١٢٠

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 .. عضو الاتحاد النوعي لجمعيات البحث العلمي التابع لأكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا

مكشفة في عدد من قواعد البيانات الدولية

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

العدد المائة وعشرون .. أبريل ٢٠٢٠م

الترقيم الدولي للمجلة :

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

الموقع الإلكتروني للمجلة : http://aae2018.org

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

محتويات العدد (١٢٠):

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
١)	توظيف البيئة التنظيمية للتعاملات الإلكترونية لأعضاء الهيئة التعليمية بكلية التربية في جامعة سلمان بن عبدالعزيز لإدارة العملية التعليمية .. أ / البندري سعود هاجس السبيعي ، إشراف : د / عبدالرحمن صالح العامر.	٢٣ - ٦٠
٢)	تقويم محتوى مقرر الرياضيات في ضوء كفايات الحساب الأسترالية للصف الخامس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية أ / تغريد عبده محمد حمدي ، إشراف : أ.د نجوى عطيان محمد المحمدي.	٦١ - ٨٢
٣)	القدرة التنؤية للدافعية الداخلية والتنظيم الذاتي بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة .. د / ريسه حوفان عوض الشمراني.	٨٣ - ١٠٨
٤)	تقنين مقياس الحب للراشدين .. أ / روان مروان سمان .	١٠٩ - ١٣٢
٥)	المهارات التدريسية لمعلمات الرياضيات اللازمة لتنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة الجوف .. أ / مريم محمد فرحان المشعل.	١٣٣ - ١٥٨
٦)	فاعلية استراتيجية تدريس قائمة على الذكاءات المتعددة في علاج صعوبات تعلم مادة طرق التدريس لدى طالبات كلية التربية بجامعة الباحة .. د/ فاطمة محمد أحمد بريك د/ شيماء السعيد عبيد الشهاوي.	١٥٩ - ١٩٣
٧)	فاعلية برنامج قائم على الاستقصاء في العلوم لتنمية بعض عادات العقل لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمدينة الطائف .. أ / ليلى مرشد رشاد العتيبى.	١٩٥ - ٢١٨
٨)	المعوقات التي تواجه الإدارة المدرسية في التطوير التنظيمي بمدارس التعليم الأساسي في محافظة جنوب الشرقية بسلطنة عُمان .. د/ حسام الدين السيد محمد ابراهيم ، الباحث/ نصر بن حمد بن محمد المعمرى.	٢١٩ - ٢٤٦
٩)	دور القيادات الجامعية في تحقيق الاقتصاد الأخضر في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠) .. د / نوف خلف محمد الحضرمى ، د/ هالة عبد المنعم أحمد سليمان.	٢٤٧ - ٢٧٦
١٠)	درجة تحقيق إدارات مدارس التعليم العام لمتطلبات مجتمع المعرفة في المدينة المنورة .. أ / محمد موسى عطا الله العنزي.	٢٧٧ - ٣٠٢

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/ صفاء عبد العزيز محمد سلطان .. أستاذ بكلية التربية جامعة حلوان. (**المدير التنفيذي**) — safaasultan25@hotmail.com 01066576600
- أ.د/ ناهد عبد الراضي نوبي .. الاستاذ بكلية التربية جامعة المنيا ونائب رئيس رابطة التربويين العرب (**عضوا**). — 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 Abuqaith66@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/ 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 الخليلى	-	جامعة البحرين
أ.د / سليمان بن محمد البلوشى	-	جامعة السلطان قابوس
أ.د / صالح محمد صالح	-	جامعة العريش
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 / ماجدة حبشى محمد سليمان	-	جامعة الأسكندرية
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 / نجوى بنت عطيان بن محمد المحمدي - جامعة جدة
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 على 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 الشربيني - جامعة دمياط
أ.د / محمد إسماعيل عبد المقصود - جامعة الإسكندرية
أ.د / محمد عبد المجيد حزين - جامعة بنها

- **مناهج وطرق تدريس التاريخ** :

أ.د / أحمد ماهر عبد الله يونس - جامعة بنها
أ.د / إمام مختار حميدة - جامعة حلوان
أ.د / أمير إبراهيم القرشي - جامعة حلوان
أ.د / حسام الدين عبد الحميد أبو الهدى - جامعة الفيوم
أ.د / سعيد عبده نافع - جامعة دمنهور
أ.د / علي أحمد الجمل - جامعة عين شمس
أ.د / والي 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 الهلالى - جامعة الأزهر
أ.د / على 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 على - 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 / سامى محمد شلبى 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 / على 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 الغنى البكاتوشى - 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 / الحسينى رجب بلال - جامعة المنصورة
أ.د / إيمان عبد الحكيم الصافوري - جامعة حلوان
أ.د / تسبي محمد رشاد على - جامعة الإسكندرية
أ.د / خديجة أحمد بخيت - جامعة حلوان
أ.د / زينب عاطف خالد - جامعة الأزهر
أ.د / سونيا صالح المراسى - 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 / نعمة مصطفى إبراهيم رقبان - جامعة المنوفية
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 صدقي - 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 ذكي محمد علي 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 / حسنى 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

- **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 الدسوقي - جامعة حلوان
أ.د / محمد أحمد فرج - جامعة عين شمس

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

- **أصول التربية :**

أ.د / السيد سلامة الخميسي - جامعة دمياط
أ.د / حمدي حسن عبد الحميد المحروقي - جامعة الزقازيق
أ.د / راشد صبري محمود القصبى - جامعة بورسعيد
أ.د / زينب حسن زيود - جامعة دمشق
أ.د / سامي محمد حسين نصار - جامعة القاهرة
أ.د / سعيد إسماعيل علي - جامعة عين شمس
أ.د / سمير عبد الوهاب الخويت - جامعة طنطا
أ.د / صبحي شعبان شرف - جامعة المنوفية
أ.د / ظلال محمد عادل - جامعة حلوان
أ.د / عازة محمد أحمد سلام - جامعة المنيا
أ.د / عبد الرحمن عبد الرحمن النقيب - جامعة المنصورة
أ.د / على 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 مدبولي - منظمة الكسو
أ.د / نادية يوسف كمال - جامعة عين شمس
أ.د / وضيئة محمد أبو سعدة - جامعة بنها

- **أصول تربية الطفل :**

أ.د / السيد عبد القادر الرفاعى 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 / نادية حسن السيد - جامعة بنها

- **تعليم الكبار :**

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

- **علم النفس التعليمي :**

أ.د / السيد محمد عبد المجيد - جامعة دمياط
أ.د / أمل أحمد الأحمد - جامعة دمشق
أ.د / أنور رياض عبد الرحيم - جامعة المنيا
أ.د / حسنين محمد الكامل - جامعة حلوان
أ.د / حمدي علي أحمد الفرماوي - جامعة المنوفية
أ.د / 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 المعطى - 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 المعطي السرطاوي - جامعة الإمارات العربية
أ.د / عبد الفتاح رجب علي مطر - جامعة الأزهر
أ.د / عبد الناصر أنيس عبد الوهاب - جامعة دمياط
أ.د / منى صبحي 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 / حسن مختار حسين سليم - جامعة الأزهر
أ.د / راتب السعود - الجامعة الأردنية
أ.د / زينب على 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 / رانيدا محمود رزق - جامعة القاهرة
أ.د/ شريف درويش مصطفى اللبان - جامعة القاهرة
أ.د/علي 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 .. عضو الاتحاد النوعي لجمعيات البحث العلمي التابع لأكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا .. 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 والمقالات لرئيس تحرير المجلة عبر الرابط الإلكتروني للمجلة وفق نظام إدارة النشر الإلكترونية، بحيث يكون التنسيق 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 وعشرون من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس .. وفي هذا العدد عشرة بحوث:

البحث الأول : **توظيف البيئة التنظيمية للتعاملات الإلكترونية لأعضاء الهيئة التعليمية بكلية التربية في جامعة سلمان بن عبدالعزيز لإدارة العملية التعليمية .. أ / البندري سعود هاجس السبيعي ، إشراف : د / عبدالرحمن صالح العامر .**

والبحث الثاني : **تقويم محتوى مقرر الرياضيات في ضوء كفايات الحساب الأسترالية للصف الخامس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية .. أ / تغريد عبده محمد حمدي ، إشراف : أ.د نجوى عطيان محمد المحمدي .**

والبحث الثالث : **القدرة التنؤية للدافعية الداخلية والتنظيم الذاتي بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة .. د / ريسه حوفان عوض الشمراني.**

والبحث الرابع : **تقنين مقياس الحب للراشدين .. أ / روان مروان سمان .**

والبحث الخامس : **المهارات التدريسية لمعلمات الرياضيات اللازمة لتنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة الجوف .. أ / مريم محمد فرحان المشعل.**

والبحث السادس : **فاعلية استراتيجية تدريس قائمة على الذكاءات المتعددة في علاج صعوبات تعلم مادة طرق التدريس لدى طالبات كلية التربية بجامعة الباحة .. د/ فاطمة محمد أحمد بريك ، د/ شيماء السعيد عبيد الشهاوي .**

والبحث السابع : **فاعلية برنامج قائم على الاستقصاء في العلوم لتنمية بعض عادات العقل لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمدينة الطائف .. أ / ليلى مرشد رشاد العتيبي.**

والبحث الثامن : **المعوقات التي تواجه الإدارة المدرسية في التطوير التنظيمي بمدارس التعليم الأساسي في محافظة جنوب الشرقية بسلطنة عُمان .. د/ حسام الدين السيد محمد ابراهيم ، الباحث/ نصر بن حمد بن محمد المعمري.**

والبحث التاسع : **دور القيادات الجامعية في تحقيق الاقتصاد الأخضر في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠) .. د / نوف خلف محمد الحضرمي ، د/ هالة عبد المنعم أحمد سليمان.**

والبحث العاشر : **درجة تحقيق إدارات مدارس التعليم العام لمتطلبات مجتمع المعرفة في المدينة المنورة .. أ / محمد موسى عطا الله العنزي.**

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:

توظيف البيئة التنظيمية للتعاملات الإلكترونية لأعضاء الهيئة التعليمية بكلية التربية في جامعة سلمان بن عبدالعزيز لإدارة العملية التعليمية

إعداد :

أ / البندري سعود هاجس السبيعي

حاصلة على الماجستير من قسم تقنيات التعليم بكلية التربية

جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية

إشراف : د / عبدالرحمن صالح العامر

أستاذ مساعد بقسم تقنيات التعليم بكلية التربية

جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية

توظيف البيئة التنظيمية للتعاملات الإلكترونية لأعضاء الهيئة التعليمية بكلية التربية في جامعة سلمان بن عبدالعزيز لإدارة العملية التعليمية

أ / البندري سعود هاجس السبيعي

حاصلة على الماجستير من قسم تقنيات التعليم بكلية التربية

جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية

إشراف : د / عبدالرحمن صالح العامر

أستاذ مساعد بقسم تقنيات التعليم بكلية التربية

جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية

• **المستخلص** :

هدف هذا البحث إلى دراسة توظيف البيئة التنظيمية للتعاملات الإلكترونية لأعضاء الهيئة التعليمية بكلية التربية بجامعة سلمان بن عبدالعزيز لإدارة العملية التعليمية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي من خلال استخدام استبانه محكمة وزعت على (٦٢) أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة سلمان بن عبدالعزيز لجمع البيانات. وتمثلت مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة عن السؤال: ما توظيف البيئة التنظيمية للتعاملات الإلكترونية لأعضاء الهيئة التعليمية بكلية التربية في جامعة سلمان بن عبدالعزيز لإدارة العملية التعليمية؟. وأظهرت النتائج بأن درجة توافر مهارات استخدام التعاملات الإلكترونية بكلية التربية بجامعة سلمان بن عبدالعزيز عالية، ولم تظهر أي استجابة ضعيفة نحو توظيف التعاملات الإلكترونية بكلية التربية بجامعة سلمان بن عبدالعزيز لإدارة العملية التعليمية، لكن هناك درجات توظيف متوسطة يجب أن تأخذ في عين الاعتبار للرفع من درجة توظيفها بدرجة عالية منها دافعية الطلاب نحو إنهاء التكليفات المنزلية نتيجة لاستخدام التعاملات الإلكترونية، و دخول أعضاء الهيئة التعليمية في مواقع الأكاديميين في مجال تخصصهم لمعرفة الأفكار والاهتمامات نتيجة لعدم توفر الوقت لديهم، وان عرض المخطط الدراسي عبر التعاملات الإلكترونية الأكاديمية أمر شاق بالنسبة لهم لأن ذلك يحتاج إلى وقت وجهد لإتقان التعامل مع التقنية. وأظهرت النتائج استجابات عالية نحو توافر معوقات توظيف التعاملات الإلكترونية بكلية التربية بجامعة سلمان بن بالنسبة لضعف كفاءة أنظمة الاتصال، و ضغوط العمل الأكاديمي، و الخوف من الأخطاء أثناء التعاملات الإلكترونية، و الضعف في النهج الإداري للتأثير على أعضاء الهيئة التعليمية نحو استخدام التعاملات الإلكترونية، وأن ليس هناك رؤية واضحة عن إصرار إدارة الجامعة على استخدام التعاملات الإلكترونية.

الكلمات المفتاحية : البيئة التنظيمية – التعاملات الإلكترونية – أعضاء هيئة التدريس – جامعة سلمان – إدارة العملية التعليمة .

Employing the Organizational Environment for Eectronic Dealings for the Educational Staff of Education College in Salman Abdulaziz University for Managing the Educational Process

Albandary Saud Hajes Alsubaie

Supervised by:Dr. Abdularahman Saleh Alamer

Abstract:

This research aimed at studying the process of employing the organizational environment of the electronic dealings for the educational staff of education college in Salam Abdulaziz University for managing the educational process. To achieve the objectives of the study, the descriptive approach was used by using a questionnaire distributed to (62) of staff

members in the education college, Salman Abdulaziz University to collect data. The study tried to answer the following question:What is the process of employing the organizational environment in the electronic dealings for the educational staff of Education College, Salaman University for managing the educational process?. The results showed that the degree of availability of skills, the use of electronic trading at the Faculty of Education at the University Salman Bin high Abdulaziz, not any weak response appears to employ electronic transactions at the Faculty of Education at the University Salman bin Abdulaziz, for the management of the educational process, but there are degrees of the recruitment medium must take into consideration the lifting of degree employ a high degree including students' motivation towards ending domestic assignments as a result of the use of electronic transactions, and entry faculty members in academic positions in their field to see the ideas and concerns as a result of lack of time they have, and that the planned school display through electronic transactions Academy is hard for them because it needs to the time and effort to master the technology to deal with. The results showed high responses about the availability of obstacles to the employment of electronic trading at the Faculty of Education at the University Salman bin for twice the efficiency of communication systems, and academic pressures of work, and the fear of mistakes during electronic trading, and weakness in the administrative approach to influence the members of the teaching staff towards the use of electronic transactions, and There is no clear vision of the university administration's insistence on the use of electronic transactions.

Keywords : Organizational Environment - Eectronic Dealings - Staff of Education College in Salman Abdulaziz University - Managing the Educational Process.

- **المقدمة**:

شكلت الثورة الصناعية معلم القرن الماضي في حين أن ثورة المعلومات وتكنولوجيا الاتصالات تمثل السمة الأساسية لانبثاق القرن الواحد والعشرين. وقد غيرت هذه الثورة حياة الإنسان والأعمال حتى أصبح من غير الممكن تصور وجود أي نشاط وظيفي إنساني أو أي عمل جماعي منظم من دون وجود أدوات وتقنيات الحاسوب والاتصالات (ياسين،١٤٢٦، ص٢٩).

ويزداد اهتمام القيادات العليا بالتوجه الإلكتروني لتحقيق معالم ومتطلبات الحكومة والتعاملات الإلكترونية داخل المؤسسات الحكومية ومنها الجامعات. لذا أقيمت المؤتمرات والندوات لنشر ثقافة التعاملات الإلكترونية ومناقشة المبادرات والتوجهات العالمية الجديدة وكيفية الاستفادة منها. وأدركت العديد من المنظمات في الدول النامية أهمية الاستفادة من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تحقيق الكفاءة والفعالية في أداء الأعمال وذلك بإدخالها إلى معظم وظائفها وأنشطتها الفنية والأكاديمية والإدارية (الذنيبات،١٤٣٠، ص٩). فقد طرحت المملكة العربية السعودية رؤيتها في هذا الموضوع وهي أن يتمكن الجميع في المملكة بنهاية ٢٠١٠م من أي مكان وفي أي وقت الحصول على خدمات حكومية بمستوى عال من الجودة، تقدم بصورة متكاملة، آمنه وسهلة من خلال الوسائل الإلكترونية

المختلفة (وزارة الاتصالات وتقنية المعلومات،١٤٢٦، ص١٦). وإدراكا من حكومة المملكة بأهمية هذه الخطوة شرعت إلى إنشاء برنامج يسر ويقوم بترجمة اهتمام الحكومة إلى واقع ملموس ويهدف إلى دعم مشاريع برنامج التعاملات الإلكترونية الحكومية لتحقيق تطوير مستمر في كافة المجالات (وزارة الاتصالات وتقنية المعلومات،٢٠٠٧، ص١١). ونلاحظ أن هذه الرؤى تتضمن التيسير والتحسين وزيادة الكفاءة بتقديم الخدمات بشكل أفضل. وفي ظل توجه الدولة حرصت جامعة سلمان إلى الانضمام لركب المنظمات التي تسعى لجعل التطوير والتجديد سمتها الأساسية ورفع مستوى الخدمات المقدمة وتحقيق إستراتيجية الدولة الإلكترونية. ويعتبر العنصر البشري هو الأهم في هذا الجانب بما يبذله من جهود وفعالية تسهم في رفع مستوى التنظيم وكفاءته. ومن أجل أن تعمل التعاملات الإلكترونية بكفاءة وفعالية يتطلب توفر ثقافة تنظيميه وبيئة ايجابية وحزمه متنوعة من المستلزمات الأساسية والتقنية والتنظيمية والمعلوماتية، فهي تحتاج إلى تهيئة واستنبات في البيئة العربية بسبب أن منظومة التعاملات الإلكترونية وما تحتويه من أفكار وأدوات وتقنيات قد جاءت من مجتمعات متقدمة منتجة للعلم والتقنية (ياسين، ١٤٢٦، ص١٨٣). حيث تشير نتائج دراسة إيمان سعود ١٤٣٠ إلى أهمية تهيئة بنية تنظيمية وثقافة تنظيمية مشجعة وداعمة لثقافة التعلم والتطوير الذاتي المستمر لتلبية متطلبات التكيف مع التغير السريع مع البيئة المحيطة بالمنظمة فليست التقنية التي تلعب الدور الحاسم وإنما الثقافة الفردية والمؤسسية هي التي تلعب دورا مهما وفاعلا في ذلك (أبو خضير، ١٤٣٠، ص٢١). كما أوصى سعد الحارثي ضرورة إنشاء وتهيئة البنية التحتية الملائمة في المجالات التنظيمية والثقافية والتقنية والموارد البشرية لكونها القاعدة التي تنطلق منها تطوير المنظمات حيث تعاني المنظمات في القطاعات الحكومية من عدم توافق الثقافة التنظيمية وضعف كفاءة موظفي الأجهزة الحكومية، وقصور مهاراتهم وضعف البنية التحتية لتقنية المعلومات في الأجهزة الحكومية (الحارثي، ١٤٣٠، ص٢).

ويمكن القول بأن العالم العربي الذي يتجاوز ٢٨١ مليون لازال يعاني من نقص استخدام تقنية الاتصالات الحديثة وتخلف واضح في مكونات البيئة التحتية إلى جانب استخدامات ضئيلة للحاسوب في الأعمال مقارنة مع دول العالم الأخرى (ياسين، ١٤٢٦، ص٢٥٨). وقد أوصى المناعي بضرورة توفير الإمكانات المادية والبشرية الرئيسية التي تمكن الأعضاء من الاتصال بالانترنت (المناعي،٢٠٠٤، ص٦١). فقلت الموارد البشرية والمادية تؤثر على التجهيزات اللازمة لتهيئة البيئة التقنية وقد أنفقت سنغافورة ١,٥ مليار دولار خلال ست سنوات على التعاملات الإلكترونية. كما أنفقت استراليا ٣٪ إلى ٥٪ من ميزانيتها على تكنولوجيا المعلومات والتعاملات الإلكترونية (برنامج التعاملات الإلكترونية للحكومة السعودية،٢٠٠٧، ص٤٦). وذكر (Kasowitz-scheer ،٢٠٠٢) انه لازالت هناك حاجة لاستخدام التقنيات في المنظمات في مجال الاتصالات والأبحاث وحل المشكلات. ويرى ياسين أن التحول لأنشطة التعاملات الإلكترونية وتهيئة المنظمة

الكترونياً ونشر الثقافة الإلكترونية يقع على عاتق الإدارة وأن جهود تطوير وتحسين مكونات البنية التحتية التقنية والمعلوماتية لا تتوقف عند نقطة نهائية وإنما هي عملية مستمرة تواكب التطور النوعي المطرد في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ياسين، ١٤٢٦، ص٢٢٣ -٢٢٨). وتوصي دراسة المناعي إلى ضرورة إجراء المزيد من الدراسات لتحديد الإجراءات المناسبة للاستفادة من التقنية (المناعي،١٤٣٠، ص٦١). أن التغيير المقصود والمخطط له يتم من خلال التركيز على البعد التقني في العمليات التعليمية و الإدارية والعمل على تغيير اتجاه الأفراد العاملين وتغيير المهام والوظائف في الجوانب الوظيفية والتركيز على تطوير الهياكل التنظيمية. وتعتبر دراسة الواقع التنظيمي من العمليات الأساسية لتحديد أوجه الضعف والقصور في المنظمة الإدارية (اللوزي، ٢٠٠٠، ص٦٨). فكل تنظيم له نواحي قوة و ضعف تختلف من بيئة عمل إلى أخرى ولابد من التعرف على جوانب المختلفة للقوة والضعف حتى يمكن الاستفادة من الفرص والظروف المتوفرة (الفضلي، ٢٠١٠).

- **مشكلة الدراسة**:

تزداد المشكلات التنظيمية تعقيدا بسبب التطور التقني وفي ضوء رؤية المملكة نحو التحول إلى التعاملات الحكومة الإلكترونية. ومع ازدياد أعداد المستخدمين للإنترنت لم يعد للحكومة خيار آخر إلا التوجه نحو تطبيق التعاملات الإلكترونية ليستخدمها الجميع كقناة اتصال في أي وقت وبأي مكان وهذا سيوفر الكثير من الجهد والوقت والمال (العبود،١٤٣٠، ص١٧٦). والتحول الإلكتروني للمنظمات ومنها الجامعات، هو أكثر من مجرد بناء موقع على شبكة الويب وإدارته، وتحديثه إذ يتضمن تهيئة المنظمة إلكترونيا ومن بين ذلك وجود البنية التحتية القوية والقدرات المعرفية والتقنية والإدارة (ياسين،١٤٢٦، ص٢٢٧). فمجال التعاملات الإلكترونية من المجالات الجديدة لذلك تتضح أهمية دراسة هذا الموضوع، وقد أشار العبود إلى ضرورة تقيم الجاهزية الإلكترونية فنيا وبشريا ووضع الحلول والخطط المستقبلية اللازمة لتطويرها، حيث يرى المسئولون أنه إضافة إلى العوائق المرتبطة بالاعتمادات المالية فإن العوائق الثقافية والإدارية لا تتسم بالمرونة ولا تتسق مع تطبيقات تعاملات الحكومة الإلكترونية (العبود،١٤٣٠، ص١١٥ -١١٨). ويرى رياض ستراك إن عدم توفر بيئة ملائمة يعتبر العائق أمام القدرة على إدخال التقنية الحديثة (ستراك، ٢٠٠٤، ص١٨٣).

ولقد كانت الجامعات ومؤسسات التعليم العالي من المؤسسات السباقة في إدخال الحاسوب في التعليم الجامعي، واهتمت بتدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدامه في التعليم والعمل. فقامت بتوفير أجهزة الحاسوب والانترنت للاستفادة من الإمكانات التي يقدمها الحاسوب وتشجيع أعضاء هيئة التدريس على تفعيل استخدامه في التعليم الجامعي وعدم الاكتفاء بالخدمات الروتينية والأكاديمية التي يقدمها لدعم وإدارة العملية التعليمية. ولعل جامعة سلمان بن عبدالعزيز من الجامعات التي وفرت لأعضاء هيئة التدريس أجهزة الحاسوب

والإنترنت بحيث أصبح يتوافر لكل عضو هيئة تدريس جهاز حاسوب خاص به يستطيع من خلاله تحقيق كافة المهام العلمية والتعليمية والإدارية الخاصة به. وبذلك تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال التالي:

ما توظيف البيئة التنظيمية للتعاملات الإلكترونية لأعضاء الهيئة التعليمية بكلية التربية في جامعة سلمان بن عبدالعزيز لإدارة العملية التعليمية؟

وانبثق من هذا التساؤل الرئيسي عدد(٣) تساؤلات فرعية:

- ما درجة توافر مهارات استخدام التعاملات الإلكترونية لأعضاء الهيئة التعليمية بجامعة سلمان بن عبدالعزيز لإدارة العملية التعليمية.
- ما درجة توظيف أعضاء الهيئة التعليمية للتعاملات الإلكترونية بجامعة سلمان بن عبدالعزيز لإدارة العملية التعليمية.
- ما معوقات توظيف بيئة التعاملات الإلكترونية لأعضاء الهيئة التعليمية بجامعة سلمان بن عبدالعزيز لإدارة العملية التعليمية.

- **أهداف الدراسة**:

- معرفة درجة توافر مهارات استخدام التعاملات الإلكترونية لأعضاء الهيئة التعليمية بجامعة سلمان بن عبدالعزيز لإدارة العملية التعليمية.
- معرفة درجة توظيف أعضاء الهيئة التعليمية للتعاملات الإلكترونية بجامعة سلمان بن عبدالعزيز لإدارة العملية التعليمية.
- معرفة معوقات توظيف بيئة التعاملات الإلكترونية لأعضاء الهيئة التعليمية بجامعة سلمان بن عبدالعزيز لإدارة العملية التعليمية.

- **أهمية الدراسة**:

تستمد الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع والذي يتمثل في التعاملات الإلكترونية أحد التوجهات الإستراتيجية من جهة ولأهمية المجال التطبيقي وهو جامعة سلمان بن عبدالعزيز في المملكة من جهة أخرى.

- **الأهمية النظرية**:

- توجيه الاهتمام إلى رفع مستوى أعضاء الهيئة التعليمية في مجال التعاملات الإلكترونية وذلك لإدارة العملية التعليمية.
- قلة الدراسات الميدانية حول استخدام التعاملات الإلكترونية في مجال الإدارة والتخطيط في التعليم العالي.
- قد تساعد الدراسة في تفسير أسباب قصور توظيف التعاملات الإلكترونية لأعضاء الهيئة التعليمية ووضع حلول مناسبة لها.
- قد تعطي الدراسة مؤشرا يساعد في فهم الواقع في بيئات مشابهة وتقديم التوصيات القائمة على أسس علمية.

- **الأهمية التطبيقية**:

- تأمل الباحثة أن تفيد نتائج هذه الدراسة في معرفة أهمية توظيف البيئة التنظيمية للتعاملات الإلكترونية لأعضاء الهيئة التعليمية بجامعة سلمان بن عبدالعزيز.

- تأمل الباحثة أن تفيد نتائج هذه الدراسة القائمين والمهتمين بمجال التعاملات الإلكترونية وتوظيفها في العملية التعليمية.
- تأمل الباحثة أن تفيد نتائج هذه الدراسة في إعطاء مؤشرات صادقة لآلية التعامل ومواجهة الصعوبات التي ترتبط باستخدام التعاملات الإلكترونية بالتعميم على جامعات المملكة.

- **حدود الدراسة**:

- الحدود الزمانية: سوف تطبق أداة الدراسة على أعضاء الهيئة التعليمية بجامعة سلمان بن عبدالعزيز في الفصل الدراسي الثاني عام ١٤٣٦هـ.
- الحدود المكانية: سيتم تطبيق الدراسة على أعضاء الهيئة التعليمية بجامعة سلمان بن عبدالعزيز بالخرج في المملكة العربية السعودية.
- الحدود الموضوعية: توظيف البيئة التنظيمية للتعاملات الإلكترونية لأعضاء الهيئة التعليمية بجامعة سلمان بن عبدالعزيز لإدارة العملية التعليمية.

- **مصطلحات الدراسة**:

- **توظيف**:

تعرفه الباحثة(إجرائيا) استخدام أو استثمار أو استعمال.

- **البيئة التنظيمية**:

البيئة:الحيز الذي يمارس فيه الأفراد مختلف الأنشطة (منير الدين، ٢٠١٥، ص٢٢١). وتعرفه الباحثة (إجرائيا) هو المحيط التربوي التقني الذي يتواجد به عضو الهيئة التعليمية.

التنظيمية: تعرفه الباحثة (إجرائيا) هو تنسيق وترتيب استخدام البيئة الإلكترونية في مؤسسات التعليم العالي.

- **التعاملات الإلكترونية**:

تعرف التعاملات الإلكترونية على أنها: استخدام الاتصالات وتقنية المعلومات المرتبطة بالانترنت لتقديم خدمات أكثر كفاءة وفعالية وتقديم خدمات ذات انتشار أوسع (برنامج التعاملات الحكومية - يسر،٢٠٠٧، ص٨).

وتعرفه الباحثة (إجرائيا) هو استخدام الأجهزة الإلكترونية وتقنية المعلومات المرتبطة والمتوفرة في الإنترنت واستخدام الخدمات الأكاديمية و الإدارية الإلكترونية المتاحة في موقع جامعة سلمان بن عبدالعزيز.

- **عضو الهيئة التعليمية**:

تعرفه الباحثة(إجرائيا) كل من ينتمي للهيئة الأكاديمية في الجامعة ويحمل رتبة (أستاذ - أستاذ مشارك - أستاذ مساعد - محاضر - معيد) وهي درجة أو مرتبة يرتقي إليها عضو الهيئة التعليمية وفق شروط خاصة ومتطلبات محددة.

- **جامعة سلمان بن عبدالعزيز**:

هي من مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، تأسست بموجب مرسوم ملكي عام ١٤٣٠هـ الموافق ٢٠٠٩ م بتحويل فرع جامعة الملك سعود بالخرج

إلى جامعة مستقلة تدعى جامعة الخرج، وفي ١٤٣٢/١٠/٢٣هـ أعلن مدير الجامعة أنه تم تعديل اسم الجامعة بموجب مرسوم ملكي إلى جامعة الأمير سلمان بن عبد العزيز، حيث تأمل الباحثة بتطبيق مقياس الدراسة على أعضاء الهيئة التعليمية بجامعة سلمان بن عبدالعزيز.

- **الإطار النظري**
- **المبحث الأول**: **توظيف البيئة التنظيمية تطويرها ومعوقاتها**:
- **البيئة التنظيمية تطويرها ومعوقات التطوير**:

هناك اهتمام كبير منصب على دراسة ظروف بيئة العمل داخل التنظيم فقد ركز ماكس فيبر على البيئة الداخلية للمنظمة ونظام العمل فيها(حريم، ١٩٩٨، ص٤٣). واتضح أن قيم الجماعة واتجاهاتها جزء لا يتجزأ من المنظمة نفسها. كما أن طبيعة البيئة التي ينشط فيها النظام وفهمها وطريقة عملها تمكن تحريك النظام لتحقيق أهدافه فللبيئة التي يعمل فيها النظام أثر على شكل بنائه ولا بد له من التكيف مع البيئة إذا ما أراد أن يستمر الأداء و نشاطاته وتحقيق الأهداف وأن يُأخذ بعين الاعتبار ضرورة ملائمة العديد من المتغيرات التي تشتمل البيئة الداخلية والخارجية ومنها متغيرات المكان والزمان ومتغير الظروف المحيطة، ومتغير أفراد النظام وشخصياتهم (الطويل، ٢٠٠١، ص١٠٣ -٣٢٧). وللبيئة الداخلية أثر كبير على نجاح واستمرار المنظمات والتي تشكل عوامل القوة والضعف الداخلية (اللوزي، ٢٠٠٠، ص٢٣٥)، حيث أن البيئة التنظيمية التي لا توفر مناخ تنظيمي سليم تعاني من ظهور بعض الآثار السلبية المتمثلة في زيادة الدوران الوظيفي واللامبالاة وعدم الحيوية وتدني الإنتاجية. ويشير مفهوم المناخ التنظيمي إلى بيئة العمل الداخلية بكل تفاعلاتها وخصائصها إذ يلعب المناخ التنظيمي دورا كبيرا في تشكيل السلوك الوظيفي والأخلاقي لدى الأفراد العاملين من حيث تشكيل وتغيير وتعديل القيم والاتجاهات والسلوك (الفضلي، ٢٠١٠).

- **التطوير التنظيمي ومعوقاته**:

في عالم يتميز بتسارع التغيير والتفجر المعرفي وثورة الاتصالات نحتاج في المنظمات إلى تحسس قضاياها وإيجاد الحلول المناسبة ضمن أدنى حد من الجهود. فالتطورات التي حدثت في العقد الأخير في مجال الاتصالات واستخدام التقنية من أبرز التحديات التي تواجه المنظمات لما يرافقه ذلك التطور من تحولات في طريقة الأداء. ويعتبر التطوير التنظيمي من الظواهر الصحية في المنظمات وله مسميات مختلفة (التغيير - التطوير -التحديث) ويستهدف ملائمة أوضاع التنظيم واستحداث أوضاع التنظيم واستحداث أوضاع تنظيمية وأساليب إدارية وأوجه نشاط جديدة (اللوزي،١٩٩٩، ص١٧) وتطوير المنظمات التربوية في المجال التربوي أصعب بكثير من تطبيقه في مجال إدارة الأعمال الذي يتسم بمخرجات واضحة وأهداف ملموسة وسهلة القياس. ولابد أن يشمل التطوير الجانب المؤسسي والإنساني(الطويل، ١٩٩٨، ص٣٧٣). ويؤكد سعد الحارثي إن تطبيق تقنية الاتصالات والتكنولوجيا تواجهه معوقات لن تكون سهلة وميسرة إلا في حال

التغلب على كل عوامل الضعف والمعوقات في القطاع الحكومي(الحارثي،١٤٣٣، ص٢) ويمكن إجمال المعوقات بالآتي:

- عدم وضوح الرؤية لدى المنظمات وكثرة الأهداف وتداخلها يجعل من الصعب وضع أولويات للتنفيذ، فالازدواجية والفوضى في عمليات التحديث والتطوير، تؤدي إلى بعثرة الجهود وضياع التنسيق بين أجهزة الإدارة. وبالتالي يظهر عائق نقص الكفاءات البشرية القادرة على التغيير وقيادة التغيير.(الطويل، ١٩٩٨، ص١٥٨).
- البناء التنظيمي الرسمي الهرمي المغلق المستند على قواعد تقليدية وروتين إداري وعمل يدوي فالإدارة الإلكترونية وتعاملاتها تتطلب وجود بنية تنظيمية مرنة أفقية وعاموديه وبنية شبكية تستند إلى قاعدة تقنية ومعلوماتية متطورة (ياسين،١٤٢٦، ص٢٣٧).
- الثقافة التنظيمية السائدة في المنظمة قد تكون عنصر إيجابي في عملية تطوير مشروع التعاملات الإلكترونية وذلك بتوفير مناخ تنظيمي ملائم لاتخاذ قرارات سريعة وسهلة. وفي معظم الأحيان تمارس الثقافة التنظيمية السائدة في المنظمات التقليدية دورا سلبيا بسبب الطابع المحافظ لهذه الثقافة وميلها نحو التقليد والثبات على ممارسة الأعمال بنفس الظروف فقد تكون الثقافة مقاومة للتغيير وضد الابتكار خوفا من فقد بيئة مألوفة أو خوفا من فقد المناصب وبذلك تشكل أحد العوائق الأساسية في تطوير المنظمات (ياسين، ١٤٢٦، ص٢٦٢).
- ضعف الوعي بشتى الطرق والأساليب العلمية لإبراز فوائد التعاملات الإلكترونية سواء على مستوى مقاومة المنظمات أو الأفراد(ياسين، ١٤٢٦، ص٢٥٦).
- نقص المعلومات عن البيئة السائدة والمتوقعة وعوامل الأمن والسرية والثقة والخصوصية والاحتياطات اللازمة للتعاملات الإلكترونية.
- ضعف المؤهل والقدرات العلمية لاستخدام التقنية وتصفحها سواء على مستوى بعض مديرو الإدارات الأقسام الحكومية حيث تسيطر أحيانا عقلية الأوامر والسيطرة ممثلة حاجزا ثقافيا أساسيا لا يتسم بالمرونة ولا يتسق مع الطريقة التي نحتاجها لكي نقوم بتطبيق التعاملات الإلكترونية بنجاح، أو على مستوى الأفراد العاملين من نقص مهارات أو ضعف الاتجاه نحو التغيير أحيانا(الحارثي،١٤٣٠، ص٢).
- عدم توفير البنية الملائمة وبالتالي عدم إتاحة الفرصة للوصول إلى الشبكة العالمية للإنترنت للعاملين ونقص الجهاز الفني القادر على تقديم الدعم الفني والصيانة (الفضلي، ٢٠١٠).

- **المبحث الثاني: التعاملات الإلكترونية:**
- **نظام التعاملات الإلكترونية:**

لقد أقر مجلس الوزراء الموقر في جلسته يوم الاثنين ٧ ربيع الأول ١٤٢٨هـ برئاسة خادم الحرمين الشريفين الملك عبد الله بن عبد العزيز -رحمه الله -

نظام التعاملات الإلكترونية يهدف النظام إلى ضبط التعاملات والتوقيعات الإلكترونية، وتنظيمها وتوفير الإطار النظامي له، حيث أجاز النظام لمن يرغب في إجراء تعامل الكتروني أن يضع شروطا إضافية خاصة به لقبول التعاملات والتوقيعات الإلكترونية بشرط ألا يتعارض ذلك مع أحكام هذا النظام. وأن يكون للتعاملات والسجلات والتوقيعات الإلكترونية حجيتها الملزمة ولا يجوز نفي صحتها أو قابليتها للتنفيذ ولا منع تنفيذها بسبب أنها تمت كليا أو جزئيا بشكل الكتروني بشرط أن يتم ذلك بحسب الشروط المنصوص عليها في هذا النظام. كذلك أجاز النظام التعبير عن الإيجاب والقبول في العقود بواسطة التعامل الإلكتروني ويعد العقد صحيحا وقابلا للتنفيذ متى تم وفقا لأحكام هذا النظام.

- **برنامج التعاملات الإلكترونية يسر:**

تولى حكومة المملكة اهتماما كبيراً للتحول للتعاملات الإلكترونية الحكومية، وذلك لما تقدمه مفاهيم للتعاملات الإلكترونية الحكومية من فوائد كبيرة للاقتصاد الوطني، حيث صدر الأمر الملكي الكريم رقم ٧/ب/٣٣١٨١، وتاريخ ١٤٢٤/٧/١٠هـ المتضمن وضع خطة لتقديم الخدمات والمعاملات الحكومية إلكترونيا من قبل وزارة الاتصالات وتقنية المعلومات. وقرار مجلس الوزراء رقم ٢٣٥ وتاريخ ١٤٢٥/٨/٢٠هـ، الصادر بناء على توصيات ندوة "سبل تعزيز التعاون لتحقيق أهداف المراجعة الشاملة والرقابة على الأداء" التي نظمها ديوان المراقبة العامة، الجهات الحكومية باستخدام الوسائل الإلكترونية بدلا من المستندات والوسائل التقليدية وسرعة تبني استخدام أنظمة الحاسب الآلي في جميع العمليات المالية والمحاسبية كما جاء في نص الفقرة الثالثة من القرار: على الجهات الحكومية الإسراع في تبني استخدام أنظمة الحاسب الآلي في جميع العمليات المالية والمحاسبية، والتحول من الوسائل التقليدية في مسك السجلات والبيانات المالية إلى الوسائل الإلكترونية وتقديم بياناتها للمراجعة على أقراص مدمجة بدلا من المستندات الورقية. ويهدف برنامج التعاملات الإلكترونية الحكومية بالاستخدام التكاملي الفعال لجميع تقنيات المعلومات والاتصالات، لتسهيل وتسريع التعاملات بدقة عالية داخل الجهات الحكومية (حكومة - حكومة" G–G ") وبينها وبين تلك التي تربطها بالأفراد (حكومة - فرد "G – C") وقطاعات الأعمال (حكومة - أعمال" G–B ") ولحرص المملكة الكبير على التحول إلى التعاملات الإلكترونية الحكومية، وذلك لما تقدمة مفاهيم للتعاملات الإلكترونية الحكومية من فوائد كبيرة للاقتصاد الوطني، فقد تم تكليف وزارة الاتصالات وتقنية المعلومات بوضع خطة لتقديم الخدمات والمعاملات الحكومية إلكترونيا. فقامت الوزارة بإنشاء برنامج التعاملات الإلكترونية الحكومية يسر (بمشاركة كل من: وزارة المالية، وهيئة الاتصالات وتقنية المعلومات).

- **التخطيط الاستراتيجي للتعاملات الإلكترونية في المملكة العربية السعودية:**

يهدف التخطيط الاستراتيجي إلى تحقيق الأهداف المرجوة من المنشأة ضمن أسس العمل التي تتبناها المنشأة، ولوضع إطار مؤسسي وخطة عمل تحققان هذه

الأهداف، يجب تحليل واقع المنشأة الحالي وقدرتها على تطبيق هذه الأهداف، وحل المشاكل الممكن حدوثها كخطوة أولية في التخطيط الاستراتيجي، ويتم دراسة الوضع الحالي من خلال فرق العمل وجلسات العصف الذهني وتقارير تحتوي على معلومات عن المنشأة ومسار العمل باعتماد أسس علمية مثل التحليل الرباعي للبيئة الداخلية والخارجية: (SWOT Analysis) الذي يحلل البيئة الداخلية من حيث عناصر القوة والضعف، وكذلك يحلل البيئة الخارجية من حيث الفرص والتهديدات بالنسبة للمنشأة وفيما يلي أمثلة لهذه العناصر:

- نقاط القوة (*Strength Points*): وتشكل الممتلكات ووقائع المنشأة التي تصب في مصلحة العمل للمنشأة واحتمالات التطوير مثل: وجود خبرات، وكفاءات بين الموظفين، أو توفر البنية التحتية اللازمة لتطبيق مشاريع التعاملات الإلكترونية الحكومية في المنشاة.
- نقاط الضعف (*Weak Points*): تظهر دراسة وضع العمل للنقاط والمجالات التي من الممكن أن تؤثر سلبا على مسار تطبيق المشاريع وأطر الإستراتيجية مثل نقص الدعم المادي لتطبيق المشاريع وعدم ترحيب الموظفين للتغيرات المتوقعة.
- الفرص (*Opportunities*): وتوضح إمكانيات النجاح والتطور في حال تطبيق الخطة الإستراتيجية والجوانب التي ستساهم في ضمان التطبيق الأفضل والحصول على النتائج المتميزة مثل إمكانية الحصول على الدعم الخارجي أو توافر الخبرات التقنيات الحديثة التي تساعد في تحسين العمل.
- التهديدات (*Thearts*): وتشمل المخاطر المتوقعة التي من الممكن أن توفر على مسار العمل في حال حدوثها مثل عدم استجابة المتعلمين للتغيرات التي ستقدمها مشاريع التعاملات الإلكترونية الحكومية ورفضهم الطرق الحديثة مما سيؤثر سلبا على نجاح هذه المشاريع، وبناء على مجموعة الرؤى والأهداف العامة التي تحتويها الإستراتيجية، يستطيع أصحاب القرار وضع قائمة تحتوي مؤشرات ومقاييس تعكس مقدار التطور في العمل ومستوى الأداء، وتختلف مجموعة المؤشرات من المنشأة مؤشرات ومقاييس تعكس مقدار التطور في العمل ومستوى الأداء، وتختلف مجموعة المؤشرات من منشأة لأخرى حسب طبيعة العمل ومتطلباته، وفيما يتعلق باستراتيجيات التعاملات الإلكترونية الحكومية على مستوى المنشآت. وفي ظل هذه الجهود فقد أشار تقرير *Gartner* (٢٠٠٧م) إلى أن المملكة أنجزت الكثير وحققت تقدما كبيرا في مجال الحكومة الإلكترونية على الرغم من حداثة إنشاء وزارة الاتصالات وتقنية المعلومات وكذلك برنامج "يسر" و أشاد التقرير بانجازات برنامج التعاملات الإلكترونية وقرار مجلس الوزراء السعودي القاضي بتخصيص مناصبٍ عليا لتقنية المعلومات مرتبطة مباشرة للمسئول في الجهة الحكومية، وأيضا إشادة التقريرِ بنظام مكافحة جرائم المعلوماتية، وبناء مركز حاسب آلي في البرنامج، أيضا أشاد التقرير بالبوابة الوطنية للتعاملات الإلكترونية الحكومية *http://www.saudi.gov.sa* وبمشروع النماذج الإلكترونية (العريشي، ١٤٢٩، ص٣٠ -٣١).

• **المعوقات التي تحد من تطبيق التعاملات الإلكترونية في الأجهزة الحكومية في المملكة العربية السعودية**:

المعوقات التي تحد من تطبيق التعاملات الإلكترونية في الأجهزة الحكومية في المملكة العربية السعودية قسمها الزهراني (١٤٢٨، ص١٨ -١٩) إلى ثلاثة محاور رئيسية:

• **أولاً: معوقات متعلقة بالجوانب القانونية أو التنظيمية**:

وتأتي هذه المعوقات في الترتيب الأول من حيث درجة حدتها في التأثير في تطبيق التعاملات الإلكترونية الحكومية في الأجهزة الحكومية بالمملكة العربية السعودية، ومن أهم المعوقات المتعلقة بالجوانب القانونية أو التنظيمية ما يلي:

- نقص الأنظمة واللوائح الخاصة بالتعاملات الإلكترونية.
- عدم وجود التشريعات الكافية في المحاكم السعودية للتعامل مع جرائم الحاسب الآلي والاختراقات الأمنية.

• **ثانياً: معوقات متعلقة بالجوانب الإدارية والمالية**:

ومن أهم المعوقات المتعلقة بالجوانب الإدارية والمالية مرتبه حسب حدة تأثيرها في التطبيق ما يلي:

- نقص الكوادر البشرية المتخصصة في تطبيقات التعاملات الإلكترونية في الأجهزة الحكومية.
- ضعف قدرات الكوادر البشرية الحالية على استخدام تطبيقات التعاملات الإلكترونية في الأجهزة الحكومية.
- قلة المصادر المالية.
- تخوف الكثير من العاملين في الأجهزة الحكومية من التعامل مع جهاز الحاسب الآلي.
- عدم تفهم الإدارة العليا في بعض الأجهزة الحكومية بأهمية تطبيق التعاملات الإلكترونية في الأجهزة الحكومية.
- تردد الكثير من العاملين في الأجهزة الحكومية من التعاملات الإلكترونية في الجهة خوفا من تسرب وضياع المعلومات الشخصية.

• **ثالثاً: معوقات متعلقة بالجوانب التقنية**:

ومن أهم المعوقات المتعلقة بالجوانب التقنية مرتبة حسب حدة تأثيرها مما يلي:

- التفاوت في ميكنة أساليب العمل بين الجهات الحكومية ويحد هذا العائق بدرجة كبيرة على تطبيق التعاملات الإلكترونية في الأجهزة الحكومية.
- عدم التوافق بين الكثير من الجهات الحكومية في الأنظمة الآلية الخاصة بتطبيقات التعاملات الكترونية.
- عدم توافر خدمة الإنترنت للجمهور بالشكل المناسب.
- ضعف البنية التقنية التحتية في المملكة.

• **تداعيات التحول للتعاملات الإلكترونية**:

دعت دول العالم على اختلاف درجات نموها لتبني برنامج التعاملات الإلكترونية مبررة ذلك بالآثار الايجابية التي تجنبها الدول والأفراد وتنعكس في تحسين الإنتاجية وجودة الخدمات المقدمة لأفراد المجتمع، والمساهمة في بناء المجتمع المعلوماتي (وزارة الاتصالات وتقنية المعلومات،٢٠٠٧، ص١٢) وأكد على أهمية مراعاة المبادئ التالية (دليل استرشادي لتطبيق التعاملات الإلكترونية الحكومية، ١٤٢٨، ص٩).

- تطوير وتحسين تقديم الخدمات الإلكترونية.
- تمكين الأفراد من الوصول للمعلومات وتزويدهم بالقدرة على التفاعل والمشاركة.

ويمكن القول أن من تداعيات التحول للتعاملات الإلكترونية الفوائد والآثار العائدة على العمل في المنظمات ومنها الجامعات من اختصار الوقت، تنظيم البيانات وحفظها والرجوع إليها وقت الحاجة، وتنظيم عملية تبادل المعلومات والاتصال بين الجهات المختصة، وتمكين المنظمات من الاتصال بالعالم الخارجي ورفع درجات الشفافية وتعزيز أهمية المحاسبة والمسئولية، وتحقيق الكفاءة في الأداء المؤسسي. ويمكن توظيف التقنية الإلكترونية في إنجاز مهام الجهاز الأكاديمي و الإداري ووظائفه. وان التعاملات الإلكترونية تلغي المركزية وتقضي على الروتين والإجراءات البيروقراطية، مما يسهل الإجراءات وإنجاز الأعمال أسرع وبدرجة من الدقة والأمان(الفضلي، ٢٠١٠). وعلى مستوى التعاملات الإلكترونية في المجال التعليمي فإن التعاملات الإلكترونية تدعم عملية تسجيل الطلاب عن بعد باستخدام الانترنت وتدعم عملية تهيئة الطلاب الجدد عبر موقع الجامعة الإلكتروني من خلال توفير معلومات عن الجامعة وأقسامها ولوائحها وسياساتها وخرائط لموقع الجامعة ومكتباتها وتدعم عملية تعلم الطلاب وذلك من خلال توفير كل ما يحتاجه الطالب من معلومات ومعارف ذات علاقة ببرنامجه الدراسي ومقرراته إضافة إلى توفير التمارين و الأنشطة والتدريبات وأساليب التقويم. ولا تقتصر على مجال واحد وإنما تمتد أهمية التعاملات الإلكترونية وفوائدها لتشمل عملية التدريس والبحث العلمي والخدمات الإدارية والشئون الطلابية وخدمات الإرشاد الأكاديمي وأعمال القبول والتسجيل، وخدمات المكتبات، شئون أعضاء هيئة التدريس، وتطوير المناهج، وتقويم الأداء التدريسي (أبو خضير، ١٤٣٠، ص١٩) . وكذلك تطوير أعضاء هيئة التدريس، فعضو هيئة التدريس أحد أهم العناصر التي تتظافر للارتقاء بالعملية التدريسية وصولا إلى التميز وجودة المخرجات، وخاصة في ظل التنافس الشديد بين مؤسسات التعليم العالي في عصر العولمة، الذي يشهد ثورة معرفية وتكنولوجية هائلة، وتنوعا في أساليب التدريس الحديثة باستخدام تقنية المعلومات والاتصالات. لذلك أصبح لزاما على مؤسسات التعليم العالي تهيئة كل الظروف لتحسين جودة أداء عضو هيئة التدريس من خلال عمليات التقويم والتحسين والتطوير التي تمارس بشكل مستمر لدعم وإدارة

العملية التعليمية، الأمر الذي ينعكس إيجاباً على جودة المؤسسة التعليمية ومخرجاتها (أبو الرب & قدادة، ٢٠٠٨، ص٧٠). وهذا يوضح أهمية إدارك القائمين على العمل التربوي في التعليم العالي لأهمية التعاملات الإلكترونية وتهيئة البيئة وإثارة الاهتمام ودعوتهم للمشاركة واعتماد هذه التقنية في ضوء ضوابطها ومتطلباتها.

- **ثانيا: الدراسات السابقة**

ترى الباحثة إلى أن هناك شح في الدراسات السابقة الخاصة بالتعاملات الإلكترونية المتعلقة بالجامعات بشكل عام وأعضاء هيئة التدريس بشكل خاص.

- **الدراسات العربية:**

- **١) دراسة الزهراني (١٤٢٨ه) بعنوان: التعاملات الإلكترونية في أجهزة الحكومة في المملكة العربية السعودية:**

وكانت من أهداف الدراسة التعرف على واقع التعاملات الإلكترونية الحكومية وتطبيقاتها في الأجهزة الحكومية في المملكة العربية السعودية وتحديد المشكلات و الآثار المترتبة عليها وكيفية تطبيقها وسبل تطويرها، و أهداف تفصيلية تتمثل في الآتي:

- التعرف على واقع تطبيق التعاملات الإلكترونية الحكومية في الأجهزة الحكومية في المملكة العربية السعودية.
- التعرف على المعوقات التي تواجه تطبيق التعاملات الإلكترونية الحكومية في المملكة العربية السعودية.
- التعرف على التطلعات المأمولة لتطبيق التعاملات الإلكترونية الحكومية في الأجهزة الحكومية في المملكة العربية السعودية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال تطبيق الاستبانة الأولى موجهة للوكلاء والوكلاء المساعدين ومديري العموم في الأجهزة الحكومية، والثانية موجهة لمسئولي التقنية (مديري إدارات الحاسب الآلي والمعلومات)، والتي بلغت(٥١٥) مفردة. وكانت أهم نتائج الدراسة:
- أن غالبية أفراد الدراسة(٧٣,٢٪) يرون أن هناك تصور ورؤية واضحة لتطبيق مفهوم التعاملات الإلكترونية الحكومية في الجهات التي يعملون بها، في حين يرى نسبة صغيرة م أفراد الدراسة(١٤,٢٪) أنه ليس هناك تصور ورؤية واضحة لتطبيق مفهوم التعاملات الإلكترونية الحكومية في الجهات التي يعملون بها، كما كان هناك نسبة(١٢,٦٪) من أفراد الدراسة لا يعملون إذا كان هناك تصور ورؤية واضحة لتطبيق مفهوم التعاملات الإلكترونية الحكومية في الجهات التي يعملون بها أم لا.
- أن أكثر من نصف أفردا الدراسة(٦٠,٩٪) يرون أن هناك خطة تنفيذية لتطبيق التعاملات الإلكترونية الحكومية في الجهات التي يعملون بها، في حين يرى(٢٢,١٪) من أفراد الدراسة أنه ليس هناك خطة تنفيذية لتطبيق التعاملات الإلكترونية الحكومية في الجهات التي يعملون بها، كما كان هناك

نسبة(٠,١٧٪) من أفراد الدراسة لا يعلمون إذا كان هناك خطة تنفيذية لتطبيق التعاملات الإلكترونية في الجهات التي يعملون بها أم لا.

- أن أكثر من نصف أفراد الدراسة(٦١,٥٪) يرون أن هناك وحدة إدارية معينة بتطبيق التعاملات الإلكترونية الحكومية في الجهات التي يعملون بها، في حين يرى(٢٦,٩٪) من أفراد الدراسة أنه ليس هناك وحدة إدارية معينة بتطبيق التعاملات الإلكترونية الحكومية في الجهات التي يعملون بها، كما هناك نسبة(١١,٦٠٪) من أفراد الدراسة لا يعلمون إذا كان هناك وحدة إدارية معينة بتطبيق التعاملات الإلكترونية الحكومية في الجهات التي يعملون بها أو لا.
- أن أكثر من ثلث أفراد الدراسة (٤١,٧٪) يرون أن هناك لجنة للتعاملات الإلكترونية الحكومية في الجهات التي يعملون بها، في حين يرى الثلث الثاني تقريبا (٣٣,٧٪) من أفراد الدراسة أنه ليس هناك لجنة للتعاملات الإلكترونية الحكومية في الجهات التي يعملون بها، أما الثلث الأخير تقريبا نسبة(٢٤,٦٪) من أفراد الدراسة لا يعلمون إذا كان هناك لجنة للتعاملات الإلكترونية في الجهات التي يعملون بها أم لا.
- أن أكثر الأساليب إتباعا من الجهة لتحويل الخدمات (العمليات/ الإجراءات التقليدية إلى الكترونية هو أسلوب "تشكيل فريق عمل داخلي" إذ بلغت نسبة مسئولي التقنية الذين اتبعوا هذا الأسلوب (٤٤,٣٪)، يليه أسلوب "الاستعانة بجهة استشارية خارجية "إذ بلغت نسبة مسئولي التقنية الذين اتبعوا هذا الأسلوب (٣٩,٣٪)، وأخيرا يأتي أسلوب "الاستعانة بمستشار متخصص من خارج الجهة" إذ بلغت نسبة مسئولي التقنية الذين اتبعوا هذا الأسلوب(١٦,٤٪) فقط من إجمالي مسئولي التقنية في الجهات الحكومية.

- **٢) دراسة فوزية بخش (١٤٢٨هـ) بعنوان: الإدارة الإلكترونية في كليات التربية للبنات بالمملكة العربية السعودية في ضوء التحولات المعاصرة- خطة مقترحة:**

هدفت الدراسة إلى معرفة كيفية تطبيق الإدارة الإلكترونية لتطوير بكليات التربية للبنات بالمملكة في ضوء التحولات المعاصرة من خلال محاور الدراسة الخمسة(المفهوم، الأهمية، الواقع، المتطلبات، المعوقات) مع وضع خطة مقترحة لتطبيق الإدارة الإلكترونية لتطوير كليات التربية للبنات بالمملكة العربية السعودية. وتم استخدام الإستبانة كأداة لجمع المعلومات من عينة الدراسة المكونة من (٢٠٥) فردا، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي.

وكانت أهم نتائج الدراسة:

- إن مفهوم الإدارة الإلكترونية واضح تمام الوضوح لدى عينة الدراسة.
- إن إدراك عينة الدراسة لمفهوم الإدارة الإلكترونية يرتبط بالكفاية و الفاعلية في أداء المهام الإدارية، وأن نجاح الإدارة الإلكترونية مرتبط بالثقافة التنظيمية، واستخدام تقنيات المعلومات والاتصالات.
- إجماع عينة الدراسة على أهمية الإدارة الإلكترونية في كافة النواحي الإدارية والفنية بالكليات.

- إن الإدارة الإلكترونية ليست مطبقة حالياً في كليات التربية للبنات، كما لا توجد خطة إستراتيجية أو تعليمات واضحة لتطبيقها بالإضافة إلى عدم تفعيل خدمة الإنترنت في الكليات.
- إجماع عينة الدراسة على أن أبرز متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية يتمثل في: وضع خطة إستراتيجية واستثمار الإمكانات البشرية والمالية وتدريب منسوبات الكليات على استخدام آليات الإدارة الإلكترونية وتعزيز المناخ التنظيمي في الكلية للعمل بروح الفريق.
- إن أبرز معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية يتمثل في: قلة المخصصات المالية، وضعف الصيانة الدورية، وندرة الدورات في مجال الإدارة الإلكترونية وقلة الدعم الفني وضعف الكفاية التقنية.

• ٣) **دراسة التمام (١٤٢٨هـ) بعنوان: الإدارة الإلكترونية كمدخل للتطوير الإداري: دراسة تطبيقية على الكليات التقنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية والتدريبية:**

تمثلت أهداف الدراسة في التعرف على واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في الكليات التقنية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية والتدريبية، والتعرف على مدى إسهام تطبيق الإدارة الإلكترونية في تحسين مستوى إدارة الكليات التقنية، والكشف عن الفروق بين واقع تطبيق من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية والتدريبية ومدى إسهام تطبيقها في تحسين مستوى إدارات الكليات التقنية من وجهة أعضاء الهيئة التعليمية والتدريبية. وقد تم استخدام المنهج المسحي التحليلي لهذه الدراسة باختيار عينة عشوائية، مستخدما الاستبانة كأداة لجمع المعلومات. وكانت أهم نتائج الدراسة:

- يرى أفراد العينة أن الكليات التقنية تطبق من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية والتدريبية بدرجة متوسطة.
- يرى أفراد العينة أن تطبيق من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية والتدريبية يسهم في تحسين مستوى إدارة الكليات التقنية بدرجة عالية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين واقع التطبيق ودرجة الإسهام في تحسين مستوى إدارة الكليات، لصالح درجة الإسهام.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عن واقع من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية والتدريبية تعزى لمتغير الكلية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغيرات الدراسة عن إسهام من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية والتدريبية في تحسين المستوى الإداري.

• ٤) **دراسة اليحيوي(٢٠٠٦م) بعنوان: تطبيق الحكومة الكترونية في وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية:**

هدفت الدراسة على مدى أهمية و إمكانية توافر متطلبات تطبيق الحكومة الإلكترونية، والنتائج المتوقعة لتطبيقها في الوزارة وإلى التعرف على العلاقة بين مدى الأهمية وإمكانية توافر المتطلبات، والكشف عن الفروق بين آراء أفراد عينة الدراسة حول مدى أهمية و إمكانية توافر متطلبات تطبيق الحكومة الإلكترونية تبعا للمستوى الإداري، الجنس، المكان الجغرافي. استخدمت الدراسة المنهج

الوصفي المسحي على عينة الدراسة من جميع أفراد المجتمع الأصلي من القياديين والقيادات ومديري ومديرات الحدات الإدارية في الوزارة والبالغ عددهم ٩٢٥ فردا.

وكانت أهم نتائج الدراسة:

- يرى أفردا عينة الدراسة أهمية توافر متطلبات تطبيق الحكومة الإلكترونية في وزارة التربية والتعليم بدرجة عالية.
- يرى أفردا عينة الدراسة إمكانية توافر متطلبات تطبيق الحكومة الإلكترونية في وزارة التربية والتعليم بدرجة عالية.
- توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين مدى أهمية توافر متطلبات تطبيق الحكومة الإلكترونية في الوزارة ومدى إمكانية التطبيق حسب آراء أفراد عينة الدراسة.
- يرى أفراد عينة الدراسة أن تطبيق الحكومة الإلكترونية في الوزارة يحقق نتائج إيجابية بدرجة عالية.

• ٥) **دراسة غنيم(٢٠٠٦) بعنوان: دور الإدارة الإلكترونية في تطوير العمل الإداري ومعوقات استخدامها في مدارس التعليم العام للبنين بالمدينة المنورة:**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى إسهام الإدارة الإلكترونية في تطوير العمل الإداري ومعوقات استخدامها تبعا للمتغيرات والتعرف على مقترحات المديرين لتفعيل إسهامات الإدارة الإلكترونية في تطوير العمل الإداري والحد من معوقاتها في مدارس التعليم العام للبنين بالمدينة المنورة، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي التحليلي، والعينة مكونة من (٢٢٧) مديراً من جميع مراحل التعليم العام، واستخدمت الإستبانة كأداة لجمع المعلومات

وكانت أهم نتائج الدراسة:

- يرى المديرون في جميع مراحل التعليم العام أن الإدارة الإلكترونية تسهم في تطوير العمل الإداري بدرجة عالية، ويأتي مديرو المرحلة المتوسطة في المقدمة.
- يرى أفراد عينة الدراسة أن أكثر إسهامات الإدارة الإلكترونية تطويراً للعمل الإداري في اتخاذ القررات وأقلها إسهاماً في تطوير تقويم الأداء.
- يرى المديرون في جميع مراحل التعليم العام أن استخدام الإدارة الإلكترونية تواجهه معوقات بدرجة متوسطة.
- يرى أفراد العينة أن أكثر معوقات استخدام الإدارة الإلكترونية في تطوير العمل الإداري، المعوقات المادية وأقلها معوقات البر مجيات.

• ٦) **دراسة فوزية الدعيلج (١٤٢٦هـ) بعنوان: رؤية مستقبلية لتطبيق الإدارة الإلكترونية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفات الإدارة المدرسية:**

هدفت الدراسة إلى التعرف على الواقع الفعلي للرؤى المستقبلية لتطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس الثانوية بمنطقة مكة المكرمة، والتعرف على فاعلية تطبيق الإدارة الإلكترونية بالمدارس الثانوية والمعوقات التي تحول دون تطبيق الإدارة الإلكترونية بالمدارس الثانوية وطرق التغلب على تلك المعوقات. استخدمت

الدراسة المنهج الوصفي، وتطبيق الاستبيان كأداة لجمع البيانات ومثل مجتمع الدراسة جميع المشرفات والإداريات العاملات بالمدارس الثانوية (٣٣) مشرفة. وكانت أهم نتائج الدراسة:

- وجود أثر فعال لتطبيق الإدارة الإلكترونية تمثلت في سرعة الحصول على المعلومات المطلوبة بدقة عالية، وسهولة تخزين المعلومات، وصحة وتكامل المعلومات.
- وجود معوقات تحول دون تطبيق الإدارة الإلكترونية تمثلت في ضعف المخصصات المالية المطلوبة بدقة عالية، ونقص الكوادر البشرية والقصور في عقد الدورات التدريبية.
- وجود طرق للتغلب على معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية تمثلت في تطوير نظم العمل وأساليبه، خلق الوعي لدى منسوبي المدرسة بأهمية الإدارة الإلكترونية، توفير المدربات الماهرات.

• ٧) **دراسة نادية أيوب** (٢٠٠٤م)**بعنوان الإدارة الإلكترونية**:

هدفت الدراسة إلى تحديد المبررات الدافعة إلى تطبيق الإدارة الإلكترونية في المنظمات الإدارية السعودية ومعرفة الفوائد التي تعود على المنظمات التي تتحول من الإدارة التقليدية إلى الإدارة الإلكترونية، استخدمت الدراسة المدخل الوثائقي من المنهج الوصفي من خلال فحص الوثائق واستنتاج القصور التي تجسد الفجوة بين الإدارة التقليدية إلى الإدارة الإلكترونية،وكانت أهم نتائج الدراسة:

- إن أهم المبررات التي تستدعي تطبيق الإدارة الإلكترونية في المنظمات الإدارية والسعودية تتمثل فيما يلي:
  - ✓ الاستفادة من التقنية الحديثة.
  - ✓ تحسين إدارة الموارد البشرية والتغلب على الصعوبات التي تؤثر بشكل سلبي على الأداء الوظيفي للعاملين وتؤدي إلى انخفاض الإنتاجية.
  - ✓ إحداث تغيرات جذرية في أساليب إدارة المنظمات الإدارية الحكومية والأهلية بما يؤدي إلى التحول إلى الشكل الإلكتروني.
  - ✓ بطئ تدفق المعلومات وصعوبة تبادلها بين الأقسام والوحدات الإدارية وبين العاملين والرؤساء.
- إن من أهم الفوائد والمزايا التي تعود على المنظمات من تطبيق الإدارة الإلكترونية: تشجيع المبادرات الضرورية والإبداع والابتكار لكل من القادة والعاملين، و توسيع المشاركة في المعلومات وتبادلها بين القادة والعاملين والمستفيدين، وإمكانية سد الفجوة في أداء المنظمات الإدارية السعودية، والتركيز على مجالات إدارية جديدة تحظي باهتمام القيادة الإلكترونية وهي: التخطيط الإستراتيجي، اتساع المشاركة في صنع القرارات الإدارية، ونشر الوعي بأهمية المعرفة وتنمية رأس المال الذكي.

• ٨) **دراسة محمد** (٢٠٠٤م) **الإدارة الإلكترونية من حيث آفاق الحاضر وتطلعات المستقبل**:

هدفت الدراسة إلى توضيح الإطارين النظري والتطبيقي للإدارة الإلكترونية، والتمييز بين الإدارة الإلكترونية والإدارة التقليدية وأهمية الإدارة الإلكترونية

ووظائفها وطرقها ومجالاتها ووسائل الدفاع الإلكترونية والتحديات المعاصرة للإدارة الإلكترونية وفعالية تطبيقها. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال المسح الاجتماعي و الإستبانة كأداة لجمع المعلومات. وكانت أهم نتائج الدراسة:

- إن الإدارة الإلكترونية هي تنفيذ كل الأعمال والمعاملات بين مجموعة من الأفراد من خلال استخدام تقنية المعلومات من أجل زيادة كفاءة وفعالية الأداء.
- تحقق الإدارة الإلكترونية بأسلوبها وتقنياتها العديد من الفرص والمزايا لكل من الأنظمة المعاصرة والمجتمع الحديث.
- يتطلب التحول من الإدارة التقليدية إلى الإدارة الإلكترونية إعادة هندسة كل نظم العمل الإداري بالمنظمات التقليدية وتحويلها لوظائف إدارية إلكترونية تشمل التخطيط التنظيم والتوجيه والرقابة.
- تعد الإدارة الإلكترونية مفهوما متعدد الأبعاد ويمكن تطبيقه بالعديد من الصور و الأشكال ومع ذلك يمكن حصرها في مجالين اثنين هما: إدارة الأعمال الإلكترونية والإدارة الإلكترونية للأعمال والمعاملات الحكومية.
- كشفت الدراسة عن وجود العديد من الطرق التي يمكن اعتبارها أساليب رئيسية للإدارة الإلكترونية من أبرزها طريقة تجميع المستخدمين وطريقة المحتوى المحلي وطريقة التبعية وطريقة التركيز على العوامل الخارجية والطريقة الإبداعية لإثارة النقاش و الطريقة الأحداث المتكررة و طريقة الجمع بين أكثر من طريقة.

- **ب)الدراسات الأجنبية**:

- ١) **دراسة سرشت** (Seresht, 2009)

التي هدفت إلى: الكشف عن فاعلية تطبيق الإدارة الإلكترونية ومعوقات تطبيقها في الجامعات الإيرانية، تم في هذه الدراسة استخدام الاستبانة، بالإضافة إلى المقابلة لجمع البيانات. تكونت عينة الدراسة من (٢٣٩) عضو هيئة تدريس. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود معوقات إدارية تحد من تطبيق الإدارة الإلكترونية تمثلت بعدم الوعي التقني. وافتقار الخبرة، وعدم الدافع والرغبة. بالإضافة إلى المعوقات الثقافية والتقنية. كما أشار أفراد عينة الدراسة إلى فاعلية تطبيق الإدارة الإلكترونية في اختصار الوقت والجهد، وأن فاعليتها تتحقق بدرجة أفضل في حال زوال معوقات تطبيقها.

- ٢) **دراسة** (Sue Hildreth، ٢٠٠٦) **بعنوان**: **الإدارة الإلكترونية**:

هدفت الدراسة إلى بحث دراسة أنظمة البريد الإلكتروني في المراكز الطبية من خلال حالة مركز سيدار سيناي في لوس انجلوس، وضحت الدراسة أن البريد الإلكتروني يشكل جزءا متكاملا للعمل في المركز سواء لعمليات المستشفى أو للعناية المركزة أو للعناية بالمرضى، و يعتمد المركز على البريد الإلكتروني لنقل نتائج تحليلات المرض إلى الأطباء ولتنسيق جداول المواعيد بين المرضى والمراجعين

ولإرسال النداءات الصادرة من وحدة العناية المركزة إلى أجهزة البيجر لدى الأطباء والمرضون والصيادلة والمساعدون، ونظام البريد الإلكتروني يخدم مهمة خطيرة في هذا المركز، وأهم نتائج هذه الدراسة: إن البريد الإلكتروني تقابله بعض المشاكل مثل البريد التافه والفيروساتٍ والرسائل المؤذية، وأخطر من ذلك بأنه قد تسبب بعض المشاكل انهيارا حقيقيا للمنظمات حين يتمكن البعض وخاصة المنافسون من الدخول إلى الرسائل الإلكترونية التي تحتوي على معلومات مهمة.

- ٣) **دراسة بوزونيلوس** (Bozionelo, 1996) **بعنوان**: **ظاهرة القلق في استعمال الحاسب الآلي لدى المديرين والمهنيين البريطانيين**:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن انتشار ظاهرة القلق من استخدام الحاسب الآلي على عينة الدارسة من أصحاب المهن الإدارية من الجنسين في بريطانيا، وبلغ عددها ٢٧١ من الجنسين، استخدمت الدراسة الاستبيان والمقابلات الشخصية كأدوات لجمع البيانات. وكانت أهم نتائج هذه الدراسة:

- ظاهرة القلق من استخدام الحاسب الآلي منتشرة بنسبة ٢١,٣٪ لدى الذكور وضعف هذه النسبة لدى الإناث.
- إن ظاهرة القلق من استخدام الحاسب الآلي بهذه النسبة ستؤثر سلباً على إنتاجهم وعلى قدراتهم في التعامل مع المستجدات المتعلقة بتكنولوجيا المعلومات.

- ٤) **دراسة بلاك**(Black, 1985) **بعنوان**: **استخدام الحاسوب في إدارة الأقسام الأكاديمية في بعض الكليات المهنية**:

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى استعداد الأكاديميين من رؤساء الأقسام لاستخدام تقنية الحاسب الآلي في أداء مهامهم الإدارية، وشملت العينة (٨٤) رئيس قسم من ست جامعات في ولاية تكساس الأمريكية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى:

- أن ٥٢٪ من رؤساء الأقسام لديهم معرفة باستخدام الحاسب الآلي بينما ٤٦٪ منهم يعاني من الأمية الحاسوبية.
- إن ٦٥٪ من الأقسام لديها استخدام عالي للحاسب الآلي، ٣٥٪ لديهم تدني في استخدام الحاسب الآلي.
- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين معرفة رئيس القسم لاستخدام الحاسب الآلي وبين الانتفاع به في القسم، حيث وجد أن هناك علاقة طردية بين ارتفاع مستوى المعرفة وبين مستوى الاستخدام.
- إن ٨١٪ من رؤساء الأقسام ساعدهم إدخال الحاسوب في مكاتبهم على اتخاذ القرار وإعطائهم وقتا أكبر لإتمام مهامهم البحثية.

- **الإجراءات المنهجية للدراسة**:

- **منهج الدراسة**:

سوف تستخدم الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف البحث وهو أكثر أنواع المناهج شيوعا في البحوث التربوية ولا يقف البحث الوصفي عند حدود

وصف الظاهرة موضوع البحث بل يتعداه إلى إجراء عمليات التحليل والتفسير والمقارنة والتقويم للوصول إلى تعميمات ذات معنى يزيد بها رصيد معارفنا عن تلك الظاهرة ويعرف البحث الوصفي بأنه "تحديد وصف الحقائق المتعلقة بالموقف الراهن وتوضيح جوانب الأمر بمسحها ووصفها وصفا تفسيريا بدلالة الحقائق المتوافرة"(عودة وملكاوي، ١٩٩٢، ص١١٢).

وعليه فإن الباحثة سوف تستند في إجراء البحث على استخدام مدخل من مداخل البحث الوصفي وهو: مدخل جمع البيانات والمعلومات من خلال الدراسة المسحية، و يتم تطبيقه من خلال تصميم استبانه لجمع البيانات و المعلومات الثانوية توظيف البيئة التنظيمية للتعاملات الإلكترونية لأعضاء الهيئة التعليمية بجامعة سلمان بن عبدالعزيز لإدارة العملية التعليمية ، ثم تبويب تلك البيانات و المعلومات و تحليلها ومناقشتها بهدف الوصول إلى إبراز أهم النتائج و التوصيات ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

- **مجتمع الدراسة**:

ويمثله أعضاء الهيئة التعليمية بكلية التربية بجامعة سلمان بن عبدالعزيز.

- **عينة الدراسة**:

سوف يتم اختيار عينة عشوائية من أعضاء الهيئة التعليمية بجامعة سلمان بن عبدالعزيز ، حيث يبلغ عددهم (٦٢) عضو هيئة تدريس خلال الفصل الدراسي الثاني ١٤٣٦/١٤٣٧هـ.

ويبين الجدول التالي وصف عينة الدراسة:

جدول (١) يوضح التوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الدرجة العلمية

الإجابة	العدد	النسبة المئوية
أستاذ مشارك	٣	٤,٨٪
أستاذ مساعد	٢٧	٤٣,٥٪
محاضر	٢٠	٣٢,٣٪
معيد	١٢	١٩,٤٪
المجموع	٦٢	١٠٠,٠٪

يتضح من الجدول (١) أن (٤٣,٥٪) من أفراد عينة الدراسة درجتهن العلمية أستاذ مساعد، (٣٢,٣٪) منهن درجتهن العلمية محاضر، وأن (١٩,٤٪) منهن درجتهن العلمية معيد، وأن (٤,٨٪) منهن درجتهن العلمية أستاذ مشارك.

جدول (٢) يوضح التوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً للسؤال هل سبق و التحقت بدورة تدريبية في عمادة التعاملات الإلكترونية والاتصالات؟

الإجابة	العدد	النسبة المئوية
نعم	٣٦	٥٨,١٪
لا	٢٦	٤١,٩٪
المجموع	٦٢	١٠٠,٠٪

يتضح من الجدول (٢) أن (٥٨,١٪) من أفراد عينة الدراسة التحقن بدورة تدريبية في عمادة التعاملات الإلكترونية والاتصالات، (٤١,٩٪) منهن لم يلتحقن بدورة تدريبية في عمادة التعاملات الإلكترونية والاتصالات.

• **أداة الدراسة**:

سوف يتم تصميم استبانه لجميع البيانات التي تغطي المحاور الأساسية للبحث إلى جانب البيانات الديموجرافية للعينة من أعضاء الهيئة التعليمية بجامعة سلمان بن عبدالعزيز، حيث يتم استخدام الأسئلة المغلقة المتعلقة بتساؤلات وأهداف الدراسة، وكذلك باستخدام مقياس ليكرت الخماسي وذلك لسهولة الإجابة من قبل عينة الدراسة. وقد تم إعداد الاستبانة بناء على المراحل التالية:

• **المرحلة الأولى**: **تصميم أداة الدراسة (الاستبانة)**.

صممت الباحثة استبانة لدراستها بعد الإطلاع على العديد من الأدبيات في مجال الدراسة الحالية ومنها دراسة الفضلي، واحتوى ذلك التصميم على جزئين:

- الجزء الأول: البيانات الأولية لأفراد الدراسة: وهي الاسم و الدرجة العلمية و هل سبق الالتحاق بدورة تدريبية في عمادة التعاملات الإلكترونية والاتصالات؟.
- الجزء الثاني: محاور الدراسة، وتتألف من ثلاثة محاور.
  - ✓ المحور الأول: معرفة درجة توافر مهارات استخدام التعاملات الإلكترونية لأعضاء الهيئة التعليمية بجامعة سلمان بن عبدالعزيز لإدارة العملية التعليمية ويحتوي على (٨) عبارات.
  - ✓ المحور الثاني: معرفة درجة توظيف أعضاء الهيئة التعليمية للتعاملات الإلكترونية بجامعة سلمان بن عبدالعزيز لإدارة العملية التعليمية ويحتوي على (٢١) عبارة.
  - ✓ المحور الثالث: معرفة معوقات توظيف بيئة التعاملات الإلكترونية لأعضاء الهيئة التعليمية بجامعة سلمان بن عبدالعزيز لإدارة العملية التعليمية ويحتوي على (٢٠) عبارة.

• **المرحلة الثانية**: **صدق الإستبانة**

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قامت الباحثة بتطبيقها ميدانيا ومن خلال بيانات العينة قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبيان حيث تم حساب معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات المحور مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي له كما في الجدول التالي:

جدول (٣) يوضح معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات المحور الأول مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي له:

رقم العبارة	معامل ارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية (Sig)	رقم العبارة	معامل ارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية (Sig)
١	٠,٥٤٣**	٠,٠٠٠	٥	٠,٥٣٠**	٠,٠٠٠
٢	٠,٧١٣**	٠,٠٠٠	٦	٠,٤٨٧**	٠,٠٠٠
٣	٠,٦٥٣**	٠,٠٠٢	٧	٠,٥٩٧**	٠,٠٠٠
٤	٠,٦٥٠**	٠,٠٠٠	٨	٠,٤٦٦**	٠,٠٠٠

ملاحظة:(**) تعني الارتباط دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل
ملاحظة:(*) تعني الارتباط دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ فأقل

من الجدول (٣) نلاحظ أن جميع معاملات الارتباطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) فأقل، وهذا يعني أن جميع العبارات مرتبطة بالمحور ولا يمكن حذف أي منها، أي أن الاستبيان متسق داخليا.

جدول (٤) يوضح معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات المحور الثاني مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي له:

رقم العبارة	معامل ارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية (Sig)	رقم العبارة	معامل ارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية (Sig)
٩	٠,٣٥٩◆◆	٠,٠٠٢	٢٠	٠,٧٨٤◆◆	٠,٠٠٠
١٠	٠,٧٠٨◆◆	٠,٠٠٠	٢١	٠,٦٢٥◆◆	٠,٠٠٠
١١	٠,٧٣٧◆◆	٠,٠٠٠	٢٢	٠,٦٨٥◆◆	٠,٠٠٠
١٢	٠,٧٢٧◆◆	٠,٠٠٠	٢٣	٠,٧٢٥◆◆	٠,٠٠٠
١٣	٠,٣٢٩◆◆	٠,٠٠١	٢٤	٠,٥٩٣◆◆	٠,٠٠٠
١٤	٠,٤٤١◆◆	٠,٠٠٠	٢٥	٠,٣٩٤◆◆	٠,٠٠٩
١٥	٠,٣٨٦◆◆	٠,٠٠٣	٢٦	٠,٤٢٤◆◆	٠,٠٠٥
١٦	٠,٥٢٠◆◆	٠,٠٠٠	٢٧	٠,٤٩٣◆◆	٠,٠٠٠
١٧	٠,٧٩٠◆◆	٠,٠٠٠	٢٨	٠,٦٤٩◆◆	٠,٠٠٠
١٨	٠,٧٥٥◆◆	٠,٠٠٠	٢٩	٠,٤٧٦◆◆	٠,٠٠٠
١٩	٠,٨٠١◆◆	٠,٠٠٠	–	–	–

ملاحظة:(◆◆) تعني الارتباط دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل
ملاحظة:(◆) تعني الارتباط دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ فأقل

من الجدول (٤) نلاحظ أن جميع معاملات الارتباطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) فأقل، وهذا يعني أن جميع العبارات مرتبطة بالمحور ولا يمكن حذف أي منها، أي أن الاستبيان متسق داخليا.

جدول (٥) يوضح معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات المحور الثالث مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي له:

رقم العبارة	معامل ارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية (Sig)	رقم العبارة	معامل ارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية (Sig)
٣٠	٠,٤١٦◆◆	٠,٠٠٦	٤٠	٠,٤٦٦◆◆	٠,٠٠٨
٣١	٠,٦٠١◆◆	٠,٠٠٠	٤١	٠,٤٥٥◆◆	٠,٠٠٧
٣٢	٠,٣٥٠◆◆	٠,٠٠٥	٤٢	٠,٦٧٢◆◆	٠,٠٠٠
٣٣	٠,٤٦٠◆◆	٠,٠٠٩	٤٣	٠,٣٢٧◆◆	٠,٠٠٩
٣٤	٠,٥٣٣◆◆	٠,٠٠٠	٤٤	٠,٧٠٥◆◆	٠,٠٠٠
٣٥	٠,٨٠٢◆◆	٠,٠٠٠	٤٥	٠,٤٣١◆◆	٠,٠٠٤
٣٦	٠,٧٩٢◆◆	٠,٠٠٠	٤٦	٠,٥٦٠◆◆	٠,٠٠١
٣٧	٠,٧١١◆◆	٠,٠٠٠	٤٧	٠,٣٦٧◆◆	٠,٠٠٠
٣٨	٠,٣٥١◆◆	٠,٠٠٣	٤٨	٠,٣٩٩◆◆	٠,٠٠٩
٣٩	٠,٦٨٣◆◆	٠,٠٠٠	٤٩	٠,٣٥٧◆◆	٠,٠٠٢

ملاحظة:(◆◆) تعني الارتباط دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل
ملاحظة:(◆) تعني الارتباط دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ فأقل

من الجدول (٥) نلاحظ أن جميع معاملات الارتباطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) فأقل، وهذا يعني أن جميع العبارات مرتبطة بالمحور ولا يمكن حذف أي منها، أي أن الاستبيان متسق داخليا.

• **المرحلة الثالثة: ثبات الإستبانة**

الجدول (٦) يوضح معاملات الثبات الإحصائي لإجابات أفراد عينة الدراسة على المقياس وفق طريقة ألفا كرو نباخ وطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سيبرمان- براون:

المحور	معامل الثبات بطريقة الفا كرو نباخ	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية
الأول	٠,٧٨٤١	٠,٧٧٦٤
الثانى	٠,٩٠١١	٠,٨٨٩٢
الثالث	٠,٨٣٢٧	٠,٨٢٩٤
الاستبيان كاملا	٠,٩٠١٢	٠,٨٩٦٨

يتضح من نتائج الجدول (٦) أعلاه أن جميع معاملات الثبات لإجابات أفراد العينة الدراسة على الاستبيان تتراوح بين(٠,٧٧٦٤ -٠,٩٠١٢) ، مما يدل على أن الاستبيان يتصف بالثبات الكبير بما يحقق أغراض الدراسة، ويجعل التحليل الإحصائي سليماً ومقبولاً.

• النتائج ومناقشتها

• **عرض النتائج:**

بعد تطبيق أدوات الدراسة تم الحصول على البيانات وتحليلها لاستخلاص النتائج وعرضها، وذلك للإجابة عن سؤال الدراسة الرئيس:

• **ما توظيف البيئة التنظيمية للتعاملات الإلكترونية لأعضاء الهيئة التعليمية بكلية التربية في جامعة سلمان بن عبدالعزيز لإدارة العملية التعليمية؟**

واستلزم ذلك الإجابة عن أسئلة الدراسة الفرعية:

- ما درجة توافر مهارات استخدام التعاملات الإلكترونية لأعضاء الهيئة التعليمية بجامعة سلمان بن عبدالعزيز لإدارة العملية التعليمية.
- ما درجة توظيف أعضاء الهيئة التعليمية للتعاملات الإلكترونية بجامعة سلمان بن عبدالعزيز لإدارة العملية التعليمية.
- ما معوقات توظيف بيئة التعاملات الإلكترونية لأعضاء الهيئة التعليمية بجامعة سلمان بن عبدالعزيز لإدارة العملية التعليمية.

وفيما يلي عرضاً للنتائج ومناقشتها التي تم التوصل إليها لإجابة أسئلة الدراسة:

• **سؤال الدراسة الأول والذي ينص على أنه:"ما درجة توافر مهارات استخدام التعاملات الإلكترونية لأعضاء الهيئة التعليمية بجامعة سلمان بن عبدالعزيز لإدارة العملية التعليمية ؟"**

وللإجابة على السؤال الدراسة الأول استخدمت الباحثة التكرارات، النسب المئوية، الوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات المحور الأول كما يلي:

جدول (٧) يوضح التكرارات، النسب المئوية، الوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات المحور الأول:

ت	العبارة	العدد النسبة٪					الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	تفسير الوسط الحسابي	درجة توفر المهارة
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة					
٨	أستطيع استخدام البوابة الإلكترونية لرصد الدرجات	٣٩ ٦٢,٩٪	١٤ ٢٢,٦٪	٣ ٤,٨٪	٢ ٣,٢٪	٤ ٦,٥٪	٤,٣٢	١,١٤٢	١	موافق بشدة	عالية جدا
٦	أستخدم البريد الإلكتروني للتواصل مع الطلاب	٢٨ ٤٥,٢٪	٢٥ ٤٠,٣٪	٤ ٦,٥٪	٢ ٣,٢٪	٣ ٤,٨٪	٤,١٨	١,٠٣٣	٢	موافق	عالية
٥	حصولي على دورات تدريبية يسهل علي استخدام التعاملات الإلكترونية	٢٧ ٤٣,٥٪	٢٣ ٣٧,١٪	٥ ٨,١٪	٢ ٣,٢٪	٥ ٨,١٪	٤,٠٥	١,١٧٩	٣	موافق	عالية
٣	استخدم الخدمات الإلكترونية في تصميم موقعي الإلكتروني	١٤ ٢٢,٦٪	٢٣ ٣٧,١٪	١٨ ٢٩٪	٥ ٨,١٪	٢ ٣,٢٪	٣,٦٨	١,٠٢١	٤	موافق	عالية
٢	أشعر بضعف الثقة وقلة الاطمئنان من استخدام التعاملات الإلكترونية	٩ ١٤,٥٪	٧ ١١,٣٪	٨ ١٢,٩٪	٢٥ ٤٠,٣٪	١٣ ٢١٪	٣,٤٢	١,٣٣٧	٥	موافق	عالية
٤	لا أحبذ استخدام البريد الإلكتروني على موقع الجامعة	٩ ١٤,٥٪	١٠ ١٦,١٪	٦ ٩,٧٪	٢٠ ٣٢,٣٪	١٧ ٢٧,٤٪	٣,٤٢	١,٤٢١	٦	موافق	عالية
٧	يصعب علي عرض المصادر التعليمية (كتاب- موقع- أوراق- بحوث) للطلاب	٤ ٦,٥٪	٧ ١١,٣٪	٢٣ ٣٧,١٪	١٦ ٢٥,٨٪	١٢ ١٩,٤٪	٣,٤٠	١,١٢٣	٧	موافق	عالية
١	تعثرت أكثر من مرة في أنشاء موقعي الإلكتروني	٩ ١٤,٥٪	٢٧ ٤٣,٥٪	٧ ١١,٣٪	١٤ ٢٢,٦٪	٥ ٨,١٪	٢,٦٦	١,٢١٤	٨	محايد	متوسطة
	الوسط الحسابي العام						٣,٦٤	٠,٥٥٦	-	موافق	عالية

يمكن تفسير نتائج الجدول(٧) كالآتي:

بلغ الوسط الحسابي العام لجميع العبارات (٣,٦٤) بانحراف معياري (٠,٥٥٦)، وهذا المتوسط يعني أن درجة التوافر عالية، مما تقدم نستنتج أن درجة توافر مهارات استخدام التعاملات الإلكترونية لأعضاء الهيئة التعليمية بجامعة سلمان بن عبدالعزيز لإدارة العملية التعليمية (عالية). وتم ترتيب العبارات حسب الوسط الحسابي وأعلى ثلاثة عبارات توافرا منها هي كما يلي:

- جاءت العبارة رقم (٨) وهي (أستطيع استخدام البوابة الإلكترونية لرصد الدرجات) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٣٢) وانحراف معياري (١,١٤٢)، وهذا يعني أن درجة توفر هذه العبارة "عالية جدا".
- جاءت العبارة رقم (٦) وهي (أستخدم البريد الإلكتروني للتواصل مع الطلاب) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤,١٨) وانحراف معياري (١,٠٣٣)، وهذا يعني أن درجة توفر هذه العبارة "عالية".
- جاءت العبارة رقم (٥) وهي (حصولي على دورات تدريبية يسهل علي استخدام التعاملات الإلكترونية) بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٤,٠٥) وانحراف معياري (١,١٧٩)، وهذا يعني أن درجة توفر هذه العبارة "عالية"..
- جاءت العبارة رقم (١) وهي (تعثرت أكثر من مرة في أنشاء موقعي الإلكتروني) بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٢,٦٦) وانحراف معياري (١,٢١٤)، وهذا يعني أن درجة توفر هذه العبارة "متوسطة.
- تبين من الجدول رقم (٧) أن الوسط الحسابي العام لمجموع درجة استجابة أفراد العينة نحو معرفة درجة توافر مهارات استخدام التعاملات الإلكترونية بكلية التربية بجامعة سلمان بن عبدالعزيز لإدارة العملية التعليمية كان (٣,٦٤) فهي تعتبر درجة عالية، وكانت درجات الإستجابة تتراوح بين (٢,٦٦) و (٤,١٨). ولم تظهر أي استجابات ضعيفة نحو مهارات استخدام التعاملات الإلكترونية وقد يرجع ذلك إلى طبيعة أفراد عينة الدراسة بما لديهم من مؤهلات علمية وخبرة عملية أسهم في تقبلهم للتطوير وإدراكهم أن عملية التغيير والتحول التكنولوجي عملية تدريجية وتحتاج إلى وقت. لكن لوحظ من نتائج الجدول أعلاه بأن درجة المتوسط الحسابي لأفراد العينة بالنسبة لتوفر المهارة في إنشاء الموقع الإلكتروني كانت متوسطة ربما يرجع ذلك إلى أن بعض أفراد العينة لم تلتحق بالدورات التدريبية في عمادة التعاملات الإلكترونية والإتصالات كما اتضح في جدول رقم (٢).

- **سؤال الدراسة الثاني والذي ينص على أنه:"ما درجة توظيف أعضاء الهيئة التعليمية للتعاملات الإلكترونية بجامعة سلمان بن عبدالعزيز لإدارة العملية التعليمية ؟"**

وللإجابة على السؤال الدراسة الثاني استخدمت الباحثة التكرارات، النسب المئوية، الوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات المحور الثاني كما يلي:

جدول (٨) يوضح التكرارات، النسب المئوية، الوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات المحور الثاني:

ت	العبارة	العدد النسبة٪					الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	تفسير الوسط الحسابي	درجة التوظيف
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة					
٦	تسهل التعاملات الإلكترونية عملية التواصل مع الطلاب	٢٩ ٪٤٦,٨	٢٤ ٪٣٨,٧	٦ ٪٩,٧	٢ ٪٣,٢	١ ٪١,٦	٤,٢٦	٠,٨٨٦	١	موافق بشدة	عالية جدا
١	أفضل استخدام التعاملات الإلكترونية الأكاديمية لتوضيح متطلبات المادة	٢٦ ٪٤١,٩	٢٨ ٪٤٥,٢	٤ ٪٦,٥	٣ ٪٤,٨	١ ٪١,٦	٤,٢١	٠,٨٩٠	٢	موافق بشدة	عالية جدا
٢	تتيح لي التعاملات الإلكترونية انجاز كثير من المهام مع الطلاب	٢٧ ٪٤٣,٥	٢٧ ٪٤٣,٥	١ ٪١,٦	١ ٪١,٦	٦ ٪٩,٧	٤,١٠	١,١٨٣	٣	موافق	عالية
١٥	إنهاء الأعمال الأكاديمية بشكل إلكتروني شيق	٢٤ ٪٣٨,٧	٢٤ ٪٣٨,٧	٧ ٪١١,٣	٥ ٪٨,١	٢ ٪٣,٢	٤,٠٢	١,٠٦٣	٤	موافق	عالية
١١	أشعر بمتعة في استخدام التعاملات الإلكترونية	٢٧ ٪٤٣,٥	١٩ ٪٣٠,٦	٩ ٪١٤,٥	٣ ٪٤,٨	٤ ٪٦,٥	٤,٠٠	١,١٧٣	٥	موافق	عالية
١٢	أتاحت لي التعاملات الإلكترونية الأكاديمية فرصة مثيرة في عرض أهداف المادة التي سأقوم بتدريسها	٢٢ ٪٣٥,٥	٢٥ ٪٤٠,٥	٩ ٪١٤,٥	٢ ٪٣,٢	٤ ٪٦,٥	٣,٩٥	١,١٠٨	٦	موافق	عالية
١٦	أرى أهمية عرض وصف المادة التي سوف أقوم بتدريسها في موقعي الإلكترونية	٢٣ ٪٣٧,١	٢٤ ٪٣٨,٧	٨ ٪١٢,٩	٣ ٪٤,٨	٤ ٪٦,٥	٣,٩٥	١,١٣٧	٧	موافق	عالية
١٣	أحرص على استخدام التعاملات الإلكترونية الأكاديمية لعرض طرق التقويم	١٨ ٪٢٩	٢٨ ٪٤٥,٢	١٠ ٪١٦,١	٣ ٪٤,٨	٣ ٪٤,٨	٣,٨٩	١,٠٤٢	٨	موافق	عالية

ت	العبارة	العدد النسبة٪					الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	تفسير الوسط الحسابي	درجة التوظيف
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة					
	الخاصة بمقرراتي										
٤	أفضل استخدام التعاملات الإلكترونية لعرض المخطط الدراسي للمادة	١٩ ٪٣٠,٦	٢٤ ٪٣٨,٧	١٣ ٪٢١	٢ ٪٣,٢	٤ ٪٦,٥	٣,٨٤	١,١٠٤	٩	موافق	عالية
٢٠	لا أعتقد بجدوى استخدام التعاملات الإلكترونية الأكاديمية	٣ ٪٤,٨	٨ ٪١٢,٩	٨ ٪١٢,٩	٢٢ ٪٣٥,٥	٢١ ٪٣٣,٩	٣,٨١	١,١٨٥	١٠	غير موافق	عالية
١٩	أحب دخول مواقع الأكاديميين للاستفادة	٢٢ ٪٣٥,٥	١٨ ٪٢٩	١٤ ٪٢٢,٦	٣ ٪٤,٨	٥ ٪٨,١	٣,٧٩	١,٢١٧	١١	موافق	عالية
١٤	أعتقد أن تعاملاتي الإلكترونية الأكاديمية كونت اتجاه موجب لدى طلابي نحو استخدام التعاملات الإلكترونية	١٤ ٪٢٢,٦	٣١ ٪٥٠	١٠ ٪١٦,١	٣ ٪٤,٨	٤ ٪٦,٥	٣,٧٧	١,٠٦٢	١٢	موافق	عالية
٩	استخدامي التعاملات الإلكترونية في أعمالي الأكاديمية جعلني أكثر إبداعا	١٥ ٪٢٤,٢	٢٨ ٪٤٥,٨	١٢ ٪١٩,٤	٣ ٪٤,٨	٤ ٪٦,٥	٣,٧٦	١,٠٨٢	١٣	موافق	عالية
١٠	أحرص على استخدام التعاملات الإلكترونية الأكاديمية لتوضيح السياسات التي يتعامل معها عضو الهيئة التعليمية مع الطالب	١٤ ٪٢٢,٦	٢٧ ٪٤٣,٥	١٥ ٪٢٤,٢	٢ ٪٣,٢	٤ ٪٦,٥	٣,٧٣	١,٠٥٨	١٤	موافق	عالية
١٨	أعتقد أن أسباب تخفيف ضغوط العمل هو استخدام التعاملات الإلكترونية الأكاديمية	١٤ ٪٢٢,٦	٢٩ ٪٤٦,٨	١٠ ٪١٦,١	٦ ٪٩,٧	٣ ٪٤,٨	٣,٧٣	١,٠٧٤	١٥	موافق	عالية

ت	العبارة	العدد النسبة٪					الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	تفسير الوسط الحسابي	درجة التوظيف
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة					
٣	أفضل استخدام التعاملات الإلكترونية الأكاديمية الفصلية مع (طلب أنشطة- عرض درجاتها)	١٥ ٢٤,٢٪	٢٦ ٤١,٩٪	١٣ ٢١,٠٪	٤ ٦,٥٪	٤ ٦,٥٪	٣,٧١	١,١٠٧	١٦	موافق	عالية
٥	إنهاء الأعمال الأكاديمية الخاصة بالطلاب بشكل إلكتروني أسهم في التعبير لديهم	١٢ ١٩,٤٪	٢٦ ٤١,٩٪	١٧ ٢٧,٤٪	٥ ٨,١٪	٢ ٣,٢٪	٣,٦٦	٠,٩٩١	١٧	موافق	عالية
٨	أشعر أن عرض المخطط الدراسي للمقرر عبر التعاملات الإلكترونية الأكاديمية أمر شاق	٦ ٩,٧٪	٩ ١٤,٥٪	١٠ ١٦,١٪	٢٠ ٣٢,٣٪	١٧ ٢٧,٤٪	٣,٥٣	١,٣٠٢	١٨	محايد	متوسطة
٧	ازدادت دافعية الطلاب نحو إنهاء التكليفات المنزلية نتيجة استخدامي التعاملات الإلكترونية معهم	١٠ ١٦,١٪	٢٥ ٤٠,٣٪	١٦ ٢٥,٨٪	٨ ١٢,٩٪	٣ ٤,٨٪	٣,٥٠	١,٠٦٧	١٩	محايد	متوسطة
٢١	ليس لدي وقت للدخول إلى مواقع الأكاديميين في مجال تخصصي لمعرفة أفكارهم واهتماماتهم	٥ ٨,١٪	٩ ١٤,٥٪	١٧ ٢٧,٤٪	١٩ ٣٠,٦٪	١٢ ١٩,٤٪	٣,٣٩	١,١٩٢	٢٠	محايد	متوسطة
١٧	يستغرق إنهاء الأعمال الإلكترونية الأكاديمية الخاصة بالطلاب وقت طويل	١٥ ٢٤,٢٪	١٥ ٢٤,٢٪	١٥ ٢٤,٢٪	٩ ١٤,٥٪	٨ ١٢,٩٪	٢,٦٨	١,٣٤٠	٢١	محايد	متوسطة
	الوسط الحسابي العام						٣,٧٧	٠,٦٤٥	-	موافق	عالية

يمكن تفسير نتائج الجدول(٨) كالآتي:

بلغ الوسط الحسابي العام لجميع العبارات (٣,٧٧) بانحراف معياري (٠,٦٤٥) ، وهذا المتوسط يعني أن درجة التوظيف عالية، مما تقدم نستنتج أن درجة توظيف أعضاء الهيئة التعليمية للتعاملات الإلكترونية بجامعة سلمان بن عبدالعزيز لإدارة العملية التعليمية (عالية). وتم ترتيب العبارات حسب الوسط الحسابي وأعلى ثلاثة عبارات توافرا منها هي كما يلي:

- جاءت العبارة رقم (٦) وهي (تسهل التعاملات الإلكترونية عملية التواصل مع الطلاب) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٢٦) وانحراف معياري (٠,٨٨٦)، وهذا يعني أن درجة التوظيف هذه العبارة "عالية جدا".
- جاءت العبارة رقم (١) وهي (أفضل استخدام التعاملات الإلكترونية الأكاديمية لتوضيح متطلبات المادة) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤,٢١) وانحراف معياري (٠,٨٩٠)، وهذا يعني أن درجة التوظيف هذه العبارة "عالية جدا".
- جاءت العبارة رقم (٢) وهي (تتيح لي التعاملات الإلكترونية انجاز كثير من المهام مع الطلاب) بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٤,١٠) وانحراف معياري (١,١٨٣)، وهذا يعني أن درجة التوظيف هذه العبارة "عالية"..
- جاءت العبارة رقم (١٧) وهي (يستغرق إنهاء الأعمال الإلكترونية الأكاديمية الخاصة بالطلاب وقت طويل) بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٢,٦٨) وانحراف معياري (١,٣٤٠)، وهذا يعني أن درجة التوظيف هذه العبارة "متوسطة".

تبين من الجدول رقم (٨) أن الوسط الحسابي العام لمجموع درجة استجابة أفراد العينة نحو توظيف التعاملات الإلكترونية بكلية التربية بجامعة سلمان بن عبدالعزيز لإدارة العملية التعليمية كان (٣,٧٧) فهي تعتبر درجة عالية، فكانت درجات الاستجابة لديهم تتراوح بين (٢,٦٨) و (٤,٢٦). ولم تظهر أي استجابة ضعيفة نحو توظيف التعاملات الإلكترونية بكلية التربية بجامعة سلمان بن عبدالعزيز لإدارة العملية التعليمية، وقد يرجع لعدة أسباب منها أن أفراد العينة مؤهلين علميا، وكذلك انتشار الحاسب الآلي والاستمرار في عقد المؤتمرات والندوات التي تهتم بالتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد والذي يتخذ من التعاملات الإلكترونية وسيلة له، وبالتالي فإن هذا التوجه يضعهم أمام تحدي واضح يتطلب منهم العمل الجاد نحو توظيف التعاملات الإلكترونية في مؤسسات التعليم العالي. لكن لوحظ من نتائج الجدول أعلاه أن هناك درجات توظيف متوسطة يجب أن تأخذ في عين الاعتبار للرفع من درجة توظيفها بدرجة عالية لرفع الكفاءة في إدارة العملية التعليمية، وهي من ناحية ازدياد دافعية الطلاب نحو إنهاء التكليفات المنزلية نتيجة لاستخدام التعاملات الإلكترونية معهم، فترى الباحثة أن توفير الأجهزة التقنية في القاعات الدراسية لاستخدامها وتكوين اتجاه ايجابي لدى الطلاب نحوها قد تزيد من دافعية الطلاب نحو إنهاء التكليفات المنزلية المطلوبة منهم، وكذلك تبين من الجدول أعلاه بأن درجة دخول أعضاء

الهيئة التعليمية في مواقع الأكاديميين في مجال تخصصهم لمعرفة الأفكار والاهتمامات كانت متوسطة، فترى الباحثة أنه إذا تم تخفيف ضغوط العمل الأكاديمي على أعضاء الهيئة التعليمية سيجدون الوقت الكافي في الإطلاع على مواقع الأكاديميين في مجال التخصص وتبادل المعارف والخبرات فيما بينهم، وكذلك من ناحية درجة شعور أعضاء الهيئة التعليمية بأن عرض المخطط الدراسي عبر التعاملات الإلكترونية الأكاديمية أمر شاق كانت متوسطة، ربما يرجع ذلك بأن إتقان و التعامل مع التقنية تحتاج إلى وقت وجهد حتى يتمكن عضو هيئة التدريس بعرض محتواه التعليمي بسهوله ويسر.

- **سؤال الدراسة الثالث والذي ينص على أنه:"ما درجة معوقات توظيف بيئة التعاملات الإلكترونية لأعضاء الهيئة التعليمية بجامعة سلمان بن عبدالعزيز لإدارة العملية التعليمية؟"**

وللإجابة على السؤال الدراسة الثالث استخدمت الباحثة التكرارات، النسب المئوية، الوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات المحور الثالث كما يلي:

جدول (٩) يوضح التكرارات، النسب المئوية، الوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات المحور الثالث:

ت	العبارة	العدد النسبة٪					الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	تفسير الوسط الحسابي	درجة معوقات التوظيف
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة					
١٨	يضايقني ضعف كفاءة انظمة الاتصال الخاصة بالتعاملات الإلكترونية داخل الجامعة	١٣ ٪٢١	٢٧ ٪٤٣,٥	٩ ٪١٤,٥	١١ ٪١٧,٧	٢ ٪٣,٢	٢,٣٩	١,١٠٧	١	موافق	عالية
٤	ضغوط العمل الأكاديمي يقلل استخدامي للتعاملات الإلكترونية	١٥ ٪٢٤,٢	٢١ ٪٣٣,٩	١١ ٪١٧,٧	١٢ ٪١٩,٤	٣ ٪٤,٨	٢,٤٧	١,١٩٧	٢	موافق	عالية
١	أشعر بالخوف من الأخطاء أثناء التعاملات الإلكترونية	٩ ٪١٤,٥	٢٦ ٪٤١,٩	٨ ٪١٢,٩	١٦ ٪٢٥,٨	٣ ٪٤,٨	٢,٦٥	١,١٦١	٣	محايد	متوسطة
١٩	أرى ضعف النهج الإداري للتأثير على أعضاء الهيئة التعليمية نحو استخدام التعاملات الإلكترونية	٨ ٪١٢,٩	٢٠ ٪٣٢,٣	٢٢ ٪٣٥,٥	٧ ٪١١,٣	٥ ٪٨,١	٢,٦٩	١,٠٩٥	٤	محايد	متوسطة
٢٠	ليس لدي	٣	٢٠	٢١	١٣	٥	٢,٩٥	١,٠٣١	٥	محايد	متوسطة

ت	العبارة	العدد النسبة٪					الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	تفسير الوسط الحسابي	درجة معوقات التوظيف
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة					
	رؤية واضحة عن إصرار إدارة الجامعة على استخدام التعاملات الإلكترونية	٤٨ ٪٤,٨	٣٢٣ ٪٣٢,٣	٣٣٩ ٪٣٣,٩	٢١٪	٨١ ٪٨,١					
١١	إتقان التعاملات الإلكترونية يحتاج إلى كثير من الوقت والجهد	٤ ٪٦,٥	٢٦ ٪٤١,٩	١٦ ٪٢٥,٨	١٠ ٪١٦,١	٦ ٪٩,٧	٣,١٩	١,٠٩٩	٦	محايد	متوسطة
٩	احتاج من يساعدني عند استخدام التعاملات الإلكترونية	٨ ٪١٢,٩	١٧ ٪٢٧,٤	٢١ ٪٣٣,٩	١٢ ٪١٩,٤	٤ ٪٦,٥	٣,٢١	١,١٠٣	٧	محايد	متوسطة
١٢	التعاملات الإلكترونية ترهقني	٤ ٪٦,٥	١٤ ٪٢٢,٦	٩ ٪١٤,٥	٢٥ ٪٤٠,٣	١٠ ٪١٦,١	٣,٣٧	١,١٩١	٨	محايد	متوسطة
١٤	التعاملات الإلكترونية لا تضيف إلى خبراتي	٦ ٪٩,٧	٩ ٪١٤,٥	٨ ٪١٢,٩	٢٦ ٪٤١,٩	١٣ ٪٢١	٣,٥٠	١,٢٥١	٩	غير موافق	ضعيفة
٢	أشعر أن استخدام التعاملات الإلكترونية عملية معقدة	٥ ٪٨,١	٦ ٪٩,٧	١٢ ٪١٩,٤	٢٧ ٪٤٣,٥	١٢ ٪١٩,٤	٣,٥٦	١,١٥٤	١٠	غير موافق	ضعيفة
١٧	أرى أن جهود الجامعة لتمكين الأعضاء من استخدام التعاملات الإلكترونية مناسبة	١٤ ٪٢٢,٦	٢٥ ٪٤٠,٣	١٢ ٪١٩,٤	٨ ٪١٢,٩	٣ ٪٤,٨	٣,٦٣	١,١٢٠	١١	موافق	ضعيفة
٥	لا أفضل استخدام التعاملات الإلكترونية	١٤ ٪٢٢,٦	٣٢ ٪٥١,٦	٤ ٪٦,٥	٧ ٪١١,٣	٥ ٪٨,١	٣,٦٩	١,١٨٢	١٢	غير موافق	ضعيفة
٣	اعتمد على نفسي في استخدام التعاملات الإلكترونية	١٥ ٪٢٤,٢	٢٩ ٪٤٦,٨	١٠ ٪١٦,١	٥ ٪٨,١	٣ ٪٤,٨	٣,٧٧	١,٠٦٢	١٣	موافق	ضعيفة
١٣	التعاملات الإلكترونية تسهم في تنمية مهارات الانجاز لدى أعضاء الهيئة	١٦ ٪٢٥,٨	٣٢ ٪٥١,٦	٤ ٪٦,٥	٧ ٪١١,٣	٣ ٪٤,٨	٣,٨٢	١,٠٩٤	١٤	موافق	ضعيفة

ت	العبارة	العدد النسبة٪ موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	تفسير الوسط الحسابي	درجة معوقات التوظيف
	التعليمية										
١٠	أشعر أن التعاملات الإلكترونية تساعدني في انجاز العمل بيسر	٢١ ٪٣٣,٩	٢٥ ٪٤٠,٣	٨ ٪١٢,٩	٦ ٪٩,٧	٢ ٪٣,٢	٣,٩٢	١,٠٧٦	١٥	موافق	ضعيفة
١٥	التعاملات الإلكترونية تسهل أداء المهام المتعلقة بالتعليم	١٧ ٪٢٧,٤	٣٢ ٪٥١,٦	٨ ٪١٢,٩	٣ ٪٤,٨	٢ ٪٣,٢	٣,٩٥	٠,٩٤٨	١٦	موافق	ضعيفة
٨	استخدام الخدمات الإلكترونية يشكل مرونة أكثر من التعاملات التقليدية	٢٧ ٪٤٣,٥	٢٥ ٪٤٠,٣	٤ ٪٦,٥	٣ ٪٤,٨	٣ ٪٤,٨	٤,١٣	١,٠٦٣	١٧	موافق	ضعيفة
١٦	أرى أن عدم وجود أجهزة حاسوب مرتبطة بشبكة الإنترنت في مكاتب الأعضاء يقلل من فعالية التعاملات الإلكترونية	٣٤ ٪٥٤,٨	١٥ ٪٢٤,٢	٥ ٪٨,١	٥ ٪٨,١	٣ ٪٤,٨	٤,١٦	١,١٧٦	١٨	موافق	ضعيفة
٧	التعاملات الإلكترونية أكثر فاعلية من الأسلوب التقليدي	٢٥ ٪٤٠,٣	٢٩ ٪٤٦,٨	٤ ٪٦,٥	٢ ٪٣,٢	٢ ٪٣,٢	٤,١٨	٠,٩٣٣	١٩	موافق	ضعيفة
٦	أشعر أن استخدام التعاملات الإلكترونية يختصر الوقت	٢٧ ٪٤٣,٥	٢٧ ٪٤٣,٥	٤ ٪٦,٥	٢ ٪٣,٢	٢ ٪٣,٢	٤,٢١	٠,٩٤٣	٢٠	موافق بشدة	ضعيفة جدا
	الوسط الحسابي العام						٣,٤٧	٠,٤٥٠	-	موافق	ضعيفة

يمكن تفسير نتائج الجدول(٩) كالآتي: بلغ الوسط الحسابي العام لجميع العبارات (٣,٤٧) بانحراف معياري (٠,٤٥٠) ، وهذا المتوسط يعني أن درجة معوقات التوظيف ضعيفة، مما تقدم نستنتج أن درجة معوقات توظيف بيئة التعاملات الإلكترونية لأعضاء الهيئة التعليمية بجامعة سلمان بن عبدالعزيز لإدارة العملية التعليمية(ضعيفة). وتم ترتيب العبارات حسب الوسط الحسابي وأعلى ثلاثة عبارات توافرا منها هي كما يلي:

- جاءت العبارة رقم (١٨) وهي (يضايقني ضعف كفاءة أنظمة الاتصال الخاصة بالتعاملات الإلكترونية داخل الجامعة) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,٣٩)

وانحراف معياري (١,١٠٧)، وهذا يعني أن درجة إعاقة توظيف هذه العبارة "عالية".

- جاءت العبارة رقم (٤) وهي (ضغوط العمل الأكاديمي يقلل استخدامي للتعاملات الإلكترونية) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٢,٤٧) وانحراف معياري (١,١٩٧)، وهذا يعني أن درجة إعاقة توظيف هذه العبارة "عالية".
- جاءت العبارة رقم (١) وهي (أشعر بالخوف من الأخطاء أثناء التعاملات الإلكترونية) بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٢,٦٥) وانحراف معياري (١,١٦١)، وهذا يعني أن درجة إعاقة توظيف هذه العبارة "متوسطة".
- جاءت العبارة رقم (٦) وهي (أشعر أن استخدام التعاملات الإلكترونية يختصر الوقت) بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٤,٢١) وانحراف معياري (٠,٩٤٣)، وهذا يعني أن درجة إعاقة توظيف هذه العبارة "ضعيفة جدا".

تبين من الجدول رقم (٩) أن الوسط الحسابي العام لمجموع درجة استجابة أفراد العينة نحو معوقات توظيف بيئة التعاملات الإلكترونية بكلية التربية بجامعة سلمان بن عبدالعزيز لإدارة العملية التعليمية كانت (٣,٤٧) فهي تعتبر درجة ضعيفة بالنسبة لدرجة توافر معوقات نحو التوظيف، فكانت درجات الاستجابة لديهم تتراوح بين (٢,٣٩) و (٤,٢١). فظهرت استجابات عالية نحو توافر معوقات توظيف التعاملات الإلكترونية بكلية التربية بجامعة سلمان بن عبدالعزيز لإدارة العملية التعليمية بالنسبة لضعف كفاءة أنظمة الاتصال الخاصة بالتعاملات الإلكترونية في داخل الجامعة، فالتحول الإلكتروني لا يعني موقع على شبكة الإنترنت فقط وإنما يتطلب التهيئة الكافية حتى يتم التوظيف بشكل سليم دون ظهور معوقات. وكذلك بالنسبة في ضغوط العمل الأكاديمي يقلل استخدام التعاملات الإلكترونية لذلك ترى الباحثة أنه يجب تخفيف العبء الأكاديمي على أعضاء الهيئة التعليمية حتى يزيد من استخدام التعاملات الإلكترونية في داخل الجامعة لرفع الكفاءة في العملية التعليمية. وكذلك تبين من نتائج الدراسة شعور أعضاء الهيئة التعليمية بالخوف من الأخطاء أثناء التعاملات الإلكترونية وحاجة عضو هيئة التدريس إلى المساعدة عند استخدام التعاملات الإلكترونية كانت بدرجة متوسطة، وترى الباحثة أن السبب يرجع إلى قلة الدعم الفني والتقني الذي يساعد في التغلب على الخوف من الأخطاء وتقديم الدعم والصيانة والمساعدة عند الحاجة. وكذلك تبين من نتائج الدراسة بأن إتقان التعاملات الإلكترونية يحتاج إلى كثير من الوقت والجهد ولها تأثير في إرهاق عضو هيئة التدريس، فقد حذر اللوزي من التسريع في إحداث التغيير حتى لا تحدث مقاومة (اللوزي، ١٩٩٩، ص٢٣٢)، وبالتالي فإنه لا بد من الحاجة إلى الوقت والجهد حتى يصبح هناك درجة إتقان في التعامل مع التعاملات الإلكترونية. وكذلك تبين من نتائج الدراسة أن هناك ضعف في النهج الإداري للتأثير على أعضاء الهيئة التعليمية نحو استخدام التعاملات الإلكترونية، وأن ليس هناك رؤية واضحة عن إصرار إدارة الجامعة على استخدام التعاملات الإلكترونية. فترى الباحثة بأنه لا بد من الحرص على اختيار الكفاءات القيادية القادرة على إدارة

التغيير والتأثير في أعضاء الهيئة التعليمية، وأن يكون هناك رؤية واضحة من إدارة الجامعة على استخدام وتوظيف بيئة التعاملات الإلكترونية لأعضاء الهيئة التعليمية بكلية التربية بجامعة سلمان بن عبدالعزيز لإدارة العملية التعليمية، وترى الباحثة إلى الضرورة في وضع إدارة الجامعة لعضو هيئة التدريس حوافز مادية ومعنوية وربطها بتفعيل مواقعهم الإلكترونية لدفعهم في استخدامها في العملية التعليمية.

- **التوصيات**:

- تدريب أعضاء الهيئة التعليمية بكفاءة على المهارات اللازمة لاستخدام التعاملات الإلكترونية وعقد دورات تدريبية بين وقت وآخر.
- توعية أعضاء الهيئة التعليمية بأهمية التعاملات الإلكترونية في العملية التعليمية.
- تخفيف ضغوط العمل الأكاديمي لأعضاء الهيئة التعليمية حتى يجد الوقت للإطلاع على مواقع الأكاديميين في مجال تخصصه وتبادل المعارف والخبرات فيما بينهم لرفع كفاءة العملية التعليمية.
- الحرص على اختيار الكفاءات القيادية القادرة على إدارة التغيير والتأثير في أعضاء الهيئة التعليمية.
- زيادة كفاءة سرعة الإنترنت وأنظمة الاتصال الخاصة بالتعاملات الإلكترونية داخل مؤسسات التعليم العالي في مكاتب أعضاء الهيئة التعليمية.
- توفير الأجهزة التقنية في القاعات الدراسية لاستخدامها وتكوين اتجاه ايجابي لدى الطلاب نحوها.
- نشر الثقافة الإلكترونية في مؤسسات التعليم العالي.
- العمل على الحد من الصعوبات والمعوقات التي تواجه توظيف البيئة التنظيمية للتعاملات الإلكترونية في العملية التعليمية.

- **المراجع**:

- **المراجع العربية**:

- منير الدين، أميرة عبدالرحمن(٢٠١٥). التراث الإسلامي والبيئة وتوجيه عملية تطوير المناهج. جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- أبو خضير، إيمان سعود(١٣-١٦ ذو القعدة، ١٤٣٠هـ). تطبيقات إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي أفكار و ممارسات، ورقة مقدمة إلى المؤتمر الدولي للتنمية الإدارية، نحو أداء متميز في القطاع الحكومي، الرياض: معهد الإدارة العامة.
- أبو الرب، عماد وعيسى، قدادة(٢٠٠٨). تقويم جودة أداء أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي. المجلة العربية، (١)، ص٧٠، الأردن.
- التمام، عبدالله علي(١٤٢٧ ه)."الإدارة الإلكترونية كمدخل للتطوير الإداري: دراسة تطبيقية على الكليات التقنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية والتدريبية. بحث مقدم لإكمال متطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في الإدارة والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

- الحارثي، سعد عويض (١٣-١٦ ذو القعدة، ١٤٣٠هـ). نموذج مقترح لتطبيق إدارة المعرفة في القطاع الحكومي في المملكة العربية السعودية، ورقة مقدمة إلى المؤتمر الدولي للتنمية الإدارية، نحو أداء متميز في القطاع الحكومي، الرياض: معهد الإدارة العامة.
- الدعيلج، فوزية عبدالعزيز (١٤٢٦هـ). رؤية مستقبلية لتطبيق الإدارة الإلكترونية بالمرحلة الثانوية: من وجهة نظر مشرفات الإدارة المدرسية. بحث مقدم لإكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- الذنيبات، معاذ يوسف (١٣-١٦ ذو القعدة، ١٤٣٠هـ). اختبار كفاءة الخدمات إلكترونية المقدمة في مديرية الجنسية وشؤون الأجانب وأثرها في قبول المستفيدين للخدمة الإلكترونية، ورقة مقدمة إلى المؤتمر الدولي للتنمية الإدارية، نحو أداء متميز في القطاع الحكومي، الرياض: معهد الإدارة العامة.
- الزهراني، راشد سعيد(١٥ ذو القعدة، ١٤٢٨هـ). التعاملات الإلكترونية في الأجهزة الحكومية: الواقع والتطلعات، ندوة مقدمة في المؤتمر الدولي للتنمية الإدارية، نحو أداء متميز في القطاع الحكومي، الرياض: معهد الإدارة العامة.
- العريشي، محمد بن سعيد (١٤٢٩ه). إمكانية تطبيق الإدارة الإلكترونية في الإدارة العامة للتربية والتعليم بالعاصمة المقدسة (بنين). بحث مقدم لإكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- العبود، فهد ناصر(١٤٣٠). الحكومة الإلكترونية التطبيق العملي للتعاملات الإلكترونية الحكومية، الرياض: العبيكان.
- آل حسن، عبدالعزيز حسن (١٤٢٢هـ) الثقافة التنظيمية وعلاقتها بفعالية التطوير التنظيمي: دراسة تطبيقية على الإدارة العامة للمجاهدين بالمملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
- الطويل، هاني عبد الرحمن (١٩٩٨). الإدارة التربوية والسلوك المنظمي سلوك الأفراد والجماعات في النظم. عمان –الأردن: دار وائل للنشر.
- الفضلي، منى عبدالمحسن (٢٠١٠). اتجاهات أعضاء الهيئة التعليمية نحو البيئة التنظيمية للتعاملات الإلكترونية بكلية التربية جامعة الملك عبدالعزيز. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٤(٢).
- اللوزي، موسى سلامة (٢٠٠٣) :التطوير التنظيمي وأساسيات ومفاهيم حديثة . ط٢ . عمان-الأردن: دار وائل للنشر.
- اللوزي، موسى سلامة (٢٠٠٠). التنمية الإدارية المفاهيم والأسس والتطبيقات. عمان-الأردن: دار وائل للنشر.
- المناعي، عبدالله سالم (٢٠٠٤)."مجالات الإفادة من خدمات الانترنت في العملية التعليمية والبحث العلمي كما يتصورها أعضاء هيئة التدريس بجامعة قطر. مجلة العلوم التربوية، (٥)، ص ٦١، قطر.
- بخش، فوزية حبيب (١٤٢٧ ه). الإدارة الإلكترونية في كليات للبنات بالمملكة العربية السعودية في ضوء التحولات المعاصرة. بحث مقدم لإكمال متطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في الإدارة والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- حريم، حسين وآخرون (١٩٩٨). أساسيات الإدارة. عمان- الأردن: دار الحامد للنشر.
- ستراك، رياض بدري(٢٠٠٤). دراسات في الإدارة التربوية، عمان- الأردن: دار وائل للنشر.
- عودة، احمد، و ملكاوي، فتحي (١٩٩٢). أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية. ط٢، إربد: مكتبة الكتاني.

- غنيم، أحمد محمد (٢٠٠٤). الإدارة الإلكترونية. آفاق الحاضر وتطلعات المستقبل. القاهرة: المكتبة العصرية.
- وزارة الاتصالات وتقنية المعلومات (١٤٢٨). دليل استرشادي لتطبيق التعاملات الإلكترونية الحكومية. يسر- برنامج التعاملات الإلكترونية. الرياض: المملكة العربية السعودية.
- وزارة الاتصالات وتقنية المعلومات(٢٠٠٧). مفهوم التعاملات الإلكترونية. يسر- برنامج التعاملات الإلكترونية. الرياض: المملكة العربية السعودية.
- ياسين، سعد غالب(٢٠٠٥م). الإدارة الإلكترونية وآفاق تطبيقاتها العربية. الرياض: الإدارة العامة للطباعة والنشر.

- **المراجع الأجنبية**:

- Seresht, H. (2009). E-Maragement: Barriers and challenges in Iran. Phd, Dollamed Tabateebe University.
- Bozionelos, N. (1996). Prevalence of computer anxiety in British managers and professionals. Psychological Reports, 78, 995-1002.
- Hildreth, S. (2006). E-mail Management: Controlling Content Chaos. Computerworld.
- Black, C. (1985),Computer Utilization in Academic Department Management at Selected Unpublished ph.D dissertation.

البحث الثانى:

تقويم محتوى مقرر الرياضيات في ضوء كفايات الحساب الأسترالية للصف الخامس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية

إعداد :

أ / تغريد عبده محمد حمدي

باحثة في المناهج وتدريس الرياضيات بكلية التربية

جامعة جدة بالمملكة العربية السعودية

إشراف : أ.د نجوى عطيان محمد المحمدي

أستاذ المناهج وتدريس الرياضيات والحاسب الآلي

كلية التربية جامعة جدة بالمملكة العربية السعودية

تقويم محتوى مقرر الرياضيات في ضوء كفايات الحساب الأسترالية للصف الخامس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية

أ / تغريد عبده محمد حمدي
باحثة في المناهج وتدريس الرياضيات بكلية التربية
جامعة جدة بالمملكة العربية السعودية
إشراف : أ.د نجوى عطيان محمد المحمدي
أستاذ المناهج وتدريس الرياضيات والحاسب الآلي
كلية التربية جامعة جدة بالمملكة العربية السعودية

• **المستخلص**:
هدف البحث الى تحديد كفايات الحساب الأسترالية اللازم تضمينها في محتوى مقرر الرياضيات للصف الخامس الابتدائي بالمملكة العربية السعوديةٍ، والكشف عن درجة تضمينها في المحتوى، واستخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي، متمثلا بأسلوب تحليل المحتوى لكتب الرياضيات للصف الخامس الابتدائي، وأعد لهذا الغرض أداة تحليل المحتوى التي تم بناؤها في ضوء كفايات الحساب الأسترالية، والتي تكونت من ست كفايات عامة، و(١٣) كفايات خاصة، و(٧٥) مؤشر، وتوصلت نتائج البحث إلى:تضمين كفاية (التقدير والحساب باستخدام الأرقام الكاملة) بنسبة (٤١,١٥٪)، وكفاية (التعرف على الأنماط والعلاقات واستخدامها) بنسبة (٠,٠٠٪)، وكفاية (استخدام الكسور والكسور العشرية والنسب المئوية والمعدلات) بنسبة (٢٤,١٧٪)، وكفاية (استخدام المنطق المكاني) بنسبة (٩,٠٦٪)، وكفاية (تفسير البيانات الإحصائية) بنسبة (١٢,١٩٪)، وكفاية (استخدام القياسات) بنسبة (١٣,٤٤٪).في ضوء نتائج البحث، تم تقديم مجموعة من التوصيات من أهمها: تطوير مقررات الرياضيات للمرحلة الابتدائية في ضوء كفايات الحساب الأسترالية، وربط الكفايات التعليمية بحياة المتعلمين، والتقنيات الرقمية.

كلمات مفتاحية: تقويم المحتوى، الكفايات، كفايات أستراليا، مقرر الرياضيات.

Evaluating the Content of Mathematic Course for the Fifth Elementary Grade in the Australian Numeracy Competencies in Kingdom of Saudi Arabia

Taghreed Abdo Mohamed Hamdi
Prof. Nagwa Atian Mohamed Al-Muhammadi

Abstract

The purpose of this research was to identify the Australian Numeracy Competencies that must to include in the content of mathematics courses at the fifth elementary grade in Saudi Arabia and to explore the degree of Inclusion of these Competencies in the content, and to achieve the research objectives, the research applied the analytical descriptive method represented in the technique of content analysis, where the content of Mathematic course for the fifth elementary grade was analyzed. The research prepared for this purpose a tool of the content analysis, which has been established in the Australian Numeracy competencies, consisting of (6) general competencies, (13) particular competencies and (75) indicators, the researcher found out the following findings:Inclusion the competency of (Estimating and calculating with whole numbers) at a rate of 41.15%, the competency of (Recognizing and using patterns and relationships) at a rate of 0.00%, the competency of (Using fractions, decimals, percentages, ratios and rates) at a rate of 24.17%, the

competency of (Using spatial reasoning) at a rate of 9.06%. the competency of (Interpreting statistical information) at a rate of 12.19%, and the competency of (Using measurement) at a rate of 13.44%. Based on these results, the most important of these recommendations are the development of the content of mathematics courses for the elementary stage in the light of the numeracy competencies of Australia and linking them to the lives of learners, and to the digital technologies.

Keywords: Evaluation of Content, Competencies, Australian Competencies, Mathematics Courses.

- **المقدمة**:

تهتم الأمم المتقدمة بالمناهج في العملية التعليمية، إذ تعد ركناً أساسياً في بناء مجتمع المعرفة، وتزدهر الأمة بإعدادها لأبنائها تربوياً وتعليمياً، مما جعل تطوير الأنظمة التعليمية ضرورة حتمية، ومن ذلك المناهج التعليمية.

تعتبر الكتب المدرسية الأساس الجامع للفرص التعليمية التي تسعى إلى تحقيق أهداف التعليم، فتحظى مادة الرياضيات باهتمام خاص، باعتبارها أساس تعليمي مهم يُدرس في جميع مراحل التعليم، وتعمل على تنمية المتعلم ليرقى بذاته وبمجتمعه، بالإضافة إلى كونها أداة للتطبيق في العلوم المختلفة ولغايات حياتية متنوعة (أبو زينة، ٢٠١٠).

وكلما كانت المرحلة الدراسية في بداية السلم التعليمي كان الاهتمام بصفة مستمرة في تطوير ومراجعة مقرراتها، فالمرحلة الابتدائية تمثل مرحلة الأساس التعليمي التي يُبنى عليها سقف المعارف والعلوم لجميع مراحل التعليم التالية (شطة، ٢٠١٠).

وبما أن التوجهات الحديثة للتعليم تدعو إلى ضرورة الاستثمار في الأفراد لزيادة الإنتاجية والفاعلية والمسؤولية بإكسابهم كفايات عالية المستوى، فإن التعليم القائم على الكفايات هو المثال الأنسب لتحقيق التعليم الفعّال، ونتائج مباشرة في سلوكيات المتعلمين (بريشي والأسود، ٢٠١١).

وقد جاء التحول إلى نظام التعليم القائم على الكفايات في العديد من الدول المتقدمة، وعلى مستواها دولة أستراليا التي سعت إلى تطوير منهج وطني موحد يتمركز حول تصحيح القدرات لحل المشكلات التعليمية والاقتصادية وإعداد المتعلمين للعيش والعمل بنجاح في القرن الحادي والعشرين (مركز التميز في التعلم والتعليم، ٢٠١٨، ص٥١).

ويقوم التعليم القائم على الكفايات على مجموعة من المعارف والمهاراتٍ والاتجاهات التي في مجملها تُشكل قدرات يوظفها المتعلم في حل المشكلات، وصولاً إلى التعلم المستمر مدى الحياة ومواجهة سوق العمل (Sullivan & Burce, 2014). كما ويهدف إلى تقديم نظام مرن يتماشى مع سرعة المتعلمين واستعداداتهم ويقدم لهم تغذية راجعة فورية وفرصاً متعددة للإتقان، غير مقيدة بزمن محدد لدراسة المادة التعليمية (Freeland,2014).

وفي إطار سعي وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية لتحقيق رؤية ٢٠٣٠، وتماشيًا مع الاتجاهات الحديثة والتنافسية الدولية جاءت من أهم المبادرات «مبادرة التعليم القائم على الكفايات» التي تستهدف تطوير فلسفة التعليم والتعلم، والانتقال من التعليم القائم على التلقين والحفظ إلى التعليم القائم على الكفايات، وانطلاقا من هذه الرؤية عقدت وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية عددا من الورش والبرامج تدريبية بالتعاون مع جامعة ملبورن الأسترالية، والتي أوصت بنشر ثقافة برنامج كفايات، واختيار نماذج محددة من الكفايات العامة كمدخل لكل مرحلة تعليمية، بالإضافة إلى تصميم محتوى علمي قائم على الكفايات لمراحل التعليم العام (وزارة التعليم، ٢٠١٨).

وفي هذا السياق فإن تحليل الكتب وتطويرها وفقاً لمدخل الكفايات التعليمية يمثل نموذجا لتحقيق الجودة من حيث تحسين المدخلات والعمليات للوصول الى مخرجات ذات كفاءة عالية (الأغا، ٢٠١٨).

بالإضافة الى ما أكدته الدراسات السابقة بأهمية تضمين الكفايات التعليمية بمناهج الرياضيات وأثرها على زيادة تحصيل التلاميذ كدراسة آل شديد (٢٠١٩)، ودراسة الأغا (٢٠١٨)، ودراسة ابن نابي (٢٠١١).

- **مشكلة البحث** :

انطلاقاً من مبادرات برامج التحول الوطني ٢٠٢٠ أحد البرامج التنفيذية لرؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، التي تدعو الى تحسين نوعية وجودة التعليم في ضوء مدخل الكفايات (برنامج التحول الوطني، ٢٠١٨).

وتحقيقاً لتوصيات «المؤتمر السادس لتعليم وتعلم الرياضيات بالمملكة العربية السعودية» (٢٠١٩) الذي أكد على مواكبة التطورات في المداخل الحديثة للتعليم القائم على الكفايات، والإفادة من تجارب الدول المتقدمة في مجال تعليم الرياضيات وتعلمها. وبناءً على ما أصدره تقرير بيرسون للتعليم والمهارات المعرفية والتحصيل الدراسي العالمي، بتعيين أستراليا كأحد أفضل الأنظمة التعليمية بين الدول، لتضمينها للكفايات التعليمية في المناهج كمهارات وسلوكيات تُكتسب من خلال الأنشطة المنهجية واللامنهجية في جميع مراحل التعليم (Pearson, 2014).

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى وجود قصور في مناهج الرياضيات بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، والتأكيد على مراجعتها لتحسينها كدراسة الخزيم والغامدي (٢٠١٦)، ودراسة الراجح وآخرون (٢٠١٦)، ودراسة الحبيب (٢٠١٤)، ودراسة العبيدان (٢٠١٠).

ومن هنا برزت الحاجة إلى ضرورة مراجعة مقررات الرياضيات للمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، والكشف عن مستوى تضمينها للكفايات الأسترالية، وذلك على اعتبار أنه سيمثل تجربة جديدة في تطوير مناهج قائمة على الكفايات التعليمية.

• **أسئلة البحث**:

تتحدد مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

ما درجة تضمين كفايات الحساب الأسترالية في مقرر الرياضيات للصف الخامس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

- ماهي كفايات الحساب الأسترالية التي ينبغي تضمينها في مقرر الرياضيات للصف الخامس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية؟
- ما درجة تضمين كفايات الحساب الأسترالية في مقرر الرياضيات للصف الخامس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية؟

• **أهداف البحث**:

- تحديد كفايات الحساب الأسترالية اللازم تضمينها في محتوى مقرر الرياضيات للصف الخامس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية.
- الكشف عن درجة تضمين كفايات الحساب الأسترالية في محتوى مقرر الرياضيات للصف الخامس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية.

• **أهمية البحث**:

- تقديم قائمة بكفايات الحساب الأسترالية للصف الخامس الابتدائي، والتي قد تفيد مخططي ومطوري المناهج بالمملكة العربية السعودية.
- يسهم البحث في مواكبة التوجهات الحديثة نحو التعليم القائم على الكفايات في مجال تعليم الرياضيات وتعلمها.
- يسهم البحث في توجيه أنظار مخططي المناهج إلى التعرف على الجوانب الإيجابية وتعزيزها، وإثراء أوجه القصور في محتوى مقرر الرياضيات للصف الخامس الابتدائي.
- فتح آفاقاً للباحثين التربويين للقيام بمزيد من الدراسات التحليلية للمقررات الدراسية في ضوء كفايات التعليم الأسترالية.

• **حدود البحث**:

- الحدود موضوعية: مقرر الرياضيات للصف الخامس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، وتشمل كتاب الفصلين الدراسيين الأول والثاني.
- الحدود الزمانية: تم تحليل كتاب الرياضيات للصف الخامس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية طبعة (٢٠١٩/٢٠٢٠م)، في الفصل الدراسي الأول من العام ٢٠١٩م.

• **مصطلحات البحث**:

• **الكفايات** (Competencies)

تُعرّف الكفاية بأنها: "مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات التي يكتسبها الطالب؛ نتيجة إعداده في برنامج تعليمي معين توجه سلوكه، وترتقي في أدائه إلى

مستوى من التمكن، يمكنه من ممارسة مهنته بسهولة ويسر" (اللقاني والجمل، ٢٠١٣، ص٢٣١).

وتعرفها الباحثتان إجرائياً: عبارة عن تركيبة من المعارف والمهارات والقدرات والاتجاهات، التي يجب على التلميذ أن يتقنها كحد أدنى من الأداء، لتحقيق الكفاءة والجودة في تعلم الرياضيات وتعليمها، وتوظيفها للتكيف مع وضعيات تعلم جديدة وإيجاد حلول للمشكلات الحياتية المختلفة.

- **كفايات الحساب الأسترالية** (Numeracy Competency)

عرفتها الهيئة الأسترالية للمناهج والتقييم وإصدار التقارير بأنها (ACARA,2013): جميع المعارف والمهارات والسلوكيات الرياضية التي يوظفها المتعلمين بشكل فعال وهادف في مجموعة واسعة من المواقف الحياتية المختلفة، وتُكون لديهم فهم وإدراك لدور الرياضيات في العالم. وتنظم كفاية الحساب في ست عناصر مترابطة وهي: التقدير والحساب باستخدام الأرقام الكاملة، إدراك واستخدام العلاقات والنماذج، استخدام الكسور والكسور العشرية والنسب المئوية والمعدلات، استخدام المنطق المكاني، تفسير البيانات الإحصائية، استخدام القياسات.

وتعرفها الباحثتان إجرائياً: بأنها عبارة عن الكفايات الرياضية لكل مجال من مجالات مادة الرياضيات الخاصة بكل مرحلة دراسية ويتحدد في ضوئها ما يجب على التلاميذ معرفته وتعلمه في نهاية كل فصل دراسي، والتي ينبغي تضمينها بمحتوى مقرر الرياضيات للصف الخامس الابتدائي لتحقيق الأهداف التعليمية.

- **الإطار النظري** :

- **الكفايات الأسترالية**:

تعد أستراليا واحدة من أشهر الدول المتقدمة التي يتميز تعليمها بالجودة، من خلال اهتمامها بتطبيق منهج الكفايات الذي يركز على إكساب المتعلمين للمعارف والمهارات والاتجاهات وكيفية استخدامها وتوظيفها داخل الفصل الدراسي وفي الحياة اليومية ومدى انعكاسها على توجهاتهم وشخصياتهم كمواطنين.

- **تصميم المنهج الأسترالي**:

إن المناهج الأسترالية يتم تصميمها وفق ثلاثة أبعاد تتكون من: مجالات التعلم، الكفايات العامة، والأولويات عبر المناهج، وتتكون هذه الابعاد الثلاثة من (Reys, Lindquist, Lambdin, & Smith,, 2014):

- **مجالات التعلم** :

يتكون المنهج الأسترالي من ثمانية مجالات تعليمية وهي:

اللغة الإنجليزية، الرياضيات، العلوم الإنسانية والاجتماعية وتتضمن (التاريخ، والجغرافيا)، الاقتصاد والأعمال، المواطنة والتربية المدنية، الفنون، التربية

الصحية والرياضية، اللغات، التقنيات وتتضمن (التصميم والتقنيات، والتقنيات الرقمية).

ودراسات الأعمال تم إضافتها كمجال اختياري للصف التاسع والعاشر، ويوفر فرصًا للالتحاق بالتعلم المهني وتطوير مهارات الاستعداد للعمل بعد التخرج من المدرسة .

- **الأولويات عبر المناهج**:

إن أولويات المناهج الدراسية تقدم أبعادًا وطنية وإقليمية وعالمية من شأنها إثراء المناهج الدراسية، ويتم تناول هذه الأولويات عبر المنهج في محتويات مجالات التعلم. وهي كلاتي: (مركز التميز في التعلم والتعليم، ٢٠١٨، ص ٥٤ -٥٥)

- **تاريخ وثقافة السكان الأصليين** :

يتم في هذه الأولوية تقدير لتاريخ وثقافة السكان الأصليين مما يساعد التلاميذ على المشاركة الفعالة في تطوير آسيا من خلال تعميق المعرفة عن أقدم الثقافات المستمرة في العالم.

- **آسيا وعلاقتها بأستراليا** :

تتيح هذه الأولوية للتلاميذ بأن يحتفلوا بالروابط الثقافية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية مع آسيا. مما يساعدهم على إدراك التنوع في الدول في آسيا وبينها، والتعرف على تاريخ العلاقات بين آسيا وأستراليا.

- **الاستدامة** :

توفر هذه الأولوية اكتساب المعارف والمهارات والقيم الضرورية للإسهام في حماية البيئة، وصنع مستقبل مستمر، وتعزز لدى التلاميذ نماذج الحياة البيئية والصحية والاقتصادية.

- **الكفايات العامة**:

تتنوع الكفايات المتبناة في المناهج بين الدول المختلفة لأسباب عدة ترجع لاحتياجات النظام التعليمي والاقتصادي والاجتماعي لكل دولة، وقد اهتمت المملكة العربية السعودية بالتجربة الأسترالية في الكفايات، كون أستراليا سعت إلى تحسين مخرجات التعليم وحققت المواءمة بينها وبين احتياجات سوق العمل. ويتضمن التعليم الأسترالي سبع كفايات عامة كلاتي:

كفاية معرفة القراءة والكتابة، وكفاية الحساب، وكفاية تقنية المعلومات والاتصالات، وكفاية التفكير الناقد والإبداعي، والكفاية الشخصية والاجتماعية، وكفاية الفهم الأخلاقي، وكفاية الفهم الثقافي.

- **مبادئ بناء الكفايات في التعليم الأسترالي**:

يستند بناء الكفايات في التعليم الأسترالي الى مبادئ عدة منها (مركز التميز للتعلم والتعليم، ٢٠١٨):

- أن تكون الكفايات العنصر الأساسي في المنهج لتنميتها لدى المتعلمين.

- أن تكون الكفايات عامة، تتكون من معارف ومفاهيم تتشكل في سياق اجتماعي، وتيسر الدخول إلى عالم المهنة.
- ألا تمثل الكفايات مقررا محددا، بل تطبق في كافة المقررات عبر المنهج خلال المرحل الدراسية.
- ترتكز الكفايات على أسس ومهارات تتداخل مع بعضها البعض.
- تقويم الكفايات يتم من خلال تقويم الإنجاز وفق معايير الأداء.

• **كفاية الحساب**:

تبنت أستراليا كفايات الحساب لتعليم الرياضيات كنموذج للدول الداعمة للتعليم القائم على الكفايات. وتُعرف كفاية الحساب بأنها: جميع المعارف والمهارات والسلوكيات الرياضية التي يوظفها المتعلّمين بشكل فعال وهادف في مجموعة واسعة من المواقف الحياتية المختلفة، وتُكّون لديهم فهم وإدراك لدور الرياضيات في العالم. وتنظم كفاية الحساب في ست كفايات عامة مترابطة كما أشار اليها (مركز التميز للتعلم والتعليم، ٢٠١٨):

- كفاية التقدير والحساب باستخدام الأرقام الكاملة
- كفاية التعرف على الأنماط والعلاقات واستخدامها
- استخدام الكسور والكسور العشرية والنسب المئوية والمعدلات
- استخدام المنطق المكاني
- تفسير البيانات الإحصائية
- استخدام القياسات

وفيما يلي توضيح للكفايات العامة المتضمنة بكفاية الحساب الأسترالية (ACARA, 2013):

- التقدير والحساب باستخدام الارقام الكاملة : تشمل التقدير لحل المسائل اليومية باستخدام استراتيجيات ذهنية وكتابية ورقمية فعالة، والتعرف على استخدام المال وعمليات الشراء وإعداد الميزانيات. ويتلخص تطبيقها في:
- التعرف على الأرقام واستخدامها في السياق، التقدير والحساب، استخدام المال.
- التعرف على الانماط والعلاقات واستخدامها : تشمل تحديد الاتجاهات ووصف واستخدام مجموعة واسعة من القواعد والعلاقات لإكمال الأنماط والتنبؤ بها وتطبيقها لحل المشكلات، ويتلخص تطبيقها في:
  - ✓ التعرف على الأنماط والعلاقات، تطبيق الأنماط والعلاقات لحل المسائل.
  - ✓ استخدام الكسور والكسور العشرية والنسب المئوية والمعدلات
  - ✓ تشمل التعرف على الكسور والكسور العشرية، وتمثيلها كنسب مئوية ومعدلات، وتطبيقها في مواقف حياتية، ويتلخص تطبيقها في:
  - ✓ تفسير المنطق النسبي، تطبيق المنطق النسبي.
- استخدام المنطق المكاني: تشمل تصور الأشكال الثنائية والثلاثية الأبعاد وتحديدها وتصنيفها، واستخدام التناظر والأشكال والزوايا لحل المشكلات،

وتفسير الخرائط والرسوم البيانية، ويتلخص تطبيقها في: تصور الأشكال الثنائية والثلاثية الأبعاد، تفسير الخرائط والرسوم البيانية.

- تفسير البيانات الإحصائية: تشمل تمثيل المعلومات الإحصائية من خلال جمع وعرض ومقارنة وتقييم فعالية عرض البيانات واستخدام التمثيلات الرقمية لوصف نتائج الاحتمالات. ويتلخص تطبيقها في: تفسير التمثيلات البيانية، تفسير نتائج الاحتمالات.
- استخدام القياسات: تشمل تقدير وقياس ومقارنة وحدات القياس والتعرف على قراءة الساعات والقيام بالتحويل بين أنظمة الوقت المختلفة، واستخدام الجداول الزمنية ويتلخص تطبيقها في:
- التقدير والقياس بالوحدات المترية، التعامل مع الساعات والتقويمات والجداول الزمنية.

- **الدراسات السابقة**:

- **أولاً: دراسات تناولت تحليل وتطوير مناهج الرياضيات** :

- **الخزيم والغامدي** (٢٠١٦)

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة توافر مهارات القرن ٢١ في محتوى كتب الرياضيات للصفوف العليا للمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وأعدت أداة تحليل المحتوى تم بناؤها في ضوء مهارات القرن ٢١، والتي بلغ عددها (٥٣) مهارة توزعت على سبعة مجالات رئيسة، وقد توصل البحث إلى النتائج الآتية: بلغ متوسط النسبة المئوية لتوافر مهارات القرن ٢١ في محتوى كتب الرياضيات للصفوف العليا للمرحلة الابتدائية (٤١٪) وتوفر بدرجة متوسطة، وتوزع بنسب متفاوتة على سبعة مجالات رئيسة، هي: مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات بنسبة (٧٨,٣٪)، ومهارات المهنة والتعلم الذاتي (٥٨,٦٪)، ومهارات الابتكار والإبداع (٥٧,٨٪)، ومهارات ثقافة الاتصالات والمعلومات والإعلام (٣٦,٥٪)، ومهارات التعاون والعمل في فريق والقيادة (٣٢,٢٪)، ومهارات فهم الثقافات المتعددة (١٩,٤٪)، ومهارات ثقافة الحوسبة وتقنية المعلومات والاتصال (٤,٣٪).

- **دراسة الراجح والشعلان والعمراني والشايع والرويس** (٢٠١٦)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى اتساق كتاب الرياضيات للصف الثالث الابتدائي في المملكة العربية السعودية مع الكتاب المناظر له من السلسلة الأصلية في سلسلة ماجروهل الأمريكية. واستخدم المنهج الوصفي التحليلي وفق أسلوب تحليل المحتوى وصممت لهذا الغرض أداة تحليل محتوى كيفية وكمية، وأظهرت نتائج الدراسة بأن مستوى الاتساق كان بدرجة متوسطة للمواصفات التربوية، في حين كان بدرجة مرتفعة للمواصفات الفنية.

- **دراسة بدر** (٢٠١٥)

هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى جودة موضوعات الهندسة والقياس في كتب الرياضيات الفلسطينية في مرحلة التعليم الأساسية في ضوء المعايير البريطانية

((Center for British teacher (CFBT))، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي بتحليل موضوعات الهندسة والقياس في كتب الرياضيات لصفوف المرحلة الأساسية من الصف (١ -١٠). وتوصلت الدراسة إلى أن جميع موضوعات الهندسة لم تصل إلى مستوى الجودة وإلى الحد المقبول تربويا إلا في الصف الأول الأساسي.

- **دراسة الحبيب (٢٠١٤)**

هدفت الدراسة إلى معرفة واقع تضمين متطلبات (Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)) في كتاب الرياضيات للصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية، استخدم المنهج الوصفي التحليلي وبناء بطاقة تحليل المحتوى لكتب الرياضيات بالمرحلة الابتدائية من الصف الأول إلى الصف الرابع، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها: ضعف تحقيق كتب الرياضيات من الصف الأول إلى الصف الرابع في المرحلة الابتدائية للنسب المحددة لمتطلبات دراسة التوجهات الدولية في الرياضيات والعلوم TIMSS في مجال المحتوى الرياضي وكذلك في مجال البعد الادراكي.

- **دراسة العبيدان (٢٠١٠)**

هدفت الدراسة إلى استقصاء مدى تضمين كتاب الرياضيات للصف الرابع بالمملكة العربية السعودية لمعايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات **National Council of Teachers of Mathematics (NCTM))**، استخدم المنهج الوصفي التحليلي ببناء أداة لتحليل الكتب، وتكون مجتمع وعينة الدراسة من كتاب الرياضيات للصف الرابع بالمملكة العربية السعودية، وأظهرت النتائج أن محتوى كتاب الرياضيات للصف الرابع يتضمن النسب الاتية: العدد والعمليات بنسبة (١٨٪)، والجبر (١١,٣٪)، والهندسة (١٩,٤٪)، والقياس (١٢,٣٪)، وتحليل البيانات والاحتمالات (٦,٣٪)، وحل المشكلات (٦,٢٪)، والتفكير المنطقي والبرهان (٨,٥٪)، والاتصال (٣,٨٪)، والعلاقات (٦,٨٪)، والتمثيل (٧,٤٪).

- **ثانياً: دراسات تناولت الكفايات التعليمية في المناهج والعملية التعليمية**

- **دراسة آل شديد (٢٠١٩)**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر التعليم القائم على الكفايات في تنمية التحصيل في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، استخدم المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعة الضابطة والتجريبية ذات القياس القبلي والبعدي. وتألفت عينة الدراسة من (٤٥) تلميذا من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، تكونت المجموعة التجريبية من (٢٤) تلميذا، والمجموعة الضابطة من (٢١) تلميذا، قام الباحث أولا بتصميم وحدة مقترحة ثم قياس أثرها على التلاميذ من خلال الاختبار التحصيلي في وحدة الضرب. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وفق تصنيف بلوم المعدل لصالح المجموعة التجريبية.

- **دراسة الأغا (٢٠١٨)**

هدفت الدراسة إلى تقويم محتوى كتاب الرياضيات الفلسطيني للصف العاشر الأساسي وفقا لمدخل المقاربة بالكفايات. واستخدم المنهج الوصفي

التحليلي، بإعداد بطاقة تحليل محتوى تتضمن أبعاداً أربعة: (سياق المشكلة -أو حل المشكلة، وسياق الدمج، والتعلم الذاتي أو البناء الذاتي للتعلم، ونوعية الموضوعات المقررة). وأظهرت النتائج أن كتاب الرياضيات للصف العاشر يحقق مبدأ "سياق -مشكلة أو حل المشكلة" بدرجة متوسطةٍ وبمتوسط حسابي (٢,٨١)، فيما يحقق مبدأ "سياق -الدمج" بدرجة ضعيفة جداً وبمتوسط حسابي (٠,٨١)، بينما يحقق مبدأي "التعلم الذاتي أو البناء الذاتي للتعلم" و "نوعية الموضوعات المقررة" بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (١,٧٠، ١,٢٨) على الترتيب.

- **دراسة ابن نابي (٢٠١١)**

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى ترجمة الكتاب المدرسي لمادة الرياضيات في مرحلة المتوسط للمبادئ الأساسية للمقاربة بالكفايات، والكشف عن مدى التطابق بين الكفايات القاعدية المستهدفة في المنهج والكفايات القاعدية المستهدفة في الكتاب المدرسي الجزائري. استخدم المنهج الوصفي التحليلي ببناء بطاقة لتحليل المحتوى، وأسفرت النتائج على ترجمة الكتاب المدرسي لمادة الرياضيات السنة الثالثة من التعليم المتوسط لمبدأي (سياق – مشكلة أو حل مشكلة، والتعلم الذاتي أو بناء التعلم)، ولا يترجم مبدأي (سياق -الدمج، ونوعية الموارد)، كما أسفرت النتائج عن وجود تطابق كلي بين الكفايات القاعدية المستهدفة في منهاج الرياضيات للسنة الثالثة من التعليم المتوسط والكفايات القاعدية المستهدفة في الكتاب المدرسي.

- **التعقيب على الدراسات السابقة**

- تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تحليل وتقويم مناهج الرياضيات كدراسة الخزيم والغامدي (٢٠١٦)، ودراسة العبيدان (٢٠١٠)، ودراسة الحبيب (٢٠١٤). وتشابهت مع الدراسات من حيث تناولها للكفايات التعليمية كدراسة آل شديد (٢٠١٩)، ودراسة الأغا (٢٠١٨)، ودراسة ابن نابي (٢٠١١).
- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في اتباع المنهج الوصفي التحليلي كدراسة الأغا (٢٠١٨)، ودراسة الخزيم والغامدي (٢٠١٦)، ودراسة الراجح وآخرون (٢٠١٦)، ودراسة بدر (٢٠١٥)، ودراسة الحبيب (٢٠١٤)، ودراسة العبيدان (٢٠١٠)، ودراسة ابن نابي (٢٠١١)، واختلفت مع دراسة آل شديد (٢٠١٩) التي استخدمت المنهج الشبه تجريبي.
- اتفقت عينة الدراسة الحالية مع عينة الدراسات السابقة والتي تمثلت في تحليل كتب الرياضيات للمرحلة الابتدائية كدراسة الخزيم والغامدي (٢٠١٦)، ودراسة الراجح وآخرون (٢٠١٦)، ودراسة بدر (٢٠١٥)، ودراسة الحبيب (٢٠١٤)، ودراسة العبيدان (٢٠١٠). واختلفت مع الدراسات التي تمثلت عينتها في كتب الرياضيات للمرحلة المتوسطة والثانوية كدراسة الأغا (٢٠١٨)، ودراسة ابن نابي (٢٠١١). واختلفت عينة الدراسة مع دراسة آل شديد (٢٠١٩) التي تكونت عينتها من (٤٥) تلميذ.

- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات في استخدام أداة بطاقة لتحليل المحتوى، كدراسة الأغا (٢٠١٨)، ودراسة الخزيم والغامدي (٢٠١٦)، ودراسة الراجح وآخرون (٢٠١٦)، ودراسة بدر (٢٠١٥)، ودراسة الحبيب (٢٠١٤)، ودراسة العبيدان (٢٠١٠).
- اختلفت مع دراسة آل شديد (٢٠١٩) في استخدام الاختبار التحصيلي.

• **منهج البحث**:

استخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لطبيعة البحث.

• **مجتمع وعينة البحث**:

مقرر الرياضيات للصف الخامس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية.

• **أداة البحث**

- إعداد قائمة بكفايات الحساب الأسترالية التي ينبغي تضمينها في مقرر الرياضيات للصف الخامس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، من خلال الاطلاع على كفايات الحساب الأسترالية التي قامت بإعدادها هيئة المناهج والتقييم بأستراليا *(ACARA)*، وترجمتها وصياغتها وإخراجها بالشكل النهائي.
- عرضت القائمة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس لحساب الصدق.
- بناء بطاقة لتحليل المحتوى في ضوء قائمة كفايات الحساب الأسترالية
- وحدة التحليل: اتبعت البحث الفقرة كوحدة للتحليل لملائمتها لطبيعة البحث.
- ثبات التحليل: تم إجراء التحليل مرتان وبفاصل زمني قدره ثلاثون يوماً، وتطبيق معادلة هولستي *(Holisti)* وكانت النتائج كلاتي:

جدول (١) معامل ثبات التحليل لمقرر الرياضيات للصف الخامس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية

م	كفايات الحساب الأسترالية	معامل الثبات
١	التقدير والحساب باستخدام الأرقام الكاملة	٠,٩٦
٢	التعرف على الأنماط والعلاقات واستخدامها	٠,٠٠
٣	استخدام الكسور والكسور العشرية والنسب المئوية والمعدلات	٠,٩٧
٤	استخدام المنطق المكاني	٠,٩٧
٥	استخدام القياسات	٠,٩٣
٦	تفسير البيانات الإحصائية	٠,٩١
	معامل الثبات العام	٠,٩٥

يتضح من الجدول (١) ان قيمة معامل الثبات بلغ ٠,٩٥، وبذلك فإن ثبات أداة البحث مرتفع ومناسب.

• **اجراءات البحث**

- الاطلاع على كفايات الحساب الأسترالية التي قامت بإعدادها هيئة المناهج والتقييم بأستراليا *(ACARA)*.

- بناء قائمة بكفايات الحساب الأسترالية التي ينبغي تضمينها في مقرر الرياضيات للصف الخامس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية.
- تحويل القائمة إلى بطاقة لتحليل المحتوى واتخاذ الإجراءات اللازمة للتحقق من صدقها وثباتها.
- تحليل محتوى مقرر الرياضيات للصف الخامس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء القائمة المعدة.
- تسجيل نتائج تحليل المحتوى ومعالجتها احصائياً.

- **نتائج البحث**:

تم الإجابة تساؤلات البحث من خلال تحليل النتائج التي تم التوصل إليها بتطبيق أداة البحث.

- **السؤال الأول: ماهي كفايات الحساب الأسترالية التي ينبغي تضمينها في مقرر الرياضيات للصف الخامس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية؟**

- للإجابة عن هذا السؤال تم الاطلاع على كفايات الحساب الأسترالية التي أعدتها هيئة المناهج والتقييم بأستراليا (*ACARA*)، ومناهج الرياضيات الأسترالية الإلكترونية للمرحلة الابتدائية، والموارد التعليمية الرقمية، ومصفوفة المدى والتتابع، ونواتج التعلم ومعايير الإنجاز لمناهج الرياضيات الأسترالية للمرحلة الابتدائية.
- وعلى ضوئه تم إعداد قائمة بكفايات الحساب للصف الخامس الابتدائي، وتكونت القائمة من ست كفايات عامة، تضمنت (١٣) كفاية خاصة، اندرج تحتها (٧٥) مؤشر.

- **ثانيا: ما درجة تضمين كفايات الحساب الأسترالية في مقرر الرياضيات للصف الخامس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم تحليل مقرر الرياضيات للصف الخامس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء كفايات الحساب الأسترالية التي تم الحصول عليها، وحساب التكرارات والنسب المئوية لكل كفاية عامة من كفايات الحساب الأسترالية.

جدول(٢) التكرارات والنسب المئوية لكفايات الحساب الأسترالية في كتاب الرياضيات للصف الخامس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية

م	كفايات الحساب	التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
١	التقدير والحساب باستخدام الأرقام الكاملة	٣٩٥	٤١,١٥٪	١
٢	التعرف على الأنماط والعلاقات واستخدامها	٠	٠,٠٠٪	٦
٣	استخدام الكسور والكسور العشرية والنسب المئوية والمعدلات	٢٣٢	٢٤,١٧٪	٢
٤	استخدام المنطق المكاني	٨٧	٩,٠٦٪	٥
٥	تفسير البيانات الإحصائية	١١٧	١٢,١٩٪	٤
٦	استخدام القياسات	١٢٩	١٣,٤٤٪	٣
	المجموع	٩٦٠	١٠٠,٠٠٪	

يتضح من الجدول (٢) أن كفاية (التقدير والحساب باستخدام الأرقام الكاملة) جاءت بالمرتبة الأولى بأعلى نسبة وهي (٤١,١٥٪) من حيث تضمينها في

مقرر الرياضيات للصف الخامس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، ثم جاءت بالمرتبة الثانية كفاية (استخدام الكسور والكسور العشرية والنسب المئوية والمعدلات) بنسبة (٢٤,١٧٪)، وبالمرتبة الثالثة كفاية (استخدام القياسات) بنسبة (١٣,٤٤٪)، بينما جاءت كفاية (تفسير البيانات الإحصائية) بالمرتبة الرابعة بنسبة (١٢,١٩٪)، وكفاية (استخدام المنطق المكاني) بنسبة (٩,٠٦٪) بالمرتبة الخامسة، وأخيراً جاءت كفاية (التعرف على الأنماط والعلاقات واستخدامها) بالمرتبة السادسة بأقل نسبة وهي (٠,٠٠٪) حيث لم يتم تضمينها نهائياً بالمحتوى.

وفيما يلي تفصيلاً للكفايات الخاصة المكونة لكل كفاية عامة من كفايات الحساب الأسترالية:

- **كفاية التقدير والحساب باستخدام الأرقام الكاملة**

تم حساب التكرارات والنسب المئوية لمؤشرات الكفايات الخاصة التي تندرج تحت الكفاية العامة من المجموع الكلي للكتاب، والجدول (٣) يوضح النتائج:

جدول (٣) النسب المئوية للكفايات الخاصة في كفاية التقدير والحساب باستخدام الأرقام الكاملة للصف الخامس الابتدائي

الكفايات الخاصة	مجموع التكرارات	النسبة المئوية
التعرف على الأرقام واستخدامها في السياق	٥٦	١٤,١٨٪
التقدير والحساب	٣٣٩	٨٥,٨٢٪
استخدام المال	٠	٠,٠٠٪
المجموع	٣٩٥	١٠٠,٠٠٪

يلاحظ من الجدول (٣) أن الكفاية العامة (التقدير والحساب باستخدام الأرقام الكاملة) تضمنت في المحتوى بنسبة (٤١,١٥٪) وتفاوتت النسب المئوية لمؤشرات الكفاية الخاصة كلاتي:

ضُمّنت الكفاية الخاصة (التعرف على الأرقام واستخدامها في السياق) بنسبة (١٤,١٨٪) من الكفاية العامة، ثم تلتها الكفاية الخاصة (التقدير والحساب) تم تضمينها بنسبة (٨٥,٨٢٪)، بينما جاءت الكفاية الخاصة (استخدام المال) بنسبة (٠,٠٠٪).

- **كفاية التعرف على الأنماط والعلاقات واستخدامها**

جدول (٤) النسب المئوية للكفايات الخاصة في كفاية التعرف على الأنماط والعلاقات واستخدامها للصف الخامس الابتدائي

الكفايات الخاصة	مجموع التكرارات	النسبة المئوية
التعرف على الأنماط والعلاقات	٠	٠,٠٠٪
تطبيق الأنماط والعلاقات لحل المسائل	٠	٠,٠٠٪
المجموع	٠	٠,٠٠٪

يلاحظ من الجدول (٤) أن الكفاية العامة (التعرف على الأنماط والعلاقات واستخدامها) لم يتم تضمينها في المحتوى، حيث جاءت كلاً من الكفاية الخاصة (التعرف على الأنماط والعلاقات)، و(تطبيق الأنماط والعلاقات لحل المسائل) بنسبة (٠,٠٠٪).

- **كفاية استخدام الكسور والكسور العشرية والنسب المئوية والمعدلات**

جدول (٥) النسب المئوية للكفايات الخاصة في كفاية استخدام الكسور والكسور العشرية والنسب المئوية والمعدلات للصف الخامس

الكفايات الخاصة	مجموع التكرارات	النسبة المئوية
تفسير المنطق النسبي	١١٨	٥٠,٨٦٪
تطبيق المنطق النسبي	١١٤	٤٩,١٤٪
المجموع	٢٣٢	١٠٠,٠٠٪

يتضح من الجدول (٥) أن الكفاية العامة (استخدام الكسور والكسور العشرية والنسب المئوية والمعدلات) تضمنت في المحتوى بنسبة (٢٤,١٧٪)، وتفاوتت النسب المئوية لمؤشرات الكفاية الخاصة كلاتي:

ضُمّنت الكفاية الخاصة (تفسير المنطق النسبي) كأعلى نسبة بلغت (٥٠,٨٦٪) من الكفاية العامة، ثم تلتها الكفاية الخاصة (تطبيق المنطق النسبي) بنسبة (٤٩,١٤٪).

- **كفاية استخدام المنطق المكاني**

جدول (٦) النسب المئوية للكفايات الخاصة في كفاية استخدام المنطق المكاني للصف الخامس الابتدائي

الكفايات الخاصة	مجموع التكرارات	النسبة المئوية
تصور الاشكال الثنائية الأبعاد والثلاثية الأبعاد	١	١,١٨٪
تفسير الإحداثيات والرسوم البيانية	٨٦	٩٨,٨٥٪
المجموع	٨٧	١٠٠,٠٠٪

يتضح من الجدول (٦) أن الكفاية العامة (استخدام المنطق المكاني) تضمنت في المحتوى بنسبة (٩,٠٦٪)، وتفاوتت النسب المئوية لمؤشرات الكفاية الخاصة كلاتي:

ضُمّنت الكفاية الخاصة (تصور الأشكال الثنائية الأبعاد والثلاثية الأبعاد) بنسبة (١,١٨٪) من الكفاية العامة، أما الكفاية الخاصة (تفسير الإحداثيات والرسوم البيانية) جاءت بنسبة (٩٨,٨٥٪).

- **كفاية تفسير البيانات الاحصائية**

جدول (٧) النسب المئوية للكفايات الخاصة في كفاية تفسير البيانات الاحصائية للصف الخامس الابتدائي

الكفايات الخاصة	مجموع التكرارات	النسبة المئوية
تفسير التمثيلات البيانية	٤٢	٣٥,٩٠٪
تفسير نتائج الاحتمالات	٧٥	٦٤,١٠٪
المجموع	١١٧	١٠٠,٠٠٪

يتضح من الجدول (٧) أن الكفاية العامة (تفسير البيانات الاحصائية) تضمنت في المحتوى بنسبة (١٢,١٩٪)، وتفاوتت النسب المئوية لمؤشرات الكفاية الخاصة كلاتي:

ضُمّنت الكفاية الخاصة (تفسير التمثيلات البيانية) بنسبة (٣٥,٩٠٪) من الكفاية العامة، وفي الكفاية الخاصة (تفسير نتائج الاحتمالات) تم تضمينها بنسبة (٦٤,١٠٪).

• **كفاية استخدام القياسات**:

جدول(٨) النسب المئوية للكفايات الخاصة في كفاية استخدام القياسات للصف الخامس الابتدائي

الكفايات الخاصة	مجموع التكرارات	النسبة المئوية
التقدير والقياس بالوحدات المترية	١٠٧	٨٢,٩٥٪
التعامل مع الساعات والتقويم والجداول الزمنية	٢٢	١٧,٠٥٪
المجموع	١٢٩	١٠٠,٠٠٪

يلاحظ من الجدول (٨) أن الكفاية العامة (استخدام القياسات) تضمنت في المحتوى بنسبة (١٣,٤٤٪) وتفاوتت النسب المئوية لمؤشرات الكفاية الخاصة كلاتي:

ضُمّنت الكفاية الخاصة (التقدير والقياس بالوحدات المترية) بنسبة (٨٢,٩٥٪) من الكفاية العامة، أما الكفاية الخاصة (التعامل مع الساعات والتقويم والجداول الزمنية) تم تضمينها بنسبة (١٧,٠٥٪).

• **مناقشة النتائج**:

• **كفاية التقدير والحساب باستخدام الأرقام الكاملة**

جاءت كلا من الكفاية الخاصة (التعرف على الأرقام واستخدامها في السياق)، و(التقدير والحساب) بنسبة (١٤,١٨٪) و(٨٥,٨٢٪) من الكفاية العامة على التوالي؛ ويمكن أن يعزى ذلك إلى أهمية كفايات الأرقام والعمليات الحسابية في هذه المرحلة، إذ يعد اكتساب هذه الكفاية وإتقانها سبيلا لاكتساب الكفايات الأخرى المبنية عليها، ومما يدل على ذلك تركيز المقرر الكبير على إدراج الكثير من الوحدات التي تناولت هذه الكفايات من جميع النواحي، وجاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة الحبيب (٢٠١٤) التي أشارت إلى أن مجال العدد جاء الأعلى من بين مجالات المحتوى الرياضي في كتب الرياضيات. وتتفق أيضا مع دراسة العبيدان (٢٠١٠) التي اشارت إلى أن تضمين معايير العدد والعمليات جاء الأعلى تكرارا لكونه ينحى نحو المنهج التكاملي.

في حين لم يتم تضمين الكفايات المتعلقة باستخدام الآلة الحاسبة والتقنيات الرقمية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الاغا (٢٠١٨)، والخزيم والغامدي (٢٠١٦)، وابن نابي (٢٠١١) التي أشارت إلى النقص الكبير في أنشطة كتاب الرياضيات التي تسمح للتلميذ باستعمال الآلة الحاسبة، وبرامج الإكسل، وضعف اهتمام المحتوى بالوسائل التقنية وتطبيقاتها.

أما الكفاية الخاصة (استخدام المال) لم تتضمن نهائيا في المحتوى، ويلاحظ وجود تدني في كفايات الرياضيات المالية، وتؤكد الباحثتان على ضرورة أن يطلع مؤلف المقررات الدراسية على الاتجاهات الحديثة في كفايات الرياضيات، وتختلف هذه النتيجة مع توجهات المملكة العربية السعودية التي تبنت خطة التنمية العاشرة (٢٠١٥ -٢٠١٩) والتي تدعو إلى المواءمة بين مخرجات التعليم وسوق العمل، بإكساب المتعلم معارف ومهارات يوظفها بالمجتمع، وذلك من خلال تطوير المناهج الدراسية بما يواكب معارف العصر. (وزارة الاقتصاد والتخطيط، ٢٠١٥).

- **كفاية التعرف على الأنماط والعلاقات واستخدامها**

أن الكفاية العامة (التعرف على الأنماط والعلاقات واستخدامها) لم يتم تضمينها نهائيا بنسبة (٠,٠٠٪)، في حين تناول المقرر موضوعات أخرى كالعبارات الجبرية، وجداول الدوال، والمعادلات بالنسبة للعمليات الحسابية الأربعة، حيث لم يتطرق لها المنهج الأسترالي في هذه المرحلة الدراسية؛ وتعزو الباحثتان سبب ذلك إلى أن كلا من الدولتين تختلف في اختيارها للموضوعات الرياضية بما تراه يتناسب مع المرحلة العمرية في هذا الصف الدراسي، وبالتالي يؤدي ذلك الى اختلاف الكفايات. وجاءت هذه النتيجة مخالفة لتوصيات ملتقى الاشراف التربوي التاسع عشر في ضوء رؤية ٢٠٣٠ (٢٠١٨) الذي أوصى بنشر ثقافة برنامج كفايات ومنطلقاته والإفادة من نماذج الكفايات التي تتبناها الدول المتقدمة.

- **كفاية استخدام الكسور والكسور العشرية والنسب المئوية والمعدلات**

جاءت كلا من الكفاية الخاصة (تفسير المنطق النسبي)، و(تطبيق المنطق النسبي) بنسبة (٥٠,٨٦٪) و(٤٩,١٤٪) على التوالي، حيث أن المقرر تناول الكسور بأنواعها، وركز على مقارنة وترتيب الكسور العشرية، على عكس كسور الوحدة اقتصر على مقارنتها دون ترتيبها، وأيضا أهملت مؤشرات تمثيل الكسور على خط الاعداد؛ وتعزو الباحثتان سبب ذلك إلى الاعتقاد بسهولتها والاكتفاء بعرضها بطرق محدودة ومباشرة، مما يستوجب مراعاة الفروق الفردية للمتعلمين بالتنويع في الكفايات المقدمة لهم لإكسابهم المفاهيم العلمية، حيث يمثل خط الاعداد نموذج رياضي شبه محسوس ينمي الاستيعاب لتكوين فكرة وصورة أوضح عن مفهوم الكسر، خاصة في المرحلة الابتدائية. وأكد ذلك دراسة آل شديد (٢٠١٩) الذي أشار إلى أن التعليم القائم على الكفايات يراعي القدرات الشخصية والمستويات المختلفة للتعلم لكل تلميذ.

- **كفاية استخدام المنطق المكاني**

في الكفاية الخاصة (تصور الاشكال الثنائية الأبعاد والثلاثية الأبعاد) لم يتطرق المحتوى للكفايات التي توظف التقنيات الرقمية؛ واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الاغا (٢٠١٨)، وبدر (٢٠١٥) وابن نابي (٢٠١١) التي أشارت الى عدم توظيف التقنيات لاستكشاف التحويلات وإثبات خصائص الأشكال الهندسية، حيث أنها تساعد على إدراك الابعاد والانشاءات الهندسية.

وبشكل عام؛ تظهر النتائج ضعف نسبة تضمين الكفاية الخاصة، بالرغم من وجودٍ وحدة كاملة عن الهندسة، إلا أن نسبة كفايات الاشكال الهندسية بها قليلة جدا، حيث ركزت على كفايات التحويلات الهندسية، مما يستدعي مراعاة التوازن وتغطية جميع الكفايات. وجاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة الراجح وآخرون (٢٠١٦) التي أظهرت ضعف مراعاة التوازن بين العمق والاتساع في المهارات والمعرفة الرياضية.

وفي الكفاية الخاصة (تفسير الإحداثيات والرسوم البيانية) جاء تضمين المقرر لكفاية تمثيل النقاط على المستوى الاحداثي، بينما أهمل كفاية وصف المواقع

باستخدام المعالم ولغة الاتجاهات؛ وترجع الباحثتان ذلك إلى أنه قد يكون بسبب الاعتقاد بسهولة الكفاية مما جعل تضمينها يكون بمرحلة أدنى.

- **كفاية تفسير البيانات الإحصائية**

في الكفاية الخاصة (تفسير التمثيلات البيانية) أُهملت مؤشرات تمثيل البيانات بالجداول التكرارية والنقاط، وتعتقد الباحثتان أن هذه المؤشرات تحتاج إلى مراجعة كونها كفايات تم تناولها في مقررات الصفوف الدراسية السابقة، وجاءتٍ بإضافات بسيطة في هذا الصف، والتوجه نحو تضمين كفايات أكثر عمقا وبمستوى أعلى يتناسب مع هذه المرحلة، مثل: جمع البيانات الإحصائية ومقارنة التمثيلات البيانية، التي توجه المتعلم نحو التفكير التحليلي والناقد، وتربطهم بواقع حياتهم، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة الراجح وآخرون (٢٠١٦) التي أظهرت أن كتاب الرياضيات جاء متضمنا لمواصفات تنمية مهارات التفكير بأنواعه المختلفة لدى التلاميذ، وتقديم مواقف حياتية تحقق التكامل بين الرياضيات وواقع الحياة؛ وتعزو الباحثتان ذلك لاختلاف مجتمع وعينة الدراسة.

وفي الكفاية الخاصة (تفسير نتائج الاحتمالات) تضمنت جميع مؤشراتها في المقرر؛ وهذا يدل على الاستمرارية والتتابع في الصفوف، وتضمين كفايات جديدة مبنية على الكفايات السابقة.

- **كفاية استخدام القياسات**

في الكفاية الخاصة (التقدير والقياس بالوحدات المترية) تفاوتت النسب المئوية في تضمين مؤشرات اختيار الوحدات المترية لقياس الحجم والكتلة والسعة؛ وتعزو الباحثة السبب إلى أنه تم تناول هذه الكفايات مسبقاً في الصف الرابع، وجاء المقرر بكفايات أعلى عن التحويل بين الوحدات، بينما لم يضمنها المنهج الأسترالي إلا في مراحل متأخرة، وهذا يدل على حرص مؤلفي المقرر بتحقيق التتابع والاستمرارية والتدرج في مستويات عرض الكفايات عبر الصفوف الدراسية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الراجح وآخرون (٢٠١٦) التي أشارت إلى أهمية وجود خبرات سابقة تُمكن التلميذ من بناء الفهم العميق للمهارات والمعرفة الرياضية المراد تعلمها. أما في الكفاية الخاصة (التعامل مع الساعات والتقويم والجداول الزمنية) ضمن فيها مؤشر واحد فقط، ولم يتم تضمين مؤشرات المقارنة والتحويل بين أنظمة الساعات؛ حيث أهملت كفايات الزمن في المرحلة الابتدائية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بدر (٢٠١٥) التي أشارت إلى تدني معايير الزمن في موضوعات القياس بالمحتوى. ومن خلال النتائج التي تم التوصل اليها، وبالاطلاع على مصفوفتي المدى والتتابع لدولة أستراليا ودولة السعودية، تعزو الباحثتان تفاوت النسب المتضمنة لكفايات الحساب الأسترالية في مقرر الرياضيات للصف الخامس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية إلى عدة أسباب، منها:

- تبني وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية كفايات أخرى تختلف عن الكفايات التي تتبناها أستراليا في بناء المحتوى الرياضي، وبالتالي أظهر وجود زيادة أو نقص في بعض الكفايات المتضمنة في مقررات الرياضيات.

- اختلاف مصفوفتي المدى والتتابع في كلا الدولتين التي قد تتطلب تضمين كفايات بشكل أكبر في أحد المجالات الرياضية عن غيره.

- **التوصيات**:

في ضوء نتائج البحث التي تم التوصل إليها توصي الباحثتان بما يلي:

- تطوير مقررات الرياضيات في ضوء الكفايات بالاستفادة من التجربة الأسترالية في مجال التعليم القائم على الكفايات.
- عقد ورش عمل لفرق تطوير وتخطيط مناهج الرياضيات بمرحلة التعليم العام لتصميم أنشطة وتدريبات في ضوء مدخل الكفايات التعليمية.
- تضمين مقررات الرياضيات بكفايات تُوظف فيها التقنيات الرقمية، وادراجها في مصفوفة المدى والتتابع.
- ربط الكفايات التعليمية بالحياة اليومية وبيئة المتعلم، وثقافات الدول المختلفة.

- **المقترحات**:

في ضوء نتائج البحث التي تم التوصل إليها تقترح الباحثتان ما يلي:

- تحليل محتوى مقررات الرياضيات للمرحلة الابتدائية في ضوء الكفايات الأسترالية. الأخرى، مثل: كفاية الفهم الأخلاقي، وكفاية الفهم الثقافي، والكفاية الشخصية والاجتماعية.
- تحليل محتوى مقررات الرياضيات للمرحلة المتوسطة في ضوء كفايات الحساب الأسترالية.
- تقويم برامج إعداد معلمي الرياضيات بكليات التربية في ضوء دراسة تحليلية لتجارب دولية في التعليم القائم على الكفايات

- **المراجع**:

- الأغا، هاني عبد القادر. (٢٠١٨). تقويم محتوى كتاب الرياضيات الفلسطيني للصف العاشر الأساسي وفقا لمدخل المقاربة بالكفايات .*مجلة جامعة الخليل للبحوث: مجلة العلوم الإنسانية، مجلد ١٣، العدد (٢)*، ٢١٣-٢٣٧ .
- ابن نابي، نصيرة. (٢٠١١). تقويم الكتاب المدرسي لمادة الرياضيات وفق المقاربة بالكفايات: دراسة تحليلية لكتاب السنة الثالثة من التعليم المتوسط .*مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، سوريا، مجلد٩، العدد (٤)*، ١٢٤-١٠١ .
- أبو زينة، فريد. (٢٠١٠). *تطوير مناهج الرياضيات المدرسية وتعليمها*. عمان: دار وائل للنشر.
- بدر، أحمد مطاوع. (٢٠١٥). *مستوى جودة موضوعات الهندسة والقياس في كتب رياضيات المرحلة الأساسية في فلسطين في ضوء المعايير البريطانية (CFBT)*. (رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، غزة).
- برنامج التحول الوطني. (٢٠١٨). الخطة التنفيذية لبرنامج التحول الوطني ٢٠١٨-٢٠٢٠. تم الاسترجاع من http://vision2030.gov.sa/sites/default/files/NTP_ar.pdf
- بريشي، مريامة، والأسود، الزهرة. (٢٠١١). التعليم بالمقاربة بالكفايات وعلاقته بالتحصيل الدراسي. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية: جامعة قاصدي مرباح – ورقلة. العدد (٤)*. ٥٢٨ - ٥٤٢

- الحبيب، محمد إبراهيم. (٢٠١٤). تقييم محتوى كتاب الرياضيات للصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية في ضوء متطلبات دراسة التوجهات الدولية في الرياضيات والعلوم TIMSS(رسالة ماجستير. جامعة القصيم، بريدة).
- الخزيم، خالد بن محمد بن ناصر، والغامدي، محمد بن فهم بن ثواب. (٢٠١٦). تحليل محتوى كتب الرياضيات للصفوف العليا للمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. *مجلة رسالة التربية وعلم النفس: جامعة الملك سعود -الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، العدد (٥٣)*، ٦١ -٨٨.
- الراجح، نوال محمد. والشعلان، سهام حمد. والعمراني، هيا محمد. والشايع، فهد سليمان. والرويس، عبدالعزيز محمد. (٢٠١٦). اتساق المواصفات التربوية والفنية لكتاب الرياضيات للصف الثالث الابتدائي بالمملكة العربية السعودية ونظيره في سلسلة ماجروهل. *رسالة التربية وعلم النفس: جامعة الملك سعود -الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، العدد (٥٢)*، ٢٩ - ٤٨.
- شطة، الجميل محمد عبد السميع. (٢٠١٠). تقويم محتوى مقررات المشروع الشامل لتطوير المناهج للصفوف الثلاثة الاول من المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية في ضوء المهارات الحياتية. *مجلة كلية التربية: جامعة عين شمس -كلية التربية، مجلد ٢، العدد (٣٤)*، ٢٧٥ - ٣٣٢.
- العبيدان، عبد الله محمد موسى. (٢٠١٠). تحليل كتاب الرياضيات للصف الرابع في المملكة العربية السعودية في ضوء المعايير العالمية لمنهج الرياضيات. *(رسالة ماجستير. جامعة مؤتة، مؤتة)*.
- آل شديد، عبد الله. (٢٠١٩، مارس). *أثر التعليم القائم على الكفايات في تنمية التحصيل في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي*. بحث مقدم في المؤتمر السادس لتعليم وتعلم الرياضيات، الرياض.
- اللقاني، أحمد حسين، والجمل، علي أحمد. (٢٠١٣). *معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس*. ط٣. القاهرة: عالم الكتب.
- مركز التميز في التعلم والتعليم. (٢٠١٨). *تجارب دولية في التعليم القائم على الكفايات*. جامعة الملك سعود، الرياض. تم الاسترجاع من https://celt.ksu.edu.sa/ar/node/1669
- ملتقى الاشراف التربوي التاسع عشر. (٢٠١٨، أكتوبر). *الاشراف التربوي في ضوء رؤية ٢٠٣٠*. الرياض: وزارة التعليم. تم الاسترجاع من https://www.moe.gov.sa/ar/Pages/default.aspx
- المؤتمر السادس في تعليم وتعلم الرياضيات. (٢٠١٩، مارس). *مستقبل تعليم الرياضيات في المملكة العربية السعودية: الاتجاهات الحديثة والتنافسية الدولية*. جامعة الملك سعود، الرياض.
- وزارة الاقتصاد والتخطيط. (٢٠١٥). *موجز خطة التنمية العاشرة وأولوياتها (٢٠١٥-٢٠١٩)*. مسترجع من http://www.nationalplanningcycles.org/sites/default/files/planning_cycle_repository/saudi_arabia/10th-development-plan-.pdf
- وزارة التعليم. (٢٠١٨). *ورشة التعليم القائم على الكفايات*، تم الاسترجاع من https://www.moe.gov.sa/ar/news/Pages/kafyat-workshop.aspx

- Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA). (2015). *General Capabilities numeracy learning continuum*. Retrieved from https://www.australiancurriculum. edu.au/media/1077/general-capabilities-numeracy-learning-continuum.pdf
- Freeland, Julia. (2014). *From Policy to Practice: How Competency-Based Education Is Evolving in New Hampshire. Clayton Christensen Institute for Disruptive Innovation.* Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED561275.pdf

- Pearson. (2014). *Education and Skills for Life, The Learning Curve*, Developed by The Economic Intelligence Unit, Retrieved from: http://www.edmide.gr/anakoinoseis/The-Learning-Curve
- Reys, R., Lindquist, M., Lambdin, D. V., & Smith, N. L. (2014). *Helping children learn mathematics*. John Wiley & Sons.
- Sullivan, N. O., Burce, D. A. (2014). *Teaching and Learning in Competency-Based Education. Paper presented at the 5thInternational Conference on E-Learning*. PP 22-23. Belgrade, Serbia. Retrieved from: http://econference.metropolitan.ac.rs/files/pdf/2014/21-neil-o-sullivan-dr-alan-burce-teaching-and-learning-in-competency-based-education.pdf

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثالث :

القدرة التنؤية للدافعية الداخلية والتنظيم الذاتي بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة

إعداد :

د / ريسه حوفان عوض الشمراني

حاصلة على الدكتوراه في علم النفس

تعمل لدى وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية

القدرة التنؤية للدافعية الداخلية والتنظيم الذاتي بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكّة المكرمة

د / ريسه حوفان عوض الشمراني
حاصلة على الدكتوراه في علم النفس
تعمل لدى وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية

• **المستخلص** :
هدفت الدراسة إلى كشف طبيعة عن القدرة التبؤية لكلا من التنظيم الذاتي والدافعيَّة الداخلية وتأثيرها على التحصيل الدراسيلدى عينةبلغت ٣٨٥ طالب من الجنسَين من الصفوف المختلفة بالمرحلة الثانوية بمدينة مكة. وقد أكدت الدراسة علاقة هذه المتغيّرات ببعضها لدى افراد العينة، في حين لم تصل علاقاتها إلى مستوى الدلالة لدى ن منخفضي التحصيل. كما تبيَّن وجود فروق في هذه المتغيّرات لصالح المتفوقين ، فالعاديين، ثم منخفضي لتحصيل. كما تبيَّن وجود أثر للجنس لصالح الإناث في تشكلها فيما عدا الإنجاز الدراسي، في حين لم يكن هناك أثر للصف. كما أكدت النتائج القدرة التنبؤية لكل من الدافعيَّة بصورة أساسية، ثم التنظيم الذاتي بالإنجاز الدراسي. وهو ما يعني أهميّة رفع الدافعيَّة وتشجيع استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي بين الطلاب، وأهمية تطوير برامج تربويّة وإرشادية تعمل على حل مشكلات منخفضي التحصيل المعيقة لدافعيّتهم على الإنجاز.
الكلمات المفتاحية : التنظيم الذاتي – الدافعية – التحصيل الدراسي.

The Predictive Power of Internal Motivation and Self-Regulation of Academic Achievement in Secondary School Students in Makkah

Raisah Haofan AL rafie AL-Shomrani

Abstract:
This study aimed to reveal the nature of the predictive power of both self-regulation and internal motivation and their impact on academic achievement among a sample of 385 male and female students from different grades at the secondary level in f Makkah city. The study confirmed the correlation of these variables to each other in the participants, while their correlations did not reach the level of significance in low achievers. There were also differences in these variables in favor of high achievers, then, the normal, and then the underachievers. It was also found that there was a gender impact in favor of females in their formation, except academic achievement, while there was no effect for the grade level. Results also confirmed the predictive power of both motivation mainly, then self-regulation of academic achievement. This affirms the importance of increasing motivation and encouraging the use of self-regulation strategies among students and the importance of developing educational and counseling programs that help solve the problems that hinder motivation in low achievers
Keywords : Self-regulation, Intrinsic Motivation, Academic Achievement

• **مقدمة** :
يمثل الإنجاز الدراسي، والذي يشير إلى ما يكتسبه الطالب من مهارات معرفيّة أو وجدانيّة أو سلوكيّة الهدف النهائي للعمليّة التربوية. ويمثِّل تباين الإنجاز بين الطلاب أو عدم منطقيّته وميله للانخفاض أحد أهم المشكلات التي يعنى التربويّون بها.

وتشير الأدبيّات إلى ارتباط هذه المشكلة بين الطلاب بقدراتهم على التخطيط وتنظيم تعلمهم بأنفسهم ومستوى دافعيَّتهم الذاتيّة الموجهة نحو ذلك، إذ أن الإنجاز الدراسي لا يتحقق بامتلاكٍ القدرات فقط، بل وبما يُبذَل من جهدٍ منظم أيضا، وهذا الجهد لا يكون مناسبا بدرجةٍ كافيةٍ لتحقيق الهدف عند انخفاض القوَّة الدافعة أو عند الفشل في تنظيم الذات. وهنا يبرز تساؤل ملح حول العوامل التي تؤدي إلى ضعف الدافعيّة أو القدرة على تنظيم الذات في حالة توفر القدرة.

حيث تشير الدراسات الغربيّة إلى أهميّة البناء النفسي كأساس مهم لتنظيم الذات، والدافعيّة والإنجاز الدراسي، حيث تبيَّن وجود علاقة بين سمات الشخصيّة وكل من التنظيم الذاتي والإنجاز الدراسي (Laumeister, et al., 2006; etc.)، وعلاقًة بعض جوانب الأنا كسلامة هويّة الأنا وكل من التنظيم الذاتي والدافعيّة والتحصيل الدراسي (Busch and Hofer, 2012; Blackburn, 2003; Freeman, 2002). كما أبرزت الأدبيّات الغربيّة علاقة كل من التنظيم الذاتي والدافعيّة ببعضهما، وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي (Zimmerman,1990; Zimmerman and Bandura, 1994; Schunk and Pajare, 2004; Baumeister and Kathleen, 2007; Sansone, et al., 2011). وهذا أيضا ما تؤكده العديد من الدراسات العربيّة (النرش، ٢٠١٠؛ المناحي، ٢٠١٣؛ ... الخ).

وفي مجال منخفضي الإنجاز، تُظهر الدراسات الغربيّة الأثر السلبي لضعف الدافعيّة والتنظيم الذاتي والبنية النَفسيّة وغيرها من العوامل على إنجازهم (Ganga, 2004; Govan, 2012; Anfelouss, 2012 etc.). كما أظهرت الدراسات تناقضاً في تأكيدها لأثر المتغيّرات الديموغرافيّة والأكاديميّة على كل من التنظيم والدافعيّة في علاقتهما بالتحصيل الدراسي (Zimmerman and Martinez -Pons, 2001; Khoshnam et al., 2013).

وفي العالم العربي، تم تناول متغيّرات الدراسة الحاليّة منفصلة عن بعضها، إذ نال موضوع العلاقة بين التحصيل الدراسي بالدافعيّة غالبيّة الاهتمام مقارنة بعلاقته بالتنظيم الذاتي ، حيث أشارت الدراسات العربيّة والمحلية إلى علاقة الجانبين ببعضهما، في حين ركّزت دراسات أخرى على علاقة الإنجاز الدراسي بجانب أو أكثر من جوانب الدافعيّة في علاقته بالتحصيل كاتجاه الضبط في علاقته بالدافعيّة أو بعض جوانبها مؤكدة علاقتها بالتحصيل الدراسي (الحربي، ٢٠٠٦؛ قطامي، ١٩٩٤).

كما تناولت قلّةٌ من الدراسات التنظيم الذاتي للتعلُّم (كامل، ٢٠٠٣، ٢٠٠٥)، وفي علاقته بالتحصيل مُبرزة العلاقة الإيجابيّة بين الجانبيَن (أحمد، ٢٠٠٧؛ المطيري، ٢٠٠٨). و اتجه البعض، في اتجاه مغاير لأهداف الدراسة الحاليّة، إلى دراسة أثر البرامج التدريبيّة على تحسين قدرة الطلاب على التنظيم الذاتي (زيدان وعبد الرزاق، ٢٠٠٩).

ومع أهميّة هذه الجوانب، وشموليّة البحوث وكثرتها في العالم الغربي، فإنّه لم يتوفر للباحثة أي دراسة تركز على دراسة طبيعة العلاقة بين التنظيم والدافعيّة وقدرتها التنبؤية بمستوى التحصيل، أو طبيعة مسار العلاقة بين هذه المتغيّرات إن وجدت. وانطلاقا مما سبق، ؛ تحاول في هذا الدراسة الكشف القدرة التنؤية للدافعية الداخلية والتنظيم الذاتي بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية الجنسيَن في ضوء اختلاف الجنس والمستوى الدراسي (الصف الدراسي).

- **مشكلة الدراسة وتساؤلاتها**:

تحاول الدراسة الحاليّة الكشف عن " القدرة التنؤية للدافعية الداخلية والتنظيم الذاتي بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية ضوء بعض المتغيّرات الديموغرافيّة والأكاديميّة"، والتي تشمل تحديدا (الجنس والمستوى الدراسي). وينبثق عن ذلك التساؤلات التالية:

- ما طبيعة العلاقة بين كل من التنظيم الذاتي والدافعيَّة الداخليّة والتحصيل الدراسي لدى عيّنة البحث ؟
- هل هناك فروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ في القدرة على التنظيم الذاتي، الدافعيَّة الداخليّة، والإنجاز الدراسي في ضوء اختلاف الجنس والمرحلة الدراسيّة
- هل يختلف التحصيل الدراسي الطلاب في ضوء اختلاف درجاتهم في كلٍ من التنظيم الذاتي، والدافعيَّة الداخليّة؟
- ما القدرة التنبؤية لكل من القدرة على التنظيم الذاتي، والدافعيَّة الداخليّة بالتحصيل الدراسي لدى العيّنة الكليّة؟

- **التحديدات الإجرائيّة لمتغيّرات الدراسة**:

- **التنظيم الذاتي** Self-Regulation:

يُحدَّد إجرائيا على أنه الدرجة المتحصلة في مقياس التنظيم الذاتي المُعَدّ من قبل الباحثة لقياس هذا الجانب. ولتحديد مستويات النضج فإنّ مستويات التنظيم التالي تصنّف إلى: مستوى النضج العالي، والمتوسط، والمنخفض.

- مستوى النضج العالي: الدرجات المساوية للدرجة المقابلة للانحراف المعياري الإيجابي الأول أو أكثر (المتوسط + الانحراف المعياري أو أعلى)، ويوازي الدرجة ١٤٦ (فأعلى).
- مستوى النضج العادي: الدرجات أعلى من الدرجة المقابلة للانحراف المعياري السلبي الأول أو أدنى من الدرجة المقابلة للانحراف المعياري الإيجابي الأول، وتقع بين (١١٧ و ١٤٥).
- مستوى النضج المنخفض: الدرجات المساوية للدرجة المقابلة للانحراف المعياري السلبي الأول أو أقل (المتوسط -الانحراف المعياري١١٦ أو أدنى)،

- **الدافعيَّة الداخليّة** Intrinsic Motivation:

تحدَّد إجرائيا على أنها الدرجة المتحصلة في مقياس الدافعيَّة المُعَدّ من قبل الباحثة لقياس هذا الجانب. ووفقا لنفس القاعدة، تصنّف مستويات الدافعيَّة إلى: مستوى النضج العالي، والمتوسط، والمنخفض.

- مستوى النضج العالي: ويشتمل على من يتحصّل على الدرجة (١٣٠) أو أعلى.
- مستوى النضج العادي: ويشتمل على من يتحصّل على الدرجات بين (١٠٣ و ١٢٩).
- مستوى النضج المنخفض: ويقع فيه من يتحصّل على الدرجة (١٠٢) أو أدنى.

• **التحصيل الدراسي** Achievement Academic:

ويعرف على أنه مستوى محدّد من الأداء الدراسي، يُحدَّد بواسطة الاختبارات المقنَّنة (العجمي، ١٩٩٩). ويتضمَّن المستويات التالية بالاعتماد على لوائح وزارة التربية والتعليم:

- ممتاز مرتفع: الدرجات بين الدرجة (٩٥) والدرجة (١٠٠).
- ممتاز: الدرجات بين الدرجة (٩٠) والدرجة (٩٤).
- جيد جدا: الدرجات بين الدرجة (٨٠) والدرجة (٨٩).
- جيد: الدرجات بين الدرجة (٧٠) والدرجة (٧٩).
- مقبول (ضعيف): الدرجات بين الدرجة (٦٠ و ٦٩).

• الإطار النظري للدراسة

• **التنظيم الذاتي من وجهة نظر زمرمان** Zemmerman's View of Self-Regulation:

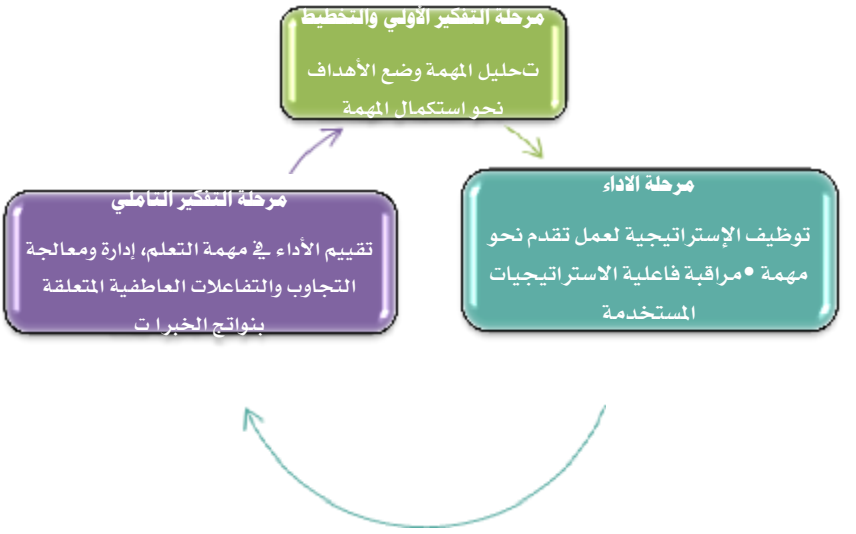
يعرف زمرمان التنظيم الذاتي على أنه عمليّة الضبط والتنظيم التي يقوم بها الطلاب نحو معرفتهم وسلوكهم وعواطفهم ودافعيَّتهم، وذلك من خلال استخدام استراتيجيّات شخصيّة لتحقيق الأهداف التي وضعوها Panadero and Alonso-Tapia (2014). ويتكوَّن من أربعة مكوِّنات فرعيّة تمثّل مجتمعة عمليّة التنظيم الكليّة، وتشمل: ضبط وتنظيم المعرفة من خلال عمليات ما بعد المعرفة Metacognition، وضبط السلوك، وضبط العواطف والانفعالات، وضبط الدافعيَّة، وتشير إلى وعي الفردبدافعيّته، واهتمامه بخلق دافعيّة ذاتيّة، ومحافظته على التركيز والاهتمام أثناء المهمَّة (Zimmerman, 2011, 2013).

ويمثل التنظيم الذاتي عمليّة توجيهيّة ذاتية يقوم المُتعَلِّم من خلالها بتحويل قدراته الذهنيّة إلى مهارات أكاديميّة يتم توظيفها بصورة انتقائية المهام التعليمية المختلفة. ويمثلِ نموذج زمرمان للمراحل الدورية واحدا من أفضل النماذج وأشملها، حيث يركز على وصف عمليّات التنظيم الذاتي. وهذا النموذج مؤسسٌ على أركان النظريّة الاجتماعيّة المعرفيّة ويتكوّن من ثلاث مراحل (مرحلة التفكير الأولي، ومرحلة الأداء، ومرحلة التفكير التأملي والتغذية الراجعة)، مع تركيز خاص على تأثير الدافعيَّة على التنظيم الذاتي. (Zimmerman and Moylan, 2009; Panadero and Alonso-Tapia, 2014).

• **مرحلة التفكير الأوليّ**:

تتضمَّن مرحلة التفكير الأوليّ على مكوِّنين رئيسيين، هما: تحليل المهمَّة Task Analysis، والمعتقدات الدافعيَّة Motivational Beliefs. وتشير عملية تجزئة المهمَّة إلى أجزاءٍ صغيرةٍ تساعد على تحديد الاستراتيجيّات الشخصيّة المناسبة

للأداء بناء على المعرفة أو الخبرة السابقة لدى الطلاب. وتمثِّل المرحلة التي من خلالها يتم وضع الأهداف وتخطيط الاستراتيجيّات. وتتمثل المعتقدات الدافعيَّة في مجموعة من المعتقدات تشمل: توقعات الكفاية الذاتيّة وتوقعات النتائج، والاهتمام، وقيمة المهمَّة، وتوجّهات الهدف والذي يمثل اعتقادات الطلاب نحو الأهداف من وراء التعلم، حيث قام زمرمان بتفعيل هذا الجانب بشكل تفصيلي في نموذجه. ويؤكد زمرمان على أن المتغيّرات السابقة ترتبط ببعضها بعلاقاتٍ متبادلة تتفاعل فيما بينها أثناء عمليّات التنظيم الذاتي وأثناء المرحلة الأوليّة (التفكير الأولي). ويمكن أن يحدث أثر هذه العمليّات في جزءٍ من الثانية، ولذا فقد لا يكون الطلاب أنفسهم على وعي كامل بحدوث هذه العمليّات. ومع ذلك فلديهم وعي كامل بالتحرّكات الأوليّة، والتي يمثل بداية الانطلاق التي من خلالها ينتقل الطلاب من تحليل وتصور المهمَّة إلى الأداء الفعلي. وعلاوة على ذلك، فاعتمادا على مستوى ونمط الدافعيَّة تظهر هذه المتغيّرات الخمسة في التنظيم الذاتي لدى الطلاب والتي تختلف فيما بينها اختلافا كليّا.



شكل (١): نموذج المراحل الدورية

- **مرحلة الأداء والتنفيذ**:

تكمن أهميّة هذه المرحلة في المحافظة على تركيز الطلاب وعلى قدرتهم على استخدام استراتيجيّات مناسبة في التعلم من أجل المحافظة على دافعيَّتهم وعلى مسار تقدّمهم نحو أهدافهم، وتتضمَّن عمليّتين هما: ملاحظة الذات أثناء الأداء، والعمل على ضبطها وإدارتها. وتقوم ملاحظة الذات على مراقبة الذات أثناء الأداء. كما تتضمَّن عقد مقارنات لما يقوم به الطالب فعليا بما يجب، والتي تقيس جودة العمليّة التالية. ومن جانب آخر يشير زمرمان إلى إنَّ عمليّة الضبط الذاتي تتطلب

استخدام سلسلة من الاستراتيجيّات تشمل: استراتيجيّات فوق معرفيّة، تهدف إلى المحافظة على التركيز، وتشمل: ستة استراتيجيّات هي: الفهم الواضح للمهمَّة، والتوجيه الذاتي، والتنظيم الذاتي التخيلي، وإدارة الوقت، وتشكيل البيئة المناسبة للعمل، والبحث عن المساعدة. وأيضا مجموعة من الاستراتيجيّات تهدف إلى المحافظة على الاهتمام والدافعيَّة. وتشمل: الحوافز لتعزيز اهتمامهم آو إدامته أثناء المهمَّة، وإثابة الذات والتي تعزز من المشاعر نحو التقدم من خلال تقدير ومكافأة الذات، وإذا استخدمت هذه الاستراتيجيّات فإنّها تحافظ على استمرار الرغبة في بذل الجهد ورفع مستوى الاهتمام وزيادة احتماليّة تنشيط الاستراتيجيّات نحو التقدم في المهمَّة.

- **مرحلة التفكير التأملي**:

تتضمَّن هذه المرحلة إصدار الأحكام على طبيعة الأداء، وأسبابه، وما يفضي إليه من ردود أفعالٍ عاطفيّةٍ ومعرفيّةٍ مؤثرة في الدافعيَّة والتنظيم الذاتي في المستقبل. وتشتمل علىً عمليّتين، تتمثّل الأولى في التقييم الذاتي للأداء في ضوء معايير موضوعية أو ذاتية محدّدةٍ لمستوى إنجاز الهدف. وتتمثّل العمليّة الثانية في طبيعةً العزو السببي الذي يتبناه الطالب لتفسير مستوى أدائه في ضوء ما حدده من معايير. فعلى سبيل المثال، يرتبط معيار التقدم بعزوٍ إيجابي للتعلم، في حين يمثل المعيار الاجتماعي المعتمد على أداء الآخرين أسلوباً أقل فاعليَّة في تحقيق التكيّف عند تفسير النجاح والفشل. كما توثر طبيعة العزو على الحالة الوجدانيّة للمُتعلم، ومعتقداته الكفاية وتوقعاته بالنجاح، وبالتالي على دافعيّتة وأسلوب أدائه المستقبلي، ففي حين ترفع ردود الأفعال الوجدانيّة والمعرفيّة الإيجابيّة مستوى الدافعيَّة، فإنّ ردود الأفعال السلبيّة تعيق الدافعيَّة، وتؤدي إلى تجنُّب المهام. ومن جهةٍ أخرى فإنّ القرارات التوافقيّة/الدفاعيّة لتجنُّب المهام تجنُّبا للفشل تمثّل عامل هدم للدافعيّة وتقود إلى عدم الانتباه والمماطلة والعجز المتعلَّم وغيرها من المظاهر المؤكدة لانعدام الدافعيَّة.

- **الدافعيَّة الداخليّة من وجهة النظر المعرفيّة** Cognitive View of Intrinsic Motivation:

تمثّل الدافعيَّة الداخليّة طاقة تحرِّك السلوك نتيجة رغبةٍ وإرادةٍ لتنفيذ نشاط ما. وتعمل كما يشير ريان ديسي (2000) Ryan and Deci على استثارة الرغبة في التعلم والمثابرة لتحقيق دون وجود معزز خارجي، مما يفضي إلى تطوّر أداء الطلاب بشكل إيجابي. وتبدأ الدافعيَّة بأهدافٍ وغاياتٍ داخليّة يسعى الفرد لتحقيقها، تثير طاقةً نفسيّةً دافعة للفرد نحو الهدف، تترجم في أفعالٍ سلوكيّةٍ يتحقق من خلالها إنجاز الهدف. والشكل (٢) يوضح هذا التصور:

- **المكوّن ١**: **الغائية وتحديد الأهداف**:

يشير مصطلح الغائيّة في هذه الدراسة إلى حاجة الفرد إلى أهداف تمثل حاجات تؤسس لبداية القوَّة الدافعة للفرد لتحقيقها. وترى الباحثة أن المكوّنات الأساسيّة لها انطلاقا من النظريّات المعرفيّة هي: تحديد الأهداف، وتحديد قيمتها وأهميتها بالنسبة للفرد، ومدى توجّهه لإتقانها. وفيما يلي تفصيل ذلك:

شكل (٢) نموذج الدافعية

- **تحديد ووضع الأهداف**:

يمثل أحد جوانب الطاقة الداخلية الدافعة للإنجاز. وتتأثر بمجموعةٍ من العوامل، منها أهمية الهدف، وتوقّع الإنجاز، ومعتقدات الكفاية. ويؤدي التحديد الجيد دورا إيجابا، يعزز التزام الأفراد ومثابرتهم واستخدامهم للاستراتيجيات المناسبة لتحقيق أهدافهم (Locke and Latham, 2002).

- **التوقّعات والقيمة** Expectancy-Value:

تعود نظريّة التوقعات والقيمة إلى أعمال اتكنسون Atkinson، والتي تربط طبيعة الأداء والمثابرة على الإنجاز بكل من توقع النجاح، وقيمة الهدف أو النشاط. وفي هذا السياق تؤكد الأدبيات ميلَ الفرد إلى إنجاز الهدف إذا كان ذا قيمة واعتقد بأنه سيحقق النجاح (Wigfield and Cambria, 2010).

- **توجّهات الهدف**:

تميز هذه النظريّة بين توجه الأفراد نحو الأداء مقابل توجههم نحو الإتقان. ويسعى ذوي توجه الأداء إلى إنجاز المهام بأي طريقة بصرف النظر عن واقعيته لتحقيق اعتراف الآخرين بقدراتهم، ولتحقق ذلك يميلون إلى اختيار المهام السهلة وتجنُّب الصعبة منها. في حين يسعى ذوي التوجه نحو الإتقان إلى بذل الجهد لإتقان ما يتعلمونه من مهارات ومعارف واستراتيجيات أداء جديدة. (Keblawi, 2006).

- **المكوّن ٢**: **الطاقة النفسيّة الدافعة**:

يشير مصطلح الطاقة النفسيّة الدافعة، إلى الخصائص ومعتقدات الفرد الشخصية والمعرفيّة الدافعة للإنجاز، ويتضمَّن هذا المكوّن مجموعة أبعادٍ طرحت في بعض النظريّات التحليليّة والإنسانيّة والنظريّات المعرفيّة الاجتماعيّة عن الدافعيَّة شملت:

- **الاستقلاليّة** Autonomy **والإرادة الحرّة** Self-Determination Theory:

تعتبر نظريّة الإرادة الحرّة من أشهر النظريّات المعاصرة في الدافعيَّة الداخليّة، وتفترض النظرية وجود ثلاث حاجاتٍ سيكولوجيّةٍ داخليّةٍ للفرد، وهي الحاجة للشعور بالكفاية والحاجة للشعور بالانتماء والحاجة للشعور بالاستقلاليّة. وتنشأ

الدافعيَّة الداخليّة وتتطّور نتيجة دعم هذه الحاجات، وبالتالي شعوره بالكفاية والاستقلاليّة وحريّة الإرادة (Deci et al. 1996).

- **معتقدات الكفاية** Self-Efficacy Beliefs:

يشير إلى اعتقاد الفرد بقدرته على تنظيم وتنفيذ مجموعة من الأفعال لحل مشكلةٍ أو تحقيق مهمَّةٍ ما. وتتأثر معتقدات الكفاية بجموعه من العوامل منها الخبرات السابقة وما يرتبط بها من حالات انفعالية، والخبرات البديلة من خلال النماذج، والإقناع. وتُمثِّل معتقدات الكفاية طاقة دافعة للإنجاز والمثابرة ومواجهة المواقف الصعبة، في حين يؤدي ضعفها إلى تعزيز العجز المتعلم (Bandura, 1997).

- **الصلابة النفسيّة** psychological resilience:

تمثل مجموعةٌ من السمات الشخصيّة الواقية من الحياة الشاقة، وتشمل قناعة الفرد بقدرته على إدراك الضغوط إدراكاً غير مشوّه، وتفسيرها بمنطقيّةٍ وموضوعيّةٍ، تُمكنه امن مواجهتها أو التعايش معها على نحو إيجابي. وتتضمّن الصلابة ثلاثة مكوِّنات تعمل في تكامل مع بعضها تشمل: (الالتزام بتحقيق الأهداف، والاعتقاد بالقدرة على التحكم بالأحداث ومسئوليته عن ذلك، والنظر إلى المواقف الضاغطة كتحديّات يمكن التغلب عليها.(Kopaza et al., 1985) .

- **إتجاه الضبط** Locus of control:

يشير المصطلح إلى مدى ربط الفرد نتائج سلوكه بعوامل داخليّة أو عوامل خارجيّة. وهو ما يعني التفريق بين نمطين من اتجاه الضبط، هما: اتجاه الضبط الداخلي Internal Locus of control: والذي يشير إلى اعتقاد الفرد بأن الأحداث في حياته إيجابيّة كانت أو سلبيّة ترجع لقدراته وجهده؛ واتجاه الضبط الخارجي External Locus of Control ويشير إلى اعتقاد الفرد بأن الأحداث في حياته إيجابيّة كانت أو سلبيّة ترجع لعوامل خارجية كالحظ والصدفة وتوجيه الأخرى (Rotter, 1966).

- **العزو السببي** Causal Attribution:

يشير العزو السببي إلى طبيعة ميل الفرد إلى إرجاع نتائج سلوكه الإيجابيّة والسلبيّة إلى أسباب ذاتيّة أو خارجية. ويشير وينرWiener إلى أن تأثير وجهة العزو خارجيا كان أو داخليا يرتبط بمدى ثبات الأسباب أو قابليتها للتغير، وقابليتها للضبط. وتؤثر طبيعة العزو على الدافعيَّة، فالعزو السلبي غير الواقعي كعزو الفشل لعوامل شخصية أو خارجيّةٍ، أو عزو النجاح لقوى خارجية، يفضي إلى الاعتقاد بالعجزً وضعف الدافعيَّة (Hervay and Martinko, 2010).

- **العجز المُتعلَّم** Learned Helplessness:

تتطور حالة العجز المتعلَّم نتيجة لتكرار الفشل في مواقف مختلفة، تفضي إلى اعتقاد الفرد المشوه بعجزه، وعدم قدرته على السيطرة على نتائج سلوكه، مما يدفعه إلى تجنُّب مواجهة المواقف المشابهة أو التوقف عن المحاولة (Seligman, et al. 1975).

• **الطموح** Ambition:

يشير إلى سعي الفرد لتطوير نفسه وتنمية قدراته، والإرتقاء بخططه وأهدافه المستقبلية، لا يخشى المنافسة بل يعتبرها عاملاً مساعداً لتطوير نفسه ويتحمَّل مسؤوليّة قراراته، لا يخشى الفشل بل يكون دافعاً لتحقيق النجاح. كما يرتبط بثقة الفرد بنفسه والاعتقاد بالكفاية وان الجهد هز السبيل للنجاح لتجاوز العقبات وتحقيق الإنتاجية المستهدفة (القطناني، ٢٠١١).

• **المكوّن ٣: السلوك الدافع** Motivational behavior:

يمثل هذا المكوّن الترجمة السلوكيّة للمكوِّنين الأولين (الغائية وتحديد الأهداف، والطاقة النفسيّة الدافعة)، حيث تثمر عن نشاط سلوكي ينبئ عن امتلاك الفرد للدافعيّة، وتتضمَّن:

• **المبادرة** Initiativity:

تشير إلى إسراع الفرد لتحقيق الهدف (Fay and Frese, 2001). وتمثّل سمةٌ للنمو السوي يبدأ اكتساب أساساتها من خلال التربية السويّة المحققة للاستقلالية خلال السنوات الأولى في الطفولة (Erikson1985)، كما تتأثر بالعديد من المتغيّرات الشخصية والمساندة الاجتماعية. وتمثل المؤشر الحقيقي للمكونين السابقين (الغائية والطاقة النفسيّة الدافعة)، حيث يظهر أثر تحققهما في مبادرة الفرد لتحقيق أهدافه وإنجاز مهامه وتعلّم خبرات جديدة.

• **المثابرة** Perseverance and industry:

تشير إلى القدرة على مواصلة الجهد رغم المصاعب إلى أن يكتمل إنجاز الهدف، وتبدأ تطورها أثناء الطفولة المتوسطة والمتأخرة كما يشير أريكسون Erikson (1985). وتتطوَّر مع التقدم العمر متأثِّرة بخبرات الحياة اليوميّة وبخبرات النجاح والفشل للفرد من جهة. ويتميز المثابر بقوة الإرادة، وعدم اليأس، وتحمل المسؤوليّة والتمسك بأهدافه حتى يتم تحقيقها (الزمزمي، ٢٠١٢).وتمثل ترجمة سلوكيّة للطاقة النفسيّة الدافعة تكمّل دور المبادرة، وتتكامل مع مقاومة الإجهاد لتحقيق الفرد لهدفه.

• **مقاومة الإجهاد** Fatigue Resistance:

في حين تمثل الصلابة سمة نفسية داخلية، ولذا فإنها تراها طاقة نفسية دافعة، في حين تعبر المقاومة عن النتيجة السلوكية لهذه الطاقة، أي القدرة الفعلية الممارسة لمقاومة الإحباطات والمعوقات الفعلية. وعلى هذا الأساس فقد أضافت بعد (مقاومة الإجهاد) ليكون ضمن البعد الثالث من نموذجها في الدافعيَّة المتمثل في (النشاط السلوكي الدافع). ويمكن للفرد أن يبتكر ممارسات تقلل من شعوره بالإجهاد، ومنها المثابرة، أو اخذ فترات للراحة أو إثابة الفرد لنفسه لتلافي استسلامه المؤثر سلبا على إنتاجيته.

• **التحصيل الدراسي**(Academic Achievement):

يشير مفهوم الإنجاز الأكاديمي أو التحصيل الدراسي إلى المعرفة والمهارات التي تم اكتسابها في إحدى المواد الدراسيّة. كما يستخدم مصطلح الأداء الأكاديمي

Academic Performance أحياناً للإشارة إلى التحصيل الظاهر للتعليم عند مقابلته بقوَّةٍ التعليم الكامنة، ويتم قياس الإنجاز بالدرجات من خلال الاختبارات. وتتحدّد درجته بأعلى درجةٍ يحققها الطالب لنفسه. ويتأثر التحصيل الدراسي بمجموعة من المتغيّرات تشمل العوامل الداخليّة (الشخصيّة) ممثّلة في الخصائص المعرفيّة والنفسيّة التي تميّز شخصيّة الطالب عن غيره وتشمل القدرات العقلية، وسمات الصحة النفسية والثقة بالنفس، وقوة الأنا، والتوازن الانفعالي، والدافعيَّة الداخلية كواحدة من جوانب الشخصية على التحصيل الدراسي، والعادات الدراسية. كما يتأثر التحصيل بمجموعة من العوامل الخارجية البيئية والاجتماعية، ومنها العوامل الأسرية والبيئة المدرسية بما في ذلك طبيعة المناهج الدراسية وكفايات وخصائص المعلمين، إضافة إلى المناخ المدرسي العام (القحطاني، ٢٠٠٩).

- **علاقة متغيرات الدراسة ببعضها**:

تشير الدراسات إلى علاقة التنظيم الذاتي بالدافعيَّة (Cleary and Zimmerman, 2001)، وهذا ما تؤكده بعض الدراسات العربية (الشمايله، ٢٠٠٦؛ حسن، ٢٠٠٧). كما أظهرت بعض الدراسات علاقة التنظيم ببعض أبعاد الدافعيَّة ومنها توجهات الهدف والكفاية الذاتية (Sakae, 2012). وأيضا تأثير الدافعيَّة أو بعض جوانبها على التحصيل الدراسي (Lepper, et al. , 2005; Shillingford and Karlin; 2013; Trevino and Defreitas,2014). وهذا ما تؤكده بعض الدراسات العربية (العلوان وعطيات، ٢٠١٠؛ حده، ٢٠١٣). كما تشير دراسات أخرى إلى تأثير التنظيم الذاتي على التحصيل الدراسي (Soresi and Zimmerman, 2004; Zimmerman and Kitsantas, 2005). وهذا ما أظهرته بعض الدراسات العربية (الجرّاح، ٢٠١٠).

وفي العالم العربي، تبيَّن أثر المتغيّرين على التحصيل ومن ذلك المُحمَّدي (٢٠٠٨) على طالبات الصف الثالث الثانوي بالمدينة. كما أظهرت بعض الدراسات علاقة التنظيم الذاتي بأحد أبعاد الدافعيَّة والتحصيل الدراسي. ومن ذلك معتقدات الكفاية (Zimmerman and Bandura, 1994). وهذا أيضا ما تؤكده بعض الدراسات العربية (المحمدي، ٢٠٠٨؛ النرش، ٢٠١٠؛ مناحي، ٢٠١٣). كما أظهرت دراسات أخرى علاقة التنظيم الذاتي وتوجهات الهداف بالتحصيل الدراسي، مؤكدة التأثير الإيجابي للتوجه نحو الإتقان واستخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي على التحصيل الدراسي (Bailey, 2006). كما أكدت دراسات أخرى العلاقة الإيجابية بين التنظيم الذاتي وقيمة الهدف والتحصيل الدراسي(المحمَّدي، ٢٠٠٨؛ حسن، ٢٠٠٧).

تشير الدراسات السابقة إلى علاقة الدافعيَّة بالتنظيم الذاتي لدى العاديين والموهوبين، حيث تبيَّن ميل الموهوبين إلى تحقيقهم لدرجاتٍ أعلى في كل من الدافعيَّة والتنظيم الذاتي Zimmerman and Martinez-Pons (1990). كما تبيَّن من دراسة مالباس وآخرون Malpass et al (1990) لدى عيّنة من الموهوبين

والموهوبات من ولاية كاليفورنيا، علاقة كل من توجهات الهدف ومعتقدات الكفاية كجوانب من جوانب الدافعيَّة بالتنظيم الذاتي.

وفي مجال العلاقة بين الدافعيَّة والتحصيل الدراسيتين من غالبية الدراسات على عينات مختلفة علاقتهما الإيجابية (McGrimmond, 2009; Whooluba, 2014). وهذا ما انتهت إليه بعض الدراسات العربية أيضاً على عينات مختلفة (المقداد والجراح، ٢٠١٣). كما انتهت الدراسات إلى نتائج مشابهة في مجال التنظيم الذاتي لدى الموهوبين وعلاقته بالتحصيل، حيث تشير الدراسات وجود فروق لصالح الموهوبين في التنظيم الذاتي مقارنة بالعاديين (Greene, et al., 2008)، وإلى علاقته بالتحصيل لديهم (Zimmerman and Martinez-Pons, 1990). وهذا ما تؤكده دراسة المقداد والجراح (٢٠١٣).

في حين تؤكد الدراسات وجود فروق في الدافعيَّة بين المتفوقونوضعيفي الإنجاز في الدافعيَّة أو أحد جوانبها(Bourgeois, 2011; Anfelouss,2012) ، والتنظيم الذاتي لصالح فئة المنجزين (Heidrun and Ziegler, 2005).

- **الفروق الديموغرافيّة والأكاديميّة في التنظيم الذاتي والدافعيَّة**:

حاولت قلة من الدراسات تناول أثر كل من التخصّص والمرحلة الدراسيّة على الدافعيَّة الداخليّة أو بعض أبعادها، انتهت إلى نتائج متباينة. ففي حين تبيَّن من نتائج بعض الدراسات عدم وجود فروق بين الجنسين (Malpass, 1999)، أظهرت دراسات غربية أخرى وجود فروق لصالح الإناث (Pintrich and Garcia, 2009; Khoshnam et al., 2013)، والعربية (العلوان وعطيات، ٢٠١٠). وعلى خلاف ما سبق، تبيَّن من بعض الدراسات الغربية (Zimmerman and Martinez -Pons, 2001) والعربية (سمادي، ٢٠١١) وجود فروق لصالح الذكور في بعض جوانب الدافعيَّة (معتقدات الكفاية).

كما لم تتفق الدراسات حول إثر المتغيّرات الأكاديمية على الدافعيَّة، فعلى سبيل المثال، تبيَّن من دراسة كليري وآخرون (Cleary et al. (2009، وجود فروق بين الطلاب من الصفين السادس والسابع في الدافعيَّة لصالح طلاب الصفّ السادس، في حين أظهرت دراسة كل من الترمات وبوميرانتز Altermatt and (2003) Pomerantz عدم وجود تأثير لمتغيّر الصف الدراسي (الصف الرابع، الخامس، السادس) الابتدائي في المعتقدات الدافعيَّة.

كما تظهر الدراسات المرتبطة بأثر المتغيّرات الديموغرافيّة والأكاديميّة على التنظيم الذاتي بعض التضارب. ففي حين تشير بعض الدراسات إلى تأثير العمر أو المرحلة الدراسية على التنظيم الذاتي (Zimmerman and Martinez-Pons , 1990; Cleary et al. , 2009)، تبيَّن من دراسات أخرى عدم دلالة هذه الفروق (سمادي، ٢٠١١). وهذا الاضطراب ينطبق على تأثير الجنس، فقد أشارت بعض الدراسات إلى تأثير الجنس على التنظيم الذاتي لصالح الإناث (Zimmerman and Martinez – Pons, 2001). إلا أن دراسات أخرى أكدت عدم دلالة هذه

الفروق (Pintrich and Garcia, 2009). وهذا ما انتهت إليه أيضاً مجموعة من الدراسات العربية (سمادي، ٢٠١١). وفي مجال أثر التخصّص، تبيَّن من عدد من الدراسات وجود فروق بين الطلاب في التنظيم الذاتي لصالح التخصصات العلمية (المحمَّدي، ٢٠٠٨؛ الحسينان، ٢٠١٠؛ سمادي، ٢٠١١).

وعليه يمكن الخلوص إلى إشارة غالبية الدراسات إلى علاقة الدافعيَّة الداخليّة أو بعض أبعادها بالتنظيم الذاتي، وتأثيرهما على الإنجاز الدراسي، كما انتهت الدراسات إلى نتائج متغايرة فيما يتعلق بأثر الجنس والمتغيّرات الأكاديميّة على متغيّرات الدراسة.

- **منهج الدراسة (المنهج والعينة والأدوات):**

لتحقيق أهداف الدراسة، تم توظيف المنهج الوصفي بأنماطه المختلفة، حيث تم استخدام المنهج الارتباطي لدراسة العلاقات الأوليّة بين متغيّرات الدراسة، والمنهج السببي المقارن لدراسة الفروق بين عينات الدراسة المختلفة. كما وظف المنهج الوصفي التنبؤي لتحديد القدرة التنبؤية لمجموعة لكل من (التنظيم الذاتي، الدافعيَّة) بالإنجاز الدراسي.

وقد تم تطبيق الدراسة على عيّنة عشوائية من (٣٨٥) من طلاب وطالبات التعليم الثانوي تم تقسيمهم وفق المعدل الدراسي الى طلاب متفوقين دراسيا (١١٥) وطلاب عاديين (٢٠٠) وطلاب متاخرين تحصيايا (٧٠) .

- **أدوات الدراسة**

- **مقياس التنظيم الذاتي** Self-Regulation Scale:

لقياس التنظيم الذاتي، قامت الباحثة بمراجعة المقاييس ذات العلاقة، ومن أهمها مقياس التنظيم الذاتي المعتمد على نموذج ميلر وبراون (Miller and Brown, 1991 ; Brown, 1998)، ويؤخَذ عليه ضعف ملائمته لطلاب المرحلة الثانوية. كما قامت الباحثة بمراجعة المقاييس المعرَّبة المتاحة، وتبيَّن عدم ملائمتها لأهداف هذه الدراسة لتركيزها على مرحلة الأداء، وذلك على الجانب الإجرائي في التعلم فقط دون الجوانب التنظيمية الأخرى، ولذا فقد قامت الباحثة ببناء مقياس التنظيم الذاتي في هذه الدراسة وفقاً لنموذج زمرمان (Zimmerman, 1989, 2008, 2011, 2013)، حيث حرصت على بناء مفرداته لتأخذ في الاعتبار عمومية وشموليّة عمليّة التنظيم الذاتي، وعلى أهميّة تعميم استخدامها في جوانب الحياة المختلفة، وفيما يلي وصفاً للمقياس، وخصائصه السيوكومتريّة الناتجة من الدراسات الاستطلاعيّة والنهائية الداعمة لصلاحيَّته.

- **الأساس النظري للمقياس:**

بالاعتماد على نظريّة المعرفة الاجتماعيّة لباندورا التي وفّرت أسساً نظريّاً لبناء نموذج التنظيم الذاتي، حيث افترض زمرمان اعتماد عملية التنظيم الذاتي على مراقبة الحالة الداخليّة للفرد وسلوكه وبيئته، وهو ما أطلق عليه (زمرمان) "الأشكال الثلاثيّة للتنظيم الذاتي". وإنطاقا من هذا التصور قدم زمرمان نموذجا

دائرياً Cyclical للتنظيم الذاتي يتكون من ثلاث مراحل تشمل كل من (التفكير الأولى، الأداء، والتفكير التأملي) (Zimmerman, 1989, 2008, 2011, 2013):

- مراحل التفكير الأولي: وتتضمّن مكوِّنين رئيسيين هما: تحليل المهمَّة وتشتمل على (الأهداف والتخطيط)؛ والمعتقدات الدافعيّة، وتشمل: معتقدات الكفاية، توقع النجاح قيمة المهمَّة وتوجّهات الهدف).
- مرحلة الأداء: وتتضمّن مكوِّنين هما: ملاحظة الذات ويشمل على (الرقابة والتسجيل الذاتي، والضبط الذاتي)؛ واستراتيجيّات تركيز الانتباه وتشتمل على (التخيل، وإدارة الوقت، وتشكل البيئة، والبحث عن المساعدة، وإثابة الذات).
- مرحلة التفكير التأملي: ويشمل على: تقييم الذات وإصدار أحكام عنها؛ والتفاعلات الذاتيّة والتي تعكس مدى تحقق الرضا عن أداء المهمَّة المعتمدة على قدرة الفرد على تحقيق الأهداف والمستويات التي سبق وصفها والقرارات

تم حساب الخصائص السيكومترية للمقياس ، وذلك على عيّنة طلاب من المرحلة الثانوية من مختلف السنوات الدراسيّة حيث بلغ معامل الفا للثبات الكلي بلغ (٠,٨٥٥)، وبلغ معامل سبيرمان للثبات بالتجزئة النصفيّة (٠,٨٣). وفي مؤشر على صدق المقياس التلازمي ارتبطت جميع أبعاده ودرجته الكليّة بالدرجة الكليّة لمقياس التنظيم الذاتي (العسيري، ٢٠٠٢)، بدلالات عند مستوى (٠,٠١).

- **مقياس الدافعيّة الداخليّة**:
- **مختصر للأساس النظري للمقياس**:

انطلاقاً من نظريّات الدافعيّة، وأيضاً بالاعتماد على رؤية الباحثة في تقسم طبيعة الأنشطة التي تناقشها تلك النظريّات قامت الباحثة ببناء مقياس الدافعيّة بافتراض سير الدافعيّة في ثلاث مراحلٍ تشمل:

- الغائية وتحديد الأهداف (الغائية): وتتضمَّن كل من: الحاجة لهدف، تحديد قيمة الهدف، توجّه الهدف.
- الطاقة النفسيّة الدافعة (الطاقة): وتشمل: الاستقلاليّة والصلابة النفسيّة، الفاعليَّة الذاتيّة، واتجاه الضبط، والعزو، والعجز المعلم، والطموح.
- النشاط النفس سلوكي الدافع (السلوك): ويتضمَّن: لمبادرة، المثابرة، مقاومة الإجهاد، تقويم الأهداف، والمرونة في تقييم وتطوير وتعديل الأهداف

تم حساب الخصائص السيكومترية للمقياس بعد التطبيق النهائي للدراسة، وذلك على عيّنة من (٣٧١) طالب وطالبة من المرحلة الثانوية من مختلف السنوات الدراسيّة حيث بلغ اتساقه الكلي، (٠,٨٢)، وبلغ معامل ثباته بالتجزئة النصفيّة (٠,٨٤). وفي مؤشر على صدقه، ارتبطت أبعاده ودرجته الكليّة بالدرجة الكليّة لمقياس الدافعيَّة الداخليّة (العلوان والعطيات،٢٠١٠) بمعاملات تراوحت دلالتها بين (٠,٠٣) إلى (٠,٠١).

- **نتائج الدراسة**:

- **أولا: طبيعة العلاقات الأوليّة بين متغيّرات الدراسة**:

للتحقق من العلاقة بين (التنظيم الذاتي، والدافعيَّة، والتحصل الدراسي) لدى كل من المتفوقين دراسيا والعاديين ومنخفضي االتحصيل تم حساب معامل بيرسون كما تشير النتائج التالية:

جدول (١): العلاقة بين متغيّرات الدراسة لدى العيّنة الكليّة:

	المتغيّرات	الدافعيَّة	التنظيم الذاتي
العيّنة الكليّة	التنظيم الذاتي	٠,٧٤٤**	
	الإنجاز الدراسي	٠,٦٤٣**	٠,٥٨٣**
العاديون	التنظيم الذاتي	٠,٦٧٤**	
	الإنجاز الدراسي	٠,٥٥٦**	٠,٥١٥**
المتفوقون	التنظيم الذاتي	٠,٧٣٥**	
	الإنجاز الدراسي	٠,٥٨٥**	٠,٥٣٠**
منخفضي التحصل	التنظيم الذاتي	٠,٥٧٩*	
	الإنجاز الدراسي	٠,٤٦٠	٠,٢٦٠

يظهر التحليل بالجدول (١) دلالة العلاقةٍ بين متغيّرات الدراسة (التنظيم الذاتي، والدافعيَّة، والإنجاز الدراسي) على مستوى العيّنة الكليّة، والعاديين والمتفوقين . حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٥١٥) إلى (٠,٧٤٤) وجميعها معاملات دالة عند مستوى (٠,٠١). وتنسجم هذه النتائج مع ما توصّلت الدراسات المؤكدة للعلاقة بين التنظيم الذاتي والدافعيَّة والتحصيل الدراسيلدى عينات مختلفة الطلاب من الجنسيَن (Zimmerman, 2000a, 2000b, Silverman, 2012, ... etc.). إلا أن النتيجة اللافتة للنظر تتمثل في ضعف علاقة هذه المتغيّرات ببعضها لدى المنخفضي التحصيل ، حيث لم تتحقق الدلالة سوى بين كل من التنظيم والدافعيَّة بدلالةٍ (٠,٠١٥). وهذا ينسجم مع الدراسات المؤكدة لمعانًاتهم اضطرابات تفضي عن ضعف أو اضطراب قدراتهم الفعلية بدافعيتهم ورغبتهم في التنظيم(Govan, 2012; Anfelouss, 2012; etc.) .

- **ثانيا: الفروق في كل من (القدرة على التنظيم الذاتي، الدافعيَّة الداخليّة، والإنجاز الدراسي) ضوء اختلاف الجنس والمرحلة الدراسيّة ؟**

- **الإحصاء الوصفي لدرجات المتغيّرات للمجموعات المختلفة**

جدول (٢): الإحصاء الوصفي لدرجات المتغيّرات للمجموعات المختلفة:

	عيّنة	التنظيم الذاتي		الدافعيَّة الداخلية		الإنجاز الدراسي	
		متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري
عاديون	٢٠٠	١٢٨,٨	١٥	١١٢,٨٤	١٢,٩٠	٨٩,٠٤	٨,٥٦٢
متفوقون	١١٥	١٣٨	١٢,١	١٢٣,٠٧	٩,٩٣	٩٧,٠٣	٢,٤٣٦
منخفضو التحصيل	٧٠	١١١	٧,٦	٩٦,٧١	٧,١٣١	٨١,٢٩	٤,٧٥٤

- **أثر تباين الجنس والصف على التنظيم**:

جدول (٣): تحليل التباين: أثر تباين الجنس والصف على التنظيم:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربع	قيمة ف	الدلالة
جنس (ذكر، أنثى)	١٨٠٤,١٥٣	١	١٨٠٤,١٥٣	١٠,١٣٢	٠,٠٠٢
صف دراسي (الأول، الثاني، الثالث)	٥٢١,٢٤٧	٢	٢٦٠,٦٢٤	١,٤٦٤	٠,٢٣٣
تفاعل الجنس مع الصف	٧٨,٢٧٨	٢	٣٩,١٣٩	٠,٢٢٠	٠,٨٠٣

يتضح من الجدول (٣) وجود فروق دالة إحصائيا تُعزى لمتغيّر الجنس حيث بلغت قيمة "ف " (١٠,١٣٢)، وهي دالة إحصائيا عند (٠,٠١). وعلى العكس من ذلك، تبيَّن عدم وجود فروق دالة في التنظيم الذاتي تُعزي لمتغيّر الصف (الأول والثاني والثالث) في درجة التنظيم الذاتي حيث بلغت قيمة "ف" (١,٤٦٤)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا. كما تبيَّن عدم وجود أثر للتفاعل بين المتغيّرات المختلفة والتي شملت كل من (الجنس والصف)، على التنظيم الذاتي ، حيث بلغت قيم "ف" (٠,٢٢٠)، وهيَ قيمٌ غير دالة إحصائيا.

- **أثر تباين الجنس والصف على درجة الدافعيَّة**:

جدول (٤): تحليل التباين: أثر تباين الجنس والصف على درجة الدافعيَّة:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربع	قيمة ف	الدلالة
جنس (ذكر، أنثى)	٨١٠,٣٩٨	١	٨١٠,٣٩٨	٦,١٧٠	٠,٠١٣
صف دراسي (الأول، الثاني، الثالث)	٣٤١,٤٩٣	٢	١٧٠,٧٤٦	١,٣٠٠	٠,٢٧٤
تفاعل الجنس مع الصف	٢٢,٢٨٠	٢	١١,١٤٠	٠,٠٨٥	٠,٩١٩

يتضح من الجدول (٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية تعزى لمتغير الجنس، حيث بلغت قيمة "ف " (٦,١٧٠)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند (٠,٠١)، في حين لم يظهر فروق دالةٍ في الدافعيَّة تعزي لمتغيّر الصف الدراسي. كما تبيَّن عدم وجود أثر للتفاعل بين المتغيّرات المختلفة والتي شملت كل من الجنس والصف حيث بلغت قيمة"ف" (٠,٠٨٥) وهي قيمه غير دالة احصائيا .

- **أثر تباين الجنس والصف على درجة الإنجاز الدراسي**:

جدول (٥): تحليل التباين: أثر تباين الجنس والصف على درجة الإنجاز الدراسي:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربع	قيمة ف	الدلالة
جنس (ذكر، أنثى)	٦٨,٩٥٠	١	٦٨,٩٥٠	١,٣٩٣	٠,٢٣٩
صف دراسي (الأول، الثاني، الثالث)	٢٣,٧٩٧	٢	١١,٨٩٩	،٢٤٠	٠,٧٨٦
تفاعل الجنس مع الصف	٣٤,٤٩٥	٢	١٧,٢٤٨	،٣٤٨	٠,٧٠٦

يتضح من الجدول (٥). عدم وجود فروقا ذات دلالةٍ بين العاديين والمتفوقين. وتظهر النتائج عدم وجود فروق دالةٍ إحصائيا تُعزى لمتغيّري الجنس والصف، أو التفاعل بين المتغيّرات. وتتّفق هذه النتائج مع نتائج غالبيّة الدراسات المؤكدة للفروق بين العاديين والموهوبين لصالح الموهوبين (McGrimmond, 2009; Bourgeois,2012; Whooluba, 2014; Zimmerman and Martinez-Pons, 2001;.. etc.). وأيضا تلك التي أرجعت انخفاض إنجاز بعض الموهوبين لأسباب

تتعلق بالشخصيّة والدافعيَّة والقدرة على التنظيم وليس للقدرات (Govan,2012; Anfelouss, 2012; Anfelouss, 2012; Heidrun and Ziegler, 2005).

وتشير النتائج إلى تأثير الجنس على كل من (والتنظيم والدافعيَّة) لصالح الإناث، في حين لم يتبيَّن وجود أثر له على التحصيل الدراسي. كما أظهرت النتائج عدم تأثير المرحلة الدراسة على أي من المتغيّرات. وتجدر الإشارة تناقض نتائج الدراسات الغربية (Zimmerman and Martinez -Pons, 2001; Cleary et al., 2009; Pintrich and Garcia, 2009) والعربية (سمادي، ٢٠١١؛ المحمَّدي، ٢٠٠٨) في هذا المجال. وتعتقد الباحثة أن تأثير الجنس يتأثر بالظروف الثقافية وتعليم الجنسين وغيرها من العوامل. في حين أن تأثير مستوى التعليم يمكن أن يظهر في حالة تباعد المستويات، وحيث أن عيّنة الدراسة تمثّل طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في ثقافةٍ واحدة تعمل على تأكيد قدرات الإناث على الإنجاز، فإنّ من المقبول اختفاء هذه الفروق في بعض الجوانب وبقائها في جوانبٍ أخرى.

- **ثالثا: تأثير التنظيم الذاتي والدافعيَّة على الإنجاز الدراسي**

جدول (٦): تحليل التباين: أثر التنظيم الذاتي والدافعيّة على الإنجاز الدراسي:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربع	ف	الدلالة
مستوى التنظيم الذاتي (عالي، متوسط ومنخفض)	٦١,٢٦٨	١	٦١,٢٦٨	٢,٠٨	٠,١٥٠
مستوى الدافعيَّة الداخلية (عالي، متوسط، منخفض)	٧٨٨,٤٤٢٩	٢	٣٩٤,٢٢٥	١٣,٣٩	٠,٠٠٠
التفاعلات الدالة بين المتغيّرات					
التفاعل بين مستوى التنظيم الذاتي ومستوى الدافعيَّة	٢٦٨,٧٣٩	٢	١٣٤,٣٧٠	٤,٥٦	٠,٠١١

يتضح من الجدول (٦) وجود تأثير لمستوياتِ الدافعيّة على الإنجاز، حيث بلغت قيمة "ف" (١٣,٣٩١) وهي قيمةٌ دالة إحصائيا عند مستوى ثقة أعلى من (٠,٠١)، وذلك لصالح الفئات الأعلى كما يتضح من نتائج اختبار دونت ٣ البعدي

وعلى العكس من ذلك، لم يتبيَّن وجود تأثير لاختلاف مستويات التنظيم على درجة الإنجاز الدراسي، حيث بلغت قيمة "ف" (٢,٠٨)، وهي قِيَمة غير دالةٍ إحصائيا.

كما تبيَّن أيضاً وجود تأثيرٍ للتفاعل بين التنظيم والدافعيّة، حيث بلغت قيمة "ف" (٤,٥٦٤) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى أقل من (٠,٠٥). وفي ويأتي هذا التفاعل من وجهة نظر الباحثة لتقارب هذه المتغيّرات وتكاملها كمصدرٍ للطاقة النفسيّة الداخليّة الدافعة للإنجاز.

- **رابعا: القدرة التنبؤية التنظيم الذاتي والدافعيَّة بالإنجاز الدراسي:**

لتحليل البيانات، تم توظيف الانحدار المتعدّد لتحديد القدرة التنبؤية التنظيم الذاتي والدافعيَّة الداخلية كمتغيرات مستقلة بالدرجة الكلية للإنجاز الدراسي كمتغيّر تابع.

جدول (٧): تحليل التباين للانحدار:

النموذج		مجموع المربعات	متوسط المربع	قيمة ف	الدلالة
١ (الدافعيّة)	الانحدار	١٠٢٩١,١٩٥	١٠٢٩١,١٩٥	٢٥٩,٨٣٤	,٠٠٠[b]
	البواقي	١٤٦١٤,٩٠٧	٣٩,٦٠٧		
	المجموع	٢٤٩٠٦,١٠٢			
٣ (الدافعيّة، التنظيم الذاتي)	البواقي	١٣٠٤٨,٣٣٧	٣٥,٤٥٧		
	المجموع	٢٤٩٠٦,١٠٢			
	الانحدار	١٢٠٣٥,٧٥٢	٤٠١١,٩١٧	١١٤,٤٠٠	,٠٠٠[d]
	البواقي	١٢٨٧٠,٣٥١	٣٥,٠٦٩		
	المجموع	٢٤٩٠٦,١٠٢			

جدول (٨): معاملات الارتباط بين المتغيّرات في نماذج الانحدار:

النموذج	معامل الارتباط	معامل التحديد	معامل التحديد المصحح	الخطأ المعياري للتقدير
الدافعيّة	,٦٤٣[a]	,٤١٣	,٤١٢	٦,٢٩٣
الدافعيّة، التنظيم الذاتي	,٦٩٥[c]	,٤٨٣	,٤٧٩	٥,٩٢٢

جدول (٩): معاملات الانحدار

النموذج		المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية	T	الدلالة
		الحد الثابت	الخطأ المعياري	الحد الثابت المعياري		
١ (الدافعيّة)	الثابت	٤٥,٦٥٣	٢,٨٥٢		١٦,٠١٠	,٠٠٠
	دافعية	,٣٩٥	,٠٢٥	,٦٤٣	١٦,١١٩	,٠٠٠
٣ (الدافعيّة، التنظيم الذاتي)	الثابت	٤٠,٣٤٠	٢,٨٧٦		١٤,٠٢٩	,٠٠٠
	دافعية	,٢٠٧	,٠٣٧	,٣٣٦	٥,٥٣٤	,٠٠٠
	تنظيم	,٠٧٢	,٠٣٢	,١٣٣	٢,٢٥٣	,٠٢٥

يُظهر الجدول (٧) نتائج تحليل التباين لاختبار دلالة الانحدار، وذلك انطلاقاً من افتراض (أن الانحدار دالٌ إحصائيا). وتشير البيانات إلى دلالة جميع النماذج، حيث تتضح دلالة (القوّة التفسيريّة) النموذج الأول (الثابت والدافعيّة)، إذ بلغت قيمة "ف" (٢٥٩,٨٣٤) عند مستوى دلاله أعلى من (٠,٠١). وهذا ينطبق على النموذج الثاني (الثابت، الدافعيّة، التنظيم الذاتي)، حيث بلغت قيمة "ف" (١١٤,٤٠٠) عند مستوى دلالة أعلى من (٠,٠١). وعليه فإنّ النماذج تمثّل قاعدة صالحة للتنبؤ بالتحصيل على وجه الإجمال.

وبالنظر إلى الجدول (٨)، والذي يظهر معاملات الارتباط للمتغيّرات المستقلّة في كل نموذج ، والتي تهدف في نهاية الأمر إلى تحديد نسبة التباين التي يفسِّرها النموذج (المتغيّرات المستقلة بالنموذج)، وذلك بالاعتماد على معامل التحديد المصحح Adjusted Determination Coefficient of المبني على معامل التحديد Coefficient of Determination المساوي لتربيع معامل الارتباط. وكما يظهر من الجدول، فقد تدرّجت المعاملات تصاعديا، حيث بلغت على التوالي (٠,٤١٣، ٠,٤٨٣)، وأفضت عن معاملات تحديد مصحَّحة متدرِّجة ومقاربة لمعاملات التحديد الأساسيّة غير المصحَّحة، والتي تمثّل نسبة التباين التي تفسرها هذه المتغيّرات في

كل نموذج، حيث بلغت على التوالي (٠,٤١٢، ٠,٤٧٩). وبهذا يكون النموذج الثاني (الدافعيّة، والتنظيم الذاتي) النموذج الأفضل حيث فسّر (٠,٤٧٩) من التباين في الإنجاز الدراسي، وهو ما يعني قدرتها كعوامل تنبؤ بالإنجاز الدراسي.

ويتضح من الجدول (٩)، والذي يهدف إلى الوصول إلى معادل الانحدار لكل متغيّر على حدةٍ يمكن الوصول إلى المعادلة النهائيّة للانحدار (التنبؤ بالإنجاز الدراسي) وهي: (درجة التحصيل الدراسي = الثابت مجموع قِيَم الحد الثابت BB) لكل من المتغيّرات المستقل (الدافعيّة + التنظيم الذاتي، وتساوي (٤٠,٣٤ + ٠,٢٠٧ + ٠,٧٢).

ولا شك في أن هذه النتيجة متوقّعة، فقد أظهر التحليل قدرة الدافعيّة القويّة على التنبؤ بالإنجاز الدراسي، إلا أن النتائج أيضا تشير إلى دلالة التنظيم الذاتي كعوامل دالة للتنبؤ بالتحصيل الدراسيوإن كانت أقل قوَّة من الدافعيّة. وتأتي هذه النتيجة متَّسقة مع الأدبيّات ذات العلاقة، ومن ذلك على سبيل المثال، ما أنتهى إليه بينترتش وديجدوت (Pintrich and DeGroot,1990, 1994) من أن الدافعيّة الداخليّة أفضل المنبئات بالأداء الأكاديمي للطلبة، وغيرها من الدراسات الأخرى المؤكدة لقوَّة العلاقة (Lepper et al., 2005; McCoach and Siegle , 2003; Wolters, 1998). كما تتّفق مع نتائج دراسة الحاج وآخرون (٢٠١٣) ودراسة أحمد (٢٠٠٧) المؤكدة لإمكانيّة التنبؤ بالتحصيل الدراسيللطلاب بمعلوميّة درجاتهم أبعاد الدافعيّة الداخليّة. وعلى الرغم من دلالة التنظيم الذاتي كعامل تنبؤ بالإنجاز الدراسي، فانه عامل تنبؤ ضعيف، وهو ما يتفق مع نتائج بعض الدراسات التي أشارت أنّه وحده لا يكفي بالتنبؤ بالإنجاز الدراسي، بل لابد من معرفة درجة الدافعيّة (Pintrich and Degroot,1994). ومع هذا فإنّ النتيجة تؤكد دلالة قيمته كعامل تنبؤ، وذلك في اتفاق مع نتائج عدد من الدراسات المؤكدة لهذه العلاقة التنبؤية (Zimmerman and Martinez-Pons, 1986; ... etc.)، وأيضا بعض الدراسات المؤكدة لهذه النتيجة (ردادي، ٢٠٠٢؛ المحمَّدي، ٢٠٠٨).

وعليه، يمكن القول بانسجام نتائج هذا المحور ودعمها لما تبيَّن من نتائج في المحاور السابقة، من علاقة هذه المتغيّرات النفسيّة كقوى أو طاقةٍ نفسيّةٍ دافعة في مجملها للأفراد لتحقيق أهدافهم وبخاصة في هذا السياق لتحقيق إنجاز أفضل في حالة نضجها، وذلك على الرغم من تفاوت تأثيرها المباشر على الإنجاز الدراسي، فهذا التفاوت لا يلغي قيمتها إذا أخذنا في الاعتبار أهميّة التفاعل الديناميكي بينها كما أظهرت نتائج الفرضيّات السابقة.

- **الخاتمة والتوصيات**

تتّسق نتائج الدراسة مع الخلفية النظرية ونتائج الدراسات السابقة في هذا المجال، حيث تؤكد وجود علاقة التنظيم الذاتي بالمتغيّرات الأخرى لدى العاديين والتفوقين ، واضطراب هذه العلاقات لدى منخفضي االتحصيل، كما يظهر ذلك

من تفوق المتفوقون والعاديين في القدرة على التنظيم الذاتي مقارنةً بمنخفضي التحصيل. وبالرغم من عدم تأكيد التحليل لفروقٍ دالةٍ بين العاديين والمتفوقين، إلا أن المتوسطات تشير إلى تفوق المتفوقين في هذًا الجانب بدرجة اقتربت من الدلالة، وينطبق ذلك على الدافعيَّة في علاقاتها بالمتغيّرات الأخرى، وأثرها على الإنجاز، لدى العيّنة الكليّة والعيّنات الفرعيّة عدا منخفضي التحصيل، حيث لم تتحقق الدلالة سوى بين كل من الدافعيَّة والتنظيم الذاتي، ووجود فروق لصالح المتفوقين والعاديين من جانبٍ مقارنة منخفضي التحصيل من جانبٍ آخرٍ. كما تؤثر على التحصيل الدراسي من خلال التفاعل مع التنظيم الذاتي. وترتبط جميع المتغيّرات السابقة بالإنجاز الدراسي، كما تثبتها العلاقات البينية، وتحليل الانحدار، حيث تبيَّن قدرة الدافعيَّة بصورة أساسية على التنبؤ بالتحصيل الدراسي، يليهما بدرجة اقل التنظيم الذاتي وحيث أن التربية الصحيحة تقاس بما ينتج عن الطرق التربوية السليمة الهادفة إلى الارتقاء بقدرات الطلاب من خلال تعزيز نموهم النفسي واستخدامهم لاستراتيجيات التعلم الصحيحة، ورفع مستويات دافعيَّتهم وطموحاتهم، وعليه توصي الدراسة بما يلي:

- العمل على زيادة الوعي الأسري بأهميّة التربية المشجعة لثقة الأبناء بالنفس واستقلاليتهم، ومن خلال البرامج الإعلامية، والتوعوية ومشاركة الأسر في مناقشة أوضاع أبنائهم الدراسية.
- العمل على تحسين أداء المدارس لدورها التربوي المتضمِّن تعزيز استقلالية الطلاب واختيارهم لأهدافهم وتحقيقها بدافع داخلي وباستخدام لاستراتيجيات ذاتية، ويتطلب ذلك تطوير المناهج، وكفايات المعلمين، وبرامج التوجيه والإرشاد، وتوفير أنشطة غير المنهجيّة المناسبة.
- تقديم رعاية فاعلة للطلاب، بتقديم الخدمات التربوية والنفسية والاجتماعية وانتهاء بمعالجة مشكلات منخفضي االتحصيل منهم.
- إجراء المزيد من الدراسات على عيّناتٍ أكبر لدراسة الفروق بين الجنسيَن في هذه الجوانب، وذلك للتأكّد من حقيقيّة هذه الفروق، وخاصة في ظلِّ تضارب النتائج المتعلّقة بأثر الجنس. ومحاول معرفة الأسباب الحقيقية وراء الفروق أن وجِدَت.
- إجراء مزيدٍ من الدراسات المركِّزة على الفروق بين العاديين والموهوبين على مستوى المملكة للوصول إلى نتائج أكثر شموليةٍ وقابليّةٍ على التعميم.
- إجراء دراسةٍ تاليةٍ تعتمد تحليل المسار بين هذه المتغيّرات، وذلك على عيّنات أكبر، مع الحرص على استخدام أدوات قياس ثابتةٍ، ومع الحرص على تقييم الإنجاز الدراسي من قبل الباحثين.
- إجراء المزيد من الدراسات في مجال العلاقة بين هذه المتغيّرات والتحصيل الدراسي لدى جميع الطلاب والطالبات، مع بذل مزيد من البحث في مجال العوامل المؤدية لضعف التحصيل .

• **المراجع**:

- التو يجري، محمد عبد المحسن؛ ومنصور، عبد المجيد سيد (٢٠٠٠). الموهوبون: آفاق الرعاية والتأهيل بين الواقعين العربي والعالمي. الرياض: مكتبة العبيكان.
- الجراح، عبدالناصر (٢٠١٠). العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي لدى عيّنة من طلبة جامعة اليرموك. المجلة الأردنية في العلوم التربوية ٤، ٦: ٣٣٣-٣٤٨.
- الحربي، حنان حمادي (٢٠٠٦). معتقدات الكفاية العامة والأكاديميّة واتجاه الضبط وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في ضوء بعض المتغيّرات الديموغرافيّة والأكاديميّة لدى عيّنة من طلاب وطالبات، رسالة ماجستير. كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة.
- الحروب، أنيس (٢٠٠٣). الموهوبين ذو صعوبات التعلم. المؤتمر العربي. ١٤٣-١٦٤: عمان.
- الحسينان، إبراهيم بن عبدالله (٢٠١٠). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نظريّة بينتريش وعلاقتها بالتحصيل والتخصّص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم، أطروحة دكتوراه. كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود: الرياض.
- الدهام، مشاري عبدالعزيز (٢٠١٣). تطوير وبناء مقياس الخصائص السلوكيّة للكشف عن الأطفال الموهوبين في الصفوف الأوليّة، رسالة ماجستير. جامعه الملك فيصل: الدمام.
- الزمزمي، عواطف أحمد (٢٠١٢).المثابرة كأحد مكوّنات السلوك الذكي وعلاقتها بالتفاؤل والتشاؤم في ضوء متغيري العمر والتخصّص الأكاديمي العلمي - الأدبي لدى الطالبة الجامعية. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسيّة، ١١، ١: ٤-٧٥.
- الشمايله، سميرة (٢٠٠٦). العلاقة بين مستوى الطموح والتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات، رسالة ماجستير. جامعة مؤته: عمان.
- العلوان، أحمد فلاح؛ والعطيات، خالد عبدالرحمن (٢٠١٠). العلاقة بين الدافعيّة الداخليّة الأكاديميّة والتحصيل الأكاديمي لدى عيّنة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة معان في الأردن. مجلة الجامعة الإسلامي: سلسلة الدراسات الإنسانيّة، ٨، ٢: ٦٨٣-٧١٧.
- العسيري، محمد علي (٢٠٠٢). استراتيجيّات التعلّم المنظّم ذاتيا وعلاقته ببعض المتغيّرات الشخصية رسالة دكتوراه. جامعه الإمام محمد بن سعود: الرياض.
- القطناني، علاء سمير (٢٠١١). الحاجات النفسيّة ومفهوم الذات وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة الأزهر في ضوء نظريّة محددات الذات. رسالة ماجستير، جامعه الأزهر: القاهرة.
- المحمّدي، عفاف سالم (٢٠٠٨). علاقة استراتيجيّات التنظيم الذاتي للتعلم والدافعيّة ودعم الوالدين بالتحصيل الدراسي لطالبات الصف الثالث ثانوي، رسالة ماجستير. جامعه طيبه: المدينة المنورة.
- المقداد، قيس؛ والجراح، عبدالناصر (٢٠١٣). مستوى التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين في الأردن. مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، ٢٨، ٥: ٦٨-١٢١.
- المناحي، عبدالله عبد العزيز (٢٠١٣). استراتيجيّات التنظيم الذاتي للتعلّم كمنبئات لكل من الدوافع للإنجاز وفاعليّة الذات والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب جامعة الملك سعود. مجلة جامعة شقراء، ١: ٧٥-١١٣.
- النرش، هشام إبراهيم إسماعيل (٢٠١٠). نمذجة العلاقات السببية بين استراتيجيّات التعلّم المنظّم ذاتيا وفاعليّة الذات والتوجّهات الدافعيّة الداخليّة وقلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى عيّنة من طلاب الجامعة. دراسات تربوية واجتماعية،١٦، ٤: ٢٠٥ - ٢٦٧.
- جروان، فتحي عبدالرحمن (٢٠١٢)، الموهبة والتفوّق، عمان: دار الفكر.
- حسن، عزت عبدالحميد (٢٠٠٧). النموذج البنائي لاستراتيجيّات تنظيم الدافعيّة ومعتقدات الدافعيّة والتحصيل لدى طلاب الجامعة، المجلة المصرية للدراسات النفسيّة، ١٧، ٥٧: ١٩٥-٢٤٦.
- خليفة، وليد السيد (٢٠٠٧) أثر برنامج تعليمي في ضوء أثر بعض استراتيجيّات التعلّم المنظّم ذاتياً على حل المشكلات الرياضية ودافع الإنجاز الأكاديمي لدى التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل في مادة الرياضيات. كلية التربية، جامعه القاهرة. عدد (بدون): ٢٤٦-٢٨٥.

- سمادي، فادي فريد (٢٠١١). التعلُّم المنظَّم ذاتياً وعلاقته بكل من ما وراء الدافعيَّة والتوجّه نحو أهداف الإنجاز والمعتقدات المعرفيّة لدى طلاب الجامعة، رسالة دكتوراه، جامعه اليرموك: اربد، الأردن.
- عياصرة، سار وإسماعيل، نور (٢٠١٢). سمات وخصائص الطلبة الموهوبين والمتفوقين كأساس لتطوير مقاييس الكشف عنه، المجلة العربيّة لتطوير التفوُّق، ٤: ٧-١١٥.
- Altermatt, E. R. and Pomerantz, E. M. (2003). The development of competence-related and motivational beliefs: An investigation of similarity and influence among friends. Journal of Educational Psychology, 95, 1: 111-123.
- Anfelouss, M. B (2012). Underachieving gifted students and ways to improve school performance of at risk student population who have high potential: Improving writing performance in underachieving gifted students. Ph. D. Dissertation. The University of Pennsylvania.
- Bailey, L .W. (2006). A study of motivation and self-regulation among high school instrumental music students. Ph. D. Dissertation. Capella University
- Bandura, A. (1986). Social Foundations of thought and action: Asocial Cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: prentice – Hall.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of Control. NY: W. H. Freeman & Co.
- Baumeister, R. F. et al. (2006). Self-regulation and personality: How interventions increase regulatory success, and how depletion moderates the effects of traits on behavior. *Journal of Personality*, 74: 1773–1801.
- Baumeister, R. Kathleen D. (2007). Self-regulation, ego depletion, and motivation.Social and Personality Psychology Compass, 1, 1: 115-128.
- Bourgeois B. (2011). Gifted student underachievement in high school: a grounded theory.Ed. D. dissertation. Oral Roberts University.
- Busch H. and Hofer J. (2012). Self-regulation and milestones of adult development: Intimacy and Generativity. Developmental Psychology, 48, 1: 282–293.
- Cleary, T. J. et al. (2009). Self-regulation, motivation, and math achievement in middle school: Variations across grade level and math context.Journal of School Psychology, 47, 5: 291-314.
- Cleary, T. J. and Zimmerman, B. J. (2001). Self-Regulation Differences during Athletic Practice by Experts, Non-Experts, and Novices.Journal of Applied Sport Psychology, 13, 2: 185-206.
- Deci, E. et al. (1996). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children; reflection on intrinsic motivation and perceived competence. Journal of Educational Psychology, 88, 5: 642 – 650.

- Fay, D. and Frese, M. (2001). The concept of personal initiative: An overview of validity studies. Human Performance, 14, 1: 97–124.
- Freeman, M. D. (2002). The contribution of faith and ego strength to the prediction of GPA among high school students.Ph.D. Dis. Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Greene, J. et al. (2008). Exploring differences between gifted and grade-level students' use of self-regulatory learning processes with hypermedia.Computers in Education, 50: 1069-1083.
- Harvey, P. and Martinko, M. J. (2010).Attribution theory and motivation. In N. Borkowski (Ed.), Organizational behavior in health care, second edition (pp. 147-164). Boston: Jones and Bartlett.
- Heidrun, S. and Ziegler, A. (2005). Evaluation of an elementary classroom Self-regulated learning program for gifted mathematics underachievers. International Education Journal, 6, 2: 261-271.
- Hofer, J. and Busch, H. (2011). Self-regulation and well-being: The influence of identity and motives. European Journal of Personality, 25*:* 211–224.
- Keblawi, F. (2006). Orientations, attitudes and demotivation: A case study of Muslim Arab learners of English in public schools. Ph.D. Dis. University of Aberdeen, Scotland.
- Khoshnam, A. H. et al. (2013). The Relationship between Intrinsic Motivation and Happiness with Academic Achievement in High School Students**.**International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 3, 11: 330-336.
- Kopaza, et al. (1985). Effect liveness of hardiness, exercise and social support as resources against illness.Journal of Psychosomatic Research, 29: 525-533.
- Lepper, M. R. et al. (2005). ***Intrinsic***and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and***academic***correlate. **Journal of Educational Psychology**,97, 2: 184-196.
- Locke, E. A. and Latham, G. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation.The American Psychologist, 57, 9: 705-717.
- Malpass, J. R. M. et al. (1999). Self-regulation, goal orientation, self-efficacy, worry, and high-stakes math achievement for mathematically gifted high school students.Roeper Review, 21, 4: 281-288.
- McGrimmond, L. (2009). An investigation of gifted students' intrinsic motivation and classroom productivity. Ph. D. Dis. Simon Fraser University.
- Panadero, E. and Alonso-Tapia, J. (2014). How do students self-regulate? Review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning. *Anales de Psicología*, *30*, *2:* 450-462.

- Pintrich, P. and Garcia, T. (2009). Self-regulated in college Students: knowledge, strategies, and motivation.Chapter 5.In Pintrich, P. et al. Student Motivation, Cognition, and learning.Lawrence Erlbaum Association, Inc. New Jersey.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized Expectancies for internal locus of control of reinforcement.Psychological Monographs, 80, 1: Whole No. 60.
- Ryan, R. and Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. Contemporary Educational Psychology, 25, 1: 54-67.
- Sakae, O. (2012). Self-regulation and its relation to motivation and proficiency.Ed.D. Dissertation, Temple University.
- Sansone, C. et al. (2011). Self-regulation of motivation when learning online: the importance of who, why and how. Published online: 27 February 2011. _ Association for Educational Communications and Technology.
- Seligman, M. et al. (1975). Helplessness: On Depression, Development, and Death. San Francisco: W.H. Freeman.
- Sternberg, R. J. (1997). A Tribrachic View of Giftedness: Theory and Practice. In N. Coleangeloand G. A. Davis (Eds.), Handbook of Gifted Education, (pp. 43–53). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Shillingford, S. and Karlin, N (2013). The role of ***intrinsic motivation***in the academic pursuits of nontraditional students.**New Horizons in Adult Educationand Human Resource Development**, 25, 3: 91-102***.***
- Silverman, R. (2012). Enhancing Academic Attitudes and Achievement in High School Gifted Underachievers. Ph.D. Dis. University of California, Los Angeles.
- Soresi, L. N. and Zimmerman, B.J. (2004). Self-regulation and academia achievement and resilience: A longitudinal study. International Journal of Educational Research, 41: 198-251.
- Trevino, N. N. and Defreitas, S. C. (2014). The relationship between intrinsic motivation and academic achievement for first generation Latino college students.Social Psychology of Education, 17, 2: 293-306.
- Whooluba, B. H. (2014). Examination of the motivation for earning of gifted and nongifted students as it relates to academic performance. Ph. D. Dis. Florida State University.
- Wigfield.A. and Cambria.J. (2010). Student's achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. Developmental Review, 30, 2010, 1-35.
- Zimmerman, B. J. (2011). Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance.In B. J. Zimmerman and D. H.

Schunk (Eds.).Handbook of self-regulation of learning and performance. (pp. 49-64). NY: Routledge.
- Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modelling to self-regulation: A social cognitive career path.Educational Psychologist, 48, 3: 135-147.
- Zimmerman, B. J., and Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment.American Educational Research Journal, 31, 845-862.
- Zimmerman, B. J. and Kitsantas, A. (2005). The hidden dimension of personal competence: Self-regulated learning and practice. In A. J. Elliot, C. S. Dweck, and S. Carol (Eds.). Handbook of Competence and Motivation.(pp. 509-526), New York: Guilford Publications.
- Zimmerman, B. J., and Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. Journal of Educational Psychology, 82, 1: 51-59.
- Zimmerman, B. J. and Martinez -Pons, M. (2001). Self-motivation for Academic Attainment: The Role of self-efficacy Beliefs and personal Goal setting. American Educational Research Journal, 29: 663-676.
- Zimmerman, B. J. and Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. In D. J. Hacker, J. Dunlosky and A. C. Graesser (Eds.), Handbook of metacognition in education. (pp. 299-316). New York: Routledge.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الرابع :

تقنين مقياس الحب للراشدين

إعداد :

أ / روان مروان سمان،

خريجة جامعة حلب، كلية التربية، قسم الإرشاد النفسي

وطالبة دراسات عليا (ماجستير) في جامعة حلب.

تقنين مقياس الحب للراشدين*

أ / روان مروان سمان،
خريجة جامعة حلب، كلية التربية، قسم الإرشاد النفسي
وطالبة دراسات عليا (ماجستير) في جامعة حلب.

• **المستخلص**:
هدفت الدراسة إلى بناء أداة لقياس الحب لدى الراشدين وتقنينها على البيئة السورية في مدينة حلب، حيث تضمنت العينة ٤٠٠ راشدا متاحا من الذكور والإناث من مدينة حلب. تم اتباع الخطوات العلمية في تحديد مصطلح الدراسة وأبعاده وصياغة العبارات المناسبة، ثم تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس، حيث اتبعت الباحثة عددا من الطرائق الإحصائية للتحقق من صدق المقياس، كالصدق الظاهري، والصدق التقاربي الذي أظهر معاملات ارتباط مرتفعة للعبارات بأبعادها، والصدق التمييزي الذي تبين من خلاله قدرة المقياس على التمييز بين المجموعتين الطرفيتين لأفراد العينة. كما تم التحقق من ثبات المقياس من خلال حساب معاملات ألفا كرونباخ للأبعاد، والتي ظهرت بقيم مرتفعة ودالة احصائيا، بالإضافة الى طريقة التجزئة النصفية التي دلت على أن المقياس يتمتع بثبات عال. كما تم استخراج المعايير الخاصة بتفسير درجات الراشدين على مقياس الحب من خلال حساب الدرجات المعيارية، والدرجات المعيارية المعدلة، والمئينات. أظهرت النتائج أن مقياس الحب يتمتع بأدلة صدق وثبات مقبولة دلت عليها مؤشرات الصدق ومعاملات الارتباط التي تم الوصول إليها إحصائيا، مما يشير إلى صلاحية الأداة وإمكانية استخدامها على البيئة المحلية.

الكلمات المفتاحية: تقنين، مقياس الحب، الحب، الراشدين.

Standardization of love Scale of Adults

Rawan Marwan Samman

Abstract:

The study aimed to construct a tool to measure the love of adults and standardize it on the Syrian environment in Aleppo city, where the sample included 400 males and females adults from Aleppo city. The scientific procedures were followed in order to determining the term of the study, its dimensions, and the formulation of the appropriate phrases. Then, the psychometric characteristics of the scale were verified where the researcher used a number of statistical methods in order to verify the validity of the scale, such as face validity, and internal consistency validity, which showed high correlation coefficients of the terms of their dimensions, and discriminatory validity, which showed the ability of the scale to distinguish between the two groups, the highest group and the lower group of individuals of the sample. The reliability of the scale was also verified by calculating Alpha coefficient, which appeared with high values and statistically significant, in addition to Split-Half method, which showed that the scale has high reliability. Norms for the interpretation of adult scores on the love scale were extracted by calculating Z-scores, derived standard scores, Percentiles. The results showed that the love meter has accepted evidence of validity and reliability as indicated by the validity indicators and the correlation coefficients reached statistically, indicating the validity of the tool and its usability on the local environment.

Keywords: Standardization, love Scale, Love, Adults

* دراسة قامت بها الباحثة ضمن متطلبات الحصول على درجة الماجستير تحت إشراف كل من: أ.د. محمد قاسم عبد الله أستاذ الصحة النفسية وعلم النفس العيادي، د. أحمد سباهي مدرّس علم النفس العام، كلية التربية – جامعة حلب.

• **المقدمة**:

تُعد العلاقات الاجتماعية ذات أثر بالغ على جوانب حياة الإنسان جميعها، فالمساندة التي يحصل عيها من الآخرين يمكن أن تُحسّن كلًا من صحته البدنية والنفسية، بالإضافة إلى تحسين جودة حياته، وذلك على اعتبار أن شركاء هذه العلاقات، لا سيما الحميمية منها، يصبحون جزءا من الذات (عبد الرحمن، ٢٠٠٤). وتُعتبر علاقات الحب بأشكالها المختلفة من أهم أشكال العلاقات الإنسانية وأكثرها غموضا على الرغم من أنها قد تبدو للوهلة الأولى شديدة الوضوح.

إن غياب المحبة أو عدم كفايتها أمراً كثير الضرر على الإنسان، وبقدر ما يحدث مُبكرا بقدرٍ ما يكون أكثر ضررا، فالإنسان يحتاج إلى أن يُحب الآخرين وإلى أن يكون محبوبا من قِبَلهم حتى يشعر بأنه موجود، فالحب ضرورة من ضرورات الوجود الإنساني. إنَّ القصور العاطفي يجعل الفرد غير مندمج اجتماعيا، مما يؤدي إلى إتباع طرائق وأساليب مختلفة من أجل سد هذا الفراغ في وجوده، فبعض الناس يُخلص في العمل الخيري، وبعضهم الآخر يوجّه اهتمامه وعاطفته نحو العناية بحيوان أليف، ومن الناس مَن يُظهر ولعا بشيء ما كالطوابع البريدية، وغير ذلك من الطرائق التي تُعتبر مُساعِدة في تجاوز هذه العزلة الوجدانية، ولكن أقسى تلك الطرائق هو اختيار الموت كطريقة لإنقاذ الذات، ولعل هذا القصور العاطفي هو ما يشرح الكثير من حالات الانتحار في العالم (سيلامي، ٢٠٠١).

إن للشعور بالحب، كما لكل شيء إنساني، تطوره وتاريخه، فكل عصر يمتلك أسلوبه في الحب، بل يمكن القول إنَّ كل جيل يُعدّل نظام حِب الجيل السابق عليه بدرجاتٍ متفاوتة، وفي العموم يكون هذا التعديل ضعيفا بحيث يصعب تحليله وتحديده بوضوح (غاسيت، ٢٠١٣). والحب بكل أشكاله تجربة بشرية نفسية تُعبّر عن رُقيّ الإنسان، تلك التجربة التي تقترن بالإيثار، ذلك الذي يحوّل الأنانية إلى عطاء، ويبدّل الجفاء بالوصال. فالحب الحقيقي يُفسح للآخر مكانا كبيرا في أعماق المحب، فيتفانى في تقديم كل ما من شأنه أن يُسعد المحبوب. إن الحب من أسمى الانفعالات التي يمر بها الإنسان، إنه السعادة، وذلك لما يحتويه من شحنات وجدانية تضم خبرات، ومواقف، وأحاسيس مختلفة، يتخللها مزيج من الانفعالات السارة مما يجعل الانسان يشعر بالسعادة (صبحي، ٢٠٠٣). لكن على الرغم مما سبق، فإنَّ بحثا في الحب عملٌ لا يُشكر عليه المرء، فلو تحدث طبيب عن الهضم لاستمع إليه الناس بتواضع وفضول، لكن إن تكلم عالم نفس عن الحب لاستمعوا إليه جميعا بازدراء، وقد لا يسمعونه مُطلقا، بالإضافة الى أنهم قد لا يطبّقون شيئا مما يقدمه، لأنهم يحسبون أنفسهم جميعا عُلماء فيه، وأنهم يمتلكون النظرية الحقيقية عنه. وبالتالي يُمكننا القول إن الحب هو موضوعٌ مغلقٌ على من لا يقترب منه بأدواتٍ فكرية (غاسيت، ٢٠١٣). يقول الفيلسوف الهندي أوشو عندما سُئل عن الحب "من السهل أن تشعر بالحب، أما أن تعرفه فذلك صعب بالفعل"[١]. إضافة إلى صعوبة البحث في موضوع الحب، فإنه يُعتبر في كثير من الأحيان غير

[١] ورد في كتاب عزت السيد أحمد "الحب والإبداع والحياة" عام ٢٠١٧

مقبول لأبحاث علمية رصينة، حتى في الولايات المتحدة الأمريكية التي تميزت بوجود أعلى معدل طلاق في العالم الغربي، يعتبر الكثيرون أن تحليل الحب قد يؤدي إلى تدميره، ويجدون أنه من الناحية العلمية يصعب تحديد الحب بدقة كونه موقفاً متعدد الأوجه ويصعب تصوره وقياسه (Rosenman،١٩٧٨). وعلى الرغم من أهمية الحب كعنصر أساسي في تعاملنا مع العالم من حولنا، إلا أنه يُعد من الظواهر الإنسانية التي لم تحظى بالاهتمام العلمي الكافي، فنجد الأدب والرواية والفن أكثر تطرقاً إلى موضوع الحب عن علم النفس والعلوم الاجتماعية الأخرى التي من الممكن أن تُعنى بالظاهرة. وانطلاقاً من ذلك اهتم البحث الحالي بالتوجه نحو دراسة الحب وإعداد أداة تقيس الحب المتبادل بين الناس بمفهومه التفاعلي العام دون أن يقتصر على شكل من أشكاله كالحب الرومانسي أو الحب الأبوي أو الحب الجنسي وغيره من الأشكال المختلفة.

- **مشكلة البحث**:

إن الحاجة إلى الحب ذات جذور عميقة في حياة الإنسان، وإشباع هذه الحاجة يُعد شرط أساسي لتحقيق الصحة النفسية للفرد ولتكيفه مع الآخرين والأشياء من حوله (فهمي، ١٩٩٥). فالحب يجعل الإنسان يرى الحياة والأشياء أجمل، ويغدو أي شيء يحبه هو أجمل من غيره، سواء أكان موضوع الحب إنساناً، أم شيئاً، مادياً، أم معنوياً (السيد أحمد، ٢٠١٧). فالإنسان يتوجه بكل طاقته نحو تحقيق السعادة من خلال تمسكه بالعالم وبالواقع والارتباط بهما بروابط عاطفية وبطريقة تجعل من الحب مركزاً لكل الأشياء، فيستطيع أن يتوقع السعادة وأن يحصل عليها من خلال حبه للآخرين وحب الآخرين له (فرويد،1992).

إلا أنّ الحب لا يقتصر على العاطفة المتبادلة بين الإناث والذكور، فالحب هو نشاط انفعالي موجه نحو موضوعات مختلفة قد تكون نحو شريك معين، أو نحو الأصدقاء، أو أفراد الأسرة، أو أي شخص من محيط الفرد. وعلى الرغم من الاختلافات في شكل الحب وفق الموضوعات المختلفة السابقة الذكر، إلا أنها جميعاً تشترك بعناصر مُعينة تُعتبر ثوابت وأساسيات في العلاقة، وقد تعددت هذه العناصر بتعدد الباحثين والعلماء المهتمين بخبرة الحب، إلا أنه يوجد تقاطع بينهم عند نقاطٍ مختلفة، كالعاطفة، والعطاء، والرعاية وغيرها من أساسيات الحب، كما سيتبين في هذه الدراسة. وعلى الرغم من هذه التقاطعات العديدة، إلّا أنه بإمكاننا أن نرى، وبكل وضوح، الاختلافات الواقعية بين الأفراد في كيفية معايشة الحب والتعبير عنه في علاقاتهم المختلفة مع الآخرين. وانطلاقاً من تلك التباينات حاول بعض الباحثين والعلماء تحديد نقاط معينة من خلالها يُقاس الحب بحيث يمكن تعميمها بشيء من الحذر على مختلف الأفراد، وذلك من خلال تقسيم الحب إلى عناصر ومكونات وأنواع مختلفة محاولين بذلك توحيد الرؤى حوله وتحجيم هذه الاختلافات والتنوعات الكثيرة فيه.

إن معظم الظواهر الإنسانية، والمشكلات، والإنجازات البشرية تبلغ ذروتها وتكون في أوجها في مرحلة الرشد، وذلك لما تتسم به هذه المرحلة من نضج وظهور

المسؤوليات الكبيرة، إنها مرحلة الاحتكاك الكبير بالآخرين، مرحلة العطاء في الوقت الذي كان فيه الراشد سابقاً في طور الأخذ، إنها وباختصار مرحلة إيجاد الإنسان لهويته الوجودية. تبين دراسة Hazan, Shever عام ١٩٨٧ أن المعتقدات الأساسية للراشدين عن ذاتهم وعن الآخرين يمكن أن تؤثر في الطريقة التي يشعرون فيها بالتقارب والحب معهم. وكما أن معتقدات الفرد وأفكاره عن ذاته وعن الآخرين تنعكس في علاقاته الاجتماعية، فإنها كذلك تؤثر في ثقة الأفراد في دعم شركائهم وفي رغبتهم بتقديم الدعم في المواقف الحياتية الضاغطة (عبد الرحمن، ٢٠٠٤). وبالتالي نرى أهمية هذه المرحلة من الناحية الاجتماعية، فالراشد يكون في حالة تفاعل مستمر مع الآخرين من حوله ضمن أشكال مختلفة من العلاقات أهمها علاقات المحبة والمودة مع المقربين منه، الأمر الذي يستدعي البحث في تلك العلاقات ومضمونها لديهم.

على الرغم من أهمية خبرة الحب، نجد ندرة في الدراسات العربية والأجنبية التي اهتمت بقياسه والبحث فيه بشكل ميداني، لاسيما الاهتمام ببناء أدوات لقياسه. حيث نجد أدوات قليلة قد تم تصميمها لتقيس نوعاً محددا من أنواع الحب ألا وهو الحب بين الجنسين دون أي اهتمام بالتنوع والغنى الذي تتشبع به هذه الخبرة. وهذا ما دفع بالباحثة نحو الاهتمام ببناء أداة تقيس الحب المتبادل بين الأفراد بمفهومه العام والواسع. فانطلاقاً من عمل الباحثة في ميدان الإرشاد النفسي، ومن خلال معطيات الواقع من حولها، لاحظت ما تحمله علاقات الناس، لاسيما الراشدين، من تعقيدات وتداخلات قد لا تكون قابلة للإحصاء والحصر، تلك العلاقات التي تنعكس آثارها على مختلف جوانب حياة وشخصية الإنسان، وأهم هذه العلاقات هي علاقات المحبة التي تنال النصيب الأكبر من التعقيد والتشويه لديهم. لحد يمكننا معه القول بأن مختلف المشكلات الانفعالية والعاطفية لديهم يقف وراءها الحب بنقصانه أو ازدياده سواء على مستوى المشاعر أو على مستوى السلوك المعبر عنه. وهذا ما دفع بالباحثة الى الاهتمام بدراسة الحب ليس من الناحية الانفعالية فحسب وإنما من الناحية السلوكية أيضاً. ولعل أولى الخطوات نحو البحث في أية ظاهرة إنسانية هي إيجاد طريقة لقياسها بهدف تحديدها وعزلها عن الظواهر الأخرى المتداخلة معها.

نظراً لندرة الأدوات السيكومترية الخاصة بقياس الحب، ولكون الأدوات المتوفرة مُصممة ضمن دراسات أجنبية قديمة، ونظراً لأهمية علاقات المحبة بين الأفراد وأثرها البالغ على جوانب حياتهم المختلفة، برزت الحاجة الى إعداد مقياس يقيس الحب كما يعايشه الراشدون شعورياً وسلوكياً مع الآخرين من حولهم، وتقنينه في بيئة عربية سورية، وذلك استناداً الى المفاهيم والتفسيرات التي تضمنتها النظريات العلمية، والدراسات العربية، والأجنبية القليلة والمختلفة التي اهتمت بالبحث في خبرة الحب.

- **تساؤلات البحث**:

◄◄ هل توجد أدلة صدق مقبولة لمقياس الحب للراشدين في مدينة حلب؟

- هل توجد معاملات ثبات مقبولة لمقياس الحب للراشدين في مدينة حلب؟
- ما هي معايير تفسير درجات الراشدين على مقياس الحب؟

• **أهداف البحث**:

يهدف البحث الحالي إلى:

- معرفة مدى امتلاك مقياس الحب لأدلة صدق مقبولة إحصائياً.
- معرفة مدى امتلاك مقياس الحب لمعاملات ثبات مقبولة إحصائياً.
- تحديد معايير تفسير درجات الراشدين على مقياس الحب.

• **أهمية البحث**:

تتجلى أهمية البحث في جانبين إثنين، الأهمية النظرية والتي تتحدد بالنقاط التالية:

- يُعتبر البحث خطوة باعثةٍ نحو الاهتمام علمياً بخبرة الحب للحديث عنه بمنطلق علمي نفسي بعيداً عن الاستعارات اللغوية والسلوكيات المشوشة التي تندرج تحت اسمه.
- يُعتبر البحث إضافة للدراسات والأبحاث العربية المهتمة بمتغير الحب، لاسيما وأن هناك ندرة في تلك الأبحاث عربياً وأجنبياً، حيث نجد أن الأبحاث الأجنبية أكثر اهتماماً بالبحث بمتغير الحب من الناحية النظرية والتطبيقية، وبالتالي تبرز حاجة ماسة الى إجراء المزيد من الدراسات العربية الميدانية حوله.
- ندرة الأدوات التي تقيس الحب لدى الأفراد بمختلف مراحل نموهم، وبالتالي فإن الأداة التي تم تصميمها في البحث الحالي هي إضافة الى الأدوات العلمية القليلة المتوفرة.
- أهمية الفئة المستهدفة والتي هي فئة الراشدين، والتي تعتبر فئة أساسية في المجتمع، نظراً لكونها مرحلة التأسيس والعطاء في المجتمع.

أما الأهمية التطبيقية للبحث فتتجلى بما يلي:

- وضع أداة قياس جديدة بأيدي الباحثين، مما يمكنهم من الاستفادة من مقياس الحب المقنن على الراشدين في أبحاثهم ودراساتهم المختلفة.
- يمكن للعاملين في المجال الإنساني والاجتماعي الاستفادة من المقياس في إجراء دراسات مسحية تتعلق بالحب.
- يمكن أن يكون مقياس الحب خطوة أولى تقييمية مُساعِدة نحو إعداد برامج تنموية وتوعوية حول العلاقات المختلفة بين الأفراد.
- يمكن الاستناد إلى مقياس الحب المصمم للراشدين لبناء أدوات مختلفة تقيس الحب للفئات العمرية الأخرى.

• **مصطلحات البحث**:

• **الحب**:

هو نشاط عاطفي نحو موضوع يمكن أن يكون شخصاً أو شيئاً، وبالتالي يكون من جهة معزولاً عن الوظائف الفكرية كلها، كالإدراك، والانتباه، والتفكير،

والتذكر، والتخيل، ومن جهةٍ أخرى يكون معزولاً عن الرغبة التي كثيراً ما يتم الخلط بينهما، وليس هناك أدنى شك أنه من الحب تولد رغبات إلا أن الحب ذاته ليس رغبة (غاسيت، ٢٠١٣). ويُطلق إريك فروم على الحب اسم "الحب الإنتاجي"، إنه الحب الذي يتكون من عناصر جوهرية متعددة، تلك العناصر التي يتجلى من خلالها مفهوم الإنتاجية. وهذه العناصر هي: الاهتمام، والمسؤولية، والاحترام، والمعرفة. فأن تُحب شخصا حبا إنتاجيا يعني ضمنا أن تهتم بحياته وتشعر بالمسؤولية حيالها، ليس حيال وجوده الجسدي فحسب، بل حيال نموٍ كل قدراته الإنسانية وتطورها. وأن تحب إنتاجيا يتنافى مع أن تكون سلبيا، أي أن تكون مُتفرجا على حياة الشخص المحبوب، بل يتضمن العمل، والاهتمام، والمسؤولية عن نموها (فروم، ترجمة مجاهد، ٢٠٠٠).

وتُعرّف الباحثة الحب بأنه: تفاعلات وجدانية وسلوكية متبادلة بين الراشدين والآخرين المحيطين بهم باختلاف نوع العلاقة، تتمثل بالإنتاجية، والمعرفة، والرعاية، والمسؤولية، والتواصل المستمر للمشاعر الإيجابية، والتعايش الرمزي، وإفشاء الذات والتبادل المنصف للتعزيزات.

ويُعرّف الحب إجرائياً بأنه الدرجة التي يحصل عليها الراشد بعد الإجابة على بنود مقياس الحب المستخدم في الدراسة.

- **الراشدون**:

وهم الأفراد الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٢٥ -٤٥ سنة من الذكور والاناث في مدينة حلب، والذين تم تحديدهم بمرحلة الرشد المبكرة والرشد الوسطى.

- **الإطار النظري**:

يتميز الوجود البشري بأن الإنسان وحيد ومنفصل عن العالم، ونظراً لعدم مقدرته على احتمال هذا الانفصال فإنه يسعى إلى التواصل والإتحاد مع الآخرين من حوله، وهناك طرق كثيرة ومتعددة يستطيع من خلالها الإنسان تحقيق هذا الاتصال، ولكن يرى إريك فروم أن الحب هو الطريقة الوحيدة التي من خلالها يحافظ الفرد على سويّته وتفرّده، ومن خلاله فقط يمكن لقدرات الفرد أن تنمو وتتفتح (فروم، ترجمة مجاهد، ٢٠٠٠).

لقد تعلَّمت العصور الوسطى نظرية القديس توما[٢] حول المشاعر، حيث يرى أن الحب والبغض شكلان من أشكال الرغبة والشهوة، فالحب رغبة في شيءٍ حسن بصفته حسنا، والبغض رغبة سلبية ونفور من الشر بصفته شرا. إلا أنَّ في نظرتهِ هذه خلطاً ما بين الشهوات أو الرغبات وما بين المشاعر، وهذا ما عاناه علم النفس حتى القرن الثامن عشر. حيث أن إدراكنا للفروق بين الرغبات والمشاعر هو أهم ما نحتاج إليه لفهم ما هو نوعي وجوهري في الحب. فالحب هو رمز الخصوبة، لأنه من الحب تُولد لدى الفرد أمور كثيرة كالرغبات والأفكار والإرادات والأفعال، ولكن يجب إدراك حقيقية أن كل ما يُولد عن الحب إنما هو ناتجٌ متولدٌ عنه

[٢] القديس توما الأكويني، فيلسوف ولاهوتي إيطالي عاش بين عامي (١٢٢٤-١٢٧٤)

وليس الحب في حد ذاته. إن السبب الأكثر أهمية لفصل الحب عن الرغبة يتجلى في أن الرغبة في نهاية المطاف هي ميلٍ الى امتلاك الشيء المرغوب فيه، ولذلكٍ تتلاشى الرغبة عند اشباعها وتموت آليا إذا ما تم الحصول عليها. فللرغبة طابعا سلبيا، وما يرغب فيه الإنسان عند رغبته هو أن يأتي موضوع الرغبة إليه، فهو مركز الجاذبية، ينتظر أن تأتي الأشياء إليه. أما الحب، فهو على العكس من ذلك، فهو عدم اشباع دائم، إنه نشاط، وفيه لا يمكن أن يأتي الشيء إلى الإنسان بل هو من يذهب إليه ويكون فيه، فالشخص في فعل الحب يخرج من ذاته (غاسيت، ٢٠١٣).

وفي القرن السابع عشر دُرّست نظرية سبينوزا[٣] في الانفعالات، والتي حاول من خلالها أن يُصحّح الخطأ السائد بإبعاد الشهوات عن الحب، فبحث عن قاعدة عاطفية في كل من الشعور بالحب والشعور بالبغض. فالحب في نظره هو الفرح المقترن بمعرفة سببه، وبالمقابل يكون البغض هو الحزن المقترن بمعرفة سببهٍ، فإذا أحب الإنسان شيئا ما، أو شخصا ما، فذلك يكون ببساطة أنه فرحٍا ومُدركا في آنٍ واحدٍ أن الفرح يأتيه من هذا الشيء أو هذا الشخص. ولكن من خلال الحديث عنٍ اقتران الحبٍ بالفرح لا يمكن أنٍ نتجاهل صحة الحقيقة القائلة بأن الحب قد يكون حزينا، وأنه يكون أحيانا عذابا كبيراٍ وقاتلا. وها هنا ومن خلال نظرة سبينوزا للحب نجدٍ مرة أخرى اقترانا ظاهرا بين الحب ونتائجه عند تفسيره، فالحب ليس فرحا، فمن يحب الوطن ربما يمت في سبيله، والشهيد يسقط حُبا (غاسيت، ٢٠١٣).

يقول شيللر[٤] "إن الجوع والحب يجعلان العالم يدور"، حيث يصلح الجوع لتمثيل الغرائز التي هدفها المحافظة على بقاء الفرد، أما الحب فهو شيء آخر، إن وظيفته تتجلى في المحافظة على النوع، ولذلك فهو نشيط، يطلب موضوعاته ويسعى إليها، ويبرز هنا لأول مرة التعارض بين غرائز الأنا وغرائز الموضوع التي يُطلق عليها فرويد اسم الليبدو (غرائز الأنا هي التي ترتبط بالحاجة الى المحافظة على الذات، بعكس الغرائز الجنسية والتي هدفها التناسل والتكاثر). وبذلك فإن الإنسان مُركب، تدخل فيه غرائز الأنا، والغرائز نقيضها التي اسمها الغرائز الغيرية المتجهة للغير، والتي بها يكون الحب بأوسع معانيه. ويمكن القول إن ليبدو الموضوع هو مجموع الاهتمامات الغرامية الموجّهة نحو الأشخاص، وعكسه الليبدو النرجسي الذي هو مجموع الاهتمامات الموجّهة من الفرد إلى ذاته (فرويد، ترجمة الحفني، ١٩٩٢).

- **نظريات في الحب**:

تعددت النظريات التي تناولت الحب، واختلف العلماء والباحثون في تحليل الحب والعلاقات الحميمية بينٍ الأفراد، فمنهم من قدّم الحب بأنه سعياً للكمال، ومنهم من رأى أنه ارتباطا أبديا بالآخر، ومنهم من حدده بأنه حاجة لدى الإنسان

[٣] باروخ سبينوزا، فيلسوف هولندي عاش بين عامي (١٦٣٢-١٦٧٧)، وهو من أهم فلاسفة القرن السابع عشر.
[٤] فريدريش شيللر، فيلسوف وشاعر ومسرحي ومؤرخ ألماني عاش بين عامي (١٧٥٩-١٨٠٥)

لتحقيق هوية نجاح. ففي حين فسّره البعض كونه شعوراً، نجد آخرون قد تناولوه سلوكيا وقدموا تقسيمات وأنواع مختلفة له، بهدف التفريق بين المشاعر المختلفة التي يُطلِق عليها الأفراد حُبا. ولن نستطيع في بحثنا الحالي الإلمام بجميع ما قد قدمه العلماء والباحثون من تفسيرات للحب، وإنما ستعمل الباحثة جاهدة لعرض وتلخيص أهم ما استطاعت الوصول إليه في هذا المجال، مع مراعاة التنوع في التفسيرات القديمة منها والحديثة.

ولتكن البداية مع أفلاطون الذي يصف الحب قبل أربعٌ وعشرون قرناً بأنه نزوع الى الولادة في الجمال، حيث أن الجمال في المفردات الأفلاطونية هو الاسم المعيّن لما نطلق عليه كمالا. وبالتالي يتضح أن الحب هو رغبة ملحة للولادة في الكمال. ففي كل حب تكمن رغبة في اتحاد من يحب بكائن آخر يبدو مزودا بكمال ما، فهي إذا حركة من الروح باتجاه شيءٍ مميز فائق بمعنًى ما. وسواء أكان هذا التميز حقيقيا أم مُتخيلاً لا يُغير أدنى تغيير من واقعة أن الحب لا يحدث فينا إلا بموجب شيء نعده كمالا. ولا يعني ذلك أن يبدو الشخص المحبوب كاملا تمام الكمال، وإنما يكفي أن يكون فيه كمال ما. والكمال لا يعني ما هو خير بالإطلاق، وإنما ما هو خيرٌ من البقية وما يبرز في مجال نوعي ما، باختصار، إنه التميز. وهذا التميز يحث على البحث والسعي نحو الوحدة مع الشخص الآخر صاحب التميز (غاسيت، ٢٠١٣).

يرى جلاسر أن هناك حاجة سيكولوجية أساسية لدى جميع الناس، منذ الولادة وحتى الوفاة، وفي جميع الحضارات، وهي الحاجة إلى هوية، أي الحاجة الى شعور الفرد بأنه يختلف عن غيره من الناس بصورة أو بأخرى. ولكن لا يكفي أن يتحقق الفرد من أن له هوية متميزة، بل يجب أن يرتبط بهذه الهوية معنى، أي يتعين أن يُرى له هوية ناجحة أو هوية فاشلة، وذلك يتحدد ويكون بناءً على علاقته مع الآخرين وتفاعله واندماجه معهم. ويرى جلاسر أن الأفراد يحملون نزعة داخلية لتحقيق هوية نجاح، وهذه الهوية لا يمكن أن تتحقق إلا من خلال تحقيق حاجتان أساسيتان ترتبطان بهذه الهوية ارتباطا وثيقا، وهما: ١ -الحاجة إلى تبادل الحب، والتي تشير إلى حاجة الفرد لأن يكون محبوبا من قِبَل الآخرين وأن يحبهم، ٢ - والحاجة إلى الشعور بالأهمية الشخصية. ويُشترط لتحقيق هاتين الحاجتين أن يُحقق الإنسان الاندماج الشخصي مع غيره، فالأفراد الذين يحبون الآخرين ويتلقون منهم الحب يميلون الى الإحساس بالأهمية الشخصية، والذين يشعرون بأهميتهم يستمتعون بحبهم للآخرين وحب الآخرين لهم، ولذلك يُعتبر الاندماج الشخصي جزئا أساسيا لإشباع كلتا الحاجتين (عبد الله، ٢٠١٠).

لقد ميّز ماسلو بين نوعين من الحب، النوع الأول هو الحب الدفاعي أو العصابي والذي يُرمز له D-love، ويُقصد به الحاجة إلى الحب، إنه الحب الناتج عن النقص أو العجز، وفيه يتركز اهتمام الشخص بأن يُحبّه الآخرون. أما النوع الثاني فهو حب الآخرين والذي يُرمز له B-love، الذي يُقصد به الحب المحقق، وفيه يكون الفرد قادرا على أن يُحب الآخرين (صالح، ١٩٨٨).

هناك من الباحثين والعلماء من اهتم بتقسم الحب الى مكونات عديدة متجاوزين الاعتماد على تفسير الظاهرة فحسب، فيمكننا أن نجد بداية لويس Lewis الذي اقترح في نظريته تقسيم الحب الى أربعة أنواع رئيسية، وهي: النوع الأول: المودة، ويستند هذا النوع من الحب على الالفة والاتصال المتكرر، إنه يشبه التعلق القوي بين الوالدين والأطفال. وهذا الحب له طبيعة مريحة وهادئة، تسوده مشاعر الدفء، والارتياح في التواجد معا (Sternberg, Barnes, 1988). النوع الثاني: الصداقة، ويتم التعبير عن هذا النوع من الحب عن طريق المصالح المشتركة، أو الأفكار، أو الأذواق، جنبا إلى جنب مع التعاون، والاحترام، المتبادل، والتفاهم (Sternberg, Barnes, 1988). النوع الثالث: إيروس أو الحب المثير، وهو الحب المكوَّن من مزيج من "الحلاوة" و "الإرهاب"، بالإضافة إلى مكون جنسي، ويتميز الحب المثير أيضا بالمودة، والإثارة، والانشغال مع الشريك، مع التأكيد على أن هذه العلاقة ذات عمر قصير. النوع الرابع: الحب الخيري، وهو "عاطفة إلهية" أو "حب الهدية الإلهية" والذي فيه لا يتوقع المحب أية مكافأة ولا يكون لديه أي رغبات إلا ما هو جيد للمحبوب (Sternberg, Barnes, 1988).

تتقاطع نظرية لويس عند بعض النقاط مع النظرية التي وضعها لي Lee والتي تُسمى بنظرية الألوان في الحب، والتي قدّم من خلالها ثلاثة ألوان أو أنماط أساسية من المحبة، وعن الأنماط الأساسية تتفرع أنماطا فرعية مختلفة. وهذه الأنماط الأساسية هي: النمط الأول: إيروس أو الحب المثار، وهو تجربة عاطفية شديدة تتصف بالتجاذب المباشر والقوي، حيث يتم الانجذاب لخاصية مادية معينة في المحبوب، فكلما اقترب المحبوب من الجسم المثالي، وجلده، ورائحته، وشعره، وخصائصه، كلما أصبح المحب أكثر اقتناعا بالجذب. المحب هنا يكون حريص على التعرف على الحبيب بسرعة، وبكثافة، وبشكل غير مكبوح، وهو عرضة للسقوط على الفور وبشكل كامل في الحب مع شخص غريب "أي ما يسمى بتجربة الحب من النظرة الأولى". لهذا الحب مكون جنسي قوي، وفيه ينشغل المحب بسرعة مع الأفكار الممتعة حول المحبوب، ويشعر بحاجة شديدة للاتصال اليومي معه، ويتمنى أن تظل العلاقة حصرية (Regan, 2002). النمط الثاني: اللعب، وفيه ينظر الفرد إلى الحب على أنه لعبة يتم لعبها بمهارة، وغالبا مع عدة شركاء في آن واحد، ليس لدى المحب في هذا النمط أيّة نيّة لإشراك الشريك الحالي "أو الشركاء" في أي خطط أو أحداث حياتية مستقبلية، وتتشكل مخاوف بشأن أي إشارة لتزايد المشاركة أو الحاجة أو الارتباط الشديد من قِبَل الشريك، يميل العشاق هنا إلى عرض النشاط الجنسي كفرصة للمتعة بدلا من الترابط العاطفي الشديد. النمط الثالث: الصداقة، هذا اللون من الحب يوصف بأنه مستقر، ويقوم على أساس متين من الثقة والاحترام. المحبان في هذا اللون هم صديقان حميمان يعملان على افتراض أن علاقتهما ستكون دائمة، فالتبعية، والحاجة المتبادلة، والوفاء، هم ما يتميز به هذا النوع من الحب، ويُفضل المحب التحدث عن المصالح المشتركة مع الشريك والانخراط فيها بدلا من التعبير عن المشاعر بشكل مباشر، وهو خجول فيما يتعلق بالجنس، ويميل إلى إظهار عاطفته

بطرق غير جنسية. فالحب هنا هو امتداد للصداقة وجزء مهم من الحياة ولكنه ليس هدفاً قيّماً بحد ذاته، وغالباً ما يكون لديهم معرفة جيدة ببعضهم البعض، وغالباً ما يكون شركاء هذه العلاقة في حالة حب لبعض الوقت قبل أن يدركوا ذلك (Rosenman, 1978). ويرى لي أنه يمكن الجمع بين هذه الأنماط الأساسية للحب لتشكيل ثلاث ألوان أو أنماط ثانوية منه. تحتوي الألوان الثانوية الثلاثة التي حددها لي على ميزات أنماط الحب الأساسية ولكنها تمتلك أيضاً خصائصها الفريدة. وهي:

- براغماتي: وهو مزيج من لوني "اللعب والصداقة"، فالمُحب البراغماتي يبحث عن أفضل ترتيب ممكن مع شريك، فيكون الحب فيه على شكل "قائمة التسوق"، حيث يُحدد المحب الميزات أو السمات المطلوبة في الشريك ثم يختاره على أساس مدى تلبية هذا الفرد للمتطلبات المحددة، ويكون الاختيار بين البقاء في العلاقة أو الانفصال في الغالب وفق إعتبارات عمليّة (*Lee, 1973*).
- الهوس: وهو مزيج من لوني "اللعب والحب المثير"، يفتقر عشاق هذا النوع إلى الثقة بالنفس المرتبطة بالحب المثير وضبط النفس العاطفي المرتبط باللعب، يكون الشعور بالغيرة هو جزء مهم من الوقوع في الحب، ويتميز بعواطف تهزم الذات ومحاولات يائسة لإجبار المحبوب على الاستمرار في العلاقة، ويحاول إجبار الشريك على إظهار الحب والالتزام، كما أنه لا يثق بصدق الشريك معه، فهو أسلوب في التملك والاستحواذ. يشعر المحب في هذا النمط بأن هناك حاجة مُلحّة للبقاء مع المحبوب قدر الإمكان. إن هذا النوع من الحب غير عقلاني، غيور للغاية، مهووس، وغير سعيد في كثير من الأحيان (*Lee, 1973*). في الواقع، قد يصبح عشاق الهوس في نهاية المطاف عبئا ثقيلا على أولئك الذين يتمتعون بقدر أكبر من الاكتفاء الذاتي (*Rosenman, 1978*).
- العطاء: وهو مزيج من لوني "الحب المثير والصداقة"، ينطوي هذا اللون على التزام بحب ورعاية الآخرين دون أي توقع مكافأة أو معاملة بالمثل، إن أسلوب الحب هذا عالمي، بمعنى أن المحب هنا يعتقد أن كل شخص في العالم يستحق الحب وأن محبة الآخرين هي واجب الشخص الناضج. أما من ناحية العلاقات الشخصية فإن عشاق هذا النوع هم داعمين، ومعطائين، وغفورين. والمتطرفون منهم صبورين جداً مع المحبوب. في بعض الأحيان يدخل هذا اللون في حدود المازوشية، حيث أن مُحبي هذا النوع هم الأكثر قدرة على التوافق مع جميع الأنواع الأخرى (*Rosenman, 1978*).

ومن النظريات التي تُعتبر خطوة هامة نحو فهم طبيعة الحب في الحياة اليومية النظرية التي وضعها روبرت ستيرنبرج Sternberg عام ١٩٨٦، والتي تُعرف بنموذج ستيرنبرج ثلاثي الأضلاع لعلاقة الحب "مثلث الحب" Sternberg Triangular Model (عبد الرحمن، ٢٠٠٤). حيث توصَّل ستيرنبرج الى أن الحب يمكن فهمه من خلال ثلاث مكونات معا، وهذه المكونات تحمل معاني واستخدامات مختلفة، وهي كالتالي: المكون الأول: الإلفة "المودة"، ويشير هذا المصطلح الى الشعور بالقرب وبالتواصل، هذه المشاعر هي التي تُثير وتُنشئ تجربة الدفء في

علاقات الحب. المكون الثاني: الهيام "الشغف"، ويشير الى الدافع الذي يقود إلى الجذب الرومانسي والجسدي وإلى الاتصال الجنسي في علاقات الحب. فهذه المعاني للشغف تشير إلى المصادر التحفيزية والإثارة في علاقات الحب. المكون الثالث: الالتزام "القرار"، يشير هذا المصطلح إلى القرار حول حب شخص لشخص آخر على المدى القصير، ويشير على المدى الطويل إلى الالتزام بالحفاظ على هذا الحب، وبالتالي فإن هذا المكون يحتوي على العناصر الإدراكية التي تشارك في صنع القرار حول وجود التزام طويل الأمد لعلاقة الحب (Sternberg،١٩٨٦). ويرى سترينبرج أن هذه المكونات الثلاثة تندمج معا بطرق مختلفة لينتج عنها ثمانية أنواع مختلفة من علاقات الحب المتبادلة بين الأفراد، وهي كالتالي:

- اللاحب: يشير إلى غياب المكونات الثلاثة للحب، وهو يصف الغالبية العظمى من علاقات الناس الشخصية، وهو ببساطة تفاعلات عارضة لا تشترك في الحب على الإطلاق.
- الإعجاب: وهو الصداقة الجيدة التي تفتقر إلى الالتزام، وينتج عن المودة والإلفة. حيث يشعر المرء بالقرب والتقارب والدفء تجاه الآخر دون الشعور بالعاطفة الشديدة أو الالتزام طويل الأجل.
- الولع والافتتان: وهو الحب من أول نظرة، وينتج عن الهيام. ينشأ بسرعة ويتبدد بسرعة في ظل الظروف المختلفة، يتميز بدرجة عالية من الإثارة النفسية، ويتجلى في الأعراض الجسدية مثل زيادة في ضربات القلب وخفقانه، وزيادة إفراز الهرمونات.
- الحب الأجوف الخالي: وتغيب فيه كل من المودة والهيام، وينتج عن الالتزام. إنه نوع الحب الذي يجده المرء أحيانا في علاقات راكدة مستمرة منذ سنوات، ولكنها خسرت كلا من الانفعالات العاطفية المتبادلة والجاذبية الجسدية التي كانت تتسم بها ذات يوم.
- الحب الرومانسي: وهو مشاعر من الانغلاق لطرفي العلاقة على بعضهما مصحوبا بالاستثارة العاطفية الشديدة، يفتقر الى الالتزام، وينتج من تفاعل الهيام والالفة. إن المحبين الرومانسيين لا يرتبطون جسديا فقط، إنهم مرتبطون عاطفيا أيضا.
- حب الرفقة: صداقة جامدة وغير عاطفية، يفتقر للهيام، وينتج عن اتحاد الالفة والالتزام. إنه في جوهره صداقة طويلة الأجل مُلتزمة، وهو النوع الذي يحدث بشكل متكرر في حالات الزواج التي تلاشى فيها الانجذاب الجسدي الذي هو مصدر رئيسي للهيام.
- الحب الأحمق: وهو عاصفة من المغازلات قد تنتهي بالزواج قبل وصول المودة والالفة الى درجة كافية من النضج، وهو يفتقر الى الالفة والمودة، وينتج عن الهيام والالتزام. حيث أن الالتزام فيها يتم على أساس العاطفة دون عنصر الاستقرار في المشاركة الحميمة.
- الحب المحقق: ينتج عن التفاعل المتوازن بين المكونات الثلاثة للحب، وهو أكثر صور علاقات الحب اكتمالا، ونضجا، وتوازنا، وفيه يشترك كلا الشخصين في

مستوى من الصداقة، والحب، والالتزام. ويرى ستيرنبرج أنه نموذج صعب التحقيق (Sternberg،١٩٨٦).

ومن خلال الحديث عن مثلث الحب لا بد من التفكير في "مثلث العمل"، الذي يُمثل المكونات الثلاثة للحب كما تُرجمت إلى عمل وفعل. وتختلف الإجراءات التي تنقل كل مكون من مكونات الحب الثلاثة إلى حيّز العمل. فعلى سبيل المثال إن بعض الطرق التي يمكن للمرء أن يُعبّر بها عن عنصر المودة والإلفة هي: توصيل المشاعر الداخلية، تعزيز رفاهية الآخرين، تقاسم ممتلكات المرء ووقته ونفسه معهم، التعبير عن التعاطف مع الآخر وتقديم الدعم العاطفي والمادي للآخر. وبعض الطرق للتعبير عن عنصر الهيام أو الشغف تشمل: المعانقة، التحديق وإطالة النظر بالآخر، التقبيل، اللمس، ممارسة الجنس. كما أن بعض الطرق للتعبير عن عنصر القرار أو الالتزام تشمل: التعهد، الإخلاص، البقاء في العلاقة خلال الأوقات الصعبة، الخطوبة، الزواج. وبالطبع، يمكن أن تختلف الإجراءات التي تُعبّر عن عنصر معين من عناصر الحب نوعا ما من شخص إلى آخر، ومن علاقة إلى أخرى، ومن حالة إلى أخرى. ومع ذلك، فإنه من المهم النظر في مثلث الحب من خلال العمل، لأن للفعل آثار كثيرة وهامة على العلاقة (Sternberg،١٩٨٦).

- **أُسس علاقات الحب المتبادلة بين الأفراد**:

تحدث العلماء والباحثون عن عناصر متعددة للحب تُمثّل جوانبه المختلفة السلوكية منها والانفعالية، والتي لا بد من تحديدها ووصفها للوصول الى المفهوم الشامل والواقعي للحب والذي يهدف البحث الحالي لدراسته. ونظرا لعدم إمكانية الاستفاضة بجميع العناصر وبتفصيلاتها، يمكننا تلخيص أهمها التي تم انتقاءها والاهتمام بدراستها كالتالي:

- الإنتاجية: أي الاهتمام بحياة الشخص الآخر والشعور بالمسؤولية حيالها، ليس حيال وجوده الجسدي فحسب، بل حيال نمو كل قدراته الإنسانية وتطورها، وأن تحب إنتاجيا يتنافى مع أن تكون سلبيا، أي أن تكون مُتفرجا على حياة الشخص المحبوب، بل يتضمن العمل، والاهتمام، والمسؤولية عن نموها، إنّه إحياء دائم للمحبوب، وخلق له، وحفاظ عليه (فروم، ترجمة مجاهد، ٢٠٠٠).
- التواصل المستمرّ للمشاعر الإيجابيّة: إنّه تعبير الفرد المتواصل والمتكرّر عن مشاعره لشركاء علاقاته الحميميّة، إنّهم يعلمون بوجود هذه المحبّة، إلّا أنّه من الضروري والمفيد للعلاقة أن يتمّ التعبير عن ذلك مرارا وتكرارا وبطرق مختلفة، بكلمات أو لمسات، من خلال التلاحم البصريّ أو الجسديّ، أو من خلال مكالمة صوتية، أو هدية، أو كلمات الثناء والمديح (عبد الرحمن، ٢٠٠٤).
- إفشاء الذات: عندما تتطور علاقات الفرد مع الآخرين الى مراحل تتسم بالنضج، تأخذ المكاشفات الشخصية التي يبديها الفرد لشريكه في الظهور، ومع تطورها تأخذ هذه المكاشفات طابعا شخصيا وحميميا بشكل أكبر، فيتضمّن ذلك حقائق عن حياة الفرد، ومواقفه، وأفكاره، ومشاعره. ويُعتبر التعاطف

والمساندة أثناء المكاشفات، بالإضافة الى الصدق والصراحة المُتبادَلة، عاملاً أساسيّاً لنجاحها. حيث تزيد هذه المكاشفات من تقبل كل فرد للآخر، كما تزيد من الترابط والتعاطف بينهم، وتساعد في تقديم الدعم بمختلف اشكاله، نظراً لأن كل فرد أصبح يعرف احتياجات شركائه بشكل أكبر وأفضل، مما يساعد في تلبيتها وتقديم الدعم وفقاً لها. إن إفشاء الذات يُظهر الثقة تجاه الآخر لأنه من خلالها يكشف الفرد للآخر أشياء لا نريد للآخرين أن يعرفونها. وبالتالي ومن خلالها يشعر الناس أنّهم يعلمون ما يفكر فيه شركاؤهم، وأنهم يعلمون الأسباب والدوافع التي تكمن وراء سلوكيات واهتمامات الشخص الآخر، وتسمح لكل منهم بأن يُشارك الآخر منظوره وتصوره. وبالتالي يحاول كل شريك أن يُشكّل سلوكه الخاص واضعاً في اعتباره رغبات الشريك الآخر (عبد الرحمن، ٢٠٠٤).

- التعايش الرمزي: في الحب يشعر الإنسان بنفسه متحداً بالموضوع، وهذا الاتحاد ليس فيزيقياً ولا اقترابا، فربما يقطن الصديق كموضوع للحب بعيداً عن الفرد ولا يعرف عنه شيئا، لكنه يجد نفسه في تعايش رمزي معه، ويحس أنه على الرغم من المسافات وحيثما يكون باتحادٍ جوهري معه (غاسيت، ٢٠١٣).
- تبادل المكافآت والتعزيزات: يتبادل الشركاء التعزيزات التي تُغذي العلاقة وتحافظ على استمراريتها، محاولين الاستفادة من بعضهم البعض بطرق متوازنة وعادلة، حيث أنّ معيار الإنصاف يجعل العلاقات تميل لأن تكون سعيدة ومُرضية، ويظهر ذلك من خلال خلق توازن بين ما يقدمه الفرد للآخر وما يحصل عليه من الآخر. فالحصول على فائدة أو تعزيز أقلّ مما يعتقد الفرد أنّه ينبغي أن يحصل عليه ربّما يؤدّي به إلى الغضب، والاستياء، والإحساس بالحرمان، كما أنّ تلقي الفرد لتعزيزات زائدة ربما يؤدّي به إلى الشعور بالذنب، أو المطالبة بزيادة المكاسب، كما ربّما يؤدّي إلى قطع العلاقة.
- المعرفة: كلما ازدادت المعرفة المتبادَلة بين الفرد وشركاء علاقاته الحميميّة، كلّما أدّى ذلك الى أن تتعدّل وتتغيّر التعزيزات التي تغذي العلاقة لتلائم أكثر احتياجات واهتمامات الآخرين، فالمعرفة المتبادَلة تتطوّر لتؤدّي إلى الاندماج في ذات واحدة، وبالتالي تمحي ما يوجد من فروق بين معرفة الذات ومعرفة الشريك الآخر، وهذه المعرفة تنفذ من القشور إلى اللبّ، وتتحقّق عندما يتجاوز الفرد اهتمامه بنفسه إلى اهتمامه بالآخر، حيث تصبح المعرفة بالشريك أشبه بالمعرفة بالذات (عبد الرحمن، ٢٠٠٤).
- الرعاية: إنّ الحبّ القائم على مفهوم الرعاية يُعرف على أنّه نشاط يقوم به الفرد تجاه شركاء العلاقة، فهو وفق منظور الرعاية ليس مجموعة مشاعر خالية من النشاط المعطاء الحقيقي. تتجلى الرعاية من خلال توجيه الاهتمام، والعناية بالآخر دون تقييد له أو للذات، إنّ الرعاية تتضمّن اهتمام كلا الطرفين بسلامة الآخر.

- المسؤوليّة: تتجلّى المسؤوليّة في استجابة الإنسان لاحتياجات الآخر بإرادته غير مجبر سواء عبّر عنها الآخر أم لم يعبّر، إنّها تتضمّن الاستعداد للاستجابة بالإضافة إلى القدرة على الاستجابة (فروم، ترجمة مجاهد، ٢٠٠٠).
- إن الخصوصية التي يتمتع بها مفهوم الحب يجعلنا نجد قلّة في الإسهامات العلمية العمليّة المقدمة من مختلف الكتاب والباحثين، لا سيما الاسهامات الحديثة. فرأت الباحثة أن الانطلاق في دراسة الحب وفق منظور واحد قد يجعلنا نعمل وفق رؤية ضيقة لظاهرة الحب، وبالتالي يكون من المفيد توسيع المفهوم من خلال الاهتمام بالجوانب السلوكية والانفعالية للحب، مما يساعد في الإلمام بمختلف جوانب الظاهرة لدى عينة البحث، مما جعلها تندفع نحو دراسة هذه الظاهرة بمفهومها الأعم والأشمل الذي كونته من مختلف المرجعيات الفكرية التي تم عرضها في هذا المحور ومن الرصد الواقعي للظاهرة.

- **الدراسات السابقة**:

دراسة Rubin (١٩٧٣) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة ما بين الحب والصحة النفسية، حيث تكوَّنت أدوات الدراسة من استبانة حول علاقات الحب وفق نوعي الحب B-Love "حب الآخرين" و D-Love "الحب العصابي"، وقد أظهرت النتائج أن هنالك علاقة ما بين تحقيق الذات والحب العصابي، أي أن الأفراد غير المحققين لذواتهم يُظهرون حُبا من النوع العصابي، في حين أن الأفراد المحققين لذواتهم يُظهرون حُبا من نوع حب الآخرين، كما بيّنت نتائج الدراسة أن النساء يُظهرن مستوى أعلى من حب الآخرين مما يُظهره الرجال.

دراسة Hendrick, C., Hendrick, S (١٩٨٦) والتي بعنوان نظرية وأداة للحب، هدفت الدراسة إلى تحديد أنماط الحب السائدة لدى طلبة الجامعة وذلك استنادا إلى الأنماط الستة للحب وفق نظرية لي، بالإضافة إلى الكشف عن العلاقة بين هذه الأنماط وبين عدد من المتغيرات الديموغرافية المختلفة، فقد تكونت عينة الدراسة من ٨٠٧ طالبا وطالبة في المرحلة الجامعية، حيث تم تطبيق مقياس الحب المستند إلى نظرية لي والمكون من ٤٢ بند موزعا على الأنماط الست، وقد أشارت النتائج إلى انتشار الأنماط الست المختلفة لدى أفراد العينة، كما أظهرت النتائج وجود ارتباطات قوية بين أنماط الحب والمتغيرات الديموغرافية كالجنس والعرق وتجارب الحب السابقة وحالة الحب الحالية واحترام الذات.

دراسة قدوري (٢٠٠٥) بعنوان "الشخصية المتصنعة وعلاقتها بالحاجة إلى الحب"، حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة ما بين الشخصية الهستيرية والحاجة الى الحب، وقد تكونت عينة الدراسة من ٣٠٠ طالب وطالبة من الكليات العلمية والإنسانية في جامعة بغداد، وقد استخدمت الباحثة مقياس الشخصية الهيستيرية ومقياس الحاجة إلى الحب، حيث بينت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والاناث في الحاجة إلى الحب، بالإضافة إلى وجود علاقة سلبية بين الشخصية الهستيرية والحاجة إلى الحب لدى أفراد العينة.

دراسة ناصر (٢٠١١) بعنوان "الحاجة الى الحب لدى المراهقين وعلاقتها بالذكاء الوجداني"، حيث هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الحاجة إلى الحب والذكاء الوجداني لدى المراهقين، بالإضافة إلى معرفة فيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في كلّ من الحاجة إلى الحب والذكاء الوجداني لدى أفراد العينة تبعاً لمتغير الجنس، ولقد تكونت عينة البحث من ١٠٠ طالب وطالبة من الكليات الإنسانية من جامعة بابل، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث أداة لقياس الحاجة إلى الحب من إعداد قدوري بالإضافة الى مقياس الذكاء الوجداني من إعداد النمري، وقد كانت نتائج الدراسة تشير إلى وجود علاقة موجبة بين الحاجة إلى الحب والذكاء الوجداني لدى أفرادِ العينة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة تبعاً لمتغير الجنس في كل من الحاجة إلى الحب والذكاء الوجداني لصالح الإناث.

دراسة جبر (٢٠١٥) بعنوان "أساليب الحياة وأساليب الحب دراسة ارتباطية"، قد هدفت إلى قياس أنماط الحياة وأنماط الحب لدى الطلبةِ العراقيون، بالإضافة إلى تحديد العلاقة بين أساليب الحياة وأساليب الحب، وأيضاً قياس قدرة أنماط الحياة والجنس علىِ التنبؤ بأساليب الحب لديهم، ولقد تكونت عينة الدراسة من ٩٤ طالباً عراقياً من الذكور والإناث، حيث تم تطبيق مقياس أنماط الحياة ومقياس اتجاهات الحب ومقياس الحب الثلاثي على أفراد العينة، وقد بينت نتائج الدراسة أن هناك ارتباط إيجابي بين أساليب الحياة وأنماط الحب كما تبين قدرة بعض أساليب الحياة بالتنبؤ ببعض أساليب الحب لديهم.

دراسة ناصر (٢٠١٥) بعنوان "الحب بين الزوجين وعلاقته بتواصلهما الوجداني"، حيث هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين كل من الحب والتواصل الوجداني بين الزوجين، بالإضافة إلى معرفة الفروق بينهمًا في متغير التواصل الوجداني، ضمّت عينة الدراسة ٣٠٠ زوجاً وزوجة من سكان مدينة دمشق، وتكونت أدوات الدراسة من مقياس الحب بين الزوجين ومقياس التواصل الوجداني بين الزوجينِ وهما من إعداد ناصر، حيث بينت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة دالة احصائيا بين الحب والتواصل الوجداني لدى الأزواج، بالإضافة إلى عدم وجود فروق بين الجنسين فيما يتعلق بالتواصل الوجداني.

دراسة الخالدي (٢٠١٧) بعنوان "الحاجة الى الحب لدى الشباب وعلاقتها بالفراغ الوجودي"، حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الحاجة إلى الحب ودرجة الفراغ الوجودي لدى طلبة الجامعة، بالإضافة إلى التعرف على العلاقة بين الحاجة إلى الحب والفراغ الوجودي لديهم، فقد تكونت عينة الدراسة من ٣١٠ طابا وطالبة من الكليات الإنسانية في جامعة المستنصرية، حيث شملت أدوات الدراسة مقياس الحاجة إلى الحب من إعداد قدوري عام ٢٠٠٥ ومقياس الفراغ الوجودي من إعداد الخالدي، وقدِ بينتِ النتائج أن أفراد العينة لديهم حاجة إلى الحِب في حينِ ليس لديهم فراغا وجوديا، كما تبيّن أنه لا توجد علاقة دالة احصائيا بين كلا من الحاجة إلى الحب والفراغ الوجودي لدى أفراد العينة.

• **تعقيب على الدراسات السابقة**:

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة التي بحثت الحب، يتضح لنا قلّة الأبحاث التي اهتمت بدراسته، لاسيما العربية منها. فمن حيث المتغيرات، نجد الاهتمام قد تركز حول دراسة علاقة الحب بظواهر وخصائص نفسية كالذكاء الوجداني، والصحة النفسية، والشخصية المتصنعة، وأساليب الحياة، والفراغ والوجودي، والتواصل الوجداني، إلّا أنَّ غالبية هذه الدراسات اهتمت به من منظور الحاجة، في حين نجد دراسة واحدة فقط قد اهتمتٍ بالبحث فيه من الناحية العمليّة كأسلوب حياة وهي دراسة جبر (٢٠١٥)، وقلة منهم اهتمت به كخبرة شعورية وسلوكية شاملة فنجد فقط دراسة Rubin (١٩٧٣) ودراسة Hendrick (١٩٨٦) ودراسة ناصر (٢٠١٥)، وبالتالي يتضح لنا أن حتى الدراسات القليلة التي اهتمت بالحب كخبرة شاملة هي دراسات أجنبية وليست عربية. أما من حيث المنهجية، فهي بمجملها دراسات ارتباطية وصفية. كما نجد أن جميع الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية قد اعتمدت على المقاييس السيكومترية كأدوات قياس، أما بالنسبة إلى العينة، فقد كانت لدى غالبية الدراسات طلاب جامعة من الذكور والإناث باستثناء احدى الدراسات التي اهتمت بالمراهقين وهي دراسة ناصر (٢٠١١)، ودراسة واحدة اهتمت بالمرحلة العمرية الأكبر وهي المتزوجون كما في دراسة ناصر (٢٠١٥)، ومن حيث النتائج أظهرت الدراسات السابقة وجود علاقة بين الحاجة إلى الحب وكلا من الشخصية الهستيرية، والذكاء الوجداني، وتحقيق الذات، والعديد من المتغيرات الديموغرافية، بالإضافة إلى وجود علاقة بين أساليب الحياة وأنماط الحب مع إمكانية التنبؤ بها من خلال أساليب الحياة، في حين بينت دراسة الخالدي (٢٠١٧) عدم وجود علاقة بين الحاجة إلى الحب والفراغ الوجودي، وبين الحب والتواصل الوجداني كما في دراسة ناصر (٢٠١٥).

وبالتالي نجد أن الدراسة الحالية تتشابه مع ما سبقها في اعتمادها المنهج الوصفي لإجراءات البحث، بالإضافة إلى اهتمامها بالقياس السيكومتري، في حين تتميز عمّا سبق في كونها اهتمت ببناء أداة لقياس متغير الحب وفق مكونات وأبعاد لم تبحثها الدراسات السابقة وتقنينها على بيئة عربية للانطلاق منها نحو الدراسات الارتباطية المختلفة، بالإضافة إلى اهتمامها بتقنين الأداة على عينة الراشدين مما يُعطي مدىً عمرياً أوسع مما اعتمدته الدراسات السابقة، وبالتالي كانت النتائج مركزة حول استخراج دلالات صدق ومعاملات ارتباط ومعايير تجعل الأداة صالحة للاستخدام وهو ما أسفرت عنه نتائج الدراسة.

• **إجراءات البحث**:

• **منهج البحث**:

تم الاعتماد على المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة.

• **عينة البحث**:

تكونت عينة البحث من عينة استطلاعية مكونة من (١٠٠) راشد من الذكور والإناث من مدينة حلب، بالإضافة الى عينة التقنين والتي بلغت (٣٠٠) راشد من

الذكور والإناث كذلك من مدينة حلب. وهم الراشدون الذين تتراوح أعمارهم ما بين (٢٥–٤٥) سنة، وهي عينة متاحة من مختلف أرجاء المدينة.

• **بناء الأداة**:

قامت الباحثة بالاطلاع على الإطار النظري والدراسات السابقة المتعلقة بالحب، بالإضافة إلى الاطلاع على المقاييس العربية والأجنبية التي اهتمت بقياسه، وهذه المقاييس هي: مقياس الحب إعداد Rubin (١٩٧٠)، مقياس الإعجاب إعداد Rubin (١٩٧٠)، مقياس حب الناس من إعداد فيلسينجر وتقنين عجوة (١٩٨١)، ومقياس الاتجاهات نحو الحب إعداد Hendrick (١٩٨٦)، ومقياس الحاجة إلى الحب إعداد الخالدي (٢٠١٧). ومن خلال الاطلاع على ما سبق، تم تحديد أبعاد الحب المراد دراستها بصورة مبدئية، ومن ثم إعداد قائمة مقابلة شبه مقننة تستند إلى الأبعاد المحددة، ثم تم تطبيق المقابلات على عينة استطلاعية مكونة من (٢٠) راشد من الذكور والإناث في مدينة حلب. واستنادا إلى تحليل إجابات أفراد العينة الاستطلاعية، ومن خلال ما تم الاطلاع عليه من معلومات نظرية، تم تحديد أبعاد المقياس وصياغة عباراته. حيث تكوَّن المقياس بصورته الأولية من (٧٩) عبارة موزعة على عشرة أبعاد، وبعد تدقيق أبعاد المقياس وعباراته لغويا، تم حساب خصائصه السيكومترية.

كما اعتمدت الباحثة في بنائها للأداة على نموذج ليكرت الخماسي لبدائل الاستجابة كالتالي: بالنسبة للعبارات الإيجابية (أوافق بشدة خمس درجاتٍ، أوافق أربع درجات، غير متأكد ثلاث درجات، لا أوافق درجتان، لا أوافق مطلقا درجة واحدة)، أما في حال العبارات السلبية فيتم عكس الدرجات، بحيث تصبح (أوافق بشدة درجة واحدة، أوافق درجتان، غير متأكد ثلاث درجات، لا أوافق أربع درجات، لا أوافق مطلقاً خمس درجات).

• **الخصائص السيكومترية للأداة**:

تتضمن هذه الفقرة عرضاً موجزاً للخصائص السيكومترية لمقياس الحب، حيث سيتم عرض التفاصيل الإحصائية في مناقشة النتائج.

• **صدق المقياس**:

تم التحقق من صدق المقياس بعدة طرق، وهي: الصدق الظاهري، من خلال عرضه بصورته الأولية على (١٩) من المحكمين المختصين من أعضاء الهيئة التدريسية في كل من جامعتي حلب ودمشق، وتم إجراء التعديلات اللازمة على الأبعاد والعبارات وفق ملاحظاتهم، ثم تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (١٠٠) راشد من الذكور والإناث من مدينة حلب لاستخراج قيم الصدق والثبات.

كما تم حساب الصدق التقاربي للمقياس، والذي من خلاله أصبح يتكون بصورته النهائية من (٤٢) عبارة موزعة على ثمانية أبعاد، جميع عبارات المقياس إيجابية باستثناء العبارة رقم (٢٣) فهي سلبية. حيث تتوزع بنود المقياس على الأبعاد كما هو موضّح في الجدول (١):

الجدول (١): أبعاد مقياس الحب للراشدين، وأرقام العبارات المقابلة لها

البُعد	أرقام العبارات	البُعد	أرقام العبارات
التعايش الرمزي	١ – ٢ – ٣ – ٤	التواصل المستمر للمشاعر الإيجابية	٢٣ – ٢٤ – ٢٥ – ٢٦ – ٢٧ – ٢٨
الرعاية	٥ – ٦ – ٧ – ٨ – ٩ – ١٠ – ١١	الإنتاجية	٢٩ – ٣٠ – ٣٣ – ٣٤
المعرفة	١٢ – ١٣ – ١٧ – ١٨ – ٢٢	التبادل المنصف للتعزيزات	٣١ – ٣٢ – ٣٥ – ٣٦ – ٣٧ – ٣٨
افشاء الذات	١٤ – ١٥ – ١٦ – ١٩ – ٢٠ – ٢١	المسؤولية	٣٩ – ٤٠ – ٤١ – ٤٢

كما تم حساب الصدق التمييزي لمقياس الحبِ، الذي بيّن أن المقياس قادر على التمييز بين الأفراد الذين يعيشون الحب شعوريا وسلوكيا بدرجة مرتفعة وبين الأفراد الذين يعيشونه بدرجة منخفضة.

- **ثبات المقياس**:

تم التحقق من الثبات بطريقتي التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ، حيث تم حساب قيمة ألفا كرونباخ لكلٍ من أبعاد المقياس، فكانت قيم الارتباط لجميع الأبعاد مرتفعة ودالة احصائيا، مما يشير إلى أنّ المقياس يتمتع بثباتٍ مرتفع. كما تم حساب درجة الثبات بطريقة التجزئة النصفية والتي أشارت أيضا إلى درجة ثبات مرتفعة.

- **المعالجة الإحصائية**:

تم استخدام أساليب إحصائية عديدة لتحقيق أهداف الدراسة، حيث تم حساب معامل ارتباط بيرسون لحساب الصدق التقاربي، واختبار T-test للعينيتين المستقلتين لحساب الصدق التمييزي، ومعامل ألفا كرونباخ لتحديد درجة ثبات أبعاد المقياس، بالإضافة إلى معامل ارتباط سبيرمان براون بين جزئي المقياس لتحديد درجة ثبات المقياس ككل. ولتقنيين الأداة تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكامل الأداة، بالإضافة إلى حساب الدرجات المعيارية (درجات زيتا) والدرجات المعيارية المعدلة (التائية)، وتم استخراجٍ المئينات لتحديد ترتيب الأفراد ووضع حدود التفسير لدرجات المقياس استنادا إلى الإعشاريات الثاني والرابع والسادس والثامن.

- **عرض النتائج ومناقشتها**:

- **الإجابة على التساؤل الأول**: **هل توجد أدلة صدق مقبولة لمقياس الحب للراشدين في مدينة حلب؟**

للإجابة عن هذا التساؤل ومعرفة مدى امتلاك المقياس لأدلة صدق مقبولة، تم التحقق من صدق مقياس الحب للراشدين بعدّة طرق، وهي:

- الصدق الظاهري: والذي تم من خلال عرض المقياس بصورته الأولية على (١٩) من المحكمين المختصين من أعضاء الهيئة التدريسية في كل من جامعتي حلب ودمشق للتحقق من صلاحية الأبعاد والعبارات المختلفة، حيث تم إجراء التعديلات اللازمة وفق ملاحظاتهم واقتراحاتهم ومن ثم تطبيقه على العينة الاستطلاعية المكونة من (١٠٠) راشد من الذكور والإناث.

- الصدق التقاربي: تم التحقق من الصدق التقاربي للمقياس من خلال تحديد درجة ارتباط كل عبارة بالبعد الذي تنتمي إليه وحذف العبارات ذات الارتباط الضعيف والارتباط السالب، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط للعبارات بأبعادها ما بين (٠,٢٠) القيمة الدنيا و(٠,٦٣) القيمة العليا، مما يشير إلى أنّ جميع عبارات المقياس ذات ارتباط مرتفع بأبعادها، وبالتالي يُعتبر ذلك مؤشر صدق دال للمقياس.
- الصدق التمييزي: تم التحقق من الصدق التمييزي للمقياس من خلال حساب دلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعتين الطرفيتين (الارباعي الأعلى ٢٧٪ والارباعي الأدنى ٢٧٪) على فقرات المقياس، حيث بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجوعتين الطرفيتين عند مستوى دلالة (٠,٠٥) مما يشير إلى أن المقياس يتصف بصدقٍ تمييزيٍ أي أنه قادر على التمييز بين الأفراد الذين يعيشون الحب شعوريا وسلوكيا بدرجة مرتفعة وبين الأفراد الذين يعيشونه بدرجة منخفضة، ويوضّح الجدول (٢) قيم كلا المجموعتين:

الجدول (٢): المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والخطأ المعياري، وقيمة (ت)، والدلالة، للمجموعتين الطرفيتين لأفراد العينة الاستطلاعية (ن=١٠٠)

المجموعة العليا				المجموعة الدنيا				قيمة (ت)	الدلالة
العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري		
٢٧	٥,١٢	٠,٠٠	٠,٠٠	٢٧	٣,٧٤	٠,٨٨	٠,١٧	-٨,٠٧	٠,٠٠

واستنادا إلى القيم السابقة، يتبين وجود أدلة صدق مقبولة لمقياس الحب للراشدين، مما يشير إلى صلاحية المقياس وإمكانية استخدامه.

- **الإجابة على التساؤل الثاني: هل توجد معاملات ثبات مقبولة لمقياس الحب للراشدين في مدينة حلب؟**

للإجابة عن التساؤل الثاني، ومعرفة مدى امتلاك المقياس لمعاملات ثبات مقبولة، تم التحقق من ثبات مقياس الحب للراشدين بعدة طرق، وهي:

- معامل ألفا كرونباخ: حيث تم حساب قيمة ألفا كرونباخ لكل من أبعاد المقياس، فكانت قيم الارتباط لجميع الأبعاد مرتفعة ودالة احصائيا حيث تراوحت ما بين (٠,٥٩) القيمة الأدنى و (٠,٧٨) القيمة الأعلى كما هو موضّح في الجدول (٣)، مما يشير إلى أنّ المقياس يتمتع بثبات مرتفع.

الجدول (٣): قيم معامل ارتباط ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس الحب للراشدين

البُعد	قيمة ألفا كرونباخ	البُعد	قيمة ألفا كرونباخ
التعايش الرمزي	٠.59	المعرفة	٠.67
افشاء الذات	٠.73	التبادل المنصف للتعزيزات	٠.70
التواصل المستمر للمشاعر الايجابية	٠.63	الرعاية	٠.75
الانتاجية	٠.78	المسؤولية	٠.67

- التجزئة النصفية: تم حساب درجة الثبات بطريقة التجزئة النصفية من خلال حساب معامل الارتباط سبيرمان براون بين جزأي المقياس، حيث بلغت قيمة الثبات (٠,٩٣) وهي تشير إلى درجة ثبات مرتفع.

واستناداً إلى القيم السابقة، يتبين وجود معاملات ثبات مرتفعة لمقياس الحب للراشدين، مما يشير إلى صلاحية المقياس وإمكانية استخدامه.

- **الإجابة على التساؤل الثالث: ما هي معايير تفسير درجات الراشدين على مقياس الحب؟**

إن عملية اشتقاق المعايير هي آخر الخطوات الاجرائية التي تمر بها عملية بناء الأداة، فهذه المعايير هي مستويات نرجع إليها لفهم الدرجة الخام التي يحصل عليها الفرد عند إجابته على بنود المقياس، فالدرجة الخام ليس لها دلالة أو معنى ولا يمكن تفسيرها إلا بمقارنتها بمعيارٍ معين، فوجود المعايير يسمح للمفحوص أن يتعرف على مركزه النسبي في المجموعة، فهي تساعد في معرفة المتميزين بالظاهرة المدروسة (الكناني، ٢٠١٤). وللإجابة عن التساؤل الثالث وتحديد معايير تفسير درجات الراشدين على مقياس الحب، تم اتباع الخطوات التالية:

- أولاً: تطبيق المقياس بصورته النهائية على عينة التقنين المكونة من (٣٠٠) راشد من الذكور والإناث في مدينة حلب، وحساب درجاتهم الكلية على المقياس.
- ثانيا: استخراج جدول الإحصاءات الوصفية لأفراد العينة، كما هو موضح في الجدول (٤):

الجدول (٤): القيمة الدنيا لأفراد عينة التقنين، والقيمة العليا، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري (ن=٣٠٠)

	العدد	أدنى قيمة	أعلى قيمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
Total	٣٠٠	٤٢	٢١٠	١٨١,١٨	١٨,٥٣١
العدد المتاح	٣٠٠				

- ثالثاً: حساب الدرجات المعيارية الزائية (Z) المقابلة للدرجات الخام للمقياس، والتي تراوحت ما بين ٧,٥١ - الدرجة الدنيا و ١,٥٦ الدرجة العليا. كما تم حساب الدرجات المعيارية المعدلة (التائية) والتي تراوحت أيضاً ما بين ٢٥ - الدرجة الدنيا و ٦٦ الدرجة العليا.
- رابعا: تم تحويل الدرجات الخام لأفراد عينة التقنين إلى درجات مئينية، لسهولة استخدامها في التفسير، وإجراء المقارنات من خلال تحديد المركز النسبي للفرد بالنسبة لعينة التقنين.
- خامسا: تم تحديد المعايير الخاصة بالمقياس وفق المجتمع الإحصائي لتحديد شدة الحب على المقياس ككل بالاستناد إلى النقاط المئينية، حيث تم تقسيم المعايير إلى خمسة مجموعات حسب الإعشاريات، فتم أخذ الإعشاري الثاني، والرابع، والسادس، والثامن، كما هو موضّح في الجدول (٥):

الجدول (٥): النقاط المئينية، الدرجات المقابلة لكل نقطة

المئين	الدرجة المقابلة له
٢٠	١٦٦
٤٠	١٨١
٦٠	١٨٩
٨٠	١٩٦

وبالتالي تحددت معايير مقياس الحب كالتالي:

الجدول (٦): معايير تفسير درجات الأفراد على مقياس الحب للراشدين

الدرجة	التفسير
١٦٦ درجة فما دون	حب منخفض جداً
١٦٧ - ١٨١	حب منخفض
١٨٢ - ١٨٩	حب متوسط
١٩٠ - ١٩٦	حب مرتفع
١٩٧ – فما فوق	حب مرتفع جداً

- **المقترحات**:
  - بناء أدوات متخصصة بقياس كل شكل من أشكال الحب على حدة.
  - بناء أدوات تقيس الحب تختص بالمراحل النمائية المختلفة للإنسان.
  - تقنين مقياس الحب الحالي على البيئات العربية المختلفة مما يسهم في تعميم الفائدة على نطاق أوسع.
  - إجراء المزيد من الدراسات حول الحب المتبادل بين الأفراد وعلاقته بالظواهر النفسية والاجتماعية المختلفة في البيئة العربية مما يساعد على الالمام به وفهم خصائصه بشكل أوسع.

- **المراجع العربية**:

- **الخالدي، أمل (٢٠١٧)**: الحاجة الى الحب لدى الشباب وعلاقتها بالفراغ الوجودي، بغداد، جامعة المستنصرية.
- **السيد أحمد، عزت (٢٠١٧)**: الحب والابداع والحياة. بيروت، دار أنهار للدراسات والترجمة والنشر.
- **الكناني، عايد (٢٠١٤)**: مقدمة في الإحصاء وتطبيقات SPSS، عمان، دار اليازوري العلمية.
- **جبر، لؤي (٢٠١٥)**: أساليب الحياة وأساليب الحب دراسة ارتباطية، بحث مجلة، العراق، جامعة القادسية، مجلة القادسية للعلوم الإنسانية، المجلد ١٨، العدد ٢-٣، ص٤٧٣-٥١٦.
- **سيلامي، نوربير، ترجمة أسعد، وجيه (٢٠٠١)**: المعجم الموسوعي في علم النفس، دمشق، منشورات وزارة الثقافة.
- **صالح، قاسم (١٩٨٨)**: الابداع في الفن. الموصل، مديرية دار الكتب للطباعة والنشر.
- **صبحي، سيد (٢٠٠٣)**: الإنسان وصحته النفسية. مصر، الدار المصرية اللبنانية.
- **عبد الرحمن، محمد السيد (٢٠٠٤)**: علم النفس الاجتماعي المعاصر: مدخل معرفي. القاهرة، دار الفكر العربي.
- **عبد الله، محمد قاسم (٢٠١٠)**: نظريات الإرشاد والعلاج النفسي. حلب، منشورات جامعة حلب.
- **غاسيت، خوسيه، ترجمة أشقر، علي (٢٠١٣)**: دراسات في الحب. دمشق، الهيئة العامة السورية للكتاب.
- **فروم، إريك، ترجمة مجاهد، مجاهد (٢٠٠٠)**: فن الحب. بيروت، دار العودة.
- **فروم، إريك، ترجمة الهاشمي، محمود (٢٠٠٧)**: الإنسان من أجل ذاته بحث في سيكولوجية الأخلاق. دمشق، منشورات وزارة الثقافة.
- **فرويد، سيغموند، ترجمة الحفني، عبد المنعم (١٩٩٢)**: الحب والحرب والحضارة والموت. القاهرة، دار الرشاد للطباعة والنشر.
- **فهمي، مصطفى (١٩٩٥)**: الصحة النفسية دراسات في سيكولوجية التكيف. الطبعة الثالثة، القاهرة، مكتبة ومطبعة الخانجي.
- **قدوري، هبة (٢٠٠٥)**: الشخصية المتصنعة وعلاقتها بالحاجة الى الحب، رسالة ماجستير، بغداد، جامعة بغداد.
- **ناصر، عائشة (٢٠١٥)**: الحب بين الزوجين وعلاقته بتواصلهما الوجداني، بحث مجلة، جامعة البعث، مجلة جامعة البعث، المجلد ٣٧، العدد ١١، ص١٩٣-٢٢٢.

- ناصر، عقيل (٢٠١١): الحاجة الى الحب لدى المراهقين وعلاقتها بالذكاء الوجداني، رسالة ماجستير، بابل، جامعة بابل.

• المراجع الأجنبية:

- **Hendrick, C., & Hendrick, S. (1986):** A theory and method of love. Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 50(2), p 392-402.
- **Lee, J. A. (1973):** Colors of love: An exploration of the ways of loving. New Press, Toronto.
- **Regan, Pamela C. (2003):** The Mating Game: A Primer on Love, Sex, and Marriage, California state university, Los Angeles.
- **Rosenman, Martin, (1978):** Liking, Loving, and style of loving. Psychological Reports, Morehouse College, 42, p 1243-1 246.
- **Rubin, Z. (1973):** Liking and loving an invitation to social psychology. New York .78.
- **Sternberg, R., & Barnes, M. (1988):** The psychology of love. Yale University Press, New Haven.
- **Sternberg, Robert (1986):** A Triangular Theory of Love. American Psychological Association, Yale University, Vol. 93, No. 2, p 119-135.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الخامس :

المهارات التدريسية لمعلمات الرياضيات اللازمة لتنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة الجوف

إعداد :

أ / مريم محمد فرحان المشعل
مشرفة تربوية بمكتب تعليم دومة الجندل
منطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية

المهارات التدريسية لمعلمات الرياضيات اللازمة لتنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة الجوف

أ / مريم محمد فرحان المشعل
مشرفة تربوية بمكتب تعليم دومة الجندل
منطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية

• **المستخلص**:
هدف البحث الحالي إلى تحديد المهارات التدريسية لمعلمات الرياضيات اللازمة لتنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة الجوف، والتعرف على مستوى أداء المعلمات لهذه المهارات، وقد اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي، من خلال بطاقة ملاحظة للمهارات التدريسية التي تنمي التفكير المستقبلي. كما تكونت عينة البحث من (٥٠) معلمة تم اختيارهن عشوائيا من معلمات الرياضيات للمرحلة الثانوية بمنطقة الجوف في عشر مدارس للتعليم الحكومي للبنات، وقد توصل البحث إلى وضع قائمة بالمهارات التدريسية لمعلمات الرياضيات لتنمية التفكير المستقبلي لدى طالبات المرحلة الثانوية، كما توصل إلى ضعف مستوى أداء معلمات الرياضيات للمهارات التدريسية التي تنمي التفكير المستقبلي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارتهن التدريسية لتنمية مهارات التفكير المستقبلي تعزي لمتغير الخبرة.

الكلمات المفتاحية: المهارات التدريسية – معلمات الرياضيات – التفكير المستقبلي.

The Necessary Teaching Skills for Mathematics Female Teachers to Develop Future Thinking Skills for High School Female Students in Al-Jouf Region

Mariam Mohammed Farhan Al- Mashaal

Abstract:
The research aimed to determine the necessary teaching skills for mathematics teachers to develop future thinking skills among high school for girls in Al-Jouf region, and to identify the level of teacher performance of these skills. The researcher relied on the descriptive analytical approach, through an observation card for the teaching skills that develop future thinking. The research sample consists of (50) female teachers randomly chosen from high school mathematics teachers in Al-Jouf region in ten public schools for girls, The research set a list of teaching skills for mathematics teachers to develop future thinking among high school students, as well as the research indicated the law level of performance of mathematics teachers for teaching skills that develop future thinking, and there are no statistically significant differences in their teaching skills to develop future thinking skills attributed tothe variable of experience.

Key words: teaching skills - math teachers - future thinking.

• **المقدمة**:
يشهد العالم منذ مطلع هذا القرن اهتماماً ملحوظاً بالمستقبل، وما يتصل به من دراسات تربوية واقتصادية وسياسية وثقافية وتقنية وحضارية، وكما هائلا من التحديات والمشكلات التي يتعرض لها البشر بشكل يومي، مما يتطلب تنشيط قدرات الطلبة التصورية والإبداعية للتحديات التي قد تواجه مجتمعاتهم في المستقبل، وذلك بمساعدتهم على التفكير في المستقبل بشكل أفضل، ليسيروا نحو

مستقبل أفضل كذلك، وهذا ما يدعم الحاجة للتدريب على التفكير المستقبلي، والتدريب على حل المشكلات المستقبلية، حيث أن التحديات التي يتعرض لها المجتمع البشري كبيرة ومتعددة المجالات، ويتوقع لها الازدياد في الأعوام القادمة (أبو موسى، ٢٠١٩: ٢).

ويعتبر التفكير المستقبلي أحد أنماط التفكير الذي يتطلب معالجة المعلومات التي سبق تعلمها من أجل استشراف آفاق المستقبل، وأكدت الدراسات السابقة على ضرورة تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى الطلاب ليساعدهم على فهم القضايا والمشكلات المعاصرة، وإكسابهم القدرة على معالجة هذه القضايا وتحليلها من أجل استشراق آفاق المستقبل، وقد أشارت العديد من الدراسات والأبحاث على أهمية تنمية هذه المهارات ومنها دراسة أبو موسى (٢٠١٩)، ودراسة الرباط (٢٠١٧)، ودراسة المنتصر (٢٠١٣)، ودراسة متولي (٢٠١١)، وجميعها أكدت على ضرورة تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى الطلاب من خلال تطوير التعلم وبما ينعكس على تطور قدراتهم على التفكير المستقبلي ومهاراته مثل: مهارة التنبؤ ومهارة التخيل المستقبلي ومهارة التصور ومهارات حل المشكلات.

كما تعد تنمية مهارات التفكير المستقبلي ضرورة إنسانية وفريضة عصرية ومتطلب أساسي من متطلبات إعداد طلاب المرحلة الثانوية؛ حيث يساعد التفكير المستقبلي الطلاب علي مسايرة التقدم العلمي الهائل في شتي مجالات الحياة، ويعمل على تنقية الواقع الاجتماعي من الأمراض الاجتماعية وإعداد المواطن الصالح الذي يستطيع أن يساهم في حل العديد من المشكلات الذي يمكن التنبؤ بحدوثها، لأن طالب المرحلة الثانوية بحاجة إلى فهم القضايا المطروحة التي تساعده على التفاعل مع الآخرين وتعود الطلاب على استخدام النقد والتحليل والتوقع والتنبؤ؛ والتي تسهم بدورها في إعداد جيل يستطيع أن يواكب التغيرات والتطورات في القرن الحادي والعشرين، وأن يتنبأ بما سيحدث في المستقبل (محمد، ٢٠١٧: ٨). كما تساعد مهارات التفكير المستقبلي الطلاب على فهم القضايا والمشكلات المعاصرة، ويكسبهم القدرة على معالجتها وتحليلها من أجل استشراف آفاق المستقبل، وبالتالي يمكن اعتباره وسيلة يستطيع بها الطلاب فهم ما يدور في مجتمعهم من قضايا وأحداث معاصرة والوعي بها، وفي الوقت نفسه يمثل هدفا من الأهداف الرئيسة لتدريس القضايا والمشكلات المعاصرة وتنمية الوعي بها (الرباط، ٢٠١٧: ١٩٥).

وتعتبر الرياضيات أحد المقررات الرئيسة التي يمكن الاعتماد عليها لتنمية مهارات التفكير المستقبلي، فتشير معايير المجلس القومي لتعليم الرياضيات إلى أن تعليم الرياضيات من الضروري أن يهدف لتنمية مهارات رئيسة مثل صياغة فرضيات جديدة والتوصل إلى ارتباطات باستخدام المعلومات المتوافرة والبحث عن حلول لمشكلات مألوفة وغير مألوفة(حسن، ٢٠١٦: ٥٨)؛ لذا فإن هناك العديد من الدراسات التي اهتمت بتنمية التفكير المستقبلي من خلال مادة الرياضيات كدراسة حسن (٢٠١٦) والتي توصلت إلى فاعلية برنامج قائم على التعلم الخدمي

لتنمية مهارات التفكير المستقبلي وخفض القلق التدريسي لدى الطلاب المعلمين شعبة الرياضيات، ودراسة الرباط(٢٠١٧) والتي اهتمت بوضع برنامج في الرياضيات قائم على أبعاد التنمية المستدامة لتنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى تلاميذ الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية.

كما اهتمت بعض الدراسات بتقييم الممارسات التدريسية في الرياضيات منها: دراسة خليل والرويس (٢٠١٤) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع تنفيذ معلمي الرياضيات للمرحلة الابتدائية لمكونات الدرس المقترحة (التخطيط، والتدريس، والتدريب، والتقويم) التي أظهرت نتائجها بأن مستوى الأداء العام لمعلمي الرياضيات لجميع مكونات الدرس جاءت بدرجة متوسطة، بينما هدفت دراسة المالكي (٢٠١٨)، إلى التعرف على مدى امتلاك معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة البعض مهارات تدريس الرياضيات المطورة، وأظهرت نتائج الدراسة بأن مستوى الأداء كان ضعيفا لبعض مهارات التدريس: كالتدريس المتمايز والاستيعاب المفاهيمي، في حين هدفت دراسة العمري (٢٠١٨) إلى التعرف على مستوى الممارسات التدريسية لدى معلمي الرياضيات ومعلماتها في ضوء النظرية البنائية، وأظهرت نتائجها بأن مستوى الممارسات التدريسية في ضوء النظرية البنائية عموما كان بدرجة متوسطة، كما أجرى كل من بيومي والجندي (٢٠١٩) دراسة حول تقييم الممارسات التدريسية الصفية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير المهنية المعاصرة لتعليم الرياضيات، وتوصلت إلى أن أداء معلمي الرياضيات كان بدرجة ضعيفة.

كما اهتمت العديد من الدراسات بالتفكير المستقبلي في المواد الدراسية الأخرى كدراسة المنتصر(٢٠١٣) والتي توصلت إلى أن تطوير المحتوى الدراسي في مادة التاريخ يؤدي إلى تنمية مهارات التفكير المستقبلي، ودراسة عبد العليم (٢٠١٦) والتي أشارت إلى أن استخدام برنامج قائم على التعليم الإلكتروني في تدريس الجغرافيا ساعد على تنمية مهارات التفكير المستقبلي والمفاهيم الجغرافية المرتبطة بها لدى طلاب المرحلة الثانوية، ودراسة أبو موسى (٢٠١٩) والتي توصلت إلى فاعلية بيئة تعليمية الكترونية توظف استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير المستقبلي في التكنولوجيا لدى طالبات الصف السابع الأساسي. كما أكدت دراسة السيد (٢٠١٣) على فاعلية برنامج مقترح قائم على أدوات الجيل الثاني للتعلم الإلكتروني في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل المعرفي وتنمية الوعي بمواجهة الكوارث البشرية والتفكير المستقبلي لدي تلاميذ الحلقة الإعدادية. كما توصلت دراسة Jenny & Rose(2013) إلى أهمية تنمية مهارات التفكير المستقبلي في تنمية مهارات الاستدلال، والقدرة على الاسترجاع لدي الطلاب وتنمية الذاكرة الترابطية، ودراسة Tsai(2015) والتي أكدت على أهمية وجود علاقة قوية بين مهارات التفكير المستقبلي، وتنمية القدرة على التصور والتخيل والميل للخيال لدي طلاب المرحلة الثانوية. كما توصلت دراسة Anett, et

(2016) al إلى فاعلية استخدام استراتيجية الترميز والتشفير في تنمية مهارات التفكير المستقبلي والكفاءة الذاتية لدي الطلاب.

وقد انعكس ذلك على أهداف تعليم الرياضيات بمراحل التعليم المختلفة، إذ لم تعد تقتصر على تزويد الطلبة بالمعرفة والمهارات الرياضية وإنما أصبحت تهتم بتنمية أساليب التفكير، ولذلك تأتي تنمية أساليب التفكير وتنمية القدرات العقلية العليا، مثل: مهارات حل المشكلات ومهارات الإبداع ومهارات التفكير الناقد، ومهارات التفكير الاستنتاجي ومهارات التفكير المستقبلي على قمة أهداف تعليم وتعلم الرياضيات (عبد القادر وبخيت، ٢٠١٩: ١٠٢)، ففي ظل الانفجار المعرفي المتصاعد يحتاج المتعلم إلى التزود بمهارات تفكير تساعده على توظيف المفاهيم والتعميمات والمهارات التي اكتسبها، واشتقاق نتائج وأفكار جديدة على أسس وقواعد منطقية، تمكنه من استنتاج حلول جديدة للمشكلات الرياضية والحياتية التي تواجهه (ماضي، ٢٠١١: ٧٩)، ومن ثم وجب على المعلم أن يمتلك العديد من المهارات لمواجهة التغيرات المتلاحقة وإعادة التفكير في الطرق والكيفية التي تطلبها المهارات التدريسية الجيدة من المعلم داخل الصف لتحقيق ما يصبو إليه من أهداف في مختلف نواحي المعرفة وتنمية مهارات التفكير لدى الطلاب (بيومي والجندي، ٢٠١٩: ٩).

كما تسهم معرفة مستوى أداء معلمي الرياضيات كذلك في الارتقاء بجودة التدريس، والمساهمة في تحقيق الأهداف العامة والمنشودة للمنهج المدرسي، وتوفير أساس متين يمكن الارتكاز عليه في تطوير التدريس عبر التقييم المثمر لأداء المعلمين في فصول الرياضيات، وكذلك الارتقاء بنموهم المهني بالإضافة إلى تزويد المعلمين بتغذية راجعة بنائية على المستوى الفردي، والمساعدة في تعزيز جودة الخدمات التعليمية المقدمة للطلاب، وتوفير أدلة ملموسة عن مستوى الأداء الفعلي لمعلمي الرياضيات (القرني، ٢٠١٩: ٩١٢)؛ لذا فقد جاء البحث الحالي محاولة للتعرف على المهارات التدريسية اللازمة لمعلمات الرياضيات لتنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة الجوف.

- **مشكلة البحث**:

نظرا للتحولات التي شهدها تعليم الرياضيات وتعلمها في العصر الحاضر، واستجابة لرؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ التي أولت البعد التعليمي عناية كبيرة، دعت العديد من المؤتمرات إلى توجيه الجهود والرؤى وتكاملها لتطوير تعليم وتعلم الرياضيات التمكين الطلاب من إحراز نتائج متقدمة مقارنة بمتوسط النتائج الدولية والحصول على تصنيف متقدم في المؤشرات العالمية للتحصيل الدراسي مثل اختبارات (TIMSS) و (PISA) ، حيث أظهرت نتائج اختبارات (TIMSS،٢٠١٥) انخفاض الترتيب الدولي للسعودية في العلوم والرياضيات (الشمراني وأخرون، ٢٠١٦)؛لذلك تغيرت النظرة لدور المعلم في العملية التعليمية، فالمعلم اليوم مطالب بالقيام بأدوار تستدعي مهارات ومهام تختلف عن تلك التي كان يمارسها بالأمس، فقد أنيطت به مهارات تدريسية جديدة تهدف جميعها إلى

تفعيل دور الطالب في الموقف الصفي وتحسين التعليم والتعلم والمنتج التربوي، وهذه الأدوار والمهارات تحتاج إلى معلم يمتلك كفايات التعلم الحديثة وقادر على ممارستها (العمري، ٢٠١٠: ٥٤).

ورغم ما تشهده العملية التعليمية من تقدم وتطور ملحوظ في ضوء استخدام الاستراتيجيات وطرائق التدريس المناسبة وتصميم أفضل المناهج التي بنيت وفق نظريات التعلم الحديثة، إلا أن هناك بعض من المدرسين لا يتقنون مهارات تقديم الدرس وعرض المادة العلمية بحيث يؤدي إلى إثارة التفكير وخلق بيئة تعليمية يتفاعل فيها الطلبة مع بعضهم ومع المدرس في آن واحد، وإدارة المناقشات وتوجيه الأسئلة المساعدة لتنمية التفكير، وأحداث التعلم لديهم بأسلوب مشوق يثير دافعيتهم وتعلمهم الذاتي (عبد الرحمن، ٢٠١٧: ٢٠٩).

وتأكيداً على ما ينبغي أن يتميز به معلم الرياضيات من إجادة للمهارات التدريسية وضرورة ممارسته لها للارتقاء بطلابه إلى أعلى المستويات فقد اهتمت العديد من المؤتمرات الدولية عامة والمحلية خاصة بإعداد المعلم والرفع من مستوى أدائه كمؤتمر المعلم وعصر المعرفة بجامعة الملك خالد(٢٠١٦)، والمؤتمر الخامس لإعداد المعلم في جامعة أم القرى (٢٠١٦)، ومؤتمر التكامل التربوي بين التعليم العالي والعام (٢٠١٦)، ومؤتمر معلم المستقبل: إعداده وتطويره في جامعة الملك سعود (٢٠١٦)، ومؤتمر التميز في تعليم وتعلم العلوم والرياضيات الثاني "التطور المهني - آفاق مستقبلية" (٢٠١٧).

وفي ضوء ذلك فقد أجريت العديد من الدراسات التي توصلت إلي تدني مستوى أداء معلمي الرياضيات ما بين المتدني والمتوسط؛ حيث توصلت نتائج دراسة(2015) Valeeva & Shakirova إلى تراوح مستوى أداء معلمات الصف الثالث بين الضعيف والجيد، كما توصلت نتائج بعض الدراسات الأخرى إلى أن من أسباب تدني مستوى تحصيل الطلاب في الرياضيات قد يرجع الى طرق التدريس التقليدية التي يمارسها معلمو الرياضيات القائمة على الإلقاء، وضعف الاهتمام بمهارات التفكير العليا والتفكير الرياضي، وعدم الاهتمام بربط الرياضيات بالواقع والحياة، مع وجود اتجاهات سلبية نحو تعلمها (السلمي، ٢٠١٣؛ المعثم والمنوفي، ٢٠١٤؛ الغامدي والقحطاني، ٢٠١٦). وخلصت نتائج غالبية تلك الدراسات إلى أن مستوى الممارسات التدريسية داخل فصول الرياضيات دون المستوى المأمول، الأمر الذي قد يؤثر سلبياً على نواتج تعلم الرياضيات لدى المتعلمين في المراحل الدراسية المختلفة.

ومن خلال اطلاع الباحثة على العديد من الدراسات مثل: (السلمي، ٢٠١٣؛ جاد الله، ٢٠١٣؛ الرباط، ٢٠١٧) وجدت أنها توصلت إلى وجود ضعف في مهارات التفكير المستقبلي لدى المتعلمين، وعدم ملائمة طرق التدريس المتبعة حالياً من قبل معظم المعلمين لتنمية تلك المهارات، ولأهمية دور المعلم في العملية التعليمية وتأثيره المباشر على الطلاب، كان لابد من الوقوف على أداء المعلم ومهاراته التدريسية،

لذا فقد جاء البحث الحالي محاولة للتعرف على المهارات التدريسية اللازمة لمعلمات الرياضيات اللازمة لتنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة الجوف.

- **أسئلة البحث**:

- ما المهارات التدريسية لمعلمات الرياضيات اللازمة لتنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة الجوف؟
- ما مستوى المهارات التدريسية لمعلمات الرياضيات اللازمة لتنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة الجوف؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)، بين متوسطات درجات معلمات الرياضيات المرحلة الثانوية في مهارتهن التدريسية لتنمية مهارات التفكير المستقبلي تعزي لمتغير الخبرة؟

- **أهداف البحث**:

- تحديد مهارات التدريس اللازم توافرها لدى معلمات الرياضيات لتنمية التفكير المستقبلي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة الجوف.
- التعرف على مستوى المهارات التدريسية لمعلمات الرياضيات اللازمة لتنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى طالبات المرحلةٍ الثانوية بمنطقة الجوف.
- معرفة ما إذا كان هناك فرق دال إحصائيا بين متوسط المهارات التدريسية لمعلمات الرياضيات اللازمة لتنمية مهارات التفكير المستقبلي تعزي لمتغير الخبرة.

- **أهمية البحث**:

- إلقاء الضوء على التفكير المستقبلي كمتغير حديث، والتعرف على مكوناته، وخصائصه ومهاراته التي يمكن من خلالها تحديد مستوى المهارات التدريسية لمعلمات الرياضيات.
- يعطي المسؤولين مؤشراً حول مستوى المهارات التدريسية لمعلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية لتنمية التفكير المستقبلي مما يتطلب العمل على تحسين الأداء ومعالجة نقاط الضعف إن وجدت.
- يزود معلمي ومعلمات الرياضيات بقائمة من المهارات التدريسية التي قد تسهم في تنمية مهارات التفكر المستقبلي لدى طالبات المرحلة الثانوية.
- يساعد المشرفين التربويين على تقويم أداء المعلمين والمعلمات أثناء التدريس، من خلال استخدام بطاقة الملاحظة المعدة في البحث الحالي.
- توجيه أنظار مخططي مناهج الرياضيات إلى ضرورة تخطيطها من حيث محتواها وأنشطتها ووسائل تقويمها، بطريقة تنمي مهارات التفكير المستقبلي لدى المتعلمين.
- إفادة مطوري مناهج الرياضيات في معرفة مدى تمكن معلمات الرياضيات من مهارات التفكير المستقبلي، حيث يفترض أن تسهم موضوعات الرياضيات بالمنهج المطور في تنميتهما.

- **حدود البحث**:
  - الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة على التعرف على المهارات التدريسية لمعلمات الرياضيات اللازمة لتنمية التفكير المستقبلي لدى طالبات المرحلة الثانوية.
  - الحد المكاني: مدارس المرحلة الثانوية للبنات بمنطقة الجوف.
  - الحد البشري: عينة من معلمات الرياضيات للمرحلة الثانوية.
  - الحد الزماني: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٠/ ١٤٤١هـ.
- **مصطلحات البحث**:
  - **مهارات التدريس**:

تعرف مهارة التدريس بأنها: القدرة على أداء عمل أو نشاط معين ذي علاقة بتخطيط التدريس، وتنفيذه، وتقويمه، وهذا العمل قابل التحليل لمجموعه من السلوكيات المعرفية والحركية والاجتماعية ومن ثم يمكن تقييمه في ضوء معايير الدقة في القيام به وسرعة إنجازه والقدرة على التكيف مع المواقف التدريسية المتغيرة (مصطفى، ٢٠١٩: ١٤).

وتعرف إجرائياً بأنها: مجموعة الأداءات والسلوكيات التدريسية التي تستخدمها معلمة الرياضيات في الموقف التعليمي لتنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى طالبات المرحلة الثانوية، ويتم قياسها بالدرجة التي تحصل عليها معلمة الرياضيات من خلال الاستعانة ببطاقة ملاحظة منظمة.

  - **التفكير المستقبلي**:

يعرفه حسن (٢٠١٦: ٦٦) بأنه مجموعة من العمليات العقلية ومهارات التفكير القائمة على الفهم والتفسير والاستنتاج والتركيب والتحليل والتوقع والتخمين والتقدير والإسقاط والتصميم والاستكشاف والتبصر والترقب، ويتطلب ذلك قدرة الطالب على إدراك معلومات الماضي والحاضر واختيار البدائل المرغوبة والتوصل إلى معرفة المستقبل.

وتعرف الباحثة مهارات التفكير المستقبلي إجرائياً بأنها: مجموعة من العمليات العقلية ومهارات التفكير التي تهدف إلى معرفة المشكلات والتغيرات المستقبلية، والتنبؤ بحلول مستقبلية، واقتراح أفكار مستقبلية محتملة، ويتم إكسابها للطالبات من خلال مهارات تدريسية تعمل على تنمية مهارات التفكير المستقبلي لديهن.

- **أولاً: الإطار النظري**
  - **مفهوم التفكير المستقبلي**

يعرف التفكير المستقبلي بأنه: استكشاف منظم للمستقبل وهو يشجع على التحليل والنقد والتخيل والتقييم وتصور حلول لمستقبل أفضل(Jones et al, 2012: 688)، ويقدم أبو موسى (٢٠١٩: ٥) تعريفاً للتفكير المستقبلي بأنه: "مجموعة من المهارات التي تمكن المتعلم من استشراف المستقبل عن طريق عمليات التخطيط والتنبؤ واتخاذ القرار المناسب"، ويعرفه الرباط (٢٠١٧: ٢٤٤) بأنه: القدرة

علي صياغة فرضيات جديدة والتوصل إلى ارتباطات جديدة باستخدام المعلومات المتوفرة، والبحث عن حلول جديدة، وتعديل الفرضيات وإعادة صياغتها عند اللزوم، ورسم البدائل المقترحة، ثم صياغة النتائج. وتعرفه الشافعي (٢٠١٤: ١٩٥) بأنه العملية العقلية التي يقوم بها الطالب المعلم، بغرض التنبؤ بموضوع أو قضية أو مشكلة ما مستقبلا وحلها، أو الوقاية من حدوثها أو التعرض لأضرارها، وفقا لما يتوافر لديه من معلومات مرتبطة بها حاليا. ويعرفه المنتصر (٢٠١٣: ٤٤) بأنه عملية ذهنية ينظم بها العقل خبرات ومعلومات الإنسان من أجل اتخاذ قرار معين إزاء مشكلة أو موضوع محدد يستفيد منه بالمستقبل،.

كما يعرف التفكير المستقبلي على أنه: تفكير متصل بوضع الاستراتيجية المستقبلية ويمر بمراحل هي: التخيل والتوسع والتنبؤ والتصور والتخطيط واتخاذ القرار. (Lehtonen, 2012: 105). وهو أيضا تلك العملية التي تقوم على فهم تطور الأحداث من الماضي مروراً بالحاضر والاستفادة منها في المستقبل مع إعمال العقل في تلك الأحداث وبيان ما لها وما عليها لمساعدة التلاميذ على فهم المستقبل والتعامل مع الواقع المستقبلي (Kaya, et al, 2014: 86).

وتعرف الباحثة مهارات التفكير المستقبلي إجرائياً بأنها: مجموعة من العمليات العقلية ومهارات التفكير التي تهدف إلى معرفة المشكلات والتغيرات المستقبلية، والتنبؤ بحلول مستقبلية، واقتراح أفكار مستقبلية محتملة، ويتم اكسابها للطالبات من خلال مهارات تدريسية تعمل على تنمية مهارات التفكير المستقبلي لديهن.

- **أهمية التفكير المستقبلي**:

إذا كانت تنمية مهارات التفكير المستقبلي أمر مهم وضروري للطلاب في جميع المراحل التعليمية، وفي جميع المناهج الدراسية؛ فإن تنميتها لدي طلاب المرحلة الثانوية يعد ضرورة تربوية وفريضة عصرية ومطلب ضروري من متطلبات إعداد طالب المرحلة الثانوية؛ لما يتميز به من خصائص معرفية وعقلية تهيئ عملية اكتسابها وتنميتها، كما أن الطلاب في المرحلة الثانوية يكونون على مشارف الخروج للمشاركة في الحياة العملية والاجتماعية، وتتمثل أهمية تنمية مهارات التفكير المستقبلي للطلاب في أنها (محمد، ٢٠١٦: ٣٣) (حسن ،٢٠١٦: ٧٤ – ٧٥):

- تعمل على اكتشاف المشكلات قبل وقوعها، ومن ثم الاستعداد لمواجهتها أو منع وقوعها.
- تسهم على اكتشاف الطبيعة البشرية، الموارد، ويفيد في تحقيق تنمية شاملة سريعة.
- تساعد على فهم المشكلات والقضايا المعاصرة، ويكسبهم القدرة على معالجة هذه القضايا وتحليلها من أجل استشراف آفاق المستقبل.
- وسيلة يستطيع بها الطلاب فهم ما يدور في مجتمعهم من قضايا، وأحداث معاصرة والوعي بها.
- يساعد على اتخاذ القرار المستقبلي.

- تسهم في إدارة الأزمات المستقبلية.
- تنمي قدرة الطالب على التعامل مع الحاضر، فكثيراً من الناس يخفقون في حياتهم لأنهم لا يملكون وعياً بالمستقبل.
- الإعداد للمستقبل والقدرة على التكيف معه.
- اكتشاف المشكلات قبل وقوعها، حيث ساهم التفكير المستقبلي على رسم صورة بعيدة المدى كما أنه يسهم في التخطيط لاحتواء المشكلات المستقبلية، واستنباط الحلول الممكنة لتلك المشكلات.
- يساعد في عملية صنع القرار من حيث توفير الأطر المفيدة لصنع القرار وإعانة الأفراد على رؤية الحاضر.
- حث الأفراد على التعلم وذلك من خلال تحريك عقول الطلاب المواجهة مخاطر وتحديات المستقبل.
- تنمية القدرة على الابتكار والتأمل للأفكار.
- التصدي للتحديات والمشاكل التي يواجهها التعليم من خلال الاستفادة من تجارب الآخرين في فهم التطورات الجديدة وبناء رؤية مستقبلية للتعليم.

كما يتيح التفكير المستقبلي للمتعلم فرصة كبيرة للتغيير على جميع المستويات ويساعد في خلق بيئات صحية لاتخاذ قرارات واعية مستنيرة وعميقة لذلك ظهرت مدرسة المستقبل والتي تدعو إلى تنمية الطالب تنمية شاملة، ويعطى التفكير المستقبلي أيضاً فرصة لخلق جو مثالي لضمان سلامة التحول نحو مستقبل متوازن يحقق الأهداف المأمولة. كما يسهم التفكير المستقبلي في إعداد الطلاب لمواجهة تحديات القرن الواحد والعشرين بإكسابهم المهارات والقدرات والمرونة التي تمكنهم من التعامل مع العالم المتغير حولهم، كما يعد التفكير المستقبلي أداة للتغيير، إذ يمثل مدخلاً جديداً للتعامل مع المشكلات بشكل مختلف عن المداخل التقليدية المعروفة(Tsai & Lin, 2016: 177). كما يتضح أن الاهتمام بالتفكير المستقبلي يقود إلى توفير قاعدة معرفية حول البدائل المستقبلية التي يمكن الاستعانة بها، والمساعدة في اكتشاف المشكلات قبل وقوعها، ومن ثم الاستعداد لمواجهتها، والمساعدة على اكتشاف أنفسنا ومواردناوطاقاتنا، والإعداد والتخطيط لعمليات التغيير الاجتماعي والحضاري على مدي زمني طويل، ومواجهة التحديات المستقبلية(Gruber, 2016: 49).

- **المبادئ التي يستند إليها التفكير المستقبلي**:

يستند التفكير المستقبلي إلى جملة من المسلمات والمبادئ التي ينطلق منها أي بحث أو تفكير نحو المستقبل، وقد لخصها(Jones, et al, (2012: 687، Botha (2016: 911). فيما يلي:

- لا يوجد هناك حتمية مستقبلية، حيث أن المستقبل لم يعد احتمالاً، وإنما أصبح صوراً وأشكالاً يمكن دراستها، ومن ثم اختيار الأنسب منها؛ حيث يتم التعامل مع المستقبل بأنه توقعات أو تكهنات متفاوتة مشروطة يمكن من خلالها الاستعداد الإحداث المستقبل.

- يمكن صناعة المستقبل رغم أنه مجهول لا نعرف عنه شيئاً، وذلك من خلال الملاحظة أو التجربة المباشرة في الحاضر، من خلال تفاعل الأفراد مع بعضهم البعض، وتبادل الفهم فيما بينهم، ويمكنهم التوصل لتنبؤات مستقبلية.
- يبدأ التخطيط للمستقبل ابتداءً بالحاضر، وذلك من خلال الاستراتيجيات والأساليب المتبعة في الوقت الراهن، مع الأخذ بعين الاعتبارات التغيرات المستقبلية التي يتوقع حدوثها، ووضع تصورات مستقبلية لمواجهةٍ المشكلات والربط بين ما يحدث في الوقت الحاضر وما يمكن التنبؤ به مستقبلا، من أجل تحليل الأوضاع القائمة ووضع استنتاجات منطقية، فالعالم المستقبلي ينظر إلى الماضي ويربطه بالحاضر لينطلق إلى المستقبل.
- دراسة المستقبل تتطلب المزيد من الحكمة والرغبة في التجريب.
- يقوم المستقبل على فكرة الإرادة القادرة على التغيير والإنجاز، فهو ليس مفروضاً على المجتمعات، وإنما يمكن للبشر أن يصنعوه.
- كل دراسة مستقبلية يجب أن تضع في الاعتبار بعض الضوابط، وتتجنب بعض المحاذير التي تفسد العملية الاستشرافية.
- المستقبل امتداد طبيعي للماضي والحاضر؛ فدراسة المستقبل ليست هروباً من مواجهة مشكلات الحاضر؛ لأن قضايا الحاضر ومشكلاته لا يمكن مواجهتها إلا في سياق المستقبل.
- المستقبل رغم كونه مجهولاً إلا أنه يمكن التخطيط له واستشرافه بهدف الاستعداد لمواجهته.
- دراسة المستقبل لا تقوم على فكرة التنبؤ، وإنما على فكرة التصورات الممكنة وعلى بدائلها.

- **مهارات التفكير المستقبلي**:

تعددت تصنيفات مهارات التفكير المستقبلي والتي قدمتها العديد من الدراسات الأدبية العربية أو الأجنبية، وقد صنفها حافظ (٢٠١٥: ١٢٥) إلى أربع مهارات رئيسية يندرج تحتها بعض المهارات الفرعية وهي كما يلي:

- مهارة التوقع: هي تلك المهارة التي يستخدمها الفرد للتكهن بنتائج الأفعال، وظهور الأشياء، وتشكيل الصورة لمجرى ونتيجة الأحداث المستقبلية على أساس الخبرة الماضية، وبالنسبة للتلاميذ فهي تمثل التفكير فيما سيقع في المستقبل، ويندرج تحتها عدة مهارات وهي: مهارة التوقع الاستكشافي، مهارة التوقع المعياري، مهارة التوقع المحسوب.
- مهارة التنبؤ: هي المهارة التي تستخدم من جانب شخص ما يفكر فيما سيحدث في المستقبل، ويندرج تحتها عدد من المهارات وهي: مهارة عمل الخيارات الشخصية، مهارة طرح الفرضيات، مهارة التمييز بين الافتراضات، مهارة التحقق من التناسق أو عدمه.
- مهارة التصور: هي العملية التي يتم من خلالها تكوين صور متكاملة للأحداث في فترة مستقبلية، وتتأثر بعوامل الابتكار والخيال العلمي في محاولة لتصوير

هذا التصور المستقبلي، ويندرج تحتها العديد من المهارات وهي: مهارة تحديد الأولويات، مهارة التعرف على وجهات النظر، مهارة تحليل المجادلات، مهارة طرح الأسئلة.

- مهارة حل المشكلات المستقبلية:هي تلك المهارة التي تستخدم لتحليل ووضع استراتيجيات تهدف إلى حل سؤال صعب أو موقف معقد أو مشكلة تعيق التقدم في جانب من جوانب الحياة، ويندرج تحتها مهارات فرعية وهي: مهارة الوصول إلى المعلومات، مهارة تدوين الملاحظات، مهارة وضع المعايير، مهارة تحديد وتطبيق الإجراءات، مهارة تقييم البدائل، مهارة إصدار الأحكام.

كما ذكر، Julien, et al (2018: 30) أن مهارات التفكير المستقبلي تتمثل فيما يأتي:

- تحليل المواقف المستقبلية: ويتمثل في القدرة على تحديد المكونات الأساسية للموقف المستقبلي وخصائص هذه المكونات والعلاقات التفاعلية بينها، للمساعدة على بناء نموذج يحاكي واقع التحليل بأفضل صورة ممكنة.
- التنبؤ: وتتمثل في القدرة على استنتاج حدوث وقائع معينة بناء على مجموعة من المعارف والمعلومات المكتسبة مسبقاً، مما يساعد على وضع صورة ذهنية لطبيعة المستقبل.
- التخيل المستقبلي: وتعتمد هذه المهارة على تنمية مهارات التخيل والابتكار والإبداع، وهذه المهارة تساعد في وضع الخطط المستقبلية اللازمة للتعامل مع القضايا المستقبلية.
- حل المشكلات المستقبلية: وهي مهارة تعتمد على تحليل المشكلات والمواقف الحالية بهدف الوصول إلى مجموعة من البدائل المخططة لحل المشكلات المستقبلية والتعامل معها بإيجابية.

- **الرياضيات والتفكير المستقبلي**:

إن الهدف الأول من إعداد المعلم هو مساعدته على امتلاك المهارات التدريسية اللازمة لممارسة أدواره بدرجة عالية من الفاعلية، كما أن عدم توافر المعلم المؤهل قد يؤدي إلى تراجع نتاجات التعلم، وخاصة أن المجتمعات المعاصرة تشهد تطوراً علمياً وتكنولوجياً متسارعاً، حيث نلمس هذا التطور والتغير في جميع مسارات الحياة، وعلى جميع الأصعدة، ولاسيما في مجال التعليم الذي يعد العمود الفقري للمجتمع الذي يطمح لأن يصل ويلحق بركب الحضارة (القرني، ٢٠١٩: ٩١٦).

وهناك مجموعة من المهارات التي من خلالها يمكن تحديد إذا كان معلم الرياضيات يجيد مهارات التدريس بما فيه الكفاية أم لا والتي تتمثل فيما يلي (محمد، ٢٠١١: ٦١):

- الثقة والقدرة على تحمل المسؤولية.
- ارتفاع مستوى الحماس والنشاط والحيوية خلال مختلف مراحل العملية التعليمية.

- درجة وضوح الصوت وتغير نبراته مما يساعد على مزيد من الحيوية وجذب الانتباه.
- المهارات التي تتعلق بتخطيط الدرس وتشمل ارتفاع مستوى صياغة عنوان الدرس، وأسلوب صياغة أهداف الدروس وتسلسلها وشمولها لجوانب النمو ومستوياتها.

ومن مهارات الأداء التدريسي التي يجب أن يتمكن منها المعلم العشر مهارات التالية وهي: مهارة كتابة المخطط العام للدرس ومهارة صياغة الأهداف التعليمية، مهارة تحديد الوسائل التعليمية ومصادر التعلم وأوراق العمل، مهارات إدارة الفصل ومهارات التمكن من المحتوي العلمي، ومهارة التهيئة وعرض التدريس ومهارات طرح الأسئلة ومهارة تقييم الطلاب ومهارة اللغة والتواصل ومهارات غلق الدرس؛ كل هذه المهارات تؤثر في تكوين الأداء التدريسي للمعلم وكيفية تأثيره بدوره على المتعلمين (القرني، ٢٠١٩: ٩١٦).

وتعد مادة الرياضيات مجالاً خصباً لتنمية مهارات التفكير بصفة عامة والتفكير المستقبلي بصفة خاصة لدى المتعلمين إذ يتطلب الفهم الجيدٍ للرياضيات أن يقدم المتعلمون تحليلات، وتعليلات،وتفسيرات، وتوضيحات فضلاً عن إدراك العلاقات، والوصول إلى نتائج وغير ذلك مما يعتمد على إعمال عقل المتعلمين، كذلك تشجع الطلاب على ابتكار حلول غير مألوفة للقضايا والمشكلات المعاصرة وتوليد العديد من الأفكار تجاهها، بالإضافة إلى تشجيع الطلاب على الاجتهاد عندما لا تتوفر لديهم المعلومات الكافية في حل القضية أو المشكلة المطروحة، مما يوضح دور مادة الرياضيات في تنمية مهارات التفكير المستقبلي لديهم كما أن علم الرياضيات قائم على التنبؤ بالمشكلة الرياضية ومن ثم توقع حلها، ووضع تصور مستقبلي لأي مشكلة تماثلها مما يؤهله إلى حل المشكلات المستقبلية، وهذا في مجمله يمثل مهارات التفكير المستقبلي، ويعد تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى معلم الرياضيات محاولة لبناء أجيال قادرة على معاصرة هذا العالم المتغير ورؤية مستقبلها فيه من موقع المشارك لا المشاهد ومن موقع القدرة على ممارسة العلم المستمر (حسن، ٢٠١٦: ٧٧ – ٧٨).

كما يعد التفكير المستقبلي أحد أنماط التفكير التي تتطلب جمع المعلومات وتحليلها، واستخدامها في اقتراح حلول وبدائل متعددة ومتنوعة لما ستكون عليه المشكلة في المستقبل، مع وضع حلول مبتكرة وغير تقليدية (أبو موسى، ٢٠١٩: ٢٥)، لذلك فإن الرياضيات تعتبر وسطاً مناسباً لتنمية مهارات التفكير المستقبلي، حيث أنها تتيح الفرصة للمتعلم لاستخدام ما يتوفر لديه من معطيات ومعلومات، والتفكير في كيفية استخدام تلك المعلومات ودمجها مع خبراته السابقة لإنتاج حلول جديدة وغير مألوفة لحل المشكلات الرياضية.

إن تدريب المتعلم على استخدام مهارات التفكير المستقبلي يجعله يتكيف مع ما يصادفه في الوقت الحاضر وما يستجد حوله من متغيرات وتطورات في ظل عالم

سريع التغير، حيث إن إعداد المتعلم للمستقبل لا يمكن أن يحدث فقط بمجرد اكتسابه للمعارف والمهارات والقوانين والنظريات وتطبيقها بطريقة مباشرة في حل المسائل والتمارين، ولكن التحدي الحقيقي هو إعداد المتعلم المفكر القادر على تحليل وتفسير ما يحدث حاليا وما هو متوقع حدوثه مستقبلا وبالتالي يستطيع حل المشكلة الحالية وفقا لرؤية مستقبلية خاصة به(Jones, et al, 2012: 689).

يتضح من ذلك أن تنمية مهارات التفكير المستقبلي من خلال تدريس الرياضيات يتيح الفرصة للطلاب للبحث والاكتشاف، كما يمنحهم القدرة على تحليل المعلومات والتفكير في حلول جديدة للمشكلات، وذلك من خلال ممارسة الأنشطة الرياضية المرتبطة بالمواقف الحياتية، مما يؤدي إلى تطوير مهاراته وتمكنه من حل المشكلات المستقبلية بطرق أكثر فاعلية وموضوعية.

- **ثانياً: الجانب التطبيقي للبحث**

- **منهج البحث:**

اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي لرصد المهارات التدريسية لمعلمات الرياضيات اللازمة لتنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى طالبات المرحلة الثانوية، كما توجد في الواقع ووصفها وصفا دقيقا والتعبير عنها كميا لتوضيح مقدارها، من خلال ملاحظة بعض فصول الرياضيات.

- **عينة ومجتمع البحث:**

تكون مجتمع البحث من جميع معلمات الرياضيات للمرحلة الثانوية في المدارس الحكومية بمنطقة الجوف، وتم اختيار عينة البحث من معلمات الرياضيات للمرحلة الثانوية بمنطقة الجوف في عشر مدارس للتعليم الحكومي للبنات، بلغ عدد العينة (٥٠ معلمة) تم اختيارهن عشوائيا، والجدول الآتي يوضح توزيع العينة حسب متغير الخبرة:

جدول (١) توزيع العينة وفقاً لمتغير الخبرة

المتغيرات	الفئات	العدد	النسبة المئوية
سنوات الخبرة	(١-٣) سنوات	١٥	٣٠٪
	(٤-٩) سنوات	٢٢	٤٤٪
	(١٠) سنوات فأكثر	١٣	٢٦٪

- **الأساليب الإحصائية:**

استخدمت الباحثة في هذا البحث الأساليب الإحصائية الآتية:

- التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص العينة.
- معامل كوبر *Cooper* لحساب معامل الاتفاق.
- معامل ألفا كرونباخ *Cronbach's Alpha* لحساب ثبات الأداة.
- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لتحديد مستوى المهارات التدريسية المحددة في الأداة لدى معلمات الرياضيات.
- اختبار *"t-test"* للتعرف على الفروق بين متوسطات استجابات عينة البحث وفقا لمتغير نوع المؤهل.

◄◄ اختبار "Anova" للتعرف على الفروق بين متوسطات استجابات عينة البحث وفقا لمتغير الخبرة.

- **بناء أداة البحث وضبطها**:

تمثلت أداة البحث في بطاقة المهارات التدريسية لمعلمات الرياضيات للمرحلة الثانوية، ولضبط البطاقة تم اتباع الخطوات التالية:

- **أولاً: هدف البطاقة**

هدفت بطاقة الملاحظة إلى التعرف على مستوى المهارات التدريسية لمعلمات الرياضيات اللازمة لتنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى طالبات المرحلة الثانوية، وقد تم تقسيمها إلى أربعة محاور، يضم كل محور منها مؤشرات تمثل المهارات التدريسية التي تنمي مهارات التفكير المستقبلي (تحليل المواقف المستقبلية – التنبؤ - التخيل المستقبلي – حل المشكلات المستقبلية)، كما تم تقسيم مستويات الأداء إلى أربعة مستويات تبعا لمقياس ليكرت الرباعي على النحو التالي: (عالي، متوسط، ضعيف، منعدم)، وتعطي الاوزان النسبية التالية (٣، ٢، ١، ٠).

- **ثانياً: صدق بطاقة الملاحظة**

قامت الباحثة بالتحقق من صدق بطاقة الملاحظة (أداة البحث) بعد وضعها في صورتها الأولية بعرضها على مجموعة من المحكمين في مجال المناهج وطرق التدريس، بهدف استطلاع آرائهم حول (الصياغة اللغوية والاملائية، والمحاور، والبنود، وتوزيعها)، وقد تم إجراء التعديلات اللازمة، وتكونت بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية من (٢٤) بند، وبذلك أصبحت البطاقة في صورتها النهائية على درجة عالية من الصدق.

- **ثالثاً: ثبات بطاقة الملاحظة**

تم التحقق من ثبات البطاقة من خلال قياس معامل الاتفاق بين الملاحظين باستخدام معادلة ريتشارد كوبر Cooper، حيث استعانت الباحثة بمساعدة ملاحظة متعاونة بتطبيق البطاقة في الوقت نفسه، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٢) معامل اتفاق كوبر بين الباحثة وملاحظ آخر

م	المحور	معامل الاتفاق
١	تحليل المواقف المستقبلية	٠,٩٠
٢	التنبؤ	٠,٨٩
٣	التخيل المستقبلي	٠,٩٢
٤	حل المشكلات المستقبلية	٠,٩١
معدل الثبات الكلي للأداة		٠,٩٠

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الاتفاق مرتفعة بين الباحث والملاحظ الآخر؛ حيث بلغت أعلى نسبة (٠,٩١) وأقل نسبة (٠,٨٩) ومتوسط نسبة الاتفاق (٠,٩٠)، وهي نسبة عالية مما يعني أن البطاقة تتصف بنسبة ثبات عالية ومقبولة.

كما تم حساب معامل الثبات لكل محور من محاور البطاقة باستخدام معامل ألفا كرونباخ، التي يوضحها الجدول التالي:

جدول (٣) معامل ثبات ألفا كرونباخ لكل محور من محاور البطاقة

م	المحور	قيمة معامل الثبات
١	تحليل المواقف المستقبلية	٠,٩١
٢	التنبؤ	٠,٩٠
٣	التخيل المستقبلى	٠,٩٤
٤	حل المشكلات المستقبلية	٠,٩٢
	معدل الثبات الكلى للأداة	٠,٩٢

يتضح من الجدول السابق الثبات المرتفع لمحاور بطاقة الملاحظة؛ حيث تراوحت معاملات الثبات بين (٠,٩٠ - ٠,٩٤)، كما بلغ معامل الثبات الكلي (٠,٩٢)، وهو معامل ثبات مقبول.

- **رابعاً: بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية**

اشتملت بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية على:

- البيانات الأولية لبطاقة الملاحظة وتشمل: بيانات المعلمة التي تمت زيارتها وملاحظتها والصف والحصة واليوم والتاريخ.
- الجزء الرئيس لبطاقة الملاحظة ويشتمل على: المهارات التدريسية لمعلمات الرياضيات لتنمية مهارات التفكير المستقبلي:
  - ✓ المهارات التدريسية المتعلقة بمهارة تحليل المواقف المستقبلية وتتضمن (٦) مؤشرات.
  - ✓ المهارات التدريسية المتعلقة بمهارة التنبؤ وتتضمن (٦) مؤشرات.
  - ✓ المهارات التدريسية المتعلقة بمهارة التخيل المستقبلي وتتضمن (٦) مؤشرات.
  - ✓ المهارات التدريسية المتعلقة بمهارة حل المشكلات المستقبلية وتتضمن (٦) مؤشرات.

• نتائج البحث ومناقشتها:

- **إجابة السؤال الأول:**

ينص السؤال الأول على التالي: "ما المهارات التدريسية لمعلمات الرياضيات اللازمة لتنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة الجوف؟"؛ وللإجابة عنه تم اتباع الإجراءات العلمية الواردة بالتفصيل تحت عنوان "أداة الدراسة"، حيث تم بناء قائمة بالمهارات التدريسية التي ينبغي أن تقوم بها معلمات الرياضيات لتنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى طالبات المرحلة الثانوية، حيث تم التوصل إلى المهارات التالية:

- **أولاً: المهارات التدريسية المتعلقة بتنمية مهارة تحليل المواقف المستقبلية:**
  - تساعد الطالبات على فهم المسائل الرياضية قبل حلها.
  - تحث الطالبات على جمع معلومات عن المشكلات الرياضية.
  - توجه الطالبات إلى تطوير حلول بديلة للمسائل الرياضية.
  - تساعد الطالبات على إدارة الوقت في التفاعل مع المشكلات الرياضية.
  - تحث الطالبات على تطبيق التفكير الرياضي في التخطيط للمستقبل.

- تشجع الطالبات على استخدام البراهين الرياضية في المشكلات المستقبلية.

• **ثانياً: المهارات التدريسية المتعلقة بتنمية مهارة التنبؤ:**
- توجه الطالبات لاستخدام القوانين الرياضية في التنبؤ بأحداث مستقبلية.
- تساعد الطالبات على التنبؤ بمتغيرات المستقبل في ضوء المفاهيم الرياضية.
- تحث الطالبات على التنبؤ بحل المسائل الرياضية المشابهة.
- تشجع الطالبات على ربط الاستنتاجات الرياضية للتنبؤ بمشكلات مستقبلية.
- تساعد الطالبات على تطبيق البراهين العملية للتنبؤ بحلول متنوعة للمشكلات.
- تشجع الطالبات على التنبؤ بحلول مختلفة لإثبات صحة مسألة هندسية.

• **ثالثاً: المهارات التدريسية المتعلقة بتنمية مهارة التخيل المستقبلي:**
- تشرح للطالبات كيفية تطبيق القوانين الرياضية على الأحداث المستقبلية.
- تساعد الطالبات على إيجاد حلول جديدة وغير مألوفة للمشكلات الرياضية.
- تثير دافعية الطالبات للتفكير في القضايا الرياضية التي قد تواجههم في المستقبل.
- تطبق المعادلات الرياضية على القضايا المجتمعية التي قد تحدث في المستقبل.
- تحث الطالبات على تخيل مسائل ومشكلات رياضية مستقبلية.
- تحث الطالبات على وصف أحداث مستقبلية باستخدام الاستدلال الرياضي.

• **رابعاً: المهارات التدريسية المتعلقة بتنمية مهارة حل المشكلات المستقبلية:**
- تشجع الطالبات على وضع تصورات مستقبلية لمواجهة المشكلات.
- تطبق الأولويات الرياضية في تصنيف المشكلات الأكثر أهمية.
- تساعد الطالبات على إطلاق أحكام رياضية على مشكلات متوقعة.
- تطبق المعادلات الرياضية على إيجاد حلول للمشكلات.
- تستخدم الاستنتاجات الرياضية في التطبيق على مشكلات مستقبلية.
- توجه الطالبات لكتابة مسائل رياضية وتطبيقها على مشكلات مستقبلية.

• **إجابة السؤال الثاني:**

ينص السؤال الثاني على: "ما مستوى المهارات التدريسية لمعلمات الرياضيات اللازمة لتنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة الجوف؟"؛ وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب متوسط التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مهارة وكذلك ترتيب المؤشرات حسب قيم المتوسطات الحسابية للمهارات التدريسية التي اشتملت عليها بطاقة الملاحظة المتعلقة بتنمية كل من: (تحليل المواقف المستقبلية – التنبؤ - التخيل المستقبلي - حل المشكلات المستقبلية).

• **أولاً: المهارات التدريسية المتعلقة بتنمية مهارة تحليل المواقف المستقبلية:**

للتعرف على مستوى المهارات التدريسية لمعلمات الرياضيات اللازمة لتنمية مهارة تحليل المواقف المستقبلية؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى أداء المهارات والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لنتائج تطبيق بطاقة الملاحظة للمهارات التدريسية المتعلقة بتنمية مهارة تحليل المواقف المستقبلية

م	الترتيب	المهارات التدريسية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٢	تساعد الطالبات على فهم المسائل الرياضية قبل حلها.	١,٥٥	١,٢٥
٢	٥	تحث الطالبات على جمع معلومات عن المشكلات الرياضية.	١,١٥	١,٤٩
٣	٤	توجه الطالبات إلى تطوير حلول بديلة للمسائل الرياضية.	١,٢٥	١,٤٣
٤	٣	تساعد الطالبات على إدارة الوقت في التفاعل مع المشكلات الرياضية.	١,٣٧	١,٣٩
٥	١	تحث الطالبات على تطبيق التفكير الرياضي في التخطيط للمستقبل.	١,٨٨	١,١٢
٦	٦	تشجع الطالبات على استخدام البراهين الرياضية في المشكلات المستقبلية.	٠,٨٩	١,٥٥
		المحور ككل	١,٣٥	١,٣٧

نستنتج من الجدول السابق أن مستوى أداء معلمات الرياضيات في المرحلة الثانوية للمهارات التدريسية المتعلقة بتنمية مهارة تحليل المواقف المستقبلية كانت منخفضة بشكل عام، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمحور ككل (١,٣٥)، وانحراف معياري (١,٣٧). ويمكن أن يرجع ذلك إلى عدم معرفة معلمات الرياضيات بأهمية التفكير المستقبلي، وعدم قدرتهن على دمج مهاراته أثناء تدريس الرياضيات.

- **ثانياً: المهارات التدريسية المتعلقة بتنمية مهارة التنبؤ:**

للتعرف على مستوى المهارات التدريسية لمعلمات الرياضيات اللازمة لتنمية مهارة التنبؤ؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى أداء المهارات والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لنتائج بطاقة الملاحظة للمهارات التدريسية المتعلقة بتنمية مهارة التنبؤ

م	الترتيب	المهارات التدريسية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٤	توجه الطالبات لاستخدام القوانين الرياضية في التنبؤ بأحداث مستقبلية.	١,٢٩	١,٦٩
٢	٣	تساعد الطالبات على التنبؤ بمتغيرات المستقبل في ضوء المفاهيم الرياضية.	١,٣١	١,٦٣
٣	١	تحث الطالبات على التنبؤ بحل المسائل الرياضية المشابهة.	١,٨٧	١,٥٧
٤	٦	تشجع الطالبات على ربط الاستنتاجات الرياضية للتنبؤ بمشكلات مستقبلية.	٠,٩٥	١,٩٨
٥	٥	تساعد الطالبات على تطبيق البراهين العملية للتنبؤ بحلول متنوعة للمشكلات.	١,٠٥	١,٨٧
٦	٢	تشجع الطالبات على التنبؤ بحلول مختلفة لإثبات صحة مسألة هندسية.	١,٤٥	١,٥٩
		المحور ككل	١,٣٢	١,٧٢

نستنتج من الجدول السابق أن مستوى أداء معلمات الرياضيات في المرحلة الثانوية للمهارات التدريسية المتعلقة بتنمية مهارة التنبؤ كانت منخفضة بشكل عام، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمحور ككل (١,٣٢)، وانحراف معياري (١,٧٢). ويمكن أن يرجع ذلك إلى عدم امتلاك معلمات الرياضيات لمهارة التنبؤ كأحد مهارات التفكير المستقبلي، وعدم قدرتهن على ربطها بالمسائل الرياضية، كما يمكن أن يعزو ذلك إلى عدم تقديم ورش عمل لتدريب المعلمات على استخدام مهارات التفكير المستقبلي في التدريس.

- **ثالثاً: المهارات التدريسية المتعلقة بتنمية مهارة التخيل المستقبلي:**

للتعرف على مستوى المهارات التدريسية لمعلمات الرياضيات اللازمة لتنمية مهارة التخيل المستقبلي؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى أداء المهارات والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لنتائج تطبيق بطاقة الملاحظة للمهارات التدريسية المتعلقة بتنمية مهارة التخيل المستقبلي

م	الترتيب	المهارات التدريسية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	١	تشرح للطالبات كيفية تطبيق القوانين الرياضية على الأحداث المستقبلية.	١,٨٥	٠,٧٩
٢	٢	تساعد الطالبات على إيجاد حلول جديدة وغير مألوفة للمشكلات الرياضية.	١,٨٠	٠,٨٢
٣	٦	تثير دافعية الطالبات للتفكير في القضايا الرياضية التي قد تواجههم في المستقبل.	١,١١	١,٠٤
٤	٣	تطبق المعادلات الرياضية على القضايا المجتمعية التي قد تحدث في المستقبل.	١,٤٥	٠,٨٥
٥	٥	تحث الطالبات على تخيل مسائل ومشكلات رياضية مستقبلية.	١,٢١	٠,٩٩
٦	٤	تحث الطالبات على وصف أحداث مستقبلية باستخدام الاستدلال الرياضي.	١,٣٢	٠,٩٦
		المحور ككل	١,٤٦	٠,٩١

نستنتج من الجدول السابق أن مستوى أداء معلمات الرياضيات في المرحلة الثانوية للمهارات التدريسية المتعلقة بتنمية مهارة التخيل المستقبلي كانت منخفضة بشكل عام، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمحور ككل (١,٤٦)، وانحراف معياري (٠,٩١). ويمكن أن يرجع ذلك إلى عدم قدرة معلمات الرياضيات على توظيف مهارة التخيل المستقبلي أثناء تدريس مقرر الرياضيات، كما يمكن أن يعزو ذلك إلى عدم اهتمام مديرات المدارس ومشرفات الرياضيات بتطبيق مهارات التفكير المستقبلي وتطبيقاته في التدريس.

- **رابعاً: المهارات التدريسية المتعلقة بتنمية مهارة حل المشكلات المستقبلية:**

للتعرف على مستوى المهارات التدريسية لمعلمات الرياضيات اللازمة لتنمية مهارة التخيل المستقبلي؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى أداء المهارات والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لنتائج تطبيق بطاقة الملاحظة للمهارات التدريسية المتعلقة بتنمية مهارة حل المشكلات المستقبلية

م	الترتيب	المهارات التدريسية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٦	تشجع الطالبات على وضع تصورات مستقبلية لمواجهة المشكلات.	٠,٩٩	١,٩٧
٢	٢	تطبق الأولويات الرياضية في تصنيف المشكلات الأكثر أهمية.	١,٢٠	١,٧٨
٣	٣	تساعد الطالبات على إطلاق أحكام رياضية على مشكلات متوقعة.	١,١٤	١,٨٩
٤	١	تطبق المعادلات الرياضية على إيجاد حلول للمشكلات.	١,٢٢	١,٦٩
٥	٤	تستخدم الاستنتاجات الرياضية في التطبيق على مشكلات مستقبلية.	١,٠٦	١,٩١
٦	٥	توجه الطالبات لكتابة مسائل رياضية وتطبيقها على مشكلات مستقبلية.	١,٠١	١,٩٥
		المحور ككل	١,١٠	١,٨٦

نستنتج من الجدول السابق أن مستوى أداء معلمات الرياضيات في المرحلة الثانوية للمهارات التدريسية المتعلقة بتنمية مهارة حل المشكلات المستقبلية كانت منخفضة بشكل عام، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمحور ككل (١,١٠)، وانحراف معياري (١,٨٦). ويمكن أن يرجع ذلك إلى عدم إدراك المعلمات لأهمية التفكير المستقبلي، كما يمكن أن يعزو ذلك إلى أن معلمات الرياضيات يتأثرن بممارسات تربوية تقليدية ترسخ الدور التقليدي لديهن، من خلال نقل المعرفة الرياضية للطالبات دون ممارسة مهارات التفكير المختلفة، كما يرجع ذلك إلى القصور في الجانب الأكاديمي للمعلمات وعدم التركيز على الجانب التطبيقي لمهارات التفكير المختلفة ومنها مهارات التفكير المستقبلي.

- **خامساً: النتائج المتعلقة بمحاور بطاقة الملاحظة ككل:**

تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى أداء المعلمات للمهارات التدريسية في بطاقة الملاحظة ككل وفي كل محور من محاور بطاقة الملاحظة الأربعة (تحليل المواقف المستقبلية – التنبؤ - التخيل المستقبلي – حل المشكلات المستقبلية)، بعد التطبيق على عينة البحث والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمهارات التدريسية لمعلمات الرياضيات في بطاقة الملاحظة ككل وحاورها الفرعية

م	الترتيب	محاور بطاقة الملاحظة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٢	المهارات المتعلقة بتنمية تحليل المواقف المستقبلية	١,٣٥	١,٣٧
٢	٣	المهارات المتعلقة بتنمية التنبؤ	١,٣٢	١,٧٢
٣	١	المهارات المتعلقة بتنمية التخيل المستقبلي	١,٤٦	٠,٩١
٤	٤	المهارات المتعلقة بتنمية حل المشكلات المستقبلية	١,١٠	١,٨٦
		المجموع	١,٣١	١,٤٦

يتضح من الجدول السابق أن مستوى أداء المهارات التدريسية لمعلمات الرياضيات لتنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة الجوف في المحاور الأربعة لبطاقة الملاحظة ككل كان ضعيف حيث بلغ المتوسط الحسابي للبطاقة ككل (١,٣١) بانحراف معياري (١,٤٦)؛ ويمكن تفسير

هذه النتيجة في ضوء حرص المعلمات على اتباع ممارسات تدريسية تقليدية، وعدم قناعتهن بأهمية توظيف مهارات التفكير أثناء التدريس.

- **إجابة السؤال الثالث**:

للإجابة عن السؤال الثالث والذي ينص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)، بين متوسطات درجات معلمات الرياضيات المرحلة الثانوية في مهارتهن التدريسية لتنمية مهارات التفكير المستقبلي تعزي لمتغير الخبرة؟".

تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات المعلمات في بطاقة الملاحظة، كما تم استخدام اختبار (t-test) لبحث دلالة الفروق بين متوسطي عينتين مستقلتين، وتم التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول التالي:

جدول (٩) دلالة الفروق بين متوسطي درجات معلمات الرياضيات في بطاقة الملاحظة حسب متغير الخبرة باستخدام اختبار التباين الأحادي

المتغير	فئات المتغير	المتوسط الحسابي	قيمة الاختبار	درجة الحرية	مستوى الدلالة ٠,٠١
سنوات الخبرة	(١-٣) سنوات	٢,٩٤	٠,٥١٠	١١٩	٠,٦٥١
	(٤-٩) سنوات	٢,٩٣			
	(١٠) سنوات فأكثر	٢,٩٠			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) في مستوى أداء معلمات الرياضيات للمهارات التدريسية التي تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى طالبات المرحلة الثانوية؛ مما يؤكد على أن متغير خبرة معلمات الرياضيات للمرحلة الثانوية لا يؤثر في مهارتهن التدريسية التي تنمي مهارات التفكير المستقبلي لدى الطالبات، ويمكن تفسير ذلك بأن المعلمات يواجهن نفس المواقف والواقع التربوي ذاته بغض النظر عن معرفتهن بالمناهج أو اكتساب مهارات تدريسية جديدة تنمي التفكير لدى الطالبات، كما قد يرجع ذلك إلى عدم حصولهن على دورات تدريبية أثناء الخدمة، وكذلك قصور البرامج التدريبية في تنمية مهارات التفكير بصفة عامة والتفكير المستقبلي بصفة خاصة لدى المعلمات.

- **التوصيات**:

- تطوير البرامج التي تقدمها كليات التربية لإعداد معلمات الرياضيات خاصة في مقررات استراتيجيات التدريس وتضمينها لاستراتيجيات تنمية مهارات التفكير.
- عقد دورات تدريبية لتعريف معلمات الرياضيات بأهمية تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى الطالبات.
- الاستفادة من قائمة المهارات التدريسية التي تنمي مهارات التفكير المستقبلي التي تم بناؤها في البحث الحالي من قبل المشرفين التربويين والمشرفات التربويات في التقويم الشامل والدقيق لأداء معلمي ومعلمات الرياضيات.

- إعادة النظر في مناهج الرياضيات بحيث تركز في محتواها على تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى الطلاب.
- المتابعة الدورية لأداء معلمات الرياضيات لمهارات التدريس التي تنمي التفكير المستقبلي، وذلك من خلال الملاحظة المباشرة للأداء الصفي، ومعالجة الصعوبات التي قد تواجههن.
- عمل دليل لمعلمات الرياضيات يحتوي على قائمة المهارات التدريسية لتنمية التفكير المستقبلي لدى الطالبات.
- توفير بيئة تعليمية مناسبة وتوفير مصادر ومواد تعليمية مختلفة تساعد المعلمات على تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى التلاميذ.
- تقديم الحوافز والمكافآت للمعلمات اللاتي يمارسن مهارات التدريس التي تنمي مهارات التفكير لدى الطالبات.

- **مقترحات البحث**:

- إجراء دراسات مماثلة للبحث الحالي على معلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية والمتوسطة.
- إجراء دراسة حول مدى تضمين مناهج الرياضيات لمهارات التفكير المستقبلي.
- دراسة تتناول معوقات توظيف المهارات التدريسية التي تنمي مهارات التفكير لدى معلمي ومعلمات الرياضيات.

- **مراجع البحث**:

- **أولاً: المراجع العربية**

- أبو موسى، إيمان (٢٠١٩). فاعلية بيئة تعليمية الكترونية توظف استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير المستقبلي في التكنولوجيا لدى طالبات الصف السابع الأساسي. ***مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية***، ٢٧(٦)، ١- ٣٤.
- بيومي، ياسر عبد الرحيم والجندي، حسن عوض (٢٠١٩). واقع الممارسات التدريسية الصفية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير المهنية المعاصرة لتعليم وتعلم الرياضيات. ***مجلة تربويات الرياضيات***، ٢٢(١)، ٦- ٦٧.
- جميل، جميل سعيد (٢٠٠٨): فعالية استخدام بعض الأنشطة الاثرائية القائمة على أساليب استشراف المستقبل في تدريس مادة التاريخ بالتعليم العام بسلطنة عمان في تنمية مهارات التفكير المستقبلي، **رسالة دكتوراه**، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- حافظ، عماد (٢٠١٥). **التفكير المستقبلي (المفهوم – المهارات – الاستراتيجيات)**. القاهرة: دار العلوم للنشر والتوزيع.
- حسن، شيماء محمد (٢٠١٦). فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم الخدمي في تنمية مهارات التفكير المستقبلي وخفض القلق التدريسي لدى الطلاب المعلمين شعبة الرياضيات بكليات التربية. ***مجلة تربويات الرياضيات***، ١٩(٧)، ٥٥- ١٠٩.
- خليل، إبراهيم الحسين والرويس، عبد العزيز محمد (٢٠١٤). واقع تنفيذ معلمي الرياضيات لمكونات الدرس المقترحة في كتب المرحلة الابتدائية العليا في المملكة العربية السعودية. ***مجلة تربويات الرياضيات***، ١٧ (٨)، ٢٢٠- ٢٦٧.

- الرباط، بهيرة شفيق (٢٠١٧). فاعلية برنامج في الرياضيات قائمة على أبعاد التنمية المستدامة لتنمية مهارات التفكير المستقبلي وحقوق الإنسان لدى تلاميذ الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية. ***مجلة تربويات الرياضيات***، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، ٢٠(١٠)، ١٩٠- ٣٣٨.
- السلمي، تركي بن حميد (٢٠١٣). درجة إسهام معلمي الرياضيات في تنمية مهارات حل المشكلة الرياضية لدى طلاب المرحلة الابتدائية. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- السيد، محمد بخيت (٢٠١٣). فاعلية برنامج مقترح قائم على أدوات الجيل الثاني للتعلم الإلكتروني في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل المعرفي وتنمية الوعي بمواجهة الكوارث البشرية والتفكير المستقبلي لدي تلاميذ الحلقة الإعدادية.**رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة سوهاج.
- الشافعي، جيهان أحمد (٢٠١٤). فاعلية مقرر مقترح في العلوم البيئية قائم على التعلم المتمركز حول المشكلات في تنمية مهارات التفكير المستقبلي والوعي البيئي لدى طلاب كلية التربية.***مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس***، ٤٦(١)، ١٨١- ٢١٣.
- الشمراني، صالح والشمراني، سعيد والبرصان، إسماعيل والدرواني، بكيل (٢٠١٦). **تقرير إضاءات حول نتائج دول الخليج في دراسة التوجهات الدولية في العلوم والرياضيات ٢٠١٥** .TIMSS جامعة الملك سعود: مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات.
- عبد الرحمن، فراس برهان الدين (٢٠١٧). مستوى ممارسة مدرسي التاريخ للمهارات التدريسية وعلاقتها باكتساب طلبتهم المهارات التاريخية. ***مجلة الدراسات التاريخية والحضارية***، ١٠(٣٢)، ٢٠٧- ٢٥٣.
- عبد العليم، سحر فتحي (٢٠١١). فاعلية استخدام برنامج قائم على التعليم الإلكتروني في تدريس الجغرافيا لتنمية مهارات التفكير المستقبلي والمفاهيم الجغرافية المرتبطة بها لدى طلاب المرحلة الثانوية.**رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة بني سويف.
- عبد القادر، عبد القادر محمد وبخيت، يوسف أحمد (٢٠١٩). استراتيجية تدريس مقترحة لتنمية مهارات التفكير الإبداعي والاتجاه نحو الرياضيات لدى طلبة التعليم الأساسي بسلطنة عمان. ***مجلة تربويات الرياضيات***، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، ٢٢(٨)، ٩٩- ١٤٧.
- العمري، محمد (٢٠١٠). الكفايات اللازمة لتدريس مقرر الرياضيات المطور ودرجة توافرها لدى المعلمين. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- العمري، نورة بنت عبد العزيز (٢٠١٨) مستوى الممارسات التدريسية في ضوء النظرية البنائية لدى معلمي ومعلمات الرياضيات في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة بمدينة نجران. ***مجلة تربويات الرياضيات***، ٢١، ٢١٩- ٢٥٣.
- الغامدي، محمد فهيم؛ والقحطاني، فيصل فهد (٢٠١٦). تقويم الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء إطار التعلم الناجح للقرن الحادي والعشرين. **المؤتمر التربوي الدولي الأول: المعلم وعصر المعرفة**، ٢٩-٣٠ نوفمبر. أبها: كلية التربية، جامعة الملك خالد.
- القرني، نورة صالح (٢٠١٩). واقع الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في ضوء متطلبات تنمية البراعة الرياضية. ***مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية***، جامعة بابل، (٤٣)، ٩٠٩- ٩٣٤.
- ماضى، ىحيى (٢٠١١). **المتفوقون وتنمية مهارات التفكير في الرياضيات**. مركز ديبونو لتعليم التفكير، الأردن.

- المالكي، عبد الملك مسفر (٢٠١٨). مدى امتلاك معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة لبعض مهارات تدريس الرياضيات بمدينة جدة. ***المجلة الدولية التربوية المتخصصة***، (٣)، ٨٩- ١٠٠.
- متولي، أحمد السيد (٢٠١١). فاعلية حقيبة تعليمية إلكترونية قائمة على المدخل الوقائي في التدريس في تنمية التفكير المستقبلي والتحصيل وبقاء أثر التعلم في الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **رسالة دكتوراه**. معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- محمد، ابتسام (٢٠١١). الكفايات التعليمية لدى الطالبات المعلمات تخصص رياضيات. ***مجلة القراءة والمعرفة***، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مصر، (١٢٠)، ٥١-٨٢.
- محمد، آمال جمعة (٢٠١٧). فاعلية استراتيجية الرحلة المعرفية عبر الويب في تدريس الفلسفة على تنمية مهارات التفكير المستقبلي والدافعية للإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية. ***مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية***، (٩٠)، ١- ٧٠.
- مصطفى، أمل محمد (٢٠١٩). واقع المهارات التدريسية لدى معلمي الرياضيات لذوي الاحتياجات الخاصة سمعياً وبصرياً في ضوء ثقافة الجودة بمدارس محافظة المنيا. ***مجلة تربويات الرياضيات***، ٢٢(٢)، ٦- ٤٨.
- المعثم، خالد عبد الله والمنوفي، سعيد جابر (٢٠١٤). تنمية البراعة الرياضية: توجه جديد للنجاح في الرياضيات المدرسية.**المؤتمر الرابع لتعليم الرياضيات وتعلمها في التعليم العام (بحوث وتجارب مميزة)**، السعودية، (٤)، ١-٢٦.
- المنتصر، رمضان فوزي (٢٠١٣). وحدة مطورة لتنمية الحس التاريخي والتفكير المستقبلي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة طنطا.

• ثانياً: المراجع الأجنبية

- Anett K., Judith A., Mareike, A (2011). **Effects of Episodic Future Thinking and Self Projection on Children's Prospective Memory Performance'**, PLOS ONE available at: http://dx.doi.org/1.. 1171/journal.pone.
- Anthon P Botha, A. B (2016). Developing Executive Future Thinking Skills. ***International Association for Management of Technology***, (2).
- Jenny L. & Rose, P (2013). Thinking about the Future Early in Life: The Role of Relational Memory. ***Journal of Experimental Child Psychology journal***, 114(4), 510- 521.
- Jones, A., Buntting, C., Hipkins, R., McKim, A., Conner, L., Saunders, K (2012). Developing students' futures thinking in science education. ***Research in Science Education***, (42), 687- 708.
- Julien, M., Chalmeau, R., Mainar, C., & Léna, J. (2018), An innovative framework for encouraging future thinking in ESD: A case study in a French school.***Futures Journal***, (101), 26–35.
- Kaya, H., Bodur, G., Yalnız, N (2014). The Relationship between High School Students' Attitudes toward Future and Subjective Well-being. ***Original Research Article, Social and Behavioral Sciences***, 116(21), 3869-3873.

- Lehtonen, A (2012). Future Thinking and Learning in Improvisation and a Collaborative Devised Theatre Project within Primary School Students. ***Social and Behavioral Sciences***, (45), 104- 113.
- Tsai, M. Y (2015). The Relationships among Imagination, Future Imagination Tendency, and Future Time Perspective of Junior High School Students. ***Universal Journal of Educational Research***, 3(3), 229- 236.
- Tsai, M. Y & Lin, H. T (2016). The Effect of Future Thinking Curriculum on Future Thinking and Creativity of Junior High School Students. ***Journal of Modern Education Review***, 6(3), 176- 182.
- Valeeva, R. A & Shakirova, K. B (2015). Development of the future mathematics teachers' constructive skills. ***Mathematics education journal***, 10(3), 221- 229.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث السادس :

فاعلية استراتيجية تدريس قائمة على الذكاءات المتعددة في علاج صعوبات تعلم مادة طرق التدريس لدى طالبات كلية التربية بجامعة الباحة

إعداد :

د/ فاطمة محمد أحمد بريك
أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد كلية التربية
جامعة جازان بالمملكة العربية السعودية
د/ شيماء السعيد عبيد الشهاوي
أستاذ الصحة النفسية المساعد كلية التربية
جامعة الباحة سابقاً بالمملكة العربية السعودية

فاعلية استراتيجية تدريس قائمة على الذكاءات المتعددة في علاج صعوبات تعلم مادة طرق التدريس لدى طالبات كلية التربية بجامعة الباحة

د/ فاطمة محمد أحمد بريك
أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد كلية التربية
جامعة جازان بالمملكة العربية السعودية
د/ شيماء السعيد عبيد الشهاوي
أستاذ الصحة النفسية المساعد كلية التربية
جامعة الباحة سابقا بالمملكة العربية السعودية

• **المستخلص** :
تعد نظرية الذكاءات المتعددة بمثابة منظور جديد لقدرات الفرد المتعددة والمتنوعة، وقد لاقت هذه النظرية إقبالاً متزايدا من المربين والمعلمين والطلبة لما لها من انعكاسات واضحة على طرق التدريس والتعلم، ومن هنا تتمثل مشكلة البحث الحالي فيما فاعلية استراتيجية تدريس قائمة على الذكاءات المتعددة في علاج صعوبات تعلم مادة طرق التدريس لدي طالبات كلية التربية بجامعة الباحة؟ وما فاعلية استراتيجية تدريس قائمة على الذكاءات المتعددة في تحسين الذكاءات المتعددة لدي طالبات كلية التربية بجامعة الباحة؟. يهدف البحث الحالي إلى بناء استراتيجية تدريس قائمة علي الذكاءات المتعددة في علاج صعوبات تعلم مادة طرق التدريس لدي طالبات كلية التربية بجامعة الباحة، والكشف عن فاعلية استراتيجية تدريس قائمة علي الذكاءات المتعددة في علاج صعوبات تعلم مادة طرق التدريس لدي طالبات كلية التربية بجامعة الباحة والكشف عن فاعلية استراتيجية تدريس قائمة علي الذكاءات المتعددة في تحسين الذكاءات المتعددة لدي طالبات كلية التربية بجامعة الباحة، وتتضح أهمية البحث في السعي إلى تفعيل المعطيات التي توفرها نظرية الذّكاءات المتعدّدة لمعالجة صعوبات تعلم مادة طرق التدريس لدى طالبات كلية التربية بجامعة الباحة. وقد اتبع البحث المنهج شبة التجريبي وتكونت عينة البحث من (٤٠) طالبة من كلية التربية بجامعة الباحة وطبق عليهن مقياس الكشف عن صعوبات التعلم، واختبار صعوبات التعلم في مادة طرق التدريس وقائمة الذكاءات المتعددة. توصل البحث إلى مجموعة من النتائج تتمثل في وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على اختبار تشخيص صعوبات التعلم لدى طالبات كلية التربية بجامعة الباحة لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لطالبات المجموعة التجريبية على اختبار تشخيص صعوبات التعلم لدى الطالبات كلية التربية بجامعة الباحة لصالح القياس البعدي، ووجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى $\leq$ ٠,٠٥ بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والتجريبية في مؤشرات ذكاءاتهم المتعددة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى $\leq$ ٠,٠٥ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس مؤشرات الذكاءات المتعددة ولصالح القياس البعدي.

الكلمات المفتاحية: الذكاءات المتعددة – صعوبات التعلم – مادة طرق التدريس – كلية التربية – جامعة الباحة

The Effectiveness of a Teaching Strategy based on Multiple Intelligences in the Treatment of The Difficulties of Learning Teaching Methods Subject among Female Students of the Faculty of Education at Al-Baha University

Dr. Fatima Mohamed Ahmed Braik&Dr. Shaima Al-Saeed Obaid Al-Shahawi

Abstract

The theory of multiple intelligences serves as a new perspective for the individual's diverse and varied abilities. This theory found an increasing demand of educators, teachers and students because of its clear implications and reflections on teaching and learning methods,. The problem of the current research represented in what is the effectiveness of the strategy of teaching

based on the multiple intelligence theory in the treatment of learning difficulties subject for female students at the Faculty of Education at the University of Al-Baha? And what is the effectiveness of a strategy of teaching based on multiple intelligences in improving the multiple intelligences of female students at the Faculty of Education, the University of Baha?.The current research aims at building a strategy of teaching based on multiple intelligences in treating the difficulties of learning the teaching methods subject for the students of the Faculty of Education at Al-Baha University as well as revealing the effectiveness of multi-intelligences-based teaching strategy in dealing with the difficulties of learning subject for the students of the Faculty of Education at Al-Baha University as well as revealing the effectiveness of multi-intelligences-based teaching strategy in improving the multiple intelligences of the students of the Faculty of Education at Al-Baha University. The importance of this research is to seek how to activate the data provided by the theory of multiple intelligences to address the difficulties of learning teaching methods Subject at the Faculty of Education, the University of Al-Baha. The research followed the Semi-Quasi approach. The research sample consisted of (40) female students from the Faculty of Education at Al-Baha University. The scale of diagnosis of learning difficulties, the test of learning difficulties in teaching methods subject and the list of multiple intelligences have been applied to them. The research concluded a group of findings such as: there were statistically significant differences between the average score of the students of the experimental and control groups in the post-measurement regarding the test of diagnosing learning difficulties among the students of the Faculty of Education at Al-Baha University in favor of the experimental group, and there were statistically significant differences between the average scores of the pre and post measurement in favor of experimental group regarding the test of diagnosing learning disabilities for female students of the Faculty of Education at Al-Baha University in favor of post-measurement. There are statistically significant differences at the level of ≤ 0.05 between the average scores of the control and experimental group in their multiple intelligence indicators at post measurement, and there are statistically significant differences at the level of ≤ 0.05 between the average scores of the experimental group in the pre-measurement and the post-measurement on the scale of the multiple intelligence indicators in favor of post measurement.

Keywords: Multiple Intelligences - Learning Disabilities - Teaching Methods Subject - Faculty of Education - Al Baha University

- **المقدمة**:

شهد القرن الحادي والعشرين تطورات كثيرة في مجال الاهتمام بالتدريس ومجال العلوم التربوية وامتداداها إلى جوانب الحياة كافة وبناءً على ذلك لابد من استخدام استراتيجيات وطرق تدريس تعنى بفهم الطالب للمعارف وتوظيفها في تطوير تفكيره وتحصيله ومهاراته واتجاهاته العلمية (المغربي، ٢٠٠٩، ٤٣).

إن النظرة التقليدية للذكاء والتي تنظر إلي الذكاء باعتبارها قدرة معرفية موحدة والتي ظلت سائدة لدي كثير من علماء النفس والتربية حتي الربع الأخير

من القرن الماضي، قد تغيرت هذه النظرة عام ١٩٨٣ بظهور نظرية الذكاءاتٍ المتعددة " لهوارد جاردنر " التي عارض بها النظرة التقليدية للذكاء واقترح بدلاً منها ثمانية أنواع من الذكاءات المتعددة وهي "اللفظي – المنطقي، الرياضي – الاجتماعي – الطبيعي، البيئي – التأملي الذاتي – البصري – الإيقاعي – الرياضي، الحركي" (الباز ، ٢٠٠٦ ، ٩: ١٠).

وتعد نظرية الذكاءات المتعددة بمثابة منظور جديد لقدرات الفرد المتعددة والمتنوعة وهذا ما أوجد تحدياً واضحاً للمفهوم التقليدي للذكاء، والذي يظل ثابتاً لدي الفرد في مراحل حياته المختلفة، علماً أن المخزون البشري يزخر بطاقات واستعدادات متنوعة لا يمكن حصرها بأي حال من الأحوال (Armstrong, 2004, 21)

قد لاقت نظرية الذكاءات المتعددة إقبالاً متزايداً من المربين والمعلمين والطلبة لما لها من انعكاسات واضحة على طرق التدريس والتعلم (حسين ،٢٠٠٧، ١٣ -١٤).

يمثل موضوع صعوبات التعلم أحد الموضوعات النفسية التربوية التي أثارت حولها الكثير من النقاش والجدل سواء من حيث تحديدها أو الفئات الفرعية التي تتضمنها ومالها (Swanson, lee, 2000,37).

أصبح موضوع صعوبات التعّلم على الرغم من حداثة ظهوره على الصعيد التربوي من أكثر الموضوعات أهمية لدى الباحثين، حيث تعتبر صعوبات التعلم من المشكلات التربوية الخاصة لأنها ذات أبعاد تربوية ونفسية واجتماعية ويعد مفهوم صعوبات التعلم من المفاهيم الحديثة التي كانت مجالا لاهتمام العديد من الباحثين في عدة مجالات منه التربية، وعلم النفس، والطب، والأعصاب، وهذا المفهوم اختلط مع مجموعة من المفاهيم الأخرى، مثل اضطرابات التعلم، ومعوقاته، والتخلف الدراسي.

وموضوع هذا البحث يحاول الكشف عن صعوبات تعلم مادة طرق التدريس لدي طالبات كلية التربية بجامعة الباحة وطرق علاجها، وذلك لاحتكاكنا المباشر بالعملية التعليمية في ميدانها ، كأعضاء هيئة تدريس ومعايشتنا لقضاياها ومشكلاتها تحتم علينا تقويمها وتطويرها لمواكبة التغيرات العالمية المتسارعة وخاصة ما ثبت جدواه منها ، كالتدريس وفق نظرية الذكاء المتعددة " لجاردنز " والتي أثبتت العديد من الدراسات فاعليتها كاستراتيجية تدريس تسهم إلي حد كبير في التطوير والتجديد التربوي، والذي يظهر من خلال مراعاتها لقدرات المتعلمات ومهارتهن واستعادتهن لتتواكب مع التوقعات المستقبلية التي بني المنهج بكل مكوناته في ضوئها.

- **مشكلة البحث**:

تعد نظرية الذكاءات المتعددة من النظريات التربوية ذات الأثر الفاعل في مجال التربية والتعليم وتتجلي فوائدها في نواح متعددة ، منها تقديم استراتيجيات جديدة للتعليم تقوم على إشباع حاجات المتعلمين ورعاية الموهوبين ،

وتصميم مقاييس تربوية جديدة للكشف عن القدرات العقلية الكامنة لدى المتعلمين ، ويرجع الفضل في تحديد معالم نظرية الذكاءات المتعددة إلى العالم " هاورد جاردنر " حيث اعتبر الذكاء طاقة ديناميكية نامية تتطور وتنمو طبقا للتفاعلات المؤثرة بعد أن كان مجرد طاقة عامة ثابتة وموروثة (العويضي ، ٢٠١٢ ، ١٠٦٢).

وتعتبر الذكاءات المتعددة واختلافها لدى الطلاب وسيلة مناسبة للتعرف على التنوع في أساليب تعلم الأفراد، مما يقتضي من المعلمين إتباع طرائق واستراتيجيات تعليمية متنوعة تتناسب مع تعدد الذكاءات المتعددة وتنوع أنماط التعلم، بهدف تحقيق أعلى درجة من التواصل في الغرفة الصفية، ومراعاة كافة مستويات المتعلمين وقدراتهم وخصائصهم، والإمكانات التعليمية المتاحة في المواقف التعليمية (Hoerr, 2002, 56) .

وأوضحت الدراسات في المجال التربوي أن أساليب التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة تُعد من الأساليب الفعالة في التدريس، لأن المعلم ينوع في استخدامه الأنشطة في المواقف التعليمية مما يتيح للطالب أن يستفيد من الأنشطة التي تتوافق مع قدراته ونوع الذكاء لديه. (Deing , 2004 , 19)

كما أن استخدام أنشطة الذكاءات المتعددة يزيد من دافعية التلاميذ للتعلم، وزيادة تحصيلهم الأكاديمي، وينمي لديهم مهارات التفكير الناقد، وذلك ما أثبتته دراسة كل من: (Erin , et.al, 2000 و Janes et.al . , 2002 ، ودراسة الخطيب ٢٠٠٩).

وقد تبين للباحثتين من خلال معايشتهما الحقيقية للتدريس الجامعي كأعضاء هيئة تدريس بكلية التربية بجامعة الباحة، ومن خلال تدريسهما لمادة طرق التدريس، وجود صعوبات تعلم في هذه المادة الدراسية لدى طالبات الكلية، الشيء الذي دعاهما للسعي لإيجاد حل لهذه المشكلة.

ومن هنا جاءت الحاجة لاستخدام استراتيجيات تعليمية جديدة تتناسب وهذه الفئة من الطلاب الذين يمتلكون قدرات مختلفة متمايزة تختلف من فرد إلى آخر وعليه، فإن مشكلة البحث تتلخص في التساؤلات التالية:

- ما فاعلية استراتيجية تدريس قائمة على الذكاءات المتعددة في علاج صعوبات تعلم مادة طرق التدريس لدي طالبات كلية التربية بجامعة الباحة؟
- ما فاعلية استراتيجية تدريس قائمة على الذكاءات المتعددة في تحسين الذكاءات المتعددة لدي طالبات كلية التربية بجامعة الباحة؟

- **أهداف البحث**:

يهدف البحث الحالي إلى ما يلي:

- بناء استراتيجية تدريس قائمة على الذكاءات المتعددة في علاج صعوبات تعلم مادة طرق التدريس لدي طالبات كلية التربية بجامعة الباحة

- الكشف عن فاعلية استراتيجية تدريس قائمة على الذكاءات المتعددة في علاج وتحسين صعوبات تعلم مادة طرق التدريس لدي طالبات كلية التربية بجامعة الباحة.

• **أهمية البحث**:

تتمثل أهمية البحث الحالي في النقاط التالية:

- إيجاد استراتيجية فعالة قائمة على الذكاءات المتعددة في علاج صعوبات التعلم في مادة طرق التدريس لطالبات كلية التربية جامعة الباحة.
- نتائج هذا البحث تفيد أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في التعرف على هذه استراتيجيات وتطبيقها في جميع المواد الدراسية لديهم.
- يتمثل أهمية البحث الحالي في عرضه لنظرية الذكاءات المتعددة كتصور للذكاء الإنساني حيث يؤدي تطبيق مفاهيمها في التدريس لذوي صعوبات التعلم إلى تلبية الفروق الفردية لديهم في التعلم.
- تطوير محتوي مادة طرق التدريس حيث أن نتائج البحث تمد القائمين على ذلك بمقترحات تساعدهم على صياغتها وفقا لنظرية الذكاءات المتعددة.
- يسعى هذا البحث إلى تفعيل المعطيات التي توفرها نظرية الذّكاءات المتعدّدة لمعالجة صعوبات تعلم مادة طرق التدريس لدى طالبات كلية التربية.

• **فروض البحث**:

- الفرض الأول: توجد فروقات ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس
- الفرض الثاني: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي القياس القبلي والبعدي لطالبات المجموعتين التجريبية على اختبار تشخيص صعوبات التعلم لدى طالبات كلية التربية بجامعة الباحة لصالح القياس البعدي.
- الفرض الثالث: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والتجريبية في قياس مؤشرات الذكاءات المتعددة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.
- الفرض الرابع: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على قياس مؤشرات الذكاءات المتعددة لصالح القياس البعدي.

• **مصطلحات البحث**:

• **الذكاءات المتعددة**:

تعرف الذكاءات المتعددة بأنها: مجموعة من الذكاءات التي اقترحها العالم هوارد جارنر Howard Gardnar في نظريته الذكاءات المتعددة، وتضم: الذكاء اللغوي، والذكاء المنطقي، والذكاء الموسيقي، والذكاء المكاني (البصري)، والذكاء الجسمي الحركي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الشخصي، والذكاء البيئي (جابر، ٢٠٠٣، ١٠) . وتعرف إجرائيا في هذا البحث بأنها: أنها القدرات الذهنية للطالباتبكلية التربية بجامع الباحة، والتي تكون على عدة أنواع (الذكاء

المنطقي/ الرياضي، الذكاء اللغوي / اللفظي، الذكاء الجسمي / الحركي، التعامل مع الآخرين / الذكاء الاجتماعي، الذكاء البصري / المكاني، فهم الذات / الذكاء الشخصي، الذكاء الموسيقي) وتقاس بالدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبة من خلال استجابتها لفقرات الاختبار التحصيلي المستخدم في البحث الحالي.

- **صعوبات التعلم**:

بأنه التباين الشديد بين التحصيل المتوقع والفعلي، ينتج عن صعوبة في معالجة المعلومات، وليس نتاج اضطراب انفعالي، أو عقلي، أو بصري، أو سمعي، أو حركي أو بيئي ويمكن أن تكون صعوبة التعلم مصاحبة لهذه الحالات (الفراني، ٢٠١١، ٤٨). وتعرف إجرائيا في هذا البحث بأنها: وهي مشكلات التحصيل الدراسي التي تعترض سبيل طالبات كلية التربية جامعة الباحة، وتقلل نسب نجاح تعلمهم بشكل ظاهر وملموس في مادة طرق التدريس، وخاصة عند اكتساب المعارف والمعلومات الجديدة ومحاولة حل المشكلات المعقدة، وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبات على مقياس صعوبات التعلم المستخدم في البحث الحالي.

- **الأدب النظري**:
- **المحور الأول**: **الذكاءات المتعددة**
- **تعريف الذكاءات المتعددة**:

هي الذكاءات الثمانية كما أعلنها هوارد جاردنر وهي الذكاءات: اللغوية، والمنطقية الرياضية، والبصرية الحركية، والاجتماعية، والتأملية، والبيئية، والإيقاعية " (عبيدات وأبو السميد، ٢٠٠٥، ص ٢)

ولقد حدد "جاردنر "مفهوم الذكاء في النقاط الأساسية التالية:

- القدرة على حل المشكلات كواحدة من المواجهات في الحياة الواقعية.
- القدرة على توليد حلول جديدة للمشكلات.
- القدرة على صنع شيء ما، أو السعي النافع الذي يكون له قيمة داخل ثقافة واحدة (سالم، ٢٠٠٠، ١٤٢).

كذلك ذكر" جاردنر " أن الذكاء يجب ألا يعتبر مجرد سمة للأفراد، لكن الذكاء يمكن تصوره على أنه نتاج العملية الديناميكية التي تتضمن الكفاءة الفردية والقيم والفرص التي يمنحها المجتمع. (Wiseman, 2007, 1)

وقد لخص "أرمسترونج" الأفكار الرئيسية في نظرية الذكاءات المتعددة على النحو التالي:

- كل شخص يمتلك ثمانية ذكاءات (أضيف إليها حديثاً الذكاء التاسع وهو الذكاء الوجودي) .
- معظم الناس يطورون كل ذكاء إلى مستوى كاف من الكفاءة.
- تعمل الذكاءات في العادة بشكل جماعي وبطرق متعددة ومعقدة.
- هنالك وسائل عديدة ليكون المتعلم ذكيا ضمن فئة معينة.

- أن كل ذكاء له أبعاد متعددة وقد لا يقوم الأفراد بتطوير كافة أبعاد الذكاء بدرجات متساوية (أرمسترونج، ٢٠٠٦، ٢٢).

• **الأهمية التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة**

- تعتبر نظرية الذكاء المتعدد " نموذجاً معرفياً " يحاول أن يصف كيف يستخدم الأفراد ذكاءهم المتعدد لحل مشكلة ما، وتركز هذه النظرية على العمليات التي يتبعها العقل في تناول محتوى الموقف ليصل إلى الحل.
- مساعدة المعلم على توسيع دائرة استراتيجياته التدريسية، ليصل لأكبر عدد من الأطفال على اختلاف ذكاءاتهم وأنماط تعلمهم وبالتالي سوف يكون بالإمكان الوصول إلى عدد أكبر من الأطفال.
- تقدم نظرية الذكاء المتعددة نموذج للتعلم ليس له قواعد محددة فيما عدا المتطلبات التي تفرضها المكونات المعرفية لكل ذكاء فنظرية الذكاء المتعدد تقترح حلول يمكن للمعلمين أن يصمموا في ضوئها مناهج جديدة وتقدم النظرية خريطة تدعم العديد من الطرق التي يتعلم بها الطلاب أي خبرة تعليمية (عامر، ٢٠٠٩، ٢٣١).

ترجع أهمية استخدام أنشطة الذكاءات المتعددة إلى أنها:

- تجعل المتعلم فعالاً ونشطاً فهو محور العملية التعليمة.
- تساعد على رفع وتحسين أداء المتعلمين.
- تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين والكشف عنها.
- تنمي لدى التلاميذ مهارات التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي.
- تنمي مهارات التعلم الذاتي (عامر ومحمد، ٢٠٠٧، ٩٠ :٩١).
- تعمل على تنمية القدرات المتوفرة لدى التلاميذ والاستفادة منها في العملية التعليمية.
- تعمل على إثارة دافعية المتعلمين وذلك من خلال استخدام استراتيجيات تعليمية متعددة.
- تقدم أنماطاً جديدة للتعليم تقوم على إشباع حاجات التلاميذ، ليكونوا أكثر كفاءة ونشاطاً في الموقف التعليمي (*Harvard Project Zero , 2003, 75*).

إن من بين الفوائد العلمية الهامة لنظرية الذكاءات المتعددة، في مجال الممارسة التعليمية، أنها شخّصت للممارسين التربويين الأساليب التعليمية، التي يتعلم بها كل متعلم، وذلك بحسب نوع الذكاء المهيمن عليه (حسين، ٢٠٠٣، ٤٥).

• **أنواع الذكاءات المتعددة**:

يمكن تقسيم الذكاءات المتعددة إلى:

• **الذكاء اللغوي**:

يتميز المتعلم الذي لديه هذا الصنف من الذكاء، بكفاءة السماع، فهو سريع الحفظ لما يسمعه، وما هو مطالب بحفظه كما أنه يتعلم أكثر عن طريق التعبير بالكلام، وعن طريق السماع والمشاهدة للكلمات.

وهو القدرة على استخدام اللغة بكفاءة وفاعلية وإدراك المعنى، وسرعة البديهة، ويرتبط بذلك التحدث والاستماع والقراءة والكتابة، ومن استراتيجيات تدريسه: المناقشة والحوار، وتمثيل الأدوار، والعصف الذهني، و" فكر، زاوج، شارك "، ومن الأنشطة المرتبطة بتنميته: القراءة الفردية والجماعية، والكتابة، والمناقشة، وتسجيل المذكرات التي يمر بها الفرد، واستخدام القواميس اللغوية (بكري، ٢٠٠٦، ٤٠).

- **الذكاء المنطقي الرياضي**:

للمتعلم الذي يتصف بهذا الصنف من الذكاء قدرة فكرية على التصور، وله أفكار جريئة، وهو كثير الأسئلة، ودائم التفكير، ويحب العمل بواسطة الأشكال والعلاقات والقيام بالتصنيف.

وهو القدرة على استخدام الأرقام بكفاءة، والقدرة على التفكير بالاستنتاج والاستنباط ومعرفه الرسوم البيانية وفهم العلاقات التجريدية، ويظهر ذلك جليا في دروس القواعد النحوية والنصوص الأدبية، ومن استراتيجيات تدريسه: المناقشة والحوار . وحل المشكلات، والاستقراء، ومن الأنشطة المرتبطة بتنميته: قراءة القصص مفتوحة النهاية، والتساؤلات والاستشارات، وطرح الدرس في صورة مشكلات، والرحلات والزيارات الميدانية، والألعاب التعليمية التي تعتمد على المنطق كالألغاز (راشد، ٢٠٠٩، ٧٤).

- **الذكاء الاجتماعي (العاطفي)**:

يتميز المتعلم بأنه يستوعب أكثر عندما يذاكر مع غيره، وهو يتواصل مع الآخرين بسهولة، ويفهم الآخرين ويتعاون معهم.

وهو القدرة على العمل بفعالية مع الآخرين وفهمهم، وفهم نواياهم والتمييز بينها وتفسير سلوكهم، وكذلك الحساسية لتعبيرات الوجه والصوت والإيماءات وتداول الأفكار مع الآخرين، ومن استراتيجيات تدريسه: التعلم التعاوني، وتمثيل الأدوار، والمناقشة، والمشروعات الجماعية، والتقليد والمحاكاة، ومن الأنشطة المرتبطة بتنميته: الرحلات والزيارات الميدانية، وأوراق عمل تتطلب حلولا جماعية (غزالة، ٢٠٠٥، ٩٤).

- **الذكاء الذاتي**:

يتميز صاحب هذا الذكاء بشخصية قوية وإرادة لمشاعره، وثقة كبيرة في ذاته. وهو يتجنب الأنشطة الجماعية، إذ يفضل العمل بمفرده وإنجاز المشاريع حسب إيقاعه الخاص (عرفة، ٢٠١١، ٢٤٤).

وهو قدرة الفرد على اكتشاف ذاته من خلال فهم انفعالاته ونواياه وأهدافه، والتعرف على أوجه الشبه بينه وبين الآخرين ، وتحديد السمات التي يختلف فيها عن الآخرين ، والقدرة على تشكيل نموذج صادق عن الذات وتوجيه المشاعر والأفكار والاحتياجات في اتجاهات إيجابية نحو المجتمع والبيئة ، ومن استراتيجيات تدريسه : التعلم الفردي ، والتعلم الذاتي ، والتعلم بمساعدة الحاسوب ، والحقائب

التعليمية ، والتأمل ، ومن الأنشطة المرتبطة بتنميته : الألعاب الفردية مثل : أداء بعض المهام الفردية ، أن يعمل المتعلم بمفرده في أماكن خاصة به ، مواقف تمنح المتعلم وقتا للتفكير ليتسنى له ربط ما يتعلمه بخبراته السابقة (الدمرداش ، ٢٠٠٦ ، ٤٨).

- **الذكاء الجسمي الحركي**:

يتميز المتعلم بأن له مهارة جسمية حركية، ويكتسب المعارف عن طريق الحركة، وهو يبرهن عن حركة دقيقة، ويفضل معالجة المعارف بواسطة الإحساس الجسدي. وهو قدرة الفرد على التعبير بحركات جسمه عما لديه من أفكار ، وانطباعات ، ومشاعر ، أي القدرة على التفكير بالمثيرات الحسية ، وبعض الحركات المعبرة عن استجابة ما (حسب الموقف) فالعين في أبصار المكتوب وقراءته، والأذن في الاستماع واللسان في التحدث ، وقد يعبر الفرد بحركات جسمية أثناء المشاهد التمثيلية ولعب الأدوار ، ومن استراتيجيات تدريسه : لعب الأدوار والتمثيل المسرحي ، والتعلم التعاوني ، ومن الأنشطة المرتبطة بتنميته : الكتابة ، والقراءة الشفوية ، والمشاركة في تمثيل الأدوار ، ورسم شخصيات وردت في الدرس.

- **الذكاء الموسيقي**:

إنه متعلم حساس تجاه إيقاعات اللغة والأصوات، وقادر على التعبير عن أفكاره بطريق محدد عن طريق الموسيقى، وهو يستجيب للموسيقى بطرق مختلفة.

وهو القدرة على إدراك النغم واللحن والمقامات الموسيقية والإيقاعات مثل: حب الاستماع إلى الشعر وحفظ الأناشيد بسرعة، ومن استراتيجيات تدريسه: الإلقاء، والتعلم باستخدام الكمبيوتر، ومن الأنشطة المرتبطة بتنميته: الترديد الجماعي للأناشيد، وتمثيل الأدوار لشخصيات وردت في الدرس باستخدام إيقاعات موسيقية.

- **الذكاء البصري**:

وهو القدرة على إدراك المعلومات بصرياً، والقدرة على تصور الأشكال، وصور الأشياء، ومن استراتيجيات تدريسه: المناقشة، والعصف الذهني، ومن الأنشطة المرتبطة بتنميته: استخدام الوسائل التعليمية خاصة الصور، والرسوم، والأشكال، الرسم التخطيطي للأفكار والمفاهيم (فودة، ٢٠٠٥، ٦٤).

- **الذكاء الطبيعي**:

فيه يحب المتعلم التعلم الحي وبخاصة الحقائق المستوحاة من الواقع الطبيعي (زيتون، ٢٠٠٣، ١٦٥).

وهو قدرة الفرد على فهم الكائنات الطبيعية؛ من نباتات، وحيوانات، وجماد والتمييز بين أنواعها، وطبيعة التضاريس، ومعرفة مواقع البلدان، ومن استراتيجيات تدريسه: الرحلات والزيارات الميدانية، وطريقة المشروع المرتبطة بالنبات والحيوان، ومن الأنشطة المرتبطة بتنميته: القراءة والكتابة عن قصص الحيوانات والطيور والنباتات، وزيارة الحدائق والمتاحف، والاهتمام بالحيوانات والنباتات ورعايتها (عفانة، ٢٠٠٩، ٨٧).

- **المحور الثاني: صعوبات التعلم**
- **مفهوم صعوبات التعلم**

لقد استخدم الكثير من المصطلحات قبل استخدام مصطلح صعوبات التعلم لوصف أولئك الأطفال الذين لا تتناسب نماذج سلوكياتهم وتعلمهم، مع فئات الإعاقة الموجودة، حيث فرض التوجه النظري لكل متخصص المصطلح الذي يفضله، إلا أن تلك التسميات كانت تحمل معاني قليلة، إذ يمكن استخدام أحد المصطلحات ليشير إلى سلوكيات عدة مختلفة، أو قد تصف مصطلحات مختلفة للسلوكيات نفسها (جدوع، ٢٠٠٧، ٦٧). فهي الصعوبات التي لها خليط من القدرات والصعوبات الموجودة عند الأفراد التي تؤثر في عملية التعلم في واحدة أو أكثر من مهارات القراءة والكتابة والهجاء (حافظ، ٢٠٠٧، ٧٥).

هي عبارة عن العقبات التي تواجه المتعلم ومن شأن هذه المشكلة أن تحد من جهده المبذول وتعمل على تثبيط نشاطه وتكون واحدة من العوائق الهامة التي تقف في طريق تحقيق التعلم (القاسم، ٢٠٠٠، ٤٦).

- **أثر صعوبات التعلم على دافعية المتعلم:**

إن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يعانون خبرات الفشل المتكرر، التي تقودهم إلى الاعتقاد بأنهم لا يملكون القدرة على النجاح، مما يخفض جهدهم المبذول في التحصيل، ويؤدي إلى مزيد من الفشل، وبهذا يدورون في حلقة مفرغة، ينخفض فيها مستوى الإنجاز لديهم عن المستوى المتوقع، من جراء الصعوبات الأساسية التي يعانونها (جاد، ٢٠٠٣، ١٥).

إن جوهر أية مشكلة، أو صعوبة من صعوبات التعلم، إنما يكمن في الدافعية، حيث إن الشعور بالعجز مصاحب رئيس من مصاحبات الصعوبة في التعلم، وينشأ هذا الشعور عند بداية أي فشل في الوصول إلى مستوى تمكن لا يستطيع المتعلم الوصول إليه كما وصل زملاؤه، ويتزايد هذا الشعور مع كل فشل، بل يكون هو ذاته مصدر فشل؛ لتأثيره في دافعية المتعلم تأثيرا سلبيا، وبانخفاض درجة الثقة بالنفس (الفاعوري، ٢٠١٠، ٨٦).

- **أنواع صعوبات التعلم:**

يعد تصنيف (كيرك ٢٠٠٨، ٢٠) لصعوبات التعلم هو التصنيف الأكثر شيوعاً والذي يقسمها إلى نوعين رئيسين:

- **صعوبات تعلم نمائية** Developmental Learning Disabilities

ويشتمل هذا النوع من الصعوبات على تلك المهارات التي يحتاجها الطفل بهدف التحصيل في الموضوعات الأكاديمية وترجع أسبابها إلى اضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي، وتقسم هذه الصعوبات إلى:

- صعوبات أولية :تشمل الانتباه والذاكرة والإدراك والتي تعتبر وظائف أساسية متداخلة مع بعضها البعض، فإذا أصيبت باضطرابات فإنها تؤثر على النوع الثاني من الصعوبات النمائية.
- صعوبات ثانوية :وهي خاصة باللغة الشفهية والتفكير.

• **صعوبات تعلم أكاديمية**

وهي مشكلات تظهر من أطفال المدارس، وتبدو واضحة إذا حدث اضطراب لدى الطفل في العمليات النفسية السابق ذكرها (الصعوبات النمائية) بدرجة كبيرة وواضحة، ويعجز عن تعويضها من خلال وظائف أخرى، حيث يكون عندئذ لدى الطفل صعوبة في تعلم الكتابة أو التهجي والقراءة أو إجراءات العمليات الحسابية (زيتون، ٢٠٠٣، ٤٩).

• **أسباب صعوبات التعلم**:

أشارت الدراسات إلى أسباب منها:

- عوامل وراثية جينية :الدراسات العلمية التي أجريت حول التوائم المتطابقة والأقارب من الدرجة الأولى تقدم بعض الأدلة على أن العوامل الجينية تلعب دوراً سببياً في الصعوبات التعليمية (الخطيب وآخرون، ٢٠٠٣، ٥٧) وتتمثل العوامل الجينية في الشذوذ الكروموسومي والجيني في الهيئة الوراثية للإنسان تبقى متنحية ويكون الفرد حاملاً لهذا الاستعداد، أو تصبح سائدة في الهيئة المظهرية *Phynotype* كسلوك ظاهر مؤثر يبدو في وجه من أوجه القصور (عبده، ٢٠٠٠، ٨٧).
- عوامل عضوية وبيولوجية :وتتمثل في إصابات الدماغ قبل أو أثناء أو بعد الولادة في المخ يبدو أثرها في السلوك وفي العمليات العقلية المستخدمة في التعلم *(Decker & Defries , 2013. 65)*.
- عوامل كيميائية أو إشعاعية: مثل الأدوية والعقاقير والتعرض للإشعاع وكذلك التدخين والمخدرات فقد وجد أن الأمهات اللاتي يدخن أثناء الحمل، قد يكون من المحتمل أن يلدن مواليد ذوي حجم صغير يكونون أكثر عرضة لمواجهة مشكلات صعوبات التعلم (الفرا، ٢٠٠٥، ٤٧).
- الحرمان البيئي الحاسي :وهو الذي يؤدي إلى الحرمان من الاستثارة الحسية الملائمة وقصور الإدراك الحسي وبالتالي قصور الوظائف العقلية.
- سوء التغذية :ويؤدي ذلك إلى قصور بنائي في القشرة المخية ونمو الخلايا العصبية في المخ، الأمر الذي يؤدي إلى قصور في الوظائف العقلية.
- عوامل نفسية ومهارية :وتتمثل في قلة فرص التدريب ونقص الخبرات التعليمية أو إجبار الطفل على الكتابة بيد معينة أو سوء الحالة الصحية (ناجي، ٢٠٠٥، ٨٥).

• **تشخيص صعوبات التعلم**:

اعتمد المختصون في مجال صعوبات التعلم محكات يشخص من خلالها ذوي صعوبات التعلم وهي:

- محك الاستبعاد: وهو يقوم على استبعاد الحالات التي ترجع إلى الإعاقات العقلية، أو الحسية أو حالات الاضطرابات النفسية الشديدة، أو الحرمان البيئي الحاسي الثقافي (حافظ، ٢٠٠٧، ٤٥).
- محك التباعد: ويعتبر التلميذ من ذوي صعوبات التعلم إذا أظهر تباعداً في مستوى النمو (الذكاء) عن مستوى التحصيل فيصبح التحصيل أدنى مما هو موجود عند التلميذ العادي أو فوق العادي وتظهر في:

- ✓ نقص معدل التحصيل الدراسي، وعدم تناسب التحصيل مع قدرة الطفل.
- ✓ وجود تباعد وانحراف حاد بين المستوى التحصيلي، والقدرة العقلية (كوافحة، ٢٠٠٣، ٨٥).

- محك النضج: تختلف معدلات النضج من طفل لآخر، وقد تكون غير منتظمة في نمو الوظائف والعمليات العقلية المسؤولة عن الأداء كاللغة والانتباه والذاكرة وإدراك العلاقات (الواقفي، ٢٠٠٣، ٤٨).
- محك المؤشرات النيورولوجية: وفيه يتم تحديد حالات صعوبات التعلم على أساس من الاضطراب الوظيفي للمخ.
- الاختبارات المقننة: وهي تقدم لتقييم مستوى الأداء الحالي لمظاهر صعوبات التعلم وتحديد البرنامج العلاجي المناسب لجوانب الضعف (بشقة، ٢٠٠٨، ٩٨).

- **مظاهر صعوبات التعلم لدى الطلبة:**

- النشاط الزائد مع استمراريته وكذلك القيام بحركات دون هدف.
- اضطراب السلوك الحركي، وخاصة في التآزر بين العينين والحركة.
- اضطرابات لغوية خاصة في القراءة والكتابة وتركيب الجمل (الزيات، ٢٠٠٠، ٨٥).
- تدني في جانب أو أكثر من جوانب التحصيل الأكاديمي مثل القراءة والكتابة والإملاء أو الحساب.
- اضطراب في الاتزان العاطفي مثل عدم الثبات في المزاج.
- ضعف في المعرفة العامة وكذلك في المفردات اللغوية والتفكير (محفوظي، ٢٠١٠، ٦٥).

- **الدراسات السابقة**

ومن الدراسات التي اهتمت باستراتيجيات الذكاءات المتعددة دراسة علي بن منصور الجعفري (٢٠١٨)، التي تحمل العنوان "انموذج قائم على الذكاءات المتعددة لتدريس الرياضيات وأثره على مهارات التفكير الإحصائي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي بمحافظة القنفذة". استخدم الباحث المنهجين الوصفي والتجريبي. أعد الباحث اختبارا في مهارات التفكير الإحصائي، واستخدام مقياس الرياضيات للمقوشي، حيث تم تطبيق الأدوات قبليا وبعديا على عينة عشوائية عدد (٥١) طالباً وطالبة بالصف الخامس الابتدائي بمحافظة القنفذة. أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، وحصلت المجموعة التجريبية على متوسط كلي (١٣,١٩) بينما حصلت المجموعة الضابطة على (٧,٠٤). وفي الاتجاه نحو المادة حصلت المجموعة التجريبية على (١٠٠,٢٣) بينما حصلت المجموعة الضابطة على (٥٥,٦٤) وجاء الفرق لصالح المجموعة التجريبية. كما أظهرت النتائج الأثر الكبير للأنموذج المقترح القائم على الذكاءات المتعددة على تنمية التفكير الإحصائي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب المجموعة التجريبية.

دراسة محمد عوض السحاري (٢٠١٨). استهدفت الدراسة استخدام التدريس التشخيصي العلاجي لعلاج الصعوبات في التحصيل لمقرر الفقه وتنمية الاتجاه لدى طلاب الصف الثالث المتوسط. تكونت عينة الدراسة من (٩٨) طالبا تم توزيعهم إلى مجموعتين (ضابطة وتجريبية). استخدم الباحث أداتين هما: اختبار تحصيلي ومقياس الاتجاه. توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بيتن متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة عن المستويات المعرفية، لصالح المجموعة التجريبية. كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق بين حد الكفاية والمتوسط التجريبي لدرجات الطلاب على مقياس الاتجاه لصالح المتوسط التجريبي وهذا يشير إلى ارتفاع مستوى اتجاه طلاب المجموعة التجريبية نحو استراتيجية التدريس التشخيصي العلاجي.

دراسة (rieff , 2016) التي هدفت إلي التعرف إلى أثر استخدام نشاطات مقترحة لتدريس التاريخ في تنمية بعض الذكاءات المتعددة ومهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب الجامعة؛ وقد تكونت عينة الدراسة من (٧٠) طالبة، وقد قسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين إحداهما مجموعة تجريبية(٣٥) طالبة والأخرى مجموعة ضابطة (٣٥) طالبة، وقد استخدم المنهج التجريبي وتمثلت أدوات الدراسة من مقياس الذكاءات المتعددة ودليل المعلم وكتيب للطالب ، وقد كان من أهم نتائج الدراسة تفوق طالبات المجموعة التجريبية في مهارات التفكير الإبداعي، وقد وجد علاقة ارتباطيه موجبة بين مستوى مهارات التفكير الإبداعي ومستوى الذكاءات المتعددة.

وهدفت دراسة (Teele, 2014) للتعرف على البنية العاملة للذكاءات المتعددة من خلال دراسة صدق نظرية " جاردنر "باستخدام أدلة من أساليب التعلم والتخصص والتحصيل الدراسي لعينة من طلاب الجامعة، حيث تكونت عينة الدراسة من (١٩٢) طالب من طلاب كلية المعلمين بأبها تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وقد استخدمت الدراسة المنهج التجريبي كمنهج للدراسة وقد تكونت أدوات الدراسة من قائمة للذكاءات المتعددة ومقياس أنماط التعليم والتفكير. قد أسفرت نتائج الدراسة بعدم وجود فروق بين درجات الطلاب على قائمة الذكاءات المتعددة في ضوء متغير التخصص (أدبي، علمي) فيما عدا الذكاء الرياضي المنطقي.

هدفت دراسة (Weber, 2014) إلي التعرف إلى استراتيجيات التعلم للذكاءات المتعددة وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى الطلبة المعلمين تخصص رياضيات وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٩) طالبًا وطالبة، (٦) طلاب و(١٢) طالبة من الجامعة الإسلامية، (١١) طالب و(٢٨) طالبة من جامعة الأقصى، وقد أعتمد المنهج الوصفي كمنهج للدارسة، وتكونت أدوات الدراسة من : بطاقة مقابلة، وبطاقة ملاحظة المشرف للطالب المعلم وبطاقة ملاحظة مدير المدرسة للطالب المعلم، وقد أسفرت نتائج الدراسة بعدم وجود فروق في استراتيجيات التعلم للذكاءات المتعددة تعزى لمتغير الجنس، وضرورة امتلاك الطلبة المعلمين قدرات

تحليلية تأملية ناقدة تمكنهم من استخدام استراتيجية التعلم للذكاءات المتعددة لديهم.

هدفت دراسة (Shearar, 2004) لتعرف أثر تصميم الأنشطة التعليمية والمناهج القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة، في أداء المعلمين وتنمية تحصيل التلاميذ ، وتم في الدراسة بناء قائمة الذكاءات المتعددة ، وجرى تطبيقيا على (٦) مدرسين بالمرحلة الابتدائية والثانوية، حيث دربوا على كيفية تطبيق نظرية الذكاءات المتعددة في العلمية التعليمية، وتمَ تقييم التجربة في نهاية العام ، وأظهرت النتائج فاعلية استخدام أنشطة ومناهج الذكاءات المتعددة في زيادة تحصيل المتعلمين، وتحسين مهاراتهم الأكاديمية، وتحسين أداء المعلمين، وزيادة نموهم المهني، وزيادة قدرتهم على استخدام استراتيجيات تدريس أكثر فاعلية بالنسبة للمتعلمين.

هدفت دراسة (الدرديري وكامل ، ٢٠٠١) إلى التعرف على الفلسفة التربوية للذكاء المتعدد، وبناء برنامج تدريبي في التدريس لتنمية أنماط الذكاء المتعدد، وتعرف أثره في ممارسة معلمات الفصل الواحد متعدد المستويات للذكاء المتعدد، طبقت على عينة مؤلفة من (١٤١) معلمة من معلمات الفصل الواحد، أخذت من أربع مدن في جمهورية مصر العربية، استخدم فيها برنامج تدريبي حسب نظرية الذكاءات المتعددة، وتم الاعتماد على الملاحظة المباشرة والمقابلات والسجلات المدرسية لقياس الذكاءات المتعددة، أظهرت النتائج ارتفاع مستوى الذكاء العام (للذكاءات السبعة) للمجموعات الأربع.

دراسة (Snyder, 2000) هدفت إلى دراسة العلاقة بين أساليب التدريس التقليدية، وأساليب التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة، ومستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية، طبقت على عينة مكونة من (٣٥) طالبا، وزعت إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد تم استخدام مقياس للذكاءاتٍ المتعددة ومقياس للتحصيل الدراسي، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى التحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية.

ومن الدراسات التي تناولت صعوبات التعلم دراسة (Jonson, 2015) والتي هدفت إلى التعرف إلى الطلابِ الذين يعانون من صعوبات، والوقوف على الأسباب الرئيسية التي تجعلهم ضعافا في تعلم المهارات ، وقد تم استخدم المنهج الوصفي في إجراء الدراسة معتمدا على الاستبانة في جمع المعلومات والبيانات، وقد أوضحت النتائج إن الطلاب بطيئي التعلم يعانون من صعوبات متنوعة في التعلم ويصنفون على أنهم منخفضو التحصيل وقد أرجعت الدراسة ذلك إلى عدم اختيار المعلم طريقة التدريس المناسبة للطالب وعدم مراعاته الفروق الفردية بين الطلاب.

وهدفت دراسة (Hett, 2015) إلى تحديد نسبة انتشار صعوبات التعلم بين طلبة الجامعة وتحديد العوامل المسئولة عنها، وقد أظهرت الدراسة وجود نسبة (٢٪) من الطلبة يعانون من أنواع مختلفة من صعوبات التعلم وقد أرجعت الدراسة ذلك

إلى استراتيجية التدريس المستخدمة حيث أنها لم تكن مناسبة لمحتوي المقرر الدراسي وأوصت الدراسة إلى أهمية اختيار طريقة التدريس المناسبة لمحتوي المقرر.

وهدفت دراسة (Behend,2014) إلى التعرف على طرق التدريس التي يتبعها المعلمون والمعلمات في تعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم وقد استخدم الباحث أسلوب الملاحظة في جمع المعلومات والبيانات وذلك من خلال ملاحظة أساليب المعلمين في سرد المادة للطلاب، وتم اختيار عينة تكونت من (٣٤٣) معلم ومعلمه، وقد توصلت الدراسة إلى أن اعتماد المعلم على طرق تدريس مناسبة استطاع من خلالها الطلاب فهم محتوي المنهج.

هدفت دراسة (Kirk, 2014) إلى دراسة مدي فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجيات التدريس متعددة في خفض صعوبات التعلم لدى الطلبة، وتكونت عينة الدراسة من (٦٤) طالب وطالبة واستخدم برنامج تعليمي لمدة (٥) أسابيع باستخدام برمجيه محوسبة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية حيث أكدت الدراسة على فاعلية البرنامج في خفض صعوبات التعلم.

وهدفت دراسة (Bottge, 2013) إلى استقصاء أثر التدريس باستخدام استراتيجيات التعلم الالكترونية في علاج صعوبات التعلم لدي الطالبات، وتكونت عينة الدراسة من (٥٧) طالبة، وتم استخدام مقياس لصعوبات التعلم، وبرنامج باستخدام استراتيجيات التعلم الالكترونية، وأظهرت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج في علاج صعوبات التعلم وأوصت الدراسة بتنويع استراتيجيات التدريس المستخدمة في عملية التعلم للطلاب ذوي صعوبات التعلم.

وهدفت دراسة (Mayes, 2012) إلى مقارنة الطلاب ذوي صعوبات التعلم والطلاب العاديين في العوامل المسئولة عن صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (٢١٠) طالب، وتوصلت الدراسة إلى أن طرق التدريس المتبعة في شرح المنهج الدراسي هي أحد العوامل المسئولة عن صعوبات التعلم حيث وجدت أن صعوبات التعلم تظهر في أنهم لا يستطيعون إنجاز الأعمال الصعبة أو الاستغراق فيها لمدة طويلة.

ولقد لجأت الباحثتين إلى اختيار هذه الدراسات لأنها تم تطبيقها على عينة مختلفة عن عينة الدراسة وذلك عن قصد حتى يتم مقارنة النتائج باختلاف العينات.

- **منهج البحث**

يفي البحث الحالي بمتطلبات المنهج شبة التجريبي وخطواته والبحث في هذا المنهج يختلف بشكل كبير عن المناهج الأخرى فلا يتوقف عند وصف الظاهرة فقط كما هو الحال في البحوث الوصفية، أو التأريخ لحادثه معينة كما يحدث في البحوث التاريخية، وإنما يدرس متغيرات ظاهرة معينة ليتوصل إلى العلاقة السببية بين هذه المتغيرات ومتغيرات أخرى في الظاهرة موضوع الدراسة.

• **عينة البحث حيث تم اختيار عينة البحث كالآتي:**

- العينة الاستطلاعية، وتم اختيارها لحساب الخصائص السيكومترية لأدوات البحث، وقد بلغ عددها (٥٠) طالبة من طالبات كلية التربية بجامعة الباحة.
- العينة الأساسية، وقد بلغ عددها (٤٠) طالبة من طالبات كلية التربية بجامعة الباحة "٢٠ طالبة في المجموعة التجريبية " و " ٢٠ طالبة في المجموعة الضابطة".

• **ضبط المتغيرات:**

تم اختيار عينة الدراسة من الطالبات (ن=٤٠) وفق الخطوات السابق عرضها، حيث تم التكافؤ بين أفراد العينة من حيث القياس القبلي، وتنطبق خصائص العينة من الجدول التالي:

جدول (١): الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي على مقياس صعوبات التعلم في مادة طرق التدريس والعمر الزمني

المتغير		المجموعة	ن	م	ع	د.ح	قيمة"ت"	مستوى الدلالة
اختبار تشخيص صعوبات التعلم		التجريبية	٢٠	٢٥,٩٠٠٠	٣,٠٧٦٢	٣٨	٠,٢٦٨	غيردالة
		الضابطة	٢٠	٢٦,١٥٠٠	٢,٨١٤٩			
العمر الزمني بالأشهر		التجريبية	٢٠	١١٥,٠١١	٦,٦٧٩	٣٨	٠,٧٢٥	غيردالة
		الضابطة	٢٠	١١٦,١١١	٦,٧٣٢			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي على مقياس صعوبات التعلم في مادة طرق التدريس وعلى المتغيرات الوسيطة (العمر الزمني).

جدول (٢) : المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) لدرجات طالبات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مقياس مؤشرات الذكاءات المتعددة في القياس القبلي

م	نوع الذكاء	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		قيمة ت	مستوى الدلالة
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
١	المنطقي/ الرياضي	١٢,٢٨	١,٨٦	١٦,٥٨	١,٩٨	٠,٨٥	غير دالة
٢	اللغوي/ اللفظي	١٦,٣٠	٣,٤٥	١٦,٢٢	٣,١١	٠,١٤	غير دالة
٣	الجسمي/ الحركي	١٣,٥٥	٢,٥٨	١٣,٦٣	٢,٤٢	٠,١٨	غير دالة
٤	التعامل مع الآخرين	١٣,٣٢	٢,٦٦	١٣,٢٨	١,٨٠	٠,٠٨	غير دالة
٥	البصري/ المكاني	١٤,٤٢	٢,٢٣	١٤,٠٥	٣,٣٩	٠,٦١	غير دالة
٦	فهم الذات/ الشخصي	١٣,٨٨	٣,٠٦	١٣,٦٠	٢,١٤	٠,٥٩	غير دالة
٧	الذكاء الموسيقي	١٥,٧٥	٣,٢٢	١٦,١٠	٣,٥٤	٠,٥٧	غير دالة
	المجموع	٩٩,٥٠	٨,٣٦	٩٩,٤٧	٦,٥٧	٠,٠٢	غير دالة

يتضح من خلال الجدول السابق أن قيمة (ت) غير دالة، أي أن المجموعتين متجانستان في مستوى مؤشرات الذكاءات المتعددة (المتغير التابع).

• **أدوات البحث:**

فيما يلي وصف لأدوات البحث المستخدمة:

• **١- مقياس الكشف عن صعوبات التعلم**

من خلال مسح الأدب النظري والاطلاع على الدراسات السابقة لصعوبات التعلم تم إعداد المقياس ويتكون من بعدين:

- البعد الأول: الصعوبات الأكاديمية ويتضمن (ضعف القدرة على الإنجاز – صعوبة المهمة – عدم كفاية مجهود الطالبة).
- البعد الثاني: الخصائص السلوكية ويتضمن (الاتجاهات السلبية للمعلم – الحظ السيئ).

وتكونت عبارات المقياس من (٥٠) مفردة بكل بعد (١٠) عبارات لقياسه، يتم الاجابة عليها من خلال الطالبة ذاتها

- **الكفاءة السيكومترية للمقياس**:

قامت الباحثتان بحساب الصدق والثبات للمقياس كما يلي:

- **الصدق**:
- **صدق المحكمين**:

تم صدق المحكمين بعرض الاختبار في صورته الأولية على (١٠) محكماً من المتخصصين في التربية، وتم عمل التعديلات التي أفاد بها السادة المحكمون.

- **صدق المحك الخارجي**:

تعتمد تلك الطريقة على مقارنة النتائج الحالية بآخري، حيث تم مقارنة الدرجة الكلية للاختبار باختبار تشخيص صعوبات التعلم لمايكل بست، وقد حصلت الباحثتان على معامل ارتباط قيمته ٠,٧٩ وهو قيمة مرتفعة.

- **الثبات**: **وقد تم حساب ثبات الاختبار من خلال**:
- **الثبات بمعادلة الفاكرونباخ**:

حيث حصل الباحثتان على معامل ثبات قدرة ٠,٧٩ وهو كاف للثقة في ثبات الاختبار.

- **الثبات بالتطبيق وإعادة التطبيق**:

قامت الباحثتان بحساب معامل الارتباط بين درجات التطبيق الأول والثاني بفاصل زمني (٣) أسابيع، وقد خلص إلى معامل ارتباط ٠,٨٨ وهو كاف للثقة في ثبات الاختبار.

وعلى ذلك يكون الباحثتان قد تأكد من صدق وثبات الاختبار بطرق كثيرة ومتنوعة مما يجعل استخدامها مناسباً وملائماً لتلك المرحلة.

- **٢-اختبار صعوبات التعلم في مادة طرق التدريس**

يهدف هذا الاختبار إلى تحديد مستوي طالبات الجامعة في محتوى مادة طرق التدريس بمادة للعام الجامعي ١٤٣٨ -١٤٣٩هـ.

- **تحليل المحتوى العلمي المحتوى العلمي المقرر على الطالبات بكلية التربية**:

قامت الباحثتان بتحليل المحتوى، وفقا للخطوات التالية:

- **تحديد الهدف من التحليل**: **يهدف تحليل المحتوى إلى**:

- استخلاص جوانب التعلم المعرفية المتضمنة بالمحتوى؛ حتى لا يتم إغفال أي جانب من هذه الجوانب أثناء التخطيط للتدريس.

- صياغة الأهداف السلوكية طبقاً لجوانب التعلم المتضمنة بالمحتوى المعرفي للوحدة.
- إعداد الأنشطة والمواد التعليمية المناسبة لجوانب التعلم واللازمة لإعادة صياغة محتوى الوحدتين باستخدام استراتيجيات تدريس وفقا للذكاءات المتعددة.

• **تحديد فئات التحليل**:

تتحدد فئات التحليل في البنية المعرفية لمحتوى الوحدتين (الحقائق، والمفاهيم، والمبادئ، والقوانين)، وتلتزم الباحثتان بالتعريفات الإجرائية التالية لكل منهم:

- الحقائق *Facts*: هي تلك الوقائع العلمية الناتجة عن الملاحظة الحسية المباشرة، أو القياس، أو التجريب العلمي، وتكون قابلة للإثبات والبرهنة على صحتها، وتكرار ملاحظتها وقياسها.
- المفاهيم *Concepts*: هي تعبيرات تجريدية لعناصر مشتركة تجمع بين عدة حقائق بينها علاقة، ويعطي هذا التجريد اسما، أو مصطلحا، أو رمزا.
- المبادئ *Principles*: هي عبارات لفظية توضح علاقة علمية عامة، أو صورة متكررة في أكثر من موقف علمي.
- القوانين *Laws*: هي نوع من التعميمات في ضوء شروط معينة، وهي تعبر عن علاقة تربط بين مجموعة من المتغيرات وتصاغ صياغة كمية.

في ضوء ما سبق؛ تم تحليل المحتوى العلمي لفصلي (طرق التدريس العامة وتطبيقاتها التربوية، طرق التدريس التي تهتم بالمشكلات التعليمية) والتي تدرسها على طالبات كلية التربية بجامعة الباحة تحليلا لفظيا وكميا؛ حيث انتهى التحليل إلى استخراج

جدول (٣) تحليل المحتوى المستخدم في البحث الحالي

البيان	الحقائق	المفاهيم	المبادئ	القوانين	المجموع
فصل "طرق التدريس العامة وتطبيقاتها التربوية"	٧	٧	٣	١	١٨
فصل "طرق التدريس التي تهتم بالمشكلات التعليمية"	٤	٩	٦	٣	٢٢
المجموع	١١	١٩	٩	٤	٤٠

• **التأكد من موضوعية التحليل**:

قامت الباحثتان بحساب ثبات التحليل بطريقتين مختلفتين:

- الأولى: بحساب ثبات التحليل عبر الزمن؛ حيث قامت الباحثتان بتحليل محتوى الوحدتين المختارتين مرتين يفصل بينهما فترة زمنية قدرها خمسة عشر يوما؛ الأمر الذي من شأنه أن يقلل تذكر الباحثتان للتحليل الأول أثناء القيام بالتحليل الثاني، وحساب معامل الثبات بطريقة هولستي *Holisti* وقد أشارت النتائج إلي أن معامل ثبات التحليل يساوي (٠,٩٥)، وهذه القيمة تشير إلى قيمة مقبولة من ثبات التحليل.
- أما الطريقة الثانية: بحساب ثبات التحليل عبر المقدرين؛ حيث قام الباحثتان بالاستعانة بعضو هيئة تدريس أخري لتحليل محتوى الوحدتين، وحساب معامل الثبات بطريقة هولستي *Holisti* بين تحليل الباحثتان وتحليل عضو

هيئة التدريس كل على حدة، وكان معامل الثبات في التحليلين يساوي (٠,٩٢، ٠,٨٩)؛ وهي قيم مقبولة من ثبات التحليل.

- **تحديد المستويات المعرفية التي يقيسها الاختبار**:

تم تحديد المستويات المعرفية التي يقيسها الاختبار وفقاً لمستويات " بلوم "، وتلتزم الباحثتان بالتعريفات الإجرائية التالية لكل منهم:

- التذكر *knowledge*: ويقصد به قدرة الطالبة على استرجاع المعارف العلمية المتضمنة بفصلي (طرق التدريس العامة وتطبيقاتها التربويةٍ، طرق التدريس التي تهتم بالمشكلات التعليمية) بنفس نصها كما درسها تماما.
- الفهم *Understanding*: ويقصد به قدرة الطالبة على استرجاع المعارف العلمية المتضمنة بفصلي (طرق التدريس العامة وتطبيقاتها التربوية، طرق التدريس التي تهتم بالمشكلات التعليمية) في صيغة مغايرة دون التقيد بالنص الحرفي لما درسه، ولكنها تحمل نفس المعنى، كذلك تفسير أو مقارنة تلك المعارف.
- التطبيق *Application*: ويقصد به قدرة الطالبة على استرجاع المعارف العلمية المتضمنة بفصلي (طرق التدريس العامة وتطبيقاتها التربوية، طرق التدريس التي تهتم بالمشكلات التعليمية) وتوظيفها في مواقف جديدة.

- **صياغة مفردات الاختبار وتعليماته**:

- **صياغة مفردات الاختبار**:

تم صياغة مفردات الاختبار استناداً إلى الأهداف الإجرائية المراد قياسها، واعتمدت الباحثتان في صياغة مفردات الاختبار على نمط الاختبارات الموضوعية؛ لما لها من مزايا عديدة؛ حيث إنها تتمتع بدرجة عالية من الثبات في عملية التصحيح، كذلك تستبعد الجانب اللفظي في استجابة الطالبة عند تقدير الدرجة، وتحتاج وقت قصير في الإجابة؛ وبالتالي يمكن وضع عدد كبير من المفردات تشمل جميع المعارف العلمية المتضمنة في الوحدتين. وقد تم صياغة مفردات الاختبار في العديد من الصور (التكملة –صل – اختر -علل....) من الأسئلة الموضوعية، وقد راعت الباحثتان الشروط اللازمة لكل نوع من أنواع الأسئلة؛ وذلك من حيث الوضوح، وتغطية جميع المعلومات المطلوب قياسها، وفنيات الصياغة، وشروطها، وإعداد مفتاح التصحيح حتى يسهل عملية التصحيح ويقلل من احتمال وقوع أخطاء.

- **مراجعة مفردات الاختبار وتعليماته**:

بعد صياغة مفردات الاختبار وتعليماته، قامت الباحثتان بإعادة قراءتها بعد بضعة أيام للتخلص بقدر الإمكان من تأثير الألفة بالمفردات، وليضع نفسه موضع الطالبة خاصة من ناحية اللغة وصعوبة الأسلوب وغموض الكلمات والعبارات، ثم وضعت المفردات في شكل كراسة أسئلة تسبقها ورقة التعليمات، ثم صممت ورقة الإجابة عن مفردات الاختبار منفصلة عن كراسة الأسئلة، وبذلك يكون قد تم إعداد الاختبار.

• **تحديد زمن الاختبار**:
تم تحديد زمن الاختبار من خلال التجربة الاستطلاعية، وذلك بحساب متوسط الزمن بين متوسط زمن انتهاء أول طالبة من الإجابة عن الاختبار، ومتوسط انتهاء آخر طالبة من الإجابة عنه، وبذلك تحدد زمن الاختبار(٣٩) دقيقة.

• **طريقة التصحيح**:
تصحح الإجابات برصد درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخاطئة، وعليه يصبح المجموع الكلي للدرجات (٤٠) درجة، ووضع مفتاح لتصحيح هذا الاختبار.

• **الكفاءة السيكومترية للاختبار**:

• **صدق الاختبار**:
تم التحقق من صدق الاختبار من خلال عرضه في صورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين بلغ عددهم (١٠) محكماً من أعضاء هيئة تدريس بهدف فحص الاختبار وإبداء الرأي في:

- سلامة ووضوح تعليمات الاختبار.
- مدى مناسبة كل مفردة للمستوى المعرفي المقاس الموضح.
- مدى مناسبة الصياغة اللغوية لكل مفردة لمستوى طالبات جامعة الباحة.
- مدى مناسبة كل مفردة للهدف الذي وضعت لقياسه.

وقد لاقى الاختبار قبول السادة المحكمين دون إبداء أي تعديل أو تبديل أو حذف.

• **ثبات الاختبار**:
للتحقق من ثبات الاختبار؛ قامت الباحثتان بتجريبه استطلاعياً على (٥٠) من طالبات كلية التربية بجامعة الباحة، ونظرا لأن الاختبارات مرجعية المحك تعتمد على درجة أداء مقبول، وقد استخدمت الباحثتان أحد طرق حساب معامل الثبات للاختبارات مرجعية المحك في حالة تطبيقه مرة واحدة، وهو معامل ليفنجستون Livingston Coefficient. وتجدر الإشارة إلى أن الباحثتان استخدما طريقة التجزئة النصفية Split – Half بمعادلة رولون Rulon وجد أن قيمة معامل ثبات الاختبار بلغت (٠,٨٧)، وهي قيمة مقبولة ويمكن الوثوق بها.

• **٣-قائمة الذكاءات المتعددة لجاردنر إعداد/جاردنر**
أعد هذه القائمة هوارد جاردنر Howard Gardner في ضوء نظريته عن الذكاءات المتعددة ؛ ليتعرف من خلالها على مختلف الأفراد وفق ما يتمتعون به من ذكاءات مختلفة وتتكون هذه القائمة من (٣٠) عبارة تتوزع على سبعة أنماط من الذكاءات وهي الذكاء اللغوي ، والذكاء المنطقي الرياضي، والذكاء الموسيقي، والذكاء المكاني، والذكاء الجسمي الحركي، ويمثل كل منها خمس عبارات في القائمة، ثم الذكاء الشخصي أو الذاتي وتمثله عبارتان، وأخيرا الذكاء

الاجتماعي أو بين الشخصي وتمثله ثلاث عبارات، وترتكز عبارات القائمة على تلك التعريفات التي تناولتها نظرية جاردنر في الذكاءات المتعددة للسبعة أنماط الأساسية للذكاء، ويوجد خياران أمام كل عبارة هما (نعم - لا) وتحصل بالتالي على الدرجتين (١ - صفر) علي التوالي ، وعلى كل فرد أن يضع علامة (√) أمام العبارة في تلك الخانة التي يرى أنها تتفق معه وتدل بشكل صادق عليه وعلى ما يصدر عنه من سلوكيات في المواقف المختلفة ومع مختلف الأشخاص، ولا يوجد عبارة صحيحة، وأخرى خاطئة، ولكن المهم أن تنطبق العبارة على الفرد.

- **اختيار عبارات القائمة**:

ترتكز العبارات التي تتضمنها القائمة على تلك التعريفات التي تناولتها نظرية جاردنر للذكاءات المتعددة والتي يتم من خلالها تقديم سبعة أنماط أساسية للذكاء تميز مختلف الأفراد؛ بحيث يمكن للفرد أن يتميز في جانب واحد منها أو أكثر.

- **الصورة العربية للقائمة**:

قام عادل عبدالله محمد بتعريبٍ عبارات قائمة الذكاءات المتعددة لجاردنر لكي تستخدم في البيئة العربية محافظاً على كل المكونات التي تتضمنها القائمة نظراً لأن هدفها الأساسي هو الوصول إلى تشخيص دقيق وصادق للفرد فيما يتعلق بما يتمتع به من ذكاءات.

- **الخصائص السيكومترية للقائمة**:

قامت الباحثتان بحساب الصدق والثبات للمقياس كما يلي:

- **الصدق** Validity:

- **صدق المحك الخارجي**:

تعتمد تلك الطريقة على مقارنة النتائج الحالية بآخري، حيث تم مقارنة الدرجة الكلية للاختبار بالدرجة الكلية للذكاء العام، وقد حصلت الباحثتان على معامل ارتباط قيمته ٠,٨٤ وهو قيمة مرتفعة.

- **الثبات** Reliability:

وقد تم حساب ثبات الاختبار من خلال:

- **الثبات بمعادلة الفاكرونباخ**:

حيث حصل الباحثتان على معامل ثبات قدرة ٠,٨١ وهو كاف للثقة في ثبات الاختبار.

- **الثبات بالتطبيق وإعادة التطبيق**:

قامت الباحثتان بحساب معامل الارتباط بين درجات التطبيق الأول والثاني بفاصل زمني (٣) أسابيع، وقد خلص إلى معامل ارتباط ٠,٧٩ وهو كاف للثقة في ثبات الاختبار. وعلى ذلك تكون الباحثتان قد تأكد من صدق وثبات الاختبار بطرق كثيرة ومتنوعة مما يجعل استخدامها مناسباً وملائماً لتلك المرحلة.

• • **تصحيح القائمة**:

يتم التقدير بـ (١ -صفر) أمام كل عبارة، وفقاً لدرجة اتفاقها مع الفرد وسلوكياته، فإذا وضعت علامة (√) أسفل (نعم)؛ فهذا يعني أن العبارة تنطبق تماما على الفرد، ويخصص لها تقدير (١)، وإذا وضعت علامة (√) أسفل (لا)؛ فهذا يعني أن العبارة لا تنطبق على الإطلاق على الفرد، ويخصص لها تقدير (صفر). وبذلك تتراوح درجات أنماط الذكاء اللغوي، والذكاء المنطقي الرياضي، والذكاء الموسيقي، والذكاء المكاني، والذكاء الجسمي الحركي بين (صفر– ٥) ويعد حصول الفرد في أي منها على أربع درجات دليلا قويا على تمتعه بهذا النمط من الذكاء أو ذاك ، أما الذكاء الشخصي أو الذاتي فتتراوح درجاته بين (صفر– ٢) فقط نظرا لأنه لا يضم سوى عبارتين فقط بينما نمط الذكاء الاجتماعي أو بين الشخصي يضم ثلاث عبارات ومن ثم تتراوح درجاته بين (صفر– ٣) ويعد حصول الفرد على درجة واحدة على الأقل دليلا على تمتعه بنمط الذكاء الشخصي أو الاجتماعي.

• ٤- **دليل استراتيجية تدريس قائمة الذكاءات المتعددة**:

قامت الباحثتان بإعداد دليل عضو هيئة تدريس في استخدام أنشطة وأساليب تعتمد على نظرية الذكاءات المتعددة في إعداد وتنفيذ بعض موضوعات مقرر طرق التدريس بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة التي تناولت الموضوع متبعات الآتي:

- **الهدف من الدليل:**
  - ✓ توضيح الأساليب والأنشطة المستخدمة في استراتيجية الذكاءات المتعددة لعضو هيئة التدريس مادة طرق التدريس.
  - ✓ مساعدة الطالبات علي تحسين مستواهن التعليمي والاحتفاظ بأثر التعلم.
- **محتوي الدليل:** اشتمل المحتوي على بعض عناصر مقرر مادة طرق التدريس والتي تم تناولها مع الطالبات بالشرح والتفسير باستخدام استراتيجية الذكاءات المتعددة.
- **خطة الدروس وما تشمل من** :أنشطة التعليم والتعلم، والتقويم، وأوراق العمل، والوسائل التعليمية وأجهزة العرض.
- **تم عرض الدليل على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، وقد تم الاستفادة من الملاحظات وتعديل الدليل في ضوء ذلك.**

• **الذكاءات المستهدفة**

- **الذكاء اللغوي** *Linguistic Intelligence*
  - ✓ لعب الأدوار.
  - ✓ المحاكاة.
  - ✓ التعبير عما لديها من أفكار ومشاعر واتجاهات بصورة شفوية أو مكتوبة.
- **الذكاء الرياضي المنطقي** *Mathematical – Logical Intelligence*

- ✓ التعامل مع الأرقام والأعداد.
- ✓ طرح الأسئلة.

◄◄ الذكاء البصري المكاني *Visual – spatial Intelligence*

- ✓ تشكيل الفراغات والمساحات والألوان والخطوط والأشكال والمواقع والإحساس بها.
- ✓ استخدام الوسائل التعليمية.
- ✓ العروض البصرية (الفيديو – الصور)
- ✓ التمثيل الدرامي.

◄◄ الذكاء الجسمي الحركي *Bodily – kinesthetic Intelligence*

- ✓ استخدام جسمه والحركة.
- ✓ لعب الأدوار.
- ✓ التعلم التعاوني.
- ✓ المحاكاة.

◄◄ الذكاء الموسيقي *Musical Intelligence*

- ✓ الترديد الجماعي للمحتوي.
- ✓ تمثيل الأدوار على الايقاعات الموسيقية.
- ✓ شرائط الكاسيت عليها بعض أجزاء محتويات المقرر.

◄◄ الذكاء الاجتماعي *Interpersonal Intelligence*

- ✓ المناقشة.
- ✓ التعلم التعاوني.
- ✓ العمل في مجموعات.
- ✓ مواقف التقليد والمحاكاة.

◄◄ الذكاء الشخصي *Interpersonal Intelligence*

- ✓ التعلم الذاتي.
- ✓ العمل بمفرده.
- ✓ الصلات والروابط الشخصية.

• **التأكد من صلاحية الدليل**:

للتأكد من صلاحية الاستراتيجية تدريس قائمة الذكاءات المتعددة تم عرضها على (١٠) من السادة المحكمين للتأكد من مناسبة جلساته وما تحتويه من تدريبات وأنشطة، وكذلك للتأكد من مدى مناسبة الاستراتيجيات المستخدمة من خلال الجلسات لتحقيق الهدف من استخدامها، وكذلك مدى مناسبة النصوص المستخدمة لمستوى طالبات العينة.

ومدى مناسبة الوقت المخصص لكل جلسة، وقد أعرب المحكمون بصلاحية الجلسات المصممة، مع اقتراح بعض التعديلات والملاحظات التي تم الأخذ بها وتعديلها في الصورة النهائية للدليل وقد أشار بعض المحكمين إلى أن بعض الدروس طويلة عن الوقت المخصص لها وعن قدرة الطالبات على المتابعة والتركيز،

واقترحوا إمكانية تقسيمها إلى عدة جلسات مع تبسيط إجراءات عرض الجلسة لتكون اجرائية.

- **خطوات البحث**: **تمثلت في**:

- القيام بتجهيز الإطار النظري الخاص بالبحث حول الذكاءات المتعددة وصعوبات التعلم.
- التأكد من صدق الأدوات وثباتها على عينة مكونة من (٥٠) من طالبات كلية التربية بجامعة الباحة.
- تم إجراء القياس للتحقق من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في متغيرات الدراسة المختلفة قبل تطبيق الاستراتيجية، كما تم توضيح ذلك عند تكافؤ المجموعتين – وكذلك بهدف التعرف على الأثر الذي يحدثه الاستراتيجية بحساب الفروق بين نتائج القياس القبلي وبين نتائج القياس البعدي لمتغيرات الدراسة؛ حيث تم التأكد من تكافؤ المجموعتين من حيث العمر الزمني ومن حيث اختبار صعوبات التعلم في مادة طرق التدريس.
- طبقت الباحثتان الاستراتيجية في علاج صعوبات التعلم في مادة طرق التدريس بشكل مكثف بواقع (٩) جلسات.
- طبقت الباحثتان اختبار صعوبات التعلم في مادة طرق التدريس مرة أخرى بعد تطبيق الاستراتيجية على أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية وذلك بهدف التعرف على الأثر الذي أحدثه الاستراتيجية وذلك بحساب الفرق بين القياس القبلي والقياس البعدي لأفراد المجموعة التجريبية، وكذلك لحساب الفرق بين القياس البعدي لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة.

- **الأساليب الإحصائية**.

- مقاييس النزعة المركزية والتشتت (المتوسطات والانحرافات المعيارية) وهو ما يمثل الإحصاء الوصفي، فهي تعطى وصفا لدرجات العينة على المتغيرات، كما تعطى صورة لطبيعة تشتت هذه الدرجات.
- اختبار "ت" للعينات المرتبطة وغير المرتبطة.
- حجم الأثر ($\eta 2$).

- **عرض نتائج الدراسة**:

- **النتائج المتعلقة بالفرض الأول**

ينص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على اختبار تشخيص صعوبات التعلم لدى طالبات كلية التربية بجامعة الباحة لصالح المجموعة التجريبية ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثتان بتطبيق اختبار تشخيص صعوبات التعلم على طالبات كلية التربية بجامعة الباحة. ويوضح الجدول

التالي ملخصا لنتائج اختبار "ت" للعينات المتساوية غير المرتبطة بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على اختبار تشخيص صعوبات التعلم لدى طالبات كلية التربية بجامعة الباحة كما يلي:

جدول (٤) : دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في القياس البعدي على اختبار تشخيص صعوبات التعلم لدى طالبات كلية التربية بجامعة الباحة

المتغير	القياس	ن	م	ع	د ح	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم الأثر
اختبار تشخيص صعوبات التعلم	التجريبية	٢٠	٤٩,١٥٠	٧,٥٢٧	٣٨	١٢,٥٣٧	٠,٠٠١	قوي
	الضابطة	٢٠	٢٦,٤٠٠	٣,٠٣٣				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار تشخيص صعوبات التعلم لدى الطالباتٍ كلية التربية بجامعة الباحة لوصول قيم "ت" حد الدلالة المقبولة إحصائيا عند مستوي " ٠,٠٠١ "، لصالح المجموعة التجريبية. لذلك جاء حجم تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع قوي.

- **النتائج المتعلقة بالفرض الثاني**:

ينص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لطالبات المجموعة التجريبية على اختبار تشخيص صعوبات التعلم لدى الطالبات كلية التربية بجامعة الباحة لصالح القياس البعدي ". ويوضح الجدول ملخصاً نتائج اختبار "ت" بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لطالبات المجموعة التجريبية على اختبار تشخيص صعوبات التعلم لدى طالبات كلية التربية بجامعة الباحة كما يلي:

جدول (٥) : دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على اختبار تشخيص صعوبات التعلم لدى طالبات كلية التربية بجامعة الباحة

المتغير	القياس	ن	م	ع	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم الأثر
اختبار تشخيص صعوبات التعلم	القبلي	٢٠	٢٥,٩٠٠٠	٣,٠٧٦٢	١٥,٠٦٠	٠,٠٠١	قوي
	البعدي	٢٠	٤٩,١٥٠٠	٧,٥٢٧٣			

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في اختبار تشخيص صعوبات التعلم لدى الطالباتٍ كلية التربية بجامعة الباحة لوصول قيم "ت" حد الدلالة المقبولة إحصائيا عند مستوي " ٠,٠٠١ "، لصالح القياس البعدي. لذلك جاء حجم تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع قوي.

- **النتائج المتعلقة بالفرض الثالث**:

ينص على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى $\leq$ ٠,٠٥ بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والتجريبية في مؤشرات ذكاءاتهم المتعددة في القياس البعدي ولصالح المجموعة التجريبية.

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيم "ت" ومربع إيتا لدرجات المجموعة الضابطة والتجريبية في مقياس مؤشرات الذكاءات المتعددة في القياس البعدي وجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦) : المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيم" ت "لدرجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على مقياس مؤشرات ذكاءات المتعددة في القياس البعدي

م	نوع الذكاء	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم الأثر
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
١	المنطقي/ الرياضي	١٢,٨٥	٢,٠٧	٢٥,٠٧	٢,٠٣	٣٢,٩	٠,٠١	قوي
٢	اللفظي/ اللغوي	١٦,١٧	٣,٦٦	٢٣,٠٧	٢,٠٣	١٢,٧	٠,٠١	قوي
٣	الجسمي/ الحركي	١٣,٦٥	٢,٥٤	٢١,٠٧	٢,٠٣	١٧,٦	٠,٠١	قوي
٤	التعامل مع الآخرين/ الاجتماعي	١٣,٥٧	٢,٦٢	١٩,٠٧	٢,٠٣	١٢,٨	٠,٠١	قوي
٥	البصري/ المكاني	١٣,٧٧	٢,٨٤	١٧,٠٧	٢,٠٣	٧,١٣	٠,٠١	قوي
٦	فهم الذات / الشخصي	١٣,٨٠	٣,٠٢	١٥,٠٧	٢,٠٣	٢,٧٠	٠,٠١	قوي
٧	الذكاء الموسيقي	١٦,٠٢	٣,٣٩	٢٠,٢٥	٤,٥٣	٥,٨٠	٠,٠١	قوي
	المجموع	٩٩,٨٢	٨,٤٦	١٤٠,٦٥	١٣,٨٠	١٩,٥	٠,٠١	قوي

يتضح من نتائج الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مستوى مؤشرات الذكاءات المتعددة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، كما جاءت قيم حجم الأثر كبيرة جدا (أكبر من ٠,٤٥) حيث بلغت قيمتها (٠,٧٦) وهذا يدل على مدى التباين الكبير ما بين درجات المجموعة الضابطة، ودرجات المجموعة التجريبية على مقياس مؤشرات الذكاءات المتعددة للمجموعة التجريبية الذين دربوا على هذا البرنامج، وبذلك يقبل الفرض.

- **النتائج المتعلقة بالفرض الرابع**:

ينص على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس مؤشرات الذكاءات المتعددة ولصالح القياس البعدي.

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيمة "ت" وحجم التأثير لدرجات القياس القبلي، والقياس البعدي للمجموعة التجريبية على مقياس مؤشرات الذكاءات المتعددة وجدول (٧) يوضح ذلك.

يتضح من نتائج الجدول (٧) أن قيم "ت" المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يعنى وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية في مستوى مؤشرات ذكاءاتهم المتعددة ولصالح القياس البعدي، كما جاءت قيم حجم تأثير البرنامج كبيرة في مستوى مؤشرات ذكاءات للمجموعة التجريبية (أكبر من ٠,١٥) في القياس البعدي، وبذلك يقبل الفرض.

جدول (٧) : المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيم" ت "لدرجات القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس مؤشرات الذكاءات المتعددة

م	أنواع الذكاءات	القياس القبلي		القياس البعدي		قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم التأثير
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
١	المنطقي/ الرياضي	١٢,٥٨	١,٩٩	٢٥,٠٧	٢,٠٣	٣٦,٤	٠,٠١	قوي
٢	اللغوي/ اللفظي	١٦,٢٢	٣,٠١	٢٣,٠٧	٢,٠٣	١٤,٠	٠,٠١	قوي
٣	الجسمي/ الحركي	١٣,٦٣	٢,٤٢	٢١,٠٧	٢,٠٣	٢٠,٦	٠,٠١	قوي
٤	التعامل مع الآخرين/ الاجتماعي	١٣,٢٨	١,٨٠	١٩,٠٧	٢,٠٣	١٦,٠	٠,٠١	قوي
٥	البصري/ المكاني	١٤,٠٥	٣,٣٩	١٧,٠٧	٢,٠٣	٥,٥٦	٠,٠١	قوي
٦	فهم الذات / الشخصي	١٣,٦٠	٢,١٤	١٥,٠٧	٢,٠٣	٤,١٤	٠,٠١	قوي
٧	الذكاء الموسيقي	١٦,١٠	٣,٥٤	٢٠,٢٥	٤,٥٣	٦,٤١	٠,٠١	قوي
	المجموع	٩٩,٤٧	٦,٥٧	١٤٠,٦٥	١٣,٨٠	٢٣,٣	٠,٠١	قوي

- **مناقشة النتائج وتفسيرها**

يتضح من النتائج السابق عرضها تحقق فروض الدراسة في تعديل أداء طالبات المجموعة التجريبية لطالبات كلية التربية بجامعة الباحة، بينما لم يتغير أداء المجموعة الضابطة نظرا لأنها لم تتعرض للاستراتيجية تدريس قائمة على الذكاءات المتعددة. وتعزو الباحثتان هذا التحسن بالنسبة للمجموعة التجريبية (سواء في قياسها البعدي بالمقارنة بالقبلي أم عند مقارنه قياسها البعدي للمجموعة الضابطة) وفق تأثير أنشطة الذكاءات المتعددة للطالبات ؛ إلى أن تلك الاستراتيجية حققت فعالية واضحة في خفض اختبار تشخيص صعوبات التعلم لدي طالبات كلية التربية بجامعة الباحة انطلاقا من قول(Gardener, 1991, 135) " أن استخدام الاستراتيجيات المعتمدة على الذكاءات المتعددة في بيئة التعلم تؤدي إلى الاحتفاظ بالمادة المتعلمة، كما يؤدى تركيز المعلم على طرق التدريس التي تدعم فهم الطالب، وزيادة مهارات الاستذكار لديهم، تؤدى زيادة المناخ الايجابي داخل حجرة الدراسة وإلى تقليل السلوك التخريبي، وخفض اختبار تشخيص صعوبات التعلم، وزيادة تحصيلهم الدراسي وحدوث التعاون فيما بينهم، كما أن فهم المعلمين للذكاءات المتعددة يساعدهم على تطوير الاستراتيجيات التي تمكنهم من تحقيق الأهداف التعليمية، وتنميه استراتيجيات التعلم الشخصية وممارسة التفكير الإيجابي واكتشاف الميول والاتجاهات، وتنميه تأكيد الذات وخفض اختبار تشخيص صعوبات التعلم وذلك من خلال تعليم الطالبات أنشطة الذكاءات المتعددة.

كما أن معرفه الفرد بذكاءاته المتعددة تجعله على وعى ذاتي بما لديه من قدرات تتصف بالقوة وقدرات تحتاج إلى تدعيم وتحفيز، كما أن الأداء في الذكاءات المتعددة يختلف عن الأداء في الاختبارات التقليدية حيث يعتمد الأداء في الذكاءات المتعددة على المواد والمهام والأنشطة والمقابلات الشخصية، بينما في الاختبارات التقليدية يعتمد على الورقة والقلم، وهذا ما راعته الباحثتان عند إعداد استراتيجية محور اهتمام البحث الحالي.

وقد كانت الطالبات ممن لديهن صعوبات تعلم في مادة طرق التدريس تظهر عليهن بعض المظاهر السلوكية مثل: العزلة والخوف والخجل وعدم الثقة بالنفس وعدم المشاركة في الحوار داخل القاعات الدراسية، فإن الاستراتيجية قد تمكنت من التوصل إلى حلول تساعد هؤلاء الطالبات على زيادة دافعيتهم للتعلم وعلاج صعوبات التعلم لديهن باستخدام استراتيجية قائمة على أنشطة الذكاءات المتعددة، وتنمية التفكير المنطقي، والاعتزاز بالنفس، وتنميه عادات التعاون وتكوين العلاقات الاجتماعية مع الزميلات، وتنمية القدرة على الإدراك البصرى واكتساب مهارات التقليد، وابتكار وإبداع الألحان والجمل الموسيقية لمفاهيم معينه.

هذا فضلاً عن احتواء الاستراتيجية على مهام وأنشطة الذكاءات المتعددة، وتختلف أهمية كل نشاط من فرد إلى فرد آخر ومن سن إلى آخر، بل ومن بيئة إلى أخرى ومن مجتمع إلى مجتمع آخر، فاستخدام كل نشاط ينبع من الحاجة الفعلية إليه لتطوير المتعلم، ولكل نشاط تأثير إيجابي يختلف عن غيره، لذا تم استخدام أكثر من نشاط لأن ذلك يؤدى بالفعل إلى تطوير الذكاء وتنميته.

وكان لأنشطة الذكاءات المستخدمة دور فعال في خفض وعلاج صعوبات التعلم لطالبات كلية التربية بجامعة الباحة ودفعهن للتعلم لكونتها ارتبطت بموضوعات التدريب المستخدمة بالاستراتيجية، كما أنها كانت مصدر انبهار وإعجاب من الطالبات ولوحظ ذلك من تفاعلاتهم القوية مع الاستراتيجية ومع الباحثتان.

وأظهرت نتائج البحث الدور البارز للذكاء في تخفيف وعلاج صعوبات التعلم والعلاقة التي توجد بينهما؛ كما أشار جاردنر (Gardener 1991 , 135) حيث يؤدى الذكاء ثلاثة أدوار بارزة، وهي التحكم في مقدار التعلم، ثم تحديد اتجاهها، والتحكم في التفاعل بين المقدار والاتجاه.

لهذا اعتمدت الاستراتيجية علي أنشطة الذكاءات السبعة التي تعمل متفاعلة ومتكاملة مع بعضها داخل الفرد لأن هذه الأنماط لا يعمل أحدها بمفرده فلكى تفكر جيدا لابد أن تقرأ ولكى تعرف لابد أن تحرك يدك، ولكى تتفاعل مع مجتمعك لابد أن تفهم نفسك، وكل نمط يعتمد على غيره من الأنماط الأخرى (Gardener 1993,79)

ولأن الذكاءاتٍ المتعددة مرتبطة ببعضها البعض وتتفاعل دائماً معاً وتعتمد على بعضها أحياناً ولا يمكن الفصل بينها، كذلك تفيد في التعامل مع الطالبات كشخصيات لها أبعاد متعددة بدلاً من التعامل مع الطالبة بأسلوب البعد الواحد، وغالباً ما يكون البعد المعرفي فقط، فتهتم بتنمية الجوانب المهارية والوجدانية إلى جانب الناحية المعرفية وهو ما يسهم في تنمية جميع جوانب شخصية الطالبة (حسين، ٢٠٠٣، ٤٧).

مما أسهم بدوره مراعاة الاستراتيجية لهذه العوامل في إدراجها ضمن أهداف الاستراتيجية إلي تحسن أداء المجموعة التجريبية التي تمثلت في:

- زيادة التحصيل الطالبات، وخفض وعلاج صعوبات التعلم.
- تنمية الأنواع المختلفة الذكاءات المتعددة لدى الطالبات.
- زيادة معرفة الطالبات وتنمية قدرته على الملاحظة والتعبير عن رأيه.
- التعرف على استراتيجيات التعليم المناسبة لكل محتوي دراسي.
- تأكيد العلاقات الاجتماعية بين الطالبات وتنمية عادات التعاون بينهن.
- تنمية دافعية الطالبات للتعلم عن طريق الأنشطة المستخدمة في الاستراتيجية.
- تنمية التذكر والقدرة على الحوار والمناقشة.
- مساعده الطالبات على التعلم من خلال النشاط الإيجابي والعمل على جذب انتباههن للشرح.

• توصيات البحث

في ضوء الإطار النظري ونتائج البحوث السابقة، هناك مجموعة من التوصيات التربوية للبحث الحالي، منها:

- أن تقدم كلية التربية دورات تدريبية وورش عمل للمعلمات في المدارس لتدريبهن على التدريس باستخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة.
- عمل ندوات لأولياء الأمور لتوضيح وتعريفهم بنظرية الذكاءات المتعددة ومعرفة الفروق الفردية.
- ضرورة تنويع طرق التدريس المتبعة في شرح المقررات الدراسية.
- ضرورة تعريف الطلبة بأنواع الذكاءات المتعددة حتى تساعدهم على تحقيق أقصي استفادة وتحصيل أكبر قدر من المعارف ومساعدتهم على اختيار التخصصات المناسبة لهم.
- الاهتمام بتطبيق نظرية الذكاءات المتعددة بشكل منهجي بحيث تشمل المحتوى الدراسي والمعلم والطالبات والبيئة التعليمية
- الاهتمام بالطلبة ذوي صعوبات التعلم وبذل مزيد من الجهد من أجل حل ما يواجههم من مشكلات خلال العملية التعليمية.
- ضرورة تنمية الوعي بصعوبات التعلم من حيث تعريفها وأنواعها وأساليب علاجها والتخفيف منها.

• مقترحات البحث:

تقدم الباحثتان في هذا الجزء مقترحات ببعض البحوث التي يمكن إجراؤها في المستقبل وذلك على النحو التالي:

- دراسة فاعلية برنامج تدريبي قائم نظرية الذكاء للذكاءات المتعددة في تخفيف التأخر الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- مدى فعالية استراتيجية تدريس قائمة على أنشطة الذكاءات المتعددة في تخفيف صعوبات الإدراك لدى طلاب المرحلة المتوسطة.
- علاقة الذكاءات المتعددة ببعض أساليب التعلم لدى طلاب المرحلة الابتدائية.
- علاقة صعوبات التعلم ببعض المتغيرات النفسية والديموغرافية لدي طلاب المرحلة الجامعية.
- فاعلية برنامج إرشادي في علاج صعوبات التعلم لدى طلاب المرحلة الابتدائية.

• **المراجع** :

- أرمسترونج، توماس (٢٠٠٦). الذكاءات المتعددة في غرفة الصف، ترجمة مدارس الظهران الأهلية، الظهران.
- الباز، خالد (٢٠٠٦). فعالية برامج العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل والذكاء الطبيعي وتعديل أنماط التعلم، دراسة منشورة في المؤتمر العلمي العاشر للتربية العلمية، المجلد الأول، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.
- بشقة، سماح (٢٠٠٨). المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وحاجاتهم الإرشادية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة باتنة، الجزائر.
- بكري، أيمن عيد (٢٠٠٦). فعالية برنامج مقترح في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة في علاج صعوبات التعبير الكتابي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.
- جابر، عبد الحميد جابر (٢٠٠٣). الذكاءات المتعددة والفهم، تنمية وتعميق، القاهرة، دار الفكر العربي.
- جاد، محمد (٢٠٠٣). صعوبات تعلم اللغة العربية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- حافظ، نبيل عبد الفتاح (٢٠٠٧). صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، مكتبة زهراء الشرق، عمان، الأردن.
- حسين، محمد عبدالهادي (٢٠٠٧). الذكاءات المتعددة وتكنولوجيا أدوات التقييم البديل، القاهرة، دار العلوم للنشر والتوزيع.
- حسين، محمد عبد الهادي (٢٠٠٣). تقييم وقياس قدرات الذكاءات المتعددة، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- حسين، محمد عبد الهادي (٢٠٠٦). نظرية الذكاءات المتعددة ونموذج تنمية الموهبة، القاهرة، دار الأفق للنشر والتوزيع.
- الخطيب، وفاء حمزة موسى (٢٠٠٩). فاعلية تطوير وحدة من مقرر التاريخ في ضوء الذكاءات المتعددة على التحصيل الدراسي والتفكير الناقد لدى طالبات الصف الثالث الثانوي بمدينة مكة المكرمة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- الجعفري، علي بن منصور (٢٠١٨). أنموذج قائم على الذكاءات المتعددة لتدريس الرياضيات وأثره على معارات التفكير الإحصائي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الخامس بمحافظة القنفذة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، المجلد (٢) العدد (٣٠) الصفحات (١-٢٥). متوفر على: http://www.ajsrp.com/
- الخطيب، جمال والحديدي، منى (٢٠٠٣). منهاج وأساليب التدريس في التربية الخاصة، ط٢، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.
- الدرديري، اسماعيل وكامل، رشدي (٢٠٠١). برنامج تدريبي مقترح في تدريس العلوم لتنمية الذكاء المتعدد لدى معلمات الفصل الواحد متعدد المستويات، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، المجلد (١٤) العدد (٣).
- الدمرداش، فضلون سعد (٢٠٠٦). أثر برنامج في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة على التحصيل في النحو لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام "، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

- السحاري، محمد عوض (٢٠١٨). فاعلية استخدام التدريس التشخيصي العلاجي لعلاج الصعوبات في التحصيل بمقرر الفقه وتنمية الاتجاه لدى طلاب الصف الثالث المتوسط. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الأمارات، المجلد (٤٢) العدد (١) الصفحات (١٤٩-١٨٩). متوفر على: http://www.search.shamaa.org
- راشد، حنان مصطفى مدبولي (٢٠٠٩). فعالية استخدام استراتيجيات وأنشطة الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي الأزهري، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (٨٨)، ج١.
- الزيات، فتحي مصطفي (٢٠٠٠). صعوبات التعلم لدى طلاب المرحلة الجامعية: افتراضات نظرية ونتائج ميدانية، علم النفس المعرفي، القاهرة، دار النشر للجامعات.
- زيتون، حسن حسين (٢٠٠٣). تنمية مهارات التفكير رؤية إشرافية في تطوير الذات، الرياب : الدار الصولتية، الفكر العربي.
- زيتون، كمال (٢٠٠٣). التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة، القاهرة، مصر.
- سالم، مهدي محمود (٢٠٠٠). التربية الميدانية وأساسيات التدريس، الرياض، مكتبة العبيكان.
- سلامة، محمد عبد الحافظ (٢٠٠١). الوسائل التعليمية والمنهج، دار الفكر، عمان.
- عامر، طارق عبد الرؤف (٢٠٠٩). الذكاءات المتعددة وأنواعها، دار اليازوري، عمان.
- عامر، طارق عبد الرؤوف ومحمد، ربيع (٢٠٠٧). الذكاءات المتعددة، عمان: دار البازوري للنشر والتوزيع، عمان.
- عبده، محمد (٢٠٠٠). صعوبات التعلم، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- عبيدات، ذوقان وأبو السميد، سهيلة (٢٠٠٥). الدماغ والتعلم والتفكير، ط٢، عمان: ديبونو للطباعة والنشر.
- عرفة، صيم الدين (٢٠١١). تفكير بلا حدود رؤية تربوية معاصرة في تعليم التفكير وتعلمه، القاهرة، عالم الكتب.
- عفانة، عزو اسماعيل (٢٠٠٩). التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة، ط ٢، دار المقداد، نابلس.
- العويضي، وفاء حافظ عشيش (٢٠١٢). فاعلية حقيبة تعليمية قائمة على استراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة لتنمية التحصيل المعرفي والاتجاه نحوها لدى عضوات هيئة تدريس اللغة العربية، مجلة جامعة الملك سعود، م ٢٤، العلوم والدراسات الإسلامية (٣)، الرياض.
- غزالة، شعبان عبد القادر (٢٠٠٥). فاعلية برنامج مقترح في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة لتنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر.
- الفاعوري، على (٢٠١٠). دراسة اساليب التفكير السائدة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا.
- الفرا، إسماعيل صالح (٢٠٠٥). التشخيص المبكر لصعوبات التعلم لدى طفل الروضة من وجهة نظر التربية الخاصة، دراسة مقدمة لمؤتمر التربية الخاصة العربي الواقع والمأمول، الاجتماع السابع لجمعية كليات التربية ومعاهدها في الجامعات العربية أعضاء الاتحاد، كلية التربية، الجامعة الأردنية.
- الفراني، ميسر نصر (٢٠١١). بناء اختبار تشخيصي لفئة صعوبات التعلم في المواد الأساسية القراءة والكتابة والحساب، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.
- فودة محمد (٢٠٠٥). أصناف الذكاءات المتعددة، ط ٢، مكتبة دار الرشد، القاهرة.
- القاسم، جمال (٢٠٠٠). أساسيات صعوبات التعليم، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.

- القرني، سالم سعد (٢٠٠٨). ممارسة مدير المدرسة الابتدائية لدوره في تحقيق أهداف برنامج صعوبات التعلم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القري، المملكة العربية السعودية.
- كوافحة، تيسير (٢٠٠٣). القياس والتقييم وأساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة، دار المسيرة، عمان، الأردن.
- كيرك، كالفنت (٢٠٠٨). مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار المسيرة، عمان، الأردن.
- محفوظي، عبد الستار (٢٠١٠). استراتيجيات نموذجية لتدريس مهارات القراءة، مركز تقويم وتعليم الطفل، الكويت.
- المغربي، كامل محمد (٢٠٠٩). أساليب البحث العلمي في العلوم الانسانية والاجتماعية، ط ٢، الاصدار الثالث، مكتبة دار الثقافة، عمان، الأردن.
- ناجي، كريم (٢٠٠٥). صعوبات التعلم لدى الأطفال، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الواقفي، راضي (٢٠٠٣). صعوبات التعلم النظري والتطبيقي، عمان، د.ن.

- Armstrong, T. (2004). Multiple intelligence in classroom, Association for supervision and curriculum development (ASCD) Alexandria, VA: ASCD.
- Behend, L. (2014). Mathematical problem - solving -solving processes of primary - grade students identified as learning disabled. Unpublished doctoral dissertation, University of Wisconsin, Madison.
- Bottge, B. (2013). A computer of Two Approaches for Teaching Complex, Authentic mathematics Problems to Adolescents in Remedial math Classes, Exceptional – Children, Vol. 59, NO 6.
- Decker, W & Defries, Y. (2013). Social Skill Deficits and Learning Disabilities: Ameta Analysis .J. Learn. Disability. 29, 2, 52-63.
- Deing, S. (2004). Multiple Intelligences and Learning Styles: Tow Complementary Dimensions. Teachers College Record, 106, 1.
- Erin L. Kathlin L. Willken, M. (2000). Increasing Student Ability to Transfer Knowledge Through the Use of Multiple Intelligences. E D. 447908.
- Gardner, H. (1991). The unschooled mind: How children think and how schools should teach, New York: Basic books.
- Gardner, H. (1993). Intelligence Reframed, Multiple Intelligences for the 21 st Century, New York: Basic books.
- Harvard Project Zero. (2003). Multiple Intelligences Schools, www.Pz.harvard. .edu /research MI School .htm.
- Hett, G. (2015).Teaching Effectiveness: Short Term Achievement Results, ERIC (slid document).
- Hoerr, T. (2002). More About Multiple Intelligence Academic Search premise, 16 (4).
- Janes L., Kouts C. & Diane V. (2000). Improving Student Motivation Through the Use of Engaged Learning, Co-operative Learning and

Multiple Intelligences ", Master of Arts, Action Research Project, Saint Xavier University, U. S. A. Illinois, ED. 443599.
- Jonson , D. (2015). Guidelines for Teaching Mathematics ,Wadsworth Publishing Company Inc. Belmont.
- Kirk , A. (2014). Teaching Reading to slow and disabled learners , Houghtin mifflin company , Boston.
- Mayes ,S. (2012). Learning disabilities and ADHD : overlapping spectrum disorders . Journal of learning disabilities , v33 n 5.
- Rieff, C. (2016). Bridging home and school through Multiple Intelligences , Childhood Education, V.72.
- SHEARER, C. (2004). Multiple intelligences theory after 20 years. Teachers College Record, 106.
- SNYDER, R. (2000). The relationship between learning styles multiple intelligences and academic achievement of high school student. High School Journal.. (83). (2). Available (on line): http//search .epnet .com.
- Teele, S. (2014). The Relationship Of Multiple Intelligences To The Instructional Process, PHD, University Of California Riverside, Dissertation Abstracts International, V55-08A, p 2270.
- Weber, E. (2014). A multiple intelligence view of learning at high school level, PHD, The University of British Columbia, Canada, Dissertation Abstracts International, V56-04A, p 1237.
- Wiseman, K. (2007). Identification of Multiple intelligences for High School Students in Theoritical and Applied Science Courses, Ph.D. University of Nebraska, Dissertation Abstracts International, V58-04A, p 1257.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث السابع :

فاعلية برنامج قائم على الاستقصاء في العلوم لتنمية بعض عادات العقل لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمدينة الطائف

إعداد :

أ / ليلى مرشد رشاد العتيبي
معلمة بإدارة تعليم الطائف بالمملكة العربية السعودية

فاعلية برنامج قائم على الاستقصاء في العلوم لتنمية بعض عادات العقل لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمدينة الطائف

أ / ليلى مرشد رشاد العتيبي

معلمة بإدارة تعليم الطائف بالمملكة العربية السعودية

• **المستخلص**:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على الاستقصاء في العلوم على تنمية بعض عادات العقل لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمدينة الطائف. وإعداد قائمة بأهم عادات العقل المرتبطة بمقرر الأحياء، واستخدم البحث المنهج شبه التجريبي، تكونت عينة البحث من مجموعة من طالبات الصف الثاني الثانوي بمدرسة ثانوية عشيرة بلغ عددهن (٣٤) طالبة، وتم تقسيمهن إلى مجموعتين متساويتين؛ إحداهما ضابطة تدرس بالطريقة التقليدية، والأخرى تجريبية تدرس باستخدام برنامج قائم على الاستقصاء في مقرر الأحياء. وتوصل البحث إلى فاعلية برنامج قائم على الاستقصاء في العلوم في تنمية بعض عادات العقل لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمدينة الطائف، كما تم تقديم بعض التوصيات والمقترحات لتحقيق هدف البحث.

الكلمات المفتاحية: فاعلية – برنامج قائم على الاستقصاء – عادات العقل.

The Effectiveness of Inquiry - Based Program in Science to Develop Some Habits of Mind among Secondary School Female Students Taif

Layla Morshed Rashad AL Otaibe

Abstract:

The research aimed to identify the effectiveness of inquiry -based program in science on developing some habits of mind among secondary school female students in Taif, and preparing a list of the most important habits of mind related to the biology course. The research used the experimental method, and a sample consisted of a group of (30) female students from the second year of secondary school, They were divided into two equal groups: the control group taught in the traditional way, and the experimental taught using inquiry -based program in the biology course. The research indicated the effectiveness of a program based on the inquiry in the sciences in developing some habits of the mind for the second year secondary school female students in Taif, and the research also set some recommendations and suggestions to achieve the research goal.

Keywords: Effectiveness - Inquiry-based program – Habits of mind.

• **المقدمة**:

يمتاز العصر الحاليبالعديد من التطورات العلمية والتكنولوجية والتغيرات السريعة في شتى مجالات الحياة، ونتيجة لذلك التطور المستمر أصبح النظام التربوي يواجه تحديات حقيقية من أجل مواكبة متطلبات هذا العصر، وتلبية حاجات المجتمع؛ فشهد النظام التربوي العديد من الإصلاحات والتجديدات لمواجهة تلك التوسعات المعرفية، والتكنولوجية تمثلت في تطوير أساليب التدريس، والاعتماد على النماذج الحديثة منها، التي تعمل على تنمية القدرة العقلية لدى التلاميذ، وتؤهلهم للتعامل مع حقائق العلم والتقنيات المرتبطة به.

وفي هذه الإطار تطورت جهود العلماء على الساحة التربوية لتطوير نظريات المنهج، ونظريات التعليم، والتعلم؛ إذ لم يقتصر الهدف على نقل المعارف، والمعلومات إلى المتعلمين؛ بل تمكينهم من توظيف ما يمتلكونه من قدراتومعارفومهارات في مواجهة مواقف الحياة، وتدريبهم على المرونة العقلية من خلال ممارسة عمليات التفكير، وحل المشكلات؛ حتى يتمكنوا من مهارات عقلية يمكنهم ممارستها بسلوكيات تلقائية في مختلف جوانب الحياة، وتعرف تلك السلوكيات الذكية ب عادات العقل (أبا زيد، ٢٠١٩: ٧٦).

وتكمن أهمية عادات العقل في كونها من عادات الفكر والعمل التي تساعد على إدارة المواقف الحرجة، وحل المشكلات، كما أنها تمكن المتعلم من الإدارة الفعالة لأفكاره، وتدربه على تنظيم معلوماته، وبنيته العقلية بطريقة جيدة والنظر إلى الأمور بطريقة غير مألوفة، ويمكن الاعتماد عليها في تدريب المتعلمين على الممارسة الذكية لها، وتحفيزهم على المثابرة في إنجاز المهام حتى نهايتها، وتعويدهم على التأني في التفكير والتحكم بعواطفهم، وتحفيز الطلاب على طرح أفكارهم بلغة علمية، وتعويد الطلاب على التفكير الناقد، واستخدام البدائل المنهجية لحل مشكلاتهم (سليمان، ٢٠١٥: ١٥٩).

ولقد أظهرت العديد من الدراسات أهمية عادات العقل حيث ينمو التفكير وتتحسن العملية التعليمية ويمكن تعليمها بصورة منفصلة أو متصلة في المحتوى المادة الدراسية، ومن الدراسات التي اهتمت بتنمية عادات العقل لتحسين أداء الطلاب وتحقيق النجاح الأكاديمي، دراسة حسن (٢٠١٧)، ودراسة فضل (٢٠١٥)، ودراسة كشك (٢٠١٥)، ودراسة السواط (٢٠١٥)،ودراسة الخريشي (٢٠١٤)،ودراسة العنزي (٢٠١٤)، ودراسة العليمات (٢٠١٣)،ودراسة سعد (٢٠١١)، واستخدمت هذه الدراسات استراتيجيات مختلفة لتنمية عادات العقل مثل: التعلم المتمايز في ضوء استراتيجية المقالة التعليمية، وخرائد التفكير، والخرائط الذهنية المعززة بالوسائط المتعددة التفاعلية، وبرنامج قائم على الذكاءات المتعددة، ونموذج وودر، ومبادئ نظرية التعلم المستند إلى الدماغ. كما هدفت دراسة Mark, et al (2010)إلى تنمية عادات العقل لعينة من تلاميذ الصف السابع، ودراسة (Gorden 2011)استهدفت الكشف عن مدى الاستفادة من عادات العقل الرياضية وتطبيقها وزيادة التفكير لدى الطلاب، ودراسة Garelick (2013)التي توصلت إلى إمكانية تطوير عادات العقل من خلال التفكير الجبري والعكس،ودراسة شرف (٢٠١٦)والتي استهدفت استخدام خرائط التفكير في تدريس الهندسة وبيان فاعليتها في تنمية بعض عادات العقل والتفكير البصري لدى طلاب المرحلة الإعدادية، ودراسة سيفين (٢٠١٦) والتي استهدفت التعرف على أثر استراتيجية مقترحة قائمة على نموذج "مارزانو" لأبعاد التعلم في تنمية الكفاءة الرياضية وبعض عادات العقل في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

وتعد طريقة التدريس بالاستقصاء من أبرز طرق التدريس في العلوم التي ظهرت على الساحة حديثا، والتي بالفعل تم تطبيقها في كثير من الدول المتقدمة

وأظهرت نتائج رائعة في شتى مجالات التعليم، وفي هذه الطريقة يجب على المتعلم استخدام كافة حواسه وعقله وحدسه في تكامل وتناغم منقطعين النظير، ففي البداية يحاول المعلم إثارة الطلاب بعرض المشكلة ثم انتظار أسئلة الطلاب حولها ويكون الطلاب هذه الأسئلة بواسطة البحث والاستقصاء، ثم يبدأ الطلاب بابتكار حلول وأفكار جديدة حول المشكلة ، ثم تتم مناقشة النتائج التي توصلت إليها كل مجموعة، ثم يأتي دور مرحلة التأمل والتدقيق والتي فيها يبدأ الطلاب بتقييم جميع المراحل السابقة حتى يتوصل في النهاية إلى الحقيقة (بني عيسى، ٢٠١٨: ٦٤).

كما أن التدريس بنموذج الاستقصاء يواكب ثورة المعلومات والتطور المعرفي السريع والمتلاحق الذي يتميز به العصر الحالي، ويختلف عن التدريس التقليدي من حيث تغيير فلسفة وأهداف التعلم من نعلم قائم على العلم وكفاءته، ومن متعلم سلبي يستقبل فقط ما بقدمه العلم له من معلومات جاهزة عن طريق الشرح أو قراءة الكتاب المدرسي، إلي تعلم يتمركزحول المتعلم الذي يقوم بدور فعال في عملية تعلمه ويكون مسؤولا عنها، فالتعلم بتفاعل مع ما يسمع ويشاهد، ويقوم بالملاحظة والمقارنة والتفسير واكتشاف العلاقات، ليصل إلى الهدف التعليمي، الأمر الذي يمكنه من اكتساب كثير من القدرات والمهارات المختلفة مثل الاعتماد على النفس، الاستقلالية العمل الجماعي، والاشتراك الفعلي في الأنشطة المقدمة، ومن هذا المنظور اهتم القائمون على عملية التعليم بنموذج الاستقصاءوبخاصة في المرحلة الثانوية (الهاشم، ٢٠١٤: ٥٢٥).

وقد أوصى العديد من الباحثين بتدريب الطلاب على الاستقصاء العلمي وما بتضمنه من مهارات التفكير العلمي والاتجاه الإيجابي نحو العلم وخصائصه، ومن بين هذه الدراسات دراسة(2010) Jackson التي أوضحت العلاقة المتبادلة بين طبيعة العلم وطبيعة الاستقصاء وتوصلت إلى أن المعلم الذي يفهم الاستقصاء بصورة جيدة يعلم طلابه بطريقة تكسبهم عناصر ومكونات الثقافة العلمية بشكل صحيح. ولقد اهتمت العديد من الدراسات بالتعرف على أثر استخدام التعلم القائم على الاستقصاء في تنمية العديد من جوانب التعلم المختلفة كدراسات:يس (٢٠٠٩) والتي توصلت إلى أهمية استخدام التعلم القائم على الاستقصاء في تعليم العلوم، نظرا لأنه يعزز فاعلية المتعلم ويجعله يركز على ممارسة المهارات الاستقصائية المختلفة، كما يجعله يطور من قدرته على استقصاء جوانب التعلم المختلفة، ودراسة الشربيني (٢٠١١)، ودراسة بني عيسى (٢٠١٨)، وقد توصلت نتائج هذه الدراسات إلى فاعلية التعلم القائم على الاستقصاء في تنمية جوانب التعلم المختلفة كالتحصيل والفهم والوعي، وإكساب المفاهيم والمعارف العلمية، وتنمية الاتجاهات ومهارة الملاحظة واتخاذ القرار، وتصويب التصورات البديلة والمعتقدات المعرفية.

يتضح مما سبق أهمية التعلم القائم على الاستقصاء في بيئات تعليم العلوم، لما ينتج عنه من ممارسة للعمليات والمهارات العقلية التي تسهم وبشكل مباشر في

تنمية مهارات التفكير العليا وأهمها عادات العقل، ويشير في ذلك زيتون (٢٠٠٧، ٣٨٩) إلى أنه لكي تنجح بيئة تعلم العلوم الاستقصائية ينبغي أن يتمتع المتعلم بالمثابرة، ومرونة التفكير، التحكم بالاندفاع، والقدرة على طرح الأسئلة، والقدرة على تحمل المسئولية، والمشاركة في التفكير الجماعي، والإبداع والابتكار، والتي تعد عادات عقلية ناتجة عن ممارسة المتعلم لمهارات التفكير العليا نتيجة عمليات الاستقصاء العلمي. لذا فقد جاء البحث الحالي محاولة لتنمية عادات العقل لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمدينة الطائف من خلال استخدام برنامج قائم على الاستقصاء في العلوم.

- **الإحساس بمشكلة البحث**:

يوجد العديد من الأسباب التي دفعت الباحثة إلى القيام بالبحث الحالي منها:

- لاحظت الباحثة من خلال تدريسها لمقرر الأحياء للمرحلة الثانوية أن العديد من الطالبات يشتكون من فهم المحتوي العلمي للمادة وهو ما يدفعهم إلى حفظ المادة التعليمية دون فهمها.
- قامت الباحثة بإجراء مقابلة مع مجموعة من طالبات الصف الثاني الثانوي وسؤالهم بشكل مباشر عن مدي صعوبة مادة العلوم بالنسبة إليهم فأشاروا إلى أنها مادة صعبة جدا.
- كما قدمت العديد من الدراسات والبحوث السابقة بتقديم توصيات عديدة حول أهمية تنمية عادات العقل في العلوم، وخاصة أن طريقة التدريس التقليدية غير قادرة على تنمية هذه العادات لذا ظهرت الحاجة إلى تجريب أساليب واستراتيجيات أخري مثل استخدام الكفاءة الذاتية والأداء التدريسي كما في دراسة (أبا زيد، ٢٠١٩)، ونموذج سوم كما في دراسة (مهدي، ٢٠١٧)، التعلم التأملي كما في دراسة (المزيني، ٢٠١٧)، نموذج (تنبأ -لاحظ فسر) كما في دراسة (صباح، ٢٠١٦).

- **مشكلة البحث**:

أصبحت تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب أحد أهم أهداف تدريس العلوم والتربية العلمية، وذلك لما لمناهج العلوم من دور بالغ الأهمية في تنشيط ذهن المتعلم واستثارة قدراته العقلية الأمر الذي يمكنه أن يسهم في تنمية مهارات التفكير لديه.وعلى الرغم من هذه الأهمية، وعلى الرغم من أن تنمية مهارات التفكير وتعلم الطلاب كيف يفكرون؟ هو أحد الأهداف الأساسية في مجال تدريس العلوم إلا أنه بالنظر لواقعنا التدريسي نجد أن الطرق المستخدمة في التدريس تركزعلى الحفظ والاستظهار وتهمل التفكير؛ وهذا ما يؤكده تقرير حديث للبنك الدولي أشير فيه إلى أن أنظمة التعليم في الشرق الأوسط مازالت بحاجة إلى عمليات إصلاح وتطوير بالرغم من الإنفاق الكبير في هذا المجال، لأنها مازالت غير قادرة على مواجهة تغيرات عدة وهي تركز على التلقين دون أن تعطي اهتماما بالمهارات العليا المطلوبة في عصر العولمة(الشرمان، ٢٠١٠). كما أوضحت دراسة محمد (٢٠١٧) شيوع استخدام الطرق التقليدية في التعليم، واغفال

استخدام استراتيجيات وطرق وأساليب حديثة كعادات العقل التي ثبت نجاحها عالميا، بالإضافة إلى تركيز المعلمين في تدريسهم على تنمية التحصيل وإغفال تنمية الجوانب الأخرى لدى التلاميذ التي تتناسب وميولهم.إذ أن هناك مشكلة في تدريس العلوم، نتيجة الاعتماد على النماذج التقليدية في التعليم دون الحديثة، فالنموذج التعليمي السائد فشل في حل كثير من مشكلات تدريس العلوم، ولذلك يتفق معلمو العلوم على أن الطريقة المثلى لتحسين تعليم العلوم وتطويره لا يمكن أن تتم إلا من خلال استخدام المنهج العلمي القائم على البحث والتجريب، واستخدام العقل في حل المشكلات، وهذا عامل مفقود في التعليم التقليدي للعلوم (صباح، ٢٠١٦: ١٧). كما كشفت الدراسات السابقة الحاجة لتنمية عادات العقل بعدة طرق،دراسة حسن (٢٠١٧)، ودراسة فضل (٢٠١٥)، ودراسة السواط (٢٠١٥)، والتي كان من أهم نتائجها نقص الاهتمام بعادات العقل في المناهج الدراسية، وكذلك دراسة العتيبي (٢٠١٣) والتي أكدت كل منهما إمكانية تنمية عادات العقل لدة الطلبة من خلال استخدام أساليب النموذج البنائي في تدريس العلوم.ومن هذا المنطلق تتمثل مشكلة البحث في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما عادات العقل التي تلائم تعلم وتعليم الأحياء لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمدينة الطائف؟
- ما فاعلية برنامج قائم على الاستقصاء في العلومفي تنمية بعض عادات العقللدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمدينة الطائف؟

- **فروض البحث**:

يمكن تحديد فروض البحث في ضوء الإطار النظري والدراسات والبحوث السابقة فيما يلي:

- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبيةوالضابطة في التطبيقالبعديلمقياس عادات العقل لصالح المجموعةالتجريبية.
- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فيالتطبيق القبلي والبعديلمقياس عادات العقل لصالح التطبيق البعدي.

- **أهداف البحث**:

يسعى البحث الحالي للتعرف على فاعلية برنامج قائم على الاستقصاء في العلوم في تنمية بعض عادات العقل لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمدينة الطائف.

- **أهمية البحث**:

ترجع أهمية البحث إلى الاعتبارات التالية:

- يواكب البحث الاتجاهات العالمية في المجال التربوي بالتركيز على عادات العقل، مما قديفيد في تخطيط مناهج العلوم بحيث تتضمن بعض عادات العقل والتركيز على الأنشطة التي توظفها في مناهج العلوم.

- مسايرة الاتجاهات العالمية في تدريس العلوم بالمرحلة الثانوية، والتي تركز علىالتحول من التدريس القائم على الاستظهار والتلقين إلى التعلم القائم على الفهم والتحليلوحل المشكلات والتفكير.
- يمكن أن يسهم البحث الحالي في تزويدمؤلفي ومطوري المناهج بمعايير يمكن في ضوئها توجيه منهج الأحياء في تنمية عادات العقل.
- إلقاء الضوء على أهمية التدريس من أجل تنمية عادات العقل المرتبطة بالتخصص بصفة عامة، وتخصصالأحياءبصفة خاصة.
- إن التدريس بنموذج الاستقصاء يقلل من التركيز على الحفظ والاستظهار ويشجع الطالبات على التفكير العلمي وجمع المعلومات واتخاذ القرارات.

- **أدوات البحث**:
- قائمة بأهم عادات العقل المرتبطة بمقرر الأحياء. (إعداد الباحثة)
- دليل المعلم الإرشادي في تدريس الفصل السابع لمنهج أحياء ٢ باستخدام برنامج قائم على التعلم بالاستقصاء.(إعداد الباحثة)
- أوراق عمل الطالبات في محتوي الفصل السابع لمنهج أحياء ٢. (إعداد الباحثة)

- **حدود البحث**:

اقتصر البحث على الحدود التالية:

- الحدود البشرية: عينة من طالبات الصف الثاني الثانوي بلغ عددهن (٣٤) طالبة.
- الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على (٦) عادات عقلية كما حددتها قائمة المهارات التي تم إعدادها في ضوء آراءالمتخصصين والمحكمين.والفصل السابع من مقرر الأحياء للصف الثاني الثانوي.
- الحدود الزمنية: استغرق التطبيق شهرين مدة تدريس الفصل السابع .

- **مصطلحات البحث**:

- **أولاً: فاعلية**:

تعرف إجرائياً بأنها حجم الأثر الذي يمكن أن يحدث نتيجة استخدام برنامج قائم على الاستقصاء في العلوم على تنمية عادات العقل لطالبات الصف الثاني الثانوي.

- **ثانياً: برنامج قائم على الاستقصاء**:

ويقصد به في هذا البحث: مخطط عام متكامل يتضمن الأهداف والمحتوي والأنشطة واستراتيجيات التدريس وأساليب التقييم، تم تصميمه في ضوء خطوات التعلم الاستقصائي من عناصر، وخصائص، وأنشطة ومهارات يمكن ممارستها وتنميتها كي تصبح عادة عقلية.

- **ثالثاً: عادات العقل**:

تعرفها الباحثة إجرائياً بأنها عبارة عن مجموعة من الاستراتيجيات الذهنية والأنماط السلوكية الصحيحة من مثابرة وتفكير بمرونةوالابداع والتصور

والتساؤل وطرح المشكلات والتفكير التبادلي وتطبيق المعارف السابقة على أوضاع جديدة والتي تستخدمها الطالبة نتيجة للموقف التعليمي الذي تتعرض له في مادة الأحياء، وتطبيقها بفاعلية والمداومة عليها، وتقاس من خلال الدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس عادات العقل.

- **أولاً: الإطار النظري**
- **المحور الأول: التعلم القائم على الاستقصاء:**
- **ماهية الاستقصاء:**

إن مصطلح الاستقصاء Inquiry من أكثر المصطلحات شيوعاً في أدبيات مناهج العلوم وتدريسها، وينظر إليه كفكرة معقدة، فقد يعني أموراً مختلفة في سياقات مختلفة. وبالتحري عن أصل كلمة Inquiry، تبين أنها كلمة من أصل لاتيني، تتكون من مقطعين، الأول: "In أو "inward " ويعني (داخلي)، والثاني: "quirer" ويعني الفعل يسألto question وعليه، فإن Inquiryلا تعني طرح الأسئلة asking questions فحسب، بل طرح السؤال (في) داخل Intoالشيء وجوهره، وبهذا تتضمن (Inquiry) التصور بعمق depth والنفاذ إلى داخل (صلب) الشيء بصورة أكثر عمقاdeeper لنرى (نفهم) ما لم نكن قد رأيناه (زيتون، ٢٠٠٧: ٣٢٨).

وتقوم فكرة التعلم القائم على الاستقصاء بإتاحة الفرصة أمام الطلاب للتفكير والعمل المستقل، والحصول على المعرفة بأنفسهم، كما يأخذ الطلاب بسمات الموقف العلمي المتكامل الذي يضع الطالب في مواجهة إحدى المشكلات أو القضايا الخلافية المحيرة، ويكون عليه أن يعمل بنفسه لحلها، وهو -على سبيل ذلك -يخطط للحل ويعمل على إنجاز ما خططه.ويعمل المتعلمون خلال الاستقصاء على طرح أسئلة حول العالم الطبيعي، ومن ثم البحث عن أدلة بهدف الإجابة عن هذه الأسئلة، وبذلك فإنهم يطورون قدرات حل المشكلات، ومهارات التفكير والاتصال لديهم (زهران، ٢٠١٥: ٢٦٩).

- **مفهوم التعلم الاستقصائي:**

تعددت وتنوعت الرؤى حول التعلم الاستقصائي؛ ويرجع ذلك إلى اختلاف جوانب الاستقصاء التي تم التركيز عليها من قبل علماء التربية ومفكريها، كما يرجع إلى اختلاف المربين حول تعريف الاستقصاء، فلم يتفقوا على وضع تعريف محدد لهذه العملية، فالاستقصاء يوصف تارة بأنه أسلوب وتارة أخرى بأنه طريقة، وقد يشير إليه البعض كطريقة للتفكير، أو كموقف تعليمي، ويمكن عرض بعض تعريفات التعلم الاستقصائي، على النحو التالي:

يعرف التعلم الاستقصائي بأنه أحد استراتيجيات التعلم المتمركزة حول المتعلم، والتي تهدف إلى مساعدته على تنمية قدراته على معالجة البيانات والمعلومات التي تم جمعها من مصادر متنوعةكما أنه: طريقة التعليم التي تمكن المتعلم من حل المشكلات، عن طريق طرح الأسئلة لجمع المعلومات (زهران، ٢٠١٥: ٢٧٨). وهو نشاط منظم يقوم به العلماء، بهدف تنمية المعرفة والأفكار، من خلال طرح تساؤلات حول الظواهر المختلفة، واتباع خطوات منظمة للإجابة عن

التساؤلات في ضوء أدلة مناسبة، ومناقشة الإجابات فيما بينهم (زهران، ٢٠١٥: ٢٧٩).

يتضح من المفاهيم السابقة أن التعلم القائم على الاستقصاء هو بناء فهم أعمق لدى الطلاب لما يتعلموه، والانتقال بهم من مجرد حفظ معلومات مجزأة تقدم لهم من خلال التدريس التقليدي للمحتوى العلمي إلى الانغماس، والمشاركة الإيجابية في مواقف مصممة من قبل المعلم بإحكام لها أهداف محددة سلفا؛ تساعدهم على التوصل إلى معارف، وحقائق جديدة، وتنمية قدرتهم على الاكتشاف، والإبداع، والتفكير، حيث تترك للطلاب الفرصة، لإظهار آرائهم، وأفكارهم.

- **أهمية التعلم الاستقصائي ومزاياه**:

يحظى التعلم الاستقصائي بقدر كبير من الأهمية في مجال التربية؛ وذلك نظرا لما يحققه من فوائد وما يتمتع به من مزايا (Dumitnu, 2012: 238)، (Cox et al, 2010: 242). والتي يمكن عرضها على النحو التالي:

- يشغل التعلم بالاستقصاء المتعلمين في تعلم ذي معنى، فيتجنب التعلم عند المستوى اللفظي فقط، فهوالتعلم الذي يزيد من فهم المتعلمين لما يتعلمونه؛ فيساعدهم على تكوين الحقائق وبناء المفاهيموالتوصل إلى التعميمات والقوانين من البيانات ويحث المتعلم على الإسهام في تصميم بيئة التعلم من خلال سؤال المتعلم بتقديم الآراء والمقترحاتالمتعلقة بكيفية الاستفادة من زمن الحصة وتقسيمها، وهذا النوع من التعلم من شأنه أن يجعل المتعلم يتحمل مسؤولية تعلمه.
- يساعد في تعزيز النمو الثقافي للمتعلمين؛ وذلك من خلال تمكين المتعلمين من تحمل مسؤوليةتعلمهم الثقافي؛ بحيث يتمكنون من اختيار الموضوعات، وتطوير أسئلتهم، والبحث عن تلك الأسئلةلتحديد الإجابة المناسبة، وكذلك تشجيعهم على القراءة والكتابة ويركز على العائد الاجتماعي للاستقصاء؛ حيث يعمل على تطوير مهارات التواصل والعملالجماعي لدى المتعلمين، مما يساعد في تنمية بعض القيم والمواقف المتعلقة بقبول الآخرينوأفكارهم والتسامح بصدد الآراء المغايرة للرأي الشخصي.وقد اجمع عدد من التربويين على أهمية التعلم بالاستقصاء وهي تتمثل في الآتي (خليل، ٢٠١٩: ٢٤٧):
  - ✓ تنمية القدرة على التعلم الذاتي، وبالتالي تأصيل عادة التعلم مدى الحياة، وتعمل هذه المهارة على ترسيخ التعلم القائم على الممارسة الذاتية، وما يولدهفي نفوس المتعلمين من ثقة بالنفس، وتحقيق الذات.
  - ✓ تنمية قدرة الاستكشاف عند الطالب لمصادر المعرفة المختلفة، مثل: الكتب،والدوريات، والوثائق، والأفلام، والمتاحف، والمؤسسات الحكومية والأهليةذات العلاقة.
  - ✓ تنمية القدرة على تحديد مصادر المعلومات وكيفية جمعها.
  - ✓ استخدام وسائل التقنية الحديثة في البحث والاستقصاء.

- ✓ تدريب المتعلم على اتخاذ القرارات، وإصدار الأحكام وتبريرها اعتماداً على المعلومات الصحيحة.

يتضح مما سبق أنه على الرغم من اختلاف أشكال التعبير عن أهمية التعلم الاستقصائي ومزاياه، إلا أنها جميعا تؤكد على فاعلية المتعلم ونشاطه في كل موقف تعليمي؛ فالمتعلم ليس مستقبلا للمعلومات، وإنما مشاركا في جمع هذه المعلومات وتحديد مصادرها، كما تتسم هذه المعلومات بتنوعها وتعدد مصادرها مما يكسب المتعلم مهارة التعلم الذاتي والقدرة على التفكير الذي يؤدي به إلى استغلال إمكاناته العقلية وتوظيفها في معالجة تلك المعلومات، بما يساعده في الوصول إلى أسباب منطقية وإصدار أحكام عقلانية، كما يساعده على حسن الاستماع إلى الآخرين.

- **نماذج التعلم الاستقصائي**:

يعد النموذج التدريسي - بصفة عامة - نمط معين من التعليم متماسك، شامل ومتعارف عليه، له أهداف معينة وأساس منطقي في كيفية توجيه مسار التعليم، بحيث يسير فيه المعلمون والمتعلمون معا وفقا لخطوات معينة، ويمكن عرض بعض نماذج التعلم الاستقصائي التي تستخدم في الاستقصاء حول المعلومات المختلفة على النحو التالي(DEECD (2011: 6, 7، (زهران، ٢٠١٥: ٢٨٥ - ٢٨٧):

- ◀◀ النموذج الأول: يسمى بنموذج *(8W'S)*، ويتكون من ثمان خطوات إجرائية؛ هي:
  - ✓ الاستكشاف: فيه يقوم المتعلم بالملاحظة، والقراءة، والكتابة والمناقشة الجماعية التي يقودهاويوجهها المعلم؛ وذلك من أجل اكتشاف الموضوع الذي يتم دراسته.
  - ✓ التساؤل: يهدف إلى التركيز على الموضوع أو القضية أو المشكلة المراد دراستها.
  - ✓ البحث: وفيها يتم البحث بغرض تمييز المعلومات المفيدة.
  - ✓ التقويم: يهدف إلى تقويم مصادر المعلومات، وتعد هذه المرحلة الأصعب للمتعلمين.
  - ✓ التركيب: يقوم المتعلمون هنا بعملية تنظيم الأفكار وتركيبها وخلق النماذج.
  - ✓ الإبداع: هنا يشجع المعلم المتعلمين على الخلق والابتكار، وإنتاج الأفكار والحلول.
  - ✓ التواصل: وفيها يتم نقل الأفكار للأخرين من خلال العرض، والنشر ومشاركة المتعلمين فيأفكارهم.
- ◀◀ النموذج الثاني:يسمى بنموذج ألبرتا *(Alberta)* للاستقصاء، وهو يتكون من ست خطوات؛ هي:
  - ✓ التخطيط، ويتضمن: تحديد الموضوع الذي سوف يتم حوله الاستقصاء، تحديد المصادر الممكنةالتي سوف تساعد في الحصول على المعلومات المطلوبة،

تحديد الجمهور الذي سوف يوجه إليه الموضوع وشكل العرض، وضع معايير التقييم ووضع الخطة التي سوف يسير عليها المتعلمونفي عملية الاستقصاء.

- ✓ الاسترجاع، ويتضمن: تحديد مكان مصادر جمع المعلومات، تحديد المعلومات ذات الصلةبالموضوع المناسب لهوتقييم المعلومات واستعراض ومراجعة خطة الاستقصاء.
- ✓ التجهيز، ويتضمن: وضع أساس للاستقصاء، تسجيل المعلومات، عمل الروابط ومراجعةالاستنتاجات وتنقيحها ثم مراجعة خطة الاستقصاء.
- ✓ الإبداع، ويتضمن: تنظيم المعلومات، كتابة الموضوع، التفكير في الجمهور، التعديل والتنقيح ثممراجعة خطة الاستقصاء.
- ✓ التواصل، ويتضمن: نقل الأفكار الجمهور عن طريق تقديم الموضوع وشرح السلوك المناسب.
- ✓ التقويم، ويتضمن: تقييم المنتج، تقييم عملية وخطة الاستقصاء، مراجعة وتنقيح نموذجالاستقصاء الشخصي ونقل التعلم إلى مواقف جديدة.

وفي ضوء ما سبق يمكن الاستناد إلى الأساس التالي في بناء البرنامج الذي يقدمه البحث الحالي وهو أن تسير خطوات التعلم القائم الاستقصاء لتنمية عادات العقل لدى طالبات الصف الثاني الثانوي وفق المراحل التالية:

- **التخطيط**: **وتتضمن الخطوات التالية**:
  - اختيار الموضوع الذي سوف تتم مناقشته.
  - تقسيم الطالبات إلى فرق وفق آرائهم حول الموضوع.
  - تشكيل لجنة للحكم على ما تقدمه الطالبات من حجج، ودلائل تدعم آرائهم بعد البحث، و تضم لجنة الحكم معلمين، أو مختصين في موضوع البحث.
- **البحث**: **وتتضمن مرحلة البحث ثلاث خطوات تقوم بها الطالبات هي**:
  - جمع الأدلة: حيث يقوم كل فريق يجمع الحجج، والآراء التي تدعم رأيه من خلال مصادر المعرفةالمختلفة.
  - المناقشة: حيث يناقش الفريق الحجج التي جمعت، ويختار الفريق أقوى هذه الحجج التي تدعم رأيهم في القضية.
  - الإنتاج: وتقوم طالبات خلال هذه المرحلة بتطبيق عادات العقل المقترحة في البحث.
- **المشاركة**: **وتتضمن هذه المرحلة الخطوات التالية**:
  - العرض: حيث يعرض الفريق المقالة عرضا من خلال الحاسب الآلي على الفرق الأخرى، ولجنةالحكم.
  - المناظرة: حيث يتقبل كل فريق مناقشة الفرق الأخرى لما جاء في مقالته من سلبيات،وإيجابيات.
  - الاتفاق: حيث تحدد لجنة الحكم الرأي الذي دعم بالحجج القوية.
- **التقويم**: **ويقوم المعلمة بالاشتراك مع الطالبات خلال هذه المرحلة ما يلي**:
  - التحكم على جودة مهارات عادات العقل التي قدمتها الطالبات.

- الحكم على مدى استفادة الطالبات من التعلم القائم على الاستقصاء في تنمية بعض عادات العقل لديهن.
- تعديل خطوات التعلم القائم على الاستقصاء لتحسين تنمية بعض عادات العقل لدى الطالبات.

• **المحور الثاني: عادات العقل**

• **مفهوم عادات العقل:**

العادة أمر يقوم به الفرد بشكل متكرر ودون عناء، وحين أدخلت الدول المعاصرة هذا المفهوم إلى مجال التربية وعلم النفس، وقرنته بالعقل وقدراته، أنتجت مفهوما جديدا، ألا وهو (عادات العقل)، وجعلت من الاهتمام بتلك العادات وتنميتها أحد الأهداف الرئيسة للتعليم، وذلك بهدف إنتاج متعلمين قادرين على استخدام مهاراتهم التفكرية وقدراتهم العقلية بصورة مستمرة في كافة شؤون حياتهم (الكيال، ٢٠١٩: ٩٨).

يعرف كل من: كوستا وكاليك Costa &Kalick (2008: 31) عادات العقل بأنها التصرف بذكاء عند مواجهة المشكلات، التي لا تعرف إجابتها على الفور، وأن توظيف عادات العقل يتطلب تركيب ومزج عدد من المهارات، والاتجاهات والخبرات السابقة والميول. ويعرف قبيل (٢٠١٦: ٩٧)عادات العقل بأنها: عادات معرفية توجه سلوك الفرد وتحفزه على التعلم لتحقيق هدف معين وتساعده في التركيز على الأولويات الأهم.

كما تعرف عادات العقل بأنها: مجموعة من المهارات العقلية والتي تظهر في الأداءات العقلية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي والتي تساعدهم على استخدام قدراتهم العقلية في مواقف الحياة المختلفة وتتمثل عادات العقل في المثابرة والتفكير بمرونة والتعلم عن طريق الحواس التخيل والتساؤل وطرح المشكلات وإيجاد الدعابة (حسن، ٢٠١٦: ٣١٠).

وتعرف (سالم، ٢٠١٨: ٧٤) عادات العقل بأنها: مجموعة السلوكيات الذكية والمهارات والقيم والاتجاهات التي تمكن المتعلم من القيام بسلوك معين وتفضيله والالتزام به المواجهة مشكلة ما، وذلك باستخدامه خبراته السابقة، وربطها بالمثيرات والمتغيرات الحالية للوصول للهدف المنشود، وتحقيق استجابة أسرع وأفضل.

كما يعرفها (مهدي، ٢٠١٧: ١٩٨) بأنها: مجموعة المهارات والاتجاهات العقلية والميول التي تساعد التلميذ على السلوك بطرق ذكية ووعي لحل المشكلات الرياضية التي تواجهه؛ حيث يتم اختيار المهارة والاتجاه وفقا لطبيعة هذه المشكلات، وهذه المهارات والاتجاهات العقلية متمثلة في بعض العادات العقلية التي استخلصها كوستا وكاليك من البحوث التربوية.

وفي ضوء العرض السابق لمفهوم عادات العقل؛ يتضح أن عادات العقل تعني اختيار أحد السلوكيات الذهنية والذكية التي تؤدي إلى فعل ناتج عن استجابة

لمثير ما، فهي تتطلب مستوى عالي من العمليات المعرفية والمهارات الذهنية من أجل تنفيذها، وترتكز عادات العقل على التكرار وعمليات الوعي.

- **أهمية عادات العقل**:

يعد تنمية العادات العقلية هدفاً رئيسياً من أهداف التربية وتدريس العلوم، فقد أكد مشروع تعليم العلوم لكل الأمريكيين اثنتي عشرة عادة عقلية ينبغي أن يؤكد تدريس العلوم على تنميتها وزرعها في نفوس المتعلمين؛ ولأن العادات العقلية أحد أهداف تدريس العلوم، لذا ينبغي تنميتها لدى المتعلم طوال حياته، حتى يتعود على ممارسة العادات العقلية في التعامل مع الأمور المختلفة في الحياة اليومية، فلا يتأثر بكل ما يقال أو يثار؛ حيث إن فأحد الملامح المؤهلة لدخول عصر العولمة، هو ضرورة ممارسة العادات العقلية للتعامل مع المتناقضات في القضايا الفكرية والعملية والأخلاقية في المجتمع (عفانه، ٢٠١٣: ١٠٠). وترجع أهمية عادات العقل إلى أنها (حسن، ٢٠١٦: ٣١٥):

- تحقق فاعلية أكبر للتلاميذ في ممارسة أنشطة الحياة اليومية، ومن ثم النجاح في الحياة.
- تعد المشكلات والمسائل الحسابية، وأنشطة القراءة والكتابة، من أهم الدعائم التي تساعدفي تنمية عادات العقل من خلال ممارسة مهارة المرونة وما وراء المعرفة واتخاذ القرار.
- تساعد التلميذ على اتخاذ القرارات الصحيحة في حياته اليومية.

ويشير عبد الوهاب والوليلي (٢٠١١) كما ذكر عيسى (٢٠١٧: ٢٠)أنه ينبغي الاهتمام بعادات العقل وتنميتها ودمجها في المناهج؛ بوصفها أحد أبعاد التعلم التي لها دور فعال في رفع كفاءة الأداء وتيسير التعلم الإبداعي، لذلك يجب أن يتضمن المنهج التعليم تدريسا صريحا واضحا للاتجاهات والإدراكات والعادات العقلية ذات المستوى الرفيع التي تيسر التعلم؛ كما يجب أن تكون عمليات وعادات العقل محورا للتعلم؛ حيث إنه لا فائدة في أن يتعلم الطالب محتوى المنهج الدراسي إذا لم يتعلم السعي لتحقيق الدقة، والمثابرة، والعمل إلى الحد الأقصى من كفاءته، والتأني وتجنب الاندفاع، حيث تعد هذه العمليات والعادات الأساس لجميع أنواع التعلم.

وقد أكدت (الحريشي، ٢٠١٤: ١٧٤) على ضرورة دراسة ما يتعلق بأهمية اكتساب العادات العقلية للطالبات المعلمات حتى يتمكن من نقل هذه الخبرات مستقبلاً إلى طالباتهن من خلال الآتي:

- الممارسة العملية لعادات العقل بشكل عملي في أثناء التعلم.
- مساعدة المتعلمين على تعديل العادات غير المنتجة.
- اكتساب العادات العقلية المنتجة في الحياة والتعلم.
- اكتساب مهارات التخطيط بدقة في ضوء المهمة المكلفة بها.

كما تتمثل أهمية اكتساب الطلاب لعادات العقل في أنها تعمل على (أحمد، ٢٠١٣: ١١١):

- إتاحة الفرصة للطلاب لرؤية تفكيرهم الخاص، واكتشاف كيف يعمل العقلأثناء حل المشكلات.
- اكتساب الطلاب عادات مفيدة في الحياة العلمية مثل المثابرة والتقييم والتفكيرفي التفكير.
- مساعدة الطلاب على اكتساب القدرة على مزج قدرات التفكير الناقدوالابداعي والتنظيم الذاتي.
- اختيار الإجراء المناسب للموقف الذي يمر به الطالب.
- تشجيع الطلاب على امتلاك الإرادة تجاه استخدام القدرات والمهارات العقليةفي جميع الأنشطة التعليمية والحياتية، حتى يصبح التفكير لدى الطلاب عادة لا يمل من ممارستها.
- مساعدة الطلاب على التخطيط بدقة في ضوء متطلبات المهمة التي يقوم بها، ووفق معايير يضعها بنفسه لتقييم أدائه في ضوئها.

- **تصنيف عادات العقل**

قدمت الأدبيات التربوية العديد من تصنيفات عادات العقل، وأكثر هذه التصنيفات شيوعا واستخداما تصنيف "كوستا وكاليك" (Costa, Kalik&2000) وفيه تم تقديم ستة عشر سلوكا فكريا (عادة عقلية) ينبغي أن يتسم بها أداء الطالب أثناء تعلمه وبناء قدراته العقلية، وهي كالتالي (مهدي، ٢٠١٧: ٢٠٤)، (سالم، ٢٠١٨: ٨٦ – ٨٨)، (أبا زيد، ٢٠١٩: ٩١):

- المثابرة؛ (*Persistence*): الإصرار على مزاولة المهام التعليمية حتى اتمامها دون استسلام لما يواجه الطالب من عقبات والاستمرار حتى الوصول إلى أهدافه.
- التحكم في الاندفاع؛ (*Managing in impulsivity*): القدرة على وضع تصور عن المهمة التي سيتناولها التلميذ بتروي قبل البدء فيها وأخذ الوقت الكافي للتفكير قبل إعطاء استجابات.
- الإصغاء بفهم وتعاطف؛ (*Listening with understanding andEmpathy*): حسن الاستماع إلى الآخرين والقدرة على إعادة صياغة أفكارهم وتصوراتهم ومشاركتهم شعورهم.
- التفكير بمرونة؛ (*Thinking Flexibility*): النظر إلى الأفكار القديمة برؤية جديدة مختلفة عما سبق، وبخيال مبدع وطرح البدائل المتعددة لحل مشكلة واحدة.
- التفكير في التفكير؛ (*Metacognition*): تحديد ما تعرف وما لا تعرف، ويتمثل ذلك في قدرة الفرد على بناء استراتيجية لاستحضار المعلومات التي يحتاجها والخطوات التي يسير عليها مما ينعكس على عمله وكذلك تقويم كفاءة تفكيره.

- الكفاح من أجل الدقة؛ (*Striving for Accuracy*): الاهتمام بمراجعة ما يقوم به التلميذ من أداء المهمة الموكلة إليه للتأكد من الوصول إلى المقاييس الموضوعة والتي يستخدمها كمعايير.
- التساؤل وفرض المشكلات؛ (*Questioning and Posing Problems*): القدرة على طرح الأسئلة والمشكلات ثم العمل على حلها حيث انتباه العقل ووعيه لما يكون حوله من مثيرات.
- تطبيق المعارف السابقة في أوضاع جديدة؛ *Applying past knowledgeto new situation*): مواجهة أي مواقف جديدة أو طارئة بتوظيف الخبرة السابقة الموجودة لدى الفرد، وبخاصة خارج نطاق البيئة التعليمية.
- التفكير والتواصل بوضوح ودقة؛ *(Thinking and communicating with Clarity and Precision)*: القدرة على التواصل بلغة واضحة محددة وتعزيزها للوصول إلى تفكير فعال، حيث اللغة والتفكير وجهان لعملة واحدة.
- جمع المعلومات باستخدام كل الحواس؛ *(Gathering Data through all Senses)*: اكتساب الخبرة والمعرفة من البيئة المحيطة بحواس منتبهة لربطها وجمعها في العقل وتشكيل أفكار عنها.
- الإبداع - التخيل – التجديد؛*(Innovating–Creating – Imagining)*: تشكيل صورة للمشكلة في الأذهان، وإيجاد حلول جديدة مبتكرة بأداء فطن ماهر.
- الاستجابة بدهشة؛ *(Responding with Wonderment)*: حب الاستطلاع والاعجاب بالتفكير والقيام به بدافع ذاتي ومزيد من الاستقلالية والاعتماد على الذات.
- الإقدام على مخاطر مسئولة، (*Taking risks*):الاستمتاع بكشف ما يحيط بالتلاميذ من شك أو غموض تجاه مشكلة ما أو معلومات غير مؤكدة.
- إيجاد جو من المرح (التفكير بمرح) (*Finding Humor*): قدرة الفرد على التسرية عن نفسه والميل بها إلى الهدوء والاستقرار للوصول لمستوى عال من التفكير.
- التفكير التبادلي؛ (*Thinking Interdependently*): الانسجام في التفكير مع الآخرين والتفاعل معهم حيث التمييز بين الأفكار وتقدير مدى صلاحية كل منها. والوصول إلى قرار صائب.
- الاستعداد الدائم للتعلم المستمر؛ *(Remaining Open to Continuous Learning)*: التعلم من الحياة وأحداثها واكتساب الخبرة والتجربة، وأن يكون العقل متحفزة لطلب المعرفة.

وقد اعتمد البحث الحالي على هذا التصنيف في اختيار بعض عادات العقل، وذلك لأنه من أكثر التصنيفات إقناعاً في شرح وتفسيروتطبيق العادات العقلية، كما أنه يشتمل على معظم عناصر الرؤى الأخرى لعادات العقل.

- **ثانياً: الإطار التطبيقي:**
- **منهج البحث وإجراءاته:**
- **أولاً: منهج البحث:**

اعتمد البحث الحالي على منهجين بحثيين هما:

- المنهج الوصفي التحليلي، وذلك لإعداد الخلفية النظرية والدراسات السابقةالمتعلقة بمتغيرات البحث وكذلك في إعداد أدوات البحث.
- المنهج شبة التجريبي: الذي استخدمتم استخدم المنهج التجريبي القائم على التصميم (القبلي/ البعدى) لمجموعتين، وتقوم فكرة هذا التصميم على اختيار مجموعتين، إحداهما تمثل المجموعة الضابطة، والأخرى تمثل المجموعة التجريبية، في التحقق من تأثير برنامج قائم على الاستقصاء في العلوم على تنمية بعض عادات العقل.

- **ثانياً: عينة البحث:**

تكونت عينة البحث من مجموعة من طالبات الصف الثاني الثانوي بمدرسة ثانوية عشيرة بلغ عددهن (٣٤) طالبة، وتم تقسيمهن إلى مجموعتين متساويتين؛ إحداهما ضابطة تدرس بالطريقة التقليدية، والأخرى تجريبية تدرس باستخدام برنامج قائم على الاستقصاء.

- **ثالثاً: أدوات البحث:**
- **أدوات المعالجة التجريبية:**

- اختيار الوحدات الدراسية: المتمثلة في الفصل السابع لمنهج أحياء ٢ وتحليل محتواها وإعادة صياغتها في ضوء التعلم بالاستقصاء.
- إعداد دليل المعلمة: كمرشد وموضح لكيفية تنفيذ دروس الوحدة.
- إعداد أوراق العمل الخاصة بالطالبات: بحيث تتناسب مع طبيعة الوحدة الدراسية، والبرنامج المقترح وتقديم معلومات وأسئلة حول الاستراتيجية.

- **إعداد قائمة بعادات العقل:**

للإجابة عن السؤال الأول والذي نصه: "ما عادات العقل المرتبطة بمادة الأحياء اللازم تنميتها لدى طالبات الصف الثاني الثانوية بمدينة الطائف؟

- تحديد الهدف من القائمة: المتمثل في تحديد عادات العقل المرتبطة بدراسة مقرر الأحياء المقرر على طالبات الصف الثاني الثانوي بمدينة الطائف.
- كتابة الصورة المبدئية لقائمة عادات العقل والتي تضمنت (١٠) عادة للعقل: (المثابرة – التفكير بمرونة –الابداع والتصور– التساؤل وطرح المشكلات – الاستجابة بدهشة وتساؤل – التفكير التبادلي – تطبيق المعارف السابقة على أوضاع جديدة – جمع البيانات بالحواس الخمس – إدارة الاندفاعية – التفكير والتواصل بوضوح ودقة) وتم اختيار هذه العادات لمناسبتها لمقرر الأحياء.
- ضبط صدق القائمة: تم عرض القائمة على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس تخصص مناهج وطرق تدريس العلوم، لتحديد مدى ارتباط

تلك العادات بمقرر "الأحياء" المقرر على طالبات الصف الثاني الثانوي بمدينة الطائف، ويوضح جدول (١) نسب اتفاق السادة المحكمين على عادات العقل.

جدول (١) نسب اتفاق السادة المحكمين لعادات العقل المرتبطة بمقرر "الأحياء"

م	العادات العقلية	نسبة الاتفاق	م	العادات العقلية	نسبة الاتفاق
١	المثابرة	٩٣٪	٦	الاستجابة بدهشة وتساؤل	٨١٪
٢	التفكير بمرونة	٩٧٪	٧	التفكير التبادلي	٩٦٪
٣	الابداع والتصور	٩٢٪	٨	تطبيق المعارف السابقة	٩٥٪
٤	التساؤل وطرح المشكلات	٩٩٪	٩	جمع البيانات بالحواس الخمس	٨٢٪
٥	إدارة الاندفاعية	٨٤٪	١٠	التفكير والتواصل بوضوح ودقة	٨٦٪

يتضح من الجدول (١) أن نسبة اتفاق السادة المحكمين على العادات العقلية المقترحة بنسبة عالية.

- الصورة النهائية للقائمة: بعد مراجعة الباحثة للقائمة في ضوء أراء السادة المحكمين وحساب نسبة اتفاقهم على العادات المقترحة، تم التوصل إلى ست عادات عقلية (المثابرة – التفكير بمرونة – الابداع والتصور– التساؤل وطرح المشكلات - التفكير التبادلي - تطبيق المعارف السابقة على أوضاع جديدة).

- **إعداد مقياس عادات العقل**:

للإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص على: "ما فاعلية برنامج قائم على الاستقصاء في العلوم في تنمية بعض عادات العقل لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمدينة الطائف؟"

قامت الباحثة بإعداد مقياس عادات العقل في ضوء الخطوات الآتية:

- الهدف من المقياس: يتمثل الهدف من المقياس في قياس مدى اكتساب طالبات الصف الثاني الثانوي بمدينة الطائف لبعض عادات العقل للتعرف على فاعلية البرنامج القائم على الاستقصاء في العلوم لتنمية عادات العقل لديهن.
- تحديد أبعاد المقياس: تم تحديد أبعاد المقياس من خلال القائمة السابقة والتي تضمنت (٦) عادات عقلية.
- صياغة عبارات المقياس: في ضوء الإطار النظري والمقاييس السابقة مثل دراسةحسن (٢٠١٧)، ودراسة فضل (٢٠١٥)، ودراسة كشك (٢٠١٥)، ودراسة السواط (٢٠١٥)،ودراسة الخريشي (٢٠١٤)، وفي ضوء الأبعاد السابقة تم صياغة عبارات المقياس والتي بلغ عددها (٤٠) مفردة موزعة على أبعاد المقياس.
- تصحيح المقياس: تم تصحيح المقياس في ضوء مقياس ليكرت الثلاثي (يحدث دائما – يحدث أحيانا - لا يحدث أبدا).
- الخصائص السيكو مترية لمقياس عادات العقل:
  - ✓ صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس من خلال صدق المحكمين حيث تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج وطرق التدريس

تخصص علوم بجامعة الطائف، لإبداء آرائهم حول صحة العبارات اللغوية والعلمية وارتباطها بالعادة العقلية المتضمنة فيها، تم إجراء التعديلات المطلوبة وبلغ المقياس في صورته النهائية (٣٦) عبارة موزعة على (٦) أبعاد لعادات العقل.

- ✓ ثبات المقياس: تم التحقق من ثبات المقياس من خلال حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ *Alpha Cronbach* باستخدام برنامج *SPSS*. والجدول (٢) يوضح ذلك:

جدول (٢) حساب ثبات مقياس عادات العقل باستخدام معامل ألفا كرونباخ

م	عادات العقل	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
١	المثابرة	٦	٠,٨٥
٢	التفكير بمرونة	٦	٠,٨٨
٣	الابداع والتصور	٦	٠,٨٤
٤	التساؤل وطرح المشكلات	٦	٠,٩٠
٥	التفكير التبادلي	٦	٠,٩٢
٦	تطبيق المعارف السابقة على أوضاع جديدة	٦	٠,٨٧
	الدرجة الكلية	٣٦	٠,٨٨

يتضح من الجدول (٢) أن معاملات ألفا كرونباخ لعادات مقياس العقل كلها مرتفعة، مما يدل على ثبات المقياس، كما أن معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل (٠,٨٨)؛ وهو معامل ثبات عال يدل على الثقة بالمقياس وإمكانية تطبيقه.

- **رابعاً: الأساليب الإحصائية المستخدمة:**

◄◄ المتوسط الحسابي: لحساب متوسطات المجموعتين على مقياس عادات العقل.
◄◄ الانحراف المعياري: لحساب انحراف متوسط المجموعتين عن المتوسط.
◄◄ اختبار ألفا كرونباخ: لحساب ثبات المقياس.
◄◄ اختبار "ت" *T-test* لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية.
◄◄ معادلة الكسب لبلاك: لقياس فاعلية البرنامج في تنمية عادات العقل.

- **خامساً: نتائج البحث ومناقشتها:**

- **للإجابة عن الفرض الأول والذي ينص على: "توجد فروق ذات دلالة إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على مقياس عادات العقل لصالح طالبات المجموعة التجريبية".**

وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للتعرف على دلالة الفرق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث على مقياس عادات العقل، والجدول (٣) يوضح ذلك:

جدول (٣) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين درجات مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لمقياس عادات العقل

المجموعة	عدد الطالبات	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
التجريبية	١٥	٩١,٤٥	٦,٣٥	٩,٧٧	٥٥	٠,٠١
الضابطة	١٥	٣٦,٤٧	٨,٢٣			

يتضح من الجدول (٣) أن الفرق بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس عادات العقل دال احصائيا عند مستوى (٠,٠١) لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ متوسط المجموعة الضابطة (٣٦,٤٧)، بينما بلغ متوسط المجموعة التجريبية (٩١,٤٥)؛ وهنا يتضح تفوق المجموعة التجريبية التي درست (وفق برنامج قائم على الاستقصاء) على طالبات المجموعة الضابطة التي درست (وفق الطريقة التقليدية) فيما يتعلق بتنمية عادات العقل. وبذلك تم التحقق من صحة الفرض الأول.

- **للإجابة عن الفرض الثاني والذي ينص على: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس عادات العقل لصالح التطبيق البعدي".**

وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للتعرف على دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للبحث على مقياس عادات العقل، والجدول (٤) يوضح ذلك:

جدول (٤) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للبحث على مقياس عادات العقل

التطبيق	عدد الطالبات	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
بعدي	١٥	٦٢,١٦	٧,١١	١١,٤٩	٤٩	٠,٠١
قبلي	١٥	٣٥,٢٢	٨,٨٤			

يتضح من الجدول (٤) أن الفرق بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس عادات العقل دال احصائيا عند مستوى (٠,٠١) لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغ متوسط المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (٦٢,١٦)، بينما بلغ متوسط المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي (٣٥,٢٢)؛ مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي. وبذلك تم التحقق من صحة الفرض الثاني.

- **وللتحقق من فاعلية برنامج قائم على الاستقصاء في العلوم في تنمية بعض عادات العقل لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمدينة الطائف؛ قامت الباحثة بحساب قيمة "نسبة الكسب المعدل لبلاك" للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس عادات العقل، والجدول (٥) يوضح ذلك.**

جدول (٥) نتائج نسبة الكسب المعدل لدرجات المجموعة التجريبية على مقياس عادات العقل

التطبيق	متوسط الدرجات	درجة المقياس الكلية	نسبة الكسب المعدل
بعدي	٦٢,١٦	٢٢٤	٠,٩١
قبلي	٣٥,٢٢		

يتضح من الجدول (٥) أن تأثير برنامج قائم على الاستقصاء كان مقبولاً بالنسبة للمجموعة التجريبية؛ حيث إن نسبة الكسب المعدل لبلاك تساوي (٠,٩١) وهي قيمة تقترب من الواحد الصحيح ومرتفعة، وهذا يؤكد فاعلية برنامج قائم على الاستقصاء في تنمية عادات العقل لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمدينة الطائف، وبذلك تم الإجابة عن السؤال الثاني.

- **تفسير النتائج**:

- توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة احصائياً بين درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في المقياس البعدي لعادات العقل لصالح طالبات المجموعة التجريبية؛ وهذا يدل على تأثير التدريس بأسلوب الاستقصاء على تنمية عادات العقل.
- يمكن تفسير فاعلية البرنامج القائم على الاستقصاء في تنمية عادات العقل في ضوء مزايا التدريس بالاستقصاء في تنمية المهارات العقلية للأسباب الآتية:
  - ✓ يسمح الاستقصاء بتوليد العديد من الأفكار مما يساعد على تنمية المرونة في التفكير.
  - ✓ عدم التسرع في الحكم على الأشياء من خلال التفكير المتأني.
  - ✓ يعمل على تعاون الطالبات في الموقف التعليمي مما يؤدي إلى التفكير التبادلي.
  - ✓ يسمح للطالبات بالإبداع والاتيان بأفكار مبتكرة وتنمية الابداع.

- **توصيات البحث**:

في إطار نتائج البحث الحالي يوصي البحث بما يلي:

- عقد دورات تدريبية للمعلمات بصفة عامة، ومعلمات المرحلة الثانوية بصفة خاصةللتدريب على استخدام عادات العقل أثناء اليوم الدراسي.
- توعية معلمات العلوم بأهمية التعلم بالاستقصاء، وتدريبهن على إعداد وتنفيذ الدرس وفق هذه الاستراتيجية.
- إعادة صياغة محتوى كتاب الأحياء بحيث يتضمن أنشطة تساعد الطالبات على توظيف مبادئ التعلم بالاستقصاء، وتستهدف تنمية عادات العقل لدى التلاميذ.

- **مقترحات البحث**:

- إجراء دراسة مماثلة لهذه الدراسة في تخصصات علمية أخرى.
- إجراء دراسة مشابهة لهذه الدراسة في مراحل تعليمية مختلفة كالمرحلة الابتدائية والمتوسطة.
- فاعلية برنامج قائم على الاستقصاء في تنمية مهارات التفكير الابتكاري.

- **قائمة المراجع**:

- **أولاً: المراجع العربية**:

- أبا زيد، أميرة محمد (٢٠١٩). الكفاءة الذاتية والأداء التدريسي لمعلمي الجغرافيا في تنمية عادات العقل وعلاقاتها ببعض المتغيرات. ***مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية***، (١٠٨)، ٧٣- ١٤٨.
- أحمد، شعبان عبد العظيم (٢٠١٣). فعالية استخدام نموذج أبعاد التفكير في تنمية بعض المهارات العقلية المكونة لعادات العقل المنتج والدافعية للإنجاز لدى طلاب كلية التربية بأسيوط. ***المجلة العلمية***، جامعة أسيوط، ٢٩(٣)، ٥٨٤- ٦٣٧.
- بني عيسى، جهاد فالح (٢٠١٨) أثر برنامج تدريبي قائم على الاستقصاء النوري على تحصيل طلاب الصف العاشر في مادة الكمياء في إمارة رأس الخيمة بالإمارات. ***دراسات عربية في التربية وعلم النفس***، (٩٨)، ٦٣- ٩٢.

- حسن، رمضان علي (٢٠١٦). برنامج تدريبي قائم على بعض عادات العقل في تنمية التفاؤل لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية. ***مجلة كلية التربية***، جامعة بنها، ٢٧(١٠٧)، ٣٠٣- ٣٦٧.
- الحريشي، منيرة عبد العزيز (٢٠١٤). أثر خرائط التفكير في تنمية عادات العقل والتحصيل الأكاديمي عند طالبات كلية التربية.***مجلة القراءة والمعرفة***، مصر، (١٤٧)، ١٥٥- ١٩٩.
- خليل، رشا إسماعيل (٢٠١٩). فاعلية استخدام أسلوب المشروع القائم على استراتيجية الاستقصاء التعاوني في تنمية مفهوم التعبير البياني لطفل الروضة. ***مجلة دراسات في الطفولة والتربية***، جامعة أسيوط، (٨)، ٢٣٣- ٢٧٢.
- زهران، نورا محمد (٢٠١٥). برنامج قائم على الاستقصاء لتنمية مهارات الكتابة الاقناعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. ***مجلة البحث العلمي في التربية***، جامعة عين شمس، ١٦(١)، ٢٦٥- ٣٠٤.
- زيتون، عايش (٢٠٠٧). **النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم**. عمان: دار الشروق.
- سالم، ريهام السيد (٢٠١٨). تنمية بعض مهارات التفكير البصري وعادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في مادة العلوم باستخدام التعلم المدمج. ***مجلة كلية التربية***، جامعة طنطا، ٧٠(٢)، ٥٩- ١٤٢.
- سعد، مراد علي (٢٠١٢). فعالية برنامج إثرائي قائم على التعليم المتمايز في ضوء استراتيجية السقالة التعليمية ما وراء المعرفية في تنمية بعض مهارات التعلم المنظم ذاتيا وعادات العقل المنتج لدى الموهوبين من طلاب الصف الثاني الإعدادي. ***مجلة التربية الخاصة والتأهيل***، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، مصر، ٣(١١)، ٨٠- ١٣٨.
- سليمان، إلهام فايق (٢٠١٥). عادات العقلي وعلاقتها بمظاهر السلوك الإيجابي لدى طلبة جامعة الأزهر. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.
- السواط، وصل الله عبد الله (٢٠١٠). فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة وبعض عادات العقل لدى طلاب الجامعة. ***مجلة كلية الآداب***، جامعة بنها، ٤(٣)، ١٥١٥- ١٥٢٠.
- سيفين، عماد شوقي (٢٠١٩) فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على نموذج "مارزانو لأبعاد العلم "في تنمية الكفاءة الرياضية وبعض عادات العقل في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. ***مجلة تربويات الرياضيات***، ١٩(٤).
- الشربيني، أحلام الباز (٢٠١١). تنمية التفكير الاستقصائي وتصويب المعتقدات المعرفية باستخدام نموذج تدريسي مقترح لتلاميذ الصف السادس الابتدائي. ***مجلة التربية العلمية***، ٤(١)، ٢١٩- ٢٤٧.
- شرف، سارة موسى (٢٠١١). فاعلية خرائط التفكير في تدريس الهندسة لتنمية بعض عادات العقل والتفكير البصري لدى طلاب المرحلة الإعدادية. **رسالة ماجستير**، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس.
- الشرمان، عاطف أبو حميد (٢٠١٥). **التعلم المدمج والتعلم المعكوس**. عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- صالح، صالح محمد (٢٠١٥). فاعلية استراتيجية سكامبر لتعلم العلوم في تنمية بعض عادات العقل العلمية ومهارات اتخاذ القرار لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. ***مجلة كلية التربية***، جامعة بنها، ٢٦(١٠٣)، ١٧٣- ٢٤٢.
- صباح، ياسمين محمود (٢٠١٦). أثر توظيف نموذج (تنبأ-لاحظ- فسر) في تنمية بعض عادات العقل المنتج بمادة العلوم لدى طالبات الصف السابع الأساسي. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

- الطويقري، أمل عبيد (٢٠١٧). فاعلية استراتيجية قائمة على عادات العقل في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طالبات المرحلة الثانوية. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة الطائف.
- العتيبي، وضحى حباب (٢٠١٣). فاعلية خرائط التفكير في تنمية عادات العقل ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طالبات قسم الأحياء بكلية التربية. ***مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية***، ٥(١)، ١٨٨- ٢٥٠.
- عفانه، ندا عزو (٢٠١٣). أثر استخدام استراتيجية التعلم بالدماغ ذي الجانبين في تدريس العلوم لتنمية بعض عادات العقل المنتج لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
- العليمات، على مصطفي (٢٠١٣). أثر برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية عادات العقل عند طفل الروضة. ***دراسات في الطفولة***، مركز البصيرة للبحوث، (٤)، ٥٥- ٩٨.
- العنزي، مبارك غدير (٢٠٠١). فاعلية استخدام نموذج وودز في تدريس العلوم على تنمية عادات العقل والتفكير الاستدلالي لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط. ***رسالة التربية وعلم النفس***، السعودية، (٥٣)، ١١٩- ١٤٠.
- فضل، أحمد ثابت (٢٠١٥). أثر التدريب على خرائط التفكير في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً وبعض عادات العقل لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية. ***مجلة كلية التربية***، جامعة طنطا، مصر، (٥٨)، ١- ٨٤.
- قبيل، عايد محمد (٢٠١٦). أثر السرد القصصي في تنمية الأنماط اللغوية وعادات العقل لدى طلاب المرحلة الابتدائية في السعودية. **رسالة دكتوراه**. متاح على قاعدة بيانات دار المنظومة.
- كشك، نرمين محمد (٢٠١٥). برنامج مقترح قائم على الخرائط الذهنية المعززة بالوسائط المتعددة التفاعلية في تحصيل مادة الفيزياء وتنمية عادات العقل المنتجة لدى طلاب الصف الأول الثانوي.***مجلة كلية التربية ببورسعيد***، مصر، (١٧)، ١٩٦- ٣١٥.
- الكيال، مختار أحمد (٢٠١٩). أثر استخدام عادات العقل في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الصف الثاني الثانوي بالمملكة العربية السعودية. ***مجلة كلية التربية***، جامعة بنها، ٣٠(١٢٠)، ٨٨- ١٣٨.
- محمد، دعاء حسن. (٢٠١٧). فاعلية برنامج مقترح في التربية الصحية في ضوء نظرية التعلم القائم على الدماغ لتنمية عادات العقل والوعي الصحي لدى طلاب كلية التربية.**رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة السويس.
- المزيني، تهاني عبد الرحمن (٢٠١٧). فاعلية التعلم التأملي في تنمية عادات العقل والذات الأكاديمي لدى طالبات الدراسات العليا. ***مجلة الشمال للعلوم الإنسانية***، جامعة الحدود الشمالية، السعودية، ٢(٢)، ١٣٣- ١٦٥.
- مهدي، إيمان عبد الله (٢٠١٧). فاعلية استخدام استراتيجية سوم في تدريس الرياضيات في تنمية بعض عادات العقل والتفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. ***مجلة تربويات الرياضيات***، ٢٠(٢)، ١٨٩_٢٣٧.
- الموجي، أماني محمد (٢٠١٧). استراتيجية تدريسية مقترحة قائمة على نموذج التسريع المعرفي لتنمية عادات العقل والتحصيل في العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. ***مجلة العلوم***، جامعة القاهرة، ٢٥(٣)، ٢- ٤٦.
- الهاشم، عبد الله عقله (٢٠١٤). أثر التدريس بنموذج الاستقصاء في تنمية التفكير العلمي والاتجاهات الإيجابية نحو القضايا البيئية لدى طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت.***مجلة العلوم التربوية والنفسية***، ١٥(٢)، ٥٢١- ٥٥٤.

- يس، عطيات محمد (٢٠٠٩). أثر استراتيجية التعلم التعاوني الاستقصائي في تدريس العلوم على تنمية التحصيل والتفكير الناقد لدى تلميذات الصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية. *مجلة التربية العلمية*، ١٢(٤)، ٤٣- ٨٢.

• ثانياً: المراجع الأجنبية

- Cox, B., & Calder, M., &Fien, J (2010). **Inquiry Learning, Teaching and Learning for Sustainable Future**. (A multimedia teacher Education Programme), UNISCO.
- Department of Education and Early Childhood Development (DEECD) (2011). **English Language Arts: Writing 421A**. Canada: Prince Edward Island.
- Dumitru, D (2012). Communities of Inquiry: A method to teach. ***Procedia Social and Behavioral science***, (33), 238- 242.
- Garelick, B (2013). **Developing the Habits of Mind for Algebraic Thinking**. Available at: http://www.educationnews.org/k-12-schools/developing the habits of mind for algebraic thinking.
- Gorden, M (2011). Mathematical habits of mind: promoting students' thoughtful consideration. ***Journal of curriculum studies***, 124(4), 457-469.
- Jackson, D. B (2010). Exploring the impact of the epistemological beliefs of science teachers on authentic inquiry: a multiple-case study. **Paper presented at the annual meeting of the annual meeting**, Hilton, Chicago.
- Mark, J., Cuoco, A., Goldenberg, E., &Sword, S (2010). Contemporary curriculum issue: Developing Mathematical habits of mind. ***Mathematics Teaching in the Middle School***, 15(9), 505- 509.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثامن :

المعوقات التي تواجه الإدارة المدرسية في التطوير التنظيمي بمدارس التعليم الأساسي في محافظة جنوب الشرقية بسلطنة عُمان

إعداد :

د/ حسام الدين السيد محمد ابراهيم
أستاذ مُشارك بكلية العلوم والآداب جامعة نزوى سلطنة عُمان
الباحث/ نصر بن حمد بن محمد المعمري
وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان

المعوقات التي تواجه الإدارة المدرسية في التطوير التنظيمي بمدارس التعليم الأساسي في محافظة جنوب الشرقية بسلطنة عمان

د/ حسام الدين السيد محمد ابراهيم
أستاذ مُشارك بكلية العلوم والآداب جامعة نزوى سلطنة عُمان
الباحث/ نصر بن حمد بن محمد المعمري
وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان

• **المستخلص**:
هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على المعوقات التي تواجه الإدارة المدرسية في التطوير التنظيمي بمدارس التعليم الأساسي في محافظة جنوب الشرقية بسلطنة عُمان، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (١١١) من المديرين ومساعديهم والمعلمين الأوائل. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المعوقات التي تواجه الإدارة المدرسية في التطوير التنظيمي بمدارس التعليم الأساسي في محافظة جنوب الشرقية بسلطنة عُمان جاءت بدرجة كبيرة بشكل عام، كما جاءت كبيرة في جميع محاور الدراسة وهي: معوقات تتعلق بالجوانب الإدارية ، والبشرية ، والتقنية، كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى إلى متغيرات الجنس، والوظيفة، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة.
الكلمات المفتاحية: المعوقات - الإدارة المدرسية - التطوير التنظيمي - التعليم الأساسي - سلطنة عُمان.

Obstacles Facing School Management in the Organizational Development of basic education schools in the North- Alsharqia Governorate, Sultanate of Oman

Dr. Hossam El Din Elsaid Mohammad Ibrahim
Nasr bin Hamad bin Mohammed Al Mamari

Abstract
The present study aimed to identify The Obstacles Facing School Management in the Organizational Development of basic education schools in the North- Alsharqia Governorate, Sultanate of Oman , study used a descriptive method also used the questionnaire to collect data and information were applied to a sample of (100) Senior teachers. The findings of the study showed that The Obstacles Facing School Management in the Organizational Development of basic education schools was came generally Medium; They also came Medium of all Fields: administrative, human, and technical; Results also showed that there were no significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) in the study variables which are gender, Years of experience and academic level.
Keywords: Obstacles - School Management - Organizational Development- basic education- Sultanate of Oman.

• **المقدمة**:
تهتم النظم التعليمية في كثير من دول العالم بتحسين وتطوير أدائها بصورة مُستمرة، وذلك لتحقيق الجودة والتميز في العمل، وإعداد جيل من الطلبة قادر على مواجهة التحديات والتغيرات والتوجهات العالمية المعاصرة مثل العولمة والمعرفة

وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ويُعتبر مدخل التطوير التنظيمي من أحد أساليب تحسين وتطوير الأداء .

ويُعتبر التطوير التنظيمي عملية تسعى من خلالها المؤسسة إلى إحداث تدخلات مُخططة تكون بهدف زيادة فعاليتها وتطوير قدرات عامليها، وذلك من خلال التركيز على الجانب الإنساني والاجتماعي في المؤسسة. (يعقوب، ٢٠١٦، ٦) وذلك من أجل التغيير إلى الأفضل وزيادة قدرة المنظمة وفعاليتها على مواجهة الظروف الجديدة من أجل تحقيق أهداف المنظمة مُستخدمة في ذلك العلوم والمعارف السلوكية. (حشاش، ٢٠١٧، ١٥)

ويشير التطوير التنظيمي إلى جهد طويل المدى لتحسين قدرات المؤسسة في حل المشكلات، وقدرتها على التعامل مع التغيرات في بيئتها الخارجية، وذلك بمساعدة استشاريين وخبراء في علم السلوك الخارجي أو الداخلي ، أو تغيير في الوكلاء أو الداعمين أو المساهمين أو المشاركين في التطوير. Cummings & (Worley, 2009, 2)

كما يُعتبر التطوير التنظيمي نموذجاً من نماذج التطبيق الإداري الحديث في المدارس المعاصرة، حيث يُستخدم كأداة فعالة في تطبيق المبادئ والمفاهيم والأسس العلمية المقترنة بالواقع العملي لحل المشكلات المدرسية، كما يُعتبر جهدا شاملا مخططا يحقق زيادة انتاجية المدرسة وزيادة مقدرتها على البقاء والاستمرار. (أحمد،٢٠١١)

ويمكن التطوير التنظيمي من مساعدة المؤسسة على مواجهة التحديات والتهديدات المتعددة والمتنوعة في العالم المعاصر ، مثل تهديدات الفعالية والكفاءة والربحية فضلا عن تحديات البيئات المطربة وغير المستقرة، وزيادة المنافسة وطلبات المستفيدين المتغيرة بصورة دائمة، والتحديات المستمرة للحفاظ على التطابق بين الأبعاد التنظيمية المتمثلة في الاستراتيجية والثقافة والعمليات، كما يمكن التطوير التنظيمي العاملين من مواجهة مجموعة من التحديات تتضمن إيجاد الرضا عن العمل، وتقادم المعارف والمهارات. (Gathungu & Corvera, 2015,150)

ويهدف التطوير التنظيمي إلى تمكين مُديري المدارس من الارتقاء بإنتاجيتهم الإدارية والتعليمية، وتنمية القوى البشرية وتحسين أدائها، وتحسين قدراتهم على مواجهة التغيرات الخارجية والمشكلات الداخلية، وإحداث التكامل بين أهدافهم وأهداف المدرسة، وإيجاد مناخ مُلائم يُمكن جميع العاملين بالمدرسة من النمو والتطور، كما يساعدهم على تدعيم قيم الديمقراطية في المدرسة، وبناء وتشكيل فرق عمل في كافة ميادين ومجالات العمل المدرسي.(الدعجة وابن منصور ، ٢٠١٣، ٧١ -٧٢)

كما يهدف التطوير التنظيمي إلى زيادة قدرة المُنظمة على التكيف مع التغيرات والتطورات والاتجاهات المعاصرة، ومساعدتها على النمو والتطور وفق أسس فلسفية إدارية أساسها تفاعل الأفراد كفرق عمل متخصصة ذات

ديناميكية، وتحسين أداء الجماعات والأفراد والمؤسسة ككل، وتحسين نوعية الحياة الوظيفية والمجتمعية، وإيجاد مناخ صحي وفعال في المنظمة كل يزيد من الإنتماء إليها والولاء لها، وتشجيع الأفراد على تحقيق أهداف المنظمة، وتمكين المديرين والعاملين من اتباع أساليب إدارية وفنية جديدة، وإيجاد التوافق بين الأهداف الإدارية والتنظيمية، وتفعيل نظام قابل للتجديد والبقاء . (درادكة ومحمود، ٢٠١٤، ١٩٢ -١٩٣)

ويتسم التطوير التنظيمي بعدة خصائص تتمثل في الشمولية لجميع القوى البشرية والاهتمام بالتنظيم الداخلي وأساليب العمل المطبقة، والاستمرارية في زيادة الفعالية التنظيمية وتحسين المناخ العام وبيئة العمل بشكل دائم ومستمر، والتدخل المخطط لتشخيص المشاكل بدقة وتجميع الجهود لمواجهتها، والمشاركة في تنفيذ عمليات التطوير في جميع المراحل، وذلك لضمان مساهماتهم في التنفيذ كونهم مشاركين فيها. (أحمد، ٢٠١٥، ٢٢٢)

ويشتمل التطوير التنظيمي على ثلاث مجالات رئيسة، الأول الأفراد حيث يمكن تطوير أفراد المنظمة من خلال شخصياتهم وإدراك احتياجاتهم، ودوافعهم وقدراتهم، واتجاهاتهم ومواقفهم، وفرص مُشاركاتهم في صنع القرارات وحل المشكلات؛ والمجال الثاني جماعات العمل وهم مجموعة من الأفراد يربطهم تحقيق أهداف مشتركة ، ويركز تطوير جماعات العمل على تحقيق التماسك بين أفراد الجماعة الواحدة، والجماعات المختلفة داخل المنظمة، والتفاعل بينهم، ويتم تطوير جماعات العمل من خلال توحيد القيم والمعايير والمعتقدات بينها ؛ أما المجال الثالث فيكون المنظمة نفسها في هياكلها وعلاقاتها وسلطاتها، وهيكل الاتصالات والمعلومات، والعمليات الإدارية داخل المنظمة. (عبد العال ، ٢٠١٧)

ويعتمد التطوير التنظيمي على عدد من الأساليب يتعلق بعضها بمستوى العمل الجماعي مثل: بناء الفريق، والمعلومات الراجعة، والعمليات الاستشارية، وتدريب الحساسية، والتدريب والتعليم، والشبكة الإدارية؛ كما توجد أساليب تتعلق بالمستوى الفردي تتمثل في تحليل أنماط التعامل، وتطويع السلوك، والتدريب المعملي، وبرنامج التخطيط المهني، وإدارة ضغوط العمل.(حميدي، ٢٠١٦، ٧٨ -٧٩)

ويمر التطوير التنظيمي بثلاث مراحل رئيسة، الأولى التدخل وتتضمن إثارة ذهن أفراد وجماعات المنظمة لضرورة الحاجة إلى التطوير، وجذب انتباههم إلى التحديات التي تعوقهم في العمل، ويتم فيها إثارة دافعيتهم للبحث عن حلول ذاتية وإبداعية لحل المشكلات، أما المرحة الثانية فهي مرحلة التغيير وتشتمل على تطوير الأنظمة وأساليب العمل والإجراءات التنظيمية والسلوك الفردي والجماعي في المنظمة، وتعرف المرحلة الثالثة بالتثبيت وتتضمن تثبيت ما تم التوصل إليه أي حماية وصيانة التغيير الذي تم التوصل إليه، ومحاولة الحفاظ على المكاسب والمزايا التي تم تحقيقها من التطوير التنظيمي. (جاد الله ، ٢٠١٢، ١٢٣٥)

ويتطلب تطبيق التطوير التنظيمي تبني المُنظمة مدخل النظم، وذلك بالنظر إلى المنظمة بشكل مُتكامل ذات مكونات مُترابطة وتتأثر فيما بينها، واقتناع الإدارة العليا بحتمية وضرورة التطوير التنظيمي ومساندتها ودعمها المادي والبشري له، ومشاركة قادة العمل الجماعي في تحديد مجالاته وأنشطته وبرامجه، وتهيئة العاملين وإرساء قواعد الثقة بين الإدارة والعاملين، والتركيز على البعد الإنساني من خلال مُراعاة احتياجات ورغبات وتوقعات العاملين عن تصميم أي تطوير بالمنظمة، والاستعانة بخبراء من خارج المنظمة لضمان الحيادية والموضوعية، والإعداد والتحضير المتميز لبرنامج التطوير، واختيار الأسلوب المناسب للتنفيذ يراعي التدرج، والحرص على تحقيق الإنجازات التي تحقق منافع وفوائد للمُنظمة والعاملين، والتقييم المستمر للنتائج وتذليل أي عقبات ومُشكلات تواجه هذا التطوير.(ياسين، ٢٠١٦)

ويواجه التطوير التنظيمي مجموعة من المعوقات تتمثل في وجود فجوة بين القيم المفترضة للقيادات الإدارية وبين سلوكهم الفعلي، وبين القيادات العليا والمتوسطة ، وعدم التحديد الدقيق لأهداف ونطاق التغيير من خلال تصميم برنامج واسع للأنشطة، والتداخل بين الأهداف والوسائل، والتوقع بحدوث نتائج ملموسة خلال فترة زمنية قصيرة أو السعي لتبني حلول جاهزة، وقلة التوازن في الاعتماد على المساعدات الخارجية من جهة والجهود الداخلية من جهة أخرى، ومحاولة تكييف بصورة جذرية مع البناء التنظيمي القديم، وتطبيق أسلوب التغيير بطريقة غير مُناسبة. (الروقي، ٢٠١٤، ٤٣٥ -٤٣٦)

وفي سلطنة عُمان قامت وزارة التربية والتعليم منذ بداية القرن الحادي والعشرين بكثير من عمليات التطوير التنظيمي في المدارس، حيث تم استحداث كثير من الوظائف مثل: أخصائي توجيه مهني، وأخصائي قواعد بيانات ومعلومات، وأخصائي شؤون مالية وإدارية، ومعلم مهارات حياتية، بالإضافة إلى تطوير كثير من الواجبات الوظيفية للعاملين بالمدارس من إدارة مدرسية ومعلمين وأخصائيين وفنيين. . (وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان ، ٢٠١٥)

كما قامت الوزارة بتطوير تنظيمي لأنشطة العمل الجماعي ، حيث تضمن دليل عمل الإدارة المدرسية (٢٠٠٩، ٤١ -٥٣) ثلاث عشرة لجنة هي: اللجنة المالية، ولجنة متابعة التحصيل الدراسي، ولجنة متابعة وسائل النقل المدرسية، واللجنة المدرسية لمسابقة المحافظة على النظافة والصحة في البيئة المدرسية، ولجنة مركز مصادر التعلم، ولجنة التقويم الذاتي للأداء المدرسي، ولجنة الخدمات المدرسية، ولجنة الدراسات والبحوث، ولجنة مراقبة الجمعية التعاونية المدرسية أو المقصف المدرسي، ولجنة إدارة الامتحانات العامة، ولجنة الكشافة/ المرشدات، ولجنة الانتظام والانضباط الطلابي. ولجنة جرد العهدة.

وفي عام(٢٠١٧) صدر دليل المجالس واللجان المدرسية بالمدارس، وتم فيه تم دمج كثير من اللجان وإلغاء بعضها وصارت ستة لجان هي: لجنة الشؤون الإدارية

والمالية، ولجنة شؤون الطلاب، ولجنة الأمن والسلامة المدرسية، ولجنة إدارة الامتحانات، واللجنة المدرسية لمسابقة المحافظة على النظافة والصحة في البيئة المدرسية، ولجنة مركز مصادر التعلم.

بالإضافة إلى ما سبق قامت وزارة التربية والتعليم بتغيير مسمى مجالس الآباء والأمهات إلى مجالس أولياء أمور الطلبةٍ، وتم إجراء تغيير في تشكيل المجلس، حيث أصبح مساعد مدير المدرسة مقررا، وضم المجلس في عضويته أخصائي أنشطة مدرسية، وأخصائي توجيه مهني، وأخصائي نفسي، بالإضافة إلى تحديد عدد أولياء الأمور والمعلمين بناء على حجم المدرسة، فضلا عن تغيير في بعض مهام ومسؤوليات وأدوار المجلس .(وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان، ٢٠١٩)

- **الدراسات السابقة**:

تم تقسيم الدراسات السابقة إلى عربية وأجنبية كما يأتي:

- **أولاً: الدراسات العربية**:

أشارت نتائج دراسة آل مكي (٢٠١١) إلى وجود مشكلات تواجه التطوير التنظيمي بمكاتب الإشراف التربوي في سلطنة عُمان بدرجة كبيرة بشكل عام، وكبيرة في مجالات التخطيط ، والتنظيم، والاتصال، والقيادة والإشراف، بينما جاءت متوسطة في مجال التدريب .

وأسفرت نتائج دراسة أبو عمره(٢٠١٢) عن أن هناك تقييم متوسط لدى موظفي مكتب غزة لنتائج مبادرات التطوير التنظيمي المتعلقة بتطوير الإدارة والقيادة في محاور المساءلة والشفافية والرقابة، والحوار والتواصل مع العاملين، ومهارات الإدارة والقيادة ، والحشد والتشبيك وجلب التمويل، وتطور الإدارة والقيادة.

وكشفت نتائج دراسة الغامدي (٢٠١٣) أن التطوير التنظيمي في المدارس الثانوية والمتوسطة في منطقة الباحة بالمملكة العربية السعودية يتم بدرجة مرتفعة بشكل عام، ومرتفعة في مجالات الهيكل التنظيمي، وتنمية الموارد البشرية، والأهداف الاستراتيجية للمدرسة، كما كشفت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات عينة الدراسة تُعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة.

وبينت نتائج دراسة العنزي (٢٠١٤) وجود معوقات للتطوير التنظيمي في جامعة الكويت بدرجة متوسطة بشكل عام، ومتوسطة في المجالات التنظيمية، وجماعات العمل، والأفراد.

وتوصلت نتائج دراسة الروقي(٢٠١٤) عن وجود معوقات للتطوير التنظيمي في جامعة شقراء بالمملكة العربية السعودية بدرجة كبيرة بشكل عام، وكبيرة في المجالات الاستراتيجية، والإدارية والتنظيمية، والتقنية، والموارد البشرية، كما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة تُعزى إلى متغيري الوظيفة، وعدد سنوات الخبرة.

وكشفت نتائج دراسة باحاذق والبياعي واليافى(٢٠١٥) عن وجود معوقات للتطوير التنظيمي في التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية بدرجة متوسطة بشكل عام، وفي مجالات الدراسة الإدارية والبشرية والتقنية، كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة تُعزى إلى متغيري الوظيفة، والمؤهل العلمي، ولكن وجدت هذه الفروق في متغير عدد سنوات الخبرة ولصالح الخبرة من(٦ -١٠) سنوات.

وأبرزت نتائج دراسة الزعبي(٢٠١٤) أن مستوى التطوير التنظيمي لدى مُديري مدارس التربية والتعليم للواء الرمثا في الأردن جاء بدرجة متوسطة بشكل عام، ومتوسطة في مجالات الموارد البشرية، والتقنيات الحديثة، والهيكل التنظيمي، كما أبرزت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة تُعزى إلى متغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، ولكن وجدت هذه الفروق في متغير الجنس ولصالح الإناث.

وأظهرت نتائج دراسة المُطيري(٢٠١٥) أن مستوى التطوير التنظيمي لدى مُديري المدارس المتوسطة في مُحافظة الفروانية بدولة الكويت جاء بدرجة متوسطة بشكل عام، ومرتفعة في مجالي والهيكل التنظيمي والأساليب التكنولوجية، ومتوسطة في مجالات مُتطلبات التطوير التنظيمي، والعمل الجماعي، وأهداف واستراتيجيات المدرسة، والإجراءات الإدارية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي، ولكن وجدت هذه الفروق في متغير عدد سنوات الخبرة ولصالح (أكثر من خمس - أقل من عشر سنوات).

وخلصت نتائج دراسة أبو ورد (٢٠١٥) أن درجة تقدير أفراد عينة الدراسة للتطوير التنظيمي جاءت بدرجة كبيرة بشكل عام، وكبيرة في مجالات المجال والمجال الاستراتيجي، والمجال الهيكلي، والمجال التنفيذي، ومجال إدارة الموارد البشرية، والمجال التكنولوجي، كما خلصت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة تُعزى إلى متغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة ولصالح ، ولكن وجدت هذه الفروق في متغير الجنس ولصالح الإناث.

وبينت نتائج دراسة أرناؤط (٢٠١٦) إلى أن متطلبات التطوير التنظيمي بمديرية التربية والتعليم بشمال سيناء بمصر في ضوءخصائص المنظمة المتعلمة جاءت متوسطة بشكل عام، ومتوسطة أيضا في جميع المحاور وهي المتطلبات الاستراتيجية، والهيكلية ، والإدارية، والبشرية، والتكنولوجية، كما بينت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي، ولكن وجدت هذه الفروق في متغير عدد سنوات الخبرة ولصالح الخبرة(أكثر من عشر سنوات).

وأوضحت نتائج دراسة المُطيري (٢٠١٨) أن درجة ممارسة مُديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت للحوكمة الرشيدة وعلاقتها بالتطوير التنظيمي من وجهة نظر المعلمين جاءت مرتفعة بشكل عام، ومرتفعة في جميع المحاور وهي مُتطلبات التطوير التنظيمي، والإجراءات الإدارية، والهيكل التنظيمي، والوسائل التكنولوجية، والعمل الجماعي، كما أوضحت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة تُعزى إلى متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

- **ثانياً: الدراسات الأجنبية**:

أشارت نتائج دراسة فارني (Varney,2005) إلى وجود عدد من معوقات التطوير التنظيمي في بعض المؤسسات الأمريكية تتمثل في:إصرار العاملين على الأساليب القديمة في العمل، وكثرة التغييرات المتسارعة والمتلاحقة، ووجود صراعات بين العاملين، وقلة تدريبهم على أساليب التطوير التنظيمي .

وتوصلت نتائج دراسة فيرغيس (Verghese,2007) إلى وجود عدد من معوقات التطوير التنظيمي في مؤسسات التعليم العالي بالهند بدرجة كبيرة تتمثل في: ضعف القدرة على إدارة المعرفة، وضعف الموارد الاقتصادية والتمويل الحكومي لمؤسسات التعليم .

وبينت نتائج دراسة القرشي وأفضال (Qureshi,& Afzal, 2008) إلى وجود عدد من معوقات التطوير التنظيمي بمؤسسات التعليم العالي في بكستان بدرجة كبيرة تتمثل في الصراع بين الأفراد والتنوع وسوء الفهم، وضعف العمل الجماعي، والفشل الوظيفي، وقلة التماسك والتفكير الجماعي، وقلة تحديد الأهداف، بالإضافة إلى المشاكل الشخصية للأفراد .

وأظهرت نتائج دراسة اينبرج وهولم (Eneberg,& Holm, 2013) إلى أن التطوير التنظيمي في المؤسسات التعليمية السويدية يؤدي إلى زيادة قدرة المؤسسة على الإبداع والابتكار، واهتمامها بالعمل الجماعي التشاركي، وإحداث تغييرات فعالة في نظام وبيئة العمل، وفي معارف وأفكار واتجاهات العاملين.

وأبرزت نتائج دراسة فينيش (Vinesh, 2014) إلى أن تدريب العاملين على التطوير التنظيمي في المؤسسات التعليمية الهندية أدى إلى تحسين أداء الأفراد والمجموعات، وزاد من القدرة التنافسية للمؤسسة، وقيام الموظفين بواجباتهم الوظيفية الحالية ، ووضع تصورات لتطويرها في المستقبل، وزيادة انتاجيتهم في العمل ، والمساهمة في زيادة إبداعاتهم وابتكاراتهم ، وتدعيم نموهم الذاتي، وتسهيل عمليات إدارة المعرفة .

وأوضحت نتائج دراسة ماكسويل وأوسائي لاربي (Maxwell,& Osae-Larbi, 2015) إلى وجود عدد من معوقات التطوير التنظيمي بالمؤسسات التعليمية العالي في غانا بدرجة كبيرة تتمثل في: قلة عمليات تقويم التغيير المصاحب

للتطوير التنظيمي، وضعف الاهتمام بالتعلم التنظيمي الذي يكسب العاملين المعارف والمهارات والاتجاهات المتعلقة بأنشطة وبرامج التطوير التنظيمي.

وخلصت نتائج دراسة لاو ولي وتشونغ (Lau, Lee & Chung, 2019) إلى وضع نموذج للتطوير التنظيمي بالمؤسسات التعليمية في هونج كونج يعتمد على وجود أهداف محددة للعمل، وتنمية المهارات العملية للموظفين، والاهتمام بالتعلم التنظيمي ، ومساعدة العاملين على بناء وتوليد ونقل المعرفة الرسمية وغير الرسمية، وتجديد أساليب وطرائق العمل، والاعتماد على العمل الفريقي، والتركيز على قيم الإبداع والابتكار، والتنافس، والاعتماد على التكنولوجيا المعاصرة.

ويتضح من عرض الدراسات السابقة اهتمامها بالمعوقات التي تواجه التطوير التنظيمي في المؤسسات التعليمية المعاصرة، فبعضها قسمتها إلى المعوقات الإدارية والبشرية والتقنية؛ وبعضها إلى المعوقات الاستراتيجية، والإدارية والتنظيمية، والتقنية، والموارد البشرية؛ وبعضها إلى معوقات التخطيط ، والتنظيم، والاتصال، والقيادة والإشراف، والتدريب؛ وبعضها إلى معوقات الهيكل التنظيمي، وتنمية الموارد البشرية، والأهداف الاستراتيجية؛ وبعضها إلى المعوقات التنظيمية، وجماعات العمل، والأفراد.

- **مشكلة الدراسة**:

على الرغم من الجهود التي تبذلها وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان في التطوير التنظيمي بالمدارس إلا أن الواقع يُشير إلى وجود بعض من المشكلات تواجه مُديري المدارس في تنفيذ خططه وعملياته ، وهذا ما أشارت إليه وأكدته بعض نتائج الدراسات السابقة، حيث أظهرت نتائج دراسة التوبي والشلبي(٢٠١٥) قصورا في ممارسة المعلمين للأنشطة الاصفية، وأبرزت نتائج دراسة الأمبوسعيدي والحجرية (٢٠١٥) أن المعلمين تنصب اهتماماتهم على استخدام طرائق تدريس تتمحور حول المعلم لا حول المتعلم .

وأوضحت نتائج دراسة الزجدالية (٢٠١٦) وجود قصور في درجة وعي المعلمين لبعض أدوارهم مثل: الديمقراطي في الموقف الصفي ، والمصمم لنموذج العمل والتعلم في عصر المعرفة ، والموظف لمهارات الاتصال والتواصل ، والمحافظ على النمو المهني والقيادة، وبينت دراسة المقيمية (٢٠١٢) أن المعلمات لا يمتلكن المعرفة الكافية لمفهوم التفكير الناقد ومهاراته، وتوصلت نتائج دراسة الأخوين جبارة (٢٠١٦) إلى قصور مهارات المعلمات في ربط الأنشطة المنهجية بالحياة العملية للطالب.

وخلُصت نتائج دراسة البدرية(٢٠١٤) إلى أن برامج التنمية المهنية للمعلمين لاتُمدهم بالمستجدات التربوية محليا وعالميا، ولا تحفزهم على الابتكار والإبداع ، ولا تركز على احتياجاتهم الفعلية للمُعلمين، وتغليبها للجانب النظري على العملي، وقلة تزويدهم بطرائق وأساليب التدريس الحديثة ، ولا تنمي مهاراتهم في

الاتصال والتواصل ، ولا تكسبهم مهارة توظيف الأسلوب الناقد والتأملي في التدريس.

وأشارت نتائج دراسة العدواني(٢٠١٠) إلى أن هناك قصوراً في توفير خدمات التوجيه المهني للطلبة بمدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عُمان، وضعف إدراك أولياء الأمور بأهمية التوجيه المهني لأبنائهم، ووجود احتياجات تدريبية لأخصائيي التوجيه المهني في مجالات إعداد قاعدة للبيانات الدراسية والمهنية، إدارة الجلسة المهنية وقيادتها، إعداد البرنامج المهني، وإعداد الاختبارات والمقاييس، وطرائق وأساليب الإرشاد، وتقويم شخصية الطالب. وتوصل تقرير مجلس التعليم بسلطنة عُمان (٢٠١٤) إلى عدم توافر الكفايات والمهارات اللازمة لدى بعض أخصائيي التوجيه المهني.

وبينت نتائج دراسات المسهلي(٢٠١٢)، والسعدي (٢٠١٣) ، والمعولي (٢٠١٤) ، والشحية (٢٠١٤) إلى وجود مُشكلات تتعلق بمجالس الآباء والأمهات تتمثل في قلة وضوح أدوار تلك المجالس وأهدافها في العملية التربوية لدى أعضائها، وقلة وعيهم بالعملية التعليمية بالمدارس وبمهامهم فيها عامة وفي هذه المجالس خاصة، وتدني المستوى التعليمي والثقافي لغالبية الأعضاء من أولياء الأمور والمجتمع، وعزوف أولياء الأمور والمجتمع عن حضور اجتماعاتها، فضلا عن تكرار الموضوعات المطروحة في هذه الاجتماعات وقلة التدريب والتأهيل لأعضائها ، وضعف تواصلها مع مؤسسات المجتمع المحلي.

وأسفرت نتائج دراسة الغاوية (٢٠١٦) عن وجود مشكلات تتعلق باللجان المدرسية في الجوانب الإدارية تتمثل في : ضعف تشكيلها ، ومحدودية الصلاحيات المعطاة لها، وقلة الوثوق بالآراء والحلولِ التي تقدمها ، وقلة وجود الوقت الكافي لعقد اجتماعات دورية لكل لجنة ، فضلا عن وجود مشكلات تتعلق بأعضاء اللجان المدرسية تتمثل في قلة إلمام الأعضاء بالأنظمة والسياسات المتبعة في المدرسة ، ومعاناة المعلمين المنتسبين إليها من كثرة الأعباء والأعمال التي تطلبها بكافة أنواعها، والبطيء الشديد في أعمالها نظرا لكثرة المناقشات والمداولات بين الأعضاء.

وأكدت نتائج دراسة الحارثي(٢٠١٤) إلى قلة توافر موارد لممارسة الأنشطة المدرسية الهادفة لتنمية جوانب الإبداع لدى المعلمين والطلبة، وخلص تقرير مجلس التعليم بسلطنة عُمان (٢٠١٤) قلة الاستفادة من التكنولوجيا والاتصالات الحديثة في التعليم بسبب ضعف البنية التحتية للاتصالات في السلطنة، وارتفاع كلفة إنتاج المواد الفلمية أو الإعلانية الخاصة بجانب التوعية الطلابية، مع قلة الدعم المالي المعتمد. كما أظهر تقرير مجلس التعليم بسلطنة عُمان (٢٠١٤) عدم وجود دعم مالي كافٍ لبرامج التواصل مع أولياء الأمور والمجتمع وفعالياته، والوضع الاجتماعي والاقتصادي المتدني لبعض المجتمعات وحاجتها إلى آليات وأساليب خاصة للتعامل والتواصل، وقلة مشاركة مؤسسات المجتمع المحلي وأولياء الأمور في دعم العملية التعليمية بالمدارس.

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

- ما المعوقات التي تواجه الإدارة المدرسية في التطوير التنظيمي بمدارس التعليم الأساسي في محافظة جنوب الشرقية بسلطنة عُمان؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha \leq 0.05)$ في استجابات أفراد عينة الدراسة تُعزى إلى متغيرات الجنس، والوظيفة، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة ؟

- **أهداف الدراسة** :

هدفت هذه الدراسة إلى:

- التعرف على المعوقات التي تواجه الإدارة المدرسية في التطوير التنظيمي بمدارس التعليم الأساسي في محافظة جنوب الشرقية بسلطنة عُمان.
- تحديد وجود فروق ذات دلالة إحصائي عند مستوى الدلالة $(\alpha \leq 0.05)$ في استجابات أفراد عينة الدراسة تُعزى إلى متغيرات الجنس، والوظيفة، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة.

- **أهمية الدراسة** :

تمثلت أهمية هذه الدراسة في كونها يمكن أن تفيد مُديري المدارس والمُعلمين وغيرهم من العاملين بالمدارس في التعرف على المعوقات التي تواجه الإدارة المدرسية في التطوير التنظيمي مما يساهم في التغلب عليها وتحقيق الجودة والتميز في الأداء ومن ثم تحقيق أهداف العملية التعليمية بكفاءة وفعالية، بالإضافة إلى ما يمكن أن تمثله من أهمية للمسئولين في وزارة التربية والتعليم والمديريات التعليمية التابعة لها من توفير المتطلبات المادية والبشرية للتطوير التنظيمي، وتوفير برامج تنمية مهنية لكافة المشاركين والمساهمين في العملية التعليمية على التطوير التنظيمي سواء داخل المدرسة أو خارجها.

- **حدود الدراسة**:

تمثلت حدود الدراسة في الاتي:

- الحدود الموضوعية: حيث اقتصرت على المعوقات التي تواجه الإدارة المدرسية في التطوير التنظيمي في الجوانب الآتية: (الإداري ، والبشري ، والتقني) .
- الحدود البشرية: حيث اقتصرت على مُديري المدارس ومساعديهم والمُعلمين الأوائل .
- الحدود المكانية: حيث اقتصرت على مدارس التعليم الأساسي الحكومية في محافظة جنوب الشرقية بسلطنة عُمان.
- الحدود الزمنية: حيث أُجريت الدراسة الميدانية في الفصل الأول من العام الدراسي٢٠١٩/٢٠٢٠م.

- **مصطلحات الدراسة**:

- **التطوير التنظيمي**:

يُعرف التطوير التنظيمي على أنه استراتيجية علمية سلوكية طويلة المدى، ومخططة لفهم وتغيير وتطوير القوى العاملة في المنظمات، وتغيير المواقف والقيم

والهيكل التنظيمي الذي تعمل فيه، وذلك من أجل تحسين فعاليتها وانتاجيتها من جانب ، وجعل المؤسسة أكثر قدرة على الاستجابة للمتطلبات البيئية المتغيرة من جانب آخر. (Gathungu & Corvera, 2015,150)

كما يُعرف بأنه مجموعة من الجهود المُنظمة المخططة عن قصد وعمد في مجالات العمل المؤسسي، والتي تحقق التغيير في سلوكيات ومواقف العاملين، وذلك لزيادة تأثير المؤسسة، وتحقيق أهدافها الاستراتيجية. Mackenzie & (Gordon, 2016,1)

ويُعرف أيضاً على أنه عملية جمع البيانات والتشخيص وتخطيط العمل والتدخل والتقييم على مستوى النظام، وذلك بهدف تعزيز التطابق بين الهيكل التنظيمي والعملية والاستراتيجية والأفراد والثقافة ،وتطوير حلول تنظيمية جديدة ومبتكرة للمشكلات، وتطوير قدرات التنظيم الذاتي، وذلك من خلال تعاون أعضاء المؤسسة الذين يعملون مع وكلاء التغيير باستخدام نظرية العلوم السلوكية ، والبحث ، والتكنولوجيا. (Cummings & Worley, 2009,2)

وفي ضوء ما سبق من تعريفات يُعرف إلباحثان التطوير التنظيمي بأنه مجموعة من الإجراءات والممارسات والجهود المنظمة لتحسين أداء مدارس التعليم الأساسي في محافظة جنوب الشرقية بسلطنة عُمان ، وحل المشكلات التي تواجهها بكفاءة وفعالية، وتمكينها من تحقيق أهدافها والقيام بمهامها ومسئولياتها وأدوارها بجودة وتميز في العمل.

- **الإجراءات المنهجية للدراسة**:

وتتمثل تلك الإجراءات فيما يأتي:

- **منهج الدراسة**:

اتبع الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة أو حالة معينة وإيضاح خصائصها كما هي كائنة في الواقع، وتفسيرها وتحديد علاقاتها في إطار المتغيرات المحيطة بها والإحداثيات التي تقود إلى تعميمات متباينة. (مازن، ٢٠١٢، ٢٦١).

- **مجتمع الدراسة**:

تكون مجتمع الدراسة من جميع مُديري المدارس ومساعديهم والمعلمين الأوائل بمدارس التعليم الأساسي الحكومية في محافظة جنوب الشرقية بسلطنة عُمان للعام الدراسي ٢٠١٩ -٢٠٢٠م والبالغ عددهم (٣٢٠) فرداً حسب الإحصائيات الرسمية لمديرية التربية والتعليم بمحافظة جنوب الشرقية.

- **عينة الدراسة**:

تم أخذ عينة عشوائية من مجتمع الدراسة بلغت (١٣٠) فرداً ، وبلغ عدد الاستبانات المسترجعة (١١٥)، وتم استبعاد (٤) لعدم اكتمال البيانات، وأصبحت العينة النهائية (١١١) أي بنسبة (٣٥ ٪) من مجتمع الدراسة ، وجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (١): عينة الدراسة حسب متغيراتها

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية (٪)	الإجمالى
الجنس	ذكر	53	47.75	100%
	انثى	58	52.25	
الوظيفة	مدير مدرسة	24	21.62	
	مساعد مدير	24	21.62	
	معلم اول	63	56.76	
المؤهل العلمي	بكالوريوس	96	86.49	
	ماجستير فاعلى	15	13.51	
سنوات الخبرة	أقل من ١٠ سنوات	20	18.02	
	من ١٠ سنوات فأكثر	91	81.98	

- **أداة الدراسة**:

قام الباحثان بإعداد أداة الدراسة بالاعتماد على الأدب النظري وبعض الدراسات السابقة مثل دراسات آل مكي (٢٠١١)، والعنزي (٢٠١٤)، والروقي (٢٠١٤)، ، وباحاذق والبياعي واليافى(٢٠١٥)، وتكونت من ثلاثة محاور و (٣٠) فقرة ، وجدول (٢) يوضح المحاور الثلاثة وعدد فقرات كل منها ونسبتها المئوية.

جدول (٢): توزيع محاور الدراسة و فقرات كل منها و النسب المئوية للفقرات

م	المحاور	عدد الفقرات	النسبة المئوية (٪)
1	معوقات تتعلق بالجانب الإدارى	10	33.33
2	معوقات تتعلق بالجانب البشرى	11	36.67
3	معوقات تتعلق بالجانب التقنى	9	30.00
المجموع الكلى		30	100

- **صدق الأداة**:

للتحقق من صدق الأداة تم عرضها على مجموعة من المُحكمين من ذوي الخبرة والمختصين في الإدارة التعليمية، وبلغ عددهم تسعة محكمين، وذلك في كلية التربية جامعة السلطان قابوس وقسم التربية والدراسات الإنسانية بجامعة نزوى في سلطنة عُمان، ووزارة التربية والتعليم ، 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 للدراسة**:

قام الباحثان باستخدام معامل ألفا كرونباخ لاستخراج معامل الثبات ونتائج جدول (٣) توضح ذلك.

جدول (٣): معاملات الثبات تبعاً لمحاور الدراسة

م	المحور	عدد الفقرات	معامل الثبات
1	معوقات تتعلق بالجانب الإداري	10	0.775
2	معوقات تتعلق بالجانب البشري	11	0.845
3	معوقات تتعلق بالجانب التقنى	9	0.841
المجموع		30	0.84

يوضح جدول (٣) أن جميع محاور الدراسة تتمتع بقيمة ثبات عالية حيث بلغ الثابت العام للأداة (٠,٨٤)، وذلك يدل على أن أداة الدراسة تتمتع بقيمة ثبات عالية.

- **المعالجات الإحصائية**:

تم ادخال البيانات في الحاسب الآلي على البرنامج الاحصائي (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* لدراسة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة.

- **نتائج الدراسة**:

- **أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول الذي نصه: ما المعوقات التي تواجه الإدارة المدرسية في التطوير التنظيمي بمدارس التعليم الأساسي في محافظة جنوب الشرقية بسلطنة عُمان ؟**

تسهيلا لعرض نتائج الدراسة فقد تم تصنيفها وفقا لأسئلة الدراسة بحيث تمت الإجابة عن كل سؤال على حده، وفيما يلي عرض لتلك النتائج والبيانات الإحصائية المتعلقة بها وفقا المعيار الأتي لتفسير النتائج، حيث تم تحديد طول الخلايا وفقا لمقياس ليكرت الخماسي، وتم حساب المدى (٥ -١ = ٤) ومن ثم تقسيمة على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية أي (٤/٥=٠.٨)، وبعد ذلك تم إضافة هذة القيمة إلى أقل قيمة في المقياس وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذة الخلية، وجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤) : الحدود الدنيا والعليا لمقياس ليكرت الخماسي

درجة الموافقة	المتوسط الحسابي (طول الخلية)
قليلة جدا	من 1 إلى اقل 1.8
قليلة	من 1.8 الى أقل 2.6
متوسطة	من 2.6 إلى أقل من 3.4
كبيرة	من 3.4 إلى أقل من 4.2
كبيرة جدا	من 4.2 إلى 5

وبعد تطبيق الاستبانة على مجتمع الدراسة، وتفريغ الاستجابات تم حساب المتوسطات الحسابية لدرجة محاور الدراسة الثلاث، وجدول (٥) أدناه يوضح ذلك.

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور الدراسة

الرتبة	م	المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	1	معوقات تتعلق بالجانب الإداري	4.09	0.53	كبيرة
2	2	معوقات تتعلق بالجانب البشري	3.90	0.63	كبيرة
3	3	معوقات تتعلق بالجانب التقني	3.82	0.68	كبيرة
		المجموع الكلي العام	3.94	0.62	كبيرة

يتضح من جدول (٥) أن المعوقات التي تواجه الإدارة المدرسية في التطوير التنظيمي بمدارس التعليم الأساسي في محافظة جنوب الشرقية بسلطنة عُمان جاءت بدرجة كبيرة بشكل عام، كما جاءت كبيرة في جميع محاور الدراسة،

حيث بلغ المجموع الكلي للمتوسطات الحسابية (٣,٩٤) والانحرافات المعيارية (٠,٦٢)، كما تراوحت المتوسطات الحسابية للمحاور بين (٣,٨٢ -٤,٠٩) والانحرافات المعيارية بين(٠,٥٣ -٠,٦٨)، وجاءت في المرتبة الأولى محور "معوقات تتعلق بالجانب الاداري" بمتوسط حسابي بلغ(٤,٠٩) وانحراف معياري قدره (٠,٥٣) وبدرجة كبيرة، يليه في المرتبة الثانية محور "معوقات تتعلق بالجانب البشري" بمتوسط حسابي بلغ(٣,٩٠) وانحراف معياري قدره (٠,٦٣) وبدرجة كبيرة، أما محور معوقات تتعلق "بالجانب التقنية" فقد جاء في المرتبة الثالثة والأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (٣,٨٢) وانحراف معياري قدره (٠,٦٨) وبدرجة كبيرة أيضا.

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

- **المحور الأول: المعوقات التي تتعلق بالجانب الاداري:**

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

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الحدوث والرتبة بالنسبة لفقرات محور المعوقات التي تتعلق بالجانب الاداري

الرتبة	م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	7	قلة الدعم المالي المخصص لبرنامج التطوير التنظيمي	4.58	0.708	كبيرة جدا
2	4	تعاني الإدارة المدرسية من كثرة الأعباء الإدارية الملقاة على عاتقها	4.51	0.645	كبيرة جدا
3	10	قلة الموارد الاقتصادية المتاحة للإدارة المدرسية والتي تعينها على التطوير التنظيمي	4.37	0.808	كبيرة جدا
4	8	عدم كفاية التجهيزات والوسائل التعليمية الواجب توافرها في مرافق المدرسة	4.23	0.891	كبيرة جدا
5	5	ضعف دعم وزارة التربية والتعليم للإدارة المدرسية في قراراتها التي تتخذها	4.20	0.989	كبيرة جدا
6	9	قلة الدورات التدريبية الخاصة بالتطوير التنظيمي وفق الأساليب العلمية	4.08	0.886	كبيرة
7	1	قلة الصلاحيات الممنوحة للإدارة المدرسية من قبل المديرية العامة للتربية والتعليم	3.95	0.961	كبيرة
8	2	جمود الأنظمة واللوائح الحالية	3.77	0.981	كبيرة
9	3	التطبيق الحرفي للأنظمة واللوائح	3.62	1.104	كبيرة
10	6	قلة البيانات والمعلومات المقدمة للإدارة المدرسية من قبل المديرية العامة للتربية والتعليم	3.59	1.116	كبيرة
		المجموع الكلي	4.09	0.53	كبيرة

يتضح من جدول (٦) أن المعوقات التي تواجه الإدارة المدرسية في التطوير التنظيمي بمدارس التعليم الأساسي في محافظة جنوب الشرقية بسلطنة عُمان في محور المعوقات التي تتعلق بالجانب الاداري تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٤,٥٨ -٣,٥٩) وانحرافاتها المعيارية بين (٠,٧١ -١,١١) أي بين درجة الحدوث الكبيرة جدا والكبيرة، وجاءت الفقرة (٧) التي نصها " قلة الدعم المالي المخصص لبرنامج التطوير التنظيمي " في المرتبة الأولى وحصلت على أعلى متوسط حسابي (٤,٥٨) وانحراف معياري قدره(٠,٧١) وبدرجة حدوث كبيرة جدا، بينما جاءت الفقرة (٦) التي نصها "قلة البيانات والمعلومات المقدمة للإدارة المدرسية من

قبل المديرية العامة للتربية والتعليم" في المرتبة الاخيرة وحصلت على أقل متوسط حسابي قيمتة (٣,٥٩) وانحراف معياري قدره (١,١) وبدرجة حدوث كبيرة.

- **المحور الثاني: المعوقات التي تتعلق بالجانب البشري:**

ويوضح جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الحدوث والرتبة لفقرات هذا المحور .

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الحدوث والرتبة بالنسبة لفقرات محور المعوقات التي تتعلق بالجانب البشري

الرتبة	م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	3	محدودية الحوافز المادية كالترقية والعلاوات	4.71	0.679	كبيرة جدا
2	6	ضعف الاهتمام بالموظف ومتطلباته الشخصية	4.40	0.869	كبيرة جدا
3	5	قلة مشاركة العاملين في صنع القرارات المتعلقة بتطوير أعمالهم	4.23	0.979	كبيرة جدا
4	4	محدودية الاستفادة من الخبراء المتخصصين في برنامج التطوير التنظيمي	4.21	0.843	كبيرة جدا
5	7	ضعف تشجيع الموظفين على تقديم أفكارهم	4.05	1.115	كبيرة
6	2	غموض أهداف التطوير التنظيمي لدى الموظفين	3.76	0.927	كبيرة
7	8	عدم رغبة الموظفين في تحمل المسؤولية	3.71	1.209	كبيرة
8	1	مقاومة العاملين في المدرسة للتغيير	3.68	1.011	كبيرة
9	9	الاهتمام بالعمل الفردي على حساب العمل الجماعي	3.60	1.170	كبيرة
10	11	ضعف الاهتمام بتنمية العلاقات الاجتماعية بين الموظفين	3.37	1.167	كبيرة
11	10	وجود صراعات بين العاملين في المدرسة	3.20	1.102	كبيرة
		المجموع الكلي	3.90	0.63	كبيرة

يتضح من جدول (٧) أن المعوقات التي تواجه الإدارة المدرسية في التطوير التنظيمي بمدارس التعليم الأساسي في محافظة جنوب الشرقية بسلطنة عُمان في محور المعوقات التي تتعلق بالجانب البشري تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٤,٧١ -٣,٢٠) وانحرافاتها المعيارية بين (٠,٦٨ -١,٢٠) أي بين درجة الحدوث الكبيرة جدا والكبيرة، وجاءت الفقرة (٣) التي نصها " محدودية الحوافز المادية كالترقية والعلاوات " في المرتبة الأولى وحصلت على أعلى متوسط حسابي (٤,٧١) وانحراف معياري قدره(٠,٦٨) وبدرجة حدوث كبيرة جدا، بينما جاءت الفقرة (١٠) التي نصها " وجود صراعات بين العاملين في المدرسة " في المرتبة الأخيرة وحصلت على أقل متوسط حسابي قيمتة (٣,٢٠) وانحراف معياري قدره (١,١٠) وبدرجة حدوث كبيرة.

- **المحور الثالث: المعوقات التي تتعلق بالجانب التقني:**

ويوضح جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الحدوث والرتبة لفقرات هذا المحور.

جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الحدوث والرتبة بالنسبة لفقرات محور المعوقات التي تتعلق بالجانب التقني

الرتبة	م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	7	قلة الدعم المالي المخصص لتطوير الجوانب التقنية في المدرسة	4.45	0.748	كبيرة جدا
2	8	قلة الدورات التدريبية المقدمة للإدارة المدرسية في استخدام التقنية الحديثة	4.14	1.013	كبيرة جدا
3	9	نقص الكوادر البشرية المؤهلة في مجال التقنيات الحديثة في المدرسة	4.13	1.080	كبيرة
4	6	ضعف الصيانة الدورية للتقنيات المستخدمة في المدرسة	4.05	1.025	كبيرة
5	1	ضعف التخطيط الدقيق لاحتياجات المدرسة عند احداث التغيير في الجوانب التقنية	4.00	0.991	كبيرة
6	2	القصور في مواكبة التطورات التقنية الحديثة	3.86	1.066	كبيرة
7	4	نقص الخدمات المقدمة للمستفيدين عبر الموقع الالكتروني في البوابة التعليمية	3.34	1.083	متوسطة
8	5	ضعف الثقة في امن وسرية معلومات الالكترونية	3.25	1.132	متوسطة
9	3	صعوبة حفظ واسترجاع المراسلات المتعلقة بالعمل	3.14	1.091	متوسطة
		المجموع الكلي	3.82	0.68	كبيرة

يتضح من جدول (٨) أن المعوقات التي تواجه الإدارة المدرسية في التطوير التنظيمي بمدارس التعليم الأساسي في محافظة جنوب الشرقية بسلطنة عُمان في محور المعوقات التي تتعلق بالجانب التقني تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٤,٤٥ -٣,١٤) وانحرافاتها المعيارية بين (٠,٧٥ -٠,٦٨) أي بين درجة الحدوث الكبيرة جدا والكبيرة، وجاءت الفقرة (٧) التي نصها " قلة الدعم المالي المخصص لتطوير الجوانب التقنية في المدرسة " في المرتبة الاولى وحصلت على أعلى متوسط حسابي (٤,٤٥) وانحراف معياري قدره(٠,٧٥) وبدرجة حدوث كبيرة جدا، بينما جاءت الفقرة (٣) التي نصها " صعوبة حفظ واسترجاع المراسلات المتعلقة بالعمل " في المرتبة الاخيرة وحصلت على أقل متوسط حسابي قيمتة (٣,١٤) وانحراف معياري قدره (٠,٦٨) وبدرجة حدوث كبيرة.

- **للإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائي عند مستوى** ($\alpha \leq 0.05$) **في استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين الأوائل تُعزى إلى متغيرات الجنس، والوظيفة، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة ؟**

وسوف يتم عرض نتائج كل مُتغير على حده على النحو الآتي:

- **أولاً: متغير الجنس** :

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لجميع المحاور وفقا لمتغير الجنس (ذكر، انثى)، وتم إجراء اختبار ت (T-test) لمجموعتين مستقلتين حسب ما يشير إليه جدول (٩).

يتضح من جدول (٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات عينة الدراسة للمعوقات التي تواجه الإدارة المدرسية في التطوير التنظيمي بمدارس التعليم الأساسي في محافظة جنوب الشرقية بسلطنة عُمان في جميع المحاور تُعزى لمتغير الجنس(ذكر - إنثى) ، مما يعني اتفاق عينة الدراسة على أنه لا تأثير للجنس في استجاباتهم.

جدول (٩) : نتائج اختبار ت (T - test) للكشف عن أثر الجنس على وجهات نظر أفراد عينة الدراسة

المحاور	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	اتجاة الدلالة
معوقات تتعلق بالجانب الإداري	ذكور	53	4.03	0.45	109	-1.07	0.29	غير دالة
	اناث	58	4.14	0.59				
معوقات تتعلق بالجانب البشري	ذكور	53	3.84	0.57	109	-1.00	0.32	غير دالة
	اناث	58	3.96	0.69				
معوقات تتعلق بالجانب التقني	ذكور	53	3.77	0.62	109	-0.71	0.48	غير دالة
	اناث	58	3.86	0.74				

- **ثانياً: متغير الوظيفة**:

قام الباحثان بإجراء تحليل التباين الأحادي، وجدول (١٠) يبين نتائج هذا التحليل.

جدول (١٠): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) حول أثر الوظيفة على وجهات نظر أفراد عينة الدراسة

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة p_value
معوقات تتعلق بالجانب الإداري	بين المجموعات	1.08	2.00	0.54	1.96	0.15
	داخل المجموعات	29.74	108.00	0.28		
	المجموع الكلي	30.81	110.00			
معوقات تتعلق بالجانب البشري	بين المجموعات	0.63	2.00	0.32	0.78	0.46
	داخل المجموعات	43.70	108.00	0.40		
	المجموع الكلي	44.33	110.00			
معوقات تتعلق بالجانب التقني	بين المجموعات	0.11	2.00	0.06	0.12	0.89
	داخل المجموعات	51.29	108.00	0.47		
	المجموع الكلي	51.40	110.00			

يتضح من جدول (١٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات عينة الدراسة للمعوقات التي تواجه الإدارة المدرسية في التطوير التنظيمي بمدارس التعليم الأساسي في محافظة جنوب الشرقية بسلطنة عُمان في جميع المحاور تُعزى لمتغير الوظيفة (مُدير - مدير مساعد - معلم أول)، مما يعني اتفاق عينة الدراسة على أنه لا تأثير للوظيفة في استجاباتهم.

- **ثالثا: متغير المؤهل العلمي**:

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لجميع المحاور وفقا لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير فأعلى)، وتم إجراء اختبار ت (T-test) لمجموعتين مستقلتين حسب ما يشير إليه جدول (١١).

يتضح من جدول (١١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات عينة الدراسة للمعوقات التي تواجه الإدارة المدرسية في التطوير التنظيمي بمدارس التعليم الأساسي في محافظة جنوب الشرقية بسلطنة عُمان في جميع المحاور تُعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس - ماجستير فأعلى)، مما يعني اتفاق عينة الدراسة على أنه لا تأثير للمؤهل العلمي في استجاباتهم.

جدول (١١) : نتائج اختبار ت(T - test) للكشف عن أثر المؤهل العلمي على وجهات نظر أفراد عينة الدراسة

المحاور	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	اتجاة الدلالة
معوقات تتعلق بالجانب الإداري	بكالوريوس	96.00	4.10	0.53	109	0.38	0.71	غير دالة
	ماجستير	15.00	4.04	0.57				
معوقات تتعلق بالجانب البشري	بكالوريوس	96.00	3.90	0.65	109	0.02	0.98	غير دالة
	ماجستير	15.00	3.90	0.54				
معوقات تتعلق بالجانب التقنية	بكالوريوس	96.00	3.84	0.69	109	1.01	0.31	غير دالة
	ماجستير	15.00	3.65	0.67				

- **رابعا: متغير سنوات الخبرة:**

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لجميع المحاور وفقا لمتغير المؤهل العلمي (أقل من ١٠ سنوات، من ١٠ سنوات فأكثر)، وتم إجراء اختبار ت (T-test) لمجموعتين مستقلتين حسب ما يشير إليه جدول (١٢).

جدول (١٢) : نتائج اختبار ت (T - test) للكشف عن أثر سنوات الخبرة على وجهات نظر أفراد عينة الدراسة

المحاور	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	اتجاة الدلالة
معوقات تتعلق بالجانب الإداري	اقل من ١٠ سنوات	20	4.08	0.49	109	-0.12	0.90	غير دالة
	من ١٠ سنوات فأكثر	91	4.09	0.54				
معوقات تتعلق بالجانب البشري	اقل من ١٠ سنوات	20	3.79	0.80	109	-0.88	0.38	غير دالة
	من ١٠ سنوات فأكثر	91	3.93	0.59				
معوقات تتعلق بالجانب التقني	اقل من ١٠ سنوات	20	3.66	0.87	109	-1.13	0.26	غير دالة
	من ١٠ سنوات فأكثر	91	3.85	0.64				

يتضح من جدول (١٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في استجابات عينة الدراسة للمعوقات التي تواجه الإدارة المدرسية في التطوير التنظيمي بمدارس التعليم الأساسي في محافظة جنوب الشرقية بسلطنة عُمان في جميع المحاور تُعزى لمتغير سنوات الخبرة (أقل من ١٠ سنوات، من ١٠ سنوات فأكثر)، مما يعني اتفاق عينة الدراسة على أنه لا يوجد تأثير لسنوات الخبرة في استجاباتهم.

- **مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها:**

- **أولاً: مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول الذي نصه: ما المعوقات التي تواجه الإدارة المدرسية في التطوير التنظيمي بمدارس التعليم الأساسي في محافظة جنوب الشرقية بسلطنة عُمان؟**

خلصت نتائج الدراسة إلى أن المعوقات التي تواجه الإدارة المدرسية في التطوير التنظيمي بمدارس التعليم الأساسي في محافظة جنوب الشرقية بسلطنة عُمان جاءت بدرجة كبيرة بشكل عام، كما جاءت كبيرة في جميع محاور الدراسة وهي: المعوقات التي تتعلق بالجانب الإداري ، والبشري، والتقني.

وقد يُعزى ذلك إلى مقاومة العاملين بالمدارس للتغييرات التي يحدثها التغيير التنظيمي، حيث يصحبه دائما واجبات ومهام وظيفية جديدة، ويتطلب من العاملين القيام بها، وغالبا لا يتقبلونها بسهولة لأنهم اعتادوا على الطرائق والأساليب القائمة في العمل، بالإضافة إلى ما يتطلبه التطوير التنظيمي من تدريبات على المستجدات المصاحبة له ولا يتوفر للعاملين الوقت الكافي لهذه التدريبات لكثرة مهامهم وواجباتهم الوظيفية.

وربما يُعزى ذلك أيضاً إلى كثرة التغييرات المرتبطة بالتطوير التنظيمي في المدارس وسرعتها المتلاحقة، مما قد لا يتوافر الاستعداد الكامل من جانب العاملين في بالمدارس للتعامل معها، بالإضافة إلى قلة الموارد المادية المتاحة للمدارس لتطبيق التطوير التنظيمي في كثير من الأحيان، فضلا عن ضعف الشراكة المجتمعية للمدارس في دعم البرامج والأنشطة المصاحبة للتطوير التنظيمي، وربما يُعزى ذلك أيضا إلى وجود مشكلات تتعلق بتحديث التكنولوجيا وتطويرها في المدارس سواء كانت الأجهزة أم البرامج لمواكبة أحدث الاتجاهات المعاصرة في هذا المجال. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من آل مكي (٢٠١١)، والروقي(٢٠١٤)، فيرغيس (Verghese,2007)، والقرشي وأفضال (Qureshi,& Afzal, 2008)، وماكسويل وأوسائي لاربي (Maxwell,& Osae-Larbi, 2015)، والتي كشفت نتائجها عن وجود معوقات تواجه إدارة المؤسسات التعليمية المعاصرة في التطوير التنظيمي بدرجة كبيرة .

ولكن تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من أبو عمره(٢٠١٢)، والعنزي (٢٠١٤)، وباحاذق والبياعي واليافى(٢٠١٥)، والزعبي(٢٠١٤)، والمطيري(٢٠١٥)، وأرناؤط(٢٠١٦)، وفارني (Varney,2005)، والتي توصلت نتائجها إلى وجود معوقات تواجه إدارة المؤسسات التعليمية المعاصرة في التطوير التنظيمي بدرجة متوسطة. كما تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسات الغامدي (٢٠١٣)، وأبو ورد (٢٠١٥)، والمطيري (٢٠١٨)، واينبرج وهولم (Eneberg,& Holm, 2013)، وفينيش (Vinesh, 2014)، لاو ولي وتشونغ (Lau, Lee & Chung, 2019)، والتي خلصت نتائجها إلى وجود معوقات تواجه إدارة المؤسسات التعليمية المعاصرة في التطوير التنظيمي بدرجة قليلة.

- **ثانياً: مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة من مُديري المدارس تُعزى إلى متغيرات الجنس، والوظيفة، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة ؟**

وسوف يتم مُناقشة كل مُتغير على حده كما يأتي:

- **١- مُتغير الجنس:**

خلصت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات عينة الدراسة للمعوقات التي تواجه الإدارة المدرسية في التطوير التنظيمي بمدارس التعليم الأساسي في محافظة جنوب الشرقية بسلطنة عُمان في جميع المحاور تُعزى لمتغير الجنس(ذكر - أنثى) ، مما

يعني اتفاق عينة الدراسة على أنه لا تأثير للجنس في استجاباتهم.، وقد يُعزى ذلك إلى أن عينة الدراسة من مُديري المدارس ومساعديهم والمعلمين الأوائل سواء أكانوا ذكورا أم إناثا يعملون في مناخ تنظيمي واحد، ويوجه عملهم مجموعة واحدة من اللوائح **والتشريعات** والقوانين والقرارات الوزارية. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة المطيري (٢٠١٨) حيث أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة تُعزى لمتغير الجنس. ولكن تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراستي الزعبي(٢٠١٤)، وأبو ورد (٢٠١٥)، والتي بينتا وجود هذه الفروق ولصالح الإناث.

• ٢- **مُتغير الوظيفة**:

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات عينة الدراسة للمعوقات التي تواجه الإدارة المدرسية في التطوير التنظيمي بمدارس التعليم الأساسي في محافظة جنوب الشرقية بسلطنة عُمان في جميع المحاور تُعزى لمتغير الوظيفة (مُدير - مدير مساعد - معلم أول)، مما يعني اتفاق عينة الدراسة على أنه لا تأثير للوظيفة في استجاباتهم. وقد يُعزى ذلك إلى أن مُديري المدارس ومساعديهم والمعلمين الأوائل يمتلكون ثقافة تنظيمية مدرسية متشابهة في كثير من الجوانب، ويعملون في مناخ تنظيمي واحد، ويخضعون لنفس عمليات التطوير التنظيمي في المدارس. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراستي العنزي (٢٠١٤) ، وباحاذق والبياعي واليافى(٢٠١٥) حيث كشفتا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة تُعزى لمتغير الوظيفة.

• ٣- **مُتغير المؤهل العلمي**:

كشفت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات عينة الدراسة للمعوقات التي تواجه الإدارة المدرسية في التطوير التنظيمي بمدارس التعليم الأساسي في محافظة جنوب الشرقية بسلطنة عُمان في جميع المحاور تُعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس - ماجستير فأعلى)، مما يعني اتفاق عينة الدراسة على أنه لا تأثير للمؤهل العلمي في استجاباتهم. وقد يُعزى ذلك إلى أن جميع مُديري المدارس ومساعديهم والمعلمين الأوائل على تنوع مؤهلاتهم العلمية يخضعون لبرامج تنمية مهنية مستمرة تراعي احتياجاتهم المهنية المتنوعة سواء على مستوى الوزارة أو المديريات التعليمية . وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسات باحاذق والبياعي واليافى(٢٠١٥)، والزعبي(٢٠١٤)، المطيري(٢٠١٥)، وأبو ورد (٢٠١٥)، وأرناؤوط (٢٠١٦)، والمطيري (٢٠١٨) والتي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة تُعزى لمتغير المؤهل العلمي.

• ٣- **مُتغير سنوات الخبرة**:

بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات عينة الدراسة في جميع المحاور تُعزى لمتغير سنوات

الخبرة (أقل من ١٠ سنوات، من ١٠ سنوات فأكثر)، مما يعني اتفاق عينة الدراسة على أنه لا يوجد تأثير لسنوات الخبرة في استجاباتهم. وقد يُعزى ذلك إلى أن جميع مُديري المدارس ومساعديهم والمعلمين الأوائل على تنوع سنوات الخبرة لديهم واختلافها يقومون بأدوار ومهام ومسئوليات وواجبات وظيفية محددة ، ويعملون في بيئات تنظيمية متشابهة في الهياكل التنظيمية. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجةِ دراسات الغامدي (٢٠١٣)، العنزي (٢٠١٤)، والزعبي(٢٠١٤)، وأبو ورد (٢٠١٥)، والمطيري (٢٠١٨) والتي أبرزت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيةٍ عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة تُعزى لمتغير سنوات الخبرة. ولكن تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراستي باحاذق والبياعي واليافى(٢٠١٥) والتي كشفت عن وجود هذه الفروق ولصالح الخبرة من(٦ -١٠) سنوات، ودراسة المطيري(٢٠١٥) والتي كشفت عن وجود هذه الفروق ولصالح أكثر من خمس إلى أقل من عشر سنوات، ودراسة أرناؤوط (٢٠١٦) والتي أوضحت وجود هذه الفروق ولصالح أكثر من عشر سنوات.

- **توصيات الدراسة**:

في ضوء نتائج الدراسة ومناقشاتها توصي بالآتي:

- اهتمام السلطات التعليمية المسئولة عن برامج التدريب والتنمية المهنية سواء على مستوى وزارة التربية والتعليم ممثلة في المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين، أو المديرياتٍ التعليمية التابعة لها، أو المدارس بأن يكون التطوير التنظيمي محورا رئيسا في هذه البرامج.
- قيام المديرين بتشكيل فرق عمل عند تنفيذ أي تطوير تنظيمي في مدارسهم، وتضمين هذه الفرق ممثلين عن كافة العاملين، وذلك للتغلب على أي نوع من مقاومة التغيير.
- اهتمام مُديري المدارس بتحقيق العدالة التنظيمية بين العاملين في تحمل أعباء التطوير التنظيمي من مهام ومسؤوليات وأدوار إضافية أو جديدة.
- قيام السلطات التعليمية العُليا بوزارة التربية والتعليم والمديريات العامة للتربية والتعليم بمنح مُديري المدارس مزيداً من الصلاحيات والسلطات، حتى يتمكنوا من سرعة تنفيذ التطوير التنظيمي وحل المشكلات والتي تواجهه.
- قيام مُديري المدارس بتفويض وتمكين العاملين عند تنفيذ التطوير التنظيمي من خلال منحهم الصلاحيات والسلطات اللازمة في التنفيذ.
- اهتمام مُديري المدارس ببناء شراكة مجتمعية فعالة مع أولياء الأمور ومؤسسات المجتمع المحلي، والاستفادة من إمكانتهم المادية والبشرية في دعم برامج وأنشطة التطوير التنظيمي.
- قيام السلطات التعليمية العُليا بوزارة التربية والتعليم بدعم التطوير التنظيمي للمدارس من خلال توفير الدعم المادي والبشري، ومن خلال المتابعة المستمرة من قبل مشرفي الإدارة المدرسية، والمشرفين التربويين، ومشرفي تقويم الأداء المدرسي، وأعضاء لجان المتابعة.

- الاعتماد على التقنيات في إحداث التطوير التنظيمي بالمدارس، وذلك من خلال استخدام أحدث الأجهزة والبرامج، والحرص على صيانتها وتطويرها بصورة مستمرة.
- تحديث الأدلة التي تنظم العملية التعليمية في المدارس بسلطنة عُمان، مثل دليل عمل الإدارة المدرسية، ودليل نظام تطوير الأداء المدرسي، حتى تواكب التطورات والتغييرات التنظيمية الأخيرة في المدارس.

• مراجع الدراسة:

• أولاً: المراجع العربية:

- أبو ورد ، فاتن عدنان.(٢٠١٥). درجة فاعلية نظام تقييم أداء مُديري مدارس وكالة الغوث الدولية وعلاقتها بالتطوير التنظيمي المدرسي ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة- فلسطين.
- أبو عمـــرة، عبدربـــه إسماعيـــل.(٢٠١٢). تقييم التطوير التنظيمي بوكالة الغوث من وجهه نظر موظفي مكتب غزة مع التركيز على الإدارة والقيادة ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التجارة ، الجامعة الإسلامية بغزة- فلسطين.
- أحمد، أحمد إبراهيم.(٢٠١١). الاتجاهات المعاصرة في التطوير التنظيمي بالمدارس : الهندسة الإدارية – الإدارة بالأهداف - إدارة الجودة الشاملة ، مجلة كلية التربية بجامعة بنها - مصر،٢٢ (٨٧) ، ٣٣٧ - ٣٣٩.
- أحمد، لمياء محمد.(٢٠١٥). التطوير التنظيمي لكلية التربية جامعة عين شمس في ضوء متطلبات تحقيق ضمان الجودة : رؤية مستقبلية، دراسات في التعليم الجامعي- مصر، (٣١)، ١٧٧- ٢٤٠ .
- أرناؤط ، أحمد إبراهيم سلمي أحمد.(٢٠١٦). متطلبات التطوير التنظيمي بمديرية التربية والتعليم بشمال سيناء في ضوء خصائص المنظمة – دراسة ميدانية ، مجلة الإدارة التربوية . - مصر، ٣(١٠)، ١٧٧ - ٢٨٢.
- آل مكي ، عواطف بنت إبراهيم بن علي.(٢٠١١). المُشكلات الإدارية في مكاتب الإشراف التربوي ومواجهتها في ضوء مدخل التطوير التنظيمي بسلطنة عُمان ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى، سلطنة عُمان.
- أمبوسعيدي، عبدالله بن خميس ؛ الحجري، فاطمة بنت حمدان.(٢٠١٣). تقدير درجة أهمية معرفة المحتوى البيداغوجي في مادة العلوم من وجهة نظر عينة من معلمي المادة بسلطنة عمان، دراسات، العلوم التربوية- الأردن، ٤٠(١)، ٣٢٨-٣٤٣.
- باحاذق، رجاء سعيد؛ البياعي، عيده؛ اليافى، رندة .(٢٠١٥). معوقات التطوير التنظيمي في التعليم العالي : دراسة مسحية، **رابطة التربية الحديثة - مصر** ، ٧(٢٦)، ٨٧-١٢٣.
- البدرية ، سليمه بنت خميس بن سيف.(٢٠١٤). مدى فعالية برامج التنمية المهنية الموجهة لمعلمي مرحلة التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عُمان، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى ، سلطنة عُمان.
- التوبي ، عبدالله؛ الشلبي، عبدالله.(٢٠١٥). درجة ممارسة معلمي الأحياء للأنشطة الاصفية في التدريس والصعوبات التي تواجههم في ممارستها في مرحلة التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عُمان، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس- سوريا، ١٣(٤)، ٤٣-٦٤.
- جاد الله، محمد عرفات عبد الواحد.(٢٠١٢). إسهامات طريقة تنظيم المجتمع في تحقيق التطوير التنظيمي للمنظمات الأهلية ، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الانسانية - مصر، ٣(٣٣)١٢٠٣- ١٣٢٣.

- جبارة ، كوثر ؛ جبارة ، تميم.(٢٠١٦). مشكلات التدريس التي تواجهها معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في مدينة البريمي ، مجلة البحوث التربوية والنفسية- العراق، (٥١)، ١٩٦-٢٢١.
- الحارثي، سالم بن سيف بن ناصر.(٢٠١٤). تصور مقترح لتطوير الإبداع الإداري لدى مُديري المدارس في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عُمان، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى ، سلطنة عُمان.
- حشاش ، أيمن عبد الغني عبد القادر.(٢٠١٨). أثر التطوير التنظيمي على أداء العاملين في البنوك التجارية الأردنية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الأعمال، جامعة عمان العربية ،الأردن .
- حميدي، سامية.(٢٠١٦). الرقابة الإدارية وعلاقتها بالتطوير التنظيمي: دراسة ميدانية بمحافظة الغابات لولاية الطارف ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، جامعة محمد خيضر، بسكرة - الجزائر .
- درادكة، أمجد محمود محمد؛ محمود، أشرف محمود أحمد .(٢٠١٤). متطلبات تطبيق سيجما ستة Sigma - Six و علاقتها بالتطوير التنظيمي بجامعة الطائف، الثقافة والتنمية- مصر، ١٤(٨٠)، ١٦٥- ٢٥٥ .
- الدعجة، فراس محمود عبدالقادر؛ ابن منصور، عبدالله عبدالكريم أحمد(.(٢٠٠٦). أثر مكونات الثقافة التنظيمية على أبعاد التطوير التنظيمي في مؤسسة المواصفات و المقاييس الأردنية، **الثقافة والتنمية- مصر، ١٤(٧٥)، ٥٧-٩٢.**
- الروقي، مطلق بن مقعد بن مطلق.(٢٠١٤). معوقات التطوير التنظيمي بجامعة شقراء ، مجلة البحث العلمي في التربية- مصر، ٤(١٥)،٤٢٧ -٤٦٨ .
- الزدجالية، ميمونة بنت درويش. (٢٠١٦). مدى وعي معلمي التربية الإسلامية بسلطنة عُمان لأدوارهم التدريسية في ضوء الاقتصاد المعرفي ،المجلة الدولية للأبحاث التربوية – جامعة الإمارات العربية المُتحدة، ٤٠(١)، ٥٨-٨٣.
- الزعبي ، ميساء رياض.(٢٠١٤). النمط القيادي لدى لدى مُديري مدارس التربية والتعليم للواء الرمثا وعلاقته بالتطوير التنظيمي ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت- الأردن.
- السعدي، خالد محمد أحمد.(٢٠١٣). تطوير أداء مجالس الآباء والأمهات في مدارس محافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان بسلطنة عمان في ضوء خبرات بعض الدول ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى- سلطنة عُمان.
- الشحية، نعيمة أحمد.(٢٠١٤).متطلبات تفعيل دور مجالس الآباء و الأمهات لتطوير الأداء الإداري المدرسي بمدارس (٥-١٢) في سلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.
- عبد العال، رغدة محمد أحمد.(٢٠١٠). التطوير التنظيمي لدى أكاديمية الملك (Academy sKing) من وجهة نظر العاملين ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
- العدواني، سليمان بن راشد بن عبدالله.(٢٠١٠). **الاحتياجات التدريبية لأخصائيي التوجيه المهني في مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان** ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى، سلطنة عُمان.
- العنزي، إبراهيم مناحي عايد.(٢٠١٤)، معوقات التطوير التنظيمى بجامعة الكويت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس : دراسة ميدانية، مجلة التربية، كلية التربية بجامعة الأزهر - مصر ، ١(١٦١)، ٤٦٨-٥٠٠.

- الغامدي ، أشرف عبده حسن.(٢٠١٣). ممارسة الصلاحيات الممنوحة لمُديري المدارس في منطقة الباحة وعلاقتها بالتطوير التنظيمي من وجهة نظرهم ، رسالة ماجستير غير منشورة، كليةالتربية ، جامعة الباحة، المملكة العربية السعودية .
- الغاوية ، سميه سعيد حمود علي.(٢٠١٦). درجة ممارسة اللجان المدرسية لمهامها وواجباتها الوظيفية بمدارس التعليم الأساسي في محافظة الداخلية بسلطنة عمان من وجهة نظرمديري المدارس ومساعديهم ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى ، سلطنة عُمان.
- مازن، حسام محمد. (٢٠١٢). أصول مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.
- مجلس التعليم بسلطنة عُمان.(٢٠١٤). مسيرة التعليم في سلطنة عُمان: الملخص التنفيذي ، مسقط.
- المسهلي، مسلم بن علي العبد .(٢٠١٢). دور مجالس الآباء والأمهات في تحسين جودة التعليم، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة مجتمع ظفار التربوي والمنعقدة في الفترة من ٤-٦ مارس ٢٠١٢ بجامعة ظفار.
- المُطيري ، سعود مطلق عوض.(٢٠١٨). درجة ممارسة مُديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت للحوكمة الرشيدة وعلاقتها بالتطوير التنظيمي من وجهة نظر المعلمين ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن.
- المُطيري ، عبدالله طرف نامي.(٢٠١٥). درجة ممارسة القيادة التحويلية لدى مُديري المدارس المتوسطة في مُحافظة الفروانية بدولة الكويت للحوكمة علاقتها بالتطوير التنظيمي ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت- الأردن.
- المعولي ، عبدالله بن سالم بن علي.(٢٠١٤). مدى ممارسة المجالس المدرسية لأدوارها ومهامها الوظيفية في مدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة الباطنة جنوب ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والآداب ، جامعة نزوى، سلطنة عُمان.
- المقيمي ، فاطمة بنت محمد بن سلطان (٢٠١٢) .أثر برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التفكير الناقد والممارسات الصفية لدى معلمات الفيزياء، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.
- وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان.(٢٠٠٩). دليل عمل الإدارة المدرسية ، مسقط :المُديرية العامة لتنمية الموارد البشرية.
- وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان.(٢٠١٥). دليل مهام الوظائف المدرسية والأنصبة المعتمدة لها ، مسقط :المديرية العامة لتنمية الموارد البشرية.
- وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان.(٢٠١٧). المجالس واللجان المدرسية، مسقط : المديرية العامة لتنمية الموارد البشرية.
- وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان.(٢٠١٩). القرار الوزاري رقم (٢٠١٩/١٢٠) والخاص بإصدار لائحة مجالس أولياء الأمور ، مسقط.
- ياسين، جبار.(٢٠١٦). التطوير التنظيمي وإدارة التغيير في المُنظمات الحكومية (المتطلبات والمعوقات، الجزائر . Remah Review for Research and Studies, (21), 1-11
- يعقوب، صفاء.(٢٠١٨). أثر تمكين العاملين على التطوير التنظيمي في المؤسسات الصغيرة والمتوسطة :دارسة تطبيقية لعينة من المؤسسات الصغيرة المتوسطة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر .

• **ثانياً: المراجع الأجنبية:**

- Asumeng, Maxwell ;Osae-Larbi,Judith.(2015). Organization Development Models: A Critical Review and Implications for Creating Learning Organizations, **European Journal of Training and Development Studies**, 2(3), 29-43.
- Cummings,Thomas G. ;Worley, Christopher G. (2009) . **Organization Development & Change**,9th Edition, Ohio: South-Western Cengage Learning.
- Eneberg, M., & Svengren Holm, L. (2013). **Design Thinking and Organizational Development: twin concepts enabling a reintroduction of democratic values in organizational change**, Scotland :European Academy of Design.
- Gathungu, James M.; Corvera, Jennilyn C. .(2015). Organization Development Interventions on the General Managerial Skills of Commercial Bank Executives A case of Kenya Commercial Bank Limited in Kenya, East Africa, **European Scientific Journal**, (1),149-165.
- Lau, Kung ;Lee,Pui ; Chung,Yan . (2019).A collective organizational learning model for organizational development, **Leadership & Organization Development Journal**, 40(1), 107-123.
- Mackenzie, Jessica ; Gordon, Rebecca .(2016). A Study on Organizational Development, **European Scientific Journal**, Australian National University: Knowledge Sector Initiative.
- Qureshi, Ahmed Ali ; Afzal,Saima .(2008).**Applications of Organization Development Techniques in Improving the Quality of Education**, 11th QMOD Conference. Quality Management and Organizational Development Attaining Sustainability From Organizational Excellence to Sustainable Excellence; 20-22 August; 2008 in Helsingborg; Sweden,127-139.
- Varney, Glenn H.(2005). Challenges Facing The Field Of Organization Development: An Academic Perspective, **Organization Development Journal**, 1(3), 1-5.

- Varney, Glenn H.(2005). Challenges Facing The Field Of Organization Development: An Academic Perspective, **Organization Development Journal**, 1(3), 1-5.

- Verghese, Annie.(2007).**OD Interventions for Sustainable Excellence in Higher Education**, Conference on Global Competition & Competitiveness of Indian Corporate,May 18-19, 2007, idea, 39-51.
- Vinesh, D.N.(2014.).Role of Training & Development in an Organizational Development, **International Journal of Management and International Business Studies**,4(2), 213-220.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث التاسع :

دور القيادات الجامعية في تحقيق الاقتصاد الأخضر في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠)

إعداد :

د / نوف خلف محمد الحضرمي
أستاذ مشارك بقسم الإدارة والتخطيط التربوي
كلية التربية والآداب جامعة تبوك (الباحث الرئيس)
د/ هالة عبد المنعم أحمد سليمان
أستاذ مساعد بقسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية
كلية التربية جامعة عين شمس (الباحث المساعد)

دور القيادات الجامعية في تحقيق الاقتصاد الأخضر في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠)

د / نوف خلف محمد الحضرمي
أستاذ مشارك بقسم الإدارة والتخطيط التربوي
كلية التربية والآداب جامعة تبوك (الباحث الرئيس)
د/ هالة عبد المنعم أحمد سليمان
أستاذ مساعد بقسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية
كلية التربية جامعة عين شمس (الباحث المساعد)

• **المستخلص**:
يهدف هذا البحث إلى الكشف عن دور القيادات الجامعية في تحقيق الاقتصاد الأخضر في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠). كذلك تحديد المعوقات التي تحدُّ من دور القيادات الجامعية في تحقيق الاقتصاد الأخضر (المعوقات التنظيمية والإدارية، والمادية)، ومِن ثَمَّ التوصل إلى المقترحات التي يمكن أن تسهم في تذليل تلك المعوقات التي تحدُّ من دور القيادات الجامعية في تحقيق الاقتصاد الأخضر في ضوء رؤية المملكة (٢٠٣٠). كذلك توضيح الفروق بين استجابات القيادات الأكاديمية حول دورهم في تحقيق الاقتصاد الأخضر، تبعًا لمتغير: (الجامعة، الجنس، وعدد سنوات الخبرة في العمل القيادي بالجامعة). ولتحقيق هدف البحث؛ تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتم تصميم استبانة مبنية على محورين، هما: محور (درجة التحقق، والمعوقات). وتكون مجتمع البحث من جميع القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية: (الملك عبد العزيز، الملك سعود، الملك فيصل، وتبوك،). وتم اختيار عينة عشوائية بنسبة (٣٠٪) من مجتمع البحث. وخلصت نتائج البحث إلى أن: دور القيادات الجامعية في تحقيق الاقتصاد الأخضر، جاء بمستوى متوسط، كما أنه توجد مجموعة من المعوقات التنظيمية والإدارية، والمعوقات المادية التي تحدُّ من تفعيل دور القيادات الجامعية في تحقيق الاقتصاد الأخضر في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية.

الكلمات المفتاحية: الاقتصاد الأخضر، القيادات الجامعية، رؤية المملكة ٢٠٣٠.

The Role of University Leaders in enhancing Green Economy in the light of Saudi Vision 2030

Dr. Noof Khalaf Mohammed Al-Hadhrami (a)
Dr. Halah Abdul Monem Ahmed Solaiman (b)

Abstract:

The study aimed to explore the role of university leaders in achieving the green economy in the light of the Saudi vision (2030), and identify the obstacles that limit the role of university leaders in achieving the green economy (organizational, administrative, and funding obstacles). To contribute to overcoming these obstacles that limit the role of university leaders in achieving the green economy in the light of the Saudi vision (2030), as well as clarify the differences between the responses of academic leaders on their role in achieving the green economy, depending on the variables: (university, gender, experience years of Leadership work in the university). In order to achieve the objective of the research, the analytical descriptive method was used, and a two-pronged questionnaire was designed. The research community is composed of all academic leaders in Saudi universities (King Abdul-Aziz University, King Saud University, King Faisal University, Tabuk University). A random sample of 30% was selected from the research

community.The results of the research show that: The role of university leaders in achieving the green economy has reached an average level, and there are a number of organizational, administrative, and funding obstacles that limit the activation of the role of university leaders in achieving the green economy in light of the Saudi vision (2030).
Keywords: Universities Leadership, Green Economy, Saudi Vision (2030)

- **مقدمة**:

تمثل رؤية المملكة (٢٠٣٠) إطارًا للتحول والتغير إلى مجتمع قائم على المعرفة، والتحول هنا مختلفٌ تمامًا عن أي تحول يمكن أن يحدث في كثير من الدول، إنه تحولٌ من الاعتماد الأساسي على النفط، إلى موارد حيوية أخرى، كما أنه تحول ينحو إلى توطين اليد العاملة السعودية، وتوسيع القاعدة الاقتصادية؛ بحيث تشتمل على أنشطة إنتاجية وخدمية متعددة تعمل في إطار واحد من التكامل، وبما يؤدي إلى بناء اقتصاد متوازن ومستقر، وذلك بغية تحقيق موارد أخرى للدخل إلى جانب النفط، الذي يشكل المصدر الرئيس للإيرادات، والمحرك الأساسي للنشاط الاقتصادي؛ من أجل تفادي التذبذب في أسعاره، وبالتالي اضطراب منظومة الإيرادات والنفقات العامة، وكذلك تعزيز قدرة الاقتصاد الوطني في الاعتماد على الذات، واستمرار وتيرة التنمية الشاملة بصورةٍ متسقة، ومتوازنة، ومستديمة.

ولتحقيق ذلك؛ لابد من التحول من الاقتصاد الخام المعتمد على النفط، إلى الاقتصاد الأخضر الذي يُعد من أهم الوسائل الحديثة لتحقيق التنمية المستدامة، فمن أهداف رؤية المملكة (٢٠٣٠): بناء اقتصاد مزدهر من خلال التنمية المستدامة لاقتصاد المملكة، يحولها إلى المنافسة العالمية، والريادة في مختلف المجالات، وذلك بإيجاد بيئة استثمارية قادرة على التنافس مع مناطق الاستثمار في الدول المجاورة، وإعادة تأهيل وإنعاش مدن ومراكز التجارة والأعمال، مع توفير فرص استثمارية مثمرة، ومناخ استثمار جاذب للاستثمارات طويلة المدى (وثيقة رؤية المملكة ،٢٠٣٠).

لذا حددت الرؤية مناطق لوجستية، سياحية، صناعية وتجارية، مشيرة إلى العديد من الإجراءات، إذ أعلنت المملكة التزامها في إطار الرؤية بتوطين الصناعات العسكرية، والاستغلال الأمثل لقطاع التعدين، فضلًا عن الاستفادة المثلى من إمكاناتها في مجال الطاقة المتجددة، وزيادة إنتاجها، كما هدفت الرؤية إلى خفض معدل البطالة على مستوى المملكة من (١١,٦٪) إلى (٧٪). (مجلس الاقتصاد الوطني والتنمية، المملكة العربية السعودية، ٢٠١٦ :١١).

وعليه نجد أن الرؤية تسعى إلى تطوير التعليم العالي في مختلف المسارات، وتحقيق تعليم يسهم في دفع عجلة التنمية الاقتصادية، ودعم الاقتصاد الوطني من خلال تحقيق الجامعات للاقتصاد الأخضر، الذي يتطلب الارتقاء بجودة التعليم، وسد الفجوة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل، وإلى الاستثمار الأمثل في التعليم، وتزويد مخرجاته بالمعارف والمهارات اللازمة لوظائف المستقبل في جميع قطاعات الاقتصاد الأخضر؛ حيث تُعد الجامعات بمثابة المحور

الأساسي في مؤسسات التعليم العالي التي تسهم في بناء المجتمع، وذلك من خلال وظائفها الثلاثة: (البحث العلمي، التدريس، وخدمة المجتمع)؛ حيث يعتبر التعليم أحد الركائز الأساسية التي تبني عليها المجتمعات نهضتها وتنميتها، كما أنه أحد المحاور الرئيسة في منظومة التقدم الحضاري، ومن هنا يجب النظر إلى التعليم كعنصرٍ ضروري، وفاعلٍ ومهم من عناصر المنظومة المتكاملة للمجتمعات؛ حيث إنه يرتبط ارتباطا وثيقا بالأنظمة الاقتصادية، والاجتماعية، والسياسية، والصناعية، والزراعية، وغيرها.

- **مشكلة البحث**:

يقع على عاتق الجامعات مسؤولية ضخمة في تحقيق النمو الاقتصادي للمملكة، وذلك بإعطاءٍ الجانب التربوي اهتمامًا أكبر مما هو عليه حاليًا، فتحقيقها يتطلب تكاملا تعليميًا تربويًا عن طريق تطوير مؤسسات التعليم العالي والجامعات، وتطوير البرامج التعليمية الفنية والتخصصية؛ لإعداد الكوادر البشرية في التخصصات الواعدة، والقادرة على مواكبة التحولات التي ستشهدها المملكة في جميع المجالات خلال السنوات المقبلة؛ بما يحقق الاستغلال الأمثل للموارد والمقدرات الوطنية، ويحقق متطلبات الاقتصاد الأخضر، هذا النموذج الجديد الذي ظهر مؤخرًا، وخلال السنوات الماضية منذ عام (٢٠٠٨) بعد الأزمة المالية الاقتصادية العالمية.

وتتمحور المبادي الأساسية للاقتصاد الأخضر حول إعطاء وزن متساو للتنمية الاقتصادية، والعدالة الاجتماعية، والاستدامة البيئية، وتلبية هذه الأهداف الثلاثة توفر أساسًا سليمًا لمعالجة نقاط الضعف في الاقتصاد العربي من تخفيف البطالة إلى تحقيق أمن غذائي واقتصادي متين، إضافة إلى تنويع أكثر عدالة للدخل بما يحقق استقرار المجتمعات، كما أن الاستخدام الأمثل للأصول الطبيعية من أجل تنويع الاقتصاد الذي يمثل ركيزة أساسية للاقتصاد الأخضر، يوفر مناعة في وجه تقلبات الاقتصاد العالمي، بما يحقق الاستقرار الاقتصادي الغائب كثيرًا عن مجتمعاتنا (خنفر ،٢٠١٤: ٥٤).

ومفهوم الاقتصاد الأخضر لا يحل محل التنمية المستدامة؛ بل هو أداة لتحقيقها بما يمتلكه من أدوات اقتصادية، يمكن أن تسخر النشاط الاقتصادي لدعم التنمية المستدامة، ويتطلب استخدام هذه الأدوات الالتزام بالتعليم والتدريب (الأمم المتحدة ،٢٠١٠: ٢٥). فهو يتطلب معالجة الخلل في المهارات عن طريق تطوير البرامج التعليمية برؤية جديدة، تدفع باتجاه التنمية المستدامة، وعلى البرامج التعليمية أن تستفيد من هذه الرؤية الجديدة (الإسكوا،٢٠١١: ٧٣).

لذا ينبغي على الجامعات تعزيز إدماج المهارات الخضراء في مناهجها؛ لتوفير المؤهلات التربوية العلمية للوظائف الأكاديمية اللازمة لتشكيل الاقتصاد الأخضر؛ لتطوير النماذج الاقتصادية المستدامة التي تحافظ على الموارد البيئة، وتعزز الرعاية الاجتماعية، بالإضافة إلى تعزيز التدريب المهني لمخرجات التعليم؛ للانخراط في سوق العمل بمساعدة خبراء في الاقتصاد الأخضر.

هذا، وقد جاء في تقرير الأمم المتحدة للبيئة (٢٠١١) في مؤتمر الأمم المتحدة للتنمية المستدامة، التأكيد على أهمية الاستثمار في التعليم والتدريب، وبناء القدرات لتحسين المهارات؛ من أجل إعداد القوة العاملة للانتقال إلى الاقتصاد الأخضر (برنامج الأمم المتحدة،٢٠١١: ١).

كما جاء في الوثيقة الختامية لمؤتمر ريودا جانيرو في البرازيل (٢٠١٢)، بعنوان: "المستقبل الذي نصبوا إليه"، التأكيد على تشجيع المؤسسات التعليمية على النظر في اعتماد الممارسات الجيدة في مجال الإدارة الاستدامة في جامعاتها، وفي مجتمعاتها المحلية بمشاركة فاعلة من جهاتٍ مختلفة، تشمل الطلاب، وأعضاء هيئة التدريس، والقيادات الأكاديمية، والشركاء المحليين، وتعليم الاقتصاد الأخضر باعتباره عنصرًا مدمجا في مختلف التخصصات الدراسية، مع التأكيد على ضرورة دعم مؤسسات التعليم الجامعي؛ كي تضطلع بإجراء البحوث والتوصل للابتكارات؛ من أجل التنمية المستدامة، وذلك بوضع برامج جيدة ومبتكرة لتطوير المهارات؛ من أجل المضي قدمًا على طريق بلوغ الأهداف الوطنية للتنمية المستدامة (الأمم المتحدة ،٢٠١٢: ٢٧ -٥٨).

وتأسيًا على ما سبق، جاء هذا البحث؛ كي يبحث في دور القيادات الجامعية في تحقيق الاقتصاد الأخضر في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

- ما دور القيادات الجامعية في تحقيق الاقتصاد الأخضر في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠؟
- ما المعوقات التي تحد من دور القيادات الجامعية في تحقيق الاقتصاد الأخضر في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية٢٠٣٠؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول دور القيادات الجامعية في تحقيق الاقتصاد الأخضر وفق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠؛ تبعا لمتغير: (الجنس، سنوات الخبرة في العمل القيادي، والجامعة)؟

- **أهداف البحث**:

سعى هذا البحث إلى الكشف عن:

- دور القيادات الجامعية في تحقيق الاقتصاد الأخضر في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠).
- المعوقات التي تحد من دور القيادات الجامعية في تحقيق الاقتصاد الأخضر في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية٢٠٣٠: (المعوقات التنظيمية، والإدارية، والمادية).
- الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابة أفراد العينة حول دور القيادات الجامعية في تحقيق الاقتصاد الأخضر في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠تبعًا لمتغيرات: (الجنس، سنوات الخبرة في العمل القيادي، والجامعة).

• **أهمية البحث**:

تكمن أهمية هذا البحث من أهمية الموضوع الذي يتناوله، والسياق الذي يطبق فيه، ولعل الأهمية تبرز من خلال إلقاء الضوء على مفهوم الاقتصاد الأخضر كأحد المفاهيم المعاصرة والمهمة لمنظمات الأعمال. كذلك إثراء البحث العلمي في مجال الاقتصاد الأخضر بالمؤسسات التعليمية والجامعات. كما يؤمل أنْ تسهم نتائج هذه الدراسة في تقديم مقترحات لتطوير الجامعات السعودية في ظل ما تشهده الساحة المحلية والدولية من تطوراتٍ في النظام التعليمي، وأن تساعد مسؤولي القيادات الجامعية ومتخذي القرار في الجامعات، ومؤسسات التعليم العالي في تفعيل دورها تجاه تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠ (موضوع البحث).

• **محددات البحث**:

يقتصر البحث الحالي على الحدود التالية:

- الحد الموضوعي: دور القيادات الجامعية في تحقيق الاقتصاد الأخضر في جميع المجالات: (التدريس، البحث العلمي، وخدمة المجتمع.)
- الحد البشري: اقتصر هذا البحث على جميع القيادات الأكاديمية (ذكور، وإناث) في الجامعات السعودية.
- الحد المكاني: شمل البحث أربع جامعاتٍ سعودية: (جامعة الملك عبد العزيز، جامعة الملك سعود، جامعة الملك فيصل، وجامعة تبوك).
- الحد الزمني: تم تطبيق هذا البحث خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (١٤٣٩/١٤٤٠هـ).

• **مصطلحات البحث**:

تناول البحث عددًا من المصطلحات والمفاهيم التي يمكن تحديدها على النحو التالي:

• **الاقتصاد الأخضر**: Green Economy:

يعرف برنامج الأمم المتحدة للبيئة الاقتصاد الأخضر بأنه: "الاقتصاد الذي ينتج عنه تحسنًا في رفاهية الإنسان والمساواة الاجتماعية، ويقلل بصورةٍ ملحوظة من المخاطر البيئية، وندرة الموارد الإيكولوجية، ويقل فيه انبعاث الكربون، وتزاد كفاءة استخدام الموارد، كما يستوعب جميع الفئات الاجتماعية، ويتطلب الاستثمار في إعادة بناء المهارات والتعليم". (برنامج الأمم المتحدة للبيئة،٢٠١١: ١). كما ترى اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا (الإسكوا)، أن مفهوم الاقتصاد الأخضر يعبر عن منظورٍ جديد لعلاقة الترابط بين البعد الاقتصادي والبيئي والاجتماعي، ويهدف إلى الحد من الفقر، وتحقيق الرفاهية، كما يفسح المجال لحشد الدعم لتحقيق التنمية المستدامة؛ بل يكرس التكامل بين أبعادها الثلاثة: الاقتصادية، والاجتماعية، والبيئية". (الإسكوا،٢٠١١ :٣ -٥).

• **الرؤية المستقبلية للمملكة ٢٠٣٠** The future Vision of K.S.A 2030:

"خطة ما بعد النفط للمملكة العربية السعودية، وهي العمق العربي والإسلامي، والقوة الاستثمارية، وأهمية الموقع الجغرافي الاستراتيجي تتكامل، وتتسق مع بعضها في سبيل تحقيق أهداف الوطن" (وثيقة الرؤية، ٢٠١٦: ٦).

كما تعرف بأنها: "هي رؤية تبنتها المملكة تحت مسمى (رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠)؛ لتكون منهجًا وخارطة طريق للعمل الاقتصادي والتنموي في المملكة، وقد رسمت الرؤية التوجهات والسياسات العامّة للمملكة، والأهداف والالتزامات الخاصّة بها؛ لتكون المملكة نموذجًا رائدًا على كافة المستويات، واشتملت الرؤية على عددٍ من الأهداف الاستراتيجية، والمستهدفات، ومؤشرات لقياس النتائج، والالتزامات الخاصّة بعددٍ من المحاور، والتي يشترك في تحقيقها كل من القطاع العام والخاص، وغير الربحي" (العويد، ٢٠١٦: ١٣).

- **الدراسات السابقة**:

بتتبع الأدبيات التي تناولت هذا المجال؛ نجد أنه يوجد العديد من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت الاقتصاد الأخضر كأداةٍ لتحقيق التنمية المستدامة، ومن أبرز تلك الدراسات ما يلي:

دراسة تشاكرابورتي وآخرون(Chakraborty & Others, 2018) . والتي هدفت إلى حصر وتحليل المناهج الخضراء في برنامج الهندسة بجامعة دلهي التكنولوجية؛ لاستكشاف مدى دمج المناهج الخضراء في التعليم الهندسي، وأظهرت النتائج أنه وفقًا لمؤشر المناهج الخضراء؛ فإن التعليم التكنولوجي الهندي يتبع التكامل الرأسي مع تركيز منخفض على التكامل الأفقي بالنسبة للمنهج الأخضر، مما يؤدي إلى ثقافة خضراء غير مستدامة.

ودراسة لاروسي وآخرون (Laaroussi, et al., 2017). والتي هدفت إلى التعرف على دور كلية الهندسة في دعم الاقتصادٍ الأخضر في المغرب من خلال التعليم المبني على الاقتصاد الأخضر، وخاصة الطاقة الخضراء، ثم التعرف على التحديات التي تواجه تبنى الاقتصاد الأخضر في التعليم، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود برامج تدريبية للطلاب حول مفاهيم الاقتصاد الأخضر، وافتقار استراتيجيات التدريس المستخدمة إلى تبني مفاهيم الاقتصاد الأخضر، وضعف توظيف أدوات التعليم الإلكتروني في تنمية وعي الطلاب بمفاهيم الاقتصاد الأخضر.

بينما هدفت دراسة (محمد،٢٠١٧) إلى إلقاء الضوء على بعضٍ التحديات المجتمعية في مصر، والتي تجعل من تطبيق الاقتصاد الأخضر ضرورة ملحة، ثم تقديم تصور مقترح لدور الجامعات المصرية في تحقيق الاقتصاد الأخضر. وقد خرجت الدراسة بتصورٍ مقترح لتفعيل دور الجامعات المصرية في تحقيق مفهوم الاقتصاد الأخضر، يقوم على تنمية المسئولية الاجتماعية للجامعات من خلال مختلف وظائفها، وتفعيل الشراكة بين الجامعات ومؤسسات المجتمع، وقطاع الأعمال.

كما هدفت دراسة راو (Rao, 2016) إلى تحليل مدى إمكانية تبني مؤسسات التعليم العالي لمفاهيم التعليم الأخضر، ومعوقات ذلك، ثم التعرف على أهم الاستراتيجيات المستخدمة في التعليم الأخضر، وعليه تم التوصل إلى أن

استراتيجيات التعليم الأخضر في التعليم العالي تشمل: دمج مبادئ الاقتصاد الأخضر في المقررات الدراسية، وحل المشكلات المعتمد على المفاهيم الخضراء، والتعلم من خبرات الآخرين، وتلبية متطلبات التعلم الأخضر، واستخدام التكنولوجيا الخضراء في التعليم. كما تم التوصل إلى أن أهم معوقات تطبيق التعليم الأخضر في الجامعات تتمثل في: نقص الوعي بالاقتصاد الأخضر لدى هيئة التدريس والقيادات الإدارية الجامعية، وقلة البحوث الأكاديمية التي تتناول الاقتصاد الأخضر وتطبيقاته في التعليم العالي.

أما دراسة (البنوي ،٢٠١٥)، فهدفت إلى تحديد المعوقات والاستراتيجيات، والفرص التي تواجه جهود المملكة العربية السعودية نحو اقتصاد أخضر، وتنمية مستدامة، وتوصلت الدراسة إلى أن الترتيب الرابع للمملكة العربية السعودية بين الدول العربية في مؤشر الأداء البيئي يعبر عن أداءٍ متوسط، ويحتاج لمزيدٍ من التحسين، ويعد الاعتماد على الموارد غير المتجددة للطاقة واحداً من أهم المعوقات نحو تحقيق الاقتصاد الأخضر، كما خلصت إلى أن تضمين مفاهيم الاقتصاد الأخضر بالتعليم عمومًا، ومؤسسات التعليم العالي بخاصةٍ في المحاضرات والبحث العلمي، يمثل أهم استراتيجية للتحول نحو الاقتصاد الأخضر.

في حين هدفت دراسة نهامو (Nhamo,2014) إلى التعرف على مدى جاهزية مؤسسات التعليم العالي في أفريقيا لتبني الاقتصاد الأخضر من خلال المناهج والسياسة التعليمية، والبحث العلمي، والفهم العميق لمفهوم الاقتصاد الأخضر، وتوصلت الدراسة إلى وجود العديد من المبادرات في بعض الجامعات ومؤسسات التعليم العالي؛ لتبني مفاهيم الاقتصاد الأخضر، إلا أن الجهود الحالية لا تكفي، كما أن التعليم العالي - وعلى الأخص التعليم الإضافي - يقوم بدورٍ كمنصة لتوليد واكتساب المعرفة والمهارات الخاصة بالاقتصاد الأخضر.

أما دراسة ميرغا - مينويو (Murga-Menoyo, 2014)، فهدفت إلى التعرف على دور الجامعات الإسبانية في تدريب الموارد البشرية على كفايات التنمية المستدامة والاقتصاد الأخضر؛ من أجل تأهيل الخريجين للحصول على وظائف خضراء، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك وعيًا كبيرًا لدى المهتمين بالتعليم الجامعي بأهمية تبني الجامعات للتنمية المستدامة والاقتصاد الأخضر، كما توصلت إلى ضرورة تنمية مهارات القيادات الأكاديمية في هذا المجال، وإلى ضرورة تبنى واضعي السياسات التعليمية في التعليم العالي مفاهيم الاقتصاد الأخضر.

وهدفت دراسة (جمال الدين وحسن وأحمد،٢٠١٤) إلى التعرف غلى متطلبات الاقتصاد الأخضر، وإلى تقديم مقترحات لتطوير التعليم في ضوء متطلبات الاقتصاد الأخضر، وتوصلت الدراسة إلى أن الاقتصاد الأخضر يسعى للنهوض بالمجتمع، وأن تأسيس الاقتصاد الأخضر يبد من التعليم؛ باعتباره أهم الوسائل على الإطلاق لتعديل القيم والمواقف، والمهارات والسلوكيات، وأنماط الحياة. كما هدفت دراسة كوستر (Koester, 2013) إلى تسليط الضوء على جامعة Ball

State (BSU)كمؤسسة رائدة في أنشطة الاستدامة، وذلك من خلال دراسة تاريخية مع التركيز على الجوانب التنظيمية. وكان من أبرز النتائج: أنه يمكن لمجتمعات التعلم الرسمية -ومن بينها الكليات والجامعات -أن تدمج بسهولة الاعتبارات الاجتماعية والاقتصادية والبيئية في الممارسات التشغيلية اليومية، وعروض المناهج الدراسية بالكلية أو الجامعة.

ويلتقي هذا البحث مع الدراسات السابقة في التأكيد على أهمية الاقتصاد الأخضر، ودوره في تحقيق التنمية المستدامة بمكوناتها الثلاثة: الاقتصادية والاجتماعية والبيئية، وكذلك المواضيع المتعلقة بالتعليم خاصة الجامعي، ويختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة من حيث بيئة التطبيق، وأفراد عينة البحث، والمنهجية، والأساليب الإحصائية المستخدمة، وقد استفادت الباحثتان من الدراسات السابقة في الإطار النظري باعتبارها نقطة انطلاق يبنى عليها في معالجة المشكلة الحالية، وفي بناء أداة البحث، وتفسير نتائجه.

وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها من الدراسات القليلة التي تناولت الاقتصاد الأخضر في بلدان عربية، وخاصة مجتمع المملكة العربية السعودية، كما أنها الدراسة الأولى -على حد علم الباحثتان - التي تناولت الاقتصاد الأخضر بجامعات المملكة .

- **الإطار النظري**:

مما لا شك فيه أنه خلال السنوات الماضية تلاحقت مجموعةٌ من الأزمات العالمية، مما أدى إلى بروز توجهات جديدة، من بينها: ارتفاع أسعار الطاقة والمحروقات ذات الأصل الأخضري، والتغيرات المناخية ومضاعفاتها الكارثية على الإنسان، والتنوع البيولوجي، وانخفاض منسوب المياه، خاصة الصالح للشرب، بالإضافة إلى الأزمات المالية الاقتصادية التي عُرفت بالكساد الكبير، والذي انعكس أثره على بناء النظم الاقتصادية الحالية؛ مسببة مخاطر جمة، خاصة على الدول الأخذة في النمو. وعليه أخذ الاهتمام يتزايد على المستوى الدولي بأوضاع البيئة، وما يرتبط بها من أهمية سيادة الاقتصاد الأخضر، وبناءً على هذه الاهتمامات برزت العديد من المؤشرات التي تعكس الأداء الأخضر للاقتصاد من خلال ما يرتبط بها من تربة، أو هواء، أو مياه (الكواز، ٢٠١٤، ٢).

وفي البداية كان الاهتمام بالاقتصاد الأخضر باعتباره نشاطًا اقتصاديًا صديقًا للبيئة، وأحد سبل تحقيق التنمية المستدامة، ويُعد الاقتصاد الأخضر أحد النماذج الجديدة للتنمية الاقتصادية السريعة النمو، وهو يقوم أساسًا على المعرفة الجيدة للبيئة، وأهم أهداف الاقتصاد الأخضر تتمثل في معالجة العلاقة المتبادلة ما بين الاقتصاديات الإنسانية، والنظام البيئي الطبيعي (أبو السعد وآخرون، ٢٠١٧، ١).

- **المبحث الأول: الاقتصاد الأخضر... مفاهيم ومبادئ**:

من الهام توضيح أن كلمة الأخضر تشير إلى كل ما يتواجد في البيئة، بشرط أن يكون صديقا لها، ولا يسبب أية ملوثات لعناصر البيئة الأخرى، أو يؤدي إلى تضررها (أبو السعد وآخرون، ٢٠١٧، ص٢٢).

ويعرف الاقتصاد الأخضر بأنه: اقتصاد الطاقة النظيفة، والذي يحسن نوعية البيئة بالعمل على خفض انبعاث الغازات الحرارية، ويقلل من التأثيرات على البيئة؛ نظرًا لحسن استخدام الموارد الطبيعية (Chapple, 2008, p.1). أي: إنه ذلك الاقتصاد الذي توجد فيه نسبة صغيرة من الكربون، ويتم فيه استخدام الموارد بكفاءة.

وتُعرف اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لآسيا والمحيط الهادي، الاقتصاد الأخضر بأنه: "استراتيجية تقوم على استدامة النمو الاقتصادي، وخلق فرص العمل اللازمة للحد من الفقر في مواجهة تفاقم قلة الموارد، وأزمة المناخ" (UNESCAP, 2012, P.7). كما يُعرف الاقتصاد الأخضر بأنه: "ضمان تواصل واستمرار الثروات الطبيعية، وتوفير الموارد والخدمات البيئية التي تعتمد عليها رفاهية المجتمعات، ولتحقيق ذلك يجب أن يحفز الاستثمار والابتكار، مما يدعم النمو المطرد، ويتيح فرصًا اقتصادية جديدة" (INDICATORS & OECD, 2011, P.9).

وفي ضوء ما سبق عرضه من تعريفاتٍ، يمكن استنتاج ما يلي:

- إن مفهوم الاقتصاد الأخضر ليس مرادفا أو بديلا لمفهوم التنمية المستدامة، فالاقتصاد الأخضر هو وسيلة للوصول إلى الاستدامة البيئية، والتنمية الاجتماعية.
- يقوم الاقتصاد الأخضر على التحول من الاقتصاديات التي تعتمد على الطاقة عالية الكربون، مع ما لها من تأثيراتٍ على البيئة، إلى الاقتصاديات منخفضة الكربون، أو ما يسمى الطاقة النظيفة، مع ما تحمله من رفاهيةٍ اجتماعية.
- يعتمد الاقتصاد الأخضر على ترشيد استهلاك الموارد الطبيعية، واستخدام الموارد بكفاءة.

كما يمكن من خلال مفاهيم الاقتصاد الأخضر السابق عرضها، تبين مجموعة من الأبعاد التي تضمنتها تلك المفاهيم:

- البعد البيئي: حيث يعمل الاقتصاد الأخضر على الاستدامة البيئية من خلال الحفاظ على الموارد، وتقليل المخاطر الناتجة عن التلوث، والانبعاث الحراري، واستخدام أدوات ووسائل نظيفة صديقة للبيئة.
- البعد الاقتصادي: فالاقتصاد الأخضر جاء ليحدث تغييرًا جوهريًا في نوع الاقتصاد التقليدي، والذي يتصف بأنه اقتصادٌ بنى نظرًا لما يخلفه من درجاتٍ عالية من التلوث.
- البعد الاجتماعي: حيث يوفر الاقتصاد الأخضر عدالة في توزيع الموارد، وبالتالي يقلل من نزوح السكان من مناطق إلى أخرى، كما يرقي بذوق الأفراد، وينمي ممارسات سلوك المواطنة الإيجابية.
- البعد المؤسسي: بتوجيه مختلف مؤسسات المجتمع نحو الإسهام في تحقيق الاستدامة بترشيد استهلاك الموارد، وتقليل استخدام الطاقة ذات الأثر السلبي على البيئة والمناخ.

ومن خلال الأبعاد السابقة يمكن القول: إن الاقتصاد الأخضر يسعى لتحقيق مجموعة من الأهداف، أهمها: (خضر، ٢٠٠٩: ١٥؛ جمال الدين وآخرون، ٢٠١٤: ٤٣٨ برنامج الأمم المتحدة للبيئة UNEP ، ٢٠١١: ٣ -٦) تحويل الاقتصاد من الصورة البنية إلى الصورة الخضراء ذاتٍ الأثر الإيجابي على البيئة، والعمل على عدالة توزيع الموارد بين البشر؛ وصولا نحو تحقيق التنمية المستدامة على المستويات الاقتصادية والاجتماعية والبيئية، وإدراك قيمة رأس المال الطبيعي، والاستثمار فيه بمختلف جوانبه المائية والزراعية والبشرية والمناخية، وخلق فرص عمل جديدة تدعم المساواة الاجتماعية، وتحد من مشكلة الفقر، وتضمن الأمن الغذائي، وتحقق رفاهية الإنسان، وتحسين كفاءة استخدام الطاقة، وغيرها من الموارد، والعمل على توفير حياة حضارية مستدامة رغم الزيادة في السكان، وأخيرًا تتمثل الغاية النهائية من الاقتصاد الأخضر في تحقيق اقتصاد يفوق في عوائده العوائد من الاقتصاد البني، وإن كان تحقيق ذلك يتطلب جهودًا طويلة المدى.

وتظهر الأهداف السابق الإشارة إليها الدواعي والمبررات التي تقف وراء توجه المجتمع العالمي نحو الاقتصاد الأخضر، خاصة إن الانتقال إلى التنمية الخضراء هو حدثًا ليس سهلا، ولا يمكن الانتقال إليه بسهولة؛ بل هو عملية طويلة وشاقة توجهها رؤية سياسية؛ وقد جاء التفكير في التحول نحو الاقتصاد الأخضر نتيجة أزمات اقتصادية عالمية، اتسمت بالشدة والتأثير على معظم بلاد العالم؛ كالأزمات المالية، والغذائية، والمناخية التي تفاقمت خلال العقد الأول من القرن الحادي والعشرين، والتي نتج عنها خسارة الكثير من الوظائف والدخول.

بالإضافة إلى انتباه المجتمع العالمي إلى تعاظم المخاطر البيئية المرتبطة بالنمو الاقتصادي إذا استمر إهمال النظر إلى كلفته السلبية على البيئة، وإلى ندرة الموارد الطبيعية، وأن النظم الاقتصادية الحالية ستؤدي إلى إضرار شديد لموارد البيئة، كذلك انتبه إلى تبعية الطاقة للاقتصادات المتقدمة والقائمة على استغلال مصادر الطاقة الموجودة خارج حدودها الإقليمية، وكثير منها بلدان فقيرة، وغالبًا ما تكون هذه المصادر غير متجددة، ومن ثم تتضرر الدول الأخرى بشكل كبير، وعليه ينظر الاقتصاد الأخضر أيضًا إلى العدالة الاجتماعية، والرفاه الإنسـاني، إلى جانب نظرته البيئية (زياني وشكراني، ٢٠١٦، ص٩١ -٩٢؛ جمال الدين، ٢٠١٧: ٥).

وعليه يمكن استخلاص أهمية الاقتصاد الأخضر، والتي تتمثل في: الحفاظ على النظم البيئية والتي تضررت كثيرًا منذ الثورة الصناعية، وفي تقليل الفجوة بين الأغنياء والفقراء، وخاصة في جودة الحياة الآمنة والنظيفة، والأعلى في معدل الرفاهية، بالإضافة إلى خلق فرص عمل جديدة، ونوعيات جديدة من الوظائف المرتبطة بالأنشطة الخضراء، والتي يؤمل أن تتجاوز الاقتصاديات البنية ولو على المدى الطويل، ومن ثم سعت كثير من الدول إلى التوجه نحو الاقتصاد الأخضر، سواء جزئيًا أو كليًا.

وربما هذا هو ما حدى بالمؤسسات -ومنها الجامعية -إلى اتباع أحد مسارين، أو الجمع بينهما؛ للانتقال إلى الاقتصاد الأخضر، وهذين المسارين هما: (الإسكوا، ٢٠١١، ص٦)

- تبني مشروعات خضراء، تأخذ في اعتبارها البعد البيئي في كافة مراحل إنجاز المشروع.
- مراجعة الأنماط الحالية للإنتاج والاستهلاك، بحيث يتم تحسين أدائها البيئي.

إلا أنه يجب الأخذ في الاعتبار تعدد التحديات التي تواجه الدول والمؤسسات عند انتقالها نحو الاقتصاد الأخضر، سواء جزئيًا أو كليًا، ومن أبرز تلك التحديات أن: (الموسوي وكاظم، ٢٠١٣، ص١٨٠)

- التوجه نحو الاقتصاد الأخضر هو خيارٌ مكلف، خاصةً على المدى القصير والمتوسط؛ حيث يتوقع أن تظهر نتائجه الربحية على المدى الطويل.
- نقص الموارد، سواء كانت مادية، أو بشرية، أو تكنولوجية، قد يؤخر تنفيذ الأنشطة والمشروعات الخضراء.
- الأخذ بالاقتصاد الأخضر لا يعني أن كافة مشاكل الإضرار بالبيئة سوف يتم حلها تمامًا، وإنما ما يحدث هو خفض نسب الإضرار بالبيئة.
- كثير من المشكلات البيئية هي مشكلات عالمية، لا تستطيع الدول أو المؤسسات منفردة السيطرة عليها؛ فحل تلك المشكلات يتطلب تكاتف دولي.
- التحقق من نتائج وعوائد الأنشطة الخضراء صعب، وبخاصةٍ على المستوى المحلي.

يتضح مما سبق عرضه أن مفهوم الاقتصاد الأخضر قد يتسع أو يتم قصره على جوانب محددة، تبعًا لاهتمامات الجهة المعنية به، وتبعًا -أيضًا -لقدراتها في إحداث التغيير.

- **المبحث الثاني: الاقتصاد الأخضر بالجامعات المعاصرة**

ظهر توجه المجتمع الدولي نحو الاقتصاد الأخضر مِن خلال العديد من المؤتمرات الدولية والتي بدأت بقمة الأرض في ستوكهولم عام (١٩٧٢)، وكان آخرها قمة الأرض ريو (٢٠١٢)، والتي ركزت بشكل رئيس على (الاقتصاد الأخضر)، وسعت نحو ضمان حماية البيئة للوصول إلىً المستقبل المستدام، وإلى وضع استراتيجيات للحد من الفقر، والنهوض بالعدالة الاجتماعية (أبو السعد وآخرون، ٢٠١٧، ص٢).

ونظرًا لأن نُظم التعليم هي أداة المجتمع لتحقيق التنمية بمختلف أبعادها أصبح واجبًا على هذه النُظم أن تنتهج سياسات من شأنها أن تدعم التوجه نحو الاقتصاد الأخضر بتوفير أنظمة تعليمية، وتدريبة تلبي احتياجاته من المهارات اللازمة لسوق العمل.

وعلى المؤسسات الجامعية عند التوجه نحو الاقتصاد الأخضر أن تراعي أن: (Kink, 2011: 187-188)

- غياب المعايير يبطئ من التحول نحو الاقتصاد الأخضر.
- التغيير يجلب معه مقاومة.
- تغيير وجهاتٍ النظر التقليدية تجاه الوظائف أصبح ضرورة.
- تقديم وصفا للوظائف الخضراء يضمن تحقيق منافع إيكولوجية، وخلق فرص عمل جديدة، وتحويل الوظائف الحالية إلى وظائف مستدامة في المستقبل.

وصنف الوظائف الخضراء إلى ثلاث فئات متميزة، وهي: (Goods. 2013:17) (الأخضر الفاتح، ومتوسطة الخضار، والأخضر الغامق)، وتعمل الوظائف الخضراء الفاتحة على الحد من الفوضى البيئية؛ باستصلاح الأراضي، والاستعادة الإيكولوجية، ومكافحة التلوث، أما الوظائف متوسطة الخضار؛ فتستهدف كلا من البيئة والعمل معًا، وتشمل الوظائف المرتبطة بالطاقة المتجددة والحد من الانبعاثات، بينما تحمل الوظائف ذات اللون الأخضر الغامق رؤية مسؤولة إيكولوجيًا، كما أنها وظائف مرغوبة اجتماعيًا، ومفيدة ثقافيًا، وذات تأثير أخلاقي، ووجود هذه الوظائف يتطلب تحولا اجتماعيًا، وليس فقط نموًا اقتصاديًا، أو إصلاحًا بيئيًا.

وعليه ظهرت جامعات صديقة للبيئة وفق تصنيف أصدرته جامعة إندونيسيا؛ لقياس مدى التزام الجامعات بتطوير بنية تحتية صديقة للبيئة، من خلال ستة معايير، هي: البيئة والبنية التحتية (١٥٪)، والطاقة وتغير المناخ (٢١٪)، وإدارة النفايات (١٨٪)، وإدارة المياه (١٠٪)، والنقل الصديق للبيئة (١٨٪)، وتعليم التخصصات ذات الصلة بالبيئة (١٨٪) (التصنيف العالمي للجامعات الخضراء، ٢٠١٥). كما تكونت شبكات من الجامعات الخضراء (برنامج الأمم المتحدة للبيئة، ٢٠١٥)؛ لتحسين استدامة الحرم الجامعي بدمج الاستراتيجيات البيئية، بالإضافة إلى تطوير المناهج واستراتيجيات التعليم، والتدريب وتعزيز اندماج الطلاب في الأنشطة البيئية داخل الجامعة وخارجها.

- **تجربة جامعة** (Ball State University (BSU: (Koester: 2013,37-42)

جامعة (BSU) مؤسسة رائدة في دعم الاقتصاد الأخضر، حيث تدمج الاعتبارات الاجتماعية والاقتصادية والبيئية في الممارسات التشغيلية اليومية بالجامعة، وفي المناهج الدراسية، كما تقدم الأفكار للمجتمع المحلي حول نظم الطاقة المتجددة وتساعده على تنفيذها.

كانت البداية عام (١٩٩٩)، بدمج الاستدامة ومحو الأمية البيئية في التدريس والبحث ومختلف عمليات تشغيل الجامعة؛ وفي الخطة الاستراتيجية (٢٠٠١ - ٢٠٠٥) أعلنت الجامعة مسئوليتها عن توفير تعليم يقدر الاستدامة البيئية"، وفي عام (٢٠٠٦) أعدت الجامعة خطة طويلة المدى؛ للقضاء على الاحتباس الحراري والانبعاثات الغازية باعتماد أفضل الممارسات للعمليات اليومية وفي التعليم والبحث، وفي عام (٢٠٠٩) أصبحت الجامعة عضوًا في نظام تقييم التوجه نحو الاستدامة (STARS). وفي الخطة الاستراتيجية (٢٠٠٧ -٢٠١٢)، كلفت الجامعة كل وحدة تنظيمية داخلها بوضع خطة استدامة على مستوى الوحدة تصنف إلى

أهداف قصيرة المدى وأخرى طويلة الأجل بالاستعانة بإطار التخطيط (STARS)، وبمرور الوقت أصبح التخطيط الاستراتيجي للجامعة، والتخطيط الإجرائي للوحدات التنظيمية داخلها متكاملين فيما يتعلق بالمناخ، كما يوفران أساسا للتعليم والبحث.

ومن الأساليب المبتكرة التي اتبعتها الجامعة: لوحات بيانات الأداء؛ لرصد ومراقبة الأداء التشغيلي للمباني والحرم الجامعي، ولإعلام الطلاب وأعضاء هيئة تدريس والإداريين بتدفقات الموارد اليومية، أيضا تميزت الجامعة بحرم جامعي صديق للبيئة، يستفيد من ضوء النهار، وطاقة حرارة الأرض. كما تميزت بربط الجامعة بشركاء غير ربحيين لـ "بناء مجتمع أفضل ممتد لفترة طويلة".

في ضوء ما سبق نتبين أن هناك جهوداً ممتدةً لسنوات طويلة لجامعات عالمية؛ للتحول نحو الاقتصاد الأخضر، تبنتها قيادة جامعية واعية بالسياق العالمي، والتغيرات والأزمات التي تستوجب التدخل؛ للإسهام في التقليل من حدتها.

- **المبحث الثالث: رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠:**

رغبة من المملكة العربية السعودية في اللحاق بركب التقدم بمواكبة التوجهات العالمية؛ سعت المملكة لوضع رؤية شاملة لكافة أبعاد المجتمع، ويمثل الاقتصاد أحد أبرز أبعاد تلك الرؤية.

وتتضمن رؤية المملكة ثلاثة محاور رئيسة، ويتعلق المحور الثاني منها ببناء اقتصاد مزدهر من خلال: فرص مثمرة، واستثمار فاعل، وتنافسية جاذبة، وموقع مستقل (الموقع الرسمي لرؤية المملكة ٢٠٣٠؛ Saudi Vision 2030, 2016, 13). ويمكن القول: إنها أبعاد تتلاقى مع فكر الاقتصاد الأخضر وفلسفته.

ومع سعي المملكة لتحقيق هذه الرؤية؛ عملت على وضع عددٍ من الأهداف الاستراتيجية؛ لتحقيق الاقتصاد المزدهر؛ تمثلت في: تنمية وتنويع الاقتصاد، وزيادة معدلات التوظيف. ويتأتى تنويع الاقتصاد عن طريق: تعظيم القيمة المتحققة من قطاع الطاقة، وإطلاق قدرات الصناعات غير النفطية وتنمية المهارات المرتبطة بها (Saudi Vision 2030, 2016, 42-43)؛ مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية، ٢٠١٦أ: ١٠).

ويتحقق زيادة معدلات التوظيف عن طريق: تطوير رأس المال البشري بما يتواءم مع احتياجات سوق العمل، وإتاحة فرص العمل للجميع، (مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية، ٢٠١٦أ: ٢٩)، وينبثق من هذا الهدف الاستراتيجي أهدافا استراتيجية أصغر وأكثر تفصيلا، أهمها: تعزيز ودعم ثقافة الابتكار، وريادة الأعمال.

وتجاوبًا مع رؤية المملكة ٢٠٣٠، وسعيًا لوضعها موضع التنفيذ في واقع المجتمع؛ اعتمد مجلس الشئون الاقتصادية والتنمية في جلسته المنعقدة يوم الاثنين، الموافق (٢٧ رجب، ١٤٣٨هـ) قائمة تضم (١٢) برنامجا لتحقيق الرؤية، وكان من أهمها:

(Visions 2030, 2016, p.45-68) برنامج التحول الوطني، والذي يقوم على إحداث تغيير وتحديث في نظام التعليم بعامة، والتعليم الجامعي بخاصة، بما يدعم الرؤية الحالية للمملكة.

وبالاطلاع على محاور برنامج التحول الوطني؛ يلاحظ أن بعض جوانبه ذو صلة وثيقة بالاقتصاد الأخضر، فهو داعم له ويؤدي إليه، ومن ذلك المحور الخاص بالحد من التلوث بمختلف أنواعه، وحماية البيئة من الأخطار، وحماية المناطق الطبيعية، وضمان تحقيق الأمن الغذائي، وتعزيز استدامة الاقتصاد الوطني.

وتعد جامعات المملكة إحدى الجهات التنفيذية المعنية بتحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠، ومنوطٌ بها أن تسهم في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠ وفق برنامج التحول الوطني، وعليه يجب أن يكون متضمنًا في الخطط الاستراتيجية لجامعات المملكة، وكذلك في خططها التشغيلية محاور برنامج التحول الوطني ذات الصلة بعملها، مثل: الإسهام في حماية البيئة الطبيعية، والسعي لتحقيق التنمية وضمان الأمن الغذائي، واستدامة الموارد المائية، وتعزيز استدامة الاقتصاد الوطني، وذلك من خلال الوظائف الثلاثة الرئيسة للجامعة، وهي: التعليم، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع.

ولاتزال تطبيقات مفهوم الاقتصاد الأخضر بالجامعات العربية ومنها جامعات المملكة العربية السعودية محدودة ومتواضعة، حيث أظهر تصنيف الجامعات الخضراء الصديقة للبيئة أن الجامعات العربية تقع في أواخر تصنيف تلك الجامعات والذي حلت في موقع متأخر منه جامعة واحدة فقط من المملكة العربية السعودية؛ هي جامعة الملك عبد العزيز في المركز (٢٠٣) (التصنيف العالمي للجامعات الخضراء، ٢٠١٥).

وعليه يبدو أن استمرار اعتماد الجامعات السعودية على المناهج التقليدية التي تعد للوظائف المرتبطة بالوقود الأحفوري ، وعدم تبني مفهوم الحرم الجامعي الأخضر يضعف من دور القيادات الجامعية في تحقيق الاقتصاد الأخضر.

- **منهجية البحث وإجراءاته**:

- **منهج البحث**:

تم استخدام المنهج الوصفي وفق الأسلوب المسحي؛ لمناسبته لأغراض البحث الحالي.

- **مجتمع وعينة البحث**:

تكون مجتمع البحث من جميع القيادات الأكاديمية في جامعات (الملك عبد العزيز، الملك سعود، الملك فيصل، وتبوك)، وعددهم (١١١٥) قائدٍ، وتم تطبيق البحث على عينة عشوائية طبقية لمراعاة متغيري الجامعة والجنس، تمثل ما نسبته (٣٠٪) من حجم المجتمع، وبلغت (٣٣٥) قائدٍ. وتم توزيع الاستبانة إلكترونيًّا ويدويًّا على عينة البحث، استجاب منهم (٣١٣) قائدٍ، وبنسبة استجابة (٩٣,٤٪) من إجمالي العينة، وفق التوزيع المبين بالجدول (١)

الجدول (١) توزيع عينة البحث، حسب متغيرات الجنس، وسنوات الخبرة في العمل القيادي، والجامعة

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	١٦٧	٥٣,٣٥٪
	أنثى	١٤٦	٤٦,٦٥٪
	المجموع	٣١٣	١٠٠٪
سنوات الخبرة في العمل القيادي	أقل من سنتين	٣٣	١٠,٥٤٪
	من سنتين إلى أقل من خمس سنوات	١٥٣	٤٨,٨٨٪
	خمس سنوات فأكثر	١٢٧	٤٠,٥٨٪
	المجموع	٣١٣	١٠٠٪
الجامعة	الملك سعود	٤٤	١٤,٠٦٪
	الملك فيصل	١٠١	٣٢,٢٧٪
	الملك عبد العزيز	٩٧	٣٠,٩٩٪
	تبوك	٧١	٢٢,٦٨٪
	المجموع	٣١٣	١٠٠٪

- **أداة البحث**:

تم تصميم استبانة اشتملت على: البيانات الأولية لأفراد عينة البحث، ثم محورين، يقيس الأول دور القيادات الجامعية في تحقيق الاقتصاد الأخضر، وعدد عباراته (٢٤) عبارة، موزعة في ثلاثة مجالات، ويقيس المحور الثاني المعوقات التي تحد من دور القيادات الجامعية في تحقيق الاقتصاد الأخضر، وعدد عباراته (١٨) عبارة، موزعة في مجالين.

- **صدق وثبات أداة البحث**:

عُرضت الأداة بصورتها الأولية على عددٍ من المحكمين في الجامعات السعودية في تخصصات مختلفة، وتم الأخذ بآرائهم المحكمين وإجراء التعديلات الضرورية في ضوء الملاحظات التي أبدوها.

في حين تم قياس ثبات الأداة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا "Cronbach's alpha"، وأشارت النتائج إلى أن معاملات الثبات لمحوري أداة البحث ومجالاتهما تراوحت بين (٠,٨٣٣ -٠,٩٤٢)، وعليه يمكن القول أن أداة البحث تتمتع بثبات عالي.

- **المعالجة الإحصائية**:

تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية الاجتماعية (SPSS) في تحليل البيانات؛ حيث تم استخدام الإحصاء الوصفي للإجابة عن السؤالين الأول والثاني، وتمثل في استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية. وللإجابة عن سؤال البحث الثالث؛ تم استخدام الإحصاء الاستدلالي، والمتمثل في تحليل التباين الثلاثي المتعدد (3-Way MANOVA)، وتحليل التباين الثلاثي (3-Way ANOVA) بدون تفاعل؛ للكشف عن دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة البحث في ضوء متغيرات الجنس، سنوات الخبرة في العمل القيادي، الجامعة، كما تم اللجوء إلى اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية؛ للكشف عن مصدر تلك الفروق.

- **نتائج البحث وتفسيرها:**

- **النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: "ما دور القيادات الجامعية في تحقيق الاقتصاد الأخضر في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠؟**

الجدول (٢) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدور القيادات الجامعية في تحقيق الاقتصاد الأخضر بشكل عام

الترتيب	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى دور القيادات
١	مجال التدريس	٣,٧١	٠,٦٤	كبير
٢	مجال البحث العلمي	٢,٧٣	٠,٨٥	متوسط
٣	مجال خدمة المجتمع	٢,٦٩	٠,٨٥	متوسط
دور القيادات الجامعية (الكلي)		٣,١٧	٠,٥٤	متوسط

تشير النتائج الواردة في الجدول (٢) إلى أنَّ دور القيادات الجامعية في تحقيق الاقتصاد الأخضر في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، جاء بمستوى متوسط، وبمتوسط حسابي (٣,١٧)، وبانحراف معياري (٠,٥٤). وجاء مجال التدريس في الترتيب الأول، بمتوسط حسابي (٣,٧١)، وانحراف معياري (٠,٦٤) وبمستوى كبير، وجاء مجال البحث العلمي في الترتيب الثاني، بمتوسط حسابي (٢,٧٣)، وانحراف معياري (٠,٨٥) وبمستوى متوسط، وجاء مجال خدمة المجتمع في الترتيب الثالث والأخير، بمتوسط حسابي (٢,٦٩)، وانحراف معياري (٠,٨٥)، وبمستوى متوسط.

أما بالنسبة لنتائج عبارات كل مجال فجاءت النتائج على النحو التالي:

- **دور القيادات الجامعية في تحقيق الاقتصاد الأخضر في مجال التدريس:**

الجدول (٣) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للاستجابات على مجال التدريس، مرتبة تنازليًا

الترتيب	رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	١	يتم استقطاب أعضاء هيئات التدريس من ذوي الكفاءات العالية في مهارات التدريس.	٣,٩٥	٠,٧٧	كبير
٢	٢	تعمل القيادات الجامعية على تحديث وتطوير المناهج؛ بغية تلبية احتياجات سوق العمل من المعارف، والمهارات الخضراء.	٣,٩١	٠,٦٧	كبير
٣	٥	تعمل القيادات الجامعية على أن يُحدث التدريس بالجامعة تغييرات سلوكية، واتجاهات إيجابية لدى الطلاب نحو الاستدامة البيئية.	٣,٧٥	٠,٧٨	كبير
٤	٣	تعمل القيادات الجامعية على أن ينحو التعليم بالجامعة نحو تعزيز الاستخدام العادل، والمستدام للموارد الأساسية، كالمياه، والهواء، والطاقة.	٣,٧٣	٠,٧٩	كبير
٥	٤	تحرص القيادات الجامعية على إظهار مسؤوليتها تجاه البيئة في كافة ممارساتها التعليمية.	٣,٧٢	٠,٨٠	كبير
٦	٧	تعمل القيادات الجامعية على أن تُكسب أساليب التدريس بالجامعة الطلاب القدرة على حل المشكلات البيئية.	٣,٧٢	٠,٨١	كبير
٧	٩	تستفيد القيادات الجامعية من مجتمعات التعلم التي يتم فيها تبادل الخبرات بين جميع فئات المجتمع في دعم عملية التدريس.	٣,٦٩	٠,٨١	كبير
٨	٦	تتخذ القيادات الجامعية إجراءات لتتوافق مخرجات التعلم مع المعايير المهنية للوظائف الخضراء.	٣,٦٧	٠,٨٣	كبير
٩	٨	تحرص القيادات الجامعية على أن يُنمي التدريس بالجامعة قدرة الطلاب على نقد الممارسات السلبية تجاه البيئة.	٣,٦٦	٠,٨١	كبير
١٠	١٠	توفر القيادات الجامعية فرصًا للتدريب التحويلي نحو الوظائف الخضراء.	٣,٥٣	٠,٨٨	كبير
١١	١١	تستحدث القيادات الجامعية برامج علمية، تهتم بالاقتصاد الأخضر، وخاصةً بالأقسام التطبيقية.	٣,٥٢	٠,٩٢	كبير
المتوسط العام			٣,٧١	٠,٦٤	كبير

يوضح الجدول (٣) أن استجابات عينة البحث لمجال التدريس، جاءت بمستوى كبير، بمتوسط حسابي (٣,٧١)، وبانحراف معياري (٠,٦٤). وبالنسبة للعبارات فقد جاءت جميعها بمستوى كبير، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات مابين (٣,٥٢)، و(٣,٩٥)، وتراوحت الانحرافات المعيارية لها مابين (٠,٦٧)، و(٠,٩٢)، مما يشير إلى تقارب وتوافق استجابات أفراد العينة حول المستوى الكبير لدور القيادات الجامعية في تحقيق الاقتصاد الأخضر بمجال التدريس.

- **دور القيادات الجامعية في تحقيق الاقتصاد الأخضر في مجال البحث العلمي:**

الجدول (٤) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للاستجابات على مجال البحث العلمي، مرتبة تنازليًا

الترتيب	رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	١٢	تهتم القيادات الجامعية بتطوير البحوث العلمية في مجال الاقتصاد الأخضر.	٢,٧٨	٠,٩٧	متوسط
٢	١٣	تنشئ القيادات الجامعية مراكز بحثية تابعة للجامعة، هدفها تطبيق مفاهيم ومبادئ الاقتصاد الأخضر.	٢,٧٤	٠,٩٥	متوسط
٣	١٦	تهتم القيادات الجامعية بالبحوث التطبيقية المتعلقة بقضايا الاقتصاد الأخضر، كالطاقة الخضراء، والتلوث، والتخلص من النفايات	٢,٧٣	٠,٩٥	متوسط
٤	١٥	تهتم القيادة الجامعية بعلاقات التعاون بين الجامعة والجامعات الأجنبية حول تطبيقات الاقتصاد الأخضر؛ لتحقيق التنمية المستدامة.	٢,٧٢	٠,٩٦	متوسط
٥	١٧	تسوق القيادات الجامعية البحوث والابتكارات العلمية المتعلقة بالاقتصاد الأخضر؛ لتستفيد منها الشركات، والمصانع ذات العلاقة.	٢,٧١	٠,٩٥	متوسط
٦	١٤	تنشأ القيادات الجامعية روابط قوية مع شبكات الاقتصاد الأخضر المحلية والدولية.	٢,٧٠	٠,٩٦	متوسط
		المتوسط العام	٢,٧٣	٠,٨٥	متوسط

يشير الجدول (٤) إلى أن استجابات عينة البحث لمجال البحث العلمي، جاءت بمستوى متوسط، وحصلت على متوسط حسابي (٢,٧٣)، وبانحراف معياري (٠,٨٥). وبالنسبة للعبارات فقد جاءت جميعها بمستوى متوسط، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات مابين (٢,٧٠)، و(٢,٧٨)، وتراوحت الانحرافات المعيارية للعبارات ما بين (٠,٩٥) و (٠,٩٧)، مما يشير إلى تقارب وانسجام استجابات أفراد العينة حول المستوى المتوسط لدور القيادات الجامعية في تحقيق الاقتصاد الأخضر، في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية بمجال البحث العلمي.

- **دور القيادات الجامعية في تحقيق الاقتصاد الأخضر في مجال خدمة المجتمع:**

الجدول (٥) المتوسطات ، والانحرافات المعيارية للاستجابات على مجال خدمة المجتمع، مرتبة تنازليًا

الترتيب	رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	٢٢	تعقد القيادات الجامعية دوراتٍ تدريبية مع مختلف مؤسسات المجتمع؛ بهدف المساهمة في نشر الثقافة الخضراء.	٢,٧٢	٠,٩٥	متوسط
٢	٢٠	تتيح القيادات الجامعية للشركات والمؤسسات الصناعية الاستفادة من تجهيزاتها المادية في دراسة تأثيرات أنشطتها على البيئة.	٢,٧٢	٠,٩٦	متوسط
٣	١٩	تقيم القيادات الجامعية أداء مؤسسات المجتمع تجاه البيئة.	٢,٧١	٠,٩٨	متوسط
٤	١٨	تعقد القيادات الجامعية شراكاتٍ مجتمعية مع الجهات ذات العلاقة؛ لتيسير التحول نحو الاقتصاد الأخضر.	٢,٧٠	٠,٩٤	متوسط
٥	٢١	تعزز القيادات الجامعية قيم المسؤولية الاجتماعية لدى أفراد المجتمع من خلال إقامة ندواتٍ، وملتقياتٍ علمية في مجال الحفاظ على البيئة.	٢,٧٠	٠,٩٨	متوسط
٦	٢٣	تستعين القيادات الجامعية بالشبكات والشراكات؛ لتغذية أجندة بحوثها في المهارات الخضراء.	٢,٦٦	٠,٩٦	متوسط
٧	٢٤	توفر قيادة الجامعة بكل كليةٍ وحدة تعنى بشؤون البيئة والطاقة.	٢,٦٢	٠,٩٩	متوسط
		المتوسط العام	٢,٦٩	٠,٨٥	متوسط

تبيّن النتائج في الجدول (٥) أن استجابات عينة البحث لمجال خدمة المجتمع، جاءت بمستوى متوسط، وحصلت على متوسط حسابي (٢,٦٩)، وبانحراف معياري (٠,٨٥). وبالنسبة للعبارات، فقد جاءت جميعها بمستوى متوسط، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات مابين (٢,٦٢)، و(٢,٧٢)، وتراوحت الانحرافات المعيارية للعبارات ما بين (٠,٩٤)، و (٠,٩٩)، مما يشير إلى تقارب وانسجام استجابات أفراد العينة حول المستوى المتوسط لدور القيادات الجامعية في تحقيق الاقتصاد الأخضر في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية بمجال خدمة المجتمع.

ويمكن تفسير النتيجة المتوسطة لدور القيادات الجامعية في تحقيق الاقتصاد الأخضر في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ - بشكل عام -، وفي مجالي البحث العلمي وخدمة المجتمع - بشكل خاص - إلى أن جهود الجامعات السعودية لتحقيق الاقتصاد الأخضر تُعدّ مِنَ الأمور الحديثة على الجامعات السعودية، وبالتالي لايزال اهتمام الجامعات نحو تحقيق الاقتصاد الأخضر في هذه المجالات في بداياته، وقد يعود ذلك أيضًا إلى أن الجامعات السعودية لا زالت تركز في أداء وظائفها على الأمور المتصلة بالتحصيل العلمي للطلبة، على حساب وظائفها الأخرى المتصلة بالبحث العلمي، وخدمة المجتمع المحلي،. كما أن دور القيادات الجامعية في تحقيق الاقتصاد الأخضر في مجالي البحث العلمي وخدمة المجتمع، قد يحتاج إلى دعم مادي قد لا يتناسب مع الموازنة المخصصة لتحقيق الاقتصاد الأخضر، مما يجعل القيادات الجامعية لا تركز على تحقيق هذه الأدوار بمستوى كبير، خصوصا إذا علمنا أن المساهمة المادية من قبل هيئات المجتمع المحلي، لا زالت ضعيفة في دعم البحث العلمي وخدمات المجتمع المحلي الموجهة نحو تحقيق الاقتصاد الأخضر، وهو الأمر الذي يحتاج إلى زيادة جهود الجامعات السعودية؛ لتعزيز ثقافة التعاون بين مؤسسات المجتمع المحلي والجامعات السعودية في تحقيق الاقتصاد الأخضر، كما تؤكد هذه النتيجة أن القيادات الجامعية لا زالت ترى أن مهمة التدريس هي المسؤولية الأهم التي تقع على عاتقهم.

وتتفق نتيجة البحث الحالي مع دراسة تشاكرابورتي وآخرون (Chakraborty & Others, 2018) التي أظهرت أن التعليم يؤدي إلى ثقافة خضراء غير مستدامة، ومع دراسة لاروسي وآخرون (Laaroussi, et al., 2017)، التي توصلت إلى عدم وجود برامج تدريبية للطلاب حول مفاهيم الاقتصاد الأخضر، كما تتفق مع دراسة (البنوي ،٢٠١٥) التي توصلت إلى أن تبني المملكة العربية السعودية للاقتصاد الأخضر يسير على وتيرة بطيئة. في حين تختلف هذه النتيجة مع دراسة ميرغا - مينويو (Murga-Menoyo, 2014)، التي أظهرت أن هناك وعيًا كبيرًا لدى المهتمين بالتعليم الجامعي بأهمية تبني الجامعات للتنمية المستدامة، والاقتصاد الأخضر لتحقيق جودة الحياة.، وربما يرجع هذا إلى الاختلاف في مجتمع الدراسة، فجامعات إسبانيا جزء من جامعات الاتحاد الأوروبي والتي قطع شوطا كبيرا في التوجه نحو الاقتصاد الأخضر ويعمل على توفير بيئة آمنة تحفظ الموارد الطبيعية وتحد من الانبعاثات الحرارية .

- **النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: "ما المعوقات التي تحد من دور القيادات الجامعية في تحقيق الاقتصاد الأخضر"؟**

الجدول (٦) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للمعوقات التي تحد من دور القيادات الجامعية في تحقيق الاقتصاد الأخضر بشكل عام

الترتيب	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى المعوقات
١	المعوقات المادية	٤,٢٤	٠,٦٧	كبير جدا
٢	المعوقات التنظيمية والإدارية	٣,٩٤	٠,٥٦	كبير
	المعوقات (الكلي)	٤,٠٧	٠,٥٠	كبير

تشير النتائج الواردة في الجدول (٦) إلى استجابات أفراد العينة حول المعوقات التي تحدُّ من دور القيادات الجامعية في تحقيق الاقتصاد الأخضر بشكل عام، جاءت بمستوى كبير، وحصلت على متوسط حسابي (٤,٠٧)، وبانحراف معًياري (٠,٥٠). وقد جاءت المعوقات المادية في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٤,٢٤)، وانحراف معياري (٠,٦٧)، وبمستوى كبير جدًّا، وجاءت المعوقات التنظيمية والإدارية في الترتيب الثاني، بمتوسط حسابي (٣,٩٤)، وانحراف معياري (٠,٥٦)، وبمستوى كبير.

أما بالنسبة لنتائج عبارات كل مجال من مجالي المعوقات، فكانت النتائج على النحو الآتي:

- **- المعوقات التنظيمية والإدارية التي تحدُّ من دور القيادات الجامعية في تحقيق الاقتصاد الأخضر:**

الجدول (٧) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للاستجابات على مجال لمعوقات التنظيمية والإدارية، مرتبة تنازليًا

الترتيب	رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى المعيق
١	١٠	ضعف الشراكات مع مؤسسات المجتمع في تحقيق أهداف الاقتصاد الأخضر.	٤,٠٣	٠,٦٤	كبير
٢	٩	قلة تشجيع المبادرات المرتبطة بمفاهيم الاقتصاد الأخضر.	٤,٠٢	٠,٦٥	كبير
٣	٧	ضعف مراقبة الممارسات غير الخضراء في البيئة الجامعية.	٣,٩٨	٠,٦٣	كبير
٤	٨	ضعف ربط البحوث العلمية بقضايا الاقتصاد الأخضر.	٣,٩٨	٠,٦٤	كبير
٥	٦	انتشار الممارسات غير الخضراء في البيئة الجامعية.	٣,٩٦	٠,٦٣	كبير
٦	٥	غياب وحدات تنظيمية بالجامعة، تهتم بالاقتصاد الأخضر.	٣,٩٦	٠,٦٧	كبير
٧	٤	عدم وجود آليات محددة؛ لتطبيق برامج الاقتصاد الأخضر.	٣,٩٣	٠,٦٦	كبير
٨	١	غياب رؤية استراتيجية للجامعة، تتضمن مبادئ الاقتصاد الأخضر.	٣,٨٧	٠,٧٤	كبير
٨	٢	انفصال الجامعة عن قضايا الاقتصاد الأخضر، كالطاقة الخضراء، والتخلص من النفايات.	٣,٨٧	٠,٧٤	كبير
١٠	٣	ندرة الكفاءات الإدارية اللازمة لتحقيق متطلبات الاقتصاد الأخضر.	٣,٨١	٠,٦٩	كبير
		المتوسط العام	٣,٩٤	٠,٥٦	كبير

يوضح الجدول (٧) أن استجابات عينة البحث حول المعوقات التنظيمية والإدارية التي تحدُّ من دور القيادات الجامعية في تحقيق الاقتصاد الأخضر، جاءت بمستوى كبير، وحصلت على متوسط حسابي (٣,٩٤)، وبانحراف معياري (٠,٥٦). وبالنسبة للعبارات فقد جاءت جميعها بمستوى كبير، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات مابين (٣,٨١)، و(٤,٠٣)، وتراوحت الانحرافات المعيارية للعبارات ما بين (٠,٦٣)، و (٠,٧٤)، مما يشير إلى تقارب وانسجام استجابات أفراد العينة حول المستوى الكبير للمعوقات التنظيمية، والإدارية التي تحدُّ من دور القيادات الجامعية في تحقيق الاقتصاد الأخضر.

وقد حلّ المعوِّق في العبارة (١٠) "ضعف الشراكات مع مؤسسات المجتمع في تحقيق أهداف الاقتصاد الأخضر" في الترتيب الأول، بمتوسط حسابي (٤,٠٣)، وانحراف معياري (٠,٦٤)، وبمستوى كبير، في حين جاء المعوِّق في العبارة (٣) "ندرة الكفاءات الإدارية اللازمة لتحقيق متطلبات الاقتصاد الأخضر" في الترتيب الأخير، بمتوسط حسابي (٣,٨١)، وانحراف معياري (٠,٦٩)، وبمستوى كبير أيضًا.

- **المعوقات المادية التي تحد من دور القيادات الجامعية في تحقيق الاقتصاد الأخضر:**

الجدول (٨) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للاستجابات على مجال المعوقات المادية، مرتبة تنازليًا

الترتيب	رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى المعيق
١	١	ضعف الميزانية المخصصة لبرامج الاقتصاد الأخضر.	٤,٢٩	٠,٧٦	كبير جداً
٢	٨	اعتماد الجامعة على وسائل النقل والمواصلات التقليدية، التي تسهم في انبعاث الكربون.	٤,٢٧	٠,٧٦	كبير جداً
٣	٢	ندرة البرامج التثقيفية الخاصة بمفاهيم الاقتصاد الأخضر لمنسوبي الجامعة.	٤,٢٦	٠,٧٤	كبير جداً
٤	٦	عدم وجود وحدات جامعية متخصصة في التدريب على المهارات الخضراء.	٤,٢٥	٠,٧٥	كبير جداً
٥	٥	ضعف تمويل المشاريع الخضراء في الجامعة.	٤,٢٤	٠,٧٥	كبير جداً
٦	٤	ضعف الاعتمادات المالية المخصصة لتوفير تقنيات تعلم خضراء.	٤,٢٣	٠,٨٠	كبير جداً
٧	٣	قلة أدوات التعليم الإلكتروني الصديقة للبيئة بالحرم الجامعي.	٤,١٨	٠,٧٨	كبير
٧	٧	قلة المباني الخضراء الصديقة للبيئة بالجامعة.	٤,١٨	٠,٧٨	كبير
		المتوسط العام	٤,٢٤	٠,٦٧	كبير جداً

تشير النتائج الواردة في الجدول (٨) إلى أن استجابات عينة البحث حول المعوقات المادية التي تحد من دور القيادات الجامعية في تحقيق الاقتصاد الأخضر، جاءت بمستوى كبير جدًّا، وحصلت على متوسط حسابي (٤,٢٤)، وبانحراف معياري (٠,٦٧). وبالنسبة للعبارات فقد تراوحت ما بين المستوى كبير جدًّا وكبير، وتراوحت الانحرافات المعيارية للعبارات ما بين (٠,٧٤)، و (٠,٨٠)، مما يشير إلى تقارب وتوافق استجابات أفراد العينة حول المستوى الكبير جدًّا والكبير للمعوقات المادية، التي تحدُّ من دور القيادات الجامعية في تحقيق الاقتصاد الأخضر. وحلّ المعوِّق في العبارة (١) "ضعف الميزانية المخصصة لبرامج الاقتصاد الأخضر" في الترتيب الأول، بمتوسط حسابي (٤,٢٩)، وانحراف معياري (٠,٧٦)، وبمستوى كبير جدًّا. في حين جاء كل من المعوِّق في العبارة (٧) "قلة المباني الخضراء الصديقة للبيئة بالجامعة"، المعوِّق في العبارة (٣) "قلة أدوات التعليم الإلكتروني الصديقة للبيئة بالحرم الجامعي" في الترتيب الأخير، بمتوسط حسابي (٤,١٨)، وانحراف معياري (٠,٧٨)، وبمستوى كبير لكل منهما. وتُعد هذه النتيجة متوقعة حيث إن استمرار الجامعات السعودية في الاعتماد على المناهج القديمة، وعدم تبني مفهوم الحرم الجامعي الأخضر يضعف جهود دور القيادات الجامعية في تحقيق الاقتصاد الأخضر، وبخاصةٍ أن مفهوم الاقتصاد الأخضر لا يزال حديث العهد في الجامعات العربية بشكل عام، حيث أظهر تصنيف الجامعات الخضراء صديقة البيئة أن الجامعات العرَبية تقع في أواخر تصنيف الجامعات الخضراء صديقة البيئة. إذ تبنت (١٤) جامعة فقط من (٩) دول عربية سياسات صديقة للبيئة، بحسب النتائج النهائية لتصنيف (Green Metri)، أو المقياس الأخضر العالمي؛ حيث دخلت جامعة

واحدة فقط من المملكة العربية السعودية في التصنيف العالمي، هي جامعة الملك عبد العزيز، والتي احتلت موقعًا متأخرًا في التصنيف، هو المركز (٢٠٣). https://www.al-fanarmedia.org/ar/2015/03

وترى الباحثتان أن رؤية المملكة ٢٠٣٠ الهادفة إلى تأسيس مشاريع عملاقة في مجالات اقتصادية، واجتماعية، وتعليمية عديدة، تحتاج إلى قياداتٍ مؤهلة، وتوفير كافة الإمكانات المادية التنظيمية والإدارية لهذه القيادات، وتذليل المعوقات التي تحدُّ من دورها في تحقيق الاقتصاد الأخضر في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية، مع وجوب تطوير الخطط الجامعية لتحقيق الاقتصاد الأخضر، وهو ما تم تقديمه في الإجابة عن السؤال الثالث. وتتفق نتيجة البحث الحالي مع دراسة راو (Rao 2016)، والتي أظهرت وجود معوقات للتطبيق التعليم الأخضر في الجامعات، كنقص الوعي بالاقتصاد الأخضر لدى القيادات الإدارية بالجامعات، وقلة البحوث الأكاديمية التي تتناول الاقتصاد الخضر وتطبيقاته في التعليم العالي. كما تتفق مع دراسة (البنوي،٢٠١٥)، والتي أظهرت وجود معوقات نحو تحقيق الاقتصاد الأخضر في المملكة العربية السعودية. ومع دراسة تيموثي(Timoothee,2013)، والتي أظهرت وجود معوقات رئيسة في تعليم الاقتصاد من أجل التنمية المستدامة.

- **النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث**: "**هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية** ($\alpha \leq 0.05$) **بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول دور القيادات الجامعية في تحقيق الاقتصاد الأخضر وفق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، تبعًا لمتغيرات**: (**الجنس**، **سنوات الخبرة في العمل القيادي**، **والجامعة**)"؟

للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة البحث على دور القيادات الجامعية في تحقيق الاقتصاد الأخضر بشكل عام، تبعًا لمتغيرات: (الجنس، وسنوات الخبرة في العمل القيادي، والجامعة) تم تطبيق تحليل التباين الثلاثي (3-Way ANOVA)؛ والجدول (٩) يوضح ذلك.

الجدول (٩) نتائج تحليل التباين الثلاثي للكشف عن دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة حول دور القيادات الجامعية في تحقيق الاقتصاد الأخضر (الكلي)، تبعًا لمتغيرات: (الجنس، سنوات الخبرة في العمل القيادي، والجامعة).

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "f" المحسوبة	مستوى الدلالة
الجنس	٠,١٣٠	١	٠,١٣٠	٠,٥٠١	٠,٤٧٩
سنوات الخبرة في العمل القيادي	٥,٣٩٣	٢	٢,٦٩٧	١٠,٣٦٧	◆٠,٠٠١
الجامعة	٧,٢٨٣	٣	٢,٤٢٨	٩,٣٣٢	◆٠,٠٠١

◆ دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

تشير النتائج في الجدول (٩) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات عينة البحث حول دور القيادات الجامعية في تحقيق الاقتصاد الأخضر بشكل عام (الكلي)، تعزى لمتغير الجنس؛ حيث بلغت قيمة (f) المحسوبة للفروق بين استجابات الذكور والإناث حول دور القيادات الجامعية في تحقيق الاقتصاد الأخضر بشكل عام (الكلي)، (٠,٥٠١)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

في حين أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات عينة البحث حول دور القيادات الجامعية في تحقيق الاقتصاد الأخضر بشكل عام (الكلي)، تعزى لمتغيري: (سنوات الخبرة في العمل القيادي، والجامعة)؛ حيث بلغت قيمة (f) المحسوبة للفروق بين فئات متغير سنوات الخبرة في العمل القيادي (١٠,٣٦٧)، كما بلغت قيمة (f) المحسوبة للفروق بين فئات متغير الجامعة (٩,٣٣٢)، وهما قيمتان دالتان إحصائيًا عند مستوى المحدد ($\alpha \leq 0.05$).

وللكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة البحث على مجالات دور القيادات الجامعية في تحقيق الاقتصاد الأخضر، تبعًا لمتغيرات: (الجنس، وسنوات الخبرة في العمل القيادي، والجامعة) تم تطبيق تحليل التباين الثلاثي المتعدد (3-Way MANOVA)؛ والجدول (١٠) يوضح ذلك.

الجدول (١٠) نتائج تحليل التباين الثلاثي المتعدد لاستجابات العينة على المجالات موضوع البحث، تبعًا لمتغيرات: (الجنس، سنوات الخبرة في العمل القيادي، والجامعة)

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "f" المحسوبة	مستوى الدلالة
الجنس *Hotelling* = ٠,٣٤٢ = α ٠,٧٩٥	التدريس	٠,٠٣٠	١	٠,٠٣٠	٠,٠٧٤	٠,٧٨٦
	البحث العلمي	٠,٤٥٢	١	٠,٤٥٢	٠,٦٧٧	٠,٤١١
	خدمة المجتمع	٠,١٥٥	١	٠,١٥٥	٠,٢٣٦	٠,٦٢٨
سنوات الخبرة *Wilks' Lambda* = ◆٤,١٢٥ = α ٠,٠٠١	التدريس	٠,٩٣٠	٢	٠,٤٦٥	١,١٦٠	٠,٣١٥
	البحث العلمي	١١,٧٢٣	٢	٥,٨٦١	٨,٧٨٩	◆٠,٠٠٠
	خدمة المجتمع	١٤,٥٠٧	٢	٧,٢٥٤	١١,٠٤٨	◆٠,٠٠٠
الجامعة *Wilks' Lambda* = ◆٥,١٨٧ = α ٠,٠٠١	التدريس	٦,٦٦١	٣	٢,٢٢٠	٥,٥٤٤	◆٠,٠٠١
	البحث العلمي	١٢,١٤٧	٣	٤,٠٤٩	٦,٠٧١	◆٠,٠٠١
	خدمة المجتمع	١٥,٨٦٠	٣	٥,٢٨٧	٨,٠٥٢	◆٠,٠٠٠

◆ دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

تشير النتائج الواردة في الجدول (١٠) إلى أن قيمة (Hotelling) الجنس، قد بلغت (٠,٣٤٢)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، أي: إنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، بمعنى أن دور القيادات الجامعية في تحقيق الاقتصاد الأخضر وفق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ بمجالات التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع لا يختلف باختلاف الجنس.

وقد تعود هذه النتيجة إلى أن القيادات الجامعية (ذكورًا وإناثًا) يعملون في بيئات جامعية متشابهة، وفي نفس ظروف الحرم الجامعي، ويتعاملون مع ذات المناهج الدراسية، وإمكانات وأهداف البحث العلمي؛ حيث يتم توجيه معظم أنشطة وأدوار القيادات الجامعية من قبل إدارة الجامعات بغض النظر عن جنسهم، كما تتشابه الوظائف الأكاديمية والإدارية للقيادات الجامعية سواء كانوا ذكورا وإناثا في خطوطها العريضة ويتبعون جميعًا سياسات محددة.

كما أظهرت نتائج تحليل التباين الثلاثي أن قيمة (Wilks' Lambda) لمتغير سنوات الخبرة في العمل القيادي بلغت (٤,١٢٥)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، أي إنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية، وبالنظر إلى النتائج

في الجدول (١٢) يُلاحظ أن الفروق بمجالي: (البحث العلمي، وخدمة المجتمع)، بمعنى أن البحث العلمي وخدمة المجتمع تختلف باختلاف عدد سنوات الخبرة في العمل القيادي.

كذلك أظهرت نتائج تحليل التباين الثلاثي أن قيمة (Wilks' Lambda) لمتغير الجامعة بلغت (٥,١٨٧)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، أي إنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية، وبالنظر إلى النتائج في الجدول (١٠) يُلاحظ أن الفروق وجدت بالمجالات الثلاثة: (التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع)، بمعنى أن دور القيادات في توجيه هذه المجالات الثلاث نحو الاقتصاد الأخضر تحقيقا لرؤية المملكة ٢٠٣٠ يختلف من جامعة لأخرى بالجامعات التي تمثل عينة هذا البحث.

وللكشف عن مصدر الفروق بالنسبة لمتغيري: (سنوات الخبرة في العمل القيادي، والجامعة) تم إجراء مقارنات بعدية باستخدام طريقة "شيفيه" (Scheffe)، كما في الجدولين (١١)، (١٢).

الجدول (١١) نتائج المقارنات البعدية بطريقة *(Scheffe)*؛ للكشف عن مصدر الفروق، تبعًا لمتغير سنوات الخبرة في العمل القيادي

المجالات	سنوات الخبرة	$\bar{X}$	سنتين-أقل من خمس سنوات	خمس سنوات فأكثر
			٢,٦٥	٢,٧٢
مجال البحث العلمي	أقل من سنتين	٣,١٧	◆٠,٥٢	◆٠,٤٥
	سنتين-أقل من خمس سنوات	٢,٦٥	–	٠,٠٧
مجال خدمة المجتمع			٢,٥٨	٢,٧٠
	أقل من سنتين	٣,١٦	◆٠,٥٨	◆٠,٤٦
	سنتين-أقل من خمس سنوات	٢,٥٨	–	٠,١٢
دور القيادات الجامعية (الكلي)			٣,١١	٣,١٧
	أقل من سنتين	٣,٤٥	◆٠,٣٤	◆٠,٢٨
	سنتين-أقل من خمس سنوات	٣,١١	–	٠,٠٦

◆ الفرق في المتوسطات الحسابية دال إحصائيًا عند مستوى *($\alpha \leq 0.05$)*

أظهرت النتائج الجدول (١١) أن الفروق تبعًا لمتغير سنوات الخبرة في العمل القيادي، جاءت لصالح فئة الخبرة (أقل من سنتين)، وتعني هذه النتيجة أن القيادات الجامعية من ذوي الخبرة القليلة قيموا دور القيادات الجامعية في تحقيق الاقتصاد الأخضر وفق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، بدرجةٍ تفوق زملاءهم من ذوي الخبرة المتوسطة والطويلة. وربما يعود السبب في هذه النتيجة إلى أن القيادات الجامعية من ذوي الخبرة القليلة هم غالبًا من رؤساء ومشرفي الأقسام، الذين يقع على عاتقهم الجانب التنفيذي في تحقيق أهداف الجامعة، ومنها: تحقيق الاقتصاد الأخضر، أو قد يعود السبب إلى أن القيادات ذوي الخبرة الطويلة والمتوسطة لديهم خلفية أكبر حول موضوع الاقتصاد الأخضر، والأدوار المطلوبة لتحقيقه؛ مما جعلهم يتشددون في تقييم ممارسة هذه الأدوار. ويبين الجدول (١٢) مصدر الفروق تبعًا لمتغير الجامعة، وأظهرت النتائج أن الفروق في الاستجابات

حول دور القيادات الجامعية (الكلي) جاءت بين أفراد العينة من جامعة تبوك من جهة وأفراد العينة من جامعتي الملك فيصل والملك عبد العزيز، ولصالح أفراد العينة من جامعتي الملك فيصل والملك عبدالعزيز.

الجدول (١٢) نتائج المقارنات البعدية بطريقة (*Scheffe*)؛ للكشف عن مصدر الفروق، تبعًا لمتغير الجامعة

المجالات	الجامعة	$\bar{X}$	الملك فيصل	الملك عبدالعزيز	تبوك
			٣,٨٦	٣,٧٦	٣,٥٠
مجال التدريس	الملك سعود	٣,٦٢	٠,٢٤	٠,١٤	٠,١٢
	الملك فيصل	٣,٨٦	–	٠,١٠	◆٠,٣٦
	الملك عبدالعزيز	٣,٧٦	–	–	٠,٢٦
			٢,٦٧	٢,٩١	٢,٥١
مجال البحث العلمي	الملك سعود	٢,٨٣	٠,١٦	٠,٠٨	٠,٣٢
	الملك فيصل	٢,٦٧	–	٠,٢٤	٠,١٦
	الملك عبدالعزيز	٢,٩١	–	–	◆٠,٤٠
			٢,٥٧	٢,٩٥	٢,٥٠
مجال خدمة المجتمع	الملك سعود	٢,٧٢	٠,١٥	٠,٢٣	٠,٢٢
	الملك فيصل	٢,٥٧	–	◆٠,٣٨	٠,٠٧
	الملك عبدالعزيز	٢,٩٥	–	–	◆٠,٤٥
			٣,١٩	٣,٣١	٢,٩٦
دور القيادات الجامعية (الكلي)	الملك سعود	٣,١٦	٠,٠٣	٠,١٥	٠,٢٠
	الملك فيصل	٣,١٩	–	٠,١٢	◆٠,٢٣
	الملك عبدالعزيز	٣,٣١	–	–	◆٠,٣٥

◆ الفرق في المتوسطات الحسابية دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

أما مصدر الفروق الدالة إحصائيًا بالنسبة مجال التدريس، فقد جاء بين أفراد العينة من جامعة الملك فيصل وأفراد العينة من جامعة تبوك ولصالح أفراد العينة من جامعة الملك فيصل، وبالنسبة لمجال البحث العلمي، فقد جاءت الفروق الدالة إحصائيًا بين أفراد العينة من جامعة الملك عبد العزيز، وأفراد العينة من جامعة تبوك، ولصالح أفراد العينة من جامعة الملك عبدالعزيز، وبالنسبة لمجال خدمة المجتمع، فقد جاءت الفروق الدالة إحصائيًا بين أفراد العينة من جامعة الملك عبدالعزيز من جهة، وأفراد العينة من جامعتي فيصل وتبوك، ولصالح أفراد العينة من جامعة الملك عبدالعزيز.

وربما يعود السبب في هذه النتائج إلى أن جامعة تبوك إحدى الجامعات الناشئة بالمملكة ، أي أنها لا تزال في طور التحديثٍ والتطويرٍ لبرامجها الجامعية، في حين أن جامعتي الملك عبدالعزيز والملك فيصل أقدم نسبًيا من حيث التأسيس، وربما تبنت هاتان الجامعتان خلال مسيرتهما ممارسات ذات علاقة بالاقتصاد الأخضر، وبخاصةٍ أن جامعة الملك عبد العزيز انضمت إلى التصنيف العالمي للجامعات الخضراء التي تتبع سياسات صديقة للبيئة.

- **التوصيات والمقترحات الإجرائية**:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج؛ يوصي البحث الحالي بما يلي:

- توجيه القيادات الجامعية بجامعات المملكة بالاهتمام إلى دعم المجتمع بثقافة الاقتصاد الأخضر، ويتحقق ذلك من خلال:
  - ✓ توفير وحدة بكل كلية وفرع للجامعة، تعنى بشؤن البيئة والطاقة النظيفة.
  - ✓ عقد الشراكات مع مؤسسات المجتمع في مجال دعم الاقتصاد الأخضر.
  - ✓ إقامة الندوات والملتقيات العلمية التي تعنى بالحفاظ على البيئة والموارد الطبيعية.
  - ✓ إشراك الجامعة في تقييم أداء مختلف مؤسسات المجتمع تجاه البيئة والمناخ.
  - ✓ وضع آليات لإتاحة مختبرات الجامعة، ومراكزها البحثية لمؤسسات المجتمع؛ لاختبار تأثير أنشطتها على البيئة والمناخ.
  - ✓ توفير برامج تثقيفية لمختلف فئات ومؤسسات المجتمع؛ لنشر مفاهيم الاقتصاد الأخضر، والتدريب على المهارات الخضراء.
- توجيه القيادات الجامعية بالمملكة، والبحوث العلمية بجامعاتهم نحو دعم الاقتصاد الأخضر، ويتحقق ذلك من خلال:
  - ✓ ربط الجامعة بشبكات الاقتصاد الأخضر المحلية، والإقليمية، والعالمية.
  - ✓ تسويق البحوث الداعمة للاقتصاد الأخضر، وحث مختلف الشركات والمؤسسات على الاستفادة منها.
  - ✓ إنشاء وحدات ومراكز بحثية بالجامعة، تختص بمجالات الاقتصاد الأخضر.
  - ✓ تنشيط ودعم البحوث التطبيقية في مجال الاقتصاد الأخضر، كتلك المهتمة بالطاقة الخضراء، ومكافحة التلوث، والتخلص الآمن من النفايات.
- تطوير القيادات الجامعية للتخصصات العلمية ذات الصلة بالاقتصاد الأخضر، ويتحقق ذلك من خلال:
  - ✓ استحداث برامج جديدة، تركز على الاقتصاد الأخضر.
  - ✓ تطوير البرامج القائمة؛ لتظهر الاهتمام بالاقتصاد الأخضر.
  - ✓ توفير فرص التدريب التحويلي نحو الوظائف الخضراء.
  - ✓ مراجعة مخرجات التعلم الحالية، وتطويرها بما يتلاءم مع المهارات الخضراء المطلوبة في مجتمع الاقتصاد الأخضر.
- توفير مخصصات مالية تدعم البيئة الجامعية الخضراء الآتية؛ علمًا بأن هذه المخصصات سوف تتناقص بصورةٍ ملحوظة مع اكتمال الإحلال:
  - ✓ تحويل مباني الحرم الجامعي إلى بيئاتٍ خضراء نظيفة، وموفرة للطاقة، وتقلل من الانبعاثات الحرارية.
  - ✓ استخدام وسائل نقل جامعية تعمل بالطاقة النظيفة، غير الملوثة للبيئة.
  - ✓ تجهيز المعامل والقاعات الدراسية بالأدوات والوسائل الصديقة للبيئة.
  - ✓ إعطاء الأولوية في التمويل للمشروعات الخضراء.

- ✓ دعم البرامج التدريبية الموجهة نحو تنمية المهارات الخضراء.

- السعي للحد من المعوقات التنظيمية والإدارية التي تعوق تحقيق الاقتصاد الأخضر، وذلك عن طريق:
  - ✓ تضمين مفاهيم الاقتصاد الأخضر في الرؤية الاستراتيجية للجامعة.
  - ✓ وضع آليات واضحة؛ للتحول نحو البيئة الجامعية الخضراء.
  - ✓ إنشاء وحدة تنظيمية بالجامعة، تهتم بمجالات الاقتصاد الأخضر.
  - ✓ تشجيع المبادرات المرتبطة بالاقتصاد الأخضر.
  - ✓ زيادة الرقابة على الممارسات الضارة بالبيئة والمناخ في الحرم الجامعي.
- استغلال القيادات الجامعية بالجامعات الناشئة بالمملكة -كجامعة تبوك مثلا -فرصة حداثة برامجها ومنشآتها؛ نظرًا لكونها في طور التشكيل والتطوير لدمج الاقتصاد الأخضر في برامجها وأنشطتها، وحرمها الجامعي، وذلك باتباع سياسات صديقة للبيئة، تعجل من فرص اللحاق بالتصنيف العالمي للجامعات الخضراء.

• قائمة المراجع:

• أولاً: المراجع العربية:

- أبو السعد، ساندي صبري؛ وآخرون. (٢٠١٧). الاقتصاد الأخضر وأثره علي التنمية المستدامة في ضوء تجارب بعض الدول: دراسة حالة. مصر، المركز الديمقراطي العربي، يونيو ٢٠١٧.
- برنامج الأمم المتحدة للبيئة. (٢٠١١). نحو اقتصاد أخضر: مسارات الى التنمية المستدامة والقضاء على الفقر- مرجع لواضعي السياسات. منشورات برنامج الأمم المتحدة للبيئة.
- البنوي، نسرين إسماعيل. (٢٠١٥). البنية التحتية للاقتصاد الأخضر في المملكة العربية السعودية: العوائق والاستراتيجيات والفرص- تحليل. المجلة الدولية للأعمال والتنمية الاقتصادية. المجلد. ٣. ص ص: ٩٠-٩٦.
- جمال الدين، نجوى يوسف وأحمد، سمير أكرم، حسن، محمد حنفي. (٢٠١٤). الاقتصاد الأخضر المفهوم والمتطلبات في التعليم. العلوم التربوية. العدد الثالث ج ١. ص ص: ٤٣٩ -٤٤١.
- جمال الدين، نجوى يوسف. (٢٠١٧). التعلم من أجل الاقتصاد الأخضر والتحولات العالمية في الاقتصاد والتعليم .العلوم التربوية: جامعة القاهرة- كلية الدراسات العليا للتربية، مج٢٥، ع٤، ٢-٤٤.
- خضر، أحمد. (٢٠٠٩م). الاقتصاد الأخضر مسارات بديلة إلى التنمية المستدامة. مجلة العلوم والتكنولوجيا، معهد الكويت للأبحاث العلمية.ص ١٥
- خنفر، عايد راضي. (٢٠١٤). الاقتصاد البيئي "الاقتصاد الأخضر". مجلة أسيوط للدراسات البيئة. العدد ٣٩. يناير. مصر. ص ٥٤
- زياني، أبو القاسم وشكراني، الحسيني. (٢٠١٦). الاقتصاد الأخضر: بين تطور الأطر النظرية وتفعيلها مؤسسيا من العالمية إلى الوطنية، المستقبل العربي مجلد ٣٩. العدد ٤٥١. ص ص : ٩٠-١٠٢.
- عبد الحكيم، عبير محمود ومندور أحمد فؤاد. (٢٠١٦). الاقتصاد الأخضر: مفهومه وقطاعاته المختلفة، المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة. مصر. العدد٢. ص ص ٣٥٣:-٣٨١.
- العويد ،نوره ناصر. (٢٠١٧). وظائف التعليم الجامعي السعودي والمساهمة في تحقيق أهداف برنامج التحول الوطني لرؤية المملكة العربية السعودية٢٠٣٠. مقدم لمؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية المملكة ٢٠٣٠.القصيم. في ١١-١٢ يناير. ص ص :٣٧٧-٤١٥.
- الكواز، أحمد عبد الرحيم. (٢٠١٤). الاقتصاد الأخضر والبلدان العربية. جسر التنمية: المعهد العربي للتخطيط، مجلد١٢، العدد ١١٨ ،ص ص ٢-١٦.

- المالكي، عبد الله محمد صالح. (٢٠١٧). التحول نحو الاقتصاد الأخضر: تجارب دولية. المجلة العربية للإدارة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية. مصر مجلد ٣٧. العدد ٤. ص ص : ١٦٧-١٩٦.
- محمد، مديحه فخري محمود. (٢٠١٧). تصور مقترح لدور الجامعات المصرية في تحقيق الاقتصاد الأخضر: رؤية تربوية. المجلة التربوية. مجلد ٤٩. كلية التربية. سوهاج.
- منظمة الأمم المتحدة – اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا/ الإسكوا. (٢٠١١). الاقتصاد الأخضر في سياق التنمية المستدامة والقضاء على الفقر: المبادئ والفرص والتحديات في المنطقة العربية – استعراض الإنتاجية وأنشطة التنمية المستدامة في منطقة الإسكوا. نيويورك، ص ص: ٧٣-٨٠.
- منظمة الأمم المتحدة للبيئة. (٢٠١٢). الاقتصاد الأخضر، الدول الاستثنائية الثانية عشر لمجلس الإدارة، المنتدى البيئي الوزاري العالمي نيروبي،٢٠-٢٢فبراير.
- الموسوي، صفاء عبد الجبار؛ كاظم، إيمان عبد الرحيم. (٢٠١٥م). الاقتصاد الأخضر مسار إلى تقويم النمو الاقتصادي في دول مختارة، مجلة الإدارة والاقتصاد- جامعة كربلاء، المجلد الثالث، العدد ٩.
- وثائق على شبكة الإنترنت:
- برنامج الأمم المتحدة للبيئة. (٢٠١٥). شبكات الجامعات الخضراء، على الموقع التالي:
- https://www.unenvironment.org/explore-topics/education-environment/why-does-education-and-environment-matter/green-university
- التصنيف العالمي للجامعات الخضراء. (٢٠١٥). على الموقع التالي:
- http://greenmetric.ui.ac.id/
- مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية. (٢٠١٦ أ). مستعدون للمستقبل: النشرة التفصيلية لبرامج تحقيق رؤية المملكة٢٠٣٠، على الموقع التالي:
- https://vision2030.gov.sa/ar/node/293
- مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية. (٢٠١٦ب). وثيقة برنامج التحول الوطني وفق رؤية ٢٠٣٠. على الموقع التالي:
- https://vision2030.gov.sa/ar/ntp

• **مواقع إلكترونية**:

- **موسوعة ويكيبيديا .الاقتصاد الأخضر ، على الموقع التالي:**
https://en.wikipedia.org/wiki/Green_economy
- **موسوعة ويكيبيديا. رؤية المملكة٢٠٣٠، على الموقع التالي:**
https://en.wikipedia.org/wiki/Saudi_Vision_2030
- **الموقع الرسمي لرؤية المملكة ٢٠٣٠** https://vision2030.gov.sa/
- **وزارة التعليم (٢٠١٦). وثيقة الرؤية ٢٠٣٠للمملكة العربية السعودية. متاح على الرابط** http://www.vision2030.gov.sa/. **تم الرجوع إليها بتاريخ ٢٠١٩/١/٦.**

• **ثانياً: المراجع الأجنبية**

- Chakraborty, A.; Singh, M. P.; & Roy, M. (2018). Green Curriculum Analysis in Technological Education. International Journal of Progressive Education, 14(1), 122-129.
- Chapple, K. (2008). Defining the green economy: a primer on green economic development. Berkeley: The Center for Community Innovation (CCI) at UC-Berkeley, 66.
- Dlimbetova, G., Syrymbetova, L., & Aliyeva, A. (2016).Green Skills

for Green Economy: Case of The Environmental Education Role in Kazakhstan's Economy. International Journal of Environmental & Science Education, 11(8), 1735-1742.
- Goods, C. (2013). A just transition to a green economy: Evaluating the response of Australian unions. Australian Bulletin of Labour, 39(2), 13-33.
- Kink, M.; & Reinumägi, S. (2011), Skills in the green economy. Vocational Education: Research and Reality, 20(1), 182-189.
- Koester, R. (2013), Higher education, adult learning, and greening of the economy. Adult learning, 24(1), 37-42.
- Laaroussi, A , Bakkali, S , Cherkaoui, O (2017). Role of Industries and Higher School of Engineering towards Green Industrialization and Green Economy: Case Study of Morocco, The Eurasia Proceedings of Educational & Social Sciences,7 (1), 67-71. Retrieved from http://dergipark.gov.tr/epess/issue/30770/332656.
- Murga, Menoyo, Á. (2014), Learning for a Sustainable Economy: Teaching of Green Competencies in the University. Sustainability (6) 2974-2992.
- Nhamo, G.(2014). Reviewing Some Implications of the Green Economy for Higher and Further Education Institutions. Southern African Journal of Environmental Education, 30(1), 79-95.
- OECD. (2011), Towards Green Growth: Monitoring Progress: OECD Indicators, OECD Green Growth Studies. OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264111356-en.
- Rao, P. & Aithal, P. (2016). Green Education Concepts & Strategies in Higher Education Model. International Journal of Scientific Research and Modern Education, (I)I, 793-802.
- Saudi Vision 2030. (2016). Available at: https://vision2030.gov.sa/en
- UNESCAP. (2012). Asia-Pacific Trade and Investment Report 2012: Recent Trends and Developments. Available at: https://www. unescap. org

❋❋❋❋❋❋❋

البحث العاشر :

درجة تحقيق إدارات مدارس التعليم العام لمتطلبات مجتمع المعرفة في المدينة المنورة

إعداد :

أ / محمد موسى عطا الله العنزي

باحث دكتوراه بقسم الإدارة التربوية كلية التربية جامعة الملك سعود

مشرف عام بوزارة التعليم بالرياض بالمملكة العربية السعودية

درجة تحقيق إدارات مدارس التعليم العام لمتطلبات مجتمع المعرفة في المدينة المنورة

أ / محمد موسى عطا الله العنزي

باحث دكتوراه بقسم الإدارة التربوية كلية التربية جامعة الملك سعود

مشرف عام بوزارة التعليم بالرياض بالمملكة العربية السعودية

• **المستخلص** :

تهدف الدراسة على التعرف على متطلبات مجتمع المعرفة ودرجة تحقيق إدارات مدارس التعليم العام بالمدينة المنورة لها ومعرفة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة مديري المدارس حول ذلك . اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي.تكونت عينة الدراسة من عينة عشوائية من مديري ووكلاء مدارس التعليم العام في المدينة المنورة بلغ عددهم (١٠٥). واستخدمت الدراسة استبانة مكونة من ٧٣ عبارة موزعة على سبعة محاور. الأساليب الإحصائية المستخدمة: تم إجراء المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج (spss) وفقا للتكرارات ،والنسب المئوية ،المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، معامل الفا كرونباخ ، معامل الارتباط لبيرسون ، تحليل التباين الأحادي ، اختبار(ت) T-TEST اختبار scheffe و L.S.D . وكان من أهم نتائج الدراسة: إن درجات تحقيق إدارات مدارس التعليم في المدينة المعرفة لمتطلبات مجتمع المعرفة جيلي:رتبة تنازليا كما يلي: متطلبات تبادل المعرفة والتعايش الثقافي بمتوسط (٣,٣١) ودرجة تحقيق متوسطة. متطلب التقنية في التعليم بمتوسط (٣,٠٧) ودرجة تحقيق متوسطة. متطلبات إنتاج المتوسطة بمتوسط (٢,٨٩) ودرجة تحقيق متوسطة. متطلب المدارس دائمة التعلم بمتوسط (٢,٧٣) ودرجة تحقيق متوسطة. متطلبات التعليم للعمل بمتوسط (٢,٥٣) ودرجة تحقيق منخفضة. متطلب التمكين الإداري بمتوسط (٢,٤٦) ودرجة تحقيق منخفضة. متطلبات المدرسة المجتمعية بمتوسط (٢,٣٠) ودرجة تحقيق منخفضة.

الكلمات المفتاحية : إدارات مدارس التعليم – مجتمع المعرفة – المدينة المنورة

Public Education Schools Achievement Degree of Knowledge Community Requirements in Al-Madina Al-Monawara

Mohammed Mossa Atta-Allah Alanzi

Abstract :

The study aims at identifying the requirements of knowledge community and achievement degree of public education schools of such requirements in Al-Madina as well as identifying the extent of significant differences between means of headmasters' responses about the topic. Study Method: Survey Descriptive Method . Study Sample: random sample of headmasters and deputies of public education in Al-Madina; (105) individuals in total. Study Tool: A questionnaire of 73 items distributed on seven dimensions. Statistical Used Methods: statistical handling was done using SPSS as well as the following: repetitions, percentages, means, standard deviations, Alpha Cronpach Coefficient, Pearson correlation coefficient, T-Test, One-way analysis, Scheffe Test, and L.S.D Test. The study most important results: Public education school's achievement degrees of knowledge community requirements in Al-Medina Al-Munawara ranked as follows: Requirements of knowledge exchange and cultural coexistence in mean of (3.31) and average rating achievement. Requirements of technique integration in mean of (3.07) and average rating achievement. Requirements of knowledge production in mean of (2.89) and average rating achievement. Requirements of permanent

education schools in mean of (2.73) and average rating achievement. Requirements of education for work in mean of (2.53) and average rating achievement. Requirements of management empowerment in mean of (2.46) and low rating achievement. Requirements of community school in mean of (2.30) and low rating achievement.

Keywords : Public Education Schools - Knowledge Community - Al-Madina Al-Monawara.

• المقدمة:

يتسم مجتمع اليوم بتدفق المعرفة الإنسانية، وتنوع الانجازات الفكرية والعلمية والاجتماعية ،ويحوي تسارعا في وتيرة التقدم العلمي والتقني في مجالات الحياة المختلفة، وخاصة في مجال تقنية الاتصال والمعلومات، واستخدام شبكة المعلومات العالمية(الإنترنت) ، ولما للمعرفة من دور حيوي وهام في حياة الأفراد والمجتمعات، باعتبارها الوسيلة الكفيلة بتحقيق رفاهية الأمم وتقدمها، ومعيار قوة الدول ومصدر تنافسها، والمحدد الرئيس لمقدرات شعوبها، والمحرك الأساسي لجميع أنشطة وأنظمة مجتمعاتها، كما أن لها تأثير حيوي على الصعيد الاقتصادي، يظهر ذلك في بروز مصطلح اقتصاد المعرفة، وهو نمط جديد من الاقتصاد ظهر عقب الثورة الصناعية، يقوم على الاستخدام الكثيف للمعرفة العلمية والعملية المتطورة والعالية المستوى لتأدية النشاطات الاقتصادية خلف،(٢٠٠٦، ص١٦).

ظهر مفهوم مجتمع المعرفة في منتصف التسعينات من القرن الماضي، حيث عرفه بكري، (١٤٢٦ هـ: ٥). "أنه المجتمع الذي يهتم بدورة المعرفة ويوفر البيئة المناسبة لتفعيلها وزيادة عطائها، بما في ذلك البيئة التقنية الحديثة بشكلها العام ، وبيئة تقنيات المعلومات على وجه الخصوص، مما يسهم في تطوير إمكانات الإنسان وتعزيز التنمية والسعي نحو بناء حياة كريمة للجميع" كما يعرفه الصاوي، (١٤٢٧ هـ: ٥٤) "بأنه ذلك المجتمع الذي يحسن استعمال المعرفة في تسيير أموره واتخاذ القرارات السليمة" ،أما عليان (٢٠٠٦م ص٢٨) .فيعرفه بأنه "المجتمع الذي يتعامل أفراده ومؤسساته مع المعلومات بشكل عام وتقنية المعلومات والاتصالات بشكل خاص في تسيير أمور حياتهم في مختلف قطاعاتها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتربوية .

وهو مجتمع يقوم على أساس نشر المعرفة وإنتاجها واستخدامها وتوظيفها بكفاءة في جميع مجالات النشاط المجتمعي: الاقتصاد والمجتمع المدني والسياسة والحياة الخاصة لتحقيق التنمية الإنسانية. برنامج الأمم المتحدة الإنمائي والصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي، (٢٠٠٣، ص٣٩). وقد أفضى قيام المجتمع على أساس المعرفة إلى تميزه بمجموعة من السمات لعل أهمها سمة العالمية التي تعني تجاوز الدولة كوحدة معنوية، مما يتيح الفرصة أمام الفرد للدخول في جماعات عالمية متعددة بحسب اهتماماته، ويفتح المجال أمام الشعوب لتتفاعل وتتعاون بحرية ، كما تميز بكونه مجتمع افتراضي أكثر منه مجتمع واقعي ملموس، باعتباره مجتمع يعتمد على تكنولوجيا المعلومات والمحتوى المعرفي

الرقمي، إضافة إلى ذلك يتسم مجتمع المعرفة بين المعرفة النظرية والمعرفة التطبيقية ، حلت بموجبه التكنولوجيا مكان الأيديولوجيا في صناعة شكل النظام العالمي الجديد وتحديد شكل العلاقات الدولية في هذا النظام في المجالات الاقتصادية والسياسية والثقافية والتربوية (بدران، ٢٠٠٥، ص ص٦١ – ٦٢).

كما أن مجتمع المعرفة يعتمد على تفعيل دورة المعرفة التي تتضمن ثلاث مراحل رئيسية، الأولى مرحلة التوليد، حيث تنطلق المعرفة من التفاعل بين الحقائق والمعلومات المتوافرة من جهة وعقل الإنسان وقدرته على التفكير والابتكار والإبداع من جهة أخرى، أما الثانية فهي مرحلة نشر المعرفة المتوافرة، بينما تتجسد المرحلة الثالثة في استخدام وتوظيف المعرفة،(الحاج بكري، ١٤٢٦ هـ، ص ص ٣ - ١٣).

وأصبح بناء مجتمع المعرفة أحد القضايا الهامة على الصعيدين العالمي والعربي، فعقدت من أجله مجموعة من المؤتمرات والجلسات العلمية ناقشت ملامح ومتطلبات وتحديات هذا المجتمع ، فقد نظم اتحاد مكتبات جامعة زيمبابوي في ٢٤ - ٢٦ أبريل ٢٠٠٦ مؤتمر السبيل المفتوح وخلق مجتمع المعرفة عرضت فيه موضوعات عدة من أبرزها موضوع التعلم المفتوح والتعليم عن بعد وخلق مجتمع المعرفة في زيمبابوي(Zimbabwe University Libraries Consortium, 2006, p1)، كما نظمت كلية الآداب والعلوم الاجتماعية بجامعة السلطان قابوس في ٢ – ٤ ديسمبر ٢٠٠٧، المؤتمر العلمي الدولي الأول لكلية الآداب والعلوم الاجتماعية تحت عنوان مجتمع المعرفة التحديات الاجتماعية والثقافية واللغوية في العالم العربي.. حاضرا ومستقبلا، تناول فيه المؤتمرون موضوعات عدة من بينها موضوع التعليم الرقمي في البلاد العربية تحديات وآفاق مستقبلية لمجتمع المعرفة، وموضوع معوقات تطوير مناهج التعليم العالي في ظل مجتمع المعرفة، إلى جانب استعراض لتجربة جامعة الملك عبد العزيز بالمملكة العربية السعودية في التحول نحو مجتمع المعرفة كلية الآداب والعلوم الاجتماعية بجامعة السلطان قابوس (٢٠٠٧، ص ص ٩، ١٢، ٢٢).

أما المنظمات والهيئات الدولية فقد أصدرت تقارير عدة تناولت مختلف المرتكزات الأساسية لبناء مجتمع المعرفة كما جاء تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام ٢٠٠٣ بعنوان : نحو إقامة مجتمع المعرفة، موضوعات عدة من أبرزها: مفهوم المعرفة والتنمية الإنسانية، ومجتمع المعرفة في البلدان العربية، ونشر المعرفة وإنتاجها وقياسها في البلدان العربية، وأركان مجتمع المعرفة الخمسة (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي والصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي، ٢٠٠٣، ص ص٣٥، ٥١، ٦٩، ٨٥، ١٦١)، في الوقت الذي أصدرت فيه اليونسكو عام (٢٠٠٥) تقريرا بعنوان: من مجتمع المعلومات إلى مجتمعات المعرفة، ناقشت فيه عدة موضوعات كان من أهمها: موضوع المجتمعات المتعلمة، وموضوع مستقبل التعليم العالي، وموضوع ثورة البحث منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (٢٠٠٥، ص ص ٥٨، ٩١، ١٠٣).

• **مشكلة الدراسة**:

أصبحت المعرفة مع بداية الألفية الثالثة هي الأساس في التنمية بكل ما تنتجه من خيارات وفرص وتقنيات ومهارات تمكن طالب المعرفة من بناء حياة أفضل، وهو ما أخذت تعززه تقارير التنمية البشرية الدولية والعربية منذ مطلع التسعينيات وأكد تقرير التنمية الإنسانية العربية (٢٠٠٢م) على "أن البلدان العربية أصبحت معزولة عن المعرفة والمعلومات والثقافة العالمية، وإذا سمح للوضع الراهن أن يستمر، فإنه لا يمكن إلا أن تزداد الأمور سوءا".

ويعد التحدي الحقيقي الذي يواجه التعليم هو التطور التكنولوجي الهائل وثورة المعلومات التي غيرت المجتمعات من مجتمعات صناعية إلى مجتمعات معرفية، وأصبحت المشكلة ليست في توليد التكنولوجيا الجديدة بل في كيفية الاستخدام الأمثل لتحسين نوعية الأداء، وأمام هذا التقدم العلمي والتقني كان لزاما على القائمين على المؤسسات التعليمية في الميدان التربوي المبادرة نحو التحديث والتطوير لمواكبة خصائص هذا العصر والاستفادة من تقنياته الحديثة

كما أن دور الإدارة المدرسية قد تغير فلم تعد مهمتها الأساسية تيسير شئون المدارس من الناحية القانونية، بل أصبح لها دور في تحقيق أهداف المجتمع، والقيام بوظائفها تجاه الأفراد العاملين وتحسين أدائهم وزيادة دافعيتهم نحو العمل والإنتاج، وأدى ذلك الى ضرورة اعتماد الإدارة المدرسية على: سرعة الاستجابة للتغيير، وسرعة اكتساب القدرات والمعارف الجديدة، وسرعة الابتكار والتجديد والتطوير (البلاوي، حسين،١٤٢٦).

ونظرا لان أهم متطلب من متطلبات مجتمع المعرفة كما ذكر (البلاوي، حسين،١٤٢٦) هو توفر قيادة إدارية فاعلة تتولى وضع الأسس والمعايير وتوفر مقومات التنفيذ السليم للخطط والبرامج وتؤكد على فرص نجاح المنظمة، وتلعب دورا هاما في صياغة الأهداف والغايات التي تسعى المنظمة لتحقيقها وتحقق الترابط مع المجتمع وتفعيل عناصرها وقدراتها الذاتية.

يمكن بلورة مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي: ما درجة تحقيق إدارات مدارس التعليم العام لمتطلبات مجتمع المعرفة في المدينة المنورة؟

وتتطلب الإجابة عن هذا السؤال الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما متطلبات مجتمع المعرفة؟
- ما درجة تحقيق إدارات مدارس التعليم العام في المدينة المنورة لمتطلبات التمكين الإداري، دمج التقنية في التعليم، إنتاج المعرفة، التعليم للعمل، المدارس دائمة التعلم، تبادل المعرفة والتعايش الثقافي، المدرسة المجتمعية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة مديري المدارس لتحقيق إدارات مدارس التعليم العام لمتطلبات مجتمع المعرفة في المدينة المنورة، يمكن إرجاعها إلى المتغيرات التالية: المؤهل (بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه)،

عدد سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات - أكثر من ٥ سنوات وأقل من ١٠ سنوات – أكثر من ١٠ سنوات).

- **فروض الدراسة**:

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط استجابة مديري المدارس حول تحقيق متطلبات مجتمع المعرفة تعزى الى المؤهل.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط استجابة مديري المدارس حول تحقيق متطلبات مجتمع المعرفة تعزى الى الخبرة.

- **أهداف الدراسة**:

- التعرف على متطلبات مجتمع المعرفة.
- التعرف على درجة تحقيق إدارات مدارس التعليم العام بالمدينة المنورة لمتطلبات مجتمع المعرفة.
- معرفة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة مديري المدارس حول تحقيق إدارات مدارس التعليم العام لمتطلبات مجتمع المعرفة في المدينة المنورة، يمكن إرجاعها إلى المتغيرات التالية: المؤهل (بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه)، عدد سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات - أكثر من ٥ سنوات وأقل من ١٠ سنوات – أكثر من ١٠ سنوات)

- **أهمية الدراسة**:

تستمد الدراسة أهميتها من حداثة وحيوية وأهمية الموضوع الذي تطرحه، حيث أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية وضرورة التحول من المجتمع التقليدي إلى المعرفي تمشيا مع الاتجاهات الحديثة التي تنادى بالتوسع في استخدامه، كما تأتى أهمية القيمة النظرية والتطبيقية للدراسة من كونها استجابة إجرائية لكثير من استقراء الواقع المعاصر وما أشارت وتوصلت إليه نتائج وتوصيات الدراسات العلمية والمؤتمرات الدولية المتخصصة بطبيعة هذه الدراسة.

وتكتسب الدراسة الحالية أهميتها مما يلي:

- أنها استجابة لنداءات تقرير التنمية الإنسانية العربية ٢٠٠٣ الذي أوصى بضرورة بناء مجتمع المعرفة برنامج الأمم المتحدة الإنمائي والصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي (٢٠٠٣)، الأمر الذي يفرض بدوره ضرورة دراسة واقع تلك المؤسسات بشكل عام، والإدارة المدرسية بشكل خاص، والتعرف على المعوقات التي تحول دون بناء مجتمع المعرفة.
- أنها تتناول موضوعا ذا أثر تنموي بالغ في واقع المجتمعات، حيث يعد اكتساب المعرفة وتوظيفها بفاعلية من خلال التعليم والتعلم والبحث والتطوير التكنولوجي، الأداتان الأساسيتان لتحقيق متطلبات التنمية الإنسانية في عصرنا الحالي الفرجاني (١٩٩٩، ص١٢)، مما يدعو إلى ضرورة التعرف على المعوقات التي تعترض مؤسسات التعليم عن اكتساب وتوظيف المعرفة.

- قد تفيد نتائج الدراسة المسئولين في وزارة التربية والتعليم في التعرف على المعوقات التي تقف عقبة أمام الإدارة المدرسية في سبيل بنائها لمجتمع المعرفة.
- قد تساعد الدراسة في نشر ثقافة مجتمع المعرفة في الأوساط التربوية اللازمة للتحول إلى مجتمع المعرفة.
- يأتي هذا البحث كاستجابة حتمية لتوجهات وزارة التربية والتعليم الحديثة والمتمثلة في التركيز على التحول نحو مجتمع المعرفة وبشكل خاص في المجال التربوي.
- قد يسهم هذا البحث فيما يورده من نتائج، في إعطاء مؤشرات للمسئولين عن درجة تحقيق إدارات التربية والتعليم لمتطلبات مجتمع المعرفة، مما يحفز على تبني استراتيجيات تسهم في تنمية مهارات مديري المدارس وتحفيزهم للتعامل الأمثل مع متطلبات مجتمع المعرفة.
- تعد هذه الدراسة من الدراسات السباقة في مجال مجتمع المعرفة حيث تعاني المكتبة العربية من النقص في هذا المجال على حد علم الباحث.

- **حدود الدراسة**:

- حدود موضوعية: أقتصر موضوع الدراسة على متطلبات مجتمع المعرفة كما حددها القرني (١٤٣٠) في سبعة محاور هي : متطلبات التمكين الإداري ، متطلبات دمج التقنية في التعليم ، متطلبات إنتاج المعرفة ، متطلبات المدارس دائمة التعلم ، متطلبات التعليم للعمل ، متطلبات تبادل المعرفة والتعايش الثقافي.
- حدود زمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٣٢/١٤٣٣هـ.
- حدود مكانية : تم تطبيق الدراسة على مديري مدارس التعليم العام في المدينة المنورة.

- **مصطلحات الدراسة**:

تتبنى الدراسة المصطلحات التالية:

- **مجتمع المعرفة** Knowledge Society:

يعرف بأنه" المجتمع الذي تستخدم فيه المعلومات وتقنية الاتصال على نطاق واسع في التعليم والعمل في جميع أوجه الحياة"(وزارة التربية والتعليم، ١٤٢٧ هـ: ١٠٢). ويعرف إجرائيا بأنه: ذلك المجتمع الذي يوفر بيئة تعليمية ذات مستوى عالي، توظف فيها تقنيات التعليم والاتصال ، مما يمكن المتعلم من فهم المتغيرات والمستجدات التي تطرأ بشكل مستمر.

- **بناء مجتمع المعرفة** Constructing Knowledge Society:

يقصد به في الدراسة الحالية تشكيل المجتمع القائم على أساس إنتاج المعرفة ونشرها وتوظيفها بكفاءة في محتوى وهياكل الأنشطة المجتمعية المختلفة، من خلال مجموعة من الآليات يأتي في مقدمتها تقديم التعليم الجيد المؤدي إلى الإبداع، وتنمية قاعدة البحث العلمي والتكنولوجي، وتوفير البنية الأساسية

لتقنية المعلومات والاتصالات، بهدف المساهمة في تطوير إمكانات الفرد وتعزيز الأنشطة المجتمعية، الرامية إلى بناء حياة كريمة للجميع وتحقيق التقدم للمجتمع.

- **مدارس التعليم العام**:

يعرفها الباحث إجرائيا بأنها المدارس الحكومية الابتدائية والمتوسطة والثانوية التابعة لوزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية.

- **مدير المدرسة**:

يعرفه الباحث إجرائيا بأنه الشخص المكلف من قبل إدارة التربية والتعليم بالقيام بأعمال المدرسة الإدارية والفنية.

- **التمكين الإداري**:

"إتاحة قدر واسع من المرونة للمدرسة لتكيف برامجها وأدواتها المعرفية وفقاً لإمكاناتها واحتياجات طلابها المعرفية المستمدة من واقعهم الاقتصادي والثقافي والاجتماعي مع التأكيد على مبدأ المساءلة". القرني (١٤٣٠)

- **الإدارة المدرسية**:

لم تعد الإدارة المدرسية، ممارسة فطرية قائمة على الارتجالية، بل أصبحت لها أسسها العلمية التي ينبغي أن تتوفر في كل من يمارسها حتى تستطيع القيام بأعبائها، ومسئولياتها التي تمكنها من السير بالمدرسة نحو تحقيق الأهداف التربوية المرجوة منها.

- **مفهوم الإدارة المدرسية**:

أدى تطور الفكر الإداري والفلسفي والتربوي إلى تغير وظيفة الإدارة المدرسية واتساع مجالها في الوقت الحاضر، فتعددت أفكار التربويين حول تعريفها فقد عرّف الإدارة المدرسية حسين (٢٠٠٦ م) بأنَّها :"عملية تخطيط وتنسيق وتوجيه كل عمل تعليمي أو تربوي يحدث داخل المدرسة من أجل تطوير وتقدم التعليم، أو هي نشاط تتحقق من ورائه الأغراض التربوية وفق نماذج مختارة ومحددة من قبل داخل الإدارة المدرسية" ص ١٩

وعرّفها المسعري (١٤٢٤هـ) بأنَّها: "مجموعة عمليات تشمل التخطيط والتنسيق والرقابة والتقويم في ضوء الأهداف، وتؤدى هذه الوظيفة من خلال التأثير في سلوك الأفراد، وبما يحقق أهداف المدرسة" ص ١٢٠

وعرّفها أحمد (٢٠٠٣ م) بأنَّها :" الجهود المنسقة التي يقوم بها فريق من العاملين في الحقل التعليمي (المدرسة) إداريين وفنيين بغية تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة تحقيقاً يتمشى مع ما تهدف إليه الدولة من تربية صحيحة على أسس علمية " ص ١٨

وأضاف أحمد (٢٠٠٣ م) نقلاً عن محمد الصغير أنَّها:" الكيفية التي تدار بها المدرسة في مجتمع ما وفقا لأيدلوجياتها وظروفها الاقتصادية والاجتماعية والسياسية وغيرها من القوى الثقافية ، وذلك لتحقيق أهدافها في إطار من

اختيار وافر فيه العلاقات الإنسانية السليمة والمفاهيم والأدوات والأساليب العصرية في التربية للحصول على أفضل النتائج بأقل جهد وتكلفة " ص ١٩

وعرّف المعايطة (٢٠٠٧ م) نقلاً عن جوردن الإدارة المدرسية بأنَّها:" جملة الجهود المبذولة في الطرق المختلفة التي يتم من خلالها توجيه الموارد البشرية والمادية لإنجاز أهداف المجتمع التعليمية" ص ٧٦

- **أهمية الإدارة المدرسية**:

فقد أورد مصطفى (٢٠٠٢ م) إنَّ أهمية الإدارة المدرسية تنبع من مجموعة مهام أساسية تُؤدي إلى فاعليتها هي:

- وضع الأهداف، وتوزيع المهام والواجبات، والقيام بالتوجيه، والتنسيق، والتحفيز، والتقويم.
- التخطيط والتنظيم وتوجيه جهود الآخرين، والرقابة على تنفيذ الأعمال
- المختلفة.
- الإشباع الكامل للحاجات والرغبات الإنسانية داخل المدرسة وخارجها.
- الاستخدام الأمثل للموارد البشرية والمادية المتاحة (ص ٣٩)

وأشار الطريقي (١٤٢١ هـ) بأنَّ الإدارة المدرسية لازمة لكل مؤسسة تربوية، ولايمكن أنْ يستغنى عنها حيث إنَّها تعمل على تحقيق أهدافها وغاياتها. (ص ١٦)

وأضاف الراوي والنبوي (٢٠٠٢ م) إنَّ أهمية الإدارة المدرسية تكمن في أنَّها أحد العوامل الحاسمة في نجاح الإصلاح التعليمي، وهي المتغير الأقوى في كفاءة وفاعلية وإنتاجية المدرسة، كما أنَّها المسؤولة عن حشد الإمكانات واستخدام الموارد المتاحة في تسيير العملية التعليمية، وتقوم بالإشراف عليها من أجل إنجاز الأهداف التربوية المنشودة. (ص ٤)

- **الوظائف الأساسية للإدارة المدرسية**:

للإدارة المدرسية وظيفتين أساسيتين: إداريّة وفنيّة، تكملان بعضهما بما يحقق أهداف المدرسة كما حددها (مصطفى، ٢٠٠٢ م: ٤٠) في:

أشار العمايرة (٢٠٠١ م) إلى أنّ وظائف الإدارة المدرسية تتلخص في أربع نقاط أساسية هي:

- دراسة المجتمع ومشكلاته وأهدافه وأمانيه، والعمل على حلّ مشكلاته وتحقيق أهدافه.
- تزويد المتعلّم بخبرات متنوعة ومتجددة يستطيع من خلالها مواجهة ما يعترضه من مشاكل.
- تقديم الخبرات التي تساعد على تربية الطلاب، وتعليمهم، وتحقيق النمو المتكامل لشخصياتهم.
- رفع مستوى المعلمين المهني من خلال اطلاعهم على كل جديد في التربية، لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة. (ص ٥٦)

• **مفهوم مجتمع المعرفة** :

تختلف التعريفات لمجتمع المعرفة نظرا لجدلية مفهوم المعرفة ولتداخل وتقارب بعض المفاهيم حيث أنه توجد مفاهيم ومصطلحات بعضها قريب من بعض في المعنى والدلالة، ويختلف بعضه عن الآخر في وجوه أخرى، ومن أهم هذه المفاهيم والمصطلحات الثلاثية: مجتمع المعلومات Information Society، مجتمع المعرفة Knowledge Society ، مجتمع التعلم Learning Society

وقد حدد تقرير التنمية الإنسانية العربية (٢٠٠٣) و إسماعيل (٢٠٠٤) مفهوم مجتمع المعرفة بأنه : (ذلك المجتمع الذي يقوم أساسا على نشر المعرفة وإنتاجها وتوظيفها بكفاءة في جميع مجالات النشاط المجتمعي ،الاقتصاد والمجتمع المدني والسياسة، وصولا للارتقاء بالحالة الإنسانية ،وإقامة التنمية الإنسانية) .

كما يعرفه ديفيد وفوراي (٢٠٠٢) بأنه :(مجتمع تشترك شريحة كبيرة منه في إنتاج المعرفة وإعادة إنتاجها ،ومن ثم يحدث خلق تداول لخلق مساحة عامة ، وهو مجتمع يتم فيه تفعيل تكاليف تصنيف ونشر المعرفة الى الحد الادنى ، باستخدام تقنيات المعلومات والاتصالات)

ويشير تقرير المعرفة العالي الصادر من اليونسكو عام ١٩٩٧ بان مجتمع المعرفة هو (مجتمع تسيطر وتهيمن عليه المعرفة بشتى أنواعها، ويشترك معظم أفراده في إنتاج المعرفة أو تجميعها أو معالجتها واستقرائها أو توزيعها).

وذكر القرني (١٤٣٠) تعريفا شاملا لمجتمع المعرفة بأنه (المجتمع الذي تتعدد فيه مناهل العلم والمعرفة والثقافة، وتتكامل فيه منظومة التعليم مع جهود التنمية، بما يمكنه من التعليم والتعلم والتواصل والابتكار، والتقدم في كافة مجالات الحياة من خلال استخدام التقنية الرقمية، مما يجعله قادرا على اكتساب وانتاج ونشر وتوظيف المعرفة لخدمة التنمية).

ويبدوا أن تعريف القرني (١٤٣٠) هو الأعم والشامل وهو الأقرب الى هذه الدراسة نظرا لوصفه الدقيق لأسباب التقدم والأدوات المستخدمة وطرق تفاعل أفراد المجتمع في تحقيقها.

• **ثالثاً : أبعاد مجتمع المعرفة**:

أصبحت مجتمعات اليوم تتجه نحو الاستخدام المتعاظم والكثيف للمعرفة العلمية والتكنولوجية في مختلف مجالات الحياة وعلى كافة الأصعدة، مما كان له تأثيراته الواضحة على مجمل أنشطة الإنسان، وفى هذا السياق يمكن رصد بعض أبعاد ملامح مجتمع المعرفة كما أوردها القرني (١٤٣٠):

- البعد الاقتصادي: ويتمثل في أن المعلومة هي السلعة أو الخدمة الرئيسة والمصدر الأساسي للقيمة المضافة وتوفير فرص العمل وترشيد الاقتصاد.
- البعد التكنولوجي: ويتمثل في انتشار وسيادة تكنولوجيا المعلومات وتطبيقها في مختلف مجالات الحياة في المصنع أو المزرعة، في المكتب والمدرسة، في البيت والشارع.

- **البعد الاجتماعي:** ويتمثل في سيادة درجة معينة من الثقافة المعلوماتية في المجتمع وزيادة مستوى الوعي بتكنولوجيا المعلومات وأهمية المعلومة ودورها في الحياة اليومية للإنسان.
- **البعد الثقافي:** ويتمثل في إعطاء أهمية قصوى للمعلومة والمعرفة، والاهتمام بالقدرات الإبداعية للأشخاص وتوفير إمكانية حرية التفكير والإبداع والعدالة في توزيع العلم والمعرفة والخدمات بين الطبقات المختلفة في المجتمع.
- **البعد السياسي:** ويتمثل في إشراك الجماهير في اتخاذ القرارات بطريقة رشيدة وعقلانية مبنية على استعمال المعلومة.
- **البعد التربوي:** ويتمثل في أن الإنسان سيصبح هو رأس المال البشرى الذي يبدع ويبتكر ويفكر وينتج المعرفة.

- **متطلبات مجتمع المعرفة**:

- **أولاً**: **متطلب التمكين الإداري** Managerial Empowerment

- **مفهوم التمكين الإداري**:

تعددت المفاهيم التي تشير إلى التمكين الإداري، فمن الباحثين من أشار إليها على أنها لا مركزية الإدارة، ومنهم من أشار إليها بالإدارة الذاتية المدرسية "SBM" School Based Management، ومنهم من أشار إليها بالإدارة المستقلة. وهذه المفاهيم تتشابه في الكثير من الآليات والمبادئ وإن كانت تختلف في الفلسفة التي تنطلق منها، فالتمكين الإداري ينطلق من تفويض غير مطلق للسلطة، بينما تنطلق الإدارة الذاتية أو الإدارة المستقلة من تفويض مطلق وكامل للسلطة.

ذكر عيدروس (٢٠٠٧م: ٦٣) أنه من أهم أساليب الارتقاء بالتعليم في ظل التحولات الاقتصادية المعاصرة واقتصاد المعرفة التخفف من المركزية والأخذ بمفاهيم جديدة من اللامركزية تحرر الطاقات في المحافظات نحو المشاركة الفاعلة لتنفيذ أهدف تعليم المستقبل، وتبني مفهوم التجريب قبل التعميم.

- **ثانياً**: **متطلب دمج التقنية في التعليم**

أدى التطور الهائل في تقنية الاتصال والمعلومات (ICT)، الى ظهور ضغوط متزايدة على النظم التربوية الحالية لمقابلة حاجات متغيرة في عالم متغير، حتى تواكب التطور والتحديث للحاق بالدول المتقدمة في هذا المجال بدلا من الجمود والانغلاق.

كما أشار مودا (٢٠٠٨م: ٦٤) أنه انطلاقاً من أهمية دمج تقنية المعلومات والاتصالات (ICT في التعليم والتعلم، أعدت الحكومة الماليزية مبادرات عدة لتسهيل دمج أكبر لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT)من أجل تحسين نوعية التعليم في البلد، كما جاء في تصريح تحقيق رؤية ٢٠٢٠م لتطوير نظام تعليم نوعي ذو مستوى عالمي يستوعب الطاقة الكاملة للفرد، ويلبي مطامع الأمة الماليزية. وتتمحور صياغة وزارة التعليم للرؤية حول تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في:

- تزويد جميع الطلاب بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) في التعليم كأداة تدريس وتعلم؛ وذلك كجزء من مادة أو كمادة بحد ذاتها.
- استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) لزيادة إنتاجية وجدارة وفاعلية نظام الإدارة.

كما أشار آل ناجي (١٤٢٤هـ: ١٨٤) إلى أن نتائج العديد من الدراسات تؤكد على أن الطلبة الذين تلقوا تعليمهم بواسطة الحاسوب كمساعد للتعليم يفوق أداء زملائهم الذين تعلموا بالطريقة التقليدية.

- **ثالثاً: متطلب إنتاج وابتكار المعرفة**:

في عصر اقتصاد المعرفة زادت أهمية المعرفة كمصدر حقيقي للثروة، فزادت أهمية عملية التعليم النوعي لمواكبة متطلبات هذا العصر، وأكد السلطان (١٤٢٥هـ: ٢٨٨) أن مجتمع عصر المعلومات والمعرفة يقتضي أن يهتم منظرو المناهج ومصمموه بغايات رئيسية لابد أن تفي بها التربية في كل عصر، وهي: إكساب وخلق المعرفة، والتكيف مع المجتمع، وتنمية الذات والقدرات الشخصية. وقد أضاف عصر المعلومات بُعدا تربويا رابعا ألا وهو ضرورة إعداد إنسان العصر لمواجهة مطالب الحياة في ظل العولمة واقتصاد المعرفة، وهي الغايات الأربع التي لا تختلف كثيراً عن تلك التي وردت في تقرير اليونسكو الذي صاغها في صورة مبادئ أربع هي: تعلم لتعرف (كيف تعرف لا ماذا تعرف)، تعلم لتعمل، تعلم لتشارك، تعلم لتكون.

- **رابعاً: متطلب التعلم للعمل (توظيف المعرفة في المواءمة مع سوق العمل)**:

تؤثر المتغيرات المتسارعة التي يتسم بها هذا العصر بشكل كبير في مفهوم العمالة والتوظيف.. حيث رأى كل من Bubules & Torres (٢٠٠٠: ٢٠) أن العولمة قد غيرت بشكل كبير إحدى الوظائف التقليدية للمؤسسات التربوية، وهي الإعداد للعمل.. بحيث أجبرت هذه المؤسسات اليوم على إعادة النظر في هذه الوظيفة وسبل تحقيقها مقابل ما يحدث من تغيرات في طبيعة سوق العمل، وتغير الطلب على هذه الوظيفة والمتطلبات الوظيفية والشخصية لكل وظيفة.

ورأى البكر (١٤٢٥هـ: ١٤٠) أنه يجب على المؤسسات التربوية إعداد الأفراد من الناحية المهنية لأعمال تتطلب مسئوليات متغيرة على الدوام، فالمعلومات يمكن الحصول عليها من مصادر متنوعة وغير رسمية، والمبادرة أهم من الطاعة والاستراتيجيات المعتمدة في مجال العمل أكثر تعقيدا بسبب طبيعة المتغيرات في متطلبات المهن المختلفة بما يتجاوز أوضاع الأسواق المحلية

- **خامساً: متطلب التعلم المستمر (المدرسة دائمة التعلم** Continuous Learning School):

عرفها Sammon (1999:23) بأنها: "المدرسة التي تقتضي من الجميع أن يتحولوا إلى متعلمين يتواصلون مع الجديد في مجالاتهم، فالمعلم مطلوب منه أن يتواصل مع الجديد في تخصصه، ومع الجديد في أساليب التدريس والمهارات اللازمة لرفع كفاءته. ويقتضي المفهوم أيضا أن ينتقل التدريب والنمو المهني من خارج المدرسة لداخلها، فتكون المدرسة محطة التدريب الأساسية والبيئة المدرسية

ومكان التدريب للطلبة وبقية المعلمين المستفيدين من ناتج التدريب والنمو المهني للجميع.

كما عرفها حيدر (٢٠٠٤: ٢٧) بأنها: "المدرسة التي لا تقدم خدمات التعليم فقط؛ بل يتعلم فيها المنتسبون إليها –إداريون ومعلمون وموظفون وطلاب – بصورة مستمرة لتجنب الأخطاء التي يقعوا فيها وللتغلب على الصعوبات التي تواجههم ولتحسين أدائهم بصورة عامة من أجل تقديم خدمات تعليم وتعلم أفضل.

وذكر القرني (١٤٣٠هـ) أن تبني مفهوم المدرسة دائمةِ التعلُّم يتطلب وعياً كبيراً من قِبَل جميع العاملين والمتعلمين في المدرسة وعملاً متواصلاً بحيث يشعر الجميع أنهم في بيئة تعلم، وأنهم مسئولون عن تعلمهم وتعلم زملائهم في العمل، إضافة لتعلم طلبتاهم عندما نستطيع أن نضمن وجود بيئة مدرسية متجددة متعلمة بل دائمة التعلم

- **سادساً: متطلب التعلم للكينونة والتعايش مع الآخرين**

إن التحولات العميقة والسريعة والمكثفة التي يشهدها العالم في ظل تشكل المسار العالمي للحضارة الإنسانية الجديدة بكل روافدها الاقتصادية والسياسية والثقافية تقتضي ترقية الحوار بين الحضارات والثقافات، وتعميق الاتصال بين المجتمعات وتفعيل جميع الوسائط الرمزية والرقمية والسمعية والبصرية لتحقيق هذه الأهداف الإنسانية النبيلة.

وفي هذا الإطار أكد حساني (١٤٢٥هـ : ١٦١٥) أن المشروع التربوي العالمي الذي تسعى الأطراف القطبية للعولمة إلى تكريسه وتعميمه يقوم أساسا على مبدأ الانتقال من محلية البدء إلى عالمية المآل أي الانتقال من المحلي إلى العالمي، ومن الأحادية إلى التعددية، ومن التصادم بين الحضارات إلى التلاقي بين الحضارات الإنسانية، ومن التنافر بين الثقافات والتباعد بين اللغات إلى التعايش والتكامل بين هذه الثقافات واللغات.

وقد أورد تقرير اليونسكو: التعليم ذلك الكنز المكنون (الغايات الأربع للتربية في عصر المعلومات) والتي صاغها على نحو أكد أن القرن الحالي هو قرن إنتاج وتسويق المعرفة، وكانت الغايات على النحو الآتي: تعلم لتعرف، تعلم لتعمل، تعلم لتكون، تعلم لتتعايش مع الآخرين.

- **سابعاً: متطلب المدرسة المجتمعية** Community School **لبناء مجتمع المعرفة**:

تؤكد الكثير من الدراسات على أن نجاح المدرسة في تحقيق رسالتها يعتمد أساسا على مدى ارتباطها بالمجتمع الذي تعيش فيه. ومن هنا يصبح من واجباتها الأولى أن تقوم بأنشطة فعالة لبناء علاقات وطيدة مع المجتمع. ويشترط عادة في هذه الأنشطة أن تراعي خصائص المجتمع وإمكاناته وطموحاته وتوقعاته المختلفة.

كما أكدت دراسة موران وزملائها (Moran et al : 2004) التي أشار إليها الخطيب (٢٠٠٦م : ١٠٨) أن بُعد إستراتيجية مشاركة أفراد المجتمع في أنشطة

المدرسة هو من أهم العوامل المهمة والمؤثرة في تحصيل الطلاب؛ بل أن لوجود مثل هذا المتغير أثر في دور الأبعاد الأخرى للمناخ (كالقيادة المشتركة والسلوك المهني للمعلمين والجو الأكاديمي) في تأثيرها على رفع المستوى التحصيلي للطلاب التي أجريت فيها هذه الدراسات.

- **جهود المملكة العربية السعودية للتحول التربوي نحو مجتمع المعرفة**:

ويتمثل هذا الدعم في توجهات وأعمال كثيرة، حيث ذكر الشمري والليثي (٢٠٠٨م : ٢١٢ -٢١٨) وإسماعيل (٢٠٠٤ : ٥١) عدداً من التطورات السعودية التي تمثل من وجهة نظر القرني(١٤٣٠هـ) فرصاً تساعد في متطلب اقتصاد المعرفة منها:

- إنشاء برنامج خاص بالحكومة الإلكترونية، يعمل على وضع خطة تنفيذية مفصلة *Action Plan* تتضمن السياسات والقواعد لمشاريع الحكومة الإلكترونية لضمان ترابط الأنظمة في المستقبل
- تفعيل التجارة الإلكترونية من أجل دعم التجارة البينية بين الدول، وزيادة المعاملات التجارية عبر الإنترنت.
- حصول المملكة العربية السعودية من حيث مؤشر الربط الشبكي المرتبة (٤٥) ضمن قائمة تضم (٦٠) نظاما اقتصاديا عالميا متقدما من حيث جاهزيتها المعلوماتية التي تتمثل بمدى قابليتها لتبني حلول تكنولوجيا المعلومات الحديثة. وهذا مؤشر يدل على التقدم المستمر للملكة في هذا المجال.
- دعم المملكة العربية السعودية للمشاريع الصغيرة اعتمادا على تجربة الهند والدول حديثة التصنيع دول شرق آسيا - من خلا إنشائها الحاضنات الصناعية والتقنية التي تتبنى هذه المشاريع وتقوم بدعمها المالي. وكذلك تثبيت موطئ قدم لها في السوق.
- توقيع مذكرة تفاهم بين الهيئة العامة للاستثمار بالمملكة العربية السعودية وشركة إنتل كابيتال –الذراع الاستثماري في رأس المال المغامر لشركة إنتل العالمية - على إنشاء شركة رأسمالها (١٠٠) مليون دولار للاستثمار في رأس المال المغامر في شركات التقنية السعودية وتطوير قطاع تقنية المعلومات في المملكة.
- إنشاء جامعة الملك عبد الله بن عبد العزيز للعلوم والتكنولوجيا.
- تحديث بنية الاتصالات والمعلومات من خلال عملية الخصخصة لشركة الاتصالات السعودية والترخيص لشركات منافسة في عالم الاتصالات .
- إنشاء مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع.
- إنشاء مدن اقتصادية في عدد من مناطق المملكة، وما يترتب على ذلك من طلب على المعرفة.
- دعم البحث العلمي في مجال "تقنيات النانو"، وإنشاء كراسي بحث علمية في مجالات متعددة مدعومة من قبل الدولة في الجامعات السعودية وخاصة جامعة الملك سعود التي أحدثت تطورا كبيرا في تحولها نحو اقتصاد المعرفة.

- تكريم خادم الحرمين الشريفين وتشجيعه للحائزين على براءات اختراع، ومنحهم وسام الملك عبد العزيز.
- إعداد خطة شاملة لدمج التقنية في التعليم، وقد دشنت المملكة عدداً من المشاريع في المجال التربوي سبق الإشارة إليها.

• **ثانيا: الدراسات السابقة:**

• **الدراسات العربية :**

• ١- **دراسة حيدر، عبد اللطيف حسين (٢٠٠٤):**

بعنوان : " الأدوار الجديدة لمؤسسات التعليم في الوطن العربي في ظل مجتمع المعرفة ". هدفت الدراسة إلى استخلاص الأدوار الجديدة التي يفرضها مجتمع المعرفة على مؤسسات التعليم في الوطن العربي بمستوييها: التعليم العام والتعليم الجامعي، و استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتوصل إلى مجموعة من النتائج من أهمها:

- تحويل مؤسسات التعليم إلى منظمات تعلم يشترك جميع المنتسبين إليها في تكوين رؤية ورسالة وأهداف مشتركة يسعون جميعا لبلوغها، كما يلتزمون بالعمل الجماعي، والعمل في فريق، والتجريب بهدف التحسين المستمر.
- التأكيد بصورة أكبر على الاستقصاء، والبحث، بما يؤهل المتعلم للتعلم الذاتي وغرس الدافعية لديه للتعلم درجة الحياة.
- التطبيق المكثف لتقنيات الاتصال والمعلومات في التعليم والتعلم، وفي إدارتهما، وربط مجتمعات التعلم ببعضها.
- الأخذ بآليات ضمان الجودة لتقديم خدمات تعليم عالية المستوى بحيث يستطيع خريجوها المنافسة في السوق العالمية.

وقد أوصى الباحث في ضوء النتائج التي توصل إليها إلى ضرورة تعاون مؤسسات التعليم في الوطن العربي لتشكل مجتمعا للتعلم، فتطبق معارفها، وخبراتها في كيفية صنع مجتمع تعلم في المنطقة العربية على أن يتم ذلك من خلال البدء في التفكير في إطار مؤسسي مناسب لهذه المهمة، أو ربما إطار جديد تتركز مهمته في تبادل الخبرات وتنمية المعارف والمهارات المتصلة بهذه المهمة.

• ٢- **دراسة الشرعي، بلقيس (٢٠٠٥):**

بعنوان : " دور الجامعة في صناعة المعرفة الواقع والمستقبل". هدفت الدراسة إلى مراجعة الأدبيات المتوفرة حول دور الجامعة في صناعة المعرفة، والتعرف على إمكانية تطوير مجالات صناعة المعرفة في الإطار الجامعي، من خلال التركيز على العلاقة بين صناعة المعرفة والبحث العلمي ونظام التعليم، ودور الجامعة كصانعة للمعرفة لخدمة المجتمع المحلي. اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي المكتبي المبني على مراجعة وتحليل الأدبيات والدراسات والأبحاث السابقة وبعض أدبيات الفعاليات المتمثلة في الندوات والمؤتمرات التي تناولت موضوع الجامعة كصانعة للمعرفة، بهدف استقراء الواقع التعليمي في الجامعة على ضوء التصورات والطموحات المستقبلية. وتوصلت الباحثة الى النتائج التالية:

- تزويد الأفراد بالمعلومات الضرورية للتغيير، سواء كان على مستوى المحيط الداخلي أو الخارجي للفرد، تمكنه من بناء فكره وقدرته على العمل والإنجاز.
- ترسيخ القيم الثقافية التي تعمل على التطوير والتحديث، ومواكبة متطلبات العصر.
- تدريب الأفراد على المنهجية العلمية في التعامل مع المتغيرات بأسلوب إبداعي ناقد.

وفي ضوء النتائج السابقة قدمت الباحثة مجموعة من التوصيات جاء منها ما يلي:

- توفير برامج التعلم الإلكتروني باللغة الوطنية ليحقق التعلم الإلكتروني فائدته المرجوة في تعميم المعرفة وتيسير التدريب ووضعها في متناول العامة وعدم اقتصارها على الخاصة.
- الاهتمام والتوسع في صيغ متنوعة للتعليم العالي: مثل الجامعة المفتوحة، الجامعة بلا أسوار، والكليات التكنولوجية، وكليات المجتمع، والجامعات الحرة.
- توفير الإمكانات والوسائل المادية وذلك عن طريق رفع ميزانية البحث العلمي.
- العمل على التواصل بين فضاءات المعرفة مثل الجامعة، المعاهد، المسرح، النوادي الفكرية، إلى غيرها من المؤسسات الثقافية التربوية.

• ٣- **دراسة أبو العلا، سهير عبد اللطيف** (٢٠٠٧):

بعنوان : الجامعات التكنولوجية صيغة للتعلم الجامعي في مجتمع اقتصاد المعرفة ". هدفت الدراسة إلى إلقاء الضوء على تحديات وفرص مجتمع المعرفة وانعكاساتها على التعليم الجامعي، والتعرف على واقع الاهتمام بالتعليم التكنولوجي على الصعيدين العالمي والتكنولوجي، إلى جانب التعرف على الجامعات التكنولوجية وأهدافها وسماتها التي تميزها عن غيرها من الجامعات التقليدية في المجتمع المبني على اقتصاد المعرفة. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي لوصف التحديات والفرص العالمية وانعكاساتها على التعليم الجامعي، وتحديد أهداف الجامعات التكنولوجية في عصر اقتصاد المعرفة، ووصف الاهتمام العالمي بالتعليم الجامعي التكنولوجي. وقد انتهت الدراسة إلى عدد من النتائج كان أهمها تحديد تحديات مجتمع اقتصاد المعرفة، والمتمثلة في:

- الثورة العلمية وتكنولوجيا المعلومات.
- تحديات العولمة.
- التحولات الاقتصادية.
- تحديات التحولات نحو الديمقراطية.

وفي ضوء تلك النتائج صاغت الباحثة مجموعة من التوصيات والمقترحات من أهمها:

- تأسيس بنية تحتية قوية من شبكة الاتصالات الحديثة ومن قواعد المعلومات، والاستفادة من منجزات مجتمع المعرفة وآلياته، باعتبار أن الاهتمام بتكنولوجيا

المعرفة من أهم العوامل المساعدة على إنتاج المعارف وتزيد من القدرة على التواصل مع كافة جامعات العالم.

- الاهتمام ببناء حاضنات العلم والأعمال، والمحافظة على النسبة العالمية لأعداد الأساتذة إلى نسبة أعداد الطلاب لترسيخ جودة التعليم.
- إنشاء مراكز التميز داخل الجامعات كمثال للربط بين البحث العلمي الجامعي والصناعة.

• ٤-**دراسة طاشكندي ، زكيه ممدوح** (١٤٢٨):

بعنوان إدارة المعرفة أهميتها و درجة تطبيق عملياتها من وجهة نظر مديرات الإدارات و المشرفات الإداريات بإدارة التربية و التعليم بمدينة مكة المكرمة و محافظة جدة . وهدفت الدراسة إلى :

- توضيح أهمية توظيف إدارة المعرفة في إدارة التربية و التعليم، وبيان أثره في التطوير التربوي.
- توضيح مفهوم إدارة المعرفة.
- توضيح أهم عمليات إدارة المعرفة والممارسات التي تؤدي إلى تفعليها.
- دراسة وتحليل الواقع الحالي لإدارة المعرفة في إدارة التربية والتعليم.

واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي ، وتوصلت الى النتائج التالية:

- يدرك أفراد مجتمع الدراسة أهمية إدارة المعرفة، و أهمية توظيف إدارة المعرفة في إدارة التربية و التعليم.
- وتوصلت الى المقترحات التالية :
- تتبنى إدارة التربية والتعليم إدارة المعرفة بحيث تكون من أهم أولوياتها.
- نشر ثقافة المعرفة وغرس الرؤيا المعرفية لدى الأفراد.
- رسم الإستراتيجية المناسبة لإدارة المعرفة، وفق المعطيات الداخلية والخارجية.
- توظيف التكنولوجيا الحديثة في نظم المعلومات.
- توفير البيئة المناسبة التي تحالجامعي،ن المعرفي.

• ٥-**دراسة القادري** (٢٠١٠)

دراسة بعنوان بناء إستراتيجية مقترحة لبناء مجتمع المعرفة في الأردن وشملت ٤٨ من خبراء التربية والتعليم ، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي باستبيان مصمم لذلك وكان من أبرز نتائجها :

- أهمية الثقافة العلمية والمعرفية التخصصية في بناء مجتمع المعرفة .
- أن تفكك دورة المعرفة (التوليد والنشر والتوظيف)يعيق بناء مجتمع المعرفة .
- ضرورة تزويد المؤسسات التعليمية والتربوية بالأيدي العاملة والمدربة .

• ٦- **دراسة القرني** (١٤٣٠هـ)

بعنوان (متطلبات التحول التربوي في مدارس المستقبل الثانوية في المملكة العربية السعودية في ضوء تحديات اقتصاد المعرفة) أستخدم فيها المنهج الوصفي التحليلي وصمم أداة طبقت على عينة عشوائية من خبراء التربية في المملكة العربية السعودية وكان من نتائجها :

- أن التحول نحو دمج التقنية في التعليم جاء بدرجة أهمية عاليه جدا.
- أن التحول للتعلم للكينونة والتعايش مع الآخرين جاء في الرتبة الثانية .
- أن التحول نحو إنتاج وابتكار المعرفة جاء ثالثا.

• **الدراسات الأجنبية**:

• **دراسة جان** GAN **وزو** ZHU (٢٠٠٧)

بعنوان (بناء بيئات المجتمعات المعرفية الافتراضية) وتهدف الى تقديم إطار مرجعي لبناء بيئات المجتمعات المعرفية الافتراضية ومن نتائجها أن أساس الإبداع التكامل والتنوع بين سمات المشتركين وسمات البيئات الافتراضية ، وتؤكد على أهمي تبادل وتحليل المعرفة ومشاركة المجتمع في ممارستها وبنائها ،بصورة فردية و تشاركيه .

• **دراسة بيك** BECK (٢٠٠٨م)

والتي بعنوان معرفة التغيرات في ادوار المعلمين ،وطرق التعليم والتعلم في مجتمع المعرفة ودوره في الإصلاح ، في عينة من مدارس الدانمارك ، من خلال دراسة على مشروع تطوير التعليم الثانوي ذي الأربع سنوات ، استخدم فيها المنهج الوصفي المسحي من خلال ملاحظة المعلمين في (١٦) مدرسة .،وتوصلت الدراسة الى : أن طرق الاستقراء والاستنتاج ، وأسلوب حل المشكلات ، والعمل على رفع كفايات الطلاب تستحثهم على إنتاج وتوليد المعرفة بشكل فاعل .

• **دراسة تشن** CHEN **وآخرون** (٢٠٠٩)

دراسة بعنوان تحديد العوامل المؤثرة على تبادل المعرفة في مجتمع مشاركة المعرفة باختبار عدد من الفرضيات ، كأتجاهات المعلمين لتبادل المعرفة ، واعتقادات المعلمين عن قدراتهم حول المشاركة في إنتاج المعرفة بصورة الكترونية ، استخدم خلالها الباحثون المنهج الوصفي :، وأشارت النتائج الى أن الشبكات الاجتماعية والانترنت ، مؤشرات جيدة لتبادل المعرفة والمشاركة في بنائها ، ومرتبطة بسلوك تبادل المعرفة وإنتاجها .

• **دراسة ساهلبيرج** SAHLBERG **وبوسي** BOCE (٢٠١٠)

بعنوان (كيف يجري التدريس وكيف تبدو بيئة التعلم لدى الطلاب في ضوء مجتمع المعرفة ودرب الباحثان ١٥ملاحظا من جامعة تيرانا TIRANAعلى أداة فلاندرز لجمع وملاحظة وتحليل دروس ٣٠٣ معلم ومعلمة في ٢٨ قرية ومدينة و ١٤ منطقة تعليمية مختلفة وتوصلت الدراسة الى : أن طرق التدريس المستخدمة لا ترقى الى ما يحتاجه مجتمع المعرفة من إشراك للطلاب فيما يتعلمونه ، واعتبر الباحثان أن النتيجة صادمة ، لان المدارس هي مكان التحول الأول نحو مجتمع المعرفة .

• **منهج البحث** :

انطلاقا من طبيعة البحث، والبيانات المراد الحصول عليها لتحديد درجة تحقيق إدارات مدارس التعليم العام لمتطلبات مجتمع المعرفة من قبل أفراد العينة ، استخدم المنهج الوصفي الذي يرتبط بظاهرة معينة بقصد وصفها وتفسيرها (العساف،١٤٢٤هـ).

وعرفه عبيدات وآخرون (١٤١٥، ص ص ٢١٩ -٢٢٠) أنه المنهج الذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الأخرى. ويهتم بوصفها وصفا دقيقا ، ويعبر عنها تعبيرا كيفيا وكميا ، وأن :

- التعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ،ويوضح لنا خصائصها.
- التعبير الكمي فيعطينا وصفا رقميا يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى .

• **مجتمع البحث**:

يشمل مجتمع البحث جميع أفراد العينة بالمدارس الحكومية للتعليم العام بمنطقة المدينة المنورة التابعة لوزارة التربية والتعليم، وقد بلغ عدد أفراد العينة في المجتمع الأصلي ثلاث مئة وسبعة وثمانون (٣٨٧) مدرسة حكومية معتمدة خلال العام الدراسي ١٤٣٢/١٤٣٣هـ.

• **عينة البحث**:

عينة عشوائية وهي تلك العينة التي يحصل أفرادها على نفس الفرصة للدخول ضمن عينة البحث العساف،(١٤٢٤هـ)، اختِيرت من المجتمع الأصلي للدراسة مكونة من خمسون ومائة مدرسة من أصل (٣٨٧) مدرسة ، أي ما نسبته (٣٨,٧٦٪) من المجتمع الأصلي.

مصادر المعلومات لهذه الدراسة مصادر ميدانية ، حيث تهدف الدراسة الى الكشف عن درجة تحقيق إدارات مدارس التعليم العام لمتطلبات مجتمع المعرفة في المدينة المنورة ، وذلك يقتضي من الباحث استخدام الاستبانة كأداة للدراسة لأنها تعتبر الأنسب من وجهة نظر الباحث ، وقد تم إعداد الاستبانة بناء على :

- الإطار النظري للدراسة.
- الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة.
- الزيارات البحثية لعدة مكتبات ومراكز بحثية.
- الاطلاع على مواقع تهتم بالشأن الإداري التربوي عبر شبكة الانترنت.
- الاطلاع على عدد من قواعد البيانات الأجنبية.
- خبرة الباحث من خلال عمله في مجال الإدارة المدرسية قبل إعداد الدراسة.

تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من قسمين، القسم الأول ببيانات عامة، القسم الثاني يقيس درجة تحقيق إدارات مدارس التعليم العام لمتطلبات مجتمع المعرفة في المدينة المنورة، ويتكون من خمس وسبعين (٧٥) عبارة.

قام الباحث بعرض أداة البحث في صورتها الأولية على سعادة المشرف واستنار بتوجيهاته، ثم عرضها على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة مع عرض خانات مفتوحة لكتابة أي ملاحظات.

• **وصف الأداة** :

تضمنت الاستبانة في صيغتها النهائية ما يلي:

- خطاب موجه الى المستجيب يتضمن أهداف الدراسة ووصف مختصر لها.
- معلومات شخصية عن المستجيب تتمثل في: الوظيفة، المؤهل العلمي، نوع المؤهل، الخبرة ،طرق المعرفة عن مجتمع المعرفة .
- أعطى الباحث لكل فقرة وزنا مدرجا وفق مقياس ليكرت الخماسي واستخدم العبارات التالية (بدرجة عالية جدا، بدرجة عالية، متوسطة، منخفضة، منخفضة جدا) وتمثل رقميا على الترتيب كالتالي (٥ -٤ -٣ -٢ -١).

• **ضبط الأداة**:

• **صدق الاستبانة** validity:

يعد الصدق من الأمور الواجب توافرها في الأداة لبيان مدى قدرة كل فقرة على قياس ما وضعت لقياسه و للتحقق من صدق الأداة، نُفذ ما يلي:

• **الصدق المنطقي** logical validity:

قام الباحث بعد بناء أداة البحث، بعرضها على عدد من المحكمين تم إجراء التعديلات المناسبة من حذف بعض العبارات وإعادة بعضها الآخر (١)، وبناءً على ذلك خرجت الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من قسمين القسم الأول: بيانات عامة، القسم الثاني: يقيس درجة تحقيق إدارات مدارس التعليم العام لمتطلبات مجتمع المعرفة.

• **ومقسمه إلى سبعة محاور**:

- المحور الأول: متطلبات التمكين الإداري ويحتوي هذا المتطلب على أحد عشر (١١) فقرة.
- المحور الثاني: متطلبات دمج التقنية في التعليم ويتكون من فقرات.رة (١١) فقرة.
- المحور الثالث: متطلبات إنتاج المعرفة وتتكون من عشر (١٠) فقرات.
- المحور الرابع:متطلبات التعليم للعمل وتتكون من عشر (١٠) فقرات.
- المحور السادس:متطلبات المدارس دائمة التعلم وتتكون من عشر (١٠) فقرات.
- المحور السادس: متطلبات تبادل المعرفة والتعايش الثقافي ويتكون من عشر (١٠) فقرات.
- المحور السابع: متطلبات المدرسة المجتمعية وتتكون من عشر (١٠) فقرات.
- وبذلك أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من اثنتين وسبعين (٧٢) عبارة كما في الملحق رقم (٣).

وجرى تطبيقها على عينة استطلاعية لقياس صدق محتواها، ومدى ثباتها.

• **ثبات الأداة**: Reliability

طبقت معادلة ألفا كرونباخ للاستبانة كاملة، وكذلك لكل قسم من أقسامها على حدة، بعد تطبيق الاستبانة في صورتها النهائية على جميع أفراد العينة، وكانت قيمة معامل ألفا كروباخ للاستبانة كاملة (٠,٩٤١) وهو معدل عالي يبعث الى الطمأنينة عما ستسفر عنه نتائج البحث .

(٢) وتم تجريب الأداة على خمس عشرة (١٥) مديرا بغرض معرفة تمكنهم من الإجابة على الأسئلة.

كما تم استخدام معامل ارتباط بيرسون pearson لحساب قيم معاملات الارتباط بين درجة ارتباط كل محور بالدرجة الكلية وكذلك درجة كل عبارة بالدرجة الكلية

- **متغيرات الدراسة**:

- المتغيرات المستقلة: المؤهل، الخبرة.
- المتغير التابع: تحقيق إدارات مدارس التعليم العام لمتطلبات مجتمع المعرفة في المدينة المنورة من وجهة نظر عينة الدراسة

- **تطبيق أداة الدراسة** :

تم تطبيق أداة الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٢/١٤٣٣ هـ على (١٠٥) مديرا ووكيلا يمثلون مجتمع الدراسة من مديري ووكلاء تم تطبيق البحث عليهم العام بالمدينة المنورة.

- **أساليب المعالجة الإحصائية**:

نُفذت الأساليب الإحصائية التالية :

- التكرارات والنسب المئوية لوصف أفراد الدراسة ، وتحديد نسبة إجاباتهم .
- معامل ارتباط ألفا كرونباخ لتحديد معامل ثبات محاور الاستبانة،لمعامل ارتباط بيرسون *pearson* لقياس الاتساق الداخلي للاستبانة.
- استخدام تحليل التباين الأحادي لتحديد مدى تأثير الخبرة، والمؤهل .
- استخدام اختبار شيفيه واختبار ال . اس . دي .
- حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة ،

- **ملخص نتائج الدراسة**

جاءت نتائج الدراسة كما يلي :

- **أولا: إن درجات تحقيق إدارات مدارس التعليم في المدينة المعرفة لمتطلبات مجتمع المعرفة جاءت مرتبة تنازليا كما يلي** :

- متطلبات التبادل المعرفي والتعايش الثقافي بمتوسط(٣,٣١) ودرجة تحقيق متوسطة
- متطلبات دمج التقنية في التعليم بمتوسط (٣,٠٧) ودرجة تحقيق متوسطة.
- متطلبات إنتاج المعرفة (٢,٨٧٣) ودرجة تحقيق متوسطة.
- متطلبات المدارس دائمة التعلم بمتوسط (٢,٧٣) ودرجة تحقيق متوسطة.
- متطلبات التعليم للعمل (٢,٥٤٦) ودرجة تحقيق منخفضة.
- متطلبات التمكين الإداري بمتوسط (٢,٤٦) ودرجة تحقيق منخفضة .
- متطلبات المدرسة المجتمعية بمتوسط (٢,٣٠) ودرجة تحقيق منخفضة.

- **جاءت الدلالة الإحصائية للنتائج كما يلي**:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات فئات عينة الدراسة عند جميع محاور متطلبات مجتمع المعرفة، وكذلك عند محاور متطلبات مجتمع المعرفة ككل تعزى الى اختلاف المؤهل العلمي.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات فئات مجتمع الدراسة لكل من المحاور التالية: الثالث متطلبات إنتاج المعرفة والسادس متطلبات التمكين الإداري والسابع متطلبات المدرسة المجتمعية تعزى لعدد سنوات الخدمة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات فئات مجتمع الدراسة لكل من المحاور التالية: الأول متطلبات تبادل المعرفة والتعايش الثقافي والثاني متطلبات دمج التقنية في التعليم والرابع متطلبات المدارس دائمة التعلم والخامس متطلبات التعليم للعمل تعزى لعدد سنوات الخدمة وقد جاءت كلها لصالح من كانت خدمته أكثر من عشرين عاما.

- **ثانيا: توصيات الدراسة**:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج فإن الباحث يوصي بما يلي:

- توصي الدراسة المسئولين عن النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية بالاستفادة المثلى من المدارس الأجنبية المتميزة عن طريق التبادل الثقافي والمعرفي مع مدارس التعليم العام.
- توصي الدراسة المسئولين عن النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية باعتماد طرق ومناهج جديدة للتعليم عن بعد وتوفير المستلزمات الضرورية لذلك.
- توصي الدراسة المسئولين عن النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية الى تشجيع التعلم الذاتي، والاهتمام الجيد بالأبحاث العلمية للمعلمين والطلاب .
- توصي الدراسة المسئولين عن النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية بإقامة مؤتمرات علمية على غرار مؤتمرات التعليم العالي تهتم بأبحاث المعلمين والطلاب وإنتاجهم.
- توصي الدراسة المسئولين عن النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية الى الاهتمام بالتنمية البشرية ورفع كفاءة رأس المال البشري فالإنسان هو عماد التنمية تقوم به ويجني ثمارها

- **مقترحات الدراسة** :

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، فإن الباحث يوصي بما يلي :

- تطبيق الدراسة في مناطق تعليمية أخرى من مناطق المملكة العربية السعودية ومقارنة نتائجها مع نتائج هذه الدراسة.
- تطبيق الدراسة في إدارات تعليم البنات ومقارنة نتائجها بنتائج هذه الدراسة.
- إعداد دراسات أكثر تفصيلية عن كل متطلب من متطلبات مجتمع المعرفة كل على حدة (كالتمكين الإداري، والمدرسة المجتمعية،. الخ).

• المراجع :

- **المراجع العربية**:

- أبو العلا، سهير عبد اللطيف (٢٠٠٧) ." **الجامعات التكنولوجية صيغة للتعليم الجامعي في مجتمع اقتصاد المعرفة** "،العلوم التربوية، ص ص٧٠٩ – ٧٧٤.

- أحمد، أحمد إبراهيم.(١٩٩١)**نحو تطوير الإدارة المدرسية :سلسلة دراسات نظرية وميدانية** . الإسكندرية:دار المطبوعات الجديدة.
- أحمد ، زاهر (١٩٩٧ م)**تكنولوجيا التعليم :تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية** الجزء الثاني ، المكتبة الأكاديمية ، القاهرة .
- إسماعيل، صالح بن علي (١٤٢٥هـ).**النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية وتحديات العولمة** ورقة عمل مقدمه لندوة العولمة وأولويات التربية ،جامعة الملك سعود ،الرياض ،ربيع الأول ١٤٢٥هـ
- إسماعيل ،علي نور الدين (٢٠٠٤م).**اقتصاد المعرفة من السعودية،ي ،الدول العربية حالة للدراسة** المجلة الاقتصادية السعودية ،العدد١٧، ٢٠٠٤
- إسماعيل، فؤاد أحمد (٢٠٠٤م).**الرياض،من موجز تقرير التنمية الإنسانية العربية ٢٠٠٣م نحو إقامة مجتمع المعرفة في البلدان العربية وأراء نخبة من العلماء والمفكرين** الاتجاهات الحديثة في المكتبات والمعلومات ، كتاب دوري محكم يصدر مرتين في السنة ، عدد ٢٢
- أل ناجي ،محمد بن عبدالله (١٤٢٤هـ).**الإدارة الفاعلة لمدرسة المستقبل في القرن الحادي والعشرين** الرياض ،مكتبة الرشد للنشر والتوزيع .
- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي والصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي (٢٠٠٢) تقرير **التنمية الإنسانية العربية للعام ٢٠٠٢: خلق الفرص للأجيال القادمة**، ط٣، عمان، المكتب الإقليمي للدول العربية وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي.
- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي والصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي (٢٠٠٣) **تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام ٢٠٠٣: نحو إقامة مجتمع المعرفة**، عمان، المكتب الإقليمي للدول العربية وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي.
- البكر، فوزية بكر (١٤٢٥هـ).**العولمة والتربية :قراءة في التحديات التي تفرضها العولمة على النظام التربوي في المملكة العربية السعودية** . دراسة مقدمة لندوة العولمة وأولويات التربية،الرياض ، جامعة الملك سعود.
- البيلاوي،حسن حسين وحسين،سلامة عبد العظيم (م٢٠٠٧).**إدارة المعرفة في التعليم** الإسكندرية دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- تقرير البنك الدولي (٢٠٠٣م).**بناء مجتمعات المعرفة :التحديات الجديدة التي تواجه التعليم العالي** ،القاهرة ، مركز معلومات الشرق الأوسط .
- تقرير منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (٢٠٠٥م) **من مجتمع المعلومات إلى مجتمعات المعرفة**، باريس، اليونسكو.
- الحاج بكري،سعد علي (١٤٢٦هـ)السعودية: **مجتمع المعرفة** ،الرياض مكتبة الملك عبد العزيز العامة.
- حساني، أحمد(١٤٢٥).**معالم المشروع التربوي في مسار العولمة:بحث في فاعلية التأصيل واليات التفعيل.** ورقة عمل مقدمة لندوة العولمة وأولويات التربية ،جامعة الملك سعود،الرياض،٢٠٠٤م
- حسن ،السيد هاشم (١٤٢٥هـ).**تصور مقترح للمقومات الشخصية والمهنية الضرورية لمعلم التعليم العام في ضوء متطلبات التعليم العام** ..دراسة مقدمة لندوة العولمة وأولويات التربية ،الرياض ،جامعة الملك سعود.٢٠٠٤م
- حسين ،سلامة عبد العظيم وحسين ،طه عبد العظيم(١٤٢٧هـ).**الذكاء الوجداني للقيادة التربوية** .عمان، دار الفكر.
- حسين، سلامة عبد العظيم (٢٠٠٦م).**الإدارة الذاتية ولا مركزية التعليم**، الإسكندرية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

- حيدر، عبد اللطيف حسين (٢٠٠٤) "الأدوار الجديدة لمؤسسات التعليم في الوطن العربي في ظل مجتمع المعرفة"، مجلة كلية التربية – جامعة الإمارات العربية المتحدة، (٢١)، ص ص١ – ٤٤.
- الخطيب، محمد و عبد الحليم ،حسين (١٤٢٥هـ).المدرسة وتوطين ثقافة المعلوماتية:نموذج التعلم الالكتروني.دراسة مقدمة لندوة العولمة وأولويات التربية ،جامعة الملك سعود،الرياض ،٢٠٠٤
- خلف، فليح حسن (٢٠٠٧) اقتصاد المعرفة، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، إربد؛ وجدارا للكتاب العالمي للنشر والتوزيع، عمان.
- ريان، محمد علي طه (٢٠٠٥) "إعداد معلم الكبار وتدريبه لمواجهة متطلبات مجتمع المعرفة"، تعليم الجماهير،(٥٢)، ص ص١١ – ٤٢.
- السلطان،فهد سلطان (١٤٢٥هـ). تحديات العولمة :التجديد المعرفي والتكنولوجي نموذجا ،دراسة مقدمة لندوة العولمة وأولويات التربية ،جامعة الملك سعود،الرياض ،٢٠٠٤
- الشرعي، بلقيس (٢٠٠٥) "دور الجامعة في صناعة المعرفة الواقع والمستقبل"، في: المؤتمر السنوي العام السادس في الإدارة الإبداع والتجديد من أجل التنمية الإنسانية دور الإدارة العربية في إقامة مجتمع المعرفة ورشة عمل (حاضنات الأعمال)، صلالة ١٠ -١٤ سبتمبر ٢٠٠٥ ، ص ص٢٠٣ – ٢٣٥.
- الشمري،هاشم و الليثي ،ناديا(١٤٢٩هـ). الاقتصاد المعرفي ،عمان دار صفاء للنشر والتوزيع.
- صائغ، عبد الرحمن بن أحمد(١٤١٩هـ).التعليم في المملكة العربية السعودية رؤية مستقبلية. بحوث مؤتمر المملكة العربية السعودية في مائة عام ، الرياض ، مطابع الناشر العربي.
- الصاوي ، ياسر (٢٠٠٧م) إدارة المعرفة وتكنولوجيا المعلومات .الكويت الجامعة العربية المفتوحة .
- الطريقي، صالح أحمد(١٤٢١هـ).المدير وتقويم العمل المدرسي .الرياض :مكتبة الرشد للنشر والتوزيع
- العريشي، محمد بن سعيد(١٤٢٩)إمكانية تطبيق الإدارة الالكترونية في الإدارة العامة للتربية والتعليم بالعاصمة المقدسة ،رسالة ماجستير غير منشورة جامعة ام القرى
- العساف، صالح حمد (٢٠٠٣) المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، ط٣، الرياض، مكتبة العبيكان.
- العمايرة، محمد حسن. (٢٠٠١م) مبادئ الإدارة المدرسية.ط ٢ عمان :دار المسيرة.
- عليان، ربحي مصطفى.(٢٠٠٦م). مجتمع المعلومات والواقع العربي.عمان:دار جرير.
- عيدروس ،عزيزة عبد الرحمن(٢٠٠٧م).التعليم العالي والمستويات المعيارية في ظل التحولات الاقتصادية المعاصرة واقتصاد المعرفة ،دراسة تحليلية ،المجلة التربوية عدد٥٨ ،الكويت .
- القرني ، علي حسن يعن الله(١٤٣٠ هـ) متطلبات التحول التربوي في مدارس المستقبل الثانوية في المملكة العربية السعودية في ضوء تحديات اقتصاد المعرفة رسالة دكتوراة غير منشورة . جامعة أم القرى .
- قاري ، زكيه ممدوح (١٤٢٨): إدارة المعرفة أهميتها و درجة تطبيق عملياتها من وجهة نظر مديرات الإدارات و المشرفات الإداريات بإدارة التربية و التعليم بمدينة مكة المكرمة و محافظة جدة رسالة ماجستير غير منشورة جامعة ام القرى.
- المسعري، زاهر بن علي.(١٤٢٤هـ)فن الإدارة المدرسية .الدمام :مكتبة المتنبي.
- مصطفى،صلاح عبد الحميد،عمر،فدوى فاروق(٢٠٠٧).مقدمة في الإدارة والتخطيط التربوي،الرياض،مكتبة الرشد.
- مصطفى ،فهيم (١٤٢٥هـ) مدرسة المستقبل ومجالات التعليم عن بعد ،القاهرة :دار الفكر العربي .
- المعايطة، عبد العزيز عطا الله.(٢٠٠٧م)الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر .عمان :دار الحامد.

- مكتب التربية العربي لدول الخليج (١٤٢٧هـ) **مشروع تطوير التعليم في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج**.الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي.
- وزارة التربية والتعليم.(١٤٢٧هـ). **دليل مفاهيم الإشراف التربوي**.الرياض.

• **المراجع الأجنبية**:

- Burbules , N , and Torres , C (2000) . **Globalization and Education Critical Perspectives** . Rutledge , New York .
- Carolyn, B(2002) **Validating Aunified Framework for knowledge management**.WWW./CASit.org/km/kmrt/may/index.htm
- Coakes , Elyane , ed. (2003) . **Knowledge Management : Current Issues and Challenges** . U.S.A , IDEA Group Publishing.
- Davis ,S, Botkin , J. (1994) . **The Coming of Knowledge – based**
- **Business**. Harvard Business Review , Sep.-Oct
- Edge, Karen (2005) Knowledge Management as atool for District-Level Instructional Renewal": Canada. http proquest.umi.com/ pqdweb. UMI NMUBER 02925.
- Secondary Administ rative Environment": Canada
- Sammons , P. (1999) . **School Effectiveness : Coming of Age in the Twenty – First Century** . Swets and Weit linger . The Netherlands.