دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة دوليا)

دورية شهرية تصدرها : رابطة التربويين العرب
عضو الجمعية العلمية لكليات التربية في الجامعات العربية
التابعة لاتحاد الجامعات العربية

مفهرسة ومصنفة في عدد من قواعد البيانات الدولية

(دار المنظومة ـ المنهل ـ إبيسكو ـ أسك زاد ـ شمعة ـ العبيكان .. بنك المعرفة .. وغيرها)

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

العدد ١١٦ ج٢ .. ديسمبر ٢٠١٩م

الترقيم الدولي للمجلة :

Print : ISSN : 2090-7605 Online : ISSN : 2537-0650

الموقع الإلكتروني : http://aae2018.org

رابط المجلة على بنك المعرفة المصري : https://saep.journals.ekb.eg

محتويات العدد (١١٦) ج٢:

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
١)	تقويم اداء معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين .. د/ آمال بنت سعد الجهنى.	٢٣ – ٥٠
٢)	مهارات إدارة المعرفة وعلاقتها بمهارات القرن الحادي والعشرين لدى أعضاء هيئة التدريس ذوي التخصصات العلمية بجامعة بيشة .. د/ إيمان صابر عبد القادر العزب.	٥١ – ٩١
٣)	التمكين النفسي والالتزام التنظيمي الوجداني كمنبئين بالتدفق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي .. د/ حنان موسى السيد عبد الله .	٩٣ – ١٥٤
٤)	أسلوب الأتاحة (الكاملة/ الجزئية) لمصادر التعلم بالرحلات المعرفية وأثرة في تنمية مهارات البحث عن المعلومات والوعى المعلوماتى عبر الويب لطلاب تقنيات التعليم بكلية التربية جامعه الملك فيصل .. د/ عمرو محمد محمد أحمد درويش ، د/ أمانى أحمد محمد محمد عيد الدخنى .	١٥٥ – ٢١٢
٥)	درجة توافر أبعاد نظرية ردن لدى مديري المدارس الخاصة وعلاقتها بالسلوك الإبداعي للمعلمين في محافظة مسقط بسلطنة عمان .. الباحث/ يونس بن مرهون الرحبي ، د/ حسام الدين السيد محمد ابراهيم .	٢١٣ – ٢٤٦
٦)	دور معلمات التربية الاسلامية بمدارس تحفيظ القرآن الكريم في تنمية التفكير الإبداعي من وجهة نظر طالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة .. أ/ بلقيس محمد أحمد عطية، د/ صفية عبد الله بخيت.	٢٤٧ – ٢٦٢
٧)	إسهام إدارة المعرفة في تحقيق ضمان جودة التعليم العالي: دراسة تطبيقية على أعضاء هيئة التدريس في الكلياتِ الأهلية السعودية .. أ/ عتاب محمد أحمد عطية ، د. فائقة عباس محمد سنبل.	٢٦٣ – ٢٨٦
٨)	فاعلية برنامج مقترح قائم علي التعلم المنظم ذاتياً لتنمية التحصيل ومهارات تدريس العلوم لذوي الاحتياجات الخاصة والتفكير الإيجابي لدي طلاب الدبلوم العام بكلية التربية .. د/ريهام محمد أحمد عبد الحليم .	٢٨٧ – ٣٤٤
٩)	درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط للتمكين الإداري وعلاقته بمستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين .. الباحثة/ سامية ربحى سالم حسن، د/ حسام الدين السيد محمد ابراهيم.	٣٤٥ – ٣٧٨
١٠)	فاعلية التعلم بالمحاكاة في الحد من السلوك الصفي المشكل لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة الخرج .. أ/ صبرية محمد عثمان الخيبري.	٣٧٩ – ٤٠٥
١١)	دور القيادة المدرسية في تحسين العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة (دراسة تحليلية) .. أ/ علياء عبد الكريم ساكت الهذلول.	٤٠٧ – ٤٢٨

هيئة تحرير المجلة :

- أ.د/ ماهر إسماعيل صبري محمد يوسف .. الأستاذ بكلية التربية / جامعة بنها ورئيس رابطة التربويين العرب .. (**رئيس التحرير**). — mahersabry2121@yahoo.com 01002892909
- أ.د/ ناهد عبد الراضي نوبي .. الاستاذ بكلية التربية جامعة المنيا ونائب رئيس رابطة التربويين العرب (**نائب رئيس التحرير**). — headoffice791@yahoo.com 01006902961
- أ.د/ عماد الدين الوسيمي .. عميد كلية علوم ذوي الاحتياجات الخاصة جامعة بنى سويف . (**عضوا**) — emadelwesimy@yahoo.com 01001648578
- أ.د/ ماجدة إبراهيم الباوي .. الأستاذ بكلية التربية ابن الهيثم جامعة بغداد بالعراق. (**عضوا**) — bm3a2005@yahoo.com 01205000027
- أ.د/ سليمان بن محمد البلوشي .. عميد كلية التربية جامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان. (**عضوا**) — sbalushi@squ.edu.om 0096899453799
- أ.د/ محمود سليمان بني عبد الرحمن .. عميد كلية العلوم التربوية جامعة الحسين بن طلال بالأردن. (**عضوا**) — Mahmoud.sulaiman@ahu.edu.jo Abugaith66@yahoo.com 00962772618395
- أ.د/ مجدي علي سعد زامل .. عميد كلية العلوم التربوية جامعة القدس المفتوحة فلسطين. (**عضوا**) — Mzamel2003@gmail.com 00970599776112
- أ.د/ الحبيب بن زرقة تيليوين .. أستاذ علم النفس وعلوم التربية / جامعة وهران٢ الجزائر. (**عضوا**) — htiliouine@yahoo.fr 00213552622399
- أ.د/ هشام بركات بشر حسين .. الاستاذ بكلية التربية جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية. (**عضوا**) — hbisher@hotmail.com 00966005514695
- أ.م.د/ هبة الله محمد الحسن سالم .. أستاذ مشارك بكلية التربية جامعة النيلين الخرطوم بالسودان . (**عضوا**) — hibtallahsalim999@gmail.com 00249 96 946 9168
- أ.م.د/ صفاء عبد العزيز محمد سلطان .. أستاذ مساعد بكلية التربية جامعة حلوان. (**عضوا**) — safaasultan25@hotmail.com 01066576600
- أ.م.د/ حسناء صبري عبد الحميد أحمد حلوة .. أستاذ مساعد بكلية التربية جامعة بنها . (**عضوا**) — Hasnaa2010_11@yahoo.com 01141088950
- د/ إيمان عبد الحميد محمد نوار .. حاصلة على درجة الدكتوراه / كلية الدراسات العليا في التربية جامعة القاهرة . (**محررا تنفيذيا**) — nawaratef@yahoo.com 01064247499 - 01288488156
- د/ رانيا عبد الفتاح محمد السعداوي .. مدرس بكلية التربية جامعة بنها. (**محررا تنفيذيا**) — Dr-rania@yahoo.com 01096263692
- أ/ أمينة سلوم الرحيلي .. حاصلة على درجة الماجستير كلية التربية / جامعة طيبة بالمدينة المنورة / المملكة العربية السعودية . (**محررا تنفيذيا**) — Ameena--2011@hotmail.com 00966500634391
- أ/ داليا صبحي صلاح الأشقر .. حاصلة على درجة الماجستير / كلية التربية النوعية / جامعة عين شمس (**محررا تنفيذيا**) — Daliasophy54@yahoo.com 01003694684

أعضاء الهيئة الاستشارية للرابطة

أولا : الهيئة الاستشارية الدولية :

International Advisory Editorial Board

أ.د/ ألان توماس روجارسون مدير معهد تدريب المعلمين، كانتاب بولندا	*Prof.DR Allan Thomas Rogerson, Director of CDNALMA, Teacher Training Institute, Poland*
أ.د/ آن ماكاسكيل كلية التربية جامعة شيفيلد هالم، بريطانيا	*Prof. Dr. Ann Macaskill. Head of Research Ethics/ Professor of Health Psychology, Sheffield Hallam University. (UK).*
أ.د/ أيتكن عثمان ، كلية الاتصالات جامعة سقاريا تركيا	*Prof. Dr. Aytekin İŞMAN , Proffessor of Educational Technology and Dean of College of Communication, Department of Communication Design & Media , Esentepe Campus, Sakarya University. Sakarya TURKEY*
أ.د/ ديفيد هونج ويلونج ، المعهد الوطني للتربية، جامعة نانيانج التكنولوجية، سنغافورة	*Prof. Dr. David HungWeiLoong , Professor of the Learning Sciences, Associate Dean of Educational Research Office. National Institute of Education.Nanyang Techno- logical University. Singapore*
أ.د/ فاتوس سليمان، كلية التربية جامعة قبرص الدولية، شمال قبرص	*Prof. dr. Fatos Silman. professor of educational administration and planning. Cyprus international university. Northern Cyprus.*
أ.د/ جيمس باول جي ، جامعة أريزونا الحكومية الولايات المتحدة الامريكية	*Prof. dr. James Paul Gee, Mary Lou Fulton Presidential Professor of Literacy Studies, Regents' Professor, Arizona State University. (USA).*
أ.د/ جاي فريمان فيان ، عميد كلية التربية جامعة كالفورنيا الحكومية سان برناردينو الولايات المتحدة الامريكية	*Prof. DR. jayray freeman fiene. Proffessor and Dean Of College of Education , California State University, San Bernardino. CA 92407-2393. (USA).*
أ.د/ جون هيتي ، مدير معهد البحوث التربوية، كلية الدراسات العليا التربوية، بجامعة ملبورن.	*Prof. DR. John Hattie. Director of Melbourne Education Research Institute , Melbourne Graduate School of Education , University of Melbourne, and the Associate Director of the ARC-SRI: Science of Learning Research Centre.*
أ.د/ جون ليتش ، عميد كلية التنمية والمجتمع، جامعة شيفيلد هالم، بريطانيا	*Prof. DR. John Leach, Professor and Dean of the Faculty of Development and Society, Sheffield Hallam University. Unit 2, Science Park. Sheffield S1 1WB. (UK)*

Prof. Dr. Lawrence H. Shirley, professor of MathematicsEducation, Towson University, 8000 York Road. Towson,Maryland 21252-0001. (USA).	أ.د/ لورانس شيرلي ، جامعة توسون، ميرلاند ، الولايات المتحدة الأمريكية
Prof. Dr. Lee Sing Kong. Director, National Institute of Education, Nanyang Techno- logical University, Singapore	أ.د/ لي سينج كونج ، عميد المعهد الوطني للتربية، جامعة نانيانج التكنولوجية، سنغافورة.
Prof. Dr. Maha Elkaisy Friemuth, Department für Islamisch-Religiöse Studien DIRS,praktischem Schwerpunkt, Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg. Germany	أ.د/ مها القيسي فرايموث ، قسم الدراسات الإسلامية ، جامعة فريدريك الكسندر ، ألمانيا
Prof. Dr. María Luisa Oliveras, Doctora Senior, Catedrática acreditada y Profesora Titular de la Universidad de Granada , (España)	أ.د/ ماريا لويزا أوليفراس، جامعة غرناطة، أسبانيا
Prof. Dr. Michael Connelly, Professor Emeritus , Department of Curriculum, Teaching and Learning, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto. (Canada).Honorary Professor, Southwest University, Chongqing. (China)	أ.د/ مايكل كونلي ، معهد أونتاريو للدراسات في التربية، جامعة تورنتو، كندا ، وأستاذ زائر بجامعة الجنوب الغربي ، الصين.
Prof. Dr. Patrick (Rick) Scott, Professor Emeritus, New Mexico State University, International Representative, National Council of Teachers of Mathematics. (USA)	أ.د/ باتريك سكوت، جامعة نيو ميكسكو الحكومية، ، الولايات المتحدة الامريكية.
Prof. Dr. Robert Calfee, Professor Emeritus on Recall, School of Education, Stanford University, 485 Lasuen Mall, Stanford CA 94305-3096. (USA).	أ.د/ روبرت كالفي ، كلية التربية، جامعة ستانفورد، الولايات المتحدة الأمريكية.
Prof. Dr. Rosemary Talab, Coordinator, Educational Computing, Design and Online LearningDepartment of Curriculum and Instruction. 226 Bluemont Hall, Kansas State University. (USA).	أ.د/ روزماري تالاب، جامعة كانساس الحكومية ، الولايات المتحدة الأمريكية
Prof. Dr. Rozhan M. Idrus, Professor of Open and Distance Learning & Technogogy. School of Distance Education, Universiti Sains Malaysia, 11800 USM , Penang , MALAYSIA	أ.د/ روزهان محمد إدريس، كلية التعليم المفتوح، جامعة سانز ماليزيا، ماليزيا.

ثانيا : الهيئة الاستشارية العربية بالترتيب الأبجدي

- **مناهج وطرق تدريس العلوم** :

أ.د / السيد شحاته المراغى	-	جامعة أسيوط
أ.د / السيد على شهدة	-	جامعة الزقازيق
أ.د / أمنية السيد الجندي	-	جامعة عين شمس
أ.د / بدرية محمد محمد حسانين	-	جامعة سوهاج
أ.د / حمد بن خالد الخالدي	-	جامعة الأميرة نورة
أ.د / حمدي أبو الفتوح عطيفة	-	جامعة المنصورة
أ.د / حمدي عبد العظيم البنا	-	جامعة الطائف
أ.د / خليل يوسف الخليلي	-	جامعة البحرين
أ.د / سليمان بن محمد البلوشى	-	جامعة السلطان قابوس
أ.د / صفية محمد أحمد سلام	-	جامعة المنيا
أ.د / عبد الله خميس أمبوسعيدي	-	جامعة السلطان قابوس
أ.د / عبد الله على ابراهيم	-	جامعة نجران
أ.د / عبد الله محمد الخطايبة	-	جامعة اليرموك
أ.د / عبد الملك طه الرفاعي	-	جامعة طنطا
أ.د / عبد المنعم أحمد حسن	-	جامعة الأزهر
أ.د / عفت مصطفى الطناوي	-	جامعة دمياط
أ.د / كوثر عبد الرحيم شهاب الشريف	-	جامعة سوهاج
أ.د / فادية ديمتري يوسف بغدادي	-	جامعة المنصورة
أ.د / فايز محمد عبده	-	جامعة بنها
أ.د / ليلى ابراهيم معوض	-	جامعة عين شمس
أ.د / ماجدة إبراهيم الباوي	-	جامعة بغداد
أ.د / محمد نجيب مصطفى	-	جامعة الأزهر
أ.د / مندور عبد السلام فتح الله	-	جامعة القصيم
أ.د / نعيمة حسن محمد	-	مركز التقويم والامتحانات
أ.د / هدي عبد الحميد عبد الفتاح	-	جامعة بورسعيد

- **مناهج وطرق تدريس العلوم الزراعية والتربية البيئية** :

أ.د / السعيد محمد السعيد	-	جامعة عين شمس
أ.د / فوزي السعيد عطوة	-	جامعة المنوفية
أ.د / محب محمود كامل الرافعى	-	معهد البحوث البيئية
أ.د / محمد إبراهيم الصانع	-	جامعة ذمار اليمن
أ.د / محمد حماد هندي	-	جامعة بنى سويف
أ.د / محمود إبراهيم عبد العزيز	-	جامعة كفر الشيخ

- **مناهج وطرق تدريس الرياضيات** :

أ.د / أحمد السيد عبد الحميد	-	جامعة المنيا
أ.د / العزب محمد العزب زهران	-	جامعة بنها

أ.د / جمال محمد فكري - جامعة أسيوط
أ.د / سمر عبد الفتاح لاشين - المركز القومي للامتحانات
أ.د / شعبان حفني شعبان - جامعة قناة السويس
أ.د / شيرين صلاح عبد الحكيم - جامعة عين شمس
أ.د / عبد الجواد عبد الجواد بهوت - جامعة كفر الشيخ
أ.د / عبد العزيز محمد عبد العزيز - جامعة الأزهر
أ.د / عبد الواحد ثامر الكبيسي - جامعة الانبار
أ.د / عدنان سالم العابد - جامعة السلطان قابوس
أ.د / فتيحة أحمد بطيخ - جامعة المنوفية
أ.د / مجبل حماد عواد الجوعاني - جامعة بغداد
أ.د / محمد أمين المفتي - جامعة عين شمس
أ.د / محمود احمد محمود نصر - جامعة بني سويف
أ.د / وفاء مصطفى كفافي - جامعة القاهرة

- **مناهج وطرق تدريس اللغة العربية:**

أ.د / إبراهيم أحمد بهلول - جامعة المنصورة
أ.د / إبراهيم محمد المتولى عطا - جامعة القاهرة
أ.د / إيمان احمد هريدي - جامعة القاهرة
أ.د / حازم محمود راشد - جامعة عين شمس
أ.د / حورية محمد الخياط - جامعة دمشق
أ.د / خلف حسن الطحاوي - جامعة بورسعيد
أ.د / سمير عبد الوهاب أحمد - جامعة دمياط
أ.د / شاكر عبد العظيم قناوي - جامعة حلوان
أ.د / صابر عبد المنعم محمد - جامعة القاهرة
أ.د / على سعد جاب الله - جامعة بنها
أ.د / محمد لطفي جاد - جامعة القاهرة
أ.د / محمد رجب فضل الله - جامعة العريش
أ.د / محمود جلال الدين سليمان - جامعة دمياط
أ.د / وحيد سيد إسماعيل حافظ - جامعة الحدود الشمالية

- **مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية :**

أ.د / أحمد الضوي سعد - جامعة الأزهر
أ.د / محمد محمد سالم عطية - جامعة بورسعيد
أ.د / مصطفى عبد الله إبراهيم طنطاوي - جامعة الأزهر
أ.د / نادية علي مسعود أبو سكينة - جامعة طنطا
أ.د / نصر الدين خضري أحمد - جامعة الأزهر
أ.د / وجيه المرسي أبو لبن - جامعة الأزهر

- **مناهج وطرق تدريس الجغرافيا :**

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

- **مناهج وطرق تدريس التاريخ :**

أ.د / أحمد ماهر عبد الله يونس - جامعة بنها
أ.د / إمام مختار حميدة - جامعة حلوان
أ.د / أمير إبراهيم القرشى - جامعة حلوان
أ.د / حسام الدين عبد الحميد أبو الهدى - جامعة الفيوم
أ.د / سعيد عبده نافع - جامعة دمنهور
أ.د / عاطف محمد احمد مصطفى بدوي - جامعة طنطا
أ.د / على أحمد الجمل - جامعة عين شمس
أ.د / والى عبد الرحمن أحمد - جامعة حلوان
أ.د / يحي عطية سليمان - جامعة عين شمس

- **مناهج وطرق تدريس الفلسفة والاجتماع :**

أ.د / إيمان حسنين محمد عصفور - جامعة عين شمس
أ.د / سعاد محمد فتحي - جامعة عين شمس
أ.د / سهام حنفي محمد - جامعة بني سويف
أ.د / كمال نجيب الجندي - جامعة الإسكندرية
أ.د / ماجدة راغب محمد بلابل - جامعة بيشة
أ.د / محمد سعيد أحمد زيدان - جامعة حلوان

- **مناهج وطرق تدريس اللغة الانجليزية :**

أ.د / السيد محمد السيد دعدور - جامعة دمياط
أ.د / ريما سعود الجرف - جامعة الملك سعود
أ.د / سهير إبراهيم سليم - جامعة حلوان
أ.د / طاهر محمد الهادي - جامعة قناة السويس
أ.د / عادل إبراهيم البنا - جامعة كفر الشيخ
أ.د / عبد الرحيم سعد الدين الهلالي - جامعة الأزهر
أ.د / علي عبد السميع قورة - جامعة المنصورة

أ.د / عواطف على شعير - جامعة القاهرة
أ.د / عيد عبد الواحد على - جامعة المنيا
أ.د / فاطمة صادق محمد - جامعة بنها
أ.د / كوثر إبراهيم قطب - جامعة المنيا
أ.د / مجدي مهدي علي - جامعة عين شمس
أ.د / مصطفى محمد عبد العاطي بدر - جامعة طنطا
أ.د / منى سالم زعزع - جامعة بنها

- **مناهج وطرق تدريس اللغة الفرنسية :**

أ.د / حنان محمد حافظ - جامعة عين شمس
أ.د / خيري عبد الله سليم - جامعة الزقازيق
أ.د / صبري عيد جاد - جامعة حلوان
أ.د / عادل توفيق إبراهيم - جامعة مدينة السادات
أ.د / لوسيل لويس برسوم وهبة - جامعة المنيا

- **مناهج وطرق تدريس اللغة الألمانية :**

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

- **مناهج وطرق تدريس التجاري :**

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

- **مناهج وطرق تدريس الصناعي :**

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

- **رياض الأطفال:**

أ.د / أمل محمد القداح - جامعة المنصورة
أ.د / إنشراح إبراهيم المشرفي - جامعة أم القرى
أ.د / جنات عبد الغني البكاتوشي - جامعة الإسكندرية

أ.د / سحر توفيق نسيم - جامعة الطائف
أ.د / سمية عبد الحميد أحمد - جامعة المنصورة
أ.د / فاتن زكريا النمر - جامعة الدمام
أ.د / فرماوي محمد فرماوي - جامعة حلوان
أ.د / ماجدة محمود محمد صالح - جامعة الإسكندرية
أ.د / محمد إبراهيم عبد الحميد - جامعة بنها
أ.د / منال عبد الفتاح الهنيدي - جامعة عين شمس
أ.د / منى محمد علي جاد - جامعة القاهرة
أ.د / ناصر فؤاد على غبيش - جامعة المنيا

- **الاقتصاد المنزلي:**

أ.د / أشرف عبد العزيز عبد المجيد - جامعة حلوان
أ.د / أشرف محمود أحمد هاشم - جامعة المنوفية
أ.د / الحسيني رجب بلال - جامعة المنصورة
أ.د / إيمان عبد الحكيم الصافوري - جامعة حلوان
أ.د / تسبى محمد رشاد على - جامعة الإسكندرية
أ.د / خديجة أحمد بخيت - جامعة حلوان
أ.د / زينب عاطف خالد - جامعة الأزهر
أ.د / سونيا صالح المراسي - جامعة حلوان
أ.د / عبد الغني محمود عبد الغني - جامعة المنصورة
أ.د / عزة محمد جاد - جامعة حلوان
أ.د / على السيد على زلط - جامعة المنصورة
أ.د / عمر محمد أحمد إمام - جامعة بنها
أ.د / يوسف عبد العزيز الحسانين - جامعة المنوفية

- **التربية الفنية :**

أ.د / إبراهيم نور البكري - جامعة السلطان قابوس
أ.د / حمدى أحمد عبد الله - جامعة حلوان
أ.د / سرية عبد الرازق صدقى - جامعة حلوان
أ.د / سلامة محمد علي إبراهيم - جامعة المنصورة
أ.د / صلاح الدين محمد خضر - جامعة حلوان
أ.د / ماجدة مصطفى السيد - جامعة حلوان
أ.د / مصطفى محمد عبد العزيز حسن - جامعة حلوان
أ.د / ميرفت ذكى محمد على شرباس - جامعة حلوان

- **التربية الموسيقية :**

أ.د / ابتسام مكرم إبراهيم - جامعة حلوان
أ.د / أميرة سيد فرج - جامعة حلوان

أ.د / جلال الدين صالح أحمد - جامعة حلوان
أ.د / جيلان أحمد عبد القادر - جامعة حلوان
أ.د / حسني جمال محمد نجم - جامعة المنصورة
أ.د / حسين عبد الرحمن حسن - جامعة حلوان
أ.د/ فاطمة محمد البهنساوي - جامعة عين شمس
أ.د / كاميليا محمود جمال الدين - جامعة حلوان
أ.د / محسن سيد أحمد مرسي - جامعة حلوان
أ.د / محمد حيدر اليماني الناغي - جامعة حلوان
أ.د / نبيل محمود عبد الهادي شورة - جامعة حلوان

- **التربية الرياضية** :

أ.د / إيمان حسن الحاروني - جامعة الزقازيق
أ.د / سوسن محمد عبد المنعم - جامعة الإسكندرية
أ.د / صادق خالد الحايك - الجامعة الأردنية
أ.د / ضياء الدين محمد العزب - جامعة حلوان
أ.د / عزيزة محمود محمد سالم - جامعة حلوان
أ.د / ماجدة محمد صلاح الدين - جامعة الإسكندرية
أ.د / محسن إسماعيل إبراهيم - جامعة المنيا
أ.د / محمد جابر أحمد بريقع - جامعة طنطا
أ.د / محمدعبدالعزيزسلامة - جامعة الإسكندرية
أ.د / محمدنصرالدين رضوان إبراهيم - جامعة حلوان
أ.د / محمود عبد الحليم عبد الكريم أحمد - جامعة أسيوط
أ.د / ياسر عبد العظيم سالم - جامعة الزقازيق

- **تكنولوجيا التعليم والحاسب الآلي**:

أ.د / أحمد كامل الحصري - جامعة الإسكندرية
أ.د / أماني فوزي محمد بدوي - جامعة المنصورة
أ.د / أمل عبد الفتاح سويدان - جامعة القاهرة
أ.د / إيهاب محمد حمزة - جامعة حلوان
أ.د / حمدي إسماعيل شعبان - جامعة طنطا
أ.د / حنان محمد الشاعر - جامعة عين شمس
أ.د / خالد محمد فرجون - جامعة حلوان
أ.د / رضا عبده القاضي - جامعة حلوان
أ.د / سعاد أحمد شاهين - جامعة طنطا
أ.د / صفاء سيد محمود - جامعة عين شمس
أ.د / عبد العزيز طلبه عبد الحميد - جامعة المنصورة
أ.د / علياء عبد الله الجندي - جامعة أم القرى
أ.د / عمر جلال الدين علام - جامعة الأزهر

أ.د / محمد إبراهيم الدسوقى - جامعة حلوان
أ.د / محمد أحمد فرج - جامعة عين شمس
أ.د / محمد زيدان عبد الحميد - جامعة المنوفية
أ.د / محمد عبد الحميد أحمد - جامعة حلوان
أ.د / محمد وحيد صيام - جامعة دمشق
أ.د / نبيل جاد عزمى - جامعة حلوان
أ.د / وفاء صلاح الدين إبراهيم الدسوقى - جامعة المنيا
أ.د / وليد يوسف محمد - جامعة حلوان

- **أصول التربية** :

أ.د / السيد سلامة الخميسى - جامعة دمياط
أ.د / حمدي حسن عبد الحميد المحروقي - جامعة الزقازيق
أ.د / راشد صبري محمود القصبي - جامعة بورسعيد
أ.د / زينب حسن زيود - جامعة دمشق
أ.د / سامي محمد حسين نصار - جامعة القاهرة
أ.د / سعيد إسماعيل على - جامعة عين شمس
أ.د / سمير عبد الوهاب الخويت - جامعة طنطا
أ.د / صبحى شعبان شرف - جامعة المنوفية
أ.د / ظلال محمد عادل - جامعة حلوان
أ.د / عازة محمد أحمد سلام - جامعة المنيا
أ.د / عبد الرحمن عبد الرحمن النقيب - جامعة المنصورة
أ.د / علي صالح حامد جوهر - جامعة دمياط
أ.د / محمد إبراهيم إبراهيم المنوفي - جامعة كفر الشيخ
أ.د / محمد إبراهيم عطوة مجاهد - جامعة المنصورة
أ.د / محمد عبد الخالق مدبولى - منظمة الكسو
أ.د / ناديه يوسف كمال - جامعة عين شمس
أ.د / وضيئة محمد أبو سعدة - جامعة بنها

- **أصول تربية الطفل** :

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

- **التخطيط التربوي واقتصاديات التعليم**:

أ.د / ضياء الدين عبد الشكور زاهر - جامعة عين شمس
أ.د / مجدي محمد صابر يونس - جامعة المنوفية
أ.د / ناديه حسن السيد - جامعة بنها

- **تعليم الكبار** :

أ.د / أسامة محمود فراج - جامعة القاهرة

أ.د / محمد رفعت حسنين - جامعة القاهرة

- **علم النفس التعليمي** :

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

- **علم نفس الطفل** :

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

- **الصحة النفسية والإرشاد النفسي**:

أ.د / أمال عبد السميع المليجي باظة - جامعة كفر الشيخ
أ.د / أماني عبد المقصود عبد الوهاب - جامعة المنوفية
أ.د / امينة محمد مختار - جامعة بنها
أ.د / بدرية كمال أحمد شرابية - جامعة المنصورة
أ.د / خلف أحمد مبارك السيد - جامعة سوهاج
أ.د / عادل عبد الله محمد - جامعة الزقازيق
أ.د / عبد الله السيد أحمد عسكر - جامعة الزقازيق
أ.د / علي محمود على شعيب - جامعة المنوفية
أ.د / محمد إبراهيم عيد - جامعة عين شمس
أ.د / محمد السيد عبد الرحمن - جامعة الزقازيق

أ.د / محمد الشيخ حمود - جامعة السلطان قابوس
أ.د / محمد عبد الظاهر الطيب - جامعة طنطا
أ.د / منال عبد الخالق جاب الله - جامعة بنها

- **التربية الخاصة :**

أ.د / حسن مصطفى عبد المعطي - جامعة طيبة
أ.د / زينب محمود شقير - جامعة طنطا
أ.د / سميرة أبو زيد نجدي - جامعة حلوان
أ.د / صلاح الدين فرج عطا الله - جامعة الملك سعود
أ.د / طارق صالح محمد الريس - جامعة الملك سعود
أ.د / عبد العزيز السيد الشخص - جامعة عين شمس
أ.د / عبد العزيزعبد المعطى السرطاوي - جامعة الإمارات العربية
أ.د / عبد الفتاح رجب علي مطر - جامعة الأزهر
أ.د / عبد الناصر أنيس عبد الوهاب - جامعة دمياط
أ.د / منى صبحى الحديدى - جامعة الأردنية
أ.د / نادية بوضياف بن زعموش - جامعة قاصدى مرباح ورقله الجزائر

- **التربية المقارنة والإدارة التعليمية :**

أ.د / أحمد إبراهيم أحمد - جامعة بنها
أ.د / أمال العرباوي محمد عباس - جامعة بورسعيد
أ.د / تريز الهاشم طربية - جامعة اللبنانية
أ.د / راتب السعود - الجامعة الأردنية
أ.د / زينب علي الجبر - جامعة الكويت
أ.د / سعاد بسيوني محمد عياد - جامعة عين شمس
أ.د / عادل عبد الفتاح سلامة - جامعة عين شمس
أ.د / عبد الجواد السيد سعد بكر - جامعة كفر الشيخ
أ.د / نبيل سعد خليل - جامعة سوهاج
أ.د / نهلة سيد حسن أبو عليوة - جامعة حلوان
أ.د / هنداوي محمد حافظ رضوان - جامعة حلوان

- **الإعلام و الإعلام التربوي:**

أ.د / أمين سعيد عبد الغني - جامعة المنصورة
أ.د / إيمان أحمد خضر - جامعة المنصورة
أ.د / ثروت فتحي كامل - جامعة القاهرة
أ.د / راندا محمود رزق - جامعة القاهرة
أ.د/ شريف درويش مصطفى اللبان - جامعة القاهرة
أ.د/على السيد ابراهيم عجوة - جامعة القاهرة
أ.د / منى محمد سعيد الحديدي - جامعة القاهرة

تعريف بالمجلة :
((دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

مجلة عربية إقليمية محكمة دوليا مستقلة .. تصدرها **رابطة التربويين العرب** المشهرة برقم ٢٠١١/١٦٢٠ بجمهورية مصر العربية عضو الجمعية العلمية لكليات التربية العرب التابعة لاتحاد الجامعات العربية .. ويشرف على إصدارها هيئة استشارية دولية من كبار أساتذة التربية وعلم النفس بالجامعات المصرية والعربية والعالمية .

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

بدأ صدور المجلة بصفة فصلية دورية منذ عددها الأول في يناير ٢٠٠٧م ومع زيادة الإقبال على النشر بها تقرر صدورها شهريا اعتبارا من يناير ٢٠١٢م توزع بجميع الدول ويعاد طبع إعداد المجلة وفقا لحاجة السوق.

قواعد النشر بالمجلة :

- كل ما ينشر في إعداد المجلة يعبر عن رأي صاحبه ، ولا يعبر بالضرورة عن رأي هيئة تحرير المجلة ، أو هيئتها الاستشارية ، أو رابطة التربويين العرب .
- تقبل المجلة للنشر جميع البحوث والدراسات - باللغة العربية واللغات الأخرى- الجديدة والأصيلة التي تجرى بجميع دول الوطن العربي في شتى مجالات التربية وعلم النفس بفروعها وتخصصاتها المختلفة.
- كما تقبل المجلة نشر البحوث في مجالات العلوم الإنسانية الأخرى ذات الصلة بمجال التعليم الجامعي وغير الجامعي للعاديين ، وذوي الاحتياجات الخاصة وذلك باللغة العربية وغيرها من اللغات الأخرى.
- تقبل المجلة للنشر أيضا مستخلصات رسائل الماجستير والدكتوراه التي يتم إجازتها من جميع كليات التربية وكليات إعداد المعلمين والمعلمات وكليات البنات وكليات الآداب وكليات الدراسات الإنسانية وغيرها من المؤسساتالعلمية التربوية الجامعية ومراكز البحوث المعنية بالبحث في مجالات وفروع التربية وعلم النفس.
- تنشر المجلة تقارير عن الندوات والمؤتمرات واللقاءات التي تنعقد بأي بلد عربي في أي موضوع من موضوعات التربية وعلم النفس.
- تقوم هيئة تحرير المجلة بتحديد عدد البحوث ، ومستخلصات الرسائل العلمية وتقارير الندوات والمؤتمرات التي يتم نشرها في كل عدد من إعداد المجلة.
- يتم عرض جميع المواد المقبولة للنشر بالمجلة على المستشار اللغوي لمراجعتها لغويا وضبط أي خلل لغوي بها قبل نشرها.
- كما تقبل المجلة إرسال كافة المواد التي يمكن نشرها عبر الموقع الإلكتروني أو البريد الإلكتروني الخاص بها.

- بمجرد وصول تقارير المحكمين التي تفيد قبول البحث للنشر دون إجراء تعديلات أو بعد إجراء تعديلات بسيطة وممكنة ، يمكن لصاحب البحث أو الدراسة أن يطلب من هيئة تحرير المجلة إصدار خطاب معتمد يفيد قبول البحث أو الدراسة للنشر في المجلة. ويتم ذلك في مدة أقصاها شهر من تاريخ استلام البحث.

أخلاقيات النشر بالمجلة :

- **قواعد عامة** :

- تخضع جميع الأوراق المقدمة لعملية التحكيم ومراجعة النظراء من قِبل اثنين على الأقل من المراجعين والخبراء في المجال. تقوم هيئة التحرير ورئيس التحرير باختيار اثنين من المحكمين من بين الأساتذة الخبراء والمتخصصين في مجال كل دراسة ؛ ليقوموا بتحكيم تلك الدراسة أو البحث وتحديد مدى صلاحيته للنشر ، وذلك وفقا لنموذج تحكيم دقيق .
- العوامل التي تؤخذ في الاعتبار في المراجعة هي الأهمية والأصالة والقابلية للقراءة والدقة الإحصائية وسلامة اللغة.
- تتضمن القرارات المحتملة (البحث صالح للنشر بصورته الحالية، البحث صالح للنشر بعد الأخذ بالملاحظات الواردة في التقرير المرفق دون حاجة لاعادة التحكيم، البحث صالح للنشر بعد الأخذ بالملاحظات الواردة في التقرير المرفق مع الحاجة لاعادة التحكيم مرة ثانية، البحث غير صالح للنشر بالمجلة)
- في حال عدم الاتفاق في الرأي بين المحكمين يتم إحالة البحث أو الدراسة لمحكم ثالث تختاره هيئة التحرير ، ويكون تقريره عن البحث هو الفيصل في ترجيح كفة قبول البحث للنشر أو رفض نشره ، على أن يتحمل صاحب البحث مصروفات التحكيم.
- عند اتفاق المحكمين على نشر البحث أو الدراسة بعد إجراء تعديلات في الصياغات أو بعض الأمور المنهجية البسيطة تقوم هيئة تحرير المجلة بإجراء تلك التعديلات نيابة عن الباحث أو كاتب الدراسة إن رغب ذلك . وعند طلب المحكمين إجراء تعديلات جوهرية يتم إعادة البحث لصاحبه مرفقا به صورة من تقارير التحكيم لإجراء التعديلات بنفسه.
- عند اتفاق المحكمين على رفض نشر البحث يتم رد البحث للباحث مع إرفاق صورة من تقارير التحكيم ، على أن يتحمل الباحث فقط تكاليف التحكيم والمراسلة.
- يتم عرض جميع المواد المقبولة للنشر بالمجلة على المستشار اللغوي لمراجعتها لغويا وضبط أي خلل لغوي بها قبل نشرها.
- يخضع القبول للقيود والمتطلبات القانونية التي تكون سارية فيما يتعلق بالتشهير وانتهاك حقوق النشر والانتحال.
- لا يتم نشر أي بحث مرتين، سواء في نفس المجلة أو في مجلة أخرى.

- **مسؤوليات المؤلفين**

- يجب أن يؤكد المؤلفون بأن المقال أو البحث المقدم هو نتاج عملهم الأصلي، ويتحملوا كافة التبعات القانونية إن تبين غير ذلك وأن المقال أو البحث المقدم للنشرلم ينشر من قبل في أي مكان آخر ، ولم يتم تقديمه أو مراجعته في مجلة أخرى.

- يجب على المؤلفين المشاركة في عملية التحكيم من خلال اتباع التعليقات وملاحظات المحكمين. ويكونوا ملزمون بتقديم التراجعات أو سحب المقال أو تصحيح الأخطاء إن وجدت، ولو بعد النشر.
- يجب أن يكون جميع المؤلفين المذكورين في الورقة المقدمة قد ساهموا بشكل كبير في البحث. ويجب تحديد مستوى مساهمتهم أيضًا في المقالة أو البحث.
- يجب أن يقر المؤلفون صراحة بأن جميع البيانات المذكورة بالورقة البحثية حقيقية وصحيحة.
- يجب على المؤلفين إخطار المحررين بأي تضارب في المصالح.
- يجب على المؤلفين تحديد جميع المصادر أو الدعم المالي المستخدم في المقال أو البحث الخاص بهم.
- يجب على المؤلفين الإبلاغ عن أي أخطاء يكتشفونها في ورقتهم المنشورة إلى المحررين.
- يجب ألا يستخدم المؤلفون مصادر غير ملائمة قد تساعد الأبحاث والمجلات الأخرى.
- لا يمكن للمؤلفين سحب مقالاتهم أو بحوثهم أثناء عملية المراجعة والتحكيم، أو حتى بعد تقديمها، أو يجب عليهم دفع العقوبة التي يحددها الناشر.

- **مسؤوليات المحكمين**

- يجب على المحكمين الحفاظ على سرية جميع المعلومات المتعلقة بالأوراق ومعاملتها كمعلومات مميزة.
- يجب إجراء التحكيم بموضوعية صارمة، دون أي نقد شخصي للمؤلف. ويجب ألا تؤثر أي معرفة ذاتية للمؤلف (المؤلفين) إن وجدت في تعليقاتهم وقراراتهم.
- يجب على المحكمين التعبير عن وجهات نظرهم بوضوح مع توضيحها بالأدلة والبراهين في النموذج المعد.
- يمكن للمحكمين تحديد واقتراح الأعمال المنشورة ذات الصلة والتي لم يستشهد بها المؤلفون.
- يجب على المحكمين لفت انتباه المحرر إلى أي تشابه أو تداخل جوهري بين المخطوطة قيد النظر وأي ورقة منشورة أخرى لديهم معرفة شخصية بها.
- لا ينبغي للمحكمين قبول تحكيم المقالات أو البحوث التي لديهم فيها تضارب في المصالح ناتج عن علاقات، أو علاقات تنافسية أو تعاونية أو غيرها مع أي من المؤلفين أو الشركات أو المؤسسات المرتبطة بالمقالات أو البحوث.
- مسؤوليات التحرير
- تمتلك هيئة التحرير (المحررون المساعدون أو رئيس التحرير) الصلاحية الكاملة لرفض أو قبول مقال.
- المحررين مسؤولون عن جودة المقالات والبحوث المنشورة بشكل عام.
- يجب على المحررين دائمًا مراعاة احتياجات المؤلفين والقراء عند تطوير المجلة.
- يجب على المحررين ضمان جودة الأوراق وسلامة الوضع الأكاديمي لها.
- يجب على المحررين نشر صفحات الأخطاء أو إجراء التصحيحات عند الحاجة.
- يجب أن يكون لدى المحررين صورة واضحة عن مصادر تمويل البحوث إن وجدت.

- يجب على المحررين تبني قراراتهم على أساس أهمية الأوراق وأصالتها ووضوحها وأهميتها بالنسبة لنطاق المجلة وأهدافها.
- يجب على المحررين عدم عكس قراراتهم أو نقض قرارات المحررين السابقين دون سبب جدي.
- يجب على المحررين الحفاظ على سرية المحكمين.
- يجب على المحررين التأكد من أن جميع المواد البحثية التي ينشرونها تتفق مع المبادئ التوجيهية الأخلاقية الدولية المقبولة.
- يجب على المحررين قبول المقالات والبحوث التي تتفق مع نطاق وأهداف المجلة.
- يجب أن تتخذ هيئة تحرير المجلة قرارات مناسبة إذا اشتبهوا في سوء السلوك، سواء نُشرت ورقة أو لم تنشر ، وبذل كل المحاولات المناسبة لحل للمشكلة.
- يجب على المحررين عدم رفض المقالات والبحوث في ضوء الشكوك؛ وإنما يجب أن يكون لديهم دليل واضح على سوء السلوك.
- يجب ألا تسمح هيئة تحرير المجلة بأي تضارب في المصالح بين المؤلفين والمحكمين، والمحررين، وموظفي المجلة. .
- يجب على هيئة تحرير المجلة عدم تغيير قرارهم بعد تقديم القرار (خاصة بعد الرفض أو القبول) ما لم يكن لديهم سبب جاد.

- **قضايا أخلاقيات النشر**

- يجب على جميع أعضاء التحرير والمراجعين والمؤلفين تأكيد القواعد التي تحددها المجلة والامتثال لها.
- المؤلف المراسل هو المالك الرئيس للمقال أو البحث ويمكنه سحبه قبل ارساله للتحكيم، أو قبل طلب تعديلات.
- لا يمكن للمؤلفين إجراء تغييرات كبيرة في المقالة بعد قرار القبول دون سبب جاد.
- يجب على جميع أعضاء التحرير والمؤلفين نشر أي نوع من التصحيح بأمانة وبشكل كامل.
- أي ملاحظات حول الانتحال أو البيانات الاحتيالية أو أي نوع آخر من أنواع الاحتيال يجب الإبلاغ عنها بالكامل

- **المبادئ التوجيهية الأخلاقية**:

- يجب معالجة الاعتبارات الأخلاقية في المواد والأساليب.
- ينبغي بوضوح ذكر أنه تم الحصول على موافقة واضحة من جميع المشاركين فى البحث.
- على المؤلفين ذكر وتضمين اسم الجهة التي وافقت على التجربة.
- تضارب المصالح:
- يجب على المؤلفين أن يقروا ويعلنوا عن أي مصادر تمويل لعملهم، أو أي مصالح متضاربة محتملة ، مثل تلقي أموال أو رسوم من جانب أو الاحتفاظ بأسهم ومشاركة في أي مؤسسة قد تربح أو تخسر من خلال نشر ورقتك.

قواعد الكتابة والتنسيق بالمجلة :

ترسل البحوث والدراسات لهيئة تحرير المجلة مكتوبة على الكمبيوتر من عدد ٢ نسخة ورقية ، ونسخة واحدة إلكترونية على CD منسقة وفقا للقواعد المعتمدة بالمجلة التالية :

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

المراسلات :

ترسل جميع مراسلات المجلة باسم رئيس التحرير على العنوان التالي :

جمهورية مصر العربية – بنها – أتريب – ١ ش أحمد ماهر متفرع من ش الشعراوي
تليفون وفاكس : ٠٠٢٠١٣٣١٨٨٤٤٢

أو المراسلة عبر البريد الإلكتروني لرئيس التحرير
mahersabry2121@yahoo.com:

أو على الموقع الإلكتروني لرابطة التربويين العرب :

http://aae2018.org

- **مقدمة العدد** :

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

أولها بعنوان: **تقويم اداء معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين .. د/ آمال بنت سعد الجهني.**

وثانيها بعنوان: **مهارات إدارة المعرفة وعلاقتها بمهارات القرن الحادي والعشرين لدى أعضاء هيئة التدريس ذوي التخصصات العلمية بجامعة بيشة .. د/ إيمان صابر عبد القادر العزب.**

وثالثها بعنوان: **التمكين النفسي والالتزام التنظيمي الوجداني كمنبئين بالتدفق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي .. د/ حنان موسى السيد عبد الله.**

ورابعها بعنوان: **أسلوب الأتاحة (الكاملة/ الجزئية) لمصادر التعلم بالرحلات المعرفية وأثرة في تنمية مهارات البحث عن المعلومات والوعى المعلوماتى عبر الويب لطلاب تقنيات التعليم بكلية التربية جامعه الملك فيصل .. د/ عمرو محمد محمد أحمد درويش ، د/ أمانى أحمد محمد محمد عيد الدخنى.**

وخامسها بعنوان : **درجة توافر أبعاد نظرية ردن لدى مديري المدارس الخاصة وعلاقتها بالسلوك الإبداعي للمعلمين في محافظة مسقط بسلطنة عمان .. الباحث/ يونس بن مرهون الرحبي ، د/ حسام الدين السيد محمد ابراهيم.**

وسادسها بعنوان : **دور معلمات التربية الاسلامية بمدارس تحفيظ القرآن الكريم في تنمية التفكير الإبداعي من وجهة نظر طالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة .. أ/ بلقيس محمد أحمد عطية، د/ صفية عبد الله بخيت.**

وسابعها بعنوان: **إسهام إدارة المعرفة في تحقيق ضمان جودة التعليم العالي: دراسة تطبيقية على أعضاء هيئة التدريس في الكلياتِ الأهلية السعودية .. أ/ عتاب محمد أحمد عطية ، د. فائقة عباس محمد سنبل.**

وثامنها بعنوان: **فاعلية برنامج مقترح قائم علي التعلم المنظم ذاتياً لتنمية التحصيل ومهارات تدريس العلوم لذوي الاحتياجات الخاصة والتفكير الإيجابي لدي طلاب الدبلوم العام بكلية التربية .. د/ريهام محمد أحمد عبد الحليم.**

وتاسعها بعنوان: **درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط للتمكين الإداري وعلاقته بمستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين .. الباحثة/ سامية ربحي سالم حسن، د/ حسام الدين السيد محمد ابراهيم.**

والبحث العاشر بعنوان: **فاعلية التعلم بالمحاكاة في الحد من السلوك الصفي المشكل لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة الخرج .. أ/ صبرية محمد عثمان الخيبري.**

والبحث الحادي عشر بعنوان: **دور القيادة المدرسية في تحسين العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة (دراسة تحليلية) .. أ/ علياء عبد الكريم ساكت الهذلول.**

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

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

رئيس تحرير المجلة

بحوث ودراسات محكمة

البحث الأول:

تقويم اداء معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين

إعداد :

د/ آمال بنت سعد الجهني

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المساعد

كلية التربية والآداب جامعة تبوك بالمملكة العربية السعودية

تقويم اداء معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين

د/ آمال بنت سعد الجهني
أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المساعد
كلية التربية والآداب جامعة تبوك بالمملكة العربية السعودية

• **المستخلص** :
هدف هذا البحث الى تقويم اداء معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين . واتبعت الباحثة المنهج الوصفي من خلال اعداد قائمة بمهارات القرن الحادي و العشرين اللازم توافرها لدى معلمة العلوم. ثم بناء بطاقة ملاحظة بناءً على قائمة المهارات و قد تكونت من خمسة أبعاد هي مهارة التعامل مع التكنولوجيا، المهارات التشاركية، مهارات التواصل، المهارات المهنية التخصصية، ومهارات التفكير. تكونت البطاقة من (٦١) عبارة و تضمنت ثلاثة تقييمات وهي (مرتفع، متوسط، ضعيف). وبعد التأكد من ثباتها وصدقها تم تطبيقها على عينة من (٢٥) معلمة علوم في مدينة تبوك. وقد أظهرت النتائج الاحصائية ان المتوسط العام لأداء معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين بلغ (٢,٦) مما يدل على ان الاداء التدريسي لمعلمات العلوم في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين كان بدرجة متوسطة. وأوصى البحث بضرورة اعداد المعلمين وتدريبهم بما يتناسب مع مهارات القرن الحادي والعشرين.

الكلمات المفتاحية: تقويم، أداء المعلم، معلمات العلوم ، مهارات القرن الحادي و العشرين

Evaluation of Teaching Performance of Middle Stage Science Teachers in the Light of 21st Century Skills

Dr. Amal Bint Saad Al-Juhani

Abstract

This research aims at evaluating the performance of middle stage science teachers in the light of twenty first century skills. The researcher followed the descriptive approach. The tools of the research were a list of the twenty-first century skills that are necessary for the science teacher and observation card based on the list of skills. The list consisted of five dimensions: dealing with technology, socializing skills, communication skills, professional skills, and thinking skills. The card consisted of (61) phrases which included three assessments (high, medium, and weak). After confirming its reliability and validity, it was applied to a sample of (25) science teachers in Tabuk. Results revealed that the general average of the performance of science teachers in the middle stage in the light of the skills of the twenty-first century is (2.6), which indicates that the teaching performance of science teachers in the light of the skills of the twenty-first century was of an average degree. The study recommended that teachers should be prepared and trained to the skills of the twenty-first century.

Keywords: evaluation, teachers' performance, science teachers, twenty first century skills

• **مقدمة**:

يمثل التعليم أهمية قصوى حيث أنه نقطة الارتكاز و حجر الزاوية التي ينطلق منها المجتمع الى التقدم الذي يتطلع إليه. ولا يمكن ان تتحقق أحلام الاجيال الا بالتعليم و لا نتكلم عن اي تعليم و لكن نتحدث عن التعليم الذي يتمتع بدرجة عالية من الجودة و الكفاءة لتحقيق الاهداف التي وضعت له. ولكي نتمكن من الوصول بالتعليم الي الجودة المطلوبة، أصبح لزاما علينا ان نطور عناصر التعليم جميعا و بالأخص المعلم.

انتقال التدريس من مرحلة تحكم المعلم في عملية التعليم الى مرحلة تحكم الطالب و تعلمه وفق قدراته و امكاناته الخاصة ساعدت على تسهيل عملية التعليم و في نفس الوقت ارغمت تلك النقلة المعلم على اكتساب مهارات جديدة مثل مهارات التحكم في الوقت و مهارات العمل الجماعي. في تلك البيئة التعليمية يكون التحكم فيها اقل و يقوم المعلم بتشجيع الطلاب على طرح العديد من الاسئلة واختبار الاجابات بنفسهم. و يساعدهم ايضا على الا يصبحوا متلقين للمعرفة بل باحثين عنها في العديد من المصادر (Lipman, 2003).

ومما لا شك فيه ان تعليم و تعلم العلوم يتضمن تنمية العديد من المهارات التي يجب استخدامها بشكل يومي سوآءا في المجتمع او العمل. فهو يساعد المتعلمون على تطوير مهارة التفكير بموضوعية و استخدام التفكير المنطقي اثناء عملية التعلم و يعتمدون على المناقشة الفعالة لإثبات وجهات نظرهم ولإيجاد الحلول العلمية للمشاكل التي تقابلهم (Department of Basic Education, 2011a).

أهمية تقوية و تعزيز العلوم من خلال تعليم جيد يجب ان يكون موضع اهتمام. بصورة عامة فان تدريس العلوم يقع على عاتقه التطوير المعرفي لجميع الطلاب. فالثقافة المعرفية في مواد العلوم تساعد الطلاب على تقديم اسهامات فعالة في صنع القرار فيما يتعلق بالقضايا العلمية على المستوى الشخصي والعام .(Laugksch, 2000) و لكي يتم ذلك يجب ان يتوافر معلمين فعالين وواثقين من قدراتهم و متمتعين بالمهارات اللازمة لتحقيق تلك الاهداف (Fitzgerald, 2012).

و نظرا لما تشهده الالفية الثالثة من تطور معرفي و تكنولوجي هائل و الذي اصبح يسمى بثورة المعرفة فقد نتج عن ذلك اهتمام معظم الدول بإعداد المواطنين اعدادا يتلاءم مع المعرفة الهائلة المتجددة يوميا. و من هنا بدأت حركة اصلاح تدريس العلوم و التي نادت بإعادة بناء البرامج و المناهج و ربطها بالواقع الجديد و المشكلات و القضايا التي يواجهها الفرد في مجتمعه و حياته اليومية

وان تحلل تلك المشكلات و الظواهر تحليل علمي محددة الاسباب و النتائج واساليب الحل و الخبرات التي يمكن ان تساعد في تطبيق تلك الحلول. و لذلك فان معلمي العلوم يجب ان يكونوا على وعي بكل طرائق التدريس و التقنيات الحديثة في مجالات العلوم لان مواد العلوم تعد مواد تطبيقية و عليهم ان يدركوا اهمية الاهداف الجديدة لمواد العلوم و كيفية تطبيقها (يحيى، ٢٠١٣).

بناء الانسان هو الاهتمام الاول للتربية و يجب ان يكون البناء متكاملا من الناحية المعرفية و التربوية و الثقافية و الاجتماعية و الوجدانية. و نظرا لتطورات القرن الحادي و العشرين فان النظام التربوي و التعليمي يجب ان يطور من سياساته و استراتيجيته وفق تلك التطورات (الحطيبي، ٢٠١٨).

وقد اشارت العديد من الدراسات الى ضرورة مواكبة الاداء التدريسي للمعلم لمهارات القرن الحادي و العشرين كدراسة (حلس، و أبو شقير، ٢٠١٧) ودراسة (الحطيبي، ٢٠١٨) ودراسة (العمري، ٢٠١٩) ودراسة (الزهراني، ٢٠١٩) حيث اكدت جميعها على ان المعلم في القرن الحادي و العشرين يجب ان يلم ببعض المعلومات العامة بعيدا عن نطاقه و تخصصه وان يكتسب ثقافة عامة حيث ان المفهوم الحديث للشخص المثقف في القرن الحادي و العشرين و خاصة المعلم هو الذي يمتلك قدرات و مهارات كثيرة و متنوعة في العديد من المجالات كالمهارات التقنية والتشاركية والتواصل والتفكير وغيرها.

- **مشكلة البحث**

أوصت العديد من المؤتمرات كالمؤتمر الدولي لتقويم التعليم (مهارات المستقبل تنميتها وتقويمها) والذي عقد في الرياض في ديسمبر ٢٠١٨م و المؤتمر الأول للجمعية السعودية العلمية للمعلم (المعلم متطلبات التنمية وطموح المستقبل) والمنعقد في جامعة الملك خالد في ديسمبر ٢٠١٩م على ضرورة تنمية وتقويم المهارات التعليمية وتحفيز المعلمين واساتذة الجامعات باتجاه تنميتها لما لذلك من اهمية في تقليل الفجوة بين مهارات القرن الحادي والعشرين التي تتطلبها مهن المستقبل ومهارات طالبي العمل من الجيل الجديد.

كما ترى العديد من الدراسات الاجنبية والتي اهتمت بمهارات القرن الحادي والعشرين مثل دراسة Brathwaite(2011) ودراسة Niemann(2011) ان التطوير المهني للمعلم يجب ان يكون في ضوء فلسفة مهارات القرن الحادي والعشرين بشكل مقصود حيث انها تسهم في تطوير العملية التعليمية بكل مكوناتها.

الا انه بالرجوع إلى الدراسات السابقة كدراسة (Tas&Karabay,2016) ، (الحطيبى ، ٢٠١٨) ، (المصعبى ، ٢٠١٨) نجد أنها أكدت على وجود قصور في اداء معلم العلوم بالمرحلة المتوسطة والذي لا يتفق أحيانا مع المهارات الحديثة المطلوب توافرها لدى المعلم

كما لاحظت الباحثة من خلال إجراء مقابلة مفتوحه مع عينة استطلاعية من معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة حول المهارات التي يجب توافرها في معلم القرن الحادي و العشرين. ان تركيز المعلمات يدور حول الاداء الصفي عموما وطرق التدريس و الخبرات التخصصية الخاصة بماده العلوم و لم تتطرق معظمهن الى المهارات الحديثة التي تتناسب مع الطفرة التكنولوجية والمعرفية العالمية.

ونتيجة لما سبق ترى الباحثة انه من المهم الوقوف على ممارسات المعلمات داخل الصف ومدى ملائمتها لمهارات القرن الحادي والعشرين ، حيث يرى (الزهراني، ٢٠١٩) إنه لا قيمة لامتلاك المعلمين لتلك المهارات ان لم تترجم الى واقع وتمارس فعلياً في تدريسهم وتتظافر الجهود لإكسابها للطلاب.

ولذلك وتأسيساً على ما سبق تتضح أهمية اجراء هذا البحث للوقوف على قائمة يمكن من خلالها تقويم اداء معلمات العلوم في ضوء مهارات القرن الحادي و العشرين.

و بذلك جاءت اسئلة البحث كالتالي:

- ما مهارات القرن الحادي والعشرين اللازم توافرها لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة ؟
- ما درجة توافر مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة ؟

• أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى ما يلي:

- تحديد مهارات القرن الحادي و العشرين اللازم توافرها لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة.
- معرفة درجة توافر مهارات القرن الحادي و العشرين لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة.

• أهمية البحث

ترجع أهمية البحث الحالي الى:

- امكانية الاعتماد على قائمة مهارات القرن الحادي و العشرين في تطوير برامج اعداد معلمي العلوم.
- تقييم اداء معلمي العلوم في ضوء قائمة مهارات القرن الحادي و العشرين.
- امكانية الاستفادة منه في تخطيط و تطوير مناهج العلوم بما يتناسب مع مهارات القرن الحادي و العشرين.

• حدود البحث

اقتصر البحث الحالي على:

- ٢٥ معلمة من معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة في سبع مدارس بمنطقة تبوك
- تم تطبيق البحث خلال الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٣٩هـ/ ١٤٤٠هـ
- مجموعة مهارات القرن الحادي و العشرين التي يجب توافرها لدى معلم العلوم وهي المهارات الاساسية الخمسة (مهارة التعامل مع التكنولوجيا، المهارات التشاركية، مهارات التواصل، المهارات المهنية، و مهارات التفكير)

• مصطلحات البحث

• **التقويم** Evaluation

هو القدرة على التوصل الى احكام او اتخاذ قرارات استنادا الى معايير معينة (علي، ٢٠١١، ص ٢٩)

وهو عملية تقرير قيمة الشيء او كميته و هدف التقويم هو الحكم الموضوعي على العمل المقوم صلاحا او فسادا، نجاحا او فشلا، بتحليل المعلومات المتيسرة عنه و تفسيرها في ضوء العوامل و الظروف التي من شأنها ان تؤثر على العمل (شحاتة، النجار، و عمار، ٢٠٠٣ ص ١٣٠).

• **أداء المعلم** Teacher Performance

يشير الي سلوك المعلم اثناء مواقف التدريس سواء داخل الفصل او خارجه. والاداء هو الترجمة الاجرائية لما يقوم به المعلم من افعال أو استراتيجية في التدريس أو في ادارته للفصل أو مساهمته في الانشطة المدرسية أو غيرها من الاعمال او الافعال التي يمكن ان تسهم في تحقيق تقدم في تعلم الطلاب (شحاتة، النجار، و عمار، ٢٠٠٣ ص ٢٩).

هي مجموعة الأداءات التي يقوم بها المعلم داخل الفصل أو خارجه لحدوث التعلم بشكل جيد (الحطيبي، ٢٠١١، ص ١٠).

التعريف الاجرائي: هي الاداءات و الاجراءات التي تقوم بها معلمة العلوم داخل الفصل من اجل حدوث عملية التعلم بشكل فعال و مؤثر.

• **تقويم أداء المعلم** performance assessment

هو عملية مخططة ومستمرة ومقصودة لتوضيح صورة عما يعرفه المعلم، وما يستطيع فعله، بطريقة شمولية وفي كافة المستويات، وفي ضوء مقاييس تقدير متدرجة، بهدف معرفة ما حققه المعلم من مستويات الاداء المحددة لتطوير أدائه (الرويثي، و الروساء، ٢٠١٣، ص ٩٦)

التعريف الاجرائي: هي عملية يتم من خلالها تقدير أداء معلمة العلوم داخل الصف الدراسي وفق مقياس تقييم الأداء(بطاقة الملاحظة) الذي أعدته الباحثة في ضوء قائمة مهارات القرن الحادي و العشرين بهدف معرفة ما حققه المعلم من هذه الأداءات.

- **مهارات القرن الحادي و العشرين** 21st century skills

هي المهارات الأساسية التي يجب على المعلمين امتلاكها لكى يتوافق مع متطلبات القرن الحادي والعشرين (الحطيبي، ٢٠١١، ص ١١). كما يمكن تعريفها بأنها مجموعات من المهارات الضرورية لضمان استعداد المتعلمين للتعلم والابتكار والحياة والعمل والاستخدام الأمثل للمعلومات والوسائط والتكنولوجيا في القرن الحادي والعشرين (شلبي،٢٠١٤، ص٦).

التعريف الاجرائي: هي المهارات الاساسية الخمسة (مهارة التعامل مع التكنولوجيا، المهارات التشاركية، مهارات التواصل، المهارات المهنية، و مهارات التفكير) التي يجب على معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة امتلاكها لكي يتوافق اداؤهن مع متطلبات القرن الحادي و العشرين.

- **الاطار النظري**:
- **معلم العلوم**

في القرن الحادي و العشرين تغيرت النظرة الى مادة العلوم حيث اصبحت محور اهتمام القائمين على عمليتي التعليم و التعلم وتم اعتبارها مادة هامة للحياة و ليست للتعلم فقط. و لذلك أصبح الاهتمام بمناهج العلوم اهتماما عالميا و أصبح الاهتمام بدور معلم العلوم اهتماما أصيلا نابعا من أهمية المادة التي يقوم بتدريسها.

و مع تغير دور المعلم و انتقاله من دور المسيطر و المتحكم في الفصل الدراسي وعملية التعليم الى مرشد و موجه للعملية التعليمية فقط، تغيرت المهارات المطلوب توافرها في المعلم. لذلك اتجهت العديد من الابحاث و الدراسات الى ضرورة تمتع المعلمين بمهارات القرن الحادي و العشرين حتى يستطيع مواكبة التطور في المناهج الدراسية، الوسائل التعليمية، التعامل مع التكنولوجيا ومواكبة تطورات العصر.

فتدريس ماده العلوم بصفه خاصة يتطلب معلما يتم تدريبه و اعداده ليستطيع مواكبة التطورات المتجددة و المتغيرة بشكل يومي و بالتالي يتمكن من تحقيق الاهداف العامة للتعليم و الاهداف الخاصة بتدريس ماده العلوم و ذلك لإعداد اجيال تستطيع مواكبة الثورات العلمية الهائلة و التكنولوجيا المتطورة (السلامات، و الشهري، ٢٠١٦).

لذا في المملكة العربية السعودية، أصبحت برامج إعداد معلم العلوم من الميادين التي تحظى باهتمام كبير و تمت بالفعل العديد من الدعوات لتطوير مادة العلوم بما في ذلك المقررات، اساليب التدريس، الوسائط، و تدريب المعلمين لكي نتمكن من مواجهة التحديات العالمية المعلوماتية التي لم يعد هناك مفر من التعامل معها بشكل يومي في مختلف مجالات الحياة الا من خلال الاهتمام بمعلم العلوم و اعداده اعدادا جيدا.

• **تقويم أداء معلم العلوم**

ان تقويم الاداء التدريسي للمعلمين يتيح للمراقبين و القائمين على عملية التعليم مراقبة أداء المعلم للتعرف على جوانب الضعف و القصور و امداده بوسائل تمكنه من سد الثغرات و اصلاح الخلل للنهوض بأدائه و تنمية قدراته ومهاراته (النور، ٢٠٠٧).

و قد أكد قنديل (٢٠٠٠) ان عملية تقييم أداء المعلم يؤدي الى تطوير ادائه ورفع مستوى كفاءته و اصلاح الممارسات الخاطئة التي قد يقوم بها ووضعه على الطريق الصحيح لتحقيق الاهداف المنشودة من خلال عمله كمعلم.

وتأسيسا على ما سبق يتضح ان الهدف الاساسي من تقويم أداء المعلم هو مراجعة الاداء الوظيفي و الوقوف على مدى ما يحققه المعلم من الاهداف المطلوب تحقيقها خلال فترة زمنية محددة. بالإضافة الى الكشف عن نواحي الضعف و القصور في اداءه و معرفة العقبات و الصعوبات التي تواجهه و تمنعه من اداء مهامه و يهدف ذلك في النهاية الى الوصول بالمعلم للمستوى المتوقع والذي يساعده على تحقيق اهدافه (محمد، ٢٠١١).

ويعد تقويم أداء المعلم عملية معقدة تتداخل فيها العديد من العناصر لذلك من الافضل وضع عدد من المعايير التي تعتبر المحك الرئيسي لقياس الاداء و دليل البعد عن الذاتية في الحكم على مستوى الاداء (الرويثي، ٢٠١٣).

لذا يشترط وضع معايير لتقويم أداء المعلم تستند على النقد البناء و تهدف الى تقويم قدرات المعلم التخصصية و المعرفية و الفنية و التربوية و ذلك بهدف التأكد من ان المعلم يمتلك من المهارات و القدرات التي تؤهله للقيام بواجباته ودوره كما ينبغي ووفق متطلبات الاهداف التعليمية العامة .(Weichel,2003)

• **مهارات القرن الحادي و العشرين المطلوب توافرها لدى معلم العلوم**

يفرض القرن الحادي و العشرين اكتساب العديد من المهارات التي تمكن الانسان من التعامل و مواكبة التطور الذي يحدث في وتيرة متلاحقة. والتعليم هو إحدى الوسائل التي يتم من خلالها إكساب الانسان تلك المهارات، من خلال تأهيل المعلم في البداية ليواكب تلك التطورات و يتم تقييمه في ضوء الحاجة الى تلك المهارات حتى يتمكن لاحقا من اكسابها للتلاميذ ليستطيعوا مواكبة العصر الذي يعيشون به.

ففي الالفية الثالثة، يواجه معلم العلوم تحديات كثيرة و مختلفة ومتغيرات متعددة نتيجة التقدم الهائل و المتغير في التكنولوجيا و ثورة الاتصالات و العولمة الثقافية مما يدعو لتبني وجهات نظر جديدة في مهارات معلم العلوم. و لأن المعلم هو حجر الزاوية في عملة التعلم و العنصر الاكثر فعالية في التأثير على الطلاب، لذا فإن البدء بإعداد المعلم بما يتناسب مع متطلبات العصر الحديث أصبح لزاما و ضرورة لابد من تنفيذها (الغامدي، ٢٠١٠).

ان النجاح في الحياة و العمل اليوم يتطلب تعلم مهارات حديثة تتناسب مع القرن الحادي و العشرين. و من تلك المهارات على سبيل المثال مهارات التعلم، المهارات الابداعية، مهارات التفكير الناقد، التعاون، و القدرة على التعامل مع التكنولوجيا. و قد قام العديد من الباحثين في مجال التعليم بتحديد مهارات القرن الحادي و العشرين في اربعة مجالات و هي طريقة التفكير، طريقة العمل، ادوات العمل، و التعامل مع العالم .(Griffin & Care, 2014)

كما قام الاتحاد الأوروبي بتحديد ثمانية مجالات لمهارات القرن الحادي والعشرين وهي: التواصل، و الرياضيات، و العلوم، و التكنولوجيا، و الكفاءة الرقمية، و الثقافة العامة، و المشاركة، و المشاركة الاجتماعية (Gordon, et al., 2009). و قد اهتمت العديد من الابحاث و الدراسات بالتدقيق في المهارات المطلوبة للمعلمين عامة و معلمي العلوم بصفة خاصة بما يواكب و يتوافق مع مهارات القرن الحادي و العشرين. فدراسة (Farisi, 2016) اهتمت بتطوير ثلاث مهارات اساسية لمعلم القرن الحادي و العشرين و هي مهارات التعلم و الابتكار، مهارات التكنولوجيا، و المهارات الحياتية و المهنية. و حددت الحطيبي (٢٠١٨) مهارات القرن الحادي و العشرين بانها مهارة الكمبيوتر واستخدامها، المهارات التشاركية، مهارات التواصل، ومهارات التفكير. وحددت منظمة (Metiri Group, 2002) اربعة مهارات رئيسية لمعلم القرن الحادي و العشرين وهي مهارات التكنولوجيا، مهارات التفكير الابداعي، مهارات التواصل الفعال، و مهارات الانتاجية العالية. ووضعت منظمة التعاون و التنمية الاقتصادية و مؤسسة OECD/CERI (2008) ثلاثة مجالات رئيسية لمهارات معلم العلوم بالقرن الحادي و العشرين و هي استخدام التكنولوجيا بشكل تفاعلي، التواصل مع الاخرين بصورة جيدة، و القدرة على تخطيط و تنفيذ المشروعات. و أشار شلبي (٢٠١٤) الى ان مهارات القرن الحادي و العشرين تتضمن ثلاثة مجالات رئيسية وهي مهارات التعلم و الابتكار، مهارات المعلومات و الوسائط و التكنولوجيا، ومهارات الحياة و المهنة. و قد حدد (Palmer, 2015) المهارات الاربعة الاساسية وهي مهارات استخدام الكمبيوتر، المهارات التشاركية، مهارات التواصل، و مهارات التفكير.

ومن خلال ادبيات الدراسات السابقة تمكنت الباحثة من تقسيم مهارات معلم القرن الحادي والعشرين في البحث الحالي إلى خمس مجالات وهى : المجال الأول مهارة التعامل مع التكنولوجيا والمجال الثاني المهارات التشاركية والمجال الثالث مهارة التواصل والمجال الرابع المهارات المهنية التخصصية والمجال الخامس مهارات التفكير

- **الدراسات السابقة**

دراسة Ongardwish, Kanjanawasee, and Tuipae (2015) هدفت الى تطوير وتقييم مهارات معلم القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر طلبة

المدارس الثانوية ، وصمم الباحثون مقياسا لمهارات القرن الحادي والعشرين تكون من (٤٤) عبارة في ثلاث مجالات هي مهارات التعلم والابتكار، مهارات تقنيات المعلومات والاعلام، ومهارات الحياة والمهنة. وتكونت العينة من (٨٣٦) طالبا. وأظهرت نتائج الدراسة ان مهارات الحياة والمهنة تعتبر الاكثر اهمية من مهارات القرن الحادي والعشرين التي يعمل المعلم من خلالها على اكساب الطلبة المرونة، والقدرة على التكيف، والمبادرة، والتوجيه الذاتي، والمهارات الاجتماعية، والقيادة والمسؤولية وغيرها من مهارات الحياة.

وجاءت دراسة Norahmi (2017) هادفة الى مسح اراء الطلبة وتصوراتهم حول مدى امتلاك المعلمين لمهارات القرن الحادي والعشرين والتي تتعلق بالتدريس، والشخصية، والاجتماعية، والمهنية. حيث تم تصميم استبيان يضم اسئلة مفتوحة، طبق على (٦٠) طالبا من الملتحقين ببرنامج دراسة تعليم اللغة الانجليزية. واظهرت النتائج توقع الطلبة لأبرز مهارات معلم القرن الحادي والعشرين وهي: الكفاءة، والمهنية، واستخدام التقنية حيث كانوا قريبين جداً من حيث المهارات مما هو متوقع منهم، على الرغم من ان اغلبهم لا يبدو مستعداً لدمج التقنية في التعليم. وخلصت الدراسة الى ضرورة ان يهتم النظام التعليمي الجامعي بعملية تحسين كفايات المعلمين ومهاراتهم اللازمة للقرن الحادي والعشرين.

دراسة الحطيبي (٢٠١٨) هدفت إلى تقويم الأداءات التدريسية لمعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة فى ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، وأعدت أداتي البحث وهما قائمة بمهارات القرن الحادي والعشرين، واستبانة "مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمي العلوم" التي كونت من (٦٥ - ١ - مهمة بدرجة شديدةً) مفردة قسمت إلى خمس استجابات وهى (مهمة بدرجة شديدة جد متوسطة الأهمية - منخفضة الأهمية - وتضمنت أربعة محاور (مهارات الكمبيوتر واستخدامها، المهارات التشاركية، مهارات التواصل، مهارات التفكير)، وبينت النتائج ضرورة العمل على تحسين أداءات تدريس معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بما يتناسب مع مهارات القرن الحادي والعشرين.

اما دراسة الزهراني (٢٠١٩) فهدفت الى وضع تصور مقترح لتطوير الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. ولتحقيق ذلك صمم الباحث استبانة لتشخيص واقع الممارسات التدريسية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، وطبقت على جميع مشرفي ومشرفات الرياضيات بمدينتي مكة وجدة وعددهم (١٠٢)، وتوصلت الدراسة الى ان الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين كانت بشكل عام بدرجة متوسطة، وتميل بعض الممارسات الى ان تكون بدرجة ضعيفة. وفي ضوء نتائج الدراسة تم وضع التصور المقترح

وجاءت دراسة العمري (٢٠١٩) للتعرف على مدى امتلاك اعضاء الهيئة التدريسية لمهارات القرن الحادي والعشرين في التعليم الجامعي من وجهة نظر طلاب السنة التحضيرية. وتحقيقا لهدف الدراسة صممت الباحثة استبانةٍ تكونت من اربع مهارات رئيسة وبمجموع كلي (٤٠) عبارة. تم توزيعها الكترونيا واستجاب لها (٧٠٢) من طلبة السنه التحضيرية في جامعة طيبة. وكشفت نتائج الدراسة عن امتلاك اعضاء الهيئة التدريسية لمهارات القرن الحادي والعشرين بدرجة عالية، حيث تصدرها محور المهارات المهنية والاكاديمية يليه محور المهارات الحياتية والقيادية ثم محور مهارات القدرات العقلية والتفكير واخرها محور المهارات الرقمية. وأوصت الدراسة بضرورة تبني اعضاء هيئة التدريس للدور الجديد لمعلم القرن الحادي والعشرين ووضع استراتيجية تضم برامج جادة في التنمية المهنية.

- **تعليق على الدراسات السابقة**:

- اتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة في تحديد الممارسات الفعلية لمعلم العلوم في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين والوصول الى قائمة بأهم مهارات القرن .
- اختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة في تركيزه على أداءات معلم العلوم ورصد واقع مهارات القرن الحادي والعشرين وتقديم قائمة بأهم المهارات اللازمة لمعلم العلوم للقرن الحادي والعشرين ، في حين ركزت دراسة العمرى (٢٠١٩)على امتلاك اعضاء الهيئة التدريسية لمهارات القرن الحادي والعشرين في التعليم الجامعي ودراسة الزهراني (٢٠١٩) و دراسة (*Ongardwish,2015*)على تطوير الممارسات التدريسية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين
- استفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في إعداد أداتي الدراسة وهما قائمة مهارات معلم القرن الحادي والعشرين وبطاقة ملاحظة معلم العلوم ، وكذلك في الإجراءات الإحصائية للبحث.

• منهج البحث

استخدم البحث المنهج الوصفي لأنه يتناسب مع طبيعة البحث وأهدافه ، حيث يهتم بوصف ما هو كائن من أجل التغيير نحو الافضل (داود، ١٩٩٠: ١٥٩)

- **مجتمع وعينة البحث**

يتكون مجتمع البحث من جميع معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة في مدينة تبوك والبالغ عددهن (١٣٠) معلمة. وتم اختيار عينة قصدية ممن ابدين تعاونهن وقد بلغ عددهن (٢٥) معلمة.

- **أدوات ومواد البحث**

تكونت أدوات ومواد البحث مما يلى :

- قائمة بمهارات القرن الحادي والعشرين

- بطاقة ملاحظة معلم العلوم لتقويم الاداء التدريسي في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرون

- **إجراءات البحث**
- **بناء قائمة مهارات القرن الحادي والعشرين**

تم إعداد قائمة بمهارات القرن الحادي و العشرين اللازم توافرها لدى معلم العلوم وذلك بالرجوع الى الادبيات وبعض الدراسات العلمية المحكمة. و للتأكد من صدق الأداة، قامت الباحثة بعرض الصورة الاولية للقائمة على المحكمين المختصين في مناهج و طرق تدريس العلوم و ذلك للتأكد من مدى مناسبة كل عبارة للمجال و مدى صحة صياغة العبارة (مرفق:١). وتم التعديل بناءً على توجيهات المحكمين. و بناءا عليه تم تصميم بطاقة الملاحظة لتقويم أداء معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات القرن الحادي و العشرين وتضمنت البطاقة في شكلها النهائي خمسة مجالات، هي على النحو الآتي:

- المجال الأول وهو مهارة التعامل مع التكنولوجيا و اشتمل على ست عبارات
- المجال الثاني و هو المهارات التشاركية و اشتمل على اثنى عشر عبارة
- المجال الثالث وهو مهارة التواصل اشتمل على خمسة عشر عبارة
- المجال الرابع و هو المهارات المهنية التخصصية و اشتمل على ثلاثة عشر عبارة
- المجال الخامس وهو مهارات التفكير و اشتمل على خمسة عشر عبارات

- **بطاقة ملاحظة لتقويم أداء معلمة العلوم في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين**

استعانت الباحثة عند إعداد بطاقة الملاحظة بقائمة المهارات المعدة سلفا والدراسات السابقة التي عنيت بمفردات البحث الحالي و استخدمت الباحثة مقياس ليكرت ثلاثي الابعاد (مرتفع=٣، متوسط=٢، ضعيف=١). وشمل المقياس في صورته النهائية على (٦١) عبارة (مرفق:٢).

ولحساب صدق الأداة تم عرضها بصيغتها الأولية على عدد من أعضاء هيئة التدريس في تخصص المناهج وطرق التدريس، وتم التعديل بناءً على توجيهات السادة المحكمين

- **صدق الاتساق الداخلي لأداة البحث** :

تم حساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) من خلال استخدام برنامج SPSS بين كل فقرة من فقرات المحاور والدرجة الكلية لتلك المحاور. وكانت جميع الفقرات دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١). وهذه النتائج تعطي دلالة بالتماسك والاتساق الداخلي بين فقرات بطاقة الملاحظة.

- **ثبات أدوات البحث**

لقياس ثبات بطاقة الملاحظة، تم استخدام معامل (ألفاكرونباخ) (Alpha - Chronbach) وقد جاء ثبات البطاقة ٠,٩٨ ، وهذا الثبات مرتفع مما يؤكد ثبات البطاقة والاعتماد عليها في قياس ما أعدت لقياسه.

جدول (١) : حساب صدق الاتساق الداخلي لبعض المهارات المتضمنة بالقائمة من خلال قياس العلاقة بين درجة كل محور والدرجة الكلية للمحور التي تنتمي إليه بالنسبة لبطاقة ملاحظة أداء معلمة العلوم في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين

المحور	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
مهارة التعامل مع التكنولوجيا	١	٠.٧٣١٢**	٩	٠.٤٣٨٤**
	٣	٠.٦٨٦٦**	١٠	٠.٦٨٣٥**
	٤	٠.٦٩٩٢**	١١	٠.٥٩٧٦**
	٥	٠.٥٥٩٢**	١٢	٠.٧٤٧٧**
	٦	٠.٧٧٤٧**	١٣	٠.٦١١٠**
المهارات التشاركية	١٣	٠.٤٦٩٨**	٢٠	٠.٧١٤٣**
	١٤	٠.٦٥١١**	٢١	٠.٦٩٣٥**
	١٥	٠.٦١٨٧**	٢٢	٠.٦٨٠٦**
	١٦	٠.٦٣٢٣**	٢٣	٠.٧٧٤٨**
	١٧	٠.٧٦٠٦**	٢٤	٠.٧٥٢٩**
	١٨	٠.٦٨٩٣**		
مهارة التواصل	٢٧	٠.٦١٤٣**	٣٢	٠.٧٣٦٤**
	٢٨	٠.٥٩٩٠**	٣٣	٠.٧٣٦٨**
	٢٩	٠.٧٨٤٣**	٣٤	٠.٦٦٧٧**
	٣٠	٠.٧٣٦٤**	٣٥	٠.٦٨٨٨**
	٣١	٠.٧٥٨٠**	٣٦	٠.٦٨٠٩**
	٣٢	٠.٦٨٥٠**	٣٧	٠.٧٣٩٧**
	٣٣	٠.٧٠٠٣**	٣٨	٠.٧٦٥٦**
المهارات المهنية التخصصية	٤٣	٠.٦٠٤٥**	٤٣	٠.٧٩٧٦**
	٤٤	٠.٨٤٨٨**	٤٤	٠.٧٥٢٨**
	٤٥	٠.٨٥١٥**	٤٥	٠.٦٨٩٥**
	٤٦	٠.٧٠٤٠**	٤٦	٠.٥٨٧٣**
مهارات التفكير	٥٦	٠.٦٣٨٦**	٥٤	٠.٧٩٩٢**
	٥٧	٠.٧٨١٧**	٥٥	٠.٧٦٦٩**
	٥٨	٠.٦٩٩٢**	٥٦	٠.٩٠٩٧**
	٥٩	٠.٨٢٤٩**	٥٧	٠.٧٨٦٨**
	٦٠	٠.٨٥١٥**	٥٨	٠.٧٧٢٤**
	٦١	٠.٧٨٦٢**	٥٩	٠.٨٢٥١**

(**) دالة إحصائيا عند مستوى من ٠,٠١

جدول (٢) :حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ لمحاور البطاقة

المحور	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ (٪)
مهارة التعامل مع التكنولوجيا	٦	٠.٨٦
المهارات التشاركية	١٢	٠.٨٩
مهارة التواصل	١٥	٠.٩٤
المهارات المهنية التخصصية	١٣	٠.٨٩
مهارات التفكير	١٥	٠.٩٥
الثبات الكلي	٦١	٠.٩٨

تم التطبيق على المعلمات بواقع حصتان أسبوعيا لمدة ٤ أسابيع وبلغت عدد الحصص الملاحظة ٨ حصص لكل معلمة

• نتائج البحث و مناقشتها

- **للإجابة على سؤال البحث الاول: "ما مهارات القرن الحادي والعشرين اللازم توافرها لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة ؟"**

تم الاجابة عليه من خلال إعداد قائمة بمهارات القرن الحادي و العشرين اللازم توافرها لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة. وتوصلت الباحثة الى

وضع قائمة تشمل خمسة مجالات رئيسة و هي مهارة التعامل مع التكنولوجيا، المهارات التشاركية، مهارات التواصل، المهارات المهنية التخصصية، ومهارات التفكير. و بناء عليه تم بناء مقياس ليكرت ثلاثي الابعاد يحتوي على (٦١) عبارة لتقويم اداء معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين.

- **للإجابة على سؤال البحث الثاني: ما درجة توافر مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة ؟**

وللإجابة عن السؤال السابق تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

- **أولا: البعد الاول "مهارة التعامل مع التكنولوجيا"**

جدول (٣) البعد الأول: مهارة التعامل مع التكنولوجيا

مهارة التعامل مع التكنولوجيا		مرتفع	متوسط	ضعيف	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة
تمتلك المعلمة مهارة التعامل مع الحاسب الالي	التكرار	٦٦١	١٩٢	٢٤	٢,٧٣	٠,٥	٣
	النسبة	٧٤,٦	٢١,٧	٢,٧			
تستطيع توظيف التقنيات التكنولوجية داخل الفصل الدراسي	التكرار	٥٩٣	٢٥٥	٣١	٢,٦٤	٠,٥٥	٦
	النسبة	٦٦,٩	٢٨,٨	٣,٢			
تستخدم الادوات الرقمية لإدارة وقتها	التكرار	٦٢١	٢٢٢	٣١	٢,٦٨	٠,٥٣	٥
	النسبة	٧٠,١	٢٥,١	٣,٥			
تلم بأساسيات الأمن على الأنترنت وتعززها لدى طالباتها	التكرار	٦٣٨	٢١٨	٢٤	٢,٧	٠,٥٢	٤
	النسبة	٠,٧٢	٢٤,٦	٢,٧			
تنوع في استخدام الاجهزة الالكترونية داخل الفصل .	التكرار	٦٧٣	١٩١	١٩	٢,٧٤	٠,٤٩	١
	النسبة	٠,٧٦	٢١,٦	٢,١			
تستخدم أساليب التدريس الرقمية	التكرار	٦٦٧	١٩٦	١٨	٢,٧٤	٠,٤٩	٢
	النسبة	٧٥,٣	٢٢,١	٠,٢			
المتوسط الحسابي للبعد الأول					٢,٧		

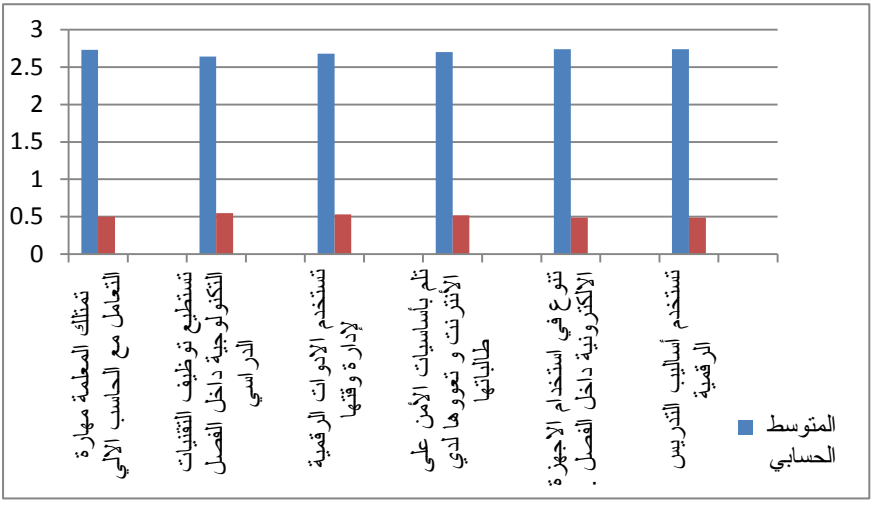
جاء في الترتيب الاول عبارة "تنوع في استخدام الاجهزة الالكترونية داخل الفصل" حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (٢,٧٤) و الانحراف المعياري (٠,٤٩). وجاءت في الترتيب الأخير عبارة "تستطيع توظيف التقنيات التكنولوجية داخل الفصل الدراسي" حيث كان المتوسط الحسابي (٢,٦٤) و الانحراف المعياري (٠,٥٥).

و لعل التنوع في استخدام الاجهزة الالكترونية داخل الفصل الدراسي يعود الى استخدام مصادر التكنولوجيا بشكل شخصي أو نتيجة للتدريب علي وسائل التعليم الحديثة قبل الخدمة داخل الكليات في برامج اعداد المعلمين او اثناء الخدمة. لكن تكمن المشكلة في توظيف تلك التكنولوجيا بشكل صحيح داخل الفصل الدراسي حيث حلت عبارة "تستطيع توظيف التقنيات التكنولوجية داخل الفصل الدراسي" في المرتبة الاخيرة و هذا يدل علي أن كثرة استخدام

التكنولوجيا في حد ذاتها قد لا تؤدي الغرض المطلوب منها اذا لم يتم توظيفها بالصورة الصحيحة و عند الحاجة الفعلية اليها. و لعل ذلك ما يتوجب علي برامج تدريب المعلمين تبنيه عند تدريب المعلم علي استخدام التكنولوجيا الحديثة.

و يوضح شكل (١) الفرق بين المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري لمهارات البعد الأول

شكل (١)الفرق بين المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري لمهارات البعد الأول



يتبين من الشكل (١) أن جميع العبارات داخل البعد الاول وهو مهارات التعامل مع التكنولوجيا قد حظيت بدرجة متوسطة عند تقييم أداء عينة الدراسة حسب ترتيبها في الجدول

- **ثانيا: البعد الثاني "المهارات التشاركية"**

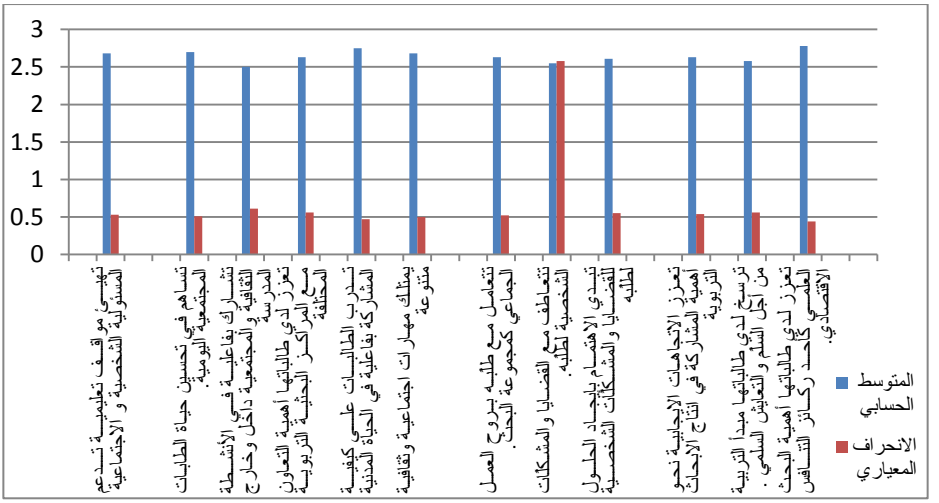
يوضح جدول (٤) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات البعد الثاني و الخاصة بمجال المهارات التشاركية و قد اشتمل هذا المجال علي (١٢) عبارة. جاء في الترتيب الاول عبارة "تدرب الطالبات على كيفية المشاركة بفاعلية في الحياة المدنية" حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (٢,٧٥) و الانحراف المعياري (٠,٤٧). و تساوت معها في المرتبة الأولي عبارة "تعزز لدى طالباتها أهمية البحث العلمي كأحد ركائز التنافس الاقتصادي" حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (٢,٧٨) و الانحراف المعياري (٠,٤٤). و جاءت عبارة "تتعاطف مع القضايا والمشكلات الشخصية للطالبات" بالمرتبة الاخيرة حيث كان المتوسط الحسابي (٢,٥٥) و الانحراف المعياري (٢,٥٨).

جدول (٤) البعد الثاني: المهارات التشاركية

المهارات التشاركية		مرتفع	متوسط	ضعيف	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة
تهيئ مواقف تعليمية تدعم المسؤولية الشخصية والاجتماعية .	التكرار	٦٢٥	٢٣٠	٢٧	٢.٦٨	٠.٥٣	٣
	النسبة	٧٠.٥	٠.٢٦	٠.٣			
تساهم في تحسين حياة الطالبات المجتمعية اليومية .	التكرار	٦٣٩	٢١٦	٢٢	٢.٧٠	٠.٥١	٢
	النسبة	٧٢.١	٢٤.٤	٢.٤			
تشارك بفاعلية في الأنشطة الثقافية والمجتمعية داخل وخارج المدرسة	التكرار	٤٨٨	٣٤٠	٥٣	٢.٥٠	٠.٦١	٥
	النسبة	٥٥.١	٣٨.٤	٠.٦			
تعزز لدى طالباتها اهمية التعاون مع المراكز البحثية التربوية المختلفة .	التكرار	٥٩٣	٢٥٤	٣٧	٢.٦٣	٠.٥٦	٤
	النسبة	٦٦.٩	٢٨.٧	٤.٢			
تدرب الطالبات على كيفية المشاركة بفاعلية في الحياة المدنية	التكرار	٦٧٨	١٩٠	١٥	٢.٧٥	٠.٤٧	١
	النسبة	٧٦.٥	٢١.٤	١.٧			
تمتلك مهارات اجتماعية وثقافية متنوعة	التكرار	٦١٩	٢٤٦	١٨	٢.٦٨	٠.٥٠	٢
	النسبة	٦٩.٩	٢٧.٨	٠.٢			
تتعامل مع الطالبات بروح العمل الجماعي كمجموعة البحث	التكرار	٥٧١	٢٩٤	١٥	٢.٦٣	٠.٥٢	٤
	النسبة	٦٤.٤	٣٣.٢	١.٧			
تتعاطف مع القضايا والمشكلات الشخصية للطالبات	التكرار	٥٢٨	٣٠٩	٤١	٢.٥٥	٢.٥٨	٨
	النسبة	٥٩.٦	٣٤.٩	٤.٦			
تبدي الاهتمام بإيجاد الحلول للقضايا والمشكلات الشخصية للطالبات	التكرار	٥٦٠	٢٨٨	٢٦	٢.٦١	٠.٥٥	٦
	النسبة	٦٣.٢	٣٢.٥	٢.٩			
تعزز الاتجاهات الايجابية نحو أهمية المشاركة في إنتاج الأبحاث التربوية	التكرار	٥٧٧	٢٧٩	٢٣	٢.٦٣	٠.٥٤	٥
	النسبة	٦٥.١	٣١.٥	٢.٦			
ترسخ لدى طالباتها مبدأ التربية من أجل السلم والتعايش السلمي	التكرار	٥٣٧	٣١٣	٣٠	٢.٥٨	٠.٥٦	٧
	النسبة	٦٠.٦	٣٥.٣	٣.٤			
تعزز لدى طالباتها أهمية البحث العلمي كأحد ركائز التنافس الاقتصادي.	التكرار	٦٩٩	١٧١	١١	٢.٧٨	٠.٤٤	١
	النسبة	٧٨.٩	١٩.٣	١.٢			
	النسبة	٨٦.١	٢٩.٢	٢.٧			
المتوسط الحسابي للبعد الثاني					٢.٦		

و لعل المهارات التشاركية تعتبر من المهارات الحديثة في التعليم داخل المجتمعات العربية و يبين التفسير الاحصائي لتلك المهارات ان المعلمات لديهن القدرة علي تدريب الطالبات علي العمل الجماعي وانهن يعززن لدى طالباتهن أهمية البحث العلمي في حين انهن ابدين عدم تعاطف مع القضايا و مشكلات الطالبات الشخصية. و ايضا جاءت نسبة ترسيخ مبدأ التربية من أجل السلم والتعايش السلمي في المرتبة قبل الاخيرة. و يجب ان نلتفت هنا ان العمل الجماعي و المشاركة لا يمكن ان تنفصل عن الاحساس بمشاكل الغير و خاصة فيما يخص المعلم حيث انه يجب ان يتعرف علي مشاكل الطلبة لعلها من الاسباب التي تمنع عملهم و مشاركتهم الجماعية و تقف حائلا دون التفوق الدراسي. اما مبدأ التربية من اجل التعايش السلمي فيجب توجيه انظار معدي برامج تدريب المعلمين اليه حيث انه اصبح مطلب هام من متطلبات العصر في ظل الصراعات المتداولة علي الساحة.

و يوضح شكل (٢) الفرق بين المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري لمهارات البعد الثاني



شكل (٢) المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري لمهارات البعد الثاني

يتبين من الشكل (٢) أن جميع العبارات التي تخص المهارات التشاركية ، قد حظيت بدرجة متوسطة عند تقييم اداء أفراد عينة الدراسة

- **ثالثا: البعد الثالث "مهارات التواصل"**

يوضح جدول (٥) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات البعد الثالث و الخاصة بمجال مهارات التواصل وقد اشتمل هذا المجال علي (١٥) عبارة. جاء في الترتيب الاول عبارة " تمتلك الروح الاجتماعية و احترام الاخرين" حيث كان المتوسط الحسابي (٢,٨٧) والانحراف المعياري (٠,٣٦). و تساوت معها في الترتيب الاول عبارة " توفر المناخ الودي الأمن والداعم للتعلم " حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (٢,٧٨) و الانحراف المعياري (٠,٤٤). و في المرتبة الاخيرة جاءت عبارة "على وعى بالقضايا العالمية والدولية، والثقافات الأخرى" بمتوسط حسابي (٢,٦١) و انحراف معياري (٠,٥٦) وتساوت معها في المرتبة الاخيرة عبارة "تقدر التعددية الثقافية بين الطالبات" حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (٢,٥٥) و الانحراف المعياري (٢,٥٨). يتضح من التحليل الاحصائي لمهارات التواصل أن المعلمات داخل عينة البحث يمتلكن الروح الاجتماعية و احترام الاخرين و هي من اهم مهارات التواصل المطلوبة لإنجاح العمل و بالتالي يتمتعن بمهارة توفير المناخ الودي و هو ما يتناسب مع المهارة السابقة. و جاء في المرتبة الاخيرة وعي المعلمات بالقضايا الدولية و العالمية والثقافات الأخرى و أيضا لا يوجد لديهم تقدير للتعددية الثقافية بين الطالبات و هو ما يمكن ان يشير الي وجود خلل في الثقافة العامة و برامج تدريب المعلمين حيث يجب ان تحتوي علي الاشارة الي التعددية الثقافية و الاختلافات بين الافراد و المجتمعات. و يتفق التحليل الاحصائي لذلك المجال مع المجال السابق حيث ابدت المعلمات نسبة ضعيفة من التعاطف مع المشكلات الشخصية للطالبات.

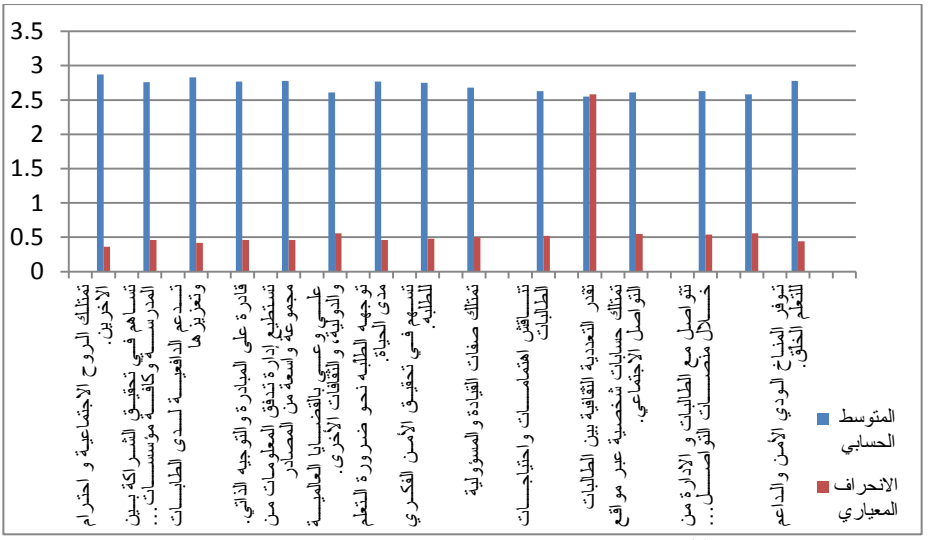
جدول (٥) البعد الثالث: مهارات التواصل

مهارات التواصل		مرتفع	متوسط	ضعيف	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة
تمتلك الروح الاجتماعية و احترام الاخرين	التكرار	٧٧٧	١٠١	٨	٢,٨٧	٠,٣٦	١
	النسبة	٨٧,٨	١١,٤	٠,٩			
تساهم في تحقيق الشراكة بين المدرسة وكافة مؤسسات المجتمع المدني	التكرار	٦٨٠	١٩٠	١٣	٢,٧٦	٠,٤٦	٦
	النسبة	٧٦,٧	٢١,٤	١,٥			
تدعم الدافعية لدى الطالبات وتعززها	التكرار	٧٥٠	١١٨	١٦	٢,٨٣	٠,٤٢	٢
	النسبة	٨٤,٧	١٣,٣	١,٨			
قادرة على المبادرة والتوجيه الذاتي	التكرار	٦٩٤	١٧١	١٦	٢,٧٧	٠,٤٦	٤
	النسبة	٧٨,٣	١٩,٣	١,٨			
تستطيع إدارة تدفق المعلومات من مجموعة واسعة من المصادر	التكرار	٧٠٥	١٥٥	١٩	٢,٧٨	٠,٤٦	٣
	النسبة	٧٩,٦	١٧,٥	٢,١			
على وعى بالقضايا العالمية والدولية، والثقافات الأخرى	التكرار	٥٦٦	٢٨٣	٣٢	٢,٦١	٠,٥٦	٨
	النسبة	٦٣,٩	٣١,٩	٣,٦			
توجه الطالبات نحو ضرورة التعلم مدى الحياة	التكرار	٦٩٨	١٦٨	١٦	٢,٧٧	٠,٤٦	٥
	النسبة	٧٨,٨	١٩,٩	١,٨			
تسهم في تحقيق الأمن الفكري للطالبات	التكرار	٦٧٧	١٨٦	١٨	٢,٧٥	٠,٤٨	٧
	النسبة	٧٦,٤	٠,٢١	٠,٢			
تمتلك صفات القيادة والمسؤولية	التكرار	٦١٩	٢٤٦	١٨	٢,٦٨	٠,٥٠	٢
	النسبة	٦٩,٩	٢٧,٨	٠,٢			
تناقش اهتمامات واحتياجات الطالبات	التكرار	٥٧١	٢٩٤	١٥	٢,٦٣	٠,٥٢	٤
	النسبة	٦٤,٤	٣٣,٢	١,٧			
تقدر التعددية الثقافية بين الطالبات	التكرار	٥٢٨	٣٠٩	٤١	٢,٥٥	٢,٥٨	٨
	النسبة	٥٩,٦	٣٤,٩	٤,٦			
تملك حسابات شخصية عبر مواقع التواصل الاجتماعي.	التكرار	٥٦٠	٢٨٨	٢٦	٢,٦١	٠,٥٥	٦
	النسبة	٦٣,٢	٣٢,٥	٢,٩			
تتواصل مع الطالبات و الادارة من خلال منصات التواصل الاجتماعي بفاعلية	التكرار	٥٧٧	٢٧٩	٢٣	٢,٦٣	٠,٥٤	٥
	النسبة	٦٥,١	٣١,٥	٢,٦			
تشجع على التعامل مع منصات التواصل الاجتماعي بصفتها مصدر للتعددية الثقافية	التكرار	٥٣٧	٣١٣	٣٠	٢,٥٨	٠,٥٦	٧
	النسبة	٦٠,٦	٣٥,٣	٣,٤			
توفر المناخ الودي الأمن والداعم للتعلم	التكرار	٦٩٩	١٧١	١١	٢,٧٨	٠,٤٤	١
	النسبة	٧٨,٩	١٩,٣	١,٢			
المتوسط الحسابي البعد الثالث					٢,٧		

و يوضح شكل (٣) الفرق بين المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري لمهارات البعد الثالث ، ويتبين من شكل (٣) أن جميع العبارات التي تخص مهارة التواصل قد حظيت بدرجة متوسطة عند تقييم اداء أفراد العينة.

- **رابعا: البعد الرابع "المهارات المهنية التخصصية"**

يوضح جدول (٦) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات البعد الرابع و الخاصة بمجال المهارات المهنية التخصصية و قد اشتمل هذا المجال علي (١٣) عبارة. جاء في الترتيب الاول عبارتين وهما " تنظم المادة العلمية الإثرائية وتعرضها بصورة منطقية" حيث كان المتوسط الحسابي (٢,٧٨) و الانحراف المعياري (٠,٤٤). و عبارة " تهيىء بيئة تعلم مناسبة للقيام بعمليتي التعليم و التعلم و المحافظة عليها" حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (٢,٦٨) و الانحراف المعياري (٠,٥٢). أما المرتبة الاخيرة فقد جاءت عبارة "تسمح للطالبات بفرص تعليمية أصيلة ومتنوعة" بمتوسط حسابي (٢,٥٥) و انحراف معياري (٠,٥٨). تليها عبارة " تؤكد على أن كفاءات التعلم تتطلب التمحور حول الطالبة" بمتوسط حسابي (٢,٥٨) و انحراف معياري (٠,٥٦).



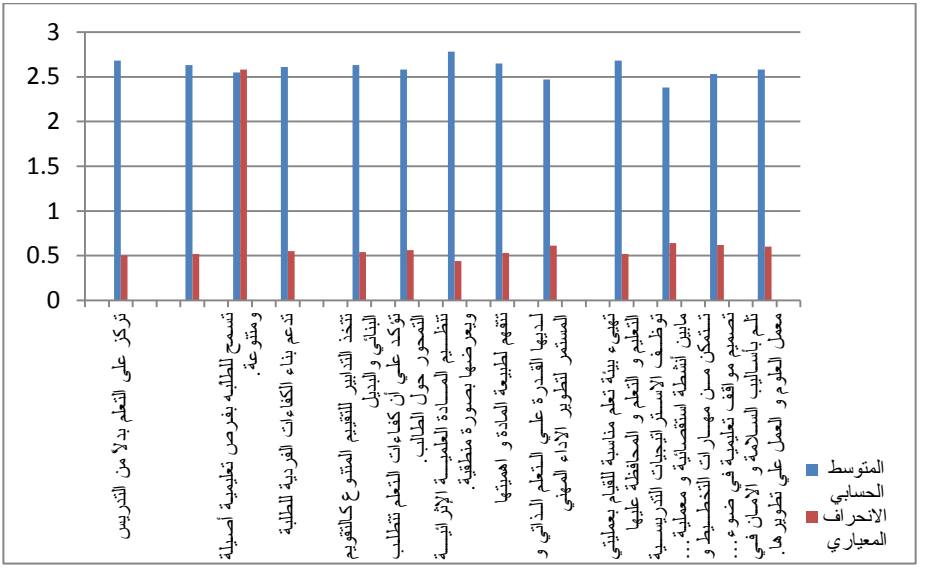
شكل (٣) المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري لمهارات البعد الثالث

جدول (٦) البعد الرابع: المهارات المهنية التخصصية

المهارات المهنية التخصصية		مرتفع	متوسط	ضعيف	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة
تركز على التعلم بدلاً من التدريس	التكرار	٦١٩	٢٤٦	١٨	٢.٦٨	٠.٥٠	٢
	النسبة	٩٦.٩	٢٧.٨	٠.٢			
تمنح فرص للتعلم القائم على الممارسة العملية باستخدام الموارد الاجتماعية.	التكرار	٥٧١	٢٩٤	١٥	٢.٦٣	٠.٥٢	٤
	النسبة	٦٤.٤	٣٣.٢	١.٧			
تسمح للطالبات بفرص تعليمية أصيلة ومتنوعة.	التكرار	٥٢٨	٣٠٩	٤١	٢.٥٥	٢.٥٨	٨
	النسبة	٥٩.٦	٣٤.٩	٤.٦			
تدعم بناء الكفاءات الفردية للطالبات	التكرار	٥٦٠	٢٨٨	٢٦	٢.٦١	٠.٥٥	٦
	النسبة	٦٣.٢	٣٢.٥	٢.٩			
تتخذ التدابير للتقييم المتنوع كالتقويم البنائي والبديل	التكرار	٥٧٧	٢٧٩	٢٣	٢.٦٣	٠.٥٤	٥
	النسبة	٦٥.١	٣١.٥	٢.٦			
تؤكد على أن كفاءات التعلم تتطلب التمحور حول الطالبة.	التكرار	٥٣٧	٣١٣	٣٠	٢.٥٨	٠.٥٦	٧
	النسبة	٦٠.٦	٣٥.٣	٣.٤			
تنظم المادة العلمية الإثرائية وتعرضها بصورة منطقية.	التكرار	٦٩٩	١٧١	١١	٢.٧٨	٠.٤٤	١
	النسبة	٧٨.٩	١٩.٣	١.٢			
تتفهم طبيعة المادة و اهميتها	التكرار	٦٠٣	٢٥٩	24	٢.٦٥	٠.٥٣	٣
	النسبة	٦٨.١	٢٩.٢	٢.٧			
لديها القدرة على التعلم الذاتي و المستمر لتطوير الأداء المهني	التكرار	٤٦٦	٣٥١	٥٤	٢.٤٧	٠.٦١	٥
	النسبة	٥٢.٦	٣٩.٦	٦.١			
تهيىء بيئة تعلم مناسبة للقيام بعمليتي التعليم و التعلم و المحافظة عليها	التكرار	٦١٩	٢٣٥	٢٣	٢.٦٨	٠.٥٢	١
	النسبة	٦٩.٩	٢٦.٥	٢.٦			
توظف الاستراتيجيات التدريسية ما بين أنشطة استقصائية و معملية فعالة و متنوعة لتيسير التعلم	التكرار	٤٠٩	٣٩٣	٧٧	٢.٣٨	٠.٦٤	٦
	النسبة	٤٦.٢	٤٤.٤	٨.٧			
متمكنة من مهارات التخطيط و تصميم مواقف تعليمية في ضوء احتياجات الطالبات و تنوعهن	التكرار	٥٢٢	٣٠٣	٥٥	٢.٥٣	٠.٦٢	٤
	النسبة	٥٩.٩	٣٤.٢	٦.٢			
تلم بأساليب السلامة و الامان في معمل العلوم و العمل على تطويرها.	التكرار	٥٦٢	٢٦٨	٥٠	٢.٥٨	٠.٦٠	٢
	النسبة	٦٣.٤	٣٠.٢	٥.٦			
المتوسط الحسابي للبعد الرابع					٢.٥		

يتضح من التحليل الاحصائي لمهارات المجال الرابع و الخاص بمجال التخصص و هو مادة العلوم ان المعلمات لديهن القدرة علي تنظيم المادة و عرضها و ايضا يستطعن تهيئة بيئة التعليم بطريقة تناسب الاهداف المطلوبة. و مع ذلك فإنهن و طبقا لعملية التقويم التي تمت من قبل الباحثة فإنهن لا يعطين للطالبات فرص تعليمية و بالتالي توافق ذلك مع العبارة الأخرى بأنهن لايؤكدن على ان كفاءات التعلم تتمحور حول الطالب. وهذا يتنافى تماما مع الاتجاهات الحديثة في التعليم و التي تنادي بان يتمحور التعليم حول الطالب وانه يجب ان يكون هو الفاعل الحقيقي للعملية التعليمية و ان دور المعلم اصبح مرشدا و موجها فقط. ولا يمكن ان يتم ذلك دون ان يعطي المعلم فرص تعليمية حقيقية و متنوعة للطالب داخل الفصل و خارجه حتي يتسنى له ان يمارس التعليم بالطريقة التي تتناسب مع امكانياته ومهاراته.

و يوضح شكل (٤) المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري لمهارات البعد الرابع



شكل (٤) المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري لمهارات البعد الرابع

يتبين من الشكل (٤) أن العبارات من (١ – ٤ حسب الترتيب) قد حظيت بدرجة متوسطة عند تقييم اداء أفراد عينة الدراسة.

- **خامسا**: **البعد الخامس "مهارات التفكير"**

يوضح جدول (٧) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات البعد الخامس و الخاصة بمجال مهارات التفكير وقد اشتمل هذا المجال علي (١٥) عبارة.

جدول (٧) البعد الخامس: مهارات التفكير

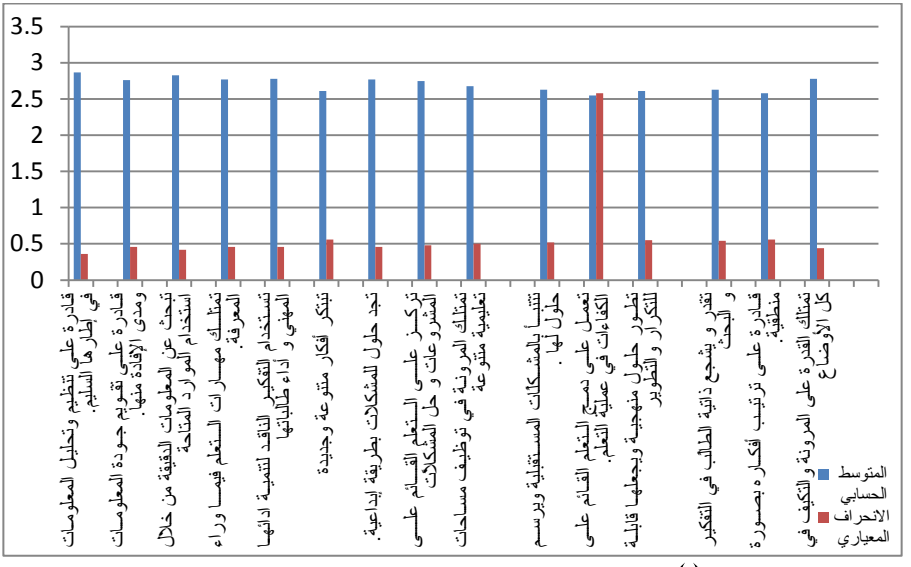
مهارات التفكير		مرتفع	متوسط	ضعيف	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة
قادرة على تنظيم وتحليل المعلومات في إطارها السليم.	التكرار	٧٧٧	١٠١	٠,٨	٢,٨٧	٠,٣٦	١
	النسبة	٨٧,٧	١١,٤	٠,٩			
قادرة على تقويم جودة المعلومات ومدى الإفادة منها.	التكرار	٦٨٠	١٩٠	١٣	٢,٧٦	٠,٤٦	٦
	النسبة	٧٦,٧	٢١,٤	١,٥			
تبحث عن المعلومات الدقيقة من خلال استخدام الموارد المتاحة	التكرار	٧٥٠	١١٨	١٦	٢,٨٣	٠,٤٢	٢
	النسبة	٨٤,٧	١٣,٣	١,٨			
تمتلك مهارات التعلم فيما وراء المعرفة.	التكرار	٦٩٤	١٧١	١٦	٢,٧٧	٠,٤٦	٤
	النسبة	٧٨,٣	١٩,٣	١,٨			
تستخدم التفكير الناقد لتنمية أدائها المهني واداء طالباتها	التكرار	٧٠٥	١٥٥	١٩	٢,٧٨	٠,٤٦	٣
	النسبة	٧٩,٦	١٧,٥	٢,١			
تبتكر أفكار متنوعة وجديدة	التكرار	٥٦٦	٢٨٣	٣٢	٢,٦١	٠,٥٦	٨
	النسبة	٦٣,٩	٣١,٩	٣,٢			
تجد حلول للمشكلات بطريقة إبداعية.	التكرار	٦٩٨	١٦٨	١٦	٢,٧٧	٠,٤٦	٥
	النسبة	٧٨,٨	٠,١٩	٢,٨			
تركز على التعلم القائم على المشروعات و حل المشكلات	التكرار	٦٧٧	١٨٦	١٨	٢,٧٥	٠,٤٨	٧
	النسبة	٧٦,٤	٠,٢١	٠,٢			
تمتلك المرونة في توظيف مساحات تعليمية متنوعة	التكرار	٦١٩	٢٤٦	١٨	٢,٦٨	٠,٥٠	٢
	النسبة	٦٩,٩	٢٧,٨	٠,٢			
تتنبأ بالمشكلات المستقبلية وترسم حلول لها.	التكرار	٥٧١	٢٩٤	١٥	٢,٦٣	٠,٥٢	٤
	النسبة	٦٤,٤	٣٣,٢	١,٧			
تعمل على دمج التعلم القائم على الكفاءات في عملية التعلم.	التكرار	٥٢٨	٣٠٩	٤١	٢,٥٥	٢,٥٨	٨
	النسبة	٥٩,٩	٣٤,٩	٤,٦			
تطور حلول منهجية وتجعلها قابلة للتكرار والتطوير	التكرار	٥٦٠	٢٨٨	٢٦	٢,٦١	٠,٥٥	٦
	النسبة	٦٣,٢	٣٢,٥	٢,٩			
تقدر و تشجع ذاتية الطالبة في التفكير و البحث	التكرار	٥٧٧	٢٧٩	٢٣	٢,٦٣	٠,٥٤	٥
	النسبة	٦٥,١	٣١,٥	٢,٦			
قادرة على ترتيب أفكارها بصورة منطقية.	التكرار	٥٣٧	٣١٣	٣٠	٢,٥٨	٠,٥٦	٧
	النسبة	٦٠,٦	٣٥,٣	٣,٤			
تمتلك القدرة على المرونة والتكيف في كل الأوضاع	التكرار	٦٩٩	١٧١	١١	٢,٧٨	٠,٤٤	١
	النسبة	٧٨,٩	١٩,٣	١,٢			
المتوسط الحسابي للبعد الخامس					٢,٧		

جاء في الترتيب الاول عبارتين وهما " قادرة على تنظيم وتحليل المعلومات في إطارها السليم" حيث كان المتوسط الحسابي (٢,٨٧) و الانحراف المعياري (٠,٣٦). و عبارة " تمتلك القدرة على المرونة والتكيف في كل الأوضاع " حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (٢,٧٨) و الانحراف المعياري (٠,٤٤). أما المرتبة الاخيرة فقد جاءت عبارة " تبتكر أفكار متنوعة وجديدة " بمتوسط حسابي (٢,٦١) و انحراف معياري (٠,٥٦). و تتساوي معها في المرتبة الاخيرة عبارة "تعمل على دمج التعلم القائم على الكفاءات في عملية التعلم" بمتوسط حسابي (٢,٥٥) و انحراف معياري (٠,٥٨).

و يتضح من التحليل الاحصائي لمهارات المجال الخامس قدرة المعلمات علي تنظيم و تحليل المعلومات و امتلاكهن القدرة علي المرونة و التكيف و تلك مهارات هامة و تعتبر من اساسيات مهارات التفكير. و لكن مع ذلك فإنهن وطبقا للتقويم اثبتن ضعف في ابتكار الافكار و ايضا في دمج التعلم القائم علي الكفاءات و هو ما يتناقض مع تدريس ماده كماده العلوم تعتمد في الاساس علي الابتكار و التجدد و تعتمد بالضرورة علي الكفاءات العلمية. و هو ما يدعو

للتأمل في برامج اعداد المعلمين لإعادة النظر في دمج مهارات التفكير داخل برامج الاعداد.

و يوضح شكل (٥) المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري لمهارات البعد الخامس



شكل (٥) المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري لمهارات البعد الخامس

يتبين من شكل (٥) أن جميع العبارات التي تخص مهارات التفكير قد حظيت بدرجة متوسطة عند تقييم اداء أفراد العينة.

- **سادسا: المتوسط العام لمهارات القرن الحادي والعشرين ككل وترتيبها:**

يوضح جدول (٨) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وترتيب المهارات الخمسة ببطاقة الملاحظة ككل

جدول (٨) المتوسط العام لمهارات القرن الحادي والعشرين ككل

الابعاد (المهارات)	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	الترتيب
مهارة التعامل مع التكنولوجيا	٢,٧	٠,٤٨	١
المهارات التشاركية	٢,٦	٠,٥٦	٢
مهارات التواصل	٢,٧	٠,٤٨	١ مكرر
المهارات المهنية التخصصية	٢,٥	٢,٥٨	٣
مهارات التفكير	٢,٧	٠,٤٨	١ مكرر
الدرجة الكلية لمهارات القرن الحادي والعشرين ككل	٢,٦		

من خلال الجدول (٨) يتضح ان المتوسط العام لبطاقة الملاحظة ككل قد بلغ (٢,٦) وهو يدل على ان معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة يمتلكن مهارات القرن الحادي والعشرين بدرجة متوسطة. اما بالنسبة لترتيب المهارات فقد جاءت في المرتبة الاولى كلا من (مهارة التعامل مع التكنولوجيا) ، (مهارة التواصل)

و (مهارة التفكير) بمتوسط حسابي (٢,٧) ، تليهم (المهارات التشاركية) بمتوسط حسابي (٢,٦) ، اما (المهارات المهنية التخصصية) فجاءت في المرتبة الاخيرة بمتوسط حسابي (٢,٥) .

ويمكن تفسير هذه النتيجة كالتالي بالنسبة لمهارة التعامل مع التكنولوجيا تعزو الباحثة هذه النتيجة لطبيعة المقرر بالإضافة لطبيعة العصر التي تفرض على المعلمات استخدام التقنية سواء لتفعيل بعض الاستراتيجيات او لطرح بعض الانشطة الصفية او عرض الفيديوهات والتجارب العملية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الزهراني، ٢٠١٩) ولكنها لا تتفق مع نتيجة دراسة Norahmi (2017) والتي توصلت الى ان معلم القرن الحادي والعشرين غير مستعد لدمج التقنية بالتعليم بكفاءة وفاعلية.

اما بالنسبة لمهارة التواصل تعزو الباحثة هذه النتيجة أن المعلمات داخل عينة البحث يمتلكن الروح الاجتماعية و احترام الاخرين و هي من اهم مهارات التواصل المطلوبة لإنجاح العمل. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الحطيبي ، ٢٠١٨) والتي اكدت على ان مهارات التواصل من اهم المهارات التي يجب ان يمتلكها معلم القرن الحادي والعشرين.

و فيما يتعلق بمهارات التفكير فقد يكون بسبب حرص المعلمات على الابتعاد عن التقليدية بالتدريس واستخدام استراتيجيات تدفع الطالبات للبحث عن المعلومة و النقاش مع طرح الموضوعات كمشكلة تثير التفكير لديهن. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كلاً من (الزهراني، ٢٠١٩) و(العمري، ٢٠١٩) و(الحطيبي ، ٢٠١٨) والتي اكدت على أن من أبرز مهارات معلم القرن الحادي والعشرين امتلاكه لمهارات التفكير والتي تساعد بالمقابل على تطوير شخصية المتعلم ايجابيا.

وبالنسبة لاحتلال المهارات المهنية التخصصية المرتبة الاخيرة قد يكون بسبب ان المعلمات لازلن بحاجة للتدريب على تصميم مواقف تعليمية وفق احتياجات طالباتهن وكذلك ادارة الفصول و اعطاء الطالبات فرص اصيلة للتعلم الذاتي. و هذه النتيجة لا تتفق مع نتيجة دراسة (العمري، ٢٠١٩) و(Ongardwich et al (2015 والتي احتلت فيهما المهارات المهنية والاكاديمية مراتب متقدمة مقارنة ببقية مهارات المعلم في القرن الحادي والعشرين.

- **توصيات البحث**:

يوصى هذا البحث بما يلي:

- اجراء ورش عمل للمعلمين لتوضيح المهارات اللازم توافرها لمعلمي العلوم
- اقامة دورات تدريبية لتدريب المعلمين على مهارات القرن الحادي و العشرين
- اعادة بناء برامج اعداد المعلم بحيث تشمل مهارات القرن الحادي و العشرين

- تطوير برامج تدريب معلمي العلوم بحيث تشمل مهارات القرن الحادي والعشرين

- **مقترحات البحث**:

يقدم هذا البحث عدد من المقترحات وهي كالتالي:

- فاعلية برنامج قائم على مهارات القرن الحادي و العشرين لتدريب معلمي العلوم
- تطوير مهارات معلمات العلوم في ضوء مهارات القرن الحادي و العشرين
- فاعلية برنامج مقترح لتطوير مهارات تدريس معلمي العلوم في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين.

- **المراجع**:
- **أولا: المراجع العربية**

- الحطيبي، دينا عبدالحميد السعيد. (٢٠١٨). تقويم أداءات تدريس معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة على ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، المؤسسة الدولية لآفاق المستقبل، ١(٤)، ٢٦- ٢٩١.
- حلس، داود درويش وأبو شقير، محمد (٢٠١٧)، محاضرات في مهارات التدريس. غزة: الجامعة الاسلامية.
- داود، عزيز حنا وحسين، انور(١٩٩٠م). *مناهج البحث التربوي*، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد
- الدسوقي، إيمان ابراهيم. (٢٠٠٤). *دراسة مقارنة لاتجاهات التجديد في مناهج اعداد معلم العلوم في جمهورية مصر العربية والولايات المتحدة الامريكية*، رسالة ماجستير غير منشوره، كلية التربية، جامعة المنوفية.
- الرويثي، إيمان محمد، و الرؤساء، تهاني محمد. (٢٠١٣). تقويم أداء معلمات العلوم في تدريس مقرر الصف الأول المتوسط وفق معايير مقترحة للتدريس. *رسالة التربية و علم النفس*، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، (٤٢)، ٦-١٩٤.
- الزهراني، عبدالعزيز عثمان (٢٠١٩م). تصور مقترح لتطوير الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات. *مجلة جامعة ام القرى للعلوم التربوية والنفسية*. المجلد(١١)- عدد(١)- ج٢- محرم ١٤٤١هـ/ سبتمبر ٢٠١٩م
- السلامات، محمد خير محمود، و الشهري، خالد محمد هادي. (٢٠١٦). مستوي أداء معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير المهنية للمعلم السعودي. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية و علم النفس*. جامعة الطائف، كلية التربية، ١٤ (٢)، ١١٠- ١٣٨.
- شحاتة، حسن، و النجار، زينب، و عمار، حامد. (٢٠٠٣). *معجم المصطلحات التربوية و النفسية*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- شلبي، نوال محمد. (٢٠١٤). إطار مقترح لدمج مهارات القرن الحادي والعشرين في مناهج العلوم بالتعليم الأساسي في مصر. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*. ٣(١٠)
- عبداللطيف، ميادة طارق . (٢٠١٠) مهارات تدريس العلوم لدى معلمى العلوم في المرحلة الابتدائية بمحافظة بغداد دراسة ميدانية، المؤتمر العلمي الثالث (تربية المعلم وتأهيله: - ١٣٨رؤى معاصرة)، كلية العلوم التربوية، جامعة جرش، الأردن، إبريل، ص ص ١٥٣ .
- علي، محمد السيد. (٢٠١١) *موسوعة المصطلحات التربوية*. عمان: دار الميسرة للنشر و التوزيع.

- العمري، حياة رشيد(٢٠١٩م). تقييم مهارات القرن الحادي والعشرين في ظل رؤية ٢٠٣٠ لدى اعضاء الهيئة التدريسية بجامعة طيبة من وجهة نظر طلبة السنة التحضيرية. *بحث منشور في المؤتمر الأول للجمعية السعودية العلمية للمعلم" المعلم: متطلبات التنمية وطموح المستقبل"*، جامعة الملك خالد، ابها، في الفترة من ٧-٨/٤/١٤٤١هـ الموافق ٤-٥/١٢/٢٠١٩م، ١٣٥-١٥٧
- الغامدي، سعيد عبدالله جار الله. (٢٠١٠). تقويم أداء معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة في ضوء المعايير العالمية للتربية العلمية. *مجلة القراءة والمعرفة*. جامعة عين شمس - كلية التربية - الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. ١٠٤، ١٧٠-٢٢١.
- قنديل، ياسين عبد الرحمن. (٢٠٠٠). *التدريس واعداد المعلم*. الرياض: دار النشر الدولي.
- محمد، المعتز بالله زين الدين. (٢٠١١). تقويم الاداء التدريس لمعلمي العلوم بالمرحلة الاعدادية في ضوء بعض المعايير الدولية المعاصرة. *المجلة المصرية للتربية العلمية*. (١٤) ٣، ٢١٣-٢٥٤.
- النور، أحمد. (٢٠٠٧). *القياس و التقويم في التربية و علم النفس*. الرياض: الجنادرية للنشر والتوزيع.
- يحيي، رشيد فندي. (٢٠١٣). *تقويم أداء مدرسي العلوم في إقليم كوردستان العراق في ضوء مبادئ التدريس الفعال*. رسالة دكتوراه. جامعة سانت كليمنتس.

- **ثانيا: المراجع الأجنبية**

- Albhnsawy. A, Aliweh. A (2016), Enhancing student teachers' teaching skills through a blended learning approach, International Journal of Higher Education, 5 (3), pp 131-136.
- Brathwaite, A. D (2011). Impact of leadership on professional development programs on districts and schools implementation of 21 st century skills (3465952). Available from ProQuest dissertation & These Global. Retrieved from
- http://search. proquest.com/docview/884233721?accountid = 30906
- CERI, O. (2008). 21st Century Learning: Research, Innovation and Policy, Directions from recent OECD analyses. OECD CERI International Conference „Learning in the 21st Century: Research, Innovation and Policy", OECD, Paris,. Available at http://www. oecd. org/dataoecd/39/8/40554299. pdf (02/02/2018).
- Department of Basic Education. (2011a). *Curriculum and Assessment Policy Statement Grades 7-9 Natural Sciences.* Cape Town: Government Printing Works.
- Farisi, M. I. (2016). Developing the 21st-Century Social Studies Skills through Technology Integration. *Turkish Online Journal of Distance Education*, *17*(1), 16-30.
- Fitzgerald, A. (2012). *Science in primary schools: Examining the practices of effective teachers*. Springer Science & Business Media.

- Hoaglund. A, Birkenfeld. K, & Box. J (2014), Professional Learning Communities: Creating a Foundation for Collaboration Skills in Pre-Service Teachers, Education, 134 (4), Sum, PP 521-528 , Eric EJ1034995.
- Isman. A, Abanmy.F, Hussein. H, & Al Saadany. M (2012), Using blended learning in developing student teachers teaching skills, Turkish Online Journal of Educational Technology, 11 (4), Oct., pp 336- 345.
- Gordon, J., Halász, G., Krawczyk, M., Leney, T., Michel, A., Pepper, D., ... & Wiśniewski, J. (2009). Key competences in Europe: Opening doors for lifelong learners across the school curriculum and teacher education. *CASE network Reports*, (87).
- Griffin, P., & Care, E. (Eds.). (2014). *Assessment and teaching of 21st century skills: Methods and approach*. Springer.
- Laugksch, R. C. (2000). Scientific literacy: A conceptual overview. *Science education*, *84*(1), 71-94.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education* (2nd ed.). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Metiri Group. (2002). enGauge 21st Century Skills: Literacy in the Digital Age for 21ST century learners.
- Palmer. T (2015), 15 Characteristics of a 21st-Century Teacher, http://www.edutopia.org.
- Niemann, S. E. (2011). The role of district leadership and the implementation of 21 st century skills through professional development (Doctoral dissertation, university of southern California). Retrieved from
- http://search. proquest.com/docview/884311858?accountid = 30906
- Norahmi, M. (2017).21 st- century teachers: The students' Perspectives. Journal on English as a Foreign Language,7(1),77-96
- Ongardwich, N., Kanjanawasee, S., & Tuipae, C.(2015). Development of 21 st century skill scales as perceived by students. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 191, 737-731
- Tas. M, & Karabay. A (2016), Developing teaching skills through the school practicum in turkey: a metasynthesis study, Journal of Education and Training Studies, 4 (11), Nov., pp 87-99
- Wahsheh. R, & Alhawamdeh. H (2015), the role of female teachers in activating effective teaching skills and methods among high

school students from the teachers' perspective--Najran, KSA, Journal of Education and Practice, 6 (36), pp 162-174.

- Weichel, M. W. (2003). A Study of Principals' Perceptions of State Standards in Nebraska. *Connections: Journal of Principal Preparation and Development*, *4*, 18-22.
- Witte. S, Gross. M, & Latham. D (2015), Mapping 21st Century Skills: Investigating the Curriculum Preparing Teachers and Librarians, Education for information, 31 (4), PP 209-225 , Eric EJ1088374.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثاني:

مهارات إدارة المعرفة وعلاقتها بمهارات القرن الحادي والعشرين لدى أعضاء هيئة التدريس ذوي التخصصات العلمية بجامعة بيشة

إعداد :

د/ إيمان صابر عبد القادر العزب
أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المشارك كلية التربية جامعة بيشة
أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المساعد بكلية التربية جامعة بنها

مهارات إدارة المعرفة وعلاقتها بمهارات القرن الحادي والعشرين لدى أعضاء هيئة التدريس ذوي التخصصات العلمية بجامعة بيشة

د/ إيمان صابر عبد القادر العزب

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المشارك كلية التربية جامعة بيشة

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المساعد بكلية التربية جامعة بنها

• **المستخلص** :

هدف البحث الحالي إلى التعرف على مدى توافر مهارات إدارة المعرفة لدى أعضاء هيئة التدريس "التخصصات العلمية" بجامعة بيشة وعلاقتها بمهارات القرن الحادي والعشرين لديهم، واشتملت عينة البحث على (٥٧) عضوا من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية تخصص العلوم وكلية العلوم موزعة (٢٥ ذكور، ٣٢ إناث)، واقتصرت أداتي البحث على استبانة مهارات القرن الحادي والعشرين لأعضاء هيئة التدريس في المهارات الفرعية (مهارات الابداع والابتكار ومهارات التعلم والاتقان، مهارات الثقافة الرقمية وتقنية المعلومات، المهارات المهنية والحياتية) ، واستبانة مهارات إدارة المعرفة لأعضاء هيئة التدريس في المجالات (تشخيص المعرفة، توليد المعرفة، تخزين المعرفة، توزيع المعرفة). وتوصلت النتائج إلى أن مستوى امتلاك أعضاء هيئة التدريس" التخصصات العلمية" عينة الدراسة متوسط لمهارات إدارة المعرفة ومهارات القرن الحادي والعشرين في التقدير الكلي لكلا الاستبانتين، بينما اختلفت نتائج الأبعاد الفرعية ما بين ضعيف ومتوسط لمهارات إدارة المعرفة ومهارات القرن الواحد والعشرين، كما توصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مهارات إدارة المعرفة ومهارات القرن الواحد والعشرين لدى عينة البحث.

الكمات المفتاحية: تقييم – إدارة المعرفة – مهارات القرن الواحد والعشرين – أعضاء هيئة التدريس

Knowledge Management Skills and Their Relationship to the Skills of the Twenty-first Century among Faculty Members with Scientific Specializations at Bisha University

Dr. Eman Saber Abdel Qader Al-Azab

Abstract :

The aim of the current research is to identify the extent of the availability of knowledge management skills among the faculty members "scientific specializations" at Bisha University and their relationship to the skills of the twenty-first century they have, and the research sample included (57) members of the faculty members of the Faculties of Education in Science and the College of Science distributed (25) Males, 32 females), my research tool was limited to identifying the skills of the twenty-first century for faculty members in sub-skills (creativity and innovation skills, learning and mastering skills, digital culture and information technology skills, life and vocational skills), and knowledge management skills for some members Faculty in the fields (diagnosis of knowledge, knowledge generation, knowledge storage, distribution of knowledge).The results reached that the level of teaching staff members 'scientific majors' study sample is average for knowledge management skills and twenty-first century skills in the overall estimation of both questionnaires, while the results of the sub-

dimensions differed between weak and medium for knowledge management skills and the skills of the twenty-first century, and the results also reached There is a positive correlation between knowledge management skills and 21st century skills in the study sample.

Key words: Assessment- Knowledge Management- 21 Century Skills - faculty members

- **مقدمة**:

المعرفة هي امتداد طبيعي للمعلومات والبيانات التي تقوم عليها عمليات الحفظ والاسترجاع، حيث تركز المعرفة من صحة المعلومات من خلال الأدلة العلمية والبحث العلمي، ومن هنا ظهر الاهتمام بعلم إدارة المعرفة، وتعد إدارة المعرفة كمفهوم حديث من أكثر وأهم المفاهيم التي تعد استجابة للتغيرات السريعة والمتلاحقة في زمن المعرفة، حيث تعتبر المعرفة وتطبيقاتها محور اهتمام هذا القرن وتسعى جميع المؤسسات والهيئات لتطبيق المعرفة وإدارتها لدى منسوبيها من خلال مساعدتهم على تحديد المعلومات القيمة وتطبيقها في مهام العمل اليومية.

ويشير العمار(٢٠١٨، ٢) إلى إدارة المعرفة على أنها عملية يتم من خلالها إيجاد المعلومات كنتيجة للتصنيفات متعددة الأبعاد للمعلومات في العديد من البيئات بواسطة مستخدمين متعددين، كما يراها محمد (٢٠١٣) على أنها إيجاد الطرق للإبداع وأثر المعرفة والاستفادة منها ونقلها للأخرين لأداء العمل بكفاءة من خلال استخدام التقنيات الحديثة وتقنية المعلومات.

ولاسيما أن أن ممارسات إدارة المعرفة وتطبيقاتها يشمل كافة مجالات المعرفة من التعلم وبرامج التدريب، والبحث والتطوير، ويشير بدير (٢٠١٠) وحمود (٢٠١٠، ٩٠) إلى أنه ينبغي على كل منظمة من المنظمات أن تبدأ بالاهتمام بإدارة المعرفة من خلال وضع استراتيجية محددة لكل منسوبيها، وفقا للأهداف والاحتياجات المسبقة.

ويرى الصاوي (٢٠٠٧، ٢٣) أن إدارة المعرفة تعتمد على خمسة أساسية، تستهدف الاستثمار في العنصر البشري ومايمتلكه من خبرات ومهارات ومعارف، وتوظيف تلك المعارف بما يخدم المنظمة أو المؤسسة التي يعمل بها، مما يستلزم ضرورة الاهتمام بالعنصر البشري، وهذا ما أكدت عليه دراسات: الضرمان (٢٠١٧)، الكميشي (٢٠١٥)، عبد الرحمن (٢٠١٤)، رفاعي (٢٠٠٩)، بحري (٢٠٠٤).

وأكدت زرقون وعرابة (٢٠١٤، ٧٦) أن ممارسة إدارة المعرفة وتطبيقها داخل المنظمات تشكل دوراً أساسياً في تنمية الموارد البشرية، واتخاذ القرارات، ورفع كفاءة العنصر البشري من حيث الأداء والفاعلية. وتعد الجامعات من أولى المؤسسات التعليمية بالاهتمام بإدارة المعرفة وتطبيقاتها، وخاصة لدى أعضاء

هيئة التدريس حيث يمثلون أكثر الفئات التي تهتم باكتساب المعرفة وتوظيفها ونقلها، حيث ترتبط إدارة المعرفة ارتباطا وثيقا بالأداءات التنظيمية والتدريسية لأعضاء هيئة التدريس.، فعلى أساس الأداء تبنى عملية وضع واتخاذ القرارات المناسبة من أجل تحقيق الأهداف المرجوة لاستخدام الموارد بكفاءة وفاعلية.

كما أكدت الروسان (٢٠١٧، ٤٢٢ - ٤٢٣) إلى أن مهارات إدارة المعرفة من الأمور الجوهرية التي ينبغي تبنيها في مؤسسات التعليم العالي، وإذا ما تم تطبيقه بفاعلية فبالضرورة سيؤدي إلى التطوير للمناهج والأبحاث العلمية وتقديم الخدمات الأكاديمية والإدارية بصورة أفضل، مما يتحتم على مؤسسات التعليم العالي تحويل أنشطتها ووظائفها إلى منظمات لإدارة المعرفة، بما لدبها من بنية معرفية تتمثل في العنصر البشري والتكنولوجيا ومصادر للبحث والمعلومات.

وهناك العديد من الدراسات التي اهتمت بتناول إدارة المعرفة ومهارتها لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات خاصة في المملكة العربية السعودية بصورة صريحة أو ضمنية بهدف تحسين الأداء وزيادة الفاعلية والكفاءة وتحقيق التنافس بين الأفراد منها دراسات:عبد الهادي (٢٠١٨)، الخصاونة وأخرون (٢٠١٧)، الروسان (٢٠١٧)، العقلا (٢٠١٦)،عويس (٢٠١٥)، أحمد (٢٠١٦)، العمرو (٢٠١٤)، العنزي ومصطفى (٢٠١٤)، ولى وأخرون (٢٠١٤)، الحربي (٢٠١٣)، السقا (٢٠١٣)، عباس وعلي (٢٠١٣)، محمد (٢٠١٣)، الجغيمان وأخرون (٢٠١٢)، السالوس وبدرية (٢٠١٠)، المطلق (٢٠١٠)، الصباطي (٢٠٠٧).

كما أوصت بعض الدراسات بالاهتمام بمهارات البحث العلمي، ومهارات استخدام التكنولوجيا في توظيف المعرفة واستخدامها على الوجه الأمثل في مؤسسات التعليم العالي والتي تمثلها مهارات إدارة المعرفة منها دراسات: رحمة وأخرون (٢٠١٨)، (٢٠١٧)، الضرمان (٢٠١٣) ، ودراسة Lee (٢٠١٠) ، Gokmen etal (2009)، Green et al (2009)، و(2006)Siam .

وأشار حجي (٢٠١٤، ٧٢) أن تقارير المعرفة العالمية والعربية تؤكد على أن التعليم بما يتضمنه من معلمين ومتعلمين هو القاعدة الأساسية التي تهنئ للأجيال فرص اكتساب المعرفة والمهارات والقيم التي تمكنها من بناء مجتمع المعرفة، كما أبرز تقرير المعرفة العربي لعام ٢٠١٠،٢٠١١ أن الطلاب قبل الالتحاق بالمرحلة الجامعية ليس لديهم الحد الأدنى من المعرفة، الأمر الذي بمقتضاه تضع مسؤولية أكثر على المعلم في الجامعة لبناء جدارات المعرفة، مما يساعد على تطوير العملية التعليمية من مجرد تدريس إلى تعليم فعال لتنمية مهارات التفكير للمستقبل وهي ما تعرف بمهارات القرن الواحد والعشرين. ولهذا تؤكد التوجهات العالمية المعاصرة على أهمية تقويم الأداءات التدريسية، بهدف

التحسين والتطوير وتلبية احتياجات الحاضر ومتطلبات المستقبل، ويرى المهتمين ببرامج إعداد المعلم الجامعي عامة والتخصصات العلمية بوجه خاص حيث يواجهون تسارع كبير في المعرفة، ضرورة المامهم بالمعارف والمهارات التي تلبي كل ما يستجد من اتجاهات حديثة في عملية التدريس وبالمنظومة التعليمية بشكل عام.

فقد أشار بيريز (٢٠١٤، ٢٥) أن ثمة مبادرات عالمية حاولت تحديد المهارات والكفايات التي سيحتاجها المتعلمين والمعلمين للنجاح والتفتح في القرن الحادي والعشرين، وإحدى هذه المبادرات هي " الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين"، وهي منظمة عامة – خاصة من هيئات تجارية وتربوية كبيرة لتحديد نموذج تعلم هذه الألفية، مما يؤدى إلى فهم أكبر لصيغة التدريس اللازمة لتعلم القرن الحادي والعشرين.

كما أشارت دراسات كل من العمرو (٢٠١٤، ٥٦) وحسن (٢٠١٤)، ومحمد (٢٠١١، ٢١٣) إلى أن معلمي التخصصات العلمية يتميزون عن الأخرين في استجاباتهم للتغيرات المعرفية والتقنية في المجتمع، كذلك يتميزون بالبحث والابتكار، متأملين بصفة مستمرة لكل تغيير يحدث حولهم، ولديهم اتجاه إيجابي للارتقاء بمستواهم العلمي والمهني والتقني في ضوء التوجهات التربوية المعاصرة.

وأضافا التوبي والقواعير(٢٠١٦،١٥) إلى ضرورة توافر خصائص النموذج الجديد للمعلم الذي يتسم بالإبداع والقدرة على تنمية مهارات التفكير العليا والتأمل، وتنمية المهارات الحياتية، مما يؤدي إلى إدارة فن عملية التعليم، وهو ما تركز عليه مهارات القرن الحادي والعشرين والتي تتضمن التفكير الناقد وحل المشكلات، والتوجيه الذاتي والانتاجية، والقدرة على التكيف والاتصال بالتكنولوجيا الرقمية.

ويعد اتجاه مهارات القرن الحادي والعشرين من الاتجاهات التي نالت ولازالت تستقطب اهتمام التربويين، وتعد مؤسسة الشراكة لمهارات القرن ٢١ Partnership for Century Skills من أهم رواد تنمية وتعليم مهارات القرن الحادي والعشرين والتي أنشأت نتيجة الشراكة بين قسم التربية بالولايات المتحدة الأمريكية ومجموعة من الشركات التجارية التي تهتم بالعملية التعليمية منها شركة مايكروسوفت.

وقد أكدت العديد من الدراسات العربية والأجنبية على أهمية دمج مهارات القرن ٢١ في العملية التعليمية من أهمها بجميع المرحل التعليمية منها: الربيع (٢٠١٨)، شرف (٢٠١٧)، التوبي والفواعير (٢٠١٦)، حنفي (٢٠١٦)، الشاعر (٢٠١٢)، برايس (٢٠٠٢)، اوندا (٢٠٠٢)

• **مشكلة البحث**:

نبعت مشكلة نظراً لأهميتها من حيث الاستجابة للتغيرات المعاصرة في مجالات البحث العلمي و تطور المعرفة وتطوير الكفايات المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، الأمر الذي أكدت عليه بعض الدراسات في مجال التنمية المهنية للمعلم الجامعي منها دراسات: طيب (٢٠١٨)، الروسان (٢٠١٧)، أحمد (٢٠١٦)، الحربي (٢٠١٣)، السقا (٢٠١٣)، الطراونة والمجالي (٢٠١٢)، حيث تمثل إدارة المعرفة أحد المجالات المهمة التي ينبغي على أعضاء هيئة التدريس كافة الإلمام بها وخاصة ذوي التخصص العلمي في ظل الثورة التكنولوجية الهائلة وانعكاساتها على القضايا العلمية المختلفة، و كذلك انعكاساتها على مدى امتلاك أعضاء هيئة التدريس لسمات إدارة المعرفة ومدى توافر مهارات الحادي والعشرين لديهم، مما قد يسهم في زيادة التنافسية في أدائهم التدريسي والبحثي وتبني استراتيجيات متعددة للممارسة وتطبيق مهارات إدارة المعرفة .

كما أجرت الباحثة دراسة استطلاعية من خلال تطبيق استطلاع رأي يتكون من جزأين الجزء الأول يعبر عن مهارات إدارة المعرفة وتم التعبير عنها بـ(١٠) مفردات، ومثلها في الجزء الثاني الذي يعبر عن مهارات القرن الواحد والعشرين للتعرف على مدى امتلاك أعضاء هيئة التدريس للمهارتين، كما تم تطبيق استبانة مفتوحة النهاية تتكون من سؤالين الأول: " ما المقصود بإدارة المعرفة؟ وماهي مهاراتها؟، وهل تقوم بتوظيفها داخل قاعة المحاضرة؟"، والثاني: " ما المقصود بمهارات القرن الحادي والعشرين؟ وما أنواعها؟، وهل تقوم بتوظيفها داخل قاعة المحاضرة، وكيف؟"

وأشارت نتائج استطلاع الرأي تدني وعي أعضاء هيئة التدريس بماهية إدارة المعرفة ومهاراتها وكيفية توظيفها بنسبة كبيرة مما يشير إلى ضعف امتلاك تلك المهارات، وكذلك بالنسبة لمهارات القرن الحادي والعشرين، مما كان مؤشراً للقيام بالبحث الحالي.

هذا بالإضافة إلى قلة الدراسات العربية، وذلك في حدود اطلاع الباحثة، التي تتناول إدارة المعرفة التي تم ذكرها سالفا، والتي تتضمن معظمها مجال القيادة والإدارة، مما كان مبرراً له من الأهمية البالغة للقيام بهذا البحث.

وبذلك تتحدد مشكلة الدراسة في " ضعف امتلاك أعضاء هيئة التدريس التخصصات العلمية لمهارات إدارة المعرفة وكيفية توظيفها، ومهارات القرن الحادي والعشرين " ويمكن التصدي لهذه المشكلة من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

"ما مدى توافر مهارات إدارة المعرفة ومهارات القرن الواحد والعشرين لدى أعضاء هيئة التدريس "التخصصات العلمية" بجامعة بيشة والعلاقة بينهما"؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

- ما مدى توافر مهارات إدارة المعرفة لدى أعضاء هيئة التدريس التخصصات العلمية بجامعة بيشة؟
- مامدى توافر مهارات القرن الحادي والعشرين لدى أعضاء هيئة التدريس التخصصات العلمية بجامعة بيشة في ضوء مبادئ إدارة المعرفة؟
- هل توجد علاقة بين مهارات إدارة المعرفة وتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى أعضاء هيئة التدريس التخصصات العلمية بجامعة بيشة؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيا في مهارات القرن الحادي والعشرين لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة وفقا لمتغير الجنس(ذكور - إناث)؟

- **أهداف البحث**:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على:

- مهارات إدارة المعرفة لدى أعضاء هيئة التدريس "التخصصات العلمية" بجامعة بيشة ومدى إلمامهم بها.
- مدى امتلاك أعضاء هيئة التدريس "التحصصات العلمية" بجامعة بيشة لمهارات إدارة المعرفة.
- العلاقة بين مهارات إدارة المعرفة وتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى أعضاء هيئة التدريس "التحصصات العلمية" بجامعة بيشة.

- **أهمية البحث**:

تتضح أهمية البحث الحالي فيما قد يفيد به فيما يلي:

- مخططي ومطوري برامج إعداد المعلم الجامعي: حيث الاستفادة من تحديد مهارات إدارة المعرفة اللازمة لأعضاء هيئة التدريس بالشعب العلمية، ومدى إلمامهم بتلك المهارات، قد يساعد في تضمينها ببرامج إعداد المعلم الجامعي وتطويرها.
- تحقيق الفاعلية والكفاءة التدريسية في تحقيق مخرجات التعلم المرغوبة والتي تتعلق بعمليات التفكير من خلال دراسة العلاقة بين مهارات إدارة المعرفة ومهارات القرن الحادي والعشري، وتطبيق المعرفة وتوظيفها في ضوء التقنية الحديثة.

- **مصطلحات الدراسة**:

- **مهارات إدارة المعرفة**:

عرفها الرفاعي(٢٠٠٢) على أنها إيجاد الطرق للإبداع والابتكار من خلال المنظمة للحصول على المعرفة والاستفادة منها والمشاركة فيها ونقلها الى الموظفين الذين في حاجة إليها لأداء أعمالهم بكفاءة عالية وباستخدام الامكانيات الحديثة والتقنيات، كما أنها تعني باكتساب المعرفة وتطويرها فهي أساس القدرة في عملية خلق الأفكار وتحقيق مستويات عالية من الجودة والابداع. وعرفها الصاوي (٢٠٠٧) بأنها العمليات التي تساعد المنظمة على توليد

المعرفة، واختيارها وتنظيمها ووتوظيفها وواستخدامها، وتحويل المعلومات والخبرات لدى المنظمة إلى أنشطة إدارية كحل المشكلات واتخاذ القرارات، والتخطيط الاستراتيجي.

وتعرف إجرائياً في البحث الحالي بأنها: مجموعة العمليات المستمرة التي تتضمن الخبرات والأنشطة والممارسات الهادفة التي تساعد أعضاء هيئة التدريس الشعب العلمية بكلية التربية –جامعة بيشة على توليد المعرفة واختيارها، وتنظيمها، وتوظيفها كمهارات في حل المشكلات التعليمية والأكاديمية والبحثية باستخدام التقنيات الحديثة، وتتمثل في مهارات : تشخيص المعرفة، توليد المعرفة، تخزين المعرفة، توزيع المعرفة.

- **مهارات القرن الحادي والعشرين**:

تعرف إجرائيًا في البحث الحالي على أنها "المهارات التي تمكن الفرد من العمل بنجاح في القرن الحادي والعشرين"، وتتضمن المهارات الفرعية التالية:

- **مهارات الابداع والابتكار ومهارات التعلم والاتقان**:

وتعرف بالمهارات اللازمة لتوظيف الابتكار والإبداع وتتمثل في المرونة والأصالة والطلاقة في الأداء وتقاس إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها عضو هيئة التدريس في البعد الخاص بها.

- **مهارات الثقافة الرقمية وتقنية المعلومات**:

وتعرف بالمهارات اللازمة للتعامل مع التكنولوجيا الحديثة بسرعة ودقة وتقاس إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها عضو هيئة التدريس في البعد الخاص بها.

- **المهارات المهنية والحياتية**:

وتعرف بأنها المهارات اللازمة لتحديد متطلبات المهنة كالقيادة والعمل الجماعي والتشاركي وتقاس إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها عضو هيئة التدريس في البعد الخاص بها.

- **أدبيات البحث**:

- **أولاً:إدارة المعرفة**: Knowledge Management

تعد المعرفة هي المورد الأساسي في تنمية الثروة البشرية، وتحقيق التميز والابداع في ظل تصاعد المعطيات الفكرية وثورة المعلومات واستخدام التكنولوجيا، الأمر الذي زاد من الاهتمام بإدارة المعرفة من قبل المؤسسات والهيئات والمنظمات وتوظيفها لتنمية الخبرات والمهارات، لتحقيق أقصى فاعلية للمؤسسة وتحسين اتخاذ القرار وتنمية الابداع .

- **عمليات إدارة المعرفة**:

تتلخص عمليات إدارة المعرفة فيما يلي: (الروسان، ٢٠١٧، ٤٢٤)

• **المعرفة الظاهرة**: (Knowledge phenomenon)

هي التي يمكن للأفراد تقاسمها فيما بينهم، وتشمل كلا من البيانات والمعلومات التي يمكن الحصول عليها وتخزينها، وكذلك البيانات والمعلومات المخزنة والتي تتعلق بالسياسات والتشغيل والاتصال ومعاييرها، ومختلف العمليات الوظيفية.

• **المعرفة الضمنية**: (Tacit Knowledge)

هي المعرفة المخفية وتشير إلى المهارات الموجودة داخل عقل ولب كل فرد والتي يصعب نقلها وتحويلها للآخرين، وقد تكون المعرفة هنا فني أو إدراكية، وليس من السهل فهمها على أنها عملية أو التعبير عنها بكلمات. وهي حصيلة العمليات العقلية التي تتم داخل عقل الإنسان، وهذا النوع من المعرفة يصعب إدارته والتحكم فيه لأنها موجودة في رؤوس مالكيها فقط، إلا أنه يمكن استثمارها من خلال بعض الممارسات الخاصة بذلك وتحويل بعض المعرفة الضمنية إلى ظاهرية عن طريق ملاحظة الممارسات العملية، وتدوينها بنشرات وكتيبات لتصبح معلومات.

• **المعرفة الصريحة**(Explicit Knowledge):

وهي المعرفة المنظمة المحدودة المحتوى التي تتصف بالمظاهر الخارجية لها ويعبر عنها بالرسم والكتابة والتحدث وتتيح التكنولوجيا تحويلها وتناقلها.

• **مبادئ إدارة المعرفة**:

هناك عدة مبادئ لإدراة المعرفة يمكن تلخيصها فيما يلي:

- تهتم بتحسين العمليات ومعالجتها، للوصول إلى حلول فعالة نتيجة لاستخدام الكنولوجيا.
- تتطلب أفراد مدركيين ولديهم الوعي الكافي لتوظيف المعرفة.
- تعتبر تدوم وتستمر مع الحياة، بالرغم من أنها مكلفة لتعدد المصادر التي تكونها.
- مرنة وقابلة للتكيف كي تؤدي إلى وظيفتها السعي نحو الاتقان.
- مسؤولية إدارة المعرفة تكون جماعية، فالمعرفة عملية اجتماعية وليست مسؤولية فرد.

• **أهداف وأهمية إدارة المعرفة**:

يشير Neilson (2001) ، الروسان (٢٠١٧، ٤٢٩) إلى أن إدارة المعرفة أهمية كبيرة، قد تتحول لأهداف منها:

- تبني الإبداع : وذلك من خلال زيادة البنية التحتية لربط الشبكات الالكترونية وتجويد وإثراء المنظمة والأفراد بالأفكار ، وزيادة التعاون بزيادة الفرص لتبادل المعرفة الضمنية والصريحة بين الأفراد
- التركيز على المعرفة لاستثمار جهود المنظمة وتحسين الخدمات.
- إتاحة الفرصة للأفراد للحصول على المعلومات التي يحتاجونها من خلال تمكن الحكومة الالكترونية بقاعدة من المعلومات، بما تمكنهم من زيادة الانتاجية.

- تهتم الأفراد بالوعي بمعرفتهم وخبراتهم وإمكاناتهم، لحل المشكلات المعقدة.
- تتيح إدارة المعرفة تحديد المعرفة، وترثيقها وتطويرها والمشاركة بها وتطبيقها وتقيمها.
- التعلم من الأخطار والتزويد بجداول لإعادة استخدام المعرفة والإبداع.
- تكامل المعرفة الجديدة لدعم اتخاذ القرارات بالتعاون مع أصحاب القرار.

هدفت دراسة الخصاونة وأخرون (٢٠١٢) إلى التعرف على مستوى مهارات البحث العلمي الاساسية في ضوء أبعاد ومهارات إدارة المعرفة لدى طلاب إدارة الأعمال والمحاسبة في إقليم الشمال.

كما هدفت دراسة الروسان (٢٠١٧) إلى التعرف على دور إدارة المعرفة في تنمية المهارات الإدارية لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية للبنات للجبيل، تم تطبيق استبانة على (١٠٩) عضو هيئة تدريس في محورين الأول: دور إدارة المعرفة عفي تنمية المهارات (الفنية، الانسانية، والفكرية) كمهارات إدارية، والصعوبات التي تواجه إدارة المعرفة.

- **مميزات إدارة المعرفة**:

تتعد مميزات ووظائف إدارة المعرفة فيما يلي: (Oebbecke& Flatoff, 2011)، (Thititnanon & Lawthanong,2007)

- تمثل إحدى المكونات الأساسية والجوهرية لمنح المنظمات والأفراد من خلال قدرتها على المساهمة في المحافظة وتطوير رؤية طويلة المدى من خلال التطلعات المستقبلية.
- تساهم في استخدام استراتيجيات وأساليب تحقق التشجيع والتحفيز للوصول إلى أعلى كفاءة في بيئة العمل من خلال توفير نظام فعال لإدارة المعلومات.
- سهولة المحافظة على المعرفة من خلال تخزينها بالطرق المناسبة التي توفرها إدارة المعرفة.
- المساهمة في تطوير المعرفة بعد استخدامها والتعرف على نقاط القوة والضعف فيها.
- تساعد في الإفادة من الأخطاء السابقة التي تعرضت لها المنظمة في عملية توليد أو تخزين أو مشاركة المعرفة والتعلم منها خلال التغذية الراجعة لعمليات تطبيق المعرفة.
- التطور المستمر للمعرفة نتيجة تطوير الاحتياجات.
- تساهم في ربط المعارف والمعلومات والخبرات للفرد والمنظمة.
- تحقق إدارة المعرفة مشاركة أفضل لتوفير التدريب والتعليم والحفاظ على الملكية الفكرية للأفراد والمؤسسات.

- **مصادر إدارة المعرفة لدى أعضاء هيئة التدريس**:

- المصادر الداخلية: وتكمن في الخبرات المتراكمة لأعضاء هيئة التدريس أو أفراد المؤسسة التعليمية حول العديد من الموضوعات، وقدرتهم على الاستفادة

منها على سبيل المثال: المؤتمرات الداخلية والتعلم الصفي، والبحوث، وبراءات الاختراع وغيرها التي تعتمد على خبرة الذكاءء والخبرة والمهارة.

- المصادر الخارجية: ويقصد بها البيئة المحيطة، والتي تتوقف على نوع العلاقة بين المنظمة وأعضاء هيئة التدريس وتمتد إلى العلاقة بالمنظمات الأخرى، وتشير الروسان (٢٠١٧، ٤٢٦) أن البيئة هي المصدر الخارجي للمعلومات والمعرفة، حيث يعمل الأفراد بمختلف مستوياتهم على اكتساب من خلال التامل والفهم وإيجاد العلاقة بين السبب والنتيجة أي يستطيعون معالجة البيانات وتحويلها لمعلومات.

مما سبق يمكن أن نعتبر مجتمع المعرفة المورد الرئيسي فيه هو المعرفة وليس رأس المال أو الخامات وغيرها من عناصر الإنتاج التقليدي، حيث أكدت دراسة ضرمان (٢٠١٧) والصباغ (٢٠١٧) أن لابد من وجود اتجاهات ايجابية نحو إدارة المعرفة، وتوفير برامج تدريبية مناسبة لتطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس، ووجود ثقافة تنظيمية تشجع على تبادل المعرفة من خلال توفير استراتيجيات مرنة تسمح لأعضاء هيئة التدريس بالمشاركة في اتخاذ القرار.

كما أوصت بعض الدراسات بضرورة تبصير معلمي العلوم وأعضاء هيئة التدريس بالتخصصات العلمية إلى أهمية إدارة المعرفة والتعرف على أهم مهاراتها لاكتساب أكبر قدر من الثقافة العلمية والمفاهيم المهنية المرتبطة بالتكنولوجيا الحديثة والمهارات المهنية منها دراسة حسن (٢٠١٤).

- **مهارات القرن الواحد والعشرين**:

يشير مصطلح مهارات القرن الحادي والعشرين إلى بعض المترادفات منها مهارات التفكيرالمستقبلي ومهارات المعرفة ومهارات الألفية الثالثة والتي تعرف بأنها :" مجموعة المعارف والمهارات المهمة لتحقيق النجاح في سوق العمل، وبدورها لا تقتصر على جانب محدد بل يمكن تطبيقها في المجالات المختلفة، وتم تحديدها في ثلاثة مهارات رئيسة هي: مهارات التعلم والابتكار، مهارات التقنية والمعلوماتية، مهارات مهنية وحياتية كما حددتها منظمة شراكة مهارات القرن الحادي والعشرين (The Partnership for 21st-CenturySkills)

بينما حددها مركز الاقليم الشمالي التربوي (NCREL,2003) ، (الحارون، ٢٠١٦، ٧٥)

- مهارات التفكير الابداعي: وتتضمن مهارات التكيف والتوجيه الذاتي والابتكار ومهارات التفكير العليا.
- مهارات الاتصال الفعال: وتتضمن مهارات البين شخصية، والمهارات الاجتماعية والعلمل في فريق، والمسؤولية الاجتماعية.
- مهارات العصر الرقمي والتقني:وتتضمن مهارات الاتصال مع الشبكات واستخدام وتوظيف التقنية وإدارتها في مجتمع المعرفة.

- مهارات الانتاجية العالية: وتتضمن مهارات التخطيط والادارة والتنظيم والاستخدام الفعال للادوات التقنية في العالم الواقعي.

وترتبط هذه المهارات ارتباطاً وثيقا بمهام المعلم وخاصة المعلم الجامعي حيث أنه منوط ببناء جيل بأكمله، كما أن تلك المهارات تعتبر داعمة لمهارات إدارة المعرفة والاقتصاد المعرفي والتي بدورها تتضمن من مهاراة إدارة التكنولوجيا، ومهارة إدارة الوقت والتفكير.

وقد اهتمت دراسات NRC(2009)،Metz (2010) ودراسة عبد السلام (٢٠١٣)، ودراسة الحارون (٢٠١٦) بتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر مجلس البحوث القومية وتم تحديها في المهارات: المرونة، الاختراع والتكيف، التفكير الناقد، حل المشكلات، القدرة على الاتصال.

وللمعلم الجامعي دور أساسي في تطوير العملية التعليمية، لذلك لابد من تزويدهم وتدريبهم على جميع المستجدات التي تفيدهم في تطوير مستوى الأداء بالشكل الذي يضمن تحقيق احتياجات القرن الواحد والعشرين في برامج إعداد المعلم كما ذكرها (Darling,2012).

وقد حددت الجمعية الأمريكية لكليات إعداد المعلمين(ACCTE,2008) (The American Association of College for Teacher Education): المبادئ الأساسية لتضمين مهارات القرن الواحد والعشرين في برامج إعداد المعلم فيما يلي:

- الاهتمام بتربية وتعليم الطلاب في مدارس التعليم العام لإعدادهم لمعارف ومهارات القرن الواحد والعشرين.
- التحقق من امتلاك الاداريين والمعلمين لمعارف ومهارات القرن الواحد والعشرين، وقياسها.
- بناء برامج إعداد المعلم بحيث تعد خريجيها لامتلاك وتعليم وتقييم معارف ومهارات القرن الواحد والعشرين.
- الاهتمام بالمعلمين الجدد كونهم مصدر التجديد والتغيير لنشر مهارات القرن الحادي والعشرين.
- التعاون بين قادة المؤسسات في التعليم العالي والمسؤولين في المدارس والمجتمعات المحلية في تصميم وبناء برامج إعداد المعلم لتلبي متطلبات المتعلمين للقرن الحادي والعشرين.
- يهتم كل برنامج من برامج إعداد المعلم بتطوير خططه ليصبح برنامجاً يحاكي برامج القرن الواحد والعشرين لإعداد المعلم الجامعي.
- اعتماد برامج إعداد المعلم بحيث تكون مرجع ومصدر لتطوير استراتيجيات التعليم والتعلم في القرن الحادي والعشرين.
- الاهتمام بالبحوث التربوية التي تهدف إلى تقييم برامج إعداد المعلم وإعداده للقرن الواحد والعشرين.

- **مهارات القرن الحادي والعشرين والأداء التدريسي والتنمية المهنية**:

تهتم شراكة القرن الحادي والعشرين بالتنمية المهنية للمعلمين من خلال إعداد برامج في ضوء مهارات القرن ٢١، والتي تتميز بما يلي:

- حث المعلمين على فهم مهارات القرن الحادي والعشرين، وتوظيفها في العملية التعليمية والتدريس.
- تسهيل التعاون بين جميع المشاركين بالبرنامج .
- تتيح للمعلمين المواد والأدوات التي تمكنهم من بناء كيان تعليمي خاص بهم.
- تتفق والخبرات التعليمية لكل منظمة من حيث المعايير التي تحكم بها العمل.
- تؤكد على دور المعلم كميسر للعلملية التعليمية وليس ملقناً.
- تتيح الاستفادة من التكنولوجياالحديثة لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين.

وقد ساهمت جمعية الشراكة من أجل مهارات القرن الواحد والعشرين (Partnership for 21st Century Skills) بشكل فعال لتأسيس وتحقيق إجماع حول تعريف وتحديد مهارات ومعارف القرن الواحد والعشرين التي يجب أن تتضمنها المناهج الدارسية .وقد قامت جمعية الشاركة من أجل مهاارت القرن الواحد والعشرين بتنقيح الإطار الخاص بمهارات القرن الواحد والعشرين على مدى ست سنوات .وقد ساهم فيه مئات المعلمين ورجال الأعمال وقادة المجتمع الحلي وأولياء الأمور والطلاب وواضعي السياسات. (التوبي وأخرون، ٢٠١٦، ٢٠) وقد حددت شراكة مهارات القرن ٢١ مجموعة من الإجراءات اللازمة لإعداد وتنمية المعلم مهنياً في ضوء مهارات القرن ٢١ وتتلخص فيما يلي: (الباز، ٢٠١٣، ١٩٩)

- إنشاء برامج مكثفة للتنمية المهنية للمعلم بحيث تركز بشكل مقصود علي تدريس مهارات القرن ٢١.
- إحداث تكامل بين مهارات القرن ٢١ وعملية إعداد المعلم ومنحه رخصة ممارسة المهنة.
- التعاون مع الإداريين والمعلمين في سبيل دعم التعليم المهني المتميز والقائم علي علاقات تعاونية.
- إنشاء فرق عمل قيادية على مستوي الإدارة التعليمية لمتابعة الجهود المبذولة في سبيل تنمية مهارات القرن ٢١ في المدارس التابعة للإدارة التعليمية.
- إنشاء برنامج للتنمية المهنية يركز على إمداد مشرفي مراكز مصادر التعلم في المدارس بالتدريب الكاف والمعرفة المتصلة بتكنولوجيا المعلومات والاتصال.
- إنشاء كيانات مهنية علي شبكة الانترنت تدعم المعلمين والإداريين تختص بتنمية قدراتهم على تفعيل مهارات القرن ٢١.
- تدريب الإداريين بشأن كيفية قيادة المبادرات التي تستهدف تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين.

- تقديم تدريب مهني لموظفي الإدارات التعليمية.
- إشراك كليات إعداد المعلم في برامج قيادة مهارات القرن ٢١ التي تجري على مستوى الإدارات التعليمية
- دمج معايير التدريس ومهارات القرن ٢١ لضمان أن المعلم بات قادرا على تدريس وتقييم مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات.
- إنشاء موقع إثرائي علي شبكة الانترنت يسهل علي المعلمين الاتصال به، ويمكن استغلاله في إمدادهم بالمراجع والمصادر ودعم الجهود التي يبذلونها في سبيل ذلك.

ومن ناحية أخرى هناك مجالات ومهارات يتكرر ذكرها ويشار لها عند الحديث عن مهارت القرن الواحد والعشرين كما يأتي: (التوبي، ٢٠١٦، ٢٢)

- **أولاً: مهارات التعلم والابتكار**:

لقد ازداد الاهتمام بمهارات التعلم والابتكار كمحك ومعيار للحكم على مستوى استعداد الطلبة للعمل في بيئات عمل معقدة ومتطورة وتمييزهم عن اولئك الذين ليس لديهم الإستعداد لذلك، وتتلخص مهارات التعلم والإبتكار بما يأتي:

- التفكير الناقد وحل المشكلات: كالقيام بتحليل وتقييم الأدلة والحجج والبارهين، والقدرة على حل العديد من المشكلات غير المألوفة باستخدام كل من الطرق التقليدية أو الطرق المبتكرة.
- التواصل: كامتلاك مهارات التواصل اللفظي والكتابي باختلاف السياقات والمواقف.
- التعاون: كالقدرة على العمل بشكل فعال مع فرق ومجموعات متنوعة واحترامها .
- الإبداع والابتكار :كالقدرة على استخدام مجموعة واسعة من التقنيات لخلق أفكار جديدة وجديرة بالاهتمام.

- **ثانيا : مهارات تكنولوجيا المعلومات والإعلام وتتضمن ما يلي**:

- الثقافة والمعلومات العامة: كالقدرة على الوصول للمعلومات وتقييمها ونقدها بكفاءة.
- الثقافة الإعلامية: كالقدرة على فهم كيف ولماذا الرسائل الاعلامية تصدر وما الغاية منها، وكيفية الاستفادة من وسائل الإعلام.
- ثقافة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات: كالقدرة على استخدام التكنولوجيا كأداة بحثية وأداة للوصول للمعلومات من خلالها وتنظيم تلك المعلومات وتقييمها.

- **ثالثاً: المهارات الحياتية والوظيفية**:

لم تعد بيئات العمل تعتمد على المحتوى الأكاديمي ومهارات التفكيرز، فمع وجود بيئات عمل معقدة أصبح الطلاب مطالبين بتطوير مهاراتهم والتي بدورها ستساهم في تطوير حياتهم المهنية .ومن هذه المهارت ما يأتي:

- المرونة والقدرة على التكيف كالعمل بشكل فعال في مناخ يسوده الغموض والتغيير، والتعامل بإيجابية مع الثناء والنقد.
- المبادرة والتوجيه الذاتي من خلال وضع الأهداف على المدى القصير والبعيد، ورصد وتحديد الأولويات وترتيبها، والاستفادة من التجارب السابقة من أجل تحقيق التقدم في المستقبل.
- المهارات الاجتماعية والثقافية كالتصرف بطريقة صحيحة ومهنية واحترام الاختلافات الثقافية والعمل بفعالية مع الناس من مختلف الخلفيات الاجتماعية والثقافية.
- الإنتاجية والمساءلة كالإصرار على تحقيق الأهداف، حتى في وجود العقبات والضغوط التنافسية، والقدرة على تحمل المسؤولية عن النتائج.
- القيادة والمسؤولية من خلال استخدام مهارات التعامل مع الآخرين ومساعدتهم على حل مشكلاتهم والاستفادة من نقاط قوة الآخرين لتحقيق هدف مشترك.

ولإكساب الطلاب مهارات القرن الواحد والعشرين وبالتالي تحقيق مخرجات تعليمية مرغوب فيها، فإن على الجامعات والكليات المنوطة بإعداد المعلمين أن تقدم الدعم اللازم لهم أثناء الخدمة أو مرحلة ما قبل الخدمة، وأن تتضمن برامجها هذه الكفايات والمهارات الأتية: مواكبة التكنولوجيا الحديثة واستخدامها وتطويعها لخدمة المحتوى الأكاديمي وطرق التدريس، والاستفادة منها في تحقيق الاحتياجات التعليمية الخاصة، وتطبيق طرق التدريس الحديثة التي تتوافق مع المعايير التي تهدف إلى تجسيد وتضمين مهارات ومعارف القرن الواحد والعشرين(McTighe , 2005) & (hurchill Wigginsm,2010)

- **إدارة المعرفة ومهارات القرن الواحد والعشرين لدى أعضاء هيئة التدريس**:

إن الثورة التكنولوجية أثرت بشكل بالغ على سلوك المتعلم ونشاطه داخل وخارج المجتمع، منها تغير صناعة وممارسة التعليم خاصة في مؤسسات التعليم العالي، من حيث اختلاف شكل ومضمون المؤسسة التعليمية، وتعدد مصادر المعرفة.

وتمثل جميع أطراف العملية التعليمية ومصادرها بظهور أنماط جديدة من التعليم نظراً لتعدد مصادر المعرفة، كالتعليم الافتراضي وغيرها، مما أدى إلى التحول إلى علالم قائم على المعرفة وغير محدد.

وأشارت الضرمان (٢٠١٧، ٥٧) أن لتطبيق إدارة المعرفة لابد من توافر استراتيجية وأهداف واضحة وهيكل تنظيمي مرن، ووجود قوى بشرية تكون لديها الرغبة في مشاركة المعارف والخبرات مع الأخرين، ووجود تقنيات متطورة تساعد على تنظيم وتوثيق واسترجاع المعرفة من مصادرها والتي تقدمها مهارات القرن الحادي والعشرين.

جميع تلك المظاهر انتقلت بالعملية التعليمية إلى القرن الواحد والعشرين التي من أهم متطلباته الاهتمام بتطبيق التكنولوجيا الحديثة وتنمية مهارات التفكير العليا للوصول إلى الابداع والابتكاروتضمينها بالمناهج، وهذا ما أكدته دراسات عبيد (١٩٩٧)، الشاعر (٢٠١٢)، عبد العزيز (٢٠١٢)، ، والتوبي والفواعير (٢٠١٦)، ضرمان (٢٠١٧)، وقد أكدت جميعها على ضرورة تصميم برامج تدريبية مناسبة تعتمد على التفكير وتطوير الكفاءات اللازمة لأعضاء هيئة التدريس.

وبالرجوع إلى دراسات: الطراونة والمجالي (٢٠١٢)، والحربي (٢٠١٣)، السقا (٢٠١٣)،أحمد (٢٠١٦)، التوبي والفواعير (٢٠١٦)، الروسان (٢٠١٧)، وطيب (٢٠١٨) يمكن الإشارة إلى الدور المهم للجامعات والعوامل التى تؤثر في تنمية مهارات إدارة المعرفة ومهارات القرن الواحد والعشرين فيما يلي:

- الزيادة عدد أعضاء هئة التدريس وتنوع تخصصاتهم.
- أصبح التعليم الجامعي يركز على التعليم أكثر من التدريس.
- أصبح التركيز في التعليم العالي على ثلاثة جوانب رئيسة هي: التدريس، البحث العلمي، خدمة المجتمع ليس كما كان التدريس هو وظيفة الجامعة فقط.
- إعداد النعلمين لإدراك الفروق الفردية بين المتعلمين وعدم التركيز على المحتوى اكثر من أهمية توصيل المعلومة.
- بناء شراكة بين الجامعة المنوطة إعداد المعلمين ومديريات التعليم.
- التأكد من حصول معلمي المستقبل على تدريبات وخبرات متعددة ، وتوفير الأدوات المناسبة لتقييمهم قبل البدء في ممارسة مهنة التدريس.
- حث المعلمين على فهم مهارات القرن الحادي والعشرين، وتوظيفها في العملية التعليمية والتدريس.
- تسهيل التعاون بين جميع المشاركين بالبرنامج .
- تتيح للمعلمين المواد والأدوات التي تمكنهم من بناء كيان تعليمي خاص بهم.
- تتفق والخبرات التعليمية لكل منظمة من حيث المعايير التي تحكم بها العمل.
- تؤكد على دور المعلم كميسر للعلملية التعليمية وليس ملقناً.
- تتيح الاستفادة من التكنولوجيا الحديثة لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين.
- تعمل على تحقيق متطلبات الاقتصاد المعرفي من خلال تطبيق التكنولوجيا، والتواصل والتعاونن والابداع، والتمكن من مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات.

- **إجراءات البحث**:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم اتباع الاجراءات التالية:

- الاطلاع على الأدبيات والبحوث السابقة التي اهتمت بإدارة المعرفة ومهارات القرن الواحد والعشرين.
- إعداد أدوات الدارسة وتتمثل فيما يلي:

• **أولاً: استبانة مهارات إدارة المعرفة لأعضاء هيئة التدريس، وذلك في ضوء ما يلي:**

- تحديد الهدف من الاستبانة: هدفت الاستبانة إلى قياس مهارات إدارة المعرفة لدى أعضاء هيئة التدريس " التخصصات العلمية بجامعة بيشة".
- إعداد الصورة الأولية للاستبانة: تكونت الاستبانة من (٢٥) فقرة في صورتها الأولية، موزعة على أربعة مجالات، هي: تشخيص المعرفة، وتوليد المعرفة، وتخزين المعرفة، وتوزيع المعرفة.
- حساب صدق وثبات استبانة مهارات إدارة المعرفة:

• **صدق الاستبانة:**

تم حساب صدق أداة الاستبانة بعدة طرق منها:

- صدق المحكمين: تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس درجات علمية (أستاذ – أستاذ مساعد – مدرس – مدرس مساعد – معيد) بجامعة بيشة في عدة تخصصات، وتم تعديل بعض الصياغات غير الواضحة وحذف المفردات المتكررة المعني، وأصبح عدد المفردات (٢٠) مفردة.

• **صدق الاتساق الداخلي:**

تم تطبيق استبانة مهارات إدارة المعرفة على عينة استطلاعية مكونة من (٣٥) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة، وتم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، وبين الدرجة الكلية للاستبانة، والجدول(١) يبين ذلك.

جدول(١) معاملات ارتباط بيرسون لحساب الاتساق الداخلي لاستبانة مهارات إدارة المعرفة

المجال	رقم الفقرة	علاقتها بمجموع المجال	علاقتها بالدرجة الكلية للاستبانة	المجال	رقم الفقرة	علاقتها بمجموع المجال	علاقتها بالدرجة الكلية للاستبانة
تشخيص المعرفة	١	0.59(**)	.56(**)	تخزين المعرفة	١٠	0.63(**)	.37(*)[1]
	٢	0.73(**)	0.67(**)		١١	.79(**)	.74(**)[2]
	٣	0.75(**)	0.59(**)		١٢	.80(**)	0.77(**)
	٤	0.88(**)	0.70(**)		١٣	.82(**)	0.61(**)
توليد المعرفة	٥	0.76(**)	0.43(**)		١٤	.60(**)	0.66(**)
	٦	0.78(**)	0.43(**)	توزيع المعرفة	١٦	.46(**)	0.65(**)
	٧	0.52(**)	0.63(**)		١٧	.82(**)	0.67(**)
	٨	0.50(**)	0.47(**)		١٨	.36(*)	0.50(**)
	٩	0.61(**)	0.69(**)		١٩	.78(**)	0.49(**)
///////	//////	/////	////		٢٠	.54(**)	0.30(*)

(*) [1] تعني أن معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠٥)
(**) [2] تعني أن معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول(١) أن جميع معاملات الارتباط، في جميع المجالات، بين الفقرات وبين الدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، وبينها وبين الدرجة الكلية للاستبانة ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠١)، أو (٠,٠٥)، فتراوحت معاملات الارتباط بين(٠,٣٠)، و(٠,٨٨)، وجميعها دالة إحصائيا وهذا دليل أن فقرات الاستبانة تقيس ما وضعت لأجل قياسه وهو مهارات إدارة المعرفة لدى أعضاء هيئة التدريس.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجات مجالات الاستبانة ببعضها، ومع الدرجة الكلية للاستبانة، والجدول(٢) يوضح ذلك.

جدول(٢) معاملات ارتباط بيرسون لارتباط مجالات الاستبانة ببعضها وبالدرجة الكلية لاستبانة مهارات إدارة المعرفة لأعضاء هيئة التدريس

المجالات	تشخيص المعرفة	توليد المعرفة	تخزين المعرفة	توزيع المعرفة	الكلي
تشخيص المعرفة	1	.53(**)	.79(**)	.54(**)	.85(**)
توليد المعرفة	-	1	0.49(**)	0.62(**)	0.80(**)
تخزين المعرفة	-	-	1	0.52(**)	0.84(**)
توزيع المعرفة	-	-	-	1	0.82(**)
الكلي	-	-	-	-	1

يتضح من الجدول(٢) أن جميع معاملات الارتباط بين المجالات نفسها وبينها وبين الدرجة الكلية للاستبانة دالة إحصائيا عند مستوى(٠,٠١)، فتراوحت معاملات الارتباط بين المجالات مع بعضها بين(٠,٤٩ – ٠,٧٩)، وتراوحت للمجالات والدرجة الكلية للاستبانة بين(٠,٨٠ – ٠,٨٥)، وهذا يؤكد أن جميع المجالات تشترك مع بعضها في قياس مهارات إدارة المعرفة لدى أعضاء هيئة التدريس.

- **ثانياً: ثبات استبانة مهارات إدارة المعرفة لأعضاء هيئة التدريس**

تم حساب ثبات الاستبانة بطريقتي التجزئة النصفية، وبمعادلة ألفا كرونباخ، والجدول(٣) يبين ذلك.

جدول(٣) ثبات استبانة مهارات إدارة المعرفة بطريقتي التجزئة النصفية وألفا كرونباخ

م	المجالات	الثبات بطريقة التجزئة النصفية		الثبات بمعامل ألفا كرونباخ
		معامل الارتباط بين النصفين	معامل الثبات بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان براون	
١	تشخيص المعرفة	٠,٤٩	٠,٦٦	٠,٧٠
٢	توليد المعرفة	٠,٤٦	٠,٦٣	٠,٦٤
٣	تخزين المعرفة	٠,٦٣	٠,٨٠	٠,٧٥
٤	توزيع المعرفة	٠,٥٠	٠,٦٦	٠,٦٨
-	الكلي	٠,٨٦	٠,٩٢	٠,٨٨

يتضح من الجدول(٣) ما يلي:

- تراوحت معاملات ثبات مجالات الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية (٠,٦٣ – ٠,٨٠)، وبلغ معامل الثبات للدرجة الكلية بالتجزئة النصفية(٠,٩٢)، وهي معاملات ثبات جيدة.

- تراوحت معاملات ثبات مجالات الاستبانة بمعامل ألفا كرونباخ بين (٠,٦٤ - ٠,٧٥) وبلغ معامل ثبات ألفا كرونباخ للدرجة الكلية للاستبانة(٠,٨٨). ومن معاملات الثبات السابقة بالطريقتين يتضح أن الاستبانة تتمتع بدرجة جيدة من معاملات الثبات، وبالتالي يمكن الثقة في النتائج التي يتم التوصل إليها باستخدام الاستبانة.

- **الصورة النهائية لاستبانة مهارات إدارة المعرفة وطريقة التصحيح**:

تكونت الصورة النهائية لاستبانة مهارات إدارة المعرفة لدى أعضاء هيئة التدريس من (٢٠) فقرة، موزعة على أربعة مجالات، هي: تشخيص المعرفة، ويتضمن الفقرات (١ – ٤)، وتوليد المعرفة، ويتضمن الفقرات (٥ - ٩)، وتخزين المعرفة، ويتضمن الفقرات (١٠ – ١٤)، وتوزيع المعرفة، ويتضمن الفقرات (١٥ - ٢٠)، وتكونت الإجابة عن فقرات الاستبانة من ثلاثة بدائل يختار منها المستجيب واحداً منها، وهي: (دائماً - أحياناً - أبداً) وتعطى الدرجات التالية على التوالي(٣ – ٢ – ١)، وبالتالي فإن أعلى درجة للاستبانة هي(٦٠) درجة، وأدنى درجة هي (٢٠) درجة.

- **ثانياً: استبانة مهارات القرن الحادي والعشرين لأعضاء هيئة التدريس**:

- تحديد الهدف من الاستبانة: هدفت الاستبانة إلى قياس مهارات إدارة المعرفة لدى أعضاء هيئة التدريس " التخصصات العلمية بجامعة بيشة".
- إعداد الصورة الأولية للاستبانة: تكونت الاستبانة من (٣٣) فقرة في صورتها الأولية، موزعة على ثلاثة مجالات، هي الابداع والابتكار ومهارات التعلم والتفكير، مهارات الثقافة الرقمية والتقنية والمعلوماتية، المهارات المهنية والحياتية.

- **حساب صدق وثبات استبانة مهارات القرن الواحد والعشرين**:

- **حساب الصدق**:

تم حساب صدق أداة الاستبانة بعدة طرق أبرزها:

- صدق المحكمين: تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس درجات علمية (أستاذ – أستاذ مساعد – مدرس - مدرس مساعد - معيد) بجامعة بيشة في عدة تخصصات، وتم حذف مفردات لعدم وضوح الصياغة، وأصبح عدد المفردات (٣٢) مفردة.
- صدق الاتساق الداخلي: تم تطبيق استبانة مهارات القرن الحادي والعشرين على عينة استطلاعية مكونة من (٣٥) عضواً من أعضاء هيئة التدريس، وتم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، وبين الدرجة الكلية للاستبانة، والجدول(٤) يبين ذلك.

جدول(٤) معاملات ارتباط بيرسون لحساب الاتساق الداخلي لاستبانة مهارات القرن الحادي والعشرين لأعضاء هيئة التدريس

المجال	رقم الفقرة	علاقتها بمجموع المجال	علاقتها بالدرجة الكلية للاستبانة	المجال	رقم الفقرة	علاقتها بمجموع المجال	علاقتها بالدرجة الكلية للاستبانة
الابداع والابتكار ومهارات التعلم والتفكير	١	.79(**)	.76(**)	تابع الثقافة الرقمية	١٧	.72(**)	.64(**)
	٢	0.62(**)	0.55(**)		١٨	0.72(**)	0.80(**)
	٣	0.64(**)	0.63(**)		١٩	0.55(**)	0.61(**)
	٤	0.66(**)	0.62(**)		٢٠	0.51(**)	0.43(**)
	٥	0.65(**)	0.65(**)		٢١	0.57(**)	0.54(**)
	٦	0.56(**)	0.60(**)		٢٢	0.70(**)	0.59(**)
	٧	0.83(**)	0.75(**)		٢٣	0.73(**)	0.68(**)
	٨	0.54(**)	0.55(**)		٢٤	0.76(**)	0.67(**)
	٩	0.80(**)	0.79(**)		٢٥	0.79(**)	0.77(**)
	١٠	0.89(**)	0.80(**)	المهارات المهنية والحياتية	٢٦	0.71(**)	.55(**)
	١١	0.58(**)	0.57(**)		٢٧	0.88(**)	0.84(**)
	١٢	0.58(**)	0.57(**)		٢٨	0.73(**)	0.67(**)
	١٣	0.70(**)	0.67(**)		٢٩	0.69(**)	0.77(**)
الثقافة الرقمية	١٤	.62(**)	.51(**)		٣٠	0.74(**)	0.63(**)
	١٥	0.72(**)	0.76(**)		٣١	0.69(**)	0.65(**)
	١٦	0.65(**)	0.58(**)		٣٢	0.87(**)	0.74(**)

يتضح من الجدول(٤) أن جميع معاملات الارتباط - في جميع المجالات - بين الفقرات وبين الدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، وبينها وبين الدرجة الكلية للاستبانة ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠١)، فتراوحت معاملات الارتباط بين(٠,٤٣)، و(٠,٨٩)، وجميعها دالة إحصائيا، وهذا دليل أن فقرات الاستبانة تقيس ما وضعت لأجل قياسه وهو مهارات القرن الحادي والعشرين لأعضاء هيئة التدريس.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجات مجالات الاستبانة ببعضها، ومع الدرجة الكلية للاستبانة، والجدول(٥) يوضح ذلك.

جدول(٥) معاملات ارتباط بيرسون لارتباط مجالات الاستبانة ببعضها وبالدرجة الكلية لاستبانة مهارات القرن الحادي والعشرين لأعضاء هيئة التدريس

المجالات	الابداع والابتكار ومهارات التعلم والتفكير	مهارات الثقافة الرقمية والمعلوماتية	المهارات المهنية والحياتية	الكلي
الابداع والابتكار ومهارات التعلم والتفكير	1	.86(**)	.84(**)	.97(**)
مهارات الثقافة الرقمية والمعلوماتية	-	1	0.78(**)	0.94(**)
المهارات المهنية والحياتية	-	-	1	0.91(**)
الكلي	-	-	-	1

يتضح من الجدول(٥) أن جميع معاملات الارتباط بين المجالات نفسها وبينها وبين الدرجة الكلية للاستبانة دالة إحصائيا عند مستوى(٠,٠١)، فتراوحت معاملات الارتباط بين المجالات مع بعضها بين(٠,٧٨ – ٠,٨٦)، وتراوحت للمجالات والدرجة الكلية للاستبانة بين(٠,٩١ - ٠٩٧٥)، وهي معاملات ارتباط

مرتفعة، وهذا يؤكد أن جميع المجالات تشترك مع بعضها في قياس مهارات القرن الحادي والعشرين لدى أعضاء هيئة التدريس.

- **ثبات استبانة مهارات القرن الحادي والعشرين لأعضاء هيئة التدريس**:

تم حساب ثبات الاستبانة بطريقتي التجزئة النصفية، وبمعادلة ألفا كرونباخ، والجدول(٦) يبين ذلك.

جدول(٦) ثبات استبانة مهارات القرن الحادي والعشرين لأعضاء هيئة التدريس بطريقتي التجزئة النصفية وألفا كرونباخ

م	المجالات	الثبات بطريقة التجزئة النصفية		الثبات بمعامل ألفا كرونباخ
		معامل الارتباط بين النصفين	معامل الثبات بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان براون	
١	الابداع والابتكار ومهارات التعلم والتفكير	٠,٧٨	٠,٨٨	٠,٩٠
٢	مهارات الثقافة الرقمية والمعلوماتية	٠,٨٢	٠,٩٠	٠,٨٩
٣	المهارات المهنية والحياتية	٠,٧٢	٠,٨٤	٠,٨٨
-	الكلي	٠,٨٧	٠,٩٣	٠,٩٦

يتضح من الجدول(٦) ما يلي:

- تراوحت معاملات ثبات مجالات استبانة مهارات القرن الحادي والعشرين بطريقة التجزئة النصفية (٠,٨٤ - ٠,٩٠)، وبلغ معامل الثبات للدرجة الكلية بالتجزئة النصفية(٠,٩٣)، وهي معاملات ثبات مرتفعة.
- تراوحت معاملات ثبات مجالات الاستبانة بمعامل ألفا كرونباخ بين(٠,٨٨ - ٠,٩٠) وبلغ معامل ثبات ألفا كرونباخ للدرجة الكلية للاستبانة(٠,٩٦)، وهي معاملات ثبات مرتفعة. ومن معاملات الثبات السابقة بالطريقتين يتضح أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، وبالتالي يمكن الثقة في النتائج التي يتم التوصل إليها باستخدامها.

- **الصورة النهائية لاستبانة مهارات القرن الحادي والعشرين وطريقة التصحيح**:

تكونت الصورة النهائية لاستبانة مهارات القرن الحادي والعشرين لدى أعضاء هيئة التدريس من (٣٢) فقرة، موزعة على ثلاثة مجالات، هي: ، ويتضمن الفقرات (١ –١٣)، ومجال مهارات الثقافة الرقمية والتقنية والمعلوماتية، ويتضمن الفقرات (١٤ -٢٥)، ومجال المهارات المهنية والحياتية(التكيف، والمرونة، والقيادة، والمسؤولية)، ويتضمن الفقرات (٢٦–٣٢)، وتكونت الإجابة عن فقرات الاستبانة من ثلاثة بدائل، يختار منها المستجيب واحداً منها، وهي: (دائماً - أحياناً - أبداً) تعطى الدرجات التالية على التوالي(٣ – ٢ – ١)، وبالتالي فإن أعلى درجة للاستبانة الابداع والابتكار ومهارات التعلم والتفكير هي(٩٦) درجة، وأدنى درجة هي (٣٢) درجة.

- **عينة البحث**:
- **وصف أفراد العينة وفقاً لمتغير الجنس(ذكور- إناث)**:

جدول(٧) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للمتغيرات الديموغرافية

الوظيفية	التكرار	النسبة
ذكور	٢٥	٤٣,٩٪
إناث	٣٢	٥٦,١٪
الاجمالي	٥٧	١٠٠٪

يتبين من الجدول (٧) أن عينة الدراسة بلغت(٥٧) عضو هيئة تدريس، توزعت وفقاً لمتغير الجنس إلى (٢٥) ذكورا، وبنسبة (٤٣,٩٪)، و(٣٢) إناثاً، وبنسبة(٥٦,١٪).

- **نتائج الدراسة**:

تم عرض النتائج التي توصلت إليها البحث الحالي فيما يلي:

- **نتائج الإجابة عن التساؤل الأول**:

وينص هذا السؤال على "ما مدى توافر مهارات إدارة المعرفة لدى أعضاء هيئة التدريس التخصصات العلمية بجامعة بيشة"؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول(٨) يبين المعيار الذي تم الاعتماد عليه في مدى الحكم على مدى توافر المهارة.

جدول(٨) يبين تقدير مدى توافر المهارة وفقاً لمدى المتوسط الحسابي الموزون

مدى المتوسط الحسابى	مدى التوافر
من ٢,٣٥ إلى ٣	عالى
من ١,٦٨ إلى ٢,٣٤	متوسط
من ١ إلى ١,٦٧	ضعيف

وفيما يلي تم عرض مدى توافر كل مهارة من مهارات إدارة المعرفة وفقاً لمجالات الاستبيان، وكالتالي:

- **أولاً: مجال تشخيص المعرفة**:

لمعرفة مدى توافر مهارات تشخيص المعرفة على مستوى كل فقرة وعلى الدرجة الكلية للمجال، لدى أعضاء هيئة التدريس، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول (٩) يبين ذلك:

جدول (٩) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى توافر مهارات تشخيص المعرفة لدى أعضاء هيئة التدريس

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مدى توافر المهارة	ترتيب مدى التوافر
1	أصمم استمارات خاصة للمعرفة والخبرات الداخلية.	1.58	0.80	ضعيف	٣
2	أستخدم طرق متعددة لتشخيص القدرات الأساسية للمعرفة.	1.60	0.70	ضعيف	٢
3	أعتمد على أسلوب العرض الصوري للخرائط المعرفية (خرائط المفاهيم- الخرائط الذهنية).	1.61	0.84	ضعيف	١
4	أقوم بتشخيص المعرفة بالاعتماد على الأشخاص ذوي الخبرة في مجال المعرفة.	1.53	0.73	ضعيف	٤
-	المتوسط العام للمجال	1.58	0.54	ضعيف	/////

يتضح من الجدول (٩) أن المتوسط العام لمجال مهارة تشخيص المعرفة بلغ(١,٥٨)، وهذا يعني أن هذه المهارة بشكل عام تقع في المدى الضعيف لدى أعضاء هيئة التدريس، ولتفصيل المهارات الفرعية لهذا المجال وفقاً لكل فقرة من الفقرات، يتضح أن جميع الفقرات جاءت في المدى الضعيف فكان أعلى متوسط للفقرة رقم (٣) والتي تنص على "أعتمد على أسلوب العرض الصوري للخرائط المعرفية (خرائط المفاهيم - الخرائط الذهنية)" بمتوسط حسابي (١,٦١)، إذ احتلت المرتبة الأولى في مهارات تشخيص المعرفة لدى أعضاء هيئة التدريس، وبرغم من ذلك إلا أن توافرها ضعيفاً، في حين جاءت الفقرة رقم(٤) في المرتبة الأخيرة من مهارات تشخيص المعرفة وتنص على "أقوم بتشخيص المعرفة بالاعتماد على الأشخاص ذوي الخبرة في مجال المعرفة"، بمتوسط حسابي(١,٥٣).

- **ثانياً: مجال توليد المعرفة**:

لمعرفة مدى توافر مهارات توليد المعرفة على مستوى كل فقرة وعلى الدرجة الكلية للمجال، لدى أعضاء هيئة التدريس، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول (١٠) يبين ذلك:

جدول (١٠) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى توافر مهارات توليد المعرفة لدى أعضاء هيئة التدريس

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مدى توافر المهارة	ترتيب مدى التوافر
5	أعتمد في توليد المعرفة على الخبرات الداخلية والخبرات السابقة.	2.11	0.90	متوسط	٣
٦	أعتمد في توليد المعرفة على الأقسام في البحث والتطبيق.	1.86	0.88	متوسط	٤
٧	أحصل على المعرفة الجديدة من خلال الاطلاع على قواعد البيانات.	1.18	0.50	ضعيف	٥
٨	أثق في امتلاكي للآليات والقدرات المناسبة التي تتيح الحصول على المعرفة الجديدة من مصادرها المختلفة.	2.51	0.68	عالي	١
٩	أستطيع الحصول على معرفة جديدة من خلال ما توصل إليه الباحثون الأخرون.	2.23	0.78	متوسط	٢
-	المتوسط العام للمجال	1.98	0.47	متوسط	//////

يتضح من الجدول (١٠) أن المتوسط العام لمجال مهارة توليد المعرفة بلغ (١,٩٨)، وهذا يعني أن مهارة توليد المعرفة بشكل عام تتوفر بدرجةٍ متوسطة لدى أعضاء هيئة التدريس، ولتفصيل المهارات الفرعية لهذا المجال وفقاً لكل فقرة من الفقرات، يتضح أن هناك فقرة واحدة حصلت على درجة توافر عالية، وثلاث فقرات حصلت على درجة توافر متوسطة، وحصلت فقرة واحدة فقط على درجة توافر ضعيفة، وبما أن غالبية الفقرات قد توفرت بدرجة متوسطة إلا أن الفقرات قد ترتبت من الأعلى إلى الأدنى حسب درجة توفرها، إذ احتلت الفقرة رقم (٨)، والتي تنص على "أثق في امتلاكي للآليات والقدرات المناسبة التي تتيح الحصول على المعرفة الجديدة من مصادرها المختلفة" المرتبة الأولى بمتوسط

حسابي(٢,٥١)، وبدرجة توافر عالية، وجاءت الفقرة رقم(٧) والتي تنص على "أحصل على المعرفة الجديدة من خلال الاطلاع على قواعد البيانات" في المرتبة الأخيرة، إذ حصلت على متوسط حسابي(١,١٨)، مما يعني أن هذه المهارة تتوفر بدرجة ضعيفة لدى أعضاء هيئة التدريس.

- **ثالثاً: مجال تخزين المعرفة:**

لمعرفة مدى توافر مهارات تخزين المعرفة على مستوى كل فقرة وعلى الدرجة الكلية للمجال لدى أعضاء هيئة التدريس، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول (١١) يبين ذلك:

جدول (١١) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى توافر مهارات تخزين المعرفة لدى أعضاء هيئة التدري س

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مدى توافر المهارة	ترتيب مدى التوافر
١٠	أعتمد في تخزين المعرفة على عمليات تجميع المعلومات وتصنيفها وترتيبها وفق نظام خاص بي	2.33	0.93	متوسط	١
١١	أتبع الطرق التكنولوجية الحديثة في تخزين المعرفة	1.49	0.63	ضعيف	٤
١٢	أقوم بالتحديث المستمر للمعارف المخزونة.	1.23	0.63	ضعيف	٥
١٣	أتمتع بالمرونة في تخزين المعرفة واسترجاعها	1.58	0.80	ضعيف	٣
١٤	أرى من الضروري الاحتفاظ بالأشخاص الذين يمثلون مصدر للمعرفة المستمرة	1.89	0.72	متوسط	٢
-	المتوسط العام للمجال	1.71	0.47	متوسط	/////

يتضح من الجدول (١١) أن المتوسط العام لمجال مهارة تخزين المعرفة بلغ(١,٧١)، وهذا يعني أن مهارة تخزين المعرفة - بشكل عام - تتوفر بدرجةٍ متوسطة لدى أعضاء هيئة التدريس، ولتفصيل المهارات الفرعية لهذا المجال وفقا لكل فقرة من الفقرات، يتضح أن هناك فقرتان حصلتا على درجة توافر متوسطة، وهي ذات الأرقام(١٠)، و(١٤)، وثلاث فقرات حصلت على درجة توافر ضعيفة، وهي ذات الأرقام(١١) و(١٢)، و(١٣)، وبالرغم من هذا التفاوت في درجة التوافر إلا أن الفقرات قد ترتبت من الأعلى إلى الأدنى حسب درجة توفرها، إذ احتلت الفقرة رقم (١٠)، والتي تنص على "أعتمد في تخزين المعرفة على عمليات تجميع المعلومات وتصنيفها وترتيبها وفق نظام خاص بي" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي(٢,٣٣)، وبدرجة توافر متوسطة، وجاءت الفقرة رقم(١٢) والتي تنص على "أقوم بالتحديث المستمر للمعارف المخزونة"" في المرتبة الأخيرة، إذ حصلت على متوسط حسابي(١,٢٣)، مما يعني أن هذه المهارة تتوفر بدرجة ضعيفة لدى أعضاء هيئة التدريس.

- **رابعاً: مجال توزيع المعرفة:**

لمعرفة مدى توافر مهارات توزيع المعرفة على مستوى كل فقرة وعلى الدرجة الكلية للمجال لدى أعضاء هيئة التدريس، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول (١٢) يبين ذلك:

جدول (١٢) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى توافر مهارات توزيع المعرفة لدى أعضاء هيئة التدريس

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مدى توافر المهارة	ترتيب مدى التوافر
١٥	أعتمد في تطبيق المعرفة على الأجهزة والأدوات الحديثة	1.79	0.82	متوسط	٢
١٦	أهتم بمراعاة الزمن لمواكبة التطورات الحديثة في تطبيق المعرفة	1.75	0.83	متوسط	٤
١٧	أهتم بالابداع وأتبني الأفكار الإبداعية في تطبيق المعرفة	1.14	0.40	ضعيف	٦
١٨	أعتمد على ذوي الخبرة المتنوعة معرفيا في تطبيق المعرفة	1.54	0.78	ضعيف	٥
١٩	أستخدم الأساليب الحديثة في تطبيق المعرفة	1.95	0.87	متوسط	١
٢٠	أطور من المعارف التي أتوصل إليها أثناء تطبيقها وتوظيفها	1.77	0.82	متوسط	٣
-	المتوسط العام للمجال	1.66	0.45	ضعيف	/////

يتضح من الجدول (12) أن المتوسط العام لمجال مهارة توزيع المعرفة بلغ(١,٦٦)، وهذا يعني أن مهارة توزيع المعرفة - بشكل عام - تتوفر بدرجةٍ ضعيفة لدى أعضاء هيئة التدريس، ولتفصيل المهارات الفرعية لهذا المجال وفقا لكل فقرة من الفقرات، يتضح أن هناك أربع فقرات حصلت على درجة توافر متوسطة، وهي ذات الأرقام(١٥)، و(١٦)، و(١٩)، و(٢٠)، وفقرتان حصلتا على درجة توافر ضعيفة، وهي ذات الأرقام(١٧) و(١٨)، وبالرغم من هذا التفاوت في درجة التوافر إلا أن الفقرات قد ترتبت من الأعلى إلى الأدنى حسب درجة توفرها، إذ احتلت الفقرة رقم (١٩)، والتي تنص على "أستخدم الأساليب الحديثة في تطبيق المعرفة" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي(١,٩٥)، وبدرجة توافر متوسطة، وجاءت الفقرة رقم(١٧) والتي تنص على "أهتم بالابداع وأتبني الأفكار الإبداعية في تطبيق المعرفة" في المرتبة الأخيرة، إذ حصلت على متوسط حسابي(١,١٤)، مما يعني أن هذه المهارة تتوفر بدرجة ضعيفة لدى أعضاء هيئة التدريس.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية للمجالات فقط، وحساب المتوسط العام للاستبانة، والجدول (١٣) يبين ذلك.

جدول (١٣) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى توافر مجالات مهارات إدارة المعرفة والدرجة الكلية للمهارات لدى أعضاء هيئة التدريس

م	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مدى توافر المهارة	ترتيب مدى التوافر
1	تشخيص المعرفة	1.58	0.54	ضعيف	٤
٢	توليد المعرفة	1.98	0.47	متوسط	١
٣	تخزين المعرفة	1.71	0.47	متوسط	٢
٤	توزيع المعرفة	1.66	0.45	ضعيف	٣
-	المتوسط العام للاستبانة	1.73	0.38	متوسط	/////

يتضح من الجدول(١٣) أن المتوسط العام لمهارات إدارة المعرفة لدى أعضاء هيئة التدريس بلغ(١,٧٣)، وهو يقع ضمن مدى التوافر المتوسط، مما يعني أن مهارات إدارة المعرفة عموما تتوفر لدى أعضاء هيئة التدريس بدرجة متوسطة.

ويتضح أيضاً من الجدول (١٣) أن مجالات مهارات إدارة المعرفة ترتبت من الأعلى إلى الأدنى كالتالي: إذ حصل مجال توليد المعرفة على الترتيب الأول، بمتوسط حسابي(١,٩٨) وبدرجة توافر متوسطة، تليه في المرتبة الثانية مجال تخزين المعرفة، بمتوسط حسابي(١,٧١)، بدرجة توافر متوسطة أيضا، ثم جاء مجال توزيع المعرفة في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي(١,٦٦) وبدرجة توافر ضعيفة، وجاء مجال تشخيص المعرفة في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي(١,٥٨)، وبدرجة توافر ضعيفة. وتتفق هذه النتائج مع نتائج درسات الطيب (٢٠١٨)، الروسان (٢٠١٧)، أحمد (٢٠١٦)، السقا (٢٠١٣)، عباس وعلى (٢٠١٣)، الطراونة (٢٠١٢).

- **نتائج الإجابة عن السؤال الثاني**:

وينص هذا السؤال على "ما مدى توافر مهارات القرن الحادي والعشرين لدى أعضاء هيئة التدريس التخصصات العلمية بجامعة بيشة في ضوء مبادئ إدارة المعرفة"؟.. وللإجابة عن هذا التساؤل تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وفيما يلي تم عرض مدى توافر كل مهارة من مهارات القرن الحادي والعشرين في ضوء مبادئ إدارة المعرفة وفقا لمجالات الاستبانة، وكالتالي:

- **أولاً: مجال الابداع والابتكار ومهارات التعلم والتفكير**:

لمعرفة مدى توافر مهارات الابداع والابتكار ومهارات التعلم والتفكير على مستوى كل فقرة وعلى الدرجة الكلية للمجال، لدى أعضاء هيئة التدريس، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول (١٤) يبين ذلك:

جدول (١٤) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى توافر مهارات الابداع والابتكار ومهارات التعلم والتفكير لدى أعضاء هيئة التدريس

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مدى توافر المهارة	ترتيب مدى التوافر
1	تساعدني إدارة المعرفة على تحفيز عمليات التفكير لدي.	1.84	0.77	متوسط	7
2	تدفعني عمليات إدارة المعرفة إلى تقديم المعارف لدى من خلال العمليات الحسية.	1.70	0.71	متوسط	12
3	تساعدني إدارة المعرفة على تقديم أنشطة التعلم بطرق استقصائية علمية استكشافية.	2.00	0.85	متوسط	3
4	تدفعني عمليات إدارة المعرفة على تقديم أنشطة مختلفة لطلابي.	1.96	0.82	متوسط	4
٥	تساعدني على إضافة تفاصيل جديدة ومتنوعة للأفكار العلمية	2.11	0.90	متوسط	1
٦	تساعدني في توليد أفكار علمية جديدة وغير مألوفة.	1.75	0.83	متوسط	9
٧	تدفعني للاتصال مع الاخرين للوصول الى المعرفة.	1.88	0.83	متوسط	5
٨	تساعدني في التعبير عن نفسي بصور مختلفة.	2.04	0.84	متوسط	2
٩	تتيح لي اقتراح حلول ابداعية للمشكلات العلمية.	1.74	0.72	متوسط	11
١٠	تحثني على تبادل المعلومات والعمل الجماعي.	1.88	0.85	متوسط	6
١١	تحثني على استخدام الأسلوب العلمي في التفكير وحل المشكلات.	1.82	0.76	متوسط	8
١٢	تمكني من استخلاص النتائج العلمية وإعطاء تفسيرات منطقية للبيانات العلمية المتوفرة.	1.75	0.87	متوسط	10
١٣	تساعدني للتوصل الى النتائج المرغوبة بعد تشخيص المعرفة تشخيصاً دقيقا.	1.54	0.66	ضعيف	13
	المتوسط العام للمجال	1.85	0.55	متوسط	////

يتضح من الجدول (١٤) أن المتوسط العام لمجال مهارة الابداع والابتكار ومهارة التعلم والتفكير بلغ(١,٨٥)، ويقع في المدى المتوسط، وهذا يعني أن هذه المهارات بشكل عام تقع في المدى المتوسط لدى أعضاء هيئة التدريس، ولتفصيل المهارات الفرعية لهذا المجال وفقاً لكل فقرة من الفقرات، يتضح أن جميع الفقرات جاءت في المدى المتوسط، ما عدا الفقرة رقم (١٣) توفرت بدرجة ضعيفة لدى عضاء هيئة التدريس، فكان أعلى متوسط للفقرة رقم (٥) والتي تنص على "تساعدني على إضافة تفاصيل جديدة ومتنوعة للأفكار العلمية" بمتوسط حسابي (٢,١١)، إذ احتلت المرتبة الأولى في مهارات الابداع ومهارات التعلم والتفكير، لدى أعضاء هيئة التدريس، في حين جاءت الفقرة رقم(١٣) في المرتبة الأخيرة من مهارات الابداع ومهارات التعلم والتفكير، وتنص على "تساعدني للتوصل إلى النتائج المرغوبة بعد تشخيص المعرفة تشخيصا دقيقا"، بمتوسط حسابي(١,٥٤).

- **ثانياً: مجال مهارات الثقافة الرقمية والتقنية والمعلوماتية:**

لمعرفة مدى توافر مهارات الثقافة الرقمية والتقنية والمعلوماتية على مستوى كل فقرة وعلى الدرجة الكلية للمجال لدى أعضاء هيئة التدريس، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول (١٥) يبين ذلك.

جدول (١٥) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى توافر مهارات الثقافة الرقمية والتقنية والمعلوماتية لدى أعضاء هيئة التدريس

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مدى توافر المهارة	ترتيب مدى التوافر
١٤	تحثني في البحث عن المعرفة في مصادر تعلم داخلية وخارجية	1.67	0.72	ضعيف	11
١٥	تحثني على التحلي بالأمانة العلمية في الوصول للمعارف ونقلها.	1.67	0.74	ضعيف	12
١٦	تساعدني على استخدام التكنولوجيا في الوصول للمعلومات والمعارف العلمية.	1.91	0.76	متوسط	6
١٧	تدفعني إلى تقديم مواقف ترتبط بالتخصص ذات فاعلية وكفاءة في عملية التعلم.	1.82	0.71	متوسط	8
١٨	تساعدني في توظيف التكنولوجيا في تدريس المواد العلمية	1.89	0.77	متوسط	7
١٩	تساعدني في نقد المعلومات التي أحصل عليها من مصادر مختلفة	2.05	0.77	متوسط	3
٢٠	توضح لي أهمية التكنولوجيا في تحقيق مخرجات التعلم	1.75	0.81	متوسط	10
٢١	تساعدني في تقويم مخرجات التعلم لمقرراتي.	2.16	0.82	متوسط	1
٢٢	تساعدني في التعرف على كيفية استخدام التقنيات والوسائل التكنولوجية الحديثة.	2.16	0.82	متوسط	2
٢٣	توضح لي دور التقنية الحديثة في التقدم العلمي.	2.02	0.77	متوسط	5
٢٤	تساعدني على استخدام استراتيجيات تدريسية قائمة على التعلم الإلكتروني.	2.04	0.76	متوسط	4
٢٥	تساعدني في تقييم القضايا العلمية الأخلاقية التي تظهر نتيجة التقنية الحديثة.	1.82	0.71	متوسط	9
-	المتوسط العام للمجال	1.91	0.45	متوسط	//////

يتضح من الجدول (١٥) أن المتوسط العام لمجال مهارات الثقافة الرقمية والتقنية والمعلوماتية بلغ(١,٩١)، وهذا يعني أن مهارات الثقافة الرقمية والتقنية والمعلوماتية بشكل عام تتوفر بدرجة متوسطة لدى أعضاء هيئة التدريس، ولتفصيل المهارات الفرعية لهذا المجال وفقاً لكل فقرة من الفقرات، يتضح أن جميع الفقرات حصلت على درجة توافر متوسط ما عدى الفقرتان (١٤) و(١٥) حصلتا على درجة توافر ضعيفة، وترتبت الفقرات في هذا المجال من الأعلى إلى الأدنى حسب درجة توفرها، فاحتلت الفقرة رقم (٢١) والتي تنص على "تساعدني في تقويم مخرجات التعلم لمقرراتي" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي(٢,١٦)، وبدرجة توافر متوسطة، وجاءت الفقرة رقم(١٥) والتي تنص على "تحثني على التحلي بالأمانة العلمية في الوصول للمعارف ونقلها" في المرتبة الأخيرة، إذ حصلت على متوسط حسابي(١,٦٧)، مما يعني أن هذه المهارة تتوفر بدرجة ضعيفة لدى أعضاء هيئة التدريس.

- **ثالثاً: مجال المهارات المهنية والحياتية(التكيف، والمرونة، والقيادة، والمسؤولية):**

لمعرفة مدى توافر المهارات المهنية والحياتية على مستوى كل فقرة وعلى الدرجة الكلية للمجال لدى أعضاء هيئة التدريس، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول (١٧) يبين ذلك:

جدول (١٧) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى توافر المهارات المهنية والحياتية لدى أعضاء هيئة التدريس

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مدى توافر المهارة	ترتيب مدى التوافر
٢٦	تحثني على تلقى الخبرة والمعرفة العلمية من المتخصصين الأكفاء.	2.11	0.77	متوسط	2
٢٧	تحثني على اكتساب خبرات نتيجة مناقشات علمية منطقية.	1.98	0.81	متوسط	5
٢٨	تساعدني في وضع الأهداف والخطط لأعمالي التي أقوم بها.	1.96	0.82	متوسط	6
٢٩	تساعدني في تحديد البدائل المناسبة واختيار البديل الأمثل	1.81	0.77	متوسط	7
٣٠	تساعدني على تحمل المسؤولية الفردية في ضوء آراء مجموعة العمل.	2.02	0.79	متوسط	4
٣١	تساعدني على عرض مواقف وخبرات علمية تعزز عملية التعلم.	2.11	0.90	متوسط	3
٣٢	تحثني على إدارة الوقت بفاعلية	2.14	0.83	متوسط	1
-	المتوسط العام للمجال	2.02	0.55	متوسط	/////

يتضح من الجدول (١٧) أن المتوسط العام لمجال المهارات المهنية والحياتية بلغ(٢,٠٢)، وهذا يعني أن مهارة المهارات المهنية والحياتية - بشكل عام - تتوفر بدرجة متوسطة لدى أعضاء هيئة التدريس، ولتفصيل المهارات الفرعية لهذا المجال وفقاً لكل فقرة من الفقرات، يتضح أن هناك أن جميع الفقرات توافرت بدرجة متوسطة لدى أعضاء هيئة التدريس، إلا أن الفقرات قد ترتبت من الأعلى إلى الأدنى حسب درجة توفرها، إذ احتلت الفقرة رقم (٣٢)، والتي تنص على "تحثني على إدارة الوقت بفاعلية" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي(٢,١٤)، وبدرجة توافر متوسطة، وجاءت الفقرة رقم(٢٩) والتي تنص على "تساعدني في تحديد البدائل المناسبة واختيار البديل الأمثل"" في المرتبة الأخيرة، إذ حصلت على

متوسط حسابي(١,٨١)، مما يعني أن هذه المهارة تتوفر بدرجة متوسطة لدى أعضاء هيئة التدريس.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية لمجموع المجالات، وحساب المتوسط العام للاستبانة، والجدول (١٨) يبين ذلك.

جدول (١٨) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى توافر مجالات مهارات القرن الحادي والعشرين والدرجة الكلية للاستبانة لدى أعضاء هيئة التدريس

م	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مدى توافر المهارة	ترتيب مدى التوافر
1	الابداع والابتكار ومهارات التعلم والتفكير	1.85	0.55	متوسط	٣
٢	الثقافة الرقمية والتقنية المعلوماتية	1.91	0.45	متوسط	٢
٣	المهارات المهنية والحياتية	2.02	0.55	متوسط	١
-	المتوسط العام للاستبانة	1.91	0.47	متوسط	/////

يتضح من الجدول(١٨) أن المتوسط العام لمهارات القرن الحادي والعشرين لدى أعضاء هيئة التدريس بلغ(١,٩١)، وهو يقع ضمن مدى التوافر المتوسط، مما يعني أن مهارات القرن الحادي والعشرين تتوفر لدى أعضاء هيئة التدريس بدرجة متوسطة.

ويتضح أيضاً من الجدول (١٨) أن مجالات مهارات القرن الحادي والعشرين ترتبت من الأعلى إلى الأدنى كالتالي: إذ حصل مجال المهارات المهنية والحياتية على الترتيب الأول، بمتوسط حسابي(٢,٠٢) وبدرجة توافر متوسطة، تليه في المرتبة الثانية مجال الثقافة الرقمية والتقنية المعلوماتية، بمتوسط حسابي(١,٩١)، بدرجة توافر متوسطة أيضاً، ثم جاء مجال الابداع والابتكار ومهارات التعلم والتفكير في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي(١,٨٥) وبدرجة توافر متوسطة.

- **نتائج السؤال الثالث**:

وينص هذا التساؤل على أنه "هل توجد علاقة بين مهارات إدارة المعرفة ومهارات القرن الحادي والعشرين لدى أعضاء هيئة التدريس التخصصات العلمية بجامعة بيشة؟" .. للإجابة عن هذا التساؤل تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين المجالات والدرجة الكلية للاستبانتين، والجدول(١٩) يوضح ذلك.

جدول(١٩) معاملات ارتباط بيرسون لحساب العلاقة بين مهارات إدارة المعرفة ومهارات القرن الـ ٢١

مهارات القرن الـ٢١ / مهارات إدارة المعرفة	الابتداع والابتكار ومهارات التعلم والتفكير	مهارات الثقافة الرقمية والتقنية المعلوماتية	المهارات المهنية والحياتية	أجمالي مهارات القرن الحادي والعشرين
تشخيص المعرفة	٠.32(*)	٠.31(*)	٠.34(**)	0.34(**)
توليد المعرفة	0.37(**)	0.36(**)	0.40(**)	0.40(**)
تخزين المعرفة	0.46(**)	0.40(**)	0.36(**)	0.45(**)
توزيع المعرفة	0.24(*)	0.12	0.23(*)	0.21(*)
اجمالي مهارات إدارة المعرفة	0.43(**)	٠.36(**)	0.41(**)	0.43(**)

يتضح من الجدول (١٩) ما يلي:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الدرجة الكلية لمهارات إدارة المعرفة والدرجة الكلية لمهارات القرن الحادي والعشرين، إذ بلغ معامل ارتباط بيرسون(٠,٤٣)، وهو دال عند مستوى(٠,٠١)، وهذا يعني أنه كلما زادت امتلاك أعضاء هيئة التدريس لمهارات إدارة المعرفة زادت مهارات القرن الحادي والعشرين لديهم.
- وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين جميع مجالات مهارات إدارة المعرفة (تشخيص المعرفة، وتوليد المعرفة، وتخزين المعرفة، وتوزيع المعرفة) وبين الدرجة الكلية لمهارات القرن الحادي والعشرين، إذ تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٢١) كما في مجال توزيع المعرفة، و(٠,٤٥) كما في مجال تخزين المعرفة.
- وتتفق نتائج هذا السؤال مع نتائج بحري (٢٠١٤)، ولي وأخرون (٢٠١٤)، ودراسة الفهيدي(٢٠١٠) دراسة المطلق (٢٠١٠)، الطراونة والمجالي (٢٠١٢)، التي أوضحت نتائجها أن من أهم مبررات تطبيق مهارات إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي هي تدني تلك المهارات والحاجة إليها من قبل منسوبي الجامعة سواء المتمثلة في تشخيص المعرفة أو توليدها أو تخزينها أو توزيعها.

- **نتائج السؤال الرابع**:

وينص هذا السؤال على أنه "هل توجد فروق دالة إحصائياً في مهارات إدارة المعرفة لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة وفقاً لمتغير الجنس(ذكور - إناث)؟ .. وللإجابة عن هذا التساؤل تم حساب الاختبار التائي(t-test) لعينتين مستقلتين، والجدول (٢٠) يوضح ذلك.

جدول (٢٠): قيمة T ودلالتها للفروق في مهارات إدارة المعرفة لدى أعضاء هيئة التدريس وفقا لمتغير الجنس

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	الدلالة الإحصائية	الدلالة اللفظية
تشخيص المعرفة	ذكور	25	1.60	0.53	٥٥	٠,٢٦	٠,٨٠	غير دال
	إناث	32	1.56	0.56				
توليد المعرفة	ذكور	25	2.06	0.47	٥٥	١,١٦	٠,٢٥	غير دال
	إناث	32	1.91	0.46				
تخزين المعرفة	ذكور	25	1.78	0.50	٥٥	١,٠٠	٠,٣٢	غير دال
	إناث	32	1.65	0.45				
توزيع المعرفة	ذكور	25	1.81	0.48	٥٥	٢,٢٦	٠,٠٣	دال عند ٠,٠٥
	إناث	32	1.54	0.40				
الدرجة الكلية	ذكور	25	1.82	0.39	٥٥	١,٥٢	٠,١٣	غير دال
	إناث	32	1.67	0.37				

يتضح من الجدول (٢٠) ما يلي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجالات إدارة المعرفة (تشخيص المعرفة، وتوليد المعرفة، وتخزين المعرفة) وفي الدرجة الكلية للاستبانة، إذ بلغت قيمة (t) على التوالي(٠,٢٦، و ١,١٦، و١,٠٠، و ١,٥٢) وجميع مستويات دلالتها أعلى من مستوى المعنوية (٠,٠٥)، وهذا يعني أنه لا يختلف أعضاء هيئة التدريس في هذه المجالات وعلى الدرجة الكلية لاستبانة مهارات إدارة المعرفة باختلاف جنسهم(ذكور - إناث).

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال توزيع المعرفة، إذ بلغت قيمة (t) (٢,٢٦) وبلغ مستو الدلالة (٠,٠٣) وهو أقل من مستوى المعنوية (٠,٠٥)، إذ بلغ متوسط توزيع المعرفة لدى أعضاء هيئة التدريس الذكور(١,٨١)، ولدى الإناث(١,٥٤)، وبما إن متوسط الذكور أعلى فإن هذا يعني أن مهارات توزيع المعرفة أعلى لدى هيئة التدريس الذكور مقارنة بالإناث.
- وتتفق هذه النتائج مع دراسات: أحمد (٢٠١٦)، عباس وعلى (٢٠١٣)، والجغيمان وأخرون (٢٠١٢)، الطراونة والمجالي (٢٠١٢).

• **نتائج السؤال الخامس**:

وينص هذا السؤال على "هل توجد فروق دالة إحصائياً في مهاراتٍ القرن الحادي والعشرين لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة وفقاً لمتغير الجنس(ذكور - إناث)؟ .. وللإجابة عن هذا التساؤل تم حساب الاختبار التائي(t-test) لعينتين مستقلتين، والجدول (٢١) يوضح ذلك.

جدول (٢١): قيمة T ودلالتها للفروق في مهارات القرن الحادي والعشرين لدى أعضاء هيئة التدريس وفقا لمتغير الجنس

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	الدلالة الإحصائية	الدلالة اللفظية
الابداع والابتكار ومهارات التعلم والتفكير	ذكور	25	1.86	0.51	55	0.21	0.84	غير دال
	إناث	32	1.83	0.58				
الثقافة الرقمية والتقنية المعلوماتية	ذكور	25	1.94	0.44	٥٥	٠,٣٩	٠,٧٠	غير دال
	إناث	32	1.89	0.46				
المهارات المهنية والحياتية	ذكور	25	2.02	0.54	٥٥	٠,٠٦	٠,٩٥	غير دال
	إناث	32	2.01	0.57				
الدرجة الكلية	ذكور	25	1.93	0.46	٥٥	٠,٢٥	٠,٨٠	غير دال
	إناث	32	1.90	0.49				

يتضح من الجدول(٢١) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات القرن الحادي والعشرين في المجالات(الابداع والابتكار ومهارات التعلم والتفكير، والثقافة الرقمية والتقنية المعلوماتية، والمهارات المهنية والحياتية) وكذلك في الدرجة الكلية للاستبانة، إذ بلغت قيم(t) للمجالات وللدرجة الكلية على التوالي(٠,٢١، و ٠,٣٩، و ٠,٠٦) للمجالات وبلغت للدرجة الكلية (٠,٢٥)، وجميع مستويات الدلالة لهذه القيم أعلى من مستوى المعنوية (٠,٠٥)، وهذا يعني أنه لا يختلف أعضاء هيئة التدريس الذكور عن الإناث في مهارات القرن الحادي والعشرين، وتتفق هذه النتائج مع دراسات: التوبي والفواعير (٢٠١٦)، رحمة وأخرون (٢٠١٧)

• **مناقشة النتائج**:

يتضح من خلال العرض السابق للجداول والفروض مايلي:

أصبحت مهارات إدارة المعرفة ومهارات القرن الواحد والعشرين من المهارات الأساسية التي ينبغي أن تعتمد عليها الكليات والجامعات كمعايير لأعضاء هيئة التدريس. وهناك تدني في مهارات إدارة المعرفة ومهارات القرن الواحد والعشرين لدى عينة الدراسة، وكان أهم مبررات تطبيق مهارات إدارة المعرفة في

مؤسسات التعليم العالي هي تدني تلك المهارات والحاجة إليها من قبل منسوبي جامعة بيشة سواء المتمثلة في تشخيص المعرفة أو توليدها أو تخزينها أو توزيعها.، وذكر على الأخص المهارات المرتبطة بتوليد المعرفة واستخدام التقنيات الحديثة والمهارات ، وأوصت بضرورة تبني إدارة المعرفة لحل المشكلات بمؤسسات التعليم العالي على مستوى المملكة العربية السعودية لتحقيق دورها في تحقيق أهدافها والوصول إلى الريادة العالمية، كما أوضحت نتائج تلك الدراسات أن الاهتمام بإدارة المعرفة ومهارات القرن الواحد والعشرين هي من أهم الاتجاهات الحديثة التي تبنتها المؤسسات التربوية بهدف مواجهة تطور المعرفة وحسن توظيفها واستخدامها. فقد حظيت دجات عينة الدراسة في استبانة مهارات إدارة المعرفة ومهارات القرن الحادي والعشرين على " متوسط" في جميع مجالات كلتا الاستبانتين، وهذا يدل على أن التدني في تلك المهارات لم يكن شديد، وقد يعزى ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس ذوي التخصصات العلمية مطالبين دومًا بالاطلاع على المعارف الجديدة وإجراء البحوث العلمية في مختلف تخصصاتهم الأكاديمية، كما قد يعزى ذلك إلى أن جامعة بيشة جامعة ناشئة ومستحدثة وتحاول جاهدة في توفير المواد والأدوات اللازمة بتنمية قدرات اعضاء هيئة التدريس بها في استخدام التقنية الحديثة للحصول على المعرفة والتي تتضح في محاولة نقل التعلم التقليدي إلى استخدام التعلم الالكتروني في شتى جوانب العملية التعليمية بجامعة بيشة، وحثهم على إجراء المشروعات البحثية في ضوء الاتجاهات الحديثة مثل مهارات التفكير بانواعه وخاصة مهارات القرن الواحد والعشرين، الذي يفرض على الجامعة تحديث، وتطوير، وإعادة صياغة برامجها بما يتناسب وتنمية تلك المهارات.، والعمل في جماعة كهياكل قيادية وإدارية وتنظيمية والهيئة التدريسية، لأن العمل الجماعي أحد وأهم المهارات الأساسية التي تقود لممارسة إدارة المعرفة وامتلاك مهارات القرن الواحد والعشرين بالشكل الصحيح، ولهذا تنادي الدراسات السابقة بتبني مهارات إدارة المعرفة ومهارات القرن الواحد والعشرين كمعيار لتقويم أعضاء هيئة التدريس بالجامعات، وتم تناول ذلك التدني تفصيلا فيما يلي:

- مجال تشخيص المعرفة: اتضح من نتائج هذا المجال الذي تراوحت متوسطات عينة الدراسة في الإجابة عن مفرداته من (ضعيف إلى متوسط) وكان المتوسط العام للمدال " ضعيق" وقد يعزى ذلك إلى قصور وعي عينة الدراسة بمفهوم إدارة المعرفة والذي اتضح في مشكلة الدراسة أثناء بعض المقابلات الشخصية والاستبانة المفتوحة لأعضاءهيئة التدريس، حيث كان للمفردة (٤) والتي تنص على " أقوم بتشخيص المعرفة بالاعتماد على الأشخاص ذوي الخبرة في مجال المعرفة" كانت ضعيفة ، وقد يعزى ذلك إلى عدم التدريب والوعي الكافي للتحديد وفهم المتطلبات المعرفية وما نحتاجه منها لتطبيقه فيما بعد، وكانت أعلى نسبة للمفردة (٣) ونصت على " أعتمد على أسلوب العرض الصوريللخرائط المعرفية: وقد يرجع ذلك إلى التخصص

الأكاديمي لعينة الدراسة اعتمد في دراسته على هذا الأسلوب وكذلك استخدامه في عملية التدريس، إلا أنها لم تصل للمستوى المطلوب.

- مجال توليد المعرفة: كان المتوسط العام لهذا المجال " متوسط" ، وقد يعزى ذلك إلى طبيعة التخصص العلمي لعينة الدراسة التي تتيح لهم الاطلاع المستمر على المعارف في التخصص، كما قد يعزى إلى استخدام جامعة بيشة وكلياتها التعلم الالكتروني ٍمحاولاتها المستمرة لتطبيقه وممارسته على الوجه الأمثل،وقد يعزى أيضا إلى توفير الجامعة لقواعد البيانات العالمية لتسهيل عملية البحث العلمي وتوليد المعرفة، وهذا قد يظهر للبعض أنه يتعارض مع نتيجة المفردة (٧) لهذا المجال والتي تنص على " أحصل على المعرفة الجديدة من خلال الاطلاع على قواعد البيانات" حيث حصلت على أقل المتوسطات، وقد يعزي ذلك إلى أن الجامعة قامت بتوفير قاعدة البيانات لم تتعدى الثلاث سنوات، ومن ثم الحاجة إلى التدريب على استخدامها بكفاءة وكذلك التدريب على استخدام التقنية الحديثة، كما يمكن ارجاع ذلك إلى تعود العديد من أعضاء هيئة التدريس إلى الاطلاع والبحث في الكتب والمراجع الورقية.
- مجال تخزين المعرفة: كان المتوسط العام للمجال " ضعيف"، وقد يرجع ذلك إلى تدني وعي عينة الدراسة بأساليب وطرق تخزين المعرفة، كذلك جميع أبعاده لفرعية فيما عدا المفردة (١٠) والتي نصت على" أعتمد في تخزين المعرفة على عمليات تجميع المعلومات وتصنيفها وترتيبها وفق نظم خاصة بي"، وقد يرجع ذلك إلى طبيعة تخصصهم العلمي حيث كانت معظم المواد التى يدرسونها تدرس بطريقة الاسكيمات والخرائط المعرفية، كما أن دراسة وتدريس المواد العلمية يحتاج إلى ممارسة بعض مهارات التفكير كالتصنيف والاستنتاج والاستنباط والتنظيم الذاتي ، وتظهر عليهم أيضا أثناء ممارسة التدريس بالكلية، بينما حظيت المفردة (١١) على أقل المتوسطات ونصت على " أقوم بالتحديث المستمر للمعارف المخزونة"، وقد يعزى ذلك إلى تدني مهارات البحث العلمي، ويعزى ذلك إلى حاجة عينة البحث إلى التدريب على المهارات التقنية كما ذكر في المحور السابق.
- مجال توزيع المعرفة : حظي المجال ككل على متوسط " ضعيف" وكان معظم متوسطات أبعتده الفرعية على متوسط " ضعيف"، وكانت المفردة (١٩) " استخدم الأساليب الحديثة في تطبيق المعرفة" أعلى المتوسطات المتدنية مما يدل على الحاجة الملحة لتدريب أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة على مهارة استخدام التقنية في البحث العلمي وفي العملية التعليمية، مما يتفق مع ما جاء من النتائج السابقة، بينما جاءت المفردة (١٧) " أهتم بالابداع واتبنى الأفكار الابداعية في تطبيق المعرفة"، وقد يرجع ذلك أيضا إلى ضعف مهارات البحث العلمي والتقيد بالمقررات الموجودة، كما قد يرجع إلى قصور في فهم مفهوم إدارة المعرفة وأهمية الوعي بعملية الابداع في تطبيق المهارات المرتبطة به.

• **نتائج استبانة مهارات القرن الواحد والعشرين في ضوء مبادئ إدارة المعرفة والعلاقة بين المهاراتين:**

حظيت الاستبانة ككل على مستوى " متوسط" وجميع أبعادها الفرعية (الابداع والابتكار ومهارات التعلم والتفكير، الثقافة الرقمية والتقنية المعلوماتية، المهارات المهنية والحياتية) ، مما يشر إلى وجود تلك المهارات ولكن تحتاج إلى المزيد من الممارسة والتطبيق ، وقد يرجع ذلك إلى تركيز عينة البحث على المعارف كمحتوى علمي أو مصدر للمعرفة فقط أكثر منه مصدر للخبرات والمهارات التي توجه سلوكهم إلى تلبية احتياجات العصر وسوق العمل، والذي ينبغي الإشارة إليه هو مدى الارتباط بين مهارات إدارة المعرفة ومهارات القرن الحادي والعشرين نظرا لوجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الدرجة الكلية لمهارات إدارة المعرفة والدرجة الكلية لمهارات القرن الحادي والعشرين، وكذلك في الأبعاد الفرعية للمهارتين، وهذا يعني أنه كلما زادت امتلاك أعضاء هيئة التدريس لمهارات إدارة المعرفة زادت مهارات القرن الحادي والعشرين لديهم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسات الطراونة والمجالي (٢٠١٢)، وعباس وعلي (٢٠١٣)، عويس (٢٠١٥)، أحمد (٢٠١٦)، السالوس (٢٠١٧)، وقد تناولت تلك الدراسات كل مهارة على حدى ولكن تضمنت المهارات الأخرى بصورة ضمنية كأبعاد فرعية، وأثبتت نتائجها مدى ارتباط هذه المهارات بتنمية كفاءة عضو هيئة التدريس، وقد تعزي هذه النتيجة أن جامعة بيشة جامعة ناشئة تحتاج إلى تطبيق المزيد من البرامج والآليات التي ترفع من تمكن أعضاء هيئة التدريس لديها لمهارات القرن الواحد والعشرين، وإعادة صياغة برامجها في ضوء مفهوم إدارة المعرفة وأهم مهاراته نظرا لأن هاتين المهارتين ترتبطا ارتباطا وثيقا بمهارات سوق العمل، وكذلك توفير التقنيات الحديثة ليس فقط في الحصول على المعرفة من خلال قواعد البيانات، بل أيضا توفير الأجهزة والتقنيات الحديثة في المعامل لتيسير عملية البحث وتطبيق المعرفة وممارستها في الواقع لدى أصحاب التخصصات العلمية والعملية. ولا توجد فروق دالة إحصائيا في مهارات القرن الحادي والعشرين لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة وفقا لمتغير الجنس(**ذكور/إناث**)، وقد يعزى ذلك إلى طبيعة عمل عضو هيئة التدريس سواء في التدريس أو البحث العلمي لا يمكن التمييز بين الجنسين فيها، فكلاهما يعمل في ضوء مالديه من قدرات عقلية ومهارية وفي ضوء الامكانات المادية المتاحة له.

• **التوصيات:**

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج يوصى بما يلي:

- العمل عل نشر ثقافة إدارة المعرفة وتنمية المهارات المرتبطة بها لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات.
- الاهتمام بتوفير متطلبات إدارة المعرفة من حيث المصادر، وأساليب تخزين المعرفة، والوسائل التقنية الحديثة التي تخدم توظيف إدارة المعرفة.
- العمل على إقامة مراكز لتفعيل إدارة المعرفة بالجامعات والكليات وتطويرها وتدريب أعضاء هيئة التدريس علي ممارستها، والتي بدورها تنمي مهارات القرن الواحد والعشرين.

- تطوير برامج تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات في ضوء مهارات إدارة المعرفة ومهارات القرن الواحد والعشرين.
- تفعيل دور الشراكة بين الجامعة والمؤسسات الأخرى التي تدعم من نشر ثقافة إدارة المعرفة ومهارات القرن الواحد والعشرين.

- **المقترحات**:
- إجراء بحوث مماثلة على التخصصات الأدبية.
- إجراء بحوث مماثلة على الكليات بالجامعات الأخرى.
- تقويم برامج تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات في ضوء مهارات إدارة المعرفة ومهارات القرن الواحد والعشرين.
- تشخيص صعوبات تطبيق أعضاء هيئة التدريس " التخصصات العلمية" لعمليات ومهارات إدارة المعرفة بالجامعات.

- **المراجع**:

- أحمد، إيمان إبراهيم الدسوقي (٢٠١٦): متطلبات تطوير ممارسة إدارة المعرفة لدى أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة بكلية التربية جامعة المنوفية من وجهة نظرهم، مجلة كلية التربية جامعة طنطا، ٦٣ (٣)، يوليو، ١٥١- ٢٠٠.
- افالوس، بياتريس (٢٠٠٢): معلمون للقرن الحادي والعشرين: إعداد المعلم: تأملات ومناظرات – تحديات وتجديدات، ترجمة آدم، محمد سلامة، مركز مطبوعات اليونسكو، ٣٢(٣)، سبتمبر، ٣٤٥- ٣٣٧.
- أوندا، ماريا بيلار (٢٠٠٢): معلمون للقرن الواحد والعشرون، تجربة بعثات التدريس وشبكات المعلمين أنماط جديدة في التدريب، ترجمة أحمد عطية أحمد، مركز مطبوعات اليونسكو، سبتمبر، ٣٢ (٣)، ٤٢١- ٤٣٥.
- أوندا، ماريا بيلار (٢٠٠٢): معلمون للقرن الواحد والعشرون، تجربة بعثات التدريس وشبكات المعلمين أنماط جديدة في التدريب، ترجمة أحمد عطية أحمد، مركز مطبوعات اليونسكو، سبتمبر، ٣٢ (٣)، ٤٢١- ٤٣٥.
- إيجليساساس، جوان ل (٢٠٠٢): معلمون للقرن الواحد والعشرين (٢٠٠٢): التعليم القائم على المشكلات بالنسبة بالنسبة لإعداد المعلمين، ترجمة أحمد عطية أحمد، مركز مطبوعات اليونسكو، ٣٢(٣)، ٤٠٣- ٤١٩.
- الباز، مروة محمد محمد (٢٠١٣): تطوير منهج العلوم للصف الثالث الإعدادي في ضوء مهارات القرن الواحد والعشرين، مجلة التربية العلمية، ٦ (١٦)، نوفمبر، ١٩١-٢٣١.
- بحري، سونيا (٢٠٠٤): بين التركيز على المعرفة والتركيز على المهارات المعرفية أو المهارات السلوكية والحياتية التعليم المستند إلى المعرفة مقابل التعليم السلوك والمهارات الحياتية، المؤتمر الدولي حول تطوير التعليم الثانوي من أجل مستقبل أفضل- وزارة التربية والتعليم- مسقط، ديسمبر، ٢١٦- ٢٢٠.
- بدير، جمال (٢٠١٠م) : اتجاهات حديثة في إدارة المعرفة والمعلومات، عمان، دار كنوز المعرفة.
- برايس، جيرمي ف (٢٠١٢): العلوم في القرن الواحد والعشرين: أكثر من مجرد حقائق- منهج علم البيئة الحضرية لصفوف المدرسة الثانوية، ترجمة العفيفة، منى محمد وسعيدي، عبد الله، مجلة التطوير التربوي- وزارة التربية والتعليم، ١٠ (٧٠)، ابريل، ١٨-٢٢.

- بيرز، سو ز. (٢٠١٤): تدريس مهارات القرن الحادي والعشرين " ادوات عمل"، ترجمة محمد بلال الجيوسي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض: المملكة العربية السعودية.
- التوبي، عبد الله، والقواعير، أحمد محمد جلال (٢٠١٦): دور مؤسسات التعليم العالي في سلطنة عمان في اكساب خريجها مهارات ومعارف القرن الواحد والعشرين، مجلة المعهد الدولي للدراسة والبحث- جسر ، ٢(٢)، فبراير، ١٣-٣٤.
- الجغيمان، عبد الله بن محمد وعبد المنعم، محمد محمد، و أبو ناصر، فتحي محمد (٢٠١٢): تطوير تقييم أداء كليات جامعة الملك فيصل في ضوء بعض الخبرات والتجارب المعاصرة لتقييم أداء الجامعات المعتمدة أكاديمياً، المجلة العلمية لجامعة الملك يصل للعلوم الانسانية والادارية، ١٣(١)، ٣٠١، ٣٦٥.
- الحارون، شيماء حمودة (٢٠١٦):فعالية تمين كفايات الثقافة الاعلامية في تدريس مادة العلوم لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية ، مجلة التربية العلمية، ٦ (١٩)، نوفمبر، ٦٥- ٩٩.
- حجي، أحمد أسماعيل (٢٠١٤): التعليم ومجتمع المعرفة، المجلس العالمي لجمعيات التربية المقارنة، الجمعية المصرية للتربية المقارنة و الإدارة التعليمية، ١٦(٤٧)، فبراير، ٧-٨.
- الحربي، عبد الله بن مزعل بن عوض (٢٠١٣): تحسين أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الدمام في ضوء احتياجاتهم التدريبية، مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، ٣٧(٣)، ٢٨٨- ٣٧٤.
- حسن، سوزان محمد (٢٠١٤): برنامج تدريبي مقترح قائم على المدخل الافتراضي في تدريس العلوم وأثره على إكساب معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بالسعودية بعض المفاهيم المهنية المرتبطة بالمستحدثات التكنولوجية وتنمية ثقافتهن العلمية، مجلة التربية العلمية، ٦(١٧)، ١١٣- ١٦١
- حسين، هشام بركات (٢٠١١): اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية نحو استخدام نظام إدارة التعلم الاكتروني، مجلة الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، يناير، (١١١) ، ٢١٢- ٢٣٥.
- حمود، خضير (٢٠١٠م) : منظمة المعرفة ، عمان ، دار الصفاء .
- الخصاونة، عاكف لطفي و السعيد، معتز أمين و محمود، هيثم مصطفي و فاضل، محمد أسعود(٢٠١٧): واقع إدارة الجامعات الأردنية الخاصة في إقليم الشمال حول بناء المعرفة لدى الطلبة في أساسيات البحث العلمي والمعيقات، مجلة دراسات العلوم التربوية، ٤ (٤٤)، ١١٧- ١٣٤.
- دييز، ماري أ (٢٠٠٢): معلمون للقرن الحادي والعشرين : التجديد في تعليم المدرسين: المثال والمثال المقابل للاصلاح القائم على الميرر في الولايات المتحدة ، ترجمة : الطويل، سعاد، مركز مطبوعات اليونسكو، ٣٢ (٣)، سبتمبر، ٣٩٣- ٤٠١.
- الربيع، حنان ونيس بن عمير (٢٠١٨): دور التقويم التكويني في تنمية مهارات القرن الواحد والعشرين لدى طالبات المرحلة الثانوية، مجلة البحث العلمي في التربية- جامعة عين شمس، ١٩(١٢)، ١٣٥-١٥١.
- رحمة نجم، عبود نجم (٢٠٠٥): إدارة المعرفة :المفاهيم والاستراتيجيات والعمليات، ط١، الوراق للنشر والتوزيع.
- رحمة، ابتسام سامي محمود ، ومحمود ، صابر حسين ورزق، هناء رزق رزق (٢٠١٨): فاعلية استخدام بيئة تعلم تشاركي عبر الانترنت لتنمية بعض مهارات إدارة المعرفة لدى طلاب الدراسات العليا بكليات التجارة، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، (٣٩)، مايو، ٤٣٣- ٤٤٠.
- رفاعي، ممدوح عبد العزيز محمد (٢٠٠٩): نقل المعرفة الضمنية، جمعية إدارة الأعمال العربية، ١٢٦، سبتمبر، ١٨- ٢٢.

- الروسان، هدى محمد عساف (٢٠١٧): دور إدارة المعرفة في تنمية المهارات الإدارية لدى أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية بكلية التربية للبنات بالجبيل، مجلة جامعة أسيوط، ٣٣ (١)،الجزء الثاني، يناير، ٤٥٨- ٤١٩.
- السالوس، منى على أحمد والميمان، بدرية صالح عبد الرحمن (٢٠١٠): نحو معايير اكاديمية لجودة إعداد المعلم في كليات التربية بجامعة طيبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، اللقاء السنوي الخامس عشر- تطوير التعليم: رؤى ونماذج ومتطلبات الجمعية السعودية للعلوم التبوبة والنفسية، ،الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) وكلية التربية بجامعة الملك سعود، ٥-٦ يناير، ٤٠- ١٠٢.
- السقا، امتثال أحمد محمد (٢٠١٣): تطوير ممارسة عمليات إدارة المعرفة لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الملك سعود " دراسة ميدانية"، المجلس العالمي لجمعيات التربية المقارنة- الجمعية المصرية للتربية المقارنة والادارة التعليمية، ١٦(٤٠)، ٢٢١-٢٨٠..
- الشاعر، حنان إسماعيل (٢٠١٢): مهارات تكنولوجيا التعليم للقرن الواحد والعشرين، المؤتمر العلمي الثالث عشر : تكنولويا التعليمالالكتروني- اتجاهات وقضايا معاصرة، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، القاهرة، ٢٣- ٢٧.
- شرف، نوال سمير(٢٠١٧): تصور مقترح لتطوير برامج إعداد معلم التربية الفنية بكليات التربية النوعية في ضوء مهارات القرن الواحد والعشرين، المؤتمر الدولي الثالث" مستقبل إعداد المعلم وتنميته بالوطن العربي" – كلية التربية جامعة ٦ أكتوبر بالتعاون مع رابطة التربويين العرب، المجلد (٦) ، ١٤٣٥- ١٤٥٧.
- الشيخ، مصطفى محمد (٢٠١٧): تصور مقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية في ضوء معايير توجه STEM ،مجلة التربية العلمية، ٧ (٢٠)، يوليو، ١٣٦- ١٨٩.
- الصباطي، إبراهيم وعبد المولى، إبراهيم، و عبد الحافظ، محمد (٢٠٠٧): دراسة تأثير بعض المتغيرات في تقييم طلبة الجامعة لأداء عضو هيئة التدريس ، مجلة العلوم الإنسانية والإدارية لجامعة الملك فيصل، (٨)، ٩٧- ١٧٠.
- الضرمان، فاتح عبد الله (٢٠١٧): إدارة المعرفة في بيئة المعلومات: بحث تطبيقي في مكتبات جامعة الملك عبد العزيز وجامعة الملك عبدالله للعلوم والتقنية، مجلة مكتبة الملك فهد الوطنية، ٢٣(٢)، سبتمبر، ٥٥- ٨١.
- الطراونة، أحمد محمد أحمدٍ والمجالي، آمال ياسين (٢٠١٢): دور إدارة المعرفة في تنمية كفاءة أعضاء هيئة التدريس مهنيا: دراسة تطبيقية في الجامعات الأردنية، أعمال المؤتمر الثالث والعشرون: الحكومة والمجتمع والتكامل في بناء المجتمعات المعرفية العربية، الاتحاد العربي للمكتبات والعلومات ووزارة الثقافة والفنون والتراث القطرية، الدوحة، ١٥٤٧- ١٥٧٨.
- طيب، عزيزة عبد الله (٢٠١٨): تصور مقترح لتنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس لإدارة المعرفة في ضوء مفهوم اقتصاد المعرفة، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٧(٥)، أيار، ١٢- ٢٦.
- عباس، محمد شكري وزير، وعلى، مديحة حامد المحمد (٢٠١٣): نظم إدارة المعرفة والالتزام التنظيمي كمعايير لإعداد أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف، مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، ١٥٣(٢)، إبريل، ٢٩٣- ٣٢٨.
- عبد الرحمن ، جيهان (٢٠١٤): إدارة المعرفة ،الجهاز المركزي للتنظيم والإدارة ، ٣٠(١٤٢)، أكتوبر، ١-٣.
- عبد السلام، حنان رجاء (٢٠١٣): " فاعلية البرمجيات الاجتماعية في تنمية الوعي الصحي وبعض مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طالبات جامعة جازان، مجلة التربية العلمية، ع(٣)،مج (١٦)، مايو، ١٩٩- ٢٧٠.

- عبد العزيز، أروى عبد العزيز أحمد (٢٠١٢): مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى أعضاء التدريب في معهد الإدارة العامة المملكة العربية السعودية، مجلة الثقافة من أجل التنمية، (٧٥)، ديسمبر، ١- ٥٦.
- عبد الهادي، سامر عدنان شوقي (٢٠١٨): التنظيم الذاتي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أبو ظبي في دولة الإمارات العربية المتحدة، مجلة جامعة القدس المفتوحة والدراسات التربوية والنفسية، ٧ (٢١)، رجب، ١٥١- ١٦٤.
- عبيد، وليم (١٩٩٧): المنهج والعملية التعليمية وإنسان القرن الواحد والعشرين، المؤتمر القومي السنوي: تطوير المناهج في الجامعات " رؤية مستقبلية"، جامعة عين شمس- مكز تطوير التعليم، ديسمبر، ١١٦- ١٢١.
- العقلا، محمد على فراج (٢٠١٦): تأثير تكنولوجيا وآليات إدارة المعرفة كمتغير وسيط في العلاقة بين الذكاء التنظيمي ودعم واتخاذ القرارات الاستراتيجية: دراسة ميدانية على الجامعات السعودية، مجلة البحوث التجارية المعاصرة – جامعة سوهاج، ٣٠(١)، ٣٤٥- ٣٧٧.
- العمرو، عبد العزيز رشيد (٢٠١٤): جودة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة حائل من وجهة نظر المتعلمين أنفسهم " دراسة تقييمية"، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (٥٠)، يونيو، ٥٤- ٨٣.
- العنزي، أحمد بن عجونو ومصطفى، مصطفى أبو النور (٢٠١٤): أثر استخدام استراتيجية المنتج التشاركي القائمة على أوعية المعرفة السحابية في تنمية مهارات إنتاج المقررات الالكترونية عبر الويب لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية، المؤتمر العلمي الربع عشر: تكنولوجيا العليم والتدريب الإلكتروني عن بعد وطموحات التحديث في الوطن العربي، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، جامعة الأزهر، إبريل، ٣١٧- ٣٦٠.
- عويس، وليد عمر (٢٠١٥): أثر تطوير رأس المال الفكري لأعضاء هيئة التدريس لضمان الجودة في التعليم في الجامعات الأردنية، المؤتمر العلمي الدولي الأول: منظمات الأعمال- الفرص والتحديات والتطلعات ، جامعة البلقاء التطبيقية ومركز البحث وتطوير الموارد البشرية رماح، ١-٣٢.
- الفهيدي، هذال عبيد عياد (٢٠١٠): إعداد معلم العلوم في دول الخليج العربية بين الواقع والمأمول، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس،٤(٤)، أكتوبر، ٣٣٣- ٣٤٤.
- كراسنة، عبد الفتاح والخليلي، سمية (٢٠٠٩): مكونات إدارة المعرفة "دراسة تحليلية" في وزارة التربية والتعليم الأردنية، المجلة الأردنية في إدارة المعرفة، ٥(٣)، ٢٩٣- ٣٢٦.
- الكميشي، لطيفة على (٢٠١٥): اختصاصيو المعلومات ودورهم في إدارة المعرفة، أعمال المؤتمر السادس والعشرين: اختصاصيو المكتبات والمعلومات كعمال للمعرفة، الاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات بالتعاون مع جامعة البلقاء التطبيقية وجمعية المكتبات والمعلومات الأردنية، الأردن، نوفمبر، ٣٥١- ٣٦٤.
- محمد ، المعتز بالله زين الدين (٢٠١١): تقويم الأداء التدريسي لمعلمي العلوم بالمرحلة الاعدادية في ضوء بعض المعايير الدولية المعاصرة، مجلة التربية العلمية، ٣ (١٤)، يوليو، ٢١٣- ٢٥٤.
- محمد، ريب الله (٢٠١٣): واقع المشاركة في صناعة القرار لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الجزائرية: دراسة ميدانية، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي،٦(١١)، ٤٤- ٦٢.
- المطلق، تركي على حمود (٢٠١٠): مبررات ومتطلبات تطبيق إدارة المعرفة في جامعة حائل، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٤٤ (٦)، ديسمبر، ٢٥٧- ٣٣٧.

- هياجنة، أحمد فخري (٢٠٠٧): تحقيق مقارن بين نظم إدارة المعرفة (دراسة مقارنة بين نظم إدارة المعرفة ونظم المعلومات)، الرياض، السعودية.
- ولي، أحلام إبراهيم والدباغ ، لانا أحمد وإبراهيم، سميرة علي (٢٠١٤): دور عمليات إدارة المعرفة في تنمية السلوك الإبداعي لدى القيادات الجامعية (دراسة تحليلية لآراء عينة من أعضاء مجالس الكليات في جامعة صلاح الدين/ اربيل)، العدد ١٨، طبعة ٢.
- ياسر الصاوي (٢٠٠٧م): إدارة المعرفة وتكنولوجيا المعلومات، دار السحاب للنشر والتوزيع، القاهرة.

- Metz, s.(2011): 21st-Century Skills, Journal of Science Teacher, 78(7), 1-6.
- Ahmed,E (2014): "Principal Perception of Change Management : A Mixed Methods Study", The Pennsylvania Education Leadership Journal, 33(2), 6-18.
- Neilson, R (2001): " The Leaders of Knowledge Initiative: Qualifications, Roles and Responsibilities". Available at: www.ndu.edu/ndu/irmc/km-cio-role.htm.
- Lee, Chi-lug (2010): A Process- Based Knowledge Management System For Schools: A case study in Taiwaan the Turkish online Journal of Education Technology, Oct,9(4),10-21.
- Akdere, M (2009): " The Role of Knowledge Management in Quality Management Practices, : Achieving Performance Excellence in Organization" .Advances in Developing Human Resources, 11(3), 349- 361.
- Binbakr,M & Ahmed, E (2015): " An Empirical Investigation of Faculty Members Organizational Commitment in The Kingdom of Saudi Arabia ",American Journal of Educational Research, 3(8), 1020- 1026.
- Manafi, M & Subramaniam,I (2015): The Role of The Perceived Justice in The Relationship between Human Resource management Practice and Knowledge Sharing: A Sudy of Malaysian Universities Lecturers ., Canadian Center of Science and Education : Asian Social Science, 11(12), 131- 143.
- Pinto, M (2014): Knowledge Management in Higher Education Institution: A framework to Improve Collaboration, Barcelona Information Systems and Technologies (CISTI), 2014 9th Iberian Conference, 18-21 June.
- Kidwel, J., Linde,K.M., Johnson,S. (2000): Applying Corporate of Knowledge Management System Practices in Higher Education, EDUCAUSE QUARTERLY, Nov, (4),28-33.
- Bybee, R.W.(2009):The Bscs 5E instructional model and 21st-Century Skills, A Presentation for a Workshop on Exploring the

International of Science Education and the Development of 21st-Century Skills. The National Academies Board on Science Education. 5-6 Feb. Retrieved on: http//www7.National academies.org/bose/Bybee_21st-Century_Presentation.pdf.

- Shu-Sheng Liaw, Gwo-Dong Chen, Hsiu-Mei Huang (2008): Users' Attitudes toward Web-Based Collaborative Learning Systems for Knowledge Management, Computers & Education, 50(3), 3-11.
- Siam Walid Z (2006): The extent of awareness of the important of accounting knowledge management in the Jordan Industrial Shareholding Company, Dirasat, administration Science, 33(1), 21-25.
- Irma Becerra, Fernandez and Rajiv Sabherwal (2014): Knowledge management, systems and processes. M.E. Sharpe, Inc, 8 Business Park Drive, Armonke, New York.
- Gokmen,D .,SILMA ,F., BIROL,C. (2009):A Qualitative Research on the University Administrators' Capacity to Use Management Knowledge Tools :The Case of TRNC Universities.
- LEE, Chi-Lung (2010 : A process-Based Knowledge Management System For Schools: a case study in Taiwaan The Turkish Online Journal of Educational Technology, Oct, . 9(4),10-21.
- Green, G., Liu, L. & Qi, B (2009) :Knowledge-based Management Information Systems for the Effective Business Performance of SMEs. Journal of International Technology and Information Management, 18(2),201-222 .
- Mcnergncy, M.,(2003) "Teachers Competences, the Time and the Place" Teacher Journal, 2 (2), 92- 10

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثالث:

التمكين النفسي والالتزام التنظيمي الوجداني كمنبئين بالتدفق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي

إعداد :

د/ حنان موسى السيد عبدالله

أستاذ علم النفس المساعد كلية الدراسات الانسانية

بتفهنا الأشراف جامعة الأزهر

التمكين النفسي والالتزام التنظيمي الوجداني كمنبئين بالتدفق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي

د/ حنان موسى السيد عبدالله
أستاذ علم النفس المساعد كلية الدراسات الانسانية
بتفهنا الأشراف جامعة الأزهر

• **المستخلص** :

هدفت الدراسة إلى معرفة الإسهام النسبي لكل من التمكين النفسي والالتزام التنظيمي الوجداني في التنبؤ بالتدفق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي، وذلك بعد التحقق من وجود علاقة ارتباطية بين التمكين النفسي والتدفق النفسي من ناحية وبين الالتزام التنظيمي الوجداني والتدفق النفسي من ناحية أخرى، ، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٣٥) من أعضاء وعضوات هيئة التدريس بجامعة جازان بواقع (٢٣٠) من الذكور و(٢٠٥) من الاناث، ولجمع البيانات تم تطبيق مقياس التمكين النفسي، ومقياس الالتزام التنظيمي الوجداني، ومقياس التدفق النفسي (إعداد الباحثة)، وقد تم التحقق من دلالات صدق وثبات الأدوات ولتحليل البيانات تم استخدام أساليب إحصائية عديدة تمثلت في التحليل العاملي الاستكشافي، واختبار "ت"، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعامل الانحدار المتعدد بطريقةٍ Stepwise ، وقد توصلت الدراسة للنتائج التالية: تبين وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين درجات عينة الدراسة على مقياس التمكين النفسي ودرجاتهم على مقياس التدفق النفسي ووجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين درجات عينة الدراسة على مقياس الالتزام التنظيمي الوجداني ودرجاتهم على مقياس التدفق النفسي، وكشفت نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد بالطريقة المتدرجة عن إسهام التمكين النفسي وبعض أبعاده بالتنبؤ بالتدفق النفسي وأبعاده، وإسهام الالتزام التنظيمي الوجداني وبعض أبعاده بالتنبؤ بالتدفق النفسي وأبعاده، وقدرة كل من التمكين النفسي والالتزام التنظيمي الوجداني وبعض أبعادهما على التنبؤ بالتدفق النفسي وأبعاده لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي.

كلمات مفتاحية: التمكين النفسي – الالتزام التنظيمي الوجداني – التدفق النفسي – أعضاء هيئة التدريس .

Psychological Empowerment and Emotional Organizational Commitment as Predictors of Psychological Flow Among the University Faculty Members.

Dr. Hanan Mousa Al-Sayed Abdullah

Abstract:

The study aimed to know the relative contribution of both psychological empowerment and emotional organizational commitment in predicting psychological flow among university faculty members, after verifying that there is a correlation between psychological empowerment and psychological flow on the one hand and between emotional organizational commitment and psychological flow on the other hand, and it was formed The study sample consisted of (435) male and female faculty members at Jazan University, at the rate of (230) males and (205) females, For data collection, the psychological empowerment measure, the emotional organizational

commitment scale, and the psychological flow scale (researcher preparation) were applied. The significance of validity and reliability of the tools was verified and for data analysis, many statistical methods were used, such as exploratory factor analysis, t-test, and Pearson correlation coefficient. And the multiple regression coefficient of the Stepwise method, the study reached the following results: It was found that there is a statistically significant correlation relationship at the level (0,01) between the study sample scores on the psychological empowerment scale and their scores on the psychological flow scale and the presence of a statistically significant correlation relationship at the level (0,01) Between the degrees of the study sample on the emotional organizational commitment scale and their degrees on the psychological flow scale, the results of the analysis of multiple linear regression in the graded method revealed the contribution of psychological empowerment and some of its dimensions by predicting the psychological flow and its dimensions, the contribution of the emotional organizational commitment and some of its dimensions by predicting the psychological flow and its dimensions, and the ability of each of the psychological empowerment. The emotional organizational commitment and some of its dimensions to predict the psychological flow, and its dimensions among the university faculty members.

Key words: psychological empowerment - emotional organizational commitment - psychological flow - faculty members.

- **المقدمة** :

تعد الجامعة إحدى المنظمات التي وجدت لتحقيق أهداف معينة تسهم في خدمة المجتمع وبنائه، حيث يعتمد نجاح المنظمة الجامعية في أدائها لوظائفها وزيادة قدرتها لتحقيق أهدافها، على ما يتوفر لديها من عناصر جيدة من أعضاء هيئة التدريس، لذلك ينبغي عليها أن تلجأ للاهتمام بعضو هيئة التدريس وصحته النفسية، بالتركيز على ما لديه من مكامن قوة وفضائل انسانية، ليقوم بأداء المهام الوظيفية الموكلة إليه بتميز واقتدار، لاعتباره ميزة تنافسية بالنسبة للمنظمة الجامعية لما يملكه من معارف وخبرات ومهارات، وهذا يستلزم من المنظمة الجامعية تهيئة بيئة عمل ومناخ تنظيمي يتسم بالإبداع والتطوير، ويزيد من الدور الفعال لعضو هيئة التدريس داخلها، وذلك من خلال تعزيز توجهاته الايجابية في العمل المتمثلة في التمكين النفسي والالتزام التنظيمي الوجداني، والتي تؤثر إيجابيا في دوافع عضو هيئة التدريس وتجعله قادر على التعامل مع تحديات العمل، وذلك من خلال تحقيق المواءمة بين تلك التحديات وما لديه من قدرات ومهارات، مع وصوله إلى حالة نفسية داخلية تجعله يشعر بالتركيز التام فيما يقوم به من مهام ترقى إلى مستوى الاستغراق التام في المهمة والاندفاع بحيوية نحو أدائها مع إحساس عام بالنجاح في التعامل

معها، وهو ما يعرف في علم النفس الإيجابي بالتدفق النفسي، تلك الحالة المجسدة لأعلى تجليات الصحة النفسية .

ويرى (Csikszentmihalyi,2009,23) أن حالة التدفق تدفع من يتعايش معها إلى الإبداع، وتمنح الفرد فرصة للتحكم أو السيطرة على وعيه وشعوره، كما تسمح ببناء نفسي رصين للفرد، حيث يكون الفرد مندمجا أو مستغرقا بصورة تامة في نشاط ما من أجل ذلك النشاط ذاته، الامر الذي يولد إحساسا قويا بالرضا، مما يسهم في تعظيم احساس الفرد بالسعادة وبجودة حياته النفسية داخل العمل،

ويشير أبو حلاوة (٢٠١٣: ٦) إلى أن الأصل في خبرة التدفق النفسي هو استغراق واندماج الفرد بكامل منظومات شخصيته في مهمة تذوب فيها هذه الشخصية دون افتقاد للوجهة والمسار مع اسقاط للوقت أو للزمن من الحسابات بحيث تظل فعاليات من يتعايش مع هذه الخبرة سارية وممتدة الى ان يتم انجاز المهمة مهما طالت المدة الزمنية، وهذا يعني أن حالة التدفق تحدث نتيجة استغراق أو انغماس واندماج الفرد فيما يقوم به من مهام وأنشطة.

ويذكر (Chughtai,2008; Wickramasinghe&Wickramasinghe,2011) أن الاندماج في العمل، يمثل أحد المؤشرات الفعالة لتقييم اتجاهات العاملين، لما له من دور في تحسين وزيادة الانتاجية والفعالية التنظيمية، حيث يترتب على وجود مستويات مرتفعة من الاندماج والاستغراق في أداء المهام، زيادة دافعية الموظفين للعمل، مما يشجع العاملين على تحسين وتنمية مهاراتهم وقدراتهم، لتحقيق أفضل الإنجازات، والذي ينعكس بدوره على تحقيق الأداء الوظيفي المتميز.

ومن ثم يعد متغير التدفق النفسي من المتغيرات المهمة التي ينبغي دراستها والتمعن فيها، لما له من دلالة وتأثير عال على سلوك عضو هيئة التدريس أثناء أداء مهامه، وذلك في ضوء ما رصدته أدبيات علم النفس التنظيمي لبعض العوامل المسؤولة عن حدوثه، والمساهمة في تحقيقه، ويأتي التمكين النفسي في مقدمة تلك العوامل يليه الالتزام التنظيمي الوجداني.

فقد أشار كلاً من (Hamed,2010;Rizwan et al,2011;Gilker& Darzi, 2013) إلى أهمية التمكين النفسي للعاملين، في تنمية الاستغراق لديهم باعتباره، مكونا من مكونات التدفق النفسي، وذلك من خلال تدريبهم على التعامل مع تحديات العمل بشكل صحيح، وتزويدهم بالمعلومات والمعرفة، ومنحهم الفرصة لتحديد وتيرة العمل الخاصة بهم، فضلا عن اشراكهم في عملية صنع القرار، بما يؤدي الى شعورهم بأن التمكين هو السبيل لتحقيق الذات، والذي ينعكس بدوره على استغراقهم بشكل أكبر في وظائفهم.

وأكد العتيبي (٢٠١٨: ١٢٩) على دور التمكين النفسي في الحصول على نتائج عمل ايجابية، فتجربة الموظفين في الشعور بالمعنى والكفاءة والاستقلالية الذاتية

والتأثير، يساهم في زيادة الاندماج والاستغراق في العمل، باعتباره أحد المكونات والعناصر الأساسية للدخول في حيز التدفق النفسي، حيث يميل الموظفون الذين تم تمكينهم إلى الاندماج والاستغراق في المزيد من الجهود والأدوار الاضافية ، وأشار شاكر والكلابي وعبد الأمير (٢٠١٨: ١٩٠) إلى أن انخفاض مستوى التمكين النفسي، يؤدي إلى انخفاض مستوى الدافعية لدى العاملين لما يؤدونه من مهام، وبالتالي انخفاض مستوى الانخراط في العمل والاستغراق والاندماج فيه.

وقد أشارت بعض الدراسات (Barker,2005;Slanova&Lornes,2006)إلى أن توافر الكفاءة الذاتية والاستقلالية الذاتية لدى المعلمين، يساهمان في دخولهم إلى حيز التدفق النفسي، كما يزيدان من حدوث خبرة التدفق وتكرارها.

وقد كشفت بعض الدراسات (Ayers,2010; Raymond&Majoli,2013) أن الالتزام التنظيمي يعد من اهم محددات الاستغراق أثناء العمل لدى الأفراد العاملين، فشعور الفرد بأنه جزء لا يتجزأ من المنظمة التي يعمل بها، ينعكس إيجابيا على زيادة مستوى استغراقه واندماجه في وظيفته، كما أشار (Poon,2013: 1151) إلى أن الملتزمين وجدانياً، أكثر قابلية للانخراطٍ والاستغراق في العمل من غير الملتزمين وجدانيا، حيث أنهم أكثر ارتباطا بعملهم وبأهداف المنظمة التي يعملون بها، وبالتالي يرغبون في أن يجدوا نتيجة عملهم ذات مغزى للآخرين، كما أنهم أكثر رضا عن عملهم، فلديهم الاستعداد لاستثمار وقتهم وجهدهم، ويكرسون أنفسهم ويركزون بشكل كامل في مهام عملهم.

ويمثل الالتزام الوجداني أحد المؤشرات الأساسية للتنبؤ بالعديد من النواحي السلوكية، لذلك حظي باهتمام بالغ من قبل المؤسسات التربوية، لما له من دور مهم وأثر فعال في استمرارية واستقرار العمل، فالالتزام الوجداني بالمنظمة في المنظور النفسي يشير إلى مدى الاخلاص والاندماج والمحبة التي يبديها الفرد تجاه عمله، وانعكاس ذلك على تقبله لأهداف المنظمة التي يعمل فيها، وتفانيه وجهده المتواصل لتحقيق تلك الأهداف (Rusu,2013:192).

ونظراً لأهمية كل من التمكين النفسي والالتزام التنظيمي الوجداني، في تحقيق السلامة والصحة النفسية والدافعية في العمل لأعضاء هيئة التدريس، داخل وخارج المؤسسة الجامعية، وما يترتب عليهما من اندماج واستغراق الفرد فيما يقوم به من نشاط، قد يؤدي به إلى الوصول لحالة التدفق النفسي أثناء الأداء، وما لهذه الحالة من دور في تفعيل إيجابية عضو هيئة التدريس، وتطوير أدائه في منظمته الجامعية فقد ظهرت مشكلة الدراسة.

- **مشكلة الدراسة** :

تسعى المنظمات الجامعية في ظل ما تواجهه من تغيرات اجتماعية واقتصادية وتكنولوجية، إلى المحافظة على أعضاء هيئة التدريس، أصحاب الخبرات والمهارات

اللازمة لإنجاز المهام والأعمال، وتحقيق اهدافها من أجل تطويرها وتميزها، مما يدفعها إلى الاهتمام بتحفيز ودعم وتوظيف الجوانب الايجابية والدوافع الداخلية، لدى عضو هيئة التدريس، والوصول به إلى قمة صحته النفسية، انطلاقا من أهمية دوره بالمنظمة الجامعية، واعتباره أحد أهم ركائزها في الارتقاء بمستوى أدائها.

وفي ضوء ما اطلعت عليه الباحثة من دراسات عربية وأجنبية، تناولت بعض المتغيرات النفسية الإيجابية في مجال العمل لدى أعضاء هيئة التدريس، وما يترتب عليها من سلوكيات إيجابية تساعدهم في مواجهة تحديات العمل، والتعامل معها بكفاءة ونجاح، وبما يساعدهم أيضا على التمتع بالصحة النفسية، داخل وخارج المنظمة الجامعية ، وجدت أن من بين أهم هذه المتغيرات كلا من التمكين النفسي والالتزام التنظيمي الوجداني، حيث إن هذين المتغيرين تم تناولهما بالدراسة، لدى أعضاء هيئة التدريس في علاقتهما بمتغيرات نفسية وتنظيمية أخرى غير التدفق النفسي كالرضا الوظيفي والأداء الوظيفي والسلوك الريادي والعدالة التنظيمية ورأس المال النفسي والذكاء الروحي والتفكير الابتكاري، كما في دراسات (Gregory&Albritton,2010) (الحربي،٢٠١٣ ؛ الحسني،٢٠١٥ ؛ حليم،٢٠١٧ ؛ خشبة والبديوي ، ٢٠١٨) (Moore&Moore,2014) (عطية،٢٠١٦ ؛ الزهراني،٢٠١٧ ؛أبو سيف،٢٠١٨ ؛ محمود والعلي،٢٠١٨)، ولم يلقيا اهتماما كافيا بشأن علاقتهما بالتدفق النفسي بوجه عام، وبوجه خاص لدى أعضاء هيئة التدريس، كما لاحظت الباحثة من خلال مراجعة أدبيات التدفق النفسي، أنه قد نال اهتماما بالغا في المجال النفسي، حيث تم تناوله في علاقته بمتغيرات نفسية وتنظيمية لدى عينات من المعلمين والمرشدين الطلابيين وموظفي الشركات والمديرين وذلك في العديد من الدراسات (Barker,2005;Slanova&Lornen,2006) (عثمان،٢٠١٥) مع وجود ندرة في الدراسات التي تناولته لدى أعضاء هيئة التدريس ومنها دراسة (Avina,Mendonca&Sanket,2015) (سويد وسعادة، ٢٠١٨ ؛ الشربيني والعطية، ٢٠١٩) ، لذلك رأت الباحثة أن التدفق النفسي يعتبر من المتغيرات النفسية الجديرة بالبحث، في علاقته بكل من التمكين النفسي والالتزام التنظيمي الوجداني، خاصة وأن الباحثة لم تجد في حدود علمها دراسة تناولت المتغيرات الثلاثة مجتمعة معا، وبناءً عليه رأت الباحثة أهمية اختبار التنبؤ بالتدفق النفسي كمتغير إيجابي من التمكين النفسي والالتزام التنظيمي الوجداني، وذلك بعد التحقق من وجود علاقة بين كل من التمكين النفسي والتدفق النفسي من جهة والالتزام التنظيمي الوجداني والتدفق النفسي من جهة أخرى، لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان.

ومن ثم تتبلور مشكلة الدراسة الحالية في الاجابة على السؤال الرئيس: **هل يمكن التنبؤ بالدرجة الكلية للتدفق النفسي وأبعاده من خلال الدرجة الكلية للتمكين النفسي وأبعاده والدرجة الكلية للالتزام التنظيمي الوجداني وأبعاده لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي؟**

وينبثق عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- هل توجد علاقة بين التمكين النفسي وأبعاده و التدفق النفسي وأبعاده لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي؟
- هل توجد علاقة بين الالتزام التنظيمي الوجداني وأبعاده والتدفق النفسي وأبعاده لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي؟
- هل يمكن التنبؤ بالتدفق النفسي وأبعاده من التمكين النفسي وبعض أبعاده بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس الجامعي؟
- هل يمكن التنبؤ بالتدفق النفسي وأبعاده من الالتزام التنظيمي الوجداني وبعض أبعاده بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس الجامعي ؟
- هل يمكن التنبؤ بالتدفق النفسي وأبعاده من التمكين النفسي والالتزام التنظيمي الوجداني وبعض أبعادهما؟

- **أهمية الدراسة** :

يمكن تحديد أهمية البحث من الناحيتين النظرية والتطبيقية على النحو الآتي:

- **الأهمية النظرية** :

- قلة الدراسات على مستوى الأدبيات النفسية الغربية والعربية، التي حاولت الكشف عن التدفق النفسي، لدى أعضاء هيئة التدريس، وعلاقته ببعض المتغيرات الايجابية كالتمكين النفسي والالتزام التنظيمي الوجداني في بيئة العمل، ومن ثم تقدم هذه الدراسة كمحاولة لمعرفة مفهومه وأبعاده الأساسية وتأثيراته في بيئة العمل.
- قلة الدراسات التي تناولت المتغيرات الايجابية في بيئة العمل، حيث أن أغلب الدراسات في علم النفس التنظيمي والاداري، تركز اهتمامها على المتغيرات السلبية في بيئة العمل.
- تكتسب هذه الدراسة أهميتها من خلال عينتها ومتغيراتها، باعتبار أن التمكين النفسي والالتزام التنظيمي الوجداني والتدفق النفسي من المتغيرات الايجابية، التي تسعى الكثير من منظمات العمل إلى توافرها، لدى الأفراد العاملين بتلك المنظمات، وخاصة المنظمات التربوية .
- تتناول الدراسة الحالية ثلاثة مفاهيم نفسية (التدفق النفسي، التمكين النفسي، الالتزام التنظيمي الوجداني) لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي، حيث أن هذه المتغيرات على جانب كبير من الأهمية، من حيث الارتباط الايجابي بينهم، والتي لم تنل مجتمعة اهتماما كافيا من الباحثين، وفق اطلاع الباحثة الحالية على التراث النفسي، والدراسات السابقة ذات الصلة بهذه المتغيرات.
- قد تكون هذه الدراسة إضافة لأدبيات البحث السيكولوجي في البيئة العربية، لأنها قد تزودنا باستبصار عن أهمية وصول أعضاء هيئة التدريس الجامعي إلى مستوى عالي من التدفق النفسي، في ضوء ما يملكونه من تمكين نفسي والتزام تنظيمي وجداني.

- توفير معلومات علمية دقيقة عن التدفق النفسي، التمكين النفسي، الالتزام التنظيمي الوجداني، لدى أعضاء هيئة التدريس، مما قد يفيد المهتمين بشؤون أعضاء هيئة التدريس الجامعي في عقد الدورات التدريبية وورش العمل، التي ترفع من مستويات التمكين النفسي والالتزام التنظيمي الوجداني والتدفق النفسي لديهم، مما ينعكس على مستوى الصحة النفسية والمهنية والجسدية لدى أعضاء هيئة التدريس .

- **الأهمية التطبيقية** :

يمكن الاستفادة من هذه الدراسة بشكل عملي من خلال ما يلي:

- تساهم الدراسة الحالية في استنباط مجموعة من التوصيات، التي يمكن من خلالها توجيه نظر المسؤولين في المنظمة الجامعية إلى أهمية التمكين النفسي والالتزام التنظيمي الوجداني والتدفق النفسي، في حياة عضو هيئة التدريس.
- تفيد الدراسة الفئات التالية : "أعضاء هيئة التدريس العاملين بجامعة جازان" من حيث لفت نظرهم نحو أهمية تمكينهم نفسيا والتزامهم وجدانيا تجاه الجامعة، وما يترتب عليه من رفع مستوى التدفق النفسي لديهم – "مدير جامعة جازان ووكلاء الجامعة وعمداء الكليات ووكلاء الكليات بهذه الجامعة "، من حيث وقوفهم على آليات تحقيق التمكين النفسي والالتزام التنظيمي الوجداني والتدفق النفسي، لدى أعضاء هيئة التدريس العاملين بالجامعة.

- **أهداف الدراسة** :

تستهدف الدراسة الحالية تحقيق الأهداف الآتية:

- محاولة التعرف على طبيعة العلاقة بين كل من التمكين النفسي والالتزام التنظيمي الوجداني بالتدفق النفسي، لدى عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس.
- مدى إمكانية التنبؤ بالتدفق النفسي وأبعاده من خلال متغيري التمكين النفسي والالتزام التنظيمي الوجداني وبعض أبعادهما.

- **مصطلحات الدراسة**:

- **التمكين النفسي** Psychological Empowerment:

تعرفه الباحثة بأنه" حالة نفسية داخلية تتولد لدى الفرد نحو عمله، يشعر من خلالها بالمزيد من الكفاءة الذاتية والثقة في القدرة على أداء المهام المطلوبة منه، فضلا عن شعوره بالقدرة على التأثير في العمل والاستقلالية في أداء المهام المكلف بها والشعور بأهميتها" وذلك كما تعكسه الدرجة التي يحصل عليها عضو هيئة التدريس على المقياس المعد في هذه الدراسة.

- **الالتزام التنظيمي الوجداني** Affective or Emotional organizational commitment:

تعرفه الباحثة بأنه" حالة نفسية تعكس علاقة الفرد بالمنظمة التي يعمل فيها وارتباطه نفسيا ووجدانيا بها، مع رغبته في الانتماء لها واستعداده لبذل أقصى

جهد من أجلها، ورغبته القوية في المحافظة على استمرار عضويته وبقائه فيها، لاعتقاده القوي في أهدافها وقيمها وتوجهاتها" وذلك كما تعكسه الدرجة التي يحصل عليها عضو هيئة التدريس على المقياس المعد في هذه الدراسة.

- **التدفق النفسي** Psychological Flow :

تعرفه الباحثة بأنه" حالة نفسية داخلية تجعل الفرد يشعر بالتركيز والتحكم فيما يقوم به من مهام وأنشطة ترقى إلى مستوى الاستغراق والاندماج أو الانشغال التام في أدائها، يدعمها تدفق المشاعر الايجابية المليئة بالطاقة والحيوية، وتعمل على صرف انتباه الفرد تجاه تلك المهام، مع احساسه بتغير بالوقت، بشرط وضوح الهدف من تلك المهام، والتوازن بين تحدياتها ومهارات الفرد للوصول إلى مستوى عال من الأداء، يشعر معه الفرد بالاستمتاع الذاتي، نتيجة أداء المهمة ذاتها" وذلك كما تعكسه الدرجة التي يحصل عليها عضو هيئة التدريس على المقياس المعد في هذه الدراسة.

- **حدود الدراسة** :

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود الآتية:

- من حيث الموضوع : تناولت الدراسة التمكين النفسي والالتزام التنظيمي الوجداني كمنبئين بالتدفق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي.
- من حيث عينة الدراسة : اقتصرت الدراسة على عينة من أعضاء هيئة التدريس العاملين ببعض الكليات التابعة لجامعة جازان بالمملكة العربية السعودية، تكونت من (٤٣٥) عضو هيئة تدريس.
- من حيث المتغيرات المستقلة: اقتصرت الدراسة على قياس كل من التمكين النفسي والالتزام التنظيمي الوجداني وذلك من خلال تطبيق مقياسي التمكين النفسي والالتزام التنظيمي الوجداني (إعداد الباحثة) على عينة الدراسة.
- من حيث المتغيرات التابعة :اقتصرت الدراسة على قياس التدفق النفسي وذلك من خلال تطبيق مقياس التدفق النفسي (إعداد الباحثة)على عينة الدراسة.
- من حيث الفترة الزمنية : طبقت أدوات الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠١٨/٢٠١٩م – ١٤٣٩/١٤٤٠هـ

- **الاطار النظري للدراسة** :

تتناول الباحثة في هذا الجزء متغيرات الدراسة من حيث المفهوم والأهمية والأبعاد وذلك على النحو التالي:

- **أولاً: التمكين النفسي**: Psychological Empowerment
- **مفهوم التمكين النفسي**:

عرفه أبا زيد (٢٠١٠: ٤٩٩) بأنه "شعور ودافع داخلي ايجابي يتولد لدى الفرد نحو عمله، فيشعر بأهميته وأن لديه الاستقلالية والتأثير والجدارة في إنجازه".

وعرفته كل من خليفة وشهاب (٢٠١٥: ٤٢٠) بأنه" شعور داخلي يمكن الفرد من التحكم والسيطرة في طبيعة عمله من خلال ادراكه بأهمية عمله، وتوفر قدر من الكفاءة والاستقلالية تمكنه من التأثير في مهام عمله".

ويذكر الخالدي (٢٠١٨) أن التمكين النفسي هو " شعور داخلي يدفع الأفراد العاملين نحو الاحساس بأهمية المهام المنوطة بهم، ومدى ثقتهم بقدراتهم الذاتية، وامتلاكهم للتأثير وحرية التصرف أو الاستقلالية في تحديد السلوك المناسب لإنجاز تلك المهام" .

• **أهمية التمكين النفسي**:

يكتسب التمكين النفسي أهميته من خلال شعور العاملين بامتلاكهم القدرة على التصرف في المهام الموكلة اليهم، فالأفراد الذين يتم تمكينهم يشعرون بأهمية العمل الجماعي في حل مشكلات العمل المستمرة، كما يمنحهم حافزا معنويا يساعد في زيادة ثقتهم بأنفسهم (خليفة وشهاب ، ٢٠١٥: ٤٢٥).

ويعتبر التمكين النفسي أحد عوامل الدافعية الداخلية التي تعكس الدور النشط للعاملين في المنظمة ومدركاتهم نحو أعمالهم، والذي يظهر في الشعور بأهمية الوظيفة والكفاءة والثقة في القدرة على أداء المهام المطلوبة، والاستقلالية في أداء المهام المكلفين بها، فضلا عن شعور الفرد بالتأثير على عمل الآخرين (Chang & Liu,2008) ، فالتمكين مفهوم تحفيزي يمثل أحد انواع التقييم الذاتي الإيجابي، الذي يؤدي إلى السلامة والصحة النفسية والدافعية في العمل لدى الافراد العاملين، مما يؤدي إلى الحصول على نتائج عمل إيجابية (Quinones,Broeck&Wittem,2013:128)

وقد أشار (Barton& Barton ,2011) إلى أن التمكين كسمة نفسية للأفراد، من شأنه أن يجعل الشخص متفائلا مندمجا في مهام عمله وملتزما به، ولديه القدرة على مواجهة الصعاب والعقبات من خلال شعوره بالمسئولية والكفاءة، فالشخص الذي يتسم بالتمكين النفسي، ينمو لديه إحساس بقيمة العمل الذي يؤديه، وبالتالي يزداد لديه الشعور بالرضا المهني، وكل هذا من شأنه أن يؤدي إلى النجاح في العمل والإبداع فيه.

كما أكد (Knol & Linge ,2009) على أن أهمية التمكين النفسي تكمن في زيادة دافعية الأفراد العاملين والتزامهم التنظيمي، وتنمية القدرات الإبداعية لديهم وتنوع مهاراتهم والسرعة في إنجاز المهام والأنشطة، وزيادة شعور العاملين بالاتزان النفسي والمهني.

ويساعد التمكين النفسي في تنمية وتطوير مشاعر إيجابية لدى العاملين، من شأنها الارتقاء بسلوكياتهم، ويظهر مردودها الجيد وانعكاساتها على ارتفاع مستوى التزامهم التنظيمي (Franz,2004;Men,2011;Najafr ,Noruzy, Azar, Shirkouhi,&Dalvand,2011) بالإضافة إلى اهتمامهم بأداء مهامهم الوظيفية وتركيز جهدهم البدني والذهني والعاطفي أو الوجداني حول استكمال تلك

المهـــام، ســـعياً للمشـــاركة في تحقيـــق الأهـــداف التنظيميـــة المنشـــودة (Ayers,2010;Rizwan,Pakistan&Saboor,2011)

ويرى كل من (Verki& Nasrollahi,2016,703)، الحميدي (٢٠١٦: ٢٤٢) أن التمكين النفسي يحقق العديد من الفوائد لعضو هيئة التدريس تتمثل في: الشعور بمعنى وأهمية العمل ، الاتجاه الايجابي نحو بيئة العمل والذي يتمثل في الشعور بالولاء والانتماء، ومن ثم المشاركة الإيجابية والفعالة، التي تنبع من واقع انتماء عضو هيئة التدريس وشعوره بالمسؤولية، تجاه أهداف المؤسسة التربوية وغاياتها.

- **أبعاد التمكين النفسي**:

إن التمكين النفسي مفهوم متعدد الأبعاد فقد اتفق العديد من الباحثين على وجود أربعة أبعاد له هي:

- أهمية العمل*Importance of Working* وتعني شعور الفرد بقيمة وأهداف وأهمية العمل، من خلال توافق أهداف ومعتقدات وقيم الفرد من جهة، مع متطلبات العمل من جهة أخرى، وهذا التوافق يساهم في اعتقاد الفرد بأن العمل الذي يقوم به ذات جدوى حقيقية، وغاية في حد ذاته بالنسبة للفرد، مما يدفعه الى توظيف طاقاته لتحقيق الأهداف التي يسعى إليها، مع بذل أقصى ما لديه من طاقة، من أجل تحقيق الأهداف التنظيمية والشخصية (*Mazur & Kuzma, 2015:4885*) (أبا زيد ، ٢٠١٠) .
- الكفاءة الذاتية *Self-Competence* وتعني اعتقاد الفرد العامل، بأن لديه المهارة اللازمة لأداء واستكمال وإنجاز مهام العمل الموكلة إليه بكفاءة وإتقان وفاعلية عالية *(Fock,Hui,Au&Bond,2013:283; Ozaralli,2015:369)*
- الاستقلالية *Autonomy* تعني شعور الفرد بالاستقلال الذاتي في بدء وتنظيم مهام عمله (*Quinones ,Broeck &Witte,2013:128*) وتعني أيضاً إدراك الفرد بصلاحياته في عمله لاتخاذ قرارات بشأن عمله ووضع معايير لتنظيم العمل وفقاً لما يراه مناسباً (خليفة وشهاب ، ٢٠١٥: ٤٢٨) والعنصر الأساسي في هذا البعد هو شعور الفرد العامل بحريته في التصرف واستقلاله في اتخاذ قرارات بشأن عمله ومن خلال هذه الحرية والاستقلالية يشعر العامل بمسئوليته عن نتائج عمله (*Ozaralli,2015:369*) .
- التأثير *Impact* يعني إدراك الفرد بأن له تأثير على نشاطات عمله، وأنه يؤثر ويساهم في سياسات وقرارات المنظمة المتعلقة بعمل (*Joo&Lim,2013:318*)، (خليفة وشهاب ، ٢٠١٥: ٤٢٩) ويشير أيضاً إلى مدى المساهمة الفعالة من جانب الفرد العامل في نتائج عمله، والتي تعكس شعور العامل بأن إسهاماته أحدثت فرق في نتائج عمله، من خلال أدائه في تحقيق الأهداف التنظيمية للمنظمة التي يعمل بها (*Arogundade&Arogundade,2015:29*).

- **ثانياً: الالتزام التنظيمي الوجداني:**
- **مفهوم الالتزام التنظيمي الوجداني:**

أشـــــــار(Meyer,Stanley,Herscovitch&Topolnytsky,2002:35) إلى أن الالتزام الوجداني يعبر عن التأثر بأهداف وقيم المنظمة، ويعبر عن قوة ورغبة الفرد في الاستمرار بالعمل في منظمة معينة، لأنه موافق على أهدافها، ويريد أن يشارك أيضاً في تحقيق تلك الأهداف حيث أن المنظمات تمر بفترات تغييرات جوهرية، قد تتغير فيها بعض أهداف وقيم المنظمة، وهنا يظهر الالتزام العاطفي، حيث باستطاعة الفرد التكيف مع الأهداف الجديدة.

ويرى (Alexander, 2007) أن الالتزام التنظيمي الوجداني هو أحد مجالات الالتزام التنظيمي، والنوع الأكثر انتشاراً للالتزام التنظيمي ويعرفه بأنه:" شعور الفرد وارتباطه النفسي والرغبة في المشاركة والبقاء في المنظمة والذي يرتفع لدى الأفراد عندما يكونوا راضين عن أدوارهم داخل المنظمة"

ويعرف (Hansmann;Mueller;Hattrup&Spiess, 2013: 261) هذا النوع من الالتزام بأنه "الارتباط العاطفي والشعور القوي بالانتماء والاندماج النفسي والمشاركة في المؤسسة، وبهذه الطريقة يتطلب الالتزام العاطفي ثلاثة مجالات : الارتباط العاطفي بالمنظمة و الشعور القوي بالانتماء إليها والافتخار بالانتساب إليها ،تتطابق قيم الموظف مع قيم المنظمة وقدرته على تبنيها، الرغبة في الاحتفاظ بالعضوية التنظيمية.

ويشير(Qi,Li&Zhang,2014:1630-1631) إلى أن الالتزام الوجداني يعبر عن بعد الرغبة في الالتزام التنظيمي، أي الارتباط الايجابي بالمنظمة، ويمكن للعاملين ذوي الالتزام الفعال المساهمة في تحديد رسالة المؤسسة، وتتعاظم لديهم الإرادة لبذل مزيد من الجهود لصالح المؤسسة، وهؤلاء العاملين القادرين على المساهمة في تحقيق أهداف المؤسسة، تزداد لديهم الرغبة في الاستمرار بالعمل، وكذلك الدافعية للاستثمار في الأنشطة التنظيمية باستمرار.

ويعد الالتزام التنظيمي الوجداني الجانب الأكثر ارتباطاً بالمفهوم العام للالتزام التنظيمي، ويشكل المكون الأساسي له، حيث يعرف بأنه" حالة نفسية تربط العامل بالمنظمة التي يعمل بها" كما أنه أكثر ارتباطاً بالدافعية الداخلية للفرد والسلامة النفسية للعاملين وهذا ما أكده بعض الباحثين (Meyer&Matlin,2010; Poon,2013: 1150)

ويعرف شهاب وخليفة (٢٠١٥: ٤٢٠) الالتزام التنظيمي الوجداني بأنه: "الشعور بالانتماء والارتباط النفسي بالمنظمة، من خلال شعور الفرد بالسماح له باتخاذ القرارات المتعلقة بعمله في المنظمة."

ويذكر نعساني والخولي (٢٠١٦: ١٠٩) أن الالتزام العاطفي أو الوجداني يشير إلى قوة رغبة الفرد للبقاء في المنظمة، كونه يتفق مع أهدافها وقيمها، ويرغب في المشاركة لتحقيق تلك الأهداف.

يعرفه أبو سيف (٢٠١٨ : ١٤١ -١٤٢) بأنه: "الالتزام العاطفي من جانب الموظف تجاه منظمته، وعزمه على المكوث فيها وتطابقه معها وانهماكه فيها وارتباطه شعوريا بها والرغبة في الاستمرار بالعمل بها، لموافقته على أهدافها وقيمها، ورغبته المشاركة في تحقيق تلك الأهداف"

• **أهمية الالتزام التنظيمي الوجداني**:

تكمن أهمية الالتزام التنظيمي في ترجمة الرغبات والميول والاعتقادات التي تكون داخل الفرد تجاه منظمته الى سلوك ايجابي يدفع بالمنظمة الى التقدم والبقاء.

وقد أشار(Rusu,2013:192) في دراسته على عينة مكونة من ١٥٠٠ معلم في رومانيا أن الالتزام التنظيمي الوجداني هو الجانب الأكثر انتشارا لدى المعلمين، كما يمثل أحد المؤشرات الأساسية للتنبؤ بالعديد من النواحي السلوكية، لذلك حظي باهتمام بالغ من قبل المؤسسات التربوية، لما له من دور هام وأثر فعال في استمرارية واستقرار العمل، فالالتزام الوجداني بالمنظمة في المنظور النفسي، يشير إلى مدى الإخلاص والاندماج والمحبة التي يبديها الفرد تجاه عمله، وانعكاس ذلك على تقبله لأهداف المنظمة التي يعمل فيها، وتفانيه وجهده المتواصل لتحقيق تلك الأهداف.

وقد أكدت دراسة (Kazemipour,Amin&Pourseidi,2012:304) أن الالتزام التنظيمي الوجداني من بين جميع أنواع الالتزام التنظيمي هو الأكثر ارتباطا بنتائج المنظمة، وأن العاملين الذين يتسمون بهذا النوع من الالتزام يكونون أكثر اهتماما، وتعاونا ومرونة للتغيرات التنظيمية، ويكونوا على استعداد لبذل جهود كبيرة لصالح المنظمة، مع امتلاك الرغبة القوية في البقاء فيها والقبول بالقيم والأهداف الرئيسية للمنظمة.

كما أشارت دراسة (Ayers,2010) إلى أن الالتزام التنظيمي الوجداني يعد من أهم محددات الاستغراق والتدفق في العمل، لدى العاملين فشعور الفرد العامل بأنه جزء لا يتجزأ من المنظمة التي يعمل بها، ينعكس إيجابيا على زيادة مستوى استغراقه وتدفقه في وظيفته.

• **أبعاد الالتزام التنظيمي الوجداني**:

أشار كل من (Mayer et al, 2002:33 ;Chovwen, 2012:187) إلى أن الالتزام التنظيمي الوجداني يتكون من ثلاثة أبعاد هي:

- التطابق *Identification* ويعني تبني أهداف وقيم المنظمة باعتبارها أهدافاً وقيما للفرد العامل فيها.
- الاستغراق *Involvement*ويقصد به الاندماج والاستغراق النفسي للفرد في أنشطة المنظمة ، فقد أشار (*Poon,2013: 1151*) أن الملتزمين وجدانيا أكثر قابلية للانخراط والاستغراق في العمل من غير الملتزمين وجدانيا حيث أنهم أكثر ارتباطا بعملهم وبأهداف المنظمة التي يعملون بها وبالتالي يرغبون في

أن يجدوا نتيجة عملهم ذات مغزى للفرد والمجتمع كما أنهم أكثر رضا عن عملهم فلديهم الاستعداد لاستثمار وقتهم وجهدهم ويكرسون أنفسهم ويركزون بشكل كامل في مهام عملهم.

- الولاء *Loyalty* والمقصود به شعور الفرد بالارتباط النفسي بالمنظمة والانتماء القوي تجاه المنظمة.

وحدد (Hansmann,et al, 2013:265) ثلاثة أبعاد للالتزام التنظيمي الوجداني هي :القيم المشتركة وتعني قدرة الفرد على التكيف مع أهداف وقيم المؤسسة التي يعمل بها وأنه يعتبر تلك الأهداف والقيم أهدافه وقيمه الخاصة، والجهد الاضافي ويعني قدرة الفرد واستعداده لبذل مزيد من الجهود لصالح المؤسسة بما يساهم في تحقيق أهدافها (Chovwen, 2012: 184)، الاندماج الشخصي ويعني اندماج واستغراق الفرد في عمله داخل المؤسسة التي ينتسب إليها ويرى (Dernovsek, 2008:249) أن اندماج العاملين في عملهم ما هو الا اتجاه ايجابي يحمله الأفراد نحو منظماتهم .وأضاف (Lockwood, 2007:4) أن اندماج العاملين يعبر عن مدى ولائهم للمنظمة والعمل فيها.

- **ثالثاً: التدفق النفسي**:Psychological Flow
- **مفهوم التدفق النفسي**:

يعد متغير التدفق النفسي من أهم المفاهيم النفسية الحديثة المرتبطة بحركة علم النفس الإيجابي، وهو من مكونات القوى والفضائل الانسانية التي ظهرت في الفترة الاخيرة، وقد بدأت فكرة البحث في سلوك التدفق على يد Csikszentmilhalyi في عام١٩٩٠، وذلك عندما لاحظ أن بعض الأفراد الذين يمارسون أنشطة مثيرة لاهتماماتهم يشعرون بالمتعة والسرور أثناء اندماجهم الشديد في تلك الممارسات، حيث تمثل حالة التدفق بالمعنى الذي توصف به في أدبيات علم النفس الايجابي الخبرة الإنسانية المثلى Optimal Human Experience المجسدة لأعلى تجليات الصحة النفسية الايجابية وجودة الحياة بصفة عامة، لكونها حالة تعني استغراق الفرد في المهام او الأعمال التي يقوم بها استغراقا تاما ينس به ذاته والوسط المحيط والزمن على أن يكون ذلك مقترنا بحالة من الابتهاج الدافع له باتجاه المثابرة (Csikszentmilhalyi ,2009 : 23).

ويصفه البهاص (٢٠١٠: ١٢١) بأنه :"خبرة مثالية تحدث لدى الفرد من وقت لآخر، عندما تؤدى المهام بأقصى درجات الأداء، ويتحدد هذا التدفق من خلال الانشغال التام بالأداء والاستغراق فيه، وانخفاض الوعي بالزمان والمكان أثناء تأدية العمل".

وتشير آمال باظه (٢٠١٠) إلى أن التدفق النفسي من المفاهيم الإيجابية الحديثة التي تصل بالفرد إلى أعلى درجة لتوظيف الطاقة النفسية لديه، ويصاحبها حالة رضا وسعادة مع تأجيل الرغبات والاحتياجات الشخصية للفرد. ويعرفه (Ried, 2011) بأنه: "حالة نفسية مرغوب فيها يكون فيها الفرد مندمجا

ومستغرقاً في نشاط ما، وعلى دراية بكل خطوة من خطوات أداء النشاط، وفي نفس الوقت غير مدرك لهذا الوعي، نتيجة شدة الانخراط والاندماج فيه "

وأشار إسماعيل (٢٠١٢: ٥) إلى التدفق النفسي بأنه:" حالة وجدانية تتضمن اندماج الفرد مع ما يقوم به من عمل، والتركيز التام عليه، والاندفاع بحيوية نحو الأنشطة المرتبطة به، مع إحساس عام بالنجاح في التعامل مع هذه الأنشطة، مع وضوح الأهداف والقدرة على التحكم بها"

وأشار(أحمد وعبد الجواد ،٢٠١٣: ٥٨) إلى أن الأصل في خبرة حالة التدفق استغراق الانسان بكامل منظومات شخيصته، في مهمة تذوب فيها الشخصية دون افتقاد للوجهة أو المسار، مع اسقاط عامل الوقت أو الزمن من الحسابات، بمعنى أن تظل فعاليات من يتعايش مع خبرة حالة التدفق سارية وممتدة إلى أن يتم انجاز المهمة، مهما طالت المدة الزمنية، ويعيش الانسان في حالة تدفق واحدة يرى فيها ذاته ويحقق فيها إمكاناته.

ويعرفه (Jackson,2014: 2305-2306) بأنه:" تجربة نفسية ايجابية وحالة نفسية مثلى، تحدث عند انهماك واستغراق الفرد الكلي في المهمة، ويصاحب ذلك ذروة النشاط وتحقيق مستويات متقدمة من الأداء"

ويذكر عثمان (٢٠١٥: ١٩٠) أن التدفق النفسي يعرف بأنه:" حالة نفسية تجعل الفرد يؤدي مهامه بسرعة وبمستوى عال من الأداء، نتيجة لاستغراقه التام في هذه المهام ونسيانه للزمن، ويصاحبه شعور بالسعادة والحيوية"

ويعرفه خزام وإبراهيم وغنيم (٢٠١٦: ٣١٣) بأنه:" خبرة ذاتية ايجابية يشعر بها الفرد أثناء أدائه لبعض الأنشطة والمهام ذات الأهمية بالنسبة له، وتعتبر هذه المهام مثيرة للتحدي، ولكنها تتناظر مع قدرات الفرد على أدائها بفعالية، ويصاحب هذه الخبرة إحساس الفرد بالتركيز والتوحد الشديد مع النشاط أو المهمة والشعور بالسرور والبهجة والقدرة على التحكم في الأداء ونسيان الذات والزمن، وفقدان الإحساس بكل شيء عدا النشاط أو المهمة"

ويقصد بحالة التدفق النفسي عند عبد المجيد ،وعبد الباقي، ولاشين (٢٠١٦: ١٠٠٥) أنها" حالة من نسيان الذات والاستغراق التام في أداء المهمة، والشعور بتوقف الزمن وغياب الوعي بالمكان وما يدور حوله بالبيئة الخارجية، والشعور بالاستمتاع والابتهاج لإنجاز المهمة، والتقليل من الاضطرابات الانفعالية وتأدية المهمة دون أي مجهود"

و قد لاحظت الباحثة من خلال التنظير السابق لمفهوم التدفق النفسي أن جميع الباحثين اتفقوا على أن الأصل في خبرة التدفق النفسي هو الاستغراق والاندماج التام في أداء مهمة معينة بدافعية داخلية تامة، كما أنه مكون أساسي من مكونات التدفق النفسي، وترى الباحثة أن التدفق النفسي من المفاهيم السيكولوجية ذات المضامين الإيجابية وحالة نفسية تتميز بالخبرة الإيجابية

المثلى، تتحقق لدى الفرد عندما يكون مستغرقاً ومنهمكاً في المهمة التي يقوم بها، بشرط وضوح الهدف من المهمة والتوازن بين تحدياتها ومهارات الفرد، والتركيز على المهمة والتحكم فيها للوصول إلى مستوى عال من الأداء، يشعر معه الفرد بالاستمتاع الذاتي نتيجة أداء المهمة ذاتها.

وقامت الباحثة بمراجعة لأدبيات علم النفس فيما يخص المفاهيم ذات الصلة بالتدفق النفسي، فوجدت أن الاستغراق أو الانغماس الوظيفي والاندماج في العمل من المفاهيم ذات الصلة بالتدفق النفسي، وفيما يلي عرض تعريف لكل مفهوم :

مفهوم الاستغراق الوظيفي Job Involvement فقد عرفه كل من (Ayer, 2010; Rizwan et al,2011) بأنه: " تركيز الفرد لجهده البدني والذهني والعاطفي حول استكمال مهمته الوظيفية، سعيا للمشاركة في تحقيق الأهداف التنظيمية المنشودة ".

مفهوم الاندماج في العمل Work Engagement ويعرفه (Schaufeli, Bakker & Salanova,2006:702)

بأنه: "حالة ذهنية إيجابية تتميز بالنشاط والتفاني والانغماس في العمل مع الرغبة في استثمار مستوى عال من الجهد في العمل والوقت والمثابرة للتغلب على الصعوبات".

- **أهمية التدفق النفسي**:

أوضح كل من Phillips (2005) ،أن التدفق النفسي يترتب عليه العديد من الأثار الايجابية تتمثل في الآتي: الشعور بالسعادة ، زيادة الانتاج، زيادة الثقة بالنفس والاستقلالية، تقدير عالي للذات، رضا عن الحياة، تقليل التوتر النفسي، زيادة الابداع، اتخاذ قرارات أفضل، انخفاض الاجهاد، زيادة مستوى الطموح والدافعية للإنجاز، مواجهة التحديات ، يزيد من فعالية الذات وتحمل المسئولية.

وتدفع حالة التدفق من يتعايش معها إلى الابداع بل إلى تجليات الابداع الانساني وذلك لأن هذه الحالة تمثل العامل الحاسم في تكوين المعنى والهدف من الحياة واضفاء المغزى والقيمة عليها.(أبو حلاوة، ٢٠١٣: ٤١ ؛ حميدة ومونية، ٢٠١٨: ٢٣٠)

ويقوم الموظفون المتدفقون نفسيا بإعطاء اهتمام خاص بالعمل ويتركز جهدهم البدني والذهني والعاطفي حول استكمال مهمتهم الوظيفية سعيا للمشاركة في تحقيق الاهداف التنظيمية المنشودة (Ayers,2010;Rizwan et al,2011)

وأشار (Christine&Bill,2004:131-132) إلى أن المعلم يعيش خبرة التدفق أثناء تواجده في حجرة الدراسة وهو يؤدي مهامه مع متعلميه وأن عملية الانغماس والتدفق في وضعية التعلم خاصية أساسية لدى الأشخاص الذين

يعملون في مجال التعليم وهي راجعة للتفاعل الأصيل بين المعلم والمتعلم نتيجة التواصل الدائم داخل حجرة الدراسة.

- **أبعاد التدفق النفسي**:

إن التدفق كمتغير نفسي ليس أحادي البعد ولكنه مفهوم متعدد الأبعاد طبقا لما ذكره (Csikszentmilhalyi,2009) من أنه حالة تتمثل في تسع أبعاد هي:

- التوازن بين التحدي والمهارة *Challenge-Skill balance*: يتطلب التدفق توازنا بين المستوى المرتفع من متطلبات أو تحديات المهمة ومهارات الفرد.
- الدمج بين الفعل والوعي (الاندماج الكلي في المهمة) *Action-Awareness Merging*:أثناء التدفق يشعر الفرد بالاندماج الكلي فيما يقوم به من مهام بالاندماج الشديد في نشاط ما يساعد على تركيز الانتباه على هذا النشاط وهذا من شأنه يساهم في حدوث التدفق لدرجة أن الفرد يشعر بأن ذاته أصبحت جزء من المهمة.
- أهداف مدركة واضحة *Clear Goals*:وتعني أن يعرف الفرد بشكل جيد المطلوب فعله وإتباعه خطة محددة فوضوح الأهداف يساهم في التركيز على المهمة وإكمالها حتى الانتهاء منها.
- تغذية راجعة فورية *Immediately Feedback*: وتعني توافر تغذية مرتدة فورية إيجابية داخلية أو خارجية لأداء الفرد حيث تفيد في تعزيز الاحساس بالكفاءة الذاتية.
- التركيز على المهمة *Concentration On The Task*: يتطلب التدفق تركيزا مرتفعا على المهمة أو النشاط مما يسهل على الأفراد بدء الاحساس بالتدفق.
- احساس بالتحكم (السيطرة) *Sense Of Control*:فالفرد في حالة التدفق تكون لديه القدرة على التحكم في النشاط ويكون لديه إحساسا بالقوة والثقة بالنفس والهدوء والتفكير الايجابي نتيجة إحساسه بالحرية والاستقلالية أثناء أدائه مهامه.
- فقدان الوعي بالذات (الوعي الذاتي) *Loss Of Self Consciousenes*: ويعني أن يفقد الفرد إحساسه بذاته ولا يهتم بكيف تبدو صورته أمام الآخرين أو بما يفكر الآخرون فيه لدرجة تصل إلى فقدان الوعي بالذات بشكل تام نتيجة التركيز الشديد من جانب الفرد على المهمة.
- تغير الاحساس بالوقت*Sense of time changed* : ويعني أن الفرد المتدفق يشعر أحيانا بأن الوقت يتقلص ويمتد في أحيان أخرى فمثلا قد يشعر بأن الساعة أثناء حالة التدفق تمر على أنها بضع دقائق.
- الخبرة ذاتية الهدف *Autotelic Experience* : وتعني أن أداء المهمة أو النشاط يكون هدفا في حد ذاته دون النظر لأي تعزيزات أو مكافآت خارجية ناتجة عن هذا الأداء فالنشاط في حد ذاته يعتبر ممتعا ففي التدفق يكون الدافع لدى الفرد داخليا ولا ينتظر أي عائد من أدائه للنشاط.

وقد حددت آمال باظة (٢٠١١) ثمانية أبعاد للتدفق هي: ادارة الوقت بإيجابية، مستوى النشاط والعمل المرتفع مع الشعور بالمسئولية، وضوح الهدف من ممارسة العمل أو النشاط، تركيز الانتباه ومواجهة التحديات، الشعور بالمتعة والدافعية أثناء الأداء، نسيان الذات والزمان والمكان أثناء الانشغال بالعمل، الأداء بتلقائي ة والسيطرة على اتخاذ القرارات واجراء التعديلات.

وحدد خزام وآخرون (٢٠١٦) أربعة أبعاد للتدفق النفسي هي: الشعور بالمتعة والدافعية الداخلية، التركيز والتحكم في المهمة، فقدان الاحساس بالزمن، التوازن بين التحديات والمهارات.

وحدد المسما وعبد الله وعجاجه (٢٠١٩: ٢٥٣ -٢٥٤) خمسة أبعاد للتدفق النفسي هي: التوازن بين التحدي والمهارة ، تركيز الانتباه، فقدان الشعور بالوقت والوعي بالذات، التغذية الراجعة المباشرة، الاستمتاع الذاتي.

- **دراسات سابقة** :

تضمنت الدراسات السابقة ثلاث محاور وذلك على النحو التالي:

- **أولاً: دراسات تناولت التمكين النفسي وعلاقته بالتدفق النفسي وبعض المتغيرات ذات الصلة**:

بمراجعة الباحثة للدراسات السابقة الخاصة بهذا المحور لم تجد الباحثة في حدود ما تم الاطلاع عليه دراسة واحدة تناولت بشكل مباشر العلاقة بين التمكين النفسي والتدفق النفسي، إلا أن الباحثة وجدت دراسات تناولت علاقة بعض أبعاد التمكين النفسي (الكفاءة الذاتية، والاستقلالية الذاتية) بالتدفق النفسي، وبناء عليه تطرقت الباحثة إلى الدراسات التي تناولت علاقة التمكين النفسي ببعض المتغيرات ذات الصلة بالتدفق النفسي وهي (الاندماج في العمل، والاستغراق الوظيفي) باعتبارهما بعدين من أبعاد التدفق النفسي، وفيما يلي عرض لتلك الدراسات:

هدفت دراسة (Barker ,2005) إلى التعرف على خبرة التدفق لدى مدرسي الموسيقى وطلابهم بهولندا وعلاقته ببعض السمات الشخصية والممارسات التنظيمية الايجابية التي تثير الدافعية الداخلية لدى مدرسي الموسيقى (الكفاءة الذاتية، الاستقلالية الذاتية ، الدعم الاجتماعي ، الاشراف على التدريب)، تكونت عينة الدراسة من (٧٨) مدرس موسيقى، و(٦٠٥) طالباً من (١٦) مدرسة موسيقى، خلصت نتائج الدراسة إلى أن عينة الدراسة من مدرسي الموسيقى مروا بخبرة التدفق أثناء أدائهم لمهامهم التدريبية على الموسيقى وكذلك طلابهم مروا بخبرة التدفق أثناء التدريب على الموسيقى، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة بين التدفق والممارسات التنظيمية الايجابية بمدارس الموسيقي حيث تؤثر إيجابيا الممارسات التنظيمية (الكفاءة الذاتية ، الاستقلالية الذاتية ، الدعم الاجتماعي ، الاشراف على التدريب) على حدوث خبرة التدفق وتدعمها لدى المعلمين فالمعلمين الذين يدرسون في مدارس موسيقى توفر مستويات عالية من الاستقلالية الذاتية والدعم الاجتماعي والاشراف على التدريب كانوا أكثر عرضة لخبرة التدفق.

وحاولت دراسة (Slanova & Lornes ,2006) الكشف عن العلاقة بين السمات الشخصية والممارسات التنظيمية وخبرة التدفق في ميدان العمل لدى مدرسي التعليم الثانوي وقد تمثلت السمات الشخصية والممارسات التنظيمية في: الكفاءة الذاتية المدركة ، المناخ الاجتماعي الداعم، وضوح الأهداف، وطبقت إجراءات الدراسة على عينة تكونت من (٢٥٨) مدرس ثانوي ، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين الممارسات التنظيمية وبين خبرة التدفق في العمل ، وأوضحت الدراسة أهمية توافر كل من البيئة التنظيمية الداعمة والسمات الشخصية لدخول المدرسين حيز التدفق النفسي.

وأجرى (Stander & Rothmann,2010) دراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين انعدام الامان الوظيفي والتمكين النفسي والاندماج في العمل وتكونت عينة الدراسة من (٤٤٢) موظفا يعملون في منظمات حكومية وصناعية في جنوب افريقيا، وأشارت النتائج الى وجود ارتباط ايجابي بين التمكين النفسي والاندماج في العمل، ووجود ارتباط سلبي مع عدم الامان الوظيفي.

واستهدفت دراسة (Bhatnagar ,2012) الكشف عن العلاقة بين التمكين النفسي والاندماج في العمل والابتكار لدى مديري القطاع الصناعي في الهند ، تكونت عينة الدراسة من (٢٩١) مديرا، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن التمكين النفسي يعزز الاندماج في العمل، وهذا بدوره أدى إلى تحقيق مستويات أعلى من الابتكار. وهدفت دراسة (Jose & Mampilly ,2014) إلى معرفة العلاقة بين أبعادٍ التمكين النفسي واندماج العاملين وتكونت عينة الدراسة من (١٠١) موظفا يعملون في ثلاث منظمات خدمية في الهند، وأشارت النتائج الى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التمكين النفسي واندماج العاملين.

وهدفت دراسة العتيبي (٢٠١٨) إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين التمكين النفسي وكل من الالتزام التنظيمي والاندماج في العمل، لدى عينة من العاملين في شركات التأمين الخاصة بمدينة الرياض، والتعرف على مدى مساهمة أبعاد التمكين النفسي في التنبؤ بالالتزام التنظيمي والاندماج في العمل، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٢١) موظفا يعملون في شركات التأمين الخاصة، واشتملت أدوات الدراسة على مقياس التمكين النفسي ومقياس الالتزام التنظيمي ومقياس الاندماج في العمل، وقد بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التمكين النفسي وكل من الالتزام التنظيمي والاندماج في العمل لدى عينة الدراسة، كما كشفت النتائج عن إمكانية التنبؤ بالالتزام التنظيمي من التمكين النفسي وبعض أبعاده وإمكانية التنبؤ بالاندماج في العمل من التمكين النفسي وبعض أبعاده.

- **ثانياً: دراسات تناولت الالتزام التنظيمي الوجداني وعلاقته بالتدفق النفسي وبعض المتغيرات ذات الصلة به:**

بمراجعة الباحثة للدراسات السابقة الخاصة بهذا المحور وجدت الباحثة ندرة في الدراسات التي تناولت علاقة الالتزام التنظيمي الوجداني بالتدفق النفسي

وبناء عليه تطرقت الباحثة إلى الدراسات التي تناولت علاقة الالتزام التنظيمي الوجداني بأحد المتغيرات قريبة الصلة بالتدفق النفسي وهو (الانغماس الوظيفي) باعتباره مكون من مكونات التدفق النفسي، وفيما يلي عرض لتلك الدراسات:

اهتمت دراسة (Khan & Jam ,2011) بمعرفة تأثير الانغماس الوظيفي على أنواع الالتزام التنظيمي (الالتزام الوجداني ، الالتزام المستمر، الالتزام المعياري) لدى عينة مكونة من (٢١١) موظفا واستخدام الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت النتائج وجود تأثير إيجابي للانغماس الوظيفي على كل أنواع الالتزام التنظيمي.

وهدفت دراسة (Raymond & Mjoli ,2013) إلى دراسة العلاقة بين كل من الانغماس الوظيفي والرضا الوظيفي كمتغيرين مستقلين والالتزام التنظيمي كمتغير تابع للموظفين في المستويات الدنيا في شركة سيارات بجنوب افريقيا واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي وجمعت البيانات عن طريق استبانة تضمنت المتغيرات الثلاثة للدراسة وزعت على عينة تكونت من (١٠٠) موظف من موظفي المستويات الدنيا بالشركة تم اختيارهم بشكل عشوائي، وأظهرت النتائج أن الانغماس الوظيفي والرضا الوظيفي يرتبطان بقوة مع الالتزام التنظيمي وأن الرضا الوظيفي أظهر نسبة تباين أعلى من الانغماس الوظيفي تجاه الالتزام التنظيمي.

وتناولت دراسة (Rivkin, Diestel, & Schmid ,2018) التعرف على التجارب اليومية التي يمكن أن تعزز الرفاهية في العمل والتي تضم كل من الالتزام الوجداني والتدفق والتنظيم الذاتي بالإضافة إلى اختبار التفاعل بين تلك المتغيرات وذلك من خلال دراسة علاقة الالتزام الوجداني بالتدفق والتنظيم الانفعالي للموظف ، تكونت عينة الدراسة من (٩٠) موظف طبق عليهم استبانة تضمنت المتغيرات الثلاثة للدراسة، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الالتزام الوجداني وكل من التدفق والتنظيم الذاتي لدى عينة الدراسة، كما أكدت نتائج الدراسة على اعتبار الالتزام الوجداني مؤشرا مباشرا للتدفق والتنظيم الذاتي، وذلك للوصول بالموظف إلى حالة من الرفاهية في العمل.

- **ثالثاً: دراسات تناولت التدفق النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى:**

قامت (Avina, Mendonca & Sanket, 2015) بدراسة هدفت إلى محاولة فهم تجربة التدفق لدى الأكاديميين ومعرفة محددات بدء حالة التدفق وتنميتها وشملت عينة الدراسة (١٢) من الأكاديميين في الهند في مجال العلوم الاجتماعية والاحصاء، أجريت معهم مقابلات شخصية للتعرف على خبرة التدفق، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الحاجات النفسية المختلفة يمكن أن تؤدي إلى خبرة التدفق، حيث وجدت علاقة بين الحاجات النفسية للفرد الأكاديمي والتدفق، كما يتأثر التدفق ببعض السمات الشخصية مثل الانفتاح على

الخبرة والضمير، كما أشارت النتائج إلى أن التدفق يحدث بصورة محددة في حالة محاولة حل المشكلات وأنه يوجد بشكل عام بين الأفراد الذين يعملون في المجالات العلمية ذات التوجه البحثي.

وهدفت دراسة عثمان (٢٠١٥) إلى التعرف على إسهام مكامن القوى في الشخصية في التنبؤ بالتدفق النفسي وأبعاده، لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بقنا، وقد تكونت عينة الدراسة الأساسية من (١٢٧) من طلبة وطالبات كلية التربية بقنا وقد تضمنت أدوات الدراسة مقياس التدفق النفسي، ومقياس مكامن القوى في الشخصية وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين بعض مكامن القوى في الشخصية وهي: الحكم، والمنظورية، والحيوية، والشفقة ، والامتنان، والروحانية، لدى الطلاب ودرجاتهم على مقياس التدفق النفسي في حين لا توجد علاقة دالة احصائيا بين متغيري العدل، والعفو من مكامن القوى في الشخصية لدى الطلاب المعلمين وبين درجاتهم على مقياس التدفق النفسي، كما أن مكونات مكامن القوى في الشخصية أسهمت في التنبؤ بالتدفق النفسي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية.

وتناولت دراسة سويد وسعادة (٢٠١٨) رصد وبحث العلاقة الارتباطية بين التدفق النفسي ومستوى جودة الحياة الوظيفية والأداء المهني في ظل استعداد بعض كليات جامعة المنوفية للحصول على الاعتماد، واعتمدت الباحثتان على مقياس " جودة الحياة الوظيفية"، ومقياس" الأداء المهني، ومقياس" التدفق النفسي، وتكونت العينة من (١٧١) عضو هيئة تدريس، وأسفرت الدراسة عن نتائج كان من أهمها وجود علاقة ارتباطية طردية دالة احصائيا بين التدفق النفسي وكل من جودة الحياة الوظيفية والأداء المهني . وهدفت دراسة الشربيني والعطية (٢٠١٩) إلى التعرف على العلاقة بين التدفق النفسي والتفاؤل ومعرفة القيمة التنبئية للتفاؤل في التدفق النفسي لدى عينة الدراسة والتي تكونت من (١٢٤) عضو هيئة تدريس من جامعات مختلفة من دول الخليج ومصر واشتملت أدوات الدراسة على مقياس التدفق النفسي، ومقياس التفاؤل، وأشارت النتائج الى وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس (دول الخليج ومصر) على مقياسي التدفق النفسي والتفاؤل لصالح أعضاء هيئة التدريس في دول الخليج وكشفت النتائج عن امكانية التنبؤ بالتدفق النفسي من التفاؤل لدى أعضاء هيئة التدريس.

وقام الرويلي (٢٠١٩) بدراسة هدفت إلى تحديد مستوى اليقظة العقلية والمرونة والتدفق النفسي وتحديد العلاقة بينهم، لدى المرشدين الطلابيين في منطقة طريف بالمملكة العربية السعودية، تكونت عينة الدراسة من (٤٨) مرشدا ومرشدة طبق عليهم مقياس اليقظة العقلية للمرشدين، ومقياس مرونة الأنا للمرشدين الطلابيين، ومقياس التدفق النفسي للمرشدين الطلابيين، توصلت نتائج الدراسة الى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين اليقظة العقلية والتدفق النفسي والمرونة والتدفق النفسي.

- **تعقيب على الدراسات السابقة:**

- معظم الدراسات التي تم عرضها فيما يخص التمكين النفسي، تناولت علاقة بعض أبعاد التمكين النفسي (الكفاءة الذاتية، والاستقلالية الذاتية) بالتدفق النفسي، وعلاقته بمتغيرين ذات صلة به وهما الاندماج في العمل والاستغراق الوظيفي باعتبارهما بعدين من أبعاد التدفق النفسي، وبناء عليه لا توجد دراسة سابقة على المستوى العربي والأجنبي في حدود علم الباحثة تناولت بشكل مباشر العلاقة بين التمكين النفسي والتدفق النفسي، مما يبرر أهمية وضرورة تناول العلاقة بين التمكين النفسي والتدفق النفسي وخاصة لدى أعضاء هيئة التدريس.
- ندرة الدراسات التي تناولت العلاقة بين الالتزام التنظيمي الوجداني والتدفق النفسي، فقد تم تناول تلك العلاقة في دراسة .*(Rivkin , et al,2018)* على عينة من الموظفين وباقي الدراسات التي تم عرضها في هذا المجال تناولت العلاقة بشكل غير مباشر بين الالتزام التنظيمي بوجه عام والانغماس أو الاستغراق الوظيفي باعتباره متغير قريب الصلة بالتدفق النفسي، وهذا ما دفع الباحثة إلى دراسة العلاقة بشكل مباشر بين الالتزام التنظيمي الوجداني والتدفق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس، مع اختيار الالتزام التنظيمي الوجداني بصورة خاصة لدراسته مع التدفق النفسي، وذلك لكون حالة التدفق ذات طابع وجداني انفعالي بالدرجة الأولى.
- معظم الدراسات التي تناولت التدفق النفسي أجريت على عينات من المعلمين والطلاب المعلمين والمرشدين الطلابيين مع وجود ندرة في الدراسات التي أجريت على أعضاء هيئة التدريس، لذلك كانت عينة الدراسة الحالية من أعضاء هيئة التدريس.
- تفتقر الدراسات السابقة التي تناولت التدفق النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والتنظيمية إلى التنبؤ به من خلال تلك المتغيرات لدى أعضاء هيئة التدريس وذلك في حدود علم الباحثة فقد تضمنت تلك الدراسات دراسة (عثمان،٢٠١٥) عن امكانية التنبؤ بالتدفق النفسي من خلال مكامن القوى في الشخصية لدى الطلاب المعلمين ، ودراسة (الشربيني والعطية ، ٢٠١٩) والتي أسفرت نتائجها عن أمكانية التنبؤ بالتدفق النفسي من التفاؤل لدى أعضاء هيئة التدريس. وهذا ما دفع الباحثة إلى إثراء المكتبة النفسية بدراسة تهدف إلى إمكانية التنبؤ بالتدفق النفسي من خلال متغيرات أخرى لدى أعضاء هيئة التدريس.
- لا توجد دراسة سابقة على المستوى العربي والأجنبي في حدود علم الباحثة جمعت متغيرات الدراسة الحالية معاً (التمكين النفسي، الالتزام التنظيمي الوجداني ، التدفق النفسي) مما دفع الباحثة إلى تناولهم بالدراسة من خلال الكشف عن القدرة التنبئية لكل من التمكين النفسي والالتزام التنظيمي الوجداني في التنبؤ بالتدفق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس.

• **فروض الدراسة**:

بناء على أدبيات الدراسة والدراسات السابقة قامت الباحثة بصياغة فروض الدراسة على النحو الآتي:

- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائياً بين التمكين النفسي والتدفق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي.
- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين الالتزام التنظيمي الوجداني والتدفق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي.
- يمكن التنبؤ بالتدفق النفسي وأبعاده لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي من خلال درجاتهم على مقياس التمكين النفسي وبعض أبعاده.
- يمكن التنبؤ بالتدفق النفسي وأبعاده لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي من خلال درجاتهم على مقياس الالتزام التنظيمي الوجداني وبعض أبعاده.
- يمكن التنبؤ بالتدفق النفسي وأبعاده لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي من خلال درجاتهم على مقياسي التمكين النفسي والالتزام التنظيمي الوجداني وبعض أبعادهما.

• **إجراءات الدراسة** :

يتناول هذا الجزء عرضاً لمنهج الدراسة والعينة ووصفاً لأدوات الدراسة والتأكد من صلاحيتها .

• **منهج الدراسة**:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي بهدف جمع الحقائق والبيانات للتعرف على التمكين النفسي والالتزام التنظيمي الوجداني وعلاقتهما بالتدفق النفسي، لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي ، والتحقق من القدرة التنبئية للتمكين النفسي والالتزام التنظيمي الوجداني في التدفق النفسي لدى اعضاء هيئة التدريس الجامعي، مع محاولة تفسير هذه الحقائق تفسيرا كافيا والوصول إلى تعميمات بشأن الظاهرة موضوع البحث.

• **مجتمع الدراسة** :

تمثل مجتمع الدراسة الحالية في جميع أعضاء هيئة التدريس من منسوبي جامعة جازان وقد تم اختيار عينة الدراسة الاستطلاعية من بينهم بالطريقة العشوائية الطبقية لحساب الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة كما تم أيضا اختيار عينة الدراسة الأساسية من بينهم بالطريقة العشوائية الطبقية لتحليل بيانات الدراسة إحصائيا واستخراج النتائج وتفسيرها .

• **عينة الدراسة** :

انقسمت عينة الدراسة إلى:

• **عينة الدراسة الاستطلاعية**:

تكونت من (٣٨٠) عضو من أعضاء هيئة التدريس (٢١٠ذكور، ١٧٠إناث) العاملين ببعض الكليات التابعة لجامعة جازان بالمملكة العربية السعودية.

• **عينة الدراسة الأساسية**:

تكونت من (٤٣٥) عضو من أعضاء هيئة التدريس (٢٣٠ذكور، ٢٠٥إناث) العاملين ببعض الكليات التابعة لجامعة جازان بالمملكة العربية السعودية.

• **أدوات الدراسة**:

تضمنت الدراسة الأدوات التالية:

• **أولا: مقياس التمكين النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي (إعداد الباحثة)**:

تم اعداد مقياس التمكين النفسي بهدف قياس درجة التمكين النفسي لعينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس ، ولإعداد هذا المقياس قامت الباحثة باتباع الخطوات التالية:

- الاطلاع على التراث السيكولوجي الذي تناول التمكين النفسي، وعدد من الدراسات العربية والأجنبية، وكذلك عدد من المقاييس الخاصة بالتمكين النفسي والتي أعدها عدد من الباحثين (Cavus &Demir,2010; Patterson, 2013) ، (أبا زيد ،٢٠١٠؛ حليم، ٢٠١٧).
- حددت الباحثة مفهوم التمكين النفسي تحديد إجرائي في ضوء التعريفات السابقة بالاطار النظري، وبما يسمح للباحثة بصياغة بعض البنود في ضوء هذا التعريف، بحيث تغطي كافة مكونات مفهوم التمكين النفسي، وتعكس درجة تمتع عضو هيئة التدريس بالتمكين النفسي.
- بلغ عدد بنود المقياس في صورته الأولية (٢٦) بنداً يجاب عنها من خلال ثلاث استجابات: تنطبق تماما=٣ ، تنطبق إلى حد ما=٢ ، لا تنطبق أبدا =١وذلك في حالة تصحيح البنود الموجبة وبالعكس في تصحيح البنود السالبة وأرقمها (٨ -١٤ -٢٣).
- قامت الباحثة بعرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المتخصصين في مجال القياس والتقويم وعلم النفس والصحة النفسية وقد أبقت الباحثة على البنود التي وصلت نسبة الاتفاق عليها من ٨٠٪ فأكثر من اتفاق السادة المحكمين للمقياس في صورته الأولية حيث تم الابقاء على (٢٥) بند ، وحذف بند رقم (٥) حيث حصل على نسبة اتفاق أقل من (٨٠٪).
- أصبح المقياس مكون من (٢٥) بندا، طبق على (٣٨٠) عضو من أعضاء هيئة التدريس في جامعة جازان (٢١٠ ذكور، ١٧٠إناث) بصورة مباشرة في بعض الكليات، ومن خلال رابط الكتروني https://goo.gl/forms/1SkFfg3_sysfs t61J3 في البعض الآخر من كليات جامعة جازان، وذلك للتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس.

• **الخصائص السيكومترية لمقياس التمكين النفسي**:

قامت الباحثة بحساب الخصائص السيكومترية للمقياس، وذلك على النحو التالي:

• **أولاً: صدق المقياس**:

تم التحقق من صدق مقياس التمكين النفسي في الدراسة الحالية بالطرق التالية:

• **الصدق العاملي** Factorial Validity :

بعد أن قامت الباحثة بالدراسة الاستطلاعية على عينة تكونت من (٣٨٠) عضوا من بين أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان تم حساب الصدق العاملي لمقياس التمكين النفسي باستخدام أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory Factor Analysis وذلك على النحو التالي:

تم التحقق من مدى كفاية حجم العينة من خلال إجراء اختبار KMO and Bartlett's وأوضحت نتائج أن قيمة KMO بلغت (٠,٩٣٧) وهي أعلى من الحد الأدنى المقبول الذي اشترطه Kaiser وهو قيمة (٠,٥)، مما يدل على كفاية العينة لإجراء التحليل العاملي، كما أشارت النتائج إلى أن اختبار Bartlett's أعطى قيمة كا٢ مقدارها (٤٩٢٥,٩٦٥) عند درجة حرية (٣٠٠) وكانت دالة عند مستوى ٠,٠١ وهذا ما يوضحه الجدول (١):

جدول (١) يوضح نتائج اختبار KMO and Bartlett's

قيمة KMO	٠,٩٣٧
قيمة Chi - Square	٤٩٢٥,٩٦٥
درجة الحرية df	٣٠٠
مستوى الدلالة	٠,٠١

ثم تم التحليل العاملي الاستكشافي من الدرجة الأولى لبنود المقياس وعددها (٢٥) بنداً باستخدام طريقة المكونات الأساسية لهوتلنج Hotelling Principal Components Method، مع التدوير المتعامد للمكونات المستخرجة بطريقة الفاريماكس لكايزر Kaiser Varimx Method بما يضمن نقاءً عاملياً أفضل للعوامل المستخرجة، وذلك باستخدام البرنامج الاحصائي SPSS,V20 وبأخذ محك كايزر(٠,٣) لاختيار التشبعات الدالة إحصائياً فقد تم اختيار البنود التي تشبعت على أكثر من عامل بقيم متفاوتة باختيار التشبع الأكبر وتم الابقاء على العوامل التي تتشبع عليها ثلاث بنود فأكثر بقيمة تشبع حدها الأدنى (٠,٣) فأكثر، كما تم حذف البنود التي حصلت على تشبع أقل من (٠,٣)، وقد تم استخراج أربعة عوامل فسرت نسبة (٥٨,٧١٨٪) من التباين الكلي لبنود المقياس حيث بلغت نسب التباين العاملي المفسر لهذه العوامل على الترتيب بعد التدوير (١٩,٤٦٧٪، ١٤,٥٢٤٪، ١٤,١٢٣٪، ١٠,٦٠٤٪) كما بلغت قيم الجذر الكامن لهذه العوامل على الترتيب بعد التدوير المتعامد (٤,٨٦٧، ٣,٦٣١، ٣,٥٣١، ٢,٦٥١) وفيما يلي وصف لتلك العوامل واستخلاص نتائج تشبعات بنود مقياس (التمكين النفسي) على العوامل المستخلصة بعد تدويرها تدويراً متعامدا، وقيم الجذر الكامن والنسب المئوية للتباين العاملي المفسر، وذلك وفقا للجدول (٢) :

يتضح من الجدول (٢) ما يلي :

◄◄ أن قيمة الجذر الكامن للعامل الأول بلغت (٤,٨٦٧) وأن النسبة المئوية للتباين العاملي المفسر(١٩,٤٦٧٪) وقد تشبع بهذا العامل (٩) بنود بقيم تشبع مقبولة احصائيا وأرقمها (١١، ١٢، ١٣ ، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩) حيث تناولت بنود هذا العامل اعتقاد عضو هيئة التدريس بأن لديه مهارات تجعله قادرا على إنجاز

مهام عمله، ولديه درجة من الثقة تجعله قادراً على مواجهة تحديات بيئة العمل، وعليه اقترحت الباحثة تسمية هذا العامل (الكفاءة الذاتية).

جدول (٢) تشبعات بنود مقياس التمكين النفسي على العوامل المستخلصة بعد التدوير المتعامد للعوامل وقيم الجذر الكامن والنسب المئوية للتباين العاملي المفسر.

البند	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	الاشتراكيات (قيمة الشيوع)
١		٠,٣٠٢		٠,٦٠٤	٠,٥٤٠
٢				٠,٧٥٣	٠,٦٤١
٣				٠,٦٣٦	٠,٥٥١
٤				٠,٧٠٠	٠,٦٢٤
٥		٠,٦٩٦			٠,٧٠٤
٦	٠,٥٣١	٠,٥٨٩			٠,٦٧٣
٧		٠,٧٠٧			٠,٦١٥
٨		٠,٧٢٩		٠,٣٠٢	٠,٧٢٩
٩		٠,٦٣٠		٠,٣٤٠	٠,٥٧٩
١٠		٠,٧٠٧	٠,٣١٢		٠,٦٣١
١١	٠,٥٤٦		٠,٤٠٠		٠,٥٠٩
١٢	٠,٦٤١				٠,٤٨٣
١٣	٠,٦٩٥				٠,٥٤٥
١٤	٠,٦٨٠				٠,٥٤٦
١٥	٠,٦٥٥				٠,٥٤٧
١٦	٠,٧٢١				٠,٥٨٠
١٧	٠,٧٣٦				٠,٥٦٦
١٨	٠,٧٠٣				٠,٥٩٧
١٩	٠,٥٢٥		٠,٣٣٣		٠,٤٩٠
٢٠		٠,٣٥١	٠,٦٦٨		٠,٦٣٠
٢١			٠,٥٨٧		٠,٤٣٥
٢٢		٠,٣٣٤	٠,٦٦٥		٠,٦٢٨
٢٣			٠,٦٣٢		٠,٦١٤
٢٤			٠,٦٥٦	٠,٣٧٦	٠,٥٢٩
٢٥			٠,٦٦٦		٠,٦٠٥
الجذر الكامن	٤,٨٦٧	٣,٦٣١	٣,٥٣١	٢,٦٥١	
النسبة المئوية للتباين	٪١٩,٤٦٧	٪١٤,٥٢٤	٪١٤,١٢٣	٪١٠,٦٠٤	
نسبة التباين التراكمي	٪١٩,٤٦٧	٪٣٣,٩٩١	٪٤٨,١١٤	٪٥٨,٧١٨	

ن=٣٨٠ عضو هيئة تدريس

- أن قيمة الجذر الكامن للعامل الثاني بلغت (٣,٦٣١) وأن النسبة المئوية للتباين العاملي المفسر(١٤,٥٢٤٪) وقد تشبع بهذا العامل (٦) بنود بقيم تشبع مقبولة احصائيا وأرقمها (٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠) حيث تناولت بنود هذا العامل إدراك عضو هيئة التدريس بأن له تأثير على نشاطات عمله وأنه يؤثر ويساهم في قرارات قسمه، بالإضافة إلى مدى شعوره بأن إنجازه لمهامه يساهم في تحقيق أهداف القسم، ويجعله يشارك في وضع الخطة المستقبلية للقسم، وعليه اقترحت الباحثة تسمية هذا العامل (التأثير).
- أن قيمة الجذر الكامن للعامل الثالث بلغت (٣,٥٣١) وأن النسبة المئوية للتباين العاملي المفسر(١٤,١٢٣٪) وقد تشبع بهذا العامل (٦) بنود بقيم تشبع مقبولة احصائيا وأرقمها (٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥) حيث تناولت بنود هذا العامل شعور عضو هيئة التدريس بالاستقلال الذاتي في بدء وتنظيم مهام عمله ومتي ينتهي وتوفر قدر مناسب لديه من السلطة للتصرف بحرية في تحديد

كيفية أدائه لمهامه الوظيفية واختيار الطريقة التي يراها مناسبة في تنفيذ تلك المهام وعليه اقترحت الباحثة تسمية هذا العامل (الاستقلالية).

- أن قيمة الجذر الكامن للعامل الرابع بلغت(٢,٦٥١) وأن النسبة المئوية للتباين العاملي المفسر (١٠,٦٠٤٪)وقد تشبع بهذا العامل (٤) بنود بقيم تشبع مقبولة احصائياً وأرقمها (١، ٢، ٣، ٤) حيث تناولت بنود هذا العامل ادراك عضو هيئة التدريس بأن ما يقوم به من مهام داخل القسم له أهمية وقيمة وأن ما يؤديه يحقق له كثير من المعاني الشخصية بالنسبة له، وعليه اقترحت الباحثة تسمية هذا العامل (أهمية العمل).
- تم تشبع جميع البنود وبذلك يكون العدد النهائي لبنود المقياس (٢٥) بنداً متشبعا على العوامل المستخلصة.

• **الصدق التمييزي**:

اعتمدت الباحثة في حساب هذا النوع من الصدق على ترتيب الدرجة الكلية التي حصل عليها أفراد العينة تنازلياً على المقياس من خلال اختيار أعلى (٢٧٪) من الدرجات وسميت بالمجموعة العليا، وأدنى (٢٧٪) من الدرجات وسميت بالمجموعة الدنيا، وتم استخدام اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين العليا والدنيا على أبعاد مقياس التمكين النفسي، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين كما بالجدول(٣):

جدول (٣) يوضح نتائج اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين العليا والدنيا على أبعاد مقياس التمكين النفسي

الأبعاد	المجموعة العليا ن=١٠٣		المجموعة الدنيا ن=١٠٣		درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م	ن	م	ن			
الكفاءة الذاتية	٢٦,٥٦٣	٠,٧٢٣	١٦,٣٦٨	٢,٥٧٠	٢٠٤	- ٣٨,٧٤٤	٠,٠١
التأثير	١٨,٠٠٠	٠,٠٠١	١٠,٥٣٤	٢,٥٦٢	٢٠٤	- ٢٩,٥٧٣	٠,٠١
الاستقلالية	١٧,٩٩٠	٠,٠٩٨	١٠,٧١٨	١,٩٣٧	٢٠٤	- ٣٨,٠٤٥	٠,٠١
أهمية العمل	١١,٩٠٢	٠,٢٩٧	٧,٢١٣	١,٦٦٠	٢٠٤	- ٢٨,٢٠٩	٠,٠١
الدرجة الكلية للتمكين النفسي	٧٢,٦٣١	١,٣٥٠	٤٦,٩٨٠	٥,٩٣٢	٢٠٤	- ٤٢,٧٨٦	٠,٠١

يتضح من بيانات الجدول(٣) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعتين العليا والدنيا على للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التمكين النفسي، فقد بلغت قيم "ت " لأبعاد المقياس والدرجة الكلية على الترتيب (-٣٨,٧٤٤، -٢٩,٥٧٣، -٣٨,٠٤٥، -٢٨,٢٠٩ ، -٤٢,٧٨٦)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، مما يدل على الصدق التمييزي للمقياس .

• **ثانياً: ثبات المقياس**:

تم التحقق من ثبات مقياس التمكين النفسي بالطرق التالية:

• **تقدير معامل الثبات باستخدام طريقة معامل " ألفا كرونباخ "** (Cronbach Alpha)

لأبعاد المقياس والدرجة الكلية بعد حذف كل بند من بنوده، لاختبار تأثير البند على ثبات البعد الذي ينتمي إليه وثبات الدرجة الكلية، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدولين (٤)، (٥):

جدول (٤) يوضح قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس التمكين النفسي

البعد الأول: الكفاءة الذاتية (٩) بنود				البعد الثاني: التأثير(٦)بنود		البعد الثالث: الاستقلالية (٦)بنود		البعد الرابع: أهمية العمل (٤) بنود	
البند	معامل ألفا كرونباخ	البند	معامل ألفا كرونباخ	البند	معامل ألفا كرونباخ	البند	معامل ألفا كرونباخ	البند	معامل ألفا كرونباخ
١١	٠,٨٧٧	١٧	٠,٨٦٨	٥	٠,٨٥٤	٢٠	٠,٨١٣	١	٠,٧٢٤
١٢	٠,٨٧٨	١٨	٠,٨٧٢	٦	٠,٨٦٥	٢١	٠,٨٣٨	٢	٠,٧٢٣
١٣	٠,٨٧٥	١٩	٠,٨٧٩	٧	٠,٨٦٨	٢٢	٠,٨١٠	٣	٠,٧٢٥
١٤	٠,٨٧٧			٨	٠,٨٥٢	٢٣	٠,٨١٨	٤	٠,٧١٠
١٥	٠,٨٧٤			٩	٠,٨٧٠	٢٤	٠,٨٢٨		
١٦	٠,٨٧٣			١٠	٠,٨٦٩	٢٥	٠,٨٠٨		
معامل ثبات البعد= ٠,٨٨٧				معامل ثبات البعد= ٠,٨٨٣		معامل ثبات البعد= ٠,٨٤٤		معامل ثبات البعد= ٠,٧٧٥	

جدول (٥) يوضح قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للدرجة الكلية لمقياس التمكين النفسي

البند	معامل ألفا كرونباخ	البند	معامل ألفا كرونباخ	البند	معامل ألفا كرونباخ	البند	معامل ألفا كرونباخ
١	٠,٩٣٨	٨	٠,٩٣٦	١٥	٠,٩٣٧	٢٢	٠,٩٣٦
٢	٠,٩٣٨	٩	٠,٩٣٧	١٦	٠,٩٣٧	٢٣	٠,٩٣٧
٣	٠,٩٣٨	١٠	٠,٩٣٧	١٧	٠,٩٣٦	٢٤	٠,٩٣٨
٤	٠,٩٣٧	١١	٠,٩٣٧	١٨	٠,٩٣٧	٢٥	٠,٩٣٦
٥	٠,٩٣٥	١٢	٠,٩٣٨	١٩	٠,٩٣٧		
٦	٠,٩٣٦	١٣	٠,٩٣٧	٢٠	٠,٩٣٦		
٧	٠,٩٣٧	١٤	٠,٩٣٨	٢١	٠,٩٣٨		
معامل ثبات الدرجة الكلية لمقياس التمكين النفسي =٠,٩٣٩							

يتضح من الجدولين (٤، ٥) أن معامل الثبات للبعد الأول بلغ (٠,٨٨٧) وتراوحت قيم معاملات الثبات لبنوده ما بين (٠,٨٦٨ - ٠,٨٧٩) وهي أقل من قيمة ثبات البعد، وهذا يعني أن حذف أي بند من بنوده سوف يقلل من قيمة ثبات البعد نفسه، مما يشير إلى أن جميع البنود لها تأثير في ثبات البعد، وبلغ معامل الثبات للبعد الثاني (٠,٨٨٣) وتراوحت قيم معاملات الثبات لبنوده ما بين (٠,٨٥٢ - ٠,٨٦٩) وهي أقل من قيمة ثبات البعد، وهذا يعني أن حذف أي بند من بنوده سوف يقلل من قيمة ثبات البعد نفسه، مما يشير إلى أن جميع البنود لها تأثير في ثبات البعد، وبلغ معامل الثبات للبعد الثالث (٠,٨٤٤) وتراوحت قيم معاملات الثبات لبنوده ما بين (٠,٨٠٨، ٠,٨٣٨) وهي أقل من قيمة ثبات البعد وهذا يعني أن حذف أي بند من بنوده سوف يقلل من قيمة ثبات البعد نفسه، مما يشير إلى أن جميع البنود لها تأثير في ثبات البعد، وبلغ معامل الثبات للبعد الرابع (٠,٧٧٥) وتراوحت قيم معاملات الثبات لبنوده ما بين (٠,٧١٠ – ٠,٧٢٥) وهي أقل من قيمة ثبات البعد، وهذا يعني أن حذف أي بند من بنوده سوف يقلل من قيمة ثبات البعد نفسه مما يشير إلى أن جميع البنود لها تأثير في ثبات البعد، وبلغ معامل الثبات للدرجة الكلية لمقياس التمكين النفسي (٠,٩٣٩) وتراوحت قيم معاملات الثبات لبنوده ما بين (٠,٩٣٥ - ٠,٩٣٨) وهي أقل من قيمة ثبات الدرجة الكلية للمقياس، وهذا يعني أن حذف أي بند من بنود المقياس، سوف يقلل من قيمة ثبات الدرجة الكلية للمقياس، وفي ضوء ما سبق فإن معاملات ثبات الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التمكين النفسي دالة إحصائيا، مما يشير إلى تمتع

المقياس بدرجة عالية من الثبات و يدعو للثقة في صحة النتائج التي يسفر عنها المقياس.

- **تقدير قيمة معامل ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية**:

تم حساب معامل الارتباط بين نصفي كل بعد من أبعاد المقياس، وكذلك لنصفي المقياس، فكانت معاملات الثبات كما موضح بالجدول (٦):

جدول (٦) يوضح معاملات الثبات مقياس التمكين النفسي بطريقة التجزئة النصفية

	البعد الأول : الكفاءة الذاتية (٩) بنود	البعد الثاني: التأثير (٦) بنود	البعد الثالث : الاستقلالية (٦) بنود	البعد الرابع: أهمية العمل (٤) بنود	الدرجة الكلية للتمكين النفسي (٢٥) بند
معامل الارتباط النصفي	٠,٧٨٣	٠,٧٧٠	٠,٧٥٤	٠,٦٤٣	٠,٨١١
معامل سبيرمان براون	٠,٨٧٨	٠,٨٧٠	٠,٨٦٠	٠,٧٨٣	٠,٨٩٦
معامل جتمان	٠,٨٧٣	٠,٨٧٠	٠,٨٥٩	٠,٧٨٣	٠,٨٩٤

يتضح من نتائج الجدول (٦) أن معامل الارتباط بين نصفي الأبعاد الأربعة ونصفي الدرجة الكلية لمقياس التمكين النفسي كانت على الترتيب (٠,٨١١،٠,٦٤٣،٠,٧٥٤،٠,٧٧٠،٠,٧٨٣) وكان معامل الثبات بعد التعديل بمعامل سبيرمان براون لأبعاد المقياس الأربعة والدرجة الكلية على الترتيب (٠,٨٧٠،٠,٨٧٨،٠,٨٩٦،٠,٧٨٣،٠,٨٦٠) وبمعامل جتمان على الترتيب (٠,٨٩٤،٠,٧٨٣،٠,٨٥٩،٠,٨٧٠،٠,٨٧٣) وهي معاملات ثبات دالة احصائياً تشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

وهكذا يتضح أن مقياس التمكين النفسي في صورته النهائية والتي تتضمن (٢٥) بندا، صادق وثابت ويمكن الوثوق في البيانات التي يتم الحصول عليها باستخدامه.

- **ثانياً: مقياس الالتزام التنظيمي الوجداني لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي (إعداد الباحثة)**:

تم اعداد مقياس الالتزام التنظيمي الوجداني بهدف قياس درجة الالتزام التنظيمي الوجداني، لدى عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس، ولإعداد هذا المقياس قامت الباحثة باتباع الخطوات التالية:

- الاطلاع على التراث السيكولوجي الذي تناول الالتزام التنظيمي الوجداني وعدد من الدراسات العربية والأجنبية وكذلك عدد من المقاييس الخاصة بالالتزام التنظيمي الوجداني والتي أعدها عدد من الباحثين *Hausmann et al,2013*)، (عطية، ٢٠١٦؛ الزهراني، ٢٠١٧؛ محمود والعلي، ٢٠١٨).
- حددت الباحثة مفهوم الالتزام التنظيمي الوجداني تحديد إجرائي في ضوء التعريفات السابقة بالاطار النظري، بما يسمح للباحثة بصياغة بعض البنود في ضوء هذا التعريف، تغطي كافة مكونات مفهوم الالتزام التنظيمي الوجداني، وتعكس درجة تمتع عضو هيئة التدريس بالالتزام التنظيمي الوجداني.

- بلغ عدد بنود المقياس في صورته الأولية (٢٩) بنداً يجاب عنها من خلال ثلاث استجابات: تنطبق تماما=٣ درجات ، تنطبق إلى حد ما=٢درجة ، لا تنطبق أبدا=درجة واحدة وذلك في حالة تصحيح البنود الموجبة وبالعكس في تصحيح البنود السالبة وأرقمها (١٢ -١٤).
- قامت الباحثة بعرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المتخصصين في مجال القياس والتقويم وعلم النفس والصحة النفسية، وقد أبقت الباحثة على جميع بنود المقياس، حيث وصلت نسبة الاتفاق عليها جميعاً من جانب السادة المحكمين ٨٠٪ فأكثر.
- طبق المقياس على (٣٨٠) عضو من أعضاء هيئة التدريس في جامعة جازان (٢١٠ ذكور، ١٧٠إناث) بصورة مباشرة في بعض الكليات، ومن خلال رابط الكتروني *https://goo.gl/forms/PSBxlFNxkJdcYQTM2* في البعض الآخر من كليات جامعة جازان، وذلك للتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس.

- **الخصائص السيكو مترية لمقياس الالتزام التنظيمي الوجداني**:

قامت الباحثة بحساب الخصائص السيكو مترية للمقياس، وذلك على النحو التالي

- **أولاً: صدق المقياس**:

تم التحقق من صدق مقياس الالتزام التنظيمي الوجداني في الدراسة الحالية بالطرق التالية:

- **الصدق العاملي** Factorial Validity :

بعد أن قامت الباحثة بالدراسة الاستطلاعية على عينة تكونت من (٣٨٠) عضوا من أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان، تم حساب الصدق العاملي لمقياس الالتزام التنظيمي الوجداني باستخدام أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory Factor Analysis

وتم التحقق من مدى كفاية حجم العينة من خلال إجراء اختبار KMO and Bartlett's وأوضحت نتائج أن قيمة KMO بلغت (٠,٨٤٥) وهي أعلى من الحد الأدنى المقبول الذي اشترطه Kaiser وهو قيمة (٠,٥) مما يدل على كفاية العينة لإجراء التحليل العاملي، كما أشارت النتائج إلى أن اختبار Bartlett's أعطى قيمة كا٢ مقدارها (٣٣٤٩,١٣٦) عند درجة حرية (٤٠٦) وكانت دالة عند مستوى ٠,٠١ وهذا ما يوضحه الجدول (٧):

جدول (٧) يوضح نتائج اختبار KMO and Bartlett's

قيمة KMO	٠,٨٤٥
قيمة Chi-Square	٣٣٤٩,١٣٦
درجة الحرية df	٤٠٦
مستوى الدلالة	٠,٠١

ثم تم التحليل العاملي لبنود المقياس من الدرجة الأولى وعددها (٢٩) باستخدام طريقة المكونات الأساسية لهوتلنج Hotelling Principal Components Method ، مع التدوير المتعامد للمكونات المستخرجة بطريقة الفاريماكس لكايزر Kaiser Varimx Method بما يضمن نقاءً عامليا أفضل للعوامل المستخرجة، وذلك باستخدام البرنامج الاحصائي SPSS,V20 وبأخذ محك كايزر(٠,٣) لاختيار التشبعات الدالة إحصائيا فقد تم اختيار البنود التي تشبعت على أكثر من عامل بقيم متفاوتة باختيار التشبع الأكبر وتم الابقاء على العوامل التي تتشبع عليها ثلاث بنود فأكثر بقيمة تشبع حدها الأدنى (٠,٣) فأكثر كما تم حذف البنود التي حصلت على تشبع أقل من (٠,٣)، وقد تم استخراج ثلاثة عوامل فسرت نسبة (٣٧,٢٣٥ ٪) من التباين الكلي لبنود المقياس، حيث بلغت نسب التباين العاملي المفسر لهذه العوامل على الترتيب بعد التدوير(١٤,٤١٩٪ ، ١١,٩٠٢٪،١٠,٩١٣٪) كما بلغت قيم الجذر الكامن لهذه العوامل على الترتيب بعد التدوير المتعامد (٤,١٨٢،٣,٤٥٢، ٣,١٦٥) وفيما يلي وصف لتلك العوامل واستخلاص نتائج تشبعات بنود مقياس (الالتزام التنظيمي الوجداني) على العوامل المستخلصة بعد تدويرها تدويراً متعامدا، وقيم الجذر الكامن والنسب المئوية للتباين العاملي المفسر، وذلك وفقا للجدول (٨): ويتضح من الجدول (٨) ما يلي:

- أن قيمة الجذر الكامن للعامل الأول بلغت (٤,١٨٢) وأن النسبة المئوية للتباين العاملي المفسر (١٤,٤١٩٪) وقد تشبع بهذا العامل (١٠) بنود بقيم تشبع مقبولة احصائيا وأرقمها في المقياس (٦، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٦) حيث تناولت بنود هذا العامل رغبة عضو هيئة التدريس وحرصه على الاحتفاظ بعضويته بالكلية التي يعمل بها، وذلك من خلال قبوله أي عمل تكلفه به كليته، وانجازه في ضوء ما يتمتع به كفاءة يعتبرها مؤشرا لبقائه فيها، مع شعوره بان أهدافة وقيمه الذاتية تتوافق مع أهداف وقيم كليته، لدرجة تصل به الى التفكير في مشكلاتها في غير أوقات العمل، وعليه اقترحت الباحثة تسمية هذا العامل (الرغبة في البقاء والاستمرار بالمنظمة).
- أن قيمة الجذر الكامن للعامل الثاني بلغت (٣,٤٥٢) وأن النسبة المئوية للتباين العاملي المفسر(١١,٩٠٢٪) وقد تشبع بهذا العامل(١١) بند بقيم تشبع مقبولة احصائيا وأرقمها في (١، ٢، ٣، ٤، ٧، ٩، ١٠، ٢٠، ٢١، ٢٣، ٢٤) المقياس، حيث تناولت بنود هذا العامل شعور عضو هيئة التدريس بقدر كبير من الانتماء لكليته والاعتزاز والفخر بها، وحرصه على التقيد بالأنظمة واللوائح المعمول بها في جامعته، واهتمامه بتحقيق كليته لأهدافها وعليه اقترحت الباحثة تسمية هذا العامل (الانتماء للمنظمة).
- أن قيمة الجذر الكامن للعامل الثالث بلغت (٣,١٦٥) وأن النسبة المئوية للتباين العاملي المفسر (١٠,٩١٣٪) وقد تشبع بهذا العامل (٧) بنود بقيم تشبع مقبولة احصائيا ، وأرقمها في المقياس(٨، ١١، ٢٢، ٢٥، ٢٧، ٢٨، ٢٩) حيث تناولت بنود هذا العامل قدرة عضو هيئة التدريس واستعداده لبذل مزيدا من الجهود

الاضافية لإنجاز مهامه بدافع داخلي، دون التطلع لأي حوافز مادية، ويصاحب ذلك شعوره بالسعادة والحماس أثناء أدائه لمهامه، وعليه اقترحت الباحثة تسمية هذا العامل (الجهد الاضافي).

جدول (٨) تشبعات بنود مقياس الالتزام التنظيمي الوجداني على العوامل المستخلصة من التحليل العاملي الاستكشافي بعد التدوير المتعامد للعوامل وقيم الجذر الكامن والنسب المئوية للتباين العاملي المفسر.

البند	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	الاشتراكيات (قيمة الشيوع)
١		٠,٤٦٤		٠,٢٦٨
٢		٠,٣٧٤		٠,١٤٨
٣		٠,٤٦٣		٠,٢٥٦
٤		٠,٥٠٤		٠,٣٠٩
٥				٠,٢٣٦
٦	٠,٦٦٨			٠,٤٦٠
٧	٠,٤٠٤	٠,٤٢٧		٠,٣٤٧
٨			٠,٥٧٨	٠,٤١٠
٩		٠,٦٢٠		٠,٣٨٥
١٠		٠,٦٠٧		٠,٤٢٣
١١	٠,٣٣٦		٠,٥٦٩	٠,٤٣٩
١٢	٠,٦٢٣			٠,٤٩٣
١٣	٠,٥٨١			٠,٤٣٧
١٤	٠,٦٤٧			٠,٥٠٥
١٥	٠,٤٤٧	٠,٣١٠		٠,٣٣٠
١٦	٠,٥٨٠			٠,٤١٥
١٧	٠,٥٩٠	٠,٣٦١		٠,٤٧٩
١٨	٠,٦٣٣	٠,٣١٧		٠,٥٠٤
١٩	٠,٥٠٦			٠,٢٩٥
٢٠		٠,٣٣٣		٠,٢٢٥
٢١		٠,٤٥٠		٠,٢٨١
٢٢			٠,٥٧٥	٠,٣٥٩
٢٣		٠,٣٥٩	٠,٣٤١	٠,٢٦٦
٢٤		٠,٤٧٨	٠,٣٠٢	٠,٣٢٠
٢٥			٠,٦٧٩	٠,٥٢٠
٢٦	٠,٦١٥			٠,٤٤٠
٢٧		٠,٣٧١	٠,٥٠٤	٠,٤٢٢
٢٨			٠,٥٦٢	٠,٣٧٤
٢٩		٠,٣٧٩	٠,٥٥٢	٠,٤٥١
الجذر الكامن	٤,١٨٢	٣,٤٥٢	٣,١٦٥	
النسبة المئوية للتباين	٪١٤,٤١٩	٪١١,٩٠٢	٪١٠,٩١٣	
نسبة التباين التراكمي	٪١٤,٤١٩	٪٢٦,٣٢٢	٪٣٧,٢٣٥	

ن=٣٨٠ عضو هيئة تدريس

- تم تشبع جميع البنود فيما عدا بند واحد وهو البند رقم (٥) فلم يتشبع على أي عامل من العوامل الثلاثة المستخلصة، وبالتالي تم حذفه، وبذلك يكون العدد النهائي لبنود المقياس(٢٨) بنداً متشبعاً على العوامل المستخلصة.

- **الصدق التمييزي**:

اعتمدت الباحثة في حساب هذا النوع من الصدق على ترتيب الدرجة الكلية التي حصل عليها أفراد العينة تنازليا، على المقياس من خلال اختيار أعلى (٢٧٪)

من الدرجات وسميت بالمجموعة العليا، وأدنى (٢٧٪) من الدرجات وسميت بالمجموعة الدنيا، وتم استخدام اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين العليا والدنيا، على أبعاد مقياس الالتزام التنظيمي الوجداني، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين والجدول (٩) يوضح ذلك.

جدول (٩) يوضح نتائج اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين العليا والدنيا على أبعاد مقياس الالتزام التنظيمي الوجداني

الأبعاد	المجموعة العليا ن=١٠٣		المجموعة الدنيا ن=١٠٣		درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م	ن	م	ن			
الرغبة في البقاء والاستمرار بالمنظمة	٢٩,٥٣٤	٠,٦٢٣	٢٠,٨١٥	٢,٣٩٩	٢٠٤	-٣٥,٦٨٥	٠,٠١
الانتماء للمنظمة	٣٢,٤١٧	٠,٤٩٥	٢٥,٨٤٤	٣,٣٠٩	٢٠٤	-١٩,٩٣١	٠,٠١
الجهد الاضافي	٢١,٠٠٠	٠,٠٠٠١	١٦,٢٦٢	٢,٦٧١	٢٠٤	-١٧,٩٩٩	٠,٠١
الدرجة الكلية للالتزام التنظيمي الوجداني	٨١,٦٢١	١,٣١٤	٦٥,٤٠٧	٧,٧٥٤	٢٠٤	-٢٠,٩٢٣	٠,٠١

يتضح من بيانات الجدول(٩) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعتين العليا والدنيا على للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الالتزام التنظيمي الوجداني فقد بلغت قيم "ت " لأبعاد المقياس والدرجة الكلية على الترتيب (-٣٥,٦٨٥ ، -١٩,٩٣١، -١٧,٩٩٩، -٢٠,٩٢٣) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ مما يدل على الصدق التمييزي للمقياس

- **ثانياً: ثبات المقياس**:

تم التحقق من ثبات مقياس الالتزام التنظيمي الوجداني بالطرق التالية:

- **تقدير معامل الثبات باستخدام طريقة معامل " ألفا كرونباخ "**(Cronbach Alpha)

لأبعاد المقياس والدرجة الكلية، بعد حذف كل بند من بنوده، لاختبار تأثير البند على ثبات البعد الذي ينتمي إليه، وثبات الدرجة الكلية، وذلك بعد حذف البند رقم (٥)، لأنه لم يتشبع على أي عامل من العوامل المستخلصة من التحليل العاملي الاستكشافي للمقياس، فكانت النتائج كما هو موضح في الجدولين الآتيين :

جدول (١٠) يوضح قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس الالتزام التنظيمي الوجداني

البعد الأول: الرغبة في البقاء والاستمرار بالمنظمة (١٠) بنود				البعد الثاني: الانتماء للمنظمة (١١) بنود				البعد الثالث: الجهد الاضافي (٧) بنود	
البند	معامل ألفا كرونباخ	البند	معامل ألفا كرونباخ	البند	معامل ألفا كرونباخ	البند	معامل ألفا كرونباخ	البند	معامل ألفا كرونباخ
٦	٠,٨١٥	١٨	٠,٨٠٨	١	٠,٧٢٤	٢٠	٠,٧٢٨	٨	٠,٧٢٦
١٢	٠,٨٢٢	١٩	٠,٨٢٣	٢	٠,٧٣٩	٢١	٠,٧٢٨	١١	٠,٧٣٤
١٣	٠,٨١٤	٢٦	٠,٨١٦	٣	٠,٧٢٦	٢٣	٠,٧٢٩	٢٢	٠,٧٣٩
١٤	٠,٨١٥			٤	٠,٧٢١	٢٤	٠,٧٢٥	٢٥	٠,٧٠٩
١٥	٠,٨٢٢			٧	٠,٧٢٢			٢٧	٠,٧٢٢
١٦	٠,٨١٤			٩	٠,٧١٨			٢٨	٠,٧٤٧
١٧	٠,٨١٢			١٠	٠,٧٠٩			٢٩	٠,٧٢٤
معامل ثبات البعد= ٠,٨٣١				معامل ثبات البعد=٠,٧٤٣				معامل ثبات البعد=٠,٧٥٨	

جدول (١١) يوضح قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للدرجة الكلية لمقياس الالتزام التنظيمي الوجداني

البند	معامل ألفا كرونباخ	البند	معامل ألفا كرونباخ	البند	معامل ألفا كرونباخ	البند	معامل ألفا كرونباخ
١	٠,٨٨١	٩	٠,٨٨٢	١٦	٠,٨٧٨	٢٣	٠,٨٨٠
٢	٠,٨٨٣	١٠	٠,٨٧٩	١٧	٠,٨٧٧	٢٤	٠,٨٨١
٣	٠,٨٨١	١١	٠,٨٧٩	١٨	٠,٨٧٧	٢٥	٠,٨٧٨
٤	٠,٨٨٠	١٢	٠,٨٨١	١٩	٠,٨٨٠	٢٦	٠,٨٨٠
٦	٠,٨٧٩	١٣	٠,٨٧٧	٢٠	٠,٨٨٠	٢٧	٠,٨٧٨
٧	٠,٨٧٩	١٤	٠,٨٧٨	٢١	٠,٨٨١	٢٨	٠,٨٨٠
٨	٠,٨٧٩	١٥	٠,٨٧٨	٢٢	٠,٨٨١	٢٩	٠,٨٧٨
معامل ثبات ألفا كرونباخ للدرجة الكلية لمقياس الالتزام التنظيمي الوجداني = ٠,٨٨٣							

يتضح من الجدولين (١٠، ١١) أن معامل الثبات للبعد الأول بلغ (٠,٨٣١) وتراوحت قيم معاملات الثبات لبنوده ما بين (٠,٨٠٨ - ٠,٨٢٣) وهي أقل من قيمة ثبات البعد، وهذا يعني أن حذف أي بند من بنوده سوف يقلل من قيمة ثبات البعد نفسه، مما يشير إلى أن جميع البنود لها تأثير في ثبات البعد، وبلغ معامل الثبات للبعد الثاني (٠,٧٤٣) وتراوحت قيم معاملات الثبات لبنوده ما بين (٠,٧٠٩ - ٠,٧٣٩) وهي أقل من قيمة ثبات البعد، وهذا يعني أن حذف أي بند من بنوده سوف يقلل من قيمة ثبات البعد نفسه، مما يشير إلى أن جميع البنود لها تأثير في ثبات البعد، وبلغ معامل الثبات للبعد الثالث (٠,٧٥٨) وتراوحت قيم معاملات الثبات لبنوده ما بين (٠,٧٠٩ - ٠,٧٤٧) وهي أقل من قيمة ثبات البعد، وهذا يعني أن حذف أي بند من بنوده سوف يقلل من قيمة ثبات البعد نفسه، مما يشير إلى أن جميع البنود لها تأثير في ثبات البعد، وبلغ معامل الثبات للدرجة الكلية لمقياس التمكين النفسي (٠,٨٨٣) وتراوحت قيم معاملات الثبات لبنوده ما بين (٠,٨٧٧ - ٠,٨٨٣) وهي أقل من أو تساوى قيمة ثبات الدرجة الكلية للمقياس وهذا يعني أن حذف أي بند من بنود المقياس سوف يقلل من قيمة ثبات الدرجة الكلية للمقياس. وفي ضوء ما سبق فإن معاملاتٍ ثبات الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الالتزام التنظيمي الوجداني دالة إحصائيا، مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات، و يدعو للثقة في صحة النتائج التي يسفر عنها المقياس.

- **تقدير قيمة معامل ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية** :

تم حساب معامل الارتباط بين نصفي كل بعد من أبعاد المقياس وكذلك لنصفي المقياس فكانت معاملات الثبات كما موضح بالجدول (١٢):

جدول (١٢) يوضح معاملات الثبات لمقياس الالتزام التنظيمي الوجداني بطريقة التجزئة النصفية

	البعد الأول: الرغبة في البقاء والاستمرار بالمنظمة (١٠) بنود	البعد الثاني: الانتماء للمنظمة (١١) بند	البعد الثالث: الجهد الاضافي (٧) بنود	الدرجة الكلية للالتزام التنظيمي الوجداني (٢٨) بند
معامل الارتباط النصفي	٠,٦٤٨	٠,٥٥٣	٠,٥٥٤	٠,٧١٥
معامل سبيرمان براون	٠,٧٨٧	٠,٧١٣	٠,٧١٣	٠,٨٣٤
معامل جتمان	٠,٧٨٧	٠,٧١١	٠,٧٠١	٠,٨٣٣

يتضح من نتائج الجدول (١٢) أن معامل الارتباط بين نصفي الأبعاد الثلاثة ونصفي الدرجة الكلية لمقياس الالتزام التنظيمي الوجداني كانت على الترتيب

(٠,٦٤٨ ، ٠,٥٥٣ ، ٠,٥٥٤ ، ٠,٧١٥) وكان معامل الثبات بعد التعديل بمعامل سبيرمان براون لأبعاد المقياس الثلاثة والدرجة الكلية على الترتيب (٠,٧٨٧ ، ٠,٧١٣ ، ٠,٧١٣ ، ٠,٨٣٤) وبمعامل جتمان على الترتيب (٠,٧٨٧ ، ٠,٧١١ ، ٠,٧٠١ ، ٠,٨٣٣) وهي معاملات ثبات دالة احصائيا تشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

وهكذا يتضح أن مقياس الالتزام التنظيمي الوجداني في صورته النهائية والتي تتضمن (٢٨) بندا، صادق وثابت ويمكن الوثوق في البيانات التي يتم الحصول عليها باستخدامه.

- **ثالثاً: مقياس التدفق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي (إعداد الباحثة):**

تم اعداد مقياس التدفق النفسي بهدف قياس درجة التدفق النفسي لدى عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس ، ولإعداد هذا المقياس قامت الباحثة باتباع الخطوات التالية:

- الاطلاع على التراث السيكولوجي الذي تناول التدفق النفسي، وعدد من الدراسات العربية والأجنبية، وكذلك عدد من المقاييس الخاصة بالتدفق النفسي والتي أعدها عدد من الباحثين *(Jackson,2014)*، (باظه،٢٠١١ ؛ عبده وخلف، ٢٠١٨).
- حددت الباحثة مفهوم التدفق النفسي تحديد إجرائي في ضوء التعريفات السابقة بالاطار النظري بما يسمح للباحثة بصياغة بعض البنود في ضوء هذا التعريف تغطي كافة مكونات مفهوم التدفق النفسي وتعكس درجة تمتع عضو هيئة التدريس بالالتزام التنظيمي الوجداني.
- بلغ عدد بنود المقياس في صورته الأولية (٥٤) بنداً يجاب عنها من خلال ثلاث استجابات: تنطبق تماما=٣ درجات ، تنطبق إلى حد ما=٢درجة ، لا تنطبق أبدا=درجة واحدة وذلك عند تصحيح البنود الموجبة وبالعكس في تصحيح البنود السالبة وأرقمها (٨ -١٥ -٢٦ -٣١ -٣٢ -٤٨).
- قامت الباحثة بعرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المتخصصين في مجال القياس والتقويم وعلم النفس والصحة النفسية، وقد أبقت الباحثة على جميع بنود المقياس، حيث وصلت نسبة الاتفاق عليها جميعاً من جانب السادة المحكمين ٨٠٪ فأكثر.
- طبق المقياس على (٣٨٠) عضو من أعضاء هيئة التدريس في جامعة جازان (٢١٠ ذكور، ١٧٠إناث) بصورة مباشرة في بعض الكليات، ومن خلال رابط الكتروني *https://goo.gl/forms/x2RGCAQxB8SwtuEL2* في البعض الآخر من كليات جامعة جازان، وذلك للتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس.

- **الخصائص السيكو مترية لمقياس التدفق النفسي:**

قامت الباحثة بحساب الخصائص السيكو مترية للمقياس وذلك على النحو التالي:

• **أولاً: صدق المقياس:**

تم التحقق من صدق مقياس التدفق النفسي في الدراسة الحالية بالطرق التالية:

• **الصدق العاملي** Factorial Validity :

بعد أن قامت الباحثة بالدراسة الاستطلاعية على عينة تكونت من (٣٨٠) عضوا من أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان، تم حساب الصدق العاملي لمقياس التدفق النفسي باستخدام أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory Factor Analysis وذلك على النحو التالي:

تم التحقق من مدى كفاية حجم العينة من خلال إجراء اختبار KMO and Bartlett'sوأوضحت نتائج أن قيمة KMO بلغت (٠,٩٥٥) وهي أعلى من الحد الأدنى المقبول الذي اشترطه Kaiser وهو قيمة (٠,٥) مما يدل على كفاية العينة لإجراء التحليل العاملي، كما أشارت النتائج إلى أن اختبار Bartlett's أعطى قيمة كا٢ مقدارها (١٦٨٢٠,٩٧٧) عند درجة حرية (١٤٣١) وكانت دالة عند مستوى ٠,٠١ وهذا ما يوضحه الجدول (١٣):

جدول (١٣) يوضح نتائج اختبار KMO and Bartlett's

قيمة KMO	٠,٩٥٥
قيمة Chi-Square	١٦٨٢٠,٩٩٧
درجة الحرية df	١٤٣١
مستوى الدلالة	٠,٠١

ثم تم التحليل العاملي لبنود المقياس من الدرجة الأولى وعددها (٥٤) باستخدام طريقة المكونات الأساسية لهوتلنج Hotelling Principal Components Method ، مع التدوير المتعامد للمكونات المستخرجة بطريقة الفاريماكس لكايزر Kaiser Varimx Method بما يضمن نقاءً عامليا أفضل للعوامل المستخرجة وذلك باستخدام البرنامج الاحصائي SPSS,V20 وبأخذ محك كايزر(٠,٣) لاختيار التشبعات الدالة احصائيا، فقد تم اختيار البنود التي تشبعت على أكثر من عامل بقيم متفاوتة باختيار التشبع الأكبر وتم الابقاء على العوامل التي تتشبع عليها ثلاث بنود فأكثر بقيمة تشبع حدها الأدنى (٠,٣) فأكثر، كما تم حذف البنود التي حصلت على تشبع أقل من (٠,٣)، وقد تم استخراج أربعة عوامل فسروا نسبة (٥٨,٥٤٣٪) من التباين الكلي لبنود المقياس حيث بلغت نسب التباين العاملي المفسر لهذه العوامل على الترتيب بعد التدوير(١٥,٩٦٥٪، ١٥,٣٣٦٪، ١٤,٠٣٢٪، ١٣,٢١٠٪) كما بلغت قيم الجذر الكامن لهذه العوامل على الترتيب بعد التدوير المتعامد (٨,٦٢١، ٨,٢٨١، ٧,٥٧٧، ٧,١٣٣) وفيما يلي وصف لتلك العوامل واستخلاص نتائج تشبعاتٍ بنود مقياس (التدفق النفسي) على العوامل المستخلصة بعد تدويرها تدويرا متعامدا وقيم الجذر الكامن والنسب المئوية للتباين العاملي المفسر وذلك وفقا للجدول (١٤):

جدول (١٤) تشبعات بنود مقياس التدفق النفسي على العوامل المستخلصة من التحليل العاملي الاستكشافي بعد التدوير المتعامد للعوامل وقيم الجذر الكامن والنسب المئوية للتباين العاملي المفسر.

البند	العامل الأول	العامل الثانى	العامل الثالث	العامل الرابع	الاشتراكيات (قيمة الشيوع)
١			٠,٦٧٥		٠,٥١٦
٢			٠,٦٦٥		٠,٥٥٣
٣			٠,٦٧٣		٠,٥٨٢
٤	٠,٣١٨	٠,٣٣٣	٠,٥٣٠		٠,٥٢٦
٥	٠,٣٥٧		٠,٥٨١		٠,٥٨٥
٦	٠,٥٩٦		٠,٤٠٨		٠,٥٧٥
٧	٠,٤٢٠		٠,٥٦٠		٠,٥٥٠
٨			٠,٦٧٧		٠,٥٩٤
٩			٠,٦٩١		٠,٥٨٤
١٠	٠,٣٤١	٠,٣٦٣	٠,٥٠١		٠,٥١٨
١١	٠,٤٩٧	٠,٤١٠	٠,٣٧٥		٠,٥٨٠
١٢	٠,٥٦٩				٠,٤٦٩
١٣	٠,٧٣٣				٠,٦٥٨
١٤	٠,٦٦٩				٠,٥٦٦
١٥	٠,٦٧٣				٠,٦٢٢
١٦	٠,٧٢٤				٠,٧٠٨
١٧	٠,٦٩٢				٠,٦٥١
١٨	٠,٧٦٤				٠,٧٥٠
١٩	٠,٦٥٧				٠,٦٣٠
٢٠		٠,٦٥٣	٠,٣٢٧		٠,٥٨٣
٢١		٠,٦١٦			٠,٥٣٤
٢٢		٠,٧٠٤			٠,٦٢٦
٢٣		٠,٧٠٦			٠,٦٦٩
٢٤		٠,٦٥٣	٠,٣٢٣		٠,٦٠٢
٢٥	٠,٣٦٤	٠,٦٤٤	٠,٣٣٣		٠,٦٨٢
٢٦	٠,٦١٦			٠,٤١٠	٠,٦٦٦
٢٧	٠,٤٣١	٠,٤٥١	٠,٣٨٩	٠,٣١٢	٠,٦٣٨
٢٨	٠,٤٤٢		٠,٣٢٦	٠,٣٧٦	٠,٥٣٠
٢٩	٠,٣٦٧	٠,٤٥٠	٠,٤٤٧	٠,٣٥٠	٠,٦٦٠
٣٠		٠,٣١٣	٠,٣٦٥		٠,٣٤١
٣١	٠,٣٤٦	٠,٣٠٠	٠,٤٥٤		٠,٤٩٠
٣٢	٠,٣٤٣	٠,٣٥٤	٠,٤٥٩	٠,٣١٠	٠,٥٥٠
٣٣	٠,٣١٥	٠,٤٣١	٠,٤٢٢	٠,٣٧٤	٠,٦٠٣
٣٤	٠,٣٤٨	٠,٣٧٤	٠,٤٠٠	٠,٣٧٠	٠,٥٥٨
٣٥	٠,٣٦٧			٠,٦٠٧	٠,٦٢٠
٣٦			٠,٤٨١	٠,٤٢١	٠,٥٢٦
٣٧	٠,٣٧٨		٠,٤٤١		٠,٥٠٤
٣٨	٠,٣٣٤	٠,٤٤١	٠,٣٥٨		٠,٥١٨
٣٩	٠,٥٥٥	٠,٣١٤	٠,٣٤٨		٠,٦٠٨
٤٠		٠,٤٣٠	٠,٣٣٦	٠,٤٢٩	٠,٥٧١
٤١			٠,٣٢٧	٠,٥٦٣	٠,٤٧٣
٤٢	٠,٣٢٩			٠,٦٢٣	٠,٥٢٦
٤٣	٠,٣١٤			٠,٥٨٧	٠,٥١٤
٤٤		٠,٣٢٩		٠,٦٦٦	٠,٦٤١
٤٥	٠,٣٠١			٠,٦٦٣	٠,٦٥٦
٤٦			٠,٣٢٨	٠,٦٧٩	٠,٦٦٦
٤٧	٠,٣١٤			٠,٦٧٩	٠,٦٦٠
٤٨	٠,٣٥٠	٠,٣٢٤		٠,٥٩٧	٠,٥٩٠
٤٩		٠,٦١١		٠,٤٠١	٠,٥٨٤
٥٠	٠,٣٣٧	٠,٥٥٩		٠,٣١٣	٠,٥٣٩
٥١		٠,٦١٤		٠,٣٨٢	٠,٥٩٨
٥٢		٠,٦٤٠		٠,٣٨٥	٠,٥٩٩
٥٣		٠,٥٨٠		٠,٣٨٦	٠,٥٣٧
٥٤		٠,٥٧٨		٠,٥٠٢	٠,٦٥١
الجذر الكامن	٨,٦٢١	٨,٢٨١	٧,٥٧٧	٧,١٣٣	
النسبة المئوية للتباين	٪١٥,٩٦٥	٪١٥,٣٣٦	٪١٤,٠٣٢	٪١٣,٢١٠	
نسبة التباين التراكمى	٪١٥,٩٦٥	٪٣١,٣٠١	٪٤٥,٣٣٣	٪٥٨,٥٤٣	

يتضح من الجدول (١٤) ما يلي:

- أن قيمة الجذر الكامن للعامل الأول بلغت (٨,٦٢١) وأن النسبة المئوية للتباين العاملي المفسر (١٥,٩٦٥٪) وقد تشبع بهذا العامل (١٣) بند بقيم تشبع مقبولة احصائيا ،وأرقامها في المقياس (٦، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٦، ٢٨، ٣٩) حيث تناولت بنود هذا العامل شعور عضو هيئة التدريس بالاندماج الكلي فيما يقوم به من مهام وتركيز انتباهه عليها لدرجة تصل به الى فقدانه الوعي بذاته وبالزمان والمكان مع شعوره بأن ذاته أصبحت جزء من المهمة فيتوحد معها ويؤديها بتلقائية مع حرصه على الدقة في الأداء بالإضافة إلى قدرته على التحكم والسيطرة على المهمة المكلف بها وانجازها بالطريقة التي تناسبه مع شعوره بالثقة بالنفس والهدوء أثناء أدائه المهمة نتيجة احساسه بالحرية وشعوره بالمسؤولية تجاه ما يقوم به وعليه اقترحت الباحثة تسمية هذا العامل (الاندماج الكلي في المهمة والتحكم فيها).
- أن قيمة الجذر الكامن للعامل الثاني بلغت (٨,٢٨١) وأن النسبة المئوية للتباين العاملي المفسر (١٥,٣٣٦٪) وقد تشبع بهذا العامل (١٦) بند بقيم تشبع مقبولة احصائيا ، وأرقامها (٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٧، ٣٣، ٣٨، ٤٠، ٤٩، ٥٠، ٥١، ٥٢، ٥٣، ٥٤) حيث تناولت بنود هذا العامل انشغال عضو هيئة التدريس تماما بالمهمة والتركيز عليها لدرجة أنه ينسى متطلباته الذاتية ومشكلاته نتيجة الانهماك والاستغراق الشديد في أداء المهمة المكلف بها ويساعده على ذلك وجود أهداف واضحة للمهمة بما يساعده على تركيز انتباهه عليها مع شعوره بالارتياح أثناء الأداء بما يجعله ينجز المهمة بإتقان وعليه اقترحت الباحثة تسمية هذا العامل (الانشغال التام في المهمة والتركيز عليها).
- أن قيمة الجذر الكامن للعامل الثالث بلغت (٧,٥٧٧) وأن النسبة المئوية للتباين العاملي المفسر (١٤,٠٣٢٪) وقد تشبع بهذا العامل (١٦) بند بقيم تشبع مقبولة احصائيا، وأرقمها في المقياس(١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٧، ٨، ٩، ١٠، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٤، ٣٦، ٣٧) حيث تناولت بنود هذا العامل اعتقاد عضو هيئة التدريس بأن مهاراته وصلت إلى حد يوازي التحديات التي تواجهه في عمله بما يجعله قادرا على مواجهة ما يعترضه من معوقات وتحديات أثناء أدائه لمهامه من خلال ما يتوافر لديه من مهارات وقدرات وهذ يجنبه الشعور بالفشل والقلق ويكون قادرا على تحقيق الأهداف المنشودة من المهمة وعليه اقترحت الباحثة تسمية هذا العامل (التوازن بين التحديات والمهارات).
- أن قيمة الجذر الكامن للعامل الرابع بلغت (٧,١٣٣) وأن النسبة المئوية للتباين العاملي المفسر (١٣,٢١٠٪) وقد تشبع بهذا العامل (٩) بنود بقيم تشبع مقبولة احصائيا ،وأرقمها في المقياس(٣٥، ٤١، ٤٢، ٤٣، ٤٤، ٤٥، ٤٦، ٤٧، ٤٨)، حيث تناولت بنود هذا العامل شعور عضو هيئة التدريس أثناء أدائه للمهمة بالسعادة والمتعة بما يؤدي بدوره إلى استمتاع عضو هيئة التدريس بالنشاط لذاته مع شعوره بأن الوقت يتقلص أحيانا ويمتد أحيانا أخرى وعليه اقترحت الباحثة تسمية هذا العامل (الاستمتاع الذاتي و تغير الاحساس بالوقت).

◄◄ تم تشبع جميع البنود وبذلك يكون العدد النهائي لبنود المقياس (٥٤) بنداً متشبعاً على العوامل المستخلصة.

• **الصدق التمييزي**:

اعتمدت الباحثة في حساب هذا النوع من الصدق على ترتيب الدرجة الكلية التي حصل عليها أفراد العينة تنازلياً على المقياس من خلال اختيار أعلى (٢٧٪) من الدرجات وسميت بالمجموعة العليا وأدنى (٢٧٪) من الدرجات وسميت بالمجموعة الدنيا وتم استخدام اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين العليا والدنيا على أبعاد مقياس التدفق النفسي وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين والجدول (١٥) يوضح ذلك.

جدول (١٥) يوضح نتائج اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين العليا والدنيا على أبعاد مقياس التدفق النفسي

الأبعاد	المجموعة العليا ن=١٠٣		المجموعة الدنيا ن=١٠٣		درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م	ن	م	ن			
الاندماج الكلي في المهمة والتحكم فيها	٣٨,٤٧٥	٠,٨٠٢	٢٤,٢٥٢	٦,٣٦٨	٢٠٤	-٢٢,٤٨٧	٠,٠١
الانشغال التام في المهمة والتركيز عليها	٤٧,١٠٦	٠,٦٥٥	٣١,٠٦٨	٨,٤٩٠	٢٠٤	-١٩,١١٥	٠,٠١
التوازن بين التحديات والمهارات	٤٦,٥٩٢	٠,٦٩٢	٣٢,١٠٦	٨,٩٢٥	٢٠٤	-١٦,٤٢٢	٠,٠١
الاستمتاع الذاتي وتغير الاحساس بالوقت	٢٦,٧٣٧	٠,٤٤١	١٦,١٧٤	٣,٥٦٨	٢٠٤	-٢٩,٨١٤	٠,٠١
الدرجة الكلية للتدفق النفسي	١٥٥,٦٨٩	٢,٦٤٩	١٠٨,١٩٤	٢٨,٨٠٦	٢٠٤	-١٦,٦٦٣	٠,٠١

يتضح من بيانات الجدول(١٥) وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات المجموعتين العليا والدنيا على للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التدفق النفسي فقد بلغت قيم "ت " لأبعاد المقياس والدرجة الكلية على الترتيب (-٢٢,٤٨٧ ، -١٩,١١٥ ، -١٦,٤٢٢ ، -٢٩,٨١٤ ، -١٦,٦٦٣) وجميعها دالة احصائياً عند مستوى ٠,٠١ مما يدل على الصدق التمييزي للمقياس .

• **ثانياً: ثبات المقياس**:

تم التحقق من ثبات مقياس التدفق النفسي بالطرق التالية:

• **تقدير معامل الثبات باستخدام طريقة معامل " ألفا كرونباخ "** (Cronbach Alpha)

لأبعاد المقياس والدرجة الكلية بعد حذف كل بند من بنوده، لاختبار تأثير البند على ثبات البعد الذي ينتمي إليه وثبات الدرجة الكلية، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدولين (١٦) ، (١٧): ومن الجدولين يتضح أن معامل الثبات للبعد الأول بلغ (٠,٩٤٤) وتراوحت قيم معاملات الثبات لبنوده ما بين (٠,٩٧٣ - ٠,٩٤٢) وهي أقل من قيمة ثبات البعد، وهذا يعني أن حذف أي بند من بنوده سوف يقلل من قيمة ثبات البعد نفسه، مما يشير إلى أن جميع البنود لها تأثير في ثبات البعد، وبلغ معامل الثبات للبعد الثاني (٠,٩٤٨) وتراوحت قيم معاملات الثبات لبنوده ما بين (٠,٩٣٤ - ٠,٩٤٥)

جدول (١٦) يوضح قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس التدفق النفسي

البعد الأول: الاندماج الكلي في المهمة والتحكم فيها (١٣) بند				البعد الثاني: الانشغال التام في المهمة والتركيز عليها (١٦) بند				البعد الثالث: التوازن بين التحديات والمهارات (١٦) بند				البعد الرابع الاستمتاع الذاتي وتغير الاحساس بالوقت (٩) بنود	
البند	معامل ألفا كرونباخ	البند	معامل ألفا كرونباخ	البند	معامل ألفا كرونباخ	البند	معامل ألفا كرونباخ	البند	معامل ألفا كرونباخ	البند	معامل ألفا كرونباخ	البند	معامل ألفا كرونباخ
٦	٠,٩٤٠	١٩	٠,٩٣٩	٢٠	٠,٩٤٥	٤٠	٠,٩٤٥	١	٠,٩٣٦	٢٩	٠,٩٣٢	٣٥	٠,٩٠٥
١١	٠,٩٤١	٢٦	٠,٩٣٨	٢١	٠,٩٤٥	٤٩	٠,٩٤٤	٢	٠,٩٣٤	٣٠	٠,٩٣٧	٤١	٠,٩١٤
١٢	٠,٩٤٢	٢٨	٠,٩٤١	٢٢	٠,٩٤٤	٥٠	٠,٩٤٥	٣	٠,٩٣٣	٣١	٠,٩٣٤	٤٢	٠,٩٠٨
١٣	٠,٩٣٩	٣٩	٠,٩٣٩	٢٣	٠,٩٤٤	٥١	٠,٩٤٤	٤	٠,٩٣٣	٣٢	٠,٩٣٣	٤٣	٠,٩٠٩
١٤	٠,٩٤٠			٢٤	٠,٩٤٥	٥٢	٠,٩٤٤	٥	٠,٩٣٣	٣٤	٠,٩٣٣	٤٤	٠,٩٠٦
١٥	٠,٩٣٩			٢٥	٠,٩٣٤	٥٣	٠,٩٤٥	٧	٠,٩٣٤	٣٦	٠,٩٣٤	٤٥	٠,٩٠٣
١٦	٠,٩٣٧			٢٧	٠,٩٤٤	٥٤	٠,٩٤٤	٨	٠,٩٣٣	٣٧	٠,٩٣٤	٤٦	٠,٩٠٣
١٧	٠,٩٣٩			٣٣	٠,٩٤٤			٩	٠,٩٣٤			٤٧	٠,٩٠٦
١٨	٠,٩٣٧			٣٨	٠,٩٤٥			١٠	٠,٩٣٤			٤٨	٠,٩٠٧
معامل ثبات البعد = ٠,٩٤٤				معامل ثبات البعد = ٠,٩٤٨				معامل ثبات البعد = ٠,٩٣٨				معامل ثبات البعد = ٠,٩١٦	

جدول (١٧) يوضح قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للدرجة الكلية لمقياس التدفق النفسي

البند	معامل ألفا كرونباخ	البند	معامل ألفا كرونباخ	البند	معامل ألفا كرونباخ	البند	معامل ألفا كرونباخ	البند	معامل ألفا كرونباخ	البند	معامل ألفا كرونباخ	البند	معامل ألفا كرونباخ	البند	معامل ألفا كرونباخ
١	٠,٩٧٩	٩	٠,٩٧٩	١٧	٠,٩٧٨	٢٥	٠,٩٧٨	٣٣	٠,٩٧٨	٤١	٠,٩٧٩	٤٩	٠,٩٧٩
٢	٠,٩٧٩	١٠	٠,٩٧٨	١٨	٠,٩٧٨	٢٦	٠,٩٧٨	٣٤	٠,٩٧٨	٤٢	٠,٩٧٩	٥٠	٠,٩٧٨
٣	٠,٩٧٩	١١	٠,٩٧٨	١٩	٠,٩٧٨	٢٧	٠,٩٧٨	٣٥	٠,٩٧٨	٤٣	٠,٩٧٩	٥١	٠,٩٧٨
٤	٠,٩٧٨	١٢	٠,٩٧٩	٢٠	٠,٩٧٩	٢٨	٠,٩٧٨	٣٦	٠,٩٧٨	٤٤	٠,٩٧٨	٥٢	٠,٩٧٩
٥	٠,٩٧٨	١٣	٠,٩٧٨	٢١	٠,٩٧٩	٢٩	٠,٩٧٨	٣٧	٠,٩٧٨	٤٥	٠,٩٧٨	٥٣	٠,٩٧٩
٦	٠,٩٧٨	١٤	٠,٩٧٩	٢٢	٠,٩٧٨	٣٠	٠,٩٧٩	٣٨	٠,٩٧٨	٤٦	٠,٩٧٨	٥٤	٠,٩٧٨
٧	٠,٩٧٨	١٥	٠,٩٧٨	٢٣	٠,٩٧٨	٣١	٠,٩٧٨	٣٩	٠,٩٧٨	٤٧	٠,٩٧٨		
٨	٠,٩٧٩	١٦	٠,٩٧٨	٢٤	٠,٩٧٨	٣٢	٠,٩٧٨	٤٠	٠,٩٧٨	٤٨	٠,٩٧٨		
معامل ثبات الدرجة الكلية لمقياس التدفق النفسي = ٠,٩٧٩													

وهي أقل من قيمة ثبات البعد وهذا يعني أن حذف أي بند من بنوده سوف يقلل من قيمة ثبات البعد نفسه، مما يشير إلى أن جميع البنود لها تأثير في ثبات البعد، وبلغ معامل الثبات للبعد الثالث (٠,٩٣٨) وتراوحت قيم معاملات الثبات لبنوده ما بين (٠,٩٣٢ - ٠,٩٣٧) وهي أقل من قيمة ثبات البعد، وهذا يعني أن حذف أي بند من بنوده سوف يقلل من قيمة ثبات البعد نفسه، مما يشير إلى أن جميع البنود لها تأثير في ثبات البعد، وبلغ معامل الثبات للبعد الرابع (٠,٩١٦) وتراوحت قيم معاملات الثبات لبنوده ما بين (٠,٩٠٣ - ٠,٩١٤) وهي أقل من قيمة ثبات البعد وهذا يعني أن حذف أي بند من بنوده سوف يقلل من قيمة ثبات البعد نفسه مما يشير إلى أن جميع البنود لها تأثير في ثبات البعد، وبلغ معامل الثبات للدرجة الكلية لمقياس التدفق النفسي (٠,٩٧٩) وتراوحت قيم معاملات الثبات لبنوده ما بين (٠,٩٧٨ - ٠,٩٧٩) وهي أقل من أو تساوي قيمة ثبات الدرجة الكلية للمقياس، وهذا يعني أن حذف أي بند من بنود المقياس سوف يقلل من قيمة ثبات الدرجة الكلية للمقياس. وفي ضوء ما سبق فإن معاملات ثبات الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التدفق النفسي دالة إحصائيا، مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات و يدعو للثقة في صحة النتائج التي يسفر عنها المقياس.

- **تقدير قيمة معامل ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية** :

تم حساب معامل الارتباط بين نصفي كل بعد من أبعاد المقياس وكذلك لنصفي المقياس فكانت معاملات الثبات كما موضح بالجدول (١٨):

جدول (١٨) يوضح معاملات الثبات لمقياس التدفق النفسي بطريقة التجزئة النصفية

	البعد الأول: الاندماج الكلي في المهمة والتحكم فيها(١٣) بند	البعد الثاني :الانشغال التام في المهمة والتركيز عليها (١٦) بند	البعد الثالث: التوازن بين التحديات والمهارات (١٦) بند	البعد الرابع: الاستمتاع الذاتي وتغير الاحساس بالوقت (٩) بنود	الدرجة الكلية للتدفق النفسي (٥٤) بند
معامل الارتباط النصفي	٠,٨٦٢	٠,٧٨٥	٠,٧٩٣	٠,٧٩١	٠,٨٨٢
معامل سبيرمان براون	٠,٩٢٦	٠,٨٧٩	٠,٨٨٤	٠,٨٨٣	٠,٩٣٧
معامل جتمان	٠,٩٢٣	٠,٨٧٩	٠,٨٨٤	٠,٨٧٩	٠,٩٣٧

يتضح من نتائج الجدول (١٨) أن معامل الارتباط بين نصفي الأبعاد الأربعة ونصفي الدرجة الكلية لمقياس التدفق النفسي كانت على الترتيب (٠,٧٨٥،٠,٨٦٢ ، ٠,٧٩٣ ، ٠,٧٩١، ٠,٨٨٢) وكان معامل الثبات بعد التعديل بمعامل سبيرمان براون لأبعاد المقياس الأربعة والدرجة الكلية على الترتيب (٠,٩٢٦، ٠,٨٧٩، ٠,٨٨٤، ٠,٨٨٣، ٠,٩٣٧) وبمعامل جتمان على الترتيب (٠,٩٢٣، ٠,٨٧٩، ٠,٨٧٩،٠,٨٨٤ ٠,٩٣٧) وهي معاملات ثبات دالة إحصائيا تشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

وهكذا يتضح أن مقياس التدفق النفسي في صورته النهائية والتي تتضمن (٥٤) بندا صادق وثابت، ويمكن الوثوق في البيانات التي يتم الحصول عليها باستخدامه.

- **الأساليب الاحصائية المستخدمة في الدراسة** :

تم ادخال بيانات الدراسة الحالية ومعالجتها باستخدام برنامج SPSS V20 باستخدام الأساليب الاحصائية الأتية: استخدمت الباحثة لحساب الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة كل من :أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory Factor Analysis ، اختبار "ت"t-test ، معامل " ألفا كرونباخ " (Cronbach Alpha) ، معامل الارتباط النصفي، معامل سبيرمان براون، معامل جتمان. ولاختبار صحة فروض الدراسة تم استخدام كل من: معامل ارتباط بيرسون Person's Correlation Cofficent، تحليل الانحدار الخطي المتعدد Multiple Linear Regression بطريقة Stepwise .

- **نتائج الدراسة ومناقشتها** :
- **أولا: نتائج الفرض الأول** :

ينص الفرض الأول على أنه : "توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائياً بين التمكين النفسي والتدفق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي". وللتحقق من صحة هذا الفرض، قامت الباحثة باستخدام معامل ارتباط بيرسون Person's Correlation Cofficent وهذا ما يوضحه الجدول (١٩):

جدول (١٩) يوضح معاملات الارتباط بن أبعاد مقياس التمكين النفسي وأبعاد مقياس التدفق النفسي

أبعاد التمكين النفسي / أبعاد التدفق النفسي	الكفاءة الذاتية	التأثير	الاستقلالية	أهمية العمل	الدرجة الكلية
الاندماج الكلي في المهمة والتحكم فيها	٠,٦٩٨**	٠,٦٩١**	٠,٧٠٩**	٠,٦١٧**	٠,٨١٦**
الانشغال التام في المهمة والتركيز عليها	٠,٦٨٠**	٠,٧٣٧**	٠,٧٠٩**	٠,٦٦٠**	٠,٨٣١**
التوازن بين التحديات والمهارات	٠,٦٥٥**	٠,٦٦٦**	٠,٧٢٩**	٠,٦٤١**	٠,٨٠١**
الاستمتاع الذاتي وتغير الاحساس بالوقت	٠,٧١٦**	٠,٧٠٥**	٠,٦٩٠**	٠,٦٣٦**	٠,٨٢٥**
الدرجة الكلية	٠,٧٤٩**	٠,٧٦٧**	٠,٧٧٩**	٠,٧٠١**	٠,٨٩٦**

(**) جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول (١٩) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين الدرجة الكلية لمقياس التمكين النفسي وأبعاده الأربعة الفرعية، وبين الدرجة الكلية لمقياس التدفق النفسي وأبعاده الأربعة الفرعية لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي، وبذلك تحقق صحة الفرض الأول للدراسة.

و تتفق نتائج هذا الفرض مع ما أوضحته نتائج دراسات Stander& (Rothman, 2010; Bhatnagar,2012;Jose&Mampilly,2014) من وجود ارتباط إيجابي بين التمكين النفسي والاندماج في العمل باعتباره من وجهة نظر الباحثة أحد أبعاد التدفق النفسي، وأن التمكين النفسي يعزز من الاندماج في العمل، وما أسفرت عنه دراسة (Barker,2005; Slanova&Lornes,2006)

من وجود علاقة ارتباطية بين الكفاءة الذاتية والاستقلالية والتدفق النفسي وأن المنظمات التعليمية التي توفر مستويات عالية من الاستقلالية للمعلمين في أداء مهامهم، وتدعم ما لديهم من قدرات ومهارات، تدفعهم للدخول إلى حيز التدفق النفسي وتجعلهم أكثر عرضة له، وما أشار إليه شاكر وآخرون (٢٠١٨: ١٩٠) من أن انخفاض مستوى التمكين النفسي يؤدي إلى انخفاض مستوى الدافعية لدى العاملين لما يؤدونه من مهام، وبالتالي انخفاض مستوى الانخراط في العمل والاستغراق والاندماج فيه.

وفي ضوء تلك النتائج تفسر الباحثة العلاقة الارتباطية الموجبة بين التمكين النفسي والتدفق النفسي، لدى أعضاء هيئة التدريس، بأن ما توفره المنظمة الجامعية لعضو هيئة التدريس من صلاحيات واستقلالية في القيام بمهام عمله، فهي بذلك تدفعه إلى التميز في الأداء، نتيجة إدراكه لأهمية العمل الذي يؤديه داخل المنظمة الجامعية، واعتقاده بأنه يمتلك من القدرات والمهارات ما يجعله قادراً على مواجهة تحديات العمل، وإنجاز ما يوكل إليه من مهام، وهو ما ينعكس إيجابيا على ارتفاع مستوى الدافعية الداخلية لعضو هيئة التدريس نحو مهامه، فتتدفق لديه العديد من المشاعر الإيجابية أثناء أدائه لمهامه، كالشعور بالسعادة والبهجة والمتعة، حيث يندمج كليا فيما يقوم به من مهام، لدرجة تصل إلى أن يشعر بأن ذاته أصبحت جزء من المهمة، وهو ما يدل على وصول عضو هيئة التدريس إلى مستوى عال من التدفق النفسي.

• **ثانياً: نتائج الفرض الثاني:**

ينص الفرض الثاني على أنه: "توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائياً بين الالتزام التنظيمي الوجداني والتدفق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي". وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام معامل ارتباط بيرسون Person's Correlation Cofficent وهذا ما يوضحه الجدول (٢٠):

جدول (٢٠) يوضح معاملات الارتباط بن أبعاد مقياس الالتزام التنظيمي الوجداني وأبعاد مقياس التدفق النفسي

أبعاد الالتزام التنظيمي الوجداني / أبعاد التدفق النفسي	الرغبة في البقاء والاستمرار بالمنظمة	الانتماء للمنظمة	الجهد الاضافي	الدرجة الكلية
الاندماج الكلي في المهمة والتحكم فيها	٠,٦٠٧**	٠,٦٤٨**	٠,٥٨٢**	٠,٧٥٣**
الانشغال التام في المهمة والتركيز عليها	٠,٥٥٠**	٠,٦٥٤**	٠,٥٦٩**	٠,٧٢٠**
التوازن بين التحديات والمهارات	٠,٥٥١**	٠,٦٣٠**	٠,٥٧٥**	٠,٧١٦**
الاستمتاع الذاتي وتغير الاحساس بالوقت	٠,٥٤٩**	٠,٦١٢**	٠,٥٤٨**	٠,٦٩٩**
الدرجة الكلية	٠,٦١٨**	٠,٦٩٦**	٠,٦٢٥**	٠,٧٩٣**

(**) جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٢٠) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين الدرجة الكلية لمقياس الالتزام التنظيمي الوجداني وأبعاده الثلاثة الفرعية، وبين الدرجة الكلية لمقياس التدفق النفسي وأبعاده الأربعة الفرعية لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي، وبذلك تحقق صحة الفرض الثاني للدراسة.

و تتفق نتائج هذا الفرض مع ما أكدته دراسة (Rivkin, Diestel, ,2018) Schmid &من وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الالتزام الوجداني والتدفق النفسي، وما أكده (Poon,2013) من أن الملتزمين وجدانيا تجاه منظماتهم أكثر قابلية للتدفق والانخراط والاستغراق أو الانشغال التام في أداء مهامهم من غير الملتزمين وجدانيا، فالملتزمين وجدانيا أكثر ارتباطا بعملهم وبأهداف المنظمة التي يعملون فيها، وبالتالي يرغبون في أن يجدوا نتيجة عملهم ذات مغزى للفرد والمجتمع، كما أنهم أكثر رضا عن عملهم، ولديهم الاستعداد لاستثمار وقتهم وجهدهم، والتركيز كليا في مهام عملهم.

وفي ضوء تلك النتائج تفسر الباحثة العلاقة الارتباطية الموجبة بين الالتزام التنظيمي الوجداني والتدفق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس، بأن ما توفره المنظمة الجامعية لعضو هيئة التدريس من بيئة عمل تحفيزية تسمح له باتخاذ القرارات المتعلقة بعمله وتقدر ما يقوم به من جهود، يؤدي إلى زيادة شعوره بالمسئولية والكفاءة بما يجعله راضيا عن دوره داخل منظمته الجامعية، وهذا بدوره ينعكس على ارتباطه نفسيا بها كونه يتفق مع أهدافها، كما تكون لديه رغبة قوية في المشاركة لتحقيق تلك الأهداف، وهذا يستوجب منه الدقة في الأداء والقدرة على تحقيق المواءمة بين التحديات التي يواجها ومستوى المهارات التي يمتلكها مع وعيه بالأهداف والأنشطة المطلوب إنجازها، بما يسهل عليه التركيز على المهمة وبدء الإحساس بالتدفق.

• **ثالثاً: نتائج الفرض الثالث:**

ينص الفرض الثالث على أنه: "يمكن التنبؤ بالتدفق النفسي وأبعاده لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي من خلال درجاتهم على مقياس التمكين النفسي وبعض أبعاده". وللتحقق من صحة هذا الفرض، قامت الباحثة باستخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد Multiple Linear Regression بطريقة Stepwise لعينة الدراسة، حيث يتم تحديد معاملات انحدار أكثر من متغير مستقل على المتغير التابع مع استبعاد المتغيرات غير المؤثرة . وتم ذلك بإدخال الدرجات الفرعية والدرجة الكلية للتمكين النفسي كمتغيرات مستقلة، والدرجات الفرعية والدرجة الكلية للتدفق النفسي كمتغيرات تابعة، وهذا ما يوضحه الجدول (٢١):

جدول (٢١) نتائج تحليل الانحدار المتعدد للتمكين النفسي وأبعاده على التدفق النفسي وأبعاده (ن= ٤٣٥)

المتغيرات التابعة	مصدر الانحدار (النموذج)	قيمة "ف" ودلالتها	ر٢	معامل الانحدار غير المعياري (B)	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعياري Beta	قيمة (ت) ومستوى دلالتها
الاندماج الكلي في المهمة والتحكم فيها	الثابت	◆◆٨٦١.٠١٤	٠,٦٦٥	٠,٦٦	١,١١١		٠,٥٨٩
	الدرجة الكلية للتمكين النفسي			٠,٥١٣	٠,٠١٧	٠,٨١٦	◆◆٢٩,٣٤٣
الانشغال التام في المهمة والتركيز عليها	الثابت	◆◆٤٩٣,٤٥٠	٠,٦٩٦	٢,٦٤١	١,٢٦٧		◆٢,٠٨٥
	الدرجة الكلية للتمكين النفسي			٠,٧١٥	٠,٠٣٩	٠,٩٥٣	◆◆١٨,١٩٠
	الكفاءة الذاتية			٠,٢٦٦	٠,٠٩٨	-٠,١٤٢	◆◆٢,٧٠٦
التوازن بين التحديات والمهارات	الثابت	◆◆٢٧٢,١٤٧	٠,٦٥٤	٥,٣٦٨	١,٢٩٤		◆◆٤,١٤٨
	الدرجة الكلية للتمكين النفسي			٠,٤٠٦	٠,٠٤٧	٠,٥٦٨	◆◆٨,٥٦٠
	الاستقلالية			٠,٤٤٨	٠,١٣٤	٠,١٨٢	◆◆٣,٣٣٩
	أهمية العمل			٠,٣٨٤	٠,١٦٠	٠,١٠٤	◆٢,٣٩٦
الاستمتاع الذاتي وتغير الاحساس بالوقت	الثابت	◆◆٩٢٣,٨٢٣	٠,٦٨١	٠,٢٣٩	٠,٧٥٥		٠,٣١٧
	الدرجة الكلية للتمكين النفسي			٠,٣٦١	٠,٠١٢	٠,٨٢٥	◆◆٣٠,٣٩٤
الدرجة الكلية للتدفق النفسي	الثابت	◆◆٨٨٩,٦٩٧	٠,٨٠٥	٨,٨٢٥	٣,١٢٦		◆◆٢,٨٢٣
	الدرجة الكلية للتمكين النفسي			٢,٢٥٣	٠,٠٩٧	٠,٩٧٤	◆◆٢٣,٢١٧
	الكفاءة الذاتية			٠,٥٢٨	٠,٢٤٣	٠,٠٩١	◆٢,١٧٣

◆◆ دال عند ٠,٠١ ◆ دال عند ٠,٠٥

يمثل جدول (٢١) النموذج المفضل للتأثيرات النسبية للمتغيرات المستقلة والمتمثلة في أبعاد التمكين النفسي المنبئة بالمتغيرات التابعة والمتمثلة في الأبعاد والدرجة الكلية للتدفق النفسي لأعضاء هيئة التدريس الجامعي، ويتبين من خلال نتائج تحليل الانحدار المتضمنة بالجدول ما يلي :

• **أولاً: التنبؤ بالبعد الأول للتدفق النفسي:**

يمكن التنبؤ بالبعد الأول للتدفق النفسي من خلال الدرجة الكلية للتمكين النفسي حيث بلغت نسبة التباين المفسر(٦٦,٦٪) وكانت النسبة الفائية لتحليل التباين قيمتها (٨٦١,٠١٤) دالة احصائيا عند مستوى ٠,٠١ مما يشير إلى وجود تأثير للدرجة الكلية للتمكين النفسي في التنبؤ بالبعد الأول للتدفق النفسي وكان التأثير ايجابيا ودال احصائيا عند مستوى ٠,٠١ حيث بلغت قيمة "ت" (٢٩,٣٤٣) ولم يكن لأبعاد التمكين النفسي أي تأثير دال للتنبؤ بالبعد الأول

للتدفق النفسي وفقاً لهذا النموذج وربما تكون لها تأثيرات غير مباشرة. ومعادلة الانحدار هي: الاندماج الكلي في المهمة والتحكم فيها= ٠,٦٦+ ٠,٥١٣× الدرجة الكلية للتمكين النفسي

- **ثانياً: التنبؤ بالبعد الثاني للتدفق النفسي:**

يمكن التنبؤ بالبعد الثاني للتدفق النفسي من خلال الدرجة الكلية للتمكين النفسي والبعد الأول للتمكين النفسي (الكفاءة الذاتية) حيث بلغت نسبة التباين المفسر (٦,٩٪) وكانت النسبة الفائية لتحليل التباين قيمتها(٤٩٣,٤٥٠) دالة احصائيا عند مستوى ٠,٠١ مما يشير إلى وجود تأثير لكل من الدرجة الكلية والبعد الأول للتمكين النفسي في التنبؤ بالبعد الثاني للتدفق النفسي وكان تأثيرهما ايجابيا حيث بلغت قيمة "ت" لهما(١٨,١٩٠، ٢,٧٠٦) على الترتيب ودال احصائيا عند مستوى ٠,٠١ ولم يكن لباقي أبعاد التمكين النفسي أي تأثير دال للتنبؤ بالبعد الثاني للتدفق النفسي وفقا لهذا النموذج وربما تكون لها تأثيرات غير مباشرة. ومعادلة الانحدار هي: الانشغال التام في المهمة والتركيز عليها= ٢,٦٤١ + ٠,٧١٥× الدرجة الكلية للتمكين النفسي + ٠,٢٦٦× الكفاءة الذاتية

- **ثالثاً: التنبؤ بالبعد الثالث للتدفق النفسي:**

يمكن التنبؤ بالبعد الثالث للتدفق النفسي من خلال الدرجة الكلية للتمكين النفسي والبعد الثالث (الاستقلالية) والبعد الرابع (أهمية العمل) للتمكين النفسي حيث بلغت نسبة التباين المفسر (٦,٥٪) وكانت النسبة الفائية لتحليل التباين قيمتها(٢٧٢,١٤٧) دالة احصائيا عند مستوى ٠,٠١ مما يشير إلى وجود تأثير لكل من الدرجة الكلية والبعد الثالث والبعد الرابع للتمكين النفسي في التنبؤ بالبعد الثالث للتدفق النفسي وكان تأثيرهم ايجابيا حيث بلغت قيمة "ت" لهم (٨,٥٦٠، ٢,٣٩٦، ٣,٣٣٩) على الترتيب ودال احصائيا عند مستوى تراوح ما بين (٠,٠٥ - ٠,٠١) ولم يكن لباقي أبعاد التمكين النفسي أي تأثير دال للتنبؤ بالبعد الثالث للتدفق النفسي وفقا لهذا النموذج وربما تكون لها تأثيرات غير مباشرة. ومعادلة الانحدار هي: التوازن بين التحديات والمهارات= ٥,٣٦٨ + ٠,٤٠٦× الدرجة الكلية للتمكين + ٠,٤٨٨× الاستقلالية + ٠,٣٨٤× أهمية العمل

- **رابعاً: التنبؤ بالبعد الرابع للتدفق النفسي:**

يمكن التنبؤ بالبعد الرابع للتدفق النفسي من خلال الدرجة الكلية للتمكين النفسي حيث بلغت نسبة التباين المفسر (٦,٨٪) وكانت النسبة الفائية لتحليل التباين قيمتها (٩٢٣,٨٢٣) دالة احصائيا عند مستوى٠,٠١، مما يشير إلى وجود تأثير للدرجة الكلية للتمكين النفسي في التنبؤ بالبعد الرابع للتدفق النفسي، وكان التأثير ايجابيا ودال احصائيا عند مستوى ٠,٠١ حيث بلغت قيمة "ت" (٣٠,٣٩٤) ولم يكن لأبعاد التمكين النفسي أي تأثير دال للتنبؤ بالبعد الرابع للتدفق النفسي وفقا لهذا النموذج، وربما تكون لها تأثيرات غير مباشرة. ومعادلة الانحدار هي: الاستمتاع الذاتي وتغير الاحساس بالوقت= ٠,٢٣٩+ ٠,٣٦١× الدرجة الكلية للتمكين النفسي.

• **خامساً: التنبؤ بالدرجة الكلية للتدفق النفسي:**

يمكن التنبؤ بالدرجة الكلية للتدفق النفسي من خلال الدرجة الكلية للتمكين النفسي والبعد الأول للتمكين النفسي (الكفاءة الذاتية) حيث بلغت نسبة التباين المفسر (٨,١٪) وكانت النسبة الفائية لتحليل التباين قيمتها(٨٨٩,٦٩٧) دالة احصائيا عند مستوى ٠,٠١، مما يشير إلى وجود تأثير لكل من الدرجة الكلية والبعد الأول للتمكين النفسي في التنبؤ بالدرجة الكلية للتدفق النفسي، وكان تأثيرهما إيجابيا حيث بلغت قيمة "ت" لهم (٢٣,٢١٧،٢,١٧٣) على الترتيب ودال احصائيا عند مستوى تراوح ما بين (٠,٠٥ – ٠,٠١)، ولم يكن لباقي أبعاد التمكين النفسي أي تأثير دال للتنبؤ بالدرجة الكلية للتدفق النفسي وفقاً لهذا النموذج، وربما تكون لها تأثيرات غير مباشرة. ومعادلة الانحدار هي: الدرجة الكلية للتدفق النفسي= ٨,٨٢٥+ ٢,٢٥٣× الدرجة الكلية للتمكين النفسي + ٠,٥٢٨× الكفاءة الذاتية

وبذلك تحقق صحة الفرض الثالث للدراسة ، فقد تبين تبعاً لمعادلات الانحدار السابقة إمكانية التنبؤ بالبعد الأول للتدفق النفسي من الدرجة الكلية للتمكين النفسي وإمكانية التنبؤ بالبعد الثاني للتدفق النفسي من الدرجة الكلية والبعد الأول للتمكين النفسي، وإمكانية التنبؤ بالبعد الثالث للتدفق النفسي من الدرجة الكلية والبعدين الثالث والرابع للتمكين النفسي، وإمكانية التنبؤ بالبعد الرابع للتدفق النفسي من الدرجة الكلية للتمكين النفسي، وأخيرا التنبؤ بالدرجة الكلية للتدفق النفسي من الدرجة الكلية والبعد الأول للتمكين النفسي. وتتفق نتائج هذا الفرض مع دراسات (Barker,2005; Slanova& Lornes, 2006) التي أشارت إلى أن توافر الكفاءة الذاتية والاستقلالية لدى المعلمين يساهمان في دخولهم إلى حيز التدفق النفسي كما يزيدان من حدوث خبرة التدفق وتكرارها، كما تبين من دراسة (العتيبي، ٢٠١٨) إمكانية التنبؤ من الاندماج في العمل من خلال التمكين النفسي وبعض أبعاده، فقد أكد على أن شعور الموظفين بالمعنى والكفاءة والاستقلالية الذاتية والتأثير يساهم في زيادة الاندماج والاستغراق في العمل وبالتالي من وجهة نظر الباحثة الدخول إلى حيز التدفق النفسي، وأشار كلا من (Hamed,2010;Rizwan et al,2011; Gilker & Darzi,2013) إلى أهمية التمكين النفسي للعاملين في تنمية الاستغراق والاندماج الكلي في المهمة. وفي ضوء تلك النتائج تفسر الباحثة إسهام التمكين النفسي وبعض أبعاده في التنبؤ بالتدفق النفسي وأبعاده بأن التمكين النفسي يعد أحد عوامل الدافعية الداخلية لعضو هيئة التدريس، التي تعكس الدور الفعال له داخل المنظمة الجامعية، وأن إدراكه بأنه يمتلك الكفاءة الذاتية والاستقلالية في أداء عمله، مع شعوره بأهمية وقيمة عمله، يساهم في دخوله إلى حيز التدفق النفسي، حيث تصبح انفعالاته إيجابية مليئة بالطاقة والحيوية، يمكن من خلالها تحقيق الإنجازات المختلفة والإبداع في الأداء، مع الوصول إلى حالة من الاستمتاع الذاتي فيما يؤديه من مهام.

• **رابعاً: نتائج الفرض الرابع:**

ينص الفرض الرابع على أنه: "يمكن التنبؤ بالتدفق النفسي وأبعاده لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي من خلال درجاتهم على مقياس الالتزام التنظيمي الوجداني وبعض أبعاده". وللتحقق من صحة هذا الفرض، قامت الباحثة باستخدام تحليل الانحدار المتعدد أو المتدرج Multiple Linear Regression لعينة الدراسة، بطريقة Stepwise حيث يتم تحديد معاملات انحدار أكثر من متغير مستقل على المتغير التابع مع استبعاد المتغيرات غير المؤثرة . وتم ذلك بإدخال الدرجات الفرعية والدرجة الكلية للالتزام التنظيمي الوجداني كمتغيرات مستقلة ، والدرجات الفرعية والدرجة الكلية للتدفق النفسي كمتغيرات تابعة وهذا ما يوضحه الجدول (٢٢):

جدول (٢٢) نتائج تحليل الانحدار المتعدد للالتزام التنظيمي الوجداني وأبعاده على التدفق النفسي وأبعاده (ن= ٤٣٥)

المتغيرات التابعة	مصدر الانحدار (النموذج)	قيمة "ف" ودلالتها	ر٢	معامل الانحدار غير المعياري (B)	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعياري Beta	قيمة (ت) ومستوى دلالتها
الاندماج الكلي في المهمة والتحكم فيها	الثابت	◆◆٥٦٧,٠٧٨	٠,٥٦٦	١٧,٦٥٣	٢,١٣٠		◆◆٨,٢٨٨
	الدرجة الكلية للالتزام التنظيمي الوجداني			٠,٦٧٨	٠,٠٢٨	٠,٧٥٣	◆◆٢٣,٨١٣
الانشغال التام في المهمة والتركيز عليها	الثابت	◆◆٢٤١,٦٧٠	٠,٥٢٨	١٧,٥٨٥	٢,٧٠٩		◆◆٦,٤٩٢
	الدرجة الكلية للالتزام التنظيمي الوجداني			٠,٦٢٤	٠,٠٦٢	٠,٥٨١	◆◆١٠,١١٥
	الانتماء للمنظمة			٠,٤٢٩	٠,١٤٥	٠,١٧٠	◆◆٢,٩٦١
التوازن بين التحديات والمهارات	الثابت	◆◆٢٣٣,٨٧٠	٠,٥٢٠	١٤,٤٣٨	٢,٦١٤		◆◆٥,٥٢٤
	الدرجة الكلية للالتزام التنظيمي الوجداني			٠,٨٦١	٠,٠٦٢	٠,٨٤٢	◆◆١٣,٩٣٩
	الرغبة في البقاء والاستمرار بالمنظمة			٠,٣١٧	٠,١٢٧	٠,١٥١	◆◆٢,٥٠٠
الاستمتاع الذاتي وتغير الأحساس بالوقت	الثابت	◆◆٢١٠,٣٣٦	٠,٤٩٣	١٠,٨٦٣	١,٦٣٨		◆◆٦,٦٣٠
	الدرجة الكلية للالتزام التنظيمي الوجداني			٠,٣٧٦	٠,٠٣٧	٠,٦٠٠	◆◆١٠,٠٨٣
	الانتماء للمنظمة			٠,١٧٨	٠,٠٨٨	٠,١٢١	◆٢,٠٣٣
الدرجة الكلية للتدفق النفسي	الثابت	◆◆٣٧٥,٩٨٧	٠,٦٣٥	٦١,٠٦٦	٧,٣٣٨		◆◆٨,٣٢٢
	الدرجة الكلية للالتزام التنظيمي الوجداني			٢,٢٢٦	٠,١٦٧	٠,٦٧٣	◆◆١٣,٣٣٠
	الانتماء للمنظمة			١,١٣٤	٠,٣٩٢	٠,١٤٦	◆◆٢,٨٩٠

◆◆ دال عند ٠,٠١ ◆ دال عند ٠,٠٥

يمثل جدول (٢٢) النموذج المفضل للتأثيرات النسبية للمتغيرات المستقلة والمتمثلة في الأبعاد والدرجة الكلية للالتزام التنظيمي الوجداني المنبئة بالمتغيرات التابعة والمتمثلة في الأبعاد والدرجة الكلية للتدفق النفسي لأعضاء هيئة التدريس الجامعي، ويتبين من خلال نتائج تحليل الانحدار المتضمنة بالجدول ما يلي :

• **أولاً: التنبؤ بالبعد الأول للتدفق النفسي:**

يمكن التنبؤ بالبعد الأول للتدفق النفسي من خلال الدرجة الكلية للالتزام التنظيمي الوجداني حيث بلغت نسبة التباين المفسر (٥,٦٪) وكانت النسبة الفائية لتحليل التباين قيمتها (٥٦٧,٠٧٨) دالة احصائيا عند مستوى ٠,٠١ مما يشير إلى وجود تأثير للدرجة الكلية للالتزام التنظيمي الوجداني في التنبؤ

بالبعد الأول للتدفق النفسي وكان التأثير ايجابياً ودال احصائياً عند مستوى ٠,٠١ حيث بلغت قيمة "ت" (٢٣,٨١٣) ولم يكن لأبعاد الالتزام التنظيمي الوجداني أي تأثير دال للتنبؤ بالبعد الأول للتدفق النفسي وفقاً لهذا النموذج وربما تكون لها تأثيرات غير مباشرة. ومعادلة الانحدار هي: الاندماج الكلي في المهمة والتحكم فيها= ١٧,٦٥٣+ ٠,٦٧٨× الدرجة الكلية للالتزام التنظيمي الوجداني

- **ثانياً: التنبؤ بالبعد الثاني للتدفق النفسي:**

يمكن التنبؤ بالبعد الثاني للتدفق النفسي من خلال الدرجة الكلية للالتزام التنظيمي الوجداني والبعد الثاني للالتزام التنظيمي الوجداني (الانتماء للمنظمة) حيث بلغت نسبة التباين المفسر (٥,٢٪)وكانت النسبة الفائية لتحليل التباين قيمتها (٢٤١,٦٧٠) دالة احصائياً عند مستوى ٠,٠١ مما يشير إلى وجود تأثير لكل من الدرجة الكلية والبعد الثاني للالتزام التنظيمي الوجداني في التنبؤ بالبعد الثاني للتدفق النفسي وكان تأثيرهما ايجابياً حيث بلغت قيمة "ت" لهما (١٠,١١٥، ٢,٩٦١) على الترتيب ودال احصائياً عند مستوى ٠,٠١ ولم يكن لباقي أبعاد الالتزام التنظيمي الوجداني أي تأثير دال للتنبؤ بالبعد الثاني للتدفق النفسي وفقاً لهذا النموذج وربما تكون لها تأثيرات غير مباشرة. ومعادلة الانحدار هي: الانشغال التام في المهمة والتركيز عليها=١٧,٥٨٥+ ٠,٦٢٤× الدرجة الكلية للالتزام التنظيمي الوجداني+ ٠,٤٢٩× الانتماء للمنظمة

- **ثالثاً: التنبؤ بالبعد الثالث للتدفق النفسي:**

يمكن التنبؤ بالبعد الثالث للتدفق النفسي من خلال الدرجة الكلية للالتزام التنظيمي الوجداني والبعد الأول للالتزام التنظيمي الوجداني (الرغبة في البقاء والاستمرار بالمنظمة) حيث بلغت نسبة التباين المفسر (٥,٢٪) وكانت النسبة الفائية لتحليل التباين قيمتها(٢٣٣,٨٧٠) دالة احصائياً عند مستوى ٠,٠١ مما يشير إلى وجود تأثير لكل من الدرجة الكلية والبعد الأول للالتزام التنظيمي الوجداني في التنبؤ بالبعد الثالث للتدفق النفسي وكان تأثيرهما ايجابياً حيث بلغت قيمة "ت" لهما (١٣,٩٣٩،٢,٥٠٠) على الترتيب ودال احصائياً عند مستوى ٠,٠١ ولم يكن لباقي أبعاد الالتزام التنظيمي الوجداني أي تأثير دال للتنبؤ بالبعد الثالث للتدفق النفسي وفقاً لهذا النموذج وربما تكون لها تأثيرات غير مباشرة. ومعادلة الانحدار هي: التوازن بين التحديات والمهارات=١٤,٤٣٨+ ٠,٨٦١× الدرجة الكلية للالتزام التنظيمي الوجداني+ ٠,٣١٧× الرغبة في البقاء والاستمرار بالمنظمة

- **رابعاً: التنبؤ بالبعد الرابع للتدفق النفسي:**

يمكن التنبؤ بالبعد الرابع للتدفق النفسي من خلال الدرجة الكلية للالتزام التنظيمي الوجداني والبعد الثاني للالتزام التنظيمي الوجداني (الانتماء للمنظمة) حيث بلغت نسبة التباين المفسر (٤,٩٪) وكانت النسبة الفائية لتحليل التباين قيمتها (٢١٠,٣٣٦) دالة احصائياً عند مستوى ٠,٠١ مما يشير إلى

وجود تأثير لكل من الدرجة الكلية والبعد الثاني للالتزام التنظيمي الوجداني في التنبؤ بالبعد الرابع للتدفق النفسي وكان تأثيرهما ايجابيا حيث بلغت قيمة "ت" لهما (١٠,٠٨٣، ٢,٠٣٣) على الترتيب ودال احصائيا عند مستوى تراوح ما بين (٠,٠٥ - ٠,٠١) ولم يكن لباقي أبعاد الالتزام التنظيمي الوجداني أي تأثير دال للتنبؤ بالبعد الرابع للتدفق النفسي وفقا لهذا النموذج وربما تكون لها تأثيرات غير مباشرة. ومعادلة الانحدار هي: الاستمتاع الذاتي وتغير الاحساس بالوقت=١٠,٨٦٣+ ٠,٣٧٦× الدرجة الكلية للالتزام التنظيمي الوجداني+ ٠,١٧٨× الانتماء للمنظمة

- **خامساً: التنبؤ بالدرجة الكلية للتدفق النفسي:**

يمكن التنبؤ بالدرجة الكلية للتدفق النفسي من خلال الدرجة الكلية للالتزام التنظيمي الوجداني والبعد الثاني للالتزام التنظيمي الوجداني (الانتماء للمنظمة) حيث بلغت نسبة التباين المفسر (٦,٣٪) وكانت النسبة الفائية لتحليل التباين قيمتها (٣٧٥,٩٨٧) دالة احصائيا عند مستوى ٠,٠١ مما يشير إلى وجود تأثير لكل من الدرجة الكلية والبعد الثاني للالتزام التنظيمي الوجداني في التنبؤ بالدرجة الكلية للتدفق النفسي وكان تأثيرهما ايجابيا حيث بلغت قيمة "ت" لهم (١٣,٣٣٠، ٢,٨٩٠) على الترتيب ودال احصائيا عند مستوى ٠,٠١ ولم يكن لباقي أبعاد الالتزام التنظيمي الوجداني أي تأثير دال للتنبؤ بالدرجة الكلية للتدفق النفسي وفقا لهذا النموذج وربما تكون لها تأثيرات غير مباشرة. ومعادلة الانحدار هي: الدرجة الكلية للتدفق النفسي= ٦١,٠٦٦+ ٢,٢٢٦× الدرجة الكلية للالتزام التنظيمي الوجداني +١,١٣٤× الانتماء للمنظمة

وبذلك تحقق صحة الفرض الرابع للدراسة ، فقد تبين تبعاً لمعادلات الانحدار السابقة إمكانية التنبؤ بالبعد الأول للتدفق النفسي من الدرجة الكلية للالتزام التنظيمي الوجداني، وإمكانية التنبؤ بالبعد الثاني للتدفق النفسي من الدرجة الكلية والبعد الثاني للالتزام التنظيمي الوجداني، وإمكانية التنبؤ بالبعد الثالث للتدفق النفسي من الدرجة الكلية والبعد الأول للالتزام التنظيمي الوجداني، وإمكانية التنبؤ بكل من البعد الرابع والدرجة الكلية للتدفق النفسي من الدرجة الكلية والبعد الثاني للالتزام التنظيمي الوجداني.

وتتفق نتائج هذا الفرض مع ما أكده (Rivkin, Diestel, & Schmid,2018) أن الالتزام الوجداني يعتبر مؤشر مباشر للتدفق النفسي وذلك للوصول بالموظف إلى حالة من الرفاهية في العمل تتمثل في الاستمتاع الذاتي لما يؤديه من مهام، وما ذكره (Ayers,2010) من أن الالتزام التنظيمي بكافة أشكاله (الوجداني، الأخلاقي، الاستمراري) يعد من أهم محددات الاستغراق أثناء العمل لدى الموظفين فشعور الفرد بأنه جزء لا يتجزأ من المنظمة التي يعمل فيها ينعكس إيجابيا على درجة الارتباط النفسي بينه وبين وظيفته بما يترتب عليه زيادة استغراقه واندماجه وتدفقه في وظيفته. وأشار (Wickramasinghe& Wickramasinghe,2011) إلى أن العاملين عندما يتولد

لديهم اتجاهات وسلوكيات ايجابية تتمثل في الالتزام التنظيمي فإن هذه الاتجاهات تعمل على تنمية قدراتهم وتطوير مستويات أدائهم، مما يساهم في استغراقهم وتدفقهم بشكل أكبر في العمل.

وفي ضوء تلك النتائج تفسر الباحثة إسهام الالتزام التنظيمي الوجداني وبعض أبعاده في التنبؤ بالتدفق النفسي وأبعاده، بأن أعضاء هيئة التدريس عندما يشعرون بأن المنظمة الجامعية التي يعملون فيها تقدر ما يقومون به من أعمال ومهام، مع أهمية ما توفره من عنصر الأمن وتذليل الصعوبات ومحاولته توفير السلامة المهنية لهم، فإن ذلك يزيد من التزامهم وجدانيا تجاهها، حيث يظهر عضو هيئة التدريس اعتزازه وفخره بمنظمته الجامعية وانتمائه القوي لها، مع رغبته في البقاء والاستمرار بها، واستعداده لبذل المزيد من الجهد الإضافي لتحقيق أهدافها، التي تتطابق مع أهدافه، وهذا بدوره يسهم في تدفق العديد من المشاعر الإيجابية لدى عضو هيئة التدريس، تتمثل في شعوره بالسعادة والبهجة، والاستمتاع بما يؤديه من مهام، مع شعوره بأن الوقت يتقلص أحيانا، ويمتد أحيانا أخرى، نتيجة استغراقه وانشغاله التام في مهامه والتركيز عليها .

- **نتائج الفرض الخامس**:

ينص الفرض الخامس على أنه: "يمكن التنبؤ بالتدفق النفسي وأبعاده لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي من خلال درجاتهم على مقياسي التمكين النفسي والالتزام التنظيمي الوجداني وبعض أبعادهما". وللتحقق من صحة هذا الفرض، قامت الباحثة باستخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد أو المتدرج Multiple Linear Regression بطريقة Stepwise لعينة الدراسة، حيث يتم تحديد معاملات انحدار أكثر من متغير مستقل على المتغير التابع مع استبعاد المتغيرات غير المؤثرة . وتم ذلك بإدخال الدرجات الفرعية والدرجة الكلية لكل من التمكين النفسي والالتزام التنظيمي الوجداني كمتغيرات مستقلة، والدرجات الفرعية والدرجة الكلية للتدفق النفسي كمتغيرات تابعة وهذا ما يوضحه الجدول (٢٣):

يمثل جدول (٢٣) النموذج المفضل للتأثيرات النسبية للمتغيرات المستقلة والمتمثلة في الأبعاد والدرجة الكلية للتمكين النفسي و الالتزام التنظيمي الوجداني المنبئة بالمتغيرات التابعة والمتمثلة في الأبعاد والدرجة الكلية للتدفق النفسي لأعضاء هيئة التدريس الجامعي، ويتبين من خلال نتائج تحليل الانحدار المتضمنة بالجدول ما يلي:

- **أولاً: التنبؤ بالبعد الأول للتدفق النفسي**:

يمكن التنبؤ بالبعد الأول للتدفق النفسي من خلال الدرجة الكلية لكل من التمكين النفسي والالتزام التنظيمي الوجداني حيث بلغت نسبة التباين المفسر (٧٪) وكانت النسبة الفائية لتحليل التباين قيمتها (٥٠٩,٠٧١) دالة احصائيا عند مستوى ٠,٠١ مما يشير إلى وجود تأثير للدرجة الكلية للتمكين النفسي

والالتزام التنظيمي الوجداني في التنبؤ بالبعد الأول للتدفق النفسي وكان التأثير ايجابيا ودال احصائيا عند مستوى ٠,٠١ حيث بلغت قيمة "ت" لهما (١٣,٩٩٥، ٧,٢٩٧) ولم يكن لأبعاد التمكين النفسي والإلتزام التنظيمي الوجداني أي تأثير دال للتنبؤ بالبعد الأول للتدفق النفسي وفقا لهذا النموذج وربما تكون لها تأثيرات غير مباشرة. ومعادلة الانحدار هي: الاندماج الكلي في المهمة والتحكم فيها= ١٠,٣٩٩+٠,٣٦٦× الدرجة الكلية للتمكين النفسي+٠,٢٧٣× الدرجة الكلية للالتزام التنظيمي الوجداني.

جدول (٢٣) نتائج تحليل الانحدار المتعدد للتمكين النفسي و الالتزام التنظيمي الوجداني وأبعادهما على التدفق النفسي وأبعاده (ن= ٤٣٥)

المتغيرات التابعة	مصدر الانحدار (النموذج)	قيمة "ف" ودلالتها	ر٢	معامل الانحدار غير المعياري B	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعياري Beta	قيمة (ت) ومستوى دلالتها
الاندماج الكلي في المهمة والتحكم فيها	الثابت	◆◆٥٥٩,٠٧١	٠,٧٠٢	١٠,٣٩٩	١,٨٤٣		◆◆٥,٦٤٢
	الدرجة الكلية للتمكين النفسي			٠,٣٦٦	٠,٠٢٦	٠,٥٨١	◆◆١٣,٩٩٥
	الدرجة الكلية للالتزام التنظيمي الوجداني			٠,٢٧٣	٠,٠٣٧	٠,٣٠٣	◆◆٧,٢٩٧
الانشغال التام في المهمة والتركيز عليها	الثابت	◆◆٢٢٢,٢١٥	٠,٧٢١	٧,٨١٠	٢,٠٩٥		◆◆٣,٦٢٧
	الدرجة الكلية للتمكين النفسي			٠,٧٠٩	٠,٠٦٦	٠,٩٤٥	◆◆١٠,٧٥٣
	الانتماء للمنظمة			٠,٤٣٣	٠,٠٨٨	٠,١٧٢	◆◆٤,٨٨٩
	الكفاءة الذاتية			٠,٣٧٥	٠,١٠٧	٠,٢٠٠	◆◆٣,٥١١
	الجهد الاضافي			٠,٢٥٩	٠,١١٣	٠,٠٧٥	◆٢,٢٩٣
	الاستقلالية			٠,٢٩٧	٠,١٤٣	٠,١١٥	◆٢,٠٧٤
التوازن بين التحديات والمهارات	الثابت	◆◆١٨٤,١٢٦	٠,٦٨٢	٥,٧٤١	٢,٢٢٢٠		◆◆٢,٥٨٣
	الدرجة الكلية للتمكين النفسي			٠,٦٧٤	٠,٠٧٣	٠,٩٤٣	◆◆٩,٢٣٩
	الدرجة الكلية للالتزام التنظيمي الوجداني			٠,٣٥٦	٠,٠٦١	٠,٣٤٩	◆◆٥,٨٢٥
	الكفاءة الذاتية			٠,٤٠٨	٠,١١١	٠,٢٢٨	◆◆٣,٦٧٧
	الرغبة في البقاء والاستمرار بالمنظمة			٠,٢٧٦	٠,١٠٥	٠,١٣١	◆◆٢,٦٣٣
	التأثير			٠,٣٥٧	٠,١٤٣	٠,١٥٢	◆◆٢,٥٠٠
الاستمتاع الذاتي وتغير الاحساس بالوقت	الثابت	◆◆٤٨٢,٨٣٧	٠,٦٩١	٣,٦٤١	١,١٧٤		◆◆٣,١٠١
	الدرجة الكلية للتمكين النفسي			٠,٣٢٤	٠,٠١٥	٠,٧٤٠	◆◆٢١,٠٤٢
	الانتماء للمنظمة			٠,١٩٤	٠,٠٥٢	٠,١٣٢	◆◆٣,٧٤٧
الدرجة الكلية للتدفق النفسي	الثابت	◆◆٥٤٥,٠٣٥	٠,٨٣٥	٢٩,١٨٦	٥,١٦٨		◆◆٥,٦٤٧
	الدرجة الكلية للتمكين النفسي			١,٨٢٧	٠,١٠٢	٠,٧٩٠	◆◆١٧,٩٧٩
	الدرجة الكلية للالتزام التنظيمي الوجداني			١,١٨٣	٠,١٤٢	٠,٣٥٨	◆◆٨,٣٣١
	الرغبة في البقاء والاستمرار بالمنظمة			٠,٨٢٤	٠,٢٤٢	٠,١٢١	◆◆٣,٣٨٨
	الكفاءة الذاتية			٠,٦٣٦	٠,٢٢٧	٠,١٠٨	◆◆٢,٧٥٩

◆◆ دال عند ٠,٠١ ◆ دال عند ٠,٠٥

- **ثانيا: التنبؤ بالبعد الثاني للتدفق النفسي:**

يمكن التنبؤ بالبعد الثاني للتدفق النفسي من خلال الدرجة الكلية والبعدين الأول (الكفاءة الذاتية) والثالث للتمكين النفسي(الاستقلالية) والبعدين الثاني(الانتماء للمنظمة) والثالث للالتزام التنظيمي الوجداني (الجهد الاضافي) حيث بلغت نسبة التباين المفسر (٧,٢٪)وكانت النسبة الفائية لتحليل التباين قيمتها (٢٢٢,٢١٥) دالة احصائيا عند مستوى ٠,٠١ مما يشير إلى وجود

تأثير لكل من الدرجة الكلية والبعدين الأول والثالث للتمكين النفسي والبعدين الثاني والثالث للالتزام التنظيمي الوجداني في التنبؤ بالبعد الثاني للتدفق النفسي وكان تأثيرهما ايجابيا حيث بلغت قيمة "ت" لهم (٣,٦٢٧، ١٠,٧٥٣، ٤,٨٨٩، ٣,٥١١، ٢,٢٩٣، ٢,٠٧٤) على الترتيب ودال احصائيا عند مستوى تراوح ما بين (٠,٠٥ - ٠,٠١) ولم يكن لباقي أبعاد التمكين النفسي والدرجة الكلية للالتزام التنظيمي الوجداني وباقي أبعاده أي تأثير دال للتنبؤ بالبعد الثاني للتدفق النفسي وفقا لهذا النموذج وربما تكون لها تأثيرات غير مباشرة. ومعادلة الانحدار هي: الانشغال التام في المهمة والتركيز عليها=٧,٨١٠+٠,٧٠٩×الدرجة الكلية للتمكين النفسي+٠,٤٣٣×الانتماء للمنظمة+٠,٣٧٥×الكفاءة الذاتية+٠,٢٥٩×الجهد الاضافي+٠,٢٩٧×الاستقلالية

- **ثالثاً: التنبؤ بالبعد الثالث للتدفق النفسي:**

يمكن التنبؤ بالبعد الثالث للتدفق النفسي من خلال الدرجة الكلية والبعدين الأول(الكفاءة الذاتية) والثاني للتمكين النفسي (التأثير) والدرجة الكلية والبعد الأول للالتزام التنظيمي الوجداني(الرغبة في البقاء والاستمرار بالمنظمة) حيث بلغت نسبة التباين المفسر(٦,٨٪) وكانت النسبة الفائية لتحليل التباين قيمتها(١٨٤,١٢٦) دالة احصائيا عند مستوى ٠,٠١ مما يشير إلى وجود تأثير لكل من الدرجة الكلية والبعدين الأول والثاني والدرجة الكلية والبعد الأول للالتزام التنظيمي الوجداني في التنبؤ بالبعد الثالث للتدفق النفسي وكان تأثيرهما ايجابيا حيث بلغت قيمة "ت" لهم (٢,٥٨٣، ٩,٢٣٩، ٥,٨٢٥، ٣,٦٧٧، ٢,٦٣٣، ٢,٥٠٠) على الترتيب ودال احصائيا عند مستوى ٠,٠١ ولم يكن لباقي أبعاد التمكين النفسي و الالتزام التنظيمي الوجداني أي تأثير دال للتنبؤ بالبعد الثالث للتدفق النفسي وفقا لهذا النموذج وربما تكون لها تأثيرات غير مباشرة. ومعادلة الانحدار هي: التوازن بين التحديات والمهارات= ٥,٧٤١+٠,٦٧٤×الدرجة الكلية للتمكين النفسي+٠,٣٥٦×الدرجة الكلية للالتزام التنظيمي الوجداني+٠,٤٠٨×الكفاءة الذاتية+٠,٢٧٦×الرغبة في البقاء والاستمرار بالمنظمة+٠,٣٥٧×التأثير

- **رابعاً: التنبؤ بالبعد الرابع للتدفق النفسي:**

يمكن التنبؤ بالبعد الرابع للتدفق النفسي من خلال الدرجة الكلية للتمكين النفسي والبعد الثاني للالتزام التنظيمي الوجداني(الانتماء للمنظمة) حيث بلغت نسبة التباين المفسر (٦,٩٪) وكانت النسبة الفائية لتحليل التباين قيمتها (٤٨٢,٨٣٧) دالة احصائيا عند مستوى ٠,٠١ مما يشير إلى وجود تأثير لكل من الدرجة الكلية والبعد الثاني للالتزام التنظيمي الوجداني في التنبؤ بالبعد الرابع للتدفق النفسي وكان تأثيرهما ايجابيا حيث بلغت قيمة "ت" لهما (٢١,٠٤٢ - ٣,٧٤٧) على الترتيب ودال احصائيا عند مستوى (٠,٠١) ولم يكن لباقي أبعاد التمكين النفسي والدرجة الكلية للالتزام التنظيمي الوجداني وباقي أبعاده أي تأثير دال للتنبؤ بالبعد الرابع للتدفق النفسي وفقا لهذا النموذج وربما تكون لها تأثيرات غير مباشرة. ومعادلة الانحدار هي:

الاستمتاع الذاتي وتغير الاحساس بالوقت=٣,٦٤١+٠,٣٢٤× الدرجة الكلية للتمكين النفسي+٠,١٩٤× الانتماء للمنظمة

- **خامساً: التنبؤ بالدرجة الكلية للتدفق النفسي:**

يمكن التنبؤ بالدرجة الكلية للتدفق النفسي من خلال الدرجة الكلية والبعد الأول للتمكين النفسي(الكفاءة الذاتية) والدرجة الكلية والبعد الأول للالتزام التنظيمي الوجداني(الرغبة في البقاء والاستمرار بالمنظمة) حيث بلغت نسبة التباين المفسر (٨,٣٪) وكانت النسبة الفائية لتحليل التباين قيمتها (٥٤٥,٠٣٥) دالة احصائيا عند مستوى ٠,٠١ مما يشير إلى وجود تأثير لكل من الدرجة الكلية والبعد الأول للتمكين النفسي والدرجة الكلية والبعد الأول للالتزام التنظيمي الوجداني في التنبؤ بالدرجة الكلية للتدفق النفسي وكان تأثيرهما ايجابيا حيث بلغت قيمة "ت" لهم (٥,٦٤٧، ١٧,٩٧٩، ٨,٣٣١، ٣,٣٨٨، ٢,٧٥٩) على الترتيب ودال احصائيا عند مستوى ٠,٠١ ولم يكن لباقي أبعاد التمكين النفسي والالتزام التنظيمي الوجداني أي تأثير دال للتنبؤ بالدرجة الكلية للتدفق النفسي وفقا لهذا النموذج وربما تكون لها تأثيرات غير مباشرة. ومعادلة الانحدار هي: الدرجة الكلية للتدفق النفسي= ٢٩,١٨٦+١,٨٧٢×الدرجة الكلية للتمكين النفسي+١,١٨٣×الدرجة الكلية للالتزام التنظيمي الوجداني+٠,٨٢٤×الرغبة في البقاء والاستمرار بالمنظمة+٠,٦٢٦×الكفاءة الذاتية

وبذلك تحقق صحة الفرض الخامس للدراسة ، فقد تبين تبعاً لمعادلات الانحدار السابقة إمكانية التنبؤ بالبعد الأول للتدفق النفسي من الدرجة الكلية للتمكين النفسي والدرجة الكلية للالتزام التنظيمي الوجداني، وإمكانية التنبؤ بالبعد الثاني للتدفق النفسي من الدرجة الكلية والبعدين الأول والثالث للتمكين النفسي والبعدين الثاني والثالث للالتزام التنظيمي الوجداني، وإمكانية التنبؤ بالبعد الثالث للتدفق النفسي من الدرجة الكلية والبعد الأول للتمكين النفسي والدرجة الكلية والبعد الأول للالتزام التنظيمي الوجداني، وإمكانية التنبؤ بالبعد الرابع من التدفق النفسي من الدرجة الكلية للتمكين النفسي والبعد الثاني للالتزام التنظيمي الوجداني، وأخيراً إمكانية التنبؤ بالدرجة الكلية للتدفق النفسي من الدرجة الكلية والبعد الأول للتمكين النفسي والدرجة الكلية والبعد الأول للالتزام التنظيمي الوجداني.

وتتفق نتائج هذا الفرض مع ما أشار إليه (Poon,2013) بأن البيئة التنظيمية التي تسمح للمعلم بالتمكين والمشاركة الفعالة في العمل وإنجاز أهدافه، تزيد من مستوى الالتزام الوجداني لديه، بما يدفعه إلى مزيد من التدفق والاندماج في العمل. كما تتفق نتائج هذا الفرض مع ما أكده (Seligman& Csikszentmihalyi, 2014: 279) أن الفرد الذي يمر بخبرة التدفق النفسي، يعتقد بأن لديه من المهارات والقدرات، ما يسمح له بمواجهة تحديات العمل، مع إدراكه بأن لديه استقلال ذاتي في بدء وتنظيم مهام عمله، ويمكنه التحكم والسيطرة على المهمة التي يؤديها، في ضوء ما يضعه من معايير

لتنفيذها، وفقاً لما يراه، بالإضافة إلى التزامه بأن يؤدي سلوكاً إيجابياً يرتبط بتحقيق الأهداف المطلوبة، من خلال ما يبديه الفرد من ارتباطه النفسي بالمنظمة والانتماء القوي لها، وتبني أهدافها، واستثمار الوقت والجهد لتحقيق تلك الأهداف، وهذا يوضح من وجهة نظر الباحثة الارتباط الايجابي بين التمكين النفسي والالتزام التنظيمي الوجداني والتدفق النفسي.

وفي ضوء تلك النتائج تفسر الباحثة إسهام كل من التمكين النفسي والالتزام التنظيمي الوجداني وبعض أبعادهما، في التنبؤ بالتدفق النفسي وأبعاده، بأن ما توفره المؤسسة الجامعية من مناخ تنظيمي تحفيزي، يسمح لعضو هيئة التدريس بمساحة من الحرية في الأداء والمشاركة الفعالة في اتخاذ القرارات بشأن عمله، ويشعره بأن لديه صلاحيات واستقلالية في القيام بمهام عمله، وتأثير في مجريات أمور منظمته الجامعية، يسهم في إشباع حاجاته النفسية، ويعتبر بمثابةٍ قود دافعة له لتعزيز وتحسين اتجاهاته الإيجابية نحو عمله، فيرتبط وجدانيا بمنظمته الجامعية، ويكون لديه استعداد لبذل المزيد من الجهد الإضافي لتحقيق أهدافها بدقة واتقان، فيندمج كلياً فيما يؤديه من مهام، مع الانشغال التام بها والتركيز عليها، واستمتاعه لذات المهمة أو النشاط الذي يقوم به، دون انتظار لأي مكافأة مادية، وبذلك يدخل إلى حيز التدفق النفسي، الذي يقود إلى الإنتاجية العالية في الأداء.

- **التوصيات والمقترحات**:

بناء على نتائج الدراسة التي توصلت إليها الباحثة يمكن تقديم بعض التوصيات الهادفة والمقترحات البحثية وذلك على النحو الآتي:

- ضرورة إعداد برامج تدريبية، لتنمية التمكين النفسي والالتزام التنظيمي الوجداني لدى أعضاء هيئة التدريس، باعتبارهما من القوى الايجابية الدافعة نحو العمل، والمحفزة لدخول عضو هيئة التدريس إلى حيز التدفق النفسي، من أجل تحقيق التميز في العملية الأكاديمية، والارتقاء بمستوى الأداء المهني.
- إقامة ورش العمل والبرامج والدورات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس، لغرس ثقافة التدفق النفسي وبيان أهميته وآثاره الايجابية في تميز أدائهم، وبالتالي الارتقاء بمستوى المنظمة الجامعية.
- تخصيص مساحة أكبر للتدفق النفسي في البحوث والمؤتمرات العلمية المعنية بعلم النفس والصحة النفسية، خاصة وأن التراث السيكولوجي العربي يفتقر إلى رؤية متكاملة الأركان حول مفهوم التدفق النفسي.
- لفت أنظار الجهاز الإداري بجامعة جازان والكليات التابعة لها، إلى ضرورة تعزيز مفهومي التمكين النفسي والالتزام التنظيمي الوجداني لدى أعضاء هيئة التدريس، باعتبارهما من المتغيرات المساهمة في التدفق النفسي وذلك من خلال تهيئة بيئة عمل ومناخ تنظيمي مناسب يساعدهم للوصول إلى أعلى مستويات التدفق النفسي.

- دراسة النمذجة البنائية للعلاقات بين التمكين النفسي والالتزام التنظيمي الوجداني والتدفق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس.
- دراسة التدفق النفسي كمتغير وسيط في العلاقة بين التمكين النفسي والالتزام التنظيمي الوجداني لدى عينات أخرى وفي ثقافات وبيئات مختلفة.
- إجراء المزيد من الدراسات حول التدفق النفسي، وعلاقته مع متغيرات أخرى كالإبداع والهناء الذاتي، لدى عينات أخرى باعتباره متغيرا مهما من متغيرات علم النفس الايجابي.
- إجراء المزيد من الدراسات حول التدفق النفسي في بيئات وثقافات مختلفة، بهدف التعرف على الطرق والأساليب التي تستثير دافعية الأفراد، للانغماس والاندماج في ممارسة الأنشطة والأعمال بهذه الصورة المثالية.

• المراجع:

- أبا زيد، رياض (٢٠١٠). أثر التمكين النفسي على سلوك المواطنة في مؤسسة الضمان الاجتماعي في الأردن – دراسة ميدانية في مؤسسة الضمان الاجتماعي في الأردن. **مجلة النجاح للعلوم الانسانية**، ٢٤(٢)، ٤٩٣-٥١٩.
- أبو حلاوة، محمد السعيد عبد الجواد(٢٠١٣). **حالة التدفق: المفهوم والأبعاد والقياس**. الكتاب الالكتروني لشبكة العلوم النفسية، اصدارات شبكة العلوم النفسية العربية،(٢٩).
- أبو سيف، محمود سيد على (٢٠١٨). دور جودة حياة العمل في العلاقة بين رأس المال النفسي ومستوى الالتزام التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الطائف بالمملكة العربية السعودية. **المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، المؤسسة الدولية لآفاق المستقبل**، ١ (٤)، ١٠٩- ١٨١.
- أحمد، أسماء فتحي؛ وعبد الجواد، مرفت عزمي (٢٠١٣). التفكير الايجابي والسلوك التوكيدي كمنبئات بأبعاد التدفق النفسي لدى عينة من المتفوقين دراسيا من الطلاب الجامعيين. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ٢٢ (٨٧)، ٥٨-٩٧.
- إسماعيل، هبة حسن (٢٠١٢). التدفق النفسي وفاعلية الذات الأكاديمية لدى عينة من الفائقين والعاديين "دراسة مقارنة". **حوليات مركز البحوث والدراسات النفسية، كلية الآداب، جامعة القاهرة**، الحولية الثامنة، الرسالة العشرون،١-٥٠.
- باظه، آمال عبد السميع(٢٠١٠).التدفق النفسي وعلاقته بالميول الكمالية العصابية لدى طلاب وطالبات كلية التربية. ملخص أبحاث **المؤتمر العلمي الثالث من١٣-١٤ ابريل، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ**،٣٦-٣٧ .
- باظه، آمال عبد السميع (٢٠١١).**اختبار التدفق النفسي: كراسة التعليمات**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- البهاص، سيد أحمد (٢٠١٠). التدفق النفسي والقلق الاجتماعي لدى عينة من المراهقين مستخدمي الانترنت (دراسة سيكومترية – اكلينيكية).**المؤتمر السنوي الخامس عشر لمركز الارشاد النفسي، جامعة عين شمس**، ١١٧-١٦٩.
- الحربي، قاسم بن عائل (٢٠١٣).التمكين والرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية العريقة والناشئة: تصور مقترح. **المجلة التربوية، الكويت**، ٢٧(١٠٧)، ٢١٧- ٢٧٢.
- الحسني، كمال كاظم طاهر (٢٠١٥). التمكين النفسي: ثروة لتعزيز السلوك الريادي. دراسة تحليلية لآراء عينة من تدريس جامعة المثنى. **مجلة المثنى للعلوم الادارية والاقتصادية**، ٥ (١) ، ١٧١-١٨٨.

- حليم، شيري مسعد(٢٠١٧). التمكين النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة لهم بجامعة الزقازيق وعلاقته بالرضا الوظيفي. **دراسات تربوية ونفسية، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق**،٩٥(١) ،٥٧-١١٨.
- حميدة، بقعة؛ ومونية، قارني (٢٠١٨). التدفق النفسي من منظور علم النفس الايجابي (دراسة تحليلية). **مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية**، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، (١٦)، ٢٢٧-٢٣٧.
- الحميدي، منال (٢٠١٦). التمكين الوظيفي وعلاقته بالولاء التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الطائف من وجهة نظرهم. **المجلة التربوية الدولية التخصصة**،٥(٤)، ٢٣٦- ٢٦٦.
- الخالدي، خيرية عبد فضل (٢٠١٨). التمكين النفسي وتأثيره على السلوك الابداعي: دراسة تطبيقية في بيئة القادسية. **مجلة المثنى للعلوم الادارية والاقتصادية**، ٨ (١)، ٦٨-٨٨.
- خزام، نجيب الفونس؛ وإبراهيم، تامر شوقي؛ وغنيم، زهراء محمد فريد حسن (٢٠١٦). تقدير الخصائص السيكومترية لاختبار التدفق على عينة من طلاب الجامعة. **مجلة الارشاد النفسي**، جامعة عين شمس،(٤٨)،٣٠٩-٣٤٠.
- خشبة، فاطمة السيد حسن؛ والبديوي، عفاف سعيد فرج (٢٠١٨). مستوى التمكين النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم وعلاقة بالذكاء الروحي والتفكير الابتكاري لديهم. **مجلة كلية التربية، جامعة بنها**، ٢٩(١١٦)، ٣٠٨-٣٣٤.
- خليفة، منى السيد؛ وشهاب، لبنى محمود عبد الكريم.(٢٠١٥). الإسهام النسبي للإدارة الاستراتيجية للموارد البشرية في التمكين النفسي والالتزام الوجداني للمعلمين. **دراسات تربوية واجتماعية**، ٢١ (٣)، ٤١١-٤٨٤.
- الرويلي، النشمي بشير (٢٠١٩). اليقظة العقلية والمرونة والتدفق النفسي لدى المرشدين الطلابيين في محافظة طريف بالمملكة العربية السعودية: دراسة مقارنة بين المرشدين الجدد والقدامى. مجلة العلوم التربوية والنفسية – **المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث**، ٣(٧)، ١١٤-١٣٠.
- الزهراني، عبد الواحد بن سعود سعيد (٢٠١٧). الأداء الوظيفي وعلاقته بالالتزام التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة، **مجلة البحث العلمي في التربية**، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، ١(١٨)، ٢٤٧-٢٧٦.
- سويد، جيهان على السيد؛ وسعادة، مروة صلاح ابراهيم (٢٠١٨). التدفق النفسي وعلاقته بجودة الحياة الوظيفية والأداء المهني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنوفية في إطار التأهيل والاعتماد الأكاديمي. **مجلة كلية التربية – جامعة المنوفية**، ٣٣ (عدد خاص)، ١٣٦-١٨١.
- شاكر، ليث ؛ والكلابي، أمير نعمة؛ وعبد الأمير، عدى عباس(٢٠١٨). تأثير التمكين النفسي في انعدام الأمن الوظيفي دراسة تطبيقية في كلية الإدارة والاقتصاد. جامعة الكوفة، **مجلة مركز دراسات الكوفة**،(٤٨)، ١٨٥-٢١٠.
- الشربيني، عاطف ؛ والعطية، أسماء (٢٠١٩). القيمة التنبؤية للتفاؤل في التدفق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس (دول الخليج ومصر): دراسة مقارنة. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، ١٥(٣)، ٣٥٩-٣٧٦.
- عبد المجيد، ماجدة عبد السلام؛ وعبد الباقي، سلوى محمد؛ ولاشين، ثريا يوسف (٢٠١٦). التدفق النفسي للطالب المعلم لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة حلوان في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. **مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية**، جامعة حلوان،٢٢(٤)، ٩٩٧- ١٠٢٢

- عبده، ابراهيم محمد؛ وخلف، محمد محجوب (٢٠١٦). التدفق النفسي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية. **المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية**، (١)، ٢٢٣-٢٧٧.
- العتيبي، سعد بن مرزوق (٢٠١٨). التمكين النفسي وعلاقته بكل من الالتزام التنظيمي والاندماج في العمل لدى العاملين في شركات التأمين الخاصة بمدينة الرياض. **المجلة العربية للإدارة**، ٣٨ (٤)، ١١٥-١٤٣.
- عثمان، محمود أبو المجد حسن (٢٠١٥). مكامن القوى في الشخصية كمنبئات بالتدفق النفسي وأبعاده لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بقنا. **مجلة العلوم التربوية، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي**، (٢٤/٢٥)، ١٦١-٢٤٣.
- عطية، محمد عبد الكريم علي (٢٠١٦). الالتزام التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة وأثره على مستوى أدائهم الوظيفي، **مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر**، ٢(١٧١)، ٦٦-١٣٧.
- محمود، محمد الأمين محمد؛ والعلي، رامي أسامة (٢٠١٨). علاقة العدالة التنظيمية بالالتزام التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات: دراسة حالة كلية العلوم الادارية، جامعة نجران/ السعودية، **مجلة الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا** ، ٩(٣٠)، ١٢٣-١٣٦.
- المسما، موضي خالد؛ وعبدالله، هشام ابراهيم؛ وعجاجه، صفاء أحمد (٢٠١٩). التنبؤ بدافعية الانجاز الاكاديمي من مستوى التدفق النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في دولة الكويت. **المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية**، (١١)، ٢٣٣-٢٦٨.
- نعساني، عبد المحسن عبد السلام؛ والخولي، جمال بدير (٢٠١٦). نموذج مقترح للعوامل المؤثرة في الالتزام التنظيمي العاطفي (بالتطبيق على القطاع المصرفي في مدينة الرياض). **المجلة العربية للإدارة**، ٣٦(١٠٧)، ١-١٢٣.

- Alexander,A.(2007). **Linking stress offset score work satisfaction and organizational commitment to intentions to quit**. Master Thesis, Faculty of applied health sciences, Brock University.
- Avina, J, Mendonca , N & Sanket S. (2015).Understanding Flow among Academicians,(In)Charmine E. J.Härtel , Wilfred J. Zerbe , Neal M. Ashkanasy (Ed.) New Ways of Studying Emotions in Organizations, **Research on Emotion in Organizations**, (11), 397 - 421.
- Ayers,J.(2010). **Jop satisfaction job involvement and perceived organizational support as predictors of organizational commitment.** (Ph.D). Walden University.
- Bhatnagar, J. (2012). Management of innovation: Role of psychological empowerment, work engagement and turnover intention in the Indian context. **The International Journal of Human Resource Management** , 23, 928–951.
- Bakker, A. B. (2005). Flow among music teachers and their students: The crossover of peak experiences. **Journal of Vocational Behavior,** 66(1), 26-44.

- Cavus,M.F,&Demir,Y(2010). The Impacts of Structural and Psychological Empowerment on Burnout : A research of staff nurses in turkish state hospitals **Canadian Social Science**,6(4),64-72.
- Chang, L. & Liu, C., (2008). Employee empowerment, innovative behavior and job productivity of public health nurses: A cross – sectional questionnaire survey. International ,**Journal of nursing studies,** 45(10),1442-1448.
- Chovwen,C.(2012). Predictors of Organizational Commitment of Factory Employees **Journal of Cross-Cultural Psychology**, 20(2),184-191.
- Christine,T.&Bill,S.(2004).That's why i do it': Flow and EFL teachers' practices, **Journal, Oxford University Press**,58(2),118-128.
- Chughtai,A.(2008).Impact of job involvement on In – role job performance and organizational citizenship behavior. **Journal of Behavioral &Applied Management**,9(2),169-183.
- Csikszentmihalyimihaly,M.(2009). **Flow: The Psychology of Optimal Experience.** New York: Harper &Row Publishers, Inc.
- Dernovsek D. (2008). **Creating Highly Engaged and Committed Employee Starts at The Top and Ends Atbottomline.** Credit Union Magazine, Credit Union National Association, Inc.
- Fock,H.,Hui,M.K.,Au,K.,&Bond,M.H.(2013). Moderation effects of power distance of relationship between types of empowerment and employee satisfaction. **Journal of Cross-Cultural Psychology**, 44(2), 281-298.
- Franz,C.(2004).Across-culture study of employee empowerment and organizational justice. **(Ph.D). Wayne State University** ,Detroit, Michigan.
- Gilker,N.,&Darzi,J.(2013).Job involvement –sense of participation-job satisfaction: A triangular framework. **Journal of Business and Management**. 6(6),41-47.
- Gregory,B.T.,Albritton,M.D.&Osmonbekov,T.(2010).The mediating role of psychological empowerment on the relationships between p-obit, Job satisfaction, and in role performance, **Journal of Business and Psychology**,25(4),639-647.
- Hamed,S.,(2010). Antecedents and consequences of employees empowerment. Management Review: **An International Journal**, 5(1), 64-94.
- Hausmann,N.,Mueller,K.,Hattrup,K.,&Spiess,S.(2013).AnInvestigation of the relationship between affective organizational commitment

and national differences in Positivity and life satisfaction. **Applied Psychology: An International Review**, 62(2), 260-285.

- Jackson,S.(2014). Flow Scales. (In) A.C. Michalas(Ed.) **Encyclopedia of quality of life and well-being research**,(PP.2305-2308),New York: Springer Science, Business Media Dordrecht.
- Joo,B.K.&Lim.J.(2013).Transformational leadership and career satisfaction the mediating role of psychological empowerment.
- **Journal of leadership& Organizational Studies**,20(3),316-326. Jose,G,&Mampilly, S. R. (2014). Psychological empowerment as a predictor of employee engagement: An empirical attestation. **Global Business Review** , 15 (1), 93–104.
- Kazemipour,F.,Amin,S.M.,& Pourseidi,.(2012). Relationship between workplace spirituality and organizational citizenship behavior among nurses through mediation affective organizational commitment. **Journal of Nursing Scholarship**,44(3),302-310.
- Khan & Jam. (2011). Job involvement as predictor of employee commitment evidence from Pakistan. **International Journal of Business and Management**. 6(4), 252-262.
- Knol, J. & Linge, R.(2009). Innovative behavior: The effect of structural and Psychological empowerment on nurses. **Journal of Advanced Nursing,**65(2),359-370.
- Lockwood, N. R. 2007. Leveraging employee engagements for competitive advantage: strategic role**. HR Magazine**, 52(3),1-11.
- Mazur, A., & Marczewska - Kuźma, R. (2015). Assessment of importance of conditions and safety of work for shaping management image. **Procedia Manufacturing**, 3, 4884-4891.
- Men,L.(2012).How employee empowerment influences organization- employee relationship in China .**Public Relations Review**,37(4),435-437.
- Meyer, J. P., Stanley, D. J, Herscovitch L.,& Topolnytsky L.,(2002), Affective, continuance, and normative commitment to the organization: A meta-analysis of antecedents, correlates, and consequences**. Journal of Vocational Behavior**, 61, 20–52.
- Meyer,J.P.,&Maltin,E.R.(2010).Employee commitment and well-being: Acritical review, theoretical frame work and research agenda. **Journal of Vocational Behavior**,77,323-337.
- Moore,H.L.&Moore,W.T.(2014).The effect of ethical climate on the organizational commitment of faculty members. **Journal of Academic and Business Ethics**.9,1-15.

- Najafi, S.Noruzy,A,Azar,H.,Shirkouhi.,S.,&Dalvand,M. (2011). Investigating the relationship between organizational justice, psychological empowerment, Job satisfaction, Organizational Commitment and organizational citizenship behavior.**Journal of Business Management**, 5(13),5241-5248.
- Patterson,L.B.(2013). Fostering strength in incarcerated youth: **The development of a measure of psychological empowerment in oregon youth authority correctional facilities**. Unpublished Doctoral Dissertation, Portland State University.
- Phillips, L.(2005).**Examining flow states and motivational perspectives of ashtanga yoga practitioners.** PHD, The University of Kentucky**.**
- Poon,J.M.L.(2013).Relationships among perceived career support ,affective commitment ,and work engagement, **International Journal of Psychology**,48(6),1148-1155.
- Qi,J.,Li,J.,&Zhang,Q.(2014).How Organizational embeddedness and affective commitment influence Job crafting. **Social Behavior and Personality**,42(10),1629-1638.
- Raymond,T.,&Mjoli,T.(2013).The relationship between job involvement ,job satisfaction and organizational of attitude .**European Journal of Business and Management**,3(8),77-86.
- Reid,D.(2011).Mindfulness and flow in occupational engagement: Presence in doing. **Canadian Journal of Occupational Therapy**, 78,50-56.
- Rivkin.,W., Diestel., S& Schmid.,KH.(2018)**. Which daily experiences can foster well-being at work? A diary study on the interplay between flow experiences, affective commitment, and self-control demands.** Journal of Occupational Health Psychology**, 23 (1).**
- Rizwan,M.,Pakistan,I.,Khan,D.,&Saboor,F.(2011)**.Relationship of job involvement with employee performance:** Moderating role Journal of Advanced Nursing**,46(2),134-143.**
- Rusu,R.(2013).**Affective organizational, continuous organizational or normative organizational?.**Management and Economics**, 2(70), 192-197.**
- Salanova, M., Bakker, A. B.& Liorens, S. (2006): Flow at work: Evidence for an upward spiral of personality and organizational resource. **Journal of Happiness Studies**, (7),1-22.
- Schaufeli W. B. A.; Bakker A. B. and Salanova M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: A

cross sectional study, **Educational and Psychological Measurement**, 66, 701–716.

- Seligman,M.,&Csikszentmihalyi,M.(2014).**Positive psychology**: an introduction In M.Csikszentmihalyi,(Ed.), **Flow and The Foundation of Positive Psychology**.(279-298),New York: Springer Science, Business Media Dordrecht.
- Stander, M. & Rothmann, S. (2010). Psychological empowerment, job insecurity and employee engagement. **Journal of Industrial Psychology** , 36 (1), 1-8.
- Verki,E.,&Nasrollahi,M.(2016).Investigating factors affecting psychological empowerment of employees. **Bulletin Society Royale Sciences deliege**,85,697-705.
- Wickramasinghe,D.,Wickramasinghe,V.(2011).Perceived organizational support, job in evolvement and turnover intention in lean production in Srilanka. **The International Journal of Advanced Manu Factoring Technology**,55(5-8),817-830.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الرابع:

أسلوب الأتاحة (الكاملة/ الجزئية) لمصادر التعلم بالرحلات المعرفية وأثرة في تنمية مهارات البحث عن المعلومات والوعى المعلوماتى عبر الويب لطلاب تقنيات التعليم بكلية التربية جامعه الملك فيصل

إعداد :

د/ عمرو محمد محمد أحمد درويش
استاذ تكنولوجيا التعليم المساعد كلية التربية جامعة حلوان

د / أمانى أحمد محمد محمد عيد الدخنى
استاذ تكنولوجيا التعليم المساعد كلية التربية النوعية جامعة عين شمس

أسلوب الأتاحة (الكاملة/ الجزئية) لمصادر التعلم بالرحلات المعرفية وأثرة في تنمية مهارات البحث عن المعلومات والوعى المعلوماتى عبر الويب لطلاب تقنيات التعليم بكلية التربية جامعه الملك فيصل

د/ عمرو محمد محمد أحمد درويش
استاذ تكنولوجيا التعليم المساعد كلية التربية جامعة حلوان

د/ أمانى أحمد محمد محمد عيد الدخنى
استاذ تكنولوجيا التعليم المساعد كلية التربية النوعية جامعة عين شمس

• **المستخلص**:
يهدف البحث الحالى إلى التعرف على أثر اختلاف أسلوب الأتاحة(الكاملة/ الجزئية) لمصادر التعلم بالرحلات المعرفية في تنمية مهارات البحث عن المعلومات والوعى المعلوماتى عبر الويب لطلاب تقنيات التعليم بكلية التربية جامعه الملك فيصل، وقد تم الأعتماد على التصميم التجريبى للمجموعتين التجريبيتين مع القياس القبلى والبعدى؛ المجموعة الأولى تدرس وفق أسلوب الأتاحة الكاملة لمصادر التعلم بالرحلات المعرفية، والمجموعة الثانية تدرس وفق أسلوب الأتاحة الجزئية لمصادر التعلم بالرحلات المعرفية، وقد تكونت عينة البحث من(١٦) ستة عشر طالبًا بتقنيات التعليم بكلية التربية جامعه الملك فيصل تم تقسيمهما إلى مجموعتين وتخصيصهما عشوائيًا على المعالجتين طبق عليهم الأختبار التحصيلى ومقياس الوعى المعلوماتى، وقد أسفرت نتائج البحث عن وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى ≤ (٠,٠٥) بين متوسطى رتب المجموعتين التجريبيتين (الأتاحة الكاملة مقابل الأتاحة الجزئية) فى التطبيق البعدى فى كلا من الأختبار التحصيلى ومقياس مهارات البحث عن المعلومات ومقياس الوعى المعلوماتى، لصالح المجموعة التجريبية الثانية(الأتاحة الجزئية).
الكلمات المفتاحية:الرحلات المعرفية، مهارات البحث عن المعلومات، الوعى المعلوماتى.

The Method of Availability (Full / Partial) of the Sources of Learning in Knowledge Trips and the Increase in the Development of the Skills of Information Search and Information Awareness of Students of Education Techniques Faculty of Education King Faisal University.

Dr. Amr Mohammed Mohammed Ahmed Drwish
Dr. Amany Ahmed Eldokny

Abstract :
The current research aims to identify the effectiveness of the difference (full / partial) availability of learning resources with cognitive journeys in developing research skills for information and information awareness via the web for educational technology students at the Faculty of Education, King Faisal University, and the experimental design of the two experimental groups has been relied upon with pre and post measurement The first group is taught according to the method of full availability of sources of learning with cognitive excursions, and the second group is taught according to the method of partial availability of sources of learning with cognitive excursions. The research sample consisted of (16) sixteen students with

educational techniques at the Faculty of Education of King Faisal University was divided into two groups and allocated randomly to the two therapists, according to which the achievement test and the scale of informational awareness were applied to them, and the results of the research resulted in a statistically significant difference at the level of ≤ (0.05) between the average ranks of the two experimental groups (full availability versus partial availability) in the post application In the achievement test, the scale of information search skills, and the information awareness scale, for the benefit of the second experimental group (partial availability)

Key words:Webquest, skills of information search, information awareness.

- **مقدمة**:

تشهد نظم التعليم في وقتنا الحاضر تطورات سريعة ومتعاقبة نتيجة التطور الهائل في مجال تقنيات المعلومات والاتصالات، بما تقدمة من خدمات ومعارف، وقواعد بيانات، وكتب ودوريات إلكترونية ومصادر معلومات متجددة ومواقع تعليمية متخصصة ومتنوعة، وإمكانية توفر التعلم الإلكتروني النشط عبر شبكة الويب بما يضمن تنمية مهارات التفكير والبحث والحوار، والمشاركة وحل المشكلات المرتبطة بالمشروعات التعليمية القائمة على الويب، ومن أهم تلك المشروعات والاستراتيجيات التعليمية الموجهة والقائمة على توظيف شبكة الويب ودمجها بالتعليم ما يطلق عليه الرحلات المعرفية Web Quest، والتي تعتمد على تقديم مهمات تعليمية محددة تساعد المتعلم على القيام بنفسه بعمليات مختلفة من بحث واستكشاف للمعلومات عبر الويب، واستخدام وتوظيف هذه المعلومات والبيانات في حل المشكلات التعليمية وتحقيق أهداف تعليمية محددة.

وتعتمد إستراتيجية الرحلات المعرفية Web Quest على التعليم المتمركز حول المتعلم لأنها تتكون من مهمات وأنشطة مختلفة تساعد وتسهل على المتعلم استكشاف واستنتاج المعلومات، واستخدام المهارات العقلية العليا لديه مثل التحليل والتركيب والتقويم، كما أن هذه الإستراتيجية تتيح للمتعلم استخدام مهارات التفكير العليا وحل المشكلات وتستهدف البحث عن حلول لأسئلة ومشكلات حقيقية واقعية غير مصطنعة، وأن التعامل يتم مع مصادر أصلية حقيقية للمعلومات تعتمد على المصادر الإلكترونية الموجودة على الويب والمنتقاة مسبقا. ونظرا لأهمية الرحلات المعرفية Web Quest في تسهيل عمليتي التعليم والتعلم،

وقد أكدت نتائج العديد من الدراسات مثل دراسة لمياء عثمان برناوي(٢٠١٨)؛ ودراسة مروة صلاح العدوى (٢٠١٦)؛ ودراسة صالح محمد صالح(٢٠١٤)؛ ودراسة مندور فتح الله (٢٠١٤)؛ ودراسة مى السيد خليفة (٢٠١٤)؛ ودراسة شيماء يوسف صوفى(٢٠١٤)؛ ودراسة عماد الدين عبد الحميد(٢٠١٣)؛ ودراسة ماهر إسماعيل صبرى(٢٠١٣)؛ ودراسة علي جمعة ويارام أحمد(٢٠١٢)؛ ودراسة هناء زهران (٢٠١١) ؛ ودراسة زاشارا Zacharia (٢٠١١)؛ ودراسة الن

Allan (٢٠٠٧)؛ ودراسة وجدي جودة (٢٠٠٩) ؛ ودراسة وانج Wang (٢٠٠٨)؛ ودراسة شويزر Schweizer (٢٠٠٧)؛ ودراسة زينج Zheng (٢٠٠٥)؛ ودراسة تسى Tsai (٢٠٠٥) ؛ ودراسة لبسكومب (٢٠٠٣)؛ على فاعلية استخدام إستراتيجية الرحلات المعرفية "WebQuest" في تنمية التحصيل وبقاء أثر التعلم لدى الطلاب.

- **مشكلة البحث**

نبع الإحساس بمشكلة البحث من خلال قيام الباحثان بتحليل نتائج الدراسات السابقة وايضا بتدريس مقرر الأنترنت وتطبيقاتها لطلاب وطالبات تقنيات التعليم فعند تكليفهم بعمل رحلة حول أحد موضوعات المقرر عبر الويب، وجد أنهم يقضون ساعات في البحث العشوائي ولا يصلون للهدف المطلوب، وقد فسر الباحثان ذلك يرجع إلى تدني في مهارات البحث عن المعلومات والوعى المعلوماتى لديهم.

وللتأكد من مشكلة البحث قام الباحثان بإجراء دراسة استطلاعية على عينة من طلاب تقنيات التعليم حول كيفية استخدامهم لشبكة الويب في الحصول على موضوع مرتبط بالمقرر، وقد تبين من خلال ذلك عدم كفاية الطلاب للبحث عبر الويب مما يؤكد تدني في مهارات البحث عن المعلومات والوعى المعلوماتى وافتقارهم إلى إستراتيجية محكمة في البحث المنظم عبر الويب، وفيما يلي يوضح الجدول التالى(١) ملخص نتائج الاستبيان:

جدول(١) ملخص نتائج الأستبانة

م	البنود	نعم	لا
١	هل ترغب في تحديد قائمة المفضلات التى ترشدك لعملية البحث عبر الويب.	٩٥٪	٥٪
٢	هل هناك إستراتيجية محدد للبحث عن المعلومات عبر الويب	٤٪	٩٦٪
٣	هل تشعر بالتشتت من كثرة صفحات الويب التى تتشابه فيما بينها في عرض المعلومات.	١٠٠٪	٠٪
٤	هل تستطيع تقييم مدى صدق المعلومات التى تقدم عبر الويب	١٥٪	٨٥٪
٥	هل يضيع وقتك في البحث بدون استخدام إستراتيجية مقننة للبحث	٩٢٪	٨٪
٦	هل تحتاج لتزويدك بإستراتيجية محددة أثناء البحث عبر الويب	١٠٠٪	٠٪

ويمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الرئيس: **ما أثر اختلاف أسلوب الأتاحة (الكاملة/ الجزئية) لمصادر التعلم بالرحلات المعرفية في تنمية مهارات البحث عن المعلومات والوعى المعلوماتى عبر الويب لطلاب تقنيات التعليم بكلية التربية جامعه الملك فيصل؟**

ويتفرع من السؤال السابق الأسئلة الفرعية التالية:

- ما معايير تصميم الرحلات المعرفية القائمة على:
  - ✓ الاتاحة الكاملة.
  - ✓ الأتاحة الجزئية.

- ما صورة التصميم التعليمى للرحلات المعرفية القائمة على:
  - ✓ الأتاحة الكاملة. والأتاحة الجزئية.
- أثر اختلاف أسلوب الأتاحة(الكاملة) لمصادر التعلم بالرحلات المعرفية في تنمية مهارات البحث عن المعلومات لطلاب تقنيات التعليم بكلية التربية جامعه الملك فيصل؟.
- أثر اختلاف أسلوب الأتاحة(الجزئية) لمصادر التعلم بالرحلات المعرفية في تنمية مهارات البحث عن المعلومات لطلاب تقنيات التعليم بكلية التربية جامعه الملك فيصل؟.
- أثر اختلاف أسلوب الأتاحة (الكاملة/ الجزئية) لمصادر التعلم بالرحلات المعرفية في تنمية مهارات البحث عن المعلومات لطلاب تقنيات التعليم بكلية التربية جامعه الملك فيصل؟.
- أثر اختلاف أسلوب الأتاحة(الكاملة) لمصادر التعلم بالرحلات المعرفية في تنمية الوعى المعلوماتى عبر الويب لطلاب تقنيات التعليم بكلية التربية جامعه الملك فيصل؟.
- أثر اختلاف أسلوب الأتاحة(الجزئية) لمصادر التعلم بالرحلات المعرفية في تنمية الوعى المعلوماتى عبر الويب لطلاب تقنيات التعليم بكلية التربية جامعه الملك فيصل؟.
- أثر اختلاف أسلوب الأتاحة (الكاملة/ الجزئية) لمصادر التعلم بالرحلات المعرفية في تنمية الوعى المعلوماتى عبر الويب لطلاب تقنيات التعليم بكلية التربية جامعه الملك فيصل؟.

- **أهداف البحث**:

يهدف البحث الحالي إلي التعرف على::

- أثر اختلاف أسلوب الأتاحة الكاملة لمصادر التعلم بالرحلات المعرفية فى تنمية كل من:
  - ✓ مهارات البحث عن المعلومات.
  - ✓ الوعى المعلوماتى.
- أثر اختلاف أسلوب الأتاحة الجزئية لمصادر التعلم بالرحلات المعرفية فى تنمية كل من:
  - ✓ مهارات البحث عن المعلومات.
  - ✓ الوعى المعلوماتى.
- تحديد أنسب أسلوب اتاحة لمصادر التعلم بالرحلات المعرفية.

- **حدود البحث**:

يقتصر البحث الحالي على الحدود التالية:

١- **حدود بشرية**:

طلاب تقنيات التعليم(المستوى الخامس) ؛ أُختيروا على أساس التجانس فى العمر فيما بينهم، وكذلك المستوى التعليمى، كما تم التأكد من تجانسهم

فى خلفيتهم ومعارفهم السابقة حول نفس المقرر وذلك من خلال قياس التكافؤ بين المجموعتين(أسلوب اتاحة المصادر) لتجريبيتين؛ مستخدما أسلوب تحليل التباين أحادى الأتجاة One Way ANOVA) بغرض التعرف على دلالة الفروق بين هذه المجموعات وذلك لكل من أدوات البحث التالية؛ (اختبار تحصيلى؛ ومقياس الوعى المعلوماتى).

٢- **حدود زمانية**:

مدة التطبيق من الموافق ٩/٨ /٢٠١٩ إلى الموافق ٢٠/١١/ ٢٠١٩.

٣- **حدود مكانية**:

طلاب تقنيات التعليم، بالمستوى الخامس، كلية التربية، جامعه الملك فيصل، بالمملكة العربية السعودية.

٤- **حدود موضوعية**:

- مادة الأنترنت وتطبيقاتها للمستوى الخامس ، موضوع مهارات البحث عن المعلومات .
- أسلوب الأتاحة (الكاملة، الجزئية).

- **عينة البحث**:

تم اختيار عينة عشوائية من طلاب تقنيات التعليم، بالمستوى الخامس، كلية التربية، بالمملكة العربية السعودية، خلال الفصل الدراسى الأول ٢٠١٩/٢٠٢٠م، وقد بلغ عدد هذه أفراد عينة التجربة الأساسية (١٦) ستة عشر طالب، وتم توزيعهم كالتالى:

- المجموعة التجريبية الأولى: (٨) ثمانية طلاب طالب، للتفاعل مع بيئة التعلم القائمة على الرحلات المعرفية وفق نمط أسلوب الأتاحة الكاملة لمصادر التعلم.
- المجموعة التجريبية الثانية: (٨) ثمانية طلاب، للتفاعل مع بيئة التعلم القائمة على الرحلات المعرفية وفق نمط أسلوب الأتاحة الجزئية لمصادر التعلم.

- **متغيرات البحث**
- **أولاً: المتغيرات المستقلة**:

- أسلوب الأتاحة الكاملة لمصادر التعلم القائم على الرحلات المعرفية.
- أسلوب الأتاحة الجزئية لمصادر التعلم القائم على الرحلات المعرفية.

- **ثانياً: المتغيرات التابعة**:

- مهارات البحث على المعلومات.
- الوعى المعلوماتى.

- **منهج البحث**

يُعد البحث الحالي من البحوث التي تستهدف تقديم معالجتين مختلفتين لمهام تعليمية محددة، واختبار الأثر الناتج عن توظيف هذه المعالجات التجريبية

لذا يستخدم البحث الحالي المنهج شبه التجريبي، لذا ينتمي هذا البحث إلي فئة البحوث التي تستهدف دراسة العلاقات السببية بين المتغيرات وإختبارها، ويُعد المنهج شبه التجريبي أكثر مناهج البحث مناسبة لتحقيق هذا الغرض، حيث أنه يعتمد على التجريب الميداني وليس التجريب المعملي الخاضع للضبط التام للمتغيرات(محمد عبد الحميد، ٢٠٠٥، ص. ٣٠٩).

- **التصميم التجريبي للبحث**:

نظرا لأن البحث الحالى يهدف إلى دراسة أسلوب الأتاحة (الكاملة - الجزئية) لمصادر التعلم القائمه على الرحلات المعرفية وأثرهما في تنمية مهارات البحث عن المعلومات والوعى المعلوماتى لطلاب تقنيات التعليم لذلك فقد تمثلت المعالجة التجريبية للبحث فى:

- بيئة تعلم قائمة على الرحلات المعرفية وفق أسلوبين لإتاحة:
  - ✓ أسلوب الأتاحة الكاملة.
  - ✓ أسلوب الأتاحة الجزئية.

جدول (٢) التصميم التجريبى.

المجموعات	القياس القبلى	المعالجة التجريبية	القياس البعدي
المجموعة التجريبية الأولى (مج١). (أسلوب الأتاحة الكاملة)	(الأختبار التحصيلى). (مقياس الوعى المعلوماتى).	بيئة تعلم قائمة على الرحلات المعرفية وفقا لأسلوب الأتاحة الكاملة	(الأختبار التحصيلى). (مقياس الوعى المعلوماتي).
المجموعة التجريبية الثانية (مج٢). (أسلوب الأتاحة الجزئية)	(الأختبار التحصيلى). (مقياس الوعى المعلوماتى).	بيئة تعلم قائمة على الرحلات المعرفية وفقا لأسلوب الأتاحة الجزئية	(الأختبار التحصيلى). (مقياس الوعى المعلوماتي).

- **فروض البحث**

يسعي البحث الحالي للتحقق من صحة الفروض التالية:

أ-**الفروض المرتبطة بمهارات البحث عن المعلومات**:

- يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ≤ (٠,٠٥) بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية الأولى (تدرس وفق أسلوب الأتاحة الكاملة) في التطبيقين القبلي والبعدي فى الاختبار التحصيلى المرتبطة بمهارات البحث عن المعلومات لصالح التطبيق البعدى.
- يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ≤ (٠,٠٥) بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية الأولى (تدرس وفق أسلوب الأتاحة الجزئية) في التطبيقين القبلي والبعدي فى الاختبار التحصيلى المرتبطة بمهارات البحث عن المعلومات لصالح التطبيق البعدى.
- يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ≤ (٠,٠٥) بين متوسطى رتب المجموعتين التجريبيتين (الكاملة مقابل الجزئية) فى الاختبار التحصيلى المرتبطة بمهارات البحث عن المعلومات لصالح المجموعة التجريبية الثانية (أسلوب الأتاحة الجزئية).

ب-الفروض المرتبطة بالوعى المعلوماتى:

- يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ≤ (٠,٠٥) بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية الأولى (تدرس وفق أسلوب الأتاحة الكاملة) في التطبيقين القبلي والبعدي فى مقياس الوعى المعلوماتى لصالح التطبيق البعدى.
- يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ≤ (٠,٠٥) بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية الأولى (تدرس وفق أسلوب الأتاحة الجزئية) في التطبيقين القبلي والبعدي فى فى مقياس الوعى المعلوماتى لصالح التطبيق البعدى.
- يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ≤ (٠,٠٥) بين متوسطى رتب المجموعتين التجريبيتين (الكاملة مقابل الجزئية) فى مقياس الوعى المعلوماتى لصالح المجموعة التجريبية الثانية (أسلوب الأتاحة الجزئية).

• المعالجات التجريبية

- بيئة تعلم قائمة على الرحلات المعرفية بأسلوبين لإتاحة للمصادر (الكاملة/ الجزئية) لطلاب تقنيات التعليم بمادة الأنترنت وتطبيقاتها.

• أدوات البحث

- اختبار تحصيلى لمهارات البحث عن المعلومات.
- مقياس الوعى المعلوماتى .

• خطوات البحث

للقيام بإجراءات البحث إستعان الباحثان بنموذج التصميم التعليمى لدكتور محمد عطية خميس (٢٠٠٧) وفق الخطوات التالية:

المرحلة الأولى: مرحلة التحليل:

- تحليل المشكلة وتقدير الحاجات.
- اختيار الحلول ونوعية البرامج المناسبة.
- تحليل المهمات و/ أو المحتوى التعليمى.
- تحليل خصائص المتعلمين وسلوكهم المدخلى.
- تحليل التكلفة والعائد.
- تحليل الموارد والقيود.

المرحلة الثانية: مرحلة التصميم:

- تصميم الأهداف التعليمية.
- تصميم أدوات القياس محكية المرجع.
- تصميم المحتوى.
- تحديد طرائق وإستراتيجيات التعليم.
- تصميم إستراتيجيات التفاعلية والتحكم.
- تصميم إستراتيجية التعليم العامة.
- اختبار الوسائط المتعددة.
- تحديد مواصفات الوسائط ومعاييرها.
- تصميم خرائط المسارات.

- تصميم لوحات الأحداث وواجهات التفاعل.
- تصميم السيناريوهات.

المرحلة الثالثة: مرحلة التطوير:

- التخطيط والتحضير للإنتاج.
- الحصول على الوسائط القمية، وانتاج الجديد.
- تكويد البرنامج.
- تجميع الوسائط وإخراج النسخة الأولية للبرنامج.
- التقويم البنائى للنسخة الأولية.
- تعديل النسخ الأولية والإخراج النهائى للبرنامج.
- تسجيل حقوق الملكية، وطبع النسخة النهائية للبرنامج على أسطوانة.
- إعداد دليل الاستخدام والمواد المساعدة المطلوبة.

المرحلة الرابعة: مرحلة التقويم النهائى:

- تحديد التصميم التجريبى المناسب.
- تحضير البرنامج وملحقاته وأدوات القياس.
- التعليمات والتطبيق القبلى للأدوات.
- تجريب البرنامج فى مواقف تعليمية حقيقية.
- التطبيق البعدى للأدوات.
- رصد النتائج ومعالجتها إحصائياً.
- تحليل النتائج ومناقشتها وتفسيرها (ص.).

• أهمية البحث

قد يفيد البحث الحالي فيما يلي:

- توفير معايير جيدة لتصميم وتطوير مصادر التعلم بالرحلات المعرفية فى ضوء تطبيقات جوجل التعليمية بأسلوبين للاتاحة (الكاملة، الجزئية)، والتى من الممكن أن يستفيد منها مصممو المواقع التعليمية.
- تقدم لأعضاء هيئة التدريس، والمؤسسات التعليمية، والقائمين على المناهج تقنية بديلة لمواصلة العملية التعليمية لطلاب تقنيات التعليم ؛ لمواكبة التحديات المتزايدة الناجمة عن التطورات والتحولات العلمية، والتكنولوجية، والإقتصادية المتسارعة التى يشهدها العالم.
- تطوير نظم تقديم المقررات التعليمية عبر الإنترنت لطلاب تقنيات التعليم، لتوفير بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب من شأنها تسهيل مهمة المعلمين، وذلك وفقاً لأسلوبين لإتاحة المصادر الكاملة/ الجزئية.
- تقديم منهج إجرائى لتطوير نظم التعليم عبر الويب باستخدام الرحلات المعرفية وفق إستراتيجيات تعليم مقترحة.
- توجيه أنظار أخصائي تكنولوجيا التعليم والمتخصصين التربويين بتوظيف الرحلات المعرفية بشكل عام وأنماط الأتاحة بشكل خاص لما لها من دور كبير وهام في إثراء مهارات طلاب تقنيات التعليم وتنمية مهارات البحث عن المعلومات والوعى المعلوماتى والإرتقاء بهم معرفيا ومهاريا ووجدانيا .

- أثراء مجال تصميم وإنتاج واستخدام بيئات التعلم عبر الرحلات المعرفية من خلال توظيف عناصر الرحلات المعرفية في تصميم بيئات التعلم عبر الويب.

• تحديد مصطلحات البحث

• الرحلات المعرفية عبر الويب Web Quest

وتعرف إجرائيا بأنها "استراتيجية لتدريس مقرر الأنترنت وتطبيقاتها على طلاب المستوى الخامس بتقنيات التعليم ، تسمح لهم بالبحث والتقصي من خلال مصادر معدة مسبقا على شبكة الانترنت من قبل عضو هيئة التدريس بغية تحقيق أهداف تدريسها".

• الوعي المعلوماتي Informational awareness

بأنة حزمة من القدرات توفر للأفراد معرفة متى يحتاجون إلى المعلومات، والقدرة على التحديد والتقييم والاستخدام الفعّال للمعلومات المطلوبة. وهذا ما يتفق مع الدراسة في أن الوعي المعلوماتي يرتبط بتحديد مصادر المعلومات ومعايير تقييمها وتحليلها وأسلوب تقديمها، بغض النظر عن شكل المصدر الذي تتاح من خلاله المعلومات، وبعبارة أخرى: إن الوعي الثقافي المعلوماتي يتجاوز إتقان التعامل اليدوي والتقني إلى مهارات التحليل والتفكير،

• الإطار النظري والدراسات السابقة:

نظرا لأن البحث الحالى يهدف إلى دراسة أثر أختلاف أسلوب الأتاحة(الكاملة/ الجزئية) لمصادر التعلم بالرحلات المعرفية وأثرة في تنمية مهارات البحث عن المعلومات والوعى المعلوماتى عبر الويب لطلاب تقنيات التعليم بكلية التربية جامعه الملك فيصل.

لذلك فقد تناول الإطار النظرى المحاور التالية:

- الرحلات المعرفية.
- أسلوب اتاحة المصادر(كاملة / جزئية).
- طلاب تقنيات التعليم.
- البحث عن المعلومات.
- الوعى المعلوماتي.
- السياق التعليمى: مهارات البحث عن المعلومات .
- المبادئ النظرية التى يقوم عليها البحث.
- نموذج التصميم التعليمى المستخدم فى البحث الحالى.
- ملخص الإطار النظرى وأوجة الاستفادة منة فى البحث.

• أولا: الرحلات المعرفية Web Quest

جاءت الحاجة إلى تطوير استراتيجيات تربوية محددة تتوخى الاستخدام الأمثل للإنترنت لتنظيم عملية الإبحار المعرفي، وتعتبر الرحلات المعرفية Web Quest بدون منازع أهم نموذج يجمع بين التخطيط التربوي المحكم والاستعمال المقنن للحواسيب، واستخدام الرحلات المعرفية فى العملية التعليمية هو النظرة المستقبلية المشرقة للتعليم لكونها تنمى جميع المدارك الحسية والعقلية

والمعرفية للمتعلم فهمى تنمى قدرات المتعلم على حل المشكلات واستقلال الشخصية وبناء الذات ورفع مستوى التحصيل المعرفى للطلاب وأصبح دور المعلم التوجيه والإرشاد فقط. (سليمان صالح، ٢٠١٥ ،ص ٢٨)

واكساب الطلاب مهارة البحث على شبكة الانترنت بشكل خلاق ومنتج وهذا يتجاوز مجرد كونهم متصفحين لمواقع الانترنت فهى تنمى الإنتاج الإبداعى فى ظل الرحلات المعرفية ليس فقط دور المتعلم يصبح متجددا ولكن المعلم أيضاً فالمعلم فى ظل الرحلات المعرفية التأكد من مصادر الصحيحة للمعلومات وهو ميسر وموجه ومرشد وهو الذى يضع الخطط الزمنية بالتدريس بالويب كويست وعليه مراقبه ونمو أنشطة الطلاب ومهاراتهم وتنميتها تنميه صحيحة وتتجدد ادوار المتعلم فى البحث عن المعلومة وتحليلها وتفسيرها وفق مهام ومكونات الويب كويست بداية من المقدمة وهو أولى خطوات الويب كويست إلى الخاتمة أخر خطوة بالويب كويست (المقدمة.. المهمة.. العملية... المصادر.. التقويم ...الخاتمة). (هانم محمد وسامح ا إبرهيم ٢٠١٥ ،ص١٠ -١١).

وفلسفه الويب كويست تؤسس على افتراضات نظريتى بياجية والبنائية من خلال مبدأ بنائية المعرفة أى أن الفرد هو الذى يبنى معرفته بنفسه واعادة بناء الفرد لمعرفته من خلال عمليه التفاوض الاجتماعي مع الأخريين وهى قائمة على التمركز حول المتعلم وتساعده على استكشاف المعلومات، والرحلة المعرفية web quest هي رحلة معرفية تأخذ المتجول عبر الشبكة من موقع لآخر حتى يظهر في النهاية حصاد هذه الرحلة، وهو الفائدة المنشودة، وقد قامت فكرة الرحلة المعرفية من أجل هذه النتائج. وقد أتت فكرة الرحلة المعرفية بابتكار تطبيق تعليمي موجه يتم من خلاله استخدام مصادر الشبكة العالمية من قبل الطلاب لتحقيق نتاج تعلمي وفق منهجية محددة من قبل مصمم النشاط، وتتبلور هذه الفكرة في بناء فاعلية موجهة تبحث في موضوع أو قضية معينة، ويعتمد الحل فيها على مصادر تقليدية أيضا مثل: الكتب والموسوعات والمجلات والأقراص المدمجة أو الاستعانة بأشخاص لهم علاقة بموضوع البحث (عبد العزيز طلبة، ٢٠١٠).

- **مفهوم الرحلات المعرفية عبر الويب**:

تناولت العديد من الكتابات والدراسات مفهوم الويب كويست أو الرحلات المعرفية عبر الويب، وعرفها طة أبو رية (٢٠١٦) على انها استراتيجية للتدريس، وعرفتها امل حمادة(٢٠١٦) على انها نظام يقوم على توظيف تكنولوجيا والمعلومات والوسائط في عملية التعليم والتعلم، وتعرفها ليلى الجهنى (٢٠١٢) بأنها استراتيجية تعلم قائم على أنشطة تربوية استقصائية، تعتمد على عمليات البحث في شبكة الإنترنت بطريقة منظمة غير عشوائية، وهى تؤكد على مركزية المتعلم باعتباره المحور الأساسي في العملية التعليمية، كما أنها تهدف إلى تنمية مهارات عمليات العلم، وتنمى لدى المتعلم مهارات البحث عن جمع المعلومات، وتنظيمها وتفسيرها، واتخاذ القرارات بشأنها (ليلى الجهني،

٢٠١٢،ص. ١٣)، ويعرفها زياد الفار(٢٠١١) بأنها أنشطة تربوية استكشافية تعتمد على عمليات البحث الفعالة عبر شبكة الويب بهدف الوصول الصحيح والمباشر للمعلومات بأقل وقت وجهد ممكن بهدف تنمية القدرات الذهنية المختلفة لدى المتعلمين، وتعتمد جزئيا أو كليا على المصادر الإلكترونية الموجودة على الويب والمنتقاه ومحددة مسبقا، وتشجع على العمل الجماعي، وتنمية مهارات التفكير العلمي، وتساعد في بناء شخصية المتعلم الباحثان، وتعمل على تحويل عملية التعلم إلى عملية محببة للمتعلمين، ويمكن دمجها بمصادر أخرى كالكتب والمجلات والعروض التقديمية والأقراص المدمجة والفيديو التعليمي وغيرها .وعرفها الين Allen (٢٠٠٢) على أنها نشاط تعليمي قائم على الويب يدور حول مشكلة حقيقية من واقع اهتمامات المتعلم، يقوم خلالها بفحص وجهات نظر مختلفة من مصادر متنوعة؛ بهدف الوصول إلى حلول او آراء تفيد حل المشكلة، وان دور المعلم يكون في تخطيط بيئة التعلم القائم على الويب، وتنظيم مصادر المعلومات، وتقديم الإرشادات والتوجيهات لحل المشكلة؛ ولذلك تعتمد استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب على قدرة المعلم على تصميم الاستراتيجية والمهام المرتبطة بها، وتحديد الأنشطة القائمة عليها.

- **تصنيف الرحلات المعرفية** "Web Quest"

وصنفت وداد عبد السميع (٢٠٠٨) الرحلات المعرفية "Web Quest" إلى نوعين هما الرحلات المعرفية قصير المدى والرحلات المعرفية طويل المدى يمكن إيضاحهم في جدول(٣) المقارنة التالي:

جدول(٣): تصنيف الرحلات المعرفية "Web Quest"

وجه المقارنة	الرحلات المعرفية قصير المدى	الرحلات المعرفية طويل المدى
المدة	من محاضرة واحدة إلى ثلاث محاضرات	من أسبوع إلى شهر كاملاً
الهدف	الوصول إلى مصادر المعلومات واكتسابها وفهمها واسترجاعها	الإجابة عن أسئلة محورية لمهمة العمل، وتطبيق المعرفة
المتطلبات	عمليات ذهنية بسيطة	عمليات ذهنية متقدمة
الاستخدام	مع المبتدئين	مع طلاب قادرين على التحكم في أدوات حاسوبية متقدمة
التقويم	في شكل بسيط مثل لائحة بعناوين الموقع	في شكل عروض شفوية أو شكل مكتوب للعرض على الشبكة

- **مكونات الرحلات المعرفية** "Web Quest":

تصمم الرحلات المعرفية "Web Quest" من خلال برامج تصميم صفحات الإنترنت بحسب قدرات ومهارات المصمم في هذا المجال بل هناك صفحات ويب مفتوحة تستضيف أنشطة الرحلات المعرفية "Web Quest" ويمكن التصميم من خلالها وتحتوى الرحلات المعرفية "Web Quest" على الصفحات التالية

- الصفحة الرئيسية: وتحتوي على واجهة تلاءم موضوع الويب وعنوان الرحلات المعرفية "*Web Quest*" وروابط الصفحات الأخرى.

- المقدمة: وفيها يستعرض نبذه عن الدرس وكذلك عرض ما يناسب زيادة دافعية الطلاب وتشويقهم للدرس.
- الأنشطة: وفيها تستعرض الأسئلة الرئيسية التي سيبحث الطلاب عن حلول لها وكذلك تقسيم تلك الأسئلة على مجموعات وتحديد الخطوات التي سيتبعها الطلاب في البحث عن إجابات عن تلك الأسئلة.
- التنفيذ: وفيها تحدد مهمات الطلاب والآليات المتبعة لتنفيذ تلك المهمات.
- التقييم: وفيها تحدد للطالب المعايير التي سيتم تقييم عمله وعمل مجموعته من خلالها وبذلك ستعطى للطلاب مجالا أكبر لتلافي الوقوع في أخطاء قد تؤثر على تقيمهم.
- المصادر: وفيها تتوفر المراجع التي سيعود إليها الطالب في بحثه عن حل للأسئلة وما يميز هذه المصادر أنها مقننه ومحددة.
- المعمل: وفيها تستهدف المعلومات التي ستعرض في هذه الصفحة المعلمين أو الطلاب بحيث يمكن استعراض برامج النشاط ومقاييس التقييم وحتى الخطة الزمنية للتنفيذ.
- الخاتمة: وفيها يستعرض ملخص للدرس ويمكن أيضا إضافة كلمات تشجيعية للطلاب بهدف تحفيزهم لبذل جهد أكبر في النشاط أو في المستقبل(وداد عبد السميع، ياسر بيومي أحمد، ٢٠٠٨).

- **مواصفات الرحلات المعرفية** "Web Quest" **الجيدة التصميم**:
  - أن يكون النشاط متمركزا حول الطالب.
  - أن يوفر النشاط العمل الجماعي
  - أن تكون خطة التقييم وأساليبه قوية واضحة.
  - أن تكون الأنشطة في مستوى الطالب.
  - أن تكون مصادر المعلومات جيدة ومفيدة وغير مشتتة.
  - أن يوفر النشاط صقل مهارات الطلاب وتنمية قدراتهم.
  - أن يكون تصميمه بسيط وغير معقد وواضح المعالم.
  - أن تتسلسل الأنشطة بشكل منطقي.
  - أن يوفر للنشاط الوقت المناسب للإنجاز.

- **أهمية الرحلات المعرفية** "Web Quest" **في العملية التعليمية**:

وأوضح غسان قطيط(٢٠١١) تلك الأهمية من خلال:

- توفير الرحلات المعرفية للطلاب مهمات تتيح استخدام مهارات التفكير العليا في بناء وتحصيل المعرفة، مثل: مهارة حل المشكلات، فمن خلال استخدام الطلبة التفكير الإبداعي وحل المشكلات للوصول إلى حلول إبداعية مناسبة للقضايا المطروحة. يكون مبدأ التعلم الذاتي المبني على المعرفة هو ناتج أساسي لهم من خلال استخدامهم لإستراتيجية الرحلات المعرفية *web Quest*""
- اعتمادها علي توظيف أساليب التدريس الحديثة المبنية علي استخدام التكنولوجيا بحيث يصبح الطالب هو محور العملية التعليمية التعلمية وهو

بؤرة النشاط التعليمي، وبذلك تخلق تعلم نشط وفعال وأكثر دقة من التعليم التقليدي المعتمد علي حفظ المعلومات واسترجاعها.

- اعطاءها للطلاب إمكانية البحث في نقاط محددة بشكل عميق ومدروس من خلال مصادر ومواقع إلكترونية منتقاة ومعدة مسبقا من قبل المعلم مما يساعد كثيرا على توفير الوقت والجهد وعدم تشتت الطلبة، وتكثيف جهودهم في الاتجاه المطلوب للنشاط الذي يقومون بة. وهذا يجعل الرحلات المعرفية فعالا ومثالي للصفوف التي تحتوي على مستويات ذات تباين حاد في المستوى التفكيري للطلبة.

• **الاستراتيجيات التعليمية المرتبطة بالرحلات المعرفية** "Web Quest":

ويرى أحمد أبو الحمائل (٢٠٠٨) بأن الرحلات المعرفية لا تقتصر على جعل البيئة التربوية متمركزة فقط حول الطالب، بل تتعدى ذلك إلى جعل التعلم نشطا من خلال عناصر التحفيز ومن خلال نوعية الأسئلة التي تنطلق من واقع بيئة الطلبة فيقومون ببناء معرفتهم من مصادر حقيقية موجودة على شبكة الإنترنت إذ يختار الطالب المعلومات ويقيمها ويبني عليها، بالإضافة إلى أنها تجعل المتعلم أكثر ارتباطا بالواقع من خلال تجاوز الحدود الفاصلة بين المواد التعليمية، وتتعدى فوائده الفوائد الأكاديمية والاجتماعية فقط، وإنما تزيد إلى أكثر من ذلك من خلال العمل ضمن فريق واكتساب مهارات التقويم وتحمل المسؤولية واتخاذ القرار، وبذلك نستنتج بأن إستراتيجية الرحلات المعرفية "Web Quest".

• **دور المعلم في تصميم وأعداد وتنفيذ الرحلات المعرفية** :

في إطار الاهتمام باستخدام طريقة الرحلات المعرفية "Web Quest" ظهرت هناك عدة أدوار للمعلم يقوم بها عند تصميم الرحلات المعرفية الخاص به منها :

- يجب اختيار موضوع الرحلات المعرفية "*Web Quest*" بحكمة.
- عليه أن يقيس كفاءة الطالب في القدرة على كيفية البحث.
- أن يحدد المعرفة السابقة ومحتوى فهم المتعلم.
- أن يقيم مدى توفر أجهزة الحاسوب.
- أن يضع خطة احتياطية للعمل.
- أن يحقق أقصى قدر من الوقت في العمل على الحاسوب.

• **المعايير التي يجب مراعاتها عند تصميم الرحلات المعرفية** :

وحتى تحقق الرحلات المعرفية أهدافها بصورة جيدة هناك مجموعة من المعايير التي يجب مراعاتها عند تصميمها يذكرها عبد العزيز طلبه (٢٠١٠) في النقاط الآتية:

- أن تصمم الإستراتيجية في شكل مهام متعددة التساؤلات ومشكلات حقيقية واقعية مرتبطة باهتمامات الطلبة وتمثل جزءا من المقرر الدراسي وليست نشاطا لا صفيا منفصلا عنه.
- أن تهدف الإستراتيجية إلى تجميع معلومات وبيانات بغرض تحويلها إلى أفكار توظف لحل المشكلات والتساؤلات وتنفيذ المهام التي تطرحها.

- أن تصمم مهام الإستراتيجية في صورة تساؤلات تحث المتعلمين (المستكشفين) على التفكير، لتكوين أراء أو تلخيص معلومات لإنتاج فكر جديد.
- أن يتم اختيار مصادر المعلومات والمواقع الإلكترونية من قبل المعلم بدقة وعناية بحيث تكون مرتبطة بطبيعة مهام الإستراتيجية وتتسم بالسهولة في التصفح ولا تضيع وقت وجهد الطالب.

وبالنظر إلى هذه المعايير التي تتسم بها إستراتيجية الرحلات المعرفية " Web Quest" يلاحظ أنها تتفق مع المبادئ والأسس التي يقوم عليها المدخل البنائي في التصميم التعليمي Approach Constructivism لأن من معايير هذا المدخل أنه يتمركز حول المتعلم إلا وهو محور العملية التعليمية التعليمية، ويؤكد على بناء المتعلم للمعرفة بنفسه، ورفضه للتلقي السلبي لهذه المعرفة والتأكيد على المشاركة الفعالة للمتعلم في عملية التعلم وربط خبراته السابقة بمعارفه الجديدة، والتأكيد على العمل الجماعي مع الاعتراف بذاتية المتعلم، التأكيد على مسؤولية الفردية، وأن تكون مهام التعلم واقعية وذات معنى .

- **خصائص الرحلات المعرفية** "Web Quest"

يحدد دودج هيشور وكوب (٢٠٠١) ثلاث خصائص أساسية للرحلات المعرفية "Web Quest" هي:

- أن الرحلات المعرفية غالبا ما تكون أنشطة جماعية.
- أن الرحلات المعرفية قد تكون أحادية التخصص أو متعددة التخصصات وهنا يبرز دورها في تجاوز الحدود الفاصلة بين المواد.
- أن الرحلات المعرفية "*Web Quest*" قد تركز على عنصر التشويق والتحفيز للمتعلم من خلال إعطاء المتعلم دورا معينا يلعبه، كأن يكون عالما أو ممثلا أو صحفيا.

وبما أن الرحلات المعرفية "Web Quest" نظام إستراتيجي تربوي تعليمي يتسم بالمرونة من خلال إمكانية استخدامه في جميع المراحل والمواد والتخصصات الدراسية، وهي كما ذكرها حسني عبد الحافظ (٢٠١١):

- الأسلوب هو تفضيل في استخدام أحد من القدرات، وليست القدرات نفسها.
- الأسلوب هو متغير من موقف إلى أخر، أو من مهمة إلى أخرى.
- الأسلوب يكتسب من خلال العلاقات الاجتماعية.
- الأسلوب يختلف باختلاف الحياة، بمعنى أنه ديناميكي، وليس استاتيكي.
- الأسلوب يمكن تعليمة وقياسه.

وقد أكدت العديد من الدراسات على فاعلية الرحلات المعرفية منها دراسة فاطمة فالح محمد العتوم (٢٠١٩)؛ودراسة ارام محمد سعيد(٢٠١٩) ؛ ودراسة لمياء عثمان برناوي(٢٠١٨)؛ ودراسة راشد العبد الكريم (٢٠١٨)؛ ودراسة عبد الرازق مختار محمود(٢٠١٦) ؛ ودراسة صالح محمد صالح (٢٠١٤) ؛ ودراسة مندور فتح الله (٢٠١٤) ؛ودراسة عماد الدين عبد المجيد (٢٠١٣) ؛و دراسة نسرين بسام فايز (٢٠١٣) ؛ و دراسة ماهر صبري وليلى الجهني (٢٠١٣) ؛ ودراسة علي جمعة ويارام

أحمد (٢٠١٢) ؛ودراسة زكريا واخرون Zachariah et al (2011)ودراسة لبسكومب جى . Lipscomb, G (2003).

- **التعقيب على الدراسات السابقة**

من خلال ما سبق اتضح أن الدراسات السابقة:

- اعتمدت على استخدام العديد من أدوات الدراسة، وذلك تبعا للمتغيرات التي تناولتها كل دراسة.
- أكدت معظمها على فاعلية استخدام الرحلات المعرفية في مراحل التعليم المختلفة لما لها من تأثير على زيادة تحصيل الطلبة، واكتسابهم للمفاهيم العلمية، وطريقة تفكيرهم، واتجاهاتهم نحو العلم.
- هدفت إلى التعرف على أثر استخدام الرحلات المعرفية "*Web Quest*" على اكساب الطلبة للمفاهيم العلمية وتوصلت إلى فاعلية الرحلات المعرفية "*Web Quest*" في إكساب التلاميذ للمفاهيم العلمية.
- هدفت إلى التعرف على أثر استخدام الويب في إكساب الطلبة لمهارات التفكير توصلت إلى فاعلية الرحلات المعرفية "*Web Quest*" في إكساب التلاميذ لمهارات التفكير.

ونستخلص مما سبق أن الرحلات المعرفية لها فاعليتها في تنمية التحصيل والمهارات والاتجاهات نحو المادة أي كانت رغم تركز أغلبية الدراسات على مادة العلوم، وتكمن أوجه الاستفادة من هذه الدراسات في تبني النموذج العالمي ADDIE في تصميم الموقع التعليمي الخاص بالرحلات المعرفية "Web Quest"، والتوصية بتقسيم المجموعات التي تعمل وفق هذه الإستراتيجية إلى مجموعات عمل صغيرة محددة المهام مع توزيع المهام عليهم بدقة وبطريقة منظمة بالاستفادة من مدخل التعليم التعاوني بأساليبه المختلفة.

- **ثانيًا مصادر التعلم وأساليب اتاحتها عبر الانترنت**
- **مصادر المعلومات الإلكترونية**

لقد توجه العلماء إلى التركيز على مصادر المعلومات السمعية، ومصادر المعلومات المرئية، ومرورا بالمصغرات الفيلميه، والتسجيلات الصوتية، وأفلام الفيديو، حتى الوصول أخيرا إلى مصادر المعلومات الإلكترونية (محمد فتحي عبد الهادي، ١٩٩٩،ص. ٨)، (إيناس احمد إبراهيم ، ٢٠٠٢، ص.٥٩).

- **مفهوم مصادر المعلومات الإلكترونية**

فقد عرفها محمد فتحي عبد الهادى (١٩٩٩)، يسرية زايد(١٩٩٩) بأنها الكيانات المادية للوسائط الحاملة للمعلومات مثل: الكتب الإلكترونية، وملفات البيانات المقروءة آليا (File Readable Machine)، وغيرها من مصادر المعرفة، التي يأخذ منها الباحثان، ومتخذ القرار،أو أي فرد آخر البيانات، والمعلومات التي تلبى احتياجاته.

• **خصائص مصادر المعلومات الإلكترونية**

١ -**التخزين**:

تتميز بقدرة فائقة على تخزين كميات كبيرة من البيانات في حيز صغير جدا فيمكن تخزين موسوعة كاملة على اسطوانة مدمجة واحدة هذا بالنسبة للنصوص أما الملفات غير النصية فتحتل جزء كبير من مساحة التخزين فصورة واحدة ملونة بوضوح الشاشة تحتل تقريبا ما يساوى مساحة مليون حرف أو يزيد على اسطوانة التخزين (ببل جيتس، ١٩٩٨ ،ص. ١٩٢).

٢- **المرونة**:

يتميز محتوى المصادر الإلكترونية بالقابلية للتغيير، أو التعديل، وذلك باستخدام برامج الكمبيوتر، والتي تدخل تغييرات على المحتوى الأصلي.

٣- **إتاحة مستويات مختلفة من التفاعل لدى المستخدم**:

فهناك العديد من البرامج التي تمكن المستخدم من قراءة الكتب، بشكل يسمح بتجريب بعض الأفكار الجديدة الغير موجودة بالكتاب؛ فيستطيع المستخدم إجراء أي تعديلات على المحتوى الإلكتروني.

• **أشكال المصادر المتاحة إلكترونياً** :

يمكن تقسيم المصادر الإلكترونية المتاحة للباحثين، والمستفيدين وفقاً لأشياءٍ عديدة :

١) **وفقا للوسط المستخدم** : **فهناك عدد من الوسائط الإلكترونية التي تستخدم في تخزين المعلومات واسترجاعها مثل** :

- الأقراص الصلبة *Hard Disks* / الأقراص المرنة *floppy disks*/ الأقراص المدمجة *CD*.
- أقراص الفيديو الرقمية *DVD*/ الإنترنت وشبكات المعلومات / المنشورات الإلكترونية لأعمال العلماء والباحثين .
- المشروعات الإلكترونية./ الكتاب الإلكتروني./ الدوريات الإلكترونية/ بنك الاختبارات.

٢) **وفقاً لنوع قواعد البيانات** :

يمكن تقسيم مصادر المعلومات الإلكترونية، وفقاً لقواعد البيانات، أو كما يسميها البعض قواعد المعطيات إلى ما يلي:

• **القواعد الببليوجرافية** Bibliographic Databases

تشتمل على البيانات الوصفية المفتاحيه الأساسية لمصادر المعلومات التي تحتوى على النصوص الكاملة المطلوبة مثل: عنوان المصدر، والمؤلف، أو الجهة المسئولة عن محتواه والواصفات، أو رؤوس الموضوعات التي وردت في محتوياته، وتاريخ، ومكان نشره، ومستخلص له، وأية بيانات أخرى تسهل على المستفيد تحديد مدى حاجته إليه، كما أنها تشتمل على بيانات الإحالة إلى الوثائق، والمصادر النصية الكاملة.

• **قواعد النصوص الكاملة** Full - text Databases
وهى تلك القواعد التي تحتوى على نصوص الوثائق المخزونة إلكترونياً.

• **القواعد المرجعية** Reference Databases
وهى القواعد التي يحتاجها المستفيد في الوصول إلى معلومة محددة تجيبه عن تساؤلاته مثل: قواعد القواميس، والمعاجم، وقواعد الأدلة المهنية، وأدلة الجامعات، والمؤسسات، وقواعد أدلة المطبوعات .

• **القواعد الإحصائية** Statistical Databases
والتي تشتمل على مختلف الوثائق التي تقدم الإحصائيات السكانية، والاجتماعية، والاقتصادية، والحياتية الأخرى.

٣) وفقا لنقاط الإتاحة وطرق الوصول للمعلومات .
ويمكن تقسيمها إلى الآتي :
- قواعد البيانات الداخلية، أو المحلية *in house Databases* ، وهى المعلومات المتوفرة في كمبيوتر المركز، أو المؤسسة الواحدة التي تمكنت من حوسبة إجراءاتها، ومحتوياتها من الوثائق.
- الشبكات المحلية، والقطاعية (المتخصصة) *Local , specialized , National Net work* ،أي الوثائق، ومصادر المعلومات التي يمكن الحصول عليها من الشبكات التعاونية، على مستوى منطقة جغرافية محددة (وزارة ، مدينة،. الخ
- شبكة الإنترنت *Internet*.

٤) وفقا لجهات التجهيز
وهناك نوعان من جهات تجهيز المعلومات المتاحة إلكترونيا:
- مصادر تجارية
- مؤسسات وشركات تجارية
- والتي تسعى لتحقيق أرباح مادية فى مقابل إتاحتها للمعلومات .

• **أنواع مصادر المعلومات الإلكترونية**:
تتنوع مصادر المعلومات الإلكترونية تبعاً لطريقة نشر هذه المصادر، ويمكن إيضاح ذلك فيما يلي:
- المصادر الإلكترونية الأولية: وهى تنشر إلكترونيا فقط، وتتاح على أي وسائل *(Online &Offline*) مثل: الإعلانات الإلكترونية.
- المصادر الإلكترونية المتوازية: وهى مصادر توجد في شكلين(إلكتروني ، ورقي).
- المصادر الإلكترونية المعادة: وتتضمن إعادة نشر إلكتروني للمصادر التقليدية، وتحويلها لمصادر إلكترونية.
- نشر مسبق للمصادر الإلكترونية: وفى هذا النوع يتم نشر المصادر الإلكترونية قبل نشرها فى شكل تقليدي. (إيناس أحمد إبراهيم،٢٠٠٢، ٧٢).

• **معايير اختيار واستخدام مصادر المعلومات الإلكترونية** :
توجد مجموعة من المعايير ينبغى توافرها فى المصادر الإلكترونية عند اختيارها واستخدامها وهى :

- هل تتوافر إمكانات البحث المعيارية : البحث البوليانى، البحث بجذور الكلمات البحث بالكلمات المفتاحية فى النصوص ، البحث بالواصفات الموضوعية ، مصطلحات البحث، البحث بالكلمات المتجاورة ؟
- هل يمكن حفظ مجموعات من المصطلحات لعملية البحث واعادة استخدامها ؟
- فى حالة توافر قاعدة البيانات على أقراص مدمجة متعددة ، هل يتنقل البحث بسهولة بين تلك الأقراص المدمجة ؟
- هل يمكن فرز المخرجات من جانب المستخدم ؟
- ما اختيارات الإخراج : الطباعة على ورق ، التحميل على قرص مرن ؟
- هل تتوافر شاشات إرشادية لاستخدام القاعدة ؟ وهل تعتبر مفيدة ؟
- هل توجد دروس تعليمية للمبتدئين و / أو هل يوجد ملخص على الشاشة ؟
- هل يمكن إيقاف البحث ثم إعادة استكماله ؟
- هل فى النظام برنامج تدريبى على الشاشة *Ion-Screen Tutorial* وإذا كان ذلك متوافرا :
  - ✓ هل سهل الاستخدام ويشمل معلومات عن الاستخدام ؟
  - ✓ هل متوفر على مستويات متنوعة (مبتدئ ومتمرس) ؟
  - ✓ وهل يحتوى على نماذج ملائمة و / أو نماذج بحثية ؟
  - ✓ هل تتوافر الشاشات الإرشادية ؟ وإذا كان الأمر كذلك ؟
  - ✓ هل هي واضحة ومرتبطة بالعنصر محل طلب الإرشاد ؟
  - ✓ هل تحتوى على كمية ملائمة من التفاصيل والنماذج والتعريفات .. الخ ؟
  - ✓ هل توفر للمستفدين التعليمات بغرض تحسين عملية البحث ؟
  - ✓ هل التعليمات على الشاشة شاملة وثابتة ؟ هل الرسائل المنبهة على وقوع
  - ✓ الأخطاء مفيدة ؟ هل المختصرات واضحة ؟ هل تم إخطار المستفيد بكيفية
- الاختيار من القائمة ؟ وهل تم إخطار المستفيد بكيفية الخروج من النظام ؟
- إذا تم استخدام الأوامر أو مفاتيح الأوامر ، فهل هناك انسجام وثبات وشمول .
- هل أدوات البحث المطبوعة تساند التوثيق على الشاشة ؟
- هل تتسم الألوان والنوافذ والإضاءة والخطوط .. الخ ، المستخدمة فى تخطيط
- الشاشة بالوضوح والفائدة . *(smith,2003,85-91)*.

- **ثالثًا: مهارات البحث عبر الويب**
- **خدمة البحث عن المعلومات:**

وتستخدام شبكة الإنترنت في البحث عن المعلومات، لهو شئ غاية في الأهمية للباحثين، وأعضاء هيئة التدريس، إذ يمكنهم إعداد الأبحاث العلمية، والحصول على الصور، ولقطات الفيديو، وملفات الوسائل المتعددة، بما يخدم احتياجاتهم

المعلوماتية، نتيجة للزيادة المطردة في حجم المعلومات المتاحة على الشبكة؛ فإن عملية البحث، والحصول على المعلومات من الشبكة عملية صعبة جدا، ومضيعة للوقت، إذا لم يكن هناك دليل للباحث عن المعلومات، وتعد أدوات البحث، و محركات البحثSearch engines أحد وسائل البحث في الإنترنت، والتي تجعل عملية البحث سهلة وسريعة .

وتتضمن شبكة الإنترنت العديد من محركات البحث فمنها مثلا :

1- Yahoo http: // www. Yahoo. com /
2- Google http: // www. Google. com
3- AltaVista http: // www. Altavista. Digital. com /
4- Search http: // www. search. com /
5- Hot blot http: // www. Hot bot. com /
6- Info seek http: // www . Info seek. com /

وللبحث في شبكة الإنترنت عن المعلومات، فإنه يوجد أسلوبين رأيسيين لإيجاد معلومات عن أي موضوع يوضحها (Hefzallah , 1999 , 205) ,

- الأسلوب الأول : يعرف ببحث الدليل *Directory* أو *search concept* أو *Search category* ، وهو عبارة عن قائمة من الروابط، أعدها مستخدمون آخرون، وتضم سلسلة من الصفحات مرتب منها المواقع، ومصنفة حسب الموضوعات المتفرعة، ويتم البحث فى الموضوعات العامة؛ ثم يضيق نطاق البحث إلى الموضوعات المتفرعة، وتندرج الموضوعات الرئيسية تحت كل موضوع عام.
- الأسلوب الثانى : لإيجاد معلومات عن موضوع معين يعرف بالكلمات المفتاحية *Key word searh* ، أو *Index search* ، ويتم ذلك من خلال استخدام محركات البحث، ومنها نستخدم الكلمات التى تعبر عن الموضوع المراد البحث عنه .

وفى هذا الصدد يشير كل من بتشلر ، إلى أنه ينبغى على عضو هيئة التدريس، أو المعلم الذي يتعامل مع مصادر شبكة الإنترنت بهدف الإفادة منها فى العملية التعليمية أن يسأل نفسه الأسئلة التالية:

- ما المصطلحات التي يستخدمها المتعلمون ليتمكنوا من استرجاع هذا المصدر ؟
- ما المهارات اللازمة لاستخدام هذا المصدر ؟
- ما هي المعارف والمهارات التى سينميها هذا المصدر؟ وما علاقتها بالمنهج الدراسى، أو موضوع البحث ؟
- متى، وكيف يستخدم هذا المصدر؟ وكيف يتم توظيفه ؟

ويلاقى الباحثان، أو عضو هيئة التدريس أثناء بحثه عن المعلومات فى شبكة الإنترنت مجموعة من الصعوبات يمكن عرضها كالتالي :

- الحصول على معلومات كثيرة فهذه المشكلة تجعل الباحثان يخوض فى معلومات خارج الموضوع الذى يبحث عنه .

- الحصول على معلومات قليلة، وتحدث هذه المشكلة لأسباب منها نقص خبرة المستخدم كاستخدام كلمات دليليه غير مناسبة.
- صعوبة في تحديد، وتطبيق معايير البحث؛ فالباحثان يواجهه صعوبة فى تحديد المعلومات المرتبطة بالبحث الحالي؛ فهو لا يستطيع أن يفرق مثلا: بين *Smith* المؤلف، أو شخص اسمه *Smith* ، وبالتالي تقوده هذه المشكلة إلى المشكلتين السابقتين (حسن الباتع محمد ، ٢٠٠١ ، ٢٨)

ويذكر عبد اللطيف حيدر(١٩٩٧) لتلافى هذه الصعوبات، ولتحقيق نتائج جيدة أثناء البحث في الإنترنت يراعى الاتى :

- استخدام محركين، أو أكثر من محركات البحث , *Google , Yahoo* *Infoseek* ، وعند البحث عن جملة ينبغي وضعها بين علامتي تنصيص "جملة " .
- استخدام محركات البحث، التي تساعد على الربط بين الكلمات المفتاحية، من خلال البحث المتقدم.
- على الباحثان تحديد الموضوع المراد البحث عنه .
- يكتب كلمات تعبر عن اسم الموضوع المراد البحث عنه داخل مربع البحث .
- يتعلم كيف يحدد طريقة البحث في هذا الموقع من خلال قراءة ملف مساعدة على الشبكة *OnLine help files*
- أن يستخدم كلمات مفتاحيه متعددة .

• رابعًا الوعى المعلوماتي

ويرى عماد عبد الوهاب الصباغ (٢٠٠٤) ما فرضته المعلوماتية والعولمة على التعليم والتعلم من متغيرات جعلته ينحو جانب الاستثمار المعرفي، حيث أصبح المتعلم من هذا المنظور هو ذلك الفرد القادر على امتلاك التصور والرؤية المستقبلية، لمواجهة المشكلات والتحديات. لذا تمركزت اهتمامات نظم التعليم الحديثة حول تيسير سبل تفاعل الأفراد مع مصادر المعلومات والمعرفة، وتنمية أنماط التفكير لديهم وصقل مهاراتهم، اللازمة للتعاملات الحياتية المختلفة في خصوصيات الثقافة وعمومياتها .

إن أهمية الوعي المعلوماتي تكمن في ان الطلاب لا يستطيعون تعلم كل ما يمكن أن يحتاجوا إليه لكي يستمروا وينجحوا في الحياة، بل لابد أن يعلموا كيف يستوعبون أهمية تقدير قيمة المعلومات ودقتها، بمعنى آخر إن الحلم بغدٍ أفضل وجديد سوف يدرك عندما يتخرج الشباب وهم مسلحون بمهارات الوعي المعلوماتي، وان معرفة الحاسوب، ومعرفة الوسائط المتعددة، والثقافة الرقمية بشكل عام، جميعها مهارات مهمة يمكن استخدامها في التعليم، ولكن يجب الأخذ في الاعتبار ان جميع تلك المصطلحات لا تستخدم كمرادف للوعي المعلوماتي.

بشكل عام يمكننا الوقوف على خصائص المتمتع بالوعي المعلوماتي، عن طريق إدراكه وتفهمه بأن المعلومات الكاملة والدقيقة هي أساس صناعة القرار الذكي. كما انه لديه قدرة على التعرف إلى احتياجه من المعلومات، تمكنه من

تحدد الأسئلة أو الطلب بناء على احتياجه للمعلومات، مما يساعده على تطور استراتيجيات بحث ناجحة، تترجم رغباته المعلوماتية ومن ثم يصل إلى مصادر معلومات رقمية، مبنية على استخدامه للحاسوب وغيره من تكنولوجيا المعلومات الأخرى، ويقيم المعلومات وينظم المعلومات للتطبيق العملي، ويدمج المعلومات الجديدة مع المعرفة الموجودة، ويستخدم المعلومات في التفكير النقدي وحل المشكلات. لذا فأن مفهوم الوعي المعلوماتي ليس تدريس المهارات المكتبية فحسب، وإنما تتعدى معرفة الاستخدام الحاسوبي. (جوى تايلور، ٢٠٠٨، ص ٢٧)، ولعل في هذا ما يجسد أهمية الوعي المعلوماتي. إذ يعتقد البعض أن الوعي المعلوماتي مرتبط بمهارات المكتبة كتحديد مكان المعلومات، والوصول إليها، وعملية تعلم المعلوماتٍ، من تقويم واستخدام، واتصال وبالوصول المتزايد للمعلومات، فهو مرتبطاً بتصنيف المعلومة وتقويمها واستخدامها، حيث تساعد المتعلم على تطوير الإدراك الحسي لنظام المعلومات وبالتالي يصبح باحثا ناجحا، عن طريق إتقان مهارات التعلم الذاتي.

ويرى الشامي أحمد محمد (٢٠٠١ أن لفظ الوعي المعلوماتي "أوسع من القدرة على استخدام المعلومات"، و هو يشتمل على "معرفة أن المعلومات مهمة، و معرفة مكان وكيفية الحصول عليها و معرفة كيفية تفسيرها وكيفية استخدامها وتراسله.

ولقد وضعت جمعية أمناء المكتبات المدرسية الأمريكية (AASL)، والجمعية التربوية للتقنية والاتصال (AECT)، تسعة معايير للوعي المعلوماتي: (اولا: الوعي المعلوماتي. ثانيًا: التعلم الذاتي، ثالثًا: المسؤولية الاجتماعية)، وكل معيار يحتوي على ثلاثة معايير فرعية على النحو التالي:

- أولاً: الوعي المعلوماتي: المتعلم المثقف معلوماتياً
  - ✓ المعيار الأول: يستطيع الوصول للمعلومات بفاعلية وكفاءة.
  - ✓ المعيار الثاني: يستطيع تقويم المعلومات باقتدار وبأسلوب ناقد.
  - ✓ المعيار الثالث: يستطيع استخدام المعلومات بدقة وابداع.
- ثانيا: التعلم الذاتي: المتعلم المعتمد على ذاته هو مثقف معلوماتياً
  - ✓ المعيار الرابع: يتعقب المعلومات ذات الارتباط باهتماماته الشخصية.
  - ✓ المعيار الخامس: يقدر النتاج العلمي والأدبي واشكال التعبير الإبداعية المختلفة للمعلومات.
  - ✓ المعيار السادس: يجتهد في الوصول إلى التميز في البحث عن المعلومات وابداع المعرفة.
- ثالثا: المسؤولية الاجتماعية: المتعلم الذي يسهم بإيجابية في مجتمع التعلم والمجتمع عموما
  - ✓ المعيار السابع: يدرك أهمية المعلوماتٍ للمجتمع.
  - ✓ المعيار الثامن: يمارس سلوكا أصيلا فيما يتعلق بالمعلومات والتكنولوجيا.

- ✓ المعيار التاسع: يشارك بفاعلية ضمن المجموعة في السعي نحو المعلومات وانتاجها. (تايلور، مرجع سابق، ص ٤٥ -٤٦).

اذ ان كل معيار من المعايير أعلاه له مؤشراته، وثلاثة مستويات من الإتقان، فعلى سبيل المثال: المعيار الأول "المتعلم المثقف معلوماتيا يستطيع الوصول للمعلومات بفاعلية وكفاءة"، وهذا يكون أول مؤشر، "مدركا الحاجة للمعلومات"، ويستوجب التنبيه على اختصاصي مراكز مصادر التعلم أن يضعوا في الاعتبار اتخاذ الإجراءات اللازمة التي تساعد الطلاب على تطوير الإدراك الواقعي لنظام المعلومات، وإعداد الطلاب لكي يكونوا باحثين ناجحين، وأن يميزوا المعلومات المفيدة من غيرها (ناريمان اسماعيل متولي، ٢٠٠٨).

- **خامساً: السياق التعليمى**

يستخلص مما سبق من الدراسات السابقة أنها تتفق جميعاً على وجود صعوبة في اتاحة مصادر المعلومات والبحث عن المعلومات والوعى المعلوماتى لطلاب تقنيات التعليم ولذلك قام الباحثان بمحاولة تحديد بعض مهارات البحث عن المعلومات ويوضحها جدول (٣)

جدول(٣) مهارات البحث عن المعلومات

١.	تحديد استراتجيات البحث عن المعلومات
٢.	تحديد الموقع والوصول
٣.	استخدام المعلومات
٤.	التركيب
٥.	التقييم
٦.	التلخيص

- **سادسا: المبادئ النظرية التى يقوم عليها البحث**

يمكن اسناد استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب إلى النظريات التربوية التالية:

- النظرية المعرفية لبياجيه: وذلك من خلال مبدأ بنائية المعرفة، أي أن المتعلم لا يستقبل المعرفة بشكل سلبي، بل تبنى بشكل فعّال من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، مما يؤدي إلى تحقيق النمو العقلي، والتخلص من التمركز حول الذات، وبناء الخبرة القائمة على النشاط.
- النظرية البنائية الاجتماعية لفيجوتسكي: وذلك من خلال تشجيع المتعلمين على الوصول إلى المعلومات عن طريق الرحلات الاستكشافية عبر الويب، وإكسابهم مهارات البحث عبر الإنترنت بشكل منتج، وتشجيع العمل التعاوني والجماعي، وتبادل الآراء والأفكار بين المتعلمين، وتطوير قدراتهم العقلية، وتنمية مهارات التفكير العليا لديهم، وإكسابهم المعرفة بدلا من نقلها إليهم مباشرة من قبل المعلم (محمود وآخرون،٢٠١٥) (خالد فرجون، ٢٠١٤).

• **سابعا: نموذج التصميم التعليمى المستخدم فى البحث الحالى**

استعان الباحثان بتطبيق نموذج التصميم التعليمى للدكتور محمد عطية خميس(٢٠٠٧) فى القيام بخطوات تصميم المعالجات التجريبية وتطويرها (لبيئة التعلم القائمة على الرحلات المعرفية)، وذلك نظرا لأنه يتناسب والمعطيات والأدوات التعليمية والتفاعلات التي يمكن أن توفرها بيئة التعلم عبر الويب، وذلك مع إرجاء بعض خطوات النموذج ليناسب طبيعة البحث الحالي، وقد تم تصميم بيئة تعلم قائمة على الرحلات المعرفية وفق أسلوبين للاتاحة(الكاملة/ الجزئية) لتنمية مهارات البحث عن المعلومات الوعى المعلوماتى لطلاب تقنيات التعليم ، وقد تم تصميم هذه البيئة فى ضوء المعايير والمؤشرات الخاصة بتصميم كل من البيئة التعليمية، والمحتوى الإلكترونى، والتى سبق الإشارة إليها فيما سبق، وقد قام الباحثان بتصميم أسلوبين للاتاحة للبحث الحالى باستخدام موقع ويب قائم على الرحلات المعرفية) عن طريق أدوات محددة من تطبيقات الجيل الثانى للويبشقبث (بريد جوجل Gmail، تقويم جوجل Google Calendar، مُحرر مستندات جوجل Google Docs ، مواقع جوجل Google Sites، شبكة جوجل الاجتماعية + Google) .

شكل (١) نموذج دكتور محمد عطية خميس للتصميم التعليمى(محمد عطية خميس،٢٠٠٧).

• **ثامنا: ملخص الإطار النظرى وأوجة الاستفادة منة فى البحث**

يتضح مما سبق ندرة الدراسات التي تناولت الرحلات المعرفية على وجه التحديد، وبصفة أخص المدعمة للمحتوى المقدم من خلال بيئة التعلم عبر الويب، وأن الاهتمام الأكبر من قبل الدراسات كان لصالح أدوات الرحلات

المعرفية ، وتجدر الإشارة إلى أن الدراسة الحالية تحاول توظيف أساليب التعلم فى بيئة تعلم قائمة على الرحلات المعرفية، حيث يتوقع الباحثان أن اختيار هذه البيئة تحديدا يمكن أن يساعد على تقديم مادة المعالجة التجريبية للدراسة بصورة فعالة، نظرا لما تتميز به تلك البيئة من إمكانات وما توفره من أدوات تسهل عمليات التعليم والتعلم كمشاركة الأقران، وإدارة الموقف التعليمي، إضافة إلى توفير أدوات للتتبع والمراقبة، فضلا عن أنها في الأساس بيئة إلكترونية مرنة تسمح بعرض المحتوى بكافة أشكاله وعناصره بسهولة.

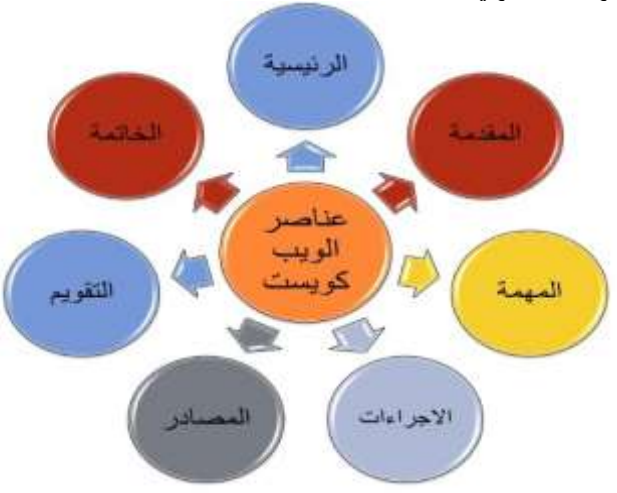
ويمكن القول أيضا بأن من الأسباب الأساسية إضافة إلى ما سبق ذكره والتي دفعت الدراسة الحالية إلى الاعتماد على أدوات الرحلات المعرفية في تقديم معالجتها، هو تأكيد نتائج الكثير من الدراسات السابقة على فاعلية تلك البيئة وإمكانية التعويل عليها في تقديم مواقف تعليمية كاملة بنجاح وفاعلية.

- **الإجراءات المنهجية للبحث**

وتتضمن الإجراءات التالية:

- أولاً تحديد معايير تصميم المعالجة التجريبية وتطويرها وهى بيئة تعلم قائمة على الرحلات المعرفية بأسلوبين للاتاحة(تكاملى/جزئى).
- ثانيًا تصميم المعالجات التجريبية وتطويرها
- ثالثًا بناء أدوات البحث وإجازتها.
- رابعًا التجربة الإستطلاعية.
- خامسًا اختيار عينة البحث.
- سادسًا التجربة الأساسية للبحث، (التقويم النهائى).

- **أولاً: عناصر الرحلات المعرفية**



شكل(٢) عناصر الرحلات المعرفية

ولقد استعان الباحثان بتطبيق نموذج التصميم التعليمى لـ محمد عطية خميس (٢٠٠٧) للتصميم التعليمى فى القيام بخطوات تصميم المعالجات التجريبية وتطويرها (بيئة التعلم القائمة على الرحلات المعرفية وفقا لأسلوبين للاتاحة)، وذلك نظرا لأنه يتناسب والمعطيات والأدوات التعليمية والتفاعلات التي يمكن أن توفرها تلك البيئة ، وذلك مع إرجاء بعض خطوات النموذج ليناسب طبيعة البحث الحالي. وسيتم تناول ذلك فى النقاط التالية:

- **المرحلة الأولى: مرحلة التحليل:**
- **تحليل المشكلة وتقدير الحاجات:**

تتضمن هذه الخطوة إستشعار مشكلة معينة، فتكمن مشكلة البحث الحالى في إحتياج طلاب تقنيات التعليم لمهارات البحث المعلومات عبر الويب وتنمية الوعى المعلوماتى لديهم من خلال اساليب الأتاحة لمصادر المعلومات بالرحلات المعرفية وهى تعد أحد الموضوعات المقررة على طلاب تقنيات التعليم بالمستوى الخامس ، والتي يعُتقد أن تقديم أنشطتها ومحتواها من خلال الرحلات المعرفية وذلك سوف يعمل على فهم أوسع وأفضل لها أيضا، ذا بالإضافة إلى قيام الباحثان بكل من الخطوتين التاليتين أ، ب لتحديد كل من الأداء المثالى والفجوة بين الأداء المثالى والأداء الواقعى لضبط المشكلة الحالية بشكل أكثر وضوحا من خلال الدراسة الإستطلاعية كما يلى:

أ) تحديد الأداء المثالى:

بعد مراجعة الأدب التربوى والتكنولوجى والدراسات والبحوث السابقة المذكورة سابقا، وبعد مقابلة عدد من الخبراء وأعضاء هيئة التدريس المنوط بهم تدريس هذا المقرر تم تحديد الأداءات عامة لبناء بيئة تعلم قائمة على الرحلات المعرفية وقد حصل الجدول التالى على نسبة اتفاق ١٠٠٪ كما هو موضح بجدول(٤).

جدول (٤) نتائج تحديد الأداء المثالى لأهداف بيئة التعلم قائمة على الرحلات المعرفية لتنمية مهارات البحث عن المعلومات والوعى المعلوماتى لطلاب تقنيات التعليم

م	الهـــدف العام	نعم		إلى حد ما		لا	
		عدد الخبراء	%	عدد الخبراء	%	عدد الخبراء	%
١	اكساب الطلاب مهارات البحث عن المعلومات	٣	١٠٠٪	٠	٠٪	٠	٠٪
٢	اكساب الوعى المعلوماتى للطلاب.	٣	١٠٠٪	٠	٠٪	٠	٠٪

ب) تحديد الفجوة بين الأداء المثالى والأداء الواقعى (المشكلة):

ولتحديد الفجوة بين مهارات البحث عن المعلومات الوعى المعلوماتى لطلاب تقنيات ، قام الباحثان باستخدام اختبار البحث عن المعلومات ، بُني على أساس الأهداف التعليمية العامة فى الخطوة السابقة، واستخدم فى هذه الأختبار عشرة طلاب، كعينة إستطلاعية خارج عينة البحث وتوصلت النتائج أنه يوجد إنخفاض فى المستوى المعرفى متدرجات على القصور الكبير فى مهارات البحث عن المعلومات، حيث كانت درجاتهم ضعيفة فى اختبار مهارات البحث عن

المعلومات ، وبالتالى تصميم بيئة تعلم قائمة على الرحلات المعرفية لتمكين طلاب تقنيات التعليم من سد الفجوة بين الأداء الحالى والأداء المرغوب بالإضافة إلى تنمية الوعى المعلوماتى لديهم.

- **تحليل خصائص المتعلمين وسلوكهم المدخلى**:

لكي يتحقق الاستخدام الفعال لبيئة التعلم القائمة على الرحلات المعرفية بأستخدام أسلوبين للإتاحة(الكاملة/الجزئية) لابد أن يكون المصمم التعليمي على دراية بخصائص المتعلمين العقلية، والأكاديمية، والنفسية، والإجتماعية؛ حيث يساعد ذلك على تصميم مواقف تعليمية ناجحة وخاصة عند تحديد الأهداف التعليمية وإختيار الأنشطة التعليمية والإستراتيجيات التدريسية ومصادر التعلم المناسبة لخصائصهم، ولقد قام الباحثان بجمع المعلومات الخاصة بخصائص المتعلمين في تلك المرحلة (طلاب تقنيات التعليم–بالمستوى الخامس)؛ والتي كانت كالتالي:

- الخصائص العامة: تم ذكرها سابقاً فى الإطار النظرى.
- الخصائص العقلية: يعانى طلاب تقنيات التعليم من مشكلة فى نقص مهارات البحث عن المعلومات والوعى المعلوماتى لديهم؛ لأن هذا يتطلب مقدرة على التفكير المجرد.
- الخصائص الإجتماعية: تم ذكرها سابقاً فى الإطار النظرى.

- **قياس مستوى السلوك المدخلى**:

قام الباحثان بعقد مجموعة من المقابلات المستمرة مع الطلاب وأعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون هذا المقرر لمراجعة المفردات والموضوعات التى سبق لهم دراستها حيث تبين للباحث أن هؤلاء الطلاب لا يوجد لديهم خبرة وافية عن تلك المهارات ؛ لذا فقد قام الباحثان بتحديد مستوى السلوك المدخلى على خريطة تحليل المهمات التعليمية لتحديد المعارف والمهارات التى يمتلكها الطلاب بالفعل عند البدء فى التعلم الجديد وذلك فى (الملحق رقم٢) ملحق خريطة تحليل المهمات التعليمية "لمهارت البحث عن المعلومات"/الوعى المعلوماتى.

- **تحليل الموارد والقيود فى البيئة التعليمية**

فى هذه المرحلة يحتاج الباحثان إلى تحديد عدة عناصر كما هو موضح فى جدول (٥):

- **إتخاذ القرار النهائى**:

قام الباحثان بتحديد الحل التعليمى الأكثر فعالية وتفضيلاً ومناسبة لكل العوامل السابقة والذى تَمثل فى "تصميم بيئة تعلم قائمة على الرحلات المعرفية وفق أسلوبين للاتاحة وقياس أثرها على تتمية مهارات البحث عن المعلومات والوعى المعلوماتى لديهم الحصيلة اللغوية والتى كانت عناصرها كما يلى:

- تم اختيار نظام ادارة المقررات *Black Board*

جدول (٥) تحليل الموارد والقيود فى البيئة التعليمية.

م	طبيعة القيود	العنصـــر	درجة التوافر		ملاحظات
			متوفر	غير متوفر	
١	تعليمية مالية	- موقع تعليمى مع تلافى أخطاء بطىء التحميل أو عدمه قدر الإمكان.	√		
٢	تعليمية	- مستعرضات ويب ذات إعتمادية عالية.	√		
٣	بشرية	- اختيار الطلاب عينة البحث على أساس إجادتهم لمهارات استخدام الكمبيوتر و الإنترنت إجادة متوسطة بحد أدنى.	√		
٤	زمانية إدارية	- أن تتم الدراسة من خلال بيئة التعلم عبر الويب فى أوقات تتناسب مع الجدول الدراسى لأفراد العينة.	√		
٥	تعليمية مكانية إدارية	- تمكين الطلاب عينة البحث ممن لا يتوافر لديهم أجهزة كمبيوتر منزلية من استخدام معامل الكلية فى الأوقات الفارغة بالجدول الدراسى.	√		
٦	مادية	- أن يختص الباحثان وحده بالكلفة المادية دون أفراد العينة.	√		

- تم اختيار مستعرض ويب *Firefox version 9*.
- اختيار الطلاب عينة البحث على أساس إجادتهم لمهارات استخدام الكمبيوتر والإنترنت إجادة متوسطة بحد أدنى.
- اختيار الطلاب عينة البحث على أساس إمتلاكهم لأجهزة الكمبيوتر ووصلات الإنترنت.

- **المرحلة الثانية**: **مرحلة التصميم**:

تهدف عمليات التصميم إلى وضع الشروط والمواصفات الخاصة بمصادر التعلم وعملياته وتشمل عمليات تصميم الأهداف، وأدوات القياس، والمحتوى، وإستراتيجيات التعليم، والتفاعلات التعليمية، ونمط التعليم وأساليبه، وإستراتيجية التعليم العامه، وإختيار المصادر ووصفها، ثم إتخاذ القرار بشأن الحصول عليها أو إنتاجها محليا.

- **تصميم الأهداف السلوكية**:

من خلال الخطوات السابقة، أمكن التوصل إلى تحديد المهمات الرئيسية والمهمات الفرعية. وفى هذه الخطوة تمت ترجمة هذه المهمات إلى أهداف نهائية وممكنة؛ وقد كان الهدف العام: "تزويد الطلاب بالمعارف النظرية والمهارات العملية الخاصة مهارات البحث عن المعلومات.

- **الأهداف الإجرائية**:

إعداد جدول مواصفات الأهداف حسب تصنيف بلوم كما بالجدول (٦).

جدول(٦) مواصفات الأهداف

	الهـدف التعليمـــى	مستوى الهدف
١.	تحديد استراتجيات البحث عن المعلومات	تطبيق
٢.	تحديد الموقع والوصول	تطبيق
٣.	استخدام المعلومات	تطبيق
٤.	التركيب	تطبيق
٥.	التقييم	تطبيق
٦.	التلخيص	تطبيق
٧.	التلخيص	تطبيق

- **تصميم أدوات البحث**:

سيتم التطرق لتلك الخطوة لاحقاً وشرحها بالتفصيل فى الجزء الثانى من ذلك البحث.

• **ثالثاً: تصميم إستراتيجية تنظيم المحتوى وتتابع عرضه (السلاسل والتتابعات):**

ويقصد بها تحديد عناصر المحتوى، ووضعها فى تسلسل مناسب حسب ترتيب الأهداف، لتحقيق الأهداف التعليمية خلال فترة زمنية محددة. وهناك أنواع عديدة من السلاسل والتتابعات إختارا منها الباحثان الهرميات، لتنظيم المادة من أعلى إلى أسفلٍ (من العام إلى الخاص) فى شكل طولى للمعلومات وذلك لأنها تتناسب تماما مع طبيعة المهمات التعليمية، وخصائص المتعلمين، وكذا خصائص المنظومة التى نقوم بتطويرها.

• **تحديد الوقت المطلوب للتعلم:**

جدول (٧) تحديد وقت التعلم، وتنظيم الدروس.

رقم المهمة	الأهـــداف	الوقت المطلوب
١	اكساب الطلاب مهارات البحث عن المعلومات .	أسبوعين
٢	تنمية مهارات الوعى المعلوماتى.	أسبوعين

• **تحديد طرائق واستراتيجيات التعليم:**

إستراتيجيات التعليم: وهى عمليات إجرائية توجيهية تحدث خارج عقل المتعلم. ولما كانت مادة المعالجة التجريبية تتمثل فى بيئة تعلم قائمة الرحلات المعرفية من خلال أسلوبين للاتاحة ؛ لذا فقد تخير الباحثان إستراتيجية الاتاحة(الكاملة/ الجزئية).

• **-تصميم سيناريو إستراتيجيات التفاعلات التعليمية:**

جدول (٨) خريطة التفاعلات التعليمية.

م	الهدف التعليمى	ما يقوم به المعلم	بيئة تعلم تفاعلى	أسلوب اتاحة كامل	أسلوب اتاحة جزئى
١	اكساب الطلاب مهارات البحث عن المعلومات	متابعة أداء المتعلمين/ التوجيه/مراجعة الأهداف/مراجعة وتقديم الأنشطة/عمليات التقويم والتقييم المستمر/ عمليات الرجع المستمر.	بيئة تعلم قائمة على الرحلات المعرفية	من خلال موقع تعليمى قائمة على الرحلات المعرفية لتنفيذ الأنشطة التعليمية بأسلوب اتاحة كامله لمصادر المعلومات	من خلال موقع تعليمى قائمة على الرحلات المعرفية لتنفيذ الأنشطة التعليمية بأسلوب اتاحة جزئية لمصرد المعلومات
٢	اكساب الطلاب مهارت الوعى المعلوماتى.	متابعة أداء المتعلمين/ التوجيه/مراجعة الأهداف/مراجعة وتقديم الأنشطة/عمليات التقويم والتقييم المستمر/ عمليات الرجع المستمر.	بيئة تعلم قائمة على الرحلات المعرفية	من خلال موقع تعليمى قائمة على الرحلات المعرفية لتنفيذ الأنشطة التعليمية بأسلوب اتاحة كامله لمصارد المعلومات	من خلال موقع تعليمى قائمة على الرحلات المعرفية لتنفيذ الأنشطة التعليمية بأسلوب اتاحة جزئية لمصارد المعلومات

• **تحديد نمط التعليم وأساليبه:**

فى ضوء نتائج الخطوة السابقة (التفاعلات)، نحدد نمط التعليم وأساليبه المناسبه. ويقصد بنمط التعليم حجم المجموعة المستقبلة للتعلم. لذا فقد اختار الباحثان نمط التعليم الإجتماعى المستقل المتوافق مع بيئات التعلم عبر الويب والذى يتسم بأساليبه المتعددة وهى فى هذا البحث تتمثل فى (النظم الإجتماعية للتعلم، ونظم التعليم القائمة على الرحلات المعرفية عبر الويب).

وقد اختار الباحثان أسلوبين للاتاحة لتنفيذ الأنشطة داخل بيئة تعلم قائمة على الرحلات المعرفية:

◄◄ أسلوب الأتاحة الكاملة: يتم فيها تزويد الطلاب(فى بيئة تعلم قائمة على الرحلات المعرفية) من خلال نظام البلاك بورد على نظام الجامعه بالمصادر بنمط اتاحة كامل ويوضح شكل(٣) ذلك.

شكل(٣) أسلوب الاتاحة الكاملة

- أسلوب الأتاحة الجزئية : يتم فيها تزويد الطلاب(فى بيئة تعلم قائمة على الرحلات المعرفية) من خلال نظام البلاك بورد على نظام الجامعه بالمصادر بنمط اتاحة جزئى ، ويوضح شكل (٤).

شكل (٤)أسلوب الأتاحة الجزئية

- **تصميم إستراتيجية التعليم العامة**

هذا وقد قام الباحثان بتحديد خطوات إستراتيجية التعليم العامة لهذا البحث وذلك فى ضوء نموذج التصميم التعليمى لدكتور محمد عطية خميس (٢٠٠٧) كما يلى:

- إستثارة الدافعية والإستعداد للتعلم، عن طريق: (جذب الإنتباه، ذكر الأهداف، مراجعة التعلم السابق).

- تقديم التعليم الجديد، ويشمل عرض المعلومات والأمثلة ومهام التعلم الرئيسية، حسب التسلسل الهرمى، مع استخدام طريقة الإكتشاف كإستراتيجية للتعليم واستخدام أسلوب التعلم الهجين كإستراتيجية للتعلم .
- تشجيع مشاركة المتعلمين وتنشيط إستجاباتهم، عن طريق: تقديم أنشطة وتدريبات إنتقالية ومرحلية موزعة حسب مهام التعلم المحددة سلفا، والقيام بعمليات توجيه التعلم وتقديم الرجع المناسب وذلك .
- قياس الأداء، عن طريق تطبيق كل من الأدوات محكية المرجع (اختبار مهارات البحث عن المعلومات، مقياس مهاراتٍ الوعى المعلوماتى)؛ ومن ثَم تقديم البرامج العلاجية والأثرائية وذلك أيضا.

• اختيار مصادر التعلم ووسائطه المتعدده

قام الباحثان بتحديد مصادر التعلم المناسبة لأهداف البحث وفقاً لنموذج دكتور محمد عطية خميس (٢٠٠٧) لإختيار مصادر التعلم، والذى ينقسم إلى مرحلتين رئيسيتين، تنتهى المرحلة الأولى بإعداد قائمة ببدائل المصادر المبدئية فى ضوء طبيعة المهمات التعليمية العامة، وطبيعة الخبرة، ونوعية المثيرات التعليمية، بينما تهدف المرحلة الثانية إلى التوصل إلى القرار النهائى بشأن إختيار المصادر الأكثر مناسبة من بين قائمة بدائل المصادر المبدئية.

• وصف مصادر التعلم ووسائطه المتعددة

بعد أن قام الباحثان بتحديد مصادر التعلم والوسائط الأكثر مناسبة لأهداف البحث وفقاً لنموذج محمد عطية خميس (٢٠٠٧) فى الخطوة السابقة، يقدم الباحثان فى هذه الخطوة مصادر التعلم ووسائطه التى تضمنتها بيئة التعلم القائمة على الرحلات المعرفية بأسلوبين للتعلم والتى بُنيت من خلالها بيئة التعلم المقترحة، هذا وقد تم استخدام مصادر التعلم تلك وتوظيفها داخلٍ البيئة المقترحة وذلك فى ضوء المعايير العالمية ومؤشراتها الموضوعة خصيصاً لبناء بيئات التعلم الإلكترونية.

• إتخاذ القرار بشأن الحصول على المصادر أو إنتاجها محلياً

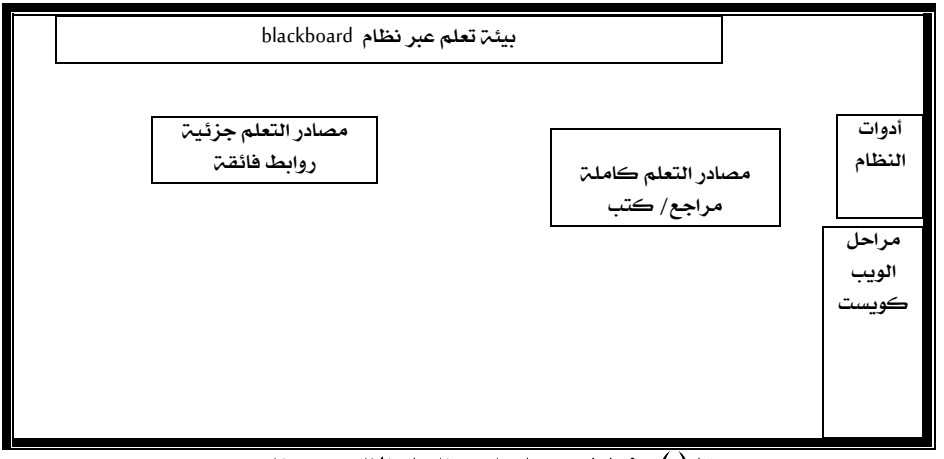
وفى ضوء نتائج الخطوة الرابعة من عمليات التحليل "تحليل الموارد والمعوقات"، ونتائج عمليات إختيار الوسائط، حدد الباحثان مجموعة من مصادر التعلم التى ينبغى الإستعانة بها من حيث مدى مناسبتها للحاجات التعليميةٍ والأهداف والمحتوى والأفراد وبما أن بعض هذه المصادر متاحة ومقبولة فنياً ويمكن الحصول علي بعض منها جاهزة، فقد إتخذ الباحثان القرار بشأن الحصول عليها جاهزة وهذه المصادر هى؛ بعض الانشطة بنمط اتاحة كاملة للمصادر، وأنشطة أخرى بنمطٍ الأتاحة الجزئية للمصادر، ؛ فقد أتخذ الباحثان القرار بشأن إنتاجها محلياً كنمطين للاتاحة، إتاحة بعض ونصوص المهمات التعليمية للموضوع التعليمى.

- **ثانيا: تصميم بيئة التعلم القائم على الرحلات المعرفية بنمطين للاتاحة(الكاملة/ الجزئية)**

ويتم ذلك من خلال:

- **إعداد السيناريوهات:**

تختص تلك المرحلة بإجراءا تصميم موقع تعليمى قائم على الرحلات المعرفية باتاحة مصادر المعلومات بأسلوبين(كاملة/ جزئية) ؛ وبما أن مادة المعالجة التجريبية لذلك البحث هى بيئة تعلم عبر الويب، والتى تعتمد فلسفة التعلم بها على نمط التعلم الإجتماعى وفق لأسلوبين للاتاحة، فإن الباحثان وجد أنه من الصعوبة بمكان وضع سيناريو ذو خطوات محددة متتابعة لتلك البيئة؛ حيث أن المتعلم هنا سيكون محور عملية التعلم وليس المعلم؛ والذى من الممكن أن يسلك عدة طرق أو خطوات للتعلم، والتى ربما إن لم يكن من المؤكد أنها ستختلف عن قرينه فى المجموعة التجريبية الآخرى بل وفى نفس المجموعة التى ينتمى إليها. وعليه؛ ومن خلال إطلاع الباحثان على نماذج عالمية لبيئة تعلم قائمة على الرحلات المعرفية بأسلوبين للاتاحة لتنفيذ الانشطة التعليمية قد لاحظ أن تلك البيئات قائمة على سيناريو مرسوم عالميا قد تبناة الباحثان كما يوضح شكل(٥).

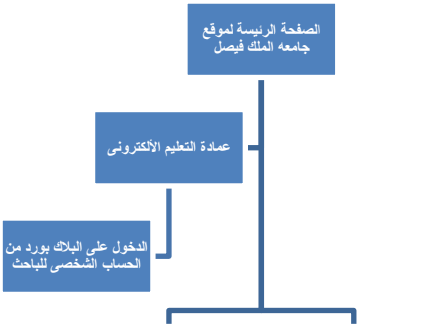


شكل(٥) مخطط تفصيلي لبيئة التعلم الإلكترونية المقترحة

وتأسيساً على ما سبق وفى ضوء الأهداف التعليمية وتحليل المحتوى التعليمى للجانب العملى للمحتوى المختار؛ شرعا الباحثان فى تصميم أسلوب التعلم لتلك البيئة، بحيث يُبرز المتغيرات التجريبية، ويسيطر على كافة عوامل الضبط التجريبى الأخرى، حيث يتضمن وصف تفصيلى لمكونات بيئة التعلم التى سيتم تصميمها وما تتضمنها من نصوص ورسومات ، وهو مفتاح العمل أو خريطة التنفيذ التى تتيح للفكرة المطروحة فى البيئة أن تُنفذ فى شكل مرئى ينقل الأهداف التعليمية ومعانيها ومحتواها فى شاشات متكاملة تحتوى على الكثير من عوامل الجذب والتشويق بالصورة والحركة واللون لخدمة تلك العينة.

- **وضع الخريطة الانسيابية للتفاعلات التعليمية لبيئة التعلم**:

يجب أن يكون التنقل بين صفحة البداية وباقي صفحات المحتوى غير خطي، وتوجد أربعة انظمة للربط بين الصفحات الويب المكونة للموقع التعليمي ، وهي : الموقع التتابعي، الموقع الشبكي، الموقع الهرمي، الموقع العنكبوتي، وتم وضع الخريطة الانسيابية للتفاعلات التعليمية لبيئة التعلم الإلكترونية بنظام الموقع الهرمي، ووصف آلية الانتقال بين الصفحات وأزرار التحكم بطريقة تضمن حرية إبحار الطالب وتنقله داخل الشاشات؛ لإعداد رسم تخطيطي متكامل بالرموز والأشكال الهندسية لتوضيح تتابع صفحات المقرر وما به من ارتباطات، كما يتضح في شكل(٦)



شكل(٦): الخريطة الانسيابية للتفاعلات التعليمية المقترحة لبيئة التعلم

- **ثانياً: التخطيط للإنتاج**

بعد الإنتهاء من الخطوة السابقة، قام الباحثان بعمليات التخطيط لإنتاج المصادر التعليمية الآتية: صفحات بيئة التعلم عبر الويب، تنظيم الصور الثابتة ولقطات والرسومات والمخططات وترتيبها، الأنشطة والتدريبات العملية؛ متبع الخطوات التالية:

- **تحديد المنتوج التعليمى ووصف مكوناته، ويشتمل على الخطوات التالية**:
- **تحديد نوع المصدر أو الوسيلة التعليمية المطلوبة وتطويرها**

وقد حدد الباحثان أن المنتوج التعليمى الذى نحن بصدده هو" بيئة تعلم قائمة على الرحلات المعرفية " فى ضوء أسلوبين للاتاحة لمصادر المعلومات فى تنمية مهارات البحث عن المعاومات والوعى المعلوماتى ، وبالتالى فالباحثان بحاجة إلى تطوير محتوى تعليمي قائم على بيئة التعلم القائمة على الرحلات المعرفية يتضمن تلك المعارف وهذه المهارات التى نحن بصددها.

- **وصف مكونات المنتوج التعليمى**

◄◄ النصوص المكتوبة: لقد وزع الباحثان أهداف هذا المحتوى على مهام رئيسية كما سبق وتطرقت إليه فى مرحلة التحليل والتى كانت كالتالى:

- أسلوب الأتاحة(الكاملة/ الجزئية): لقد حدد الباحثان مجموعة كبيرة من أساليب التعلم اللازمين لإنتاج المحتوى التعليمى (بعض مهارات البحث عن المعلومات) القائم على الرحلات المعرفية .
- متطلبات إنتاجية آخرى: وقد حدد الباحثان عدد من المتطليات الإنتاجية الآخرى المتعلقة بموضوع مهارات البحث عن المعلومات، والتى تم تحديدها فى مرحلة وصف مصادر التعلم ووسائطه المتعددة وذلك بتصميم عدد من المعلومات الخاصة بالمجموعتين التجريبيتين.

- **تحديد متطلبات الإنتاج المادية والبشرية**:

قام الباحثان في هذه الخطوة بتحديد متطلبات الإنتاج وقد قسمها إلى قسمين، كالتالي:

- القسم الأول: متطلبات الإنتاج المادية، وتشمل:
  - ✓ مجموعة من الكتب والمراجع ذات الصلة بموضوع البحث وذلك لإعداد المادة العلمية المرتبطة بتوظيف الرحلات المعرفية في بيئة التعلم.
  - ✓ الميزانية اللازمة لتصميم بيئة التعلم المقترحة وكذلك إنتاج مصادر التعلم من صور ونصوص وطباعة .
  - ✓ جهاز كمبيوتر بمواصفات مناسبة لعمليات البرمجة محمل علية البرامج اللازمة لتصميم المحتوى التعليمي.
- القسم الثاني: متطلبات الإنتاج البشرية، وتشمل: الباحثان للقيام بما يلي:
  - ✓ اختيار وإعداد المادة العلمية للمحتوى التعليمي ، بالإضافة إلى المهمات والتدريبات العملية، كذلك الإختبارات القبلية والبعدية.
  - ✓ بناء موقع ويب وواجهات التفاعل الخاصة به ومكوناته بما يتناسب مع معايير التصميم التربوية والفنية لها والتي سبق إعدادها من قبل مع الأخذ في الاعتبار آراء السادة المحكمين.
  - ✓ تصميم المجموعتين التجريبيتين وعدد من المدونات الخاصة والصفحات الاجتماعية على شبكة جوجل الاجتماعية+ *Google*.
  - ✓ عضو هيئة تدريس متخصص في اللغة العربية للمراجعة والتدقيق اللغوي للمحتوى التعليمي.

- **وضع خطة وجدول زمنى للإنتاج**:

وضع الباحثان جدول زمنى لإنتاج المصادر المختلفة كما هو موضح فى جدول (٩):

جدول (٩) المدة الزمنية المقترحة لإنتاج المصادر المختلفة

م	المصادر والمواد التعليمية	المدة الزمنية المقترحة
١	المحتوى التعليمى	من أربعة إلى خمسة أسابيع
٢	النصوص المكتوبة	من أربعة إلى خمسة أسابيع
٣	العروض التقديمية	من أسبوع إلى ثلاثة أسابيع
٤	محتوى المهمات	من أسبوع إلى ثلاثة أسابيع
٥	مكونات إنتاجية أخرى	من أربعة إلى خمسة أسابيع

- **توزيع المهمات والمسئوليات**:

إنحصرت جميع المهام والمسئوليات على الباحثان فقط.

• **التحضير للإنتاج ويشتمل على**:

- تجهيز الكتب والمراجع اللازمة لإعداد المادة العلمية للمحتوى التعليمى القائم على بيئة تعلم قائمة على الرحلات المعرفية.
- إختيار وإنتقاء أسلوبين للاتاحة(الكاملة/ الجزئية) الذى ستتضمنه بيئة التعلم المقترحة من المصادر المحددة.
- توفير مصادر ومواد التعلم التى يمكن الحصول عليها جاهزة من البيئة المحلية.
- تجهيز القوالب الجاهز للمدونات وغرف النقاش وحسابات الفيس بوك والسليد شير.
- تجهيز جهاز الكمبيوتر والماسح الضوئى.
- وضع جدول زمنى محدد لتصميم وإنشاء بيئة التعلم المقترحة.

• **ثالثاً: التطوير (الإنتاج) الفعلى**:

بعد الإنتهاء من عمليات التخطيط للإنتاج قام الباحثان بعمليات الإنتاج الفعلى وإنتاج المواد والمصادر التعليمية، حيث قام فى هذه الخطوة بالبدء فى الإنتاج الفعلى للمحتوى التعليمى القائم على أسلوبين للاتاحة (الكاملة/ الجزئية) القائمة على بيئة التعلم المقترحة لتنمية مهارات البحث عن المعلومات والوعى المعلوماتى. وقد تمثلت هذه العمليات فيما يلى: تصميم وإنشاء بيئة التعلم عبر الويب باستخدام العديد من لغات البرمجة ؛ والتى تتضمن ما يلى:

- تصميم الخلفيات الخاصة بالبيئة وصفحاتها المتعددة.
- تصميم شريط أدوات التفاعل الرئيسية للبيئة *(Banners)*.
- تصميم شريط أدوات المراقبة والتفاعل للبيئة.
- تصميم وإنشاء أقسام للمجموعتين التجريبيتين.
- تصميم الروابط والوصلات بين العناصر ومكونات الموقع المختلفة.

• **رابعاً: عمليات التقويم البنائى**

بعد الإنتهاء من عمليات الإنتاج الأولى لنسخة العمل، يتم تقويمها وتعديلها، قبل البدء فى عمليات الإخراج النهائى لها. وهذا ما سيستكمله الباحثان لاحقا وسيتم التطرق لها بالتفصيل ضمن المرحلة التالية التى تختص بتصميم وتقويم الأدوات محكية المرجع.

• **خامساً: التشطيب والإخراج النهائى للمنتوج التعليمى**

بعد الإنتهاء من عمليات التقويم البنائى، وإجراء التعديلات اللازمة، يتم إعداد النسخة النهائية، وتجهيزها للعرض، كما يلى:

- إعداد الصفحة الرئيسية للبيئة، وتركيبها، وتشمل التقديم، والعنوان، والموضوع، ومجموعات وأسماء المشاركين.....إلخ.
- إضافة أساليب التفاعل مع بيئة التعلم عبر الويب، والتنقل بين أدواتها المتعددة.
- إضافة بعض التشطيبات والرتوش النهائية، مثل ألوان الخلفيات، أو الكلمات والعناوين، أو إطارات للصور والرسوم.....إلخ.

◄◄ طبع النسخة النهائية.

• **المرحلة الرابعة: مرحلة التقويم البنائى وإجازة المنتوج**

وعليه يكون الشكل النهائى لبيئة التعلم القائمة على الرحلات المعرفية وفق أسلوبين للاتاحة (الكاملة/ الجزئية) كما يوضح شكل(٧).

شكل (٧). واجهة بيئة التعلم المقترحة القائمة (من إعداد الباحثان).

• **المرحلة الخامسة: مرحلة النشر والاستخدام والمتابعة:**

سيتم الحديث عن هذه المرحلة بشىء من التفصيل فيما يلى ضمن خطوات تنفيذ التجربة الإستطلاعية، وكذلك الأساسية.

• **ثالثا: بناء أدوات البحث:**

الأدوات والإختبارات محكية المرجع هى التى تركز على قياس الأهداف، وتدرجات مباشرة بمحكات الأداء المحددة فى الهدف. وعليه مر التصميم بالخطوات التالية:

• **بالنسبة لأدوات البحث:**

• **أولا : اختبار البحث عن المعلومات (من إعداد الباحثان) ٤٠ درجة العظمى**

تم إعداد اختبار تحصيلي من نوع الصح، والخطأ يتكون من" ٤٠" مفردة، بحسب مستويات بلوم "التذكر -الفهم -التطبيق"، وكانت درجة الإجابة للفقرة الصحيحة درجة واحدة ، والفقرة الخاطئة صفر، مع صياغة تعليمات الإجابة عنه، وبذلك تكون النهاية العظمى للدرجات"٤٠" درجة "ملحق ٢"، ثم عرض الاختبار على عدد من المتخصصين في المجالات ذات العلاقة لبيان الصدق الظاهري للاختبار، "ملحق٢"،وتم الأخذ ببعض ملاحظاتهم، ثم طبق على عينة استطلاعية من" ٣٠" طالبا وطالبة من غير عينة البحث، لغرض ضبط فقراته لـ"حساب معامل ثبات الاختبار -استخراج معامل السهولة والصعوبة - معامل التمييز - تحديد زمن الاختبار". وفيما يأتي توضيح ذلك:

- **حساب معامل ثبات الاختبار**:

تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة" ألفا كرونباخ"، باستخدام حزمة البرامج الإحصائية"SPSS"،وبلغت "٠.٦٩ "، ويعد ذلك مؤشر على أن الاختبار على درجة مقبولة من الثبات.

- **حساب معاملات السهولة، والصعوبة لكل مفردة من مفردات الاختبار-**

حسب معامل سهولة الفقرات فوجد أنه تراوح بين" ٢٠,٠ ،٧٥,٠" بينما تراوح معامل الصعوبة بين" ٧٥,٠ ،٢٠,٠"، وهي قيم مناسبة لعاملي السهولة والصعوبة.

- **حساب معامل التمييز لكل مفردة-**

يعبر معامل التمييز عن قدرة الاختبار في التمييز بين الطلبة ذوي التحصيل المرتفع، وذوي التحصيل المنخفض في المجموعة ذاتها .

وقد قام الباحثان بحساب قدرة كل مفردة على التمييز، حيث تعد المفردة غير قادرة على التمييز إذا قل معامل التمييز لها عن"٠,٢"، وقد وجد أن معاملات التمييز تراوحت بين"٢٥,٠ -٨٧,٠" ملحق"، وهي قيم مناسبة لأغراض هذا البحث.

- **تقدير زمن الاختبار** :

تم تقدير الزمن المناسب لتأدية الاختبار عن طريق أخذ المتوسط الأول، وأخر طالبين انتهيا من الإجابة عن الاختبار، وقد بلغ هذا الزمن"٣٥" دقيقة تقريبا.

وبعد التأكد من صدق وثبات الاختبار، وحساب معاملات السهولة، والتمييز، وتقدير زمن الإجابة عنه ،أصبح الاختبار في صورته النهائية صالحا للتطبيق ومكونا من" ٥٦" مفردة " ملحق٢."

- **ثالثا: مقياس الوعي المعلوماتي**

وصف مقياس الوعي المعلوماتي: يتكون في صورته النهائية من ٧٤ مفردة، كل مفردة لها خمس اختيارات يجيب الطالب على المفردة بوضع علامة على أحد الاختيارات.

- **ضبط مقياس الوعي المعلوماتي:**

الخصائص السيكومترية للمقياس: تم ضبط المقياس (مقياس الوعي المعلوماتي) على٣٠ طالب من طلاب تقنيات التعليم.

- **أولا: الثبات**:

تم التحقق من الثبات باستخدام معادلة التجزئة النصفية، وكان معامل الثبات بمعادلة جتمان ٦٤٥، ، وبمعادلة سبيرمان براون ٦٦٥,

- **ثانيا: الصدق: وتم التحقق من الصدق باستخدام نوعين من الصدق**:

◄◄ صدق المحكمين: كان ي المقياس تكون صورته الأولية من ١٥ مفردة، تم حذف ثلاثة مفردات وفقا لآراء السادة المحكمين، لعدم اتفاقها مع هدف المقياس، بلغ نسبة اتفاق السادة المحكمين ٧٩، مما يؤكد صدق المقياس المرتفع ملحق(٣) *(5).*

- معامل صدق التكوين: تم تطبيق المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية (عينة الضبط)، ثم ترتيب درجات أفراد العينة ترتيبا تنازليا لتحديد أعلى ٢٧٪ من الدرجات وتحديد أدني ٢٧٪ من الدرجات، ثم المقارنة بين المتوسطات باستخدام اختبار "ت *t-test* "كما هو موضح بجدول(١٠)

جدول(١٠) معامل صدق التكوين للأبعاد المكونة لمقياس الوعي المعلوماتي

البعد	مرتفعي الدرجات ن=٨		منخفضي الدرجات ن=٨		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
قدرة الفرد على تحديد ما يريد من المعلومات	٢,٣٣	,٦٣	١,٥٠	,٥٢	٣,٣٣	,٠١
معرفة أماكن الوصول إليها من مصادر المعلومات بنوعيها،	٢,٥٦	,٦٢	١,٥٠	,٥١	٣,٧٨	,٠١
وتحليلها وتقويمها	٢,٠٦	,٦٨	١,٥٠	,٥١	٢,٠٥	,٠٥
وعرض النتائج في شكل له معنى.	٧٥,١	,٥٧	١,٥٠	,٥١	٢,١٣	,٠٥
الدرجة الكلية	٨,٣١	١,٨٨	١,٥٠	,٥١	٤٨,١١	,٠١

يتضح من جدول (١٠) وجود فروق دالة إحصائيا بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات على الأبعاد المكونة لمقياس الوعي المعلوماتي وهذا يعني أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق تجعله قابلا للتطبيق.

وتم حساب زمن التطبيق للمقياس بحساب متوسط الزمن بين أول وأخر طالب أنهي المقياس من عينة الضبط ليصبح زمن التطبيق (١٥ دقيقة).

- **رابعًا: التجربة الإستطلاعية**

تم إجراء التجربة الإستطلاعية على عينة من طلاب تقنيات التعليم، كما تم التأكد من تكافؤهم فى خلفيتهم ومعارفهم السابقة حول نفس الموضوع (مهارات البحث عن المعلومات)، وذلك من خلال قياس التكافؤ بين المجموعتين التجريبيتين باستخدام إختبار كروسكال واليز وهو أسلوب لابارامترى للمقارنة بين عدة عينات مستقلة حجم كل منها صغير بغرض التعرف على دلالة الفروق بين هذه المجموعات، وقد بلغ عدد طلاب عينة البحث الإستطلاعية (٨) طلاب أختيروا بطريقة قصدية ممن يجيدون استخدام الكمبيوتر والتفاعل مع شبكة الإنترنت في بداية الفصل الدراسي الأول ٢٠١٩م في الفترة من(٢٠١٩/٩/١٥ حتى ٢٠١٩/١١/١٥) حيث طبقت عليهم أدوات القياس المتمثلة في اختبار مهارات البحث عن المعلومات ومقياس الوعى المعلوماتى ، بعد تعرضهم لمادة المعالجة التجريبية المنتجة من قِبل الباحثان.

- **نتائج التجربة الإستطلاعية**:

بناء على إجراء التجربة الإستطلاعية واستخدام طلاب العينة لأدوات البيئة المقترحة؛ قد كشفت عن:

- صلاحية أدوات القياس والمتمثلة في:
  - ✓ اختبار مهارات البحث عن المعلومات.
  - ✓ مقياس الوعى المعلوماتى.

- صلاحية مادة المعالجة التجريبية (بيئة التعلم القائمة على الرحلات المعرفية بأسلوبين للاتاحة للمصادر(الكاملة/ الجزئية) المستخدمة لدراسة مهارات البحث عن المعلومات.

• **خامسًا: اختيار عينة البحث**

اشتملت العينة الكلية للدراسة الحالية على عينة أولية تتكون من (١٦) طالب ينتمون إلى قسم تقنيات التعليم وقد قام الباحثان بالتأكد من تجانس المجموعة التجريبية الأولى والثانية في كلا من العمر الزمني ،

• **تكافؤ المجموعات التجريبية:**

تم التأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبيتين فى مقياس الوعى المعلوماتى باستخدام طريقة كروسكال واليز "Kruskal-Wallis"، وتم تحليل نتائج الإختبار قبليا، وذلك بهدف التعرف على مدى تكافؤ المجموعتين التجريبيتين قبل إجراء التجربة الأساسية للبحث، وتتم هذه العملية تبعًا للخطوات التالية:

جدول (١١) المتوسطات والإنحرافات المعيارية لدرجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في مقياس الوعى المعلوماتى قبليا.

المجموعة التجريبية	ن	المتوسط	الإنحراف المعيارى
م١	٨	٦٢,٢	٥١,٢
م٢	٨	١٠,١	٩٢٥,

وقد تم استخدام طريقة كروسكال واليزKruskal-Wallis للتعرف على دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبيتين في درجات المقياس قبليًا ، ويوضح جدول (١١) نتائج هذا المقياس.

جدول (١٢) دلالة الفروق بين درجات المجموعتين التجريبيتين بطريقة كروسكال واليز-Kruskal" "Wallis للعينات الصغيرة، لأفراد عينة البحث بمقياس الوعى المعلوماتى.

المجموعات	العدد	متوسط الرتب	درجات الحرية	قيمة كا٢	مستوى الدلالة
التجريبية١	٨	٤.٦٣	٢	٠,٠٥	غير دالة عند مستوى ≤ ٠,٠٥
التجريبية٢	٨	٦,١٠			

وقد أشارت نتائج المعالجة الإحصائية كما هي مبينة في جدول (١٢) إلى أن مستوى دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبيتين في درجات الالمقياس القبلي يساوي (٠,٠٥)، أي أنه غير دال عند مستوى ≤ (٠,٠٥). وهذا يعني عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين التجريبيتين في الإختبار القبلي، مما يشير إلى أن المستويات المعرفية للطلاب متماثلة قبل التجربة، وبالتالي يمكن إعتبار المجموعتين متكافئتين قبل إجراء التجربة، وأن أية فروق تظهر بعد التجربة تعود إلى الإختلافات في المتغيرات المستقلة، وليست إلى إختلافات موجودة بالفعل قبل إجراء التجربة فيما بين المجموعتين.

• **سادسًا: إجراءات التجربة الأساسية وفق التصميم التجريبي للبحث:**

راع الباحثان في التصميم التجريبي للبحث أن تتعرض كل مجموعة من المجموعتين التجريبيتين لمعالجة تجريبية محددة .

• **التطبيق القبلي لأدوات البحث**:

تم تطبيق كل من: اختبار مهارات البحث عن المعلومات، مقياس الوعى المعلوماتى، على مجموعة تلو الأخرى قبليا بهدف قياس مهارات البحث عن المعلومات حيث بلغ الزمن الفعلي لأداء اختبار مهارات البحث عن المعلوماتٍ ككل (٣٠) دقيقة بخلاف إجراءاته، مقياس الوعى المعلوماتى (١٥) دقيقة أيضا، أنظر جدول (١٣) الذى يشير إلى تحديد ظروف تطبيق أدوات الدراسة.

جدول (١٣) تحديد ظروف تطبيق أدوات الدراسة.

الأداة	الوظيفة	زمن التطبيق	بيئة التطبيق	عدد العينة
اختبار مهارات البحث عن المعلومات	لقياس مهارات البحث عن المعلومات	٣٠ د	بيئة نظام الـ BlackBoard بالجامعه.	١٦طالب.
مقياس الوعى المعلوماتى	لقياس الوعى المعلوماتى	١٥ د	بيئة نظام الـ BlackBoard بالجامعه.	١٦طالب.

• **عرض مادة المعالجة التجريبية وفق أسلوبين للاتاحة (الكاملة/ الجزئية)**

بعد الإنتهاء من إعداد وتجهيز معمل الحاسب الآلي بالقسم، تم إجراء عرض مادة المعالجة التجريبية (بيئة التعلم القائمة على االرحلات المعرفية) على أفراد المجموعتين التجريبيتين في ضوء التصميم التجريبي للبحث؛ ووفق جدول زمني تم تحديده مسبقا، كما يلي:

- تعرض طلاب المجموعة التجريبية الأولى (مج١)؛ وعدد أفرادها (٨) طلاب إلى بيئة التعلم وفق أسلوب الأتاحة الكاملة للمحتوى العلمي لمهارات البحث عن المعلومات ومفاهيم الوعى المعلوماتى .
- تعرض طلاب المجموعة التجريبية الثانية (مج١)؛ وعدد أفرادها (٨) طلاب إلى بيئة التعلم وفق أسلوب الأتاحة الجزئية للمحتوى العلمي لمهارات البحث عن المعلومات ومفاهيم الوعى المعلوماتى .

وذلك مع مراعاة أن كل طفل سار فى دراسته للمحتوى بمساعدة المعلم وفق سرعته وخطوه الإجتماعى وحتى النشاط البعدى وفق مجموعته.

• **التطبيق البعدي لأدوات القياس**

بعد الإنتهاء من عرض مادة المعالجة التجريبية وفق مستوييها، أُجريت الإختبارات البعدية لكل من المجموعتين التجريبيتين على حدا على النحو التالي:

- تم تطبيق كلٍ من اختبار مهارات البحث عن المعلومات ومقياس الوعى المعلوماتى بعديا على جميع طلاب المجموعتين التجريبيتين بهدف التعرف على درجة الكسب في تحصيل كل طالب من طلاب كل مجموعة تجريبية على حدا للجانب المعرفي المرتبط بمهارات البحث عن المعلومات، وذلك بعد دراسة المحتوى العلمي للمعالجة التجريبية الخاصة به داخل مجموعته.
- بعد الإنتهاء من تطبيق التجربة الأساسية للبحث قام الباحثان بتصحيح ورصد درجات كلا من درجات الاختبار و مقياس الوعى المعلوماتى، لكل طالب على حدا للمجموعتين التجريبيتين.

- أعد الباحثان كشوف "قوائم" خاصة بكل مجموعة؛ على ضوء كل البيانات التي جُمعت من نتائج الأختبار ومقياس الوعى المعلوماتى ، قبلياً وبعدياً، وقاما بتدوين أمام أسم كل طالب؛ درجته في الإختبار والمقياس ؛ تمهيدا لمعالجة هذه البيانات إحصائيا وإتباع الأساليب الأحصائية المناسبة.

- **خامساً: المعالجة الإحصائية للبيانات، وعرض نتائج البحث.**

قام الباحثان باستخدام حزم البرامج المعروفة بإسم الحزم الإحصائية للعلوم الإجتماعية إصدار رقم (١٦) "Statitical Package For The Social Sciences (SPSS)"، ولقياس فاعلية المجموعتين التجريبيتين موضع البحث الحالي، وللتعرف علي مدي التكافؤ بينهم فيما يتعلق بالمتغيرات موضع البحث الحالي؛ لقياس تأثير المتغير المستقل وهو أسلوب الأتاحة (الكاملة - الجزئية)، على المتغيرات التابعة: مهارات البحث عن المعلومات والوعى المعلوماتى نحو التعلم عبر بيئة تعلم قائمة على الرحلات المعرفية ، تم استخدام إختبار ويلكوكسون Wilcoxon Signed Rank Test للعينات الصغيرة، وهو الأسلوب الأمثل والذي يصلح للمقارنة بين عينات عدة مستقلة حجم كل منها صغير بغرض التعرف على دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبيتين، وفيما يلي عرض النتائج التي أسفر عنها التحليل الإحصائي للبيانات وفق تسلسل عرض الفروض التي تمت صياغتها فيما سبق.

- **عرض نتائج البحث:**

- **أولا: عرض النتائج الخاصة بأثر مادة المعالجة التجريبية وفق أسلوب الأتاحة(الكاملة/ الجزئية) بالنسبة لمهارات البحث عن المعلومات**

أ- الفروض المرتبطة اختبار مهارات البحث عن المعلومات :

تم حساب أثر التعلم عبر بيئة تعلم قائمة على الرحلات المعرفية فيما يتعلق بمهارات البحث عن المعلومات كما يلي:

١- الفرض الأول:

يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ≤ (٠,٠٥) بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية الأولى (تدرس وفق أسلوب الأتاحة الكاملة) في التطبيقين القبلي والبعدي فى اختبار مهارات البحث عن المعلومات لصالح التطبيق البعدى.

جدول (١٤) دلالة الفروق بين متوسطي التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الأولى باستخدام إختبار نسبة الفاعلية لويلكوكسون "Wilcoxon Signed Rank Test" فى اختبار مهارات البحث عن المعلومات لصالح التطبيق البعدى

الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	قيمة ($\hat{\eta}^2$)	قيمة حجم التاثير
السالبة	أ٨	٥,٠٠	٣٠,٠٠	-٢,١٤١	دال عند مستوى ٠,٠٥	٠,٥٧	كبيرة
الموجبة	ب٨	١٠,٠٠	٧٥,٠٠				

ويتضح من الجدول السابق النتائج التالية:

- أن (أ) تعني المجموعة الأولى قبلى > المجموعة الأولى بعدى، (ب) تعني المجموعة الأولى بعدي < المجموعة الأولى قبلي.

- قيمة Z تساوى (- ٣,٤١٣) وللبحث عن تلك القيمة فى جدول Z؛ وُجدت أنها تساوى ٠,٠٠٠٣, وهى دالة عند مستوى ٠,٠١.
- قيمة حجم التأثير(η^2) هى (٠,٥٧ > ٠,٥) وهى تشير إلي تأثير إيجابي كبير.

وللتأكيد على النتائج السابقة الخاصة بأثر بيئة تعلم القائمة على الرحلات المعرفية فيما يتعلق بمهارات البحث عن المعلومات والوعى المعلوماتى وفق أسلوب الاتاحة(الكاملة/ الجزئية) لمصادر المعلومات.

جدول (١٥) النتائج الإحصائية للتطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات البحث عن المعلومات للمجموعة التجريبية الأولى

	التطبيق القبلي من (٥٦) درجات	التطبيق البعدي من (٥٦) درجات
متوسط الدرجات	٧٠,٤٠	٨٥,٦٢
الإنحراف المعيارى	١,٤٢	٥٠,٤
نسبة الكسب المعدلة لبلاك	٩,١<٢,١	
متوسط الفاعلية لـ (ماكجوجيان)	٩٦, ٠<٦,٠	
ن = عدد طلاب المجموعة التجريبية =٨، درجات الحرية =١٤		

ويتضح من جدول (١٥) النتائج التالية:

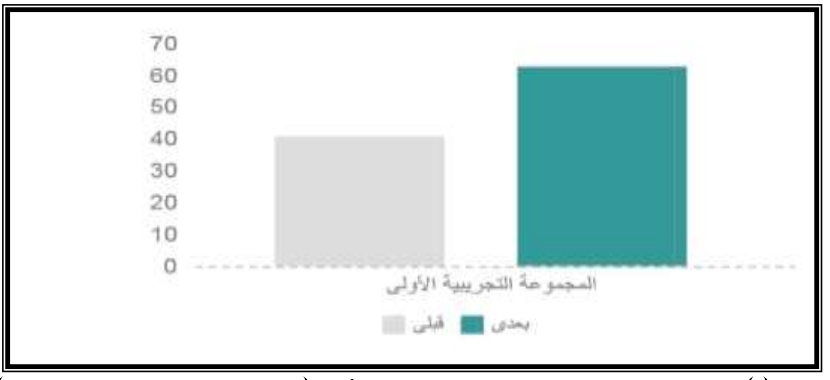
- بمقارنة متوسطي رتب طلاب المجموعة التجريبيبة الأولى قبل تطبيق التجربة وبعدها فى لاختبار مهارات البحث عن المعلومات الذى نهايته العظمى (٧٢) درجة، يتضح أن المتوسط القبلى (٤٠,٧٠) درجة، والبعدى (٦٢,٨٥) درجة، مما يشير إلى الفرق الكبير بينهما.
- قيمة نسبة الكسب المعدلة لبلاك (*Blake*) هى (١,٩) وهى أكبر من النسبة (١,٢) التى حددها بليك، مما يدل على أثر أسلوب اتاحة المصادر عبر الويب فى تحسين مهارات البحث عن المعلومات لدى طلاب المجموعة التجريبية الأولى.
- قيمة متوسط الفاعلية للمجموعة التجريبية الأولى هى (٠,٩٦>٠,٦) مما يشير إلي تأثيرها الإيجابي فى تحسين مهارات البحث عن المعلومات لدى طلاب المجموعة التجريبية الأولى.

- **وعليه**: **تثبت صحة الفرض الأول**:

يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ≥ (٠,٠٥) بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية الأولى (تدرس وفق أسلوب الأتاحة الكاملة) في التطبيقين القبلي والبعدي فى اختبار مهارات البحث عن المعلومات لصالح التطبيق البعدى.

وبالتالى تمت الإجابة عن التساؤل الاول، أ: - ما أثر أسلوب الأتاحة الكاملة على عينة من الطلاب تقنيات التعليم فى كل من: تحسين مهارات البحث عن المعلومات.

- وتشير هذه النتيجة إلى أثر استخدام أسلوب الأتاحة الكاملة لمصادر المعلومات عبر الويب فى تحسين مهارات البحث عن المعلومات لدى الطلاب تقنيات التعليم ، وهذا ما يوضحه الشكل البيانى التالى:



شكل (٨):متوسطى رتب طلاب المجموعة التجريبية الأولى (اختبار مهارات البحث عن المعلومات) فى القياس القبلى– البعدى.

٢- الفرض الثانى:

يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ≤ (٠,٠٥) بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية الأولى (تدرس وفق أسلوب الأتاحة الجزئية) في التطبيقين القبلي والبعدي فى اختبار مهارات البحث عن المعلومات لصالح التطبيق البعدى.

جدول (١٦) دلالة الفروق بين متوسطي التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الثانية باستخدام إختبار نسبة الفاعلية لويلكوكسون "Wilcoxon Signed Rank Test".

الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	قيمة (ή^2)	التأثير
السالبة	٨أ	٢,٠٠	٢٠,٠٠	-٢,٤١٣	دال عند مستوى ٠,٠٥	٠,٥٣	كبير
الموجبة	٨ب	٨,٠٠	١٣٠,٠٠				

ويتضح من جدول (١٦) النتائج التالية:

- أن (أ) تعني المجموعة الثانية قبلى < المجموعة الثانية بعدى، (ب) تعني المجموعة الثانية بعدي > المجموعة الثانية قبلي.
- قيمة Z تساوى (-٢,٤١٣) وللبحث عن تلك القيمة فى جدول Z، وُجدت أنها تساوى ٠,٠٠٣, وهى دالة عند مستوى ٠,٠٥.
- قيمة حجم التأثير(ή^2) وفق أسلوب الاتاحة الجزئية باختبار مهارات البحث عن المعلومات هى (٠,٥٣ > ٠,٥) وهى تشير إلي تأثير إيجابي كبير.

جدول (١٧) النتائج الإحصائية للتطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات البحث عن المعلومات للمجموعة التجريبية الثانية.

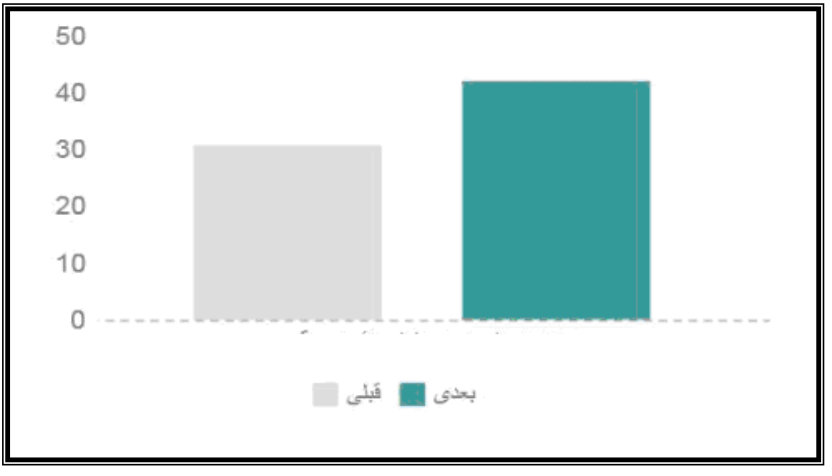
	التطبيق القبلي من (٥٦) درجات	التطبيق البعدي من (٥٦) درجات
متوسط الدرجات	٧٠,٣٠	٠٤,٤٢
الإنحراف المعياري	٢,٩٠	٤٠,٤
نسبة الكسب المعدلة لبلاك	٣,١<٢,١	
متوسط الفاعلية لـ (ماكجوجيان)	٨٢, ١<٦,٠	
ن = عدد طلاب المجموعة التجريبية = ٨، درجات الحرية =١٤		

ويتضح من جدول (١٥) النتائج التالية:

- بمقارنة متوسطي رتب طلاب المجموعة التجريبية الثانية فى اختبار مهارات البحث عن المعلومات الذى نهايته العظمى (٤٠) درجة، يتضح أن المتوسط القبلى (٣٠,٧٠) درجة، والبعدى (٤٢,٠٤) درجة، مما يشير إلى الفرق الكبير بينهما.
- قيمة نسبة الكسب المعدلة لبلاك (*Blake*) فى اختبار مهارات البحث عن المعلومات هى (١,٣) وهى أكبر من النسبة (١,٢) التى حددها بليك، مما يدل على أثر أسلوب الاتاحة الجزئية فى تنمية مهارات البحث عن المعلومات لدى طلاب المجموعة التجريبية الثانية.
- قيمة متوسط الفاعلية للمجموعة التجريبية الثانية هى (١,٨٦ > ٠,٦) مما يشير إلي تأثيرها الإيجابي فى تنمية مهارات البحث عن المعلومات .

تثبت صحة الفرض الثانى: يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ≤ (٠,٠٥) بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية الثانية(تدرس وفق أسلوب الاتاحة الجزئية) في التطبيقين القبلي والبعدي فى لصالح التطبيق البعدى فى تحسين مهارات البحث عن المعلومات

- وتشير هذه النتيجة إلى أثر استخدام أسلوب الاتاحة الجزئية في تنمية مهارات البحث عن المعلومات، وهذا ما يوضحه الشكل(٨)



شكل (٩): متوسطى رتب طلاب المجموعة التجريبية الثانية (وفق أسلوب الأتاحة الجزئية) فى القياس القبلى– البعدى لاختبار مهارات البحث عن المعلومات

٣- الفرض الثالث:

يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ≤ (٠,٠٥) بين متوسطى رتب المجموعتين التجريبيتين (الكاملة مقابل الجزئية) فى اختبار مهارات البحث عن المعلومات لصالح المجموعة التجريبية الاولى (أسلوب الأتاحة الجزئية).

جدول (١٨) المتوسطات والإنحرافات المعيارية الداخلية والطرفية لطلاب المجموعتين التجريبيتين فيما يتعلق باختبار مهارات البحث عن المعلومات

	التجريبية١	التجريبية٢
(م) المتوسط الحسابى	٨٥,٦٢	٠٤,٤٢
(ع) الإنحراف المعيارى	٤,٥٠	٤,٤٠
(ن) حجم العينة	٨	٨

جدول (١٩) نتائج تحليل التباين أحادي الإتجاة بطريقة كروسكال واليز"Kruskal-Wallis" للعينات الصغيرة لأفراد عينة البحث في درجات الكسب فيما يتعلق باختبار مهارات البحث عن المعلومات.

المجموعات	العدد	متوسط الرتب	درجات الحرية	قيمة كا٢	مستوى الدلالة
التجريبية١	٨	٢٠,٠٠	٢	١٤,٠٠	دال عند مستوى ٠,٠٥
التجريبية٢	٨	١٨,٠٠			

وبذلك يتضح مما سبق أن قيمة كا٢= ١٤,٠٠، وللبحث فى جدول كا٢ عن تلك القيمة وُجدت أنها تساوى ٠,٩ وهي دالة عند مستوى ٠,٠٥.

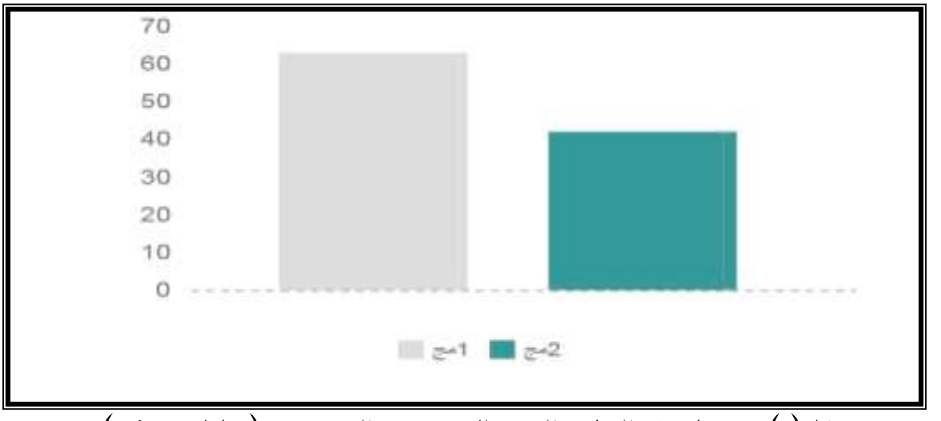
جدول (٢٠) موضع الفروق بين المجموعتين التجريبيتين بالنسبة لاختبار مهارات البحث عن المعلومات

المجموعات	المتوسط	التجريبية١	التجريبية٢
التجريبية١	٨٥,٦٢		٢٠٠٠(
التجريبية٢	٠٤,٤٢		

- **تثبت صحة الفرض الثالث**:

يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ≤ (٠,٠٥) بين متوسطى رتب المجموعتين التجريبيتين (الكاملة مقابل الجزئية) فى اختبار مهارات البحث عن المعلومات لصالح المجموعة التجريبية الأولى (تدرس وفق أسلوب الكاملة).

◄◄ وتشير هذه النتيجة إلى أثر استخدام أسلوب الأتاحة الكاملة عبر الويب فى تحسين مهارات البحث عن المعلومات مقارنة بأسلوب الأتاحة الجزئية لدى الطلاب ، وهذا ما يوضحه الشكل(٩)



شكل (١٠): متوسطى رتب التطبيق البعدى للمجموعتين التجريبيتين (كاملة–جزئية) فى اختبار مهارات البحث عن المعلومات .

- **خلاصة النتائج ومناقشتها وتفسيرها**.

تحققت صحة الفروض التالية:

أ- الفروض المرتبطة بمهارات البحث عن المعلومات

- يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ≤ (٠,٠٥) بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية الأولى (تدرس وفق أسلوب الاتاحة الكاملة) في التطبيقين القبلي والبعدي باختبار مهارات البحث عن المعلومات للطلاب لصالح التطبيق البعدى.
- يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ≤ (٠,٠٥) بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية الثانية(تدرس وفق أسلوب الاتاحة الجزئية) في التطبيقين القبلي والبعدي باختبار مهارات البحث عن المعلومات للطلاب لصالح التطبيق البعدى.
- يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ≤ (٠,٠٥) بين متوسطى رتب المجموعتين التجريبيتين (الكاملة مقابل الجزئية) باختبار مهارات البحث عن المعلومات للطلاب لصالح المجموعة التجريبية الأولى(تدرس وفق أسلوب الاتاحة الكاملة).

ويرجع الباحثان ذلك إلى ما يلي:

- أدوات الرحلات المعرفية توظف لتنفيذ أنشطة التعليم يؤدي بدوره إلى تعلم أفضل، فمن مبادئ النظرية البنائية أن المتعلم يبني المعرفة بالنشاط الذي يؤديه من خلال تحقيقه للفهم .
- الرحلات المعرفية كبيئة من التواصل لحدوث التفاعل بين الطلاب تقنيات التعليم في مناخ تعليمي يسوده التعاون والنقاش الهادف فيما بينهم.
- الرحلات المعرفية طريقة لتحفيز الطلاب تقنيات التعليم ومثيرة لدوافعهم نحو تحقيق الأهداف التعليمية
- الرحلات المعرفية تتوافق مع رغبة الطلاب تقنيات التعليم في استخدام طرق جديدة أثناء التعلم
- الرحلات المعرفية تعطي للطلاب تقنيات التعليم فرصة لكي يتعلموا بجرأة بدون خوف بما يعنيهم على الأنجاز والتقدم.
- الرحلات المعرفية قيد الدراسة الحالية تتميز على الأسلوب التقليدى من رتابة كشعور بالملل بالفيديوهات كالأصوات كالصور كالأشكال ثلاثية الأبعاد التى تنقل الطلاب تقنيات التعليمإلى بيئة تعليمية فعالة.
- زيادة الحصيلة المعرفية لدى مجموعة أسلوب الأتاحة الكاملة على مجموعة أسلوب الاتاحة الجزئية أثر في زيادة ونمو مهارات البحث عن المعلومات والوعى المعلوماتى ؛ فالنجاح في تقديم معلومات مهمة ومفيدة أثر بالفعل على أداء المتعلمين للمهارات المرتبطة بهذه المعلومات، وهو ما أدى إلى تفوق مجموعة أسلوب الأتاحة الكاملة على مجموعة أسلوب الاتاحة الجزئية.
- اتفاق هذة النتائج مع نتائج دراسة فاطمة فالح محمد العتوم (٢٠١٩)؛ودراسة ارام محمد سعيد(٢٠١٩) ؛ ودراسة لمياء عثمان برناوي(٢٠١٨)؛ ودراسة راشد العبد الكريم (٢٠١٨)؛ ودراسة عبد الرازق مختار محمود(٢٠١٦) ؛ ودراسة

صالح محمد صالح (٢٠١٤) ؛ ودراسة مندور فتح الله (٢٠١٤) ؛ودراسة عماد الدين عبد المجيد (٢٠١٣) ؛و دراسة نسرين بسام فايز(٢٠١٣) ؛ و دراسة ماهر صبري وليلى الجهني (٢٠١٣) ؛ ودراسة علي جمعة ويارام أحمد (٢٠١٢) ؛ ودراسة زكريا واخرون Zachariah et al (2011)ودراسة لبسكومب جى . Lipscomb, G (2003).

- **ثانياً:عرض النتائج الخاصة بأثر مادة المعالجة التجريبية وفق أسلوب الأتاحة(الكاملة/ الجزئية) بالنسبة للوعى المعلوماتى نحو التعلم القائم على الرحلات المعرفية:**

ب-الفروض المرتبطة بمقياس الوعى المعلوماتى:

تم حساب أثر التعلم القائم على الرحلات المعرفية فيما يتعلق بمفاهيم الوعى المعلوماتى لطلاب تقنيات التعليم كما يلي:

٤- الفرض الرابع:

يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ≤ (٠,٠٥) بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية الأولى (تدرس وفق أسلوب الأتاحة الكاملة) في التطبيقين القبلي والبعدي فى مقياس الوعى المعلوماتى لصالح التطبيق البعدى.

جدول (٢١) دلالة الفروق بين متوسطي التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الأولى "أسلوب الاتاحة الكاملة"باستخدام إختبار نسبة الفاعلية لويلكوكسون "Wilcoxon Signed Rank Test"

الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	قيمة (ή^)	التأثير
السالبة	٨أ	٥,٠٠	٢٠,٠٠	-٣,٣٥١	دال عند مستوى ٠,٠١	٠,٩٥	كبير
الموجبة	٨ب	١٠,٥٠	١١٩,٠٠				

ويتضح من جدول (٢١) النتائج التالية:

- أن (أ) تعني المجموعة الأولى قبلى > المجموعة الأولى بعدى، (ب) تعني المجموعة الأولى بعدي > المجموعة الأولى قبلي.
- قيمة Z تساوى (-٣,٣٥١) وللبحث عن تلك القيمة فى جدول Z ؛ وُجدت أنها تساوى ٠٠٠٦, وهى دالة عند مستوى ٠,٠١.
- قيمة حجم التأثير (ή^2) هى (٠,٩٥> ٠,٥) وهى تشير إلي تأثير إيجابي كبير.

جدول (٢٢) النتائج الإحصائية للتطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الأولى

"	التطبيق القبلي من (٧٤) درجة	التطبيق البعدي من (٧٤) درجة
متوسط الدرجات	٤٠,١٢٢	٣٠,٢٦٣
الإنحراف المعياري	١٢٥,٦	١٣,٧١٤
نسبة الكسب المعدلة لبلاك	٤,١>٢,١	
متوسط الفاعلية لـ (ماكجوجيان)	٨٥, ٠>٦,٠	
ن = عدد طلاب المجموعة التجريبية =٨، درجات الحرية =١٤		

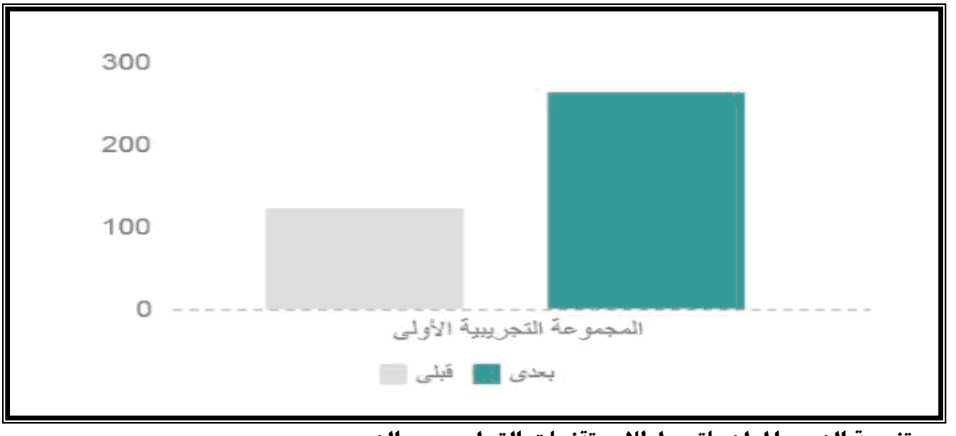
ويتضح من جدول (٢٢) النتائج التالية:

- بمقارنة متوسطي رتب طلاب المجموعة التجريبية الأولى قبل تطبيق التجربة وبعدها فى مقياس الوعى المعلوماتى الذى نهايته العظمى (٩٠) درجة، يتضح أن المتوسط القبلى (١٢٢,٤٠) درجة، والبعدى (٢٦٣,٣٠) درجة، مما يشير إلى الفرق الكبير بينهما.
- قيمة نسبة الكسب المعدلة لبلاك (*Blake*) هى (١,٤) وهى أكبر من النسبة (١,٢) التى حددها بليك، مما يدل على أثر استخدام أسلوب الأتاحة الكاملة عبر الويب فى تنمية الوعى المعلوماتى نحو التعلم عبر الويب لدى طلاب المجموعة التجريبية الأولى.
- قيمة متوسط الأثر للمجموعة التجريبية الأولى هو(٠,٨٥>٠,٦) مما يشير إلي تأثيرها الإيجابي.

• **وعليه**: **تثبت صحة الفرض الرابع**:

يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ≤ (٠,٠٥) بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية الأولى (تدرس وفق أسلوب الأتاحة الكاملة) في التطبيقين القبلي والبعدي فى مقياس الوعى المعلوماتى لصالح التطبيق البعدى.

وبالتالى تمت الإجابة عن التساؤل الثالث، ب: ٣ - ما أثر أسلوب الأتاحة الكاملة عبر بيئة تعلم قائمة على الرحلات المعرفية لدى عينة من الطلاب تقنيات التعليم فى كل من:



• **تنمية الوعي المعلوماتى لطلاب تقنيات التعليم عبر الويب**.

شكل (١١): متوسطى رتب طلاب المجموعة التجريبية الأولى (أسلوب الأتاحة الكاملة) فى القياس القبلى– البعدى لمقياس الوعى المعلوماتى.

• **الفرض الخامس**:

يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ≤ (٠,٠٥) بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية الأولى (تدرس وفق أسلوب الأتاحة الجزئية) في التطبيقين القبلي والبعدي فى فى مقياس الوعى المعلوماتى لصالح التطبيق البعدى.

جدول (٢٣) دلالة الفروق بين متوسطي التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الثانية باستخدام إختبار نسبة الفاعلية لويلكوكسون "Wilcoxon Signed Rank Test" .

الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	قيمة(ή^)	التأثير
السالبة	أ٨	٥,٠٠	٥,٠٠	-٢,٤٠٨	دال عند مستوى ٠,٠١	٠,٥٢	كبير
الموجبة	ب٨	٨,٠٠	٥٠,٠٠				

ويتضح من جدول (٢٣) النتائج التالية:

- أن (أ) تعني المجموعة الثانية قبلى < المجموعة الثانية بعدى، (ب) تعني المجموعة الثانية بعدي < المجموعة الثانية قبلي.
- قيمة Z تساوى (-٢,٤٠٨) وللبحث عن تلك القيمة فى جدول Z؛ وُجدت أنها تساوى ٠,٠٠٠٣, وهى دالة عند مستوى ٠,٠١.
- قيمة حجم التأثير(ή^2) هى (٠,٥>٠,٥٢) وهى تشير إلي تأثير إيجابي كبير.

وللتأكيد على النتائج السابقة الخاصة بأثر أسلوب الأتاحة الجزئية فى بيئة تعلم قائمة على الرحلات المعرفية فيما يتعلق الوعى المعلوماتىتم استخدام كل من نسبة الكسب المعدلة لبلاك، ومعامل الكسب للمجموعتين (معامل ماكوجيان) كما يوضح جدول(٢٢).

جدول (٢٤) النتائج الإحصائية للتطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الوعى المعلوماتى للمجموعة التجريبية الثانية

	التطبيق القبلي من (٧٤) درجة	التطبيق البعدي من (٧٤) درجة
متوسط الدرجات	٤٧,١٢٢	٤٣,١٦٨
الإنحراف المعيارى	٧,١٢٧	٧١٨,١١
نسبة الكسب المعدلة لبلاك	٤,١<٢,١	
متوسط الفاعلية لـ (ماكجوجيان)	٧٦, ٠<٦,٠	
ن = عدد طلاب المجموعة التجريبية =٨، درجات الحرية =١٤		

ويتضح من جدول (٢٤) النتائج التالية:

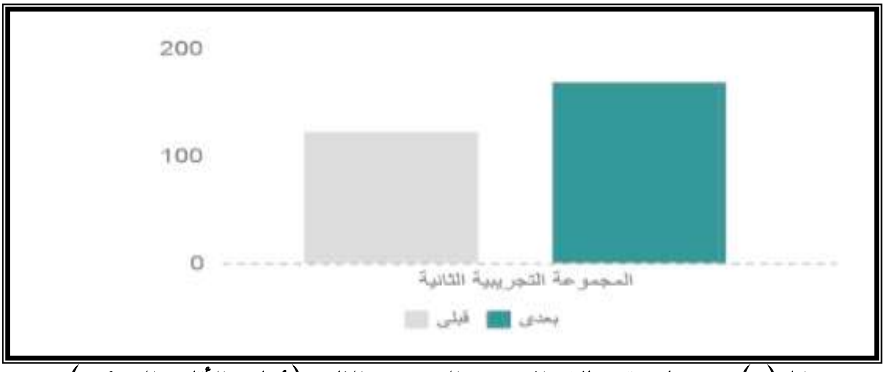
- بمقارنة متوسطي رتب طلاب المجموعة التجريبية الثانية قبل تطبيق التجربة وبعدها فى مقياس الوعى المعلوماتى الذى نهايته العظمى (٩٠) درجة، يتضح أن المتوسط القبلى (١٢٢,٤٧) درجة، والبعدى (١٦٨,٤٣) درجة، مما يشير إلى الفرق الكبير بينهما.
- قيمة نسبة الكسب المعدلة لبلاك (*Blake*) هى (١,٤) وهى أكبر من النسبة (١,٢) التى حددها بليك، مما يدل على أثر أسلوب الأتاحة الجزئية فى بيئة تعلم قائمة على الرحلات المعرفية فيما يتعلق بالوعى المعلوماتى للمجموعة التجريبية الثانية.
- قيمة متوسط الأثر للمجموعة التجريبية الثانية وفق أسلوب الأتاحة الجزئية هى (٠,٦<٠,٧٦) مما يشير إلي تأثيرها الإيجابي فى تحسين الوعى المعلوماتى.

◄◄ وعليه: تثبت صحة الفرض الخامس: يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ≤ (٠,٠٥) بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية الثانية (تدرس وفق أسلوب الأتاحة الجزئية) في التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس الوعى المعلوماتى لصالح التطبيق البعدى.

وبالتالى تمت الإجابة عن التساؤل الرابع، ب:٤ - ما أثر أسلوب الأتاحة الجزئية ببيئة تعلم قائمة على الرحلات المعرفية فيما يتعلق بالوعى المعلوماتى لدى عينة من طلاب تقنيات التعليم فى كل من:

- **تحسين الوعى المعلوماتى**.

وهذا ما يوضحه الشكل البيانى التالى:



شكل (١٢): متوسطى رتب طلاب المجموعة التجريبية الثانية (أسلوب الأتاحة الجزئية) فى القياس القبلى– البعدى لمقياس الوعى المعلوماتى.

- **٦- الفرض السادس**:

يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ≤ (٠,٠٥) بين متوسطى رتب المجموعتين التجريبيتين (الكاملة مقابل الجزئية) فى مقياس الوعى المعلوماتى لصالح المجموعة التجريبية الأولى (أسلوب الأتاحة الكاملة).

جدول (٢٥) المتوسطات والإنحرافات المعيارية الداخلية والطرفية لدرجات الكسب في تحسين الوعى المعلوماتى للطلاب تقنيات التعليم للمجموعتين التجريبيتين.

	التجريبية١	التجريبية٢
(م) المتوسط الحسابي	٣٠,٢٦٣	٤٣,١٦٨
(ع) الإنحراف المعياري	١٣,٧١٤	٧١٨,١١
(ن) حجم العينة	٨	٨

جدول (٢٦) نتائج تحليل التباين أحادي الإتجاة بطريقة كروسكال واليز"Kruskal-Wallis" للعينات الصغيرة، لأفراد عينة البحث.

المجموعات	العدد	متوسط الرتب	درجات الحرية	قيمة كا٢	مستوى الدلالة
التجريبية١	٨	٥,٥٠	٢	٤,٤١٣	دال عند مستوى ٠,٠٥
التجريبية٢	٨	٤,٠٠			

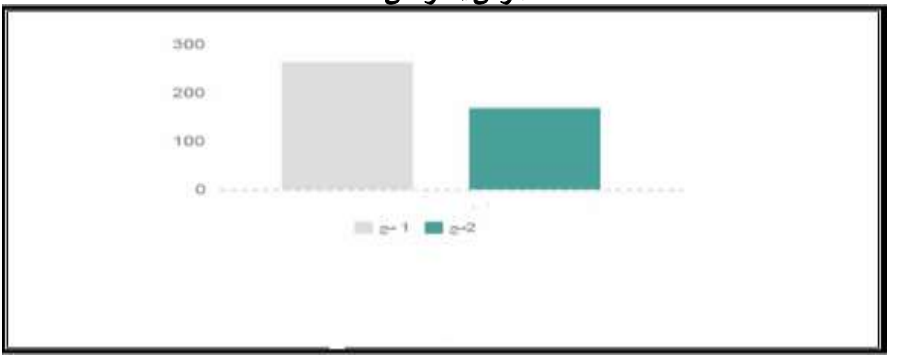
وبذلك يتضح مما سبق أن قيمة كا٢= ٧,٤١٣ وللبحث فى جدول كا٢ عن تلك القيمة وُجدت أنها تساوى ٠,٩٩٥، وهي دالة عند مستوى ٠,٠٥

جدول (٢٧) موضع الفروق بين المجموعتين التجريبيتين بالنسبة لتحسين الوعى المعلوماتى للطلاب ضعاف السمع.

المجموعات	المتوسط	التجريبية١	التجريبية٢
التجريبية١	٣٠,٢٦٣		◆◆(*)
التجريبية٢	٤٣,١٦٨		

تثبت صحة الفرض السادس: يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ≤ (٠,٠٥) بين متوسطى رتب المجموعتين التجريبيتين (التشاركى مقابل التنافسى) فى مقياس الوعى المعلوماتى لصالح المجموعة التجريبية الأولى(تدرس وفق أسلوب الأتاحة الكاملة)، وهذا ما يوضحه الشكل البيانى(١٢)

شكل (١٣): متوسطى رتب طلاب المجموعتين التجريبيتين (الكاملة– الجزئية) فى القياس البعدى لمقياس الوعى المعلوماتى



- **تحققت صحة الفروض التالية**:

- يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ≤ (٠,٠٥) بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية الأولى(تدرس وفق أسلوب الأتاحة الكاملة) في التطبيقين القبلي والبعدي فى مقياس الوعى المعلوماتى لصالح التطبيق البعدى.
- يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ≤ (٠,٠٥) بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية الثانية (تدرس وفق أسلوب الأتاحة الجزئية) في التطبيقين القبلي والبعدي فى مقياس الوعى المعلوماتى لصالح التطبيق البعدى.
- يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ≤ (٠,٠٥) بين متوسطى رتب المجموعتين التجريبيتين (الكاملة مقابل الجزئية) فى مقياس الوعى المعلوماتى لصالح المجموعة التجريبية الأولى(تدرس وفق أسلوب الأتاحة الكاملة).

ويرجع الباحثان ذلك إلى ما يلي:

- أن استراتيجية الويب كويست ساهمت في تنمية قدره الطلاب على استنباط المعلومات، وعلى الانتقاء من اكثر من مصدر.
- أثرت استراتيجية الويب كويست لى سهولة استدعاء أي مادة علمية يحتاجونها حسب المواقع المتاحة لهم.

(*) العلامة (◆◆) تشير إلي مستوي دلاله عند (٠,٠٥).

- أن استراتيجية التدريس القائمة على تقنية الويب كويست أتاحت الفرصة لعرض مفاهيم الوحدة الدراسية بطريقة تختلف عن النمط التقليدي في التدريس، بحيث كان للطلاب دور إيجابي وفاعل في العملية التعليمية، عبر استعراض صفحات الويب وتلخيصها، ومناقشتها مع الزملاء للوصول إلى المفهوم المراد بطريقة صحيحة تحت إشراف المعلم.
- عرض الأنشطة والأسئلة على الطلاب أثناء تطبيق استراتيجية الويب كويست تم بطريقة بسيطة وفيها شكل مختلف حبب الطلاب فيها، مما ساعد في تنمية قدراتهم، وحسن من نوعية تعليمهم وتعلمهم، كما أن سهولة إعادة تطبيق الطلاب لهذه الرحلات المعرفية عبر الويب في منازلهم، وبصورة متكررة، وفي أي وقت، أدى إلى تحسين مستوياتهم الدراسية، وزيادة تحصيلهم العلمي لكون الويب كويست يركز على التعليم المتمركز حول الطالب، حيث يؤكد وجدي شكري جودة. (٢٠٠٩). بان المهمات والأنشطة التي تتطلب القيام بعمليات مختلفة من البحث والتقصي والاستكشاف للمعلومات وإيجاد بناء معرفي خاص بالطالب ومن إبداعه، يتيح للطلبة أن يتعاملوا مع المعرفة بطريقة عملية مفيدة اكثر من الحفظ والاستظهار لهذه المعلومات.
- أن المهام في استراتيجية الويب كويست مرنة ومناسبة وتراعي الفروق الفردية بين الطلاب، حيث يتعلم الطالب حسب مستواه، وقدراته، وسرعة تعلمه، مما يؤدي إلى زيادة التحصيل الدراسي لديهم، ويقوي رغبتهم في التعلم، كما أن البيئة التي يوفرها التدريس باستخدام استراتيجية الويب كويست، من حيث تفعيلهم للتفاعل والتواصل بين الطلاب ومعلمهم باستخدام وسائل اتصال حديثة، ولدت لديهم اتجاهات إيجابية نحو استخدام هذه الاستراتيجية، مما زاد من دافعيتهم للتعلم، ومن ثم زيادة تحصيلهم العلمي،
- إن التدريس باستخدام الويب كويست يهتم بطرح الأسئلة المثيرة للتفكير. وتتفق نتائج الدراسة مع الدراسات التالية مثل دراسة زياد يوسف الفار (٢٠١١)؛ ودراسة محمد محمود الحيلة (٢٠٠٨)؛ ودراسة جاسكل وأخرون *Gaskill and others (2006)*؛ ودراسة زياد احمد جاد الله (٢٠٠٦)؛ ودراسة اوكي *Aoki (2004)* ؛ ودراسة جورو وبينجورورير *Gorrow, Bing, Royer (2004)* ؛ ودراسة شو *Chuo (2004)* والتي أظهرت الأثر الإيجابي لاستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب كأداة معلوماتية وتسهم في تحسين الوعى المعلوماتى لدى طلاب تقنيات التعليم .

- **توصيات البحث**:

في ضوء النتائج التى توصل إليها البحث الحالي فإنه يمكن إستخلاص التوصيات التالية:

- هيكلة البحوث والدراسات الخاصة بمتغيرات بيئات التعلم؛ لبناء أسس ومعايير علمية مقننة مستمدة من نتائج الدراسات والبحوث السابقة التى تناولت دراسة أثر بيئات التعلم عبر الويب، على نواتج التعلم المختلفة، حتى

يمكن الحصول على معرفة قابلة للتعميم يمكن من خلالها الإستفادة عند تصميم وإنتاج بيئات تعلم أخرى لمواد ومقررات تعليمية مغايرة.

- الإستفادة من أسلوب التعلم فى عرض البنية المعرفية للمحتوى المقرر على تلاميذ هذه الفئة؛ إذا كان ناتج التعلم هو تنمية معارف المتعلمين العلمية وكفاءة تعلمهم، وتغير اتجاهاتهم نحو التعلم.
- أثراء مجال تصميم وإنتاج بيئات تعليم عبر الويب قائمة على الرحلات المعرفية وتطوير مجالات البحث فيها.
- ضرورة الإهتمام بتحليل مقررات المرحلة الإبتدائية والتعرف على خصائص تلك المقررات وذلك لتصميم بيئات تعلم تتناسب مع طبيعتها.
- ضرورة توافر قائمة بمعايير ومؤشرات بناء بيئات تعليم قائمة على الرحلات المعرفية لتدريس مواد للطلاب.

• مقترحات ببحوث مستقبلية

- الإفادة من نتائج هذا البحث على المستوى التطبيقي، خاصة إذا ما دعمت البحوث المستقبلية هذه النتائج.
- إجراء أبحاث مماثلة لهذا البحث بالنسبة لمرحلة التعليم الإبتدائى تتناول محتوى تعليمي مختلف يدرسه الطلاب تقنيات التعليمفي مقررات أخرى، فربما تختلف نتائج هذه الأبحاث عن البحث الحالى طبقاً لدرجة إهتمام الطلاب وميولهم ودافعيتهم نحو الموضوعات المقررة عليهم.
- إجراء أبحاث مماثلة لهذا البحث بالنسبة لمرحلة التعليم الأبتدائى، الإعدادى، والثانوى تتناول مهارات عملية مختلفة يدرسها الطلاب تقنيات التعليمفي مقررات أخرى، فربما تختلف نتائج هذه الدراسات عن الدراسة الحالية طبقاً لدرجة إهتمام الطلاب وميولهم ودافعيتهم نحو الموضوعات المقررة عليهم.
- إقتصر البحث الحالي على تناول تأثير متغيرات مستقلة (أسلوب التعليم عبر الويب) على نواتج التعلم التالية: المفردات اللغوية، الوعى المعلوماتى؛ لذا فمن الممكن قياس أثر هذه المتغيرات على نواتج التعلم الأخرى لدى الطلاب ضعاف السمع.
- إعداد قائمة بكفايات الطلاب تقنيات التعليم، والمعلمين بالمرحلة الإبتدائية لاستخدام بيئات التعلم عبر الويب القائمة على الرحلات المعرفية.

• المراجع:

• المراجع العربية

- أحمد أبو الحمائل (٢٠٠٨). استراتيجيات حديثة في التدريس التعليم المتمايز، جامعة الملك عبد العزيز، متوفر على موقع http://www.Kau.edu.salcontent.aspx
- ارام محمد سعيد(٢٠١٩). أثر استراتيجية الويب كويست في التحصيل والتنور العلمي لطلبة العاشر الأساس وتنمية الدافع المعرفي لديهم، جامعه صلاح الدين، زانكو/الانسانيات.
- أمل إبراهيم حمادة (٢٠١٦). تطويع ويب كويست للطلاب المعاقين سمعياً وأثره على تنمية الوعي التكنولوجي لديهم ، دراسات عربية في التربية وعلم النفس – السعودية ،ع٧٣ .

- جوي تايلور.(٢٠٠٨) الوعي المعلوماتي و مراكز مصادر التعلم .ترجمة/حمد بن ابراهيم العمران، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض.
- خالد محمد فرجون(٢٠١٤).الرحلات المعرفية المجسمة عبر الويب –نموذج مقترح ,ورقة مقدمة إلى المؤتمر الدولي للتعلم الإلكتروني في الوطن العربي حول التعلم التشاركي في المجتمع الشبكي.القاهرة.مصر ، متاح على https://drive.google.com/file/d/0B1ogFNQPGeyIel9hYVRpZzg0cWM/view?pli=1 تاريخ الاطلاع ٦ نوفمبر ٢٠١٦.
- راشد العبد الكريم (٢٠١٨). أثر إستراتيجية الويب كويست Quest Web في تنمية مهارات التفكير الناقد، جامعه المجمعه، مركز النشر والترجمة.
- زياد احمد جاد الله. (٢٠٠٦). تصميم دروس تعليمية تعلمية باستخدام نماذج الويب كويست وأثرها في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي واتجاهاتهم نحو الكيمياء. رسالة ماجستير غير منشوره، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- زياد الفار (٢٠١١). "مدى فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب "Web Quest" في تدريس الجغرافيا على مستوى التفكير التأملي والتحصيل لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي رسالة ماجستير، فلسطين، جامعة الأزهر".
- سليمان صالح عبد المحسن (٢٠١٥). أثر توظيف استراتيجية الرحلات التعليمية القائمة على الانترنت على التحصيل المعرفى والدافعية للإنجاز لدى الطلاب المندفعين بالمرحلة الثانوية فى المملكة العربية السعودية، جامعه القاهرة، مصر.
- الشامي أحمد محمد (٢٠٠١). الموسوعة العربية لمصطلحات علوم المكتبات و المعلومات و المحاسبات: إنجليزي-عربي ، المكتبة الأكاديمية.
- شيماء يوسف صوفي (٢٠١٤). أثر اختلاف مستويات الدعم الإلكتروني في استراتيجية مهام الويب ببرنامج تعلم إلكتروني قائم على الويب على تنمية مهارات البحث عن المعلومات واتخاذ قرارات التصميم التعليمي لدى أخصائي تكنولوجيا التعليم، مجلة تكنولوجيا التعليم بحوث ودراسات، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، مج٢٤ ،ع٣، يوليو٢٠١٤
- صالح محمد صالح (٢٠١٤). "فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب لتدريس الكيمياء في تنمية التفكير التأملي والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية"، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع. ٤٥، ج. ٢.
- طه يونس أبو رية (٢٠١٦). أثر استراتيجية قائمة على الويب كويست في تنمية مهارات التدريس وخفض القلق التدريسي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية - جامعة المجمعة، المجلة التربوية – مصر، ج ٤٤
- عبد الرازق مختار محمود (٢٠١٦). فاعلية إستراتيجية النمذجة المدعومة بالويب كويست في علاج الفهم الخطأ لبعض المفاهيم الدينية الإسلامية، جامعه أسيوط، مجلة كلية التربية، مج٣٢، ع٣
- عبد الرزاق مختار محمود، عبد الوهاب هاشم وسيد، عزت صلاح عبد اللطيف عمران (٢٠١٥). فاعلية برنامج مقترح باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة المدعومة بالويب كويست لعلاج الفهم الخطأ لبعض المفاهيم الدينية وتنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية بأسيوط، مج٣١. ع.٥.
- عبد العزيز طلبة عبد الحميد (٢٠١٠). الرحلات المعرفية عبر الويب (إحدى استراتيجيات التعلم عبر الويب). مجلة التعلم الإلكتروني، مصر، (٥)، ١٢ – ١٣، تاريخ الدخول ١٤٤١/١/٢ ه، على الرابط: http://emag.mans.edu.eg/digitalcopy/5

- علي عبد الرحمن جمعة ، ويارام أحمد (٢٠١٢). فاعلية التدريس الكيمياء العضوية باستخدام إستراتيجية الويب كويست في تحصيل طلبة المرحلة الثالثة كلية العلوم، مجلة الفتح، جامعة السليمانية.
- عماد الدين عبد المجيد (٢٠١٣). فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب "Web Quest" في تعلم البيولوجي على أثر التعلم وتنمية مهارات التفكير الأساسية والمهارات الاجتماعية لدى طلاب الصف الأول الابتدائي، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع. ٣٤، اج. ١.
- عماد عبد الوهاب الصباغ (٢٠٠٤). علم المعلومات، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن.
- غسان قطيط (٢٠١١). حوسبة التدريس، عمان دار الثقافة للنشر والتوزيع، متوفر على الموقع –http://www.ghassan ktait.com/?id=48
- فاطمة فالح محمد العتوم (٢٠١٩). أثر استخدام الويب كويست في تدريس العلوم على تنمية مهارة حل المشكلات والاحتفاظ بالمعرفة لدى طالبات، جامعه عين شمس، كلية التربية الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة.
- لمياء عثمان برناوى(٢٠١٨). أثر استخدام استراتيجية الويب كويست في تدريس الرياضيات على تنمية التحصيل والدافعية للإنجاز، مجلة القراءة والمعرفة، جامعه عين شمس، ابريل، ع ١٩٨
- ماهر إسماعيل صبري، ليلى عصام الجهني (٢٠١٣). فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب لتعلم العلوم في تنمية بعض مهارات العلم لدى طالبات المرحلة المتوسطة، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد ٣٤، الجزء ١.
- محمد محمود الحيلة، محمد بكر نوفل. (٢٠٠٨). أثر استراتيجية الويب كويست في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في مساق تعليم التفكير لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا). المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٤ (٣)، ٢٠٥- ٢١٩.
- مندور فتح الله (٢٠١٤). أثر التفاعل بين تنويع استراتيجيات التدريس بالرحلات المعرفية عبر الويب وأساليب التعلم في تنمية مهارات التعلم الذاتي والاستيعاب المفاهيمي في مادة الكيمياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمحافظة عنيزة بالسعودية، المجلة التربوية، ع. ١٠٨، ج. ٢، مج ٢٧.
- مي السيد خليفة، نيفين محمد الجباس (٢٠١٤). أثر نمطي إستراتيجية الويب كويست في التوجهات الأكاديمية لدى الطلاب المعلمين واتجاهاتهم نحو التدريس فى ضوء النظرية البنائية، دراسات في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، أغسطس، ع٥٢.
- ناريمان اسماعيل متولي (٢٠٠٨). رفع كفاية الوعي المعلوماتي لدى الباحثين في مكتبة الملك عبد العزيز العامة وانعكاساته على التنمية الثقافية والتطوير البحثي، مجلة مكتبة الملك فهد الوطنية، مج ،14ع ،12
- هانم محمد وسامح إبراهيم (٢٠١٥). قراءات معاصرة فى المناهج وطرق التدريس، جامعه القاهرة، كلية الدراسات العليا للتربية.
- هناء زهران، وشحاتة نشوى (٢٠١١). فاعلية رحلة معرفية عبر شبكة الإنترنت في تحصيل طلبة الفرقة الثالثة بكلية التربية لمادة جغرافيا النظم الطبيعية وتنمية اتجاهاتهم نحوها. المجلة الدولية للأبحاث التربوي العدد (٣٠).
- وجدي شكري جودة (٢٠٠٩). أثر توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب في تدريس العلوم على تنمية التنور العلمي لطلاب الصف التاسع الأساسي بمحافظات غزة، رسالة ماجستير، كلية التربية، غزة.

• **المراجع الأجنبية**:

- A, Edwin & R, Lydia(2014) .physics in perceptions and, performance, thinking critical' students Educational in Studies Research of Journal International .21-3, 1 Number 3 Volume, T
- Allan, J& Street, M(2007). "The Quest for Deeper Learning: An Investigation into the Impact of a Knowledge-Pooling Web Quest in Primary Initial Teacher Training". British Journal of Educational Technology, v38, n6.
- Aoki, J. (2004). The Impact of a Web Quest on-Pre- Service Elementary School Teachers In an Undergraduate Life Science Studies Course, A Snapshot. World Conference on E-Learning in Crop, Gout. Health & Higher Ed (1), 1614-1621.
- Chuo, Tun -Whel Isabel (2004): "The Effect of the Web Quests Writing Instruction on EFL learners writing performance, writing apprehension, and perception, Ed. D., La Sierra University, P.176.
- Conference on Educational Multimedia, hypermedia and Telecommunications, Chesapeake.
- Gaskill, M.; Mcnulty, A. & Brooks, D. W. (2006). "Learning from Web Quests". Journal of Science Education and Technology, 15 (2), 133-136.
- Gorrow, T., Bing, J. and Royer, R. (2004). The Effect of a Web Quest on the Achievement and Attitudes of Prospective Teacher Candidates In Education Foundations. Society for Information Technology and Teacher Education International Conference.
- Lipscomb, G (2003): I Guess It Was Pretty Fun": Using Web Quests in the Middle. School Classroom. Clearing House, v76, n3
- Schweizer, H. & Kossow, B. (2007). Web Quests.' Tools for differentiation. Retrieved march 28,2012, from http. V/joumals.prufrock.com/IJP/c.abs/gifted-child-oday/volume3 0/issue 1/article 19.
- Tsai, S. (2005). The effect of EFL reading instruction by using a Web Quests learning module as a CALI enhancement on college To students reading performance in Taiwan, Unpublished doctoral dissertation. Idaho State University, USA.
- Wang, F& Hannafin, M(2008): "Integrating Web Quests in Preservice Teacher Education", Educational Media International, v45, nl, pp 59-73.

- Zacharia, Z. Xenofontos, N., & Manoli, C. (2011). The effect of two different cooperative approaches on students, learning and piactices within the context of a Web Quest science
- Zheng, R &Stuck, B& Mcalack ,M& Menchaca ,M& Stoddart, S (2005): "Web Quests Learning as Perceived by Higher -Education Learners , Practice to Improve Learning, v49, n4.

****

البحث الخامس:

درجة توافر أبعاد نظرية ردن لدى مديري المدارس الخاصة وعلاقتها بالسلوك الإبداعي للمعلمين في محافظة مسقط بسلطنة عمان

إعداد :

الباحث/ يونس بن مرهون الرحبي
رئيس مجلس إدارة مجموعة مدارس تبارك الخاصة بمسقط سلطنة عمان
د/ حسام الدين السيد محمد ابراهيم
أستاذ مُشارك بكلية العلوم والآداب في جامعة نزوى سلطنة عُمان

درجة توافر أبعاد نظرية ردن لدى مديري المدارس الخاصة وعلاقتها بالسلوك الإبداعي للمعلمين في محافظة مسقط بسلطنة عمان

الباحث/ يونس بن مرهون الرحبي
رئيس مجلس إدارة مجموعة مدارس تبارك الخاصة بمسقط سلطنة عمان
د/ حسام الدين السيد محمد ابراهيم
أستاذ مُشارك بكلية العلوم والآداب في جامعة نزوى سلطنة عُمان

• **المستخلص** :
هدفت الدراسة الحالية إلي التعرف على درجة توافر أبعاد نظرية ردن لدى مديري المدارس الخاصة وعلاقتها بالسلوك الإبداعي للمعلمين في محافظة مسقط بسلطنة عمان ، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (٥٠٠) معلم ومعلمة. وخلصت نتائج الدراسة إلى أن درجة توافر أبعاد نظرية ردن لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عمان بالنسبة لأبعاد الدراسة ككل كانت ضمن الدرجة المتوسطة ، وأظهرت نتائج الدراسة أيضا أن درجة توافر السلوك الإبداعي لدى معلمي المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عمان بالنسبة لأبعاد الدراسة ككل كانت ضمن الدرجة المتوسطة، كما توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين درجة توافر أبعاد نظرية ردن لدى مديري المدارس الخاصة والسلوك الإبداعي للمعلمين في محافظة مسقط بسلطنة عمان.
الكلمات المفتاحية: نظرية ردن - مديرو المدارس الخاصة - السلوك الإبداعي للمعلمين - سلطنة عُمان.

The Degree of Availability of the Dimensions of the Theory of Reddin to the Principals of Private Schools and its Relationship to the Creative Behavior of Teachers in the Governorate of Muscat.

Younis bin Marhoon Al-Rahbi
Dr. Hossam El-Din El-Sayed Mohamed Ibrahim

Abstract
The aim of the study is to identify The Degree of availability of the dimensions of the theory of Redden at the principals of private schools and its relationship to the creative behavior of teachers in the Governorate of Muscat, Oman, and used questionnaire which was applied on a sample of (500) teachers. The results of the study were found that the degree of availability of the dimensions of the theory of Redden at the principals was medium generally, and the results also showed the degree of availability of creative behavior among teachers was medium degree, As The results of the study found a positive relationship between the degree of availability of the dimensions of the theory of Reddin at the principals of private schools and the creative behavior of teachers in the Governorate of Muscat, Oman.
Keywords: The theory of Reddin - Pincipals of Private Schools - Creative Behavior of Teachers- Sultanate of Oman .

• **المقدمة**:

تؤدي المؤسسات التعليمية دوراً حيوياً وفعالاً في المجتمعات الإنسانية، بوصفها الجهة المسؤولة عن شؤون التعليم وإدارته، حيث تقوم بتزويد المتعلم بخبرات متنوعة ومتجددة، يستطيع من خلالها التكيف مع المتغيرات والتطورات المعاصرة، وهذا يتطلب من القائمين على إدارة المؤسسات التعليمية البحث عن مداخل إدارية جديدة في إدارة مؤسساتهم، حيث لم يعد كافيا الاعتماد على المفاهيم الإدارية القديمة في عصر يتسم بثورة علمية ومعرفية هائلة.

وبرزت عدة نماذج ونظريات للأنماط القيادية، ومنها نظرية الأبعاد الثلاثة لردن وتقدم النظرية تحليلا عميقا لمفهوم الموقف الإداري، فقد حلل ردن النمط القيادي إلى ثلاثة أبعاد هي: بعد الفاعلية، وهو المدى الذي يحقق فيه الإداري الأهداف المتعلقة بدوره، والتي يعتبر مسؤولا عنها، وبعد المهمة، وهو اهتمام القائد بتوجيه جهود التابعين نحو تحقيق الأهداف، وبعد الاهتمام بالعلاقات الإنسانية، وتوفير علاقات عمل تتسم بالثقة المتبادلة واحترام آراء العاملين(المخلافي،٢٠٠٩).

وتؤكد نظرية الأبعاد الثلاثة لردن على ضرورة اهتمام مدير المدرسة بصفته قائدا تربويا اهتماما كبيرا ببعدي الإنتاجية والإنسانية، ومدير المدرسة الفعال هو الذي يحدث نمط قيادته تأثيرا إيجابيا في المناخ التربوي بوجه عام، وفي الروح المعنوية للمعلمين والطلبة والأداء العام للمدرسة(الجرايدة،٢٠١٤).

كما أشار المخلافي (٢٠٠٩) إلى أن ردن حدد عوامل الموقف التي يجب على القائد تحليلها وتشخيصها حتى يكون نمطه القيادي أكثر فاعلية، وهذه العوامل تتمثل في المناخ النفسي في المنظمة، والتكنولوجيا المستخدمة في العمل، وعلاقة القائد مع الرؤساء، والمرؤوسين، الزملاء.

وبما أن المعلم هو المحرك الأساسي لأداء الأعمال المدرسية، وتنفيذها، وهو الأصل في نمو المدرسة وتقدمها، وبما أن الإبداع هو أحد هذه الوسائل المهمة لهذا النمو والاستمرار؛ فإن السلوك الإبداعي لدى المعلمين يعد عنصرا فاعلا في ضمان النمو والتقدم والازدهار للمدرسة، وتعد عملية الإبداع من المرتكزات الأساسية في بناء المؤسسات التعليمية والارتقاء في مستوى الأداء فيها، والسلوك الإبداعي هو التصرف المميز الذي يمارسه المعلم وليس بالضرورة أن ينتج عنه نتائج أو خدمات جديدة (السعود والشمايلة،٢٠١٠).

ويُعتبر السلوك الإبداعي محصلة لمجموعة قرارات يتخذها الفرد، وهو عبارة عن مجموعة من الممارسات والأنماط السلوكية التي تظهر في بيئة المؤسسة، ويتم إدراكها وتفسيرها من الأفراد داخل المؤسسة، كتقديم حلول جديدة، والقدرة على التحكم في البيئة، والتوصل إلى حل المشكلات القائمة بأفكار جديدة(الشياب وأبوحمور،٢٠١٤). وحدد العاجز و شلدان(٢٠١٠) مجموعة من السمات والخصائص للسلوك الإبداعي للمعلمين تتمثل في الرغبة في التعرف

على مشكلات المؤسسة واقتراح أفكار جديدة لحلها، ومواصلة الاتجاه نحو الهدف ، وممكن أن يكون فكرة أو رؤية معيّنة، وليس بالضرورة أن يكون ماديا ملموسا، ويمكن ممارسته على مستوى الفرد والمؤسسة والمجتمع، كما أنه سلوك إنساني لا يقتصر على فئة معينة ،ويمكن إدارته وتنميته وتطويره، ويعتمد على التفكير المتعمق، وقابل للتبديل والتغيير باختلاف المكان والزمان، والتوجه نحو المستقبل.

ومن هنا يتعين على مدير المدرسة الفعال الاهتمام بإحداث تغييرات فعلية في الخرائط الذهنية للعاملين، والعمل على توفير الجو التربوي والفكري الذي يسمح للمعلمين بممارسة سلوكهم الإبداعي لتحقيق التطور والنجاح في جميع جوانب العملية التعليمية التعلمية(الهواري،٢٠١٢).

ويتم ذلك من خلال ممارسة مديري المدارس أنماط قيادية حديثة، تساهم في توجيه المعلمين نحو تحقيق الأهداف وتحفيز إبداعاتهم ومنها ،ممارسة أنماط نظرية الأبعاد الثلاثة لردن، والتي تؤكد على أن القادة الفاعلين هم الطاقة المبدعة التي تدفع العاملين للقيام بمبادرات إبداعية تؤدي إلى بلوغ الأهداف المنشودة(الجرايدة،٢٠١٤).

وفي سلطنة عمان تعد المدارس الخاصة شريكا أساسيا مع المدارس الحكومية إذ تساهم في تقديم الخدمات التعليمية لأبناء السلطنة والمقيمين بها، وتتولى وزارة التربية والتعليم ممثلة في دائرة المدارس الخاصة مهمة الإشراف الفني والإداري على المدارس الخاصة (وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان ،٢٠١٩أ). ونظرا لأهمية المدارس الخاصة ودورها في تطوير المجتمع وغرس كل ما هو جيد لدى التلاميذ، فلابد أن تكون إداراتها قائمة على نمط إداري يتفق مع رسالتها ورؤيتها، وتستند إلى المعرفة المستمرة من أجل تقدمها، لذلك جاءت هذه الدراسة لمعرفة درجة توافر أبعاد نظرية ردن لدى مديري المدارس الخاصة وعلاقتها بالسلوك الإبداعي للمعلمين في محافظة مسقط بسلطنة عمان.

- **الدراسات السابقة**:

تم تقسيم الدراسات السابقة إلى محورين، الأول دراسات تتعلق بنظرية الأبعاد الثلاثة لردن، والثاني دراسات تتعلق بالسلوك الإبداعي للمعلمين، وكل محور تم تقسيمه إلى دراسات عربية وأخرى أجنبية وذلك على النحو الآتي:

- **المحور الأول**: **الدراسات المتعلقة بنظرية الأبعاد الثلاثة لردن**:
- **أولاً**: **الدراسات العربية**:

أشارت نتائج دراسة الجرايدة (٢٠١٤) إلى أن درجة ممارسة مديري التعليم لنظرية الأبعاد الثلاثة في القيادة في ولاية صور بسلطنة عمان جاءت متوسطة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) تعزى إلى متغيرات الخبرة و المؤهل والنوع الاجتماعي.

وتوصلت نتائج دراسة عايش (٢٠١٢) إلى أن درجة ممارسة المشرفين التربويين في وكالة الغوث لنظرية الأبعاد الثلاثة لردن متوسطة بشكل عام، كما كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا في استجابات عينة الدراسة عند مستوى الدلالة تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

وكشفت نتائج دراسة العجارمة (٢٠١٢) أن درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة عمان للأنماط القيادية من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة، كما كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ع في استجابات عينة الدراسة عند مستوى الدلالة (a≤ 0.05) تعزى إلى متغير الجنس، والمؤهل العلمي.

وبينت نتائج دراسة الصليبي والسعود (٢٠١٠) أن النمط القيادي المشارك الداعم لمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن وفقا لنظرية هيرسي وبلانشارد جاء في المرتبة الأولى يليه النمط المدرب، كما توصلت الدراسة أن مستوى الرضا عن العمل لدى المعلمين كان عاليا.

وأبرزت نتائج دراسة السعود (٢٠٠٩) وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(a≤ 01.0) بين الأنماط الإدارية(الاستشاري الديمقراطي، والتشاركي الديمقراطي، والاستبدادي الخير) ومستوى الولاء التنظيمي للمعلمين في المدارس الثانوية العامة في الأردن وفقا لنظرية رنسيس ليكرت ، كما أبرزت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية عكسية بين النمط الاستبدادي التسلطي ومستوى الولاء التنظيمي للمعلمين.

وأظهرت نتائج دراسة الكعبية (٢٠٠٨) أن النمط القيادي الممارس لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان من قبل المديرين هو الأوتوقراطي من وجهة نظر المعلمين و المديرين و أكد المديرون و المعلمون بأن مدير المدرسة يحاول قدر الإمكان تحقيق التحفيز للمعلمين بحدود الإمكانات، كما أظهرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد المديرين للنمط القيادي الممارس من قبلهم عند مستوى الدلالة(a≤ 0.05) تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، والخبرة.

- **ثانيا: الدراسات الأجنبية:**

خلصت نتائج دراسة أوجينكا واديدوين (Ogunyinka&Adedoyin,2013) إلى وعدم وجود نمط قيادي سائد لدى مديري المدارس المدارس في ولاية إيكيتي بنيجيريا من وجهة نظر عينة الدراسة، كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة عند مستوى الدلالة (a≤ 0.05) تعزى لمتغير النوع الاجتماعي ولصالح الذكور.

وأبرزت نتائج دراسة روبنسون (Robinson,2008 إلى حاجة قادة المدارس في نيوزلاندا إلى تطوير أنفسهم في مجال العلاقات التي تعزز عملية التعلم.

وبينت نتائج دراسة كيولر (Cuellar, 2002) أن سلوك العلاقات الإنسانية الذي يمارسه المديرون في كاليفورنيا له تأثير إيجابي وكبير على المعلمين.

وأوضحت نتائج دراسة هاوكنز (Hawkins,2002) أن السلوك القيادي لمدير المدرسة في نيوجيرسي ذي أثر مهم على المناخ العام للمدرسة، حيث كلما كان السلوك القيادي يميل أكثر إلى النمط الداعم و أقل إلى النمط الموجه كان المناخ أكثر انفتاحا.

وأسفرت نتائج دراسة ماسارو وأوغستس (Massaro & Augustus,2000) عن أن المعلمين في مدارس مدينة مانشستر ببريطانيا يتعاونون مع المدير ذي الخبرة والكفاءة في عمله.

- **المحور الثاني**: **الدراسات المتعلقة بالسلوك الإبداعي للمعلمين**:
- **أولاً**: **الدراسات العربية**:

أشارت نتائج دراسة شريعة(٢٠١٨) إلى أن دور الإدارة المدرسية في تنمية وتعزيز الإبداع لدى المعلمين في لواء الطيبة بمحافظة إربد في الأردن جاء بدرجة متوسطة، وكشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين عند مستوى الدلالة($a\leq 0.05$) تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وتوصلت نتائج دراسة أبو الخير (٢٠١٣) إلى وجود علاقة طردية متوسطة ذات دلالة إحصائية بين النمط الديمقراطي و الإبداع الإداري و علاقة طردية ضعيفة ذات دلالة احصائية بين النمط الترسلي و الإبداع الإداري و لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين النمط الأوتوقراطي و الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة، كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في استجابات أفراد العينة من المديرين عند مستوى دلالة ($a\leq 0.05$) تعزى إلى متغيرات المؤهل العلمي و سنوات الخبرة والمنطقة التعليمية.

وكشفت نتائج دراسة العتيبي (٢٠١٠) عن أن مقومات الإبداع الإداري لدى مديرات المدارس الثانوية في جدة بالسعودية هي المقومات الشخصية، كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفرد العينة من المعلمات عند مستوى الدلالة ($a\leq 0.05$) تعزى إلى النوع والتخصص.

وأبرزت نتائج دراسة السعود والشمالية (٢٠١٠) أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في الأردن للأنماط الإدارية وفقا لنظرية ليكرت جاءت مرتفعة باستثناء نمط الاستبدادي الخير جاء متوسطا، وأظهرت أن درجة ممارسة المعلمين للسلوك الإبداعي متوسطة، وهناك علاقة ارتباطية موجبة بين ممارسة المديرين للأنماط الإدارية الأربعة ومستوى السلوك الإبداعي للمعلمين.

وأظهرت نتائج دراسة العاجز وشلدان (٢٠١٠) أن دور القيادة في تنمية الإبداع لدى معلمي مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة غزة من وجهة نظر المعلمين جاء

بتقدير متوسط ، كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين عند مستوى دلالة ($a\leq 0.05$) تعزى إلى متغيرات التخصص و سنوات الخبرة و المؤهل الدراسي.

- **ثانيا: الدراسات الأجنبية:**

بينت نتائج دراسة أزرشيهر (Azarchehr,2012) وجود علاقة قوية بين الإبداع و الإنتاجية، و بين أسلوب القيادة لدى مديري المدارس التقنية و المهنية بطهران.

وأوضحت نتائج كروم وشيرمان (Crum &Sherman,2008) أن مدى نجاح مديري المدارس الثانوية في ولاية فيرجينيا بالولايات المتحدة الأمريكية في تحقيق مستويات عالية عند الطلبة ارتكز على الممارسات الإدارية الإبداعية الفعلية لديهم، والناتجة عن تهيئة بيئة داعمة لإنجازات الموظفين، وتسهيل عملية الإدارة، وتقوية روح الفريق، والتواصل بين الموظفين ؛مما أثر إيجابا على المستوى التعليمي للطلبة.

وخلصت نتائج دراسة لويس (Louis,2007) إلى وجود دور كبير لمديري المدارس في موريشيوس في زيادة فاعلية ودافعية المعلمين نحو عملية التدريس.

وأسفرت نتائج دراسة توريمين (Toremen,2003) عن أن هناك مجموعة من العوامل التي تساعد المديرين في جوهانسبرغ بجنوب أفريقيا على تكوين بيئة إبداعية في المدرسة منها: تقويم الإنجازات بعدالة، وإتاحة الفرصة للمعلمين للرغبة في المجازفة، وتشجيع الإبداع الفردي وتقديم الدعم النفسي والحوافز للمبدعين.

ويتضح من عرض الدراسات السابقة اهتمامها بالأنماط القيادية ودرجة ممارستها من قبل مديري المدارس، كما تناولت بعض الدراسات السابقة دراسة العلاقة بين الأنماط القيادية والسلوك الإبداعي للمعلمين، كما كشفت نتائج كثير من الدراسات عن وجود علاقة ارتباطية بين النمط القيادي الذي يستخدمه مدير المدرسة والسلوك الإبداعي للمعلمين، وقد أفادت الدراسات السابقة الدراسة الحالية في بناء الإطار النظري للدراسة، وتحديد إجراءاتها المنهجية، وعرض نتائجها ومناقشتها وتفسيرها.

- **مشكلة الدراسة :**

لاحظ الباحث الأول من خلال عمله في الميدان التربوي حيث يعمل رئيس مجلس الإدارة لمدرسة خاصة أن هناك تباينا في اتباع مديري المدارس الخاصة لأنماط إدارية متعددة لإدارة مدارسهم، فمنهم المتسلط الذي يركز على العمل فقط، ومنهم من يشارك المعلمين والعاملين ويشاورهم، ومنهم المتساهل الذي يترك لهم حرية التصرف دون التدخل في شؤونهم. والنمط أو السلوك القيادي المستخدم من قبل مدير المدرسة يؤثر على أداء المعلمين ونشاطاتهم وإبداعاتهم، وينعكس بالتالي على جميع مخرجات العملية التعليمية التعلمية. وبالإضافة إلى ما سبق قام الباحثان بإجراء دراسة استطلاعية على عينة مكونة من (٤٥)

معلما ومعلمة من معلمي المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عمان، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود بعض جوانب القصور، تتمثل في قلة وعي بعض مديري المدارس الخاصة بالأنماط القيادية الحديثة، واستخدامها في تنفيذ وظائفهم الإدارية، بالإضافة إلى أن بعض مديري المدارس ليس لديهم الرغبة في تقبل آراء المعلمين واقتراحاتهم وتنمية الروح القيادية لديهم، كما كشفت النتائج ضعف قدرة بعض المعلمين على تقديم حلول وبدائل مبتكرة للمشكلات التي تواجههم في العمل، بالإضافة إلى ضعف قدراتهم على ابتكار طرق جديدة للتدريس، فضلا عن قلة مشاركة البعض في تقديم نقدٍ بناءٍ للأفكار الجديدة.

وتأسيساً على ما سبق، تتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة على التساؤلات الآتية:

- ما درجة توافر أبعاد نظرية ردن لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمان ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) لدرجة توافر أبعاد نظرية ردن لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمان تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي والخبرة ؟
- ما درجة توافر السلوك الإبداعي لدى معلمي المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمان؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) لدرجة توافر السلوك الإبداعي لدى معلمي المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمان تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي و المؤهل العلمي و الخبرة؟.
- هل توجد علاقة ارتباطية بين درجة توافر أبعاد نظرية ردن لدى مديري المدارس الخاصة والسلوك الإبداعي للمعلمين في محافظة مسقط بسلطنة عُمان؟

- **أهداف الدراسة** :

هدفت الدراسة إلى:

- التعرف على درجة توافر أبعاد نظرية ردن لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمان .
- استكشاف وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) لدرجة توافر أبعاد نظرية ردن لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمان تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي و والمؤهل العلمي والخبرة.
- تحديد درجة توافر السلوك الإبداعي لدى معلمي المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمان.
- استكشاف وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) لدرجة توافر السلوك الإبداعي لدى معلمي المدارس الخاصة في محافظة

مسقط بسلطنة عُمان تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي والخبرة.

- تحديد وجود علاقة ارتباطية بين درجة توافر أبعاد نظرية ردن لدى مديري المدارس الخاصة والسلوك الإبداعي للمعلمين في محافظة مسقط بسلطنة عُمان .

- **أهمية الدراسة** :

تكمن أهمية الدراسة في الآتي:

- الجانب النظري: تسهم هذه الدراسة في تزويد الباحثين والمهتمين بطبيعة أبعاد نظرية ردن في القيادة، والتي يجب أن يستفيد منها مُديرو المدارس في ممارساتهم المهنية.
- الجانب التطبيقي: إن مثل هذه الدراسات تساعد القيادة التربوية في وزارة التربية في الكشف عن الأبعاد الشائعة للقيادة في مدارس محافظة مسقط، ومن ثم وضع الخطط التدريبية اللازمة لرفع مستوى كفاءة مديري المدارس، وتوفر الدراسة معلومات هامة لمديري المدارس حول الإبداع الإداري للمعلمين نحو مهنتهم كمعلمين، كما تسهم الدراسة في بيان إمكانية استخدام القائد التربوي أكثر من بعد من أبعاد نظرية ردن مع المرؤوسين وفقا لنضجهم الوظيفي ومدى تحفيز ذلك للإبداع.

- **حدود الدراسة**:

تمثلت حدود الدراسة في الآتي:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت على أبعاد نظرية ردن وهي: (المهمة - العلاقات الانسانية - الفاعلية)، وأبعاد السلوك الإبداعي للمعلمين وهي:(القدرة على التطوير والتغيير - القدرة على تقديم افكار ومقترحات جديدة - القدرة على تقديم حلول ابداعية للمشكلات - القدرة على المجازفة).
- الحدود المكانية: اقتصرت على المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عمان.
- الحدود البشرية: اقتصرت على المعلمين.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠م.

- **مصطلحات الدراسة**:

- **نظرية ردن**:

عرف المخلافي (٢٠٠٩، ١٥٣) نظرية ردن بأنها" نظرية تشرح الظاهرة الإدارية على أساس تصنيفي منتظم وتشتمل على إضافة بعد جديد إلى بُعدي العناية بالإنتاج والعناية بالأفراد، ألا وهو بُعد الفاعلية وأطلق عليها ردن مسميات جديدة هي: بُعد المهمة أو التوجه نحو المهمة، وبُعد العلاقات أو التوجه نحو العلاقة، وبُعد الفاعلية. وإجرائيا يمكن تعريف نظرية ردن على أنها: مجموعة الأنماط القيادية والسلوكيات التي يمارسها مديرو المدارس الخاصة بمحافظة

مسقط للتأثير الفعال في توجيه المعلمين وتدريبهم وتنمية مهارتهم، وتشمل ثلاثة أبعاد: بعد المهمة وبعد التوجه نحو العلاقات وبعد الفاعلية.

• **السلوك الإبداعي**:

عرفه السالم(٢٠٠٥، ١٠٠) بأنه "سلوك يسبق الإبداع في صيغته النهائية، وهو التصرف المميز الذي يمارسه الفرد ويستطيع من خلاله استخدام الأشياء المألوفة بطريقة غير مألوفة ويكون هذا السلوك إبداعيا في حد ذاته عندما يمارسه الفرد لأول مرة في المؤسسة."

وإجرائياً يمكن تعريف السلوك الإبداعي للمعلمين على أنه :السلوك الذي يمارسه معلمو المدارس الخاصة في محافظة مسقط ويظهر على شكل تقديم أفكار جديدة في أسلوب العمل والتدريس، ووضع حلول للمشكلات والقضايا التي يتم تناولها، بالإضافة إلى استحداث استخدامات جديدة لشيء قائم.

• **المدارس الخاصة**:

تعرف المدارس الخاصة بسلطنة عمان بأنها " المدارس التعليمية التي يمتلكها أفراد أو شركات أو مؤسسات خاصة، ويتلقى التعليم فيها طلاب عمانيون وغير عمانيين من مرحلة التعليم قبل المدرسي وحتى الصف الثاني عشر" (وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان بسلطنة عمان٢٠١٦، ٢).

• **الإجراءات المنهجية للدراسة**:

وتتضمن تلك الإجراءات الآتي:

• **منهج الدراسة**:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي لملائمته لطبيعة الدراسة حيث يعتمد على وصف ظاهرة من الظواهر وصفا دقيقا للوصول إلى أسبابها والعوامل التي تتحكم فيها، والتعبير عنها بطريقة كمية ونوعية، ويهتم المنهج الوصفي أيضا بتحديد العلاقات التي توجد بين الوقائع وتصنيفها وتفسيرها.(المشهداني،٢٠١٧)

• **مجتمع الدراسة**:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الخاصة بمحافظة مسقط في سلطنة عُمان والبالغ عددهم (٥٤٠٠) معلما ومعلمة من الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠ م، وذلك وفقا لكتاب الإحصاءالسنوي لوزارة التربية والتعليم عام٢٠١٩/٢٠٢٠ م .

• **عينة الدراسة**:

تم أخذ عينة عشوائية لأفراد مجتمع الدراسة بلغت (٥٤٠) معلما ومعلمة، وصلت حصيلة جمع الاستبانات إلى (٥٠٠) استبانة وجميعها صالح للتحليل الإحصائي، وبلغ عدد الاستبانة المفقودة (٤٠) استبانة، وبلغ نسبة العينة من مجتمع الدراسة (١٠٪) والجدول (١) يوضح توزيع أفراد العينة تبعا لمتغيرات الدراسة:

جدول (١): توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات الديموغرافية

نوع المتغير	الفئات	التكرار	النسبة المئوية ٪
النوع	ذكر	376	75.2
	انثى	124	24.8
المؤهل العلمي	دبلوم	98	19.6
	بكالوريوس	281	56.2
	دراسات عليا	121	24.2
الخبرة	1-5 سنوات	134	26.8
	6-10 سنوات	267	53.4
	11 سنة فأكثر	99	19.8
	المجموع	500	100.0

- **أداة الدراسة**:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة تم إعداد أداة الدراسة بعد الرجوع إلى الأدب النظري المتعلق بنظرية ردن للأبعاد الثلاثة، والسلوك الإبداعي للمعلمين، والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة مثل دراسة الجرايدة (٢٠١٤) ودراسة عايش (٢٠١٢) ودراسة أبو الخير (٢٠١٣) ودراسة السعود (٢٠١٠)، وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من محورين على النحو الآتي:

- المحور الأول: درجة توافر أبعاد نظرية ردن لدى مديري المدارس الخاصة ويوضح الجدول (٢) أبعاد المحور الاول وعدد فقرات كل منها.

جدول(٢): توزيع أبعاد المحور الأول وفقرات كل منها

المحور الأول: درجة توافر أبعاد نظرية ردن لدى مديري المدارس الخاصة:		
م	البعد	مجموع الفقرات
1	المهمة	10
2	العلاقات الإنسانية	10
3	الفاعلية	10
	المجموع	30

- المحور الثاني: السلوك الإبداعي لمعلمي المدارس الخاصة ويوضح الجدول (٣) أبعاد المحور الثاني وعدد فقرات كل منها.

جدول(٣): توزيع ابعاد المحور الثاني وفقرات كل منها

المحور الثاني: السلوك الإبداعي للمعلمين:		
م	البعد	مجموع الفقرات
1	القدرة على التطوير والتغيير	6
2	القدرة على تقديم أفكار ومقترحات جديدة	6
3	القدرة على تقديم حلول إبداعية للمشكلات	5
4	القدرة على المجازفة	5
	المجموع	22

- **صدق الأداة**:

للتحقق من صدق الأداة تم عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والمختصين في مجالات الإدارة التعليمية، وبلغ عددهم (١٦) محكما، وذلك في كليات التربية بجامعة السلطان قابوس، وقسم التربية والدراسات الإنسانية بجامعة نزوى، ووزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان، وبعض الجامعات والمؤسسات التعليمية ، وقد عادت الاستبانات المحكمة جميعها، وأجمع المحكمون

على صدقها، وملائمتها لقياس الأبعاد التي وضعت من أجلها، وذلك بعد إجراء التعديلات المناسبة في ضوء ملاحظات المحكمين وتوجيهاتهم، إما بالحذف، أو الإضافة، أو إعادة الصياغة، أو إعادة الترتيب.

- **ثبات أداة الدراسة**:

تم استخدام معامل ألفا كرونباخ لاستخراج معامل الثبات لأبعاد المحور الأول ونتائج الجدول(٤) توضح ذلك.

جدول (٤): معامل الثبات تبعا لأبعاد المحور الأول

الأبعاد	قيمة ألفا كرونباخ
المهمة	0.94
العلاقات الانسانية	0.96
الفاعلية	0.93
الثبات الكلي	0.96

يوضح جدول (٤) أن جميع أبعاد المحور الأول للاستبانة تتمتع بقيم ثبات عالية حيث بلغ الثبات العام للمحور (٠,٩٦) وذلك يدل على أن أداة الدراسة تتمتع بقيمة ثبات عالية.

وتم استخدام معامل ألفا كرونباخ لاستخراج معامل الثبات لأبعاد المحور الثاني ونتائج الجدول (٥) توضح ذلك.

جدول (٥): معامل الثبات تبعا لأبعاد المحور الثاني

الأبعاد	قيمة ألفا كرونباخ
القدرة على التطوير والتغيير	0.96
القدرة على تقديم افكار ومقترحات جديدة	0.95
القدرة على تقديم حلول ابداعية للمشكلات	0.97
القدرة على المجازفة	0.94
الثبات الكلي	0.97

يوضح جدول (٥) أن جميع أبعاد المحور الثاني للاستبانة تتمتع بقيم ثبات عالية حيث بلغ الثبات العام للمحور (٠,٩٧) وذلك يدل على أن أداة الدراسة تتمتع بقيمة ثبات عالية.

- **متغيرات الدراسة**:

تضمنت الدراسة المتغيرات الآتية:

- النوع الاجتماعي وله مستويان:(ذكور، إناث)
- المؤهل العلمي وله ثلاث مستويات:(دبلوم، بكالوريوس، دراسات عليا)
- سنوات الخبرة ولها ثلاث مستويات:(١ -٥)، (٦ -١٠)، (من ١١ سنة فأكثر)

- **المعالجة الإحصائية**:

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

- التوزيعات التكرارية، والنسب المئوية للتعرف على تكرار الإجابات لدى أفراد عينة الدراسة.
- ألفا كرو نباخ لحساب معامل الثبات.
- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري .
- اختبار (ت) لدراسة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة.
- اختبار تحليل التباين الأحادي (*One Way Anova*).
- معامل ارتباط بيرسون لمعرفة طبيعة العلاقة بين أبعاد نظرية ردن، والسلوك الابداعي.

• نتائج الدراسة:

تمت الإجابة على محاور الدراسة باستخدام مقياس ليكرت (Likert) الخماسي، وتم اعتماد المقياس الموضح في الجدول(٦) لأغراض تحليل النتائج والحكم على المتوسطات الحسابية.

جدول(٦): معيار الحكم على نتائج الدراسة

المتوسط الحسابي(طول الخلية)	درجة الاستجابة
من 1- أقل من 2.34	ضعيفة
من 2.34- أقل من 3.68	متوسطة
من 3.68- 5.00	كبيرة

يوضح جدول(٦) معيار الحكم على المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة والذي تم احتسابه بالطريقة التالية؛ حيث تم احتساب أعلى قيمة – أقل قيمة (٥ -١=٤) ومن قم تقسيمه على (٣) ٤ ÷٣= ١,٣٣ ومن ثم إضافة الجواب (١,٣٣) إلى نهاية كل فئة.

• الإجابة عن أسئلة الدراسة:

• أولا: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: الذي نصه "ما درجة توافر أبعاد نظرية ردن لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمان" ؟

تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة، لأبعاد نظرية ردن، والجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة لأبعاد نظرية ردن مرتبة ترتيباً تنازلياً

م	الترتيب	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	1	المهمة	3.53	1.24	متوسطة
2	2	العلاقات الإنسانية	3.51	1.18	متوسطة
3	3	الفاعلية	3.48	1.15	متوسطة
		المجموع الكلي	3.50	1.19	متوسطة

يتضح من جدول (٧) أن درجة توافر أبعاد نظرية ردن لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عمان كانت ضمن الدرجة المتوسطة حيث بلغ المجموع الكلي للمتوسطات الحسابية (٣,٥٠)، والانحرافات المعيارية (١,١٩)، كما تراوحت المتوسطات الحسابية للأبعاد بين (٣,٥٣) و(٣,٤٨) والانحرافات المعيارية بين (١,٢٤) و (١,١٥) وجاء في المرتبة الأولى بعد المهمة بدرجة متوسطة

وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٥٣) وانحراف معياري قدره (١,٢٤)، وفي المرتبة الثانية جاء بعد العلاقات الانسانية بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٥١) وانحراف معياري قدره (١,١٨)، أما بعد الفاعلية فجاء في المرتبة الثالثة والأخيرة بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٤٨) وانحراف معياري (١,١٥).

- **ولمزيد من التعمق في نتائج الدراسة وتفسيراتها سوف يتم تناول كل بعد على حدة على النحو الآتي:**

- **البعد الأول: المهمة**

يحتوى هذا البعد على (١٠) فقرات من فقرات الاستبانة، للتعبير عن درجة توافر أبعاد نظرية ردن لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عمان، وجاء هذا البعد في المرتبة الأولى، ويوضح الجدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لهذا البعد.

جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوافر لفقرات بعد المهمة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	4	المساعدة في الانماء المهني للمعلمين	4.32	1.20	كبيرة
2	7	تقديم اقتراحات تساهم في تطوير البيئة التعليمية التعلمية	4.23	1.24	كبيرة
3	2	تقدم تغذية راجعة تطويرية مكتوبه للمعلمين عن أدائهم	4.12	1.33	كبيرة
4	9	تشجيع المعلمين على أهمية التكامل في أداء الاعمال	4.01	1.31	كبيرة
5	5	إطلاع المعلمين على احدث المستجدات في مجال تخصصهم	3.64	1.23	متوسطة
6	10	تنظيم برامج فعالة لتبادل الخبرات التدريسية بين المعلمين	3.62	1.30	متوسطة
7	3	تقدم تغذية راجعة تطويريه شفهيه للمعلمين عن أدائهم	3.00	1.19	متوسطة
8	6	تنفيذ برامج تدريبية خاصة بالمعلمين المستجدين	2.98	1.19	متوسطة
9	8	إلحاق المعلمين ببرامج تدريبية وفقا لحاجاتهم	2.79	1.26	متوسطة
10	1	تفويض جزء من صلاحياته الادارية للمعلمين	2.67	1.12	متوسطة
		المجموع الكلي	3.53	1.24	3.53

يتضح من جدول (٨) ان درجة توافر أبعاد نظرية ردن لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمان بالنسبة لبعد المهمة كانت ضمن الدرجة المتوسطة بشكل عام، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٤,٣٢)، (٢,٦٧)، والانحرافات المعيارية بين (١,٣٣)، و(١,١٢). وحصلت الفقرة (٤) التي نصها " المساعدة في الانماء المهني للمعلمين " على أعلى متوسط حسابي بلغ (٤,٣٢) وبانحراف معياري قدره (١,٢٠) وبدرجة توافر كبيرة، بينما حصلت الفقرة (١) التي نصها " تفويض جزء من صلاحياته الادارية للمعلمين " على أقل متوسط حسابي بلغ (٢,٦٧) وانحراف معياري قدرة (١,١٢) وبدرجة توافر متوسطة.

- **البعد الثاني: العلاقات الانسانية:**

يحتوى هذا البعد على (١٠) فقرات من فقرات الاستبانة، للتعبير عن درجة توافر أبعاد نظرية ردن لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عمان، وجاء هذا البعد في المرتبة الثانية، ويوضح الجدول(٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لهذا البعد.

جدول (٩):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوافر بالنسبة لفقرات بعد العلاقات الانسانية مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	12	بذل جهودا لحل مشكلات المعلمين بأنواعها المختلفة	3.83	1.25	كبيرة
2	20	تقديم نصائحه بصورة مستمرة للمعلمين	3.82	1.20	كبيرة
3	18	الحرص على الاتصال والتواصل المستمر مع المعلمين	3.80	1.28	كبيرة
4	19	يفصل في تنفيذ واجبه الوظيفي بين علاقات العمل والعلاقات الشخصية	3.71	1.37	كبيرة
5	17	التأكيد على أهمية التعاون بين المعلمين القدامى والمستجدين	3.69	1.30	كبيرة
6	13	الحرص على توفير مناخ ديمقراطي داعم للمعلمين	3.69	1.20	كبيرة
7	14	إظهار عدم التفرقة في التعامل مع المعلمين في المدرسة	3.46	0.96	متوسطة
8	11	تقبل آراء المعلمين واقتراحاتهم	3.23	1.01	متوسطة
9	16	تعميق روح الانتماء للفريق لدى المعلمين	3.00	1.31	متوسطة
10	15	اعتماد معايير ثابته في التعامل مع المعلمين	2.94	1.28	متوسطة
		المجموع الكلى	3.51	1.18	متوسطة

يتضح من جدول (٩) أن درجة توافر أبعاد نظرية ردن لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمان بالنسبة لبعد العلاقات الانسانية كانت ضمن الدرجة المتوسطة بشكل عام، وتراوحت بين الدرجة الكبيرة والمتوسطة في الفقرات، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين(٣,٨٣) و(٢,٩٤)، والانحرافات المعيارية بين(١,٣٧) و(٠,٩٦). وحصلت الفقرة(١٢) التي نصها" بذل جهودا لحل مشكلات المعلمين بأنواعها المختلفة " على أعلى متوسط حسابي بلغ (٣,٨٣) وبانحراف معياري قدره (١,٢٥) وبدرجة توافر كبيرة. بينما حصلت الفقرة (١٥) التي نصها " اعتماد معايير ثابته في التعامل مع المعلمين " على أقل متوسط حسابي بلغ (٢,٩٤) وانحراف معياري قدره(١,٢٨) وبدرجة توافر متوسطة.

- **ثالثاً: بعد الفاعلية:**

يحتوي هذا البعد على (١٠) فقرات من فقرات الاستبانة، للتعبير عن درجة توافر أبعاد نظرية ردن لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمان وجاء هذا البعد في المرتبة الثالثة، ويوضح الجدول(١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لهذا البعد.

جدول (١٠): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوافر بالنسبة لفقرات بعد الفاعلية مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	29	منح المعلمين فرصا لتطوير أدائهم التدريسي	4.03	1.34	كبيرة
2	23	توجيه وظائفه الإدارية نحو تحسين مخرجات التعليم والتعلم	3.94	1.38	كبيرة
3	30	تشجيع وجود الجماعات الفعالة في المدرسة	3.81	1.47	كبيرة
4	21	التركيز على الانجازات ويتجاهل الأخطاء الصغيرة	3.77	1.44	كبيرة
5	26	الحرص على الالتزام بمواعيده مع المعلمين	3.64	1.00	متوسطة
6	28	التنويع في أساليب تعزيز الافراد أو الجماعات من المعلمين	3.58	1.00	متوسطة
7	27	متابعة توظيف المعلمين للتقنيات التربوية الحديثة	3.35	0.96	متوسطة
8	22	تبني مبادرات وأفكار المعلمين الابداعية	3.02	0.97	متوسطة
9	24	الحرص على تعزيز ثقه المعلمين بأنفسهم	2.90	0.96	متوسطة
10	25	تنمية الروح القيادية لدى المعلمين	2.82	0.98	متوسطة
		المجموع الكلى	3.48	1.15	متوسطة

يتضح من جدول(١٠) أن درجة توافر أبعاد نظرية ردن لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عمان بالنسبة لبعد الفاعلية كانت ضمن الدرجة المتوسطة بشكل عام، وتراوحت بين الدرجة الكبيرة والمتوسطة في الفقرات، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين(٤,٠٣) و(٢,٨٢) والانحرافات المعيارية بين (١,٤٧) و(٠,٩٦). وحصلت الفقرة (٢٩) التي نصها " منح المعلمين فرصا لتطوير أدائهم التدريسي " على أعلى متوسط حسابي بلغ (٤,٠٣) وبانحراف معياري قدره(١,٣٤) وبدرجة توافر كبيرة، بينما حصلت الفقرة (٢٥) التي نصها " تنمية الروح القيادية لدى المعلمين " على أقل متوسط حسابي بلغ (٢,٨٢) وبانحراف معياري قدره (٠,٩٨) وبدرجة تطبيق متوسطة.

- **ثانيا: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: الذي نصه "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة**($a \leq 0.05$) **لدرجة توافر أبعاد نظرية ردن لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمان تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي والخبرة والمؤهل العلمي" ؟**

من أجل الإجابة على هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (T- Test) لمتغير النوع الاجتماعي، وتحليل التباين الأحادي واختبار شيفيه لمتغير المؤهل العلمي، وتحليل التباين الأحادي لمتغير سنوات الخبرة وذلك على النحو الآتي:

- **متغير النوع الاجتماعي:**

حيث يوضح الجدول(١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار T-Test لمتغير النوع الاجتماعي لجميع أبعاد المحور الأول من أداة الدراسة.

جدول (١١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار T - Test لدرجة توافر أبعاد نظرية ردن لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عمان تبعا لمتغير النوع الاجتماعي

البعد	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	دلالة(ت) إحصائيا
المهمة	ذكر	**376**	3.54	1.06	1.13	**0.30**	غير دالة
	انثى	**124**	3.58	1.02			
العلاقات الانسانية	ذكر	**376**	3.51	1.17	2.41	**0.74**	غير دالة
	انثى	**124**	3.46	1.19			
الفاعلية	ذكر	**376**	3.48	1.13	**0.28**	**0.87**	غير دالة
	انثى	**124**	3.46	1.21			
المجموع	ذكر	**376**	3.51	1.12	**1.27**	**0.63**	غير دالة
	انثى	**124**	3.48	1.14			

يتضح من جدول (١١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين لدرجة توافر أبعاد نظرية ردن لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عمان تبعا لمتغير النوع الاجتماعي في جميع أبعاد الدراسة، مما يعني اتفاق عينة الدراسة على أنه لا تأثير للنوع الاجتماعي في استجاباتهم.

- **متغير المؤهل العلمي:**

تم إجراء تحليل التباين الأحادي(ANOVA) لمتغير المؤهل العلمي لمجالات الدراسة، والجدول (١٢) يبين نتائج هذا التحليل.

جدول (١٢):نتائج تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) لمتغير المؤهل العلمي لأبعاد نظرية ردن

البعد	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحرافات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المهمة	بين المجموعات	**0.27**	2	**0.11**	0.97	0.97 غير دالة
	داخل المجموعات	**31.66**	497	**0.25**		
	الكلي	31.93	499			
العلاقات الانسانية	بين المجموعات	0.18	2	0.08	0.63	0.71
	داخل المجموعات	21.41	497	0.13		
	الكلي	21.59	499			
الفاعلية	بين المجموعات	1.23	2	0.90	2.461	0.010 دالة
	داخل المجموعات	43.26	497	0.35		
	الكلي	44.49	499			

يتضح من جدول(١٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a ≤ 0.05) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين لدرجة توافر أبعاد نظرية ردن لدى مديري المدارس الخاصة بمحافظة مسقط بسلطنة عُمان للبعد الثالث "الفاعلية"، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a ≤ 0.05) لبقية الأبعاد.

ولإيجاد الفروق لصالح إي المؤهل العلمي، تم استخدام اختبار شيفيه (Scheefe Test)، كما يوضحه الجدول(13):

جدول (١٣):نتائج اختبار شفيه للبعد الثالث الفاعلية

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي لبعد الفاعلية
دبلوم	**98**	**3.48**
بكالوريوس	**281**	**4.02**
دراسات عليا	**121**	**4.97**

يتضح من جدول(١٣) أن حملة الدراسات العليا من المعلمين في بعد الفاعلية حصلوا على أعلى متوسط حسابي بلغ(٤,٩٧) وبالتالي كانت الفروق لصالحهم.

- **متغير سنوات الخبرة**:

تم إجراء تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمتغير سنوات الخبرة لأبعاد الدراسة حيث يوضح الجدول(١٤) نتائج هذا التحليل.

جدول (١٤):نتائج تحليل التباين الأحادي(one way ANOVA) لمتغير سنوات الخبرة لأبعاد نظرية ردن

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
المهمة	بين المجموعات	**0.25**	2	0.10	0.44	0.65 غير دالة
	داخل المجموعات	**75.13**	**497**	0.25		
	الكلي	75.38	**499**			
العلاقات الانسانية	بين المجموعات	0.08	2	0.29	0.82	0.41 غير دالة
	داخل المجموعات	19.11	**497**	0.12		
	الكلي	19.19	**499**			
الفاعلية	بين المجموعات	0.09	2	0.05	0.15	0.91 غير دالة
	داخل المجموعات	31.52	**497**	0.17		
	الكلي	31.61	**499**			

يتضح من جدول (١٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($a \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين لدرجة توافر أبعاد نظرية ردن لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عمان في جميع الأبعاد، مما يعني لا تأثير لمتغير سنوات الخبرة في استجاباتهم.

- **ثالثا: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: والذي نصه" ما درجة توافر السلوك الإبداعي لدى معلمي المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمان"؟**

تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على أبعاد محور السلوك الإبداعي، والجدول(١٥) يوضح ذلك.

جدول (١٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة لأبعاد السلوك الإبداعي

م	الترتيب	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	1	القدرة على التطوير والتغيير	3.98	0.92	كبيرة
2	2	القدرة على تقديم افكار ومقترحات جديدة	3.50	0.91	متوسطة
3	4	القدرة على تقديم حلول إبداعية للمشكلات	3.43	0.93	متوسطة
4	3	القدرة على المجازفة	3.48	1.15	متوسطة
		المجموع الكلي	3.59	0.97	متوسطة

يتضح من جدول(١٥) أن درجة توافر السلوك الإبداعي لدى معلمي المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمان بالنسبة لجميع الأبعاد كانت ضمن الدرجة المتوسطة حيث بلغ المجموع الكلي للمتوسطات الحسابية (٣,٥٩)، والانحرافات المعيارية (٠,٩٧) كما تراوحت المتوسطات الحسابية للأبعاد بين (٣,٩٨) و(٣,٤٣) والانحرافات المعيارية بين (١,١٥) و(٠,٩١) وجاء في المرتبة الأولى بعد القدرة على التطوير والتغيير بدرجة توافر كبيرة وبمتوسط حسابي بلغ(٣,٩٨) وانحراف معياري قدره (٠,٩٢)، وفي المرتبة الثانية جاء بعد القدرة على تقديم أفكار ومقترحات جديدة بدرجة توافر متوسطة وبمتوسط حسابي بلغ(٣,٥٠) وانحراف معياري قدره (٠,٩١)، أما بعد القدرة على المجازفة فقد جاء في المرتبة الثالثة بدرجة توافر متوسطة وبمتوسط حسابي بلغ(٣,٤٨) وانحراف معياري قدرة (١,١٥) ، وجاء بعد القدرة على تقديم حلول إبداعية للمشكلات في المرتبة الرابعة والأخيرة بدرجة توافر متوسطة وبمتوسط حسابي بلغ(٣,٤٣) وانحراف معياري قدره (٠,٩٣).

ولمزيد من التعمق في نتائج الدراسة وتفسيراتها سوف يتم تناول كل بعد على حدة على النحو الآتي:

- **البعد الأول: القدرة على التطوير والتغيير**

يحتوي هذا البعد على (٦) فقرات للتعبير عن درجة توافر السلوك الإبداعي لدى معلمي المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمان، وجاء هذا البعد في المرتبة الأولى، ويوضح الجدول (١٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لهذا البعد. ومن الجدول يتضح أن درجة توافر السلوك الإبداعي لدى معلمي المداس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمان بالنسبة لبعد القدرة على التطوير والتغيير كانت ضمن الدرجة الكبيرة بشكل عام،

جدول (١٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوافر بالنسبة لفقرات بعد القدرة على التطوير والتغيير مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	1	الابتعاد عن الروتين في أداء العمل اليومي	4.11	0.96	كبيرة
2	5	بذل جهدا لاكتساب مهارات جديدة في العمل	4.02	0.80	كبيرة
3	3	المشاركة في وضع الخطط المستقبلية للتطوير والتغير	3.99	0.87	كبيرة
4	6	امتلاك القدرة على التكييف مع التغيير	3.98	0.83	كبيرة
5	2	تقديم طرقا جديده فعالة لتنفيذ العمل	3.96	1.21	كبيرة
6	4	إبداء رغبة أكيده في التطوير والتغيير	3.84	0.86	كبيرة
		المجموع الكلي	**3,98**	**0.92**	كبيرة

وكبيرة أيضا في جميع الفقرات، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٤,١١) و (٣,٨٤)، والانحرافات المعيارية بين (١,٢١) و(٠,٨٠). وحصلت الفقرة (١) التي نصها " الابتعاد عن الروتين في أداء العمل اليومي " على أعلى متوسط حسابي بلغ (٤,١١) وبانحراف معياري قدره (٠,٩٦) وبدرجة توافر كبيرة، بينما حصلت الفقرة (٤) التي نصها " إبداء رغبة أكيده في التطوير والتغيير " على أقل متوسط حسابي بلغ (٣,٨٤) وانحراف معياري قدره (٠,٨٦) وبدرجة توافر كبيرة أيضا.

- **البعد الثاني: القدرة على تقديم افكار ومقترحات جديدة:**

يحتوى هذا البعد على(٦) فقرات من فقرات الاستبانة، للتعبير عن درجة توافر السلوك الإبداعي لدى معلمي المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمان، وجاء هذا البعد في المرتبة الثانية، ويوضح الجدول (١٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لهذا البعد.

جدول (١٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوافر بالنسبة لفقرات بعد القدرة على تقديم افكار ومقترحات جديدة مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	10	بذل جهدا كبيرا لمتابعة تنفيذ أفكاره الجديدة	3.69	0.74	كبيرة
2	12	تقديم مقترحات جديدة لطرق التدريس	3.60	0.82	متوسطة
3	11	إبداء الرغبة في التواصل مع ذوي الافكار والمقترحات الجديدة	3.57	0.90	متوسطة
4	9	تقبل الافكار الجديدة في العمل	3.52	1.00	متوسطة
5	8	يشجع زملاءه على تقديم الافكار الجديدة في العمل	3.45	1.00	متوسطة
6	7	تقديم نقدا بناء للأفكار الجديدة	3.42	1.00	متوسطة
		المجموع الكلي	3.50	0.91	متوسطة

يتضح من جدول(١٧) أن درجة توافر السلوك الابداعي لدى معلمي المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمان بالنسبة لبعد القدرة على تقديم أفكار ومقترحات جديدة كانت ضمن الدرجة المتوسطة بشكل عام، وتراوحت بين الدرجة الكبيرة والمتوسطة في الفقرات، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣,٦٩) و(٣,٤٢)، والانحرافات المعيارية بين(١,٠٠) و(٠,٧٤). وحصلت الفقرة (١٠) التي " بذل جهدا كبيرا لمتابعة تنفيذ أفكاره الجديدة " على أعلى متوسط حسابي بلغ (٣,٦٩) وبانحراف معياري قدره(٠,٧٤) وبدرجة توافر كبيرة، بينما حصلت الفقرة (٧) التي نصها " تقديم نقدا بناء للأفكار الجديدة " على أقل

متوسط حسابي بلغ (٣,٤٢) وانحراف معياري قدره (١,٠٠) وبدرجة توافر متوسطة.

- **البعد الثالث: القدرة على تقديم حلول إبداعية للمشكلات:**

يحتوي هذا المجال على(٥) من فقرات الاستبانة، للتعبير عن درجة توافر السلوك الإبداعي لدى معلمي المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمان، وجاء هذا البعد في المرتبة الرابعة، ويوضح الجدول(١٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لهذا البعد.

جدول (١٨):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوافر بالنسبة لفقرات بعد القدرة على تقديم حلول ابداعية للمشكلات مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	16	بذل جهدا في اكتشاف مشكلات العمل بهدف حلها	3.83	0.87	كبيرة
2	14	معالجة المشكلات بعد تحليلها بالبحث عن أسبابها	3.79	0.84	كبيرة
3	17	استخدام طرقا جديده لحل المشكلات اثناء العمل	3.75	9.97	كبيرة
4	13	المشاركة في اتخاذ القرارات التي من شأنها تطوير العمل	2.97	0.96	متوسطة
5	15	تحمل مسؤوليه الحلول الابتكارية التي يقدمها	2.82	0.88	متوسطة
		المجموع الكلي	3.43	0.93	متوسطة

يتضح من جدول(١٨) أن درجة توافر السلوك الإبداعي لدى معلمي المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عمان بالنسبة لبعد القدرة على تقديم حلول إبداعية للمشكلات كانت ضمن الدرجة المتوسطة بشكل عام، وتراوحت بين الدرجة الكبيرة والمتوسطة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣,٨٣ و٢,٨٢)، والانحرافات المعيارية بين (٠,٩٨) و(٠,٨٤). وحصلت الفقرة (١٦) التي نصها" بذل جهدا في اكتشاف مشكلات العمل بهدف حلها " على أعلى متوسط حسابي بلغ (٣,٨٣) بانحراف معياري (٠,٨٧) وبدرجة توافر كبيرة، بينما حصلت الفقرة (١٥) التي نصها " تحمل مسؤوليه الحلول الابتكارية التي يقدمها " على أقل متوسط حسابي بلغ (٢,٨٢) وانحراف معياري (٠,٩٨) وبدرجة توافر متوسطة.

- **البعد الرابع: القدرة على المجازفة:**

يحتوي هذا البعد على (٥) فقرات من فقرات الاستبانة، للتعبير عن درجة توافر السلوك الإبداعي لدى معلمي المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمان، وجاء هذا البعد في المرتبة الثالثة، ويوضح الجدول(١٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لهذا البعد.

جدول (١٩):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوافر بالنسبة لفقرات بعد القدرة على المجازفة مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	22	الرغبة في الانتماء لفريق عمل مكلف بمهام معقدة	3.95	0.90	كبيرة
2	19	امتلاك القدرة على التعبير عن آرائه بحرية	3.71	1.07	كبيرة
3	21	امتلاك الشجاعة للقيام بالأعمال الصعبة التي تتحدى قدراته	3.58	1.27	متوسطة
4	20	القدرة على التفكير في مشكلات خارج نطاق تخصصه	3.23	1.20	متوسطة
5	18	القيام بأداء أعمال ذات مجازفة عالية	2.95	1.31	متوسطة
		المجموع الكلي	3.48	1.15	متوسطة

يتضح من جدول(١٩) أن درجة توافر السلوك الابداعي لدى معلمي المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمان بالنسبة لبعد القدرة على المجازفة كانت ضمن الدرجة المتوسطة بشكل عام، وتراوحت بين الدرجة الكبيرة والمتوسطة في الفقرات، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣,٩٥) و(٢,٩٥)، والانحرافات المعيارية بين(١,٣١) و(٠,٩٠). وحصلت الفقرة (٢٢) التي نصها " الرغبة في الانتماء لفريق عمل مكلف بمهام معقدة " على أعلى متوسط حسابي بلغ (٣,٩٥) وبانحراف معياري قدره(٠,٩٠) وبدرجة توافر كبيرة، بينما حصلت الفقرة (١٨) التي نصها " القيام بأداء أعمال ذات مجازفة عالية " على أقل متوسط حسابي بلغ (٢,٩٥) وانحراف معياري قدره (١,٣١) وبدرجة توافر متوسطة.

- **رابعا: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: الذي نصه "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) لدرجة توافر السلوك الإبداعي لدى معلمي المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمان تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي والخبرة والمؤهل العلمي" ؟**

من أجل الإجابة على هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (T-Test) لمتغير النوع الاجتماعي، وتحليل التباين الأحادي لمتغير المؤهل العلمي، وتحليل التباين الأحادي لمتغير سنوات الخبرة وذلك على النحو الآتي:

- **متغير النوع الاجتماعي:**

حيث يوضح الجدول (٢٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار T-Test لمتغير النوع الاجتماعي لجميع أبعاد السلوك الإبداعي.

الجدول (٢٠): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار T - Test لدرجة توافر أبعاد السلوك الإبداعي لمعلمي المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عمان تبعا لمتغير النوع الاجتماعي

البعد	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	دلالة(ت) إحصائيا
القدرة على التطوير والتغيير	ذكر	376	4.54	1.08	1.27	.610	غير دالة
	انثى	124	4.48	1.00			
القدرة على تقديم أفكار ومقترحات جديدة	ذكر	376	4.20	1.15	2.51	0.90	غير دالة
	انثى	124	4.26	1.20			
القدرة على تقديم حلول إبداعية للمشكلات	ذكر	376	3.98	1.11	0.87	0.81	غير دالة
	انثى	124	3.90	1.19			
القدرة على المجازفة	ذكر	376	4.51	1.00	0.96	0.46	غير دالة
	انثى	124	4.23	1.21			
المجموع	ذكر	376	4.30	1.08	1.40	0.69	غير دالة
	انثى	124	4.21	1.15			

يتضح من جدول (٢٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($a \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين لدرجة توافر السلوك الإبداعي لدى معلمي المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمان تبعا لمتغير النوع الاجتماعي في جميع أبعاد الدراسة، مما يعني اتفاق عينة الدراسة على أنه لا تأثير للنوع في استجاباتهم.

- **متغير المؤهل العلمي**:

تم إجراء تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمتغير المؤهل العلمي لأبعاد الدراسة والجدول(٢١) يبين نتائج هذا التحليل.

جدول (٢١): نتائج تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) لمتغير المؤهل العلمي لأبعاد السلوك الإبداعي

البعد	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحرافات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
القدرة على التطوير والتغيير	بين المجموعات	**0.61**	2	0.05	**2.51**	0.83 غير دالة
	داخل المجموعات	**24.65**	**497**	0.18		
	الكلي	25.26	**499**			
القدرة على تقديم أفكار ومقترحات جديدة	بين المجموعات	0.09	2	0.41	**0.69**	0.48 غير دالة
	داخل المجموعات	23.41	**497**	0.17		
	الكلي	23.50	**499**			
القدرة على تقديم حلول إبداعية للمشكلات	بين المجموعات	1.86	2	0.07	**1.19**	0. 32 غير دالة
	داخل المجموعات	23.07	497	0.19		
	الكلي	24.93	499			
القدرة على المجازفة	بين المجموعات	0.04	2	0.01	2.01	0.92 غير دالة
	داخل المجموعات	29.47	497	0.12		
		29.51	499			

يتضح من جدول (٢١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($a \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين لدرجة توافر السلوك الإبداعي لدى معلمي المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمان تبعا لمتغير المؤهل العلمي في جميع أبعاد الدراسة، مما يعني اتفاق عينة الدراسة على أنه لا تأثير للمؤهل العلمي في استجاباتهم.

- **متغير سنوات الخبرة**:

تم إجراء تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمتغير سنوات الخبرة لأبعاد الدراسة حيث يوضح الجدول(٢٢) نتائج هذا التحليل.

جدول (٢٢):نتائج تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) لمتغير سنوات الخبرة لأبعاد السلوك الإبداعي

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
القدرة على التطوير والتغيير	بين المجموعات	0.29	2	1.30	1.94	0.85 غير دالة
	داخل المجموعات	23.13	497	0.65		
	الكلي	23.42	499			
القدرة على تقديم أفكار ومقترحات جديدة	بين المجموعات	3.08	2	0.91	1.39	0.61 غير دالة
	داخل المجموعات	29.11	497	0.67		
	الكلي	32.19	499			
القدرة على تقديم حلول إبداعية للمشكلات	بين المجموعات	0.42	2	1.54	2.62	0.38 غير دالة
	داخل المجموعات	31.12	497	0.78		
	الكلي	31.54	499			
القدرة على المجازفة	بين المجموعات	0.16	2	0.33	0.51	0.91
	داخل المجموعات	38.30	497	0.81		
	الكلي	38.46	499			

يتضح من جدول(٢٢) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a\leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين لدرجة توافر السلوك الإبداعي لدى معلمي المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمان في جميع أبعاد السلوك الإبداعي، مما يعني أنه لا تأثير لمتغير سنوات الخبرة في استجاباتهم.

- **خامسا: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: الذي نصه "هل توجد علاقة ارتباطية بين درجة توافر أبعاد نظرية ردن لدى مديري المدارس الخاصة والسلوك الإبداعي للمعلمين في محافظة مسقط بسلطنة عمان"؟**

تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين درجات تقديرات أفراد عينة الدراسة على محور أبعاد نظرية ردن ومحور السلوك الإبداعي والجدول(٢٣) يوضح ذلك.

جدول (٢٣): العلاقة الارتباطية بين أبعاد نظرية ردن وأبعاد السلوك الإبداعي

أبعاد السلوك الإبداعي / أبعاد نظرية ردن	القدرة على التطوير والتغيير	القدرة على تقديم أفكار ومقترحات جديدة	القدرة على تقديم حلول ابداعية للمشكلات	القدرة على المجازفة
المهمة	0,391**	0.368**	0.409**	0.325**
العلاقات الإنسانية	0.581**	0.534**	0.467**	0.532**
الفاعلية	0.611**	0.553**	0.672**	0.489**
قوة الارتباط للمجموع الكلي بين المحورين				0.494**

يتضح من جدول (٢٣) أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين أبعاد نظرية ردن وأبعاد السلوك الإبداعي حيث بلغت قوة الارتباط للمجموع الكلي بين المحورين (٠,٤٩٤ ❖❖) وهذا يعني وجود علاقة موجبة طردية أي أنه كلما توافرت أبعاد نظرية ردن لدى مديري المدارس الخاصة كلما ارتفع السلوك الإبداعي للمعلمين، حيث تراوح حجم العلاقة بين معظم أبعاد نظرية ردن و أبعاد السلوك الإبداعي ما بين (٠,٦٧٢) و (٠,٣٢٥) وكان أقوى ارتباط بين بعد الفاعلية والقدرة على تقديم حلول إبداعية للمشكلات حيث بلغ(٠,٦٧٢) ، وأقل ارتباط بين بعد المهمة والقدرة على المجازفة حيث بلغ(٠,٣٢٥).

- **مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها:**

- **أولاً: مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الاول الذي نصه: ما درجة توافر أبعاد نظرية ردن لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عمان ؟**

خلصت نتائج الدراسة إلى أن درجة توافر أبعاد نظرية ردن لدى مدير المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عمان بالنسبة لأبعاد الدراسة ككل كانت ضمن الدرجة المتوسط بشكل عام، وجاء في المرتبة الأول بعد المهمة، وفي المرتبة الثانية جاء بعد العلاقات الإنسانية، أما بعد الفاعلية فقد جاء في المرتبة الثالثة والأخيرة وجميعهم بدرجة توافر متوسطة. وقد يعزى ذلك الى قلة وعي بعض مديري المدارس الخاصة بالأنماط القيادية الحديثة، وغلبة النمط الأوتوقراطي على ممارسات بعض مديري المدارس الخاصة لاعتقادهم بأنه الأسلوب الأفضل لأداء العمل، كما أن الصلاحيات الممنوحة لمدير المدرسة الخاصة وإمكاناته ربما قد تحد من توافر أبعاد نظرية ردن لديه بشكل أكبر من الوقت الحالي ،

بالإضافة إلى قلة توافر الوقت الكافي لدى بعض مديري المدارس الخاصة حيث غالبا ما تناط بهم أدوار ومهام إدارية كثيرة مثل استقبال أولياء الامور وحل مشكلات الطلبة والاهتمام بمرافق المدرسة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الجرايدة (٢٠١٤) التي توصلت نتائجها إلى إن درجة توافر أبعاد نظرية ردن لدى مديري مدارس التعليم في ولاية صور بسلطنة عمان جاءت بدرجة متوسطة.

ولمزيد من التعمق في مناقشة وتفسير نتائج الدراسة سوف يتم مناقشة وتفسير كل بعد على حده كما يأتي:

- **البعد الأول: المهمة:**

أشارت نتائج الدراسة أن درجة توافر أبعاد نظرية ردن لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمان بالنسبة لبعد المهمة كانت ضمن الدرجة المتوسطة بشكل عام، وقد تراوحت بين الدرجة الكبيرة والمتوسطة في فقرات هذا البعد، وحصلت الفقرة(٤) التي نصها" المساعدة في الانماء المهني للمعلمين" على أعلى متوسط وبدرجة توافر كبيرة، وقد يُعزى ذلك إلى إدراك مديري المدارس الخاصة لأهمية الإنماء المهني للمعلمين ودوره في تنمية مهاراتهم ومعارفهم وقدراتهم، بالإضافة إلى حرص مديري المدرس الخاصة على ضرورة مشاركة المعلمين في مشاغل الإنماء المهني لاطلاعهم على أحدث المستجدات في طرق وأساليب التدريس والاستفادة منها في تطوير أدائهم وتحسين العملية التعليمية في المدرسة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الكعبية (٢٠٠٨) ، ولكن تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة العجارمة (٢٠١٢) التي توصلت إلى أن اهتمام مديري المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان بالتنمية المهنية للمعلمين جاء بدرجة متوسطة.

بينما حصلت الفقرة (١) التي نصها " تفويض جزء من صلاحياته الإدارية للمعلمين" على أقل متوسط حسابي وبدرجة توافر متوسطة وقد يعزى ذلك إلى أن بعض مديري المدارس الخاصة متقيدون بحرفية التعليمات، ويلتزمون بتنفيذ الخطط والبرامج، بالإضافة إلى قلة ثقة بعض مديري المدارس الخاصة بالمعلمين وقدراتهم، فضلا عن خوف بعض مديري المدارس الخاص على مكانتهم الوظيفية لذلك يفضلون عدم تفويض جزء من صلاحيتهم الإدارية للمعلمين. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العجارمة (٢٠١٢) ، التي توصلت نتائجها إلى أن درجة تفويض مدير المدرسة جزء من صلاحيته الإدارية للمعلمين جاءت بدرجة متوسطة .

- **البعد الثاني: العلاقات الإنسانية:**

كشفت نتائج الدراسة إلى أن درجة توافر أبعاد نظرية ردن لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عمان بالنسبة لبعد العلاقات الإنسانية كانت ضمن الدرجة المتوسطة بشكل عام، وتراوحت بين الدرجة الكبيرة والمتوسطة في فقرات هذا البعد، وحصلت الفقرة (١٢) التي نصها " بذل جهودا لحل مشكلات المعلمين بأنواعها المختلفة" على أعلى متوسط حسابي

وبدرجة توافر كبيرة، وقد يعزى ذلك إلى أن بعض مديري المدارس الخاصة تم اختيارهم من المعلمين أنفسهم الذين مارسوا مهنة التعليم لذلك لديهم الوعي بمشكلات المعلمين ويبذلون جهودا لحلها، بالإضافة إلى إدراك مديري المدارس الخاصة بأهمية العلاقات الإنسانية حيث يرون إنها تعزز الترابط والتعاون بين المعلمين وتعمل على جعل المدرسة أسرة واحدة، فضلا عن أن حل مشكلات المعلمين يساهم في شعورهم بالراحة والطمأنينة وبالتالي زيادة وتحسين أدائهم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبو الخير (٢٠١٣) التي أشارت نتائجها إلى إن درجة اهتمام مديري المدارس بحل مشكلات المعلمين جاءت بدرجة كبيرة، ولكن تختلف هذه النتيجة مع دراسة الجرايدة(٢٠١٤) التي توصلت نتائجها إلى إن مديري التعليم في ولاية صور بسلطنة عمان يبذلون جهودا متوسطة لحل مشكلات المعلمين بأنواعها المختلفة.

بينما حصلت الفقرة (١٥) التي نصها " اعتماد معايير ثابتة في التعامل مع المعلمين " على أقل متوسط حسابي وبدرجة توافر متوسطة وقد يعزى ذلك إلى قلة اهتمام بعض مديري المدارس الخاصة بالمستجدات الحديثة في العملية التعليمية، وضعف مهارات الاتصال والتواصل مع المعلمين. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كيولر(Cuellar,2012) التي أشارت إلى أن درجة اهتمام مديري مدارس كاليفورنيا باعتماد معايير ثابتة في التعامل مع المعلمين جاءت بدرجة متوسطة وتختلف هذه النتيجة مع دراسة العجارمة (٢٠١٢).

- **البعد الثالث** : **الفاعلية**:

كشفت نتائج الدراسة أن درجة توافر أبعاد نظرية ردن لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة بسلطنة عمان بالنسبة لبعد الفاعلية كانت ضمن الدرجة المتوسطة بشكل عام، وتراوحت بين الدرجة الكبيرة والمتوسطة في فقرات هذا البعد، وحصلت الفقرة (٢٩) التي نصها " منح المعلمين فرصا لتطوير أدائهم التدريسي " على أعلى متوسط حسابي وبدرجة توافر كبيرة وقد يعزى ذلك إلى اهتمام مديري المدارس الخاصة بتطوير أداء المعلمين التدريسي وذلك حتى ينعكس إيجابيا على تحصيل الطلبة الدراسي ويساهم في تطوير العملية التعليمية بالمدارس الخاصة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبو الخير (٢٠١٣) التي أكدت نتائجها اهتمام مديري المدارس بتطوير أداء المعلمين.

بينما حصلت الفقرة (٢٥) التي نصها " تنمية الروح القيادية لدى المعلمين" على أقل متوسط حسابي وبدرجة توافر متوسطة وقد يعزى ذلك إلى أن بعض مديري المدارس الخاصة ليس لديهم القدرة على تطوير مهارات المعلمين وتنمية الروح القيادية لديهم، بالإضافة إلى قلة ثقة بعض مديري المدارس الخاصة بالمعلمين وقدرتهم على القيادة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الجرايدة (٢٠١٤) التي اشارت نتائجها إلى أن درجة اهتمام مديري التعليم في ولاية صور بسلطنة عمان بتنمية الروح القيادية لدى المعلمين جاءت بدرجة متوسطة.

- **ثانياً: مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة** ($a\leq 0.05$) **لدرجة توافر أبعاد نظرية ردن لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عمان تعزى إلى متغيرات النوع الاجتماعي، والخبرة، والمؤهل الدراسي ؟**

وسوف يتم مناقشة وتفسير كل متغير على حدة على النحو الاتي :

- **متغير النوع الاجتماعي** :

أبرزت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a\leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين لدرجة توافر أبعاد نظرية ردن لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عمان تبعا لمتغير النوع الاجتماعي في جميع أبعاد الدراسة، مما يعني اتفاق عينة الدراسة على أنه لا تأثير للنوع في استجاباتهم. وقد يعزى ذلك إلى التشابه والتقارب في بيئة العمل وأن جميع المعلمين سواء أكانوا ذكورا أم إناثا يعملون في مناخ تنظيمي واحد، ويوجه عملهم مجموعة واحدة من القوانين والتشريعات والقرارات الوزارية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من الجرايدة (٢٠١٤)، والعجارمة(٢٠١٢)، والكعبية (٢٠٠٨)، والتي توصلت نتائجها إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة($a\leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير النوع الاجتماعي. ولكن تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة اوجينكا واديدوين (Ogunyinka & Adedoyin,2013) والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($a\leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

- **٢- متغير المؤهل الدراسي** :

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($a\leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين لدرجة توافر أبعاد نظرية ردن لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عمان، تبعا لمتغير المؤهل العلمي في جميع الأبعاد ماعدا بعد الفاعلية الذي وجدت فيه الفروق ولصالح حملة الدراسات العليا. وقد يعزى ذلك إلى أن أفراد عينة الدراسة على اختلاف مؤهلاتهم يعتقدون أن مديري المدارس يتعرضون لظروف عمل متشابهة، كما أن جميع المعلمين على تنوع مؤهلاتهم العلمية يخضعون لبرامج تدريب مستمرة لرفع مستوى أدائهم. وتتفق هذه النتيجة بشكل عام مع نتائج دراسات كل من الجرايدة(٢٠١٤)، والعجارمة(٢٠١٢) والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($a\leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

- **٣- متغير سنوات الخبرة**:

بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($a\leq 0.05$) في استجابات أفرد عينة الدراسة من المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة مما يعني أنه لا تأثير لمتغير سنوات الخبرة في استجاباتهم، وقد يعزى ذلك إلى إن جميع المعلمين على تنوع سنوات الخبرة لديهم يخضعون لبرامج

مهنية تدريبية لتنمية مهاراتهم ومعارفهم، بالإضافة إلى أن جميع المعلمين على تنوع سنوات الخبرة يعملون في ظل مجموعة واحدة من الأنظمة والتشريعات والقوانين. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراستي كل من الجرايدة (٢٠١٤)، والكعبية (٢٠٠٨) والتي أشارتا إلى عدم جود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($a\leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراستين تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

- **ثالثاً: مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث الذي نصه: ما درجة توافر السلوك الابداعي لدى معلمي المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عمان ؟**

خلصت نتائج الدراسة إلى أن درجة توافر السلوك الإبداعي لدى معلمي المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عمان بالنسبة لأبعاد الدراسة ككل كانت ضمن الدرجة المتوسطة بشكل عام، وجاء في المرتبة الأولى بعد القدرة على التطوير والتغيير، وفي المرتبة الثانية جاء بعد القدرة على تقديم أفكار ومقترحات جديدة، أما بعد القدرة على المجازفة فقد جاء في المرتبة الثالثة، وجاء بعد القدرة على تقديم حلول إبداعية للمشكلات في المرتبة الرابعة والأخيرة وجميعهم بدرجة توافر متوسطة ماعدا بعد القدرة على التطوير والتغيير فقد جاء بدرجة توافر كبيرة. وقد يعزى ذلك إلى أن المعلمين يعتبرون أن إجراءات أداء العمل في حد ذاتها هي إجراءات متجددة، وأن بعض الأعمال لا يمكن إنجازها الا بطرق محددة وثابتة مما يجعلهم يكررون نفس الخطوات دون التفكير باتباع خطوات إبداعية جديدة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة السعود والشمالية (٢٠١٠)، التي توصلت نتائجها إلى إن أن درجة توافر السلوك الإبداعي لدى المعلمين جاءت بدرجة متوسطة.ولكن تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة أزرشهير (Azarchehr,2012) التي أشارت إلى أن معلمي المدارس التقنية في طهران يمارسون السلوك الإبداعي بدرجة كبيرة.

- **ولمزيد من التعمق في مناقشة وتفسير نتائج الدراسة سوف يتم مناقشة وتفسير كل بعد على حده كما يأتي:**

- **البعد الاول : القدرة على التطوير والتغيير:**

أشارت نتائج الدراسة أن درجة توافر السلوك الإبداعي لدى معلمي المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عمان بالنسبة لبعد القدرة على التطوير والتغيير كانت ضمن الدرجة الكبيرة بشكل عام، وكبيرة أيضا في جميع فقرات هذا البعد، وحصلت الفقرة (١) التي نصها " الابتعاد عن الروتين في أداء العمل اليومي" على أعلى متوسط وبدرج توافر كبيرة، وقد يعزى ذلك إلى اهتمام مديري المدارس بالتجديد والتطوير، وحث المعلمين الابتعاد عن الروتين وذلك لزيادة فاعلية العملية التعليمية وتحسين مستوى التحصيل الدراسي للطلبة في المدارس الخاصة. بينما حصلت الفقرة (٣) التي نصها " إبداء رغبة أكبر في التطوير والتغيير" على أقل متوسط حسابي ولكن بدرجة توافر كبيرة وقد يعزى ذلك إلى رغبة معلمي المدرس الخاصة في محافظة مسقط بالتطوير والتغيير ومواكبة المستجدات، بالإضافة إلى حرص واهتمام المديرية العامة لمدارس

الخاصة ي محافظة مسقط على توحيه المعلمين إلى تطوير قدراتهم وتغيير أساليبهم التعليمية بما يتلاءم مع متطلبات عصر المعرفة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أزر شهير (٢٠١٢) التي أشارت نتائجها إلى أن معلمي مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في الأردن لديهم رغبة كبيرة في التطوير والتغيير.

- **البعد الثاني** : **القدرة على تقديم أفكار ومقترحات جديدة** :

كشفت نتائج الدراسة أن درجة توافر السلوك الإبداعي لدى معلمي المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عمان بالنسبة لبعد القدرة على تقديم أفكار ومقترحات جديدة كانت ضمن الدرجة المتوسطة بشكل عام، وتراوحت بين الدرجة الكبيرة والمتوسطة في فقرات هذا المجال، وحصلت الفقرة (١٠) التي نصها " بذل جهدا كبير لمتابعة تنفيذ أفكاره الجديدة " على أعلى متوسط حسابي وبدرجة توافر كبيرة، وقد يعزى ذلك إلى الجهد الكبير الذي يبذله المعلمون في المدارس الخاصة حيث يعاني بعض معلمي المدارس الخاصة من ضغط كبير في العمل نتيجة المهام التي يتطلب منهم القيام بها وهذا يتطلب منهم بذل جهود كبيرة لمتابعة تنفيذ أفكارهم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من أبو الخير (٢٠١٣) التي أشارت نتائجها إلى أن المعلمين يبذلون جهود كبيرة لتنفيذ أفكارهم الإبداعية. بينما حصلت الفقرة (٧) التي نصها " تقديم نقدا بناء للأفكار الجديدة" على أقل متوسط حسابي وبدرجة توافر متوسطة، وقد يعزى ذلك إلى ضعف قدرة معلمي المدارس الخاصة في تقديم النقد البناء للأفكار الجديدة وذلك لقلة وجود الدورات التدريبية والمشاغل التي تعمل على تنمية وصقل مهاراتهم في النقد والتحليل وتطوير الافكار الجديدة.

- **البعد الثالث** : **القدرة على تقديم حلول ابداعية للمشكلات**

توصلت نتائج الدراسة أن درجة توافر السلوك الإبداعي لدى معلمي المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عمان بالنسبة لبعد القدرة على تقديم حلول ابداعية للمشكلات كانت ضمن الدرجة المتوسطة بشكل عام، وتراوحت بين الدرجة الكبيرة والمتوسطة في فقرات هذا البعد، وحصلت الفقرة(١٦) التي نصها" بذل جهدا في اكتشاف مشكلات العمل بهدف حلها" على أعلى متوسط حسابي وبدرجة توافر كبيرة وقد يعزى ذلك إلى حرص معلمي المدارس الخاصة على إنجاز الأعمال المطلوبة بدقة عالية واهتمامهم بتطوير العملية التعلمية بكافة جوانبها لذلك يحاولون اكتشاف المشكلات التي تتعلق بالعمل وحلها قبل وقوعها. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة السعود والشمالية (٢٠١٢) التي أشارت إلى أن درجة اهتمام المعلمين بحل مشكلات العمل جاءت بدرجة كبيرة. بينما حصلت الفقرة(١٥) التي نصها" تحمل مسؤولية الحلول الابتكارية التي يقدمها" على أقل متوسط حسابي وبدرجة توافر متوسطة ، وقد يعزى ذلك إلى التزام المعلمين بالقوانين والتعليمات وخوفهم من تحمل المسؤولية حتى لا يتعرضون للمساءلة، بالإضافة إلى انشغال بعض المعلمين بالأعمال الروتينية التي تقتل الابداع. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أزرشهير(Azarchehr,2012) التي أشارت

إلى أن درجة تحمل معلمي المدارس التقنية في طهران مسؤولية الحلول الابتكارية التي يقدمونها كانت بدرجة متوسطة.

- **البعد الرابع : المجازفة**

أبرزت نتائج الدراسة أن درجة توافر السلوك الإبداعي لدى معلمي المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عمان بالنسبة لبعد القدرة على المجازفة كانت ضمن الدرجة المتوسطة بشكل عام، وتراوحت بين الدرجة الكبيرة والمتوسطة في فقرات هذا البعد، وحصلت الفقرة(٢٢) التي نصها" الرغبة في الانتماء لفريق عمل مكلف بمهام معقدة" على أعلى متوسط حسابي وبدرجة توافر كبيرة، وقد يعزى ذلك إلى ادراك معلمي المدارس الخاصة أهمية العمل بروح الفريق والتعاون مع الجماعة ، بالإضافة إلى رغبة بعض المعلمين بالانتماء لفريق العمل بهدف تطوير مهارتهم، والارتقاء بأدائهم، فضلا عن التعرف على خطوات غير مألوفة لإنجاز أعمالهم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كروم وشيرمان (Crum & Sherman,2008) التي توصلت نتائجها إلى أن درجة اهتمام معلمي المدارس الثانوية في ولاية فيرجينيا بالولايات المتحدة الامريكية بالعمل بروح الفريق كانت بدرجة كبيرة. بينما حصلت الفقرة(١٨) التي نصها" القيام بأداء أعمال ذات مجازفة عالية" على أقل متوسط حسابي وبدرجة توافر متوسطة، وقد يعزى ذلك إلى خوف المعلم الشديد من الوقوع في دوامة الأخطاء والتورط بها وخاصة في جال التربية والتعليم حيث لا يحتمل المخاطرة ،والمجازفة في العمل. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من السعود والشمالية (٢٠١٠)، و أزرشهير(Azarchehr,2012)، التي أشارت نتائجها إلى أن درجة قيام المعلمين بأداء أعمال ذات مجازفة عالية كانت متوسطة . ولكن تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة كروم وشيرمان (Crum & Sherman,2008) التي كشفت أن درجة قيام معلمي المدارس الثانوية في ولاية فيرجينيا بالولايات المتحدة الامريكية بأعمال ذات مجازة عالية كانت كبيرة.

- **رابعاً: مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع الذي نصه: هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($a\leq 0.05$) لدرجة توافر السلوك الابداعي لدى معلمي المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عمان تعزي لمتغير النوع الاجتماعي والخبرة والمؤهل العلمي ؟**

وسوف يتم مناقشة وتفسير نتائج كل متغير على حده على النحو الآتي :

- **متغير النوع الاجتماعي :**

أبرزت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a\leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين لدرجة توافر السلوك الإبداعي لدى معلمي المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عمان تبعا لمتغير النوع الاجتماعي في جميع أبعاد الدراسة، مما يعني اتفاق عينة الدراسة على أنه لا تأثير للنوع في استجاباتهم. وقد يعزى ذلك إلى تشابه ظروف العمل للمعلمين سواء أكانوا ذكورا أم حيث أنهم يعملون في بيئة عمل واحدة، ويوجه عملهم مجموعة واحدة من القوانين والتشريعات والقرارات الوزارية،

فضلا عن اتفاق جميع المعلمين من كلا الجنسين على أهمية السلوك الإبداعي في تطوير العملية التعليمية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من أبو الخير (٢٠١٣)، والعتيبي (٢٠١٠)، والتي توصلت نتائجها إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة($a\leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

- **٢- متغير المؤهل العلمي**

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($a\leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين لدرجة توافر السلوك الإبداعي لدى معلمي المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عمان، تبعا لمتغير المؤهل العلمي في جميع الأبعاد وقد يعزى ذلك إلى أن جميع معلمي المدارس الخاصة يعملون في بيئات متشابهة ويلتحقون بنفس الدورات التدريبية بعض النظر عن مؤهلاتهم وقد تعزى هذه النتيجة أيضا إلى ان جميع المؤهلات تتقارب في الرواتب فلا توجد امتيازات خاصة لحملة الماجستير عن البكالوريوس. وتتفق هذه النتيجة بشكل عام مع نتائج دراسات كل من شريعة (٢٠١٨)، و أبو الخير(٢٠١٣) ، والعاجز وشلدان (٢٠١٠) والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($a\leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

- **٣- متغير سنوات الخبرة**:

بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($a\leq 0.05$) في استجابات أفرد عينة الدراسة من المعلمين لدرجة توافر السلوك الإبداعي لدى معلمي المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عمان تعزى لمتغير سنوات الخبرة مما يعني أنه لا تأثير لمتغير سنوات الخبرة في استجاباتهم، وقد يعزى ذلك إلى إن جميع المعلمين على تنوع سنوات الخبرة لديهم يخضعون لبرامج مهنية تدريبية لتنمية مهاراتهم ومعارفهم، بالإضافة إلى أن جميع المعلمين على تنوع سنوات الخبرة يعملون في ظل مجموعة واحدة من الأنظمة والتشريعات والقوانين. وتتفق هذه النتيجة بشكل عام مع نتائج دراسات كل من أبو الخير(٢٠١٣) ، والعاجز وشلدان (٢٠١٠) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($a\leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

- **خامساً: مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس والذي نصه: هل توجد علاقة ارتباطية بين درجة توافر أبعاد نظرية ردن لدى مديري المدارس الخاصة والسلوك الابداعي للمعلمين في محافظة مسقط بسلطنة عمان ؟**

كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة احصائيا بين درجة توافر أبعاد نظرية ردن لدى مديري المدارس الخاصة والسلوك الابداعي للمعلمين في محافظة مسقط بسلطنة عمان وقد تعزى هذه النتيجة إلى الارتباط الوثيق بين النمط القيادي الذي يمارسه القائد والسلوك الإبداعي للعاملين.وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسات كل من أبو الخير (٢٠١٣)،

والسعود والشمالية (٢٠١٠) التي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الأنماط الإدارية ومستوى السلوك الإبداعي للمعلمين.

- **توصيات الدراسة**:

في ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها توصي الدراسة بالآتي:

- قيام وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان ممثلة بالمديرية العامة للمدارس الخاصة بتنفيذ برامج تدريبية لمديري المدارس الخاصة تناقش الأنماط القيادية وتبين إيجابيات وسلبيات كل نمط.
- اهتمام وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان ممثلة بالمديرية العامة للمدارس الخاصة بعقد دورات لمديري المدارس الخاصة لتعريفهم بنظرية ردن وأبعادها ودورها في تحقيق التمييز التربوي.
- تطوير وتحسين وإثراء مراكز ومعاهد التدريب بوزارة التربية والتعليم وتحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس.
- تفعيل الزيارات واللقاءات المتبادلة بين مديري المدارس الخاصة ومديري المدارس الحكومية للاطلاع على التجارب الرائدة في العمل الإداري من أجل نقل الخبرات.
- زيادة اهتمام مديري المدارس الخاصة بالتنمية المهنية الذاتية والتنمية المهنية للمعلمين للحفاظ على الجودة والكفاءة والتميز في العمل.
- تشجيع المديرين والمعلمين على الإبداع، والابتكار، والتنافس، ورفع الروح المعنوية لكافة العاملين في مجال التربية والتعليم، من خلال توفير نظام للحوافز والمكافآت التشجيعية المادية والمعنوية.
- اعتماد اللامركزية في إدارة المدارس الخاصة واتاحة الحرية ولو بشكل جزئي لمديري المدارس في تطوير مدارسهم بما يتلاءم مع الاتجاهات الحديثة.
- منح مديري المدارس الخاصة صلاحيات وسلطات تمكنهم من الممارسة الفاعلة لأبعاد نظرية ردن وتشجيعهم على ضرورة توفير مناخ مدرسي يتميز بالإبداع والتجديد.

- **مراجع الدراسة**:

- **أولاً: المراجع العربية**:

- أبو الخير، سامي.(٢٠١٣). **الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة و علاقتها بالإبداع الإداري من وجهة نظرهم** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية- غزة.
- الجرايدة، محمد.(٢٠١٤). درجة ممارسة مديري مدارس التعليم لنظرية الأبعاد الثلاثة في القيادة لـ ردن في ولاية صور بسلطنة عمان ، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس- رابطة التربويين العرب** ، (٤٨)، ١٠٧- ١٢٧.
- السالم، مؤيد.(٢٠٠٥). العلاقة بين أبعاد تصميم العمل و السلوك الإبداعي للعاملين ، **مجلة الدراسات العلمية- العرق**، (١٦)،١١ — ٣٨ .
- السعود، راتب.(٢٠٠٩). أنماط السلوك الإداري لمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن وفقا لنظرية رنسيس ليكرت (نظام١ —نظام٢) وعلاقتها بمستوى الولاء التنظيمي لمعلمي مدارسهم، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، (٣)،٢٤٩- ٢٦٢.

- السعود، سلامة ؛ الشمايلة، معن.(٢٠١٠). الأنماط الإدارية لمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن وعلاقتها بالسلوك الإبداعي للمعلمين ، **مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية ، جامعة الملك سعود- المملكة العربية السعودية**، (١)، ١٦٧- ٢٠٥.
- شريعة، هاني.(٢٠١٨). وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية و التعليم للواء الطيبة بمحافظة اربد حول دور الإدارة المدرسية في تنمية و تعزيز الإبداع لديهم، . **المجلة العربية للعلوم التربوية و النفسية، المركز القومي للبحوث- فلسطين**، (٥)، ٧٨ -٩٤.
- الشياب، محمد ؛ أبو حمور، محمد.(٢٠١٤).**مفاهيم إدارية معاصرة** ، عمان: الأكاديميون للنشر والتوزيع.
- الصليبي، عبد المسلم ؛ السعود، راتب.(٢٠١٠). الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن وفقا لنظرية هيرسي وبلانشارد و علاقتها بمستوى الرضا الوظيفي لمعلميهم ، **مجلة العلوم التربوية، الجامعة الأردنية- الأردن** ، (٢)، ٤٨٨ – ٥٠٣.
- العاجز،فؤاد ؛ شلدان، كمال.(٢٠١٠). الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن و فقا لنظرية رنسيس ليكرت و علاقتها بالسلوك الإبداعي للمعلمين ، **مجلة الجامعة الإسلامية- غزة**، (١)، ١-٣٧.
- عايش، أحمد.(٢٠١٢).ممارسة المشرفين التربويين لنظرية الأبعاد الثلاثة في القيادة لردن ، **المجلة التربوية ، جامعة الكويت- الكويت** ، (١٠٢)، ٣٠٩- ٣٤٩.
- العتيبي، عالية بنت محمد.(٢٠١٠). مقومات الإبداع الإداري لدى مديرات المدارس الثانوية في منطقة جدة في ضوء مواكبة متطلبات التقدم التكنولوجي من وجهة نظر المعلمات ، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس- المملكة العربية السعودية** (٤)، ٢١١-٢٥٣.
- العجارمة، موافق.(٢٠١٢). **الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة و علاقتها بمستوى جودة التعليم من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة عمان** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية العلوم التربوية ، جامعة الشرق الأوسط – الأردن.
- الكعبية، أمنة.(٢٠٠٨). **الأنماط القيادية لمديري مدارس التعليم الاساسي و علاقتها بتحفيز المعلمين نحو تحسين المدرسة في سلطنة عمان** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الدول العربية- القاهرة.
- المخلافي، محمد.(٢٠٠٩). **القيادة الفاعلة و إدارة التغيير** ، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر و التوزيع.
- المشهداني، أسعد.(٢٠١٧). **مناهج البحث الإعلامي**، الأردن: دار الكتاب الجامعي.
- الهواري، سيد.(٢٠١٢). **المدير الفعال دراسة تحليلية لأنماط المديرين**، القاهرة: مكتبة عين شمس.
- وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان. (٢٠١٩أ). **البوابة التعليمية**، https:home:moe.gov.ome
- وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان. (٢٠١٩ب)، **كتاب الإحصاء السنوي للعام الدراسي ٢٠١٩-٢٠٢٠م**، مسقط.
- وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان.(٢٠١٦). **اللائحة التنظيمية للمدارس الخاصة**، مسقط.

• **ثانياً: المراجع الأجنبية**:

- Azarchehr S (2012) : The Relationship between Innovation and leadership Style of Managers with Technical Schools and Professional productivity in Tehran Province**, *American Journal of* Sci entific *Research***, 5(2), 139-148.
- Crum K.S. & Sherman W.H. (2008). Facilitating high achievement: high school principals' reflections on their successful leadership practices, ***Journal of Educational Administration***, 46, (5), 562-580.

- Cuellar.C. A. (2002) **The Effects of Principal Leadership style change and teachers** from Pro . Quest digital dissertation. Dissertation .Abstract International University of California.
- Hawkins,L.(2002): Principles leadership and organization climate: A Study of perception of leadership behavior on school climate in in international school**,** ***Journal of Educational Administration***, 62,(11) 339-363.
- Louis, Jinot.(2007).The role of secondary schools principals in motivating teachers in the LACO District of Muritus .**Journal of Innovation Management,**33,(2),55-62.
- Massaro E.D.& Augastus J.(2000).**Teacher Percention of school climate and principals self-reported leadership styles based on three empirical measures of perceived leadership**. The center of education. Winder University. Chester.
- Ogunyinka. E.K. & Adedoyin RC (2013): Leadership Styles and Work Effectiveness of Principals in Ekiti State: *Case Study of Ado-Ekiti Local Government Area*, ***Developing Country Studies***, 3(3),64-73.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types**.** ***Educational Administration Quarterly,*** *44*(5), 635–674.
- Toremen, F. (2003). Creative school and administration Educational Sciences**.** ***Theory and Practice***, 3(1), 248-253.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث السادس:

دور معلمات التربية الاسلامية بمدارس تحفيظ القرآن الكريم في تنمية التفكير الإبداعي من وجهة نظر طالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة

إعداد :

أ/ بلقيس محمد أحمد عطية

إدارية بمركز الشيماء التعليمي للكتاب والسنة بالمملكة العربية السعودية

د/ صفية عبد الله بخيت

أستاذ مشارك بقسم التربية الاسلامية والمقارنة بكلية التربية بجامعة أم القرى

دور معلمات التربية الاسلامية بمدارس تحفيظ القرآن الكريم في تنمية التفكير الإبداعي من وجهة نظر طالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة

بحث مستل من رسالة ماجستير بقسم التربية الإسلامية والمقارنة بكلية التربية جامعة أم القرى

أ/ بلقيس محمد أحمد عطية

إدارية بمركز الشيماء التعليمي للكتاب والسنة بالمملكة العربية السعودية

د/ صفية عبد الله بخيت

أستاذ مشارك بقسم التربية الاسلامية والمقارنة بكلية التربية بجامعة أم القرى

• **المستخلص**:

هدفت البحث إلى الوقوف على مدى قيام معلمات التربية الإسلامية بمدارس تحفيظ القرآن الكريم بدورهن في تنمية التفكير الإبداعي للطالبات، والكشف عن اختلاف وجهات نظر الطالبات حول قيام المعلمات بدورهن في تنمية التفكير الابداعي وفق متغيرات الدراسة (المستوى الدراسي المقرر الدراسية). واستخدم البحث المنهج الوصفي المسحي، وذلك للكشف عن دور معلمة التربية الاسلامية لتنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدارس تحفيظ القرآن الكريم بمكة المكرمة من خلال تقديرات الطالبات لهن، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من طالبات المرحلة الثانوية تم اختيارهن بطريقة عشوائية طبقية. وتمثلت أداة الدراسة في الاستبانة طبقت على عينة الدراسة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في درجة قيام معلمات التربية الإسلامية بمدارس تحفيظ القرآن الكريم بدورهن في تنمية التفكير الإبداعي تختلف باختلاف المقرر الدراسي، ووجود فروق دالة إحصائيا في درجة قيام معلمات التربية الإسلامية بمدارس تحفيظ القرآن الكريم بدورهن في تنمية التفكير الإبداعي تختلف باختلاف نوع المهارة

الكلمات المفتاحية: التربية الاسلامية – التفكير الإبداعي.

The Role of Female Teachers of Islamic Education at the holy Quran Memorization Schools, in the Development of Creative Thinking.

Balqees Mohammed Ahmed Attieh
Dr. Safia Abdullah Bakhit

Abstract:

The research aimed to discover the extent to which Islamic education female teachers, at the holy Quran memorization schools, do their role in the development of creative thinking of female students, and reveal the different perspectives of female students about the female teachers' performance of their role in developing creative thinking according to study variables (academic level - courses).The researcher used the descriptive survey approach, the study sample consisted of a group of secondary school female students who were selected in a random cluster manner and the study tool was represented in the questionnaire applied to the study sample.The study results indicated that there are statistically significant differences in

the degree of Islamic education female teachers, at the holy Quran Memorization schools, performance of their roles in developing creative thinking, which varies according to the course, and there are statistically significant differences in in the degree of Islamic education female teachers, at the holy Quran Memorization schools, performance of their roles in developing creative thinking, which varies according to the type of the skill.

Key words: Islamic education - creative thinking.

- **مقدمة:**

نتيجةً لما يشهده العصر الحالي من التطوُّرات والتحدِّيات في جميع جوانب ومجالات الحياة العلمية والتكنولوجية والتربوية، فميدان التربية والتعليم عليه مسايرة متطلبَّات العصر وتحدِّياته؛ حتى لا يكون بمعزلٍ عن هذه التغيُّرات الحاصلة، والتعامل مع الكمِّ الهائل من المعارف التي تعدَّدت مصادرها. وقد أصدرت وزارة والتعليم في المملكة العربية السعودية (دليل المعلم لتنمية مهارات التفكير)، والذي "يسعى إلى تحسين الطريقة التي يفكر بها الطلاب والطالبات، وتطوير قدراتهم العقلية العليا، لذلك جاءت برامج التفكير أحد أولويات التطوير في الأنظمة التعليمية؛ نظرًا لقدرتها على تهيئة الطلاب والطالبات للتعامل مع تحدِّيات الحياة بكفاءة عالية، تمكنهم من حلِّ المشكلات، واتِّخاذ القرارات، وصناعة الإبداع، مستلهمين في ذلك قيم الدين الإسلامي التي تدعو للتفكير والتأمُّل والتفكر" (دليل المعلم في تنمية مهارات التفكير،١٤٢٨).

ولقد نالت تنمية مهارات التفكير الإبداعي للطالبات اهتمامًا كبيرًا من قِبَل الباحثين، حيث تمَّ إجراء العديد من الدراسات حولها، إذ أجرى (المفرجي،١٩٩٩) دراسة تكشف عن أبرز السمات الابتكارية لمعلم ومعلمات التعليم العام، والتعرُّف على الفروق بين السمات الابتكارية لمعلمي ومعلمات التعليم العام بمكة المكرمة، أظهرت نتائج الدراسة بعد استخدام الأساليب الإحصائية أنَّ هناك سمات ابتكارية ذات متوسطات أعلى، وهي على التوالي : المبادرة والاستفادة من الخبرات، التأمُّل في الأفكار الجديدة، تحمُّل المسئولية، الثقة بالنفس، أمَّا السمات الابتكارية ذات المتوسطات الأدنى فهي: عدم التقيُّد بالأنظمة، الخروج عن المألوف، تحمُّل الغموض، المبادرة وعدم المسايرة.

ولذلك نحن اليوم بحاجة إلى استراتيجيات تعلُّم حديثة، تنمِّي وتثري المهارات العقلية المختلفة، وتدرِّب المتعلمات على أن يكنَّ مبدعات، وإنتاج ما هو حديث وجديد ومفيد ، وقد تزايد الاهتمام مع بدايات القرن الحادي والعشرين باستخدام استراتيجيات تعليم لها تأثير إيجابي على عمليةٍ التعلم، وفيها ينتقل دور المعلمة من ناقلة للمعرفة والمعلومات إلى ميسِّرة وموجِّهة للطالبات، وحتى ننتقل بتدريس التربية الإسلامية من المفهوم التقليدي والتي تكون فيها المتعلمة مستقبلة للمعلومات، إلى المفهوم الحديث والذي تكون فيه المتعلمة محورًا للعملية التعليمية، لا بدَّ من استخدام طرائق فاعلة، تمكن المتعلمة من اتِّباع إجراءات فاعلة. وبما أنَّ مهنة التعليم تحتاج إلى دراية مبنية على الفطرة

والتدريب، وأصعب ما فيها مواجهة الطالبات داخل الحجرة الدراسية، فإنَّ المعرفة الواسعة بطرائق التدريس واستراتيجيات التعلم المتنوِّعة والقدرة على استخدامها تساعد بلا شك في معرفة الظروف التدريسية المناسبة للتطبيق، بحيث تصبح عملية التعلم شيقة وممتعة للطالبات، ومناسبة لقدراتهن، ووثيقة الصلة بحياتهن اليومية وميولهن واحتياجاتهن ورغباتهن وتطلعاتهن المستقبلية، وتعد التربية الإسلامية من المواد الأساسية في التعليم في جميع المراحل، فهي ترتبط بحياة الطالبات، وتسهم في بناء شخصياتهن.

- **مشكلة البحث**:

إنَّ المتأمِّل في واقع التربية الإسلامية ومناهجها الدراسية اليوم، ووسائلها التعليمية، ومساقاتها، وموادها المفصَّلة، يلحظ النزعة التقليدية في انتقاء المواضيع، والطرح والإلقاء والتدريس والتلقي، فينتج عن ذلك اتِّجاه الطالبات إلى تلقي الدرس بطريقة مملة، لا توحي في نفس الطالبة إلا بالحفظ في الصدور ثم في السطور عند التقويم والامتحان، وبذلك تغيب النزعة الإبداعية والتفكير الناقد الذي يعين على الاستنباط والتحليل، والنظر في مستجدات الأمور ونوازلها.

وهذا ما أكدته نتائج بعض الدراسات السابقة؛ منها دراسة (قشوع،٢٠٠١) أنَّ دور معلم العلوم في تنمية التفكير الإبداعي كان متوسطا من وجهة نظر الطلبة، كما توصَّلت دراسة (البلوشي،٢٠١٠م إلى أنَّ درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها أساليب تنمية مهارات التفكير الإبداعي كانت بدرجة متوسطة، ودراسة (خليل،١٤٣١ه) أظهرت نتائج الدراسة أنَّ تعليم التفكير الإبداعي مجردًا عن ضوابط وشروط التربية الإسلامية، يشكل خطرًا على المتعلمين خاصة والحضارة الإنسانية بوجه عام، في حين توصَّلت دراسة (الناقة،٢٠١١م) إلى تدنِّي مستوى التفكير الإبداعي لدى طلبة الثانوية العامة في الثقافة العلمية، كما يقيسها اختبار التفكير الإبداعي.

فالدراسة الحالية تحاول النظر في دور معلمة التربية الإسلامية بمدارس تحفيظ القرآن الكريم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي للطالبات من أجل التأسيس للتفكير الإبداعي للطالبات، معتمدين على كتاب الله وسنة الرسول -صلى الله علية وسلم - للوصول إلى الريادة وقيادة الأمة، لا سيَّما في المرحلة الثانوية، حيث يتأكد التركيز على النمو العقلي؛ لأهميته بالنسبة للتوجيه والإرشاد التربوي، وكذلك نمو قدرة المراهقة في هذه المرحلة على التذكر والتفكير، وقدرتها على حلِّ مشاكلها العملية والعقلية، وفرض الفروض المختلفة، وتحليل المواقف منطقيًا.

- **أسئلة البحث**:

يهدف البحث إلى الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما دور معلمات التربية الإسلامية بمدارس تحفيظ القرآن الكريم في تنمية التفكير الإبداعي، من وجهة نظر طالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة؟

ويتفرَّع من هذا السؤال الأسئلة التالية:

- ما دور معلمات التربية الإسلامية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدارس تحفيظ القرآن الكريم، من وجهة نظر الطالبات؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٥) بين استجابات الطالبات تُعزَى لمتغير المستوى الدراسي؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٥) بين استجابات الطالبات تُعزَى لمتغير المقرر الدراسي؟

- **أهداف الدراسة**:

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة دور معلمات التربية الإسلامية بمدارس تحفيظ القرآن الكريم في تنمية التفكير الإبداعي، من وجهة نظر طالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة، والكشف عن اختلاف وجهات نظر الطالبات حول قيام المعلمات بدورهن في تنمية التفكير الإبداعي، وفق متغيري المستوى الدراسي والمقرر الدراسي.

- **أهمية الدراسة**:

تكمن أهمية هذه الدراسة الحالية في التالي:

- مسايرة الدراسة الحالية للاتِّجاهات التربوية الحديثة، التي تؤكِّد ضرورة تنمية مهارات التفكير الإبداعي في تحقيق أهداف التربية.
- اهتمام الدراسة الحالية بطالبات المرحلة الثانوية، وهي من أهم المراحل التربوية كونها مرحلة انتقالية لما بعدها.
- تساعد هذه الدراسة القائمين على العملية التربوية في إكساب التعليم الثانوي مهارات التفكير الإبداعي بمدارس تحفيظ القرآن الكريم للمرحلة الثانوية.
- يستفيد من نتائج هذه الدراسة القائمون على المناهج الدراسية بوزارة التعليم، وفي مراكز التطوير التربوي، في التعرُّف على دور معلمات التربية الإسلامية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي.

- **حدود الدراسة**:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على مهارات تنمية التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة، التوسُّع والإفاضة، والحساسية للمشكلات) وعلى مواد التربية الإسلامية في المقررات الدراسية التي تمَّ اختيارها بطريقة عشوائية، وهي كالتالي (الفقه، الحديث والثقافة الإسلامية، والقراءات)، التي تضمَّنتها الاستبانة التي أعدَّتها الباحثة في الدراسة.
- الحدود المكانية:المدارس الثانوية الحكومية لتحفيظ القرآن الكريم للبنات بمكة المكرمة، البالغ عددها ثمان مدارس ثانوية، وهي: الثانوية الأولى بالزاهر، والثانوية الثانية بالعزيزية، والثانوية الثالثة بالإسكان، والثانوية الرابعة

بالحمراء، والثانوية الخامسة بشارع الحج، والثانوية السادسة بالشرائع، والثانوية السابعة بالنورية، والثانوية الثامنة بالعوالي.

- الحدود البشرية: طالبات الثانوية بمدارس تحفيظ القرآن الكريم التابعة للوزارة التعليم بمدينة مكة المكرمة.
- الحدود الزمانية: طُبِّقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني (لعام ١٤٣٨ -١٤٣٩).

- **مصطلحات البحث**:
- **الدور**:

يُعرَّف الدور اصطلاحًا بأنه" مجموعة من الأنشطة المرتبطة أو الأُطُر السلوكية التي تحقق ما هو متوقع في مواقف معينة، وتترتَّب على الأدوار إمكانية التنبُّؤ بسلوك الفرد في المواقف المختلفة" (مرسي،١٤١٩ه،ص١٠٣).

- **التفكير الإبداعي**:

التعريف الإجرائي للدور معلمات المرحلة الثانوية للتفكير الإبداعي: مجموعة من الأنشطة العقلية الهادفة الموجَّهة من معلمات التربية الإسلامية إلى طالبات المرحلة الثانوية؛ بهدف الوصول إلى العقول المبدعة القادرة على إنتاج العديد من الأفكار الأصيلة والمتنوِّعة، والتي تحقق النمو المتوازن لجميع جوانب الشخصية.

- **الاطار النظري للبحث**
- **المحور الأول**: **التفكير الابداعي**
- **أولا**: **مفهوم التفكير الإبداعي**

عرفه غسان عبد الحي: " إيجاد حلول جديدة للأفكار والمشكلات والمناهج" (عبد العزيز،سعيد،٢٠٠٦،ص٢١). وعرفه روشكا: "الوحدة المتكاملة لمجموعة العوامل الذاتية والموضوعية التي تقود إلى تحقيق إنتاج جديد وأصيل وذي قيمة من قِبَل الفرد والجماعة" (روشكا،١٩٨٩م،ص١٦). وعرفته نايفة قطامي: الإبداع " نشاط ذهني أو عملية تقود إنتاجًا يتَّصف بالجدَّة والأصالة، والقيمة في المجتمع، ويتضمَّن إيجاد حلول جديدة للأفكار والمشكلات والمناهج" (قطامي،١٤٢٥، ص١٩٢).

- **ثانياً**: **خصائص التفكير الإبداعي**

حدَّد (كروبلي،٢٠٠١) خصائص التفكير الإبداعي في التالي:

- أنه عملية عقلية، تهدف إلى تحقيق صالح الفرد أو صالح المجتمع.
- أنه عملية تقود إلى إنتاج أشياء جديدة مختلفة ومتمايزة، تكون فريدة بالنسبة للشخص المبدع؛ سواء أكانت لفظية أم عينية.
- يتوقَّف اكتساب القدرة على التفكير الإبداعي على قدرة الفرد على اكتساب المعلومات المقبولة بالنسبة له.
- تعدُّ القدرة الإبداعية إحدى صور التخيُّل المضبوط في أحد المجالات الفنية، أو الأدبية، أو الموسيقية، وهذا التخيُّل يؤدِّي إلى نوع من الإنجاز في المجالات المختلفة (حمادنة،٢٠١٤،ص٢٥:٢٤).

• **المحور الثاني: دور معلمة التربية الإسلامية في تنمية التفكير الإبداعي**

ذكرت (النعيمي،٢٠٠٠، ٥٣) أهم السمات التي تساعد معلمة التربية الإسلامية لتحقيق أهدافها السامية في تطوير القدرات الإبداعية للطالبات، وهي:

- تقديم عدد كبير من الأنشطة المتنوِّعة التي تشجِّع على التفكير الإبداعي.
- أن تستخدم المعلمة التقويم بهدف التشخيص وليس بهدف إصدار حكم نهائي، فالطالبة قد تضعف في بعض الأحيان، إلاَّ أنه لا يكون مؤثرًا على تراجع مستواها، فالمعلمة الناجحة هي التي تتفهَّم هذه الصورة، وتحاول صنع فرص تساهم في تقديم المستوى الحقيقي للطالبات.
- تتيح الفرصة المناسبة التي تمكن الطالبات من استثمار المعرفة بصورة مبدعة، وتساعدها على اكتشاف المعرفة من مصادرها المتاحة.
- تشجِّع المعلمة على التعبير التلقائي في أجواء يسودها الاحترام والقبول.
- تهيئة الأجواء المناسبة داخل الفصل الدراسي تسهِّل التواصل الإيجابي بين المعلمة والطالبات.
- تطرح المعلمة أسئلة مثيرة للجدل، تعمل على استثارة الفكر، وتحفز العقل للبحث والاكتشاف.
- تفتح المجال لإثارة الأفكار الجديدة، فلا تلجأ إلى إهمال أيِّ فكرة مهما كانت عفوية وبسيطة.
- تعلم الطالبات مهارات التفكير الإبداعي؛ مثل الأصالة والمرونة والطلاقة وتحفزهنَّ على التساؤل الذي يدفعهنَّ إلى إيجاد حلول ذاتية مبتكرة.
- تعزِّز في الطالبات إمكانياتهن الذاتية، وتحفزهن على إطلاقها وتجريبها فاتحة المجال للصواب والخطأ، مركزة على الجانب التجريبي الذي يفسحه ميدان الممارسة للموهبة والطاقة في أجواء تتمتَّع بالحرية والمرونة، وحتى يكون ذلك لا بدَّ من وجود المعلمة المبدعة؛ لأنها أكثر قدرة على تعليم الإبداع ورسم خطواته على أرض الواقع من المعلمة الغير المبدعة.

إنَّ الأسلوب الذي تتعامل به المعلمة مع طالباتها داخل الصف الدراسي والطريقة التي تعالج بها قضاياهن وسلوكياتهن، لها أثر كبير في إثارة التفكير والإبداع حيث إنَّ كلَّ ما تقوله المعلمة وتفعله يؤثِّر في تعليم الطالبات.

• **نماذج تمكِّن معلمة التربية الإسلامية من تنمية التفكير الإبداعي للطالبات:**

يعدُّ التفكير الإبداعي مجالاً خصبًا تستطيع معلمة التربية الإسلامية استثماره وتنميته للطالبات من خلال مواقف ونماذج عدَّة، تعرضها مواد التربية الإسلامية فتزداد كفاءة وقدرة الطالبات على التفكير، وتوضيح تلك النماذج على النحو التالي :

• **الأحداث.**

تعتبر الأحداث من أهم المواقف الحيوية التي تستطيع معلمة التربية الإسلامية استثمارها، وتوجيه أنظار الطالبات إليها؛ لتدريبهن على التفكير

الإبداعي فالحادثة «تثير النفس بكاملها، وترسل فيها قدرًا من حرارة التفاعل والانفعال يكفي لصهرها أحيانًا، والوصول بها إلى قرب الانصهار؛ لذا ينبغي على معلمة التربية الإسلامية البارعة أن لا تترك الأحداث تذهب سُدى بغير عبرة وبغير توجيه، وإنما استغلالها لتربية النفوس وصقلها وتهذيبها ، وتجد معلمة التربية الإسلامية كمًّا هائلا من الأحداث في تاريخ الدين الإسلامي، يمكن استثمارها في تنمية التفكير الإبداعي، وهي على النحو التالي:

- حادثة الظِّهار.
- حادثة الإفك .
- حادثة الذين خُلِّفوا في غزوة تبوك .
- حادثة مَن غشَّنا فليس منَّا .

• **السلوكيات القائمة في المجتمع** :

تعتبر السلوكيات القائمة في المجتمع جوانب هامة لتنمية التفكير الإبداعي لطالبات، ويمكن توضيح بعض السلوكيات التي تأتي بها معلمة التربية الإسلامية وتعرفها أمام طالباتها؛ لتنمية لهن التفكير الإبداعي، وتوضيح ذلك على النحو التالي:

- عرض بعض النماذج عن البيوع المنهي عنها.
- عرض بعض حالات الظلم المتفشِّي في المجتمع.
- عرض بعض الخصال الحميدة التي دِعا إليها الإسلام.
- عرض بعض الخصال السيئة التي نفر منها الإسلام.

• الإطار الميداني للبحث:

• **أولاً: منهج الدراسة**

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي؛ لملاءمته لطبيعة هذه الدراسة، وتحقيق أهدافها، فإنَّ هذا المنهج يعتمد على دراسة الواقع، ويهتم بوصفها وصفًا دقيقًا، ويعبِّر عنها تعبيرًا كيفيًا أو تعبيرًا كميًّا (عبيدات وآخرون، ٢٠٠٧، ص١٧٦).

• **ثانيًا: مجتمع الدراسة والعينة**

تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع طالبات المرحلة الثانوية لتحفيظ القرآن الكريم من مرحلة التعليم الأساسي، والبالغ عددها ثمانية مدارس في مدينة مكة المكرمة، وهي: الثانوية الأولى بالزاهر، والثانوية الثانية بالعزيزية، والثانوية الثالثة في الإسكان، والثانوية الرابعة بالحمراء، والثانوية الخامسة في شارع الحج، والثانوية السادسة بالشرائع، والثانوية السابعة بالنورية، الثانوية الثامنة بالعوالي، وبلغ عدد طالبات المرحلة الثانوية في جميع المدارس (٨٢٥) طالبة . وتكوَّنت عينة الدراسة من طالبات المرحلة الثانوية لتحفيظ القرآن الكريم بمدينة مكة المكرمة البالغ عددهن (٢٩٦) طالبة، تمَّ اختيارهن بالطريقة العشوائية الطبقية.

• **ثالثًا: أداة الدراسة وخطوات بنائها**

تم بناء أداة الدراسة في ضوء الاستفادة من أدبيات الدراسة والدراسات السابقة؛ منها دراسة البلوشي(٢٠١٠) ودراسة الغامدي(٢٠٠٨) في تصميم الاستبانة المقترحة لهذه الدراسة. وهدفت الاستبانة إلى التعرُّف على دور معلمات التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية بمدارس تحفيظ القرآن الكريم في مدينة مكة المكرمة، من حيث تنمية مهارات التفكير الإبداعي للطالبات. وتم التحقق من صدق الأداة من خلال عرضها بصورتها الأوليَّة على عدد من المختصين في القياس والتقويم التربوي ، والتربية الإسلامية، في كل من جامعة أم القرى، وجامعة طيبة، وجامعة نجران، وبلغ عددهم (٩) محكمين، حتى أصبح عدد فقراتها في صورتها النهائية (٥٣) فقرة. وبعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة، قامت الباحثة بتطبيقها ميدانيًا على مفردات عينة الدراسة، وبعد تجميع الاستبانات، قامت الباحثة بترميز وإدخال البيانات من خلال جهاز الحاسوب باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package For Social Sciences. ومن ثمَّ قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بيرسون "Pearson Correlation" لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة، وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كلِّ فقرة من فقرات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور أو البُعد الذي تنتمي إليه الفقرة، وجاءت النتائج كما توضِّحها الجداول التالية .

• **الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:**

- التكرارات والنسب المئوية: استخدمت الباحثة هذا الأسلوب؛ للتعرُّف على الخصائص الشخصية والوظيفية لمجتمع الدراسة، وتحديد استجابات أفرادها تجاه عبارات المحاور الرئيسة التي تتضمَّنها الدراسة.
- المتوسط الحسابي (*mean*): وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن المحاور الرئيسية (متوسط متوسطات العبارات)، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي موزون.
- الانحراف المعياري (*standardDeviation*): وذلك للتعرُّف على مدى انحراف أو تشتُّت استجابات أفراد الدراسة لكلِّ عبارة من عبارات متغيرات الدراسة ولكلِّ محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي، ويُلاحَظ أنَّ الانحراف المعياري يوضِّح التشتُّت في استجابات أفراد الدراسة لكلِّ عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، إلى جانب المحاور الرئيسة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات، وانخفض تشتُّتها بين المقياس.
- معامل الارتباط بيرسون" *personCorrelation*": لمعرفة درجة الارتباط بين عبارات الاستبانة والمحور الذي تنتمي إليه كلُّ عبارة من عباراتها وبين الدرجة الكلية للاستبانة.
- معامل ألفا كرونباخ (*Cronbach'aAlpha*) :لاختبار مدى ثبات أداة الدراسة.
- اختبار ((*Independent T.test*) للفروق بين المتوسطات.للإجابة على التساؤل الثاني.

- **أولاً: نتائج الدراسة**
- **نتائج السؤال الأول ومناقشته:**

ما دور معلمات التربية الإسلامية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدارس تحفيظ القرآن الكريم من وجهة نظر الطالبات؟

وللإجابة عن هذا التساؤل، قامت الباحثة بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لكلٍّ محور من محاور الاستبانة، ولكلٍّ فقرة من فقراتها، والجداول التالية توضِّح ذلك:

- **المحاور الأساسية للاستبانة:**

جدول (١): درجة إسهام معلمات التربية الإسلامية في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدارس تحفيظ القرآن الكريم من وجهة نظر الطالبات

م	الأساليب	المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
١	الفقرات المتعلقة بمهارة الطلاقة	٣,٩٠٣	٠,٥٦٠	عالية	١
٣	الفقرات المتعلقة بمهارة المرونة	٣,٨٧٦	٠,٦٣٢	عالية	٢
٥	الفقرات المتعلقة بمهارة الحساسية بالمشكلات	٣,٨٢٦	٠,٧٤٤	عالية	٣
٢	الفقرات المتعلقة بمهارة الأصالة	٣,٦٨٤	٠,٩٧١	عالية	٤
٤	الفقرات المتعلقة بمهارة التوسع	٣,٤٠٤	٠,٧٦٣	عالية	٥
دور معلمات التربية الإسلامية في تنمية التفكير الإبداعي		٣,٧٣٩	٠,٥٨١	عالية	

تشير البيانات الواردة في الجدول إلى أنَّ درجة إسهام معلمات التربية الإسلامية في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدارس تحفيظ القرآن الكريم من وجهة نظر الطالبات جاءت عالية، حيث كانت قيمة المتوسط ٣,٧٣٩ وانحراف معياري ٠,٥٨١ وجاء في المرتبة الأولى من الفقرات التي تساهم بها معلمات التربية الإسلامية في تنمية التفكير الإبداعي هو الفقرات المتعلقة بمهارة الطلاقة بمتوسط قدره ٣,٩٠٣، وانحراف معياري ٠,٥٦٠، وفي الترتيب الأخير الرابع الفقرات المتعلقة بمهارة التوسُّع بمتوسط قدره ٣,٤٠٤ ، وانحراف معياري ٠,٧٦٣. وفيما يلي وصف للمحاور بالتفصيل:

- **المحور الأول: الفقرات المتعلقة بمهارة الطلاقة**

يبيِّن الجدول (٢) المتوسطات والانحرافات المعيارية للمحور الأول: الفقرات المتعلقة بمهارة الطلاقة.

يتَّضح لنا من خلال الجدول (٢) أنَّ المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة معلمات التربية الإسلامية مهارات تنمية التفكير الإبداعي قد تراوحت بين (٣,٩٠٣ -٣,٤٠٤)، وتُعزَى هذه النتيجة إلى أنَّ معلمات التربية الإسلامية بمدارس تحفيظ القرآن الكريم يمارسن مهارات تنمية التفكير الإبداعي بدراجات متفاوتة، وأنَّ المعلمات يمارسن مهارة الطلاقة بدرجة كبيرة.

- **المحور الثاني: الفقرات المتعلقة بمهارة الأصالة**

يبيِّن الجدول (٣) المتوسطات والانحرافات المعيارية للمحور الأول: الفقرات المتعلقة بمهارة الأصالة.

جدول (٢): المتوسطات والانحرافات المعيارية للمحور الأول: الفقرات المتعلقة بمهارة الطلاقة

م	الفقرات المتعلقة بمهارة الطلاقة	المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
٥	تساعدنا على استخلاص أكثر عدد ممكن من الأفكار المستفادة من موضوع معين.	٤,٢٢٠	٠,٨٨٨	عالية	١
٨	تطرح علينا أسئلة تنمي الطلاقة مثل: ماذا..؟ كيف يمكن..؟ ما الذي أدى إلى..؟	٤,٠٩٧	١,٠٦٧	عالية	٢
٤	تطلب منا ذكر أكبر عدد ممكن من البدائل للإجابة.	٤,٠٩٣	١,٠٠٧	عالية	٣
٢	تختار أهداف الدرس بما يناسب الطالبات.	٤,٠٥٥	٠,٩١٧	عالية	٤
١٠	تتقبل جميع أفكار الطالبات.	٤,٠٣٩	١,٠٨٤	عالية	٥
٦	تطلب منا ذكر أكبر عدد من الأسباب التي أدت إلى وقوع شيء معين.	٤,٠٢٣	٠,٩٧٨	عالية	٦
٧	تشجعنا على ذكر أكبر عدد من النتائج المترتبة على موضوع معين.	٤,٠٠٩	٠,٩٥٨	عالية	٧
٩	تقدم مواقف تستدعي إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار، أو الحقائق، أو المفاهيم.	٣,٩٤٤	٠,٩٨٠	عالية	٨
١	تطرح المعلمة علينا أسئلة مثيرة للتفكير الإبداعي.	٣,٨٥١	٠,٩٩٢	عالية	٩
١١	تختار استراتيجيات التدريس التي تجعل الطالبة محورًا للنشاط الصفي.	٣,٧٩٢	١,١٧٣	عالية	١٠
١٢	تطلب منا إعادة صياغة الأفكار بطريقة جديدة.	٣,٧٤٣	١,٠٧٤	عالية	١١
٣	تختار وسائل التنفيذ بما يناسب التفكير الإبداعي.	٣,٦٣٤	١,٠٥٣	عالية	١٢
١٣	تطلب منا نقد الأفكار المعروضة في الدرس.	٣,٠١٩	١,٢٠٧	متوسطة	١٣
متوسط الفقرات المتعلقة بمهارة الطلاقة		٣,٩٠٣	٠,٥٦٠	عالية	

جدول (٣): المتوسطات والانحرافات المعيارية للمحور الثاني: الفقرات المتعلقة بمهارة الأصالة

م	الفقرات المتعلقة بمهارة الأصالة	المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
١٠	تشجعنا على عقد المقارنات بين المفاهيم والمصطلحات والأفكار الشرعية.	٤,١٢٦	١,٠٣٢	عالية	١
٨	تعرض المفاهيم والأفكار بصورة مثيرة لتفكير الطالبات ومحفزة لهم لتقديم حلول جديدة.	٣,٩٧٠	١,١٤١	عالية	٢
١	تشجعنا على اكتشاف حقائق ومفاهيم جديدة ذات صلة بموضوع الدرس.	٣,٩٥٥	٠,٩٨٠	عالية	٣
١١	تستخدم صيغًا متنوعة لتقويم أصالة التفكير مثل: اقترح، استنبط، برهن، صمم، استخلص ذلك؟	٣,٩٤٢	١,١١٢	عالية	٤
٦	تحثنا على عمل مخططات مفاهيمية من ابتكاراتنا.	٣,٧٦١	١,٢٨٧	عالية	٥
٣	تشجعنا على تطبيق الحلول الأصيلة على قضايا حديثة.	٣,٦٦٨	١,٠٧٩	عالية	٦
٧	تطلب منا طرح بدائل جديدة ونادرة لمشكلة أو موقف معين.	٣,٦٥٠	١,١٠٢	عالية	٧
٤	تشجعنا على إعطاء تفسيرات علمية جديدة للمواقف المختلفة.	٣,٤٤٣	١,١٣٧	عالية	٨
٢	تطلب منا تطبيق أفكارنا المبتكرة كلما أمكن.	٣,٤٤٢	١,١٠٠	عالية	٩
٩	تطلب منا استخدام طرق مبتكرة في عرض نتائج الاستكشافات لزميلاتنا.	٣,٣٥٦	١,١٧٤	عالية	١٠
٥	تدربنا على اختيار عناوين جديدة للدرس الواحد.	٣,٢٠٥	١,٣٠٦	عالية	١١
متوسط الفقرات المتعلقة بمهارة الأصالة		٣,٦٨٤	٠,٩٧١	عالية	

يتَّضح من بيانات الجدول (٣) أنَّ متوسط أداء معلمات التربية الإسلامية بمدارس تحفيظ القرآن الكريم بلغ(٣,٦٨٤) ويقع في المستوى المرتفع، ويدل على أنَّ ممارسة معلمات التربية الإسلامية لمهارة الأصالة كان عاليًا، وأنهم أسهموا في استثارة وتنمية الأصالة والتي تعتمد على إنتاج الجديد في الأفكار والأحكام أو الاستنباط من خلال الدلائل المعطاة أو التعميمات للقضايا الشرعية. ويتَّضح من خلال الجدول أن إسهام معلمات التربية الإسلامية في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدارس تحفيظ القرآن الكريم، من وجهة

نظر الطالبات في محور(الفقرات المتعلقة بمهارة الأصالة) جاء بدرجة عالية حيث كان المتوسط قدره (٣,٦٨٤)، وانحراف معياري قدره(٠,٩٧١).

- **المحور الثالث: الفقرات المتعلقة بمهارة المرونة**

يبيِّن الجدول (٤) المتوسطات والانحرافات المعيارية للمحور الأول: الفقرات المتعلقة بمهارة المرونة.

جدول (٤): المتوسطات والانحرافات المعيارية للمحور الثالث:الفقرات المتعلقة بمهارة المرونة

م	الفقرات المتعلقة بمهارة المرونة	المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
١٠	مناقشتنا في الموضوعات الشرعية المختلفة.	٤,٣٣٠	٠,٨٣٠	عالية جدا	١
١	تطرح علينا أسئلة مثل وضح لماذا..؟ باعتقادك كيف يكون..؟ تصرف كما لو كنت..؟ ماذا لو...؟	٤,٣١٧	٠,٨٩٥	عالية جدا	٢
٣	تعدِّل بعض الأفكار الناتجة من حوارها مع الطالبات.	٤,١٠٤	٠,٩٩١	عالية	٣
١١	تتيح لنا فرصة لإعادة صياغة المفاهيم والتعبير عنها بتعبيراتنا الخاصة وبأساليب مختلفة.	٤,٠٤٢	١,٠٥٧	عالية	٤
٢	تطلب منَّا الربط بين المفاهيم المختلفة.	٤,٠٣٩	٠,٩٧٦	عالية	٥
٦	تعطينا فرصة التعبير عن أنفسنا من خلال الأفكار والحلول التي نقدِّمها لمشكلة ما.	٣,٩٧٧	١,١٠٢	عالية	٦
١٢	تستخدم صيغًا متنوعة لتقويم المرونة مثل: عدلي؟ كيف تعالج؟ دللي على؟ ما الذي أدَّى إلى؟	٣,٨٩٣	١,١٢٧	عالية	٧
١١	تتيح لنا فرصة لإعادة صياغة المهارات والتعبير عنها بأساليب مختلفة.	٣,٧٨٣	١,١٠٢	عالية	٨
٧	تحفز الطالبات للربط بين العناصر من خلال تأليف الأشتات.	٣,٦٣٦	١,٠٧٩	عالية	٩
٨	تعمل على تفسير الأفكار والمفاهيم بصورة غير مألوفة.	٣,٢٦٥	١,٢٨٩	متوسطة	١٠
٤	تدعونا إلى تطبيق المفاهيم والحقائق على مواقف غير مألوفة.	٣,٢٣٨	١,٢٠٤	متوسطة	١١
	الفقرات المتعلقة بمهارة المرونة	٣,٨٧٦	٠,٦٣٢	عالية	

يتَّضح لنا من خلال الجدول (٤) أنَّ إسهام معلمات التربية الإسلامية في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدارس تحفيظ القرآن الكريم من وجهة نظر الطالبات في محور(الأساليب المتعلقة بمهارة المرونة) جاء بدرجة عالية، حيث كان المتوسط قدره(٣,٨٧٦)، وانحراف معياري قدره(٠,٦٣٢).

- **المحور الرابع: الفقرات المتعلقة بمهارة التوسُّع**

يبيِّن الجدول (٥) المتوسطات والانحرافات المعيارية للمحور الأول: الفقرات المتعلقة بمهارة التوسُّع.

يتبيَّن لنا من خلال الجدول (٥) أنَّ إسهام معلمات التربية الإسلامية في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدارس تحفيظ القرآن الكريم من وجهة نظر الطالبات في محور(الفقرات المتعلقة بمهارة التوسُّع) جاء بدرجة عالية حيث كان المتوسط قدره(٣,٤٠٤) وانحراف معياري قدره(٠,٧٦٣).

- **المحور الخامس: الفقرات المتعلقة بمهارة الحساسية المشكلات.**

يبيِّن الجدول (٦) المتوسطات والانحرافات المعيارية للمحور الأول: الأساليب المتعلقة بمهارة الحساسية للمشكلات.

جدول (٥): المتوسطات والانحرافات المعيارية للمحور الرابع: الفقرات المتعلقة بمهارة التوسُّع

م	الفقرات المتعلقة بمهارة التوسُّع	المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
٦	تحثُّنا على مناقشة خطوات حلِّ المشكلة.	٣,٧٩٠	١,١٨٠	عالية	١
٩	توجِّهنا إلى الرجوع لمصادر خارجية للبحث حول موضوع معين.	٣,٦٩٢	١,٣١١	عالية	٢
٥	تطرح أسئلة تتحدَّى تفكيرنا.	٣,٥٧٨	١,٢٨٨	عالية	٣
٣	تزوِّدنا بمجموعة من التمرينات والتدريبات العقلية.	٣,٥٥٩	١,٢٦١	عالية	٤
٧	تستخدم استراتيجية العصف الذهني في حلِّ المشكلات.	٣,٥٤٥	١,٢٦٦	عالية	٥
٢	تحثُّنا على استخدام التفاصيل الدقيقة في الوصف.	٣,٣٠٥	١,١١٧	متوسطة	٦
٤	تشجِّعنا على استخدام الخيال في العملية التعليمية.	٣,٢١٠	١,٢٩٨	متوسطة	٧
١	تستخدم الصور، وتطلب منَّا وصفها بأكثر من وصف.	٣,١٠٤	١,٢٨٢	متوسطة	٨
٨	تطلب منَّا تحويل الدرس لموقف إبداعي مثل: قصة أو رسم كاريكاتوري أو موقف تمثيلي.	٢,٨٥٤	١,٤١٩	متوسطة	٩
متوسط الفقرات المتعلقة بمهارة التوسُّع		٣,٤٠٤	٠,٧٦٣	عالية	

جدول (٦): المتوسطات والانحرافات المعيارية للمحور الخامس: الفقرات المتعلقة بمهارة الحساسية المشكلات

م	الفقرات المتعلقة بمهارة الحساسية المشكلات	المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
١	تعمل على ربط أفكار المقرر الدراسي بالبيئة المحلية.	٤,٠١٠	١,٠٦٧	عالية	١
٧	توجِّهنا إلى النظر للقضايا من عدة زوايا.	٣,٩٧٧	١,١١٩	عالية	٢
٥	تثير دوافع الطالبات نحو تحليل مسألة أو قضية الشرعية.	٣,٨٩٦	١,٠٣٣	عالية	٣
٢	تساعد الطالبات على صياغة المشكلات بأكثر من طريقة وأسلوب.	٣,٨٦٧	١,٠٦٨	عالية	٤
٨	تترك المجال للطالبات بعرض البدائل المختلفة للحلول لمشكلة ما.	٣,٨٦١	١,٠٩٧	عالية	٥
٣	تحفز الإحساس بالمشكلات للطالبات في دروس التربية الإسلامية.	٣,٨٤١	١,٠٩٢	عالية	٦
٦	تشجِّع الحلول الإبداعية المقدمة من الطالبات حول مشكلة ما.	٣,٨٠٦	١,١٢٦	عالية	٧
٤	توضِّح لنا كيفية اختبار صحة الفروض التي وُضِعت لحل المشكلة.	٣,٦٨٣	١,٠٧٦	عالية	٨
٩	تقيِّم أعمال الطالبات بطريقة تمكِّنهم من الإحساس بالمشكلة.	٣,٦٧٣	١,١٨١	عالية	٩
متوسط الفقرات المتعلقة بمهارة الحساسية المشكلات.		٣,٨٢٦	٠,٧٤٤	عالية	

يتَّضح لنا خلال الجدول (٦) أنَّ إسهام معلمات التربية الإسلامية في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدارس تحفيظ القرآن الكريم من وجهة نظر الطالبات في محور(الأساليب المتعلقة بمهارة الحساسية المشكلات) جاء بدرجة عالية حيث كان المتوسط قدره(٣,٨٢٦)، وانحراف معياري قدره(٠,٧٤٤).

- **نتائج التساؤل الثاني:**

وللإجابة عن التساؤل، قامت الباحثة باستخدام تحليل التباين الأحادي؛ وذلك للتعرف على دلالة الفروق بين مستويات المتغير:

هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥= ٪) بين استجابات الطالبات تُعزَى لمتغير المستوى الدراسي؟

تبيِّن النتائج في الجدول (٧) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لدرجة إسهام معلمات التربية الإسلامية في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدارس تحفيظ القرآن الكريم من وجهة نظر الطالبات، يُعزَى لمتغير المستوى الدراسي وذلك في الدرجة الكلية، حيث جاءت قيمة (ف) (١,٨٩٦) وهي غير دالة عند(٠,١٥٢).

جدول (٧): نتائج تحليل التباين الأحادي ANOVA للفروق بين استجابات أفراد العينة لدرجة إسهام معلمات التربية الإسلامية في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة الثانوية

درجة إسهام معلمات	التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط	قيمة ف	الدلالة
الفقرات المتعلقة بمهارة الطلاقة	بين المجموعات	٠,٢٦٧	٢	٠,١٣٤	٠,٤٢٣	٠,٥٦٦
	داخل المجموعات	٩٦,٢٢٨	٣٠٥	٠,٣١٦		
	المجموع	٩٦,٤٩٥	٣٠٧			
الفقرات المتعلقة بمهارة الأصالة	بين المجموعات	٣,٣٧٢	٢	١,٦٨٦	٣,٧٩٩	٠,٠٢٣
	داخل المجموعات	١٣٥,٣٥٦	٣٠٥	٠,٤٤٤		
	المجموع	١٣٨,٧٢٨	٣٠٧			
الفقرات المتعلقة بمهارة المرونة	بين المجموعات	٠,٩٥٩	٢	٠,٤٧٩	١,١٩٨	٠,٣٠٣
	داخل المجموعات	١٢٢,٠١٠	٣٠٥	٠,٤٠٠		
	المجموع	١٢٢,٩٦٨	٣٠٧			
الفقرات المتعلقة بمهارة التوسع	بين المجموعات	٠,٦٧١	٢	٠,٣٣٥	٠,٥٧٥	٠,٥٦٣
	داخل المجموعات	١٧٧,٨١٨	٣٠٥	٠,٥٨٣		
	المجموع	١٧٨,٤٨٩	٣٠٧			
الفقرات المتعلقة بمهارة الحساسية المشكلات	بين المجموعات	٣,١٩٧	٢	١,٥٩٨	٢,٩٢٤	٠,٠٥٥
	داخل المجموعات	١٦٦,٧٣٦	٣٠٥	٠,٥٤٧		
	المجموع	١٦٩,٩٣٢	٣٠٧			
لدرجة إسهام معلمات التربية الإسلامية في تنمية التفكير الإبداعي	بين المجموعات	١,٢٧٧	٢	٠,٦٣٨	١,٨٩٦	٠,١٥٢
	داخل المجموعات	١٠٢,٧١٧	٣٠٥	٠,٣٣٧		
	المجموع	١٠٣٩٩٤	٣٠٧			

- **نتائج التساؤل الثالث**:

هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥= ٪) بين استجابات الطالبات تُعزَى لمتغير المقرر الدراسي؟

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة لدرجة إسهام معلمات التربية الإسلامية في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة الثانوية

درجة إسهام معلمات التربية الإسلامية في تنمية التفكير الإبداعي	المقرر الدراسي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
الفقرات المتعلقة بمهارة الطلاقة	قراءات	٩٤	٣,٨٦٥	٠,٥٥٢
	الثقافة الإسلامية	١٠١	٣,٧٩٣	٠,٥٤٤
	الفقه	١١٢	٤,٠٢٤	٠,٥٦٣
الفقرات المتعلقة بمهارة الأصالة	قراءات	٩٤	٣,٦٥٢	٠,٦٣٦
	الثقافة الإسلامية	١٠١	٣,٥٥٥	٠,٦٥٧
	الفقه	١١٢	٣,٨١٦	٠,٦٩٤
الفقرات المتعلقة بمهارة المرونة	قراءات	٩٤	٣,٧٥٩	٠,٦٣١
	الثقافة الإسلامية	١٠١	٣,٧٩١	٠,٥٩٩
	الفقه	١١٢	٤,٠٣٨	٠,٦٣١
الفقرات المتعلقة بمهارة التوسُّع	قراءات	٩٤	٣,٣٠١	٠,٨١٠
	الثقافة الإسلامية	١٠١	٣,٢٧٤	٠,٦٩٣
	الفقه	١١٢	٣,٥٩٤	٠,٤٧٤
الفقرات المتعلقة بمهارة الحساسية المشكلات	قراءات	٩٤	٣,٥٨٨	٠,٧٦٨
	الثقافة الإسلامية	١٠١	٣,٧٨٢	٠,٧٠٠
	الفقه	١١٢	٤,٠٥٦	٠,٧٠٠
لدرجة إسهام معلمات التربية الإسلامية في تنمية التفكير الإبداعي	قراءات	٩٤	٣,٦٣٣	٠,٥٧٧
	الثقافة الإسلامية	١٠١	٣,٦٣٩	٠,٥٤٦
	الفقه	١١٢	٣,٩٠٥	٠,٥٨٠

يتبيَّن من خلال الجدول (٨) أنه يوجد فروق ظاهرية بين المتوسطات في درجات المحاور وكذلك الدرجة الكلية.

- **توصيات البحث**:

في ضوء الدراسة وحدودها ونتائجها، فإنَّ أهم ما توصي به الباحثة ما يلي:

- عقد معلمات التربية الإسلامية من خلال الأنشطة الصفية برامج تدريبية لتنمية مهارات التفكير الإبداعي للطالبات.

- تعميم دليل معلم التربية الإسلامية لتنمية مهارات التفكير في جميع المدارس، وإرشاد المعلمات كيفية الاستفادة منه.
- توجيه المشرفين التربويين على عمل ورش تدريبية عن مهارات التفكير الإبداعي وأساليب تنميته للمعلمات، وعمل مسابقات للطالبات تساعد على تنمية مهارات التفكير الإبداعي.
- تضمين برامج إعداد المعلمات في الجامعات برامج تدريبية على استراتيجيات تنمية التفكير الإبداعي للطالبات داخل الحجرة الدراسية.
- تضمين استمارة تقويم المعلمة بنود تقويم مهارات التفكير الإبداعي؛ حتى تسهل على المشرفات متابعة المعلمات.
- تدعيم منهج التربية الإسلامية بمجموعة أنشطة تدريبية إبداعية، ومشكلات تتحدى تفكير الطالبات وتدريب المعلمة على كيفية التعامل في هذه الأنشطة.

• قائمة المراجع:

- التطوير التربوي(١٤٢٨ه) **دليل المعلم لتنمية مهارات التفكير**. وزارة التربية والتعليم، ط٢، الرياض.
- حمادنة، برهان محمود.(٢٠١٤م) **التفكير الإبداعي** ،ط١،عالم الكتب الحديث للنشر.
- روشكا، الكسندرو، ترجمة أبو فخر، غسان عبد الحي(١٩٨٩م) **الإبداع العام والخاص**، عالم المعرفة.
- عبد العزيز، سعيد(٢٠٠٦م) **المدخل إلى الإبداع**. دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن.
- قطامي، نايفة،(١٤٢٥ه)، **تعليم التفكير للمرحلة الأساسية**، ط٢، عمان، دار الفكر.
- كروبلي، آرثر،(٢٠٠١م)، **الإبداع في التربية والتعليم مرشد للمعلمين والتربويين**، ترجمة إبراهيم أحمد الحارثي ومحمد سعيد مقبل، الرياض، مكتبة الشقري.
- مرسي، محمد منير.(١٤١٩ه) **مجتمع الفضيلة، الأخلاق في الإسلام عالم**.
- المعايطة، خليل عبد الرحمن، والبواليز، محمد عبد السلام(٢٠٠٤م) **الموهبة والتفوق**، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط٢.
- الناقة، صلاح أحمد (٢٠١١م)، **"مستوى التفكير الإبداعي لدى طلبة الثانوية العامة في الثقافة العلمية ودرجة تشجيع معلمي العلوم له من وجهة نظرهم"**، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- البلوشي، مريم بنت سلمان بن مراد (٢٠١٠م)، **" واقع ممارسة معلمي التربية الإسلامية أساليب تنمية مهارات التفكير الإبداعي في تدريس طلبة الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان"**، جامعة موتة، رسالة ماجستير كلية التربية، قسم مناهج التربية الإسلامية وطرق التدريس.
- قشوع، مختار حسين بن علي (٢٠٠١)، **"دور معلم العلوم في تنمية التفكير الإبداعي من وجهة نظر طلبة الصف الثامن الأساسي"**، جامعة ام القرى، كلية التربية.
- المفرجي، سالم محمد،(١٩٩٩)، **أهم السمات الابتكارية لمعلمي ومعلمات التعليم العام وطبيعة اتجاهاتهم نحو التفكير الابتكاري بمدينة مكة المكرمة**، رسالة ماجستير جامعة أم القرى.
- النعيمي، مريم عبد الله،(٢٠٠٠)، **صناعة الطلبة المبدعين، مجلة المعلم**، العدد جمعية المعلمين بدولة الإمارات العربية المتحدة، الشارقة.

****

البحث السابع:

إسهام إدارة المعرفة في تحقيق ضمان جودة التعليم العالي: دراسة تطبيقية على أعضاء هيئة التدريس في الكلياتِ الأهلية السعوديةِ

إعداد :

أ/ عتاب محمد أحمد عطية

معلمة سابقة بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية

د. فائقة عباس محمد سنبل

أستاذ مشارك بقسم الإدارة التربوية والتخطيط

بكلية التربية جامعة أم القرى بالمملكة العربية السعودية

إسهام إدارة المعرفة في تحقيق ضمان جودة التعليم العالي: دراسة تطبيقية على أعضاء هيئة التدريس في الكليات الأهلية السعودية

بحث مستل من رسالة ماجستير بقسم الإدارة التربوية والتخطيط بكلية التربية جامعة أم القرى

أ/ عتاب محمد أحمد عطية
معلمة سابقة بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية
د. فائقة عباس محمد سنبل
أستاذ مشارك بقسم الإدارة التربوية والتخطيط
بكلية التربية جامعة أم القرى بالمملكة العربية السعودية

• **المستخلص**:
هدف البحث إلى التعرف على إسهام إدارة المعرفة في تحقيق ضمان الجودة. واستخدم المنهج الوصفي التحليلي. وتكونت عينة الدراسة من الهيئات التدريسية في الكليات الأهلية وعددها (٦) كليات. واعتمد على الاستبانة كأداة لجمع البيانات اللازمة لأغراض الدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة: أن محور حوسبة المعلومات جاء بدرجة أوافق بشدة . ومحور تحقيق ضمان الجودة جاء بدرجة أوافق، وأن هناك علاقة طردية بين محور البنية التحتية لتقنية المعلومات، وتحقيق ضمان الجودة في الكليات، ووجود علاقة طردية بين حوسبة المكتبات، وضمان جودة التعليم. وأوصى البحث بالعمل على توفير بنية تحتية عالية الجودة، وتخصيص كوادر فنية عالية لتشغيلها في الجامعات الأهلية، وضرورة الاهتمام بالنشاطات العلمية التي تنجزها الهيئات التدريسية وإعطاؤها وزنا أكبر في الترقية العلمية لما لهذه النشاطات من أهمية في تحقيق أهداف جودة التعليم العالي.

الكلمات المفتاحية: إدارة المعرفة - التعليم العالي - الكلياتِ الأهلية.

The Contribution Of Knowledge Management In Achieving Quality Assurance Of Higher Education: An Applied Study On The Faculty Staff At Private Colleges In Saudi Arabia

Etab Mohammed Ahmed Attia
Dr. Faeqah Abbas Mohammad Sunbol

Abstract:
The research aimed to clarify the contribution of knowledge management in achieving quality assurance.The research used the descriptive analytical methodology, a selected sample ofstaff members in six private colleges, and the questionnaire was used in data collection for the purposes of the study, the research indicated that The focus of the computerization of information was estimated by Likert axis scale strongly agree degree.The focus of achieving quality assurance came agree. There is a relationship between the axis of the infrastructure of information and technology to achieve quality assurance in colleges and there is a positive relationship between the computerization of libraries and ensure the quality of education. The research recommended Providing high-quality infrastructure and the allocation of high technical staff to work in private universities, and to care about scientific activities carried out by college staff and given

more attention in the scientific advancement because of the importance of such activities in achieving the quality goals of higher education.

Key words: Knowledge Management- Higher Education- Private Colleges.

• المقدمة:

شهدتْ نهايةُ القرن العشرينْ ظهورَ مجموعةٍ من المفاهيم والمداخل والنظم الجديدةِ في مجال الإدارةِ العامة مثلَ: إدارةِ الجودة الشاملة TQM، وإعادةِ الهندسة Re-engineering، وإعادةِ الهيكلة Re- structuring. ومعَ بدايةِ التسعينيات من القرن الماضي بدأتْ الحكوماتُ الغربية تُولي اهتمامًا كبيرًا للشركاتِ والمنظمات الَتي لديها مستوى أفضلَ من المعرفة Know Best؛ بمعنى أنّها ذاتَ مستوى متميزٍ ومتفوقٍ في مجال كيفيةِ الحصول على المعرفة، والتعامل معها، وتطبيقِهَا، والاستفادةِ منها. وفي هذا الإطارِ برزَ مفهوم إدارةِ المعرفة "Knowledge Management".

وتستخدمُ منظماتُ الأعمال العديدَ من الأدواتِ الحديثة والمبتكرة من أجل التحسينِ المستمر في أنشطتِها، وَيُترك الخيار في هذه المنظماتِ في اختيار الأداةَ التي تناسبها ؛ ويُعتبر مفهومُ إدارةِ المعرفة من المفاهيم التي بدأتْ منظماتُ الأعمال الاهتمامَ بها في العقدين الأخيرين؛ حيثُ أصبحت إدارة المعرفةِ من الموضوعاتِ التي تثيرُ اهتمامَ الباحثينَ والمفكرين؛ وأصبحَ اعتبارُها موردًا هامًا من موارد المنظمة مقبولا ومعترفا به وبشكل واسع من قِبل منظماتِ الأعمال.

وتُشكلُ إدارةُ المعرفة أحدَ التطوراتِ الفكرية المعاصرة؛ حيث تعاظمَ دورُها في تحقيق الميزة التنافسية في مجال منظماتِ الأعمال. وقد تبلورَ ذلك في ظهور وظائفَ جديدة في الهياكل التنظيمية لبعض هذه المنظماتِ، خاصة الكبرى منها. وتعكسُ هذهِ الوظائفُ مسئولياتِ إدارة المعرفة، ويتميزُ مجتمعَ المعرفة – مجتمع ما بعد الرأسمالية –بأنّ موردَ الرئيسَ فيه هو المعرفة وليس رأسَ المال أو الخاماتِ وغيرها من عناصر الإنتاج، فالمعرفة هي أحدثُ عوامل الإنتاج الذيَ يُعترفُ به كمَوردٍ أساسيٍ لإنشاء الثروة في الاقتصادِ ومصدرٍ أساسيٍ للميزةِ التنافسيةِ في الإدارةِ.

وقدْ اكتسبَتْ المعرفةُ في مجال مؤسساتِ التعليم العالي أهميةً واضحةً في نجاح تلك المؤسساتِ، وفي إسهامِهَا بتحولها إلى الاقتصادِ المعرفي، وقد تعاظمَ دورُهاَ بعدَ أنْ أدركَ أنّ بناءَ الميزة التنافسية وإدامتَها يعتمدُ أساسًا على الموجوداتِ الفكرية، وتحديدًا على الأصول المعرفيةِ والاستثمارِ فيها، بما يعززُ من الإبداع المستمر، سواءً على صعيدِ المنتوج أو على صعيد العَملية، والذي يُعدُ هو الآخر أحدَ مقوماتِ تعاظمِ تلك الميزة لأطولَ فترةٍ ممكنةٍ.

ومن هنا كانت الفورةُ الإدارية الجديدةُ التي شاعت السنوات الأخيرة تحتَ اسمِ إدارةِ المعرفة وساعدَ في ذلك ما أفرزَته العولمة من فرصٍ ومخاطرَ، بالإضافةِ

إلى ثورةِ الاتصالات التي شكلتْ عاملًا مساعدًا لانتشار وتوسع إدارة المعرفة حيثُ أتاحتْ الكثيرَ من المعلومات التي أدّت إلى الانتشار الواسع والفهم الكبير لمفهوم حاجاتِ العملاءِ، وأصبحتْ منظماتُ الأعمال تركزُ بصورةٍ كبيرةٍ على بناءِ هيكليةٍ تنافسيةٍ رأس المال الفكريّ "Intellectual Capital "في عالم منظماتِ الأعمال ؛ إذ يُعدُّ سلاحًا تنافسيًا فعالا في ظلِ اقتصادِ المعرفة " Knowledge Economy".

وحيثُ يُقصدُ بالمعرفة في سياق عالمِ منظماتِ الأعمال بأنّها "مزيجٌ شاملٌ من الخبرةِ والقيم والمعلومات السباقةِ والرؤى الخبيرة التي تُقدمُ إطارًا لتقييمِ وتقرير الخبرات والمعلوماتِ الجديدةِ (نجم، ٢٠٠٨)، ونظرًا لأهميةِ المعرفةِ في عالمِ منظماتِ الأعمال، برزتْ أهمية إداراتِها، إذ تتمثلُ إدارة المعرفةِ في العملية المنهجية لتوجيهِ رصيدِ المعَرفة، وتحقيقِ رفعتها في المنظمة . وهي مدخل لإضافةِ أو إنشاءِ القيمةِ من خلالِ المزيجِ أو التركيبِ بين عناصر المعرفةِ من أجل إيجادِ توليفاتٍ معرفيةٍ أفضلَ مما هي عليه كبياناتٍ أو معلوماتٍ أو معارفَ منفرَدة " undone & Laudon,2007 ".

ولا تقتصرُ تطبيقاتُ المعرفةِ كمفهوم على منظماتِ الأعمال الإنتاجيةِ بل ينسحبُ على مختلفِ القطاعاتِ الخدميةِ ويُعدُّ التعليم إحدى القطاعاتِ الخدميةِ الهامة.

وسيتمُّ التركيز على خصائص الهيئاتِ التدريسية وخصائصَ البنيةِ التحتية لتقنية المعلوماتِ في الكليات السعودية الأهلية .

ونظرًا لاتساع قطاعُ التعليمِ الجامعيِّ في السعودية خلالَ العقدين الماضيين إذ بلغ عددُ الجامعاتِ في السعودية (٢٤) جامعة . فقد أصبحَ موضوعُ المعرفة باعتباره رأس مال للجامعات والكليات وإدارة هذه المعرفة–أهميةٌ كبيرة لتحقيق أعلى مستوى من الجودةِ لتمكنُنا من منافسةِ الجامعاتِ والكلياتِ الأخرى داخلَ وخارجَ السعوديةِ. وقد ذكرَ العُتيبي في دراستهِ وأشارَ لأهميةِ إدارة المعرفة في التعليمِ العالي وكانَ من التوصياتِ التي خرجَتْ بها رسالتُه هي: أنْ تتبنى الجامعة إدارة المعرفة، بحيثُ تكونُ من أهمِ أولوياتِها ورسم الاستراتيجيةِ المناسبةِ لإدارة المعرفةِ بالجامعات ونشر ثقافةِ المعَرفةِ وغرس الرؤيا المعرفية لدى الأفرادِ وتوظيف التكنولوجيا الحديثة في نظم المعلوماتِ وتوفير البيئة المناسبة التي تحققُ التمكينَ المعرفيَّ .

نظراً لدور الجامعة في توفير جودة التعليم وتهيئة مناخ ايجابي يساعد العاملين على تحقيق إدارة الجودة يذهب بلاوشو (2009: 66) إلى تعريف جودة التعليم على أنَّها : "مجموعُ خصائصَ ومميزاتِ النظام التعليمي ومقدرتِه على تقديم منتجٍ تعليمي مميزٍ يُلبي، ويحققُ الاحتياجاتِ الآنية والمستقبلية، والتطلعاتِ الاستراتيجية للمستفيد من الخدمة (الطالب وسوق العمل والمجتمع)".

ومن هنا كانت هذه الدراسة للوقوفِ على طبيعة العلاقةِ بين إدارة المعرفةِ في الكليات السعودية الأهلية ومستوياتِ الجودة فيها، وتمُّ التركيزُ في هذه الدراسةِ على قياس أثرِ متغير في غاية الأهميةِ المتمثل في إدارة المعرفة في رفع مستوياتِ الجودة في الكليات الأهليةِ في السعودية.

- **مشكلة الدراسةِ**:

على الرغم من أنَّ المعرفة تُعدُّ من المفاهيم القديمة التي اُستخدمت في عالم الفكر والفلسفة، إلا إنَّ دلالاتِ هذا المفهوم تطورت واتسعت لتشملَ جوانبَ أخرى تداخلت مع الأساليبِ الإداريةِ الحديثة . وأصبحتْ عنصرًا أساسيًا من استراتيجيات منظماتِ الأعمالِ .

ويُعتبر التعليمُ العالي أهمَ مصادرِ تعزيزِ التنافسِ الدُوليّ، وذلك على اعتبار أنَّ التعليمَ هو مفتاحُ المرور لدخول عَصرِ المعرفة، وتَطوير المجتمعات من خلال تنمية حقيقية لرأس المال البشريّ الذي يُعتبر محورَ العملية التعليمية.

وفي التصنيف العالميّ الصادر في عام ٢٠٠٩م لأول ٢٠٠ جامعةٍ عالمية Ranking WebofWorldUniversities (January) & July ،2009) احتلت جامعةٌ عربيةٌ فقط هي جامعةُ الملك سعود المرتبة ١٩٧، وفي التصنيف العالميّ الصادر في نفس العام الأول ٥٠٠ جامعة عالمية ؛فإضافة إلى جامعة الملك سعود فقد احتلت جامعة الملكِ فهدِ للبترول والمعادن المرتبة ٣٠٣، وهذا جيدٌ؛ ولكنّ السببَ في ذلك أنَ المعاييرَ القائمة في التقييم تختلفُ في الجامعات الغربية عنها في الجامعات العربية.

وتلعبُ إدارةُ المعرفة دورًا حيويًا في بناء المنظمات، حيث إنّها تؤثرُ وبشكل كبير على الأداء المنظم في أبعادِه المختلفةِ؛ كالأفراد والعمليات والمخرجات بالإضافةً إلى الأداء العام للمنظمة. حجازي(٢٠٠٥م، ٢٧٥) حيث تعد إدارةُ المعرفة في الوقت الراهن من أحدثِ المفاهيم الإدارية، وقد شهدتْ السنواتُ الماضيةُ إهتمامًا متزايدًا من جانب قطاع الأعمال لتبنّى مفهوم إدارةِ المعرفة، وانطلاقا من الأهمية المتزايدة لإدارة المعرفة وتسارع تطبيقاتها في الجامعات السعودية والكليات الأهلية ؛ولما تواجهُه هذه الجامعاتُ والكليات من تحدياتٍ وحدةِ منافسةٍ ولسعيها للوصول إلى الميزة التنافسية من خلال تحقيق مكاسبَ، وزيادة في رضا العملاء، وتحسين جودة خدماتِها التعليمية، ورفع مستوى أعضاءِ هيئتها التدريسية والعاملينَ فيها، بالإضافة إلى رفع كل من الخدمات البحثية التي تقومُ بها، وخدمةِ المجتمعات المحيطةِ بها يتطلبُ الأمرُ تبنّي منهج إدارة المعرفة لما لذلك من أهميةِ تحقيق الجامعات لميزة تنافسية وقيمة عالية ؛ويعنى ذلك أنَّ مجتمعَ المعرفة مرتبط بمفهوم مجتمع التعليم، والذي يتيحُ فرصًا للفرد كيف يُحقق ذاته؟.

ويرى السنبل (٢٠٠٤، ٢) أنَّ المعرفةَ المنتجةَ سريعًا ما تتقادم لتحُل مكانَها معرفة من نوعٍ أرقى، من ذلك أنَّ بعضَ الابتكارات التكنولوجية تصبح متخلفة

حتى قبل بلوغها طور الاستخدام، وهذا يؤدي إلى تزايد حاجة المجتمعات إلى المخترعين والمنتجين للمعرفة، وإلى خصوبة الخيال لمواكبة إيقاع التطور المعرفيِّ الراهن؛ ذلك لأنَّ المعلوماتِ والمهارات والقدرات والكفايات؛ أصبحت اليومَ أكثرَ ضرورةٍ لبقاء الأمم. فالسوقُ العالميّ لم يبقَ سوقَ المنافع والخدمات فقط؛ بل سوقَ الأفكار أيضًا، تلك الأفكارُ التي سرعانَ ما يتجاوزها الزمنُ ويتحتم تجديدُها باستمرار .

فإنَّ قوةَ تقنية المعلومات والاتصالات الحقيقية تمكنُ في قدرتها على إحداث تغيراتٍ هيكليةٍ عميقةٍ في الاقتصاد الوطني من خلال قابليتها على تشفير المعرفة؛ وجعلها سهلة الاستخدام في جميع القطاعات الاقتصادية، الأمرُ الذي ينعكس بشكل إنتاجية عالية للفرد والمنظمة والقطاع ؛وكذلك تحسين لجودة المنتجات وخفضِ الكلفة، وبالمقابل فإنَّها تجعلُ المهاراتِ التقليدية متقادمة.

- **أسئلة الدراسة** :

يمكنُ صياغةُ هذه المشكلة في السؤال الرئيس: **ما دورُ إدارة المعرفة في تحقيقِ ضمان جودة التعليم العالي في الكليات الأهلية السعودية ؟**

ويتفرعُ من هذا السؤال الرئيس الأسئلةُ الفرعية التالية :

- ما دورُ البنية التحتية لتقنية المعلومات (حوسبة المكتبات -إيصال الانترنيت مع مكاتب الهيئات التدريسية -توفير المستلزمات العلمية الحديثة - الاشتراك بقواعد البيانات الخارجية -تنويع مقتنيات مكتبة الكلية) في تحقيق ضمان الجودة في الجامعات الأهلية بالمملكة العربية السعودية؟
- ما هي عواملُ تحقيق ضمان الجودة من خلال محاور (القيادة ذات الرؤية الاستراتيجية، السمعة الأكاديمية والمهنية، جَوائز الجودة والتميز، جودة المرافق الأكاديمية، جودة الخريجين)؟
- هل هناك علاقة دالة إحصائيًا بين البنية التحتية لتقنية المعلومات (حوسبة المكتبات)، (إيصال الانترنيت مع مكاتب الهيئات التدريسية)، (توفير المستلزمات العلمية الحديثة)، (الاشتراك بقواعد البيانات الخارجية)، (تنويع مقتنيات مكتبة الكلية) وتحقيق ضمان الجودة في الكليات الأهلية السعودية ؟

- **أهميةُ الدراسةِ** :

تنبعُ أهميةُ الدراسة الحالية بما تقدمه من إضافاتٍ على المستويين النظريّ والعمليّ والمتمثلة فيما يلي:

١- الأهميةُ النظرية:

تأتي أهمية هذه الدراسة من كون الاهتمام بمفهوم إدارة المعرفة جديداً نظريًا وتطبيقيًا؛ فمن الناحية النظرية لا يوجد عددٌ كافٍ من الدراسات العربية التي تتناوله؛ كما أنَّ هناك مصطلحاتٍ متعددةٍ تتطرقُ لنفس المفهوم ولكن من زوايا مختلفة مما يؤدى إلى وجود بعض الخلط والعموميةٍ في تناول المفهوم؛ ومن ناحيةٍ أخرى يؤثرُ هذا المفهوم في نجاح المنظمات خاصة في الوقت الحاضر، حيث العولمة والمنافسة المستمرة بين المنظمات في المجالات المختلفة.

٢- **الأهميةُ العملية**:

يُتوقع أن تسهُمَ هذه الدراسة في معرفة دور إدارة المعرفة، وأهميتها في استمرارية الجودة في الكليات بشكل واضح ومميز، وتحديد الأدوار الجديدة للكليات كمنظمات معرفة بما في ذلك إسهام الكليات في تكوين مجتمع المعلومات والمعرفة؛ وستسفرُ الدراسة عن تحديد واضح ودقيق لدور إدارة المعرفة ومدى علاقته بضمان الجودة الذي ينبغي أن يلتزمَ به أعضاءُ هيئة التدريس في ممارستهم لمهنتهم.

- **أهدافُ الدراسة**:

تهدفُ الدراسة إلى:

- التعرف على دور البنية التحتية لتقنية المعلومات (حوسبة المكتبات - إيصال الانترنيت مع مكاتب الهيئات التدريسية - توفير المستلزمات العلمية الحديثة - الاشتراك بقواعد البيانات الخارجية - تنويع مقتنيات مكتبة الكلية) في تحقيق ضمان الجودة في الجامعات الأهلية بالمملكة العربية السعودية .
- التعرف على عوامل تحقيق ضمان الجودة من خلال محاور (القيادة ذات الرؤية الاستراتيجية، السمعة الأكاديمية والمهنية، جوائز الجودة والتميز، جودة المرافق الأكاديمية، جودة الخريجين) .
- التعرف على العلاقة الدالة إحصائيًا بين البنية التحتية لتقنية المعلومات (حوسبة المكتبات)، (إيصال الانترنيت مع مكاتب الهيئات التدريسية)، (توفير المستلزمات العلمية الحديثة)، (الاشتراك بقواعد البيانات الخارجية)، (تنويع مقتنيات مكتبة الكلية) وتحقيق ضمان الجودة في الكليات الأهلية السعودية .

- **حدود الدراسة** :

- الحدود المكانية : تقتصرُ الدراسةُ على وجهة نظر أعضاءِ هيئة التدريس في الكليات السعودية الأهلية ؛وبالتالي فإنَّ تعميمَ النتائج سينحصرُ على الكليات السعودية الأهلية .
- الحدود الزمانية: تمُ تطبيقُ هذه الدراسة خلالَ الفصل الدراسيّ الثاني لعام ١٤٣٣ هـ .

- **مصطلحات الدراسة** :

- **المعرفة**: (Knowledge)

تُعرّفها الباحثة: "بأنَّها عمليةُ مزج وتركيبٍ للخبرات والقيم والآراء والمعلومات، يتلقاها الطالب الجامعي منَ أعضاء هيئة التدريس سواءً داخل أسوار الحرم الجامعي أو خارجه".

- **إدارةُ المعرفة**: (Knowledge Management)

وتُعرّفها الباحثة بأنّها: "عملية بث وتوفير للمعرفة في القطاع التعليمي العالي وزيادة نشر للمعلومات والخبرات بشكل منهجي منظم يسهم في ديمومة الميزة التنافسية للمؤسسة التعليمية بشكل عام" .

• **ضمانُ جودةِ التعليم العالي**:

ويُقصد به عند الباحثة: معرفةُ الإجراءات اللازمة في التقييم للارتقاء إلى مستوى أعلى من الجودة في التعليم العالي لكسب الثقة في نظام التعليم ومخرجاته.

• **الدراسات السابقة** .

• **المحور الأول**: **دراسات تناولت إدارة المعرفة**

دراسة (حجازي، 2005) . وقد هدفت الدراسة إلى بناء أنموذج لتوظيف إدارة المعرفة في المنظمات الأردنية توظف إدارة المعرفة في أعمالها. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها: أن المنظمات الأردنية العامة والخاصة، على حد سواء،تدرك ما هي إدارة المعرفة، بمختلف أبعادها من حيث: المفهوم، والدور، والموجودات، والأهداف، والفوائد، وقيادة المعرفة، والثقافة المنظمة. كما بينت نتائج الدراسة أن المنظمات الأردنية في القطاعين: العام والخاص تمارس عمليات إدارة المعرفة من حيث: التوليد، والتشارك، والتعلم

دراسة العتيبي (٢٠٠٧ م) تهدف إلى دراسة واقع تطبيق إدارة المعرفة في جامعة أم القرى من خلال التعرف على مدى إدراك وممارسة العاملين في الجامعة لمفهوم إدارة المعرفة وعملياتها ، ومن أهم النتائجَ : عدم وجود استراتيجية واضحةٍ لإدارة المعرفة ؛ وهذا ناتج من عدم إعطاء أهمية لإدارة المعرفة، كما أن هناك خلطا بين مفهوم إدارة المعرفة وإدارة المعلومات، إلا أنها تعطي أولوية لتخزين المعلومات وتصنيفها من خلال وسائل التقنية الحديثة وتحرص جامعة أم القرى على تشجيع الحوار بين العاملين فيها، كما تسعى الجامعة والعاملون لتحويل المعرفة الضمنية إلى معرفة صريحة من خلال مراكز البحوث والاستشارات والتحالفات الاستراتيجيةِ بين الجامعات وقطاعات الإنتاج .

دراسة الوذيناني (٢٠٠٧ م) وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على عمليات إدارة المعرفة التي تساهم في تحقيق نموذج الجامعة المنتجة في الجامعات السعودية، كما ألقت الضوء على المعوقات التي تحول دون تطبيق إدارة المعرفة في الجامعات السعودية . وتوصلت الدراسة إلى أهم النتائج منها: إن عمليات إدارة المعرفة تسهم بدرجة كبيرة في تحقيق نموذج الجامعة المنتجة، كما أن هناك معوقات تحول دون تطبيق إدارة المعرفة في الجامعات السعودية بدرجة كبيرة .

دراسة آل سيلستر جونز (Al Celester Jones،2003) يهدف من خلالها إلى توفير إطار عمل يدعم تطوير وتنفيذ نظام إدارة المعرفة في التعليم الخاص، ومن أبرز النتائج التي تم التوصل إليها إدراك القادة العاملين في التعليم الخاص بأهمية إدارة المعرفة وأن المعلومات والبيانات التي تم اكتشافها في هذا السياق أثبتت وجود علاقة بين إدراك المجالات ذات الأهمية الكبرى في منظمات الأعمال لإدارة المعرفة وبين إدراك المجالات ذات الأهمية الكبرى لإدارة المعرفة في التعليم الخاص . ودراسة تشن ليو (Chen Liu, 2003) وقد هدفت إلى فحص العلاقة بين استخدام إدارة المعرفة في المنظمات وبين التعلم الفردي الفعّال، وهل تختلف

المنظمات في استخدمها واعتمادها على إدارة المعرفة، كما حاولت التحري عن العوامل التي تسهل استخدام نظم إدارة المعرفة . واستخدم المنهج المسحي والتحليل الكمي لوصف العلاقة، وقد توصلت نتائجها إلى أن استخدام نظم إدارة المعرفة لها تأثير على عملية التعلم بعدة طرق مختلفة، وأن نوعية المعلومات تؤثر بشكل مباشر على استخدام نظم إدارة المعرفة.

دراسة مالهوترا (Malhotra, 2003) هدفت الدراسة إلى وضع إطار وتحديد معايير مناسبة لقياس الأصول المعرفية وبناء نماذج علمية مناسبة لذلك، وبيان كيفية تطوير قدرات وإمكانيات القطاع العام في هذا المجال، وقد خلصت الدراسة إلى وضع مجموعة من المقاييس الملائمة لقياس أصول المعرفة في منظمات القطاع العام وذلك بهدف تعزيز قدرة القطاع العام للاستفادة من برامج وأنظمة إدارة المعرفة.

دراسة كيلي (Keeley، ٢٠٠٤م) وقد هدفت الدراسة إلى تحديد مدى وفاعلية ممارسة إدارة المعرفة في تطوير التخطيط واتخاذ القرار في العديد من أنواع وأنماط مؤسسات التعليم العالي حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي الكمي، وتوصلت إلى وجود علاقة قوية بين التعليم التنظيمي المؤسسي الفعّال وبين وجود برنامج رسمي فعال لإدارة المعرفة .

دراسة روبرتسون (Robertson.J، ٢٠٠٦م) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع تطبيق الانترنت وتبادل المعرفة في المنظمات، وتسعى لإيجاد طرق لتوسيع قدرات الشبكة الداخلية – الانترنت – في تلبية احتياجات إدارة المعرفة، وقد توصلت الدراسة إلى أن الانترنت في معظم المنظمات لا تزال غير مؤهلة وأن استخدام تكنولوجيا إدارة المعرفة سيوفر أساسًا قويًا للاتصالات الداخلية . وقد أوصت الدراسة على ضرورة وضع استراتيجية أهمية نشر الانترنت في المنظمة .

دراسة كارلوس وريفيرا (Carols & Rivera 2006) وهدفت الدراسة إلى مقارنة مجالات المعرفة ومجتمعات الممارسة من خلال تعريف ووصف وتحليل المقالات الأكاديمية والمشهورة التي نشرت وتناولت هذه الموضوعات . ومن أهم نتائج الدراسة: أن المقالات المنشورة المتعلقة بمجتمعات الممارسة – وبالرغم من طبيعتها السيكولوجية والأكاديمية – فإنها تتكامل مع كل جوانب الإدارة في المؤسسات سواء كانت تكنولوجية أو إدارية أو سيكولوجية، وهكذا فإنها تختلف عن مقالات وموضوعات إدارة المعرفة التي تؤكد التوجه التكنولوجي والعام .

دراسة مكارثي (Macarthy, 2006) وهدفت هذه الدراسة إلى التأكد عما إذا كانت عملية إدارة المعرفة المستخدمة في مجال الصناعة تنطبق على مجال التعليم العالي . ولقد أجريت الدراسة على الموظفين والقادة الذين يترأسون إدارة المعرفة في الجامعات، وتم استخدام منهج دراسة الحالة، ومن خلال الاستبانة والمقابلات وتحليل المستندات وتم التوصل إلى عدة نتائج أبرزها: إمكانية تعزيز عملية التعليم والتعلم من خلال استخدام إدارة المعرفة . وأظهرت الدراسة ضعف في المجالات التي احتاجت إلى المشاركة في المعرفة بين الإدارات المختلفة .

• **التعليق على دراسات المحور الأول** :

إن الدراسات السابقة كدراسة (أبو قبة)٢٠٠٤،ودراسة (حجازي، ٢٠٠٥)، ودراسة آل سيلستر جونز (2003, Al Celester Jones)، ودراسة تشن ليو (Chen Liu 2003)، ودراسة مالهوترا (Malhotra, 2003)، ودراسة روبرتسون (Robertson.J، 2006) ودراسة كارلوس وريفيرا (Carols & Rivera، ٢٠٠٦م) جميعها تناولت إدارة المعرفة بشكل عام في المؤسسات العامة والخاصة وأهمية تطبيقها . أما دراسة الأحمد (٢٠٠٤م) ودراسة الثبيتي (٢٠٠٤م) ودراسة خليل (٢٠٠٤م) ودراسة العتيبي (٢٠٠٧ م) ودراسة الوذيناني (٢٠٠٧ م) فإن جميعها تناولت إدارة المعرفة وذكرت أهمية تطبيقها في مؤسسات التعليم العالي، ودراسة مكارثي (Macarthy 2006)، ودراسة كيلي (Keeley 2004)، فإنها تناولت أهمية تطوير وتحسين دور إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي، وأن إدارة المعرفة تحسن من إنتاجية التعليم في الجامعات والكليات .

• **المحور الثاني**: **دراسات الجودة وضمان الجودة**

دراسة (النعساني، ١٤٢٤ -٢٠٠٣) هدفت الدراسة إلى اقتراح أنموذج لتطبيق فلسفة إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي في الجامعات السورية . وقد توصلت الدراسة إلى تطبيق فلسفة إدارة الجودة الشاملة قد يمثل سفينة النجاة للمؤسسات التعليمية التي تجد نفسها في حاجة للحداثة، وحتى تستطيع المؤسسات أن تحقق النجاح في تبني هذه الفلسفة، لابد أن تحظى هذه الفلسفة بالتزام شامل من القمة للقاعدة، كما يجب أن تعم المؤسسة بالكامل كي تحظى بالقوة وتحقق النجاح الذي تطمح إليه المؤسسة التعليمية .

دراسة (علاونه، ٢٠٠٤م) هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية من وجهة نظر أعضاء هيئتها التدريسية، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان أبرزها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية من وجهة نظر أعضاء هيئتها التدريسية تعزى لمتغير الجنس ومتغير المؤهل العلمي، سنوات الخبرة في التدريس الجامعي، الجامعة التي تخرج فيها عضو هيئة التدريس الجامعي، الجامعة التي تخرج فيها عضو هيئة التدريس، والكلية التي يدرس فيها عضو هيئة التدريس، العمر .

دراسة (خليل، ١٤٢٦ هـ) هدفت هذه الدراسة إلى توضيح مفاهيم ضمان الجودة في الجامعات العربية في ظل نقص التجربة في هذا المجال، وتوضيح عناصر نظام ضمان الجودة، وإمكانية تطبيقها في الجامعات. وكان من أهم النتائج التي توصل إليها أن منهج ضمان الجودة يعتبر من الممارسات المتقدمة في مجال الجودة، وهي مرحلة تطويرية لا بد من المرور بها لبلوغ الجودة وأن بناء نظام الجودة في مؤسسات التعليم العالي يحتاج إلى إيجاد هيكلية تنظيمية على مستوى المؤسسة كاملة وعلى كلياتها وأقسامها التابعة لها. ودراسة (عبد العزيز وحسين، ٢٠٠٥م) هدفت الدراسة إلى التعرف على كيفية ضمان جودة

مؤسسات التعليم العالي واعتمادها الأكاديمي بناء على خبرات عالمية شملت الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة واستراليا واستونيا، واستخدمت المنهج المقارن وأسلوب تحليل النظم، وتوصلت الدراسة إلى ضرورة الاستفادة من تجارب الخبرات العالمية الرائدة في مجال الاعتماد الأكاديمي في التعليم العالي والعمل على تغيير ثقافة العاملين نحو فائدة أنظمة ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي وضرورة تطبيق نظام ضمان الجودة والاعتماد في مؤسسات التعليم العالي في مصر ويجب أن تستخدم الهيئات المانحة للاعتماد معايير وأدوات مناسبة .

دراسة (المطاعني، ٢٠٠٥ م) هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي الخاص في سلطنة عمان من وجهة نظر الإداريين والأكاديميين في هذه المؤسسات، وقد توصلت الدراسة إلى: أن هناك اتفاق واضح في استجابات الأكاديميين والإداريين على فقرات الأداة ككل.

دراسة (النعيمي، ٢٠٠٧ م) هدفت الدراسة إلى تقديم مفهوم مشترك لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي وتوصلت الدراسة إلى اقتراح مجموعة من إجراءات يمكن تطبيقها في المؤسسات التعليمية عل المستويين المحلي والإقليمي، منها: تشكيل لجان على مستوى الأقسام العلمية لغرض متابعة إدارة الجودة في القسم العلمي ؛ تشكيل لجان على مستوى الكليات لمتابعة إدارة الجودة والوقوف على تطبيق شروطها، تكليف دائرة متخصصة في إدارة الجودة على مستوى الجامعة.

دراسة (النشاش، ٢٠٠٦م) هدفت الدراسة إلى تطوير أنموذج لضمان الجودة في الجامعات الأردنية وهدفت إلى تسليط الضوء على واقع نظام ضمان الجودة في الجامعات الأردنية التي حققت معايير ضمان الجودة البريطانية، وقد اعتمدت على الاستبانة كأداة للدارسة، وقد أسفرت الدراسة عن أن الجامعات التي حققت معايير ضمان الجودة مازالت تعاني الضعف في بعض المجالات مثل مجال إدارة المعرفة وتوفر المعلومات وعدم وجود قاعدة بيانات فعالة وعدم وجود تغطية واضحة للمفاهيم الخاصة بضمان الجودة في الجامعات وعدم وجود قيادة.

دراسة كوتس (Coates ،2003) هدفت الدراسة إلى تحديد بعض الشروط التي ينبغي مراعاتها في الكليات والجامعات لتطبيق إدارة الجودة الشاملة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: النظر إلى الطالب على أنه عميل له حاجاته ومتطلباته التي يجب مراعاتها، ووجود لجنة تقوم بتحديد الأهداف التي تسعى إليها الجامعة، أو الكلية في ضوء فلسفة الجودة. وضع معايير التقويم الذاتي، وكذلك مراجعة الموارد والتكاليف والوقت اللازم، وتدريب العاملين وتأهيلهم في ضوء مبادئ ومعايير الجودة والعمل على تقليل الجهد الضائع . التأكيد على التحسين المستمر من خلال التقويم والتغذية الراجعة .

دراسة شينغ (Cheng 2003) وتهدف الدراسة إلى التعرف على الاختلافات العالمية في جودة التعليم، واستعراض الموجات الثلاث التي تعتمد عليها نماذج ونظريات مختلفة في جودة التعليم وكيف ينتج عنها استراتيجية ومداخل مختلفة لضمان الجودة . حيث تركز الموجة الأولى: على مبادرات الإصلاح التي تركز على ضمان الجودة الداخلي، وتعمل على تحسين الأداء الداخلي بالتحديد عملية التعلم والتعليم. أما الموجة الثانية، فتركز على ضمان الجودة البيئي الذي يركز على الفعالية المنظمة، ورضا المعنيين، ومنافسة السوق. إذ تعمل على تأكيد على الرضا والمساءلة للمعنيين الخارجيين والداخليين. و تركز الموجة الثالثة والقادمة، بقوة على ضمان المرتكز على محتوى التعليم والذي يأخذ بعين الاعتبار متطلبات العولمة، والاعتبارات الإقليمية والمحلية .

دراسة ميكول (Mikol ،2003) هدفت إلى تقييم إدارة الجودة ودراسة أثرها على الإدارة المؤسسية، واتخاذ القرارات، وعلى العملية في جامعة Weslern وقدٍ أشارت نتائج الدراسة إلى أن استخدام إدارة الجودة (ضمان الجودة) قد أثر ايجابيا وعزز قرارات الإدارة من حيث تغيير النظام، وإعادة بناء حوافز، واهتمام المختصين في تقييم المواد، وفي القيادة الأكاديمية، وخدمة العملاء .

- **التعليق على دراسات المحور الثاني**:

في ضوء ما تم استعراضه من دراسات سابقة يتضح أن معظم هذه الدراسات أثبتت أن السبيل الوحيد لمواجهة المشكلات التي تواجه الجامعات هو تطبيق مبادئ ومعايير الجودة الشاملة إذ أنها تعكس في ثناياها حلولا جذرية لتلك التحديات التي تواجه الجامعات من خلال استراتيجيات تهدف إلى الارتقاء بمستويات الأداء على المستوى الداخلي للجامعة بأنظمتها الفرعية المختلفة أو المستوى الخارجي من حيث تفاعلها مع البيئة الخارجية وتحقيق أهداف المجتمع، وقد أثبتت معظم الدراسات السابقة كدراسة (النعساني، ١٤٢٤ - 2003) ودراسة (علاونه، 2004) ودراسة (النعيمي، ١٤٢٨) ودراسة كوتس (٢٠٠٣ م، Coates) أن ممارسات الجودة في الجامعات بصفة عامة مازالت محدودة أو تعكس أطرًا شكلية لا ثمارًا محسوسة في معالجة مشكلات الجامعات والارتقاء بها إلى التميز في الأداء وركزت هذه الدراسات على وضع سياسات وخطط دعم لتطبيق الجودة في الجامعات باختلاف مستوياتها ووضع نماذج عديدة مقترحة للبدء في تطبيق أنظمة الجودة حتى يتسنى للجامعات الانتقال من مرحلة التخطيط إلى مرحلة التطبيق الفعلي للجودة . ودراسة (خليل، ١٤٢٦ هـ) ودراسة (عبد العزيز وحسين، ٢٠٠٥م) ودراسة (المطاعني، ٢٠٠٥ م) ودراسة (النشاش، ٢٠٠٦م) ودراسة (الحمالي، ١٤٢٩ هـ) ودراسة شينغ (٢٠٠٣ م، Cheng) ودراسة ميكول (٢٠٠٣ م، Mikol) جميعها هدفت إلى تطوير ضمان جودة التعليم العالي وأن استخدام ضمان الجودة قد يؤثر ايجابيًا ويعزز قرارات الإدارة من حيث تغيير النظام.

• **المحور الثالث: دراسات إدارة المعرفة والجودة معًا:**

دراسة حسين (٢٠٠٦م) هدفت الدراسة إلى التوصل إلى مفهوم إدارة المعرفة ووضع نموذج لإدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي وإبراز أهم أوجه التحسين التي توفرها إدارة المعرفة لجودة التعليم الأكاديمي والعمليات الإدارية في المؤسسات التعليمية كالجامعة ومن أهم النتائج : صعوبة عملية قياس وتقويم المعرفة والأهداف والأنشطة بالإضافة إلى النسق المعرفي ككل. عدم القدرة على تحديد التوجه الاستراتيجي لإدارة المعرفة ومدى تقدمها. فقد المهارات الضرورية لأساليب إدارة المعرفة.

دراسة المحاميد (٢٠٠٨م) هدفت الدراسة إلى التعرف على بيان أثر تطبيق مفهوم إدارة المعرفة في ضمان الجودة في الجامعات الأردنية الخاصة، وقد استخدمت المنهج الوصفي في عرض البيانات، والمنهج التحليلي في تحليل نتائجه والاستبانة كأداة لجمع المعلومات من الميدان . وتوصلت الدراسة إلى صياغة خطة محددة المعالم لترسيخ ممارسات إدارة المعرفة وآليات تطبيقها وأهميتها في عمل الجامعات الأردنية الخاصة. ترسيخ مفهوم إدارة المعرفة لدى هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الخاصة بغض النظر عن منحنى الخبرة أو الدرجة العلمية

دراسة تشاو، برايـر (Zhao & Bryar,2006) هدفت هذه الدراسة إلى تعزيز مفهوم إدارة البحوث عن طريق استكشاف نهج متكامل يتضمن إدارة المعرفة (KM) في عملية إدارة الجودة الشاملة. وتوصلت الدراسة إلى تقديم عرض نظري موجز عن إدارة المعرفة وإدارة الجودة الشاملة، ومقارنة كلا المدخلين من حيث الأهداف، والاستراتيجيات والتركيز . ومحاولة تداخل وتكامل كلا المدخلين للقيام بالتطوير والتحسين المستمر في أعمال المنظمات .

دراسة ايدل وستيورات (Waddell & Stewart,2006) هدفت الدراسة إلى اختبار العلاقة بين إدارة المعرفة والجودة. وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أبرزها تمثل بأن هناك علاقة بين إدارة المعرفة و الجودة، وأن هناك تأييدا باعتبار إدارة المعرفة مكون أساس لنقل ثقافة الجودة في هذه الشركات .

دراسة جيمي وآخرون (Jaime,et..al, 2006) هدفت الدراسة إلى تقديم منهجية لتنفيذ إدارة الجودة وإدارة المعرفة كوسيلة لدعم عمليات إنتاج إدارة المعرفة، أجريت الدراسة على عينة من المختبرات الطبية في فرنسا. وتوصلت إلى أن المنهجية المقترحة سوف تحسن من آلية تحويل البيانات والمعلومات إلى معرفة يتم الاستفادة منها من قبل كافة العاملين في المختبرات عينة الدراسة .

يتضح أن جميع الدراسات العربية كدراسة حسين (٢٠٠٦م) ودراسة المحاميد (٢٠٠٨م) والدراسات الأجنبية السابقة كدراسة تشاو، برايـر (Zhao & Bryar, 2006) ودراسة ايدل وستيورات (Waddell & Stewart,2006) ودراسة جيمي وآخرون (Jaime,et..al, 2006) جميعها أوضحت أهمية إدارة المعرفة والجودة وعلاقتهما ببعض في تحسين العمل الإداري بشكل عام وأن إدارة المعرفة تستند إلى

إدارة الجودة في التطوير والتحسين من إنتاجها بشكل عام، وأن إدارة المعرفة تعتبر المكون الأساسي لنقل ثقافة الجودة في المؤسسات وأن جميعها تتفق مع الدراسة الحالية مع وجود الاختلافات إما في بيئة الدراسة كما في دراسة ايدل وستيورات وجيمي وآخرون أو في أدارة الدراسة أو في عينة الدراسة أو في منهج الدراسة كدراسة تشاو، برايز فقد اعتمدت المنهج التحليلي المقارن وغيرها.

- **إجراءات الدراسة**:
- **منهج الدراسة** :

من أجل تحقيق اهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي.

- **مجتمع وعينة الدراسة** :

تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بجميع الكليات الأهلية بالمملكة العربية السعودية بالمنطقة الغربية بمدينة (مكة المكرمة – جدة – الطائف) والبالغ عددها تسع كليات، وقد تم توزيع الاستبانة على جميع الكليات تسع ولم يتم أي تجاب من ثلاث كليات فتم استبعادها واقتصرت الدراسة على ست كليات فقط هي (كلية سليمان فقيه -كلية ابن سيناء للعلوم الطبية -كلية البترجي الأهلية - كلية الريادة للعلوم الصحية للبنات -كلية الفارابي -الغد الدولية للعلوم الصحية). وتكونت عينة الدراسة من (٣٥٠) عضوا من اعضاء هيئة التدريس من مجموع الكليات الاهلية المختارة عشوائيا و الذين يشغلون جميع المراتب العلمية في تلك الكليات للعام ١٤٣٢/ ١٤٣٣هـ،.

- **ثالثاً: أداة الدراسة : وتتمثل في الاستبانة**:
- **صدق وثبات أداة الدراسة** :
- **أولا: صدق الاستبانة**:

تم عرض الاستبانة على مجموعة من المتخصصين من أعضاء هيئة التدريس البحوث في مجال الإدارة العامة، والعلوم الاجتماعية، والإحصاء والقياس في جامعة أم القرى ومؤسسات أخرى، وذلك لبيان ملاحظاتهم وآرائهم على الاستبانة، وبيان مدى شمولية الأداء، وصحة الفقرات، ودقة ألفاظها، وتحقيقها لأهداف الاستبانة، كما طلب منهم اقتراح ما يرونه مناسبا من تعديل ملاءم حتى تحقق الاستبانة أهدافها.

- **ثانيا: ثبات الاستبانة**:

ولقياس مدى ثبات أداة الدراسة، قامت الباحثة بقياس مستوى الثبات الكلي للاستبانة باستخدام معامل الثبات الداخلي ألفا كرونباخ (الضحيان ٢٠٠٠م)، حيث بلغ الثبات الكلي للاستبانة (٠,٩٤٢) ونستخلص من ذلك أن أداة الدراسة صادقه في قياس ما وضعت لقياسه، كما أنها ثابتة بدرة معقولة، مما يؤهلها لتكون أداة قياس مناسبة وفعالة لهذه الدراسة ويمكن تطبيقها بثقة. ولقياس مدى ثبات أداة الدراسة، قام الباحث بقياس مستوى الثبات الكلي للاستبانة باستخدام معامل الثبات الداخلي ألفا كرونباخ (الضحيان ٢٠٠٠م)، حيث بلغ الثبات الكلي للاستبانة (٠,٨٨٩) ونستخلص من ذلك أن أداة الدراسة صادقه في

قياس ما وضعت لقياسه، كما أنها ثابتة بدرة معقولة، مما يؤهلها لتكون أداة قياس مناسبة وفعالة لهذه الدراسة ويمكن تطبيقها بثقة.

- **الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة**:
  - التكرارات والنسب المئوية
  - معامل ارتباط بيرسون " ر " *(Pearson Correlation Coefficient)*
  - معامل ارتباط الفا كرونباخ *Apha Cronbach*
  - المتوسط الحسابي *Mean*
  - الانحراف المعياري (*Standard Deviation*) للتعرف إلى مدى انحراف اتجاهات (استجابات) أفراد العينة.
  - اختبار (ف) أو تحليل التباين الأحادي (*ONE_WAY ANOVA*)
  - اختبار شيفيه *Scheffe* البعدي

- **عرض نتائج الدراسة ومناقشتها**:

وللإجابة على اسئلة الفرعية تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وذلك حسب مقياس ليكرت الخماسي المستخدم بالدراسة

- **السؤال الأول : ما دور البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات (حوسبة المكتبات - إيصال الانترنيت مع مكاتب الهيئات التدريسية - توفير المستلزمات العلمية الحديثة - الاشتراك بقواعد البيانات الخارجية - تنويع مقتنيات مكتبة الكلية) في تحقيق ضمان الجودة في الجامعات الأهلية بالمملكة العربية السعودية؟**

نرى من خلال الجدول (١) دور حوسبة المكتبات في تحقيق ضمان الجودة في الجامعات السعودية الاهلية، فقد تبين أن محور حوسبة المعلومات حقق متوسط حسابي بلغ (٤,٥٦٠)، وإنحراف معياري قدره (٠,٦٤٠) وهو أقل من الواحد الصحيح مما يشير إلى تجمع الاجابات حول متوسطها، وكان تقدير المحور حسب مقياس ليكرت درجته كبيرة جدا. أما بالنسبة لفقرات المحور فقد تراوحت قيم المتوسط الحسابي بين (٤,٦٧٢) لـ "تمكن حوسبة المكتبات من توفير الوقت والجهد والتكاليف في تقديم الخدمات بصورة جيدة، وجاءت الفقرة بدرجة كبيرة، وبين أقل قيمة (١,٠٧٢) للمتوسط الحسابي حققتها الفقرة "توفر حوسبة المكتبات الاتصال بالمكتبات والمراكز البحثية الأخرى لتبادل المصلحة".

- **المحور الثاني: ربط الإنترنت مع مكاتب الهيئة التدريسية**:

نرى من خلال الجدول أن ربط الانترنت مع مكاتب الهيئة التدريسية جاء بدرجة كبيرة جدا حيث سجل المتوسط الحسابي (٤,٥٦٠) وهي درجة كبيرة جدا، وبانحراف معياري عام (٠,٦٤٠)، وجاءت اعلى فقرة من فقرات المحور بمتوسط قدره (٤,٦٧٢)، وانحراف معياري (٠,٦٥١) مما جعلها تأخذ درجة كبيرة جدا، اما اقل فقرة فكانت "يساعد وجود الإنترنت في مكاتب الهيئة التدريسية على تحسين القدرة التعليمية لعضو هيئة التدريس".

- **المحور الثالث: توفير المستلزمات العلمية الحديثة**:

يشير الجدول الخاص بمحور "توفير المستلزمات العلمية الحديثة إلى أن درجة المحور متوسطة حيث سجل متوسط حسابي قدره (٣,٧٨٩)، وإنحراف

جدول (١) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الموافقة لإجابات أفراد عينة الدراسة في تحقيق ضمان الجودة في الجامعات الأهلية بالمملكة

م	المحاور	المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة
	حوسبة المكتبات			
٢	توفر حوسبة المكتبات الوقت و الجهد والتكاليف في تقديم الخدمات بصورة جيدة .	٤,٢٨١	٠,٩٢٠	أوفق بشدة
١	تساعد حوسبة المكتبات في استيعاب التدفق العالي للمعلومات	٤,٢٠٩	٠,٩١٩	أوفق بشدة
٥	ترفع حوسبة المكتبات كفاءة الفهرسة والتصنيف من خلال تقليل عمليات الفهرسة لمصادر المعلومات.	٤,١١٨	١,٠٠٢	أوفق
٤	تتيح حوسبة المكتبات المعلومات وخاصة الفهارس المحوسبة و المرتبطة بالإنترنت .	٤,١٠٩	٠,٩٩٨	أوفق
٣	توفر حوسبة المكتبات الاتصال بالمكتبات والمراكز البحثية الأخرى لتبادل المصلحة	٤,٠٧٢	١,٠٧٢	أوفق
	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمحور	٤,١٥٨	٠,٨٨٦	أوفق
م	ربط الإنترنت مع مكاتب الهيئة التدريسية	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
١	يساعد وجود الإنترنت في مكاتب الهيئة التدريسية الحصول على المعلومات اللازمة لأغراض البحث العلمي	٤,٦٧٢	٠,٦٥١	أوفق بشدة
٢	يمكن وجود الانترنت في مكاتب الهيئة التدريسية من اطلاعهم على كل ما هو جديد في مجال التخصص .	٤,٦٤٥	٠,٦٥٧	أوفق بشدة
٤	وجود الانترنت في مكاتب الهيئة التدريسية يساعد على نشر المعلومات بكفاءة و فاعلية .	٤,٥١٨	٠,٧٥٠	أوفق بشدة
٣	يؤدي وجود الانترنت في مكاتب الهيئة التدريسية إلى زيادة التفاعل بين أطراف العملية التعليمية .	٤,٤٩٠	٠,٧٣٨	أوفق بشدة
٥	يساعد وجود الانترنت في مكاتب الهيئة التدريسية على تحسين القدرة التعليمية لعضو هيئة التدريس .	٤,٤٧٢	٠,٧٨٦	أوفق بشدة
	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمحور	٤,٥٦٠	٠,٦٤٠	أوفق بشدة
م	توفير المستلزمات العلمية الحديثة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
٤	لدى الكلية موقع على الانترنت.	٤,٩٩٠	٧,٧٤٧	أوفق بشدة
٥	توفر الكلية خدمة البريد الالكتروني لأعضاء هيئة التدريس	٣,٨٥٤	١,٢١٧	أوفق
١	تتوفر الوسائل التقنية الحديثة والمناسبة للتعلم الذاتي (كمختبرات الحاسوب).	٣,٨٤٥	٠,٨٤٠	أوفق
٦	توفر الكلية خدمة البريد الالكتروني للموظفين.	٣,٧٣٦	١,٢٠٩	أوفق
٧	توفر الكلية خدمة البريد الالكتروني للطلبة.	٣,٣٠٠	١,٢٤٥	أوفق إلى حد ما
٢	تتوفر في الكلية برامج تدريبية ومدربين متخصصين في كافة المجالات العلمية والعملية.	٣,١٣٦	١,١٥٣	أوفق إلى حد ما
٣	تتوفر لدى الكلية قواعد بيانات شاملة ومحدثة باستمرار لتلبية احتياجات لمستفيدين.	٣,١٠٩	١,١٢٨	أوفق إلى حد ما
	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمحور	٣,٧٨٧	١,٧٠٦	أوافق
	المحور الرابع: الإشتراك بقواعد البيانات الخارجية	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
٥	تفعل الكلية نظام الاتصالات لأداء الخدمات الإلكترونى للمستفيدين	٣,٠١٨	١,٠٩١	أوفق إلى حد ما
١	تشترك الكلية بقواعد بيانات مؤسسات محلية .	٣,٠٠	١,١٢١	أوفق إلى حد ما
٢	تشترك الكلية بقواعد بيانات مؤسسات دولية	٢,٨٥٤	١,١٢٣	أوفق إلى حد ما
٣	لدى الكلية اتصال مستمر ومباشر بمؤسسات النشر.	٢,٨٥٤	١,٠٣٩	أوفق إلى حد ما
٤	تقدم الكلية كافة الخدمات الإلكترونية التعليمية لجهات متعددة.	٢,٨٤٥	١,٠٥٠	لا أوافق
	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمحور	٢,٩١٦	٠,٩٥٦	أوفق إلى حد ما
	تنويع مقتنيات مكتبة الكلية	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
١	لدى الكلية مكتبة متكاملة لخدمة احتياجات القارئين و الباحثين .	٣,١٩٠	١,٠٥٣	أوافق
٢	لدى الكلية مكتبة متخصصة للشباب تهدف إلى تأهيلهم و تدريبهم على القراءة والبحث .	٢,٩٢٧	١,٠٧٢	أوافق
٣	لدى مكتبة الكلية قسم يختص بالوسائط المتعددة من أقراص سمعية و مرئية مضغوطة.	٢,٦٩٠	١,٠٨٩	أوافق
٤	لدى مكتبة الكلية قسم بالاطلاع على الميكروفيلم .	٢,٣٠٩	١,١٠٦	أوافق إلى حد ما
٥	لدى مكتبة الكلية قسم خاص للاطلاع على الكتب النادرة والمخطوطات.	٢,٣٣٦	١,١٥٩	أوافق إلى حد ما
	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمحور	٢,٦٩٠	٠,٩٠١	أوافق

معياري (١,٧٠٦) مما جعله يأخذ درجة كبيرة، وجاءت اعلى فقرات المحور "يوجد لدى الكلية موقع على الانترنت) بمتوسط ٤,٩٩٠ مما جعل الفقرة تأخذ درجة كبيرة جدا، اما أقل فقرة فكانت "تتوفر لدى الكلية قواعد بيانات شاملة ومحدثة باستمرار لتلبية احتياجات المستفيدين" وجاءت متوسط العبارة ٣,١٠٩، وجاءت العبارة بدرجة متوسطة.

- **المحور الرابع: الإشتراك بقواعد البيانات الخارجية** :

نرى نتائج محور "الاشتراك بقواعد البيانات الخارجية" أنها جاءت بدرجة متوسطة حيث كان متوسط المحور (٢,٩١٦)، وانحراف معياري (٠,٩٥٦)، وجاءت اعلى عبارة في المحور " تفعل الكلية نظام الاتصالات لأداء الخدمات الإلكتروني للمستفيدين" بمتوسط قدره (٣,٠١٨) وهو بدرجة متوسطة، وأقل عبارة جاء متوسطها ٢,٨٤٥ بدرجة ضعيفة.

- **المحور الخامس: تنويع مقتنيات مكتبة الكلية** :

ويظهر الجدول الخاص بمحور تنوع المكتبة " انه جاء بدرجة متوسطة حيث سجل المتوسط الحسابي (٢,٦٩٠)، والانحراف المعياري التابع له (٠,٩٠١)، وكانت اعلى لعبارة في المحور متوسطها (٣,١٩٠) لدى الكلية مكتبة متكاملة لخدمة احتياجات القارئين و الباحثين"، واقل متوسط للعبارة " لدى مكتبة الكلية قسم خاص للاطلاع على الكتب النادرة والمخطوطات." بمتوسط (٢,٢٣٦)، وانحراف معياري (١,١٥٩) .

- **التساؤل الثاني: ما هي عوامل تحقيق ضمان الجودة من خلال محاور (القيادة ذات الرؤية الاستراتيجية، السمعة الأكاديمية والمهنية، جوائز الجودة و التميز، جودة المرافق الأكاديمية، جودة الخريجين)؟**

جدول (٢) عوامل تحقيق ضمان الجودة في المحاور الخمسة لإستبانه ضمان الجودة

	عوامل تحقيق ضمان الجودة	المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة
٢	السمعة الأكاديمية والمهنية	٣,٥٨٩	٠,٨٠٣	أوافق
١	القيادة ذات الرؤية الاستراتيجية	٣,٤٥١	٠,٩٦٩	أوافق
٤	جودة المرافق الأكاديمية	٣,٣٥٠	٠,٨٤٢	أوافق إلى حد ما
٥	جودة الخريجين	٣,١٧٢	٠,٩٢٣	أوافق إلى حد ما
٣	جوائز الجودة والتميز	٢,٣٧٨	٠,٩٨١	أوافق إلى حد ما
	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري الإجمالي	٣,١٨٨	٠,٧٥٥	أوافق إلى حد ما

يوضح الجدول (٢) أن عوامل تحقيق ضمان الجودة جاءت بدرجة متوسطة، وكان متوسطها ٣,١٨٨، وانحراف معياري ٠,٧٥٥، وسجل محور السمعة الاكاديمية والمهنية تعتبر من أهم معالم تحقيق ضمان الجودة بدرجة كبيرة بمتوسط قدره (٣,٥٨٩)، وانحراف معياري (٠,٨٠٣). وجاء في الترتيب الاخير محور "جوائز الجودة والتميز" وسجل محوره (٢,٣٧٨) وانحراف معياري قدره (٠,٩٨١).

- **التساؤل الثالث: هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين محاور البنية التحتية لتقنية المعلومات، وتحقيق ضمان الجودة في الكليات السعودية الأهلية ؟**

نرى من خلال الجدول (٣) الخاص بوجود علاقة بين التحتية لتكنولوجيا المعلومات وضمان الجودة، أنه توجد علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين المحورين، إذ بلغ معامل الارتباط (٠,٥٦٤) وهو دال عند مستوى (٠,٠١)

جدول (٣)العلاقة بين محاور البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات وضمان الجودة

محاور البنية التحتية لتقنية المعلومات	معامل بيرسون	مستوى الدلالة
المحور الاول: حوسبة المكتبات	◆٠,٢٢٢	٠,٠٢٠
المحور الثاني: ربط الإنترنت مع مكاتب الهيئة التدريسية	*٠,١٦١	٠,٩٣
المحور الثالث: توفير المستلزمات العلمية الحديثة	*٠,٢١٨	٠,٠٢٢
المحور الرابع: الاشتراك بقواعد البيانات الخارجية	◆◆٠,٦٨٣	٠,٠٠٠
المحور الخامس تنويع مقتنيات مكتبة الكلية	◆◆٠,٩٦٦	٠,٠٠٠
اجمالى محور البنية التحتية	◆◆٠,٥٦٤	٠,٠٠٠

دالة عند مستوى ٠,٠٥◆ دالة عند مستوى ٠,٠١◆◆

وتشير إلى أنه كلما زادت البنية التحتية لتقنية المعلومات، زادت معها ضمان جودة التعليم العالي في الجامعات الاهلية بالمملكة العربية السعودية. وأشار الجدول إلى وجود علاقة طردية بين حوسبة المكتبات، وضمان جودة التعليم حيث سجل معامل الارتباط (٠,٢٢٢) وهي دالة عند مستوى ٠,٠٢٠، وتشير إلى أنه كلما زادت حوسبة المكتبات زادت معها ضمان جودة التعليم العالي في الجامعات الأهلية. بينما لا توجد علاقة دالة بين المحور الثاني: ربط الإنترنت مع مكاتب الهيئة التدريسية، وضمان جودة التعليم العالي بالجامعات الأهلية. وأشار الجدول إلى وجود علاقة طردية بين توفير المستلزمات العلمية الحديثة، وضمان جودة التعليم حيث سجل معامل الارتباط (٠,١٨) وهي دالة عند مستوى ٠,٠٢٢، وتشير إلى أنه كلما زادت حوسبة المكتبات زادت معها ضمان جودة التعليم العالي في الجامعات الأهلية. وأشار الجدول إلى وجود علاقة طردية بين الاشتراك بقواعد البيانات الخارجية، وضمان جودة التعليم حيث سجل معامل الارتباط (٠,٦٨٣) وهي دالة عند مستوى ٠,٠٠٠، وتشير إلى أنه كلما زادت حوسبة المكتبات زادت معها ضمان جودة التعليم العالي في الجامعات الأهلية. أيضا توجد علاقة طردية بين تنويع مقتنيات مكتبة الكلية، وضمان جودة التعليم حيث سجل معامل الارتباط (٠,١٨) وهي دالة عند مستوى ٠,٠٢٢، وتشير إلى أنه كلما زادت حوسبة المكتبات زادت معها ضمان جودة التعليم العالي في الجامعات الأهلية.

- **التوصيات** :

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة توصي الباحثة بما يلي :

- العمل على توفير بنية تحتية عالية الجودة، وتخصيص كوادر فنية عالية لتشغيلها في الجامعات الأهلية.
- ربط المكتبات في الجامعات الاهلية ببعضها لزيادة الاستفادة من اكثر في مكتبة في الجامعة الواحدة.
- العمل على تكامل وتفاعل كل من مدخلي إدارة المعرفة والجودة في تحقيق أهداف وغايات الجامعات على المدى البعيد والاستناد إليهما في عمل الجامعات.
- الاهتمام بالنشاطات العلمية التي تنجزها الهيئات التدريسية وإعطاؤها وزناً أكبر في الترقية العلمية لما لهذه النشاطات من أهمية في تحقيق أهداف جودة التعليم العالي.

- الاخذ بتجارب الجامعات السابقة في تصميم برنامج ضمان الجودة بالجامعات الأهلية، بحيث يتولى مسئولية التنفيذ مجموعة من الأفراد يعملون في تناسق تام على هيئة فرق عمل وصولا إلى الأهداف المحددة والمرغوبة تحت قيادة جامعية واعية وفعالة.
- إعطاء الفرصة للمرتبة العلمية المدرس لما لهذه المرتبة من تبعات على نتائج جودة التعليم العالي، بالإضافة إلى الاهتمام أكثر بالمرتبة العلمية الأستاذ لما قدمه من أصحاب هذه المرتبة من خدمات كبيرة في سيل تحسين جودة التعليم العالي بالإضافة إلى الأخذ بآرائهم لما يحملونه من خبرة كبير في مجال عملهم.
- العمل على الاهتمام بالتعليم الإلكتروني من خلال حوسبة المكتبات وجعل مستخدميها كثر من خلال التحفيز على الاستخدام الإلكتروني للكتب والمجلات العلمية.
- العمل على إيصال خدمة الإنترنت مع مكاتب الهيئات التدريسية في الجامعات الأهلية لما لهذا المتغير أثر كبير في تحقيق ضمان جودة التعليم العالي والتحفيز على استخدام الإنترنت للإطلاع على أحدث ما صدر والتطورات الكبيرة في المجالات العلمية كل حسب اختصاصه.
- صياغة خطة محددة المعالم لترسيخ ممارسات إدارة المعرفة وآليات تطبيقها وأهميتها في عمل الجامعات الأهلية السعودية.
- عمل دورات تدريبية عالية في مفهوم إدارة الجودة لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الاهلية السعودية.

• قائمة المصادر والمراجع:

- القرآن الكريم .
- موسوعة الحديث النبوي الشريف .
- ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم . (١٤١٤ هـ) ." لسان العرب"، الطبعة (٣)، بيروت: الفكر للنشر و التوزيع .
- القرطبي، أبو عبد الله محمد (٢٠٠٢ م)، " الجامع لأحكام القرآن، دار عالم الكتب، الرياض، المملكة العربية السعودية، الطبعة:، 1423هـ/ ٢٠٠٣ م، ج٨: ١٦١، ١٦٢)
- أبو دية، عمر محمد. (٢٠٠٤ م) " المجتمع المعلوماتي والحكومة الالكترونية: مقدمة الى العالم الافتراض"، موسوعة التشريعات العربية.
- بلقاسم، زارير. (١٤٢٩هـ)، " إمكانيات و تحديات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مجال التعليم العالي بالجزائر"، المؤتمر الثاني لتخطيط وتطوير التعليم والبحث العلمي في الدول العربية جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، ظهران المملكة العربية السعودية، ص ص ٢٠٣-١٨٧ .
- أحمد، ابراهيم احمد.(١٩٩٨) الجودة الشاملة في الادارة التعليمية المدرسية، دار الوفاء الاسكندرية .
- حجازي، هيثم. (٢٠٠٥ م)، " قياس أثر إدراك إدارة المعرفة في توظيفها لدى المنظمات الأردنية: دراسة تحليلية مقارنة بين القطاعين العام و الخاص باتجاه بناء أنموذج لتوظيف إدارة المعرفة " أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن .
- حريم، حسين . (٢٠٠٦م)، "تصميم المنظمة الهيكل التنظيمي و إجراءات العمل " (ط٣). دار الحامد :عمان.

- حسين، سلامة عبد العظيم . (١٤٢٦ هـ)، "ضمان الجودة و الاعتماد في التعليم "، الدار الصولتية للتربية، الرياض .
- حمودة، هدى . (٢٠٠٥م)، نحو آفاق الإصلاح والتطوير الإداري لأداء الأعمال إلكترونيا عبر شبكة الانترنت، شئون الشرق الأوسط (مركز بحوث الشرق الأوسط، جامعة عين شمس) العدد الخامس عشر ،
- الأحمد، عدنان .(٢٠٠٤م). " رؤيا إستراتيجية لمنظمات المعرفة الجامعة نموذجاً" . بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي السنوي الرابع حول إدارة المعرفة في العالم العربي، الأردن، المنعقد خلال الفترة من ٢٦إلى ٢٨نيسان ٢٠٠٤ م .
- الحمالي، راشد محمد، (١٤٢٩هـ)، " التقويم والاعتماد أداة لضمان الجودة في الجامعات الإسلامية، مؤتمر الجودة والإعتماد في الجامعات الاسلامية "، جامعة أم القرى مكة المكرمة.
- الخطيب، احمد.(٢٠٠٤م)، "إدارة الجودة الشاملة .تطبيقات تربوية "، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.
- دهمش، نعيم ؛ وأبوزر، هشام . (٢٠٠٤م)." العرب وعصر المعلومات"، دراسات عربية في المكتبات وعلم المعلومات، مج ٦ ،ع٢.
- الدوري، زكريا؛ العزاوي، بشرى.(٢٠٠٤م). "إدارة المعرفة وانعكاساتها على الابداع التنظيمي"،المؤتمر العلمي الرابع، إدارة المعرفة، جامعة الزيتونة، عمان، الاردن، ٢٦-٢٨.
- سكر، ناجي رجب، (٢٠٠٦م)، " تقويم أداء جامعة الأقصى بغزة كخطوة على طريق تحقيق جوتها الشاملة"، المؤتمر العربي الأول جودة الجامعات ومتطلبات الترخيص والاعتماد، المنظمة العربية للتنمية الإدارية وجامعة الشارقة، الامارات العربية المتحدة، الشارقة، ص ص :٢٣٥-٢٧٨ .
- الشمري، حامد بن مالح (٢٠٠٤م)، إدارة الجودة الشاملة (تحسين الانتاجية في القطاع العام)، الطبعة الاولى، الناشر: المؤلف.
- الشمري، انتظار ؛ الدوري، معتز،(٢٠٠٤م) ."إدارة المعرفة ودورها في تعزيز عملية اتخاذ القرار الاستراتيجي"، المؤتمر العلمي الرابع، ادارة المعرفة، جامعة الزيتونة، عمان، الاردن،٢٦-٢٨ .
- الصاوي، ياسر. (٢٠٠٧م) ." إدارة المعرفة و تكنولوجيا المعلومات " (ط١).دار السحاب: القاهرة.
- صيام، زكريا . (٢٠٠٤) . "مدى إدراك أهمية إدارة المعرفة المحاسبية في الشركات الصناعية المساهمة العامة الأردنية "، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية .
- الطائي، يوسف هجيم ؛ العبادي، محمد فوزي ؛ العبادي، هاشم فوزي . (٢٠٠٨م). "ادارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي"،دار الوراق للنشر والتوزيع.
- الطجم، عبد الله عبد الغني . (٢٠٠٢) . " المحددات التنظيمية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة الملك عبد العزيز ، مجلة جامعة الملك عبد العزيز، الاقتصاد و الإدارة، المجلد ١٥، العدد ٢
- الضحيان، سعود ضحيان .(٢٠٠٠م). " العينات وتطبيقاتها في الدراسات الاجتماعية"، القاهرة: الثقافة المصرية للطباعة والتوزيع والنشر.
- عبد الستار، يوسف.(٢٠٠٤م). " ادارة المعرفة من اجل البقاء والنمو "، المؤتمر العلمي الرابع، ادارة المعرفة، جامعة الزيتونة، عمان، الاردن،٢٦-٢٨
- عبد الحميد، محمد .(٢٠٠٥م)." اساليب البحث العلمي" . القاهرة: عالم الكتاب .
- عبد العزيز، صفاء محمود ؛ و حسين، سلامة عبد العظيم. (٢٠٠٥ م) . " ضمان جودة معايير اعتماد مؤسسات التعليم العالي في مصر (تصور مقترح) "، المؤتمر السنوي الثالث عشر للاعتماد و ضمان المؤسسات التعليمية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة و الإدارة التعليمية و كلية التربية ببني سويف، جامعة القاهرة: دار الفكر العربي ص ص: ٤٥٥-٥٥١
- عبد الهادي، محمود عز الدين . (٢٠٠٥م) . " تجارب عالمية في الاعتماد وضمان الجودة في المؤسسة التعليمية " المؤتمر السنوي الثالث عشر الاعتماد وضمان الجودة في المؤسسات التعليمية

الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية كلية التربية، جامعة القاهرة ببني سويف: ص ص٣٨-٩٣ .
- عبد الوهاب، سمير محمد. (١٤٢٦هـ) . " متطلبات تطبيق إدارة المعرفة في المدن العربية: دراسة حالة مدينة القاهرة "، في الندوة الدولية لمدن المعرفة، المدينة المنورة .
- عبيدات ذوقان وآخرون. (٢٠٠٦م) . " البحث العلمي – مفهومه، ادواته، اساليبه "، الرياض: مكتبة الشقري .
- علاونه، معزوز جابر . (٢٠٠٤م) ." مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية". ورقة علمية أعدت لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني، جامعة القدس المفتوحة، مدينة رام الله في الفترة الواقعة ٣-٥ / تموز .
- العاني، علي فائق جميل. (2004م) ." دور إدارة المعرفة في تحقيق الميزة التنافسية – دراسة حالة في كل من شركة العامة لصناعة البطاريات والمنظمة العامة للصناعات الكهربائية" . رسالة ماجستير مقدمة إلى مجلس كلية الإدارة والاقتصاد/جامعة بغداد .
- العتيبي، ياسر (١٤٢٨هـ) ." إدارة المعرفة و إمكانية تطبيقها في الجامعات السعودية دراسة تطبيقية على جامعة أم القرى " . رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة أم القرى مكة المكرمة
- عجلان، حسين عجلان حسن . (٢٠٠٨م) " إستراتيجيات الإدارة المعرفية في منظمات الأعمال»، الطبعة الأولى، عمان الأردن: إثراء للنشر والتوزيع. ص٥٦.
- العساف، صالح محمد.(١٩٩٥م): " المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية "، الرياض: العبيكان.
- العلي، عبد الستار ؛ و قنديلجي، عامر و العمري، غسان (٢٠٠٦ م) " المدخل إلى إدارة المعرفة " (ط١). عمان: دار المسيرة .
- المطاعني، علي . (٢٠٠٥م) . " درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي الخاص في سلطنة عمان من وجهة نظر الإداريين و الأكاديميين فيها"، رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن :جامعة اليرموك .
- عليمات، صالح ناصر. (٢٠٠٤ م)." إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية (التطبيق و مقترحات التطوير) "، الطبعة الاولى: دار الشروق للنشر والتوزيع .
- الغرايبة، خالد.(٢٠٠٣م) . " المعرفة الادارية واثرها على الابداع الاداري لدى المشرفين الاداريين في الشركات المساهمة العامة الاردنية في اقليم الجنوب "، رسالة ماجستير غير منشوره كلية الدراسات العليا، جامعة مؤتة: الكرك.
- الفتلاوي، ماجد . (٢٠٠٦م)." أثر تطبيق ادارة الجودة الشاملة في العملية التعليمية "، رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة الى كلية الادارة والاقتصاد: جامعة الكوفة .
- الفرا، ماجد ؛ و مقداد، محمد (٢٠٠٤) . " مناهج البحث والتحليل الاحصائي في العلوم الادارية " . الطبعة الاولى، غزة: الجامعة الاسلامية بغزة .
- القريوتي، محمد قاسم أحمد.(٢٠٠٥م). " إدارة المعرفة التنظيمية :المفهوم والأساليب والاستراتيجيات "، المؤتمر العلمي الرابع / الريادة والإبداع، جامعة فيلادلفيا / كلية العلوم الإدارية والمالية
- قنديلجي، عامر ؛ و السامرائي، إيمان . (٢٠٠٢ م) . " تكنولوجيا المعلومات و تطبيقاتها "، الطبعة الأولى، عمان، الأردن: دار الوراق للنشر و التوزيع.
- القوصي، علاء الدين احمد . (١٤٢٩هـ)، " معايير وتقويم برامج التعليم العالي في جامعة اسيوط بجمهورية مصر العربية "، أبحاث المؤتمر الثاني لتخطيط وتطوير التعليم والبحث العلمي في الدول العربية، جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، ظهران، المملكة العربية السعودية، ص ٢٣٣-٢٤٦:
- الكبيسي، صلاح الدين (٢٠٠٥م)، " إدارة المعرفة "، (ط١). المنظمة العربية للتنمية الدارية: القاهرة.
- كمال، سفيان عبد اللطيف .(٢٠٠٤م). " إطار عام لضمان النوعية الجيدة للتعليم الفلسطيني" ورقة عمل مقدمة لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني .

- الكبيسي، صلاح الدين عواد. (2002م) . " إدارة المعرفة وأثرها في الإبداع التنظيمي – دراسة استطلاعية مقارنة لعينة من شركات القطاع الصناعي المختلط "، أطروحة دكتوراه مقدمة إلى مجلس كلية الإدارة والاقتصاد/ جامعة بغداد كجزء من متطلبات درجة دكتوراه فلسفة في إدارة الأعمال.
- المحاميد، ربا جازا جميل. (٢٠٠٨م) ."دور ادارة المعرفة في تحقيق ضمان جودة التعليم العالي (دراسة تطبيقية في الجامعات الاردنية الخاصة)" .الاردن :جامعة الشرق الاوسط – كلية العلوم الادارية و المالية.
- محمد، اشرف السعيد أحمد (٢٠٠٧ م): "الجودة الشاملة و المؤشرات في التعليم الجامعي دراسة نظرية تطبيقية "، الرياض: دار الجامعة الجديدة .
- محمد الترتوري، وأغادير جويحان. (٢٠٠٦م). "إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات"، ط١ ،عمان: دار المسيرة.
- الموسوي، نعمان محمد صالح . (٢٠٠٣م) . " تطوير أداة لقياس الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي" . المجلة التربوية، عدد ٦٧، الكويت، ص ص:٨٧-١١٨ .
- النجار، فريد . (١٩٩٩م) ." إدارة الجامعات بالجودة الشاملة "، القاهرة: ايتراك للنشر والتوزيع .
- النجار، صباح ؛ ومحسن، عبد الكريم .(٢٠٠٩م) ." ادارة الانتاج والعمليات"، الطبعة الثالثة، مكتبة الذاكرة .
- نجم، نجم عبود . (٢٠٠٨م). " إدارة المعرفة: المفاهيم و الاستراتجيات والعمليات ". الطبعة الثانية، عمان: دار الوراق للنشر والتوزيع .
- النشاش، هيام محمد . (٢٠٠٦م) . " تطوير أنموذج لضمان الجودة في الجامعات الأردنية في ضوء الواقع و النماذج العالمية " . رسالة دكتوراه غير منشورة، تخصص إدارة تربوية، كلية الدراسات العليا، الأردن: جامعة عمان العربية للدراسات العليا .
- النعساني، عبد المحسن. (٢٠٠٣م). "نموذج مقترح لتطبيق فلسفة إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي" . الملتقى العربي لتطوير أداء كليات الإدارة والتجارة في الجامعات العربية، حلب، الجمهورية العربية السورية،١١_١٣/مارس.
- النعيمي، محمد عبد العال . (٢٠٠٧م). " نحو مفهوم مشترك لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي". مجلة إتحاد الجامعات العربية، الجودة في التعليم العالي في الوطن العربي، العدد٤.
- هياجنة، أحمد فخري. (٢٠٠٧م) . " تحقيق مقارن حول نظم إدارة المعرفة / دراسة مقارنة بين نظم إدارة المعرفة ونظم إدارة المعلومات والوثائق " . المعهد العربي لإنماء المدن – منظمة المدن العربية.
- الوادي، محمد ؛ و الطائي، رعد .(١٤٢٨هـ). " التكامل بين إدارة الجودة الشاملة والإدارة الإستراتيجية في الجامعات العربية " . نموذج مقترح للارتقاء والتميز في الأداء، مجلة اتحاد الجامعات العربية عدد متخصص في الجودة في التعليم العالي في الوطن العربي رقم (٤)،ص ص:٢٠١-٢٤٢ .
- الوذيناني، جواهر . (٢٠٠٧م). " إدارة المعرفة مدخل لتحقيق نموذج الجامعة المنتجة" . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، السعودية: مكة المكرمة.
- يوسف، عبد الستار . (٢٠٠٤م) . " إدارة المعرفة كأداة من أجل البقاء والنمو " .بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي السنوي الرابع حول إدارة المعرفة في العالم العربي، الأردن، المنعقد خلال الفترة من ٢٦ إلى ٢٨ نيسان ٢٠٠٤ م .
- Al Celester Jones ،"(2003), The Development of an Architecture for Management in Special Education Knowledge"
- Carlos, Juan & Kivera, Alicea (2006) "Communites of Practice and Knowledge management. Am explatory anddescriptive stud": Spin. http:// proquest.umi.com/pqdweb .UMI NMUBER. ٣١٩٥٥٢١.

- Chen Lius,s.(2003). A study of Factors that Facilitate Use of knowledge Management systems and the Impact of use on Individual Learning. PHD. The Claremont Graduate University
- Cheng, Yin Cheong, (2003), " Quality Assurance in Education: Internal, interface, and Future" , Volume ١١, Number ٤ (Online available) www.emeraldinsight.com /٠٩٦٨-٤٨٨٣.htm.
- Coates, J. (2003): "How To Improve The Quality Of OurOrganizations Through The Use Of TQM" , Dissertation Abstract International, Vol (58), No(4), P 1361.
- Keeley, Edward (2004) "Institutional Research as the Catalyst for the Extent and effectiveness of Knowledge management Practices in Improving planning and Decision
- Making in Higher Education Organizations" :U.S.A. http://proquest.umi.com/pqdweb. UMI NMUBER.٣١٥٢٤٨٨.
- Jaime, Astrid, Mickael Gardoni, and Joel Mosca, (2006),"From Quality Management to Knowledge Management in Research organization", International Journal of Innovation Management, Vol. 10, No. 2, June.
- Malhotra yogish, (2003), "Measuring Knowledge assets of nation knowledge systems for development", New York City USA.
- McCarthy, A.F.(2006). Knowledge Management: Evaluating strategies and processes Used in Higher Education. PHD. Nova southeaster University.
- "Intranet And Knowledge Sharing) ،" 2006 ، (Robertson.J
- Tiwana, A., ("2002) "The Knowledge Managemrnt Toolkit: Orchestrating IT, Strategy, and Knowledge Platforms" , 2nd Ed., Prentice Hall PRT, Upper Saddle River, NJ,.
- Waddell, Dianne & Stewart, Deb, (2006),"The Interdependency between Knowledge Management and Quality", Working Paper, No.2.
- Wiig, K. M., (1997), "Knowledge management: an introduction and Persepective",
- Wjck, corey (2000), "knowledge Management and Leadership opportunities for Technical communicators ", Tc ., November , vol . 47, Issue . 4 .
- Zhao, Fang & Bryar, Peter, (2006),"Integrating Knowledge Management andTotal Quality:A Complementary Process", Jounal of Quality Management", Vol.5, No.3.

****

البحث الثامن:

فاعلية برنامج مقترح قائم علي التعلم المنظم ذاتياً لتنمية التحصيل ومهارات تدريس العلوم لذوي الاحتياجات الخاصة والتفكير الإيجابي لدي طلاب الدبلوم العام بكلية التربية

إعداد :

د/ريهام محمد أحمد عبد الحليم
مدرس المناهج وطرق تدريس العلوم
كلية التربية بالإسماعيلية جامعة قناة السويس

فاعلية برنامج مقترح قائم علي التعلم المنظم ذاتياً لتنمية التحصيل ومهارات تدريس العلوم لذوي الاحتياجات الخاصة والتفكير الإيجابي لدي طلاب الدبلوم العام بكلية التربية

د/ريهام محمد أحمد عبد الحليم
مدرس المناهج وطرق تدريس العلوم
كلية التربية بالإسماعيلية جامعة قناة السويس

• **المستخلص** :

هدف البحث: إلي قياس فاعلية برنامج مقترح قائم علي التعلم المنظم ذاتياً لتنمية التحصيل ومهارات تدريس العلوم لذوي الاحتياجات الخاصة والتفكير الإيجابي لدي طلاب الدبلوم العام بكلية التربية . واستخدم البحث الأدوات التالية: اختبار تحصيلي ، بطاقة ملاحظة لمهارات تدريس العلوم لذوي الاحتياجاتٍ الخاصة ، مقياس التفكير الإيجابي. وتم التوصل للنتائج التالية: يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوي (٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي. ويوجد فرق دال إحصائيا عند مستوي (٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات تدريس العلوم لذوي الإحتياجات الخاصة. ويوجد فرق دال إحصائيا عند مستوي (٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي لمقياس التفكير الإيجابي. ويمكن أن يسهم هذا البحث في استخدام برنامج مقترح قائم علي التعلم المنظم ذاتيا لتنمية التحصيل ومهارات تدريس العلوم لذوي الاحتياجات الخاصة والتفكير الإيجابي لدي طلاب الدبلوم العام بكلية التربية.

الكلمات المفتاحية: التعلم المنظم ذاتيا – مهارات تدريس العلوم لذوي الاحتياجات الخاصة – التفكير الإيجابي – طلاب الدبلوم العام بكلية التربية.

Using suggested program based on Self-Regulated Learning for Developing Achievement, Science teaching skills for people with special needs and Positive Thinking of General Diploma students, College of Education

Reham Mohamed Ahmed Abdel-Halim

Abstract

*The research aimed at measuring the effectiveness of suggested program based on Self-Regulated Learning for Developing Achievement, Science teaching skills for people with special needs and Positive Thinking of General Diploma students, College of Education The following instruments were used in the research: *Achievement test, Observation sheet of the Science teaching skills for people with special needs and a scale for Positive Thinking . The following results were reached: There is a statistically significant difference at (.01) level between the mean scores of the pre-post testing of Achievement in favor of the post application . There is a statistically significant difference at (.01) level between the mean scores of the pre-post testing of Observation sheet of the Science teaching skills for people with special needs in favor of the post application .There is a statistically significant difference at (.01) level between the mean scores of the pre-post measurement of the scale of Positive Thinking in favor of the*

post application .The practical applications:The current research may contribute in suggested program based on Self-Regulated Learning for Developing Achievement, Science teaching skills for people with special needs and Positive Thinking of General Diploma students, College of Education.

Key words: Self-Regulated Learning – Science teaching skills for people with special needs – Positive Thinking – General Diploma students, College of Education.

- **مقدمة** :

تهتم جميع دول العالم برعاية مواطنيها بشكل عام وتقدم لهم الخدمات المختلفة، ومن المسلمات التربوية أن لكل طفل الحق في الحصول علي تربية ورعاية لا فرق في ذلك بين سوي ومعاق، كما أن أغراض التربية وأهدافها متماثلةٍ في جوهرهاٍ بالنسبة لجميع الأطفال، ولوحظ في السنوات الأخيرة اهتماما عالميا قويا لتقديمٍ الخدماتٍ التأهيلية والتعليمية للمعاقين، والتي تهدف إلي إدماجهم اجتماعياً واقتصادياً في نشاطات الحياة اليومية.

حيث حرص المجتمع الدولي علي إدراج المعاقين من خطط التنمية المجتمعية في كثير من دول العالم ؛ تلبية لنداء عدد من الهيئات الإنسانية التي أجمعت علي أهمية إتاحة الفرصة لكل معاق علي أن يحيا حياة طبيعية مثل أقرانه العاديين؛ لما له من حقوق وعليه من واجبات، حتي تمكنت منظمة الأمم المتحدة من وضع دستور يقضي بضرورة وضع برامج التربية والتأهيل للمعاقين ضمن خطط التنمية الاجتماعية، وعليه شاع في الأوساط التربوية مفهوم دمج المعاقين في البيئات التعليمية النظامية الخاصة بالعاديين (ميرفت محمد، ٢٠١٥، ١٠٢ – ١٠٣).

ولا يمكن أن يتحقق النجاح لأي عملية تعليمية إذا لم تظهر المهارات المطلوبة في مجموعة المعلمين الذين يقومون بالتدريس.

ولهذا فإنٍ عملية إعداده لهذه المهمة المتزايدة الأعباء عملية مهمة، حيث أنه يتولى مهاما شاقة في تعامله مع فئات خاصة من التلاميذ، الذي يحتاجون الجهد والوقت الكبيرين.

حيث يختلف دور معلم التربية الخاصة عن دور المعلم العادي سواء كان يُقَّدم خدمات للتلاميذ غير العاديين من ذوي الاحتياجات الخاصة أو الموهوبين في صفوف دراسية خاصة بهم مستقلة، أو كانوا مع زملائهم من التلاميذ الأسوياء أو العاديين ضمن الصفوف الدراسية النظامية، فيجب عليه أن يكون علي فهم تام لخصائصهم النفسية وسلوكهم وحاجاتهم وميولهم وإهتماماتهم (زينب شقير ، ٢٠٠٢، ١٧٧).

لذلك كان لابد من الإهتمام بإعداد المعلم بكليات التربية للتعامل مع ذوي الإحتياجات الخاصة في مختلف المراحل التعليمية. خاصة بعد صدور القرار

الوزاري رقم (٤٢) بتاريخ (٢٠١٥/٢/١) بدمج ذوي الإعاقة البسيطة (عقلياً وسمعيا وبصريا) في مدارس العاديين (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٥) .

مما يحتم ضرورة إعداد المعلمين علي اختلاف تخصصاتهم للتدريس بكفاءة لهذه الفئات، بالإضافة للتدريس للتلاميذ العاديين في نفس الوقت.

وبالرجوع إلي لائحة الدراسات العليا الدبلوم العام بكلية التربية بالإسماعيلية جامعة قناة السويس يوجد بها قصور شديد في تأهيل الطلاب للتعامل مع ذوي الإحتياجات الخاصة، حيث يدرس الطلاب مقرري طرق تدريس١ وطرق تدريس٢ في الفصل الدراسي الأول والفصل الدراسي الثاني علي التوالي، وبدراسة توصيف هذه المقررات وجد أنها تقتصر علي دراسة طرق التدريس للعاديين دون التطرق لكيفية التعامل أو التدريس لذوي الإحتياجات الخاصة.

وقد أصبحت التربية تهتم بالكيفية التي تمكن الطلاب من تحقيق تعلم أفضل أكثر من اهتمامها بكمية المعارف والمعلومات التي يتلقونها، ونتج عن هذا التوجه جعل المتعلم محور العملية التعليمية ومشاركا إيجابيًا في عملية التعلم، ساعيًا لتحقيق أهدافه وطموحاته، وهذا الأمر جعل التربويين يبحثون عن ضرورة تبني طرق وأساليب تدريسية حديثة تساعد التلاميذ على اكتساب مهارات التعلم الفعال.

ويري كل من منذر الضامن وسعاد سلمان (٢٠٠٣، ١٣١) أن التعلم الجيد يتطلب قيام المتعلمين بمهارات جمع المعلومات، والأفكار الجديدة من خلال القراءة، والاستماع، وأخذ الملاحظات، وتنظيمها وربطها بالتعلم السابق، والقدرة علي استدعائها، وتوظيفها في المواقف المختلفة، ومن هنا أصبح التعلم المنظم ذاتياً من أكثر الموضوعات التي تلقي قبولاً في مجال التعلم الأكاديمي.

كما أوصت (نصرة جلجل، ٢٠٠٧، ٣١١) بالاهتمام باستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في جميع مراحل التعليم، والتأكيد على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا بصورة خاصة في التعليم الجامعي لأنه سيكون ذا فائدة في بيئة العمل بعد ذلك، وضرورة الكشف عن أثر التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا بالنسبة لبعض المتغيرات التابعة الأخرى.

وأوصي كل من (أمل عبد المحسن، ٢٠٠٨، ٢٩٩ ؛ باسم حسن، ٢٠١٤، ٤٠) بضرورة تدريب المعلمين على مهارات التعلم المنظم ذاتيًا وتبصيرهم بأهميتها وتعليمهم كيفية تقديم التوجيه والمساندة للطلاب بحيث يشجعونهم فيما بعد على استخدامها في المواقف الدراسية، وضرورة الأخذ في الاعتبار آليات التعلم المنظم ذاتيًا من حيث المراقبة الذاتية، والتساؤل الذاتي، وغيرها في أثناء تطبيق وشرح المهام الدراسية المختلفة في الفصل، بحيث تصبح مع الوقت تكوينًا أصيلا في شخصية الطلاب وفي تناولهم للمهام الدراسية.

حيث يمتاز سلوك المتعلمين المنظمين ذاتياً بكونه هادفاً وعلى درجة عالية من المثابرة. فهم يخططون ويضعون الأهداف ويقيمون الأداء ذاتيا في مراحل التعلم المتعددة، ويستطيعون إدارة تعلمهم بكفاءة وفعالية ذاتية عالية، ويمتلكون دافعية داخلية، ويعملون على إعداد بيئة تعليمية تحفز التعلم الى أقصى درجة ممكنة (ميرفت محمود، ٢٠١٨، ٢٠).

حيث يساعد التعلم المنظم ذاتياً علي تنمية أنماط التفكير المختلفة لدي الطلاب، فالإنسان في حاجة ماسة إلي تعلم طرق التفكير، والتدرب على مهاراته كحاجته لأن يتعلم كيف يتكلم، وكيف يتعامل مع الناس، والتفكير الإيجابي في الحياة هو أول خطوات نجاح الإنسان في التعامل مع الناس وزيادة ثقته بنفسه وتطوير ذاته وقيامه بأعمال إيجابية مما يؤدي إلى نجاحه في شتى جوانب حياته.

فالتفكير الإيجابي هو استخدام العقل والعمليات الذهنية في الحياة اليومية من ناحية تفسير الظواهر والعلاقات والتعامل مع الغير بطريقة أصلية وإيجابية وتفاؤلية (مروي عبد الوهاب، ٢٠١٥، ٣٠٣).

وقد أثبتت دراسة ثريا الطلحي (٢٠١٥) أنه توجد علاقة دالة إحصائياً بين التعلم المنظم ذاتيا والتفكير الإيجابي لدي طالبات الدبلوم التربوي.

- **مشكلة البحث**:

علي الرغم من صدور القرار الوزاري رقم (٤٢) بتاريخ (٢٠١٥/٢/١) بدمج ذوي الإعاقة البسيطة (عقليا وسمعيا وبصريا) في مدارس العاديين، بالإضافة إلي وجود فئات خاصة في الفصول العادية (صعوبات تعلم، بطيئي التعلم)، إلا أن لائحة الدراسات العليا الدبلوم العام بكلية التربية بالإسماعيلية جامعة قناة السويس يوجد بها قصور شديد في تأهيل الطلاب للتعامل مع ذوي الإحتياجات الخاصة، حيث يدرس الطلاب مقرري طرق تدريس١ وطرق تدريس٢ في الفصل الدراسي الأول والفصل الدراسي الثاني علي التوالي، وبدراسة توصيف هذه المقررات وجد أنها تقتصر علي دراسة طرق التدريس للعاديين دون التطرق لكيفية التعامل أو التدريس لذوي الإحتياجات الخاصة، إضافة إلي وجود قصور لدي الطلاب في التفكير الإيجابي.

لذلك يسعي البحث الحالي للإجابة عن التساؤل الرئيس: **ما فاعلية برنامج مقترح قائم علي التعلم المنظم ذاتياً لتنمية التحصيل ومهارات تدريس العلوم لذوي الاحتياجات الخاصة والتفكير الإيجابي لدي طلاب الدبلوم العام بكلية التربية؟**

وتطلب ذلك الإجابة عن التساؤلات الفرعية التالية:

- ما صورة برنامج مقترح قائم علي التعلم المنظم ذاتياً لتنمية التحصيل ومهارات تدريس العلوم لذوي الاحتياجات الخاصة والتفكير الإيجابي لدي طلاب الدبلوم العام بكلية التربية ؟

- ما مهارات تدريس العلوم لذوي الإحتياجات الخاصة الواجب توافرها لدي طلاب الدبلوم العام بكلية التربية
- ما فاعلية برنامج مقترح قائم علي التعلم المنظم ذاتياً لتنمية التحصيل لدي طلاب الدبلوم العام بكلية التربية؟
- ما فاعلية برنامج مقترح قائم علي التعلم المنظم ذاتياً لتنمية مهارات تدريس العلوم لذوي الاحتياجات الخاصة لدي طلاب الدبلوم العام بكلية التربية؟
- ما فاعلية برنامج مقترح قائم علي التعلم المنظم ذاتيا لتنمية التفكير الإيجابي لدي طلاب الدبلوم العام بكلية التربية؟

- **أهداف البحث** :

سعي البحث الحالي إلي:

- إعداد برنامج مقترح قائم علي التعلم المنظم ذاتياً في موضوع ذوي الاحتياجات الخاصة.
- تنمية التحصيل المعرفي المرتبط بموضوع ذوي الاحتياجات الخاصة لدي طلاب الدبلوم العام بكلية التربية.
- تنمية مهارات تدريس العلوم لذوي الاحتياجات الخاصة لدي طلاب الدبلوم العام بكلية التربية.
- تنمية التفكير الإيجابي لدي طلاب الدبلوم العام بكلية التربية.

- **أهمية البحث** :

قد يفيد البحث الحالي في :

- توجيه نظر المسئولين عن كليات التربية إلي ضرورة الاهتمام بموضوع التدريس لذوي الإحتياجات الخاصة في مرحلة الدراسات العليا، وتنمية مهاراتهم التدريسية لذوي الإحتاجات الخاصة وخاصة بعد صدور قرار دمج بعض فئات ذوي الإحتياجات الخاصة في المدارس العادية.
- مسايرة التوجهات الدولية العالمية بضرورة الإهتمام بذوي الإحتياجات الخاصة، وإعداد جيل من المعلمين قادر علي التدريس لذوي الإحتياجات الخاصة مع اختلاف فئاتهم.
- توجيه نظر القائمين بالتدريس في مرحلة الدراسات العليا بإستخدام التعلم المنظم ذاتيا في التدريس نظرا لأهميته في إكساب الطلاب القدرة علي التعلم مدي الحياة، والتي بدورها تعينهم علي مواجهة تحديات المستقبل.
- تنمية مهارات التدريس لذوي الإحتياجات الخاصة لدي طلاب الدبلوم العام تخصص علوم، بشكل يساعدهم علي التدريس لذوي الإحتياجات الخاصة مع اختلاف فئاتهم.
- تزويد المكتبة العربية باختبار وبطاقة ملاحظة ومقياس لقياس التحصيل في التدريس لذوي الإحتياجات الخاصة، مهارات تدريس العلوم لذوي الاحتياجات الخاصة، والتفكير الإيجابي لدي طلاب طلاب الدبلوم العام بكلية التربية.

• **التصميم التجريبي للبحث**:
تصميم المجموعة الواحدة ذات القياس القبلي والبعدي The Pre- Post Test Group (T-test pairs)

• **فروض البحث** :
- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي.
- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات تدريس العلوم لذوي الإحتياجات الخاصة.
- يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي لمقياس التفكير الإيجابي.

• **مجموعة البحث**:
مجموعة من طلاب الدبلوم العام تخصص علوم بكلية التربية بالإسماعيلية جامعة قناة السويس.

• **أدوات البحث**:
استخدم البحث الأدوات التالية :
- أدوات المعالجة التجريبية : برنامج مقترح قائم على التعلم المنظم ذاتياً في التدريس لذوي الإحتياجات الخاصة. (إعداد الباحثة).
- أدوات القياس:
  - ✓ اختبار التحصيل المعرفي. (إعداد الباحثة)
  - ✓ بطاقة ملاحظة مهارات تدريس العلوم لذوي الإحتياجات الخاصة. (إعداد الباحثة)
  - ✓ مقياس للتفكير الإيجابي. (إعداد الباحثة)

• **إجراءات البحث** :
- استعراض ودراسة الأدبيات المتعلقة بمجال البحث الحالي (ذوي الإحتياجات الخاصة، التعلم المنظم ذاتيا ، مهارات تدريس العلوم لذوي الإحتياجات الخاصة، التفكير الإيجابي) والاستفادة منها في إعداد الدراسة النظرية والتجريبية.
- إعداد قائمة بالموضوعات الرئيسية، وكذلك المفاهيم الفرعية المتعلقة بموضوع ذوي الإحتياجات الخاصة وتم التوصل لتلك الموضوعات من عدة مصادر (المراجع والموسوعات العلمية ومواقع الانترنت والدراسات والبحوث السابقة المتخصصة في مجال ذوي الإحتياجات الخاصة)
- بناء البرنامج المقترح مرورا بالخطوات التالية :
  - ✓ تحديد الأهداف العامة للبرنامج .

- ✓ تحديد الأهداف الإجرائية للبرنامج .
- ✓ اختيار المحتوي العلمي للبرنامج ، وتنظيم محتوي البرنامج وتحديد الجدول الزمني للبرنامج.
- ✓ تحديد استراتيجيات التدريس بالبرنامج.
- ✓ تصميم أنشطة التعلم بالبرنامج.
- ✓ تحديد أدوات وأساليب التقويم بالبرنامج.

- ضبط البرنامج المقترح من خلال عرضها علي مجموعة من السادة المحكمين.
- إعداد أدوات القياس (اختبار تحصيلى للمعارف المتضمنة في البرنامج، وبطاقة ملاحظة لمهارات تدريس العلوم لذوي الإحتياجات الخاصة، مقياس للتفكير الإيجابي) و ضبطهم إحصائيا.
- اجراء تجربة استطلاعية لأدوات القياس للتحقق من ثباتها وتحديد الزمن اللازم للإجابة عليها.
- اختيار مجموعة البحث من طلاب الدبلوم العام تخصص علوم بكلية التربية بالإسماعيلية.
- التطبيق القبلي لكل من اختبار تحصيلى للمعارف المتضمنة في البرنامج، وبطاقة ملاحظة لمهارات تدريس العلوم لذوي الإحتياجات الخاصة، مقياس للتفكير الإيجابي.
- تدريس البرنامج المقترح في التدريس لذوي الإحتياجات الخاصة باستخدام التعلم المنظم ذاتيا.
- التطبيق البعدي لكل من اختبار تحصيلى للمعارف المتضمنة في البرنامج، وبطاقة ملاحظة لمهارات تدريس العلوم لذوي الإحتياجات الخاصة، مقياس للتفكير الإيجابي.
- جمع البيانات، وإجراء المعالجات الإحصائية، للتوصل لنتائج البحث التجريبية وتحليلها وتفسيرها.
- تقديم التوصيات والمقترحات في إطار ما تسفر عنه نتائج البحث.

- **مصطلحات البحث**:
- **التعلم المنظم ذاتيا** Self Regulated Learning

حيث يعرفه زيمرمان (Zimmerman, 2008, 166) علي أنه "مجموعة من عمليات التوجيه الذاتية والاعتقادات الذاتية التي تعمل علي تحويل قدرات الطالب العقلية – كالاستعداد اللغوي – إلي مهارة أداء أكاديمية - كالكتابة - وهو شكل من أنواع النشاط المتكرر الذي يقوم به الطلاب لاكتساب مهارة أكاديمية، مثل وضع الأهداف، واستعراض واختيار الاستراتيجيات ، والمراقبة الذاتية الفعالة، علي العكس من أنواع النشاطات لأسباب غير شعورية".

ويتفق معه عبد الناصر الجراح (٢٠١٠، ٣٣٩) حيث يعرفه علي أنه "قدرة الطالب علي وضع الأهداف والتخطيط لعملية التعلم، والاحتفاظ بالسجلات

التعليمية، ومراقبة عملية التعلم، وتسميع المواد التعليمية وحفظها، وطلب المساعدة الإجتماعية من الآخرين.

ويعرفه البحث الحالي إجرائياً علي أنه" مجموعة الطرق والإجراءات التي يسلكها المتعلمون أثناء مواقف التعلم المختلفة من أجل تحقيق الأهداف المنشودة مثل عمليات تنظيم المعرفة، وخزنها، وربطها بالمعارف السابقة، واستراجعها، والمراقبة الذاتية الفعالة ، وضبط الذات، مع التطوير المستمر للإجراءات في ضوء نتائج التغذية الراجعة التي نتجت بناءا علي العمليات السابقة"

- **مهارات تدريس العلوم لذوي الإحتياجات الخاصة**

يعرفها أسامة البطانية (٢٠٠٧، ٣٧٧) علي أنها "هي مجموعة من المعارف والمهارات التي يجب علي المعلم أن يمتلكها ويمارسها في الموقف التعليمي لتحقيق أهداف العملية التعليمية بفاعلية وإتقان". أما يمينة موسي (٢٠١٧، ٦٣٢) فتعرفها علي أنها "هي مجموعة السلوكات التي ينبغي أن يكتسبها معلم التربية الخاصة وتظهر أثناء أدائه في كل الوضعيات التدريسية، والتي تمكنه من أداء السلوك التعليمي بمستوى معين من الإتقان والمحددة بكفايات)التخطيط – التنفيذ - التقويم ويتم قياسها بالدرجة التي يتحصل عليها الطالب في شبكة الملاحظة المصممة لهذا الغرض في الدراسة الحالية".

ويعرفها البحث الحالي اجرائياً علي أنها "قدرة الطالب المعلم علي القيام بالممارسات والإجراءات الخاصة بالتدريس لذوي الإحتياجات الخاصة والتي تشمل (تخطيط وتعديل المناهج لتلائم طبيعة الحاجات الخاصة وتحقق أهداف تدريس المادة، اختيار وإستخدام طرق التدريس المناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة، اختيار وتنفيذ الأنشطة المعدلة التي تتلاءم مع ذوي الاحتياجات الخاصة، اختيار واستخدام التقنيات التربوية المعدلة لتلائم ذوي الاحتياجات الخاصة، القياس والتقويم في مجالات تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة) بحيث يساعد ذوي الإحتياجات الخاصة علي التعلم وفق قدراته واستعداداته في الفصل الدراسي العادي، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب المعلم في بطاقة الملاحظة مهارات تدريس العلوم لذوي الإحتياجات الخاصة"

- **التفكير الإيجابي** Positive Thinking:

يعرفه مصطفي حجازي (٢٠١٢، ٨٤) بأنه "نواة الإقتدار المعرفي في التعامل الفاعل مع قضايا الحياة ومشكلاتها، والتغلب علي محنها وشدائدها". ويعرفه دريب (٢٠١٣، ٩) علي أنه "طريقة للتفكير تنعكس ايجابيا علي سلوك الشخص تجاه الأشخاص، والأحداث الطبيعية والاجتماعية، بطريقة يغلب عليها جانبها الجيد والإيجابي." أما مروي عبد الوهاب (٢٠١٥، ٣٠٧) فتعرفه علي أنه " استخدام الفرد لكلا من العقل والعمليات الذهنية في الحياة اليومية من ناحية تفسير الظواهر والعلاقات والتعامل مع الآخرين ومع شتى نواحي الحياة بإيجابية وتفاؤلية." ويعرفه البحث الحالي إجرائيا علي أنه "مجموعه من المهارات المكتسبة التي يستطيع بها الأنسان التغلب علي مشاكله، وإختيار

الأفكار التي بدورها تشعرك بالتفاؤل والسعادة والأرتياح بدلا من السماح للأفكار السلبية بالسيطرة علي عقل الفرد التي بدورها تشعرك بالحزن واليأس، والتفاؤل والإنتفاع بقابلية العقل اللاواعي للاقتناع بشكل أيجابي، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس التفكير الإيجابي ".

- **أولاً: التعلم المنظم ذاتياً** Self Regulated Learning:
- **مفهوم التعلم المنظم ذاتياً**

تعددت تعريفات التعلم المنظم ذاتياً، ومنها تعريفات كل من :

يعرفه بنتريش (Pintrich, 2000, 453) علي أنه "عملية هادفة ونشطة حيث يضع المتعلمون أهدافهم التعليمية ثم يحاولون المراقبة والتنظيم والتحكم في خصائصهم المعرفية والدافعية والسلوكية، وتوجههم وتقيدهم أهدافهم وخصائص السياق في البيئة التعليمية".

أما ربيع رشوان (٢٠٠٦، ٦) فيعرفه علي أنه "عملية بناء نشطة يقوم بها الطالب بوضع الاهداف ثم التخطيط وتوجيه وتنظيم وضبط معارفه وخبراته ودافعيته وسلوكياته الذي يتم فيه التعلم".

ويعرفه كل من ويرث وليوتنر (Wirth& Leutner, 2008, 103) علي أنه "مقدرة الطلاب على التخطيط بشكل مستقل ، وتنفيذ وتقويم عمليات التعلم ، والتي تنطوي عليها اتخاذ قرارات بشكل مستمر حول الجوانب المعرفية والدافعية والجوانب السلوكية لعملية التعّلم".

كما يعرفه زيمرمان (Zimmerman, 2008, 166) علي أنه "مجموعة من عمليات التوجيه الذاتية والاعتقادات الذاتية التي تعمل علي تحويل قدرات الطالب العقلية – كالاستعداد اللغوي – إلي مهارة أداء أكاديمية - كالكتابة - وهو شكل من أنواع النشاط المتكرر الذي يقوم به الطلاب لاكتساب مهارة أكاديمية، مثل وضع الأهداف، واستعراض واختيار الاستراتيجيات ، والمراقبة الذاتية الفعالة، علي العكس من أنواع النشاطات لأسباب غير شعورية".

ويتفق معه عبد الناصر الجراح (٢٠١٠، ٣٣٩) حيث يعرفه علي أنه "قدرة الطالب علي وضع الأهداف والتخطيط لعملية التعلم، والاحتفاظ بالسجلات التعليمية، ومراقبة عملية التعلم، وتسميع المواد التعليمية وحفظها، وطلب المساعدة الإجتماعية من الآخرين.

ويتم تعريفه في البحث الحالي إجرائياً علي أنه " مجموعة الطرق والإجراءات التي يسلكها المتعلمون أثناء مواقف التعلم المختلفة من أجل تحقيق الأهداف المنشودة مثل عمليات تنظيم المعرفة، وخزنها، وربطها بالمعارف السابقة، واستراجعها، والمراقبة الذاتية الفعالة ، وضبط الذات، مع التطوير المستمر للإجراءات في ضوء نتائج التغذية الراجعة التي نتجت بناءاً علي العمليات السابقة"

• **أبعاد التعلم المنظم ذاتيا**

ترتكز أبعاد التعلم المنظم ذاتياً علي استخدام العديد من الأسئلة التي يطرحها المتعلم لضبط تعلمه، وتفاعله مع المهارات المراد تعلمها مثل: لماذا، وكيف يتم تنظيم التعلم، متي، وأين، .....؟ هذه التساؤلات ترتبط ببعد سيكولوجي للتعلم، وبمراجعة الأدبيات والبحوث والدراسات التي (فهد الراوي، ٢٠١٩، ٢٨؛ اهتمت بتحديد ابعاد التعلم المنظم ذاتيا Coleman,2017؛ Zimmerman, 1998, 74-75) وجد أنها ترتكز حول ستة أبعاد سيكولوجية يمكن إيجازها فيما يلي:

- **البعد الأول: الدافع للتعلم:** ويرتبط السؤال لماذا؟ ويشير إلي دافعية الطلاب لتنظيم تعلمهم ذاتيا، فلكي يصبح المتعلمون منظمون ذاتيا لابد أن يكونوا قادرين علي اختيار المهام والمشاركة فيها، ويرتكز هذا البعد علي عملية الكفاءة الذاتية (معتقدات الفرد حول قدراته في أداء مهمة، والانتهاء منها) التي تعد أحد مكونات المحددات الذاتية، أو الشخصية للتعلم المنظم ذاتيا.
- **البعد الثاني: طريقة التنظيم الذاتي:** ويرتبط بسؤال كيف؟ ويشير إلي اختيار الطلاب لطرقهم الخاصة لتعلم مهمة معينة، ويركز هذا البعد علي قيام الطلاب بالتخطيط الجيد قبل أداء المهام، وترك الحرية لهم لاختيار استراتيجيات التعلم المناسبة لقدراتهم من جهة والتي تتفق مع متطلبات المهمة من جهة أخري.
- **البعد الثالث: وقت التنظيم الذاتي:** ويرتبط بالسؤال متي؟ حيث يصبح الطلاب أكثر استقلالية وتحكم في استخدامهم للوقت الأكاديمي بما يتناسب مع طبيعة المهمة المكلفين بها ودرجة صعوبتها، ودرجة فهمهم لها، وقدرتهم علي التخطيط لإنجازها داخل بيئة الصف أو خارجها من خلال إدارة فعالة لوقت التعلم.
- **البعد الرابع: الأداء الذاتي:** ويرتبط بالسؤال ماذا؟ يرتبط بالأداء السلوكي للطالب بحيث يكون واع لأدائه ونواتجه، من خلال اختيار وتعديل وتكييف الاستجابات بما يتناسب مع الموقف التعليمي ومتطلباته، ويمكن تمييز المتعلمين المنظمين ذاتيا من خلال تعديلهم لأدائهم حسب الظروف المتغيرة، وهناك بعض العمليات المفتاحية للتنظيم الذاتي تؤثر علي كفاية الأداء وهي: المراقبة الذاتية، وردود الفعل الذاتية، والتعليم الذاتي، والإرادة.
- **البعد الخامس: طريقة التنظيم (البعد البيئي):** يرتبط بالسؤال أين؟ ويركز علي الطريقة التي ينظم بها الطلاب بيئة التعلم وخاصة من الناحية الفيزيقية سواء في الفصل الدراسي، أو المنزل والمكتبة ..... إلخ من حيث توفر مصادر التعلم، أو الزحام والضجيج، والتهوية، وأماكن الجلوس، وافضاءة بما يؤثر بشكل مباشر علي تحقيق أهدافهم التربوية، الأمر الذي ييسر تمييز الطلاب المنظمين ذاتيا عن غيرهم من خلال وعيهم بالظروف البيئية المحيطة أثناء تحصيلهم الأكاديمي.

- البعد السادس: البعد الاجتماعي للتنظيم الذاتي: ويرتبط بالسؤال مع من؟ ويركز هذا البعد علي الوعي الاجتماعي واهتمام الطلاب بمساعدة الآخرين، فالطلاب المتعلمون ذاتيا واعون اجتماعيا ويمكن تمييزهم من خلال حساسيتهم عند اختيار زملاء الدراسة والمعلمين، كما أنهم علي دراية بطريقة وأسلوب المبادأة لطلب المساعدة، وذلك علي النقيض تماما من غيرهم غير المنظمين ذاتيا والذين يترددون كثيرا عند طلب المساعدة بل قد يحجمون عن ذلك لعدم درايتهم الكافية بما يسألون عنه، أو الخوف من الإحراج أمام الآخرين.

والجدول التالي يوضح بإيجاز أبعاد التعلم المنظم ذاتياً وسؤال التعلم المعبر عن كل بعد، وكذلك أساليب التعلم، والعمليات التنظيمية المتضمنة في كل بعد علي حدة:

جدول (١): أبعاد التعلم المنظم ذاتياً وسؤال التعلم المعبر عن كل بعد، وكذلك أساليب التعلم، والعمليات التنظيمية المتضمنة في كل بعد علي حدة:

أبعاد التعلم المنظم ذاتيا	سؤال التعلم	أساليب التعلم التنظيمية	العمليات المنظمة ذاتياً
الدافع للتعلم	لماذا؟	اختيار المهام والمشاركة فيها	الكفاءة الذاتية
طريقة التنظيم الذاتي	كيف؟	اختيار الطريقة والتخطيط قبل أداء المهام	استخدام الاستراتيجيات المناسبة
وقت التنظيم الذاتي	متي؟	اختيار وتحديد الوقت وإدارته	التخطيط للوقت والتحكم في إدارته إدارة فعالة
الأداء الذاتي	ماذا؟	الوعي بالسلوك ونتائجه (اختيار وتعديل وتكييف الاستجابات)، زيادة أو تقليل الجهد.	المراقبة الذاتية، والحكم علي الذات، والملاحظة الذاتية، وضبط الفعل
طريقة التنظيم	أين؟	تنظيم بيئة التعلم وتوفير مصادر التعلم المناسبة	الوعي بالظروف البيئية

- **مكونات التعلم المنظم ذاتياً**:

يشير كل من (ابراهيم الحسينان، ٢٠١٠، ٤٧؛ سلاف مشري، ٢٠١٤، ١٨٥) إلى أن مكونات التعلم المنظم ذاتيا تعتبر كمحددات عامة لقدرة الفرد على التنظيم الذاتي لتعلمه، وضعف مستوى الفرد في أي منها يؤدي إلى ضعف في مستوى التعلم المنظم ذاتيا، ولقد قدم Zimmerman ثلاث مكونات للتعلم المنظم ذاتيا، يمارسها الطلاب الفاعلون في أثناء عمليات التعلم الخاصة بهم، فيكونون أكثر وعيا للعلاقات الوظيفية بين أنماط أفكارهم وأفعالهم والمخرجات البيئية الاجتماعية، وهذه المكونات هي:

- المعرفة: للمعرفة دور كبير في عملية التعلم المنظم ذاتيا، حيث أنَ الاستجابات التي تصدر من الفرد يكون ناتج بدرجة كبيرة على ما لديه من معرفة داخلية سابقة فيما يتعلمه الفرد، وبهذا يؤثر على مدى مقدرته على التعلم، حيث أن معرفة المتعلم السابقة تسيطر على ضبط إمكانات التعلم الجديدة، بمعنى: أنَّ أي معرفة جديدة محددة . حقائق، مفاهيم، مهارات . لايمكن تعلمها حتى يترسخ ويتكون أساس من المعرفة التي تتصل بها عند المتعلم.

- ما وراء المعرفة: هي معرفة الفرد المتعلقة بعملياته المعرفية ونواتجها، ومواضع قوته وضعفه المعرفي ووعيه بجميع العوامل المتعلقة بهذه العمليات، فهي تشير إلى الاهتمام الشخصي للفرد، وتبنيه لعملياته واستراتيجياته المعرفية.
- لذا فأن مهارات ما وراء المعرفة تعتبر مهمة لأنها تزود المتعلم بأسباب إخفاقه في فهم بعض الموضوعات، كما تساهم في الاستذكار الفعال وزيادة القدرة على التحصيل، إضافة لكونها تساعده في القدرة على الاحتفاظ والاستدعاء، وتفيد أيضا في اختيار الخطط والاستراتيجيات المناسبة للوصول إلى الهدف وتحديد وتخطي الصعوبات التي تعوق التقدم.
- الدافعية: تبرز أهميتها الكبيرة كونها أحد مكونات التعلم المنظم ذاتيا، فالتعلم هنا يوجه بهدف ودافعية الفرد لتحقيق هذا الهدف فهي التي تحدد سلوكه، حيث تسهم في تركيز الانتباه واختيار المهام والأنشطة والإستراتيجيات، وتعتبر درجة أهمية الهدف ودرجة توقع الفرد لمدى قدرته على تحقيق هذا الهدف البعدين الأساسيين للدافعية، حيث تعتبر قيمة المهمة محدد جوهري في اختيارات المتعلم المقبلة للمهام، وتحدد كذلك مستوى الاندماج في هذه المهام، وتتضمن درجة توقع الفرد لمدى قدرته على تحقيق الهدف ومعتقدات الطلاب عن الكفاءة في تحقيق الأهداف.

- **استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً**

تشتمل على الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية والسلوكية (Shuy, et.al, 2010, 1-2؛ Gerard , et.al, 2013, 62؛ de Boer, et.al, 2012, 8-11 ؛ ميرفت علي، ٢٠١٨، ٢٨ -٣٢)

- **أولاً: الاستراتيجيات المعرفية**:

وهي التي يستخدمها المتعلم في تعلم وفهم وتذكر المادة التعليمية وتشمل:

- التسميع: تشير هذه الاستراتيجية إلى جهد المتعلم لحفظ وتخزين المعلومات في الذاكرة، وذلك عن طريق التكرار بصوت مرتفع او منخفض في حالة المعلومات البسيطة، أو بوضع خط تحت الأجزاء المهمة في المادة المتعلمة او تظليل الكلمات المراد حفظها بلون مختلف.
- التنظيم: وتتضمن هذه الاستراتيجية تدريب المتعلم على ربط المعلومات الجديدة المقدمة ببعضها من جهة وبالمعلومات المعروفة سابقا لدى المتعلم من جهة أخرى الأمر الذي يسهم في تكوين بنيات معرفية أكثر استقرارا.
- التفصيل: وتتضمن هذه الاستراتيجية مساعدة المتعلم على تخزين المعلومات في الذاكرة طويلة المدى، وذلك عن طريق عمل الملخصات التوضيحية وكتابة الملاحظات وإعادة الصياغة وابتكار نقاط التشابه والمقارنة، حتى تصبح ذات معنى أو تصبح مفهومة بالنسبة للمتعلم.

- **ثانياً: الاستراتيجيات ما وراء المعرفية**:

وهي التي يمكن المتعلم من تنميق عملية التعلم وتشمل على:

- التخطيط ووضع الأهداف: وهي تشير إلى تحديد المتعلم لأهدافه عند القيام بعمل ما، وإعداده خطة لتحقيقها ويتمثل ذلك في التفكير في ما يحتاجه العمل قبل البدء فعلا فيه بغرض الاستفادة منه في تنظيم عملية التعلم.

- المراقبة الذاتية: مراقبة تفكير الفرد وسلوكه يعد جزءاً تكاملياً للتعلم المنظم ذاتيا، فالطلاب ينبغي أن يراقبوا ويقيموا تعلمهم حتى ينظموه، كتركيز الانتباه أثناء الدرس أو الاختبار الذاتي من خلال استخدام أسئلة لموضوع الدرس، بغرض مراقبة التقدم الحادث نحو الاهداف التي وضعها المتعلم بالمادة الدراسية بتوجيه من المعلم.
- التقويم الذاتي: وتتضمن مقارنة المتعلم للمخرجات بالمعايير الموضوعة للأداء أو بالأهداف المراد تحقيقها، وذلك كي يعدل المتعلم من الاستراتيجية التي يستخدمها في التجهيز والمعالجة ويستخدم استراتيجية أكثر كفاءة، او قد يعيد ترتيب بيئة التعلم بالكيفية التي تساعد على تحقيق الأهداف، وكذلك في توجيه الانتباه إلى مواضع الضعف، ويتضح ان لهذه الاستراتيجية وظيفة وراء معرفية بجانب وظيفتها المعرفية.

• **ثالثاً: استراتيجيات التعلم السلوكية**:

وهي التي تتعلق بكيفية إدارة الطلاب لبيئة التعلم وتشمل:

- طلب العون الأكاديمي: وتتمثل في سعي المتعلم للحصول على مساعدة من الآخرين كالأقران والمعلمين والأسرة، حيث ينظم الطلاب تعلمهم من خلال طلب المساعدة من الآخرين، عند مواجهة صعوبة ما أثناء التعامل مع المهام، مما ينتج عنه نجاح المهمة ويمنع حدوث الفشل وتحسين إمكانية التمكن على المدى البعيد.
- تعلم الأقران: ويتم هنا الاستفادة من التعلم الجماعي، حيث يهدف مشاركة المتعلم في الأنشطة والمناقشات الجماعية بغرض تحقيق مستوى أضل من المتعلم.
- البحث عن المعلومات: وتشير إلى محاولة المتعلم للوصول إلى معلومات تفيد في تحقيق مزيداً من الفهم للمادة المقررة أو العمل المكلف به، وذلك من المصادر غير الاجتماعية كالذهاب للمكتبة أو محاولة البحث في الكتب الخارجية أو شبكة المعلومات لفهم وتطوير الأفكار التي تدور بها.
- إدارة بيئة التعلم: وتختص بمكان حدوث التعلم، وتشير إلى السلوكيات والإجراءات اللازمة لإعداد وملائمة بيئة التعلم لجعلها منظمة ومشجعة على التعلم وخالية من المشتتات البصرية والسمعية.
- إدارة الوقت: تختص بجدولة الوقت وتقسيمه في صورة تتيح للمتعلم الاستخدام الأمثل له لإنجاز الأعمال المطلوبة، وتتضمن تحديد الوقت اللازم لتحقيق الأهداف في ضوء أهمية الهدف النسبية وكذلك تتضمن المفاضلة بين البدائل حتى يتوصل الفرد إلى جدولة المهام التي يقوم بها والالتزام بها.
- الاحتفاظ بالسجلات: تشير هذه الاستراتيجية إلى محاولة المتعلم عمل بعض التقارير والسجلات التي يسجل فيها نتائج أداءه لعمل ما او أحداث معينة داخل المحاضرة أو نتائج استخدامه لأسلوب معين في حل مشكلة واجهته، أو احتفاظ المتعلم بالنفاط المهمة التي ترد في المناقشات بغرض الإفادة منها كلما أمكن، وتسجيل الأخطاء في محاولة تجنبها فيما بعد وتسجيل

ملاحظات عن الطرق التي تفيد في المذاكرة وتساعد على الفهم حتى يستطيع الفرد تطبيقها مرة أخرى.

- **خصائص المتعلم المنظم ذاتياً**:

تميز الطلاب الذين يمارسون التعلم المنظم ذاتياً بالخصائص التي استعرضها كل من (Butler, 2002, 82 ؛ Montalvo& Gonzalez,2004 ؛ نصرة جلجل، ٢٠٠٧، ٢٦٧ ؛ ابراهيم الحسينان، ٢٠١٠، ١٧):

- استخدم أنماط مختلفة من التفكير وحل المشكلات واستخدام مهارات ما وراء المعرفة أثناء تنفيذ انشطة التعلم ويتجهون نحو الاعتماد على النفس الاستقلالية، كما أنهم أكثر حرصا على مراقبة ذواتهم وتقويمها، والقابلية لتحسين مهارات الكتابة وأخذ الملاحظات ولديهم وعي استخدام استراتيجيات مناسبة لإنجاز أهدافه الأكاديمية، ولا يخشون الفشل.
- يركزون على التقدم الذاتي والفهم العميق، والقدرة على تحديد أهدافهم وإنجازها من خلال استراتيجيات نوعية داعمة، ومراقبة عملياتهم المعرفية ويكيفون مدخلاتهم لإنجاز مهامهم.
- لديهم الوعي بالمصادر التعليمية اللازمة للإنجاز ولديهم الحساسية والقدرة على الاستفادة من التغذية المرتدة وتقويم مدى كفاءة أدائهم، والقدرة على تطوير التخطيط وإدارة المهارات وتقييم المتعلم لنفسه والاستفادة من أخطائه لتحقيق أعلى مستوى للإنجاز.
- الرغبة المستمرة في تحسين فهم ما يقرأون، والقدرة على تطوير التخطيط للوقت وإدارة المهارات.
- الدافعية الداخلية: وهو مصطلح صنف درجة إدارة الطلاب المنظمين ذاتياً للدراسة والاستمرار فيها في حالة غياب الضبط الخارجي من قبل الوالدين.
- استخدام مهارات التعلم: فالمنظمون ذاتيا يمتازون بقتهم في طرق تعلمهم التي يخططون لها.
- آلية الأداء: ويقصد بها المراقبة الذاتية للتعلم ومقدار التقدم فيه.
- وعي الذات بالنتائج: فهم أكثر ميلا لمعرفة نتائج وتوقعا لأدائهم قبل تصحيح المدرس.
- تأثير البيئة المادية والاجتماعية على تعلمهم: فهم قادرون على تنظيم وإعادة بناء المكان، كما أنهم يبحثون عن العون الأكاديمي والانتقائي غير الاتكالي.
- التعبير اللفظي والكتابي عن الاحتياجات والرغبات والأفكار.
- تركيز الانتباه في الأنشطة المراد تنفيذها.
- القدرة على تحديد الأهداف وصياغتها بوضوح.
- اختيار الاستراتيجيات الفعالة والتقنيات المناسبة لتحقيق تلك الأهداف.
- مراقبة الإنجازات بدقة بحثا عن مؤشرات تدل على التقدم الأكاديمي.
- إعادة تنظيم السياقات المادية والاجتماعية الخاصة بهم بما يتوافق مع الأهداف المرغوبة.
- إدارة الوقت ذاتيا.

- ربط النتائج بأسبابها الحقيقية.
- تعديل أساليب التعلم باستمرار من خلال الاستفادة من التغذية الراجعة.

مما سبق يتضح أن المتعلمين المنظمين ذاتياً ذو بدء ذاتي في تعلمهم ومثابرون ومستقلون ومنظمون ومخططون يهتمون بأهداف الإجادة يطيلون المساعدةٍ وذلك عند الحاجة إليها، ويبذلون المزيد من الجهد، ويراقبون أعمالهم ذاتيا وعلى دراية بمتطلبات واحتياجات المهام التي يكلفون بها.

- **مهارات التعلم المنظم ذاتياً**

تختلف المهارات التي تناولها الباحثون فيما يخص التعلم المنظم ذاتياً، لاختلاف النماذج التي استخدموها في أبحاثهم، والأسس النظرية التي قامت عليها هذه النماذج، وفي هذا الصدد يشير كل من (Samuelsson, 2008, 239 ؛الحسينان، ٢٠١٠،٤٤ -٦٦؛ميرفت محمود، ٢٠١٨،٧٦ -٨٠؛ Haring, et.al, 2018, 8-12) لمهارات التعلم المنظم ذاتيا كالآتي:

- التخطيط وإدارة الوقت: وتتمثل في قيام المتعلم بتحديد أهدافه العامة، والخاصة قبل بدء التعلم، وتحديد الوقت اللازم للتعلم، وتخطيط جدول زمني للاستذكار، ووضع خطة لتحقيق أهداف التعلم بالتتابع، وتحديد المتطلبات اللازمة للتعلم (مادية - معنوية).
- تنظيم البيئة التعليمية: وتتمثل في قيام المتعلم بتنظيم بيئة التعلم بما يتناسب مع أهداف التعلم (مكان، وتهوية، وإضاءة، و..... إلخ) وتوفير المعينات التعليمية التي تساعد علي التعلم.
- الحصول علي المعرفة: وتتمثل في قيام المتعلم بالبحث عن المعارف والمعلومات من مصادر متنوعة (كتب - مجلات علمية - انترنت ..... إلخ) وحضور الندوات، والمؤتمرات العلمية التي تناقش موضوعات التعلم، ومناقشة الأساتذة والزملاء والإستفادة من خبراتهم.
- اختيار استراتيجيات التعلم الملائمة: وتتمثل في قيام المتعلم بربط المعلومات في مقرر معين بما يشابهه في مقرر آخر، وتصفح المادة الدراسية بشكل عام لتنظيم الأفكار الأكثر أهمية، وتأمل المواقف، والأنشطة المعرفية، والتسميع، واستخدام التفاصيل والتنظيم.
- تقويم التعلم: وتتمثل في حرص المتعلم علي تقييم النتائج التي حققها بشكل متتابع ومتزامن مع أهداف التعلم، ومقارنة الأداء، ومراجعة الأعمال والسجلات، والإختبار وإعادة الاختبار، وتحديد مستوي الأداء، والحصول علي التغذية الراجعة المناسبة.

- **أهمية التعلم المنظم ذاتياً**:

تتحدد أهمية التعلم المنظم ذاتيا في النقاط التالية (Cohen, 2013,1-2; Cheng, 2011, 3-5; Zimmerman, 2002:66) فهد الراوي، ٢٠١٩، ٢٥ -٢٧):

- التنظيم الذاتي للتعلم يعد أحد الحلول المناسبة لتحقيق جودة التعلم المنشودة فالكل مشارك نشط في عملية تعلمه.

- تساعد استراتيجيات التنظيم الذاتي على توسيع قدرات الطالب العقلية في تخزين واسترجاع البيانات.
- تنمي مهارات التنظيم الذاتي مهارات الاستماع والتلخيص والترتيب لدى المتعلمين، وهي مهارات أساسية وضرورية للتعلم.
- تساعد مهارات التنظيم الذاتي على إحساس المتعلم بالثقة بالنفس لما يتعود عليه من مهارات تصاحبه طوال مراحل تعلمه فهو تعلم مرتبط بشخصية المتعلم و مصاحب له طوال فترة تعلمه.
- يساعد التنظيم الذاتي للتعلم على تنمية قدرات المتعلم الأدائية في المواد العلمية من خلال تنظيم مراحل التعلم واتمام كل مرحلة على حدة.
- يجعل المتعلم يظهر مزيدا من الوعي بمسئوليته في جعل التعلم ذي معنى ، ومراقب لأدائه الذاتي.
- يسهم في جعل المتعلم ذا دافعية ، ومثابرة ، واستقلالية ، وانضباط ذاتي ، وثقه في نفسة تجعله مستخدما لاستراتيجيات مختلفة لتحقيق أهداف التعلم الذي وضعة لنفسة.
- يساعد المتعلم في عملية اكساب المعرفة ذاتيا.
- يساعد المتعلم في عملية البحث الذاتي.
- يسهم في تفعيل جوانب وعمليات متعددة لعملية التعلم ، حيث يخلق تفاعلا بين العمليات الشخصية والسلوكية البيئية بما ينشط المتعلمين سلوكيا ومعرفيا ودافعيا.
- للتنظيم الذاتي أهمية كبيرة باعتبار أن الوظيفة الرئيسة للتعلم هى تنمية مهارات التعلم مدى الحياة ؛ ولذلك فإن الأفراد المنظمون ذاتيا لديهم القدرة على اكتساب المهارات العالية التى تمكنهم من تبؤ مراكز مرموقة بعد التخرج من الجامعة نظرا لقدرتهم على تطوير أنفسهم لمواكبة متطلبات سوق العمل التى تتطلب من المنخرطين فيها قدرا كبيرا من المهارة والاستقلالية والتعلم المستمر.
- للتعلم المنظم ذاتيا أثر كبير على التحصيل الأكاديمي للمتعلمين ، وخاصة فى تعلم اللغات، وأكثر تحديدا عندما تتاح للمتعلم الفرصة لتعلم اللغة معتمدا على ذاته فى الرجوع إلى المصادر التعليمية المختلفة حسب قدراته الذاتية وبمعاونة المعلم كمنظم ومساعد ومرشد لعملية التعلم .
- مسايرة التقدم المعرفي الهائل فى جميع المجالات والإفادة من الثورة التكنولوجية وتكنولوجيا المعلومات .
- حل مشكلات الزيادة فى أعداد الملتحقين بالدراسة ، ونقص الإمكانات المادية.
- معالجة مشكلة نقص المعلمين المتميزين الذين يتمتعون بكفاءات خاصة ، إذ يعتمد الفرد فى تعلمه على ذاته بالدرجة الأولى .

ونظراً لأهمية التعلم المنظم ذاتيا فقد سعت العديد من الدراسات إلي إثبات فاعليته في تحقيق كثير من الأهداف التعليمية في مواد دراسية مختلفة ، ومراحل تعليمية مختلفة مثل:

دراسة فوشس وآخرون (Fuchs, et.al, 2003) التي أثبتت فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تنمية بقاء أثر التعلم لحل المشكلات الرياضية لدي طلاب المرحلة الثالثة.

أما دراسة شاك وآخرون (Chalk, et.al., 2005) فقد أثبتت فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في عمليات الكتابة لدي الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

دراسة ايمان الريس وآخرون (٢٠١٢) التي أثبتت فاعلية وحدات دراسية قائمة على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في تنمية أداءات تعليم التفكير لطلاب شعبة الرياضيات بكليات التربية

دراسة مكة البنا (٢٠١٣) التي أثبتت فاعلية استراتيجية مقترحة في ضوء التعلم المنظم ذاتيا لتنمية مهارات التنظيم الذاتي والتحصيل في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي.

أما دراسة حسن خليفة (٢٠١٦) فقد أثبتت فاعلية برنامج قائم علي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات الرسم الفني وفاعلية الذات لدي طلاب المرحلة الثانوية الصناعية.

وقد أثبتت دراسة غريب نور الدين (٢٠١٦) فاعلية برنامج مقترح قائم علي التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل في القراءة لدي طلاب الصف الأول الثانوي.

كما أثبتت دراسة ظبية السليطي (٢٠١٧) فاعلية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات الكتابة لدى طلاب الصف العاشر في دولة قطر.

- **ثانيا: دمج ذوي الإحتياجات الخاصة:**
- **تعريف الدمج**

يعرفه عمر نصر الله (٢٠٠٢، ٢٠٨) علي أنه "أسلوب ونهج تربوي متبع في الحياة حديثا، حيث يتم فيه دمج الأطفال أو الطلاب ذوي الإحتياجات الخاصة ، وتتميز عملية الدمج بكونها عملية تربوية مشتركة للمعاقين والعاديين"

أما زينب شقير (٢٠٠٥، ١٩) فتعرفه علي "أن يعيش المعاق عيشة آمنة في كل مكان يتواجد فيه، وأن يشعر بوجوده وقيمته كعضو في أسرته، وعدم العزلة والإغتراب داخل مجتمع النادي أو المجتمع العام، أي يحقق قدر من التوافق والاندماج الشخصي والاجتماعي الفعال، بجانب تواجده المستمر في المدرسة وفي الصف الدراسي مع زميله من العاديين، وأن يستفيد مثله مثل باقي العاديين من كافة الخدمات: التربوية والتثقيفية والأكاديمية والترويحية والرياضية والطبية وغيرها، مع إيجاده لفرص عمل مع باقي العاديين في المؤسسات المهنية المختلفة كل بحسب قدراته وإمكاناته". كما يعرفه كل من سمية منصور، ورجاء عواد (٢٠١٢، ٣٠٦) علي أنه "إنه عملية مشاركة الأطفال العاديين وذوي

الاحتياجات الخاصة في بيئة صفية داعمة واحدة، وتلبية احتياجات الجميع التربوية والاجتماعية بما يتناسب مع قدراتهم وإمكاناتهم"

وقد اتفقت كل التعريفات السابقة علي أن الدمج ماهو إلا دمج المعاقين مهما اختلفت إعاقاتهم مع الطلاب العاديين في المدارس العادية ، بحيث يتم تعليمهم في بيئة تعليمية عادية، مع تزويدهم بالخدمات المساندة بما يتناسب مع احتياجاتهم وقدراتهم

• **أشكال الدمج** :

هناك أشكال متنوعة للدمج يختلف كل منها عن الآخر في ضوء فلسفته الخاصة ومتطلبات تطبيقه، ومن ثم يختلف كل نوع من أنواع الدمج تبعا لنوع الإعاقة ودرجتها، ومن أبرز أنواع وأكثرها شيوعا: (زينب شقير٢٠٠٥، ٦٥ -٧٧؛ Kaušylienė& Leliūgienė, 2012,105 ؛ ميرفت محمود ،٢٠١٥، ١٠٤ - ١٠٧؛ (Liew, 2016

• **الدمج الكلي**:

ويطلق عليه أحيانا الدمج الأكاديمي العام Academic Integration ويقصد به وضع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين طوال الوقت في فصولهم الدراسية العادية، مما يتيح الفرصة لفتح قنوات تفاعلية إيجابية تعتمدعلي المشاركة والتواصل الفعال بين الطرفين، وذلك في كافة الأنشطة كافة، مع توفير كل السبل اللازمة لتعليم الجميع في ضوء احتياجاتهم التربوية.

ولعل هذا النوع من الدمج يعطي الفرصة لمشاركة جميع المعلمين في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة بدلا من أن تكون هذه المهمة مقصورة علي معلمي التربية الخاصة فقط، وهذا بالطبع يجعل المسئولية مشتركة بين كليهما حتي يتسني لهما تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية ككل

• **الدمج الجزئي**:

ويطلق عليه البعض الدمج الوظيفي Functional Integration ويعرف علي أنه دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول العادية لمدة من الوقت يوميامع معلم الفصل العادي، وينفصلون في فصل مستقل أو فصول ملحقة كثيرة بالمؤسسة التعليمية لتلقي مساعدة خاصة بصورة فردية لإكمال البرنامج التعليمي الخاص بهم عن طريق إلحاقهم بغرفة المصادر بالمدرسة، حيث يذهب إليها الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة لبعض الوقت لتلقي التعليم الأكاديمي الإضافي علي يد متخصصي الإعاقة، ويتم ذلك بناء علي تقييم شمولي يحدد الصعوبات التي تواجه هؤلاي الأطفال في أثناء تعليمهم مع أقرانهم العاديين وهذا بهدف تقليل الفروق الوظيفية بين ذوي الاحتياجات الخاصة وأقرانهم العاديين. وتعد هذه الغرفة مصدرا أساسيا لتلبية الاحتياجات التعليمية الفردية لذوي الاحتياجات الخاصة التي يصعب تلبيتها في الفصول الدراسية العادية.

• **الدمج الاجتماعي**:

يعد الدمج الاجتماعي Social Integration من أهم أنواع الدمج التي ينبغي تطبيقها لما له من أثر بالغ في التهيئة النفسية لذوي الاحتياجات الخاصة، وتنمية روح الحب والثقة وإيجاد لغة التفاهم والتواصل الإيجابي الفعال بينهم وبين العاديين. وذلك من خلال المشاركة الاجتماعية في الفصل الدراسي العادي، وفي قاعة الأنشطة بالمدرسة، وفي الملعب، وفي غرفة المصادر بشكل يساعد علي تحقيق التوافق النفسي للطفل المعاق، وفي الوقت نفسه يحقق قدرا من التفاعل الاجتماعي الناجح بين الطرفين.

ويعتمد الدمج الاجتماعي علي تأكيد روح الجماعة، والفريق من خلال المشاركة الفعالة في أغلب الأنشطة المدرسية خاصة الحركية،والفنية والموسيقية..... إلخ،وبالتالي يساعد الدمج الاجتماعي بهذه الصورة علي تحقيق ما يلي:

- إتاحة الفرصة لذوي الاحتياجات الخاصة للتعايش الطبيعي مع أقرانهم العاديين في بيئتهم العادية.
- تنمية بعض مهارات تدريس العلوم لذوي الاحتياجات الخاصة المرغوب فيها لدي الطرفين (العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة) مثل روح الجماعة، والتعاون، واحترام الآخر، وتقدير قدراته مهما كانت بسيطة ومحدودة.
- تعديل سلوك ونظرة العاديين نحو أقرانهم من ذوي الاحتياجات الخاصةٍ من مجرد الإحساس نحوهم بالشفقة، والعطف، أو النكران، والتجاهل أحيانا إلي الحب، والعطاء، والاعتراف بحقهم في الحياة بشكل يحافظ علي هويتهم، ويدفعهم إلي الأمام لتحقيق ذواتهم في مجتمعهم بما يحقق لهم قدرا من التوافق النفسي مع أنفسهم، وكذلك مع المحيطين بهم.
- المساهمة في خفض إحساس ذوي الاحتياجات الخاصة بالعزلة، والانطواء والدونية من خلال تنمية مهارات التواصل الشخصي والاجتماعي بينهم وبين العاديين.
- تعديل السلوك التكيفي، وتنمية مهارات ما زالت في مرحلة الانتقاء لدي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

• **فوائد الدمج** :

تتحدد فوائد الدمج للطفل المعاق في ما يلي (ديان برادلي وآخرون، ٢٠٠٠، ٢٦ -٢٩؛ عمر نصر الله، ٢٠٠٢، ٢١٦؛ زينب شقير، ٢٠٠٥، ٢٤ -٣٠):

• **فوائد الدمج للطفل المعاق**:

- أن الطفل المعاق عندما يشترك في فصول الدمج ويلاقي الترحيب والتقبل من الآخرين فإن ذلك يعطيه شعور بالثقة في النفس ويشعره بقيمته في الحياة ويتقبل إعاقته
- الطفل المعاق في فصول الدمج يكتسب مهارات جديدة مما يجعله يتعلم مواجهة صعوبات الحياة

- الدمج يمد الطفل بنموذج شخصي اجتماعي سلوكي للتفاهم والتواصل وتقليل الاعتماد المتزايد على الأم ويضيف رابطة وسطية أثناء اللعب واللهو مع أقرانه العاديين
- يعتقد البعض بأن دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين قد يسبب للطفل المعاق بعض الإحباط إلا أن ذلك أقل ضررا من الصدمة التي قد يسببها للطفل اضطراره لإجراء تعديلات في أفكاره ومفاهيمه حول الحياة في المجتمع بعد تخرجه من المدرسة

• **فوائد الدمج للأطفال العاديين**:

- إن الدمج يؤدي إلى تغير اتجاهات الطفل العادي نحو الطفل المعاق ويشعره بأنه يحب أن يشترك معه وأن عليه واجب نحو مساعدته وتنمية قدراته ومشاركته في الأعمال المختلفة
- الدمج يساعد الطفل العادي على أن يتعود على تقبل الطفل المعاق ويشعر بالارتياح مع أشخاص مختلفين عنه وفي نظام الدمج هناك فرصة لعمل صداقات بين الأشخاص المختلفين
- لا يوجد تأثير دال على السلوك في الدمج والتحصيل الأكاديمي أو ضياع وقت الفصل فقد وجد أن الطلاب الذين شاركوا في برامج التربية العامة إلى جانب أقرانهم من المعوقين اكتسبوا في الواقع مهارات ومفاهيم كانت مفيدة لهم مثل تطور القدرة على التحمل واحترام الفروق بين الناس ويتوفر لجميع الطلاب الفرصة لاكتساب مهارات حياتيه قيمة حيث يكون هناك تركيز على طرق لتطوير الدعم واتجاهات الرعاية والاهتمام وإن أعظم المكاسب التي يحققها الطلاب العاديون الذين تعلموا مع أقرانهم يتمثل في أنهم تعلموا قيما تمكنهم من دعم الدمج الشامل لجميع المواطنين في جميع مناحي حياة المجتمع.

• **فوائد الدمج للآباء**:

فنظام الدمج يشعر الآباء بعدم عزل الطفل المعاق عن المجتمع كما أنهم يتعلمون طرقا جديدة لتعليم الطفل عندما يرى الوالدان تقدما ملحوظا للطفل فإنهما يبدآن التفكير في الطفل أكثر وبطريقة واقعية كما أنهما يريان أن كثيرا من تصرفاته مثل جميع الأطفال الذين مثل سنه وبهذه الطريقة تتحسن مشاعر الوالدين تجاه طفلهما وكذلك تجاه أنفسهما.

• **فوائد الدمج الأكاديمية**:

- الأطفال المعوقين في مواقف الدمج يحققون إنجازا أكاديميا مقبولاً بدرجة كبيرة في الكتابة وفهم اللغة أكثر مما يحققون في مدارس التربية الخاصة في نظام العزل
- انخفاض معدل تعيين المتخرجين من برامج الفصول الخاصة في المهن المختلفة مقارنة بأولئك الذين تلقوا تربيتهم وفق أسلوب الدمج

• **فوائد الدمج للمعلمين**:

التحول في النمط المهني لمدرسي التعليم العام أي تحولهم من التعامل مع الطلاب غير المعوقين في مدارس التعليم العام إلى التعامل مع فصل غير متجانس يجمع في مكوناته مجموعة من الطلاب المعوقين بإعاقات مختلفة وبقدرات مختلفة وبقدرات مختلفة يعتبر فرصة أمام المدرسين لتنمية وتطوير مهاراتهم المهنية.

(إن العمل مع الطفل المعاق وفق نظام الدمج يعتبر فرصة أمام المعلم لزيادة خبراته التعليمية والشخصية فالدمج يتيح الفرصة الكاملة للمعلم للاحتكاك بالطفل المعاق والطريقة التي تستخدمها مع الطفل المعاق مفيدة أيضا مع الطفل العادي الذي يعاني من بعض نقاط الضعف)

• **فوائد الدمج الاجتماعية**:

- ينبه كل أفراد المجتمع إلى حق المعوق في إشعاره بأنه إنسان وعلى المجتمع أن ينظر له على أنه فرد من أفراده وأن الإعاقة ليست مبررا لعزل الطفل عن أقرانه العاديين
- دمج الأطفال مع أقرانهم له قيمة اقتصادية تعود على المجتمع إذ توظف ميزانية التعليم بشكل أكثر فاعلية بوضعها في مكانها الصحيح وبما يعود على الطلاب بفوائد كثيرة
- دمج الطلاب المعوقين يساعد على تعميم مهاراتهم للبيئة غير المعاقة ويوفر لهؤلاء الطلاب الفرص لإقامة العلاقات التي سوف يحتاجون إليها للعيش والمشاركة في الأعمال القيمة والأنشطة الترفيهية في بيئاتهم.
- تحقيق التكافؤ الاجتماعي وعندما تضم المدارس جميع الطلاب بغض النظر عن درجة الاختلاف فيما بينهم فإنها بهذا تطبق مبدأ المساواة بين جميع المواطنين وهي بهذا تقوم بتدعيم قيمة أساسية من قيم المجتمع.

• **ثالثاً: مهارات تدريس العلوم لذوي الإحتياجات الخاصة**:

• **تعريف مهارات التدريس (الكفايات التدريسية)**

يعرفها أسامة البطانية (٢٠٠٧، ٣٧٧) علي أنها "هي مجموعة من المعارف والمهارات التي يجب علي المعلم أن يمتلكها ويمارسها في الموقف التعليمي لتحقيق أهداف العملية التعليمية بفاعلية وإتقان".

كما يعرفها كل من سناء عماشة، وجابر عيسي (٢٠١٢، ٣٦٠) علي أنها " مجموعة المعارف والمهارات والمفاهيم والاتجاهات التي يحتاجها العامل (المعلم) لأداء عمله وتسمح له بممارسة مهنته بسهولة ويسر دون عناء والتي يفترض أن يكتسبها اثناء اعداده وتدريبه للعمل".

أما يمينة موسي (٢٠١٧، ٦٣٢) فتعرفها علي أنها "هي مجموعة السلوكات التي ينبغي أن يكتسبها معلم التربية الخاصة وتظهر أثناء أدائه في كل الوضعيات التدريسية، والتي تمكنه من أداء السلوك التعليمي بمستوى معين من الإتقان والمحددة بكفايات) التخطيط – التنفيذ - التقويم (و يتم قياسها

بالدرجة التي يتحصل عليها المعلم في شبكة الملاحظة المصممة لهذا الغرض في الدراسة الحالية".

ويعرفها البحث الحالي اجرائياً علي أنها "قدرة الطالب المعلم علي القيام بالممارسات والإجراءات الخاصة بالتدريس لذوي الإحتياجات الخاصة والتي تشمل (تخطيط وتعديل المناهج لتلائم طبيعة الحاجات الخاصة وتحقق أهداف تدريس المادة، اختيار وإستخدام طرق التدريس المناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة، اختيار وتنفيذ الأنشطة المعدلة التي تتلاءم مع ذوي الاحتياجات الخاصة، اختيار واستخدام التقنيات التربوية المعدلة لتلائم ذوي الاحتياجات الخاصة، القياس والتقويم في مجالات تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة) بحيث يساعد ذوي الإحتياجات الخاصة علي التعلم وفق قدراته واستعداداته في الفصل الدراسي العادي، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب المعلم في بطاقة الملاحظة مهارات تدريس العلوم لذوي الإحتياجات الخاصة"

- **مهارات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين في الفصول العادية**:

تم تحديد هذه المهارات بالرجوع إلي (إبراهيم شعير ،٢٠٠٠، ٥٣٢ -٥٣٦؛ كمال زيتون، ٢٠٠٧، ٢٨ -٤٧؛ أسامة البطانية، ٢٠٠٧، ٣٨٢ -٣٨٤)

- **أولاً: اختيار وإستخدام طرق التدريس المناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة**:

- ينوع في طرق التدريس بما يتلاءم مع أهداف الدرس وطبيعة التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.
- يستخدم طرقاً حديثة في التعليم بما يمكن التلميذ ذوي الإحتياجات الخاصة من التفاعل مع المعلومات التي يحصل عليها من خلال النماذج والرسوم البارزة والتجارب..... وغيرها.
- يربط الدروس ببعضها مراعياً التتابع والاستمرارية للإحتفاظ بالخلفية المعرفية لذوي الاحتياجات الخاصة.
- يعرف الكيفية التي يعدل بها درس من دروس مادته لكي يكون ملائماً للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة (تحليله، تحديد متغيراته، تحديد كيفية إلمام المعاق بها بما يملكه من حواس.
- يقدم للدرس بطريقة بسيطة تتمشي مع ما تتيحه الإعاقة أو القدرات العقلية من خلفيات معرفية تختلف عما يتوفر لدي التلميذ العادي.
- يقدم الخلفية المعرفية التلميذ ذوي الإحتياجات الخاصة بعناية ولا يفترض أنه يعرف الأشياء التي يعرفها التلميذ العادي.
- يعرض الدرس بالسرعة المناسبة، مراعياً في ذلك ظروف الإعاقة وما تفرضه من ضروة التأكيد علي المفاهيم والتمهل في عرضها علي التلميذ ذوي الإحتياجات الخاصة.
- يعرف الوقت الذي يستغرقه تدريس المفاهيم العلمية مقارنة بالوقت الذي يتم به تعلمها مع التلميذ العادي.

- يوجه عمليات التفاعل اللفظي وغير اللفظي داخل فصول ذوي الاحتياجات الخاصة بما يعوض التلميحات والإيماءات والادراك البصري المحروم منه المعاق بصريا، والادراك السمعي المحروم منه المعاق سمعيا، وزيادة فرصة التفاعل والإيجابية عند المعاقين عقليا.
- يستخدم في شرحه كلمات من تلك الموجودة في مترادفات المعاق بصرياً أو سمعيا أو عقليا.
- يستخدم بشكل مناسب أساليب الثواب والعقاب بما يزيد من اهتمام التلميذ ذوي الإحتياجات الخاصة بالدراسة، ويقلل من الاتجاهات السلبية التي تعوقه علي التقدم في الدراسة.
- يسعي إلي توفير أقصي إمكانيات الاستقلالية للتلميذ ذي الاحتياجات الخاصة بما يزيد من ثقته بنفسه وذلك من خلال أداء بعض المهارات بأنفسهم والتفاعل باستقلالية مع الأجهزة والمواد المعدلة.
- يعرض المفاهيم بالصورة التي يمكن أن يدركها ذوي الاحتياجات الخاصة باستخدام الحواس المتوافرة لديهم.
- يعطي الواجبات المنزلية التي تتلاءم مع طبيعة الإعاقة وقدرات التلميذ ذوي الإحتياجات الخاصة.

• **ثانياً: اختيار وتنفيذ الأنشطة المعدلة التي تتلاءم مع ذوي الاحتياجات الخاصة:**

- يختار الأنشطة التي تتناسب مع أهداف المنهج وقدرات واهتمامات التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.
- يصمم الأنشطة التي تزيد إلي أقصي حد استخدام الحواس المتوافرة لدي التلميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في عمليات الملاحظة والإستنتاج .....
- يستخدم الأنشطة كمجال لتنمية مهارات التلميذ ذوي الإحتياجات الخاصة الحياتية، وعلاقاته الإجتماعية، وتقدير الذات، وتكوين مفهوم صحيح عنها.
- يستخدم الأنشطة في تدريب وتنشيط القدرات والحواس المتبقية لدي التلميذ ذوي الإحتياجات الخاصة وتدريب استخدامها في حياته.

• **ثالثاً: اختيار واستخدام التقنيات التربوية المعدلة لتلائم ذوي الاحتياجات الخاصة:**

- يختار الوسائل التعليمية المناسبة لأهداف الدرس ومستوي نضج التلميذ ودرجة الإعاقة التي يعاني منها.
- يستخدم خامات البيئة المحلية في إنتاج الوسائل التعليمية الملائمة للتلاميذ ذو الاحتياجات الخاصة.
- يتخذ كافة الإحتياطات اللازمة لعدم تعرض التلميذ ذوي الإحتياجات الخاصة لأخطار تتعلق بإستخدام الوسائل والأجهزة التعليمية.
- يستطيع تعديل وتطوير ماهو موجود من وسائل وأجهزة معدة أساساً للتلاميذ العاديين لتكون ملائمة للتلاميذ ذوي الإحتياجات الخاصة.

• **رابعاً: القياس والتقويم في مجالات تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة**

- يبني الاختبارات التحصيلية بصورة تتناسب مع طبيعة التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.

- يستطيع تصميم استبيان أو اجراء مقابلة يمكن من خلالها جمع معلومات مفيدة في التعرف علي مستويات تلاميذه من ذوي الاحتياجات الخاصة.
- يستطيع تشخيص الإعاقات المختلفة مثل ذوي صعوبات التعلم، وبطيئي التعلم، من خلال بناء الاختبارات التشخيصية التي يمكن من خلالها التعرف علي مشكلات تعلم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.
- يستخدم استراتيجيات الأسئلة المسجلة علي أشرطة وطرق تسجيل استجابات التلاميذ بالنسبة للمعاقين بصريا.
- يعرف المعايير التي يتم في ضوئها تقييم أداء التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة مقارنة بتلك المستخدمة في تقييم أداء التلاميذ العاديين.
- يستطيع تحليل نتائج الاختبارات والمقاييس، وتوظيفها في التعرف علي مشكلات تعليم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.
- يستخدم ملفات الإنجاز (البورتفوليو) في تقويم مستوي أداء التلاميذ في جميع المواد الدراسية، حيث تتميز بالتنوع والمرونة، وتحقق الاستمرارية والشمولية والموضوعية في عملية التقويم.
- يستخدم التقويم المستمر من خلال التقويم التكويني *Formative assessment*، حيث يعد إحدي الطرق الفعالة لتقويم مدي تقدم التلاميذ والوقوف علي مستواه وتقديم العلاج المناسب له أولاً بأول.

ونظراً لأهمية مهارات التدريس لذوي الإحتياجات الخاصة؛ لذلك كانت محور اهتمام بعض الدراسات منها:

دراسة وائل مسعود (٢٠٠٤) التي توصلت إلي احتياج معلمي التربية الخاصة للكفاءات التدريسية الخاصة والمتمثلة في استخدام الوسائل التعليمية الملائمة للتلاميذ، و إتقان صياغة الأهداف التعليمية المناسبة مع قدرات التلاميذ، و إتقان طريقة إختيار المعززات الملائمة و استخدامها بفعالية، وإتقان مهارة التقييم ومتابعة تقدم التلاميذ، والتحكم في زمن الحصة حسب الأهداف التعليمية، و القدرة على تنظيم البيئة الصفية و طريقة إدارتها.

اتفقت معها دراسة خولة يحي (٢٠٠٧) التي توصلت إلي وجود فجوات في الكفاءات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة والمتمثلة في القدرة على ممارسة المهارات المختلفة التي تلائم الطفل المعوق عقليًا، و إتقان كيفية إدارة البيئة التعليمية لهؤلاء الأطفال، و القدرة على إبتكار مناخ تعليمي مقبول، و مراعاة تدني قدرتهم على الفهم و الإدراك و الوصول بهم إلى أقصى حد ممكن.

أما دراسة ماجد السالم (٢٠١٦) فقد سعت لزيادة الكفاية التدريسية لدي معلمي الصم وضعاف السمع من خلال مبادئ التصميم الشامل للتعلم

كما أثبتت دراسة مروة الباز (٢٠١٦) فاعلية مقرر الكتروني مقلوب في تنمية مهارات تدريس العلوم لذوي الاحتياجات الخاصة ومهارات التعلم التشاركي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية.

• **رابعاً: التفكير الإيجابي** Positive Thinking:

التفكير الإيجابي، هو التفاؤل وهو أوّل خطوات تحقيق النجاح، وهو العادات والسلوكيات الفعالة المكتسبة من المجتمع المحيط بالفرد، والتفكير الإيجابي يساعد الفرد على مواجهة مشاكله بالصبر والتحدّي، ويساعده على إيجاد حلول سليمة وسريعة للمشكلة، وله العديد من الانعكاسات الواضحة على الفرد ولعل أهمها شعور الفرد، بالرضا الذاتي، والسعادة والاطمئنان، ولكل شخص يعاني من مشكلة التفكير السلبي. هناك مجموعة من الطرق التي سوف تساعدك على التخلص من التفكير السلبي وتجعل تفكيرك يرتقي إلى التفكير الإيجابي.

• **تعريف التفكير الإيجابي**

تعددت تعريفات التفكير الإيجابي منها:

حيث يعرفه كل من سيلجمان وباويلسكي (Seligman& Pawelski, 2003, 160) علي أنه "استعمال أو تركيز النتائج الإيجابية لعقل الفرد علي ماهو بناء وجيد من أجل التخلص من الأفكار الهدامة والسلبية، لتحل محلها الأفكار والمشاعر الإيجابية".

ويعرفه ويستن (Weston 2005, 16) علي أنه " عملية فكرية ، تستند إلى الإيمان بأن كل شيء في الحياة يحدث لسبب ما ؛ بمساعدة علاقة قوية مع نفسه والله ، والآخرين (أصدقاؤه وأسرته)".

بينما تعرفه أماني ابراهيم (٢٠٠٦، ١٥) علي أنه "قدرة الفرد الإرادية علي تقويم أفكاره ومعتقداته، والتحكم فيها، وتوجيهها نحو تحقيق ما توقعه من نتائج ناجحة، ،فالتفكير الإيجابي ذو طابع تفاؤلي يسعى إلى الوصول لحل المشكلة ، كونه يمثل الأنشطة والأساليب التي يستخدمها الفرد لمعالجة المشكلات باستخدام إستراتيجيات القيادة الذاتية للتفكير ، وتدعيم ثقة الفرد في الإنجاز من خلال تكوين أنظمة وأنساق عقلية منطقية ذات طابع تفاؤلي"

ويعرفه يوسف العنزي (٢٠٠٧، ٥) علي أنه "هو ذلك التفكير الذي يمثل الأنشطة والأساليب التي يستعملها الفرد لمعالجة المشكلات، باستعمال قناعات عقلية بناءة، وباستعمال استراتيجيات القيادة الذاتية للتفكير، ولتدعيم ثقة الفرد في النجاح، من خلال تكوين أنظمة وأنساق عقلية، منطقية ذات طابع تفاؤلي".

كما يعرفه مصطفي حجازي (٢٠١٢، ٨٤) بأنه "نواة الإقتدار المعرفي في التعامل الفاعل مع قضايا الحياة ومشكلاتها، والتغلب علي محنها وشدائدها".

ويعرفه دريب (٢٠١٣، ٩) علي أنه "طريقة للتفكير تنعكس ايجابيا علي سلوك الشخص تجاه الأشخاص، والأحداث الطبيعية والاجتماعية، بطريقة يغلب عليها جانبها الجيد والإيجابي."

أما مروي عبد الوهاب (٢٠١٥، ٣٠٧) فتعرفه علي أنه " استخدام الفرد لكلا من العقل والعمليات الذهنية في الحياة اليومية من ناحية تفسير الظواهر والعلاقات والتعامل مع الآخرين ومع شتى نواحي الحياة بإيجابية وتفاؤلية."

ويعرفه البحث الحالي إجرائياً علي أنه "مجموعه من المهارات المكتسبة التي يستطيع بها الأنسان التغلب علي مشاكله، وإختيار الأفكار التي بدورها تشعرك بالتفاؤل والسعادة والأرتياح بدلا من السماح للأفكار السلبية بالسيطرة علي عقل الفرد التي بدورها تشعرك بالحزن واليأس، والتفاؤل والإنتفاع بقابلية العقل اللاواعي للاقتناع بشكل أيجابي، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس التفكير الإيجابي ".

- **أنواع التفكير الإيجابي**

حدد ابراهيم الفقي (٢٠٠٨، ٨٨ -٩٨) خمسة أنواع للتفكير الإيجابي هي:

- **التفكير الإيجابي لتدعيم وجهات النظر** -

هذا النوع من التفكير يستخدمه بعض الناس لكي يدعم وجهة نظره الشخصية في شيء معين وبذلك يقنع نفسه بأنه على صواب حتى ولو كانت النتيجة سلبية،، وهنا نجد أن هذا النوع من التفكير الإيجابي يدعم صاحبه لأنه لا يضيع وقته في الكلام ومحاولة إقناع الآخرين بوجهة نظره بل بالتوكل على الله سبحانه وتعالى ثم بالفعل حتى يحقق أهدافه..

- **التفكير الإيجابي بسبب التأثر بالآخرين**:

في هذا النوع من التفكير يكون الشخص إيجابيا لأنه تأثر بشخص آخر سواء كان ذلك من الأقارب أو الأصدقاء أو حتى بسبب برنامج يكون قد شاهده الشخص في التلفاز. فهذا النوع من التفكير الإيجابي قد يكون تأثيره سلبيا على بعض الناس الذين يتأثرون بالآخرين ولكن يفقدون الحماس بعد فترة بسيطة ويشعرون بالإحباط ،، ومن الممكن أن يكون تأثيره إيجابيا ويدفع الشخص أن يبدأ هو أيضا ولا يضيع وقته في السلبيات والشكوى بل بالفعل والتقييم والتعديل حتى يصل إلى أهدافه..

- **التفكير الإيجابي بسبب التوقيت**:

هل سألت نفسك لماذا تكون سلوكيات الناس أفضل في شهر رمضان وفي الأشهر الروحانية؟؟ لأن هذا التوقيت له رابط روحاني عند الناس، فلا يريد الشخص أن يغضب الله سبحانه وتعالى، وأيضا يريد أن يكسب أكبر عدد ممكن من الحسنات فيكون الإنسان واعيا ومدركا لتصرفاته، ويكون حريصا في التعامل مع الآخرين وأيضا مع نفسه، ولكن ما يحدث بعد شهر رمضان أن يعود الشخص مرة أخرى إلى ما كان عليه وقد يكون أسوأ،، لأن تفكيره وسلوكه الإيجابي كان متوقفا على وقت محدد وليس على قيمة مستمرة في الزمن،، ومن الممكن استغلال هذا النوع من التفكير الإيجابي المرتبط بتوقيت لتحسين سلوكياتنا وأيضا لبناء عادات إيجابية جديدة.

• **التفكير الإيجابي في المعاناة:**

عندما يصاب الإنسان بمرض خطير أو يفقد أحد أعضائه في حادثة أو يفقد عزيزا عليه، فإنه يمر بعدة مراحل نفسية قد تستمر مع الشخص لفترات طويلة أو تنتهي بالتقبل والتحول والتفكير الإيجابي والتركيز على الحل، وهناك شخص لو واجهته صعوبات في حياته تجعله سلبيا، فتجد تركيزه يكون على أسوأ الاحتمالات وأحاسيسه سلبية، مما يؤثر على سلوكياته وعلاقاته وعلى كل ركن من أركان حياته،، وهناك نوع آخر من الناس عندما يواجه صعوبات فهو يقترب أكثر من الله سبحانه وتعالى ثم يفكر في كيفية التعامل مع التحدي والاستفادة منه وتحويله إلى خبرة ومهارة.

• **التفكير الإيجابي المستمر في الزمن:**

هذا النوع من التفكير الإيجابي هو أفضل وأقوى أنواع التفكير لأنه لا يتأثر بالمكان أو الزمان أو المؤثرات، بل هو عادة عند الشخص مستمرة في الزمن، فسواء واجه الشخص تحديا أم لا فهو دائما يشكر الله سبحانه وتعالى ثم يفكر في الحل والبدائل والاحتمالات حتى أصبحت عادة يعيش بها في حياته ,والشخص من هذا النوع تجد حياته متزنة وسعيدة وهادئة،، وفي الأوقات التي لا يوجد فيها أزمات فهو يركز دائما على الجانب الإيجابي من الحياة ، وهذا لا يعني الهروب من المشاكل بل على العكس تماما، فأية مشكلة مهما كانت عميقة يوجد لها حل روحاني، والشخص الروحاني إيجابي بطبيعته ويتوكل على الله سبحانه وتعالى في كل أموره..

• **سمات الشخصية الإيجابية (من هو الإيجابى) ؟**

توجد مجموعة من السمات تميز الشخصية الإيجابية يمكن تقسيمها إلى سمات نفسية وسمات عقلية معرفية وسمات سلوكية(Stallard, 2002032; ; جمال الخطيب،٢٠٠٣، ٣٣؛ زياد غانم، ٢٠٠٥، ٨٥ -١٣٨؛ ابراهيم الفقي، ٢٠٠٨، ٩٩ -١٠٥) .

• **السمات النفسية:**

- الاستبصار بالذات : الشخص الإيجابى يستبصر بذاته ، بجوانبه الإيجابية ونقاط القوة لديه ويستثمرها أفضل استثمار ، ويستبصر بجوانبه السلبية ونقاط الضعف لدية ويحاول التخلص منها ، ويحاول أن يحول السلبيات إلى إيجابيات . فهو يجيد التعامل مع الذات .
- التكيف مع الواقع : فهم الواقع والتكيف معه ومحاولة تغييره .
- القدرة على التحكم فى الذات : يتسم الشخص الإيجابى بالضبط ، والثبات الانفعالى لاسيما فى مواجهة المشكلات والضغوط .
- الانبساطية : يتسم الشخص الإيجابى بأنه انبساطى وليس انطوائى .
- التفاؤل : من سمات الشخص الإيجابى التفاؤل ، والتوقع الإيجابى .
- التمسك بالأمل : من سمات الشخص الإيجابى أنه لا ييأس لاسيما فى مواقف الإحباط والفشل وإنما دائما يتمسك بالأمل . والإيمان بأن طريق الألف ميل يبدأ بخطوة .

- التدين : من سمات الشخص الإيجابى أنه يحب الله ورسوله ، ويعتبر أن الإيجابية من سلوك المسلم الصادق .
- الشعور بالمسئولية : يتسم الإيجابى بالشعور بالمسئولية تجاه دينه ونفسه وربه وأسرته ومجتمعه وعمله ، وهو يؤمن بأن " رب همة أحيت أمة "
- القدرة على العطاء : يتسم الإيجابى بأنه عطاء ، يعطى من وقته وماله وصحته .
- الثقة بالنفس : الإيجابى يثق فى قدراته ولذا يقدم على العطاء والإنجاز .

- **السمات العقلية** :
- الانفتاح على العالم .
- القدرة على الإبداع .
- المرونة العقلية .
- السمات السلوكية :
- القدرة على التواصل مع الآخرين .
- القدرة على إقامة علاقات اجتماعية .
- الحماس : يمتلك الإيجابى طاقة داخلية مشتعلة للعمل والعطاء والإنجاز .
- المبادأة : أى أن الإيجابى يبدأ الأعمال دون انتظار توجيه وتشجيع .
- الإقدام والشجاعة .
- النجاح فى الحياة .

- **مقارنة بين التفكير الإيجابي و التفكير السلبي**

(عادل السلمي، ٢٠٠٧، ١٦ -١٧؛ Simon, 2012, 29؛ ناصر ناصر، ٢٠١٨، ٢٦٠)

جدول (٢): مقارنة بين التفكير الإيجابي والتفكير السلبي

التفكير الإيجابى	التفكير السلبى
١. يولد لديك الحماس والإبداع في عملك وفي حياتك الخاصة.	١. يولد لديك الكسل والعجز ويشل فاعليتك الشخصية.
٢. تكون علاقتك جيدة مع الأسرة والرؤساء والمرؤوسين والزملاء والعملاء.	٢. علاقاتك يشوبها الشك والاضطراب والحيرة مع الجميع.
٣. يولد الإحساس بالسعادة والنجاح.	٣. يولد الإحساس بالفشل والتعاسة.
٤. مصدر من مصادر ارتفاع مستوى الإيمان وتوثيق الصلة بالله.	٤. مصدر من مصادر الإنحطاط إلى الأرض ومدخل من مداخل الشيطان.
٥. يعطي إيحاءات جيدة وانطباعات حسنة وثقة الناس وحبهم.	٥. يعطي إيحاءات سلبية ويعزز مشاعر الشك ويكرهك للناس.
٦. لسان حالك يقول:هذه الحياة تسع الجميع ويمكننا العيش بسلام واحترام وحب.	٦. لسان حالك يقول:هذه الحياة للتنافس غير الشريف والحقد.
٧. وسيلة فعالة لإدارة الآخرين وتحفيزهم والتأثير عليهم.	٧. وسيلة محبطة للتعامل مع الآخرين.
٨. يشع للآخرين من حولك فيولد لديهم الإحساس بالإيجابية.	٨. يشع للآخرين من حولك فيولد لديهم الإحساس بالسلبية.

- **أبعاد التفكير الإيجابي**:

تتحدد أبعاد التفكير الإيجابي في (عبد الستار ابراهيم، ٢٠١٠، ٩ -١١؛ أنس شطب وعبد العزيز الموسوي، ٢٠١٦، ٨٦ -٩٠)

- التوقعات الإيجابية نحو المستقبل: ويقصد به التوقعات الإيجابية بتحقيق مكاسب في مختلف جوانب حياة الشخص الصحية، والاجتماعية، والمهنية.

- المشاعر الإيجابية: وهي التفاعل والإنفتاح علي البيئة ومستجداتها، وإقامة العلاقات والروابط سواء العاطفية منها أو علاقات التعاون والعطاء.
- مفهوم الذات الإيجابي: هي نظرة الفرد الإيجابية نحو ما يمتلكه من أفكار وقوي ومعتقدات وقدرات متنوعة (جسمية وعقلية واجتماعية).
- الرضا عن الحياة: هو تقييم الفرد لنوعية الحياة التي يعيشها طبقاً لأفكاره ومعتقداته وقيمه، والتي من خلالها يقارن الفرد ظروف حياته بالمستوي الأمثل الذي يعتقده.
- المرونة الإيجابية: هي قدرة الفرد الإيجابية علي تغيير أفكاره ومعتقداته بما يتناسب مع الموقف وخصائصه؛ ليكون قادراً علي مواجهة المشكلات التي يتعرض لها.

- **مكونات التفكير الايجابى**

أشار نموذج كيركجارد (Erin Kirkegaard) الى ثلاث مكونات للتفكير الإيجابي هي: (Weston 2005, 7-10 ؛ وفاء العيساوي، ٢٠١٥، ٥٤ -٥٥؛ رعد رزوقي، وجميلة سهيل، ٢٠١٦، ٢٥٠)

- المكون الأول :المعرفة الداخلية(*Internal cognition*) : المعرفة الداخلية للتفكير الإيجابي تستند الى غرض الشخص، واهم سبب للحياة، هو امتلاك الشخص لغرض ما يحكمه ويقود عملية صحيفة افكاره اليومية وان المعرفة الداخلية تبقى دائماً مركزه على الهدف، ومع الهدف يأتي الغرض، فالتفكير الإيجابي يقاد داخليا بغرضه، والغرض من الحياة مستند الى مفهوم فكتور فرانك الذي يشير الى الحاجة لإيجاد غرض وبهذا ينشغل الإيجابيون بغرضهم، وبالأشياء في بيئتهم الخارجية والداخلية التي تغذي غرضهم، على العكس من السلبيين.
- المكون الثاني :الأيمان (*faith*): لدى الإيجابيون ايمان ان كل شيء في الحياة يحدث لسبب ما، ويعرفون ان لديهم غرض ومعنى على الأرض، فهم خلقوا على الأرض لهدف ما، والايمان هو امتلاك الثقة والاعتماد على ادلة تجريبية والمقصود بها التجربة الشخصية الإيمانية لشيء مقدس اعظم من النفس، ويشتق الناس اغلب الأحيان الإحساس بالغرض من أيمانهم الذي يزودهم بالشجاعة والأمل ويسهل عليهم أتخاذ الق ا ر ا رت والأيمان يعطي الطمأنينة للفرد ان هناك قوة ايجابية في هذا العالم وانها مستمدة من الأيمان لمساعدة الاشخاص على تحقيق غرضهم على الارض.
- المكون الثالث العلاقات (*Relation ship*) :قسم كيركجارد العلاقات الشخصية على ثلاثة اقسام التي تتضمن :علاقة الشخص مع الله، ونفسة وعائلته، فالأشخاص الإيجابيون يبحثون من خلال علاقتهم مع الله عن اجوبة عن الحياة فبدون تلك العلاقة لا يستطيع الاشخاص التوصل الى اجابات عن اسئلتهم، والاشخاص الذين يعتمدون على انفسهم يفتقرون الى الاتجاه والغرض، والعلاقة الثانية هي تثمين الذات بأن يكون الشخص بسلام

مع نفسه التي ترتبط بالمعرفة والغرض الداخلي، اي لا يكون في صراع بين ما يشعر به الشخص من الداخل وبين ما هو موجود خارج اد ا ركه، اما الجانب الثالث فهي العلاقة مع العائلة والاصدقاء التي تعزز شعور الشخص بأن لدية اشخاص يساعدونه خلال حياته ولديه دائما توجيه ودعم منهم واقامة علاقات ايجابية معهم تساعده على اعطاء معنى او غرض للحياة.

- **استراتيجيات التفكير الإيجابي** :

يمكن تنمية التفكير الإيجابي من خلال مجموعة الاستراتيجيات التالية (ابراهيم الفقي، ٢٠٠٨، ١١٩ -١٤٨؛ محمد دريب، ٢٠١٣، ١١ -١٢؛ منال الخولي، ٢٠١٤، ٢٠٥)

- **استراتيجية تغيير الماضي** :

نستطيع أن نستخدم استراتيجية تغيير الماضي للتخلص من الأحاسيس السلبية عبر التفكير في التجارب السلبية في الماضي التي حدثت لنا، ثم نفكر في المهارات والخبرات التي نستطيع أن نتعلمها من هذه التجربة. ثم نتخيل العودة للوراء لكي نواجه نفس المشكلة، ونلاحظ أحاسيسنا بعد استخدام المهارات والخبرات التي استفدنا منها، سنجد أن إدراكنا وتفكيرنا إيجابيا وبالتالي أحاسيسنا إيجابية.

ثم نتخيل ونحن نواجه هذه المشكلة مستقبلاً، أيضاً سنجد أن عقولنا جاهزة لاستقبال مثل هذه المشاكل، وماهرة في التعامل معها، ونكرر هذه الاستراتيجية لكي نستفيد أكثر.

- **استراتيجية المثل الأعلى**:

تتعلق بتبني وجهة نظر ومعتقدات وقيم شخص نعتبره مثلاً أعلى لنا في مجال معين، ثم نتصرف كما لو كان هو شخصيا متواجدا في وقت تحدِ ما نواجهه في حياتنا ". عندما يكون مثلك الأعلى ماهرا مثلا في أحد أنواع الرياضة وقمت بتقليده ستجد ارتفاع في مهاراتك الرياضية.

مثلنا الأعلى خاتم الأنبياء المرسلين صلى الله عليه وآله وسلم. "لقد كان لكم في رسول الله أسوة حسنة " القرآن الكريم.

لتجربة استراتيجية المثل الأعلى نتبع خطوات معينة وهي: نفكر في أحد المشاكل التي نواجهها، ثم نفكر في كيفية تعامل مثلنا الأعلى معها ونستخدم نفس أسلوبه، سنلاحظ أننا أصبحنا أكثر مهارة وإيجابية في التعامل مع التحديات.

- **استراتيجية الشخص الأخر**:

هذه الاستراتيجية تساعدنا على رؤية الأمور من وجهة نظر شخص أخر حتى تصبح لدينا مرونة أكبر في التعامل، وتحويل التحديات من سلبية إلى إيجابية، خطوات تطبيقها:

◄◄ نفكر في أحد الأشخاص الذي نتعامل معه وحدثت مشكلة بيننا وبينه،

- نتخيل كيفية تعاملنا معه في شاشة عرض ونلاحظ أحاسيسنا وتعبيرات جسمنا.
- نتخيل أننا الشخص الأخر بصدق ونلاحظ اعتقاده عنا وكيف يتصرف معنا.

الآن نعود إلى التحدي ونلاحظ الدرس الذي تعلمناه، ولماذا يتصرف معنا الآخرون بهذه الطريقة، فتصبح لدينا مرونة أكبر في التعامل مع هذه المواقف.

- **استراتيجية تغيير التركيز** :

حسب قانون التركيز فعندما نضع تركيزنا على شيء يقوم العقل بإلغاء أية معلومات أخرى حتى يفسح المجال للشيء الذي تم التركيز عليه، سلبيا أم إيجابيا، لذا حتى نغير الاستراتيجية نغير التركيز حسب الخطوات التالية:

- نفكر في تجربة سلبية نعيشها الآن ونسأل أنفسنا الأسئلة التالية ونكتب الإجابة عليها : ما هي المشكلة، متى عانينا منها، ما سببها، ما السبب، كيف تمنعنا المشكلة من تحقيق ما نريد، ما هو أسوأ وقت عشناه فيها، سنجد الإجابة أن هذا خيار سلبي لأننا ركزنا على المشكلة.
- نستخدم التركيز الإيجابي بعدها حيث نفكر في نفس المشكلة ونجيب على الأسئلة التالية: ماذا نريد، لماذا نريد، متى نريد، كيف نستطيع الحصول عليه، ما هو انعكاس الحصول عليه على تحسن مستوى حياتنا، ما هي التحديات التي تواجهنا في ذلك، ما هي أفضل طريقة لحل هذا التحدي، ما لذي يجب علينا القيام به الآن لكي نحصل على ما نريد، ثم نصف شعورنا بعد ذلك سنراه إيجابيا ويقودنا إلى الحل.

- **استراتيجية التقمص والتصعيد**:

"يوميا اعمل على تنقيص مالا تريد، وعلى تصعيد ما تريد، حتى ينتهي تماما مالا تريد، وينمو ويزدهر ما تُريد.

- **استراتيجية النتائج الإيجابية**:

تساعدنا هذه الاستراتيجية على تركيز الانتباه على النتائج الإيجابية في التعامل مع الأشخاص والمواقف، خطوات الاستراتيجية.

- نفكر في أحد التحديات التي نمر بها الآن، والسلوك السلبي الذي استخدمناه في مواجهته، والنتائج السلبية التي حصلنا عليها، ونفكر في شعورنا وسيكون سلبيا.
- نفكر في نفس التحدي لكن ضمن سلوك إيجابي نستخدمه، والنتيجة الإيجابية التي من الممكن الحصول عليها، ثم الأحاسيس الإيجابية التي من الممكن الحصول عليها، ثم الأحاسيس الإيجابية التي نشعر بها.
- نتخيل أنفسنا في المستقبل ونحن نتصرف بثقة واتزان مع الأشخاص المُهمين والمواقف المختلفة، وحصولنا على نتائج إيجابية.

• **استراتيجية إعادة التعريف**:

"العالم من عرف قدره، الجاهل من جهل أمره " الأمام علي ".

نستخدم هذه الاستراتيجية في زيادة التقدير الذاتي والثقة بالنفس، الخطوات:

- فكر في تعريف سلبي وصفت به نفسك أو وصفك به الآخرون ولنفترض أنك وُصفت بأنك " خجول" فكر في الإحساس السلبي بسبب هذا الوصف.
- فكر في تعريف إيجابي لهذا التعريف، مثلا نعرف الخجل تعريفا إيجابيا: بمعنى حسن السمع والإنصات ثم نفكر في الأحاسيس التي نشعر بها بسبب التعريف الإيجابي.
- نتخيل أنفسنا في المستقبل مع الأشخاص اللذين كانوا يدعمون تعريفنا السلبي، ونلاحظ ازدياد الثقة في أنفسنا.

• **استراتيجية التجزئة**:

يمكنك أن تتخيل أي هدف أو تحل أي مشكلة لو جزأتها الى أجزاء صغيرة، ثم تعاملت مع كل جزء على حدة حتى تحقق هدفك " نابليون هيل.

الهدف من الاستراتيجية تجزئة الحكم والتعميم السلبي إلى مكونات أصغر حتى نستطيع أن نتعامل مع هذه المكونات كلا على حدة، وبالتالي نغير الحكم إلى إيجابي .

مثال على ذلك الفشل نجزئه إلى مسبباته وهي عدم وجود أهداف ، تفادي الفعل، عدم الالتزام، عدم التقييم، والآن نفكر في الحل لكل جزء ونلاحظ أحاسيسنا.

• **استراتيجية القيمة العليا** :

هذه الاستراتيجية تهدف إلى توسيع آفاق الشخص فيرى القيمة في أي تحد مما يجعل أحاسيسه هادئة ومتزنة، كمثال :

نفكر في أحد التحديات في حياتنا ونفكر في عنوانه، مثلاً "الفشل" والكلمات التي تصفه وتوضحه، إحباط، ألم ، ضياع، عجز ... الخ، ثم نفكر في الأحاسيس التي سببها هذا العنوان، والفرص التي ضاعت منا بسبب ذلك.

الآن نضع عنواناً أخر مكان الفشل، وهو مهارات وخبرات، حيث نفكر في التعميم والقيمة العليا لهذا العنوان، فتتغير أحاسيسنا من سلبية إلى إيجابية .

كمثال على ذلك أن بعض الناس اقتربوا من الله سبحانه أكثر عندما أصيبوا بمرض، أو مشكلة كبيرة، فوضعوا لهم عنوان أخر غير المشكلة وهي العودة إلى الله.

• **استراتيجية البدائل**:

لكي تكون بطلاً يجب أن تفكر في كل الاحتمالات، ثم تضع لها الحل المناسب، والبدائل المناسبة لكل حل، وكن مبتكرا وشجاعا في استخدام البدائل " اللاعب الصيني هاسيجاوا بطل العالم في كرة الطاولة عام ١٩٦٩.

هذه الاستراتيجية تقوم على إيجاد البدائل حتى قبل الحاجة إليها، حتى لو فشل أحد الحلول يكون هناك بديل أخر، وبهذا نكون في تحكم تام.

- **استراتيجية الأوتوجينيك** :

اكتسبت هذه الاستراتيجية شهرة عالمية في الإدارة والرياضة. وتقوم على تغيير ما تريده بواسطة خطوات معينة، وفيها تدريبات على تغيير ما تريد بواسطة تحويلها إلى اعتقادات في العقل الباطن.

ويتبني البحث الحالي استراتيجيات البدائل، والتجزئة، والنتائج الإيجابية، وتغيير التركيز لتنمية التفكير الإيجابي لدي طلاب الدبلوم العام تخصص علوم.

- **أهمية التفكير الإيجابي**

إن أهمية التفكير الإيجابي تنعكس على حياة الإنسان في شتى النواحي، فطريقة التفكير تمثل المنهج السلوكي في الحياة، والذي يمكن بتغييره أن تتغير حياة الإنسان بشكل كلي، وعليه فإنه يمكن إجمال أهمية التفكير الإيجابي فيما يلي (سعيد الرقيب، ٢٠٠٨، ٧ -٩؛ حافظ العمري، ٢٠؛ ٢٠١٤، ٢٠؛ Parmer, 2015, 20)

- إن اتخاذك للتفكير الإيجابي كأسلوب لجميع المشكلات والأمور في حياتك، من شأنه أن ينعكس علي صحتك النفسية بشكل إيجابي عظيم؛ إذ أن التفكير الإيجابي يحمي الاكتئاب والضغط النفسي واللذان ينتجان غالبا نتيجة المشكلات التي يقع فيها الإنسان ولا يملك حلا لها يلجأ إليه.
- يعتبر التفكير الإيجابي هو المسؤول الأول عن سعادة الإنسان والذي قد يري الحياة بألوان أفضل إذا ما غير أسلوب وطريقة تفكيره في الأمور المختلفة.
- يحسن التفكير الإيجابي من علاقات الإنسان بمن حوله في العمل والدراسة والأسرة
- يحسن التفكير الإيجابي من إنتاجية الإنسان والتي تنتج عن الراحة النفسية التي تغمره نتيجة تفكيره في الأمور من زاوية أكثر إيجابية.
- التفكير الإيجابي أيضا له دور كبير في الوقاية من الأمراض التي قد يسببها الضغط النفسي مثل السكري وضغط الدم والقولون العصبي وأمراض الأوعية الدموية والقلب.
- يحسن التفكير الإيجابي من المستوي العقلي للإنسان ويجعله أكثر نضوجا ووعيا بالأمور من حوله.
- يساعد التفكير الإيجابي علي جعل نظرة الإنسان للمستقبل والحياة نظرة إيجابية.
- يحرر التفكير الإيجابي الإنسان من سيطرة مخاوفه ونظرته التشاؤمية والمحدودة للأمور.

وقد سعت بعض الدراسات إلي تنمية التفكير الإيجابي لدي المتعلمين من خلال المواد الدراسية المختلفة، والمراحل التعليمية المختلفة منها:

دراسة هونج وآخرون(Hong, et.al, 2012) التي أثبتت فاعلية استخدام مدخل التكامل بين العلوم والأثار المجتمعية في تنمية التفكير الإيجابي لدي المراهقين.

كما أثبتت دراسة عبد الناصر محمود (٢٠١٣) فاعلية استراتيجية تعلم الأقران في تنمية التفكير الإيجابي وتقدير الذات لذوي التحصيل المنخفض والمرتفع من تلاميذ الصف الأول الإعدادي. دراسة أحمد زارع (٢٠١٧) التي أثبتت فاعلية استراتيجيات التفكير فوق المعرفي في تدريس الجغرافيا وأثرها في تنمية التحصيل والمهارات الجغرافية والتفكير الإيجابي لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية

أما دراسة عقيلي أحمد (٢٠١٧) التي أثبتت فاعلية برنامج مقترح في اللغة العربية قائم علي أبعاد الحوار الحضاري العالمي لتنمية مهارات التفكير المستقبلي والتفكير الإيجابي لدي طلاب المرحلة الثانوية.

ودراسة نذير الشمري (٢٠١٧) فقد أثبتت أثر التدريس بمهارات التفكير المحورية في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط وتفكيرهم الإيجابي في مادة الفيزياء

كما أثبتت دراسة كل من ابتسام الخفاجي وعقيل جبر (٢٠١٨) فاعلية استراتيجية دائرة الأسئلة في التفكير الإيجابي لدي طلاب الصف الأول المتوسط في مادة العلوم

أما دراسة محمد الشمري (٢٠١٨) فقد أثبتت أثر استراتيجية ولن فيليبس في التفكير الإيجابي لدي تلاميذ الصف الخامس الإبتدائي بمادة العلوم

كما أثبتت دراسة مجد عبد الجبوري (٢٠١٨) أثر استراتيجية الحصاد في تحصيل طلاب الصف الرابع العلمي والتفكير الإيجابي لديهم في الفيزياء

- **إجراءات البحث**:

وفيما يلي عرض الإجراءات التفصيلية للبحث :

- **أولاً** : **إعداد مواد البحث** (**البرنامج المقترح***):
- **تحديد أهداف البرنامج**:
- (أ) **الهدف العام للبرنامج**:

ويتمثل في اكتساب وتنمية المعارف المرتبطة بتعليم ذوي الإحتياجات الخاصة، وتنمية مهارات تدريس العلوم لذوي الإحتياجات الخاصة.

- (**ب**) **الأهداف الإجرائية للبرنامج**:

وتتمثل في الأداء المتوقع من طلاب الدبلوم العام بعد الانتهاء من دراسة البرنامج المقترح، وفقاً لمجالات النمو المختلفة وهي فيما يلي:

بعد الانتهاء من هذا البرنامج يتوقع أن يكون الطالب قادراً علي أن:

- يحدد تعريف دمج ذوي الإحتياجات الخاصة في الفصول العادية.
- يوضح أشكال دمج ذوي الإحتياجات الخاصة في الفصول العادية.

- يبدي رأيه في أشكال دمج ذوي الإحتياجات الخاصة في الفصول العادية.
- يستنتج فوائد دمج ذوي الإحتياجات الخاصة في الفصول العادية.
- يذكر مفهوم المعاقين سمعيا (الصم، وضعاف السمع).
- يميز بين الصم وضعاف السمع من حيث درجة الفقد السمعي.
- يشرح الخصائص العقلية والنفسية واللغوية للمعاقين سمعياً.
- يستنبط الممارسات التربوية اللازمة في البيئة التعليمية للصم وضعاف السمع.
- يلخص الأجهزة والتقنيات الحديثة الخاصة بتعليم ذوي الإعاقة السمعية الصم وضعاف السمع.
- يوضح وظيفة كل جهاز يستخدم في تعليم ذوي الإعاقة السمعية (الصم وضعاف السمع).
- يفسر أهمية معلم التخاطب بالدي لضعاف السمع.
- يطبق طرق واستراتيجيات التدريس للصم وضعاف السمع في المواقف التعليمية المختلفة.
- يحدد مفهوم المعاقين بصرياً (المكفوفين، وضعاف البصر).
- يميز بين الكفيف، وضعاف البصر من حيث حدة الإبصار.
- يشرح الخصائص العقلية والنفسية والاجتماعية للمعاقين بصرياً.
- يستنتج الإحتياجات التربوية للمعاقين بصرياً (المكفوفين، وضعاف البصر).
- يلخص الأجهزة والتقنيات الحديثة الخاصة بتعليم المعاقين بصريا (المكفوفين، وضعاف البصر).
- يوضح وظيفة كل جهاز يستخدم في تعليم المعاقين بصرياً (المكفوفين، وضعاف البصر).
- يسمي أجهزة الإدخال في جهاز الكمبيوتر التي تم تعديلها للتلاءم مع الإعاقة البصرية.
- يفرق بين جهاز فيرسا برايل وآلة كيرزويل للقراءة من حيث الوظيفة وميكانيكية العمل.
- يشرح أجهزة وأدوات التنقل الإلكترونية.
- يستنتج الإعتبارات التي يجب مراعاتها عند استخدام المدخل اللمسي والمدخل القصصي في تدريس العلوم للمعاقين عقليا.
- يطبق طرق واستراتيجيات التدريس المعاقين بصرياً (المكفوفين، وضعاف البصر) في المواقف التعليمية المختلفة.
- يحدد مفهوم المعاقين عقليا.
- يصنف المعاقين عقليا حسب درجة التخلف العقلي.
- يميز بين الإعاقة العقلية البسيطة والمتوسطة من حيث درجة الذكاء والعمر العقلي والخصائص الأكاديمية والاجتماعية.
- يلخص طرق وأدوات تشخيص الإعاقة العقلية.
- يشرح الخصائص العقلية والنفسية والاجتماعية للمعاقين عقلياً.

- يستنتج الممارسات التربوية اللازمة في البيئة التعليمية للمعاقين عقلياً.
- يوضح طريقة ماريا منتسوري لتعليم المعاقين عقليا.
- يفرق بين طريقة ايتارد وطريقة سيجال لتعليم المعاقين عقلياً من حيث الأسس وكيفية تعليم المعاقين عقليا
- يميز بين التوجيه البدني والتوجيه اللفظي في تعليم المعاقين عقلياً.
- يطبق إحدي طرق واستراتيجيات التدريس للمعاقين عقليا في تدريس العلوم.
- يحدد مفهوم ذوي صعوبات التعلم.
- يميز بين صعوبات التعلم النمائية، وصعوبات التعلم الأكاديمية.
- يشرح الخصائص العقلية والنفسية والاجتماعية والسلوكية لذوي صعوبات التعلم.
- يستنتج كيفية مراعاة خصائص ذوي صعوبات التعلم العقلية والنفسية والإجتماعية والسلوكية في الموقف التعليمي.
- يوضح طرق التعرف علي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- يفسر استخدام محك الإستبعاد عند تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- يشرح طرق واستراتيجيات التدريس المناسبة لتعليم ذوي صعوبات التعلم.
- يطبق طرق واستراتيجيات التدريس لذوي صعوبات التعلم في تدريس العلوم.
- يعلل استخدام استراتيجية التعلم التعاوني مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- يستنبط كيفية تقويم تعلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- يحدد مفهوم بطيئى التعلم.
- يقارن بين كل من بطيئى التعلم، وصعوبات التعلم، والتخلف العقلي، والتأخر الدراسي من حيث نسبة الذكاء، وأسباب انخفاض التحصيل.
- يشرح الخصائص العقلية والنفسية والاجتماعية والسلوكية لبطيئى التعلم.
- يستنبط الاحتياجات التربوية لبطيئى التعلم.
- يوضح طرق التعرف علي التلاميذ بطيئى التعلم.
- يشرح طرق واستراتيجيات التدريس المناسبة لتعليم بطيئى التعلم.
- يطبق طرق واستراتيجيات التدريس لبطيئى التعلم في تدريس العلوم.
- يعلل استخدام التعلم الفردي مع التلاميذ بطيئى التعلم.
- يستنبط كيفية تقويم تعلم التلاميذ بطيئى التعلم.

• **تحديد المحتوي العلمي للبرنامج**: (**انظر ملحق (١) البرنامج المقترح**)

تحددت عناصر المحتوي وعدد لقاءات البرنامج وزمنها كما هو موضح بالجدول (٣):

جدول (٣): عناصر المحتوي وعدد لقاءات البرنامج وزمنها

اللقاء	موضوع التعلم	الزمن
الأول	دمج ذوي الإحتياجات الخاصة (التعريف-الأشكال- الفوائد)	ساعة ونصف
الثاني	مفهوم ذوي الإعاقة السمعية (الصم وضعاف السمع)، خصائص المعاقين سمعياً، وطرق التواصل معهم، والممارسات التربوية اللازمة في البيئة التعليمية للصم وضعاف السمع.	ساعة ونصف
الثالث	الأجهزة والتقنيات الحديثة وطرق واستراتيجيات التدريس الخاصة بتعليم الصم وضعاف السمع	ساعة ونصف
الرابع	تعريف المعاقين بصرياً، وخصائصهم، والاحتياجات التربوية للمعاقين بصرياً	ساعة ونصف
الخامس	الأجهزة والتقنيات الحديثة وطرق واستراتيجيات التدريس الخاصة بتعليم المعاقين بصرياً (المكفوفين، وضعاف البصر).	ساعة ونصف
السادس	تعريف المعاقين عقلياً، وتصنيفهم بالنسبة لدرجة التخلف العقلي وكيفية تشخيصهم وخصائصهم.	ساعة ونصف
السابع	الممارسات التربوية اللازمة في البيئة التعليمية للمعاقين عقلياً، وطرق استراتيجيات التدريس للمعاقين عقلياً.	ساعة ونصف
الثامن	تعريف ذوي صعوبات التعلم، وأنواعهم، وخصائصهم.	ساعة ونصف
التاسع	طرق التعرف علي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وطرق واستراتيجيات التدريس المناسبة لهم، وكيفية تقويمهم	ساعة ونصف
العاشر	تعريف بطيئي التعلم، والفرق بينه وبين المفاهيم الأخرى، وخصائصهم.	ساعة ونصف
الحادي عشر	طرق التعرف علي التلاميذ بطيئي التعلم ، وطرق واستراتيجيات التدريس المناسبة لهم، وكيفية تقويم تعلمهم	ساعة ونصف

- **إستراتيجيات التدريس** :

تم الإعتماد عند تطبيق البرنامج الحالي علي مجموعة من الإستراتيجيات التدريسية للتعلم المنظم ذاتيا منها:

- استراتيجية الجدول الذاتي/ التساؤل الذاتي *KWL* (تحديد ما يعرفه المتعلمون من محتوي البرنامج، وتحديد ما يريدون معرفته، وتحديد ما تم تعلمه بالفعل)
- استراتيجية التعلم التعاوني (تقسيم المتعلمون لمجموعات عمل لبحث ومناقشة أوراق العمل المتضمنة بالبرنامج).
- المحاضرة المعدلة (عرض معارف ومعلومات عن ذوي الاحتياجات الخاصة، مناقشة المتعلمين مع تبادل الأراء ووجهات النظر في سياق ديمقراطي، ومشاركات نشطة للسؤال والاستفسار)
- استراتيجية العصف الذهني.
- خرائط المفاهيم والخرائط المعرفية.
- بعض استراتيجيات التعلم الذاتي ومنها: التعبير عن الأفكار كتابة - تنظيم موضوعات التعلم - التسميع -التنظيم - التفصيل - طلب العون الأكاديمي - تعليم الأقران - البحث عن المعلومات.

- **أنشطة التعلم بالبرنامج** :

يقوم المتعلمين من طلاب الدبلوم العام بالأنشطة التالية:

- البحث عن بعض المعارف والمعلومات عن موضوع التعلم (ذوي الإحتياجات الخاصة) من مصادر متعددة (كتب، مجلات علمية، إنترنت، أبحاث، ..... إلخ) وكتابة تقرير بحثي عنها.
- كتابة أفكار منظمة في سياق متتابع لتوضيح أهداف التعلم بحيث تعبر عما يدور في أذهان المتعلمين حول موضوع التعلم (ما يعرفون، وما يريدون معرفته، وأوجه الإستفادة وتحقيقها)

- الاستجابة علي أوراق عمل تحث المتعلم علي التفكير، والمشاركة النشطة في إطار التعلم التعاوني (مجموعات العمل).
- عمل ملف إنجاز لكل مجموعة من المتعلمين لحفظ سجلات العمل أثناء البرنامج والتي اشتملت علي (نماذج من أوراق العمل، والأوراق البحثية، تسجيل درجة الاستجابة والتقدم في البرنامج).

- **أدوات وأساليب التقويم بالبرنامج**:

تحددت أدوات وأساليب التقويم بالبرنامج فيما يلي:

- تقويم قبلي: يتم تطبيق اختبار معارف عن ذوي الإحتياجات الخاصة، وبطاقة ملاحظة لمهارات تدريس العلوم لذوي الإحتياجات الخاصة قبل البدء في عرض البرنامج، وذلك بهدف تحديد المستوي المعرفي الفعلي للمتعلمين عن موضوع البرنامج (ذوي الإحتياجات الخاصة) قبل دراسة محتوي البرنامج، وكذلك تحديد درجة امتلاكهم لمهارات تدريس العلوم لذوي الإحتياجات الخاصة.
- تقويم تكويني: يكون من خلال طرح التساؤلات، وأوراق العمل والتكليفات البحثية أثناء البرنامج، وعقد لقاءات تحليلية للأداء التدريسي للمتعلمين، وتزويدهم بالتغذية الراجعة المناسبة.
- تقويم نهائي : يتم من خلال تطبيق اختبار معارف عن ذوي الإحتياجات الخاصة، وبطاقة ملاحظة لمهارات تدريس العلوم لذوي الإحتياجات الخاصة بعد الإنتهاء من البرنامج، بهدف قياس فاعلية البرنامج في تنمية الخلفية المعرفية، ومهارات تدريس العلوم لذوي الإحتياجات الخاصة.

- **ثانياً : إعداد أدوات البحث**:
- **أولا : الاختبار التحصيلي**:

يهدف هذا الاختبار إلى قياس تحصيل طلاب الدبلوم العام للمعارف العلمية المتضمنة بالبرنامج، وقد تم تحديد المستويات المعرفية التي يقيسها الاختبار في المستويات المعرفية الثلاثة الأولي فقط من مستويات بلوم، وهي التذكر والاستيعاب والتطبيق، وقد أعد الاختبار في صورته الأولية وقد بلغ عدد مفردات الاختبار (٤٠) مفردة منها (٢١) مفردة اختيار من متعدد ، و(١٩) مفردة صواب وخطأ.

- **الضبط الإحصائي للاختبار**:
- **التحقق من صدق الاختبار**:
- **صدق المحكمين**: (**انظر ملحق (٢) قائمة بأسماء السادة المحكمين**.)

حيث تم عرض الصورة الأولية من الاختبار على مجموعة من السادة محكمي البحث، بهدف الحكم على مفردات الاختبار من حيث:

- مدى مناسبة المفردة للهدف الذي وضعت من أجله.
- مدى ملاءمة الصياغة لمستوى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.
- مدى سلامة تعليمات الاختبار ووضوحها.

وذلك من خلال إعداد استمارة مخصصة لذلك، وعلى ضوء استعراض آراء السادة المحكمين تم إجراء التعديلات.

- **التحقق من ثبات الاختبار**:

للتحقق من ثبات الاختبار؛ قامت الباحثة بتجريبه استطلاعياً حيث طبق على مجموعة من طلاب الدبلوم العام تخصص علوم بلغ عددهم (٢٥ تلميذ)، وذلك بكلية التربية بالإسماعيلية ، وتم تطبيق الاختبار يوم الثلاثاء الموافق ٢٠١٩/٤/٩، وقد قامت الباحثة بحساب ثبات الاختبار بطريقة كيودر ريتشاردسون باستخدام وحدة الكمبيوتر الإحصائي SPSS ، وقد بلغت قيمة ثبات الاختبار(٠,٨٧) وهو معامل ثبات مرتفع يمكن الوثوق به عند استخدام الاختبار كأداة للقياس.

- **تحديد زمن الاختبار**:

من خلال التجربة الاستطلاعية، تم تحديد زمن الاختبار، وبحساب متوسط الزمن للاختبار وجد أنه = ٥٠ دقيقة شاملة قراءة التعليمات والإجابة عن الاختبار.

- **إعداد الصورة النهائية للاختبار***:

تكون الاختبار التحصيلى في صورته النهائية من :

- **كراسة الأسئلة***: (**انظر ملحق (٣) اختبار التحصيل المعرفي**)

تتكون من صفحة التعليمات ومفردات الاختبار التي بلغ عددها (٧٠ مفردة) منها (٢٨ مفردة) لأسئلة الاختيار من متعدد، (٤٢ مفردة) لأسئلة الصواب والخطأ

جدول (٤): جدول المواصفات للاختبار التحصيلي في صورته النهائية

الموضوع	الاهداف	تذكر	فهم	تطبيق	عدد الأسئلة
١- دمج ذوي الإحتياجات الخاصة		٢	٢	١	٥
٢- المعاقين سمعيا		٣	١١	٤	١٨
٣- المعاقين بصريا		٣	٨	٣	١٤
٤- المعاقين عقليا		٤	٩	١	١٤
٥- ذوي صعوبات التعلم		٢	٨	٤	١٤
٦- بطيئي التعلم		٢	١	٢	٥
عدد الأسئلة		١٦	٣٩	١٥	٧٠

- **ثانيا: بطاقة ملاحظة مهارات تدريس العلوم لذوي الاحتياجات الخاصة**:

تقتضي طبيعة البحث الحالي قياس مدى نمو مهارات تدريس العلوم لذوي الاحتياجات الخاصة لدي طلاب الدبلوم العام تخصص علوم بكلية التربية، ولتحقيق ذلك قامت الباحثة بإعداد بطاقة ملاحظة مهارات تدريس العلوم لذوي الاحتياجات الخاصة وفقاً للخطوات التالية:

- **تحديد الهدف من البطاقة**:

هدفت البطاقة إلي قياس أبعاد مهارات تدريس العلوم لذوي الاحتياجات الخاصة لدي طلاب الدبلوم العام تخصص علوم بكلية التربية.

• **تحديد أبعاد البطاقة**:

لتحديد أبعاد البطاقة تم الاطلاع علي العديد من الأدبيات والمراجع التي تناولت موضوع مهارات تدريس العلوم لذوي الاحتياجات الخاصة، وفي ضوء الأدبيات والمقاييس السابقة تم تحديد أبعاد بطاقة ملاحظة مهارات تدريس العلوم لذوي الاحتياجات الخاصة في الأبعاد التالية وهي:

- اختيار وإستخدام طرق التدريس المناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة.
- اختيار وتنفيذ الأنشطة المعدلة التي تتلاءم مع ذوي الاحتياجات الخاصة.
- اختيار واستخدام التقنيات التربوية المعدلة لتلائم ذوي الاحتياجات الخاصة.
- القياس والتقويم في مجالات تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة.

• **صياغة مفردات البطاقة**:

قد تم صياغة مفردات البطاقة في ضوء التعريف الإجرائي لكل بعد من أبعاد مهارات تدريس العلوم لذوي الاحتياجات الخاصة، في صورة عبارات سلوكية بسيطة يمكن ملاحظتها وقياسها بسهولة أثناء التربية العملية، كما تم وضع مقياس تقدير خماسي لتقدير الدرجات علي مفردات البطاقة.

• **صياغة تعليمات البطاقة**:

تم صياغة مجموعة من التعليمات توضح كيفية تطبيق البطاقة، وكيفية تقدير الدرجات علي البطاقة، في صورة عبارات بسيطة وواضحة بما يضمن سهولة ودقة استخدام القائم بالملاحظة للبطاقة.

• **الضبط الإحصائي للبطاقة**:

• **التحقق من صدق البطاقة**:

• **صدق المحكمين** :

بعد إعداد البطاقة في صورتها الأولية قامت الباحثة بعرضها على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس العلوم وعلم النفس التربوي والصحة النفسية والتربية الخاصة؛ لاستطلاع آرائهم حول النقاط التالية:

- مدى سلامة التعليمات ووضوحها.
- مدى سلامة الصياغة اللغوية لمفردات البطاقة.
- مدى انتماء كل مفردة من مفردات البطاقة للبعد الذي تندرج تحته.

• **التحقق من ثبات البطاقة**:

لحساب ثبات البطاقة تم استخدام أسلوب اتفاق الملاحظتين، ذلك بالاشتراك مع أحد موجهي العلوم المشرف على التربية العملية للطلاب المعلمين حيث تم تطبيق البطاقة على عينة من طلاب الدبلوم العام شعبة علوم بكليةٍ التربية بالإسماعيلية المقيدين بالعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩ مكونة من (٨) طالبا وطالبة في ثلاث أسابيع متتالية بمدرسة الفاروق عمر الإعدادية.

تم حساب نسبة الاتفاق من خلال معادلة كوبر:

نسبة الاتفاق= عدد مرات الاتفاق / (عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف) X ١٠٠

وتم ذلك من خلال الخطوات التالية:

- تخصيص بطاقتين لكل طالب أحدهما مع الباحثة والأخرى مع الموجهة.
- جلوس كل ملاحظ بعيداً عن الآخر مع مراعاة التمكن من رؤية الطالب المعلم أثناء الأداء التدريسي بالحصة.
- تم استخدام رمز موحد وهو علامة (√) أمام المهارة في الخانة التي يتم فيها تحقق المهارة بدرجة مناسبة من وجهة نظر كل ملاحظ على حده.
- بدأت عملية الملاحظة منذ بداية الحصة إلى نهايتها ويوضح الجدول التالي نسب الاتفاق بين الباحثة والأستاذة الموجهة:

وقد بلغ ثبات بطاقة ملاحظة مهارات تدريس العلوم لذوي الإحتياجات الخاصة ٠,٨٧ وهو معامل ثبات مرتفع يمكن الوثوق به عند استخدام البطاقة كأداة للقياس.

- **إعداد الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة**:

تتكون بطاقة ملاحظة مهارات تدريس العلوم لذوي الاحتياجات الخاصة في صورتها النهائية من: كراسة عبارات بطاقة الملاحظة (انظر ملحق ٤): التي تحتوي علي صفحة التعليمات وعبارات البطاقة التي بلغ عددها (٣٠) عبارة، (١٤) عبارات اختيار وإستخدام طرق التدريس المناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة ، (٤) عبارات اختيار وتنفيذ الأنشطة المعدلة التي تتلاءم مع ذوي الاحتياجات الخاصة ، (٤) عبارات اختيار واستخدام التقنيات التربوية المعدلة لتلائم ذوي الاحتياجات الخاصة، (٨) عبارات القياس والتقويم في مجالات تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة.

- **تقدير الدرجات علي البطاقة**:

حيث تم تحديد لكل مهارة فرعية خمسة خانات تمثل درجة تحقيق الأداء مقدرة تقديراً كمياً كالآتي: ممتاز، جيد جدا، جيد، مقبول، ضعيف .

- يعطي الطالب درجة واحدة عن كل علامة داخل العمود ضعيف.
- يعطي الطالب درجتين عن كل علامة داخل العمود مقبول.
- يعطي الطالب ثلاث درجات عن كل علامة داخل العمود جيد.
- يعطي الطالب أربع درجات عن كل علامة داخل العمود جيد جدا.
- يعطي الطالب خمس درجات عن كل علامة داخل العمود ممتاز.
- وتقدر الدرجة القصوى لكل مفردات البطاقة: ٣٠ X ٥ = ١٥٠ درجة.
- أما الحد الأدنى لدرجات كل المفردات فهو: ٣٠ X ١= ٣٠ درجة.

- **ثانياً- مقياس التفكير الإيجابي** :

تقتضي طبيعة البحث الحالي قياس مدى نمو التفكير الإيجابي لدي الطلاب، ولتحقيق ذلك قامت الباحثة بإعداد مقياس التفكير الإيجابي تم ضبطه إحصائياً وفقاً للخطوات التالية :

• **الهدف من المقياس** :

يهدف هذا المقياس إلى التعرف على مدى نمو التفكير الإيجابي لدي الطلاب، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلاميذ على استجابتهم لفقرات المقياس.

• **تحديد أبعاد المقياس** :

من خلال الاطلاع على بعض الأدبيات التي تناولت بعض مقاييس الاتجاه نحو التنمية المستدامة والتي منها (عبد الستار ابراهيم، ٢٠١٠؛ حسام منشد وعدنان جبر، ٢٠١٤؛ حنان السر، ٢٠١٤؛ عبد العزيز الموسوي، ٢٠١٦؛ عباس شهد، ٢٠١٧؛ ابتسام الخفاجي وعقيل جبر، ٢٠١٨؛ ناصر ناصر، ٢٠١٨) تم الاتفاق علي الأبعاد الخمسة التالية :

- التوقعات الإيجابية نحو المستقبل.
- المشاعر الإيجابية (السعادة).
- مفهوم الذات الإيجابي.
- الرضا عن الحياة.
- المرونة الإيجابية.

• **صياغة عبارات المقياس** :

صيغت عباراتٍ المقياس وفق طريقة ليكرت Likert في صورة مقياس رباعي (تنطبق علي دائما، تنطبق علي غالبا، تنطبق علي إلي حد ما، لا تنطبق علي) وقد روعي في صياغة عبارات المقياس أن تكون سهلة وواضحة وخالية من الغموض ، وتحتوي كل عبارة على فكرة واحدة.

• **الضبط الإحصائي للمقياس** :

• **التحقق من صدق المقياس** :

صدق المحكمين : بعد إعداد المقياس في صورته الأولية قامت الباحثة بعرضه على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس وعلم النفس؛ لاستطلاع آرائهم حول المقياس، ومن خلال إعداد استمارة مخصصة لذلك ، وفي ضوء استعراض آراء السادة المحكمين تم إجراء بعض التعديلات.

• **التحقق من ثبات المقياس**:

تم تطبيق المقياس على نفس العينة الاستطلاعية التي طبق عليها الاختبار التحصيلي، للتحقق من ثبات المقياس، وقد قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس باستخدام وحدة الكمبيوتر الإحصائي SPSS بطريقة كيودر ريتشاردسون، وقد بلغت قيمة ثبات المقياس(٠,٨٩) وهو معامل ثبات مرتفع يمكن الوثوق به عند استخدام المقياس كأداة للقياس.

• **تحديد الزمن المناسب للمقياس** :

من خلال التجربة الاستطلاعية ، تم تحديد زمن المقياس وبحساب متوسط الزمن للمقياس، فقد تم اعتبار الزمن = ٤٥ دقيقة ، شاملة قراءة التعليمات والاستجابة علي عبارات المقياس .

• **إعداد الصورة النهائية للمقياس** : (**انظر ملحق (٥) مقياس التفكير الإيجابي**).
تكون مقياس التفكير الإيجابي في صورته النهائية❖ من :

كراسة عبارات المقياس : تتكون من صفحة التعليمات وعبارات المقياس التي بلغ عددها (٤٠) عبارة يعقب كل عبارة أربع استجابات وجدول (٥) يوضح توزيع عبارات مقياس التفكير الإيجابي على أبعاده الفرعية الخمسة.

جدول (٥): توزيع عبارات مقياس التفكير الإيجابي على أبعاده الفرعية الخمسة.

أبعاد المقياس	أرقام العبارات	المجموع الكلي للعبارات
التوقعات الإيجابية نحو المستقبل	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦	٦
المشاعر الإيجابية (السعادة)	٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣	٧
مفهوم الذات الإيجابي	١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣	١٠
الرضا عن الحياة	٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١	٨
المرونة الإيجابية	٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٧، ٣٨، ٣٩، ٤٠	٩
المجموع الكلي للعبارات		٤٠

• **طريقة التقدير** :

يتم تقدير الدرجات على مقياس مكون من أربع نقاط بحيث يكون توزيع الدرجات كالتالي (تنطبق علي دائما) ٤ درجات ، (تنطبق علي غالبا) ٣ درجات، (تنطبق علي إلي حد ما) درجتان، (لا تنطبق علي) درجة واحدة، أمام كل عبارة ؛ وبذلك تكون الدرجة العظمي للمقياس (١٦٠) درجة ، والدرجة الصغرى للمقياس (٤٠) درجة.

• **تطبيق تجربة البحث**:

قبل إجراء التجربة تم عقد لقاء مع طلاب مجموعة البحث؛ بهدف تعريفهم بالهدف من البرنامج المقترح، وقد تم تطبيق تجربة البحث علي مجموعة من طلاب الدبلوم العام تخصص علوم بلغ عددهم (٤٠) بكلية التربية بالإسماعيلية في الفترة من يوم الأحد الموافق ٢٠١٩/٩/٢٩، وحتي يوم الخميس الموافق ٢٠١٩/١٢/١٢ .

• نتائج البحث وتحليلها :

• **اختبار صحة الفرض الأول** :

والذي نص على أنه " يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي". باستخدام اختبار(T.test pairs) لعينتين مرتبطتين والجدول (٤) يوضح دلالة الفرق بين متوسطي درجات التطبيقين : القبلي ، والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي.

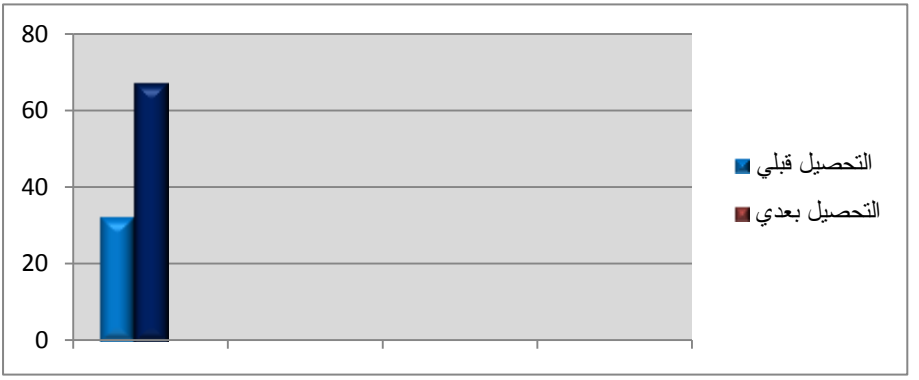
جدول (٦): يوضح دلالة الفرق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي، والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي

التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	الدلالة
القبلي	٤٠	٣٢,٣٠٠٠	٥,٠١٨٩٤	٣٩	٤٣,٢٩٥	دالة عند مستوى ٠,٠١
البعدي	٤٠	٦٧,٣٢٥٠	٢,٠٨٠٢٨			

يتضح من الجدول (٦) أن النسبة التائية المحسوبة دالة عند مستوى (٠,٠١) أي أنه يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات

التطبيقين : القبلي ، والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي لصالح التطبيق البعدي وبذلك يمكن قبول الفرض الأول .

والشكل (١) يوضح متوسطات الأداء القبلي والبعدي لمجموعة البحث في اختبار التحصيل المعرفي .



شكل (١): يوضح متوسطات الأداء القبلي والبعدي لطلاب مجموعة البحث في اختبار التحصيل المعرفي

يلاحظ من الشكل (١) السابق أن درجات التلاميذ مجموعة البحث في التطبيق القبلي لاختبار التحصيل المعرفي قد بلغ (٣٢,٣٠٠٠) بينما بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي (٦٧,٣٢٥٠) وهذا الفرق يدل على جدوى البرنامج المقترح القائم علي التعلم المنظم ذاتيا في تنمية التحصيل المعرفي المرتبط بذوي الاحتياجات الخاصة لدى طلاب الدبلوم العام مجموعة البحث مما يساهم في تنمية التحصيل المعرفي لديهم.

وللتعرف على قوة تأثير البرنامج المقترح القائم علي التعلم المنظم ذاتياً على التحصيل المعرفي تم حساب حجم التأثير المكمل للدلالة الإحصائية باستخدام مؤشر(η)٢حيث مربع إيتا(η)٢ =(ت)٢/(ت)٢+ درجات الحرية ، وجاءت النتائج كما هي موضحة بالجدول (٧) التالي :

جدول (٧): يوضح نتائج حساب حجم التأثير الخاص بتحديد مستوى دلالة الفرق بين متوسطي درجات التطبيقين : القبلي ، والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي

قيمة (ت)	درجات الحرية	قيمة مربع إيتا (η)٢	مستوى حجم التأثير *
٤٨,٨٨٥	٣٩	٠,٩٨	كبير

يتضح من الجدول (٧) السابق أن مؤشر الدلالة العملية (η)٢ قد وصلت قيمته (٠,٩٨) وهذا يشير إلى أن حوالي ٩٨ ٪ من تباين الدرجات بين التطبيقين : القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي يعزى إلى تطبيق البرنامج المقترح القائم علي التعلم المنظم ذاتيا ؛ مما يدل على فاعلية البرنامج المقترح القائم علي التعلم المنظم ذاتيا .

* (مستوى حجم التأثير صغير إذا بلغت قيمته ٠,٠١ ، ومتوسط إذا بلغت قيمته ٠,٠٦ ، وكبير إذا بلغت قيمته ٠,١٤)

• **اختبار صحة الفرض الثاني**:

والذي نص على أنه " يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات تدريس العلوم لذوي الإحتياجات الخاصة.

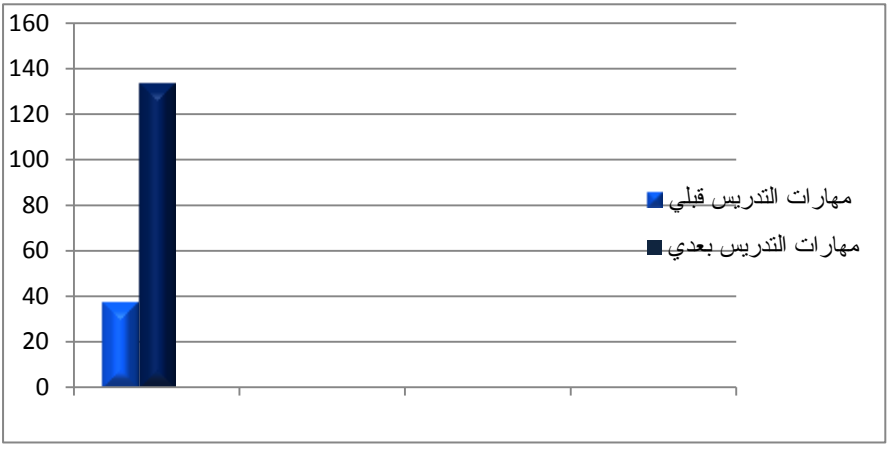
" باستخدام اختبار(T.test pairs) لعينتين مرتبطتين والجدول (٨) التالي يوضح دلالة الفرق بين متوسطي درجات التطبيقين : القبلي ، والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات تدريس العلوم لذوي الإحتياجات الخاصة.

جدول (٨): يوضح دلالة الفرق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي، والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات تدريس العلوم لذوي الإحتياجات الخاصة.

التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	الدلالة
القبلي	٤٠	٣٧,٦٠٠٠	٦,٦٢٨٦١	٣٩	٦٧,٣٤٧	دالة عند مستوى ٠,٠١
البعدي	٤٠	١٣٣,٨٨٠٠	٦,٢٧٦٤٨			

يتضح من الجدول (٨) أن النسبة التائية المحسوبة دالة عند مستوى (٠,٠١) أي أنه يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات التطبيقين : القبلي ، والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات تدريس العلوم لذوي الإحتياجات الخاصة لصالح التطبيق البعدي وبذلك يمكن قبول الفرض الثاني .

والشكل (٢) يوضح متوسطات الأداء القبلي والبعدي لمجموعة البحث في بطاقة ملاحظة مهارات تدريس العلوم لذوي الإحتياجات الخاصة.



شكل (٢): يوضح متوسطات الأداء القبلي والبعدي لطلاب مجموعة البحث في بطاقة ملاحظة مهارات تدريس العلوم لذوي الإحتياجات الخاصة.

يلاحظ من الشكل (٢) السابق أن درجات التلاميذ مجموعة البحث في التطبيق القبلي لبطاقة ملاحظة مهارات تدريس العلوم لذوي الإحتياجات الخاصة قد بلغ (٣٧,٦٠٠٠) بينما بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي

لبطاقة ملاحظة مهارات تدريس العلوم لذوي الإحتياجات الخاصة. (١٣٣,٨٨٠٠) وهذا الفرق يدل على جدوى البرنامج المقترح القائم علي التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات تدريس العلوم لذوي الإحتياجات الخاصة لدى طلاب الدبلوم العام مجموعة البحث مما يساهم في تنمية مهارات تدريس العلوم لذوي الإحتياجات الخاصة.

وللتعرف على قوة تأثير البرنامج المقترح القائم علي التعلم المنظم ذاتياً على مهارات تدريس العلوم لذوي الإحتياجات الخاصة تم حساب حجم التأثير المكمل للدلالة الإحصائية باستخدام مؤشر(η)٢حيث مربع إيتا(η)٢ =(ت)٢/(ت)٢+ درجات الحرية ، وجاءت النتائج كما هي موضحة بالجدول (٩):

جدول (٩): يوضح نتائج حساب حجم التأثير الخاص بتحديد مستوى دلالة الفرق بين متوسطي درجات التطبيقين : القبلي ، والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات تدريس العلوم لذوي الإحتياجات الخاصة

قيمة (ت)	درجات الحرية	قيمة مربع إيتا (η)٢	مستوى حجم التأثير
٦٧,٣٤٧	٣٩	٠,٩٩	كبير

يتضح من الجدول (٩) السابق أن مؤشر الدلالة العملية (η)٢ قد وصلت قيمته (٠,٩٨) وهذا يشير إلى أن حوالي ٩٨ ٪ من تباين الدرجات بين التطبيقين : القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات تدريس العلوم لذوي الإحتياجات الخاصة يعزى إلى تطبيق البرنامج المقترح القائم علي التعلم المنظم ذاتيا ؛ مما يدل على فاعلية البرنامج المقترح القائم علي التعلم المنظم ذاتيا .

- **اختبار صحة الفرض الثالث** :

والذي نص على أنه " يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي لمقياس التفكير الإيجابي".

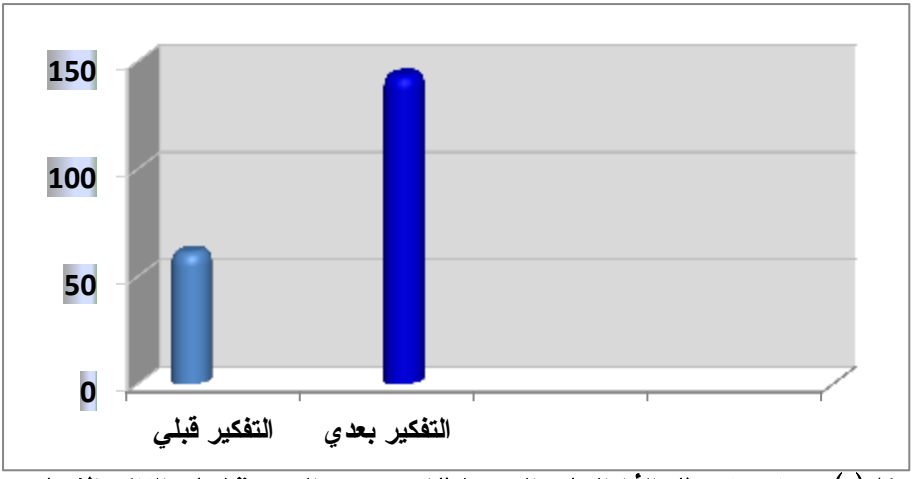
" باستخدام اختبار(T.test pairs) لعينتين مرتبطتين والجدول (١٠) يوضح دلالة الفرق بين متوسطي درجات التطبيقين : القبلي ، والبعدي لمقياس التفكير الإيجابي.

جدول (١٠): يوضح دلالة الفرق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي، والبعدي لمقياس التفكير الإيجابي

التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	الدلالة
القبلي	٤٠	٦١,٢٠٠٠	٩,٠١٠٤	٣٩	٣٧,٦٥٥	دالة عند مستوى ٠,٠١
البعدي	٤٠	١٤٣,٥٢٠٠	٨,٦٦٧٦			

يتضح من الجدول رقم (١٠) أن النسبة التائية المحسوبة دالة عند مستوى (٠,٠١) أي أنه يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات التطبيقين : القبلي ، والبعدي لمقياس التفكير الإيجابي لصالح التطبيق البعدي وبذلك يمكن قبول الفرض الثالث .

والشكل (٣) يوضح متوسطات الأداء القبلي والبعدي لمجموعة البحث في لمقياس التفكير الإيجابي.



شكل (٣) : يوضح متوسطات الأداء القبلي والبعدي لطلاب مجموعة البحث في لمقياس التفكير الإيجابي

يلاحظ من الشكل (٣) السابق أن درجات الطلاب مجموعة البحث في التطبيق القبلي لمقياس التفكير الإيجابي قد بلغ (٦١,٢٠٠٠) بينما بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي لمقياس التفكير الإيجابي (١٤٣,٥٢٠٠) وهذا الفرق يدل على جدوى البرنامج المقترح القائم علي التعلم المنظم ذاتيا في تنمية التفكير الإيجابي لدى طلاب الدبلوم العام مجموعة البحث مما يساهم في تنمية التفكير الإيجابي.

وللتعرف على قوة تأثير البرنامج المقترح القائم علي التعلم المنظم ذاتياً على التفكير الإيجابي تم حساب حجم التأثير المكمل للدلالة الإحصائية باستخدام مؤشر(η)٢حيث مربع إيتا(η)٢ =(ت)٢/(ت)٢+ درجات الحرية ، وجاءت النتائج كما هي موضحة بالجدول (١١) التالي :

جدول (١١): يوضح نتائج حساب حجم التأثير الخاص بتحديد مستوى دلالة الفرق بين متوسطي درجات التطبيقين : القبلي ، والبعدي لمقياس التفكير الإيجابي.

قيمة (ت)	درجات الحرية	قيمة مربع إيتا (η)٢	مستوى حجم التأثير
٣٧,٦٥٥	٣٩	٠,٩٧	كبير

يتضح من الجدول (١١) السابق أن مؤشر الدلالة العملية (η)٢ قد وصلت قيمته (٠,٩٧) وهذا يشير إلى أن حوالي ٩٧ ٪ من تباين الدرجات بين التطبيقين : القبلي والبعدي لمقياس التفكير الإيجابي يعزى إلى تطبيق البرنامج المقترح القائم علي التعلم المنظم ذاتيا ؛ مما يدل على فاعلية البرنامج المقترح القائم علي التعلم المنظم ذاتيا .

- **تفسير نتائج البحث**:
- **أولا: مناقشة وتفسير النتائج المرتبطة بالتحصيل المعرفي**

أوضحت نتائج البحث الحالي فيما يتعلق بمتغير التحصيل المعرفي بأنه يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات التطبيقين :

القبلي ، والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي لصالح التطبيق البعدي، وهذا يدل جدوى البرنامج المقترح القائم علي التعلم المنظم ذاتيا في تنمية التحصيل المعرفي المرتبط بذوي الاحتياجات الخاصة لدى طلاب الدبلوم العام مجموعة البحث، كما أوضحت النتائج أن حجم التأثير الناتج عن الفرق كان كبيرا ، مما يدل على أن الفرق بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي فرقا حقيقيا ، ويرجع إلى دراسة البرنامج المقترح القائم علي التعلم المنظم ذاتيا. ولعل هذه النتائج تتفق مع نتائج العديد من الدراسات التي أثبتت فاعلية التعلم المنظم ذاتيا في تنمية التحصيل المعرفي لدى المتعلمين في المراحل التعليمية المختلفة مثل (مكة البنا، ٢٠١٣؛ غريب نور الدين، ٢٠١٦؛ ميرفت محمود، ٢٠١٨). وترى الباحثة أن هذه النتائج يمكن أن ترجع إلى ما يلي:

- المستوي العمري للمتعلمين أتاح الفرصة لتحصيلهم قدر مناسب عن ذوي الإحتياجات الخاصة، وذلك استنادا إلي ما أشارت إليه بعض الدراسات بأن الطلاب الأكبر سنا، يكونوا أكثر خبرة ووعيا وتمكنا من تنظيم تعلمهم ذاتيا بصورة أكثر فاعلية مما يساهم في رفع مستوي تحصيلهم لمواد التعلم.
- ساعدت طبيعة المهام التعليمية التي كلف بها المتعلمين، والتي تنوعت بين البحث والمناقشة والاستدلال، وتقصي الحقائق علي توجيه جهودهم نحو اكتساب المعارف، والمعلومات المتضمنة بالبرنامج المقترح؛ مما سبب في رفع مستوي التحصيل لديهم.
- واقعية موضوع ذوي الإحتياجات الخاصة بالنسبة للمتعلمين؛ جعلت هناك رغبة لدي المتعلمين لمعرفة المزيد عنه.
- ساعدت الإستراتيجيات التدريسية التي استخدمت في تطبيق البحث (المحاضرة، العصف الذهني، التعلم التعاوني، خرائط المفاهيم، الخرائط الذهنية، حل المشكلات، ..... إلخ) علي توجيه ودعم سلوك المتعلمين نحو تحصيل أفضل للمعارف والمعلومات المتضمنة بالبرنامج.
- ارتكزت آلية تنفيذ البرنامج علي تفعيل دور المتعلم، وجعله المسئول الأول عن تحصيل المعلومة، وتوظيفها إجرائيا لتحقيق أهداف التعلم مستعينا بأنماط التفكير المختلفة، وحل المشكلات بشكل فردي أو جماعي؛ مما ساعد علي تنمية روح التعاون، والمنافسة، وزيادة التفاعل فيما بينهم لإتخاذ قرارات مسئولة وداعمة لأهداف التعلم.

- **ثانياً: مناقشة وتفسير النتائج المرتبطة بمهارات تدريس العلوم لذوي الإحتياجات الخاصة:**

أوضحت نتائج البحث الحالي فيما يتعلق بمتغير مهارات تدريس العلوم لذوي الإحتياجات الخاصة بأنه يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات التطبيقين : القبلي، والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات تدريس العلوم لذوي الإحتياجات الخاصة لصالح التطبيق البعدي، وهذا يدل جدوى البرنامج المقترح القائم علي التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات تدريس العلوم لذوي الإحتياجات الخاصة لدى طلاب الدبلوم العام مجموعة البحث، كما

أوضحت النتائج أن حجم التأثير الناتج عن الفرق كان كبيراً ، مما يدل على أن الفرق بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي فرقاً حقيقياً ، ويرجع إلى دراسة البرنامج المقترح القائم علي التعلم المنظم ذاتيا.

هذه النتائج تتفق مع نتائج العديد من الدراسات التي أثبتت إمكانية تنمية مهارات تدريس العلوم لذوي الإحتياجات الخاصة ، ومنها: (ماجد السالم، ٢٠١٦؛ مروة الباز، ٢٠١٦)

وترى الباحثة أن هذه النتائج يمكن أن ترجع إلى ما يلي:

- محتوي البرنامج المقترح والذي يتضمن طرق التدريس الحديثة والمناسبة للخصائص العقلية والاجتماعية والنفسية لكل فئة من ذوي الإحتياجات الخاصة.
- تضمين البرنامج نماذج لتطبيقات عملية (تطبيق طرق التدريس الخاصة بذوي الإحتياجات الخاصة في مجال تدريس العلوم) ساهم في تنمية مهارات تدريس العلوم لذوي الإحتياجات الخاصة لدى طلاب الدبلوم العام تخصص علوم.
- إتاحة الفرصة للمتعلمين لممارسة مهارات تدريس العلوم لذوي الإحتياجات الخاصة في مواقف تدريس مصغر، والتربية العملية، مما ساهم في تنميتها لدي الطلاب بشكل مناسب.
- تدريس محتوي البرنامج باستخدام التعلم المنظم ذاتياً والذي يساعد على تنمية مهارات تدريس العلوم لذوي الإحتياجات الخاصة لدي طلاب الدبلوم العام؛ وذلك من خلال تنظيم مراحل التعلم واتمام كل مرحلة على حدة.

- **ثانياً: مناقشة وتفسير النتائج المرتبطة بالتفكير الإيجابي**:

أوضحت نتائج البحث الحالي فيما يتعلق بمتغير التفكير الإيجابي بأنه يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات التطبيقين : القبلي، والبعدي لمقياس التفكير الإيجابي لصالح التطبيق البعدي، وهذا يدل جدوى البرنامج المقترح القائم علي التعلم المنظم ذاتيا في تنمية التفكير الإيجابي لدى طلاب الدبلوم العام مجموعة البحث، كما أوضحت النتائج أن حجم التأثير الناتج عن الفرق كان كبيرا ، مما يدل على أن الفرق بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي فرقاً حقيقيا ، ويرجع إلى دراسة البرنامج المقترح القائم علي التعلم المنظم ذاتيا.

هذه النتائج تتفق مع نتائج العديد من الدراسات التي أثبتت إمكانية تنمية التفكير الإيجابي لدي المتعلمين في المراحل التعليمية المختلفة ومنها: (Hong, et.al, 2012؛ عبد الناصر محمود، ٢٠١٣؛ أحمد زارع، ٢٠١٧؛ عقيلي أحمد، ٢٠١٧؛ نذير الشمري، ٢٠١٧؛ محمد الشمري، ٢٠١٨) وترى الباحثة أن هذه النتائج يمكن أن ترجع إلى ما يلي:

- أن تدريس محتوي البرنامج بالتعلم المنظم ذاتياً يسهم في جعل المتعلم ذا دافعية ، ومثابرة ، واستقلالية ، وانضباط ذاتي ، وثقه في نفسة تجعله مستخدما لاستراتيجيات مختلفة لتحقيق أهداف التعلم الذي وضعة لنفسة، مما يساعد في تنمية التفكير الإيجابي لديه.
- تساعد مهارات التنظيم الذاتي على إحساس المتعلم بالثقة بالنفس لما يتعود عليه من مهارات تصاحبه طوال مراحل تعلمه فهو تعلم مرتبط بشخصية المتعلم و مصاحب له طوال فترة تعلمه.
- استخدام استراتيجيات البدائل، والتجزئة، والنتائج الإيجابية، وتغيير التركيز مما ساعد في تنمية التفكير الإيجابي لدي طلاب الدبلوم العام تخصص علوم.

- **توصيات البحث** :

- تعديل لائحة الدراسات العليا بكلية التربية بالإسماعيلية جامعة قناة السويس، لتأهيل الطلاب للتعامل مع ذوي الإحتياجات الخاصة.
- استخدام طرق للتدريس للطلاب الجامعيين تساعدهم ليكونوا مستقلين ويعلموا أنفسهم بأنفسهم، ويوجهوا أفكارهم وأفعالهم إلي تحقيق أهدافهم الذاتية، مثل التعلم المنظم ذاتيا.
- عمل ورش عمل ودورات تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة، لكيفية التعامل مع ذوي الإحتياجات الخاصة المدمجين في الفصول العادية.
- الإهتمام بضرورة تنمية التفكير الإيجابي لدي الطلاب الجامعيين؛ بحيث يساعدهم علي التعامل مع الحياة ومشاكلها بإيجابية وتفاؤلية.

- **البحوث المقترحة** :

- فاعلية التعلم المنظم ذاتياً في تنمية التفكير ما وراء المعرفي والدافعية للإنجاز لدي طلاب كلية التربية.
- برنامج تدريبي لمعلمي العلوم بمراحل التعليم المختلفة لتنمية مفاهيم التربية الخاصة، ومهارات التدريس لذوي الإحتياجات الخاصة.
- فاعلية التعلم المنظم ذاتياً في تنمية التحصيل في الفيزياء والتفكير الإيجابي ومهارات التنظيم الذاتي لدي طلاب الصف الأول الثانوي.
- دراسة أثر التخصص الأكاديمي والجنس على تنمية مهارات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة والتفكير الإيجابي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية.

• المراجع:

- **أولاً : المراجع العربية** :

- ابتسام جعفر جواد الخفاجي وعقيل أمير جبر (٢٠١٨): " فاعلية استراتيجية دائرة الأسئلة في التفكير الإيجابي لدي طلاب الصف الأول المتوسط في مادة العلوم"، **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية**، جامعة بابل، (٤١)، ١١٢٩-١١٤٥.
- ابراهيم الفقي (٢٠٠٨): **التفكير السلبي والتفكير الإيجابي دراسة تحليلية: سلسلة قوة التفكير**، الجيزة: الراية للنشر والتوزيع.

- إبراهيم محمد محمد إبراهيم شعير (٢٠٠٠): "الكفايات التربوية لمعلم ذوي الاحتياجات الخاصة"، **المؤتمر السنوي لكلية التربية جامعة المنصورة: نحو رعاية نفسية وتربوية أفضل لذوي الإحتياجات الخاصة**، أبريل، ٥٣٠-٥٣٧.
- ابراهيم عبد الله الحسينان (٢٠١٠): "استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في ضوء نموذج بينتريش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوي الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم: دراسة علي طلاب الصف الثاني والثالث ثانوي بمنطقة الرياض والقصيم"، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- أحمد زارع أحمد زارع (٢٠١٧): " استراتيجيات التفكير فوق المعرفي في تدريس الجغرافيا وأثرها في تنمية التحصيل والمهارات الجغرافية والتفكير الإيجابي لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية"، **مجلة المنهل**، (٣٣)، (١)، الجزء الثاني، ٦٦٤-٦٩٤.
- أسامة البطانية (٢٠٠٧): "تقييم الكفايات التعليمية اللازمة للتعامل مع ذوي الإحتياجات الخاصة لدي عينة من طلبة الإرشاد في جامعة اليرموك في ضوء دراستهم لمساق التربية الخاصة"، **مجلة جامعة دمشق**، (٢٣)، (١)، ٣٦٩-٤٠١.
- أماني سعيدة سيد ابراهيم (٢٠٠٥): "فاعلية برنامج لتنمية التفكير الإيجابي لدي الطالبات المعرضات للضغوط النفسية"، **مجلة كلية التربية بالإسماعيلية**، جامعة قناة السويس، (٤)، ١٠٥-١٦٩.
- أمل عبد المحسن زكي إبراهيم (٢٠٠٨):أثر برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في الدافعية والتحصيل الدراسي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة بنها.
- أنس أسود شطب، وعبد العزيز حيدر الموسوي (٢٠١٦): "التدفق النفسي علي وفق التفكير الإيجابي لدي طلبة الجامعة"، **مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية**، السنة العاشرة ،(١٨)، ٤٩-٩٢.
- إيمان محمد ابراهيم الريس، العزب محمد زهران، هدي عبد الحميد عبد الفتاح، ريحاب عبد العزيز(٢٠١٢): "فاعلية وحدات دراسية قائمة على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تنمية أداءات تعليم التفكير لطلاب شعبة الرياضيات بكليات التربية"، **مجلة تربويات الرياضيات**، يوليو ، الجزء الأول، (١٥)، ١-٣٦.
- باسم طه حسن (٢٠١٤): "قدرة مهارات التعلم المنظم ذاتياً علي التنبؤ بقلق الرياضيات لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية"، **مجلة كلية التربية بالسويس**، (٧)، (٢)، ١-٤٩.
- ثريا جبير الطلحي (٢٠١٥): " التعليم المنظم ذاتيا فى ضوء التفكير الايجابى وفعالية الذات لدى طالبات الدبلوم التربوى"، **عالم التربية**، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، (٥٢)، ١-٥٢.
- جمال الخطيب (٢٠٠٣): **تعديل السلوك: دليل العاملين في المجالات النفسية والتربوية والإجتماعية**، الإمارات العربية المتحدة: مكتبة الفلاح.
- حافظ العمري (٢٠١٤): "التفكير الإيجابي ومصادر التأثير"، **مجلة مسارات معرفية**، (٤)، ٢٠-٢٤.
- حسام محمد منشد، وعدنان مارد جبر (٢٠١٤): "التفكير الإيجابي وعلاقته بأساليب التعامل مع الضغوط النفسية لدي المعلمين"، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة كربلاء.
- حسن محمد حويل خليفة (٢٠١٦): " فاعلية برنامج قائم علي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات الرسم الفني وفاعلية الذات لدي طلاب المرحلة الثانوية الصناعية"، **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، (٢٩)، ١٠١-١٢٧.
- حنان أحمد حسن السر (٢٠١٤): "دور معلمي المرحلة الثانوية في تنمية منهاج التفكير الإيجابي لدى طلبتهم في ضوء الكتاب والسنة وسبل تفعيله"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، فلسطين.

- خولة أحمد يحي (٢٠٠٧): "برامج تكوين معلمي التربية الخاصة"، **الملتقي الدولي الخامس: معلمي التربية الخاصة في القرن الحادي والعشرين،٢٣-٢٤ أبريل**، جامعة فرحات عباس سطيف، الجزائر.
- ديان برادلي وآخرون (٢٠٠٠): **الدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة مفهومة وخلفيته النظرية**، ترجمة زيدان أحمد السرطاوي وآخرون، العين: دار الكتاب الجامعي.
- ربيع عبده أحمد رشوان (٢٠٠٦): **التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات أهداف الإنجاز: نماذج ودراسات معاصرة**، القاهرة: عالم الكتب.
- رعد مهدي رزوقي، وجميلة عيدان سهيل (٢٠١٦): **التفكير وانماطه**، بيروت: دار الكتب العلمية.
- زياد بركات غانم (٢٠٠٥): "التفكير الإيجابي والتفكير السلبي لدي طلبة الجامعة: دراسة ميدانية في ضوء بعض المتغيرات، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.
- زينب محمود شقير (٢٠٠٥): **خدمات ذوي الإحتياجات الخاصة: الدمج الشامل، التدخل المبكر، التأهيل المتكامل**، المجلد الثالث، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- سعيد بن صالح الرقيب (٢٠٠٨): "أسس التفكير الإيجابي وتطبيقاته اتجاه الذات والمجتمع في ضوء السنة النبوية"، **مجلة الجامعة الإسلامية**، ماليزيا.
- سلاف مشري (٢٠١٤): "الاختيار الدراسي كمصدر للضغط النفسي وعلاقته بتشكل هوية الأنا واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضل التوجيه الجامعي"، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجزائر
- سمية منصور، ورجاء عواد (٢٠١٢): "تصور مقترح لتطوير نظام دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة رياض الأطفال في سورية في ضوء خبرة بعض الدول"، **مجلة جامعة دمشق، (٢٨)، (١)، ٣٠١- ٣٥٦.**
- سناء حسن عماشة، جابر محمد عيسي (٢٠١٢): "تقييم الكفاءة المهنية لمعلمي الطلاب المعاقين بصريا طبقا للمعايير العالمية في مصر والسعودية: دراسة مقارنة"، **مجلة كلية التربية بالزقازيق**، (٧٥)، ٣٥٣-٤٤٢.
- ظبية سعيد السليطي **(٢٠١٧)**: "فاعلية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات الكتابة لدى طلاب الصف العاشر في دولة قطر"، **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، العدد (١٧٤)، الجزء الثاني، ٢٩-١٢٧.
- عادل خميس السلمة (٢٠٠٧): **دورة التفكير الإيجابي**، مركز الجودة الشاملة للتطوير والتدريب، الدمام، المملكة العربية السعودية.
- عباس شمران شهد (٢٠١٧): "التفكير الايجابي وعلاقته بالعمر والجنس والت هيل والنجاح المهني لدى المرشدين التربويين"، **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية**، جامعة بابل، (٣٣)، ٣١٦-٣٣٥.
- عبد الستار ابراهيم (٢٠١٠): **مقياس التفكير الإيجابي**، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.
- عبد العزيز حيدر الموسوي (٢٠١٦): "التدفق النفسي علي وفق التفكير الإيجابي لدي طلبة الجامعة"، **مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية**، (١٨)، ٤٩-٩٢.
- عبد الناصر الجراح (٢٠١٠): "العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدي عينة من طلبة جامعة اليرموك"، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، (٦)، (٤)، ٣٣٣-٣٤٨.
- عقيلي محمد محمد أحمد (٢٠١٧): " فاعلية برنامج مقترح في اللغة العربية قائم علي أبعاد الحوار الحضاري العالمي لتنمية مهارات التفكير المستقبلي والتفكير الإيجابي لدي طلاب المرحلة الثانوية"، **المجلة العلمية**، كلية التربية، جامعة أسيوط.
- عمر نصر الله (٢٠٠٢): **الأطفال ذوو الإحتياجات الخاصة**، عمان: دار وائل للنشر.
- غريب عبد الرحمن غريب نور الدين (٢٠١٦): "برنامج مقترح قائم علي التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل في القراءة لدي طلاب الصف الأول الثانوي"، **مجلة كلية التربية**، جامعة بورسعيد، (٢٠)، ٤١٠-٤٣٦.

- فهد عايد الردادي (٢٠١٩): **التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الدراسي**، المدينة المنورة: الناسخ العلمي للطباعة والتصوير.
- كمال عبدالحميد الزيتون(٢٠٠٣): **التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة**، القاهرة: عالم الكتب.
- ماجد عبد الرحمن عبد العزيز السالم (٢٠١٦): "زيادة الكفاية التدريسية لدي معلمي الصم وضعاف السمع من خلال مبادئ التصميم الشامل للتعلم"، **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، (٥)، (٤)، ١١٤-١٣٤.
- مجد ممتاز عبد الجبوري (٢٠١٨) "أثر استراتيجية الحصاد في تحصيل طلاب الصف الرابع العلمي والتفكير الإيجابي لديهم في الفيزياء"، **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية**، جامعة بابل، (٤٠)، ٥١٧-٥٣٣.
- محمد حيدر دريب (٢٠١٣): "دور المناهج الدراسية في تنمية التفكير الإيجابي ومهارات الاستذكار لدي طالبات كلية التربية للبنات بحث ميداني في ضوء بعض المتغيرات"، **مجلة كلية التربية للعلوم الإنسانية**، (١٢)، ٩٩-١٣٦.
- محمد هادي حسن الشمري (٢٠١٨): "أثر استراتيجية ولن فيليبس في التفكير الإيجابي لدي تلاميذ الصف الخامس الإبتدائي بمادة العلوم"، **مجلة لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الإجتماعية**، (٣)، (٣١)، ١٢٥-١٤٧.
- مروة محمد الباز (٢٠١٦): " فاعلية مقرر الكتروني مقلوب في تنمية مهارات تدريس العلوم لذوي الاحتياجات الخاصة ومهارات التعلم التشاركي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية"، **مجلة البحث في التربية وعلم النفس**، كلية التربية جامعة المنيا، (٢٩)، (١)، ١٨٧- ٢٤١.
- مروي محمد عبد الوهاب (٢٠١٥): " فاعلية برنامج لتنمية التفكير الإيجابي لخفض الضغوط الدراسية لدي طالبات الجامعة"، **العلوم التربوية**، (١)، (٣)، ٣٠١-٣٤٥.
- مصطفي حجازي (٢٠١٢): **إطلاق طاقات الحياة: قراءات في علم النفس الإيجابي**، لبنان، بيورت: التنوير للطباعة والنشر.
- مكة عبد المنعم محمد البنا (٢٠١٣): "استراتيجية مقترحة في ضوء التعلم المنظم ذاتياً لتنمية مهارات التنظيم الذاتي والتحصيل في الرياضيات لدي تلاميذ الصف الثالث الإعدادي"، **مجلة تربويات الرياضيات**، (١٦)، (٤)، ١١٢-١٧٨.
- منال محمد الخولي (٢٠١٤): "أثر برنامج تدريبي قائم علي تحسين التفكير الإيجابي في مهارات اتخاذ القرار ومستوي الطموح الأكاديمي لدي طالبات الجامعة المتأخرات دراسيا"، **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، (٤٨)، (٢)، ٢٠٠-٢٦٠.
- منذر عبد الحميد الضامن، سعاد بنت محمد الضامن (٢٠٠٣): "ندوة أنماط التعلم الحديثة"، **جامعة السلطان قابوس اتحاد الجامعات العربية**، (٤)، ١١٥-١٣٦.
- ميرفت محمود محمد (٢٠١٥) : **ذوو الاحتياجات التربوية الخاصة (رؤية شمولية للباحثين والمعلمين وأولياء الأمور)**، الرياض: دار جامعة نايف للنشر.
- ميرفت محمود محمد علي (٢٠١٨): **تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً**، عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.
- ناصر حسين ناصر (٢٠١٨): "محددات التفكير (الإيجابي- السلبي) وعلاقتها بسمتي الشخصية (المتفائلة- المتشائمة)، **مجلة أوروك للعلوم الإنسانية**، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة المثني، (١)، (١١)، ٢٥٠-٢٩٠.
- نذير جبر راضي الشمري (٢٠١٧): "أثر التدريس بمهارات التفكير المحورية في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط وتفكيرهم الإيجابي في مادة الفيزياء"، **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية**، جامعة بابل، (٣٦)، ٥٦١-٥٧٥.
- نصرة محمد جلجل (٢٠٠٧): "أثر التدريب علي التعلم المنظم ذاتياً في تقدير الذات والدافعية للتعلم والأداء الأكاديمي في الحاسب الآلي لدي طلاب شعبة الحاسب الآلي"، **مجلة البحوث النفسية والتربوية**، (١)، ٢٥٧-٣٢٢.

- وائل محمد مسعود (٢٠٠٤): "أهمية التدريب الميداني وأثره في نمو الشخصية المهنية والكفايات التعليمية لطلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود"،الأكاديمية العربية للتربية الخاصة، **المجلة العربية للتربية الخاصة**، (٥)، ٩٧-١٣٤.
- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٥): "قرار وزاري (٤٢) بشأن قبول التلاميذ ذوو الإعاقات البسيطة بمدارس التعليم العام"، متاح علي الموقع **Error! Hyperlink reference not valid.** بتاريخ ٢٠١٩/٩/١
- وفاء سويدان علي العيساوي (٢٠١٥): "اثر التدريس بمهارات المحورية والاستقصاء العقلاني في تحصيل مادة الاحياء والتفكير الايجابي عند طالبات الصف الثالث المتوسط"، رسالة دكتوراة، كلية التربية للعلوم الصرفة، جامعة بغداد.
- يمينة بن موسي (٢٠١٧): "الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة: دراسة ميدانية"، **مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية**، (٣١)، ٦٢٩- ٦٤٠.
- يوسف محيلان سلطان العنزي (٢٠٠٧): "أثر التدريب علي التفكير الإيجابي واستراتيجيات التعلم في علاج التأخر الدراسي لدي تلاميذ الصف الرابع الإبتدائي بدولة الكويت"، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية الأساسية، جامعة الكويت.

- **ثانياً: المراجع الأجنبية** :

- Butler, D.L. (2002): "Individualizing Instruction in Self Regulated Learning", **Theory Into Practice** , (41), (2), 81-92.
- Chalk, J. Burke, S. & M. (2005):" He of Self-Regulated Strategy Development in the Writing Process for High School Students with Learning Disabilities", Learning Disability Quarterly, (28). 75-87.
- Cheng,E.C.(2011): "The Role of Self-regulated Learning in Enhancing Learning Performance", **The International Journal of Research and Review**, (6), (1), 1-17.
- Cohen,M. (2013): **The Importance of Self-Regulation**, Pro Pointers is e-published quarterly by Kappa Delta Pi, International Honor Society in Education for its practitioners and administrators.
- Coleman.(2017): " Foundations of Education and Instructional Assessment/Involving Students/Self-Regulation" Available from: **(https://en.wikibooks.org/wiki/Foundations_of_Education_and_Instructional_Assessment)** Retrieved 10/7/2019.
- de Boer, H., Bergstra, A., & Kostons, D. (2012): **Effective strategies for self-regulated learning: A meta-analysis Groningen**, the University of Groningen/UMCG research database**.**
- Fuchs, L. & et al (2003) : "Enhancing third grade students learning
- Strategies" , **Journal, of Educational Psychology**, (95),(2), 306-315.
- Gerard, E., Annemaree,C.& Nan, B.(2013): " Self-Regulated Learning: Key strategies and their sources in a sample of adolescent males1", **Australian Journal of Educational & Developmental Psychology**. (13), 58-74.

- Harding., S., Nibali., N., English., N., Griffin., P., Graham., L., Alom, BM., & Zhang., Z. (2018):" Self-regulated learning in the classroom",
- **Realising the potential for Australia's high capacity students**, Assessment Research Centre, Melbourne Graduate School of Education
- Hong, Zuway R.; Lin, Huann-Shyang; Lawrenz, Frances P.(2012): " Effects of an Integrated Science and Societal Implication Intervention on Promoting Adolescents' Positive Thinking and Emotional Perceptions in Learning Science", **International Journal of Science Education**, (34), (3) ,329-352 .
- Kaušylienė, A.& Leliūgienė,I.(2012): " Integration Of Children With Disabilities Into School Community", **Social Welfare Interdisciplinary Approach**, (2), (2), 103-116.
- Liew, M. (2016): "Is Integrating Children with Special Needs in Mainstream Classrooms Beneficial?" We Have Kids, Available from: (**https://wehavekids.com/education/Why-properly-integrating-children**) Retrieved 30/3/2019.
- Montalvom, F.T.& Gonzalez Torres, M., C.(2004): "Self Regulated Learning: Current and Future directions", **Electronic Journal of Research in Educational Psychology**, (2), (1), 1-34.
- Pintrich, P. R. (2000): **The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning**, In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), Handbook of Self-Regulation. Cambridge, MA: Academic Press.
- Parmer, S.(2015): "Positive Thinking Can Change Our Life", **The International Journal of Indian Psychology**, (2), (3), 27-30.
- Samuelsson, J. (2008): "The impact of different teaching methods on students' arithmetic and self-regulated learning skills", **Educational Psychology in Practice**, (24),(3), 237-250.
- (17)Seligman, M.,&Pawelski,J.O.(2003): "Positive Psychology: FAQs", **Psychological Inquiry**,(14), 159-163.
- Shuy,T. et.al (2010): **Self-Regulated Learning**, the U.S. Department of Education, Office of Vocational and Adult Education.
- Simon, M.(2012): "Positive Thinking as a Successful Management
- Tool", Bachelor Thesis, Faculty of Humanities, Tomas Bata university.
- Weston, E.k. (2005): " Positive Thinking: Toward a Conceptual Model And Organizational Implications", Honors College Theses.

Paper 15, **Available from:http://digitalcommons.pace.edu/ honors college theses)** Retrieved 22/7/2019.

- (21)Wirth ,J,& Leutner ,D.(2008): "Implications of Theoretical Models for Assessment Methods", **Journal of Psychology : Learning as a Competence Self-regulated** ,(2),102-110.
- (22) Zimmerman, B (1998): "Academic Studying and the Development of Personal Skill: A Self Regulatory Perspective", **Journal of educational psychology**, (33), (2/3), 73-86.
- (23) Zimmerman, B.J. (2002):" Becoming self-regulated learner: An overview", **Theory into Practice**, (41), (2), 64-70.
- (24) Zimmerman, B. J. (2008):" Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects". **American Educational Research Journal**, (45),(1), 166-183.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث التاسع:

درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط للتمكين الإداري وعلاقته بمستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين

إعداد :

الباحثة/ سامية ربحي سالم حسن
مستشارة الجودة والتطوير بمجموعة مدارس
تبارك الخاصة في مسقط سلطنة عمان

د/ حسام الدين السيد محمد ابراهيم
أستاذ مُشارك بكلية العلوم والآداب
في جامعة نزوى سلطنة عُمان

درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط للتمكين الإداري وعلاقته بمستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين

الباحثة/ سامية ربحي سالم حسن
مستشارة الجودة والتطوير بمجموعة مدارس
تبارك الخاصة في مسقط سلطنة عمان
د/ حسام الدين السيد محمد ابراهيم
أستاذ مُشارك بكلية العلوم والآداب
في جامعة نزوى سلطنة عُمان

• **المستخلص**:
هدفت الدراسة الحالية إلي التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط للتمكين الإداري وعلاقته بمستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (٥٠٠) معلم ومعلمة. وخلصت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط للتمكين الإداري بالنسبة لأبعاد الدراسة ككل كانت ضمن الدرجة المتوسطة ، وأظهرت نتائج الدراسة أيضاً أن مستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين في المدارس الخاصة في محافظة مسقط بالنسبة لمجالات الدراسة ككل كان ضمن الدرجة المتوسطة ، كما توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط للتمكين الإداري ومستوي الالتزام التنظيمي للمعلمين.

الكلمات المفتاحية: التمكين الإداري - مديري المدارس الخاصة - الالتزام التنظيمي للمعلمين - سلطنة عُمان.

The Degree of Principals Practices at Administive Empowerment and its Relationship with Teachers' Commitment in Private Schools of Muscat Governorate.

Samia Ribhi Salem Hassan
Dr. Hossam El-Din El-Sayed Mohamed Ibrahim

Abstract

The aim of the study is to identify the degree of Principals Practices at Administive Empowerment and its Relationship with Teachers' commitment in Private Schools of Muscat Governorate, and used questionnaire which was applied on a sample of (500) teachers. The results of the study were found the degree of Principals Practices at Administive Empowerment was medium generally, and the results also showed the level of organizational commitment of teachers was medium generally, As the results of the study found a positive correlation and statistically significant relationship between the degree of practice of private school principals in Muscat Governorate for administrative empowerment and the level of organizational commitment of teachers.

Keywords: Administive Empowerment - Principals of Private Schools - Teachers' Commitment - Sultanate of Oman .

• **المقدمة**:

يعتبر مُدير المدرسة عنصر مهم وحيوي في العملية التعليمية، ويتوقف نجاح كثير من المدارس على ما يقوم به واجبات وظيفية وجهود وممارسات قيادية وإدارية متنوعة ، حيث يتولى مسؤولية المشاركة في عمليات التخطيط الاستراتيجي، وإدارة المناهج الدراسية وتسهيل تنفيذ أنشطتها المتنوعة، والإشراف على العاملين وتقويم أدائهم، وتقديم لهم الدعم في شتى جوانب العملية التعليمية.

ويكمن سر نجاح مدير المدرسة في نوعية المهارات الفكرية التي يؤمن بها ويطبقها في مدرسته، وفي قدرته على زرع الثقة المتبادلة مع المعلمين، و التي تشكل الدعامة الأولى لنجاح الإدارة المدرسية في كافة أعمالها، ومن المهم أن يقوم مدير المدرسة بتفويض بعض المسؤوليات و الاختصاصات للمعلمين، مع منحهم في نفس الوقت كل السلطات الضرورية لتنفيذ أعمالهم (ربيع، ٢٠٠٨). ويتم ذلك عن طريق تبني مفهوم التمكين الإداري الذي يهتم بشكل رئيس بتكوين الثقة بين الإدارة والمعلمين في المدرسة و تحفيزهم و إشراكهم في اتخاذ القرارات، ومنحهم الاستقلالية و اعتبارهم شركاء في إنجاز المهارات التربوية (الزعيم، ٢٠١٤).

ويعتبر التمكين الإداري من الموضوعات التي تنال اهتمام العاملين في مجال الإدارة المدرسية ويقوم على فلسفة قوامها ألا يكون تركيز المدير على التنظيمات المنافسة، وإنما العاملين لديه في المقام الأول، وعلى هذا تعد العلاقة بين المديرين والعاملين في المؤسسة الحجر الأساسي لنجاحها وتطورها(المنوري،٢٠١٤).

ويعد التمكين الإداري استراتيجية تنظيمية و مهارات جديدة تهدف إلى إعطاء الموظفين الصلاحيات والمسؤوليات، والحرية في أداء الأعمال دون تدخل مباشر من قبل الإدارة، مع الحرص على توفير بيئة العمل لتأهيلهم مهنيا ومسلكيا (الشياب و أبوحمور،٢٠١٤). وللتمكين الإداري دور إيجابي في تطوير وتحسين أداء المعلم من خلال رفع ثقة المعلم بنفسه ومن كفاءته الأمر الذي يؤدي إلى التغيير في الأداء و الإنتاج، وعملية التمكين الإداري أبعد من عملية إعطاء المعلم الصلاحية، ولها أثر فعال على تحسين الأداءو الرضا الوظفي، وتحقيق الولاء والالتزام التنظيمي للمعلمين(الدجاني، ٢٠١٨).

وأشار كل من الهذلي(٢٠١١)، والزعيم(٢٠١٤) إلى وجود أربعة مجالات لتمكين المعلمين، الأول الاستقلالية ويقصد به إعطاء المعلم الحرية في طريقة إنجاز عمله بما يتناسب مع وجهة نظره وتقديره الشخصي، والثاني المشاركة في صنع القرارات في الجدول المدرسي، واللجان المدرسية، وتخطيط البرامج، والثالث تفويض السلطة لتخفيف العبء عن كاهل المدير وتمكنه من التفرغ للقيام بالأعمال والواجبات والقضايا المهمة، والرابع السلوك الإبداعي وهو وسيلة للتطوير والتجديد وابتكار طرائق وحلول للمشكلات، والخامس الحوافز حيث تسهم الحوافز في زيادة دافعية المعلمين للعمل وإشباع حاجاتهم وتعزيز استمراريتهم.

وعندما يشعر المعلمون أن البيئة المدرسية تسودها أجواء التعاون والمحبة فإن ذلك سينعكس على أدائهم بصورة إيجابية، ويزيد من انتمائهم للمدرسة وهنا يتولد الالتزام التنظيمي من محصلة التفاعل القوي بين البيئة المدرسية وخصائص الأفراد وشخصياتهم(المسرورية،٢٠١٦).

وأصبح الالتزام التنظيمي ضرورة حتمية لا يمكن الوقوف ضده، وهو سلوك غير ملموس ينبع من ذات الفرد، ويظهر في تصرفاته من حيث انتماؤه للمؤسسة وولاؤه لها و بذله الوقت والجهد لإنجاحها(حنونة، ٢٠٠٦). لذا نجد المؤسسات التعليمية تسعى لتحقيقه، إيمانا منها بتأثيراته الكبيرة على الأداء العام، ولتحقيق الالتزام التنظيمي في المؤسسات، هناك عدة أمور يجب أن تأخذ بعين الاعتبار، من بينها إلزامية تمكين العاملين بإعطاهم حرية أكثر في التعامل والمشاركة في اتخاذ القرار، وتشجيع روح المبادرة والابتكار لديهم وتضييق الفجوة الموجودة بين الإدارة والعاملين (أفندي، ٢٠١٣).

وأشار السكارنة (٢٠٠٩) إلى أن الالتزام التنظيمي يتضمن ثلاثة أبعاد، الأول الالتزام العاطفي ويشير إلى ارتباط الأفراد العاطفي بالمنظمة وشعورهم بالانتماء والالتصاق النفسي بها، والثاني الالتزام المعياري ويتضمن إحساس الموظف بالالتزام بالبقاء في المنظمة والتمسك بأهدافها وقيمها، والثالث الالتزام المستمر ويشير إلى حرص الفرد على العمل في المؤسسة والبقاء فيها.

وفي سلطنة عمان واصلت وزارة التربية و التعليم جهودها الهادفة إلى تجويد عناصر العملية التعليمية وحققت تقدما كبيرا في منظومة التعليم على مستوى المدارس الحكومية و الخاصة، وتعد المدارس الخاصة في السلطنة رافدا مهما من روافد التعليم وتلعب دورا كبيرا في تطوير العملية التعليمية، وبلغ إجمالي عدد المدارس الخاصة في السلطنة (٦٩٨) مدرسة للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩ و سجلت محافظة مسقط أعلى عدد للمدارس الخاصة حيث بلغ عددها (٢٩٥) مدرسة(وزارة التربية و التعليم بسلطنة عمان، ٢٠١٩).

ونظرا لأهمية المدارس الخاصة ودورها البارز في تحقيق النجاح و التقدم للعملية التعليمية، لا بد أن تكون قيادتها قادرة على تحقيق أهدافها و رسالتها والنهوض بمستوى معلميها و طلابها، لذلك جاءت هذه الدراسة للتعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط للتمكين الإداري وعلاقته بمستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين.

- **الدراسات السابقة**:

تم تقسيم الدراسات السابقة إلى محورين، الأول دراسات تتعلق بالتمكين الإداري للمعلمين ، والثاني دراسات تتعلق بالالتزام التنظيمي للمعلمين، وكل محور تم تقسيمه إلى دراسات عربية، وأخرى أجنبية وذلك على النحو الآتي:

• **المحور الأول: الدراسات المتعلقة بالتمكين الإداري للمعلمين:**

• **أولاً: الدراسات العربية:**

أشارت نتائج دراسة بوقرة (٢٠١٧) إلى أن مستوى التمكين الإداري للأساتذة للمعلمين بولاية المسيلة في الجزائر جاء متوسطا بشكل عام ، ومتوسطةا في مجال الاستقلالية في ممارسة العمل، وضعيفا في مجال المشاركة في صنع القرار ، كما أشارت النتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة($a \leq 0.05$) بين التمكين الإداري والالتزام التنظيمي للمعلمين.

وتوصلت نتائج دراسة شقورة (٢٠١٥) إلى وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلاله ($a \leq 0.01$) بين درجة تقدير مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة لمتطلبات التمكين الإداري و بين درجة تقديرهم لثقافة الإنجاز ، كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة من المديرين عند مستوى دلالة ($a \leq 0.05$) تعزى إلى متغيرات النوع، سنوات الخدمة، المؤهل العلمي.

وكشفت نتائج دراسة المنوري (٢٠١٤) أن تقديرات مديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة الباطنة شمال سلطنة عمان لمجالات التمكين الإداري جاءت بدرجة متوسطة ، كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة من المديرين عند مستوى دلالة ($a \leq 0.05$) تعزى إلى متغيرات النوع، سنوات الخدمة، المؤهل العلمي.

وبينت نتائج دراسة الزعيم (٢٠١٤) أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة للإدارة بالتمكين كانت مرتفعة ، كما بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($a \leq 0>05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس للإدارة بالتمكين و متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى أداء المعلمين.

وأظهرت نتائج دراسة سلامة (٢٠١٣) أن من أهم المعوقات لتطبيق التمكين في المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق الإداري المركزية الشديدة في سلطة اتخاذ القرارات و الاعتياد على اتباع الأنظمة و اللوائح بحذافيرها.

• **ثانياً: الدراسات الأجنبية:**

أظهرت نتائج دراسة لنتنر (Lintner,2008) وجود علاقة ارتباطية بين تمكين المعلمين و الاستخدام الرئيسي للسلطة من قبل مدرائهم في مدارس ولاية أوهايو الأمريكية.

وبينت نتائج دراسة ايرك (Eric,2006) أن مديري المدارس في هونج كونج يرون أن هناك عوامل مهمة جدا يجب أن تتوافر أولا حتى تحدث عملية التمكين و هي اللامركزية، و شفافية المعلومات ، وثقة المعلمين بأنفسهم.

وأسفرت نتائج دراسة موي وهينكين (Moye&Henken,2005) عن أن المعلمين في المدارس الابتدائية الأمريكية يظهرون مستويات عالية من الثقة في

مديرهم عندما يرون أن عملهم له أهمية، كما كشفت النتائج أن العلاقة بين تمكين المعلم، وتحقيق الثقة تتوافق مع العلاقات بين المعلمين، والمشرفين عليهم في بيئات العمل.

وخلصت نتائج دراسة هنجم (Hungm2005) إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين تمكين المعلم في تايوان ، وأبعاد الرضا الوظيفي.

- **المحور الثاني: الدراسات المتعلقة بالالتزام التنظيمي للمعلمين:**
- **أولا: الدراسات العربية:**

أشارت نتائج دراسة الدجاني (٢٠١٨) إلى وجود علاقة إيجابية ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($a \leq 0.05$) بين القيادة الأخلاقية والالتزام التنظيمي للمعلمين في محافظة عمان بالأردن ، كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين عند مستوى دلالة ($a \leq 0.05$) تعزى إلى الخبرة ولصالح أكثر من ١٠ سنوات.

وتوصلت نتائج دراسة الحراصي (٢٠١٧) لى أن واقع القيادة التحويلية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي الحلقة الثانية في مدارس محافظة الداخلية بسلطنة عمان كان بدرجة كبيرة ، وأن مستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين جاء عالياً ، كما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين عند مستوى دلالة($a \leq 0.05$) تعزى إلى متغيرات النوع، المؤهل العلمي.

وكشفت نتائج دراسة المسرورية (٢٠١٦) أن واقع المناخ المدرسي بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمحافظة مسقط كان إيجابيا وبدرجة كبيرة ، كما كشفت النتائج إلى أن واقع الالتزام التنظيمي للمعلمين كان مرتفعا.

وأظهرت نتائج دراسة القمشوعية (٢٠١٤) أن الالتزام التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة السلطان قابوس بشكل عام جاء بتقدير متوسط، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس عند مستوى دلالة ($a \leq 0.05$) تعزى إلى متغيرات النوع، سنوات الخبرة.

وأبرزت نتائج دراسة الجابري (٢٠١٢) وجود ارتباط طردي قوي بين مستوى الأداء وأبعاد الالتزام التنظيمي في مدارس محافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان ، كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين عند مستوى دلالة ($a \leq 0.05$) تعزى إلى متغير النوع ولصالح الإناث.

• **ثانيا: الدراسات الأجنبية:**

بينت نتائج دراسة جيجلو (Garipagaoglu,2013) أن التزام المعلمين في تركيا نحو مدارسهم كان متوسطا، كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين عند مستوى دلالة ($a \leq 0.05$) تعزى إلى متغيرات النوع، الخبرة، العمر.

وأوضحت نتائج دراسة شي و يه (Yeh&Chi,2013) إلى وجود درجة عالية من الالتزام التنظيمي لدى المعلمين في تايوان، كما أوضحت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) بين الالتزام التنظيمي و فعالية التدريس.

وأسفرت نتائج دراسة بايج و رحمن وخان (Baig&Rahman&Khan,2012) عن وجود علاقة ارتباط قوية وإيجابية بين الالتزام التنظيمي وسلوك المواطنة لدى المعلمين في لاهور بباكستان.

وأكدت نتائج دراسة لوتن(Luton,2010) وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة($a \leq 0.05$) بين مستوى ممارسة الرؤساء لأبعاد سلوك القيادة التحويلية ومستوى الالتزام التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة شمال كارولينا.

وخلصت نتائج دراسة براون (Brown,2003) إلى وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0>05$) بين مستوى الالتزام التنظيمي وعلاق العاملين بالرؤساء بولاية فرجينيا الأمريكية.

ويتضح من عرض الدراسات السابقة اهتمامها بالتمكين الإداري ومستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين، واختلاف درجات تطبيق كل منهما بين العالية والمتوسطة، وقد أفادت الدراسات السابقة الدراسة الحالية في بناء الإطار النظري للدراسة، وتحديد إجراءاتها المنهجية، وعرض نتائجها ومناقشتها وتفسيراتها.

• **مشكلة الدراسة** :

لاحظت الباحثة الأولى من خلال عملها كمديرة لقسم التعليم الأساسي في مدرسة خاصة بمحافظة مسقط أن من أهم المشكلات الإدارية التي تواجهها المدارس الخاصة تمركز السلطة في أيدي مدير المدرسة، وذلك لعدم وجود الثقة بين المدير والمعلمين، وهذا يؤدي إلى أعمال بطيئة وأعمال روتينية ينشغل بها المدير عن الأعمال الإدارية المهمة.

كما أشارت نتائج بعض الدراسات السابقة إلى وجود بعض جوانب القصور في التمكين الإداري للمعلمين، مثل دراسات المنوري (٢٠١٤) والضامري (٢٠١١).

وبالإضافة إلى ماسبق قام الباحثان بإجراء دراسة استطلاعية على عينة مكونة من(٥٢) معلما ومعلمة من معلمي المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عمان، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود بعض جوانب القصور تتمثل

في قلة ثقة مديري المدارس الخاصة بالمعلمين، وقدرتهم على صنع القرارات التربوية، بالإضافة إلى كثرة تدخل بعضهم في شؤون المعلمين مع قلة السماح لهم بحرية اختيار النمط المناسب لإدارة صفوفهم، كما كشفت النتائج أن بعض مديري المدارس الخاصة لايهتم بمكافأة المعلمين وتعزيزهم على الجهود التي يبذلونها ؛مما يؤدي إلى قلة رغبتهم للعمل في المدرسة وضعف الانتماء إليها، بالإضافة إلى قلة رغبة بعض المعلمين في بذل جهد أكبر من أجل نجاح المدرسة، فضلاعن ضعف الإحساس بالمسؤولية تجاه تحقيق أهداف المدرسة من قبل بعضهم.

وتأسيساً على ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤلات الآتية:

- ما درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمان للتمكين الإداري؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) لدرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمان للتمكين الإداري تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، والخبرة؟.
- ما مستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين في المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمان ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) في مستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين في المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمان تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي و المؤهل العلمي و الخبرة؟.
- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمان للتمكين الإداري ومستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين ؟

- **أهداف الدراسة**

هدفت الدراسة إلى :

- التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمان للتمكين الإداري.
- استكشاف وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) لدرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمان للتمكين الإداري تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، والخبرة.
- تحديد مستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين في المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمان
- استكشاف وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) في مستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين في المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمان تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، والخبرة.

- تحديد وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمان للتمكين الإداري ،ومستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين.

• أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في كونها يمكن أن تزود مديري المدارس الخاصة بمحافظة مسقط بالمعلومات المفيدة عن دور التمكين الإداري في رفع الالتزام التنظيمي للمعلمين ومساعدة التربويين بوزارة التربية والتعليم في معرفة واقع التمكين الإداري في المدارس الخاصة، فضلا عن توضيح طبيعة العلاقة بين أبعاد التمكين الإداري والالتزام التنظيمي لدى المعلمين في المدارس الخاصة بمحافظة مسقط.

• حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة في الآتي:

- الحدود الموضوعية:اقتصرت على تناول أبعاد التمكين الإداري وهي:(المشاركة في صنع القرارات - الاستقلالية في العمل - تفويض السلطة - السلوك الإبداعي)، ومجالات الالتزام التنظيمي وهي: (الالتزام بالمسؤولية تجاه المدرسة - الالتزام العاطفي - الالتزام المستمر)
- الحدود المكانية: اقتصرت على المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عمان.
- الحدود البشرية: اقتصرت على المعلمين.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠م.

• مصطلحات الدراسة

• التمكين الإداري:

عرف الشهراني (٢٠٠٩، ٩) التمكين بأنه " العملية الإدارية التي يتم من خلالها توسيع صلاحيات العاملين، وصقل خبراتهم ومعارفهم، وتنمية قدراتهم على المشاركة في اتخاذ القرارات ومواجهة مشكلات العمل". وإجرائيا يعرف التمكين الإداري على أنه : أن يسمح مديرو المدارس الخاصة للمعلمين بالمدارس الخاصة في محافظة مسقط بدرجة من الحرية والاستقلالية والرقابة الذاتية التي تمكنهم من ممارسة أعمالهم ووضع أهدافهم واتخاذ القرارات وحل المشكلات من خلال مساحة أوسع في الصلاحيات والمسؤوليات.

• الالتزام التنظيمي:

عرفت بوقرة (٢٠١٧، ١٢) الالتزام التنظيمي بأنه "درجة تطابق أهداف الفرد مع أهداف المنظمة وارتباطه بها، ويمثل اعتقادا قويا ومقبولا من جانب الفرد لأهداف المنظمة وقيمها ورغبته في بذل أكبر عطاء وجهد ممكن لصالح المنظمة التي يعمل بها". وإجرائيا يمكن تعريف الالتزام التنظيمي على أنه: مدى اقتناع المعلمين بالمدارس الخاصة في محافظة مسقط بقيم وأهداف المدرسة إلى درجة التوافق معها والاندماج فيها وشعور المعلم أنه جزء لا يتجزأ من المدرسة؛ مما

يدفعه إلى بذل المجهودات المطلوبة والتطوعية من أجل نجاح المدرسة وتقدمها ورفاهيتها.

• **المدارس الخاصة**:

وتعرف المدارس الخاصة بسلطنة عمان بأنها: "المؤسسات التعليمية الخاصة التي يمتلكها أفراد أو شركات أو مؤسسات، ويقدم من خلالها التعليم للعمانيين وغيرهم من مرحلة التعليم قبل المدرسي وحتى الصف الثاني عشر" (وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان،٢٠١٦، ٢).

• **الإجراءات المنهجية للدراسة**:

وتتضمن تلك الإجراءات الآتي:

• **منهج الدراسة**:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي لملائمته لطبيعة الدراسة حيث يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويتم من خلاله وصف الظاهرة وصفا دقيقا، ويعبر عنها تعبيرا كيفيا وكميا، ولا يقتصر هذا المنهج على جمع البيانات المتعلقة بالظاهرة بل يتعداه إلى التحليل والتفسير للظاهرة ،ويهتم بتحديد العلاقات والظروف التي توجد بين الوقائع.(عباس ونوفل والعبسي وأبو عواد،٢٠١٤)

• **مجتمع الدراسة**:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الخاصة بمحافظة مسقط في سلطنة عُمان والبالغ عددهم (٥٤٠٠) معلما ومعلمة من الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠ م، وذلك وفقا لكتاب الإحصاءالسنوي لوزارة التربية والتعليم عام٢٠١٩/٢٠٢٠ م .

• **عينة الدراسة**:

تم أخذ عينة عشوائية لأفراد مجتمع الدراسة بلغت (٥٢٥) معلما ومعلمة، وصلت حصيلة جمع الاستبانات إلى (٥٠٠) استبانة وجميعها صالح للتحليل الإحصائي، وبلغ عدد الاستبانات المفقودة (٢٥) استبانة، وبلغ نسبة العينة من مجتمع الدراسة (١٠٪) والجدول(١) يوضح توزيع أفراد العينة تبعا لمتغيرات الدراسة:

جدول (١): توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات الديموغرافية

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة المئوية٪
النوع الاجتماعي	ذكر	٣٥٤	٧٠,٨
	انثى	١٤٦	٢٩,٢
المؤهل العلمي	دبلوم	٩٤	١٨,٨
	بكالوريوس	٢٦٤	٥٢,٨
	دراسات عليا	١٤٢	٢٨,٤
الخبرة	١- ٥ سنوات	١٦٨	٣٣,٦
	٦-١٠ سنوات	٢٤٥	٤٩,٠
	١١ سنة فأكثر	٨٧	١٧,٤
المجموع		٥٠٠	١٠٠

• **أداة الدراسة**:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة تم إعداد أداة الدراسة بعد الرجوع إلى الأدب النظري المتعلق بالتمكين الإداري مثل دراسة بوقرة (٢٠١٦)، ودراسة شقورة (٢٠١٥)، ودراسة المنوري(٢٠١٤)، ودراسة الزعيم (٢٠١٤)، ودراسة العمري وكمال (٢٠١١)،والأدب النظري المتعلق بالالتزام التنظيمي للمعلمين مثل دراسة الدجاني(٢٠١٨)، ودراسة الحراصي(٢٠١٧)، ودراسة المسرورية(٢٠١٦)، ودراسة الجابري(٢٠١٢):

وتكونت أداة الدراسة في صورتها الأولية من استبانتين:

- الاستبانة الأولى: تتعلق بدرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط للتمكين الإداري من وجهة نظر المعلمين وتكونت من أربعة أبعاد وهي: (المشاركة في صنع القرارات، الاستقلالية في العمل، تفويض السلطة، السلوك الإبداعي) و٢٧ فقرة.
- الاستبانة الثانية: تتعلق بمستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين في المدارس الخاصة بمحافظة مسقط من وجهة نظر مديري المدارس وتكونت من ثلاثة ابعاد هي (الالتزام بالمسؤولية تجاه المدرسة، الالتزام العاطفي، الالتزام المستمر) و٣٠ فقرة.

• **صدق الأداة**:

للتحقق من صدق الأداة تم عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والمختصين في مجالات الإدارة التعليمية، وبلغ عددهم (١٥) محكما، وذلك في كليات التربية بجامعة السلطان قابوس، وقسم التربية والدراسات الإنسانية بجامعة نزوى، ووزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان، وبعض الجامعات والمؤسسات التعليمية ، وقد عادت الاستبانات المحكمة جميعها، وأجمع المحكمون على صدقها، وملائمتها لقياس الأبعاد التي وضعت من أجلها، وذلك بعد إجراء التعديلات المناسبة في ضوء ملاحظات المحكمين وتوجيهاتهم، إما بالحذف، أو الإضافة، أو إعادة الصياغة، أو إعادة الترتيب..

وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من محورين:

- المحور الاول: درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط للتمكين الإداري للمعلمين ويوضح الجدول(٢) أبعاد المحور الأول وعدد فقرات كل منها.

جدول(٢): أبعاد المحور الأول وعدد فقرات كل منها

المحور الأول: درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط للتمكين الإداري للمعلمين		
م	البعد	مجموع الفقرات
1	المشاركة في صنع القرارات	5
2	الاستقلالية في العمل	7
3	تفويض السلطة	5
4	السلوك الإبداعي	6
	المجموع	23

- المحور الثاني: مستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين في المدارس الخاصة بمحافظة مسقط ويوضح الجدول(٣) مجالات المحور الثاني وعدد فقرات كل منها.

جدول (٣): مجالات المحور الثاني وعدد فقرات كل منها

المحور الثاني: مستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين في المدارس الخاصة		
م	المجال	مجموع الفقرات
1	الالتزام بالمسؤولية تجاه المدرسة	10
2	الالتزام العاطفي	10
3	الالتزام المستمر	10
	المجموع	30

- **ثبات أداة الدراسة**:

استخدام معامل ألفا كرونباخ لاستخراج معامل الثبات لأبعاد المحور الأول وأبعاد المحور الثاني وذلك بتطبيقه على عينة مكونة من (٥٢) معلما ومعلمة من معلمي المدارس الخاصة في محافظة مسقط وذلك على النحو الآتي:

جدول (٤): معامل الثبات تبعا لأبعاد المحور الأول

الأبعاد	قيمة ألفا كرونباخ
المشاركة في صنع القرارات	0.92
تفويض السلطة	0.89
الاستقلالية في العمل	0.91
السلوك الابداعي	0.96
الثبات الكلي	0.95

يوضح جدول(٤) أن جميع أبعاد المحور الأول للاستبانة تتمتع بقيم ثبات عالية حيث بلغ الثبات الكلي (٠,٩٥) وذلك يدل على أن أداة الدراسة تتمتع بقيمة ثبات عالية.

جدول (٥): معامل الثبات تبعا لمجالات المحور الثاني

المجال	قيمة ألفا كرونباخ
الالتزام بالمسؤولية تجاه المدرسة	0.96
الالتزام العاطفي	0.95
الالتزام المستمر	0.90
الثبات الكلي	0.96

يوضح جدول(٥) أن جميع مجالات المحور االثاني للاستبانة تتمتع بقيم ثبات عالية حيث بلغ الثبات الكلي (٠,٩٦) وذلك يدل على أن أداة الدراسة تتمتع بقيمة ثبات عالية.

- **متغيرات الدراسة**:

تضمنت الدراسة المتغيرات الآتية:

- النوع الاجتماعي وله مستويان:(ذكور، إناث)
- المؤهل العلمي وله ثلاث مستويات:(دبلوم، بكالوريوس، دراسات عليا)
- سنوات الخبرة ولها ثلاث مستويات:(١ -٥)، (٦ -١٠)، (من ١١ سنة فأكثر)

- **المعالجة الإحصائية**:

تم إدخال البيانات في الحاسب الآلي على البرنامج الإحصائي (SPSS) مع استخدام المعالجات الإحصائية التالية:

- التوزيعات التكرارية، والنسب المئوية للتعرف على تكرار الإجابات لدى أفراد عينة الدراسة.
- ألفا كرو نباخ لحساب معامل الثبات.
- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري .
- اختبار (ت) لدراسة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة.
- اختبار تحليل التباين الأحادي (*One Way Anova*).
- معامل ارتباط بيرسون لمعرفة طبيعة العلاقة بين التمكين الإداري والالتزام التنظيمي.

- **نتائج الدراسة**:

تمت الإجابة على محاور الدراسة باستخدام مقياس ليكرت (Likert) الخماسي، وتم اعتماد المقياس الموضح في الجدول(٦) لأغراض تحليل النتائج والحكم على المتوسطات الحسابية.

جدول(٦): معيار الحكم على نتائج الدراسة

المتوسط الحسابي(طول الخلية)	درجة الاستجابة
من 1- أقل من 2.34	ضعيفة
من 2.34- أقل من 3.68	متوسطة
من 3.68- 5.00	كبيرة

يوضح جدول(٦) معيار الحكم على المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة والذي تم احتسابه بالطريقة التالية؛ حيث تم احتساب أعلى قيمة – أقل قيمة (٥ -١=٤) ومن قم تقسيمه على (٣) ٤ ÷٣= ١,٣٣ ومن ثم إضافة الجواب (١,٣٣) إلى نهاية كل فئة.

- **الإجابة عن أسئلة الدراسة**:
- **أولا: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: الذي نصه " ما درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عمان للتمكين الإداري " ؟**

تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة، على أبعاد الدراسة، وللأداة ككل، والجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد التمكين الإداري

م	البعد	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	المشاركة في صنع القرارات	2	3.62	0.92	متوسطة
2	الاستقلالية في العمل	1	3.66	0.89	متوسطة
3	تفويض السلطة	3	3.59	1.01	متوسطة
4	السلوك الابداعي	4	3.54	0.94	متوسطة
	المجموع الكلي		3.60	0.94	متوسطة

يتضح من جدول(٧) أن درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط للتمكين الإداري بالنسبة لأبعاد الدراسة ككل كانت ضمن الدرجة المتوسطة حيث بلغ المجموع الكلي للمتوسطات الحسابية (٣,٦٠)، والانحرافات المعيارية (٠,٩٤) كما تراوحت المتوسطات الحسابية للأبعاد بين (٣,٦٦) و (٣,٥٤) والانحرافات المعيارية بين(١,٠١) و(٠,٨٩). وجاء في المرتبة الأولى بعد الاستقلالية

في العمل بدرجة ممارسة متوسطة وبمتوسط حسابي بلغ(٣,٦٦) وانحراف معياري قدره(٠,٨٩)، وفي المرتبة الثانية جاء بعد المشاركة في صنع القرارات بدرجة ممارسة متوسطة وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٦٢) وانحراف معياري قدره(٠,٩٢)، أما بعد تفويض السلطة فقد جاء في المرتبة الثالثة بدرجة ممارسة متوسطة وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٥٩) وانحراف معياري قدره (١,٠١)، وجاء في المرتبة الرابعة والأخيرة بعد السلوك الإبداعي بدرج ممارسة متوسطة وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٥٤) وانحراف معياري قدره(٠,٩٤).

- **ولمزيد من التعمق في نتائج الدراسة وتفسيراتها سوف يتم تناول كل بعد على حدة على النحو الآتي:**
- **البعد الأول: المشاركة في صنع القرارات:**

ويوضح الجدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لهذا البعد.

جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة بالنسبة لفقرات بعد المشاركة في صنع القرارات مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	4	توضيح نطاق المشاركة في صنع القرارات للمعلمين	4.14	0.89	كبيرة
2	5	مساعدة المعلمون في الحصول على المعلومات اللازمة التي تمكنهم من المشاركة في صنع القرارات	3.80	0.94	كبيرة
3	2	اشراك المعلمين في صنع القرارات المتعلقة بالجدول المدرسي	3.54	1.04	متوسطة
4	3	اشراك المعلمين في صنع القرارات المتعلقة بتوزيع الطلبة على الصفوف	3.51	0.80	متوسطة
5	1	الثقة بقدرات المعلمين في صنع القرار	3.13	0.92	متوسطة
		المجموع الكلي	3.62	0.92	متوسطة

يتضح من جدول (٨) أن درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عمان للتمكين الإداري بالنسبة لبعد المشاركة في صنع القرارات كانت ضمن الدرجة المتوسطة بشكل عام، وتراوحت بين الكبيرة والمتوسطة في الفقرات، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٤,١٤) و(٣,١٣) والانحرافات المعيارية بين (١,٠٤) و(٠,٨٠)، وحصلت الفقرة(٤) التي نصها " توضيح نطاق المشاركة في صنع القرارات للمعلمين " على أعلى متوسط حسابي بلغ (٤,١٤) وبانحراف معياري قدره (٠,٨٩) وبدرجة ممارسة كبيرة، بينما حصلت الفقرة (١) التي نصها " الثقة بقدرات المعلمين في صنع القرار " على أقل متوسط حسابي بلغ (٣,١٣) وانحراف معياري قدره (٠,٩٢) وبدرجة ممارسة متوسطة.

- **البعد الثاني: الاستقلالية في العمل:**

ويوضح الجدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لهذا البعد. ويتضح من الجدول (٩) أن درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عمان للتمكين الإداري بالنسبة لبعد الاستقلالية في العمل كانت ضمن الدرجة المتوسطة بشكل عام، وتراوحت بين الدرجة الكبيرة والمتوسطة في الفقرات، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٤,٠٦) و (٣,١٦)، والانحرافات المعيارية بين (١,٠٧) و (٠,٧٥). وحصلت الفقرة (١٠) التي نصها " منح المعلمين حرية التعبير عن أفكارهم في الأمور الخاصة بالمدرسة " على أعلى

متوسط حسابي بلغ (٤,٠٦) وبانحراف معياري قدره (٠,٧٥) وبدرجة ممارسة كبيرة، بينما حصلت الفقرة (٧) التي نصها " ترك الحرية للمعلمين في اختيار النمط المناسب لإدارة صفوفهم " على أقل متوسط حسابي بلغ (٣,١٦) وبانحراف معياري(٠,٩٨) وبدرجة ممارسة متوسطة.

جدول (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة بالنسبة لفقرات بعد الاستقلالية في العمل مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	10	منح المعلمين حرية التعبير عن أفكارهم في الأمور الخاصة بالمدرسة.	4.06	0.75	كبيرة
2	11	تجنب التدخل في شؤون المعلمين الشخصية	4.02	0.88	كبيرة
3	8	اتاحة الفرصة للمعلمين لأداء مهامهم التربوية بطرقهم الخاصة	3.84	0.80	كبيرة
4	12	اتاحة الفرصة للمعلمين لإثبات قدراتهم على إحداث التغيير في المدرسة	3.71	0.85	كبيرة
5	9	ترك الحرية للمعلمين في اختيار الأسلوب المناسب لتقويم الطلبة	3.64	1.07	متوسطة
6	6	تجنب إجبار المعلمين على ما لا يوافقون عليه	3.24	0.87	متوسطة
7	7	ترك الحرية للمعلمين في اختيار النمط المناسب لإدارة صفوفهم	3.16	0.98	متوسطة
		المجموع الكلي	3.66	0.89	متوسطة

- **البعد الثالث**: **تفويض السلطة**:

يحتوي هذا البعد على (٥) فقرات من فقرات الاستبانة، للتعبير عن درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط للتمكين الإداري، وجاء هذا البعد في المرتبة الثالثة، ويوضح الجدول(١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لهذا البعد.

جدول (١٠): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة بالنسبة لفقرات تفويض السلطة مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	16	تفويض صلاحياته إلى المعلمين بناءً على القوانين و الأنظمة المتبعة في وزارة التربية و التعليم	4.21	0.72	كبيرة
2	14	توقع النتائج الجيدة من المعلمين باستمرار	3.71	1.00	كبيرة
3	15	توضيح القوانين و التعليمات التي تحكم عمل المدرسة	3.67	1.03	متوسطة
4	17	متابعة المهام المفوضة للمعلمين بشكل دوري.	3.24	1.10	متوسطة
5	13	توفير الصلاحيات الكافية للمعلمين للتصرف في المهام الموكولة إليهم	3.16	1.18	متوسطة
		المجموع الكلي	3.59	1.01	متوسطة

يتضح من جدول (١٠) أن درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عمان للتمكين الإداري بالنسبة لبعد تفويض السلطة كانت ضمن الدرجة المتوسطة بشكل عام، وتراوحت بين الدرجة الكبيرة والمتوسطة في الفقرات، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٤,٢١) (٣,٦١)، والانحرافات المعيارية بين (١,١٨) و(٠,٧٢). وحصلت الفقرة (١٦) التي نصها" تفويض صلاحياته إلى المعلمين بناءً على القوانين و الأنظمة المتبعة في وزارة التربية و التعليم " على أعلى متوسط حسابي بلغ (٤,٢١) وبانحراف معياري (٠,٧٢)

وبدرجة ممارسة كبيرة، بينما حصلت الفقرة (١٣) التي نصها " توفير الصلاحيات الكافية للمعلمين للتصرف في المهام الموكولة إليهم " على أقل متوسط حسابي بلغ (٣,١٦) وبدرجة ممارسة متوسطة.

- **البعد الرابع: السلوك الابداعي:**

يحتوي هذا البعد على(٦) فقرات من فقرات الاستبانة، للتعبير عن درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عمان للتمكين الإداري، وجاء هذا البعد في المرتبة الرابعة، ويوضح الجدول(١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لهذا البعد.

جدول (١١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة بالنسبة لفقرات بعد السلوك الإبداعي مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	23	تشجيع المعلمين على تبني الأفكار الإبداعية التي تخدم العملية التعليمية في المدرسة	3.84	0.93	كبيرة
2	22	تشجيع المعلمين على التميز في الأداء	3.83	0.87	كبيرة
3	20	توفير بيئة جيدة لتبني الأفكار الجديدة بهدف الابداع	3.82	0,84	كبيرة
4	19	الاهتمام بتجربة الأفكار الجديدة لدى المعلمين في المدرسة	3.68	0.83	متوسطة
5	21	الاهتمام بالتغيرات الإيجابية في سلوك المعلمين داخل المدرسة	3.30	0.97	متوسطة
6	18	تشجيع المعلمين الذين يفكرون خارج نطاق اختصاصهم	2.87	1.25	متوسطة
		المجموع الكلي	3.54	0.94	متوسطة

يتضح من جدول (١١) أن درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عمان للتمكين الإداري بالنسبة لبعد السلوك الإبداعي كانت ضمن الدرجة المتوسطة بشكل عام، وتراوحت بين الدرجة الكبيرة والمتوسطة في الفقرات، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣,٨٤) و (٢,٨٧)، والانحرافات المعيارية بين (١,٢٥) و (٠,٨٣). وحصلت الفقرة(٢٣) التي نصها" تشجيع المعلمين على تبني الأفكار الإبداعية التي تخدم العملية التعليمية في المدرسة " على أعلى متوسط حسابي بلغ (٣,٨٤) وبانحراف معياري قدره (٠,٩٣) وبدرجة ممارسة كبيرة، بينما حصلت الفقرة (١٨) التي نصها " تشجيع المعلمين الذين يفكرون خارج نطاق اختصاصهم " على أقل متوسط حسابي بلغ (٢,٨٧) وبانحراف معياري قدره (١,٢٥) وبدرجة ممارسة متوسطة.

- **ثانيا: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: الذي نصه " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) لدرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عمان للتمكين الإداري تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، والخبرة ؟**

من أجل الإجابة على هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (T-Test) لمتغير النوع الاجتماعي، وتحليل التباين الأحادي لمتغير المؤهل العلمي، وتحليل التباين الأحادي لمتغير سنوات الخبرة وذلك على النحو الآتي:

- **متغير النوع الاجتماعي:**

حيث يوضح الجدول (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار T-Test لمتغير النوع الاجتماعي لجميع أبعاد التمكين الإداري:

جدول (١٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار T - Test لمتغير النوع الاجتماعي لأبعاد التمكين الإداري

البعد	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	دلالة (ت) إحصائيا
المشاركة في صنع القرارات	ذكر	354	4.29	0.93	-2.23	0.01	دالة
	انثى	146	3.46	0.90			
الاستقلالية في العمل	ذكر	354	3.28	1.04	-1.59	0.45	غير دالة
	انثى	146	3.49	1.00			
تفويض السلطة	ذكر	354	3.53	1.01	0.35	0.27	غير دالة
	انثى	146	3.51	0.94			
السلوك الابداعي	ذكر	354	4.28	0.98	-2.53	0.51	غير دالة
	انثى	146	4.39	0.91			
المجموع الكلي	ذكر	354	3.71	0.99			
	انثى	146	3.66	0.93	1.67-	0.31	غير دالة

يتضح من جدول (١٢) أنه لا توجد فروق ذات إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين لدرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عمان للتمكين الإداري تبعا لمتغير الجنس في جميع الأبعاد ماعدا بعد المشاركة في صنع القرارات، وجاءت الفروق لصالح الذكور.

- **متغير المؤهل العلمي**:

تم إجراء تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمتغير المؤهل العلمي لأبعاد التمكين الإداري، والجدول (١٣) يبين نتائج هذا التحليل.

جدول (١٣): نتائج تحليل التباين الأحادي(one way ANOVA) لأبعاد التمكين الإداري تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
المشاركة في صنع القرارات	بين المجموعات	0.09	2	0.59	1.00	0.39 غير دالة
	داخل المجموعات	43.07	497	0.40		
	الكلي	43.16	499			
الاستقلالية في العمل	بين المجموعات	0.18	2	0.38	0.25	0.76 غير دالة
	داخل المجموعات	21.37	497	0.17		
	الكلي	21.55	499			
تفويض السلطة	بين المجموعات	0.06	2	0.02	0.48	0.69 غير دالة
	داخل المجموعات	49.67	497	0.29		
	الكلي	49.73	499			
السلوك الابداعي	بين المجموعات	0.83	2	0.44	1.22	0.39 غير دالة
	داخل المجموعات	29.71	497	0.18		
	الكلي	30.54	499			

يتضح من جدول(١٣) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($a \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين لدرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عمان للتمكين الإداري تبعا لمتغير المؤهل العلمي في جميع أبعاد الدراسة، مما يعني أنه لا تأثير لمتغير المؤهل العلمي في استجاباتهم.

- **متغير سنوات الخبرة**:

تم إجراء تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمتغير سنوات الخبرة لأبعاد التمكين الإداري حيث يوضح الجدول (١٤) نتائج هذا التحليل.

جدول (١٤): نتائج تحليل التباين الأحادي(ANOVA) لمتغير سنوات الخبرة لأبعاد التمكين الإداري

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
المشاركة في صنع القرارات	بين المجموعات	0.16	2	0.09	0.49	0.64 غير دالة
	داخل المجموعات	33.61	497	0.18		
	الكلي	33.77	499			
الاستقلالية في العمل	بين المجموعات	0.48	2	0.14	1.03	0.32 غير دالة
	داخل المجموعات	39.80	497	0.21		
	الكلي	40.28	499			
تفويض السلطة	بين المجموعات	0.09	2	0.05	0.26	0.71 غير دالة
	داخل المجموعات	40.11	497	0.20		
	الكلي	40.20	499			
السلوك الابداعي	بين المجموعات	0.85	2	0.41	0.47	0.65 غير دالة
	داخل المجموعات	41.73	497	0.18		
	الكلي	42.58	499			

يتضح من جدول (١٤) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين لدرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عمان للتمكين الإداري تبعا لمتغير سنوات الخبرة في جميع الأبعاد، مما يعني أنه لا تأثير لمتغير سنوات الخبرة في استجاباتهم.

- **ثالثا: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:وللإجابة على السؤال الثالث الذي نصه " ما مستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين في المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمان"؟**

تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة، على مجالات الدراسة، وللأداة ككل والجدول (١٥) يوضح ذلك.

جدول (١٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات مستوى الالتزام التنظيمي لمعلمي المدارس الخاصة

م	الترتيب	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	2	الالتزام بالمسؤولية تجاه المدرسة	3.54	1.00	متوسطة
2	1	الالتزام العاطفي	3.88	1.03	كبيرة
3	3	الالتزام المستمر	3.40	0.77	متوسطة
المستوى الكلي			3.60	0.93	متوسطة

يتضح من جدول (١٥) أن مستوى الالتزام التنظيمي لمعلمي المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عمان بالنسبة لمجالات الدراسة ككل كان ضمن المستوى المتوسط حيث بلغ المجموع الكلي للمتوسطات الحسابية(٣,٦٠)، والانحرافات المعيارية (٠,٩٣) كما تراوحت المتوسطات الحسابية للمجالات بين (٣,٨٨) و (٣,٤٠)، والانحرافات المعيارية بين (١,٠٠) و (٠,٧٧). وجاء في المرتبة الأولى مجال الالتزام العاطفي بمستوى كبير وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٨٨) وانحراف معياري قدره (١,٠٣)، وفي المرتبة الثانية جاء مجال الالتزام بالمسؤولية تجاه المدرسة بمستوى متوسط وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٥٤) وانحراف معياري قدره (١,٠٠)، أما مجال الالتزام المستمر فقد جاء في المرتبة الثالثة والأخيرة بمستوى متوسط ومتوسط حسابي بلغ (٣,٤٠) وانحراف معياري قدره (٠,٧٧).

- **ولمزيد من التعمق في نتائج الدراسة وتفسيراتها سوف يتم تناول كل مجال على حدة على النحو الآتي:**
- **المجال الأول: الالتزام بالمسؤولية تجاه المدرسة**

يحتوى هذا المجال على (١٠) فقرات من فقرات الاستبانة، للتعبير عن مستوى الالتزام التنظيمي لمعلمي المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عمان، وجاء هذا المجال في المرتبة الثانية، ويوضح الجدول(١٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لهذا المجال.

جدول (١٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الالتزام التنظيمي بالنسبة لفقرات مجال الالتزام بالمسؤولية تجاه المدرسة مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	1	القيام بأداء المهام الوظيفية دون الحاجة إلى رقابة من قبل مدير المدرسة	4.08	0.80	كبيرة
2	3	الاهتمام بسمعة ومستقبل المدرسة	3.76	0.97	كبيرة
3	5	الشعور بالواجب اتجاه نجاح المدرسة واستمر	3.73	0.91	كبيرة
4	2	بذل جهدا كبيرا لتحقيق أهداف المدرسة	3.67	1.03	متوسطة
5	10	الشعور بأن المدرسة تستحق الالتزام والإخلاص في العمل	3.56	1.00	متوسطة
6	7	الاهتمام بالحصول على المعلومات ذات الفائدة للمدرسة	3.44	1.00	متوسطة
7	9	الاهتمام كثيرا بتفوق الطلبة في المدرسة	3.34	0.89	متوسطة
8	4	الحرص على تطبيق اللوائح والقوانين الخاصة بالمدرسة	3.32	1.00	متوسطة
9	8	المحافظة على الممتلكات الخاصة بالمدرسة وكأنها ممتلكات شخصية	3.31	1.16	متوسطة
10	6	المحافظة على العمل وإنجازه	3.18	1.32	متوسطة
		المجموع الكلي	3.54	1.00	متوسطة

يتضح من جدول(١٦) أن مستوى الالتزام التنظيمي لمعلمي المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عمان بالنسبة لمجال الالتزام بالمسؤولية تجاه المدرسة كان ضمن الدرجة المتوسطة بشكل عام، وتراوحت بين الدرجة الكبيرة والمتوسطة في الفقرات، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٤,٠٨) و (٣,١٨) والانحرافات المعيارية بين (١,٣٢) و(٠,٨٠). وحصلت الفقرة (١) التي نصها" القيام بأداء المهام الوظيفية دون الحاجة إلى رقابة من قبل مدير المدرسة " على أعلى متوسط حسابي بلغ (٤,٠٨) وبانحراف معياري قدره (٠,٨٠) وبدرجة كبيرة، بينما حصلت الفقرة (٦) التي نصها " المحافظة على العمل وإنجازه " على أقل متوسط حسابي بلغ (٣,١٨) وانحراف معياري قدره (١,٣٢) وبدرجة متوسطة.

- **المجال الثاني: الالتزام العاطفي**

يحتوي هذا المجال على (١٠) فقرات من فقرات الاستبانة، للتعبير عن مستوى الالتزام التنظيمي لمعلمي المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عمان، وجاء هذا المجال في المرتبة الأولى، ويوضح الجدول (١٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لهذا المجال. ويتضح من جدول (١٧) أن مستوى الالتزام التنظيمي لمعلمي المدارس الخاصة في محافظة مسقط في سلطنة عمان بالنسبة لمجال الالتزام العاطفي كان ضمن الدرجة الكبيرة بشكل عام، وتراوحت بين الدرجة الكبيرة والمتوسطة في الفقرات، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٤,٢٢) و (٣,٤١)، والانحرافات المعيارية بين(١,٥٠) و (٠,٣٧). وحصلت الفقرة(١٦)

التي نصها" الشعور بالسعادة عند إخبار الآخرين عن العمل في هذه المدرسة " على أعلى متوسط حسابي بلغ (٤,٢٢) وانحراف معياري قدره (٠,٩٢) وبدرجة كبيرة، بينما حصلت الفقرة (١٤) التي نصها " اعتبار المشاكل المدرسية بمثابة مشاكل شخصية " على أقل متوسط حسابي بلغ (٣,٤١) وانحراف معياري قدره (١,٤٢) وبدرجة متوسطة.

جدول (١٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الالتزام التنظيمي بالنسبة لفقرات المجال العاطفي مرتبة تنازليا حسب المتوسط الحسابي

الرتبة	م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	16	الشعور بالسعادة عند إخبار الآخرين عن العمل في هذه المدرسة	4.22	0.92	كبيرة
2	15	الاتفاق بين قيم المعلم وقيم المدرسة	4.13	0.77	كبيرة
3	11	يوجد ارتباط عاطفي بين المعلم والمدرسة	4.12	0.87	كبيرة
4	13	التوافق بين الأهداف الشخصية وأهداف المدرسة	4.11	0.93	كبيرة
5	19	الشعور بدرجة عالية من الالتزام تجاه العمل	4.00	1.34	كبيرة
6	12	الشعور بالسعادة للعمل في هذه المدرسة	3.95	0.37	كبيرة
7	20	الثقة بالمدير والمعلمين بدرجة كبيرة	3.68	1.24	كبيرة
8	18	الارتباط بالعمل بدوافع ذاتية	3.66	0.97	متوسطة
9	17	قضاء أوقات ممتعة في المدرسة	3.52	1.50	متوسطة
10	14	اعتبار المشاكل المدرسية بمثابة مشاكل شخصية	3.41	1.42	متوسطة
المجموع الكلي			3.88	0.77	كبيرة

- **المجال الثالث: الالتزام المستمر**

يحتوي هذا المجال على (١٠) فقرات من فقرات الاستبانة، للتعبير عن مستوى الالتزام التنظيمي لمعلمي المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عمان، وجاء هذا المجال في المرتبة الثالثة، ويوضح الجدول(١٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لهذا المجال.

جدول (١٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الالتزام التنظيمي بالنسبة لفقرات مجال الالتزام المستمر مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	22	العمل بصورة مستمرة على تذليل الصعوبات التي تواجه المدرسة	4.00	0.58	كبيرة
2	30	الافتخار باستمرار العلاقات مع زملاء العمل	3.88	0.62	كبيرة
3	27	التطلع للحصول على ترقيه وظيفية في المدرسة	3.77	0.49	كبيرة
4	21	الرغبة في الاستمرار بالعمل في المدرسة حتى التقاعد	3.71	0.43	كبيرة
5	25	تقبل أي مهمة يكلف بها مقابل الاستمرار في المدرسة	3.65	1.13	متوسطة
6	23	الرغبة في البقاء في العمل مهما توفرت فرص بديلة	3.51	0.61	متوسطة
7	29	الاستعداد لبذل مزيد من الجهد للمساهمة في نجاح المدرسة	3.35	0.96	متوسطة
8	24	السعي للمشاركة في اللجان التي تقدم خدمة لصالح المدرسة	3.02	0.97	متوسطة
9	28	اعتبار الوجود على رأس العمل استثمارا وظيفيا جيدا	2.82	0.98	متوسطة
10	26	الشعور بالحصول على مكاسب كثيرة عند الانتماء لهذه المدرسة	2.35	.96	متوسطة
المجموع الكلي			3.40	0.77	متوسطة

يتضح من جدول (١٨) أن مستوى الالتزام التنظيمي لمعلمي المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عمان بالنسبة لمجال الالتزام المستمر كانت ضمن الدرجة المتوسطة بشكل عام، وتراوحت بين الدرجة الكبيرة والمتوسطة في الفقرات،

حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين(٤,٠٠) و(٢,٣٥)، والانحرافات المعيارية بين(١,١٣) و(٠,٤٣). وحصلت الفقرة (٢٢) التي نصها " العمل بصورة مستمرة على تذليل الصعوبات التي تواجه المدرسة" على أعلى متوسط حسابي بلغ (٤,٠٠) وبانحراف معياري قدره(٠,٥٨) وبدرجة كبيرة، بينما حصلت الفقرة (٢٦) التي نصها " الشعور بالحصول على مكاسب كثيرة عند الانتماء لهذه المدرسة " على أقل متوسط حسابي بلغ (٢,٣٥) وبدرجة متوسطة.

- **رابعا: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: للإجابة عن السؤال الرابع الذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) في مستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين في المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عمان تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي، والخبرة، والمؤهل العلمي ؟**

من أجل الإجابة على هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (T-Test) لمتغير النوع الاجتماعي، وتحليل التباين الأحادي لمتغير المؤهل العلمي، وتحليل التباين الأحادي لمتغير سنوات الخبرة وذلك على النحو الآتي:

١- متغير النوع الاجتماعي:

حيث يوضح الجدول (١٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار T-Test لمتغير النوع الاجتماعي لجميع مجالات أداة الدراسة:

جدول(١٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار T - Test لمتغير النوع الاجتماعي لمجالات الالتزام التنظيمي

المجالات	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	دلالة (ت) إحصائيا
الالتزام بالمسؤولية تجاه المدرسة	ذكر	354	4.14	0.84	0.41	0.83	غير دالة
	انثى	146	4.20	0.88			
الالتزام العاطفي	ذكر	354	3.90	0.92	-1.44	0.71	غير دالة
	انثى	146	3.89	0.98			
الالتزام المستمر	ذكر	354	4.11	0.78	0.02	0.60	غير دالة
	انثى	146	4.07	0.81			
المجموع الكلي	ذكر	354	4.05	0.84			
	انثى	146	4.03	0.89	-0.33	0.70	غير دالة

يتضح من جدول (١٩) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0>05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين لمستوى الالتزام التنظيمي لمعلمي المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عمان تبعا لمتغير النوع الاجتماعي في جميع مجالات الدراسة ، مما يعني اتفاق عينة الدراسة على أنه لا تأثير للنوع في استجاباتهم.

٢- متغير المؤهل العلمي

تم إجراء تحليل التباين الأحادي(ANOVA) لمتغير المؤهل العلمي لمجالات الدراسة، والجدول (٢٠) يبين نتائج هذا التحليل

جدول (٢٠): نتائج تحليل التباين الأحادي(ANOVA) لمجالات الالتزام التنظيمي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
الالتزام بالمسؤولية تجاه المدرسة	بين المجموعات	0.74	2	0.37	0.45	0.21 غير دالة
	داخل المجموعات	31.42	497	0.72		
	الكلي	32.16	499			
الالتزام العاطفي	بين المجموعات	0.51	2	0.04	0.35	0.48 غير دالة
	داخل المجموعات	22.64	497	0.29		
	الكلي	23.15	499			
الالتزام المستمر	بين المجموعات	1.21	2	0.53	0.87	0.62 غير دالة
	داخل المجموعات	29.43	497	0.17		
	الكلي	30.64	499			

يتضح من جدول (٢٠) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($a \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين لمستوى الالتزام التنظيمي لمعلمي المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عمان تبعا لمتغير المؤهل العلمي في جميع مجالات الدراسة، مما يعني اتفاق عينة الدراسة على أنه لا تأثير للمؤهل العلمي في استجاباتهم.

٣- متغير سنوات الخبرة:

تم إجراء تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمتغير سنوات الخبرة لمجالات الدراسة حيث يوضح الجدول(٢١) نتائج هذا التحليل.

جدول (٢١): نتائج تحليل التباين الأحادي(ANOVA) لمتغير سنوات الخبرة لمجالات الالتزام التنظيمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
الالتزام بالمسؤولية تجاه المدرسة	بين المجموعات	0.62	2	0.32	1.04	0.36 غير دالة
	داخل المجموعات	33.51	497	0.37		
	الكلي	34.13	499			
الالتزام العاطفي	بين المجموعات	0.27	2	0.18	0.31	0.82 غير دالة
	داخل المجموعات	65.41	497	0.66		
	الكلي	65.68	499			
الالتزام المستمر	بين المجموعات	0.09	2	0.05	0.26	0.37 غير دالة
	داخل المجموعات	34.76	497	0.19		
	الكلي	34.85	499			

يتضح من جدول (٢١) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($a \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين لمستوى الالتزام التنظيمي لمعلمي المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عمان تبعا لمتغير الخبرة في جميع المجالات، مما يعني أنه لا تأثير لمتغير سنوات الخبرة في استجاباتهم.

- **خامسا: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: وللإجابة على السؤال الخامس الذي "هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عمان للتمكين الإداري ومستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين" ؟**

تم استخدام مقياس معامل ارتباط بيرسون والجدول (٢٢) يوضح ذلك

وتم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين درجات تقديرات أفراد عينة الدراسة على محور التمكين الإداري ومحور الالتزام التنظيمي والجدول(٢٣) يوضح ذلك:

جدول(٢٢): مقياس معامل ارتباط بيرسون

معامل ارتباط بيرسون	قوة الارتباط
٠< ر≤٤,٠	ضعيف
٤< ر≤٦,٠	متوسط
٦< ر≤٩,٠	قوى
ر=١	تام

جدول (٢٣): العلاقة الارتباطية بين التمكين الإداري والالتزام التنظيمي

مستوى الالتزام التنظيمي التمكين الإداري	الالتزام بالمسؤولية اتجاه المدرسة	الالتزام العاطفي	الالتزام المستمر
المشاركة في صنع القرارات	0.663**	0.551**	0.651**
الاستقلالية في العمل	0.544**	0.591**	0.622**
تفويض السلطة	0.493**	0.441**	0.580**
السلوك الإبداعي	0.463**	0.523**	0.491**
قوة الارتباط للمجموع الكلي بين المحورين			0.550**

يتضح من جدول (٢٣) أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين أبعاد التمكين الإداري ومجالات الالتزام التنظيمي حيث بلغت قوة الارتباط للمجموع الكلي بين المحورين (٠,٥٥٠) وهذا يعني وجود علاقة موجبة طردية أي أنه كلما زاد تمكين المعلمين كلما ارتفع مستوى الالتزام التنظيمي لديهم. حيث تراوح حجم العلاقة بين أبعاد التمكين الإداري والالتزام التنظيمي ما بين(٠,٤٤١) و (٠,٦٦٣) وكان أقوى ارتباط بين بعد المشاركة في صنع القرارات والالتزام بالمسؤولية تجاه المدرسة حيث بلغ (٠,٦٦٣) وأقل ارتباط بين بعد تفويض السلطة والالتزام العاطفي حيث بلغ (٠,٤٤١).

- **مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها**:
- **أولا: مناقشة وتفسير نتائج السؤال الأول الذي نصه: ما درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عمان للتمكين الإداري ؟**

خلصت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عمان للتمكين الإداري بالنسبة لأبعاد الدراسة ككل كانت ضمن الدرجة المتوسطة بشكل عام، وجاء في المرتبة الأولى بعد الاستقلالية في العمل، وفي المرتبة الثانية جاء بعد المشاركة في صنع القرارات، أما بعد تفويض السلطة فقد جاء في المرتبة الثالثة، وجاء بعد السلوك الإبداعي في المرتبة الرابعة والأخيرة وجميعهم بدرجة ممارسة متوسطة.

وقد يعزى ذلك إلى قلة ثقة بعض مديري المدارس الخاصة بالمعلمين وقدراتهم، بالإضافة إلى عدم رغبة بعض مديري المدارس بتدخل المعلمين في الأمور الإدارية لأنهم يعتبرونها ليست من مهامهم، فضلا عن ممارسة بعض مديري المدارس الخاصة للإدارة التقليدية والتزامهم بتطبيق التعليمات بحرفية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من بوقرة (٢٠١٧)، والمنوري (٢٠١٤)، والتي توصلت نتائجها إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس للتمكين الإداري جاءت بدرجة متوسطة. ولكن تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من الزعيم (٢٠١٤)، والضامري (٢٠١١) والتي توصلت نتائجها إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس للتمكين الإداري جاءت بدرجة كبيرة.

- **ولمزيد من التعمق في مناقشة وتفسير نتائج السؤال الأول سوف يتم مناقشة وتفسير كل بعد على حده كما يأتي:**
- **البعد الأول : المشاركة في صنع القرار**

أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عمان للتمكين الإداري بالنسبة لبعد المشاركة في صنع القرارات كانت ضمن الدرجة المتوسطة بشكل عام، وتراوحت بين الدرجة الكبيرة والمتوسطة في فقرات هذا البعد، وحصلت الفقرة (٤) التي نصها " توضيح نطاق المشاركة في صنع القرارات للمعلمين" على أعلى متوسط حسابي وبدرجة ممارسة كبيرة، وقد يعزى ذلك إلى إدراك مديري المدارس الخاصة أهمية مشاركة المعلمين في صنع القرارات حيث أن اتخاذ القرارات بمشاركة المعلمين يسمح بالتعامل مع المهام والمشاكل بشكل سريع وفعال، فضلا عن أن توضيح مدير المدرسة للمعلمين نطاق المشاركة في صنع القرارات يجعلها على مستوى عال من الجودة والفعالية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الزعيم (٢٠١٤) ودراسة المنوري (٢٠١٤) ولكن تختلف هذه النتيجة مع دراسة بوقرة (٢٠١٧) التي اشارت إلى أن بعد المشاركة في صنع القرارات حصل على درجة منخفضة . بينما حصلت الفقرة (١) التي نصها" الثقة بقدرات المعلمين في صنع القرار " عل أقل متوسط حسابي وبدرجة ممارسة متوسطة، وقد يعزى ذلك إلى ضعف الثقة المتبادلة بين مديري المدارس الخاصة والمعلمين في محافظة مسقط وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بوقرة (٢٠١٦) التي أشارت نتائجها إلى أن درجة ثقة المدير في المعلمين جاءت بدرجة متوسطة.

- **البعد الثاني: الاستقلالية في العمل**

كشفت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عمان للتمكين الإداري بالنسبة لبعد الاستقلالية في العمل كانت ضمن الدرجة المتوسطة بشكل عام، وتراوحت بين الدرجة الكبيرة والمتوسطة في فقرات هذا البعد، وحصلت الفقرة (١٠) التي نصها " منح المعلمين حرية التعبير عن أفكارهم في الأمور الخاصة بالمدرسة " على أعلى متوسط حسابي وبدرجة ممارسة كبيرة ، وقد يعزى ذلك إلى إدراك مديري المدارس الخاصة أهمية منح المعلمين حرية التعبير عن أفكارهم للمساهمة في التطوير والتغيير، حيث يدرك مديري المدارس الخاصة أن المعلمين يمتلكون أفكار ومعارف تساهم في تطوير العملية التعليمية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المنوري (٢٠١٤) التي أشارت نتائجها إلى إن درجة منح مديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة الباطنة شمال بسلطنة عمان المعلمين حرية التعبير عن أفكارهم في الأمور الخاصة بالمدرسة جاءت بدرجة كبيرة.

بينما حصلت الفقرة (٧) التي نصها " ترك الحرية للمعلمين في اختيار النمط المناسب لإدارة صفوفهم" على أقل متوسط حسابي وبدرجة ممارسة

متوسطة وقد يعزى ذلك إلى خوف بعض مديري المدارس من المساءلة، وأيضا حرص بعض مديري المدارس على تنفيذ القرارات والتعليمات ، فضلا عن قلة ثقة بعض مديري المدارس الخاصة بقدرات المعلمين على استخدام النمط المناسب بالطريقة الصحيحة دون التأثير على نتائج العلمية التعليمية التعلمية وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الزعيم (٢٠١٤) .

- **البعد الثالث**: **تفويض السلطة**:

توصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عمان للتمكين الإداري بالنسبة لبعد تفويض السلطة كانت ضمن الدرجة المتوسطة بشكل عام، وتراوحت بين الكبيرة والمتوسطة في فقرات هذا المجال، وحصلت الفقرة (١٦) التي نصها " تفويض صلاحياته إلى المعلمين بناء على القوانين والانظمة المتبعة في وزارة التربية والتعليم " على أعلى متوسط حسابي وبدرجة ممارسة كبيرة، وقد يعزى ذلك إلى رغبة بعض مديري المدارس الخاصة بتفويض بعض الصلاحيات للمعلمين وذلك لتخفيف من ضغط الاعمال التي يقومون بها، ولكن ليس لديهم الشجاعة للحرية في التفويض خوفا على مكانتهم الوظيفية لذلك يسمحون فقط بتفويض بعض الصلاحيات بناء على القوانين والانظمة المتبعة في وزارة التربية والتعليم وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من المنوري(٢٠١٤)، والزعيم (٢٠١٤)، والضامري (٢٠١١).

بينما حصلت الفقرة (١٣) والتي نصها " توفير الصلاحيات الكافية للمعلمين للتصرف في المهام الموكولة إليهم " على أقل متوسط حسابي وبدرجة ممارسة متوسطة، وقد يعزى ذلك إلى التزام مديري المدارس الخاصة بتعليمات وزارة التربية والتعليم لذلك لا يمنحون المعلمين الصلاحيات الكافية خوفا من المساءلة وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المنوري (٢٠١٤) ودراسة الزعيم (٢٠١٤) .

- **البعد الرابع**: **السلوك الابداعي**

أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عمان للتمكين الإداري بالنسبة لبعد السلوك الإبداعي كانت ضمن الدرجة المتوسطة بشكل عام، وتراوحت بين الدرجة الكبيرة والمتوسطة في فقرات هذا البعد، وحصلت الفقرة (٢٣) التي نصها " تشجيع المعلمين على تبني الافكار الابداعية التي تخدم العملية التعليمية في المدرسة " على أعلى متوسط حسابي وبدرجة ممارسة كبيرة وقد يعزى ذلك إلى رغبة مديري المدارس الخاصة في تشجيع المعلمين وحثهم على تبني الافكار الابداعية التي تثري العملية التعليمية، ولمواكبة مستجدات العمل المتطورة ، والمتغيرة باستمرار.

بينما حصلت الفقرة (١٨) التي نصها " تشجيع المعلمين الذين يفكرون خارج نطاق اختصاصهم " على أقل متوسط حسابي وبدرجة ممارسة متوسطة، وقد يعزى ذلك إلى قلة إدراك بعض مديري المدارس الخاصة لأهمية تشجيع المعلمين على التفكير بطلاقة خارج نطاق اختصاصهم وذلك لاعتقادهم بان التفكير في

أداء أعمال خارج نطاق اختصاصهم يعتبر مضيعة للوقت ويؤثر على نتائج طلابهم وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بوقرة (٢٠١٧)، ولكن تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من الزعيم (٢٠١٤)، والمنوري (٢٠١٤)، التي توصلت نتائجها إلى أن مديري المدارس يشجعون المعلمين على الإبداع في العمل بدرجة كبيرة.

- **ثانياً: مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه: هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة (a ≤ ٠,٠٥) لدرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عمان للتمكين الاداري تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، والخبرة ؟**

وسوف يتم مناقشة وتفسير نتائج كل متغير على حده على النحو الآتي:

١- متغير النوع الاجتماعي:

أبرزت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($a \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين لدرجة ممارسة مدير المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عمان للتمكين الإداري تبعا لمتغير النوع الاجتماعي في جميع أبعاد الدراسة ماعدا بعد المشاركة في صنع القرارات الذي وجدت فيه الفروق وكانت لصالح الذكور. وقد يعزى ذلك إلى سعي المعلمين علة اختلاف أجناسهم لتحقيق أفضل اداء، بالإضافة إلى أن المعلمين سواء أكانوا ذكورا أم إناثا يعملون في بيئة عمل واحده ويخضعون لمجموعه واحدة من التشريعات والقرارات الوزارية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من جيجلو (Garipagaoglu,2013) والمنوري(٢٠١٤)، الزعيم (٢٠١٤)، التي توصلت إلى أنه لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) في استجابات أفرد العينة تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

أما وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($a \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين لدرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عمان للتمكين الإداري في بعد المشاركة في صنع القرارات ولصالح الذكور، فقد يعزى ذلك إلى طبيعة الرجل وقدرته على تحمل المسؤولية وامتلاك الجرأة والقدرة على تحمل نتيجة القرارات اكثر من الانثى.

٢- متغير المؤهل العلمي

أظهرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين لدرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط للتمكين الإداري تبعا لمتغير المؤهل العلمي في جميع أبعاد الدراسة، وقد يعزى ذلك إلى أن المعلمين على تنوع مؤهلاتهم العلمية يلتحقون ببرامج التدريب والتأهيل التربوي ويخضعون لدورات ومشاغل تساهم في تنمية الإنماء المهني لديهم. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من المنوري(٢٠١٢)، التي توصلت إلى أنه لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) في استجابات أفرد عينة الدراسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

٣- متغير الخبرة:

بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين لدرجة ممارسة مدير المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عمان للتمكين الإداري تبعا لمتغير الخبرة في جميع الأبعاد، مما يعني اتفاق عينة الدراسة على أنه لا تأثير لمتغير سنوات الخبرة في استجاباتهم، وقد يعزى ذلك إلى أن جميع المعلمين لديهم القدرة على أداء العمل بغض النظر عن سنوات الخبرة، كما أن جميع المعلمين على تنوع سنوات الخبرة لديهم يعملون في بيئة عمل واحدة ويخضعون لبرامج تنميه مهنية مستمرة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من المنوري(٢٠١٢)، والزعيم(٢٠١٤)، ومسعود (٢٠١٢)، والبلوي(٢٠٠٨)، التي توصلت إلى أنه لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) في استجابات أفرد عينة الدراسة تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

- **ثالثاً: مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث الذي نصه: ما مستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين في المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عمان؟**

خلصت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين في المدارس الخاصة بمحافظة مسقط بسلطنة عمان بالنسبة لمجالات الدراسة ككل كان ضمن الدرجة المتوسطة بشكل عام، وجاء في المرتبة الأولى مجال الالتزام العاطفي، وفي المرتبة الثانية جاء مجال الالتزام بالمسؤولية تجاه المدرسة، أما مجال الالتزام المستمر فقد جاء في المرتبة الثالثة والأخيرة وجميعهم بمستوى متوسط. وقد يعزى ذلك إلى طبيعة العمل في المدارس الخاصة والذي يحتاج إلى بذل جهود مضاعفة من المعلمين، بالإضافة إلى قلة التوافق بين أهداف المعلم الشخصية وأهداف المدرسة، فضلا عن تدني الرضا عن الراتب والامتيازات التي تقدمها بعض المدارس الخاصة للمعلمين.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من بوقرة(٢٠١٧)، والحراصي (٢٠١٧)، والمسرورية(٢٠١٦)، والقمشوعية(٢٠١٤)، دراسة جيجلو (Garipagaoglu,2013) والخشابي(٢٠٠٣)، والتي توصلت نتائجها إلى أن مستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين جاء بدرجة متوسطة.

وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة حنونة (٢٠٠) والتي أشارت نتائجها إلى أن مستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين جاء بدرجة مرتفعة.

- **ولمزيد من التعمق في مناقشة وتفسير نتائج الدراسة سوف يتم مناقشة وتفسير كل مجال على حده كما يأتي:**
- **المجال الأول : الالتزام بالمسؤولية تجاه المدرسة:**

أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين في المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عمان بالنسبة لمجال الالتزام بالمسؤولية تجاه المدرسة كان ضمن الدرجة المتوسطة بشكل عام، وتراوحت بين الدرجة

الكبيرة والمتوسطة في فقرات هذا المجال، وحصلت الفقرة (١) التي نصها " القيام بأداء المهام الوظيفية دون الحاجة إلى الرقابة من قبل مدير المدرسة" على أعلى متوسط حسابي وبدرجة التزام كبيرة وقد يعزى ذلك إلى النمط الإداري الذي يمارسه بعض مدير المدرسة الخاصة مثل تفويض المهام و التمكين الإداري الذي يعطي للمعلمين الحرية و الاستقلالية للقيام بأداء مهامهم الوظيفية مما يجعلهم يؤدون أعمالهم دون الحاجة إلى الرقابة من قبل مدير المدرسة و تتفق هذه النتيجة مع دراسة المسرورية (٢٠١٦) و دراسة الزعيم (٢٠١٤) التي أشارت إلى أن درجة قيام المعلمين بأداء الأعمال دون الحاجة إلى الرقابة من قبل مدير المدرسة جاءت بدرجة كبيرة.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة بوقرة (٢٠١٧) التي أشارت إلى درجة قيام المعلمين بأداء الأعمال دون الرقابة من قبل مدير المدرسة جاءت درجة منخفضة.

بينما حصلت الفقرة (٦) التي نصها " المحافظة على العمل و انجازه" على أقل متوسط حسابي وبدرجة التزام وقد يعزى ذلك إلى أن بعض معلمي المدارس الخاصة بحاجة إلى متابعة مستمرة من قبل مدير المدرسة من أجل المحافظة على القيام بالعمل و إنجازه و تتفق هذه النتيجة مع دراسة بوقرة (٢٠١٦).

ولكن تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة بايج و رحمن وخان (Baig&Rahman&Khan,2012) التي أشارت إلى أن درجة محافظة معلمي مدارس العام في لا هوزر، باكستان على العمل وانجازه جاءت بدرجة كبيرة.

- **المجال الثاني: الالتزام العاطفي:**

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الالتزام التنظيمي لمعلمي المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عمان بالنسبة لمجال الالتزام العاطفي كان ضمن الدرجة الكبيرة بشكل عام، وتراوحت بين الدرجة الكبيرة والمتوسطة في فقرات هذا المجال، وحصلت الفقرة (١٦) التي نصها " الشعور بالسعادة عند إخبار الأخرين عن العمل في هذه المدرسة " على أعلى متوسط حسابي، وبدرجة التزام كبيرة، وقد يعزى ذلك إلى شعور المعلمين بالرضا عن عملهم نتيجة للعلاقة الايجابية بين مديري المدارس الخاصة و المعلمين و أن وظيفة المعلم لها مكانة كبيرة وتحقق الاحترام و التقدير وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الغامدي(٢٠٠٩)، ولكن تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراستي كل من المسرورية (٢٠١٦) والحراصي (٢٠١٧)،التي توصلت نتائجهما إلى إن درجة شعور المعلمين بالسعادة عند اخبار الآخرين عن العمل في المدرسة جاءت بدرجة متوسطة.

بينما حصلت الفقرة (١٤) و التي تنص " اعتبار المشاكل المدرسية بمثابة مشاكل شخصية" على أقل متوسط حسابي وبدرجة التزام متوسطة وقد يعزى ذلك إلى أنه على الرغم من اعتبار المعلم المدرسة بيته الثاني و حرصه على بذل جهودا كبيرة لحل مشكلاتها إلا أن المعلم لديه ما يكفيه من مشكلات على الصعيد الاجتماعي أو الاقتصادي وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بوقرة(٢٠١٧).

• **المجال الثالث: الالتزام المستمر:**

توصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين في المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عمان بالنسبة لمجال الالتزام المستمر كانت ضمن الدرجة المتوسطة بشكل عام، وتراوحت بين الدرجة الكبيرة والمتوسطة في فقرات المجال، وحصلت الفقرة (٢٢) التي نصها " العمل بصورة مستمرة على تذليل الصعوبات التي تواجه المدرسة" على أعلى متوسط حسابي وبدرجة التزام كبيرة وقد يعزى ذلك إلى التعاون المستمر بين مديري المدارس الخاصة و المعلمين على تذليل الصعوبات التي تواجهها المدرسة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة حنونة(٢٠٠٦).

بينما حصلت الفقرة (٢٦) التي نصها" الشعور بالحصول على مكاسب كثيرة عند الانتماء لهذه المدرسة" على أقل متوسط حسابي وبدرجة التزام متوسطة وقد يعزى ذلك إلى أن بعض معلمي المدارس الخاصة يرون أن هناك حوافز ومميزات أخرى في وظائف اخرى تساعدهم بالحصول على مكاسب كثيرة وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من الحراصي (٢٠١٧)، والمسرورية (٢٠١٦)، التي توصلت نتائجها إلى أن درجة شعور المعلمين بالحصول على مكاسب كثيرة عند الانتماء للمدرسة جاءت بدرجة متوسطة.

• **رابعاً: مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع الذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (a≤٠,٠٥) في مستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين في المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عمان تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة؟**

وسوف يتم مناقشة وتفسير نتائج كل متغير على حده على النحو الآتي:

• **أولا: متغير النوع الاجتماعي:**

أظهرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a\leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين في مستوى الالتزام التنظيمي لمعلمي المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عمان تعزى لمتغير النوع الاجتماعي وقد يعزى ذلك إلى اهتمام المعلمين على اختلاف أجناسهم لتحقيق أفضل اداء، بالإضافة إلى أن المعلمين سواء أكانوا ذكورا أم إناثا يعملون في مناخ تنظمي واحده ويخضعون لمجموعه واحدة من التشريعات والقرارات الوزارية .

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من الحراصي (٢٠١٧)، والمسرورية (٢٠١٦)، والقمشوعية (٢٠١٤)، وحنونة (٢٠٠٠)، التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($a\leq 0.05$) في استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الجابري (٢٠١٢) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a\leq 0.05$) في استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير النوع الاجتماعي ولصالح الإناث.

• **ثانيا: متغير المؤهل العلمي:**

أظهرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a\leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين في مستوى الالتزام التنظيمي لمعلمي المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عمان تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وقد يعزى ذلك إلى ان جميع المعلمين على تنوع مؤهلاتهم العلمية يخضعون لبرامج الإنماء المهني وبرامج التنمية المهنية المستمرة التي تهدف إلى تطوير معارفهم ومهاراتهم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من الحراصي (٢٠١٧)، والمسرورية (٢٠١٦)، والقمشوعية (٢٠١٤)، وحنونة (٢٠٠٠)، التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($a\leq 0.05$) في استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

• **ثالثا: متغير سنوات الخبرة:**

بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a\leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين في مستوى الالتزام التنظيمي لمعلمي المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عمان تبعا لمتغير الخبرة في جميع المجالات، مما يعني اتفاق عينة الدراسة على أنه لاتأثير لمتغير سنوات الخبرة في استجاباتهم، وقد يعزى ذلك إلى أن جميع المعلمين لديهم القدرة على أداء العمل بغض النظر عن سنوات الخبرة، كما أن جميع المعلمين على اختلاف سنوات الخبرة لديهم يعملون في بيئة عمل واحدة ويخضعون لبرامج تنميه مهنية مستمرة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من القمشوعية (٢٠١٤)، دراسة جيجلو (Garipagaoglu,2013) التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($a\leq 0.05$) في استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الدجاني (٢٠١٨) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($a\leq 0.05$) في استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير سنوات الخبرة ولصالح أكثر من (١٠) سنوات.

• **خامساً: مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الخامس الذي نصه: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عمان للتمكين الإداري و مستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين؟**

كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة احصائيا بين درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة للتمكين الإداري ومستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أهمية التمكين الإداري ونتائجه الإيجابية على مستوى الفرد والمنظمة حيث أن ممارسة مديري المدارس للتمكين الإداري يساهم في زيادة إدراك المعلمين لحاجات العمل والسرعة في إنجاز المهام، بالإضافة إلى تحفيزهم وتوفير المزيد من الرضى الوظيفي والولاء

والالتزام لديهم. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة بوقرة(٢٠١٧) التي كشفت عن عدم وجود علاقة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة($a \leq 0.05$) بين التمكين الإداري والالتزام التنظيمي للمعلمين.

- **توصيات الدراسة**:

في ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها توصي الدراسة بالآتي:

- اهتمام وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان بمعلمي المدارس الخاصة ومنحهم صلاحيات أكثر لتعزيز الثقة بهم وتمكينهم.
- نشر ثقافة التمكين في الوسط التربوي والتعليمي من خلال اللقاءات والنشرات والمواد التدريبية.
- عقد دورات تدريبية لمديري المدارس الخاصة،لتدريبهم على خطوات التمكين الإداري للمعلمين وتوضيح أهمية التمكين وفوائده في تطوير المدرسة.
- الاهتمام بجوانب تمكين المعلمين التي تعطي مساحة حرية أكثر للمعلم مثل التفويض والمشاركة من أجل الانتقال الى مراحل متقدمة من التمكين.
- بناء علاقة إيجابية بين المديرين والمعلمين مبنية على الاحترام دون تجاهل لما لتلك العلاقات من آثار إيجابية على العديد من المتغيرات السلوكية المؤثرة على الالتزام التنظيمي ومستويات الأداء.
- زيادة اهتمام مديري المدارس بالتنمية الذاتية والمهنية للمعلمين لرفع قراتهم وتطوير معارفهم ومهارتهم مما يساهم في تطوير وتحسين العملية التعليمية.
- تعزيز الالتزام التنظيمي للمعلمين من خلال مراعاة مطالب المعلمين وتوفير نظام للحوافز وتشجيعهم وتحفيزهم.

- **مراجع الدراسة**:
- **أولا: المراجع العربية**:

- أفندي، عطية.(٢٠١٣). **تمكين العاملين: مدخل للتحسين والتطوير المستمر** ، القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية.
- بوقرة، عواطف.(٢٠١٧). التمكين الإداري للأساتذة وعلاقته بالالتزام التنظيمي ، **مجلة الرواق- الجزائر** ، (٥)، ٩٩-١٢٤.
- الجابري، مسعود.(٢٠١٢).**الالتزام التنظيمي لدى معلمي و معلمات التعليم الأساسي (٥-١٠) وعلاقته بمستوى الأداء بسلطنة عمان** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة مؤته- الأردن.
- الحراصي، حارب.(٢٠١٧). **القيادة التحويلية لدى مديري التعليم الأساسي في محافظة الداخلية في سلطنة عمان و علاقتها بالالتزام التنظيمي لمعلميهم** ، ،رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة نزوى- سلطنة عمان.
- حنونة، سامي.(٢٠٠٦). **قياس مستوى الالتزام التنظيمي لدى العاملين بالجامعات الفلسطينية بقطاع غزة** ، رسالة ماجستير فير منشورة ، كلية التجارة ، الجامعة الإسلامية- غزة.
- الدجاني، ياسمين.(٢٠١٨). **درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة عمان وعلاقتها بالالتزام التنظيمي للمعلمين من وجهة نظرهم** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية العلوم التربوية ، جامعة الشرق الأوسط- الأردن.
- ربيع ،هادي(٢٠٠٨). **تطوير الإدارة المدرسية** ، الأردن: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

- الزعيم، محمد.(٢٠١٤). **درجة ممارسة المدارس الثانوية بمحافظة غزة للإدارة بالتمكين وعلاقتها بمستوى أداء المعلمين**، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة الاسلامية- غزة.
- السكارنة، بلال.(٢٠٠٩). **التطوير التنظيمي والإداري** ، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- سلامة، غيثاء.(٢٠١٣). معوقات تطبيق مفهوم التمكين الإداري في المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق من وجهة نظر المديرين، **مجلة جامعة دمشق- سوريا** ،(١)،٥٤١-٥٨٠.
- شقوره، محمد.(٢٠١٥). **متطلبات التمكين الإداري لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزه و علاقتها بثقافة الإنجاز لديهم** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الأزهر- غزه.
- الشهراني، عبد الله.(٢٠٠٩). **دور التمكين في تحقيق الأنشطة الرياضية** ، رسالة ماجيستر ، غير منشورة ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية- المملكة العربية السعودية.
- الشياب، محمد؛ ابو حمور، محمد.(٢٠١٤). **مفاهيم إدارية معاصرة** ،عمان: الأكاديميون للنشر والتوزيع.
- الضامري، مالك.(٢٠١١). **تمكين المعلمين بمدارس التعليم الأساسي (الحلقة الثانية) بسلطنة عمان** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة نزوى- سلطنة عمان.
- القمشوعية، سامية.(٢٠١٤).**الالتزام التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة السلطان قابوس** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة السلطان قابوس- سلطنة عمان.
- المسرورية، بدرية.(٢٠١٦). **المناخ المدرسي و علاقته بالالتزام التنظيمي في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين بمحافظة مسقط** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة نزوى- سلطنة عمان.
- المنوري، أحمد.(٢٠١٤). **واقع التمكين الإداري لدى مديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة الباطنة شمال سلطنة عمان** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية العلوم والآداب ، جامعة نزوى- سلطنة عمان.
- الهذلي، سهى. (٢٠١١). **التمكين و علاقته بمستوى الرضا الوظيفي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية بجامعة أم القرى، و جامعة الملك عبدالعزيز** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة أم القرى- المملكة العربية السعودية.
- وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان .(٢٠١٦). **اللائحة التنظيمية للمدارس الخاصة**، مسقط.
- وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان. (٢٠١٩)، **كتاب الإحصاء السنوي للعام الدراسي ٢٠١٩-٢٠٢٠م**، مسقط.

- **ثانياً: المراجع الأجنبية**:

- Baig, M.A., Rehman,C.A. & Khan,M.K. (2012). A study of the relationship Organizational commitment with participation in decision making, Procedural justice and Organizational**, *Journal of Quality and Technology Management.***8 (2), 4-25.
- Brown, B.B. (2003**). Employee's organizational commitment And their perception of supervisors relations- oriented and task oriented leadership behavior**, USA, Virginia polytechnic institute.
- Eric, W. (2006). **Teacher Empowerment as Perceived by Principals in Hong Kong,** *Document Reproduction Services*, Wayne State University.

- Erlan, B. (2013). The Influence of Interpersonal Trust and Organizational Commitment on Perceived Organizational Performance , ***Journal of Applied Economics and Busines Research (JAEBR)***, 3 (3): 166-180.
- Garipagaoglu,B.(2013). Examining organizational commitment of private school teacher, ***Journal of Educational and Instructional Studies in The world***.3(2), 22-28.
- Hung, C. J. (2005). **A Correlational Study Between Junior High School Teacher Empowerment and Job Satisfaction in Kaohsiung Area of Taiwan.** *Theses & Dissertations*, University Of Incarnate Word.A.T.T.3193359.
- Lintner, J. (2008). **The Relationship between Received Teacher Empowerment and principal Use of power,** *Degree of Doctor of Education of Auburn University.*
- Luton, B. (2010). **Transformational Leadership and OrganizationalCommitment: A study of UNC system business school department chairs**, *Ph.D. thesis. Capella University***.**
- Moye,M,Henkin, A,&Egley,R,(2005).Teacher – principle Exploring Linkages between Empowerment &Interpersonal Trust, ***Journal of Educational Adminlstration***.43 (3), 260-277.
- Yao, Q., Chen, R., & Cai, G. (2013**).** How internal marketing can cultivate psychological empowerment and enhance employee performance**. Social Behavior and Personality,** 4(1), 529-538.

****

البحث العاشر:

فاعلية التعلم بالمحاكاة في الحد من السلوك الصفي المشكل لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة الخرج

إعداد :

أ/ صبرية محمد عثمان الخيبري
معلمة بإدارة تعليم الخرج بالمملكة العربية السعودية

فاعلية التعلم بالمحاكاة في الحد من السلوك الصفي المشكل لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة الخرج

أ/ صبرية محمد عثمان الخيبري
معلمة بإدارة تعليم الخرج بالمملكة العربية السعودية

• **المستخلص**:
هدف البحث الحالي إلى التعرف على أثر توظيف استراتيجية المحاكاة في الحد من السلوك الصفي المشكل لدى طالبات المرحلة الثانوية، وطبق البحث على عينة من طالبات الصف الأول بالمرحلة الثانوية بلغ عددهم (٦٠) طالبة، مقسمين إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) كل مجموعة قوامها (٣٠) طالبة، واشتملت أدوات البحث على مقياس السلوك الصفي المشكل، ومقرر الفقه ١ المقرر على الصف الأول الثانوي، بالفصل الدراسي الثاني معدا وفقا لخطوات استراتيجية المحاكاة، واستخدمت الباحثة المتوسطات، والانحرافات المعيارية، ومعاملات الارتباط، واختبار النسبة التائية (T-Test)، وأشارت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس السلوك الصفي المشكل، لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس السلوك الصفي المشكل لصالح التطبيق البعدي، وقد أرجعت الباحثة هذه الفروق إلى فاعلية توظيف استراتيجية المحاكاة في الحد من السلوك الصفي المشكل لدى طالبات المرحلة الثانوية.

الكلمات المفتاحية: التعلم بالمحاكاة – السلوك الصفي المشكل – طالبات المرحلة الثانوية.

The Effectiveness of Simulated Learning in Limiting the Problematic Class Behavior among High School Female Students in Al-Kharj Governorate

Sabriah Mohammed Othman Alkhibari

Abstract:
The research aimed to identify the effectiveness of using the simulation strategy in limiting the problematic class behavior of high school female students, the research applied to a sample of (60) female students in the first grade of the secondary stage, divided into two groups (experimental and control), each group consisting of (30) Student, The research tools included the scale of problematic class behavior , and the jurisprudence 1 course for the first secondary stage, in the second semester, prepared according to the simulation strategy steps. The researcher used averages, standard deviations, correlation coefficients, and T-Test for Statistical treatment. The research results indicated that there are statistically significant differences at the level (0,01) between the students' scores mean of the experimental and control groups in the post application of the scale of problematic class behavior, in favor of the experimental group, and there are statistically significant differences at the level (0,01) between the students' scores mean of the experimental group in the pre and post applications of the scale of problematic class behavior in favor of the post application, The researcher attributed these differences to the effectiveness of employing a simulation strategy to reduce the problematic class behavior of high school students.

Key words: simulation learning - problematic classroom behavior - high school female students.

• **المقدمة**:

يتسم العصر الحالي بالعديد من التغيرات المعرفية والتكنولوجية المتسارعة والمتلاحقة، وفي ظل تلك التغيرات تسعي المجتمعات إلى إعداد الشخصية المتكاملة في كافة الجوانب المعرفية والاجتماعية والوجدانية لكل أفرادها، وضرورة تقديم الخدمات التربوية سواءً المعرفية أو الاجتماعية والانفعالية لكل الطلاب بداية من سن الطفولة انطلاقا من مسلمة مفادها أن التدخل المبكر يساعد على تنمية الكثير من المهارات والحد من كثير من السلوكيات المشكلة.

حيث يذكر (عواد، وزامل، ٢٠١١، ١٤٥) أن المعلمين يومياً يواجهون العديد من المشكلات السلوكية الصفية التي تصدر عن الطلاب والتي لا يكاد يخلو منها فصل دراسي في أي مدرسة، وذلك على الرغم من كفاءة المعلمين وخبراتهم. ولهذا فإن المشكلات السلوكية الصفية تمثل مشكلة خطيرة بحجرة الدراسةٍ لكل الطلاب بالفصل، سواءً الذين يصدرون هذه السلوكيات أو زملائهم، فضلاً عن المعلمين، حيث تعيق هذه المشكلات عملية التعليم والتعلم، كما تؤدي لحدوث ارتباكٍ وفوضى بحجرة الدراسة، ومن ثم تسبب ضغوط ا للمعلمين، كما تؤثر سلباً على الجانبين: الأكاديمي، والاجتماعي للطلاب، وبالتالي تعيق عملية التعليم والتعلم، وتتسبب في تضييع وقت الحصص الدراسية، بما يقدر بأربع ساعات كل أسبوع تقريبا. (Fernandez, 2010, 8)

كما تزداد خطورة هذه المشكلات السلوكية الصفية وأثارها السلبية؛ لأن أعداد الطلاب الذي يصدرون هذه السلوكيات بالفصل الدراسي تتزايد يوميا، حيث تتراوح نسبتهم ما بين (١٧,٢٪) من مجمل طلاب المدارس، بل وتشير بعض الدراسات إلى أن هذه النسبة تصل في بعض الأحيان إلى (٢٠٪) وهذه نسبة ليست بالقليلة تؤثر بالضرورة على تعليمهم وتعليم زملائهم في الفصل. (مطر، ٢٠١٤، ٤). كما تؤثر هذه السلوكيات الصفية الفوضوية سلباً على الكثير من المتغيرات مثل: (مفهوم الذات الأكاديمي، والكفاءة الذاتية، والانجاز، والدافعية) لدى الطلاب ذوي السلوك الصفي المشكل، وذلك لما تسببه من انخفاض في أدائهم الأكاديمي. (Shelton- Wheeler, 2012, 12) ولذلك يشير (Smirnov, 2018, 213) إلى ضرورة استخدام استراتيجيات وبرامج حديثة تفعل دور الطالب وتجعله محور العملية التعليمية، وإن هذا من أنجح الوسائل للحد من الكثير من المشكلات الصفية التي تؤرق الطلاب والمعلم في نفس الوقت. كما أن التقدم المذهل في التكنولوجيا الحديثة في العصر الحالي يدفع باتجاه تغيير شامل في كافة مناحي الحياة وخاصة التعليمية منها، والذي أحدث ما يسمى بالثورة المعرفية وثورة تدفق المعلومات وتسارعها بطريقة يصعب التنبؤ بمعدلات انتشاره. (عبد العزيز، ٢٠١٣، ٧٤) وهذا التقدم الهائل يفرض على المعلم في ظل هذه الثورة أن يهتم بتوفير مواقف تحاكي تطبيق المعرفة المتعلمة في البيئة الواقعية، ومن هنا تعد المحاكاة بيئة تعلم حقيقية تحتوى على خطوط إرشادية منظمة ومتفاعلة مع بعضها تؤدي إلى تطوير مواد تعليمية تحاكي الواقع لتحقيق

أهداف محددة وموجهة إلى بعض المتعلمين في ضوء مفاهيم ومبادئ التعلم النظرية.(Yawson, 2012, 299)

وفي هذا الإطار فقد أجريت العديد من الدراسات التي تثبت فعالية المحاكاة في تنمية المهارات التفاعلية ومهارات الاتصال، والتعلم الذاتي، والعمل في فريق، وحل المشكلات، ومن ثم يمكن من خلالها التدخل للحد من السلوك الصفي المشكل، ومن بين تلك الدراسات(Gurley & Wilson, 2010) ؛ (عبد الحميد، ٢٠١٠)؛ (Mager, et al., 2012). كما تتضح أهمية المحاكاة في الحد من السلوك الصفي المشكل من خلال ما ذكره (محمد وسيف، ٢٠١٧، ٧٥) من أن المحاكاة تقوم على أسس نفسية تتمثل في الميل الفطري للطالب في الحصول على المتعة والتشويق، والتعبير عن ذاته، والكشف عن قدراته ومواهبه، حيث إنها تعكس الحالة العقلية والنفسية للطالب، كما تعد وسيلة لاستكشاف الذات لدى الطالب، وللعالم الذي يعيش فيه، ولذا فإنه أصبح من الأهمية بمكان أن تتغير أدوار كل من المعلم والمتعلم، وطرائق التدريس، لتشجيع الطلاب على المبادأة في التعلم، وتنمية التفكير بأنواعه المختلفة، وتقليل نسبة التلقين والحفظ الصم بدون فهم، وضرورة استخدام التقنيات الحديثة في التعليم.

ومن ثم كان لابد من تغيير طريقة تدريس الطلاب الذين يصدرون سلوكيات مخالفة، تؤثر سلبا على تعليمهم وتعليم زملائهم في الفصل، وتزيد الضغط على المعلم، وتوصلت الباحثة إلى من أهم هذه الطرق وأكثرها مناسبة للتغلب على هذه السلوكيات استراتيجية المحاكاة.

- **مشكلة البحث**:

برزت مشكلة البحث من خلال مشاهدة الباحثة بعض السلوكيات السلبية التي تظهرها الطالبات داخل الصفوف وفى المدارس وخارجها، من عزوف عن الدراسة إلا لأغراض الامتحان، وكراهية للمدرسة، وأعمال شغب وعنف تأخذ أشكالا مختلفة داخل المؤسسات التعليمية وعلى مستوى الأسرة والمجتمع بأكمله.

كما قامت الباحثة بزيارة لمجموعة من مدارس التعليم الثانوي وعمل حوار متكرر مع بعض مدرسي تلك المرحلة، وسؤالهم عن أهم المشكلات التي يعاني منها طلابهم أثناء الدراسة والتي تؤثر على تقدمهم الدراسي وتحصيلهم العلمي وعلاقاتهم الاجتماعية، كانت أغلب آرائهم تتعلق بالسلوكيات الغريبة والمخالفة التي يصدرها بعض الطلاب، والتي من الممكن أن يطلق عليها سلوكيات منحرفة كالعنف والعدوان والشوشرة والتعدي على ممتلكات زملائهم، والتحرك الدائم وعدم الاستمرار في مكان واحد لفترة طويلة، والفوضوية وعدم الالتزام بالقواعد المنصوص عليها،.....الخ، وهو ما يطلق عليه سيكولوجيا بالسلوك الصفي المشكل، وبالبحث عن سبب تلك السلوكيات تبين للباحثة أنها ربما ترجع إلى طريقة التدريس السائدة، والتي لا تشجع دور المتعلم،

ولا تجعله يشارك في عملية تعلمه، ومن ثم أرادت الباحثة أن تغير من هذه الطريقة باستخدام المحاكاة التعليمية، للتغلب على تلك المشكلة.

ومن ثم يتبين أن هناك مشكلة حقيقية في الواقع تتمثل في وجود بعض الطلاب الذين يصدرون سلوك صفي مشكل يؤثر على مجمل عناصر العملية التعليمية، حيث يرى (Sauceda, 2011, 2) أن هذه المشكلة تعد من أكثر المشكلات السلبية لدى الطلاب، ومن أكثرها شيوعا لما ينتج عنها من آثار سلبية تؤرق كل من يتعامل مع هؤلاء الطلاب. كما أنه ومع ارتفاع وزيادة نسبة انتشار هذه السلوكيات بين مجمل طلاب المدارس بشكل عام كما يشير (Henderson and Zimbardo, 2010, 1)، والتي تنعكس بدورها على جوانب مختلفة في الحياة التعليمية كالتحصيل الدراسي والتكيف مع الضغوط النفسية.

ويرى (Wu, Hursh, Walls, Stack & Lin, 2012) أن استخدام طرق واستراتيجيات تهدف إلى تشجيع الطلاب وتزيد من دافعيتهم وتشجعهم على التفاعل والتفكير ينعكس على مجمل نواح حياتهم، وتجعلهم يتغلبون على العديد من المشكلات السلوكية وأهمها العدوان والاعتماد وضعف التواصل والاعتداء، ومن تلك المداخل التي تحقق هذا الغرض المحاكاة التعليمية، حيث إنها من الممكن أن تزيد من دافعيتهم وتحسن من اتجاهاتهم نحو ذواتهم ونحو الآخرين. ومن بين المشاهدات التي تندرج في هذا الإطار ما يشير إليه (جروان، ٢٠١٢، ١٦٥) من أن بعض النماذج الشائعة التي يعرفها الآباء والمعلمون والطلاب في مختلف المراحل الدراسية، دون أن تتصدى لها المؤسسات التربوية أو مؤسسات المجتمع المدني ذات العلاقة، وكأنها أصبحت أمراً واقعا لا مفرّ منه أو داءً مستعصيا لا علاج له، ومن ثم كان لزاما أن يتم استخدام طرق حديثة تشجع الطلاب وتدفعهم إلى المشاركة في التعليم، ومن بينها طريقة المحاكاة.

ولذلك تصمم البرامج التي تستخدم طرق واستراتيجيات حديثة . ومنها المحاكاة . لتشجيع وتعزيز السلوكيات الاجتماعية الملائمة في المجتمعات التي يتواجد بها طلاب لديهم أعراض خارجية (اضطرابات عدوانية وعدم انضباط)، أو لديهم أعراض داخلية (كالانسحاب الاجتماعي والاكتئاب)، أو لديهم مشكلات عقلية (كصعوبات تعلم وإعاقة عقلية)، أو المهددون بالخطر (الحرمان الاجتماعي)، وكذلك التلاميذ العاديون. كما تتحدد مشكلة البحث في وجود فجوة في البحوث التي هدفت إلى التغلب والحد من السلوكيات الشاذة والمخالفة في المدرسة، مع أهمية ذلك المنحى، حيث إن المشكلات السلوكية تعوق التقدم في كافة مجالات الحياة، وكذلك مع وجود العديد من البحوث الأجنبية التي أجريت على الطلاب ذوي المشكلات السلوكية الصفية، كبحوث (Anderson, Allen, & Jenkins, 2016, 66)؛ (Cornell, 2017, 11) إلا أنه ما زالت هناك ندرة في البحوث العربية (في حدود ما اطلعت عليه الباحثة) التي تناولت تلك الفئة في البيئة العربية. وكذلك من توصيات العديد من الباحثين بضرورة إعداد برامج تدريبية وتعليمية واستخدام طرق واستراتيجيات حديثة تستهدف

الحد من المشكلات السلوكية الصفية، ومن بين هؤلاء الباحثين (Cooley, Buren & Cole, 2010, 50- 62; Elliott, Hwang & Wang, 2019, 119) . وكذلك انطلاقاً من نتائج البحوث السابقة والتي منها على سبيل المثال بحث (مطر، ٢٠١٤) الذي توصل إلى أن تقديم برامج تعليمية وتدريبية لهؤلاء الطلاب من خلال استراتيجيات تكاملية فعالة تشجع على التفكير وإدارة الذات من شأنه أن يساعد على التغلب على المشكلات السلوكية الصفية.

مما سبق تتضح مشكلة البحث الحالي والتي تتمثل في وجود بعض الطلاب الذين يصدرون سلوكيات صفية غير ملائمة، ومخالفة، وأن من أهم أسباب تلك السلوكيات ربما يرجع إلى طريقة التدريس المستخدمة، كما أنه إذا ما تم استخدام طرق تدريس حديثة – كالمحاكاة - تجعل الطالبات يُعملن عقولهن في التوصل إلى حلول متنوعة ومختلفة للمشكلات، والمشاركة والعمل في مجموعات، للبحث عن حلول وأفكار متنوعة، بما قد ينمي لديهن مهارات المشاركة والتعاون والتواصل، كما أن قيامهن بإعمال عقولهن واستمطار الأفكار وقناعتهن بقدرتهن على إيجاد حلول مختلفة للمشكلات التي تواجههن فإن ذلك قد يساعدهن على التغلب على المشكلات السلوكية الصفية، كما تنمي لديهن مهارات متعددة أهمها الثقة بالنفس، وتقدير الذات، والوعي الذاتي والاجتماعي.

ومن ثم أرادت الباحثة إجراء البحث الحالي للتحقق من فاعلية التعلم بالمحاكاة في الحد من السلوك الصفي المشكل لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة الخرج.

حيث يمكن بلورة مشكلة البحث في التساؤل الرئيس: **ما فاعلية التعلم بالمحاكاة في الحد من السلوك الصفي المشكل لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة الخرج؟**

ويتفرع من هذا التساؤل الرئيس التساؤلات الفرعية الآتية:

- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في الحد من السلوك الصفي المشكل قبل وبعد توظيف استراتيجية المحاكاة.
- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في الحد من السلوك الصفي المشكل بعد توظيف استراتيجية المحاكاة؟

- **فروض البحث**:

تتمثل فروض البحث الحالي فيما يلي:

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس السلوك الصفي المشكل تعزي لتوظيف استراتيجية المحاكاة.

- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس السلوك الصفي المشكل تعزي لتوظيف استراتيجية المحاكاة.

- **هدف البحث**:

يتمثل الهدف الرئيس للبحث الحالي في التعرف على فاعلية توظيف استراتيجية (المحاكاة) في الحد من السلوك الصفي المشكل لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة الخرج.

- **أهمية البحث**:

- **أولاً: الأهمية النظرية وتتحدد في الآتي**:

- يعد البحث محاولة للكشف عن فاعلية التعلم بالمحاكاة في الحد من السلوك الصفي المشكل لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة الخرج.
- يشكل هذا البحث إضافة علمية جديدة للمكتبة السيكولوجية - حسب حدود علم الباحثة -من خلال إلقاء الضوء على متغير يعتبر من أهم المتغيرات السلوكية وهو السلوك الصفي المشكل لدى طالبات المرحلة الثانوية.
- التأصيل النظري لبعض التوجهات السلوكية وهي (المحاكاة التعليمية، والسلوك الصفي المشكل) حيث إن تلك التوجهات تحتاج لمزيد من الجهد والبحث لتحديدها وإبراز أهميتها وإبراز أوجه استفادة المجتمع بكافة فئاته منها خاصة مع وجود ندرة في البحوث العربية (في حدود ما اطلعت عليه الباحثة) التي تناولت مثل تلك الموضوعات.

- **ثانياً: الأهمية التطبيقية وتتحدد في الآتي**:

- يسعى البحث الحالي إلى توفير أنشطة، وتدريبات يتم استخدامها من خلال تعليم الطالبات بطريقة المحاكاة التعليمية يستفيد منها المعلمون والأخصائيون النفسيون والاجتماعيون في مجال المشكلات السلوكية الصفية لدى فئة من المتعلمين وهم طالبات المرحلة الثانوية.
- التغلب على أهم مشكلات العملية التعليمية، التي تشغل بال كافة المعنيين بعملية التعلم، وهي المشكلات السلوكية الصفية.
- سعى البحث الحالي إلى توفير أداة لقياس السلوك الصفي المُشكل لدى طالبات المرحلة الثانوية، وبخاصة مع ندرة الأدوات لقياس هذا المتغير في هذه المرحلة العمرية.
- الاهتمام بعلاج فئة الطالبات ذوي المشكلات السلوكية نظراً لأهمية تلك الفئة وتواجدها في المجتمع.
- قد تسهم ما يسفر عنه البحث الحالي من نتائج في مساعدة القائمين على العملية التعليمية من ضرورة تطبيق برامج تدريبية وتعليمية واستخدام استراتيجيات حديثة مناسبة تسهم في الحد من المشكلات السلوكية.

- **حدود البحث**:

- الحدود البشرية: عينة من طالبات المرحلة الثانوية بلغ عددهم (٦٠) طالبة، مقسمين إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) كل مجموعة قوامها (٣٠) طالبة، وتم اختيارهم وتحديدهم بطريقة عشوائية.
- الحدود الموضوعية: تمثلت الحدود الموضوعية للبحث الحالي في مقررات الفقه ١ المقرر على طالبات الصف الأول بالمرحلة الثانوية، حيث تم إعدادها باستراتيجية المحاكاة وتقديمها لطالبات المجموعة التجريبية، بينما تم شرح نفس المحتوى لطالبات المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، كما تم استخدام مقياس السلوك الصفي المشكل.
- الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٤١هـ.
- الحدود المكانية: طبقت الدراسة في محافظة الخرج.
- الحدود المنهجية: وتتحدد في استخدام المنهج شبه التجريبي بهدف الكشف عن فاعلية توظيف استراتيجية المحاكاة في الحد من السلوك الصفي المشكل لدى طالبات المرحلة الثانوية.

- **الأدوات المستخدمة في البحث**:

تتمثل أدوات البحث الحالي فيما يلي:

مقياس السلوك الصفي المشكل لطالبات المرحلة الثانوية، ومقرر الفقه ١ المقرر على طالبات الصف الأول بالمرحلة الثانوية معدة باستراتيجية المحاكاة، وتلك الأدوات من إعداد الباحثة.

- **التعريفات الإجرائية لمصطلحات البحث**:

- **الفعالية**:

تعرفها الباحثة إجرائيا بأنها "مستوى التقدم الحاصل نتيجة التعرض لاستراتيجية المحاكاة المقترحة، ويتم احتسابها بواسطة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس السلوك الصفي المشكل، وكذلك بالفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لنفس المقياس لدى طالبات المجموعة التجريبية.

- ٢- **استراتيجية المحاكاة**:

تعرفها الباحثة بأنها "مجموعة من الأنشطة والإجراءات يتم صياغتها محاكية للواقع، يؤدي فيها الطالبات الأدوار بحيوية ونشاط، ويحللون من خلالها المشكلات، ويتخذون القرارات، ويربطون خلالها بين النظرية والتطبيق، بشكل يسهم في تبسيط المادة التعليمية، ويساعد على استيعاب الطالبات لها بشكل أكثر تشويقا ومتعة.

- ٣- **السلوك الصفي المشكل**:

تعرفه الباحثة بأنه: كل ما يصدر عن الطالبات من تصرفات وأفعال غير ملائمة داخل حجرة الدراسة، بصورة متكررة، مما قد يتسبب عنها إخلال بالنظام الصفي، أو إعاقة عملية التعلم، وقد ينتج عنها آثار سلبية على الطالبة نفسها، أو

على زملائها، أو على المعلم، وقد تكون موجهة نحو الذات أو نحو الآخرين، ويتحدد إجرائيا بالدرجات التي يحصل عليها طالبات العينة بعد استجابتهم على مقياس السلوك الصفي المشكل، وتتحدد المشكلات السلوكية الصفية في هذا البحث في:

• **السلوك العدواني** :

وهو كل ما يصدر عن الطالبات بهدف إلحاق الأذى النفسي أو اللفظي أو البدني بذاتها أو بالآخرين، أو إتلاف الممتلكات العامة والخاصة، ويقاس إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة بعد استجابتهم على العبارات الخاصة بهذا المكون من مكونات مقياس السلوك الصفي المشكل.

• **العزلة الاجتماعية**:

ويعني انزواء الطالبة عن الآخرين، وبقائها منفردة ووحيدة معظم الوقت، وانسحابها من المواقف، وضعف اندماجها مع الآخرين، ويقاس إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة بعد استجابتهم على العبارات الخاصة بهذا المكون من مكونات مقياس السلوك الصفي المشكل.

• **النشاط الزائد وتشتت الانتباه**:

تعرفه الباحثة بأنه: سرعة الحركة، ونقص الانتباه، وتشتته بسهولة، ومقاطعة الآخرين. ويقاس إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالبات أفراد العينة بعد استجابتهم على العبارات الخاصة بهذا المكون من مكونات مقياس السلوك الصفي المشكل.

• **قصور مفهوم الذات**:

وتعرفه الباحثة بأنه: شعور الطالبة بنظرة الآخرين لها نظرة دونية، وضعف القدرة على المواجهة، والنظر إلى الأمور نظرة غير واقعية، والتهرب من المسئولية، والخوف من المهام التي تتطلب عملا منفردا، ويقاس إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالبات أفراد العينة بعد استجابتهم على العبارات الخاصة بهذا المكون من مكونات مقياس السلوك الصفي المشكل.

وقد اختارت الباحثة هذه السلوكيات بالذات دون غيرها، نظراً لانتشارها بين طالبات المرحلة الثانوي، ونظراً لخطورتها، وتأثيرها على حياة الطالبة، وعلى من حولها، كما أنها تشتمل على العديد من المؤشرات الفرعية المتضمنة فيها، وعلاجها أو الحد منها يسهم في علاج العديد من المشكلات السلوكية الصفية.

• ٤- **الطريقة المعتادة**:

هي الطريقة التي تعتمد على الشرح الشفهي لمقرر الفقه ١ لطالبات المجموعة الضابطة، والتي يكون فيها المعلم هو محور العملية التعليمية، ويكون المتعلم فيها متلقي فقط دون أن يشارك.

• **الإطار النظري للبحث**:

• **المحور الأول**: **استراتيجية المحاكاة**

شهدت السنوات القليلة الماضية قفزة تعليمية وتكنولوجية عظيمة لم تشهدها البشرية من قبل، كما أكدن النظم التربوية على ضرورة مسايرة هذه التطورات العلمية المتلاحقة، وتحقيق احتياجات العصر، ومن ثم أصبحت الضرورة ملحة لإدخال مثل هذه التطورات والتقنيات الحديثة على العملية التعليمية، وأن يتحول التعليم من مجرد الحفظ والتلقين من قبل المتعلم إلى الدور الإيجابي النشط والفعال، وأن يتم استخدام الأساليب التكنولوجية الحديثة التي تساعد على ذلك والتي تنقل المتعلم من بيئة التعلم التقليدية إلى بيئة أكثر فاعلية ونشاط.

ومن بين هذه الأساليب (المحاكاة) والتي ظهرت وكانت البداية الحقيقية لاستخدامها في مجال التعليم في بداية الستينات من القرن العشرين، في الولايات المتحدة الأمريكية، وغيرها من البلدان، والتي يتم من خلالها تمثيل المعلومات الحقيقية، ويقوم الطلاب بتنفيذها ويستخدمونها كأنهم يستخدمون الواقع لهذه المعلومات، مع علمهم الكامل بأنهم يستخدمون محاكاة الأصل، واستخدام الطلاب لهذه المحاكاة يجب أن يتم من خلال نشاط ديناميكي وتفاعل مستمر مع المعلومات التي تعرض على الطلاب، وقد استخدمت المحاكاة على نطاق واسع، حيث إنها تعطي للطلاب الفرصة لممارسة وتطوير المهارات التي يحتاجون إليها في حياتهم. (الدسوقي، ٢٠١٨، ٣٣٣)

• **تعريف المحاكاة التعليمية**:

يعرفها (عبد الحميد، ٢٠١٠، ١٥٠) بأنها "تقليد محكم لظاهرة أو نظام يتيح القدرة للمتعلم أن يتدرب دون مخاطرة أو تكلفة عالية". كما أنها طريقة شمولية لدراسة النظم، وتشتمل هذه الطريقة على اختيار النموذج وصياغته، بحيث يمكن وضعه في برنامج حاسوبي، ودراسة النتائج بعد حسابها لاستنتاج دراسة دقيقة حول النظم المراد دراستها. (Stanford, 2013,) . وتعرفها (زغلول، ٢٠١٥، ٤٣٣) بأنها برامج يتم فيها الاستفادة من الصوت والصورة والرسومات ثنائية البعد وثلاثية الأبعاد والتي تحاكى الواقع وتقلده باستخدام الكمبيوتر مما يتيح للطلاب التفاعل معها بحواسه المختلفة واستيعابها لتساعده على تنمية مهارات متعددة لديه، كما تتيح لهم اكتساب خبرات تعليمية بما يتلاءم مع قدراتهم وسرعتهم الخاصة وخصائصهم المتنوعة.

يتضح من عرض التعريفات السابقة أن المحاكاة التعليمية عبارة عن:

- برمجيات تعليمية تقدم للطلاب، وتساعدهم على اكتشاف المفاهيم الجدية.
- مواقف تحاكي الواقع تتيح الفرصة للطلاب لتطبيق ما تعلموه.
- تشعر الطلاب بأنهم يتعلمون وفق بيئة آمنة بعيدة عن المخاطر.
- تشتمل على وسائل جذب وإثارة للطلاب.

• **أهمية المحاكاة التعليمية**:

تتحدد أهمية المحاكاة فيما يلي:

- تساعد الطلاب على اكتساب المعلومات التي قد يتعرضون لخطر ما أثناء دراستها واقعيا.
- يسير فهم الطلاب للمعلومات المجردة.
- تمكن الطلاب من حل المشكلات، واكتشاف المعلومات بطريقة تفاعلية.
- تجعل جو التعليم ملئ بالإثارة والمتعة.
- تيسر للطلاب دراسة المعلومات الواقعية التي يتعذر الحصول عليها إلى لبعد المسافة أو لارتفاع التكلفة.
- تساعد الطلاب على التنبؤ بنتائج تنفيذ التجارب العلمية.
- تنشط مهارات تفكيرية متنوعة لدى الطلاب أهمها التفكير الابتكاري.
- تعزز الاتصال والتفاعل بين الطلاب وبعضهم وبينهم وبين المعلم.
- تسمح بإعادة التجربة كلما دعت الحاجة إلى ذلك. (نصر، ٢٠١٧، ٧٧)؛ (الدسوقي، ٢٠١٨، ٣٣٦).

• **مبررات استخدام المحاكاة في التعليم**:

يشير(مرزوق، ٢٠١١، ٣٤)، إلى العديد من مبررات استخدام المحاكاة منها:

- التكلفة المرتفعة للتجارب والأنشطة الحقيقية.
- خطورة إجراء التجارب الحقيقية.
- اختزال الوقت، وخاصة في التجارب الحقيقية التي تتطلب وقتاً زمنياً طويلاً.
- صغر حجم التجارب الحقيقية، وصعوبة رؤيتها بالعين المجردة.
- التدريب على المواقف الحقيقية قبل الدخول فيها.
- تكرار بعض التجارب والمواقف للطلاب.

• **أنواع المحاكاة**:

تنقسم المحاكاة إلى أربعة أقسام رئيسية، ويندرج تحت كل منها أقسام فرعية هي:

• **أولاً: من حيث المستخدم: ويتمثل في**:

- المحاكاة الحية: ويستخدم فيها أفراد حقيقيون أدوات حقيقية في بيئة تعلم حقيقية.
- المحاكاة التخيلية: ويقوم خلالها أفراد حقيقيون أباستخدام أدوات للمحاكاة في البيئة الافتراضية.
- المحاكاة البنائية: ويستخدم فيها المتعلم أدوات افتراضية، ويتخذ في ضوئها القرارات المناسبة، إلى أن يتوصل إلى القرار الصائب الذي يكتسب من خلاله الخبرة. *(Horton, 2012, 159)*

• **ثانياً: من حيث الموضوع: ويتمثل في**:

- المحاكاة الإجرائية: وهي المحاكاة التي تصمم لعرض خطوات وإجراءات عمل معين كتركيب جهاز معين.

- محاكاة الموقف: وتهتم بالمجال الوجداني والاتجاهات والمعتقدات.
- المحاكاة الفيزيائية: وترتبط بالتجارب المعملية. (محمد وسيف، ٢٠١٧، ٨١)

• **ثالثاً: من حيث طريقة التصميم، وتتمثل في:**

- القصة متعددة المسارات الفرعية: ويقوم من خلالها المتعلم باتخاذ قرار من عدة اختيارات تعرض عليه، وهذا الاختيار يؤدي به إلى لاختيار قرار آخر.
- بيانات الجداول التفاعلية: ويتعلم من خلالها المتعلم كيفية تقسيم الموارد المتاحة إلى تصنيفات متعددة، وكيفية تأثير هذا التقسيم على النتيجة النهائية التي تظهر في شكل رسم بياني، يبين تأثير تقسيم الموارد بهذا الشكل على النتيجة النهائية. *(Finrich, 2008, 22)*
- محاكاة الألعاب التعليمية: وتعني بتصميم المحاكاة على شكل ألعاب، ينخرط معها المتعلم أثناء التعلم، وتتضمن هذه الألعاب المحتوى التعليمي بداخلها.
- المعامل والمنتجات الافتراضية: وتتعامل مع الأشياء بشكل مباشر، ويتفاعل معها المتعلم دون التقيد بالقيود الموجودة في الواقع. (محمد وسيف، ٢٠١٧، ٨٢)

وسوف تستخدم الباحثة من هذه الأنواع ما يتناسبٍ مع المحتوى المعروض، والمطلوب تدريسه للطالبات، حيث تستخدم الباحثة مزيجاً من هذه الأنواع.

• **خطوات التدريب بالمحاكاة التعليمية:**

لكي يتم استخدام المحاكاة في التعليم والتدريب لابد من المرور بعدة خطوات لخصها (المسعودي والمزروع، ٢٠١٤، ١٧٧) فيما يلي:

- تحديد الاحتياجات التدريبية والشخصيات المستهدف تدريبها، وأهداف الخطة التدريبية من خلال تحديد الأداء.
- تحليل الأعمال الحقيقية التي سيتم التدريب عليها لأول مرة أو التدريب عليها لرفع مستوى الأداء.
- تحديد العناصر الأساسية لبيئة العمل الممكن توفيرها بمكان التدريب.
- تهيئة البيئة التدريبية المشابهة للبيئة الفعلية.
- تنفيذ عملية التدريب.
- تقييم الأداء التدريبي السابق واللاحق لممارسة المتدرب للعمل الحقيقي.

ولقد حرصت الباحثة على اتباع هذه الخطوات أثناء استخدام استراتيجية المحاكاة.

• **أشكال المحاكاة:**

للمحاكاة عدة أشكال ذكرها (أبو السعود، ٢٠٠٩، ٣٣) منها:

- تمثيل الأدوار: تقوم على عمل نموذج لموقف حقيقي علمي، يتم تناوله بواقعية تقربه إلى أذهان الطلاب من خلال التقليد والمحاكاة بطريقة محدودة وبسيطة يسهل على الطالب فهمها.

- نموذج مطابقة الواقع: إذ تكون الأجهزة على شكل نموذج مطابق للأجهزة الحقيقية مصغرة نسبيا، وتسمى النمذجة المحاكية للواقع.
- المسابقة (المباراة - اللعبة): وهي نشاط تنافسي منظم بين اثنين أو أكثر من الطلبة ضمن قوانين متبعة، وأهداف محددة مسبقا.
- وسوف تعتمد الباحثة في هذا البحث على هذه الأشكال.

• **المحور الثاني**: **السلوك الصفي المشكل**:

يعد السلوك الصفي المشكل أحد أهم التحديات التي يواجهها المعلمون داخل الفصول، لما يتضمنه من شغب، وهروب، وسرقة، وفشل في الامتحانات، وتدميرا لأثاث الفصل من قبل الطلاب، ونظرا لأن مرحلة التعليم الثانوي تعد ذات أهمية كبيرة، لأن الطلاب يعيشون في سن المراهقة، ويتصرفون تصرفات غريبة، وينظرون إلى أنفسهم وإلى الآخرين نظرة مختلفة، فإذا ما توفرت لهم الظروف البيئية والمجتمعية المناسبة التي يسودها الدفء والأمان النفسي فإن نموهم يسير في مساره الطبيعي، أما إذا ما تعرضوا لمواقف أسرية وبيئية يفتقدون فيها الحب والاستقرار والأمان فإنهم يكونون عرضة للعديد من الاضطرابات النفسية والسلوكية، والتي يكون مردودها سيئا على كل جوانب شخصيتهم.

• **أولاً**: **مفهوم السلوك الصفي المشكل**:

يعرفه (Fernandez, 2010, 7) بأنه أي سلوك يقوم به الطالب يؤدى إلى اضطراب واربك البيئة التعليمية داخل الصف الدراسي. كما يعرفه (عواد وزامل، ٢٠١١، ١٤) بأنه تلك الحالة التي تكون فيها شخصية التلميذ مضطربة، وتظهر عليها أعراض سلوكية تعيق النمو الجسدي، والعقلي، والوجداني، والاجتماعي لديه؛ وبالتالي تؤثر سلبا في تعلمه، وتعامله مع معلمه، ومع زملائه أثناء الدراسة. ويعرفه (Johnson, 2012, 4) بأنه الانصراف عن المهام الصفية التعليمية، والحركة المفرطة، وقصور الانتباه، والصياح، والحاجة المستمرة للمراقبة.

ويعرفه (مطر، ٢٠١٤، ٢٤) بأنه كل ما يقوم به التلميذ داخل حجرة الدراسة من أفعال أو أقوال لا تتفق مع النظام الصفي، أو تسبب إعاقة تعلمه، أو تعلم أقرانه، أو تعيق عمل المعلم، وتؤثر سلبا على جودة البيئة التعليمية الصفية عموما. ويعرفه (زايد، ٢٠١٧، ٥٦) بأنه كل ما يصدر عن التلميذ من أفعال وتصرفات غير مرغوبة سواء كانت عقلية أو حركية أو انفعالية وبصورة متكررة داخل حجرة الدراسة؛ بما يسبب الإخلال بالنظام الصفي ويعيق سير العملية التعليمية، ويؤثر سلبا على التلميذ ذاته أو أقرانه أو المعلم.

ومن خلال تحليل الباحثة للتعريفات السابقة أمكنها استخلاص أن السلوك الصفي المشكل سلوك يصدر عن التلميذ داخل حجرة الدراسة، وإنه سلوك متكرر الحدوث، ويتصف بالاستمرار، وغير مرغوب اجتماعيا، وليس نوعا واحدا أو درجة واحدة، وأنه نتاج لحالات الفشل والإحباط المتكرر، ولا يتماشى مع معايير السلوك المتعارف عليه في المدرسة، ومن خلاله يسعى الطالب لتحقيق درجة من

التكيف أو التوافق الظاهر، وقد يكون معرفي أو انفعالي أو حركي، وقد يكون موجه نحو الداخل مثل الخوف والقلق أو موجه نحو الخارج كالعدوان والسرقة، وقد يكون فردى أو جماعي ويؤثر في مناخ الغرفة الصفية على التلاميذ مما يسبب إعاقة العملية التعليمية والإخلال بالنظام الصفي.

- **ثانياً: مظاهر السلوك الصفي المشكل**

يحدد كل من (بدوي، ٢٠١١)؛ و (عواد وزامل، ٢٠١١)؛ و (Sauceda, 2011)؛ و (النجار، ٢٠١٤)؛ و (عبد الرحمن، ٢٠١٤)؛ (مطر، ٢٠١٤)؛ و (محمود، ٢٠١٥)؛ و (زايد، ٢٠١٧) أهم مظاهر السلوك الصفي المشكل والتي تتمثل فيما يلي:

القلق، والشرود الذهني، وتشتت الانتباه، والنشاط الزائد، والاعتمادية، والخجل، والحساسية الزائدة، وعدم تقبل النقد، وضعف الثقة بالنفس، والانسحاب من المشاركة، والتمرد، والسلوك المخادع، والسلوك العدواني، والحديث مع الزملاء، وكثرة الحركة، وأقوال تثير غضب المعلم، واتلاف الممتلكات الخاصة والعامة، والعصيان، والمخالفة والعناد، والتحدي، والفشل، والغش والكذب والسرقة، وعدم احترام الآخرين، واللامبالاة، وتحميل الآخرين الأخطاء، والألفاظ البذيئة، والتهريج، والضرب والصوت المرتفع، والتحدث بما سوف يفعلونه بأشخاص آخرين، وعدم الطاعة، والضجر، والإحساس بالبؤس، والخوف، واهمال الواجبات المدرسية، والغيرة، والفتنة، والخروج من المقعد والوقوف دون إذن، والتجول والقفز في غرفة الصف، وتحريك المقعد من مكانه، والركل، والدفع، وأخذ الممتلكات دون إذن، والشتم، والتهديد، والمناداة بأسماء غير مقبولة، والتحدث مع الآخرين، والإجابة عن الأسئلة دون إذن، والمناداة على الآخرين، والتصفيق، والغناء، وضعف المستوى العلمي، واهمال العمل المدرسي، والتقليد الأعمى في الملبس والسلوك، ومحاولة إزعاج الآخرين، والتسلط، وعدم تنفيذ التعليمات، والتأخر، والنوم في الفصل، والشجار، والعنف البدني، واللفظي، والتهديد والتخويف، وعدم المشاركة في الاصطفاف الصباحي، ونشر الشائعات والتنابذ بالألقاب والاصطدام مع الشخص الآخر في الهدف والسخرية منه والاستهزاء بملابسه أو مظهره أو وزنه واخبار الأقران أن لا يتحدثوا معه ونشر النميمة، والاندفاعية، وتناول الطعام داخل حجرة الفصل.

وقد اعتمدت الباحثة في هذا البحث على أربع مشكلات صفية تتمثل في: السلوك العدواني، العزلة الاجتماعية، النشاط الزائد وتشتت الانتباه، قصور مفهوم الذات.، والتي توصلت إليها الباحثة من خلال استطلاع رأي طبقته على الطلاب والمعلمين.

- **ثالثاً: أسباب السلوك الصفي إلمشكل:**

قامت الباحثة بتتبع الأطر النظرية حول ما يتعلق بالسلوك الصفي المشكل للتعرف على أسبابه، مثل دراسات كل من (الزهراني، ٢٠١٢)؛ (النوفلي، ٢٠١٣)؛ (العمايرة، ٢٠١٤)؛ (عبد الرحمن، ٢٠١٤)؛ (زايد، ٢٠١٧) وتوصلت إلى أن السلوك الصفي المشكل قد يرجع إلى العوامل الآتية:

- عوامل بيولوجية: مثل الوراثة، واضطراب وظيفة الدماغ، واضطراب إفرازات الغدد، وشكل وحجم الجسم أو فصيلة الدم أو السيطرة الدماغية أو العجز الناتج عن قصور الجهاز الغددي أو بعض الإعاقات الحسية المختلفة.
- عوامل اجتماعية: مثل: أساليب المعاملة الوالدية، واتجاه التسلط والسيطرة، والحب الشديد والحماية الزائدة، والإهمال، والتدليل، والقسوة في معاملة الأبناء، وتقليد الآخرين، والتنشئة الاجتماعية، ومجموعة الرفاق، واستخدام العقاب البدني، وأساليب القسوة، وتعزيز هذا السلوك من قبل الآخرين، وتوتر العلاقات داخل الأسرة، والاقتداء بالنماذج السيئة، والعزلة الاجتماعية، والأفكار الخطأ التي تصل لذهن الطلاب.
- عوامل نفسية: مثل الشعور بالحرمان، والشعور بالفشل، والقلق، والإحساس بالفراغ، وعدم الشعور بالأمان، وفقدان الثقة بالنفس، والإحساس بالذنب، واللامبالاة، والشعور بالملل والضجر، والشعور بالإحباط والتوتر.
- عوامل مدرسية مثل: المناخ الصفي، وزيادة عدد الطلاب في الفصل، وغياب القوانين وإجراءات الضبط، وطريقة استجابة المعلم لسلوك التلميذ، ووجود أقارب للطالب في الفصل، وغياب العقاب، ومعاقبة الطلاب بطريقة غير مناسبة، والخلافات الشخصية مع الزملاء، وطبيعة عمليتي التعليم والتعلم، وعدم استخدام الوسائل والتقنيات والوسائط التعليمية المناسبة والمتطورة والجذابة، وغياب العدل في التعامل مع الطالب، وعدم تقديم الخدمات الإرشادية، وشعور الطالب بكراهية الآخرين له، وضعف شخصية المعلم، وتأكد الطالب من عدم معاقبة أحد له، وعدم مراعاة الفروق الفردية في توزيع التلاميذ على الفصول، والمباني المدرسية غير الملائمة.
- عوامل اقتصادية مثل: انخفاض المستوى الاقتصادي للأسرة.
- عوامل ذاتية مثل: الرغبة في تحقيق القدرة وتأكيد الذات، والحاجة للحرية، والرغبة في الانتقام والعدوان الانتقامي، والإحساس بلذة التعذيب، والرغبة في السخرية من المعلم ونيل إعجاب الزملاء داخل غرفة الصف، والرغبة في التخلص من هيمنة وسيطرة الكبار، وخصائص التلميذ الشخصية، والشعور بالغيرة.
- وسائل الإعلام مثل: مشاهدة برامج ومسلسلات وأفلام العنف في التلفاز.

وترى الباحثة أن الطالب ما هو إلا ضحية لمثل هذه الأسباب، وأنه يجب العمل والتعاون بين كل فئات المجتمع لمساعدة الطلاب على التغلب على مثل هذه الظروف التي من الممكن أن تؤدي بالطلاب إلى السلوكيات الجانحة والمخالفة لمعايير المجتمع وقيمه، ومن ثم فقد انطلقت الباحثة في هذا البحث من السبب الذي ينص على (عدم استخدام الوسائل والتقنيات والوسائط التعليمية المناسبة والمتطورة والجذابة) وأرادت أن تستخدم تقنية حديثة وجذابة تدرب طالبات الصف الأول الثانوي عليها، وهي المحاكاة التعليمية، والتي من الممكن أن يكون لها تأثير في الحد من السلوك الصفي المشكل لديهن.

- **إجراءات البحث**
- **منهج البحث**:

اتبعت الباحثة في البحث الحالي المنهج شبه التجريبي، لمعرفة أثر متغير مستقل وهو (استراتيجية المحاكاة) في متغير تابع وهو (السلوك الصفي المشكل)، وقياسين قبلي وبعدي للمجموعتين، حيث تم اختيار مجموعتي البحثٍ بطريقة عشوائية، وتم تعيينهم إلى تجريبية وضابطة بطريقة عشوائيةٍ أيضا، وأخضعت المجموعة التجريبية إلى تعلم مقرر الفقه ١ باستراتيجية المحاكاة، في حين درست المجموعة الضابطة نفس المقرر بالطريقة المعتادة، وذلك لمعرفة أثر توظيف استراتيجية المحاكاة في الحد من السلوك الصفي المشكل لدى طالبات المرحلة الثانوية.

- **عينة البحث**:

تم اختيار عينة البحث بطريقة عشوائية بمحافظة الخرج بلغ عددهم (٦٠) طالبة من بين طالبات الصف الأول بالمرحلة الثانوية، وتم تعيينهم بطريقة عشوائية إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) كل مجموعة قوامها (٣٠) طالبة، وقد اختارت الباحثة المجموعتين من مدرستين مختلفتين لضمان أثر التلوث التجريبي.

- **أدوات البحث**:

- **أولاً: إعداد المحتوى الدراسي لمقرر الفقه ١ وفق خطوات استراتيجية المحاكاة**:

أعدت الباحثة مقرر الفقه ١ المقرر على طلاب الصف الأول بالمرحلة الثانوية وفقاً للخطوات الإجرائية لاستراتيجية المحاكاة، وتم تصميمه بعد الاطلاع على الإطار النظري ذات العلاقة باستراتيجية المحاكاة وبعض البرامج القائمة والمستندة على هذه الاستراتيجية، للاستفادة منها في معرفة توظيف أدوات تلك الاستراتيجية في البحث الحالي، مثل دراسات كل من: (Meching& O'Brien, 2010)؛ (الدسوقي، ٢٠١٨).

تحديد الهدف من توظيف استراتيجية المحاكاة في مقرر الفقه ١ بالمرحلة الثانوية، وهو التحقق من أثر توظيف هذه الاستراتيجية في الحد من السلوك الصفي المشكل لدى طالبات الصف الأول الثانوي، حيث أعدت الباحثة دروس هذا المقرر وفقا لخطوات استراتيجية المحاكاة والتي تهدف إلى إكساب الطلاب القدرة على التفاعل الايجابي والتواصل، والتعاون، وحل المشكلات، والاكتشاف، وغيرها، وتتمثل تلك المبادئ فيما يلي:

ومرت عملية بناء وإعداد مقرر الفقه ١ باستراتيجية المحاكاة بالمراحل التالية:

١- **مرحلة التصميم**:

وقد تم في هذه المرحلة وضع تصور كامل لما ينبغي أن يحتويه المقرر من أهداف عامة، وأنشطة تعليمية، وأسئلة تقويمية.

٢- مرحلة التجهيز والإعداد:

وخلال هذه المرحلة تم تجهيز متطلبات التصميم وهي كالتالي:

- صياغة الأهداف التعليمية لمقرر الفقه ١.
- تقسيم المقرر إلى دروس تعليمية صغيرة.
- تحديد خصائص المتعلمين: وهم طالبات الصف الأول الثانوي وتتراوح أعمارهم غالبا بين (١٥ - ١٦) سنة.
- إعداد الأنشطة التعليمية المناسبة لمستوى الطالبات وتجهيزها.
- تحديد طرق التعزيز الموجبة والسالبة وإدراج الصوت الملائم لكل منهما.
- تحديد الصور التي تحتوي على تفاصيل دقيقة ليتم عرضها باستخدام المحاكاة.
- القيام بإعداد النص المكتوب المستخدم في المحاكاة بشكل ملائم.
- ترجمة الخطوط العريضة إلى إجراءات تفصيلية مكتوبة على الورق.

وروعي في هذه المرحلة تسلسل ظهور المعلومات والفواصل الزمنية بين كل معلومة وأخرى.

٣- مرحلة التنفيذ:

تعد مرحلة التنفيذ من أهم مراحل المحاكاة، وتتطلب تركيزاً عاليا وجهداً ووقتًا وفيراً من أجل أن يخرج العمل وفق ما أعد له.

- **الاستراتيجيات المستخدمة في التنفيذ:**

- التعلم التعاوني، وتعلم الأقران؛ والاكتشاف؛ والحوار والمناقشة؛ والعمل في مجموعات؛ والألعاب التعليمية؛ ولعب الدور؛ والتعلم الذاتي.
- وللتأكد من صلاحية توظيف الاستراتيجية وإعداد دليل للمعلمة اتبعت الباحثة الخطوات التالية:
- عرض المقرر بعد إعداده باستراتيجية المحاكاة على السادة المحكمين.
- تم عرض المقرر على مجموعة من السادة المحكمين وذلك للتحقق مما يلي:
  - ✓ مدي صحة المقرر المصاغ بالمحاكاة ومدي مناسبة ما جاء فيه من دروس لمستوي الطالبات عينة البحث.
  - ✓ أية مقترحات يرون إضافتها أو حذفها.
  - ✓ الدقة اللغوية لمحتويات المقرر.
  - ✓ مدي ملائمة الأنشطة لمستوي الطالبات.

وقد أبدي المحكمون آرائهم حول المقرر المصاغ بالمحاكاة، وتم الاستفادة منها في تعديل المقرر القائم على المحاكاة وكانت آراؤهم كالتالي:

- عمل مقدمة وفهرس لدليل الطالبات.
- وضع محتوي علمي للدروس، وبناءً على ذلك تم وضع محتوي بسيط مناسب للطالبات عينة البحث.
- تعديل صياغة بعض من أهداف الوحدة والدروس.

وأشاد أغلبية المحكمين بدليل المعلم واعتبروه جهد علمي في تنسيق موضوعات المقرر والمقدم للطالبات، واعتبروا وضع دور للمعلم ودور للمتعلم في الدليل ابتكار جديد.

- **ثانياً: مقياس السلوك الصفي المشكل:**

١ -اعتمدت الباحثة في بناء المقياس على التالي:

- الاسترشاد ببعض الأدوات التي استخدمت لقياس السلوك الصفي المشكل مثل: استبانة تقدير المعلمين للسلوك المشكل لدى تلاميذ المدارس (عواد وزامل، ٢٠١١)؛ ومقياس تقدير المعلم للسلوك الصفي المشكل (مطر، ٢٠١٤)؛ ومقياس المشكلات السلوكية (محمود، ٢٠١٥)، ومقياس السلوك الصفي المشكل (زايد، ٢٠١٧).
- تحديد المشكلات التي تضمنتها التعريفات والبحوث السابقة والأدوات الخاصة بقياس السلوك الصفي المشكل، حيث أمكن للباحثة تحديد الأربعة محاور السابقة.
- وضع تعريف إجرائي للسلوك الصفي المشكل، وكذلك صياغة تعريفات للمحاور المحددة في البحث.

وفى ضوء ما سبق صاغت الباحثة (٢٨) عبارة سلوكية تتعرض لها طالبات الصف الأول الثانوي في حياتها المدرسية، حيث خصص لكل محور من المحاور الأربعة (٧) عباراتٍ تعبرٍ عن مضمون المحور، وأمام كل عبارة (٣) اختيارات هي (غالبا - أحيانا – نادرا).

كما راعت الباحثة عند صياغة عبارات المقياس أن تكون واضحة وبسيطة ومناسبة لمستوى الطالبات، كما صاغت الباحثة للمقياس تعليمات تتناسب مع طبيعته، ويوضح الجدول الآتي محاور وأرقام عبارات المقياس.

جدول (١) يبين عدد محاور مقياس السلوك الصفي المشكل، والعبارات المخصصة لكل محور

م	المحور	أرقام العبارات
١	السلوك العدواني.	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧
٢	العزلة الاجتماعية.	٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤
٣	النشاط الزائد وتشتت الانتباه.	١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١
٤	قصور مفهوم الذات.	٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨
المجموع	أربعة محاور	٢٨ عبارة

- **طريقة تصحيح المقياس:**

يصحح المقياس بإعطاء الطالبة التي تختار الاختيار (غالباً) (٣) درجات، والاختيار (أحيانا) درجتين، والاختيار (نادرا) درجة واحدة، وبذلك تكون الدرجة الكلية للمقياس (٨٤) درجة، والدرجة الصغرى للمقياس (٢٨) درجة، وتدل الدرجة المرتفعة على وجود سلوك صفي مشكل.

- **الخصائص السيكومترية للمقياس:**
- **أولاً: صدق المقياس:**

اعتمدت الباحثة في التحقق من صدق المقياس على الطرق الآتية:

- **صدق المحكمين:**

تم عرض المقياس في صورته الأولية على (١٧) محكمًا من المتخصصين في مجال علم النفس والصحة النفسية، وطلبت الباحثة منهم إبداء الرأي حول العناصر الموجودة في الجدول الآتي الذي يوضح نسب اتفاق المحكمين حول عناصر التحكيم.

جدول (٢) نسب اتفاق المحكمين حول عناصر التحكيم على مقياس السلوك الصفي المشكل.

م	عناصر التحكيم	نسبة الاتفاق
١	مدى ملاءمة صياغة عبارات المقياس ولغته لعينة البحث (طالبات الصف الأول الثانوي).	١٠٠٪
٢	مدى وضوح العبارات وبساطتها.	١٠٠٪
٣	مدى ارتباط كل عبارة بموضوع المقياس، وبالمحور الذي تنتمي إليه.	٩٦٪
٤	مدى ملاءمة تعليمات المقياس مع طبيعة المقياس.	١٠٠٪

يتضح من الجدول السابق: أن نسب اتفاق المحكمين تراوحت ما بين (٩٦٪) و(١٠٠٪) وهي نسب اتفاق مرتفعة، ولقد اقترح المحكمون بعض الاقتراحات والتعديلات وحرصت الباحثة على إجراء تلك الاقتراحات والتعديلات بما يناسب طبيعة المتغيرات وخصائص العينة.

- **صدق المحك:**

حيث استخدمت الباحثة مقياس السلوكٍ الصفي المشكل (زايد، ٢٠١٧) كمحك خارجي، والذي يتكون من (٢٥) موقفا يجيب عنها التلميذ باختيار أحد البدائل، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات الطالبات والبالغ عددهن (٣٠) طالبة غير عينة البحث، وكانت قيمة معامل الارتباط (٠,٨٤٢)، وهى دالة عند مستوى (٠,٠١).

- **الاتساق الداخلي:**

قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي لمواقف مقياس السلوك الصفي المشكل عن طريق:

- حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه.
- حساب معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للمقياس.

وذلك من خلال تطبيق المقياس على (٣٠) طالبة من بين طالبات الصف الأول الثانوي بالخرج، والجدول (٣) يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة المحور الذي تنتمي إليه. ويتضح من الجدول أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارةٍ ودرجة المحور الذي تنتمي إليه من مقياس السلوك الصفي المشكل دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وبالتالي فهي مقبولة، وبلغت الصورة النهائية للمقياس (٢٨) عبارة.

جدول (٣) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة المحور الذي تنتمي إليه من مقياس السلوك الصفي المشكل (صدق الاتساق الداخلي). (ن=٣٠).

السلوك العدواني			العزلة الاجتماعية			النشاط الزائد			قصور مفهوم الذات		
العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠,٦٠٨	٠,٠١	٨	٠,٣٠١	٠,٠١	١٥	٠,٥٤٢	٠,٠١	٢٢	٠,٤١٧	٠,٠١
٢	٠,٣٩٨	٠,٠١	٩	٠,٤٥٢	٠,٠١	١٦	٠,٥٤١	٠,٠١	٢٣	٠,٤٨٢	٠,٠١
٣	٠,٥٢٥	٠,٠١	١٠	٠,٤٢٧	٠,٠١	١٧	٠,٣٨٨	٠,٠١	٢٤	٠,٣٨٣	٠,٠١
٤	٠,٥١١	٠,٠١	١١	٠,١٤٨	٠,٠١	١٨	٠,٣٠٢	٠,٠١	٢٥	٠,٣٥٨	٠,٠١
٥	٠,٥٦١	٠,٠١	١٢	٠,٤٧٦	٠,٠١	١٩	٠,٥٥١	٠,٠١	٢٦	٠,٢٩٦	٠,٠١
٦	٠,٤٦٧	٠,٠١	١٣	٠,٤٨٢	٠,٠١	٢٠	٠,٥٩٦	٠,٠١	٢٧	٠,٣٧٥	٠,٠١
٧	٠,٧٠٨	٠,٠١	١٤	٠,٣٨٣	٠,٠١	٢١	٠,٦٢٨	٠,٠١	٢٨	٢٣٢	٠,٠١

جدول (٤) معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل محور والدرجة الكلية لمقياس السلوك الصفي المشكل (صدق الاتساق الداخلي). (ن=٣٠).

م	أبعاد المقياس	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	السلوك العدواني.	٠,٨٤٦	٠,٠١
٢	العزلة الاجتماعية.	٠,٨٠١	٠,٠١
٣	النشاط الزائد.	٠,٨٣٥	٠,٠١
٤	قصور مفهوم الذات.	٠,٨٥٤	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل محور والدرجة الكلية للمقياس تراوحت ما بين (٠,٨٠١ – ٠,٨٥٤) وهي قيم دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند تطبيق المقياس.

- **ثانياً: ثبات المقياس**: Reliability

تم حساب معامل ثبات مقياس السلوك الصفي المشكل باستخدام طريقة ألفا كرونباك

جدول(٥) معامل ثبات مقياس السلوك الصفي المشكل

م	الأبعاد	معامل الثبات
١	السلوك العدواني.	٠,٥٩٣
٢	العزلة الاجتماعية.	٠,٦٢٥
٣	النشاط الزائد.	٠,٥٤٣
٤	قصور مفهوم الذات	٠,٥٨٧
المقياس ككل		٠,٨٨٨

وقد بلغ معامل ثبات المقياس (٠,٨٨٨) وهو معامل ثبات مرتفع دال إحصائيا يدعو إلى الثقة في صحة النتائج، كما أن معامل ثبات كل محور من المحاور زاد على(٠,٥٤٣)، وهو معامل ثبات دال إحصائيا، مما يدعو إلى الثقة في صحة النتائج وصلاحية استخدامه.

- **نتائج البحث ومناقشتها:**
- **أولا نتائج الفرض الأول: والذي ينص على أنه:**

لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس السلوك الصفي المشكل تعزي لتوظيف استراتيجية المحاكاة.

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار النسبة التائية (T- Test) والجدول (٦) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (٦) نتائج اختبار النسبة التائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس السلوك الصفي المشكل.

المحور	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة "ت"◆	مستوى الدلالة
السلوك العدواني.	القبلي	٣٠	١١.٧٣	٢,٣٦	٣,٨٣	٤,٩٤	... دالة عند ٠,٠١
	البعدي	٣٠	١٥.٥٦	٤,٣٨			
العزلة الاجتماعية.	القبلي	٣٠	١٢.٥٣	٢,٩٤	٣,٨٣	٤,٠٥٣	... دالة عند ٠,٠١
	البعدي	٣٠	١٦.٣٦	٤,٢٦			
النشاط الزائد.	القبلي	٣٠	١٢.١٣	١,٦٧	٤,٣	٧,٧٢	... دالة عند ٠,٠٥
	البعدي	٣٠	١٦.٤٣	٢,٦٠			
قصور مفهوم الذات.	القبلي	٣٠	١١.٣	١,٦٩	٤,٤	٦,١٧	... دالة عند ٠,٠١
	البعدي	٣٠	١٥.٧	٢,٨٤			
الدرجة الكلية	القبلي	٣٠	٤٧.٦٩	٦,٧٦	١٦,٣٦	٦,٨٠	... دالة عند ٠,٠١
	البعدي	٣٠	٦٤.٠٥	١١,٢٧			

◆ القيمة الجدولية عند (٠,٠١) وبدرجات حرية ٢٩ = ٢,٤٦ ، وعند (٠,٠٥) = ١,٦٩

يتضح من الجدول (٦) أن قيمة (ت) المحسوبة أعلى من قيمتها الجدولية في كل مهارة من المهارات، وكذلك في الدرجة الكلية للمقياس والتي بلغت (٦,٨٠) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) ومن ثم يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، والذي ينص على أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس السلوك الصفي المشكل لصالح التطبيق البعدي.

- **نتائج الفرض الثاني، والذي ينص على أنه:**

لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس السلوك الصفي المشكل تعزي لتوظيف استراتيجية المحاكاة.

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار النسبة التائية (T- Test) والجدول التالي يوضح النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (٧) نتائج اختبار النسبة التائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس السلوك الصفي المشكل.

المحور	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة "ت"◆	مستوى الدلالة
السلوك العدواني.	الضابطة	٣٠	١٣,٤	٥,٤٧	٢,١٦	١٢,٣٢	... دالة عند ٠,٠١
	التجريبية	٣٠	١٥,٥٦	٤,٨٤			
العزلة الاجتماعية.	الضابطة	٣٠	١٣	٥,٢٧	٣,٣٦	١٤,٠٨	... دالة عند ٠,٠١
	التجريبية	٣٠	١٦,٣٦	٤,٣٣			
النشاط الزائد.	الضابطة	٣٠	١٣,٣٤	٥,٤٥	٣,٠٩	٨,٩٩	... دالة عند ٠,٠١
	التجريبية	٣٠	١٦,٤٣	٤,٥٤			
قصور مفهوم الذات.	الضابطة	٣٠	١١,٩٦	٥,٣٣	٣,٧٤	١٠,٢٧	... دالة عند ٠,٠١
	التجريبية	٣٠	١٥,٧	٤,٥٩			
الدرجة الكلية	الضابطة	٣٠	٥١,٧٩	٢٣,١١	١٢,٢٦	١٨,٠١٨	... دالة عند ٠,٠١
	التجريبية	٣٠	٦٤,٠٥	١٩,٦٢			

◆ القيمة الجدولية عند (٠,٠١) وبدرجات حرية ٥٨ = ٢,٦٦ ، وعند (٠,٠٥) = ٢,٠٠

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة أعلى من قيمتها الجدولية في كل محور من المحاور، وكذلك في الدرجة الكلية للمقياس والتي بلغت (١٨,٠١٨) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) ومن ثم يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، والذي ينص على أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس السلوك الصفي المشكل تعزي لتوظيف استراتيجية المحاكاة.

- **مناقشة النتائج** :

ترى الباحثة أن التقدم الحادث لدى المجموعة التجريبية في الحد من السلوك الصفي المشكل يرجع إلى أثر توظيف استراتيجية المحاكاة وليس إلى عوامل الصدفة، وذلك نظرا لعدة اعتبارات أهمها:

- قد يرجع إلي أثر الأنشطة والتدريبات المستخدمة في البحث والمعدة وفقاً لاستراتيجية المحاكاة والتي أدت إلي تعديل السلوك الصفي المشكل لدى أفراد المجموعة التجريبية، فاحتواء المقرر المعد وفقا لهذه الاستراتيجية علي مجموعة من المشكلات الانفعالية والاجتماعية والمعرفية المتنوعة الأمر الذي جعل الطالبات يستمتعون بالمحتوي المقدم إليهم، كما جعلهم أكثر طرحا للأسئلة، وأكثر استفسارا ومناقشة للمعلمة، كما جعلهم يقبلون علي تعلمها بشغف، الأمر الذي ساعدهم على تنمية الإمكانات الكامنة لديهم، ومكنهم من معرفة نواحي القوة والضعف لديهم، ومساعدتهم على تحقيق أهدافهم ، وذلك بخلاف طالبات المجموعة الضابطة الذين لم يتعلموا وفقا لهذه الاستراتيجية.
- كما أن توظيف استراتيجية المحاكاة عمل على زيادة شعور طالبات المجموعة التجريبية بزيادة كفاءتهم أثناء التعليم، وقدراتهم على أداء

التكليفات والأنشطة المطلوبة منهم في ضوء خطوات استراتيجية المحاكاة، مما جعلهم أكثر مثابرة واستقلالا واستمتاعا بالمحتوى التعليمي، وخلق لديهم دافعا قويا للاندماج والاستمرار في الأنشطة دون تعب أو ملل، واستخدام التعزيز اللفظي أثناء التعلم ربما أدى إلى تقوية الصلة بين المعلمة والطالبات وجعل العلاقة بينهم قائمة على الود والاحترام المتبادل، ومن ثم أقبل التلاميذ على التكليفات والأنشطة مستمتعين بتنوعها وتعددها، مدركين أهميتها من خلال ما تعلموه من موضوعات مفيدة.

- كما يمكن تفسير هذه النتيجة بأن توظيف استراتيجية المحاكاة أدى إلى زيادة الثقة بالنفس لدى الطالبات وشجعتهم على المثابرة وبذل الجهد وهذا من شأنه أن يعدل من السلوك الصفي المشكل وأبعاده المختلفة لدى الطالبات. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من البحوث والدراسات السابقة منها دراسات كل من: *(Meching& O'Brien, 2010)*؛ (زايد، ٢٠١٧)؛ (الدسوقي، ٢٠١٨)، والتي توصل بعضها إلى فاعلية المحاكاة في العديد من المتغيرات، بينما توصل بعضها الآخر إلى فاعلية استخدام الطرق والأساليب الحديثة في الحد من السلوك الصفي المشكل.

• توصيات البحث:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث، توصي الباحثة بما يلي:

- الاهتمام باستخدام المحاكاة في تدريس المقررات التعليمية لما لها من مميزات عديدة.
- استخدام استراتيجيات تعلم حديثة من شأنها أن تعمل على الحد من السلوكيات السلبية سواءً في المدرسة أو خارجها.
- إعداد برامج تدريبية للمدرسين لتنمية مهارات استخدام أدوات بيئات التعلم القائمة الحديثة.
- ضرورة العمل على إعداد برامج للحد من السلوك الصفي المشكل لما له من آثار سلبية على الطلاب وعلى زملائهم، وعلى المعلمين.
- أهمية تحقيق مبدأ التعلم الذاتي الذي يحدد فيه المتعلم ما يرغب تعلمه وفي أي وقت وبأي طريقة.
- تهيئة المناخ المدرسي الذي يتيح للتلاميذ حرية التعبير عن آرائهم وأفكارهم.
- ضرورة توعية المعلمين بكيفية التعامل مع الطلاب الذين يصدرون مشكلات سلوكية صفية.
- توفير بيئة تعلم خالية من الضغوط والتهديدات، والخوف، والرهبة، لأن كل ذلك يؤثر سلباً على مزاج الطلاب، ويدفعهم للسلوكيات الصفية السيئة.

• قائمة المراجع:

• أولا: المراجع العربية:

- أبو السعود، هاني إسماعيل (٢٠٠٩). برنامج تقني قائم على أسلوب المحاكاة لتنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة في منهاج العلوم لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بغزة، ***رسالة ماجستير***، الجامعة الإسلامية بغزة، كلية التربية.

- بدوى، زياد أحمد (٢٠١١). فاعلية برنامج إرشادي قائم على فن القصة لخفض السلوك العدواني لدى المعاقين عقليا القابلين للتعلم. ***رسالة ماجستير***، كلية التربية، الجامعة الإسلامية – غزة.
- جروان، فتحي عبد الرحمن (٢٠١٢). ***الذكاء العاطفي والتعلم الاجتماعي العاطفي***. القاهرة، دار الفكر.
- الدسوقي، محمد إبراهيم (٢٠١٨). استخدام بيئة تعليمية قائمة على المحاكاة لقياس فاعليتها في تنمية التحصيل المعرفي لمادة الصحافة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. ***المجلة المصرية للدراسات المتخصصة***، جامعة عين شمس، ع١٩، ٣٢٢- ٣٤٦.
- زغلول، منال مسعد (٢٠١٥). فاعلية برنامج قائم على المحاكاة الكمبيوترية في تنمية مهارات التفكير البصري لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الرياضيات بالمرحلة الابتدائية. ***مجلة كلية التربية***، جامعة بور سعيد، ع ١٧، ٤٢٩- ٤٥٠.
- الزهراني، محمد بن إبراهيم (٢٠١٢). كفايات قواعد تنظيم السلوك والمواظبة ودورهما في الانضباط السلوكي لطلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المرشدين وإدارة المدرسة بمدينة مكة المكرمة. ***رسالة ماجستير***، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- عبد الحميد، عبد العزيز طلبة (٢٠١٠). ***التعليم الالكتروني ومستحدثات تكنولوجيا التعليم***. المنصورة، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.
- عبد العزيز، حمدي أحمد (٢٠١٣). تصميم بيئة تعلم إلكترونية قائمة على المحاكاة الحاسوبية وأثرها في تنمية بعض مهارات الأعمال المكتبية وتحسين مهارات عمق التعلم لدى طلاب المدارس الثانوية التجارية. ***المجلة الأردنية في العلوم التربوية***، مجلد ٩، عدد ٣، ٧٢- ١٠٢.
- العمايرة، محمد حسن (٢٠١٤). ***المشكلات الصفية السلوكية، التعليمية، الأكاديمية، مظاهرها، أسبابها، علاجها***. عمان، دار المسيرة للطباعة والنشر.
- عواد، يوسف ذياب، وزامل، مجدي علي (٢٠١١). درجة تقدير المعلمين للسلوك المشكل لدى تلاميذ مدارس وكالة الغوث الدولية (الانروا) في محافظة نابلس وسبل علاجه. ***مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية***، المجلد ١٣، العدد ٢، ص ص ١٣٩- ١٧٨.
- محمد، عبد الله علي، وسيف، منى علي (٢٠١٧). فعالية استخدام المحاكاة الكمبيوترية في تنمية الاستيعاب المفاهيمي للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. ***مجلة التربية***، جامعة الأزهر، ١٧٥، (١)، ٧٤- ١٠٨.
- محمود، نهاد عبد الوهاب (٢٠١٥). ***مقياس المشكلات السلوكية للأطفال***. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- مرزوق، عيسى بن سلمان (٢٠١١). أثر استخدام المحاكاة الحاسوبية في مادة العلوم على التحصيل الفوري والمؤجل لدى طلاب المرحلة المتوسطة. ***رسالة ماجستير***، كلية التربية، جامعة طيبة.
- المسعودي، عبير محمد، والمزروع، هيا محمد (٢٠١٤). فاعلية المحاكاة الحاسوبية وفق الاستقصاء في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في الفيزياء لدى طالبات المرحلة الثانوية. ***دراسات العلوم التربوية***. ٤١، (١)، ١٧٣- ١٩١.
- مطر، عبدالفتاح رجب (٢٠١٤). فعالية التدريب على مهارات إدارة الذات في الحد من السلوك الصفي المشكل وأثره في تحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. ***مجلة التربية الخاصة***، جامعة الزقازيق، ٧، (١) ، ١- ٨٧.
- النجار، حسين عبد المجيد (٢٠١٤). أشكال وأسباب العنف المدرسي لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الأساسية في المدارس الحكومية الأردنية. ***مجلة التربية الخاصة***، كلية التربية بالزقازيق، (٧)، ٨٨- ١٣٣.

- نصر، نشوى فاروق (٢٠١٧). موقع إلكتروني قائم على المحاكاة في تنمية مهارات إنتاج البرمجيات التعليمية لطالبات كليات رياض الأطفال. ***مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية***، ع ٧، ج٣، ٧٠- ٩٨.
- النوفلي، عبد الرحمن بن مبارك (٢٠١٣). أثر العنف المتلفز على السلوك العدواني لدى عينة من أطفال ما قبل المدرسة بسلطنة عمان. ***رسالة ماجستير***. كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى.
- عبد الرحمن، هبة عبد الرؤوف (٢٠١٤). المشكلات السلوكية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمدينة الفيوم. ***مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية***، ٢، (٣)، ٢٣٥- ٢٦١.
- زايد، هليل (٢٠١٧). فاعلية أنموذج للتعلم الاجتماعي الوجداني في تعديل السلوك الصفي المشكل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. ***رسالة دكتوراه***، كلية التربية، جامعة الأزهر.

- **ثانياً: المرجع الأجنبية**:

- Anderson, B. E., Allen, T. L., & Jenkins, P. R. (2016). School Violence: The School Environment and Its Impact on Learning. *Researcher: An Interdisciplinary Journal*, *29*(1).
- Cooley, E. L., Buren, A., & Cole, S. P. (2010). Attachment styles, social skills, and depression in college women. ***Journal of College Counseling,*** 13 (1), 50- 62.
- Cornell, D. G. (2017). *School violence: Fears versus facts*. Routledge.
- Elliott. S., Hwang. Y. & Wang. J. (2019). Teachers' ratings of social skills and problem behaviors as concurrent predictors of students' bullying behavior. ***Journal of Applied Developmental Psychology.*** (60), 119–126.
- Fernandez , N. E. (2010). Reducing disruptive behaviors of high school students through self-monitoring checklists in conjunction with a token economy reinforcement system. A thesis of Master، Caldwell College.
- Fernandez, N. E. (2010). Reducing disruptive classroom behaviors of high school students through self –monitoring checklists in conjunction with a token economy reinforcement system. An Unpublished MA.E., Caldwell college.
- Finrich, P. (2008). ***Effective Vocational Computer- Based Training***. A Paper presented in the fifth pancommon wealth forum on Open Learning, July, London.
- Gurley, K., & Wilson, D. (2010). Developing Leadership skills in a Virtual Simulation: Coaching the affiliative style leader. ***Journal of Instructional Pedagogies***, 17, 10, 1-5.
- Henderson, L., & Zimbardo, P. (2010). ***Social Anxiety: Clinical Developmental and Social Perspectives***. Second Edition. Elsevier Inc.

- Horton, W. (2012). ***E-Learning by design*** (2nd ed.). San Francisco, CA: John Wiley & Sons, Inc.
- Johnson, C.D. (2012). Self-management of classroom transitions for students with attention disorders. ***An Unpublished MA.E***., Rowan University.
- Mager, D., lange, J., Greiner, P., &Saracino, K. (2012). Using Simulation pedagogy to enhance teamwork and Communication in the Care of Older Adults: the ELDER project. ***The journal of Continuing Education in Nursing***, 43 (8).
- Meching, L. & O'Brien, E. (2010). Computer – Based Video Instruction to Teach Student with Intellectual Sisabilities to Use Public Bus Transportation. ***Developmental Disabilities***, 45 (2), 230- 241.
- Sauceda, E. P. (2011). The effect of social skills and self – management training on maladaptive behaviors and academic performance within a public school setting ***An Unpublished MA.E***., Austin State University.
- Shelton-Wheeler, F. (2012). Exploring the relationship of ethnic identity, academic self-concept, and academic achievement of African American college students .Ph.D., Adler School of ProfessionaL Psychology.
- Smirnov, E. E. (2018). Formula of concepts definition and its application to basic concepts of contemporary TRIZ. In TRIZ Future Conference (pp. 213-223).
- Stanford, A. (2013). Do Learner really Know best? Urban legend in education. ***Educatiobal Psuchologist Journal***. Retrived in (5-6-2013). http://www.tandfonline.com/loi/hedp20
- Wu, C., Hursh, D., Walls, R., Stack., & Lin, I. (2012). The Effects of Social Skills Training on the Peer Interactions of a Nonnative Toddler. ***Education and Treatment of Children***, 35 (3), 371-388.
- Yawson, R. (2012). An epistemological framework for nanoscience and nanotechnology literacy. ***International Journal of Technology and Design Education***, 22(3), 297–310.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الحادي عشر:

دور القيادة المدرسية في تحسين العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة (دراسة تحليلية)

إعداد :

أ/ علياء عبد الكريم ساكت الهذلول
مساعد إداري بالمتوسطة الثالثة مكتب تعليم دومة الجندل
بمنطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية

دور القيادة المدرسية في تحسين العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة (دراسة تحليلية)

أ/ علياء عبد الكريم ساكت الهذلول
مساعد إداري بالمتوسطة الثالثة مكتب تعليم دومة الجندل
بمنطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية

• **المستخلص** :
هدفت الورقة البحثية إلى التعرف على دور القيادة المدرسية في تحسين العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة: دراسة تحليلية؛ من خلال التأصيل النظري للقيادة المدرسية وأهدافها وأهميتها وخصائصها ووظائفها، والتأصيل النظري للعلاقات الاجتماعية داخل المدرسة وأهميتها وخصائصها والأسس التي تقوم عليها. وقد اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي؛ حيث يتم تحديد وتأصيل المفاهيم النظرية الأساسية المرتبطة بالموضوع؛ وذلك بالاستعانة بمختلف المراجع والدوريات لاستخلاص الأفكار. وقد توصلت الورقة البحثية إلى مجموعة من الأدوار المنوطة بالقيادة المدرسية لتحسين العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة، كما أوصت بتقديم ورش عمل ودورات تدريبية للقيادات المدرسية حول تطوير مهارات القيادات المدرسية فيما يتعلق بتكوين العلاقات الاجتماعية بين العاملين في المدارس.
الكلمات المفتاحية: القيادة المدرسية – العلاقات الاجتماعية – دراسة تحليلية.

The Role of School Leadership in Improving Social Relationships Within the School: an Analytical Study

Alyaa Abdulkareem saket alhazlol

Abstract:
The research paper aimed to identify the role of school leadership in improving social relations within the school: an analytical study; through the theoretical framework; of school leadership, its goals, importance, characteristics and functions, and the theoretical framework of social relationships within the school, its importance, characteristics and foundations upon which it is based. The researcher used the descriptive analytical approach; through identifying the basic theoretical concepts related to the subject, using various references and periodicals to extract ideas. The research paper reached a set of roles assigned to school leadership to improve social relationships within the school, It also recommended holding workshops and training courses for school leaders on developing the skills of school leaders to forming social relations within the school.
Key words: school leadership - social relations - analytical study.

• **مقدمة**:
مما لا شك فيه أن المدرسة مؤسسة اجتماعية نظامية لها دور مهم ورئيس في التربية والعلاقات الاجتماعية باعتبارها مؤسسة للتنشئة الاجتماعية، كما أنها ليست مجرد مكان لاكتساب العلم والمعرفة، بل بالإضافة إلى ذلك فهي مجتمع مصغر يتفاعل فيه الأعضاء ويؤثر بعضهم في بعض، فالعلاقات الاجتماعية

السائدة داخل المدرسة تؤثر تأثيرًا كبيرًا في الجو الاجتماعي؛ ولكي يضمن المجتمع المدرسي طابع الاستمرارية والتميز، لابد للعاملين بالمؤسسات التعليمية وعلى رأسهم القيادات المدرسية أن يحافظوا على بناء علاقات اجتماعية جيدة داخل المؤسسات التعليمية.

وتعد القيادة المدرسية عنصرًا أساسيًا في النظام التعليمي، فهي وسيلة مهمة لتنظيم الجهود وإيجاد بيئة خصبة تساعد في تنمية الطالب تنمية شاملة ومتوازنة بما يتناسب مع قدراته واستعداداته وفق البيئة التي يعيش فيها، كما وأن القيادة المدرسية تعني بالنهوض بالعملية التعليمية بكامل جوانبها بكونها مشرفة ومنظمة ومسيرة للعمل التنظيمي، ولقائد المدرسة الدور الأساسي في تسيير العمل الإداري والفني داخل المدرسة من خلال وضع الخطط وتنظيم العمل ومتابعته، وتوزيع المهام على الكادر المدرسي بما يتوافق مع قدراتهم وإمكانياتهم، (الشهري، ٢٠١٨: ٣٠٨).

كما تعمل القيادة المدرسية الناجحة على توفير مناخ جيد بالمدرسة يعمل كل فرد فيه بارتياح تسود فيه علاقات طيبة بين كل العاملين في المدرسة، كما تعمل على رفع الروح المعنوية للعاملين وتحسين الخدمات الضرورية المساعدة التي تمكن المدرسة من إداء رسالتها التعليمية والتربوية وتعتبر القيادة المدرسية الجهة التنفيذية المسؤولة عن تطبيق سياسات التعليم وخططه، وعن توجيه واستغلال الموارد المادية والبشرية نحو تحقيق الأهداف المحددة، وعلى قدر نجاح القيادة المدرسية تتحدد وبدرجة كبيرة كفاءة النظام التعليمي و فعاليته، ولذلك حظيت موضوعات التنمية المهنية باهتمام وعناية العلماء والباحثين، وأثروا هذا الميدان بالبحوث والدارسات، وفي العصر الحديث اتسع مفهوم القيادة المدرسية ليشمل الجانبين الإداري والفني (القحطاني، ٢٠١٨: ٣٠٢).

وقد أكدت دراسة القحطاني (٢٠١٩، ١٥٢) بضرورة توفير مناخ مدرسي مادي ومعنوي مناسب لقادة المدارس لأداء مهامهم بطريقة إبداعية من خلال تحسين نظام البيئة المدرسية والانضباط المدرسي، مع إقامة علاقات تعاون مع المجتمع المدرسي والجهات ذات الصلة. كما أشارت العديد من نتائج الدراسات كدراسة (الكيلاني، ٢٠١١)، وأبو عرب (٢٠١٣) إلى أهمية تفعيل دور القيادة المدرسية في تحسين المناخ المدرسي، ومنحهم الصلاحيات التي تتناسب وحجم المسؤوليات المطلوبة منهم، وتنمية مهاراتهم القيادية، من أجل رفع الروح المعنوية للمعلمين وزيادة دافعتيهم نحو العمل، وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة. كما توصلت نتائج دراسة المعثم (١٤٣٣) إلى أهمية تدريب القادة على إيجاد المناخ الإداري المناسب للعاملين داخل المدرسة؛ لما للعلاقات الاجتماعية والإنسانية من أثر ظاهر على تأدية المدرسة لدورها ووظائفها بما يخدم أهدافها العامة ويعزز روح الانتماء لها ولمهنة التعليم. كما تحتل العلاقات الاجتماعية مكانة أساسية في المجال التربوي فهي تساعد على إيجاد جو يحفه الاحترام المتبادل بين عناصر العملية التعليمية، بغية إيجاد مناخ عمل يمكن من خلاله سيادة روح التعاون بين

الموظفين، وشعورهم بالثقة وزيادة عطائهم بما يتماشى مع رسالة المدرسة ودورها الاجتماعي، كما أن هذه العلاقات الناجحة تعد من أهم عوامل نجاح القائد في قيادة المدرسة بصورة تضمن تحقيق الأهداف المرسومة وتحقيق الرضا الوظيفي والنفسي للموظفين (الشهري، ٢٠١٨: ٣٠٩).

ولأهمية هذا الدور عمدت وزارة التعليم إلى تطبيق مشروع (قائد المدرسة المشرف المقيم) والذي يسعى لتحقيق رؤيته نحو قيادة مدرسية إشرافيه فاعلة من خلال تطوير القيادة المدرسية وإيجاد مجتمع إشرافي ذي كفاءة عالية وبناء مجتمع متعلم فاعل واستمرارية عمليات التقويم الذاتي لتحسين الأداء (السالم، ٢٠١٨: ٥٥٨). ولما كانت المدرسة عبارة عن مجتمع مصغر فيه عينة تعبر عن المجتمع الكبير الذي يحتوي المدرسة، وتضم المدرسة عددًا من الطلبة بأعمار متقاربة ومعلمين واداريين، وتتعامل المدرسة مع أولياء الأمور بمختلف مستوياتهم؛ كما أن المدرسة لها صلة قوية ببعض أجهزة المجتمع بحكم دورها في خدمة المجتمع فهي تحتاج أن تضع تلك العلاقات في صميم هدفها التربوي والتعليمي (مصطفى، ٢٠١١: ٩٢).

ولعل العلاقات الاجتماعية الناجحة للقيادة المدرسية تقف على خط واحد مع جميع الأهداف المرسومة للمدرسة ومن أهم هذه الأهداف تهيئة الجو المناسب للمعلمين والإداريين للتعبير عن إمكانياتهم بصورة كاملة مما يضمن جودة المدخلات والمخرجات على حد سواء (سالمين وباوزيرة، ٢٠١٩: ١٦). لذلك فإن تحقيق المناخ المدرسي المناسب والفعال، وتحسين أداء الأفراد داخل المدرسة يستوجب توفير علاقات اجتماعية مناسبة تزيد من درجة الانتماء للمجموعة وتشجع على بذل المزيد من الجهاد، وتنخفض فيه درجات التباعد والتنافر وعدم المبالاة والاتكال ويكون التركيز على الإنتاج (عائدي، ٢٠١٣: ٢٢٨).

استنادًا إلى ما سبق، وانطلاقًا من أهمية العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة، وأهمية الدور المنوط بالقيادات المدرسية في تشكيل وتفعيل هذه العلاقات؛ فقد جاءت هذه الورقة البحثية كدراسة تحليلية للتأصيل للقيادة المدرسية والعلاقات الاجتماعية داخل المدرسة من خلال محورين أساسيين؛ محاولة للتوصل إلى الدور المنوط بالقيادة المدرسية في تحسين العلاقات الاجتماعية.

- **إشكالية الورقة**:

لا شك أن تطور الفكر الإداري أدى إلى تغيير وظيفة القيادة المدرسية واتساع مجالها في الوقت الحاضر، فلم تعد القيادة المدرسية مجرد عملية روتينية، بل أصبحت بالإضافة إلى ذلك عملية اجتماعية تهدف إلى تنظيم وتسهيل وتطوير نظام العمل والتعامل بالمدرسة (البوهي، ٢٠١١: ١٧).

ورغم الجهود من الجهود التي تنتهجها المملكة العربية السعودية للنهوض بالقيادة بصفة عامة والقيادة المدرسية بصفة خاصة إلى أن هناك دراسات توصلت إلى أن مؤشرات الواقع في المؤسسات التعليمية بالمملكة العربية السعودية

ومعطياته تشير إلى الكثير من أوجه الخلل والقصور الأنماط القيادية المتبعة لدى قادة المدارس، كدراسة الروقي (٢٠١٢). كما توصلت العديد من الدراسات إلى أن العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة يشوبها قصور واضح، فهي غير واضحة المعالم والأهداف، وبحاجة إلى تعزيزها معرفيًا وسلوكيًا لدى قادة المدارس؛ وهذا ما توصلت إليه دراسة الربيعي (١٤٣٣) بأن هناك قصور في فهم واستخدام قائد المدرسة الأسلوب العلاقات الاجتماعية والإنسانية مما ينعكس على الأداء التربوي. وأوصى العتيبي (٢٠١١) بأهمية إجراء دراسات وأبحاث مرتبطة بالعلاقات الاجتماعية والإنسانية لدى قائد المدرسة لما لها من أهمية بالغة. كما أكدت دراسة عائدي (٢٠١٣) أن للعلاقات الاجتماعية تأثير على سلوكيات وأداء أعضاء هيئة التدريس بالمدرسة أثناء تأدية عملهم والقيام بواجباتهم.

لذا فقد اتجه اهتمام المسؤولين في المملكة العربية السعودية إلى تطوير القيادات المدرسية وتبني استراتيجيات وأنماط قيادية تساهم في تحويل المدرسة من النمط القيادي التقليدي، إلى أنماط قيادية حديثة، حيث بدأت وزارة التعليم بالشروع في تنفيذ مشروع "أنموذج تطوير للمدارس المطورة ضمن مشروع الملك عبدالله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام" الذي يهدف إلى تحويل مدارس التعليم العام إلى مدارس متعلمة عام ١٤٤٠هـ (أنموذج تطوير المدارس، ٢٠١٧: ٨٢ - ٨٤).

وعلى هذا الأساس كان لابد من تسليط الضوء على دور القيادة المدرسية في تحسين العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة. وعليه يمكن بلورة إشكالية الورقة البحثية في السؤال التالي: ما دور القيادة المدرسية في تحسين العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة؟

- **أهداف الورقة**:

يتمثل الهدف الرئيس للورقة البحثية في التعرف على دور القيادة المدرسية في تحسين العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة: دراسة تحليلية، بالإضافة إلى بعض الأهداف الفرعية؛ وهي:

- التأصيل النظري للقيادة المدرسية وأهدافها وأهميتها وخصائصها ووظائفها.
- التأصيل النظري للعلاقات الاجتماعية داخل المدرسة وأهميتها والأسس التي تقوم عليها.

- **أهمية الورقة**:
- **أولاً: الأهمية النظرية**

- تستمد الورقة البحثية أهميتها من أهمية موضوع العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة من خلال إبراز دور القيادة المدرسية في تحسين العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة.
- قد تساعد نتائج هذه الورقة البحثية الباحثين إلى إجراء المزيد من الدراسات حول هذا الموضوع باستخدام متغيرات أخرى.

- اختيار موضوع الورقة البحثية مبني على أساس أهمية دور العلاقات الاجتماعية في تحقيق المدرسة لأهدافها، وتأثير هذا الدور على المعلمين والطلاب والمخرجات التعليمية.

• **الأهمية العملية**:

- قد تساعد نتائج هذا البحث قادة المدارس في بناء علاقات اجتماعية جيدة مع المعلمين لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.
- تعد هذه الورقة بمثابة المرشد للقيادات المدرسية حيث تساعد على فهم العلاقات الاجتماعية وممارستها بالصورة السليمة.
- سوف تساهم نتائج هذه الدراسة وتوصياتها في إجراء دراسات مماثلة ومشابهة تسهم في تطوير مجال العمل التربوي.

• **المنهج**:

اعتمدت الورقة البحثية على المنهج الوصفي التحليلي؛ حيث يتم تحديد وتأصيل المفاهيم النظرية الأساسية المرتبطة بالموضوع؛ وذلك بالاستعانة بمختلف المراجع والدوريات لاستخلاص الأفكار.

• **المفاهيم الأساسية**:

- الدور: مجموعة السلوكيات والأعمال التي تقوم بها القيادة المدرسية لتحسين العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة.
- القيادة المدرسية: القائد الإداري المكلف من قبل إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية لإدارة شؤون المدرسة ورعايتها، ويمتلك صفات شخصية وخبرة تؤهله للقيام بالمهام المناطة به.
- العلاقات الاجتماعية: أسلوب يسلكه القائد المدرسي في التعامل مع من حوله، وقدرته على التأثير عليهم من خلال التعامل بطريقة تدفعهم للتعاون للوصول إلى أكبر قدر ممكن من الإنجاز، لكي يحقق أهداف مؤسسته، مع مراعاة أهداف العاملين معه، وإشباع حاجاتهم الاجتماعية وذلك لزيادة فعالية أدائهم داخل مدرسته.

• **الدراسات السابقة**:

هدفت دراسة Shellinger (2010) إلى قياس مدى تفاعل المعلمين مع الإدارة من خلال التركيز على العلاقات مع المعلمين، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في جمع المعلومات، وكانت عينة الدراسة عبارة عن ثلاث مدارس ابتدائية في ولاية كنتاكي الأمريكية، وكانت أداة الدراسة في تطبيق نظام اختبار كنتاكي كومنولث لقياس أداء الأفراد، وكان من أهم نتائج الدراسة وجود علاقات إيجابية تسودها بين المعلمين وأعضاء مجلس الإدارة، حيث تتعامل الإدارة مع المعلمون بمبدأ التعاون والتشارك في العمل. واستهدفت دراسة العتيبي وزايدة (٢٠١٤) التعرف على درجة ممارسة مديرات المرحلة الثانوية لأسلوب العلاقات الإنسانية، والكشف عن دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات درجة ممارسة مديرات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف الأسلوب العلاقات الإنسانية

كما يتصورها المعلمات، واستخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف، وتوصلت الدراسة إلى ممارسة المديرات الأسلوب العلاقات الإنسانية جاءت بدرجة عالية في كافة الأبعاد وهي (القيادة، الاتصال، الرضا الوظيفي).

وحاولت دراسة العطا الله (١٤٣٥) التعرف على واقع ممارسة مديري المدارس للعلاقات الإنسانية من وجهة نظر معلمي المدرسة المتوسطة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من معلمي الصف الثالث ثانوي، وكانت أداة الدراسة هي: الاستبانة، وكان من أهم نتائج الدراسة ما يلي: أن درجة ممارسة قادة المدارس المتوسطة للعلاقات الإنسانية في بعد المشاركة وروح الفريق وبناء الثقة والاحترام كانت عالية، أن درجة ممارسة قادة المدارس المتوسطة للعلاقات الإنسانية في بعد التقدير كانت متوسطة، يدعم القائد أنشطة التعاون بين المعلمين، لم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير المؤهل العلمي، لم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير الخبرة. وهدفت دراسة Gulenay & Gulsen (2014) إلى التعرف إلى أهمية تأثير مدير المدرسة على المناخ التنظيمي للمدرسة، وتم استخدام استبانة مسحية على مجموعة من المعلمين التابعين لمدارس أولئك المديرين، صممها أكايا عام (١٩٩٧)، وقد تم تعديلها من قبل عدد من الباحثين في استانبول عام (٢٠١٢)، وقد بينت نتائج الدراسة أن المدير يقوم بدور كبير في توفير المناخ التنظيمي.

وأجرى ناصر وعمرون (٢٠١٥) دراسة هدفت التعرف على واقع العلاقات الإنسانية في الوسط المدرسي من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط دراسة ميدانية ببعض متوسطات مدينة المسيلة، وتكونت عينة الدراسة من (٩٧) أستاذًا وأستاذة، العاملين ببعض متوسطات مدينة المسيلة بالجزائر، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، ثم طبقت عليهم أداة لجمع البيانات. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى العلاقات الإنسانية في الوسط المدرسي متوسط، عدم وجود فروق بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة تعزي لمتغيري الجنس، في حين أظهرت وجود فروق بين أساتذة التعليم المتوسط تعزي لمتغير المؤهل العلمي. وفي دراسة لكل من Karadag & Cogaltay (2016) إلى التعرف إلى أثر القيادة التربوية على بعض المتغيرات التربوية من خلال استخدام التحليل الوصفي وقد تم دمج النتائج التي حصل عليها المشاركون في البحث ما بين عام ٢٠٠٠ وعام ٢٠١٣ وقد توصلت الدراسة إلى إن القيادة التربوية لها تأثير ايجابي كبير على المتغيرات: الرضا الوظيفي، العدالة التنظيمية، الالتزام التنظيمي والمناخ التنظيمي بينما كان للقيادة التربوية تأثير متوسط ومعتدل على كل من الولاء التنظيمي والأداء.

كما هدفت دراسة المشهداني (٢٠١٧) إلى قياس درجة ممارسة مديري المدارس المتوسطة الحكومية في محافظة بغداد للعلاقات الإنسانية وعلاقتها

بالروح المعنوية لمدرسي التربية الإسلامية من وجهة نظرهم، ولتحقيق هدف الدراسة تم اعتماد المنهج الوصفي، على عينة مكونة من (٣٨٢) مدرس ومدرسة للمرحلة المتوسطة بطريقة عشوائية، موزعين في مديريات الكرخ الأولى، ومديرية الكرخ الثانية، ومديرية الرصافة الأولى من مديريات تربية محافظة بغداد. وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى الروح المعنوية من وجهة نظر مدرسي التربية الإسلامية للمرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية في محافظة بغداد، واتسام إدارة المدرسة مع المدرسين بفاعلية تنظيمية، ومستوى العلاقات الإنسانية من وجهة نظر المدرسين بدرجة مرتفعة. وهدفت دراسة الشهري (٢٠١٨) إلى تعرف واقع ممارسة قائد المدرسة الابتدائية الأهلية بمدينة الرياض للعلاقات الإنسانية، وكذلك التعرف على درجة اختلاف آراء أفراد عينة الدراسة حول واقع ممارسة قائد المدرسة الابتدائية الأهلية بمدينة الرياض للعلاقات الإنسانية باختلاف متغيرات الدراسة: (المؤهل العلمية، الخبرة في مجال التدريس)، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وقد بلغ أفراد عينة الدراسة (٢٢٠) معلم مرحلة ابتدائية طبقت عليهم الاستبانة. وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك ممارسة قائد المدرسة الابتدائية الأهلية بمدينة الرياض للعلاقات الإنسانية.

- **التعقيب على الدراسات السابقة**:

في ضوء عرض الدراسات السابقة استفادت الباحثة من تلك الجهود في عدة مجالات يمكن إجمالها فيما يلي:

- الاهتداء إلى بعض المصادر العربية والأجنبية التي تناولت الموضوع.
- صياغة منهجية الدراسة وتحديد المتغيرات الرئيسية والفرعية للورقة البحثية ومدى إمكانية تأسيس العلاقة بينهما.
- الإسهام في بناء بعض أركان الأدب النظري للدراسة.

- **المحور الأول**: **القيادة المدرسية**

حظيت القيادة المدرسية باهتمام الباحثين والمهتمين والمسؤولين عن العمل الإداري؛ نظرًا لأهميتها في إنجاز المؤسسات لمهامها وتحقيقها لأهدافها، إذ يتوقف نجاح هذه المؤسسات أو فشلها على مدى النجاح الذي يحققه القادة في أعمالهم، وتهيئ القيادة المدرسية جوًا مريحا للعمل يساعد المرؤوسين على فهم طبيعة المهام الموكلة إليهم، والقيام بكثير من العمليات والممارسات الإدارية، لذا تغيرت وجهات النظر عن سلوك القائد، وأصبح التوجه في المؤسسات نحو قيادة تعمل على تهيئة مناخ اجتماعي مناسب داخل المدرسة (العنزي ومتولي، ٢٠١٨: ٥٠). وفيما يلي التأصيل النظري للقيادة المدرسية من خلال التعرف على مفهوم القيادة المدرسية وأهدافها وأهميتها وخصائصها ووظائفها.

- **مفهوم القيادة المدرسية**:

يمكن تعريف القيادة المدرسية بأنها: مجموعة من العمليات التنفيذية والفنية التي يتم تنفيذها عن طريق العمل الإنساني الجماعي التعاوني بقصد توفير المناخ الفكري والنفسي والمادي الذي يساعد على حفز الهمم وبعث الرغبة

في العمل النشط المنظم؛ فرديًا كان أم جماعيًا من أجل حل المشكلات وتذليل الصعاب حتى تتحقق أهداف المدرسة التربوية والاجتماعية كما ينشدها المجتمع (لهلوب، ٢٠١٢: ١٩).

ويعرف الهنداوي (٢٠٠٩: ٢١) القيادة المدرسية بأنها: "عملية تنسيق الجهود واستغلال الموارد المدرسية المتاحة لتلبية الاحتياجات التربوية ومساعدة التلاميذ على التعلم إلى أقصى حد تسمح به قدراتهم، وتهيئتهم للحياة والاندماج في المجتمع". كما يعرف رسمي وآخرون (٢٠١٨: ١١١) القيادة المدرسية بأنها: "هي عملية التأثير وإلهام الحماس في الأفراد للقيام بعملهم بحماس وطوعية دون الحاجة إلى استخدام السلطة الرسمية". كما تعرف بأنها: "ذلك العمل أو السلوك بين الأفراد أو الجماعات الذي يدعو إلى تحريك الفرد أو الجماعة نحو الأهداف التربوية التي يشتركون في قبولها" (العسيري، ٢٠١٩: ١٢٦). وتعرف القيادة المدرسية بأنها: مجموعة العمليات القيادية التنفيذية والفنية التي تتم عن طريق العمل الإنساني الجماعي التعاوني الساعي على الدوام إلى توفير المناخ الفكري والنفسي والمادي المناسب الذي يحفز الهمم ويبعث الرغبة في العمل الفردي والجماعي النشط والمنظم من أجل تذليل الصعاب وتكييف المشكلات الموجودة، وتحقيق الأهداف التربوية المحددة للمؤسسات التعليمية (القحطاني، ٢٠١٩: ١٥٦).

وتعرف القيادة المدرسية إجرائياً بأنها: القائد الإداري المكلف من قبل إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية لإدارة شؤون المدرسة ورعايتها، ويمتلك صفات شخصية وخبرة تؤهله للقيام بالمهام المناطة به.

- **أهداف القيادة المدرسية**

هناك العديد من الأهداف للقيادة المدرسية والتي تسعى لتحقيقها وهي (الهنداوي، ٢٠٠٩: ٢٢):

- متابعة الخطط التربوية وتقديم ما يساعد على تنفيذها على الوجه المطلوب.
- العمل باستمرار والتعاون مع أولياء الأمور وغيرهم من المعنيين لتحقيق حاجات التعليم لجميع الطلاب.
- تنظيم جهود العاملين بالمدرسة من أجل سرعة إنجاز المهام المعنيين بها في المدرسة.

ويحدد المجلس الأمريكي للتعليم (American Council on Education, 2011: 24) هدف رئيس للقيادة المدرسية وهو معالجة القضايا التي تشكل تحديًا للمؤسسات التعليمية بكافة أنواع المشكلات التعليمية والاجتماعية والاقتصادية، والعمل على إيجاد اقتراحات لتلك المعوقات والمشكلات سواء في المنهاج الصفي وغير الصفي. ويشير الحريري وآخرون كما ذكر الغامدي والغامدي (٢٠١٧: ٣٣٩) إلى بعض أهداف القيادة المدرسية وهي: النمو المهني للمعلمين وقيامهم

بالتطوير الذاتي المستمر، وتحقيق متطلبات تنمية القيادة المدرسية للنهوض بالمستوى التنافسي للمؤسسة التعليمية، والسعي لتمكين الكادر التعليمي من مواجهة التوترات البيئية والتكيف العالمي وإدراك وفهم واحترام جميع ثقافات وقيم وأساليب حياة العاملين بالمؤسسة التربوية.

لذا فلم يعد عمل القيادة المدرسية مقصورًا على النواحي الإدارية وما تطلبه من تخطيط وتنظيم وتوجيه ومتابعة ورقابة وتقويم؛ بل أصبح يعني إلى جانب ذلك بالنواحي الفنية والاجتماعية وبكل ما يتصل بالطلبة والعاملين في المدرسة والمناهج الدراسية وأساليب الإشراف التربوي وأنواع التقويم؛ بل والبيئة المدرسية بكاملها، غايته في ذلك تحسين العملية التربوية في المدرسة (الكيلاني، ٢٠١١: ٢١).

- **أهمية القيادة المدرسية**

تبرز أهمية القيادة المدرسية في النقاط التالية:

- تهيئة كافة الأمور للمعلمين ليكونوا أكثر قدرة على التدريس وتحسين الخبرات التربوية التي يقدمونها للتلاميذ.
- العمل على رفع مستواهم المهني والفني وحثهم على الاطلاع المستمر لكل ما يستطيعون الحصول عليه من بحوث أو كتب تتعلق بالتربية ومواد تخصصهم.
- العمل على تهيئة المناخ التربوي الملائم لتحقيق العلاقات الاجتماعية بين أفراد أسرة المدرسة على أسس سليمة مبنية على الود والمحبة (لهلوب، ٢٠١٢: ٣٥).
- يمثل المحفز الفعلي لتضافر جهود العاملين في المدرسة من معلمين وإداريين في تسيير دفة الإدارة.
- المهام الوظيفية لقائد المدرسة لا تقف عند النواحي الإدارية بل تشمل التوجيه التربوي الذي يعتبر من الأمور الهامة لمتابعة سير العملية التعليمية وتشخيص جوانب القوة والضعف وتوجيه المعلمين (الربيعي، ١٤٣٣: ١٢).

لذا فإن أهمية القيادة المدرسية ترجع إلى دور قائد المدرسة في تسيير العمل الإداري والفني داخل المدرسة من خلال وضع الخطط وتنظيم العمل ومتابعته وتوزيع المهام على الكادر المدرسي بما يتوافق مع قدراتهم وإمكانياتهم، وتهيئة كافة الأمور للمعلم ليكونوا أكثر قدرة على التدريس وتحسن الخبرات التربوية التي يقدمونها للتلاميذ كالعمل على رفع مستواهم المهني والفني، وتوفر المناخ المناسب لتحقيق العلاقات الاجتماعية بين أفراد أسرة المدرسة.

- **صفات القيادة المدرسية**:

تتعدد الصفات التي يجب أن تتوفر في القيادة المدرسية ومنها (السني وآخرون، ٢٠١٧: ٢٠٣):

- الإلمام الكامل بالعلاقات الإنسانية وعلاقات العمل.
- الإلمام الكامل باللوائح والقوانين المنظمة للعمل.

- القدرة على اكتشاف الأخطاء وتقبل النقد البناء.
- القدرة على اتخاذ القرارات السريعة في المواقف العاجلة دون تردد.
- الثقة بالنفس عن طريق الكفاءة العالية في تخصصه واكتساب ثقة الغير.
- الحزم وسرعة البت وتجنب الاندفاع والتهور.
- الديمقراطية في الإدارة وتجنب الاستئثار بالرأي والتسلط.
- القدرة على توفير الجو الطيب والملائم لحسن سير العمل.
- المواظبة والانتظام حتى يكون قدوة حسنة لمرؤوسيه.
- سعة الصدر والقدرة على التصرف ومواجهة المواقف الصعبة.
- توخي العدالة في معاملة مرؤوسيه.
- تجنب الأنانية وحب الذات وإعطاء الفرصة لمرؤوسيه لإبراز مواهبهم وقدراتهم.

كما أن الشخصية القيادية الناجحة لا بد أن تتمتع بالذكاء والمرونة والنشاط والمثابرة والمقدرة على الإثارة والإقناع والجدية، والتفكير المتكامل والنزاهة والأمانة والتجرد والموضوعية وعدم التحيز (المرجع السابق: ٢٠٤)؛ لذا فإن المدير الفعال ذو شخصية قوية يعول عليه في تنفيذ البرنامج التعليمي وتطويره، وهذا ما أكدته بعض الدراسات في هذا المجال، حيث توصلت إلى أن المدير الفعال يمتاز بما يلي (جعلاب وزوزو، ٢٠١٨: ١٢٧):

- يقوم بالإشراف المستمر على معلميه، ويعمل على تقديم أفضل خدمات تعليمية ممكنة باعتباره مشرفا تربويًا مقيمًا وقائدًا تعليميًا.
- يسعى باستمرار إلى تحسين الممارسات التعليمية للمعلمين داخل غرف صفوفهم، وإلى تقديم كل التسهيلات الممكنة للمعلمين ليستخدموا استراتيجيات فعالة في صفوفهم.
- يوفر مناخًا مدرسيًا ملائمًا للمعلمين يحفز هممهم ويستثير نشاطهم.
- يديم التواصل مع الدراسات والأبحاث والمؤلفات المرتبطة بالفاعلية المدرسية ويتابعها، ويسهل للمعلمين التعرف إليها والاطلاع على مضامينها.

- **خصائص القيادة المدرسية**:

إن من أبرز السمات التي تميز القيادة المدرسية الناجحة هي أن تتوفر لديها مجموعة من الكفايات التي تمكنها من القيام بمهام وظيفتها على أكمل وجه، وأن تعمل على تجديد الأفكار وتطوير الممارسات بحيث تتمكن المدرسة من تحقيق أهدافها بنجاح (عطية والبارقي، ٢٠١٩: ١٠٧). ولكي تنجح القيادة المدرسية في عملها وتحقق الأهداف المطلوبة منها لابد أن تتوفر للقيادة المدرسية الناجحة مجموعة خصائص، وهي كالآتي (القحطاني، ٢٠١٨: ٣٠٥):

- أن تكون إدارة هادفة: أي أنها لا تعتمد على العشوائية في تحقيق غاياتها بل تعتمد على الموضوعية والتخطيط السليم في إطار الصالح العام.
- أن تكون إدارة إيجابية: أي لا تركن إلى السلبيات بل يكون لها دورها القيادي الرائد في العملية التربوية.

- أن تكون إدارة اجتماعية: بعيدة عن الاستبداد أو التسلط مستجيبة للمشورة ومدركة للصالح العام عن طريق العمل الجاد المشبع بالتعاون والألفة.

وهناك العديد من العوامل التي تؤثر في الإدارة المدرسية (الكيلاني، ٢٠١١: ٢١، ٢٢):

- موقع المدرسة؛ ويشمل سهولة أو صعوبة الوصول إليه إضافة إلى كونها في موقع مناسب أو غير مناسب.
- طبيعة المجتمع، وتخضع إلى بيئة المجتمع من حيث كونه حضرية أو بدوية أو ريفية.
- كفاءة مدير المدرسة؛ وتشمل الكفاءة والمعارف والمهارات المهنية وحسن القيادة والصفات الشخصية التي يتمتع بها المدير.
- نظرة المسؤولين في الإدارة التعليمية؛ ومساعدتهم للإدارة المدرسية في المدارس على اجتياز وحل الصعوبات التي تواجهها.
- المستوى الاقتصادي للمجتمع من أهم العوامل المؤثرة في الإدارة المدرسية؛ إذ يؤثر مباشرة على الإدارة المدرسية من خلال أوضاع المعلم المادية وتحسين البرامج التعليمية والمباني المدرسية، لما في ذلك من أهمية في تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية.
- نمط الإدارة التعليمية؛ إذ يؤثر مباشرة على الإدارة المدرسية المستقلة من حيث المركزية واللامركزية في الإدارة.
- العلاقات الاجتماعية بين المدير والعاملين بالمدرسة من جهة وبين العاملين أنفسهم من جهة أخرى.

- **وظائف القيادة المدرسية**:

تعد القيادة المدرسية عنصرًا أساسيًا في النظام التعليمي، فهي وسيلة مهمة لتنظيم الجهود وإيجاد بيئة خصبة تساعد في تنمية الطالب تنمية شاملة ومتوازنة بما يتناسب مع قدراته واستعداداته وفق البيئة التي يعيش فيها، كما وأن القيادة المدرسية تعني بالنهوض بالعملية التعليمية بكامل جوانبها بكونها مشرفة ومنظمة ومسيرة للعمل التنظيمي (سالمين وباوزيرة، ٢٠١٩: ١٥). كما تتمثل أهم وظائف القيادة المدرسية فيما يلي (عايش، ٢٠٠٩، ص٨١)، (القحطاني، ٢٠١٨: ٣٠٤):

- التخطيط: يعد التخطيط هو الترجمة العملية للأهداف التعليمية وما يجب أن ينفذ من برامج ويتضمن توضيح الأهداف وتنسيقها وتصنيفها حسب أهميتها ووضع معايير الأداء وجدولة الأعمال زمنية ومن خلال هذه الوظيفة يهتم قائد المدرسة بتوقع المستقبل وتحديد أفضل السبل لإنجاز الأهداف التنظيمية المعلنة.
- التنظيم: ويقصد بها توزيع الأعمال المختلفة على العاملين كل في مجال تخصصه، وإعطاء هؤلاء العاملين الصلاحيات لإنجاز ما أسند إليهم من أعمال في أقصر وقت ممكن وبأقل تكلفة وبأعلى.

كما أن من أهم واجبات قائد المدرسة الفعال أن يفكر ويبتكر في كيفية تطوير أدائه المدرسي مما ينعكس على تطوير أداء المعلمين، وذلك بمساعدتهم في اكتساب المهارات والخبرات التي تطور أداءهم، وعليه أن يأخذ زمام المبادرة ويتوقع ما يمكن أن يحدث، ويفكر ويبدع في كيفية تلافي المشكلات وتهيئة الأجواء المناسبة لتفجير المواهب والإبداعات (عطية والبارقي، ٢٠١٩: ١٠٧).

يتضح من ذلك أن للقيادة المدرسية تأثير كبير على المناخ الاجتماعي في مدرسته، والذي يتحدد بطبيعة سلوكه القيادي، وقدرته على التعامل بشفافية وواقعية بعيدة عن المحسوبية والواسطة، وقدرته على اتخاذ القرارات، والعمل بروح الفريق الواحد، لإيجاد مناخ مبدع، تتسم فيه الحرية، والانفتاح على الأخر، وتبادل المعلومات والأفكار التي تفيد في تطوير العملية التعليمية.

- **المحور الثاني: العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة**

- **مفهوم العلاقات الاجتماعية:**

تعرف العلاقات الاجتماعية على أنها: مجموعة الخصائص التي تميز البيئة الداخلية لمؤسسة العمل، التي يعمل الأفراد ضمنها فتؤثر على قيمهم واتجاهاتهم وإدراكهم، وذلك لأنها تتمتع بدرجة عالية من الاستقرار والثبات، نظرًا لوجود مجموعة العمل مع بعضهم البعض لساعات طويلة على العادة (عائدي، ٢٠١٣: ٢٣٣). وعرفتها شاهين (١٤٢٤: ٢٤) بأنها مجموعة التفاعلات الايجابية التي تمثل سلوك المشرفة التربوية المبني على أساس المعاملة الطيبة والأخلاق الحميدة والقيم الإسلامية كالصدق والأمانة والعدل والمساواة والتعاون والمحبة والألفة بينها وبين من تعمل معهن في المجال التربوي لتحقيق الأهداف المنشودة من التربية ".

كما عرفها العمرو (٢٠١٥: ٢٣٠) بأنها: "بعض العلاقات السائدة في محيط المدرسة بين المعلمين وإدارة المدرسة والطلاب، والتي تقوم على التفاعل بينهم لتحقيق أهداف المدرسة بصورة يراعى فيها قيمة الفرد ومواهبه وقدراته وإمكاناته وحاجاته في موقف متكامل يدفع إلى العمل المشترك المتعاون، ويحقق الرضا النفسي والوظيفي للمعلمين ويرتقى بإنتاجيتهم". ويعرفها عبد الله (٢٠١٢: ١٣) بأنها: السلوك الإداري الذي يقوم على تقدير كل فرد من خلال مواهبه وقدراته وإمكاناته وخبراته، تقديرًا يقوم على الاحترام المتبادل بين المدير والمعلمين بعضهم بعضًا، وبين الطلبة والمعلمين والآباء، أو بصفة عامة بين جميع الفئات التي لها علاقة بالمدرسة.

وتعرف الباحثة العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة إجرائياً بأنها: أسلوب يسلكه القائد المدرسي في التعامل مع من حوله، وقدرته على التأثير عليهم من خلال التعامل بطريقة تدفعهم للتعاون للوصول إلى أكبر قدر ممكن من الإنجاز، لكي يحقق أهداف مؤسسته، مع مراعاة أهداف العاملين معه، وإشباع حاجاتهم الاجتماعية وذلك لزيادة فعالية آدائهم داخل مدرسته.

• **أهمية العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة:**

ترجع أهمية العلاقات الاجتماعية في المدرسة إلى أن المدرسة مؤسسة اجتماعية نظامية لها دور هام وبارز في حقل التربية والتكوين باعتبارها مؤسسة للتنشئة الاجتماعية التي أنشأت للنهوض بتربية الأجيال الصاعدة وهي القلب النابض لأي إصلاح تربوي لذلك فهي مطالبة بالعمل المستمر على تحقيق أعلى قدر من التكيف الاجتماعي والتخلص من أي ممارسة تؤدي إلى اضطراب العلاقات بين المعلم وتلامذته (كزيز، ٢٠١٨: ٣٣٨).

وفي بعض المؤسسات التعليمية يشعر المعلمون بالكثير من الحرية والثقة في النفس أثناء قيامهم بأعمالهم، وينعكس ذلك على علاقاتهم بتلاميذهم وأوليائهم، وعلى العكس من ذلك توجد مدارس أخرى تصف بالرتابة وينتشر عدم الرضا بين جميع أفرادها، ويبقى مسؤولي هذه المؤسسات عاجزين أمام هذا الوضع، بحجة تطبيق قوانين بيروقراطية صارمة تقف سدًا منيعًا أمام كل محاولة إيجاد جو يتعاون فيه الجميع ويتفاعلون، وينتقل هذا الشعور إلى الطلبة فيشعرون باليأس وعدم الرغبة في العمل والدراسة، وهذا الوضع الذي يميز المدارس عن بعضها البعض والذي يؤثر في سلوك الأفراد داخل المجتمع المدرسي هو انعكاس مباشر للعلاقات الاجتماعية التي تسود المدرسة (عائدي، ٢٠١٣: ٢٣٤). وعلى ذلك تتحدد أهمية العلاقات الاجتماعية في أنها تضمن للعاملين في المجال التربوي الرضا الوظيفي، وتدفع المعلمين للعمل والأداء والإنتاج، وتخفف وطأة الآلية المفرطة في العمل، وتجدد الأساليب الروتينية التي تضفي على العمل الملل والرتابة، وتبعد الاضطرابات النفسية والتشاحن أو الحقد أو الحسد، وتعزز الانتماء إلى العمل التربوي من قبل الجميع، وتمنح فرصة للإنجاز والتقدم، وترفع من الروح المعنوية، والعلاقات الإنسانية الإيجابية تساعد المعلم على توفير مطالبه الأساسية في الحياة وإشباع حاجاته ليصل إلى درجة مقبولة من الرضا والتوازن (العجمي، ٢٠١٩: ٢٥).

استنادًا إلى ما سبق يتبين أن العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة تتضمن بناء علاقات سليمة مع الآخرين العاملين بالمدرسة وطويلة الأمد مع الاحتفاظ بها والتعامل بشكل فعال مع الصراعات التي تواجهها، كما أن طبيعة العلاقات القائمة بين العاملين في البيئة المدرسية تعتبر إحدى المؤشرات الرئيسة الدالة على نجاح البيئة المدرسية، كما أن المناخ الاجتماعي يدل على الجو الذي يسود التبادلات بين الأفراد ويعد بعدًا اجتماعيًا ذو أهمية في البيئة المدرسية.

• **أنواع العلاقات الاجتماعية:**

تنقسم العلاقات الاجتماعية إلى علاقات مادية، وعلاقات سمو، وعلاقات تحولية، وعلاقات عاطفية، وعلاقات اجتماعية ويمكن عرضها على النحو الآتي Ishak (2009: 331):

- علاقات اجتماعية مادية: وتركز هذه العلاقات على إشباع حاجات العاملين بالمدرسة، على اعتبار أن إشباع حاجاتهم تسهم في الارتقاء بالأداء.

- علاقات اجتماعية سامية: وتركز هذه العلاقات على الجانب الروحي والوجداني حيث تدعيم المبادئ المثالية والبعد عن الأمور المادية ومنها الإيثار، التضحية من أجل الأخرين.
- علاقات اجتماعية تحولية: وتركز هذه العلاقات على التوازن بين العالم المادي وعالم المثل، فهي تقدر الاحتياجات البشرية، وتعترف بالقيم الوجدانية مثل علاقة العاملين بالبيئة المحيطة بمدرستهم.
- علاقات اجتماعية عاطفية: وتركز هذه العلاقات على الحب المتبادل بين القائد والعاملين على اعتبار أن القائد بمثابة الزارع والعاملين يمثلون الأرض، فالزارع الماهر يأتي بالبذور القوية، ويضعها في الأرض الخصبة مع العناية والرعاية تأتي الثمار المرجوة ويسعد الجميع.
- علاقات اجتماعية إنسانية: وتركز هذه العلاقات على الانطباع الأول لقائد المدرسة تجاه العاملين معه، على اعتبار أن مثل هذا الانطباع يمثل فرصة يكتسب من خلالها القائد والعاملين مهارات اجتماعية تسهم في تدعيم العلاقات بين الطرفين، ويمكن أن يتم ذلك من خلال التصافح بالأيدي أو إجراء الحوار أو الابتسامة المتبادلة.

- **أسس العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة**:

تعتمد الأسس الرئيسية للعلاقات الاجتماعية في المدرسة على إقامة تشكيل العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة على مجموعة من الأسس ومنها (Yilmaz, 2010: 610):

- التعاون الجماعي بتوحيد الجهود والشعور بالمسؤولية، ووضوح الهدف.
- معاملة المعلمين كأفراد.
- خلق جو ودي في العمل بالمدرسة.
- جعل المعلمين والعاملين والطلاب على دراية بما يحدث بالمدرسة.
- مساعدة المعلمين والعاملين على تنمية مواهبهم وكفاءاتهم.
- اشتراك المعلمين والطلاب والعاملين بالمدرسة في صنع القرارات التي تخصهم.

يتضح من ذلك أن العلاقات الاجتماعية الجيدة تشعر العاملين بالمودة والألفة والمحبة، وتشيع عبارات الأسرة الواحدة، والعمل الفريقي المتكامل، والهدف المشترك وغيرها في كل مجالات العمل المدرسي كما أنها تعد بمثابة مرآه لكل شخص يرى سلوكه من خلال عمله في المدرسة.

- **خصائص العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة**:

وتتسم العلاقات الاجتماعية الفاعلة بمجموعة من الخصائص من أبرزها ما يلي (الشايع، ٢٠١١: ١٢٨ - ١٣٠):

- الدمج: بمعنى أن العلاقات الاجتماعية تتبنى فلسفة الدمج بين كافة العاملين بالمدرسة على أن يتم ذلك بطريقة تحفزهم على العمل بروح الفريق.

- الدافعية: بمعنى أن العلاقات الاجتماعية تركز على إثارة دوافع العاملين من أجل تحقيق أهداف المدرسة.
- الثقة المتبادلة: بمعنى أن العلاقات الاجتماعية تهدف إلى زيادة إنتاجية المدرسة من خلال تنظيم مدرسي جاد تتضح فيه السلطات، وتتحدد فيه المسئوليات ويدعم التفاهم والثقة المتبادلة بين كافة العاملين بالمدرسة.
- المشاركة: بمعنى أن العلاقات الاجتماعية تدعم مشاركة العاملين في المدرسة في عملية صنع واتخاذ القرارات.
- المهارة: بمعنى أن العلاقات الاجتماعية تركز على إبراز مهارات العاملين في إنجاز الأعمال من أجل تحقيق الهدف المشترك الذي يسعى نحوه الجميع.

- **دور القيادة المدرسية في تحسين العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة**:

للإجابة عن السؤال الرئيس للورقة البحثية والذي ينص على ما دور القيادة المدرسية في تحسين العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة؟ تعرض الباحثة لأهم أدوار القيادة المدرسية في تحسين العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة كما يلي:

إن على القيادة المدرسية مراعاة أهمية العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة التي تعد من المسؤوليات المهمة في إدارة المدرسة من خلال قيامها بعدة أدوار نذكر منها:

- الاهتمام بالنواحي النفسية والاجتماعية للعاملين بالمدرسة: من خلال التقرب من العاملين بالمدرسة، حيث إن كثيرًا من مشكلات العلاقات الاجتماعية تنجم عن المشكلات النفسية والاجتماعية التي يواجهها الأفراد، وقد يترتب على عدم معالجة هذه المشكلات مظاهر سلوكية تؤثر في العمل، مثل: كثرة حالات الغياب، والمرض، وانخفاض مستوى الأداء، وكثرة الشقاق والخلافات والشكاوى بين الأفراد. لذا ينبغي أن تعمل القيادة المدرسية على مواجهة هذه المشكلات كلما ظهرت عن طريق توفير مناخ صحي مناسب من العلاقات السليمة بين الأفراد، وتوفير برامج ترفيهية ورياضية واجتماعية وثقافية.
- مشاركة العاملين بالمدرسة: ظهرت في المؤسسات اتجاهات حديثة، تتمثل في إعطاء الفرد فرصة المشاركة في إصدار القرارات التي تهم مصيره أو عمله في المؤسسة. وهي من الأساليب التي تدعم العلاقات الإنسانية وتطورها بين العاملين فيها. لذا فإن على القيادة المدرسية أن تعمل على مشاركة العاملين بالمدرسة ومساعدتهم على إشباع حاجاتهم إلى تحقيق الذات والتقدير الاجتماعي، كما أنها تجعل الفرد يحس بأهميته، بحيث يعلم أن له دورًا يسهم فيه في توجيه العمل أو اتخاذ القرار، وهذا كله يسهم في زيادة ارتباط العاملين بعملهم وتحمسهم له.
- التشاور مع العاملين بالمدرسة: يعد التشاور مظهرًا عمليًا للمشاركة، إلا أنه يترتب عليه بالضرورة إبداء الرأي والنصيحة، في حين أن ذلك ليس ضروريا في حالة المشاركة. والتشاور يعني احترام كرامة الفرد واحترام قدراته

وإشعاره بالثقة، لذا فإن على القيادة المدرسية أن تعمل على تحقيق مناخ مدرسي يساعد على تحقيق الأهداف التربوية؛ كتقدير مواهب المعلمين والاحترام المتبادل بين المدير والمعلمين وبين المعلمين أنفسهم وحسن النية نحو الآخرين وإشباع حاجات المعلمين النفسية والاجتماعية ومساعدتهم على التكيف في الجو المدرسي من أجل حل المشكلات التي تنشأ في بيئة العمل بالأساليب العلمية الموضوعية.

كما يتعين على قائد المدرسة أن يفصح سلوكه عن احترامه للمعلمين وإيمانه بمواهبهم المختلفة ومقدرتهم على المشاركة في التخطيط والتنفيذ وتحقيق الأهداف وتحمل المسؤولية، وإن من أهم أدوار القائد المدرسي تشجيع المعلمين على اختلاف مواهبهم وقدراتهم على التوجه نحو الابتكار والإبداع والتجريب من خلال خطة مرسومة وإشراف ذكي، وتوجيه صحيح. وأن يعمل بلا فتور على المحافظة على مستوى متميز من العلاقات الاجتماعية بينه وبين المعلمين (الكيلاني، ٢٠١١: ٣٥).

لذا فإن العلاقات القائمة بين المعلمين والقيادة المدرسية تعد من الأسس المهمة في تحديد طبيعة المناخ المدرسي، إذ أن هذه العلاقات ستنعكس على سلوك واتجاهات الطلبة سواء بصورة مباشرة أم غير مباشرة، ومن الأدوار التي يمكن أن تقوم بها القيادة المدرسية لتحسين العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة ما يلي:

- إشراك المعلمين في اتخاذ القرارات ذات العلاقة بعملهم، واستخدام النمط الديمقراطي في القيادة والإشراف على المعلمين؛ نظرًا لكونه الأسلوب القيادي الأفضل الذي يعمل على تحقيق التعاون البناء بين جميع العاملين في المدرسة.
- العمل على تهيئة جو مشجع على العمل؛ وذلك يمنح الثقة للعاملين، واحترامهم ومعاملتهم بالعدل والمساواة وجعلهم يشعرون بأنهم أعضاء مهمين في المدرسة.
- رفع روح العاملين المعنوية وزيادة ثقتهم بأنفسهم وحماسهم للعمل، ومضاعفة نشاطهم لكي يثبتوا أنهم قادرون على تحمل المسؤولية وأداء الواجبات المكلفين بها، وتنظيم شبكة من الاتصال الفعال داخل المدرسة لإيجاد مناخ جيد للعلاقات الاجتماعية.
- الاستماع إلى شكاوى العاملين ومعالجتها بشكل فعال؛ حتى تستطيع القيادة المدرسية تجنب كثير من المشكلات في المستقبل، وخلق مناخ مناسب في العلاقات الاجتماعية الأمر الذي يؤدي إلى رفع الروح المعنوية المعلمين.

كما يجب على القيادة المدرسية أن تقدر كل معلم وطالب وإداري في المدرسة لأن لكل فرد قدرًا من الإمكانيات المتاحة التي يمكن تطويرها، وأن يثق القائد بنفسه وبمرؤوسيه لأن الثقة تزيد من التواصل والتعاون وزيادة الأداء، وأن يتعامل مع مرؤوسيه بود وصداقة واحترام، وأن يقدم الاهتمام الحقيقي بالأفراد

بأن يستمع لهم معربًا بالرغبة والإخلاص في حل مشكلاتهم (العتيني وزايدة، ٢٠١٤: ٧٥٤).

يتضح من ذلك أن دور القيادة المدرسية في تحسين العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة يعد من المسؤوليات الأساسية للقيادة المدرسية، ومساعدتهم في حل مشكلاتهم وحفزهم إلى بذل قصارى جهدهم في أداء رسالتهم التربوية مما يدفع الروح المعنوية لديهم وحيث إن قادة المدارس هم الذين يتفاعلون مع المعلمين والعاملين لذا يجب أن يطوروا ويزيدوا من نشاطهم في ميدان العلاقات الاجتماعية، وهذا يدعونا إلى التفكير الجدي في تحسين هذه العلاقات وتنميتها وخلق جو من الثقة والاهتمام المتبادل والتعاون الفعال مع القيادة المدرسية.

- **التوصيات**:

- ضرورة توجيه اهتمام القيادات المدرسية نحو تأكيد محاور العلاقات الاجتماعية للحفاظ على المستوى المرتفع من العلاقات الاجتماعية بين العاملين.
- تقديم ورش عمل ودورات تدريبية للقيادات المدرسية حول تطوير مهارات القيادات المدرسية فيما يتعلق بتكوين العلاقات الاجتماعية بين العاملين في المدارس.
- ضرورة إيجاد منظومة عمل مدرسية يشعر فيها العاملين بالثقة والحرية وفي الأداء وفقا للأنظمة المدرسية.
- ضرورة تشجيع القيادات المدرسية على استخدام النمط القيادي الديمقراطي كونه يوفر المناخ النفسي والاجتماعي للعاملين بالمدرسة من خلال خلق التعاون والانسجام بينهم، مما ينعكس بصورة إيجابية على الأداء والإنجاز المدرسي بصورة عامة.
- تقديم دورات وبرامج تدريبية لقادة وقائدات المدارس حول مهارات التواصل الاجتماعي والعلاقات الاجتماعية بالمدارس.
- نشر أهمية العلاقات الاجتماعية داخل المدارس من خلال وسائل الاتصال الحديثة.

- **المقترحات**:

- دراسة حول معوقات تحسين العلاقة الاجتماعية داخل المدرسة من وجهة نظر المعلمين.
- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية حول دور القيادة المدرسية في التنمية المهنية للمعلمين.
- إجراء المزيد من دراسات حول موضوع العلاقات الإنسانية يشمل جميع معلمي المراحل التعليمية والتخصصات المختلفة.

- **قائمة المراجع** :
- **أولاً: المراجع العربية**

- البوهي، فاروق (٢٠١١). **الاتجاهات الحديثة في الإدارة التربوية والمدرسية**. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة للنشر والتوزيع.
- الربيعي، سعد (١٤٣٣). مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية للعلاقات الإنسانية في محافظة الخرج. **رسالة ماجستير**، قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- رسمي، محمد حسن وآخرون (٢٠١٨). دور القيادة المدرسية في حل الصراع التنظيمي داخل المدرسة. ***مجلة المعرفة التربوية***، الجمعية المصرية لأصول التربية، ٦(١١)، ١٠٢- ١٢٠.
- الروقي، عبد الله عايض (٢٠١٢). الأنماط القيادية لقادة المدارس وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الابتدائية في مدينة مكة المكرمة. **رسالة ماجستير**، كلية التربية جامعة أم القرى.
- السالم، هديل محمد (٢٠١٨). دور قائدة المدرسة كمشرف تربوي مقيم في التنمية المهنية للمعلمات في مدينة الرياض. ***مجلة كلية التربية***، جامعة الأزهر، ١٧٨(١)، ٥٥٤- ٦٠٧.
- سالمين، إنعام عوض وباوزير، وزيرة سعيد (٢٠١٩). مدى تأثير القائدة في تشكيل العلاقات داخل المدرسة من وجهة نظر الموظفات. ***المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية، (٣٠)، ١١- ٤٩.
- السني، إبراهيم العوض وآخرون (٢٠١٧). أنماط القيادة الإدارية لدى مديري المدارس الثانوية وعلاقتها بالأداء المهني للمعلمين ببلدة القضارف. ***مجلة جامعة غرب كردفان للعلوم والإنسانيات***، جامعة غرب كردفان، (١٤)، ١٩٥- ٢٣٤.
- شاهين، نجوى عبد الرحيم (١٤٢٤). مدى العلاقات الإنسانية في مجال الإشراف التربوي لمشرفات العلوم الطبيعية. **رسالة ماجستير**، معهد البحوث العلمية، جامعة أم القرى.
- الشايع، علي. (٢٠١١). دور الإدارة المدرسية في تعزيز الانتماء الوطني: دراسة تطبيقية على مدارس منطقة القصيم. ***مجلة البحوث الأمنية***، كلية الملك فهد الأمنية، ٢٠(٥٠)، ٢١٨- ٢٦٢.
- الشهري، خالد بن عبد الرحمن (٢٠١٨). واقع ممارسة قائد المدرسة الابتدائية الأهلية للعلاقات الإنسانة بمدينة الرياض. ***مجلة البحث العلمي في التربية***، جامعة عين شمس، ١٩(١٤)، ٣٠٧- ٣٤٨.
- عائدي، جمال (٢٠١٣). العلاقات الاجتماعية في المدرسة والتحصيل الدراسي: دراسة ميدانية في مرحلة المتوسط بمدينة الجلفة. ***مجلة الحكمة***، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، (٢٧)، ٢٢٦- ٢٥١.
- عايش، أحمد جميل (٢٠٠٩). **إدارة المدرسة نظرياتها وتطبيقاتها التربوية**. عمان: دار المسيرة.
- عبد الله، وائل محيي (٢٠١٢). مستوى العلاقات الإنسانية لدى مديري المدارس الثانوية العامة والخاصة وعلاقته بالروح المعنوية للمعلمين. **رسالة ماجستير**، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان.
- العتيبي، تركي (٢٠١١). العلاقات الإنسانية في الإدارة المدرسية ودورها في تعزيز الأداء المهني للمعلم بمدارس منطقة حولي التعليمية بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.
- العتيبي، تركي، وزايدة، رنا (٢٠١٤). درجة ممارسة مديرات المرحلة الثانوية الأسلوب العلاقات الإنسانية وعلاقته بالولاء التنظيمي لدى المعلمات. ***مجلة البحث العلمي في التربية***، جامعة عين شمس، ١٥(١)، ٧٤٥- ٨١٠.

- العجمي، سعد مبارك (٢٠١٩). درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية للعلاقات الإنسانية في التدريس من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في الكويت. **رسالة ماجستير**، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت.
- العسيري، محمد علي (٢٠١٩). تطوير أداء قادة مدارس التعليم العام لتعزيز العلاقة بين المدرسة والمؤسسات المجتمعية في المملكة العربية السعودية. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، (١١)، ١١٧- ١٤٩.
- العطا الله، عبد العزيز (١٤٣٥). واقع ممارسة مديري المدارس للعلاقات الإنسانية من وجهة نظر معلمي المرحلة المتوسطة بمدينة الزلفي. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- عطية، محمد عبد الكريم والبارقي، حسن محمد (٢٠١٩). الإبداع التنظيمي لدى قادة مدارس محافظة بارق من وجهة نظر المعلمين. ***المجلة التربوية***، جامعة سوهاج، (٦٥)، ١٠٣- ١٥٩.
- العمرو، عبد العزيز (٢٠١٠). دور العلاقات الإنسانية في تطوير إدارة المدرسة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية. ***مجلة المعرفة التربوية***، الجمعية المصرية لأصول التربية، ٣(٦)، ٢٢٧- ٢٧٢.
- العنزي، تهاني صالح ومتولي، صفوت حسن (٢٠١٨). القيادة الأخلاقية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية في دولة الكويت من وجهة نظرهم. ***مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية***، مركز جيل البحث العلمي، (٤٤)، ٤٩- ٧٠.
- الغامدي، سعيد محمد والغامدي، علي محمد (٢٠١٧). درجة أهمية تطوير أداء القيادة المدرسية بالتعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية. ***مجلة كلية التربية***، جامعة بنها، ٢٨(١١٢)، ٣٢٩- ٣٨٢.
- القحطاني، مبارك فهيد (٢٠١٩). درجة جاهزية القيادة المدرسية لتطبيق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م من وجهة نظر القيادات التربوية بتعليم محافظة الخرج. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٣٠(١٢٠)، ١٥٠- ١٧٠.
- القحطاني، نور سعد (٢٠١٨). دور القيادة المدرسية في التنمية المهنية لمعلمات العلوم الإدارية في المدارس الحكومية بمدينة الرياض. ***مجلة البحث العلمي في التربية***، جامعة عين شمس، ١٩(١٣)، ٢٩٩- ٣١٩.
- كزيز، أمال (٢٠١٨). التواصل التعليمي الفعال داخل الصف الدراسي وانعكاساته على العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة: دراسة ميدانية على عينة من المعلمين بولاية بسكرة. ***مجلة التغير الاجتماعي***، جامعة محمد خيضر بسكرة، (٦)، ٣٣٧- ٣٥٤.
- الكيلاني، لبني تيسير (٢٠١١). دور مديري المدارس في تحسين المناخ التنظيمي وعلاقته بالروح المعنوية لمعلميهم. **رسالة ماجستير**، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان.
- لهلوب، ناريمان (٢٠١٢). **مهارات القيادة التربوية الحديثة**. الأردن، عمان: دار المنهل.
- المشهداني، عباس نوري (٢٠١٧). درجة ممارسة مديري المدارس المتوسطة الحكومية في محافظة بغداد للعلاقات الإنسانية وعلاقتها بالروح المعنوية المدرسي التربية الإسلامية من وجهة نظرهم. **رسالة ماجستير**، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.
- المعثم، بدر (١٩٩٣). مدى ممارسة مديري المدارس الثانوية للعلاقات الإنسانية بمحافظة الرس. **رسالة ماجستير**، كلية العلوم، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- مصطفى، حسن (٢٠١١). **اتجاهات جديدة في الإدارة المدرسية**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- ناصر، فرحات، وعمرون، سليم (٢٠١٥). واقع العلاقات الإنسانية في الوسط المدرسي من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط دراسة ميدانية ببعض متوسطات مدينة المسيلة. ***دراسات نفسية وتربوية***، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، (١٥)، ١١٧- ١٢٩.

- الهنداوي، ياسر فتيحي (٢٠٠٩م). **إدارة المدرسة وإدارة الفصل: أصول نظرية وقضايا معاصرة**. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب.

- **ثانياً: المراجع الأجنبية**

- Abo Arab, F (2013). The degree secondary school principals in Gaza practice leading behavior and its relationship with organizational climate. **M. A. thesis**, Islamic University, Gazza, Palestine.
- Shillinger, M (2010). **alternative school administration study**. Leading: Wallace Foundation initiative.
- American Council on Education (2011). Strength through Global Leadership and Engagement: U.S. Higher Education in the 21th Century. ***Report of the Blue Ribbon on Global Management***, Washington: American Council on Education.
- Ishak, N. A., & Alam, S. S (2009). The effects of leader-member exchange on organizational justice and organizational citizenship behavior: Empirical study. ***European Journal of social sciences***, 8(2), 324-334.
- Yilmaz, K. (2010) Teachers, Perceptions about Organizational Public school secondary. ***Justice & Educational sciences Journal***, 10(1), 603-616.
- Gülşen, C., & Gülenay, G. B. (2014). The principal and healthy school climate. ***Social Behavior and Personality: an international journal***, 42(1), 93- 100.
- Cogaltay, N., Yalcin, M., & Karadag, E. (2016). Educational leadership and job satisfaction of teachers: A meta-analysis study on the studies published between 2000 and 2016 in Turkey. ***Eurasian Journal of Educational Research***, 16(62).

❋❋❋❋❋❋❋