبة على التمييز بين التفكير الاستنباطي والتفكير الاستقرائي، ولكن قد يكون تحقيق الهدف لم يصل للمستوى المطلوب، إما للتركيز على الجانب النظري دون التطبيقي، أو أن زيادة أعداد الطلاب قد تحول دون طرح الرؤى والأفكار وتفسيرها والوصول منها إلى تعميمات.

- وحصلت العديد من العبارات على درجة ضعيفة مثل العبارات (٢، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١١، ١٢)، وهو ما يعني أن هناك العديد من جوانب القصور في تنمية تلك المهارات لدى الطلاب، حيث القصور في تنمية القدرة على توظيف تكنولوجيا المعلومات في حل مشكلات البحث العلمي، والذي قد يرجع لقلّة الإمكانيات التكنولوجية وضعف الاهتمام بالبحث العلمي، كما أن هناك قصوراً في استخدام معايير أولية لتقييم المعلومات ومصادرها، والذي يعني قبول الطلبة للمعلومات دون تقييمها، مما يعرضهم للانسياق وراء أفكار أو معلومات قد تكون خاطئة أو لا تحقق الأهداف المرجوة، وهناك ضعف في تدريب الطلبة على التعلم من خلال حلقات البحث، مما يعني التركيز على التعلم الفردي والبعد عن أساليب الحوار والمناقشة وتبادل الرؤى والأفكار، وهو ما يعود الطلبة على احترام الرأي الآخر وتقبل النقد والوصول إلى الرأي بطريقة جماعية، كما أن هناك ضعفاً في التدريب على الإبداع وتقديم مبادرات بحثية، وهو ما يعني سيادة التفكير التقليدي لدى الطلبة، وعدم الخروج عن المألوف، وهناك ضعف في التدريب على كيفية الحصول على المعلومات

وتوظيفها التوظيف الأمثل، وضعف في تنمية القدرة على إعداد المشروعات البحثية، والذي لا يفسح المجال للطلبة للتدريب على مواجهة المشكلات، كما يعودهم على التفكير التقليدي والعمل بعيداً عن فرق العمل، وهناك ضعف في التدريب على استخدام الأساليب الإحصائية في البحث العلمي، وفي تحسين مستوى الكتابة البحثية وكتابة التقارير البحثية، وفي نقد الأفكار وتحليلها بإعطاء الأدلة والبراهين التي تدعم وجهة النظر الجديدة، وتلك المهارات ضرورية جداً لتكوين الطالب الباحث ورفع مستوى الابتكار لديه، وتنظيم عملية البحث، ورفع قدرته على مواجهة العقبات والتناقضات من حوله بطرق مبدعة تنتج نتائج ملموسة، ويملكون زمام المبادرة؛ لتحقيق نتائج متميزة.

٣- بالنسبة لمحور تعزيز قيم البحث العلمي

يوضح جدول (٧) استجابات أفراد عينة الدراسة المتعلقة بمحور تنمية قيم البحث العلمي.

جدول (٧)

استجابات أفراد عينة الدراسة المتعلقة بمحور تنمية قيم البحث العلمي

م	يسعى البرنامج إلى تعزيز قيم البحث العلمي من خلال :	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاستجابة	الترتيب
١	التمسك بأخلاقيات البحث العلمي.	٣,٠٠٦	١,١٢٧	متوسطة	١
٢	تنمية القدرة على النقد البناء.	٢,٩٣١	١,١٨٢	متوسطة	٢
٣	تنمية قدرة الطلاب على التخيل واستشراف المستقبل.	١,٩٥٨	١,٠٤٠	ضعيفة	١٠
٤	تنمية الرؤية المشتركة لدى الطلاب.	٢,٣٧٢	١,٢٢٤	ضعيفة	٩
٥	تنمية القدرة على التقييم الذاتي والأقران.	٢,٥١٠	١,٠٤١	ضعيفة	٨
٦	تعزيز التعليم والتعلم القائم على الإنترنت والتعامل مع مصادر المعلومات.	١,٩٤٤	٠,٩١١	ضعيفة	١١
٧	الإيمان بجدوى البحث العلمي في حل	٢,٥٢٤	١,٠٤٨	ضعيفة	٧

				مشكلات المجتمع.	
٨	الاستخدام المسئول لتكنولوجيا المعلومات.	٢,٦٦٢	١,٠٦٢	متوسطة	٤
٩	احترام أفكار الآخرين وتقبلها.	٢,٧٩٣	١,١٦٠	متوسطة	٣
١٠	القدرة على العمل التعاوني.	٢,٥٦٥	٠,٧٩٧	ضعيفة	٥
١١	القدرة على التواصل مع الآخرين بأشكال وسياقات متعددة.	٢,٥٥٨	١,١١١	ضعيفة	٦
١٢	القناعة بحتمية التغيير كقاعدة للتطور.	١,٧٤٤	٠,٨٣٩	ضعيفة جداً	١٢
	الدرجة الكلية	٢,٤٦٣	١,٠٤٥	ضعيفة	

وينضح من الجدول السابق أن استجابة العينة على محور تنمية قيم البحث العلمي جاءت بمتوسط حسابي (٢,٤٦٣) وهي بدرجة ضعيفة، مما يعني أن هناك قصوراً في تنمية قيم البحث العلمي لدى الطلبة، وهذا يتناقض مع الاتجاهات العالمية الحديثة التي تؤكد على أن الجوانب الأخلاقية مهمة ولا بد منها للباحث المتميز، والذي عليه أن يكون صادقاً وموضوعياً ومتعاوناً وصابراً وأميناً، ويتمكن من كل الموصفات القيمية والأخلاقية في تعامله مع البحث العلمي والأفراد من حوله.

وفيما يتعلق بالعبارات يلاحظ ما يلي:

- جاءت العبارة (١) في المرتبة الأولى، لتدل على سعي الكليات إلى تعويد الطلاب على التمسك بأخلاقيات البحث العلمي، وإن كان ذلك لم يصل للمستوى المطلوب؛ لحصول العبارة على متوسط حسابي (٣,٠٠٦) وهي بدرجة متوسطة، تؤكد أن هناك جهوداً تبذل لكنها غير كافية وتحتاج إلى التطوير والتحسين، وهذا يتفق مع ما أكدته دراسة غبان (٢٠٠١م) من وجود قصور في العقوبات التأديبية وعدم وجود عقوبات رادعة لمن يقوم بعملية الغش في كتابة البحوث والمقالات أو من يقوم بإعدادها للطلاب أو من يتخذها كمهنة له مما ينعكس سلباً على تمسك الطلاب بأخلاقيات البحث العلمي.

- وجاءت العبارة (٢) في المرتبة الثانية وهي تدل على أن أعضاء هيئة التدريس والمناهج الدراسية والإدارة الجامعية تسعى إلى تنمية قدرة الطلاب على النقد البناء،

والذي يعني رصد جوانب القوة ومواطن الضعف، وإن كان ذلك لا يتم بشكل مطلق، أو في جميع المواقف؛ لحصول العبارة على متوسط حسابي (٢،٩٣١) وهي بدرجة متوسطة.

- وفي المرتبة الثالثة جاءت العبارة (٩) وهي تعني تنمية قيمة احترام أفكار الآخرين وتقبلها، وهذا يعد إيجابياً؛ حيث يوفر البيئة الملائمة لنمو الحرية والديمقراطية لدى الطلاب، وهو ما ينعكس على التفاعل الحيوي بين الطلاب وبعضهم البعض، والذي يؤدي إلى بيئة بحثية إيجابية.

- أما عبارة (الاستخدام المسنول لتكنولوجيا المعلومات) فقد جاءت في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٢،٦٦٢) وهي بدرجة متوسطة، وهذا يدل على سعي الكليات لتعويد الطلاب على عدم الإسراف في استهلاك التكنولوجيا؛ لأن هذا يعني عدم إدراكها لماهية تلك التكنولوجيا وفوائدها للأفراد، وحصول العبارة على درجة متوسطة يعني أن الجهود التي تبذل في هذا الأمر ليست على المستوى المطلوب إما لقلة استجابة الطلاب، أو قلة توفر الضوابط والتشريعات التي تجبر الطلاب على تنفيذ هذا الأمر.

- وجاءت العديد من العبارات بدرجة ضعيفة، وهي العبارات (١٠، ١١، ٧، ٥، ٤، ٣، ٦، ١٢) وقد حصلت على متوسط حسابي (٢،٥٦٥، ٢،٥٥٨، ٢،٥٢٤، ٢،٥١٠، ٢،٣٧٢، ١،٩٥٨، ١،٩٤٤، ١،٧٤٤) على الترتيب، وهذا يعني قصوراً كبيراً في تحقيق تلك العبارات، حيث هناك ضعف في العمل التعاوني مما يعني الميل للعمل الفردي وحرمان الطلاب من التعلم من الآخرين والاستفادة من خبراتهم، كما أن هناك قصوراً في عملية التواصل مع الآخرين بأشكال وسياقات متعددة، وضعف في الإيمان بجدوى البحث العلمي في حل مشكلات المجتمع، وهو ما يعني التراجع في مجالات العلم والمعرفة في الوقت الذي تتجه فيه أنظار العالم للعلم والبحث العلمي لتحقيق التقدم والرفاهية، كما أن هناك قصوراً في تنمية القدرة على التقييم الذاتي والأقران وتنمية الرؤية المشتركة لدى الطلاب، على الرغم من أن تلك الرؤى المشتركة هي القاعدة الأساسية ونقطة الانطلاق لتحقيق التنمية الشاملة، وتوفير بيئة بحثية تضمن الاستثمار الأمثل لجميع العناصر البشرية، كما يتضح من

العبارات أن هناك قصوراً في تنمية قدرة الطلاب على التخيل واستشراف المستقبل، وتعزيز التعليم والتعلم القائم على الإنترنت والتعامل مع مصادر المعلومات والقناعة بحتمية التغيير كقاعدة للتطور، وهي قيم إذا تحققت تؤكد على قدرة الأفراد على التفكير الاستراتيجي ووضع استراتيجيات لحل المشكلات وتطوير الأداء وتحسين مستوى المعيشة، أما القصور في تلك القيم فيعني ضعف القدرة على التعامل مع المتغيرات العصرية، واتساع حجم الفجوة المعرفية بيننا وبين الدول المتقدمة، وعدم القدرة على مواجهة التحديات المستقبلية.

٤- بالنسبة لمحور توفير بيئة داعمة للبحث العلمي

يوضح جدول (٨) استجابات أفراد عينة الدراسة المتعلقة بمحور توفير بيئة داعمة للبحث العلمي.

جدول (٨)

استجابات أفراد عينة الدراسة المتعلقة بمحور توفير بيئة داعمة للبحث العلمي

م	يسعى البرنامج إلى توفير بيئة داعمة للبحث العلمي من خلال:	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاستجابة	الترتيب
١	توفير قاعدة بيانات محدثة وفعالة تربط الباحثين داخل الدولة وخارجها.	١،٥٧٢	٠،٧٦١	ضعيفة جداً	١٠
٢	إيجاد بيئة تساعد على إجراء البحوث العلمية تمتاز بالوضوح والشفافية.	١،٩١٧	١،٠٨٣	ضعيفة	٧
٣	التوعية بأهمية التعاون في إجراء البحوث العلمية.	٢،٦٥٥	١،٢٠٩	متوسطة	١
٤	عقد دورات تدريبية لتأهيل الطلاب للتعامل مع المشكلات التربوية وفق أسس علمية.	١،٩٩٣	١،٠١٠	ضعيفة	٦
٥	توفير بيئة بحثية تكنولوجية (حاضنات أعمال بحثية).	١،٨٧٥	١،٠٠٦	ضعيفة	٨
٦	وجود تشريعات تيسر الشراكات البحثية مع مؤسسات المجتمع المختلفة.	٢،١١٠	١،١٠٦	ضعيفة	٥
٧	تبني مناهج متطورة ومواكبة للمتطلبات	٢،٦٤١	١،٠٩٠	متوسطة	٢

				البحثية للمجتمع المحلي والعالمي.	
٨	وجود صندوق لتمويل بحوث الطلاب تدعمه الجامعة بالتعاون مع مؤسسات المجتمع المدني.	٢,٦٠٠	١,٠٠٢	متوسطة	٣
٩	وجود حوافز للطلاب المبدعين لتشجيعهم على البحث العلمي.	٢,٤٠٠	١,٠٠٩	ضعيفة	٤
١٠	وجود فرق عمل بحثية بين أساتذة الجامعة والطلاب لتدريب الطلاب على البحث العلمي.	١,٨٠٠	٠,٨١٣	ضعيفة	٩
	الدرجة الكلية	٢,١٥٦	١,٠٠٨	ضعيفة	

ويتضح من الجدول السابق أن استجابة العينة على محور توفير بيئة داعمة للبحث العلمي جاءت بمتوسط حسابي (٢,١٥٦) وهي بدرجة ضعيفة، مما يعني أن عملية توفير بيئة البحث العلمي تواجه العديد من المعوقات، والتي قد ترجع إلى ضعف الإمكانيات المادية، أو ضعف توفر ثقافة البحث العلمي لدى جميع المعنيين، أو قلة دعم الإدارة العليا لتوفير الدعم المالي والمعنوي، وهذا يعد أمراً غير مقبول في القرن الحادي والعشرين قرن اقتصاد المعرفة الذي يعطي الأولوية للبحث العلمي؛ لدوره في تمكين المجتمعات من امتلاك زمام المعرفة وتطويرها، واستثمارها لتحقيق الرفاهية والتقدم.

وفيما يتعلق بالعبارات، يتضح ما يلي:

- جاءت العبارة (٣) في المرتبة الأولى لتؤكد على سعي الكلية إلى توعية الطلاب بأهمية التعاون في إجراء البحوث العلمية، سواء بين الطلاب وبعضهم أو بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب، وهو ما يحقق عملية التعلم بشكل أكثر كفاءة وفعالية، وحصول تلك العبارة على متوسط حسابي (٢,٦٥٥) بدرجة متوسطة يدل على أن هذا التعاون ليس على المستوى المطلوب، وأنه يحتاج مزيد من الدعم والاهتمام.

- وجاءت العبارة (٧) في المرتبة الثانية والتي تفيد أن الكلية تتبنى مناهج متطورة ومواكبة للمتطلبات البحثية للمجتمع المحلي والعالمي، ويلاحظ أن العبارة حصلت على متوسط حسابي (٢,٦٤١) وهو بدرجة متوسطة، ويعني الاتفاق الجزئي بين

العينة على مواكبة المناهج الجامعية للمتطلبات البحثية المحلية والعالمية، وقد يرجع ذلك إلى تعدد أقسام الطلاب، فهناك الأقسام العلمية والأدبية، وتشتمل كل منهما على العديد من التخصصات والتي قد تشتمل على بعض التطورات، في حيث تشتمل بعض التخصصات على موضوعات تقليدية.

- أما العبارة (٨) فقد جاءت في المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي (٢،٦٠٠) وهي بدرجة متوسطة، مما يعني رؤية بعض العينة أن هناك صندوقاً لتمويل بحوث الطلاب تدعمه الجامعة بالتعاون مع مؤسسات المجتمع المدني، في حين يرى البعض الآخر أن ليس هناك صندوقاً للتمويل، وإنما تمول بعض البحوث العملية للطلاب من ميزانية الجامعة، وقد يرجع السبب في حصول تلك العبارة على درجة متوسطة أن جزءاً كبيراً من عينة الدراسة الميدانية من الأقسام العلمية وهم يتعاملون مع الأجهزة العلمية ويجرون التجارب المختلفة مع أساتذتهم، في حين أن عينة الدراسة من الأقسام الأدبية قد تكون آراؤهم مختلفة.

- وجاءت العبارات (٩ ، ٦ ، ٤ ، ٢ ، ٥ ، ١٠) بدرجة ضعيفة، مما يؤكد وجود العديد من أوجه القصور في توفير بيئة داعمة للبحث العلمي، تتمثل في قلة وجود حوافز للطلاب المبدعين لتشجيعهم على البحث العلمي، والذي ينعكس سلبياً على دعم ثقافة المبادرة لدى الطلاب وتشجيعهم على إنتاج المعرفة والابتكار، كما أن هناك ضعف في وجود تشريعات تيسر الشراكات البحثية مع مؤسسات المجتمع المختلفة، على الرغم من أن تلك الشراكات تعد العامل الرئيس في تعزيز التعاون بين الجامعة ومؤسسات المجتمع الإنتاجية والخدمية، كما أن وجود تلك التشريعات يضيف نوع من الثقة في المؤسسة التعليمية، ويحقق الدور الحيوي للجامعة في تلبية احتياجات المجتمع، كما أن هناك قصوراً في عقد دورات تدريبية لتأهيل الطلاب للتعامل مع المشكلات التربوية وفق أسس علمية، وهو ما يعني عدم تطوير قدرات الطلاب في ظل المتغيرات المحلية والعالمية، وهو ما ينعكس سلبياً على تفاعل الطلاب مع سوق العمل، كما أن هناك قصوراً في توفير بيئة تساعد على إجراء البحوث العلمية تمتاز بالوضوح والشفافية وتوفير بيئة بحثية تكنولوجية (حاضنة أعمال بحثية) وهو ما ينعكس سلبياً على رعاية المواهب وإيجاد فرص العمل في المستقبل، ومن أوجه

القصور أيضا عدم وجود فرق عمل بحثية بين أساتذة الجامعة والطلاب لتدريب الطلاب على البحث العلمي، وهو ما يعني الاعتماد على التعلم الفردي، وقلة الاعتماد على العمل الجماعي والبحوث التعاونية، وهذا قد يدعم النزعة الفردية لدى الطلاب في إجراء البحوث سواء أثناء الدراسة أو في المستقبل.

- كما جاءت العبارة (١) في المرتبة الأخيرة بدرجة ضعيفة جداً لتدل على قلة اهتمام الكلية بتوفير قاعدة بيانات محدثة وفعالة تربط الباحثين داخل الدولة وخارجها، مما يعني عدم ربط الطلاب بالمستجدات سواء محلياً أو عالمياً وهو ما يعد قصوراً كبيراً نحو إعداد الطالب الباحث، حيث يعد من الركائز الأساسية لإعداد الطالب الباحث هو توفير قواعد البيانات لكل الجهود والرؤى والأفكار والمخترعات المحلية والعالمية؛ لرفع وعي الطلاب، وارتكازهم على بيانات حقيقية وواقعية، وانطلاقهم من خبرات السابقين.

وللتعرف على الفروق بين استجابات أفراد العينة طبقاً لمتغير (النوع)، تم استخدام اختبار (ت) للمجموعات المستقلة Independent Samples T-Test في المقارنة بين متوسط استجابات عينة الدراسة، فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٩)

دلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول محاور الدراسة تبعاً لمتغير النوع

م	المحور	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
١	دعم ثقافة البحث العلمي	ذكور	٥٦	٢٩،٨٠٣	٨،٨٠٩	٠،٠٠٠ دالة
		إناث	٨٩	٢٢،٣٧٠		
٢	تنمية مهارات البحث العلمي	ذكور	٥٦	٢٨،٩٤٦	٤،٨٩٣	٠،٠٠٠ دالة
		إناث	٨٩	٢٥،٢٨٠		
٣	تنمية قيم البحث العلمي	ذكور	٥٦	٣٢،٨٥٧	٧،٤١١	٠،٠٠٠ دالة
		إناث	٨٩	٢٧،٥٠٥		
٤	توفير بيئة داعمة للبحث العلمي	ذكور	٥٦	٢٢،٥٧١	٢،٥٣٩	٠،٠١٢ دالة
		إناث	٨٩	٢٠،٩٣٢		
	المجموع الكلي	ذكور	٥٦	١١٤،١٨	٨،٠٤٨	٠،٠٠٠ دالة
		إناث	٨٩	٩٦،٠٨٩		

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) في جميع المحاور، مما يعني عدم اتفاق العينة حول تلك المحاور، والملاحظ أن الفروق لصالح الذكور في المحاور الأربعة، وهذا يؤكد زيادة وعي الذكور عن الإناث بمفاهيم البحث العلمي، والوعي بدور الكلية في محاولتها تكوين الطالب الباحث، كما أن الذكور أكثر وعياً بمهارات البحث العلمي مثل التفكير الناقد، وحل المشكلات، وإيجاد الحلول المبتكرة، والتحليل العلمي للمشكلات وغيرها، وهي ظاهرة إيجابية تصب في مصلحة الارتقاء بمستوى الطلاب وجودة العملية التعليمية، وخاصة أن العينة من الشباب الصاعد الذي ينتظر منه الكثير في بناء المجتمع وتحقيق تقدمه، كما أن هناك إدراك من الطلاب لقيم البحث العلمي مما يدل على تمتعهم ببعض الخصائص الشخصية والميول والاتجاهات وأنماط التفكير التي تتكون منها شخصية الطالب الباحث الموضوعي، الذي يتسم بالأمانة العلمية، والنزاهة، والصبر، والتواضع، والالتزام بالمواثيق الأخلاقية، وغير ذلك، وحيث يحتاج تكوين الطالب الباحث إلى بناء قيم يتفق متطلبات المجتمع والاتجاهات العالمية المعاصرة، كما يدرك الذكور أكثر من الإناث أهمية توفير بيئة داعمة للبحث العلمي تمكن الطلاب من إعداد البحوث وتوفر لهم وسائل التحفيز، والدعم المعنوي والمادي، وهو ما ينعكس إيجابياً على الأداء البحثي للطلاب، وتحقيق إنتاجية بحثية متميزة.

وللتعرف على الفروق بين استجابات أفراد العينة طبقاً لمتغير (التخصص)، تم استخدام اختبار (ت) للمجموعات المستقلة Independent Samples T-Test في المقارنة بين متوسط استجابات عينة الدراسة، فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (١٠)

دلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول محاور الدراسة تبعاً لمتغير التخصص

م	المحور	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
١	دعم ثقافة البحث العلمي	علمي	٤٨	٢٩,٩٥٨	٧,٧٤٩	٠,٠٠٠ دالة
		أدبي	٩٧	٢٢,٩٠٧		
٢	تنمية مهارات البحث العلمي	علمي	٤٨	٢٨,٨٥٤	٤,٠٦٨	٠,٠٠٠ دالة
		أدبي	٩٧	٢٥,٦٢٨		
٣	تنمية قيم البحث العلمي	علمي	٤٨	٣٢,٨٥٤	٦,٣١١	٠,٠٠٠ دالة
		أدبي	٩٧	٢٧,٩٤٨		
٤	توفير بيئة داعمة للبحث العلمي	علمي	٤٨	٢٢,٣٣٣	١,٦٩٨	٠,٠٩٢ دالة
		أدبي	٩٧	٢١,١٨٥		
	المجموع الكلي	علمي	٤٨	١١٤,٠٠	٦,٦٧١	٠,٠٠٠ دالة
		أدبي	٩٧	٩٧,٦٧٠		

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) في جميع المحاور ما عدا محور توفير بيئة داعمة للبحث العلمي، مما يعني أن هناك اختلاف في وجهة نظر العينة حول دور الجامعة في دعم البحث العلمي، وتنمية مهارات البحث العلمي، وتنمية قيم البحث العلمي، والفروق لصالح العينة من الشعب العلمية، مما يعني أنهم أكثر إدراكاً لأهمية البحث العلمي في تحقيق تقدم المجتمعات، كما أنهم يدركون واقع الجهود التي تقدمها الكلية في مجال البحث العلمي، وقد يكون ذلك راجعاً إلى أن الشعب العلمية أكثر ارتباطاً بإجراء التجارب والبحوث وغيرها، أكثر من الشعب الأدبية التي قد تكون البحوث التي تجريها نظرية.

أما المحور الرابع فالملاحظ اتفاق العينة (علمي وأدبي) حول هذا المحور مما يعني تقارب وجهة نظر العينة في أن الكلية تسعى إلى توفير بيئة داعمة للبحث العلمي، أو أنها تواجه المعوقات التي قد تحول دون تحقيق تلك البيئة.

وللتعرف على الفروق بين استجابات أفراد العينة طبقاً لمتغير (القسم)، تم استخدام اختبار (ت) للمجموعات المستقلة Independent Samples T-Test في المقارنة بين متوسط استجابات عينة الدراسة، فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (١١)

دلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول محاور الدراسة تبعا لمتغير القسم

م	المحور	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
١	دعم ثقافة البحث العلمي	تعليم عام	٨٢	٢٩,٤٢٦	١٥,٠٣٢	٠,٠٠٠ دالة
		تعليم ابتدائي	٦٣	١٩,٧٩٣		
٢	تنمية مهارات البحث العلمي	تعليم عام	٨٢	٢٩,٠١٢	٨,٠٩٥	٠,٠٠٠ دالة
		تعليم ابتدائي	٦٣	٢٣,٦٨٢		
٣	تنمية قيم البحث العلمي	تعليم عام	٨٢	٣٢,٥٩٧	١١,٦٤٨	٠,٠٠٠ دالة
		تعليم ابتدائي	٦٣	٢٥,٦٣٤		
٤	توفير بيئة داعمة للبحث العلمي	تعليم عام	٨٢	٢٢,٩٠٢	٥,١٧٣	٠,٠٠٠ دالة
		تعليم ابتدائي	٦٣	١٩,٨٢٥		
	المجموع الكلي	تعليم عام	٨٢	١١٣,٩٤	١٥,١٨٩	٠,٠٠٠ دالة
		تعليم ابتدائي	٦٣	٨٨,٩٣٦		

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) في جميع المحاور، والفروق لصالح عينة (التعليم العام) مما يعني أهم أكثر دراية بالأجواء العلمية المناسبة لإجراء البحوث، وأنهم يدركون أن البحث العلمي عنصراً جوهرياً في تقدم المجتمع وتحقيق رفاهيته، وهم على وعي بدرجة ممارسة الطلاب والطالبات لمهارات البحث العلمي، والمعوقات التي تواجههم، وقد يرجع ذلك إلى أن طلاب التعليم العام معظمهم من الشعب العلمية الذين يتدربون من خلال المناهج الدراسية على مهارات التفكير العلمي والبحوث التجريبية وخطوات إجرائها، وكيفية إيجاد حلول مناسبة للمشكلات، وصياغة الفروض واختبارها واستنتاج الحلول وتعميمها.

خامساً: نتائج الدراسة :

في ضوء الإطار النظري والدراسة الميدانية توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها:

- المحور الأول: دعم ثقافة البحث العلمي:

- أسفرت الدراسة النظرية والميدانية لهذا المحور عن النتائج التالية:
- تهتم الكلية بدرجة متوسطة بتعريف الطلاب بطرق الحصول على المعرفة والتي تعددت في الوقت الحالي في ضوء المتغيرات المعاصرة وما تتضمنه من ثورة تكنولوجية وانفجار معرفي، وتعدد المصادر المختلفة للمعرفة سواء تقليدية أو تقنية.
- تحقق الكلية التنوع في مصادر المعرفة ولكن ليس على المستوى المطلوب، وأن جهود الكلية في هذا الأمر تحتاج إلى التطوير.
- تبذل الكلية جهوداً لتعريف طلبة الكلية بكيفية البحث في قواعد المعلومات بشبكة الإنترنت، ولكن تلك الجهود لا تواكب التغيرات التقنية السريعة.
- أكدت الدراسة معرفة الطلاب ببعض أصول البحث العلمي وبعض طرائقه، لكنهم يحتاجون إلى معرفة المزيد في هذا الأمر.
- وجود قصور من قبل الكليات في الإلمام بالمستجدات العلمية في ميدان التخصص، مما يعني تقليدية الأداء الجامعي وقلة ارتباطه بالمستجدات.
- وجود قصور شديد في التعريف بمناهج البحث العلمي وأساليب تطبيقه في العلوم التربوية، واستثمار تقنيات المعلومات في حل المشكلات، ورفع مستوى الحرية الأكاديمية للطالب الباحث، والتعريف بحماية الملكية الفكرية، مفهومها وتشريعاتها، ومعرفة الخطوات الإجرائية للبحوث العلمية وفق المعايير العالمية.

- بالنسبة لمحور تنمية مهارات البحث العلمي:

- أسفرت الدراسة النظرية والميدانية لهذا المحور عن النتائج التالية:
- تهتم الكلية بتدريب الطلبة على أحد مهارات البحث العلمي وهي مقارنة وتقييم الحلول البديلة والذي يعد خطوة نحو اختيار البديل الأكفأ، وهو ما يعني التعامل بكفاءة وحكمة مع المواقف والتجارب المختلفة.
- تهتم الكلية بتدريب الطلاب على التفكير بطريقة مستقلة واتخاذ القرارات لحل المشكلات، والذي من شأنه يُمكن الطلبة من النجاح.
- تضع الكلية ضمن أهدافها تدريب الطلبة على التمييز بين التفكير الاستنباطي والتفكير الاستقرائي، ولكن لم يصل للمستوى المطلوب.

- وجود قصور من قبل الكلية في تنمية مهارات الطلاب على توظيف تكنولوجيا المعلومات في حل مشكلات البحث العلمي، وفي استخدام معايير أولية لتقييم المعلومات ومصادرها، وفي تدريب الطلبة على التعلم من خلال حلقات البحث، وفي التدريب على الإبداع وتقديم مبادرات بحثية، وفي التدريب على كيفية الحصول على المعلومات وتوظيفها التوظيف الأمثل، وضعف في تنمية القدرة على إعداد المشروعات البحثية، وضعف في التدريب على استخدام الأساليب الإحصائية في البحث العلمي، وفي تحسين مستوى الكتابة البحثية وكتابة التقارير البحثية، وفي نقد الأفكار وتحليلها بإعطاء الأدلة والبراهين التي تدعم وجهة النظر الجديدة.

- بالنسبة لمحور تعزيز قيم البحث العلمي:

- أسفرت الدراسة النظرية والميدانية لهذا المحور عن النتائج التالية:
- تهتم الكليات بتعويد الطلاب على التمسك بأخلاقيات البحث العلمي، لكن ذلك لم يصل للمستوى المطلوب.
 - يهتم أعضاء هيئة التدريس والمناهج الدراسية والإدارة الجامعية بتنمية قدرة الطلاب على النقد البناء، والذي يعني رصد جوانب القوة ومواطن الضعف لكنها ليست على المستوى المطلوب.
 - تعني الكلية بتنمية قيمة احترام أفكار الآخرين وتقبلها؛ حيث يوفر البيئة الملائمة لنمو الحرية والديمقراطية لدى الطلاب.
 - تهتم الكليات بتعويد الطلاب على الاستخدام الأمثل لتكنولوجيا المعلومات.
 - وجود قصور كبير لدى الطلاب في قيم العمل التعاوني، وفي عملية التواصل مع الآخرين بأشكال وسياقات متعددة، وضعف في الإيمان بجدوى البحث العلمي في حل مشكلات المجتمع، وفي تنمية القدرة على التقييم الذاتي والأقران وتنمية الرؤية المشتركة لدى الطلاب، وفي تنمية قدرة الطلاب على التخيل واستشراف المستقبل، وتعزيز التعليم والتعلم القائم على الإنترنت والتعامل مع مصادر المعلومات والقناعة بحتمية التغيير كقاعدة للتطور.

- بالنسبة لمحور توفير بيئة داعمة للبحث العلمي:

- أسفرت الدراسة النظرية والميدانية لهذا المحور عن النتائج التالية:
- تهتم الكلية بتوعية الطلاب بأهمية التعاون في إجراء البحوث العلمية، لكن هذا التعاون ليس على المستوى المطلوب وأنه يحتاج مزيد من الدعم والاهتمام.
- تتبنى الكلية مناهج متطورة ومواكبة للمتطلبات البحثية للمجتمع المحلي والعالمي، وهو بدرجة متوسطة، ويعني الاتفاق الجزئي بين العينة على مواكبة المناهج الجامعية للمتطلبات البحثية المحلية والعالمية.
- تعنى الكلية بتوفير صندوق لتمويل بحوث الطلاب تدعمه الجامعة بالتعاون مع مؤسسات المجتمع المدني.
- وجود العديد من أوجه القصور في توفير بيئة داعمة للبحث العلمي، كما أن هناك ضعف في وجود تشريعات تيسر الشراكات البحثية مع مؤسسات المجتمع المختلفة، كما أن هناك قصوراً في عقد دورات تدريبية لتأهيل الطلاب للتعامل مع المشكلات التربوية وفق أسس علمية، كما أن هناك قصوراً في توفير بيئة تساعد على إجراء البحوث العلمية متماز بالوضوح والشفافية وتوفير بيئة بحثية تكنولوجية (حاضنات أعمال بحثية)، ومن أوجه القصور أيضاً عدم وجود فرق عمل بحثية بين أساتذة الجامعة والطلاب لتدريب الطلاب على البحث العلمي.
- قلة اهتمام توفير الكلية لقاعدة بيانات محدثة وفعالة تربط الباحثين داخل الدولة وخارجها.

سادساً: التوصيات:

في ضوء الإطار النظري والدراسة الميدانية توصلت الدراسة إلى مجموعة التوصيات أهمها:

- ضرورة إعادة النظر في برامج الإعداد في الجامعات من خلال الاهتمام بالبحث العلمي وطرائقه وأساليبه باعتباره الركيزة الأساسية في تكوين الطالب الباحث من خلال تعليمه وتعريفه بطرق الحصول على المعرفة والتي تعددت في الوقت الحالي في ضوء المتغيرات المعاصرة وتشجيعه على التوسع والإبداع والابتكار لسد حاجات المجتمع وتطلعاته.

- تحديث محتوى التعليم الجامعي وبرامج الإعداد بكليات التربية ليلاعم التغيرات المعاصرة ويؤدي إلى تشجيع روح الإبداع والمبادرة من أجل مواجهة احتمالات العالم المعاصر والتغير السريع.
- ضرورة توفير مناخ ملائم للبحث العلمي داخل الجامعة ولاسيما كليات التربية بما ينعكس إيجابياً على تحقيق التنمية في المجتمع والدولة ويجب أن يُعطي الاهتمام بالبناء التنظيمي في المؤسسات وتطوير وتعديل اختصاصاتها بما يتناسب مع معطيات ومقومات البحث العلمي.
- ضرورة تبنى المؤسسات التعليمية جهود الابتكار والتجريب والإلمام بالمستجدات العلمية في ميدان التخصص وتشجيع الطلاب الباحثين على الابتكار والتجريب.
- التعريف بمناهج البحث العلمي وأساليب تطبيقه، واستثمار تقنيات المعلومات في حل المشكلات، ورفع مستوى الحرية الأكاديمية للطلاب الباحث، والتعريف بحماية الملكية الفكرية: مفهومها وتشريعاتها، ومعرفة الخطوات الإجرائية للبحوث العلمية وفق المعايير العالمية.
- توسيع ثقافة الدارسين وتمكينهم من أسس البحث العلمي في التربية، وتأهيل الدارسين للتعامل مع مشكلات التربية وفق أسس علمية وتطبيق ما تعلموه في مجال العمل التربوي الميداني، ورصد الواقع التربوي، والتعرف على الواقع ومشكلاته المستقبلية والسعي على حلها، إضافة لتطوير المناهج التربوية وتحسينها بصورة مستمرة لتواكب متطلبات التغير في الحياة، والمساهمة في إيجاد أفضل التصاميم لبيئة التعليم وتنظيمها على أسس علمية.
- تنمية مهارات الطلاب على توظيف تكنولوجيا المعلومات في حل مشكلات البحث العلمي، وفي استخدام معايير أولية لتقييم المعلومات ومصادرها، وتدريب الطلبة على التعلم من خلال حلقات البحث، والتدريب على الإبداع وتقديم مبادرات بحثية، وتدريب على كيفية الحصول على المعلومات وتوظيفها التوظيف الأمثل، وتنمية قدرتهم على إعداد المشروعات البحثية واستخدام الأساليب الإحصائية في البحث العلمي، وتحسين مستوى الكتابة البحثية وكتابة التقارير البحثية، ونقد الأفكار وتحليلها بإعطاء الأدلة والبراهين التي تدعم وجهة النظر الجديدة.

- غرس أخلاقيات البحث العلمي لدى الطلاب، وتنمية قيمة احترام أفكار الآخرين وتقبلها.
- اعتماد تشريعات تيسر الشراكات البحثية مع مؤسسات المجتمع المختلفة، والقضاء على الأنظمة التي تزيد من التكاليف الإدارية، وتعيق الإنتاجية البحثية، والقضاء على التكاليف الإدارية غير الفعالة وغير المقبولة، وتوفير بيئة تساعد على إجراء البحوث العلمية تمتاز بالوضوح والشفافية وتوفير بيئة بحثية تكنولوجية (حاضنات أعمال بحثية)، وتشجيع فرق عمل بحثية بين أساتذة الجامعة والطلاب لتدريب الطلاب على البحث العلمي.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- ١- أبو السعود، سعيد طه محمود (٢٠١٠). إعداد المعلم ومواجهة تحديات المستقبل، مجلة دراسات تربوية ونفسية، كلية التربية بالزقازيق، ٦٧، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- ٢- أبوغمجة، طارق ميلاد وآخرون (٢٠١٣). أهمية أدوار الأستاذ الجامعي المتجددة في عملية التدريس كمدخل لجودة الأداء في العملية التعليمية. المؤتمر العلمي العربي السادس والأول للجمعية المصرية لأصول التربية: التعليم وآفاق ما بعد ثورات الربيع العربي، المجلد الثاني، مصر، الجمعية المصرية لأصول التربية بالتعاون مع كلية التربية ببها، يوليو.
- ٣- أحمد، عبير علي (٢٠٠٣). فعالية برنامج مقترح في تنمية مهارات البحث والاستقصاء لدى طلاب المرحلة الجامعية، رسالة ماجستير، كلية التربية ببني سويف، جامعة القاهرة.
- ٤- آل مقبل، علي بن ناصر (٢٠١١). مهارات البحث العلمي لدى طلبة المرحلة الجامعية وآليات الارتقاء بها. المؤتمر العربي الأول للرؤيا المستقبلية للنهوض بالبحث العلمي في الوطن العربي، الفترة من: ٢٨ - ٣٠ مارس، المملكة الأردنية الهاشمية، المنظمة العربية للتنمية الإدارية بالتعاون مع جامعة اليرموك أريد.
- ٥- أولحاج، محمد (٢٠٠١). التكوين المستمر في مجال التعليم: التحديد والإجراءات. مجلة عالم التربية، ١٠ (٩)، المغرب.
- ٦- البحيري، خلف محمد (٢٠٠٥). إدارة الاعتماد المهني لإعداد المعلم بالجامعات المصرية. المؤتمر القومي السنوي الثاني عشر (تطوير أداء الجامعات العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة)، المجلد الأول، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، ديسمبر.
- ٧- برو، أنجيلا (٢٠٠٩). تجاوز الفصل بين البحث والتعليم. ترجمة: رفيدا فوزي الخباز، الرياض، مكتبة العبيكان.
- ٨- بوسعدة، قاسم (٢٠١١). إعداد المعلم في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٤، الجزائر، جامعة قاصدي مرياح- ورقلة.

- ٩- النتتجي، تغريد خليل غني (٢٠٠٩). أهمية التقنيات المعلوماتية في العملية التعليمية. مجلة كلية الآداب، ٩٠، العراق، جامعة بغداد.
- ١٠- الجرجاوي، زياد علي؛ حماد، شريف علي (٢٠٠٥). معوقات البحث العلمي في جامعة القدس المفتوحة ودور الجامعة في تطويره. ندوة واقع البحث العلمي وآفاق تطويره في جامعة القدس المفتوحة، فلسطين، رام الله، جامعة القدس المفتوحة، تموز.
- ١١- جلال، عبد الفتاح أحمد (١٩٩٣). تجديد العملية التعليمية في جامعة المستقبل. مجلة العلوم التربوية، ١ (١)، مصر، يوليو.
- ١٢- جمعية، بوكبشة (٢٠١٣). تحديث المناهج التعليمية ضمن عملية الإصلاح التربوي. مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية الإنسانية، ١٠، الجزائر، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.
- ١٣- حجي، أحمد إسماعيل؛ شهاب، لبنى محمود (٢٠١١). التعليم العالي والمقارن حول العالم جامعات المستقبل واستراتيجيات التطوير نحو مجتمع المعرفة، القاهرة، عالم الكتب.
- ١٤- الحراحشة، محمد عبود (٢٠١٠). إعداد المعلم في ضوء التحديات المعاصرة. المؤتمر العلمي السادس عشر "مستقبل إعداد المعلم في كليات التربية وجهود الجمعيات العلمية في عمليات التطوير بالعالم العربي"، الفترة من: ٢٨- ٢٩ مارس، كلية التربية، جامعة حلوان.
- ١٥- الحراحشة، محمد عبود (٢٠١١). المشكلات التي تواجه الأستاذ الجامعي في مجال البحث العلمي دراسة ميدانية. المؤتمر العربي الأول الرؤيا المستقبلية للنهوض بالبحث العلمي في الوطن العربي، الفترة من: ٢٨- ٣٠ مارس، المملكة الأردنية الهاشمية المنظمة العربية للتنمية الإدارية بالتعاون مع جامعة اليرموك.
- ١٦- خضر، محمد زكي محمد (١٩٩٤). إعداد الباحث العلمي بين الابتكار والتقليد. الندوة الثالثة لاتحاد المهندسين العرب، عمان، جامعة العلوم التطبيقية. Available on line at: www.al-mishkat.com, Retrieved at: 1/5/1017.
- ١٧- خميس، عبدالله فرغلي أحمد؛ الحراشي، ناصر محمد صالح (٢٠١٣). رؤية مستقبلية لتكوين الطالب المعلم في كليات التربية كمدخل لثورات الربيع العربي.

المؤتمر العلمي العربي السادس والأول للجمعية المصرية لأصول التربية "التعليم .. وآفاق ما بعد ثورات الربيع العربي، المجلد الثاني، القاهرة، الجمعية المصرية لأصول التربية بالتعاون مع كلية التربية.

١٨- الدمنهوري، محمد محمود؛ محمود، نصر محمد (٢٠٠). تصور مقترح لنظام القبول بكليات التربية في مصر في ضوء بعض الاتجاهات المعاصرة: دراسة تحليلية. المؤتمر العلمي الثاني "الدور المتغير للمعلم العربي في مجتمع الغد: رؤية عربية، كلية التربية بأسيوط، جامعة أسيوط.

١٩- دوصو، عبد الرحيم آيت (١٩٩٠). مصطلحات علوم التربية. القاهرة، مطبعة الرسالة.

٢٠- الدويك، عبد الغفار عفيفي (٢٠١٥). جودة العملية التعليمية وحوكمة المعلوماتية في مجال البحث العلمي. مجلة العلوم التربوية، ٣ (١)، مصر، يوليو.

٢١- الرازحي، عبد الوارث عبده سيف (٢٠٠٤). البحث التربوي ودوره في تطوير العملية التعليمية بجامعة الحديدة. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، ٩٩، مصر، نوفمبر.

٢٢- رباح، كمال أحمد (٢٠٠٧). العوامل الاجتماعية والعوامل الأكاديمية المؤثرة على أداء الطالب الجامعي العربي، مؤتمر الجامعات العربية: التحديات والآفاق المستقبلية، الفترة: ٩- ١٣ ديسمبر، المغرب، المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

٢٣- الزعير، إبراهيم عبدالله (٢٠١١). تطوير أساليب البحث العلمي في ضوء إدارة الجودة الشاملة بالوطن العربي. المؤتمر العربي الأول للرؤيا المستقبلية للنهوض بالبحث العلمي في الوطن العربي، الفترة من: ٢٨- ٣٠ مارس، المملكة الأردنية الهاشمية، المنظمة العربية للتنمية الإدارية بالتعاون مع جامعة اليرموك أريد.

٢٤- السيد، رضا إبراهيم (٢٠٠٩). إدارة المعرفة كمدخل لضمان جودة المؤسسات التعليمية الجامعي. رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة بنها.

٢٥- الشاماني، سند بن لافي بن لافي (٢٠١٤). دور الجامعة في بناء شخصية الطالب (جامعة طيبة أنموذجاً). مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، ٢ (٩)، المدينة المنورة، جامعة طيبة.

٢٦- شحادة، نعمان (٢٠٠٧). جودة العملية التعليمية، مجلة اتحاد الجامعات العربية. ٤، الأردن، أبريل.

- ٢٧- الشرقاني، محمد (٢٠٠٠). أزمة العملية التعليمية: مظاهرها وبعض مداخل إصلاحها. **مجلة الزيتونة للدراسات القانونية والاقتصادية**، ١، المغرب، كلية العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية بمكناس.
- ٢٨- شوق، محمد أحمد؛ سعيد، محمد مالك (٢٠٠١). معلم القرن الحادي والعشرين: اختياره، إعداد، تنميته في ضوء التوجهات الإسلامية. القاهرة، دار الفكر العربي.
- ٢٩- الشيخ، محمد عبدالرؤوف (٢٠١٥). إعداد المعلم عالمياً. المؤتمر العلمي الرابع والعشرون للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس: برامج إعداد المعلمين في الجامعات من أجل التميز، مصر، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، أغسطس.
- ٣٠- صافي، يوسف (٢٠٠٤). متطلبات إعداد الطالب الجامعي في عالم سريع التغير "تربية مستقبلية مقترحة". المؤتمر التربوي الأول "التربية في فلسطين وتغيرات العصر"، المجلد الثاني، الفترة من: ٢٣ - ٢٤ نوفمبر، فلسطين، الجامعة الإسلامية بغزة.
- ٣١- الطيب، مصطفى عبدالعظيم (٢٠٠٩). رؤية مستقبلية لتطوير التعليم الجامعي في الجماهيرية الليبية. المؤتمر العلمي الرابع لقسم أصول التربية (أنظمة التعليم في الدول العربية: التجاوزات والأمل)، الفترة من: ٥ - ٦ مايو، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- ٣٢- طحيمر، فيصل حسين (٢٠٠٩). دور المعلم المتميز في العملية التعليمية والتربوية. المؤتمر العلمي الثاني لكلية العلوم التربوية بجامعة جرش (دور المعلم العربي في عصر التدفق المعرفي)، كلية العلوم التربوية، جامعة جرش، أبريل.
- ٣٣- طنش، علي السيد أحمد (٢٠٠٠). إعداد المعلم العربي في ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين دراسة مقارنة ورؤية مستقبلية. **مجلة دراسات تربوية واجتماعية**، ٢ (٦)، مصر، يونيو.
- ٣٤- طه، محمد خليل إبراهيم (٢٠٠٧). العوامل المؤثرة في العملية التعليمية ونوعية الخريجين لسوق العمل من وجهة نظر الطلاب جامعة الملك خالد بالملكة العربية السعودية. **مجلة التربية المعاصرة**، ٧٦، السنة ٢٤، مصر، أغسطس.

- ٣٥- عبدالعزيز، محي الدين (٢٠١٢). التكنولوجيا الرقمية وتطور العملية التعليمية. **المجلة العربية للعلوم الاجتماعية**، ٢ (١)، مصر، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، يوليو.
- ٣٦- عبيد، وليم (١٩٩٧). المنهج والعملية التعليمية وإنسان القرن الواحد والعشرين. **المؤتمر القومي السنوي (تطوير المناهج في الجامعات رؤية مستقبلية)**، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، ديسمبر.
- ٣٧- العتيبي، نواف محمد البادي (٢٠١٢). البحث العلمي وأثره على تطوير عناصر ومكونات العملية التعليمية: أنموذج مقترح. **مجلة القراءة والمعرفة**، ١٢٥، مصر، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مارس.
- ٣٨- عتيق، منى (٢٠١٣). الطالب الجامعي ومشروع المستقبل - نظرة واقعية تحليلية. **مجلة الحكمة**، ١٦، الجزائر، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع.
- ٣٩- عطية، محمد عبدالرؤوف، محمد، جمال رجب (٢٠٠٨). إسهامات المقررات التربوية بكلية التربية جامعة الأزهر في إكساب الطالب المعلم مهارات البحث العلمي. **المؤتمر العلمي الثاني لكلية التربية جامعة الأزهر (التعليم الجامعي الحاضر والمستقبل)**، الفترة: ١٨ - ١٩ مايو، كلية التربية بالاشتراك مع المجلس القومي للرياضة، جامعة الأزهر.
- ٤٠- العكنة، مرزوق بن محمد (٢٠١١). تحسين نوعية ومخرجات البحث العلمي من خلال النشر في الدوريات العلمية المميزة. **المؤتمر العربي الأول الرؤيا المستقبلية للنهوض بالبحث العلمي في الوطن العربي، المنظمة العربية للتنمية الإدارية بالتعاون مع جامعة اليرموك، المملكة الأردنية الهاشمية**، اريد، ٢٨ - ٣٠ مارس.
- ٤١- علي، الطاهر عثمان؛ ميرغني، عبدالرحمن الخراساني (٢٠١١). دور الباحثين وخبرات المشرفين في إعداد الرسائل الجامعية. **الملتقى العلمي الأول (تجويد الرسائل والأطروحات العلمية وتفعيل دورها في التنمية الشاملة والمستدامة)**، الفترة من: ١٢ - ١٤ نوفمبر، الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- ٤٢- عوض الله، إبراهيم محمد محمد (٢٠١٤)، **جوانب إعداد الباحث، كلية التربية، جامعة المدينة الماليزية.**

- ٤٣ - غبان، محروس أحمد (٢٠٠١). العوامل المؤسسية المؤدية إلى الغش في أداء المقالات والبحوث التعليمية كما يدركها طلاب وطالبات كليتي التربية بجامعة الملك عبدالعزيز والمنصورة (بحث مسحي مقرر). **مجلة مركز البحوث التربوية**، ١٦٠، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- ٤٤ - الفارس، عبد الرحيم فؤاد (٢٠٠٤). سوق العمل في اقتصاد المعرفة خواصها: دراسة حالة لحالة الأردن. **المؤتمر العلمي الدولي السنوي الرابع إدارة المعرفة في العالم العربي**، المجلد الأول، عمان، جامعة الزيتونة.
- ٤٥ - الفليت، جمال كامل (٢٠١٥). دور البحوث التربوية لبرامج الدراسات العليا في تطوير العملية التعليمية في محافظات غزة ومقترحات تفعيله. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية**، ١٠ (٣)، فلسطين، جامعة القدس، نيسان.
- ٤٦ - فيروز رمضان عبد البارى الوكيل (٢٠١٥)، العدالة الاجتماعية في العملية التعليمية بالجامعات الحكومية المصرية: رؤية نقدية. **مجلة كلية التربية، العدد ٥٧**، كلية التربية، جامعة طنطا، يناير.
- ٤٧ - قشمر، علي لطفي علي (٢٠١٧). متطلبات التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية الجامعية. **مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية**، ٢٨، الجزائر، مركز جيل البحث العلمي، فبراير.
- ٤٨ - القمش، مصطفى نوري (٢٠٠٨). إمكانية تطبيق نظام التعليم المتناوب في إعداد وتكوين المعلم. **المؤتمر الدولي الأول - العلمي الخامس عشر (إعداد المعلم وتنميته آفاق التعاون الدولي واستراتيجيات التطوير)**، المجلد الرابع، كلية التربية، جامعة حلون، أبريل.
- ٤٩ - الكاظمي، ظافر هاشم، وآخرون (٢٠١٤). تقويم واقع البحث العلمي من وجهة نظر الأستاذ الدكتور في كليات التربية الرياضية للجامعات العراقية. **مجلة القادسية لعلوم التربية الرياضية**، ٢ (٢) (١٤)، بغداد، أيلول.
- ٥٠ - كدوك، عبدالرحمن محمد أحمد (٢٠١١). التكنولوجيا والوسائل التعليمية في عملية التعليم والتعلم. **مجلة دراسات تربوية**، ١، السودان، كلية التربية، جامعة إفريقيا العالمية، نوفمبر.

- ٥١- كشاش، حسين محمد؛ الموسوي، عبد المحسن جواد (٢٠١١). أداء الطالب الجامعي وأثره في تحديد كفاءة مؤسسات التعليم العالي. **مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية**، ١٨، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة الكوفة.
- ٥٢- كلثوم، بوهنة؛ محمد، نور (٢٠١٥). السبيل المثلى لضمان جودة مخرجات العملية التعليمية في الجامعة الجزائرية. **مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية**، ٣٢، الجزائر، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع.
- ٥٣- مصطفى، إبراهيم، وآخرون (٢٠١٠). **المعجم الوسيط**. القاهرة، مجمع اللغة العربية.
- ٥٤- المفتي، محمد أمين (٢٠١٥). تصور مقترح لتطوير إعداد المعلم بكليات التربية. **المؤتمر العلمي الرابع والعشرون للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس "برامج إعداد المعلمين في الجامعات من أجل التميز"**، القاهرة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.
- ٥٥- المناعي، عبدالله بن سالم (٢٠٠٣). تطبيقات الإنترنت في العملية التعليمية والبحث العلمي. **مجلة رسالة التربية**، ٣، سلطنة عمان، سبتمبر.
- ٥٦- ميهوب، عبدالعظيم محمد ميهوب (٢٠٠٥). تصور مقترح لجامعة بحثية مصرية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة. **رسالة دكتوراة**، كلية التربية، جامعة الفيوم.
- ٥٧- نصر معاطي محمد؛ يوسف، عيظه عبد المقصود (٢٠٠٣). أثر برنامج تدريبي في تنمية بعض المهارات اللغوية اللازمة لكتابة الأوراق البحثية لدى طلاب كليات التربية بسلطنة عُمان. **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، ٨٧، القاهرة.
- ٥٨- النعيمات، عيد موسى العلي (٢٠٠٩). أثر الاقتصاد المعرفي في عناصر العملية التعليمية في الأردن. **رسالة دكتوراة**، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.
- ٥٩- النقيب، كمال (٢٠١٠). تطوير العملية التعليمية وأثرها على تحسين خدمة الأداء الجامعي: دراسة تطبيقية على برنامج إدارة الأعمال الدولية بكليات العلوم التطبيقية بسلطنة عُمان. **المؤتمر العربي الثالث (الجامعات العربية: التحديات والآفاق)**، مصر، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، يناير.
- ٦٠- الهويمل، ميساء محمد فلاح (٢٠١٤). البيئة التربوية موطن للإبداع. **رسالة المعلم**، ١ (٥٢)، الأردن، وزارة التربية والتعليم.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- 61- Adrienne, A. (2006). How Teaching Influences Learning: Implications for Educational Researchers, Teachers, Teacher Educators and policy Makers, **ScienceDirect**, Elsevier, Teaching and Teacher Education.
- 62- Aksit, N. (2007). Educational Reform in Turkey, International Journal of Educational Development, **Science Direct**, 27, Available online at www.sciencedirect.com. Retrieved at: 11/6/2017.
- 63- American Academy of Arts and Science (2015). Public Research Universities : Changes in State Funding, A Publication of The Lincoln Project: Excellence and Access in Public Higher Education, Cambridge.
- 64- Barry, C. (2001), Renewing the Civic Mission of the American Research University, **the Journal of Higher Education**, 72 (2).
- 65- Birgeneau G. (2001). Research and Research Universities in Canada, Granite Club, Toronto, 2.
- 66- Damia, L. & Morais, R. & Smith, J. (2014). University – Business Collaborative Research : Goals, Outcomes and New Assessment Tools, The Euima Collaborative Research Project Report, European University Association (EUA).
- 67- Dan, E. (2012). Diminishing Funding and Rising Expectations : Trends and Challenges for Public Research Universities. Virginia, National Science Foundation, July.
- 68- Dilara, D. (2011). Training English language Student Teachers to Become Teacher Researchers, **ScienceDirect**, Elsevier, Social and Behavioral Sciences 30.
- 69- Elena, J & Lesley, A. (2005). Taking on a Researcher's Identity: Teacher learning in and Through Research participation, **ScienceDirect**, Elsevier, Linguistics and Education, 16.
- 70- Gary, M. (2007). Curriculum Reform in Turkish Teacher Education: Attitudes of Teacher Educators Towards Change in an EU Candidate, , **Science Direct**, Nation, International Journal of Educational Development, 27, Available online at: www.Sciencedirect.com.
- 71- Gittleman, J. (2004). The Role and Impact of colleges and universities in Greater Boston today; best practice Research, steering committee, Meeting.
- 72- Halel, A. (2009). Sustainability in Bioscience Fieldwork: Practical Information from UK Agricultural Research Institute,

- International Journal of Sustainability in Higher Education**, 10 (1).
- 73- Hanif, k. (2007). petronas University of technology Available on: site review Report aga khan Award for Architecture, Toronto Retrieved on: 15/5/2017.
- 74- Harada, M. (1993). **The Japanese Junior College and the American Community College: A comparative study**, New York, 15.
- 75- Hill, K. (2006). University Research and Local Economic Development, A Product of Arizona State University's Productivity and Prosperity Project, Arizona State University, School of Business, August.
- 76- Institute for competitive and prosperity. (2007). Agenda for Canada's prosperity, Report on Canada 2007, Humbly Inc, Canada, 20.
- 77- Jeremy, S. & Lynn, F. (2010). 10 Reasons to Go to a Research University, Professors Guide, , Available at: www.usnews.com/.../professors-guide/.../10-reasons-to-go-to-a-resea, Retrieved at : 25 / 1 / 2016.
- 78- John V. (2001). The top American Research Universities, Miami: the center, the university of florida, 11.
- 79- Jones, M. (2004). Mentors Perceptions of their Roles in School- based Teacher Training in England and Germany, in Edward Conrad Wragg (eds): the Rout Ledge Flamer Reader in Teaching, and learning, London and New York: Rout ledge, Taylor & Francis group.
- 80- Judie, M. Knowles & Morag, A. (2011), The Experience of Critiquing Published Research: Learning from the student and Researcher Perspective, **ScienceDirect**, Elsevier, Nurse Education in Practice 11.
- 81- Kobayashi, T. (1993). Japan's Teacher Education in comparative perspectives, Peabody, **journal of Education**, 68 (2), New York.
- 82- Laura A. (2017). How Teachers Become Teacher Researchers: Narrative as a tool for Teacher Identity Construction, **ScienceDirect**, Elsevier, Teaching and Teacher Education.
- 83- Lombardi, J. & Phillips, E. & Abbey, C. & Craig, D. (2012). The Top American Research Universities, Annual report. The Center for Measuring University Performance at Arizona State University and The University of Massachusetts Amherst.

- 84- Marilyn, C. (2005), Teacher Educators as Researchers: Multiple Perspectives, **ScienceDirect**, Elsevier, Teaching and Teacher Education, 21.
- 85- Massachusetts Institute of Technology (2016a). MIT Admissions, Available at: www.mit.edu/mission.html, Retrieved at: 18 / 4 / 2016.
- 86- Massachusetts Institute of Technology (2015b). Geographic Distribution of Students. Office of the Registrar, MIT, Available at: web.mit.edu/registrar/stats/, Retrieved at: 18 / 4 / 2016.
- 87- Massachusetts Institute of Technology (2015c). MIT Facts: Academic Schools and Departments . Divisions & Sections, Available at: web.mit.edu/facts/academic.html, Retrieved at: 18 / 4 / 2016.
- 88- Massachusetts Institute of Technology (2015d). Harvard X and MIT X: Two Years of Open Online Courses. Fall 2012-Summer 2014, Office of Digital Learning, March.
- 89- McAdam, etal. (2006). Business processes and networks in University Incubators: A Review and Research Agendas”, technology Analysis & Strategic Management, 18 (5).
- 90- Michael. M & Christopher, T. (2000). **The American Research University System as Americas de facto Technology policy**, Cambridge university press, New York.
- 91- Michel, M. (2008). Research Journal Articles as Document Generes: Exploring their Role in Knowledge Organization, **Journal of Documentation**, 64 (1), USA.
- 92- Ministry of Education (2004). Development of Education, National Report Malaysia, the Development of Education.
- 93- Ministry of Higher Education (2008). Quality Assurance Division Gvidelines on standards, Available at: <http://www.opps.cmoegov.my/qad/standards.htm>.
- 94- Nat, B. (2003). How Teachers and Researchers Read Academic Articles, **ScienceDirect**, Elsevier, Teaching and Teacher Education, 19.
- 95- National Academy of Science (2012). Research Universities and the Future of America : Ten Breakthrouth Actions Vital to Our Nation’s Prosperity and Security, Committee on Research Universities Board on Higher Education and Workforce Policy and Global Affairs, **the National Academies Press, Washington, D.C.**
- 96- Office of Innovation & Entrepreneurship Economic Development Administration, (2013). The Innovative and Entrepreneurial

- university: Higher Education, Innovative & Entrepreneurship in focus, U.S Department of commerce October, 13.
- 97- Paul, D. (2002), An evaluation of Student Nurses Experiences of Being Researcher in A Mental Health Research Project, **ScienceDirect**, Elsevier Science Ltd. All Rights Reserved, Nurse Education Today, 22 (4).
- 98- Paul, M. (1996). Asias Four Little Tigers, A Comparison of the Role of in Their Development, Comparative Education, Vol.32,No.1.
- 99- Richard, R. (2001). Observations on the post- Bayh- Dole Rise of Patenting at American universities, **Journal of Technology Transfer, special issue on organizational Issues in University Industry Technology Transfer**", 26 (1-2), Cambridge.
- 100- Robert, D. & Lukea, A. (2011). University Research Funding : The United States is Behind and Falling. The Information Technology & Innovation Foundation(ITIF),Washington, May.
- 101- Roy, W. & Ishak Y. (2005). Public and private provision of Higher Education in Malaysia: A comparative Analysis, Higher Education: the International Journal of Higher Education and Educational planning, 50 (3), October.
- 102- Sallehuddin, I. (1997). The Role of University in Promoting and Developing Technology: A case Study of University Technology Malaysia, Higher Education policy, 10 (2).
- 103- Sima, Y. & Abraham, Y. (2006). Teacher Educators as Researchers: A profile of Research in Israeli Teacher Colleges Versus University Departments of Education, **ScienceDirect**, Elsevier, Teaching and Teacher Education, 22.
- 104- Smith, C. (2009). Teachers as Researchers in A major Research Project: Experience of Input and Output, **ScienceDirect**, Elsevier, Teaching and Teacher Education, 25.
- 105- Tufts, University college of Citizenship and public Service and the Boston Foundation, January. 12.
- 106- University tenaga Nasional (2016a). Vision and Mission, Available online at: <http://www.uniten.edu/theuniversity/page/vision-n-mission.aspx>, Retrieved on: 30/5/2017.

ملحق (١)

استبانة حول

تكوين الطالب الباحث بكليات التربية في ضوء بعض الاتجاهات الحديثة

إعداد

دكتور

عماد عبد اللطيف محمود عبد اللطيف

المدرس بقسم أصول التربية

كلية التربية - جامعة سوهاج

١٤٣٨ هـ - ٢٠١٧ م

أخي الطالب/ أختي الطالبة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تهدف الدراسة إلى التعرف على تكوين الطالب الباحث بـكليات التربية في ضوء بعض الاتجاهات الحديثة. ويقصد بتكوين الطالب الباحث: هو النشاط التربوي التعليمي المنظم الذي يتم تقديمه في الجامعة بهدف تنمية قدرات الطالب ورفع كفاءته التعليمية والمهارية وتكوينه الثقافي والأكاديمي التخصصي وتنمية قيم البحث العلمي لديه بما يؤهله ليصبح باحثاً قادراً على مواصلة التعلم الذاتي والبحث العلمي للإسهام في تنمية المجتمع وتطويره. علماً بأنه قد تم تضمين محاور المتغيرات المعاصرة ضمن محاور الاستبانة، ويأمل الباحث من عرض هذه الاستبانة على سيادتكم الخروج بأداة صالحة تحقق أهداف الدراسة. وتتطلب الدراسة الميدانية إعداد استبانة للتعرف على واقع تكوين الطالب الباحث في الجامعات المصرية في ضوء بعض المتغيرات المعاصرة، وتدور الاستبانة حول ستة محاور وهي: **المحور الأول:** دعم ثقافة البحث العلمي، و**المحور الثاني:** تنمية مهارات البحث العلمي، **المحور الثالث:** تنمية قيم البحث العلمي، و**المحور الرابع:** توفير بيئة داعمة للبحث العلمي. لذا يرجى التكرم بقراءة العبارات التالية ووضع علامة (√) أمام الخانة التي تعبر عن رأي سيادتكم.

ولكم خالص الشكر والتقدير

الباحث

الاسم (اختياري)	
الكلية	
التخصص	() علمي () أدبي
القسم	() عام () ابتدائي
النوع	() ذكر () أنثى

م	العبارة	الاستجابة				
		موافق بشدة	موافق	موافق بدرجة متوسطة	غير موافق	غير موافق بشدة
المحور الأول: دعم ثقافة البحث العلمي:						
يسعى البرنامج الدراسي الذي أدرسه إلى دعم ثقافة البحث العلمي من خلال:						
١	التعريف بكيفية البحث في قواعد المعلومات بشبكة الإنترنت .					
٢	التعريف بمناهج البحث العلمي وأساليب تطبيقه في العلوم التربوية.					
٣	استثمار تقنيات المعلومات في حل المشكلات					
٤	معرفة أصول البحث العلمي وطرائقه.					
٥	الإلمام بالمستجدات العلمية في ميدان التخصص .					
٦	رفع مستوى الحرية الأكاديمية للطلاب الباحث.					
٧	التعريف بحماية الملكية الفكرية، مفهوما وتشريعاتها.					
٨	معرفة الخطوات الإجرائية للبحوث العلمية وفق المعايير العالمية.					
٩	التعريف بطرق الحصول على المعرفة.					
١٠	التنوع في مصادر الحصول على المعرفة					
المحور الثاني: تنمية مهارات البحث العلمي:						
يسعى البرنامج الدراسي الذي أدرسه إلى تنمية مهارات البحث العلمي من خلال:						
١	التمييز بين التفكير الاستنباطي والتفكير الاستقرائي.					
٢	القدرة على توظيف تكنولوجيا المعلومات في حل مشكلات البحث العلمي					
٣	القدرة على التفكير بطريقة مستقلة واتخاذ القرارات لحل المشكلات.					
٤	استخدام معايير أولية لتقييم المعلومات ومصادرها.					

٥	التدريب على التعلم من خلال حلقات البحث.				
٦	التدريب على الإبداع وتقديم مبادرات بحثية.				
٧	التدريب على كيفية الحصول على المعلومات وتوظيفها للتوظيف الأمثل.				
٨	تنمية القدرة على إعداد المشروعات البحثية.				
٩	التدريب على استخدام الأساليب الإحصائية في البحث العلمي				
١٠	القدرة على مقارنة وتقييم الحلول البديلة				
١١	تحسين مستوى الكتابة البحثية وكتابة التقارير البحثية.				
١٢	نقد الأفكار وتحليلها بإعطاء الأدلة والبراهين التي تدعم وجهة النظر الجديدة.				
المحور الثالث: تنمية قيم البحث العلمي:					
يسعى البرنامج الدراسي الذي أدرسه إلى تنمية قيم البحث العلمي من خلال:					
١	التمسك بأخلاقيات البحث العلمي .				
٢	تنمية القدرة على النقد البناء				
٣	تنمية قدرة الطلاب على التخيل واستشراف المستقبل .				
٤	تنمية الرؤية المشتركة لدى الطلاب .				
٥	تنمية القدرة على التقييم الذاتي والأقران .				
٦	تعزيز التعليم والتعلم القائم على الإنترنت والتعامل مع مصادر المعلومات.				
٧	الإيمان بجدوى البحث العلمي في حل مشكلات المجتمع				
٨	الاستخدام المسنول لتكنولوجيا المعلومات .				
٩	احترام أفكار الآخرين وتقبلها				
١٠	القدرة على العمل التعاوني				
١١	القدرة على التواصل مع الآخرين بأشكال وسياقات متعددة				
١٢	القناعة بجدوى التغيير كقاعدة للتطور				

المحور الرابع: توفير بيئة داعمة للبحث العلمي:					
يسعى البرنامج الدراسي الذي أدرسه إلى توفير بيئة داعمة للبحث العلمي من خلال:					
١					توفير قاعدة بيانات محدثة وفعالة تربط الباحثين داخل الدولة وخارجها.
٢					إيجاد بيئة تساعد على إجراء البحوث العلمية تمتاز بالوضوح والشفافية.
٣					التوعية بأهمية التعاون في إجراء البحوث العلمية.
٤					عقد دورات تدريبية لتأهيل الطلاب للتعامل مع المشكلات التربوية وفق أسس علمية.
٥					توفير بيئة بحثية تكنولوجية (حاضنات أعمال بحثية).
٦					وجود تشريعات تيسر الشراكات البحثية مع مؤسسات المجتمع المختلفة.
٧					تبني مناهج متطورة ومواكبة للاحتياجات البحثية للمجتمع المحلي والعالمي.
٨					وجود صندوق لتمويل بحوث الطلاب تدعمه الجامعة بالتعاون مع مؤسسات المجتمع المدني.
٩					وجود حوافز للطلاب المبدعين لتشجيعهم على البحث العلمي.
١٠					وجود فرق عمل بحثية بين أساتذة الجامعة والطلاب لتدريب الطلاب على البحث العلمي.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

**تقييم الكفايات المهنية لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمنطقة
عسير في ضوء المعايير المهنية الوطنية للمعلمين بالمملكة العربية
السعودية**

*Evaluation of professional competencies for teachers of students with
intellectual disabilities in Asire in light of national professional
standards for teachers in Saudi Arabia*

اعداد

الباحثة/ جميلة مشويج الراوي

محاضر بجامعة الملك خالد قسم التربية الخاصة

أبها - المملكة العربية السعودية

DOI: 10.21608/edusohag.2018.4618

المجلة التربوية - العدد الحادي والخمسون - يناير ٢٠١٨م

Print:(ISSN 1687-2649)

Online:(ISSN 2536-9091)

ملخص الدراسة

مخوان الدراسة: تقييم الكفايات المهنية لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمنطقة عسير في ضوء المعايير المهنية الوطنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مدى توافر وأهمية الكفايات المهنية لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في ضوء المعايير المهنية الوطنية. ومعرفة مدى اختلاف مستوى التوافر والأهمية للكفايات المهنية باختلاف: الجنس (ذكر ، أنثى) ، وعدد سنوات الخبرة ، طبيعة المكان التربوي كونه (معهد تربية فكرية ، مدرسة دمج).

بلغ مجتمع الدراسة (٢٩٦) معلمًا ومعلمة، كما بلغت عينة الدراسة (٤٥) معلمًا ومعلمة يعملون بمعاهد التربية الفكرية وبرامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية . استخدمت الباحثة في الدراسة مقياس الكفايات المهنية، وقد تم إعداده على شكل استبيان يتكون من (١٢) بعداً، تم اقتباسها من المعايير المهنية الوطنية بالمملكة العربية السعودية وصياغتها بطريقة ملائمة. ثم تم إعداد نموذجين أحدهما مخصص للمحكمين ، والآخر لأغراض التطبيق على عينة الدراسة. وتم استخدام اختبار "ت" لعينة واحدة One Sample T-test، ولعينتين مستقلتين Independent Sample T-test، وتحليل التباين البسيط One Way ANOVA للإجابة عن أسئلة البحث. وبينت نتائج الدراسة أن الكفايات المهنية في مجملها متوفرة، وكان أكثرها توافراً العمل بفعالية مع الآخرين وتطوير علاقات مثمرة مع أولياء الأمور والمجتمع، وأقلها توافراً المعرفة بطرق وأساليب التدريس العامة، بينما تراوحت بقية الكفايات بين ذلك.

كما أن جميع التقييمات الصادرة من عينة البحث لمدى أهمية الكفايات المهنية كانت في مجملها مرتفعة. كما اتضح عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في تقدير الكفايات المهنية. وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين سنوات الخبرة وكذلك نوع المكان التربوي.

Abstract

Study Title: Evaluation of professional competencies for teachers of students with intellectual disabilities in Asire in light of national professional standards for teachers in the Kingdom of Saudi Arabia.

The researcher Name: Jamelh Alrawi

This study aims to identify the extent of the availability and importance of teachers' professional competence of students with intellectual disabilities in the light of national professional standards. And find out how different the level of availability and importance of professional competencies in different: sex (Male, Female), and the number of years of experience, the educational nature of the place being (Educational Institute of thought, school integration).

The sample study is (296) teachers working in institutes and an intellectual breeding program attached to ordinary schools..

Researcher prepared a measure of professional competence in the form of a questionnaire consisting of (12) dimension has been adapted from the National Professional Standards, Saudi Arabia and formulated in an appropriate manner. Then two models have been prepared, one dedicated to the arbitrators, and the other for the purposes of the study sample application. And multiple use of One Sample T-test and One Way ANOVA statistical method to access the results of the study. The results of the study showed that overall professional skills are available, and the most accessible work effectively with others and develop productive relationships with parents and the community, and the least accessible knowledge in ways General teaching methods, while the rest of the skills. All evaluations of research sample of how important professional skills was in its entirety. As it turns out, the lack of differences between males and females in the professional skills assessment. And the lack of differences between years of experience and type of place.

مقدمة الدراسة :

ينفق التربويون والأكاديميون وأصحاب القرار بأن المعلم هو من أهم عناصر المنظومة التربوية والتعليمية، فهو يقوم بالدور الأكبر والأهم لتحقيق الأهداف السياسية والاجتماعية والتربوية للمجتمع سواءً داخل الفصل الدراسي أو خارجه ، تبعاً لذلك فلا يمكن إجراء أي تطوير في العملية التعليمية دون معلمين مؤهلين ولديهم كفايات لازمة لإنجاز هذا التقدم والتطور.

ومن الملاحظ أن الأدوار الجديدة للمعلم باعتباره الداعم والناقد، والقائد الفذ، والمبدع المبتكر والمحاور والمناقش، والمراقب والموجه للتعلم ، والنموذج والمستشار. تجعل الكفايات والقدرات المطلوبة من المعلم في عصرنا هذا قدرات ومهارات أكاديمية عالية إضافة إلى مهارات التحدي والإبداع ، والقدرة على قيادة الصف والعدالة في الممارسات والنمو المهني المستمر كما أشارت لذلك (عماد الدين، ٢٠٠٨) .

وبناء على هذا الأساس وإيماناً بدور المعلم في التغيير والتقدم جاء مشروع تطوير المعايير المهنية الوطنية للمعلمين، الذي يعده المركز الوطني للقياس والتقويم لصالح أحد المرتكزات التي تقوم عليها جهود التغيير والتطوير في مجال التعليم في المملكة العربية السعودية؛ إذ يخدم عدة أغراضٍ لعل من أهمها التحقق من المعارف والمهارات التي يجيدها المعلمون الجدد المتقدمون لمهنة التعليم، والإسهام في تكوين صورة عن مدى فاعلية المعلم يمكن الاستفادة منها على نحو مؤسسي أو ذاتي لتحديد الحاجات المهنية والتعليمية وتطويرها، فضلاً عن تزويد مؤسسات إعداد المعلمين بتغذية راجعة عن مستوى مخرجاتها، ومساعدتها على إعداد معلمين متمكنين وقادرين على تحقيق تلك المتطلبات ، فضلاً عن الاستفادة منها للتعليم والتدريب الذاتي للمعلم في مرحلة الإعداد والتأهيل، والاستعانة بها كذلك في الكشف عن نواحي القوة والضعف من حياته المهنية (المعايير المهنية الوطنية، ٢٠١٢). وإذا نظرنا إلى موضوع إعداد وتدريب المعلم نجد أنه يحتل اهتماماً بالغاً من قبل المسؤولين بولايات التربية ووزارة التعليم لدى جميع الدول، ولذا فلقد تم تحديد الكثير من الصفات الأساسية التي من الواجب أن يتمتع بها المعلم، بحيث تجمع بين الصفات العلمية والصفات الشخصية وذلك لتطوير مستوى أدائه لنجاح العملية التعليمية التي لا يمكن نجاحها إلا بمعلم يمتلك كفايات للقيام بمهنة التعليم ، وإذا نظرنا إلى هذه الصفات نجد أنه ينبغي أن تكون

بصورة أوضح وأشمل عند معلمي التربية الخاصة، لا سيما أن معلمي الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة يواجهون مشكلات أشد تحديًا من المعلم العادي، لذا فإن معلم التربية الخاصة هو الأحدث إلى هذه الكفايات لتؤهله للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة (الروسان ، ٢٠٠٦).

يذكر البتال (٢٠٠٠) بأن معلمي التربية الخاصة يعملون ويتعاملون مع تلاميذ تتفاوت قدراتهم، وتتباين احتياجاتهم، وتتمايز خلفياتهم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية. وفي أغلب الأحيان يتم تدريبهم على مهارات معينة ليتمكنوا من التعامل مع مشكلة واحدة محددة، بينما يضم الفصل في العادة تلاميذ ذوي احتياجات أخرى. وفي هذه الحالة ينتاب المعلم شعور بالعجز وقلة الحيلة والوحدة داخل الفصل الدراسي. كما أن التدريب غير الملائم والإعداد غير الكافي (قبل وأثناء الخدمة) هو العامل الرئيس الذي قاد معلمي التربية الخاصة إلى الشعور بالندم مما يشكل أحد مصادر الاحتراق النفسي لديهم. ويدخل ضمن معلمي التربية الخاصة، معلمو الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية الذين يتعاملون مع فئة لديها الكثير من المشكلات والاضطرابات التي تحتاج مهارات كافية للتعامل معها، وفي ظل نظام الدمج فإن لمعلم التربية الفكرية أدوارًا جديدة ويحتاج لمزيد من الكفايات المهنية (سليمان ، ٢٠١١).

ويلعب معلم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية دورًا جوهريًا في عملية تأهيلهم وتدريبهم، وحتى يتسنى له القيام بهذا الدور لابد من أن يمتلك مستوى مناسبًا من المعلومات النظرية حول الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية كالتعريف وخصائصهم المميزة وأسباب الإعاقة الفكرية ونظريات التدريس وغيرها من المعلومات النظرية التي يمكن أن تشكل لديه بنية معرفية تمكنه من فهم فئة التلاميذ الذين يعمل معهم، إلا أن الجانب النظري لوحده لا يكفي لتمكين معلم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من تحقيق النتائج المرجوة بالنسبة له أو للطفل أو ذويه أو حتى المؤسسة التي يعمل بها، لذلك لا بد إلى جانب المعلومات النظرية أن يمتلك مستوى مناسبًا من المهارات العملية التي تمكنه من القيام بواجباته تجاه التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، فيجب على معلمي التربية الخاصة أن يكونوا أكثر استعدادًا في الوقت الحاضر وامتلاكًا للمعرفة النظرية والعملية؛ ليستطيعوا تقديم أفضل الممارسات التعليمية للتلاميذ ذوي الإعاقة (عبيدات، ٢٠١٠).

مشكلة الدراسة:

تعد المعايير المهنية للمعلمين أبرز نقلة نوعية في تقدم التعليم بشكل عام منذ العقود الماضية، وذلك يشمل كل المعلمين سواء في التعليم العام أو التربية الخاصة، وبما في ذلك معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية الذين يتحملون العديد من المسؤوليات والأدوار كالتقويم والتدريس الجماعي والفردى والتواصل مع الأسر وفريق العمل، وذلك كله وغيره يتطلب منهم أن يكونوا على قدر كافٍ من الإعداد للقيام بعملهم كما يجب. والمملكة العربية السعودية متمثلة في وزارة التعليم ومن خلال مشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم قامت بتحديد المعايير المهنية التي على أساسها يتم تعيين المعلمين الجدد واستخراج الرخص المهنية للمعلمين على رأس العمل.

ولمحاولة الربط بين الواقع التربوي للمعلمين في معاهد وبرامج التربية الفكرية وما تتطلع إليه الوزارة لتأهيل المعلمين عمومًا، ومعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية خصوصًا، فيجب تحديد نقاط القوة لديهم، وتحديد نقاط الاحتياج والنقص أيضًا، والتي ستكون أهدافًا لبرامج تعليمية أكاديمية أو تدريبية لتأهيل المعلم - قبل الخدمة أو بعدها - بطريقة مبنية على أسس علمية وليست بطريقة عشوائية، وذلك بمحاولة وضع تصور واضح لواقع أداء المعلمين وكفاياتهم من خلال مقارنتها بالمعايير المطلوبة وطنيًا، مما يساعد على التطوير والاستفادة فعليًا من تلك المعايير المهنية لتطوير المعلم ومن ثم العملية التعليمية كلها.

وبذلك يمكن تحديد مشكلة البحث في التساؤل الرئيس التالي:

ما مدى توافر وأهمية الكفايات المهنية لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمنطقة عسير في ضوء المعايير المهنية الوطنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية؟

أسئلة الدراسة:

تحاول هذه الدراسة الاجابة عن الأسئلة التالية:

ما مدى توافر الكفايات المهنية لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمنطقة

عسير في ضوء المعايير المهنية الوطنية؟

ما مدى أهمية المعايير المهنية الوطنية من وجهة نظر معلمي الطلبة ذوي الإعاقة

الفكرية بمنطقة عسير ؟

هل يختلف مستوى الكفايات المهنية لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمنطقة عسير تبعاً لمتغيرات الجنس، عدد سنوات الخبرة، طبيعة المكان التربوي؟
هل تختلف أهمية المعايير المهنية الوطنية لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمنطقة عسير تبعاً لمتغير الجنس، عدد سنوات الخبرة، طبيعة المكان التربوي؟

أهمية الدراسة:

أولاً: الجانب النظري:

١. تنبع أهمية الدراسة من كونها من أول الدراسات - حسب علم الباحثة - التي تتناول المعايير المهنية الوطنية بالبحث.
٢. الدراسة يمكن أن تفيد في تحسين العملية التربوية والتعليمية من خلال ربط الواقع المهني للمعلمين مع التصور المستقبلي للتغيير والتطوير.

ثانياً: الجانب التطبيقي:

١. تكمن أهمية الدراسة في كونها تسعى لتوفير مقياس لكفايات معلمي التربية الخاصة عموماً والتربية الفكرية خصوصاً في ضوء المعايير المهنية الوطنية للمعلمين.
٢. السعي نحو تحديد احتياجات معلمي التربية الفكرية العاملين في الميدان مما يترتب عليه توجيه برامج التدريب أثناء الخدمة لتلبية تلك الاحتياجات.
٣. تفيد نتائج هذه الدراسة القائمين على تخطيط وتطوير برامج التربية الخاصة بالجامعات السعودية للعمل بما يتناسب مع واقع المخرجات والمعايير المهنية الوطنية.
٤. تفيد هذه الدراسة إدارات التدريب التربوي التابعة لوزارة التعليم في التخطيط لبرامج تدريبية تلبي الاحتياجات الفعلية لمعلمي التربية الفكرية.
٥. تفيد المعلمين أنفسهم حيث إنها تعرفهم على المعايير المهنية الوطنية وتربط أداؤهم بها مما يساعدهم على التقويم الذاتي.

أهداف الدراسة:

١. التعرف إلى الكفايات المهنية المتوفرة حالياً لدى معلمي التربية الفكرية في ضوء المعايير المهنية الوطنية للمعلمين.

٢. التعرف إلى مدى إدراك معلمي التربية الفكرية لأهمية المعايير المهنية الوطنية للمعلمين.

٣. التعرف إلى درجة الاختلاف في مستوى الكفايات المهنية في ضوء المعايير المهنية لدى معلمي التربية الفكرية بحسب اختلاف الجنس، وعدد سنوات الخبرة، المكان التربوي.

٤. التعرف إلى درجة الاختلاف في أهمية المعايير المهنية لدى معلمي التربية الفكرية بحسب اختلاف الجنس، وعدد سنوات الخبرة، المكان التربوي.

مصطلحات الدراسة:

الكفايات المهنية: الكفايات تعني "مختلف أشكال الأداء التي تمثل الحد الأدنى الذي يلزم لتحقيق هدف ما. " وفي المجال التربوي " هي مجموع الاتجاهات وأشكال الفهم والمهارات التي من شأنها أن تيسر للعملية التعليمية تحقيق أهدافها العقلية والوجدانية والنفس حركية" (طعيمة, 2006).

إجرائياً هي: مجموعة المعارف والمهارات المهنية التي يمتلكها معلم التربية الفكرية والتي تؤهله لأداء أدواره وتحقيق الاهداف التعليمية المنشودة كما تقيسها أداة الدراسة. المعايير المهنية: يشير الدليل الموحد لمصطلحات الإعاقة والتربية الخاصة والتأهيل (٢٠٠١) إلى المعايير المهنية في التربية الخاصة بأنها " جملة المبادئ التي ينبغي على العاملين مع الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم الالتزام بها".

إجرائياً: يقصد بها المعايير المهنية الوطنية التي أعدها المركز الوطني للقياس والتقويم لصالح مشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم العام، والتي تشير إلى ما يجب على المعلم معرفته والقيام به من معارف ومهارات.

معلمي التربية الفكرية: هم المعلمون الذين يعملون مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية سواءً في معاهد أو برامج التربية الفكرية بمدينة الرياض.

الإطار النظري:

أولاً: الكفايات المهنية:

تعد الكفايات المهنية للمعلمين وغيرها من أنواع الكفايات إحدى نتائج التطور الذي تشهده التربية الحديثة. وقد بدأ ظهورها في النصف الثاني من القرن العشرين في الولايات المتحدة الأمريكية بمسمى حركة تدريب المعلمين القائمة على الكفايات. وساعد على ظهورها عوامل من أهمها التقنيات التربوية التي كان لها دورٌ في إبراز أساليب جديدة للتعليم، مثل التعليم المبرمج والمصغر وتفيد التعليم، وهي كلها اتجاهات تقوم على أساس تقسيم الموقف التعليمي إلى سلسلة مواقف صغيرة يسير بموجبها المتعلم خطوة خطوة بحسب قدراته ، كما ساعد تطور وسائل التقويم على ظهورها أيضاً إذ ظهرت مفاهيم مثل التقويم البنائي والذاتي والتغذية الراجعة ، فضلاً عن أدوات التقويم كبطاقات الملاحظة ومقاييس التقدير، وارتبط كل ما سبق بحركة الكفايات التي تدعو إلى تقويم المعلم في ضوء أدائه وكفايته، ومن العوامل المهمة الأخرى هي الزيادة الهائلة في مخرجات برامج إعداد المعلمين التي أدت إلى ظهور عدد كبير منهم في الميدان التربوي ممن تتوافر فيه الكفايات اللازمة لمهنة التعليم (الغافري ، ١٩٩٧).

كما أكدت منظمة اليونسكو أهمية إعداد المعلمين وفق منحى الكفايات كونها استراتيجية مهمة لمواجهة أزمة التعليم؛ إذ إن أسس ومكونات العملية التعليمية على أهميتها وضرورتها كافة تبقى عاجزة إذا لم يتوفر معها معلم ذو كفاية (الهاشمي و صومان ، ٢٠٠٩).

وتبعاً لذلك فإن معلم التربية الخاصة يُعد حجر الزاوية في العملية التربوية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ، ولهذا فإن اختياره لهذه المهمة - متزايدة الأعباء - عملية مهمة ، حيث إنه يتولى مهاماً شاقة في تعامله مع التلاميذ ذوي الإعاقة الذين يحتاجون الجهد والوقت الكبيرين، وبدأ يتزايد الحاجة والطلب لهذا المعلم بسبب الزيادة في أعداد المعاقين وتزايد التوسع في خدمات التربية الخاصة.

إن حركة التربية الخاصة المعاصرة وما تتخذه من استراتيجيات وتوجهات وتوقعات، تؤكد أن التربية الخاصة مجال إبداع المعلم بقدر ما تنطوي عليه من تحديات شتى واختبار

لكفايته. ولكي تنجح التربية الخاصة في تحقيق أهدافها فإن ذلك رهن بالمعلم الكفاء والفعال (شاش , ٢٠١٠).

مفهوم الكفايات المهنية: الكفاية لغويًا: الشيء الذي يغني عن غيره ويكفي سواه, وهو يختلف عن الكفاءة التي تعني الجدارة والمماثلة. وتعرف الكفاية اصطلاحًا بأنها امتلاك المعلومات والمهارات والقدرات المطلوبة في القدرة على العمل واستخدام المهارة والمهام وأداء المعلم وسلوكه ومستوى تعليمه. بينما الكفاءة اصطلاحًا تعني أنها مستوى من الفاعلية يظهر في سلوك المعلم، ويحققه في مجال التدريس لقياس الأداء الفعلي والحصول على أكبر عائد ممكن بأقل وقت وجهد ممكنين. (سليمان, ٢٠١١)

وعرفت (الياس, ٢٠٠٩) بأنها " القدرة على أداء سلوك معين مرتبط بمهام تعليمية في التدريس يتكون من مهمات ومعارف واتجاهات ترتبط بالتدريس وتكون قابلة للقياس والتقييم وتؤدي بدرجة مناسبة من الإتقان من أجل تحقيق الأهداف المرجوة".

ويعرفها سبكتور (Spector, 2001) بأنها: "مقدار محدد من تأهيل الفرد لأداء أنشطة ومهام عمله، ويكون الفرد كفئًا عندما يحقق قدرًا من الكفاية، التي يمكن إدراكها وقياسها في مجتمع ما".

ومن خلال التعريفات السابقة وكما أوضح بتيل (2010) بأن الكفايات ترتبط بعدة جوانب:

وصف نوع السلوك أو الأداء الذي يُراد من المعلم، ويكون قادرًا على إظهاره. وهذا السلوك مرتبط بالأدوار والمهام المطلوبة منه.

القدرة على أداء الدور المطلوب منه بمستوى معين من الإتقان.

المعارف والمفاهيم والمهارات اللازمة لهذا الأداء.

إمكانية اكتسابها من خلال البرامج التدريبية ويرتفع أداء المعلم لها من خلال التدريب.

إمكانية قياس هذا الأداء عن طريق معايير موضوعية.

الكفايات مهام عملية محددة ينفذها المعلم في جميع المواقف، داخل الفصل وخارجه.

تصنيف الكفايات المهنية للمعلمين: حصرت كلية التربية بجامعة بتسبرج بالولايات

المتحدة الأمريكية الكفايات في ستة مجالات رئيسة تحت كل منها عدد من الكفايات التفصيلية هي:

المجال الأول: المعلم ناقل للمعرفة **Importer of information** ويضم ١٤ كفاية ثانوية.
المجال الثاني: المعلم مدير للنشاط التعليمي **director of learning activities** ويضم ١٣ كفاية ثانوية.

المجال الثالث: المعلم مصمم ومدير لمهام التعليم **designer & manager of learning tasks** ويضم ١٣ كفاية ثانوية.

المجال الرابع: المعلم مصمم ومصدر لعملية التدريب على التعلم **designer & source for the process of "learning how to learn"** ويضم ١١ كفاية ثانوية.

المجال الخامس: المعلم يشارك في الإشراف **participation in supervision**.

المجال السادس: المعلم في تفاعل مع الآخرين **interacting with other people**.

(طعيمة , ٢٠٠٦)

أشار سليمان (٢٠١١) إلى أن معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية يجب أن يكون لديهم كفايات ضرورية يتسمون بها إلى جانب الكفايات العامة للمعلمين عموماً والكفايات الخاصة بمعلمي التربية الخاصة، ومن أهم تلك الكفايات:

- كفايات تعديل ومواءمة أساليب التدريس للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.
- إدارة الفصل وتعديل سلوك التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.
- مهارة تخطيط الدرس وتحديد الأهداف للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.
- مهارة تعديل ومواءمة المنهج للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.
- مهارة اختيار وتعديل واستخدام الوسائل التعليمية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.
- المعرفة بالمتطلبات التكنولوجية الملائمة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.
- مهارة المعلم في اختيار واستخدام الأنشطة التربوية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.
- مهارة المعلم في التعرف إلى المشكلات السلوكية لذوي الإعاقة الفكرية ومحاولة حلها.
- مهارة استخدام استراتيجيات التعليم المختلفة.
- النمو المهني والثقافي والعلمي.
- مهارة المعلم في تشخيص مواطن الضعف وتقييمها بأسلوب يتناسب مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

- مهارة المعلم في استغلال المهارات اليدوية والحواس لدى التلاميذ ذوي الإعاقة.
- مهارة المعلم في القدرة على ربط الكلمات التي يتعلمها التلميذ بمدلولاتها الحسية لإثراء الحصيلة اللغوية لديه.

ثانياً: المعايير المهنية Professional standards:

عرف قاموس وسكنس (wasters online Dictionary) المعايير على أنها: نقاط مرجعية يمكن على أساسها تقويم الأمور المختلفة وهي تمثل أساساً لعمل المقارنات. كما عرف المركز الوطني للقياس والتقويم (٢٠١٢) المعيار بأنه: عبارة وصفية تحدد ما الذي يجب أن يعرفه المعلم وما يستطيع القيام به. المهنية Profession: عرفها الزيات والنجار (2000) " تعني الشخص المهني، المحترف، المتمرس، المختص والخبير. والمهنية في اللغة العربية: من (المهنة) وتعني العمل، والعمل يحتاج إلى خبرة ومهارة وحذق بممارسته، ويقال ما مهنتك؟ أي ما عملك؟ وجمعها مهن".

وتعرف المعايير المهنية في العملية التربوية بأنها "عبارة أو جملة تربوية محددة تصف المتطلبات المعرفية أو المهارات التي يفترض أن يمتلكها الفرد أو يؤديها أو تؤديها جهة معينة، وتستخدم قاعدة أو أساساً للمقارنة في المقاييس، أو للحكم على القيمة أو النوعية أو الكمية" (الإدارة العامة للقياس والتقويم، ١٤٢٤).

أهمية المعايير المهنية: أكد السيد (2007) أن المعايير مهمة جداً لتوجيه العمل التربوي في كافة مجالاته؛ كي يكون عملاً مؤسسياً، تتحدد فيه الأهداف وتتوزع الأعمال، وتتبلور المسؤوليات للمحاسبة، وذلك من خلال التحاكم إلى مرجعية المعايير؛ لأنها الأداة التي تحقق الموضوعية والشفافية، للحكم على الإنجازات وتقويم الأداء.

مواءمة المعايير الوطنية مع المعايير العالمية

صممت المعايير المهنية الوطنية للمعلمين بعد مراجعة المصادر العلمية والتربوية والدراسات الحديثة المتعلقة ببرامج تأهيل المعلمين، والدراسات والأبحاث المتعلقة بالتعليم والتعلم، بالإضافة إلى مراجعة وتحليل أكثر من عشرين عملاً على مستوى العالم، يقدم الجدول (١) أمثلة لبعض منها، ومدى توافقه مع بعض المعايير الوطنية، كما استُفيد من خبرات المشرفين التربويين والمعلمين في المملكة العربية السعودية والأعمال المحلية السابقة

للتوصل إلى بنية معايير تتناسب مع ثقافة المجتمع، وتنطلق من خبرات محلية، وتلبي الاحتياجات الوطنية.

مقارنة المعايير الوطنية للمعلمين بمثيلاتها عالمياً:

المعايير السعودية	أمريكا InTASC	بريطانيا	أستراليا	نيوزلندا	اسكتلندا	تشيلي	سنغافورا	قطر
المعيار الأول: المعرفة بالطالب وكيفية تعلمه	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓
المعيار الثاني: الإلمام بالمهارات الكمية والكيفية		✓	✓					✓
المعيار الثالث: المعرفة بالتخصص وطرق تدريسه	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
المعيار الرابع: المعرفة بطرق وأساليب التدريس العامة	✓	✓	✓		✓		✓	
المعيار الخامس: معرفة كيفية إعداد برامج تعلم متكاملة	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

الدراسات السابقة:

قام ستاينباك (Stinback,1986) بدراسة هدفت إلى معرفة آراء المعلمين حول الكفايات الأكثر أهمية بالنسبة لهم للعمل مع الأطفال المعاقين عقلياً في مرحلة ما قبل المدرسة، بلغت عينة الدراسة (117) معلماً ومعلمة من ولاية فيلادلفيا، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بإعداد استبانة مكونة من (53) فقرة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن جميع المعلمين أعطوا درجة عالية من الأهمية لجميع الفقرات التي تحتويها الاستبانة، وأن المعلمين من ذوي الخبرة الطويلة قد استجابوا بشكل أفضل.

وفي دراسة ستيوارت (Stewart,1991) والتي هدفت إلى تحديد احتياجات معلمي التلاميذ المعاقين عقلياً أثناء الخدمة بناء على ما يتوافر لديهم من كفايات، حيث طلب إلى هؤلاء المعلمين أن يقيموا أنفسهم ذاتياً حول الكفايات التي يمتلكونها، وفي نفس الوقت طلب من مشرفي التربية الخاصة تقييم مدى امتلاكهم للمهارة أثناء تقديمهم خدمات مباشرة للأطفال المعاقين عقلياً، وقد خلصت نتائج الدراسة إلى تطوير برنامج يعتمد على الكفايات التي وضعها المعلمون والمشرفون.

وقام كل من زيونتس و شلدي و زيونتس (Zionts;Shellady&Zionts,2006) (بدراسة هدفت إلى معرفة تصور المعلمين لمعايير الممارسة المهنية الموضوعة من قبل

مجلس الأطفال غير العاديين من حيث درجة الأهمية وسهولة تطبيقها، تكونت عينة الدراسة من (120) معلمًا من معلمي التربية الخاصة، قام الباحثون بتصميم استبانة تتكون من (63) فقرة موزعة على الأبعاد، خلصت الدراسة إلى أن جميع الفقرات والأبعاد مهمة بالنسبة لجميع المعلمين، إلا أن المعلمين لاحظوا وجود بعض الفقرات يصعب تطبيقها في غرفة الصف.

قام المفتي (2008) بدراسة هدفت إلى التعرف على الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي التربية الفنية العاملين في مجال الإعاقة العقلية بمعاهد التربية الخاصة وبرامج الدمج في المدينة المنورة. ولتحقيق هدف الدراسة أعد الباحث استبيانًا مكونًا من ستة محاور أساسية. قام بتطبيقها على جميع معلمي التربية الفنية في معاهد التربية الخاصة وصفوف الدمج وعددهم (31) معلمًا، حيث توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج هي: تم ترتيب الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الفنية العاملين في مجال الإعاقة العقلية حسب أهميتها النسبية. وكذلك عدم وجود فروق بين المعلمين في تقديراتهم للكفايات اللازمة لمعلمي التربية الفنية العاملين في مجال الإعاقة العقلية تعزى لمتغير المؤهل العلمي. كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق بين معلمي التربية الفنية العاملين في مجال الإعاقة العقلية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

دراسة فيدلر (Fiedler, 2009) وكان الغرض من هذه الدراسة هو تحديد مدى امتلاك ومستويات الاتفاق والاختلاف في معرفة وتطبيق القوانين والمسؤوليات المهنية المنصوص عليها في المعايير المهنية. وكانت العينة تشمل (624) من المهنيين في ولاية ويسكونسن الذين عملوا مع الطلاب ذوي الإعاقة بحيث تم توزيعهم كالاتي: (99) من مديري التربية الخاصة و (525) من معلمي التربية الخاصة. وطلب منهم تقييم مستوى معرفتهم بقانون المجلس والمعايير المهنية وكيفية استخدام المعايير عندما تواجههم معضلات أخلاقية.

ودراسة عبيدات (2010) وهدفت إلى تقييم كفايات معلمي التلاميذ المعاقين عقليًا في ضوء معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال غير العاديين في الولايات المتحدة الأمريكية، وتكونت عينة الدراسة من (95) معلمًا ومعلمة من معلمي التلاميذ المعاقين عقليًا في مدينة جدة في المملكة العربية السعودية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم

الباحث مقياسين، الأول: يقيس درجة أهمية هذه المعايير بالنسبة لمعلمي التلاميذ المعاقين عقلياً، والثاني: يقيس درجة امتلاكهم لهذه المعايير. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن إدراك معلمي التلاميذ المعاقين عقلياً لأهمية الكفايات كان مرتفعاً على جميع الأبعاد والدرجة الكلية، كما وجدت الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية في إدراك مستوى أهمية الكفايات لصالح المعلمين الذين يحملون درجة اختصاص في التربية الخاصة. ولم تظهر نتائج الدراسة فروقاً ذات دلالة في تقدير أهمية الكفايات تعود للجنس أو عدد سنوات الخبرة، وفيما يتعلق بمقياس الامتلاك فقد أظهرت النتائج وجود درجة امتلاك كلية متوسطة لدى معلمي التلاميذ المعاقين عقلياً على المقياس، وقد أوضحت النتائج وجود فروق بين معلمي التلاميذ المعاقين عقلياً تعود لمتغير المؤهل العلمي ولصالح المعلمين ذوي الاختصاص في التربية الخاصة.

وكذلك أجرى سليمان (2011) دراسة وصفية تحليلية تهدف إلى التعرف على الكفايات المهنية لدى معلمي التلاميذ المعاقين عقلياً في ظل نظام الدمج من وجهة نظر المشرفين والمعلمين والإداريين وأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية. وذلك بالتعرف إلى أهميتها وتوافرها، ووضع كفايات جديدة في ظل نظام الدمج. وتكونت عينة الدراسة من (124) معلماً من معلمي الإعاقة العقلية الذين يعملون في مدارس الدمج في منطقة مكة المكرمة استجاب منهم (79) معلماً، واستخدم الباحث استمارة تحديد الكفايات اللازمة لمعلمي المعاقين عقلياً من إعداد الباحث، كما استخدم مقياس كفايات معلم الإعاقة العقلية في ظل نظام الدمج، وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية: أنه يتفق معلمو المعوقين عقلياً المطبق عليهم نظام الدمج على أهمية وتوافر الكفايات المتضمنة في الأداة، هناك فروق دالة إحصائية في أهمية الكفايات وهذه الدلالة لصالح الخبرة الأعلى (3 سنوات فأكثر).

ودراسة اللالا (2017) والتي هدفت إلى التعرف على المعايير المهنية اللازمة لمعلمي طلبة ذوي الإعاقة العقلية في منطقة القصيم من وجهة نظر المعلمين في ضوء متغيرات (الخبرة المهنية، مكان العمل) وتكونت عينة الدراسة من (82) معلماً، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث استبانة من إعدادة مكونة من (55) فقرة، وأشارت النتائج أن كل المعايير المهنية اللازمة لمعلمي طلبة ذوي الإعاقة العقلية حظيت بقبول مرتفع من معلمهم، كما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المعايير المهنية اللازمة تعزى للخبرة المهنية،

كما خرجت الدراسة بعدة توصيات تسهم في تطوير المعايير اللازمة لمعلمي ذوي الإعاقة العقلية.

التعليق على الدراسات السابقة:

١. أظهرت الدراسات أن مدخل الكفايات المهنية والمعايير المهنية يحظى باهتمام كبير على الصعيدين العربي والأجنبي، الأمر الذي أثار اهتمام كليات التربية بإعداد المعلم وتدريبه على أساس المعايير المهنية المعاصرة اللازمة له، وخاصة في الدول المتقدمة.
٢. أغلب الدراسات التي اهتمت بتحديد الكفايات اللازمة لمعلم التربية الخاصة، تتجه إلى الاستفادة من آراء كل من له صلة بإعداد المعلم وتدريبه سواءً أكان ذلك قبل الخدمة أو في أثناءها، بما في ذلك أساتذة الجامعات ومشرفي التربية العملية والمشرفين التربويين ومديري المدارس والمعلمين الممارسين للتدريس أنفسهم.
٣. من الملاحظ أن جميع الدراسات استخدمت الاستبانة أو قائمة الكفايات أداة للدراسة ما عدا دراسة الصمادي والنهار (2001) فقد استخدمت بطاقة الملاحظة أداة للدراسة.
٤. قدمت الدراسات السابقة قوائم علمية متعددة خاصة بتحديد الكفايات اللازمة لمعلم التربية الخاصة، استند بعضها إلى قوائم الكفايات التي توصلت إليها الدراسات السابقة، ومنها ما استعان بخبرة المتخصصين في مجال إعداد المعلم وتدريبه، ومنها ما استعان بمعايير مهنية معاصرة مثل دراسة عبيدات (2010). ثم وُضع برنامج تدريبي على أساس تلك الكفايات مثل دراسة روبرتس (Roberts, 1995) .
٥. جميع الدراسات التي عرضت استخدمت المنهج الوصفي التحليلي أو المسحي.
٦. تم من خلال الدراسات تحديد الكفايات اللازمة التي ينبغي أن يتمكن منها كل معلم عمومًا ومعلم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية خصوصًا، مثل الكفايات الشخصية ، الكفايات المعرفية، كفايات التدريس. والتي حددتها دراسة كل من شاش (2010) ، المفتي (2008).
٧. تنوعت المجتمعات التي طبقت فيها الدراسات ما بين الأردن ومصر والسعودية (جدة ، المدينة المنورة، القصيم) والإمارات والبحرين بالإضافة للولايات المتحدة الأمريكية.

الطريقة والاجراءات

أ. منهج الدراسة:

اتبعت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي؛ وذلك لمعرفة مستوى توافر وأهمية الكفايات المهنية لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمنطقة عسير وعلاقتها ببعض المتغيرات.

ب. مجتمع وعينة الدراسة:

يمثل مجتمع الدراسة جميع معلمي ومعلمات معاهد وبرامج التربية الفكرية التابعة لوزارة التعليم بمنطقة عسير والبالغ عددهم (٢٩٦) معلمًا ومعلمة منهم (١٦٠) معلمًا و (١٣٦) معلمة , يعملون في معهدين للتربية الفكرية (بنين , بنات) و (٤١) برنامجًا للتربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية التابعة لإدارة التعليم بمنطقة عسير. وتكونت عينة الدراسة من (٣١) معلمًا ومعلمة.

ج. أداة الدراسة:

مقياس أعدته الباحثة بهدف التعرف إلى مستوى وأهمية الكفايات المهنية لدى معلمي التربية الفكرية في ضوء المعايير المهنية الوطنية, وذلك بصياغة هذه المعايير على شكل عبارات تغطي ١٢ بعدًا مختلفًا، وبلغت عدد عبارات المقياس ٤٧ عبارة.

صدق وثبات أداة البحث:

صدق التكوين

وللتأكد من صدق أداة البحث (الاستبيان) وقدرة الاستبانة على قياس متغيرات البحث، ومدى صلاحيتها لمعالجة المتغيرات للإجابة عن أسئلة البحث قامت الباحثة بعرضها على عشرة محكمين من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك خالد والمتخصصين في علم النفس التربوي والقياس والتقويم والتربية الخاصة ومراجعتها، وقد أجريت التعديلات تبعًا لملاحظات المحكمين.

وللتأكد من صدق الاتساق الداخلي قامت الباحثة بحساب درجة ارتباط كل محور من محاور الاستبانة مع الدرجة الكلية باستخدام معامل ارتباط بيرسون والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول (١)

جدول رقم (١) يوضح معاملات ارتباط بيرسون لحساب الاتساق الداخلي لمحاور أداة البحث

م	محاور البحث	درجة الارتباط بمحور التوافر	درجة الارتباط بمحور الأهمية
١	المعرفة بالطالب وكيفية تعلمه.	**٠,٥٢٨	**٠,٥٢١
٢	الإلمام بالمهارات الكمية والكيفية.	**٠,٦٢٨	**٠,٥٤٨
٣	المعرفة بالتخصص وطرق تدريسه.	**٠,٦٣٦	**٠,٥٧٤
٤	المعرفة بطرق وأساليب التدريس العامة.	**٠,٧٠٧	**٠,٦٩٩
٥	معرفة كيفية إعداد برامج تعلم متكاملة.	**٠,٧١١	**٠,٧٣٠
٦	تهيئة فرص لتعلم الطلاب وتعزيزها.	**٠,٧١١	**٠,٦٤٠
٧	تقويم تعلم الطلاب وتزويدهم بتغذية راجعة.	**٠,٦٥٢	**٠,٧٢٩
٨	بناء بيئة صفية آمنة وداعمة للتعلم.	**٠,٧٨٧	**٠,٥٥٠
٩	تأسيس توقعات عالية وثقافة داعمة للتعلم.	**٠,٦٢٥	**٠,٤٨٩
١٠	العمل بفعالية مع الآخرين وتطوير علاقات مثمرة مع أولياء الأمور والمجتمع.	**٠,٦٣٣	**٠,٥٠٧
١١	التطوير المستمر للمعارف والممارسات المهنية.	**٠,٧٣٦	**٠,٥٧٩
١٢	الإلمام بالمتطلبات المهنية للمعلم السعودي.	**٠,٦٥٣	**٠,٥٠٦

** مستوى الدلالة عند ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ارتباط أبعاد الأداة الخاصة بمحور التوافر بالمجموع الكلي للمحور، وأبعاد الأداة الخاصة بمحور الأهمية بالمجموع الكلي للمحور، كانت دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١، وهذا يعني اتساق الأبعاد مع محاورها ككل في قياس الهدف المنشود من بناء تلك الأداة.

ثبات أداة البحث

قامت الباحثة بعمل حساب لمعامل الثبات الداخلي لكل محور من محاور البحث على انفراد، ثم حساب معامل ثبات المقياس الكلي كما هو مبين في الجدول رقم (٢).

جدول رقم (٢) يوضح معامل ألفا كرونباخ لمحاوَر أداة البحث

م	محاوَر البحث	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ لمحور التوافر	معامل ألفا كرونباخ لمحور الأهمية
١	المعرفة بالطالب وكيفية تعلمه.	٤	٠,٨٧٢	٠,٨٠٣
٢	الإلمام بالمهارات الكمية والكيفية.	٦	٠,٨٠٧	٠,٨٧٠
٣	المعرفة بالتخصص وطرق تدريسه.	٦	٠,٨٣١	٠,٨٢٧
٤	المعرفة بطرق وأساليب التدريس العامة.	٣	٠,٧٣٩	٠,٥٩٤
٥	معرفة كيفية إعداد برامج تعلم متكاملة.	٤	٠,٦٩٢	٠,٨٦٦
٦	تهيئة فرص لتعلم الطلاب وتعزيزها.	٥	٠,٨٣٨	٠,٨٠١
٧	تقويم تعلم الطلاب وتزويدهم بتغذية راجعة.	٥	٠,٨٩٤	٠,٨٣٤
٨	بناء بيئة صفية آمنة وداعمة للتعلم.	٤	٠,٧٥٥	٠,٧١٨
٩	تأسيس توقعات عالية وثقافة داعمة للتعلم.	٢	٠,٦٠٢	٠,٦١٧
١٠	العمل بفعالية مع الآخرين وتطوير علاقات مثمرة مع أولياء الأمور والمجتمع.	٣	٠,٦٠٦	٠,٨٧٤
١١	التطوير المستمر للمعارف والممارسات المهنية.	٢	٠,٧٩٠	٠,٧٧٤
١٢	الإلمام بالمتطلبات المهنية للمعلم السعودي.	٢	٠,٦٠٠	٠,٦٩٤
معامل الثبات للمحور ككل			٠,٨٤٧	٠,٨٤١
معامل الثبات للأداة ككل			٠,٩١٢	

من الجدول رقم (٢) نجد أن معاملات ألفا كرونباخ لمحاوَر الاستبانة قد بلغ للأداة ككل (٠,٨٣٦) وهي درجة جيدة تدل على الثبات الجيد للاستبيان وسلامة المعلومات المستخرجة عبره من مجتمع الدراسة.

د. الأساليب الإحصائية المستخدمة

عرف عدد من الباحثين التحليل الإحصائي بأنه يشتمل على مجموعة من الأساليب الإحصائية التي يتم استخدامها في طبيعة ونوع البيانات والمقياس المستخدم ومتغيرات البحث بالإضافة لحجم عينة البحث.

حيث تم ترميز الاستبانات ومن ثم إدخالها في الحاسب الآلي باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) بغرض تحليل بيانات البحث تحليلًا علميًا يحقق

أهداف البحث ويجب عن تساؤلاتها ويختبر فرضياتها، وقد استخدمت الباحثة الاختبارات التالية:

- التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري؛ وذلك من أجل وصف خصائص عينة البحث واستجاباتها حول فقرات أداة البحث.
- معامل ألفا كرونباخ؛ وذلك لقياس ثبات أداة البحث.
- معامل الارتباط (person)؛ لقياس العلاقات بين المتغيرات.
- اختبار "ت" لعينة واحدة One Sample T0test، ولعنتين مستقلتين Independent Sample T-test، وتحليل التباين البسيط One Way ANOVA للإجابة عن أسئلة البحث.

نتائج البحث ومناقشتها :

أولاً : نتائج الإجابة عن السؤال الأول :

الذي ينص على: ما مدى توافر الكفايات المهنية لدى معلمي التربية الفكرية بمنطقة عسير في ضوء المعايير المهنية الوطنية؟ وللإجابة عن هذا السؤال، استخدمت الباحثة، المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، لاستجابات عينة البحث على المحور الأول من أداة البحث، وتم تحديد الفئات التي تمثل الدرجة المتوقعة للموافقة، كما استخدمت الباحثة اختبار "ت" لعينة واحدة One Sample T-Test، والذي يتطلب حدًا للكفاية للحكم على مدى ما مدى توافر الكفايات المهنية لدى معلمي التربية الفكرية بمنطقة عسير في ضوء المعايير المهنية الوطنية، وقد حددت الباحثة هذا المعيار (حد الكفاية) من خلال المستوى الذي وضعه للاختبارات (١، ٢، ٣) حيث:

المدى = أعلى درجة - أقل درجة = ٣ - ١ = ٢

طول الفئة = المدى / عدد الفئات = ٢ / ٣ = ٠,٦٧

ضعيفة (١، ٠,٦٧)

متوسطة (١، ٠,٦٧ - ٢، ٣٤)

مرتفعة (٢، ٣٤ - ٣)

وقد اختارت الباحثة بداية فئة عالية (٢، ٣٤) لتكون الحد الذي يرضي الباحث

لاعتبار الخاصية أو الصفة متوفرة أم لا من وجهة نظر العينة، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٣) حدود فئات مستوى تقييم عينة البحث لدرجة تطبيق بعد

مستوى التطبيق	ضعيفة	متوسطة	مرتفعة
حدود الفئة	١،٦٧-١	٢،٣٤-١،٦٧	٣-٢،٣٤

وتم مقارنة متوسطات استجابات أفراد العينة بحدود تلك الفئات، وتحديد قيمة "ت" - بحد كفاية ٢،٣٤ والذي يمثل بداية فئة عالية- للحكم على مستوى التقييم، بالدرجة الكافية لمدى توافر الكفايات المهنية.

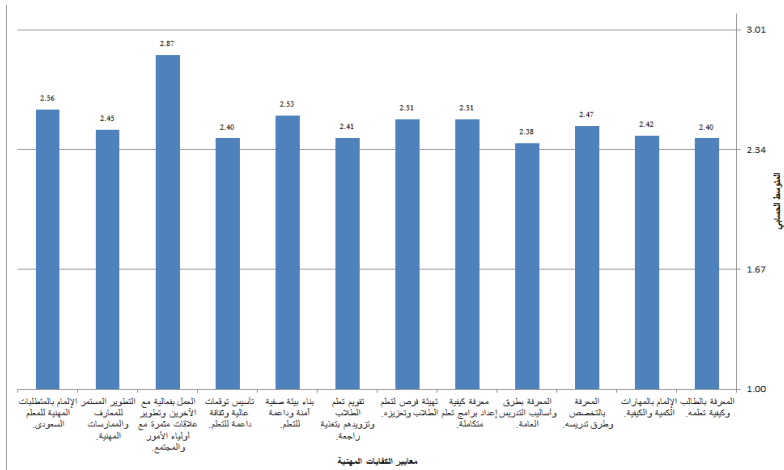
جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيمة "ت" لتقييمات عينة البحث لمدى توافر الكفايات المهنية

م	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر	ت	مستوى الدلالة	الترتيب
١	المعرفة بالطالب وكيفية تعلمه.	٢،٤٠٣٢	٠،٥٢٣١٢	مرتفعة	٠،٦٧٣	٠،٥٠٦	١٠
٢	الإلمام بالمهارات الكمية والكيفية.	٢،٤١٩٤	٠،٣٨٩٣٨	مرتفعة	١،١٣٥	٠،٢٦٥	٧
٣	المعرفة بالتخصص وطرق تدريسه.	٢،٤٧٣١	٠،٤٦٣٦٧	مرتفعة	١،٥٩٨	٠،١٢٠	٥
٤	المعرفة بطرق وأساليب التدريس العامة.	٢،٣٧٦٣	٠،٤٩٢٤٨	مرتفعة	٠،٤١١	٠،٦٨٤	١١
٥	معرفة كيفية إعداد برامج تعلم متكاملة.	٢،٥٠٩٧	٠،٤٥٨٥٢	مرتفعة	٢،٠٦٠	٠،٠٤٨	٤ مكرر
٦	تهيئة فرص لتعلم الطلاب وتعزيزها.	٢،٥٠٩٧	٠،٤٥٨٥٢	مرتفعة	٢،٠٦٠	٠،٠٤٨	٤ مكرر
٧	تقويم تعلم الطلاب وتزويدهم بتغذية راجعة.	٢،٤٠٦٥	٠،٤٩٩٢٩	مرتفعة	٠،٧٤١	٠،٤٦٤	٩
٨	بناء بيئة صفية آمنة وداعمة للتعلم.	٢،٥٣٢٣	٠،٤١٢٠٢	مرتفعة	٢،٥٩٨	٠،٠١٤	٣
٩	تأسيس توقعات عالية وثقافة داعمة للتعلم.	٢،٤٠٣٢	٠،٤٧٢٩٢	مرتفعة	٠،٧٤٤	٠،٤٦٢	٨
١٠	العمل بفعالية مع الآخرين وتطوير علاقات مثمرة مع أولياء الأمور والمجتمع.	٢،٨٧١٠	١،٩٢٩٦٥	مرتفعة	١،٥٣٢	٠،١٣٦	١
١١	التطوير المستمر للمعارف والممارسات المهنية.	٢،٤٥١٦	٠،٥٠٥٨٨	مرتفعة	١،٢٢٨	٠،٢٢٩	٦
١٢	الإلمام بالمتطلبات المهنية للمعلم السعودي.	٢،٥٦٤٥	٠،٣٥٩٢١	مرتفعة	٣،٤٨٠	٠،٠٠٢	٢

يتضح من الجدول السابق أن جميع التقييمات الصادرة من عينة البحث لمدى توافر

الكفايات المهنية، كانت في مجملها مرتفعة، وكان ترتيبها على النحو التالي:

- ١- العمل بفعالية مع الآخرين وتطوير علاقات مثمرة مع أولياء الأمور والمجتمع.
 - ٢- الإلمام بالمتطلبات المهنية للمعلم السعودي.
 - ٣- بناء بيئة صفية آمنة وداعمة للتعلم.
 - ٤- معرفة كيفية إعداد برامج تعلم متكاملة.
 - ٤- تهيئة فرص لتعلم الطلاب وتعزيزها.
 - ٥- المعرفة بالتخصص وطرق تدريسه.
 - ٦- التطوير المستمر للمعارف والممارسات المهنية.
 - ٧- الإلمام بالمهارات الكمية والكيفية.
 - ٨- تأسيس توقعات عالية وثقافة داعمة للتعلم.
 - ٩- تقويم تعلم الطلاب وتزويدهم بتغذية راجعة.
 - ١٠- المعرفة بالطلاب وكيفية تعلمه.
 - ١١- المعرفة بطرق وأساليب التدريس العامة.
- والشكل البياني التالي يوضح ذلك:



شكل (١) متوسطات تقدير معلمي التربية الخاصة للمعايير الوطنية

ومن هنا تتوصل الباحثة إلى أن الكفايات المهنية لدى معلمي التربية الفكرية بمنطقة عسير في ضوء المعايير المهنية الوطنية - من وجهة نظرهم - تتوفر بدرجة مرتفعة. وهذا قد يكون راجعاً إلى الدورات التدريبية التي يحصل عليها معلمو التربية الخاصة قبل التحاقهم

بالعمل، أو أثناء الخدمة، وقد يكون راجعاً إلى البرنامج الدراسي الذي اجتازه المعلمون والمعلمات في مرحلة البكالوريوس.

ثانياً: نتائج الإجابة عن السؤال الثاني:

الذي ينص على: ما مدى أهمية المعايير المهنية الوطنية من وجهة نظر معلمي التربية الفكرية بمنطقة عسير؟ وللإجابة عن هذا السؤال، استخدمت الباحثة، المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، لاستجابات عينة البحث على المحور الأول من أداة البحث، وتم تحديد الفئات التي تمثل الدرجة المتوقعة للموافقة، كما استخدمت الباحثة اختبار "ت" لعينة واحدة One Sample T-Test، والذي يتطلب حدًا للكفاية للحكم على مدى ما مدى أهمية المعايير المهنية الوطنية من وجهة نظر معلمي التربية الفكرية بمنطقة عسير، وقد حددت الباحثة هذا المعيار (حد الكفاية) من خلال المستوى الذي وضعه للاختيارات (١، ٢، ٣) حيث:

المدى = أعلى درجة - أقل درجة = $3 - 1 = 2$

طول الفئة = المدى / عدد الفئات = $2 / 3 = 0.67$

ضعيفة (١-٠.٦٧)

متوسطة (٠.٦٧ - ١.٣٤)

مرتفعة (١.٣٤ - ٣)

وقد اختارت الباحثة بداية فئة عالية (١.٣٤) لتكون الحد الذي يرضي الباحث

لاعتبار الخاصية أو الصفة هامة أم لا من وجهة نظر العينة، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٥) حدود فئات مستوى تقييم عينة البحث لدرجة تطبيق بعد

مستوى التطبيق	ضعيفة	متوسطة	مرتفعة
حدود الفئة	١-٠.٦٧	٠.٦٧-١.٣٤	١.٣٤-٣

وتم مقارنة متوسطات استجابات أفراد العينة بحدود تلك الفئات، وتحديد قيمة "ت" - بحد كفاية ١.٣٤ والذي يمثل بداية فئة عالية- للحكم على مستوى التقييم، بالدرجة الكافية من حيث الأهمية.

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيمة "ت" لتقييمات عينة البحث من حيث الأهمية

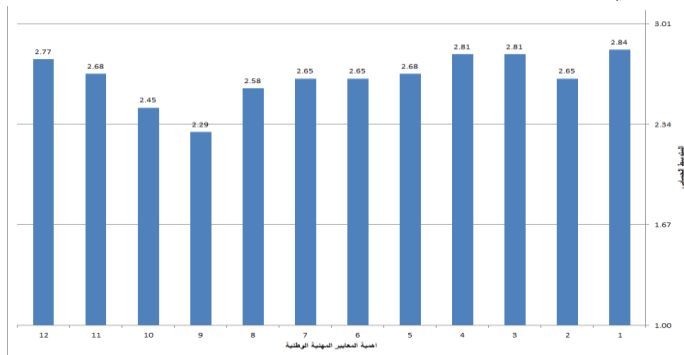
م	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر	ت	مستوى الدلالة	الترتيب
١	المعرفة بالطالب وكيفية تعلمه.	٢,٨٣٨٧	٠,٣٧٣٨٨	مرتفعة	٧,٤٢٧	٠,٠٠٠	١
٢	الإلمام بالمهارات الكمية والكيفية.	٢,٦٤٥٢	٠,٤٨٦٣٧	مرتفعة	٣,٤٩٣	٠,٠٠٢	٦ مكرر
٣	المعرفة بالتخصص وطرق تدريسه.	٢,٨٠٦٥	٠,٤٠١٦١	مرتفعة	٦,٤٦٧	٠,٠٠٠	٢ مكرر
٤	المعرفة بطرق وأساليب التدريس العامة.	٢,٨٠٦٥	٠,٤٠١٦١	مرتفعة	٦,٤٦٧	٠,٠٠٠	٢ مكرر
٥	معرفة كيفية إعداد برامج تعلم متكاملة.	٢,٦٧٧٤	٠,٤٧٥١٩	مرتفعة	٣,٩٥٤	٠,٠٠٠	٤
٦	تهيئة فرص لتعلم الطلاب وتعزيزها.	٢,٦٤٥٢	٠,٤٨٦٣٧	مرتفعة	٣,٤٩٣	٠,٠٠٢	٦ مكرر
٧	تقديم تعلم الطلاب وتزويدهم بتغذية راجعة.	٢,٦٤٥٢	٠,٤٨٦٣٧	مرتفعة	٣,٤٩٣	٠,٠٠٢	٦ مكرر
٨	بناء بيئة صفية آمنة وداعمة للتعلم.	٢,٥٨٠٦	٠,٥٠١٦١	مرتفعة	٢,٦٧١	٠,٠١٢	٧
٩	تأسيس توقعات عالية وثقافة داعمة للتعلم.	٢,٢٩٠٣	٠,٦٩٢٥١	متوسطة	٠,٣٩٩-	٠,٦٩٢	٩
١٠	العمل بفعالية مع الآخرين وتطوير علاقات مثمرة مع أولياء الأمور والمجتمع.	٢,٤٥١٦	٠,٦٢٣٩٠	مرتفعة	٠,٩٩٦	٠,٣٢٧	٨
١١	التطوير المستمر للمعارف والممارسات المهنية.	٢,٦٧٧٤	٠,٥٤٠٨١	مرتفعة	٣,٤٧٤	٠,٠٠٢	٥
١٢	الإلمام بالمتطلبات المهنية للمعلم السعودي.	٢,٧٧٤٢	٠,٤٩٧٣٠	مرتفعة	٤,٨٦١	٠,٠٠٠	٣

يتضح من الجدول السابق أن جميع التقييمات الصادرة من عينة البحث لمدى أهمية

الكفايات المهنية، كانت في مجملها مرتفعة، وكان ترتيبها على النحو التالي:

- ١ - المعرفة بالطالب وكيفية تعلمه.
- ٢ - المعرفة بالتخصص وطرق تدريسه.
- ٣ - المعرفة بطرق وأساليب التدريس العامة.
- ٤ - الإلمام بالمتطلبات المهنية للمعلم السعودي.

- ٥- معرفة كيفية إعداد برامج تعلم متكاملة.
 - ٦- التطوير المستمر للمعارف والممارسات المهنية.
 - ٧- الإلمام بالمهارات الكمية والكيفية.
 - ٨- تهيئة فرص لتعلم الطلاب وتعزيزها.
 - ٩- تقويم تعلم الطلاب وتزويدهم بتغذية راجعة.
 - ١٠- بناء بيئة صفية آمنة وداعمة للتعلم.
 - ١١- العمل بفعالية مع الآخرين وتطوير علاقات مثمرة مع أولياء الأمور والمجتمع.
 - ١٢- تأسيس توقعات عالية وثقافة داعمة للتعلم.
- والشكل البياني التالي يوضح ذلك:



شكل (٣) متوسطات تقدير معلمي التربية الخاصة لأهمية المعايير الوطنية

من هنا توصلت الباحثة إلى أن المعايير المهنية الوطنية من وجهة نظر معلمي التربية الفكرية بمنطقة عسير لها درجة عالية من الأهمية، وهذا يتفق مع درجة تقييم المعيار في حد ذاته، ويشير أيضاً إلى وعي معلمي التربية الخاصة بالكفايات المهنية المطلوبة لنجاحهم في تأدية وظيفتهم على الوجه الأكمل.

ثالثاً: نتائج الإجابة عن السؤال الثالث:

الذي ينص على: هل يختلف مستوى الكفايات المهنية لدى معلمي التربية الفكرية تبعاً لمتغيرات الجنس، عدد سنوات الخبرة، طبيعة المكان التربوي ؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدمت الباحثة اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين وتحليل التباين البسيط، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٧) نتائج اختبار "ت" لدراسة الفروق في الكفايات المهنية في ضوء متغير " الجنس "

المعايير	المجموعات (ذكور- إناث)	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
المعرفة بالطالب وكيفية تعلمه.	ذكور	١٩	٢,٣٦٨٤	٠,٤٩٥٥٩	٠,٤٦٠	غير دالة
	إناث	١٢	٢,٤٥٨٣	٠,٥٨٢٢٥		
الإلمام بالمهارات الكمية والكيفية.	ذكور	١٩	٢,٣٨٦٠	٠,٤٢٣٢٩	٠,٥٩٤	غير دالة
	إناث	١٢	٢,٤٧٢٢	٠,٣٣٩٥٩		
المعرفة بالتخصص وطرق تدريسه.	ذكور	١٩	٢,٤٢١١	٠,٤٥٥٩٩	٠,٧٨٢	غير دالة
	إناث	١٢	٢,٥٥٥٦	٠,٤٨٣٧٤		
المعرفة بطرق وأساليب التدريس العامة.	ذكور	١٩	٢,٣٣٣٣	٠,٥٥٥٥٦	٠,٦٠٥	غير دالة
	إناث	١٢	٢,٤٤٤٤	٠,٣٨٤٩٠		
معرفة كيفية إعداد برامج تعلم متكاملة.	ذكور	١٩	٢,٤٤٢١	٠,٥٢٧٣٨	١,٠٣٤	غير دالة
	إناث	١٢	٢,٦١٦٧	٠,٣١٢٨٦		
تهيئة فرص لتعلم الطلاب وتعزيزها.	ذكور	١٩	٢,٤٤٢١	٠,٥٢٧٣٨	١,٠٣٤	غير دالة
	إناث	١٢	٢,٦١٦٧	٠,٣١٢٨٦		
تقويم تعلم الطلاب وتزويدهم بتغذية راجعة.	ذكور	١٩	٢,٣٢٦٣	٠,٤٨١٧١	١,١٣٠	غير دالة
	إناث	١٢	٢,٥٣٣٣	٠,٥٢١٠٧		
بناء بيئة صفية آمنة وداعمة للتعلم.	ذكور	١٩	٢,٤٠٧٩	٠,٤١٨٤٢	٢,٢٥٤	غير دالة
	إناث	١٢	٢,٧٢٩٢	٠,٣٢٧٨٤		
تأسيس توقعات عالية وثقافة داعمة للتعلم.	ذكور	١٩	٢,٢٦٣٢	٠,٤٢٠٦٠	٢,٢٠٤	غير دالة
	إناث	١٢	٢,٦٢٥٠	٠,٤٨٢٦٥		
العمل بفعالية مع الآخرين وتطوير علاقات مثمرة مع أولياء الأمور والمجتمع.	ذكور	١٩	٢,٩٨٢٥	٢,٤٦٨٢٥	٠,٣٩٩	غير دالة
	إناث	١٢	٢,٦٩٤٤	٠,٣٦١٢١		
التطوير المستمر للمعارف والممارسات المهنية.	ذكور	١٩	٢,٣٦٨٤	٠,٤٦٦٧٣	١,١٥٩	غير دالة
	إناث	١٢	٢,٥٨٣٣	٠,٥٥٧٣٢		
الإلمام بالمتطلبات المهنية للمعلم السعودي.	ذكور	١٩	٢,٥٧٨٩	٠,٣٨٢٣٦	٠,٢٧٧	غير دالة
	إناث	١٢	٢,٥٤١٧	٠,٣٣٤٢٨		

يتضح من جدول (٧) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين الذكور والإناث في تقدير الكفايات المهنية. وهذا يؤكد أن تلك الكفايات لها نفس درجة التقدير بين المعلمين والمعلمات، وأن هناك اتفاق على أن تلك المعايير تتوافر لديهم بدرجة مرتفعة.

جدول (٨)

نتائج تحليل التباين لدراسة الفروق في الكفايات المهنية في ضوء متغير "عدد سنوات الخبرة"

المعايير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	التباين	ف	مستوى الدلالة
المعرفة بالطالب وكيفية تعلمه.	بين المجموعات	٠,١٢٦	٢	٠,٠٦٣	٠,٢١٨	غير دالة
	داخل المجموعات	٨,٠٨٤	٢٨	٠,٢٨٩		
الإلمام بالمهارات الكمية والكيفية.	بين المجموعات	٠,٦٣١	٢	٠,٣١٥	٢,٢٥٥	غير دالة
	داخل المجموعات	٣,٩١٧	٢٨	٠,١٤٠		
المعرفة بالتخصص وطرق تدريسه.	بين المجموعات	١,١٢١	٢	٠,٥٦٠	٢,٩٤٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٥,٣٢٩	٢٨	٠,١٩٠		
المعرفة بطرق وأساليب التدريس العامة.	بين المجموعات	٠,٣٦٦	٢	٠,١٨٣	٠,٧٤٢	غير دالة
	داخل المجموعات	٦,٩١٠	٢٨	٠,٢٤٧		
معرفة كيفية إعداد برامج تعلم متكاملة.	بين المجموعات	١,١٨٥	٢	٠,٥٩٢	٣,٢٣٨	غير دالة
	داخل المجموعات	٥,١٢٢	٢٨	٠,١٨٣		
تهيئة فرص لتعلم الطلاب وتعزيزها.	بين المجموعات	١,١٨٥	٢	٠,٥٩٢	٣,٢٣٨	غير دالة
	داخل المجموعات	٥,١٢٢	٢٨	٠,١٨٣		
تقويم تعلم الطلاب وتزويدهم بتغذية راجعة.	بين المجموعات	٠,٦٧٣	٢	٠,٣٣٧	١,٣٨٥	غير دالة
	داخل المجموعات	٦,٨٠٥	٢٨	٠,٢٤٣		
بناء بيئة صفية آمنة وداعمة للتعلم.	بين المجموعات	٠,٢٢٧	٢	٠,١١٤	٠,٦٥٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٤,٨٦٥	٢٨	٠,١٧٤		
تأسيس توقعات عالية وثقافة داعمة للتعلم.	بين المجموعات	٠,٣٣٣	٢	٠,١٦٧	٠,٧٣٢	غير دالة
	داخل المجموعات	٦,٣٧٦	٢٨	٠,٢٨٨		
العمل بفعالية مع الآخرين وتطوير علاقات مثمرة مع أولياء الأمور والمجتمع.	بين المجموعات	٧,١٤٨	٢	٣,٥٧٤	٠,٩٥٧	غير دالة
	داخل المجموعات	١٠٤,٥٥٨	٢٨	٣,٧٣٤		
التطوير المستمر للمعارف والممارسات المهنية.	بين المجموعات	٠,١٩٦	٢	٠,٠٩٨	٠,٣٦٦	غير دالة
	داخل المجموعات	٧,٤٨٢	٢٨	٠,٢٦٧		
الإلمام بالمتطلبات المهنية للمعلم السعودي.	بين المجموعات	٠,١٠٩	٢	٠,٠٥٥	٠,٤٠٦	غير دالة
	داخل المجموعات	٣,٧٦٢	٢٨	٠,١٣٤		

ينتضح من جدول (٨) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين سنوات الخبرة في الكفايات

المهنية. وهذا يشير إلى أن حديثي التخرج والقدامى من معلمي التربية الخاصة يتفقون في

أن تلك الكفايات تتوافر لديهم بدرجة مرتفعة، وهذا يؤكد أيضاً مدى النظرة الإيجابية من قبل الجميع لتلك الكفايات.

جدول (٩)

نتائج اختبار "ت" لدراسة الفروق في الكفايات المهنية في ضوء متغير "طبيعة المكان التربوي"

المعايير	المكان (معهد التربية الفكرية - برنامج التربية الفكرية)	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
المعرفة بالطالب وكيفية تعلمه.	معهد تربية فكرية	٢٧	٢,٣٨٨٩	٠,٥٤٣٠٢	٠,٣٩١	غير دالة
	برنامج تربية فكرية	٤	٢,٥٠٠٠	٠,٤٠٨٢٥		
الإلمام بالمهارات الكمية والكيفية.	معهد تربية فكرية	٢٧	٢,٣٧٠٤	٠,٣٩٣١٤	١,٨٩٧	غير دالة
	برنامج تربية فكرية	٤	٢,٧٥٠٠	٠,٠٩٦٢٣		
المعرفة بالتخصص وطرق تدريسه.	معهد تربية فكرية	٢٧	٢,٤٣٢١	٠,٤٧٤٢٥	١,٢٩٤	غير دالة
	برنامج تربية فكرية	٤	٢,٧٥٠٠	٠,٢٨٨٦٨		
المعرفة بطرق وأساليب التدريس العامة.	معهد تربية فكرية	٢٧	٢,٣٤٥٧	٠,٥١٠٤٢	٠,٨٩٨	غير دالة
	برنامج تربية فكرية	٤	٢,٥٨٣٣	٠,٣١٩١٤		
معرفة كيفية إعداد برامج تعلم متكاملة.	معهد تربية فكرية	٢٧	٢,٤٦٦٧	٠,٤٦٧٤٠	١,٣٧٧	غير دالة
	برنامج تربية فكرية	٤	٢,٨٠٠٠	٠,٢٨٢٨٤		
تهيئة فرص لتعلم الطلاب وتعزيزها.	معهد تربية فكرية	٢٧	٢,٤٦٦٧	٠,٤٦٧٤٠	١,٣٧٧	غير دالة
	برنامج تربية فكرية	٤	٢,٨٠٠٠	٠,٢٨٢٨٤		
تقويم تعلم الطلاب وتزويدهم بتغذية راجعة.	معهد تربية فكرية	٢٧	٢,٣٨٥٢	٠,٥٠٢٠٨	٠,٦١٠	غير دالة
	برنامج تربية فكرية	٤	٢,٥٥٠٠	٠,٥٢٥٩٩		
بناء بيئة صفية آمنة وداعمة للتعلم.	معهد تربية فكرية	٢٧	٢,٥٠٩٣	٠,٤٠٧١٦	٠,٨٠٣	غير دالة
	برنامج تربية فكرية	٤	٢,٦٨٧٥	٠,٤٧٣٢٤		
تأسيس توقعات عالية وثقافة داعمة للتعلم.	معهد تربية فكرية	٢٧	٢,٣١٤٨	٠,٤٤١٧٧	٣,٠٥٧	غير دالة
	برنامج تربية فكرية	٤	٣,٠٠٠٠	٠,٠٠٠٠٠		
العمل بفعالية مع الآخرين وتطوير علاقات مثمرة مع أولياء الأمور والمجتمع.	معهد تربية فكرية	٢٧	٢,٨٨٨٩	٢,٠٦٩٣١	٠,١٣٢	غير دالة
	برنامج تربية فكرية	٤	٢,٧٥٠٠	٠,٣١٩١٤		
التطوير المستمر للمعارف والممارسات المهنية.	معهد تربية فكرية	٢٧	٢,٤٢٥٩	٠,٤٧٤٤٢	٠,٧٢٩	غير دالة
	برنامج تربية فكرية	٤	٢,٦٢٥٠	٠,٧٥٠٠٠		
الإلمام بالمتطلبات المهنية للمعلم السعودي.	معهد تربية فكرية	٢٧	٢,٥٣٧٠	٠,٣٦٤٩٥	١,١١١	غير دالة
	برنامج تربية فكرية	٤	٢,٧٥٠٠	٠,٢٨٨٦٨		

ينضح من جدول (٩) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين معهد التربية

الفكرية وبرنامج التربية الفكرية في الكفايات المهنية.

رابعاً: نتائج الإجابة عن السؤال الرابع:

الذي ينص على: هل تختلف أهمية المعايير المهنية الوطنية لدى معلمي التربية الفكرية تبعاً لمتغير الجنس، عدد سنوات الخبرة، طبيعة المكان التربوي؟
للإجابة عن هذا السؤال استخدمت الباحثة اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين وتحليل التباين البسيط، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١٠) نتائج اختبار "ت" لدراسة الفروق في مدى أهمية المعايير الوطنية لدى معلمي التربية الفكرية في

ضوء متغير " الجنس "

المعايير	المجموعات (ذكور- إناث)	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
المعرفة بالطالب وكيفية تعلمه.	ذكور	١٩	٢,٧٥٠٠	٠,٣٣٣٣٣	٠,٥٠٥	غير دالة
	إناث	١٢	٢,٨١٢٥	٠,٣٣٩٢٠		
الإلمام بالمهارات الكمية والكيفية.	ذكور	١٩	٢,٥٤٣٩	٠,٤٨٧٠٠	٠,٠٧٣	غير دالة
	إناث	١٢	٢,٥٥٥٦	٠,٣٣٥٨٥		
المعرفة بالتخصص وطرق تدريسه.	ذكور	١٩	٢,٧١٩٣	٠,٣٢٤١٩	٠,٥٦٠	غير دالة
	إناث	١٢	٢,٧٩١٧	٠,٣٩٠٠٦		
المعرفة بطرق وأساليب التدريس العامة.	ذكور	١٩	٢,٦١٤٠	٠,٣٧٢٩٠	٠,٦٠٩	غير دالة
	إناث	١٢	٢,٦٩٤٤	٠,٣٣٢٠٧		
معرفة كيفية إعداد برامج تعلم متكاملة.	ذكور	١٩	٢,٦٤٤٧	٠,٤١٩٢٩	٢,١٣٦	غير دالة
	إناث	١٢	٢,٩١٦٧	٠,١٦٢٨٣		
تهيئة فرص لتعلم الطلاب وتعزيزها.	ذكور	١٩	٢,٦٣١٦	٠,٤٢٣٠٢	١,٥٣٤	غير دالة
	إناث	١٢	٢,٨٣٣٣	٠,٢٠٥٩٧		
تقديم تعلم الطلاب وتزويدهم بتغذية راجعة.	ذكور	١٩	٢,٤٢١١	٠,٤٥٦٥٣	٢,٩٣٢	غير دالة
	إناث	١٢	٢,٨٣٣٣	٠,٢٠٥٩٧		
بناء بيئة صفية آمنة وداعمة للتعلم.	ذكور	١٩	٢,٦٧١١	٠,٣٤٤١٢	٢,٠٠٢	غير دالة
	إناث	١٢	٢,٨٩٥٨	٠,٢٢٥٠٨		
تأسيس توقعات عالية وثقافة داعمة للتعلم.	ذكور	١٩	٢,٥٢٦٣	٠,٤٥٥٦٣	٠,٣٣٦	غير دالة
	إناث	١٢	٢,٥٨٣٣	٠,٤٦٨٧٢		
العمل بفعالية مع الآخرين وتطوير علاقات مثمرة مع أولياء الأمور والمجتمع.	ذكور	١٩	٢,٧١٩٣	٠,٤٠٤٦٥	١,٠١٥	غير دالة
	إناث	١٢	٢,٨٦١١	٠,٣٣٢٠٧		
التطوير المستمر للمعارف والممارسات المهنية.	ذكور	١٩	٢,٧١٠٥	٠,٤١٨٨٥	١,١٦٩	غير دالة
	إناث	١٢	٢,٨٧٥٠	٠,٣١٠٧٩		
الإلمام بالمتطلبات المهنية للمعلم السعودي.	ذكور	١٩	٢,٦٠٥٣	٠,٣٩٣٦٦	٠,٧٥١	غير دالة
	إناث	١٢	٢,٧٠٨٣	٠,٣٣٤٢٨		

ينتضح من جدول (١٠) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين الذكور والإناث في مدى أهمية المعايير الوطنية لدى معلمي التربية الفكرية. وهذا يشير إلى أن

للكفايات المهنية لمعلمي التربية الخاصة نفس الأهمية عند المعلمين الذكور والمعلمات الإناث، وهذا يتفق أيضاً مع تقديرهم لتوفر تلك الكفايات.

جدول (١١)

نتائج تحليل التباين لدراسة الفروق في مدى أهمية المعايير الوطنية لدى معلمي التربية الفكرية في ضوء متغير "عدد سنوات الخبرة".

المعايير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	التباين	ف	مستوى الدلالة
المعرفة بالطالب وكيفية تعلمه.	بين المجموعات	٠,٢١٠	٢	٠,١٠٥	٠,٩٥٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٣,٠٨٤	٢٨	٠,١١٠		
الإلمام بالكمية والكيفية.	بين المجموعات	٠,٠٣١	٢	٠,٠١٦	٠,٠٨٠	غير دالة
	داخل المجموعات	٥,٤٧٩	٢٨	٠,١٩٦		
المعرفة بالتخصص وطرق تدريسه.	بين المجموعات	٠,١٦٢	٢	٠,٠٨١	٠,٦٥٧	غير دالة
	داخل المجموعات	٣,٤٤٢	٢٨	٠,١٢٣		
المعرفة بطرق وأساليب التدريس العامة.	بين المجموعات	٠,٠٩٢	٢	٠,٠٤٦	٠,٣٤٩	غير دالة
	داخل المجموعات	٣,٦٧٢	٢٨	٠,١٣١		
معرفة كيفية إعداد برامج تعلم متكاملة.	بين المجموعات	٠,٤٦٧	٢	٠,٢٣٤	١,٨٥٣	غير دالة
	داخل المجموعات	٣,٥٣٣	٢٨	٠,١٢٦		
تهيئة فرص لتعلم الطلاب وتعزيزها.	بين المجموعات	٠,١٨٧	٢	٠,٠٩٣	٠,٦٨٨	غير دالة
	داخل المجموعات	٣,٨٠٠	٢٨	٠,١٣٦		
تقويم تعلم الطلاب وتزويدهم بتغذية راجعة.	بين المجموعات	٠,٧٣٧	٢	٠,٣٦٩	٢,١٨١	غير دالة
	داخل المجموعات	٤,٧٣١	٢٨	٠,١٦٩		
بناء بيئة صفية آمنة وداعمة للتعلم.	بين المجموعات	٠,١٤٢	٢	٠,٠٧١	٠,٦٨٣	غير دالة
	داخل المجموعات	٢,٩١٨	٢٨	٠,١٠٤		
تأسيس توقعات عالية وثقافة داعمة للتعلم.	بين المجموعات	٠,٤٠٦	٢	٠,٢٠٣	٠,٩٨٦	غير دالة
	داخل المجموعات	٥,٧٧١	٢٨	٠,٢٠٦		
العمل بفعالية مع الآخرين وتطوير علاقات مثمرة مع أولياء الأمور والمجتمع.	بين المجموعات	٠,٤٣٧	٢	٠,٢١٩	١,٥٨٢	غير دالة
	داخل المجموعات	٣,٨٧١	٢٨	٠,١٣٨		
التطوير للمعارف والممارسات المهنية.	بين المجموعات	٠,٠١١	٢	٠,٠٠٦	٠,٠٣٦	غير دالة
	داخل المجموعات	٤,٤٠٨	٢٨	٠,١٥٧		
الإلمام بالمتطلبات المهنية للمعلم السعودي.	بين المجموعات	٠,٠٩٢	٢	٠,٠٤٦	٠,٣٢٠	غير دالة
	داخل المجموعات	٤,٠٠٥	٢٨	٠,١٤٣		

يتضح من جدول (١١) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين حديثي التخرج والقدامى من المعلمين والمعلمات في تقديرهم لأهمية الكفايات المهنية لهم، وهذا يتفق مع تقييمهم لمدى توافر تلك الكفايات.

جدول (١٢)

نتائج اختبار "ت" لدراسة الفروق في مدى أهمية المعايير الوطنية لدى معلمي التربية الفكرية في ضوء متغير "طبيعة المكان التربوي".

المعايير	المكان التربوي برنامج التربية الفكرية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
المعرفة بالطالب وكيفية تعلمه.	معهد تربية فكرية	٢٧	٢,٧٧٧٨	٠,٣٣٤٩٣	٠,١٥٤	غير دالة
	برنامج تربية فكرية	٤	٢,٧٥٠٠	٠,٣٥٣٥٥		
الإلمام بالمهارات الكمية والكيفية.	معهد تربية فكرية	٢٧	٢,٥١٨٥	٠,٤٤٦٥٨	١,٠٠٨	غير دالة
	برنامج تربية فكرية	٤	٢,٧٥٠٠	٠,٢١٥١٧		
المعرفة بالتخصص وطرق تدريسه.	معهد تربية فكرية	٢٧	٢,٧٢٢٢	٠,٣٦١٠٣	١,٠٤٩	غير دالة
	برنامج تربية فكرية	٤	٢,٩١٦٧	٠,١٦٦٦٧		
المعرفة بطرق وأساليب التدريس العامة.	معهد تربية فكرية	٢٧	٢,٦٥٤٣	٠,٣٥١٨١	٠,٣٦٩	غير دالة
	برنامج تربية فكرية	٤	٢,٥٨٣٣	٠,٤١٩٤٤		
معرفة كيفية إعداد برامج تعلم متكاملة.	معهد تربية فكرية	٢٧	٢,٧٢٢٢	٠,٣٨١٨٨	١,١٠٤	غير دالة
	برنامج تربية فكرية	٤	٢,٩٣٧٥	٠,١٢٥٠٠		
تهيئة فرص لتعلم الطلاب وتعزيزها.	معهد تربية فكرية	٢٧	٢,٦٨٨٩	٠,٣٧٣٤٨	٠,٨٢٠	غير دالة
	برنامج تربية فكرية	٤	٢,٨٥٠٠	٠,٣٠٠٠٠		
تقويم تعلم الطلاب وتزويدهم بتغذية راجعة.	معهد تربية فكرية	٢٧	٢,٥٤٨١	٠,٤٤٥٨١	١,١٠٥	غير دالة
	برنامج تربية فكرية	٤	٢,٨٠٠٠	٠,١٦٣٣٠		
بناء بيئة صفية آمنة وداعمة للتعلم.	معهد تربية فكرية	٢٧	٢,٧٥٠٠	٠,٣١٧٧٤	٠,٣٦٠	غير دالة
	برنامج تربية فكرية	٤	٢,٨١٢٥	٠,٣٧٥٠٠		
تأسيس توقعات عالية وثقافة داعمة للتعلم.	معهد تربية فكرية	٢٧	٢,٥١٨٥	٠,٤٤٨٩٦	٠,٩٥١	غير دالة
	برنامج تربية فكرية	٤	٢,٧٥٠٠	٠,٥٠٠٠٠		
العمل بفعالية مع الآخرين وتطوير علاقات مثمرة مع أولياء الأمور والمجتمع.	معهد تربية فكرية	٢٧	٢,٧٦٥٤	٠,٣٩٠٢١	٠,٣٢٩	غير دالة
	برنامج تربية فكرية	٤	٢,٨٣٣٣	٠,٣٣٣٣٣		
التطوير المستمر للمعارف والممارسات المهنية.	معهد تربية فكرية	٢٧	٢,٧٤٠٧	٠,٤٠١٢١	١,٢٧٤	غير دالة
	برنامج تربية فكرية	٤	٣,٠٠٠٠	٠,٠٠٠٠٠		
الإلمام بالمتطلبات المهنية للمعلم السعودي.	معهد تربية فكرية	٢٧	٢,٦٤٨١	٠,٣٨٧٦٧	٠,١١٥	غير دالة
	برنامج تربية فكرية	٤	٢,٦٢٥٠	٠,٢٥٠٠٠		

يتضح من جدول (١٢) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين معهد التربية الفكرية وبرنامج التربية الفكرية في أهمية المعايير الوطنية لدى معلمي التربية الفكرية. وهذا يعني أن المؤسسة والبرنامج متفقان في جانب أهمية تلك الكفايات المهنية لدى معلمي التربية الخاصة.

المراجع

- الأمانة العامة للتربية الخاصة. (2001) إحصائيات معاهد وبرامج التربية الفكرية التابعة لوزارة التربية والتعليم ، الرياض : مطابع الأمانة الخاصة.
- الإدارة العامة للقياس والتقويم. (1424هـ) . معايير المعلم. وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية :مركز التطوير التربوي.
- البتال، زيد محمد. (2000). الاحتراق النفسي لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة ماهيته - أسبابه - علاجه. الرياض: أكاديمية التربية الخاصة.
- بتيل ، عبد الرحمن سعيد.(٢٠١٠). برنامج مقترح قائم على الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بمنطقة عسير في ضوء احتياجاتهم التدريبية. رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الملك خالد. أبها.
- الخطيب، جمال محمد. (2001). الدليل الموحد لمصطلحات الإعاقة والتربية الخاصة والتأهيل. الطبعة الأولى. متاح على

<http://www.josece.com/htdocs/pages.php?page=84>

- السرطاوي، عبدالعزيز مصطفى. (1994) . بناء مقياس في الكفايات التعليمية لمعلمي التربية الخاصة. مجلة كلية التربية (10) ، ص ص: ٧٩ -١٠٦ جامعة الإمارات العربية المتحدة :العين.
- السيد، يسري.. (2007) تنمية الكفاية المهنية للمعلمات في كيفية إعداد الخطط العلاجية لتحسين المستوى التحصيلي للتلميذات الضعيفات، أبو ظبي :جامعة الإمارات العربية المتحدة .
- سليمان، خالد رمضان.(2011). الكفايات اللازمة لمعلمي المعوقين عقليًا في ظل نظام الدمج ودور كليات التربية في إعدادها. مجلة كلية التربية ببها ، العدد (٨٥) ص ص: ٢٦٨-٣٢٣، مصر.
- شاش ، سهير محمد. (2010). الكفايات الشخصية والمهنية اللازمة لنجاح معلمي التربية الخاصة. مؤتمر اكتشاف ورعاية الموهوبين (بين الواقع والمأمول). كلية تربية جامعة بنها. مصر.
- الصمادي، جميل، النهار، تيسير.(2001) . مستوى إتقان معلمي التربية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة لمهارات التعليم الفعال. مجلة مركز البحوث التربوية (19) 216-193 ، جامعة قطر.
- طعيمة ، رشدي أحمد. (2006). المعلم: كفاياته ، إعدادة ، تدريبه. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عبيدات ، يحي. (2010). تقييم كفايات معلمي التلاميذ المعاقين عقليًا في ضوء معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال غير العاديين في الولايات المتحدة الأمريكية. مؤتمر إعداد معلم الإعاقات البسيطة والمتوسطة ، كلية التربية ، جامعة الكويت.

- عماد الدين ، منى.(2008). رؤية معاصرة لإعداد معلم التربية الخاصة العربي. مجلة المعرفة ، العدد ١٥٦ -الغافري ، هاشل سعد. (1997). الكفايات اللازمة لمعلم علوم الشريعة. بحوث المرجع في تدريس علوم الشريعة ، تحرير عبد الرحمن صالح عبد الله ، القسم الثاني مؤسسة wasters online -قاموس وسكنس (الوراق.

(Dictionary). متاح على <http://www.thefreedictionary.com/waster>

-اللقاني، أحمد ؛ الجمل، على. (1999). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، القاهرة :عالم الكتب.مجمع اللغة العربية (1994). المعجم الوجيز ، مصر ، وزارة التربية والتعليم. -المطر، عبد الحكيم جواد. (2004). الكفايات المهنية

لمعلمي التربية البدنية الخاصة ومدى توافرها لديهم. مجلة أكاديمية التربية الخاصة (٤)، ص 199- 159 . أكاديمية التربية الخاصة: الرياض. -اللالا،

زياد(2017). المعايير المهنية اللازمة لمعلمي طلبة ذوي الإعاقة العقلية في منطقة القصيم من وجهة نظرهم في ضوء عدد من المتغيرات. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد(6)، العدد (1).

-المفتي، هشام . (2008) الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي التربية الفنية العاملين في مجال الإعاقة العقلية بمعاهد التربية الخاصة وبرامج الدمج في المدنية المنورة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عدن، الجمهورية اليمنية

-الهاشمي، عبد الرحمن؛ صومان ، أحمد. (2009). درجة توافر معايير الجودة الشاملة الدولية لدى

معلمي المرحلة الثانوية في الأردن من وجهة نظر المشرفين التربويين ، بحوث مؤتمر المعلم العربي في عصر التدفق المعرفي ، كلية العلوم التربوية ، جامعة جرش ، الأردن.

-الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي.(١٤٢٤هـ). الموقع الإلكتروني لوزارة التعليم العالي.

-الياس ، أسما. (2009). تصور مقترح لإعداد المعلمين وفق منحى الكفايات التعليمية لمواجهة تحديات العصر. بحوث المؤتمر الثاني لجامعة جرش ، كلية العلوم التربوية ، الأردن.

-Fiedler, R Craig.(2009). A Comparison of Special Education Administrators' and Teachers' Knowledge and Application of Ethics and Professional Standards. **The Journal of Special Education,43(3)160-173.**

-Fullan MG (1991): The new meaning of Education Change , Cassell , Inlondo ,p1 Gail ,B.(1998): **Changes in your classroom from the Present to the future,J.R.M.E.V.29,NO.5**

-Israel,M.(2009). Preparation of special education teacher educators: An investigation of emerging signature pedagogies. **PhD. University of Kansas 178p , AAT 3355109.**

- Stainback,M.(1986).Training Teachers for the Severely and Profoundly Handicapped. **Journal of Applied Behavior Analysis,17(2),32-44**

- Stewart,T.(1990).Competencies for Teachers In intervention Programs for Young Handicapped Child: Perceptions of Performance and Implications service Training. Ph.D., **Georgia State University , 176p ; AAT for In 9029858.**
- Spector, M.(2001).Competencies for online teaching. **Eric clearinghouse on Information Syracuse,ED456841.**
- Sullivan, Rick (1995). The Competency-Based Approach to Training. JHPIEGO. **Strategy Paper. Washington, D.C.: USAID.**
- Zionts ,T; Shellady, S&Zionts,P.(2006).Teachers Perceptions of Professional Standards:Their Importance and ease of Implementation **.Preventing School Failure, 50 (3) 5-12**

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

الثقة التنظيمية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة تبوك

*organizational trust and its relationship
with job satisfaction among teachers in the primary schools in
Tabuk Saudi Arabia*

اعداد

الباحث / أحمد بن محمده بن سليم الحويطي

DOI: 10.21608/edusohag.2018.4619

المجلة التربوية - العدد الحادي والخمسون - يناير ٢٠١٨م

Print: (ISSN 1687-2649)

Online: (ISSN 2536-9091)

مستخلص

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الثقة التنظيمية في المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة تبوك وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى المعلمين . والكشف عن الفروق بين استجابة العينة تبعاً لمتغيري المؤهل والخبرة . وبما أن الدراسة الحالية تهدف إلى معرفة مستوى الثقة التنظيمية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى المعلمين فقد تم استخدام المنهج الوصفي الإرتباطي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء استبانة مكونة من (٥٦) عبارة موزعة على محورين ويشتمل كل محور على أربعة أبعاد، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الابتدائية بمدينة تبوك خلال الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٣٧/١٤٣٨ هـ، والبالغ عددهم (١٧٣٦) معلماً، وتكونت عينة الدراسة من (٣٧٥) معلماً بنسبة ٢٢% من مجتمع الدراسة الأصلي تم اختيارها بالطريقة العشوائية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى:

- أن مستوى الثقة التنظيمية في المدارس الابتدائية بمدينة تبوك من وجهة نظر عينة الدراسة جاء بدرجة عالية.
- أن مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الابتدائية بمدينة تبوك من وجهة نظر عينة الدراسة جاء بدرجة عالية.
- وجود علاقة ارتباط موجبة بين مستوى الثقة التنظيمية والرضا الوظيفي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد (الثقة بالزملاء، الثقة بقيادة المدرسة) وفقاً لمتغير المؤهل العلمي ولصالح مؤهل البكالوريوس.
- وجود علاقة بين أبعاد الرضا الوظيفي مع كل بعد من أبعاد الثقة التنظيمية ذات اتجاه ارتباط إيجابي كما تدل قيم معامل الارتباط وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

الكلمات المفتاحية: الثقة التنظيمية - الرضا الوظيفي - المدارس الابتدائية الحكومية .

Abstract

Organizational trust in the primary government schools in Tabuk City and its relation to the satisfaction of teachers

Prepared by the researcher: Ahmed Odeh Salim Al-Huweiti
Supervised by: Dr. Mohamed Fathi Abdel-Fattah.

University: Tabuk Department of Management and Educational Planning
Year: 1438/2017

Degree: Master

Objectives of the study: The study aimed to identify the level of organizational trust in the public primary schools in Tabuk city and its relation to the job satisfaction of the teachers. And the detection of differences between the sample response according to the variables of qualification and experience.

The study methodology: Since the current study aims to know the level of organizational trust and its relation to job satisfaction of teachers, the descriptive descriptive method was used. To achieve the objectives of the study, a questionnaire was constructed consisting of 56 words divided into two axes.

Study population and sample: The study population consisted of (1736) teachers of all primary school teachers in Tabuk during the first semester of the academic year 1437/1438H. The study sample consisted of (375) teachers by 22% of the original study society.

Main results of the study:

- The level of organizational trust in primary schools in Tabuk from the point of view of the study sample was high.
- The level of job satisfaction among primary school teachers in Tabuk from the point of view of the study sample was high.
- There is a positive correlation between the level of organizational trust and job satisfaction.
- There are statistically significant differences in the dimensions of (confidence in colleagues, confidence in school leadership) according

to the variable of scientific qualification and in favor of the bachelor's degree.

- There is a relationship between the dimensions of job satisfaction with each dimension of organizational confidence with a positive correlation direction as indicated by correlation coefficient values and statistical significance at the level of significance (0.01).

Key words : Keywords: organizational trust - job satisfaction - government primary schools.

مقدمة

تعد الثقة في علاقات العمل أحد الدعائم الأساسية التي تساعد المنظمات على تدعيم فاعليتها وتحقيق أهدافها، كما تعد من أكثر الأدوات الإدارية فاعلية، لأنها تهيئ الظروف اللازمة لنجاح المنظمات، فهي عامل محوري في تحقيق نجاح المنظمات، كما أنها تعد عنصراً مهماً في الثقة التنظيمية فحينما يسود جو من الثقة بالمنظمة فإن الأفراد يستطيعون الإفصاح عن أفكارهم ومشاعرهم، ويعاون بعضهم بعضاً، ويتعلمون معاً، من جانب آخر فإنه في المنظمات التي تفتقر إلى الثقة، يعوق مثل هذا الافتقار الاتصالات ويحبط التعاون، ويقلل من الالتزام (فارس، ٢٠١٤: ١٦٦).

كما نال مفهوم الثقة التنظيمية الاهتمام في العديد من الحقول العلمية كعلم النفس التنظيمي والإدارة العامة والاتصال التنظيمي والتعليم وغيرها وخاصة في أدبيات السلوك التنظيمي (Dirks & Skarlicki, 2004:3)، وقد استفاد علماء الإدارة من دراسة الثقة التي انعكست نتائجها من خلال البحوث التي نشرت في العديد من المجالات العلمية المتخصصة (Yang, 2005:1).

وتعد المدرسة إحدى المؤسسات التربوية التي أوجدها المجتمع لتربية أبنائه، وتحتل أهمية استثنائية نظراً لدورها في تنمية الجيل الجديد والعمل على تطويره وإعداده للحياة إعداداً جيداً. ولكي يستطيع العاملون في المدارس من أداء دورهم بالشكل المطلوب كان من أهم الأولويات أن يتمتع مديري المدارس بكفاءات وقدرات ومهارات تمكنهم من أداء أدوارهم على الوجه الأكمل، ومن واجبات مديري المدارس العمل على توفير مناخ مدرسي إيجابي وفعال، تسوده الثقة في التفاعل والتعاون بين جميع أفراد المجتمع المدرسي. ويلحظ أن نجاح المدرسة أو فشلها في تحقيق أهدافها يعتمد على كفاءة العنصر البشري؛ فإن المعلم يعد من أفراد المجتمع المدرسي ومن أهم مدخلات العملية التعليمية؛ حيث تتعدد المسؤوليات الرسمية التي تقع على عاتقه، كتدريس النصاب المقرر من الحصص كاملاً والقيام بكل ما يتطلب تحقيق أهداف المواد التي يدرسها، من تحضير، واختبارات، وتصحيح، والإشراف على

الطلاب، وزيادة الفصول، وشغل حصص الانتظار، وحضور طابور الصباح والاشتراك في الأعمال التي تسند إليه، كعضوية اللجان الفنية، ولجان النشاط (نوح، ٢٠١٤: ٣) .

إذا فالرضا الوظيفي للمعلم مسألة هامة وحساسة للغاية، كونها تؤثر في مدى كفاءته في العمل. حيث أن جودة عمل المعلم تنعكس على كافة قطاعات وشرائح المجتمع، ويحتاج العنصر البشري إلى عناية فائقة بالوسط المؤسسي الذي ينشط فيه فالبيئة الملائمة المعاملة الجيدة من الزملاء والرئيس، الإنصاف، العدالة والمساواة كلها متغيرات تلعب دورا هاما في إحداث ما يعرف بالرضا الوظيفي هذا المفهوم الذي ارتبط بالعنصر البشري، واحتل مكانة بالغة الأهمية في ميدان السلوك التنظيمي إذ نجد أن الباحثين لا يترددون في استعماله رغم الصعوبة في صياغة تعريف محدد له، إذ يعتبر مفهوم الرضا الوظيفي أكثر مفاهيم علم النفس التنظيمي تعقيدا ويرجع السبب في ذلك إلى ارتباطه بحالة شعورية للفرد يصعب قياسها ودراستها بشكل موضوعي (زهية، ٢٠٠٦: ٤٥).

مفهوم الثقة التنظيمية

رأى (Jamson) أن الثقة هي احتمالية أن يعطي نظام اتخاذ القرار نتائج مرغوبة للفرد أو الجماعة حتى لو لم تتم ممارسة أي تأثير على هذا النظام، وهذا يدل على أن الوعد أو الاتفاق ليس بالضرورة جزءاً من هذا التعريف إذا كان الأمر يتعلق بالثقة في المنظمة إذ يمكن الحصول على نتائج مرغوبة دون ممارسة أي تأثير على نظام اتخاذ القرارات، ويرى (Barnes) بأن الثقة: اعتماد شخص على آخر تحت ظروف من المخاطرة من أجل تحقيق هدف غير محدد. وهما بذلك يشيران إلى الثقة بين الأفراد (البار، ٢٠١٢: ٢٤).

مفهوم الرضا الوظيفي

إن مفهوم الرضا قديم وبخاصة في تراثنا الإسلامي، حيث أشير إليه في القرآن الكريم والأحاديث النبوية وكتابات العلماء المسلمين فيما بعد. وحول مفهوم الرضا في التراث الإسلامي يذكر المشعان أن الرضا ثمرة الجهد في الدنيا وغاية الحياة، وهو من أعلى مقامات

المقربين ومنتهى الإحسان في العمل والمكافآت، والرضا المتبادل بين الخالق والمخلوق هو الفوز العظيم وهما ليسا أمرين متضادين أو منفصلين، وإنما تقوم العلاقة بينهما على أساس إن احدهما موجب للآخر وتحقيقهما قمة المقامات قال تعالى ﴿ قَالَ اللَّهُ هَذَا يَوْمُ يَنْفَعُ الصَّادِقِينَ صِدْقُهُمْ لَهُمْ جَنَّاتٌ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ خَالِدِينَ فِيهَا أَبَدًا رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمْ وَرَضُوا عَنْهُ ذَلِكَ الْفَوْزُ الْعَظِيمُ ﴾ سورة المائدة آية ١١٩. وقال تعالى ﴿ يَا أَيُّهَا النَّفْسُ الْمُطْمَئِنَّةُ ارْجِعِي إِلَىٰ رَبِّكِ رَاضِيَةً مَرْضِيَّةً فَادْخُلِي فِي عِبَادِي وَادْخُلِي جَنَّتِي ﴾. الفجر آية ٢٧ (فلمبان، ٢٠٠٩: ٤١).

مشكلة الدراسة

تعد الثقة التنظيمية أحد ركائز الإدارة العصرية التي تعطي، بل وتفوض الصلاحيات والمسؤوليات للمعلمين في المنظمات التربوية، كما أن الرضا الوظيفي يلعب دوراً حاسماً في مساعدة المعلم على الاضطلاع بدوره في تحقيق أهداف المنظمات التربوية ومنها المدرسة، وقد توصلت العديد من الدراسات السابقة إلى أهمية الثقة التنظيمية والرضا الوظيفي لدى المعلمين، فقد أوصت دراسة (الثبتي والعنزي، ٢٠١٤) بتوفير ظروف عمل أفضل لمساعدة المعلم على القيام بدوره بشكل فاعل، وقد أظهرت النتائج في دراسة (قموة، ٢٠٠٨) إلى وجود علاقة إيجابية بين الثقة التنظيمية والروح المعنوية والأداء الوظيفي لدى المعلمين، في حين أوصت دراسة (الطعاني والكساسبة، ٢٠٠٥) بدراسة عوامل زيادة الرضا الوظيفي لدى المعلمين، إلا أن الدراسات الحالية تبقى في حاجة إلى المزيد من الدراسات في مجال علاقة الثقة التنظيمية بالرضا الوظيفي لدى العاملين بالميدان التربوي، ومن خلال خبرة الباحث التي تجاوزت الخمسة عشر عاماً في الميدان التعليمي يتوقع الباحث عدم ارتياح كثير من المعلمين في مجال عملهم، وقد يكون هناك تضجر من الواقع التربوي في المدارس، وقلة رضا عن مجال العمل، ولما للثقة التنظيمية من دور فاعل في الرضا الوظيفي فقد رأى الباحث أن تتناول هذه الدراسة العلاقة بين مستويات الثقة التنظيمية والرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الابتدائية في مدينة تبوك.

ومما سبق يمكن إيجاز مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية

١. ما مستوى الثقة التنظيمية في المدارس الابتدائية بمدينة تبوك من وجهة نظر المعلمين؟
٢. ما مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الابتدائية بمدينة تبوك؟
٣. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى الثقة التنظيمية والرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الابتدائية في مدينة تبوك؟
٤. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي المدارس الابتدائية بمدينة تبوك في مستويات الثقة التنظيمية تعزى لمتغير المؤهل العلمي عند مستوى المعنوية (٠,٠٥)؟
٥. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي المدارس الابتدائية بمدينة تبوك في مستويات الثقة التنظيمية تعزى لمتغير الخبرة التدريسية عند مستوى المعنوية (٠,٠٥)؟
٦. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي المدارس الابتدائية بمدينة تبوك في مستويات الرضا الوظيفي تعزى لمتغير المؤهل العلمي, عند مستوى المعنوية (٠,٠٥)؟
٧. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي المدارس الابتدائية بمدينة تبوك في مستويات الرضا الوظيفي تعزى لمتغير الخبرة التدريسية عند مستوى المعنوية (٠,٠٥)؟

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية

١. التعرف على مستوى الثقة التنظيمية كما يراها المعلمون في المدارس الابتدائية في مدينة تبوك.
٢. التعرف على مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الابتدائية في مدينة تبوك.

٣. التعرف على طبيعة العلاقة بين مستويات الثقة التنظيمية ومستويات الرضا الوظيفي لدى عينة الدراسة.

٤. معرفة ما إذا كانت مستويات الثقة التنظيمية لدى معلمي المدارس الابتدائية في مدينة تبوك تتأثر بعوامل المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

٥. معرفة ما إذا كانت مستويات الرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الابتدائية في مدينة تبوك تتأثر بعوامل المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية: حيث أن الدراسات التي تناولت العلاقة بين الثقة التنظيمية والرضا الوظيفي محدودة على حد علم الباحث، فيمكن لهذه الدراسة أن تسد فجوة في أدبيات الإدارة التربوية في هذا الجانب، أضف إلى ذلك من الممكن لهذه الدراسة أن تزيد من وعي الباحثين والدارسين للإدارة التربوية من أجل مزيد من البحوث حول هذه العلاقة في مختلف مناطق المملكة العربية السعودية.

الأهمية العملية التطبيقية: تأمل هذه الدراسة في زيادة وعي الإدارات التربوية في مدينة تبوك بموضوعي الثقة التنظيمية والرضا الوظيفي. ويمكن لهذا الأمر أن يعمل على تحسين مستوى الثقة التنظيمية وزيادة الرضا الوظيفي من خلال مراجعة الإجراءات الإدارية، وأسلوب الإدارة المدرسية، و بناء برامج لتدريب المديرين والمعلمين على زيادة الثقة التنظيمية.

مصطلحات الدراسة

❖ الثقة التنظيمية

يعرف هاشم والعايدي (٢٠١٠: ٤٥) الثقة التنظيمية بأنها: الفهم المتبادل بين المنظمة والأفراد بما ينسجم وتحقيق الأهداف التنظيمية.

أما الدراسة الحالية، فتعرف الثقة التنظيمية إجرائياً بأنها "العلامة التي يعطيها المعلمون على مقياس الثقة التنظيمية و الذي يحتوي على أبعاد الثقة التنظيمية كما حددتها الدراسة وهي: الثقة بالمشرفين التربويين، الثقة بالزملاء، الثقة بقيادة المدرسة، الثقة ببيئة العمل والقرارات التنظيمية).

❖ الرضا الوظيفي

وقد عرفه (Lock) بأنه : محصلة ما يراه المرء من علاقة بين الشيء الذي يريد تحقيقه من واقع وظيفته التي يشغلها وبين الشيء الذي يعتقد حصوله عليه من هذه الوظيفة فعلا (برجراجة، 2015: ٣٨).

أما إجرائياً، فيقصد بالرضا الوظيفي في هذه الدراسة "العلامة الكلية التي يحصل عليها معلموا المدارس الابتدائية على مقياس الرضا الوظيفي المستخدم في هذه الدراسة والذي يحتوي على أبعاد الرضا وهي: الرضا عن المشرف التربوي، الرضا عن الزملاء، الرضا عن قيادة المدرسة، الرضا عن العمل والقرارات التنظيمية).

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: الثقة التنظيمية في المدارس الابتدائية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى المعلمين.

الحدود البشرية: معلمو المدارس الابتدائية للبنين بمدينة تبوك.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٣٧/١٤٣٨ هـ

الحدود المكانية: المدارس الابتدائية للبنين بمدينة تبوك.

الدراسات السابقة

دراسة ديمير (2015) Demir: هدفت الدراسة الى معرفة تأثير مستوى الثقة التنظيمية عند معلمي المدارس الابتدائية نحو مؤسساتهم فيما يتعلق بتصوراتهم للمدرسة ووجود ثقافة القيادة للمعلم. وقد تم استخدام المنهج المقارن لتحليل العلاقة بين الثقة التنظيمية والقيادة للمعلم. وتكونت عينة الدراسة من (٣٧٨) من المدرسين العاملين في

المدارس الابتدائية العامة وعدد المدارس (٢١) مدرسة. وذلك باستخدام جدولين تحتوي على أسئلة خاصة بالمعلمين وخبرتهم. والمجتمع هو المجتمع التعليمي (مدارس ابتدائية). و قد توصلت الدراسة إلى أن مستويات الثقة لدى المعلمين تجاه مدارسهم إيجابية وهامة لثقافة القيادة في المدرسة. كما أن مستوى الثقة لدى المعلمين نحو تنظيم الشرح ٧٦٪ من التباين في مستوى الثقافة القيادية للمعلم في المدرسة. وقد تبين أن الثقة في مديري المدارس لديها ارتباط كبير مع الثقة الإدارية. وأن الثقة في الزملاء أيضا لديها ارتباط كبير بين تعاون المعلم وبيئة العمل الداعمة.

دراسة الثبتي والعنزي (٢٠١٤): هدفت الدراسة إلى التعرف على عوامل الرضا الوظيفي من وجهة نظر معلمي محافظة القريات، وأثر كل من متغير المؤهل العلمي، والخبرة، والمرحلة التعليمية على عوامل الرضا الوظيفي. وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٠٣) معلما اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية، وقد قام الباحثان باستخدام الاستبانة كأداة للدراسة وقد أظهرت نتائج الدراسة أن عوامل الرضا الوظيفي جاءت كما يأتي: جاءت القيادة المدرسية بالمرتبة الأولى، وبعده بيئة العمل جاءت بالمرتبة الثانية، ثم أساليب الزيارة الإشرافية بالمرتبة الثالثة، كما جاءت الجوانب المادية والحوافز بالمرتبة الرابعة، وبعده التأهيل والتدريب جاءت بالمرتبة الخامسة. كما أظهرت أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح مؤهل البكالوريوس والدراسات العليا، كما أظهرت أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين تعزى لمتغير الخبرة لصالح الخبرة فوق عشر سنوات، وكذلك أظهرت النتائج بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المرحلة التعليمية.

دراسة نوح (٢٠١٤): هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة الثقة التنظيمية لدى مديرات المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر عينة من المديرات والمعلمات. واستخدمت المنهج الوصفي وأداة الاستبانة، وتكونت العينة من عدد (٥٨) مديرة و (٥٥٦) معلمة، وقد توصلت الى أن درجة ممارسة الثقة التنظيمية لدى مديرات المدارس الثانوية

كانت عالية على مختلف أبعاد الثقة التنظيمية: القيم السائدة في التنظيم، الابتكار وتحقيق الذات، السياسات الإدارية، توافر المعلومات. كما بينت النتائج وجود فروق في ممارسة الثقة التنظيمية يعزى لمتغير الوظيفة، ولصالح مديرات المدارس.

دراسة قموة (٢٠٠٨): هدفت إلى معرفة درجة الثقة التنظيمية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في الأردن، وعلاقتها بالروح المعنوية، الأداء الوظيفي لدى معلمي تلك المدارس. وقد استخدمت المنهج الوصفي وأداة الاستبانة، وتكونت عينة الدراسة من مديري ومديرات المدارس الثانوية بمدينة عمان بالأردن، وقد توصلت الدراسة إلى أن الثقة التنظيمية، والروح المعنوية، و الأداء الوظيفي لدى المعلمين كلها جاءت بدرجة متوسطة، كما أن هناك علاقة ارتباطية إيجابية بين هذه العناصر الثلاث بدرجة متوسطة.

دراسة الطعاني والكساسبة (٢٠٠٥): هدفت الى قياس الرضا الوظيفي لمعلمي ومعلمات المدارس الثانوية الحكومية والخاصة في عمان، وتكون مجتمع الدراسة من (٢٤٥٥) معلما ومعلمة في القطاع الحكومي، و(٨٧٩) معلما ومعلمة في القطاع الخاص، وتكونت عينة الدراسة من (٤٩٠) معلما ومعلمة من القطاع الحكومي و(١٧٥) معلما ومعلمة من القطاع الخاص، وقد تم استخدام المنهج الوصفي والاستبانة كأداة للدراسة، وقد توصلت الدراسة الى أن مستوى الرضا الوظيفي أعلى لدى معلمي القطاع الخاص، والمعلمات الإناث، وقد أوصت الدراسة بالعديد من التوصيات حول دراسة العوامل التي من شأنها زيادة الرضا الوظيفي لدى المعلمين، خاصة فيما يتعلق بالأجور والرواتب.

التعقيب على الدراسات السابقة

تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناول موضوع الثقة التنظيمية بالميدان التربوي كدراسة نوح (٢٠١٤)، ودراسة قموة (٢٠٠٨)، ودراسة ديمير (2015) Demir، وتشابهت مع الدراسات التي تناولت الرضا الوظيفي كدراسة الشبيتي والغزوي (٢٠١٤)، ودراسة الطعاني والكساسبة (٢٠٠٥)، كما تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في

المتغيرات حيث جاءت الثقة التنظيمية كمتغير مستقل في اغلب الدراسات، كما أنها اتفقت مع معظم الدراسات في منهج الدراسة وهو المنهج الوصفي.

كما اختلفت عن دراسة ديمير (2015) Demir في منهج الدراسة حيث استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي بينما استخدمت الدراسة السابقة المنهج المقارن، وقد اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها للعلاقة بين الثقة التنظيمية والرضا الوظيفي لدى المعلمين في حين لم تتطرق الدراسات السابقة لهذه العلاقة.

منهج الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي الذي يعتبر من أكثر المناهج البحثية ملائمة للدراسة الحالية، لاعتماده على وصف الواقع الحقيقي للظاهرة المدروسة ، ومن ثم تحليل النتائج وبناء الاستنتاجات في ضوء الواقع الحالي ، وذلك من اجل الوصول إلى الاستنتاجات وبناء التوصيات بمعنى الكشف عن العلاقات الارتباطية بين الثقة التنظيمية في المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة تبوك والرضا الوظيفي لدى المعلمين.

مجتمع الدراسة وعينتها

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة تبوك والبالغ عددهم (١٧٣٦) معلما، وفقا لإحصائيات الإدارة العامة للتعليم بمنطقة تبوك للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٣٧ / ١٤٣٨ هـ .

وتكونت عينة الدراسة الميدانية في خطوة لاحقة من (٣٧٥) معلما من معلمي المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة تبوك، تم اختيارها بالطريقة العشوائية وهم يمثلون ما نسبته ٢٢ % من مجتمع الدراسة الاصلي، ويوضح الجدول رقم (١) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات:

جدول (١): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات (المؤهل العلمي ، الخبرة التدريسية)

المتغير	فئات المتغير	العدد	% النسبة
المؤهل العلمي	بكالوريوس	٢٧٠	٧٢,٠%
	دراسات عليا	١٠٥	٨٢,٠%
	الكلية	٣٧٥	١٠٠,٠%
الخبرة التدريسية	أقل من ٥ سنوات	١٠٦	٢٨,٣%
	من ٥ إلى ١٠ سنوات	١٠٣	٧٢,٥%
	أكثر من ١٠ سنوات	١٦٦	٤٤,٣%
	الكلية	٣٧٥	١٠٠,٠%

أدوات الدراسة

اعتمدت الدراسة على أداة الاستبانة، وقد تم بناء استبانته تقيس متغيرات الدراسة، وذلك من أجل الإجابة عن تساؤلات الدراسة وتحقيق أهدافها، وذلك بالاستفادة من الاستبيانات والمقاييس التي وردت بالدراسات السابقة والأدب النظري، حيث تم الاطلاع على الأدب التربوي بموضوع الثقة التنظيمية والرضا الوظيفي، وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من الأجزاء التالية:

الجزء الأول: يتعلق بمعلومات شخصية عن مجتمع الدراسة وهي: المؤهل العلمي، والخبرة التدريسية.

الجزء الثاني: ويشتمل على محورين رئيسيين حيث تشمل مجموعة من العبارات بلغت (٥٦) عبارة.

المحور الأول: "الثقة التنظيمية" ويتكون من (٢٨) عبارة تقيس مستوى الثقة التنظيمية في المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة تبوك، وتم توزيعها على أربعة أبعاد على النحو التالي: (الثقة بالمشرفين التربويين، الثقة بالزملاء، الثقة بقيادة المدرسة، الثقة ببيئة العمل والقرارات التنظيمية).

المحور الثاني: "الرضا الوظيفي" حيث تكون من (٢٨) عبارة تم توزيعها على أربعة أبعاد على النحو التالي: (الرضا عن بيئة العمل والقرارات التنظيمية، الرضا عن قيادة المدرسة، الرضا عن المشرف التربوي، الرضا عن الزملاء).

مفتاح التصحيح ومقياس الحكم على العبارات: اشتملت أداة الدراسة (الاستبانة) على مقياس تقدير خماسي على طريقة ليكرت (Likert)، ويتضمن هذا المقياس (٥) درجات وهي (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، ضعيفة، ضعيفة جداً). وعلى ذلك تم استخدام المقياس التالي للحكم على مستوى الثقة التنظيمية في المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة تبوك، وفق المقياس التالي إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي للعبارة أو المحور كما بالجدول (٢)

جدول (٢): تقدير مستوى الثقة التنظيمية في المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة تبوك

م	المتوسط	التقدير للتعلق على النتائج
١	٥ - ٤,٢٠	درجة كبيرة جداً
٢	٤,١٩ - ٣,٤٠	درجة كبيرة
٣	٣,٣٩ - ٢,٦٠	درجة متوسطة
٤	٢,٥٩ - ١,٨٠	درجة ضعيفة
٥	١,٧٩ - ١	درجة ضعيفة جداً

صدق أداة الدراسة

١- صدق المحكمين: تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من الأساتذة الجامعيين المتخصصين، حيث قاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مناسبة فقرات الاستبانة، ومدى انتماء الفقرات إلى كل محور من محاور الاستبانة، وكذلك وضوح صياغاتها اللغوية، وفي ضوء تلك الآراء تم استبعاد بعض الفقرات وتعديل بعضها الآخر ليصبح عدد فقرات الاستبانة (٥٦) فقرة.

٢- صدق تمييزي (المقارنات الطرفية)

تم استخراج الصدق التمييزي (المقارنات الطرفية)، حيث طبق على عينة تجريبية تتألف من (٥٠) أفراد خارج عينة الدراسة الأساسية، وذلك من خلال ترتيب درجات عينة الدراسة ترتيباً تنازلياً في كل بعد من ابعاد الاستبيان لكل جزء على حدا، وكذلك الدرجة الكلية للأداة، وتم تقسيم الدرجات إلى طرفين علوي وسفلي وأخذ (٢٧%) من أعلى الدرجات ومن أدناها (٢٧% * ٥٠ = ١٤)، ثم بعد ذلك تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري

للمستويين ثم حساب قيمة "ت" بين المستويين والجدول التالي رقم (٣) يوضح ذلك، بالنسبة لمحور الثقة التنظيمية:

جدول ٣: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" للفروق بين متوسطات الفئة العليا والدنيا لمحور الثقة التنظيمية

م	المجال	الفئة	متوسط حسابي	انحراف معياري	قيمة ت	قيمة احتمالية
١	الثقة بالمشرفين التربويين	الفئة الدنيا	23.765	8.352	١٢,٠٥٧-	*٠,٠١٠
		الفئة العليا	43.231	3.654		
٢	الثقة بالزملاء	الفئة الدنيا	33.240	6.960	١٥,٦٩٢-	*٠,٠٠٢
		الفئة العليا	44.543	2.853		
٣	الثقة بقيادة المدرسة	الفئة الدنيا	25.857	9.358	١٣,٠٥٧-	*٠,٠٠٠
		الفئة العليا	49.285	2.759		
٤	الثقة ببيئة العمل والقرارات التنظيمية	الفئة الدنيا	34.000	7.195	١١,٦٩٢-	*٠,٠٣٢
		الفئة العليا	45.142	3.893		
	محور الثقة التنظيمية ككل	الفئة الدنيا	68.571	19.897	١٤,٠٣٦-	*٠,٠٠٠
		الفئة العليا	98.857	8.1409		

أظهرت النتائج أن هناك فروق معنوية بين المجموعتين العليا والدنيا بمستوى معنوية (٠,٠٥) على إبعاده المشار إليها بالجدول السابق مما يشير الى صدق الاداة بالنسبة لمحور الثقة التنظيمية بجميع فقراته، بالنسبة لمحور الرضا الوظيفي، يتم من خلال الجدول ٤:

جدول ٤ : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" للفروق بين متوسطات الفئة العليا والدنيا لمحور الثقة التنظيمية.

م	المجال	الفئة	متوسط حسابي	انحراف معياري	قيمة ت	قيمة احتمالية
١	الرضا عن بيئة العمل والقرارات التنظيمية	الفئة الدنيا	22.002	7.092	١٣,١١٢-	*٠,٠٠٠
		الفئة العليا	44.092	2.224		
٢	الرضا عن قيادة المدرسة	الفئة الدنيا	35.780	6.091	١٦,٧٧٢-	*٠,٠١٢
		الفئة العليا	43.093	3.721		
٣	الرضا عن المشرف التربوي	الفئة الدنيا	25.432	9.332	١٢,٠٩٨-	*٠,٠٣٠
		الفئة العليا	46.401	2.071		
٤	الرضا عن الزملاء	الفئة الدنيا	34.000	8.298	١٠,١٧٦-	*٠,٠٠٢
		الفئة العليا	46.142	4.331		
	محور الرضا الوظيفي	الفئة الدنيا	69.873	18.001	١٥,٠٩٢-	*٠,٠٠٦
		الفئة العليا	98.091	9.022		

وأظهرت النتائج أن هناك فروق معنوية بين المجموعتين العليا والدنيا بمستوى معنوية (٠,٠٥) على ابعاده المشار إليها بالجدول السابق مما يشير الى صدق الاداة بالنسبة لمحور الرضا الوظيفي بجميع فقراته.

ثبات أداة الدراسة

جرى استخراج معامل الثبات، طبقاً لمعادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) للاتساق الداخلي للأداة ككل ، ولكل محور من محاور أداة الدراسة، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي

جدول (٥): معاملات ألفا كرونباخ لكل مجال من مجالات الاستبانة، وكذلك للاستبانة ككل.

م	المجال	معامل الثبات
١	الثقة بالمشرفين التربويين	٠,٨٠
٢	الثقة بالزملاء	٠,٨٥
٣	الثقة بقيادة المدرسة	٠,٨٤
٤	الثقة ببيئة العمل والقرارات التنظيمية	٠,٨٧
محور الثقة التنظيمية ككل		٠,٨٨
١	الرضا عن بيئة العمل والقرارات التنظيمية	٠,٨٨
٢	الرضا عن قيادة المدرسة	٠,٨٤
٣	الرضا عن المشرف التربوي	٠,٨٥
٤	الرضا عن الزملاء	٠,٨٤
محور الرضا الوظيفي		٠,٨٩

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات التي تراوحت بين (٠,٨٧-٠,٨٠) ومعامل الثبات الكلي (٠,٨٨) لمحور الثقة التنظيمية و(٠,٨٩) لمحور الرضا الوظيفي وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحث إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار صحة فرضياتها تم استخدام أساليب الإحصاء الوصفي والتحليلي، وذلك باستخدام الرزمة الإحصائية (Spss.20)، لحساب مقاييس الإحصاء الوصفي (Descriptive statistic Measures) لوصف خصائص عينة الدراسة بالنسب المئوية، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعامل ارتباط ألفا كرونباخ، واختبار (ت) T- Test لعينتين مستقلتين، ومعامل ارتباط بيرسون بين الثقة التنظيمية والرضا الوظيفي، وتحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA).

تحليل النتائج وتفسيرها

نتائج السؤال الأول

نص السؤال: ما مستوى الثقة التنظيمية في المدارس الابتدائية بمدينة تبوك من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية الموزونة والانحرافات المعيارية للمحور الأول من الاستبانة والذي يقيس الثقة التنظيمية في المدارس الابتدائية بمدينة تبوك بالأبعاد التالية (الثقة بالمشرفين التربويين، الثقة بالزملاء، الثقة بقيادة المدرسة، الثقة ببيئة العمل والقرارات التنظيمية) من وجهة نظر عينة الدراسة. ويبين جدول (٦) ترتيب الأبعاد لإجابة السؤال وقد تم ترتيبها تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية الموزونة.

جدول (٦): المتوسطات لحسابية والانحرافات المعيارية للثقة التنظيمية في المدارس الابتدائية بمدينة تبوك من وجهة نظر عينة الدراسة

الفرق	البعد	متوسط حسابي	انحراف معياري	التقدير	الرتبة
١١ - ٧	الثقة بالزملاء	٣,٧٨	٠,٧٨	عالية	١
٢٨ - ٢١	الثقة ببيئة العمل والقرارات التنظيمية	٣,٦٥	١,٠٧	عالية	٢
٢٠ - ١٢	الثقة بقيادة المدرسة	٣,٦٤	٠,٩٤	عالية	٣
٦ - ١	الثقة بالمشرفين التربويين	٣,٥٣	٠,٧٧	عالية	٤
٢٨ - ١	الثقة التنظيمية في المدارس الابتدائية بمدينة تبوك	٣,٦٤	٠,٧٥	عالية	

يتضح من جدول (٦) أن مستوى الثقة التنظيمية في المدارس الابتدائية بمدينة تبوك من وجهة نظر عينة الدراسة جاء بدرجة عالية حيث بلغ المتوسط العام (٣,٦٤) وانحراف معياري (٠,٧٥) وهي قيمة أقل من الواحد الصحيح مما يعني تجانس أفراد عينة الدراسة في تقديرهم لمستوى الثقة التنظيمية في المدارس الابتدائية بمدينة تبوك.

وفيما يتعلق بترتيب أبعاد الثقة التنظيمية في المدارس الابتدائية بمدينة تبوك من وجهه نظر عينة الدراسة فقد جاء بعد " الثقة بالزملاء" بالمرتبة الأولى حيث بلغ متوسطة (٣,٧٨)

بانحراف معياري (٠,٧٨) بمستوى عالية ثم تبعه بعد " الثقة ببيئة العمل والقرارات التنظيمية" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (٣,٦٥) بانحراف معياري (١,٠٧) بدرجة عالية، ثم تبعه بالمرتبة الثالثة بعد " الثقة بقيادة المدرسة" بمتوسط حسابي (٣,٦٤) بانحراف معياري (٠,٩٤) بدرجة عالية ثم تبعه بالمرتبة الرابعة والأخيرة بعد " الثقة بالمشرفين التربويين" بمتوسط حسابي (٣,٥٣) بانحراف معياري (٠,٧٧) بدرجة عالية.

ويعزى ذلك الى أن بعد الثقة بالزملاء في المدارس من أحد المؤثرات المحفزة لبلورة الثقة من خلال سيادة التفاعل والحوار بين الأفراد ، ووجود التعاون والانسجام بينهم وبين الإدارة، وإتاحة الفرصة للنمو والتطور وتحقيق الطموحات الفردية، وتسهيل طرق وأساليب العمل، بما يكفل الاستفادة من الطاقات والقدرات الكامنة لدى الأفراد والعاملين بالمدرسة من أجل تحقيق مصلحة المدرسة والفرد معًا، فرغبة المعلم في الحصول على قدر من السلطات والمهام، التي تمكنه من ممارسة دوره في العمل، بحيث يشعر معها أن الإدارة تثق بقدراته، ورغبته في الحصول على قدر من التشجيع والثناء والتقدير على مجهوداته في العمل، ويأتي ذلك عن طريق المعرفة والثقافة العالية لدى المديرين، وبناء عليه فإن توافر هذه العناصر مدعاة لزيادة ثقة المعلم بتنظيمه، كما تدل هذه النتيجة على أن المديرين يحرصون على احترام المعلمين لهم، ويراعون الفروق الفردية بين المعلمين، ويعملون على حل مشكلات المعلمين، بالإضافة إلى العمل على زيادة انتماء المعلمين لمهنتهم عن طريق إبراز أهميتها، لمنحهم ثقة بأهمية الأعمال التي يقومون بها. وأن يكون المديرين موضع محاكاة وإعجاب من قبل المعلمين . ويعملون على تشجيع الأفكار الإبداعية للمعلمين، وجاءت نتيجة هذه الدراسة متفقة مع دراسة نوح (٢٠١٤)، ودراسة (Demir:2015) التي بينت نتائجها ان مستوى الثقة التنظيمية جاء بدرجة عالية واختلفت مع نتائج دراسة قموة (٢٠٠٨) من حيث أن مستوى الثقة التنظيمية جاء بدرجة متوسطة.

نتائج السؤال الثاني

نص السؤال: ما مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الابتدائية بمدينة تبوك؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية الموزونة والانحرافات المعيارية للمحور الثاني من الاستبانة والذي يقيس مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الابتدائية بمدينة تبوك بالأبعاد التالية (الرضا عن بيئة العمل والقرارات التنظيمية، الرضا عن قيادة المدرسة، الرضا عن المشرف التربوي، الرضا عن الزملاء) من وجهة عينة الدراسة. ويبين جدول (٧) ترتيب الأبعاد لإجابة السؤال وقد تم ترتيبها تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية الموزونة.

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الابتدائية بمدينة تبوك من وجهة عينة الدراسة .

الفقرات	البعد	متوسط حسابي	انحراف معياري	مستوى الرضا	الترتبة
٥٦- ٥٢	الرضا عن الزملاء	٤,١٠	٠,٩٢	عالي	١
٤٣-٣٧	الرضا عن قيادة المدرسة	٣,٧٧	٠,٩٥	عالي	٢
٣٦-٢٩	الرضا عن بيئة العمل والقرارات التنظيمية	٣,٧٢	٠,٨١	عالي	٣
٥١-٤٤	الرضا عن المشرف التربوي	٣,٥٠	٠,٨٥	عالي	٤
٥٦-٢٩	مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الابتدائية بمدينة تبوك	٣,٧٤	٠,٧٢	عالي	

يتضح من جدول (٧) أن مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الابتدائية بمدينة تبوك من وجهة نظر عينة الدراسة جاء بدرجة عالية حيث بلغ المتوسط العام (٣,٧٤) وبانحراف معياري (٠,٧٢) وهي قيمة أقل من الواحد الصحيح مما يعني تجانس أفراد عينة الدراسة في تقديرهم لمستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الابتدائية بمدينة تبوك. وفيما يتعلق بترتيب أبعاد مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الابتدائية بمدينة تبوك من وجهة نظر عينة الدراسة فقد جاء بعد " الرضا عن الزملاء" بالمرتبة الأولى حيث بلغ

متوسطة (٤,١٠) بانحراف معياري (٠,٩٢) بمستوى رضا عالي ثم تبعه بعد " الرضا عن قيادة المدرسة" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (٣,٩٧) بانحراف معياري (٠,٩٥) بدرجة كبيرة، ثم تبعه بالمرتبة الثالثة بعد " الرضا عن بيئة العمل والقرارات التنظيمية" بمتوسط حسابي (٣,٧٢) بانحراف معياري (٠,٨١) بدرجة كبيرة ثم تبعه بالمرتبة الرابعة والأخيرة بعد " الرضا عن المشرف التربوي" بمتوسط حسابي (٣,٥٠) بانحراف معياري (٠,٨٥) بدرجة رضا كبيرة. تؤكد النتائج الواردة في الجدول أعلاه بوجود رضا مرتفع على المستوى العام وهذا يدل على وجود قيادات تربوية مختارة بعناية ويمكن تحسين الرضا الوظيفي للمعلمين من خلال اهتمام القائد التربوي بالأعمال الفنية وأن يعمل بصفة مستمرة لتحسين مستوى المعلمين عن طريق توفير أنواع الخبرات التي تساعد على النمو وإشراكهم في مواقف يستغلون فيها قدراتهم. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الثبتي والعنزي (٢٠١٤)، ودراسة الطعاني و الكساسبة (٢٠٠٥)، التي بينت نتائجها ان درجة الرضا الوظيفي جاءت بدرجة عالية.

نتائج السؤال الثالث

نص السؤال: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى الثقة التنظيمية و الرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الابتدائية في مدينة تبوك؟

يمكننا التعرف على طبيعة العلاقة بين مستوى الثقة التنظيمية و الرضا الوظيفي من خلال معامل ارتباط بيرسون (Person correlation coefficient) ويتضح ذلك من خلال الجدول رقم (٨) الذي يبين مصفوفة الارتباطات بين مستوى الثقة التنظيمية و الرضا الوظيفي.

جدول (٨): معاملات ارتباط بيرسون بين مستوى الثقة التنظيمية و الرضا الوظيفي

الرضا الوظيفي عن					مستوى الثقة التنظيمية
الرضا الوظيفي ككل	الزملاء	المشرف التربوي	قيادة المدرسة	بيئة العمل والقرارات التنظيمية	
0.533**	0.298**	0.699**	0.359**	0.354**	الثقة بالمشرفين التربويين
0.665**	0.564**	0.489**	0.542**	0.608**	الثقة بالزملاء
0.814**	0.475**	0.563**	0.869**	0.724**	الثقة بقيادة المدرسة
0.691**	0.429**	0.467**	0.659**	0.691**	الثقة ببيئة العمل والقرارات التنظيمية
0.857**	0.547**	0.658**	0.806**	0.774**	الثقة التنظيمية ككل

**دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١)

يتبين من الجدول (٨) وجود علاقة ارتباط موجبة بين مستوى الثقة التنظيمية جميعها والرضا الوظيفي ككل وكانت العلاقة على النحو التالي:

- العلاقة بين بعد "الثقة بقيادة المدرسة" والرضا الوظيفي ككل في المرتبة الأولى وبمعامل ارتباط (٠,٨١٤) وهي علاقة إيجابية قوية بمعنى كلما كان مستوى الثقة بقيادة المدرسة عالي كان مستوى الرضا الوظيفي ككل عالي.
- العلاقة بين بعد "الثقة ببيئة العمل والقرارات التنظيمية" والرضا الوظيفي ككل في المرتبة الثانية وبمعامل ارتباط (٠,٦٩١) وهي علاقة إيجابية قوية بمعنى كلما كان مستوى الثقة ببيئة العمل والقرارات التنظيمية عالي كان مستوى الرضا الوظيفي ككل عالي.
- العلاقة بين بعد "الثقة بالزملاء" والرضا الوظيفي ككل في المرتبة الثالثة وبمعامل ارتباط (٠,٦٦٥) وهي علاقة إيجابية قوية بمعنى كلما كان مستوى الثقة بالزملاء عالي كان مستوى الرضا الوظيفي ككل عالي.
- العلاقة بين بعد "الثقة بالمشرفين التربويين" والرضا الوظيفي ككل في المرتبة الرابعة وبمعامل ارتباط (٠,٥٣٣) وهي علاقة إيجابية قوية بمعنى كلما كان مستوى الثقة بالمشرفين التربويين عالي كان مستوى الرضا الوظيفي ككل عالي.

وبين الجدول (١٦) أيضا العلاقة بين أبعاد الرضا الوظيفي منفصلة مع كل بعد من أبعاد الثقة التنظيمية، حيث كانت ذات اتجاه ارتباط إيجابي كما تدل قيم معامل الارتباط وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

نتائج السؤال الرابع

نص السؤال: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي المدارس الابتدائية بمدينة تبوك في مستويات الثقة التنظيمية تعزى لمتغير المؤهل العلمي عند مستوى المعنوية (٠,٠٥)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة كل بعد من أبعاد الثقة التنظيمية والدرجة الكلية من عينة الدراسة وفقا للمؤهل العلمي وقد تم الكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات اختبار "ت" للمقارنة بين متوسطين مستقلين (Independent sample Ttest) كما تتبين النتائج في الجدول (٩).

جدول(٩): نتائج اختبار(ت) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستويات الثقة التنظيمية في المدارس الابتدائية بمدينة تبوك وفقا لمتغير المؤهل العلمي

الأبعاد	المتغير	متوسط حسابي	انحراف معياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	قيمة احتمالية
الثقة بالمشرفين التربويين	بكالوريوس	٣,٥٥	٠,٧٦	٣٧٣	١,٠٨٩	٠,٢٧٧
	دراسات عليا	٣,٤٦	٠,٧٩			
الثقة بالزملاء	بكالوريوس	٣,٨٤	٠,٧٨	٣٧٣	٢,٢٠٠	*٠,٠٢٨
	دراسات عليا	٣,٦٤	٠,٧٧			
الثقة بقيادة المدرسة	بكالوريوس	٣,٧١	٠,٩٤	٣٧٣	٢,١٤٨	*٠,٠٣٢
	دراسات عليا	٣,٤٨	٠,٩١			
الثقة ببيئة العمل والقرارات التنظيمية	بكالوريوس	٣,٦٨	٠,٩٥	٣٧٣	٠,٩٢٥	٠,٣٥٥
	دراسات عليا	٣,٥٦	١,٣٤			
الثقة التنظيمية ككل	بكالوريوس	٣,٦٨	٠,٧٢	٣٧٣	١,٩٣٠	٠,٠٥٤
	دراسات عليا	٣,٥٢	٠,٨٢			

*دال إحصائيا عند (٠,٠٥)

تشير البيانات الواردة في الجدول رقم (٩) إلى ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية (٠,٠٥) في ابعاد (الثقة بالزملاء، الثقة بقيادة المدرسة) وفقا لمتغير المؤهل العلمي لصالح الحاصلين على مؤهل البكالوريوس. ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن المؤهل الأعلى يعطي دعما معنويا للمعلمين، كما أنه يجعل المعلم أكثر تقديرا لواقع الأمور لكونه أكثر اطلاعا فجاءت متوسطات تقديرات ذوي المؤهل الأعلى اقل من متوسطات تقديرات ذوي المؤهل البكالوريوس.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية (٠,٠٥) في ابعاد (الثقة بالمشرفين التربويين، الثقة ببيئة العمل والقرارات التنظيمية) وفقا لمتغير المؤهل العلمي. مما يشير إلى إن عينة الدراسة على الرغم من اختلافهم في المؤهل العلمي إلا أنهم يتفوقون جميعا على مستويات (الثقة بالمشرفين التربويين، الثقة ببيئة العمل والقرارات التنظيمية) في المدارس الابتدائية بمدينة تبوك وبنفس المستوى. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة بأن هناك تصورا مشتركا بين جميع المعلمين على مختلف مؤهلاتهم فيما يتعلق بالثقة بالمشرفين التربويين والثقة ببيئة العمل والقرارات التنظيمية وربما يعود ذلك إلى النظرة الموحدة لمفاهيم الثقة التنظيمية عند المعلمين التي تكونت لديهم من خلال عملية التنشئة الاجتماعية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية (٠,٠٥) في ابعاد (الثقة بالمشرفين التربويين، الثقة ببيئة العمل والقرارات التنظيمية) وفقا لمتغير المؤهل العلمي. مما يشير إلى أن عينة الدراسة على الرغم من اختلافهم في المؤهل العلمي إلا أنهم يتفوقون جميعا على مستويات الثقة التنظيمية في المدارس الابتدائية بمدينة تبوك وبنفس المستوى. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة بأن هناك تصورا مشتركا بين جميع المعلمين على مختلف مؤهلاتهم فيما يتعلق بمستويات الثقة التنظيمية في المدارس الابتدائية بمدينة تبوك وربما يعود ذلك إلى النظرة الموحدة لمفاهيم الثقة التنظيمية عند المعلمين التي تكونت لديهم من خلال تشابه ظروف العمل.

نتائج السؤال الخامس

نص السؤال: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي المدارس الابتدائية بمدينة تبوك في مستويات الثقة التنظيمية تعزى لمتغير الخبرة التدريسية عند مستوى المعنوية (٠,٠٥)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للتعرف على الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الخبرة في مستويات الثقة التنظيمية في المدارس الابتدائية بمدينة تبوك، وذلك على النحو التالي:
جدول رقم (١٠): نتائج تحليل التباين الأحادي للتعرف على الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الخبرة في مستويات الثقة التنظيمية في المدارس الابتدائية بمدينة تبوك

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	قيمة احتمالية
الثقة بالمشرفين التربويين	بين المجموعات	٢,١٩٨	٢	١,٠٩٩	١,٨٧٢	٠,١٥٥
	داخل المجموعات	٢١٨,٤٢٤	٣٧٢	٠,٥٨٧		
	الكلي	٢٢٠,٦٢٣	٣٧٤			
الثقة بالزملاء	بين المجموعات	٢,٢٩٤	٢	١,١٤٧	١,٨٧٥	٠,١٥٥
	داخل المجموعات	٢٢٧,٥٣٠	٣٧٢	٠,٦١٢		
	الكلي	٢٢٩,٨٢٤	٣٧٤			
الثقة بقيادة المدرسة	بين المجموعات	٢,٠٣٦	٢	١,٠١٨	١,١٥٤	٠,٣١٦
	داخل المجموعات	٣٢٨,١٣٤	٣٧٢	٠,٨٨٢		
	الكلي	٣٣٠,١٧٠	٣٧٤			
الثقة ببيئة العمل والقرارات التنظيمية	بين المجموعات	٢,٥٨٨	٢	١,٢٩٤	١,١٣١	٠,٣٢٤
	داخل المجموعات	٤٢٣,٢٦٩	٣٧٠	١,١٤٤		
	الكلي	٤٢٥,٨٥٨	٣٧٢			
الثقة التنظيمية ككل	بين المجموعات	٠,٨٩٤	٢	٠,٤٤٧	٠,٩٧٩	٠,٤٥١
	داخل المجموعات	٢٠٨,٤٩٢	٣٧٢	٠,٥٦٠		
	الكلي	٢٠٩,٣٨٦	٣٧٤			

تشير البيانات الواردة في الجدول رقم (١٠) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية (٠,٠٥) في مستويات الثقة التنظيمية في المدارس الابتدائية بمدينة تبوك من وجهة نظر المعلم يعزى لمتغير سنوات الخبرة. مما يشير إلى أن المعلمين على الرغم من تفاوتهم في الخبرة إلا أنهم يتفقون جميعاً على مستويات الثقة التنظيمية في المدارس الابتدائية بمدينة تبوك وبنفس المستوى. وتفسر هذه النتيجة بأن هناك تصوراً مشتركاً بين جميع المعلمين على مختلف خبراتهم فيما يتعلق بمستويات الثقة التنظيمية في المدارس الابتدائية بمدينة تبوك وقد يعود الاتفاق إلى تشابه المنظمات الحكومية بالمملكة العربية السعودية من ناحية تأثير العوامل الخارجية المحيطة بمجتمع الدراسة، سواء كانت العوامل الدينية، أو الاجتماعية، أو الاقتصادية، أو التعليمية أو الثقافية، أو التعليمية، على هذه المنظمات التي تعمل في بيئة واحدة وعلى العاملين بهذه المنظمات. وقد تعزى النتيجة إلى أن المعلمين بمختلف خبراتهم يخضعون للتعليمات والظروف التعليمية والبيئية نفسها لذلك لم تتأثر تقديرات المعلمين لمستوى الثقة التنظيمية بمتغير عدد سنوات الخبرة.

نتائج السؤال السادس

نص السؤال: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي المدارس الابتدائية بمدينة تبوك في مستويات الرضا الوظيفي تعزى لمتغير المؤهل العلمي، عند مستوى المعنوية (٠,٠٥)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة كل بعد من أبعاد الرضا الوظيفي والدرجة الكلية من عينة الدراسة وفقاً للمؤهل العلمي وقد تم الكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات اختبار "ت" للمقارنة بين متوسطين مستقلين (Independent sample Ttest) كما تبيين النتائج في الجدول (١١) .

جدول (١١): نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستويات الرضا الوظيفي في المدارس الابتدائية بمدينة تبوك وفقا لمتغير المؤهل العلمي

الابعاد	المتغير	متوسط حسابي	انحراف معياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	قيمة احتمالية
الرضا عن بيئة العمل والقرارات التنظيمية	بكالوريوس	٣,٨٠	٠,٨٢	٣٧٣	٣,١٥٨	٠,٠٠٢ *
	دراسات عليا	٣,٥١	٠,٧٥			
الرضا عن قيادة المدرسة	بكالوريوس	٣,٨٤	٠,٩٥	٣٧٣	٢,٥٢٦	٠,٠١٢ *
	دراسات عليا	٣,٥٧	٠,٩٢			
الرضا عن المشرف التربوي	بكالوريوس	٣,٥٥	٠,٨٤	٣٧٣	١,٥٩١	٠,١١٢ *
	دراسات عليا	٣,٣٩	٠,٨٥			
الرضا عن الزملاء	بكالوريوس	٤,١٥	٠,٨٥	٣٧٣	١,٦٠٥	٠,١٠٩ *
	دراسات عليا	٣,٩٨	١,٠٧			
الرضا الوظيفي ككل	بكالوريوس	٣,٨٠	٠,٧١	٣٧٣	٢,٧٤٣	٠,٠٠٦ *
	دراسات عليا	٣,٥٧	٠,٧٣			

*دال إحصائية عند (٠,٠٥)

تشير البيانات الواردة في الجدول رقم (١٩) إلى ما يلي :

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية (٠,٠٥) في ابعاد (الرضا عن بيئة العمل والقرارات التنظيمية، الرضا عن قيادة المدرسة، الرضا الوظيفي ككل) وفقا لمتغير المؤهل العلمي ولصالح مؤهل البكالوريوس ويمكن ان يعود ذلك ان المعلمين من حملة المؤهل البكالوريوس يشعرون بالرضا عن بيئة العمل اكثر من المعلمين الحاصلين على الدراسات العليا وربما يعود ذلك إلى وجود طموح لدى المعلمين من ذوي المؤهل الأعلى للحصول على ترقيات والوصول إلى مناصب عليا لتحقيق وضع اقتصادي أفضل يتناسب مع مؤهلهم العلمي. وفي حالة عدم حصولهم عليها تبدأ عندهم حالة عدم الرضا عن بيئة العمل والرضا الوظيفي بشكل عام.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى د المعنوية (٠,٠٥) في ابعاد (الرضا عن المشرف التربوي الرضا عن الزملاء) وفقا لمتغير المؤهل العلمي مما يشير إلى إن

عينة الدراسة على الرغم من اختلافهم في المؤهل العلمي إلا إنهم يتفقون جميعا على مستويات (الرضا عن المشرف التربوي الرضا عن الزملاء) في المدارس الابتدائية بمدينة تبوك وبنفس المستوى، وتفسر هذه النتيجة بأن ذلك يعزى إلى عدم وجود أي اختلافات في طبيعة عمل المعلمين حسب مؤهلاتهم، واستخدام مبدأ المساواة في عدد الأنصبه والترقيات. وكذلك تعامل المشرفين مع المعلمين على اساس الكفاءة في التدريس وليس على اساس مؤهلاتهم وهذا يؤدي في المحصلة لرضا المعلمين على اختلاف مؤهلاتهم عن المشرف التربوي وكذلك العلاقة التي تسود بين المعلمين المبنية على الاحترام والتقدير بغض النظر عن المؤهل تؤدي لرضا المعلمين على اختلاف مؤهلاتهم عن زملائهم .

نتائج السؤال السابع

نص السؤال: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي المدارس الابتدائية بمدينة تبوك في مستويات الرضا الوظيفي تعزى لمتغير الخبرة التدريسية عند مستوى المعنوية (٠,٠٥)؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للتعرف على الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير الخبرة في مستويات الرضا الوظيفي المدارس الابتدائية بمدينة تبوك، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (١٢): نتائج تحليل التباين الأحادي للتعرف على الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير الخبرة في مستويات الرضا الوظيفي المدارس الابتدائية بمدينة تبوك

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	قيمة احتمالية
الرضا عن بيئة العمل والقرارات التنظيمية	بين المجموعات	٠,١٨٢	٢	٠,٠٩١	٠,١٣٧	٠,٨٧٢
	داخل المجموعات	٢٤٧,٠٢٤	٣٧٢	٠,٦٦٤		
	الكل	٢٤٧,٢٠٦	٣٧٤			
الرضا عن قيادة المدرسة	بين المجموعات	٢,٨٨٠	٢	١,٤٤٠	١,٦٠٦	٠,٢٠٢
	داخل المجموعات	٣٣٣,٥٣٦	٣٧٢	٠,٨٩٧		
	الكل	٣٣٦,٤١٦	٣٧٤			
الرضا عن المشرف التربوي	بين المجموعات	٤,٣٩٥	٢	٢,١٩٨	٣,١١١	٠,٠٤٦
	داخل المجموعات	٢٦٢,٧٨٦	٣٧٢	٠,٧٠٦		
	الكل	٢٦٧,١٨١	٣٧٤			
الرضا عن الزملاء	بين المجموعات	١,٣٩٦	٢	٠,٦٩٨	٠,٨٢٠	٠,٤٤١
	داخل المجموعات	٣١٦,٧٥٢	٣٧٢	٠,٨٥١		
	الكل	٣١٨,١٤٨	٣٧٤			
الرضا الوظيفي ككل	بين المجموعات	١,٠٨١	٢	٠,٥٤٠	١,٠٣٣	٠,٣٥٧
	داخل المجموعات	١٩٤,٥٧١	٣٧٢	٠,٥٢٣		
	الكل	١٩٥,٦٥١	٣٧٤			

تشير البيانات الواردة في الجدول رقم (١٢) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠٥) في مستويات الرضا الوظيفي المدارس الابتدائية بمدينة تبوك من وجهة نظر المعلم يعزى لمتغير سنوات الخبرة، مما يشير إلى أن المعلمين على الرغم من تفاوتهم في الخبرة إلا إنهم يتفقون جميعا على مستويات الرضا الوظيفي المدارس الابتدائية بمدينة تبوك وبنفس المستوى، ويعزى ذلك إلى أن نمط القيادة يراعي خبرات المعلمين من حيث تفويض الصلاحيات لذوي الخبرة الأطول، والتعامل مع المعلمين حسب الفروق الفردية

وخبرتهم وقدراتهم من خلال حسن التعامل معهم، واستخدام الأساليب الديمقراطية معهم وبالتالي هناك رضا من المعلمين.

توصيات الدراسة

١. توفير دورات لتعزيز القيم السلوكية والأخلاقية داخل المدرسة لتقوية الثقة لدى المعلمين بما يحقق الرضا الوظيفي.
٢. توفير مناخ تنظيمي مادي ومعنوي مناسب للمعلمين لأداء أعمالهم المدرسية من خلال تحسين نظام البيئة المدرسية والانضباط المدرسي، وإقامة علاقات متوازنة مع المجتمع المدرسي للمساهمة في عمليات حفظ النظام من خلال التعاون والمشاركة في القرارات المدرسية، وذلك من أجل تحسين الرضا الوظيفي للمعلمين وزيادة دافعيتهم نحو العمل .

مقترحات الدراسة

١. إجراء دراسات مستقبلية في مجال الثقة التنظيمية وعلاقتها بالنشاطات الأخرى كالقيادة، واتخاذ القرار، وأداء العاملين، ودوافع الإنجاز.
٢. إجراء دراسات مستقبلية في أثر الخصائص الشخصية على الثقة التنظيمية في الميدان التربوي.

قائمة المصادر

- القرآن الكريم .
- صحيح البخاري.
- صحيح مسلم .

قائمة المراجع

- برجراجة، مريم (٢٠١٥). أثر الثقافة التنظيمية على الرضا الوظيفي دراسة حالة - مديرية التربية لولاية بسكرة. رسالة ماجستير. جامعة محمد خضير. بسكرة.
- البار، أماني عيسى (٢٠١٢). مستوى العدالة التنظيمية التي يمارسها مديرو المدارس الثانوية العامة في محافظة عمان وعلاقته بمستوى الثقة التنظيمية في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير. جامعة الشرق الأوسط.
- الثبتي، محمد عبدالله؛ والعنزي، خالد عويد (٢٠١٤). عوامل الرضا الوظيفي لدى معلمي محافظة القريات من وجهة نظرهم دراسة إدارة التربية والتعليم بمحافظة القريات. المجلة الدولية التربوية المتخصصة. م٣. ٦٤. ص ٩٩-١١٨.
- زهية، عزيزون (٢٠٠٧). التحفيز وأثره على الرضا الوظيفي للمورد البشري في المؤسسة الاقتصادية (دراسة حالة - وحدة نوميديا بقسنطينة). رسالة ماجستير. جامعة ٢٠ أوت ١٩٥٥ سكيكدة. الجزائر.
- الطعاني، حسن؛ والكاسبية، عبد الوهاب (٢٠٠٥). الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية و الخاصة في محافظة العاصمة و العوامل المؤثرة فيه (دراسة مقارنة). المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ١ (٢)، ص ١٨٩-٢٠٠.
- فارس، محمد جودت (٢٠١٤). العلاقة بين الثقة التنظيمية والالتزام التنظيمي دراسة ميدانية على جامعة الأزهر بغزة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الاقتصادية والإدارية. م ٢٢. ٢٤. ص ١٥٦-١٩٥.
- فلمبان، ايناس فؤاد (٢٠٠٩). الرضا الوظيفي وعلاقته بالالتزام التنظيمي لدى المشرفين التربويين والمشرفات التربويات بإدارة التربية والتعليم بمدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير. جامعة أم القرى بمكة.
- قموة، سحر عيسى (٢٠١٠). الثقة التنظيمية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية العامة في الأردن وعلاقتها بالروح المعنوية والأداء الوظيفي لدى معلميه. عمان. دار اليراع للنشر والتوزيع.
- نوح، هوازن محمد (٢٠١٤). الثقة التنظيمية لدى مديرات المدارس الثانوية وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية للمعلمات بمدينة مكة المكرمة. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة أم القرى، مكة المكرمة: السعودية.

هاشم، عادل عبدالرزاق (٢٠١٠). القيادة وعلاقتها بالرضا الوظيفي. عمان. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

Demir, K. (2015). The Effect of Organizational Trust on the Culture of Teacher Leadership in Primary Schools. *Educational Sciences: Theory and Practice*. 15(3). 621-634.

Dirks, K. T ; Skarlicki, D. P.(2004).**Trust in leaders: Existing research and emerging issues**. In R. M. Kramer & K. S. Cook (Eds.), *Trust and distrust in organizations: Dilemmas and approaches*: 21-40. New York: Russell Sage Foundation.

Yang, J. (2005). **The role of trust in organizations: do foci and bases matter? Unpublished dissertation of doctor of business administration** , Faculty of the LouisianaStateUniversity.



كلية التربية
المجلة التربوية

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

الإبداع الإداري لدى العاملين في المجال التربوي بالمرحلة المتوسطة في محافظة الجيزة بدولة الكويت

اعداد

د/ محمد حمود خويجي السعدي

دكتوراه الفلسفة في التربية تخصص إدارة تربوية

DOI: 10.21608/edusohag.2018.4620

المجلة التربوية - العدد الحادي والخمسون - يناير ٢٠١٨م

Print:(ISSN 1687-2649)

Online:(ISSN 2536-9091)

الملخص باللغة العربية :

يسهم الإبداع الإداري في تطوير العملية التعليمية والتربوية في المؤسسات التعليمية، وتتعدد وتتعدّد أدوار ومتطلبات العاملين في المجال التربوي في ظل التغيير المتسارع ومتطلبات المنافسة العالمية، وهذا يتطلب من العاملين في المجال التربوي الاستجابة لهذه المتغيرات بأسلوب إبداعي يضمن بقاء المؤسسة واستمرارها وزيادة إنتاجيتها.

وتتحدد مشكلة الدراسة في السؤال التالي: "ما أثر بيئة العمل المدرسي في تحقيق الإبداع الإداري لدى العاملين في الحقل التربوي بمدارس التعليم المتوسط بمنطقة الجھراء بدولة الكويت؟"

وتهدف الدراسة إلى التعرف على واقع الإبداع الإداري لدى العاملين في الحقل التربوي (مدير مدرسة- مشرف فني تربوي- معلم) بمدارس التعليم المتوسط بمنطقة الجھراء بدولة الكويت.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والاستعانة باستبيان يدور حول الإبداع الإداري لدى العاملين في المجال التربوي.

تمثلت حدود الدراسة الحالية في:

- ١- حدود بشرية: تقتصر الدراسة الحالية على عينة عشوائية وبلغ عددهم (٦٥) فرداً.
- ٢- حدود مكانية: تم التطبيق الميداني في إدارة التعليم المتوسط التابعة لإدارة منطقة الجھراء التعليمية.
- ٣- حدود زمنية: تم التطبيق الميداني خلال الفصل الدراسي الثاني من العام ٢٠١٣-٢٠١٤م. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: ارتفاع مستوى الإبداع الإداري لأداء العاملين في الحقل التربوي وبمتوسط (٣,٩١)، وكان أعلى مجالاته الأصالة (٤,١٢)، وأدناها القدرة على التحليل (٣,٦٩).

The administrative innovation contributes to the development of the educational and educational process in the educational institutions. The roles and requirements of the workers in the field of education are multiplied and complicated in light of the rapid change and the requirements of the international respiratory system. This requires the educational staff to respond to these changes in a creative manner that ensures the survival of the institution and its continued productivity.

The problem of the study is determined in the following question: "What is the impact of the school work environment on achieving administrative innovation among the workers in the field of education in the schools of intermediate education in the Jahra region of Kuwait"?

The study aims to identify the reality of administrative creativity among the workers in the field of education (school director - supervisor of educational technician - teacher) schools of education in the middle Jahra State of Kuwait.

The study used the descriptive method, and the use of a questionnaire on the administrative creativity of the workers in the field of education.

The current study limits were:

- Human limits: The current study is limited to a random sample of 65 people.
- Spatial boundaries: Field application was implemented in the Department of Middle Education of the Jahra Educational District.
- Time limits: Field application was implemented during the second semester of 2013-2014.

The most important results of the study were: The high level of administrative innovation for the performance of workers in the field of education, with an average of (3.91), the highest areas of originality (4.12), and the lowest ability to analyze (3.69).

مقدمة :

يعد التغيير سمة الحياة، فالتغيرات تحدث في كل المجتمعات والعصور، ولكن ما يميز التغيير في العصر الحالي هو (سرعته) سرعة التغيير، وذلك بفعل التقدم التكنولوجي والمعرفي، وتقدم وسائل الإعلام والاتصال وتمثل هذه التغيرات تحدياً للمجتمع، لا يمكنه التغلب عليها إلا من خلال إعداد أفراد له للتعامل معها، ويرجع التغيير المتسارع في العالم الحديث إلى عدة عوامل منها: الانفتاح الواسع والتنافس الاقتصادي العالمي، وتحسن تدريب العاملين، وتوافر تكنولوجيا أفضل، وتأكيد هائل للجودة وإرضاء العملاء (عبد الله بويطانه، ١٩٨٨، ص ٩٣).

ولهذا تواجه المؤسسات التعليمية تحدياً يتمثل في حاجتها لرفع مستوى أدائها حتى يتسنى لها التأقلم مع متطلبات التغيير السريع (عبد الله بويطانه، ١٩٨٨، ص ٩٣). ويتطلب مواجهة التحديات الآنية والمستقبلية في المؤسسات التعليمية في ظل التغيير المستمر والمتسارع توافر إدارة مدرسية مبدعة. فالإدارة المدرسية المبدعة هي التي تكون لديها الرؤية الإستراتيجية المستقبلية والتفكير الابتكاري والإبداع الخلاق؛ لتتمكن من فهم واستيعاب التغيرات السريعة والمعقدة في عالم اليوم، والانتقال من حالة رد الفعل إلى حالة المبادرة والمبادرة والإنجاز والعمل بروح الفريق، ولن تحصل الإدارة على ذلك بالتمني والتسويق، بل عليها أن تسعى باستمرار لإحداث تغييرات مدروسة في الأهداف والعمليات والاستراتيجيات والممارسات وإيجاد وقائع تربوية جديدة، تطلق قوى الإبداع الخلاق، وتستنفذ جميع الطاقات في المدرسة والبيئة الخارجية لها، وتوجيه ذلك كله باتجاه تحسين تعلم الطلاب وجودة إنتاجية المدرسة (محمد جاد حسين، أشرف محمود أحمد، ٢٠٠٨، ص ٣).

مشكلة الدراسة :

ومع تطور الفكر الإداري والتربوي تغيرت وظيفة الإدارة المدرسية واتسع مجالها في الوقت الحاضر، حيث إنها لم تعد عملية روتينية تهدف لتسيير شؤون المدرسة سيراً روتينياً، بل أصبحت بالإضافة لذلك عملية إنسانية تهدف إلى تنظيم وتسهيل وتطوير نظام العمل بالمدرسة، وتوفير الظروف والإمكانات البشرية والمادية التي تساعد في تحقيق الأهداف

التربوية والاجتماعية وتطوير المناهج الدراسية وتنمية المعلمين مهنيًا (محمد جودة سليمان، ٢٠٠٤، ص ١٣).

وأشار تقرير اللجنة الوطنية لتطوير التعليم بالكويت إلى أن هناك الكثير من التحديات التي تعيشها الأنظمة التربوية في الدول النامية- والكويت من ضمن هذه الدول- حيث غياب الرؤية الإستراتيجية المستقبلية، وعدم مواكبة الجودة في التعليم (الجريدة، ٢٠٠٧، ص ٢٨).

فهناك تحديات تواجه التعليم بدولة الكويت حيث كانت محط اهتمام الحكومات الكويتية المتعاقبة، وكان أهمها جلسة الحكومة بتاريخ ٢٣-٣-٢٠١٣ التي ناقشت فيها تلك التحديات، ومن أبرز التحديات التي ناقشتها زيادة أعداد الطلبة وعدم مواكبة الجودة بالتعليم، فقد أتهم تقرير اللجنة الوطنية لتطوير التعليم الإدارات المدرسية والتعليمية بالتسيب والفساد وعدم الانضباط، وتخلى بعض قياداتها عن تحمل مسؤولياتهم، واهتزاز صورة المدرسة كمؤسسة تربوية، فضلا عن ضعف عملية صناع القرار وغياب الرؤية والإستراتيجية المستقبلية الطويلة الأجل في وزارة التربية (الجريدة، ٢٠٠٧، ص ٧).

كما أكدت دراسة أجرتها جريدة الكويتية (٢٠١٣، ص ٥) أوضحت أن (٤٤%) من التربويين غير راضيين عن مستوى التعليم بالكويت، و(٤٦%) غير راضين عن المناهج، وأن أبرز سلبيات التعليم أنه يعتمد على الحفظ والتلقين ويقتل الإبداع والطموح.

ولهذا جاءت هذه الدراسة للتعرف على الإبداع الإداري لدى العاملين في الحقل التربوي بمدارس التعليم المتوسط بمحافظة الجھراء بدولة الكويت، ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي:

"ما أثر بيئة العمل المدرسي في تحقيق الإبداع الإداري لدى العاملين في الحقل التربوي بمدارس التعليم المتوسط بمنطقة الجھراء بدولة الكويت؟"

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس عدة أسئلة فرعية وهي كالتالي:

- ما مستوى الإبداع الإداري لدى العاملين في الحقل التربوي بمدارس التعليم المتوسط بمنطقة الجھراء التعليمية بدولة الكويت ؟

- ما دور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع الإداري لدى العاملين في الحقل التربوي بمدارس التعليم المتوسط بمنطقة الجھراء التعليمية بدولة الكويت؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الإبداع الإداري لدى العاملين في الحقل التربوي بمدارس التعليم المتوسط بمنطقة الجهراء التعليمية بدولة الكويت ترجع لمتغيرات (الجنس - الخبرة)؟

أهداف الدراسة:

- تهدف الدراسة الحالية إلى إلقاء الضوء على ما يلي:
- التعرف على واقع الإبداع الإداري لدى العاملين في الحقل التربوي (مدير مدرسة- مشرف فني تربوي- معلم) بمدارس التعليم المتوسط بمنطقة الجهراء بدولة الكويت.
- التعرف على مدى توافر عناصر الإبداع لدى العاملين في الحقل التربوي بمدارس التعليم المتوسط بمنطقة الجهراء بدولة الكويت.
- الكشف عن العلاقة بين الإبداع الإداري وبعض المتغيرات (كالجنس - كالخبرة) لدى العاملين في الحقل التربوي بمدارس المرحلة المتوسطة بمنطقة الجهراء التعليمية.

أهمية الدراسة:

- تنبع أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:
- أنها تتطرق لأحد أهم عناصر العملية التعليمية وهو المعلم الذي يضطلع بدور خطير في تحسين وتطوير العملية التعليمية، وذلك في ظل التطور التقني في مجال الإدارة المدرسية، ووجود الوفرة المالية التي تتمتع بها دولة الكويت والتي تتيح له استخدامها في تحقيق إدارة مدرسية منطوية ومبدعة.
- أهمية موضوع الإبداع الإداري لدى المعلمين وحدثته ودوره في تحقيق أهداف المؤسسات التعليمية وتميزها في العمل.
- كما يأمل الباحث أن تفيد هذه الدراسة متخذي القرار والمسؤولين عن العملية التعليمية في تطوير الخطط والبرامج والأساليب وكذلك في شد انتباههم نحو الاهتمام أكثر بالمبدعين ورعايتهم.
- أضف إلى ذلك حاجة دولة الكويت إلى إدارة مدرسية مبدعة ومتميزة لتحقيق أهداف المؤسسة التعليمية، وزيادة كفاءتها في حدود الإمكانيات العالية المتاحة.

حدود الدراسة : خضعت الدراسة الحالية للحدود التالية:

أ- الحد الموضوعي: اقتصرَت الدراسة الحالية على التعرف على الإبداع الإداري لدى العاملين في الحقل التربوي بمدارس التعليم المتوسط بمنطقة الجهراء بدولة الكويت.

ب - حدود بشرية : إقتصرَت الدراسة الحالية على عينة عشوائية من القائمين على إدارة التعليم العام بمحافظة الجهراء بدولة الكويت (ذكور وإناث)، وبلغ عددهم (٦٥) فرداً من (٢٨٦) .

ج -حدود مكانية : طبقت ميدانياً على عينة من العاملين في الحقل التربوي في إدارة التعليم المتوسط التابعين لإدارة منطقة الجهراء التعليمية.

د -حدود زمنية: طبقت ميدانياً خلال الفصل الدراسي الثاني من العام ٢٠١٣-٢٠١٤م.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية علي استخدام المنهج الوصفي، لاعتباره المنهج المناسب لطبيعة هذه الدراسة، والذي يعتمد على جمع البيانات والمعلومات والأدبيات التربوية حول الظاهرة محل الدراسة ، وكذلك من خلال إعداد وتطبيق أدوات الدراسة والمسح لمجتمع الدراسة وتصنيف البيانات الناتجة عن هذا التطبيق والمسح، وتحليلها واستخراج النتائج وتفسيرها.

الإبداع الإداري:

هناك تعريفات عديدة للإبداع الإداري، منها:

عرفه عبد الرحمن أحمد هيجان (١٩٩٩، ص١١٨) بأنه العملية التي يترتب عليها ظهور فكرة أو ممارسة أو منتج أو خدمة جديدة يمكن تبنيها من قبل العاملين في المنظمة أو فرضها عليهم من قبل أصحاب القرار، بحيث يترتب عليها إحداث نوع من التغيير في بيئة أو عمليات أو مخرجات المنظمة.

بينما عرفه فاضل الصفار(٢٠٠٠، ص ٥٤) بأنه أفكار تتصف بأنها جديدة ومفيدة ومتصلة بحل أمثل لمشكلات معينة.

وتعرف الدراسة الحالية الإبداع الإداري إجرائياً بأنه درجة امتلاك للطلاقة والمرونة الذهنية الأصالة والحساسية تجاه المشكلات والقدرة على التحليل والقدرة على التنبؤ وقبول المخاطر، لاستخدام هذه المكونات في تحقيق أهداف المدرسة المتوسطة بفاعلية وكفاءة عالية وبطرق مختلفة، ويقاس إجرائياً من خلال استجابة العاملين في الحقل التربوي عينة الدراسة على الأداة التي تم إعدادها لهذا الغرض.

الدراسات السابقة :

- دراسة وفاء العساف (٢٠٠٤) :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى الإبداع الإداري لدى مديرات المدارس بمدينة الرياض والفروق في مستويات الإبداع بينهن، كما هدفت إلى التعرف على معوقات الإبداع لديهن، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٦٩٣) مديرة ومشرفة إدارية، وكانت أداة الدراسة الاستبانة، ومن النتائج التي توصلت لها: تبين في مستويات الإبداع لدى أفراد مجتمع الدراسة، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين إدراك مديرات المدارس لمعوقات الإبداع، وأن المديرات الأكبر سناً أكثر إدراكاً لمعوقات الإبداع الإداري.

- دراسة محمد جاد حسين وأشرف محمود أحمد (٢٠٠٨) :

هدفت الدراسة إلى معرفة واقع ممارسة الإبداع الإداري في بعض مدارس التعليم العام من وجهة نظر العاملين بمحافظة البحر الأحمر، ومعرفة معوقات الإبداع من وجهة نظر العاملين فيها، واستخدمت المنهج الوصفي، وأداة البحث كانت الاستبانة التي طبقت على (٤٨٠) معلماً بمحافظة البحر الأحمر، وتوصلت إلى نتائج عدة منها: أنه يوجد تفاوت في تحقيق الإبداع الإداري بين مراحل التعليم العام من وجهة نظر العاملين وأن هناك العديد من المعوقات التي تقف أمام تحقيق الإبداع الإداري في مدارس التعليم العام هي: الالتزام الحرفي باللوائح والقوانين، ضخامة حجم العمل المنوط بالإدارة، ضعف نظام الحوافز بنوعيه المادي والمعنوي، العائد المادي غير مناسب، المركزية في اتخاذ القرارات، الافتقار للقيادات الإدارية المبدعة، غياب الدوافع الداخلية للإبداع، تجاهل آراء العاملين ولو كانت إبداعية، غياب جو الحرية.

- دراسة إبراهيم والمشعان Ibrahim & Al Mashaan (٢٠٠٤) :

هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق المعنوية بين المعلمين والمعلمات المصريين والكويتيين في ضغوط العمل ، ووجهة الضبط، والرضا الوظيفي، والفروق المعنوية بين الجنسين في متغيرات موضع الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠٨) معلماً، منهم (٢٥٣) معلماً مصرياً، و(١٥٥) معلماً كويتياً، وبينت نتائج الدراسة أنه توجد فروق معنوية بين المعلمين المصريين والكويتيين في الرضا الوظيفي لصالح المعلمين الكويتيين، كما بينت نتائج الدراسة أنه توجد فروق معنوية بين الجنسين في ضغوط العمل للإناث .

- دراسة فؤاد عبد الله العمر (٢٠٠٢) :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر الرضا الوظيفي على الإبداع، وكانت عينة الدراسة (٢٦) هيئة عامة بدولة الكويت، وتوصلت إلى نتائج عدة أهمها: أن الرضا الوظيفي له تأثير مباشر على الإبداع، وأن الخصائص الشخصية مثل العمر والمؤهل له تأثير ضعيف على العلاقة بين الرضا والإبداع عدا خاصية الجنس، فقد بينت نتائج الدراسة أن الإناث أقل رضا من الذكور.

أولاً: الأسس النظرية للإبداع الإداري في مدارس التعليم المتوسط بمحافظة الجبراء

بدولة الكويت:

الإبداع الإداري:

عند التحدث عن الإبداع الإداري لابد أن يفهم القارئ أن الوصول إلى الإدارة الإبداعية في الحقل التربوي يتطلب تدريب الأفراد على الإبداع الإداري وصقل مهارات الأفراد ذو القدرات الإبداعية العالية، كما أن الإبداع إنما هو عمل نوعي يتطلب ظروفًا وقيماً اجتماعية تقوم على أساس تشجيع الإبداع ورعايته، وتوجب هذا التوجه نحو اللامركزية الإدارية وتحفيز التفكير الإبداعي والاستفادة القصوى من الطاقات الكامنة التي تفجرها المرونة في العمل وهذا سوف يحقق للإدارات المدرسية العديد من الفوائد أهمها تعزيز ريادتها والعمل على تنمية المدرسة وتحسين الأداء ، والخروج من الروتين الإداري الممل وفي ضوء ما سبق فإنه يمكن تناول هذا المحور من الجوانب التالية:

(١) مفهوم الإبداع الإداري:

الإبداع الإداري كما عرفه كل من ، *Osborn Hunt, Schermerhorn*، "شرميرون وهنت وأوسبورن" بأنه القدرة على تقديم إجابات فريدة لمشكلات مطروحة واستغلال الفرص المتاحة (رندة الزهري، ٢٠٠٢، ص ٢٤٦).

وترى نادية أيوب (٢٠٠٠، ص ٦) أن الإبداع الإداري هو القدرة على إيجاد أشياء جديدة قد تكون أفكاراً، أو حلولاً، أو منتجات، أو خدمات، أو طرق وأساليب عمل مفيدة، ويمكن القول بأن الإبداع الإداري هو الأفكار والممارسات التي يقدمها المديرون والعاملون والتي تفضي إلى إيجاد عمليات إدارية وطرق وأساليب أكثر كفاءة وفاعلية في إنجاز أهداف الشركات والمؤسسات والدوائر، وأكثر خدمة للمجتمع (أميمه عبد العزيز القاسمي، ٢٠٠٢، ص ٥٥١، ٥٥٢).

وهذا يعني أن الإبداع الإداري هو قدرة الإدارة على استخدام إمكانياتها الذهنية أو العقلية والاستفادة من الإمكانيات والموارد المتوفرة أو الممكنة لتقديم أداة أو وسيلة أو فكرة أو منتج جديد نافع ومفيد للمنظمة وأعضائها وعملائها.

ومن هنا يمكن القول أن الإبداع الإداري هو مزيج من القدرات التي تمكن الفرد من إنتاج فكرة جديدة، ومتميزة، وقابلة للتطبيق، بهدف حل مشكلة أو تطوير نظام قائم أو إيجاد مفهوم أو أسلوب عملي لتنفيذ أعمال المنظمة، بشكل يكفل تحقيق الأهداف بكفاءة وفاعلية . والقدرات التي في هذا التعريف هي: الأصالة، والطلاقة، والمرونة، والحساسية للمشكلات، والاحتفاظ بالاتجاه، وقبول المخاطرة، والتحليل والربط.

علاقة التفكير الإبداعي بعدد من المفاهيم :

(أ) الفرق بين التفكير الإبداعي والذكاء: (عبد الرحمن عدس، ٢٠٠٢، ص ٨٥)

الذكاء قدرة عامة ناتجة عن التفاعل بين الوراثة والبيئة وتساعد الفرد على التعلم وحل المشكلات، أما التفكير الإبداعي فهو عبارة عن المهارة التي يُمارس الذكاء من خلالها.

(ب) الفرق - بين التفكير الإبداعي والتفكير الناقد:

وفيما يلي مقارنة بين التفكير الإبداعي والتفكير الناقد (يوسف قطامي، ٢٠٠٠، ص ٨٦).

جدول (١) مقارنة بين التفكير الإبداعي و التفكير الناقد

التفكير الإبداعي	التفكير الناقد
تفكير متباعد أو متشعب (Divergent) (توليد أفكار جديدة من أفكار معطاة	تفكير متقارب: (Convergent) التفكير في اتجاه هدف محدد لحل مشكلة
يتصف بالأصالة	يعمل على تقييم مصداقية أفكار موجودة
عادة ما ينتهك مبادئ موجودة و مقبولة	يقبل المبادئ الموجودة ولا يعمل على تغييرها
لا يتحدد بالقواعد المنطقية ولا يمكن التنبؤ بنتائجه	يتحدد بالقواعد المنطقية ويمكن التنبؤ بنتائجه
يتطلبان وجود مجموعة من الميول والقدرات والاستعدادات لدى الفرد	يستخدمان أنواع التفكير العليا كحل المشكلات واتخاذ القرارات وصياغة المفاهيم

(ج) علاقة التفكير الإبداعي بالموهبة:

عرف مكتب التربية في الولايات المتحدة الأمريكية كما ورد عند (شاكر سليمان ١٩٨٩: ص ٢٧٤) الشخص الموهوب هو الشخص القادر على الأداء المرتفع في واحدة أو أكثر من السمات التالية (قدرات عقلية عالية ، سمات قيادية ، تحصيل أكاديمي عال، قدرات فنية، تفكير إبداعي، مهارات حس حركية).

بينما اقترح رينزولي (Renzuli) كما أورد تيسير صبحي (١٩٩٩، ص ٧٦) معياراً متعدد لتعريف الموهبة حيث يتضمن: الذكاء المرتفع، والإبداع المرتفع، والدافعية المرتفعة. ويجب توافر الخصائص الثلاث لضمان الموهبة الحقيقية في أي مجال، وهذا التعريف استبعد الأطفال الذين يحصلون على علامات ذكاء مرتفعة وليسوا مبدعين.

(٣) تصورات مرتبطة بالإبداع الإداري:

إن النظرة المتأملة في ماهية الإبداع الإداري تساعد في تحديد التصورات والمفاهيم التالية للإبداع الإداري، وهي: (حسن الطيب ، ١٩٨٨ ، ص ١٢)

- أن هناك مجالات غير متناهية للإبداع الإداري، في التفكير الذي يبلور الإرادة المجتمعية في استراتيجيات للتجديد الحضاري، وفي الأنظمة والوسائل التي تهتم في تحقيق الكفاءة والفعالية، وفي إثراء وتعظيم مهارات وقدرات القوى العاملة، وفي الاستجابات المحدثة لاحتياجات البيئة المختلفة.

- إن التغيرات المتعددة والمتنوعة التي يعيشها عالم اليوم، تتيح فرصًا رحبة يمكن تقصيصها واستثمارها وتحويلها إلى فرص وإمكانات إبداعية، تثري وتعظم قدرات وإمكانات المنظمات وتزيد من كفاءتها، ومن هنا تبرز أهمية التلازم بين إدارة التغيير والإبداع في المنظمات، تحقيقًا لاستجابات مبدعة وفعالة للتحديات التي يبرزها التغيير في مجالات التطور الحضاري.
 - إن النظر إلى الإبداع كمصطلح اقتصادي أو اجتماعي أكثر منه مصطلحًا فنيًا يسهم في تجاوز الفهم الخاطئ والمحدد الذي يجعل الإبداع مقصورًا على الاختراع التقني، من ثم تبرز أهمية إيجاد تصورات متجددة لتنمية مناخ الإبداع الإداري وإثرائه بفرص لا متناهية في ابتكار استراتيجيات وأساليب ونظم وعلاقات بيئية ووظيفية، ذات أثر مباشر في الكفاءة والفعالية.
 - إن التعريف المعاصر لعملية الإبداع ، يتجاوز الاعتقاد الخاطئ الذي كان يحصره في ومضة فكرية لا تأتي إلا للمبدعين الذي يتمتعون بقدرات خارقة . وينظر للإبداع على أنه قدرة تتوزع بما يسمى اصطلاحًا التوزيع الاعتدالي" بمعنى أن الأفراد جميعًا يتمتعون بقدرات إبداعية بدرجات متفاوتة وأن هناك سمات شخصية للمبدعين، وأن معظم هذه السمات يمكن غرسها بالتدريب والتجريب، كما يمكن حفز الأفراد لتبنيها، متى ما توفر في العمل المناخ الإيجابي الذي يحفز ويدعم القدرات الإبداعية.
 - بما إن الإبداع هو استجابة مستحدثة ذات جدوى وفعالية لمنبهات أو مشكلات قائمة أو متوقعة في البيئة. فإن النظام المؤسسي الذي يهدف إلى تأصيل الفكر والتجارب الإبداعية، لابد أن يكون قائمًا على منهج نظامي مفتوح يمكنه من التفاعل الحي والتميز على المتغيرات البيئية، كما يستوجب أيضًا أنظمة وقدرات تعين على الاستطلاع والبحث والتحديث، لتمكين المنظمة من التفاعل والاستجابة المبدعة لمتطلبات البيئة الآتية وتطلعاتها المستقبلية.
- (٤) تصورات خاطئة عن الإبداع لدى القيادات الإدارية :
- ومنها على سبيل المثال: (فتحي عبد الرحمن جروان، ٢٠٠٢، ص ٢٢)
- أن الإبداع لا يمكن دراسته دراسة علمية ومنظمة، لأن الإبداع عملية طبيعية تخلق قوانينها الخاصة.
 - أن المبدع يختلف نوعيًا عن غيره من البشر أي أنه من طبيعة مختلفة لا يمكن تحديدها، فهو ملهم من قوى عليا.

- أن الإبداع يقتصر على مجالات الفن والأدب وكانت النظرة للعقلي في الغالب تقتصر على الفنان والشاعر.
 - وضع تعريفات غامضة للإبداع في ضوء مفاهيم مثل الوعي والامتداد والإحساس بالمعنى وغير ذلك من المفاهيم التي يصعب ترجمتها إلى وقائع يمكن ملاحظتها وتحديدها.
 - وبناء عليه فإن هناك تصورات ومفاهيم خاطئة لدى القيادات الإدارية ومرعوسيهـم المباشرين بشأن عملية التفكير الإبداعي، ومن هذه المفاهيم التي تتطلب التصحيح ما يلي: (عبد الرحمن أحمد هيجان، ١٩٩٥، ص ٨٥)
 - صعوبة اكتساب مهارات التفكير الإبداعي والقدرة على الإبداع، والاعتقاد بأنها صفات موروثـة لا تكتسب بالتعلم والتدريب.
 - الاعتقاد بمحدودية فرص ومجالات الإبداع في الوظائف الإدارية وفي مجال الخدمات العامة.
 - الاعتذار بندرة الموارد والإمكانيات المادية والمالية والفنية ، والاعتقاد بأن تنمية مهارات الإبداع تتطلب تخصيص إمكانيات طائلة يصعب توفيرها.
 - التصور بأن أساس الحاجة لعملية الإبداع، تدور عادة حول وجود مشكلة أو أزمة فعلية قائمة.
 - الاعتقاد بأن عملية الإبداع هي وظيفة و مسئولية أفراد معينين في المنظمة يتم اختيارهم لهذا الغرض وتكون وظيفتهم الأساسية هي التركيز على الإبداع، على اعتبار أن هذه الفئة من الأفراد لهم سمات مختلفة فريدة ولديهم استعدادات وقدرات خاصة تجعلها فئة متميزة عن غيرها. ومن ثم يصعب تكليف كافة عناصر القيادات الإدارية بمسؤولية الإبداع والابتكار.
- (٥) الاتجاهات الإيجابية في دراسة الإبداع:
- هناك عدة مقومات علمية تمهد للدراسة الإيجابية للإبداع وهي: (عبد الستار إبراهيم، ٢٠٠٢، ص ٣١)
- الإبداع ظاهرة مركبة: ولكنه قابل للفهم والدراسة، فمنذ (٤٠) عامًا مضت أخضع الإبداع للدراسة والبحث، ولذلك ظهرت نظريات متعددة تساعد في فهمه وتنظيمه.
 - الإبداع ظاهرة إنسانية طبيعية: و ليس قاصرًا على ذي الموهبة. وهذا معناه أن الإبداع موجودًا لدى البشر بدرجات متفاوتة وأساليب متنوعة، وبذلك يصبح التحدي الحقيقي أمام الإنسان أن يفهم ويوظف ما لديه من إمكانيات إبداعية.

- الإبداع ظاهرة صحية: حيث أن فهم الإنسان ما لديه من إبداع وكيفية توظيفه يساعد على التخفيف من التوتر ويساعده على الحياة الصحية المنتجة.
- الإبداع ممتع: فحين يتعرف الإنسان على ما لديه من إبداع ويستطيع توظيفه فسوف يعود عليه ذلك بالرضا والإنجاز والإثابة.

(٦) القدرات المكونة للتفكير الإبداعي :

حدد منهج التحليل العامل قدرات التفكير الإبداعي (عناصره) في:

(i) الطلاقة (Fluency) :

وهي القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار الإبداعية وتتمثل أنواع الطلاقة

في: (عبد المجيد نشواتي، ١٩٨٥، ص ٦٥)

- طلاقة الأشكال : (Figural Fluency) كأن يعطي الفرد رسماً على شكل دائرة ويطلب منه إجراء إضافات بسيطة بحيث يصل إلى أشكال متعددة و حقيقية.
- طلاقة الرموز أو طلاقة الكلمات : (Word Fluency) وهي قدرة الفرد على توليد كلمات تنتهي أو تبدأ بحرف معين أو مقطع معين أو تقديم كلمات على وزن معين باعتبار الكلمات تكوينات أبجدية، مثل: أذكر أكبر عدد ممكن من الكلمات على وزن كلمة "حصان".
- طلاقة المعاني و الأفكار : (Ideational Fluency) وتتمثل في قدرة الفرد على إعطاء أكبر عدد ممكن من الأفكار المرتبطة بموقف معين ومدرك بالنسبة إليه، كأن نطلب من الفرد إعطاء إجابات صحيحة للسؤال الآتي: ماذا يحدث لو وقعت حرب نووية؟
- الطلاقة التعبيرية: (Expressional Fluency) وتتمثل في قدرة الفرد على سرعة صياغة الأفكار الصحيحة أو إصدار أفكار متعددة في موقف محدد شريطة أن تتصف هذه الأفكار بالثراء والتنوع والغزارة والندرة.
- طلاقة التداعي: (Association Fluency) وتتجسد في قدرة الفرد على توليد عدد كبير من الألفاظ تتوافر فيها شروط معينة من حيث المعنى ويحدد فيها الزمن أحياناً.

(ب) المرونة: (Flexibility)

وهي القدرة على تغيير الحالة الذهنية بتغيير الموقف، وهذا ما يطلق عليه بالتفكير التباعدي وعكسها الجمود أو الصلابة (Rigidity) أي التمسك بالموقف أو الرأي أو التعصب، ويمكن تحديد نوعين من قدرات المرونة (فاخر عاقل، ١٩٧٥، ص ٢٥).

- المرونة التلقائية: (Spontaneous Flexibility) سرعة الفرد في إصدار أكبر عدد ممكن من الأفكار المتنوعة والمرتبطة بمشكلة أو موقف مثير ويميل الفرد وفق هذه القدرة إلى المبادرة التلقائية في المواقف ولا يكتفي بمجرد الاستجابة.

- المرونة التكيفية: (Adaptive Flexibility) قدرة الفرد على تغيير الوجهة الذهنية في معالجة المشكلة ومواجهتها ، ويكون بذلك قد تكيف مع أوضاع المشكلة ومع الصور التي تأخذها أو تظهر بها المشكلة.

(ج) الأصالة: (Originality)

والمقصود بالأصالة: الإنتاج غير المألوف الذي لم يسبق إليه أحد، وتسمى الفكرة أصيلة إذا كانت لا تخضع للأفكار الشائعة وتتصف بالتميز. والشخص صاحب الفكر الأصيل هو الذي يمل من استخدام الأفكار المتكررة والحلول التقليدية للمشكلات (فاخر عاقل، ١٩٧٥، ص ٢٥).

(د) الحساسية للمشكلات (Sensitivity of Problems) :

القدرة على إدراك مواطن الضعف أو النقص في الموقف المثير، فالشخص المبدع يستطيع رؤية الكثير من المشكلات في الموقف الواحد فهو يعي نواحي النقص والقصور بسبب نظرته للمشكلة نظرة غير مألوقة، فلديه حساسية أكثر للمشكلة أو الموقف المثير من المعتاد (فاخر عاقل، ١٩٧٥، ص ٢٥).

(هـ) إدراك التفاصيل: (Elaboration)

تتضمن هذه القدرة الإبداعية تقديم تفاصيل متعددة لأشياء محدودة وتوسيع فكرة ملخصة أو تفصيل موضوع غامض (تيسير صبحي، ١٩٩٩، ص ٦٣).

(و) المحافظة على الاتجاه (Maintaining Direction) :

المحافظة على الاتجاه يضمن قدرة استمرار الفرد على التفكير في المشكلة لفترة زمنية طويلة حتى يتم الوصول إلى حلول جديدة (تيسير صبحي، ١٩٩٩، ص ٦٤).

(٧) خصائص الإبداع الإداري:

- أن الإبداع ظاهرة فردية وجماعية: فالإبداع ليس حكراً على الأفراد، وليس عملية فردية بالضرورة، بل تتم ممارسته عن طريق الجماعات والمؤسسات

- أن الإبداع كالشخصية يرتبط بالعوامل الموروثة، كما يمكن تطويره وتنميته

(عساف ، ١٩٩٥، ص ١٦)

وبناءً على هذه الخصائص، وتعريفات الإبداع المشار إليها سابقاً، ترى نادية

السرور:

- أن الإبداع قدرة عقلية تظهر على مستوى الفرد أو الجماعة أو المؤسسة.
- أن الإبداع عبارة عن عمليات وإنتاج تظهر من خلال القدرات التفكيرية لدى الأفراد.
- إنه من الممكن إدارة الإبداع وتنميته من خلال التدريب بالنسبة للأفراد والجماعات، أو بتوفير المناخ للإبداع بالنسبة للمؤسسات. (السرور ، ٢٠٠٢، ص ١٨)

(٨) أشكال الإبداع الإداري:

يتخذ الإبداع الإداري أشكالاً عديدة منها:

- طرح فكرة جديدة: New Idea.
- التجميع: Synthesis أي تجميع أفكار ومعلومات غير مترابطة وتحويلها إلى فكرة جديدة أو منتج جديد.

- التوسع: Extension ويقصد به استخدام فكرة سبق طرحها، والتوسع فيها

- الاقتباس أو التقليد: Imitation ويعني تقليد واستخدام تجارب الآخرين.

(٩) مراحل الإبداع الإداري:

- مرحلة العمل الذهني (Mental Labour) : الاستغراق والاندماج العميق في المشكلة حيث إشغال الذهن بالمشكلة أو بالموقف المثير الذي يتعرض له الفرد .
- مرحلة الاحتضان (Incubation) : يتضمن هذه المرحلة من التفكير الإبداعي تنظيم المعلومات و الخبرات المتعلقة بالمشكلة و استيعابها وبعد ذلك استبعاد العناصر غير المتعلقة بالمشكلة، وذلك تمهيداً لحالة الإبداع أو الظهور بحالة فريدة، ويمكن لهذه المرحلة أن تدوم لفترة قصيرة أو طويلة وقد يظهر الحل فجأة دون توقع.
- ثالثاً : مرحلة الإشراف أو الإلهام (Illumination) : ويطلق على التفكير في هذه المرحلة بمرحلة الشرارة لإبداعية (Creative Flash) أو الإلهام أو الحث الإبداعي Creative (Induce) في هذه المرحلة يقوم المبدع بإنتاج مزيج جديد من القوانين العامة تنتظم وفقه العملية الإبداعية، وتكون النتائج بعيد عن التنبؤ حيث تظهر الأفكار والحلول لهذا المستوى

وكأنها انتظمت تلقائياً دون تخطيط وبالتالي توضح العمليات والأفكار الغامضة وتصبح شفافة وتظهر لدى المبدع على شكل مسارات محددة واضحة المعاني .

- مرحلة الوصول إلى التفاصيل و تنقية الأفكار (Elaboration Access Refinement of an Idea) : وهي الحالة التي تتمك الفرد بعد وصوله إلى مرحلة إشراق الحل تتبّع بحالة توليد استئارة جديدة لحل آخر جديد أو توليد مشكلة في جزء من الحل للوصول إلى حل أكثر تقدماً وإبداعاً، لذا فالمبدع لا يستقر في حالة انفعالية ثابتة لسعيه المتواصل عن الحل، حيث يمثل ذلك تنقية للأفكار والخطوات والمظاهر بهدف الوصول إلى صورة يرضى عنها المبدع.(فاخر عاقل ١٩٧٥، ص ٥٣)

(١٠) عوامل تنمية التفكير الإبداعي:

- البيئة الغنية ثقافياً وعلمياً وتقنياً
- الدافعية : وهي دافعية الفرد نحو التعلم
- مخزون الذاكرة: سعة المخزون اللغوي يزيد من عمليات.
- طبيعة التفاعل الاجتماعي الذي يعيشه الفرد.
- ممارسة النقد البناء: إذا امتلك الفرد مخزوناً كبيراً من المعارف و الخبرات وامتلك مهارات واستراتيجيات التفكير وحل المشكلات سيكون قادراً على ممارسة النقد البناء (تيسير صبحي ١٩٩٩، ص ٥٤).

(١١) أساليب قياس الإبداع:

- أشارت امابيل Ambilel (١٩٨٣، ص ٢) أن معظم البحوث التجريبية في مجال الابتكار استخدمت واحدة من ثلاث فنيات للقياس، هي:
- التحليل الموضوعي للنتائج: ويتضمن الجودة الفعلية او الملموسة والتي يتحدد في ضوءها ابتكارية الناتج، إلا أنها في حاجة إلى تحديد منهجية خاصة كموجه، يسهم في تحقيق هذا التحليل بكفاءة.
- الأحكام الذاتية على الناتج : وتعتمد الدراسات على الأحكام التي يصدرها مجموعة من الخبراء المختارين لتقدير ابتكارية الناتج.

- الاختبارات النفسية للابتكار: وهي الطريقة الأكثر استخداماً في الدراسات التجريبية لقياس الابتكار والإبداع وتصنف هذه الاختبارات في ثلاث فئات هي (قوائم الشخصية، قوائم السيرة الذاتية للمبدعين، مقياس السلوك الاختياري).

(١٢) مستويات الإبداع الإداري:

- يظهر الإبداع الإداري في العديد من المستويات ، منها:
- الإبداع على المستوى الفردي: يكون لدى العاملين حاسة إبداعية خلاقة لتطوير العمل، وذلك من خلال خصائص فطرية يتمتعون بها كالذكاء والموهبة أو من خلال خصائص مكتسبة كحل المشكلات مثلاً.
- الإبداع على مستوى الجماعات: تكون هناك جماعات في العمل تتعاون فيما بينها لتطبيق الأفكار التي يحملونها، وتغير الشيء نحو الأفضل.
- الإبداع على مستوى المنظمات: فهناك منظمات متميزة في مستوى أدائها وعملها وغالباً مل يكون عمل هذه المنظمات نموذجياً ومثالياً للمنظمات الأخرى.
- وهناك من الباحثين (علي الخطيب، ١٩٩٥؛ ناديا السرور، ٢٠٠٢) الذين ميزوا بين نوعين رئيسيين من الإبداع على مستوى المنظمات، وهما:
- الإبداع الفني: بحيث يتعلق بالمنتج سواء السلع أو الخدمات ويتعلق بتكنولوجيا الإنتاج أي بنشاطات المنظمة الأساسية التي ينتج عنها السلع أو الخدمات.
- الإبداع الإداري: ويتعلق بشكل مباشر بالهيكل التنظيمي والعملية الإدارية في المنظمة، ويشكل غير مباشر بنشاطات المنظمة الأساسية. وهذا ما سوف تناوله الدراسة الحالية في المحور التالي على النحو الآتي:

(١٣) الإبداع الإداري:

- في ضوء ما تم تناوله عن الإبداع بوجه عام، يمكن معالجة الإبداع الإداري - من الجوانب التالية:

(أ) أهمية الإبداع الإداري:

- تواجه المؤسسات التعليمية حالياً ومستقبلاً مرحلة صعبة من التغيير ، مما استلزم إلى حاجة المؤسسات التعليمية إلى زيادة قدرتها التنافسية وتقديم خدماتها بشكل أفضل

ويساعد الإبداع تلك المؤسسات في الشعور بالإنجاز ،ودفع الأفراد في إعادة تحديد أهدافهم ،والمضي نحو التطور ، لذا سنتطرق من هنا لأهمية الإبداع الإداري .

الإيجابيات التي توفرها ظاهرة الإبداع في التنظيمات على النحو التالي :

- القدرة على الاستجابة لمتغيرات البيئة المحيطة
- تحسين خدمات التنظيم بما يعود بالنفع على التنظيمية والفرد .
- المساهمة في تنمية القدرات الفكرية والعقلية للعاملين في التنظيم عن طريق إتاحة الفرصة لهم في اختبار تلك القدرات .
- الاستغلال الأمثل للموارد المالية عن طريق استخدام أساليب علمية تتواءم مع التطورات الحديثة .
- القدرة على إحداث التوازن بين البرامج الإنمائية المختلفة والإمكانات المادية والبشرية المتاحة .
- حسن استغلال الموارد البشرية والاستفادة من قدراتهم عن طريق إتاحة الفرصة لها في البحث عن الجديد في مجال العمل والتحديث المستمر لأنظمة العمل . (سعود النمر ١٩٩٢ ، ص ٦٢)

(ب) مبادئ الإبداع الإداري :

هناك العديد من المبادئ الأساسية التي وضعتها المنظمات العالمية في مجال الإبداع

الإداري ، وقد حدد فاضل الصفار بعض هذه المبادئ في:

- أفسح المجال لأية فكرة أو مبادرة لأن تنمو وتكبر ما دامت في الاتجاه الصحيح .
- الأفراد مصدر قوة المؤسسات .
- إتاحة الفرص للأفراد للمشاركة في اتخاذ القرارات وتحقيق النجاحات للمؤسسة لأن ذلك سيدفعهم لبذل قصارى جهودهم لفعل الأشياء على الوجه الأكمل .
- نبذ الروتين والرتابة .
- تحويل العمل إلى شيء ممتع .
- التجديد المستمر للنفس والفكر والطموحات .
- التطلع إلى الأعلى دائماً يحرك دوافع الأفراد إلى العمل وبذل المزيد .
- يجب ملاحظة تجارب الآخرين وتقييمها وأخذ وتقييمها واخذ الجيد منها للإضافة عليه والاستفادة منه .

- وضع الأفكار الجديدة في البال وعرضها بين الحين والآخر للمناقشة، والمناقشة المتكررة تمنح المقدرة على تنفيذ تلك الأفكار.
 - يجب الاهتمام بمسألة التعلم عن طريق العمل لأنه الطريق الأفضل لتطوير الكفاءات وتوسيع النشاطات ودمج الأفراد بالمهام والوظائف.
 - دعم المؤسسة للأفكار المبدعة والأعمال الإبداعية، دعماً نفسياً واجتماعياً ومادياً ومالياً.
- (فاضل الصفار ٢٠٠٠، ص ٤٥)

(ج) استراتيجيات الإبداع الإداري:

- ترى رافدة الحريري (٢٠١٢، ص ١٥٦) أن المؤسسات تستطيع أن تتبنى عدداً من الاستراتيجيات لتحقيق الإبداع من خلال:
- وضع سياسة جديدة وتوظيفها.
 - تطوير منتجات جديدة وخلق فرص جديدة.
 - تبني إدارة عمل جديدة بعيدة عن الإجراءات التقليدية المتعارف عليها.
 - تصميم هيكل تنظيمي جديد أو إجراء بعض التعديلات على الهيكل الحالي.
 - إعطاء الصلاحيات للأقسام والوحدات لتعمل بحرية واستقلالية مما يشجعها على التفكير الإبداعي.
 - تنمية قدرات العاملين بهدف زيادة الإنتاج وتحسين نوعيته.
 - تنمية البيئة التنظيمية.
 - استمرار التواصل بين القيادة والعاملين.
 - هذا إضافة إلى تدريب العاملين بشكل مستمر وتشجيع البحث والتجريب والإطلاع المستمر، ودعم العمل كفريق ومساندته.

(د) مرتكزات الإبداع الإداري:

- أن الإبداع لا ينشأ من فراغ، بل أنه يركز على أسس عدة و أمور أساسية ينطلق منها الفرد المبدع وهي:
- الفرد المبدع Innovative Person: يتميز الفرد المبدع عامة بعدة خصائص أبرزها، اتقاد الفكرة، وحب الاستطلاع والمخاطرة، والقدرة الفائقة على الإنجاز والاستقلالية والحماس والمثابرة، والتفاعل الاجتماعي، وسرعة البديهة، والطلاقة، والأصالة، والحساسية للمشكلات،

وهذه كلها عوامل عقلية ونفسية وبدنية، ويحتاج الفرد لكي يظل مبدعاً إلى تعلم مستمر وخبرة ودراية ومعارف وعلوم وفرص متاحة دائماً للتعلم.

- المنظمة **Organization**: أي المنظمة التي يعمل بها الفرد، فالمنظمات في عصرنا الحالي تواجه تحديات كثيرة وتغيرات مستمرة وحاجات متنوعة، ولاسيما المؤسسات التربوية إذ أنها تتعامل بشكل مباشر مع البشر، وإنتاجها هو الإنسان المعد إعداداً جيداً يتمكن من خلاله التفاعل مع متطلبات الحياة المتنوعة، ولذلك يجب أن تدار بأسلوب إبداعي لمواجهة تلك التحديات التي يشهدها العصر، مع ضرورة إشباع الحاجات المتجددة ليستمر تفاعلها مع البيئة الخارجية قائماً.

- المجتمع **Society**: ويقصد به البيئة المحيطة التي يفترض أن تؤثر الإدارة الإبداعية عليها وتتأثر فيها وتتلاحم معها وتستجيب لمطالبها وحاجاتها، وذلك عن طريق الاهتمام بالمعطيات والظروف البيئية المحيطة، والاستجابة لتحدياتها. (رافدة الحريري ٢٠١٢، ص ١٦١)

(هـ) مكونات الإبداع الإداري:

يتكون الإبداع الإداري من ثلاث مكونات أساسية هي:

- مهارات التفكير الإبداعي: حيث إن امتلاك القائد لهذه المهارات تمكنه من الخروج عن النطاق التقليدي في التفكير وتجميع أكبر قدر ممكن من الأفكار الجيدة والمنفردة والمتنوعة غير المتوقعة، وذلك للتحديد الدقيق للمشكلة والاقتراب منها، بالإضافة إلى أنها تجعل القائد أكثر حساسية للمشكلات.

- الخبرة: وتشتمل على المعرفة والفهم وهي تمثل الخلفية التي تمكن القادة الإداريين من الوصول إلى الحلول الخلاقة، والتي تجعل أفكارهم أكثر قوة وتدفع الآخرين إلى تبني رؤية القائد في العمل، لذلك فإن الخبرة تعد مكوناً أساسياً من مكونات الإبداع، حيث إن عدم توافرها تدفع القادة الإداريين إلى قتل الأفكار الجديدة بدلاً من تدعيمها.

- الدافعية: يتطلب الإبداع سلوكاً من القائد يقف وراءه دافع كبير، وينبع الدافع من داخل الشخص ويتمثل في الرغبة في الوصول إلى الحل الأمثل للمشكلة من خلال استغلال الفرص، بالإضافة إلى أن الدافع هو الذي يحرك أداء القائد ويساعد على استمراره نحو الغاية التي يريدها. (باسم علي الحمادي، ١٩٩٩، ص ٧٨)

(ز) مقومات القيادة الإبداعية:

حدد البعض هذه المقومات في:

- حسن اختيار العاملين.
- امتداح العاملين والإقرار بإنجازاتهم.
- التقمص: ويقصد به فحص المتغيرات المختلفة والنظر إليها من زاوية احتياجات ورغبات الآخرين.
- الإدراك: ويمثل قدرة القائد على تقييم ذاته بشكل صحيح وفق ما يراه الآخرون.
- الموضوعية: وتعني قدرة القائد على تحليل الوضع الراهن تحليلاً عقلانياً.
- التفكير الإبداعي: ويشتمل على الخوض في أعماق الظواهر التي يواجهها القائد، والكشف عن العلاقة بين المتغيرات المختلفة وتحديد المتغيرات التي تسهم بدور أساسي في حل المشكلات.
- الذكاء العاطفي: مهارات التعامل مع الآخرين، والتحفيز والمهارات الاجتماعية، والتعاطف، والوعي بالذات. (سهيلة عباس، ٢٠٠٤، ص ١٠٢، Hunter، 2004، P95) رافدة الحريزي، ٢٠١٢، ص ١٦٤، ١٦٥)

(ح) عناصر الإبداع المؤسسي:

١- التخطيط الاستراتيجي Strategic Planning:

التخطيط الاستراتيجي هو عملية تقويم للمؤسسة، وتحديد نقاط القوة والضعف فيها، واستخدامها للاستفادة من الفرص المتاحة، وتحاشي التهديدات التي قد تتعرض لها المؤسسة، ويعد بمثابة الخارطة التي تسير عليها المؤسسة لتحقيق أهدافها بكفاءة وفاعل (Samuel، 1992، P85).

٢- التفكير الاستراتيجي Strategic Thinking:

التفكير الاستراتيجي هو عملية تسعى على إحداث تفاعلات المؤسسة مع البيئة الخارجية، ويتعلق بالقدرات التنظيمية والسلوك المؤسسي والتفكير الاستراتيجي يتضمن الخوض في أعماق الظواهر التي يواجهها القائد والكشف عن العلاقة بين المتغيرات المختلفة وتحديد تلك التي لها أساس في حل المشكلات (حريز مفلح، ٢٠٠٧، ص ٦٧).

والتفكير الاستراتيجي عملية متابعة تحقيق رسالة المؤسسة من خلال تنمية غايات وأهداف واستراتيجيات للنمو وتحديد آني ومستقبلي لكل العمليات والأنشطة التي تمارسها المؤسسة (Higgins, 1994، P172)

٣- بناء ثقافة الأفراد والمؤسسة: Establishing Culture For The Individual Organization

أما الثقافة المؤسسية فهي إحدى المفاهيم الحديثة في الإدارة المعاصرة ، على اعتبار أنها مجموعة من الافتراضات والمعتقدات والقيم والقواعد والمعايير التي يشترك بها الأفراد الذين ينتمون إلى مؤسسة تنظيمية معينة، وتوجه سلوكياتهم وتساهم في حل مشكلاتهم، وذلك من خلال خلق فرص تدريبية لأعضاء المؤسسة وفرص للمشاركة في نشاطات المؤسسة، والتدريب على حل المشكلات بشكل إبداعي ويتم ذلك من خلال تدريب الفكر على المرونة والحرية للخروج من الحالة المستقرة والجامدة إلى الأصالة والطلاقة، وتنمية المهارات الإبداعية في بناء المشكلات والعمل على حلها. إن أكثر الإدارات التي تركز على ثقافة المؤسسة في وقتنا الراهن هي إدارة الجودة الشاملة التي تقوم على فلسفة التحسين المستمر في جميع أنحاء المؤسسة وهذا التحسين يحتاج إلى اللجوء إلى الطرق الإبداعية لتحقيقه.

(ط) الممارسات المؤثرة على الإبداع الإداري:

أوضح كل من رعد الصرن، وسيمونس Simons عدداً من الممارسات الإدارية التي تؤثر في الإبداع:

- التحدي: عن طريق تعيين الشخص المناسب في الوظيفة المناسبة والتي تتصل بخبراته ومهاراته، وذلك يؤدي إلى توقد شعلة الإبداع لديه، كما أن التسكين في المكان غير المناسب يؤدي إلى الإحباط والشعور بالتهديد.
- الحرية: وتتمثل في إعطاء الموظف الفرصة لكي يقرر بنفسه كيف ينفذ المهمة المسندة إليه، فذلك ينمي الحافز الذاتي وحاسة الملكية لديه، وفي الواقع يلاحظ أن بعض المديرين يغيرون الأهداف باستمرار أو أنهم يفشلون في تحديد الأهداف وآخرين يمنحون الحرية بالاسم فقط ويدعون أن الموظفين ليس لديهم المقدرة على التوصل لحلول إبداعية.

- الموارد: أهم موردين يؤثران على الإبداع هما الوقت والمال وتوزيعهما يجب أن يكون بعناية فائقة لإطلاق شرارة الإبداع عند الجميع، وعلى العكس فإن توزيعهما بشكل غير عادل يؤدي إلى تبشيط الهمم، كما أن مساحة المكان الذي يعمل فيه الموظف كلما كانت واسعة كلما حركت الخيال المبدع أكثر.

- ملامح فرق الهمل: كلما كان فريق العمل متآلفاً ومتكاملاً كلما أدى إلى مزيد من صقل مهارات التفكير الإبداعي وتبادل الخبرات، ويكون من خلال: الرغبة الأكيدة للعضو في تحقيق أهداف الفريق؛ ومبادرة كل عضو إلى مساعدة الآخرين وخاصة في الظروف الصعبة، وضرورة تعرف كل عضو على المعلومات المتخصصة التي يحضرها الأعضاء الآخرون للنقاش.

- تشجيع المشرفين: حيث إن معظم المديرين دائماً مشغولون، وتحت ضغط يفوتهم تشجيع المجهودات المبدعة الناجحة وغير الناجحة، فلا بد من تحفيز الدافع الذاتي حتى يتبنى الموظف المهمة ويحرص عليها ويبدع فيها، والمؤسسات الناجحة نادراً ما تربط بين الإبداع وبين مكافآت مالية محددة والمفترض أن تقابل المدير أو المشرف الأفكار الإبداعية بعقل متفتح وليس بالنقد أو بتأخير الرد

- دعم المنظمة: إن تشجيع المشرفين يبرز الإبداع، ولكن الإبداع حقيقة يدعم حينما يهتم به قادة المنظمة الذين عليهم أن يضعوا نظاماً أو قيماً مؤكدة لتقدير المجهودات الإبداعية واعتبار أن العمل المبدع هو قمة الأولويات، كما أن المشاركة في المعلومات وفي اتخاذ القرارات والتعاون من القيم التي ترعى الإبداع. (رعد الصرن، ٢٠٠١، ص٢٨) (وسيمونس Simons ٢٠٠٠، ص٣٩)

ز - خصائص الإدارة الإبداعية:

وقد حددت رافدة الحريري عدد من الخصائص والسمات للإدارة الإبداعية:

- القدرة الفكرية: وتعني قدرة المدير على التفكير الإبداعي وإنتاج مجموعة كبيرة من الأفكار التي تتميز بالأصالة والطلاقة وتهدف إلى التطوير الآني والمستقبلي.
- الاتصال: ويقصد به توضيح الهدف، ووضوح الرؤية وتحديد الهدف أو الرسالة التي تسعى المؤسسة إلى تحقيقها.
- بناء هياكل تنظيمية: إن بناء هيكل تنظيمي مرن يساعد الإدارة في تحقيق أهدافها.

- استخدام تقنية المعلومات: إن استخدام التقنية الحديثة يساعد بلا شك على تسهيل مهام الأداء، وتنقل العمل إلى آفاق جديدة.
 - التركيز على العمل كفريق حيث يتميز العمل كفرق برصانة أفكاره وجودة إنتاجيته لأنه ينبع من تمازج الأفكار والآراء.
 - التأكيد على خلق هوية متميزة خاصة بالمؤسسة وهذا يحدث خلال بلورة مناخ تنظيمي متميز أو ثقافة تنظيمية مشتركة.
 - التركيز على السلوك الإداري التشاركي: إن السلوك الإداري التشاركي يشبع حاجات الأفراد، ويشعرهم بالانتماء ويدفعهم إلى الولاء والإخلاص في العمل. (الحريري، ٢٠١٢، ص ١٦٥)
- (ي) الإدارة المبدعة في المؤسسة المدرسية:

على الرغم من الطبيعة المحافظة للمؤسسات التعليمية، ومركزية النظام التربوي، وضعف القدرة على استقطاب الكفاءات المبدعة لقلة العوائد المالية، إلا أنه من الممكن أن تشمل مناهج المدارس ونشاطاتها على الإبداع لكي يصبح جزءاً من ثقافتها، وعلى مديري المدارس إظهار وتوظيف القدرات الإبداعية في حل المشكلات وتحسين أساليب العمل المدرسي من خلال المبادرة بالبحث عن المشكلات وطرح أفكار تتميز بالجدة وتكون ذات قيمة للمدرسة، وتقبل الأفكار التي بها بعض التحدي للقدرات، والاستقلالية وتقبل الاختلاف في وجهات النظر، وإعطاء وقت كاف لتنفيذ الأفكار المبدعة، إن هذه الأمور مجتمعة من الممكن أن تحدث إذا تضافرت الجهود، وإذا توافرت البيئة التنظيمية الملائمة التي تساند عملية الإبداع الإداري وتدعمها، وهذا يتوجب الخروج عن المركزية الشديدة والتوجه نحو اللامركزية الإدارية، ومنح بعض الصلاحيات من قبل الإدارات التعليمية لمديري ومديرات المدارس يتيح لهم حرية أكبر في ممارسة العمل الإبداعي وتنميته، والعمل باستقلالية ومرونة (رافدة الحريري، ٢٠١٢، ص ١٦٨).

ثانياً: إجراءات الدراسة الميدانية:

أ - أهداف الدراسة الميدانية:

تهدف الدراسة الميدانية إلى ما يلي:

- التعرف على واقع الإبداع الإداري لدى العاملين في الحقل التربوي (مدير مدرسة - مشرف فني تربوي - معلم) بمدارس التعليم المتوسط بمنطقة الجهراء بدولة الكويت.

الإبداع الإداري لدى العاملين في المجال التربوي

- التعرف على مدى توافر عناصر الإبداع لدى العاملين في الحقل التربوي بمدارس التعليم المتوسط بمنطقة الجهراء بدولة الكويت.
 - الكشف عن العلاقة بين الإبداع الإداري والمتغيرات (كالجنس - كالخبرة - المؤهل) لدى العاملين في الحقل التربوي بمدارس المرحلة المتوسطة بمنطقة الجهراء التعليمية.
- ب - إجراءات الدراسة الميدانية:

تعرض الدراسة الحالية إجراءات الدراسة الميدانية على النحو التالي:

١. مجتمع وعينة الدراسة:

وتعرضها الدراسة على النحو التالي:

٢. مجتمع الدراسة:

تم حصر العاملين في مجال الإدارة التربوية بمنطقة الجهراء التعليمية بدولة الكويت وذلك بمدارس التعليم المتوسط بنين/ بنات لحصر شريحة الدراسة والذين بلغ إجمالي عددهم (٢٨٦) بين مدير مدرسة و معلم ومشرف فني تربوي (رئيس قسم وموجه مادة)

عينة الدراسة وخصائصها:

وقد تم تطبيق استمارات الإبداع الإداري على عينة عشوائية في منطقة الجهراء التعليمية بلغ عددها (٦٥) فرداً، بما يمثل (٢٣ %) من إجمالي العاملين في الإدارة المدرسية وفيما يلي وصف لعينة الدراسة في جدول رقم (١).

جدول رقم (١)

جدول يوضح عينة الدراسة حسب النوع (ذكور - إناث)

النسبة النسبة النسبة	إجمالي مجتمع الدراسة	إناث	ذكور	الجنس التخصص
١٢ %	٨	١	٧	مدير مدرسة
٦٥ %	٤٢	١٩	٢٣	معلم
٢٣ %	١٥	-	١٥	مشرف فني تربوي
١٠٠ %	٦٥	٢٠	٤٥	الإجمالي
	١٠٠ %	٣١ %	٦٩ %	النسبة المئوية

يتضح من خلال الجدول رقم (١) أن أفراد العينة يتوزعون على النحو التالي:

- مدير مدرسة: وعددهم (٨) عدد الذكور منهم (٧) والإناث (١)، ويمثلون (١٢%) من إجمالي العينة.
- معلم: وعددهم (٤٢) منهم (٢٣) ذكور و(١٩) إناث، ويمثلون (٦٥%) من العينة.
- مشرف فني: وعددهم الإجمالي (١٥) جميعهم ذكور، ويمثلون (٢٣%) من العينة. أما بالنسبة لتوزيع أفراد العينة حسب سنوات الخبرة، فهذا ما يمثله الجدول التالي:

جدول (٢)

توزيع العينة حسب سنوات الخبرة ، فهذا موضح في الجدول التالي:

النسبة المئوية	الإجمالي	إناث	ذكور	الجنس التخصص
١٢ %	٨	٤	٤	من (٥ لأقل من ١٠)
٦٨ %	٤٤	١٢	٣٢	من (١٠ لأقل من ١٥)
٢٠ %	١٣	٤	٩	من (١٥ : فما فوق)
١٠٠ %	٦٥	٢٠	٤٥	الإجمالي

ويتضح من الجدول (٢) أن عينة الدراسة موزعة على حسب سنوات الخبرة:

- من (٥) إلى أقل من (١٠) سنوات: كان عددهم (٨) أفراد، منهم (٤) أفراد إناث وعدد الذكور (٤) أفراد، ويمثلون (١٢%) من العينة.
- من (١٠) إلى أقل من (١٥) سنة: وكان عددهم (٤٤) فرداً، منهم (٢٣) ذكور وعدد الإناث (١٢) فرداً، وبنسبة (٦٨%) من إجمالي العينة.
- من (١٥) سنة وما فوق: وعددهم الإجمالي (١٣) فرداً منهم (٩) ذكور وعدد الإناث (٤) أفراد، ويمثلون (٢٠%) من إجمالي العينة.

أدوات الدراسة الميدانية :

اعتمدت الدراسة الحالية على تطبيق استبانة لقياس الإبداع الإداري، وفيما يلي شرح

مبسط لها :

(١) استبيان الإبداع الإداري (إعداد الباحث) :

اعتمدت الدراسة في الجزء الأول منها علي تطبيق استبيان الإبداع الإداري - من إعداد الباحث - للتعرف على قدرة الجهاز الإداري بمنطقة الجھراء التعليمية على الإبداع في مجال الإدارة السائدة بالمؤسسات التربوية، وهو مكون من (٣٦) عبارة تقيس قدرة العاملين

في مجال الإدارة التربوية (مدير مدرسة- مشرف فني- معلم) على اتخاذ القرار في الوقت المناسب والمرونة في تنفيذ الخطة التربوية الموضوعة، ومدى قدرتهم على تحليل المشكلات، واتخاذ الإجراء المناسب تجاهها، واعتماداً على مدى الاستجابة لسبعة مواقف إدارية توضح القدرة على الإبداع في المجال الإداري وهي (الطلاقة الفكرية، المرونة الذهنية، الأصالة، الحساسية تجاه المشكلات، القدرة على التحليل، القدرة على التنبؤ، قبول المخاطر). وتكون الإجابة عليها بمقياس متدرج (موافق بشدة، موافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة).

وقد مر إعداد هذا الاستبيان بالخطوات التالية:

(أ) تحديد الهدف الاستبيان :

تم تحديد الهدف الأساسي للاستبيان الحالي في التعرف على القدرة على الإبداع في المجال الإداري داخل المؤسسة التربوية من قبل المديرين والمشرفين الفنيين والتربويين والمعلمين ، من خلال قياس درجة امتلاكهم لعناصر الإبداع الإداري.

(ب) خطوات إعداد الاستبيان :

قام الباحث بإعداد هذا الاستبيان وتصميمه بإتباع الخطوات التالية:

- مراجعة الإطار النظري الخاص بعناصر الإبداع وجوانبه في مجال الإدارة والإدارة المدرسية على وجه الخصوص.
- تم وضع العبارات في صورتها الأولية.
- تم عرضها على المحكمين .
- تم التحقق من الخصائص السيكمترية للمقياس من حيث الصدق والثبات على عينة الدراسة .

(ج) مصادر بناء الاستبيان :

قام الباحث بالإطلاع على بعض الاستبيانات العربية والدراسات السابقة المتعلقة بالإبداع الإداري ومنها على سبيل المثال دراسة " عدنان الدوي (٢٠٠١) " عن عوامل تنمية حل المشكلات ومعوقات الإبداع الإداري وسيطرة الإجراءات الروتينية في العمل الإداري، ودراسة حنان الأحمد (٢٠٠٨) عن المتغيرات الشخصية والوظيفية المؤثرة على كلا من الرضا المهني و الإبداع في مجال الإدارة، ودراسة " احمد البارفي (٢٠٠٨) عن الإبداع الإداري لدى الموظفين العاملين بالأجهزة الحكومية بالرياض؛ والتي اهتم الاستبيان فيها باهتمام القائد

بالعمل والدور الذي يلعبه داخل المؤسسة وقدرته على الإبداع في مجال العمل القيادي وتأثير ذلك على الأداء الإداري بالمؤسسة، ومنها أيضا دراسة "سيمون Semon (٢٠٠٦) التي هدفت إلى التعرف على الدور الذي يقوم به المدير في إدارة الإبداع داخل المنظمة والأنشطة التي يستخدمها لتحقيق ذلك.

وخلص الباحث من كل ذلك إلى عدد من العوامل المؤثرة في الإبداع داخل المؤسسات الحكومية ومنها المؤسسات التربوية، ومن تلك العوامل المرونة في التفكير لدى القائد الإداري، وقدرته على مواجهة المشكلات وتحليلها واتخاذ القرار المناسب لحلها، وبناء على تلك العوامل وغيرها قام الباحث بإعداد الاستبيان المطبق بالدراسة الحالية اعتماداً على نفس المعايير ومقومات الإبداع الإداري الواردة في تلك الدراسات، كما تم الاستعانة ببعض البنود من تلك الدراسات في جميع الاستبيان المطبق بالدراسة الحالية.

(د) صياغة تعليمات الاستبيان :

وقد تم مراعاة ما يلي :

- الوضوح للاستبيان: الصياغة اللفظية الدقيقة حتى لا يخطئ المستجيب في فهمها.
- تكون التعليمات في عبارات سهلة توضح الهدف من المقياس وتؤكد الرأي بصدق.
- التأكيد على الإجابة على جميع العبارات.
- التأكيد على سرية الاستجابات وعدم اطلاع أي فرد عليها سوى الباحث ولن تستخدم إلا في أغراض البحث العلمي.

(هـ) تقنين الاستبيان :

مر تقنين الاستبيان الحالي بالخطوات التالية:

أولا - صدق الاستبيان :

تم التحقق من صدق الاستبيان على النحو التالي:

١ - الصدق الظاهري :

حيث تم التأكد من ملائمة عبارات الاستبيان للهدف الذي أعدت من أجله وملاءمتها للبيئة المستهدفة في الدراسة.

٢ - صدق المحكمين :

حيث تم عرض الاستبيان في صورته الأولى (٥٦) عبارة على عدد من أساتذة الإدارة المدرسية بالمعهد التطبيقي في قسم الإدارة التربوية، ومجموعة من مدبري المدارس لاستطلاع مدى قدرة المقياس على قياس السمة المحددة بالدراسة (الإبداع الإداري)، وكذلك اقتراح حذف أو إجراء أي تعديلات في صياغة البنود أو إضافة بنود أخرى جديدة .

وعلى ضوء هذه الخطوة تم حذف العبارة رقم (١٥) لتتشابهها مع عبارات أخرى والتي كانت تنص على "أتمتع بالمهارة في النقاش والحوار وامتلك القدرة على الإقناع". كما تم حذف المحور الثامن من محاور الإبداع الإداري الخاص بتقويم الإبداع وكانت عباراته تحمل الأرقام من (٣٧ : ٤١) وكانت تنص على الآتي:

- يتم تقويم أداء العاملين في المجال التربوي وفقا لأسس ومعايير موضوعية محددة بدقة.
 - يحدد تقييم الأداء بشكل فعال نقاط القوة والضعف لدى العاملين في المجال التربوي.
 - يطلع المعلم على نتائج تقييم أدائه السنوي ليتمكن من تطوير نفسه.
 - يكشف تقويم الأداء عن برامج التنمية والتطوير التي احتاجها .
 - تتم عملية تقويم الأداء بشكل روتيني بلا جدوى حقيقية .
- كذلك تم أيضاً حذف المحور التاسع الخاص بالمعوقات الخاصة بالإبداع الإداري وكانت تحمل الأرقام من (٤٢ : ٥٦) ونصت على:

(المعوقات العقلية - المعوقات الانفعالية - معوقات دافعية)

كما تم تعديل صياغة بعض عبارات هي كالتالي:

- العبارة رقم (٦) "لا أتردد في تغيير موقفي عندما اقتنع بعدم صحته"، وأصبحت: لا أتردد في موقفي عندما اقتنع بعدم صحته. "
- العبارة (١١) "حرص على معرفة الرأي المخالف لرأيي للاستفادة منه"، وأصبحت: احرص على معرفة الرأي المخالف للاستفادة منه."
- العبارة (٣٦) "أبادر بتبني الأفكار والأساليب الجديدة والبحث في حلول لمشكلات العمل"، وأصبحت: أبادر بتبني الأفكار والأساليب الجديدة والبحث عن حلول لمشكلات العمل. "
- وتم إضافة بعض العبارات وهي: العبارة رقم (٦) "أمتلك المهارات الكافية لإقناع الآخرين"، والعبارة (٢٢) "أشعر بالإثارة عند تعاملتي مع مشكلات العمل". "

وبذلك فإن المقياس في صورته النهائية يتكون من (٣٦) عبارة بنسبة اتفاق بين المحكمين بلغ متوسطها (٨٥%)

٣- صدق الاتساق الداخلي:

تم تطبيق الاستبيان بصورته الأولى على عينة استطلاعية قوامها (١٥) فرداً ما بين مديرين ومشرفين فنيين ومعلمين بالتعليم المتوسط بمنطقة الجبراء بدولة الكويت، وبعد تصحيح الاستبيان تم إيجاد صدق الاتساق الداخلي لكل فقرة مع الدرجة الكلية للمجال، وارتباط كل مجال بالدرجة الكلية للاستبيان، كما هو مبين في الجداول التالية، حيث تم إجراء صدق الاتساق بطريقتين:

أ- حساب معامل الارتباط لكل بند من بنود الاستبيان والدرجة الكلية للاستبيان، وكانت النتائج كالآتي:

جدول رقم (٤)

يوضح معامل الارتباط بين بنود الاستبيان والمجموع الكلي

رقم البند	ارتباطه بالدرجة الكلية	رقم البند	ارتباطه بالدرجة الكلية	رقم البند	ارتباطه بالدرجة الكلية	رقم البند	ارتباطه بالدرجة الكلية
١	**٠,٥٣	١١	*٠,٣٢	٢١	**٠,٥٨	٣١	*٠,٢٥
٢	**٠,٥٧	١٢	**٠,٨٠	٢٢	**٠,٥٤	٣٢	**٠,٥٩
٣	**٠,٧٧	١٣	**٠,٦٢	٢٣	**٠,٥٩	٣٣	*٠,٢٥
٤	**٠,٧٣	١٤	**٠,٥٦	٢٤	**٠,٧٠	٣٤	**٠,٦٥
٥	**٠,٦٣	١٥	**٠,٦٩	٢٥	**٠,٦٢	٣٥	**٠,٦٢
٦	*٠,٣٢	١٦	**٠,٦١	٢٦	**٠,٦٦	٣٦	**٠,٦٣
٧	**٠,٤٣	١٧	**٠,٦٣	٢٧	**٠,٤٤		
٨	**٠,٦٢	١٨	**٠,٦٧	٢٨	**٠,٥٣		
٩	**٠,٥٦	١٩	**٠,٦٩	٢٩	**٠,٥٢		
١٠	**٠,٦٩	٢٠	**٠,٧٠	٣٠	**٠,٦١		

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

* دال عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول السابق أن معامل الارتباط بين بنود الاستبيان. والمجموع الكلي ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) و (٠,٥٠) تثبت إن معامل الارتباط ما فوق المتوسط.

٢- حساب معامل الارتباط بين درجات كل متغير فرعي ومجموع الدرجة الكلية للاستبيان، وكانت النتائج كالآتي:

جدول رقم (٥)

يوضح معامل الارتباط بين المتغيرات الفرعية والمجموع الكلي لاستبيان الإبداع الإداري

المتغيرات الفرعية							م - ع - ر
الطلاقة الفكرية	المرونة الذهنية	الأصالة	الحساسية تجاه المشكلات	القدرة على التحليل	القدرة على التنبؤ	قبول المخاطر	
٢٣,٥٤	٢٠,٠٨	١٥,٢٨	٢٢,١٤	٢٠,٢٨	١٩,٨٦	٢٠,٦٢	المتوسط
٣,٢٩	٣,٠١	٢,٩٩	٤,٣٢	٣,٢٤	٣,٣٩	٢,٧٥	الانحراف المعياري
٨٣,٠٠	٧٧,٠٠	٨٥,٠٠	٨٢,٠٠	٧٩,٠٠	٦٦,٠٠	٧٧,٠٠	نسبة الارتباط

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

* دال عند مستوى (٠,٠٥)

يوضح الجدول السابق وجود مستويات دلالة جيدة بين المتغيرات الفرعية للاستبيان ودرجة الاستبيان ككل مما يعطي ثقة للتطبيق، كما يتضح أن متوسط الارتباط في بند الطلاقة الفكرية كان (٢٣,٥٤) وهو الأعلى مقارنة بالعناصر الأخرى، حيث إن أقلها كان بند الأصالة حيث بلغ (١٥,٢٨). أما الانحراف المعياري لجدول (٥) يعتبر انحرافاً مناسباً حيث لم ترصد انحرافاً معيارياً مرتفع فيما بين العناصر، ويدلنا الجدول السابق على إن نسبة معامل الارتباط تعتبر جيدة جداً

ثانياً - ثبات الاستبيان:

تم حساب ثبات الاستبيان بالطرق الآتية:

١ - طريقة معامل ثبات ألفا كرونباخ :

تم حساب ثبات الأداة باستخدام معامل ألفا كرونباخ ضمن حزمة البرامج الإحصائية المعروفة باسم SPSS وكانت معاملات الثبات لبنود الاستبيان كلها معاً (٠,٩٤)، وهو معامل ثبات مرتفع ومطمئن للتطبيق .

٢ - طريقة التجزئة النصفية :

تم حساب ثبات القسمة النصفية (فردى - زوجي) لبنود المقياس (٣٦) بنداً وتصحيح الطول باستخدام معادلة سبيرمان - براون وذلك على العينة الكلية ويوضح الجدول التالي معامل ثبات التجزئة النصفية للبنود :-

جدول رقم (٦)

يوضح معامل ثبات التجزئة النصفية لاستبيان الإبداع الإداري

المتغير	معامل الثبات	
	قبل تصحيح الطول	بعد تصحيح الطول
الإبداع الإداري	٠,٧٦	٠,٨٧

ووفقاً لنتائج الجدول السابق، فإن معاملات الثبات السابقة تعد معاملات ثبات مرتفعة ومطمئنة للتطبيق.

المعالجة الإحصائية:

- تم إدخال ومعالجة البيانات إحصائياً باستخدام برنامج Excel وحزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية المعروفة باسم SPSS اعتماداً على مقاييس النزعة المركزية من متوسطات Means وانحرافات معيارية Standard Deviations وذلك لقياس متوسط استجابات أفراد العينة على بنود الاستبيان .
- وتم استخدام اختبار "كولومجروف ، سمرنوف - 1-Sample Kolmogorov - Smirnov، وهو اختبار ضروري لاختبار مدى صحة الفرضيات لان معظم الاختبارات العلمية تشترط أن يكون توزيع البيانات طبيعياً لقبول وتفسير بعض النتائج خصوصاً في البحوث التربوية.
- تم استخدام معامل ارتباط " بيرسون " للتعرف على العلاقة بين متغيرات الإبداع الإداري .
- كما تم استخدام الاختبار التائي t - test للمقارنة بين متوسطات استجابات أفراد العينة من المشرفين التربويين في المرحلة المتوسطة تبعاً لمتغيرات الدراسة .
- تم استخدام اختبار تحليل التباين One Way Anova للتعرف على الفروق بين فئات العينة الثلاثة (مدير مدرسة ، مشرف فني تربوي ، ومعلم) على متغيرات الإبداع الإداري.
- اختبار " شيفيه " لإجراء جميع المقارنات الممكنة مثنى مثنى بين العينات الفرعية سواء كانت متساويتين في الحجم أو مختلفتين

نتائج الدراسة :

- أعطت مؤشراً مرتفعاً لمستوى الإبداع الإداري لأداء العاملين في الحقل التربوي ، وبمتوسط (٣,٩١)، وكان أعلى مجالاته الأصالة (٤,١٢)، وأدناها القدرة على التحليل (٣,٦٩).
- أعطت مؤشر بسيط لدور البيئة المدرسية في تنمية الإبداع الإداري لدى العاملين في الحقل التربوي بمدارس التعليم المتوسط بمنطقة الجهراء التعليمية بدولة الكويت ويرجع الدور الأكبر للعامل الفطري والمكتسب
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الإبداع الإداري لدى العاملين في الحقل التربوي بمدارس التعليم المتوسط بمنطقة الجهراء التعليمية بدولة الكويت ترجع لمتغيرات (الجنس - الخبرة).

توصيات الدراسة :

- ١- توافر مناخاً مدرسياً صحياً سليماً مشبعاً بالحب والفهم وتقدير حاجات العاملين قائماً على المشاركة الجماعية والتعاون بين الإدارة والمعلمين ويسوده الاحترام مشجعاً على الإبداع ومناخاً للحرية وهذا أدعى لتوفير مناخ داعم للإبداع.
- ٢- على الإدارة المدرسية أن تعقد عدد من اللقاءات للاستماع إلى مشاكل العاملين بما ينعكس على المناخ المدرسي بشكل عام ويزيد من روح التماسك والتعاون والشعور بالاستقرار والراحة النفسية مما يتضح آثاره على قدرة العاملين على الإبداع الإداري .
- ٣- لابد لوزارة التربية القيام بدورها من خلال عقد دورات تدريبية لمديري المدارس، بهدف اطلاعهم على الأنماط الإدارية الفاعلة وإكسابهم المهارات اللازمة للإدارة ..
- ٤- اهتمام وزارة التربية بإزالة العراقيل والعقبات والمشكلات التي تواجه العاملين في المجال التربوي وتؤثر على أداء العمل من حيث الأجر والترقيات وتقييم الأداء.
- ٥- إذكاء الشعور بالانتماء الوظيفي لدى العاملين وإبراز مكانتهم عن طريق التشجيع من جانب المسؤولين عن العمل بشكل خاص ومن الزملاء والمجتمع بشكل عام.
- ٦- توعية العاملين في المجال التربوي بأهمية العمل وقدراته والمثابرة عليه.
- ٧- إجراء المزيد من البحوث والدراسات حول الإبداع الإداري لدى العاملين في المجال التربوي في دولة الكويت بشكل متبعي .

- ٨- إعطاء الإدارة المدرسية التفويض المناسب والصلاحيات الكاملة من أجل تحقيق ممارسات إدارية مبدعة.
- ٩- إنشاء إدارة حاضنة للإبداع بوزارة التربية والتعليم تكون مسئولة عن استقطاب المبدعين وتشجيعهم وتنمية أفكارهم الإبداعية والعمل على تطبيقها، ووضع إستراتيجية مبنية على معايير دقيقة للكشف عنهم وتدريبهم.
- ١٠- المحافظة على وجود نظام اتصالات فعال يعزز الثقة المتبادلة بين المعلمين من ناحية، وبينهم وبين المعلمين والقيادات التربوية العليا من ناحية أخرى، مما يفتح الباب أمام الأفكار الإبداعية وتطبيقها.
- ١١- تفعيل نظام الحوافز والمكافآت والترقيات والمرتبات على أسس ومعايير مهنية تتضمن التميز والإبداع في الأداء.

المراجع

- ١- إبراهيم الحماد (٢٠٠٠). معوقات فاعلية الإشراف التربوي بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- ٢- ابن منظور (١٩٦٨). لسان العرب. بيروت: دار صادر.
- ٣- أميمه عبد العزيز القاسمي (٢٠٠٢). مفهوم الإبداع الإداري وتنميته. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العربي الثالث في الإدارة القيادية الإبداعية والتجديد في ظل النزاهة والشفافية، المنعقد في بيروت في الفترة من (٢٨ - ٣١) أكتوبر.
- ٤- باسم علي الحمادي (١٩٩٩). صناعة الإبداع. بيروت: دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع.
- ٥- تيسير صبحي (١٩٩٢). الموهبة والإبداع : طرائق التشخيص أدواته المحوسبة . عمان: دار التنوير العلمي.
- ٦- الجريدة (٢٠٠٧). التقرير الاستراتيجي للجنة الوطنية لتطوير التعليم، الكويت، ٢٨. بتاريخ ٢٦/٦/٢٠٠٧.
- ٧- جريدة الكويتية (٢٠١٣). دراسة عن مستوى التعليم في الكويت. (٤٢)
- ٨- جودت عطوي (٢٠٠١). الإدارة التعليمية والإشراف التربوي. عمان : دار الثقافة.
- ٩- جودت عطوي (٢٠٠٨). الإدارة التعليمية والإشراف التربوي - أصولها وتطبيقاتها. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- ١٠- حريز مفلح (٢٠٠٧). إدارة الذات نحو النجاح والإبداع. عمان: دار البداية.
- ١١- رافده الحريزي (٢٠١٢). اتجاهات إدارية معاصرة. عمان: دار الفكر.
- ١٢- رعد الصرن (٢٠٠١). كيف تخلق بيئة ابتكارية في المنظمات. دمشق: دار الرضا للنشر.
- ١٣- رندة الزهري (٢٠٠٢). الإبداع الإداري في ظل البيروقراطية. الكويت : عالم الفكر.
- ١٤- سعود النمر (١٩٩٢). الإبداع الإداري: دراسة سلوكية. المدير العربي، ٧١ (١١٧)، القاهرة.
- ١٥- شاكر، سليمان (١٩٨٩). الطفولة والابداع. ج (٢)، الكويت: الجمعية الكويتية لتقديم الطفولة العربية.
- ١٦- عبد الرحمن أحمد هيجان (١٩٩٥). كيف نوظف التدريب من أجل تنمية الإبداع في المنظمات. المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب، (١٢).
- ١٧- عبد الرحمن عدس (٢٠٠٢). علم النفس التربوي. عمان : دار الفكر.

- ١٨ - عبد الستار إبراهيم (٢٠٠٢). الإبداع: قضايا وتطبيقاته. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية .
- ١٩ - عبد الله بوطانة (١٩٨٨). الجامعات وتحديات المستقبل. مجلة عالم الفكر، (٩).
- ٢٠ - عبد المجيد نشواتي (١٩٨٥). علم النفس التربوي. عمان : دار الفرقان.
- ٢١ - عبد المعطي عساف (١٩٩٥). مقومات الإبداع الإداري في المنظمات المعاصرة. مجلة الإداري، ٥٤ (٦٢).
- ٢٢ - علي الخطيب (١٩٩٥). التربية الإبداعية تعلم في العمق واستمطار للأفكار. قطر: دار التربية.
- ٢٣ - فاضل الصفار (٢٠٠٠). إدارة الإبداع والخطط الخلاقة. مجلة النبأ، (٥٤).
- ٢٤ - فتحي عبد الرحمن جروان (٢٠٠٢). الإبداع مفهومه - معايير - نظرياته - قياسه - تدريبه - مراحل - العملية الإبداعية. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- ٢٥ - محمد جاد حسين، واشرف محمود أحمد (٢٠٠٨). الإبداع الإداري في مدارس التعليم العام من وجهة نظر العاملين دراسة ميدانية بمحافظة البحر الأحمر. المؤتمر العلمي التاسع "تطوير التعليم في الوطن العربي، الواقع والمأمول"، كلية التربية، جامعة الفيوم، ١٤-١٥ أكتوبر.
- ٢٦ - محمد جودة سليمان (٢٠٠٤). تفعيل المسؤوليات المجتمعية والإدارية والفنية لمدير المدرسة في مصر في ضوء الفكر الإداري المعاصر ، مجلة التربية، تصدرها الجمعية المصرية للتربية المقارنة، (١٣).
- ٢٧ - نبيل سعد خليل (٢٠٠٠). واقع عملية اتخاذ القرارات التربوية على مستوى المدرسة في مدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج ، دراسة تحليلية ميدانية. مجلة التربية، تصدرها الجمعية المصرية للتربية المقارنة، (١٣).
- ٢٨ - وفاء العساف (٢٠٠٤). مواقع الإبداع ومعوقاته لدى مديرات المدارس بالرياض. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- ٢٩ - يوسف قطامي (٢٠٠٠). سيكولوجية التعلم الصفي. نابلس: دار الشرق .
- 30- Ambile, T. (1983). The social psychology of creativity. **Journal of Personality and social Psychology**, 1(87).
- 31- Higgins.M.(1994). **The management challenge**. 2nd, New York: Micmillan Publishing com.
- 32- Samul, C.(1992). **Modern Management**. 5nd. New York: Allyn.



كلية التربية
المجلة التربوية

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

معوقات أمناء المكتبات في تحقيق الأهداف المدرسية بدولة الكويت

اعداد

د/ سامي مجبل العنزي

دكتوراه الفلسفة في التربية تخصص إدارة تربية

DOI: 10.21608/edusohag.2018.4621

المجلة التربوية - العدد الحادي والخمسون - يناير ٢٠١٨م

Print:(ISSN 1687-2649)

Online:(ISSN 2536-9091)

الملخص باللغة العربية :

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على نوع وطبيعة المعوقات التي تواجه أمناء المكتبات المدرسية الحكومية والخاصة أثناء عملهم، بالإضافة إلى تحديد طبيعة الاحتياجات المهنية والوظيفية لأمناء المكتبات المدرسية العامة (الحكومية) والخاصة في ضوء العصر الحديث وذلك من خلال الإجابة عن السؤال التالي: ما المعوقات التي تواجه أمناء المكتبات المدرسية في المرحلة الثانوية والمتوسطة في المدارس العامة والخاصة في تحقيق الأهداف المدرسية؟.

وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٥) موظفاً من أمناء المكتبات العاملين بوزارة التربية والتعليم في دولة الكويت، تم اختيارهم عشوائياً من المدارس الحكومية والخاصة من محافظتي الجهراء والفروانية، بواقع (٣٦) مدرسة حكومية، و(١٩) مدرسة خاصة، وللإجابة عن سؤال الدراسة قام الباحث بإعداد أداة الدراسة "الاستبانة" للتعرف على تلك المعوقات حيث تتألف من (١١) فقرة وبعد تطبيق أداة الدراسة جاءت نتائج الدراسة كما يلي:

- لا يوجد اختلاف دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لآراء أمناء المكتبات المدرسية في محافظات الجهراء والفروانية المتعلقة بكل من معوقات تحقيق أهداف المكتبة المدرسية، وتوظيف المصادر المعلوماتية.
- يوجد اختلاف دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لآراء أمناء المكتبات المدرسية في محافظات الجهراء والفروانية في بعض الفقرات التي تتعلق بتخطيط الأهداف اليومية للمكتبة المدرسية.

واستناداً إلى تلك النتائج أوصى الباحث عدة توصيات ومقترحات منها:

- إعطاء المكتبة المدرسية دورها الحقيقي في المنهج المدرسي وفي العملية التعليمية / التعليمية حتى تحقق أهدافها بالنسبة للمتعلمين وبالأخص في المرحلتين المتوسطة والثانوية.
- تزويد المكتبات المدرسية بالأثاث واللوازم والوسائل التعليمية وغيرها بما يكفل مهمات تأسيسها وتطويرها باستمرار، وتحقيق أغراضها التربوية والثقافية.

The present study aims to identify the type and nature of the constraints faced by librarians in public and private Schools during their work, as well as to determine the nature of professional needs and functional librarians school of public (governmental) and private in the light of the modern era and that depending on certain variables, such as race and experience by answering the following question:

What are the obstacles (actual difficulties) that face librarians in Middle and Secondary Stages in Public and Private Education ?

The researcher discusses many hypotheses through other sub-study questions. The study samples consist of 55 librarians who work in the Ministry of Education in the State of Kuwait. They were chosen randomly from private and public schools in Jahraa and Farwania Governorates, through 36 Public schools and 19 private schools. In order to answer the study hypothesis, the researcher utilizes certain tools to identify these obstacles. It consisted of 11 paragraphs, to answer Obstacles of School Library to achieve school objectives

After applying the study material, the study arrived at the following results:

- There are no functional statistical differences at level ($\alpha \leq 0.05$) between arithmetic averages of school librarians' opinion in Jahraa and Farwania Governorates related to all obstacles of achieving the school libraries aims and employing the information resources.
- There are functional statistical differences at level ($\alpha \leq 0.05$) between arithmetic averages of school librarians' opinion in Jahraa and Farwania Governorates regarding some paragraphs related to planning school libraries daily aims as well as to those related to fulfilling the libraries & apos; aims according to subjects.

The researcher recommends the following:

- School library should be given its role in academic curriculum and in education process in order to achieve its aims for learners especially in middle and secondary stage.
- School libraries should be supplied with furniture, other requirements and educational aids, in order to facilitate its establishment and achieve its mission and education aims and objectives.

مقدمة

إذا كانت المدرسة مؤسسة تربية أوجدتها المجتمع لإعداد أفراده وتنشئتهم النشأة السليمة، فإن المكتبة المدرسية تعد من أهم مظاهر التقدم التي تتميز بها المدارس في عالمنا المعاصر ولم يعد هناك من يشكك في أهمية المكتبة المدرسية، أو يقلل من قيمتها التربوية بعد أن أصبحت محورا من المحاور الأساسية للمنهج المدرسي ومركزا للمواد التعليمية التي يعتمد عليها في تحقيق أهدافها (العلي، ٢٠٠١، ص ٦٤).

ويحق لأمين المكتبة (الاختصاصي) بحكم موقعه الاستراتيجي في المدرسة أن يشارك غالبية العمليات التعليمية والتربوية، كما يقوم بالاتصال بكافة أفراد المجتمع المدرسي للمساعدة على النهوض بالعملية التعليمية / التعليمية، فالمكتبة بحكم دورها لها موقع فعال تعمل على ترجمة الأهداف التربوية والحقائق العلمية والفكرية وإشباع هوايات المتعلمين من مختلف المجالات الثقافية والأدبية (العلي، ٢٠٠٠، ص ٩١).

فقد تأثر دور أمين المكتبة المدرسية بعد توافر وتزايد تقنيات حفظ ونقل المعلومات بل وأثر على طريقة إدارة المكتبة المدرسية لتتحول المكتبة من كونها مستودع للكتب وأداة لقضاء وقت فراغ الطلاب والمدرسين لتصبح أداة حديثة لتنمية قدرات ومهارات الطلاب ومصدراً من مصادر التعلم، وتحول أمين المكتبة المدرسية من كونه مدير مخزن للكتب إلى موجه ومستشار وداعم وميسر للمستفيدين لاستخدام المصادر الحديثة المرتبطة بالمناهج الدراسية

إن التحول السريع في أنماط التعليم وطرائقه ووسائله وتقنياته يحتم على أمين المكتبة المدرسية أن يطور ويغير من دوره التقليدي ويطور وسائل اتصاله بالإدارة المدرسية والمعلمين والطلاب، وقد زادت أعباء أمين المكتبة في دول مجلس التعاون بشكل عام ودولة الكويت على وجه الخصوص بما يقدمه أمين المكتبة من خدمات ومهارات وتقنيات في عالم التكنولوجيا بما يعين المستخدمين على استخدام الحاسب الآلي وشبكات المعلومات، وبما يجعل المكتبة مواكبة للتوجهات التربوية الحديثة، ومتوافقة مع الاتجاهات العالمية في التعلم (الفريح، ٢٠٠٤، ص ١٦).

ومن السابق يتبين أن أمين المكتبة المدرسية يواجه الكثير من التحديات مثل الانفجار المعرفي وتطور وتنوع مصادر المعلومات والعمل على الاستفادة من تلك المصادر

وإبراز دورها فالمسؤولية الملقاة على عاتق أمين المكتبة المدرسية بحاجة إلى خطط من وزارة التربية والتعليم في دولة الكويت لتطوير المكتبة المدرسية والعمل على رفع مستوى أمين المكتبة، وتنتظر تعاوناً من المتعلمين والتربويين لتفعيل دور المكتبة المدرسية وأمينها فإن لم تتضافر الجهود فسوف يعيق ذلك عمل أمين المكتبة المدرسية لتحقيق أهداف العملية التعليمية التي تسعى المكتبة المدرسية لإنجازها فكلما تطور التعلم ورفعت كفاءته الداخلية والخارجية برز دور المكتبة في الإسهام في تحقيق هذا التطور وذلك عن طريق خدماتها وأنشطتها المتنوعة.

مشكلة الدراسة:

نظراً لموقع الباحث وعمله كأميناً للمكتبة يرى الباحث بأن هناك العديد من المعوقات التي تواجه أمناء المكتبات المدرسية فقد قام الباحث بإجراء مقابلة شخصية على عدد من أمناء المكتبات المدرسية الحكومية والخاصة وطرح الباحث عليهم السؤال الآتي:

ما المعوقات التي تواجه عملكم في المكتبة المدرسية ؟

وكانت الإجابات متفاوتة فقد تبين أن من أهم المعوقات التي تواجه أمناء المكتبات بعضها منحصرة في: قلة الحوافز المادية، عدم تعاون المعلمين معهم في إبراز دور المكتبة المدرسية، وعدم رؤية المحيط المدرسي لأمين المكتبة، وإسناد مهام إدارية لهم من قبل المدرسة لا تمت بصلة بعملهم، وقلة الدورات التدريبية على المصادر التعليمية الحديثة، مع قلة الميزانية المخصصة لها، والعمل بشكل شبه يومي بتنظيف المكتبة من الأتربة، وكل ذلك مما يشكل معوق وعقبة في سبيل تحقيق أهداف المكتبة المدرسية، وللتحقق من واقع العقبات التي يواجهها أمناء المكتبات المدرسية الحكومية والخاصة في دولة الكويت في محافظات الجهراء والفروانية طرح الباحث السؤال الآتي:

ما المعوقات التي تواجه أمناء المكتبات المدرسية في تحقيق الأهداف المدرسية؟

أهداف الدراسة:

- التعرف على المعوقات التي تعترض أمناء المكتبات المدرسية في المرحلة المتوسطة والثانوية في ضوء تحقيق أهداف المكتبة المدرسية.

- تسليط الضوء على الدور الفعلي لأمناء المكتبات المدرسية في مراحل التعليم المتوسط والثانوي في العملية التعليمية / التعليمية.
- توضيح الاحتياجات المهنية والوظيفية لأمناء المكتبات المدرسية في ضوء العصر الحديث.
- تقديم توصيات مناسبة لأمناء المكتبات المدرسية في ضوء ما تسفر عنه نتائج الدراسة في محاولة التغلب على المعوقات لتحقيق أهداف المكتبة المدرسية في المرحلة المتوسطة والثانوية.

أهمية الدراسة

تأتي أهمية الدراسة عن أهمية أمين المكتبة المدرسية ودوره في تفعيل المكتبة المدرسية في العملية التعليمية، وتعطي توضيحاً بأن أهداف المكتبة المدرسية هي أهداف المدرسة نفسها من خلال الخدمات والأنشطة التي تقدمها للمستفيدين، وبتسليط الضوء على المكتبة المدرسية وأمين المكتبة يوجد الكثير من المعوقات التي تعرقل سير عمل أمين المكتبة لتحقيق الأهداف، فقد أشار السويدي (١٩٩٦) إلى افتقار المكتبات المدرسية في الكويت ودول الخليج العربي إلى المقومات الأساسية التي تجعلها تقوم بوظائفها في التعليم والتثقيف، بالإضافة إلى عدم توافر المكتبات في كثير من المدارس، وأن مقتنيات المكتبات ضعيفة جداً ومساحاتها صغيرة وهذا أحد المعوقات التي تواجه أمين المكتبة لتحقيق أهداف العملية التعليمية.

وترى ناخا جويني (٢٠٠٨) أن أهم العوامل المؤثرة في سوء تقديم الخدمات في المكتبة المدرسية، هي العامل المتعلق في الإدارة وعدم وجود التقييم والملاحظات المناسبة المتعلقة بتقييم العمل المكتبي في المدرسة، وإن قلة التدريب المهني الخاص بالإدارة، والذي يشمل المديرين وأمناء المكتبات أدى إلى سوء تقديم الخدمات. فالمكتبة المدرسية كي تقوم بدورها، ويوصي عليان (١٩٩٤) على ضرورة إعطاء مزيد من الاهتمام لتمثل دوراً أكبر في العملية التربوية وزيادة مخصصات المكتبات المدرسية من ميزانية وزارة التربية والتعليم أو من أموال الأنشطة الدراسية مع ضرورة تعيين أمين مكتبة متخصص ومتفرغ لكل مكتبة مدرسية.

حدود الدراسة :

- الحدود البشرية :

وتضم أمناء المكتبات المدرسية " من بنين وبنات " بالمدارس المتوسطة والثانوية الحكومية والخاصة في محافظتي الجھراء والفروانية بدولة الكويت.

- الحدود المكانية :

المناطق التعليمية في محافظات الكويت (الفروانية / الجھراء).

- الحدود الزمانية :

تم تطبيق الدراسة في المدارس المتوسطة والثانوية في الفترة الزمنية من الفصل الثاني للعام الدراسي (٢٠١٠-٢٠١١).

إجراءات الدراسة :

تعتمد على المنهج الوصفي التحليلي من خلال استبانة تعد من أجل الغرض.

مجتمع الدراسة :

يتكون مجتمع الدراسة من أمناء المكتبات على المدارس المتوسطة والثانوية في بعض محافظات دولة الكويت مثل: محافظة الجھراء/ الفروانية

عينة الدراسة :

كانت عينة الدراسة من أمناء المكتبات المدرسية في المرحلة المتوسطة والثانوية الحكومية والخاصة من البنين والبنات وتم اختيارها من بعض المحافظات بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة.

أداة الدراسة :

استخدم الباحث استبانة للتعرف على آراء أمناء المكتبة المدرسية حول المعوقات التي تواجههم في تحقيق الأهداف المدرسية في المرحلة المتوسطة والثانوية، كما عرض الباحث الاستبانة على المتخصصين والباحثين في التربية والمكتبات للتعرف على آرائهم حول بنود الاستبانة، والتأكد من صدق وثبات الاستبانة استخدم الأدوات الإحصائية المناسبة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة :

استعان الباحث، بالآتي:

- معامل الارتباط بين متغيرين (معامل بيرسون) لحساب ثبات الاستبيان.
- اختبار كاي^٢ لقياس الفروق بين آراء أمناء المكتبات المدرسية في المدارس الثانوية بنين وبنات حول مدى تحقق الأهداف التعليمية لأمناء المكتبات المدرسية.
- تحليل التباين الأحادي لقياس الفروق بين آراء أمناء المكتبات المدرسية تبعاً لمتغيرات المرحلة التعليمية، والمؤهل، وسنوات الخدمة.

مصطلحات الدراسة:

- المعوقات: جاء في معجم الوجيز "بأن المعوقات من فعل عاقه عن الشيء-عوقا: منعه وشغله عنه فهو عائق (ج) عوق وعوائق ومعوقات" (مجمع اللغة العربية، ١٩٩٠، ص ٤٤١). ويقصد الباحث بالمعوقات العقبات التي تواجه أمناء المكتبات التي تحول دون تحقيق أهداف المكتبة المدرسية.

- المكتبة المدرسية: "هي تلك المكتبة التي تلحق بالمدارس سواء الابتدائية أو المتوسطة أو الثانوية، ويشرف على إدارتها وتقديم خدماتها أمين لها، وتهدف إلى خدمة المجتمع المدرسي المكون من الطلاب والمدرسين" (العلي، ٢٠٠١، ص ٦٤). ويعرف أيضاً "بأنه المجموعات المنظمة من مواد مطبوعة ومواد غير مطبوعة أي (مصادر المعلومات) الموجودة في مكان واحد داخل المدرسة تحت إشراف فني متخصص" (العلي، ١٩٩٣، ص ٥٦).

ويرى الباحث بأن المكتبة المدرسية هي جزء من النظام المدرسي الذي يدور في فلك العملية التعليمية التربوية تهدف إلى خدمة المجتمع المدرسي المكون من الطلاب والمعلمين وينظر إليها أيضاً بأنها نادٍ ثقافي تروحي واستجمامي للنفس والذهن يرتاده الطلاب والمعلمين بعيداً عن ضغوط الدراسة والعمل.

- أمين المكتبة: "هو الشخص أو الموظف الذي يعمل في المكتبة ولديه شهادة جامعية في تخصص علم المكتبات وخبرة ومعرفة جيدة في التعامل مع مواد المكتبة ونظمها المختلفة" (قاري، ٢٠٠٠، ص ١٨٣).

ويعرف أيضاً "بأنه هو المسئول الأول عن إدارة المكتبة، بكافة أقسامها المختلفة، ويكون على وعي واتصال دائم بجمهور القراء، والمراجعين للمكتبة، وذلك من أجل تقديم

أحسن الخدمات التربوية، ويجب أن تتوافر فيه بعض الشروط والمؤهلات الضرورية مثل شهادة اختصاص في علم المكتبات" (حسن، ١٩٩١، ص ١٢٥).

ومن خلال التعريفات حول أمين المكتبة يرى الباحث بأن أمين المكتبة هو الشخص أو الموظف المختص والمناسب لإدارة المكتبة المدرسية ويساهم مساهمة فاعلة في مساعدة الطلاب والمعلمين، ويعمل أيضا على تحقيق أهداف المكتبة المدرسية التي هي جزء من الأهداف التربوية العامة.

-الأهداف المدرسية: هي "إحداث تغيرات ايجابية في سلوك المتعلمين وبأنه وصف للتغير السلوكي المتوقع حدوثه في شخصية المتعلم بعد مروره بخبرة تعليمية، ويمكن أن نلخصه بجملة واحدة بأن "النتيجة النهائية للعملية التعليمية التي يسعى المعلم لتحقيقها"(بطانية، ٢٠٠٦، ص ص ٢٦-٢٧).

ويرى الباحث بأن الهدف المدرسي هو تغير ايجابي متوقع حدوثه للمتعلم من خلال التجربة التي يمر بها.

الدراسات السابقة

تم عرض الدراسات السابقة وفقا للترتيب الزمني من الأقدم إلى الأحدث، وذلك على النحو التالي:

١-دراسة عليان (١٩٩٤) "واقع مكتبات المدارس الثانوية الحكومية في دولة البحرين، مقارنة بالمعايير المكتبية لبعض دول العالم (كندا، بريطانيا، هنغاريا، سنغافورة، أستراليا)"، هدفت الدراسة إلى تعرف واقع مكتبات المدارس الثانوية الحكومية بدولة البحرين، من حيث الموقع، والمكان المخصص، والأثاث، والميزانية المخصصة، والعاملون والمقتنيات، ومقارنتها مع المعايير الخاصة بمكتبات المدارس الثانوية في كل من كندا، وبريطانيا، وهنغاريا، وسنغافورا، وأستراليا. وكذلك تعرف طبيعة الخدمات التي تقدمها مكتبات المدارس الثانوية الحكومية في البحرين، والمشكلات التي تواجهها. واستخدم الباحث الأسلوب المسحي في دراسته، واستخدم الباحث الإستبانة لجمع البيانات ووزعت على أمناء وأمينات (18) مكتبة مدرسية ثانوية حكومية. وقد أظهرت النتائج ما يلي: إن مستوى مكتبات المدارس الثانوية الحكومية في البحرين لم يرق إلى مستوى مثيلاتها في الدول الأخرى خاصة كندا، وبريطانيا، وأستراليا. إن

خدمات المكتبات في المدارس الثانوية الحكومية تواجه بعض المشكلات ولا زالت تقليدية. وخلصت الدراسة إلى التوصيات التالية:

- ضرورة إعطاء مزيد من الاهتمام للمكتبات المدرسية لتمثل دوراً أكبر في العملية التربوية وزيادة مخصصات المكتبات المدرسية من ميزانية وزارة التربية والتعليم أو من أموال الأنشطة المدرسية، مع ضرورة تعيين أمين مكتبة متخصص ومتفرغ لكل مكتبة مدرسية.

٢- دراسة السويدان (١٩٩٦) "واقع المكتبات المدرسية في دول الخليج العربي وسبل تطويرها". وقد بحثت الدراسة للتعرف على الأوضاع المتصلة بالمكتبات المدرسية في المراحل التعليمية المختلفة ويشمل ذلك المبنى، والأثاث، والمقتنيات وما يتعلق منها في الإجراءات الفنية والخدمات واستخدام الطلاب والمدرسين للمكتبة المدرسية. وقد تكونت عينة الدراسة من 139 أمين مكتبة مدرسية، (158) مديراً، (162) معلماً ، (١٦٨) طالباً موزعة على النحو التالي: الإمارات 25 مكتبة، البحرين 21 مكتبة، السعودية 46 مكتبة، عمان 10 مكتبات، قطر 17 مكتبة، الكويت 20 مكتبة.

ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- أن واقع المكتبات المدرسية ضعيف لافتقارها للمقومات الأساسية التي تجعلها تقوم بوظائفها على الوجه المطلوب.

- أن المكتبات لا تتوافر في كل المدارس وأن مقتنيات المكتبات ضعيفة جداً وتفتقر إلى المواد السمعية والبصرية، وأن مواقع المكتبات غير مناسبة ومخصص لها مساحات صغيرة جداً.

٣- الشماسي (١٩٩٩) "المكتبة المدرسية في المرحلة الثانوية ودورها في تهيئة الطلاب للمرحلة الجامعية" إلى التعرف على دور المكتبة في تهيئة الطلاب بالمرحلة الثانوية للمرحلة الجامعية من وجهة نظر مديري المدارس ومعلمي مادة المكتبة في مدينة الرياض بالسعودية وذلك من خلال الوقوف على واقع المكتبة المدرسية الثانوية من حيث إمكاناتها المادية والبشرية ومدى تحقق أهداف مادة المكتبة بالإضافة إلى التعرف إلى الفروق بين وجهات نظر مديري المدارس ومعلمي مادة المكتبة والبحث ودور المكتبة في تهيئة الطلاب للمرحلة الجامعية وعلاقة متغيرات الدراسة (المبنى المدرسي، الخبرة، المؤهل).

وقد استخدم الباحث أداتين استبانته موجهة إلى مديري المدارس ومعلمي مادة المكتبة والمبحث، واستبانته موجهة للطلاب للتعرف على مدى استفادتهم من المكتبة، وثم حساب بيان صدق الأداتين، وبلغ حجم عينة الدراسة (46) مديراً و (45) معلماً و (675) طالباً، واستخدم الباحث التكرارات والنسب المئوية، واختبار "ت" للوصول إلى نتائج الدراسة وتوصلت النتائج إلى: - أن الإمكانيات المادية المتوافرة بدرجة كبيرة هي مستوى التكييف والإضاءة وأن الأهداف المتحققة بدرجة عالية هي تنمية قدرة الطلاب على كتابة الملخصات والبحوث، وبيّنت الدراسة أن استفادة الطلاب كانت عالية في التعود على الالتزام بالنظام واكتساب آداب المحافظة على ممتلكات المكتبة، كما أوضحت الدراسة:

- انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مديري المدارس ومعلمي مادة المكتبة لواقع المكتبة المدرسية من حيث الإمكانيات المادية والبشرية. بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين المديرين والمعلمين في مدى تحقيق أهداف المكتبة لصالح معلمي مادة المكتبة والمبحث.

٤- دراسة المبرز (١٩٩٩) واقع مكتبات المدارس الثانوية بنين بمدينة الرياض دراسة مقارنة بين المدارس الحكومية والخاصة" عالجت الدراسة موضوع واقع مكتبات المدرسية الثانوية البنين بمدينة الرياض التابعة لوزارة المعارف أو الخاضعة لإشرافها. وكان الهدف من إجرائها إلقاء الضوء على الأوضاع الحالية لمكتبات المدارس الثانوية للبنين ومقارنة واقع المكتبات في المدارس الحكومية بمكتبات المدارس الأهلية والتعرف على آراء المستفيدين تجاه المكتبات المدروسة وطلابها، وقد استخدم الباحث المسح المتبع في البحوث الوصفية وقام بإعداد ثلاث استبانات وزعها على ثلاث فئات تشمل جميع أمناء المكتبات المدرسية الثانوية في مدينة الرياض وعينة عشوائية من المعلمين (١٠%) من مجتمع الدراسة وكذلك عينة عشوائية من الطلاب (٥%) من المجتمع الأصلي وقد خلصت النتائج إلى:

- أن خصائص الموقع الجيد لا تتوافر في نسبة كبيرة من مكتبات المدارس الثانوية وسهولة الوصول إليها وتوافر الهدوء بها، وأن وجود المكتبة في الدور الأرضي في غالبية المدارس يحتاج في إعادة نظر، لأن ذلك يجعلها قريبة من فناء المدرسة الذي هو مصدر الضوضاء والإزعاج. كونه المكان الذي يتنزه فيه الطلبة أثناء الفسحة. وتتميز المدارس الأهلية عن الحكومية في سهولة الوصول إلى المكتبة وتوافر الهدوء بها بينما

تتفوق المدارس الحكومية في قرب المكتبة من الفصول الدراسية، غالبية أمناء المكتبات لا يقومون بإخبار الأساتذة أو الطلاب بما يصل حديثاً للمكتبة.

ومن أبرز التوصيات: - ينبغي العمل على إعداد معايير للمكتبات المدرسية في المملكة العربية السعودية ويمكن أن يكون ذلك تحت إشراف إدارة المكتبات المدرسية بوزارة المعارف، مع الاستعانة في إعدادها بالمتخصصين الأكاديميين في مجال المكتبات والاستفادة من المعايير المشابهة في الدول الأخرى بما يتفق مع الظروف البيئية للمجتمع السعودي -ينبغي تفريغ أمين المكتبة المدرسية للعمل للإشراف عليها والقيام بكافة أعمالها، وإسناد تدريس مادة المكتبة والبحث إلى مدرس آخر.

٥ - دراسة النجار (٢٠٠١) "واقع المكتبات المدرسية في المرحلة الثانوية بمحافظة غزة " هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع المكتبات المدرسية في المرحلة الثانوية من خلال التعرف على واقع المؤهلات العلمية للعاملين والمساق ومصادر التعلم في المكتبات المدرسية، ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة استمارة مكونة من أربعة أبعاد، اشتملت على (64) فقرة، واستخدمت الباحثة المنهج المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (37) معلماً ومعلمة، وتم معالجة البيانات إحصائياً عن طريق حساب التكرارات والنسب المئوية.

وتوصلت الدراسة إلى أن المكتبة المدرسية بالمرحلة الثانوية لها دور تربوي هام في العملية التعليمية وفي دعم المناهج والمقررات، كما بينت الدراسة أن هناك نقصاً في عدد أمناء المكتبات بالإضافة إلى نقص شديد في الأجهزة السمعية والبصرية.

٦ -دراسة الأسمرى (٢٠٠١)مدى توظيف المكتبة المدرسية من قبل معلمي المواد الاجتماعية للمرحلة الثانوية في خدمة المقررات الدراسية بتعليم محافظة محایل". وكان من أهداف الدراسة حصر المعوقات التي تواجه التوظيف والمتصلة بكل من المعلم والمكتبة المدرسية وإدارة المدرسة والطالب وأمين المكتبة، وقد استخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من معلمي المواد الاجتماعية للصف الأول الثانوي في محافظة محایل البالغ عددهم (٥٠) معلماً يعملون في(٢٤) مدرسة ثانوية حيث طبقت عليهم استبانة من إعداد الباحث لحصر المعوقات، وقد اتضح من الدراسة أن بعض المعوقات المتصلة بالمعلم تتمثل في: عدم توافر الوقت الكافي، وأن المعلم يفتقر إلى التعاون مع أمين المكتبة المدرسية وعدم التخطيط المسبق لارتياذ المكتبة المدرسية. إن أهم المعوقات التي واجهها

الطالب عدم توافر الوقت الكافي لارتداد المكتبة المدرسية، وأن المقررات الدراسية والهيئة التعليمية لا تشجع على ارتداد المكتبة، وكانت أهم توصياته بضرورة تزويد المكتبة المدرسية بكل احتياجاتها من مواد مطبوعة وغير مطبوعة، وتوعية المدراء والمعلمين بأهمية المكتبة وكيفية تفعيلها في الخدمة التعليمية.

٧ - الحاج (٢٠٠٣) "مشكلات المكتبات المدرسية الحكومية في مديريات التربية والتعليم في شمال فلسطين كما يراها أمناء المكتبات"، وهدفت هذه الدراسة تعرف المشكلات السائدة في المكتبات المدرسية الحكومية في مديريات التربية والتعليم في شمال فلسطين كما يراها أمناء المكتبات وفي أي المجالات تتركز، كما هدفت إلى الكشف عن مدى وجود فروق في وجهة نظر مستويات متغيرات الدراسة (المحافظة، والمؤهل العلمي، والتخصص، والتفرغ للعمل في المكتبة، ومكان المدرسة، والمرحلة التعليمية، وجنس المدرسة). اتبعت الباحثة في دراستها الأسلوب الوصفي المسحي وتكونت عينة الدراسة من (121) أميناً وأمينات في المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في شمال فلسطين. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة كالاتي:

- توجد مشكلات كبيرة في المكتبات المدرسية الحكومية في مديريات التربية والتعليم في شمال فلسطين في مجال الدور التربوي، ومشكلات متوسطة تتركز في مجالات: الخدمة الفنية والبيئة الفيزيائية، والنظام الإداري، وخدمة المستفيدين على الترتيب.
- لا توجد فروق تُعزى لمتغير المؤهل العلمي لأمين المكتبة.

ومن أبرز التوصيات التي ذكرتها الباحثة هي إنشاء مكتبة في كل مدرسة في جميع مراحل التعليم مع الالتزام بالمعايير الموحدة في تصميم المكتبات الجديدة للمدارس، وذلك من حيث الموقع والمساحة والإضاءة والسلامة والعمل على تطوير المكتبات القائمة بما يتفق مع ذلك المعايير.

٨ - دراسة أوبرج Oberg، (2007) " المكتبة المدرسية الحديثة وأمين المكتبة كقائد تربوي متخصص" وهدفت هذه الدراسة التعرف إلى العمل اليومي الذي يقوم به أمين المكتبة، سواء كان ذلك في المدارس الأساسية أو المتوسطة أو الثانوية، والخبرات التي يتمتعون بها، وللعديد من هؤلاء الأمناء يُعتبر الصّف المدرسي مصدراً لهذه الخبرات والتي يتم تطبيقها في الصّفوف المدرسية. إذ خلّصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أن القيادة العملية هي القدرة على التأثير وإلهام الآخرين من أجل تحقيق أهداف مشتركة.
وأن التعاون المشترك ما بين مدير المدرسة وأمين المكتبة وتبادل المسؤوليات يحقق فعالية أكبر في عمل المكتبة المدرسية.

- أن المهارات المكتبية لأمين المكتبة يمكن استعراضها على أساس يومي من خلال التفاعل ما بين الإدارة المدرسية والمعلمين والطلبة المتطوعين والشركاء في المجتمع المحلي.

- أهمية أمين المكتبة في المساهمة بشكل فعال في تطوير المناهج الدراسية وإصلاحها.

٩ -دراسة نخاجويني Nkhangweni، (2008) "أنواع الخدمات المكتبية

المتاحة في المناطق الريفية في إقليم ليمبوبو"، وقد قام الباحث بتصميم استبانة ووزعها على عينة الدراسة، والتي (تكوّنت من المديرين والمُعلّمين والأمناء في المكتبات. وقد بلغ عدد العينة (105) منهم (12) مديراً. وذلك من أجل الكشف عن العوامل التي يُعاني منها طلاب مدرسة مقاطعة " ليمبوبو" في جنوب أفريقيا) من الخدمات المكتبية. وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

- أن أهم العوامل المؤثرة في سوء تقديم الخدمات في المكتبة المدرسية، هي العامل المتعلق في الإدارة وعدم وجود التقييم والملاحظات المناسبة المتعلقة بتقييم العمل المكتبي في المدرسة.

- إن قلة التدريب المهني الخاص بالإدارة، والذي يشمل المديرين وأمناء المكتبات أدى إلى سوء تقديم الخدمات.

- إن وازعي السياسات والمُديرين في المدارس الريفية اتّصفوا باللامبالاة من حيث التّوصيات المتعلّقة بضرورة تطوير المكتبات المدرسية. كما أبدوا عدم إدراكهم لأهمية المكتبة المدرسية كمصدر تعليمي مُهم يعتمد عليها المُتعلّمون والتّربويون.

١٠ - دراسة شيرش Church، (2008) عنوانها "الدور التدريسي لأمين المكتبة كما يراه مديرو المدارس الأساسية" إذ هدفت هذه الدراسة التعرف إلى تصورات مديري المدارس للدور التربوي الذي يقوم به أمين المكتبة، ومصادر هذه التّصورات، وقد تمّ إجراء الدراسة على عينة عشوائية بلغت (426) مديراً مدرسياً في ولاية فرجينيا من خلال إجراء مقابلات واستبيانات على هؤلاء المُدرّاء إذ خلّصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أن مديري المدارس لهم دور نشط تعليمياً في المكتبات المدرسية يؤثر تأثيراً إيجابياً في تعليم الطلاب.

- أن هناك دوراً تربوياً يقوم به أمين المكتبة كمعلم لديه مهارات أدبية، وشريك في العملية التربوية التعليمية.

- أن الإدارة والقيادة التربوية تلعب دوراً في دعم هذه المكتبات، وتؤكد الاتجاهات التعليمية الحديثة على أهمية المكتبة المدرسية وما تؤديه من دور فاعل في تحقيق أهداف التعليم.

- أن المكتبة تساعد الطلاب على النمو المتكامل، إذ تهدف إلى إتاحة الفرص الكافية لتعليمهم وفق أسس تربوية سليمة، فضلاً عن نموهم نمواً متوازناً من كافة النواحي.

وبناءً على نتائج هذه الدراسة تمّ طرح مجموعة من التوصيات التي من شأنها أن يكون هناك برامج تحضيرية لأمناء المكتبات المدرسية في عملية بيان الدور التربوي والتعليمي الذي يقوم به أمين المكتبة.

التعليق العام على الدراسات السابقة :

من خلال إطلاع الباحث على الدراسات السابقة وجد أن معظم الدراسات هدفت إلى التعرف على واقع المكتبات المدرسية من حيث المشكلات التي تواجه أمناء المكتبات في تحقيق أهداف المكتبة المدرسية في إثراء العملية التعليمية والأوضاع المتصلة بالمكتبة المدرسية من مبنى ومكان وأثاث وما يتعلق منها في الإجراءات الفنية والخدمات التي تقدمها، ونجد في دراسة كل من المبرز (١٩٩٩) والشماسي (١٩٩٩) والنجار، منى (٢٠٠١) عليان (١٩٩٤) الأسمرى (٢٠٠١) قد تناولت المرحلة الثانوية.

بينما تناولت دراسة كل من السويدان (١٩٩٦)، والحاج حسن، مها (٢٠٠٣) المراحل التعليمية المختلفة.

وهناك دراسات تطرقت إلى المشكلات والمعوقات التي تواجه أمناء المكتبات فهي قريبة من دراسة الباحث فنجد في دراسة الحاج حسن، مها (٢٠٠٣) بأنها تناولت مشكلات المكتبة المدرسية الحكومية كما يراها أمناء المكتبات، وهناك أيضاً دراسة المبرز (١٩٩٩) التي تناول فيها واقع المكتبات المدرسية الثانوية بنون كدراسة مقارنة بين المدارس الحكومية والخاصة (الأهلية). كانت الإستبانة هي الأداة المستخدمة لجمع المعلومات في معظم الدراسات العربية .

وقد خلصت الدراسات العربية إلى أن المكتبات المدرسية تواجه العديد من المشكلات التي تعرقل سير عملها من أجل تحقيق الأهداف المرجوة منها للعب دور في العملية التعليمية وقد أظهرت النتائج بأن هناك نقص حاد في مصادر المعلومات التقنية الحديثة في المكتبات المدرسية وأن مواقع المكتبات غير مناسب ومساحتها صغيرة جداً وأن الخدمات المكتبية لا ترتق للمستوى المطلوب.

ومن خلال إطلاع الباحث على الدراسات الأجنبية وجد أن معظم الدراسات هدفت إلى التعرف على علاقة أمين المكتبة والإدارة المدرسية وعمل أمين المكتبة وفق هذه المنظومة ومساعدة أمين المكتبة وتوجيهه على تفعيل المكتبة المدرسية في عملية التعليم، يجد الباحث في دراسة كل من،، تشيرش(2008)، Church، أوبرج(Oberg، 2007) قد ركزت معظم الدراسات السابقة على علاقة أمين المكتبة مع مدير المدرسة ونصورتهم والأخذ بوجهات نظرهم وآرائهم حول تفعيل دور المكتبة المدرسية بأساليب جديدة.

٢ - علاقة الدراسة الحالية بالدراسات السابقة :

لاحظ الباحث من خلال قراءة الدراسات السابقة أن جزءاً من الدراسات تناولت أوضاع المكتبات المدرسية، والمشكلات التي تعانيها، والواقع التي تعيشه، والعمل على تطويرها. والجزء الآخر تناول مهام أمين المكتبة، والأدوار التي يقدمها، والبرامج التي يقترحها والمشاركات التي يقوم بها لزيادة فاعلية المكتبة المدرسية، فالموضوعات التي تدرس طبيعة المكتبة المدرسية بلا شك سيكون أمين المكتبة طرفاً في هذه الدراسة؛ لأن كلاهما مكمل للآخر، فلذلك جاءت الدراسات مقارنة لموضوع الدراسة الذي سيتناوله الباحث.

- الأداة المستخدمة لجمع المعلومات هي الاستبانة وشملت المعوقات التي تواجه أمين المكتبة في تحقيق الأهداف المدرسية؟

- كما تشمل عينة المجتمع أمناء المكتبات المدرسية في المرحلتين (المتوسطة والثانوية) في محافظتي(الجهراء والفروانية).

أولا الإطار النظري

توضح الدراسة الإطار النظري على النحو التالي:

١ - إنشاء المكتبة وتطورها في بدولة الكويت:

ارتبطت نشأة المكتبات المدرسية في الكويت بنظام التعليم، وعندما افتتحت أول مدرسة نظامية في الكويت في ٢٢ ديسمبر ١٩١٢م -المدرسة المباركية - لم يكن بها مكتبة، وفي عام ١٩٢١م تم افتتاح المدرسة الأحمدية، وفي عام ١٩٣٦م تم إنشاء مكتبة مدرسية في كل من المدرسة المباركية والمدرسة الأحمدية ولم يتم تقسيم التعليم العام في الكويت إلى مراحل ثلاث تسبقها مرحلة الرياض إلا في عام ١٩٥٥م نتيجة لدراسة وتوصيات خبيرين استقدمتهما إدارة المعارف في ذلك الوقت، ومع تطبيق هذا النظام في العام الدراسي ١٩٥٦-١٩٥٧م بدأ نظام التعليم في الكويت يأخذ مساراً جديداً، وأصبح من الضروري وجود مكتبة مدرسية بكل مدرسة تفتتح بأي مرحلة من مراحل التعليم. وفي عام ١٩٦٥م صدر قرار وزاري بإنشاء إدارة باسم إدارة المكتبات تختص بالإشراف على المكتبات المدرسية والمكتبات العامة، وظلت هذه الإدارة مسؤولة عن المكتبات المدرسية والعامة معا حتى عام ١٩٧٩م حيث أحييت تبعية المكتبات العامة للمجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، واستمرت تبعية المكتبات المدرسية لإدارة المكتبات، ثم أعيدت تبعية المكتبات العامة لوزارة التربية مرة أخرى في عام ١٩٨٨م لتصبح إدارة المكتبات بوزارة التربية مسؤولة عن المكتبات المدرسية والمكتبات العامة معاً حتى الآن. ومن ثم تطورت المكتبات المدرسية وأزداد عددها وعدد العاملين فيها عاماً بعد آخر وارتبطت هذه الزيادة العددية بزيادة عدد المدارس في كل عام وزاد من اقبال الطلاب عليها في مختلف مراحل التعليم وأصبحت جزء لا يتجزأ من مكونات المدرسة. (التمار، ١٩٩٤، ١٠ص).

٢ - مفهوم المكتبة في المجتمع الكويتي:

لقد تطور مفهوم المكتبة بشكل عام في العالم، وفي المجتمع الكويتي بشكل خاص منذ أمد بعيد حتى الوقت الحاضر، ففي النصف الثاني من القرن العشرين أصبحت المكتبة تحتل مكانة بارزة في العملية التعليمية، وذلك نتيجة لظهور عدد من النظريات التربوية، التي أكدت على أن التعليم عن طريق الخبرة هو أفضل أنواع التعليم، وبذلك تغيرت العملية

التعليمية من مجرد كونها عملية تعليم وتلقين إلى أنها عملية بحث وتعلم ذاتي مستمر (الكميشي، ٢٠٠٩، ص ٢٦).

وفي عالم المكتبات المدرسية اليوم أطلت نوعية جديدة من المسميات لمواد غير الكتب **non Book Materials** ومواد غير مطبوعة **Non Print Materials** ومصادر الاتصال **Media Resources** والمواد السمعية والبصرية **Audio-Visual Materials** حتى شاع استعمال مصطلح **Media** للدلالة على الكتب وغيرها من المواد، هي المواد السمعية والبصرية التي سهلت ويسرت عملية الفهم والإدراك - للطالب، وأصبحت المكتبة المدرسية الحديثة تعرف بأسماء مختلفة، فمنهم من يطلق عليها المكتبة الشاملة أو مركز مصادر التعلم (**School Resources Center**) أو (**Media Center**) ومن الواضح أن هذه الأسماء على اختلاف ألفاظها تتفق مع بعضها وتعطينا فهماً وتناولاً حديثاً لرسالة المكتبة المدرسية من حيث خدمة المنهج المدرسي، وتحقيق الأهداف التربوية السامية، وتقديم خدمات مكتبية تمتاز بالكفاءة والكفاية والسرعة (العلي، ٢٠٠٠ ص ٩٤).

أما في الوقت الحاضر فقد تعددت تعريفات ومفاهيم المكتبة المدرسية نتيجة التغيرات التي طرأت على هذه المفهوم وقد اختار الباحث بعض التعريفات التي يرى بأنها تناولت مفهوم المكتبة المدرسية من جميع النواحي كما هي في التعريفات الآتية:

- بأنها مكان يتمتع بالاحترام العميق يمكن أن يتصل فيه الفرد الراغب في بذل الجهد بالأفكار التي سجلها الإنسان عبر العصور بطريق مباشر، وهي المكان الوحيد في المدرسة الذي يمكن أن يعمل فيه الفرد بمفرده دون مساعدة الآخرين (الشمي، ١٩٨٦، ص ٢١).

- وعرفت أيضاً بأنها مجموعة من المواد التعليمية والثقافية المختلفة - مواد قرائية وسمعية وبصرية - اختيرت ونظمت تنظيماً فنياً خاصاً بحيث يمكن تقديم الخدمات المكتبية المتعددة إلى التلاميذ وإلى أعضاء هيئة التدريس في الوقت المناسب في صورة كافية (الهجرسي، ١٩٩٣، ص ١٦٥).

من السابق يجد الباحث بأن مفهوم ووظيفة المكتبة عام شامل سواء فيما تقدمه من خدمات أو ما تنظمه من عمليات تستهدف العملية التعليمية والطلبة والمعلمين والعاملين فيها.

٣ - دور المكتبات في بناء الفرد والمجتمع :

لقد سعت وزارة التربية والتعليم في دولة الكويت لإبراز أهم معالم ودور المكتبات المدرسية في العمل الاجتماعي والتربوي ولقد بينت أهم الأدوار التي تلعبها المكتبة المدرسية في الآتي:

- دور اجتماعي معروف بكل أبعاده ومجالاته التربوية والثقافية والاقتصادية.
- كما للمكتبات المدرسية فضل الريادة في التربية المكتبية للطلاب تلك التربية التي تكسبهم مهارات أساسية في حياتهم هي تعلم الإنسان كيف يتعلم.
- المكتبات المدرسية تلبي احتياجات الفروق الفردية.
- ومن أهم سمات المكتبات المدرسية: أن رسالتها دعم العملية التعليمية ومساندة أهداف التربية(وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٢، ص ١٥).

٤ - أهمية المكتبة المدرسية :

تنبع أهمية المكتبة المدرسية من كونها أول أنواع المكتبات التي يحتك بها الطلاب وأنه إذا قدمت خدماتها وفق أهدافها الممنوعة بها فإنها يتوقع أن تثير مكان الإبداع والطاقة لدى مرتاديها من الطلاب وتسهم في تكوينهم العلمي فيما بعد (الشيبي، ١٩٨٢ ص ٨٤).

فأهمية المكتبة المدرسية في العملية التربوية فلا شك إنها تطورت في الوقت المعاصر وخصوصاً في مجال التربية بصفة عامة والمناهج بصفة خاصة، ويبرز الدور الذي تؤديه المكتبة المدرسية في تنفيذ المناهج المدرسية وتحقيق أهداف التربية. فالمكتبة تعد وسيلة هامة من وسائل التربية في وقتنا الحاضر فهي تؤدي وظيفتها في مؤسسة تربوية هي المدرسة التي تعد الناشئة للحياة بما تقدمه من خدمات، وأصبحت المكتبة أساساً جوهرياً من الكيان السليم للمدرسة الحديثة وليست مجرد جزء مكمل للمدرسة يمكن الاستغناء عنه فهي تحقق الأغراض والأهداف التعليمية والتربوية باعتبارها مركز نشاط للعملية التربوية، ومصدراً أصيلاً لخدمة هذه العملية وتنميتها وتطويرها. وللمكتبة المدرسية طريقة فعالة في التأثير في سلوك الطالب ويشتمل السلوك على: المعرفة والمهارات، والعادات، والاتجاهات. كما تعد المكتبة من حيث مجموعة كتبها ومواردها أو مصادرها المناسبة التي تتناول جميع المجالات والموضوعات أداة للتقدم المعرفي والانفتاح العالمي، بجانب ما تقدمه من أدوات أساسية مطلوبة لأغراض التدريس والتعلم الفعال (هلال، ١٩٩٨ ، ص ٧٦).

٥ - أهداف المكتبة المدرسية:

لقد اجتهد المهتمون بشؤون المكتبات المدرسية كثيراً في تحديد أهداف المكتبة المدرسية، ولعل أشمل تحديد لها هو الذي طرحته جمعية المكتبات الأمريكية American Library Association وهي تتمثل في الآتي:

- توفير الكتب والمواد الأخرى بما يتماشى مع مطالب المنهج الدراسي واحتياجات الطلاب على اختلاف ميولهم وقدراتهم.
- إرشاد الطلاب إلى اختيار الكتب والمواد التعليمية الأخرى لتحقيق الغايات الفردية وأهداف المنهج.
- تنمية المهارات اللازمة لاستخدام الكتب والمكتبات ومصادر المعلومات لدى الطلاب وتشجيع عادة البحث الفردي.
- مساعدة الطالب على تكوين مجال رحيب من الاهتمامات ذات الهدف والمعنى والإسهام الجدي في تكوين خبراتهم القرائية.
- تشجيع التعليم مدى الحياة ويتحقق ذلك عن طريق الاستغلال الدائم لموارد المكتبة.
- تلقين العادات الاجتماعية الصالحة كضبط النفس والاعتماد عليها والتعاون واحترام حقوق وملكية الغير (العلي، ١٩٩٣، ص ٦٤).

٦ - المكتبة في المناهج الدراسية:

لا شك في أن المكتبة تعد مرفقا مهما في مرافق المدرسة العصرية التي تطبق الأساليب الحديثة ولا يمكن المدرسة أن تحقق المفهوم الحديث بدون مكتبة متكاملة مزودة بمختلف أوعية المعلومات، فالمكتبة المدرسية هي مركز المدرسة التربوي والتعليمي والثقافي ووسيلة من وسائل إكساب الطلاب والمعلمين مهارات التعلم الذاتي، ويؤكد علماء التربية وجود مكتبة تعكس أهميتها الكبرى على تربية الفرد لأنها تساهم مساهمة فعالة في إثراء ثقافة الطالب والمعلم بكل أنواع الأنشطة من خلال اطلاعهم على كتب المكتبة والتي بدورها تتيح الفرص الكافية لتعليمهم وفق أسس تربوية سليمة لتحقيق مختلف الأغراض مثل استكمال دراسة المواد الدراسية المقررة أو لزيادة الفهم أو الحصول على معلومات جديدة تعزز المناهج الدراسية أو حل مشكلة أو الإجابة على الأسئلة والاستفسارات الغامضة أو لغرض التسلية والترفيه (العلي، ٢٠٠١، ص ٢٨).

فمن أهداف المكتبة دعم وإثراء المناهج الدراسية، فهي تتلاحم مع البرامج التعليمية والتربوية للمدرسة وتوفر المكتبة المصادر التعليمية التي تخدم المناهج الدراسية، ويظهر هذا الدور بوضوح في طرائق وأساليب التدريس في مختلف الأنشطة التربوية والتعليمية بالمدرسة (خليفة، وآخرون، ١٩٩٦، ص ١٥).

٧ - أنواع المكتبات المدرسية ودورها في العملية التعليمية:

تقسم المكتبات المدرسية حسب مستويات التعليم والدراسة إلى مكتبات المدارس الابتدائية ومكتبات المدارس المتوسطة ومكتبات المدارس الثانوية وكذلك تقسم المكتبات المدرسية بشكل عام إلى ثلاثة أنواع هي:

أ- مكتبة الصف: والتي تقع داخل الغرف الصفية وتضم عادةً كتباً للمطالعة وغيرها من المواد التي تتصل بهوايات وميول الطلاب ودروسهم وعادةً يساهم طلاب الصف والمدرسون في اختيار وشراء موادها بالإضافة إلى ما يردها من كتب عن طريق المكتبة الرئيسية للمدرسة أو عن طريق الإهداء وعادةً يقتصر استخدامها على طلبة الصف.

ب- مكتبة المادة أو الموضوع: وفيها توضع مجموعات من الكتب في قاعات مستقلة، بحيث تخصص كل قاعة لمادة أو موضوع معين أو لموضوعات ذات علاقة بالتاريخ والجغرافيا مثلاً وتكون هذه المجموعات تحت تصرف الطلاب والمعلمين عند تدريس المادة أو القيام بأية نشاطات أو مشروعات تتصل بالمادة.

ج- المكتبة الرئيسية أو المركزية: وهي بؤرة الإشعاع والنشاط الفكري في المدرسة باعتبارها المركز الرئيسي للقراءة والمطالعة والبحث، وهي تزود جميع أفراد مجتمع المدرسة من الطلاب والمدرسين والإداريين بالمواد التي تعينهم في التعلم والتعليم وتقدم لهم الخدمات المكتبية المختلفة (عليان، ١٩٩٣، ص ١٢٣).

٨ - مواصفات المكتبة المدرسية:

المكتبة المدرسية من حيث: (المبنى، الموقع والأثاث)، كما يبينها الخبراء لها مواصفات معينة.

- المبنى:

مبنى المكتبة المدرسية من أهم مقومات الخدمة المكتبية، بل يمكن اعتبارها المرتكز الأساسي الذي تقدم فيه خدماتها، إذ لا يعقل وجود مكتبة بدون مكان مناسب لممارسة هذه

الخدمة والقيام بالأنشطة المختلفة فضلاً عن إسكان الكتب والمواد التعليمية الأخرى التي تقتنيها المكتبة

- الموقع:

فموقع المكتبة داخل المدرسة على أداء المكتبة لوظائفها المختلفة فالمكتبة هي قلب المدرسة. وعلى ذلك فلا بد أن يتمتع موقع المكتبة المدرسية بالعديد من المميزات أجملها المكتبيون في أربع مميزات ألهمها سهولة الوصول إلى المكتبة وثانيهما الهدوء والبعد عن الضوضاء وثالثهما توفير أكبر قدر من الإضاءة الطبيعية ورابعهما احتمالات التوسع المستقبلي (علي، ٢٠٠١، ص ص ٤٥-٤٦).

-الأثاث:

أما من ناحية الأثاث فتزود المكتبات المدرسية بأثاث حديث صمم خصيصاً للوفاء بالاحتياجات الأساسية للخدمة المكتبية المدرسية فضلاً عن متانته وتوفير الخدمة الجمالية فيه. وينبغي أن يكون أثاث المكتبة مختلفاً عن طابع الأثاث المستخدم في بقية أنحاء المدرسة الأخرى، إذ أن الأثاث المدرسي يغلب عليه الطابع الرسمي، أما أثاث المكتبة فإنه يجب أن يبتعد عن المظهر الرسمي (كاظم، وعبد الشافي، ١٩٨٦، ص ٤٩).

٨ - دور أمين المكتبة في تحقيق أهداف المكتبة المدرسية:

لقد كانت المكتبة المدرسية قديماً تعتمد على أستاذ يقوم بالإشراف على المكتبة وغالباً ما توكل هذه المهمة إلى مدرس اللغة العربية، ويكون مجهوده موزعاً بين الإشراف على المكتبة والتحضير للدروس لكن المكتبة المدرسية اليوم تزود بمجموعة من الموظفين والفنيين والاختصاصيين الذين يدركون تماماً الدور التربوي والتعليمي الذي يجب أن يلعبه أمين المكتبة (العلي، ١٩٨٩، ص ١٢٥). وأصبح أمين المكتبة عضواً أساسياً في هيئة التدريس يشارك في تطوير المناهج، واقتراح طرق تدريسها، فضلاً عن اختيار المواد التعليمية المناسبة التي تتوافق مع طرائق التعليم الحديثة (العلي، ٢٠٠٠، ص ٩٣).

وأوصى الكثير من التربويين بإعداد أمين المكتبة إعداداً تربوياً يجعله يساهم في ايجابية العملية التربوية وذلك لأن الأمين في استطاعته أن يعكس مكتبته فلسفة التعليم والمناهج كلها فإذا كان مدرسي المادة الواحدة مكان ملحوظ في المجتمع المدرسي، فمن باب أولى أن يكون للباحث عن المعرفة مكان أرحب (محمد، ١٩٩٣، ص ٩٥). ويعرف أمين

المكتبة "بأنه الشخص أو الموظف الذي يعمل في المكتبة ولديه شهادة جامعية في تخصص علم المكتبات وخبرة ومعرفة جيدة في التعامل مع مواد المكتبة ونظمها المختلفة"(قاري، ٢٠٠٠، ص ١٨٣).

وعلى ضوء التعريف فتعد وظيفة أمين مكتبة من الوظائف التخصصية التي يجب أن يتوفر لشاغليها مؤهلات وقدرات ومهارات خاصة، وتتضمن هذه القدرات والمهارات معرفة واسعة بالمواد التعليمية من مطبوعة وغير مطبوعة وأجهزة العروض الصوتية والبصرية اللازمة، إعداد المواد والخطط الكفيلة بنشر وتوسيع نطاق خدمات المكتبة وتدعيم وإثراء المناهج الدراسية. ولما كانت الاتجاهات الحديثة للخدمة المكتبية المدرسية تركز على ضرورة تجميع مصادر المعرفة المختلفة من مطبوعة وغير مطبوعة باعتبارها مواد تعليمية تزيد على قدرة الطالب على التعلم، فإن أمين المكتبة يجب أن يتصف بمهارات وقدرات.

٩ - مهارات وقدرات أمين المكتبة المدرسية:

- الفهم الكامل لدور المكتبة المدرسية كمركز لتجميع المواد ومركز للتعلم يقدم الفرص الكافية للطلاب لاستخدام مصادر المكتبة المتنوعة بهدف البحث والاستشارة والحصول على المعلومات.
 - الخبرة الكافية بمصادر المعلومات والقدرة على معاونته المدرس والطالب عند استخدام لهذه المصادر، وتقديم المشورة الفنية.
 - التعرف الواعي والكامل على المناهج الدراسية والوحدات التي تشتمل عليها، لوضع الخطط لتدعيمها، وخدمة جوانبها المختلفة عن طريق مصادر المكتبة وأنظمتها.
 - القدرة على القيام بواجبات وظيفته، وعلى تحمل المسؤوليات الإدارية من داخل التنظيم الإداري بالمدرسة. ومن واجبات ومسؤوليات أمين المكتبة.
 - وضع الخطط اللازمة لتطوير المكتبة وخدماتها والاستخدام الواعي والمفيد لمصادرها.
- (عبد الشافي، ١٩٨٧، ص ١٤٣-١٤٤).

١٠ - علاقة أمين المكتبة بالمعلم:

إن تعاون أمين المكتبة مع المدرس في التعرف على المناهج الدراسية يجعل في الإمكان التجاوب مع حاجات المناهج القرائية - والاتقان أمين المكتبة والمعلم - في إمكانهما جعل المكتبة المدرسية وسيلة هامة من وسائل علاج تخلف المنهج الدراسي وجعله أكثر

مرونة وذلك لا يتأتى من ناحية المعلم إلا بعد معرفته بأساسيات علم المكتبة، ويكون ذلك بواسطة أمين المكتبة ومسؤوليته في أن يعرف المعلم تلك الأساسيات حتى يمكنه -المعلم- أن يتجاوب مع أمين المكتبة في التعرف على ما قد يحتاجه الطلاب من إيضاحات أكثر في المنهج المدرسي (محمد. ١٩٩٣، ص ٩٥).

أما دور أمين المكتبة الجديد فينبغي أن يساهم مساهمة فاعلة في عصر المعلومات تكمن في توفير المعلومة للطلاب والمعلم على وجه السرعة، أيضا يساهم في انتقاء المعلومات المهمة وتقديمها وبهذا يجب على أمين المكتبة المدرسية أن يكون متخصصا في استخدام تقنية المعلومات لممارسة دوره على أكمل وجه وبهذا التطور أصبح لزاما على المكتبات المدرسية التحول التدريجي من توفير مصادر المعلومات التقليدية المطبوعة إلى المصادر الحديثة في شكلها الإلكتروني وهذا يتطلب التغيير في سياسة تنمية المجموعات والتحول التدريجي نحو قيام المكتبة الرقمية. أن التحول السريع في أنماط التعليم وطرائقه ووسائله وتقنياته يفرض على أمين المكتبة المدرسية أن يطور ويغير من دوره التقليدي وليتعدى تأثيره إلى الفصول الدراسية بالتعاون مع أعضاء هيئة التدريس لمعرفة احتياجات الطلاب المعلوماتية (الفريح، ٢٠٠٤، ص ١٦)

١١ - المعوقات التي تواجه أمين المكتبة المدرسية بدولة الكويت:

يعتبر أمين المكتبة في أفضل مكان بمعرفة كل ما يتعلق بالمواد داخل المكتبة ومناسبتها للطلاب والمنهج والمدرسين ربما يعود بعض أسباب ضعف الطالب فيما يتعلق بالمكتبة المدرسية إلى أمين المكتبة نفسه، فبعض الأمناء تستغرقهم العديد من الأعمال الإدارية التي يكلفون بها مثل استلام الكتب وتسجيلها وختمها ووضعها على الأرفف ومتابعة الإحصائيات وعمليات الجرد وتنفيذ واستلام النشرات الإدارية وكذلك استغلال العديد من الإدارات المدرسية للأمناء في القيام بعمليات أخرى خارج نطاق تخصصهم، تستغرق هذه الأعمال بعض الأمناء خاصة في المكتبات التي ينقصها الأمناء أو الأمناء المساعدين كما أن هناك مكتبات مغلقة لعدم توفر هؤلاء وكذلك عجز الأمناء عن إنشاء علاقات قوية مع المدرسين والطلاب والإدارة كذلك تدني العمل الإعلامي الذي يقوم به الأمناء ومن المعوقات التي تواجه أمين المكتبة: -

- الطغيان على العمليات التربوية المكملة وفي مقدمتها أوجه نشاط المكتبة وجعلها ذات أهمية ثانوية، مما ينعكس على تقدير الأمين لذاته أو تقدير الآخرين ومنهم الطلاب له،
- سلم الترقى للوظائف الأعلى غير واضح بالنسبة لأمناء المكتبات بالمقارنة مع زملائهم من المدرسين ورغم كثير من المشروعات التي وضعت لتحديد مسار ترقى الأمناء فإن ثقتهم مهزوزة.

- تعتبر أعمال الامتحانات العامة تكليفاً رسمياً للمدرسين يعاقب من يتخلف عنه في حين لا يعترف بالأمناء بحق العمل فيها باستثناء المحاولات الفردية لبعض الأمناء الذين يقومون بجوانب معينة فقط من هذا النوع من العمل يمكن معالجة هذه المعوقات من خلال النقاط الآتية:

- زيادة عدد الأمناء في المكتبات (خاصة الذكور) من المتخصصين لمواجهة عدد زيادة الطلاب.

- المساواة بين أمناء المكتبات والمدرسين في الحوافز والدرجات المالية والأدبية

- إعداد الأمناء لكيفية التعامل مع الطلاب الضعاف والمتفوقين

- عمل دورات تدريبية للأمناء

- تقديم أجهزة الحاسبات تعطي أهمية جيدة تكتسبها أي مؤسسة تستخدم الحاسبات في أعمالها (في محاضرة د. محمد أمان عميد معهد المكتبات بأمريكا وخبير اليونسكو التي أقامها في معهد المعلومات بالكويت في شهر نوفمبر ١٩٩١ تطرق إلى أمين المكتبة المدرسية ويمكن له أن يكتسب قيمة جديدة من خلال ارتفاع مهاراته في التعامل مع الحاسوب وبالتالي يمكن أن يساعد ذلك في تغيير نظرة المجتمع له (العلي، عبدالهادي، ٢٠٠٢، ص ٣٩-٤٠).

١٢- لوائح العمل في قطاع المكتبات:

تنص لوائح العمل في قطاع المكتبات بدولة الكويت على ألا يشغل وظيفة أمين/أمانة المكتبة سوى المتخصصين في علوم المكتبات، أي الحاصلين على الدرجة الجامعية في علوم المكتبات، وتستثنى اللوائح الخاصة بالقوى البشرية العاملة في المكتبات وخاصة في مجال الأطفال المعلمات اللاتي يردن العمل بالمكتبة المدرسية أو العامة مستوى الابتدائي للعمل مساعدة أمانة المكتبة مهما كان تخصصها الجامعي مع اشتراط اجتيازها لدورة تدريبية

(تأهيلية) للمؤهلات (فوق الثانوي) - أو تقديمية للجامعيين، والهدف من وراء هذه اللوائح واضح، وهو تقديم أفضل الخدمات المكتبية المتاحة للأطفال. وقد ساعد على تحقيق هذا الهدف بشكل خاص تخرج أعداد كبيرة من الدراسات بقسم علوم المكتبات بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، ووجود أكثر من أمانة واحدة في كل مكتبة وكذلك وجود أكثر من مساعدة لها مما يسهل عليها توزيع العمل وتقديم أنواع مختلفة من الأنشطة وبشكل مكثف (العلي، ١٩٩٩، ص ١١٢).

ثانياً: دراسة ميدانية للكشف عن معوقات الأهداف المدرسية وتحقيقها لدى أمناء

المكتبات المدرسية في دولة الكويت

سوف نتناول في هذا المحور عرضاً مفصلاً للجوانب المنهجية التي اتبعناها في الدراسة الحالية، وإجراءاتها من حيث المنهج والمجتمع والعينة المستخدمة في الدراسة، كما يتناول الفصل توضيحاً للأدوات التي استخدمت في الدراسة من حيث بنائها ومحتوياتها وخواصها السيكمترية من صدق وثبات، هذا بالإضافة إلى الخطوات الإجرائية لمراحل تنفيذ الدراسة، وأخيراً الأساليب الإحصائية التي استخدمت في معالجة بيانات الدراسة.

١ - منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج التحليلي الوصفي لملائمته لأغراض هذه الدراسة، وذلك من خلال مراجعة وتحليل الأدب النظري المتعلق بموضوع الدراسة، ومراجعة الدراسات السابقة ذات الصلة، بالإضافة إلى الجانب الميداني في هذه الدراسة، ومعرفة آراء أمناء المكتبات المدرسية المتعلقة في تحقيق أهداف المدرسة في دولة الكويت.

أ - مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع أمناء المكتبات العاملين في المدارس الحكومية والخاصة في محافظات الجهراء والفروانية في المرحلتين المتوسطة والثانوية للعام الدراسي ٢٠١٠ / ٢٠١١م، والبالغ عددهم الكلي (١٦٢) فرداً وفقاً لسجلات آخر إحصائية لمنطقتي الجهراء والفروانية التعليميتين.

ب - عينة الدراسة:

اشتملت عينة الدراسة المتيسرة على (٥٥) موظفاً من أمناء المكتبات العاملين بوزارة التربية والتعليم في دولة الكويت، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من المدارس الحكومية والخاصة من محافظتي الجهراء والفروانية، بواقع (٣٦) مدرسة حكومية، و(١٩) مدرسة خاصة، والجدول رقم (١) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لبعض المتغيرات.

جدول (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة أمناء المكتبات المدرسية وفقاً للمحافظة والجنس والمؤهل العلمي

المحافظة	المدارس	المؤهل العلمي						الكلية			
		دبلوم		بكالوريوس		أخرى					
		ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث				
الجهراء	حكومية	١	٢	٧	١١	١	-	٩	١٣	٢٢	٤٠%
	خاصة	١	١	٣	١	-	١	٤	٣	٧	١٢,٧%
الفروانية	حكومية	-	٢	٦	٥	١	-	٧	٧	١٤	٢٥,٤%
	خاصة	-	١	٤	٤	٢	١	٦	٦	١٢	٢١,٩%
		٢	٦	٢٠	٢١	٤	٢	٢٦	٢٩	٥٥	١٠٠%

يتضح من الجدول السابق، بأن عدد أفراد عينة الدراسة الذين مؤهلاتهم العلمية دبلوم بلغ (٨) أمناء مكتبات، بواقع (٢) من الذكور، و(٦) من الإناث، ويشكلون ما نسبته (١٤,٥٤%) من عدد أفراد العينة، كما بلغ عدد أفراد العينة الذين يحملون درجة البكالوريوس (٤١) فرداً، بواقع (٢٠) من الذكور، و(٢١) من الإناث، ويشكلون ما نسبته (٧٤,٥٤%) من عدد أفراد عينة الدراسة، أما فيما يتعلق بعدد أفراد عينة الدراسة الذين يحملون درجة الماجستير والبالغ عددهم (٦) أفراد، بواقع (٤) من الذكور، و(٢) من الإناث، فإنهم يشكلون ما نسبته (١٠,٩٢%).

كما يتضح من نتائج الجدول أعلاه، بأن عدد أفراد عينة الدراسة في منطقة الجهراء بلغ (٢٩) فرداً وشكلوا ما نسبته ٥٢,٧% من عدد أفراد العينة بواقع ٤٠% للمدارس الحكومية، و(١٢,٧%) للمدارس الخاصة، كما أشارت النتائج بأن عدد أفراد عينة الدراسة في منطقة الفروانية بلغ (٢٦) فرداً وشكلوا ما نسبته (٤٧,٣%) من عدد أفراد العينة بواقع (٢٥,٤%) للمدارس الحكومية، و(٢١,٩%) للمدارس الخاصة.

ج - أداة الدراسة: (الخصائص السيكومترية لمقياس الدراسة) :

- الصدق:

- صدق المحكمين: للتأكد من صدق المقياس، قام الباحث بعرض الاستبانة في صورته الأولية والمكون من المحور: معوقات تحقيق الأهداف المكتبة المدرسية وقد تضمن (١٠ فقرات). كما تم اختيار المحكمين من ذوي الخبرة الاختصاص في مجال الإدارة، والقياس والتقويم، والمناهج وأساليب التدريس واللغة العربية، للحكم على مدى ملائمة فقرات إذا كانت الفقرات مناسبة أو غير مناسبة لمحاور الاستبانة، وكان عدد المحكمين (٧)

وقد تبين من ردود المحكمين تقارباً في وجهات النظر مع: زيادة فقرة واحدة في المحور الثاني من (١٠) إلى (١١) فقرة حول (عدم تناسب المنهج الدراسي مع مصادر المكتبة) وقد أجمع المحكمون على ملائمة معظم فقرات المقياس وأصبح الاستبيان في صورته النهائية يتألف من (١١) فقرة ، وفي ضوء آرائهم، ومقترحاتهم تم تعديل بعض الصياغات اللغوية المتعلقة بفقرات المقياس، في ضوء آراء المحكمين تبعاً لمقياس ليكرت الرباعي " دائماً / أحياناً / أبداً / لا أدري " .

- صدق البناء الداخلي للمقياس: تم التأكد من صدق البناء الداخلي للأبعاد الفرعية المكونة للمقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية بلغ عددها (١٢) فرداً من أمناء المكتبات المدرسية العاملين في محافظة الجاهز في كل من المدارس الحكومية، والخاصة، بواقع (٩) أمناء مكتبات من المدارس الحكومية، و(٣) أمناء من المدارس الخاصة، وتم إيجاد معاملات ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient)، للكشف عن العلاقة بين الأبعاد الفرعية لآراء أمناء المكتبات بعضها مع بعض من جهة، وارتباطها بالدرجة الكلية للأبعاد من جهة أخرى وكان عند (٠.٨٧).

وبناء على نتائج قيم معاملات الارتباط التي تم التوصل إليها والمتعلقة بأبعاد المقياس والمجموع الكلي للأبعاد، فإنه يمكن القول بأن المقياس الذي تم استخدامه في الدراسة الحالية يتمتع بدرجة صدق ملائمة لأغراض الدراسة الحالية.