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 ومفهرسة في عدد كبير من الفهارس وقواعد البيانات الدولية

AGRIS | ARCI | BibTex

العدد المئة وخمسة وعشرون .. سبتمبر ٢٠٢٠م

الترقيم الدولي للمجلة :

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

رابط المجلة على بنك المعرفة المصري :

https://saep.journals.ekb.eg

محتويات العدد (١٢٥):

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
١)	وجهة نظر تحليلية لطرائق تدريس التربية الخاصة واستراتيجياتها الحديثة .. أ.د. جودت أحمد سعادة .	٢٣ - ٥٢
٢)	فاعلية استخدام طريقتي التدوين البصري "Sketch Notes" و كورنيل "Cornell Notes" في تنمية التحصيل المعرفي بمقرر مهارات الاتصال والاتجاه نحوها لدى طالبات قسم إدارة الأعمال بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بضرماء .. د/ حليمه بنت محمد حكمى.	٥٣ - ٩٤
٣)	دور مناهج رياض الأطفال في ترسيخ مفهوم المواطنة لدى الأطفال من وجهة نظر المعلمات بمنطقة الجوف .. أ. حمده سالم ركاء الرويلي ، د. حنان ونيس الربيع .	٩٥ - ١٢٢
٤)	مستوى إدراك معلمي ومعلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية بمحافظة الخرج لأهم الممارسات التدريسية المتسقة مع مدخل التعليم المستند إلى الدماغ .. د. سلمان بن صاهود راقى العتيبى.	١٢٣ - ١٤١
٥)	التدريس المصغر وأثره في تنمية مهارات التدريس لدى طلبة معلمي علوم التعليم الأساسى بكلية التربية جامعة تعز .. د. سهام سيف على غالب.	١٤٣ - ١٧٨
٦)	خفة الحركة الاستراتيجية لتحقيق الميزة التنافسية في الجامعات الخاصة في مدينة إب .. د. نبيل أحمد محمد العفيري.	١٧٩ - ٢٠٩
٧)	درجة ممارسة معلمات الرياضيات لتدريس مهارات حل المسائل الرياضية اللفظية بالمرحلة المتوسطة .. أ. سارة بنت سعيد محمد العواجي ، د/ عبير بنت سليمان ماجد حسين .	٢١١ - ٢٣٢
٨)	متطلبات تطبيق نظام التعليم المفتوح بجامعة تبوك في ضوء الخبرات الدولية بحث مستل من رسالة ماجستير بقسم الإدارة والتخطيط التربوي بكلية التربية جامعة تبوك .. أ. عصام بن خليل عبد الستار الهندي ، أ.د. الحسن بن محمد المغيدي ، د. محمد عبد الوهاب إبراهيم رخا.	٢٣٣ - ٢٥٤
٩)	تقويم محتوى كتب الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير الوطنية لمناهج الرياضيات بالمملكة العربية السعودية .. أ. فهد لافي العتيبي، أ.د. عبد العزيز محمد الرويس،	٢٥٥ - ٢٧٨
١٠)	متطلبات تكوين ثقافة المواطنة فى ظل نظام التعليم الجديد ٢٠ بحث مستل من رسالة الماجستير في التربية من قسم أصول التربية .. أ. جيهان نبيل أحمد بدير ، أ.د. السيد سلامة الخميسى ، د. رانيا وصفي غنيم.	٢٧٩ - ٣٠١
١١)	منظومة مقترحة قائمة على التعليم المدمج لتنمية بعض مهارات ماوراء المعرفة وأثرها في تعزيز الأمن الفكري لدى المراهقين من نزلاء دار الملاحظة .. د. مسفر بن عيضه المالكى .	٣٠٣ - ٣٣٩
١٢)	مدى توافر مواصفات معلم المستقبل لمعلمي الحاسب الآلي للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية في ضوء رؤية السعودية ٢٠٣٠ .. أ. عيسى بن عقال المزروعى .	٣٤١ - ٣٥٨
١٣)	دور الجامعة في تنمية المسؤولية الاجتماعية للطالبة الجامعية .. في ضوء رؤية ٢٠٣٠ من وجهة نظر طالبات جامعة شقراء .. د. سناء فضل الدين كريم جان.	٣٥٩ - ٤٠٣

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.د/ رائد بايش كطران طاهر الركابي .. عميد كلية التربية الأساسية جامعة سومر بالعراق (**عضوا**) — r.baish@uos.edu.iq +964 780 642 8277
- أ.م.د/ هبة الله محمد الحسن سالم .. أستاذ مشارك بكلية التربية جامعة النيلين الخرطوم بالسودان . (**عضوا**) — hibtallahsalim999@gmail.com 00249 96 946 9168
- 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)*

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

ثانيا : الهيئة الاستشارية العربية بالترتيب الأبجدي

- **مناهج وطرق تدريس العلوم** :

أ.د / إبراهيم عبد العزيز محمد البعلى	-	جامعة بنها
أ.د / إبراهيم محمد محمد إبراهيم شعير	-	جامعة المنصورة
أ.د / السيد شحاته المراغى	-	جامعة أسيوط
أ.د / السيد على شهدة	-	جامعة الزقازيق
أ.د / أمال ربيع كامل محمد	-	جامعة الفيوم
أ.د / أمانى محمد سعد الدين الموجى	-	جامعة القاهرة
أ.د / أمانى أحمد المحمدى حسين	-	جامعة حلوان
أ.د / أمنية السيد الجندي	-	جامعة عين شمس
أ.د / بدرية محمد محمد حسانين	-	جامعة سوهاج
أ.د / ثناء مليجى السيد عودة	-	جامعة طنطا
أ.د / جمال الدين توفيق يونس عبد الهادي	-	جامعة المنيا
أ.د / حمد بن خالد الخالدي	-	جامعة الأميرة نورة
أ.د / حمدي أبو الفتوح عطيفة	-	جامعة المنصورة
أ.د / حمدي عبد العظيم البنا	-	جامعة المنصورة
أ.د / حنان مصطفى أحمد زكى	-	جامعة سوهاج
أ.د / خليل يوسف الخليلى	-	جامعة البحرين
أ.د / رائد بايش كطران طاهر الركابى	-	جامعة سومر
أ.د / رضا السيد محمود حجازي	-	نائب وزير التربية والتعليم
أ.د / زبيدة محمد قرنى محمد عبد الله	-	جامعة المنصورة
أ.د / سعيد حامد محمد يحى	-	جامعة بنها
أ.د / سليمان بن محمد البلوشى	-	جامعة السلطان قابوس
أ.د / سوزان محمد حسن السيد على	-	جامعة الزقازيق
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 الرفاعى	-	جامعة طنطا
أ.د / عبد المنعم أحمد حسن	-	جامعة الأزهر
أ.د / عفت مصطفى الطناوي	-	جامعة دمياط
أ.د / عماد الدين عبد المجيد الوسيمى	-	جامعة بنى سويف
أ.د / كوثر عبد الرحيم شهاب الشريف	-	جامعة سوهاج
أ.د / فادية ديمترى يوسف بغدادى	-	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 / مجدي رجب إسماعيل	-	جامعة عين شمس
أ.د / ماجدة حبشى محمد سليمان	-	جامعة الأسكندرية
أ.د / محمد نجيب مصطفى	-	جامعة الأزهر
أ.د / مدحت محمد حسن صالح	-	جامعة قناة السويس
أ.د / مندور عبد السلام فتح الله	-	جامعة القصيم
أ.د / منى مصطفى كمال محمد صادق	-	جامعة المنيا

أ.د / نجـــاح السعـــدي المرسى عرفـــات - جـــامعـــــة المنـــصـــورة
أ.د / نجـاة حســـن شاهيـــــن - جـــامعـــــة الأسكندريـــة
أ.د / نعيمـــة حســـن محـــمـــد - مـــركـــز التقويـــم والامتحـــانات
أ.د / هـــدي عبـــد الحمـــيد عبد الفتـــاح - جـــامعـــــة بورسعيـــد

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

أ.د / السعيـــد محـمـد السعيـــد - جـــامعـــــة عين شـمـس
أ.د / فـــوزي الســعـيـد عـطـــوة - جـــامعـــــة المنـوفـيـة
أ.د / محـــب محـمـود كامـــل الرافعى - معهـــد البحـــوث البيئـية
أ.د / محـمـد إبـراهيـم الصـانـع - جـــامعـــــة ذمـار اليـمن
أ.د / محـمـد حـمـاد هـنـدي - جـــامعـــــة بنى سـويـف
أ.د / محمـــود إبـراهيـم عبـد العزيز - جـــامعـــــة كـفـر الشيـخ

- **مناهـــج وطـــرق تدريـــس الرياضيـــــات :**

أ.د / أحمـد السيـد عبـد الحميـد - جـــامعـــــة المـنـيـا
أ.د / العـــزب محـمـد العـــزب زهـران - جـــامعـــــة بنـهـا
أ.د / أيمـــن مصطفى مصطفى عبد القادر - جـــامعـــــة الأسكندريـــة
أ.د / جـمـال محـمـد فـكـري - جـــامعـــــة أسـيـــوط
أ.د / زينب أحمـد عبد الغنى خالـــد - جـــامعـــــة المـنـيـا
أ.د / سـمـر عبـد الفتـاح لاشيـــن - المركـــز القومـى للامتحانـات
أ.د / شعبـــان حفنـى شعبـــان - جـــامعـــــة قناة السويـــس
أ.د / شيـريـن صـلاح عبـد الحكيـم - جـــامعـــــة عيـن شـمس
أ.د / عبـد الجـواد عبـد الجـواد بهـوت - جـــامعـــــة كـفـر الشيـخ
أ.د / عبد القادر محمد عبد القادر السيـــد - جـــامعـــــة ظفـــار
أ.د / عبـد الواحـد ثـامـر الكـبيسى - جـــامعـــــة الانـبـار
أ.د / عـدنـان سـالـم العـابـد - جـــامعـــــة السلطان قابوس
أ.د / فتيـحة أحـمـد بـطيـخ - جـــامعـــــة المـنـوفـيـة
أ.د / مجـبـل حمـاد عـواد الجوعانى - جـــامعـــــة بغـــداد
أ.د / محـمـد أميـن المـفـتى - جـــامعـــــة عيـن شـمس
أ.د / محمـــود احمـــد محمـــود نصر - جـــامعـــــة بنى سـويـف
أ.د / نجوى بنت عطيان بن محمد المحمـدي - جـــامعـــــة جـــدة
أ.د / وائـــل عبد الله محمد علـــى - جـــامعـــــة القـاهـــرة
أ.د / وفـــاء مصـــطفى كـفافـى - جـــامعـــــة القـاهـــرة
أ.د / يوسـف الحسينـى الإمـــام - جـــامعـــــة طنطـــا

- **مناهـــج وطـــرق تدريـــس اللغـــة العربيـــة:**

أ.د / إبـــراهيـم أحـمـد بهلـــول - جـــامعـــــة المنـصـــورة
أ.د / إبـــراهيـم محـمـد المتولى عطـا - جـــامعـــــة القـاهـــرة
أ.د / إيمـــان احـمـــد هـريـــدي - جـــامعـــــة القـاهـــرة
أ.د / أمانـى محمد عبد المقصود قنصـــوة - جـــامعـــــة حلـــوان
أ.د / حـــازم مـحـمـــود راشـــد - جـــامعـــــة عيـن شـمس
أ.د / حـوريـة محـمـد الخيـاط - جـــامعـــــة دمشـــق
أ.د / خلـف حسـن الطحـاوى - جـــامعـــــة بورسعيـــد
أ.د / ريم أحمد عبد العظيم أبو علفـــة - جـــامعـــــة عين شمـس
أ.د / سميـر عبد الوهـاب أحـمـد - جـــامعـــــة دميـــاط
أ.د / صـابـر عبد المنعـم محـمـد - جـــامعـــــة القـاهـــرة
أ.د / صفاء عبد العزيز محمد سلطـــان - جـــامعـــــة حلـــوان

أ.د / علي 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 / إيمان سالم أحمد بارعيدة - جامعة جدة
أ.د / جودت أحمد سعادة - جامعة الشرق الاوسط بالأردن
أ.د / حسين محمد عبد الباسط - جامعة جنوب الوادي
أ.د / حمدي أحمد محمود حامد - جامعة حلوان
أ.د / خميس محمد خميس عبد الحميد - جامعة مدينة السادات
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 / نجلاء مجد مجد محمود النحاس - جامعة الإسكندرية

- **مناهج وطرق تدريس التاريخ :**

أ.د / أحمد ماهر عبد الله يونس - جامعة بنها
أ.د / إمام مختار حميدة - جامعة حلوان
أ.د / حسام الدين عبد الحميد أبو الهدى - جامعة الفيوم
أ.د / رضا محمد توفيق - جامعة بنها
أ.د / رضا هندي مسعود جمعة - جامعة بنها
أ.د / سعيد عبده نافع - جامعة الأسكندرية
أ.د / علي أحمد الجمل - جامعة عين شمس
أ.د / نشوه محمد مصطفى عمر - جامعة عين شمس
أ.د / والي عبد الرحمن أحمد - جامعة حلوان
أ.د / يحيى 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 / شادية عبد الحليم تمام متولي - جامعة القاهرة
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 / إيمان محمد علي البشبيشي - جامعة المنصورة
أ.د / حياة رفاعي علي - جامعة المنيا
أ.د / ريما سعود الجرف - جامعة الملك سعود
أ.د / سهير إبراهيم سليم - جامعة حلوان
أ.د / طاهر محمد الهادي - جامعة قناة السويس
أ.د / عادل إبراهيم البنا - جامعة كفر الشيخ
أ.د / عبد الرحيم سعد الدين الهلالي - جامعة الأزهر
أ.د / علي عبد السميع قورة - جامعة المنصورة
أ.د / عواطف علي شعير - جامعة القاهرة
أ.د / عيد عبد الواحد علي - جامعة المنيا
أ.د / فاطمة صادق محمد - جامعة بنها
أ.د / كوثر إبراهيم قطب - جامعة المنيا
أ.د / مجدي مهدي علي - جامعة عين شمس
أ.د / محمد عبد الواحد علي درويش - جامعة أسيوط
أ.د / مصطفى محمد عبد العاطي بدر - جامعة طنطا

- **مناهج وطرق تدريس اللغة الفرنسية :**

أ.د / حسين طه عطا سالم - جامعة سوهاج
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 / 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 التجارى :**

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

- **مناهج وطرق تدريس الصناعي :**

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

- **رياض الأطفال:**

أ.د / أمل محمد القداح - جامعة المنصورة

أ.د / إنشراح إبراهيم المشرفي - جامعة أم القرى
أ.د / جنات عبد الغنى البكاتوشى - جامعة الإسكندرية
أ.د / جيهان لطفى محمد محمد - جامعة بورسعيد
أ.د / حنان محمد صفوت خليل - جامعة المنيا
أ.د / سحر توفيق نسيم - جامعة الطائف
أ.د / سمية عبد الحميد أحمد - جامعة المنصورة
أ.د / فاتن زكريا النمر - جامعة الدمام
أ.د / فادية يوسف عبد المجيد - جامعة حلوان
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 على جاد - جامعة القاهرة
أ.د / ناصر فؤاد على غبيش - جامعة المنيا

- **الاقتصاد المنزلى:**

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 الصافورى - جامعة حلوان
أ.د / تسبى محمد رشاد على - جامعة الإسكندرية
أ.د / جيهان على سويد - جامعة المنوفية
أ.د / خديجة أحمد بخيت - جامعة حلوان
أ.د / ربيع محمد على نوفل - جامعة المنوفية
أ.د / زينب عاطف خالد - جامعة الأزهر
أ.د / سونيا صالح المراسى - جامعة حلوان
أ.د / شيرين محمد محمد غلاب - جامعة دمياط
أ.د / عبد الغنى محمود عبد الغنى - 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 / منى عبد الرازق أبو شنب - جامعة المنوفية
أ.د / نعمة مصطفى إبراهيم رقبان - جامعة المنوفية
أ.د / يوسف عبد العزيز الحسانين - جامعة المنوفية

- **التربية الفنية :**

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

- **التربية الموسيقية :**

أ.د / ابتسام مكرم إبراهيم - جامعة حلوان

أ.د / أمل جمال الدين عياد - جامعة حلوان
أ.د / أماني حنفي محمد - جامعة عين شمس
أ.د / أميرة سيد فرج - جامعة حلوان
أ.د / جلال الدين صالح أحمد - جامعة حلوان
أ.د / جيلان أحمد عبد القادر - جامعة حلوان
أ.د / حسني جمال محمد نجم - جامعة المنصورة
أ.د / حسين عبد الرحمن حسن - جامعة حلوان
أ.د/ فاطمة محمد البهنساوي - جامعة عين شمس
أ.د / كاميليا محمود جمال الدين - جامعة حلوان
أ.د / محسن سيد أحمد مرسى - جامعة حلوان
أ.د / محمد حيدر اليمانى الناغى - جامعة حلوان
أ.د / هدى خليفة محمد خليفة - 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 الآلى**:

أ.د / أحمد كامل الحصري - جامعة الإسكندرية
أ.د / أحمد مصطفى كامل عصر - جامعة المنوفية
أ.د / إسماعيل محمد إسماعيل حسن - جامعة المنصورة
أ.د / أشرف أحمد عبد العزيز زيدان - جامعة حلوان
أ.د / الشحات سعد محمد عتمان - جامعة دمياط
أ.د / أماني فوزى محمد بدوى - جامعة المنصورة
أ.د / أماني محمد عبد العزيز عوض - جامعة دمياط
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 القاضى - جامعة حلوان
أ.د / سعاد أحمد شاهين - جامعة طنطا
أ.د / صفاء سيد محمود - جامعة عين شمس
أ.د / عبد العزيز طلبه عبد الحميد - جامعة المنصورة
أ.د / علياء عبد الله الجندي - جامعة أم القرى
أ.د / عمر جلال الدين علام - جامعة الأزهر
أ.د / محمد إبراهيم الدسوقى - جامعة حلوان

أ.د / محمد أحمد فرج - جامعة عين شمس
أ.د / محمد زيدان عبد الحميد - جامعة المنوفية
أ.د / محمد عبد الحميد أحمد - جامعة حلوان
أ.د / محمد وحيد صيام - جامعة دمشق
أ.د / مصطفى عبد الرحمن طه السيد - جامعة حلوان
أ.د / منال عبد العال مبارز - جامعة القاهرة
أ.د / نبيل جاد عزمى - جامعة حلوان
أ.د / وفاء صلاح الدين إبراهيم الدسوقى - جامعة المنيا
أ.د / وليد يوسف محمد - جامعة حلوان
أ.د / يسرى مصطفى السيد عطية - جامعة سوهاج

- **أصول التربية** :

أ.د / السيد سلامة الخميسى - جامعة دمياط
أ.د / حمدي حسن عبد الحميد المحروقى - جامعة الزقازيق
أ.د / حنان أحمد محمد رضوان - جامعة بنها
أ.د / راشد صبري محمود القصبى - جامعة بورسعيد
أ.د / زينب حسن زيود - جامعة دمشق
أ.د / سامى محمد حسين نصار - جامعة القاهرة
أ.د / سعيد إسماعيل على - جامعة عين شمس
أ.د / سمير عبد الوهاب الخويت - جامعة طنطا
أ.د / صبحى شعبان شرف - جامعة المنوفية
أ.د / صلاح الدين محمد توفيق - جامعة بنها
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 المنوفى - جامعة كفر الشيخ
أ.د / محمد إبراهيم عطوة مجاهد - جامعة المنصورة
أ.د / محمد حسنين عبده العجمى - جامعة المنصورة
أ.د / محمد عبد الخالق مدبولى - منظمة الكسو
أ.د / محمد عبد السلام العجمى - جامعة الأزهر
أ.د / محمود فوزي أحمد بدوي - جامعة المنوفية
أ.د / مصطفى محمد أحمد رجب - جامعة سوهاج
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 / مجدى 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 التربوى :**

أ.د / أحمد حسن محمد عاشور - جامعة بنها
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 / بندر عبد الله إسماعيل الشريف - الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
أ.د / حسنين محمد الكامل - جامعة حلوان
أ.د / حمدي على أحمد الفرماوي - جامعة المنوفية
أ.د / سامى 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 / كمال إسماعيل عطية حسن - جامعة بنها
أ.د/ مجدي محمد أحمد الشحات - جامعة بنها
أ.د / محمد المرى محمد إسماعيل - جامعة الزقازيق
أ.د / محمد عبد السلام غنيم - جامعة حلوان
أ.د / محمد مصطفى الديب - جامعة الأزهر
أ.د / محمود فتحى عكاشة - جامعة دمنهور
أ.د /نادية السيد الحسينى - جامعة عين شمس
أ.د / نادية عبده عواض أبو دنيا - جامعة حلوان

- **علم نفس الطفل :**

أ.د /أشرف محمد عبد الغنى شريت - جامعة الإسكندرية
أ.د / إيمان عباس على 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 النفسى:**

أ.د / إسماعيل إبراهيم محمد بدر - جامعة بنها
أ.د / إسهام أبو بكر عثمان على - جامعة المنيا
أ.د / أمال إبراهيم عبد العزيز الفقى - جامعة بنها
أ.د / أمال عبد السميع المليجى باظة - جامعة كفر الشيخ
أ.د / امينة محمد مختار - جامعة بنها
أ.د / بدرية كمال أحمد شرابية - جامعة المنصورة
أ.د / تحية محمد أحمد عبد العال - جامعة بنها
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 / على 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 / مصطفى على رمضان مظلوم - جامعة بنها

أ.د / منال عبد الخالق جاب الله - جامعة بنها
أ.د / ناريمان محمد رفاعي رفاعي - جامعة بنها

- **التربية الخاصة :**

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

- **التربية المقارنة والإدارة التعليمية :**

أ.د / أحمد إبراهيم أحمد - جامعة بنها
أ.د /أحمد نجم الدين عيداروس - جامعة الزقازيق
أ.د / أمال العرباوي محمد عباس - جامعة بورسعيد
أ.د / تريز الهاشم طربية - جامعة اللبنانية
أ.د / حسن مختار حسن سليم - جامعة الأزهر
أ.د / راتب السعود - الجامعة الأردنية
أ.د / زينب على الجبر - جامعة الكويت
أ.د / سعاد بسيونى 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 الغنى - جامعة المنصورة
أ.د / إيمان أحمد خضر - جامعة المنصورة
أ.د / ثروت فتحى كامل - جامعة القاهرة
أ.د / راندا محمود رزق - جامعة القاهرة
أ.د/ شريف درويش مصطفى اللبان - جامعة القاهرة
أ.د/على السيد ابراهيم عجوة - جامعة القاهرة
أ.د / منى محمد سعيد الحديدى - 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 .. المجلة مفتوحة المصدر ومتاحة مجانا على عدد كبير من قواعد البيانات الدولية .

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

يتم رفع البحوث عبر الرابط الإلكتروني للمجلة على بنك المعرفة :

https://saep.journals.ekb.eg

- **مقدمة العدد** :

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

البحث الأول : **وجهة نظر تحليلية لطرائق تدريس التربية الخاصة واستراتيجياتها الحديثة .. أ.د. جودت أحمد سعادة .**

والبحث الثاني : **فاعلية استخدام طريقتي التدوين البصري "Sketch Notes" و كورنيل "Cornell Notes" في تنمية التحصيل المعرفي بمقرر مهارات الاتصال والاتجاه نحوها لدى طالبات قسم إدارة الأعمال بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بضرماء .. د/ حليمه بنت محمد حكمي.**

والبحث الثالث : **دور مناهج رياض الأطفال في ترسيخ مفهوم المواطنة لدى الأطفال من وجهة نظر المعلمات بمنطقة الجوف .. أ. حمده سالم ركاء الرويلي ، د. حنان ونيس الربيع.**

والبحث الرابع : **مستوى إدراك معلمي ومعلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية بمحافظة الخرج لأهم الممارسات التدريسية المتسقة مع مدخل التعليم المستند إلى الدماغ .. د. سلمان بن صاهود راقي العتيبي.**

والبحث الخامس : **التدريس المصغر وأثره في تنمية مهارات التدريس لدى طلبة معلمي علوم التعليم الأساسي بكلية التربية جامعة تعز .. د. سهام سيف علي غالب.**

والبحث السادس : **خفة الحركة الاستراتيجية لتحقيق الميزة التنافسية في الجامعات الخاصة في مدينة إب .. د. نبيل أحمد محمد العفيري.**

والبحث السابع : **درجة ممارسة معلمات الرياضيات لتدريس مهارات حل المسائل الرياضية اللفظية بالمرحلة المتوسطة .. أ. سارة بنت سعيد محمد العواجي ، د/ عبير بنت سليمان ماجد حسين.**

والبحث الثامن : **متطلبات تطبيق نظام التعليم المفتوح بجامعة تبوك في ضوء الخبرات الدولية بحث مستل من رسالة ماجستير بقسم الإدارة والتخطيط التربوي بكلية التربية جامعة تبوك .. أ. عصام بن خليل عبد الستار الهندي ، أ.د. الحسن بن محمد المفيدي ، د. محمد عبد الوهاب إبراهيم رخا.**

والبحث التاسع : **تقويم محتوى كتب الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير الوطنية لمناهج الرياضيات بالمملكة العربية السعودية .. أ. فهد لافي العتيبي، أ.د. عبد العزيز محمد الرويس.**

والبحث العاشر : **متطلبات تكوين ثقافة المواطنة فى ظل نظام التعليم الجديد ٢٠ .. أ. جيهان نبيل أحمد بدير ، أ.د. السيد سلامة الخميسى ، د. رانيا وصفي غنيم.**

والبحث الحادي عشر : **منظومة مقترحة قائمة على التعليم المدمج لتنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة وأثرها في تعزيز الأمن الفكري لدى المراهقين من نزلاء دار الملاحظة .. د. مسفر بن عيضه المالكي.**

والبحث الثاني عشر : **مدى توافر مواصفات معلم المستقبل لمعلمي الحاسب الآلي للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية في ضوء رؤية السعودية ٢٠٣٠ .. أ. عيسى بن عقال المزروعي.**

والبحث الثالث عشر: **دور الجامعة في تنمية المسؤولية الاجتماعية للطالبة الجامعية .. في ضوء رؤية ٢٠٣٠ من وجهة نظر طالبات جامعة شقراء .. د. سناء فضل الدين كريم جان.**

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:

وجهة نظر تحليلية لطرائق تدريس التربية الخاصة واستراتيجياتها الحديثة

إعداد :

أ.د. جودت أحمد سعادة
أستاذ جامعي متقاعد كلية التربية
جامعة الشرق الأوسط ـ الأردن

وجهة نظر تحليلية لطرائق تدريس التربية الخاصة واستراتيجياتها الحديثة

أ.د. جودت أحمد سعادة
أستاذ جامعي متقاعد كلية التربية
جامعة الشرق الأوسط ـ الأردن

• **مستخلص** :

هدفت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن أربعة أسئلة تتعلق بالقضايا الفريدة ذات الصلة بتدريس التربية الخاصة، وتحديد الأمور الواجب القيام بها، وتلك المفروض تجنبها خلال عملية التدريس، والتعريف بخصائص كل من طرائق التدريس واستراتيجياتها الملائمة لطلبة هذا المجال. ولتحقيق هذا الهدف، استخدم الباحث المنهج البحثي الوصفي التحليلي، الذي يعتمد بالدرجة الأولى على دراسة الواقع كما هو، والعمل على وصفه وصفا دقيقا، ثم التعبير عنه بعد ذلك بشكل كمي أو كيفي، ومن ثم الوصول إلى استنتاجاتٍ تسهم في وصف الواقع الحالي من أجل تطوِّيره نحو الأفضل. كما اطلع الباحث على الكثير من المراجع والدراسات الأجنبية بالذات، والتي ترتبط بهذا الموضوع، وذلك لندرة ما تمت الكتابة عنه باللغة العربية حتى الآن، وتوصل أخيرا إلى أنه من حيث القضايا الفريد من نوعها المرتبطة بتدريس التربية الخاصة تظهر في الاختلاف من حيث نوعية الطلبة، وأدوار المعلمين، وتنظيم المراحل التعليمية. أما عن الأشياء الواجب مراعاتها خلال عملية التدريس فتتمثل في تحديد متطلبات النجاح، وتزويد المعلم بالإجراءات والوسائل والمبررات ذات الصلة بها، وإلمام الطلبة بأسباب تقديم الخدمات الخاصة لهم، ووضع رؤيا واضحة لبرنامج التربية الخاصة، وملاحظة التغيرات الدائمة في سلوك الطلبة. أما عن الأشياء الواجب تجنبها خلال عملية التدريس فتتمثل في عدم استخدام طريقة تدريس واحدة، وتجنب استخدام غرفة المصادر كقاعة دراسية، وتجنب اعتماد الطلبة كليا على المعلم. أما عن النتائج ذات الصلة بتحديد خصائص طرائق التدريس الملائمة لطلبة التربية الخاصة فتمثلت في بيان صفات ثماني من طرائق التدريس المختلفة، وست استراتيجيات تدريس متنوعة، مع قيام الباحث بطرح بعض التوصيات ذات الصلة والتي يتمثل أهمها في ضرورة إلمام المعلمين جيدا بطرائق التدريس واستراتيجياته المتعددة التي تمّ تحديدها في الدراسة الحالية، مع العمل الجاد على تطبيقها لصالح الطلبة داخل الحجرة الدراسية.

الكلمات المفتاحية: مفهوم التدريس، طريقة التدريس، استراتيجية التدريس، التربية الخاصة.

An Analytical Point of View toward Special Education Teaching Methods and Strategies

Prof. Jawdat Ahmad Saadeh

Abstract

This study aimed at answering four questions related to the unique issues about teaching special education, and about things that teachers should do and other things that they should avoid during the teaching situations. Moreover, the characteristics of special education teaching methods and strategies should be defined for special education students. To answer these questions, the researcher used an analytical descriptive method of research that depends on studying the real situation as it is and describe it with some details, in order to achieve some conclusions related to defining special education unique issues and knowing the characteristics of teaching methods and strategies. The researcher also reviewed many English resources such as valuable books and research papers that highly related to this topic. He finally concluded that the special education unique issues represented the

differences between types of students, teacher's roles and the school cycles system. Things that should take care of during teaching operation include defining the requirements of success, supporting teachers with rationales, procedures, means and clear vision for effective teaching. In the same time teachers should avoid using one teaching method, or using the resource room as teaching classroom, or giving students an opportunity to depend upon their teachers. The results also showed that there were eight teaching methods and six teaching strategies that were more appropriate for the special education students. Finally, the researcher recommended that teachers should know very well these methods and strategies in order to apply them inside the classroom.

Key Words: Teaching Concept, Teaching Method, Teaching Strategy, Special Education.

- **مقدمة**:

يقوم معلمو التربية الخاصة ولا سيما في المرحلتين المتوسطة والثانوية بمهام ومسؤولياتٍ عديدةٍ مثل تدريس محتوى المواد الدراسية المقررة المختلفة، وتعليم المهارات المختلفة التي ينبغي على الطلبة اكتسابها، وتطبيق استراتيجيات التدريس المتنوعة، والحكم على المنهج المدرسي المعتمد، والعمل على تعديله في ضوء حاجات الطلبة واهتماماتهم وقدراتهم، وتقييم الطلبة بإجراءاتٍ ووسائل شتى، وتنسيق خبرات العمل اليومية، وكتابة البرامج التربوية الفردية العديدة.

كما أن على المعلمين أيضاً التعاون مع أولياء الأمور من جهة، ومع أبناء المجتمع المحلي من جهةٍ ثانية، والمشاركة في اللجان التطويرية والأكاديمية المختلفة، وجمع البيانات والمعلومات المتعلقة بمستويات الطلبة العلمية والسلوكية، وتقديم الاستشارات المتفاوتة في مستوياتها وأهدافها داخل مجال التخصص، وأخيرا وليس آخرا مساعدة الطلبة في الوصول إلى المعايير التربوية المنشودة. وباختصار، فإن أدوار معلمي التربية الخاصة ومسؤولياتهم تظل متنوعة للغاية، وتثير في الوقت ذاته الكثير من التحديات والصعوبات أمامهم Collins, (2012) (Vaughn and Bos, 2019).

وينفرد ميدان التربية الخاصة في العادة بمجموعةٍ من القضايا التي تهم الطلبة والمعلمين والمديرين والمشرفين التربويين والإداريين بل وجميع المهتمين بهذا المجال المهم من المجالات التربوية المعاصرة. وفي الوقت ذاته، توجد العديد من الأمور أو الأشياء الواجب القيام بها خلال عملية تدريس طلبة التربية الخاصة، كما توجد أمورٌ أو أشياء أخرى من الضروري تجنبها من قِبل المعلمين وممن يهمهم هذا الموضوع، وذلك خلال عملية تدريس طلبة التربية الخاصة، والتي لابد من مراعاتها بدقةٍ كبيرة خلال العملية التعليمية التعلمية داخل الحجرة الدراسية.

كما يحتاج طلبة التربية الخاصة في الأساس إلى عددٍ من طرائق التدريس الملائمة لتعليمهم وإلى مجموعةٍ من استراتيجيات التدريس المناسبة للإلمام

بمحتويات المواد الدراسية المقررة، ذات الخصائص التربوية العالية، وذلك من أجل زيادة الفاعلية المطلوبة بين الطلبة داخل الصفوف من جهة، ومساعدة الطلبة بواسطتها على تحقيق الكثير من الأهداف التربوية والتعليمية المرغوب فيها من جهةٍ ثانية، وهذا ما ركزت عليه بشكل متسلسل الدراسة الحالية.

- **أسئلة الدراسة**:

هدفت الدراسة الحالية، إلى الإجابة عن الأسئلة الأربعة الآتية:

- ما القضايا الفريدة المتعلقة بتدريس موضوعات التربية الخاصة للطلبة؟
- ما الأمور الواجب القيام بها والأشياء المفروض تجنبها خلال عملية تدريس طلبة التربية الخاصة؟
- ما الصفات المطلوبة لطرائق التدريس الملائمة لطلبة التربية الخاصة؟
- ما الخصائص المرغوب فيها لاستراتيجيات التدريس المناسبة لطلبة التربية الخاصة؟

- **أهداف الدراسة**:

يمكن تلخيص أهم أهداف الدراسة الحالية في النقاط الآتية:

- تسليط الضوء على موضوع بالغ الأهمية في ميدان التربية الخاصة، يتمثل في الإلمام بالقضايا الفريد من نوعها ذت الصلة بهذا النمط بالذات من أنماط التربية الحالية الموجودة في العالم التربوي الواقعي.
- التعرف إلى الأمور التي من الواجب الالتزام بها، وتلك الأشياء التي ينبغي تجنبها خلال عملية تدريس طلبة التربية الخاصة.
- تحديد الصفات المنشودة لطرائق التدريس الضرورية لطلبة التربية الخاصة.
- الإلمام بخصائص استراتيجيات التدريس الحديثة الملائمة لطلبة التربية الخاصة.
- الاطلاع على الجهود الكبيرة التي قام بها العلماء والمتخصصون والمهتمون من جهة، والمؤسسات والجمعيات ذات الصلة من جهةٍ ثانية، وذلك من أجل تطوير طرائق تدريس التربية الخاصة واستراتيجياتها المختلفة، عن طريق ما طرحوه من كتاباتٍ وآراءٍ وأفكار..

- **أهمية الدراسة**:

يمكن تلخيص أهمية الدراسة الحالية في النقاط الآتية:

- إلمام المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين والمهتمين في ميدان التربية الخاصة، بطرائق التدريس الملائمة للطلبة الملتحقين بصفوف هذا النوع المهم من أنواع التربية.
- إطلاع العاملين في مدارس التربية الخاصة وصفوفها المختلفة، على استراتيجيات التدريس المعاصرة التي تناسب طلبة هذا المجال الخاص من مجالات التربية والتعليم.
- استفادة القائمين على الدورات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة من خبراء ومشرفين تربويين ومرشدين نفسيين، مما ورد في هذه الدراسة من طرائق

واستراتيجيات تدريس متنوعة، يمكن استخدامها في الدورات التدريبية القصيرة خلال العام الدراسي الرسمي، أو عند عقد الدورات التدريبية طويلة الأمد نسبيا، التي تتم في العادة خلال العطلة الدراسية الصيفية لهؤلاء المعلمين أو على الأقل لجزءٍ منهم.

- وضع المعلومات الخاصة بطرائق التدريس واستراتيجياتها المختلفة، تحت تصرفٍ مخططي المناهج ومطوريها لميدان التربية الخاصة، كي تتم مراعاتها جيدا عند وضع دليل المعلم، وذلك من أجل التركيز على كيفية تطبيقها وطرح الأنشطة والتمارين المتنوعة والمناسبة لكلٍ من المعلمين والطلبة للقيام بها بطريقةٍ تعاونية.
- تزويد مراكز التربية الخاصة وأقسامها الأكاديمية الكثيرة في الوطن العربي، بالنتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، وذلك من أجل العمل على تطوير طرائق التدريس واستراتيجياتها المعاصرة لديها.
- ربما تكون الدراسة الحالية هي الأولى من نوعها باللغة العربية(على حد علم الباحث)، التي تناولت وجهة نظر تحليليةٍ لطرائق تدريس التربية الخاصة واستراتيجياتها الحديثة، بالإضافةً إلى توضيح القضايا الفريد من نوعها في هذا المجال، وتحديد الأمور الواجب الالتزام بها، وتلك المفروض تجنبها خلال عمليات تدريس طلبة هذا التخصص.

- **مصطلحات الدراسة**:

تتمثل أهم مصطلحات الدراسة الحالية في الآتي:

- **مفهوم التدريس**:

طرح القميزي(٢٠١٥) تعريفاً لمفهوم التدريس على أنه عملية تعاونية تمّ التخطيط لها بدقةٍ، بحيث يتواصل فيها المعلم مع طلابه، والطلاب مع بعضهم بعضا، وذلك من خلال أنماط سلوكٍ معينة ومهارات مهنية محددة، وذلك باستخدام طرق تدريسيةٍ ووسائل تعليميةٍ متنوعة، بغية تحقيق أهدافٍ تربويةٍ وتعليميةٍ مختلفةً، وتخضع بالتالي إلى عملية تقويمٍ شاملةٍ ومستمرة.

- **طريقة التدريس**:

تعتقد سايا (Saya, 2015) بأن طريقة التدريس هي عبارة عن ذلك النمط من التدريس الذي ينبغي الأخذ به، من أجل التحقق من الخطة التي وضعها المعلم للأنشطة الواقعية والعملية التي يقوم بتنفيذها، وذلك بمشاركةٍ فاعلةٍ من الطلبة داخل الحجرة الدراسية، كي يتم تحقيق تلك الأنشطة. إنها تمثل في الواقع خطة لتقديم المادة التعليمية المراد تعلمها من جانب الطلبة، والمعتمدة أساساً على منحىً أو مدخل Approach تمّ اختياره بدقةٍ من قبل، وهي في الوقت ذاته تشير إلى كيفية إجابةً المعلم على الأسئلة التي تمت صياغتها أو تحديدها مسبقاً في مداخل التدريس، وذلك من أجل النجاح في العملية التعليمية التي تتم يوما بيوم أمام الطلبة. كما ويمكن تعريفها على أنها تمرين منطقي اعتيادي ومنظم، لتحقيق نتائج تتسم بالدقة والفعالية ضمن خطواتٍ متتالية، توضح في نهاية المطاف كيفية إنجاز المسلمات والنظريات العديدة في المادة الدراسية المقررة.

• **استراتيجية التدريس**:

قام سعادة(٢٠١٨) بتعريفها على أنها ذلك المفهوم التربوي الذي يتطلب وضع خطةٍ تدريسيةٍ عامةٍ تجمع بين ثناياها تخصص الإدارة التربوية وتخصص المناهج وطرائق التدريس. فمن الإدارة التربوية يأتي التركيز على عملية صنع القرارات المهمة خلال العملية التعليمية التعلمية داخل الحجرة الدراسية أو خارجها بإشراف المدرسة ذاتها. أما من المناهج وطرائق التدريس فتأتي الإجراءات التي تتعلق بالتعامل مع المادة الدراسية التي تمثل محتوى المنهج المدرسي، وتلك التي تتصل باختيار طرائق التدريس المناسبة لنوع الطلبة وطبيعة المحتوى، إضافة إلى الأنشطة التعلمية المتنوعة التي يعمل المعلم على توفيرها للطلبة، من أجل ضمان نجاح عملية التفاعل الصفي، وما يتبعه من تطبيق وسائل التقويم المتنوعة، وذلك للتأكد من مدى تحقيق الأهداف المنشودة.

• **التربية الخاصة**:

هي عبارة عن نمطٍ من الخدمات والبرامج التربوية، التي تتضمن تعديلاتٍ خاصةٍ سواء في المناهج أو الوسائل أو طرائق التدريس، وذلك استجابة للحاجات الخاصة لمجموع الطلبة الذين لا يستطيعون مسايرة متطلبات برامج التربية العادية (المرشدي، ٢٠٢٠).

• **منهج الدراسة**:

اتبع الباحث في الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على دراسةٍ الواقع كما هو، أو دراسةٍ الظاهرة كما هي، والذي يهتم بوصفها وصفا دقيقا، ويعبر عنها تعبيرا كميا أو كيفيا، ومن ثم الوصول إلى استنتاجاتٍ تسهم في وصف الواقع الحقيقي والعمل على تطويره(شحاته والنجار، ٢٠٠٣)، حيث يعتبر هذا المنهج البحثي، من بين أهم المناهج البحثية الملائمة لطبيعة هذا النوع من الدراسات، وذلك عن طريق التعرف إلى القضايا الفريدة المتعلقة بتدريس موضوعات التربية الخاصة للطلبة أولا، والعمل على فهم الأمور الواجب القيام بها ثانيا، والأشياء التي ينبغي تجنبها خلال عملية تدريس طلبة التربية الخاصة ثالثا، وتحديد الصفات المطلوبة لطرائق التدريس الملائمة لطلبة التربية الخاصة، والخصائص المرغوب فيها لاستراتيجيات التدريس المناسبة لهؤلاء الطلبة رابعا وأخيرا.

• **الإجابة عن أسئلة الدراسة**:

لقد قام الباحث في هذا القسم من الدراسة، بالإجابة عن أسئلة الدراسة الأربعة كالآتي:

• **الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة، وينص على الآتي: ما القضايا الفريد من نوعها ذات الصلة بتدريس موضوعات التربية الخاصة للطلبة؟**

وللإجابة عن هذا السؤال، يمكن القول بأنه نتيجةً لأسبابٍ عديدةٍ، تبقى أدوار معلمي التربية الخاصة في مختلف المراحل التعليمية ولا سيما المتوسطة منها والثانوية، فريدة من نوعها ومختلفة عن تلك المرتبطة بمعلمي التربية الخاصة

في المرحلة الابتدائية. وتأتي على رأس قائمة هذه الاختلافات نوعية الطلبة أنفسهم، المختلفين أصلا بسبب مرورهم بخبراتٍ جسميةٍ حركية، ونفسيةٍ عاطفية، وذهنيةٍ فكريةٍ متفاوتةٍ بدرجةٍ ملحوظة.

فمثلاً يوجد عددٌ كبيرٌ من طلبة التربية الخاصة في المرحلتين المتوسطة والثانوية، لديهم القدرة الفعلية على التفكير في المفاهيم المجردة، ويستطيعون النقاش في أمورٍ جدليةٍ وأخلاقيةٍ متعددة، مع إمكانية صياغة الفرضيات المختلفة أكثر مما هو عليه الحال من طلبة المرحلة الابتدائية، وأنهم في الوقت ذاته يبحثون بجديةٍ واضحة عن فهمٍ أنفسهم ومستقبلهم ونظام معتقداتهم. كما يحاول المراهقون من الطلبة أيضا تجربة أنماط سلوك جديدة ومتنوعة، والبحث الجاد عن نوعٍ من القبول الاجتماعي والعاطفي المرغوب فيه من جانب أقرانهم.

وقد يؤدي ضغط رفاق السن في أوقاتٍ عديدة، إلى إيجاد أنماط من السلوك غير الصحية، أو إلى اتخاذ خياراتٍ غير ملائمة. وفي الوقت ذاته، فإن بعض الطلبة الآخرين يركزون على قضايا مهمةٍ للغاية ولا سيما مثل تقدير الذات، بينما يمر زملاؤهم الآخرون بخبراتٍ متنوعةٍ تتخللها من وقتٍ لآخر حالات واضحة من الإحباط والعزلة التي قد توصلهم إلى التفكير الجاد بالإقدام على عملية الانتحار، أو حتى الوصول إلى مرحلة تنفيذه فعلا على أرض الواقع (Algozzine, & Ysseldyke,2016).

أما عن الاختلاف الثاني بين طلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية من جهة، وطلبة المرحلة الابتدائية من جهةٍ ثانية، فيتمثل في التوقعات من المنهج المدرسي المقرر، الذي يكون هو الآخر مختلفا. فطلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية من فئة التربية الخاصة يتوقع منهم في منهجهم الدراسي أن يحققوا المطالب الدقيقة للمعايير الأكاديمية والاجتماعية والسلوكية المختلفة المطلوبة منهم، وأكثر مما هو عليه الحال مع طلبة المرحلة الابتدائية .

ومع ذلك، فإن العديد من طلبة المرحلة الثانوية الذين يعانون من صعوباتٍ أكاديميةٍ بمستوى صفٍ دراسي واحد أدنى على الأقل، نجد أن لديهم قدرة أقل على التركيز، وصعوبة أكثر عند التعامل مع المعلومات والبيانات المتنوعة، ويبدون في الوقت ذاته مهاراتٍ ضعيفةٍ في تنظيم الأفكار والأمور، ويعتمدون على مساعدة الآخرين ممن هم أكبر منهم سنا.(Hornby,& Howard, 2013).

وعلاوة على كل ما سبق، فإنه غالباً ما يكون مركز الضبط لدى الطلبة خارجيا، وذلك عندما ينسبون نجاحهم أو فشلهم إلى عوامل خارجية أكثر من أن ينسبوها إلى مسؤولياتٍ وأدوارٍ شخصية مختلفة. كذلك في هذه الحالة يستخدمون استراتيجياتٍ متعددة ولكن بطريقةٍ غير فاعلة، كما أن لديهم الوعي المحدود بالنسبة للفائدة المتعلقة بالاستراتيجيات الخاصة بالواجبات المدرسية والمنزلية المتنوعة.

أما عن الاختلاف الثالث بين التربية الخاصة في المرحلتين المتوسطة والثانوية من جهة، والتربية الخاصة في المرحلة الابتدائية من جهة ثانية، فيتمثل في التنظيم المختلف بينهما. فعلى سبيل المثال لا الحصر، نجد أن معظم المدارس المتوسطة والثانوية يتم تنظيمها حسب الأقسام أو الموضوعات بدلاً من الصفوف. ومثل هذا البناء التنظيمي غالباً ما يضيف المزيد مما يسمى بالبيروقراطية أو الترهل الإداري، وأن المعلمين من كل مجال من المجالات المعرفية قد تكون لديهم الأنماط السلوكية المختلفة، وأنواع التقييم المختلفة، والتوقعات للواجبات التي يطلبونها من تلاميذهم أيضاً مختلفة.

وينتقل طلبة التربية الخاصة أحياناً خلال العملية التعليمية التعلمية من معلم لآخر، مما يستدعي استخدام أنماط تدريس متفاوتة، وتوقعات مختلفة، مما يجعلها أكثر صعوبة خلال عملية التنفيذ. كما أن عدد المعلمين يجعل التدريس المشترك أكثر تحدياً أمام المهتمين بميدان التربية الخاصة، مما يتطلب منهم ضرورة تطبيق عدة أنماط من التدريس والتوقعات والشخصيات. وهذه الفروق في البناء التنظيمي يتطلب مرونة أكثر من جانب الطلبة من ناحية، ومن جانب الحريصين على نجاح برامج التربية الخاصة وتدريس طلبتها على الوجه الأكمل من ناحية ثانية.

أما عن الاختلاف الرابع والأخير بين المرحلتين المتوسطة والثانوية للتربية الخاصة من جهة، وبين المرحلة الابتدائية من جهة أخرى، فيتمثل في أن المعلمين يختلفون في طريقة إعدادهم للتدريس في هذه المراحل التعليمية المدرسية. فالمجالات المعرفية في المرحلة الابتدائية ليس فيها تخصص دقيق في محتوى معين بصورة عامة، ولكن الأمر يبدو مختلفاً تماماً في المرحلتين المتوسطة والثانوية، حيث يعتبر معلمو التربية الخاصة بمثابة خبراء في الميادين المعرفية المتنوعة، وأنه قد تمّ إعدادهم وتوجيههم بدقة نحو مادة تخصصية بعينها.

كما أن تخصصات التربية الابتدائية لبرامج ومناهج ذوي الاحتياجات الخاصة، فيها العديد من المقررات عن طرائق التدريس للمواد المختلفة، في حين تبقى مثل هذه المقررات التدريسية قليلة في المرحلتين المتوسطة والثانوية، مما يجعلهم أقل تآلفاً مع تبني طرائق التدريس المختلفة بالنسبة إلى الطلبة الذين يعانون من إعاقات بالنسبة لمحتوى المادة الدراسية. كما أن التدريس المشترك بين معلمي التربية الخاصة في هذه الموضوعات التخصصية بالذات، يبقى من التحديات الكبيرة لمن ليس لديهم المقدرة الكافية على المشاركات الفاعلة والمرغوب فيها.

- **تعليق الباحث على موضوع القضايا الفريدة ذات الصلة بتدريس التربية الخاصة:**

استكمالاً لمتطلبات المنهج البحثي الوصفي التحليلي، الذي طبقه الباحث في الدراسة الحالية، فقد تمّ التعليق هنا من جانب الباحث على القضايا الفريدة من نوعها ذات الصلة بموضوع التربية الخاصة، وذلك على النحو الآتي:

- تختلف نوعية الطلبة أصلاً بسبب مرورهم بخبراتٍ جسميةٍ ونفسيةٍ وذهنيةٍ متفاوتةٍ بدرجةٍ ملحوظة ما بين الملتحقين بالمرحلتين المتوسطة والثانوية القادرين على مناقشة الأمور الجدلية وفهم العديد من المفاهيم المجردة، وبين أقرانهم في المرحلة الابتدائية غير القادرين على ذلك.
- يتوقع من طلبة التربية الخاصة في المرحلتين المتوسطة والثانوية، تحقيق المطالب الدقيقة للمعايير الأكاديمية والاجتماعية والسلوكية المطلوبة منهم، أكثر من أقرانهم طلبة المرحلة الابتدائية.
- يتم تنظيم المدارس المتوسطة والثانوية في التربية الخاصة حسب الموضوعات بدلاً من الصفوف، مما يزيد من الترهل الإداري، بعكس ما يتم في المدارس الابتدائية حيث توجد بها الصفوف الدراسية.
- يختلف دور المعلم في المراحل التعليمية للتربية الخاصة، فهو في المرحلتين المتوسطة والثانوية يعتبر خبيراً في الميادين المعرفية، بينما لا يوجد تخصص دقيق في المرحلة الابتدائية.
- تؤكد هذه القضايا المختلفة في نوعيتها ما بين التدريس في المراحل التعليمية المتعددة، على أن لكل مرحلة تعليمية مطالبها وخصوصيتها المفروض أخذها بالحسبان خلال عمليات التدريس المتنوعة، مما يزيد من دور المعلمين في هذا الصدد، ويتم بذل الجهود المضاعفة من جانبهم.

- **الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة، وينص على الآتي: ما الأمور الواجب القيام بها والأشياء المفروض تجنبها خلال عملية تدريس طلبة التربية الخاصة؟**

للإجابة عن هذا السؤال، فإنه لا بد من البدء بالأمور الواجب القيام بها خلال عملية تدريس طلبة التربية الخاصة، والتي تشمل أولاً تحديد الجهة التربوية ذات الصلة، وبيان المتطلبات التي تؤدي إلى نجاح عملية تدريس صفوف طلبة التربية الخاصة المتعددة، مع شرح ذلك بوضوحٍ للطلبة أنفسهم، والتأكيد على أن كل معلم من المعلمين وكل صفٍ من الصفوف له التوقعات المختلفة، وله مقاييس التقدير المتنوعة، وله القواعد العديدة المفروض مراعاتها بدقة.

ويأتي من الأمور الواجب القيام بها ثانياً خلال عملية تدريس طلبة التربية الخاصة، ضرورة تزويد المعلمين بقائمةٍ من الوسائل والإجراءات والمبررات من وراء ذلك، كما هي محددةٍ في البرنامج التربوي الفردي Individualized Educational Program (IEP) الخاص بالطالب، مع تحديد مجال الاهتمام المتعلق بكل معلم ، بالإضافة إلى ضرورة التعاون الوثيق مع المعلمين الآخرين، ومع أولياء الأمور والجهات المسؤولة، بالإضافة إلى المهتمين بميدان التربية الخاصة.

أما عن الأمر الثالث المهم في هذا الصدد، فيتمثل في قيام معلم التربية الخاصة بلعب الدور المرغوب فيه مع الطلبة بطرقٍ مناسبة في موضوعاتٍ وقضايا عديدة، وذلك من أجل تذكير المعلمين الآخرين ببعض المهام أو المسؤوليات المطلوبة منهم، أو من أجل تذكير بعض الجهات الإدارية القريبة من ذلك المعلم، بضرورة طلب الوسائل التعليمية العديدة التي يتم الاستعانة بها، أو الإجراءات المتنوعة

التي ينبغي تطبيقها من وقتٍ لآخر كي يتم عن طريقها تحقيق مجموعةٍ من الأهداف التربوية المنشودة.

ويتلخص الأمر الرابع الواجب القيام به خلال عمليةٍ تدريس طلبة التربية الخاصة، في ضرورة التأكد من أن الطلبة يعرفون تماماً لماذا يتلقون خدماتٍ خاصةٍ بهم، مع واجب فهم المحتوى المتعلق بالبرنامج التربوي الفردي IEP الخاص بهم، وتشجيع الطلبة على أن يكونوا أعضاء فاعلين خلال اللقاءات أو الاجتماعات ذات الصلة بالبرنامج التربوي الفردي. وفي حال عدم استطاعتهم حضور تلك الاجتماعات، فلا بد من المشاركة في تلك البرامج ذاتها، مع ضرورة توقيعهم على ذلك من أجل التأكيد على مدى فهمهم للأهداف العامة والخاصة الموضوعة لهم بدقةٍ عالية من قبل.

ويتمثل الأمر الخامس في هذا الصدد، بوجوب وضع رؤيا واضحة ودقيقة لبرنامج التربية الخاصة عموماً، بحيث يفترض فيه الطلبة والمعلمون والموظفون الإداريون وأولياء الأمور، طبيعة الدور الأساسي للمعلم في مساعدة الطلبة على إنجاز واجباتهم المنزلية. وفي الوقت ذاته، فإن على المعلم وضع الرسالة الخاصة به بالنسبة إلى برنامج التربية الخاصة على موقعه الإلكتروني، مع الإشارة إليه من وقتٍ لآخر لجميع الأطراف ذات العلاقة (Collins, 2012).

أما بالنسبة إلى الأمر السادس المفروض القيام به خلال عملية تدريس طلبة التربية الخاصة، فيركز على ضرورة التخطيط الدقيق من أجل تهيئة الفرص للطلبة من أجل أن يبحثوا عن خياراتٍ مهنيةٍ متعددة، وذلك عن طريق إجراء مقابلاتٍ متعددةٍ مع أعضاء من المجتمع المحلي، وزيارة الجامعات المختلفة، بالإضافة إلى البحث عن المتطلبات الخدماتية المتنوعة ذات الصلة ببرنامج التربية الخاصة وتدعم بقوة العملية التعليمية التعلمية فيه.

ويبقى الأمر السابع والأخير الذي يؤدي إلى نجاح عملية تدريس طلبة التربية الخاصة، والمتمثل في ضرورة التعرف الدقيق بكل طالبٍ من طلبة التربية الخاصة، مع ملاحظة التغيرات في سلوكه وشخصيته من وقتٍ لآخر، والتي قد تعتبر مؤشراً لقضايا خطيرةٍ مثل شرب الكحول، أو تعاطي المخدرات، أو حصول اكتئاب لديه، أو حتى مجرد التفكير بالانتحار، ولا سيما بعد أن تبين بأن الانتحار كان السبب الثالث للوفيات في أعمار الفتيان والشباب ما بين العمر ١٥ -٢٠ سنة من ذوي الاحتياجات الخاصة في المرحلتين المتوسطة والثانوية، وأنه يمثل أكثر القضايا الانفعالية خطورة تواجه الفتيان الذين يعانون من ظاهرة الاكتئاب بالذات.

أما عن الأمور المفروض تجنبها تماماً خلال عملية تدريس طلبة التربية الخاصة، فيتمثل أولها في ضرورة عدم استخدام المواد التعليمية التي تمّ تطويرها في الأصل من أجل طلبة التربية الخاصة في المرحلة الابتدائية، مع أقرانهم من طلبة المجال ذاته في المرحلتين المتوسطة والثانوية، وذلك حتى لو كان هؤلاء

الطلبة ممن يمتلكون مهاراتٍ أقل من المستوى المطلوب لهم فعلاً في هاتين المرحلتين الدراسيتين.

كما ينبغي في الوقت ذاته ثانياً، عدم الاعتماد مطلقاً خلال عملية تدريس طلبة التربية الخاصة، على أسلوبٍ تدريسي واحدٍ، أو على مساعدةٍ تدريسيةٍ واحدةٍ أخرى كنموذجٍ للتدريس المشترك مع معلمٍ آخر، بل لا بد من التنوع في أساليب التدريس واستراتيجياته المختلفة داخل الحجرة الدراسية، حتى تراعي ما بين الطلبة من فروقٍ فرديةٍ. كما أنه لا بد في الوقت نفسه، من استخدام نموذج التدريس المشترك بين المعلمين لمراتٍ عديدة، وبتنوعٍ واضحٍ من جانب المعلمين المساهمين فيها من مختلف التخصصات المعرفية، وذلك حتى يظهر التكامل المعرفي بأصدق أشكاله وصوره الواقعية التربوية.

ولا ننسى أيضاً في الأمر الثالث من الأمور المفروض تجنبها من جانب المعلم خلال عملية تدريس طلبة التربية الخاصة، ويتمثل في ضرورة عدم استخدام غرفة المصادر التعليمية كقاعةٍ دراسية. فهذه الغرفة مهمة للغاية من أجل تحقيق مهام عديدة للمعلم مثل قيامه بعمليات التقويم والتشخيص بقصد تحديد الاحتياجات الأساسية لكل طالب من ذوي الاحتياجات الخاصة، وإعداده للخطط التربوية الفردية والعمل على تنفيذها، ومساعدة الطلبة على اكتساب المهارات التواصلية والمهارات الاجتماعية التي تمكنهم من النجاح ليس في المدرسة فحسب وإنما أيضاً في الحياة بوجه عام، وتدريس الطلبة المهارات التي لا يستطيع معلم الصف العادي تدريسها لهم، وتعريف الطلبة بالوسائل التعليمية السمعية والبصرية والتكنولوجية ومساعدتهم على الاستفادة القصوى منها (Watson, 2019).

أما عن الأمر الرابع المفروض عدم القيام به من جانب معلم التربية الخاصة خلال عملية التدريس، فيتلخص في ضرورة عدم استسلام هذا المعلم للضغوط من جانب الآخرين أي كان مصدرها، وذلك حتى يضمن في عالم الواقع التربوي تدريس طلبة التربية الخاصة تدريساً فردياً خصوصياً ناجحاً، سواء كان ذلك التدريس داخل الحجرة الدراسية المخصصة لهذا الغرض أو خارجها. وفي الوقت ذاته يركز الأمر الخامس الواجب تجنبه خلال عملية التدريس، على عدم الافتراض بأن الطلبة من ذوي الإعاقات المتوسطة لا يستطيعون مطلقاً فهم المواد المعقدة.

ويؤكد الأمر السادس في هذا المجال على ضرورة عدم الافتراض بأن المربين بصورةٍ عامةٍ يفهمون تماماً الخصائص الفريدة للطلبة الذين يعانون من صعوباتٍ في التعلم، أو من إحدى المعوقات الجسدية، أو أن هؤلاء المربين يفهمون جيداً حاجات هؤلاء الطلبة. وفي الوقت ذاته ينص الأمر السابع من الأمور المفروض تجنبها خلال عملية التدريس في التربية الخاصة على عدم الافتراض بأن المعلم وحده فقط يمكن أن يحقق حاجات الطلبة في هذا التخصص التربوي المهم، في

حين يطالب الأمر الثامن من الأمور الواجب تجنبها عند تدريس طلبة التربية الخاصة، بعدم تشجيع هؤلاء الطلبة على الاعتماد الأساسي والوحيد على المعلم بالذات، بل لا بد لهم من القيام بالاعتماد على أنفسهم في أمورٍ عديدة، بالإضافة إلى الاستعانة بأولياء الأمور والأقران وبعض المسؤولين ذوي العلاقة.

- **تعليق الباحث على الأمور الواجب القيام بها، وتلك المفروض تجنبها، خلال عملية تدريس طلبة التربية الخاصة:**

بعد القراءة السابرة لهذا الجزء من أجزاء الدراسة الذي يركز على ما ينبغي القيام به من ناحية، ولما يجب تجنبه خلال عملية تدريس طلبة التربية الخاصة من ناحيةٍ ثانية، فإنه يمكن التعليق عليه ضمن النقاط الآتية:

- تنوعت الأمور الواجب مراعاتها بدقةٍ عند تدريس طلبة التربية الخاصة، مثل تحديد متطلبات نجاح هذه العملية، ودعم المعلمين بالوسائل والإجراءات والمبررات المرغوبة، ووضع رؤيا واضحة لبرامج التربية الخاصة، والتخطيط لإيجاد فرص للخيارات المهنية للطلبة، ومعرفة خصائص كل طالب في البرنامج، وإلمام الطلبة بالأسباب الموجبة لتقديم الخدمات إليهم.
- تعددت في الوقت ذاته الأشياء المفروض تجنبها خلال عملية تدريس طلبة التربية الخاصة، مثل تجنب استخدام أسلوب تدريسي واحد أو استعمال غرفة المصادر التعليمية كقاعة دراسية، وعدم الافتراض بأن طلبة الإعاقات المتوسطة لا يستطيعون فهم الموضوعات المعقدة، وعدم الافتراض بأن المعلم وحده يمكنه تحقيق حاجات الطلبة، وتجنب تشجيع الطلبة للاعتماد على المعلم فقط، وعدم الاستسلام للضغوط من جانب الآخرين.
- يتضح من كل هذا التنوع أو التعدد في الأمور الواجب مراعاتها، أو تلك المفروض تجنبها خلال عملية تدريس طلبة التربية الخاصة، بوجود حرص واضح من جانب العلماء والباحثين وذوي العلاقة الوثيقة بالعملية التعليميةً التعلمية في صفوف ذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك من أجل ضمان النجاح الأكيد في عملية التدريس لهؤلاء الطلبة، وتحقيقهم لأكبر عددٍ من الأهداف التربوية المرغوب فيها، كي يسهموا بعد خروجهم للحياة العملية في خدمة أنفسهم والمجتمع الذي ينتمون إليه، وذلك حسب قدراتهم وإمكانياتهم المتوفرة.

- **الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة، وينص على الآتي: ما الصفات المطلوبة لطرائق التدريس الملائمة لطلبة التربية الخاصة؟**

للإجابة عن هذا السؤال، فإنه يمكن القول بأن العلماء والباحثين في ميادين التربية الخاصة، قد حددوا ثماني طرائق لتدريس طلبة هذا المجال، وبالذات في المرحلتين المتوسطة والثانوية، والتي تتمثل في الطريقة الوظيفية والمهارات الحياتية، وطريقة التدريس الخصوصية، وطريقة المهارات الأساسية العلاجية، والطريقة البديلة، والطريقة المهنية الوظيفية الانتقالية، وطريقة التدريس المشتركة والتعاونية، والطريقة الاستراتيجية، والطريقة الموحدة. وفيما يأتي توضيح لكل طريقة من هذه الطرائق الثماني:

(١): **الطريقة الوظيفية والمهارات الحياتية**:

تؤكد هذه الطريقة بالدرجة الأساس، على المهارات الحياتية اليومية التي يحتاج إليها طلبة التربية الخاصة، حتى يعتمدوا بالتالي على أنفسهم في حياتهم المستقبلية داخل المجتمع المحلي الذي ينتمون إليه. وغالباً ما تستخدم هذه الطريقة مع الطلبة الذين يعانون من إعاقاتٍ جسدية ليست شديدة في درجتها، أو أنهم يواجهون صعوباتٍ معتدلةٍ في عمليات التعلم. ومن الأمثلة على هذه المهارات الوظيفية، مهارات تحضير الطعام المتعددة، ومهارات تعبئة طلبات التوظيف أو غيرها من الطلبات، ومهارات استخدام وسائل النقل العام، ومهارات تسديد فواتير الماء أو الكهرباء أو دفع أجرة البيت أو أجرة الاشتراك الشهري في شبكة الإنترنت (Reid and Lienemann, 2018).

ويرى الكثير من المعلمين في المجتمع المحلي، بأن ذلك يمثل مطلباً من مطالب المنهج المدرسي المحوري، وذلك عن طريق أخذ الطلبة في زياراتٍ ميدانيةٍ واقعيةٍ إلى مراكز التسوق، والقيام بممارسة عملية التنقل الفعلية عبر نظام النقل العام والخاص، وجمع نماذج طلبات التوظيف من الشركات والمؤسسات العامة والخاصة. وقد تشمل الطريقة الوظيفية أيضاً تدريس المهارات الاجتماعية وجمع تعليماتها، من أجل التعرف إلى ظروف وأحوال العاملين والموظفين في المصانع والمؤسسات والشركات والبنوك المختلفة (Polloway, et.al, 2017).

وتوجد بعض المحددات والاهتمامات الأخرى المهمة مثل: المخرجات والأنشطة والمعايير المختلفة بشكلٍ واضحٍ عما هو عليه الحال في المنهج المدرسي للطلبة العاديين دون إعاقاتٍ أو اضطراباتٍ أو صعوبات، حيث يأخذ الطلبة فيها الامتحانات الحكومية الرسمية. ومن المحددات الأخرى أيضاً، قيام المعلمين بتحمل مصاريف إضافية عن طريق أخذ الطلبة في زياراتٍ ورحلاتٍ إلى المجتمع المحلي، وأن هؤلاء المعلمين قد يكونوا غير متأكدين من أي المهارات التي ينبغي التركيز عليها لكل طالب من طلبة التربية الخاصة، مع ضرورة تطوير إجراءاتٍ تقويمٍ موثوقٍ بها، تعمل بالدرجة الأساس على توضيح مدى نمو الطالب معرفياً ومهارياً وقيمياً، بحيث تصبح لديه إمكاناتٍ أفضل بشكلٍ عام، من أجل مواجهة التحديات الحالية والمستقبلية المختلفة.

وتساهم هذه الطريقة الوظيفية والمهارات الحياتية كثيراً، في تهيئة الطلبة لعددٍ من المسؤوليات التي سيقومون بها عندما يكبرون. وهنا، فإن على معلم التربية الخاصة أن يختار بعناية تلك المهارات الوظيفية المناسبة لطلابه ويعمل على تدريسها لهم، كأن يكتشف ذلك المعلم أن أحد الطلبة لديه هدف وظيفي في الرياضيات مرتبط بتحديد القيمة الأفضل، ولا سيما عندما يتم تقديم سلعتين مختلفتين من بقالةٍ ما، وأن طالباً آخر لديه هدفٌ وظيفيٌ في الكتابة، يتمثل في تعبئة نماذج طلب وظائف متعددة بطريقةٍ صحيحةٍ ودقيقة.

(٢): **طريقة التدريس الخصوصي**:

تهتم طريقة التدريس الخصوصي كثيراً بمساعدة طلبة التربية الخاصة على إتمام واجباتهم الصفية العادية، واستخدامها بفاعليةٍ في غرفة المصادر التعليمية. وفي هذه الحالة، يقوم المعلمون بتذكير الطلبة بالواجبات القادمة، مع تزويدهم بمواعيد محددة لإنهاء هذه الواجبات، والعمل على مساعدتهم جيدا في عملية إنجازها، ثم التأكيد على تهيئة الطلبة لتقديم الاختبارات المطلوبة بخصوص ذلك.

وقد يلجأ معلمو التربية الخاصة إلى تجزئة جميع الواجبات المعقدة إلى أجزاءٍ صغيرة، سواء كانت الواجبات التي تتم المطالبة بإنجازها داخل الحجرة الدراسية أو تلك الواجبات المطلوب القيام بها بعد العودة من المدرسة إلى البيت، مع العمل على إعادة توضيح المهارات أو إعادة تدريسها، ولا سيما تلك التي أدت إلى ظهور الغموض من جانب طلبة التربية الخاصة في السابق، وحتى لو جاء هذا الأمر من المنهج المدرسي للطلبة العاديين، وذلك من أجل تسهيل الأمر في نهاية المطاف على طلبة التربية الخاصة.

ومن بين أهم الفوائد التربوية لهذه الطريقة، أن الطلبة يستطيعون إنجاز واجباتهم المنزلية والصفية بدرجةٍ جيدةٍ للغاية، ثم الانتقال من صفٍ إلى آخر، وبعدها الحصول على شهادة إتمام المرحلة الثانوية. ومع ذلك، فإنه من بين السلبيات المتوقعة للطريقة ذاتها أن الحجرات الدراسية للتربية الخاصة غالبا ما تصبح قاعاتٍ دراسية، ويصبح الطلبة معتمدون بدرجةٍ ليست قليلة على معلم التربية الخاصة، وذلك عن طريق إعطائهم دروسا منفردة للتقوية من وقتٍ لآخر (Archer, et.al.,2019).

(٣): **طريقة المهارات الأساسية العلاجية**:

تستخدم طريقة المهارات الأساسية العلاجية بشكل واسع في صفوف المرحلة الابتدائية، حيث يتم التركيز على تدريس الطلبة المهارات الأساسية الخاصة بالقراءة والكتابة والرياضيات. ويتمثل الهدف المهم هنا في علاج ضعف المهارة، وذلك من خلال القيام بعمليات التوضيح، والتتابع ثم التدريس المباشر. ومن بين الأمثلة المهمة على الطريقة العلاجية، القيام بتدريس الطلبة مجموعة من الحقائق عن الرياضيات، وطرح كلماتٍ من أجل التهجئة، وكلماتٍ أخرى للتعمق فيها بالدرجة الأساس.

ومن الناحية التعليمية، فإن هذه الطريقة تشمل في العادة نماذج تدريسية للمعلم، توضح المهارة الجديدة، ثم التحدث عن كل خطوةٍ من خطواتها المختلفة، بالإضافة إلى إعطاء تمرينٍ واحدٍ أو عدة تمريناتٍ موجهة، حيث يكمل المعلم مع الطالب الواجبات المطلوبة، أو يعملان معا على حلٍ بعض المشكلات الطارئة، بالإضافة إلى طرح تمرينٍ مستقل، يقوم الطالب ذاتيا بعد ذلك بإتمام واجباته المختلفة، في ضوء قدراته وإمكانياته الحقيقية (Vaughn, et. al., 2018).

وتتناول طريقة المهارات الأساسية العلاجية القضايا التي تؤدي إلى أهلية الطالب أو قدرته على القيام بالخدمات الخاصة، مع توفر التدريس النظامي والفردي تارة، واستخدام نتائج التقييم لتشكيل عملية التدريس ودعمها تارة أخرى. ويسيء المعلمون استعمال هذه الطريقة، ولا سيما عندما يستخدمون مواد تعليمية تعلمية من المستوى الابتدائي لطلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية، وعندما يصرفون الوقت الطويل في تدريس هؤلاء الطلبة حقائق عملية الضرب، أو كيفية استخدام الحاسبات الإلكترونية في الرياضيات أو في ميادين المعرفة المتنوعة.

وتتمثل أدوار المعلم هنا، في تشخيص أخطاء طلبة التربية الخاصة بدقةٍ والعمل على علاجها، مع تزويدهم بتعليماتٍ واضحةٍ لعلاج نقاط الضعف في المهارات لديهم، مما يدفعه إلى تقديم المهارات ضمن خطواتٍ صغيرةٍ ومدروسة، مع القيام بعرضٍ دقيقٍ لتوضيح كل خطوةٍ من هذه الخطوات، على أن يتبع ذلك تطبيق اختباراتٍ ذاتً علاقةٍ بتحديد مكانة كل طالب ومستواه الحقيقي، وذلك من أجل بيان الخطوات العلاجية الملائمة لهم ضمن موادٍ تعلميةٍ مناسبة.

(٤): **طريقة التدريس البديلة**:

يتم تطبيق طريقة التدريس البديلة، من أجل معالجة نقاط ضعف طلبة التربية الخاصة، وذلك عن طريق تقديم الدعم أو تقديم التكنولوجيا، لمساعدتهم في التعامل بفاعلية مع محتوى المنهج المدرسي من جهة، ومع إجراءات التقويم من جهةٍ ثانية. وبعبارةٍ أخرى، فإن هذه الطريقة تعمل على التخفيف من نقاط الضعف لدى الطلبة. فمثلا، قد يستخدم هؤلاء الطلبة آلة للعمل على تدقيق التهجئة أو على تدقيق قواعد اللغة، أو أنهم قد يستخدمون الحاسبات الإلكترونية، وأشرطة التسجيل الصوتية، وبطاقات جدول الضرب، التي تزودهم في العادة بوسائل ناجعة وضرورية للتعامل المناسب مع المنهج المدرسي تارة، ومع إجراءات التقويم تارة أخرى(Lewis et.al., 2016).

وينتج عن ذلك كله فكرة مهمة تتلخص في أن الطريقة البديلة تسمح في الواقع لطلبة التربية الخاصة بتحقيق معايير التربية العامة، ويتعلم الطلبة كذلك كيف يكونوا من ذوي المهارة العالية أو الكفاءة المتميزة في الأمور التكنولوجية على وجه الخصوص. ومع ذلك، فإن عددا من السلبيات قد ظهرت مثل عدم تعلم الطلبة لمهاراتٍ جديدةٍ، وأن بعض الأدوات البديلة تبقى مكلفة ماديا، بالإضافة إلى حاجة الطلبة إلى التدريب، وأن الطلبة ربما يقعون في حيرةٍ أو ارتباكٍ نتيجة استخدامهم لتلك الأدوات الخاصة بهم، ولا سيما أمام الآخرين.

ويتمثل دور المعلم عند استخدام الطريقة البديلة، في تطوير أدوات بديلة لطلبة التربية الخاصة، أو الدفاع عن مبدأ شراء هذه الأدوات. ومن بين أهم الأدوات التكنولوجية التي تساعد طلبة التربية الخاصة في المرحلتين المتوسطة والثانوية على إنجاز أعمالهم ما يأتي:

- أداة القارئ المفكر.
- أداة النظم التربوية.
- أداة كتاب من البداية وحتى النهاية.
- أداة القراءة بصوتٍ مرتفع.
- أداة الباني الدقيق للأفكار.
- أداة الإلهام الفكري.

ويوجد لدى معظم الطلبة الذين يستفيدون من استخدام الأدوات البديلة في هذه الطريقة من التدريس، العديد من التعديلات الضرورية التي تتم الإشارة إليها من وقتٍ لآخر في برامجهم التربوية الفردية Individualized Education Programs (IEP) أما عن التعديلات أو المواءمات التي تتم في العادة، فهي عبارة عن تقنيات تعمل في الأساس على تزويد الطلبة بتسهيلاتٍ نحو المنهج المدرسي وإجراءات التقييم دون تغيير المعايير. وهي لا تعطي الطالب الفائدة المرجوة، بل بدلاً من ذلك تتيح له المجال من أجل لعب ذلك الدور المنشود. وبصورةٍ عامة، فإن هذه التعديلات أو المواءمات تقع في العادة ضمن الفئات الأربع الآتية:

- **التعديلات أو المواءمات التقديمية**:

وهي التي تسمح للطلبة بالوصول إلى المعلومات بطريقةٍ ما أو حسب نموذجٍ معينٍ، يتم فيه تحديد مجالات التعلم المفضلة لديهم. فعلى سبيل المثال لا الحصر، فإنه بدلاً من قراءة مادة مطبوعة، نجد أن الطالب الذي يعاني من صعوباتٍ في القراءة ولديه مهارات استيعابية جيدة، يستطيع في الغالب الوصول إلى المادة الدراسية المسجلة على أشرطة التسجيل كمادةٍ تقديميةٍ منقولةٍ من الكتاب المدرسي المقرر إلى المادة التي تمّ التخاطب بها. وهنا نجد أن بعض الناشرين قد عملوا على وضع هذه المادة الدراسية على مواقع شبكة الإنترنت العالمية وبأشكالٍ تقديميةٍ متنوعة.

- **التكيفات أو التعديلات التي تشير إلى نوع الاستجابة**:

وهي التي تسمح للطلبة بعرض ما تعلموه ضمن نماذج مختلفة، فبدلاً من كتابة مقالةٍ قصيرةٍ من المقالات، فإن الطالب الذي يعاني من صعوباتٍ في الكتابة ولكن لديه تعبيراتٍ لغويةٍ جيدة، فإنه يسمح له بالتحدث عن تلك المقالة كنوعٍ من الاستجابة المشجعة. وهنا، تبقى الأسئلة المقالية هي المناسبة في هذه الحالة وليست الأسئلة الموضوعية لتقييم استجابة الطالب الشفوية المقالية.

- **وضع التعديلات أو التكيفات**:

يشير وضع التعديلات أو التكيفات أو التواؤمات إلى الوقت والمكان والظروف الخاصة بالواجبات وإجراءات التقييم المختلفة. فمثلاً، بالنسبة للتركيز خلال الدراسة، فإن بعض الطلبة يفضلون المكاتب الثابتة داخل الحجرة الدراسية، في حين يرغب آخرون في أماكن هادئة خارج هذه الحجرة، وذلك من أجل إتمام الواجبات المحددة إليهم من قبل.

• **عمل التعديلات أو التكيفات**:

تعمل التعديلات أو التواؤمات أو التكيفات، القائمة على الجداول الزمنية بالدرجة الأولى، على تعديل مقدار الزمن الذي يسمح للطالب بإتمام الواجب الصفي أو المنزلي. وهنا، فإن الطلبة الذين يعملون بشكل بطيءٍ أو أن قراءتهم بطيئة، هم بحاجةٍ ماسةٍ في الغالب إلى وقتٍ ونصف مما يحتاجه الطالب العادي لإنجاز الواجبات أو إتمام الامتحانات. وفي الوقت ذاته، فإن بعض الطلبة الآخرين بحاجةٍ أيضاً لإنجاز عددٍ كبيرٍ من الواجبات أو تقديم الاختبارات بعد تقسيمها إلى أجزاء صغيرة.

أما التعديلات من جهةٍ ثانية، فهي تمثل التغيرات المهمة في كل من الواجبات والتقييمات في وقتٍ واحد. وقد يحتاج الطلبة إلى مجرد تقديم اختبارٍ بسيطٍ، أو قد يتم إعطاؤهم واجباً مختلفاً ومرتبطاً بمعيارٍ تعلمي معدل، أو قد يعملون على مستوىً مهاريٍ مختلف. فمثلاً، نجد أن الأهداف العامة والخاصة للبرنامج التربوي الفرديٍ IEP، تظل التكيفات والتعديلات في الأساس فردية الطابع، ويتم وضعها ضمن قائمة ذلك البرنامج الفردي، مع ضرورة ربطها بجميع أعضاء فريق عمل ذلك البرنامج بمن فيهم طالب التربية الخاصة ذاته(Rief, 2016).

وعلى أعضاء فريق البرنامج التربوي الفردي مراجعة الإجراءات التكيفية أو التعديلية بشكلٍ دوريٍ منتظم، وذلك من أجل تحديد ما إذا كانت ملائمة لطلبة التربية الخاصةً أم لا، وما إذا كان الطالب ما يزال بحاجة إليها أم لا. كذلك فإن أعضاء الفريق بحاجةٍ لأن تكون لديهم الحساسية المطلوبة للتغيرات التي تحدث لدى الطالب، جنباً إلى جنب لتلك التغيرات التي تتم نحو المطالب المتعلقة بمنهج التربية الخاصة وبالتكيفات أو التعديلات الضرورية الملائمة.

وقد يرى أحد المعلمين أن عدداً من تلاميذه بحاجةٍ ماسةٍ إلى استخدام البطاقات أو الحاسبات الإلكترونية في مادة الرياضيات، والتي تمثل الأدوات التي تشتمل على خطواتٍ دقيقة وعملياتٍ متعددة للذاكرة، وذلك من أجل إتمام واجب من الواجبات أو حل مشكلة من المشكلات. وقد تتضمن تلك البطاقات الخطوات المحددة وقوائم التدقيق المطلوبة للطلبة كي ينتقلوا إلى خطوةٍ تاليةٍ بعد إنجاز الخطوة الحالية، بالإضافة إلى الوسائل التعليمية المتنوعة والأمثلة التوضيحية العديدة. وهذه البطاقات مفيدة جداً ولا سيما بالنسبة إلى الطلبة الذين هم بحاجةٍ ماسةٍ لدعم الذاكرة الخاصة بهم.

(٥): **الطريقة المهنية الوظيفية الانتقالية**:

من بين المخرجات المهمة للتربية الخاصة في المرحلتين المتوسطة والثانوية، عملية إعداد الطلبة للمجتمع المحلي وللحياة العامة لما بعد المدرسة. والمعلمون الذين يستخدمون الطريقة الوظيفية الانتقالية للتدريس، يعملون على تحقيق هذا الهدف عن طريق إتمام الطلبة للتقييمات الوظيفية، وعن طريق التعامل مع نقاط القوة وجوانب الضعف في المهارات التي يمتلكونها، وعند اكتشاف الوظائف

المتوفرة والبحث عنها، وعند الأخذ في الحسبان كلاً من أهداف المستقبل، والوظائف البحثية، والأوضاع والظروف لما بعد المدرسة الثانوية.

وخلال هذه العملية المرغوب فيها، فإنه ينبغي قيام نوع وثيق من التعاون الإيجابي بين معلمي التربية الخاصة وبين الطلبة المسؤولين عنهم، وذلك من أجل جمع البيانات والمعلومات والمعارف من مصادرها المتنوعة، من أجل العمل الجاد على تطوير صورةٍ كاملةٍ عن نقاط القوة الموجودة فعلا لدى طلبة التربية الخاصة من جهة، وتطوير الاهتمامات والحاجات والأمور العديدة المفضلة إليهم من جهةٍ أخرى.

ومع ذلك، فإن هناك عدداً من التحديات التي تواجه معلمي التربية الخاصة خلال عملية تطبيقهم للطريقة الوظيفية في التدريس، ويتمثل أهمها في الخلفية الضعيفة للكثير من المعلمين عن هذه الطريقة، مما يتطلب منهم التدريب عليها وأخذ خلفيةٍ قويةٍ عنها، وتخصيص الطلبة للوقت الكافي للتشارك مع المعلمين في سبيل إنجاح هذه الطريقة، مع ضرورة التواصل مع أولياء الأمور الذين قد تكون لديهم الأهداف المستقبلية غير الواقعية، مما يتطلب توضيح هذا الأمر لهم ووضع أهدافٍ يمكن تحقيقها فعلا لأنها تتصف بالواقعية (Brownell, et.al., 2012)

ويقوم معلمو التربية الخاصة الذين يستخدمون هذه الطريقة بتحديث وسائل وإجراءات تقييم الوظيفة، ثم العمل على التنسيق لعملية تخطيط الأنشطة الانتقالية. فبعض المعلمين الذين قاموا بمراجعة الخطط الانتقالية، اكتشفوا بأن طلبتهم يديرون الاجتماعات الخاصة بالخطة الفردية الانتقالية Individual Transition Plan ، وذلك عن طريق شرح أهدافهم من خلال القيام بعرضٍ تقديميٍ متعدد الوسائل والإجراءات.

وهنا، فقد يستخدم معلمو التربية الخاصة مع طلابهم خلال الطريقة المهنية الوظيفية الانتقالية، عدة أدوات تفيد في دعم هذه الطريقة وتسهيل مهمة تنفيذها تتمثل في الآتي:

- قائمة التخطيط الانتقالية.
- مجموعة صُناع القرارات وتحديد المصير.
- قائمة القراءة الحرة عن الاهتمامات المهنية.
- قائمة الاختيارات الخاصة بالعمل.
- مقياس تقرير المصير للمرضى.

(٦): **طريقة التدريس التشاركية التعاونية**:

في الوقت الذي يتلقى فيه الطلبة الذين يعانون من إعاقاتٍ جسدية أو اضطرابات سلوكية أو صعوبات في التعلم، الكثير من العمليات التعليمية التعلمية داخل الصفوف الشاملة، فإن المعلمين في الصفوف العادية أو حتى في صفوف التربية الخاصة، يتعاونون معاً في الغالب من أجل لتأكد من أن الطلبة لديهم إمكانية الوصول السهل إلى المنهج المدرسي العام من جهة، وحصولهم على

أساليب التكيفات الفردية من جهةٍ ثانية. ومن أشهر أساليب التعاون أو التشارك في هذا الصدد ما يسمى بالتدريس التشاركي أو التعليم من خلال الفريق.

ويتضمن التدريس التشاركي كلاً من التخطيط المشترك والتقييم المشترك. وبصورةٍ عامة، فإن الباحثين والمهتمين ببرامج التربية الخاصة يصفون بدقةٍ خمسة نماذج للتدريس التشاركي، والتي تتمثل في الآتي:

- نموذج شخص يقوم بالتدريس وآخر يلاحظ.
- نموذج شخص يقوم بالتدريس وآخر يعمل على تقييم الأمور.
- نموذج ما يسمى بتدريس المحطة *Station Teaching*.
- نموذج التدريس المتوازي *Parallel Teaching*.
- نموذج التدريس المتغير *Alternative Teaching*.
- نموذج التدريس بالفريق *Team Teaching*.

وفي صفوف المرحلة المتوسطة أو المرحلة الثانوية التي تتم فيها عملية تطبيق التدريس التشاركي، فإن المهتمين بالتربية الخاصة سواءٌ من المعلمين أو المديرين أو المشرفين التربويين، يعتبرون من يقوموا بتطبيق طريقة التدريس التشاركية التعاونية، على أنهم في الواقع عبارة عن خبراء مهرة، يعملون بكل سهولةٍ ويسر على تقديم الاستراتيجيات التدريسية للطلبة كافة.

ويمكن أن تمثل طريقة التدريس التشاركية التعاونية في صفوف طلبة التربية الخاصة عبارة عن نوعٍ من أنواع التحدي، وذلك لأن معلمي هذا المجال والمهتمين به ليسوا في المستوى المطلوب من التأهيل لتطبيق هذه الطريقة في الموضوعات الأكاديمية المختلفة، وأنهم بحاجة إلى الوقت والدعم كي يتعلموا أو يعيدوا تعلم محتوى مواد في التربية الخاصة، وذلك حتى يساهموا بفاعلية كبيرة في التدريس التشاركي. فعندما يتبين بأن معلمي التربية الخاصة يعانون من نقص المعرفة عن المحتوى، فإنهم يفترضون حدوث دورٍ سلبي في التدريس التشاركي. وفي مثل هذه الحالة، فإن هذا النوع من التدريس لا يحققُ في الغالب الأهداف المنشودة من ورائه (Pierangelo, and Giuliani, 2017).

ويعمل المعلمون والمهتمون بالتربية الخاصة في أوقاتٍ أخرى كمستشارين من أجل برامج التربية الخاصة، وذلك عن طريق تقديم الأفكار والآراء والمواد التعليمية التعلمية الممكن استخدامها مع الطلبة في البيئة التربوية الشاملة. وعندما يحتاج هذا القطاع من المعلمين والطلبة إلى دعمٍ فعلي، فإنهم يتشاركون سوياً في عملية حل المشكلات، وذلك من أجل تحديد القضايا، وتحديد مواعيد التدخل المبكر، مع العمل على تقييم فعالية ذلك التدخل.

وفي بعض الأحيان، تدعم عملية الاستشارة مطالب المدرسة فيما يسمى بأسلوب الاستجابة نحو التدخل. وقد تأخذ الاستشارة شكل إدارة العلاقات بين الأطراف ذات العلاقة. وبصرف النظر عن هدف طريقة التدريس التشاركية والتعاونية، فإن

هدف الاستشارة يتمثل بالدرجة الأساس في دعم الطلبة خلال عملية التدريس في المواقف التعليمية التعلمية المختلفة.

ويتلخص دور الأشخاص المهتمين بالتربية الخاصة نحو النموذج التشاركي، في الدفاع عن الطلبة من ذوي الإعاقات العقلية أو الاضطرابات السلوكية أو الصعوبات في التعلم، والتأكد من أن التكيفات والتعديلات الطلابية يتم فعلا تطبيقها في الواقع التعليمي، والمشاركة بفعالية في الاستشارات والعمليات التدريسية التشاركية، والتمسك جيدا بالخطوط المفتوحة للتواصل مع كلٍ من أولياء الأمور والمعلمين والطلبة في وقتٍ واحد.

(٧): **طريقة الاستراتيجيات**:

تركز هذه الطريقة التدريسية في مجال التربية الخاصة، على تعليم الطلبة كيف يتعلمون وليس ماذا يتعلمون، بحيث يؤدي ذلك إلى اعتمادهم على أنفسهم بالدرجة الأولى. ويوجد لدى العديد من هذه الاستراتيجيات بعض العناصر فوق المعرفية، مما يستدعي من الطلبة التوقف أولاً، والتأمل والتفكير العميق ثانيا، وتقييم مدى التقدم الذي أحرزوه ثالثا وأخيرا، وذلك باستخدام طريقة الاستراتيجيات، مما يعزز من عملية التنظيم الذاتي. وربما تكون أكثر الاستراتيجيات المعروفة لتعلم الطلبة المراهقين من ذوي الإعاقات الجسمية أو الاضطرابات السلوكية أو الصعوبات في عملية التعلم، والتي قد تمّ تطويرها ونشرها وتوزيعها عن طريق مراكز جامعية متخصصة ومشهورة في هذا المجال.

ويستطيع المعلمون في ميدان التربية الخاصة، التعرف إلى أمورٍ كثيرةٍ عما يطلق عليه أسلوب التدخل الخادم Server Intervention Method على سبيل المثال، إذ أن هذا الأسلوب وغيره من الاستراتيجيات يعتبر غاية في التخصص الدقيق، وحتى يمكن تطبيقها بإخلاص، فإن على المعلمين تلقي التدريب المناسب، واستخدام المواد التعليمية التعلمية الملائمة، وذلك على يد مدربين مشهود لهم بالكفاءة العالية والخبرة الناجحة الطويلة (Harwell and Jackson, 2015) .

ويتمثل دور المعلم عند تطبيق طريقة الاستراتيجيات في اختيار أو تطوير مجموعة قليلة من الاستراتيجيات لتدريس طلبة التربية الخاصة. فتقديم استراتيجيات تدريس كثيرة، ربما يؤدي إلى جعل الأمور غير واضحة بالنسبة إلى هؤلاء الطلبة. لذا، فإن العديد من العلماء والباحثين في ميادين التربية الخاصة لا يشجعون طريقة استخدام استراتيجية تدريس واحدة لكل أسبوع. ومن هنا، فإن استخدام استراتيجيات قوية ومعروفة النتائج الإيجابية والتي قد تستغرق عدة أسابيع للتنفيذ، يبقى الخيار الأفضل والأقدر على تحقيق الأهداف التربوية المرغوب فيها.

(٨): **الطريقة التجميعية أو الموحدة**:

لقد تمّ وصف كل طريقةٍ من طرق تدريس التربية الخاصة السبع السابقة كل على حدة، ولكن في الواقع التدريسي يقوم المعلمون باستخدامها من وقتٍ

لآخر مجتمعةً من أجل تحقيق أهداف التدريس الفردي أو التدريس على شكل مجموعات صغيرة. فعلى سبيل المثال، قد يساعد معلم التربية الخاصة أحدٍ الطلبة، على إتمام واجبٍ منزليٍ يدور حول اللغة العربية، والذي يعتبر تطبيقا لطريقة التدريس الخصوصي، مما يستدعي كتابة موضوع تعبير إنشائي عن المقارنة بين شخصيتين من شخصيات إحدى الروايات الأدبية المشهورة على سبيل المثال.

وعندما يقرأ المعلم ما كتبه الطالب حول هذه المقارنة والقيام بتحديد الأخطاء الإملائية والنحوية، فإنه يستخدم في هذه الحالة الطريقة العلاجية، ولكن ما أن يقوم الطالب في الوقت ذاته بالإلمام بخطوات كتابة الرواية الأدبية، فإنه يعمل في الواقع على تطبيق الطريقة الاستراتيجية. وهذه الطريقة تساعد الطالب كثيرا على إتمام الواجب منه مستقبلا، وبطريقةٍ فرديةٍ يعتمد فيها بالدرجة الأولى على نفسه دون مساعدة مذكورة من أحد.

وهناك العديد من العوامل المختلفة التي توضح فيما إذا كان على المعلم في برامج التربية الخاصة أن يستخدم طريقة واحدة للتدريس أو مجموعةٍ منها مع كل طالبٍ بمفرده، وعلى رأسها نوع البرنامج التربوي الفردي المستخدم Individualized Education Program(IEP)، ونوع الخطة الانتقالية الفردية المتبعة Individualized Transition Plan(ITP)، وعدد صفوف التربية الخاصة الموجودة وأنواعها، بالإضافة إلى تأثير الطالب بين أفراد أسرته. وهنا، فإن تركيز التدريس لكل طالبٍ من طلبة التربية الخاصة يبقى متقلبا، ويتغير في الحقيقة من سنةٍ لأخرى، وهو قائم في الوقت نفسه على أهدافٍ جديدةٍ تمت مراجعتها بدقةٍ كافية، وتتمشى مع رؤية الطالب نحو المستقبل (Zeigler & Chris, 2011).

ويمكن بعد كل هذا العرض التفصيلي، تلخيص أدوار الطرق الثماني لتدريس مناهج التربية الخاصة بأنماطها المختلفة، وذلك من حيث المحظورات التي ينبغي الأخذ بها على الدوام، والمقترحات السليمة والبناءة المطلوب استخدامها من وقتٍ لآخر حسب الأهداف التربوية المرسومة من قبل.

فبالنسبة إلى طريقة التدريس الأولى للتربية الخاصة والمتمثلة في الطريقة الوظيفية، فإنه لا بدٍ من التحذير فيها من أن المخرجات المتعلقة بها بصورةٍ عامةٍ غير مرتبطة جيدا بالمعايير الحكومية المطلوبة رسمياً، في حين أن مقترحات الاستخدام الخاصة بها، ترى بأنه يمكن استخدامها أحياناً للمهارات التي لم يتم اختبارها فعلياً من قبل. أما عن الطريقة الثانية للتدريس وهي طريقة التدريس الخصوصي، فمن التحذيرات المهمة المتعلقة بها، أنه قد لا يتم استخدامها مع الطلبة الذين يتم التركيز في الهدف الأساس لهم على تقديم خدماتٍ عدةٍ لبرامج التربية الخاصة، بينما تحاول اقتراحات الاستخدام لهذه الطريقة التعليمية الربط مع المهارات الأساسية أو مع الطريقة الاستراتيجية، وذلك من أجل زيادة الفعالية التدريسية بصورةٍ عامة.

وإذا انتقلنا إلى طريقة التدريس الثالثة التي يطلق عليها طريقة المهارات الأساسية العلاجية، فتتلخص التحذيرات الخاصة بها في ضرورة تحليل المواد المنهجية وطرق التدريس بشكل دقيق للغاية، وذلك في ضوء مدى ملاءمتها لعمر الطلبة بالدرجة الأساس، وأنّ اقتراحات استخدام هذه الطريقة ترى في أهمية الربط القوي بين كل من الأهداف الخاصة بالطلبة وبين أهداف الإدارة الدائمة، وذلك من أجل زيادة التحفيز لدى هؤلاء الطلبة. أما عن طريقة التدريس الرابعة المتمثلة في الطريقة العلاجية، فتركز تحذيراتها على عدم تدريس الطلبة مهاراتٍ جديدة، وأن اقتراحات استخدامها تتطلب تطبيقها من فترةٍ إلى أخرى ولكن ليس لوحدها، بل مع طريقة أو مجموعةٍ من الطرائق الأخرى.

وتتمثل الطريقة التدريسية الخامسة في الطريقة الوظيفية الانتقالية، التي تهتم تحذيراتها بضرورة البدء المبكر له، جنبا إلى جنب مع اتباع المرونة الكافية مع الحاجات والاهتمامات المتغيرة لطلبة التربية الخاصة، وأن الاقتراحات السليمة والمطلوبة لاستخدام هذه الطريقة، تعمل على مشاركة الطالب وعائلته والمؤسسات الاجتماعية ذات الصلة، في الأنشطة المختلفة لبرامج التربية الخاصة.

أما عن طريقة التدريس السادسة من طرائق تدريس موضوعات التربية الخاصة فهي الطريقة التشاركية والتعاونية في التدريس، والتي تنادي التحذيراتٍ فيها بضرورة بناء علاقاتٍ وثيقةٍ مع رفاق السن، وإذا كان من الممكن البدء أولاً بتوفير المتطوعين من أجل ذلك التدريس المشترك، بينما تتلخص اقتراحات الاستخدام هنا في الحرص على الدعم المستمر لشخصية معلم التربية الخاصة في عملية التدريس المشترك داخل الحجرة الدراسية.

وهناك أيضاً الطريقة السابعة من طرائق تدريس التربية الخاصة والمتمثلة في الطريقة الاستراتيجية، والتي تركز التحذيرات المتعلقة بها على أهمية توفير الوقت المناسب والكافي لتدريسها من أجل تمكن الطلبة من المادة الدراسية ذاتها، بينما تتلخص مقترحات الاستخدام لها في ضرورة التعاون مع الرفاق كي يتم تعميمها في عمليات تدريس طلبة التربية الخاصة. أما طريقة التدريس الثامنة والأخيرة فتتمثل في الطريقة التجميعية أو الموحدة التي تستفيد من إيجابيات الطرائق السبع السابقة كي تستخدمها في الأوقات المناسبة مع الطلبة

- **تعليق الباحث على طرائق التدريس الملائمة لطلبة التربية الخاصة**:

استمرارا لمتطلبات المنهج البحثي الوصفي التحليلي، الذي طبقه الباحث في الدراسة الحالية، فقد تمّ تعليق الباحث في هذا الجزء من الدراسة على طرائق التدريس الملائمة لطلبة التربية الخاصة، وذلك على النحو الآتي:

- ركز هذا الجزء من الدراسة على ثمانية أنماط من طرائق التدريس الملائمة لطلبة التربية الخاصة، والتي تتمثل في الطريقة الوظيفية، وطريقة التدريس الخصوصي، وطريقة المهارات الأساسية، وطريقة التدريس البديلة، والطريقة المهنية الوظيفية، والطريقة التشاركية التعاونية، وطريقة الاستراتيجيات، والطريقة التجميعية.

- تأكد من مراجعة هذه الدراسات الثماني، بأن لكل طريقة من هذه الطرائق مجموعة من الصفات والإيجابيات، مما يعود بلا شك بالفائدة المرجوة عند تطبيقها على طلبة التربية الخاصة.
- لقد تنوعت أهداف كل طريقةٍ من طرائق التدريس الثماني، بحيث تكمل بعضها بعضاً في نهاية المطاف لتحقيق الكثير من الأهداف التربوية المنشودة. فمثلا، اهتمت الطريقة الوظيفية بتدريب الطلبة على تعبئة طلبات التوظيف وتسديد الفواتير المختلفة، بينما ركزت طريقة التدريس الخصوصي على مساعدة الطلبة في إنجاز الواجبات الصفية، أما طريقة المهارات العلاجية فتقوم بتشخيص أخطاء الطلبة في القراءة والكتابة والرياضيات وتعمل على معالجتها، في حين تدرب الطريقة البديلة الطلبة على الوسائل التكنولوجية التعليمية التي تساعد على فهم محتوى المنهج المدرسي، مثل الحاسبات وأجهزة تدقيق اللغة وبطاقات جدول الضرب. وفي الوقت ذاته تعمل الطريقة المهنية على تهيئة الطلبة للحياة العامة بعد التخرج من المدرسة، في حين يتمثل هدف الطريقة التشاركية بتبادل الخبرات بين المعلمين لما فيه مصلحة الطلبة، أما طريقة الاستراتيجيات فتهتم بتعليم الطلبة كيف يتعلمون، مع ضرورة الاعتماد على أنفسهم، بينما تستفيد الطريقة الموحدة من الطرق السبع السابقة بتجميعها معا من أجل فهم موضوعاتٍ مدرسيةٍ مطولة.
- كم تفيد هذه المعلومات المطروحة عن طرائق التدريس الثماني، ليس المعلمين والطلبة في برامج التربية الخاصة فحسب، بل وأيضا القائمين على الدورات التدريبية للمعلمين والمديرين والمشرفين التربويين في هذا الميدان التربوي المهم ضمن خطط العام الدراسي، أو خلال بعض الإجازات الطويلة نسبياً.
- تؤكد هذه الطرق الثماني للتدريس، على خصوصية التعامل مع طلبة برامج التربية الخاصة خلال تنفيذ العمليات التعليمية التعلمية داخل الصفوف أو خارجها، وذلك حتى يتم ضمان تقديم أفضل الخدمات التدريسية لهذه الفئة من ذوي الاحتياجات الخاصة، وبما يساعدهم على الاندماج الناجح في الحياة العامة والحصول على حقوقهم وتقديم الواجبات التي يفرضها القانون عليهم كمواطنين صالحين.

- **الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة، والذي ينص على الآتي: ما الخصائص المرغوب فيها لاستراتيجيات التدريس المناسبة لطلبة التربية الخاصة؟**

وللإجابة عن هذا السؤال، يمكن التأكيد على أن تقدم الصفوف التي يلتحق بها طلبة التربية الخاصة يمثل خدمة فريدة من نوعها للطلبة الذين يعانون من إعاقاتٍ عقليةٍ أو جسديةٍ محددةٍ، وأن الحجرة الدراسية المثالية للتربية الخاصة تزود الطلبة بتدريس نوعيٍ مشهودٍ له. ومع أن بعض الأفكار والأمور التربوية تسير هذه الأيام بالنسبة إلى التربية الخاصة نحو الدمج في الصفوف العادية، إلا أن الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة ما زالوا بحاجةٍ إلى وضعهم في صفوف خاصة بهم تراعي احتياجاتهم الصعبة، إذ أن الهدف الأساس من تهيئة الصفوف

المناسبة لطلبة التربية الخاصة يتمثل في إيجاد الاهتمام الزائد والفردي للطلبة الذين هم بأمس الحاجة إليها.

ومع ذلك، فإنه حتى في الظروف المتعلقة بصفوف التربية الخاصة، فإنه يمكن أن تظهر مستويات متفاوتة جدا من المهارات والقدرات، مما يطرح بالضرورة سؤالا مهما للغاية حول ما إذا كان باستطاعة المعلمين توفير طرق التدريس واستراتيجياته المناسبة لجميع هؤلاء الطلبة. وفيما يأتي بعض هذه الاستراتيجيات التي يمكن لمعلمي التربية الخاصة استخدامها لمصلحة جميع الطلبة:

١. **استراتيجية تشكيل المجموعات الصغيرة**:

إن تشكيل مجموعاتٍ صغيرةٍ مؤلفةٍ من اثنين أو ثلاثة من طلبة التربية الخاصة من ذوي المستوى المتجانس، سوف يساعد على جعل عملية التدريس أقرب إلى الوضع الشخصي أو الفردي، دون حدوث المعاناة التي يمكن أن تحصل لو تمّ التدريس على مستوى الصف كله. فمثلا، نجد بأنه في حصة الرياضيات، يمكن لمجموعةٍ واحدةٍ أن تعمل على الأساسيات، في الوقت الذي تعمل فيه مجموعة أخرى على أمور أكثر صعوبة وتعقيدا لمهارات في الهندسة. وهنا، فإنه ينبغي تشكيل المجموعاتً في ضوء مستويات المهارات المتشابهة من جهة، وحسب الأهداف التربوية المطلوب تحقيقها من جهةٍ ثانية.

٢. **استراتيجية مراكز الصفوف**:

تمثل مراكز الصفوف استراتيجيةً فاعلة أخرى لتشكيل مجموعاتٍ طلابيةٍ صغيرة، بحيث يتخصص كل مركز منها بمجال من المجالات أو بمستوىً من المستويات. وينبغي على المراكز في هذه الحالة أن تكوّن ذاتية المحتوى فيما يتعلق بعملية التدريس وبجميع الخطط ذات الصلة بها. كما ينبغي أن يكون هناك نوع من التوضيح الذاتي والتوجيه الذاتي أيضا، وذلك من أجل السماح للمعلم بالتناوب بين المراكز المختلفة وتقديم التوجيهات الملائمة بهذا الخصوص. وقد يكون مساعد التدريس أو ولي الأمر أو المتطوع لعملية التدريس، من الأشخاص الذين يحرصون في الغالب على تسهيل عمل المجموعات.

٣. **استراتيجية دمج الأساسيات بأمورٍ تدريسيةٍ متخصصة**:

تظل هذه الاستراتيجية من بين الاستراتيجيات الملائمة لتدريس مستوياتٍ متعددة من الطلبة، وذلك عند تدريس المفاهيم العامة لجميع الطلبة، ومن بعد ذلك تقسيمهم إلى مجموعاتٍ زوجيةٍ على أساس التدريس الفردي. وبما أن لكل مادة دراسية بعض المفاهيم العامة، والتي يمكن أن تكون ذات صلة بالموضوع، فإن كل طالبٍ يمكن أن يستفيد من ذلك، بصرف النظر عن مستوى مهارته أو كفاءته.

ومن الأمثلة على المفاهيم العامة التي يمكن تدريسها لدعم كل طالبٍ في عملية التعلم، هي استراتيجيات فهم القراءة، واستيعاب أساسيات الرياضيات،

وتنظيم أفكار الكتابة، بالإضافة إلى بعض النظريات العلمية. ويستطيع الطلبة بعد ذلك تطبيق تلك المعرفة في الواجبات المحددة لهم بشكل فردي. ومع ذلك، فإن المعلم يستطيع أن يضيف بعض المحتوى للطلبة من ذويً المستويات الأفضل من ناحية الإنجاز العلمي والتفاعل النشط (Vaughn & Bos, 2019).

٤. **استراتيجية تعاقب أو تناوب الدروس**:

يمكن للدروس ضمن المجموعات أو المراكز المختلفة أن تطبق نظام التعاقب في عملية تقديم الدروس للمجموعات، بحيث يمكن للمعلم في أي يوم دراسي أن يقدم مادة تعليمية جديدة إلى إحدى المجموعات، بينما يقتصر دوره بالنِّسبة للمجموعة الأخرى على مجرد التأكد من سير الأمور في أنشطةٍ فرديةٍ متنوعةٍ. وتتمثل مساعدة المعلم في هذا الصدد في استمرار عملية تعاقب الدروس.

٥. **استراتيجية تدريس الأفكار الرئيسة**:

يتم تطبيق هذه الاستراتيجية لتدريس محتوى مناهج التربية الخاصة، وذلك عن طريق ربط الفكرة الرئيسة الواحدة بالعديد من المواد والموضوعات الدراسية المختلفة. وقد أظهرت هذه الاستراتيجية فعالية كبيرة للتطبيق في صفوف الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة. والفكرة الرئيسة هنا من الممكن أن تكون أي شيء إبتداءً من إحدى الحوادث الجارية، إلى صقل مهارة الاستيعاب القرائي، إلى كتابة موضوع من الموضوعات، إلى مراجعة إحدى الحوادث التاريخية. فمثلا، يمكن ربط الحادثة التاريخية بجميع الموضوعات الأخرى. وينبغي أن تمتاز الفكرة الرئيسة بأن تكون بالفعل مثيرة للانتباه، بحيث تزيد من اهتمام الطلبة بالموضوع المطروح للنقاش، وتعمل في الوقت ذاته على استمرارية مشاركاتهم في طرح الآراء أو الأفكار المتنوعة.

٦. **استراتيجية تأمين مستوياتٍ مختلفةٍ من الكتب والمواد التعليمية**:

نظرا لوجود مستوياتٍ متنوعة من المهارات بين الطلبة داخل الحجرة الدراسية، فإن على معلم التربية الخاصة التأكد من وجود مستوياتٍ متنوعةٍ من الكتب والمواد التدريسية لكل موضوعٍ من الموضوعات المعرفية المطروحة، إذ أن توفر مثل هذه الأمور سوف يضمن بأنَّ كل طالبٍ سوف يتعلم حتى يصل إلى المستوى المناسب له. وهذا سوف يقلل من درجات الإحباط لدى الطلبة، ويزيد من الثقة بالنفس لديهم ويعزز من مبدأ المبادرة عندهم(Conderman, et. al., 2013).

ويتضح من الاستراتيجيات الست السابقة لتدريس طلبة التربية الخاصة، بأنه يمكن تطبيقها في الميدان مع بعض التعديلات أو الإضافات. وبصرف النظر عن المعاناة الصعبة لهؤلاء الطلبة، فإنه يمكن تشكيل الصفوف الدراسية وتنظيمها بطريقةٍ تؤدي إلى التدريس الفردي. وهذا لا يعني بالضرورة الاستسلام لعملية التدريس الشخصي، لأنه مهما كان نوع محتوى المادة الدراسية أو اختلاف مستويات الطلبة الأكاديمية، فإن التكامل في العمل والتناغم في الأداء يبقى ممكنا في الغالب. وتظل استراتيجيات التدريس لطلبة التربية الخاصة مثل تشكيل المجموعات الصغيرة، ومراكز التعلم، ودمج الأساسيات بأمورٍ تدريسية

متخصصة، وتعاقب الدروس المتنوعة، وتدريس الأفكار الرئيسة، وتأمين الكتب والمواد التدريسية المختلفة، من بين الاستراتيجيات المساعدة للتدريس المثالي في صفوف التربية الخاصة.

- **تعليق الباحث على استراتيجيات التدريس المناسبة لطلبة التربية الخاصة:**

بعد التمعن في قراءة هذا الجزء من الدراسة المتعلق بالاستراتيجيات المعاصرة الملائمة لتدريس طلبة التربية الخاصة، فإنه يمكن التعليق عليه ضمن النقاط الآتية:

- تمثل الاستراتيجيات التدريسية الست في هذه الدراسة، دعماً قوياً آخر لطرائق التدريس الثماني التي سبق الحديث عنها، بحيث تشجع معلم التربية الخاصة على استخدامها في الأوقات والظروف المناسبة له وللطلبة، وبما يؤدي إلى نجاح العملية التعليمية التعلمية خلال مسيرة برامج التربية الخاصة الكثيرة.
- يتضح من هذه الاستراتيجيات التدريسية المدى الواضح لتعددها، مما يسهم في الواقع التربوي من زيادة الفائدة التي تعود على طلبة التربية الخاصة من جهة، وتيسر على معلم التربية الخاصة في الوقت ذاته من عمل المعلم داخل الحجرة الدراسية.
- لقد تنوعت استراتيجيات تدريس طلبة التربية الخاصة من حيث الأهداف التي تسعى لتحقيقها وبشكل واضح للغاية، مما يساعد على تعميم الفوائد العديدة من وراء ذلك بالنسبة للطلبة على وجه الخصوص. فاستراتيجية تشكيل المجموعات الصغيرة تمثل أقرب الاستراتيجيات للتدريس المباشر، مما يزيد من فترة التواصل التعليمي الشخصي من جانب المعلم مع الطالب، في الوقت الذي تهتم فيه استراتيجية مراكز الصفوف بتخصص كل مركز منها بمجال من المجالات المعرفية أو بكل مستوىً من المستويات التعليمية الموجودة. أما استراتيجية دمج الأساسيات فركزت على فهم القراءة وأساسيات الرياضيات وتنظيم أفكار الكتابة، فيما سمحت استراتيجية تعاقب الدروس للمعلم في أي يوم دراسي بتقديم مادة دراسية جديدة لمجموعةٍ ما، واقتصار دوره في مجموعةٍ ثانيةٍ على مجرد التأكد من سير الأنشطة الفردية المتنوعة. وفي الوقت ذاته نجد أن استراتيجية تدريس الأفكار الرئيسة تعمل على ربط الفكرة الرئيسة الواحدة بالعديد من المواد والموضوعات الدراسية المختلفة، نلاحظ أن استراتيجية تأمين مستوياتٍ متعددة من الكتب والمواد التعليمية تؤكد على ضرورة الاستعانة بمستوياتٍ متنوعةٍ من الكتب والمواد والمصادر التعليمية لكل موضوع من الموضوعات المعرفية التي يدرسها الطلبة.
- يمكن لفئاتٍ أخرى غير المعلمين أيضا، الاستفادة الحقيقية من تطبيق هذه الاستراتيجيات الست للتدريس في برامج التربية الخاصة، ولا سيما المشرفين التربويين والمديرين والمهتمين بعقد الدورات التدريبية ومخططي المناهج ومطوريها، من أجل أخذها في الحسبان كلٌ في مجال عمله.

• **توصيات الدراسة**:

بناءً على الأسلوب الوصفي التحليلي الذي طبقه الباحث في الدراسة الحالية، وما تمّ التوصل إليه من نتائج تتمثل في الكم المعرفي الكبير نسبيا المتضمن لكل من الحقائق والمعارف والمعلومات المتنوعة عن القضايا الفريد من نوعها للتربية الخاصة، وعن الأمور الواجب القيام بها وتلك المفروض تجنبها خلال عملية تدريس طلبة التربية الخاصة، وعن خصائص طرق تدريس هذا المجال واستراتيجياته المختلفة، فإنه يوصي بالآتي:

- يُنصح بقيام المشرفين على برامج التربية الخاصة، بالأخذ بالحسبان العديد من الأمور الواجب تطبيقها، وتلك الأشياء المفروض تجنبها، خلال عملية تدريس طلبة التربية الخاصة، وذلك لضمان نجاحها في تحقيق الأهداف المرسومة لها.
- ضرورة إلمام معلمي برامج التربية الخاصة والمشرفين التربويين فيها بطرائق التدريس واستراتيجياتها المعاصرة التي تمّ عرضها في هذه الدراسة، كي يتم تطبيقها عند تدريس طلبة التربية الخاصة، وذلك حتى يتم الحصول على مخرجاتٍ تعلميةٍ متميزة، في ضوء تنوعها الكبير وإمكانية تحقيق أكبر عددٍ من الأهداف التربوية القيّمة.
- وضع الكم المعرفي الذي توصلت إليه الدراسة الحالية تحت تصرف القائمين على عقد الدورات التدريبية للمعلمين والمديرين والمشرفين في قطاع التربية الخاصة، وذلك من أجل الاستعانة بها لرفع كفايات هذه الفئات خلال عقد دوراتٍ تدريبيةٍ جديدة.
- ضرورة رجوع مخططي المناهج ومطوريها إلى المعلومات التي طرحتها الدراسة الحالية للأخذ بها ولا سيما بالدرجة الأولى في الأنشطة التي ينبغي أن يتضمنها دليل المعلم، من أجل تأمين التدريس الفعال الذي يحتاجه طلبة التربية الخاصة.
- إجراء دراسة ميدانية جديدة تدور حول تطبيق اثنتين من طرائق التدريس الواردة في الدراسة الحالية، وقياس أثر ذلك على كلٍ التحصيل والدافعية عند طلبة التربية الخاصة في المرحلة المتوسطة.
- تطبيق دراسة ميدانية أخرى جديدة تتناول فعالية تدريس استراتيجيتي (مراكز الصفوف) و(تعاقب الدروس) من استراتيجيات تدريس التربية الخاصة، وأثر ذلك في التفكير الناقد والتحصيل لدى طلبة المرحلة الثانوية.

• **المراجع**:

• **أولاً**: **المراجع العربية**:

- سعادة، جودت أحمد(٢٠١٨). **استراتيجيات التدريس المعاصرة مع الأمثلة التطبيقية**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- شحاتة، حسن، والنجار، زينب(٢٠٠٣). **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية للنشر والتوزيع.
- القميزي، حمد بن عبدالله (٢٠١٥)."طرق التدريس العامة". أنظر الرابط الآتي:

https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxyYW5hcG9ydGZvbGlvMjAxNnxneDozNTljMGFiMmQyMDkwNGM2

- المرشدي، عماد حسين(٢٠١٩)."مفهوم التربية الخاصة وأهدافها والفرق بين التربية الخاصة والعامة". أنظر الرابط الآتي:
http://www.uobabylon.edu.iq/uobColeges/lecture.aspx?fid=11&lcid=42362

• **ثانياً: المراجع الأجنبية**:

- Algozzine. Bob and Ysseldyke, Jim(2016). **Teaching students with mental retardation. Second Edition.** Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Archer, Anita L., and Hughes, Charles A. (2019). **Explicit instruction: Effective and efficient teaching.** New York: the Guilford Press.
- Brownell, Mary T., Smith Sean J., and Griffin, Cynthia C. (2012). **Inclusive Instruction: Evidence-Based practices for teaching students with disabilities**. New York: Guilford Press.
- Collins, Belva C.(2012). **Systematic instruction for students with moderate and severe disabilities.** London: Paul H. Brookes Book Company.
- Conderman, Greg., Hedin, Laura., and Bresnahan, Val (2013). **Strategy instruction for middle and secondary students with mild disabilities: Creating independent learners.** Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- De Ruvo, Silvia L.(2017). **Strategies for teaching adolescents with ADHD.: Effective classroom techniques across the content areas.** New York: John Wiley and Sons Inc.
- Harwell, Joan M., and Jackson, Rebecca W. (2015). **The complete learning disabilities handbook: Ready-to-use strategies & activities for teaching students with learning disabilities.** Fourth Edition. New York: John Wiley and Sons Inc.
- Henley, Martin (2008). **Characteristics of and Strategies for Teaching Students with Mild Disabilities.** Sixth Edition. Boston: Pearson Publishers.
- Hornby, Garry, and Howard, Jean (2013). **Controversial issues in special education.** New York: David Fulton Publishers.
- Lewis, Rena B., Wheeler, John J., Carter, Stacy L. (2016). **Teaching students with special needs in general education classrooms: What's new in special education.** Ninth Edition. Boston: Pearson Book Company.
- Pierangelo, Roger and Giuliani, George (2017). **Teaching students with learning disabilities.** Second Edition. Thousand Oaks, California: Corwin Press.

- Polloway, Edward A., Patton, James R., Serna, Loretta, and Bailey, Jenevie W. (2017). **Strategies for Teaching Learners with Special Needs**. Eleventh Edition. Boston: Pearson Book Company.
- Reid, Robert, and Lienemann, Tori O. (2018). **Strategy instruction for students with learning disabilities**. Third Edition. New York: The Guilford Press.
- Rief, Sandra F, (2016). How to reach and teach children with ADD/ADHD: Practical techniques, strategies and interventions. Third Edition. New York: John Wiley and Sons Inc.
- Saya, Mengenai (2015). "The difference between: Approach, strategy, method, technique, and model". Look at:http://englishmanagement17.blogspot.com/2015/07/the-difference-between-approach.html
- Vaughn, Sharon, Bos, C.S. and Schumm, J.S. (2018).**Teaching students who are exceptional, diverse and at risk in the general education classroom**. 6th Editon. Boston: Pearson Book Company.
- Vaughn, Sharon, Bos, Candace S. (2019). **Strategies for teaching students with learning and behavior problems.** Eighth Edition. Boston: Pearson Book Company.
- Watson, Sue (2019).”Introduction to Special Education Resource Rooms”. Look at: https://www.thoughtco.com/special-education-resource- room-3110962
- Zeigler Dendy, Chris A.(2011). **Teaching teens with ADD, ADHD & executive function deficits.** Second Edition. Bethesda, MD: Woodbine House Inc.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثانى :

فاعلية استخدام طريقتي التدوين البصري "Sketch Notes"
وكورنيل "Cornell Notes" **في تنمية التحصيل المعرفي بمقرر مهارات الاتصال والاتجاه نحوها لدى طالبات قسم إدارة الأعمال بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بضرماء.**

إعداد :

د/ حليمه بنت محمد حكمي
أستاذ مساعد المناهج وتقنيات التعليم كلية العلوم والدراسات الإنسانية بضرماء
جامعة شقراء بالمملكة العربية السعودية

فاعلية استخدام طريقتي التدوين البصري "Sketch Notes" و كورنيل "Cornell Notes" في تنمية التحصيل المعرفي بمقرر مهارات الاتصال والاتجاه نحوها لدى طالبات قسم إدارة الأعمال بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بضرماء.

د/ حليمه بنت محمد حكمي

أستاذ مساعد المناهج وتقنيات التعليم كلية العلوم والدراسات الإنسانية بضرماء

جامعة شقراء بالمملكة العربية السعودية

• **المستخلص**:

هدفت الدراسة الحالية إلى قياس فاعلية طريقتي التدوين البصري "Sketch Notes" وكورنيل "Cornell Notes" في تنمية التحصيل المعرفي بمقرر مهارات الاتصال والاتجاه نحو طرق تدوين الملاحظات، لدى طالبات قسم إدارة الأعمال بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بضرماء. وتحقيقا لأهداف الدراسة تم استخدام المنهج شبه التجريبي القائم على المجموعتين التجريبية، حيث تم اختيار(١١٢) طالبة عشوائيا، وتقسيمهن إلى مجموعتين متساويتين، كل منها (٥٦) طالبة، حيث أن المجموعة التجريبية الأولى درست موضوعات المقرر باستخدام طريقة التدوين البصري "Sketch Notes" والمجموعة التجريبية الثانية درست موضوعات المقرر باستخدام طريقة كورنيل "Cornell Notes" ، وأعدت الباحثة عددا من المواد والأدوات هي: قائمة بمهارات تدوين الملاحظات، واختبار تحصيلي معرفي، ومقياس اتجاه نحو طرق تدوين الملاحظات. وقد توصلت الدراسة الحالية إلى عدد من النتائج، من أبرزها: وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (α =٠.٠١) بين متوسطي درجات الطالبات (المجموعة الأولى) في التطبيقين القبلي، والبعدي للاختبار المعرفي لمقرر مهارات الاتصال، وذلك لصالح متوسط درجات التطبيق البعدي، ووجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (α =٠.٠١) بين متوسطي درجات الطالبات (المجموعة الثانية) في التطبيقين القبلي، والبعدي للاختبار المعرفي لمقرر مهارات الاتصال، وذلك لصالح متوسط درجات التطبيق البعدي، ولا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعتين الأولى والثانية في التحصيل المعرفي البعدي بمقرر مهارات الاتصال، تعزى لطريقة التدوين المستخدمة، ووجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (α =٠.٠١) بين متوسطي استجابات الطالبات (المجموعة الأولى) في التطبيقين القبلي، والبعدي لمقياس الاتجاه ككل، وذلك لصالح التطبيق البعدي، ووجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (α =٠.٠١) بين متوسطي استجابات الطالبات (المجموعة الثانية) في التطبيقين القبلي، والبعدي لمقياس الاتجاه ككل، وذلك لصالح التطبيق البعدي، ولا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي استجابات المجموعتين الأولى والثانية في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو طرق تدوين الملاحظات، تعزى لطريقة التدوين المستخدمة. وفي ضوء ما سبق قدمت الدراسة الحالية عددا من التوصيات أبرزها: دعوة مركز التعليم والتعلم بالكليات لتنفيذ دورات تدريبية للطالبات عن طرق تدوين الملاحظات (كورنيل – التدوين البصري).

الكلمات المفتاحية: التدوين البصري، كورنيل، التحصيل، مهارات الاتصال، الاتجاه، إدارة الأعمال.

The Effectiveness of Using the Two Methods of Sketch Notes and Cornell Notes in Developing the Cognitive Achievement in the Course of Communication Skills and the Tendency Towards it From the Female Students of the Department of Business Management in the College of Science and Humanities in Dhurma.

Dr. Halima Bint Mohammed Hakami

Abstract

The study aimed at the effectiveness of the two methods of "Sketch Notes" and "Cornell Notes" in developing the cognitive achievement in the course of

communication skills and the tendency towards notes record at the side of the female students of the Department of Business Management in the College of Science and Humanities in Dhurma. For achieving the aims of the study, the researcher used the quasi-experimental approach that is used on two experimental groups.It has been used as a random sample that is based on choosing 112 female students and dividing them into two equal groups of (56) students for each group. The first experimental group studied the course subjects using the method of (Sketch Notes) while the second experimental group studied their subjects using the method of (Cornell Notes). The researcher has used the materials and tools suitable for the study and collected the information that are: A list of the skills of notes record, a cognitive achievement test, and the measurement of the tendency towards the methods of notes record.The researcher concluded with many results, the most important are:A statistical function difference at the level of significance (α= 0,01) among the average degrees of students in group one in the two cognitive test applications, the pre, and post-tests of the course of communication skills. That is on behalf of the average of degrees of post-application.A statistical function difference at the level of significance of (α= 0,01) among the average degrees of the second group in the two applications, the pre, and the post. This is on behalf of the average of the post-application degrees.There is no statistical function difference at the level of significance (α≤0.0.5).This is due to the way of record used.According to the results, the researcher introduced some recommendations, the most important is that:The teaching and learning Centre in every college tries to carry out training courses for students using the two methods (Sketch Notes and Cornell Notes).

Key Words:Sketch Notes, Cornell Notes, Achievement, Communication skills, Tendency, Business, Management

- **المقدمة**:

تعد المرحلة الجامعية مرحلة دراسية مختلفة عن جميع المراحل السابقة من حيث بيئتها ومتطلباتها ونظامها الدراسي، ولذلك يُعتبر إعداد الطالب الجامعي وتهيئته، أمرا في غاية الأهمية، حيث يتم تزويده بالمعلومات، والمعارف، والمهارات التي تمكنه من أداء المتطلبات الدراسية على أكمل وجه، بحيث يكون قادرا على التعلم، والنجاح، إلا أن هذا الإعداد ليس أمرا في غاية السهولة؛ لأنه لا يرتبط فقط بمعلومات نظرية يتم تقديمها للطالب الجامعي بل يعتمد على إكساب الطالب العديد من المهارات، والاتجاهات اللازمة التي تمكنه من التعلم الدائم والفهم والاستيعاب.

فالتعليم الجامعي هو قاطرة المستقبل، وطلاب الجامعة هم أمل المجتمع في التقدم والتطور، ولا تقتصر الدراسة في المرحلة الجامعية على اكتساب المعارف والمعلومات فقط، وإنما يتم من خلالها بناء شخصية الطالب في مختلف جوانبها، كما يتم فيها إعداد الطالب للقيام بدوره في النهوض بالمجتمع، من خلال إعداده ليمارس مهنة المستقبل، ولكي يتم هذا الإعداد بشكل سليم لا بد وأن تتوفر مجموعة من العوامل التي تساعد الطالب على النجاح والإنجاز في مسيرة حياته الجامعية (دوس، ٢٠١٩م، ص٧٧).

وهذا يتفق مع ما ذكره العسكر(٢٠١٨م): حيث أوضح تعد مرحلة الدراسة الجامعية من أكثر مراحل الحياة أهمية لما لها من دور رئيس في تنمية شخصية الطالب وتحديد حياته المهنية، إلا أنه خلال هذه المرحلة تواجه الطالب مجموعة من التحديات والحيرة، فالطالب يشعر بأنها مرحلة استكشاف وتعلم وبحث عن الذات. لذا يُعد تعليم المهارات الجامعية بمثابة استراتيجيات تساعد الطالب على تحسين أدائه وزيادة فاعليته في التحصيل الدراسي ورفع كفاءته وإنتاجيته، كما يساعد على تقليل الفجوة بين متطلبات الدراسة الجامعية والحياة العامة، ويساعد الطلبة على التكيف النفسي والتكيف مع الحياة الجامعية.

ولأهمية إعداد الطالب الجامعي واكسابه العديد من المهارات، فقد دعا أكثر التربويين إلى ذلك، وهذا ما أكدت عليه دراسة أوزكامك وسركوز (Özçakmak, Sarigöz, 2019)، بضرورة تعليم مهارات تدوين الملاحظات والتلخيص لطلاب كلية اعداد المعلمين، وتقديم تقنيات وأساليب لذلك، ودراسة السبيعي(٢٠١٩م)، التي أشارت بضرورة التركيز على تدريب طلاب المرحلة الجامعية على مهارات التلخيص، ودراسة العسكر (٢٠١٨م)، التي أوصت بتدريب طلاب السنة الأولى المشتركة على المهارات الجامعية. وكذلك دراسة النور(٢٠١٧م) التي أوصت بإقامة الندوات وورش العمل والمحاضرات الإرشادية التي تعين الطلاب على معرفة مهارات التعلم، ومعرفة كيفية تنميتها وأهميتها في المجال الأكاديمي.

وفي ذات السياق أكدت نتائج دراسة كلٍّ من أكرنتيز(Ukrainetz, 2019)، ودراسة هيتون (Hutton,2017)، ودراسة الزهراني (٢٠١٩م)، ودراسة القحطاني (٢٠١٩م)، ودراسة نورة العزام(٢٠١٩م)، ودراسة إيمان التميمي(٢٠١٧م)، ودراسة منال زاهد (٢٠١٦م).على فاعلية استخدام مهارات التعلم في تنمية التحصيل المعرفي، وتكوين مهارات واتجاهات إيجابية لدى الأفراد.

ونتيجة لذلك تم استخدام بعض من هذه المهارات مثل (التعلم الذاتي، التلخيص، التنظيم، الاستذكار) في التعليم الجامعي محاولة لتنمية بعض المفاهيم، أو حل عدة مشكلات، كمشكلة انخفاض المستوى التحصيلي للطلاب، وقلة دافعيتهم، واتجاهاتهم السلبية نحو المواد، حيث أثبتت دراسة القحطاني(٢٠١٩م)، أن التعلم الذاتي، ساهم في رفع المستوى التحصيلي للطلبة في مساق علم النفس التربوي وحدة نظريات التعلم، وأكدت دراسة نور والكيلاني (٢٠١٩م)، أن مهارات التلخيص لها أثر إيجابي في تنمية مهارات التحدث لدى طلاب تعليم اللغات في المرحلة الجامعية، حيث تسهم في تطوير قدرة المتعلم على معرفة الأفكار الرئيسة وفهم العلاقات بينها ثم التعبير بالشرح عن تلك الأفكار في عدد قليل من الكلمات، كما بينت دراسة لاندري (Landry, 2019) أن برنامج مهارات الدارسة المستقلة ساعدت الطلاب على رفع مستواهم الدراسي، كما أنهم أصبحوا قادرين على تطبيق ما تعلموه في مواقف العالم الحقيقي، وبشكل أكثر

تحديداً أصبح لديهم قدرة في إدارة الوقت، والتفكير في التعلم والتعامل مع الضغوط الاجتماعية في الجامعة.

ولا تقتصر مهارات التعلم التي يحتاجها الطالب الجامعي على ذلك، بل صنفها النور (٢٠١٧م) إلى سبعة مهارات تشمل التالي: (تدوين الملاحظات، التلخيص، التنظيم، الاستذكار، حل المشكلات، كتابة البحث، والتعلم الذاتي)، وتعد مهارة التدوين من المهارات الأساسية والهامة، حيث حرص النبي صلى الله عليه وسلم على اكساب الصحابة رضوان الله عليهم هذه المهارة، فبدأ بحثهم على تدوين القرآن الكريم أولا، ثم الحديث الشريف لاحقا، وقد قام الصحابة من بعده بجمع السنة النبوية ووضعوا القواعد الأساسية لعملية التدوين، ليشمل التدوين مختلف أنواع العلوم، فحافظوا بذلك على القرآن الكريم والسنة النبوية، والتاريخ الإسلامي وكتب التراث من الضياع والتبديل والتحريف (التميمي، ٢٠١٧م، ١٧٦).

ويقصد بتدوين الملاحظات: تسجيل المعلومات والأفكار المهمة بشكل مكتوب، والتقاطها في أثناء الاستماع، من أجل استيعاب المادة المسموعة وفهمها والقدرة على نقدها (الزهراني ،٢٠١٧م، ٧٩).

وأوضح عيسى (٢٠١٥م) بأن تدوين الملاحظات هي قيام المتعلم بكتابة معلومات مختصرة متسلسلة تبعا لتسلسل محتوى المادة التعليمية التي يتعامل معها وتعتمد على استيعاب التلميذ وفهمه الجيد للنص لتحديد ما ينبغي تدوينه، والتركيز على المعلومات الجديدة والبحث في النقاط الرئيسة، وإثراء الملاحظات بالقراءة المعمقة.

وأثبتت الدراسات السابقة أهميتها في التعليم العالي، حيث أكدت دراسة الخماسية(٢٠١١م)، على أن الانتباه والتركيز المصاحبين لعملية التدوين والتي يكون فيها الطالب حريصا على التقاط الأفكار الرئيسة وما يدور في المحاضرة على شكل ملاحظات، أدت إلى تفوق الطلاب، وكانت الدراسة تهدف إلى معرفة أثر استراتيجية تدوين الملاحظات في تحسين الاستيعاب الاستماعي لدى طلاب كلية التربية في جامعة حائل، وأثر متغيري (المستوى ، والمعدل التراكمي) في الاستيعاب الاستماعي، واستخدم الباحث المنهج التجريبي في الإجابة عن أسئلة الدراسة، وتألفت العينة من (٣٣) طالبا للمجموعة التجريبية ، و(٣٢) طالبا للمجموعة الضابطة، وأوصت بتفعيل استراتيجية تدوين الملاحظات في المحاضرات ، وعدم اعتماد الطلاب فقط على الاستماع في استقبال المعلومات ، واعتماد بعض نماذج تدوين الملاحظات كمسهل وهادي للطلاب في التقاط الأفكار وكتابتها.

وتوصلت دراسة جير وديلسي وكوسكن وديليسن (Gur, Dilci, Coskun & Delican, 2013, 93)إلى أن التدريب على تدوين الملاحظات يجعل الطالب غير سلبي ، وحقق مستويات عليا من الفهم السمعي لأنواع مختلفة من المحاضرات، حيث هدفت الدراسة إلى بحث أثر التدريب على استراتيجية تدوين الملاحظات أثناء الاستماع في الفهم السمعي خلال مرحلة التعليم العالي، وتكونت عينة

الدراسة من (١٢٢) طالب من طلاب الصفين الثالث والرابع بكلية التربية بإحدى الجامعات التركية، وتم تقسيمهم إلى (٦١) طالب في المجموعة التجريبية، (٦١) طالب في المجموعة الضابطة، تلقت المجموعة التجريبية تدريبا عمليا لمدة أربع ساعات على تقنيات تدوين الملاحظات لمدة ثلاثة أشهر، وتوصلت إلى أن تدوين الملاحظات ساهم في تحسين مستوى الفهم السمعي.

وأثبتت دراسة ناير وكول (Nayar,Koul, 2020) أن للتخطيط المنظم وتدوين الملاحظات تأثير كبير على القدرة على التذكر والاستدعاء مقارنة بالطريقة التقليدية، وبلغت عينت الدراسة (١٢٠) طالب من جامعة مومباي، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار واستبيان، وأوصت بأن يكون الاتجاه المستقبلي هو تقييم تأثير أداة التعلم المختلطة التي تستخدم كلا من تدوين الملاحظات والتخطيط المنظم.

مما سبق يتضح أن عملية تدوين الملاحظات هي مفهوم أعمق من مجرد كتابة ما يقوله المتحدث، بل إنها تعد عملية التفكير في المعطيات وتحويلها إلى عبارات ذات نفع تصاغ بالأسلوب الخاص لتسهل التذكر والاسترجاع وتنشيط عمليتي الفهم والاستيعاب، ويتوقف تدوين الملاحظات بشكل مباشر على طبيعة المادة موضوع الدراسة ومصدرها.(عيسى، ٢٠١٥م)

وبما أن التعليم الجامعي يعتمد على المحاضرات الدراسية، والمعلومات التي تطرح يتم نسيانها، حيث تشير الدراسات أن معظم الناس ينسون ما سمعوه في المحاضرة بنسبة ٨٠٪ بعد أسبوعين من الدراسة ، وينسون ٩٥٪ مما سمعوه بعد أربعة أسابيع(العثيمين ،٢٠١١م، ٦٠)، وأوضح أبو مصطفى(٢٠١٠م)، بأن نتائج الدراسات أثبتت أن أكثر من ٧٥٪ من المعرفة التي تأتي تصل للإنسان تأتي عن طريق حاسة البصر، فإن تحفيز الطلاب على استخدام مهارة التدوين أمر مهم.

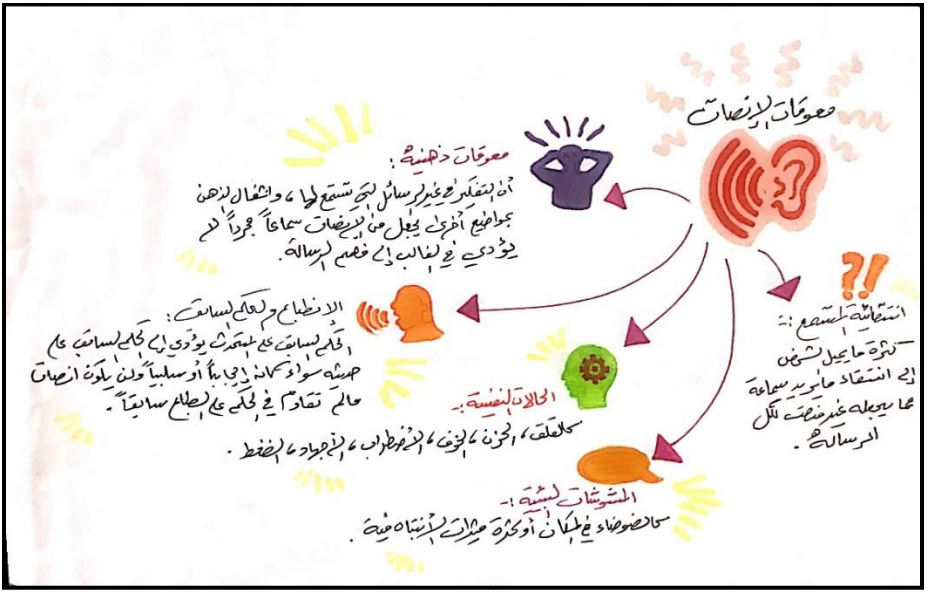
كما أثبتت البحوث أنه لكي تفهم أي موضوع عليك أن تزيد من عدد الحواس المشاركة في هذه العملية، فإذا كنت مثلا تستمع لمحاضرة فقط، يختلف عن أنك تسمع وترى، ويختلف كذلك عن أنك تسمع وترى وتكتب. وهذا يعني كلما زادت عدد الحواس المشاركة، زاد الفهم والتركيز، واحتفظت الذاكرة بكم أكبر من المعلومات التي يمكن استرجاعها عند الحاجة إليها(مطاوع والخليفة، ٢٠١٥م، ٧٨).

وهناك طرق عدة للتدوين منها: التدوين البصري، وطريقة كورنيل، ويمكن تعريف التدوين البصري بأنها: طريقة حديثة لتقديم الأفكار بصورة بسيطة ومعبرة، عن طريق استخدام الرسم، وبعض الرموز والكلمات التي تساهم في ربط المعلومات والمفاهيم مع بعضها البعض، مما يسهل تذكرها واسترجاعها.(العزام، ٢٠١٩م،١٢).

ويوضح شكل (١) مثال لتطبيق التدوين البصري في محاضرة بعنوان التقييم:

شكل(١) التدوين البصري لمحاضرة التقييم

ويوضح شكل(٢)، مثال لتطبيق التدوين البصري في محاضرة لمقرر مهارات الاتصال:



شكل (٢) التدوين البصري لمحاضرة في مقرر مهارات الاتصال.

وللتدوين البصري Sketch noting عديد من الفوائد، حيث أثبتت الدراسات أن الصور أكثر فعالية من الكلمات عندما يتعلق الأمر بالتذكر والفهم والدافعية، وله فوائد نفسية من حيث المساعد على الهدوء، كما يسمح للطلاب برؤية المفاهيم التي يدرسونها بصورة واضحة، وبعرض عملية التعلم الخاصة بهم (Burns,2018)

وأشارت دراسة هيتون (Hutton,2017)، بأن تدوين الملاحظات البصرية ساعدت المتعلمين على فهم المعلومات، وتذكرها بصورة أسرع، كما ساعدت على زيادة التحصيل ومستوى التعلم، وتحسين المشاركة والتفكير، حيث هدفت الدراسة إلى معرفة مدى استخدام طلاب الكلية لتدوين الملاحظات البصرية، وتألفت عينة الدراسة من (١٠) طلاب من طلاب الكلية بولاية تكساس، وتم اختيار الاستبانة والمقابلة أداتين للبحث.

كما أكدت دراسة نوره العزام(٢٠١٩م)،أن للتدوين البصري دور فعال ومهم في تنمية تحصيل طالبات الصف الأول الثانوي، وتنمية مهارات التفكير الإبداعي، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي، قسمن لمجموعتين بواقع (٢٥) طالبة لكل مجموعة، حيث أن المجموعة التجريبية تدربن على استذكار مادة الكيمياء باستخدام التدوين البصري، و المجموعة الضابطة استذكرن مادة الكيمياء بالطريقة الاعتيادية، ولقد تمثلت أدوات الدراسة باختبار تحصيلي، ومقياس مهارات التفكير الإبداعي، وأوصت الدراسة بضرورة التأكيد على إدارة المدارس بأهمية توعية المتعلمين، وتحفيزهم على استخدام مهارات التدوين البصري، بوصفها أهم الطرق الحديثة للاستذكار والتعلم.

أما طريقة كورنيل تعتمد على "تدوين الملاحظات في أثناء القراءة، كطريقة منهجية لإتقان الأفكار والحقائق المقدمة في المحاضرة، حيث يُطلب من الطلاب قراءة نص أو سماعه، وتسجيل الملاحظات بما في ذلك الأفكار الرئيسية، وإعادة قراءة هذه الملاحظات لتشكيل الأسئلة، واستخدام الملاحظات والأسئلة لكتابة الملخص، وتتضمن طريقة كورنيل تقسيم الصفحة إلى ثلاثة أقسام مكانية مختلفة: قسم للأفكار الرئيسة، وآخر لدعم التفاصيل، والثالث للملخص" (Zakareya,2019,62)

ويوضح شكل(٣) مثال لتطبيق نموذج كورنيل لإحدى الطالباتٍ في محاضرة بعنوان مدخل للاتصال، تم إعادة كتابته الكترونيا لأغراض الدراسة:

ويمكن تلخيص أهمية طريقة كورنيل في العناصر الآتية كما ذكرتها منال زاهد(٢٠١٦م،٧) نقلا عن(Pauk ,2014):

- الوضوح: حيث يساعد النموذج على تحديد أهداف المحاضرة بشكل واضح فيظل ذهن الطالب على المسار الصحيح.
- التنظيم: لكل من وقت المحاضرة والمساحة الورقية المستخدمة بشكل فعال.
- المفردات: حيث يتم تسليط الضوء على المصطلحات الأساسية في الدرس.

الموضوع: مفهوم للاتصال اليوم: الإثنين التاريخ: ١٤٤١/١/١٧هـ

كلمات مفتاحية
الأفكار الرئيسية / الأسئلة

الملاحظات والمعلومات المهمة

الاتصال: تبادل المعلومات والآراء والمشاعر عن طريق رموز وإشارات

من عناصر الاتصال: – المرسل هو مصدر الرسالة.
– أهم عنصر في الاتصال المستقبل ← لأنه مصدر الرسالة.
– كلما ↑ (+) عدد القنوات والوسائل ↑ (+) تأثير الاتصال.

أنواع الاتصال: وفقاً للغة (لفظي / غير لفظي)، وفقاً للرسمية (رسمي وغير رسمي)، وفقاً للزمن(فوري–مؤجل)، وفقاً للمستويات (ذاتي ← شخصي ← جمعي ← جماهيري)

خصائص الاتصال: دائمة – مستمرة – منشرة الزمان والمكان – متغيرة – تفاعلية.

- مفهوم الاتصال.
- ما عناصر الاتصال؟ ولماذا أهم عنصر في الاتصال المستقبل؟
- ما أنواع الاتصال؟
- ما خصائص الاتصال؟

الملخص

* ليس هناك اتفاق على مفهوم الاتصال.
*للاتصال خمسة عناصر: (المرسل– رسالة– القناة أو الوسيلة –المستقبل– التغذية الراجعة).
* للاتصال عدة أنواع يتم تصنيفها حسب المعايير (اللغة– الرسمية– الزمن) أو حسب المستويات.
* يتسم الاتصال بعدد من السمات والخصائص.

شكل(٣) نموذج كورنيل لجزء من محاضرة المدخل للاتصال

- **القراءة والفهم: من خلال تحديد النقاط الهامة في المحاضرة وتدوينها في مكانها في النموذج.**
- **الاستماع: حيث يجتهد الطالب في التركيز لاختيار ما يدونه في النموذج.**
- **التفكير الناقد: حيث يدون الطالب الأسئلة الخاصة بموضوع المحاضرة في نهاية النموذج.**
- **التذكر: ان تدوين الطالب للمعلومات الواردة في المحاضرة يساعد على سرعة تذكرها.**
- **التركيز والتلخيص: حيث يقوم الطالب بتدوين الملاحظات الهامة والفعالة من المحاضرة مع التركيز على الروابط فيما بينها.**
- **الإتقان: يحدث تفاعل ما بين الطالب والمادة الدراسية ينتج عنه تعلم على مستوى مرتفع .**
- **الاختبارات: يجعل النموذج الطالب في حالة استعداد مستمرة للاختبارات.**
- **المشاركة: يساعد هذا النموذج الطالب في الحصول على أقصى استفادة من المناقشات من خلال تدوين نتائجها.**
- **تدوين الواجبات والمهام: في نهاية النموذج على الطالب تدوين التكليفات والواجبات.**

حيث أثبتت دراسة أيفن وشيفلي (Evans, Shively, 2019)، فعالية استخدام نظام كورنيل لزيادة ثقة الطلاب والتخفيف من تأثير العوائق على ذاكرة

الطلاب في أثناء القراءة في المنزل، حيث بلغت عينة الدراسة من (١٠١) طالباً من طلاب الدراسات الاجتماعية في الصف الثامن، تم تقسيمهم إلى أربع مجموعات، ثم طلب منهم قراءة مقال حول الإقناع في المنزل، كما طلب من ثلاث مجموعات استخدام نظام تدوين الملاحظات الخاص بهم لتدوين الملاحظات في المنزل، حيث أن المجموعة الأولى كتبوا ملاحظاتهم يدويا باستخدام نظام كورنيل، والمجموعة الثانية استخدموا نظام كورنيل الالكتروني، والمجموعة الثالثة استخدموا نظامهم الخاص لتدوين الملاحظات، أما المجموعة الرابعة لم تدون الملاحظات، ثم عادوا إلى المدرسة في اليوم التالي ، وطبق عليهم اختبار فهم القراءة واستبيان، وتوصلت الدراسة إلى وجود اختلافات كبيرة بين مجموعات تدوين الملاحظات الثلاث والمجموعة التي لم تدون الملاحظات، و لم يتم العثور على اختلافات بين مجموعات تدوين الملاحظات الثلاث.

كما أثبت دراسة إيمان التميمي(٢٠١٧م)، أن التدريس باستخدام طريقة كورنيل لتدوين الملاحظات ساعدت الطالبات على تذكر المعلومات في أثناء الاختبار، مما أدى إلى تحسين تحصيل الطالبات لمقرر تصميم الدروس وتطويرها، كما كانت اتجاهات الطالبات نحو استخدام طريقة كورنيل مرتفعة، حيث أشارت عينة الدراسة إلى أن استخدام تدوين الملاحظات ساعدهن على ترتيب أفكارهن وتنظيمها، وتحسين مهارتهن الكتابية، وجعلهن قادرات على استرجاع ما قرأن، وبلغت عينة الدراسة من (٧٤) طالبة من قسم الدراسات الإسلامية بجامعة حائل، تم توزيعهن على مجموعتين تجريبية وضابطة، ولقد تمثلت أدوات الدراسة في اختبار تحصيلي ومقياس اتجاه، وأوصت الدراسة بتشجيع أعضاء هيئة التدريس على استخدام طريقة كورنيل لتدوين الملاحظات، وإجراء مزيد من الدراسات للمقارنة بين طريقة كورنيل لتدوين الملاحظات وطرق أخرى.

وأكدت دراسة منال زاهد (٢٠١٦م)، فعالية استراتيجية تدريس تقوم على التكامل ما بين نموذج كورنيل لتدوين الملاحظات والخرائط الذهنية في تنمية تحصيل طالبات كلية التربية لمقرر طرق التدريس الخاصة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٢) طالبة في المجموعة التجريبية و(٣٢) طالبة في المجموعة الضابطة، بقسم الاقتصاد المنزلي بجامعة الأمير سطام، وأوصت بالاهتمام بتدوين الطلاب للملاحظات وفق طريقة كورنيل أو أي طريقة أخرى.

وبناء على ما سبق، وبمراجعة توصيات عديد من الدراسات السابقة كدراسة الخماسية (٢٠١١م)، وإيمان التميمي (٢٠١٧م)، التي أوصت بإجراء مقارنة بين طرق تدوين الملاحظات.

وبالرجوع لنظرية الترميز الثنائي التي ترى أن الذاكرة تقسم إلى نوعين: أحدهما لتمثيل المعلومات اللغوية والآخر لتمثيل المعلومات غير اللفظية. وبطريقة أخرى فإن للإنسان ذاكرتين مختلفتين ولكنهما مترابطتان في الوقت نفسه، ذاكرة بصرية وذاكرة لفظية، ويؤدي ترميز المعلومات في الذاكرتين إلى

تذكرها بصورة أفضل من ترميزها بإحدى الذاكرتين. فعملية الاحتفاظ بالمعلومات وتذكرها يعتمد على أسلوبٍ تقديم المعلومة، وطريقة المتعلم في ترميزها، حيث أن المعلومات التي تقدم لفظاً وصورة يكون تذكرها أسرع من تلك التي يتم تقديمها بأسلوب واحد. كما أن عملية الترميز تعتمد كذلك على مدى أهمية المعلوماتٍ بالنسبة للمتعلم؛ لأن المعلومات التي تكون أكثر أهمية بالنسبة للفرد غالباً ما يتم ترميزها على نحو لفظي وصوري (العبيد والشايع، ٢٠١٥م، ص ص ٨٩ -٩٠).

برزت الحاجة لإجراء الدراسة الحالية التي تقوم على نظرية الترميز الثنائي المهتمة بتقديم المعلومة بطريقة بصرية ولفظية في نفس الوقت؛ حتى يتم الاحتفاظ بها وتذكرها بشكل أسرع.

- **تحديد مشكلة الدراسة**:

برزت مشكلة الدراسة من خلال عمل الباحثة كعضو هيئة تدريس في جامعة شقراء، وملاحظة أن معظم الطالبات في كلية العلوم والدراسات الإنسانية بضرماء، يفتقدن الطرق المناسبة للاستذكار، ولا يستخدمن أساليب تدوين الملاحظات والتلخيص، بالرغم من حاجتهن لها في مقرراتهن النظرية التي تحتوي على كم من المعلومات.

ولدعم هذا الإحساس، وتحديد المشكلة بشكل دقيق تم إجراء دراسة استطلاعية على (٤٠) طالبة من طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية بضرماء، تخصص إدارة الأعمال، وكان الهدف من إجراء الدراسة هو تحديد مدى وعيهن بالطرق المناسبة للاستذكار، ومدى استخدامهن لأساليب تدوين الملاحظات والتلخيص، حيث أعد استبيان استطلاعي؛ لاستطلاع آراء الطالبات حول ذلك، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود قصور واضح في الوعي بالطرق المناسبة للاستذكار، وفي استخدام أساليب تدوين الملاحظات، حيث اتضح أن (٩٥٪) من الطالبات لا يمتلكن حصيلة معرفية كافية حول أساليب تدوين الملاحظات، و(٩٢.٥٪) يواجهن صعوبات في الاستذكار ويعتمدن على الحفظ في مذاكرتهن، و(١٠٠٪) لا يستخدمن التدوين البصري أو نموذج كورنيل، كما اتضح أن (١٠٠٪) من الطالبات اتفقن على عدم تكليفهن باستخدام التدوين البصري Sketch Notes أو كورنيل Cornell Notes في أي مقرر من المقررات.

كذلك من خلال الاطلاع على ما توصلت إليه توصيات عديد من الدراسات المتعلقة بأساليب تدوين الملاحظات والمهتمة بكيفية تعلم المتعلم، كدراسة زكريا(Zakareya,2019)، ودراسة أكرنتيز(Ukrainetz, 2019)، ودراسة هيتون (Hutton,2017)، ودراسة الزهراني (٢٠١٩م)، ودراسة نورة العزام(٢٠١٩م)، ودراسة إيمان التميمي(٢٠١٧م)، وقد أوصت جميعها بضرورة تحفيز المتعلمين على استخدام أساليب تدوين الملاحظات، وبزيادة الاهتمام بأساليبه، وإجراء العديد من الدراسات في موضوعه، لمعرفة تأثيره على الفهم والاستيعاب وعلى الاتجاهات نحوه.

بالإضافة إلى نتائج الدراسات التي أثبتت أن أكثر من ٧٥٪ من المعرفة التي تأتي تصل للإنسان تأتي عن طريق حاسة البصر (أبو مصطفى، ٢٠١٠م).

وتأسيساً على ما سبق ظهرت الحاجة لإجراء الدراسة الحالية، وانبثقت مشكلة الدراسة الحالية، وتحددت في السؤال الرئيس الآتي: ما فاعلية استخدام طريقتي التدوين البصري "Sketch Notes" وكورنيل "Cornell Notes" في التحصيل المعرفي بمقرر مهارات الاتصال والاتجاه نحوها لدى طالبات قسم إدارة الأعمال بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بضرماء.

- **أسئلة الدراسة**:

يمكن تحديد السؤال الرئيس للدراسة كالتالي:

ما فاعلية استخدام طريقتي التدوين البصري "Sketch Notes" وكورنيل "Cornell Notes" في تنمية التحصيل المعرفي بمقرر مهارات الاتصال والاتجاه نحوها لدى طالبات قسم إدارة الأعمال بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بضرماء؟

ويتفرع منه الأسئلة التالية:

- ما المهارات اللازمة لتدوين الملاحظات؟
- ما فاعلية استخدام طريقة التدوين البصري *"Sketch Notes"* في تنمية التحصيل المعرفي بمقرر مهارات الاتصال لدى طالبات قسم إدارة الأعمال بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بضرماء؟
- ما فاعلية استخدام طريقة كورنيل *"Cornell Notes"* في تنمية التحصيل المعرفي بمقرر مهارات الاتصال لدى طالبات قسم إدارة الأعمال بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بضرماء ؟
- هل تختلف درجات التحصيل المعرفي بمقرر مهارات الاتصال باختلاف طريقة التدوين المستخدمة (البصري *"Sketch Notes"* وكورنيل *"Cornell Notes"*).
- ما فاعلية استخدام طريقة التدوين البصري *"Sketch Notes"* في تنمية الاتجاه نحو طرق تدوين الملاحظات لدى طالبات قسم إدارة الأعمال بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بضرماء؟
- ما فاعلية استخدام طريقة كورنيل *"Cornell Notes"* في تنمية الاتجاه نحو طرق تدوين الملاحظات لدى طالبات قسم إدارة الأعمال بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بضرماء؟
- هل يختلف الاتجاه نحو طرق تدوين الملاحظات باختلاف طريقة التدوين المستخدمة (البصري *"Sketch Notes"* وكورنيل *"Cornell Notes"*).

- **فروض الدراسة**:

تسعى الدراسة لاختبار الفروض التالية:

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الأولى(استخدمت طريقة التدوين البصري *Sketch Notes*) في التطبيق القبلي، والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي بمقرر مهارات الاتصال.

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الثانية(استخدمت طريقة كورنيل *Cornell Notes*) في التطبيق القبلي، والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي بمقرر مهارات الاتصال.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين الأولى والثانية في التحصيل المعرفي البعدي بمقرر مهارات الاتصال، تعزى لطريقة التدوين المستخدمة.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطي استجابات المجموعة التجريبية الأولى(استخدمت طريقة التدوين البصري *Sketch Notes*) في التطبيق القبلي، والبعدي لمقياس الاتجاه نحو طرق تدوين الملاحظات عند الدرجة الكلية للمقياس.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطي استجابات المجموعة التجريبية الثانية (استخدمت طريقة كورنيل *Cornell Notes*) في التطبيق القبلي، والبعدي لمقياس الاتجاه نحو طرق تدوين الملاحظات عند الدرجة الكلية للمقياس.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطي استجابات المجموعتين الأولى والثانية في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو طرق تدوين الملاحظات، تعزى لطريقة التدوين المستخدمة.

- **أهداف الدراسة**:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- بناء قائمة بمهارات تدوين الملاحظات وفق المعايير التربوية والفنية.
- الكشف عن فاعلية استخدام طريقة التدوين البصري *"Sketch Notes"* في تنمية التحصيل المعرفي بمقرر مهارات الاتصال لدى طالبات قسم إدارة الأعمال بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بضرماء.
- الكشف عن فاعلية استخدام طريقة كورنيل *"Cornell Notes"* في تنمية التحصيل المعرفي بمقرر مهارات الاتصال لدى طالبات قسم إدارة الأعمال بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بضرماء.
- الكشف عن أثر الاختلاف في طريقة التدوين المستخدمة (البصري *Sketch Notes* و كورنيل *Cornell Notes*) على تنمية التحصيل المعرفي بمقرر مهارات الاتصال لدى طالبات قسم إدارة الأعمال بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بضرماء.
- الكشف عن فاعلية استخدام طريقة التدوين البصري *"Sketch Notes"* في تنمية الاتجاه نحو طرق تدوين الملاحظات لدى طالبات قسم إدارة الأعمال بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بضرماء.
- الكشف عن فاعلية استخدام طريقة كورنيل *"Cornell Notes"* في تنمية الاتجاه نحو طرق تدوين الملاحظات لدى طالبات قسم إدارة الأعمال بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بضرماء.

- الكشف عن أثر الاختلاف في طريقة التدوين المستخدمة (البصري " *Sketch Notes*" وكورنيل "*Cornell Notes*") على تنمية الاتجاه نحو طرق تدوين الملاحظات لدى طالبات قسم إدارة الأعمال بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بضرماء.

- **أهمية الدراسة**:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من أهمية متغيراتها التي تتناولها، والمتمثلة في طريقتي التدوين البصري "Sketch Notes" وكورنيل "Cornell Notes" ، واتجاهات الطالبات نحوها، حيث توصلت عدة دراسات منها؛ نورة العزام(٢٠١٩م)، ودراسة إيمان التميمي(٢٠١٧م)، إلى فاعلية استراتيجيات تدوين الملاحظات، وضرورة توظيفها في التدريس وتدريب الطالبات على استخدامها، وهذا ما تسعى إليه الدراسة الحالية، ويمكن تقسيم أهمية الدراسة الحالية إلى مجالين رئيسية، تتمثل في الأهمية النظرية، التطبيقية، على النحو التالي:

- **أولاً: الأهمية النظرية**:

تتلخص الأهمية النظرية في:

- إثراء الأدب التربوي في مجال تقنيات التعليم حول استراتيجية التدوين البصري *Sketch Notes*، والتأصيل النظري لها، ولاسيما في ظل ندرة الأدبيات العربية التي تناولت ذلك.
- توفير قائمة بمهارات تدوين الملاحظات يمكن للتربويين اعتمادها.
- فتح المجال امام التربويين في المؤسسات التعليمية لمعرفة أهمية استخدام طرق تدوين الملاحظات (التدوين البصري وكورنيل).
- التأكيد على أهمية توظيف الطرق الحديثة لتدوين الملاحظات في العملية التعليمية.

- **ثانياً: الأهمية التطبيقية**:

تتلخص الأهمية التطبيقية في:

- فتح المجال أمام الباحثين في مجال تقنيات التعليم لإجراء مزيدٍ من البحوث في ضوء نتائج الدراسة.
- إفادة الطالبات، وإكسابهن مهارات تدوين الملاحظات؛ مما يساهم في إعداد الطالبات في ضوء الاتجاهات الحديثة.
- توفير أدوات مقننة (اختبار تحصيلي معرفي –– مقياس الاتجاه) يُمكن للباحثين الاستفادة منها في دراسات مشابهة.

- **محددات الدراسة**:

تقتصر الدراسة على الحدود التالية:

- الحدود الموضوعية: تنحصر هذه الدراسة في موضوع استخدام طريقتي التدوين البصري *Sketch Notes* وكورنيل *Cornell Notes*.
- الحدود الزمانية: طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٤٠هـ - ١٤٤١هـ

- الحدود المكانية: نُفذت الدراسة في قسم إدارة الأعمال بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بضرماء؛ لكونها مقر عمل الباحثة، ولتوافر العينة التي تحقق أهداف الدراسة.
- الحدود البشرية: طُبقت هذه الدراسة على عينة من طالبات قسم إدارة العمال -المستوى الثالث -؛ لحاجة الطالبات لاكتساب مهارات التدوين والتلخيص في مقرر مهارات الاتصال نظراً لأنه مقرر نظري ويحتوي على العديد من المعلومات.

• مصطلحات الدراسة

• **التدوين البصري** (Sketch Notes):

عرّفتها نورة العزام(٢٠١٩م،١٢) بأنه: "هو طريقة حديثة لتقديم الأفكار بصورة بسيطة ومعبرة، عن طريق استخدام الرسم، وبعض الرموز والكلمات التي تساهم في ربط المعلومات والمفاهيم مع بعضها البعض، مما يسهل تذكرها واسترجاعها" .

كما عرّفها العنزي (٢٠١٦م) بأنه:" تدوين ما نّفكر به، وما نسمع من كلام وصور، وترجمتها لملاحظات بصرية يسهل تذكرها واسترجاعها، باستخدام مفردات بصرية مدموجة مع كلمات تُرتب بشكل معين حسب المعلومة ومدوّنها".

ويُعرَّف إجرائياً بأنه: تسجيل المعلومات الخاصة بمحاضرات مقرر مهارات الاتصال، وتلخيصها، وترتيبها باستخدام عبارات وصور ورسوم لها معنى، ليسهل مذاكرتها وتذكرها والاحتفاظ بها.

• **كورنيل** (Cornell Notes):

عرّفها زكريا(Zakareya,2019,62) بأنها: "عملية لتدوين الملاحظات أثناء القراءة وضعها أستاذ التربية بجامعة كورنيل، كطريقة منهجية لإتقان الأفكار والحقائق المقدمة في المحاضرة، حيث يُطلب من الطلاب قراءة نص، وتسجيل الملاحظات بما في ذلك الأفكار الرئيسية، وإعادة قراءة هذه الملاحظات لتشكيل الأسئلة، واستخدام الملاحظات والأسئلة لكتابة الملخص، وتتضمن طريقة كورنيل تقسيم الصفحة إلى ثلاثة أقسام مكانية مختلفة: قسم للأفكار الرئيسية، وآخر لدعم التفاصيل، والثالث للملخص".

ويُعرَّف إجرائياً بأنه: طريقة لتدوين الملاحظات باستخدام نموذج مقسم لثلاثة أجزاء اعتمدته الباحثة ووزعته على الطالبات ليسجلوا أهم الملاحظات والأسئلة أو الأفكار الخاصة بكل محاضرة، وملخصها، ما يسهل على الطالبة الرجوع إليها ومذاكرتها وتذكرها والاحتفاظ بها.

• **الاتجاه**:

عرّفه السامراتي، وأميمن (٢٠١١م،١٢٠) بأنه: "استعدادٌ يتشكلُ نتيجة تفاعل الفرد، وخبراته، وتجاربه الحياتية مع البيئة، حيث يرضي فيه دوافع مختلفة، وتعود عليه بشعور الرضا والسرور، أو تحبط لديه بعض الدوافع، وتثير فيه بعض الدوافع المنفرة، أو المؤذية".

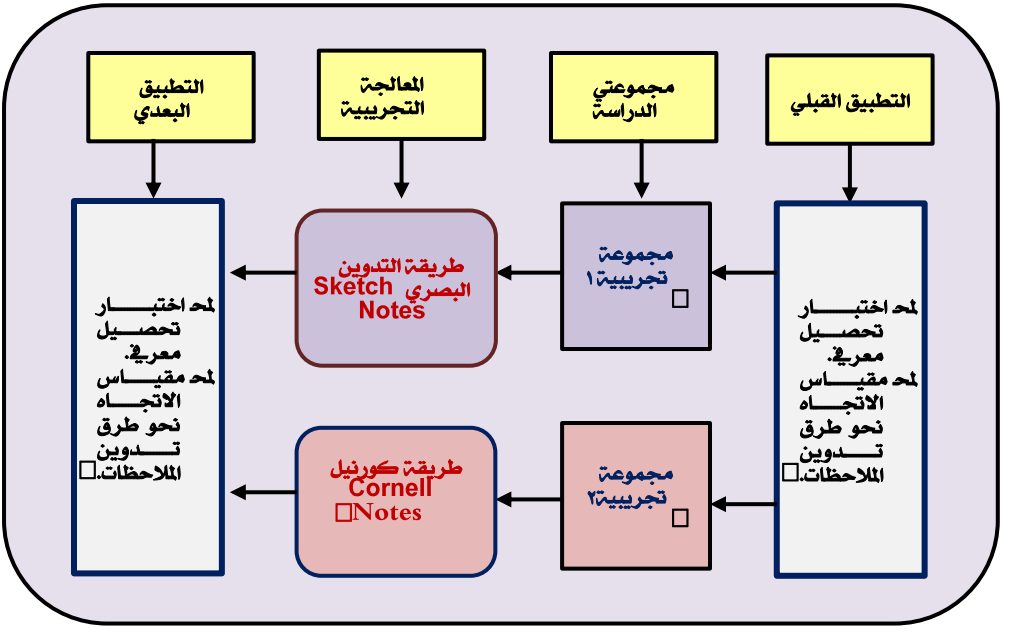
ويُعـرَّف إجرائيـاً بأنـه: الموقـف الـتي تتخـذه طالبـات قسـم إدارة الأعمـال بكليـة العلوم والدراسات الإنسانية بضرماء، نحو طرق تدوين الملاحظات، سواء بالقبول، أو الرفض. ويمكن قياسه من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالبات في مقياس الاتجاه نحو طرق تدوين الملاحظات المعد من قبل الباحثة.

- **منهجية الدراسة وإجراءاتها**:
- **منهج الدراسة وتصميمها**:

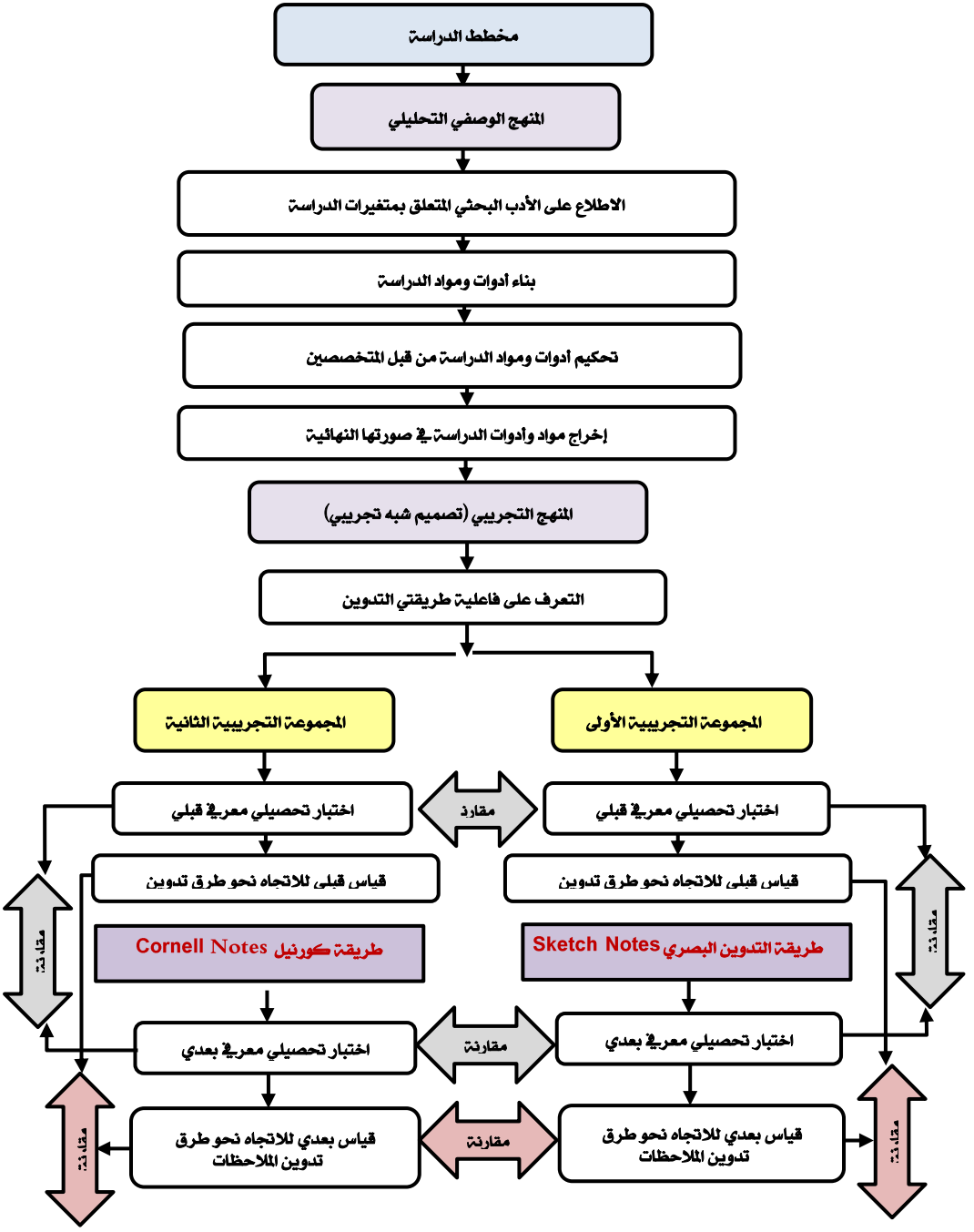
تتطلب معالجة مشكلة الدراسة، وأسئلتها، وفروضها، اتباع المنهجين التاليين:

- المنهج الوصفي التحليلي: وذلك في استعراض أدبيات البحث، والتوصل إلى قائمة المهارات التربوية والفنية لتدوين الملاحظات، وإعداد مقياس الاتجاه نحو طرق تدوين الملاحظات.
- المنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي: حيث اعتمدت هذه الدراسة على المنهج التجريبي ذي التصميم الشبه تجريبي، وباعتباره المنهج الملائم لطبيعة هذه الدراسة

ويوضح شكل (٤) التصميم شبه التجريبي للدراسة، كما يوضح الشكل التالي (٥) تخطيط الدراسة، حيث يتضح تسلسل خطوات تطبيق مناهج البحث المستخدمة، وكذلك مواد وأدوات الدراسة، وطبيعة المعالجات التي تم تنفيذها:



شكل (٤): التصميم شبه التجريبي للدراسة.



شكل (٥): تخطيط الدراسة.

- **متغيرات الدراسة**:

تتمثل متغيرات الدراسة فيما يلي:

- **المتغير المستقل**:

- طريقة التدوين البصري " *Sketch Notes*"
- طريقة كورنيل "*Cornell Notes*".

- **المتغيرات التابعة**:

تتمثل المتغيرات التابعة في هذه الدراسة فيما يلي:

- التحصيل المعرفي بمقرر مهارات الاتصال لدى طالبات قسم إدارة الأعمال.
- الاتجاه لدى طالبات قسم إدارة الأعمال نحو طرق تدوين الملاحظات.

- **ضبط متغيرات الدراسة**:

تم ضبط عدد من المتغيرات المرتبطة بخصائص عينة الدراسة التي قد تؤثر على نتائج الدراسة، وذلك للتحقق من تكافؤ المجموعتين، ومن هذه المتغيرات ما يلي:

- العمر الزمني: تقارب العمر الزمني لعينة الدراسة، وهو ما بين (٢٠ -٢٢) سنة تقريباً للمجموعتين، وتم الحصول على العمر الزمن لطالبات المجموعتين من خلال استبيان، ثم تم استخدام *t-test*.
- التحصيل المعرفي: تم تطبيق اختباراً معرفياً قبلياً على المجموعتين، وتحليل البيانات باستخدام اختبار(ت) للعينات المستقلة، وأثبتت النتائج تكافؤ المجموعتين.
- الخبرات السابقة: تم ضبط الخبرات السابقة للمجموعتين، من خلال حصر الطالبات الحاملات للمقرر في المجموعتين، وكذلك حصر الدورات السابقة في مجال مهارات الاتصال التي تم حضورها من قبل الطالبات في المجموعتين.
- المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي: تم اختيار عينة الدراسة من نفس القسم ونفس الكلية (كلية العلوم والدراسات الإنسانية بضرماء)، لضمان التجانس بين المجموعتين، في المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي.

- **مجتمع الدراسة**:

اشتمل مجتمع الدراسة على جميع طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية بضرماء بقسم إدارة الأعمال -المستوى الثالث - للفصل الدراسي الأول ١٤٤٠ - ١٤٤١هـ،، والمسجلات بمقرر مهارات الاتصال، والبالغ عددهن (١٦٣) طالبة.

- **عينة الدراسة**:

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية بسيطة، باختيار (١١٢) طالبة عشوائياً من طالبات إدارة الأعمال المستوى الثالث، والمسجلات بمقرر مهارات الاتصال، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبيتين متساويتين، كل منهما (٥٦) طالبة، كما تم استخدام التعيين العشوائي لتحديد المجموعة التجريبية الأولى التي درست موضوعات المقرر باستخدام طريقة التدوين البصري "Sketch Notes" والمجموعة التجريبية الثانية التي درست موضوعات المقرر باستخدام طريقة كورنيل "Cornell Notes".

- **مواد الدراسة**:

تحتوي الدراسة على المواد التالية:

- قائمة بالمهارات اللازمة لتدوين الملاحظات.
- المادة العلمية لمقرر مهارات الاتصال.

- **إعداد قائمة مهارات تدوين الملاحظات**:

تم بناء قائمة بمهارات تدوين الملاحظات بعد مراجعة العديد من الأدبيات والدراسات العربية، والأجنبية التي تناولت إعداد قوائم المهارات، وفق الخطوات التالية:

- تحديد الهدف العام من قائمة المهارات: تهدف القائمة إلى التعرف على مهارات تدوين الملاحظات؛ وذلك لإكساب الطالبات تلك المهارات.
- تحديد مصادر اشتقاق قائمة المهارات: تم بناء قائمة مهارات تدوين الملاحظات من خلال:
  - ✓ تحليل العديد من الأدبيات، والدراسات العربية، والأجنبية التي تناولت تدوين الملاحظات، ومنها دراسة هيتون (*Hutton,2017*)، ودراسة الزهراني (٢٠١٩م)، ودراسة نورة العزام(٢٠١٩م)، ودراسة إيمان التميمي(٢٠١٧م)، ودراسة منال زاهد(٢٠١٦م).
  - ✓ المقابلات مع عديد من المختصين في المجالات التالية: التصميم التعليمي، وتقنيات التعليم، والمناهج.
- إعداد الصورة الأولية لقائمة المهارات: من خلال مصادر الاشتقاق السابقة، تم إعداد صورة أولية لقائمة مهارات تدوين الملاحظات، حيث شملت القائمة مهارتين أساسية، و(٦) مهارة فرعية، و(٢٨) مهارة فرع فرعية كالتالي:
  - ✓ مهارات تربوية، وتتكون من(٣) مهارات رئيسية: التنظيم، والتلخيص والوضوح، ويندرج تحتهما (١٨) مهارة فرعية.
  - ✓ مهارات فنية، وتتكون من (٣) مهارات رئيسة: استخدام الألوان، استخدام التظليل، والرسم، ويندرج تحتها (١٠) مهارات فرعية.
- التحقق من صدق قائمة المهارات: بعد إعداد الصورة الأولية لقائمة المهارات؛ تم عرضها على مجموعة من المحكمين؛ وذلك لاستطلاع آرائهم حول درجة شمول القائمة للمهارات الأساسية، ودرجة ارتباط المهارات الفرعية بالمهارات الأساسية، وسلامة صياغتها اللغوية.
- تنقيح القائمة المبدئية: بعد تحليل آراء المحكمين ومعالجتها، وجد أن هناك إجماعاً من قبل المحكمين على أهمية كل المهارات الفرعية، ولم يرد من قبل المحكمين أي تعديلات جوهرية حول المهارات إلا أن بعض المحكمين أشاروا بتعديل الصياغة اللغوية لبعض العبارات.
- التحقق من ثبات قائمة المهارات: بعد إجراء التعديلات حسب توجيهات المحكمين، تم حساب ثبات قائمة المهارات عن طريق نسبة الاتفاق بين المحكمين على المهارات الفرعية باستخدام معادلة كوبر (*Cooper*)، وكانت قيمة نسبة

اتفاق المحكمين لقائمة مهارات تدوين الملاحظات، قد بلغت ما يقارب (٩٣.٤٪) وهي نسبة مقبولة إحصائيا للدلالة على ثبات قائمة المهارات.

- إعداد الصورة النهائية لقائمة المهارات: بعد القيام بالخطوات السابقة، وتنقيح القائمة في ضوء ما أسفرت عنه آراء المحكمين، تم وضع قائمة بمهارات تدوين الملاحظات بصورتها النهائية كما بالجدول (١):

جدول (١): قائمة بمهارات تدوين الملاحظات.

المهارة الأساسية	المهارة الفرعية	المهارة الفرع فرعية.
المهارات التربوية.	التنظيم.	تدوين التاريخ والموضوع في أعلى كل صفحة.
		كتابة عناوين رئيسة وفرعية.
		ترك فراغات بين الملاحظات لاستعمالها لاحقاً في إضافة معلومات.
		استخدام ورقة A4.
		تخصيص هامش غير مزدحم لكتابة الأسئلة والتعليقات.
		اتجاه سير المعلومات من اليمين لليسار باللغة العربية.
		اتجاه بيانات الصورة تكون من أعلى إلى أسفل.
		ترتيب عناصر التدوين (نصوص- رسوم) بطريقة منطقية تساعد على تتبع الفكرة وإدراكها.
		اختيار نمط الخط المناسب المتمثل في وضع خط تحت الكتابة، أو جعله سميكاً، أو مائلا.
	التلخيص.	عدم كتابة كل ما يقال وكل ما يقرأ.
		اختزال الموضوعات المطولة إلى فقرات.
		اختزال الأفكار والنقاط الرئيسية إلى جمل قصيرة.
		اختصار الجمل في كلمات مفهومه للمدون.
		التركيز على المعلومات المهمة.
		استخدام الرموز لتسريع عملية التدوين كرمز (=) يعني المساواة.
		استخدام الاختصارات لتسريع عملية التدوين مثل استخدام " الخ"
	الوضوح.	الكتابة بطريقة مقروءة.
		الربط بين المعلومات باستعمال أسهم أو خطوط.
المهارات الفنية.	استخدام الألوان.	استخدام أكثر من لون.
		التمييز بين ألوان العناوين الرئيسة والفرعية.
		تباين لون النص عن خلفيته.
	استخدام التظليل.	تظليل المعلومات المهمة أو الكلمات المفتاحية، بألوان واضحة.
	الرسم.	رسم الأشكال الأساسية (مربع، دائرة...الخ).
	في حال التدوينات البصرية.	رسم الشخصيات بصورة غير دقيقة كرجال العصيstick figure
		رسم الأفكار والكلمات الأساسية بصورة معبرة وغير دقيقة.
		رسم الإطارات لتميز الأفكار وتوضيحها.
		استخدام الأسهم لتوجيه الأفكار.
		استخدام النقاط للتعداد أو لتقسيم المعلومات.

- **المادة العلمية لمقرر مهارات الاتصال**.

هي الوحدات المقررة لمقرر مهارات الاتصال، والتي تتكون من سبع وحدات دراسية، موزعه بالتساوي على الفصل الدراسي.

- **أدوات الدراسة**:

قامت الباحثة بإعداد الأدوات التالية:

- اختبار تحصيلي معرفي لقياس تحصيل الطالبات في مقرر مهارات الاتصال.
- مقياس اتجاه نحو طرق تدوين الملاحظات.

وتم إعداد أدوات هذه الدراسة، في ضوء عدد من الخطوات التي وردت في عدد من الأدبيات التي تناولت كيفية إعدادها، ومن ثم التأكد من صدقها، وثباتها، وصلاحيتها للتطبيق الميداني، ويمكن تفصيلها كما يلي:

- **إعداد الاختبار التحصيلي المعرفي**:

بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات ذات العلاقة، تم بناء الاختبار التحصيلي وفقا للخطوات التالية:

- تحديد الأهداف وبناء جدول المواصفات: يهدف الاختبار إلى قياس تحصيل الطالبات في الجانب المعرفي لمقرر مهارات الاتصال، ومن خلال الأهداف المطلوب تحقيقها من المقرر، وبعد تحديد عدد مفردات الاختبار ب(٣٠ مفردة) وعلى حسب توصيف المقرر والساعات التدريسية المحددة لكل موضوع من موضوعات المقرر العشرة، تم وضع جدول مواصفات الاختبار في صورته النهائية، التي وضح عدد الأسئلة لكل موضوع ب (٣) أسئلة.
- صياغة مفردات وتعليمات الاختبار: قامت الباحثة بصياغة مبدئية لمفردات الاختبار التحصيلي المعرفي من نوع الاختيار من متعدد في ضوء الأهداف السلوكية الإجرائية.
- التحقق من صدق الاختبار التحصيلي: تم عرض الأداة على مجموعة من المحكمين المختصين، لإبداء آرائهم وملاحظاتهم على الاختبار وفي ضوء آراء المحكمين فقد تم تغيير الصياغة اللغوية لبعض العبارات ولم يتم حذف أي مفردة من مفردات الاختبار حيث لم تقل نسبة الاتفاق بين المحكمين على أي مفردة من مفردات الاختبار عن (٩٠٪).
- التطبيق التجريبي على عينة استطلاعية: طُبق اختبار التحصيل المعرفي على عينة استطلاعية مقدارها (٢٠) طالبة من خارج عينة الدراسة، وذلك بهدف التحقق من النقاط التالية: وضوح تعليمات الاختبار – وضوح مفردات الاختبار -الصياغة اللغوية لعبارات الاختبار - إيجاد الصلاحية الإحصائية للاختبار - حساب الصدق البنائي والثبات، وكانت نتائج التجربة الاستطلاعية كالتالي:
  - ✓ معامل السهولة للاختبار ككل بلغ (٠.٤٥)، وتراوحت قيم معامل السهولة لكل مفردة من مفردات الاختبار بين(٠.٣٥)و(٠.٥٦)، وهي قيم مقبولة إحصائيا، كما أن معامل الصعوبة للاختبار ككل بلغ (٠.٥٥)، وتراوحت قيم معامل الصعوبة لكل مفردة من مفردات الاختبار بين(٠.٥٢) و(٠.٦٥)، وهي قيم مقبولة إحصائيا، وهذا يتفق مع ما ذكرته إيمان الطائي (٢٠٠٩م، ص٦) أن معامل السهولة والصعوبة الملائم للمفردة يتراوح بين(٠,٣٠) و(٠,٧٠).
  - ✓ معامل التمييز للاختبار ككل قد بلغت (٠.٧٦)، وهذا يشير إلى القدرة الجيدة على التمييز للاختبار ككل، ويعبر على أنَّ الاختبار يمتلك القدرة التمييزية. كما تراوحت قيم معامل التمييز لكل مفردة من مفردات الاختبار بين (٠.٧٠) و(١.٠)، مما يدل أنها مقبولة إحصائيا،

وهذا يتفق مع ما ذكرته إيمان الطائي(٢٠٠٩م، ص٦) على أن المفردة التي يزيد معامل تميزها عن (٠,٦٠) تعد جيدة التمييز.

- ✓ الزمن المناسب للاختبار هو (٤٠) دقيقة تقريبا، وتم حسابه من خلال تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية، ثم تم تسجيل الزمن الذي استغرقته أول طالبة تمكنت من الإجابة عن الاختبار قبل زميلتها، وتسجيل زمن آخر طالبة، ومن ثم حساب متوسط الزمن اللازم لتطبيق الاختبار باستخدام المعادلة التالية: زمن الاختبار= (زمن أول طالبة + زمن آخر طالبة)/٢= (٢٦+ ٤٤)/٢= ٣٥ دقيقة. مع الأخذ بعين الاعتبار الزمن الذي استغرقه تنظيم الطالبات وتوزيع الورق وقراءة التعليمات (٥) دقائق.

- التحقق من صدق الاتساق الداخلي: تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل سؤال من أسئلة الاختبار التحصيلي المعرفي والدرجة الكلية له، وكانت معاملات ارتباط كل سؤال من أسئلة الاختبار التحصيلي المعرفي موجبة، ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل، وجاءت جميع قيم معاملات الارتباط مقبولة إحصائيا حيث تراوحت بين (٠,٥٦٣ ❖❖ - ٠,٨٠٧ ❖❖)؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين درجات كل سؤال والدرجة الكلية للاختبار، ومناسبة الاختبار لقياس ما أعد لقياسه.
- التحقق من ثبات الاختبار التحصيلي: استخدمت الباحثة معادلة ألفاكرونباخ (*Cronbach's*)، لحساب معامل ثبات الاختبار، وبلغت قيمة معامل الثبات للاختبار ككل (٠.٨٧) وهي قيمة مقبولة إحصائيا للدلالة على ثبات عال للاختبار.
- إعداد الصورة النهائية للاختبار ونموذج الإجابة: تمت صياغة مفردات الاختبار التحصيلي المعرفي في صورتها النهائية بعد الاطلاع على آراء المحكمين وتطبيقها، والتأكد من صدق الاختبار وثباته، وتحليل مفرداته إحصائيا، والتي أكدت أن الاختبار مقبول إحصائيا من حيث السهولة والصعوبة والتمييز، ليظهر الاختبار في صورته النهائية وعد مفرداته (٣٠) سؤال.

- **إعداد مقياس الاتجاه نحو طرق تدوين الملاحظات**:

بعد مراجعة العديد من الأدبيات التي تناولت مقاييس الاتجاهات، وكيفية بنائها، كدراسة منى الرشيدي(٢٠١٨م)، ودراسة وضحى العتيبي (٢٠١٧م)، ودراسة إيمان التميمي (٢٠١٧م)، تم بناء مقياس الاتجاه وفق الخطوات التالية:

- تحديد الهدف من مقياس الاتجاه: يهدف المقياس إلى قياس اتجاهات طالبات قسم إدارة الأعمال نحو طرق تدوين الملاحظات.
- تحديد محاور مقياس الاتجاه: قامت الباحثة بالاطلاع على العديد من الأدبيات التي ناقشت الاتجاه، بهدف تحديد محاور المقياس، وقد خلصت إلى المحورين التالية:(الاتجاه نحو الوعي بأهمية طرق تدوين الملاحظات، الاتجاه نحو الرغبة في استخدام طرق تدوين الملاحظات)
- صياغة عبارات مقياس الاتجاه: اطلعت الباحثة على بعض الأدبيات التي ناقشت توصيات صياغة عبارات مقياس الاتجاه، ثم تم صياغة عبارات مقياس الاتجاه

نحو طرق تدوين الملاحظات بصورته الأولية في (٢٠) عبارة، من نوع نموذج ليكرت (*Liker Type*) ذي التدرج الخماسي (موافقة بشدة، موافقة، محايدة، غير موافقة، غير موافقة بشدة)، منها (١٠) عبارات موجبة، و(١٠) عبارات سلبية.

- إعداد تعليمات مقياس الاتجاه: تمت كتابة تعليمات المقياس بشكل واضح ومحدد، حيث وضعت الباحثة في الصفحة الأولى للمقياس اسم المقياس، والهدف منه، وتعليمات الإجابة عنه.
- تحديد نظام تقدير الدرجات: أعدت الباحثة نظام تقدير الدرجات للمقياس، وذلك لتحويل كل استجابة من استجابات المقياس إلى أوزان تقديرية بالدرجات، وفقا لنوع العبارة موجبة، أو سالبة، فالعبارات الموجبة تحسب درجاتها كالتالي(٥ ، ٤ ، ٣، ٢، ١)، والعبارات السالبة تكون عباراتها(١ ، ٢، ٣، ٤، ٥).
- الصورة الأولية لمقياس الاتجاه: تم بناء الصورة الأولية لمقياس الاتجاه.
- قياس صدق مقياس الاتجاه: تم عرض المقياس في صورته الأولية على عدد من المحكمين من ذوي الاختصاص، وفي ضوء ملاحظات المحكمين أجريت بعض التعديلات كحذف الكلمات التالية من عبارات المقياس (أعتقد، أرى، أتصور)، وإعادة صياغة بعض العبارات.
- التجريب الاستطلاعي لمقياس الاتجاه: طُبق مقياس الاتجاه على عينة استطلاعية مقدارها (٢٠) طالبة من خارج عينة الدراسة؛ وذلك بهدف التحقق من وضوح تعليمات وعبارات المقياس، وصدق الاتساق الداخلي، والثبات للمقياس، وتحديد زمن مقياس الاتجاه.
- صدق الاتساق الداخلي: تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس الاتجاه مع الدرجة الكلية للمحور الذي تقيسه، وذلك باستخدام معامل الارتباط بيرسون، وكانت معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس الاتجاه مع الدرجة الكلية للمحور الذي تقيسه موجبة، ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠١) فأقل؛ مما يدل على توافر درجة مقبولة إحصائيا من صدق الاتساق الداخلي بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للمحور، ومناسبة مقياس الاتجاه لقياس ما أعد لقياسه. كما تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل محور من محاور مقياس الاتجاه مع الدرجة الكلية للمقياس، وذلك باستخدام معامل الارتباط بيرسون، وكانت معاملات الارتباط للمحورين بالدرجة الكلية لمقياس الاتجاه جاءت بقيم مقبولة إحصائيا حيث تراوحت بين (٠.٩٦٢ – ٠.٩٧٨)، وكانت جميعها موجبة، ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠١) فأقل؛ مما يدل على توافر درجة عالية من صدق الاتساق الداخلي لمحاور مقياس الاتجاه، ومناسبتها لقياس ما أعدت لقياسه.
- قياس ثبات مقياس الاتجاه: تم التحقق من ثبات مقياس الاتجاه باستخدام معامل ألفاكرونباخ ((*Cronbach's Alpha (α)*)، وكانت معاملات الثبات لكل محور من محاور المقياس والمقياس ككل تعد مقبولة إحصائيا، حيث تراوحت قيم معاملات الثبات للمحورين (٠.٩٧٦ - ٠.٩٨٤)، وبلغت قيمة معامل الثبات

الكلي لمحاور مقياس الاتجاه (٠.٩٨٦٤)، مما يشير إلى صلاحية الأداة للتطبيق على عينة الدراسة، حيث أكد حسن (٢٠٠٧م، ص١٠) أن معامل الثبات المناسب هو (٠,٧٠) فأكثر، كما يعد معامل الثبات مرتفعاً إذا بلغ (٠,٨٠) فأكثر.

- تحديد زمن مقياس الاتجاه: الزمن اللازم لتطبيق مقياس الاتجاه هو (١٥) دقيقة وتم تحديد الزمن من خلال تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية، وتسجيل الزمن الذي استغرقته أول طالبة في الإجابة عن المقياس، وتسجيل الزمن الذي استغرقته آخر طالبة في الإجابة عن المقياس، وحساب زمن المقياس تبعاً للمعادلة التالية: زمن المقياس = (زمن أول طالبة + زمن آخر طالبة) /٢= (١٠+ ٢٠) /٢ = ٢/٣٠ = ١٥ دقيقة.
- الصورة النهائية لمقياس الاتجاه: بعد القيام بالخطوات السابقة أصبح مقياس الاتجاه نحو طرق تدوين الملاحظات في صورته النهائية ومكونا من(٢٠) عبارة موزعة على محورين.

- **إجراءات تطبيق الدراسة**:

طبقت الدراسة وفقا للخطوات التالية:

- **الإجراءات التمهيدية لتطبيق الدراسة**:

لتطبيق تجربة الدراسة تم المرور بمجموعة من الخطوات الإجرائية التمهيدية التي تسبق إجراء تجربة الدراسة، وفقا لما يلي:

- مراجعة أدبيات الدراسة ذات العلاقة بمهارات التعلم، وتدوين الملاحظات، وطريقة كورنيل والتدوين البصري؛ لبناء أدوات الدراسة، وتدعيم مقدمة الدراسة.
- إعداد مواد وأدوات الدراسة (قائمة بمهارات تدوين الملاحظات - اختبار تحصيلي معرفي -مقياس الاتجاه نحو طرق تدوين الملاحظات)
- عرض مواد وأدوات الدراسة على مجموعة من المحكمين؛ ليتم التحقق من صدقها الظاهري.
- تم اختيار عينة قصدية من طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية بضرماء، قسم إدارة أعمال - المستوى الثالث - في الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٤١هـ؛ إذ بلغ عدد أفرادها (٢٠) طالبة من غير عينة الدراسة، ليتم تطبيق التجربة الاستطلاعية عليهن.
- تم تزويد أفراد العينة الاستطلاعية بالتعليمات والتوجيهات اللازمة، وتم شرح طريقة كورنيل والتدوين البصري في محاضرة واحدة بتاريخ ١٤٤١/١/٤هـ
- تم شرح محاضرة للطالبات؛ وطلب منهن استخدام أساليب تدوين الملاحظات.
- طبق اختبار التحصيل المعرفي على العينة الاستطلاعية، وذلك بهدف التحقق من النقاط التالية: وضوح تعليمات الاختبار – وضوح مفردات الاختبار - الصياغة اللغوية لعبارات الاختبار - إيجاد الصلاحية الإحصائية للاختبار.
- تم تطبيق مقياس الاتجاه نحو طرق تدوين الملاحظات على العينة الاستطلاعية نفسها، خارج عينة الدراسة؛ للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس وثباته.

• **الإجراءات التنفيذية لتطبيق الدراسة**:

تم البدء بتنفيذ التجربة الأساسية، يوم الأحد بتاريخ ١٤٤١/١/١٦هـ، المجموعة التجريبية الأولى، ويوم الاثنين بتاريخ ١٤٤١/١/١٧هـ المجموعة التجريبية الثانية كالتالي:

- تطبيق الاختبار المعرفي القبلي، على مجموعتي الدراسة؛ وذلك للتحقق من المعرفة القبلية، وقياس الجانب المعرفي لمقرر مهارات الاتصال.
- تطبيق مقياس الاتجاه القبلي على مجموعتي الدراسة؛ وذلك للتحقق من اتجاه الطالبات نحو طرق تدوين الملاحظات.
- الحوار مع طالبات المجموعتين التجريبية، وشرح مهارات تدوين الملاحظات لهن، وتوضيح طريقة التدوين البصري وذكر أمثلة لذلك للمجموعة التجريبية الأولى، وتوضيح طريقة كورنيل البصري وذكر أمثلة لذلك للمجموعة التجريبية الثانية، كما تم تزويد المجموعتين بمواقع وروابط إثرائية لطرق تدوين الملاحظات، وتذكيرهن بدورهن في تنفيذ طرق تدوين الملاحظات، مع ضرورة الالتزام بهذه الطرق في جميع المحاضرات.
- متابعة سير تجربة الدراسة على مدار عشرة أسابيع دراسية.
- بعد الانتهاء من التجربة الأساسية، تم تطبيق الاختبار المعرفي، ومقياس الاتجاه على مجموعتي الدراسة، وذلك لقياس الجانب المعرفي لمقرر مهارات الاتصال، واتجاه الطالبات نحو طرق تدوين الملاحظات.
- تحليل البيانات التي تم الحصول عليها من أدوات الدراسة، ومعالجتها إحصائيا؛ لاختبار فرضيات الدراسة ثم استخلاص النتائج، وتقديم التوصيات في ضوء نتائج الدراسة.

• **المعالجة الإحصائية**:

تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)؛ لتحليل ومعالجة بيانات الدراسة، حيث تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- المتوسطات الحسابية؛ لتحديد متوسط درجات التطبيقين القبلي، والبعدي.
- الانحرافات المعيارية؛ لحساب انحراف درجات التطبيقين القبلي، والبعدي.
- معامل ارتباط بيرسون؛ لقياس صدق الاختبار المعرفي، ومقياس الاتجاه.
- معادلة كوبر (*cooper*)؛ لحساب نسبة الاتفاق لمواد الدراسة.
- معادلة ألفا كرونباخ (*Alpha Cronbach*)؛ لقياس ثبات الاختبار المعرفي، ومقياس الاتجاه.
- اختبار(ت) للعينتين المرتبطتين وللعينيتين المستقلة؛ لدراسة الفروق بين متوسطات درجات التطبيقين القبلي والبعدي.
- اختبار مربع إيتا *Eta Square*؛ لدراسة حجم التأثير.
- حساب نسبة الكسب المعدل لبلاك *Modified Blake's Gain Ratio*؛ للتحقق من الفاعلية
- حساب نسبة الكسب المصححة لـ عزت *Corrected Ezzat's Gain Ratio (CEGratio)*، لدراسة الفاعلية.

- **نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها**:

- **أولاً: الإجابة عن السؤال الأول**:

نص السؤال الأول:" ما المهارات اللازمة لتدوين الملاحظات؟"، وتمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال: مراجعة عدد من الأدبيات والدراسات ذات العلاقة، وإعداد قائمة بمهارات تدوين الملاحظات، وفق خطوات – كما هو موضح في إجراءات الدراسة، وقد اشتملت القائمة في شكلها النهائي على القائمة مهارتين أساسية، و(٦) مهارة فرعية، و(٢٨) مهارة فرع فرعية، وبهذا أمكن الحصول على قائمة مهارات تدوين الملاحظات وموضح في جدول(١) أعلاه.

- **ثانياً الإجابة عن السؤال الثاني**:

نص السؤال الثاني:" ما فاعلية استخدام طريقة التدوين البصري "Sketch Notes" في تنمية التحصيل المعرفي بمقرر مهارات الاتصال لدى طالبات قسم إدارة الأعمال بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بضرماء؟"، وتمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال اختبار صحة الفرضية الأولى التي نصت على أنه:" لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الأولى(استخدمت طريقة التدوين البصري Sketch Notes) في التطبيق القبلي، والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي بمقرر مهارات الاتصال".

فبعد تطبيق اختبار التحصيل المعرفي قبلياً وبعدياً على المجموعة الأولى من الدراسة(Sketch Notes)، وتسجيل الدرجات ومعالجتها إحصائيا جاءت النتائج في الجدولين (٢) و(٣) كما يلي:

جدول (٢) دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطالبات (المجموعة الأولى) في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار المعرفي لمقرر مهارات الاتصال (ن = ٥٦)

المتغير	الاختبار	العدد	المتوسط	قيمة(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة	الدلالة	حجم الأثر (η^2)
الدرجة الكلية لاختبار التحصيل المعرفي للمجموعة الأولى	القبلي	٥٦	٩.٨٢	٣٦.٤٥	٠.٠١	دالة	٠.٩٦٠٢
	البعدي	٥٦	٢٧.٤٣				

جدول (٣) نسبة الكسب المعدلة ونسبة الكسب المصححة للاختبار المعرفي للمجموعة١

المتوسط الحسابي للتطبيق القبلي	المتوسط الحسابي للتطبيق البعدي	الدرجة العظمى للاختبار	نسبة الكسب المعدلة	نسبة الكسب المصححة
٩.٨٢	٢٧.٤٣	٣٠	١.٤٦	٢.١٠

يتضح من الجدول السابق(٢) أن متوسط درجات الطالبات (المجموعة الأولى) في التطبيق البعدي بلغت (٢٧.٤٣)، وهي قيمة أعلى من متوسط درجات الطالبات (المجموعة الأولى) في التطبيق القبلي، والتي بلغت (٩.٨٢) ، وبالكشف عن دلالة الفرق بين المتوسطين باستخدام اختبار(ت)، يتضح أن قيمة(ت) بلغت (٣٦.٤٥)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠١)، وهو أقل من مستوى الدلالة (٠.٠٥)،

كما أن قيمة (ت) المحسوبة أعلى من قيمة (ت) المجدولة مما يدل على وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، وذلك لصالح متوسط درجات التطبيق البعدي. كما اتضح من الجدول أن حجم التأثير بلغ (٠.٩٦٠٢)، وهي قيمة تشير إلى أن طريقة التدوين البصري لها تأثير كبير جداً في تنمية الجوانب المعرفية لمقرر مهارات الاتصال.

كما يشير الجدول (٢) إلى أن نسبة الكسب المعدلة (١.٤٦) أكبر من القيمة (١.٢)، التي اقترحها بلاك للحكم على الفاعلية، ونسبة الكسب المصححة (٢.١٠) أكبر من القيمة (١.٨) التي اقترحها عزت للحكم على الفاعلية، مما يدل أن طريقة التدوين البصري فعّاله جداً في تنمية الجوانب المعرفية لمقرر مهارات الاتصال.

ولهذا يتم رفض الفرض الصفري الذي نصه "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الأولى (استخدمت طريقة التدوين البصري Sketch Notes) في التطبيق القبلي، والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي بمقرر مهارات الاتصال" وقبول الفرض البديل.

ويتضح مما سبق فاعلية استخدام طريقة التدوين البصري Sketch Notes في تنمية التحصيل المعرفي بمقرر مهارات الاتصال، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة هيتون (Hutton,2017)، التي أثبتت أن تدوين الملاحظات البصرية ساعدت على زيادة التحصيل ومستوى التعلم، ودراسة نوره العزام(٢٠١٩)،التي أكدت أن للتدوين البصري دور فعال ومهم في تنمية تحصيل طالبات الصف الأول الثانوي، ويمكن تفسير نتيجة فاعلية التدوين البصري في تنمية التحصيل إلى أن تقسيم المحتوى إلى أجزاء بسيطة ومختصرة ومترابطة باستخدام الكتابة والرسم، ساعد الطالبات على مراجعة المعلومات في أي وقت وتذكرها وعدم نسيانها، كما أن الدراسة الحالية توافقت مع مبادئ نظرية الترميز الثنائي التي وضحت بأن المعلومات التي تقدم لفظاً وصورة يكون تذكرها أسرع.

- **ثالثاً الإجابة عن السؤال الثالث**:

نص السؤال الثالث :"ما فاعلية استخدام طريقة كورنيل "Cornell Notes" في تنمية التحصيل المعرفي بمقرر مهارات الاتصال لدى طالبات قسم إدارة الأعمال بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بضرماء؟"، وتمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال اختبار صحة الفرضية الثانية التي نصت على أنه:" لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq ٠.٠٥$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الثانية(استخدمت طريقة كورنيل Cornell Notes) في التطبيق القبلي، والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي بمقرر مهارات الاتصال".

فبعد تطبيق اختبار التحصيل المعرفي قبلياً وبعدياً على المجموعة الثانية من الدراسة(Cornell Notes)، وتسجيل الدرجات ومعالجتها إحصائيا جاءت النتائج في الجدولين (٤) و(٥) كما يلي:

جدول (٤) دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطالبات (المجموعة الثانية) في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار المعرفي لمقرر مهارات الاتصال (ن = ٥٦)

المتغير	الاختبار	العدد	المتوسط	قيمة(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة	الدلالة	حجم الأثر (η^2)
الدرجة الكلية لاختبار التحصيل المعرفي للمجموعة الثانية	القبلي	٥٦	٩.٧٧	٣٥.٥٥	٠.٠١	دالة	٠.٩٥٨٣
	البعدي	٥٦	٢٥.٤٤				

جدول (٥) نسبة الكسب المعدلة ونسبة الكسب المصححة للاختبار المعرفي للمجموعة ٢

المتوسط الحسابي للتطبيق القبلي	المتوسط الحسابي للتطبيق البعدي	الدرجة العظمى للاختبار	نسبة الكسب المعدلة	نسبة الكسب المصححة
٩.٧٧	٢٥.٤٤	٣٠	١.٣٠	١.٩٢

يتضح من الجدول (٥) أن متوسط درجات الطالبات (المجموعة الثانية) في التطبيق البعدي بلغت (٢٥.٤٤)، وهي قيمة أعلى من متوسط درجات الطالبات (المجموعة الثانية) في التطبيق القبلي، والتي بلغت (٩.٧٧)، وبالكشف عن دلالة الفرق بين المتوسطين باستخدام اختبار(ت)، يتضح أن قيمة(ت) بلغت (٣٥.٥٥)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠١)، وهو أقل من مستوى الدلالة (٠.٠٥)، كما أن قيمة (ت) المحسوبة أعلى من قيمة (ت) المجدولة مما يدل على وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، وذلك لصالح متوسط درجات التطبيق البعدي. كما اتضح من الجدول أن حجم التأثير بلغ (٠.٩٥٨٣)، وهي قيمة تشير إلى أن طريقة كورنيل لها تأثير كبير جدًا في تنمية الجوانب المعرفية لمقرر مهارات الاتصال.

كما يشير الجدول (٥) إلى أن نسبة الكسب المعدلة (١.٣٠) أكبر من القيمة (١.٢)، التي اقترحها بلاك للحكم على الفاعلية، ونسبة الكسب المصححة (١.٩٢) أكبر من القيمة (١.٨) التي اقترحها عزت للحكم على الفاعلية، مما يدل أن طريقة كورنيل فعّاله جدا في تنمية الجوانب المعرفية لمقرر مهارات الاتصال.

ولهذا يتم رفض الفرض الصفري الذي نصه "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الأولى (استخدمت طريقة كورنيل Cornell Notes) في التطبيق القبلي، والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي بمقرر مهارات الاتصال" وقبول الفرض البديل.

ويتضح مما سبق فاعلية استخدام طريقة كورنيل Cornell Notes في تنمية التحصيل المعرفي بمقرر مهارات الاتصال، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة إيمان التميمي(٢٠١٧م)، التي أكدت إلى أن التدريس باستخدام طريقة كورنيل لتدوين الملاحظات أدى إلى تحسين تحصيل الطالبات لمقرر تصميم الدروس وتطويرها، ودراسة منال زاهد (٢٠١٦م)، التي أثبتت فعالية استراتيجية تدريس تقوم على التكامل ما بين نموذج كورنيل لتدوين الملاحظات والخرائط الذهنية في تنمية تحصيل الطالبات، ويمكن تفسير نتيجة فاعلية طريقة كورنيل في تنمية

التحصيل إلى أن تدوين المعلومات المهمة وتلخيصها والتعليق عليها، ساعد الطالبات على الاعتماد على النفس ومراجعة المعلومات في أي وقت وتذكرها، والتقليل من مشكلة النسيان .

- **رابعاً الإجابة عن السؤال الرابع**:

نص السؤال الرابع: " هل تختلف درجات التحصيل المعرفي بمقرر مهارات الاتصال باختلاف طريقة التدوين المستخدمة (البصري Sketch Notes و كورنيل Cornell Notes)."، وتمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال اختبار صحة الفرضية الثالثة التي نصت على أنه:" لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعتين الأولى والثانية في التحصيل المعرفي البعدي بمقرر مهارات الاتصال، تعزى لطريقة التدوين المستخدمة".

بمراجعة الجداول السابقة (٢)(٣)(٤)(٥) ومقارنة نتائج تحصيل مجموعتي الدراسة في الاختبار التحصيلي البعدي ظهرت النتائج كالتالي:

- تفوق المجموعة الأولى (طريقة التدوين البصري) في التحصيل البعدي على المجموعة الثانية (طريقة كورنيل)، حيث كان متوسط درجات المجموعة الأولى في التحصيل البعدي(٢٧.٤٣) بينما متوسط درجات المجموعة الثانية بلغ(٢٥.٤٤).
- ارتفاع نسبة الكسب المعدلة في التحصيل عند طالبات المجموعة الأولى حيث بلغت (١.٤٦) بينما بلغت نسبة الكسب المعدلة عند طالبات المجموعة الثانية (١.٣٠).
- حجم أثر طريقة التدوين البصري بلغت (٠.٩٦٠٢) بينما حجم أثر طريقة كورنيل بلغت(٠.٩٥٨٣) مما يدل أن تأثير الطريقتين كبير على التحصيل المعرفي بمقرر مهارات الاتصال.
- بتطبيق اختبار(ت) لمجموعتي الدراسة المستقلتين على نتائج التحصيل البعدي، جاءت النتائج كما في جدول(٦)، حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة أقل من قيمة (ت) الجدولية الحرجة، لذلك يكون الفرق في التحصيل المعرفي البعدي بين متوسطي درجات المجموعتين غير دال.

جدول (٦) دلالة الفرق على اختبار(ت) في التحصيل البعدي بين مجموعتي الدراسة

المجموعة	العدد	متوسط الاختبار البعدي	قيمة(ت) المحسوبة	مستوى دلالة(ت)
الأولى (التدوين البصري)	٥٦	٢٧.٤٣	١.٤٢٢	غير دالة
الثانية (كورنيل)	٥٦	٢٥.٤٤		

ولذلك يتحقق الفرض الصفري الثالث للدراسة والذي نص على: " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعتين الأولى والثانية في التحصيل المعرفي البعدي بمقرر مهارات الاتصال، تعزى لطريقة التدوين المستخدمة " وتم قبوله. ويمكن تفسير عدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات المجموعتين في التحصيل المعرفي البعدي نتيجة طريقتي التدوين المستخدمة، إلى أن كلا الطريقتين ساهمت في التركيز على

المعلومات المهمة، وترتيب الأفكار وتنظيمها، وتوافقت مع مبادئ نظرية الترميز الثنائي التي أوضحت بأن المعلومات التي تقدم لفظاً وصورة يكون تذكرها أسرع، وبالتالي عالجت مشكلة النسيان وساهمت في رفع مستوى التحصيل الدراسي.

- **خامساً الإجابة عن السؤال الخامس**:

نص السؤال الخامس:" ما فاعلية استخدام طريقة التدوين البصري "Sketch Notes" في تنمية الاتجاه نحو طرق تدوين الملاحظات لدى طالبات قسم إدارة الأعمال بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بضرماء؟"، وتمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال اختبار صحة الفرضية الرابعة التي نصت على أنه:" لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي استجابات المجموعة التجريبية الأولى(استخدمت طريقة التدوين البصري Sketch Notes) في التطبيق القبلي، والبعدي لمقياس الاتجاه نحو طرق تدوين الملاحظات عند الدرجة الكلية للمقياس.".

فبعد تطبيق مقياس الاتجاه قبلياً وبعدياً على المجموعة الأولى من الدراسة (Sketch Notes)، وتسجيل الاستجابات، ومعالجتها إحصائيا جاءت النتائج في الجدولين (٧) و(٨) كما يلي:

جدول (٧) دلالة الفروق بين متوسطي استجابات الطالبات (المجموعة الأولى) في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو طرق تدوين الملاحظات (ن = ٥٦)

المتغير	الاختبار	العدد	المتوسط	قيمة(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة	الدلالة	حجم الأثر (η^2)
الاتجاه نحو الوعي بأهمية طرق تدوين الملاحظات.	القبلي	٥٦	٢١.٩٠	٣٧.٣١	٠.٠١	دالة	٠.٩٦٢
	البعدي	٥٦	٤٥.٦١				
الاتجاه نحو الرغبة في استخدام طرق تدوين الملاحظات.	القبلي	٥٦	٢٠.٤٢	٣٤.٦٤	٠.٠١	دالة	٠.٩٥٦
	البعدي	٥٦	٤٦.٨٣				
الدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو طرق تدوين الملاحظات.	القبلي	٥٦	٤٢.٣٢	٣٩.١٣	٠.٠١	دالة	٠.٩٦٥
	البعدي	٥٦	٩٢.٤٤				

جدول (٨) نسبة الكسب المعدلة ونسبة الكسب المصححة لمقياس الاتجاه لمجموعة١

المحور	المتوسط للتطبيق القبلى	المتوسط للتطبيق البعدي	الدرجة العظمى للمقياس	نسبة الكسب المعدلة	نسبة الكسب المصححة
الاتجاه نحو الوعي بأهمية طرق تدوين الملاحظات.	٢١.٩٠	٤٥.٦١	٥٠	١.٣٢	١.٨٤
الاتجاه نحو الرغبة في استخدام طرق تدوين الملاحظات.	٢٠.٤٢	٤٦.٨٣	٥٠	١.٤٢	١.٩٨
الدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو طرق تدوين الملاحظات.	٤٢.٣٢	٩٢.٤٤	١٠٠	١.٣٧	١.٩١

يتضح من الجدول (٧) أن متوسط استجابات الطالبات (المجموعة الأولى) في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه عند محور (الاتجاه نحو الوعي بأهمية طرق تدوين الملاحظات) بلغت (٤٥.٦١)، وهي قيمة أعلى من متوسط استجابة الطالبات (المجموعة الأولى) في التطبيق القبلي للمقياس عند نفس المحور، والتي بلغت (٢١.٩٠) ، وبالكشف عن دلالة الفرق بين المتوسطين باستخدام اختبار(ت)، يتضح أن قيمة(ت) للمقياس عند المحور الأول بلغت (٣٧.٣١)، وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠١)، وهو أقل من مستوى الدلالة (٠.٠٥)، كما أن قيمة (ت) المحسوبة أعلى من قيمة (ت) المجدولة مما يدل على وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي استجابات المجموعة الأولى في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه، عند محور (الاتجاه نحو الوعي بأهمية طرق تطوين الملاحظات) عند مستوى (٠.٠١)، وذلك لصالح التطبيق البعدي. كما اتضح من الجدول أن حجم التأثير لنفس المحور بلغ (٠.٩٦٢)، وهي قيمة تشير إلى أن طريقة التدوين البصري لها تأثير كبير جداً في تنمية الاتجاه نحو الوعي بأهمية طرق تدوين الملاحظات.

كما يتضح أن متوسط استجابات الطالبات (المجموعة الأولى) في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه عند محور (الاتجاه نحو الرغبة في استخدام طرق تدوين الملاحظات) بلغت (٤٦.٨٣)، وهي قيمة أعلى من متوسط استجابة الطالبات (المجموعة الأولى) في التطبيق القبلي للمقياس عند نفس المحور، والتي بلغت (٢٠.٤٢) ، وبالكشف عن دلالة الفرق بين المتوسطين باستخدام اختبار(ت)، يتضح أن قيمة(ت) للمقياس عند المحور الثاني بلغت (٣٤.٦٤)، وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠١)، وهو أقل من مستوى الدلالة (٠.٠٥)، كما أن قيمة (ت) المحسوبة أعلى من قيمة (ت) المجدولة مما يدل على وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي استجابات المجموعة الأولى في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه، عند محور (الاتجاه نحو الرغبة في استخدام طرق تدوين الملاحظات) عند مستوى (٠.٠١)، وذلك لصالح التطبيق البعدي. كما اتضح من الجدول أن حجم التأثير لنفس المحور بلغ (٠.٩٥٦)، وهي قيمة تشير إلى أن طريقة التدوين البصري لها تأثير كبير جداً في تنمية الاتجاه نحو الرغبة في استخدام طرق تدوين الملاحظات.

ويشير الجدول السابق(٧) أيضاً إلى أن متوسط استجابات الطالبات (المجموعة الأولى) في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه عند الدرجة الكلية للمقياس بلغت (٩٢.٤٤)، وهي قيمة أعلى من متوسط استجابة الطالبات (المجموعة الأولى) في التطبيق القبلي للمقياس ككل، والتي بلغت (٤٢.٣٢) ، وبالكشف عن دلالة الفرق بين المتوسطين باستخدام اختبار(ت)، يتضح أن قيمة(ت) للمقياس ككل بلغت (٣٩.١٣)، وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠١)، وهو أقل من مستوى الدلالة (٠.٠٥)، كما أن قيمة (ت) المحسوبة أعلى من قيمة (ت) المجدولة مما يدل على وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي استجابات المجموعة الأولى في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه ككل، عند مستوى (٠.٠١)، وذلك لصالح التطبيق البعدي. كما اتضح من الجدول أن حجم التأثير للمقياس ككل

بلغ (٠.٩٦٥)، وهي قيمة تشير إلى أن طريقة التدوين البصري لها تأثير كبير جداً في تنمية الاتجاه نحو طرق تدوين الملاحظات.

كما يشير الجدول (٨) إلى أن نسب الكسب المعدلة (١.٣٢) و(١.٤٢) و(١.٣٧) أكبر من القيمة (١.٢)، التي اقترحها بلاك للحكم على الفاعلية، ونسب الكسب المصححة (١.٨٤) و(١.٩٨) و(١.٩١) أكبر من القيمة (١.٨) التي اقترحها عزت للحكم على الفاعلية، مما يدل أن طريقة التدوين البصري فعّاله جداً في تنمية الاتجاه الإيجابي نحو طرق تدوين الملاحظات.

ولهذا يتم رفض الفرض الصفري الذي نصه "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي استجابات المجموعة التجريبية الأولى (استخدمت طريقة التدوين البصري Sketch Notes) في التطبيق القبلي، والبعدي لمقياس الاتجاه نحو طرق تدوين الملاحظات عند الدرجة الكلية للمقياس" وقبول الفرض البديل.

ويتضح مما سبق فاعلية استخدام طريقة التدوين البصري "Sketch Notes" في تنمية الاتجاه نحو طرق تدوين الملاحظات، وكانت أكثر فقرات المقياس استجابة عالية التالي:

العبارة	المتوسط
أؤيد استخدام طرق تدوين الملاحظات أثناء الدراسة؛ لأنها تساعد على تثبيت المعلومات.	٤.٦٠
أجد أن استخدام طرق تدوين الملاحظات يساهم في ترتيب الأفكار وتنظيمها.	٤.٥٢
أرغب في الالتحاق بدورات إضافية عن طرق تدوين الملاحظات.	٤.٣٩
أتمنى أن تحتوي مقررات الكلية على موضوعات خاصة بطرق تدوين الملاحظات.	٤.٣٦
أؤمن بأن استخدام طرق تدوين الملاحظات يزيد القدرة على التركيز والانتباه.	٤.٣٤
أؤيد استخدام طرق تدوين الملاحظات لحل بعض مشكلات التعلم كالنسيان.	٤.٢٨
أؤمن بأن استخدام طرق تدوين الملاحظات تضيف عبئاً جديداً على الطالب.	٤.٢٣

وهذا يتفق مع دراسة الأشقر(٢٠١٤م)، التي أظهرت وجود اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو استخدام تدوين الملاحظات، ويمكن تفسير نتيجة فاعلية طريقة التدوين البصري في تنمية الاتجاه نحو طرق تدوين الملاحظات إلى أن تدوين المعلومات من خلال الكتابة والرسم، توافقٍ مع مبادئ نظرية الترميز الثنائي التي أوضحت بأن المعلومات التي تقدم لفظا وصورة يكون تذكرها أسرع، مما ساعد الطالبات على التخلص من الصعوبات اللاتي تواجهن أثناء المذاكرة والمراجعة، وبالتالي تكوين اتجاهات إيجابية نحو طرق تدوين الملاحظات، كما أن الطالبات لمسن الفائدة المترتبة على استخدام هذه الطريقة في رفع مستوى تحصيلهن الدراسي، ولهذه الفائدة أكبر الأثر في تنمية الاتجاه الإيجابي.

- **سادساً الإجابة عن السؤال السادس**:

نص السؤال السادس:" ما فاعلية استخدام طريقة كورنيل "Cornell Notes" في تنمية الاتجاه نحو طرق تدوين الملاحظات لدى طالبات قسم إدارة الأعمال بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بضرماء؟"، وتمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال اختبار صحة الفرضية الخامسة التي نصت على أنه:" لا يوجد فرق ذو دلالة

إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي استجابات المجموعة التجريبية الثانية (استخدمت طريقة كورنيل Cornell Notes) في التطبيق القبلي، والبعدي لمقياس الاتجاه نحو طرق تدوين الملاحظات عند الدرجة الكلية للمقياس".

فبعد تطبيق مقياس الاتجاه قبلياً وبعدياً على المجموعة الثانية من الدراسة (استخدمت طريقة كورنيل Cornell Notes)، وتسجيل الاستجابات ومعالجتها إحصائياً جاءت النتائج في الجدولين (٩) و(١٠) كما يلي:

جدول (٩) دلالة الفروق بين متوسطي استجابات الطالبات (المجموعة الثانية) في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو طرق تدوين الملاحظات (ن = ٥٦)

المتغير	الاختبار	العدد	المتوسط	قيمة(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة	الدلالة	حجم الأثر (η^2)
الاتجاه نحو الوعي بأهمية طرق تدوين الملاحظات.	القبلي	٥٦	٢١.٨٤	٣٥.٦٠	٠.٠١	دالة	٠.٩٥٨
	البعدي	٥٦	٤٤.٦٢				
الاتجاه نحو الرغبة في استخدام طرق تدوين الملاحظات.	القبلي	٥٦	٢٢.٦٠	٣٣.٩٢	٠.٠١	دالة	٠.٩٥٤
	البعدي	٥٦	٤٥.٥٢				
الدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو طرق تدوين الملاحظات.	القبلي	٥٦	٤٤.٤٤	٣٨.٢٢	٠.٠١	دالة	٠.٩٦٤
	البعدي	٥٦	٩٠.١٤				

جدول (١٠) نسبة الكسب المعدلة ونسبة الكسب المصححة لمقياس الاتجاه لمجموعة٢

المحور	المتوسط للتطبيق القبلي	المتوسط للتطبيق البعدي	الدرجة العظمى للمقياس	نسبة الكسب المعدلة	نسبة الكسب المصححة
الاتجاه نحو الوعي بأهمية طرق تدوين الملاحظات.	٢١.٨٤	٤٤.٦٢	٥٠	١.٢٦	١.٧٨
الاتجاه نحو الرغبة في استخدام طرق تدوين الملاحظات.	٢٢.٦٠	٤٥.٥٢	٥٠	١.٢٩	١.٨٠
الدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو طرق تدوين الملاحظات.	٤٤.٤٤	٩٠.١٤	١٠٠	١.٢٨	١.٧٩

يتضح من الجدول (٩) أن متوسط استجابات الطالبات (المجموعة الثانية) في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه عند محور (الاتجاه نحو الوعي بأهمية طرق تدوين الملاحظات) بلغت (٤٤.٦٢)، وهي قيمة أعلى من متوسط استجابة الطالبات (المجموعة الثانية) في التطبيق القبلي للمقياس عند نفس المحور، والتي بلغت (٢١.٨٤) ، وبالكشف عن دلالة الفرق بين المتوسطين باستخدام اختبار(ت)، يتضح أن قيمة(ت) للمقياس عند المحور الأول بلغت (٣٥.٦٠)، وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠١)، وهو أقل من مستوى الدلالة (٠.٠٥)، كما أن قيمة (ت) المحسوبة أعلى من قيمة (ت) المجدولة مما يدل على وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي استجابات المجموعة الثانية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه، عند محور (الاتجاه نحو الوعي بأهمية طرق تطوين الملاحظات) عند

مستوى (٠.٠١)، وذلك لصالح التطبيق البعدي. كما اتضح من الجدول أن حجم التأثير لنفس المحور بلغ (٠.٩٥٨)، وهي قيمة تشير إلى أن طريقة كورنيل لها تأثير كبير جداً في تنمية الاتجاه نحو الوعي بأهمية طرق تدوين الملاحظات.

كما يتضح أن متوسط استجابات الطالبات (المجموعة الثانية) في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه عند محور (الاتجاه نحو الرغبة في استخدام طرق تدوين الملاحظات) بلغت (٤٥.٥٢)، وهي قيمة أعلى من متوسط استجابة الطالبات (المجموعة الثانية) في التطبيق القبلي للمقياس عند نفس المحور، والتي بلغت (٢٢.٦٠) ، وبالكشف عن دلالة الفرق بين المتوسطين باستخدام اختبار(ت)، يتضح أن قيمة(ت) للمقياس عند المحور الثاني بلغت (٣٣,٩٢)، وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠١)، وهو أقل من مستوى الدلالة (٠.٠٥)، كما أن قيمة (ت) المحسوبة أعلى من قيمة (ت) المجدولة مما يدل على وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي استجابات المجموعة الثانية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه، عند محور (الاتجاه نحو الرغبة في استخدام طرق تدوين الملاحظات) عند مستوى (٠.٠١)، وذلك لصالح التطبيق البعدي. كما اتضح من الجدول أن حجم التأثير لنفس المحور بلغ (٠.٩٥٤)، وهي قيمة تشير إلى أن طريقة كورنيل لها تأثير كبير جداً في تنمية الاتجاه نحو الرغبة في استخدام طرق تدوين الملاحظات.

ويشير الجدول السابق(٩) أيضاً إلى أن متوسط استجابات الطالبات (المجموعة الثانية) في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه عند الدرجة الكلية للمقياس بلغت (٩٠.١٤)، وهي قيمة أعلى من متوسط استجابة الطالبات (المجموعة الثانية) في التطبيق القبلي للمقياس ككل، والتي بلغت (٤٤.٤٤) ، وبالكشف عن دلالة الفرق بين المتوسطين باستخدام اختبار(ت)، يتضح أن قيمة(ت) للمقياس ككل بلغت (٣٨.٢٢)، وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠١)، وهو أقل من مستوى الدلالة (٠.٠٥)، كما أن قيمة (ت) المحسوبة أعلى من قيمة (ت) المجدولة مما يدل على وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي استجابات المجموعة الثانية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه ككل، عند مستوى (٠.٠١)، وذلك لصالح التطبيق البعدي. كما اتضح من الجدول أن حجم التأثير للمقياس ككل بلغ (٠.٩٦٤)، وهي قيمة تشير إلى أن طريقة كورنيل لها تأثير كبير جداً في تنمية الاتجاه نحو طرق تدوين الملاحظات.

كما يشير الجدول (١٠) إلى أن نسب الكسب المعدلة (١.٢٦) و(١.٢٩) و(١.٢٨) أكبر من القيمة (١.٢)، التي اقترحها بلاك للحكم على الفاعلية، ونسب الكسب المصححة (١.٧٨)و(١.٨٠)و(١.٧٩) قريبة من القيمة (١.٨) التي اقترحها عزت للحكم على الفاعلية، مما يدل أن طريقة كورنيل فعَاله في تنمية الاتجاه الإيجابي نحو طرق تدوين الملاحظات.

ولهذا يتم رفض الفرض الصفري الذي نصه "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي استجابات المجموعة التجريبية

الثانية (استخدمت طريقة كورنيل Cornell Notes) في التطبيق القبلي، والبعدي لمقياس الاتجاه نحو طرق تدوين الملاحظات عند الدرجة الكلية للمقياس " وقبول الفرض البديل.

ويتضح مما سبق فاعلية استخدام طريقة كورنيل "Cornell Notes" في تنمية الاتجاه نحو طرق تدوين الملاحظات، وكانت أكثر فقرات المقياس استجابة عالية التالي:

العبارة	المتوسط
أجد أن استخدام طرق تدوين الملاحظات يساهم في ترتيب الأفكار وتنظيمها.	٤.٦٢
أُؤمن بأن استخدام طرق تدوين الملاحظات يساعد على التمييز بين المعلومات المهمة والغير مهمة.	٤.٥٤
أُؤيد استخدام طرق تدوين الملاحظات أثناء الدراسة؛ لأنها تساعد على تثبيت المعلومات.	٤.٤٦
أجد أن استخدام طرق تدوين الملاحظات يتناسب مع بعض الموضوعات والمواد وليس جميعها.	٤.٣٨
أحرص على عدم استخدام طرق تدوين الملاحظات في المواد العلمية كالمحاسبة.	٤.٣٦
أؤيد استخدام طرق تدوين الملاحظات لحل بعض مشكلات التعلم كالنسيان.	٤.٣٣
أشعر بالثقة عند استخدام طرق تدوين الملاحظات أثناء المذاكرة.	٤.٢٨
أشعر بالتشتت عند استخدام طرق تدوين الملاحظات أثناء المحاضرة.	٤.٢٨

وهذا يتفق مع دراسة إيمان التميمي(٢٠١٧م)، التي أثبتت أن التدريس باستخدام طريقة كورنيل لتدوين الملاحظات ساعدت الطالبات على تذكر المعلومات في أثناء الاختبار، كما أثبتت أن اتجاهات الطالبات نحو استخدام طريقة كورنيل مرتفعة، حيث أشارت عينة الدراسة إلى أن استخدام تدوين الملاحظات ساعدهن على ترتيب أفكارهن وتنظيمها، وتحسين مهارتهن الكتابية، وجعلهن قادرات على استرجاع ما قرأن، ويمكن تفسير نتيجة فاعلية طريقة كورنيل في تنمية الاتجاه نحو طرق تدوين الملاحظات إلى أن تدوين المعلومات المهمة، وتقسيمها إلى أجزاء مترابطة، وتلخيصها والتعليق عليها، من المهارات الأساسية للنجاح، وساعدت الطالبات على التخلص من الصعوبات اللاتي تواجهن أثناء المذاكرة والمراجعة، كما ساهمت في رفع مستواهن التحصيلي، ولهذه النتائج أكبر الأثر في تكوين اتجاه إيجابي نحو طرق تدوين الملاحظات.

- **سابعاً الإجابة عن السؤال السابع**:

نص السؤال السابع: " هل يختلف الاتجاه نحو طرق تدوين الملاحظات باختلاف طريقة التدوين المستخدمة (البصري Sketch Notes و كورنيل Cornell Notes)..."، وتمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال اختبار صحة الفرضية السادسة التي نصت على أنه:" لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطي استجابات المجموعتين الأولى والثانية في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو طرق تدوين الملاحظات ، تعزى لطريقة التدوين المستخدمة.".

بمراجعة الجداول السابقة (٧)(٨)(٩)(١٠) ومقارنة نتائج استجابات مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه ظهرت النتائج كالتالي:

- تفوق المجموعة الأولى (طريقة التدوين البصري) في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه ككل على المجموعة الثانية (طريقة كورنيل)، حيث كان متوسط درجات المجموعة الأولى (٩٢.٤٤) بينما متوسط درجات المجموعة الثانية بلغ(٩٠.١٤).
- ارتفاع نسبة الكسب المعدلة في الاتجاه عند طالبات المجموعة الأولى حيث بلغت (١.٣٧) بينما بلغت نسبة الكسب المعدلة عند طالبات المجموعة الثانية (١.٢٨).
- حجم أثر طريقة التدوين البصري بلغت (٠.٩٦٥) بينما حجم أثر طريقة كورنيل بلغت (٠.٩٦٤) مما يدل أن تأثير الطريقتين كبير على تنمية الاتجاه نحو طرق تدوين الملاحظات.
- بتطبيق اختبار(ت) لمجموعتي الدراسة المستقلتين على نتائج التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه، جاءت النتائج كما في جدول(١١)، حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة أقل من قيمة (ت) الجدولية الحرجة، لذلك يكون الفرق في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه بين متوسطي استجابات المجموعتين غير دال.

جدول (١١) دلالة الفرق على اختبار(ت) في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه بين مجموعتي الدراسة

المجموعة	العدد	متوسط الاختبار البعدي	قيمة(ت) المحسوبة	مستوى دلالة(ت)
الأولى (التدوين البصري)	٥٦	٩٢.٤٤	١.٢٦٦	غير دالة
الثانية (كورنيل)	٥٦	٩٠.١٤		

ولذلك يتحقق الفرض الصفري السادس للدراسة والذي نص على: " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي استجابات المجموعتين الأولى والثانية في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو طرق تدوين الملاحظات، تعزى لطريقة التدوين المستخدمة. " وتم قبوله. ويمكن تفسير عدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسط استجابات المجموعتين في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نتيجة طريقتي التدوين المستخدمة، إلى أن كلا الطريقتين من المهارات الأساسية للنجاح، وساهمت في حل بعض مشكلات الطالبات، وتحسين مستوى التحصيل المعرفي لهن، وساعدت في التركيز على المعلومات المهمة، وترتيب الأفكار وتنظيمها، وتوافقت مع مبادئ نظرية الترميز الثنائي التي وضحت بأن المعلومات التي تقدم لفظا وصورة يكون تذكرها أسرع، مما أدى إلى تكوين اتجاهات إيجابية نحوها.

- **ملخص نتائج الدراسة**:

في ضوء الإجابة على أسئلة الدراسة وتفسيرها توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- إعداد قائمة بمهارات تدوين الملاحظات.
- فاعلية استخدام طريقة التدوين البصري *"Sketch Notes"* في تنمية التحصيل المعرفي بمقرر مهارات الاتصال لدى طالبات قسم إدارة الأعمال بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بضرماء، حيث أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (α =٠.٠١) بين متوسطي درجات الطالبات

(المجموعة الأولى) في التطبيقين القبلي، والبعدي للاختبار المعرفي لمقرر مهارات الاتصال، وذلك لصالح متوسط درجات التطبيق البعدي.

- فاعلية استخدام طريقة كورنيل "Sketch Notes" في تنمية التحصيل المعرفي بمقرر مهارات الاتصال لدى طالبات قسم إدارة الأعمال بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بضرماء، حيث أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (α =٠.٠١) بين متوسطي درجات الطالبات (المجموعة الثانية) في التطبيقين القبلي، والبعدي للاختبار المعرفي لمقرر مهارات الاتصال، وذلك لصالح متوسط درجات التطبيق البعدي.
- تفوق المجموعة الأولى (طريقة التدوين البصري) في التحصيل البعدي على المجموعة الثانية (طريقة كورنيل)، حيث كان متوسط درجات المجموعة الأولى في التحصيل البعدي(٢٧.٤٣) بينما متوسط درجات المجموعة الثانية بلغ(٢٥.٤٤).
- ارتفاع نسبة الكسب المعدلة في التحصيل عند طالبات المجموعة الأولى حيث بلغت (١.٤٦) بينما بلغت نسبة الكسب المعدلة عند طالبات المجموعة الثانية (١.٣٠).
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعتين الأولى والثانية في التحصيل المعرفي البعدي بمقرر مهارات الاتصال، تعزى لطريقة التدوين المستخدمة. ويمكن تفسير ذلك إلى أن كلا الطريقتين ساهمت في التركيز على المعلومات المهمة، وترتيب الأفكار وتنظيمها.
- فاعلية استخدام طريقة التدوين البصري "Sketch Notes" في تنمية الاتجاه نحو طرق تدوين الملاحظات حيث أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (α =٠.٠١) بين متوسطي استجابات الطالبات (المجموعة الأولى) في التطبيقين القبلي، والبعدي لمقياس الاتجاه ككل، وذلك لصالح التطبيق البعدي.
- فاعلية استخدام طريقة كورنيل "Sketch Notes" في تنمية الاتجاه نحو طرق تدوين الملاحظات حيث أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (α =٠.٠١) بين متوسطي استجابات الطالبات (المجموعة الثانية) في التطبيقين القبلي، والبعدي لمقياس الاتجاه ككل، وذلك لصالح التطبيق البعدي.
- تفوق المجموعة الأولى (طريقة التدوين البصري) في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه ككل على المجموعة الثانية (طريقة كورنيل)، حيث كان متوسط درجات المجموعة الأولى (٩٢.٤٤) بينما متوسط درجات المجموعة الثانية بلغ(٩٠.١٤).
- ارتفاع نسبة الكسب المعدلة في الاتجاه عند طالبات المجموعة الأولى حيث بلغت (١.٣٧) بينما بلغت نسبة الكسب المعدلة عند طالبات المجموعة الثانية (١.٢٨).

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي استجابات المجموعتين الأولى والثانية في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو طرق تدوين الملاحظات، تعزى لطريقة التدوين المستخدمة. ويمكن تفسير ذلك إلى أن كلا الطريقتين ساهمت في حل بعض مشكلات الطالبات، وتحسين التحصيل المعرفي لهن، مما أدى إلى تكوين اتجاهات إيجابية نحوها.

- **توصيات الدراسة**:

بناء على ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية توصي الباحثة بما يلي:

- دعوة أعضاء هيئة التدريس لحث الطالبات على استخدام طريقة كورنيل أو التدوين البصري في جميع المقررات من خلال عقد حلقات نقاش واجتماعات عن ذلك.
- دعوة مركز التعليم والتعلم بالكليات لتنفيذ دورات تدريبية للطالبات عن طرق تدوين الملاحظات (كورنيل – التدوين البصري) من خلال تضمين تلك الدورات في خطة المركز.
- حث أعضاء هيئة التدريس ذو التخصصات العلمية وغير التربوية إلى حضور ورش عمل عن كيفية توظيف طرق تدوين الملاحظات داخل القاعات الدراسية.
- عقد أنشطة منهجية ومعارض تربوية لاستعراض التدوين البصري للطالبات في جميع المقررات.

- **مقترحات الدراسة**:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، فإن الباحثة تقترح إجراء الدراسات التالية:

- دراسة للتعرف عن فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات تدوين الملاحظات لدى أعضاء هيئة التدريس والطالبات.
- دراسة للتعرف عن فاعلية التدوين البصري في تنمية متغيرات تابعة أخرى كالتفكير البصري، والتفكير الناقد.
- دراسة للتعرف عن فاعلية طريقة كورنيل في تنمية متغيرات تابعة أخرى كالتفكير البصري، والتفكير الناقد.
- دراسة مماثلة للدراسة الحالية باستخدام طرق أخرى لتدوين الملاحظات كطريقة الخريطة والرسم البياني والتدوين الرقمي.

- **المراجع العربية**:

- الأشقر، بيان.(٢٠١٤م).***أثر إستراتيجية تدوين الملاحظات على تحسين إنجاز الطلاب الأكاديمي من وجهة نظر طلاب اللغة الإنجليزية وطلاب أساليب اللغة الإنجليزية في جامعة النجاح الوطنية***.(رسالة ماجستير)، جامعة النجاح الوطنية: فلسطين.
- أبو مصطفى، سهيلة.(٢٠١٠م).***العلاقة بين القدرة المكاني والتحصيل في الرياضيات لدى طلبة الصف السادس الأساسي بمدارس وكالة الغوث***.(رسالة ماجستير)، الجامعة الإسلامية: غزة.
- التميمي، إيمان.(٢٠١٧م).أثر استخدام طريقة كورنيل لتدوين الملاحظات على تحصيل طالبات قسم الدراسات الإسلامية في جامعة حفر الباطن واتجاهاتهن نحوها. ***دراسات العلوم التربوية*** – الأردن،٤٤(٤)، ١٧٥-١٨٨.

- حسن، السيد محمد. (٢٠٠٧م). ***الخصائص السيكومترية لأدوات القياس في البحوث النفسية والتربوية بإستخدام spss***. المملكة العربية السعودية، الرياض: مركز البحوث بجامعة الملك سعود.
- الخماسية، اياد.(٢٠١١م).أثر استراتيجية تدوين الملاحظات في تحسين الاستيعاب الاستماع لدي طلاب كلية التربية في جامعة حائل. ***مجلة اتحاد الجامعات العربية***- الأردن، (٥٧)،١٨٣-٢٢٠.
- دوس، عصام.(٢٠١٩ م). مهارات الحياة الجامعية وعلاقتها بالتوافق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. ***المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل - العلوم الإنسانية والإدارية***- المملكة العربية السعودية،(٢٠)،٧٧-٩٧.
- الرشيدي، منى بنت عيد. (٢٠١٨م). ***فاعلية بيئة تعلم إلكتروني تشاركي في تنمية مهارات التعلم المعكوس والاتجاه نحو البيئة لدى طالبات كلية التربية بجامعة حائل***. (رسالة دكتوراه)، كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.
- زاهد، منال.(٢٠١٦م).فعالية استراتيجية تدريس تقوم على التكامل ما بين نموذج كورنيل لتدوين الملاحظات والخرائط الذهنية في تنمية تحصيل طالبات كلية التربية لمقرر طرق التدريس الخاصة.***المجلة التربوية المتخصصة*** - الأردن،٥(٦)،١٥٦-١٧٣.
- الزهراني، محمد.(٢٠١٧م). فاعلية إستراتيجية قائمة على الدمج بين التسأؤل الذاتي وتدوين الملاحظات في تنمية مهارات الإستماع الناقد لدى طلاب الصف الثاني المتوسط. ***رسالة الخليج العربي*** – المملكة العربية السعودية-،٣٨(١٤٦)،٧٣-٨٩.
- الزهراني، منى.(٢٠١٩م). توظيف التدوين الرسومي الإلكتروني وفاعليته في تنمية مهارات التعلم النشط والاتجاهات لدى طالبات جامعة الأميرة نوره بنت عبدالرحمن. ***مجلة الفتح***- العراق،(٧٧)،١٩٣-٢٤١.
- السامراتي، نبيهه صالح و أميمن، عثمان علي. (٢٠١١م). ***مقدمة في علم النفس***. المملكة الأردنية الهاشمية، عمان: دار زهران للنشر والتوزيع.
- السبيعى، عبدالله.(٢٠١٩م).أثر استخدام شبكة التدوين المصغر تويتر في تنمية مهارات التلخيص لدى طلاب المرحلة الجامعية. ***مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية***– فلسطين،٢٧(٥)،٨٦-١٠٩.
- الطائي، إيمان بنت حسن. (٢٠٠٩م). ***صلاحية الاختبارات والقياسات***. جمهورية العراق، بغداد: سلسة التقويم والقياس في التربية الرياضية.
- العبيد، أفنان والشايع، حصة. (٢٠١٥م). ***تكنولوجيا التعليم-الأسس والتطبيقات***-. المملكة العربية السعودية، الرياض: مكتبة الرشد ناشرون.
- العتيبي، وضحى بنت شبيب. (٢٠١٧م). ***تصميم بيئة تعلم إلكترونية قائمة على بعض تطبيقات الجيل الثاني للويب وأثرها في تنمية مهارات تصميم الكتاب الإلكتروني في مقرر تكنولوجيا التعليم لدى طالبات جامعة حائل واتجاهاتهن نحوها***. (رسالة دكتوراه)، كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.
- العثيمين، خالد.(٢٠١١م).***مهارات التعلم والبحث***. المملكة العربية السعودية، الرياض: مكتبة الرشد ناشرون.
- العزام، نورة.(٢٠١٩م).***فاعلية برنامج قائم على التدوين البصرى Sketch Notes في تنمية التحصيل ومهارات التفكير الإبداعى في الكيمياء لدى طالبات الصف الأول الثانوي***.(رسالة ماجستير)، كلية التربية، جامعة القصيم: المملكة العربية السعودية.

- العسكر، عدال.(٢٠١٨م). قياس الاحتياجات للمهارات الجامعية اللازمة لطلبة السنة الأولى المشتركة من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس والقيادات الأكاديمية في جامعة الملك سعود. ***المجلة التربوية الدولية المتخصصة***- الأردن،٧(١٠)،٥٤-٦٨.
- العنزي، بندر.(٢٠١٦م).سيكتش نوتس. تم الإسترجاع في ٢٠٢٠/٦/١٠م، ***ومتاح على*** ***https://www.bandarsuleiman.com/***.
- عيسى، ماجد.(٢٠١٥م). أثر التدريب على استراتيجيتين من استراتيجيات التعلم التوليدي في الفهم السمعي والاستماع الاستراتيجي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. ***مجلة كلية التربية – جامعة طنطا***- مصر،(٥٨)، ١٨١-٢٤٣.
- القحطاني، سمر.(٢٠١٩م).التعلم الذاتي وأثره في تحصيل طلبة كلية الأميرة رحمة الجامعية في مساق علم النفس التربوي وحدة نظريات التعلم: مقارنة بالطريقة الاعتيادية. ***مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*** – فلسطين،٢٧(١)،٣٤٢-٣٥٩.
- مطاوع، ضياء و الخليفة، حسن.(٢٠١٥م). ***مهارات التعلم التفكير والبحث***. الملكة العربية السعودية، الرياض: مكتبة الرشد ناشرون.
- النور، أحمد.(٢٠١٧م). التمايز في مهارات التعلم الجامعي في ضوء الحاجة إلى المعرفة والكفاءة الذاتية والنوع. ***دراسات تربوية ونفسية بجامعة الزقازيق***-مصر، (٩٧)،٢٣٩-٣٨٠.
- نور، سيتي و الكيلاني، أحمد.(٢٠١٩م). أثر استخدام استراتيجية التلخيص في تحسين مهارات التحدث لدى متعلمي اللغة العربية في ماليزيا. ***مجلة العلوم التربوية بجامعة الملك سعود***- المملكة العربية السعودية، ٣١(١)،١٢٥-١٤٦.

• المراجع الأجنبية:

- Burns, Monica.(2018).Sketchnoting in the Classroom: A Beginner's Guide. ***Available from: URL: https://classtechtips.com/2018/11/26/how-to-sketchnote/***
- Evans,B.,& Shively, C.(2019).Using the Cornell Note-Taking System Can Help Eighth Grade Students Alleviate the Impact of Interruptions While Reading at Home. ***Journal of Inquiry and Action in Education***, 10(1), 1-35.
- Gur,T., Dilci,T. , Coskun,I.&Delican,B.(2013). The impact of note-taking while listening on listening comprehension in a higher education context**.** ***International Journal of Academic Research (Part B)***, 5(1), 93-97.
- Hutton ,Q.(2017). ***A Study of Visual Notetaking and College-Age Learners.*** ProQuest LLC, Ed.D. Dissertation, Lamar University – Beaumont.
- Landry ,M.(2019).The Efficacy of Teaching Independent Study Skills within English for Academic Purposes Programs**.** ***BC TEAL Journal***, 4(1), 1-12 .
- Nayar, B.,& Koul, S.(202).The Journey from Recall to Knowledge: A Study of Two Factors -- Structured Doodling and Note-Taking on

a Student's Recall Ability. ***International Journal of Educational Management,*** 34(1),127-138.

- Özçakmak,H., & Sarigöz,O.(2019).Evaluation of Turkish teacher candidates' perception of note taking concept .***Educational Research and Reviews***,14(3),78-86,DOI: 10.5897/ERR2018.3623
- Ukrainetz,T.(2019).Sketch and Speak: An Expository Intervention Using Note-Taking and Oral Practice for Children with Language-Related Learning Disabilities. ***Language, Speech, and Hearing Services in Schools (LSHSS)***, 50(1),53-70 .
- Zakareya,A.(2019).Impact of Cornell Notes vs. REAP on EFL Secondary School Students' Critical Reading Skills. ***International Education Studies,*** 12(10), 60-74 .

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثالث :

دور مناهج رياض الأطفال في ترسيخ مفهوم المواطنة لدى الأطفال من وجهة نظر المعلمات بمنطقة الجوف

إعداد :

أ. حمده سالم ركاء الرويلي
معلمة بإدارة تعليم الجوف وطالبة ماجستير تخصص المناهج وطرق التدريس
العامة بجامعة الجوف بالمملكة العربية السعودية
د. حنان ونيس الربيع
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد بكلية التربية
جامعة الجوف بالمملكة العربية السعودية

دور مناهج رياض الأطفال في ترسيخ مفهوم المواطنة لدى الأطفال من وجهة نظر المعلمات بمنطقة الجوف

أ. حمده سالم ركاء الرويلي
معلمة بإدارة تعليم الجوف وطالبة ماجستير تخصص المناهج وطرق التدريس العامة
بجامعة الجوف بالمملكة العربية السعودية
د. حنان ونيس الربيع
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد بكلية التربية
جامعة الجوف بالمملكة العربية السعودية

• **المستخلص**:
هدف البحث الحالي إلى التعرف على واقع دور مناهج رياض الأطفال في ترسيخ مفهوم المواطنة لدى الأطفال من وجهة نظر المعلمات بمنطقة الجوف، والكشف عن الفروق في وجهات نظر المعلمات والتي قد تعزى لمتغيري المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة، وتحديد معوقات إسهام مناهج رياض الأطفال في ترسيخ مفهوم المواطنة لدى الأطفال، والتوصل إلى أهم المقترحات لتحقيق المزيد من التفعيل لإسهام مناهج رياض الأطفال في ترسيخ مفهوم المواطنة لدى الأطفال. وتم استخدام المنهج الوصفي، وتكونت عينة البحث من (١٥٢) معلمة، وتم إعداد استبانة تكونت من (٤٢) فقرة موزعة على ثلاثة محاور. وأظهرت النتائج أن وجود درجة موافقة مرتفعة من جانب أفراد عينة البحث من المعلمات على دور مناهج رياض الأطفال في ترسيخ مفهوم المواطنة لدى الأطفال، وكانت أهم ملامح هذا الدور الإسهام في غرس حب الوطن في نفوس الأطفال، وحثهم على الالتزام بالعادات والآداب الإسلامية. ولم تظهر فروق دالة إحصائيا في وجهات نظر المعلمات عن واقع هذا الدور تعزى للمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة. أما درجة موافقة المعلمات على معوقات إسهام مناهج رياض الأطفال في ترسيخ مفهوم المواطنة لدى الأطفال فكانت متوسطة، وكانت أهم هذه المعوقات وجود بعض جوانب القصور في تدريب المعلمات على إكساب الأطفال مفهوم المواطنة، وتركيز مناهج رياض الأطفال على إكساب الأطفال المهارات التعليمية. وبالنسبة لدرجة موافقة المعلمات على مقترحات تحقيق المزيد من التفعيل لإسهام مناهج رياض الأطفال في ترسيخ مفهوم المواطنة لدى الأطفال فكانت مرتفعة، وجاء في مقدمتها تضمين بعض المناسبات الوطنية والاجتماعية في محتوى مناهج رياض الأطفال، وكذلك تضمينها بعض القصص المصورة التي تشجع الأطفال على الولاء والانتماء للوطن.

الكلمات المفتاحية: مناهج رياض الأطفال – المواطنة – منطقة الجوف

The Role of Kindergarten Curricula in Establishing the Concept of Citizenship among Children from the Point of View of the Teachers in Al-Jouf Region

Hamda Salem Rakaa Al-Ruwaili & Dr. Hanan Wanis El- rabye

Abstract:

This study aimed to identify the reality of the role of kindergarten curricula in establishing the concept of citizenship among children from the viewpoint of teachers in Al-Jouf Region, to detect of differences in the views of teachers, which may be attributed to the educational qualification or the number of years of experience, to identify the obstacles facing the contribution of kindergarten curricula in establishing the concept of citizenship among children, and to reach the most important proposals to achieve more activation of the contribution of kindergarten curricula in establishing the concept of citizenship among children. The descriptive method was used, and

the study sample consisted of (152) teachers, and the researcher prepared a questionnaire consisting of (42) phrases distributed on three axes. The results showed that there is a high degree of approval by the study sample on the role of kindergarten curricula in establishing the concept of citizenship among children. The most important features of this role were contributing to implant patriotism among children, and urging them to adhere to Islamic customs and etiquette. The results also showed that there are no statistically significant differences among the teachers' views on the reality of this role due to the educational qualification or the number of years of experience. The degree of teachers' approval on the obstacles facing the contribution of kindergarten curricula in establishing the concept of citizenship among children was moderate, the most important of these obstacles were: there are some deficiencies in teacher training to give children the concept of citizenship, and the kindergarten curriculum focus on providing children with educational skills. The degree of the teachers' approval of the proposals to achieve more activation of the kindergarten curriculum's contribution to establishing the concept of citizenship among children, was high, and in the forefront came the inclusion of some national and social events in the content of curricula, and including some illustrated stories that encourage children to loyalty and belong to the homeland.

Key Words: Kindergarten Curricula – Citizenship - Al-Jouf Region

- **مقدمة**:

تعد مرحلة الطفولة من أهم المراحل في عمر الفرد ولها أثر كبير في بنائه النفسي والاجتماعي، فهي تمثل الأساس الذي يتم من خلاله تشكيل شخصية الفرد، وتحديد اتجاهاته وميوله، وغرس قيمه وعاداته. ومن ثم فإن الاهتمام بمرحلة رياض الأطفال يعود بالنفع على الفرد والمجتمع ككل على المدى البعيد.

وترجع أهمية مرحلة رياض الأطفال وما تقدمه من مناهج إلى أنها تتعامل مع الطفل في مرحلة يكون فيها النمو سريعا ويتأثر بالعوامل البيئية المحيطة به، كما تتفتح فيها القوى العقلية للطفل، ويتجلى دافع حب الاستطلاع لديه بصورة ملحوظة. ومن ثم فلا بد من توجيه أكبر قدر ممكن من الاهتمام بمرحلة رياض الأطفال وإعداد المناهج المناسبة لها، من أجل غرس المفاهيم الإيجابية في نفوسهم. (جاد، ٢٠٠٧، ٢٨)

ومن ناحية أخرى تسهم المواطنة في المحافظة على هوية المجتمع، من خلال تنشئة أبنائه على الاهتمام بقضايا الوطن، والاعتزاز بالانتماء إليه، والإسهام في حل مشكلاته، والمشاركة في تنفيذ النشاطات الاجتماعية التي تزيد من شعورهم بالانتماء لوطنهم؛ مما يسهم في المحافظة على هوية المجتمع، وزيادة قدرة أبنائه على مواجهة التحديات العالمية المحيطة بهم.

وإن مستقبل أية أمة يعتمد بشكل كبير على مدى تطبيق أبنائها لمفهوم المواطنة. وهنا يأتي دور التربية، والتي من أهم أدوارها غرس قيم الولاء والانتماء والإحساس بالغير وتفضيل المصلحة العامة على المصلحة الخاصة وغيرها من

مفاهيم وقيم المواطنة، وذلك في جميع المراحل التعليمية بصفة عامة ورياض الأطفال بصفة خاصة. (أمين، ٢٠١٢، ١٢٦)

وتسهم تنمية مفهوم المواطنة لدى الأطفال في مساعدتهم على اكتساب المهارات الحياتية، وتحسين تقدير الذات لديهم، وتكوين اتجاهات إيجابية لديهم نحو المسؤولية الاجتماعية، وزيادة قدرتهم على التعايش مع الآخرين واحترام حقوقهم، وممتلكاتهم، وتحفيزهم على ممارسة حقوقهم وواجباتهم. (الرفاعي، ٢٠١٥؛ أبوالمجد، ٢٠١٨)

ولا تقتصر أهمية تنمية مفهوم المواطنة على الأطفال فقط، وإنما تنعكس إيجابياً على المجتمع؛ فمن خلال ترسيخ هذا المفهوم في نفوس الأطفال منذ الصغر يمكن توجيههم وجهة إيجابية نحو العمل الجماعي وروح الفريق، وترسخ قيم الولاء والانتماء للوطن لديهم، وتعريفهم بأهمية التسامح والتعايش مع الآخرين.

وتمثل تربية المواطنة التنشئة الهادفة إلى تعزيز شعور الفرد بالانتماء إلى مجتمعه وقيمه ونظامه وبيئته وثقافته، ليرتقي هذا الشعور إلى حد أن يتشبع ذلك الفرد بثقافة الانتماء، وأن يتمثل ذلك في سلوكه وفي دفاعه عن قيم وطنه ومكتسباته (اللقاني والجمل، ١٩٩٩، ٨٣)

وتتعدد المؤسسات التي تسهم في ترسيخ مفهوم المواطنة لدى الفرد، ومنها: الأسرة، والمؤسسات الدينية، والإعلامية، وجماعات الرفاق، إضافة إلى المدرسة التي يقع على عاتقها مسؤولية الكبيرة في تنمية المواطنة وتزويد الفرد بالمعارف والمهارات والقيم اللازمة لذلك. ومما يساعد المدرسة على تحقيق تلك المسؤولية خلال المناهج الدراسية التي تدرس للطلاب في المراحل الدراسية المختلفة. (الرشدان والقاعود، ٢٠١١، ٣٠٨)

ومن أهم هذه المراحل مرحلة رياض الأطفال، وهي مرحلة النمو السريع، وفيها يتم وضع الأساس لتكوين العديد من الميول والاتجاهات التي تؤدي دوراً كبيراً في بناء الشخصية وتوجيه السلوك، وهو ما تمتد آثاره لسنوات طويلة في حياة الفرد بعد ذلك. وتبدأ تنشة الفرد على مفهوم المواطنة منذ الصغر، بداية من دخول الطفل أول مؤسسة تعليمية مقصودة، من خلال المناهج الدراسية والأنشطة التربوية الهادفة، وكل ما من شأنه أن يسهم في تحقيق هذه التنشئة. (Wing, 2004, 275)

ويسهم إكساب أطفال الروضة مفهوم المواطنة في تحقيق العديد من الأهداف، ومنها: فهم الأطفال لحقوق الأفراد وواجباتهم، والتعرف على القضايا العامة الراهنة التي يعاني منها المجتمع الذي يعيش فيه الأطفال، واشتراك الأطفال في النشاطات الوطنية والقومية على المستوى المحلي والإقليمي، وفهم الحاجة الماسة للخدمات الحكومية والاجتماعية والعمل على الحفاظ عليها واستخدامها والمساهمة فيها. (علي، ٢٠١٣، ٢٥٢)

ولذلك أوصت العديد من الدراسات (الرفاعي، ٢٠١٥ وأبوالمجد، ٢٠١٨ ورسول ومزيد، ٢٠١٨ ومحروس، ٢٠١٨) بضرورة التأكيد على إكساب أطفال الروضة مفهوم المواطنة، وتنشئتهم على ممارسة السلوكيات المعبرة عن هذا المفهوم.

ومن ناحية أخرى تستمد مناهج رياض الأطفال تستمد أهميتها من أهمية المرحلة العمرية التي تتعامل معها، وما يمكن أن تحققه من فوائد وما يمكن أن يترتب عليها من آثار في تشكيل شخصية الطفل، ففي هذه المرحلة تبدأ الميول والاتجاهات في التشكل لدى الطفل. (جاد، ٢٠٠٧، ٢٧)

كما تلعب التنشئة الاجتماعية منذ الصغر دوراً رئيساً في ترسيخ مفهوم المواطنة، حيث تشكل المواطنة منظومة متكاملة تسهم بشكل جوهري في تشكيل شخصية الطفل، وتعريفه بواجباته تجاه وطنه، ولكي يتحقق ذلك فلا بد من توافر الفرص التي تتيحها المناهج التعليمية والأنشطة التربوية من تفاعل وتدعيم لتحمل المسئولية والمشاركة الاجتماعية. (العطار، ٢٠١٩، ٢٨١)

وتتفق تنشئة الأطفال على مفهوم المواطنة مع منطلقات رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ والتي جاء في مقدمة أهدافها المجتمع الحيوي، الذي يعيش فيه أبناؤه وفق المبادئ الإسلامية، ومنهج الوسطية والاعتدال، معتزين بهويتهم الوطنية، وفخورين بإرثهم الثقافي العريق، في بيئة إيجابية وجاذبة، تتوافر فيها جودة الحياة للمواطنين والمقيمين، ويسندهم بنيان أسري متين ومنظومتي رعاية صحية واجتماعية ممكنة. (مجلس الشئون الاقتصادية والتنمية، ٢٠١٦)

- **مشكلة البحث**:

أصبحت المواطنة من القضايا التي تفرض نفسها بقوة عند معالجة أي بعد من أبعاد التنمية البشرية، فضلاً عن كونها تعد احد الجوانب المهمة في تشكيل هوية المجتمع وبناء توجهات أفراده في مختلف الميادين، لاسيما أن المواطنة بمفهومها الواسع تعني التزامات متبادلة من جانب الأشخاص والدولة، فالشخص يحصل على بعض الحقوق السياسية والمدنية نتيجة انتمائه إلى مجتمع معين، لكن عليه في الوقت نفسه أن يؤدي بعض الواجبات بدافع من الذات وبقناعة. (أبوالمجد، ٢٠١٨، ١٥٨). ومن ناحية أخرى لا تقتصر أهمية مناهج رياض الأطفال على إكساب الأطفال المعارف والمهارات الأكاديمية فقط، وإنما تمتد لتشمل تزويدهم بالمفاهيم والاتجاهات المهمة في تكوين شخصياتهم، ومن أهم هذه المفاهيم مفهوم المواطنة، فلا يتوقع أن يتم ترسيخ هذا المفهوم لدى الأطفال بدون أن تسهم المناهج في ذلك.

فإذا كانت المواطنة تهدف إلى إعداد المواطن الصالح المنتمي إلى وطنه منذ سنوات عمره المبكرة، فلابد من التركيز على تنمية مفهوم المواطنة لدى أطفال رياض الأطفال بما يتناسب مع نموهم العقلي والانفعالي. (الرشدان والقاعود، ٢٠١١، ٣٠٨). وتعد مرحلة الطفولة المبكرة من أهم المراحل في تربية الأطفال وتنشئتهم، فأطفال اليوم سوف يتعاملون ويتفاعلون مع عصر المعلومات وثورة

التكنولوجيا ويشاركون في صنع القرار السياسي والاجتماعي والاقتصادي، لذا فهم في حاجة إلى تنشئة تغرس وتنمى وعيهم بحاضرهم ومستقبلهم مع تعميق القيم الصالحة في نفوسهم، والحفاظ على هويتهم المجتمعية، ومن هنا وجب الاهتمام بهذه المرحلة وتقديم كل ما من شانه أن يسهم في تحقيق المواطنة الصالحة لديهم، والتي تمكنهم من العمل والإنتاج وتحمل أعباء الوطن وهمومه. (أمين، ٢٠١٢، ١٢٧)

ولكن من خلال عمل الباحثة في مجال رياض الأطفال لاحظت وجود بعض المعوقات التي تواجه مناهج رياضِ الأطفال في القيام بدور فعال في ترسيخ مفهوم المواطنة لدى الأطفال، وهذا أيضاً ما دعمته مناقشات الباحثة مع بعض معلمات رياض الأطفال في المدارس التابعة لإدارة التعليم بمنطقة الجوف.

ومما دعم إحساس الباحثة بمشكلة البحث الحالي أنه من خلال تتبع الباحثة لنتائج البحوث والدراسات السابقة (مرتجي والرنتيسي، ٢٠١١ وسرور والعزام، ٢٠١٢ وكارسن Karssen, 2016 ومحروس، ٢٠١٨ وأبوالحمائل، ٢٠١٩) تبين أن درجة إسهام المناهج الدراسية بصفة عامة في ترسيخ مفهوم المواطنة لدى الطلاب لا ترقى إلى المستوى المطلوب.

كما أنه – في حدود علم الباحثة – توجد ندرة في الدراسات التي أجريت في المملكة العربية السعودية وتناولت دور مناهج رياض الأطفال في ترسيخ مفهوم المواطنة لدى الأطفال.

وبناءً عليه يمكن تلخيص مشكلة البحث الحالي في محاولة الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما دور مناهج رياض الأطفال في ترسيخ مفهوم المواطنة لدى الأطفال من وجهة نظر المعلمات بمنطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية؟

- **أسئلة البحث**:

يحاول البحث الحالي الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما واقع دور مناهج رياض الأطفال في ترسيخ مفهوم المواطنة لدى الأطفال من وجهة نظر المعلمات بمنطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية؟
- ما الفروق في وجهات نظر المعلمات عن واقع دور مناهج رياض الأطفال في ترسيخ مفهوم المواطنة لدى الأطفال والتي قد تعزى لمتغيري المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة؟
- ما معوقات إسهام مناهج رياض الأطفال في ترسيخ مفهوم المواطنة لدى الأطفال من وجهة نظر المعلمات بمنطقة الجوف؟
- ما أهم المقترحات لتحقيق المزيد من التفعيل لإسهام مناهج رياض الأطفال في ترسيخ مفهوم المواطنة لدى الأطفال من وجهة نظر المعلمات بمنطقة الجوف؟

- **أهداف البحث**:

يسعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على واقع دور مناهج رياض الأطفال في ترسيخ مفهوم المواطنة لدى الأطفال من وجهة نظر المعلمات بمنطقة الجوف.
- الكشف عن الفروق في وجهات نظر المعلمات عن واقع دور مناهج رياض الأطفال في ترسيخ مفهوم المواطنة لدى الأطفال والتي قد تعزى لمتغيري المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة.
- تحديد معوقات إسهام مناهج رياض الأطفال في ترسيخ مفهوم المواطنة لدى الأطفال من وجهة نظر المعلمات بمنطقة الجوف.
- التوصل إلى أهم المقترحات لتحقيق المزيد من التفعيل لإسهام مناهج رياض الأطفال في ترسيخ مفهوم المواطنة لدى الأطفال من وجهة نظر المعلمات بمنطقة الجوف.

- **أهمية البحث**:

يمكن توضيح الأهمية النظرية والتطبيقية للبحث الحالي في الجوانب التالية:

- **الأهمية النظرية**:

- يستمد البحث الحالي أهميته النظرية من أهمية الموضوع الذي يتناوله، حيث إن ترسيخ مفهوم المواطنة بصفة عامة ولدى أطفال الروضة بصفة خاصة، يمثل أساس بناء الفرد الحريص على مصلحة وطنه، والمتمسك بقيمه وموروثاته، والمعتز بثقافته، والحريض على تحقيق المصلحة العامة، وعليه فإن ترسيخ هذا المفهوم لدى أطفال الروضة من أهم مسئوليات التربية بصفة عامة، ومن أهم مسئوليات مناهج رياض الأطفال على وجه الخصوص.
- يعد البحث الحالي محاولة لسد بعض النقص الموجود في البحوث المتعلقة بموضوع دور مناهج رياض الأطفال في ترسيخ مفهوم المواطنة لدى الأطفال.
- يمثل البحث الحالي استجابة لتوصيات العديد من الدراسات التي نادت بضرورة الاهتمام بالمناهج التربوية الهادفة المقدمة لأطفال الروضة، وإعدادها في ضوء مفهوم المواطنة الصالحة، من أجل غرس قيم الانتماء والولاء لديهم.
- يسهم البحث الحالي في تزويد المكتبة البحثية بدراسة حديثة تلقي الضوء على دور مناهج رياض الأطفال في ترسيخ مفهوم المواطنة لدى الأطفال من وجهة نظر المعلمات بمنطقة الجوف، فضلا عن تقديم استبانة يمكن للباحثين البناء عليها والاستفادة منها في إجراء المزيد من الدراسات.

- **الأهمية التطبيقية**:

- يستمد البحث الحالي أهميته التطبيقية من أهمية مرحلة رياض الأطفال في حياة الطفل، والدور الكبير الذي تلعبه في تنشئته وإعداده وبناء شخصيته، ومن ثم فإن إكساب الطفل لمفهوم المواطنة في هذه المرحلة يمثل خطوة قوية على الطريق السليم لإعداد المواطن الصالح الذي يستطيع المشاركة في تنمية المجتمع، فأطفال مرحلة الروضة هم مواطنو المستقبل.
- يواكب البحث الحالي الجهود المبذولة في تنفيذ رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ فيما يخص إعداد المجتمع الحيوي الذي يعيش فيه أبناؤه وفق المبادئ

الإسلامية، ومنهج الوسطية والاعتدال، معتزين بهويتهم الوطنية، وفخورين بإرثهم الثقافي العريق، وهو ما يسهم ترسيخ مفهوم المواطنة لدى طلاب المراحل التعليمية المختلفة في تحقيقه.

- من المؤمل أن توفر نتائج البحث الحالي بعض التوصيات والمقترحات التي تزود القائمين على إعداد مناهج رياض الأطفال بمعوقات إسهام مناهج رياض الأطفال في ترسيخ مفهوم المواطنة لدى الأطفال وأهم المقترحات للتغلب على هذه المعوقات، وهو ما يمكن مراعاته أثناء إعداد مناهج رياض الأطفال لتحقيق المزيد من التفعيل لإسهام مناهج رياض الأطفال في ترسيخ مفهوم المواطنة لدى الأطفال.
- يؤمل أن تفيد نتائج البحث الحالي المشرفات التربويات وإدارات التدريب في إعداد برامج تدريبية لمعلمات رياض الأطفال من أجل توظيف مناهج رياض الأطفال في ترسيخ مفهوم المواطنة لدى الأطفال.
- قد تفيد نتائج البحث الحالي المسئولين عن إعداد مناهج رياض الأطفال من خلال ما يوفره من التوصيات والمقترحات من أجل التغلب على معوقات إسهام مناهج رياض الأطفال في ترسيخ مفهوم المواطنة لدى الأطفال.

- **حدود البحث**:

- الحدود الموضوعية: اقتصر البحث الحالي على دور مناهج رياض الأطفال في ترسيخ مفهوم المواطنة لدى الأطفال.
- الحدود المكانية: تم تطبيق البحث الحالي في رياض الأطفال التابعة لمنطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية، من أربعة مكاتب تعليم، وهي مكاتب سكاكا، ودومة الجندل، وطبرجل، وصوير.
- الحدود البشرية: اقتصر البحث الحالي على معلمات رياض الأطفال في رياض الأطفال التابعة لمنطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية.
- الحدود الزمانية: تم إجراء البحث الحالي في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٤٠/١٤٤١هـ، واستغرق جمع البيانات شهراً خلال الفترة من منتصف شهر رجب إلى منتصف شهر شعبان ١٤٤١ هـ.

- **مصطلحات البحث**:

- **رياض الأطفال**:

تعرف رياض الأطفال إجرائياً في البحث الحالي بأنها: مرحلة تتعهد الطفل بالرعاية الدينية والجسمية والفكرية والاجتماعية من سن ثلاث إلى ست سنوات، وتقدم له الخبرات التعليمية التي تعده للالتحاق بالمدرسة الابتدائية، بما يتناسب مع قدراته وميوله.

- **مناهج رياض الأطفال**:

تعرف مناهج رياض الأطفال إجرائياً في البحث الحالي بأنها: مجموعة من المواقف والخبرات والأنشطة والأساليب التربوية التي أقرتها وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية لمرحلة رياض الأطفال للعام الدراسي ١٤٤٠/١٤٤١هـ.

• **المواطنة**:

تعرف المواطنة إجرائياً في البحث الحالي بأنها: سلوكيات وقيم يجب أن يتم ترسيخها لدى الطفل، مما يسهم في إعداده ليصبح مواطنا صالحا، محبا لوطنه، ومنتميا له، ومعتزا به، وملتزما بقوانينه وقيمه ومبادئه، ومتحملا للمسئولية تجاه نهضته، وقادرا على المشاركة الفاعلة والتعاون مع غيره من أجل تحقيق مصلحة مجتمعه.

• **الأدب النظري**:

• **مفهوم المواطنة**:

المواطنة مشتقة من الوطن، وهو موطن الإنسان ومحله، ووطن بالبلاد وأوطن فيها أي أقام بها. ويقال: أوطن فلان أرض كذا أي: اتخذ محلا ومسكنا يقيم فيه، وواطن الأرض ووطنها توطينا واستوطنها أي: اتخذها وطنا. (ابن منظور، ١٤٠٨ هـ، ج٧/٤٥١) . والوطنية هي لفظ يراد به تلك المشاعر الفياضة التي يمتلكها أفراد الأمة، والمشحونة بالحب والوفاء للوطن الذي يعيشون فيه، وهي تلك القوى المؤمنة التي تحب وطنها، وتنشد الحق والإصلاح له في ضوء منظومة القيم والمبادئ التي دعا إليها الدين الإسلامي الحنيف. (وزان، ٢٠٠٧، ٢٠٥)

وقد تعددت تعريفات الباحثين للمواطنة، ومن هذه التعريفات ما يلي:

تعرف المواطنة بأنها: صفة الفرد الذي يتمتع بالحقوق ويلتزم بالواجبات التي يفرضها عليه انتماؤه إلى مجتمع معين في مكان محدد، وأهمها واجب الخدمة العسكرية وواجب المشاركة المالية في موازنة الدولة، وهي شعور الفرد بحبه لمجتمعه ووطنه، واعتزازه بالانتماء إليه، واستعداده للتضحية من أجله، وإقباله طواعية على المشاركة في أنشطة وإجراءات وأعمال تستهدف المصلحة العامة. (المعيقل، ٢٠٠٤، ٧٨). كما تعرف بأنها: مجموعة الحقوق والواجبات التي تربط المواطنين بالدولة، كحق الفرد في حرية التعبير، والتملك، والمساواة أمام القانون، والمشاركة في العملية السياسية، توفير الصحة والتعليم والرفاهية، واحترام الأنظمة التي تتبناها الدولة، والدفاع عن الوطن ضد أعدائه. (Banks, 2008, 129)

وتعرف أيضاً بأنها: حب الفرد لوطنه وانتمائه له، والتزامه بمبادئه وقيمه وقوانينه والتفاني في خدمته والشعور بمشاكله والإسهام الايجابي مع غيره في حلها. (أمين، ٢٠١٢، ١٣٤)

وتعرف كذلك بأنها: السلوك الذى يمارسه طفل الروضة في مجتمعه وبيئته، ويظهر مشاعره الطيبة تجاه الوطن ورموزه من أشخاص وأماكن ونظم. (علي، ٢٠١٣، ٢٤٤)

ومن خلال استقراء التعريفات السابقة يتضح أن المواطنة تتضمن ما يلي:

- شعور الفرد بالولاء والانتماء لوطنه واعتزازه به.

- وعي الفرد بحقوقه وواجباته.
- ممارسة الفرد لسلكوياته في ضوء القوانين المنظمة للحياة في المجتمع.
- فهم الفرد لدور القانون وأهمية الالتزام به.
- وعي الفرد بمشكلات مجتمعه ومشاركته في معالجتها.
- حرص الفرد على المشاركة الاجتماعية.

وتعرف المواطنة إجرائياً في البحث الحالي بأنها: سلوكيات وقيم يجب أن يتم ترسيخها لدى الطفل، مما يسهم في إعداده ليصبح مواطنا صالحا، محبا لوطنه، ومنتميا له، ومعتزا به، وملتزما بقوانينه وقيمه ومبادئه، ومتحملا للمسئولية تجاه نهضته، وقادرا على المشاركة الفاعلة والتعاون مع غيره من أجل تحقيق مصلحة مجتمعه.

- **أهمية المواطنة بالنسبة لأطفال الروضة**:

تلخص أبوالمجد (٢٠١٨، ١٥١) أهمية تربية أطفال الروضة على المواطنة فيما يلي:

- تربية الولاء والانتماء: الولاء والانتماء هما القاعدة التي تبنى عليها تربية المواطنة، والولاء علاقة بين طرفين قد لا تجمعهما صلة دم، أما الانتماء فهو علاقة فطرية ومعنوية بين الفرد ومجتمعه والأرض التي يعيش عليها.
- التربية على الحقوق: إن مفهوم تربية المواطنة يتضمن حقوقا يتمتع بها جميع المواطنين وهي في الوقت نفسه واجبات على الدولة، ومن أبرزها حفظ الممتلكات العامة والمنافع المشتركة، وحماية حقوق الأفراد.
- التربية على الواجبات: الواجبات هي حقوق الدولة على المواطنين، ومن أهم هذه الواجبات الحفاظ على البيئة والممتلكات العامة، واحترام الأنظمة التي تتبناها الدولة، والدفاع عن الوطن.
- التربية على المشاركة المجتمعية: من أبرز سمات تربية المواطنة أن يشارك المواطن في الأعمال المجتمعية، ومن أبرزها الأعمال التطوعية التي تسهم في خدمة الوطن.
- التربية على القيم العامة: وهي التميز بالقيم والأخلاق الحسنة، ومنها: الأمانة والصدق، والإخلاص، والصبر.

- **أهداف إكساب أطفال الروضة مفهوم المواطنة**:

تتعدد الأهداف التي يمكن تحقيقها من خلال إكساب أطفال الروضة مفهوم المواطنة، وقد أشار العديد من الباحثين إلى هذه الأهداف، والتي يمكن تلخيصها في: غرس الإيمان بالله ورسله والقيم الروحية والإنسانية في نفوس الأطفال، وغرس الاعتزاز بالإسلام والانتماء اللازم للأمة الإسلامية العربية والوطن لديهم، وتدريبهم على القيام بواجبات المواطنة والمشاركة الاجتماعية والسياسية، وغرس قيم التعامل مع الآخر، وإعداد أفراد قادرين على النهوض بوطنهم. (أمين، ٢٠١٢؛ علي، ٢٠١٣) . وأيضا من الأهداف الخاصة بإكساب الأطفال مفهوم المواطنة، منها: أهداف متعلقة بمهارات المشاركة الفاعلة عند الطفل من خلال إكسابه

مهارات المشاركة في الحياة المدرسية والمجتمعية. وأهداف متعلقة بتوجيه سلوك الطفل تجاه نفسه ومجتمعه ونحو العالم الخارجي المحيط به. وأهداف متعلقة بتعزيز النمو الروحي والأخلاقي والثقافي للطفل، الأمر الذي يجعله أكثر ثقة بنفسه وأكثر فاعلية في المشاركة الوجدانية مع الآخرين في المجتمع وغرس روح المبادرة والاهتمام بالعمل التطوعي. وأهداف متعلقة بتعويد الطفل على ممارسة الانضباط والتوجيه الذاتي وحب النظام واحترامه والالتزام بقواعد الأمن والحماية المدنية وعدم الاعتداء على حرية الغير. (أبوالمجد، ٢٠١٨، ١٤٨)

وفي ضوء ما تقدم يتضح أن لإكساب الأطفال مفهوم المواطنة العديد من الأهداف المتعلقة بتنشئته منذ الصغر على الالتزام بالحقوق والواجبات، وتعزيز الانتماء والولاء للوطن وتقدير قيمته، واحترام الأنظمة، واتباع التعليمات، والالتزام بالقوانين، والمشاركة مع الآخرين، والإحساس المسئولية الاجتماعية، وتلبية الواجب الاجتماعي.

- **مظاهر ممارسة المواطنة لدى أطفال الروضة**:

أشار العديد من الباحثين إلى تعدد مظاهر ممارسة الأطفال للمواطنة، ومن أهمها: تحمل المسؤولية والمشاركة الاجتماعية، والسعي لحل المشكلات التي تواجههم في الحياة، والشعور بالأمان في المجتمع الذي يعيشون فيه، واحترام الآخرين، والتعامل مع الأشياء من حولهم بحرص لأنها ملكية عامة للوطن والمواطنين، وممارسة مهارات التواصل مع الآخرين، وممارسة السلوكيات المرتبطة بالحقوق والواجبات. (علي، ٢٠١٣؛ الرفاعي، ٢٠١٥)

- **دور مناهج رياض الأطفال في إكساب أطفال الروضة مفهوم المواطنة**:

لا تتوقف التربية من أجل المواطنة على دراسة الأطفال لمحتوى معرفي في حقوق المواطنة وواجباتها، ولكنها تتعدى ذلك وتجاوزه إلى حد بعيد؛ حيث تتضمن اكتساب الأطفال لقاعدة عريضة من المهارات والميول والاتجاهات والقيم التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بممارسة الفرد لأدواره في ضوء المواطنة. وتتحقق هذه التربية من خلال العديد من العوامل التي يأتي في مقدمتها ما يتلقاه الطفل من برامج تربوية ومناهج دراسية. (Dayneson, 1999, 55)

كما أن تضمين المناهج لمفاهيم المواطنة يعزز قيماً كثيرة لدى الأطفال، منها: المساواة في الحقوق والواجبات، وتعزيز الوحدة الوطنية، والعدل الاجتماعي، والتعاون والتسامح، وحقوق الإنسان، والقدرة على الدفاع عنها، والالتزام بالواجبات المطلوبة، وقبول الاختلاف في الآراء. (مرتجي، ٢٠١١، ١٦٢)

- **الدراسات السابقة**:

فيما يلي بعض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث الحالي، وقد تم ترتيب هذه الدراسات ترتيباً زمنياً من الأقدم إلى الأحدث:

أجرى مرتجي والرنتيسي (٢٠١١) دراسة هدفت إلى تحديد مدى توافر قيم المواطنة في مناهج التربية المدنية للصفوف السابع والثامن والتاسع الأساسي في

فلسطين. واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي. وتوصلت الدراسة إلى تدني مراعاة محتوى مناهج التربية المدنية للصف السابع والثامن والتاسع لقيم المواطنة وعدم التوازن في توزيعها، حيث كانت حقوق الإنسان والقيم السياسية والمسؤولية الاجتماعية أعلى القيم، بينما كان الوعي البيئي والوحدة الوطنية والانفتاح على الثقافات الأخرى أقل القيم تضمنا.

وأجرى سرور والعزام (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى الكشف عن دور مناهج التربية الاسلامية المطورة فى تنمية قيم المواطنة الصالحة لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر المعلمين في الأردن. وتم استخدام المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٥٥) معلما ومعلمة من العاملين في المدارس التابعة لمديرية تربية إربد الثالثة، وتم إعداد استبانة كأداة للدراسة. وأظهرت النتائج أن درجة تنمية مناهج التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية لقيم المواطنة الصالحة لدى طلاب كانت متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في استجابات أفراد عينة الدراسية تعزى لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

في حين أجرى الوحش وشادي (٢٠١٤) دراسة هدفت إلى تحديد المتطلبات التي ينبغي توافرها بالمدرسة لتعزيز قيم المواطنة في ضوء التصور الإسلامي. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، من خلال عرض وتحليل مفهوم المواطنة، وأهم أبعادها التربوية، وعناصرها، وأهداف تربية المواطنة في الإسلام، وأهمية التربية للمواطنة، وعرض وتحليل الآيات القرآنية المتضمنة لمعاني المواطنة في الإسلام، وإبراز دور المدرسة في التربية للمواطنة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الإسلام يؤكد عظم المسئولية التي تقع على عاتق المؤسسة التعليمية، في تفعيل ممارسة المواطنة، وأن مبدأ الشورى، والديمقراطية، والأمر بالمعروف، من أهم القيم الأساسية للمواطنة، وإن الإلمام بأساسيات العقيدة الإسلامية يسهم في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلاب.

بينما أجرت الرفاعي (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى التعرف على دور معلمات رياض الأطفال في تنمية قيم المواطنة لدى الأطفال. ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة مكونة من محورين، وهما: واقع الممارسة وإمكانية التطبيق، وتم تطبيقها على على عينة قوامها (٢٢٠) معلمة من معلمات رياض الأطفال الحكومية في مدينة مكة المكرمة. وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين استجابات المعلمات على أداة الدراسة تعزى لمتغيرات الفئة العمرية (لصالح الفئات العمرية الأعلى)، والخبرة (لصالح الفئات ذوات الخبرة الأعلى)، والمؤهل العلمي (لصالح الفئات الأعلى علميا).

أما دراسة دراسة كارسن (Karssen, 2016) فقد هدفت إلى التعرف على أهمية تربية المواطنة لدى الطلاب. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وتوصلت الدراسة إلى أهمية تربية المواطنة في الحفاظ على الهوية والتنوع الثقافي للطلاب من مختلف الفئات، وتحقيق المساواة، وأكدت على أهمية تعليم المواطنة لدى الطلاب.

كما هدفت دراسة مينزيس (Menezes, 2016) إلى الكشف عن أهمية تعليم المواطنة وأهمية توضيح دور المنظمات غير الحكومية في تحقيق ذلك. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وتوصلت الدراسة إلى ضرورة أن توفر سياسات التعليم إطارا متماسكا من شأنه أن يوجه المدارس والمنظمات غير الحكومية إلى التعاون من أجل تعزيز فرص ممارسة المواطنة وتعلم الديمقراطية داخل وخارج المدارس.

ومن ناحية أخرى أجرت أبوالمجد (٢٠١٨) دراسة هدفت إلى تحديد متطلبات تربية المواطنة لدى الأطفال في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، حيث طبقت على عينة عشوائية بسيطة من معلمات رياض الأطفال بالإحساء بلغ عددهن (١١٢) معلمة. وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج، منها: أن تربية المواطنة لدى الطفل عنصر أساسي في بناء شخصيته، وبالتالي الحفاظ على الهوية والانتماء واستقرار المجتمع. كما خلصت النتائج إلى تحديد مجموعة متطلبات لتربية المواطنة لدى الطفل في ضوء رؤية ٢٠٣٠ من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال، وهي: متطلبات متعلقة بالمجتمع الحيوي وقيمه الراسخة التي تنشدها رؤية ٢٠٣٠، ومتطلبات متعلقة بالوطن الطموح والمواطن المسئول، متطلبات متعلقة بالاقتصاد المزدهر والموقع المستغل الذي تنشده رؤية ٢٠٣٠، وتجعلهم مواطنين أكثر قدرة على المشاركة وتحمل المسؤولية والإسهام في رقي مجتمعهم.

في حين هدفت دراسة رسول ومزيد (٢٠١٨) إلى التعرف على العلاقة بين المواطنة والتوافق الاجتماعي لدى أطفال الروضة. وتم استخدام المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طفلا وطفلة بمرحلة رياض الأطفال (روضة وتمهيدي) في محافظة بغداد بالعراق، وتم استخدام مقياس المواطنة (إعداد وريوش، ٢٠١٤) ومقياس التوافق الاجتماعي إعداد (محرز، ٢٠٠٢). وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين متغيري المواطنة والتوافق الاجتماعي.

أما دراسة محروس (٢٠١٨) فقد استهدفت التعرف على مستوى معرفة معلمات رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية بأبعاد المواطنة الرقمية. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) معلمة من معلمات رياض الأطفال، وتمثلت أداة الدراسة في مقياس الوعي بأبعاد المواطنة الرقمية. وتوصلت الدراسة إلى وجود قصور لدى معلمات رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية في أبعاد المواطنة الرقمية.

في حين هدفت دراسة أبوالحمائل (٢٠١٩) إلى الكشف عن دور مناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلاب لتحقيق أهداف رؤية ٢٠٣٠. وتحقيقا لأهداف البحث، استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة البحث من (٩٣) معلما ومعلمة لمادة العلوم بمدينة جدة، وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة. وأظهرت النتائج أن درجة درجة تحقيق

تعزيز قيم المواطنة لدى الطلاب من خلال مناهج العلوم جاءت بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول دور مناهج العلوم في تعزيز قيم المواطنة تعزي إلى اختلاف سنوات الخبرة.

- **تعقيب على الدراسات السابقة**:

من خلال ما سبق عرضه من الدراسات السابقة يتضح تعدد الدراسات السابقة التي تناولت ترسيخ مفهوم المواطنة لدى الطلاب بصفة عامة، ولكن توجد ندرة في الدراسات السابقة التي ركزت دور مناهج رياض الأطفال في ترسيخ مفهوم المواطنة لدى الأطفال. كما يتضح تباين الدراسات السابقة في أهدافها؛ فقد ركزت بعض الدراسات السابقة على تحديد المتطلبات التي ينبغي توافرها بالمدرسة لتعزيز قيم المواطنة، في حين ركزت دراسات أخرى على تحديد مدى توفر قيم المواطنة في المناهج الدراسية، واهتمت بعض الدراسات بالتعرف على دور معلمات رياض الأطفال في تنمية المواطنة لدى الأطفال، وحاولت دراسات أخرى الكشف عن مستوى معرفة المعلمات بأبعاد المواطنة.

ويتفق البحث الحالي مع معظم الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي، وفي استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، كما يتفق البحث الحالي مع الدراسات التي أجريت على عينات من المعلمات.

ويتميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة في تحديد الواقع الفعلي لدور مناهج رياض الأطفال في ترسيخ مفهوم المواطنة لدى الأطفال، وتحديد الفروق في وجهات نظر المعلمات عن هذا الواقع والتي قد تعزى لبعض المتغيرات، وكذلك الكشف عن معوقات إسهام مناهج رياض الأطفال في ترسيخ مفهوم المواطنة لدى الأطفال، ومحاولة التوصل إلى بعض المقترحات لتحقيق المزيد من التفعيل لإسهام مناهج رياض الأطفال في ترسيخ مفهوم المواطنة لدى الأطفال.

وقد تمت الاستفادة من الدراسات السابقة في إثراء وتدعيم الأدب النظري، وإعداد الاستبانة الخاصة بجمع البيانات في البحث الحالي، كما أن الدراسات السابقة وجهت الباحثة إلى العديد من المراجع والمصادر ذات الصلة بموضوع البحث الحالي.

- **الطريقة وإجراءات البحث**:

- **منهج البحث**:

تم استخدام المنهج الوصفي لأنه يتناسب مع طبيعة البحث الحالي وأهدافه، بهدف التعرف على دور مناهج رياض الأطفال في ترسيخ مفهوم المواطنة لدى الأطفال من وجهة نظر المعلمات بمنطقة الجوف.

- **مجتمع وعينة البحث**:

تضمن مجتمع البحث الحالي جميع معلمات رياض الأطفال في المدارس التابعة لمنطقة الجوف خلال العام الدراسي ١٤٤٠/١٤٤١هـ وعددهن (١٦٤) معلمة،

وقد تم تحديد عينة البحث بطريقة الحصر الشامل، حيث تم توزيع أداة البحث على جميع أفراد مجتمع البحث، وتم استعادة (١٥٢) استبانة صالحة للتحليل، وبذلك تكونت عينة البحث من (١٥٢) معلمة. ويوضح الجدول التالي توزيع المعلمات في عينة البحث وفقاً لمكتب التعليم، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة.

جدول (١): توزيع المعلمات في عينة البحث وفقاً لمكتب التعليم، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة

المتغير	فئات المتغير	عدد المعلمات	النسبة المئوية من إجمالي عينة البحث
مكتب التعليم	سكاكا	٧٥	٤٩.٣٤ ٪
	دومة الجندل	٣٤	٢٢.٣٧ ٪
	طبرجل	٢٣	١٥.١٣ ٪
	صوير	٢٠	١٣.١٦ ٪
	الإجمالي	١٥٢	١٠٠ ٪
المؤهل العلمي	دبلوم	٣٧	٢٤.٣٤ ٪
	بكالوريوس	١٠٨	٧١.٠٥ ٪
	دراسات عليا	٧	٤.٦١ ٪
	الإجمالي	١٥٢	١٠٠ ٪
عدد سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٤٨	٣١.٥٨ ٪
	من ٥ لأقل من ١٠ سنوات	٣٧	٢٤.٣٤ ٪
	١٠ سنوات فأكثر	٦٧	٤٤.٠٨ ٪
	الإجمالي	١٥٢	١٠٠ ٪

يتضح من الجدول (١) أنه بالنسبة لمكتب التعليم: تتضمن عينة الدراسة (٧٥) معلمة من مكتب تعليم سكاكا، و(٣٤) معلمة من مكتب تعليم دومة الجندل، و(٢٣) معلمة من مكتب طبرجل، و(٢٠) معلمة من مكتب صوير. وبالنسبة للمؤهل العلمي: تضمنت عينة الدراسة (٣٧) معلمة من الحاصلات على الدبلوم، و(١٠٨) معلمة من الحاصلات على البكالوريوس، و(٧) معلمات من الحاصلات على دراسات عليا. وبالنسبة لعدد سنوات الخبرة: تضمنت عينة الدراسة (٤٨) معلمة خبرتهن أقل من ٥ سنوات، و(٣٧) معلمة خبرتهن من ٥ لأقل من ١٠ سنوات، و(٦٧) معلمة خبرتهن ١٠ سنوات فأكثر.

- **أداة البحث**:

تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات في البحث الحالي، وذلك لمناسبتها لموضوع البحث ولتحقيق أهدافه والإجابة عن تساؤلاته، وقد تم بناء الاستبانة في ضوء الخطوات التالية:

- تحديد الهدف من الاستبانة: وهو التعرف على دور مناهج رياض الأطفال في ترسيخ مفهوم المواطنة لدى الأطفال من وجهة نظر المعلمات بمنطقة الجوف.
- تحديد محاور الاستبانة: تضمنت الاستبانة ثلاثة محاور، وهي: واقع دور مناهج رياض الأطفال في ترسيخ مفهوم المواطنة لدى الأطفال، ومعوقات إسهام مناهج رياض الأطفال في ترسيخ مفهوم المواطنة لدى الأطفال، وأهم المقترحات لتحقيق المزيد من التفعيل لإسهام مناهج رياض الأطفال في ترسيخ مفهوم المواطنة لدى الأطفال.

- صياغة فقرات الاستبانة: بعد تحديد محاور الاستبانة، تم صياغة الفقرات الخاصة بكل محور، وذلك في ضوء الأدب النظري لموضوع البحث الحالي، وفي ضوء الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث، مثل دراسات كل من مرتجي والرنتيسي (٢٠١١)، وسرور والعزام (٢٠١٢)، والرفاعي (٢٠١٥)، وأبوالمجد (٢٠١٨)، وأبوالحمائل (٢٠١٩). وفي ضوء مراجعة بعض الاستبانات التي استخدمت في هذه الدراسات السابقة، والإفادة منها في صياغة فقرات الاستبانة المستخدمة في البحث الحالي. وقد اشتملت الاستبانة في صورتها النهائية (٤٢) فقرة.
- صياغة تعليمات الاستبانة: تمت صياغة تعليمات الاستبانة من أجل تعريف المعلمات بالهدف من هذه الاستبانة، ومكوناتها، وطريقة الاستجابة لها، مع التأكيد على أن استجاباتهن على الاستبانة سيتم استخدامها لغرض البحث العلمي فقط.
- تدريج بدائل الاستجابة وتحديد معيار لدرجة الموافقة لفقرات الاستبانة: تم استخدام أسلوب ليكرت *(Likert)* ثلاثي التدريج حيث تجيب المعلمة عن كل فقرة عن طريق تحديد درجة موافقتها على كل منها وذلك باختيار أحد البدائل (مرتفعة – متوسطة– منخفضة)، وقد أعطي لهذه البدائل الأوزان (٣ -٢ -١) على الترتيب. ولتحديد درجة موافقة أفراد عينة البحث على كل فقرة من فقرات الاستبانة وكل محور من محاورها تم حساب مدى الدرجات لكل فقرة، حيث مدى الاستجابة = (أعلى درجة – أقل درجة) / عدد الفئات = (٣ -١) / ٣ = (٠.٦٧)، وهي طول الفئة، وعليه إذا كان المتوسط الحسابي للفقرة يتراوح بين (٢.٣٣) إلى (٣) فإن درجة موافقة المعلمات على هذه الفقرة مرتفعة، وإذا كان المتوسط الحسابي للفقرة يتراوح بين (١.٦٧) إلى أقل من (٢.٣٣) فإن درجة موافقة المعلمات على هذه الفقرة متوسطة، وإذا كان المتوسط الحسابي للفقرة يتراوح بين (١) إلى أقل من (١.٦٧) فإن درجة موافقة المعلمات على هذه الفقرة منخفضة.
- التحقق من صدق وثبات الاستبانة: تم التحقق من صدق وثبات الاستبانة باستخدام الطرق التالية:

• **صدق الاستبانة**:

تم التحقق من صدق الاستبانة بطريقتين، وهما:

• **صدق المحكمين**:

بعد الانتهاء من إعداد الاستبانة قامت الباحثة بعرضها على عشرة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف، والمشرفات التربويات بمنطقة الجوف، وذلك لمعرفة آرائهم فيما يتعلق بسلامة فقرات الاستبانة وصحة صياغتها، وتوافقها مع أهداف البحث، وكذلك للتأكد من مناسبة كل فقرة للمحور الذي تنتمي إليه، وكذلك مناسبتها لأفراد مجتمع الدراسة، وشمولها لجميع جوانب الظاهرة المدروسة، وقد أبدى السادة المحكمون صلاحية الاستبانة للتطبيق على أفراد مجتمع الدراسة. وتم اعتماد نسبة اتفاق (٨٠ ٪) من آراء

المحكمين معياراً للإبقاء على الفقرة، كما تم تعديل صياغة بعض الفقرات في ضوء آراء المحكمين، مثل اختصار بعض العبارات وحذف بعضها ودمج البعض الآخر.

- **صدق الاتساق الداخلي**:

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية قوامها (٣٠) معلمة، وتم حساب قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة ودرجة المحور الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للاستبانة، كما تم حساب قيم معاملات الارتباط بين درجة كل محور من محاور الاستبانة وبين الدرجة الكلية للاستبانة. وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠.٥٧) إلى (٠.٨٢)، وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، مما يشير إلى اتصاف الاستبانة بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلي.

- **ثبات الاستبانة**:

قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة على أفراد العينة الاستطلاعية البالغ عددهن (٣٠) معلمة، وتم حساب قيمة معامل ألفا كرونباخ وذلك بالنسبة للاستبانة ككل ولكل محور من محاورها، وكانت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول (٢): معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للاستبانة ككل ولكل محور من محاورها

المحور	معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ
واقع دور مناهج رياض الأطفال في ترسيخ مفهوم المواطنة لدى الأطفال	٠.٨٧
معوقات إسهام مناهج رياض الأطفال في ترسيخ مفهوم المواطنة لدى الأطفال	٠.٨٩
أهم المقترحات لتحقيق المزيد من التفعيل لإسهام مناهج رياض الأطفال في ترسيخ مفهوم المواطنة لدى الأطفال	٠.٨٤
الاستبانة ككل	٠.٩١

يتضح من الجدول (٢) أن قيمة معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة تراوحت بين (٠.٨٤) إلى (٠.٨٩) وللاستبانة ككل بلغت (٠.٩١)، وجيعها معاملات ثبات عالية.

- **الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات**:

تمت معالجة البيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك باستخدم الأساليب الإحصائية التالية:

- الإحصاء الوصفي: وتمثل في حساب النسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وذلك لوصف عينة البحث، ولتحديد درجة موافقة أفراد عينة البحث على فقرات ومحاور الاستبانة.
- الإحصاء التحليلي: وتمثل في استخدام معامل الارتباط الخطي لبيرسون للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لأداة البحث، بالإضافة إلى استخدام معامل كرونباخ ألفا للتحقق من ثباة أداة البحث. كما تم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه *(One Way ANOVA)* لتحديد الفروق في وجهات نظر المعلمات عن واقع دور مناهج رياض الأطفال في ترسيخ مفهوم المواطنة لدى الأطفال والتي قد تعزى لمتغيري المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة.

- **نتائج البحث**:

- **نتائج الإجابة عن السؤال الأول**:

ينص السؤال الأول على "ما واقع دور مناهج رياض الأطفال في ترسيخ مفهوم المواطنة لدى الأطفال من وجهة نظر المعلمات بمنطقة الجوف؟"، وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث على فقرات المحور الأول للاستبانة (واقع دور مناهج رياض الأطفال في ترسيخ مفهوم المواطنة لدى الأطفال)، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة والترتيب لفقرات المحور الأول للاستبانة

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١	غرس حب الوطن لدى الأطفال منذ الصغر	٢.٨٩	٠.٣٣	مرتفعة	١
٢	تنمية الاعتزاز بالوطن والفخر بالانتماء إليه لدى الأطفال	٢.٨٤	٠.٣٩	مرتفعة	٣
٣	ترسيخ قيم الولاء والانتماء للوطن لدى الأطفال	٢.٧٢	٠.٥٠	مرتفعة	٦
٤	تعويد الأطفال على حب النظام واحترام الأنظمة والتقيد بها	٢.١٨	٠.٥٩	متوسطة	١٧
٥	تشجيع الأطفال على حفظ الأناشيد الوطنية	٢.٧٤	٠.٥١	مرتفعة	٥
٦	تعويد الأطفال على تحمل المسؤولية الاجتماعية	٢.١١	٠.٦٥		١٩
٧	تزويد الأطفال بمعلومات عن المناسبات الاجتماعية والوطنية	٢.٥٧	٠.٥٧	مرتفعة	١١
٨	عرض مجموعة من قصص الأبطال الذين قدموا تضحيات للوطن	٢.٠٣	٠.٧٠	متوسطة	٢٠
٩	إكساب الأطفال مهارة احترام ملكيات الآخرين	٢.٥٣	٠.٦٠	مرتفعة	١٢
١٠	رواية تاريخ الوطن بشكل قصصي مناسب للأطفال	٢.٢٠	٠.٦٥	متوسطة	١٦
١١	تعريف الأطفال بأهمية التسامح والتعايش مع الآخرين	٢.٦٨	٠.٥٧	مرتفعة	٨
١٢	توعية الأطفال بأهمية المحافظة على المرافق والممتلكات العامة	٢.٦٣	٠.٥٦	مرتفعة	٩
١٣	تعريف الأطفال بحقوقهم وواجباتهم تجاه المجتمع	٢.٦١	٠.٥٨	مرتفعة	١٠
١٤	تشجيع الأطفال على ممارسة العمل الجماعي	٢.٧٢	٠.٥٣	مرتفعة	٧
١٥	حث الأطفال على المشاركة في الأنشطة التطوعية	٢.٤١	٠.٦٩	مرتفعة	١٣
١٦	دعوة الأطفال على تفضيل مصلحة الجماعة على المصلحة الفردية	٢.١٥	٠.٦٥	متوسطة	١٨
١٧	حث الأطفال على الوحدة ونبذ الفرقة	٢.٢٥	٠.٧٣	متوسطة	١٥
١٨	تدعيم اتباع العادات والآداب الإسلامية في التعامل مع الآخرين	٢.٨٦	٠.٣٩	مرتفعة	٢
١٩	الحث على المشاركة في الأعمال التطوعية داخل المدرسة وخارجها	٢.٢٧	٠.٦٩	متوسطة	١٤
٢٠	التشجيع على اتباع العادات والتقاليد الصحيحة	٢.٨٢	٠.٤٣	مرتفعة	٤
	المتوسط العام للمحور الأول (واقع دور مناهج رياض الأطفال في ترسيخ مفهوم المواطنة لدى الأطفال)	٢.٥١	٠.٣٠	مرتفعة	

يتضح من الجدول (٣) أن المتوسط العام لاستجابات أفراد عينة البحث على فقرات المحور الأول للاستبانة (واقع دور مناهج رياض الأطفال في ترسيخ مفهوم المواطنة لدى الأطفال) بلغ (٢.٥١) بمتوسط انحرافات معيارية قيمته (٠.٣٠) وبدرجة موافقة مرتفعة، وأن المتوسطات الحسابية لفقرات المحور الأول تراوحت بين (٢.٠٣) إلى (٢.٨٩) بدرجة موافقة تراوحت ما بين المتوسطة إلى المرتفعة، وقد حصلت (١٣) فقرة على درجة موافقة مرتفعة، بينما حصلت (٧) فقرات على درجة موافقة متوسطة. وقد جاء في مقدمة الفقرات التي حصلت على درجة موافقة مرتفعة من أفراد عينة البحث: الفقرة رقم (١) ونصها "غرس حب الوطن لدى

الأطفال منذ الصغر" بمتوسط حسابي (٢.٨٩) وانحراف معياري (٠.٣٣)، ثم الفقرة رقم (١٨) ونصها "تدعيم اتباع العادات والآداب الإسلامية في التعامل مع الآخرين" بمتوسط حسابي (٢.٨٦) وانحراف معياري (٠.٣٩)، ثم الفقرة رقم (٢) ونصها "تنمية الاعتزاز بالوطن والفخر بالانتماء إليه لدى الأطفال" بمتوسط حسابي (٢.٨٤) وانحراف معياري (٠.٣٩)، ثم الفقرة رقم (٢٠) ونصها "التشجيع على اتباع العادات والتقاليد الصحيحة" بمتوسط حسابي (٢.٨٢) وانحراف معياري (٠.٤٣)، ثم الفقرة رقم (٥) ونصها "تشجيع الأطفال على حفظ الأناشيد الوطنية" بمتوسط حسابي (٢.٧٤) وانحراف معياري (٠.٥١)، ثم الفقرة رقم (٦) ونصها "ترسيخ قيم الولاء والانتماء للوطن لدى الأطفال" بمتوسط حسابي (٢.٧٢) وانحراف معياري (٠.٥٠)، ثم الفقرة رقم (١٤) ونصها "تشجيع الأطفال على ممارسة العمل الجماعي" بمتوسط حسابي (٢.٧٢) وانحراف معياري (٠.٥٣)، ثم الفقرة رقم (١١) ونصها "تعريف الأطفال بأهمية التسامح والتعايش مع الآخرين" بمتوسط حسابي (٢.٦٨) وانحراف معياري (٠.٥٧)، ثم الفقرة رقم (١٢) ونصها "توعية الأطفال بأهمية المحافظة على المرافق والممتلكات العامة" بمتوسط حسابي (٢.٦٣) وانحراف معياري (٠.٥٦)، ثم الفقرة رقم (١٣) ونصها "تعريف الأطفال بحقوقهم وواجباتهم تجاه المجتمع" بمتوسط حسابي (٢.٦١) وانحراف معياري (٠.٥٨)، ثم الفقرة رقم (٧) ونصها "تزويد الأطفال بمعلومات عن المناسبات الاجتماعية والوطنية" بمتوسط حسابي (٢.٥٧) وانحراف معياري (٠.٥٧)، ثم الفقرة رقم (٩) ونصها "إكساب الأطفال مهارة احترام ملكيات الآخرين" بمتوسط حسابي (٢.٥٣) وانحراف معياري (٠.٦٠)، ثم الفقرة رقم (١٥) ونصها "حث الأطفال على المشاركة في الأنشطة التطوعية" بمتوسط حسابي (٢.٤١) وانحراف معياري (٠.٦٩). أما الفقرات التي حصلت على درجة موافقة متوسطة من أفراد عينة البحث فقد جاء في مقدمتها: الفقرة رقم (١٩) ونصها "الحث على المشاركة في الأعمال التطوعية داخل المدرسة وخارجها" بمتوسط حسابي (٢.٢٧) وانحراف معياري (٠.٦٩)، ثم الفقرة رقم (١٧) ونصها "حث الأطفال على الوحدة ونبذ الفرقة" بمتوسط حسابي (٢.٢٥) وانحراف معياري (٠.٧٣)، ثم الفقرة رقم (١٠) ونصها "رواية تاريخ الوطن بشكل قصصي مناسب للأطفال" بمتوسط حسابي (٢.٢٠) وانحراف معياري (٠.٦٥)، ثم الفقرة رقم (٤) ونصها "تعويد الأطفال على حب النظام واحترام الأنظمة والتقيد بها" بمتوسط حسابي (٢.١٨) وانحراف معياري (٠.٥٩)، ثم الفقرة رقم (١٦) ونصها "دعوة الأطفال على تفضيل مصلحة الجماعة على المصلحة الفردية" بمتوسط حسابي (٢.١٥) وانحراف معياري (٠.٦٥)، ثم الفقرة رقم (٦) ونصها "تعويد الأطفال على تحمل المسؤولية الاجتماعية" بمتوسط حسابي (٢.١١) وانحراف معياري (٠.٦٥)، ثم الفقرة رقم (٨) ونصها "عرض مجموعة من قصص الأبطال الذين قدموا تضحيات للوطن" بمتوسط حسابي (٢.٠٣) وانحراف معياري (٠.٧٠).

وتشير نتائج الإجابة عن السؤال الأول في مجملها إلى وجود درجة موافقة مرتفعة من جانب أفراد عينة البحث من المعلمات على دور مناهج رياض الأطفال

في ترسيخ مفهوم المواطنة لدى الأطفال، وكانت أهم ملامح هذا الدور الإسهام في غرس حب الوطن في نفوس الأطفال، وحثهم على الالتزام بالعادات والآداب الإسلامية، وتنمية الاعتزاز بالوطن والفخر بالانتماء له، واتباع العادات والتقاليد الصحيحة، وتشجيعهم على حفظ الأناشيد الوطنية. ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء أن مناهج رياض الأطفال يتم إعدادها في ضوء السياسة العامة للتعليم في المملكة العربية السعودية والتي تؤكد على إعداد مواطنين يشعرون بالانتماء لمجتمعهم ويعتزون به، وقادرين على المشاركة وتحمل المسؤولية والإسهام في رقي مجتمعهم النهوض به. ومن ثم تتضمن مناهج رياض الأطفال العديد من الأنشطة والموضوعات التي ترسخ قيم الولاء والانتماء للوطن لدى أطفال الروضة، وتوجههم نحو العمل الجماعي وروح الفريق، وتعرفهم بأهمية التسامح والتعايش مع الآخرين. بالإضافة إلى طبيعة المرحلة العمرية التي يمر أطفال الروضة ودورها في تشكيل شخصية الطفل، حيث تمثل هذه المرحلة بداية تكوين الميول والاتجاهات، مما يجعل لمناهج رياض الأطفال تأثير كبير في ترسيخ مفهوم المواطنة لدى الأطفال. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كارسن (Karssen, 2016) التي أشارت إلى أهمية تربية المواطنة لدى الطلاب من أجل المحافظة على الهوية وتحقيق المساواة. كما تتفق مع نتائج دراسة أبوالمجد (٢٠١٨) التي أشارت إلى وجود العديد من المتطلبات من أجل لتربية المواطنة لدى الأطفال في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠.

- **نتائج الإجابة عن السؤال الثاني**:

ينص السؤال الثاني على "ما الفروق في وجهات نظر المعلمات عن واقع دور مناهج رياض الأطفال في ترسيخ مفهوم المواطنة لدى الأطفال والتي قد تعزى لمتغيري المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة؟"، وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه للكشف عن الفروق في وجهات نظر المعلمات عن واقع دور مناهج رياض الأطفال في ترسيخ مفهوم المواطنة لدى الأطفال والتي قد تعزى لمتغيري المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٤): نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه للفروق في وجهات نظر المعلمات عن واقع دور مناهج رياض الأطفال في ترسيخ مفهوم المواطنة لدى الأطفال والتي قد تعزى للمؤهل العلمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية "ف"	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٠.١٨	٢	٠.٠٩	٠.٩٩	٠.٣٧ (غير دالة)
داخل المجموعات	١٣.٧٦	١٤٩	٠.٠٩		
التباين الكلي	١٣.٩٤	١٥١			

يتضح من الجدول (٤) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في وجهات نظر المعلمات عن واقع دور مناهج رياض الأطفال في ترسيخ مفهوم المواطنة لدى الأطفال تعزى للمؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة النسبة الفائية (ف) (٠.٩٩)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا.

جدول (٥): نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه للفروق في وجهات نظر المعلمات عن واقع دور مناهج رياض الأطفال في ترسيخ مفهوم المواطنة لدى الأطفال والتي قد تعزى لعدد سنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية "ف"	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٠.٣٠	٢	٠.١٥	١.٦٣	٠.١٩ (غير دالة)
داخل المجموعات	١٣.٦٤	١٤٩	٠.٠٩		
التباين الكلي	١٣.٩٤	١٥١			

يتضح من الجدول (٥) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في وجهات نظر المعلمات عن واقع دور مناهج رياض الأطفال في ترسيخ مفهوم المواطنة لدى الأطفال تعزى لعدد سنوات الخبرة ، حيث بلغت قيمة النسبة الفائية (ف) (١.٦٣)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا.

وتشير نتائج الإجابة عن السؤال الثاني في مجملها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في وجهات نظر المعلمات عن واقع دور مناهج رياض الأطفال في ترسيخ مفهوم المواطنة لدى الأطفال تعزى لمتغيري المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة. ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء أن معلمات رياض الأطفال على اختلاف مؤهلاتهن العلمية وعدد سنوات خبراتهن يتفهمن أهمية ترسيخ مفهوم المواطنة لدى الأطفال، ويقمن بأدوارهن من خلال ممارساتهن التدريسية في ترسيخ هذا المفهوم لدى الأطفال، كما أن نظرة معلمات رياض الأطفال إلى دور مناهج رياض الأطفال في ترسيخ مفهوم المواطنة تكاد تكون متقاربة نظرا لأن هذه المناهج تراعي طبيعة المرحلة العمرية التي يمر بها الأطفال وتتضمن موضوعات وأنشطة يمكن توظيفها من أجل إكساب الأطفال الجوانب المختلفة لمفهوم المواطنة.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة أبوالحمائل (٢٠١٩) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في آراء المعلمين حول دور المناهج في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلاب تعزى إلى اختلاف سنوات الخبرة. ولكن تختلف هذه النتائج مع نتائج دراسة سرور والعزام (٢٠١٢) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا في تقييم المعلمين لدور مناهج التربية الإسلامية فى تنمية قيم المواطنة الصالحة لدى طلاب المرحلة الأساسية في الأردن تعزى لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة. كما تختلف مع نتائج دراسة الرفاعي (٢٠١٥) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً في دور معلمات رياض الأطفال في تنمية قيم المواطنة لدى الأطفال تعزى لمتغيري الخبرة والمؤهل العلمي.

- **نتائج الإجابة عن السؤال الثالث**:

ينص السؤال الثالث على "ما معوقات إسهام مناهج رياض الأطفال في ترسيخ مفهوم المواطنة لدى الأطفال من وجهة نظر المعلمات بمنطقة الجوف؟"، وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث على فقرات المحور الثاني للاستبانة، وكانت النتائج كما بالجدول (٦):

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة والترتيب لفقرات المحور الثاني للاستبانة

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٢١	صعوبة تضمين مفاهيم المواطنة في مناهج رياض الأطفال	١.٩٥	٠.٦٣	متوسطة	٧
٢٢	تركيز مناهج رياض الأطفال على إكساب الأطفال المهارات التعليمية	٢.٥١	٠.٥٥	مرتفعة	٢
٢٣	مستوى إدراك الأطفال يصعب معه إكسابهم مفهوم المواطنة	٢.٠٥	٠.٦٧	متوسطة	٦
٢٤	وجود صعوبة في توصيل مفهوم الحقوق والواجبات للأطفال في هذه المرحلة المبكرة	١.٨٨	٠.٦٨	متوسطة	٨
٢٥	صعوبة الربط بين محتوى المنهج والحياة العملية للأطفال	١.٧٤	٠.٦٧	متوسطة	١١
٢٦	صعوبة تكليف الأطفال بمهام جماعية في هذه المرحلة	١.٧٧	٠.٧٨	متوسطة	١٠
٢٧	اكتساب قيم المواطنة لا يتفق مع خصائص النمو لأطفال الروضة	١.٣١	٠.٤٩	منخفضة	١٢
٢٨	أطفال الروضة لا يدركون الفرق بين الملكية العامة والملكية الخاصة	١.٨٠	٠.٧٢	متوسطة	٩
٢٩	ضعف تعاون الأسرة مع المدرسة في إكساب الأطفال مفهوم المواطنة	٢.٤٠	٠.٦٣	مرتفعة	٣
٣٠	ضعف التواصل بين المدرسة والمجتمع المحيط بها	٢.٠٧	٠.٧٢	متوسطة	٥
٣١	القصور في تدريب المعلمات على توظيف المناهج الدراسية لإكساب الأطفال مفهوم المواطنة	٢.٥٣	٠.٦٠	مرتفعة	١
٣٢	ضعف الربط بين محتوى المناهج وبين المناسبات الوطنية والاجتماعية	٢.١٢	٠.٦٧	متوسطة	٤
	المتوسط العام للمحور الثاني (معوقات إسهام مناهج رياض الأطفال في ترسيخ مفهوم المواطنة لدى الأطفال)	٢.٠١	٠.٣٤	متوسطة	

يتضح من الجدول (٦) أن المتوسط العام لاستجابات أفراد عينة البحث على فقرات المحور الثاني للاستبانة (معوقات إسهام مناهج رياض الأطفال في ترسيخ مفهوم المواطنة لدى الأطفال) بلغ (٢.٠١) بمتوسط انحرافات معيارية قيمته (٠.٣٤) وبدرجة موافقة متوسطة، وأن المتوسطات الحسابية لفقرات المحور الثاني تراوحت بين (١.٣١) إلى (٢.٥٣) بدرجة موافقة تراوحت ما بين المنخفضة إلى المرتفعة، وقد حصلت (٣) فقرات على درجة موافقة مرتفعة، بينما حصلت (٨) فقرات على درجة موافقة متوسطة، وحصلت فقرة واحدة على درجة موافقة منخفضة.

وقد جاء في مقدمة الفقرات التي حصلت على درجة موافقة مرتفعة من أفراد عينة البحث: الفقرة رقم (٣١) ونصها "القصور في تدريب المعلمات على توظيف المناهج الدراسية لإكساب الأطفال مفهوم المواطنة" بمتوسط حسابي (٢.٥٣) وانحراف معياري (٠.٦٠)، ثم الفقرة رقم (٢٢) ونصها "تركيز مناهج رياض الأطفال على إكساب الأطفال المهارات التعليمية" بمتوسط حسابي (٢.٥١) وانحراف معياري (٠.٥٥)، ثم الفقرة رقم (٢٩) ونصها "ضعف تعاون الأسرة مع المدرسة في إكساب الأطفال مفهوم المواطنة" بمتوسط حسابي (٢.٤٠) وانحراف معياري (٠.٦٣). أما الفقرات التي حصلت على درجة موافقة متوسطة من أفراد عينة البحث فقد جاء في مقدمتها: الفقرة رقم (٣٢) ونصها "ضعف الربط بين

محتوى المناهج وبين المناسبات الوطنية والاجتماعية" بمتوسط حسابي (٢.١٢) وانحراف معياري (٠.٦٧)، ثم الفقرة رقم (٣٠) ونصها "ضعف التواصل بين المدرسة والمجتمع المحيط بها" بمتوسط حسابي (٢.٠٧) وانحراف معياري (٠.٧٢)، ثم الفقرة رقم (٢٣) ونصها "مستوى إدراك الأطفال يصعب معه إكسابهم مفهوم المواطنة" بمتوسط حسابي (٢.٠٥) وانحراف معياري (٠.٦٧)، ثم الفقرة رقم (٢١) ونصها "صعوبة تضمين مفاهيم المواطنة في مناهج رياض الأطفال" بمتوسط حسابي (١.٩٥) وانحراف معياري (٠.٦٣)، ثم الفقرة رقم (٢٤) ونصها "وجود صعوبة في توصيل مفهوم الحقوق والواجبات للأطفال في هذه المرحلة المبكرة" بمتوسط حسابي (١.٨٨) وانحراف معياري (٠.٦٨)، ثم الفقرة رقم (٢٨) ونصها "أطفال الروضة لا يدركون الفرق بين الملكية العامة والملكية الخاصة" بمتوسط حسابي (١.٨٠) وانحراف معياري (٠.٧٢)، ثم الفقرة رقم (٢٦) ونصها "صعوبة تكليف الأطفال بمهام جماعية في هذه المرحلة" بمتوسط حسابي (١.٧٧) وانحراف معياري (٠.٧٨)، ثم الفقرة رقم (٢٥) ونصها "صعوبة الربط بين محتوى المنهج والحياة العملية للأطفال" بمتوسط حسابي (١.٧٤) وانحراف معياري (٠.٦٧). وبالنسبة للفقرة التي حصلت على درجة موافقة منخفضة من أفراد عينة البحث فهي الفقرة رقم (٢٧) ونصها "اكتساب قيم المواطنة لا يتفق مع خصائص النمو لأطفال الروضة"، حيث حصلت على متوسط حسابي (١.٣١) وانحراف معياري (٠.٤٩). وتشير نتائج الإجابة عن السؤال الثالث في مجملها إلى وجود درجة موافقة متوسطة من جانب أفراد عينة البحث من المعلمات على وجود بعض المعوقات لإسهام مناهج رياض الأطفال في ترسيخ مفهوم المواطنة لدى الأطفال، وكانت أهم هذه المعوقات وجود بعض جوانب القصور في تدريب المعلمات على إكساب الأطفال مفهوم المواطنة، وتركيز مناهج رياض الأطفال على إكساب الأطفال المهارات التعليمية، وضعف التعاون من جانب الأسرة في إكساب الأطفال مفهوم المواطنة. ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء أن البرامج التدريبية لمعلمات رياض الأطفال غالبا ما تركز على أساليب التدريس الحديثة وتوظيف الوسائل والتقنيات التعليمية، وأن الأنشطة الخاصة بترسيخ مفهوم المواطنة لدى الأطفال والمتضمنة في المناهج الدراسية غالبا ما تكون غير مباشرة بمعنى أنها تتطلب جهدا من المعلمة للتفكير في كيفية توظيف هذه الأنشطة من أجل ترسيخ مفهوم المواطنة. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة محروس (٢٠١٨) التي أشارت إلى وجود بعض جوانب القصور لدى معلمات رياض الأطفال في تنمية أبعاد المواطنة الرقمية. كما تتفق مع نتائج دراسة أبوالحمائل (٢٠١٩) التي أظهرت أن درجة درجة تحقيق تعزيز قيم المواطنة لدى الطلاب من خلال مناهج العلوم جاءت بدرجة متوسطة.

- **نتائج الإجابة عن السؤال الرابع**:

ينص السؤال الرابع على "ما أهم المقترحات لتحقيق المزيد من التفعيل لإسهام مناهج رياض الأطفال في ترسيخ مفهوم المواطنة لدى الأطفال من وجهة نظر المعلمات بمنطقة الجوف؟"، وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات

الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث على فقرات المحور الثالث للاستبانة، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة والترتيب لفقرات المحور الثالث للاستبانة

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٣٣	تبسيط المعلومات في مناهج رياض الأطفال لتناسب إكساب الأطفال مفهوم المواطنة	٢.٦٦	٠.٥٥	مرتفعة	٨
٣٤	تركيز المناهج على أنشطة عملية ترتبط بالحياة اليومية للأطفال	٢.٦٣	٠.٥٨	مرتفعة	٩
٣٥	إعادة تنظيم محتوى المناهج في ضوء مفهوم المواطنة ومتطلبات تنميته لدى الأطفال	٢.٥٣	٠.٥٧	مرتفعة	١٠
٣٦	تدريب المعلمات على أساليب تنمية مفهوم المواطنة لدى الأطفال	٢.٧٧	٠.٤٤	مرتفعة	٣
٣٧	تضمين بعض المناسبات الوطنية والاجتماعية في محتوى مناهج رياض الأطفال	٢.٨٦	٠.٣٥	مرتفعة	١
٣٨	تشجيع سبل التعاون بين الأسرة والمدرسة من تنمية مفهوم المواطنة لدى الأطفال	٢.٧١	٠.٤٩	مرتفعة	٦
٣٩	تضمين المناهج بعض الأنشطة التى تتطلب من الأطفال ممارسة العمل الجماعى من أجل تنفيذها	٢.٧٣	٠.٥٠	مرتفعة	٤
٤٠	تضمين المناهج بعض القصص المصورة التى تشجع الأطفال على الولاء والانتماء للوطن	٢.٨٤	٠.٤١	مرتفعة	٢
٤١	تضمين المناهج بعض الأنشطة المتعلقة بممارسة الأطفال لمفاهيم الحقوق والواجبات	٢.٧٢	٠.٤٨	مرتفعة	٥
٤٢	تضمين المناهج بعض الأناشيد الوطنية والاجتماعية	٢.٦٩	٠.٥٤	مرتفعة	٧
	المتوسط العام للمحور الثالث (أهم المقترحات لتحقيق المزيد من التفعيل لإسهام مناهج رياض الأطفال في ترسيخ مفهوم المواطنة لدى الأطفال)	٢.٧١	٠.٢٩	مرتفعة	

يتضح من الجدول (٧) أن المتوسط العام لاستجابات أفراد عينة البحث على فقرات المحور الثالث للاستبانة (أهم المقترحات لتحقيق المزيد من التفعيل لإسهام مناهج رياض الأطفال في ترسيخ مفهوم المواطنة لدى الأطفال) بلغ (٢.٧١) بمتوسط انحرافات معيارية قيمته (٠.٢٩) وبدرجة موافقة مرتفعة، وأن المتوسطات الحسابية لفقرات المحور الثالث تراوحت بين (٢.٥٣) إلى (٢.٨٦)، وقد حصلت جميع فقرات المحور الثالث على درجة موافقة مرتفعة. وقد جاء في مقدمة فقرات المحور الثالث: الفقرة رقم (٣٧) ونصها "تضمين بعض المناسبات الوطنية والاجتماعية في محتوى مناهج رياض الأطفال" بمتوسط حسابي (٢.٨٦) وانحراف معياري (٠.٣٥)، ثم الفقرة رقم (٤٠) ونصها "تضمين المناهج بعض القصص المصورة التي تشجع الأطفال على الولاء والانتماء للوطن" بمتوسط حسابي (٢.٨٤) وانحراف معياري (٠.٤١)، ثم الفقرة رقم (٣٦) ونصها "تدريب المعلمات على أساليب تنمية مفهوم المواطنة لدى الأطفال" بمتوسط حسابي (٢.٧٧) وانحراف معياري (٠.٤٤)، ثم الفقرة رقم (٣٩) ونصها "تضمين المناهج بعض الأنشطة التي تتطلب من الأطفال ممارسة العمل الجماعي من أجل تنفيذها" بمتوسط حسابي (٢.٧٣) وانحراف معياري (٠.٥٠)، ثم الفقرة رقم (٤١) ونصها "تضمين المناهج بعض الأنشطة

المتعلقة بممارسة الأطفال لمفاهيم الحقوق والواجبات" بمتوسط حسابي (٢.٧٢) وانحراف معياري (٠.٤٨)، ثم الفقرة رقم (٣٨) ونصها "تشجيع سبل التعاون بين الأسرة والمدرسة من تنمية مفهوم المواطنة لدى الأطفال" بمتوسط حسابي (٢.٧١) وانحراف معياري (٠.٤٩)، ثم الفقرة رقم (٤٢) ونصها "تضمين المناهج بعض الأناشيد الوطنية والاجتماعية" بمتوسط حسابي (٢.٦٩) وانحراف معياري (٠.٥٤)، ثم الفقرة رقم (٣٣) ونصها "تبسيط المعلومات في مناهج رياض الأطفال لتناسب إكساب الأطفال مفهوم المواطنة" بمتوسط حسابي (٢.٦٦) وانحراف معياري (٠.٥٥)، ثم الفقرة رقم (٣٤) ونصها "تركيز المناهج على أنشطة عملية ترتبط بالحياة اليومية للأطفال" بمتوسط حسابي (٢.٦٣) وانحراف معياري (٠.٥٨)، ثم الفقرة رقم (٣٥) ونصها "إعادة تنظيم محتوى المناهج في ضوء مفهوم المواطنة ومتطلبات تنميته لدى الأطفال" بمتوسط حسابي (٢.٥٣) وانحراف معياري (٠.٥٧). وتشير نتائج الإجابة عن السؤال الرابع في مجملها إلى وجود درجة موافقة مرتفعة من جانب أفراد عينة البحث من المعلمات على المقترحات التي تضمنها البحث الحالي لتحقيق المزيد من التفعيل لإسهام مناهج رياض الأطفال في ترسيخ مفهوم المواطنة لدى الأطفال. وجاء في مقدمة هذه المقترحات تضمين بعض المناسبات الوطنية والاجتماعية في محتوى مناهج رياض الأطفال، وكذلك تضمينها بعض القصص المصورة التي تشجع الأطفال على الولاء والانتماء للوطن، وتدريب المعلمات على أساليب تنمية مفهوم المواطنة لدى الأطفال. ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء وعي المعلمات وتفهمهن لأهمية ترسيخ مفهوم المواطنة لدى الأطفال، وحرص المعلمات على تفعيل دور مناهج رياض الأطفال في ترسيخ مفهوم المواطنة لدى الأطفال. وتتفق هذه النتائج مع ما أوصت به العديد من الدراسات (مثل: دراسات كل من الرفاعي، ٢٠١٥ وأبوالمجد، ٢٠١٨ ورسول ومزيد، ٢٠١٨ ومحروس، ٢٠١٨) بشأن ضرورة التأكيد على إكساب أطفال الروضة مفهوم المواطنة، وتنشئتهم على ممارسة السلوكيات المعبرة عن هذا المفهوم.

- **توصيات البحث**:

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج أوصى البحث بالتوصيات التالية:

- تدريب معلمات رياض الأطفال على تنفيذ أنشطة تربوية لتدعيم مفهوم المواطنة لدى الأطفال.
- تضمين مناهج رياض الأطفال العديد من الموضوعات التي تسهم في ترسيخ مفهوم المواطنة لدى الأطفال.
- توظيف مناهج رياض الأطفال في توعية أطفال الروضة بالمناسبات الوطنية والاجتماعية.
- تنفيذ الندوات والمحاضرات لمعلمات رياض الأطفال وأولياء الأمور من أجل توعيتهم بأهمية غرس مفهوم المواطنة لدى الأطفال.
- توثيق الصلة بين المدرسة والأسرة من أجل تحقيق التعاون المشترك في إكساب الأطفال مفهوم المواطنة.

- إصدار نشرات توعية للمعلمات وأولياء الأمور بشأن أهمية مفهوم المواطنة وكيفية ترسيخه لدى أطفال الروضة.
- الاهتمام بتنفيذ الفعاليات المتنوعة التي تسهم في نشر ثقافة المواطنة لدى أطفال الروضة.
- تشجيع أطفال الروضة على تنفيذ العديد من الأنشطة الجماعية من أجل إكسابهم ثقافة العمل بروح الفريق.
- القيام بالرحلات والزيارات الميدانية من أجل توعية الأطفال بمعالم الوطن الحضارية.
- توفير المصادر التعليمية التي تسهم في إكساب أطفال الروضة مفهوم المواطنة.
- تنفيذ المسابقات بين مدارس رياض الأطفال في مجال الأنشطة التي تسهم في إكساب أطفال الروضة مفهوم المواطنة.

- **المقترحات**:

استكمالاً لأهداف البحث الحالي تم صياغة المقترحات التالية:

- تطوير مناهج رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية في ضوء مفهوم المواطنة.
- متطلبات ترسيخ مفهوم المواطنة لدى أطفال الروضة في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠.
- فاعلية الأنشطة غير الصفية في تنمية مفهوم المواطنة لدى أطفال الروضة.
- برنامج تدريبي لمعلمات رياض الأطفال وأثره على تنمية مفهوم المواطنة لدى أطفال الروضة.
- دراسة تقويمية حول مدى توافر مهارات تنمية المواطنة لدى معلمات رياض الأطفال.

- **المراجع**:

- **ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم (١٤٠٨ هـ).** لسان العرب. **بيروت: دار صادر.**
- **أبو الحمائل، أحمد بن عبدالمجيد (٢٠١٩). دور مناهج العلوم في تعزيز قيم المواطنة لدى طلاب المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية لتحقيق رؤية ٢٠٣٠ من وجهة نظر معلمي العلوم.** مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، ١٠ (٢)، ٣٦٨-٣٩٣.
- **أبو المجد، مها عبدالله السيد (٢٠١٨). تربية المواطنة لدى الطفل في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال.** مجلة كلية التربية، **جامعة بنها، مصر، ١١٦ (٢٩)، ١٤٧-١٨٢.**
- **أمين، عبير صديق (٢٠١٢). قيم المواطنة فى منهج التعلم الذاتى: دراسة تحليلية.** مجلة الطفولة والتربية، **كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية، مصر، ٩ (٤)، ١٢٥-٢٠٥.**
- **جاد، منى محمد (٢٠٠٧).** مناهج رياض الأطفال. **عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.**
- **رسول، لمياء سليم ومزيد، زينب خنجر (٢٠١٨). المواطنة وعلاقتها بالتوافق الاجتماعى لدى أطفال الرياض.** مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، **كلية الإمارات للعلوم التربوية، ٢٥، ٢٨١-٢٩١.**
- **الرشدان، رانية عيسى محمد والقاعود، إبراهيم عبدالقادر أحمد (٢٠١١). فاعلية برنامج تعليمى مقترح في التربية الوطنية والمدنية لتنمية مفاهيم المواطنة لدى أطفال رياض الأطفال.** مؤتة للبحوث والدراسات (سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية)، **جامعة مؤتة، ٢٦ (٧)، ٣٠٥-٣٤٤.**

- **الرفاعى، غالية حامد (٢٠١٥). دور معلمات رياض الأطفال الحكومية في تنمية قيم المواطنة لدى الأطفال: تصور مقترح.** مجلة التربية، **كلية التربية، جامعة الأزهر، مصر، ١٦٤ (٢)، ٦٣٥-٦٨٤.**
- **سرور، فاطمة محمد والعزام، محمد نايل (٢٠١٢). دور مناهج التربية الاسلامية المطورة فى تنمية قيم المواطنة الصالحة لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر المعلمين فى تربية إربد الثالثة.** دراسات (العلوم التربوية)، **الجامعة الأردنية، ٣٩ (٢)، ٤٨٧-٥٠٣.**
- **العطار، محمد محمود (٢٠١٨). دور معلمة رياض الأطفال فى تنمية قيم المواطنة لدى الأطفال فى مرحلة ما قبل المدرسة فى المجتمع السعودى.** مجلة كلية التربية، **جامعة بورسعيد، مصر، ٢٥، ١٦٦-٢٠٤.**
- **على، سعيد عبدالمعز (٢٠١٣). فاعلية استراتيجية التعلم القائم على المشكلة فى تنمية بعض مفاهيم المواطنة لدى طفل الروضة.** دراسات عربية في التربية وعلم النفس، **رابطة التربويين العرب، مصر، ٣٣ (١)، ٢٣٧-٢٦٠.**
- **اللقانى، أحمد والجمل، على (١٩٩٩).** معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس. **القاهرة: عالم الكتب.**
- **مجلس الشئون الاقتصادية والتنمية (٢٠١٦).** رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. **الرياض.**
- **محروس، غادة كمال (٢٠١٨). مستوى معرفة معلمات رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية بأبعاد المواطنة الرقمية.** مجلة البحث العلمى في التربية، **كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، ١٩ (٥)، ٥١٥-٥٤٧.**
- **مرتجى، زكى رمزى والرنتيسى، محمود محمد (٢٠١١). تقييم محتوى مناهج التربية المدنية للصفوف السابع والثامن والتاسع الأساسى في ضوء قيم المواطنة.** مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية، **الجامعة الإسلامية بغزة، ١٩ (٢)، ١٦١-١٩٥.**
- **المعيقل، عبدالله بن مسعود (٢٠٠٤). تحليل أنشطة التعلم في مقررات التربية الوطنية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين تجاهها.** مجلة دراسات تربوية واجتماعية، **كلية التربية، جامعة حلوان، مصر، ١٠ (٣)، ٧٩-١٣٧.**
- **الوحش، هالة مختار وشادى، أحمد الصاوى (٢٠١٤). متطلبات التربية للمواطنة المناطة بالمدرسة في ضوء التصور الإسلامى: دراسة تحليلية.** دراسات عربية في التربية وعلم النفس، **رابطة التربويين العرب، مصر، ٥٢، ٣١-٤٦٥.**
- **وزان، سراج محمد عبدالعزيز (٢٠٠٧).** التربية الوطنية في المملكة العربية السعودية. **مكة المكرمة: مكتبة الفكر.**
- Banks, J. (2008). Diversity group identity, and citizenship education in a global age. Educational researcher, 37. Availabe at:
- https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X08317501, rtrived at 21/2/2020
- Dayneson, T. (2000). What does good citizenship mean to students. *Social education*, 56 (8), 53-59.
- Karssen, M. (2016). Ethnic diversity in schools and bi-ethnic Dutch students' educational outcomes and social functioning. *International journal of research, policy and practice*, 27, 230-245.
- Menezes, I. (2016). Citizenship education, educational policies and NGOs. British educational research journal, 42, 646-664.
- Wing, W. (2004). Globalization and citizenship education in Hong Kong and Taiwan. *Comparative education review*, 48 (3), 253-273.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الرابع :

مستوى إدراك معلمي ومعلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية بمحافظة الخرج لأهم الممارسات التدريسية المتسقة مع مدخل التعليم المستند إلى الدماغ

إعداد :

د. سلمان بن صاهود راقي العتيبي
أستاذ مساعد، كلية التربية بالخرج
جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز المملكة العربية السعودية

مستوى إدراك معلمي ومعلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية بمحافظة الخرج لأهم الممارسات التدريسية المتسقة مع مدخل التعليم المستند إلى الدماغ

د. سلمان بن صاهود راقي العتيبي
أستاذ مساعد، كلية التربية بالخرج
جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز المملكة العربية السعودية

• **المستخلص**:
هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى إدراك معلمي ومعلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية بمحافظة الخرج لأهم الممارسات التدريسية المتسقة مع مدخل التعليم المستند إلى الدماغ، وتم بناء أداة الدراسة (الاستبانة) وتحديد أهم الممارسات التدريسية وصياغتها بعدَ مراجعة الأدبيات والدراسات ذات العلاقةِ، وتحكيمها من الخبراء والمختصين في تعليم الرياضيات. وتكونت عينة الدراسة من (٧٣) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. وطبِّقت الأداة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٤١هـ، وأظهرت النتائج أن مستوى إدراك معلمي ومعلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية للممارسات التدريسية جاءَ بدرجة عالية، بمتوسط حسابي بلغ (٢.٤١). وتوصلت الدراسة إلى عدمِ وجودِ فرقٍ ذي دلالةٍ إحصائيةٍ بين متوسط إدراك عينة الدراسة للممارسات التدريسية المتَسقة مع مدًخل التعليم المستند إلى الدماغ تبعا لاختلاف متغير الجنس (ذكر، أنثى). وأوصت الدراسة بتضمين هذه الممارسات التدريسية في برامج التنمية المهنية لمعلمي ومعلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، وتقويم أدائهم وفقا لأهم مؤشراتها.

الكلمات المفتاحية: معلمو الرياضيات، التعلم المستند إلى الدماغ، أبحاث الدماغ.

Secondary Mathematics Teachers' Perception of the Most Vital Teaching Practices Consistent with Brain-based Education Access in Al-Kharj Governorate.

Dr. Salman Sahud Raqi Al-Otaibi

Abstract:
The current study aimed to explore the awareness level of mathematics high school teachers of the most important teaching practices which are consistent with brain -based education access. After determining and formulating the most significant teaching practices, a questionnaire was designed as the research instrument after reviewing the related studies and literature and consulting experts and specialist in teaching mathematics. The study sample comprised (73) male and female teachers who have been randomly selected. The study instrument was applied in the second semester of the academic year 2020, and the results of the study revealed high level of awareness with an arithmetic mean (2.41) among mathematics high school male and female teachers. It also concluded that gender variation does not have any statistical indication among the subjects of the study for the awareness average of the most important teaching practices consistent with brain -based education access. The study recommended that these teaching practices can be employed in the professional development programs for mathematics teachers in high schools, and their performance can be evaluated according to their most significant results and indicators.

Keywords: Mathematics Teachers', Brain based Learning Theory, Brain Research.

• **المقدمة**:

يشهد الميدان التعليمي اتجاهات ودعوات مكثفة لقيادة عمليات التطوير والتحسين، وتجويد نواتج التعلم في كافة المقررات العلمية والنظرية بمراحل التعليم العام، ويسعى الخبراء والمخططون إلى تقديم المبادرات والبرامج وحلقات النقاش التي ترفع من قيمة وأثر تنويع الممارسات التدريسية، وزيادة الاهتمام بدور الطالب في الموقف التعليمي، والتركيز على مناطق التأثير التي تزيد من إيجابيته، ووعيه بما يتعلمه، أملا في قيادته لتجاوز الصعوبات التي قد يواجهها عند تعلم واكتساب المفاهيم والمعارف والمهارات.

وتسعى النظريات التربوية إلى زيادة الاهتمام بالمتعلم ومراعاة خصائصه واحتياجاته، ورفع مستوى النضج والوعي لديه؛ لضمان مؤازرته وحثه على تجاوز المحكات المستقبلية، وتحقيق النمو المتوازن في كافة الجوانب الفكرية والقيمية والتحصيلية في المراحل التعليمية (عطاالله، ٢٠٠١). وأوضحت الأحمدي (٢٠١٤) أن الانتقال إلى عملية التعلم المتمركزة حول المتعلم تتطلب معلما يهيئ الفرص المناسبة لمساعدتهم على اكتساب مهارات التعلم والتفكير، وتوظيف ما اكتسبوه من معارف ومهارات واتجاهات.

ومجال الرياضيات ومقرراتها من أهم الحقول المرتبطة بالتفكير، ومن خلاله يتم التعويد على التأمل والبحث عن المعاني المخفية، وتفسير الحلول المتعددة، ومحاورة الآخرين في بيئة تعليمية اجتماعية إنسانية (NCTM, 2000). ونظرا للتطوير الذي تشهده مقررات الرياضيات بالمملكة العربية السعودية، فإن النظرة للممارسات التي يقوم بها المعلم تغيرت، وذلك يفرض قيامه بمهارات ومهام تهدف إلى تفعيل دور الطالب في الموقف الصفي، وتحتاج إلى معلم يمتلك المهارات الحديثة، ويمارسها بفعالية (العمري، ٢٠١٠). وعليه فإن أداء المعلم يجب أن يتوافق مع خصائص المتعلمين، ويسعى لتحقيق أكبر قدر فاعل من نواحي الفهم والوعي بالعمليات الرياضية وتنميتها، وبالذات في المراحل العليا التي تتسم بكثافة المحتوى الرياضي؛ مما يعزز الحاجة إلى التعرف على الطرائق الإبداعية، التي تهتم بحالات التَّعلم ومستويات الإدراك.

والحقوق الفردية بين المتعلمين حقيقة قائمة، فكل فرد له استعداده وقدراته وحاجاته واتجاهاته التي يختلف بها عن غيره، وكذلك في انفعالاته وعواطفه، فليس كل الطلاب لهم نفس درجة الذكاء والقدرات (مشالي، ٢٠٠٨). وفي ظل السعي إلى تطبيق الاستراتيجيات التدريسية الحديثة في تدريس المعرفة والمهارة الرياضية، واهتمامها بنشاط المتعلم وإعمال عقله، وإيجابيته داخل البيئة التعليمية، إكسابا للقدرات الرياضية بتنوع درجة تعقيدها، فإن التعليم المستند إلى الدماغ Brain based Learning Theory يمكن أن يسُهم في العناية بمجالات النمو والاستعدادات، ويهتم بأنماط التعلم المفضلة وما يتناسب معها.

وأشار نوفل (٢٠٠٨) إلى أن موضوع الدماغ ونصفيه قد حظي بالبحث والاستقصاء، في محاولة جادة لفهم التفكير وأساليبه التي يستند إليها الأفراد في

معالجتهم للمعارف والمهارات التي تعلموها، ويحتاج المعلمون والمختصون إلى ابتكار ممارسات تعليمية عملية عن طريق تصور نمو الدماغ. ويدعم ذلك ما أكده أنساري وآخرون (Ansari, & All., 2011) بشأن الآمال الكبيرة التي ارتبطت بتطبيق البحوث التجريبية على دماغ الإنسان ومشكلاته، مع تأثيرها المباشر والفوري على الممارسة التعليمية، لتعزيز الاستفادة من مجال "العقل والدماغ والتعليم"، ويساعد ذلك في التغلب على التناقض بين الطريقة التي يتعلم بها الدماغ بطبيعته، والطريقة التي يضطر بها الدماغ للتعلم.

وبالفحص الدقيق من قِبل التربويين، تبين أن الاعتماد على تطبيقات التعليم بالنمط الذي يركز على فهم طبيعة الدماغ سيساعد ويعزز الممارسات الصفية الناجحة التي كانت تُتخذ من قبل، وأن الدماغ البشري مكون من شقين: أيمن وأيسر، وقد دلت الدراسات والبحوث الميدانية في مجال تعلم المهارات العلمية أن لكل شق مخصصات إدراكية (عفانه، ٢٠٠٢). وقد ظهر التعلم المستند إلى الدماغ من خلال التكامل الحادث بين المجالات العلمية المختلفة، كعلم النفس، وعلم الفسيولوجي، والكيمياء الحيوية، والطب، وعُرفَ عن هذا التعلم تنظيم المواقف التعليمية والتعليمية وفق بنى وطبيعة الدماغ (قطامي والمشاعلة، ٢٠٠٧).

ويستند التعلم إلى الوظيفة البيولوجية للدماغ، والتي تنعكس على الأساليب، في جو تَعلمِي هادف وآمن، وبيئة تعليمية متناغمة مع مبادئ عمل الدماغ، التي تعمل بصورة متكاملة وشاملة لفهم المواقف التعليمية (عساف، ٢٠١٧)، كما أن وظائف الدماغ هي تلك الوظائف الطبيعية وأنماط التفكير المتعلقة بشقي اللحاء الدماغي للنصفين الكرويين، ويستخدم المتعلم (النصف الأيسر) في التفكير التجريبي والتحليلي والمنطقي والتعامل الرمزي واللفظي مع المعلومات، ويستخدم (النصف الأيمن) في التفكير المادي والكلي وغير المنطقي والتصور البصري والمكاني (شحاته والنجار، ٢٠١١).

وكل نصف من الدماغ متخصص في أعمال معينة، مع بعض التحفظ على الرأي الذي يجزم بتفوق النصف الأيمن من الدماغ وهيمنته (الفتوح، ٢٠٠١)، فالنصف الأيمن يتخصص في إعادة بناء الأجزاء وتركيبها لتكوين كل متكامل، كما أنه يتعرف على العلاقات بين الأجزاء المنفصلة، وهو لا ينتقل بصورة خطية، وإنما يعمل بشكل كلي متوافق ومتواز. بينما يُبدِي النصف الأيسر فاعلية في عمليات المعالجة البصريّة والمكانيّة، فلاً يفكر الإنسان بنصف واحد دون الآخر، فكلاهما يشترك في العمليات العقلية العليا (عفانه وعبيد، ٢٠٠٤). ولذا فإن للتعلم المستند إلى الدماغ وظائفه وتأثيره في عملية التفكير والاكتساب والتأمل، وفهم وإدراك المعاني والمفاهيم البسيطة والمعقدة.

وتزيد التطورات الحديثة في علم الأعصاب من صلتها بالتعليم، ومكنت تقنيات التصوير المطورة العلماء من النظر إلى الدماغ العامل، مما يوفر رؤى قوية حول كيفية التعلم، ولذا فإن الدماغ يستجيب تماماً للتجارب، ويرفع من الدور العالي

الذي يتخذه التعليم في تشكيل قدرات المتعلمين في تعلم اللغة والرياضيات (Hinton, 2008). والدماغُ قادرٌ على صنع شبكات عصبية وفقاً لتعقيد عملية التعلم، ويؤثر تفعيلها أو تكرار استخدامها في تجويد وتعميق الخبرات، كما تُعدُّ الوصلات بين الخلايا العصبية (الشجيرات) ممرات عصبية لها دورٌ كبيرٌ في تنمية الدماغ، وجعله يَتشكل استنادا لنوعية المعلومات التي يكتسبها من المحيط الخارجي (Lieury, 2014).

ويؤكد التعلم وفق هذا المنحى أن التعلم هو الوظيفة العظمى للدماغ، وتظل الشبكات والشجيرات العصبية تنمو ما دامت البيئة ثرية، ويتفاعل فيها الفرد بالطريقة التي تتناسب وتَتواءَم مع دماغه واستعداداته وتجهيزاته؛ مما ينعكس إيجابا على سهولة التعلم ومرونته وعمقه (إبراهيم، ٢٠٠٧).

والأنماط والاستراتيجيات التي تنتمي للتعلم المستند إلى الدماغ كثيرة، وكلما زاد تفاعل الطلاب مع المعلم والطلاب الآخرين كانت أدمغتهم محسنة وجاهزة للتعلم. وهناك حاجة ماسة إلى تحول نموذجي كبير، وإعداد وجهد للانتقال إلى التدريس المتوافق مع الدماغ، الأمر الذي يفرضُ على المعلمين تشجيع مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات المستقلة لدى طلابهم، مع تطبيق بعض استراتيجيات التعلم النشط: كالمحاكاة، ولعب الأدوار، والتعلم الجماعي، والتعلم بالاكتشاف، والتعلم التعاوني، وإنشاء المشاريع، وهي تقنيات تتوافق مع الدماغ، وتتيح للمتعلمين التعرف على الأنماط، والتفاعل معها واستكشافها (Craig, 2003).

ويَسنِدُ ذلك أن استراتيجية أبحاث الدماغ تقوم على الجمع بين معظم الاستراتيجيات المعرفية، واستراتيجيات التعلم النشط، مع إعداد بيئة صفية نموذجية، بحيث تصبح عملية التعلم أكثر فاعلية وحماسة (غندورة، ٢٠١٧). ويمكن أن يعبر عنها على شكل أسلوب يتبناه الفرد في عملية التفكير، ونجاحه يرتبط بما يدور في دماغه من تفكير وتفضيل معرفي يستخدمه في مواجه مشكلاته الحياتية، والمواقف المتصلة بها (Herrmann,1993). وأكد بوليتانو وباكيون (Politano & Paquin,2000) أنه مدخل قائم على الطرائق التي تتعلم بها الأدمغة بصورة أفضل، وأنه طريقة طبيعية وتحفيزية وإيجابية لتحقيق حد أقصى للتعلم.

وأورد جينسن (٢٠٠٧) مقترحات للتدريس الذي يتناسب مع طلاب المرحلة المتوسطة والثانوية، من حيث التركيز على مهارات التعلم، والتعلم مدى الحياة، مع التركيز على المهارات الاجتماعية، والتعلم التعاوني، والعمل الجماعي، والعلاقات بين الطلاب، والتحفيز للقيام بالأبحاث، وتعميق التعلم، والتركيز على التدوينات واتخاذ القرارات، مع تقليل التركيز على الحفظ والاستظهار، والبعد عن المحتوى التعليمي الزائد.

وعند المقارنة بين جهد الدماغ في حالات متباينة، فإنه يبذل جهداً متواضعاً عندما يكون تعليمه مرتبطا بخلفية سابقة، وعلى العكس تماما عندما يتعلم

موضوعاً لا يرتبط ببنيته المعرفية، حيث يتطلب ذلك فتح مسارات تواصل جيدة، وتَجذِبُ مثيراتُ التعلم الجديدةِ الدماغَ وتستثير عمله (الحارثي، ٢٠٠٣). ولأجل ذلك فإن التعلم المستنَد إلى الدماغ يسهم في تطوير قدرات المتعلمين، باستخدام مجموعة من الاستراتيجيات المناسبة، ومنها: التعلم النشط، والنشاطات المكثفة، والسجل الذاتي، وإعطاء وقت للتفكير والتأمل، والتعلم بالمجموعات، والخرائط المفاهيمية (السلطي، ٢٠٠٥).

وأوضح سبيارس وويلسو (Spears & Wilsow, 2009) أن التعلم المستند إلى الدماغ يسعى لتوظيف البحوث في علم الأعصاب؛ بناءً على وظائف الدماغ البشري في مختلف مراحل تطوره، ويُمكن المعلمين من ربط التعلم بحياة الطلاب الحقيقية وخبراتهم وعواطفهم، عبر تفعيل الاستراتيجيات الحديثة، مثل: التعلم للإتقان، والذكاءات المتعددة، والتعلم التعاوني، والمحاكاة العملية، وحل المشكلات. كما نَاقشَ إيرلاير (Erlauer, 2003) تطبيق أبحاث الدماغ في الفصول الدراسية، وكيفية تأثيرها على عواطف الطلاب وقدرتهم على التعلم. كما تؤثر البيئة الصفية على التعلم وأشكال التقييم التي تعمل بشكل أفضل، وتطبيق طرائق بسيطة لجذب انتباه الطلاب طوال فترة الفصل الدراسي، مع زيادة مشاركتهم وإنجازهم، وإشراكهم في صنع القرار، كما أن اتباع هذه الطرائق يجعل محتوى الدرس ذا صلةٍ بتحفيز الطلاب، ويُمكنُ كل معلم بالقيامِ بها للحد من التوتر في الفصول والبيئة المدرسية.

- **مشكلة الدراسة**:

نظرا لطبيعة المحتوى الرياضي في مقررات الرياضيات بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، وتنوعه في فروع المعرفة الرياضية (الجبر، الهندسة، التحليل الرياضي، نظرية الأعداد، الإحصاء وعملياته)، وتناسب هذا التنوع مع الطبيعة المفاهيمية التي تتوافق إلى حد كبير مع عمليات التفكير في الدماغ ذي الجانبين، وخصائص كل جانب من حيث: الإبداع، والمنطق، والاستبصار، والتساؤل العميق؛ فإن العناية بها قد تسمح للمتعلمين بتكوين أنماط ذات معنى، ويقوم معها المعلم بتعزيز الربط الواقعي والوظيفي للمعلوماتِ الجديدة، ومعالجتها بصورة واعية تراعي قدراتهم وتهتم بها، وتوفر لهم فرصاً أكبر لبناء المفاهيم والمعاني للمحتوى العميق والمتقدم في المعرفة الرياضية، وحثهم على تطبيق مهارات التفكير العلمي والناقد، وحفزهم إلى التأمل والاستقصاء الواعي. وأوضح فيشر وآخرون (Fischer & All., 2007) أهمية التعلم المستند إلى الدماغ، وكونه يرتكز على الأدلة التي توصلت إليها البحوث العلمية لفهم بيئة التعلم؛ مما يكون سببا في اتخاذ القرارات اللازمة حول الممارسات التعليمية وتأملها وتحسينها، مع تصحيح العديد من الممارسات التعليمية الخاطئة، والناتجة عن الفهم غير الدقيق لطبيعة وإمكانات المخ البشري خلال تفاعله مع محتويات مراحل التعليم المختلفة. وبحصر أهم أبحاث التعليم المستند إلى الدماغ ضمن مقررات الرياضيات واستراتيجيات تدريسها، ومن خلال مراجعتها واستعراض نتائجها يُمكِنُ تأملُ النقاطِ الآتيةِ:

- تناولت دراسة القرني (٢٠١٠)، والصبحي (٢٠١٣)، والغامدي وعطيفي (٢٠١٩) أهمية أبحاث الدماغ في تعليم الرياضيات، والأثر الإيجابي لتطبيقها في المقررات العلمية، والتي تشير في مجملها إلى الرغبة في تقديم مبادرات وتطوير طرائق حديثة، ترفع من اكتساب جوانب التحصيل والتفكير العلمي، وتنمية المفاهيم والمهارات والقيم الرياضية.
- كشفت دراسة عبدالقادر (٢٠١٧) أن نسبة العمليات العقلية المُفعَّلَة في كتب الرياضيات بالمرحلة الثانوية كانتٍ في الجانب الأيسر وهي الأعلى، ثم نسبة العمليات العقلية في الجانبين معا، ثم نسبة العمليات العقلية في الجانب الأيمن، وهي نتيجة ملائمة وواقعية؛ لطبيعة المحتوى الرياضي الذي يركز فيه المتعلم على تفعيل أبعاد العمليات المنطقية والتحليلية، والتفكير الشمولي، أكثر من غيرها.
- كشفت دراستا العريني (٢٠١٧)، والرويلي والحربي (٢٠١٨) عن المستوى المنخفض للممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في ضوء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ، والحاجة لتطوير قدرات المعلمين ورفع مستوى أدائهم في ضوء مدخل التعليم المستند إلى الدماغ.
- اهتمت دراسة العتيبي وآخرون (٢٠١٩) بتقويم واقع كتب مناهج الرياضيات للمرحلة المتوسطة بدولة الكويت؛ في ضوء مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ، وتوصلتٍ إلى أن نسبة توافر معايير المحتوى ومؤشراتها كان بدرجة متوسطة.
- وإسهاما في التركيز على تحسين وتجويد العمل التدريسي عند تناول المعرفة الرياضية وفقا للاتجاهات التربوية الحديثة، فإن مشكلة الدراسة الحالية تمثلت في تحديد مستوى إدراك معلمي ومعلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية بمحافظة الخرج لأهم الممارسات التدريسية التي تتوافق وتتناسب مع مدخل التعليم المستند إلى الدماغ ونتائجه. وتَطلبَ ذلك الإجابة عن السؤالين التاليين:
- ما أهم الممارسات التدريسية المتسقة مع مدخل التعليم المستند إلى الدماغ والتي تتناسب مع مقررات الرياضيات بالمرحلة الثانوية؟
- ما مستوى إدراك معلمي ومعلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية بمحافظة الخرج لأهم الممارسات التدريسية المتسقة مع مدخل التعليم المستند إلى الدماغ؟

- **أهداف الدراسة**:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أهم الممارسات التدريسية المتسقة مع مدخل التعليم المستند إلى الدماغ، والذي يحظى بعناية واهتمام من قبل الخبراء والمنظِرين في مجال التعليم، وتحديد مستوى إدراك معلمي ومعلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية لهذه الممارسات في محافظة الخرج التعليمية.

- **أهمية الدراسة**:

استمدت الدراسة الحالية أهميتها في كونها ناقشت مجال تطوير العمل التدريسي في مقررات الرياضيات بالمرحلة الثانوية، وقامت بإيضاح مستوى إدراك

معلمي ومعلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية لهذه الممارسات التدريسية، وستسهم -بإذن الله - في توجيه المختصين والمهتمين نحو مدخل التعليم وفق أبحاث الدماغ.

- **حدود الدراسة**:

هناك مجموعة من الحدود التي قد تؤثر في تعميم نتائج الدراسة، وهي:

- الحد الموضوعي: الممارسات التدريسية المتسقة مع مدخل التعليم المستند إلى الدماغ، ومستوى إدراك معلمي ومعلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية لها.
- الحد الزماني: الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٤١هـ.
- الحد المكاني: المدارس الثانوية الحكومية والأهلية بمحافظة الخرج التعليمية.
- الحد البشري: معلمو ومعلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية، بإدارة التعليم بمحافظة الخرج، ويتبعون تنظيمياً إلى مكتبي الخرج والدلم.

- **فرضية الدراسة**:

سعت الدراسة إلى التحقق من الفرضية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط إدراك عينة الدراسة للممارسات التدريسية المتسقة مع مدخل التعليم المستند إلى الدماغ تبعاً لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).

- **مصطلحات الدراسة**:

- **التعلم المستند إلى الدماغ**:

عرف جينسن (٢٠٠٧، ص٣) التعلم المبني على وظائف المخ بأنه: مفهوم متكامل تتحدد على ضوئه ملامح عملية التعلم، وهو مجموعة من المبادئ التي تشكل قاعدة للمعرفة والمهارات، والتي يمكن البناء عليها، واتخاذ قرارات أفضل عن عملية التعلم.

ويمكن تعريف التعلم المستند إلى الدماغ إجرائياً بأنه: التعلم الذي يَرتكزُ على مبادئ ووظائف الدماغ وتطبيقاته في التعليم؛ بحيث يتم تهيئة الخبرات للمتعلمين، مع مراعاة اختلاف الأنشطة والأساليب التي تتوافق مع أدمغتهم؛ بما ينعكس إيجاباً على تحصيلهم العلمي وقدراتهم التراكمية.

- **الممارسات التدريسية**:

عرف سمارة والعديلي (٢٠٠٧، ص٥٥) الممارسات التدريسية بأنها مجموعة الإجراءات والنشاطات التعليمية التعلمية المقصودة، والمتوافرة من قبل المعلم، والتي يمكنه من خلالها التفاعل مع الطلاب؛ من أجل تسهيل عملية التعلم، وتحقيق النمو الشامل والمتكامل.

ويمكن تعريف الممارسات التدريسية المتسقة مع مدخل التعليم المستند إلى الدماغ إجرائيا بأنها: الإجراءات والطرائق التي يبذلها معلمو ومعلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية، بالاستفادة من الأساليب الإيجابية التي تفعل من وظائف المخ، وتزيد من تدريب الطلاب والطالبات على عمليات التفكير الرياضي ومهاراته، وتُسهِّل عليهم اكتساب المفاهيم والموضوعات الرياضية.

- **الطريقة والإجراءات المنهجية:**

- **منهج الدراسة:**

استخدام الباحث المنهج الوصفي (المسحي) لمناسبته لطبيعة الدراسة وأهدافها، بغرض بيان مستوى إدراك معلمي ومعلمات الرياضيات لأهم الممارسات التدريسية المتسقة مع مدخل التعليم المستند إلى الدماغ، عبر رصد استجابتهم في ضوء الاستبيان المعدّ لذلك؛ حيث يقوم المعلم بتحديد رأيه حيال مستوى الإدراك وفقَ عدد المؤشرات، والتي تُسهِم في دعم العمل التدريسي في مقررات الرياضيات بالمرحلة الثانوية.

- **مجتمع الدراسة وعينتها:**

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية والأهليةٍ، والبالغ عددهم (١٦٣) معلما ومعلمة بمحافظة الخرج، وتتبع المدارس تنظيميا لمكتبي التعليم بالخرج والدلم. والجدول (١) يوضح توزيع مجتمع الدراسة:

جدول (١): توزيع مجتمع الدراسة

المتغير	عدد معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية		عدد معلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية		المجموع الكلي
	ن	٪	ن	٪	
مجتمع البحث	٧٣	٤٥	٩٠	٥٥	١٦٣

وتم توزيع الاستبانة على كافة أفراد المجتمع، وبلغ حجم عينة الدراسة التي استكملت الاستبيان وتفاعلت معه ٧٣ معلما ومعلمة للرياضيات بالمرحلة الثانوية، يُشكلون ما نسبته ٤٤.٧٩٪ من المجتمع الكلي. والجدول التالي يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة.

جدول (٢): توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

المتغير	سنوات الخبرة في المرحلة الثانوية						المجموع الكلي
	(١-٤) سنوات		(٥-٩) سنوات		١٠ سنوات فأكثر		
	ن	٪	ن	٪	ن	٪	
معلمو الرياضيات	٢	١١.١١	٤	٢٢.٢٢	١٢	٦٦.٦٧	١٨
معلمات الرياضيات	٤	٧.٢٧	٢٢	٤٠	٢٩	٥٢.٧٣	٥٥
							٧٣

ويُظهر الجدول أعلاه أن النسبة الأكبر من عينة الدراسة كانت خبرتهم ١٠ سنوات فأكثر من معلمي ومعلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية بعدد ١٢ معلما للرياضيات، مقابل ٢٩ معلمة للرياضيات، وتَوزَّع بقية الأفراد على الفئتين الأولى والثانية.

- **أدوات الدراسة:**

- **أولاً: قائمة بأهم الممارسات التدريسية المتسقة مع مدخل التعليم المستند إلى الدماغ، والتي تتناسب مع طبيعة مقررات الرياضيات بالمرحلة الثانوية:**

لتحقيق هدف الدراسة، أعدّ الباحث قائمة بأهم الممارسات التدريسية المتسقة مع مدخل التعليم المستند إلى الدماغ لمعلمي ومعلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية، وفيما يلي الخطوات الإجرائية التي قام بها الباحث:

- الاطلاع على الأدبيات والكتب المتوافرة عن مجال أبحاث الدماغ واستراتيجياته، وحصر الدراسات السابقة التي تناولت المدخل وتطبيقه في مجال تدريس الرياضيات، وبعض الدراسات التي ناقشت أهمية تنويع التعلم وممارساته التدريسية في المقررات الرياضية، وآثاره على مكونات البيئة التعليمية؛ حيث قام الباحث ابتداءً بمراجعة دراسة الأحمدي (٢٠١٤)، وريان (٢٠١٤)، والزهراني (٢٠١٤)، والرويس (٢٠١٦)، والمطرب (٢٠١٦)، والعريني (٢٠١٧)، والطراونة وخصاونة (٢٠١٨)، والرويلي والحربي (٢٠١٨)، والصلاحي (٢٠١٩)، والتمران وخليل (٢٠١٩)، والزهراني (٢٠١٩)، لإدراك أهم المؤشرات المرتبطة بأداء معلمي الرياضيات؛ بغرض فهم البعد النظري والتطبيقي للممارسات التدريسية، والتي يمكن توظيفها في تحقيق ودعم أهداف الدراسة الحالية.
- الفحص المتأني لمحتوى مقررات الرياضيات بالمرحلة الثانوية من الصف الأول الثانوي إلى الصف الثالث الثانوي، للتأكد من الطبيعة المفاهيمية والمعرفية لها، وشمل ذلك (٦) مقررات - الطبعة١٤٤١هـ، تُدرَّس خلال ثلاث سنوات دراسية، واحتوت على مواضيع متقدمة في الهندسة، والجبر، ومفاهيم نظرية الأعداد والتركيبات، ومفاهيم التحليل الرياضي، ومهارات الإحصاء وعملياته، ويُعبِّر كل ذلك عن محتوى عميق يتطلب تطويرا للعمل التدريسي، مع التركيز على قياس عمليات التفكير الرياضي التي تتوافق مع استعداد المتعلمين وقدراتهم المعرفية.
- صياغة أهم الممارسات التدريسية التي تتسق مع مدخل التعليم المستند إلى الدماغ في تدريس مقررات الرياضيات في المرحلة الثانوية، وكتابتها في صورتها الأولية، ثم مراجعتها وعرضها على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في مجال المناهج وتعليم الرياضيات، لتحديد مدى صلاحيتها وأهميتها ومناسبتها، واستفاد الباحث في ضوء الملحوظات الواردة بصياغة القائمة في صورتها النهائية.

- **ثانياً: استبانة لقياس مستوى إدراك معلمي ومعلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية لأهم الممارسات المتسقة مع مدخل التعليم المستند إلى الدماغ:**

في ضوء القائمة السابقة التي تم تحكيمها، فإن الباحث صاغ عباراتها في استبانة لقياس مستوى إدراك معلمي ومعلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية لهذه الممارسات التدريسية، وتكونت الاستبانة من (٣٣) مؤشرا، وتم تدريج مقياس الاستجابة وفقا لمقياس ليكرت الثلاثي (بدرجة عالية، بدرجة متوسطة، بدرجة منخفضة)، ويُعطى كل وزن قيمة رقمية قدرها (٣، ٢، ١) درجة على الترتيب؛ لوصف إدراك المعلمين والمعلمات لكل ممارسة تدريسية.

وبعد ذلك طُبِّقت الاستبانة على كامل المجتمع بعد أخذ الموافقة الرسمية من إدارة التعليم بمحافظة الخرج، وتم تنظيمها وإرسالها لجميع المعلمين في صورة استبانة إلكترونية، ليسهل التعامل معها والتفاعل مع فقراتها، وتم متابعة الآلية مع إدارة الإشراف التربوي بالخرج.

- **الأساليب الإحصائية المستخدمة**:

للإجابة عن سؤالي البحث وفرضيته تم اللجوء للأساليب الإحصائية التالية:

- التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعياري للمؤشرات المتضمنة في أداة الدراسة.
- اختبار *Independent Samples Test* لعينتين مستقلتين لفحص دلالة الفرق بين متوسط إدراك عينة الدراسة للممارسات التدريسية تبعا لاختلاف متغير الجنس (ذكر، أنثى).

- **نتائج الدراسة ومناقشتها**:

- **نص سؤال الدراسة الأول على: ما أهم الممارسات التدريسية المتسقة مع مدخل التعليم المستند إلى الدماغ والتي تتناسب مع مقررات الرياضيات بالمرحلة الثانوية؟**

وبناءً على ما سبق إيضاحه من خطواتٍ إجرائيةٍ قام بها الباحث، فإن الإجابة على هذا السؤال تمثلت في الآتي:

- **الممارسات التدريسية المتسقة مع مدخل التعليم المستند إلى الدماغ والتي تتناسب مع مقررات الرياضيات بالمرحلة الثانوية وعددها (٣٣ مؤشرا)، وهي**:

- يفعل المعلم عنصر النشاط الاستهلالي لتهيئة الطالب لاكتساب المفهوم الرياضي بصورة مُتقنَة.
- يحرص المعلم على تجهيز بيئة تعاونية إيجابية لتفاعل الطلاب ودمج أنشطة تعلمهم للمحتوى الرياضي.
- يتَّخذ المعلم خططا وأساليب بديلة لشرح المفاهيم الرياضية المتوسطة والمتقدمة.
- يتيح المعلم فرصَ اختيار أساليب التقييم البديلة التي تتناسب مع قدرات الطلاب ورغباتهم لقياس اكتساب وفهم المعرفة الرياضية.
- يتيح المعلم لطلابه تحقيق نواتج التعلم وفقاً لمستوى المعرفة الرياضية (حسية، مجردة، وصفية، دلالية) بصورة تتناسب مع استعداداتهم.
- يتبنى المعلم سلوكا مدخليا مناسبا قبل الدخول للأبواب الرياضية مما يسهل على الطلاب استرجاع المهارات والمفاهيم السابقة.
- يدمج المعلم بين المفاهيم الرياضية والمسائل النظرية مع النواحي العملية وربطها بالمواقف الحياتية.
- يرفع المعلم من قيمة العلاقات الترابطية بين مكونات علم الرياضيات مما يحقق اتجاها إيجابيا لدى المتعلمين.
- يركز المعلم على تحفيز طلابه الذين يُبدُونَ مشاركة إيجابية ضمنَ عملية اكتساب المفهوم الرياضي وأبعاده.
- يزود المعلم طلابه بإشارات وتوضيحات تقودهم لاستنباط القواعد والحلول الرياضية.
- يزيد المعلم من قيمة المناقشة الحرة والمرنة داخل الموقف التدريسي بما يضمن تحقيق الأهداف الرياضية المخطط لها.

- يساعد المعلم طلابه على اختيار أنماط التعلم المفضلة لمناقشة المفاهيم الرياضية المجردة ودعم التعلم القائم على الفهم.
- يساعد المعلم طلابه على اكتساب قواعد المنطق الرياضي ومهاراته لتبرير الحلول التي توصلوا لها.
- يتخذ المعلم محكات وقواعد محددة لقياس تقدم الطلاب في عملية بناء المفهوم الرياضي واكتساب مهاراته.
- يستثمر المعلم النمط التواصلي بصورة هادفة مع الطلاب لتحقيق عمليتي الاستكشاف والتعلم الذاتي.
- يستخدم المعلم الأسئلة المثيرة للتفكير لتحقيق التعلم ذي المعنى لأبعاد المحتوى الرياضي.
- يستخدم المعلم البرمجيات الرياضية المتقدمة لتوضيح خصائص المفاهيم الرياضية (الهندسية، والجبرية، والإحصائية) لتعميق الفهم وربطه بالتعلم السابق.
- يشجع المعلم طلابه على تطبيق مهارات التفكير الإبداعي وتنويع الحلول الرياضية بأكثر من طريقة لرفع مستوى إتقانهم.
- يشجع المعلم طلابه على توظيف أفكارهم الرياضية في سياقات علمية جديدة بأنماط تعاونية.
- يتيح المعلم لطلابه فرصة طرح آرائهم وفرضياتهم لحل المسائل الرياضية وتبريرها بدون توجيه النقد المبدئي لها.
- يحفز المعلم طلابه على بناء أنشطة حركية واجتماعية ضمن مرحلة اكتساب المفاهيم والمهارات الرياضية.
- يطرح المعلم تساؤلات مثيرة للتفكير الرياضي بصورة منتظمة داخل موقف التعلم لضمان متابعة الطلاب وتركيزهم.
- يطلب المعلم من طلابه نشر تدويناتهم وحلولهم الرياضية الخاصة في مجالات متنوعة (داخل المدرسة وخارجها).
- يعتني المعلم بمهارات التواصل والترابط الرياضي لدى طلابه بما يضمن إعمال التفكير بصورة واعية.
- يُعزِّز المعلم من دور التقويم بناءً على وظائفه (القبلي، التكويني، البعدي) لضمان استمرارية اتصال الطالب بالمعرفة الرياضية وخطواتها الإجرائية.
- يُفعِّل المعلم دور الطالب أثناء المناقشة والحوار الإيجابي عند تعلم المحتوى الرياضي.
- يشجع المعلم طلابه على شرح النواتج التي توصلوا لها في ضوء المقدمات الرياضية والمعطيات الصحيحة أمام زملائهم.
- يتيح المعلم لطلابه الحديث عن صعوبات الفهم والأخطاء التي تواجههم عند استعراض المسائل والحلول الرياضية.
- يشجع المعلم طلابه على التوسع والبحث في مصادر المعلومات المتاحة عن موضوعات المحتوى الرياضي ومكوناته.

- يقوم المعلم باستخدام التقنيات والوسائط المتقدمة التي تزيد من عمل الحواس لدى طلابه خلال عملية تدريس المحتوى الرياضي.
- يُنظم المعلم ملخصا سبوريا مباشرا أو مصمما بصورة تزيد من تركيز الطلاب عند تعلم المحتويات الرياضية.
- ينوع المعلم بين الاستراتيجيات التدريسية (التعلم التشاركي، التدريس التأملي، التعلم التجريبي) داخل المواقف التدريسية والتي تتناسب مع طبيعة المحتوى الرياضي ودرجة تعقده.
- يوضح المعلم لطلابه قيمة المحتوى الرياضي وترابطه بصورة ترفع من تحقيق الفهم الواعي ودمج المعرفة الجديدة بما يتصل بها.

- **نص سؤال الدراسة الثاني على: ما مستوى إدراك معلمي ومعلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية بمحافظة الخرج لأهم الممارسات التدريسية المتسقة مع مدخل التعليم المستند إلى الدماغ؟**

وأظهر تحليل بيانات الاستبانة إحصائياً مجموعة من القيم والمؤشرات، وذلك بعد تطبيقها على عينة قدرها (٧٣) معلما ومعلمة للرياضيات بالمرحلة الثانوية، وتفصيلها في الجدول التالي:

جدول (٣): نتائج تطبيق استبانة الدراسة على عينة من معلمي ومعلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية

الممارسات التدريسية المتسقة مع مدخل التعليم المستند إلى الدماغ	مستوى إدراك معلمي ومعلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية للممارسة التدريسية			
	متوسط المعلمين	متوسط المعلمات	المتوسط الكلي	المستوى الإجمالي
-يفعل المعلم عنصر النشاط الاستهلالي لتهيئة الطالب لاكتساب المفهوم الرياضي بصورة مُتقنَة.	٢.٥٠	٢.٣٣	٢.٣٧	عالٍ
- يحرص المعلم على تجهيز بيئة تعاونية إيجابية لتفاعل الطلاب ودمج أنشطة تعلمهم للمحتوى الرياضي.	٢.٥٦	٢.٥١	٢.٥٢	عالٍ
-يتَّخذ المعلم خططا وأساليب بديلة لشرح المفاهيم الرياضية المتوسطة والمتقدمة.	٢.٥٦	٢.٥٨	٢.٥٨	عالٍ
-يتيح المعلم فرصَ اختيار أساليب التقييم البديلة التي تتناسب مع قدرات الطلاب ورغباتهم لقياس اكتساب وفهم المعرفة الرياضية.	٢.٦٧	٢.٤٢	٢.٤٨	عالٍ
-يتيح المعلم لطلابه تحقيق نواتج التعلم وفقا لمستوى المعرفة الرياضية (حسية مجردة، وصفية، دلالية) بصورة تتناسب مع استعداداتهم.	٢.٠٦	٢.٢٥	٢.٢١	متوسط
-يتبنى المعلم سلوكا مدخلياً مناسبا قبل الدخول للأبواب الرياضية مما يسهل على الطلاب استرجاع المهارات والمفاهيم السابقة.	٢.٥٠	٢.٤٤	٢.٤٥	عالٍ
-يدمج المعلم بين المفاهيم الرياضية والمسائل النظرية مع النواحي العملية وربطها بالمواقف الحياتية.	٢.٣٩	٢.٤٠	٢.٤٠	عالٍ
-يرفع المعلم من قيمة العلاقات الترابطية بين مكونات علم الرياضيات مما يحقق اتجاها إيجابيا لدى المتعلمين.	٢.٣٣	٢.٤٢	٢.٤٠	عالٍ
-يركز المعلم على تحفيز طلابه الذين يُبدُونَ مشاركة إيجابية ضمنَ عملية اكتساب المفهوم الرياضي وأبعاده.	٢.٦١	٢.٦٧	٢.٦٦	عالٍ
-يزود المعلم طلابه بإشارات وتوضيحات تقودهم لاستنباط القواعد والحلول الرياضية.	٢.٣٩	٢.٤٩	٢.٤٧	عالٍ
-يزيد المعلم من قيمة المناقشة الحرة والمرنة داخل الموقف التدريسي بما يضمن تحقيق الأهداف الرياضية المخطط لها.	٢.٥٠	٢.٥٥	٢.٥٣	عالٍ
-يساعد المعلم طلابه على اختيار أنماط التعلم المفضلة لمناقشة المفاهيم الرياضية المجردة ودعم التعلم القائم على الفهم.	٢.٣٣	٢.٣٦	٢.٣٦	عالٍ
-يساعد المعلم طلابه على اكتساب قواعد المنطق الرياضي ومهاراته لتبرير الحلول التي توصلوا لها.	٢.١٧	٢.٤٤	٢.٣٧	عالٍ
-يتخذ المعلم محكات وقواعد محددة لقياس تقدم الطلاب في عملية بناء المفهوم الرياضي واكتساب مهاراته.	٢.١١	٢.٣١	٢.٢٦	متوسط
-يستثمر المعلم النمط التواصلي بصورة هادفة مع الطلاب لتحقيق عمليتي الاستكشاف والتعلم الذاتي.	٢.٢٨	٢.٢٩	٢.٢٩	متوسط
-يستخدم المعلم الأسئلة المثيرة للتفكير لتحقيق التعلم ذي المعنى لأبعاد المحتوى	٢.٤٤	٢.٤٤	٢.٤٤	عالٍ

الرياضي.				
-يستخدم المعلم البرمجيات الرياضية المتقدمة لتوضيح خصائص المفاهيم الرياضية (الهندسية، والجبرية، والإحصائية) لتعميق الفهم وربطه بالتعلم السابق.	١.٧٢	٢.٢٢	٢.١٠	متوسط
-يشجع المعلم طلابه على تطبيق مهارات التفكير الإبداعي وتنويع الحلول الرياضية بأكثر من طريقة لرفع مستوى إتقانهم.	٢.٢٨	٢.٥١	٢.٤٥	عالٍ
-يشجع المعلم طلابه على توظيف أفكارهم الرياضية في سياقات علمية جديدة بأنماط تعاونية.	٢.١١	٢.٣٣	٢.٢٧	متوسط
-يتيح المعلم لطلابه فرصة طرح آرائهم وفرضياتهم لحل المسائل الرياضية وتبريرها بدون توجيه النقد المبدئي لها.	٢.٣٩	٢.٦٢	٢.٥٦	عالٍ
-يحفز المعلم طلابه على بناء أنشطة حركية واجتماعية ضمن مرحلة اكتساب المفاهيم والمهارات الرياضية.	٢	٢.٢٠	٢.١٥	متوسط
-يطرح المعلم تساؤلات مثيرة للتفكير الرياضي بصورة منتظمة داخل موقف التعلم لضمان متابعة الطلاب وتركيزهم.	٢.٣٩	٢.٥٥	٢.٥١	عالٍ
-يطلب المعلم من طلابه نشر تدويناتهم وحلولهم الرياضية الخاصة في مجالات متنوعة (داخل المدرسة وخارجها).	١.٧٢	٢	١.٩٣	متوسط
-يعتني المعلم بمهارات التواصل والترابط الرياضي لدى طلابه بما يضمن إعمال التفكير بصورة واعية.	١.٩٤	٢.٤٠	٢.٢٩	متوسط
-يُعزِّز المعلم من دور التقويم بناءً على وظائفه (القبلي، التكويني، البعدي) لضمان استمرارية اتصال الطالب بالمعرفة الرياضية وخطواتها الإجرائية.	٢.٣٩	٢.٢٧	٢.٣٠	متوسط
-يُفعِّل المعلم دور الطالب أثناء المناقشة والحوار الإيجابي عند تعلم المحتوى الرياضي.	٢.٧٢	٢.٦٤	٢.٦٦	عالٍ
-يشجع المعلم طلابه على شرح النواتج التي توصلوا لها في ضوء المقدمات الرياضية والمعطيات الصحيحة أمام زملائهم.	٢.٤٤	٢.٥٦	٢.٥٣	عالٍ
-يتيح المعلم لطلابه الحديث عن صعوبات الفهم والأخطاء التي تواجههم عند استعراض المسائل والحلول الرياضية.	٢.٧٢	٢.٦٥	٢.٦٧	عالٍ
-يشجع المعلم طلابه على التوسع والبحث في مصادر المعلومات المتاحة عن موضوعات المحتوى الرياضي ومكوناته.	٢.١٧	٢.٣٦	٢.٣١	متوسط
-يقوم المعلم باستخدام التقنيات والوسائط المتقدمة التي تزيد من عمل الحواس لدى طلابه خلال عملية تدريس المحتوى الرياضي.	٢.٠٦	٢.٤٩	٢.٣٨	عالٍ
-يُنظم المعلم ملخصاً سبورياً مباشراً أو مصمماً بصورة تزيد من تركيز الطلاب عند تعلم المحتويات الرياضية.	٢.٦٧	٢.٦٩	٢.٦٨	عالٍ
-ينوع المعلم بين الاستراتيجيات التدريسية (التعلم التشاركي، التدريس التأملي، التعلم التجريبي) داخل المواقف التدريسية والتي تتناسب مع طبيعة المحتوى الرياضي ودرجة تعقده.	٢.٤٤	٢.٥٣	٢.٥١	عالٍ
-يوضح المعلم لطلابه قيمة المحتوى الرياضي وترابطه بصورة ترفع من تحقيق الفهم الواعي ودمج المعرفة الجديدة بما يتصل بها.	٢.٣٩	٢.٥٨	٢.٥٣	عالٍ
مدى إدراك الممارسات التدريسية المتسقة مع مدخل التعليم المستند إلى الدماغ (ككل)	٢.٣٣	٢.٤٤	٢.٤١	عالٍ

وتُبرز النتائج السابقة أن مستوى إدراك معلمي ومعلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية لكل مؤشر تراوحَ بين عالٍ ومتوسطٍ، كما بلغ المتوسط العام لمدى إدراك الممارسات التدريسية المتسقة مع مَدخل التعليم المستند إلى الدماغ (٢.٤١) بدرجة عالية؛ مما يؤكد معرفة عينة الدراسة بأهمية كل ممارسة تدريسية وفهم جانبها ومدلولها النظري. وعليه فإن الحاجة تزداد إلى تطوير وتوظيف هذه الممارسات التدريسية وتطبيقها في الواقع التعليمي؛ وتعليم مقررات الرياضيات بالمرحلة الثانوية وفقاً للتوجهات والتجارب الحديثة، وتسهيل عمليات اكتساب المفاهيم والمهارات الرياضية بناءً على طبيعة التعلم وخصائص وقدرات المتعلمين العقلية والنمائية. وقد تُعزى القيم المتضمنة في الجدول السابق إلى زيادة دراية المعلمين والمعلمات بهذه المؤشرات، وتوافقها مع الجانب الميداني في الفصول الدراسية، حيث اشتُقت هذه الممارسات التدريسية وحُرص على أن تتلاءَم مع مفهوم وطبيعة الرياضيات المدرسية في المرحلة الثانوية. وتختلف النتائج السابقة مع ما توصلت له دراسة العريني (٢٠١٧)، والرويلي والحربي (٢٠١٨) عن مستوى الأداء المنخفض

للممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في ضوء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ. وقد يعود ذلك إلى اختلاف عينة الدراسة وأدواتها، وطبيعة وخصائص مرحلة التدريس، كما أن بعض المعلمين والمعلمات قد يبدون معرفتهم ببعض الممارسات التدريسية الحديثة، على الرغم من اختلاف تطبيقهم وقناعتهم بها في الميدان التعليمي عند تدريس المحتويات الرياضية.

وعليه فإنه يتوجب على المختصين والمهتمين بتعليم الرياضيات عرض أبرز المزايا والتجارب الناجحة التي يُرجَى منها رفع القيمة المنهجية لمدخل التعليم المستند إلى الدماغ، والاستراتيجيات التدريسية التي تتناسب معه في مقررات الرياضيات بالمرحلة الثانوية، وما تتطلبه من ممارسات وقدرات متواصلة لضمان التأثير الإيجابي على الطلاب وإنجاح تعلمهم، وبالتالي الإسهام في ارتفاع القدرات التحصيلية لهم؛ بما يحقق امتلاكهم للكفايات اللازمة التي تتطلبها المراحل التالية.

- **كما قام الباحث بالتحقق من فرضية الدراسة، والتي نصت على: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط إدراك عينة الدراسة للممارسات التدريسية المتسقة مع مدخل التعليم المستند إلى الدماغ تبعا لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).**

جدول (٤): نتائج اختبار Independent Samples Test **لفحص دلالة الفرق بين متوسط إدراك عينة الدراسة للممارسات التدريسية المتسقة مع مدخل التعليم المستند إلى الدماغ تبعا لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)**

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية df	الدلالة الإحصائية Sig.
مستوى إدراك الممارسات التدريسية	ذكر	١٨	٢.٣٣	٠.٣١	١.١١٥	٧١	٠.٢٦٩
	أنثى	٥٥	٢.٤٤	٠.٣٧			

ويتضح من النتيجة أعلاه عدمُ وجودِ فرقٍ ذي دلالةٍ إحصائيةٍ بين متوسط إدراك عينةٍ الدراسة للممارسات التدريسية المتسقة مع مدخل التعليم المستند إلى الدماغ تبعاً لاختلاف متغير الجنس (ذكر، أنثى)، مما يعطي مؤشرا إلى تقارب آراء عينة الدراسة تجاه إدراكهم لكل ممارسة تدريسية تضمنتها أداة الدراسة؛ وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الرويلي والحربي (٢٠١٨) التي بينت عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط استجابات العينة والتي قد تعزى لمتغير الجنس.

- **التوصيات**:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية فإنه يمكن التوصية بالآتي:

- تعريف معلمي ومعلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية بالممارسات التدريسية المتسقة مع مدخل التعليم المستند إلى الدماغ، وتدريبهم عليها، وتبنيها داخل المواقف التعليمية.
- تقويم أداء معلمي ومعلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية وفقاً لأهم مؤشرات الممارسات التدريسية المتسقة مع مدخل التعليم المستند إلى الدماغ.
- عقد ورش عمل وحلقات نقاش تستهدف إيضاح الجانب المعرفي والتطبيقي للمهارات التدريسية؛ وتضمين برامج التنمية المهنية أهم ركائز وتطبيقات التعليم المستند إلى الدماغ.

- **المراجع**:
- **أولاً: المراجع العربية**:

- إبراهيم، أماني. (٢٠٠٧). تنمية ما وراء المعرفة باستخدام كل من استراتيجية KWLH المعدلة وبرنامج دافعية الالتزام بالهدف وأثره على التحصيل لدى الأطفال في ضوء نظرية التعليم المستند إلى الدماغ ونظرية الهدف. **مجلة العلوم التربوية**، ع٢، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- الأحمدي، سعاد. (٢٠١٤). الممارسات التدريسية البنائية لدى معلمات رياضيات المرحلة الثانوية. **مجلة تربويات الرياضيات**، مج١٧، ع٣، ٣٩- ٩٢.
- التمران، عمر، وخليل، إبراهيم. (٢٠١٩). الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات ومعلماتها في ضوء متطلبات رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ من وجهة نظرهم. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، ع١١١، ١٩٩- ٢١٨.
- جينسن، إيرك. (٢٠٠٧). **التعلم المبني على العقل**. ترجمة مكتبة جرير، الرياض.
- الحارثي، إبراهيم.(٢٠٠٣). **التفكير والتعلم والذاكرة في ضوء أبحاث الدماغ**. الرياض، مكتبة الشقري.
- الرويس، عبدالعزيز. (٢٠١٦). واقع الممارسات التدريسية الداعمة للتعلم البنائي لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، مج١٧، ع١، ١٦١- ١٨٧.
- الرويلي، عايد، والحربي، بدرية. (٢٠١٨). الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في ضوء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ. **مجلة البحوث التربوية والنفسية بجامعة بغداد**، ع٥٦، ٣٣١- ٣٦٢.
- ريان، عادل. (٢٠١٤). درجة الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات وعلاقتها بفاعلية الذات التدريسية. **مجلة المنارة للبحوث والدراسات**، مج٢٠، ع١، ١٤١- ١٧٠.
- الزهراني، عبدالعزيز. (٢٠١٩). تصور مقترح لتطوير الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية**، مج١١، ع١، ١- ٤٧.
- الزهراني، محمد. (٢٠١٤). الممارسات التدريسية الداعمة لتنمية التواصل الرياضي لدى المتعلمين ومدى توفرها في تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية. **مجلة تربويات الرياضيات**، مج١٧، ع٥، ١٣١- ١٦٦.
- السلطي، نادية.(٢٠٠٥). **التعلم المستند إلى الدماغ**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- سمارة، نواف، والعديلي، عبدالسلام. (٢٠٠٧). **مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية**. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- شحاته، حسن، والنجار، زينب. (٢٠١١). **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- الصبحي، خليل. (٢٠١٣). **أثر برنامج تدريسي قائم على وظائف نصفي الدماغ في التفكير التناسبي وحل المشكلات التناسبية لدى طلاب المرحلة المتوسطة**. رسالة ماجستير، جامعة طيبة.
- الصلاحي، محمد. (٢٠١٩). ممارسات معلمي الرياضيات التدريسية الداعمة لاستيعاب المفاهيم الرياضية بالمرحلة الابتدائية. **مجلة تربويات الرياضيات**، مج٢٢، ع٩، ١٧٣– ١٩٧.

- الطراونة، عوض، وخصاونة، أمل. (٢٠١٨). معتقدات معلمي الرياضيات وعلاقتها بممارساتهم التدريسية. **دراسات العلوم التربوية بالجامعة الأردنية**، مج٤٥، ٢٩٠- ٣١٠.
- عبدالقادر، خالد. (٢٠١٧). تحليل أسئلة كتب الرياضيات للمرحلة الثانوية في فلسطين في ضوء نظرية التعلم المستند إلى جانبي الدماغ. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية بغزة**، مج٢٥، ع٢، ٦٦ – ٨١.
- العتيبي، عبدالرحمن، وزهران، العزب، وبدر، محمود، وعبدالفتاح، سعيد. (٢٠١٩). دراسة تقويمية للوضع الحالي لمناهج رياضيات المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في ضوء مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ. **مجلة تربويات الرياضيات**، مج٢٢، ع٢، ٣١٦ — ٣٤٢.
- العريني، حنان. (٢٠١٧). تقويم الممارسات التدريسية لمعلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء التعليم المستند إلى الدماغ. **مجلة كلية التربية بجامعة كفر الشيخ**، مج١٧، ع٤، ٢٥٩- ٣٢٢.
- عساف، محمود محمد. (٢٠١٧). أثر استخدام استراتيجية التعلم بالدماغ ذي الجانبين في تنمية المفاهيم العلمية وعمليات العلم لدى طلاب الصف الخامس الأساسي بغزة. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، ٢٥(٤).
- عطاالله، ميشيل. (٢٠٠١). **طرق وأساليب تدريس العلوم**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عفانة، عز، وعبيد، وليم. (٢٠٠٤). **التفكير والمنهاج المدرسي**. غزة: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- عفانة، عزو، والجيش، يوسف. (٢٠٠٩). **التدريس والتعلم بالدماغ ذي الجانبين**. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- العمري، محمد. (٢٠١٠). **الكفايات اللازمة لتدريس مقرر الرياضيات المطور ودرجة توافرها لدى المعلمين**. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- الغامدي، عزة، وعطيفي، زينب. (٢٠١٩). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية مهارات التدريس لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة. **مجلة تربويات الرياضيات**، مج٢٢، ع٩، ٤٨- ٨٧.
- غندورة، ريمين.(٢٠١٧). تصميم برنامج مقترح باستخدام بعض الاستراتيجيات التعليمية في ضوء أبحاث الدماغ لإكساب مفاهيم وحدة وطني لأطفال الروضة بمكة المكرمة. **مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط**، مج٣٣، ع٤، ١٦٧- ٢١٣.
- الفتوح، عدنان. (٢٠٠١). **علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق**. عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر.
- القرني، يعن الله. (٢٠١٠). **تصور مقترح لتطوير تدريس الرياضيات في ضوء مهارات التدريس الإبداعي ومتطلبات التعلم المستند إلى الدماغ**. رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى.
- قطامي، يوسف، والمشاعلة، مجدي.(٢٠٠٧). **الموهبة والتفوق والإبداع وفق نظرية الدماغ**. عمان: دار ديبونو للطباعة والنشر.
- مشالي، إيهاب. (٢٠٠٨). **صعوبات تعلم الرياضيات وعلاجها بالتعزيز**. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- المطرب، خالد. (٢٠١٦). التوجه الإصلاحي والتقليدي في الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في مدارس الأحساء الابتدائية. **مجلة كلية التربية بجامعة طنطا**، مج٦٤، ع٤، ٤٩١- ٥٢٣.

- **ثانياً: المراجع الأجنبية**:

- Ansari, D., Coch, D., & De Smedt, B. (2011). Connecting Education and Cognitive Neuroscience: Where will the journey take us?. Educational Philosophy and Theory, 43(1), 37-42.

- Craig, D. I. (2003). Brain-compatible learning: Principles and applications in athletic training. Journal of athletic training, 38(4), 342.
- Erlauer, L. (2003). The brain-compatible classroom: Using what we know about learning to improve teaching. ASCD.
- Fischer, K , Daniel , D, Immordino –Yang ,M, stern , E ,Baltro, A ,&koizumi, H.(2007) why mind brain and education ? why now ? Mind. international mind brain and education society and Balk well publishing Inc. Vol 1(1).
- Herrmann, N. (1993). The Creative Brain, by the Ned Herrmann group. North Carolina, USA, 347.
- Hinton, C., Miyamoto, K., & Della-Chiesa, B. R. U. N. O. (2008). Brain research, learning and emotions: implications for education research, policy and practice 1. European Journal of education, 43(1), 87-103.
- Lieury, A. (2014). Introduction à la psychologie cognitive. Dunod.
- Politano, C., & Paquin, J. (2000). Brain-based learning with class. Portage & Main Press.
- Principles, N. C. T. M. (2000). standards for school mathematics. Reston, VA: The National Council of Teachers of Mathematics.
- Wilson, L., & Spears, A. (2009). Brain-based learning highlight. Omnia paratus INDUS. Training and Research Institute.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الخامس :

التدريس المصغر وأثره في تنمية مهارات التدريس لدى طلبة معلمي علوم التعليم الأساسي بكلية التربية جامعة تعز

إعداد :

د. سهام سيف علي غالب
أستاذ المناهج وطرائق التدريس المساعد
كلية التربية جامعة تعز باليمن

التدريس المصغر وأثره في تنمية مهارات التدريس لدى طلبة معلمي علوم التعليم الأساسي بكلية التربية جامعة تعز

د. سهام سيف علي غالب
أستاذ المناهج وطرائق التدريس المساعد
كلية التربية جامعة تعز باليمن

• **المستخلص**:
هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر التدريس المصغر في تنمية مهارات التدريس لدى طلبة معلمي علوم التعليم الأساسي بكلية التربية جامعة تعز.ولتحقيق هدف الدراسة أعدت الباحثة بطاقة ملاحظة مكونة من (٣٨) مهارة فرعية، موزعة على (٣) مهارات رئيسية هي (التخطيط – التنفيذ – التقويم)، و اعتمدت الباحثة المنهج التجريبي ذو المجموعتين الضابطة والتجريبية والقياس القبلي والبعدي، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (٣٢) طالب وطالبة من طلبة معلمي علوم التعليم الأساسي المستوى الثالث بكلية التربية جامعة تعز، موزعة بالتساوي على مجموعتين تجريبية وضابطة. وبعد التحقق من الخصائص السيكومترية للبطاقة تم تطبيقها قبليا وبعديا على أفراد العينة في المجموعتين، وبعد جمع البيانات تم إجراء التحليل الإحصائي لها، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات الأداء البعدي لصالح المجموعة التجريبية مع كل مهارة من مهارات التدريس، ومع المهارات مجتمعة، وأن حجم التأثير للتدريس المصغر كان كبيرا في تنمية مهارات التدريس.

الكلمات المفتاحية:التدريس المصغر، مهارات التدريس، طلبة معلمي علوم التعليم الأساسي، جامعة تعز.

Micro Teaching and its Impact on the Development of Teaching Skills Among Teacher - Students of Basic Education Sciences, at Faculty of Education Taiz University

Dr.Seham Saif Ali Ghalib

Abstract:
This study aimed at identifying the effect of micro-teaching on the development of teaching skills among teacher-students of Basic Education Sciences at Faculty of Education, Taiz University. To achieve the goal of the study, a note card was prepared. It consists of (38) sub-skills, distributed among three main skills (planning, implementation and evaluation). The experimental approach - with the control and experimental groups and the (pre-/ post-)measurement- was employed. The study was conducted on a sample consisting of (32) male and female teacher-students belonging to the 3rd level of Basic Education Sciences at Faculty of Education, Taiz University. Such sample students were equally distributed between the two experimental and control groups. Having verified the psychometric properties of the card, the card was applied to the sample members in the two groups at two stages (before and after). Having collected and analyzed the data, the findings showed that there were statistically significant differences at (0.05) between the averages of dimensional performance in favor of the experimental group with either each skill of teaching skills or the skills together. They also revealed that the extent to which the micro-teaching can effect was significant on the development of teaching skills.

Key words: Micro-teaching, Teaching skills, Teacher-students of Basic Education Sciences, Taiz University.

• **مقدمة**:

يشهد العصر الحالي تغيرات سريعة ومتتالية في ظل الانفتاح الحضاري والعولمة والثورة المعلوماتية، والتي أثرت بدورها في جميع مناحي الحياة، الأمر الذي أنعكس بدوره على الحياة بشكل عام، وعلى النظام التعليمي بشكل خاص، ولمواكبة هذه التغيرات وما يتبعها من تطورات علمية وتكنولوجية لابد من الاهتمام بالطاقات البشرية واستثمارها ورفع كفاءتها.

ويعد التعليم هو السبيل الوحيد والعمود الفقري لإعداد تلك الطاقات، فهو يستثمر موردا هاما من موارد المجتمع ألا وهو قدرات أفراده وطاقاتهم الذهنية، لتحقيق أكبر عائد من التنمية في كافة المجالات (عبد الحميد، ٢٠٠٣).ومع تطور العلوم وتعقدها وتداخلها ونظرا للدور الذي يقوم به النظام التربوي فإن أي تغيير أو تجديد في المنظومة التربوية يجب أن يأخذ بعين الاعتبار وظيفة ودور المعلم في هذا التغيير، فمهنة التدريس لم تعد مفتوحة أمام أفراد يحملون مستوى معين من المعرفة، بل صارت تتطلب تكوينا وإعدادا، يسبقهما انتقاءا لمعلمين لهم القابلية ليكونوا في مستوى الأدوار المتوقعة منهم من مجتمعهم(هواريه، ٢٠١٤).

ومن منطلق أن المعلم يمثل ركيزة أساسية في العملية التعليمة، وعامل هام في تحقيق الأهداف المنشودة التي يرسمها ويخطط لها المسؤلين عن التعليم لمواجهة تحديات التنمية الشاملة في ظل التغيرات العلمية والاجتماعية والاقتصادية للمجتمعات المعاصرة، أولت كافة النظم التعليمية الحديثة والمؤسسات البحثية اهتماما ملحوظا بقضية إعداد المعلمين وتدريبهم ورفع مستواهم العلمي والمهني(الحيلة، ٢٠٠٢). واليمن لم تكن بمنأى عن هذه الجهود فقد أوصت ندوة تطوير التعليم الأساسي والثانوي في اليمن والوطن العربي المنعقدة في صنعاء خلال الفترة(١٧ -٢٣) يوليو ١٩٩٧م، بالاهتمام بالمعلم لمواجهة تحديات العصر والتجديد المستمر لبرامج إعداد المعلمين، وضرورة الاهتمام بتكنولوجيا التعليم وتوفير الوسائل التعليمية التي تساعد المعلم على أداء واجبه التدريسي، ووضع سياسة جديدة وموحدة لاختيار وإعداد وتدريب المعلمين، تتناسب مع الطموحات التي تسعى الأمة إلى تحقيقها والتحديات التي تواجهها(النقابة العامة للمهن التعليمية والتربوية، ٢٠٠١).

ولعل الهدف الأساسي من إعداد المعلم هو مساعدته على امتلاك المهارات اللازمة لممارسة أدواره بدرجة عالية من الفاعلية، وتبرز أهمية المهارات بشكل عام والمهارات التدريسية بشكل خاص في أنها تزيد من مستوى إتقان الأداء، وقد أكدت العديد من الدراسات على أهمية إكساب الطالب المعلم المهارات التدريسية بشقيها النظري والتطبيقي كدراسة (العجرمي، ٢٠١١)؛ ودراسة (مصلح، ٢٠١٢)؛ ودراسة (أبو صوواوين، ٢٠١٠)، فاكتساب المدرس للمهارات اللازمة لتدريس مادته وممارسته لها باستمرار من شأنها أن تؤدي إلى إرتفاع مستوى أدائه، فضلاً عن أن هذا المستوى ينعكس إيجابا على تعلم طلبته وتمكنهم من المادة استيعابا وفهمها. لذا يؤكد التربويون أن تهيئة أعداد كبيرة من المدرسين ليس بأمر ضروري بقدر

ضرورة توفير مدرسين ذوي مهارات عالية وقادرين على التدريس الفاعل والهادف ويحملون على عاتقهم تربية قادة المستقبل، فالمدرس الناجح في استعمال المهارات التدريسية يولد ولادة جديدة، لأنه يساير احتياجات طلبته المتجدده ويجعلها محورا لدروسه وإطارا لوجه نشاطه ونشاط طلبته (Hattie, 2008).

وبناءً على ذلك فقد بذلت مؤسسات إعداد المعلمين جهوداً كبيرة لتحديد المهارات التي يحتاجها المعلم في عملية التدريس، وتعد محاولات فريق جامعة فلوريدا(Florida)أولى المحاولات في مجال تحديد مهارات التدريس في بداية السبعينات كرد فعل للأساليب الاعتيادية في إعداد المدرسين(الجميلي، ٢٠١٤)، ثم تلا فريق جامعة فلوريدا جامعة ستانفورد (Stanford)الأمريكية إذ تضمن برنامجهم على عدد من المهارات وقد تعددت تصنيفات المهارات الرئيسة من جامعة إلى أخرى، ففي جامعة فلوريدا حددت (١٣٠) مهارة، أما جامعة ستانفورد فقد حددت (١٥) مهارة، كما أن أغلب بلدان العالم ومنها الوطن العربي أجرت عدة محاولات لاشتقاق وتصنيف المهارات، فقد حدد العيوني (١٩٩٢) خمس مهارات هي: التخطيط والإعداد–التنفيذ، التقويم–الكفايات العلمية–إدارة الفصل والمختبر، وحدد (الجوير، ١٩٩٦؛ راشد وسعودي، ١٩٩٨؛ الشمراني، ٢٠٠٤؛ القحطاني، ٢٠٠٧) ثلاث مهارات هي: التخطيط–التنفيذ–التقويم، أما السايح (١٩٩٧) فقد زاد عليها مهارة التعامل مع الطلاب، وحدد الخدري (١٩٩٨) خمسمهارات هي: التخطيط–التنفيذ الأكاديمي المهني–الوسائل التعليمية والتجارب–إدارة الفصل– التقويم، وحدد خطابيه وعليمات (٢٠٠١) خمس مهارات هي: التخطيط–عرض المادة العلمية وتنظيمها–الاتصال مع المعلمين–استراتيجيات التدريس– التقويم، أما العليمات والقطيش (٢٠٠٧) ست مهارات هي: التخطيط–التنفيذ– استخدام المختبر– إدارة الموقف التعليمي–استخدام الحاسوب– التقويم، وحدد القرني (٢٠٠٧) سبع مهارات هي: تنفيذ الدروس–استخدام الوسائل–التفاعل الصفي–إدارة الصف، التقويم– الصفات الشخصية– العلاقات الإنسانية–وحددت وزارة التربية والتعليم المصرية (٢٠٠٣) خمس مهارات هي: التخطيط– استراتيجيات التعلم وإدارة الصف– المادة العلمية–التقويم–مهنية المعلم.

مما سبق يتضح أن أهم مهارات التدريس تكاد تنحصر في ثلاثمهارات هي: مهارة التخطيط، مهارة التنفيذ، مهارة التقويم، إلا أنه لا يوجد بطبيعة الحال إجماع حول عدد المهارات التدريسية الأساسية والفرعية، ونوعها نتيجة لاختلاف وتنوع الرؤى والفلسفات التربوية للتعليم من بلد إلى آخر. ومهما يكن أمر هذا الاختلاف فإن مستوى امتلاك المعلم للمهارات التدريسية، ومستوى ممارسته لها يظلان من العوامل الأساسية المؤثرة في تطوير فاعلية العملية التعليمية في المدرسة، وفي نوعية مخرجاتها.

ويؤكد البكري (٢٠٠٢)، أن التدريب المبني على الأسس العلمية والتغذية الراجعة والتنوع في التدريب والتعزيز من الأمور المهمة والأساسية في تنمية المهارة وتطويرها واكتسابها بشكل مناسب. ولما كان الجانب النظري وحده في عملية

الإعداد لا يكفي لإعداد معلم جيد، إذ أنه لابد من تهيئة المواقف العملية التي تمكن الطالب المعلم من ممارسة دوره وتأكيده على حسن أداء مهاراته، بدأ التفكير في أساليب جديدة متطورة لتدريب بالمعلمين، تنسجم مع جهود الإصلاح التربوي وتستثمر معطيات تكنولوجيا التعليم متجاوزة الأساليب التقليدية والقائمة المتمثلة بالمحاضرات والندوات والمناقشات إلى أساليب أكثر تقدما، ومن هذه الأساليب: التدريس المصغر(MecroTeaching)، كأحد أبرز الابتكارات التربوية لإعداد المعلمين وتأهيلهم قبل الخدمة وأثنائها(عبد الله والمفرجي، ٢٠١٣).

وقد نشأت فكرة التدريس المصغر أول مرة بجامعة ستانفورد Stanfordالأمريكية عام ١٩٦٣، على يد مجموعة من كبار المربين في الجامعة، فبعد ملاحظاتهم أن برامج إعداد المعلمين المنفذة في جامعتهم آنذاك كانت تركز على الجوانب النظرية مغفلة للجوانب المهارية العملية المهمة داخل غرفة الصف؛ الذي ترتب عليه نفور المعلمين المتهيئين للتعليم من مزاولة هذه المهنة، اتجهوا إلى البحث عن طريقة جديدة تشبع احتياجات المتدربين وتحبب إليهم حصص التأهيل لمزاولة مهنة التدريس، ونتيجة لذلك ظهرت فكرة التدريس المصغر كأسلوب متبع للتدريب على مهارات التدريس الأساسية (Brusling, 1974).و استندت هذه الفكرة علىحقيقة تربوية متفق عليها وهي أن التدريس عملية معقدة التركيب بالنسبة للطالب المعلم. ولتسهيل تعلم التدريس فلا بد من تجزئته إلى مكوناته الأساسية ثم ممارسة السلوك التدريسي الجيد عند تطبيقه في الميدان الحقيقي (Richards, 1986). و يشير العجمي (٢٠١١)، أنٍ من دواعي توظيف أسلوب التدريس المصغر أنه يوفر للطالب المعلم تعليميا حقيقيا، واستقلالية في التدريب والممارسة على العمل التدريسي، كما أنه يعمل على تحليل المهارات التدريسية المعقدة إلى مهارات بسيطة يسهل أداؤها، ويتيح فرصة أفضل لتوجيه الطالب المعلم وإرشاده مع توفير التغذية الراجعة الفورية؛ مما يؤدي إلى تعديل السلوك بشكل سريع ومباشر. ويؤكدٍ المالكي(٢٠٠٩) أن التدريس المصغر هو تدريس تطبيقي حقيقي لا يختلف كثيرا عن التدريس الكامل، حيث يحتوي على جميع عناصر التدريس، وفيه من المزايا ما لا يوجد في غيره من أنواع التدريس كالتغذية الراجعة الفورية، والنقد الذاتي، وتبادل الأدوار، ويساهم في تشخيص وتنمية تصرفات المدرسين للأفضل.

ويعد التدريس المصغر من الأساليب الفاعلة في إكساب المتعلم المتدرب مهارات التدريس، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات منها دراسة أنواقبوكي وآخرون (Onwuagboke et al, 2017)، ودراسة حسين (٢٠١٢)، ودراسة العتوم (٢٠١٨)، ودراسة دحلان، وجوده (٢٠١٧)، حيث أنه أستطاع أن يجمع بين طرائق التدريس المستخدمة من جهة، وتكنولوجيا التعليم من جهة أخرى فوجود الكاميرا لتسجيل تصرفات وحركات الطالب المعلم أثناء شرحه وإمكانية إعادة عرضها له وتشخيص نقاط الضعف والقوة لديه وبالتالي تقويمه على أساس علمي وتربوي سيؤدي إلى نتائج أفضل في العملية التعليمية، فاستخدام التكنولوجيا في التدريس المصغر يسهل عملية التعلم، إذ أن هذه التقنيات تجذب انتباه المتعلمين، وتضفي حيوية

على العملية التعليمة، وتزيد من اهتمام المتعلم بالتعليم، كما تساعدنا على دراسة كثير من المتغيرات الدقيقة التي يصعب علينا متابعتها(التوم، ٢٠١٢).

وبناء على ما سبق وعند التسليم بأهمية المعلم كونه قائد التطور في النظام التعليمي تجدر الإشارة إلى أنالمسئولية في تدريبه وتأهيله تقع على مؤسسات المجتمع وخاصة المؤسسات التربوية والتعليمية، وتعد الجامعات من أهم المؤسسات التربوية التي تقع على عاقتها إعداد الكوادر البشرية في جميع مجالات التعليم، غير أن تحسين جودة التعليم الجامعي والنهوض بمستوى الجامعات في الوطن العربي بشكل عام والجمهورية اليمنية بشكل خاص، يتطلب إعادة صياغة أهدافها وتطوير بنيتها بما يساير التطورات العلمية والتكنولوجية التي يشهدها عصرنا الحالي، والإهتمام بإعداد المعلم وتدريبه لاكتساب المهارات الأساسية التي تؤهله ليكون قادرا على مزاولة مهنة التدريس في الميدان (المطري، ٢٠٠٨).

وتعد كليات التربية ومعاهد المعلمين مراكز لإعداد المعلمين في كافة المراحل التعليمية حيث تتضمن تلك الكليات والمعاهد في برامجها مناهج للإعداد العلمي والتربوي تتمثل في التربية العملية، والمناهج وطرائق التدريس، وأصول التربية وتاريخها وعلم النفس التربوي، والقياس والتقويم، وغيرهاويمثل إعداد المعلم بصفة عامة ومعلم التعليم الأساسي بصفة خاصة، أحد المدخلات الهامة في العملية التعليمية، فهو حجر الزاوية في هذه العملية، ويقع عليه العبء الأكبر في نجاحها وتحقيق أهدافها(نجم، ٢٠١٠).

وقد حظي التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية بعناية الأوساط التربوية المهتمة بتنمية الموارد البشرية، أو التنمية الشاملة للمجتمع، وقد تزايد هذا الاهتمام مع تزايد التحديات والمتغيرات التي تزخر بها حياتنا المعاصرة، فكان من مهام وزارة التربية، و المحددة بالقانون العام للتربية والتعليم لسنة ١٩٩٢ في المواد (٤٩، ٥٠، ٥١) إخضاع برامج إعداد المعلمين للمراجعة الدورية بالتنقيح أو التحديث لتواكب التطورات العلمية والتكنولوجية، وتبني أساليب وطرق تدريس تهدف إلى تنمية روح الإبداع والابتكار وحل المشكلات والتعليم الذاتي لدى الطلبة، وتجنب التلقين والحفظ غير الهادف(وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٢). كما بذلت وزارة التربية والتعليم في اليمن مجهودا كبيرا لتحسين المهارات التدريسية للمعلمين من خلال تدريبهم أثناء الخدمة منذ عام ٢٠٠٣عن طريق مشروعات ممولة من الخارج حرصا منها على معالجة الأوضاع التربوية والتعليمية (الجمهورية اليمنية والبنك الدولي، ٢٠١٠)، فقامت بإعداد الإستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم الأساسي هي رؤية إستراتيجية شاملة لتطوير التعليم الأساسي حتى عام ٢٠١٥، وكذلك إستراتيجية التدريب والتأهيل لتطوير دور المعاهد العليا لإعداد المعلمين إلى نظام التدريب والتأهيل أثناء الخدمة بهدف رفع كفاءة المعلمين إلى مستوى التأهيل الجامعي، وتقويم وتطوير وإنماء مؤسسات إعداد وتدريب المعلمين بما يسهم في تطوير العملية التعليمية على مستوى المديريات والمحافظات (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٠).

إضافة إلى ذلك اهتمت بعض الجامعات اليمنية ومنها جامعة تعز بإعداد معلم التعليم الأساسي قبل الخدمة وتدريبه في أثنائها، فقامت بإنشاء برنامج التعليم الأساسي الذي يهدف إلى تلبية احتياجات مرحلة التعليم الأساسي من المعلمين المؤهلين تأهيلا أكاديميا وتربويا وثقافيا، وبما يساعد على تحقيق أهداف التعليم الأساسي(كلية التربية، ٢٠٠٤)، وكذا قامت بإنشاء مركز التأهيل والتطوير التربوي الذي يهدف إلى تأهيل معلمي التعليم الأساسي وتدريبهم في أثناء الخدمة للحاصلين على درجة الدبلوم التربوي المتوسط، وتطوير قدراتهم والارتقاء بمستواهم إلى مصاف التأهيل الجامعي بمختلف التخصصات.

وعلى الرغم من الاهتمام المتزايد بإعداد معلم التعليم الأساسي قبل الخدمة وتدريبه في أثنائها؛ إلا أن معظم المعلمين يعانون من تدني واضح في مستوى ونوعية إعدادهم وتدريبهم، وقد يُعزى ذلك إلى تركيز برامج الإعداد قبل الخدمة على الجانب النظري وإغفال الجانب العملي(شمسان، ٢٠٠٧)، لذلك كانت الحاجة ملحة إلى تبني طرق واستراتيجيات تدريس حديثة تتلاءم مع التطورات العلمية والتكنولوجية والدور المتغير للمعلم، وتبنى تكنولوجيا التعليم الحديثة التي تنمي روح الإبداع والقدرة على التعلم الذاتي لدى الطلبة ومنها التدريس المصغر، ونظرا للأهمية السابقة وعدم توفر دراسات محلية – حسب علم الباحثة – ارتأت الباحثة القيام بهذه الدراسة.

- **مشكلة الدراسة وأسئلتها**:

بالرغم من أهمية امتلاك المهارات التدريسية وممارستها من قبل المعلمين لتحقيق أهداف العملية التعليمية ومواكبة التطورات المتلاحقة والمتسارعة والمختلفة في جميع ميادين الحياة، وبالرغم من الجهود المبذولة لإصلاح النظام التعليمي وما أوصت به العديد من الدراسات والندوات بضرورة الاهتمام بإعداد المعلم وتدريبه، ومواكبة برامج إعداد المعلمين للتطورات العلمية واستيعابها للمهارات الضرورية التي تساعد المعدين لمهنة التعليم على أداء أدوارهم الجديدة.

وبالرغم أيضاً من الاهتمام الذي توليه المؤسسات المسؤلة عن إعداد المعلم وتدريبه لترتقي به إلى المستوى الذي يجعله يواكب تطور العصر ويحل مشكلاته، وانعكاس ذلك الاهتمام على الأهداف التي تسعى كلية التربية بجامعة تعز إلى تحقيقها، والتي كانت من أهمها: إعداد المعلمين المؤهلين تأهيلا علميا أكاديميا تخصصيا ومهنيا وثقافيا، وإكساب الطلبة المعلمين المعارف والمهارات والخبرات النظرية والتطبيقية، وتزويدهم بمهارات التعليم الفعال (كلية التربية، ٢٠٠٠). إلا أن العديد من الدراسات والأبحاث أظهرت ضعف امتلاك معلمي التعليم الأساسي لمهارات التدريس كدراسة (المخلافي، ٢٠٠٣)؛ ودراسة (مركز البحوث والتطوير التربوي، ٢٠٠٢)، ودراسة (كويران، ٢٠٠٩)، أي أن هناك فجوة كبيرة بين إلمام الطلبة المعلمين بالجوانب النظرية لمهارات التدريس وتطبيقهم لها في المواقف التعليمية لذلك كان لابد من البحث عن استراتيجيات تدريسية فاعلة لإعداد معلمي التعليم الأساسي في مرحلة ما قبل الخدمة تتمحور حول المشاركة في

أنشطة التدريس من خلال تدريبه وإجراء تطبيقات عملية واقعية على المنهج، لذلك ارتأت الباحثة القيام بهذه الدراسة محاولة منها التعرف على أثر التدريس المصغر في تنمية مهارات التدريس لدى طلبة معلمي علوم التعليم الأساسي بكلية التربية جامعة تعز. وبناء على ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما أثر التدريس المصغر في تنمية مهارات التدريس لدى طلبة معلمي علوم التعليم الأساسي بكلية التربية جامعة تعز؟

- **أهداف الدراسة**:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على أثر التدريس المصغر في تنمية مهارات التدريس (التخطيط – التنفيذ - التقويم) لدى طلبة معلمي علوم التعليم الأساسي بكلية التربية جامعة تعز.

- **أهمية الدراسة**:

يمكن تحديد الأهمية الإجرائية للدراسة الحالية في الآتي:

- قد تفيد نتائج الدراسة في توجيه نظر المسؤلين في كلية التربية إلى اعتماد أسلوب التدريس المصغر في الخطط التدريسية المستقبلية في كافة تخصصات الكلية مما يساعد الطلبة على اكتساب مهارات التدريس أثناء الدراسة، وقبل الدخول في التربية العملية.
- تقديم بطاقة ملاحظة لقياس مستوى المهارات التدريسية يمكن الاستفادة منها في بحوث ودراسات أخرى.
- قد تعمل نتائج الدراسة الحالية على إثارة اهتمام أصحاب القرار إلى إعادة النظر في برامج إعداد المعلم والاهتمام بالجانب التطبيقي لمهارات التدريس في إعداد المعلمين أثناء الدراسة لتقليص الفجوة الكبيرة بين النظرية والتطبيق.
- قد تفتح نتائج الدراسة مجالاً أمام الباحثين ودراسات في مجالات أو محاور أخرى.

- **حدود الدراسة**:

اقتصر البحث على المحددات الآتية:

- حدود زمانية: الفصل الثاني للعام الجامعي ٢٠١٨ – ٢٠١٩ م.
- حدود مكانية: كلية التربية - جامعة تعز،وذلكنظراً لعمل الباحثة في كلية التربية وبالتالي سهولة تطبيق إجراءات الدراسة.
- حدود بشرية: طلبة معلمي علوم التعليم الأساسي المستوى الثالث من بكلية التربية جامعة تعز، وقد تم اختيار المستوى الثالث: نظراً لطبيعة الدراسة الحالية التي تتطلب تدريس مقرر طرق التدريس حيث أن هؤلاء الطلبة ملزمون بدراسة هذا المساق والذين من المفترض أن يسجلوا في العام القادم مساق التربية العملية)، كما تم اختيار طلبة معلمي العلوم: وذلك لقلة العدد وإمكانية الباحثة من تطبيق إجراءات الدراسة عليهم بسهوله.

- حدود موضوعية: بعض مهارات التدريس العامة (التخطيط– التنفيذ– التقويم)، وهي مهارات ترتبط بعملية التدريس في عمومها ولا ترتبط بمادة التخصص مباشرة، وذلك على اعتبار أنها الركيزة الأساسية في عملية التدريس.

- **مصطلحات الدراسة**:

- **التدريس المصغر**Micro Teaching :

- يُعرف التدريس المصغر بأنه: "أسلوب يعمل على إكساب وتنمية مهارات تدريس جديدة وصقل المهارات الأخرى ويقوم فيه الطالب المتدرب بالتدريس لمجموعة صغيرة من التلاميذ لفترة تتراوح من (٥ –١٠) دقائق، يسجل فيه درسه بالفيديو ومن ثم يشاهد بنفسه ويحلل ما جاء فيه مع مشرف تدريبه" (البغدادي، ٢٠٠٥: ٢٧).
- ويعرفه (يوسف،٢٠١٠ :٢٧) بأنه: "موقف تدريسي يتيح للطالب المعلم أن يتدرب على مهارات تدريسية معينة، في فترة زمنية محددة أمام زملائه من الطلاب المعلمين والمشرف قبل أن يخوض تجربة التدريس الفعلي بالمدارس"

- **التعريف الإجرائي للتدريس المصغر**:

وتعرف الباحثة التدريس المصغر في هذه الدراسة بأنه: موقف تعليمي مصغر يحتاج من (٥ –١٠) دقائق لتنفيذه حيث يتدرب فيه الطالب المعلم (عينة الدراسة) على أداء مهارات التدريس (التخطيط، التنفيذ، التقويم) ويتم تسجيل ذلك صوتاً وصورة،لمشاهدته مرة أخرى؛ لتقويمه و الاستفادة من الملاحظات والإرشادات لأدائه وتدعيم الإيجابيات.

- **مهارات التدريس**Teaching Skills :

- تعرف مهارات التدريس بأنها: "الأداء الذهني والحركي الذي يتبعه المعلم أثناء التدريس مع مراعاة الدقة والسرعة والاستمرارية لهذا الأداء" (حميده وآخرون، ٢٠٠٠: ١٢).
- وتعرفها (سمارة، والعديلي، ٢٠٠٨ :٥٥)بأنها:مجموعة السلوكيات التدريسية الفاعلة التي يظهرها المعلم في نشاطه التعليمي داخل غرفة الصف أو خرجها في شكل تحركات لفظية أو غير لفظية، تتميز بعناصر الدقة في الأداء، وتيسر للعملية التعليمة تحقيق أهدافها المعرفية، والمهارية والوجدانية، سواء كان ذلك بفعل مثير معين، أو بصورة تلقائية.

- **التعريف الإجرائي لمهارات التدريس**:

وتعرف الباحثة مهارات التدريس في هذه الدراسة بأنها: مجموعة من المعارف والمهارات والقدرات والعمليات التي يجب أن يمتلكها طلبة التعليم الأساسي في كلية التربية جامعة تعز، واللازمة للقيام بعملية التدريس الصفي بدقة وسرعة وإتقان، والبالغ عددها (٣٨) موزعة على ثلاثة مهارات رئيسة هي: (التخطيط – التنفيذ – التقويم)، والتي سيتم قياسها بالدرجة التي سيحصل عليها الطالب المعلم على فقرات بطاقة الملاحظة المستخدمة في هذه الدراسة.

• **التعليم الأساسي** (The basic education)

تعرف الباحثة التعليم الأساسي إجرائياً بأنه: تخصص يدرس في كليات التربية في الجامعات اليمنية ويعني بتأهيل الطلبة كمعلمين لفئة تلاميذ المدارس من الصف الأول حتى الصف السادس الإبتدائي، ويتعرض فيه الطالب لدراسة عدد من المقررات النظرية منها والعملية التي بدورها تؤهل قدراته.

• **طلبة معلمي علوم التعليم الأساسي** (teacher-students of Basic Education Sciences)

تعرف الباحثة طلبة معلمي علوم التعليم الأساسي إجرائيا في هذه الدراسة بأنهم: الطلبة الملتحقين ببرنامج التعليم الأساسي تخصص علوم بكلية التربية جامعة تعز، والذين يتم إعدادهم لتدريس الصفوف الستة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي. للعام الجامعي ٢٠١٨ – ٢٠١٩م.

• **الإطار النظري**:

• **المحور الأول**: **التدريس المصغر**:

يقوم التدريس المصغر على تفكيك تعقيدات الموقف التعليمي وتحويل الموقف التعليمي المركب إلى مجموعة من الإجراءات المصغرة سواءً في عدد الطلاب الذين يواجههم المعلم المبتدئ أو كمية المعلومات والمهارات، في زمن التدريب أيضا. بحيث تصبح البيئة التعليمية تحت سيطرته، ومتغيراتها واضحة ومحددة، فيسهل عليه التعامل معها وإدارة الموقف التعليمي بنجاح (السيد وآخرون، ٢٠٠٧).

• **المبادئ الأساسية للتدريس المصغر**:

ينطلق التدريس المصغر من مجموعة من المبادئ الأساسية تشكل جميع إجراءاته وتضمن تحقيقه لأهدافه هي (الدريج، والجمل، ٢٠٠٩):

- التدريس المصغر تدريس حقيقي
- التدريس المصغر يبسط عمليات التدريس.
- التدريس المصغر يوضح ويركز على عمليات التفاعل الدراسي.
- التدريس المصغر يوفر فرصا كبيرة لتوجيه الطالب المتدرب.
- التدريس المصغر يقوم على فكرة التغذية الراجعة المباشرة.

• **أهمية التدريس المصغر في إعداد المعلمين وتدريبهم**:

للتدريس المصغر أهمية كبيرة لا تتوقف على التدريب على التدريس فقط، بل في ميادين أخرى من ميادين التعلم والتعليم، كالتدريب على إعداد المواد التعليمية، وتقويم أداء المعلمين والطلاب وإجراء البحوث التطبيقية، ويمكن توضيح أهمية التدريس المصغر في الآتي (العصيلي، ٢٠٠٣):

- أنه يعالج المشكلات الناجمة عن الصعوبات الإدارية المرتبطة بالتدريب الميداني في المدارس مثل نقص المدارس أو بعدها أو عدم استعدادها لاستقبال طلاب للتدريب الميداني.
- يعطي الطالب المتدرب فرصة في اكتشاف مشكلاته مثل: اللازمات سواء اللفظية والحركية فيتخلص منها قبل أن يمارس التدريس بشكل فعلي دون توجيه مشرفه.

- يساعد المتدرب على اعتياد مواجهة المتعلمين والتخلص من التوتر والارتباك.
- تحليل مهارات التدريس وتدريب الطلبة المتدربين لكل مهارة على حدة من شأنه تعزيز فهم هذه المهارة وتعزيز استيعابها.
- التدريب على مهارات التدريس بإسلوب التدريس المصغر يراعي فروق المتدربين الفردية، ويساعدهم على تنمية مهاراتهم.
- يوفر التغذية الراجعة الفورية فالطالب يستفيد مباشرة من تدريسه ويكتسب معلومات مفيدة تحسن من طريقة تدريسه بمجرد الانتهاء من ذلك.
- ينمي القدرة الذاتية لدى طلاب التدريب على نقد أنفسهم ذاتيا، ونقد زملائهم.
- لا يقتصر على برامج إعداد المعلمين، بل يستخدم في تدريب المعلمين في عملهم على استراتيجيات التدريس الحديثة، كما يساهم في تنمية مهاراتهم.

• **أنواع التدريس المصغر**:

يختلف التدريس المصغر باختلاف البرنامج الذي يطبق من خلاله، والهدف من التدريب، وطبيعة المهارات أو المهمة المراد التدرب عليها، ومستوى المتدربين، ويمكن حصر هذه الأنواع في الآتي (الدريج ، والجمل، ٢٠٠٩)؛ (التوم، ٢٠١٢):

- التدريس المصغر المبكر: يبدأ التدريب عليه أثناء الدراسة، أي قبل تخرج الطالب وممارسته مهنة التدريس في أي مجال من المجالات، ويتطلب هذا النوع من المشرف الاهتمام بجمع مهارات التدريس العامة والخاصة، للتأكد من قدرة الطالب المعلم على التدريس.
- التدريس المصغر أثناء الخدمة: وهذا النوع يشمل المعلمين الذين يمارسون التدريس ويتلقون في الوقت نفسه تدريباً على مهارات خاصة لم يتدربوا عليها من قبل.
- التدريس المصغر المستمر: يبدأ هذا النوع من التدريس في مراحل مبكرة من البرنامج الدراسي، ويستمر مع الطالب حتى تخرجه، وهذا النوع غالبا ما يرتبط بمقررات ومواد يرتبط فهمها بالتطبيق والممارسة الفعلية للتدريس في قاعة الدرس وتحت إشراف مدرس المادة.
- التدريس المصغر الختامي: ويكون في الفصل الأخير من البرنامج ويركز على المقررات الأساسية التي يدرسها الطالب.
- التدريس المصغر الموجه: هذا النوع من التدريس يشمل أنماطاً موجهه من التدريس المصغر مثل التدريس المصغر النموذجي، وهو الذي يقدم فيه المشرف لطلابه المعلمين أنموذجا للتدريس المصغر، ويطلب منهم أن يحاكوه.
- التدريس المصغر الحر: يهدف هذا النوع من التدريس إلى إكساب الطالب المعلم المهارة التدريسية، وغالبا ما يمارس هذا النوع من التدريس في نهاية البرامج الدراسية والاختبارية.
- التدريس المصغر العام: ويهتم هذا النوع بالمهارات الأساسية التي تتطلبها مهنة التدريس بوجه عام، بصرف النظر عن طبيعة التخصص، ومواد التدريس، ومستوى الطلاب، لأن الهدف منه التأكد من قدرة المتدرب على ممارسة المهنة.

- التدريس المصغر الخاص: ويهتم هذا النوع بالتدريب على المهارات الخاصة بمجال معين من مجالات التعليم كالرياضيات، والعلوم الطبيعية، والعلوم الاجتماعية لمجموعة معينة من الطلبة المتخصصين في مجال منها، وقد يكون التدريب موجها إلى فئة معينة من الطلبة ممن يعانون من ضعف أكاديمي، أو نقص في التدريب على مهارات معينة.

- **مزايا التدريس المصغر**:

للتدريس المصغر فوائد ومزايا عديدة الأمر الذي أدى إلى اتساع نطاق استخدامه في كثير من الدول المتقدمة والنامية على حد سواء، ونوجز مزايا التدريس في الآتي (بلابل، ٢٠١٣)؛ (عبد الله والمفرجي، ٢٠١٣)؛ (مهدي، ٢٠١١).

- يخفف من حدة الرهبة لدى الطلبة المعلمين التي قد يتعرض لها في المواقف التعليمية الفعلية.
- التدريج في العملية التعليمية، إذا يبدأ بتدريس مهارة واحدة أو مفهوم واحد مما يسمح بزيادة قدرة المتدرب على إتقانها.
- يساهم في الحد من التوتر أثناء التدريب من خلال تقليل عدد الطلاب الذين يواجههم الطالب المعلم.
- يساعد الطالب المعلم على تقبل النقد وإبداء الرأي بفاعلية وموضوعية.
- يوفر أنواع متعددة من التقويم مثل التقويم الذاتي، والتقويم الخارجي من المشرف، ومجموعة المتدربين، ويعطي تغذية راجعة.
- يسهم في نمو مفهوم الذات، والثقة بالنفس، من خلاله يتم التغلب على القلق والعصبية.
- يساعد على إبقاء أثر التدريس من الموقف التدريسي المصغر إلى التدريس الحقيقي.
- ينمي المهارات التدريسية بكفاءة عالية.
- إقتصادي في الوقت والجهد بالنسبة للقائمين على برامج إعداد المعلمين بسبب كثرة أعداد الطلاب المتدربين أو نقص المشرفين، أو عدم توافر فصول دراسية حقيقية للتدريس العادي، أو صعوبة التوفيق بين وقت الدراسة ووقت المتدربين.
- يساعد التدريس المصغر على تنمية مهارات الاتجاهات الايجابية للمتدربين نحو ممارسة مهنة التدريس، لما يتوافر فيه من عناصر المتعة والتشويق والإثارة.

- **إجراءات التدريس المصغر**:

يتم التدريس المصغر وفقاً للإجراءات الآتية (الثويني، ٢٠١٥)؛ (شبر، وآخرون، ٢٠١٠):

- تعلم المهارة: حيث يحضر المتدرب محاضرات في التدريس المصغر يتعرف فيها على كل مهارة من مهارات التدريس، من حيث أهميتها وموقعها في الموقف التدريسي، وعوامل نجاحها، وقد يستعين المحاضر بعرض فيديو أو بيان عملي، يفتح بعده مجال النقاش حول عوامل نجاح أو فشل هذه المهارة.
- تشكيل مجموعات التدريس المصغر: يقسم الطلاب مجموعات من (٥ . ١٠) طلاب.

- يعد كل طالب موقفاً تدريساً يشمل المهارة أو المهارات(موضوع التدريب) ويقدمه أمام أفراد مجموعته في فترة تتراوح ما بين (٥ - ١٠) دقائق.
- يسجل أداء الطالب فيديو ثم يُعاد عرضه فور انتهاء الطالب من أداء الموقف التدريسي.
- يتم تقييم أداء الطالب المعلم باستخدام بطاقة الملاحظة التي تشمل معايير الأداء لكل مهارة.
- يفتح مجال النقاش حول أداء الطالب المتدرب وتُقدم له التغذية الراجعة في مناخ يسوده التعاون وتقديم الدعم اللازم للمتدرب.
- يقدم طالب آخر من المجموعة موقف تدريسي آخر لنفس المهارة أو المهارات وتعاد جميع الخطوات السابقة.
- تُكرر هذه الخطوات مع جميع المجموعات للتدريب على جميع مهارات التدريس.

• **أنماط تفاعل الطالب المتدرب في التدريس المصغر**:

يمكن تحديد أنماط التفاعل للطالب المتدرب في التدريس الصفي بالنقاط الآتية (الدريج، والجمل، ٢٠٠٩)؛ (براون، ٢٠٠٥):

- يتابع المشرف أثناء تقديم محاضرة عن المهارة وقد تشمل بيان عملي أو عرض فيديو أوكلاهما.
- يناقش المشرف خلال المحاضرة أو بعدها حول المهارة.
- يقوم بتقديم موقف يتضمن المهارة أمام زملائه في مجموعة التدريس المصغر.
- يشاهد فيدو لنفسه وهو يقدم الموقف الذي يتضمن المهارة.
- يقيم نفسه ذاتياً بعد مشاهدة الفيديو.
- يتناقش مع زملائه ومشرفه حول سلبيات وايجابيات ما قدمه.
- يشاهد زملائه وهم يمارسون نفس المهارة أو مهارات مختلفة في مواقف تدريسية مختلفة.
- يقيم أداء زملائه.
- يناقش زملائه فيما قدموه بمشاركة مشرفهم.

• **مراحل التدريس المصغر**:

يمر التدريس بمجموعة من الخطوات أو المراحل نوجزها في الآتي (Kumar, 2016)؛ (الدريج، والجمل، ٢٠٠٩)؛ (براون، ٢٠٠٥):

- المرحلة الأولى: تحديد المهارة التدريسية: يتولى المشرف أو المعلم مهمة تحديد المهارة، أو المهارات التدريسية موضع التدريب، بحيث يعرف كل طالب معلم أو متدرب المهارات التي ينبغي أن يتدرب عليها، وقد يختار كل طالب المهارة المستهدفة بنفسه، أو يختارها له المعلم.
- المرحلة الثانية:التوجيه والإرشاد: وهذه المرحلة يحصل المتدرب على مجموعة كاملة من التوجيهات والإرشادات لتعينه خلال مراحل التدريب بدءا من التخطيط له حتى نهاية التدريس المصغر – وذلك فيما يختص بالمهارات المستهدفهللتدريب عليها.

- المرحلة الثالثة:المشاهدة: وفي هذه المرحلة يُقدّم للمتدربين نموذج مثالي يمارس المهارة (موضع التدريب)، وغالبا ما تتم المشاهدة على مرحلتين الأولى: مشاهدة تسجيلا بالفيديو لموقف تدريسي تُمارس فيه المهارة، والثانية:يقوم المشرف أو المدرب بنفسه بأداء المهارة أو المهمة المستهدفة أمام المتدربين.
- المرحلة الرابعة: التخطيط للدرس المصغر: بعد مرحلة المشاهدة، تبدأ مسئولية المتدرب في التخطيط لدرسه المصغر الذي غالبا ما يحتوي على العناصر الآتية: (تحديد المهارة أو المهارات المراد التدرب عليها، تحديد أهداف الدرس، تحديد الأنشطة التي يتضمنها الدرس، تحديد مدة الدرس،إعداد المادة الدراسية المطلوبة، تحديد الوسائل التعليمية،تحديد أدوات التقويم).
- المرحلة الخامسة: القيام بالتدريس: هذه المرحلة هي أهم مراحل التدريس المصغر حيث يترجم فيها المتدرب خطته إلى واقع عملي، حيث يقوم بإلقاء درسه حسب الخطة التي رسمها، والزمن الذي حدده لتنفيذها. وهذه المرحلة تشمل كل ما وضع في خطة الدرس، من مهارات وأنشطة، وعلى المتدرب أن يتنبه للوقت الذي حدده لنفسه؛ بحيث لا يطغى نشاط على آخر، ولا يخرج عن الموضوع الأساسي إلى موضوعات أو قضايا جانبية؛ فينتهي الوقت قبل اكتمال الأنشطة المرسومة. إن من أهم ما يميز هذه المرحلةِ هو تبادل الأدوار بين المتدربين، حيث يقوم كل واحد منهم بدور معين بدءا بالتخطيط والتدريس، ومساعدة زميله المتدرب في تشغيل جهاز الفيديو ومراقبته، وانتهاءً بالجلوس في الفصل على مقاعد الدراسة والتفاعل مع المعلم كما لو كان طالبا. ولا شك أن هذه الحالة -وإن غلب عليها التصنع والتكلف - مفيدة لكل من المتدرب والمشاهد، ومهمة في التغذية والتعزيز، وتطوير عملية التدريس، فالمتدرب سوف يتلقى تغذية مفيدة من زملائه المشاهدين، والمشاهد نفسه سيستفيد من ذلك كله عندما يقف معلما أمام زملائه وأمام المتعلمين في فصول حقيقية.وفي هذه المرحلة يتم تسجيل الدرس على شريط فيديو لتتم مناقشته فيما بعد وليشاهد المتدرب نفسه أثناء تقديمه للموقف التدريسي .
- المرحلة السادسةٍ: الحوار والمناقشة: تعد هذه المرحلة من أصعب المراحل وأكثرها تعقيدا، وتحتاج إلى الوضوح والشفافية، لأنها لا تقتصر على التحليل والحوار، وإنما تشمل أيضا النقد وإبداء الرأي في أداء المعلم المتدرب ويحصل على لتغذية الراجعة من مدربة ومن زملائه أيضا.
- المرحلة السابعة: إعادة التدريس: تعد إعادة التدريس مرحلة مهمة من مراحل التدريس المصغر إذا دعت الحاجة إليها؛ لان نتائج الحوار وفوائده لا تظهر لدى غالبية المتدربين إلا من خلال إعادة التدريس. وقد تعاد عملية التدريس حسب ما يراه المعلم مرة أو عدة مرات حتى يصل المتدرب إلى درجة الإتقان المطلوبة.
- المرحلة الثامنة: التقويم: يُقصد بالتقويم هنا تقويم أداء المتدرب، ويتم من خلال ثلاث زوايا: الأولى تقويم المتدرب لنفسه، والثانية تقويم الزملاء، والثالثة تقويم الأستاذ المشرف، وينبغي أن يكون هذا التقويم موضوعيا، ويتم من خلال بطاقة ملاحظة تتضمن المهارات موضع التدريب.

- المرحلة التاسعة: الانتقال إلى التدريس الكامل: لكي يؤدي التدريس المصغر دوره، ويستفاد منه في الميدان، يحتاج المتدرب إلى الانتقال من التدريس المصغر إلى التدريس الكامل، غير أن الانتقال ينبغي ألا يتم فجأة، وإنما يتم بالتدرج.

• **المحور الثاني: مهارات التدريس:**

تمثل مهارات التدريس جميع المعارف والمهارات والقدرات التي يحتاجها المعلم أثناء الموقف التعليمي، كما تشمل هذه المهارات كل ما من شأنه تحضير التلاميذ واستثارة اهتمامهم بمحتوى التعليم وطرائقه ونتائجه ومساعدتهم على بلوغ النتائج المستهدفة(البغدادي، ٢٠٠٥).

• **أهمية مهارات التدريس:**

ويمكن إبراز أهمية مهارات التدريس في الآتي(الجديلي، ٢٠١٧):

- تمكن المعلم من توصيل المحتوى التعليمي بكفاءة عالية وبزمن مقبول.
- امتلاك مهارات التدريس الأساسية تساعد على إبقاء الطالب في يقظة دائمة وانتباه مع المعلم.
- تساعد في تحقيق أهداف العملية التربوية ككل.
- تُفعل التعلم النشط لدى الطلاب وتزيد من قدرتهم ودافعيتهم للتعلم.
- تزيد من ثقة المعلم بنفسه وبقدراته أمام الطلاب.

• **خصائص مهارات التدريس:**

تعد مهارات التدريس من أهم المكونات الأساسية التي يجب أن يتم تدريب المعلمين عليها قبل الخدمة، وأثنائها وتتضمن: مهارة التخطيط – مهارة التنفيذ – مهارة التقويم، ولهذه المهارات عدد من السمات عامة تتثمل في الآتي (شبر، وآخرون، ٢٠١٠)؛ (حميدة، وآخرون، ٢٠٠٠):

- العمومية: ويرجع ذلك إلى أن طبيعة التدريس ووظائف المدرس تكاد تكون واحدة في كل المراحل التعليمية وفي كل المواد الدراسية، إلا أنه لابد من توفر عدد من المهارات النوعية اللازمة لمدرس كل مادة دراسية.
- عدم الثبات: حيث أن مهارات التدريس متغيرة ومتطورة تبعاً لتطوير المجتمع وتطور أهدافه لذلك ليست ثابتة.
- التغيير: إن السلوك التدريسي المعبر عن المهارات المختلفة معقد ومركب ومن الصعب فصلها عن بعضها، لذلك نرى أن التربويين يقسمون مهارات التدريس إلى مهارات أساسية وأخرى فرعية، ونرى تداخل بين المهارات الفرعية المكونة لكل مهارة أساسية.
- القابلية للتعلم: إن مهارات التدريس مكتسبه ويمكن تعلمها من خلال برنامج التدريس سواء قبل الخدمة أو أثنائها، إذ أن اكتسابها يخضع لعوامل متعددة أهمها: الدافعية والخبرة السابقة والتنفيذ والممارسة.
- الأختلاف في كيفية الأداء: على الرغم من وجود أنماط سلوكية شائعة الاستخدام بين جميع المعلمين عند أدائهم لمهارات تدريسية معينة، إلا أنه يوجد نواحي إختلاف بين معلم وآخر عند تطبيق المهارة، وذلك لأن التطبيق يتسم بالسلوك الشخصي لكل معلم، حيث لا يمكن أن يسلكه إثنان.

ونظراً لأهمية المهارات التدريسية في أداء المعلم فقد أهتم الكثير من الباحثين بها وفيما يلي عرض موجز لكل مهارة:

• **المهارة الأولى**: **تخطيط التدريس**:

عملية التخطيط: هي العملية التي يتم من خلالها هندسة الموقف التعليمي ووضع الأسس النظرية والتصورات المقترحة للإجراءات المتوقع تنفيذها داخل غرفة الصف، حيث يقوم المعلم من خلال هذه العملية بالتنبؤ بجميع أوجه السلوك التي من الممكن أن تحقق الأهداف التربوية والتعليمية.ويرى شحاته والنجار(٢٠٠٣)، أن التخطيط للتدريس عبارة عن تصور عقلي وإعداد نفسي للمواقف التدريسية، التي يتم الحاجة لها في قاعة الدرس في فترة زمنية محددة ولمستوى تعليمي محدد، بقصد تحقيق أهداف تعليمية بطريقة منظمة وهادفة، عن طريق اختيار خبرات وأنشطه وإجراءات ووسائل تعليمية، وأسئلة تنشيطية وتقويمية مناسبة. وإذا كانت العملية التعليمية عملاً يوصل إلى أهداف وغايات نبيلة، فهي عمل مهني يلزمها التخطيط المكتوب مادامت تحكم العقلانية والفاعلية وتحدد بهما، ولهذا يحتاج المعلم إلى تخطيط مقرره، أو وحدته، أو درسه، شأنه في ذلك شأن من يقومون بالأعمال المهنية الأخرى (شبر، وآخرون، ٢٠١٠).

• **المهارة الثانية**: **تنفيذ التدريس**:

يعد التنفيذ المرحلة التي تنقل بها الخطة والمقترحات من عالم التفكير والتخيل إلى حيز الوجود، وهي مرحلة النشاط والحيوية، وتمثل عملية التدريس مرحلة العمل الفعلي للخطة التدريسية التي قام بإعدادها ويتم من خلال هذا التنفيذ ترجمة الأهداف والأنشطة التعليمية، إلى مهارات وأداءات مدركة لدى الطلاب بغرض حدوث تعلم لها، والذي يستدل عليه عن طريق الأداءات والمهارات الحادثة في سلوك هؤلاء الطلاب، والتي تتمثل في المعارف والمهارات والاتجاهات والاهتمامات والقيم التي يكتسبونها داخل الصف أو خارجة. ويؤكد زيتون (٢٠٠٧)، أن تنفيذ التدريس الصفي يحقق تعلماً منتظماً تحت إشراف المعلم، فلم يعد دور المعلم تلقين طلابه المعلومات ليكون المتميز منهم من يكتب أكبر قدر من هذه المعلومات في ورقة الإجابة، بل أصبح موجها ومرشدا وميسرا للتعلم ومنظما لبيئة التعلم وإدارته، ومشجعا للحوار والمناقشات، ومتقبلا لذاتية الطلاب ومبادراتهم، والمستخدم لاستراتيجيات الاستقصاء العلمي، وكذلك لأساليب وأدوات التقويم.

• **المهارة الثالثة**: **تقويم التدريس**:

يُعد التقويم عنصرا أساسياً من عناصر العملية التعليمة، نظراً لأهميته في تحديد مقدار ما يتحقق من الأهداف التعليمية والغايات التربوية المنشودة، والتي يُنتظر منها أن تنعكس إيجابيا على المتعلم والعملية التربوية على حد سواء. كما يعتبر تقويم أداء المعلم وممارسته ركناً مهماً في العملية التعليمية التعلمية نفسها، ولما له من تأثير قوي ومباشر في أدائه وسلوكه التعليمي وممارساته التدريسية من جهة، وفي المتعلم في فكره، ووجدانه، وسلوكه من جهة أخرى. ولكي تتم عملية تقويم التعلم في تدريس العلوم بشكل صحيح ودقيق وموضوعي، فإنه

ينبغي للمعلم أن ينظر إلى التقويم بأنه عملية تشخيصية وقائية علاجية، وعملية نامية مستمرة تحدث قبل وأثناء وبعد العملية التدريسية، وأنه عملية شاملة تشمل جميع مجالات الأهداف المعرفية و المهارية و الوجدانية، وأنه عملية تعاونية يشترك فيها كل الأطراف المؤثرة والمتأثرة في العملية التعليمية، وأنه يعتمد على أساليب وأدوات متنوعة (يوسف، والرافعي، ٢٠٠١).

- **الدراسات السابقة** :

فيما يلي عرض لأبرز الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة والتي تناولت العلاقة بين التدريس المصغر ومهارات التدريس، وقامت الباحثة بعرضها تبعا للتسلسل الزمني من الاقدم إلى الأحدث، وفيما يلي عرض لابرز الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة.

- **دراسة شيت، والخياط** (٢٠٠١)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام التدريس المصغر لإكساب طلبة التربية الرياضية لمهارة إدارة الصف، ولتحقيق ذلك قام الباحث بإعداد بطاقة ملاحظة كأداة للدراسة، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (١٦) طالبا من طلبة السنة الثالثة بكلية التربية الرياضية جامعة الموصل بالعراق، موزعة بالتساوي إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية التدريس المصغر في إكساب الطلبة مهارة إدارة الصف مقارنة بالطريقة التقليدية، حيث توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية.

- **دراسة الناشف، و وينتيز** (٢٠٠٧)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية التدريس المصغر في تحسين مهارات التدريس لدى طلبة كلية التربية، ولتحقيق ذلك أعد الباحث بطاقة ملاحظة، وتم تطبيقها على عينة مكونه من (٥٨) طالب من طلبة المرحلة الرابعة لغة عربية بكلية التربية بمدينة صور بعمان، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن للتدريس المصغر دورا فاعلا في تحسين مهارات التدريس لدى الطلبة عينة الدراسة بدرجة عالية.

- **دراسة عقيلي** (٢٠٠٨).

من بين أهداف هذه الدراسة التعرف على فعالية برنامج تدريبي قائم على التدريس المصغر في تنمية المهارات العملية لدى معلمي علوم المرحلة الإبتدائية، ولتحقيق ذلك قام الباحث بإعداد بطاقة ملاحظة كأداة للدراسة، وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من (١٥) معلما من معلمي العلوم للمرحلة الابتدائية بأبها في السعودية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمي العلوم في كل من التطبيق القبلي والبعدي ولصالح التطبيق البعدي، مما يدل على فاعلية التدريس المصغر في تنمية المهارات العملية.

- **دراسة البركات وأبو جاموس** (٢٠٠٧)

هدفت هذه الدراسة التعرف على أثر إستراتيجية التدريس المصغر في تنمية كفايات التدريس لدى طلبة معلمي الصف بجامعة اليرموك، الأردن، وقد أجريت

الدراسة على عينة مكونة من (٤٠) طالباً وطالبة من طلبة معلم الصف بجامعة اليرموك بالأردن، موزعة بالتساوي بين مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد طبق عليهم بطاقة ملاحظة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى فعالية التدريب من خلال التدريس المصغر في تنمية كفايات التدريس حيث توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية.

- **دراسة البربري، وإسحاق** (٢٠١٠)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فعالية برنامج مقترح للتدريس المصغر قائم على تكنولوجيا الفيديو في تنمية المهارات التنفيذية للتدريس لدى طلبة كلية المعلمين بجامعة جازان بالسعودية، ولتحقيق ذلك قام الباحث بإعداد بطاقة ملاحظة كأداه للدراسة، وقد طبقت على عينة مكونة من (١٥) طالبا من طلبة الفرقة الثانية بجامعة جازان في السعودية، وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية برنامج التدريس المصغر في تنمية المهارات التنفيذية للتدريس، حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي التطبيق القبلي و البعدي لصالح التطبيق البعدي.

- **دراسة تشاتزيديمو** (chatzidimou, 2011)

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من أن التدريس المصغر أسلوب للتدريس في التربية العملية من منظور تجريبي، ولتحقيق ذلك أعد الباحث استبيان كأداة للدراسة، وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من (٣٣٢) من الطلاب الجامعيين في جامعة ديموقريطوس في تراقيا، وقد توصلت النتائج إلى فعالية التدريس المصغر وأنه لا يزال أسلوب فعال في تدريب المعلمين على اكتساب المهارات.

- **دراسة دانو** (Dagnew, 2011)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على التأثيرات المنعكسة للتدريس المصغر والخبرات الميدانية للمعلمين قبل الخدمة، واستخدم الباحث استبيان كأداه للدراسة، و أجريت الدراسة على عينة مكونه من (٥٠٠) من المعلمين قبل الخدمة من خمس مؤسسات في أثيوبيا بواقع (٩٠) من الطلاب المعلمين و(١٠) من المحاضرين، وقد أظهرت نتائج الدراسة فعالية التدريس المصغر في تسهيل إعداد المعلم الفعال.

- **دراسة مهدي** (٢٠١١)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام برنامج التدريس المصغر في تنمية بعض مهارات التدريس، ولتحقيق ذلك استخدم الباحث بطاقة ملاحظة، وطبقت الدراسة على عينة تكونت من (٢٠) طالب في المرحلة الرابعة تخصص تربيه رياضيه وجغرافيه وتاريخ بكلية التربية المفتوحة مركز النجف بالعراق، موزعة بالتساوي إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر إيجابي لبرنامج التدريس المصغر في تنمية بعض مهارات التدريس لدى عينة الدراسة.

- **دراسة هادي** (٢٠١٢)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر أسلوب التدريس المصغر في تنمية المهارات التدريسية لدى طلبة كلية التربية جامعة المستنصرية، ولتحقيق ذلك

أعدت الباحثة بطاقة ملاحظة، وقد أجريت الدراسة على عينة مكونه من (٦٠) طالب وطالبة المرحلة الرابعة قسم اللغة العربية، بكلية التربية جامعة المستنصرية بالعراق، موزعة بالتساوي إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى تفوق طلبة المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة، حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية والتي درست بأسلوب التدريس المصغر.

- **دراسة حسين (٢٠١٢)**

كان من بين أهداف هذه الدراسة التعرف على تأثير التدريس المصغر المكبر في تطوير مهارات التدريس للطلاب المطبقين بكلية التربية الرياضية، واستخدم الباحث بطاقة ملاحظة كأداة للدراسة، وطبقت الدراسة على عينة تكونت من (٣٢) طالب وطالبة في المرحلة الرابعة بكلية التربية الرياضية جامعة ديالي بالعراق، موزعة بالتساوي إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وقد أظهرت نتائج الدراسة تفوق طلبة المجموعة التجريبية التي استخدمت التدريس المصغر على المجموعة الضابطة في تطوير مهارات التدريس.

- **دراسة النوم (٢٠١٢)**

كان من بين أهداف هذه الدراسة التعرف على أثر التدريس المصغر في اكتساب الكفايات التدريسية لمعلمي المرحلة الأساسية تبعا لمتغير الخبرة والمؤهل، ولتحقيق ذلك قام الباحث بإعداد أداة ملاحظة، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (٦٠) معلم ومعلمة بولاية الجزيرة محلية الحصاحيصا بالسودان، موزعة بالتساوي على مجموعتين تجريبية وضابطة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الكفايات التدريسية لمعلمي المرحلة الأساسية تعزي لمتغير الخبرة، وكذلك وجود فروق ذاتٍ دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الكفايات التدريسية لصالح المؤهلين تربويا.

- **دراسة بلابل (٢٠١٣)**

كان من بين أهداف هذه الدراسة التعرف على فاعلية برنامج مقترح قائم على التدريس المصغر في تنمية الأداء المهني، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٠) معلما ومعلمة للمرحلة الثانوية في بنها بمصر، وقد طبق الباحث عليهم بطاقة ملاحظة، و توصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية برنامج التدريس المصغر في تنمية الأداء المهني، حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي التطبيق القبلي و البعدي لصالح التطبيق البعدي.

- **دراسة الجميلي (٢٠١٤)**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر التدريس المصغر في إكساب طلبة كلية التربية لمهارات تدريس التاريخ، ولتحقيق هدف الدراسة أعد الباحث اختبار تحصيلي، وتم تطبيقه على عينة مكونة من (٢٠) طالبا وطالبة من طلبة المرحلة الرابعة قسم التاريخ كلية التربية جامعة الأنبار في العراق، موزعة بالتساوي على مجموعتين أحداهما تجريبية والأخرى ضابطه، وأظهرت نتائج الدراسة تفوق

المجموعة التجريبية التي درست وفقاً للتدريس المصغر على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية.

- **دراسة الثويني** (٢٠١٥)

كان من بين أهداف هذه الدراسة التعرف على فاعلية التدريس المصغر في تنمية المهارات التدريسية لدى طلبة التربية الميدانية، ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث بطاقة ملاحظة،وقد أجريت الدراسة على عينة مكونه من (٥٠) طالب وطالبة في مختلف التخصصات من كلية التربية الميدانية بجامعة حائل بالسعودية، و أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي التطبيق القبلي و البعدي لصالح التطبيق البعدي، مما يدل على فاعلية التدريس المصغر في تنمية المهارات التدريسية.

- **دراسة أنواقبوكي وآخرون** (Omwuagboke et al, 2017)

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد أثر إستراتيجية التدريس المصغر في اكتساب المهارات التعليمية لدى طلبة كلية ألفان ايكوكو، ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحثون إختبار تحصيلي وبطاقة ملاحظة، وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من (٩٠) طالب من طلاب السنة الثانية كلية ألفان أيكوكو التربوية في نجيريا، وقد توصلت نتائج الدراسة فعالية استراتيجية التدريس المصغر في تحسين المهارات التعليمية لدى عينة الدراسة.

- **دراسة دحلان، و جودة** (٢٠١٧)

كان من بين أهداف هذه الدراسة التعرف على فاعلية توظيف التدريس المصغر في إكساب طلبة التعليم الأساسي لمهارات التدريس، ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحثان بطاقة ملاحظة، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (٨٠) طالب وطالبة، من طلبة المرحلة الأساسية من جامعة غزة وجامعة خان يونس بفلسطين، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى جميع مهارات التدريس وبين النسبة المئوية (٧٥٪) لصالح مهارات التدريس.

- **دراسة العتوم** (٢٠١٨)

كان من بين أهداف هذه الدراسة التعرف على فاعلية استخدام التدريس المصغر في إكساب الطلبة المعلمين مهارات التدريس، ولتحقيق ذلك أعد الباحث بطاقة ملاحظة،وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (٤٤) طالب وطالبة تخصص التربية الفنية بجامعة اليرموك في الأردن، موزعة بالتساوي إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة،وقد أظهرت نتائج الدراسة فاعلية استخدام التدريس المصغر في إكساب الطلبة المعلمين لمهارات التدريس، حيث توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية.

- **تعقيب على الدراسات السابقة**:

يتضح مما سبق تباين الدراسات السابقة مع بعضها البعض ومع الدراسة الحالية في بعض العناصر والعمليات وتماثلها في البعض الآخر، ويمكن تحديد أوجه التشابه والاختلاف في الآتي:

- الأهداف:تباينت الدراسات السابقة في جوانب تناولها للتدريس المصغر، إذ هدفت معظم الدراسات إلى التعرف على فاعلية التدريس المصغر في اكساب الطلبة لمهارات التدريس، كدراسة الناشف وونيتز(٢٠٠٧)، ودراسة البركات وأبو جاموس (٢٠٠٧)، ودراسة مهدي (٢٠١١)، ودراسة هادي (٢٠١٢)، ودراسة حسين (٢٠١٢)، ودراسة الجميلي (٢٠١٤)، دراسة الثويني (٢٠١٥)، ودراسة انواقيوكي وآخرون (*Omwu agboke et al, 2017*)، ودراسة دحلان و جوده (٢٠١٧)، ودراسة العتوم (٢٠١٨)، في حين هدفت البعض الآخر إلى التعرف على فاعلية التدريس المصغر في تنمية مهارات تنفيذ التدريس فقط كدراسة البربري، وإسحاق (٢٠١٠)، وفي تنمية مهارة إدارة الصف فقط كدراسة شيت، والخياط (٢٠٠١)، ومنها ما هدفت إلى التحقق من أن التدريس المصغر أسلوب للتدريس في التربية العملية كدراسة تشاتزيديمو (*chatzidimou, 2011*)، ومنها ما هدفت إلى التعرف على التأثيرات المنعكسة للتدريس المصغر على المعلمين كدراسة دانو (*Dagnew, 2011*)، ومنها ما هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على التدريس المصغر في تنمية الأداء المهني كدراسة بلابل (٢٠١٣)، وفي تنمية المهارات العملية كدراسة عقيلي (٢٠٠٨)، ومنها ماهدفت إلى التعرف على أثر التدريس المصغر في اكتساب الكفايات التدريسية تبعا لمتغير الخبرة والمؤهل كدراسة التوم (٢٠١٢)،.وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات التي هدفت إلى التعرف على أثر التدريس المصغر في تنمية مهارات التدريس. إلا أنها تختلف مع بقية الدراسات.
- العينة:أجريت الدراسات على عينات مختلفة، منها أجريت على طلبة الجامعة كدراسة تشاتزيديمو (*chatzidimou, 2011*)،ودراسة البركات وأبوجاموس (٢٠٠٧)، ودراسة الناشف و وينتيز(٢٠٠٧)ودراسة شيت والخياط (٢٠٠١)، ودراسة البربري وإسحاق (٢٠١٠)، ودراسة مهدي (٢٠١١)، ودراسة هادي (٢٠١٢)، ودراسة حسين (٢٠١٢)، ودراسة الجميلي (٢٠١٤)، ودراسة الثويني (٢٠١٥)،ودراسة انواقيوكي وآخرون (*Omwu agboke et al, 2017*)، ودراسة دحلان و جوده (٢٠١٧)، ودراسة العتوم (٢٠١٨)، ومنها أجريت على المعلمين والمحاضرين كدراسة دانو (*Dagnew, 2011*)،في حين أجريت بعضها على المعلمين والمعلمات كدراسة عقيلي (٢٠٠٨)، ودراسة التوم (٢٠١٢)، ودراسة بلابل (٢٠١٣). وتتفق الدراسة الحالية في عينتها مع الدراسات التي أجريت على طلبة الجامعة، وتختلف مع الدراسات التي أجريت على المعلمين.
- مكان الدراسة ومستواها:أجريت الدراسات في بلدان ومدن مختلفة، إذ أجريت معظم الدراسات في دول عربية ومنها في دول أجنبية، ولم تجرى أي دراسة حسب علم الباحثة حتى تاريخ إجراء الدراسة الحاليةفي اليمن تهدف إلى التعرف على أثر التدريس المصغر في تنمية مهارات التدريس لدى طلبة التعليم الأساسي.
- الأداة: استخدمت معظم الدراسات السابقة لتحقيق أهدافها بطاقة ملاحظة كدراسة البركات وأبوجاموس (٢٠٠٧)، ودراسة الناشف، و وينتيز(٢٠٠٧)، ودراسة عقيلي (٢٠٠٨)، ودراسة شيت، و الخياط (٢٠٠١)، ودراسة الثويني (٢٠١٥)،

ودراسة البربري وإسحاق (٢٠١٠)، ودراسة مهدي (٢٠١١)، ودراسة التوم (٢٠١٢)، ودراسة هادي (٢٠١٢)، ودراسة حسين (٢٠١٢)،ودراسة بلابل (٢٠١٣)، ودراسة دحلان، و جوده (٢٠١٧)، ودراسة العتوم (٢٠١٨)، ومنها استخدمت الاستبيان كأداة للدراسة كدراسة تشاتزيديمو (*chatzidimou, 2011*)، ودراسة دانو (*Dagnew, 2011*)، ومنها استخدمت الاختبار التحصيلي كدراسة الجميلي (٢٠١٤)، ومنها استخدمت الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة كأداة للدراسة كدراسة انواقيوكي وآخرون (*Omwu agboke et al, 2017*). وتتفق الدراسة الحالية من حيث الأداة مع الدراسات التي استخدمت بطاقة الملاحظة.

وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في إعداد جميع عناصر ومكونات الدراسة الحالية، وتنفيذ عملياتها، إذ استفادت الباحثة بصفة عامة من معظم الدراسات في تحديد مشكلة الدراسة ومتغيراتها، وتحديد أداة الدراسة وبنائها، وتحديد الوسائل والأساليب الإحصائية، وفي عرض النتائج ومناقشتها.

- **فروض الدراسة**:

ينبثق عن سؤال الدراسة الفرضية الآتية: **لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية في الأداء البعدي لأفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على بطاقة ملاحظة مهارات التدريس.**

- **منهجية الدراسة وإجراءاتها**

- **أولاً: منهج الدراسة**:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج التجريبي: والذي يحاول ضبط كل العوامل والمتغيرات المرتبطة بظاهرة أو حدث ما ماعدا المتغير التجريبي وذلك لقياس أثره، ومعرفة الأسباب الكافية وراء حدوث الظاهرة وتفسيرها وتحليلها لمعرفة ما يتوقع حدوثه في المستقبل(عبيدات، وآخرون، ٢٠٠٥)، وقد اعتمدت الباحثة التصميم التجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة لبيان فاعلية المتغير المستقل (التدريس المصغر)، في تنمية المتغير التابع (مهارات التدريس)، وذلك لمناسبته لأهداف الدراسة الحالية وأسئلتها.

- **ثانياً: مجتمع الدراسة وعينتها**:

يتكون مجتمع الدراسة من طلبة معلمي علوم التعليم الأساسي بكلية التربية في جامعة تعز، للعام الجامعي ٢٠١٨م - ٢٠١٩م والبالغ عددهم (٢٠٠) طالبا وطالبة، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (٣٢) طالبا وطالبة من طلبة معلمي العلوم المستوى الثالث، وقد تم اختيار المستوى الثالث: نظرا لطبيعة الدراسة الحالية التي تتطلب تدريس مقرر طرق التدريس حيث أن هؤلاء الطلبة ملزمون بدراسة هذا المساق والذين من المفترض أن يسجلوا في العام القادم مساق التربية العملية)، كما تم اختيار طلبة معلمي العلوم: وذلك لقلة العدد وإمكانية الباحثة من تطبيق إجراءات الدراسة عليهم بسهوله.

- **ثالثاً: أداة الدراسة**:

من أجل تحقيق الهدف من الدراسة، قامت الباحثة بإعداد بطاقة ملاحظة للتعرف على مدى اكتساب طلبة معلمي علوم التعليم الأساسي لمهارات التدريس، وأتبعت مجموعة من الإجراءات يمكن تلخيصها في الآتي:

- الإطلاع على الأدبيات التربوية والبحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بمجال الدراسة (مهارات التدريس)، كدراسة هادي (٢٠١٢)، ودراسة العتوم (٢٠١٨)، ودراسة دحلان، وجودة (٢٠١٧)، ودراسة الجديلي (٢٠١٧).
- استطلاع آراء مجموعة من أساتذة الكلية ومساعديهم تخصص مناهج وطرق تدريس، فيما يتعلق بمهارات التدريس التي يجب توافرها لدى الطلبة معلمي علوم التعليم الأساسي.
- أعدت الباحثة بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية وقد اشتملت على (٣٨) مهارة فرعية، موزعة على ثلاثة مهارات رئيسية هي: (التخطيط – التنفيذ – التقويم).
- عرض البطاقة في صورتها الأولية على عدد من الخبراء والمتخصصين في المناهج وطرق التدريس والقياس والتقويم، وبعض الموجهين التربويين ملحق (١)، لإبداء آرائهم من حيث ملائمة فقرات بطاقة الملاحظة لهدف الدراسة، ووضوحها وسلامة الصياغة والدقة اللغوية، ومدى إنتماء المهارات الفرعية للمهارات الرئيسية التي وردت فيها، وكذلك تعديل وحذف وإضافة أي فقرات أو اقتراحات يرونها مناسبة.
- بعد الأخذ بملاحظات المحكمين، وإجراء التعديلات المقترحة، أصبحت بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية ملحق (٢)، مكونة من (٣٨) مهارة فرعية، موزعة على ثلاث مهارات رئيسية هي: التخطيط وتتضمن (٩) مهارات فرعية، التنفيذ تتضمن (٢٠) مهارة فرعية، والتقويم وتتضمن (٩) مهارات فرعية.
- تم إعتماد مقياس(ليكرت الخماسي) الذي يشمل على خمس درجات تقيس مدى إمتلاك المهارة المتضمنة في أداة الدراسة كالآتي: ممتاز ويعطى له(٥) درجات، جيد جدا ويعطي له (٤) درجات، جيد ويعطي له (٣) درجات، مقبول ويعطي له (٢) درجتان، ضعيف ويعطي له (١) درجة واحدة.
- تم تطبيق بطاقة الملاحظة على عينة استطلاعية مكونة من (١٠) أفراد من خارج عينة الدراسة، تم اختيارها بالطريقة العشوائية من مجتمع الدراسة الأصلي، وملاحظة أدائهم من قبل الباحثة وملاحظة أخرى من إحدى الزميلات بعد تدريبها على استخدام بطاقة الملاحظة.
- التحقق من الخصائص السيكومترية:
  - ✓ صدق بطاقة الملاحظة: تم التحقق من الصدق الظاهري للأداة من خلال عرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في المناهج وطرق التدريس، والقياس والتقويم، والإشراف التربوي، وبناءا على ملاحظاتهم ومقترحاتهم قامت الباحثة بالتعديلات اللازمة بعد أن أجمع المحكمون على ذلك.
  - ✓ ثبات بطاقة الملاحظة: بعد تطبيق بطاقة الملاحظة على العينة الاستطلاعية، تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة كوبر لحساب عدد مرات الاتفاق والاختلاف بين الباحثة والملاحظة الخارجية، وكانت نسبة الثبات (٠.٨٩)، كما أنه تم حساب معامل ثبات البطاقة باستخدام (معادلة ألفا كرونباخ) للاتساق الداخلي، لفقرات البطاقة ككل، حيث

بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ (٠.٩١) وهي قيمة مرتفعة تدل على أن بطاقة الملاحظة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، مما يؤكد صلاحيتها للاستخدام للتحقيق هدف الدراسة.

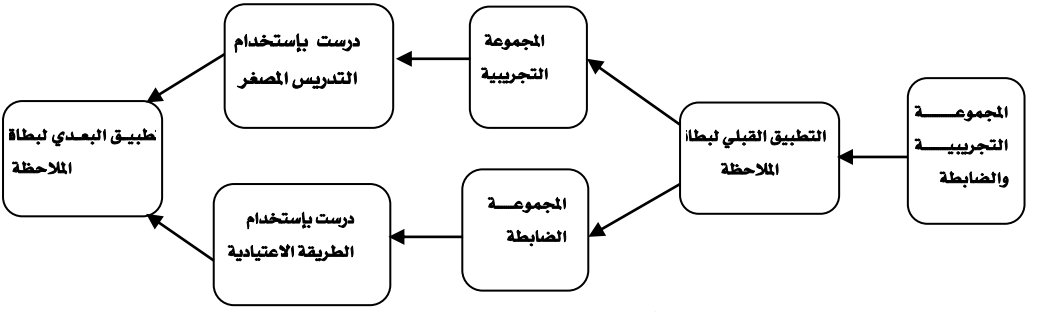
- **رابعاً: التطبيق الميداني للدراسة:**

اتبعت الباحثة مجموعة من الإجراءات والخطوات لتطبيق الدراسة الحالية ، ويمكن تحديدها في مرحلتين أساسيتين لكل منها أهدافها وإجراءاتها:

أ: مرحلة الأعداد والتخطيط والتنسيق للتطبيق الميداني:

هدفت هذه المرحلة إلى إعداد وتجهيز الأدوات والأجهزة والتقنيات اللازمة للتطبيق الميداني، والجدول الزمني وبيئة التطبيق لإعداد ذلك قامت الباحثة بالإجراءات الآتية:

- التواصل مع عمادة كلية التربية لتوفير المولد الكهربائي وأخذ الإذن بإستخدام جهاز الداتاشو(*Datashow*).
- التواصل والتنسيق مع رئيس قسم معلمي علوم التعليم الأساسي ومندوب طلبة أفراد العينة لتحديد زمان ومكان التطبيق.
- أخذ كشوفات بأسماء طلبة المستوى الثالث من معلمي علوم التعليم الأساسي، وكشوفات بأسمائهم في المجموعات المعملية -كما هي محددة من القسم - وبلغ عددها مجموعتين.
- توزيع الطلبة (عينة الدراسة)، إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وراعت الباحثة الجداول النظرية والمعملية للطلبة، وحرصت على أن يتم تدريس أفراد المجموعة التجريبية في الوقت الذي يكون فيه أفراد المجموعة الضابطة مشغولين بمحاضرات أخرى، ووفقا لذلك حددت المجموعة المعملية الأولى كمجموعة تجريبية، والمجموعة الثانية كمجموعة ضابطة، وتكونت المجموعة التجريبية من (١٩) طالبا وطالبة، والمجموعة الضابطة (١٨) طالبا وطالبة، وقد تم إستبعاد كل طالب تغيب محاضرتين أو أكثر من أفراد عينة الدراسة، حيث تم إستبعاد (٥) طلاب من العينتين التجريبية والضابطة، وبالتالي أصبح عدد أفراد كل من المجموعة التجريبية والضابطة على حده (١٦) طالبا وطالبة.
- تحديد التصميم التجريبي للدراسة ويوضحه الشكل (١):



شكل (١) التصميم التجريبي المتبع في هذه الدراسة

- تحديد مكان التطبيق للمجموعتين قاعة (٢٠٩)، و(٣٠٥).
- تدريب الباحثة لزميلة لها على كيفية استخدام بطاقة الملاحظة.
- إعداد الجدول الزمني للتطبيق وقد حددت الفترة الزمنية للتطبيق الميداني بـ (٩) أسابيع بدءا من تاريخ ٢ /٢٠١٩/٣م وحتى تاريخ ٢٠١٩/٦/١٩م بمعدل يومين للمجموعة الضابطة ويومين للمجموعة التجريبية، حيث تم تحديد يوم الإثنين والأربعاء للمجموعة الضابطة، ويوم الأحد والثلاثاء للمجموعة التجريبية، كما هو موضح بالجدول (١):

جدول (١) الجدول الزمني للتطبيق الميداني

المرحلة	اليوم / التاريخ	المكان	الزمن	أفراد العينة	المهام والإجراءات
المحاضرة الأولى	السبت ٢٠١٩/٣/٢	ق٣٠٣	٨-١٠	الطلبة ككل	- تقديم فكرة عامة عن المقرر وأهدافه وكيفية تطبيق المهارات ومعايير انجازها وتقويمها. -ابلاغ الطلبة بمجموعاتهم.
التطبيق القبلي	الأحد٢٠١٩/٣/٣ الثلاثاء٢٠١٩/٣/٥	ق٢٠٩	٨-١٠	المجموعة التجريبية	التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة
	الإثنين٢٠١٩/٣/٤ الأربعاء٢٠١٩/٣/٦	ق٣٠٥	٨-١٠	المجموعة الضابطة	
التنفيذ	من الأحد٢٠١٩/٣/١٠ إلى الثلاثاء٢٠١٩/٤/٣	ق٢٠٩	٨-١٠	المجموعة التجريبية	التدريس المصغر
	من الإثنين٢٠١٩/٣/١١ إلى الإربعاء٢٠١٩/٥/١	ق٣٠٥	٨-١٠	المجموعة الضابطة	الطريقة الاعتيادية
أجازة شهر رمضان المبارك وعيد الفطر					
التطبيق البعدي	الأحد٢٠١٩/٦/١٦ الثلاثاء٢٠١٩/٦/١٨	ق٢٠٩	٨-١٠	المجموعة التجريبية	التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة
	الإثنين٢٠١٩/٦/١٧ الأربعاء٢٠١٩/٦/١٩	ق٣٠٥	٨-١٠	المجموعة الضابطة	

ب. مرحلة التنفيذ

خلال هذه المرحلة تم التطبيق الأدائي للدراسة استناداً إلى التصميم التجريبي المحدد للدراسة، وقد استغرق (٩) أسابيع، وتم التنفيذ وفقا للإجراءات والخطوات الآتية:

- التقاء الباحثة بالطلبة أفراد العينة في الأسبوع الأول من التطبيق يوم السبت بتاريخ ٢٠١٩/٣/٢م في قاعة ٣٠٣، وتم القيام بالآتي:
  - ✓ تقديم الباحثة فكرة عامة للطلبة حول المقرر والأهداف المنشودة، والمتمثلة بمهارات التدريس، وتوضيح كيفية تطبيق المهارات وشروط ومعايير إنجازها، وكيفية تقويم أدائهم في تلك المهارات.
  - ✓ إبلاغ الطلبة بمجموعتهم وتحديد اليوم والزمن والمكان لكل من المجموعة التجريبية والضابطة.
- تطبيق بطاقة الملاحظة على المجموعتين قبلياً وتم القيام بالآتي:
  - ✓ تطبيق أداة الدراسة (بطاقة الملاحظة) على أفراد العينة في المجموعتين التجريبية والضابطة لمدة أربع محاضرات ابتداء من يوم الأحد بتاريخ ٢٠١٩/٣/٣م وحتى يوم الأربعاء بتاريخ ٦/ ٣/ ٢٠١٩م.

- ✓ تحليل نتائج أداء كل طالب وإعطائه الدرجة المحددة لكل مهارة وفقاً لمقياس التقدير المتدرج (١ -٥)، والمعتمد في الدراسة.
- ✓ إدخال البيانات المجمعة في البرنامج الإحصائي(*SPSS*)، وحساب قيمة (ت) للبيانات المستقلة لأفراد العينة حيث بلغت قيمة (ت) (٠.٨٨) وبمستوى دلالة (٠.٣٨١)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، مما يدل على تكافؤ أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، في بطاقة الملاحظة.

- ◀◀ تدريس الباحثة لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة خلال (٩) أسابيع، إذ استخدمت التدريس المصغر لتدريس المجموعة التجريبية، والطريقة الإعتيادية لتدريس المجموعة الضابطة وعلى النحو الآتي:
- ◀◀ المجموعة الضابطة: خضع طلاب هذه المجموعة وعددهم(١٦)، للطريقة الاعتيادية(التقليدية)، وقد تضمن إعطاء محاضرة نظرية عن مهارات التدريس ثم تطبيق نموذج كامل لدرس من قبل المدرس فيتبعه الطلاب في تقديم دروس نموذجية لخطة درس كاملة، إذا يعرض الطالب درسا على زملائه وفي نهاية العرض تطلب الباحثة من بقية الطلبة نقدا بناءً، ثم تناقش مع الطلبة نقاط الضعف ونقاط القوة في أداء الطالب، وهكذا بقية الطلبة، وبنفس عدد الساعات والأسابيع التي استغرقتها المجموعة التجريبية.
- ◀◀ المجموعة التجريبية: خضع طلاب هذه المجموعة وعددهم (١٦)، للتدريس المصغر وقامت الباحثة بتعريف الطلبة بأهمية التدريس المصغر وطريقة استخدامه لأغراض التدريب، تلا ذلك عرض دروس نموذجية على الطلبة من خلال جهاز العرض الداتاشو(*Datashow*)، ثم طلبت من الطلبة عرض دروس تحاكي ما شاهدوه ولكن وفقا لخطوات التدريس المصغر الآتية:
  - ✓ تقسيم الطلبة إلى مجموعات (٣ مجموعات)، يتراوح عدد كل مجموعة من (٥ -٦) طلاب.
  - ✓ نظرا لعدم توفر التقنيات التعليمية في الكلية، ولأن هذا الأسلوب قائم على تقنيات متعددة مثل كاميرا التصوير، وجهاز التسجيل، فكرت الباحثة استثمار جهاز الهاتف النقال (الموبايل) المتوفر لدى جميع الطلبة ولاسيما تلك المجهزة بكاميرا تصوير للاستفادة في تصوير الدروس.
  - ✓ تكليف كل طالب بتنفيذ درس مصغر، وذلك في ضوء خطة لدرس مصغر قام بإعدادها بنفسه.
  - ✓ تقديم الطالب لدرس مصغر مدته تتراوح بين(٥ -١٠)دقائق، ويقوم أحد زملائه بتصوير أدائه.
  - ✓ عرض الدرس الذي نفذه الطالب من خلال جهاز العرض الداتاشو (*Data show*)، بغرض تزويد الطالب بالتغذية الراجعة، حيث تتم المناقشة مع الطالب وإبداء الملاحظات من قبل المشرف والزملاء وتحليل الدرس من أجل التعرف على نواحي الضعف والقوة، وتكون لدى الطالب فكرة عامه عن سلبياته وإيجابياته.
  - ✓ قيام الطالب بإعادة التنفيذ لنفس المهارة، مراعياً الإستفادة من الملاحظات والتوجيهات والتصوير الفيديوي.

- التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة على أفراد العينة في المجموعتين التجريبية والضابطة في يوم الأحد بتاريخ ٦/١٦/ ٢٠١٩م و حتي يوم الأربعاء بتاريخ ٦/١٩ /٢٠١٩م، ووضع درجة تقدير لأدائهم لكل مهارة حسب المقياس الخماسي المعتمد في هذه البطاقة.
- إدخال البيانات المجمعة إلى الحاسوب في البرنامج الإحصائي (*SPSS*)، وإجراء عملية التحليل الإحصائي من أجل التعرف على أثر التدريس المصغر بالمقارنة بالطريقة الإعتيادية في تنمية مهارات التدريس لدى أفراد العينة.

- **خامساً: المعالجات الإحصائية**:

للإجابة على أسئلة الدراسة واستخلاص نتائجها قامت الباحثة بإدخال البيانات في ذاكرة الحاسب الآلي واستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) لإجراء التحليلات الإحصائية الآتية :

- معادلة كوبر – ومعامل ألف كرنباخ لحساب ثبات بطاقة الملاحظة.
- استخراج الأوساط الحسابية والإنحرافات المعيارية.
- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لتحديد دلالة الفروق بين الأداء البعدي لأفراد العينة في المجموعتين الضابطة والتجريبية.
- حساب معامل إيتا($\eta 2$): لتحديد حجم تأثير التدريس المصغر على تنمية مهارات التدريس لدى أفراد عينة الدراسة.
- ولتحديد حجم التأثير، تم تحديد ذلك وفقاً للجدول الآتي(عفانة، ٢٠٠٢):

جدول (٢) الدليل المرجعي لتحديد مستويات مربع إيتا($\eta 2$) وحجم التأثير

الأداة المستخدمة	حجم التأثير		
مربع إيتا (η^2)	ضعيف	متوسط	كبير
	٠,٠١	٠,٠٦	٠,١٤

- **عرض النتائج ومناقشتها**:

سيتم عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية ومناقشتها، وكذلك أهم التوصيات والمقترحات.

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس وفرضيته**:

ما أثر التدريس المصغر في تنمية مهارات التدريس لدى طلبة معلمي علوم التعليم الأساسي بكلية التربية جامعة تعز؟

فرضية الدراسة: لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية في الأداء البعدي لأفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على بطاقة ملاحظة مهارات التدريس.

وللإجابة عن السؤال الرئيس والتحقق من فرضيته، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد العينة في المجموعة التجريبية، لكل مهارة من مهارات التدريس مستقلة ومجتمعة، في كل من التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة، ولأداء المجموعة الضابطة على الأداء البعدي، وللتحقق من الدلالة الإحصائية للفروق تم حساب قيمة (ت) للبيانات المترابطة لتحديد دلالة الفروق بين الأدائين القبلي والبعدي لأفراد العينة في المجموعة

التجريبية، كما تم حساب قيمة (ت) للبيانات المستقلة لتحديد دلالة الفروق بين الأداء البعدي لأفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية.

ولتحديد أثر التدريس المصغر وحجم تأثيره في تنمية مهارات التدريس، تم استخراج مقدار تحسن أفراد العينة في المجموعتين الضابطة والتجريبية، وحساب مربع (إيتا). وكانت النتائج كما هي في الجداول الآتية:

جدول (٣)المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيم (ت) للبيانات المترابطة، ومقدار التحسن، لأداء المجموعة التجريبية لبطاقة ملاحظة مهارات التدريس.

المهارة الرئيسية	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		قيمة (ت)	مستوى الدلالة	مقدار التحسن
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
التخطيط	٢.٢٢٣	٠.٢٢٧	٣.٧١٤	٠.٣٢٦	٢٠.٢٢٢	٠,٠٠٠	١.٤٩١
التنفيذ	٢.١٤٤	٠.١١٩	٣.٦٣٤	٠.٢١٤	٢٦.٥٥٧	٠,٠٠٠	١.٤٩٠
التقويم	٢.٢٥٠	٠.٢١٧	٣.٥٩٠	٠.٢٥٢	١٤.٩١٧	٠,٠٠٠	١.٣٤٠
المهارات مجتمعة	٢.٢٠٦	٠.١٦١	٣.٦٤٦	٠.١٦٩	٢٦.٤٨٢	٠,٠٠٠	١.٤٤٠

يتضح من الجدول (٣)، أن هناك فروقاً بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي، إذ بلغ مقدار التحسن (١.٤٩١–١.٤٩٠–١.٣٤٠–١.٤٤٠)، مع كل من مهارة التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، والمهارات مجتمعة على التوالي. وهي فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) إذ بلغت قيم (ت) المحسوبة (٢٠.٢٢٢–٢٦.٥٥٧–١٤.٩١٧– ٢٦.٤٨٢)، مع كل من مهارة التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، والمهارات مجتمعة على التوالي. ويعود مقدار التحسن إلى فاعلية التدريس المصغر، إذ يوفر فرصة للتدريب العملي المركز، ولكل طالب بشكل مستقل من خلال التدريس للزملاء أولاً وإعطائه تغذية راجعة حول تدريسه ثانياً، ومن خلال مشاهدة تسجيل الدرس على شريط الفيديو والتغذية الراجعة الذاتية من الطالب نفسه، والتغذية الراجعة الخارجية من خلال المشرف والطلاب الزملاء في جلسة المناقشة، وبالتالي فإن الطالب سوف يتعرف على نقاط الضعف والقوة في أدائه والقصور الواضح والدقيق للأداء مما يساعده على التخلص من الأخطاء وتعديل أدائه بشكل أفضل.

جدول (٤) المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية، وقيم (ت) للبيانات المستقلة، وقيم معامل إيتا $\eta 2$، لأداء أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التدريس.

المهارة الرئيسية	المجموعة وحجمها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	مربع إيتا	حجم الأثر
التخطيط	الضابطة ن=١٦	٢.٠٨٩	٠.٣٠٤	٣٠	١٤.٥٩٧	٠,٠٠٠	٠.٨٧٧	كبير
	التجريبية ن=١٦	٢.٧١٤	٠.٣٢٦					
التنفيذ	الضابطة ن=١٦	٢.٠٦٦	٠.١٦٦	٣٠	٢٣.١٤٩	٠,٠٠٠	٠.٩٤٧	كبير
	التجريبية ن=١٦	٣.٦٣٤	٠.٢١٤					
التقويم	الضابطة ن=١٦	٢.٣١٩	٠.٣٠٩	٣٠	١٢.٧٤٨	٠,٠٠٠	٠.٨٤٤	كبير
	التجريبية ن=١٦	٣.٥٩٠	٠.٢٥٢					
المهارات المجتمعة	الضابطة ن=١٦	٢.١٥٨	٠.١٩٥	٣٠	٢٣.٠١٠	٠,٠٠٠	٠.٩٤٦	كبير
	التجريبية ن=١٦	٣.٦٤٦	٠.١٦٩					

يتضح من الجدول (٤)، بأن هناك فروق بين الأداء البعدي لأفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية، على كل مهارة من مهارات التدريس مستقلة ومجتمعة، ولصالح المجموعة التجريبية، إذ بلغ متوسط أفراد المجموعة التجريبية (٢.٧١٤–٣.٦٣٤–٣.٥٩٠–٣.٦٤٦)، وبلغ متوسط أفراد المجموعة الضابطة (٢.٠٨٩–٢.٠٦٦–٢.٣١٩– ٢.١٥٨)، مع كل من مهارة التخطيط، التنفيذ، التقويم، والمهارات مجتمعة على التوالي. وهي فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، إذ بلغت قيم (ت) المحسوبة (١٤.٥٩٧– ٢٣.١٤٩–١٢.٧٤٨–٢٣.٠١٠)، مع كل مهارة من مهارات التدريس، والمهارات مجتمعة على التوالي. وعلية ترفض الفرضية الثانية التي تنص على: " لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية في الأداء البعدي لأفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على بطاقة ملاحظة مهارات التدريس"، وتقبل الفرضية البديلة التي تنص على " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء البعدي لأفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على بطاقة ملاحظة مهارات التدريس ولصالح المجموعة التجريبية". وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن التدريس بالطريقة الإعتيادية، يعتمد على التركيز على الجوانب النظرية لعمليات التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، دون أن يتم تطبيق ذلك عمليا على أرض الواقع وبذلك يتبين أن استخدام التدريس المصغر كان له دور كبير وهام في إكساب الطلبة المعلمين مهارات التدريس (التخطيط – التنفيذ – التقويم)، والذي اعتمد على التطبيق المباشر في التدريب على هذه المهارات، وهذا يتفق مع ما ذكرهالربيعي، وأمين (٢٠١١)، أن تطبيق ما يتم دراسته علميا من خلال التدريس المصغر والإشراف عليه وتقويمه قبل تطبيقه في الميدان من خلال التدريس الفعلي في المدارس يؤدي إلى تخريج معلمين متدربين تدريبا سليما على طريقة التدريس الصحيحة. ففي مهارة التخطيط: تبين فاعلية التدريس المصغر التدريس في التدريب على مهارات التخطيط، ويعزى ذلك إلى تدريب الطلبة على صياغة الأهداف، وتحليل المحتوى، واختيار الوسائل والأنشطة المناسبة، وأساليب التقويم، وتوزيع الوقت على خطوات الدرس، ومن ثم مناقشة الخطط وتقديم الملاحظات اللازمة لجميع الطلبة بحيث يتعرف الطالب على نقاط الضعف والقوة في أدائه من خلال التغذية الراجعة، وبالتالي تبادل الخبرات والاستفادة منها، بشكل يضمن سير عملية التخطيط على نحو أفضل.

أما فيما يتعلق بمهارة التنفيذ: تبين فاعلية التدريس المصغر في التدريب على مهارات التنفيذ، ويعزى ذلك إلى الاستفادة من الملاحظات التي تم تقديمها من قبل المشرف والتغذية الراجعة التي قام بها، وملاحظات واستفسارات زملائه، بالإضافة إلى أن عرض الدروس المسجلةيساعد الطلبة على تثبيت الأداء الصحيح وتجاوز الأخطاء فضلا عن تعرف (الطالب المتدرب) على حقيقة تفاعله مع الطلاب الزملاء مما يعكس التركيز على المشاركة والتنويع في العرض، وهذا يؤدي إلى صقل مهاراتهم التنفيذية للدرس من خلال التفاعل المباشر مع الموقف الصفي على نحو أفضل وتقديم الموضوعات بطريقة منطقية. أما فيما يتعلق بمهارة التقويم: تبين فاعلية التدريس المصغر في تدريب الطلبة على مهارات التقويم،

واستخدامها على نحو أفضل كطرح الأسئلة المرتبطة بأهداف الدرس وتصحيح إجابات الطلبة والتعقيب عليها، وتزويد الطلبة بالتغذية الراجعة، ويعزى ذلك إلى الاستفادة من الملاحظات والمناقشات والتغذية الراجعة التي تتم خلال فترة التدريب سواءً من المشرف أو الطلاب الزملاء، إذ يشير كاي (Gay, 1986)، المذكور في (حسين، ٢٠١٢)،"أن نتيجة (الطالب المتدرب) سوف تزداد وترتقي عند تعلم المهارات المختلفة، ولاسيما إذا كان التقييم يأتي من خلال الطلاب الزملاء الذين يشاركون في نفس الأداء للمهارة"، علاوة على تقييمه الذاتي من خلال مشاهدته لنفسه بعد تنفيذه للدرس للتعرف على أخطائه وإيجابيته، و تعزيز نواحي القوة، وتفادي نواحي القصور. كما يتضح من الجدول أن قيمة ($\eta 2$) للأداة (٠.٩٤٦)، وهي تعبر عن حجم تأثير كبير للمتغير المستقل (التدريس المصغر)، في المتغير التابع (مهارات التدريس)، لدى طلبة المجموعة التجريبية، وبالنظر إلى تأثير كل مهارة مستقلة، نجد أن أعلى حجم تأثير كان لمهارة التنفيذ ويبلغ (٠.٩٤٧)، وتليها مهارة التخطيط ويبلغ (٠.٨٧٧)، ثم مهارة التقويم ويبلغ(٠.٨٤٤).

وبناءً على ما تقدم يتضح: أن حجم تأثير المتغير المستقل (التدريس المصغر)، في المتغير التابع (مهارات التدريس)، كان مرتفعاً وهذه النتيجة تتفق مع الدراسات السابقة التي أثبتت فاعلية التدريس المصغر في تنمية مهارات التدريس على بطاقة الملاحظة، كدراسة الثويني (٢٠١٥)، ودراسة بلابل (٢٠١٣)، ودراسة عقيلي (٢٠٠٨)، ودراسة البركات وأبو جاموس (٢٠٠٧)، ودراسة العتوم (٢٠١٨)، ودراسة دحلان ، وجودة (٢٠١٧)، ودراسة هادي (٢٠١٢)، مهدي (٢٠١١)، ودراسة الناشف، ووينتيز (٢٠٠٧)، ودراسة شيت، والخياط (٢٠٠١).وتختلف مع نتائج الدراسات الآتية في أن هذه الدراسات لم تستخدم بطاقة الملاحظة واهتمت بمهارات مختلفة، كدراسة الجميلي (٢٠١٤)، ودراسة دانو (Dagnew, 2011)، ودراسة تشاتزيديمو (chatzidimou, 2011)، ودراسة انواقيوكي وآخرون (Omwu agboke et al, 2017)، ودراسة حسين (٢٠١٢)، ودراسة التوم (٢٠١٢)، ودراسة البربري وإسحاق (٢٠١٠).

وتعزو الباحثة الأثر المرتفع للتدريس المصغر في تنمية مهارات التدريس إلى الأسباب الآتية:

- طبيعة التدريس الذي أتاح للطلبة المشاركة الفعالة في تطبيق المهارة الواحدة، والذي يتم من خلال الإستفادة من قدرات طلبة المجموعة الواحدة، حيث يتعرض كل طالب أن يعلم ويتعلم في نفس الوقت، حيث يؤدي إلى إندماج هذه القدرات في محصلة واحدة.
- يعطي التدريس المصغر الفرصة للطلبة كي يوجهوا اهتمامهم وتركيزهم على كل مهارة تعليمية بشكل مستقل ومكثف، مما يسهل عليهم استيعابها وإمكانية أدائها بيسر، وبالتالي يرسخ لديه إتقان هذا الأداء على المدى البعيد.
- يساعد التدريس المصغر في التقليل من حدة الموقف التعليمي الذي يثير التوتر عند الطلبة، فالمعلم المبتدئ يجد حرجاً عندما يقف أمام عدد كبير من الطلبة،

وفترة طويلة تتجاوز(٤٠) دقيقة، في حين لا يجد نفس الحرج عندما يقف أمام عدد قليل من الطلبة لا يتجاوز (١٠) طلاب، ولفترة زمنية قصيرة لا تتجاوز (١٠) دقائق.

- استخدم الوسائل التعليمية والتقنيات التكنولوجية من خلال الحاسوب المحمول وجهاز العرض (الداتاشو)، والتصوير الفيديوي بالموبايل، يضيف الحيوية للطلبة مما يعكس على نفسيتهم فيصبحوا متحمسين ولديهم دافع للعمل، بالإضافة إلى حرصهم على الظهور بأفضل مظهر؛ حفاظا على مكانتهم أمام أنفسهم وأمام زملائهم.
- يقدم التدريس المصغر التغذية الراجعة التي تعتبر أهم عناصر التعليم والتدريب، فهي تأتي من الطالب نفسه لدى رؤيته لأدائه في شريط الفيديو، كما أنها تأتي من المدرب وكذلك الزملاء، مما يساعد على تعزيز نواحي القوة، وتفادي نواحي القصور.

- **التوصيات**:

- التأكيد على ضرورة استخدام التدريس المصغر في برنامج إعداد الطلبة المعلمين لكل التخصصات في كلية التربية.
- توعية أعضاء هيئة التدريس بضرورة استخدام الأساليب التدريسية الحديثة باستخدام الوسائل والتقنيات التعليمية في التدريس، ومحاولة كسر الفجوة بين الجانبين النظري والعملي، لما لها من أهمية في تعزيز دور الطالب في العملية التدريسية.
- إنشاء قاعات للتدريس المصغر في كلية التربية، مزودة بجميع ما يحتاجه تطبيق هذا التدريس من وسائط تعليمية وعلى الأخص الكاميرا، وشاشة التحكم.
- التأكيد على أهمية مهارات التدريس الصفي في المناهج الدراسية، وفي أثناء إعداد الهيئات التدريسية.

- **المقترحات**:

- إجراء دراسات مماثلة لهذه الدراسة تتناول تخصصات مختلفة.
- إجراء دراسات مقارنة بين أثر أسلوب التدريس المصغر وأساليب تدريسية أخرى في تنمية مهارات التدريس.
- إجراء دراسات مماثلة للدارسة الحالية تتناول متغيرات أخرى مثل (الجنس - التخصص -التحصيل -الاتجاه نحو المادة).

- **قائمة المراجع**:

- **أولاً: المراجع العربية**.

- أبو صواووين، راشد (٢٠١٠): "الكفايات التعليمية اللازمة للمعلمين تخصص معلم صف في كلية التربية بجامعة الأزهر غزة"، مجلة العلوم الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، مج.١٨، ع.٢، غزة، فلسطين.
- براون، جون (٢٠٠٥): "التدريس المصغر والتربية العملية الميدانية" ترجمة محمد البغدادي وهيام البغدادي، ط.٢، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

- البربري، رفيق وإسحاق، حسن (٢٠١٠): "فاعلية برنامج مقترح للتدريس المصغر قائم على تكنولوجيا الفيديو التفاعلي في تنمية المهارات التنفيذية للتدريس لدى طلاب كلية المعلمين بجامعة جيزان"، مجلة التربية العلمية، مج.١٣، ع.٦، جامعة عين شمس، مصر.
- البغدادي، محمد رضا (٢٠٠٥): "التدريس المصغر في ميدان التربية العملية"، ط.٢، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- البركات، علي وجاموس، عبد الكريم (٢٠٠٧): "أداء الطلبة المعلمين في تخصص التربية الابتدائية بجامعة اليرموك للكفايات التدريسية الأساسية وفعالية التدريس المصغر في تنميتها"، مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، مج.٢، ع.٤، كلية التربية، جامعة طيبة، السعودية.
- البكري، أمل عفاف (٢٠٠٢): "أساليب تعليم العلوم والرياضيات"، ط٢، دار الفكر، عمان الأردن.
- بلابل، ماجدة راغب محمد (٢٠١٣): "فاعلية برنامج مقترح قائم على فلسفة التدريس المصغر في تنمية الأداء المهني والإتجاه نحو المهنة لدى معلمي المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية"، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، مج.٣، ع.٣٦، السعودية.
- التوم، أنس دفع الله أحمد حاج (٢٠١٢): "التدريس المصغر وأثرة في إكساب الكفايات التدريسية لمعلمي مرحلة الأساس بولاية الجزيرة محلية الحصاحيصا"، مجلة العلوم الانسانية والاقتصادية، ع.١، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.
- الثويني، سليمان بن ناصر (٢٠١٥): "فاعلية التدريس المصغر في تنمية المهارات التدريسية لطلاب التربية الميدانية في جامعة حائل واتجاههم نحوه"، دارسات عربية في التربية وعلم النفس، ع.٥٧، السعودية.
- الجديلي، دعاء جميل محمد (٢٠١٧): "أثر برنامج مقترح على تنمية بعض المهارات التدريسية والمهارات الحياتية لدى الطالبات المعلمات في كلية التربية بجامعة الأزهر بغزة"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
- الجمهورية اليمنية والبنك الدولي (٢٠١٠): "الجمهورية اليمنية-تقرير حول وضع التعليم: التحديات والفرص"، مطبوعة مشتركة بين البنك الدولي للإنشاء والتعمير/البنك الدولي والجمهورية اليمنية. Retrieved from:http://www.yemen-ic.info/contents/education/bookses/pdf/17-.pdf
- الجميلي، عبد الرزاق سرحان (٢٠١٤): "أثر التدريس المصغر في اكتساب طلبة كلية التربية لمهارات تدريس التاريخ"، مجلة كلية التربية الأساسية، ع.٨٦، المستنصرية، العراق.
- الجوير، محمد بن ناصر (١٩٩٦): "مدى تمكن معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة بمحافظة الخرج من أداء مهارات التدريس الرئيسة"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.
- حسين، سنان عباس علي (٢٠١٢): "تأثير التدريس المصغر المبكر في تطوير مهاراتى التدريس للطلاب المطبقين في كلية التربية الرياضية جامعة ديالي"، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة بابل، العراق.
- حميده، إمام مختار، وآخرون (٢٠٠٠): "مهارات التدريس"، ط.١، مكتبة زهراء الشرف، القاهرة، مصر.
- الحيلة، محمد محمود (٢٠٠٢): "طرائق التدريس واستراتيجياته"، دار الكتاب الجامعي، العين الإمارات العربية المتحدة.
- الخدري، جميل محمود (١٩٩٨): "مدى إمتلاك الطلبة المعلمين للكفايات التعليمية لمعلمي العلوم"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الجزيرة، السودان.
- خطابية، عبدالله محمد وعليمات، علي عقيل (٢٠٠١): "تقدير معلمي العلوم في الأردن لمستوى مهاراتهم التدريسية في ضوء بعض المتغيرات"، مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية، ع.١، دمشق، سوريا.
- دحلان، عمر علي وجودة، موسى محمد (٢٠١٧): "فاعلية توظيف التدريس المصغر في إكساب مهارات التدريس لطلبة تعليم المرحلة الأساسية في جامعة الأقصى غزة"، المجلة الأردنية للفنون، مج.١١، ع.٢، ، جامعة اليرموك، الأردن.

- درويش، إبراهيم (٢٠٠٢): "مدى استخدام أنشطة التفكير الإبداعي لدى الطلبة المعلمين في برنامج التربية العملية والمعلمين في الخدمة في مراحل تدريس التربية الفنية- دراسة ميدانية"، دراسات تربوية واجتماعية، مج.٨، ع.٤، جامعة حلوان، مصر.
- الدريج، محمد والجمل، محمد (٢٠٠٩): "التدريس المصغر التكوين والتنمية المهنية للمعلمين"، ط.٢، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.
- راشد، علي محي الدين وسعودي، منى عبد الهادي (١٩٩٨): "برنامج مقترح لتحسين الأداء التدريسي لمعلمي العلوم في المرحلة المتوسطة"، المؤتمر العلمي الثاني: إعداد معلم العلوم للقرن الحادي والعشرين، الجمعية المصرية للتربية العلمية، الإسماعيلية، مصر.
- الربيعي، محمود داود وسعيد، أمين، سعيد صالح(٢٠١١): "طرائق تدريس التربية الرياضية وأساليبها"، ط.١، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.
- زيتون، عايش محمود (٢٠٠٧): "تدريس العلوم للفهم-رؤية بنائية"، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
- سمارة، نواف والعديلي، عبد السلام (٢٠٠٨): "مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية"، دار المسيرة، عمان، الأردن.
- السايح، السيد محمد (١٩٩٧): "الكفايات اللأزمة لمعلم العلوم في ضوء متطلبات مقترحة لتدريس العلوم بمراحل التعليم العام (رؤية مستقبلية)"، المؤتمر العلمي الأول للتربية العلمية للقرن الحادي والعشرين، الجمعية المصرية للتربية العلمية، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
- السيد، ماجدة مصطفى، وآخرون (٢٠٠٧): "التدريس المصغر ومهاراته"، الدار العربية للنشر، والتوزيع، القاهرة، مصر.
- شبر، خليل إبراهيم وآخرون (٢٠١٠): "أساسيات التدريس"، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- شحاته، حسن والنجار، زينب (٢٠٠٣): "معجم المصطلحات التربوية والنفسية"، ط.٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- الشمراني، سعيد محمد (٢٠٠٤): "أداء معلمي العلوم لأداء مهارات تدريس العلوم- دراسة مقارنة"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.
- شمسان، عبد الكريم عبدالله (٢٠٠٧): "برنامج مقترح في تكنولوجيا المعلومات لطلبة كلية التربية جامعة تعز"، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العربية، جامعة القاهرة، مصر.
- شيت، أياد محمد (٢٠٠١): "أثر برنامج تدريبي بأستخدام التدريس المصغر في اكتساب بعض مهارات تدريس التربية الرياضية"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية الرياضية، جامعة الموصل، العراق.
- عبد الحميد، إبراهيم (٢٠٠٣): "مشكلات طلبة جامعة الإمارات العربية المتحدة، مشكلات الإعداد المهني"، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، مج.١٩، ع.١، جامعة الإمارات المتحدة
- عبدالله، رقية والمفرجي، منصور (٢٠١٣): "التربية العملية والتدريس المصغر"، مجلة التربوية النفسية، ع.٩٨، العراق.
- عبيدات، ذوقان، وآخرون، (٢٠٠٥): "البحث العلمي، مفهومه، أدواته، أساليبه"، ط٩، دار الفكر، عمان، الأردن.
- العتوم، منذر سامح (٢٠١٨): "أثر استخدام التدريس المصغر في إكساب مهارات التدريس لطلبة التربية الفنية بجامعة اليرموك"، المجلة الأردنية للفنون، مج.١١، ع.٢، جامعة اليرموك، الأردن.
- العجمي، لبنى حسين (٢٠١١): "أثر الدمج بين أسلوب التدريس المصغر والنمذجة في تنمية بعض المهارات التدريسية لطالبات كلية التربية للبنات – الأقسام العلمية بأبها"، مجلة التربية العلمية، مج.١٤، ع.٢، مصر.
- العجرمي، باسم صالح مصطفى (٢٠١١): "فعالية برنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفايات المهنية للطلبة معلمي التعليم الأساسي بجامعة الأزهر بغزة في ضوء إستراتجية إعداد المعلمين (٢٠٠٨)"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
- العصيلي، عبد العزيز ابراهيم (٢٠٠٣): "التدريس المصغر في ميدان تعليم اللغات الأجنبية وتطبيقه في برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها"، مجلة جامعة أم القرى للعلوم الشرعية واللغة العربية.وآدابها، مج.١٣، ع.٢٢، مكة المكرمة ، السعودية.

- عفانة، عزو (٢٠٠٢): "حجم التأثير واستخداماته في الكشف عن مصداقية النتائج في البحوث التربوية والنفسية" مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية، ع.٣.
- عقيلي، عثمان علي (٢٠٠٨): "برنامج تدريبي قائم على التدريس المصغر لتنمية المهارات العملية لدى معلمي العلوم بالمرحلة الإبتدائية"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
- العليمات، علي مقبل والقطيش، حسين مشوح (٢٠٠٧): "درجة ممارسة معلمي العلمي للكفايات التعليمية الأدائية في مدارس المرحلة الأساسية في محافظة المفرق"، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، مج.١٩، ع.٢، جامعة أم القرى، مكه، السعودية.
- العيوني، صالح محمد (١٩٩٢): "الكفايات التعليمية لمعلم العلوم في المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية"، مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.
- القحطاني، بدر محمد (٢٠٠٧): "مدى توافر الكفايات التعليمية لدى معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة صنعاء، اليمن.
- القرني، ناصر صالح (٢٠٠٧): "تقويم الأداء التدريسي لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية"، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأمريكية، لندن.
- كلية التربية (٢٠٠٤): "مشروع التعليم الأساسي المقدم لورشة العمل المنعقدة خلال الفترة (٤-٧) يوليو، كلية التربية، جامعة تعز"، تعز، الجمهورية اليمنية.
- كويران، عبد الوهاب (٢٠٠٩): "مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي في وادي حضرموت والصحراء بالجمهورية اليمنية للكفايات التدريسية من وجهة نظر مديري المدارس والموجهين التربويين"، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج.١٠، ع.٣، كلية التربية، جامعة البحرين.
- المالكي، سلطان (٢٠٠٩): "فاعلية التدريس المصغر في إكساب الطلاب معلمي الرياضيات بعض مهارات التدريس، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.
- محمد، سميرة (٢٠٠٧): "مشكلات تحقيق الجودة الشاملة الجمعية في برامج إعداد معلمات التعليم"، ورقة عمل مقدمة إلى اللقاء السنوي الرابع عشر، كلية التربية للبنات بالباحة، القصيم، السعودية.
- المخلافي، سلطان (٢٠٠٣): "تقويم مستوى أداء طلبة التربية العملية بكلية التربية جامعة تعز"، المؤتمر السنوي الحادي عشر للجمعية المصرية للتربية المقارنة، القاهر، مصر.
- مركز البحوث والتطوير التربوي (٢٠٠٢): "تقويم كفايات المعلم الأدائية في مرحلة التعليم الأساسي بالجمهورية اليمنية"، دراسة غير منشورة، عدن، اليمن.
- مصلح، معتصم عبد العزيز (٢٠١٢): "مدى ممارسة الطلبة المعلمين في جامعة القدس المفتوحة لمهارات التدريس من وجهة نظر المعلمين المتعاونين"، مجلة جامعة الأقصى، مج.١٦، ع.٢، فلسطين.
- المطري، حسن عمر (٢٠٠٨): "واقع تقنيات التعليم الجامعي ومعايير الجودة في اليمن"، دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ع.١٣١، ج.١، جامعة عين شمس، مصر.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (٢٠٠٠): "مدرسة المستقبل – الوثيقة الرئيسية المقدمة من المؤتمر الثاني لوزراء التربية والتعليم والمعارف في الوطن العربي، دمشق، سوريا.
- مهدي، محمد ياسر(٢٠١١): "أثر استخدام برنامج التدريس المصغر في تنمية بعض مهارات التدريس"، مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية، مج.٨، ع.١٣،جامعة الكوفة، العراق.
- الناشف، سلمى زكي، و وينتر بات. ج. (٢٠٠٧): "فاعلية التدريس المصغر في تحسين مهارات التدريس لدى طلاب كليات التربية الحكومية للمعلمين والمعلمات في سلطنة عمان، دراسات العلوم التربوية، مج.٣٤، ع.١، الجامعة الأردنية، الأدرن.
- نجم، منال (٢٠١٠): "فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات التربية العملية لدى طلبة قسم الدراسات الإسلامية في جامعة الأزهر بغزة"، رسالة ماجستير غير منشورة، غزة، فلسطين.

- النقابة العامي للمهن التعليمية والتربوية (٢٠٠١): "مقترحات وتوصيات الندوة التربوية لدورة اتحاد المعلمين العرب" المنعقدة في صنعاء للفترة من (١٧-٢٣ يوليو١٩٩٧)، نحو تطوير التعليم الأساسي والثانوي في اليمن والوطن العربي لمواجهة تحديات القرن الواحد والعشرين، صنعاء، الجمهورية.
- هادي، شهلة حسن (٢٠١٢): "أثر أسلوب التدريس المصغر في تنمية المهارات التدريسية لدى طلبة كلية التربية"، مجلة كلية التربية الأساسية، ملحق ع.٧٦، الجامعة المستنصرية، العراق.
- هورية، قدور بن عباد (٢٠١٤):" استراتيجيات التفكير لدى طلبة المدارس العليا لأساتذة التعليم التقني حسب متغيري الجنس والتخصص"، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، مج.٦، ع.١٦، جامعة قاصدي مرباح ورقلة،الجزائر.
- وزارة التربية والتعليم (١٩٩٢): "القانون العام للتربية والتعليم"، مطابع الكتاب المدرسي، صنعاء الجمهورية اليمنية.
- وزارة التربية والتعليم المصرية (٢٠٠٣): "المعايير القومية لتعليم في مصر"، مج.١، الأمل للطباعة والنشر، القاهرة، مصر.
- يوسف، فادية ديمتري (٢٠١٠): "التدريس المصغر-دليل التدريب الميداني"، ط.٤، دار الأصدقاء للطباعة، المنصورة، مصر.
- يوسف، ماهر إسماعيل والرافعي، محب محمود (٢٠٠١): "التقويم التربوي، أسسه وإجراءات"، مكتبة الرشد، الرياض، السعودية.

- **ثانياً : المراجع الأجنبية**.

- *Brusling, C, (1974): Microterching- a concept in development". Stockolm: Almqvist & Wiksell. Chatzidimou, K. (2011): Microterching a Middle Aged Educational Hnnovation: Still in Fashion?*
- *International Conference: The Future of Education: SOE15-Chatzidimou. Pdf. Foxit Reader.*
- *Dagnew, A. (2011): Reflective Effective Effects of Microterching and Feld experiences on Per-*
- *service Teachers, vetrieducation.com/wp.content/upload.*
- *Hattie, J. (2009): Visible Learning: A synthesis of over 800 meat-analyses relating to*
- *Achievement. London and New work: Routledge.*
- *Kumar, S.(2016). Micro teaching: An efficient technique for learning effective teaching.*
- *International Journal of research in II and Management (IJRIM), 6(8), 51-61.*
- *Onwuagboke, B, & Osuala, & Nzeako, R, (2017). The Impact of Microterching in Developing*
- *Teaching Skills among pre-service Teachers in Alvan IKoKu College of Education Owerri, Nigeria. International Association of African Researchers and Reviewers, 11(2), 237-250.*
- *Richards, Jack, et al (1986). "Longman dictionary of applied linguistics", RELC Journal 17.2,105-110.*

❋❋❋❋❋❋❋

البحث السادس :

خفة الحركة الاستراتيجية لتحقيق الميزة التنافسية في الجامعات الخاصة في مدينة إب

إعداد :

د. نبيل أحمد محمد العفيري
أستاذ الإدارة الاستراتيجية المشارك بقسم الأصول والإدارة التربوية
كلية التربية جامعة إب ، اليمن

خفة الحركة الاستراتيجية لتحقيق الميزة التنافسية في الجامعات الخاصة في مدينة إب

د. نبيل أحمد محمد العفيري
أستاذ الإدارة الاستراتيجية المشارك بقسم الأصول والإدارة التربوية
كلية التربية جامعة إب ، اليمن

• **المستخلص** :
هدف البحث إلى معرفة مستوى خفة الحركة الاستراتيجية لتحقيق الميزة التنافسية في الجامعات الخاصة (العلوم والتكنولوجيا، والوطنية، والقلم) في مدينة إب من وجهة نظر العاملين فيها، واستخدم البحث المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينةٍ البحث من (66) فردًا، تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية، واعتمد البحث على الاستبانة أداة لجمع البيانات والمعلومات بعد التأكد من صدقها وثباتها، واستخدم الباحث البرنامج الإحصائي (Spss) لتحليل البيانات والمعلومات. وقد خلص البحث إلى عدد من النتائج، أهمها: أن مستوى خفة الحركة الاستراتيجية لتحقيق الميزة التنافسية في الجامعات الخاصة في مدينة إب عالية على مستوى مجمل الأداة. أن مستوى الحساسية الاستراتيجية، والقيادة والمسؤولية المشتركة، وتدفق الموارد وانسيابها، لتحقيق الميزة التنافسية في الجامعات الخاصة في مدينة إب عالية. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين استجابات أفراد عينة البحث حول مستوى خفة الحركة الاستراتيجية لتحقيق الميزة التنافسية في الجامعات الخاصة (العلوم والتكنولوجيا، والوطنية، والقلم) في مدينة إب فيما يتعلق بمجمل الأداة، ومجال تدفق الموارد وانسيابها، ومجال القيادة والمسؤولية، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بمجال الحساسية الاستراتيجية تعزى لمتغير (الجامعة). وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين استجابات أفراد عينة البحث حول مستوى خفة الحركة الاستراتيجية لتحقيق الميزة التنافسية في الجامعات الخاصة (العلوم والتكنولوجيا، والوطنية، والقلم) في مدينة إب على مستوى مجمل الأداة، وجميع المجالات، تعزى لمتغير (سنوات الخبرة). وفي ضوء نتائج البحث قدم الباحث عدد من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: خفة الحركة الاستراتيجية، الميزة التنافسية، الجامعات الخاصة.

Strategic Agility to Achieve Competitive Advantage in Private Universities in Ibb City.

Dr.Nabeel Ahmad Mohammad al-ofiry

Abstract:

This research aimed at identifying level of strategic agility to achieve a competitive advantage in private universities: (Science & Technology University, Al-Wataneeah University, and Al-Qalam University) in Ibb from the viewpoint of its employees. The researcher has used the descriptive survey method. The research sample consisted of (66) individuals, who were chosen in a stratified random sampling. Moreover, The researcher has used a questionnaire as a tool to collect data and information after ensuring its validity and reliability, and (SPSS) to analyze data and information. Thus, the researcher has concluded a number of results, the most important of which are:The level of strategic agility to achieve competitive advantage in private universities in Ibb city is high at the level of overall tool.The level of strategic sensitivity, leadership and shared responsibility, and the flow of resources to achieve competitive advantage in private universities in Ibb city is high.There are no statistically significant differences at the level of significance ($\propto$=0.05)

between the responses of the individuals in the research sample about the level of strategic agility to achieve competitive advantage in private universities (Science & Technology University, Al-Wataneeah University, and Al-Qalam University) in Ibb city in relation to the overall tool and the field of resource flow, and the field of leadership and responsibility, while there are statistically significant differences with regard to the field of strategic sensitivity due to the variable (university).There are statistically significant differences at the level of significance ($\propto$ =0.05) between the responses of the individuals of the research sample about the level of strategic agility to achieve competitive advantage in private universities (Science & Technology University, Al-Wataneeah University, and Al-Qalam University) in Ibb city at the level of the overall tool, and all fields, due to the variable (years of experience).In the light of the research results, the researcher has presented a number of recommendations and suggestions.

Key words: strategic agility, competitive advantage, private universities.

- **المقدمة**:

تزداد حدة المنافسة بين المؤسسات في ظل التغيرات المتسارعة وعدم الاستقرار في البيئة الخارجية سواء في احتياجات سوق العمل ومتطلباته أو رغبات المستفيدين وقيمهم وأذواقهم؛ الأمر الذي يفرض على المؤسسات اتباع استراتيجيات حديثة تمكنها من مواكبة تلك التغيرات والبقاء في المنافسة مع المؤسسات المناظرة لها، ومن أهم هذه الاستراتيجيات خفة الحركة الاستراتيجية.

إذ تعد خفة الحركة الاستراتيجية ضرورة حتمية لمواجهة تغيرات ظروف السوق أو ظهور مؤسسات منافسة غير متوقعة؛ وهو ما قد يعرض بعض المؤسسات للتلاشي وأخرى للاختفاء وثالثة للتقلص أو تحول نشاطها إلى مواجهة هذه التغيرات (DOS&KOSONEN, 2008, 1)؛ فقد توصلت دراسة (Vagnoni & Khoddami, 2016) إلى أن خفة الحركة الاستراتيجية هي المتغير القادر على الاستفادة من النشاط التنافسي للمؤسسات، وأكدت دراسة (Oyedijo, 2012) أن خفة الحركة الاستراتيجية تؤثر في الأداء التنافسي في المؤسسات وأنها معامل تنبؤ جيد للأداء التنافسي فيها، وتوصلت دراسة (Khoshnood, 2017) إلى وجود علاقة ارتباط إيجابية بين خفة الحركة الاستراتيجية والقدرات التنافسية للمؤسسات الخاصة.

ومع ازدياد شدة المنافسة تجد المؤسسات نفسها مضطرة إلى خوض هذه المنافسة حفاظا على وجودها في السوق أمام المؤسسات المنافسة لها، من خلال توفيرها مزايا تنافسية لضمان بقائها واستمرارها في ظل اشتداد حدة المنافسة (النجار، ٢٠١٧، ٢)، كما أن بعض المؤسسات قد تتميز بكفاءة في مرحلة معينة، وقد تتفوق على غيرها من المؤسسات، وللحفاظ على هذا التميز والتفوق ينبغي اعتماد خفة الحركة الاستراتيجية (Kosonen, 2007).

ونظرا لندرة الدراسات العربية والمحلية التي تناولت خفة الحركة الاستراتيجية والميزة التنافسية في الجامعات الخاصة، واقتصار بعضها على دراسة

كل منهما بوصفه بعداً مستقلاً عن الآخر، وبعض منها درست تأثير كل بعد في الآخر بصورة مستقلة، وثالثة درست العلاقة الارتباطية بين كل منهما بوصفها نتيجة وفق مؤشرات إحصائية كلية، وغياب الدراسات التي تدرس تلازمية العلاقة بين مؤشرات خفة الحركة الاستراتيجية ومؤشرات الميزة التنافسية بوصفها وحدة متكاملة.

الأمر الذي دفع الباحث إلى تناول زاوية بحثية تشكل جانب نقص وقصور، من خلال التطبيق على الجامعات الخاصة في مدينة إب لقياس مستوى قدرتها في استشعار ورصد ومراقبة العوامل والمتغيرات المحيطة بها، وتخطيط مواردها البشرية والمادية المتاحة، وقيادة العاملين فيها وتوحيد جهودهم، من أجل المحافظة على البقاء والمنافسة والتفوق على الجامعات المناظرة لها.

- **مشكلة البحث**:

تواجه الجامعات الخاصة (العلوم والتكنولوجيا، والوطنية، والقلم) في مدينة إب منافسة فيما بينها ومع الجامعات المناظرة لها، وتتعدد المزايا التنافسية التي تقدمها الجامعات المتنافسة وتتنوع، سواءً في عروض الدعاية والإعلان للقبول والتسجيل ومزاياها، أو نوعية التعليم والتدريب العملي أو الرسوم الدراسية أو نوعية البيئة التعليمية التي توفرها، أو وسائل تسويق خدماتها، إضافة إلى تغير رغبات الطلبة والآباء والمجتمع وطموحهم حول نوعية الخدمات الجامعية المميزة، ناهيك عن تنوع احتياجات سوق العمل ومتطلباته حول مواصفات ومهارات الخريجين التي تفرضها طبيعة المنافسة. وتكمن المشكلة في مستوى امتلاكها القدرة على استشعار التغيرات الخارجية المؤثرة في طبيعة نشاطها وإدراكها، وتمتعها بالمرونة والمهارة في التكيف مع ظروف البيئة الخارجية ومتغيراتها المحيطة بها من أجل تجنبها، ومستوى تمكنها من سرعة الاستجابة والرد في تحديد وانتهاز الفرص المتاحة لها من خلال استثمار مواردها وتوحيد جهود العاملين فيها لضمان البقاء والاستمرار والمنافسة للمؤسسات المناظرة لها في السوق المحلي والدولي.

وفي ضوء ما سبق تتحدد مشكلة البحث بالسؤال الرئيس الآتي: ما مستوى خفة الحركة الاستراتيجية لتحقيق الميزة التنافسية في الجامعات الخاصة (العلوم والتكنولوجيا، والوطنية، والقلم) في مدينة إب، من وجهة نظر بعض العاملين فيها؟

- **أهداف البحث**:

يهدف البحث الحالي إلى: معرفة مستوى خفة الحركة الاستراتيجية لتحقيق الميزة التنافسية في الجامعات الخاصة(العلوم والتكنولوجيا، والوطنية، والقلم) في مدينة إب، من وجهة نظر بعض العاملين فيها. ويمكن تحقيق هذا الهدف من خلال الإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما مستوى خفة الحركة الاستراتيجية لتحقيق الميزة التنافسية في الجامعات الخاصة في مدينة إب بشكل عام؟

- ما مستوى الحساسية الاستراتيجية لتحقيق الميزة التنافسية في الجامعات الخاصة في مدينة إب؟
- ما مستوى تدفق الموارد وانسيابها لتحقيق الميزة التنافسية في الجامعات الخاصة في مدينة إب؟
- ما مستوى القيادة والمسؤولية المشتركة لتحقيق الميزة التنافسية في الجامعات الخاصة في مدينة إب؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين آراء أفراد العينة حول مستوى خفة الحركة الاستراتيجية لتحقيق الميزة التنافسية تعزى لمتغير: (الجامعة، سنوات الخبرة)؟

- **أهمية البحث**:

تتجلى أهمية البحث الحالي من خلال الآتي:

- رفع حساسية القائمين على الجامعات الخاصة بمدينة إب في استشعار ظروف سوق العمل المحلي والدولي ومتغيراته، وتعزيز قدراتها على التكيف والملاءمة وأخذ الحيطة والحذر للمحافظة على البقاء والمنافسة.
- توجيه جهود القائمين في الجامعات الخاصة في مدينة إب نحو تعبئة مواردها لاستثمار قدراتها وإمكاناتها لانتهاز الفرص وتجنب التهديدات، من أجل التميز والمنافسة في السوق المحلي والدولي.
- تشخيص مستوى ممارسة خفة الحركة الاستراتيجية لتحقيق الميزة التنافسية في الجامعات الخاصة، وتقديم المعالجات اللازمة للارتقاء بمستوى أدائها للمحافظة على بقائها واستمرارها.
- إرشاد القائمين في الجامعات الخاصة في مدينة إب إلى ضرورة انتهاج وحدة العمل والمسؤولية المشتركة لدى العاملين فيها في جميع قراراتها لزيادة قدراتها التنافسية.
- تحويل أنظار القائمين في الجامعات الخاصة في مدينة إب إلى معايير المنافسة وخصائصها في سوق العمل المحلي والدولي.

- **حدود البحث**:

يقتصر البحث الحالي على دراسة مستوى خفة الحركة الاستراتيجية (الحساسية الاستراتيجية، القيادة والمسؤولية المشتركة، وتدفق الموارد وانسيابها) لتحقيق الميزة التنافسية في الجامعات الخاصة (العلوم والتكنولوجيا، والوطنية، والقلم) في مدينة إب، من وجهة نظر عينة من العاملين الإداريين فيها(العليا، والوسطى، والدنيا)، خلال العام الجامعي ٢٠١٩– ٢٠٢٠م.

- **مصطلحات البحث**:

١- **خفة الحركة** (Agility):

- تعرف خفة الحركة بأنها: "القدرة على الاستجابة السريعة للتغيرات غير المتوقعة"(*Erande& Verma, 2008, 1*).

- وتعرف خفة الحركة بأنها: "قدرة المنظمة على سرعة الاستجابة للتغيير في الظروف التنافسية وذلك للحفاظ على الميزة التنافسية" (*Lee, 2011, 2*).

ويعرف الباحث خفة الحركة إجرائيًا بأنها: سرعة استجابة الجامعات الخاصة (العلوم والتكنولوجيا، والوطنية، والقلم) للتغيرات في الظروف التنافسية للجامعات المناظرة لها.

٢- **الاستراتيجية** (Strategy):

- تعرف الاستراتيجية بأنها: "طريقة الوصول إلى الغاية المستقبلية للمؤسسة عن طريق أهداف مرحلية في الأجل المتوسط والقصير" (كابلان ونورتون، ٢٠٠٤، ١٠).
- وتعرف الاستراتيجية بأنها: "مسار أو مسلك أساسي تختاره المؤسسة من بين عدد من المسارات البديلة المتوفرة لديها لتحقيق أهدافها، وذلك في ضوء توقعات المؤسسة لخطط ومسارات من تتعامل معهم أو تؤثر في مصالحهم" (عبد الرحمن والمرسي، ٢٠٠٣، ٨٢).

ويعرف الباحث الاستراتيجية إجرائيًا بأنها: الطريقة التي تختارها الجامعات الخاصة (العلوم والتكنولوجيا، والوطنية، والقلم) في ضوء توقعاتها لخطط ومسارات الجامعات المنافسة لها.

٣- **خفة الحركة الاستراتيجية** (Agility Strategic):

- تعرف خفة الحركة الاستراتيجية بأنها: عملية تمكين المؤسسة بهدف فهم الفرص البيئية والاستفادة منها من خلال التخطيط لإحداث تغييرات عمل استراتيجية وتنفيذها بشكل سريع وفاعل وحسب الحاجة (*Becker, 2007, 1-9*).
- وتعرف خفة الحركة الاستراتيجية بأنها: "القدرة على استغلال الفرص التي يتباطأ المتنافسون في استغلالها، واجتياز الأزمات التي لم تستطع تجاوزها منظمات ذات قدرة ضعيفة" (*Narasimhan & Kim, 2006, p443*).

ويعرف الباحث خفة الحركة الاستراتيجية إجرائيًا بأنها: قدرة الجامعات الخاصة (العلوم والتكنولوجيا، والوطنية، والقلم) على التنبؤ بالمتغيرات المحيطة بها وفهمها وتحديدها، وتنظيم مواردها وإعادة توجيهها، وقيادة العاملين واتخاذ القرارات الجماعية السريعة والمرنة، لزيادة قدراتها على منافسة الجامعات المناظرة لها.

٤- **الميزة التنافسية** (Competitive Advantage):

- تعرف الميزة التنافسية بأنها: القدرة على أداء الأعمال بأسلوب معين أو مجموعة من الأساليب التي تجعل المنظمات الأخرى عاجزة عن مجاراتها في الأمد القريب أو في المستقبل (*Kolter, 2004, 265*).
- وتعرف الميزة التنافسية بأنها: "عبارة عن خاصية، أو مجموعة من الخصائص التي تنفرد بها المؤسسة وتحقق لها التفوق على المنافسين، بما تقدمه من

منتجات، والاحتفاظ بها لفترة زمنية طويلة نسبيًا، نتيجة لصعوبة محاكاتها من المنافسين، وتحقق لها المنفعة خلال تلك الفترة" (*Somuyiwa& Adebayo, 2013, 33*)

ويعرف الباحث الميزة التنافسية إجرائيًا بأنها: قدرة الجامعات الخاصة (العلوم والتكنولوجيا، والوطنية، والقلم) على تقديم خدمات (تعليمية، وتدريبية، وبحثية، واستشارية) متميزة للطلبة، وتزويدهم بالمهارات والكفايات الملبية لاحتياجات سوق العمل ومتطلباته بعد تخرجهم، وتطويرها بما يحقق لها التفوق على الجامعات المنافسة لها في مدينة إب.

ويعرف الباحث خفة الحركة الاستراتيجية لتحقيق الميزة التنافسية إجرائيًا بأنها: مستوى حساسية الجامعات الخاصة (الوطنية، العلوم والتكنولوجيا، القلم) في التنبؤ باحتياجات سوق العمل ومتطلباته المتغيرة وتحديدها وفهمها، وتنظيم مواردها وإعادة توجيهها لتقديم خدمات (تعليمية، وتدريبية، وبحثية، واستشارية) متميزة للطلبة، وتزويدهم بالمهارات والكفايات الملبية لاحتياجات سوق العمل ومتطلباته بعد تخرجهم، وقيادة العاملين واتخاذ القرارات الجماعية للاستجابة السريعة والمرنة للتغيرات المستمرة، لزيادة قدراتها على المنافسة للجامعات المناظرة لها التي يمكن قياسها من خلال استجابات أفراد عينة البحث على فقرات الأداة.

- **الإطار النظري**:

من خلال اطلاع الباحث على الأدب النظري لاحظ وجود روابط بين خفة الحركة الاستراتيجية والميزة التنافسية؛ الأمر الذي شكل قناعته وثقته في تقديم إطار نظري يجسد تلازمية العلاقة بين خفة الحركة الاستراتيجية والميزة التنافسية وفق الآتي:

- **أولًا- العلاقة بين خفة الحركة الاستراتيجية والميزة التنافسية**:

اسهمت جهود الباحثين في مجال الإدارة الاستراتيجية في إبراز دور مفهوم خفة الحركة الاستراتيجية في إكساب المؤسسات خصائص ومميزات معاصرة تمكنها من البقاء والتفوق على المؤسسات المنافسة لها، والمكانة والسمعة في سوق العمل؛ إذ عرف أحد الباحثين خفة الحركة الاستراتيجية بوصفها تعكس القدرة على التكيف والتوافق المستمر مع التوجه الاستراتيجي في الأعمال بوصفها وظيفة من الوظائف الاستراتيجية، والسعي لخلق - وليس فقط منتجات وخدمات جديدة - نماذج وطرائق مبتكرة لخلق القيمة (Audran, 2010, 47). ويلاحظ أن المفهوم يحمل في طياته دعوة صريحة للمؤسسات أن تنافس من خلال تصميم وتسويق منتجات وخدمات متميزة وفريدة، وذات قيمة مرتفعة وسمعة جيدة عند المستفيدين، وأن عملية التميز مستمرة لا تقف عند وظيفة معينة. ويصفها (D Aven, 1994, 77) بأنها: "المرونة والسرعة التي تمنح المؤسسة القدرة على تغيير أعمالها من أجل الاستجابة للتغيرات الحاصلة في أسواقها ومواجهة المخاطر التي تعترضها"، ويحمل هذا المفهوم في مضمونه توجيه المؤسسات إلى إمكانية التفوق على المنافسين في سوق العمل، من خلال ردود استجابتها المرنة والسريعة للتغيرات

في خصائص ومزايا المنافسين وتأثيراتهم. وأكد (Oyedijo, 2012, 227) أن المؤسسة خفيفة الحركة استراتيجيًا يمكن أن تلبي طلبات الزبائن بسرعة وتقديم منتجات جديدة في كثير من الأحيان في الوقت المناسب.

ويلاحظ تأكيد الباحث على إمكانية تفوق المؤسسة على المنافسين وتحقيق رضا العملاء والمستفيدين من منتجات المؤسسة وخدماتها، من خلال جودة الخدمة والتطور التكنولوجي وتقديم مزايا متعددة يصعب على المنافسين تقليدها، ومراعاة عنصر الزمن.

وفي ضوء ما سبق يتضح أن عناصر الميزة التنافسية مخرجات لخفة الحركة الاستراتيجية للمؤسسة؛ حيث يظهر عنصر التكلفة وعنصر الجودة والتكنولوجيا والمصادر المتعددة للمزايا التنافسية، والسمعة الجيدة للمؤسسة، الأمر الذي يجسد طبيعة العلاقة الوثيقة بين خفة الحركة الاستراتيجية والميزة التنافسية في المؤسسات.

- **ثانيًا-أهمية خفة الحركة الاستراتيجية لتحقيق الميزة التنافسية**:

تضفي خفة الحركة الاستراتيجية على المؤسسة صفة الفطنة والمرونة والانفتاح على المتغيرات الجديدة، وتضعها في حال تكون فيه دائمًا مستعدة لإعادة تقييم الخيارات السابقة، وتغيير اتجاهها في ضوء التطورات الجديدة (Dos & Kosonen, 2008, 1).

وتمنح المؤسسة المرونة والسرعة لتغيير نشاطها كي تستجيب للتغيرات في أسواقها (Idris & AL Rubaie, 2013, 71)، وتمكن المؤسسة من الرد السريع والفعال لتقلبات البيئة؛ وهو ما يسمح لها بتأسيس موقع تنافسي متفوق (Abd Aziz & Zailani, 2011, 457)، وتسهم في تحسين الموقع التنافسي للمؤسسة، وتقيمه في إطار البيئة التنافسية وظروفها، الأمر الذي يمكن أن يحافظ أو يُحسِّن من قدرة المؤسسة على البقاء والنمو والاستمرار (الشمري، ٢٠٠٦، ٧٨).

كما تساعد المؤسسة في تطوير طرائق مبتكرة لخلق القيمة، وتلبية الاحتياجات الاستراتيجية لمواجهة المنافسة الحيوية (Dos & Kosonen, 2008, 106)؛ الأمر الذي يتطلب من الجامعات الخاصة انتهاج خفة الحركة الاستراتيجية من أجل زيادة قدرتها على البقاء والاستمرار في مواجهة التغيرات الداخلية والخارجية المحيطة بها، وتمكينها من التفوق على الجامعات المناظرة لها، وتعزيز قدراتها في ابتكار طرائق وأساليب جديدة للتغلب على الجامعات المنافسة لها، والاحتفاظ بموقع تنافسي متقدم، والتفرد بسمعة وشهرة علمية أفضل من الجامعات المناظرة لها.

- **ثالثًا-مجالات خفة الحركة الاستراتيجية لتحقيق الميزة التنافسية**:

رغم تعدد مجالات خفة الحركة الاستراتيجية لدى المتخصصين والباحثين في علم الإدارة وتباينها، فإن هناك شبه اتفاق لدى أغلب الباحثين أن أبرز مجالات خفة الحركة الاستراتيجية تتمثل بالآتي:

أ-الحساسية الاستراتيجية لتحيق الميزة التنافسية:

تعد الحساسية الاستراتيجية عملية استعلامية تجعل المؤسسة على استماع وتنبؤ مسبق بالإشارات المبكرة التي تحدث في محيطها، بهدف اكتشاف الفرص والتقليل من المخاطر المرتبطة بعدم التأكد (مرمي،٢٠١٠، ١٢٩)، عبر الانفتاح على قدر كبير من المعلومات والاستشعار بها، من خلال تفعيل العلاقات مع مجموعة متنوعة من الأفراد والمؤسسات (Dos & Kosonin, 2008)، من أجل فهم سلوك المنافسين انطلاقا من معرفة أدائهم الحالي واستراتيجياتهم وأهدافهم الجديدة وقدراتهم وفرضياتهم التي تتضمنها أنشطتهم وقراراتهم، بغرض توقع أعمالهم المستقبلية (Simon, 1997)، والاستمرار في البحث عن المعلومات القابلة للتطبيق، واستيعاب هذه المعلومات وفهمها وتوضيحها، وتكيفها مع بيئة المؤسسة، وتفسير هذه المعلومات وتحليلها بالشكل الذي يمكن المؤسسة من التوافق مع البيئة ومتغيراتها (Mavengere, 2013, 16)؛ إذ لا يمكن للمؤسسة أن تعمل بمعزل عن البيئة التي وجدت فيها، وأن هذا التوافق يتم عبر تقنيات معينة للاتصالات الخاصة بالمؤسسة (Fink, 2007, 21).

وتؤدى الحساسية الاستراتيجية إلى إحداث التغيير في المؤسسة بما يتلاءم مع متطلبات البيئة التنافسية (علاوي، ٢٠١١)، وتنمية المميزات التنافسية وتطويرها، وتحقيق المنافسة والبقاء والاستمرار للمؤسسة (غوالم وبورغة، ٢٠١٧). كما يزداد مستوى الحساسية الاستراتيجية للمؤسسة بزيادة قدرة المؤسسة على التنوع والسرعة والملاءمة والمبادرة (الكبيسي ونوري، ١٨٩،٢٠٠٠)؛ الأمر الذي يفرض على الجامعات الخاصة تفعيل قنوات الاتصالات مع كافة المستفيدين من خدماتها للحصول على معلومات تمكنها من الاستشعار والتنبؤ برغبات سوق العمل واحتياجاته، ومراقبة التغيرات في استراتيجيات الجامعات المنافسة لها ومعرفة مستوى طموحهم والعلاقات بينهم، ورصد مكانة الجامعات المنافسة لها في سوق العمل وقدراتهم وعناصر تميز مخرجاتهم، ورفع الوعي والإدراك المبكر والحذر لديها في تجنب التأثيرات السلبية لتهديدات الجامعات المناظرة لها، والتحلي بالمرونة والسرعة والمبادرة للتفوق على الجامعات المنافسة لها.

ب- تدفق الموارد وانسيابها لتحقيق الميزة التنافسية:

تساعد براعة وخبرة المؤسسة في استخدام مواردها في إنجاز أنشطتها بكلفة أقل وفاعلية أفضل من المنافسين في تحقيق قيمة أكبر للمستفيدين مقارنة بالمنافسين (سليمان، ٢٠٠٤، ٧٤). ويتطلب ذلك تخصيص الموارد بطريقة يمكن تغييرها وإعادة تنظيمها، وتوفير قنوات متعددة تساعد في الوصول إليها في عدة أماكن لتمكين العاملين من الحصول عليها وقت الحاجة لها بدلا عن وجود بوابة واحدة لتلك الموارد، والعمل على وضع آليات إدارية ذات طابع ديناميكي لمعرفة من أين تخصص الموارد، والعمل على إعادة تعيين المسؤوليات بطريقة سريعة.

كما أن تنقل الأفراد العاملين يحسن من سيولة الموارد، واستخدام التناوب الوظيفي يعزز من ذلك، والاهتمام بالنزاهة في عملية تقييم العاملين (Santala,

2009). وعلى المؤسسات توفير الإمكانات المادية، والمالية، والمعلوماتية، ونظم العمل، والآليات المناسبة للتحول إلى مؤسسات خفيفة الحركة استراتيجيا (إسماعيل، ٢٠١٨، ١٢٦). وتدريب العاملين في جميع المستويات الإدارية من أجل تحسين قدرات العاملين على طرح أفكار جديدة ومختلفة تسرع من عملية استكشاف الفرص وانتهازها (عوجه، ٢٠١٧، ٣٠٠). وامتلاك المؤسسة القدرة على الجذب والاحتفاظ بالموارد البشرية ذات النوعية العالية، التي تتطلبها طبيعة الأداء الفعال لأنشطة المؤسسة، ويحقق لها السمعة والشهرة (الغالبي وإدريس، ٢٠٠٧).

وفي ضوء ما سبق ينبغي على الجامعات الخاصة الاستفادة من خبراتها المتراكمة في تخطيط مواردها البشرية وإمكاناتها المادية والتكنولوجية والمعرفية وتنظيمها، واستقطاب الكفاءات النوعية، وتدريبها وتشجيعها على الإبداع والابتكار، وتوجيهها لإنجاز الأنشطة العلمية والتدريبية والبحثية المتميزة، من أجل الارتقاء بسمعتها وشهرتها العلمية بصورة أفضل من الجامعات المناظرة لها محليًا وخارجيًا.

ج- القيادة والمسؤولية المشتركة لتحقيق الميزة التنافسية :

قيادة المؤسسة مسؤولة عن دعوة العاملين فيها لمشاركة نشطة وواسعة في صياغة توجهات استراتيجية توحد جهود العاملين فيها لتنشيط الالتزام لديهم والشعور بالمسؤولية وتعزيزه (ايخمن وآخرون، ٢٠١٢، ١٧)؛ إذ يعبر الالتزام عن مدى ولاء العاملين والاتفاق الضمني بين قيم الفرد وأهداف المؤسسة، والاندماج في النشاط الذي يمارسه العاملون في فرق العمل الجماعية لتحقيق هدف ما (البدراني، ٢٠١٥)، ومشاركة العاملين في الإدارة والقيادة واتخاذ القرار، وحل المشكلات، والمسؤولية الجماعية في تسيير أعمال المؤسسة، نظرًا لتدني الإنتاجية في كثير من المؤسسات وزيادة حدة المنافسة، وتعقد المشكلات الإدارية والتنظيمية، وزيادة عدم التأكد في ظل تعقد المتغيرات البيئية (حريم، ٢٠٠٩، ١٦٦)، من أجل صناعة قرارات جريئة ومدروسة جيدًا، والتزام جميع العاملين في المؤسسة بتنفيذ القرارات؛ كون القرارات الجماعية تكون أكثر ثقة من القرارات الفردية، ويترتب عليها استجابة للاضطرابات أكثر توازنا، وحافز لزيادة التماسك داخل الفريق بالمؤسسة (Santala, 2009, 50)، ويمكنها من تحديد مجموعة الأبدال التي يمكن تطبيقها على وجه السرعة لكسب القوة، وتقليل قدرة المنافسين على العمل بذات الوتيرة التي تعمل بها المؤسسات المناظرة لها (Osinga, 2005, 187). كما أن تفويض قيادة المؤسسة فرق العمل صلاحيات وممارسات في اتخاذ القرارات بدرجة عالية من الاستقلالية يمنح المؤسسة إطار عمل مرن يمكنها من النجاح والتفوق على المؤسسات المناظرة لها (الزين، ٢٠١٣).

وفي ضوء ما سبق ينبغي تضافر جهود العاملين في الجامعات الخاصة والتزامهم بتقديم خدمة تعليمية للطلبة متميزة بكلفة أقل من الجامعات المناظرة لها، تحقق رضا الطلبة وأولياء أمورهم والمجتمع في أثناء الدراسة، وتزود الطلبة بالمهارات والكفايات الملبية لاحتياجات سوق العمل ومتطلباته بعد تخرجهم، لزيادة

الحصة السوقية للخريجين من الوظائف، وتعزيز موقع الجامعات التنافسي في سوق العمل المحلي والعربي والدولي.

- **دراسات سابقة**:

- **أولاً- عرض الدراسات السابقة**:

نظرًا لندرة الدراسات السابقة ذات العلاقة المباشرة بموضوع البحث، تناول الباحث بعض الدراسات السابقة القريبة من موضوع بحثه، وعرضها على النحو الآتي:

دراسة (الزبن، ٢٠١٣): هدفت الدراسة إلى معرفة أثر خصائص المعلومات الاستراتيجية في تحقيق الخفة الاستراتيجية ودور القدرات التنافسية بوصفها متغيرًا معدلًا: دراسة تطبيقية على شركة ألبا هاوس الأردنية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة وعينتها من كافة المديرين العاملين في الشركة ورؤساء الأقسام والمشرفين على الإنتاج بواقع (72)فردًا، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من الاستنتاجات من أهمها: أن خفة الحركة الاستراتيجية تشكل أهمية كبيرة بالنسبة للمنظمات في الوقت الحاضر، وأن التغيرات السريعة التي تشهدها البيئة تحتم على المنظمات الاهتمام بالعمل ضمن إطار خفة الحركة الاستراتيجية في الصياغة والتنفيذ.

دراسة (الحزيرات، ٢٠١٥): هدفت الدراسة إلى توضيح أثر الخفة الاستراتيجية في ضوء القدرات التنافسية في تطوير أداء العمليات في شركات الصناعات الهندسية الأردنية، والتعرف على درجة العلاقة الارتباطية التشابكية بين عوامل الخفة الاستراتيجية وعوامل القدرة التنافسية في شركات الصناعات الهندسية عند مستوى دلالة، واستخدمت الدراسة منهجًا تحليليًّا وصفيًا استدلاليًّا، وتكون مجتمع الدراسة من العاملين في شركات الصناعات الهندسية الأردنية الهاشمية، وتكونت العينة من (236) موظفا، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها الآتي: أن هناك علاقة ارتباط تشابكي بين عوامل الخفة الاستراتيجية وعوامل القدرة التنافسية في شركات الصناعات الهندسية، ووجود تأثير مباشر ذي دلالة إحصائية لعوامل الخفة الاستراتيجية في القدرات التنافسية لشركات الصناعات الهندسية.

دراسة (MURUNGI, 2015): هدفت الدراسة إلى تحديد تأثير خفة الحركة الاستراتيجية في القدرة التنافسية للجامعات الخاصة في كينيا، واعتمدت الدراسة على تصميم بحثي مستعرض يعتمد على المجالات الرئيسة ذات الاهتمام، وكان المجتمع المستهدف لهذه الدراسة (٢٤) جامعة خاصة في كينيا، واعتمدت الدراسة على أسلوب التعداد لجمع البيانات من مديري جميع الجامعات الخاصة في كينيا، واستخدم الباحث الاستبانة أداة لجمع البيانات الأولية، واستخدم الباحث برنامج (SPSS) لتحليل البيانات. وتوصل الباحث إلى أن الجامعات الخاصة تتبنى طريقة التغيير في ممارسة خفة الحركة الاستراتيجية إلى حد كبير، وأن تغيير التصرف يؤثر على القدرة التنافسية إلى حد كبير، وأن المعرفة

بمدى ملاءمة جهود التغيير تحفز الموظفين على بذل جهودهم الكاملة في الإدارة، وخلص البحث إلى أن متغيرات خفة الحركة الاستراتيجية المختلفة لها تأثير في القدرة التنافسية للجامعات الخاصة.

دراسة (عمرو، ٢٠١٦): هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين خفة الحركة الاستراتيجية والميزة التنافسية لدى شركات الاتصالات والمعلومات العامة في فلسطين، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي بنوعية الكمي والنوعي، وتكون مجتمع البحث من (8) شركات للاتصالات والمعلومات، واعتمدت الباحثة على أداتين لجمع البيانات والمعلومات هما المقابلة والاستبانة، واستخدمت الباحثة البرنامج الإحصائي Spss لتحليل البيانات، وقد توصلت الباحثة إلى عدد من النتائج من أهمها: وجود علاقة ارتباطية موجبة طردية بين خفة الحركة الاستراتيجية والميزة التنافسية، وأن لخفة الحركة الاستراتيجية أثرًا كبيرًا إيجابيًا في إبراز الميزة التنافسية لهذه المؤسسات.

دراسة (Khoshnood & Nematizadeh, 2017): هدفت الدراسة إلى بيان العلاقة بين أبعاد خفة الحركة الاستراتيجية والقدرات التنافسية للبنوك الخاصة الإيرانية، وتكونت عينة الدراسة من (150) من المديرين والخبراء الذين يعملون في المصارف الإيرانية الخاصة، واستخدمت الدراسة الاستبانة أداة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها: وجود علاقة ارتباط إيجابية بين خفة الحركة الاستراتيجية والقدرات التنافسية، ووجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد خفة الحركة الاستراتيجية والقدرات التنافسية.

دراسة (Al-Romeedy, 2019): هدفت الدراسة إلى توضيح أهمية خفة الحركة الاستراتيجية في تحقيق الميزة التنافسية من خلال دراسة تأثيرها على الإبتكار وجودة الخدمة وموثوقية التسليم ومرونة العملية وقيادة التكلفة، وتم توزيع (300) استبانة على عينة عشوائية من العاملين في مصر للطيران، بينما تم استخدام (256) استبانة للتحليل، وأظهرت النتائج أن شركة مصر للطيران تتميز بخفة الحركة الاستراتيجية. كما أشارت النتائج إلى أن خفة الحركة الاستراتيجية تؤثر بشكل كبير على الميزة التنافسية في مصر للطيران، حيث تؤثر بشكل كبير على موثوقية التسليم، تليها الابتكار، ثم معالجة المرونة، وجودة الخدمة، وأخيرا قيادة التكلفة.

- **ثانيًا- جوانب الإفادة من الدراسات السابقة:**

أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في عدد من جوانبها، لا سيما فيما يتعلق بعرض المقدمة، وتوضيح المشكلة، وإبراز أهميتها، وبلورة مضامينها النظرية، وتحديد الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات، وطريقة عرض النتائج وتفسيرها، غير أن الدراسة الحالية تتميز عن تلك الدراسات في الجوانب الآتية:

- أن بعض الدراسات تناولت في أسئلتها وأهدافها كلا من خفة الحركة الاستراتيجية والميزة التنافسية بشكل مستقل، وبعضًا منها درست تأثير كل

بعد على الآخر بصورة مستقلة، وثالثة درست العلاقة الارتباطية بين كلٍّ منهما بوصفها نتيجة وفق مؤشرات إحصائية كلية، بينما تتفرد الدراسة الحالية بدراسة تلازمية العلاقة بين مؤشرات خفة الحركة الاستراتيجية ومؤشرات الميزة التنافسية بوصفها وحدة متكاملة.

- أن معظم الدراسات تناولت الإطار النظري لكل من خفة الحركة الاستراتيجية والميزة التنافسية بشكل مستقل، بينما تتفرد الدراسة الحالية بعرض إطار نظري يجمع بين مؤشرات خفة الحركة الاستراتيجية والميزة التنافسية في إطار تكاملي اعتمادي لكل منهما في الآخر.
- أن معظم الدراسات تناولت المنظمات والشركات الخاصة التجارية والصناعية والخدمية في الدول العربية والأجنبية، بينما تتفرد الدراسة الحالية بتناول بعض الجامعات الخاصة على المستوى المحلي في مدينة إب.
- أن معظم الدراساتٍ السابقة اقتصرت في صياغة فقرات أدواتها على مؤشرات جزئية منفردة لكل من خفة الحركة الاستراتيجية والميزة التنافسية، بينما تتفرد الدراسة الحالية ببناء أداة تربط بين مؤشرات خفة الحركة الاستراتيجية والميزة التنافسية.

- **واقع الجامعات الخاصة (العلوم والتكنولوجيا، والوطنية، والقلم):**
- **أولاً- النشأة:**

تأسست جامعة العلوم والتكنولوجيا علم ١٩٩٤م ويقع مقرها الرئيس في صنعاء، ولها فروع في عدد من المحافظات (عدن، وتعز، وحضرموت، والحديدة وإب)، وقد بدأت بوصفها كلية أهلية تحت اسم الكلية الوطنية للعلوم والتكنولوجيا التي شكلت نواتها عام ١٩٩٤، وتعد أول كلية أهلية تقنية في اليمن (ar.m.wikipedia.org,2020).

وأنشئت الجامعة الوطنية بموجب قرار وزارة التعليم العالي والبحث العلمي رقم (3) لعام 1994م بتاريخ ٢١/ ١/ ١٩٩٤م، وفي عام 1996م تم تغيير اسم الجامعة من جامعة تعز الوطنية إلى الجامعة الوطنية بموجب قرار رئيس مجلس الوزراء رئيس المجلس الأعلى للجامعات رقم (558) (الجامعة الوطنية، د.ت، ٩).

بينما أنشئت جامعة القلم للعلوم الإنسانية والتطبيقية بناءً على القانون رقم (13) لسنة 2005م بشأن الجامعات والمعاهد العليا والكليات الأهلية، والقرار الجمهوري رقم (140) لسنة 2006م بشأن اللائحة التنفيذية، وقرار وزير التعليم العالي والبحث العلمي رقم (470) وعلى النظام الأساسي للجامعة، بوصفها مؤسسة أهلية استثمارية، يشرف عليها مجلس أمناء حسب القانون يناط به رسم السياسات التعليمية للجامعة وتقويم أعمالها، ومجلس الجامعة المعني بتنفيذ السياسات التعليمية، والإشراف على الخطط الدراسية والبرامج الأكاديمية (جامعة القلم، د.ت، ١). وتتضح أسبقية نشأة الجامعة الوطنية فرع إب، ثم تأتي جامعة العلوم والتكنولوجيا فرع إب بالمرتبة الثانية من حيث الإنشاء، وفي المرتبة الثالثة تأتي جامعة القلم للعلوم الإنسانية والتطبيقية حسب قرارات الإنشاء؛

الأمر الذي يعطي صورة عن فارق العمر الزمني بين الجامعات الخاصة الذي قد يترتب عليه فارق الخبرات المتراكمة عبر السنوات الماضية لكل منها.

- **ثانيًا- التوجهات الاستراتيجية للجامعات الخاصة:**

صيغت التوجهات الاستراتيجية لجامعة العلوم والتكنولوجيا فرع إب من خلال رؤيتها: أن يصبح فرع جامعة العلوم والتكنولوجيا إب الفرع الرائد محليًا، وأعلنت رسالتها: بأن يسعى فرع جامعة العلوم والتكنولوجيا بمحافظة إب إلى تقديم خدمة تعليمية متميزة، تكسب الطلبة معارف ومهارات تلبي متطلبات التنمية وسوق العمل، والإسهام في تنمية المجتمع بتقديم خدمات أكاديمية واستشارية وتدريبية متميزة من خلال كادر أكاديمي وإداري كفء، وبيئة تعليمية محفزة وبرامج متطورة والتوسع في الشراكة المحلية، وحددت أهدافها: بإكساب الطلبة المعارف والمهارات في التخصصات الأكاديمية المختلفة، والإسهام في دعم جهود البحث العلمي المعرفي والتطبيقي في المجالات المختلفة، وربط المخرجات التعليمية بمتطلبات التنمية واحتياجات سوق العمل، وتوفير البنية التحتية اللازمة لدعم العملية التعليمية والخدمات والأنشطة الطلابية، والتوسع في الشراكات وتطوير العلاقات مع الجامعات ومؤسسات البحث العلمي محليًا، وتعزيز دور الجامعة في خدمة المجتمع بتقديم برامج استشارية وتدريبية في مختلف جوانب التنمية (جامعة العلوم والتكنولوجيا فرع إب، ٢٠١٩، د. ص).

وصيغت التوجهات الاستراتيجية للجامعة الوطنية من خلال رؤيتها: أن تصبح الجامعة الوطنية وطن ومقصد كل طلبة العلم في الداخل والخارج. وأعلنت رسالتها: بتقديم برامج تعليم جامعية راقية ومتميزة لمساعدة أفراد المجتمع على بناء مستقبل أفضل لهم ولمجتمعهم، ومساعدة طلبتها في امتلاك قدرات التعلم الذاتي المستمر وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لديهم. والمشاركة الفاعلة في مجال التنمية البشرية عن طريق الأخذ بالأساليب العصرية في التعليم الحديث بأشكاله المختلفة، والتدريب والتأهيل والبحث العلمي لتلبية احتياجات التنمية المتواصلة في مجالات العلوم والتقنية، ورفد سوق العمل اليمني والعربي بكوادر وأفراد مؤهلين وقادرين على قيادة النهضة الاقتصادية المرتقبة، والتواصل المستمر والفعال مع المجتمع لخدمته ومساعدته في حل مشاكله عن طريق تقديم الاستشارات الفنية اللازمة والدعم المادي والمعنوي. وحددت أهدافها: بالمشاركة الفاعلة في مجال التنمية البشرية، وربط مخرجاتها التعليمية بمتطلبات برامج التنمية لتلبية احتياجات سوق العمل وإتاحة فرصة تعليمية راقية ومتنوعة لخريجي الثانوية العامة في مجالات العلوم التطبيقية والإنسانية، والإسهام في الحد من عملية ابتعاث الطلبة اليمنيين إلى الخارج، وإتاحة فرصة التعليم الجامعي المتميز للذين لم تتح لهم فرصة الالتحاق بالجامعات الحكومية، وتوفير برامج تعليمية وتدريبية حديثة تواكب التطور التكنولوجي والتقدم العلمي، والإسهام في حل مشاكل المجتمع عن طريق البحث العلمي والتدريب الميداني والتعليم المستمر، وتقديم المشورة في المجالات العلمية المختلفة، والتواصل مع الجامعات والمؤسسات العلمية الرائدة والمتقدمة محليًا وعربيًا وعالميًا لرفع مستوى

الطالب اليمني والعربي في مختلف المجالات، والاهتمام بالتقنية وتطوير المعرفة ونقل التكنولوجيا وتوطينها عن طريق تجهيز المختبرات اللازمة وإجراء البحوث العلمية في مختلف المجالات (الجامعة الوطنية، د.ت، ١٠ -١٢).

بينما صيغت التوجهات الاستراتيجية لجامعة القلم للعلوم الإنسانية والتطبيقية من خلال رؤيتها: التميز وطنيًا وإقليميًا في التعليم العالي والبحث العلمي وخدمة المجتمع. وأعلنت رسالتها: بتقديم خدمة تعليمية وبحثية متميزة تسهم في تلبية احتياجات سوق العمل الوطني والإقليمي من خلال موارد بشرية مؤهلة، وبرامج أكاديمية مجودة، وبحث علمي موجه لإنتاج المعرفة وتطبيقاتها، وتوفير بيئة جامعية داعمة، وبناء شراكة فاعلة وطنيًا وإقليميا. وحددت قيمها: بالجودة والتميز، والالتزام بالمعايير الأخلاقية والمهنية، والولاء المؤسسي، والعمل الجماعي، والنزاهة والأمانة العلمية، والشفافية والمسائلة، والتعليم المستمر، والتعاون والشراكة، والوسطية والاعتدال. وصاغت غاياتها: باستكمال 50٪ من البنى التحتية للمرحلة الثانية، وتنمية الموارد الذاتية لتحقيق رؤية الجامعة ورسالتها وأهدافها الاستراتيجية، وتعزيز نظم الحوكمة والإدارة واستكمال شواغر الهيكل التنظيمي وترسيخ اللامركزية وانتهاج مبادئ الجودة والشفافية والمسائلة، وتحسين جودة ونوعية البرامج الأكاديمية الجامعية الأولى لتلبية حاجات الفرد والمجتمع، وتعزيز قيم التنمية المهنية واستثمار الموارد البشرية على أساس مهني وفقا للإطار الاستراتيجي للجامعة، وتطوير البيئة الجامعية الداعمة للتعليم والتعلم وبما يحقق الكفايات المهنية للخريج، وبناء قدرات البحث العلمي وتوجيهه على أساس من التخطيط المرتبط بأهداف التنمية المستدامة، وبناء شراكة حقيقية فاعلة مع المجتمع المحلي والجامعات الأخرى وسوق العمل الوطني والإقليمي (مسودة استراتيجية كلية الهندسة، ٢٠١٩، د. ص).

يتضح من خلال ما سبق إعلان كل جامعة توجهاتها الاستراتيجية، ونشرها عبر أدلة القبول والتسجيل والنشرات التعريفية للعاملين فيها والطلبة والمجتمع وسوق العمل؛ الأمر الذي يجسد القناعة والدافعية والاهتمام لدى كل جامعة خاصة بالتطوير والتحديث، ورغبة منها في البقاء والاستمرار في نشاطها، وتقرير المنافسة للجامعات المناظرة لها في مدينة إب.

- **ثالثًا- المميزات:**

أعلنت جامعة العلوم والتكنولوجيا فرع إب تميزها: باستخدام أرقى التقنيات العلمية الحديثة في مجال التعليم، وتحديد أعداد الطلبة إلى المدرسين حسب معايير الجودة، وموافاة الطلبة بكل جديد في مجال تخصصاتهم لتخريج الشخصية المعرفية القادرة على الإبداع والابتكار وربط المعارف النظرية بواقع العمل، وامتلاك مميزات دراسية نوعية من خلال توفير المناخ الجامعي المميز الذي أكسبها ثقة الطلبة والمجتمع والمؤسسات التعليمية الأخرى، وحصول الطلبة الملتحقين بالجامعة على الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب كميزة إضافية بشهادة دولية، وامتلاك البنية التحتية للعملية التعليمية والتطبيق العملي في

الكليات المختلفة، والتحديث والتطوير المستمر للمناهج التعليمية بما يوافق المعايير الأكاديمية لجهات الاعتماد، والاهتمام بخريجي الجامعة والتواصل المستمر معهم من خلال نادي الخريجين (جامعة العلوم والتكنولوجيا فرع إب، ٢٠١٩، د. ص).

وأعلنت الجامعة الوطنية جوانب تميزها: بأنها عضو في اتحاد الجامعات العربية، وعضو في اتحاد مجالس البحث العلمي العربية، وعضو في اتحاد جامعات العالم الإسلامي، امتلاك الجامعة تخصصات ومناهج حديثة متطورة تواكب التقدم العلمي وتلبي متطلبات سوق العمل، وبرامج تطبيقية متخصصة ودورات متنوعة تربط الجامعة بالمجتمع، نسبة عدد الطلبة إلى الأساتذة نموذجية وتحقق تعليمًا نوعيًا، تولي الجامعة الجانب التطبيقي أهمية خاصة في العملية التعليمية، وتحرص الجامعة على المستوى التعليمي للطالب ومستقبله الوظيفي، رسوم دراسية مناسبة مع فرص الدفع بنظام الأقساط، فرص التعليم المفتوح والتعليم عن بعد في عدد من التخصصات بتقنيات حديثة ومتناسبة مع التطورات الأكاديمية، رعاية مختلف الأنشطة الطلابية (الثقافية، والاجتماعية، والرياضية)، معامل طبية وتقنية حديثة مزودة بأحدث التجهيزات والمعدات اللازمة (الجامعة الوطنية، د. ت، ١٣).

بينما أعلنت جامعة القلم للعلوم الإنسانية والتطبيقية جوانب تميزها: بامتلاكها مبنى مصمم بطريقة هندسية يلبي متطلبات التعليم العالي، وقاعات دراسية واسعة وتهوية واستراحة للطلبة، والمقر الرئيس للجامعة هو مدينة إب في موقع متميز، وهيئة تدريس يتميزون بالمستوى الأكاديمي والخبرة العالية في جميع تخصصات الجامعة، ووجود مجلة علمية محكمة حاصلة على الترخيص الدولي ISSN رقم (3410-5338) تعني بنشر الدراسات والبحوث العلمية المحكمة، وتمتلك معامل حديثة تتناسب مع البرامج التي تقدمها للطلبة في كلية الهندسة وتقنية المعلومات بأقسامها المختلفة (الشبكات، وتقنية المعلومات، والصوتيات) (جامعة القلم، د. ت، ٦ -٩).

من خلال ما سبق يلاحظ وجود مميزات تشترك فيها الجامعات الخاصة، ووجود خصائص ومميزات تتفرد بها كل جامعة عن الجامعات الخاصة الأخرى؛ الأمر الذي يؤكد إدراك كل جامعة خصائصها ومميزاتها الفريدة التي تتمتع بها عن الجامعات المناظرة لها، وأن ثقافة المنافسة حاضرة لدى الجامعات الخاصة من خلال إبرازها خصائصها ومميزاتها، وأنها في الغالب تدرك رغبات وطموح المستفيدين سواء الطلبة أو مؤسسات سوق العمل المحلي والخارجي.

- **منهجية البحث وإجراءاته**:
- **منهج البحث**:

استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي القائم على وصف طبيعة خفة الحركة الاستراتيجية لتحقيق الميزة التنافسية من الأدب النظري ودراسات سابقة، وجمع البيانات والمعلومات حول مستوى خفة الحركة الاستراتيجية في

الجامعات الخاصة في مدينة إب كميًا، وعرضها وتحليلها وتفسيرها بطريقة منظمة، وتقديم المعالجات اللازمة لتطويرها وتحسينها.

- **مجتمع البحث**:

تكون مجتمع البحث من جميع العاملين الإداريين في الجامعات الخاصة (العلوم والتكنولوجيا، والوطنية، والقلم)، البالغ عددهم (120) فردًا، منهم (55) فردًا من جامعة العلوم والتكنولوجيا، و(45) فردًا من الجامعة الوطنية، و(20) فردًا من جامعة القلم، خلال العام الجامعي 2019 -2020م، كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (١) توزيع أفراد مجتمع البحث

م	الجامعة	العدد	النسبة
1	جامعة العلوم والتكنولوجيا	55	0.45
2	الجامعة الوطنية	45	0.38
3	القلم للعلوم الإنسانية والتطبيقية	20	0.17
	الإجمـــالي	120	%100

- **عينة البحث**:

تكونت عينة البحث من(84) فردًا من العاملين الإداريين في الجامعات الخاصة (العلوم والتكنولوجيا، والوطنية، والقلم) في مدينة إب، تم اختيارهم بطريقة طبقية عشوائية بنسبة (0.70) من مجتمع البحث، استرجع منهم (66) فردًا، منهم (26) فردًا من العاملين الإداريين في جامعة العلوم والتكنولوجيا، و(29) فردًا من العاملين الإداريين في الجامعة الوطنية، و(11) فردًا من العاملين الإداريين في جامعة القلم، استبعد منها (18) استبانة لنقص البيانات والمعلومات، كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (٢) توزيع أفراد عينة البحث

م	الجامعة	العدد	النسبة
1	جامعة العلوم والتكنولوجيا	26	0.39
2	الجامعة الوطنية	29	0.44
3	القلم للعلوم الإنسانية والتطبيقية	11	0.17
	الإجمـــالي	66	%100

جدول (٣): خصائص عينة البحث

المتغير	الخصائص	العدد	النسبة المئوية
الجامعة	العلوم والتكنولوجيا	26	0.39
	الوطنية	29	0.44
	القلم للعلوم الإنسانية والتطبيقية	11	0.17
	الاجمالي	66	%100
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	26	0.39
	من ٥-١٠ سنوات	31	0.47
	أكثر من ١٠ سنوات	9	0.14
	الإجمالي	66	%100

- **أداة البحث**:

تم إعداد أداة البحث الحالي لقياس "مستوى خفة الحركة الاستراتيجية لتحقيق الميزة التنافسية"، وقد اعتمد الباحث في إعداد الأداة على الأدب النظري، والدراسات السابقة، والاستبانات والمقاييس، وقد تألفت الأداة في صورتها الأولية

من (43) فقرة، موزعة على ثلاثة مجالات، واستخدم الباحث التدريج الخماسي (عالية جدًا (5)، عالية (4)، متوسطة (3)، منخفضة (2)، منخفضة جدًا (1).

• **صدق الأداة**:

للتأكد من صدق أداة البحث، تم اختبار الصدق الظاهري للأداة من خلال عرض فقرات الاستبانة على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (15) محكمًا من المتخصصين وذوي الخبرة في جامعة إب، وجامعة عدن، وجامعة ذمار، وجامعة الحديدة، وجامعة تعز، وجامعة حجة، وجامعة حضرموت، لتقرير فيما إذا كانت كل فقرة في الاستبانة صالحة أو غير صالحة، ومنتمية أو غير منتمية، والحاجة للتعديل، وإمكانية إضافة بعض الفقرات، وفي ضوء ملاحظاتهم ونسبة اتفاق (0.80) معيارًا لقبول الفقرة تم إعادة صياغة بعض الفقرات لغويًا، وحذف بعضها، وإضافة بعضها الآخر، لتصبح الاستبانة بصورتها النهائية مكونة من (38) فقرة.

• **ثبات الأداة**:

للتأكد من ثبات الأداة تم استخدام معامل ألفاكرونباخ لحساب الاتساق الداخلي بين فقرات الأداة ومجالاتها وإجمالي الأداة، وذلك عن طريق تطبيق الأداة على عينة استطلاعية عددها (20) فردًا من خارج عينة البحث؛ حيث بلغ معامل ألفاكرونباخ لإجمالي الأداة (0.92)، وهي قيمة يمكن الوثوق بها لتطبيق أداة البحث، كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (٤) : معاملات ثبات استبانة مستوى خفة الحركة الاستراتيجية، بطريقة معامل ألفا كرونباخ.

م	المجـــالات	معامل (ألفا-كرونباخ).
1	الحساسية الاستراتيجية	0.86
2	تدفق الموارد وانسيابها	0.82
3	القيادة والمسؤولية	0.85
	الأداة بشكل عام	0.92

• **المعالجة الإحصائية**:

استعان الباحث ببرنامج الحقيبة الإحصائية للعلوم الإنسانية (SPSS) لمعالجة البيانات بأسلوب الإحصاء الوصفي باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما استخدم أسلوب الإحصاء الاستدلالي لفحص دلالات الفروق في مستوى تقييم أفراد عينة البحث حول مستوى خفة الحركة الاستراتيجية، وذلك بحسب متغيرات: (الجامعة، وسنوات الخبرة).

• **عرض النتائج وتفسيرها**:

تناول الباحث عرض النتائج التي تم التوصل إليها في ضوء هدف البحث وأسئلته، وتسهيلا لعرض تلك النتائج ومناقشتها تم تصنيفها إلى مجموعات بحسب أسئلة البحث، وهي على النحو الآتي:

١- النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الأول: ما مستوى خفة الحركة الاستراتيجية لتحقيق الميزة التنافسية في الجامعات الخاصة في مدينة إب بشكل عام؟

وللإجابة عن السؤال الأول استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعبير عن مستوى تقييم أفراد عينة البحث لخفة الحركة

الاستراتيجية في الجامعات الخاصة في مدينة إب بشكل عام، وكذلك بالنسبة لكل مجال من مجالات الاستبانة على حدة، وقد تم ترتيبها تنازليًا وفقا لمتوسطاتها الحسابي كما يوضحها الجدول (5) أدناه:

جدول (٥): مستوى خفة الحركة الاستراتيجية لتحقيق الميزة التنافسية في الجامعات الخاصة في مدينة إب بشكل عام

م	المجـــالات	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى خفة الحركة الاستراتيجية
1	الحساسية الاستراتيجية	1	3.65	0.69	عالية
2	تدفق الموارد وانسيابها	3	3.47	0.76	عالية
3	القيادة والمسؤولية	2	3.64	0.64	عالية
	الأداة بشكل عام		3.59	0.70	عالية

يتضح من الجدول (5) أن مستوى خفة الحركة الاستراتيجية لتحقيق الميزة التنافسية في الجامعات الخاصة في مدينة إب بشكل عام عالية، كما جاء في استجابات أفراد عينة البحث، وذلك بدلالة المتوسط العام الذي بلغ (3.59)، وهذا يعني أن الجامعات الخاصة تمارس خفة الحركة الاستراتيجية بالمستوى المطلوب، ويعزى ذلك إلى تمتع الجامعات الخاصة بخفة حركة استراتيجية في طبيعة منافستها للجامعات المناظرة لها. كما يتضح من الجدول أن أعلى المتوسطات كان لمجال الحساسية الاستراتيجية بمتوسط حسابي (3.65) ومستوى ممارسة "عالية"، وجاء مجال القيادة والمسؤولية المشتركة في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.64) ومستوى ممارسة "عالية"، وجاء مجال تدفق الموارد وانسيابها في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.47) ومستوى ممارسة "عالية".

٢- النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الثاني: ما مستوى الحساسية الاستراتيجية لتحقيق الميزة التنافسية في الجامعات الخاصة في مدينة إب، كما يراها أفراد العينة من العاملين فيها؟

جدول (٦): مستوى الحساسية الاستراتيجية لتحقيق الميزة التنافسية في الجامعات الخاصة في مدينة إب

م	الفقرات	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى خفة الحركة
1	تستشعر الجامعة التغيرات المستمرة في البيئة الخارجية المحيطة بها.	1	4.0	0.72	عالية
2	تتنبأ الجامعة برغبات واحتياجات المستفيدين من خدماتها.	6	3.67	0.77	عالية
3	تتعرف الجامعة على قدرات الجامعات المنافسة لها.	3	3.82	0.84	عالية
4	تراقب الجامعة باستمرار التغيرات في استراتيجيات منافسيها.	8	3.58	0.88	عالية
5	تقيم الجامعة الآثار المترتبة على بقاء نشاطها التنافسي دون تأخير.	5	3.68	1.01	عالية
6	تستثمر الجامعة نقاط قوتها لزيادة قدراتها التنافسية.	2	3.89	0.98	عالية
7	تنتهز الجامعة الفرص الخارجية المتاحة أسرع من الجامعات المنافسة لها.	10	3.52	1.04	عالية
8	تتجنب الجامعة التأثيرات السلبية لتهديدات الجامعات المنافسة لها.	4	3.70	0.93	عالية
9	ترصد الجامعة باستمرار مكانة الجامعات المنافسة لها في سوق العمل.	7	3.61	0.89	عالية
10	تراقب الجامعة باستمرار التغيرات في طموح منافسيها.	9	3.53	0.95	عالية
11	ترصد الجامعة باستمرار عناصر تميز مخرجات الجامعات المنافسة لها.	11	3.42	1.08	عالية
12	تراقب الجامعة باستمرار العلاقة بين الجامعات المنافسة لها.	12	3.38	1.05	متوسطة
	الإجمالي		3.65	0.69	عالية

يتضح من الجدول (6) أن مستوى الحساسية الاستراتيجية في الجامعات الخاصة (العلوم والتكنولوجيا، والوطنية، والقلم) (عالية)، كما جاء في استجابات أفراد عينة البحث، وذلك بدلالة المتوسط العام الذي بلغ (3.65)،

ويعني ذلك أن الجامعات الخاصة تمارس الحساسية الاستراتيجية بالمستوى المطلوب، ويعزى ذلك إلى تمتع الجامعات الخاصة بيقظة استراتيجية عالية؛ إذ يتضح من الجدول أن الفقرات (1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11) على الترتيب حصلت على مستوى حساسية استراتيجية (عالية)، وذلك بدلالة متوسطاتها الحسابية التي تراوحت بين (3.42-4.0)، ويعني ذلك أن الجامعات الخاصة (العلوم والتكنولوجيا، والوطنية، والقلم) تتمتع بحساسية استراتيجية عالية في استشعار التغيرات المستمرة في البيئة الخارجية المحيطة بها، واستثمار نقاط قوتها لزيادة قدراتها التنافسية، والمعرفة بقدرات الجامعات المنافسة لها، كما أنها قادرة على تجنب التأثيرات السلبية للجامعات المنافسة لها، وتقييم الآثار لبقاء نشاطها التنافسي، وسرعة التنبؤ برغبات واحتياجات المستفيدين من خدماتها، ورصد مكانة الجامعات المنافسة لها وعناصر تميز مخرجاتها في سوق العمل، ومراقبة التغيرات في استراتيجيات منافسيها وطموحهم، ولديها مهارة في انتهاز الفرص الخارجية المتاحة أسرع من الجامعات المنافسة لها، ويعزى ذلك إلى توافر اليقظة والفطنة لدى الجامعات الخاصة حول المتغيرات الخارجية المحيطة بها، والمرونة والسرعة والمبادرة في استجابتها؛ وهو ما يرفع من مستوى حساسيتها. بينما تظهر الفقرة (12) قصور وضعف في متابعة علاقات التنسيق والتواصل والتعاون بين الجامعات المنافسة لها، ويعني ذلك تجاهل الجامعات الخاصة مراقبة العلاقات بين الجامعات المناظرة لها، ويعزى ذلك إلى ضعف قناعتها واهتمامها بمتابعة العلاقات بين الجامعات المناظرة لها.

٣- النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الثالث: ما مستوى تدفق الموارد وانسيابها لتحقيق الميزة التنافسية في الجامعات الخاصة في مدينة إب، كما يراها أفراد العينة من العاملين فيها؟

جدول (٧): مستوى تدفق الموارد وانسيابها لتحقيق الميزة التنافسية في الجامعات الخاصة في مدينة إب

م	الفقرات	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى تدفق الموارد
1	تشجع الجامعة ثقافة الإبداع والابتكار لدى مواردها البشرية لتعزيز قدراتها التنافسية.	10	3.27	0.98	متوسطة
2	تستقطب الجامعة موارد بشرية تزيد من قدراتها التنافسية.	7	3.48	1.04	عالية
3	تدرب الجامعة مواردها البشرية لتعزيز قدراتها التنافسية.	12	3.14	1.09	متوسطة
4	تحفز الجامعة مواردها البشرية لزيادة قدراتها التنافسية.	13	3.06	1.05	متوسطة
5	تعيد الجامعة توزيع مواردها البشرية لتعزيز قدراتها التنافسية.	11	3.21	1.15	متوسطة
6	توفر الجامعة موارد مالية لتطوير أنشطتها المنافسة.	9	3.30	1.04	متوسطة
7	تطور الجامعة تقنياتها للتفوق على الجامعات المنافسة لها.	2	3.79	0.83	عالية
8	تحول الجامعة معارفها إلى ابتكارات جديدة تحقق ميزة تنافسية.	8	3.39	0.86	متوسطة
9	تستثمر الجامعة مبانيها وتجهيزاتها لتعزيز قدراتها التنافسية.	1	3.91	0.87	عالية
10	تحرك الجامعة مواردها البشرية لتعزيز مكانتها بين الجامعات المنافسة لها.	4	3.64	0.94	عالية
11	تهيئ الجامعة قواعد بياناتها ومعلوماتها لزيادة قدراتها التنافسية.	3	3.77	0.87	عالية
12	تغير الجامعة استخدام مواردها المادية إلى مجالات أخرى بتكلفة اقل من منافسيها.	5	3.61	0.86	عالية
13	تسوق الجامعة إمكاناتها وقدراتها إلى المستفيدين بتقنيات أفضل من الجامعات المنافسة لها.	6	3.53	0.96	عالية
	الإجمالي		3.47	0.76	عالية

يتضح من الجدول (7) أن مستوى تدفق الموارد وانسيابها لتحقيق الميزة التنافسية في الجامعات الخاصة (عالية)، كما جاء في استجابات أفراد عينة البحث، وذلك بدلالة المتوسط العام الذي بلغ (3.47)، وهذا يعني أن هناك تدفق للموارد وانسيابها لتحقيق الميزة التنافسية بمستوى عالي، ويعزى ذلك إلى براعة وخبرة الجامعات الخاصة في تخطيط وتنظيم مواردها وتوجيهها وإعادة توزيعها وتدويرها لتحقيق ميزة تنافسية عالية. كما يتضح من الجدول أن الفقرات على الترتيب (1,2,3,4,5,6,7)، حصلت على مستوى تدفق للموارد وانسيابها (عالية)، وذلك بدلالة متوسطاتها الحسابية التي تراوحت بين (3.48-3.91)، وهذا يعني أن الجامعات الخاصة (العلوم والتكنولوجيا، والوطنية، والقلم) تستثمر مبانيها وتجهيزاتها لتعزيز قدراتها التنافسية، وتطور تقنياتها للتفوق على الجامعات المنافسة لها، وتهيئ قواعد بياناتها ومعلوماتها لزيادة قدراتها التنافسية، وتحرك مواردها البشرية لتعزيز مكانتها بين الجامعات المنافسة لها، وتغير استخدام مواردها المادية إلى مجالات أخرى بتكلفة اقل من منافسيها، وتسوق إمكاناتها وقدراتها إلى المستفيدين بتقنيات أفضل من الجامعات المنافسة لها، وتستقطب موارد بشرية تزيد من قدراتها التنافسية. ويعزى ذلك إلى استفادتها من تراكم خبراتها الطويلة في الاستثمار الأمثل لبعض مواردها، وزيادة تعلمها من بعض أصولها وممتلكاتها، الأمر الذي اكسبها مهارة وكفاءة في إدارة بعض مواردها البشرية والمادية والمعرفية.

كما يتضح من الجدول أن الفقرات على الترتيب (8,9,10,11,12,13)، حصلت على مستوى تدفق للموارد وانسيابها (متوسطة)، وذلك بدلالة متوسطاتها الحسابية التي تراوحت بين (3.06-3.40)، وهذا يعني أن الجامعات الخاصة (العلوم والتكنولوجيا، والوطنية، والقلم) تعاني من قصور في تحويل معارفها إلى ابتكارات جديدة تحقق ميزة تنافسية، وضعف في توفير موارد مالية لتطوير أنشطتها المنافسة، وضعف تشجيع ثقافة الإبداع والابتكار لدى مواردها البشرية لتعزيز قدراتها التنافسية، وقصور إعادة توزيع مواردها البشرية لتعزيز قدراتها التنافسية، وضعف تدريب مواردها البشرية لتعزيز قدراتها التنافسية، وقصور في تحفيز مواردها البشرية لزيادة قدراتها التنافسية، ويعزى ذلك إلى ضعف اهتمام الجامعات الخاصة بثقافة الإبداع والابتكار لمواردها البشرية، وتدني رغبتها في المخاطرة في أنشطة غير مألوفة لها، وقناعتها في الاستمرار بالطرق التقليدية لتقليص الكلفة المالية في أعباء قليلة الجدوى.

٤- النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الرابع: ما مستوى القيادة والمسؤولية المشتركة لتحقيق الميزة التنافسية في الجامعات الخاصة في مدينة إب، كما يراها أفراد العينة من العاملين فيها؟

يتضح من الجدول (8) أن مستوى القيادة والمسؤولية المشتركة لتحقيق الميزة التنافسية في الجامعات الخاصة (عالية)، كما جاء في استجابات أفراد عينة البحث، وذلك بدلالة المتوسط العام الذي بلغ (3.64)، ويعني ذلك أن الجامعات الخاصة تمتلك القيادة والمسؤولية المشتركة بالمستوى المطلوب، و يعزى ذلك إلى تمتعها بعدد من الخصائص والمزايا في القيادة والمسؤولية المشتركة.

جدول (٨) : مستوى القيادة والمسؤولية المشتركة لتحقيق الميزة التنافسية في الجامعات الخاصة في مدينة إب

م	الفقرات	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى خفة الحركة
1	تمتلك الجامعة رؤية واضحة توحد جهود العاملين فيها.	2	3.94	0.87	عالية
2	تعلن الجامعة رسالة تميزها عن غيرها من الجامعات المنافسة لها.	1	4.14	0.84	عالية
3	تشرك الجامعة العاملين في تحديد أهداف استراتيجية تعزز قدراتها التنافسية.	10	3.35	0.99	متوسطة
4	تطور الجامعة العلاقة بين قيمها المعلنة والطريقة التي تعمل بها.	5	3.61	0.86	عالية
5	تطور الجامعة آليات مشتركة لاختيار البدائل الاستراتيجية المناسبة لها.	8	3.55	0.88	عالية
6	تفوض الجامعة السلطات الرسمية للعاملين لإنجاز إعمالهم في الوقت المحدد.	4	3.62	0.89	عالية
7	تسهم الجامعة في تنمية روح الفريق الواحد بين العاملين فيها.	9	3.40	0.98	متوسطة
8	تحرص الجامعة على تنمية الولاء والانتماء التنظيمي للعاملين فيها.	11	3.32	0.99	متوسطة
9	تقدم الجامعة مزايا خاصة للمستفيدين من خدماتها.	7	3.56	0.93	عالية
10	تحرص الجامعة على كسب ثقة المجتمع المحيط بها.	2	3.94	0.78	عالية
11	تطور الجامعة برامجها وتخصصاتها أسرع من الجامعات المنافسة لها.	3	3.68	0.93	عالية
12	تبادر الجامعة في عقد شراكات وتحالفات استراتيجية لتعزيز قدراتها التنافسية.	6	3.58	0.96	عالية
13	تقدم الجامعة خدماتها للمستفيدين بتكلفة اقل من الجامعات المنافسة لها.	5	3.61	1.11	عالية
	إجمالي المجال		3.64	0.64	عالية

كما يتضح من الجدول (8) أن الفقرات (1,2,3,4,5,6,7,8) على الترتيب حصلت على مستوى قيادة ومسؤولية مشتركة (عالية)، وذلك بدلالة متوسطاتها الحسابية التي تراوحت بين (3.55-4.14)، ويعني ذلك أن الجامعات الخاصة (العلوم والتكنولوجيا، والوطنية، والقلم) تعلن رسالة تميزها عن غيرها من الجامعات المنافسة لها، ولديها رؤية واضحة توحد جهود العاملين فيها و وتحظى بثقة المجتمع المحيط بها، وتطور برامجها وتخصصاتها أسرع من الجامعات المنافسة لها، وتفوض السلطات الرسمية للعاملين لإنجاز أعمالهم في الوقت المحدد، وتقدم خدماتها للمستفيدين بتكلفة أقل من الجامعات المنافسة لها، وتوفق بين قيمها المعلنة والطريقة التي تعمل بها، ولديها شراكات وتحالفات استراتيجية مع مؤسسات أخرى تعزز من قدراتها التنافسية، وتقدم مزايا خاصة للمستفيدين من خدماتها، وتطور آليات اختيار الأبدال الاستراتيجية المناسبة لها، ويعزى ذلك إلى امتلاكها عدد من الخصائص والمميزات التي تعزز من قدراتها على المنافسة للجامعات المناظرة لها. كما يتضح من الجدول (8) أن الفقرات على الترتيب(9,10,11,12,13) حصلت على مستوى قيادة ومسؤولية (متوسطة)، وذلك بدلالة متوسطاتها الحسابية التي تراوحت بين (3.32-3.40)، وهذا يعني أن الجامعات الخاصة (العلوم والتكنولوجيا، والوطنية، والقلم) تعاني من ضعف روح الفريق الواحد بين العاملين فيها، وقصور في اشراك العاملين في تحديد أهداف استراتيجية تعزز قدراتها التنافسية، وضعف في تنمية الولاء والانتماء التنظيمي للعاملين فيها، ويعزى ذلك إلى تجاهل اهتمام الجامعات الخاصة بترسيخ العمل الجماعي وإشراك العاملين في تحديد الأهداف الاستراتيجية، وتجاهل اهتمامها بتنمية الولاء والانتماء التنظيمي للعاملين فيها؛ الأمر الذي قد يؤثر في قدراتها التنافسية مع الجامعات المناظرة لها مستقبلا.

٥-النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين آراء أفراد العينة حول مستوى خفة الحركة الاستراتيجية لتحقيق الميزة التنافسية تعزى لمتغير: (الجامعة، سنوات الخبرة)؟

أ- الفروق تبعًا لمتغير الجامعة:

جدول (٩) : تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاختبار دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة حول مستوى خفة الحركة الاستراتيجية لتحقيق الميزة التنافسية، حسب متغير: (الجامعة).

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة (٠.٠٥)	النتيجة
الحساسية الاستراتيجية	بين المجموعات	421.790	2	210.895	3.267	.045	دالة
	داخل المجموعات	4067.240	63	64.559			
	المجموع	4489.030	65				
تدفق الموارد وانسيابها	بين المجموعات	296.049	2	148.025	1.558	.218	غير دالة
	داخل المجموعات	5984.208	63	94.987			
	المجموع	6280.258	65				
القيادة والمسؤولية	بين المجموعات	304.547	2	152.273	2.276	.111	غير دالة
	داخل المجموعات	4214.983	63	66.904			
	المجموع	4519.530	65				
إجمالي الأداة	بين المجموعات	2394.113	2	1197.057	2.119	.129	غير دالة
	داخل المجموعات	35583.705	63	564.821			
	المجموع	37977.818	65				

يتضح من الجدول(9) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين استجابات أفراد عينة البحث حول مستوى خفة الحركة الاستراتيجية لتحقيق الميزة التنافسية على مستوى مجمل الأداة، ومجال تدفق الموارد وانسيابها، ومجال القيادة والمسؤولية المشتركة، تعزى لمتغير (الجامعة)؛ إذ كانت جميع قيم مستوى الدلالة الإحصائية أعلى من (0.05)، وهذا يعني أن جميع أفراد العينة متفقون في آرائهم رغم اختلاف الجامعات التي ينتمون اليها بأن مستوى خفة الحركة الاستراتيجية بالمستوى المطلوب، ويعزى ذلك إلى تقارب ثقافة أفراد العينة وتوافق آرائهم؛ لذلك جاءت تقديراتهم متشابهة. بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين استجابات أفراد عينة البحث حول مستوى الحساسية الاستراتيجية لتحقيق الميزة التنافسية تعزى لمتغير (الجامعة).

ولإظهار مصدر الفرق الدال في آراء أفرد العينة حول مستوى الحساسية الاستراتيجية لتحقيق الميزة التنافسية، تم إجراء اختبار (Lsd) كما هو موضح في الجدول (١٠):

يتضح من نتائج المقارنات البعدية المتعددة في الجدول (10) أن مصدر الفرق الدال يعود إلى الفروق الثنائية بين متوسطات إجابات أفراد العينة في جامعة (العلوم والتكنولوجيا)، وجامعة (القلم) لصالح جامعة (العلوم والتكنولوجيا)،

وذلك بدلالة المتوسطات الحسابية، وهذا يعني أن أفراد العينة في جامعة (العلوم والتكنولوجيا) يرون أن مستوى الحساسية الاستراتيجية لتحقيق الميزة التنافسية تطبق بشكل أفضل مما يراه أفراد العينة في جامعة (القلم)، ويعزى ذلك إلى توافر قنوات اتصال بين (جامعة العلوم والتكنولوجيا) والمستفيدين من خدماتها بشكل أفضل من جامعة (القلم)، وتوافر الوعي والإدراك المبكر لديها بخصائص ومميزات الجامعات المنافسة لها، وتمتعها بالمرونة والسرعة والمبادرة في ردودها للتفوق على الجامعات المنافسة لها.

جدول (١٠) نتائج اختبار (Lsd) لدلالة الفروق بين متوسطات تصورات أفراد العينة وفقاً لمتغير (الجامعة).

المجـــال	سنوات الخبرة	المتوسط	جامعة العلوم والتكنولوجيا	الجامعة الوطنية	جامعة القلم
الحساسية الاستراتيجية	جامعة العلوم والتكنولوجيا	48.85	-		◆
	الجامعة الوطنية	42.24		-	
	جامعة القلم	40.64	◆		-

◆ دال عند مستوى الدلالة (0.05)

ب- الفروق تبعاً لمتغير سنوات الخبرة:

جدول (١١) : تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاختبار دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة حول مستوى خفة الحركة الاستراتيجية لتحقيق الميزة التنافسية، حسب متغير: (سنوات الخبرة).

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة (٠.٠٥)	النتيجة
الحساسية الاستراتيجية	بين المجموعات	674.153	2	337.077	5.567	.006	دالة
	داخل المجموعات	3814.877	63	60.554			
	المجمـــوع	4489.030	65				
تدفق الموارد وانسيابها	بين المجموعات	619.394	2	309.697	3.447	.038	دالة
	داخل المجموعات	5660.864	63	89.855			
	المجمـــوع	6280.258	65				
القيادة والمسؤولية	بين المجموعات	628.871	2	314.436	5.092	.009	دالة
	داخل المجموعات	3890.659	63	61.756			
	المجمـــوع	4519.530	65				
إجمالي الأداة	بين المجموعات	5209.848	2	2604.924	5.008	.010	دالة
	داخل المجموعات	32767.970	63	520.127			
	المجمـــوع	37977.818	65				

يتضح من الجدول(11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين استجابات أفراد عينة البحث حول مستوى خفة الحركة الاستراتيجية لتحقيق الميزة التنافسية على مستوى مجمل الأداة، وجميع المجالات، تعزى لمتغير سنوات الخبرة؛ إذ كانت جميع قيم مستوى الدلالة الإحصائية أقل من (0.05)، وهذا يعني أن أفراد العينة مختلفون في آرائهم حول مستوى خفة الحركة الاستراتيجية لتحقيق ميزة تنافسية، ولعل ذلك يعزى إلى تباين آراء أفراد العينة واختلاف تقديراتهم باختلاف سنوات خبرتهم. ولإظهار مصدر الفرق الدال تم إجراء اختبار (شيفيه) كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (١٢): نتائج اختبار (شيفيه) لدلالة الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة، حسب متغير: (سنوات الخبرة).

المجـــال	سنوات الخبرة	المتوسط	أقل من 5 سنوات	من 5-10 سنوات	أكثر من 10سنوات
الحساسية الاستراتيجية	أقل من 5 سنوات	40.19	-		◆
	من 5-10 سنوات	45.19		-	
	أكثر من 10سنوات	49.33	◆		-
تدفق الموارد وانسيابها	أقل من 5 سنوات	41.39	-		◆
	من 5-10 سنوات	47.10		-	
	أكثر من 10سنوات	49.00	◆		-
القيادة والمسؤولية	أقل من 5 سنوات	43.65	-	◆	
	من 5-10 سنوات	50.32	◆	-	
	أكثر من 10سنوات	47.33			-
إجمالي الأداة	أقل من 5 سنوات	125.23	-	◆	
	من 5-10 سنوات	142.61	◆	-	
	أكثر من 10سنوات	145.67			-

◆ دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05)

يتضح من نتائج المقارنات البعدية المتعددة في الجدول (12) أن مصدر الفرق الدال يعود إلى الفروق الثنائية بين متوسطات سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات) و(أكثر من 10سنوات) فيما يتعلق بمجال الحساسية الاستراتيجية، ومجال تدفق الموارد وانسيابها، لصالح سنوات الخبرة (أكثر من 10سنوات)، وذلك بدلالة المتوسطات الحسابية. وهذا يعني زيادة الحساسية الاستراتيجية، وتدفق الموارد وانسيابها مع طول سنوات الخبرة لدى العاملين، ويعزى ذلك إلى أن أفراد العينة ممن لهم سنوات خبرة إدارية (أكثر من 10سنوات) استفادوا من تراكم الخبرة في فهم ومعرفة الفرص والتهديدات المحيطة بالجامعة، وإدراك خصائص وقدرات المنافسين، والتنبؤ بالتغيرات في طموحهم ورغباتهم، إضافة إلى تراكم خبراتهم في تنظيم وتوزيع الموارد وإعادة توجيهها بشكل أفضل ممن لهم خبرة إدارية (أقل من 5 سنوات).

كما يتضح من نتائج المقارنات البعدية المتعددة في الجدول (12) أن مصدر الفرق الدال يعود إلى الفروق الثنائية بين متوسطات سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات) و(من 5-10 سنوات) فيما يتعلق بمجال القيادة والمسؤولية، ومجمل الأداة، لصالح سنوات الخبرة (من 5-10 سنوات)، وذلك بدلالة المتوسطات الحسابية. ولعل ذلك يعزى إلى أن أفراد العينة ممن سنوات خبرتهم (من 5-10 سنوات) أكثر مشاركة في صياغة رؤية ورسالة وأهداف الجامعة وتحديد الأبدال لمواجهة التغيرات، وصناعة القرارات، وتمتعهم بقدر أفضل من المسؤوليات والصلاحيات؛ لذلك جاءت تقديراتهم أعلى من تقديرات أفراد العينة ممن سنوات خبرتهم (من5-10 سنوات).

• **نتائج البحث**: **تتلخص أبرز نتائج البحث بالآتي**:

- أن مستوى خفة الحركة الاستراتيجية لتحقيق الميزة التنافسية في الجامعات الخاصة في مدينة إب عالية على مستوى مجمل الأداة.
- أن مستوى الحساسية الاستراتيجية لتحقيق الميزة التنافسية في الجامعات الخاصة في مدينة إب عالية.
- أن مستوى تدفق الموارد وانسيابها لتحقيق الميزة التنافسية في الجامعات الخاصة في مدينة إب عالية.
- أن مستوى القيادة والمسؤولية لتحقيق الميزة التنافسية في الجامعات الخاصة في مدينة إب عالية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين استجابات أفراد عينة البحث حول مستوى خفة الحركة الاستراتيجية لتحقيق الميزة التنافسية في الجامعات الخاصة في مدينة إب فيما يتعلق بمجمل الأداة ومجال تدفق الموارد وانسيابها، ومجال القيادة والمسؤولية، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بمجال الحساسية الاستراتيجية تعزى لمتغير (الجامعة).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين استجابات أفراد عينة البحث حول مستوى خفة الحركة الاستراتيجية في تحقيق الميزة التنافسية على مستوى مجمل الأداة، وجميع المجالات، تعزى لمتغير (سنوات الخبرة).

• **التوصيات**:

في ضوء نتائج البحث يوصى الباحث الجامعات الخاصة بتنفيذ الآليات التالية:

- آليات تفعيل الحساسية الاستراتيجية: فتح قنوات التواصل مع كافة المستفيدين من خدماتها للحصول على معلومات، عبر أدوات وتقنيات تمكنها من الاستشعار والتنبؤ برغبات سوق العمل واحتياجاته، ورصد مكانة الجامعات المنافسة لها في سوق العمل، وعناصر تميز مخرجاتهم، ورفع الوعي والادراك المبكر والحذر لديها في تجنب التأثرات السلبية لتهديدات الجامعات المنافسة لها، والتحلي بالمرونة والسرعة والمبادرة للتفوق على الجامعات المنافسة لها.
- آليات تفعيل تدفق الموارد وانسيابها: تخطيط مواردها البشرية وإمكاناتها المادية والتكنولوجية والمعرفية وتنظيمها، وترسيخ ثقافة تنظيمية تشجع الإبداع والابتكار لدى مواردها البشرية لتعزيز قدراتها التنافسية، وتحويل معارفها إلى ابتكارات جديدة تحقق ميزة تنافسية لها، واستقطاب الكفاءات النوعية، وتوجيهها لإنجاز الأنشطة العلمية والتدريبية والبحثية المتميزة، من أجل الارتقاء بسمعتها وشهرتها العلمية بصورة أفضل من الجامعات المناظرة لها محليًا وخارجيًا.
- آليات تفعيل القيادة والمسؤولية المشتركة: دعوة العاملين فيها لمشاركة واسعة في صياغة توجهات استراتيجية توحد جهود العاملين فيها، وتنمية روح الفريق الواحد بين العاملين فيها، لتنشيط الالتزام لديهم والشعور بالمسؤولية في

تقديم خدمة تعليمية للطلبة متميزة أفضل من الجامعات المناظرة لها، تحقق رضا الطلبة وأولياء أمورهم والمجتمع في أثناء الدراسة، وتزود الطلبة بالمهارات والكفايات المطلبية لاحتياجات سوق العمل ومتطلباته بعد تخرجهم، لزيادة الحصة السوقية للخريجين من الوظائف، وتعزيز موقع الجامعات التنافسي في سوق العمل المحلي والعربي والدولي.

- **المقترحات**:

في ضوء نتائج البحث وتوصياته يقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية:

- برنامج تدريبي لتنمية الحساسية الاستراتيجية لدى العاملين في الجامعات الخاصة.
- دراسة دور الموارد البشرية في تحقيق الميزة التنافسية في الجامعات الخاصة.
- دراسة دور القيادة الاستراتيجية في تحقيق الميزة التنافسية في الجامعات الخاصة.
- دور خفة الحركة الاستراتيجية في تحقيق السيادة الاستراتيجية في الجامعات الخاصة.

- **المصادر**

- إسماعيل، سماء جميل أحمد (٢٠١٨) مدى ممارسة خفة الحركة الاستراتيجية ودورها في تحسين جودة القرارات في المنظمات غير الحكومية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
- ايخمن، نانسي شطر وآخرون (٢٠١٢) **التفكير الاستراتيجي في خدمة التغيير الاجتماعي**، ترجمة مرزوق الحلبي، شتيل _ لخدمات دعم ومشورة لمنظمات التغيير الاجتماعي، الصنوق الجديد لاسرائيل، اسرائيل.
- البدراني، ايمان محمد عبد أحمد (2015) علاقة التمكين الإداري بفرق العمل وأثرة في تحقيق خفة الحركة الاستراتيجية: دراسة ميدانية على عدد من مستشفيات محافظة إربيل، **مجلة جامعة الأنبار للعلوم الاقتصادية والإدارية**، الأنبار، العراق.
- جامعة العلوم والتكنولوجيا (٢٠١٩/٢٠٢٠)"**دليل القبول والتسجيل**"، فرع إب، اليمن.
- جامعة القلم للعلوم الإنسانية والتطبيقية (٢٠١٩)" **دليل الجامعة**"، مدينة إب، اليمن.
- جامعة القلم للعلوم الإنسانية والتطبيقية (٢٠١٩)"**مسودة استراتيجية كلية الهندسة وتقنية المعلومات 2025**"، المنعقدة يوم السبت الموافق ٣٠ ديسمبر، جامعة القلم، إب، اليمن.
- الجامعة الوطنية (د. ت)" **دليل الطالب**"، المركز الرئيس، تعز، اليمن.
- حريم، حسين (٢٠٠٩)" **مبادئ الإدارة الحديثة: النظريات العمليات الإدارية وظائف المنظمة**"، الحامد، ط٢، عمان، الأردن.
- الحزيرات، محمد أحمد حمد (٢٠١٥)" أثر الخفة الاستراتيجية في ضوء القدرات التنافسية للشركات على الأداء العملياتي دراسة تطبيقية في شركات الصناعات الهندسية في الأردن"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
- الزين، نور (٢٠١٣)" أثر خصائص المعلومات الاستراتيجية في تحقيق الخفة الاستراتيجية ودور القدرات التنافسية كمتغير معدل: دراسة تطبيقية على شركة ألبا هاوس في الاردن"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

- سليمان، أحمد هاشم (٢٠٠٤)" التحليل الاستراتيجي وانعكاساته على خيارات الأعمال والميزة التنافسية دراسة حالة في الشركة العامة للصناعات الكهربائية"، **أطروحة دكتوراه غير منشورة**، كلية الإدارة والاقتصاد، الجامعة المستنصرية، بغداد.
- الشمري، سجى عبد الجبار (٢٠٠٦)" إدارة المعرفة ودورها في عملية التنشيط الاستراتيجي"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة بغداد، بغداد، العراق.
- عبد الرحمن، ثابت و المرسي، جمال الدين محمد (٢٠٠٣)" **الإدارة الاستراتيجية: مفاهيم ونماذج تطبيقية**"، الدار الجامعية، الاسكندرية، مصر.
- علاوي، نصيرة (٢٠١١)" اليقظة الاستراتيجية كعامل للتغيير في المؤسسة"، **رسالة ماجستير غير منشورة** ، جامعة أبي بكر بلقائد، تلمسان، الجزائر.
- عمرو، هبة محمد محمد (٢٠١٦) "خفة الحركة الاستراتيجية وعلاقتها بالميزة التنافسية لدى شركات الاتصالات والمعلومات العامة في فلسطين"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الخليل، فلسطين.
- عوجه، أزهار مراد (٢٠١٧)" دور خفة الحركة الاستراتيجية في تعزيز السلوك الريادي – دراسة تحليلية لآراء عينة من مدراء فنادق النجف الأشرف"، **مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية**، المجلد١٤، العدد١، جامعة الكوفة، الكوفة، العراق.
- الغالبي، طاهر محسن، وإدريس، وائل محمد (٢٠٠٧)" **الإدارة الاستراتيجية – منظور منهجي متكامل**"، دار وائل للنشر، الأردن.
- غوالم، سمية وبورغة، حياة (٢٠١٧)" دور اليقظة التنافسية في تنمية الميزة التنافسية"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الجيلاني، الجزائر.
- كابلان، روبرت ونورتون، ديفيد (٢٠٠٤)" الخرائط الاستراتيجية: تحويل الأصول المعنوية إلى نتائج فعلية"، العدد(9)، **خلاصات كتب المدير ورجال الأعمال**، الشركة العربية للاعلام العلمي: شعاع، القاهرة، مصر.
- الكبيسي، صلاح الدين ونوري، اسماء طه (٢٠١٣)" تأثير مبادئ حلقة القرار (OODA) على خفة الحركة الاستراتيجية: دراسة ميدانية في عدد من المستشفيات في مدينة بغداد"، **مجلة الدنانير**، العدد٣، جامعة بغداد، بغداد، العراق.
- مرمي، مراد (٢٠١٠) "أهمية نظم المعلومات الإدارية كأداة للتحليل البيئي في المؤسسات الصغيرة والمتوسطة الجزائرية: دراسة حالة شركة chiali Profiplast بسطيف"، **رسالة ماجستير غير منشورة** ، جامعة سطيف، الجزائر.
- النجار، غسان محمد خليل (٢٠١٧)" أثر إدارة المخاطر لدى أصحاب المشاريع الريادية في تحقيق الميزة التنافسية لمشاريعهم"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- نوي، طه حسين (٢٠٠٦)" الاستثمار في رأس المال المعرفي ودورة في بناء الميزة التنافسية للمؤسسة"، **المجلة العليمة للبحوث والدراسات التجارية**، العدد ١٢، جامعة ، الجزائر.

- Abd Aziz, A., & Zailani, S. (2011). "A Conceptual Paper on Determinants and Outcomes of Supply Chain Agility", **International Conference on Computer Communication and Management**, Proc .of CSIT vol.5.
- Al-Romeedy, B. S. (2019). Strategic Agility as a Competitive Advantage in Airlines - Case Study: Egypt Air. **Journal of the**

Faculty of Tourism and Hotels-University of Sadat City, Vol. 3, Issue 1, pp. 1-15.

- Doz, Y., & Kosonen, M. (2008). "**Fast Strategy: How Strategic Agility will help you stay ahead of the gam**e", Wharton School Press.
- Doz, Y., Kosonen, M., (2008), "The Dynamics of Strategic Agility: Nokia's Rollercoaster Experience", **California Management Review**, Vol. 50, No. 3.
- Erande, A., & Verma, A. K. (2008), "Measuring Agility of Organizations – A Comprehensive Agility Measurement Tool (CAMT)**", Paper 240, ENT 205, Proceedings of the IAJC-IJME International Conference**.
- Fink, O. (2007). "**Attack vs. Defense on an Organizational Scale**", SANS Institute, Reading Room site.
- Idris1, W. M. S., AL-Rubaie1, M., Taher, K. (2013). "Examining the Impact of Strategic Learning on Strategic Agility" **Journal of Management and Strategy**, Vol. 4, No. 2.
- Khoshnood, N, Nematizadeh, S. (2017). "Strategic Agility and Its Impact on the Competitive Capability in Iranian Private Banks". **International Journal of Business and Management**, Vol. 12, No. (2). pp. 220-229.
- Kosonen, Mikko, (2007), Strategic Agility for Continuous Renewal, in the Nigerian telecommunication industry :An Empirical investigation", **Business and Management Review** ,Vol. 1, NO.12.
- **L**ee, O., Xu, P., Kuilboer, J., Ashrafi, N., (2011), "It-enabled strategic-level agility and firm performance: service versus manufacturing industry", **European Conference on Information Systems, 19th**, ECIS, Helsinki, Finland, June 9-11.
- Mavengere .N .(2013) . "The Role of Information Systems in Promoting Strategic Agility in Supply Chains, **Journal of Information Technology Case and Application Research**, Vol. 15. No. 4. Murungi, A. M. (2015). Influence of Strategic Agility on Competitive Capability o Private Universities in Kenya. **Unpublished Master thesis**. School of Business, Univesity of Nairobi.
- Murungi, A. M. (2015). Influence of Strategic Agility on Competitive Capability o Private Universities in Kenya. **Unpublished Master thesis**. School of Business, Univesity of Nairobi.

- Narasimhan, R., Swink, M., & Kim, S. (2006). Disentangling leanness and agility: An empirical investigation. **Journal of Operations Management**, Vol.24, Issue 5.
- Osinga, F., (2005) " Science, Strategy and War: The strategic theory of John Boyd", **unpublished PhD thesis**, University of Leiden, The Netherlands. Eburon Academic Publishers, Delft, The Netherlands.
- Oyedijo, A. (2012).''Strategic Agility and competitive Performance Philip kolter, Bernard du bois et dolphin Marceau, management marketing , 11éme édition,pearson, paris, france, 2004.
- Santala. M. , (2009). Strategic Agility in a Small Knowledge Intensive Business Services Company: Case Swot Consulting". **unpublished master thesis**, Department of Marketing and Management, , Kelsingin Kauppakor keakoulu, Helsinki school of economics, Espoo, Finland.
- SIMON Y et JOFFER . P (1997), Encyclopédie de gestion, Economica, 2 eme éd, paris.
- Somuyiwa, A. & Adebayo, I. (2013) "Firm's Competitiveness through Supply Chain Responsiveness and Supply Chain Management Practices in Nigeria". **Journal of Poverty, Investment and Development**, Vol. 1, pp. 142-147.
- Vagnoni, E., & Khoddami, S. (2016). Designing competitivity activity model through the strategic agility approach in a turbulent environment. **Foresight,** Vol. 18, No. (6), pp. 625-648.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث السابع :

درجة ممارسة معلمات الرياضيات لتدريس مهارات حل المسائل الرياضية اللفظية بالمرحلة المتوسطة

بحث مستل من رسالة ماجستير بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة طيبة

إعداد :

أ. سارة بنت سعيد محمد العواجي
ماجستير المناهج وطرق تدريس الرياضيات بكلية التربية جامعة طيبة
د/ عبير بنت سليمان ماجد حسين
أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات المشارك بكلية التربية
جامعة طيبة بالمدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية

درجة ممارسة معلمات الرياضيات لتدريس مهارات حل المسائل الرياضية اللفظية بالمرحلة المتوسطة

أ. سارة بنت سعيد محمد العواجي
ماجستير المناهج وطرق تدريس الرياضيات بكلية التربية جامعة طيبة
د/ عبير بنت سليمان ماجد حسين
أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات المشارك بكلية التربية
جامعة طيبة بالمدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية

• **المستخلص**:
هدفت الدراسة إلى قياس درجة ممارسة معلمات الرياضيات لتدريس مهارات حلِّ المسائل الرياضية اللفظيَّة بالمرحلةِ المتوسطة، ولتحقيق هدف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، كما أعدَّت بطاقة ملاحظةٍ كأداةٍ لقياس درجة الممارسة، وتكونت البطاقة من (٢٥) مهارة موزعة على خطوات حل المسألة الرياضية: فهم وتحليل المسألة الرياضية، وضع خطة أو استراتيجية للحل، تنفيذ خطة الحل، التحقق من صحة الحل. وطبقت الأداة على عينة الدراسة، وهن (٣٠) معلمة من معلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة، وقد تم تطبيقها في (١٧) مدرسة من مدارس المدينة المنورة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٠هـ، وقد أسفرت الدراسة عن النتائج التالية: أن درجة ممارسة معلمات الرياضيات لتدريس مهارات حل المسائل الرياضية اللفظيَّة بالمرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة جاءت بدرجةٍ متوسطةٍ، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (٢.٧٩).

الكلمات المفتاحية: معلمات الرياضيات – المسائل الرياضية اللفظية – المرحلة المتوسطة.

The Degree of the Practice of Mathematics Teachers to Teach the Skills of Solving Verbal Mathematical Issues in the Middle Stage

Sarah Saeed Mohammed AL Awaji
Dr. Abeer Suleiman Majid Hussein

Abstract:
The aim of the study was to measure the degree of mathematics teacher practice to teach the skills of solving verbal mathematical issues in the intermediate stage, to achieve this study, the researcher followed the descriptive Survey Methodology , and she prepared a note cart as a tool to measure the degree of practice, The card consists of 25 skills distributed on the steps to solve the mathematical issue: understanding and analysis of the mathematical issue, the development of a plan or strategy for the solution, implementation of the solution plan, validation of the solution. The tool was applied to the sample of the study, which are 30 teachers of mathematics in the intermediate stage, and it was applied in 17 schools of Madinah in the academic year 1440 AH. The study produced the degree of practicing mathematics teachers to teach the skills of solving verbal mathematical issues in the intermediate stage in Madinah came at a medium degree, with an arithmetic mean (2.79).

Keywords: mathematics teachers- verbal mathematical issues- middle stage.

• **المقدمة** :

أولت حكومة المملكة العربية السُّعودية التعليم عنايتها الفائقة، فسار التعليم على خطوات ثابتة ومتتالية من التَّطوير المستمر؛ وذلك بغية الوصول إلى المستويات العالمية في التعليم والمعرفة، وكان ملف تطوير المناهج التعليمية أحد الركائز المهمة التي تقوم عليها عملية التطوير، فشكلت وزارة التعليم لجانًا عليا لتطوير المناهج، وتقويمها.

ونظرًا للأهمية البالغة لمادة الرياضيات في تقدم المعرفة قامت وزارة التربية والتعليم بتطوير شامل لمناهج الرياضيات على أساس تعريب ومواءمة سلسلة ماجروهيل (McGraw-Hill) لجميع مراحل التعليم العام؛ من أجل الاستفادة من الخبرات العالمية ومواكبة الدول المتقدمة (الشايع وعبد الحميد، ٢٠١١م، ص١١٣)، كما طورت أهداف تعليم الرياضيات، فأصبح تركيزها على الفهم والقدرةِ على حل المسائل التي تُمثِل أحد الأهداف الأساسية لتعليم الرياضيات بدلا من تركيزها على الدِّقة والسُّرعة. (عسيري، ٢٠٠٣م، ص٢)

كما أكدت وثيقة منهج الرياضيات في التعليم العامِ بالمملكة العربية السعودية على أنَّ تنمية مهارات حل المسائل الرياضية تعد هدفًا رئيسيًا من أهداف تعليم الرياضيات بمراحل التعليم المختلفة. (الشهري، ٢٠٠٧م، ص٣)

وبناءً على ذلك، خُصصت موضوعات متنوعة لحل المسائل الرياضية، إضافة إلى العديد من الاستراتيجيات، وذلك بدْءًا من المرحلة الابتدائية وحتى الصف الثاني من المرحلة المتوسطة. (وزارة التربية والتعليم، ١٤٣١ه، ص٦)

فالمرحلة المتوسطة مرحلة مهمة في حياة الطلبة التعليمية، إذ أنَّ من أهدافها تنمية القدرات العقلية والمهارات المختلفة لدى الطلبة وتعهدها بالتوجيه والتهذيب، كذلك إكساب الطلبة القدرة على حل المشكلات؛ لهذا أكدت مناهج الرياضيات لهذه المرحلة على الموازنة بين المفاهيم والمهارات الرياضية، والتركيز على حل المسألة وأساليب البرهان، لأهميتها في الحياة اليومية وفي الدراسات اللاحقة. (راشد، ٢٠٠٦م، ص١٤٠)

وتعد تنمية حل المسألة الرياضية لدى الطلاب من الأمور المهمة لهم؛ فهي تدربهم على حل المشكلات التي يواجهونها في حياتهم، وتجعل المفاهيم المتعلمة لديهم أكثر وضوحًا، وتساعدهم على توظيف المهارات والمفاهيم التي تعلموها في مواقف جديدة، وتثير الفضول الفكري وحب الاستطلاع، وتحفز الطلبة على التعلم وإثارة الدافعية. (أبو زينة، ٢٠١٠م،ص٣١٢)

وقد قُدمت مسائل رياضية كثيرة ومتنوعة في سلسلة ماجروهيل، وذلك من أجل تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلاب، ومن هذه المسائل مسألة "أكتب" وهي أكثر المسائل تكرارا في المرحلة المتوسطة، وتهدف الى قياس قدرة الطالب على استخدام مفردات اللغة الرياضية وتراكيبها للتعبير كتابيًّا عن الأفكار الرياضية

كتقديم وصف كتابي لكيفية القيام بحل مسألة رياضية أو كيفية تطبيقه في الحياة اليومية. (السبيل والمعثم، ٢٠١٧م، ص١٩١)

ولعل من المناسب أن نوضح أن قدرة الطلبة على حل المسائل الرياضية احتلت حيزًا كبيرًا من اهتمام الباحثين في مجال تدريس الرياضيات في العديد من الدول فضلا عن العديد من المجالس والهيئات التي تعنى بتدريس الرياضيات، كالمركز القومي للعلوم والرياضيات (NMSI) في بريطانيا، والمجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM) بالولايات المتحدة الأمريكية. (عبد القادر، ٢٠١٣م، ص٧٩).

وبالرغم من الاهتمام بتطوير مهارة حل المسألة، إلا أنَّ قدرة الطلبة على حل المسائل الرياضية اللفظيَّة ما زالت ضعيفة، حيث أنَّ الضعف شبه عالمي، فالتقرير المتعلق ببرنامج التقويم الوطني للتقدم التربوي في الولايات المتحدة الأمريكية لعام١٩٨٠م يشير إلى وجود ضعف عام عند الطلبة الأمريكيين في حل المسألة الرياضية اللفظيَّة. (عبابنة،١٩٩٨م، ص٩ -١٠)، وأنَّ هناك ضعفا مشابهًا إن لم يكن أكثر حدة عند الطلبة بالمملكة العربية السعودية، إذ أشارت نتائج الطلبة في اختبار الدراسة الدولية في العلوم والرياضياتTIMSS، إلى قصور لدى الطلبة في مقدرتهم على حل المسائل الرياضية اللفظيَّة بشكل خاص، وقصورهم في الرياضيات بشكل عام، إذ تبين هذه النتائج أنَّ متوسط أداء الطلبة بالمملكة العربية السعودية جاء دون المتوسط الدولي، فاحتل ترتيب الطلاب في اختبار TIMSS 2003الموقع (٤٣) من بين (٤٥) دولة مشاركة،وكان ترتيبهم في اختبار TIMSS 2007في الموقع (٤٧) من واقع (٤٩) دولة مشاركة، وفي اختبار TIMSS 2011كان ترتيبهم في الموقع (٤٥) من بين (٤٩) دولة مشاركة، وترتيبهم في اختبار TIMSS 2015كان في الموقع (٤٦) من واقع (٤٩) دولة مشاركة(TIMSS, 2019).

وفي ظل النتائج التي توصلت إليها الدراسات والبحوث المختلفة يتضح أنَّ مقدرة الطلبة على حل المسائل كانت وما زالت دون المستوى، حيث يرى الزيات (٢٠٠٨م) أنَّ صعوبات التعلم التي تواجه الطلبة في تعلم الرياضيات، ومنها حل المسائل الرياضية اللفظيَّة، نتيجةٍ حقيقية للفشل في عمليات تجهيز ومعالجة المعلومات، وللمعلم دور فيها، فضلا عن ضعف الحصيلة اللغوية والمعرفية من مفاهيم الرياضيات وفعالية استخدامها. (ص٤٩٠ - ٤٩١). كما يرجع الباز (١٩٩٦م، ص٣٤٤) قصور أداء التلاميذ في حل السائل الرياضية لأسباب عدة، ... والجزء الأكبر منه يعود إلى القصور في أداء المعلم لمهارات حل المشكلة الرياضية. كما أشارت دراسة كل من (سليمان، ٢٠٠٢م)؛ و(العمري، ٢٠١٢م)؛ و(السلمي،٢٠١٣م)؛ و(العازمي، ٢٠١٤م)؛ و(الغانم، ٢٠١٦م) إلى تدني أداء المعلمين في مجال حل المسألة الرياضية اللفظيَّة

ويعد معلم الرياضيات عنصرًا أساسيًا في تحقيق الأهداف والمضمون للمناهج الحديثة من محتوى ومهارات، فهو حلقة وصل بين المنهج والطالب، فالمناهج

الحديثة تتضمن المفاهيم والمهارات والاستراتيجيات الجديدة التي لم تكن موجودة في المناهج القديمة؛ لذا فتنفيذها يتطلب أن يكون لدى المعلم إلمام بهذه المعارف، والقدرة على استخدام الاستراتيجيات الخاصة بحل المسائل لكي يستطيع تعليمها لطلابه، إلا أنَّ معظم المعلمين يدرسون حل المسألة بالطريقة التقليدية، مما كان له أثر على قصور أداء الطلاب في حل المسألة الرياضية، وهذا ما أكدته دراسة أبو زينة (٢٠٠٣م، ص٢٩٠)، ودراسة المشهداني (٢٠١١م، ص٥١).

ولكي يتمكن المعلم من تدريس مهارة حل المسألة بطريقة سهلة وبسيطة بحيث يستطيع الطلاب أن يتغلبوا على التجريد، كان لابد عليه من اتباع خطوات عديدة واستراتيجيات تساعد على تنمية قدرة الطلبة على حل المسألة وبناء التفكير الفعَّال. فقد ذكر (بدوي، ٢٠٠٣م)، (الهويدي، ٢٠٠٦م)، (أبو زينة، ٢٠١٠م)، أنَّ هناك العديد من الاستراتيجيات الخاصة بحل المسألة الرياضية لكل منها خطواتها الخاصة كاستراتيجية البحث عن نمط، واستراتيجية التخمين والتحقق، واستراتيجية التبرير المنطقي، واستراتيجية الحل بطريقة عكسية، حيث إنَّ هذه الاستراتيجيات تسهم في إكساب الطلاب القدرة على حل المسألة الرياضية، وقد اقترح جورج بوليا (George Polya, 1979) في كتابة البحث عن الحل How to Solve it أربع خطوات لحل المسألة وهي: فهم المسألة، التخطيط لها، تنفيذها، التحقق أو التأكد من حلها، وهي تعد من الاستراتيجيات العامة لحل المسألة الرياضية. (الهويدي،٢٠٠٦م،ص١٤٧)

وبناءً على ما تقدم، تم مقابلة مجموعة من معلمات الرياضيات ومناقشتهن؛ وذلك للاستفسار عن مدى استخدامهن لاستراتيجيات متنوعة ومناسبة للطالبات في حل المسائل الرياضية اللفظية، وتبين أن معظمهن لا يطبقن الاستراتيجيات اللازمة، وأنهن يستخدمن حصة المسائل الرياضية اللفظية كحصة تدريبات للحصول على الحل فقط. ومن هناء جاءت أهمية الدراسة الحالية والتي تتلخص في قياس درجة ممارسة معلمات الرياضيات لتدريس مهارات حل المسائل الرياضية اللفظيَّة.

- **مشكلة البحث**:

وتتحدد مشكلة الدراسة بالإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما درجة ممارسة معلمات الرياضيات لتدريس مهارات حل المسائل الرياضية اللفظيَّة بالمرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة؟ وينبثق عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- ما درجة ممارسة معلمات الرياضيات لتدريس مهارات فهم وتحليل المسألة الرياضية اللفظيَّة بالمرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة؟
- ما درجة ممارسة معلمات الرياضيات لتدريس مهارات وضع خطة لحل المسألة الرياضية اللفظيَّة بالمرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة؟
- ما درجة ممارسة معلمات الرياضيات لتدريس مهارة تنفيذ خطة أو استراتيجية لحل المسألة الرياضية اللفظيَّة بالمرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة؟

- ما درجة ممارسة معلمات الرياضيات لتدريس مهارة التحقق من صحة حل المسألة الرياضية اللفظيَّة بالمرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة؟

• **أهداف البحث**:

يهدف البحث إلى قياس درجة ممارسة معلمات الرياضيات لتدريس مهارات حل المسائل الرياضية اللفظيَّة بالمرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة.

• **أهميَّة البحث**:

تكمن أهمية هذه الدراسة في أنَّها:

- تتناول واقع استخدام إحدى المهارات المهمة في مناهج الرياضيات المطورة وهي مهارة حل المسائل الرياضية من جانب المعلمات، مما يعود ذلك بالنفع على الطالبات في تنميةٍ مهاراتهم وتعزيز قدراتهم على حل مشكلاتهم، ومشكلات مجتمعهم مستقبلا.
- تبين جوانب القوة والضعف من خلال ممارسة معلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة لتدريس مهارات حلٍّ المسائل الرياضية اللفظيَّة.
- تفيد المشرفات في التعرف على الواقع التدريسي لمعلمات الرياضيات في حلٍّ المسائل الرياضية اللفظيَّة لتصبح منطلقا لهن في تطوير أدائهن.
- يمكن الاستفادة من الممارسات التدريسية الواردة في بطاقة الملاحظة، من خلال تضمينها في محتوى البرامج التدريبية التي تستهدف مهارات حل المسائل الرياضية اللفظيَّة.

• **مصطلحات البحث**:

• **المسألة الرياضية اللفظيَّة**:

عرفها عطية (٢٠٠٧م، ص٢٣) بأنَّها "موقف يواجه الفرد، ويحتاج في إطاره إلى حل".

وتُعرف إجرائيًا بأنَّها: موقف كميّ لفظيّ لا يكون له إجابة مباشرة لدى الطالبات، لكنه يثير لديهنّ روح التحدي، مما يجعلهنّ يفكرنَ بعمقٍ؛ لكي يصلنَ إلى الحل.

• **حل المسألة الرياضية اللفظيَّة**:

عرفها عفانة (٢٠٠١م، ص١١) بأنَّها: "إجراءات عملية يقوم المتعلم بها من أجل إيجاد مخرج للموقف المحير الذي هو فيه مستعينًا بقوانين رياضية صحيحة تمكنه من الوصول إلى الحل المطلوب".

وتعرف إجرائيًا بأنَّها: عمليات تقوم بها الطالبة، حيث تستخدم معلومات ومهارات سبق لها تعلمها؛ من أجل الوصول للحل الصحيح.

• **مهارات حل المسألة اللفظيَّة**:

عرَّفها الشهري (٢٠٠٧م، ص٤٦) بأنَّها:"العمليات التي تتضمن معلومات واستراتيجيات يقوم بها التلميذ للوصول إلى حل المشكلة الرياضية التي تواجهه،

وتبدأ بفهم المشكلة، ثم التخطيط لحلها،ثم تنفيذ خطة الحل، وتنتهي بمراجعة الحل للتحقق من صحته".

وتعرف إجرائيًا بأنَّها الخطوات الأربعة لبوليا وهي خطوات مرتبة، فلا يمكن الانتقال للخطوة الثَّانية إلا بعد معرفة الخطوة السابقة وهي عبارة عن أربع مهارات: مهارة فهم المسألة الرياضية وما تحويه من مهارات فرعية، مهارة وضع خطة للحل وما تحتوي عليها من مهارات فرعية، مهارة تنفيذ خطة الحل، مهارة التأكد من صحة الحل.

- **درجة ممارسة معلمات الرياضيات لتدريس مهارات حل المسائل الرياضية اللفظيَّة**:

ويُعرَّف إجرائيًا بأنَّه: تحديد مستوى معلماتِ الرياضيات أثناء تدريس مهارات حل المسائل الرياضية اللفظيَّة فهمًا، وتخطيطا، وتنفيذا، وتحققا من صحة الحل، وتقاس هذه الدرجة وفق أداة الملاحظة من إعداد الباحثة.

• الإطار النظري للبحث:

- **المحور الأول: المسألة الرياضية اللفظيَّة**

- **أولاً: مفهوم المسألة الرياضية**

عرَّفها ديفز (Davis, 1990, p18) بأنَّها: "موقف يكون فيه الفرد مطالبًا بإنجاز مهمة معينة بحيث لا توجد الخوارزمية التي يمكن الوصول إليها بسهولة، والتي من شأنها تحديد طريقة الحل لهذه المهمة تحديدًا كاملا". وعرفها كاسرينو (Cassarino, 2006, 1) بأنَّها "تساؤل رياضي أو موقف رياضي غير منظم بشكل جيد يحتاج للحل من خلال عملية أو سلسلة من الأفعال التي يتعين على التلميذ القيام بها". وعرفها بدر (٢٠٠٧م، ص ٣١٠) بأنَّها "موقف رياضي يواجه المتعلم ويثير تحديًا لتفكيره ولا يمكن حله بطريقة سريعة، بل يتطلب منه تفكيرًا في كيفية الوصول إلى الحل مستخدمًا لذلك ما اكتسبه من معلومات ومهارات سابقة، ويكون لديه الدافع والإمكانيات لحله".

ومن الواضح أنَّ الباحثين في تعريف المسألة الرياضية بشكل عام قد اتفقوا على أنَّها موقف غير مألوف، ويتطلب من المتعلم قراءته وفهمه وتحليله جيدًا للوصول إلى الحل المناسب، إلا أنَّ بعضها قد نصّت على وجود الدافعية والإمكانات لدى المتعلم لحل هذه المسألة.

- **ثانيا: ماهية المسألة الرياضية اللفظيَّة**

يذكر بدوي (٢٠٠٧م، ص ٥١٤) بأنَّ المسألة الرياضية اللفظيَّة هي "موقف كميّ، وضع في صورةٍ كلمات، هذا الموقف يحتوي على سؤال يتطلب إجابة، ولايشير الموقف صراحة إلى العمليات أو الخطوات التي ينبغي استخدامها للوصول لتلك الإجابة، بل يمكن أن تُكشف فيه بعض العلاقات الموجود بين عناصره بالتفكير السليم وليس بالاسترجاع بطريقة معتادة". ويعرفها المالكي (٢٠١١م، ص٦٣) بأنَّها "موقف رياضي كميّ يصاغ في صورة لفظيَّة واقعية يواجه المتعلم وبحاجة إلى الحل، ولا يشير بوضوح إلى العمليات الرياضية التي ينبغي على

المتعلم إتباعها للوصول إلى الحل بل يتطلب تحليل الموقف الرياضي وعناصره، وإعادة تنظيمه ليدرك العلاقات البينية بين عناصر الموقف الرياضي، ويستخدم ماتعلمه سابقا من مفاهيم ومهارات رياضيةٍ وفكريةٍ في ربط أجزاء الموقف الرياضي بعضها البعض، وإيجاد الطريقة للحل الصحيح".

وتُعرفها الباحثة بأنَّها موقف كميّ لفظيّ لا يكون له إجابة مباشرة لدى الطالبات، لكنه يثير لديهم روح التحدي، مما يجعلهم يفكرون بعمق؛ لكي يصلوا إلى الحل.

- **ثالثا: مكونات المسألة الرياضية اللفظيَّة**

ذكر الكرد (٢٠١٧م، ص٢٥) أنَّه "من الضروري أن تكونٍ المسائل التي يتعرض لها المتعلم متنوعة وشاملة للمواقف التي تتطلب تطبيقا للمفاهيم والتعميمات والمهارات الرياضية، كما يجب أن تشمل هذه المسائل مواقف حياتية تستخدم المعرفة الرياضية المكتسبة في حلها". وتتكون المسألة الرياضية من موقف جديد، ومهارات تفكير، ومفاهيم وتعاميم ومهارات رياضية، كذلك مهارات لغوية.

فالمسائل الرياضية اللفظيَّة تربط المعرفة الرياضية النظرية بتطبيقات الحياة من خلال موقف كميٍّ رقميّ وضع بصورة كلمات، ويطلب من الدارسين التمعن الجيد، والتحليل العميق لكل كلمة فيه؛ بغية الوصول إلى الحل المناسب.

- **المحور الثاني: أهمية حل المسألة الرياضية اللفظيَّة**
- **أولاً: ماهية حل المسألة الرياضية اللفظيَّة**

يرى كلنتن وفخرو (١٤٢٠ه، ص٢٤) أنَّ حل المسألة هو "طريقة منظمة ذات مراحل متعددة وخطوات تهدف إلى مساعدة الفرد في الوصول إلى أفضل الحلول والاحتمالات لحل معضلة محددة؛ وذلك بما يلائم مهارته وقدرته الذاتية". ويعرف شوق (١٩٩٧م، ص٢٠٢) حل المسألة بأنَّها "التَّعرف على وسائل وطرائق للتغلب على العوائق التي تعترض الوصول إلى الهدف وتوظيفها بنجاح للوصول إليه".

وعلى هذا فان حل المسائل اللفظيَّة يحتاج اتباع نهج دقيق ومنظم، وإعداد خطة متطورة تشتمل على طرق وأدوات الحل المعقولة والمرتبطة بموقف المشكلة، ورصد فاعلية الحل واستراتيجيته المستخدمة (Pickering & Nagileri, 2010, p:1).

وفي ضوء ما سبق تُعرف الباحثة حل المسألة بأنَّها عمليات يقوم بها المتعلم، حيث يستخدم معلومات ومهارات سبق له تعلمها، من أجل الوصول للحل الصحيح.

- **ثانيًا: أهمية حل المسائل الرياضية اللفظيَّة**

يُعد حلّ المسائل الرياضية اللفظيَّة ذو أهميّة عظمى في تعليم وتعلم الرياضيات؛ وذلك للأسباب التالية حسب ما ذكرها كل من (العقيلان، ٢٠٠٢م، ص١٢٢ - ١٢٣)؛ و(أبو زينة، ٢٠٠٣م، ص٢٩٢)؛ و(النعواشي، ٢٠٠٧م، ص٤٤)، وهي:

- حلّ المسائل الرياضية تجعل المفاهيم المتعلمة لدى المتعلم أكثر وضوحًا ومعنى.
- حلّ المسائل الرياضية تثير فضول المتعلم، وتشجع لديه حب الاستطلاع.
- حلّ المسائل الرياضية تُسهم في اكتشاف المعارف والمهارات الجديدة، كما تُسهم في انتقال أثر التعلم.
- حلّ المسائل الرياضية تُنمي أنماط التفكير لدى المتعلم.
- حلّ المسائل الرياضية تُدرب المتعلم على حلّ المشكلات التي تواجهه في الحياة اليومية.
- حلّ المسائل الرياضية وسيلة للتدريب على المهارات الحسابية، والجبرية، والهندسية.

ويتفق معهم المشهداني (٢٠١١م، ص٤٥ - ٤٦) إلا أنَّه يضيف ما يلي:

- حلّ المسائل الرياضية تكسب المتعلم ميولًا واتجاهات موجبة نحو تعلم المادة.
- حلّ المسائل الرياضية تكسب المتعلم القدرة على قبول التحدي، كما تكسبه الثّقة والاعتماد على النفس.
- حل المسائل الرياضية تنمي روح التعاون بين المتعلمين؛ وذلك عن طريق الاشتراك في عملية الحل.

كما أنَّ عملية حلّ المسألة الرياضية "تُمثل نوعًا من التعلم ذي مرتبةٍ عاليةٍ أكثر تعقيدًا من تعلم المفاهيم والقواعد والمبادئ، حيث إنَّ كلًّ منها – المفاهيم والقواعد والمبادئ – تُعد متطلبات قبلية لحل المشكلات الرياضية؛ وذلك لأنَّ المتعلم يحاول عند حلّ المشكلات أن ينتقي ويستخدم القواعد التي سبق أن تعلمها كي يتوصل إلى الحلول المناسبة للمشكلات الرياضية المختلفة".(بل، ٢٠٠١م،٨٤)

- **ثالثًا: مهارة حل المسائل الرياضية اللفظيَّة**

إنَّ تعلم مهارات حلٍّ المشكلة الرياضية يتطلب التَّعرف على طرق التَّصدي لمهام لم يألفها المتعلم، ويتحقق هذا عندما لا تكون الطرق المناسبة للحل مجهولة للمتعلم؛ ولذا فقد عرفت مهارات حلّ المسائل الرياضية اللفظيَّة بأنَّها الخطوات الأربعة لبوليا وهي خطوات مرتبة، فلا يمكن الانتقال للخطوة الثَّانية إلا بعد معرفة الخطوة السابقة وهي عبارة عن أربع مهارات: مهارة فهم وتحليل المسألة الرياضية اللفظيَّة وما تحويه من مهارات فرعية، مهارة وضع خطة للحلّ وما تحتوي عليها من مهارات فرعية، مهارة تنفيذ خطة الحل، مهارة التأكد من صحة الحل.

وبناءً على ما سبق تُفصّل المهارات الأساسية والفرعية فيما يأتي:

- **مهارة فهم وتحليل المسألة الرياضية اللفظيَّة، وتتضمن المهارات الفرعية التالية:**
  - قراءة الطالبة للمسألة الرياضية قراءة صامته.
  - قراءة الطالبة للمسألة الرياضية بصوتٍ عالٍ.
  - قراءة المعلمة للمسألة الرياضية بوضوح.

- التعبير عن المسألة الرياضية بأسلوب الطالبة الخاص.
- طرح المعلمة للأسئلة التي تساعد في التركيز على المعلومات الضروريّة بالمسألة الرياضية.
- تحديد الطالبة للمعطيات، والمطلوب، والكلمات المفتاحية الموجودة بالمسألة الرياضية.
- تحديد الطالبة للمعلومات الزائدة في المسألة واستبعادها.
- تحديد الطالبة للمعلومات النَّاقصة في المسألة وإضافتها.
- مناقشة الطالبات في منطقية البيانات المعطاة في المسألة الرياضية.

• **مهارة وضع خطة أو استراتيجية للحل، وتتضمن المهارات الفرعية التالية:**

- اقتراح الطالبات للحلول بناءً على المعطيات والمطلوب في المسألة الرياضية.
- طرح الأسئلة على الطالبات من أجل التأكد من ربطهن المعطيات المقدمة بالمطلوب في المسألة الرياضية.
- مناقشة الطالبات في العمليات الرياضية المناسبة للوصول إلى الحلّ.
- تمثيل الطالبات المسألة الرياضية بشكل أو مخطط يوضحها.
- اختيار الطالبات الاستراتيجية المناسبةً لحل المسألة الرياضية.
- مناقشة الطالبات في أسباب اختيارهن لهذه الاستراتيجية.

• **مهارة تنفيذ خطة الحل، وتتضمن المهارات الفرعية التالية:**

- قيام الطالبات بتنفيذ الاستراتيجية المختارة لحل المسألة الرياضية.
- توجيه الطالبات لكتابة التبرير لكل خطوة من خطوات تنفيذ استراتيجية الحل.
- متابعة تنفيذ الطالبات لاستراتيجية الحل لتقديم التغذية الراجعة اللازمة.
- توجيه الطالبات المتعثرات لاستخدام استراتيجيات بديلة للحل عن تلك التي تم اختيارها.

• **مهارة التَّحقق من صحة الحلّ، وتتضمن المهارات الفرعية التّالية:**

- توجيه الطالبات للتَّحقق من صحة الإجابة.
- مناقشة الطالبات في الحلول التي تم التوصل إليها ومدى منطقيتها.
- توجيه الطالبات إلى استخدام استراتيجيات أخرى لحلّ نفس المسألة الرياضية.
- توجيه الطالبات لاقتراح بدائل إبداعية لحل المسألة.

• **المحور الثَّالث: تدريس مهارة حل المسألة الرياضية اللفظيَّة**

• **أولًا: أهداف تدريس حل المسائل الرياضية اللفظيَّة**

ذكر إبراهيم (٢٠٠٠م، ص١٤٥ - ١٤٦) أنَّ الهدف من تعلم مهارات حل المسألة بوجهٍ عام هو: "التدرج في خطوات الحل على أساس منطقي مستخدمين الاستراتيجيَّة المناسبة للحل على أساس أسلوب حلّ المشكلات".

فالوصول إلى حلّ نهائي صحيح أمر مهم في حل المسألة، إلا أنَّ الأهمَّ من ذلك هو المنطقيّة في خطوات الحل واتباع منهجيّةٍ واضحةٍ في التفكير.

ويرى بدوي (٢٠٠٧م، ٥١٤) أنَّ تدريس حلّ المسائل الرياضية اللفظيَّة يهدف إلى تنمية قدرة المتعلم على حل العديد من المسائل الرياضية اللفظيَّة غير المألوفة لديه، ولحل أي مسألة رياضية لفظية يحتاج المتعلم إلى قدرٍ معينٍ من المعلومات والمهارات.

ووفقًا لما جاء في وثيقة الأهداف التعليمية العامة للمملكة العربية السعودية فإنَّ الأهداف العامة من تدريس مادة الرياضيات للمرحلة المتوسطة هي:

- اكتساب القدرة على حلّ المشكلات الرياضية (عددية، جبرية، هندسية).
- استخدام أساليب التفكير المختلفة والقدرة على الحكم على صحة ومعقولية الحل.
- ابتكار أساليب جديدة لحل المسائل الرياضية.(وزارة التعليم، ١٤٣٣هـ)

- **ثانيًا: دور المعلم في تدريس حلّ المسائل الرياضية اللفظيَّة**

لمعلم الرياضيات دورًا هامًا في عملية تدريس حلّ المسائل الرياضية اللفظيَّة؛ لكونه قادرًا على خلق بيئةٍ صَفيَّةٍ مشجعةٍ تساعد المتعلم على قراءة المسألة وفهمها، ورسم الأشكال التي تعبر عن المسألة، كذلك كونه قادرًا على تدريب المتعلم على طرق وأساليب التفكير، وإتاحة الفرصة له للحوار والمناقشة حتى يصل إلى الحل.

وأكد على ذلك إبراهيم (٢٠٠٠م، ص١٤٦ - ١٤٧) إلى أنَّ لمعلم الرياضيات دور بالغ الأهميَّة في الأخذ بأيدي التلاميذ لإتقان مهارة حل المسائل الرياضية، إذ أنَّ دوره يكمن في مساعدة التَّلاميذ على استخدام أسلوب حل المسألة في حل جميع المسائل الرياضية بشكلٍ سليم.

ومن أهمِّ أدوار المعلم هو عرض المشكلة على المتعلمين ثم محاولة تبسيطها بالشَّرح والتَّوضيح حتى تصبح في صورة تمرين أو تدريب أو سؤال، وهذا الأمر يعد جوهر عملية التَّدريس الفعال لحل المسألة الرِّياضية، وهو أمر غير يسير؛ لكنَّه يميز بين معلم الرياضيات المتميز عن غيره الأقل تميزًا.

والجدير بالذّكر أنَّ تقديم الخبرة للمتعلم أمرٌ في غاية الأهمية إلا أنَّه ليس بسهل، فرغم الخلفية العلمية الجيدة للكثير من المعلمين إلا أنَّهم يفتقرون إلى الأسلوب النَّاجح في تقديم الخبرة للمتعلم، فالمعلم يستطيع أن يحول موضوع المسألة الرياضية اللفظيَّة إلى موضوع محبب وسهل للمتعلم، ويولد لديه الدّافع الكافي للتعلم؛ وذلك بإتباعه أساليب مرنه تسند للمتعلم دورًا كبيرًا بارزًا في تحمل مسؤولية تعلمه لموضوع حل المسألة الرياضية اللفظيَّة.(لطيف، ٢٠٠٠م، ص١١)

ويوضَّح حسب الله (٢٠٠٥م، ص١٩ - ٢٣) بوجود العديد من الإجراءات التي يقوم بها المعلم لتساعد الطلبة على حل المسألة، وهي:

- التأكد من فهم الطلبة للمسألة؛ وذلك من خلال تعبيرهم عن المسألة بألفاظهم الخاصة، وتحديد المعطيات والمطلوب، بالإضافة إلى توضيح المسألة برسم تخطيطي إذا احتاج ذلك.

- مساعدة الطلبة على جمع الأفكار المتصلة بالمسألة وابتكار خطةً للحل؛ وذلك من خلال تحليل الشروط المعطاة، والنَّظر إلى المسألة برؤية مختلفة.
- تقديم الدعم المناسب للطلبة والذي يقودهم إلى الحل، كإعطائهم الوقت الكافي للتمعن في المسألة وبحثها، وإعطائهم ملحوظة تساعدهم في الحل وخصوصًا للطلبة الذين تنتابهم حالة يأس من الوصول إلى الحل.
- تشجيع الطلبة على التَّأمل في حل المسألة وإجراءات حلها، ثم تقديم طرق بديلة للحل.

- **ثالثًا: الرياضيات المطورة والمسائل الرياضية اللفظيَّة**

شهد التعليم بالمملكة العربية السعودية تطورًا وتغيرًا شاملًا في مناهجها بشكل عام ومناهج الرياضيات بشكل خاص. إذ تُعد كتب الرياضيات التي تُدرّس بها من الكتب المطورة والمصممة وفق سلسلة ماجروهيل McGraw-Hill، فهي تستند على المعايير التي وضعها المجلس القومي لمعلمي الرياضيات بالولايات المتحدة الأمريكية.

وحركة المعايير العالمية تعد إحدى مسارات تطوير تعليم وتعلم الرياضيات (عبيد، ٢٠١٠، ص٢٩)، إذ أظهر هذا التطوير الاهتمام بحل المسألة، فتضمنت مقررات الرياضيات موضوعات مخصصة لحل المسألة بدءًا من الصف الأول الابتدائي وحتى الصف الثَّاني المتوسط.

وتتميز كتب الرياضيات بتناولها المادة بأساليب حديثة وجذابة ومشوقة، مما يجعل المتعلم يقبل عليها ويتعلمها ويتفاعل معها، وتُؤكد هذه الكتب على جوانب مهمة في تعليم الرياضيات وتعلمها، ومنها:

الاهتمام بتنفيذ خطوات حل المشكلات، وتوظيف استراتيجياته المختلفة في كيفية التفكير في المشكلات الرياضية والحياتية وحلها.(وزارة التربية والتعليم، مقرر الرياضيات - كتاب الطالب - طبعة ١٤٣٩هـ -١٤٤٠هـ)

فقد أوضحت الوزارة أنَّ هذه السلسلة تزود الطلاب بخطط ملائمة لحل المسألة ومهارات وتطبيقات عليها خلال الصفوف من الاول الى الخامس ويستمر الطلاب في الصفوف من السادس الى الثامن بتعلم مهارات وطرق حل المسألة وتطبيقها، إذ يتوافر للطلاب فرص مستمرة لتطبيق مهارات الرياضيات وحل المسائل باستعمال التفكير البصري والاستدلال المنطقي والحس العددي والجبر كما تزودهم بخطوات حل المسألة الأربع وهي: أفهم، أخطط، أحل، أتحقق، بالإضافة إلى تقديمها مسائل لفظية متعددة الخطوات ومسائل أخرى يتطلب حلها استعمال مهارات التفكير العليا.(وزارة التربية والتعليم "دليل معلم الرياضيات للصف الثالث الابتدائي، الفصل الدراسي الأول"، ١٤٣٤هـ، ص١٢ - ١٣)

فحلُّ المسائل الرياضية اللفظيَّة من المواضيع الهامة التي استحوذت على اهتمام علماء التربية الحديثة والمتخصصين في تطوير المناهج، ويُعد تقرير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات بالولايات المتحدة National Council of Teachers of

Mathematics (NCTM)الخاص بمعايير الرياضيات المدرسية من أهمِّ التقارير والوثائق التي أشارت بوضوح إلى ما ينبغي أن تكون عليه صورة تعليم الرياضيات، إذ حدد التقرير خمسة أهداف رئيسة لتعليم الرياضيات، من بينها:

تنمية قدرة المتعلم على حل المشكلات الرياضية، وفي ضوء تلك الأهداف اقترح التقرير ثلاثة قوائم من المعايير، كل منها تصف ما ينبغي توافره في منهج الرياضيات، وقد تصدرت كل قائمة مَن تلك القوائم أربعة معايير، أهمها: الرياضيات بوصفها عملية حل المشكلات، فحل المشكلات هو جوهر وروح الرياضيات. (NCTM, 1989, 23-76؛ NCTM, 2000)

وبرجوع الباحثة إلى مقررات الرياضيات المطورة للمرحلة المتوسطة -موضع الدراسة - بفصلها الثاني طبعة (١٤٣٩ - ١٤٤٠هـ) ورصدها لمظاهر حل المسألة الرياضية اللفظيَّة، توصلت إلى أنَّ:

- أولًا: المسائل الرياضية اللفظيَّة مفردة كمواضيع مستقلة في المقرر، وتأتي تحت العنوان التالي: استراتيجية حل المسألة: وفكرتها توجيه المتعلم إلى تطبيق الاستراتيجية أو الخطة المقترحة لحل المسألة.
- ثانيًا: المسائل الرياضية اللفظيَّة تأتي ضمن الموضوعات الدراسية، أي أنَّها تكون ضمن محتوى الدرس في بعض المسائل الواردة، كما في تدرب وحل المسائل، ومسائل التفكير العليا، ومسائل من واقع الحياة.... وغيرها.

- **إجراءات الدراسة الميدانية**:

- **أولاً: منهج الدراسة**

استخدم البحث المنهج الوصفي، الذي يتناسب مع أهداف الدراسة الحالية، حيث تهدف إلى قياس درجة ممارسة معلمات الرياضيات لتدريس مهارات حل المسائل الرياضية اللفظيَّة بالمرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة، والكشف عن الفروق الإحصائية في درجة الممارسة، والتي تُعزى لمتغير سنوات الخبرة، الأمر الذي يتطلب جمع البيانات وتحليلها بهدف الوصول إلى النتائج والتعميمات.

- **ثانيًا: مجتمع وعينة الدراسة**:

يتألف مجتمع الدراسة من معلمات الرياضيات للمرحلة المتوسطة بالمدارس الحكومية في المدينة المنورة والبالغ عددهن (٣٠٠) معلمة حسب الإحصاءات المعتمدة في مركز المعلومات بإدارة التعليم بالمدينة المنورة. وتم اختيار أفراد عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة، حيث بلغ عددهن (٣٠) معلمة من معلمات الرياضيات للمرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة.

- **ثالثا: أداة الدراسة**

تم تصميم بطاقة ملاحظة لتحقيق أهداف الدراسة، وقد تكونت في صورتها الأولية من أربعة محاور رئيسية لحل المسألة الرياضية اللفظيَّة وهي عبارة عن الخطوات الأربعة، ولكل خطوة عدد من المهارات، حيث تمثلت الخطوة الأولى في فهم وتحليل المسألة الرياضية، وتضمنت (١٣) مهارة، وتَمثلت الخطوة الثَّانية في وضع

خطة أو استراتيجية للحل، وتَضمنت (٦) مهارات، وتَمثلت الخطوة الثَّالثة في تنفيذ خطة الحل، وتَتضمن (٦) مهارات، وعنيت الخطوة الرابعة بالتحقق من صحة الحل، وتضمنت (٥) مهارات.

- **صدق الأداة**:

تمّ عرض بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية على المحكمين من أساتذة الجامعات والمشرفات التربويات، حيث طلب منهم الحكم على مدى انتماء كل عبارة للخطوة التي وردت فيها، وسلامة الصياغة اللغوية للعبارة، وما يرون إضافته أو تعديله أو حذفه، وفي ضوء نتائج التحكيم، تمّ الإبقاء على عبارات البطاقة التي حظيت بنسب اتفاق ٧٥٪ فأكثر من المحكمين، كما تم إجراء عدد من التعديلات على البطاقة، وفي ضوء ما قامت به الباحثة من تعديلات، تم الاطمئنان على صدق محتوى بطاقة الملاحظة.

- **ثبات بطاقة الملاحظة**:

وتمَّ التَّحقق من ثبات بطاقة الملاحظة بطريقة اتفاق الملاحظين، حيث استعانت الباحثة بملاحظة متعاونة (مشرفة تربوية)، تمَّ تعريفها بالبطاقة وكيفية استخدامها، وطُبِّقت بطاقة الملاحظة على معلمتين من معلمات الرياضيات من خارج العينة النهائية خلال الفصل الدراسي الثاني بتاريخ ١٣/ ٣/ ٢٠١٩م، وقد تمَّ تخصيص الدرجات: (٥، ٤، ٣، ٢، ١) لمستويات الممارسة: (كبيرة جدا – كبيرة – متوسطة – ضعيفة – ضعيفة جداً) على الترتيب.

• نتائج الدراسة الميدانية وتحليلها وتفسيرها:

- **للإجابة عن السؤال الرئيس والذي نصه ما درجة ممارسة معلمات الرياضيات لتدريس مهارات حل المسائل الرياضية اللفظيَّة بالمرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة؟**

تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، لكل خطوة من الخطوات المتعلقة بممارسة معلمات الرياضيات لتدريس مهارات حل المسائل الرياضية اللفظيَّة، وترتيبها تنازليًا، والجدول (١) يوضِّح ذلك.

جدول (١): درجة ممارسة معلمات الرياضيات لتدريس مهارات حل المسائل الرياضية اللفظيَّة بالمرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة ككل مرتبة تنازليًا

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
وضع خطة لحل المسألة الرياضية اللفظيَّة	٣.١٦	٠.٨٨	متوسطة	١
فهم وتحليل المسألة الرياضية اللفظيَّة	٢.٨٧	٠.٦٢	متوسطة	٢
تنفيذ خطة أو استراتيجية لحل المسألة الرياضية اللفظيَّة	٢.٥٢	٠.٨٨	ضعيفة	٣
التحقق من صحة حل المسألة الرياضية اللفظيَّة	٢.٢٨	٠.٧٨	ضعيفة	٤
الأداة ككل	٢.٧٩	٠.٦٤	متوسطة	-

يتَّضح من الجدول (١) أن المتوسطات الحسابية لمحاور الدراسة تراوحت بين (٢.٢٨) و(٣.١٦) أي بين المستوى (ضعيف) والمستوى (متوسط)، حيث كانت بمستوى (متوسط) على الترتيب في (مهارة وضع الخطة للحل)، و(مهارة فهم وتحليل المسألة الرياضية اللفظيَّة)، حيث بلغت متوسطاتهما الحسابية على التوالي بين (٢.٨٧) و(٣.١٦). بينما كانت بمستوى (ضعيف) على الترتيب في

(مهارة تنفيذ الخطة لحلّ المسائل الرياضية)، و(مهارة التَّحقق من صحة حلّ المسائل الرياضية اللفظيَّة)، حيث بلغت متوسطاتهما الحسابية على التوالي (٢.٢٨)و(٢.٥٢). وبالنظر إلى المتوسط العام لدرجة ممارسة معلمات الرياضيات لتدريس مهارات حل المسائل الرياضية اللفظيَّة بالمرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة والذي بلغ (٢.٧٩)، وانحراف معياري قدره (٠.٦٤)، فإن المستوى كان متوسطا. وتشير هذه النتيجة إلى اهتمام المعلمات بتنمية مهارة حل المسائل الرياضية اللفظيَّة بالمرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة بدرجة متوسطة.

- **وللإجابة على السّؤال الأول والذي نصه ما درجة ممارسة معلمات الرياضيات لتدريس مهارات فهم وتحليل المسألة الرياضية اللفظيَّة بالمرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة؟**

تم حساب التِّكرارات، والنسب المئوية، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، لكل مهارة من المهارات المتعلقة بفهم وتحليل المسألة الرياضية اللفظيَّة، وللمهارات في هذه الخطوة ككل، والجدول (٢) يوضّح ذلك.

جدول (٢): المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والنسب المئوية لدرجة ممارسة معلمات الرياضيات لتدريس مهارات فهم وتحليل المسألة الرياضية اللفظية مرتبة تنازلياً

رقم المهارة	العبارة	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
8	تطلب من الطالبات تحديد المطلوب من المسألة الرياضية.	26	4	0	0	0	4.87	.346	كبيرة جدا	1
		86.7%	13.3 %	0.0%	0.0%	0.0%				
7	تطلب من الطالبات تحديد معطيات المسألة الرياضية.	24	5	1	0	0	4.77	.504	كبيرة جدا	2
		80.0%	16.7 %	3.3%	0.0%	0.0%				
2	تطلب من الطالبات قراءة المسألة الرياضية بصوت عال.	3	19	7	1	0	3.80	.664	كبيرة	3
		10.0%	63.3 %	23.3%	3.3%	0.0%				
5	تطرح على الطالبات الأسئلة التي تساعدهن في التركيز على المعلومات الضرورية بالمسألة الرياضية.	5	14	10	1	0	3.77	.774	كبيرة	4
		16.7%	46.7 %	33.3%	3.3%	0.0%				
3	تقرأ على الطالبات المسألة الرياضية بوضوح.	13	0	1	3	13	2.90	1.918	متوسطة	5
		43.3%	0.0%	3.3%	10.0 %	43.3%				
6	تطلب من الطالبات تحديد الكلمات المفتاحية في المسألة الرياضية.	6	5	4	7	8	2.80	1.518	متوسطة	6
		20.0%	16.7 %	13.3%	23.3 %	26.7%				
1	تطلب من الطالبات قراءة المسألة الرياضية قراءة صامتة.	1	13	1	3	12	2.61	1.476	متوسطة	7
		3.3%	43.3 %	3.3%	10.0 %	40.0%				
11	تناقش الطالبات في منطقية البيانات المعطاة في المسألة الرياضية.	4	2	3	3	18	2.03	1.497	ضعيفة	8
		13.3%	6.7%	10.0%	10.0 %	60.0%				
4	تطلب من الطالبات الأخريات التعبير عن المسألة الرياضية بأسلوبهن الخاص.	0	3	2	4	21	1.57	1.006	ضعيفة جدا	9
		0.0%	10.0 %	6.7%	13.3 %	70.0%				
9	تطلب من الطالبات تحديد المعلومات الزائدة في المسألة الرياضية واستبعادها.	1	1	1	0	27	1.30	.952	ضعيفة جدا	10
		3.3%	3.3%	3.3%	0.0%	90.0%				
10	تطلب من الطالبات تحديد المعلومات الناقصة في المسألة الرياضية وإضافتها	1	0	0	2	27	1.20	.761	ضعيفة جدا	11
		3.3%	0.0%	0.0%	6.7%	90.0%				
تدريس مهارات فهم وتحليل المسألة الرياضية اللفظيّة							2.87	0.62	متوسطة	-

يتضح من الجدول السابق أن متوسطات درجة ممارسة معلمات الرياضيات لتدريس مهارات فهم وتحليل المسألة الرياضية اللفظيَّة بالمرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة تراوحت بين (١.٢٠)، و(٤.٨٧) أي بين المستوى (ضعيفة جدًا) والمستوى (كبيرة جدًا)، حيث كانت بمستوى كبيرة جدًا على الفقرات رقم (٨، ٧) على الترتيب، إذ تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (٤.٧٧) و(٤,٨٧)، بينما كانت الفقرات رقم (٢، ٥) على الترتيب بمستوى كبيرة، حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (٣,٧٧) و(٣,٨٠). أما الفقرات رقم (٣، ٦، ١) على الترتيب فهي بمستوى متوسط، إذ تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (٢,٦١) و(٢.٩٠)، أما الفقرة رقم (١١) فهي بمستوى ضعيف، بمتوسط حسابي (٢,٠٣)، أما الفقرات رقم (٤، ٩، ١٠) على الترتيب فهي بمستوى ضعيف جدا، إذ تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (١,٢٠) و(١,٥٧). وبالنظر إلى المتوسط العام لدرجة ممارسة معلمات الرياضيات لتدريس مهارات فهم وتحليل المسألة الرياضية اللفظيَّة بالمرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة والذي بلغ (٢.٨٧) بانحراف معياري قدره (٠.٦٢) كان بمستوى متوسط.

- **وللإجابة على السّؤال الثاني والذي نصه ما درجة ممارسة معلمات الرياضيات لتدريس مهارات وضع خطة لحل المسألة الرياضية اللفظيَّة بالمرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة؟**

تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، لكل مهارة من المهارات المتعلقة بوضع خطة لحل المسألة الرياضية اللفظيَّة، وللمهارات في هذه الخطوة ككل، والجدول (٣) يوضّح ذلك.

الجدول (٣): المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والنسب المئوية لدرجة ممارسة معلمات الرياضيات لتدريس مهارات وضع خطة لحل المسألة الرياضية اللفظيَّة بالمرحلة المتوسطة مرتبة تنازليًا

رقم المهارة	العبارة	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
١٢	تطلب من الطالبات اختيار الإستراتيجية المناسبة لحل المسألة الرياضية	12	8	6	4	0	3.93	1.081	كبيرة	1
		40.0%	26.7 %	20.0 %	13.3 %	0.0%				
١٦	تطلب من الطالبات اقتراح الحلول بناءً على المعطيات والمطلوب في المسألة الرياضية	7	8	12	3	0	3.63	.964	كبيرة	2
		23.3%	26.7 %	40.0 %	10.0 %	0.0%				
١٣	تطرح الأسئلة على الطالبات من أجل التأكد من ربطهن المعطيات المقدمة بالمطلوب في المسألة الرياضية	4	8	14	3	1	3.37	.964	متوسطة	3
		13.3%	26.7 %	46.7 %	10.0 %	3.3%				
١٤	تناقش الطالبات في العمليات الرياضية المناسبة للوصول إلى الحل	5	9	9	6	1	3.36	1.098	متوسطة	4
		16.7%	30.0 %	30.0 %	20.0 %	3.3%				
١٥	تطلب من الطالبات تمثيل المسألة الرياضية بشكل أو مخطط يوضحها	5	3	3	8	11	2.43	1.501	ضعيفة	5
		16.7%	10.0 %	10.0 %	26.7 %	36.7 %				
١٧	تناقش الطالبات في أسباب اختيارهن لهذه الاستراتيجية	4	2	3	9	12	2.23	1.406	ضعيفة	6
		13.3%	6.7%	10.0 %	30.0 %	40.0 %				
	تدريس مهارات وضع خطة لحل المسألة الرياضية اللفظيَّة						3.16	0.88	متوسطة	

يتضح من الجدول السابق أن متوسطات درجة ممارسة معلمات الرياضيات لتدريس مهارات وضع خطة لحل المسألة الرياضية اللفظيَّة بالمرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة تراوحت بين (٢.٢٣)، و(٣.٩٣) أي بين المستوى (ضعيفة) والمستوى (كبيرة)، حيث كانت بمستوى كبيرة على الفقرات رقم (١٢، ١٦)، على الترتيب، إذ تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (٣.٦٣)، و(٣.٩٣)، بينما كانت الفقرات رقم (١٣، ١٤) على الترتيب فهي بمستوى متوسط، إذ تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (٣.٣٦)، و(٣.٣٧)، أما الفقرات رقم (١٥، ١٧) على الترتيب فهي بمستوى ضعيف، إذ تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (٢.٢٣)، و(٢.٤٣). وبالنظر إلى المتوسط العام لدرجة ممارسة معلمات الرياضيات لتدريس مهارات وضع خطة لحل المسألة الرياضية اللفظيَّة بالمرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة والذي بلغ (٣.١٦)، وانحراف معياري قدره (٠.٨٨) كان بمستوى متوسط.

- **للإجابة على السؤال الثالث والذي نصه ما درجة ممارسة معلمات الرياضيات لتدريس مهارات تنفيذ خطة أو استراتيجية لحل المسألة الرياضية اللفظيَّة بالمرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة؟**

تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، لكل مهارة من المهارات المتعلقة بتنفيذ خطةٍ أو استراتيجيةٍ لحل المسألة الرياضية اللفظيَّة، وللمهارات في هذه الخطوة ككل، والجدول (٤) يوضَّح ذلك.

الجدول (٤): المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والنسب المئوية لدرجة ممارسة معلمات الرياضيات لتدريس مهارات تنفيذ خطة أو استراتيجية لحل المسألة الرياضية اللفظيَّة بالمرحلة المتوسطة مرتبة تنازليًا

رقم المهارة	العبارة	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
١٨	تطلب من الطالبات القيام بتنفيذ الاستراتيجية المختارة لحل المسألة الرياضية	12	5	7	6	0	3.77	1.194	كبيرة	1
		40.0 %	16.7 %	23.3%	20.0 %	0.0%				
٢٠	تتابع تنفيذ الطالبات لاستراتيجية الحل لتقديم التغذية الراجعة اللازمة	3	3	8	9	7	2.53	1.252	ضعيفة	2
		10.0 %	10.0 %	26.7%	30.0 %	23.3%				
١٩	توجه الطالبات لكتابة التبرير لكل خطوة من خطوات تنفيذ استراتيجية الحل	1	1	8	11	9	2.13	1.008	ضعيفة	3
		3.3%	3.3 %	26.7%	36.7 %	30.0%				
٢١	توجه الطالبات للتعثرات لاستخدام استراتيجيات بديلة للحل عن تلك التي تم اختيارها	0	2	5	3	20	1.63	.999	ضعيفة جدا	4
		0.0%	6.7 %	16.7%	10.0 %	66.7%				
تدريس مهارات تنفيذ خطة أو استراتيجية لحل المسألة الرياضية اللفظيَّة							2.52	0.88	ضعيفة	-

يتضح من الجدول السابق أن متوسطات درجة ممارسة معلمات الرياضيات لتدريس مهارات تنفيذ خطة أو استراتيجية لحل المسألة الرياضية اللفظيَّة بالمرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة تراوحت بين (١.٦٣)، و(٣.٧٧) أي بين المستوى (ضعيفة) والمستوى (كبيرة)، حيث كانت بمستوى كبيرة على الفقرة رقم (١٨)، بمتوسط حسابي (٣.٧٧)، بينما كانت الفقرات رقم (٢٠، ١٩) على الترتيب فهي بمستوى ضعيف، إذ تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (٢,١٣)، و(٢.٥٣)، أما

الفقرة رقم (٢١) فهي بمستوى ضعيف جداً، إذ بلغ متوسطها الحسابي (١.٦٣). وبالنظر إلى المتوسط العام لدرجة ممارسة معلمات الرياضيات لتدريس مهارات تنفيذ خطة أو استراتيجية لحل المسألة الرياضية اللفظيَّة بالمرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة والذي بلغ (٢.٢٥)، وانحراف معياري قدره (٠.٨٨) كان بمستوى ضعيف.

- **للإجابة على السؤال الرابع والذي نصه ما درجة ممارسة معلمات الرياضيات لتدريس مهارات التحقق من صحة حل المسألة الرياضية اللفظيَّة بالمرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة؟**

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب التكرارات، والنِّسب المئوية، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، لكل مهارة من المهارات المتعلقة بالتحقق من صحة حل المسألة الرياضية اللفظيَّة، وللمهارات في هذه الخطوة ككل، والجدول (٥) يوضِّح ذلك.

الجدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والنسب المئوية لدرجة ممارسة معلمات الرياضيات لتدريس مهارات التحقق من صحة حل المسألة الرياضية اللفظيَّة بالمرحلة المتوسطة مرتبة تنازليًا

رقم المهارة	العبارة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
٢٢	توجه الطالبات للتحقق من صحة الإجابة	7	12	3	4	4	3.47	1.358	كبيرة	1
		23.3 %	40.0 %	10.0%	13.3%	13.3 %				
٢٣	تناقش الطالبات في الحلول التي تم التوصل إليها ومدى منطقيتها	2	6	9	8	5	2.73	1.172	متوسطة	2
		6.7%	20.0 %	30.0%	26.7%	16.7 %				
٢٤	توجه الطالبات إلى استخدام استراتيجيات أخرى لحل نفس المسألة الرياضية	1	1	4	4	20	1.63	1.066	ضعيفة جداً	3
		3.3%	3.3%	13.3%	13.3%	66.7 %				
٢٥	توجه الطالبات لاقتراح بدائل إبداعية لحل المسألة	0	0	3	2	25	1.27	.640	ضعيفة جداً	4
		0.0%	0.0%	10.0%	6.7%	83.3 %				
	تدريس مهارات التحقق من صحة حل المسألة الرياضية اللفظيَّة						2.28	0.78	ضعيفة	-

يتضح من الجدول (٦) السابق أن متوسطات درجة ممارسة معلمات الرياضيات لتدريس مهارات التحقق من صحة حل المسألة الرياضية اللفظيَّة بالمرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة تراوحت بين (١.٢٧)، و(٣.٤٧) أي بين المستوى (ضعيفة) والمستوى (كبيرة)، حيث كانت بمستوى كبيرة على الفقرة رقم (٢٢) بمتوسط حسابي (٣.٤٧)، بينما كانت الفقرة رقم (٢٣) بمستوى متوسط، بمتوسط حسابي (٢.٧٣)، أما الفقرات رقم (٢٤، ٢٥) على الترتيب فهي بمستوى ضعيف جدا، إذ تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (١.٢٧)، و(١.٦٣). وبالنظر إلى المتوسط العام لدرجة ممارسة معلمات الرياضيات لتدريس مهارات التحقق من صحة حل المسألة الرياضية اللفظيَّة بالمرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة والذي بلغ (٢.٢٨)، وانحراف معياري قدره (٠.٧٨) كان بمستوى ضعيف.

- **توصيات البحث**:

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج فإنه يوصي بما يلي:

- ضرورة عناية معلمات الرياضيات بتدريس مهارات تنفيذ الخطة لحل المسائل الرياضية اللفظيَّة، ومهارات التحقق من صحة الحل لتلك المسائل.
- تقديم دورات تدريبية لمعلمات الرياضيات في مجال حل المسائل الرياضية اللفظيَّة وفق الطرق والخطوات العلمية.
- العمل على تطوير برامج إعداد معلمات الرياضيات لتدريس حل المسائل الرياضية في ضوء التوجهات التربوية الحديثة.
- تكثيف الدورات التدريبية وورش العمل قبل وأثناء الخدمة لمعلمات الرياضيات حول مهارات تدريس مادة الرياضيات واستراتيجيات حل المشكلات الرياضية بطرق إبداعية.
- إعداد دليل متكامل لمعلمات الرياضيات في مجال حل المسائل الرياضية اللفظيَّة وفق الأسس والاستراتيجيات الحديثة في التدريس يكون مرجعا رئيسا لهن في هذا المجال.
- إعادة النّظر في محتوى مقررات الرياضيات لكي تتوائم مع خصائص الطالبات ومستوياتهن المعرفية، وتكثيف الأنشطة والتمرينات المصاحبة.
- تنويع معلمات الرياضيات لاستراتيجيات التدريس التي يكون محورها الطالبة كالمناقشة والحوار، وأساليب حل المشكلات، والعصف الذّهني، والتّعلم بالاكتشاف.

- **قائمة المراجع**:

- إبراهيم، أسامة إسماعيل (٢٠٠٠م). توظيف أسلوب حل المشكلات في حل المشكلات الرياضية المتضمنة في مقرر الرياضيات. مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، (٢٤)،١٣٧- ١٨٢.
- أبو زينة، فريد كامل (٢٠٠٣م). *مناهج الرياضيات المدرسية وتدريسها*. الكويت: مكتبة الفلاح.
- أبو زينة، فريد كامل (٢٠١٠م). تطوير مناهج الرياضيات المدرسية وتعليمها. عمان، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.
- الباز، عادل إبراهيم (١٩٩٦م). فعالية برنامج مقترح للتدريب الذاتي على رفع مستوى أداء معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في تدريس مهارات حل المسائل الرياضية. *مجلة كلية التربية*، (٢٧)، ٣٤١- ٣٩٧.
- بدر، بثنية محمد (٢٠٠٧م). الأساسيات في تعليم الرياضيات. جدة: مكتبة كنوز المعرفة.
- بدوي، رمضان مسعد (٢٠٠٣م). *استراتيجيات في تعليم وتقويم تعلم الرياضيات*. عمان، الأردن: دار الفكر.
- بدوي، رمضان مسعد (٢٠٠٧م). تدريس الرياضيات الفعال من رياض الأطفال حتى الصف السادس الابتدائي: دليل للمعلمين والآباء ومخططي المناهج. عمان، الأردن: دار الفكر.
- بل، فريدريك (٢٠٠١م). (ترجمة محمد المفتي وممدوح سليمان)، طرق تدريس الرياضيات. القاهرة: الدار العربية للنشر والتوزيع.
- حسب الله، محمد عبد الحليم (٢٠٠٥م). فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات تدريس حل المشكلات الرياضية لدى الطالبات المعلمات بكلية المعلمين بالبيضاء. مجلة كلية التربية بدمياط جامعة المنصورة، (٤٧)، ٣٦٦-٣٨٧.
- راشد، محمد إبراهيم (٢٠٠٦م). مدى ممارسة الطلبة المعلمين لخطوات بوليا في حل المسألة

الرياضية أثناء التربية العملية من وجهة نظر طلبة "معلم الصف". *مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية*،٨ (٢)، ١٣٩-١٦٧.
- الزيات، فتحي (٢٠٠٨م). *صعوبات التعلم الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية*. مصر: دار النشر للجامعات.
- السبيل، فاطمة علي؛ المعثم، خالد عبد الله (٢٠١٧م). واقع أداء معلمات الرياضيات في المرحلة المتوسطة لمسائل مهارات التفكير العليا المضمنة في سلسلة ماجروهل. مجلة كلية التربية جامعة المنوفية، (٤).
- السلمي، تركي حميد (٢٠١٣م) درجة إسهام معلمي الرياضيات في تنمية مهارات حل المشكلة الرياضية لدى طلاب المرحلة الابتدائية (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- سليمان، رمضان رفعت (٢٠٠٢م). فاعلية برنامج في الأنماط الرياضية قائم على الاتجاهات العالمية المعاصرة للطلاب المعلمين بكليات التربية على قدراتهم في حل المشكلات الابتكارية. بحث مقدم في المؤتمر العلمي السنوي الثاني، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات: البحث في تربويات الرياضيات. القاهرة، مصر، ٤١٧- ٤٦٥.
- الشايع، فهد سليمان؛ عبد الحميد، ناصر محمد (٢٠١١م). *مشروع تطوير مناهج الرياضيات والعلوم الطبيعية في المملكة العربية السعودية آمال وتحديات*. المؤتمر العلمي الخامس عشر، الجمعية المصرية للتربية العلمية، القاهرة.
- الشهري، محمد ردعان (٢٠٠٧م). *استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات لتنمية مهارات حل المشكلة واختزال القلق الرياضي لدى طلاب الكلية التقنية بأبها*(رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة الملك خالد، السعودية.
- شوق، محمود أحمد (١٩٨٩م). الاتجاهات الحديثة في تدريس الرياضيات. الرياض: دار المريخ للنشر.
- العازمي، تركي معتق (٢٠١٤م). *واقع تدريس استراتيجيات حل المسألة الرياضية في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية*(رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة القصيم.
- عبابنة، عبد الله (١٩٩٨م). أثر الجنس والمستوى الدراسي في معتقدات الطلبة نحو حل المسألة الرياضية، *أبحاث اليرموك، العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ١٤(١)، ٩- ١٠.
- عبد القادر، خالد فايز (٢٠١٣م). صعوبات حلّ المسألة اللفظيَّة في الرياضيات لدى طلبة الصف السادس الأساسي بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين. مجلة جامعة الأقصى سلسلة العلوم الإنسانية، ١٧ (١)، ٧٧- ١٠٦.
- عبيد، وليم تاوضروس (٢٠١٠م). تعليم الرياضيات لجميع الأطفال. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عسيري، خالد معدي (٢٠٠٣م). *أثر أسلوب الصياغة اللفظية للمسائل والمشكلات الرياضية على تحصيل تلاميذ الصف الخامس بالمرحلة الابتدائية* (رسالة ماجستير غير منشورة).كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.
- عطية، هاني محمد (٢٠٠٧م). *فاعلية التعلم بمساعدة الأقران في تنمية مهارات حل المشكلات ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية*(رسالة ماجستير غير منشورة). معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- عفانة، عزو إسماعيل؛ والسر، خالد خميس؛ وأحمد، منير إسماعيل؛ والخزندار، نائلة نجيب (٢٠١٢م). استراتيجيات تدريس الرياضيات في مراحل التعليم العام. عمان، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- العقيلان، إبراهيم محمد (٢٠٠٢م). مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- العمري، ناعم محمد (٢٠١٢م). إدراك معلمي الرياضيات والطلاب المعلمين تخصص الرياضيات

استراتيجيات حل المشكلات. جامعة الملك سعود- الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، (٣٩)، ٢٢٣- ٢٦٥.
- الغانم، ماهر محمد (٢٠١٦م). تقييم استخدام معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة لمهارات حل المشكلات في تدريس سلسلة الرياضيات المطورة (ماجرو- هل McGraw- Hill). مجلة البحث العلمي في التربية، (١٧)، ١٤٧- ١٦٩.
- الكرد، آمال أحمد عامر (٢٠١٧م). أثر توظيف الفصل المنعكس في تنمية مهارات حل المسائل الرياضية والتواصل الرياضي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- كلنتن، عبد الرحمن؛ وفخرو، عبد الناصر (١٤٢٠ه). تنمية مهارات التفكير المنهجي لدى طلاب المرحلة المتوسطة. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- لطيف، مجيد مدهر (٢٠٠٠ م). العلاقة بين درجة ممارسة المعلم لمهارات تدريس المسألة الرياضية اللفظيَّة للصف العاشر الأساسي ومقدرة طلبته على حلها (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.
- المالكي، عوض صالح (٢٠١١ م). أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية حل المشكلات الرياضية اللفظيَّة لدى طلاب الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة. جامعة عين شمس-كلية التربية- الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، (١٦٦)، ٥٤- ٩٩.
- المشهداني، عباس ناجي (٢٠١١م). تعليم المفاهيم والمهارات في الرياضيات: تطبيقات وأمثلة. عمان، الأردن: دار اليازوري.
- النعواشي، قاسم صالح (٢٠٠٧م). الرياضيات لجميع الأطفال وتطبيقاتها العملية. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الهويدي، زيد (٢٠٠٦م (أ)). *أساليب واستراتيجيات تدريس الرياضيات*. العين: دار الكتاب الجامعي.
- وزارة التربية والتعليم (١٤٣١ه). *دليل معلم الرياضيات*، الصف الثاني المتوسط، الفصل الدراسي الأول، العبيكان.
- وزارة التربية والتعليم (١٤٣٣م). مكتب التربية والتعليم بمحافظة تثليث الشؤون التعليمية.

- Cassarino, C. (2006). *The Impact of Problem-based Learning on Critical Thinking and Problem-Solving Skills* (doctoral dissertation). Nova Southeastern University, United States, Florida.
- Davis, G.A. (1990). *Psychology of Problem Solving: Theory and Practices.* New York: Basic Books.
- Pickering & Nagileri, Jack, Eric (2010). Seven-Step Strategy for Math World Problems.C1. Paul H.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثامن :

متطلبات تطبيق نظام التعليم المفتوح بجامعة تبوك في ضوء الخبرات الدولية بحث مستل من رسالة ماجستير بقسم الإدارة والتخطيط التربوي بكلية التربية جامعة تبوك

إعداد :

أ. عصام بن خليل عبد الستار الهندي
معلم بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية
أ.د. الحسن بن محمد المغيدي
أستاذ بقسم التربية بكلية التربية جامعة الملك خالد
بالمملكة العربية السعودية
د. محمد عبد الوهاب إبراهيم رخا
أستاذ مساعد بقسم الإدارة والتخطيط التربوي بكلية التربية
جامعة تبوك بالمملكة العربية السعودية

متطلبات تطبيق نظام التعليم المفتوح بجامعة تبوك في ضوء الخبرات الدولية بحث مستل من رسالة ماجستير بقسم الإدارة والتخطيط التربوي بكلية التربية جامعة تبوك

أ. عصام بن خليل عبد الستار الهندي
معلم بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية
أ.د. الحسن بن محمد المغيدي
أستاذ بقسم التربية بكلية التربية جامعة الملك خالد
بالمملكة العربية السعودية
د. محمد عبد الوهاب إبراهيم رخا
أستاذ مساعد بقسم الإدارة والتخطيط التربوي بكلية التربية
جامعة تبوك بالمملكة العربية السعودية

• **المستخلص**:
هدفت الدراسة إلى التعرف على الأسس النظرية لنظام التعليم المفتوح، والتعرف على خبرات بعض الدول في تطبيقها لنظام التعليم المفتوح، والتعرف على درجة أهمية متطلبات تطبيق نظام التعليم المفتوح بجامعة تبوك في ضوء خبرات بعض الدول عن طريق عينة الدراسة. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، تمثل مجتمع الدراسة في أعضاء هيئة التدريس (الأكاديميين ، والأكاديميين الإداريين) بجامعة تبوك وفروعها في (تيماء ، حقل ، أملج ، ضباء الوجه) والبالغ عددهم ٤٦٦ عضو هيئة تدريس ، وقد تم أخذ عينة عشوائية تعدادها ٢١١ من أعضاء هيئة التدريس يمثلون نسبة ٤٥.٣ ٪ من مجتمع الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك اتفاق في استجابات أفراد عينة الدراسة في تقديرهم لدرجة أهمية متطلبات تطبيق نظام التعليم المفتوح بجامعة تبوك ، بدرجة أهمية عالية بمتوسط كلي (٢.٥١) ، وبانحراف معياري (٠.٣٧)
الكلمات المفتاحية: التعليم المفتوح – جامعة تبوك - الخبرات الدولية.

Requirements of Application of Open Education System at Tabuk University in the Light of International Experiences

Essam Khaleel bin Abdul Sattar Al- Hendi
Prof. Dr. Al- Hassan bin Mohammed AL- Mughaidi
Dr. Mohammed Abdul Wahab Ibrahim Rakha

Abstract:
The study aimed to Identify the theoretical foundations of the Open Education System. Identify the experiences of some countries in application of the Open Education System. Identify the degree of importance of requirements of application of Open Education System at Tabuk University in the light of international experiences by the study sample. The study used a descriptive survey approach. Community of the study represents teaching staff (academics, academics administrators) at Tabuk University and its branches in (Taima ,Hagel , Omlej , Duba , Al-Wajh) and totaling 466 faculty member ,number of the random sample was 211 of teaching staff representing the proportion of 45.3% of the study community. The Most Important Findings Of the Study: There is an agreement in the responses of the members of study sample in their appreciation of the degree of importance of requirements of application of Open Education System at Tabuk University , in high degree of importance on total average (2.51) , and the standard deviation (0.37).
Keywords: Open Education, Tabuk University, international experiences

• **مقدمة البحث**:

يواجه التعليم العالي العربي في وقتنا المعاصر العديد من التحديات والصعوبات التي قد تعيقه عن تحقيق أهدافه وتطلعاته الحالية والمستقبلية،وتختلف هذه التحديات في حدتها من دولة إلى أخرى ، إلا أنه في مجملها تشترك في عدد من العوامل ، مثل: عجز التعليم العالي عن استيعاب آلاف من خريجي وخريجات الثانوية العامة ، وضعف التمويل ، ومحدودية البرامج والتخصصات ، ونمطية أساليب التعليم والتعلم . (الياور ، ٢٠٠٩م ، ص ٤)

أما في المملكة العربية السعودية فيواجه التعليم العالي تحديات كبيرة . بحكم اتساع مساحتها . ما يعيق تقديم خدمات التعليم العالي لجميع المحافظات ؛ لاستحالة تغطية خدمات التعليم العالي من خلال الجامعات لجميع تلك المحافظات . (المنيع ، ٢٠٠١م ، ص ١٦٢)

ورغم التوسع في إنشاء الجامعات بالمملكة ، إلا أن الطاقة الاستيعابية لهذه الجامعات والكليات لم تعد تكفي لقبول كل خريجي وخريجات المرحلة الثانوية الراغبين في الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي.(العريشي ، ٢٠٠٧م ، ص ٢٦)

إضافة لذلك تشير الإحصاءات الرسمية الصادرة عن وزارة الاقتصاد والتخطيط السعودية إلى تنامي أعداد السكان في المملكة العربية السعودية خلال الفترة القادمة حتى عام ٢٠٢٥ م بمعدل زيادة ٢٥.٤ ٪ تقريبا عن العام الحالي ٢٠١٣م ، إذ أن الزيادة في أعداد السكان ستبلغ حتى عام ٢٠٢٥م عن العام الحالي ٢٠١٣م ستكون بفارق (٧٦١٦٧١٣) نسمة ، وذلك بعد حساب الفرق بين أعداد السكان للعام الحالي ٢٠١٣ م ، والبالغ (٢٩٩٩٤٢٧٢) نسمة ، وأعداد السكان للعام ٢٠٢٥ م ، والذي سيبلغ (٣٧٦١٠٩٨٥) نسمة. (وزارة الاقتصاد والتخطيط ، ٢٠١٠م ، ص ٩)

وينتج عن الزيادة المطردة لأعداد السكان زيادة الطلب على التعليم الجامعي ، فقد بلغ معدل الزيادة في الطلبة (ذكور - إناث) في الجامعات السعودية من العام الدراسي ١٤٢٧هـ وحتى العام الدراسي ١٤٣٢هـ ما يقارب ٨٤.٥٪ ، وذلك عند حساب نسبة الفرق بين أعداد الطلبة للعام ١٤٢٧هـ ، والبالغ (٥٧٣٣٧٤) ، وأعداد الطلبة لعام ١٤٢٣هـ ، والبالغ (١٠٥٨١٥٥) ، ما يجعل الجامعات السعودية أمام تحديات كبرى في قدرتها -مع مرور الوقت – لاستيعاب الأعداد المتنامية من الطلبة الراغبين الالتحاق بالتعليم الجامعي . http://www.mohe.gov.sa)/ , 14-3-2013 , 9:00 AM)

نتج عن زيادة النمو في أعداد السكان . وما تبعه من إقبال على التعليم الجامعي . زيادة في تكاليف التمويل لمواكبة تلك الزيادة المطردة عن طريق زيادة مخصصات الجامعات الحكومية في الميزانية العامة للدولة ، فبلغ معدل الزيادة في المخصصات المعتمدة للجامعات السعودية في ميزانية الدولة من العام الدراسي ١٤٢٧هـ وحتى العام الدراسي ١٤٣٢هـ ما يقارب ١٣٦٪ ، إذا علمنا أن المخصص بلغ (بالمليون)

للجامعات الحكومية في عام ١٤٢٧ هـ (١١٧٦٦) ، بينما بلغ في عام ١٤٣٢هـ (٢٧٧٦٥) (http://www.cdsi.gov.sa/yb47/Pages/MixFPage.htm , 12-3-2013 , 7:00 . PM)

ومن خلال ما يفرضه العصر من متغيرات وما يواجه الجامعات السعودية من تحديات كالزيادة المطردة لأعداد الطلبة الراغبين الالتحاق بالتعليم الجامعي ، وانعكاس تلك الزيادة على الطاقة الاستيعابية للجامعات السعودية ، وما يترتب عليه من زيادة في الإنفاق لمواكبة تلك الزيادة ، إضافة لضرورة تحقيق الجامعات السعودية الجودة في المخرجات التي تلبي حاجات سوق العمل ، وتحقق التنمية في جميع المجالات ، كان لابد أن تتبنى الجامعات السعودية خطوات جادة في مواجهة تلك التحديات ؛ وذلك لتحقيق نتائج متوازنة .

بناء على ذلك بدأ المهتمون والقائمون على قطاع التعليم العالي في مختلف الدول عامة ، والمملكة العربية السعودية خاصة ، بالتفكير في بدائل متعددة ، وطرح حلول متنوعة للتكيف مع بعض هذه التحديات ، وتذليل بعض الصعوبات ، ومن أهمها تبني صيغ وأنماط جديدة للتعليم كنظام التعليم المفتوح ، حيث حظي التعليم المفتوح باهتمام كبير من قبل المهتمين والقائمين على التعليم العالي في معظم الدول منذ تسعينيات القرن العشرين ، وحتى الآن كبديل لحل إشكالية ضعف الطاقة الاستيعابية في الجامعات والكليات ، وتفعيل أساليب التعليم والتعلم الحديثة .

وقد كان لنجاح التجربة البريطانية أكبر الأثر في قيام العديد من التجارب العالمية في مجال التعليم الجامعي المفتوح، مما أدى إلى ظهور العديد من الجامعات المفتوحة في مختلف الدول سواء التي تقدم التعليم المفتوح فقط ، وتُعرف بذات النظام الواحد ، أو الجامعات التي تقدم التعليم المفتوح إلى جانب التعليم التقليدي وتُعرف بذات النظام المزدوج . (الياور،٢٠٠٩م،ص ص ٤ -١٧)

- **مشكلة البحث**:

تشير التوقعات المستقبلية أن الجامعات السعودية على وجه العموم ، وجامعة تبوك على وجه الخصوص ، ستواجه فجوة متزايدة بين العرض والطلب على التعليم الجامعي ؛ نتيجة للنمو المتسارع في أعداد سكان المملكة العربية السعودية خلال السنوات القادمة ؛ مما يقلل من فرص ضمان إتاحة التعليم الجامعي للجميع .(الجهني ، ٢٠٠٩م ، ص ٩)

ولسعي جامعة تبوك لتكون بمركز مرموق ومتميز في مجال التعليم الجامعي ، ومجال خدمة المجتمع ، وغيرهما من المجالات من خلال سعيها لتحقيق أهدافها الإستراتيجية ، فلابد لها من مواجهة العديد من التحديات كالزيادة المطردة في الإقبال على التعليم الجامعي ، وضعف الطاقة الاستيعابية للجامعة ، وبعد الجامعة عن أماكن إقامة الطلبة ، ما أدى إلى بلورة مشكلة الدراسة في ثلاثة أبعاد كما يلي :

البعد الأول : التزايد المستمر في أعداد سكان المملكة العربية السعودية ، على وجه العموم وسكان منطقة تبوك على وجه الخصوص ، مما يؤدي إلى زيادة الإقبال على التعليم الجامعي وزيادة أعداد الطلبة المنتمين لجامعة تبوك ، وما يتطلبه من زيادة لأعضاء هيئة التدريس ؛ لمواكبة الزيادة المطردة في أعداد الطلبة الملتحقين بالجامعة. حيث تشير الإحصاءات أن الفرق في أعداد الطلبة المقيدين في جامعة تبوك من العام الدراسي ١٤٢٧هـ - والذي بلغ (١١٧٦٦) طالبا وطالبة - وحتى العام الدراسي ١٤٣٢هـ - والذي بلغ (٢٧٧٦٥) طالبا وطالبة - بلغ (١٥٩٩٩) طالبا وطالبة ، أي بنسبة زيادة قدرها ١٣٦٪ تقريبا. نتج عن ذلك تنامي أعداد أعضاء هيئة التدريس لمواكبة الزيادة المطردة في أعداد الطلبة ، فقد بلغ معدل النمو في أعداد أعضاء هيئة التدريس المنتمين لجامعة تبوك ١٦٣٪ ، أي بزيادة قدرها ٦٨٣ عضو هيئة تدريس ، حيث كان في العام الدراسي ١٤٢٧هـ (٤١٩) عضو هيئة تدريس ليبلغ (١١٠٢) عضو هيئة تدريس حتى العام الدراسي ١٤٣٢هـ . (http://www.mohe.gov.sa)/ (14-3-2013 , 9:00 AM ,

البعد الثاني : تزايد الإنفاق على التعليم الجامعي ، والذي يظهر من الزيادة المتتالية في المخصص المالي من قبل الدولة لجامعة تبوك ؛ وذلك لمواكبة زيادة أعداد الطلاب إضافة لزيادة أعداد أعضاء هيئة التدريس في الجامعة ، فقد بلغت الميزانية المخصصة لجامعة تبوك للعام الدراسي ١٤٢٧هـ (٦٦.٧) مليون ريال ، حتى نمت إلى (٤٠٢) مليون ريال ، بنسبة تغير قدرها ٥٠٢٪ ، وبزيادة قدرها ٣٣٥.٣ مليون ريال . (http://www.cdsi.gov.sa/yb47/Pages/MixFPage.htm , 12-3-2013 . 7:00 PM)

البعد الثالث : اتساع الرقعة الجغرافية لمنطقة تبوك إذ تبلغ مساحتها ١١٧٠٠٠ كيلو متر مربع . وتمثل حوالي ٥٪ من مساحة المملكة . (http://www.tabukm.gov.sa/OurGeography.aspx , 8-8-2013 , 11:00 PM)

فنتيجة لاتساع الرقعة الجغرافية لمنطقة تبوك قد تواجه جامعة تبوك تحديات تتمثل في صعوبة توفير فرص التعليم الجامعي لجميع خريجي المرحلة الثانوية في كافة محافظات وقرى المنطقة ؛ إذ يلعب بعد الجامعة أو فروعها عن مكان إقامة الطالب وعدم تمكن الجامعة من افتتاح فروع لها سوى في المحافظات الرئيسة (أملج ، وضباء ، والوجه ، وحقل ، وتيماء) واقتصار بعض تلك الفروع على تعليم الإناث دون الذكور ، إضافة لوجود قرى ومراكز تابعة لتلك المحافظات تتسم ببعد المسافة عن مكان الدراسة ؛ مما يؤدي إلى تقليل فرص الالتحاق بالتعليم الجامعي لخريجي المرحلة الثانوية في تلك القرى والمراكز. وتشير الإحصاءات الرسمية إلى أن مجموع أعداد الطلبة المقيدين في المرحلة الثانوية والمتوقع التحاقهم بالتعليم الجامعي على مدى ثلاث سنوات سيبلغ (٩٣٢٢) طالبا وطالبة ، يتوزعون على قرى مدينة تبوك أو القرى التابعة لمراكز محافظات منطقة تبوك ذات المسافات التي تتراوح مابين ٢٠ كلم إلى ٢٢٥ كلم عن أماكن وجود الجامعة أو أحد فروعها . (مصلحة الإحصاءات العامة والمعلومات ، ٢٠١٢م ، ص ص ٦١ - ١١٥) .

ويؤدي تباعد المسافات بين أماكن سكن الطلبة وبين مقر الجامعة أو أحد فروعها إلى تقليل فرص الالتحاق بالتعليم الجامعي للراغبين فيه . ما يستدعي ضرورة الأخذ بنظام التعليم المفتوح لتحقيق فرص التحاق أولئك الطلبة بالتعليم الجامعي . حيث أشارت العديد من الدراسات ومنها دراسة (الجهني ، ٢٠٠٩م) ، ودراسة (المنيع ، ١٤٣٢هـ) أن نظام التعليم المفتوح يعد خياراً ملائماً لإتاحة التعليم الجامعي لأعداد كبيرة من الأفراد ، وتخليصه من قيود الزمان والمكان وغيرهما من القيود ، وتوفيره بكلفة أقل من كلفة التعليم الجامعي التقليدي . كما أوصت الندوات والمؤتمرات التي عقدت في الآونة الأخيرة ومنها المؤتمر العلمي الخامس ١٣ -١٥ يوليو ٢٠١٠م ، المنعقد في الجامعة العربية المفتوحة فرع القاهرة بعنوان : مستقبل إصلاح التعليم العربي لمجتمع المعرفة . تجارب ومعايير ورؤى . والذي كان من أبرز توصياته أهمية العمل على تغيير أساليب التعليم التقليدية ، وإتاحة المجال لنظم تعليمية جديدة في التعليم الجامعي لتحقيق مزيداً من فرص الالتحاق بالتعليم الجامعي. (حمدان ، ٢٠١٠م ، ص ٥)

وعليه يعد نظام التعليم الجامعي المفتوح خياراً ضرورياً ليس بالنسبة للدول المتقدمة فحسب ، بل وللدول النامية التي ترغب في تعزيز مكانتها العالمية وتأخذ بأسباب التقدم وخاصة ما يتصل بتوفير التعليم لكل أفراد المجتمع لإعداد الكوادر الفنية والمهنية. (عكاشة وحوالة ، ٢٠١٠م ، ص٣). ولأهمية هذا النوع من نظم التعليم قامت بعض المنظمات والهيئات الدولية كاليونسكو ، والبنك الدولي ، والبرنامج الإنمائي للأمم المتحدة ، والصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي بدعم مبادرات ومشروعات التعليم المفتوح والتعلم عن بعد ، سواء على المستويات الإقليمية أو الدولية.(الياور ، ٢٠٠٩م ، ص ١٩)

وبناءً على ما سبق تجلى للباحث ضرورة الأخذ بنظام التعليم المفتوح للتغلب على مشكلة تزايد الطلب على التعليم الجامعي بجامعة تبوك وضعف الطاقة الاستيعابية للجامعة ودوره في مواجهة العجز في أعضاء هيئة التدريس وخفض نفقات التعليم الجامعي والتغلب على مشكلة البعد المكاني للطلبة عن مقر الجامعة أو أحد فروعها . وعليه فإن هذه الدراسة ستقوم بالتعرف على متطلبات تطبيق نظام التعليم المفتوح بجامعة تبوك في ضوء الخبرات الدولية .

وقد صاغ الباحثون مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي : ما متطلبات تطبيق نظام التعليم المفتوح بجامعة تبوك في ضوء الخبرات الدولية ؟ وتفرع منه عدد من الأسئلة وعدد من الفروض كالتالي :

- ما الأسس النظرية لنظام التعليم المفتوح ؟
- ما واقع التعليم عن بعد بجامعة تبوك ؟
- ما أهم الخبرات الدولية في نظام التعليم المفتوح ؟
- ما درجة أهمية متطلبات تطبيق نظام التعليم المفتوح في جامعة تبوك من وجهة نظر عينة الدراسة ؟

- **أهداف البحث** :

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي :

- التعرف على الأسس النظرية لنظام التعليم المفتوح .
- التعرف على خبرات بعض الدول في تطبيقها لنظام التعليم المفتوح.
- التعرف على درجة أهمية متطلبات تطبيق نظام التعليم المفتوح بجامعة تبوك في ضوء خبرات بعض الدول عن طريق عينة الدراسة .

- **أهمية البحث** :

- يعد البحث تلبية لما أوصت به الدراسات والمؤتمرات التي أكدت على ضرورة تبني صيغ جديدة للتعليم – ومنها نظام التعليم المفتوح - لمواجهة العديد من التحديات كزيادة أعداد المتقدمين على التعليم الجامعي ، وضعف الطاقة الاستيعابية للجامعات ، وتقليل كلفة التعليم الجامعي .
- يلقي البحث الضوء على أهمية الدور الذي يؤديه نظام التعليم المفتوح في زيادة موارد التنمية البشرية بالمملكة على وجه العموم ، ومنطقة تبوك على وجه الخصوص .
- يعد البحث الحالي إضافة للمكتبة العربية ، وسد ثغرة فيما يتعلق بتطبيق نظام التعليم المفتوح بجامعة تبوك على ضوء بعض الخبرات الدولية .
- سوف يزود البحث المسؤولين بجامعة تبوك ، والقياديين ، وأصحاب القرار بالإطار النظري والفلسفي لنظام التعليم المفتوح ، والإفادة منه في التغلب على مشكلات التعليم الجامعي الحالي بمدينة بتبوك .

- **الإطار النظري للبحث**:

- **المحور الأول** : **الأسس النظرية للتعليم المفتوح**

- **مفهوم التعليم المفتوح** :

يعرفه الفرا بأنه: تعليم يقدم صورة جديدة متحررة من كل القيود المتعارف عليها في النظم التقليدية للجامعات وفق إجراءات تتسم بالمرونة في الإنتاج ، والتطبيق ، والقبول ، وفتح آفاق التعليم أمام المجتمع بكل قطاعاته ، مستفيدة من تقنيات الاتصال عن بعد والتقنيات التربوية التعليمية . (الفرا ، ٢٠٠٧م ، ص ١٧)

كما يعرف بأنه تعليم تقوم فلسفته على حق الأفراد في الوصول إلى الفرص التعليمية المتاحة، أي أنه تعليم جماهيري مفتوح لجميع الناس، ويتسم بالمرونة من حيث شروط القبول به ، واختيار الدارسين لطريقة تعليمهم ، بالإضافة إلى اختيارهم للمكان والزمان والمحتوى ، وذلك وفقا لاحتياجاتهم وظروفهم . (أبو الوفا ،٢٠١٢م ، ص ص ١١٩ - ١٢٠) .

ويمكن القول بأن التعليم المفتوح هو: تعليم مرن يحرر المتعلم من القيود الزمانية والمكانية والوظيفية والعمرية ، وذلك من خلال تقديم الخدمة التعليمية لجميع الأفراد وفقا لاحتياجاتهم وظروفهم الزمانية والمكانية بتكلفة أقل وبفاعلية أكبر مستخدما في ذلك أساليب ووسائل وطرائق التعليم أو التعلم أو هما معا.

• **مبررات التعليم المفتوح** :

تبرز أهم مبررات الأخذ بنظام التعليم المفتوح كما يذكرها (بدران ، ٢٠١٢م ، ص ص ٢٩ -٣٠) ، و (Yuan & Poweell , 2013 , P 15) ، و (حسين ، ٢٠١٢م ، ص ص ١٧٣ -١٧٤) من خلال النقاط التالية :

- تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص، فالتوسع في التعليم عامة بكافة مراحله ، وأنواعه ، وإتاحته أمام أبناء الوطن دون قيود ، أو عوائق مادية أو سياسية أو اجتماعية أو ثقافية وتحديدا (التعليم المفتوح) ، يعد من معالم المجتمعات الديمقراطية ، وتكافؤ الفرص التعليمية ، وتحقيق المساواة والعدالة أمام أبناء الوطن الواحد.
- مواجهة زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم الجامعي ، والتي ألقت العبء على المؤسسات التعليمية التقليدية في تلبية هذه الزيادة ، ولما كان النظام التعليمي التقليدي عاجزا عن الوفاء بتلبية تلك الزيادة المشروعة للأفراد ، وما نتج عنها من زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم ؛ تطلب الأمر الأخذ بصيغة التعليم الجامعي المفتوح كصيغة متجددة لسد عجز المؤسسات التعليمية التقليدية عن الوفاء بحاجات الأفراد والمجتمع .
- الانفجار السكاني الذي أسهم في ظهور العديد من المشكلات الاقتصادية والاجتماعية ، حيث بات واضحا أثره في عجز المؤسسات التعليمية التقليدية عن تلبية الاحتياجات التعليمية المختلفة لجموع الطلاب المتزايدة باستمرار بتزايد السكان على الصعيد العالمي والمحلى، وأن تلك الزيادة السكانية لابد أن يقابلها التوسع في التعليم التقليدي أصلا ، فضلا عن التوسع في الصيغ التربوية الجديدة كالتعليم الجامعي المفتوح.
- ثورة المعلومات والثورة المعرفية ، فقد عجزت المؤسسات التعليمية التقليدية عن مواكبة ثورة المعلومات والاتصالات التي يعيشها عالمنا المعاصر في الألفية الثالثة، ولقد تطلب الأمر البحث عن صيغ جديدة ومستجدة في أنماط وأشكال التعليم المختلفة ، من هنا فإن التعليم الجامعي المفتوح يعد الآلية المتاحة حتى الآن للتواصل والاندماج في مجتمع المعرفة ، ومجتمع المعلومات لما له من مرونة في الحركة والاتجاه ، سواء على مستوى البرامج ، أو المتعلمين ، أو المعلمين ، أو أماكن التعلم ذاتها.
- التطور التكنولوجي الهائل في مجال الاتصالات الذي يساعد في حل المشكلات الكمية في التعليم ، والناتجة عن الزيادة المطردة في أعداد المقبولين من الطلاب، وذلك من خلال توفير مجموعة من وسائل الاتصال المتنوعة ، والتي يعتمد عليها نظام التعليم المفتوح والتعليم عن بعد ، مثل شبكة المعلومات الدولية (الإنترنت) ، وغيرها من وسائل الاتصال عبر تكنولوجيا الاتصال السائدة الآن في عالمنا المعاصر ، والتي خلقت عوالم افتراضية يعيش فيها الناس ويحاكون حياتهم الطبيعية .
- قصور برامج تعليم الكبار في تلبية احتياجاتهم التعليمية ؛ نظراً لعدم تلاؤمها مع ظروفهم الوظيفية والحياتية.
- حاجة المجتمع إلي تدريب أبنائه في مجالات عملهم ، وتدريبهم في مجالات أخرى تأكيدا لدور التعليم في التنمية الاجتماعية ، والمهنية ، والاقتصادية .

- **المحور الثاني: بعض الخبرات الدولية في التعليم المفتوح**

- **الجامعة البريطانية المفتوحة :**

تقوم مهمة الجامعة البريطانية المفتوحة لتحقيق رسالتها ، والتي تتضمن أن تكون أبواب الجامعة مفتوحة أمام جميع الناس ، والأماكن ، والأفكار ، والأساليب . وتتبنى الجامعة فلسفة مفادها تعزيز الفرص التعليمية ، وتحقيق العدالة الاجتماعية من خلال توفير التعليم الجامعي ذي الجودة المرتفعة لجميع الراغبين فيه ؛ لتحقيق طموحاتهم والوفاء بمتطلباتهم . (http://www.open.ac.uk/about/main/ the-ou-explained/the-ous-mission , 12-8-2013 , 7:35PM) .

وتتضمن أهداف الجامعة البريطانية المفتوحة في :

- إتاحة فرص التعليم العالي لمن لم تمكنه ظروفه من ذلك بغض النظر عن مؤهلاته السابقة، أو موقعه الجغرافي ، أو وضعه الاجتماعي .
- إتاحة فرص بالتعليم العالي للكبار الذين لسبب ما لم يستطيعوا أن يستفيدوا من الفرصة المحددة لدخول مؤسسة التعليم العالي بعد الانتهاء من مرحلة التعليم الثانوي مباشرة أو بعدها بقليل.
- خدمة الأفراد الذين يرغبون في مواصلة الدراسة الجامعية ، ولكن ظروف عملهم لا تمكنهم من التفرغ للدراسة الجامعية النظامية .
- إتاحة الفرصة للحاصلين على شهادات جامعية لإكمال دراستهم في مجالات ، وتخصصات مختلفة .
- تقديم مقررات لتنمية القدرات ، والمعارف الفنية ، والإدارية لمن لهم خبرات عملية.
- دعم الطلاب من ذوي الإعاقة لإكمال دراستهم عن طريق أساليب دراسية مرنة تقدمها الجامعة.
- توسعة قاعدة المشاركة في التعليم ، من خلال تحقيق العدالة الاجتماعية في حق الأفراد في التعليم ، وإقامة شراكات مع المؤسسات الداخلية والخارجية .
- *(http://www.open.ac.uk/about/main/the-ou-explained/the-ous-mission , 25-1-2014 , 9:00 AM) .*

- **الجامعة الماليزية المفتوحة :**

تقوم فلسفة الجامعة الماليزية المفتوحة على مبدأ تحقيق الديمقراطية في التعليم ، وإعطاء الجميع فرصة تحقيق ذاتهم من خلال تبني شعار " الجامعة للجميع " . (http://www.oum.edu.my/oum/v3/index.php/page/details/1 , 19-8-2013 , 2:00 AM).

ولذلك فإن شعار الجامعة الماليزية " الجامعة للجميع " يتوافق مع فلسفتها في ديمقراطية التعليم ، والتي تسعى إلى إتاحة خدمات التعليم للجميع بغض النظر عن المكان ، أو الزمان ، أو العمر ، أو الوضع الاقتصادي . (العريني ، ٢٠٠٩م ، ص ١٨)

"وتهدف الجامعة إلى توفير خدمات ، ومنتجات ذات جودة تربوية ، وتعليمية ، وإبداعية عالية ، كما تسعى إلى جذب وتطوير المهارات التربوية الدارسين ، والاحتفاظ بالمعلمين الأكفاء، وإيجاد سبل لزيادة جودة تفاعل المعلمين في البيئة الواقعية والافتراضية للفصول الدراسية ، ومساعدة المعلمين على دمج محتوى جديد ومبتكر للتعليم الإلكتروني في عملية التعليم يكون فيها الدارس محور وأساس العملية التعليمية" . (العريني، مرجع سابق ، ص ١٢)

- **الجامعة العربية المفتوحة** :

تبنت الجامعة العربية المفتوحة فلسفة التعليم المفتوح كأساس ترتكز وتهتدي به ، وتسعى إلى ترسيخ قيم وممارسات التعليم المفتوح وثقافته في المجتمعات العربية ، والانفتاح على وسائط التعليم عن بعد ، وتوظيفها للوصول إلى المواطن العربي في كل مكان .(عثمان ، ٢٠٠٥م ، ص ٣٠٣)

وتقوم فلسفة الجامعة العربية المفتوحة على توفير فرص التعليم العالي لأكبر عدد من الراغبين فيه بما في ذلك النساء والمعاقين والقاطنين في أماكن نائية ، وإتاحة مواصلة التعلم في مختلف حقول المعرفة ، وتوفير فرص التدريب المهني . (العريني ، ١٤٣٠هـ ، ص ٢٨)

وتهدف الجامعة العربية المفتوحة كما بينها (الكندي ، ٢٠٠٨م ، ص ١١) إلى :

- توفير التعليم الجامعي لكلّ راغب فيه، وقادر عليه في التخصّصات التي تتطلبها خطط التنمية.
- توفير التعليم المستمّر لمواكبة المستجدات في العلوم والمعارف .
- توفير برامج تأهيلية وتدريبية وفقاً لمتطلبات سوق العمل .
- توفير برامج تعليمية وتدريبية تلبي احتياجات المرأة ، والأفراد في المناطق الريفية والنائية .
- تنظيم برامج الدراسات العليا ، والبحث العلمي في التخصّصات التي تحتاجها البلدان العربية .
- التركيز على تعميق القيم الإنسانية ، والعقيدة الإسلامية ، وقيمها الروحية ، والأخلاقية ، والتربوية .
- منح الدرجات العلمية والشهادات المختلفة وفق المعايير الإقليمية والعالمية

• الإطار الميداني للبحث:

- **منهج الدراسة** :

استخدم البحث المنهج الوصفي المسحي؛ وذلك لمناسبته لطبيعة الدراسة ؛ بهدف التعرف على متطلبات تطبيق نظام التعليم المفتوح في ضوء الخبرات الدولية .

- **مجتمع وعينة الدراسة** :

تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس (الأكاديميين ، والأكاديميين الإداريين) بجامعة تبوك وفروعها في (تيماء ، وحقل ، وأملج ،

وضباء ، والوجه) والبالغ عددهم ٤٦٦ عضو هيئة تدريس (جامعة تبوك ، ١٤٣٤هـ ، ص ٣٩) . وقد تم أخذ عينة عشوائية تعدادها ٢١٣ من أعضاء هيئة التدريس يمثلون نسبة ٤٥.٧ ٪ من مجتمع الدراسة ، وهي نسبة تحقق تمثيل العينة لمجتمع الدراسة.

- **أداتا الدراسة** :

استخدمت الدراسة أداتين هما : (الاستبانة ، والمقابلة)

- **الاستبانة** :

قسمت الاستبانة في صورتها الأولية إلى قسمين: الأول: تضمن البيانات الشخصية ، والوظيفية لأفراد العينة. الثاني : شمل محاور الاستبانة بعدد ١٢ محوراً وعدد عبارات يبلغ ٨٨ عبارة مقسمة على تلك المحاور. عُرضت أداة الدراسة على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (١٥) محكماً، وتضمنت الاستبانة في صورتها النهائية ثمانية محاور ، والعبارات التابعة لكل محور بعدد إجمالي بلغ ٥٦ عبارة يراد أخذ استجابات أفراد عينة الدراسة عليها.

- **المقابلة الشخصية** :

قام الباحث بإجراء مقابلة شخصية مقننة مع عميد عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد ؛ بهدف التعرف على واقع التعلم عن بعد بجامعة تبوك وفق أسئلة محددة بهدف ؛ جمع معلومات لم تتوفر للباحث عن طريق الوثائق والأدلة الرسمية في المحاور التالية : (نشأة العمادة ، والإدارة ، والتمويل ، وأعضاء هيئة التدريس ، والطلاب ، والوسائل والوسائط التعليمية ، وتقييم الطلاب ، والشراكات مع الجامعات الأخرى) .

- **الأساليب الإحصائية المستخدمة**:

تم استخدم البرنامج الإحصائي (SPSS) كوسيلة إحصائية وفق الآتي :

- إيجاد معاملات الارتباط باستخدام معامل الارتباط (بيرسون) ، للتحقق من صدق الاتساق الداخلي في كل محور من محاور أداة الدراسة ، من خلال إيجاد مدى ارتباط كل محور ، والدرجة الكلية لجميع المحاور، والتأكد من عدم التداخل بينها .
- استخراج معامل الثبات، طبقاً لمعادلة ألفا كرونباخ (*Cronbach Alpha*) للاتساق الداخلي، ولكل محور من محاور الاستبانة ، وللاستبانة ككل بعد تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مقدارها (١٥) فرداً من مجتمع الدراسة
- إيجاد المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية ؛ لمعرفة رتب ودرجة أهمية متطلبات تطبيق نظام التعليم المفتوح ، لكل محور من محاور الاستبانة .
- إيجاد المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية ، والنسب المئوية ؛ لمعرفة رتب ودرجة أهمية ونسبة توزيع استجابات أفراد العينة في كل فقرة من فقرات كل محور لجميع المحاور .
- استخدام اختبار "ت" (*T-test*) للمقارنة بين متوسطين مستقلين من خلال الكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول

أهمية متطلبات تطبيق نظام التعليم المفتوح بجامعة تبوك وفقاً لكل متغير من متغيرات الدراسة .

- **نتاج البحث وتحليلها وتفسيرها**:

بعد تناول الدراسة الإجابة عن أسئلتها النظرية : الأول ، والثاني ، والثالث ؛ عن طريق عرضها مباحث الإطار النظري الثلاثة ، تتناول الدراسة الإجابة عن شق جانب أسئلة الدراسة الميدانية ؛ كما يلي :

- **السؤال الرابع** : **ما درجة أهمية متطلبات تطبيق نظام التعليم المفتوح في جامعة تبوك من وجهة نظر عينة الدراسة؟**

وللإجابة عن هذا السؤال تم سؤال أفراد عينة الدراسة ؛ من أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك ، حول درجة أهمية متطلبات تطبيق نظام التعليم المفتوح في الجامعة ، واستخراج المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية ، لاستجاباتهم ، عن درجة أهمية متطلبات تطبيق نظام التعليم المفتوح في الجامعة ، وذلك على مستوى كل بعد من أبعاد متطلبات تطبيق نظام التعليم المفتوح ، وهي متطلبات تتعلق بـ (الفلسفة والأهداف ، والإدارة والتمويل ، والهيئة التدريسية ،الطلاب ،سياسة القبول ، البرامج الأكاديمية والمقررات الدراسية ،الوسائط التعليمية ،الشراكة مع الجامعات والمؤسسات الأخرى) ، إضافة للمجال الكلي لجميع المحاور ، والجدول (١) يوضح نتائج ذلك.

جدول (١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة أهمية متطلبات تطبيق نظام التعليم المفتوح بجامعة تبوك من وجهة نظر عينة الدراسة

الفقرات	الرتبة	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
١٨-٢٥	١	هيئة التدريس	٢.٦٢	٠.٣٩	عالية
٣٧ – ٤٢	٢	البرامج الأكاديمية والمقررات الدراسية.	٢.٦٢	٠.٤٤	عالية
٢٦ – ٣١	٣	الطلاب	٢.٥٨	٠.٤٠	عالية
٣٢-٣٦	٤	سياسة القبول	٢.٥٠	٠.٤٢	عالية
٥٢-٥٦	٥	الشراكة مع الجامعات والمؤسسات الأخرى	٢.٤٧	٠.٥٩	عالية
١ – ٦	٦	الفلسفة والأهداف	٢.٤٦	٠.٤٦	عالية
٧ – ١٧	٧	الإدارة والتمويل	٢.٤٥	٠.٤٠	عالية
٤٣ – ٥١	٨	الوسائط التعليمية	٢.٤٢	٠.٤٥	عالية
١ – ٥٦		الكلي(متطلبات تطبيق نظام التعليم المفتوح)	٢.٥١	٠.٣٧	عالية

يتبين من معطيات جدول (١) أن المتوسط الكلي لتقديرات المستجيبين ، حول أهمية متطلبات تطبيق نظام التعليم المفتوح بجامعة تبوك بلغ (٢.٥١) بدرجة أهمية عالية وبانحراف معياري (٠.٣٧) ، وهي قيمة منخفضة مما يدل على اتفاق المستجيبين في تقديرهم لدرجة أهمية متطلبات نظام التعليم المفتوح بجامعة تبوك. واحتل محور متطلبات تتعلق بهيئة التدريس المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (٢.٦٢) ، وهو يعكس درجة أهمية عالية .

وفيما يلي عرض تفصيلي لاستجابة أفراد العينة لدرجة أهمية متطلبات نظام التعليم المفتوح بجامعة تبوك من وجهة نظر عينة الدراسة ، وذلك على مستوى كل محور من محاور الدراسة :

- **المحور الأول** : **متطلبات تتعلق بالفلسفة والأهداف** :

لمعرفة درجة أهمية الفلسفة والأهداف كمتطلب من متطلبات تطبيق نظام التعليم المفتوح بجامعة تبوك ، تم سؤال أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك حول أهميتها، ثم استخراج المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية ، لاستجاباتهم عن محور متطلبات تتعلق بالفلسفة والأهداف، وذلك على مستوى كل فقرة من فقرات المحور والجدول (٢) يوضح ذلك .

جدول (٢): المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية ، لاستجابات أفراد العينة على محور الفلسفة والأهداف كمتطلب من متطلبات تطبيق نظام التعليم المفتوح بجامعة تبوك

الرتبة	رقم الفقرة	نص الفقرة	النسب المئوية لتوزيع استجابات أفراد عينة الدراسة على فئات الأداة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
			عالية	متوسطة	منخفضة			
١	٣	توفير فرص التعليم الجامعي المفتوح للجميع ؛ بما يحقق مبدأ تكافؤ الفرص.	٦٢.٤٪	٣١٪	٦.٦٪	٢.٥٦	٠.٦٢	عالية
٢	٥	الإسهام في تنمية المجتمع السعودي من خلال إتاحة برامج تدريبية تشبع حاجاته.	٥٩.٩%	٣٢.١%	٨%	٢.٥٢	٠.٦٤	عالية
٣	٤	الموازنة بين تلبية حاجات الفرد ، وبين تلبية حاجات المجتمع.	٥٦.١%	٣٨.٧٪	٥.٢٪	٢.٥١	٠.٥٩	عالية
٤	٢	تقديم الخدمة التعليمية للطلبة ، وفقا لحاجاتهم واهتماماتهم وقدراتهم وميولهم.	٥٨.٧%	٣٢٪	٩.٣٪	٢.٥٠	٠.٦٦	عالية
٥	١	التحول من النشاط المعتمد على المدرس إلى النشاط المعتمد على الطلبة ، أو من التعليم إلى التعلم .	٥٤%	٣٦.١٪	٩.٩٪	٢.٤٤	٠.٦٧	عالية
٦	٦	مساعدة الفرد في الانتقال من وظيفة إلى أخرى (التدريب التحويلي).	٤٤.١%	٣٥.٢%	٢٠.٧%	٢.٢٣	٠.٧٧	متوسطة
		متطلبات تتعلق بالفلسفة والأهداف				٢.٤٦	٠.٤٦	عالية

بالنظر إلى الجدول (٢) الخاص باستجابات أفراد عينة الدراسة حول أهمية محور الفلسفة والأهداف كمتطلب من متطلبات نظام التعليم المفتوح ، نلاحظ أن المتوسطات الحسابية تتراوح مابين (٢.٥٦ - ٢.٢٣) ، بينما بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور (٢.٤٦) ، وبانحراف معياري بلغ (٠.٤٦) ، وهي قيمة أقل من واحد صحيح ، مما يعني اتفاق عينة الدراسة في تقديرهم لدرجة أهمية محور الفلسفة والأهداف كمتطلب من متطلبات نظام التعليم المفتوح بجامعة تبوك.

- **محور متطلبات تتعلق بالإدارة والتمويل** :

لمعرفة درجة أهمية الإدارة والتمويل كمتطلب من متطلبات تطبيق نظام التعليم المفتوح بجامعة تبوك ؛ تم سؤال أفراد العينة المستفتاة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك حول أهميتها، واستخراج المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية لاستجاباتهم عن محور متطلبات تتعلق بالإدارة والتمويل، وذلك على مستوى كل فقرة من فقرات المحور والجدول (٣) يوضح ذلك .

جدول (٣): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة على محور الإدارة والتمويل كمتطلب من متطلبات تطبيق نظام التعليم المفتوح بجامعة تبوك

الرتبة	رقم الفقرة	نص الفقرة	النسب المئوية لتوزيع استجابات أفراد عينة الدراسة على فئات الأداة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
			عالية	متوسطة	منخفضة			
١	١٤	زيادة حجم التمويل الحكومي للجامعات الآخذة بنظام التعليم المفتوح.	%٧١.٨	٢٣.٥%	٤.٧%	٢.٦٧	٠.٥٦	عالية
٢	٨	توافر مجلس إدارة يختص بتسيير الأعمال الإدارية برئاسة رئيس الجامعة، وعدد من الأعضاء المنتخبين.	٦٥.١%	٣٠.٢%	٤.٧%	٢.٦٠	٠.٥٨	عالية
٣	٧	تشكيل مجلس أكاديمي يختص بالإشراف على تنفيذ السياسات الأكاديمية.	٦٦.٥%	٢٦.٤٪	٧.١٪	٢.٥٩	٠.٦٢	عالية
٤	١٧	إتباع نظام للرقابة والمراجعة الدورية على استخدام الموارد المالية والمادية.	٦٢.٩%	٣٠%	٧.١%	٢.٥٦	٠.٦٢	عالية
٥	١٣	توفير نظام شامل لتقويم الأداء؛ للتأكد من تنفيذ الخطط المرسومة.	٥٧.٧%	٣٥.٧%	٦.٦%	٢.٥١	٠.٦٢	عالية
٦	١١	ضمان التنسيق بين برامج التعليم المفتوح.	٥٧.٥%	٣٤٪	٨.٥٪	٢.٤٩	٠.٦٥	عالية
٧	١٠	إنشاء مراكز دراسية فرعية تتبع للمركز الرئيس في القرى والمحافظات التابعة للجامعة.	٥٥.٢%	٣٧.٧٪	٧.١٪	٢.٤٨	٠.٦٣	عالية
٨	١٦	التمويل الذاتي من خلال الاستشارات، والبحوث، والدورات التدريبية، والشراكات مع المؤسسات الأخريات.	٥٣.٨%	٣٥.٨%	١٠.٤%	٢.٤٣	٠.٦٧	عالية
٩	٩	إنشاء قسم لإنتاج المواد والوسائل التعليمية، يضم عددا من الخبراء في هذا المجال.	٥٣.٥%	٢٨.٢٪	١٨.٣٪	٢.٣٥	٠.٧٧	عالية
١٠	١٢	استخدام أساليب التقويم الذاتي من خلال شبكة الإنترنت.	٤٨.٦%	٣٤%	١٧.٥%	٢.٣١	٠.٧٥	متوسطة
١١	١٥	فرض رسوم دراسية نظير الخدمات التعليمية التي تقدم للطلبة.	٢٨.٦%	٤١.٣%	٣٠%	١.٩٩	٠.٧٧	متوسطة
		متطلبات تتعلق بالإدارة والتمويل				٢.٤٥	٠.٤٠	عالية

بالنظر إلى الجدول (٣) الخاص باستجابات أفراد عينة الدراسة حول أهمية محور الإدارة والتمويل كمتطلب من متطلبات نظام التعليم المفتوح، نلاحظ أن المتوسطات الحسابية تتراوح مابين (٢.٦٧ - ١.٩٩)، بينما بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور (٢.٤٥)، وبانحراف معياري بلغ (٠.٤٠)، وهي قيمة أقل من واحد صحيح؛ مما يعني اتفاق أفراد عينة الدراسة في تقديرهم لدرجة أهمية محور الإدارة والتمويل كمتطلب من متطلبات نظام التعليم المفتوح بجامعة تبوك.

- **محور متطلبات تتعلق بهيئة التدريس** :

لمعرفة درجة أهمية الهيئة التدريسية كمتطلب من متطلبات تطبيق نظام التعليم المفتوح بجامعة تبوك، تم سؤال أفراد العينة المستفتاة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك حول أهميتها، واستخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجاباتهم عن محور متطلبات تتعلق بهيئة التدريس، وذلك على مستوى كل فقرة من فقرات المحور، والجدول (٤) يوضح ذلك .

جدول (٤): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة على محور هيئة التدريس كمتطلب من متطلبات نظام التعليم المفتوح بجامعة تبوك

الرتبة	رقم الفقرة	نص الفقرة	النسب المئوية لتوزيع استجابات أفراد عينة الدراسة على فئات الأداة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
			عالية	متوسطة	منخفضة			
١	٢١	استخدام وتوظيف الوسائل التقنية الحديثة	٧٦.٥%	١٨.٨٪	٤.٧٪	٢.٧٢	٠.٥٥	عالية
٢	١٨	اختيار عضو هيئة التدريس من خلال معايير مقننة عن طريق لجنة متخصصة	٧٥.١%	٢١.١٪	٣.٨٪	٢.٧١	٠.٥٣	عالية
٣	٢٣	تفعيل الإرشاد العلمي والأكاديمي للطلبة	٦٧.٦%	٢٨.٦%	٣.٨%	٢.٦٤	٠.٥٥	عالية
٤	١٩	توفير فرص التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس عن طريق مراكز تدريبية معتمدة.	٦٧.٦%	٢٦.٨%	٥.٦%	٢.٦٢	٠.٥٦	عالية
٥	٢٠	تأسيس نظام خاص بخدمات أعضاء هيئة التدريس يسهم في زيادة فاعلية العضو في عمليتي التعليم والتعلم.	٦٦%	٣٠.٢٪	٣.٨٪	٢.٦٢	٠.٥٩	عالية
٦	٢٢	المشاركة في تصميم المقررات الدراسية وتقييمها بأساليب متطورة تربويا وتكنولوجيا.	٦٤.٢%	٢٩.٧٪	٦.١٪	٢.٥٨	٠.٦١	عالية
٧	٢٥	تنويع أساليب تقييم الطلبة.	٥٨.٧%	٣٦.٦%	٤.٧%	٢.٥٤	٠.٥٩	عالية
٨	٢٤	إيجاد نظام علمي خاص بتقويم أداء عضو هيئة التدريس.	٥٩.٤%	٣٤.٤%	٦.٢%	٢.٥٣	٠.٦١	عالية
		متطلبات تتعلق بهيئة التدريس				٢.٦٢	٠٣٦	عالية

بالنظر إلى الجدول (٤) الخاص باستجابات أفراد عينة الدراسة حول أهمية محور أعضاء هيئة التدريس كمتطلب من متطلبات نظام التعليم المفتوح، نلاحظ أن المتوسطات الحسابية تتراوح مابين (٢.٧٢ - ٢.٥٣)، بينما بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور (٢.٦٢)، وبانحراف معياري بلغ (٠.٣٦)، وهي قيمة أقل من واحد صحيح؛ مما يعني اتفاق أفراد عينة الدراسة في تقديرهم لدرجة أهمية محور أعضاء هيئة التدريس كمتطلب من متطلبات نظام التعليم المفتوح بجامعة تبوك، ويعكس ذلك ضرورة تلك المتطلبات لعضو هيئة التدريس

- **محور متطلبات تتعلق بالطلاب** :

ولمعرفة درجة أهمية محور الطلاب كمتطلب من متطلبات نظام التعليم المفتوح بجامعة تبوك؛ تم سؤال أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك حول أهميته، واستخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لاستجاباتهم عن محور متطلبات تتعلق بالطلاب، وذلك على مستوى كل فقرة من فقرات المحور، والجدول (٥) يوضح ذلك. وبالنظر إلى الجدول (٥) الخاص باستجابات أفراد عينة الدراسة حول أهمية محور الطلاب كمتطلب من متطلبات نظام التعليم المفتوح، نلاحظ أن المتوسطات الحسابية تتراوح مابين (٢.٧١ - ٢.٢٩)، بينما بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور (٢.٥٨)، وبانحراف معياري بلغ (٠.٤٠)، وهي قيمة أقل من واحد صحيح؛ مما يعني اتفاق أفراد عينة الدراسة في تقديرهم لدرجة أهمية محور الطلاب كمتطلب من متطلبات نظام التعليم المفتوح بجامعة تبوك.

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة على محور الطلاب كمتطلب من متطلبات نظام التعليم المفتوح بجامعة تبوك

الرتبة	رقم الفقرة	نص الفقرة	النسب المئوية لتوزيع استجابات أفراد عينة الدراسة على فئات الأداة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
			عالية	متوسطة	منخفضة			
١	٢٧	تقديم حوافز تشجيعية للطلبة المتميزين دراسيا مثل : (المنح دراسية ، أو مكافآت مادية أو معنوية).	٧٤.٦%	٢٢.١٪	٣.٣٪	٢.٧١	٠.٥٢	عالية
٢	٣٠	عمل دليل للمتقدم يتضمن البرامج والشهادات التي تمنحها الجامعة وشروط الالتحاق لكل برنامج.	٧٢.٢%	٢٣.٦٪	٤.٢٪	٢.٦٨	٠.٥٥	عالية
٣	٢٩	تصميم أنشطة للطلبة تمكنهم من طرح أفكارهم ، ومقترحاتهم نظريا وعمليا.	٦٨.١%	٢٧.٢%	٤.٧%	٢.٦٣	٠.٥٧	عالية
٤	٢٦	عقد دورات تدريبية للطلبة المستجدين في كيفية استخدام موقع الجامعة الإلكتروني ، ومصادر المعلومات المختلفة.	٦٤.٣%	٢٩.٦٪	٦.١٪	٢.٥٨	٠.٦١	عالية
٥	٣١	الأخذ بنظام محاسبي للطلبة (غياب – غش – قضايا سلوكية .. إلخ).	٦٤.٨%	٢٧.٢٪	٨٪	٢.٥٧	٠.٦٤	عالية
٦	٢٨	إشراك الطلبة في صنع القرارات التي تتعلق بدراستهم.	٤٤.١%	٤٠.٤%	١٥.٥%	٢.٢٩	٠.٧٢	متوسطة
		متطلبات تتعلق بالطلاب				٢.٥٨	٠.٤٠	عالية

- **محور متطلبات تتعلق بسياسة القبول** :

لمعرفة درجة أهمية سياسة القبول كمتطلب من متطلبات نظام التعليم المفتوح بجامعة تبوك ؛ تم سؤال أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك حول أهميتها، واستخراج المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية لاستجاباتهم عن محور متطلبات تتعلق بسياسة القبول ، وذلك على مستوى كل فقرة من فقرات المحور ، والجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦): المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية ، والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة على محور سياسة القبول كمتطلب من متطلبات نظام التعليم المفتوح بجامعة تبوك

الرتبة	رقم الفقرة	نص الفقرة	النسب المئوية لتوزيع استجابات أفراد عينة الدراسة على فئات الأداة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
			عالية	متوسطة	منخفضة			
١	٣٢	وضع شروط عادلة لقبول الطلبة لكل برنامج من برامج التعليم المفتوح .	٧١.٤%	٢٣٪	٥.٦٪	٢.٦٦	٠.٥٨	عالية
٢	٣٦	التوعية بكل ما يتعلق بأنظمة وإجراءات القبول في برامج التعليم المفتوح .	٦٨.٤%	٢٤.٥٪	٧.١٪	٢.٦١	٠.٦٢	عالية
٣	٣٣	عقد امتحان مبدئي لراغبي الالتحاق بالتعليم المفتوح ؛ للوقوف على مستواهم ، واستعدادهم لهذا النوع من الدراسة.	٥٩.٢%	٢٩.٦٪	١١.٣٪	٢.٤٨	٠.٦٩	عالية
٤	٣٥	عدم تحديد سن معين للالتحاق بالتعليم المفتوح ، على ألا يقل عن سن التخرج من المرحلة الثانوية .	٥١.٩%	٤١٪	٧.١٪	٢.٤٥	٠.٦٢	عالية
٥	٣٤	إخضاع الطلبة غير المستوفين لشروط القبول لدورات تأهيلية تمكنهم من دخول التخصصات المرغوبة.	٤٤.٦%	٣٩.٩%	١٥.٥%	٢.٢٩	٠.٧٢	متوسطة
		متطلبات تتعلق بسياسة القبول				٢.٥٠	٠.٤٢	عالية

بالنظر إلى الجدول (٦) الخاص باستجابات أفراد عينة الدراسة حول أهمية محور سياسة القبول كمتطلب من متطلبات نظام التعليم المفتوح ، نلاحظ أن المتوسطات الحسابية تتراوح مابين (٢.٦٦ - ٢.٢٩) ، بينما بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور (٢.٥٨) ، وبانحراف معياري بلغ (٠.٤٢) ، وهي قيمة أقل من واحد صحيح مما يعني اتفاق أفراد عينة الدراسة في تقديرهم لدرجة أهمية محور سياسة القبول كمتطلب من متطلبات نظام التعليم المفتوح بجامعة تبوك.

- **محور متطلبات تتعلق بالبرامج الأكاديمية والمقررات الدراسية** :

لمعرفة درجة أهمية البرامج الأكاديمية والمقررات الدراسية كمتطلب من متطلبات نظام التعليم المفتوح بجامعة تبوك ؛ تم سؤال أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك حول أهميتها، واستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجاباتهم عن محور متطلبات تتعلق بالبرامج الأكاديمية والمقررات الدراسية،وذلك على مستوى كل فقرة من فقرات المحور والجدول (٧) يوضح ذلك .

جدول (٧): المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية ، والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة على محور البرامج الأكاديمية والمقررات الدراسية كمتطلب من متطلبات نظام التعليم المفتوح بجامعة تبوك

الرتبة	رقم الفقرة	نص الفقرة	النسب المئوية لتوزيع استجابات أفراد عينة الدراسة على فئات الأداة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
			عالية	متوسطة	منخفضة			
١	٣٧	توافق محتوى البرامج ، والمقررات الدراسية مع رسالة وأهداف الجامعة.	٧٦.١%	٢١.١%	٢.٨%	٢.٧٣	٠.٥٠	عالية
٢	٤١	إعداد دليل لكل مقرر دراسي يتضمن: أهدافه، ومفاهيمه الأساسية، ومحتواه التفصيلي كالخطة الزمنية لتدريسه، والآليات المستخدمة، وأسلوب التقييم، والمراجع.	٧٤.٢%	١٩.٧%	٦.١%	٢.٦٨	٠.٥٨	عالية
٣	٤٠	توافر برامج دراسية حديثة تواكب التطورات العالمية والتقنية.	٦٩.٥%	٢٣.٩%	٦.٦%	٢.٦٣	٠.٦١	عالية
٤	٤٢	الالتزام بمعايير محددة لتصميم وإنتاج المواد التعليمية؛ لضمان جودتها وامتيازها.	٦٦.٢%	٢٨.٦%	٥.٢%	٢.٦١	٠.٥٩	عالية
٥	٣٩	تقديم برامج تسهم في تلبية حاجات سوق العمل.	٦٤.٣%	٢٤.٩%	١٠.٨%	٢.٥٤	٠.٦٨	عالية
٦	٣٨	الاهتمام بصياغة البرامج والمقررات بما يتناسب مع قدرات الطلبة، والفروق الفردية بينهم.	٥٨.٧%	٣٤.٧%	٦.٦%	٢.٥٢	٠.٦٢	عالية
		متطلبات تتعلق بالبرامج الأكاديمية والمقررات الدراسية				٢.٦٢	٠.٤٤	عالية

بالنظر إلى الجدول (٧) الخاص باستجابات أفراد عينة الدراسة حول أهمية محور البرامج الأكاديمية والمقررات الدراسية كمتطلب من متطلبات نظام التعليم المفتوح ؛ نلاحظ أن المتوسطات الحسابية تتراوح مابين (٢.٧٣ - ٢.٥٢) ، بينما بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور (٢.٦٢) ، وبانحراف معياري بلغ (٠.٤٤) ،

وهي قيمة أقل من واحد صحيح مما يعني اتفاق أفراد عينة الدراسة في تقديرهم لدرجة أهمية محور البرامج الأكاديمية ، والمقررات الدراسية كمتطلب من متطلبات نظام التعليم المفتوح بجامعة تبوك.

- **محور متطلبات تتعلق بالوسائط التعليمية** :

لمعرفة درجة أهمية الوسائط التعليمية كمتطلب من متطلبات نظام التعليم المفتوح بجامعة تبوك ؛ تم سؤال أفراد العينة المستفتاة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك حول أهميتها، واستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجاباتهم عن محور متطلبات تتعلق بالوسائط التعليمية،وذلك على مستوى كل فقرة من فقرات المحور ، والجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨): المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية ، والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة على محور الوسائط التعليمية كمتطلب من متطلبات نظام التعليم المفتوح بجامعة تبوك

الرتبة	رقم الفقرة	نص الفقرة	النسب المئوية لتوزيع استجابات أفراد عينة الدراسة على فئات الأداة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
			عالية	متوسطة	منخفضة			
١	٤٥	استخدام البريد الإلكتروني .	٧١.٨%	٢٣.٥٪	٤.٧٪	٢.٦٧	٠.٥٦	عالية
٢	٤٤	مناسبة الوسائط المستخدمة للمستوى التقني في المكان الذي يعيش فيه الطلبة.	٦٢.٩%	٣٣.٣٪	٣.٨٪	٢.٥٩	٠.٥٦	عالية
٣	٤٣	تنوع الوسائط التعليمية المستخدمة لمساعدة الطلبة على التعلم الذاتي	٦٥.٧%	٢٤.٤٪	٩.٩٪	٢.٥٦	٠.٦٧	عالية
٤	٥١	توافر مكتبة اليكترونية تضم مختلف وسائل الاتصال الحديثة	٧٠%	١٣.٦٪	١٦.٤٪	٢.٥٤	٠.٧٦	عالية
٥	٥٠	استخدام تطبيقات الأجهزة الذكية.	٥٦.٣%	٣٣.٣٪	١٠.٤٪	٢.٤٦	٠.٦٨	عالية
٦	٤٩	استخدام الأقراص المدمجة.	٥٣.٥%	٣٦.٦٪	٩.٩٪	٢.٤٤	٠.٦٧	عالية
٧	٤٦	استخدام الدوائر التليفزيونية المغلقة والمفتوحة.	٥٥%	٢٨.٤%	١٦.٦%	٢.٣٨	٠.٧٥	عالية
٨	٤٧	الاستعانة بالقنوات الفضائية في بث البرامج التعليمية في أوقات مختلفة.	٤١%	٢٥%	٣٤%	٢.٠٧	٠.٨٦	متوسطة
٩	٤٨	الاستفادة من وسائل الاتصال السمعية ومن أهمها الراديو.	٣٥.٥%	٣٣.٦٪	٣٠.٨٪	٢.٠٥	٠.٨١	متوسطة
		متطلبات تتعلق بالوسائط التعليمية				٢.٤٢	٠.٤٥	عالية

بالنظر إلى الجدول (٨) الخاص باستجابات أفراد عينة الدراسة حول أهمية محور الوسائط التعليمية كمتطلب من متطلبات نظام التعليم المفتوح ، نلاحظ أن المتوسطات الحسابية تتراوح مابين (٢.٦٧ - ٢.٠٥) ، بينما بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور (٢.٤٢) ، وبانحراف معياري بلغ (٠.٤٥) ، وهي قيمة أقل من واحد صحيح ؛ مما يعني اتفاق أفراد عينة الدراسة في تقديرهم لدرجة أهمية محور الوسائط التعليمية كمتطلب من متطلبات نظام التعليم المفتوح بجامعة تبوك.

- **محور متطلبات تتعلق بالشراكة مع الجامعات والمؤسسات الأخرى** :

ولمعرفة درجة أهمية الشراكة مع الجامعات والمؤسسات الأخرى كمتطلب من متطلبات نظام التعليم المفتوح بجامعة تبوك ؛ تم سؤال أفراد العينة المستفتاة من

أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك حول أهميتها، واستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجاباتهم عن محور متطلبات تتعلق بالشراكة مع الجامعات والمؤسسات الأخرى ،وذلك على مستوى كل فقرة من فقرات المحور ، والجدول (٩) يوضح ذلك.

جدول (٩): المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية ، والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة على محور الشراكة مع الجامعات والمؤسسات الأخرى كمتطلب من متطلبات نظام التعليم المفتوح بجامعة تبوك

الرتبة	رقم الفقرة	نص الفقرة	النسب المئوية لتوزيع استجابات أفراد عينة الدراسة على فئات الأداة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
			عالية	متوسطة	منخفضة			
١	٥٢	عقد الاتفاقات مع الجامعات الأخرى ؛ لتبادل الخبرات حول نظام التعليم المفتوح .	٧١.٤%	١٣.٦٪	١٥٪	٢.٥٦	٠.٧٤	عالية
٢	٥٥	التنسيق مع المؤسسات الحكومية ، والأهلية ؛ لتأمين خريجين وفق حاجات تلك المؤسسات .	٥٩%	٣٤.٤٪	٦.٦٪	٢.٥٢	٠.٦٢	عالية
٣	٥٦	توفير قنوات للتواصل مع مؤسسات التعليم الجامعي المفتوح محلياً ودولياً .	٦٠.٥%	٢٨.٦٪	١١٪	٢.٥٠	٠.٦٨	عالية
٤	٥٤	عقد اتفاقات مع بعض الدول ؛ لتقديم خدمات التعليم المفتوح فيها .	٥٧.٣%	٢٨.٦٪	١٤.١٪	٢.٤٣	٠.٧٣	عالية
٥	٥٣	التنسيق مع المؤسسات الحكومية والخاصة ذات الصلة ، لتدريب الطلاب أثناء دراستهم ، وربط الجانب النظري بالجانب العملي .	٥٤.٥%	٢٦.٣٪	١٩.٢٪	٢.٣٥	٠.٧٨	عالية
		متطلبات تتعلق بالشراكة مع الجامعات والمؤسسات الأخرى				٢.٤٧	٠.٥٩	عالية

بالنظر إلى الجدول (٩) الخاص باستجابات أفراد عينة الدراسة حول أهمية محور الشراكة مع الجامعات والمؤسسات الأخرى كمتطلب من متطلبات نظام التعليم المفتوح ، نلاحظ أن المتوسطات الحسابية تتراوح مابين (٢.٥٦ - ٢.٣٥) ، بينما بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور (٢.٤٧) ، وبانحراف معياري بلغ (٠.٥٩) ، وهي قيمة أقل من واحد صحيح مما يعني اتفاق أفراد عينة الدراسة في تقديرهم لدرجة أهمية محور الشراكة مع الجامعات والمؤسسات الأخرى كمتطلب من متطلبات نظام التعليم المفتوح بجامعة تبوك

- **توصيات البحث** :

- إصدار القوانين والتشريعات من قبل وزارة التعليم العالي باعتماد نظام التعليم المفتوح كأحد النظم التعليمية للأخذ به في الجامعات السعودية .
- الأخذ بتطبيق نظام التعليم المفتوح بجامعة تبوك ، لدوره الفاعل في توفير فرص التعليم الجامعي للجميع ، ودوره في حل العديد من المشكلات كضعف الطاقة الاستيعابية للمبنى الجامعي ، أو بعد الجامعة أو أحد فروعها عن مكان إقامة الطلبة .
- إعداد أو تأمين الكوادر البشرية المؤهلة لإدارة نظام التعليم المفتوح بجامعة تبوك
- تقديم البرامج التدريبية المؤهلة لكل من أعضاء هيئة التدريس والإداريين للعمل في مركز التعليم المفتوح بجامعة تبوك .

- ضرورة التوافق بين برامج التعليم المفتوح المقدمة وحاجات سوق العمل ومتطلبات التنمية.
- توفير البنى التحتية المتطورة لإقامة مركز للتعليم المفتوح بجامعة تبوك .
- ضرورة تبني الجامعة لسياسات جاذبة في التعريف بنظام التعليم المفتوح في ضوء عناصره
- الاستفادة من التقنية الحديثة في تأمين الخدمة التعليمية للأفراد .
- التوعية المستمرة للطلبة بهدف تحقيق الاستفادة القصوى من خدمات نظام التعليم المفتوح.
- العمل على الاستفادة من خبرات الجامعات المفتوحة في الدول المتقدمة بما يحقق الجودة في مخرجات التعليم المفتوح المقدم من جامعة تبوك .
- ضرورة مشاركة الجامعات السعودية الأخرى في تطبيق نظام التعليم المفتوح باعتباره مسانداً للتعليم التقليدي وحالاً لكثير من مشكلاته .

• قائمة المراجع:

- بدران ، شبل؛ الدهشان، جمال (٢٠٠١م) ، التجديد في التعليم الجامعي ، دار قباء للطباعة، القاهرة .
- مصلحة الإحصاءات العامة والمعلومات (٢٠١٢م) ، دليل الخدمات – منطقة تبوك ، ط١٤
- وزارة الاقتصاد والتخطيط (٢٠١٠م) ، تقديرات السكان في منتصف العام للمناطق الإدارية والمحافظات ٢٠١٠-٢٠٢٥م ، مصلحة الإحصاءات العامة والمعلومات ، المملكة العربية السعودية .
- الجهني ، محمد بن فالح (٢٠٠٩ م) ، إدارة الخدمات الطلابية بمؤسسات التعليم العالي عن بعد من وجهة نظر خبراء الإدارة التربوية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، مكة المكرمة، جامعة ام القرى ، كلية التربية .
- عكاشة ، محمود ، حوالة سهير (٢٠١٠م) ، تقييم جودة التعليم الجامعي المفتوح بمصر من وجهة نظر مقدمي الخدمة والمستفيدين منها ، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي ، العدد ٥ ، المجلد ٣ ، ص ص ١-٤٥ .
- الفرا ، اسماعيل صالح (٢٠٠٧م) ، التعلم عن بعد والتعليم المفتوح الجذور والمفاهيم والمبررات ، المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد ، كانون الثاني ، المجلد الأول ، العدد الأول .
- الكندي ، موسى بن عبدالله (٢٠٠٨م) ، الجامعة العربية المفتوحة ، مجلة تواصل ، ع ٩ ، عمان ، ص ص ٩ – ١٣ .
- الياور، عفاف صلاح (٢٠٠٩م) ، معوقات التعليم الجامعي المفتوح في فرع الجامعة العربية المفتوحة بجدة من منظور الطلاب والطالبات ، مجلة رسالة الخليج العربي ،العدد ١١٢ ، تصدر عن مكتب التربية العربي لدول الخليج .
- أبو الوفا ، جمال محمد (٢٠١٢م) ، متطلبات تحقيق التعليم الجامعي المفتوح في مصر للميزة التنافسية في ضوء بعض النماذج العالمية ، ، بحث مقدم لمؤتمر جامعة بنها بعنوان التعليم المفتوح الواقع والمأمول ، ٢-٣ يوليو ، جامعة بنها .
- حسين ، سلامة عبد العظيم (٢٠١٢م) ، التخطيط الاستراتيجي للتعليم المفتوح في مصر في ضوء بعض الخبرات العالمية ، بحث مقدم لمؤتمر جامعة بنها بعنوان التعليم المفتوح الواقع والمأمول ، ٢-٣ يوليو ، جامعة بنها
- حمدان ، محمد زياد (٢٠١٠م) ، مستقبل إصلاح التعليم العربي لمجتمع المعرفة – تجارب ومعايير ورؤى ، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العملي الخامس ، ١٣- ١٥ يوليو ، الجامعة العربية المفتوحة ، القاهرة .
- عثمان ، عبدالمنعم محمد (٢٠٠٥م) ، تجربة الجامعة العربية المفتوحة في التعليم المفتوح - مؤتمر المعلوماتية والقدرة التنافسية للتعليم المفتوح ، ٢٦-٢٨ ابريل ، مصر ، الفصل ١٦ ، ص ص ٢٩٤ – ٣٤٠

- العريشي ، جبريل بن حسن (٢٠٠٧م) ، دور تقنيات المعلومات في تطوير التعليم في مؤسسات التعليم العالي بقطاعيه الخاص والعام دراسة تطبيقية على مدينتي الرياض وجدة ، كلية الآداب ، جامعة الملك سعود ، الرياض .
- العريني ، سارة ابراهيم (١٤٣٠هـ) ، نموذج مقترح للتعليم عن بعد في المملكة العربية السعودية في ضوء تجربة الجامعة البريطانية المفتوحة والجامعة الماليزية المفتوحة والجامعة العربية المفتوحة ، مقترح مقدم للمؤتمر الدولي الأول للتعلم الإليكتروني والتعليم عن بعد ، ١٩-٢١ ربيع الأول ، جامعة الملك سعود ، الرياض .
- المنيع ، محمد عبد الله (٢٠٠١م)، تطوير مؤسسات التعليم العالي الحكومية والأهلية في المملكة العربية السعودية باستخدام نظام التعليم المفتوح والتعليم عن بعد : الجامعة العربية المفتوحة كنموذج، ندوة التعليم العالي الأهلي في السعودية ، الرياض.
- الموقع الرسمي للجامعة البريطانية المفتوحة :
- http://www.open.ac.uk/about/main/the-ou-explained/the-ous-mission , 12-8-2013 , 7:35PM .
- http://www.open.ac.uk/about/main/the-ou-explained/the-ous-mission , 25-1-2014 , 9:00 AM .
- الموقع الرسمي للجامعة الماليزية المفتوحة :
- http://www.oum.edu.my/oum/v3/index.php/page/details/1 , 19-8-2013 , 2:00 AM .
- الموقع الرسمي لمصلحة الإحصاءات العامة والمعلومات ، الكتاب الإحصائي السنوي ، العدد ٤٧ .
- http://www.cdsi.gov.sa/yb47/Pages/MixFPage.htm , 12-3-2013 , 7:00 PM.
- الموقع الرسمي لأمانة منطقة تبوك :
- http://www.tabukm.gov.sa/OurGeography.aspx ,8-8-2013 , 11:00 PM
- الموقع الرسمي لوزارة التعليم العالي (إحصاءات التعليم العالي) :
- http://www.mohe.gov.sa/ , 14-3-2013 , 9:00 AM.
- Yuan , Li , Poweell , Stephen (2013) , Moocs and Open Education : Implications for Higher Education , The University of Bolton , UK .

البحث التاسع :

تقويم محتوى كتب الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير الوطنية لمناهج الرياضيات بالمملكة العربية السعودية

إعداد :

أ. فهد لافي العتيبي
معلم في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية
أ.د. عبد العزيز محمد الرويس
أستاذ تعليم الرياضيات في كلية التربية بجامعة الملك سعود
بالمملكة العربية السعودية

تقويم محتوى كتب الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير الوطنية لمناهج الرياضيات بالمملكة العربية السعودية

أ. فهد لافي العتيبي
معلم في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية
أ.د. عبد العزيز محمد الرويس
أستاذ تعليم الرياضيات في كلية التربية بجامعة الملك سعود
بالمملكة العربية السعودية

• **المستخلص**:
هدف البحث إلى تقويم محتوى كتب الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير الوطنية لمناهج الرياضيات، وتم استخدام المنهج الوصفي من خلال أسلوب تحليل المحتوى، وتكونت عينة البحث من كتب الرياضيات للصفوف الرابع والخامس والسادس بالمرحلة الابتدائية، وتمثلت أداة البحث في بطاقات تحليل محتوى تم بنائها في ضوء المعايير الوطنية لمناهج الرياضيات، وانتهت نتائجه إلى أن مستوى توافر معايير المحتوى الأربعة بمتوسط حسابي لكل منها من أصل (٢) على النحو التالي: مستوى التوافر لفرع الأعداد والعمليات عليها "متوسط" بمتوسط حسابي (١.٢٥)، ومستوى التوافر لفرع الجبر والتحليل "متوسط" بمتوسط حسابي (٠.٨٤)، ومستوى التوافر لفرع الهندسة والقياس "متوسط" بمتوسط حسابي (٠.٨٦)، ومستوى التوافر لفرع الإحصاء والاحتمالات "منخفض" بمتوسط حسابي (٠.٦٥). وفي ضوء نتائج البحث تم الخلوص إلى عدداً من التوصيات؛ منها: مراجعة الكتب وتطويرها في ضوء معايير الأداء لمعايير المحتوى الأربعة والتي لم تتوافر في ضوء التحليل لكتب الصفوف الثلاثة الرابع والخامس والسادس من المرحلة الابتدائية، لتتم معالجتها وتضمين المعايير الوطنية لمناهج الرياضيات في محتواها.

الكلمات المفتاحية: الرياضيات – تقويم محتوى – المرحلة الابتدائية – مناهج الرياضيات– المعايير الوطنية – معايير المحتوى– معايير الأداء.

Evaluation of the Content of Mathematics Students Textbooks in the Primary School According to the National Standards for Mathematics Curriculums in Saudi Arabia

Fahad Lafi Al-Otaibi
Dr. Abdulaziz Mohammed Al-Rwais

Abstract:
The purpose of the current research is to evaluate the content of mathematics student's textbooks in the primary school according to the national standards for mathematics curriculums. The descriptive method has used through using content analysis, and the research sample consisted of mathematics books for the fourth, fifth and sixth grades in the primary school. The instrumentation of the research was a content analysis checklist that was designed in the light of National standards for mathematics curriculums. Findings revealed that the level of availability of the four content standards with a mean for each of (2) as follows: the level of availability of "numbers and operations "branches "average" with (M=1.25), and the level of availability of "Algebra and Analysis" branch is "average" with (M= 0.84), the level of availability of "engineering and measurement" branch is "average" with (M= 0.86). Finally the level of availability of "Statistics and probabilities" branch is "Low" with (M= 0.65). In light of the findings, a

number of recommendations were suggested, including: Reviewing and developing textbooks in light of the performance standards for the four content standards, which were not available in light of analysis of the fourth, fifth and sixth grades textbooks in the primary school, to be processed and included in national standards for mathematics curriculums.

Keywords: Mathematics - Evaluation of the content- Primary school - Mathematics curriculums - National standards - Content standards - Performance standards.

- **مقدمة**:

تحظى عملية إصلاح التعليم وتجويده باهتمام كبير في الكثير من دول العالم، حيث يعاني التعليم من مشكلات وجوانب قصور، أفرزتها تحديات العصر ومتطلباته المتزايدة، ولعل أخطرها يتجسد في تدني مخرجات التعليم.

وتقوم الدول بتطوير رؤى وطنية خاصة بمناهجها وفق ثوابتها ومتطلباتها واحتياجاتها، ووفق تطلعاتها المستقبلية، والتحديات التي يجب أن تتجاوزها. وتبعًا لذلك قامت هيئة تقويم التعليم والتدريب ببناء إطار يقدم الصورة العامة لمعايير مناهج التعليم في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية(٢٠٣٠) التي ترسم وجهة التعليم خلال العقود القادمة وفي غيره من المسارات التنموية والاقتصادية (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠١٨).

وحرصت المملكة السعودية على الاستمرار في تطوير مناهج التعليم بالمفهوم الشامل؛ لبناء جيل قادر على المنافسةِ والشراكَةِ على المستوى العربي والعالمي مع المحافظَةِ على هويَّة الطَّالب الوطنية وثوابته وقيم مجتمعه. حيث أن عمليات تطوير مناهج الرياضيات والعلوم الطبيعية في الفترة مابين(١٩٧٩ -٢٠١٧)، مرت بعدة مراحل مفصلية(العمراني، ٢٠١٩). ويؤكد ذلك المقوشي (١٩٩٨) حيث يذكر أن مناهج الرياضيات في البدايات المبكرة لتكوين التعليم بالمملكة العربية السعودية للمرحلة الابتدائية مقتصرًا على الحساب لسد حاجات البلاد وحسب الظروف الاجتماعية والاقتصادية، وكانت تتم طباعة الكتب في الخارج من عدة دول عربية مثل مصر وسوريا ولبنان. وتلي ذلك تطور تدريجي في ضوء مناهج اليونسكو(UNESCO) للمنطقة العربية إلى أن وصلت في عام (١٩٨٠) حيث بدأ تطبيق الرياضيات المعاصرة (الحديثة)، وأدخلت عدة تعديلات على مناهج الرياضيات المعاصرة منذ بداية تطبيقه بناء على اقتراحات مقدمة من الأسرة الوطنية للرياضيات، ولم يحدث تغير على مناهج الرياضيات منذ التعديل الذي تم عام (١٩٨٨) حتى الطبعة التي صدرت عام (١٩٩٨).

ثم جاء مشروع تطوير مناهج الرياضيات والعلوم والذي بدأ تطبيقه في العام (٢٠٠٩)، ويتمثل هذا المشروع في إعداد مناهج الرياضيات من خلال ترجمة ومواءمة سلسلة عالمية مختارة في مناهج الرياضيات لجميع مراحل التعليم العام، وهي سلسلة ماجروهلMcGrow – Hill. وقد عهدت وزارة التعليم هذا المشروع إلى شركة العبيكان للبحث والتطوير، حيث أن المواءمة تعني التركيز على فاعلية المنهج من خلال تحسين تأثيره التربوي على الطلاب وتوفير المصادر التي تثرى

التطبيقات الصفية الواقعية وفقاً لتنوع الطلاب، ويتضمن ذلك سلسلة متصلة من مجموعة واسعة من المكونات التعليمية المعدلة تشمل المحتوى وأنشطة التعلم وأحيانًا تفسير جديد للمنهج (الرويس والراجح، ٢٠١٦؛ الرويس، ٢٠١٠؛ الرويس وآخرون، ٢٠١٦).

وتسعى المملكة العربية السعودية من خلال رؤية(٢٠٣٠) إلى التغيير بهدف التنمية الشاملة، ومن متطلبات هذه التنمية ما يخص مجال التعليم، حيث إن تطوير المناهج وأساليب التعليم والتقويم هو الهدف الاستراتيجي الرابع والذي يرتبط بهدف الرؤية الساعي إلى تزويد المواطنين بالمعارف والمهارات اللازمة لمواءمة احتياجات سوق العمل المستقبلية (برنامج التحول الوطني٢٠٢٠، ٢٠١٩).

ويعد تطوير الكتب أحد أساليب تطوير المناهج وحيث إن التقويم والتطوير عمليتان متلازمتان وكون الكتاب جزءًا لا يتجزأ من المنهج فهو يحتاج إلى التقويم المستمر ليناسب متطلبات التنمية وطبيعة المجتمع الذي سينفذ فيه وأيضًا لبيئة المتعلم الحاضنة لتنفيذه (مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات، ١٤٣٤، أ).

ووفقاً لشيلد(Shield) إن الدراسات التي تسعى نحو تقويم الكتب من خلال النظر إلى تحقيقها أو تضمينها مواصفات محددة تتعلق بالتصميم التربوي، أو المحتوى، أو الشكل، كما هو في كثير من الدراسات، وتكون تلك المواصفات غالبًا مشتقة من الأدب التربوي ذي العلاقة، أما النمط الثاني من الدراسات فيتجه نحو تحديد مدى اتساق الكتب المدرسية (Textbooks) مع مرجعيات وأطر أخرى محددة سلفا مثل وثائق المعايير وأطر المناهج (في مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات، ١٤٣٤، ب).

وقامت هيئة تقويم التعليم والتدريب ببناء وتطوير أطر تخصصية لكافة المناهج وفقا لإطار مرجعي عام منذ عدة سنوات وتم اعتمادها في عام (٢٠١٩)، حيث تستند وثيقة الإطار التخصصي لمجال الرياضيات إلى الإطار الوطني لمعايير مناهج التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، والتوجهات التربوية المضمنة في بعض الوثائق المتميزة لدول مختارة لتكون نموذجًا، والبحوث العلمية الحديثة في تعليم الرياضيات وتعلمها، وقد أعدت هذه الوثيقة بخبرات وطنية؛ لتوجه عمليات بناء معايير الرياضيات وتنفيذها عبر المستويات والصفوف الدراسية (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠١٩، أ).

وعملت هيئة تقويم التعليم والتدريب على بناء وثيقة معايير وطنية لمناهج الرياضيات في التعليم العام حيث استفادت من تجارب بعض الجهات والهيئات الرائدة على المستوى العالمي في تعليم الرياضيات مثل مجلس رؤساء مدارس الولاية(The Council of Chief State School (CCSS، وجمعية الحكام الوطنية(The National Governors Association (NGA، والمجلس الوطني لمعلمي الرياضيات(The National Council of Teachers of (NCTM

Mathematicsبالولايات المتحدة الأمريكية. ومستعينة في ذلك بخبراء في التخصصات المختلفة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية وبعض المختصين من ذوي الخبرة.

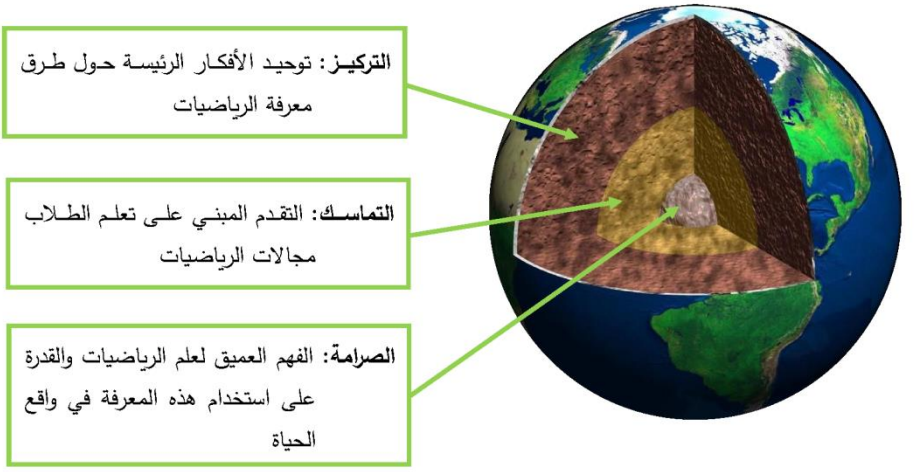
ويرى البلاوي(٢٠٠٩) أهمية أن تبنى عمليات تعليم وتعلم الرياضيات وفق معايير محددة، بما يتناسب مع المرحلة العمرية للطلاب، ويلبي احتياجاتهم واحتياجات المجتمع المحلي والعالمي؛ لأجل إعداد جيل قادر على مواكبة مستجدات العصر الحديثة، وتطوراته العلمية، والتكنولوجية الحديثة.

وتعد المعايير من أحدث التوجهات في مجال تعليم وتعلم الرياضيات، إذ تبنته كثير من الدول المتقدمة في سياق جهودها لرفع كفاءة النظام التعليمي من خلال تحديد مستويات أداء منشودة(هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠١٩، ب). كما أظهرت الدول التي اعتمدت على المعايير في نظامها التعليمي نتائج عالية في الاختبارات الدولية (TIMSS) و(PISA)، وبالإضافة لما أدته المعايير من دور في حصول الطالب على تعلم جيد فقد كان لها فوائد اجتماعية عديدة؛ لأن الطلاب في ظل المعايير يعتبرون متعلمين ناجحين، ويمتلكون الحماس والنشاط اللازم للتعلم، كما أن المعلمين يحفزون الطلاب للتعلم من خلال توفير تحديات تزيد دافعيتهم (وزارة التربية والتعليم بالإمارات العربية المتحدة، ٢٠١٧).

وتأتي المعايير الوطنية لتوحيد الرؤى والجهود وتقديم المرجعية العلمية لصناع القرار، والقائمين على تطوير المناهج وتقويم أداء الطلاب. وتقدم الأساس العلمي لتطوير مناهج التعليم وبما يضمن الترابط الرأسي والأفقي والتراكم المعرفي لدى الطلاب (العمراني، ٢٠١٩).

وهدفت المعايير الوطنية لمناهج الرياضيات إلى تنمية التفكير، وتحقيق البراعة الرياضية لدى المتعلم (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠١٩، أ). والتوجه نحو التقليل من موضوعات المحتوى الرياضي مع تحقيقه للعمق والتركيز(Focus) والتماسك (Coherence)، وبما يقود للفهم وتكوين المعنى لما تم تعلمه (العمراني، ٢٠١٩).

وهذا التوجه تؤكد عليه المعايير الحكومية الأساسية المشتركة (CCSSM) Common Core State Standards for Mathematics التي أعتمدت في الولايات المتحدة الأمريكية في العام (٢٠١٠) حيث إن مبادئها العامة قائمة بالتركيز على العمق في طرح مواضيع مادة الرياضيات، والتماسك والترابط بين موضوعات المحتوى المختلفة في كافة مجالات الرياضيات، والصرامة والتي تعني العمق والأصالة في مفاهيم الرياضيات وليس الهدف من جعلها أصعب وهي ميزان ثلاثي يجمع بين الاستيعاب المفاهيمي والطلاقة والمهارات الإجرائية والتطبيق. وتعد هذه المبادئ أساس تصميمها وقلبها النابض، ويوضح شكل (١) تمثيلا لمبادئ المعايير الحكومية الأساسية المشتركة(CCSSM) ويعكس أهميتها وطبيعة الارتباطات بينها (المجاهد، ٢٠١٨).



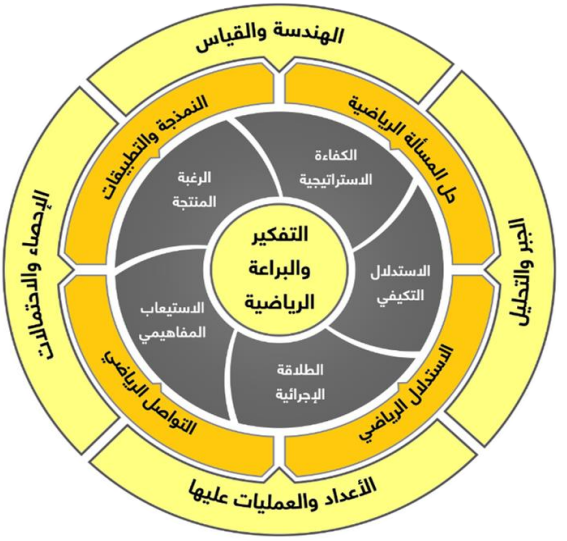
شكل (١) مبادئ المعايير الحكومية الأساسية المشتركة(CCSSM)

وتشمل المعايير الحكومية الأساسية المشتركة(CCSSM) مكونين أساسيين من المعايير، هما: معايير المحتوى الرياضي حيث توضح ما ينبغي على الطلاب فهمه وأداؤه أثناء تعلمهم الرياضيات، ونظمت في ثلاث فئات، وهي المعايير والعنقود والمجال(النطاق). والمكون الثاني هي معايير الممارسة الرياضية حيث تشير إلى الخبرات المتنوعة التي يحتاجها معلمو الرياضيات لتحسين مستويات طلابهم، وتعد أولها معايير العمليات في معايير المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات(NCTM2000)، وتشكل خمسة معايير هي: حل المشكلات، والتبرير والبرهان، والتواصل الرياضي، والترابط الرياضي، والتمثيل الرياضي. وثانيها خيوط البراعة الرياضية التي حددها المجلس الوطني للبحوث(NRC)، وتشمل خمسة مكونات هي: الاستيعاب المفاهيمي، والطلاقة الإجرائية، والكفاءة الاستراتيجية، والاستدلال التكيفي، والرغبة المنتجة(المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات، ٢٠١٣؛ CCSSI, 2010).

وتقدم المعايير الوطنية لمناهج الرياضيات الخطوط العريضة المتمثلة في معايير المحتوى الذي ينبغي على الطلاب تعلمه، والممارسات والمهارات الرياضية المتمثلة في معايير العمليات التي ينبغي أن يتقنها الطلاب، والتي ترمي معًا إلى السعي نحو تجويد تعليم الرياضيات ومخرجاته من الصف الأول في المرحلة الابتدائية إلى الصف الثالث في المرحلة الثانوية.

وتعد البنية المعرفية لمجال الرياضيات البعد الأساس لبنية معاييره، وتدعمها ثلاثة أبعاد؛ هي: أولويات المنهج والقيم والمهارات، وتنسجم فيما بينها وفق منظومة التعلم الشامل، وتتكامل مع بنية مجال الرياضيات المعرفية لدعم المتعلمين وفهمهم العميق لمحتوى المجال. وينظر لها بكونها وحدة متكاملة مؤلفة من بعدين رئيسين؛ يتناول الأول منهما المحتوى الرياضي ويركز البعد الثاني على العمليات

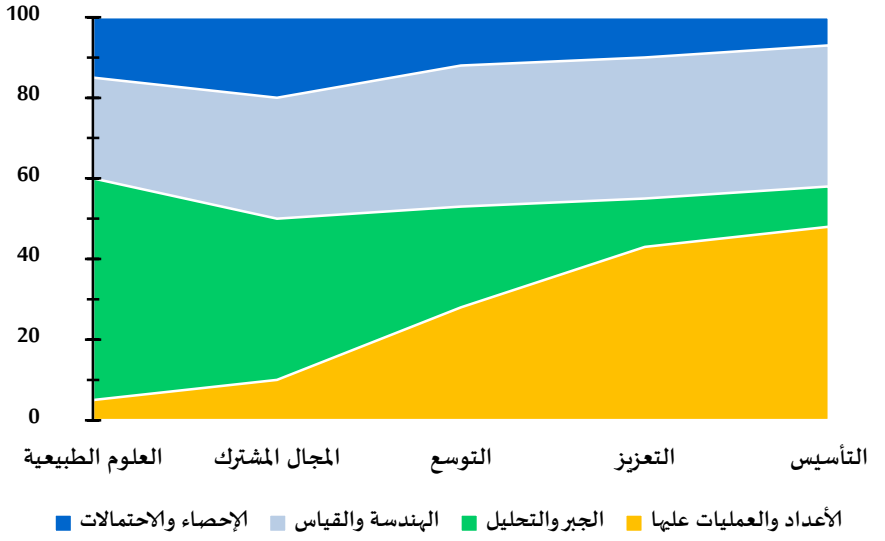
الرياضية وما تشمله من مهارات تتعلق بعملية اكتساب المعرفة الرياضية وتطبيقها، وتهدف الرياضيات المدرسية إلى تنمية التفكير وتحقيق البراعة الرياضية لدى المتعلم؛ لكونها الغاية التي يسعى تعلم الرياضيات إلى تحقيقها. ويشير النموذج الوارد في شكل (٢) إلى بنية مجال الرياضيات في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية(هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠١٩، أ).



شكل (٢) نموذج بنية مجال تعلم الرياضيات

وتكونت مستويات التعلم في المعايير الوطنية لمناهج الرياضيات من (٤) مستويات، وهي: التأسيس والتعزيز والتوسع والتركيز على الترتيب حيث كل مستوى يشمل ثلاثة صفوف دراسية متتابعة حسب تسلسل الصفوف الدراسية بالتعليم العام وعددها الإجمالي (١٢) صف، وتبرز المعايير الوطنية الصف الأول في مستوى التركيز حيث تعبر عنه بالمجال المشترك (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠١٨؛ هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠١٩، أ).

حيث يُركّز مستوى التأسيس على الأعداد والعمليات عليها بنسبة كبيرة، وبالمثل في مستوى التعزيز، ثم يقل تقديمها تدريجيًا في مستويي التوسع والتركيز، ويأخذ الجبر والتحليل وزنًا نسبيًا أقل في مستويي التأسيس والتعزيز، ثم تزداد نسبته لتكون الأعلى في مستويي التوسع والتركيز، وتأخذ الهندسة والقياس وزنًا نسبيًا متقاربًا في جميع المستويات، بينما تُعالج البيانات بأشكال مختلفة في مستويي التأسيس والتعزيز، مع التطرق لمفهوم الاحتمالات بدءًا من مستوى التعزيز بشكل مبسط، ثم تبدأ مفاهيم الإحصاء والاحتمالات بالتوسع والعمق في مستوى التوسع ثم مستوى التركيز. ويشير شكل (٣) إلى الأوزان النسبية لفروع مجال الرياضيات حسب المستويات الدراسية(هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠١٩، أ).



شكل (٣) الأوزان النسبية لفروع مجال الرياضيات عبر المستويات الدراسية

وتشتق معايير المحتوى لمناهج الرياضيات من الأفكار الرئيسة المستهدفة في مصفوفة المدى والتتابع، ويتوقف عددها على عمق ونطاق المعرفة للأفكار الرئيسة والوزن النسبي للمجال، وتتناول ما ينبغي تعلمه في مستوى محدد، بينما تشتق معايير الأداء من معايير المحتوى وتعكس مستوى تدرج الأداء عبر صفوف المستوى حسب العمق المستهدف للأفكار الرئيسة، وتمثل معايير الأداء في مجملها مساراً تصاعدياً يغطي معيار المحتوى بكل مكوناته؛ وفقا لمصفوفة المدى والتتابع، إذ يغطي كل معيار محتوى عدداً من معايير الأداء (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠١٩، ب).

وينبغي أن تكون كتب الرياضيات المدرسية مواكبة لحركة التطور وأن تكون ملائمة للمرحلة التي تدرس فيها ومنسجمة مع الاتجاهات الحديثة في تعليم الرياضيات، ولكي يتحقق هذا ينبغي أن يكون هناك عملية تقويم مستمرة لها تستند على أسس علمية (إبراهيم، ٢٠١٧). ويرى سعادة والعميري(٢٠١٩، أ) أن تقويم المنهج المدرسي والذي يعتبر الكتاب المدرسي جزءاً لا يتجزأ منه ضرورة من الضرورات التربوية التي ينبغي القيام بها من وقت لآخر من جانب أطراف عديدة.

ويبين علام(٢٠١١) والدوسري(٢٠٠١) أن الكتاب المدرسي يعد العمود الفقري للمنهج والذي يكون تقويمه بناءً على محكات داخلية وخارجية، فالمحكات الداخلية تفيد في معرفة ما إذا كان المنهج المعين قد حقق أهدافه المرجوة، والمحكات الخارجية تفيد في معرفة ما إذا كان المنهج المعين أفضل من المناهج الأخرى المناظرة له.

ولكي يكون الكتاب المدرسي أداة تعليمية فاعلة؛ يجب الارتقاء بجودته، والاهتمام باستمرارية تطويره في ضوء التوجهات والإصلاحات التربوية الحديثة، كما يجب أن يكون محتوى الكتاب المدرسي وسيلة جاذبة تجعل المتعلم يشارك في بناء المعرفة، ويكتسب خبرات ومهارات متنوعة تشمل مهارات التفكير المختلفة(الرويس وآخرون، ٢٠١٦).

ولعله من المناسب دراسة وتحليل محتوى الكتب القائمة بناءً على المعايير الوطنية لمناهج الرياضيات وذلك لتقويمها والكشف عن جوانب القصور إن وجدت في خطوة تسبق عملية تطويرها، وهذا ما سعى إليه البحث.

- **مشكلة البحث**:

مع اهتمام المملكة العربية السعودية بتطوير مناهج التعليم العام على وجه العموم ومناهج الرياضيات على وجه الخصوص إلا أن هناك جوانب قصور وهذا ما تؤكده العديد من الدراسات العلمية.

حيث أشارت إلى ذلك دراسة الغامدي والتميمي(٢٠١٨) والتي أكدت على أن هناك جوانب قصور في مستوى تركيز ومدى تماسك كتب الرياضيات للصفوف الدنيا بالمرحلة الابتدائية. وكذلك أشارت دراسة الغامدي(٢٠١٥) أن نسبة توافر مهارات القرن الحادي والعشرين في كتب الرياضيات للصفوف العليا بدرجة منخفضة.

واسترعى هذا القصور انتباه المختصين، والجهات ذات العلاقة حيث أظهرت نتائج دراسة مكتب التربية العربي لدول الخليج -عندما استهدفت مقارنة كتب الرياضيات في المملكة العربية السعودية والسلسلة الأمريكية المقابلة لها - إلى وجود اختلاف بين النسختين؛ بسبب عمليات الحذف والدمج، مما أثر في بنية الكتاب المواءم (الغامدي والتميمي، ٢٠١٨).

وخلصت الدراسة التقويمية لمشروع تطوير الرياضيات والعلوم في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية إلى التوصية بتطوير كتب الرياضيات الحالية وفق معايير علمية (مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات، ١٤٣٦).

وتقدم المعايير الوطنية الأساس العلمي لتطوير مناهج التعليم العام ومن متطلبات تطبيقها مواءمة العناصر والعوامل التي تؤثر بشكل مباشر في تعلم الطلاب مع المعايير الوطنية ومنها المناهج والبرامج التربوية والاختبارات الوطنية والمعايير المهنية للمعلمين والقيادة المدرسية (العمراني، ٢٠١٩).

وفي ضوء الاهتمام المتنامي بمراجعة مناهج الرياضيات بشكل عام، ومحتواها بشكل خاص، تبرز الحاجة إلى تقويم المحتوى على اعتبار أن التقويم يمثل الخطوة الأولى نحو تطوير المحتوى والمناهج بشكل عام (التميمي، ٢٠١٧).

ويتمثل المحتوى الرياضي في المعايير الوطنية لمناهج الرياضيات بأربعة فروع، وهي: الأعداد والعمليات عليها، والجبر والتحليل، والهندسة والقياس، والإحصاء

والاحتمالات، وهي لا تظهر بصورة منفصلة عن بعضها؛ بل تقدم بشكل مترابط، مما يساعد المتعلم على رؤية الترابط الداخلي بين فروع الرياضيات المختلفة (هيئة تقويم التعليم، ٢٠١٩، أ).

وبناءً على ما سبق ونظرًا لحداثة المعايير الوطنية لمناهج الرياضيات التي تم اعتمادها في العام (٢٠١٩)، دعت الحاجة إلى إجراء هذا البحث حيث تتمثل مشكلته في الكشف عن مدى اتساق محتوى كتب الرياضيات بالمرحلة الابتدائية مع المعايير الوطنية لمناهج الرياضيات.

- **أسئلة البحث**:

تناول البحث الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما مستوى اتساق محتوى كتب الرياضيات بالمرحلة الابتدائية مع المعايير الوطنية لمناهج الرياضيات بالتعليم العام؟

ويندرج تحته الأسئلة الفرعية التالية:

- ما مستوى توافر معايير الأعداد والعمليات عليها في محتوى كتب الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير الوطنية لمناهج الرياضيات بالتعليم العام؟
- ما مستوى توافر معايير الجبر والتحليل في محتوى كتب الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير الوطنية لمناهج الرياضيات بالتعليم العام؟
- ما مستوى توافر معايير الهندسة والقياس في محتوى كتب الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير الوطنية لمناهج الرياضيات بالتعليم العام؟
- ما مستوى توافر معايير الإحصاء والاحتمالات في محتوى كتب الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير الوطنية لمناهج الرياضيات بالتعليم العام؟

- **أهداف البحث**:

هدف البحث بشكل رئيس إلى تقويم محتوى كتب الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير الوطنية لمناهج الرياضيات.

- **أهمية البحث**:

تتضح أهمية البحث في الإضافة العلمية والعملية للجانبين النظري والتطبيقي في مجال مناهج الرياضيات، وفق ما يلي:

- يستمد البحث أهميته النظرية من أهمية التقويم لكونه عملية تشخيصية وعلاجية في آن واحد وتقود إلى تطوير المناهج.
- التأصيل النظري للمعايير الحديثة لمناهج الرياضيات، لاسيما في ظل قلة الأدبيات التي تناولت ذلك على حد علم الباحثان، مما يتوقع أن يضيف البحث إضافة أصيلة في مجال مناهج الرياضيات.
- يقدم البحث إجراءات قد تسهم في بناء آلية لتقويم محتوى كتب الرياضيات يستفيد منها الباحثين والمختصين في مجال المناهج، كما يسهم البحث في تطوير مناهج الرياضيات في ضوء المعايير الوطنية.

- **حدود البحث**:

اقتصر البحث على تقويم محتوى كتب الرياضيات بالمرحلة الابتدائية وفقًا لمعايير المحتوى في المعايير الوطنية لمناهج الرياضيات بالمملكة العربية السعودية، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٠/١٤٤١هـ. لكتب الرياضيات نسخة الطالب للصفوف العليا (الرابع والخامس والسادس) بالمرحلة الابتدائية، وعددها (٦) كتب.

- **مصطلحات البحث**:

- **التقويم** (Evaluation)

يعرفه سعادة والعميري(٢٠١٩، ب) اصطلاحًا بأنه " تلك العملية التشخيصية العلاجية والوقائية التي تهدف بالدرجة الأساس إلى الكشف عن جوانب القوة في الشيء المراد تقويمه، وذلك من أجل العمل على دعمها أو تعزيزها ثم تحديد نقاط الضعف فيه، كي يتم بذل الجهود الحثيثة في سبيل إصلاحها أو التخلص منها، بحيث يتم في نهاية هذه العملية إصدار حكم على الشيء الذي تم تقويمه بأن يبقى كما هو أو أن يتم إصلاحه بشكل جزئي أو كلي من أجل التحسين أو تبديل بعض الأجزاء أو القيام بعملية التطوير أو حتى التغيير الكامل للوضع برمته".

وتم تعريفه إجرائيًا بأنه: عملية الحكم على مدى تحقيق كتب الرياضيات للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية لمعايير المحتوى في ضوء المعايير الوطنية لمناهج الرياضيات وذلك من خلال بطاقات تحليل محتوى والتي تم إعدادها لهذا الغرض.

- **المعايير الوطنية لمناهج الرياضيات**(National Standards for Mathematics Curriculums)

اصطلاحًا: وصف لما يجب أن يتعلمه كل طالب ويفهمه ويكون قادرًا على أدائه بعد دراسة المجال المعرفي المستهدف، لتوجه عمليات تطوير المواد التعليمية، ومصادر التعلم وبناء أدوات التقويم للكشف عن مدى وصول الطلاب لهذه المعايير؛ لتطبيق قدرًا من المساءلة التربوية البناءة لتعزيز جودة التعليم، وتوجيه عمليات التطوير المستقبلية في ضوء نتائج التقويم؛ لتحقيق التنمية الشاملة المستديمة(هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠١٩، أ ؛هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠١٩، ج).

- **معايير المحتوى** (Content Standards)

اصطلاحًا: وصف عام لما يجب أن يعرفه المتعلم ويفهمه، ويستطيع أداءه بعد دراسة مجال الرياضيات في المستويات المختلفة، كما تهدف إلى توجيه عمليات التعليم والتعلم وبناء المواد التعليمية ومصادر التعلم وعمليات تقويم الأداء(هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠١٩، أ).

- **معايير الأداء** (Performance Standards)

اصطلاحًا: وصف محدد لمستوى الإنجاز المتوقع من المتعلم بعد دراسة مجال الرياضيات وفق معايير المحتوى في الصفوف الدراسية، وتعدّ محكات نوعية تُحدد

المستوى المتوقع لتعلم كل متعلم وفهمه وقدرته على الأداء وفق مقاييس محددةٍ، وهي مشتقة من معايير المحتوى، وتبنى مناهج الصفوف الدراسية المختلفة وفقا لها(هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠١٩، أ).

• **منهج البحث**:

في ضوء أهداف البحث والبيانات التي يسعى إلى تحقيقها؛ تم استخدام المنهج الوصفي من خلال أسلوب تحليل المحتوى باعتباره المنهج الملائم لطبيعة البحث. ويُعرَّف بأنه أسلوب أو أداه للبحث العلمي يمكن أن يستخدمها الباحث في مجالات بحث متنوعة، لوصف المحتوى الظاهر، والمضمون الصريح للمادة التي يراد تحليلها من حيث شكلها، ومحتواها، وتلبيته تساؤلات البحث، أو فروضه الأساسية (عطيه، ٢٠١٠). وعرفه العساف(٢٠٠٦) بأنه الرصد التكراري المنظم لوحدة التحليل المختارة سواء كانت كلمة أو موضوع أو مفردة أو شخصية أو وحدة قياس أو زمن، وقد يكون التحليل في ضوء معيار واحد أو عدة معايير مجتمعة.

• **مجتمع البحث**:

تكون مجتمع البحث من جميع كتب الرياضيات نسخة الطالب بالمرحلة الابتدائية بجزأيها، كتب الفصل الدراسي الأول وكتب الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٤٠/١٤٤١هـ.

• **عينة البحث**:

تكونت عينة البحث من جميع كتب الرياضيات نسخة الطالب للصفوف العليا (الرابع والخامس والسادس) بالمرحلة الابتدائية بجزأيها، كتب الطالب للفصل الدراسي الأول وكتب الطالب للفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٤٠/١٤٤١هـ، وعددها (٦) كتب.

• **أداة البحث**:

لتحقيق أهداف البحث تم استخدام أداة تحليل المحتوى، والتي تم بنائها في ضوء المعايير الوطنية لمناهج، حيث تم استخدام معايير المحتوى كمحاور ومعايير الأداء كمؤشرات في أداة البحث، والتي تكونت من (١٢) بطاقة تحليل محتوى كتب الرياضيات للصفوف العُليا (الرابع والخامس والسادس) بالمرحلة الابتدائية حيث تضمنت (٤) فروع (فرع الأعداد والعلميات عليها، وفرع الجبر والتحليل، وفرع الهندسة والقياس، وفرع الإحصاء والاحتمالات) لكل فرع (٣) بطاقات موزعة على الصفوف الثلاثة (الرابع والخامس والسادس) بالمرحلة الابتدائية، وتضمن كل فرع عددًا من المحاور في كل بطاقة. وتضمن كل محور مجموعة من المؤشرات.

• **صدق وثبات أداة البحث**:

تتمتع الأداة بقدر عال من الصدق، كونها تستند لمعايير وطنية معتمدة، معدة من قبل هيئة تقويم التعليم والتدريب بالمملكة العربية السعودية. وخضعت لعمليات مراجعة وتدقيق من قبل نخبة من المتخصصين قبل اعتمادها. وتم التأكد من ثبات بطاقات التحليل من خلال أسلوب الاتفاق بين تحليلين عبر الزمن لمحلل واحد حيث تم إجراء التحليلين بفارق زمني مقداره ثلاثة أسابيع، ولحساب معامل الثبات تم استخدام معادلة كوبر (Cooper)

معادلة الثبات لكوبر= عدد مرات الاتفاق / (عدد مرات الاتفاق + عدد مرات عدم الاتفاق) × ١٠٠

وتراوحت نسب معامل ثبات بطاقات التحليل بين (٨١.٢٥٪) و(١٠٠٪)، وتدل هذه النسب على أن معامل الثبات مرتفع وتُعطي مؤشر قوي على ثبات الأداة. وبهذا تكون الأداة في صورتها النهائية.

- **إجراءات التحليل**:

بعد الانتهاء من أداة البحث والتحقق من صدقها وثباتها، والتوصل إلى الصورة النهائية، تم الشروع في تحليل محتوى كتب الرياضيات للصفوف العُليا (الرابع والخامس والسادس) بالمرحلة الابتدائية والمقرر تدريسها في العام الدراسي ١٤٤٠ - ١٤٤١هـ، تبعًا للخطوات التالية:

- **هدف التحليل**:

هدفت عملية التحليل إلى معرفة مستوى توافر المعايير الوطنية لمناهج الرياضيات في محتوى كتب الرياضيات للصفوف العُليا (الرابع والخامس والسادس) بالمرحلة الابتدائية والمقرر تدريسها في العام الدراسي ١٤٤٠ -١٤٤١هـ.

- **عينة التحليل**:

تمثلت عينة التحليل في محتوى موضوعات كتب الرياضيات للصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي نسخة الطالب، والبالغ عددها (٦) كتب، مع مراعاة مايلي:

- تم التحليل في إطار المحتوى العلمي للكتب، مع استبعاد الغلاف ومقدمة الكتاب، وأسئلة اختبار الفصل الواردة في منتصف ونهاية فصول الكتاب والاختبارات التراكمية.
- اشتمل التحليل على الرسومات والأشكال والصور والأنشطة الواردة في المحتوى.
- تم التحليل في ضوء المحاور (معايير المحتوى) ومؤشراتها (معايير الأداء) المحكمة.

- **فئات التحليل**

تم تحديد فئات التحليل كما يلي:

- فئات التحليل الرئيسية: تمثلت بالمحاور والتي تعبر عن معايير المحتوى في المعايير الوطنية لمناهج الرياضيات، وهي المحاور في بطاقات التحليل.
- فئات التحليل الفرعية: تمثلت بالمؤشرات والتي تعبر عن معايير الأداءمحتوى في المعايير الوطنية لمناهج الرياضيات، وهي المؤشرات التي تندرج تحت المحاور في بطاقات التحليل.

- **وحدة التحليل**

تم اختيار وحدة الموضوع أو الفكرة كوحدة للتحليل، وذلك لأنها أقرب وحدات التحليل إلى طبيعة الدراسة.

- **وحدة التسجيل**

تم اعتماد الموضوع كوحدة للتسجيل.

- **خطوات عملية التحليل**

- قراءة قائمة المحاور والمؤشرات لكل فرع بصورتها النهائية بعد الانتهاء من إجراءات تحكيمها وتقنينها.
- الاطلاع على محتوى الكتب موضع الدراسة، وقراءة الموضوعات بشكل دقيق.
- البحث عن توافر مؤشرات كل فرع في محتوى الكتب.
- تم تمثيل مستوى التوافر لكل مؤشر في بطاقات التحليل لكل موضوع، وفقًا للآتي:

مرتفع (٢)	متوسط (١)	منخفض (٠)
توافر جميع أجزاء المؤشر في المحتوى.	توافر بعض أجزاء المؤشر في المحتوى.	عدم توافر أجزاء المؤشر

- وضع علامة (✓) في المكان الخاص لكل مؤشر حسب مستوى توافره في المحتوى وذلك في بطاقة التحليل.
- تفريغ نتائج التحليل الخاصة لكل فرع في جدول خاص أعد لهذا الغرض.

- **الأساليب الإحصائية**:

تم استخدام عدد من الأساليب الإحصائية لمعالجة وتحليل البيانات بهدف الإجابة عن أسئلة البحث، وذلك بالأساليب الإحصائية التالية:

- معادلة كوبر (*Cooper*) لحساب معامل الثبات.
- التكرارات والمتوسط الحسابي والنسب المئوية.
- الحكم على مستوى توافر المعايير الوطنية لمناهج الرياضيات، تبعًا للآتي:

المتوسط الحسابي	مستوى التوافر
صفر – أقل من ٠.٦٧	منخفض
٠.٦٧ – أقل من ١.٣٤	متوسط
١.٣٤ – ٢	مرتفع

• نتائج البحث:

- **الإجابة عن السؤال الأول**:

ما مستوى توافر معايير الأعداد والعمليات عليها في محتوى كتب الرياضيات المرحلة الابتدائية في ضوء المعايير الوطنية لمناهج الرياضيات بالتعليم العام ؟ "، تم تحليل محتوى كتب الرياضيات للصفوف الرابع والخامس والسادس بالمرحلة الابتدائية، باستخدام بطاقات التحليل، حيث تم حساب المتوسط الحسابي لقيم مستويات توافر مؤشرات معايير فرع الأعداد والعمليات عليها للصفوف الثلاثة (الرابع والخامس والسادس) بالمرحلة الابتدائية، كما في جدول (٢):

جدول (٢) نتائج مستوى توافر معايير فرع الأعداد والعمليات عليها

الموضوع / الصف	عدد المحاور	عدد المؤشرات	عدد المؤشرات وفق مستوى التوافر			المتوسط الحسابي	مستوى التوافر العام
			مرتفع (٢)	متوسط (١)	منخفض (٠)		
الرابع	٨	٣٨	١٥	١٣	١٠	١.١٣	متوسط
الخامس	٨	٣١	٨	١٥	٨	١	متوسط
السادس	٦	٢١	١٤	٦	١	١.٦٢	مرتفع
الكلي						١.٢٥	متوسط

يتضح من جدول (٢) أن مستوى توافر معايير الأعداد والعمليات عليها في محتوى كتاب الصف الرابع الابتدائي "متوسط" بمتوسط حسابي (١.١٣) من أصل (٢)؛ أي بنسبة مئوية مقدارها (٥٦.٥٪). ومستوى التوافر في كتاب الصف الخامس الابتدائي "متوسط" بمتوسط حسابي (١) من أصل (٢)؛ أي بنسبة مئوية مقدارها (٥٠٪). ومستوى التوافر في كتاب الصف السادس الابتدائي "مرتفع" بمتوسط حسابي (١.٦٢) من أصل (٢)؛ أي بنسبة مئوية مقدارها (٨١٪). في حين كان مستوى التوافر الكلي "متوسط" بمتوسط حسابي (١.٢٥) من أصل (٢)؛ أي بنسبة مئوية مقدارها (٦٢.٥٪). كذلك يتضح من جدول (٢) أن عدد المؤشرات التي مستوى توافرها منخفض هي (١٠) و(٨) و(١) للصفوف الرابع والخامس والسادس على التوالي. وسوف يتم استعراضها كما يلي:

حيث يوضح جدول (٣) المؤشرات التي مستوى توافرها منخفض في فرع الأعداد والعمليات عليها. وتعود هذه النتائج إلى عدم توافر بعض المؤشرات وذلك للاختلاف النسبي بين المعايير التي بُنيت عليها كتب الرياضيات للصفوف الرابع والخامس والسادس بالمرحلة الابتدائية، مع معايير المحتوى لفرع الأعداد والعمليات عليها في المعايير الوطنية لمناهج الرياضيات.وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة بدر(٢٠١٦) التي أظهرت عدم توافر التوزيع المناسب طبقا لمتطلبات TIMSS2011للخصائص العامة لكتاب الرياضيات للصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، ودراسة الحبيب والجندي(٢٠١٩) التي أظهرت عدم 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، ودراسة الزعبي والعبيدات(٢٠١٤) التي أوصت بضرورة إجراء المزيد من الدراسات حول معايير المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات(NCTM2000) ومدى مراعاة الكتب لهذه المعايير لما لها من أهمية.

- **الإجابة عن السؤال الثاني**:

ما مستوى توافر معايير الجبر والتحليل في محتوى كتب الرياضيات المرحلة الابتدائية في ضوء المعايير الوطنية لمناهج الرياضيات بالتعليم العام ؟ "، تم تحليل محتوى كتب الرياضيات للصفوف الرابع والخامس والسادس بالمرحلة الابتدائية، باستخدام بطاقات التحليل، حيث تم حساب المتوسط الحسابي لقيم مستويات توافر مؤشرات معايير فرع الجبر والتحليل للصفوف الثلاثة (الرابع والخامس والسادس) بالمرحلة الابتدائية، كما في جدول (٤):

جدول (٣) المؤشرات التي مستوى توافرها منخفض في فرع الأعداد والعمليات عليها

م	الصف: تسلسل المحور	الصف: تسلسل المؤشر	الرابع: المؤشر
١	٢	٧	كتابة كسر في أبسط صورة باستعمال القسمة على العامل المشترك الأكبر للبسط والمقام.
٢	٥	٢٢	وصف عوامل العدد، وتمثيل عوامل عدد كلي ضمن ١٠٠ باستخدام النماذج والرسوم، وتمييزها، والتعبير عن العدد كحاصل ضرب عاملين بطرق مختلفة.
٣	٥	٢٣	وصف مضاعفات العدد، وتمثيل مضاعفات عدد كلي ضمن ١٠ باستخدام النماذج والرسوم، وتمييزها، وإيجاد المضاعفات العشرة الأولى له.
٤	٥	٢٤	تمييز العامل المشترك لعددين، وإيجاد قائمة العوامل المشتركة لعددين ضمن ١٠٠، واستخدامها في تحديد العامل المشترك الأكبر للعددين.
٥	٥	٢٥	تمييز المضاعف المشترك لعددين، وإيجاد قائمة المضاعفات المشتركة لعددين ضمن ١٠، واستخدامها في تحديد المضاعف المشترك الأصغر.
٦	٥	٢٦	وصف العدد الأولي، وتمثيله باستخدام النماذج، والرسوم، وتمييزه عن العدد غير الأولي.
٧	٥	٢٧	حل مسائل رياضية تتضمن تطبيقات حياتية على العوامل والمضاعفات، وتفسير حلها.
٨	٦	٢٨	جمع الكسور الاعتيادية المتشابهة (لها المقام نفسه) وطرحها باستخدام النماذج والرسوم، أو بجمع وطرح البسوط.
٩	٦	٢٩	جمع الأعداد الكسرية ذات المقامات المتساوية وطرحها باستخدام النماذج، والرسوم، أو بجمع أو طرح الأجزاء الكسرية ثم الأعداد الكلية وكتابة الناتج في أبسط صورة.
١٠	٦	٣٠	حل مسائل رياضية من خطوتين على الأكثر تتضمن تطبيقات حياتية على جمع وطرح الكسور والأعداد الكسرية، وتفسير حلها.
م	الصف: تسلسل المحور	الصف: تسلسل المؤشر	الخامس: المؤشر
١	٥	١٥	اختبار قابلية القسمة على الأعداد (٢، ٣، ٥)، واستخدامها في تحليل عدد إلى عوامله الأولية.
٢	٦	١٩	جمع الأعداد الكسرية وطرحها باستخدام النماذج، والرسوم، أو بتحويلها إلى كسور غير فعلية.
٣	٦	٢٠	ضرب عدد كلي في كسر باستخدام النماذج، والرسوم، والجمع المتكرر.
٤	٦	٢١	ضرب الكسور الاعتيادية باستخدام النماذج، والرسوم، وضرب البسوط والمقامات وكتابة الناتج في أبسط صورة.
٥	٦	٢٢	ضرب الأعداد الكسرية باستخدام النماذج، والرسوم، أو بتحويلها إلى كسور غير فعلية.
٦	٧	٢٥	ضرب الكسور العشرية حتى الجزء من مئة في عدد كلي من منزلة واحدة، وقسمتها عليه باستخدام النماذج، والرسوم، والاستراتيجيات المعتمدة على القيمة المنزلية.
٧	٧	٢٦	ضرب الكسور العشرية حتى الجزء من مئة وقسمتها باستخدام النماذج، والرسوم، والاستراتيجيات المعتمدة على القيمة المنزلية.
٨	٨	٣٠	ضرب الكسور العشرية حتى الجزء من ألف، وقسمتها على/على (١٠، ١٠٠، ١٠٠٠) ذهنيًا.
م	الصف: تسلسل المحور	الصف: تسلسل المؤشر	السادس: المؤشر
١	٢	٥	حل مسائل رياضية تتضمن تطبيقات حياتية على قوى عدد كلي، وتفسير حلها.

جدول (٤) نتائج مستوى توافر معايير فرع الجبر والتحليل

الموضوع / الصف	عدد المحاور	عدد المؤشرات	عدد المؤشرات وفق مستوى التوافر: مرتفع (٢)	متوسط (١)	منخفض (٠)	المتوسط الحسابي	مستوى التوافر العام
الرابع	٣	٧	٠	٥	٢	٠.٧١	متوسط
الخامس	٢	٥	٠	٤	١	٠.٨٠	متوسط
السادس	٣	٩	٢	٥	٢	١	متوسط
الكلي						٠.٨٤	متوسط

يتضح من جدول (٤) أن مستوى توافر معايير الجبر والتحليل في محتوى كتاب الصف الرابع الابتدائي "متوسط" بمتوسط حسابي (٠.٧١) من أصل (٢)؛ أي بنسبة مئوية مقدارها (٣٥.٥٪). ومستوى التوافر في كتاب الصف الخامس الابتدائي "متوسط" بمتوسط حسابي (٠.٨٠) من أصل (٢)؛ أي بنسبة مئوية مقدارها (٤٠٪). ومستوى التوافر في كتاب الصف السادس الابتدائي "متوسط"

بمتوسط حسابي (١) من أصل (٢)؛ أي بنسبة مئوية مقدارها (٥٠٪). في حين كان مستوى التوافر الكلي "متوسط" بمتوسط حسابي (٠.٨٤) من أصل (٢)؛ أي بنسبة مئوية مقدارها (٤٢٪).

كذلك يتضح من جدول (٤) أن عدد المؤشرات التي مستوى توافرها منخفض هي (٢) و(١) و(٢) للصفوف الرابع والخامس والسادس على التوالي. وسوف يتم استعراضها كما يلي:

حيث يوضح جدول (٥) المؤشرات التي مستوى توافرها منخفض في فرع الجبر والتحليل

جدول (٥) المؤشرات التي مستوى توافرها منخفض في فرع الجبر والتحليل

الرابع	الصف	
المؤشر	تسلسل المؤشر	تسلسل المحور	م
تمييز أنماط هندسية متنامية (متزايدة أو متناقصة بمقدار غير ثابت)، ووصفها بالكلمات، وتوسيعها، وإكمال العناصر المفقودة فيها، وتكوينها، وتعميمها.	٢	١	١
استخدام ترتيب العمليات؛ لإيجاد قيمة عبارة عددية تتضمن عمليتين.	٧	٣	٢
الخامس	الصف		
المؤشر	تسلسل المؤشر	تسلسل المحور	م
تكوين جدول المدخلات والمخرجات، وفق قاعدة معطاة تتضمن عمليتين على الأكثر.	٣	١	١
السادس	الصف		
المؤشر	تسلسل المؤشر	تسلسل المحور	م
التحويل بين التمثيلات المختلفة لعلاقة معطاة.	٢	١	١
تمييز العبارات الجبرية المتكافئة، واستخدام خصائص العمليات؛ لإيجاد عبارات جبرية متكافئة.	٧	٢	٢

وتعود هذه النتائج إلى عدم توافر بعض المؤشرات وذلك للاختلاف النسبي بين المعايير التي بُنيت عليها كتب الرياضيات للصفوف الرابع والخامس والسادس بالمرحلة الابتدائية، مع معايير المحتوى لفرع الجبر والتحليل في المعايير الوطنية لمناهج الرياضيات. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة القحطاني(٢٠١٣) التي توصلت إلى أن هناك جوانب قصور في كتب الرياضيات بالمرحلة الابتدائية وفقا للدراسة الدولية TIMSS، ودراسة حسانين والشهري(٢٠١٣) التي توصلت إلى أن محتوى كتب الرياضيات المطورة بالصفوف من (٣ -٥) بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية لم يحقق (٤) مؤشرات في المجالات الخمسة للمحتوى لمعايير (NCTM).

- **الإجابة عن السؤال الثالث**:

ما مستوى توافر معايير الهندسة والقياس في محتوى كتب الرياضيات المرحلة الابتدائية في ضوء المعايير الوطنية لمناهج الرياضيات بالتعليم العام ؟"، تم تحليل محتوى كتب الرياضيات للصفوف الرابع والخامس والسادس بالمرحلة الابتدائية، باستخدام بطاقات التحليل، حيث تم حساب المتوسط الحسابي لقيم مستويات توافر مؤشرات معايير فرع الهندسة والقياس للصفوف الثلاثة (الرابع والخامس والسادس) بالمرحلة الابتدائية، كما في جدول (٦):

جدول (٦) نتائج مستوى توافر معايير فرع الهندسة والقياس

الموضوع / الصف	عدد المحاور	عدد المؤشرات	عدد المؤشرات وفق مستوى التوافر			المتوسط الحسابي	مستوى التوافر العام
			مرتفع (٢)	متوسط (١)	منخفض (٠)		
الرابع	٥	١٢	١	١٠	١	١	متوسط
الخامس	٥	١٣	٥	٤	٤	١.٠٨	متوسط
السادس	٦	١٦	٢	٤	١٠	٠.٥٠	منخفض
الكلي						٠.٨٦	متوسط

يتضح من جدول (٦) أن مستوى توافر معايير الهندسة والقياس في محتوى كتاب الصف الرابع الابتدائي "متوسط" بمتوسط حسابي (١) من أصل (٢)؛ أي بنسبة مئوية مقدارها (٥٠٪). ومستوى التوافر في كتاب الصف الخامس الابتدائي "متوسط" بمتوسط حسابي (١.٠٨) من أصل (٢)؛ أي بنسبة مئوية مقدارها (٥٤٪). ومستوى التوافر في كتاب الصف السادس الابتدائي "منخفض" بمتوسط حسابي (٠.٥٠) من أصل (٢)؛ أي بنسبة مئوية مقدارها (٢٥٪). في حين كان مستوى التوافر الكلي "متوسط" بمتوسط حسابي (٠.٨٦) من أصل (٢)؛ أي بنسبة مئوية مقدارها (٤٣٪).كذلك يتضح من جدول (٦) أن عدد المؤشرات التي مستوى توافرها منخفض هي (١) و(٤) و(١٠) للصفوف الرابع والخامس والسادس على التوالي. وسوف يتم استعراضها كما يلي:

حيث يوضح جدول (٧) المؤشرات التي مستوى توافرها منخفض في فرع الهندسة والقياس

جدول (٧) المؤشرات التي مستوى توافرها منخفض في فرع الهندسة والقياس

الصف		الرابع
م	تسلسل المحور	تسلسل المؤشر	المؤشر
١	١	٣	تمييز المستقيمات المتقاطعة والمتوازية والمتعامدة، وتحديدها على الأشكال الهندسية، ورسمها.
الصف		الخامس
م	تسلسل المحور	تسلسل المؤشر	المؤشر
١	٢	٣	تسمية مواقع الأعداد والكسور الاعتيادية والعشرية على خط الأعداد، وتعيينها.
٢	٤	٩	استنتاج صيغة مساحة متوازي الأضلاع، واستخدامها في حساب مساحته.
٣	٤	١٠	حل مسائل رياضية تتضمن تطبيقات حياتية على حساب مساحة متوازي الأضلاع، ومساحات أشكال مركبة بتجزئتها إلى مستطيلات أو مربعات أو متوازيات أضلاع، وتفسير حلها.
٤	٥	١٢	تمييز العلاقة بين وحدة الحجم (السنتمتر المكعب)، ووحدتي السعة (لتر،مللتر)،واستخدامها في التحويل بينها.
الصف		السادس
م	تسلسل المحور	تسلسل المؤشر	المؤشر
١	٣	٥	استخدام المستوى الإحداثي لتمثيل علاقة تربط بين مجموعتين من البيانات.
٢	٣	٦	رسم مضلعات (لا يزيد عدد أضلاعها عن ٦) في المستوى الإحداثي بمعلومية إحداثيات رؤوس□ا.
٣	٣	٧	إيجاد المسافة الرأسية أو الأفقية بين نقطتين في المستوى الإحداثي.
٤	٤	٨	وصف الانسحاب، واستخدامه لرسم صورة شكل في المستوى الإحداثي.
٥	٤	٩	وصف الانعكاس حول محور، واستخدامه لرسم صورة شكل في المستوى الإحداثي.
٦	٤	١٠	وصف الدوران حول نقطة، واستخدامه لرسم صورة شكل في المستوى الإحداثي.
٧	٥	١٢	استنتاج صيغة مساحة شبه المنحرف، واستخدامها في حساب مساحته.
٨	٥	١٣	حل مسائل رياضية تتضمن تطبيقات حياتية على حساب مساحتي المثلث وشبه المنحرف، ومساحات أشكال مركبة بتجزئتها إلى أشكال معروفة صيغ مساحاتها، وتفسير حلها.
٩	٦	١٤	استنتاج صيغة حجم منشور ثلاثي قائم باستخدام النماذج، واستخدامها في حساب حجمه، وحجوم مجسمات مركبة.
١٠	٦	١٦	حل مسائل رياضية تتضمن تطبيقات حياتية على حساب حجوم الأشكال ثلاثية الأبعاد (المنشور الثلاثي والرباعي القائم والمجسمات المركبة)، ومساحاتها السطحية، وتفسير حلها.

وتعود هذه النتائج إلى عدم توافر بعض المؤشرات وذلك للاختلاف النسبي بين المعايير التي بُنيت عليها كتب الرياضيات للصفوف الرابع والخامس والسادس بالمرحلة الابتدائية، مع معايير المحتوى لفرع الهندسة والقياس في المعايير الوطنية لمناهج الرياضيات. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة الزومان(٢٠١٩) التي أظهرت أن توزيع المحتوى لكتاب الرياضيات للصف الرابع الابتدائي كان في فرع الهندسة والقياس أقل عن ما هو عليه في محتوى الاختبار الدولي (TIMSS2015) بنسبة (١٩٪)، ومع توصلت له دراسة الغامدي والتميمي(٢٠١٨) التي أظهرت أن مدى اتساق كتب الرياضيات المدرسية في المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية مع المعايير الحكومية الأساسية المشتركة(CCSSM) ما بين "متوسط" و "منخفض".

- **الإجابة عن السؤال الرابع**:

ما مستوى توافر معايير الإحصاء والاحتمالات في محتوى كتب الرياضيات المرحلة الابتدائية في ضوء المعايير الوطنية لمناهج الرياضيات بالتعليم العام ؟ "، تم تحليل محتوى كتب الرياضيات للصفوف الرابع والخامس والسادس بالمرحلة الابتدائية، باستخدام بطاقات التحليل، حيث تم حساب المتوسط الحسابي لقيم مستويات توافر مؤشرات معايير فرع الإحصاء والاحتمالات للصفوف الرابع والخامس والسادس بالمرحلة الابتدائية، كما في جدول (٨):

جدول (٨) نتائج مستوى توافر معايير فرع الإحصاء والاحتمالات

الموضوع / الصف	عدد المحاور	عدد المؤشرات	عدد المؤشرات وفق مستوى التوافر			المتوسط الحسابي	مستوى التوافر العام
			مرتفع (٢)	متوسط (١)	منخفض (٠)		
الرابع	٢	٣	٠	٢	١	٠.٦٧	متوسط
الخامس	٣	٦	٠	٤	٢	٠.٦٧	متوسط
السادس	٤	١٠	١	٤	٥	٠.٦٠	منخفض
الكلي						٠.٦٥	منخفض

يتضح من جدول (٨) أن مستوى توافر معايير الإحصاء والاحتمالات في محتوى كتاب الصف الرابع الابتدائي "متوسط" بمتوسط حسابي (٠.٦٧) من أصل (٢)؛ أي بنسبة مئوية مقدارها (٣٣.٥٪). ومستوى التوافر في كتاب الصف الخامس الابتدائي "متوسط" بمتوسط حسابي (٠.٦٧) من أصل (٢)؛ أي بنسبة مئوية مقدارها (٣٣.٥٪). ومستوى التوافر في كتاب الصف السادس الابتدائي "منخفض" بمتوسط حسابي (٠.٦٠) من أصل (٢)؛ أي بنسبة مئوية مقدارها (٣٠٪). في حين كان مستوى التوافر الكلي "منخفض" بمتوسط حسابي (٠.٦٥) من أصل (٢)؛ أي بنسبة مئوية مقدارها (٣٢.٥٪). كذلك يتضح من جدول (٨) أن عدد المؤشرات التي مستوى توافرها منخفض هي (١) و(٢) و(٥) للصفوف الرابع والخامس والسادس على التوالي. وسوف يتم استعراضها كما يلي:

حيث يوضح جدول (٩) المؤشرات التي مستوى توافرها منخفض في فرع الإحصاء والاحتمالات

جدول (٩) المؤشرات التي مستوى توافرها منخفض في فرع الجبر والتحليل

الصف		الرابع
م	تسلسل المحور	تسلسل المؤشر	المؤشر
١	١	٢	تمثيل البيانات بالنقاط، والخطوط البيانية باستخدام البرامج التقنية المناسبة.
الصف		الخامس
م	تسلسل المحور	تسلسل المؤشر	المؤشر
١	١	٢	تمثيل البيانات بالأعمدة البيانية المزدوجة، والخطوط البيانية المزدوجة باستخدام البرامج التقنية المناسبة.
٢	٢	٤	المقارنة بين التمثيلات بالنقاط والأعمدة والخطوط البيانية، وتحديد التمثيل الأنسب لبيانات معطاة.
الصف		السادس
م	تسلسل المحور	تسلسل المؤشر	المؤشر
١	١	٢	تمثيل البيانات بالقطاعات الدائرية باستخدام البرامج التقنية المناسبة.
٢	٢	٥	المقارنة بين مقاييس النزعة المركزية أو المدى لمجموعة من البيانات، وتحديد المقياس الأنسب لوصفها.
٣	٣	٦	قراءة البيانات الممثلة بالقطاعات الدائرية، وتحليلها؛ لاستنتاج معلومات، وتفسيرها.
٤	٣	٧	المقارنة بين التمثيلات المختلفة للبيانات، وتحديد التمثيل الأنسب لبيانات معطاة.
٥	٤	١٠	استخدام الاحتمالات للتوصل إلى استنتاجات وتنبؤات مستقبلية.

وتعود هذه النتائج إلى عدم توافر بعض المؤشرات وذلك للاختلاف النسبي بين المعايير التي بُنيت عليها كتب الرياضيات للصفوف الرابع والخامس والسادس بالمرحلة الابتدائية، مع معايير المحتوى لفرع الإحصاء والاحتمالات في المعايير الوطنية لمناهج الرياضيات.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة الزومان(٢٠١٩) التي أظهرت أن توزيع المحتوى لكتاب الرياضيات للصف الرابع الابتدائي كان في فرع عرض البيانات أقل عن ما هو عليه في محتوى الاختبار الدولي (TIMSS2015) بنسبة (١٢٪)، ودراسة حسانين والشهري(٢٠١٣) التي توصلت إلى أن محتوى كتب الرياضيات المطورة بالصفوف من (٣ -٥) بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية لم يحقق (٤) مؤشرات في المجالات الخمسة للمحتوى لمعايير (NCTM).

- **توصيات البحث**:

في ضوء ما خلص إليه البحث من نتائج، يوصي الباحثان بما يأتي:

- تضمين معايير الأداء المشتقة من معايير المحتوى للفروع الأربعة (الإحصاء والاحتمالات، الجبر والتحليل، والهندسة والقياس، والأعداد والعمليات عليها) غير المتوافرة في محتوى كتب الرياضيات للصفوف الرابع والخامس والسادس بالمرحلة الابتدائية.
- تقديم الموضوعات التي تتوافر في كتب الصف اللاحق ومتطلبة في كتب الصف الحالي.

- **مقترحات بحثية:**

يقترح الباحثان إعداد دراسات تستكمل جوانب المعايير الوطنية، وكذلك أخرى تستهدف فاعليتها عند ترجمتها إلى مواد تعليمية، مثل:

- تحقق معايير العمليات في كتب الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير الوطنية لمناهج الرياضيات.
- فاعلية وحدة تعليمية مقترحة بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير الوطنية لمناهج الرياضيات.

- **المراجع:**

- إبراهيم، شعيب عبدالله. (٢٠١٧). *تقويم منهج الرياضيات في المرحلة المتوسطة بالصومال* (رسالة دكتوراة غير منشورة). جامعة النيلين، السودان.
- البلاوي، حسن حسين. (٢٠٠٩، مايو). إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي لمصر، ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر التعليم العالي في مصر: تحديات القرن الحادي والعشرين. جامعة المنوفية، مصر.
- بدر، بثينة محمد. (٢٠١٦). تحليل محتوى كتاب الرياضيات للصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية وفقاً لمتطلبات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم TIMSS. المجلة التربوية، جامعة الكويت، ١٢١(٣١)، ٢٠٩-٢٥٨.
- برنامج التحول الوطني٢٠٢٠. (٢٠١٩). وثيقة برنامج التحول الوطني٢٠٢٠. تم الاسترجاع في ٣ سبتمبر، ٢٠١٩ من الرابط: https://vision2030.gov.sa
- التميمي، عبدالرحمن إبراهيم. (٢٠١٧). مدى اتساق كتاب الرياضيات للصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية مع المعايير العالمية للعمليات والمحتوىNCTM2000.المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٦(٣)، ١٦٠-١٧٠.
- الحبيب، محمد إبراهيم؛ والجندي، أسامة عثمان. (٢٠١٩). تقييم محتوى كتاب الرياضيات للصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية في ضوء متطلبات دراسة التوجهات الدولية في الرياضيات والعلوم TIMSS2011. المجلة التربوية، جامعة سوهاج، ٦٢، ٥٣٣-٥٧٥.
- حسانين، حسن شوقي؛ والشهري، محمد علي. (٢٠١٣). تقييم محتوى كتب الرياضيات المطورة بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية في ضوء معاييرNCTM. مجلة تربويات الرياضيات، ١(١٦)، ١-٤١.
- الدوسري، إبراهيم مبارك. (٢٠٠١). الإطار المرجعي للتقويم التربوي. ط٢. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- الرويس، عبدالعزيز محمد. (٢٠١٠، ديسمبر). مواءمة وتكييف مناهج العلوم والرياضيات بحسب سلسلة ماجروهيل. ورقة عمل مقدمة في مشروع تطوير مناهج الرياضيات والعلوم الطبيعية: ترجمة ومواءمة سلاسل عالمية. جامعة الملك سعود، الرياض.
- الرويس، عبدالعزيز محمد؛ والراجح، نوال محمد. (٢٠١٦). اتساق المواصفات التربوية والفنية لكتاب الرياضيات للصف الثالث الابتدائي بالمملكة العربية السعودية ونظيره في سلسلة ماجروهيل. رسالة التربية وعلم النفس، المملكة العربية السعودية، (٥٢)، ٢٩-٤٨.
- الرويس، عبدالعزيز محمد؛ والعمراني، هيا محمد؛ والسلولي، مسفر سعود؛ والشايع، فهد سليمان. (٢٠١٦). اتساق المواصفات التربوية والفنية لكتب الرياضيات بالمرحلة المتوسطة ونظيرتها في سلسلة ماجروهيل. مجلة العلوم التربوية، جامعة الملك سعود، (٢٨)، ٢٢٣-٢٤٣.

- الزعبي، علي محمد؛ والعبيدان، عبدالله محمد. (٢٠١٤). تحليل كتاب الرياضيات للصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير NCTM. مجلة العلوم التربوية، (٤١)، ٣١٧-٣٣٢.
- الزومان، نورة عبدالعزيز. (٢٠١٩). تحليل محتوى كتاب الرياضيات للصف الرابع الابتدائي وفقاً لمعايير المحتوى والمعرفة في الدراسة الدولية TIMSS2015(رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- سعادة، جودت أحمد؛ والعميري، فهد علي. (٢٠١٩، أ). تقويم المناهج: التوجهات الحديثة-المعايير العالمية-التطبيقات التربوية-التطلعات المستقبلية. ط١. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- سعادة، جودت أحمد؛ والعميري، فهد علي. (٢٠١٩، ب). تقويم المناهج بين الاستراتيجيات والنماذج. ط١. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- العساف، صالح حمد. (٢٠٠٦). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. ط٤. الرياض: العبيكان للنشر.
- عطيه، محسن علي. (٢٠١٠). البحث العلمي في التربية: مناهجه-أدواته-وسائله. ط١. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- علام، صلاح الدين محمود. (٢٠١١). القياس والتقويم التربوي والنفسي. ط٥. القاهرة: دار الفكر العربي.
- العمراني، هياء محمد. (٢٠١٩، مارس). تطوير مناهج الرياضيات والعلوم الطبيعية في المملكة العربية السعودية. ورقة عمل مقدمة في مؤتمر التميز الثالث في تعليم وتعلم العلوم والرياضيات: جيل مثقف علميًا لاقتصاد مزدهر. جامعة الملك سعود، الرياض.
- الغامدي، سناء صالح؛ والتميمي، خلود فواز. (٢٠١٨). تقويم محتوى كتب الرياضيات للصفوف الدنيا في المرحلة الابتدائية في ضوء معايير الأساس المشترك للرياضيات في الولايات المتحدة الأمريكية CCSSM. رسالة التربية وعلم النفس، جامعة الملك سعود، ٦٢، ١-٢٨.
- الغامدي، محمد فهم. (٢٠١٥). تحليل محتوى كتب الرياضيات للصفوف العليا للمرحلة الابتدائية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين(رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- القحطاني، وضحى حمد. (٢٠١٣). تحليل محتوى منهج الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضور متطلبات الدراسة الدولية للعلوم والرياضيات TIMSS(رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- المجاهد، إيمان عبدالمحسن. (٢٠١٨). برنامج تعليمي قائم على المعايير الحكومية الأساسية المشتركة CCSSM للرياضيات وفاعليته في تنمية الاستدلال الرياضي لدى طالبات المرحلة المتوسطة(رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات. (٢٠١٣). مبادئ ومعايير الرياضيات المدرسية (ترجمة محمد عسيري وهيا العمراني وفوزي الذكير). الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، (العمل الأصلي نشر في ٢٠٠٠).
- مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات. (١٤٣٤، أ). الدراسة التقويمية لمشروع تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، ١(١). جامعة الملك سعود، الرياض.

- مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات. (١٤٣٤، ب). الدراسة التقويمية لمشروع تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، ١(٢). جامعة الملك سعود، الرياض.
- مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات. (١٤٣٦). الدراسة التقويمية لمشروع تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية(ملخص موسع). جامعة الملك سعود، الرياض.
- المقوشي، عبدالله عبدالرحمن. (١٩٩٨). تطور مناهج الرياضيات في التعليم الابتدائي. ط١. الرياض: المؤلف.
- هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠١٨). الإطار الوطني لمعايير مناهج التعليم العام. الرياض: هيئة تقويم التعليم والتدريب.
- هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠١٩، أ). الإطار التخصصي لمجال تعلم الرياضيات. الرياض: هيئة تقويم التعليم والتدريب.
- هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠١٩، ب). وثيقة معايير مجال تعلم الرياضيات. الرياض: هيئة تقويم التعليم والتدريب.
- هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠١٩، ج). المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام. تم الاسترجاع في ٢٥ نوفمبر، ٢٠١٩ من الرابط: https://www.eec.gov.sa
- وزارة التربية والتعليم بالإمارات العربية المتحدة. (٢٠١٧). الإطار العام لمعايير المناهج. الإمارات: وزارة التربية والتعليم.

- Common Core State Standards Initiative. (2010).*Common Core State Standards for Mathematics*. Washington, DC: National Governors Association Center for Best Practices and the Council of Chief State School Officers.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث العاشر :

متطلبات تكوين ثقافة المواطنة فى ظل نظام التعليم الجديد ٢.٠

بحث مستل من رسالة الماجستير في التربية من قسم أصول التربية

إعداد :

أ. جيهان نبيل أحمد بدير
باحثة ماجستير في تخصص أصول التربية بكلية التربية جامعة دمياط
أ.د. السيد سلامة الخميسى
أستاذ أصول التربية المتفرغكلية التربية جامعة دمياط
د. رانيا وصفي غنيم
أستاذ مساعد أصول التربية كلية التربية جامعة دمياط

متطلبات تكوين ثقافة المواطنة فى ظل نظام التعليم الجديد ٢.٠

بحث مستل من رسالة الماجستير في التربية من قسم أصول التربية

أ. جيهان نبيل أحمد بدير
باحثة ماجستير في تخصص أصول التربية بكلية التربية جامعة دمياط
أ.د. السيد سلامة الخميسى
أستاذ أصول التربية المتفرغكلية التربية جامعة دمياط
د. رانيا وصفي غنيم
أستاذ مساعد أصول التربية كلية التربية جامعة دمياط

• **مستخلص**:
هدف البحث إلى التعرف على مفهوم ثقافة المواطنة وأهميتها ؛ حيث أنها تعتبر فكرة اجتماعية و قانونية و سياسية تسهم فى تطوير المجتمع الإنسانى بشكل كبير بجانب الرقى بالدولة إلى المساواة والعدل والإنصاف، وإلى الديمقراطية والشفافية، كما يهتم البحث بتنمية المواطنة لدى الأطفال وذلك لما لها من أهمية في بناء أفراد ايجابية ذات شخصيات قوية منتمية إلى وطنهم،وتستطيع الدفاع عنه وتعمل على نهضته و تقدمه. كما يرى البحث أنه يجب البدء فى تربية النشء على ثقافة وقيم المواطنة فى سن مبكرة فى المنزل والروضة والمدرسة والجامعة. كما يبرز البحث دور نظام التعليم الجديد فى تكوين ثقافة المواطنة والاهتمام بقيمها .واستخدم البحث المنهج الوصفى لمناسبته لطبيعة البحث، وأوصى البحث بضرورة وضع الخطط والبرامج التى من شأنها تساعد على تكوين ثقافة المواطنة فى ظل نظام التعليم الجديد ٢.٠.

الكلمات المفتاحية : ثقافة المواطنة ، قيم المواطنة ، نظام التعليم الجديد ٢.٠

The Requirements for Creating a Culture of Citizenship Under the New Education System 2.0

Jehan Nabil Ahmed Badir
Prof.El-Sayed Salameh Alkhamsi
Dr. Rania Wasfi Ghoneim

Abstract

The research aimed to identify concept of citizenship culture and its importance as it is considered a social, legal and political idea that contributes in developing the human society in a large way besides the state's advancement to equality, justice and fairness, to democracy and transparency, as the research is concerned with developing citizenship among children due to its importance in building individuals Positive with strong personalities belonging to their homeland and able to defend it and work on its rise and progress The research also. believes that it is necessary to start raising young people on the culture and values of citizenship at an early age in the home, kindergarten and university school in. The research also highlights the role of the new education system in forming the culture of citizenship and caring for its values. The research used the descriptive approach as appropriate to the nature of the research, and the research recommended the need to develop plans and programs that would help to create a culture of citizenship under the new education system 2.0.

Key words: Citizenship culture, values of citizenship, the new education system 2.0

• **مقدمة**:

يعد بناء الشخصية المصرية هو الهدف والغاية الأولى والأساسية لعملية التعليم وهو أساس بناء المجتمع وتقدمه، وقد تحول أسلوب التعليم فى الآونةٍ الأخيرة من مجرد عمليةٍ تلقينٍ للتحصيلِ المعرفى فقط إلى ما هو أكثر عمقا وهو إعداد الطالب نفسيا وعقليا واجتماعيا ليكون مواطن فاعل فى مجتمعه.

حيث ينص الدستور المصرى على أن التعليم حق لكل مواطن، هدفه بناء الشخصية المصرية، والحفاظ على الهوية الوطنية ، وتأصيل المنهج العلمى فى التفكير ، وتنمية المواهب وتشجيع الابتكار، وترسيخ القيم الحضارية والروحية، وإرساء مفاهيم المواطنة والتسامح وعدم التمييز، وتلتزم الدولة بمراعاة أهدافه فى مناهج التعليم ووسائله ، وتوفيره وفقا لمعايير الجودة العالمية. (دستور مصر، ٢٠١٤)

من هنا يتضح أن الدستور المصرى اهتم بإعداد الشخصية المصرية عن طريق التعليم ، كما وضع بعض المواصفات التى يجب توافرها فى هذه الشخصية ومن أهمها ارساء مفاهيم المواطنة والحفاظ على الهوية الوطنية.

وتحقيق أهداف التعليم فى بناء الشخصية وتكاملها من جميع الجوانب لن يحدث إلا بتكوين ثقافةٍ المواطنة ونشر قيمها وذلك فى مراحل التعليم المختلفة وقد أصبح ذلك ملحا فى عصرنا هذا " عصر العولمة" أكثر من ذى قبل.

وهذا ماجاء فى أهداف منظومة التعليم الجديدة 2.0، حيث إن الفلسفة العامة للتعليم لهذه المنظومة تتمثل فى تكوين المواطن المؤمن بالله تعالى المنتمى لوطنه وأمته المتحلى بالفضائل والقيم الانسانية فى مختلف جوانب الشخصية الجسمية والعقلية والوجدانية والاجتماعية .

• **الدراسات السابقة**:

هدفت دراسة "محمد" (٢٠٠٤) إلى وضع تصور مقترح يمكن أن يسهم في تفعيل دور التعليم العام في بناء الشخصية المصرية على ضوء متغيرات القرن الحادي والعشرين، وذلك من خلال دراسة مفهوم العولمة وأبعادها وتداعياتها المختلفة، ودراسة طبيعة الشخصية المصرية ومحدداتها وأطرها وآلياتها.

وكشفت نتائج الدراسة التحليلية النظرية عن بعض جوانب القصور في التعليم العام وبصفة خاصة في الأهداف والمناهج والأنشطة والإدارة وطرق التدريس، حيث أسهمت في خلق شخصية ضعيفة من ناحية الانتماء للوطن، وتفتقد لمبادئ التفكير الناقد القائم على المراجعة وفق مرجعيات تم الاتفاق عليها وإثبات صحتها وموضوعيتها ومناسبتها للظروف الحالية والمستقبلية ومتطلبات العملية التعليمية والحياة العامة ويتطلب هذا كله تغيرا في أنماط التعليم السائد وعملياته كما أدت الثورة التكنولوجية والمعلوماتية السائدة التي فرضت تغيرا وتحولا في جميع مناحي الحياة أدي لحدوث تغيرا في العملية التعليمية بأسرها ويجعل اتباع الشخصية المستقبلية المدركة لطبيعة مجتمعها أمرا واجب حدوثه.

فقد هدفت دراسة "عبده"(٢٠١٠) إلى إعداد برنامج موجه لرياض الأطفال يتم من خلاله التعرف على بعض قيم المواطنة و كيفية تقديمها لطفل الروضة كما تهدف الى اعداد مقياس لبعض قيم المواطنة لقياس مدى تكتساب الطفل لهذه القيم واعداد بطاقات ملاحظة لتتبع نمو القيم عند الأطفال وتوظيف ألعاب البناء التاريخية فى تنمية قيم المواطنة.

وهدفت دراسة "سن يى" (٢٠١٥) إلى توضيح طبيعة المواطنة وتغير معناها مع تغير الزمن من خلال دراسة الحالة للمهاجرين من الصينيين والماليزيين فى سنغافورة والعائدين الى ماليزيا و تركز الدراسة على المشاعر والفهم المنطقى للمواطنة وتغيرها مع الزمن أثناء البقاء فى سنغافورة أو بعد العودة الى ماليزيا.

كما هدفت دراسة " الحفناوى"(٢٠١٨) إلى استخدام مقياس للتعرف على قيم المواطنة و التعرف على مفهوم الأنطة الترويحية و دورها الهام فى تنمية قيم المواطنة. كما أوصت الدراسة بعقد دورات تدريبية تهدف الي صقل واعداد المسئولين عن الانشطة الترويحية بالمرحلة الاعدادية ، و توفير الامكانات اللازمة للمدارس بما يتناسب مع اهتمامات واحتياجات الطلاب ، تفعيل لائحة الانظباط المدرسي المحددة لحقوق ومسئوليات وواجبات المعلمين وادارة المدرسة نحو (الطلاب).

وهدفت دراسة "الصفتى"(٢٠١٩) بإلقاء الضوء على مفاهيم (القيم، والإنتماء، والمواطنة) وترسيخها فى الوجدان ، تعزيز الشعور بالإنتماء والمواطنة من خلال تقديم برنامج فى الرسم.

كما تتلخص أهمية البحث في: توضيح وتعزيز قيم الانتماء والمواطنة التى ينبغي تضمينها فى مرحلة التعليم الأساسى، ويمكن الاستعانة بها فى عمليات تخطيط وبناء وتطوير مناهج المرحلة الابتدائية.

كما تنبع أهمية البحث الحالى لكونه يطبق على المرحلة الابتدائية، فيها يتمتع الطفل بقابلية عالية للتشكيل واكتساب العادات والاتجاهات والسلوكيات الصحيحة.

- **التعقيب على الدراسات السابقة**:

بعد العرض السابق للدراسات السابقة، ذات الصلة بشكل مباشر أو غير مباشر بموضوع الدراسة، و التى تم تناولت المواطنة.

تبين للباحثة أن هذه الدراسات تتشابه مع البحث الحالى فى الآتي:

- التعرف على مفهوم المواطنة لدى التلاميذ فى المراحل التعليمية المختلفة مثل دراسة.
- التأكيد على وجود بعض أوجه القصور فى نظم التعليم و التى بدورها تؤثر على بناء خصية المواطن.
- استخدام المنهج الوصفى.

أما الاختلاف فيظهر في اهتمام البحث الحالى بنظام التعليم الجديد ٢.٠ واهتمامه بقيم المواطنة.

- **مشكلة البحث**:

المواطنة هى الدرع الواقى لحماية المجتمع من العنف والتطرف لذا فإن تربية الأطفال منذ الصغر على المحافظة على قيم المواطنة أمر ضرورى وحتمى .حيث ان مرحلة الطفولة مرحلة مهمة و متميزة ، إذ يتم فى هذه المرحلة بناء الفرد وتشكيل شخصيته بكل جوانبها.

والتعليم هو الأساس الذى يقوم عليه بناء الشخصية ورغم أهمية الدور الذى يلعبه التعليم إلا أن هناك بعض السلبيات التى أدت إلى احساس الطلاب بعدم الانتماء وذلك لإهمال نظم التعليم لتربية المواطنة والاهتمام بالمهارات المعرفية فقط من خلال الحفظ والتلقين ، وعلى الرغم من محاولات الاصلاح والتطوير العديدة إلا أنها لم ترقى الى المستوى المطلوب لبناء شخصية المواطن المطلوب والذى نحتاجه لتقدم ونهضة المجتمع المصرى.

من هنا انطلق نظام التعليم الجديد 2.0 ، حيث إن الفلسفة العامة للتعليم فى هذا النظام الجديد تتمثل فى تكوين المواطن المؤمن بالله تعالى المنتمى لوطنه وأمته المتحلى بالفضائل و القيم الإنسانية فى مختلف جوانب الشخصية الجسمية والعقلية والروحية والوجدانية والاجتماعية.

ويمكن القول أن مشكلة البحث تتمثل فى ضرورة إصلاح الأخطاء التى وقعت فيها جميع الأنظمة السابقة لتكوين ثقافة المواطنة لدى التلاميذ وتصحيحها فى نظام التعليم الجديد وايجاد آلية للنظام الجديد لتكوين ثقافة المواطنة.

لذا جاءت الدراسة الحالية لتلقى الضوء على المنظومة الجديدة للتعليم 2.0 .

وتتحدد مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس التالى:

ما متطلبات تكوين ثقافة المواطنة في نظام التعليم الجديد 2.0 ؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

- ما الإطار المفاهيمى لثقافة المواطنة؟
- ما الأسباب التى دعت لوجود نظام تعليم جديد ؟
- ما الإطار العام لنظام التعليم الجديد *2.0* ؟
- ما التصورالمقترح لمتطلبات تكوين ثقافة المواطنة من خلال النظام الجديد للتعليم؟

- **أهداف البحث**:

يهدف البحث ما يلى:

- تعرف الإطار المفاهيمى لثقافة المواطنة.
- تعرف الأسباب التى دعت لوجود نظام تعليم جديد.

- تعرف الإطار العام لنظام التعليم الجديد *2.0* .
- وضع تصور مقترح لمتطلبات تكوين ثقافة المواطنة من خلال النظام الجديد للتعليم.

• **أهمية البحث**:

يقدم هذا البحث تصور يفيد المسئولين فى مديريات التربية والتعليم والإدارات التعليمية والمعلمين عن آليات تكوين ثقافة المواطنة فى ظل نظام التعليم الجديد 2.0.

• **منهج البحث** :

تستخدم الدراسة المنهج الوصفى التحليلى ، لملائمته لطبيعة الدراسة ، حيث يعتمد على دراسة ثقافة المواطنة و النظام الجديد للتعليم ، ويهتم بوصفهما وصفا دقيقا ؛ للوصول إلى آليات تكوين ثقافة المواطن فى ظل النظام الجديد للتعليم.

• **حدود الدراسة**:

تمثلت حدود الدراسة فى دراسة متطلبات تكوين ثقافة المواطنة فى ظل نظام التعليم الجديد 2.0.

• **مصطلحات البحث**:

• **ثقافة المواطنة**:

"تعرف على أنها الوعاء العام للقيم و الممارسات الإيجابية للمواطنة ، بكل مايرتبط بها من حقوق وواجبات و من علاقة مثلثة بالمكان (الوطن) و الناس (المواطنون) والسلطة التى تقوم على تدبير الشأن العام (الدولة)".(الحورانى ،٢٠١٥). يمكن تعريفها اجرائيا أنها : مجموعة من القيم و المبادئ التى يكتسبها الفرد وتكون أساس علاقته بمجتمعه ووطنه ، ومن خلال هذه القيم تتحدد حقوقه وواجباته ومسئولياته تجاه وطنه فى مختلف الظروف والتغيرات كما تحثه على رفع شأن وطنه والتضحية فى سبيله"

• **نظام التعليم الجديد٢.٠**:

"هو نظام التعليم الذى أطلقته وزارة التربية والتعليم المصرية ، بدءًا من سبتمبر ٢٠١٨، و يبدأ بمرحلة رياض الأطفال والصف الأول الابتدائي، ويحل تدريجيًا محل النظام القائم، بحيث تتخرج أول دفعة من النظام الجديد بحلول عام ٢٠٣٠ ، وانطلق هذا النظام من "رؤية مصر ٢٠٣٠"، ومن الاستراتيجيات القومية لتطوير التعليم قبل الجامعى (٢٠١٤ -٢٠٣٠) .

• **الإطار النظرى للبحث**

• **المحور الأول**:**ثقافة المواطنة** (**ماهيتها - أهميتها - عناصرها- أهدافها - شروطها - متطلباتها**)

• **ماهية ثقافة المواطنة**

عرفت بأنها " الاطار الفكري لمجموعة القيم الحاكمة لعلاقات الفرد بالنظام الديمقراطي في المجتمع؛ والتي تجعل للإنجاز الوطني روحًا في تكوين الحس الاجتماعي والانتماء؛ بما يسمو بإرادة الفرد للعمل الوطني فوق حدود الواجب؛

مع الشعور بالمسئولية لتحقيق رموز الكفاءة والمكانة لمجتمعه في عالم الغد". (مكروم ،٢٠٠٤،٥٥) . كما تم تعريفها بأنها "صفة المواطن والتى تحدد حقوقة وواجباته الوطنية ، وتعرف الفرد حقوقة ، و يؤدى واجباته عن طريق التربية الوطنية ، و تتميز بنوع خاص بولاء المواطن لوطنه من أوقات السلم والحرب ، والتعاون مع المواطنين الآخرين فى تحقيق الأهداف القومية".(خضر، ٢٠٠٠،٥)

و أيضا عرفت على أنها " وصف سياسى لأفراد المجتمع المنضوين تحت دولة وطن تتبنى الخيار الديمقراطى ، فهى وضعية تسمو على الجنسية و تجعل العلاقة مع الدولة علاقة شراكة فى الوطن ، علاقة تشاركية غير تبعية كما هو الشأن فى الأنظمة الاستبدادية و الاقتصادية التى يعتبر فيها الأفراد رعايا لا مواطنين". (القباج ،٢٠٠٦،٤٠)

ومفهوم المواطنة اختلف فى تفسيره نظرا لاختلاف مجالات الحياة وهناك من صنف هذه التعريفات كالآتى:

- **المواطنة من منظور اجتماعى**:

المواطنة من هذا المنظور مجرد مسألة حقوق وواجبات دون بعد يحمل معنى " الضابط الأخلاقى".

- **المواطنة من منظور نفسى**:

نجد أنها عبارة عن علاقة بين فرد و مجتمع ينتمى إليه (الأسرة – الأصدقاء – زملاء عمل أو دراسة – الحى – المدينة – الدولة – العالم).

- **المواطنة من منظور فلسفى**:

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن عمل الأفراد مكمل لبعضه البعض، والمواطنة بذلك تعنى المشاركة الإيجابية فى قلب المجتمع.

- **المواطنة من منظور إسلامى**:

يعتبر الرسول (صلى الله عليه و سلم) أول من وضع المعنى الحقيقى لمفهوم المواطنة المسئولة و التى أرسى أهم مبادئها فى صحيفة المدينة باعتبارها أول دستور للدولة على النحو التالى:

- تحديد معنى المواطنة على أساس الانتماء إلى الدولة.
- الاختلاف فى العقيدة الدينية لا يعطى تميزاً لأتباع دين على دين آخر بالنسبة للمواطنة.
- المواطنون فى الدولة سواسية فى الحقوق والواجبات.
- من ينقض عهد المواطنة و تعاون مع أعداء الدولة فقد جلب على نفسه وأهل بيته الهلاك والفساد.

- **المواطنة من منظور تربوى**:

إن التربية للمواطنة تعد الوسيلة الأساسية لإعداد النشء على حب الوطن والالتزام بنظمه وقوانينه و قيمه والاهتمام بقضاياه ومشكلاته والمشاركة الإيجابية فى حلها والإسهام فى رقيه وتقدمه.

• **أهمية نشر ثقافة المواطنة** :

يرى البعض أن المواطنة تعمل على بناء علاقات منظمة تهدف الى تحقيق العدل والمساواة بين المواطنين فى جميع مجالات الحياة المختلفة ، وبذلك يصبح لكل فرد الحق فى بناء الوطن والدفاع عنه ، فضلاً عن التمتع بحياة آمنة كريمة دون خوف أو وجل ، وأصبحت المواطنة من القضايا التى تفرض نفسها بقوة عند معالجة أى بعد من أبعاد التنمية البشرية أو الانسانية أو مشاريع الإصلاح و التطوير الشاملة بصفة عامة.(أبوكاس،٤٠، ٢٠١٤ -٤١)

و تعد المواطنة إطار يستوعب الجميع ،ومرجعية دستورية وسياسية ومؤسسة حاضنة لكل فئات وأطياف المجتمع، تدعو الى احترام الآخرين وتقبل التنوع والتعدد بكافة أشكاله، ولا تمارس التمييز والإقصاء ضد أحد ، وهى بذلك تضع حدا للصراعات الطائفية والمذهبية والعرقية ، فهى تعمل على ازدهار المجتمع بجهود أبنائه جميعاً لأنها تشجع المواطن على المطالبة بحقوقه وتأدية واجبه.

و توفر المواطنة الاستقرار والأمن و العيشة الكريمة لأفراد المجتمع من خلال تحقيق الأمن الوطنى والاجتماعى ، واختيار الأسلوب الجيد فى الحياة بما يعمق قدرة الفرد على التواصل بشكل فعال مع الآخرين ، وقدرته على العمل بالروح الجماعية فى تدبير أمور الحياة ، وكذلك خلق روح المبادرة لديه باعتبارة فردا مسئولا عن تصرفاته أمام الجميع. (بو ذكرى،٢٠، ٢٠١٤)

و تهدف المواطنة الى تطوير معارف الناشئ العامة ، المرتبطة بالأمور الاجتماعية والاقتصادية و السياسية ، وتنمية الاحساس بالواجب نحو المجتمع الذى ينتمى إليه ، والاعتزاز به وغرس حب النظام والاتجاهات الوطنية والتعاون بين أفراد الوطن ، فضلاً عن احترام النظم والتعليمات لهذا الوطن.

تبرز أهمية المواطنة من خلال الحفاظ على الهوية الخاصة بكل مجتمع و أمنه واستقراره.

و يعد شعور الأفراد بالمواطنة من التوجهات المدنية الأساسية ، التى من أهم مؤشراتها الموقف من ضمان الحريات الفردية و احترام حقوق الإنسان ، بالإضافة إلى التسامح و قبول اللآخر و حرية التعبير ، و غيرها من مؤشرات التى تمثل القيم الأساسية للمواطنة مهما اختلفت المنطلقات الفكرية و المرجعيات الفلسفية لهذا المجتمع أو ذاك. (محمد،٢٠٠٥، ٤٩)

• **عناصر المواطنة** :

للمواطنة عناصر ومكونات أساسية ترتكزعليها ينبغى أن تكتمل لكى تتحقق ، وهى كالآتى:

١- الانتماء:

أصل الانتماء فى اللغة العربية (نمى الشئ) ، ويقال نميته الى أبيه أى نسبته إليه ، وأنماه إلى جده أى رفع نسبه إليه ، وانتمى فلان إذا ارتفع اليه النسب ، ويقال

: نميت الحديث أى رفعته وأبلغته، ونميت الشئ على الشئ: رفعته عليه، وكل شئ رفعته فقد نميته. (ابن المنظور،٣٦٣،١٩٩٦)

تختلف الآراء حول الانتماء ما بين كونه اتجاهاً و شعوراً و إحساساً و كونه حاجة نفسية ، أو كونه دافعاً أو ميلاً إلا أن الجميع يؤكد على استحالة حياة الفرد بلا انتماء حيث يبدأ مع الانسان منذ لحظة الميلاد بهدف اشباع حاجاته الضرورية و ينمو هذا الانتماء بنمو الفرد إلى أن يصبح انتماء للمجتمع الكبير الذى عليه أن يشبع حاجات أفراده. (على،٤٦،٢٠٠٦)

والانتماء للوطن هو من لوازم المواطنة حيث أنه شعور داخلى يجعل المواطن يعمل بحماس وإخلاص للإرتقاء بوطنه وللدفاع عنه ، ومن مقتضيات الانتماء أن يفتخر الفرد بوطنه وينتمى لأسرته ولوطنه و لدينه حيث أن تعدد هذه الانتماءات لا يعنى تعارضها بل هى منسجمة مع بعضها ويعزز بعضها البعض الآخر.

ولقد أثرت التيارات القادمة من الغرب عبر السماوات المفتوحة والتكنولوجيا الحديثة والشركات الضخمة عابرة القوميات بشكل أو بآخر فى إنتماء الشباب .لذا فعلينا دعم الانتماء الوطنى لدى الشباب.

و للإنتماء أوجه تتمثل فى ارتباط الفرد بدينه ووطنه الذى يعيش فيه ، وارتباطه أيضاً بالمواطنين الذين يقيمون فى وطنه (أسرة ، أصدقاء ، جيران) والانتماء هو حاجة من الحاجات الانسانية الضرورية ، التى تجعل الفرد يشعر بضرورة وجود علاقة بينه وبين الوسط الاجتماعى الذى يحيا فيه ، وهذا الشعور بالانتماء لا يبقى حبيساً ، بل يترجم على شكل أفعال وسلوك وأقوال. (عيورى وآخرون،٢٠٠٥، ٢٠)

٢- **الحقوق**:

للمواطن حقوق مختلفة تشمل كل المجالات : المجال المدنى والمجال السياسى والمجال الاقتصادى والاجتماعى والثقافى والفكرى وغيرها، لذلك هناك من يرى أن حقوق الإنسان هى حقوق المواطنة ، وهناك من يميز بينها.

ويمكن القول أن حقوق الإنسان هى حقوق مواطنة بينما حقوق المواطنة ليست حقوق إنسان عامة لأنها تتعلق بإنسان بعينه يحمل جنسية البلد المتواجد فيه.

وهناك ثلاث أنواع رئيسية من الحقوق التى يجب أن يتمتع بها جميع المواطنين فى الدولة دونما تميز من أى نوع ولاسيما التميز بسبب العنصر أو اللون أو اللغة وهى كما يلى:

- **الحقوق المدنية**:

تتمثل فى حق المواطن فى الحياة وعدم إخضاعه للتعذيب ولا للمعاملة أو العقوبة القاسية أو اللانسانية ، وعدم إجراء أية تجربة طبية أوعلمية على أى مواطن دون رضاه ..... الخ

• **الحقوق السياسية**:
وتتمثل فى حق الانتخاب و لترشح ، وحق المواطن بالعضوية فى الأحزاب .. الخ

• **الحقوق الاقتصادية و الاجتماعية و الثقافية**:
- اقتصادية: تتمثل فى حق المواطن فى العمل فى ظروف منصفة والحرية النقابية.
- الاجتماعية: تتمثل فى توفير الحماية الاجتماعية والرعاية الصحية.
- الثقافية: تتمثل فى حق المواطن فى التعليم. (أبوكاس،٣٥،٢٠١٤ -٣٩)

٣- **الواجبات**:
بجانب الحقوق السابقة هناك واجبات للمواطن عليه القيام بها وهى كالآتى:
- دفع الضرائب للدولة ، وعدم التملص منها.
- احترام وطاعة القوانين والدستور والعمل بهما .
- الدفاع عن الدولة الوطن بكل حماس.
- العمل على تنمية الدولة والوطن.
- المطالبة بحقوقه.
- المحافظة على ممتلكات الدولة والوطن.
- أداء الخدمات الواجبة عليه كالخدمة العسكرية
- المشاركة فى الانتخابات العامة.
- الحفاظ على البيئة.
- المحافظة على الملكية الخاصة.
- الاحساس بالمسئولية الوطنية.
- الالتزام ومراعاة الضمير.
- التفانى والاجتهاد فى العمل.
- خدمة الناس دون انتظار مقابل.
- حب الوطن والولاء له.

وتعتبر واجبات المواطن نتيجة طبيعية ومنطقية وضرورية فى ظل نظام المواطنة ، وهو نظام ديمقراطى يتساوى فيه الجميع أمام الحقوق والواجبات والخدمات دون تمييز. (الخوالدة والزغبى ،٢٩،٢٠١٣ -٣٢)

٤- **المشاركة**:
المشاركة تعنى االتعبير عن الاهتمام والفهم ، فإذا كان الإهتمام حركة الوجدان والفهم حركة الفكر ، فالمشاركة هى المظهر الخارجى للحركة الداخلية.

إن المواطنة لا تكون كاملة إلا إذا اقترنت ناحيتها العملية بالناحيتين الفكرية والوجدانية ، فهناك مواطن يعرف كل ما يمكن أن يعرفه عن بلاده ويشعر فى أعماق نفسه بواجب حبها، ولكنه يقف عند حد المعرفة والشعور فلا يتعداها الى العمل فى سبيل خدمتها ، فأى ثمرة ترتجى من هذا المواطن الذى لا يشعر بالمسئولية نحو بلاده؟

فالمشاركة هى جوهر المسئولية الاجتماعية، فكل مواطن لابد أن يشارك ويقوم بدوره سواء بإبداء أفكار او مقترحات أو بالقيام بعمل يستطيع أداءه. (صبرى،٢٠١٥،١٨٦)

٥- **القيم العامة** :

إن مضمون المواطنة يقوم على مجموعة من القيم و المبادئ والأساسيات الإيجابية والأخلاقية ؛ وبذلك فالمواطنة تشكل نسقاً من القيم تتفاعل فيما بينها من جهة ومن جهة أخرى تتفاعل مع خارجها من القيم الأخرى.

وهناك مجموعة من القيم العامة التى يجب أن يلتزم بها النشء لكى تنمو لديهم قيمة المواطنة مثل (الأمانة والإخلاص والصدق والصبر و حب الغير واحترام الآخر والمساواة والتعاون). (عامر،٢٠١٢،٣١ -٣٤)

- **مبادئ وقيم المواطنة**:

تعرف قيم المواطنة بأنها" الإطار الفكرى لمجموعة المبادئ الحاكمة لعلاقات الفرد بالنظام الديمقراطى فى المجتمع ، والتى تجعل للإنجاز الوطنى روحاً فى تكوين الحس الإجتماعى والانتماء، بما يسمو بإرادة الفرد للعمل الوطنى فوق حدود الواجب مع الشعور بالمسئولية لتحقيق رموز الكفاءة و المكانة لمجتمعه فى عالم الغد".

وتعد القيم الشخصية من العناصر الأساسية لثقافة المنظمات، فهى تؤثر بشكل كبير على حياة الأفراد الخاصة والعملية ، ويشمل تأثيرها سلوك الأفراد، واتجاهاتهم، وعلاقاتهم ، حيث تقوم بدور المراقب الداخلى الذى يراقب أفعال الفرد وتصرفاته.

والقيمة هى ما يعتبره الفرد مهماً، وذا قيمة فى حياته ، ويسعى دائما الى أن يكون سلوكه متسقا ، ومتوافقاً مع ما يؤمن به من قيم .

تكتسب قيم المواطنة من خلال السياق الاجتماعى الذى يعيشه الفرد مستشعراً لمسئولياته و مكانته فى العلاقات الاجتماعية القائمة فيه.

وهذه القيم هى : (العدالة – الأخلاق – الحرية – المساواة – المشاركة – الشورى – الانتماء – الولاء – الحرص على المصلحة العامة – الصبر على المتاعب و الشقات من أجل الوطن – حب العمل و الحرص على اتقانه – التسامح – التعاون) (يحيي والشربينى وآخرون ،٢٠٨ -٢٠٩)

- **أهداف التثقيف فى مجال المواطنة** :

ينبغى أن ننظرإلى قيم المواطنة باعتبارها أسمى القيم التى نتطلع إليها ، وذلك لأنها تنطوى ضمنيا على معان " الكفاية الفردية " ، كما تنطوى فى ذات الوقت على الشعور بالمسئولية الاجتماعية .

ويشير الدكتور حامد عمار إلى أن قيم المواطنة الإيجابية فى الفكر والعمل إنما تشتق من قيم إنسانية عليا تتيح لها مجال النموالاقتداء . وربما كان من

المفيد أن نؤكد بوجه خاص على ضرورة ان تفتح أبواب التعبير على مصراعيها من اجل الحوار البناء ، وليس لمجرد الاختلاف وتسجيل المواقف .

قيم المواطنة ضرورية وهامة و لها أهداف سواء على مستوى الفرد أو المجتمع ومن أهمها ما يلى: (أبو كاس،٥٤،٢٠١٤)

- **أهداف قيم المواطنة على مستوى الفرد**:
  - توجيه سلوك الفرد.
  - تزويد الفرد بالمعرفة والمهارة، والقدرة على فهم الأدوار الاجتماعية والسياسية الرئيسية والفرعية فى المجتمع.
  - التغلغل فى حياة الفرد كونها ترتبط عنده بمعنى الحياة.
  - ضبط أفعال الفرد.
  - مساعدة الفرد على تحمل المسئولية تجاه حياته، ليكون قادراً على فهم ذاته وكيانه الشخصى، مما يؤدى إلى زيادة إحساسه بالرضا.
  - القيام بوظائف متكاملة تنعكس إيجابيا على الفرد.
- **أهداف قيم المواطنة على مستوى المجتمعات**:
  - تعد بمثابة قوة المناعة فى الجسم الاجتماعى من حيث إنتمائه وجهده وعمله ووعيه بإمكانات الحاضر والمستقبل.
  - تقديم إطاراً مرجعياً يحدد طريقة التعامل بين أفراد المجتمع ، فى إرساء قواعد تطوير و ضبط و تنظيم المجتمع فى جميع المجالات، و فى مقدمتها مراعاة إجراءات تحقيق الحياة الكريمة والآمنة، لأن ذلك يمثل القاعدة الأساسية التى تبنى عليها بقية مجالات التنمية الأخرى.
  - تحقيق المقدرات الذاتية لأفراد المجتمع من خلال مساعدتهم على الأختيار والابتكار والتجديد، والنهضة بالمجتمع وتنميته وتطوير أنظمته الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والتربوية، من خلال تنظيم العلاقات الاجتماعية الايجابية بين أفراده التى تعمل على تماسكه .
  - إيجاد نوع من التوازن والثبات للحياة الإجتماعية.
  - المساعدة على التبؤ بمستقبل المجتمعات ، كونها الركيزةالأساسية التى تقوم عليها الحضارات الإنسانية ، فضلا أنها مؤشرات للحضارة.
  - حفظ استقرار وكيان المجتمع.
  - القيام بدور هام على مستوى الانسانية ،فهى تحث على التعاون والمشاركة ونبذ التمييز العنصرى، سواء على مستوى الأفراد أو الشعوب والدول، لأن التعصب بأنواعه السياسى والطائفى والمذهبى، مدخل للتشرذم والفتن، وعدم الاستقرار واهتزاز الأمن والسلامة العامة.
- **أبعاد المواطنة**:

إن مفهوم المواطنة له أبعاد متعددة تختلف تبعاً للزاوية التى يتم تناوله منها وترجع أهمية هذه الأبعاد ومكانتها إلى حقيقة كونها السبيل الناجع والضمانة الأكيدة لتنمية إمكانيات النضال السياسى السلمى لاستخلاص الحقوق

الاقتصادية والاجتماعية والبيئية تانى يمكن تحقيقها من خلال تنمية وتفعيل مؤسسات المجتمع المدنى ومن هذه الأبعاد ما يلى : (موسى،٢٠١٢،٨٦ -٩٠)

- **البعد المعرفى / الثقافى**:

حيث تمثل المعرفة عنصراً جوهرياً فى نوعية المواطن الذى تسعى إليه مؤسسات المجتمع ، فلا يمكن معرفة المواطنة دون الإلمام المعرفى بماهية المواطنة ومستلزماتها وشروطها و مقوماتها.

- **البعد القانونى**:

حيث تتمثل بالتسليح بمعرفة الحقوق والواجبات والاطلاع على القوانين المرعية بالدولة سواء ما يتعلق بواجبك اتجاه الدولة أو الحق الذى تعطيه إياه الدولة .

- **البعد المهاراتى**:

ويقصد به المهارات الفكرية مثل : التفكير الناقد ، والتحليل ، وحل المشكلات .... وغيرها.

- **البعد الاجتماعى**:

ويقصد بها الكفاءة الاجتماعية فى التعايش مع الآخرين والعمل معهم .

- **البعد التربوى (الانتمائى)**:

أو البعد الوطنى ويقصد به غرس انتماء المواطن لثقافاته ولمجتمعه ولوطنه.

- **البعد الدينى** :

أو القيمى (الوجدانى) ، مثل : العدالة والمساواة والتسامح والحرية والشورى ،والديمقراطية والسلام والتعاون والانتماء والولاء إلى الوطن.

- **البعد المكانى**:

و هو الإطار المادى والإنسانى الذى يعيش فيه المواطن ، أى البيئة المحلية التى يتعلم فيها ويتعامل مع أفرادها ، ولا بد من المشاركة التى تحصل فى البيئة المحلية والتطوع فى العمل البيئى.

- **البعد السياسى**:

المواطنة والديمقراطية وجهان لعملة واحدة ، بينهما عروة وثقى ، كل منهما سبب ونتيجة للآخر ، فالمواطنة فى الأصل و الجوهر حقوق و واجبات يرتبها القانون لأفراد المجتمع و يضمن مباشرتهم لها على قدم المساواة دونما تمييز بسبب الجنس أو الدين أو اللون أو العرق ، و يشكل إقرارها و كفالة ممارستها ركيزة للديمقراطية بوصفها نظاماً للحكم يلزم منه أن يكون للفرد صوت مسموع فى دوائر صنع القرار .

- **مظاهر المواطنة**: (**صبرى**،٢٠١٥، ٢٠٧)

◄◄ المشاركة التطوعية والتلقائية والاختيارية على شكل أنشطة أجتماعية مختلفة نافعة.

◄◄ التشبث بالقيم التى لها قابلية لدى الجميع.

- تكييف السلوك حسب المعايير الوطنية والعالمية التى تؤطر الحياة الفردية والاجتماعية والثقافية.
- توجيه السلوك الأخلاقى و الشعور بالهوية والبحث عن الحقيقة وقول الحق ، والتحضير ، واكتساب الحس المدنى الرفيع ، واحترام المرأة وتقديرها والعدل والحوار وقبول الآخر ، والتعايش مع الغير والتآخى والتضامن ، والاعتدال والتسامح.
- حماية الأملاك العامة والملكية الخاصة.
- احترام القوانين سارية المفعول.
- احترام ديانات ومعتقدات الآخرين وثقافاتهم وآرائهم.
- احترام حقوق وحريات الآخرين خاصة النساء والأطفال وكبار السن.
- خدمة الوطن بإخلاص والحفاظ على مكتسباته والدفاع عنه.
- محاربة الفساد والإبلاغ عن كل عمل ضار.
- أداء الالتزامات والأعباء المالية والواجبات الضريبية.
- المبادرة غلى المشاركة فى الواجبات التضامنية.

• **متطلبات المواطنة الصالحة**: (**العيسوى**،١٤،٢٠١٠)
المواطنة الصالحة تتطلب الآتى:

• **من الفرد**:
- أن يكون مواطِنا صالحاً مؤمناً بربه ووطنه وعروبته.
- أن يكون قادراً على العمل والانتاج ، والاضافة إلى خير المجتمع ونفعه.
- أن يكون فاعلاً وإيجابيا و ليس سلبيا .
- أن يكون مؤمنا بوطنه ويحب هذا الوطن والاستعداد للتضحية والبذل والعطاء من أجله.
- التضحية بالنفس والنفيس فى سبيل حماية الوطن والإرتفاع بقدره وإعلاء شأنه بين الأمم. والزود عنه ودفع الأخطار والأضرار والغزوات عنه.

• **من المجتمع**:
حيث يتعين على المجتمع ، فى الوقت الراهن الآتى:

- أن يلبى حاجات الفرد وطلباته فى العيش الكريم .
- توفير الرعاية الصحية الجيدة والعلاج الجيد.
- يوفر التعليم الجيد.
- توفير العمل المناسب والأجر الحلال والكافى.
- أن يوفر له سبل الحياة الكريمة من إقامة ومواصلات وزواج ونحو ذلك.
- وتنطلق فكرة " المواطنة الصالحة " من فلسفة الإهتمام بالثروة البشرية والتى ثبت للعالم أجمع أنها أعلى الثروات جميعا وأكثرها قيمة وفائدة.

وحسب على خليفة الكوارى فإن الحد الأدنى لاعتبار دولة ما ؛ مراعية لمبدأ المواطنة من عدمه يتمثل فى وجود شرطين جوهريين:(نبيه،١٢٥،٢٠٠٨)

- زوال وجود مظاهر حكم الفرد أو القلة من الناس وتحرير الدولة من التبعية للحكام ؛ وذلك باعتبار الشعب مصدر السلطات وفق شرعية دستور ديمقراطى ؛ ومن خلال ضمانات مبادئه ومؤسساته وآلياته الديمقراطية على أرض الواقع.
- اعتبار جميع السكان الذين يتمتعون بجنسية الدولة أو الذين لا يحوزون على جنسية دولة أخرى(البدون) المقيمين على أرض الدولة وليس لهم فى الحقيقة وطن غيرها ؛ مواطنون متساوون فى الحقوق والواجبات كما تتوفر ضمانات وإمكانيات ممارسة كل مواطن لحق المشاركة السياسية الفعالة وتولى المناصب.

• **التحديات نشر ثقافة المواطنة فى الوطن العربى والإسلامى**:

يواجه العالم العربى والإسلامى اليوم كثيرا من الصعاب التى كانت نتيجة لما حيك ضده من مخططات ومؤامرات نسجت خيوطها فى الخفاء ، ونفذها أعداء الأمة سواء اكانو من خارجها أم من أبنائها ، هذه المؤامرات جعلت العالم الإسلامى اليوم يقف أمام صعوبات وتحديات جمة فى مختلف نواحى الحياة وأهم هذه التحديات ما يلى: (موسى،٢٠١٢،٩١)

• **التحديات العقدية** :

حيث يعانى العالم الإسلامى من خلل عقدى يتمثل فى ضعف التمسك بالقيم والتعاليم الإسلامية ، وهذه المعاناة ليست بسبب تقصير أبناء الأمة فى تعليم العقيدة وتطبيقها وفهمها الفهم الصحيح فقط ، وإنما بسبب الغزو الخارجى الذى حمل على عاتقه محاربة الإسلام وأهله وإضعاف العقيدة الإسلامية الصحيحة فى نفوس شبابة ، وذلك بعدة أساليب منها:

- دعم المذاهب الدينية المنحرفة وتقديم كل دعم ممكن لها.
- محاولة التدخل فى شؤون البلاد الإسلامية بذرائع واهية كنشر الديمقراطية لتحقيق أهداف خفية .

• **التحديات الثقافية**:

لم يستطع أعداء الأمة الاستمرار فى السيطرة العسكرية على البلاد الاسلامية فخرجوا منها بعد أن غيروا أسلحتهم ، واتجهوا بحربهم إلى فكر الأمة من خلال فرض الأفكار الاقتصادية والسياسية، وإثارة الشبهات حول العقيدة وفتح المدارس الغربية ، وتأليف الكتب التى تدرس حضارة الشرق وبث الأفكار المضللة فى بعضها، وعن طريق القنوات الفضائية والإنترنت ، وغيرها من الأساليب ، والتى للأسف استجاب لها بعض أبناء الإسلام فاعتنقوا هذه الأفكار .

ويعد البث المباشر للبرامج التلفزيونية عبر الأقمار الصناعية والإنترنت من خطر التحديات التى يواجهها العالم الإسلامى اليوم للأسباب التالية:

- لأنه موجه إلى ثروة الأمة الحقيقية و هم أبناؤها الشباب.
- هى وسائل الاتصال التى أثبتت الدراسات أن لها آثارا على مشاهديها فى تغيير عاداتهم وقيمهم.

- أن أعداء الأمة عرفوا قيمته فى التأثيرعلى عقول الناشئة فبدأوا يعدون البرامج لمحاربة أبناء الأمة الاسلامية.

• **التحديات الاقتصادية**:

يعانى العالم الاسلامى من صعوبات اقتصادية كثيرة يمكن إجمالها فيما يلى:

- التخلف الصناعى : رغم توفر المواد الخام .
- التخلف الزراعى: رغم توفر المياه و التربة الصالحة للزراعة فى عدد من الدول الإسلامية.
- التخلف التجارى:بسبب إعتماد اقتصادياتها على انتاج و تصدير سلعة واحدة أو سلعتين مما يجعلها دوما تحت ضغوط الاقتصاد الأجنبى.
- إيداع بعض أموال العالم الإسلامى فى بنوك أجنبية مما يحرم العالم الإسلامى من استثمار هذه الأموال داخل العالم الإسلامى.مما يجعل تلك الأموال عرضة للتجميد و وضع الدول الغربية اليد عليها إذا ما حاولت الدول صاحبة هذه الأموال التمرد على أوامرها.
- كثرة الديون على العالم الإسلامى .
- هجرة العقول و الأدمغة من البلاد العربية والإسلامية للخارج.

• **التحديات السياسية**:

يعانى العالم الإسلامى من التبعية السياسية وذلك نتيجة طبيعة الأحداث التاريخية حيث خضعت معظم الدول الإسلامية للإستعمار ، مما أدى إلى الإختلاف بين دول العالم الإسلامى لإختالف الدول التى ترتبط بها ، ومما أعلق التكامل الاقتصادى فيما بينها ومما قد يتسبب فى حدوث الاضطرابات والحروب الأهلية.

أما فى جمهورية مصر العربية فهناك تحديات تفرزها وضعية العنصر البشرى تقف أمام تحقيق المواطنة منها الآتى: (عواد ،٢٠٠٩،٨٧ -١٢٦)

- ظاهرة الفقر: يعد التحرر من الفقر أحد حقوق الإنسان الرئيسية ، وتؤثر حالة الفقر على طائفة من الحقوق المدنية والسياسية ، كما يترتب على انتشارها ظواهر اجتماعية خطيرة.
- الأمية وتدنى نوعية التعليم: يمتد تاريخ مصر فى محو الأمية لأكثر من قرن ، ورغم كل الجهود المبذولة فى هذا الصدد فإن الناتج لا يحقق طموح الوطن ، كما أن المقارنات الدولية تضع مصر فى مرتبة متدنية مما يؤدى إلى انخفاض كبير فى مؤشر التنمية البشرية.
- ظاهرة البطالة : مما لا شك فيه أن هذه القضية تعتبر من بين القضايا الرئيسية التى يشكو منها المواطن المصرى ، وعلى الرغم من شيوع ظاهرة البطالة فإن أسبابها تختلف من بقعة إلى أخرى.
- الحق فى المساواة وعدم التمييز: يرتكز مفهوم المواطنة فى جانبه القانونى على مبدأين أساسيين هما : مبدأ تكافؤ الفرص ، ومبدأ المساواة أمام القانون فى

جميع الحقوق والواجبات، وعلى الرغم من ذلك فإنه تم رصد مساحة شاسعة بين النصوص الواردة فى الدستور والتشريعات وما يشهد به الواقع من قصور فى تطبيق القانون .

- **المحور الثانى: نظام التعليم الجديد** 2.0
- **ما هية نظام التعليم الجديد**2.0

تطبق وزارة التربية والتعليم، نظامًا تعليميًا جديدًا، بدءًا من سبتمبر ٢٠١٨، يعرف بـ"نظام التعليم ٢.٠"، يبدأ بمرحلة رياض الأطفال والصف الأول الابتدائي، ويحل تدريجيًا محل النظام القائم، بحيث تتخرج أول دفعة من النظام الجديد بحلول عام ٢٠٣٠.

أنطلق نظام التعليم الجديد ٢.٠ من "رؤية مصر ٢٠٣٠"(وزارة التخطيط والمتابعة الإدارى،٢٠١٥) ، ومن الاستراتيجيات القومية لتطوير التعليم قبل الجامعى (٢٠١٤ -٢٠٣٠) ، والتجارب المصرية والدولية الناجحة فى التعليم.

جاءت ملامح هذا النظام ترجمة لمواد الدستور المصرى المتعلقة بالتعليم من المادة (١٩إلى ٢٥) فى باب المقومات الأساسية للمجتمع.(دستور مصر٢٠١٤) وليعالج القصور فى النظام التقليدى للتعليم.

- **الأسباب التى دعت لوجود نظام التعليم الجديد٢.٠** :

تعود محاولات تطوير وإصلاح نظام التعلِيم المصرى إلى عقود طويلة مضت وليدة اليوم فقد ظهرت محاولات متعددة بدءا من أواخر القرن التاسع عشر على يد "على باشا مبارك"الذى وضع أول تخطيط عمل لمشروع التعليم القومى ، والذى تضمن التوصية بنشر الكتاتيب فى مصر وزيادة عدد المدارس الابتدائية وقد اهتم مبارك بإعداد المعلم وطالب بإنشاء مدرسة العلوم "دار العلوم" واهتم بالعامل النفسى فى المسألة التعليمية، وجعل الامتحانات مناسبة للتشجيع لا للترهيب.

وأثناء الاحتلال الإنجليزى(١٨٨٢ - ١٩٥٢) لم يحظ التعليم بالاهتمام الكافى بل على العكس حاول الاحتلال طمس الهوية المصرية.

ثم بدأت الجهود الرامية إلى تعميم التعليم فى مصر مع صدور الدستور المصرى الأول ١٩٢٣. (الخميسى والزينى،١٥٣،٢٠١٥)

واستمرت المحاولات للتطوير والإصلاح حتى يومنا هذا ولكن للأسف رغم كل هذه المحاولات لم تصل الى الهدف المنشود بل تدنى تصنيف مصرعالميا فى مستوى التعليم.

من هنا جاءت الحاجة إلى ضرورة التطوير الجذرى لنظام التعليم وذلك بسبب القصور فى النظام التقليدى للتعليم الذى لم يؤد الهدف المطلوب منه وفقا للدستور؛ نتيجة لزيادة الاهتمام بتقييم الدرجات على حساب التعلم المهارى، وعدم مواكبة المستجدات العالمية فى التعليم. كما نتج عنه ضعف الهوية والانتماء واللغة والمهارات الحياتية وسوء مستوى الخريجين.

فجاء نظام التعليم الجديد٢٠٢٠ على مبادئ حاكمة تتمثل فى :تطوير المناهج عمل مؤسسى، ووضع إطار موحد لمواصفات خريج التعليم العام والفنى . والتربية من اجل تنمية المهارات عامة والمهارات الحياتية بوجه خاص ، وتنمية القيم الحاكمة للمهارات ، وتكامل وترابط المعرفة ،وتعدد مصادر التعلم، والاهتمام المبكر بتنمية المفاهيم العلمية ،وتحقيق التوازن فى إعداد المواطن ،والتأكيد على التنمية المهنية للمعلمين. (غانم ،١٤،٢٠١٩ -٢٣)

- **رؤية نظام التعليم الجديد٢٠٢٠**: (**وثيقة التربية والتعليم للمنظومة الجديدة** ،٢٠١٨)

تحمل رؤية نظام التعليم الجديد ٢٠٢٠ أربعة أبعاد للتعلم: تعلم لتعرف ،وتعلم للعمل، وتعلم لتكون، وتعلم لتتعايش مع الآخر.

- التعلم للمعرفة: يهدف إلى اتقان أدوات المعرفة، وليس المعرفة ذاتها، من أجل فهم العالم الذى يعيش فيه، ويتاتى ذلك عن طريق تنمية قدرة المتعلم على الانتباه، وتدريب الذاكرة وتنمية التفكير.
- التعلم للعمل: يهدف إلى تعلم المتعلم كيف يطبق ما تعلمه تطبيقاً عملياً، وكيف نعده لسوق العمل.
- التعلم للتعايش: يهدف تربية المتعلم على التسامح وتلافى النزاعات مع الآخرين، أو حل تلك النزاعات بطرق سلمية، ويتأتى ذلك عن طريق تنمية وعى المتعلم بالآخرين وثقافتهم وقيمهم الروحية، ومن ثم تقديرهم واحترامهم.
- التعلم لنكون: يهدف إلى التنمية الشاملة لشخصية المتعلم، البدنية والروحية والعقلية، بحيث يصبح بفضل ما يتلقاه من تعلم قادراص على أن يكون لنفسه شخصية مستقلة.

- **أهداف التعليم قبل الجامعى فى نظام التعليم الجديد٢٠٢٠**: (**وثيقة التربية والتعليم للمنظومة الجديدة** ،٢٠١٨)

تنبثق الأهداف العامة للمناهج فى جمهورية مصر العربية من الفلسفة العامة للتعليم، وتتمثل فى تكوين المواطن المؤمن بالله تعالى المنتمى لوطنه وأمته المتحلى بالفضائل والقيم الإنسانية فى مختلف جوانب الشخصية الجسمية والعقلية والروحية والوجدانيةٍ والاجتماعيةن بحيث يصبح المتعلم فى نهاية مراحل التعليم قبل الجامعى مواطنا قادرا على:

- التمسك بالقيم الإيجابية فى المجتمع.
- اكتساب المهارات الحياتية اللازمة لمواجهة التحديات وحل المكلات.
- اتباع الأسلوب العلمى فى جمع المعلومات ومعالجتها واستخدامها فى اتخاذ القرارات فى شتى المجالات.
- التمكن من استخدام التكنولوجيا وإنتاجها وتطويرها والاستفادة منها لخدمة المجتمع.
- تقدير التراث لفهم الحاضر وتطويره.
- إرساء مفاهيم المواطنة و التسامح وعدم التمييز.

- اكتساب جدارات وكفاءات مهنية عامة و أخرى متخصصة لمواكبة متطلبات سوق العمل.
- ممارسة العادات الصحية السليمة لتحقيق نمو جسمى متوازن بدنياً ونفسياً.
- تنمية الحس الجمالى والإبداعى فى مظاهر الحياة المختلفة.
- استثمار القدرات الخاصة والأوقات الحرة فى تنمية المعارف وجوانب الإبداع والابتكار وروح المبادرة بالعمل والاستمرار فيه.
- تكوين قيم واتجاهات إيجابية نحو الذات والمجتمع.
- رعاية ذوى القدرات الخاصة بدنيا ونفسيا.
- إدراك الجديد من علوم المستقبل.
- تنمية قدراته التنافسية فى ضوء متطلبات سوق العمل.

يتضح اهتمام نظام التعليم الجديد بالقيم حيث تبنى المناهج فى هذا النظام على تحقيق القيم المرتبطة بالمهارات و العمل على نشر قيم المواطنة حيث تركز على القيم التالية: (غانم ،٢٠١٩، ٣٤ -٣٥)

- القيم العلمية : تشمل قيم الأمانة، وحب الاستطلاع، وتقدير العلم والعلماء، والموضوعية.
- القيم الذاتية: تشمل قيم الحلم، والحب، والرحمة، والاسقلالية.
- قيم التعايش: الاحترام، والمشاركة، والتسامح قبول الآخر، والسلام.
- قيم العمل: تمل قيم الاتقان، والشفافية والنزاهة، والمثابرة، والتعاون.

كما تتضمن المناهج مجموعة من القضايا والتحديات الكبرى التى يواجهها المجتمع المصرى كما يلى:

- قضايا العولمة: تتضمن قضايا المواطنة الرقمية، وريادة الأعمال، والوعى التكنولوجى، والتواصل الحضارى.
- قضايا التمييز: تتضمن قضايا التمييز الدينى، والتمييز ضد الأطفال، و التمييز ضد المرأة، والتمييز ضد ذوى الاحتياجات الخاصة.
- قضايا المواطنة: تتضمن قضايا الولاء والانتماء، والوحدة الوطنية، والوعى بالحقوق و الواجبات، والوعى القانونى.
- قضايا البيئة والتنمية: تتضمن قضايا التلوث البيئى، والمسئولية البيئية، والتنمية المستدامة، والماركة المجتمعيةز
- قضايا الصحة والسكان: تتضمن قضايا الصحة الوقائية ، والصحة العلاجية، والصحة الإنجابية، والزيادة السكانية.

- **تصور مقترح لمتطلبات تكوين ثقافة المواطنة من خلال النظام الجديد للتعليم**:

أ. متطلبات تتعلق بالإدارة التعليمية:

- تحديد السلطات والمسئوليات طبقاً للاختصاصات.
- وضع نظام لتلقى الشكاوى والمقترحات والتعامل معها.
- تيسير عملية تبادل المعلومات بشفافية.

- اتباع اسلوب الحوار والمناقشة مع أعضاء المجتمع المدرسي والمجتمع المحلى.
- وضع ميثاق معلن لقيم المواطنة بمشاركة المجتمع المدرسي كله.
- تعزيز مبدأ المساواة وعدم التمييز بين أفراد المجتمع المدرسي.
- تطبيق الأنظمة والقوانين بمرونة عالية.
- توفير مناخا آمن للتعليم والتعلم.
- دعم العلاقات الأنسانية في المدرسة.
- تبادل الخبرات مع المؤسسات الأخرى في مجال نشر ثقافة المواطنة.
- تخطط الإدارة المدرسية لعمليات نشر ثقافة المواطنة.
- تحفيز العاملين بالمدرسة لإنجاز أعمالهم بكفاءة فيما يتعلق بنشر ثقافة المواطنة.
- نشر ثقافة الحقوق والواجبات داخل الوسط المدرسي.
- التأكيد على دور المجالس الطلابية والمدرسية في دعم قيم المواطنة.
- تنظيم برامج توعية شاملة ومكثفة لنشر ثقافة المواطنة داخل المدرسة.

ب. متطلبات تتعلق بالمعلم:

- المشاركة في صنع واتخاذ القرارات المؤثرة في العملية التعليمية فيما يتعلق بنشر ثقافة المواطنة.
- توفير مناخ من الأمن والطمأنينة داخل المدرسة.
- تبادل الخبرات مع زملائه بشكل مستمر.
- تأهيل المعلم في مجال نشر ثقافة المواطنة.
- توظيف المادة العلمية التي يدرسها المعلم في نشر ثقافة المواطنة.
- استخدام أنشطة ومواقف تعليمية تنمى المهارات الخاصة بالمواطنة وتحمل المسئولية لدى المتعلمين.
- تعاون المعلم مع الأخصائي النفسي في اكتشاف الموهوبين من المتعلمين.

ج. متطلبات تشريعية وتمويلية:

- ضرورة وضوح القوانين والتشريعات وعدم خضوعها للتفسيرات المختلفة.
- رفع تمويل التعليم لسد احتياجاته.
- تنويع مصادر التمويل.
- تيسير اجراءات الصرف للمؤسسات التعليمية وعدم التعقيد الروتيني.
- إيجاد أساليب أسهل لتلبية المتطلبات الأساسية للمؤسسات التعليمية.
- زيادة حوافز المعلمين ومشرفي النشاط المشاركين في تنمية ثقافة المواطنة.

د. متطلبات تنظيمية:

- تأسيس نظام لامركزي لاتخاذ القرارات يعتمد على المشاركة.
- وضع خطط طويلة وقصيرة الأجل لتطبيق استراتيجيات التعلم بما تتضمن من نشر لثقافة المواطنة.
- دعم كافة جهود التنمية المهنية أثناء الخدمة سواء تعليمية أو تدريبية.
- وضع نظام لرعاية ذوي الاحتياجات الخاصة، سواء في ذلك المعوقين ذهنياً أو بدنيا أو الموهوبين.

- وضع استراتيجيات لمعالجة السلوكيات السلبية.
- توثيق العلاقات مع المجتمع المحلى ويحقق المشاركة المجتمعية في مجالات دعم التعليم ومساعدة المدارس.
- التنسيق مع الإدارة المدرسية لتوفير الموارد المعينة للعملية التعليمية والأنشطة.

هـ. توصيات تتعلق بالأنشطة التربوية:

- تنويع الأنشطة لتتضمن مجال المواطنة.
- إشراك التلاميذ في حملات توعية لنشر ثقافة المواطنة.
- إقامة معسكرات يتم من خلالها مناقشة قضايا المواطنة.
- ربط الأنشطة بالأحداث الجارية ليكون التِلميذ على وعى بها.
- إشراك التلميذ في معالجة أو تقديم حلولاً لمواجهة مشكلات مجتمعه.
- تحقيق العدالة بين جميع التلاميذ لممارسة الأنشطة المختلفة.
- إقامة رحلات لزيارة معالم الوطن لزيادة الاعتزاز به وبحضاراته وتراثه الأصيل.
- إشراك تلاميذ من عقائد مختلفة في نفس مجموعات النشاط لتخليصهم من التعصب للرأي.

• مراجع البحث:

- خضر،لطيفة إبراهيم .(٢٠٠٠): **دور التعليم فى تعزيز الانتماء** ،عالم الكتب ، القاهرة.
- على،ابراهيم محمد. (٢٠٠٦): واقع قيم المواطنة فى مناهج اللغة العربية وأداء معلمها بالمرحلة الثانوية، **مجلة البحوث النفسية و لتربوية**، كلية التربية، جامعة المنوفية.
- ابن منظور. (١٩٩٦) : **لسان العرب** ، دار أحياء التراث ، بيروت ، ج٧.
- أبو كاس، رائد. (٢٠١٤: **تصور مقترح لتنمية قيم المواطنة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بفلسطين فى مواجهة سياسات الاحتلال الاسرائيلى**، رسالة دكتوراه، جامعة القاهرة.
- الحفناوى، سهى محمد.(٢٠١٨): **دور الأنشطة الترويحية فى تنمية قيم المواطنة لطالب المرحلة الاعدادية بمحافظة الاسكندرية** ،رسالة ماجستير ،كلية التربية الرياضية ، جامعة الاسكندرية
- الحورانى، هانى الحورانى.(٢٠١٥): **،"ثقافة المواطنة"** ، الدستور ، ع(١٧١٦٨) ، الشركة الأردنية للصحافة و النشر . http://www.addustour.com/16421
- الخميسى ،السيد سلامة ؛ الزينى، مسعد مسعد. (٢٠١٥): **أولويات الإصلاح التعليمى فى مصر**،مكتبة نانسى، دمياط.
- الخوادة، محمد ؛الزغبى، ريم،(٢٠١٣): **التربية الوطنية**، دارالخليج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الصفتى، كوثر عماد احمد. (٢٠١٩): **فاعلية برنامج مقترح في الرسم لتعزيز قيم الانتماء والمواطنة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية** ، رسالة ماجستير - جامعة عين شمس. كلية التربية النوعية. قسم التربية الفنية.
- العيسوى،عبد الرحمن محمد .(٢٠١٠): **سيكولوجية المواطنة الصالحة** ، منشورات الحلبى الحقوقية ، بيروت ، لبنان.
- القباج ،محمد القباج. (٢٠٠٦): **مدارات المواطنة المعاصرة : نحو مفهوم جديد للمواطنة فى عهد التكتلات الكبرى و النظام العولمى فى الدولة ومواطنوها** ، المجمع التونسى للعلوم والآداب والفنون ، بيت الحكمة ، قرطاج ، تونس.

- الوكيل، رمضان عبد البارى السيد. (٢٠١٤): **دور المدرسة الثانوية العامة فى تنمية الانتماء الوطنى فى ضوء متغيرات العصر** ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة المنصورة.
- بو ذكرى ، رشدى. (٢٠١٤): **المواطنة و دورها فى بناء الدولة القوية**، رسالة ماجستير، كلية الحقوق والعلوم السياسية ،جامعة محمد خيضر بسكرة.
- جمهورية مصر العربية :**دستور مصر ٢٠١٤** ، المقومات الاجتماعية ، مادة "١٩"
- صبرى،فاطمة. (٢٠١٥).**دور برامج الأطفال بالتلفزيون المصرى فى تنمية بعض القيم لدى الطفل**،رسالة ماجستير،كلية التربية ، جامعة دمياط
- عامر، طارق عبد الرؤوف. (٢٠١٢): **المواطنة والتربية الوطنية "اتجاهات عالمية وعربية"**، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، القاهرة.
- عبده ،نهاد عبد الحميد أحمد. (٢٠١٠): **تنمية بعض قيم المواطنة لدى طفل الروضة بإستخدام ألعاب البناء التاريخية** ، رسالة ماجستير، كلية التربية ، جامعة طنطا.
- عواد، عماد. (٢٠٠٩): **المواطنة والأمن** ، دار الفكر الجامعى، القاهرة.
- عيورى، فرج عمر، وآخرون. (٢٠٠٥).: **دور المدرسة الأساسية فى تنمية قيم المواطنة لدى التلاميذ** ، مركز البحوث والتطويرى التربوى ، عدن.
- غانم،تفيده سيد أحمد. (٢٠١٩): **ملامح مناهج المرحلة الابتدائية فى نظام التعليم الجديد ٢٠**،رابطة خريجى معاهد وكليات التربية، صحيفة التربية ،ع ٢ .
- محمد ، رأفت عبد الفتاح حسين. (٢٠٠٤): **دور التعليم العام فى بناء الشخصية المصرية على ضوء متغيرات القرن الحادى و العشرين**، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .
- محمد، عاطف خليفة. (٢٠٠٨):المشاركة فى الأنشطة التطوعية وعلاقتها بتنمية المواطنة لدى الشباب الجامعى ، **المؤتمرالعلمى الدولى الحادى والعشرون**، مج (١١)، كلية الخدمة الاجتماعية ، جامعة حلوان ، القاهرة .
- محمد، عبد البارى.(٢٠٠٥): **التنشئة السياسية للطفل** ، الملتقى المصرى للإبداع والتنمية ،البيطاش للنشر، الاسكندرية.
- مكروم،عبد الودود. (٢٠٠٤): **القيم ومسئوليات المواطنة "رؤية تربوية"** ، دار الفكر العربى ، القاهرة.
- موسى، حسين حسن. (٢٠١٢): **مناهج البحث فى المواطنة وقيم المجتمع** ، دارالكتاب الحديث ، مكتبة الاسكندرية.
- نبيه، نسرين عبد الحميد. (٢٠٠٨): **مبدأ المواطنة بين الجدل والتطبيق**، مركز الإسكندرية للكتاب .
- نص وثيقة التربية والتعليم للمنظومة الجديدة تاريخ الدخول على الموقع ٢٠٢٠/٥/٧
- وزارة التخطيط والمتابعة والاصلاح الإدارى. (٢٠١٥): استراتيجية التنمية المستدامة، رؤية مصر ٢٠٣٠
- يحي،حسن أحمد ؛الشربينى، فوزى ؛ وآخرون.: **رؤية معاصرة فى طرائق واستراتيجيات تدريس المواد الاجتماعية** .
- يوسف، سناء يوسف. (٢٠١٠) : **تربية المواطنة فى ضوء التحديات المعاصرة** ، دار العلم والإيمان ، دسوق. https://www.vetogate.com/3166189/
- Yee Koh ،Sin. (٢٠١٥).**Temporalities of citizenship** , City University of Hong Kong , Vol.24 (1) 3- 27

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الحادى عشر :

منظومـــة مقترحة قائمـة على التعليم المدمج لتنميـــة بعض مهارات ما وراء المعرفة وأثرها في تعزيز الأمن الفكـري لدى المراهقين من نزلاء دار الملاحظة

إعداد :

د. مسفر بن عيضه المالكي
أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك
جامعة الطائف بالمملكة العربية السعودية

منظومة مقترحة قائمة على التعليم المدمج لتنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة وأثرها في تعزيز الأمن الفكري لدى المراهقين من نزلاء دار الملاحظة

د. مسفر بن عيضه المالكي
أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك
جامعة الطائف بالمملكة العربية السعودية

• **المستخلص**:
يهدف البحث إلى تعزيز الأمن الفكري لدى عينة من المراهقين من نزلاء دار الملاحظة بمحافظة الطائف، وذلك بتصميم وبناء منظومة مقترحة قائمة على التعليم المدمج ومعرفة دورها في تنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة وبيان أثر ذلك في تعزيز الأمن الفكري لدى عينة البحث التي قسمت إلى مجموعتين تجريبيتين في ضوء الأسلوب المعرفي (الاستقلال – الاعتماد) على المجال الإدراكي. تم استخدام نموذج ADDIE كأحد نماذج التصميم التعليمي ، مرورا بخطوات التحليل، التصميم، التطوير، التطبيق، فالتقويم. استخدم الباحث المنهج شبة التجريبي في تنفيذ تجربة البحث، اعتماداً على بعض الأدوات منها: اختبار الأشكال المتضمنة الصورة الجمعية، لتصنيف عينة البحث إلى (مستقل/ معتمد)،اختبار تحصيلي للمفاهيم المرتبطة بمهارات ما وراء المعرفة ومجالات تعزيز الأمن الفكري ومقياس ما وراء المعرفة من إعداد الباحث لمعرفة مدى تحقق المهارات لدى عينة البحث. أشارت النتائج إلى وجود تأثير للمنظومة المقترحة على تحصيل الطلاب والمهارات فوق المعرفية، وإلى تميز المراهقين من فئة المستقلين عن أقرانهم المعتمدين ، وأوصت الدراسة بتأكيد اهتمام مؤسسات التعليم ومؤسسات المجتمع كافة على طرائق تعزيز الأمن الفكري لدى الأفراد بصفة عامة وعلى المراهقين خاصة، كما أوصت بأهمية تبنى مثل هذه المنظومات والبرامج التعليمية التدريبية في تنمية وتعزيز الأمن الفكري ومفاهيمه لدى الأفراد.

الكلمات المفتاحية: تعزيز الأمن الفكري، التعليم المدمج، دار الملاحظة، المراهقين، المعتمدين/ المستقلين، مهارات ما وراء المعرفة.

A Proposed System Based on Combined Education to Develop Some Metacognitive Skills and Their Impact on Enhancing Intellectual Security Among Adolescents of Dar Almolahzah Guests

Dr. Mesfer bin Eidhah Almalki

Abstract

The aim of the research is to enhance intellectual security among a sample of adolescents of Dar Almolahzah guests in Taif Governorate, by designing and building a proposed system based on combined education and knowing its role in developing some metacognitive skills and explaining the impact of this on enhancing intellectual security among the research sample, which was divided into two experimental groups In light of the knowledge method (independence - dependence) on the cognitive field. The ADDIE model was used as one of the educational design models, through the steps of analysis, design, development, application, and evaluation. The researcher used the semi-experimental approach in carrying out the research experiment, based on some tools, including: Test the including forms of the collective image to classify the research sample into (independent / dependence), an achievement test of the concepts related to

metacognitive skills and areas of enhancing intellectual security and the metacognitive scale prepared by the researcher to know the extent of the skills achievement for the research sample. The results indicated that there is an impact of the proposed system on the achievement of students and metacognitive skills, and the distinction of adolescents in the independent category from their dependent peers, and the study recommended that the attention of education institutions and all community institutions should be emphasized on methods of enhancing intellectual security among individuals in general and adolescents in particular, It also recommended the importance of adopting such systems and educational training programs in developing and enhancing intellectual security and its concepts among individuals.
keywords: Enhancing Intellectual Security; Inclusive Education; Observation Home; Adolescents; Dependent; Independent. Meta-cognitive skills

• **مقدمة**:

يعد الأمن غاية ومطلب لجميع الأمم والمجتمعات ، ولا يمكن العيش بدونه قال الله تعالى: {الَّذِينَ آمَنُوا وَلَمْ يَلْبِسُوا إِيمَانَهُم بِظُلْمٍ أُولَئِكَ لَهُمُ الأَمْنُ وَهُم مُّهْتَدُونَ } [سورة الأنعام ، الآية (٨٢)]

فهو ركيزة هامة وعظيمة في بناء الحضارات وتطور المجتمعات ، فبالأمن تستمر وتزدهر الحياة، وفي غيابه تتهدد تطلعات وآمال الأمم والشعوب وتعم الفوضى وتسلب الحقوق ويحل الفزع والخوف والجوع والجهل والدمار ، ويعد الأمن بشكل عام هاجس للجميع، فتسعى الدول لتحقيقه لدوامها ولاستمرار تنميتها، وإذا كان عموم الأمن هاما فان من أهم أنواعه الأمن الفكري الذي هو من أكثرها أهمية لأنه ينبع من عقيدة الفرد وهويته ومن ذاتيته وتصرفاته .

والتربية بمنظوماتها المختلفة تُعد المحور الرئيس والفاعل لبناء المفاهيم والاتجاهات لأفراد المجتمع، فكما تتحمل مؤسساتها بناء وتكوين المفاهيم والاتجاهات الصحيحة، فإنه يقع على عاتقها مسؤولية الحفاظ على هوية المجتمع وأفراده من خلال تصويب الاتجاهات الخاطئة، وذلك من خلال العمل على تعديل مساراتها وقيادتها لإرسائها على شواطئ الأمن بمعناه الشامل.

ويتفق الباحث مع ما أشار إليه (هواري، عدون، ٢٠١١م، ٣) أن ما حدث وما يحدث في دول العالم والمنطقة العربية خاصة من أحداث إرهابية مؤلمة ومنحرفة عن المنهج الصحيح، تدق ناقوس الخطر، وتعطي مؤشرات لحجم الأخطار التي ربما انزلق فيها أبناؤنا وفلذات أكبادنا، والتي يعمل مروجوها إلى استخدام العنصر البشرى كوقود وحطب لها ، وخاصة المراهقين والشباب منهم من خلال الترويج لأفكار وممارسات مخالفة وبعيدة كل البعد عن تحكيم الشريعة الوسط والسنة الربانية التي أتي بها خير البشر.

وتشكل ما وراء المعرفة Metacognition بعدًا مهمًا في حياة الأفراد، حيث تعنى التفكير في التفكير، وتعرف ما وراء المعرفة أيضًا بأنها : "مهارات عقلية معقدة تعد

من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات وتقوم بمهمة السيطرة على جميع أنشطة التفكير العاملة والموجهة لحل المشكلة، واستخدام القدرات أو المواد المعرفية للفرد بفاعلية في مواجهة متطلبات مهمة التفكير. جروان (١٩٩٩). وتشير دراسات (حبيب، ٢٠٠٢م ، ٨٩ -١٣١؛ عبدالله، ٢٠١٦ م ، ٩٢ -١٣٢؛ زويد، ٢٠١٤م) إلى أن نظرية ما وراء المعرفة Metacognition Theory تُعد أحد الميادين المعرفية التي تلعب دوراً حيوياً في العديد من أنواع التعلم وأنماطه، حيث تهتم ما وراء المعرفة بقدرة المتعلم على أن يخطط ويراقب ويسيطر ويقوم تعلمه الخاص، وبالتالي فهي نظرية تعمل على تحسين اكتساب المتعلم لعمليات التعلم المختلفة، وتسمح له بتحمل المسئولية والتحكم في العمليات المعرفية المرتبطة بميدان التعلم، كما أنها تسهل البناء النشط للمعرفة، وتشجع المتعلم على التفكير في عمليات تفكيره الخاص وقد أشارت بعض الدراسات إلى أهمية ما وراء المعرفة وأهمية تنمية مهاراتها المختلفة لدى المتعلمين (المزروع، ٢٠٠٥م، الهنداسي، ٢٠١١م، الديب، ٢٠١٢م، الخياط، ٢٠١٢م).

ويشير شهاب (٢٠٠٠، ٣٥ -٣٦) أن ما وراء المعرفة مكون حاسم ودقيق للتعليم والتعلم الفعال، وذلك لكونه يمكن الأفراد من مراقبة ومعايرة تنظيم أدائهم المعرفي، إذ أن المتعلم المتفوق أو ذوي القدرات الخاصة يراقبون ويعدلون وينظمون معارفهم مستخدمين عدة استراتيجيات بطرق وأساليب مرنة، كما أنهم أكثر تحديدا لمداخل ومعابر التعلم المتطلبة لتحقيق وتأكيد التنظيم الذاتي.

وتؤكد العديد من البحوث والدراسات السابقة علي أنه يمكن تحسين أو تنمية ما وراء المعرفة لدى الأفراد، سواء من خلال تبنى مبادئ النظريات التربوية المعروفة، أو إعداد استراتيجيات للتعلم الفعال، والتي تهدف في مجملها إلي تحسين ما وراء المعرفة أو من خلال إعداد وتنفيذ برامج تدريب تعتمد على تبنى تلك المهارات وتحديد الطرق المناسبة لتنميتها .(عبدالله، ٢٠١٦م،جعفر، والتميمى ٢٠١٥م، عكاشة وضحا، ٢٠١٢م، لطف الله، ٢٠٠٢م، الفرماوى، ٢٠٠٢م، سالم، ٢٠٠٧م، فارس، ٢٠٠٦م، كيلي و دونالدسون ;Kelly & Donaldson, 2015)

كما اهتمت بعض الدراسات مثل: وايت بريد وآخرون Whitebread et. al (2009);، ماريلوس وآخرون Marulis et al. (2016) ؛ هينيتير Henter, (2016) بتحسين وتنمية ما وراء المعرفة لدى الأفراد، من خلال تبنى استراتيجيات وبرامج تدريب للوصول مستويات عالية في تحسين وتنمية مهارات ما وراء المعرفة وأثرها على بعض المتغيرات.

ويرى الباحث أن الاتجاه نحو تصميم وتطوير أحد البرامج التدريبية والتي تتخذ الأساليب والتقنيات الحديثة سبيلا لإيجاد أحد الحلول التي بدورها ترتقي بعمليات تعزيز الأمن الفكري لدى المراهقين من شباب الوطن، فكان التوجه نحو تصميم وبناء منظومة في التعليم والتدريب تعتمد على نمط التعليم المدمج، والذي يتم فيه المزج بين الأساليب التقليدية والتقنية معًا لمحاولة تحقيق الأهداف الموضوعة.

كما أكدت دراسات: محمد، آل رشيد (٢٠١٧م)؛ الغنيم (٢٠١٦م)؛ الفهيد (٢٠١٥م)؛ الريماوي (٢٠١٤م)؛ العسيري (٢٠١٣م)؛ الموسوي (٢٠١٢م)؛ عطار (٢٠١١م) على أهمية التعليم المدمج في تحسين التحصيل وفاعليته في تنمية النواحي المعرفية وفوق المعرفية، إلى جانب تخفيض التكلفة والوقت اللازم للتعلم، إلى جانب التأكيد على ما ينفرد به التعليم المدمج من مرونة في اكتساب الخبرات المختلفة وعدم التقيد بحدود الزمان والمكان، إلى جانب أهميته في زيادة الدافعية لعمليات التعلم والعمل على تحسين مخرجات التعليم.

مما سبق؛ ومن خلال مراجعة الأطر النظرية، وما أشارت إليه نتائج وتوصيات بعض المؤتمرات التي عقدت بالمملكة العربية السعودية وبعض الدول العربية الشقيقة مثل: مؤتمر «الاتجاهات الفكرية بين حرية التعبير ومحكمات الشريعة» الذي تنظمه رابطة العالم الإسلامي في مقرها بمكة المكرمة، (مارس، ٢٠١٧م)؛ المؤتمر الدولي الأول تحت عنوان " الفهم الصحيح للتراث الإسلامي وأثره في علاج الانحراف الفكري" ، الذي نظمته جامعة الأزهر فرع أسيوط بمصر (فبراير، ٢٠١٦م)؛ مؤتمر الانحراف الفكري بالشارقة (نوفمبر، ٢٠١٦م)؛ المؤتمر الوطني الأول للأمن الفكري - المفاهيم والتحديات، المنعقد بجامعة الملك سعود، ١٤٣٠هـ. حيث أكدت هذه المؤتمرات على أهمية الاهتمام بقضايا الأفراد والمراهقين من أبناء الجيل، خاصة ما يرتبط بالتوعية المتعلقة بالانحراف الفكري، وذلك عن طريق تنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة لدى المراهقين من مدارس "دور الملاحظة"، بتصميم وبناء منظومة مقترحة قائمة على التعليم المدمج وتبيان تأثير ذلك على تعزيز الأمن الفكري لدى المراهقين من نزلاء دار الملاحظة بالطائف في المملكة العربية السعودية، وهذا ما سوف تكشف عنه إجراءات ونتائج البحث الحالي إن شاء الله.

- **الشعور بمشكلة البحث**:

ومن خلال نتائج الدراسات السابقة وتوصيات العديد من المؤتمرات ذات العلاقة بموضوع البحث، استشعر الباحث مشكلة بحثه، وكان من دعائم الشعور بالمشكلة ما يلي:

- حاجة المجتمع السعودي ومؤسسات المجتمع المدني إلى إثراء الثقافة المجتمعية بالبحوث والدراسات التي ترقي بعمليات تعزيز الأمن الفكري لدى الأفراد والمواطنين.
- "تأصيل قيم التسامح والعيش المشترك، واحترام الأديان في وسائل الإعلام كافة، وترسيخ ثقافة الحوار والشورى ومكافحة الفساد واستغلال النفوذ، وفقا لما أوصى به المؤتمر الإسلامي العالمي الثالث للإعلام المنعقد في جاكرتا في العام ١٤٣٥هـ.
- إبراز الوجه الحضاري للإسلام الذي تميّز عبر التاريخ بروح التعاون والتعامل مع الآخر في ظل الحضارة الإسلامية، وفقا لما أوصى به مؤتمر مكة السادس عشر والذي نظمته رابطة العالم الإسلامي بعنوان الشباب المسلم والإعلام الجديد، للعام ١٤٣٦هـ.

- كما جاء من دعائم التوجه لإنجاز هذا البحث ما جاء من نتائج الدراسة الاستكشافية التي أجراها الباحث مع عدد من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية. حيث هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من أهمية الاتجاه نحو تنمية وتعزيز الأمن الفكري لدى الشباب، إلى جانب دور التربية وبرامج التدريب والمستحدثات التكنولوجية نحو التحقق الفاعل لتلك التوجهات المجتمعية. فقد أكدت نسبة ١٠٠ ٪ على أهمية بحث ودراسة طرائق تعزيز الأمن الفكري لدى الشباب والمراهقين من أبناء الجيل، معللين ذلك على خطورة الإرهاب الفكري وتأثيره السلبي على بناء المجتمعات، واتفقت نسبة ٩٨ ٪ من عينة الدراسة الاستكشافية على أهمية إجراء بحوث ودراسات قائمة على التعليم المدمج، لجدواه وفاعليته في إكساب المفاهيم وخبرات التعلم المختلفة.

- **تحديد مشكلة البحث**:

في ضوء دعائم الشعور بالمشكلة السابق ذكرها أمكن للباحث تحديد مشكلة البحث في العبارة التقريرية التالية: " أنه توجد حاجة إلى دراسة كيفية تصميم وبناء منظومة مقترحة قائمة على التعلم المدمج لتنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة وتأثير ذلك في تعزيز الأمن الفكري لدى المراهقين من نزلاء دار الملاحظة بالطائف".

- **أسئلة البحث**:

تحدد السؤال الرئيس للبحث الحالي في: **كيف يمكن تصميم منظومة مقترحة قائمة على التعلم المدمج لتنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة وأثر ذلك في تعزيز الأمن الفكري لدى المراهقين من نزلاء دار الملاحظة بمحافظة الطائف؟**

وتفرع من السؤال الرئيس السابق الأسئلة التالية:

- ما مهارات ما وراء المعرفة اللازم تنميتها لدى عينة البحث؟
- كيف يمكن تصميم المنظومة القائمة على التعليم المدمج اللازمة لتنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة؟
- ما أثر المنظومة المقترحة القائمة على التعلم المدمج في التحصيل المعرفي المرتبط بعمليات تعزيز الأمن الفكري لدى عينة البحث؟
- ما أثر اختلاف الأسلوب المعرفي لعينة البحث (المستقلين/ المعتمدين) في التحصيل المعرفي المرتبط بعمليات تعزيز الأمن الفكري؟
- ما أثر المنظومة المقترحة القائمة على التعلم المدمج في تنمية مهارات ما وراء المعرفة المرتبط بعمليات تعزيز الأمن الفكري لدى عينة البحث؟
- ما أثر اختلاف الأسلوب المعرفي لعينة البحث (المستقلين/ المعتمدين) في مهارات ما وراء المعرفة المرتبط بعمليات تعزيز الأمن الفكري؟

- **أهداف البحث**:

سعى البحث الحالي إلى الكشف عن:

- الأثر الأساسي لاستخدام المنظومة المقترحة القائمة على التعليم المدمج في تعزيز الأمن الفكري لدى المستقلين معرفيًا من المراهقين عينة البحث.

- الأثر الأساسي لاستخدام المنظومة المقترحة القائمة على التعليم المدمج في تعزيز الأمن الفكري لدى المعتمدين معرفيًا من المراهقين عينة البحث.

• أهمية البحث:

قد يفيد البحث الحالي في:

- توجيه الاهتمام بمهارات ما وراء المعرفة لدى المراهقين من أبناء الوطن وخاصة نزلاء دور الملاحظة.
- التأكيد على أهمية تعزيز الأمن الفكري من خلال تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى المراهقين من أبناء الوطن.
- تزويد القائمين على التعليم وبرامج التدريب ومنظوماته بمجموعة من التوجيهات والإرشادات التي ينبغي أن تؤخذ بعين الاعتبار عند تصميم نظم التعليم والتدريب المعتمدة على التعليم المدمج.
- توجيه مصممي التعليم والتدريب بمراعاة الجوانب المختلفة للمتعلم كاختلاف المستويات المعرفية.

• حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على:

- تصميم وبناء منظومة التعليم والتدريب المقترحة قائمة على التعليم المدمج.
- بعض مهارات ما وراء المعرفة: (التخطيط، مراقبة الذات، تقييم الذات).
- عينة من نزلاء دار الملاحظة بمحافظة الطائف -في المملكة العربية السعودية، في الفصل الدراسي الأول من العام ١٤٣٨/ ١٤٣٩هـ، مقسمين إلى مجموعتين وفقا للأسلوب المعرفي (الاستقلال في مقابل الاعتماد) علي المجال الإدراكي.

• التصميم التجريبي للبحث:

اتبع البحث التصميم التجريبي كما يلى:

المجموعة/ التطبيق	التطبيق القبلي	المعالجة التجريبية	التطبيق البعدي
التجريبية الأولى (المستقلون) وعددهم (٩)	- اختبار الأشكال المتقطعة. - اختبار تحصيلي. - مقياس ما وراء المعرفة.	منظومة التعليم المدمج	- اختبار تحصيلي. - مقياس ما وراء المعرفة.
التجريبية الثانية (المعتمدون) وعددهم (١٠)	- اختبار الأشكال المتقطعة. - اختبار تحصيلي. - مقياس ما وراء المعرفة.		- اختبار تحصيلي. - مقياس ما وراء المعرفة.

شكل (١) التصميم التجريبي للبحث

• يتضمن البحث الحالي مجموعتين تجريبيتين هما:

- المجموعة التجريبية الأولى: المستقلون عن المجال، يشاركون التعلم ببيئة ومنظومة التعليم المدمج، وعددهم (٩) طلاب.

- المجموعة التجريبية الأولى: المعتمدون على المجال، يشاركون التعلم ببيئة ومنظومة التعليم المدمج ، وعددهم (١٠) طلاب.

• **مجتمع وعينة البحث**:

يشمل المجتمع الأصل على عدد (١٥١) فرد من نزلاء "دار الملاحظة" بمحافظة الطائف، تمثلت عينة البحث الحالي في عينة قوامها (١٩) فرد من النزلاء ممن هم في سن المراهقة بهذه المدارس، وتم تصنيفهم في ضوء التصميم التجريبي للبحث، ووفقا للمتغير التصنيفي (المستقل/ المعتمد) على المجال الإدراكي.

• **أدوات البحث**:

تم الاستعانة بالأدوات التالية:

- اختبار الأشكال المتضمنة الصورة الجمعية. تأليف أولتمان، وتكن، تعريب وإعداد الشرقاوي، الشيخ (١٩٨٩)
- مقياس ما وراء المعرفة. (إعداد الباحث)
- اختبار تحصيلي لمحتوى التعلم بالمنظومة المقترحة. (إعداد الباحث)

• **منهج البحث**:

- المنهج الوصفي التحليلي: وذلك لوصف الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة التي تطرقت لموضوعات البحث ومحاوره، وتحليل نماذج التصميم التعليمي المتاحة، للإفادة مها في تصميم وتطوير منظومة التعليم المدمج.
- المنهج شبه التجريبي: استخدم لتحديد أثر المتغير المستقل "منظومة التعلم المدمج اللازمة لتنمية مهارات ما وراء المعرفة" مع نمط الأسلوب المعرفي (المستقل / المعتمد) عن المجال الإدراكي على تحصيل عينة البحث وتنمية مهارات ما وراء المعرفة لديهم.

• **فروض البحث**:

- توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوي (≤ 0.05) في التحصيل المعرفي المرتبط بتعزيز الأمن الفكري ما بين التطبيق القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبيتين.
- توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوي (≤ 0.05) في مهارات ما وراء المعرفة المرتبط بتعزيز الأمن الفكري ما بين التطبيق القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبيتين.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى≤ (٠.٠٥) بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبيتين في التحصيل المعرفي البعدي، ترجع للتأثير الأساسي لاختلاف الأسلوب المعرفي (المستقل / المعتمد) ، لصالح المستقلين عن المجال الإدراكي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى≤ (٠.٠٥) بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبيتين في مقياس ما وراء المعرفة البعدي، ترجع للتأثير الأساسي لاختلاف الأسلوب المعرفي (المستقل / المعتمد) ، لصالح المستقلين عن المجال الإدراكي.

• **خطوات البحث**:

للإجابة عن أسئلة البحث والتأكد من صحة الفروض اتبع الباحث الخطوات التالية:

- تحديد مهارات ما وراء المعرفة اللازم تنميتها لدى عينة البحث الحالي من المراهقين بدار الملاحظة بمحافظة الطائف، وصولا لتحديد الأهداف التعليمية العامة والفرعية الخاصة ببناء محتوى التعلم.
- تصميم مادة المعالجة التجريبية؛ وتشمل المنظومة المقترحة القائمة على التعليم المدمج، وما تتضمنه من أساليب واستراتيجيات للتعليم والتعليم والتعلم والتقييم، الأنشطة المختلفة.
- إعداد أدوات القياس بالبحث وتشمل:
  - ✓ اختبار الأشكال المتضمنة لتصنيف العينة إلى مستقلين/ معتمدين عن المجال الإدراكي.
  - ✓ إعداد اختبار تحصيلي للمحتوى المعرفي المقدم بالمنظومة المقترحة، وعرضه على المحكمين، لضبطه وإجازته.
  - ✓ إعداد مقياس ما وراء المعرفة، وتحكيمه لضبطه وإجازته.
- اختيار عينة البحث وتقسيمها إلى مجموعتين تجريبيتين وفقا للأسلوب المعرفي (الاستقلال - الاعتماد) عن المجال الإدراكي.
- إجراء تجربة البحث وتشمل :
  - ✓ الحصول على الموافقات اللازمة لتطبيق التجربة.
  - ✓ التطبيق القبلي لأدوات البحث على أفراد المجموعتين التجريبيتين.
  - ✓ تطبيق تجربة البحث الرئيسية وتقديم المعالجات التجريبية.
  - ✓ التطبيق البعدي لأدوات البحث.
- المعالجات الإحصائية للنتائج باستخدام برنامج التحليل الإحصائي *SPSS* والأسلوب الإحصائي المناسب، وعرض نتائج البحث ومناقشتها في ضوء الإطار النظري للبحث والدراسات السابقة.
- تقديم التوصيات والمقترحات.

• **مصطلحات البحث**:

• **الأمن الفكري**:

عرفه فحجان والمزين (٢٠١٢م، ٧) بأنه : تأمين سلامة الفكر ووقاية المبادئ والمعتقدات والثوابت الإسلامية لدى الأفراد، والمحافظة عليها من كافة المؤثرات السلبية والأفكار المنحرفة، من خلال قيام الإدارة المدرسية وغيرها من مؤسسات المجتمع المدني بدورها في توفير برامج هادفة، وانشطة مناسبة تسهم في تحقيق الأمن والاستقرار الفكري، وتزود هؤلاء الأفراد بطرق التفكير السليم. وعرفه الوادعي (١٩٩٩م، ١٥) بأنه مفهوم يشير إلى : "سلامة فكر الإنسان وعقله وفهمه من الانحراف والخروج عن الوسطية والاعتدال، في فهمه للأمور السياسية والدينية وتصوره للكون بما يؤول به إما إلى الغلو والتنطع أو إلى الإلحاد والعلمنة الشاملة". ويعرف إجرائيًا بأنه : حماية فكر وتوجهات وسلوكيات أفراد المجتمع خاصة

المراهقين من أبناء الجيل الحالي، من أن ينالها انحراف أو زيغ أو تطرف، ليعيش الجميع في أمان ورغد عيش، بعيداً عن أي شوائب عقدية أو فكرية أو سلوكية أو نفسية.

• **تعزيز الأمن الفكري: يعرف إجرائيًا بأنه** :

"استراتيجية مقصودة لتأمين وتحصين عقول ونفوس الأفراد خاصة المراهقين من أبناء الوطن، وذلك من غوائل الانحرافات ومزالق الغلو، ليعيش المجتمع في أمان واطمئنان على مكنوناته الشخصية، وتميزه الثقافي والمعرفي، ومنظومته الفكرية، باتباع منهج الوسطية والاعتدال والتمسك بالثوابت والأصول المستمدة من الكتاب والسنة".

• **ما وراء المعرفة**:

عرفها كواش (Koach: 2001, 760) بأنها: "معرفة الفرد المتعلقة بعملياته المعرفية والأنشطة الذهنية وأساليب التعلم والتحكم الذاتي المستخدم في عمليات التعلم للتذكر والفهم والتخطيط والإدارة وحل المشكلات". كما عرفها سشرو ودينسون (Schraw & Dennison, 1994,460-475) بأنها: "وعي الفرد وإدراكه لما يقوم بتعلمه وقدرته على وضع خطط محددة للوصول إلى أهدافه، وكذلك اختيار الاستراتيجية المناسبة وتعديلها أو التخلي عنها واختيار استراتيجيات جديدة، مع تمتعه بقدرة على مراجعة ذاته وتقيمها باستمرار".

• **مهارات ما وراء المعرفة**:

تعرف إجرائيًا بأنها مجموعة المهارات التي يمكن تنميتها لدى الأفراد أثناء تدريبهم والتي تتحدد في :(مهارات التخطيط، ومهارات المراقبة، ومهارات التقويم).

• **التعليم المدمج** Blended Learning:

عرف إبراهيم (٢٠٠٧م، ٥) التعليم المدمج بأنه: " تعليم يمزج بين التعليم التقليدي داخل حجرات الدراسة والتعليم الالكتروني لتحقيق الإفادة من مميزات كلا الاسلوبين". ويعرف إجرائيًا في البحث الحالي على أنه: " الدمج بين أساليب التعليم والتدريب الصفي التقليدي (الشرح، المناقشة، الحوار العلمي) وبين أساليب التعلم الالكتروني (وسائط متعددة كمبيوترية، إنترنت، مكتبات الكترونية) في تدريس وتنفيذ لقاءات المحتوى التدريبي لعينة البحث من المراهقين بدار الملاحظة.

• **دار الملاحظة الاجتماعية**:

هي دور إيوائية تسعى لتحقيق أسس الرعاية والتوجيه الخلقي والديني وكذا الرعاية الصحية والتربوية السليمة للأحداث الجانحين الذين يحتجزون رهن التحقيق أو المحاكمة أو الذين يقرر القاضي إبقاءهم في الدار ممن لا تقل أعمارهم عن سبع سنوات ولا تتجاوز ثماني عشرة سنة ممن يتم القبض عليهم من قبل السلطات الأمنية المخولة بالقبض والإيقاف لارتكابهم أي مخالفات تستوجب تأديبهم، وتتحدد مدة الحجز بتلك الدور بقرار من قاضي الأحداث، يحدد المدة الزمنية لمكوث الحدث بدار الملاحظة، وفق ما متطلبات الخطة العلاجية سعيًا للقضاء على الآثار السلبية التي تنتج عن إيداع الأحداث الجانحين بالسجون جراء

اختلاطهم بسجناء يكبرونهم سناً أو بأصحاب السوابق .(وزارة الشؤون الاجتماعية ١٤٢٤هـ، ١٧).

ويعرفها الباحث إجرائيًا بأنها : (إحدى المؤسسات الاجتماعية المتهيئة والمغلقة، والتي يتم توقيف الحدث فيها من قبل السلطات الرسمية تحقيقا ومحاكمة وقضاءً، ويقدم له فيها المسكن والمأكل والمشرب والتعليم والتوجيه، إذ يشرف عليهم أخصائيون ومشرفون اجتماعيون لتربيتهم بتوجيههم التوجيه الصحيح، علمًا بأن أعمارهم لا تقل عن ٧ سنوات ولا تزيد على ١٨سنة).

- **الإطار النظري للبحث**:

نظرًا لان البحث الحالي يهدف إلى تصميم وبناء منظومة مقترحة قائمة على التعليم المدمج لتنمية ما وراء المعرفة وتعرف أثر ذلك على تعزيز الأمن الفكري لدى عينة من المراهقين من نزلاء دار الملاحظة؛ لذلك فقد تطرق الاطار النظري ودراساته السابقة التي تم توظيفها خلال متن البحث الحالي لوصف وتحليل المحاور التالية:

- الأمن الفكري (مفهومه، العوامل المؤثرة في استقراره، طرائق تعزيزه لدى الأفراد).
- ما وراء المعرفة (مفهومها، أهميتها، مهارات ما وراء المعرفة واستراتيجيات تعلمها).
- منظومات التعليم المدمج (ماهيتها، أهميتها، كيفية تصميمها وبناءها).
- اطار عمل منظومة التعليم المدمج اللازمة لتنمية ما وراء المعرفة.
- مدارس دار الملاحظة.
- المبادئ والنظريات التربوية التي يقوم عليها البحث الحالي.

وفيما يلى، يتطرق الباحث لعرض هذه المحاور بشيء من التفصيل:

- **أولاً : الأمن الفكري (مفهومه، أهميته، العوامل المؤثرة في استقراره، وتعزيزه لدى الأفراد)**:

يستهدف الأمن الفكري intellectual security ، في رؤيته ورسالته، الإرهاب والتطرف بكل صوره الفكرية ، التي تستهدف العنف بشتى أنواعه، وبالتالي فإن العناية بالتوجيه والإرشاد والرعاية الفكرية يساعد على احتواء الضلالات الفكرية علميا وفكريا.

هذا وقد وصف الأدب التربوي مفهوم الأمن الفكري في العديد من الدراسات والاطر النظرية، فقد عرف التركي (١٤٢٣هـ، ٦٦) الأمن الفكري بأنه : (أن يعيش الناس في بلدانهم وأوطانهم وبين مجتمعاتهم آمنين مطمئنين على مكونات أصالتهم، وثقافتهم النوعية ومنظومتهم الفكرية).

كما عرفه الحيدر (٢٠١١م، ٣١٦) بأنه تأمين أفكار وعقول أفراد المجتمع من كل فكر شائب ومعتقد خاطئ، مما قد يشكل خطرًا على نظام الدولة وأمنها، وبما يهدف إلى تحقيق الأمن والاستقرار في الحياة الاجتماعية، وذلك من خلال برامج وخطط الدولة التي تقوم على الارتقاء بالوعي العام لأبناء المجتمع من جميع

النواحي السياسية والاجتماعية والاقتصادية والتعليمية وغيرها التي تعمل على تحقيقها أجهزة الدولة عبر مؤسساتها وأجهزتها ذات الاهتمام ، والتي ترتبط في خدماتها وتتواصل.

ويعرفه الأكلبي وأحمد (٢٠٠٩م، ١١) بأنه الحماية من المهددات والأخطار والمصادر والأسباب التي تؤدي إلى أو قد تؤدي إلى هز القناعات الفكرية أو الثوابت العقدية لدى الأفراد.

هذا ويرى الباحث أن الأمن الفكري مفهوم يتضمن تأمين وحماية فكر أفراد المجتمع وعقائده، خاصة المراهقين منهم، وذلك من غوائل الانحرافات ومزالق الغلو، ليعيش المجتمع بكل أفراده وطوائفه في أمان واطمئنان على مكنوناته الشخصية، وتميزه الثقافي والمعرفي، وذلك عن طريق إتباع منهج الوسطية والاعتدال والتمسك بالثوابت والأصول المستمدة من القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة.

- **العوامل المؤثرة في استقرار الأمن الفكري**:

يتفق الباحث مع ما أشارت إليه دراسة الدليمي (٢٠١٥م)؛ القحطاني (٢٠١٠م)؛ الهماش (٢٠٠٠م)، حول سرد ووصف العوامل المؤثرة في استقرار الأمن الفكري، والتي ارتبطت بعدة متغيرات وأسباب منها:

- الإعلام وتأثيره على استقرار الأمن الفكري: حيث تحتل وسائل الإعلام المختلفة مكانة في المجتمع، ومن خلال قنوات الإعلام المسموعة والمرئية تقليدية كانت أم إلكترونية، فإن لها التأثير القوي في النظام الاجتماعي العام، حيث تلعب دورًا في عمليات التغيير البنائي بالمجتمعات، فلا يخفى على أحد أن الإعلام وقنواته ووسائله المعاصرة المتنوعة تشكل مفصلًا مهمًا في تعزيز القيم المجتمعية الرائعة، وفي مقدمتها الأمن الفكري الذي صار ضرورة ملحة لتقدم المجتمعات ورقيها، أو على النقيض من ذلك ببث الأفكار الهدامة أو التقاليد التي تتنافى وقيم الدين الإسلامي الحنيف.
- العوامل التربوية، ومناهج التعليم ومقررات التعليم العالي بالجامعات المختلفة: فالتعليم قاطرة التميز المجتمعي، بمناهجه وسياساته وأساليبه وبرامجه المختلفة. فالمعرفة وما وراء المعرفة بمهاراتها المختلفة، لها دورها البارز في تمكين الأفراد من الخبرات والمعارف المختلفة، والتي تعمل وتساعد على نضج الفكر والعقل البشرى، وتأصيل ذلك يمكن الأفراد خلال مراحل التعليم من التفكير، وإدراك الأقوال والأفعال والسلوكيات، وتقييمها موضوعيًا في إطار القواعد الشرعية الصحيحة.

ويرى الباحث أن من طرائق وأساليب تعزيز الأمن الفكري لدى الأفراد أن تتم من خلال برامج التعليم والتدريب ، والحوار الهادف والبناء، وتأصيل الاهتمام بالقدوة الحسنة. كما يرى أن ذلك يمكن أن يتم من خلال تقوية الوازع الديني في النفوس، ومن خلال المناهج التعلمية وأنشطة التعليم والتعلم المختلفة، إلى جانب

دور برامج التدريب والتنمية المستدامة، وعقد برامج للتعليم عن بعد، والتعلم المستند إلى بيئة شبكة الانترنت والوسائط التكنولوجية المختلفة، والتي منها استراتيجيات التعليم المدمج، والتي عن طريقها يتم تقديم وطرح المحتوى العلمي أو الاثرائي استنادًا إلى توظيف التقنية كبرامج الكمبيوتر متعددة الوسائط أو من خلال الانترنت والبريد الالكتروني وتطبيقات الويب ٢ مثل تطبيقات وصفحات الفيسبوك، واليوتوب، وتويتر والواتساب وغيرها. وهذا ما سوف يعالجه الإطار التجريبي للبحث الحالي بالتفصيل.

- **ثانيًا : ما وراء المعرفة (مفهومها،أهميتها، مهارات ما وراء المعرفة).**

حظي موضوع التفكير باهتمام العديد من الباحثين والتربويين، حتى بات من أكثر موضوعات علم النفس التربوي دراسة وبحثًا، وقد عنيت جميع المدارس الفلسفية والفكرية والتربوية منذ عهد أفلاطون وأرسطو حتى الوقت الحاضر، بتنمية الفكر والتفكير. ويأتي مفهوم التفكير ما وراء المعرفة الذي ظهر حديثًا مع منتصف سبعينيات القرن الماضي، ليضيف أو ليكمل الصورة، حول التفكير ومهاراته، والذي يعد من أرقى أنواع أو مستويات التفكير، ليفتح بذلك مجالا واسعًا من التفكير، وإجراء الدراسات للوصول إلى فهم أوسع لهذا النوع من التفكير(العتوم والجراح وبشارة، ٢٠٠٧م، ٢٦٥).

وقد ظهر مفهوم ما وراء المعرفة Metacognition ، ودخل مجال علم النفس المعرفي على يد جون فلافل (jon flavell) في منتصف السبعينيات، ويعد التفكير ما وراء المعرفي من أكثر موضوعات علم النفس حداثة، فقد أشار كل من (جيمس، وديوي) إلى العمليات ما وراء المعرفية في عبارات كالتأمل الذاتي الشعوري خلال عملية التفكير والتعلم.(العتوم،٢٠٠٤م، ٢٠٧؛ Iwai, 2011, 150-159).

وتشير دراسة لواي (Iwai, 2011) إلى أن عمليات ما وراء المعرفة تؤدي دوراً مهمًا وحيويًا في عمليات التعليم والتعلم الناجح وأحداثه، لذلك ينبغي السعي إلى دراسة كيفية تنمية ما وراء المعرفة لدى المتعلمين، ومساعدتهم على أن يصلوا إلى تطبيق العمليات المعرفية المختلفة، بشكل أفضل من خلال السيطرة على ما وراء المعرفة. (Iwai, 2011, 150-159).

ويعرف التفكير ما وراء المعرفة إجرائيا في البحث الحالي بأنه : الوعي الذاتي لنزلاء دار الملاحظة بمحافظة الطائف القابلين للتعلم بعملياته المعرفية، وبنائه المعرفي، موظفاً هذا الوعي في إدارة هذه العمليات، من خلال استخدام مهارات: التخطيط، والمراقبة، والتقويم. ويُعبَّر عنه باستجابات النزيل على فقرات مقياس التفكير ما وراء المعرفي.

- **مهارات ما وراء المعرفة:**

تتجلى مهارات ما وراء المعرفة في إشغال الطلاب بأحد المبررات لتعليمهم بمهارات أساسية مدى الحياة ، وهذه بدورها توفر لهم سقالات معرفية للتعلم المنتج في المستقبل.

وينظر إلى مهارات التفكير لما وراء المعرفة بوصفها مكوناً هاماً في تدريس مهارات التفكير العليا المركبة وينبغي أن تستوعبها مناهج المدرسة.

ويعرف فليمنج (Fleming, et. al, 2017, 2-11) مهارات التفكير فوق المعرفية بأنها عبارة عن مهارات ذهنية معقدة تعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات وتزداد مع المراحل النمائية للفرد من جهة، ونتيجة للخبرات المتنوعة التي يمر بها الفرد من جهة أخرى ، وتقوم بمهمة السيطرة على جميع الأنشطة الموجهة لحل المشكلات المختلفة، مع استخدام القدرات المعرفية للفرد وبفاعلية في مواجهة متطلبات التفكير.

وهناك العديد من التصنيفات لمهارات التفكير ما وراء المعرفية ، ولكن هناك إجماع على ثلاثة مهارات أساسية، حيث صنف ستيرنبرج (Sternberg) المشار إليه في جروان (١٩٩٩م) مهارات التفكير ما وراء المعرفية في ثلاث فئات هي: التخطيط والمراقبة والتقويم، وتضم كل واحدة منهم مجموعة من المهارات الفرعية وهي كما كالتالي (أبو لطيفة، ٢٠١٥م، ٨١ – ١١٠؛ أبو رواش، ٢٠٠٧م، ٣٢٢)؛ (Fleming, et. al, 2017, 2-11):

- **مهارة التخطيط** Planning Skill

يعرف مازارانو (Marazano) مهارة التخطيط بأنها تلك المهارة التي يستخدمها المتعلم من أجل وضع خطة بطريقة منظمة ودقيقة يتم من خلالها العمل على تحقيق أهداف تعليمية معينة، فهي تتعلق بما يلي:

- تحديد الأهداف أو الشعور بوجود مشكلة وتحديد طبيعتها.
- اختيار الأنشطة المناسبة لتحقيقها.
- ترتيب هذه الأنشطة بتسلسل معين وفق أولوية الاستخدام.
- التنبؤ بالصعوبات التي تعترض تحقيق الهدف.
- تحديد الطرق والوسائل التي بواسطتها سيتغلب على الصعوبات. (*Gama, 2004*)

مما سبق يلاحظ الباحث أن مهارة التخطيط تسبق أي تفكير في القيام بمهمة ما سواء أكانت فكرية أو جسدية وتنمية هذه المهارة تتم ممارستها عمليًا من خلال الإشارة إليها ليعي الأفراد المراهقين أهميتها ويتقنوها كي تصبح جزءًا من مهارتهم المرتبطة بأداء مهمة ما.

- **مهارة مراقبة الذات** Self- Monitoring Skill

يشير جاما (Gama, 2004) إلى أن مهارة مراقبة الذات تتعلق بالتفكير في أهداف المهمة والتفكير في كيفية تحقيقها بترتيب معين بمعنى معرفة أي الأهداف الجزئية التي ستنجز قبل غيرها وإقرار متى سينتقل الفرد إلى الخطوة الثانية في تحقيق الهدف، أما باير(Bayer)، فيعرف مهارة مراقبة الذات بأنها مراقبة الفرد لسير اندماجه في المهمة التعليمية المراد تعلمها، وتتضمن مهارة مراقبة الذات:

- التفكير في الهدف العام للمهمة التعليمية.
- كيفية تحقيق أهداف المهمة.
- معرفة أي الأهداف الجزئية تحققت وأي منها لم يتحقق بعد.
- تحديد متى سينتقل الفرد من الخطوة الأولى إلى الخطوة الثانية فالثالثة إلى أن يتحقق الهدف منها.
- اختيار الاستراتيجية المناسبة للعمل.
- تحديد الإعاقات التي تعترض سيره.
- معرفة كيفية التغلب على هذه المعوقات.

ويشير كلاو (Kluwe) إلى أن إجراءات عملية المراقبة، الموجهة نحو تحصيل المعلومات ذات لصلة بعمليات تفكير الأفراد، تشتمل على القرارات التي تساعد على تحديد الواجب الذي يعمل عليه الشخص غالبًا، وتفحص مدى التقدم في ذلك العمل، وتقويم هذا التقدم، والتنبؤ بنتائج هذا العمل.

- **مهارة تقييم الذات** Self- EvaluationSkill

يعرف لي (Li, 1992) مهارة مراقبة الذات بأنها مقارنة الهدف المراد تحقيقه بما تحقق على أرض الواقع ومقارنة الاستراتيجية التي استخدمها المتعلم بالاستراتيجيات التي من المفترض أن يستخدمها فعلا ومقارنة الصعوبات المتنبأ بها بالصعوبات التي واجهها الفرد مثلا ومقارنة النتائج التي حققها الفرد بالتي توقعها مستقبلا وتصحيح الاستراتيجيات الضعيفة كما استخدمت وتبني استراتيجية أو خطة أكثر مناسبة في المستقبل لتحقيق الهدف عن طريق التجريب والممارسة. (Gama, 2004)

أما باير (Bayer) فيعرف مهارة مراقبة الذات بأنها حكم الفرد على مستوى إنجازه ومدى تقدمه ونجاحه في المهمة التعليمية، وتتضمن مهارة تقييم الذات الحكم على مدى صحة وصدق النتائج المحتملة وتقييم مدى مناسبة الأدوات والوسائل والأنشطة التي استخدمت في تحقيق الهدف وتقييم مدى النجاح في التغلب على الصعوبات في تحقيقه والحكم على مدى فعالية الخطة التي رسمت لمعالجة المهمة التي كانت ناجحة باتجاهه.

وأضاف (Gama, 2004) إضافة للمهارات الثلاثة السابقة الذكر ؛ المهارة الرابعة التالية وهي مهارة المراجعة، والتي تتطلب أحيانًا تعديل خطة العمل، وتصحيح الخطة الموضوعة مسبقا بخصوص تحقيق الأهداف والاستراتيجيات.

- **مهارة المراجعة** Revising

تتضمن هذه المهارة تعديل خطة العمل الموضوعة مسبقًا بخصوص تحقيق الأهداف، والاستراتيجيات ومداخل التعلم التي استخدمت وتشمل:

- تعديل خطة العمل.
- ربط الخبرات الجديدة بالسابقة.
- توسيع مجال العمل.

وفي بيئة التعلم ما وراء المعرفية، ينبغي على المتعلم خلق وتصميم علاقات وخطط فعالة والتي تعكس بدورها وعيه بهذه المهارات وفهمه للمهمة المطلوبة. إذ تساعد عمليات التخطيط ما وراء المعرفية، واختيار الاستراتيجية المناسبة في التعامل مع المشكلة المطروحة على حلِ المشكلة، وفي تحديد من أين يبدأ؟ وما النتائج المتوقعة من أن يسلك طريقًا معينًا؟ علاوة على مراقبة تقدمه في الوصول إلى الحل والتعديل من الخطط والاستراتيجيات حتى يمكن أن يستخدمها بنجاح في حل مشكلات أخرى فنجد مناهج العلوم والرياضيات في سنغافورة تهتم بما وراء المعرفة ومهاراتها في أثناء تناول المشكلات.

- **المتطلبات الرئيسية للتعلم وفق استراتيجيات ما وراء المعرفة**:

اتفق بعض المربين على وجود ثلاثة متطلبات رئيسية لتعلم ما وراء المعرفة هي:

- المعرفة: وتتضمن معرفة المتعلم لطبيعة التعلم وعملياته وأغراضه ومعرفة استراتيجيات التعلم الفعالة ومتى تستخدم.
- الوعي: ويعني وعي المتعلم بالإجراءات التي ينبغي القيام بها لتحقيق نتيجة معينة، ويتضمن ثلاثة أبعاد هي: -
  - ✓ الوعي بمتغيرات الشخصية.
  - ✓ الوعي بمتغيرات الموقف التعليمي.
  - ✓ الوعي بمتغيرات الاستراتيجية الملائمة.
- التحكم: ويشير إلى طبيعة القرارات الواعية التي يتخذها المتعلم بناءً على معرفته ووعيه.

- **ثالثًا : التعليم المدمج (تعريفه، ومميزاته).**

يشكل التعليم المدمج خليطًا من التعليم الالكتروني والتعليم التقليدي الذي يعتمد على اللقاءات المباشرة وجهًا لوجه في بيئة التعليم أو التدريب التقليدية، تلك البيئة التي تعد المحور الأساس لعمليات التعليم والتدريب، وإلى تتم بوجود معلم ومتعلمين داخل قاعة أو حجرة دراسية، يقوم فيها المعلم بتنفيذ الدرس وتقديم المعلومات أو الخبرات المختلفة، ومع التقدم الحادث في مجال تكنولوجيا التعليم والمعلومات، وظهور أساليب جديدة تعتمد على نظريات التعلم المختلفة كالنظرية الاتصالية والنظرية البنائية ونظرية النشاط وغيرها، ظهرت الحاجة للإفادة بمخرجات وخلاصات ذلك الفكر في تفعيل دور الطالب أو المتعلم داخل وخارج الموقف التعليمي التعلمي.

وقد ظهرت العديد من المسميات للتعليم المدمج، حيث عرفه الفقي (٢٠١١م، ١٥) أحد أنماط التعلم التي يتكامل فيها التعلم الإلكتروني بعناصره وسماته مع التعليم التقليدي وجهًا لوجه بعناصره ومكوناته وسماته في إطار واحد، بحيث يضمن توظف أدوات التعلم الالكتروني – سواء المعتمدة على الكمبيوتر أو المعتمدة على الانترنت - في أنشطة التعلم للمحاضرات، والدروس العملية، وجلسات التدريب في الفصول التقليدية والفصول الالكترونية.

كما عرفه كوركماز (Korkmaz, 2009) على أنه أسلوب في التعلم يعتمد على خلط الأساليب التقليدية أو الاعتيادية للتعلم مع التعلم الإلكتروني، ووسائل الإيضاح السمعية والبصرية ، والتعلم عن طريق الشبكة، بهدف تحسين وتجويد نواتج عمليات التعليم والتعلم.

ويشير الباحث إلى أن التعليم المدمج يُعد احد الطرق المؤدية إلى إيجاد نوع من التكامل بين التعليم الالكتروني والتعليم التقليدي للاستفادة من مزايا كلا النوعين في تحسين بيئة التعليم والتعلم بكل مكوناتها وعناصرها، بهدف تحقيق الأهداف بفاعلية.

ويشير (الفقى، ٢٠١١م، ١٦٢؛ مصطفي، ٢٠٠٨م، ١٢) إلى المميزات والخصائص التالية للتعليم المدمج:

- خفض نفقات التعلم بشكل هائل مقارنة بالتعليم الالكتروني وحده.
- زيادة التفاعل بين الطلاب والمعلمين، والطلاب، والطلاب والمحتوى، والطلاب والمصادر الخارجية.
- زيادة إمكانات الوصول للمعلومات.
- الاستفادة من التقدم التقني في التصميم، والتنفيذ، والاستخدام.

- **رابعًا : إطار عمل منظومة التعليم المدمج اللازمة لتنمية ما وراء المعرفة ودور ذلك في تعزيز الأمن الفكري:**

هدف البحث الحالي تصميم وبناء منظومة تعليم للأفراد المراهقين بدار الملاحظة، إحدى مؤسسات المجتمع التي تأوي هؤلاء الشباب المراهقين، وتقدم لهم الرعاية التعليمية والإرشادية والاجتماعية، وذلك من خلال نظر الباحث وقناعته بأهمية التعليم والتدريب والتوجيه والإرشاد لهذه الفئات، خلال هذه المرحلة الحرجة من مراحل عمرهم، واستناده خلال البحث على إطار عمل سيتم توضيحه جليًا خلال الإطار التجريبي للبحث الحالي.

- **الأسس التي يقوم عليها التعليم المدمج:**

يشير أحمد (٢٠١١م، ٤٢)، إبراهيم (٢٠٠٧م، ١٢ -١٧) إلى مجموعة من الأسس التي تقوم عليها فكرة التعليم المدمج وهي كالتالي:

- يؤسس التعليم المدمج على أن الأفراد مختلفون في قدراتهم واهتماماتهم، وان هناك فروقا فردية فيما بينهم.
- التعلم حق للجميع، وأن تحقيق ديمقراطية التعلم تكفل لكل متعلم الحق في الاختيار من طرق واستراتيجيات وبدائل تناسب قدراته وسرعته في التعلم والاكتساب.
- يكمن جوهر التعليم المدمج في التخطيط العلمي والاستغلال الأفضل والتوظيف الأمثل لتكنولوجيا التعليم في المواقف التعليمية والتدريبية المختلفة، ون التخلي عن التعلم الصفي التقليدي.
- أن المتعلم هو المحور الأساسي والمهم في العملية التعليمية.

- تنمية عمليات العلم الأساسية لدى المتعلمين، أساس من أسس التعليم المدمج.
- ليس من أهداف التعليم المدمج حشو عملية التدريس بطرق تدريسية لا ربط بينها، لكنه يهدف إلى تكامل وتوحيد الطرق والاستراتيجيات الفاعلة لتحقيق هدف التعلم.

ويري الباحث بالإضافة إلى ما سبق؛ أن أساس التعليم المدمج الناجح هو التوفيق في اختيار أفضل دمج من خلال أهداف التعليم العامة والمحتوى التعليمي ومستوي التفاعل الذي يتطلبه ومدى تعقده، مع أهمية الأخذ في الحسبان لدافعية المتعلمين، ومدى الألفة أو التعود على التعامل مع التكنولوجيا واستخدامها بفاعلية.

- **مكونات إطار عمل النظام المقترح**:

يمكن أن يشمل إطار العمل المقترح على عدة نُظم فرعية، وذلك لاستيعاب جميع العلميات الخاصة بتوجيه الأفراد والمراهقين من أبناء الوطن، ويرى الباحث أن إطار العمل يمكن أن يشمل على العناصر والمكونات التالية:

- الخطط التعليمية أو التثقيفية بمكوناتها كمقررات أو وحدات تعلمية/ تدريبية.
- أدوات واستراتيجيات لتحقيق ودعم التواصل والتفاعل بين مديري المنظومة و الأفراد المستهدفين، لحل المشاكل التي قد تعيق هذا الفرد أثناء تفاعله وإبحاره مع المحتوى.
- معلومات عن معدلات الدخول والتجول في المحتوي وأنشطته ولمعرفة مدى جاهزية الفرد للتدريب وانجاز مشروع تخرج ، يمكن أن يقدم تحفيز لإتمام ذلك على ما يرام.
- برامج ولقاءات وورش عمل وآليات لتحسين التفاعل والتواصل بين الأفراد المستهدفين وبين مديري النظام أو منظومة التعليم والتدريب.
- توفير كل التعليمات والضوابط اللازمة والمرتبطة بعمليات التصفح والبحث ، والتعامل مع المحتوى وكذا الأنشطة الاثرائية.
- توفير الاستبيانات الالكترونية والمبادرات التي تساعد الأفراد على التفاعل الايجابي مع البيئة الالكترونية والتي يمكن استخدامها في تقديم التغذية الراجعة من قبل مديري النظام أو التواصل المباشر فيما بعد.

ولتحقيق هدف إطار العمل المقترح؛ فإن الباحث من خلال الاطلاع على بعض الدراسات والأطر النظرية وثيقة الصلة بنُظم تصميم وتقديم التعليم المدمج ومنظوماته: محمد، آل رشيد، (٢٠١٧م) ؛ الغنيم (٢٠١٦م)؛ الفهيد (٢٠١٥م)؛ الريماوى (٢٠١٤م)؛ العسيري (٢٠١٣م)؛ أبو الريش(٢٠١٣م) ؛ إبراهيم (٢٠٠٧م). استطاع التوصل إلى الاستفادة مما قدمته تلك الدراسات من أفكار ورؤى، مع أهمية مسايرة التأكيد على معايير جودة المحتوى وجودة الممارسات التي تتم من خلال تلك المنظومات التعليمية.

• **خامسًا : مدارس دار الملاحظة الاجتماعية :**

تعرف مدارس دار الملاحظة بأنها : دور إيوائية تسعى لتحقيق أسس الرعاية والتوجيه الخلقي والديني وكذا الرعاية التربوية والصحية للأحداث الجانحين الذين يحتجزون رهن التحقيق أو المحاكمة أو الذين يقرر القاضي إبقاءهم في الدار ممن لا تقل أعمارهم عن سبع سنوات ولا تتجاوز ثماني عشرة سنة ممن يتم القبض عليهم من قبل السلطات الأمنية المخولة بالقبض والإيقاف لارتكابهم أي مخالفات تستوجب تأديبهم، (وزارة الشؤون الاجتماعية ، ١٤٢٤ هـ، ص١٧). ويرى الحارثي (٢٠٠٣ م، ١٢) أن دار الملاحظة الاجتماعية هي مكان يتم فيه حجز الحدث لحين مثوله أمام المحكمة للتحقيق فيما نسب إليه وذلك من قبل السلطات الأمنية، ويتم ذلك بناء على تعليمات القاضي، لرعايته رعاية اجتماعية وصحية كما تقدم لهم كافة الخدمات من مأوى ومشرب وملبس، بالإضافة إلى رعايتهم دراسيا وعلميا، إذ يشرف عليهم أخصائيون ومشرفون اجتماعيون لتربيتهم بتوجيههم التوجيه الصحيح، علما بأن أعمارهم لا تقل عن ٧ سنوات ولا تزيد على ١٨سنة.

ويرى الباحث أن دار الملاحظة تُعد إحدى المؤسسات الاجتماعية المهيئة والمغلقةٍ والتي يتم توقيف وبقاء الحدث فيها من قبل السلطات الرسمية تحقيقا ومحاكمة وقضاءً ، ويقدم له فيها المسكن والمأكل والمشرب والتعليم والتوجيه.

هذا وتسعي دور الملاحظة الاجتماعية للعمل لدراسة أسباب مشكلات الأحداث الجانحين وإيجاد الحلول المناسبة لها كما تعتمد في خططها على الجانب العلاجي للأحداث الجانحين حيث تنظم دور الملاحظة للموقوفين بها البرامج الهادفة والأنشطة الموجهة المتنوعة لمقابلة احتياجاتهم مع تعديل بعض المفاهيم الخاطئة وتغيير سلوكهم إلى الأفضل وتحقيق التكيف السليم لهم.(وزارة العمل والشئون الاجتماعية ، ١٤٢٢هـ ١٧٧).

• **الإطار التجريبي للبحث:**

نظرًا لأن البحث الحالي يهدف إلى تصميم منظومة مقترحة في التعليم المدمج وذلك بهدف تنمية تعزيز الأمن الفكري من خلال تنمية بعض مهارات التفكير فوق المعرفية لدى عينة من المراهقين من نزلاء دار الملاحظة، لذلك فقد تمت الإجراءات على النحو التالي :

- تحديد المهارات ما وراء المعرفية اللازم تنميتها لدى عينة البحث الحالي.
- البدء في تصميم المنظومة القائمة على التعليم المدمج اللازمة لتنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة.
- تصميم أدوات البحث (أدوات القياس المختلفة).
- إجراء تجربة البحث: (الاستطلاعية، الأساسية). وتم إتباع هذه الإجراءات على النحو التالي:

• **تصميم وتطوير منظومة التعليم المدمج المقترحة:**

تبنى الباحث نموذج ADDIE في التصميم التعليمي، وفق المراحل التالية:

• **المرحلة الأولى- مرحلة التحليل**:

اشتملت هذه المرحلة على الخطوات التالية:

- تحديد الأهداف العامة: تمثل الهدف العام للبحث في الحاجة إلى تصميم منظومة مقترحة تعتمد على التعليم المدمج (التعليم الالكتروني والتعليم التقليدي معًا) وقياس أثر تبني هذه المنظومة في التعليم والتدريب على تعزيز الأمن الفكري لدى عينة من المراهقين بدار الملاحظة بمحافظة الطائف بالمملكة العربية السعودية.
- تقدير الاحتياجات: يعتبر الأمن الفكري مطلباً حيويًا، كما أن التوجه نحو تنمية مهارات التفكير فوق المعرفية دعت إليه العديد من البحوث والدراسات السابقة، وعند النظر إلى تنمية هذه المفاهيم لدى المراهقين ، فإن ذلك أدعى للدراسة والبحث، لذا كان اهتمام الباحث بتقدير مدى الحاجة للبحث الحالي من خلال آراء بعض خبراء التربية وعلم النفس، الذين جاءت آرائهم موافقة ومؤيدة بشدة لأهمية مثل هذه البحوث والتي تهدف إلى التوعية وإلى تصحيح الأخطاء التي قد يقع فيها الكثير من الشباب المراهقين.
- تحديد خصائص المتعلمين وخلفياتهم: عينة البحث الحالي من نزلاء دار الملاحظة بمحافظة الطائف، وقد تم تحديد سلوكهم من خلال عدة لقاءات عقدها الباحث مع بعض منهم قبل بدء التجربة، ومع بعض المسئولين عن تعليمهم ورعايتهم بدار الملاحظة.
- تحديد الموارد والقيود البيئية: تم تحديد الموارد والقيود التعليمية والتي تشمل الأجهزة والمعدات والبرمجيات التي تستخدم في تصميم المنظومة المقترحة وتطوير عناصرها الفرعية.
- تحديد المهام الخاصة بالمنظومة المقترحة: إن عملية تحديد المهام الخاصة بعمليات التعليم تُعد من الخطوات المهمة في عملية التصميم، حيث تمثل تلك المهام المخرجات المتوقعة أو المرتقبة للنظام، وقد تم إعداد القائمة الخاصة بمهام التعلم المطلوب إنجازها بمراجعة الأطر النظرية والدراسات والبحوث المرتبطة بمجالات تعزيز تنمية الأمن الفكري.

وقد تم التوصل إلى المهام اللازم التدريب عليها؛ وهى التخطيط، مراقبة الذات، تقييم الذات، والتي حددت بمهارات التفكير فوق المعرفي التالية: مهارة التخطيط Planning skill ، مهارة مراقبة الذات Self- monitoring skill: مهارة تقييم الذات Self- evaluation skill، وقد تم تحديد المهام الفرعية التي تندرج من تلك المهام الرئيسة في عدد (٤٦) مهمة فرعية، وذلك بعد ضبط وتحكيم تلك المهام من الخبراء، لتصبح القائمة جاهزة للاستعانة بها في تصميم وبناء المنظومة المقترحة وذلك كالتالي:

• **أهداف منظومة التعليم المقترحة** :

تنمية بعض المهارات فوق المعرفية Metacognition Skills "التخطيط – المراقبة – التقويم" لدى عينة من الأفراد المراهقين من نزلاء دار الملاحظة بمحافظة الطائف وقياس أثر ذلك على تعزيز الأمن الفكري.

• **الهدف العام والأهداف الفرعية للمنظومة المقترحة:**

تهدف المنظومة المقترحة إلى تنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة لدى عينة من المراهقين من نزلاء دار الملاحظة (المستقلين/المعتمدين) ومعرفة مدى تأثير تنمية هذه المهارات في تعزيز الأمن الفكري لديهم، ويتفرع عن الهدف العام الأهداف الفرعية الآتية:

• **تنمية مهارات التخطيط:**

- وضع خطة لتحقيق الهدف الذي يطمح إليه في اكتساب المعرفة عن تعزيز الأمن الفكري.
- أن يسأل نفسه إذا كانت هناك علاقة بين الجريمة والفكر المنحرف.
- أن يحدد أهدافا لتحقيق الانتماء الوطني وتعزيز الأمن الفكري.
- أن يفكر فيما يجب عمله تجاه أمن الوطن ومقدراته.
- أن يكون قادرًا على تخطيط للوقت والجهد الذي سيبذله في تعلم كيفية تعزيز الأمن الفكري.
- أن يستطيع ترتيب الأنشطة التي تساعده في تحقيق اهتمامه بحب الوطن ومقدراته.
- أن يتعرف على المناسبات الوطنية التي يفخر بها كمواطن سعودي يعتز بوطنه.
- أن يفكر بطرق عديدة ومختلفة لحل مشاكل الانحراف الفكري التي تواجهه وأقرانه من الشباب.

• **تنمية مهارات مراقبة الذات:**

- أن يهتم بمعرفة كيفية حماية الوطن من أي فكر ضال.
- أن يأخذ بعين الاعتبار البعد عن الأفكار المنحرفة لتحصين نفسه عنها.
- أن يجيد التفكير في الهدف العام حول إمكانيات تعزيز الأمن الفكري وأهمية ذلك.
- أن يفكر بطرق وأساليب متنوعة للتغلب على الأفكار المنحرفة في مجتمعه.
- أن يسأل نفسه بشكل متكرر عن أثر الفرقة والشحناء والاختلاف.
- أن يختار الاستراتيجية المناسبة لتعلم المهام التعلمية المرتبطة بتعزيز الأمن الفكري.
- أن يكون واعيًا فيما يتعلق بالتكيف مع الأوضاع الطارئة.
- أن يحدد المعوقات التي تعترض سيره في تحقيق أهداف تعزيز الأمن الفكري.

• **تنمية مهارات التقييم:**

- تحديد بعض نقاط القوة لديه.
- قادرًا على وصف بعض انجازاته في موضوعات التعلم.
- واعيًا فيما يتعلق بتحقيق هدفه الذي يسعى إلي تحقيقه.
- أن يكون المراهق من نزلاء دار الملاحظة واعيًا لحقه بالسعادة والحياة.
- قادرًا على الحكم على مدى فعالية الخطة والاستراتيجيات المستخدمة لمعالجة المهام التعليمية المرتبطة بتعزيز الأمن الفكري.

- أن يتمتع بأفكار داخلية تساعده على مواجهة التحديات التي تقضي على الشائعات التي تضر بالوطن والمواطنين.
- أن يكون لديه القدرة على تحديد نقاط ضعفه، خاصة فيما يرتبط بتعزيز الأمن الفكري.
- أن يستطيع مقارنة ما تحقق من أهداف بما هو مأمول في تعزيز الأمن الفكري.

• **المرحلة الثانية- التصميم**:

تهدف هذه المرحلة إلى متابعة وضع وصياغة الأهداف الرئيسية لمنظومة التعليم المدمج ومراجعتها من خلال مراجعة الخبراء بالتحكيم وضبط الأهداف، إلى جانب إعداد الشروط والمواصفات الخاصة بالمنظومة المقترحة من حيث عناصر المحتوي والوسائط المتعددة، وأشكال الأنشطة والتقويم. ويندرج تحت مرحلة التصميم للمنظومة ثلاث خطوات رئيسة:

- الخطوة الأولي: تصميم بيئة النظام، وتصميم التفاعل.
- الخطوة الثانية: تصميم المكونات والمحتوى.
- الخطوة الثالثة: تصميم أدوات القياس:

قام الباحث بتصميم أدوات القياس، المتمثلة في مقياس ما وراء المعرفة، والاختبار التحصيلي، مع استخدام اختبار الأشكال المتضمنة، وذلك من أجل تصنيف عينة البحث وتقسيمهم إلى فئتين؛ المعتمدين، المستقلين. هذا وسيتم بمشيئة الله تعالي وصف خطوات وإجراءات تصميم وبناء الأدوات وطريقة حساب الصدق والثبات لكل أداة في محور تصميم أدوات البحث وإجازتها.

• **المرحلة الثالثة- التطوير** :

بعد الانتهاء من تحديد الأفكار الرئيسية لنظام التعليم المدمج، والتوصل للمهام الخاصة بالتعليم والتعلم ؛ استطاع الباحث خلال هذه المرحلة من تحديد عناصر المحتوى الخاص بعمليات التعليم وتحديد الخبرات التي من المفترض أن يمر بها الطالب لإتمام العمليات والمهام التعليمية بشكل واضح وسليم.

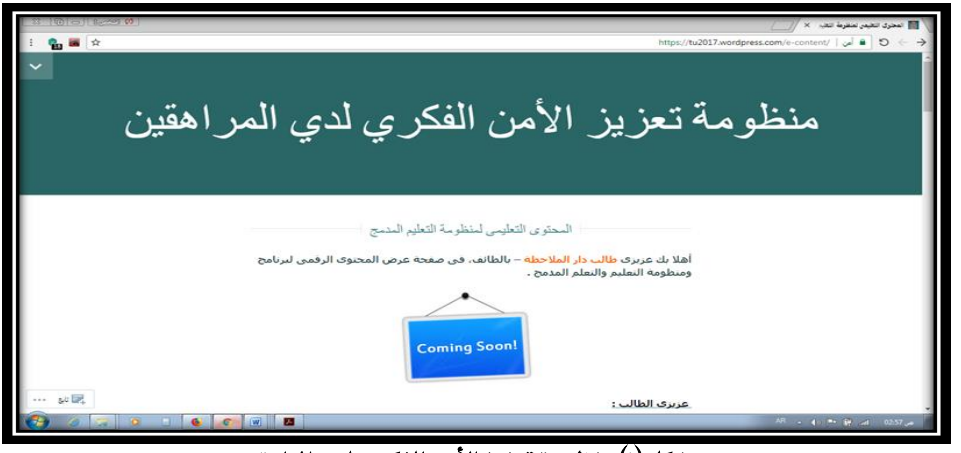
وقد شرع الباحث في توفير وإنتاج عناصر المنظومة، حيث استفاد الباحث ببعض ملفات الفيديو المرتبطة بموضوعات وأهداف التعليم، من خلال اليوتيوب، وعناصر التعلم الرقمية المتوفرة على شبكة الانترنت، إلى جانب إنتاج بعضها ليلائم الطرح بموضوع البحث وتحقيق أهدافه.

كما تم تصميم وبناء موقع الكتروني بسيط، (http://tu2017.wordpress.com)، يقدم فيه المحتوى العلمي للتعلم بطريقة تناسب مواقف التعليم ، مع تضمين وإتاحة عدد من روابط لملفات الفيديو المناسبة لموضوعات التعلم كجوانب اثرائية، لتحث طلاب الدار على أهمية الأمن الفكري وطرائق تعزيزه..

• **المرحلة الرابعة- التطبيق** :

تم عقد لقاءات مباشرة مع الطلاب عينة البحث، بعد اتخاذ الإجراءات والموافقات اللازمة لذلك، وتضمن هذه اللقاءات مقدمة تعريفية بمهام التعليم

والهدف الرئيس من هذا البرنامج وتلك المنظومة التي تركز في الأساس على الأفراد المراهقين.



شكل (١) منظومة تعزيز الأمن الفكري لدى المراهقين

شكل (٢) جانب من المحتوى العلمي بمنظومة تعزيز الأمن الفكري.

- **المرحلة الخامسة- التقويم** :

تتكون هذه المرحلة من جزئيين: التقويم البنائي، والتقويم النهائي؛ يتضمن التقويم النهائي عرض نتائج التجربة، أما التقويم البنائي فقد اعتمد على التجريب المبدئي واختبار بعض عناصر المنظومة، وقد تم تجريب منظومة التعليم المدمج مبدئيًا، بهدف فحص وإجراء التعديلات واختبار الروابط والمكونات المتضمنة بها. ولتنفيذ هذه الخطوة تم مراجعة الخبراء، فبعد إجراء وإتمام التعديلات والتحسين على منظومة التعليم المدمج ، ووضعها في صورتها المعدلة، عن طريق عرضها على اثنين من الخبراء في تخصص تكنولوجيا التعليم؛ والمناهج وطرق التدريس، بجامعة الطائف والتحقق من مناسبتها لأهداف تصميمها.

• **ثانيا- تصميم أدوات البحث: يتضمن البحث الحالي الأدوات التالية:**

• **اختبار الأشكال المتضمنة:**

تم الاعتماد على اختبار الأشكال المتضمنة ، النسخة العربية التي أعدها الشرقاوي، الخضري (١٩٨٩م)، جدير بالذكر أن الاختبار من تأليف أولتمان، ويتكن، ويستخدم هذا الاختبار لقياس وتعرف (الاستقلال – الاعتماد على المجال). ويعد هذا الاختبار أكثر انتشارا وشيوعاً ، حيث إنه اختبار ورقة وقلم، وله صورة جمعية وأخرى فردية، ويتكون هذا الاختبار من عدة مفردات، وتتكون كل مفردة من شكل هندسي بسيط، وأخر معقد حيث يعرض على الفرد شكل هندسي بسيط لفترة زمنية محددة، ثم يقدم له بعد ذلك شكل معقد، يتضمن داخله الشكل البسيط في صورة مطورة، ويطلب منه أن يستخرج الشكل البسيط من الشكل المعقد.استخدم هذا الاختبار في عدة بحوث ودراسات سابقة مثل : النابلسي (١٩٩٥م)؛ حسين (٢٠٠٠م)؛ الشيخ (٢٠١٢م))؛ خليل (٢٠٠٥م)؛ وقد ثبت صدق هذا المقياس وثباته على المتعلمين بالبيئة العربية.

• **مقياس ما وراء المعرفة:**

تم تصميم وإعداد مقياسًا للتعرف على مدى تحقق مهارات ما وراء المعرفة لدى عينة البحث الحالي، وقد تم إعداد المقياس بعد الإطلاع على عدد من الدراسات والبحوث التي اهتمت بتنمية ما وراء المعرفة مثل دراسات: جعفر، التميمي (٢٠١٥م)؛ فتحي، صبحي (٢٠١٢م)؛ محسن (٢٠٠٥م)؛ المزروع (٢٠٠٥م)؛ حيث هدفت هذه الدراسات إلى تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى المتعلمين. وقد تضمن المقياس على عدد (٤٦) عبارة؛ تحقق أبعاد المقياس الثلاثة، يقابل هذه العبارات تدريج ثلاثي لدرجة الموافقة على العبارة (غالبًا، احيانًا، نادرًا)، وقد جاء البعد الأول ليعالج مهارات التخطيط، وجاء متضمنًا على عدد (١٦) عبارة، وجاء البعد الثاني ليعالج مهارات مراقبة الذات، وتضمن على (١٤) عبارة؛ أما البعد الثالث، فاهتم بمعالجة مهارات تقييم الذات وقد تضمن على عدد (١٦) عبارة. وقد تم التحقق من صدق وثبات الاختبار، من خلال صدق المحكمين، وتطبيقه على عينة مكونة من ٥ طلاب ممن هم في سن المراهقة بتعليم محافظة الطائف. وبهذا يصبح المقياس صالحا للتطبيق والاستخدام كأداة قياس بالبحث الحالي.

• **اختبار تحصيلي:**

تم إعداد اختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي من المحتوى المقدم بمنظومة التعليم المدمج، تكون الاختبار من أربعة أسئلة رئيسية تحقق المحاور الستة من تصنيف بلوم، جاء السؤال الأول موضوعيًا من فئة الصواب والخطأ، تألف من (٢٥) مفردة، والسؤال الثاني لقياس التذكر والفهم، وقد تألف من جزئين؛ أما السؤال الثالث فقد هدف إلى قياس للمراهقين عينة البحث وقياس الأبعاد المختلفة من مهارات التفكير فوق المعرفي، وهدف السؤال الرابع لتحقيق ذات الهدف. تم التحقق من صدق الاختبار عن طريق صدق المحكمين، وتم التأكد من ثبات الاختبار بتطبيقه على (٥) من طلاب الصف الثالث المتوسط والأول الثانوي بمحافظة تربة التابعة لمحافظة الطائف. وبهذا يصبح الاختبار التحصيلي أداة صالحة للقياس

بالبحث الحالي. وبالتحقق من سلامة الأدوات المختلفة، تصبح جاهزة للقياس والتطبيق البعدي في تجربة البحث الحالي.

- **ثالثًا- التجربة الأساسية للبحث**:

بعد التأكد من صلاحية المنظومة المقترحة للاستخدام، وبعد الانتهاء من ضبط أدوات القياس المختلفة، والحصول على الموافقات اللازمة لتطبيق التجربة الأساسية وتنفيذ اللقاءات التعليمية المطلوبة لتحقيق الأهداف الخاصة بالبحث الحالي، تم تطبيق التجربة كما يلي:

- **التطبيق القبلي لأدوات البحث** :

تم التطبيق القبلي بهدف التحقق من تجانس أفراد عينة البحث لأدوات البحث المتمثلة في : مقياس ما وراء المعرفة، الاختبار التحصيلي وقد تم ذلك يوم الخميس الموافق١٤٣٩/٢/٦هـ وقد أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيق القبلي على مقياس ما وراء المعرفة، والاختبار التحصيلي

- **تطبيق تجربة البحث الأساسية**:

تم الشروع في تطبيق التجربة الرئيسية للبحث على عينة من طلاب دار الملاحظة بمحافظة الطائف - المملكة العربية السعودية، بدأت التجربة في يوم : ٦/ ٢/ ١٤٣٩هـ. وقد استغرقت ٢٨ يومًا، وقد ساعد الباحث بعض العاملين بدار الملاحظة، وذلك أثناء تطبيق الأدوات قبليًا وبعديًا، إلى جانب توفير بعض التجهيزات اللازمة لتجربة البحث.

- **المعالجات الاحصائية والتحليل الإحصائي للبيانات**:

بعد الانتهاء من إجراءات تجربة البحث الأساسية، تم تفريغ درجات أفراد مجموعتي البحث التجريبيتين في اختبار التحصيل المعرفي ومقياس ما وراء المعرفة، وذلك في الجداول المعدة لذلك تمهيداً لمعالجتها إحصائيًا واستخراج النتائج، باستخدام برنامج SPSS V16 للمعالجات الاحصائية، مستندا في ذلك على الأساليب الإحصائية المناسبة في تحليل البيانات الكمية.

- **نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها**:

- **أولا - الإحصاء الوصفي للدراسة**:

- **التحقق من تجانس العينة**:

لغرض التحقق من تجانس أفراد العينة في التحصيل ومهارات التفكير فوق المعرفي باستخدام (T-Test)، بعد الانتهاء من التطبيق القبلي، كما مبين في الجدولين التاليين:

جدول (١): يبين تجانس أفراد مجموعتي البحث في التحصيل المعرفي.

المجموعات	المجموعة الأولي		المجموعة الثانية		T	مستوي الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى		
نتائج الاختبار التحصيلي	14.60	0.79	13.36	1.79	1.62	0.07

يتضح من نتائج الجدول (١) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب للفروق بين متوسطات درجات مجموعتي البحث قد بلغت (0.07) وهي أكبر من القيمة المحددة (α=0.05) ، وعليه فإن مجموعتي البحث تحقق المستوي المطلوب من التكافؤ، مما يعطي النتائج قدرًا معقولا من الثقة.

ويوضح الجدول (٢) عدم وجود فروق ذات دلالة بين أفراد المجوعتين التجريبيتين في أبعاد مقياس مهارات التفكير فوق المعرفي والدرجة الكلية للمقياس، مما يشير معه إلى تكافؤ المجموعتين في مهارات التفكير فوق المعرفي.

جدول (٢): يبين تجانس أفراد مجموعتي البحث في مهارات التفكير فوق المعرفي.

المتغير	المجموعة الأولى		المجموعة الثانية		T	مستوي الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
المحور الأول	13.43	2.46	11.71	2.98	0.226	غير دال
المحور الثاني	14.21	2.73	12.66	3.14	0.782	غير دال
المحور الثالث	12.87	2.21	11.62	2.87	1.023	غير دال
الدرجة الكلية	13.50	2.46	11.99	2.99	0.678	غير دال

- **ثانيًا- الإجابة عن أسئلة البحث، عرض النتائج وتفسيرها:**

- **للإجابة عن السؤال الأول:**

والذي نص على" ما مهارات ما وراء المعرفة اللازم تنميتها لدى عينة البحث؟. قام الباحث بمراجعة الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بموضوعات ما وراء المعرفة، ثم قام بإعداد قائمة بالمهام والمهارات المرتبطة بالميتامعرفية ومهاراتها، وبعد الانتهاء من ضبط هذه القائمة بعرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في علم النفس والمناهج وتكنولوجيا التعليم، تم التوصل لقائمة بالمهام والمهارات اللازم تنميتها لدى أفراد وعينة البحث، وقد شملت هذه القائمة على ثلاثة مهام ومهارات رئيسة وهى مهارات التخطيط Planning skills ، مهارات مراقبة الذات Self- monitoring skills، مهارات تقييم الذات Self- evaluation skills. وقد تم تحديد المهام الفرعية التي تندرج من تلك المهام الرئيسة في عدد (٤٦) مهمة فرعية، وجملة هذه المهارات يتم الاستفادة بها في تحديد المحتوي العلمي للقاءات التعليمية التي تحدد طبيعة وملامح أحد عناصر منظومة التعليم المدمج بالبحث الحالي، كما سبق وأن عرضت بالخطوة الأولى من خطوات تصميم وبناء منظومة التعليم؛ وفقا لنموذج ADDIE.

- **للإجابة عن السؤال الثاني:**

الذي نصه: " كيف يمكن تصميم المنظومة القائمة على التعليم المدمج اللازمة لتنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة؟. فقد تبنى الباحث أحد نماذج التصميم التعليمي المواتية، وذلك لضمان النجاح في تنفيذ إجراءات تصميم وبناء المنظومة المقترحة، وتم تحديد خطوات وإجراءات تصميم المنظومة بحيث يتم الدمج بين طريقة التعليم التقليدية وجها لوجه، مع الاعتماد على توظيف التكنولوجيا والأساليب التكنولوجية بأدواتها وتطبيقاتها المختلفة، مثل مواقع الانترنت، وتطبيقات اليوتيوب وبعض الصور وعناصر التعلم الرقمية التي تثرى

الموقف التعليمي، وتزيد من فهم المتعلم لمحتوي التعلم، وقد سبق الإشارة لهذه الإجراءات خلال مرحلة تصميم المنظومة في الاطار التجريبي للبحث الحالي.

- **الإجابة عن السؤال الثالث**:

ما تأثير المنظومة المقترحة القائمة على التعلم المدمج في التحصيل المعرفي المرتبط بعمليات تعزيز الأمن الفكري لدى عينة البحث؟. للإجابة عن السؤال السابق؛ فقد تم صياغة الفرض التالي:" توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوي (≤ 0.05) في التحصيل المعرفي المرتبط بتعزيز الأمن الفكري ما بين التطبيق القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبيتين. وللتحقق من صحة الفرض تم إيجاد قيمة (T) كما بالجدول التالي:

جدول (٣) : نتائج الاختبارات التحصيلية القبلية والبعدية وقيمة (T) المحسوبة للمجموعتين التجريبيتين

المجموعة	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي		قيمة (T) المحسوبة	قيمة (T) الجدولية	الدلالة الإحصائية	حجم التأثير (مربع إيتا)
	م	ع	م	ع				
تجريبية (١)	14.60	0.79	38.410	1.987	4.29	2.110	دالة	0.357 كبير
تجريبية (٢)	13.36	1.79	29.234	4.319	3.18			

يبين الجدول (٣) يبين نتائج الاختبارات التحصيلية القبلية والبعدية وقيمة (T) المحسوبة للمجموعتين التجريبيتين، حيث كانت نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري بالاختبار القبلي للمجموعة التجريبية الأولى (١٤.٦٠) ، (٠.٧٩) وللاختبار البعدي (٣٨.٤١٠) و (١.٩٨) ولغرض معرفة دلالة الفروق المعنوية في المتوسطات الحسابية بين الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الأولى تم استخدام اختبار (T) لعينتين متناظرتين، حيث بلغت قيمته المحسوبة (٤.٢٩) وهي أكبر من القيمة الجدولية (٢.١١٠) وعند درجة حرية (١٧) وتحت مستوى دلالة (٠.٠٥)، مما يدل على وجود فروق معنوية لصالح الاختبار البعدي. أما نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية الثانية، فكانت (١٣.٣٦) و (١.٧٩) وللاختبار البعدي (٢٩.٢٣) ، (٤.٣٢) وجاءت قيمة (T) المحسوبة لتعرف معنوية الفروق بين الاختبار القبلي والبعدي فكانت (٣.١٨) وهي قيمة أكبر من القيمة الجدولية (٢.١١٠) وبدرجة حرية (١٧) وتحت مستوى دلالة(٠.٠٥)، مما يدل على وجود فروق معنوية لصالح الاختبار البعدي. وقد بلغت قيمة حجم الأثر باستخدام مربع إيتا على الاختبار (٠.٣٥٧)، وهي قيمة كبيرة ومناسبة، هذا يشير إلى وجود تأثير للمنظومة المقترحة القائمة على التعلم المدمج في التحصيل المعرفي المرتبط بعمليات تعزيز الأمن الفكري لدى مجموعتي البحث، حيث أشار حسن (٢٠١١، ٣٢٢) أن حجم التأثير يُعد كبيرا ؛ إذا كانت قيمة مربع إيتا(0.14)، بينما يعتبر متوسطا إذا انحصرت تلك القيمة بين (0.06 -0.14).

- **ويمكن تفسير هذه النتيجة للعوامل والأسباب التالية**:

◄◄ اتباع الباحث منهجية تصميم المنظومات، ونموذج التصميم التعليمي الأمر الذي ساعد على تحسين نواتج التعلم المعرفية لدى المتعلمين من نزلاء دار الملاحظة.

- تبني استراتيجية التعليم المدمج كمنظومة تعليمية تنفرد بعدد من المميزات: مثل قدرة المتعلم خلال ممارسات تلك الاستراتيجية علي التعلم وممارسة الأنشطة في أي مكان وأي زمان، إلى جانب تقليل وقت التعلم وتكلفته، وذلك بالاستخدام الكفء لوقت الفصل الدراسي، والتغلب على مشكلة الوقت الضائع في الفصل الدراسي من خلال المناقشة الإلكترونية أو البحث عبر محركات البحث المتوفرة على الانترنت وطرح الأسئلة بين الطلاب والمعلمين، كذلك إمداد المتعلم بالأنشطة والمقررات الإثرائية بما يناسب احتياجاته، أضف إلى كل هذا تشجيع المتعلم على العمل التعاوني والتشاركي من خلال العمل، مما يؤدي إلي تقبل آراء الآخرين، وفي الوقت ذاته تشجع المتعلم علي التفكير الناقد والتفكير الابتكاري والتفكير فيما وراء المعرفة.

ويرى الباحث ان كل هذه العوامل ساعدت على تحسين نواتج التعلم المرتبطة بالتحصيل المعرفي المرتبط بعمليات تعزيز الأمن الفكري لمجموعتي البحث التجريبيتين، وذلك نتيجة تبني استخدام التعليم المدمج، وهذا يتفق مع ما أكدته دراسة محمد، آل رشيد، (٢٠١٧)، دراسة الغنيم (٢٠١٦) ، ودراسة الفهيد (٢٠١٥).

- **الإجابة عن السؤال الرابع**:

ما تأثير المنظومة المقترحة القائمة على التعليم المدمج على مهارات ما وراء المعرفة المرتبطة بعمليات تعزيز الأمن الفكري لدى عينة البحث؟. وللإجابة عن السؤال السابق؛ فقد تم صياغة الفرض التالي: توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوي (≤ 0.05) في مهارات ما وراء المعرفة المرتبط بتعزيز الأمن الفكري ما بين التطبيق القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبيتين. وللتحقق من صحة الفرض تم إيجاد قيمة (T) كما بالجدول التالي:

جدول (٤): نتائج مقياس ما وراء المعرفة القبلي والبعدي وقيمة (T) المحسوبة للمجموعتين التجريبيتين

المجموعة	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي		قيمة (T) المحسوبة	قيمة (T) الجدولية	الدلالة الإحصائية	حجم التأثير (مربع إيتا)
	م	ع	م	ع				
تجريبية(١)	45.21	5.71	342.00	34.20	9.35	2.110	دالة	0.128 متوسط
تجريبية(٢)	41.37	5.92	289.00	32.11	7.56			

يبين الجدول (٣) يبين نتائج الاختبارات التحصيلية القبلية والبعدية وقيمة (T) المحسوبة للمجموعتين التجريبيتين، حيث كانت نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري بالاختبار القبلي للمجموعة التجريبية الأولى (٤٥.٢١) ، (٥.٧١) وللاختبار البعدي (٣٤٢.٠٠) و (٣٤.٢٠) ولغرض معرفة دلالة الفروق المعنوية في المتوسطات الحسابية بين الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الأولى تم استخدام اختبار (T) لعينتين متناظرتين، حيث بلغت قيمته المحسوبة (٩.٣٥) وهي أكبر من القيمة الجدولية (٢.١١٠) ، عند درجة حرية (١٧) وتحت مستوى دلالة (٠.٠٥)، مما يدل على وجود فروق معنوية لصالح الاختبار البعدي. أما نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في الاختبار القبلي للمجموعة

التجريبية الثانية، فكانت (٤١.٣٧)، (٥.٩٢) وللاختبار البعدي (٢٨٩.٠٠) ، (٣٢.١١) وجاءت قيمة (T) المحسوبة لتعرف معنوية الفروق بين الاختبار القبلي والبعدي فكانت (٧.٥٦) وهي قيمة أكبر من القيمة الجدولية (٢.١١٠) ، عند درجة حرية (١٧) وتحت مستوى دلالة(٠.٠٥)، مما يدل على وجود فروق معنوية لصالح الاختبار البعدي. كما بلغت قيمة حجم الأثر للمنظومة المقترحة (٠.١٢٨)، وهي قيمة متوسطة ومناسبة كحجم تأثير لمنظومة التعليم المدمج المقترحة على متغير "مهارات التفكير فوق المعرفية".

- **ويمكن تفسير هذه النتيجة للعوامل والأسباب التالية**:

- تصميم المنظومة المقترحة باتباع أحد نماذج التصميم التعليمي التي ثبت نجاحها وهو نموذج *ADDIE* للتصميم التعليمي، الأمر الذي ساعد على تحسين نواتج التعلم المعرفية لدى المراهقين من نزلاء دار الملاحظة.
- مزايا التعليم المدمج كاستراتيجية ومنظومة تم الاستناد إليها في تنفيذ عمليات تعليم وتعلم نزلاء دار الملاحظة، ساعد الأفراد على اكتساب مهارات التعلم فوق المعرفية، وساعدهم على ممارسة أنشطة التعلم الخاصة بتنمية مهارات الميتامعرفية؛ كالتخطيط، ومراقبة الذات، والتقويم، وذلك في أي مكان وأي زمان، إلى جانب تقليل وقت التعلم، توفير الأنشطة الإثرائية المواتية لاحتياجات المتعلم والموقف التعليمي، أضف إلى كل هذا تشجيع المتعلم على العمل التعاوني والتشاركي من خلال مجموعات التعلم، مما يؤدي تشجع التفكير فيما وراء المعرفة. وتتفق هذه مع نتائج دراسة: جعفر، والتميمي (٢٠١٥) ، المزروع (٢٠٠٥).

- **الإجابة عن السؤال الخامس**:

ما أثر اختلاف الأسلوب المعرفي (المستقلين/ المعتمدين) في التحصيل المعرفي المرتبط بعمليات تعزيز الأمن الفكري؟. للإجابة عن السؤال السابق؛ فقد تم صياغة الفرض التالي:" توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى≤ (٠.٠٥) بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبيتين في التحصيل المعرفي البعدي، ترجع للتأثير الأساسي لاختلاف الأسلوب المعرفي (المستقل/المعتمد)، لصالح المستقلين عن المجال الإدراكي.

بالرجوع إلى نتائج الجدول (٣)، يلاحظ أن قيمة المتوسط للمجموعة التجريبية الأولي في التطبيق البعدي (38.410)، وهي قيمة أكبر من القيمة (29.234) الخاصة بالمتوسط البعدي للمجموعة التجريبية الثانية. مما يشير معه إلى تميز أفراد المجموعة الأولى من فئة المستقلين عن قرنائهم من المعتمدين على المجال. أي أنه : "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى≤ (٠.٠٥) بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبيتين في التحصيل المعرفي البعدي، ترجع للتأثير الأساسي لاختلاف الأسلوب المعرفي (المستقل / المعتمد) ، لصالح المستقلين عن المجال الإدراكي" والذين حققوا متوسطات بقيمة أكبر من مجموعة البحث المعتمدين على المجال الإدراكي.

- **ويمكن تفسير هذه النتيجة لما يلى من أسباب**:

- أن اختلاف الأسلوب المعرفي (الاستقلال/ الاعتماد على المجال الإدراكي) لمجموعتي البحث، أثر بشكل إيجابي على كفاءة تحصيلهم المعرفي، وذلك فيما يرتبط بموضوعات تعلم تعزيز الأمن الفكري، التي استهدفها البحث الحالي، مع طبيعة التعليم المدمج وعناصر منظومته. حيث يمكن إرجاع سبب ذلك إلى قدرة النزلاء المستقلين إدراكيًا تحليل العناصر التي يتضمنها الموقف التعليمي، وتحليلهم للعلاقات الترابطية بين عناصر موضوعاته وأجزائها، فضلا عن قدرتهم على تحليل المبادئ التنظيمية التي ترتبط بموضوعات التعلم في بيئة التعليم المدمج ، بما يكفل الفهم الواضح لأجزاء وأهداف الموضوع التعليمي وربطها معًا، وهذا يضمن تحقيق للجانب المعرفي لمهارات التفكير فوق المعرفي.
- كما يتميز المستقلين إدراكيًا بقدرتهم على ترتيب عناصر الموقف التعليمي وترتيب أهدافه وأجزاءه بشكل منظم وربطها سويًا لتكوين نموذجا أو تركيبا لم يكن موجودًا من قبل بشكل واضح، وهذا ينمي بُعد التقييم وما يسبقه من أبعاد التخطيط والمراقبة للذات كأبعاد للميتا معرفية ومهارات التفكير فوق المعرفي. أما المتعلمين من نزلاء الدار من فئة المعتمدين على المجال، فلا قدرة لهم على إعادة صياغة الأهداف المدركة بشكل سريع إلى جانب عدم قدرتهم على تحليلها، ومن ثم تركيبيها في إطار مختلف؛ بل يلتزمون بنمط واحد مفروض عليهم من محيطهم الخارجي.

وقد اتفقت نتائج عدد من الدراسات مثل: خلف الله (٢٠١٦)؛ الزق (٢٠١٤)؛ طلبة (٢٠١١)؛ (Tullis, T & al.,2003) على أن المستقلين عن المجال الإدراكي يحصلون على أعلى الدرجات من الطلاب المعتمدين على المجال الإدراكي. فقابلية التحصيل لدى المستقلين إدراكيًا أعلى وأفضل، ولهم القابلية على الفهم والتحليل والتركيب والتقويم بشكل عالٍ إلى جانب زيادة الدافعية للتعلم عن الأقران من المعتمدين.

- **الإجابة عن السؤال السادس**:

ما أثر اختلاف الأسلوب المعرفي (المستقلين/ المعتمدين) في مقياس ما وراء المعرفة المرتبط بعمليات تعزيز الأمن الفكري؟. للإجابة عن السؤال السابق؛ فقد تم صياغة الفرض التالي:" توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى≤ (٠.٠٥) بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبيتين في مقياس ما وراء المعرفة البعدي، ترجع للتأثير الأساسي لاختلاف الأسلوب المعرفي (المستقل / المعتمد)، لصالح المستقلين عن المجال الإدراكي.

وباستقراء بيانات الجدول (٤) السابق؛ يتضح أن قيمة المتوسط البعدي للمجموعة التجريبية الأولي (342.00)، وهي قيمة أكبر من القيمة (289.00) الخاصة بالمتوسط البعدي للمجموعة التجريبية الثانية، مما يشير معه إلى تميز أفراد المجموعة الأولى من فئة المستقلين عن المجال الإدراكي عن أقرانهم من

المعتمدين على المجال، وذلك على مقياس مهارات التفكير فوق المعرفي. أي أنه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى≤ (٠.٠٥) بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبيتين في مهارات التفكير فوق المعرفي البعدي، ترجع للتأثير الأساسي لاختلاف الأسلوب المعرفي (المستقل / المعتمد) ، وذلك لصالح المستقلين عن المجال الإدراكي.

ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى تفرد وتميز المراهقين من نزلاء دار الملاحظة المستقلين بالقدرة على التعامل مع مصادر التعلم المتنوعة والمحددة ببيئة ومنظومة التعلم المدمج والتي شملت برامج كمبيوتر ووسائط متعددة ولقطات فيديو ووسائط رقمية بموقع التعليم الالكتروني، كما يتميز المستقلين من أفراد العينة بالمرونة في تعديل أسلوبهم المعرفي عن المعتمدين على المجال الادراكي والذين يجدون صعوبة بالغة إذا كان موضوع التعلم يتضمن معلومات وتفاصيل كثيرة.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة عبدالغني (٢٠٠٥)، ونتائج دراسة أحمد (٢٠١٠) التي اهتمت بدراسة العالقة بين ما وراء المعرفة وتنمية مهاراتها لدى المستقلين والمعتمدين. كما تتفق ونتائج دراسة (jailani&Wan,2007) ؛ (Guisande,etal,2007)

- **التوصيات**:

من خلال النتائج التي تم التوصل إليها، فإنه يمكن استخلاص التوصيات التالية:

- العمل على تأهيل المراهقين من أبناء الوطن وتزويدهم بالمعرفة الكافية حول وسطية الاسلام واعتدال الشريعة الاسلامية.
- التأكيد في جميع وسائل الاعلام ومن قبل عن طريق مناهج وزارة التعليم ومناهج ومقررات الجامعات على أهمية تعزيز الأمن الفكري
- دعم الاهتمام بتقوية الوازع الديني وتعميق الانتماء الوطني لدى أبناء الوطن وخاصة ممن هم في سن المراهقة.
- التأكيد على أهمية التثقيف المجتمعي لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي عن طريق التوعية الدائمة بمضامين الأمن الفكري المتعلقة بالتحذير من الأفكار الضالة، التأثر بالغزو الفكري المعاصر.
- عقد دروات وبرامج تدريبية وتنشيطية للشباب عن طريق المدارس والجامعات، لإبراز مضامين الأمن الفكري وتعزيزها لدى الأفراد وإيضاح أهمية تعزيز الأمن الفكري.

- **البحوث المقترحة**:

يقترح الباحث في ضوء ما سبق من نتائج وتوصيات إجراء:

- دراسة تأثير استخدام أدوات تقديم الأنشطة الالكترونية المصاحبة لتقديم وعرض الفيديو على دافعية واتجاه المراهقين نحو مضامين الأمن الفكري وسبل تعزيزه.

- إجراء دراسة عن سبل تعزيز الأمن الفكري باستخدام التعلم المعكوس وأثره على الكفاءة الاجتماعية ، قوة السيطرة المعرفية لدى المراهقين.
- إجراء دراسة عن سبل تعزيز الأمن الفكري باستخدام التعلم المدمج وأثره على الكفاءة الاجتماعية ، قوة السيطرة المعرفية لدى المراهقين.

• المراجع:

- إبراهيم، وليد يوسف محمد (٢٠٠٧م). أثر استخدام التعليم المدمج في التحصيل المعرفي للطلاب المعلمين بكلية التربية لمقرر تكنولوجيا التعليم ومهاراتهم في توظيف الوسائل التعليمية واتجاهاتهم نحو المستحدثات التكنولوجية، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، سلسلة دراسات وبحوث محكمة، المجلد (١٧)، العدد (٢)، مصر.
- أبو لطيفة، لؤي حسن محمد (٢٠١٥م). مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة كلية التربية في جامعة الباحة بالمملكة العربية السعودية، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية – المجلد الثالث– العدد(١٠)، ٨١-١١٠.
- أبو الريش، إلهام حرب (٢٠١٣م). فاعلية برنامج قائم على التعليم المدمج في تحصيل طالبات الصف العاشر في النحو والاتجاه نحوه في غزة، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الاسلامية، غزة.
- أحمد، آمال محمد محمود (٢٠١١م). أثر استخدام التعلم المدمج في تدريس الكيمياء على التحصيل والاتجاه نحوه، وبقاء أثر التعلم لدى طلاب المرحلة الثانية، مجلة التربية العملية، مصر، مج ١٤، ع (٣)، ١١٢– ١٧٣.
- أحمد، عبله فتحي أحمد (٢٠١٠م). فعالية استراتيجيات التحكم في البرمجيات التعليمية في تنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب كلية التربية المعتمدين والمستقلين، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة بني سويف.
- الأكلبي، مفلح بن دخيل، و أحمد، محمد آدم (٢٠٠٩م). دور محتوي مناهج التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية في مواجهة الارهاب الفكري والتقني، المؤتمر الوطني الاول للأمن الفكري، كرسي الامير نايف، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
- محسن، رفيق عبد الرحمن (٢٠٠٥م). أثر استراتيجية مقترحة قائمة على الفلسفة البنائية لتنمية مهارات ما وراء المعرفة وتوليد المعلومات لطلاب الصف التاسع من التعليم الأساسي بفلسطين ، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الأقصى، غزة.
- التركي، عبد الله بن عبد المحسن(١٤٢٣ هـ). الأمن الفكري وعناية المملكة العربية السعودية به، مكة المكرمة، مطابع رابطة العالم الإسلامي، ٦٦.
- جعفر، زهرة موسى ، والتميمي، حسين هادى على (٢٠١٥م) . فاعلية برنامج تعليمي على وفق نظرية فلافل في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلاب المرحلة المتوسطة ، مجلة ديالى، العدد السادس والستون.
- جروان ، فتحي (١٩٩٩م). تعليم التفكير مهارات وتطبيقات، العين: دار الكتاب الجامعي
- الحارثي ، حيلان بن هلال (٢٠٠٣م) أثر العوامل الاجتماعية في جنوح الأحداث من وجهة نظر الأحداث المنحرفين ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الرياض : جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية .
- حسن، عزت عبدالحميد محمد (٢٠١١م). الإحصاء النفسي والتربوي، دار الفكر العربي، القاهرة.
- حسين، عمرو جلال الدين أحمد (٢٠٠٠م). أثر اختلاف نمط المنظم التمهيدي المستخدم في برامج الكمبيوتر متعددة الوسائل على تحصيل طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم المستقلين والمعتمدين ومستوى أدائهم العملي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- الحيدر، عبدالرحمن (٢٠١١م). الأمن الفكري في مواجهة المؤثرات الفكرية، رسالة دكتوراه، كلية الدراسات الاسلامية، اكاديمية الشرطة، جمهورية مصر العربية.

- خلف الله، محمد جابر (٢٠١٦م). فاعلية استخدام التعلم التشاركي والتنافسي عبر المدونات الالكترونية في اكساب طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم المستقلين-المعتمدين مهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس ،ع (٧٠)، ٢٠٣- ٣٠٤.
- خليل، عفراء ابراهيم (٢٠٠٥م). العجز المتعلم وعلاقته بالأسلوب المعرفي الاستقلال مقابل الاعتماد على المجال الادراكي ومستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة، رسالة دكتوراه، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.
- الخياط، ماجد (٢٠١٢م).تقصي أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية تريز في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة البلقان التطبيقية، مجلة جامعة النجاح للأبحاث ، العلوم الإنسانية ، (٣)، ٥٨٧-٦٠٨.
- الدليمي، حسين عبدالجواد (٢٠١٥م). دور الإعلام في تعزيز الأمن الفكري عند الشباب ، مجلة جامعة الأنبار للعلوم الاسلامية- العراق، مج (٦)، ع (٢٣)،٣٢٥- ٣٣٦.
- الديب، محمد محمود (٢٠١٢م). فاعلية استراتيجية ما وراء المعرفة في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم العلمية في العلوم لدى طلاب الصف التاسع .رسالة ماجستير ،الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- الريماوي، فراس ثروت (٢٠١٤م). أثر استخدام التعلم المدمج في تدريس اللغة الانجليزية على التحصيل المباشر والمؤجل لدي طلاب الصف السادس الأساسي في محافظة عمان، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الشرق الأوسط.
- زويد، نانا محمد (٢٠١٤م). أثر استخدام المدخل البصرى المكاني في تنمية مهارات ما وراء المعرفة بالعلوم لدى طالبات الصف الثامن الأساسي ، رسالة ماجستير، كلية التربية بغزة، فلسطين.
- الزق، عصام شوقي (٢٠١٤م). أثر بعض أساليب التوجيه الخارجي لبيئة تعلم فائقة قائمة على الويب على نواتج التعلم و الحمل المعرفي للتلاميذ المعتمدين و المستقلين عن المجال الإدراكي، مجلة البحوث النفسية والتربوية- كلية التربية جامعة المنوفية-مصر، مج(٢٩)، ع (٣)،، ١- ٦٩.
- الزهراني، علي بن بخيت (د.ت). الانحرافات العقدية والعلمية في القرنين الثالث عشر والرابع عشر الهجريين وآثارها في حياة الأمة، مكة: دار الرسالة.
- الشرقاوي، أنور محمد الشيخ، أحمد الخضيري (١٩٨٩م). اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية): كراسة التعليمات، مكتبة الأنجلو المصرية.
- الشيخ، عبير زهير عبدالسلام (٢٠١٢م).ا لأسلوب المعرفي الاعتماد مقابل الاستقلال وعلاقته بالحس العددي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة فائقي ومنخفضي التحصيل في مادة الرياضيات بدولة الكويت، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي.
- شهاب، منى عبد الصبور محمد (٢٠٠٠م): أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل العلوم وتنمية مهارات عمليات العلم التكاملية والتفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، مجلة التربية العلمية، المجلد الثالث، العدد الرابع، ١ – ٤٠.
- عبدالله، تامر محمد عبدالحليم عبدالله (٢٠١٦م). برنامج مقترح قائم على نظرية تريز TRIZ لتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى الطالب المعلم شعبة التاريخ ، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية- مصر ، العدد (٨٦)، ٩٢- ١٣٢.
- عبدالغني، إسلام أنور (٢٠٠٥م). الفروق في مكونات ما وراء المعرفة واستراتيجيات حل المشكلات لدي المعتمدين / المستقلين في الأسلوب المعرفي من طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة قناة السويس.
- العسيري، حسن بن محمد (٢٠١٣م). برنامج مقترح للتنمية المهنية قائم علي التعليم المدمج لمعلمي المرحلة الابتدائية وأثره على اتجاهات معلمي ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، مجلة القراءة والمعرفة-مصر، العدد (١٤٤)، ٤١-٦٩.

- عطار، عبدالله بن اسحاق (٢٠١١). أثر استخدام استراتيجية التعلم المدمج على التحصيل لدي طلبة الكلية الجامعية في جامعة أم القري، مجلة اتحاد الجامعات العربية- الأردن، العدد (٥٨)، ٤٢٧-٤٥٣.
- عكاشة، محمود فتحي، و ضحا، ايمان صلاح (٢٠١٢م). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات ما وراء المعرفة في سياق تعاوني على سلوك حل المشكلة لدي عينة من طلاب الصف الأول الثانوي، المجلة العربية لتطوير التفوق، العدد (٥)، ١٠٧-١٥٠.
- الغنيم، حمد بن صالح بن عبدالعزيز (٢٠١٦م). فاعلية استخدام التعليم المدمج في مقرر تقنيات التعليم على التحصيل وتنمية مهارات التواصل الإلكتروني لطلاب كلية التربية، مجلة كلية التربية بأسيوط-مصر، مجلد (٣٢)، العدد(٤)، ٢٤٦-٢٩٢.
- فارس، ابتسام محمد (٢٠٠٦م). فعالية برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة الثانوية في مادة علم النفس، رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- فحجان، نصر خليل، والمزين، سليمان حسين (٢٠١٢م، ٧). دور الادارة المدرسية في تعزيز الامن الفكري لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظات غزة وسبل تفعيله، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الاسلامية بغزة.
- الفقي، عبد الله إبراهيم (٢٠١١م). التعليم المدمج (التصميم التعليمي-الوسائط المتعددة- التفكير الابتكاري)، ط١، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
- الفهيد، تركي بين فيصل بن تركي (٢٠١٥م). واقع استخدام التعليم المدمج في تدريس العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفي ومعلمي العلوم بمنطقة القصيم، رسالة ماجستير، كلية التربية ، جامعة أم القري.
- القحطاني، ناصر هادي ناصر (٢٠١٠م). دور معلم التربية الوطنية في تعزيز الامن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة نجران من وجهة نظر المشرفين والمعلمين، رسالة ماجستير في العلوم الشرطية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية بالرياض.
- لطف الله، ناجية سمعان (٢٠٠٢م). تنمية مهارات ما وراء المعرفة وأثرها في التحصيل وانتقال أثر التعلم لدى الطالب المعلم خلال مادة طرق تدريس العلوم، الجمعية المصرية اللبنانية للتربية العملية ، جامعة عين شمس، القاهرة ، ٢٨-٣١ يوليو.
- محسن، رفيق عبد الرحمن (٢٠٠٥م). أثر استراتيجية مقترحة قائمة على الفلسفة البنائية لتنمية مهارات ما وراء المعرفة وتوليد المعلومات لطلاب الصف التاسع من التعليم الأساسي بفلسطين ، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الأقصى، غزة.
- محمد، فاتن مصطفى ، آل رشيد، هيفاء معجب مهدي (٢٠١٧م). فاعلية استخدام التعليم المدمج على التحصيل الدراسي في مادة الفقه للمرحلة المتوسطة بمحافظة الخرج، ، مجلة القراءة والمعرفة-مصر، العدد (١٨٩)، ١٢٦-١٦٠.
- المزروع، هيا (٢٠٠٥م). استراتيجية شكل البيت الدائري: فاعليتها في تنمية مهارات ما وراء المعرفة وتحصيل العلوم لدى طالبات المرحلة الثانوية ذوات السعات العقلية المختلفة، مجلة رسالة الخليج العربي، عدد ٩٦.
- النابلسي، رانية محمد روحي حسني (١٩٩٥). أثر التدريب على اختيار الأشكال المتضمنة الجماعي في الأسلوب المعرفي، رسالة ماجستير، كلية التربية، الأردن.
- الهماش، متعب شديد بن محمد (٢٠٠٠ م). استراتيجية تعزيز الامن الفكري، بحث مقدم للمؤتمر الوطني الاول للأمن الفكري ،المفاهيم والتحديات، كرسي الأمير نايف بن عبدالعزيز لدراسات الامن الفكري بجامعة الملك سعود.
- هوارى، معراج عبدالقادر و عدون، ناصر دادي (٢٠١١م). دور الجامعات في تعزيز مبدأ الوسطية والأمن الفكري للطلاب دراسة ميدانية على جامعة الأغواط بالجزائر، أبحاث مؤمر دور

الجامعات العربية في تعزيز مبدأ الوسطية بين الشباب العربي، جامعة طيبة، المملكة العربية السعودية.
- الهنداسي، الفيصل بن حميد (٢٠١١م). أثر استخدام الوسائط المتعددة في التحصيل الدراسي في العلوم وتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف التاسع الأساسي بسلطنة عمان ، رسالة ماجستير، جامعة مؤتة، سلطنة عمان.
- الوادعي، سعيد مسفر(١٤١٨هـ)." الأمن الفكري الإسلامي " مجلة: الأمن والحياة، عدد: (١٨٧).
- وزارة العمل والشؤون الاجتماعية (١٤١٠هـ) نظم ولوائح وزارة الشؤون الاجتماعية ، مطابع الخالد، الرياض المملكة العربية السعودية .
- وزارة العمل والشؤون الاجتماعية (١٤٢٠-١٤٢٢هـ) الكتاب الإحصائي السنوي ،الرياض.
- وزارة العمل والشؤون الاجتماعية (١٤٢٤هـ) دور الملاحظة الاجتماعية ، نشرة وكالة الوزارة للشؤون الاجتماعية، الرياض.

- Flavell, H.J. (1979) . "Metacognition and Cognitive Monitoring "A New Area of Cognitive Developmental Inquiry", American Psychologist . 34 (10), 906 – 911.
- Fleming, J., Ownsworth, T., Doig, E., Hutton, L. , Griffin, J. (2017). The efficacy of prospective memory rehabilitation plus metacognitive skills training for adults with traumatic brain injury: study protocol for a randomized controlled trial, Available at: DOI 10.1186/s13063-016-1758-6
- HENTER, R. (2016). DEVELOPING METACOGNITIVE SKILLS AS A FOUNDATION OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE, Romanian Journal of Experimental Applied Psychology, VOL(5), (1). 48-58.
- Korkmaz ,O, & Karakus, U. (2009). THE Impact of Blended Learning Model on student attitudes towards Geography course and there critical thinking , dispositions and levels.", The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET October 2009 ISSN:1303-6521 volume 8 Issue 4 Article 5.
- Koch, A (2001): Training in Metacognition: (Metacognition and comprehension of physics, Texts Science Education, Vol.85, No.6 P.P.758 - 768.
- Iwai, y., (2011). The Effects of Metacognitive Reading Strategies: Pedagogical Implications for EFL/ESL Teachers, The Reading Matrix, Volume 11, Number 2, 150-159.
- Jailani M. &Yunos Wan;(2007): Field Dependence- Independence Students And Animation Graphic Course Ware Based Instruction,MEDC,V.1,December.
- Tullis, T& Cianchette (2003): An Investigation of web site navigation Techniques. retrieved from: http://www.hid.fidelity.com
- Guisande And et.al;(2007): Field Dependence-Independence (FDI) Cognitive Style :An Analysis Of Attentional Functioning, Psicothema,V.19, N.4, pp. 572-577 (on line www.psicothema.com)

- Marulis, L. & Sullivan A. , Berhenke, A. , Whitebread, D. (2016). Assessing metacognitive knowledge in 3–5 year olds: the development of a metacognitive knowledge interview (McKI), Metacognition Learning (2016) 11:339–368, DOI 10.1007/s11409-016-9157-7.
- Schraw, G.,& Dennison, S.R. (1994) . "Assessing Met acognitive Awareness", Contemporary Educational Psychology . 19(4), 460 – 475.

المؤتمرات :

- المؤتمر الدولي الأول تحت عنوان " الفهم الصحيح للتراث الإسلامي وأثره في علاج الانحراف الفكري" الذي نظمته جامعة الأزهر فرع أسيوط بمصر (فبراير، ٢٠١٦م).
- المؤتمر الوطني الأول للأمن الفكري- المفاهيم والتحديات، المنعقد بجامعة الملك سعود، ١٤٣٠هـ.
- النسخة الأولى من مؤتمر الانحراف الفكري بالشارقة (نوفمبر، ٢٠١٦)، أكاديمية العلوم الشرطية بالشارقة.
- البيان الختامي الصادر عن مؤتمر مكة المكرمة السادس عشر «الشباب المسلم والإعلام الجديد": متاح على الرابط : http://www.muslimworldleague.com/node/235
- مؤتمر «الاتجاهات الفكرية بين حرية التعبير ومحكمات الشريعة» الذي تنظمه رابطة العالم الإسلامي في مقرها بمكة المكرمة، (مارس، ٢٠١٧م).متاح على الرابط : http://themwl.org/web/Conferences
- أعمال مؤتمر الانحراف الفكري الذي تنظمه أكاديمية العلوم الشرطية (٢٠١٦)،
- See more at:
- http://www.alkhaleej.ae/alkhaleej/page/9ed5a7d8-adfa-4196-90d8-24aaa9fd648#sthash.yNfof2GS.dpuf

****

البحث الثانى عشر :

مدى توافر مواصفات معلم المستقبل لمعلمي الحاسب الآلي للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية في ضوء رؤية السعودية ٢٠٣٠

إعداد :

أ. عيسى بن عقال المزروعي
محاضر تقنيات التعليم جامعة جدة بالمملكة العربية السعودية

مدى توافر مواصفات معلم المستقبل لمعلمي الحاسب الآلي للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية في ضوء رؤية السعودية ٢٠٣٠

أ. عيسى بن عقال المزروعي
محاضر تقنيات التعليم جامعة جدة بالمملكة العربية السعودية

• **المستخلص**:
هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى توفر مواصفات معلم المستقبل لمعلمي الحاسب الآلي للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، حيث تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي باستخدام أداة الاستبانة الالكترونية على عينة بلغت ٤٥ معلما ومعلمة للحاسب الآلي في المرحلة المتوسطة، وتم تقسيم المواصفات إلى مواصفات تخصصية ومواصفات مهنية، وتوصلت نتيجة إلى توفر المواصفات التخصصية والمهنية بمستوى عالي لدى عينة البحث، وفي ضوء نتائج الدراسة تم تقديم بعض التوصيات المهمة.
الكلمات المفتاحية: معلم المستقبل، المواصفات المهنية، المواصفات التخصصية.

The Availability of the Specifications of the Future Teacher for Middle School Computer Teachers in the Kingdom of Saudi Arabia In light of 2030 vision

Issa bin Aqal Al Mazrouei

Abstract:
The study aimed to identify the availability of the specifications of the future teacher for middle school computer teachers in the Kingdom of Saudi Arabia, where the descriptive analytical method was used using the electronic questionnaire tool on a sample of 45 male and female teachers in the middle stage, and the specifications were divided into specialized specifications and professional specifications And as a result, the specialized and professional specifications were available at a high level for the research sample, and in light of the results of the study, some important recommendations were presented.
Keyword : future teacher, Professional specifications, specialized specifications.

• **المقدمة**:

تتجه العديد من الدول مع التطور الحاصل في تقنية المعلومات والاتصالات وظهور الثورة الرقمية الحالية، نحو بناء مجتمع معرفة حقيقي، والعمل على إعداد معلم مبتكر متجدد لهذا العصر الذي تنتشر فيه المعلومات على نحو متسارع. (طلبة، ٢٠١٦)، وأصبح من المهام الأساسية للمعلم تمكين المتعلمين من طرق الحصول على المعلومة وليس إعطاؤهم إياها، وذلك من الاستعانة بمختلف الوسائل والتقنيات الضرورية. (عثمان، ٢٠٠٠).

علاوةً على ماسبق، تتطلب التربية في العصر الرقمي إعداداً خاصاً للمعلم، يدفعه نحو التعلم المستمر، فحاجة المعلم قائمة نحو تنمية معرفته مهارته، بالإضافة إلى التمكن الجيد من التقنيات المختلفة.

لقد تغيرت مهام المعلم في القرن الحادي والعشرين، فبعد أن كان المعلم محور العملية التعليمية والمصدر الأساسي للمعلومات بالنسبة للطلاب؛ أصبح يرتكز دوره على تصميم الموقف التعليمي من أوله إلى آخره، بدءاً من التهيئة والاستعداد مروراً بتصميم المحتوى وعرضه والأدوات والتقنيات المستخدمة فيه، انتهاءً بالتقويم النهائي والتغذية الرجعة للمتعلمين، كما أصبح من الضروري أن يكون المعلم متمكناً من مهارات البحث العلمي ليقف على تطورات المجال التربوي والتعليمي. وعليه فلابد أن يكون معلم المستقبل الذي نريد عارفاً لواجباته، متمتعاً بالكفايات التعليمية وفق أحدث النظريات التربوية، حتى نرى أثر هذه المعرفة داخل الفصول الدراسية.

وتبين التطورات في السنوات الأخيرة مقدار التحديات التربوية التي تواجهها الأنظمة التعليمية في مختلف الدول العربية؛ وعليه فقد أصبح من المهم أن نرفع مستوى جودة معلمي الحاسب الآلي إلى مستوى التحديات ليزداد نجاحهم وفعاليتهم وتأثيرهم إذا ما أردنا لطلابنا اكتساب مختلف المهارات الحياتية والتقنية.

- **مشكلة الدراسة**:

تُعد معرفة المواصفات التي يجب توافرها لدى المعلمين أمرًا ضروريًا، لا سيما لدى معلمي الحاسب الآلي، وإن تحسين وتطوير مهاراتهم للقيام بأعمالهم بشكل مثالي يحقق أهداف تدريس المادة التي تعتبر من المواد الأساسية التي تساهم في إعداد الطلاب لمجتمع يتسم بالتطور السريع في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

ومع تعدد هذه المهام أصبحت مهمة المعلم صعبة ومتداخلة، مما يتطلب تنميته باستمرار وتمكينه من المهارات والمعارف المتجددة، ولا يأتي ذلك إلا بالإعداد الجيد المستمر، وقد وضعت وزارة التعليم العديد من التحديات الطموحة لتطوير منظومة إعداد المعلم داخل كليات التربية، من خلال تطوير نظام التعليم بالمملكة العربية السعودية وتأسيس المبادرات التربوية التي تلبي توقعات رؤية المملكة 2030، من ذلك تأسيس برنامج التطوير المهني للمعلمين، والرخصة المهنية للمعلمين، وتطوير برامج إعداد المعلمين في كليات التربية. كما أن تطوير التعليم يأتي كأحد الركائز الأساسية لتحقيق رؤية المملكة 2030، ومن هنا فقد ركزت الرؤية على تعزيز قيمة مهنة التعليم ورفع مكانتها وتوفير تعليم ذي جودة عالية لتخريج جيل متمكن علمياً ومهارياً.

وتجدر الإشارة إلى أنه لم تتم مناقشة هذا الموضوع في أدبيات البحث والدراسات السابقة حتى الآن حسب اطلاع الباحث.

وقد شعر الباحث بالمشكلة من خلال مصادر عديدة، منها:

- **مجال عمل الباحث**:

من خلال عمل الباحث كمعلم للحاسب الآلي خلال الفترة من ٢٠٠٨م وحتى ٢٠١٧م، وجد أن هناك فجوة بين ما يُدرّسه للطلاب وما يُدرَّس خلال مرحلة إعداده

بكلية التربية، وبالتالي فإن هناك حاجة ماسة إلى تحديد مواصفات لمعلم الحاسب الآلي؛ بحيث يمكن من خلالها تحديث برامج إعداد معلمي الحاسب الآلي لتمكنهم من تلبية متطلبات المستقبل.

- **المؤتمرات**:

أقيمت العديد من المؤتمرات التي أكدت على الدور المحوري للمعلم في المجتمعات بما يمتلكه من طاقات مادية وبشرية؛ لذلك فإن تطوير أدائه ومهاراته يعتبر من أهم المؤشرات التي تدل على تقدم هذا المجتمع، مما ينعكس على الرضا النفسي للمعلم وإحساسه بالسعادة والرغبة في الأداء والتغيير والتطوير. ومن ضمن هذه المؤتمرات التي أكدت على ضرورة الاهتمام بالمعلمين وتطوير أدائهم، مؤتمر "المعلم وعصر المعرفة: الفرص والتحديات، ٢٠١٦"، والذي أكد على ضرورة توجيه اهتمامات البحوث والدراسات في هذا المجال للبحث في سبل رفع كفاءة المعلم وتحديد مواصفاته وكفاياته؛ لمواجهة تحديات المستقبل، وتحقيق الرؤية المستقبلية لوطنٍ طموح.

وبناء على ما سبق، فإن الدراسية الحالية تبحث في تحديد مدى توافر مواصفات معلم الحاسب الآلي، ومهاراته، وكفاياته، والإجراءات اللازمة لمواجهة تحديات المستقبل من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين.

- **أهداف البحث**:

يهدف البحث الحالي إلى:

- تحديد المواصفات المهنية المتعلقة بمعلم الحاسب الآلي للمرحلة المتوسطة.
- تحديد المواصفات التخصصية المتعلقة بمعلم الحاسب الآلي للمرحلة المتوسطة.

- **أهمية البحث**:

يتوقع أن يفيد البحث الحالي في أنه قد:

- تساعد نتائج البحث القائمين في تطوير العملية التعليمية بالمملكة العربية السعودية، في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠، في اختيار وإعداد معلمي الحاسب الآلي.
- تقديم قائمة بالمواصفات اللازمة لإعداد معلم الحاسب الآلي بالمرحلة المتوسطة للمسئولين عن برامج إعداد المعلمين في كليات التربية والمسؤولين في برنامج التطوير المهني للمعلمين والقيادات التربوية.
- تساعد نتائج البحث المسئولين في وزارة التعليم، في تطوير برامج إعداد معلمي الحاسب الآلي.
- تتم تنمية المهارات التدريسية والتكنولوجية لمعلمي الحاسب الآلي، بما يتوافق مع متطلبات التطور في تكنولوجيا المعلومات وأدوات الاتصال.

- **حدود البحث**:

- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على معلمي ومعلمات الحاسب الآلي، ومشرفي ومشرفات الحاسب الآلي بالمرحلة المتوسطة.

- الحدود الزمانية: طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٣٩/١٤٤٠هـ.
- الحدود المكانية: جدة – المملكة العربية السعودية.

• **أسئلة البحث**:

يجيب البحث على السؤال التالي: مامدى توافر مواصفات معلم المستقبل لدى معلمي مادة الحاسب الآلي بالمرحلة المتوسطة؟ ، وتحديدا يجيب على السؤالين التاليين:

- مامدى توافر المواصفات المهنية لدى معلمي الحاسب الآلي بالمرحلة المتوسطة؟
- مامدى توافر المواصفات التخصصية لدى معلمي الحاسب الآلي بالمرحلة المتوسطة؟

• **منهج البحث**:

استخدم البحث المنهج الوصفي، حيث قام الباحث بجمع المواصفات المهنية والتخصصية بناءً على الدراسات السابقة والمعايير المهنية المحلية والعالمية، ثم تم بناء استبيان الكتروني وتوزيعه على عينة البحث المكونة من معلمي ومشرفي مادة الحاسب الآلي بالمرحلة المتوسطة، وقد شارك في الاستبيان ٣٩ معلما ومشرفا من الجنسين.

• **مصطلحات البحث**:

• **المواصفات**:

يعرفها الباحث إجرائيًا بأنها المعلومات والخبرات والمهارات التي ينبغي أن تتوافر لدى معلمي الحاسب الآلي؛ ليكونوا قادرين على معالجة النواحي التربوية والعلمية والتطبيقية والتكنولوجية بما يحقق رؤية المملكة 2030.

• **التنمية المهنية**:

عرفها محمد (٢٠١١، ٢٤) بأنها الأنشطة والبرامج المستمرة التي يتم التخطيط لها وتنفيذها من أجل بناء وتطوير قدرات ومهارات وخبرات المعلمين وإعدادهم للقيام بالأدوار المتغيرة التي تفرضها متغيرات عصر التدفق المعرفي بطريقة أكثر كفاءة وفعالية واستمرارية. ويعرفها الباحث إجرائيًا بأنها: مجموعة من البرامج والتدريبات التي تخطط لها وتنفذها المؤسسات التعليمية المنوط بها القيام بذلك، لتحسين أداء معلمي الحاسب الآلي، وتطوير خبراتهم ومهاراتهم بما يناسب التطورات المتلاحقة في هذا العصر.

• **الرؤية**:

يعرفها الباحث إجرائيًا بأنها الحلم أو الطموح الذي تسعى المؤسسة أو الوزارة أو الدولة لتحقيقه، ومنها رؤية المملكة العربية السعودية 2030.

• **التطوير المهني**:

عرفه (متولي، عبدالغني، ٢٠١٦، ٥١٧) بأنه مجموعة من البرامج العلمية المخططة والشاملة، هدفها الرئيس تطوير مهارات وقدرات المعلمين في ضوء

المتطلبات التربوية المتجددة والتوجهات العالمية، حتى يكونوا أكثر كفاءة وفعالية في مجال تخصصهم.

- **الدراسات السابقة**:

هدفت دراسة بني دومي (٢٠١٠) إلى مدى توفر الكفايات لدى معلمي العلوم من وجهة نظرهم. بلغت عينة الدراسة ٩٢ معلما. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين يمتلكون (٨٤) مؤشرا بدرجة عالية، و(٣١) مؤشرا بدرجة متوسطة، ومؤشراص واحدا بدرجة منخفضة. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في درجة امتلاك الكفايات التكنولوجية التعليمية تعزى للجنس، لصالح الإناث. وأظهرت النتائج أيضا وجود فروق دالة إحصائيا في درجة الامتلاك تعزى لمتغير الخبرة في خمسة مجالات وعلى مستوى الأداة ككل.

بينما هدفت دراسة (Kabacki, 2011) إلى تقييم الكفايات المهنية لمعلمي الحاسب الآلي في التدريس، باستخدام أدوات البحث النوعية كبطاقة الملاحظة والمقابلات الشخصية، توصلت إلى أن كفايات استخدام الأدوات التقنية والتقويم عالية، بينما كانت كفايات استخدام المفاهيم التقنية منخفضة.

وهدفت دراسة عيادات وحميدات (٢٠١٣) إلى معرفة مقدار توظيف الكفايات التقنية في منهج برامج الأطفال المحوسبة في التدريس ومعوقات توظيفها. وقد تكونت الدراسة من ٥٦ متدربة ميدانيا. أظهرت النتائج أن توظيف الكفايات التقنية في التدريس من قبل معلمات التدريب الميداني جاءت بدرجة متوسطة. كما أظهرت أن السبب الرئيس في عدم التوظيف هو انخفاض الرغبة الشخصية لاستخدام الأجهزة الحاسوبية وندرة توفر عامل الحاسبات في المدارس.

كما هدفت دراسة (الرقيب، ٢٠١٣) إلى معرفة مستوى الأداء المهني لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير المهنية، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن بناء قائمة بالمعايير المهنية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية. كما أوصت الدراسة بضرورة زيادة معرفة معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في مجال المعايير المهنية والاستفادة من ذلك في تطوير أدائهم التدريسي، بالإضافة إلى تدريب المعلمين على أساليب التدريس الحديثة.

وهدفت دراسة المطيري (٢٠١٤) إلى قياس الأداء التدريسي لمعلمات الاسب الآلي لمعلمات الحاسب الآلي بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الرس، في ضوء الجمعية العالمية للتقنية في التعليم، حيث قامت الباحثة بإعداد قائمة من ٣٨ معيارا ضمن ستة مجالات، وجاءت نتائج الدراسة بأن أداء المعلمات لم يحقق الحد الأدنى من الكفاءة في جميع المجالات الستة عدا المعيار الأول (التمكن العلمي)، وأوصت بأهمية المعايير ونشر ثقافتها في أوساط المتخصصين.

كما قام محمود وآخرون (٢٠١٥) بدراسة تقيس أثر استخدام برنامج تدريبي لتدريب معلمي الحاسب الآلي على تنمية المهارات التدريسية والتخصصية أثناء الخدمة، توصلت إلى إعداد قائمة بالمهارات التدريسية وقائمة بالمعايير التخصصية،

وأوصت بالاهتمام بتطوير المعلمين على رأس العمل وتحديد احتياجاتهم التدريبية وتقويم أدائهم بشكل دوري.

وهدفت دراسة (المسعد، ١٤٣٨ه) إلى التعرف على توفر المعايير المهنية الوطنية لدى معلمي الحاسب الآلي من وجهة نظرهم، إضافة إلى التعرف على وجهة نظر أفراد عينة الدراسة حسب متغير المعدل والجنس والخبرة وطبيعة العمل، وتم إعداد استبانة لتحقيق الهدف، وتم التحقق من صدقها وثباتها، إذ حصلت جميع المعايير على درجة ثبات عالية. وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (٨٩) فقرة موزعة على ثمانية عشر معيارا، وسبعة مجالات، وتم تطبيقها على عينة تكونت من (٢٠٩) معلما ومعلمة ومشرفا تربويا للحاسب الآلي. أظهرت نتائج الدراسة أن توف المعايير المهنية الوطنية لدى معلمي الحاسب الآلي بشكل عام كان متوسطا، وأن درجة امتلاكهم لمعيار (المعرفة بأهم تطبيقات الحاسب الآلي الشائعة ومهارات صيانته) كان عاليا جدا. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0.05) في المتوسطات الحسابية لصالح متغير المعدل والخبرة والجنس، ووجود فروق لمتغير طبيعة العمل لصالح المشرفين.

- **الإطار النظري**:

ركزت رؤية المملكة ٢٠٣٠ على أهمية التعليم في المساهمة في رفع المستوى الاقتصادي، ويمكن الشباب من العلوم والمهارات، ويتيح فرص استغلال المواهب وتطويرها لتساهم في الإبداع والابتكار، ويعزز دور المعلم ويرفع تأهيله، ليحدث نقلة نوعية في قطاع التعليم الذي يعد أحد القطاعات الحيوية التي تعتمد عليها جميع الدول، وتلبية لمتطلبات العصر الرقمي والثورة الصناعية الرابعة والتي تتسم بالتغير السريع نحو التطور وتحقيق الريادة والتميز العالمي.

كما أن المعلم يعتبر الركيزة الأساسية في العملية التعليمية، وهو أساس العملية وقلبها النابض، وإن أي إصلاح أو تطوير أو تجديد في العملية التربوية يجب أن يبدأ من المعلم. (محافظة، ٢٠٠٠).

إن الطلاب في القرن الحادي والعشرين بحاجة إلى التمكن من مهارات هذا القرن التي تتمثل في مهارات التعلم والإبداع والابتكار والتفكير الناقد وحل المشكلات، ومهارات الثقافة الرقمية والمعلوماتية والإعلامية، ومهارات العمل والحياة والمرونة والقدرة على التكيف والمبادرة والتوجيه الذاتي والقيادة والمسؤولية. (الصالح، ٢٠١٣). ولن يتمكن الطلاب من هذه المهارات مالم يتمكن المعلمون منها ومن طريقة تقديمها لهم وتمكينهم منها. وقد تناولت الدراسة المحاور التالية:

- **المحور الأول**: **مواصفات معلم المستقبل**:

إن التحول إلى مجتمع المعرفة كشف عن الحاجة إلى معلم متجدد، واختلفت الآراء حول شكل هذا المعلم ودوره في ظل مجتمع المعرفة، فهناك من يستنتج قرب اختفاء شكل المعلم التقليدي، وظهور المعلم الافتراضي الإلكتروني، باعتبار أن عمليات التعلم بالكامل ستتم من خلال الكمبيوتر وشبكات الإنترنت، وأيضًا ظهور

ما يسمى بالمعلم الباحث متعدد المعارف والمهارات، المطور للمادة التعليمية ذي الثقافة الواسعة، الموجه والمرشد، والمطور للإبداع لدى طلابه (عبد الحميد، ٢٠١٦).

ولا تقتصر المواصفات على المواصفات والكفايات التكنولوجية أو التدريسية فقط، حيث تؤكد ثومبسون (Thompson, 2008) أن المعلم الفعال هو الذي يجمع بين مهارات التدريس والشخصية الإيجابية، وهو الذي ينمي حب التعلم لدى الطلاب ويزيد من رغبتهم فيه.

وذكر (ميمون، ٢٠١٦) بعض المواصفات التي يجب توفرها في المعلمين منها الصفات الشخصية، مثل قوة الشخصية والصبر والتكيف والمرونة وحب المبادرة والإبداع، وكذلك الصفات العلمية والثقافية مثل تعدد التكوين الثقافي وتكامله والتمكن من اللغة العربية واللغات الأجنبية وثقافته واطلاعه الواسع، كما أن هناك بعض الأدوار الخاصة بالمعلم مثل أن يكون موجها ومنظما وميسرا للعملية التعليمية، وأن يكون شريكا أساسيا في الموقف التعليمي.

- **المحور الثاني**: **إعداد معلم المستقبل**:

يؤكد (Mourshed, M. et al, 2012)، نقلاً عن العسيري (٢٠١٦)، على ضعف مستوى إعداد الشباب في الجامعات السعودية، ويرى أن مجموعة الشباب الذي شملهم الإستبيان ليس لديهم معرفة عن الوظائف المحتملة التي سيتقدمون لها مستقبلا، وذكر أن (٤٨٪) من الشباب بالمملكة العربية السعودية يفضلون الوظائف الحكومية ومن ضمنها التعليم، ويؤكد رئيس المركز الوطني للقياس والتقويم (٢٠١٤) أن نسبة المجتازين لاختبار الكفايات المهنية من المعلمين والمعلمات المرشحين للتدريس بلغت (٥٠٪)، منهم (١٠٪) فقط حصلوا على نسبة (٧٥٪) فأكثر، وهي تعد ضمن النسب غير المقبولة؛ لأنها توضح مستوى ضعف الجودة في برامج إعداد المعلم في كليات المعلمين.

ويشير (Layton L, 2014)، نقلاً عن العسيري (٢٠١٦)، إلى أن سبب ضعف المعلمين في الولايات المتحدة يتمثل في البرامج الأكاديمية التي لم تكن قادرة على تهيئة المعلم في الفصول الدراسية، واقترح نظامًا أساسيًا يتمثل في إنشاء حلقة وصل بين البرامج الأكاديمية ووزارة التعليم يمكن من خلالها إعداد المعلمين حسب الاحتياجات الفعلية والمهارات المطلوبة في الوقت الفعلي.

ويرى الثبيتي (٢٠١٦) أن موضوع إعداد المعلم وتطويره يتكون من قسمين، الإعداد ويكون قبل الالتحاق بالتعليم وهو ما تقوم به كليات التربية والمتخصصة في الجامعات السعودية، والتطوير يكون بعد التحاق المعلم بمهنة التعليم في المؤسسات التعليمية لمعالجة الخلل الذي يحدث في الأداء.

- **المحور الثالث**: **التحديات التي تواجه معلم المستقبل**:

ذكر أبو السعود (٢٠١٠) مجموعة من التحديات التي تواجه المعلمين، من ضمنها التحديات العلمية والتقنية وتطوراتها المستمرة وضرورة مواكبة المستجدات في التخصص العلمي والتقني، وكذلك تحديات العولمة وضرورة

الاعتزاز بالهوية الدينية والقيم الأخلاقية والثقافة المحلية في مواجهة ثقافات أخرى تحاول فرض سيطرتها على العالم.

- **المحور الرابع: المعايير المهنية لمعلمي الحاسب الآلي:**

يعتبر التطوير المهني للمعلمين حاجة ملحة لمواجهة التغيرات المتسارعة في هذا العصر على المستوى العلمي والتقني وغيرها، ولايمكن تطوير المعلمين من دون معايير واضحة يجب على كل معلم تحقيقها من أجل ممارسة مهنة التعليم والاستمرار فيها، وقد وضع المركز الوطني للقياس والتقويم في المملكة العربية السعودية عدة معايير للمعلمين بشكل عام ولمعلمي الحاسب الآلي بشكل خاص في وثيقة (معايير معلمي الحاسب الآلي، ١٤٣٩)، والتي اشتملت على معايير تخصصية ومعايير عامة، "تناولت المعايير التخصصية المعارف والمفاهيم والمهارات التي يجب على معلم الحاسب امتلاكها، تتضمن استراتيجيات التدريس والتعلم المتنوعة للحصول على نتائج تعلم عالية الجودة. فاهتمام معلم الحاسب دليل على كفاءته وفهمه لتخصصه وعلاقته ببقية التخصصات، كما يمتلك المعرفة الكافية بتطور الحاسب التاريخي وأنه من التخصصات التي تتحدث وتتطور باستمرار، بوناءً عليه يمتلكٍ الخبرة في معرفة متابعة تطورات التخصص والمساهمة في هذا التطور أيضا". (معايير معلمي الحاسب الآلي، ٢٠١٧). وقد اشتملت المعايير على ١٨ معيارا و٧٥ مؤشرا.

كما قامت منظمة ISTE كذلك بوضع معايير للتطوير المهني تخص الحاسب الآلي، تضمنت أربعة معايير رئيسية تندرج تحتها العديد من المؤشرات، تمثلت هذه المعايير معرفة المحتوى، استراتيجيات التدريس والتعلم الفعالة، يخلق بيئة تعلم فعالة وأن يمتلك المعرفة والمهارات المهنية الفعالة. (iste stansderds, 2017).

ونشرت مؤسسة CSTA قائمة أكثر تحديداً بالمعايير المهنية لمعلمي الحاسب الآلي، حيث تم تقسيم المعايير بناء على المرحلة التي يقوم المعلم بتدريسها، حيث تمثلت المعايير المهنية لمعلمي الحاسب الآلي للمرحلة المتوسطة في أربعة مجالات رئيسية هي أنظمة الكمبيوتر، البيانات وتحليلها، الشبكات والانترنت، الخوارزميات والبرمجة وآثار الحواسيب في الجوانب المختلفة من حياة الإنسان. ففي المجال الأول الخاص بأنظمة الكمبيوتر تضمن عدة معايير اقتراح تحسينات على تصميم الحواسيب بناءً على تحليل لكيفية تفاعل المستخدمين مع الأجهزة وتصميم مشاريع لجمع البيانات وتبادلها. وفي مجال الشبكات والانترنت تضمنت المعايير اقتراح نموذج لدور البروتوكولات في نقل البيانات عبر الشبكات والانترنت وكذلك التمكن من فهم كيف تتم التدابير الأمنية لحماية البيانات والمعلومات عبر الشبكات. أما في مجال البيانات وتحليلها فتشمل أن يمتلك المعلم مهارة تمثيل البيانات باستخدام أنظمة ترميز مختلفة وتنقيح النماذج الحسابية بناءً على البيانات التي أنشأها. أما فيما يتعلق بمجال التحليل المنطقي والخوارزميات والبرمجة فيجب أن يتمكن المعلم من استخدام المخططات الانسيابية والأكواد

لمعالجة المشكلات المعقدة وبناء البرمجيات المختلفة وأن يقوم بتوثيق البرامج ونمذجتها من أجل تسهيل متابعتها واختبارها وتصحيحها. وفي المجال الأخير من وثيقة معايير معلمي المرحلة المتوسطة حول تأثير أجهزة الحاسب فتضمن عدة معايير منها أن يقارن المعلم الآثار المختلفة المتعلقة بتقنيات الحوسبة التي تؤثر على الأنشطة اليومية للأشخاص وغيرها.

- **إجراءات البحث**:

اعتمد هذا البحث على المنهج الوصفي التحليلي، حيث قام الباحث بناءً على الدراسات السابقة والمعايير العالمية والمحلية لمعلمي الحاسب الآلي ببناء قائمة مواصفات تم تقسيمها على مجالين: المواصفات المهنية والمواصفات التخصصية. وقد تم استخدام أداة الاستبانة لجميع إجابات أفراد العينة التي تمثلت في معلمي ومشرفي الحاسب الآلي، بلغ عدد عناصر الاستبانة ٤٥ عنصراً في المجالين المذكورة.

- **صلاحية الأداة المستخدمة في قياس نتائج الدراسة**:

لتحديد درجة صلاحية الأداة ومدى الاعتماد عليها في قياس استجابات مفردات العينة، تم استخدام مايلي:

- **أولاً: الصدق الداخلي للعناصر**:

١. **الصدق الداخلي لعناصر المواصفات المهنية**:

جدول (١) نتائج صلاحية واعتمادية بُعد المواصفات المهنية

م	المواصفات المهنية	معامل الاتساق الداخلي	المعنوية
١	لديه معرفة في مجالات متعددة.	.634**	أقل من ٠.٠١
٢	إمكانية الوصول لمصادر المعرفة بسهولة.	.578**	أقل من ٠.٠١
٣	استخدام مصادر المعرفة المختلفة.	.546**	أقل من ٠.٠١
٤	توظيف المعرفة لخدمة التخصص.	.577**	أقل من ٠.٠١
٥	دعم الهوية الثقافية للطلاب.	.629**	أقل من ٠.٠١
٦	لديه القدرة على شرح القيم الوطنية وتنميتها.	.632**	أقل من ٠.٠١
٧	لديه قدر كبير من الذكاء اللغوي.	.661**	أقل من ٠.٠١
٨	لديه معرفة جيدة بقواعد اللغة العربية وأصولها.	.678**	أقل من ٠.٠١
٩	يتقن اللغة الانجليزية.	.686**	أقل من ٠.٠١
١٠	يحدد الأهداف التعليمية.	.577**	أقل من ٠.٠١
١١	يربط موضوع الدرس بموضوعات أخرى مشابهة.	.763**	أقل من ٠.٠١
١٢	يربط موضوع الدرس بالحياة العملية.	.888**	أقل من ٠.٠١
١٣	يراعي تنوع الأهداف التعليمية (المعرفية، المهارية، الوجدانية).	.945**	أقل من ٠.٠١
١٤	يحلل محتوى الدرس.	.937**	أقل من ٠.٠١
١٥	يقسم محتوى الدرس وفقا لاستجابات الطلاب وإمكاناتهم.	.916**	أقل من ٠.٠١
١٦	يستخدم الاستراتيجيات التعليمية الفعالة للمحتوى العلمي.	.854**	أقل من ٠.٠١
١٧	يبتكر أساليب تدريس حديثة.	.876**	أقل من ٠.٠١
١٨	يحدد الأدوات المناسبة لتقويم الدرس.	.787**	أقل من ٠.٠١
١٩	يعد أدوات التقويم المناسبة بشكل إلكتروني.	.700**	أقل من ٠.٠١
٢٠	ينشيء ملف إنجاز إلكتروني لكل طالب.	.754**	أقل من ٠.٠١
٢١	تصميم بيئات تعزز التدريس والتعلم الفعالين في الفصول الدراسية لعلوم الكمبيوتر وبيئات التعلم عبر الإنترنت	.788**	أقل من ٠.٠١
٢٢	تعزيز المواطنة الرقمية	.620**	أقل من ٠.٠١
٢٣	المشاركة في جمعيات التطوير المهني المتخصصة	.546**	أقل من ٠.٠١

** تشير إلى معنوية معامل الارتباط عند مستوى معنوية ١٪

أكدت نتائج الجدول السابق على صلاحية جميع العناصر الخاصة بالمواصفات المهنية، حيث أكدت على ذلك قيم معاملات الارتباط، وقد جاءت جميعها عند مستوى ٠.٠١ .

• ٢. **الصدق الداخلي لعناصر المواصفات التخصصية**:

جدول (٢) نتائج صلاحية واعتمادية بُعد المواصفات التخصصية

م	المواصفات التخصصية	معامل الاتساق الداخلي	المعنوية
١	يختار الوسائل التعليمية المناسبة.	.786**	أقل من ٠.٠١
٢	يتمكن من استخدام الأجهزة الالكترونية المختلفة.	.851**	أقل من ٠.٠١
٣	يتمكن من صيانة أجهزة الحاسب الآلي وملحقاتها المختلفة	.787**	أقل من ٠.٠١
٤	لديه القدرة على الدخول إلى شبكة الإنترنت.	.913**	أقل من ٠.٠١
٥	لديه القدرة على إنشاء حسابات بريدية على مختلف المنصات.	.910**	أقل من ٠.٠١
٦	يراعى وجود عنصري الأمن والسلامة في التقنية المختارة.	.932**	أقل من ٠.٠١
٧	إمكانية الدخول إلى الفصول والمعامل الافتراضية.	.725**	أقل من ٠.٠١
٨	يستخدم منصات مواقع التواصل الاجتماعي المختلفة.	.835**	أقل من ٠.٠١
٩	يستخدم تطبيقات الحوسبة السحابية المختلفة.	.868**	أقل من ٠.٠١
١٠	لديه القدرة على الإنتاج باستخدام البرامج المكتبية.	.932**	أقل من ٠.٠١
١١	لديه القدرة على إنتاج وتعديل الصور والرسومات الرقمية الثابتة والمتحركة	.849**	أقل من ٠.٠١
١٢	لديه القدرة على إنتاج الكتب التعليمية الالكترونية	.807**	أقل من ٠.٠١
١٣	لديه القدرة على إنتاج مواقع الويب باستخدام لغات البرمجة المختلفة مثل (html, css, javascript, php)	.848**	أقل من ٠.٠١
١٤	لديه القدرة على إنتاج وتعديل مقاطع الفيديو باستخدام البرامج المختلفة.	.896**	أقل من ٠.٠١
١٥	لديه القدرة على تمثيل البيانات المجردة تمثيلاً بيانياً.	.626**	أقل من ٠.٠١
١٦	لديه القدرة على فهم هياكل البيانات الثابتة والديناميكية.	.913**	أقل من ٠.٠١
١٧	لديه القدرة على بناء برامج متقدمة باستخدام لغات برمجة حديثة وعالية المستوى.	.893**	أقل من ٠.٠١
١٨	تصميم واختبار الخوارزميات وحلول البرمجة للمشكال في سياقات مختلفة.	.893**	أقل من ٠.٠١
١٩	فهم مكونات أجهزة الحاسب وعلاقاتها ببعضها ومستوى التعقيد في نقل البيانات.	.725**	أقل من ٠.٠١
٢٠	فهم أنظمة الكمبيوتر والشبكات.	.835**	أقل من ٠.٠١
٢١	تعزيز الاستخدام الآمن والفعال لأجهزة الكمبيوتر والبرمجيات والشبكات.	.868**	أقل من ٠.٠١
٢٢	فهم التدابير الأمنية اللازمة للأجهزة والبرمجيات وحماية المعلومات.	.758**	أقل من ٠.٠١

◆◆ تشير إلى معنوية معامل الارتباط عند مستوى معنوية ١٪

أكدت نتائج الجدول السابق على صلاحية جميع العناصر الخاصة بالمواصفات التخصصية، حيث أكدت على ذلك قيم معاملات الارتباط، وقد جاءت جميعها عند مستوى ٠.٠١ .

• **ثانياً: قياس الثبات لعناصر الدراسة (معامل ألفاكرونباخ)**:

جدول (٣) معامل ألفاكرونباخ لقياس الثبات لأبعاد الدراسة

م	المجموعة	عدد العناصر	معامل ألفاكرونباخ
١	المواصفات المهنية	٢٣	٨٨٢,٠
٢	المواصفات التخصصية	٢٢	٩٤٤,٠
٣	كامل المقياس	٤٥	٩٨٣,٠

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- أولاً: معامل ألفاكرونباخ لمجموعة المواصفات المهنية يساوي ٠,٨٨٢، أي أن عناصرها يمكن الاعتماد عليها بشكل كبير في قياس المحور.
- ثانيا: معامل ألفاكرونباخ لمجموعة المواصفات التخصصية يساوي ٠,٩٤٤، أي أن عناصرها يمكن الاعتماد عليها بشكل كبير في قياس المحور.
- ثالثا: بالنسبة للمقياس ككل فإن معامل ألفاكرونباخ يساوي ٠,٩٨٣، أي أن عناصر المقياس بشكل كامل يمكن الاعتماد عليها في قياس ما صممت من أجله.

- **نتائج الدراسة**:

قام الباحث باستخدام مقياس ثلاثي لتحديد مدى توافر المواصفات لدى المعلمين مكون من العبارات (أوافق، إلى حدٍ ما، لا أوافق)، ولكل عبارة منها درجة مقابلة (٣، ٢، ١) على الترتيب، حيث تعبر الدرجة ٣ على درجة توفر عالية للمعيار، كما تم الاعتماد على الأوزان التالية في الحكم على مدى توافر المواصفات المتعلقة بمعلم الحاسب الآلي للمرحلة المتوسطة، بناءً على المتوسطات الحسابية للعبارات والمتوسطات الموزونة للأبعاد أو المحاور.

جدول (٤): الحكم على مدى توافر المواصفات الشخصية لكل عبارة أو بعد أو محور للاستبانة

المتوسط الحسابي للعبارة أو المتوسط الوزني للبعد أو المجال	مدى توافر المواصفات
أقل من ١.٦٦	قليل
من ١.٦٦ لأقل من ٢.٣٣	متوسط
من ٢.٣٣ الى ٣	كبير

- **السؤال الأول**: **ما مدى توافر المواصفات المهنية لدى معلمي الحاسب الآلي في المرحلة المتوسطة؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب النسب المئوية والتكرارات لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات المقياس المتعلق بمدى توافر المواصفات المهنية لدي معلمي الحاسب الآلي بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين، ثم تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لهذه الاستجابات وذلك لتحديد مدى توافر المواصفات المهنية المتعلقة بمعلم الحاسب الآلي للمرحلة المتوسطة.

يتضح من الجدول (٥) أن المواصفات المهنية لدى معلمي الحاسب الآلي بالمرحلة المتوسطة متوفرة بدرجة كبيرة حيث بلغ متوسط الدرجات الكلية ٨٢.٢ بانحراف معياري ٠,١٢ ، وهو مايدل على توفرها لديهم بنسب عالية حسب المتوسط الوزني لهذه الدراسة.

- **السؤال الثاني**: **ما مدى توافر المواصفات التخصصية لدى معلمي الحاسب الآلي في المرحلة المتوسطة؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب النسب المئوية والتكرارات لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات المقياس المتعلق بمدى توافر المواصفات التخصصية لدي معلمي الحاسب الآلي بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين، ثم تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لهذه

الاستجابات وذلك لتحديد مدى توافر المواصفات المهنية المتعلقة بمعلم الحاسب الآلي للمرحلة المتوسطة.

جدول (٥): النسب المئوية والتكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول مدى توافر المواصفات المهنية

م	العبارة	لا أوافق		إلى حد ما		أوافق		المتوسط	الانحراف المعياري	مدى التوافر
		العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة			
١	لديه معرفة في مجالات متعددة.	0	0.0%	3	7.7%	36	92.3%	2.92	0.27	كبير
٢	إمكانية الوصول لمصادر المعرفة بسهولة.	0	0.0%	3	7.7%	36	92.3%	2.92	0.27	كبير
٣	استخدام مصادر المعرفة المختلفة.	0	0.0%	3	7.7%	36	92.3%	2.92	0.27	كبير
٤	توظيف المعرفة لخدمة التخصص.	0	0.0%	4	10.3%	35	89.7%	2.90	0.31	كبير
٥	دعم الهوية الثقافية للطلاب.	0	0.0%	4	10.3%	35	89.7%	2.90	0.31	كبير
٦	لديه القدرة على شرح القيم الوطنية وتنميتها.	0	0.0%	4	10.3%	35	89.7%	2.90	0.31	كبير
٧	لديه قدر كبير من الذكاء اللغوي.	0	0.0%	4	10.3%	35	89.7%	2.90	0.31	كبير
٨	لديه معرفة جيدة بقواعد اللغة العربية وأصولها.	0	0.0%	4	10.3%	35	89.7%	2.90	0.31	كبير
٩	يتقن اللغة الانجليزية.	1	2.6%	3	7.7%	35	89.7%	2.87	0.41	كبير
١٠	يحدد الأهداف التعليمية.	0	0.0%	5	12.8%	34	87.2%	2.87	0.34	كبير
١١	يربط موضوع الدرس بموضوعات أخرى مشابهة.	0	0.0%	5	12.8%	34	87.2%	2.87	0.34	كبير
١٢	يربط موضوع الدرس بالحياة العملية.	1	2.6%	4	10.3%	34	87.2%	2.85	0.43	كبير
١٣	يراعي تنوع الأهداف التعليمية (المعرفية، المهارية، الوجدانية).	1	2.6%	5	12.8%	33	84.6%	2.82	0.45	كبير
١٤	يحلل محتوى الدرس.	0	0.0%	10	25.6%	29	74.4%	2.74	0.44	كبير
١٥	يقسم محتوى الدرس وفقا لاستجابات الطلاب وإمكاناتهم.	1	2.6%	9	23.1%	29	74.4%	2.72	0.51	كبير
١٦	يستخدم الاستراتيجيات التعليمية الفعالة للمحتوى العلمي.	0	0.0%	4	10.3%	35	89.7%	2.90	0.31	كبير
١٧	يبتكر أساليب تدريس حديثة.	1	2.6%	4	10.3%	34	87.2%	2.85	0.43	كبير
١٨	يحدد الأدوات المناسبة لتقويم الدرس.	0	0.0%	6	15.4%	33	84.6%	2.85	0.37	كبير
١٩	يعد أدوات التقويم المناسبة بشكل إلكتروني.	0	0.0%	6	15.4%	33	84.6%	2.85	0.37	كبير
٢٠	ينشيء ملف إنجاز إلكتروني لكل طالب.	0	0.0%	7	17.9%	32	82.1%	2.82	0.39	كبير
٢١	تصميم بيئات تعزز التدريس والتعلم الفعالين في الفصول الدراسية لعلوم الكمبيوتر وبيئات التعلم عبر الإنترنت	0	0.0%	15	38.5%	24	61.5%	2.62	0.49	كبير
٢٢	تعزيز المواطنة الرقمية	0	0.0%	17	43.6%	22	56.4%	2.56	0.50	كبير
٢٣	المشاركة في جمعيات التطوير المهني المتخصصة	7	17.9%	13	33.3%	19	48.7%	2.31	0.77	متوسط
	نتائج المواصفات المهنية							2.82	0.12	كبير

يتضح من الجدول (٦) أن المواصفات التخصصية لدى معلمي الحاسب الآلي بالمرحلة المتوسطة متوفرة بدرجة كبيرة حيث بلغ متوسط الدرجات الكلية ٨٣.٢

بانحراف معياري ٠,٣٣ ، وهو مايدل على توفرها لديهم بنسب عالية حسب محكات هذه الدراسة.

جدول (٦): النسب المئوية التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول مدى توافر المواصفات التخصصية

م	العبارة	لا أوافق		إلى حد ما		أوافق		المتوسط	الانحراف المعياري	مدى التوافر
		العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة			
١	يختار الوسائل التعليمية المناسبة.	0	0.0%	5	12.8%	34	87.2%	2.87	0.34	كبير
٢	يتمكن من استخدام الأجهزة الالكترونية المختلفة.	0	0.0%	5	12.8%	34	87.2%	2.87	0.34	كبير
٣	يتمكن من صيانة أجهزة الحاسب الآلي وملحقاتها المختلفة.	0	0.0%	5	12.8%	34	87.2%	2.87	0.34	كبير
٤	لديه القدرة على الدخول إلى شبكة الإنترنت.	0	0.0%	6	15.4%	33	84.6%	2.85	0.37	كبير
٥	لديه القدرة على إنشاء حسابات بريدية على مختلف المنصات.	0	0.0%	6	15.4%	33	84.6%	2.85	0.37	كبير
٦	يراعي وجود عنصري الأمن والسلامة في التقنية المختارة.	0	0.0%	7	17.9%	32	82.1%	2.82	0.39	كبير
٧	إمكانية الدخول إلى الفصول والمعامل الافتراضية.	0	0.0%	7	17.9%	32	82.1%	2.82	0.39	كبير
٨	يستخدم منصات مواقع التواصل الاجتماعي المختلفة.	0	0.0%	7	17.9%	32	82.1%	2.82	0.39	كبير
٩	يستخدم تطبيقات الحوسبة السحابية المختلفة.	0	0.0%	8	20.5%	31	79.5%	2.79	0.41	كبير
١٠	لديه القدرة على الإنتاج باستخدام البرامج المكتبية.	0	0.0%	9	23.1%	30	76.9%	2.77	0.43	كبير
١١	لديه القدرة على إنتاج وتعديل الصور والرسومات الرقمية الثابتة والمتحركة	1	2.6%	9	23.1%	29	74.4%	2.72	0.51	كبير
١٢	لديه القدرة على إنتاج الكتب التعليمية الالكترونية	0	0.0%	4	10.3%	35	89.7%	2.90	0.31	كبير
١٣	لديه القدرة على إنتاج مواقع الويب باستخدام لغات البرمجة المختلفة مثل (html, css, javascript, php)	0	0.0%	4	10.3%	35	89.7%	2.90	0.31	كبير
١٤	لديه القدرة على إنتاج وتعديل مقاطع الفيديو باستخدام البرامج المختلفة.	0	0.0%	5	12.8%	34	87.2%	2.87	0.34	كبير
١٥	لديه القدرة على تمثيل البيانات المجردة تمثيلا بيانيا.	0	0.0%	5	12.8%	34	87.2%	2.87	0.34	كبير
١٦	لديه القدرة على فهم هياكل البيانات الثابتة والديناميكية.	0	0.0%	6	15.4%	33	84.6%	2.85	0.37	كبير
١٧	لديه القدرة على بناء برامج متقدمة باستخدام لغات برمجة حديثة وعالية المستوى.	0	0.0%	6	15.4%	33	84.6%	2.85	0.37	كبير
١٨	تصميم واختبار الخوارزميات وحلول البرمجة للمشكال في سياقات مختلفة.	0	0.0%	7	17.9%	32	82.1%	2.82	0.39	كبير
١٩	فهم مكونات أجهزة الحاسب وعلاقاتها ببعضها ومستوى التعقيد في نقل البيانات.	0	0.0%	7	17.9%	32	82.1%	2.82	0.39	كبير
٢٠	فهم أنظمة الكمبيوتر والشبكات.	0	0.0%	7	17.9%	32	82.1%	2.82	0.39	كبير
٢١	تعزيز الاستخدام الآمن والفعال لأجهزة الكمبيوتر والبرمجيات والشبكات.	0	0.0%	9	23.1%	30	76.9%	2.77	0.43	كبير
٢٢	فهم التدابير الأمنية اللازمة للأجهزة والبرمجيات وحماية المعلومات.	1	2.6%	7	17.9%	31	79.5%	2.77	0.48	كبير
	نتائج المواصفات التخصصية							2.83	0.33	كبير

- **التوصيات**:

في ضوء نتائج الدراسة، فإن هناك بعض التوصيات التي ينبغي مراعاتها لتمكين معلم الحاسب الآلي بالمرحلة المتوسطة من القيام بدوره:

- التأكيد على تضمين المواصفات في هذه الدراسة ضمن برامج إعداد المعلمين بالكليات التربوية.
- يمكن للمشرفين التربويين الاستعانة بمواصفات الدراسة خلال عملية الإشراف التربوي.
- الاستعانة بمواصفات الدراسة في تقويم أداء المعلمين ووضع التقارير النهائية.
- عقد البرامج التدريبية التي تكفل للمعلم زيادة معرفته وصقل مهاراته وتنمية خبراته أثناء الخدمة.
- إكمال مابدأته الدراسة من وضع مواصفات ومعايير لبقية التخصصات في مختلف المراحل الدراسية.

- **المراجع**:

- إبراهيم، حسام الدين السيد محمد ، البوسعيدي، خميس عبد الله (٢٠١٦). معوقات التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على مدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان. *المؤتمر الدولي"المعلم وعصر المعرفة: الفرص والتحديات في الفترة من ٢/٢٩ – ١٤٣٨/٣/١ هـ"*. كلية التربية: جامعة الملك خالد.
- أبو السعود، سعيد طه محمود (٢٠١٠). إعداد المعلم ومواجهة تحديات المستقبل. *مجلة دراسات تربوية ونفسية*، العدد (٦٧)، أبريل ٢٠١٠، كلية التربية: جامعة الزقازيق.
- أبو خطوة، السيد عبدالمولى (٢٠١٦). المقررات الإلكترونية المفتوحة واسعة الانتشار "MOOCs" وعولمة التعليم. *مجلة التعليم الإلكتروني*. جامعة المنصورة، جمهورة مصر العربية.
- الأحمدي، أميمة عبدالله رافد (٢٠١٢). الحوسبة السحابية و الجودة الإلكترونية في العملية التعليمية. *المؤتمر الدولي لتكنولوجيا المعلومات الرقمية في الفترة من ٩-١١/١٠/٢٠١٢"*. الأردن، عمان.
- الثبيتي، خالد بن عواض بن عبد الله (٢٠١٦). تطوير برامج إعداد المعلم بالجامعات السعودية في ضوء التجارب العالمية. *المؤتمر الدولي"المعلم وعصر المعرفة: الفرص والتحديات في الفترة من ٢/٢٩ – ١٤٣٨/٣/١ هـ"*. كلية التربية: جامعة الملك خالد.
- *الخفاجي، ابتسام جعفر جواد(٢٠١٦). توافر معايير اعداد المعلم في الطلبة المطبقين لقسم العلوم العامة / كليات التربية الاساسية من وجهة نظر التدريسيين والادارات المدرسية، مجلة جامعة بابل، العدد٤.*
- السواط، فهد عايض (٢٠٠٢). أثر استخدام الحاسب الآلي في الاحتفاظ بالتعلم لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي في مادة الجغرافيا. *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة أم القرى، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- الطاهر، مجاهدي، ومصطفى، بعلي (٢٠١٢). درجة امتلاك أساتذة العلوم الاجتماعية بجامعة المسيلة للكفايات التكنولوجية التعليمية كمتطلب للجودة الشاملة. *المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي"*. جامعة المسيلة، الجزائر.
- العسيري، خالد بن حسين (٢٠١٦). إعادة هندسة برامج كليات التربية بالجامعات السعودية لإعداد معلم المستقبل في ضوء برنامج التحول الوطني: أنموذج مقترح لوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية. *المؤتمر الدولي "المعلم وعصر المعرفة: الفرص والتحديات في الفترة من ٢/٢٩ – ١٤٣٨/٣/١ هـ"*. كلية التربية: جامعة الملك خالد.
- العشيري، هشام أحمد (٢٠١١). *تكنولوجيا الوسائط المتعددة التعليمية في القرن الحادي والعشرين*. العين: دار الكتاب الجامعي.

- العيوني والفالح ، صالح والفالح، ناصر .(١٤٢٤هـ) . *دليل التربية الميدانية لكليات المعلمين في المملكة العربية السعودية*، ط٢، وزارة التعليم، الرياض.
- الكحلوت، جيهان عبدالله (٢٠٠٧). المقومات الشخصية والمهنية للمعلم في ضوء آراء بعض المربين المسلمين ومدى تمثلها لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة غزة من وجهة نظر طلبتهم. *رسالة ماجستير*. غزة: الجامعة الإسلامية.
- المحمدي، نجوى (٢٠١٣) *دراسة توعوية لواقع استخدام معلمات ومشرفات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة للتقنيات والحاسب الآلي في ضوء معايير الإنكيت للجودة الشاملة بالمملكة العربية السعودية*. مجلة تربويات الرياضيات -مصر.
- المركز الوطني للقياس (٢٠١٧)، *معايير معلمي الحاسب الآلي مشروع المعايير المهنية للمعلمين وأدوات التقويم*.
- المطيري، نورة مشعان (٢٠١٤) *تقييم الأداء التدريسي لمعلمة الحاسب الآلي بالمرحلة المتوسطة في ضوء معايير الجمعية العالمية للتقنية في التعليم*.كلية التربية، جامعة القصيم، السعودية .
- الملاح، محمد عبد الكريم (٢٠١٠). *الأسس التربوية لتقنيات التعليم الإلكتروني*. الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- الناصري، عوض بن سالم (٢٠١١) . أثر استخدام التعليم الإلكتروني على التحصيل الدراسي في مادة الجغرافيا الاقتصادية لدى طلبة الصف الحادي عشر ما بعد الأساسي بسلطنة عمان. *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة السلطان قابوس، مسقط، سلطنة عمان.
- الناقة، صلاح أحمد، أبو ورد، إيهاب محمد (٢٠٠٩). إعداد المعلم وتنميته مهنيًا في ضوء التحديات المستقبلية. *المؤتمر التربوي "المعلم الفلسطيني: الواقع و المأمول"*. الجامعة الإسلامية: غزة.
- بني دومي، حسن علي (٢٠١٠). مدى امتلاك معلمي العلوم في محافظة الكرك للكفايات التكنولوجية التعليمية. *مجلة العلوم التربوية بالجامعة الأردنية*، مجلد (٣٧)، عدد (١).
- حجازي، طارق عبد المنعم (٢٠١٥). *بيئات التعلم الإلكتروني الشخصية: مفهومها والأدوات المستخدمة في إنشائها*، متاح على الرابط: http://drgawdat.edutech-portal.net/archives/13548 Retrieved:25-1-2017.
- حمادنة، مؤنس أديب، والقطيش، حسين مشوح محمد (٢٠١٥). فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب Web Quests في تحسين التفكير الرياضي وحل المسألة الرياضية لدى طلاب الصف العاشر الأساسي واتجاهاتهم نحو مادة الرياضيات في الأردن. *مطبوعات جائزة خليفة التربوية*، الكتاب رقم (١٩)، أبو ظبي، الإمارات العربية المتحدة.
- خضير، رائد، الخوالدة، محمد، مقابلة، نصر، بني ياسين، محمد (٢٠١٢). خصائص معلم اللغة العربية الفعال: دراسة مقارنة. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، مجلد ٨، عدد ٢ ،٢٠١٢ ،١٨١ -١٦٧.
- عبد الحميد، عبد العزيز طلبه (٢٠١٦). تكنولوجيا التعليم ودروها في إعداد معلم متجدد لعالم متغير. *المؤتمر الدولي"المعلم وعصر المعرفة: الفرص والتحديات في الفترة من ٢/٢٩ – ١٤٣٨/٣/١ هـ"*. كلية التربية: جامعة الملك خالد.
- عثمان، عبد المنعم محمد (٢٠٠٠). "مشروع الوثيقة الرئيسية: المعالم الأساسية للمؤسسة المدرسية في القرن الحادي والعشرين، ندوة المعالم الأساسية للمؤسسة المدرسية في القرن الحادي والعشرين، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة برامج التربية، الدوحة: ٧-٢٠٠/٥/١٠-م
- عطية، محسن علي (٢٠٠٨). *تكنولوجيا الاتصال في التعليم الفعال*. الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- عليمات، علي (٢٠١٤). واقع استخدام معلمي العلوم للمستحدثات التكنولوجية في تدريسهم بمحافظة المفرق. *مجلة المنارة*، مجلد (٢٠)، عدد (١).
- عيادات، يوسف أحمد (٢٠٠٤). *الحاسوب التعليمي وتطبيقاته التربوية*. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- عيادات، يوسف، حميدات، محمود (٢٠١٣). درجة توظيف الكفايات الحاسوبية المكتسبة من مساق برامج الأطفال المحوسبة في التدريس من قبل معلمات التدريب الميداني ومعوقات توظيفها. *مجلة المنارة*، مجلد (١٩)، عدد (٣).
- فودة، ألفت محمد (٢٠٠٣). *الحاسب الآلي واستخداماته في التعليم*. المملكة العربية السعودية: مكتبة جرير.
- قطاوي، محمد إبراهيم (٢٠٠٧). *طرق تدريس الدراسات الاجتماعية*. الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- قطيط، غسان يوسف (٢٠١١). *حوسبة التدريس*. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- قنديل، يس عبد الرحمن (٢٠٠٠).المعلم وإعداده للتدريس. ط ٣،الرياض.مكتبة الملك فهد الوطنية. ص ٢٢٩.
- محافظة، سامح (٢٠٠٩). نحو استثمار أفضل للعلوم التربوية والنفسية في ضوء تحديات العصر. *"المؤتمر العلمي الثاني في الفترة من ٢٥/٢٧ – ٢٠٠٩/١٠"*. كلية التربية: جامعة دمشق.
- محمد، ماهر أحمد.(٢٠١١)، الإعتماد المهني وعلاقته بالتنمية المهنية المستدامة للمعلم في عصر التدفق المعرفي، *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط.
- ميمون، مجاهد (٢٠١٦). المواصفات الواجب توفرها في المعلم في ضوء تحديات عصر المعرفة. *المؤتمر الدولي"المعلم وعصر المعرفة: الفرص والتحديات في الفترة من ٢/٢٩ – ١٤٣٨/٣/١ هـ"*. كلية التربية: جامعة الملك خالد.
- يونس، أمين صلاح (٢٠١٦). التعلم المتنقل وتطبيقات الهواتف الذكية. *مجلة التعليم الإلكتروني*. جامعة المنصورة، جمهورة مصر العربية.

- Arikan, A. (2010). Effective English language teacher from the perspectives of prospective and in-service teachers in Turkey. *Electronic Journal of Social Sciences*, 31 (9), 209-223.
- Computer Science Teacher Association, CSTA Computer Science Standards Revised 2017.
- ISTE, ISTE Standards for Computer Science Educators, 2011 (Permitted Educational Use).
- Layton L (2014) ."Education Department moves to regulate teacher preparation programs" from:
- //www.washingtonpost.com/local/education/education-departmentmoves-to-regulate-teacher-preparationprograms/
- Mourshed M. ،Chijioke C. ،Barber M (2010) ."*How the world's most improved school systems keep getting better*".Report.UK, London: McKinsey & Company.
- Thompson, S. (2008). Defining a good teacher simply! *Modern English Teacher*. 17 (1), 5-14.
- Udnaes, M., Titlestad, G., Johannessen. (2014). *Policy Brief – Open Educational Resources in your Own Language*, in your Way. Lang OER consortium http://langoer.eun.org/.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثالث عشر

دور الجامعة في تنمية المسؤولية الاجتماعية للطالبة الجامعية في ضوء رؤية ٢٠٣٠ من وجهة نظر طالبات جامعة شقراء

إعداد :

د. سناء فضل الدين كريم جان

أستاذ مساعد في الأصول الإسلامية للتربية بقسم أصول التربية

كلية العلوم والدراسات الإنسانية جامعة شقراء بالمملكة العربية السعودية

دور الجامعة في تنمية المسؤولية الاجتماعية للطالبة الجامعية في ضوء رؤية ٢٠٣٠ من وجهة نظر طالبات جامعة شقراء

د. سناء فضل الدين كريم جان
أستاذ مساعد في الأصول الإسلامية للتربية بقسم أصول التربية
كلية العلوم والدراسات الإنسانية جامعة شقراء بالمملكة العربية السعودية

• **المستخلص** :
تهدف الدراسة إلى بيان دور الجامعة في تنمية المسؤولية الاجتماعية للطالبة الجامعية في ضوء رؤية ٢٠٣٠ وآلياتها والمعوقات التي تحول دون ذلك، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي في جمع البيانات وذلك عن طريق استبانة طبقت على ٤٥٥ طالبة بجامعة شقراء من كليات محافظة عفيف، ومن أهم النتائج: الطالبات موافقات على جميع مجالات تنمية المسؤولية الاجتماعية وجاء أعلاها لمجال التعليم الأكاديمي ونشر المعرفة ثم مجال الأنشطة الصفية وغير الصفية وتنمية جوانب الشخصية المختلفة، ثم مجال المبادرات الاجتماعية والولاء والانتماء الوطني، ثم مجال البحث العلمي وتوليد المعرفة، ومجال العالمية والمجتمع الإنساني، يليهما مجال التدريب وتطوير المهارات، ثم مجال التنمية الاقتصادية، ثم مجال المشكلات والقضايا الاجتماعية، وأخيرا مجال التنمية المستدامة والمحافظة على البيئة، وكذلك موافقة الطالبات على الآليات وجاء أولا البند "تحرص الجامعة على تعريف الطالبة بكيفية التعامل مع مستجدات العصر ومتغيراته وفي وأخيرا البند" تنظيم الرحلات العلمية والثقافية التي تنمي مهارات خدمة المجتمع"، وكذلك الطالبات موافقات بدرجة متوسطة على المعوقات، وجاء أولاً البند "تعارض أوقات محاضرات الطالبات مع البرامج والأنشطة الاجتماعية في الجامعة وخارجها"، وأخيرا البند "قلة الدورات التدريبية والورش واللقاءات والحوارات الطلابية"، ووجود فرق دال احصائي بين الطالبات وفقا للتباين في عدد المشاركات في الأنشطة الطلابية في المحور الأول الخاص بمجالات تنمية المسؤولية الاجتماعية وكذلك في المحور الثاني الآليات ، وكانت الفروق غير دالة في المحور الثالث المعوقات، ووجود فرق دال احصائي بين الطالبات وفقا للتباين في عدد الأعمال التطوعية والخيرية التي شاركت بها الطالبات في المحور الأول الخاص بمجالات تنمية المسؤولية الاجتماعية؛ بينما كانت الفروق غير دالة في المحور الثاني الآليات وكذلك في المحور الثالث المعوقات.

الكلمات المفتاحية : دور الجامعة / تنمية المسؤولية الاجتماعية / الطالبة الجامعية / رؤية ٢٠٣٠

The University's Role in Developing the Social Responsibility of the University Femaile Student in Light of Vision 2030 From the Viewpoint of Shaqra University Students

Dr.Sanaa Fadulaldeen Kareem Jan

Abstract

This study aims to clarify the university's role in developing the university female student's social responsibility in light of Vision 2030, its mechanisms and obstacles that prevent this role. Descriptive survey approach was used in collecting data through a questionnaire applied to 455 students at Shaqra University from the colleges of Afif Governorate. Main results: The girls agree on all areas of social responsibility development, the highest of which is in the field of academic education and knowledge dissemination, then the field of curricular and cocurricular activities and the development of various aspects of personality, then the field of social initiatives, loyalty and national belonging, then the field of scientific research and knowledge generation, the field of universality and the human community, followed by the field of

training and skill development, then economic development, fields of social problems and issues, and finally, sustainable development and environmental conservation. The female students also agree on the mechanisms and the item "The university is keen to inform the student of how to deal with the developments and variables of the current times came first, and the item "Organizing scientific and cultural trips that develop community service skills" came last. The girls also have intermediate-level approvals on the obstacles. The item "The female students' lecture times conflict with social programs and activities at and outside the university" came first, and the item "lack of training courses, workshops, meetings and student dialogues" came last. There was a statistically significant difference among the girls according to the variation in the number of participations in student activities in the first axis of the areas of social responsibility development, and in the second axis of the mechanisms, and the differences were not significant in the third axis the of obstacles. There was a statistically significant difference among female students according to the difference in the number of volunteer and charitable work in which they participated in the first axis in the areas of social responsibility development, while the differences were not significant in the second axis of the mechanisms, and in the third axis of the obstacles.

Keywords: the role of the university – developing social responsibility - university female student - 2030 vision

- **مقدمة الدراسة** :

يعيش كل فرد في مجتمع يتفاعل معه ويتواصل مع أفراده ويشاركهم في مختلف الأعمال والأدوار والمواقف وفقاً لمكانته ودوره المنوط به، و هو بذلك يلتزم بواجبات تجاه مجتمعه وتقع على عاتقه مسؤوليات متعددة نحو الآخرين ونحو المؤسسات القائمة فيه، وهو بذلك يحقق مفهوم المسؤولية الاجتماعية، والتي تظهر من خلال ممارسة سلوكيات وأنشطة وتقديم مبادرات ومشاركات داخل المجتمع، ويتضمن هذا المفهوم الالتزام والتعاون واستشعار المسؤولية والوعي الاجتماعي، وذلك حتى يصبح البناء المجتمعي سليما يتشارك فيه جميع أفراد للنهوض به وتنميته وتطويره .

وهذه المسؤولية الاجتماعية تتجسد في حديث رسول الله صلى عليه وسلم :) كلكم راع وكلكم مسؤول عن رعيته، فالإمام الأعظم الذي على الناس راع وهو مسؤول عن رعيته، والرجل راع على أهل بيته وهو مسؤول عن رعيته، والمرأة راعية على أهل بيت زوجها وولده وهي مسؤولة عنهم، وعبد الرجل راع على مال سيده وهو مسؤول عنه، ألا فكلكم راع وكلكم مسؤول عن رعيته ((البخاري ، ١٤٢٣هـ ، ص ١٧٦٤)، وفي هذا الحديث إشارة إلى أن كل فرد في المجتمع عليه التزامات وواجبات وتقع عليهم مسؤوليات تجاه بعضهم البعض وتجاه المجتمع نفسه ، مهما كانت مكانته أو وظيفته ولا فرق في ذلك بين رجل أو امرأة في مسؤولية القيام بما كلفوا به . وتعزيز هذه المسؤولية الاجتماعية وترسيخ مفهومها لدى الأفراد يقع على عائق جميع مؤسسات المجتمع ويتأكد هذا الواجب على المؤسسات التعليمية والتربوية والتي لابد أن يكون من ضمن أهدافها التي تسعى إلى تحقيقها في

خطتها الاستراتيجية المحددة الإجراءات والآليات ومؤشرات قياس الأداء، حيث تسعى المؤسسات التربوية إلى إيجاد المواطن الصالح المسؤول عن نفسه ومجتمعه والقادر على إنتاج المعرفة وتوظيفها في كافة مجالات النشاط المجتمعي.

ويتأكد واجب تعزيز المسؤولية الاجتماعية على الجامعات ، والتي تؤدي دوراً حيوياً في خدمة المجتمع، فهي مؤسسات اجتماعية أنشأتها المجتمعات لتحقق أهدافاً متعددة نحو الفرد والجماعة وبقية المؤسسات القائمة فيه ، فلا يقتصر دورها فقط على النواحي العلمية والأكاديمية والبحثية بل يتوسع دورها ليشمل خدمةٍ المجتمع وتطويره ومعالجة مشكلاتهٍ وكذلك تنميته وتطويره ليصبح قادراً على مواكبة كل جديد ومتمكناً من التعامل مع كل التغييرات والتحديات المحلية والعالمية .

وقد جاءت رؤية ٢٠٣٠ التي أطلقتها المملكة العربية السعودية داعمة للمجتمع ومحفزة لأفراده حتى يساهموا في بناء مجتمع حيوي وحضاري، حيث ترى رؤية ٢٠٣٠ أن ثروة المملكة الحقيقة في الأفراد والمجتمع، كما ترى أن الوطن مبني على الجهود الوطنية الجماعية، حيث يساهم جميع المواطنين فيه، ولدى جميع المواطنين أدوار ليقوموا بها ، وسيعمل جميع المواطنين بشكل مستمر لتحقيق الآمال وتحمل مسؤوليات المملكة ومجتمعهم وأنفسهم . (موقع رؤية ٢٠٣٠ ، ١٤٤٠هـ https:// vision2030.gov.sa/ ، ١٤٤٠/٨/٢هـ) . ومن هذه الرؤية الطموحة تستمد الجامعات رؤيتها في خدمة الأفراد والمجتمع من خلال وظائفها المتعددة؛ لذلك فإن المسؤولية الاجتماعية للجامعة تتعدد وتتنوع لتشمل مجالات عدة؛ فالتدريس الأكاديمي وإنتاج المعرفة من خلال البحوث العلمية التي تطور المجتمع وتحل مشكلاته وتناقش قضاياه المتعددة وكذلك خدمة أفراد المجتمع ومؤسساته؛ كل ذلك من مسؤوليات الجامعة تجاه المجتمع ، حيث أن مفهوم المسؤولية الاجتماعية لم يعد يقتصر على النشاط الخيري والتطوعي، ولكنه في الواقع مفهوم أوسع وأشمل ويتضمن حلولاً للمشكلات الاقتصادية والاجتماعية والبيئية للمجتمعات. وعلاوة على ذلك، لايمكن تحقيق التنمية المستدامة بمعزل عن العلاقة الوثيقة بين التعليم العالي ومؤسساته . الجامعات. والمجتمع. (Bokhari، 2017 ، p1)

وتستطيع الجامعة القيام بدورها ومسؤوليتها الاجتماعية من خلال كوادرها البشرية من جميع منسوبيها ومنسوباتها من أعضاء هيئة التدريس والموظفين والموظفات والطلاب والطالبات، لذلكٍ فإنٍ من واجبها تنمية المسؤولية الاجتماعية لجميع منسوبيها حتى يكون لهم دورا نشطا في خدمة المجتمع، ويتأكد هذا الدور نحو الطلاب والطالبات الذين يُنتظر منهم أن يكونوا أعضاءً فاعلين في المجتمع، يساهمون في نهضته وعمارته .

- **مشكلة الدراسة**:

إن من أهم أهداف الجامعة العمل على تشكيل شخصيات الطلاب والطالبات وغرس القيم الجيدة لديهم وتعزيز السلوكيات الإيجابية لديهم وتبصيرهم بأدوارهم المجتمعية، وتزويدهم بمهارات تمكنهم من الاندماج في المجتمع والمشاركة

في تنميته وتطويره، والعمل على خدمته والحرص على مصالحه حتى تساهم في تنمية مفهوم المسؤولية الاجتماعية لديهم تجاه أنفسهم ومجتمعاتهم ووطنهم، ويكون ذلك في كافة المجالات الدينية والعلمية والثقافية والصحية والفنية والرياضية وغيرها .

وانطلاقاً من رؤية ٢٠٣٠ التي حرصت على إشراك المرأة السعودية وتفعيل مسؤوليتها ودورها في النهضة الوطنية والبناء المجتمعي؛ فقد حرصت الجامعات على تفعيل دور الطالبة الجامعية في المسؤولية الاجتماعية حيث تعتبر الطالبة جزء من المجتمع وعنصراً مؤثراً في استقرار الأسر وتربية الأجيال؛ لذلك لابد أن تلتزم الطالبة بأداء مجموعة من الواجبات والممارسات والمبادرات في المجتمع، والتي تساهم في تنمية المجتمع وتطويره وحل مشكلاته وتحسين مستوى جودة الحياة فيه، وذلك من خلال ما اكتسبته من معلومات ومهارات عن طريق البرامج التعليمية والأنشطة الطلابية التي تنظمها الجامعة في مختلف المجالات والتي تتناسب مع خصوصيتها ومكانتها حتى تصبح عضواً فعالاً وبنّاءً في المجتمعات، ولكن لازال هناك عدم وضوح لمفهوم المسؤولية الاجتماعية والذي أدى إلى وجود قصور في تحقيق الجامعة لهذا الدور حيث أشار دليل المسؤولية للجامعات إلى أنه " مازال هناك خلط حول مفهوم المسؤولية الاجتماعية، كما أن هناك خلطا بين العمل الخيري (الإحسان) والعلاقات العامة وبين المسؤولية المجتمعية من جهة أخرى، ويمكن تحديد الفرق بين مفهومي الإحسان والمسؤولية المجتمعية بأن الإحسان ذو طابع فردي، فيما تتطلب المسؤولية الاجتماعية وجود منهجية وخطة نابعة من تقديرات دقيقة لأولويات ومواضيع ذات علاقة بالاحتياجات الفعلية، ولذلك فإن لها ديمومة أكبر وبالتالي تأثير أكبر . (عواد ، ٢٠١٠ ، ص ٢)، كما أنه نتيجة لأسباب متعددة توجد معوقات أمام تحقيق هذا الدور المأمول من الجامعة في تنمية المسؤولية الاجتماعية، حيث أشارت دراسة الأحمد (٢٠١٥) أن دور التعليم الجامعي السعودي في تنمية مفاهيم وأهداف وأبعاد المسؤولية الاجتماعية لازال متوسطا مما يؤثر على تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الطالبات كمواطنات نشيطات مشاركات في تحقيق الصالح العام وخدمة قضايا المجتمع المحلية والعالمية، كما أشارت دراسة الهويش (٢٠١٧) إلى وجود معوقات تحول دون قيام الجامعة بدورها في تنمية مسؤولية طلابها مثل عدم تناول بعض المشكلات الأخلاقية التي تقع داخل الكلية وطرحها أمام طلاب الكلية وعدم مناقشة أعضاء هيئة التدريس طلابهم لكثير من القضايا و المستجدات ومعالجتها تربويّا وأخلاقيّا، وهناك أسباب أخرى تعوق القيام بالمسؤولية الاجتماعية في المؤسسات منها : قلة الخبرات والمعرفة والقدرة العلمية على وضع المقاييس والمعايير لقياس المجهودات في مجال المسؤولية الاجتماعية . (حجار ، ١٤٢٩هـ ، ص ١٠) ، وأشارت دراسة (Irit Keyna (2014إلى أنه : على الرغم من أن الجامعات تدعي أنها منخرطة ومتفاعلة مع المجتمع ، وملتزمة بالتنوع وخدمة الجمهور ، فإن العديد منها في الواقع بعيدون عن هذه المهام وعن المسؤولية الاجتماعية في معناه الواسع والشامل. بطريقة ما ، توجد جامعات للمجتمع - فهي تتعلم ،

وتبتكر أفكاراً جديدة ، وتطور الأدوية ، وتهندس الحلول - ومع ذلك تفشل في فهم وتبني المعنى الكامل للمسؤولية الاجتماعية (١٧٩p) .

وإذا كان هذا هو الواقع في تفعيل المسؤولية الاجتماعية في الجامعات مع وجود قصور في هذا الجانب بشكل عام، وفي تفعيل دور الطالبة الجامعية المسؤولة اجتماعيا بشكل خاص، لذلك فإن الدراسة الحالية تجيب عن الأسئلة التالية :

- ما أهمية الجامعة في تنمية المسؤولية الاجتماعية للطالبة الجامعية في ضوء رؤية ٢٠٣٠؟
- ما واقع مجالات تنمية المسؤولية الاجتماعية للطالبة الجامعية في ضوء رؤية ٢٠٣٠؟
- ما آليات الجامعة في تنمية المسؤولية الاجتماعية للطالبة الجامعية ؟
- ما المعوقات التي تواجه الجامعة في تنمية المسؤولية الاجتماعية للطالبة الجامعية ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة تعزى إلى عدد المشاركات في الأنشطة الطلابية الخاصة بمجال خدمة المجتمع التي نفذتها الطالبة تحت إشراف الجامعة ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة تعزى إلى عدد الأعمال التطوعية أو الخيرية التي شاركت فيها الطالبة بالمجتمع الخارجي منذ التحاقها بالجامعة ؟

- **أهداف الدراسة**:

- بيان أهمية الجامعة في تنمية المسؤولية الاجتماعية للطالبة الجامعية في ضوء رؤية ٢٠٣٠ .
- تحديد مجالات تنمية المسؤولية الاجتماعية للطالبة الجامعية في ضوء رؤية ٢٠٣٠.
- تحديد آليات الجامعة في تنمية المسؤولية الاجتماعية للطالبة الجامعية .
- بيان المعوقات التي تواجه الجامعة في تنمية المسؤولية الاجتماعية للطالبة الجامعية .
- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات عينة الدراسة تعزى إلى عدد المشاركات في الأنشطة الطلابية الخاصة بمجال خدمة المجتمع التي نفذتها الطالبة تحت إشراف الجامعة .
- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات عينة الدراسة تعزى إلى عدد الأعمال التطوعية أو الخيرية التي شاركتِ فيها الطالبة بالمجتمع الخارجي منذ التحاقها بالجامعة .

- **أهمية الدراسة**:

تتحدد أهمية الدراسة فيما يلي :

- إثراء الجانب النظري فيما يخص الدور المأمول من الجامعة في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الطالبة الجامعية حتى يكون لها دورا اجتماعيا مهما ورائدا في المجتمع.

- تزويد الباحثين والمهتمين بموضوع المسؤولية الاجتماعية بمجموعة من المعلومات والنتائج العلمية التي تدعم آخر ما تم التوصل إليه في موضوع المسؤولية الاجتماعية والدور الحيوي الذي تقدمه الجامعات في هذا المجال .
- تحديد أدوار ومهام الجامعة وبرامجها التي تساهم في تنمية المسؤولية الاجتماعية للطالبة الجامعية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ التي تتطلع إلى دور أكثر فاعلية للمرأة في المجتمع.
- تحديد المعوقات التي تحول دون تنمية المسؤولية الاجتماعية للطالبة الجامعية من خلال دور الجامعة ومجالاتها الاجتماعية المتعددة .
- تساهم الدراسة في إعطاء تصور للقائمين على تخطيط السياسات التربوية والاجتماعية في الجامعات والعاملين في الميدان التربوي عن المجالاتٍ والجوانب التي لابد أن تركز عليها برامج وأنشطة الجامعة ليكون لها أثرا إيجابيا في تنمية المسؤولية الاجتماعية للطالبة الجامعية .

- **منهج الدراسة** :

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي والذي يعرف بأنه : تجميع منظم للبيانات المتعلقة بمؤسسات إدارية أو علمية أو ثقافية أو اجتماعية وأنشطتها المختلفة؛ وكذلك عملياتها واجراءاتها وموظفوها وخدماتها المختلفة وذلك خلال فترة زمنية معينة ومحددة ، وتعتبر الوظيفية الأساسية للدراسات المسحية هي جمع المعلومات التي يمكن فيما بعد تحليلها وتفسيرها ومن ثم الخروج باستنتاجات منها (قنديلجي ، ١٩٩٩ ، صص ١٠٥ -١٠٦)، حيث استخدمت الباحثة هذا المنهج في جمع البيانات المتعلقة بواقع مجالات المسؤولية الاجتماعية للطالبة الجامعية ودور الجامعة في تنميتها وآلياتها والمعوقات التي تواجهها .

- **حدود الدراسة** :

- الحدود الموضوعية : اقتصرت هذه الدراسة على بيان دور الجامعة بالمملكة العربية السعودية في تنمية المسؤولية الاجتماعية للطالبة الجامعية .
- الحدود الزمانية : الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٤٠ -١٤٤١هـ .
- حدود مكانية : جامعة شقراء / كليات محافظة عفيف
- حدود بشرية : طالبات مرحلة البكالوريوس بكليات محافظة عفيف / بجامعة شقراء .

- **مصطلحات الدراسة** :

- دور الجامعة: مجموعة من المهام والوظائف التي تقدمها الجامعة للطالبة الجامعية لتنمية المسؤولية الاجتماعية لديها .
- المسؤولية الاجتماعية للجامعات : التزام الجامعات بمعالجة آثارها نحو المجتمع الذي توجد فيه بما يعزز من التنمية المستدامة، في إطار من الفهم والإدراك القائمين على استخدام الدور التعليمي والتربوي للجامعة للتأثير على الطلبة والعاملين بممارسة الأنشطة التي من شأنها تحقيق ذلك، عدا عن إسهام الجامعة بقيادة أنشطة المجتمع المحلي وريادته في هذا المجال. (عواد، ٢٠١٠ ، ص ٢٤) .

◄◄ تعريف المسؤولية الاجتماعية للطالبة الجامعية اجرائياً : التزام الطالبة بممارسة وأداء مجموعة من الواجبات والممارسات والمبادرات في المجتمع، وذلك من خلال ما تملكه من علم وخبرة وقدرات ومهارات اكتسبتها من خلال البرامج التعليمية والأنشطة الطلابية التي تنظمها الجامعة، مما يساهم في تنمية المجتمع وتطويره وحل مشكلاته وتحسين مستوى جودة الحياة فيه .

• **الإطار النظري** :

• **أهمية الجامعة في تنمية المسؤولية الاجتماعية للطالبة الجامعية في ضوء رؤية ٢٠٣٠**

وسيتم مناقشة هذا المحور من خلال العناصر التالية :

• **أولاً: مفهوم المسؤولية الاجتماعية** :

تتعد التعريفات التي توضح مفهوم المسؤولية الاجتماعية فقد عرفها بيصار (١٩٧٣م) : بأنها التزام المرء بقوانين المجتمع الذي يعيش فيه، وبتقاليده ونظمه، سواء كانت وضعية أو أدبية، وتقبله لما ينتج عن مخالفة لها من عقوبات شرعها المجتمع " (ص ٢٢٦)، كما عرفها الحارثي (١٩٩٥ م) بأنها : " إدراك ويقظة الفرد ووعي ضميره وسلوكه للواجب الشخصي والاجتماعي " . (ص ٩٨) . وعرفها قاسم (٢٠٠٨ م) : بأنها مسؤولية الفرد عن نفسه ومسؤوليته تجاه أسرته وأصدقائه وتجاه دينه ووطنه من خلال فهمه لدوره في تحقيق أهدافه واهتمامه بالآخرين من خلال علاقاته الإيجابية ومشاركته في حل مشكلات المجتمع وتحقيق أهدافه (ص ٨) .

وجاء في تعريف مجلس الأعمال العالمي للتنمية المستدامة بأنها: " الالتزام المستمر بالعمل والتصرف بشكل أخلاقي بما يساهم في التنمية الاقتصادية، ويحسن نوعية حياة القوى العاملة وأسرهم، بالإضافة إلى السكان المحليين والمجتمع بشكل عام " (مجلس الأعمال العالمي للتنمية المستدامة ، ٢٠٠٩ ، www.wbcsd.org ، ١٤٤٠/٨/٢هـ) .

نجد من خلال التعريفات السابقة أن المسؤولية الاجتماعية تشير إلى المطلوب من الأفراد والمؤسسات من الأفعال والواجبات والمبادرات تجاه المجتمع؛ تدل على الإحساس والشعور والوعي الأخلاقي والمجتمعي .

وبالنسبة للمسؤولية الاجتماعية للجامعات فقد تعددت التعريفات أيضاً، حيث ذكر (عوض وحجازي ، ٢٠١٦) أنه يُقصد بالمسؤولية الاجتماعية : الأفعال والمهمات والواجبات التي يجب أن يؤديها الطالب الجامعي داخل الجامعة وخارجها، والقدرة على أدائها في مختلف سلوكياته في الحياة متخذاً مما يكتسبه الطالب ويتعلمه داخل الجامعة من برامج مفيدة له (ص ١٠٧) ، وعرفها أحاندو (٢٠١٦) بأنها : الترجمة الفعلية للوظيفة الثالثة من وظائف الجامعة المتمثلة في خدمة المجتمع من أجل تكييف الأفراد من المتغيرات السريعة في عالم العلم والتقنية مع ضمان تحقيق الاحتياجات الاجتماعية التي تشتمل على البعد الاجتماعي والبعد الاقتصادي والبعد البيئي (ص ٥٢) .

وجاء في دليل المسؤولية الاجتماعية للجامعات بأنها : " التزام الجامعات بمعالجة آثارها نحو المجتمع الذي توجد فيه بما يعزز من التنمية المستدامة، في إطار من الفهم والإدراك القائمين على استخدام الدور التعليمي والتربوي للجامعة للتأثير على الطلبة والعاملين بممارسة الأنشطة التي من شأنها تحقيق ذلك، عدا عن إسهام الجامعة بقيادة أنشطة المجتمع المحلي وريادته في هذا المجال " . (عواد ، ٢٠١٠ ، ص ٢٤) .

ويمكن تعريف مصطلح المسؤولية الاجتماعية الجامعية USRبأنها : توفير خدمات تعليمية ذات نهج أخلاقي، ونشر المعرفة بطريقة مسؤولة مع الإدارة الجيدة واحترام وتطوير الشعور بالمواطنة المسؤولة من خلال تشجيع الطلاب والأكاديميين على تعزيز التنمية المستدامة في مجتمعهم وكذلك محاولة تكييف أغراض مؤسسات التعليم العالي ووجهات نظرها وقيمها بما يحقق الصالح العام José Luis Vázquez Et Al) .، 2014 ،. (p27

وتدل التعريفات السابقة أن مفهوم المسؤولية الاجتماعية للجامعات تتجلى فيه معاني الالتزام نحو المجتمع مع إدراك دور الجامعة المؤثر في التنمية والتطوير، ويمكن للجامعة تطبيق هذه المسؤولية تجاه المجتمع بالاستفادة من كوادرها البشرية من أعضاء هيئة تدريس وموظفين وطلاب وطالبات؛ حيث يقدمون مبادراتهم الاجتماعية من خلال أنشطة وبرامج الجامعة وخبراتهم المكتسبة عن طريقها .

وبناءً على ذلك يمكن للباحثة تعريف المسؤولية الاجتماعية للطالبة الجامعية : التزام الطالبة بممارسة وأداء مجموعة من الواجبات والممارسات والمبادرات في المجتمع، وذلك من خلال ما تملكه من علم وخبرة وقدرات ومهارات اكتسبتها من خلال البرامج التعليمية والأنشطة الطلابية التي تنظمها الجامعة، مما يساهم في تنمية المجتمع وتطويره وحل مشكلاته وتحسين مستوى جودة الحياة فيه .

ومن خلال ما سبق نجد أن دور الجامعة في المسؤولية الاجتماعية لابد أن يكون شاملاً لمجالات عديدة، ولابد أن ينعكس ذلك على برامجها التي تقدمها للطالبة الجامعية حتى تعزز لديها هذه المسؤولية تجاه المجتمع، فتصبح المرأة واعية بدورها ومهامها المجتمعية .

- **ثانياً: أهمية الجامعة في تنمية المسؤولية الاجتماعية للطالبة الجامعية :**

تتبوأ الجامعة مكانة علمية رفيعة في كل المجتمعات، حيث تكتسب أهميتها من وظائفها الأساسية التي تقدمها؛ حيث لا تقتصر وظيفتها على تقديم المعلومة وتوليد المعرفة، بل تمتد لتشمل إحداث التقدم العلمي والتكنولوجي، وتنمية المجتمع وبناء حضارته وترسيخ ثقافته، لذلك تتعدد أهداف الجامعة بصفتها مؤسسة تربوية وتعليمية لها أهميتها في تنمية الفرد والمجتمع لتشمل أهدافاً متنوعة كالأهداف العلمية والمعرفية والاقتصادية والاجتماعية وغيرها، حيث تهدف إلى نشر وتوليد المعرفة وتوظيفها في المجتمع كما تهدف إلى تنمية اقتصاد

المجتمع وتطويره، ومن الناحية الاجتماعية فإن الجامعة تهدف إلى تنمية المجتمع وتطويره وإيجاد الحلول لمشكلاته وقضاياه الاجتماعية، ويكون ذلك عن طريق تدريب الأفراد على القيام بالأنشطة الاجتماعية، كمكافحة الأمية ونشر القيم الإيجابية والتوعية الصحية، وكذلك عن طريق الاستفادة من نتائج الأبحاث في تطوير أفراد المجتمع ومؤسساته ومعالجة مشكلاته ودراسة الظواهر الاجتماعية السيئة واقتراح الحلول لها ، كما يعتبر دور الجامعة في تلبية احتياجات المجتمع عن طريق تأهيل الخريجين والخريجات في التخصصات العلمية المختلفة من أهم الأهداف الاجتماعية التي تسعى الجامعات لتحقيقها .

ووفقاً للاتجاهات العالمية الحديثة فإن مسؤولية الجامعة تجاه المجتمع تتوسع لتشمل القيام بما يلي :

- تطوير التقنية المختلفة ومحاولة تسهيل استفادة أفراد المجتمع منها.
- استحداث وكالة للجامعة تعنى بخدمة المجتمع وشؤون البيئة، كما هو سائد في كثير من الجامعات العالمية.
- تفعيل برامج في نظام التعليم المستمر، يتم من خلالها الاستفادة من الخبرات المهنية لدى الأفراد، والاعتراف بهذه الخبرات ومعادلتها كشهادة مهنية، كما هو سائد في كثير من الجامعات الأوروبية.
- إقامة مراكز خدمة المجتمع وورش عمل، لتدريب أبناء المجتمع على ممارسة بعض الحرف والصناعة والمشاريع.
- إقامة ندوات وملتقيات علمية تقوم على تعليم أفراد المجتمع كيفية الحفاظ على الصحة والبيئة، وتوعية أفراد المجتمع بمخاطر إهمال البيئة، وشح المياه في دول المنطقة.
- تفعيل دور الأبحاث العلمية في الجامعات بنقلها إلى قيم ملموسة يستفيد منها المجتمع، سواء كانت تتعلق بدراسات علمية بحتة أم إنسانية.
- العمل على إعداد البحوث التطبيقية وهي بحوث تستهدف حل مشكلة ما، أو تلبية حاجة المجتمع لخدمة أو سلعة تحددها ظروف وأوضاع معينة. (وزارة التعليم العالي ، ٢٠١٤ ، ٣٥ -٣٦) .

في ضوء كل تلك الأدوار المأمولة من الجامعة نحو المجتمع لابد أن تفعل الجامعة دورها في تحقيق المسؤولية الاجتماعية، والتي لا تنحصر في خدمة المجتمع بإقامة دورات تدريبية وأنشطة مجتمعية فحسب بل تتوسع لتشمل جميع وظائف الجامعة في الجانب المعرفي والبحثي والمجتمعي؛ ويكون ذلك بتطبيق مفهوم المسؤولية الاجتماعية تطبيقاً شاملاً من خلال تسخير كل إمكاناتها العلمية والبحثية وكوادرها البشرية من خلال جهود طلابها وأعضاء هيئة التدريس ومنسوبيها بحيث تضع كل خدماتها ومنتجاتها في خدمة المجتمع وتنميته وتطويره وحل مشكلاته الملحة ودعم مؤسساته الأخرى .

ويؤكد ذلك ما جاء في بيان مؤتمر ومعرض التعليم العالي الذي بعنوان : (المسؤولية الاجتماعية للجامعات) بأن المسؤولية الاجتماعية هي التزام بتطبيق وممارسة مجموعة من المبادئ والقيم من خلال الوظيفة الأساسية المتمثلة في التعليم والبحث والمشاركة المجتمعية، وهذه المبادئ والقيم يمكن أن تشمل الالتزام بالإنصاف والحقيقة والأخلاق وتعزيز العدالة الاجتماعية والتنمية البشرية المستدامة، والاعتراف بكرامة الفرد وحريته، وقبول التعددية الثقافية، وتعزيز حقوق الإنسان والمسؤولية المدنية ، لذلك فإن على الجامعات أن تتحمل مسؤوليتها لتساهم في المعرفة وإثراء القدرات الفكرية التي من شأنها بناءٍ مجتمع سليمٍ، وعليها أن تنظر في مسؤوليتها الاجتماعية وتجعل ذلك مبدئا إرشاديا عريضا لجميع وظائفها . (وزارة التعليم ، ٢٠١٣، ص٥) .

وكذلك فإن من المأمول من الجامعة أن تفعل دورها في إعداد الأفراد المسؤولين اجتماعيا فهو من أهم أهدافها وأولوياتها تجاه الأفراد والمجتمع، وبشكل خاص فإن الجامعة عليها أن تلتزم بواجبها في تعزيز هذه المسؤولية الاجتماعية لدى منسوبيها ومنسوباتها من أعضاء هيئة التدريس والموظفين والموظفات والطلاب والطالبات، حتى يشاركوا في خدمة المجتمع ويساهموا في تنميته وتطويره .

وفي ظل عناية المملكة العربية السعودية بالمرأة وتنميتها وتمكينها في مختلف المجالات العلمية والعملية وسعي وزارة التعليم إلى إشراك المرأة السعودية في التنمية الاقتصادية والثقافية والاجتماعية؛ فإن على الجامعة أن تركز جهودها في تعزيز قيم المسؤولية الاجتماعية لدى الطالبة الجامعية حتى يكون لها دورا فعالا في خدمة المجتمعات، وذلك من خلال تأهيلها وتدريبها باستخدام طرق وآليات متعددة .

- **ثالثاً: الدور المأمول من الجامعة في تنمية المسؤولية الاجتماعية للطالبة الجامعية في ضوء رؤية ٢٠٣٠**

تتطلع الجامعات لأدوار أكثر فاعلية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ والتي جاءت لإحداث نقلة تطويرية في التنمية الوطنية، والتحويل من الاعتماد على النفط إلى الاقتصاد المعرفي، والذي يجعل من القوة البشرية والمعرفية أساساً للبناء والتطوير، وقد تناولت الرؤية أدوار المرأة السعودية في تحقيق التحول الوطني، والتي تجعل للمرأة إسهاما هاما وبارزا في جميع المجالات بما فيها المجال الاجتماعي، والذي سيشكل قوة داعمة للتحول الوطني الشامل، مع محاولة تجاوز التحديات والتغييرات المحلية والعالمية التي تواجهها . لذلك فإن المأمول من الجامعة في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ أن تسعى من خلال برامجها وأقسامها وكلياتها إلى صياغة شخصية الطالبة الجامعية وتعزيز قيم المسؤولية الاجتماعية لديها؛ لأن المرأة قوة مؤثرة في المجتمع لها أهميتها ومكانتها، حيث تشارك في عملية البناء والتطوير وتحمل المسؤوليات وتقلد المناصب ولها دور فعال في حل المشكلات ومناقشة القضايا وتقديم الرأي والمشورة والمشاركة في المجالس والاجتماعات واللجان المختلفة، وذلك وفقا لتخصصها العلمي ووظيفتها وخبرتها العملية وقدراتها ومهاراتها المتنوعة .

وقد ورد في محور وطن طموح ما يدل على عناية رؤية ٢٠٣٠ بالمسؤولية الاجتماعية وتنميتها لدى المواطن السعودي بشكل عام وذلك كما يلي :

- إن الوطن الذي ننشده لا يكتمل إلا بتكامل أدوارنا، فلدينا جميعا أدوارا نؤديها سواء كنا عاملين في القطاع الحكومي أو الخاص أو غير الربحي، وهناك مسؤوليات عديدة تجاه وطننا ومجتمعنا وأسرنا وتجاه أنفسنا كذلك، في الوطن الذي ننشده، سنعمل باستمرار من أجل تحقيق آمالنا وتطلعاتنا، وسنسعى إلى تحقيق المنجزات والمكتسبات التي لن تأتي إلا بتحمّل كل منا مسؤولياته من مواطنين وقطاع أعمال وقطاع غير ربحي.
- وجاء فيها أن كل فرد في المجتمع مسؤول عن بناء مستقبله، حيث يبني كل منا ذاته وقدراته ليكون مستقلا وفاعلا في مجتمعه، ويخطط لمستقبله المالي والعملي، وكذلك مسؤولية تجاه أسرته، كما أن على كل منا مسؤولياته التي تحض عليها مبادئنا الإسلامية وقيمنا العربية وتقاليدنا الوطنية في مساعدة المحتاج ومعاونة الجار وإكرام الضيف واحترام الزائرين وتقدير الوافدين واحترام حقوق الإنسان، وفي العمل، لا بد لنا من بذل الجهد والانضباط واكتساب المهارات والاستفادة منها والسعي لتحقيق الطموحات.
- كما أن على الفرد أن يسهم في النهوض بمجتمعه ووطنه ويقوم بمسؤوليته الاجتماعية، ويسهم في تحقيق استدامة الاقتصاد الوطني، كما يسهم في إيجاد فرص عمل مناسبة ومحفزة لأبنائنا، ليتمكنوا من بناء مستقبلهم المهني . (موقع رؤية ٢٠٣٠ ، ١٤٤٠هـ ، https:// vision2030.gov.sa/ ، ٢/٨/١٤٤٠هـ) .

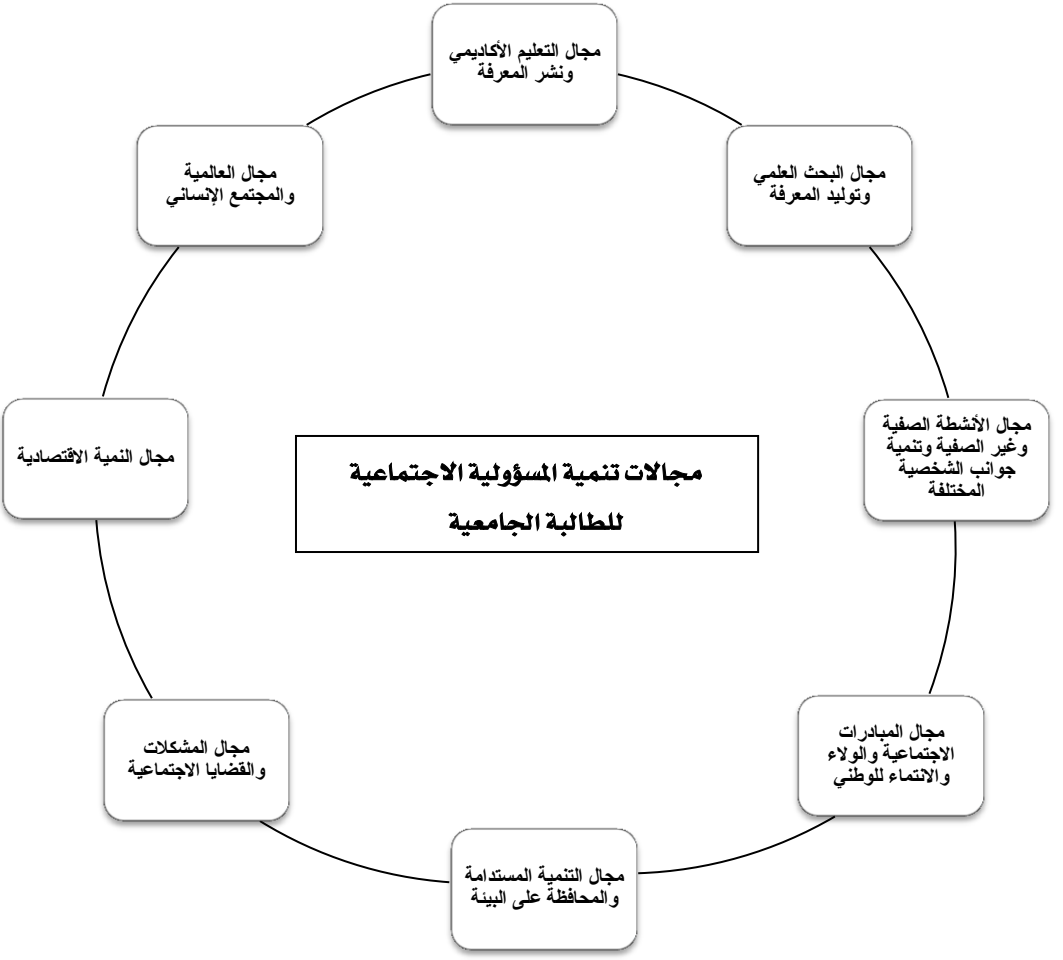
كما وردت أهمية العناية بالمرأة في التنمية الاجتماعية ودورها الكبير في المجتمع وذلك كما يلي :

كما أن المرأة السعودية تعد عنصراً مهماً من عناصر قوتنا، إذ تشكل ما يزيد على (٥٠ ٪) من إجمالي عدد الخريجين الجامعيين، وسنستمر في تنمية مواهبها واستثمار طاقاتها وتمكينها من الحصول على الفرص المناسبة لبناء مستقبلها والإسهام في تنمية مجتمعنا واقتصادنا . (موقع رؤية ٢٠٣٠ ، ١٤٤٠هـ ، https:// vision2030.gov.sa/ ، ٢/٨/١٤٤٠هـ) .

ومن خلال ما سبق قامت الباحثة بتحديد محاور أساسية لمجالات المسؤولية الاجتماعية للطالبة الجامعية؛ والتي تلبي متطلبات تحقيق رؤية ٢٠٣٠، تتمثل فيما يلي:

- مجال التعليم الأكاديمي ونشر المعرفة .
- مجال البحث العلمي وتوليد المعرفة .
- مجال الأنشطة الصفية وغير الصفية وتنمية جوانب الشخصية المختلفة .
- مجال المبادرات الاجتماعية والولاء والانتماء الوطني .
- مجال التنمية المستدامة والمحافظة على البيئة .
- مجال المشكلات والقضايا الاجتماعية .
- مجال التنمية الاقتصادية .

- مجال العالمية والمجتمع الإنساني .



شكل (١) : مجالات تنمية المسؤولية الاجتماعية للطالبة الجامعية

- **الدراسات السابقة** :

تناولت عدة دراسات موضوع المسؤولية الاجتماعية، وبالعودة إلى تلك الدراسات اختارت الباحثة الدراسات الحديثة التي تناقش الموضوع، وقد تناولت الدراسات دور الجامعة في تنمية المسؤولية الاجتماعية بشكل عام، ودورها لدى الطلاب والطالبات بشكل خاص؛ منها دراسة الشهراني (٢٠١٧ م) بعنوان : دور الجامعة في تعزيز المسؤولية الاجتماعية وثقافة العمل التطوعي : دراسة ميدانية على طلاب وطالبات الدبلوم العام في التربية في جامعة بيشة والتي هدفت إلى التعرف على دور الجامعة في تعزيز المسؤولية الاجتماعية وتعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى

طلاب وطالبات الدبلوم العام في التربية في جامعة بيشة، والكشف عن فروق دالة لدور الجامعة في تعزيز المسؤولية الاجتماعية وثقافة العمل التطوعي باختلاف متغيرات (التخصص، الجنس، المشاركة في الجمعيات التطوعية)، وتقديم تصور مقترح لتفعيل دور الجامعة، ورفع مستوى المسؤولية الاجتماعية وثقافة العمل التطوعي لدى الطلاب والطالبات، وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها : حصل محور دور الجامعة في تعزيز المسؤولية الاجتماعية على درجة مرتفعة، وكذلك حصل محور دور الجامعة في تعزيز ثقافة العمل التطوعي على درجة مرتفعة، ووجود علاقة ارتباطية بين المسؤولية الاجتماعية وتعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى الطلاب والطالبات، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المسؤولية الاجتماعية تعزى لمتغير التخصص والجنس والمشاركة في الجمعيات التطوعية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى انتشار ثقافة العمل التطوعي تعزى لمتغير التخصص، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في انتشار ثقافة العمل التطوعي تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، ولمتغير المشاركة في الجمعيات التطوعية لصالح المشتركين والمشتركات .

ودراسة الهويش (٢٠١٧) بعنوان : دور كليات تربية جامعة شقراء في تنمية مسؤولية طلابها الاجتماعية وسبل تفعيلها من وجهة نظر طلابها: دراسة ميدانية هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى قيام كليات التربية بجامعة شقراء وعددها أربع كليات بتنمية مسؤولية طلابها الاجتماعية والكشف عن سبل التفعيل المتبعة لدي الجامعة لتنميتها والتعرف علي المعوقات التي تحول دون قيام كليات التربية بتنمية مسؤولية طلابها الاجتماعية ، حيث قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي التحليلي ، واعتمد علي الاستبانة التي تم تطبيقها علي عينة عشوائية من طلبة كليات التربية التابعة لجامعة شقراء بلغت (٤٠٠) طالب و طالبة وتوصلت الدراسة إلي العديد من النتائج أبرزها: أن اهتمام الكلية في تنمية المسؤولية الاجتماعية لطلابها يركز على بعد (المسؤولية الوطنية) جاء في الترتيب الأول حيث حصل علي درجة استجابة عالية ؛ يليه بعد (المسؤولية الدينية والأخلاقية) ثم بعد (المسؤولية الشخصية الذاتية)وأخيرا بعد (المسؤولية الجماعية) وجميعها درجات مساهمة متوسطة ، وتبين أن أبرز المعوقات التي تحول دون قيام الكلية التربية بدورها في تنمية مسؤولية طلابها وعدم تناول بعض المشكلات الأخلاقية التي تقع داخل الكلية وطرحها أمام طلاب الكلية وعدم مناقشة أعضاء هيئة التدريس طلابها لكثير من القضايا و المستجدات ومعالجتها تربويّا وأخلاقيّا وعدم وجود أماكن مهيأة لتأدية الصلاة ، وأن السبل التي يمكن أن تساهم في تنمية المسؤولية الاجتماعية لطلاب كلية التربية بجامعة شقراء جاءت بدرجة مساهمة (عالية) وجاءت في الترتيب الأول العبارة (تفعيل المجالات الجامعية في مجال المسؤولية الاجتماعية) .

ودراسة العبيد (٢٠١٦) بعنوان : تصور مقترح لتفعيل دور الجامعات السعودية في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلابها. هدفت الدراسة إلى بيان منطلق

ومفهوم وأهداف ومستويات وعناصر وأسس ومعوقات المسؤولية الاجتماعية وتوضيح الأصول النظرية والنظريات المفسرة لتبني المسؤولية الاجتماعية وإلى بيان دور المؤسسات التربوية في تنمية المسؤولية الاجتماعية مع تقديم تصور مقترح لتفعيل دور الجامعات السعودية في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلابها. وقد توصلت الدراسة إلى الإجابة على تساؤلاتها من خلال بيان منطلق ومفهوم وأهداف ومستويات وعناصر وأسس ومعوقات المسؤولية الاجتماعية وتوضيح الأصول النظرية والنظريات المفسرة لتبني المسؤولية الاجتماعية وإلى بيان دور المؤسسات التربوية في تنمية المسؤولية الاجتماعية مع تقديم تصور مقترح لتفعيل دور الجامعات السعودية في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلابها من خلال ثلاثة مداخل هي: المدخل المستقل والمدخل التشريبي و المدخل التكاملي.

ودراسة الأحمد (٢٠١٥) بعنوان : دور التعليم الجامعي السعودي في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الطالبات من وجهة نظر طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. هدفت الدراسة إلى تشخيص دور التعليم الجامعي السعودي في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الطالبات من وجهة نظر طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ومعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات طالبات الجامعة فيما يتعلق بعبارات استبانة المسؤولية الاجتماعية تعزى لمتغيري الكلية والمستوى الدراسي، والتوصل إلى تصور مقترح لتفعيل دور التعليم الجامعي السعودي في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الطالبات، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي بأسلوبيه التحليلي والمسحي ، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: أن دور التعليم الجامعي السعودي في تنمية مفاهيم وأهداف وأبعاد المسؤولية الاجتماعية لازال متوسطا مما يؤثر على تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الطالبات كمواطنات نشيطات مشاركات في تحقيق الصالح العام وخدمة قضايا المجتمع المحلية والعالمية، وأوصت الدراسة بضرورة تبني الجامعات السعودية بكلياتها ومعاهدها للمسؤولية الاجتماعية في رؤيتها ورسالتها وأهدافها وأنشطتها وممارستها المختلفة وذلك من خلال إعادة تشكيل ثقافة الحرم الجامعي وكلياته للعمل على تنفيذ وممارسة المسؤولية الاجتماعية للجامعة فكرا وممارسة.

ودراسة عوض وحجازي (٢٠١٣) بعنوان: واقع المسؤولية المجتمعية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة وتصور مقترح لبرنامج يرتكز إلى خدمة الجماعة لتنميتها . هدفت الدراسة إلى معرفة واقع المسؤولية المجتمعية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة ووضع تصور مقترح لبرنامج يرتكز إلى خدمة الجماعة لتنميتها، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: بلغت متوسط الدرجة الكلية للمسؤولية المجتمعية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في جميع مجالات الدراسة (٧٢.٨٪)، أي بدرجة كبيرة ، وقد كانت أعلى درجة للمسؤولية المجتمعية على مجال المسؤولية الجماعية تلاها المسؤولية الوطنية ثم المسؤولية الدينية والأخلاقية ثم المسؤولية الذاتية (الشخصية)، وكذلك توصلت إلى عدم وجود فروق ذات

دلالةٍ إحصائية في درجة المسؤولية المجتمعية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة تبعا لمتغير الجنس، وعدم وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائية في درجة المسؤولية المجتمعية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة تبعا لمتغير السنة الدراسية ، وأوصت الدراسة بالاهتمام بتدريس مساقات تزيد درجة تحمل المسؤولية في الجامعات مثل مساقات التربية الوطنية والعلوم الإنسانية بشكل عام، ومساقات خاصة بالمسؤولية المجتمعية، الاهتمام بتنمية المهارات الاجتماعية التي ترتبط بالمسؤولية الاجتماعية للطلبة الجامعيين خاصة بأسلوب تنموي، وقائي، وعلاجي.

دراسة أحاندو (٢٠١٦) بعنوان : متطلبات جودة المسؤولية الاجتماعية في التعليم الجامعي لخدمة المجتمع . هدفت الدراسة إلى تحديد أبعاد المسؤولية الاجتماعية في التعليم الجامعي وتقصي متطلبات تطبيق جودتها وتقديم مقترحات لتحقيق جودة المسؤولية الاجتماعية في التعليم الجامعي لخدمة المجتمع، واستخدم البحث المنهج الوصفي الوثائقي، وتوصل البحث للنتائج التالية : هناك ثلاثة أبعاد للمسؤولية الاجتماعية للتعليم الجامعي وهي: البعد الاجتماعي والبعد البيئي والبعد الاقتصادي، وأن تطبيق جودة المسؤولية الاجتماعية يتطلب التخطيط لجودة المسؤولية الاجتماعية ونشر ثقافتها، والاقتناع بتطبيق جودة المسؤولية الاجتماعية وتعزيز العمل الجماعي، وجودة المحتوى التعليمي للجامعات التي تلبي الاحتياجات المجتمعية، ومن أهم مقترحات البحث: تضمين المسؤولية الاجتماعية ومفاهيمها في البرامج التعليمية للجامعة، والعمل على تحسين الخدمات التي تقدمها الجامعات للمجتمع .

دراسة José Luis Vázquez وآخرون (٢٠١٤) بعنوان : خبرات الطلاب بالمسؤولية الاجتماعية للجامعة ومظاهر الرضا وجودة الخدمة . هدفت الدراسة إلى تحديد العوامل التي توضح تصورات الطلاب عن المسؤولية الاجتماعية الجامعية (USR) في إحدى الجامعات الإسبانية، وتحليل تأثير هذه النظرة على تصوراتهم عن الرضا وجودة الخدمة، وعلى وجه الخصوص، يُفترض أن التصور العام للمسؤولية الاجتماعية الجامعية له تأثير إيجابي على تجارب الطلاب في الرضا عن طريق تقييم جودة الخدمات الجامعية، وللقيام بذلك تم إجراء دراسة بالاستبيانات مع عينة إجمالية من ٤٠٠ طالب جامعي من جامعة ليون في إسبانيا، كما تم استخدام نمذجة المعادلة الهيكلية لاختبار التصور العام للطلاب عن المسؤولية الاجتماعية الجامعيةٍ من أجل تحقيق معايير أعلى لجودة الخدمة والرضا، وقد دعمت النتائج هيكلا من ستة عوامل تشرح آراء الطلاب فيما يتعلقٍ بالمسؤولية الاجتماعية للجامعة، حيث ترتبط جودة الخدمة والرضا ارتباطا وثيقا فيما بينهما .

دراسة Bokhari (٢٠١٧) بعنوان : المسؤولية الاجتماعية للجامعات (USR) والتنمية المستدامة: إطار مفاهيمي. هدفت هذه الدراسة إلى تقديم إطار مفاهيمي يوضح دور المسؤولية الاجتماعية للجامعات في التنمية المستدامة، ويتناول مفهوم المسؤولية الاجتماعية وجوانبها المختلفة، والعلاقة الوثيقة بينها وبين التنمية

المستدامة ودور الجامعات في تعزيز هذه العلاقة كما قدمت عدداً من التوصيات التي تضمن تعزيز دور الجامعات في المسؤولية الاجتماعية المتوقعة لتحقيق ودعم جهود التنمية المستدامة.

من خلال عرض الدراسات السابقة يتبين أن هناك عدة دراسة تناولت مفهوم المسؤولية الاجتماعية للجامعة كدراسة Bokhari (٢٠١٧) ، كما ناقشت عدة دراسات واقع المسؤولية الاجتماعية ثم تناولت دور الجامعات في تنميتها، كدراسة الشهراني (٢٠١٧) ودراسة الهويش (٢٠١٧) ودراسة الأحمد (٢٠١٥) .

وكذلك ناقشت عدة دراسات موضوع جودة المسؤولية الاجتماعية للجامعة كدراسة الأحمد (٢٠١٥)، ومظاهر الرضا عند الطلاب والطالبات كدراسة José Luis Vázquez وآخرون (٢٠١٤).

وقدمت دراسات تصور مقترح لتنمية المسؤولية الاجتماعية كدراسة العبيد (٢٠١٦) ودراسة عوض وحجازي (٢٠١٣)، وقد استفادت الباحثة من تلك الدراسات في بنا الإطار النظري وتفسير النتائج وربطها بنتائج الدراسة الحالية .

وتختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بأنها ركزت على معرفة واقع المسؤولية الاجتماعية للطالبة الجامعية بجامعة شقراء، وذلك في ضوء رؤية ٢٠٣٠ حيث حددت الباحثة مجالات لتنمية المسؤولية الاجتماعية في ضوء الرؤية وقدمتها في صورة استبانة للطالبات مع بعض تحديد الآليات والمعوقات التي تحول دون تحقيق المسؤولية المجتمعية، وذلك لإثراء هذا الجانب وتحديد دور الجامعة في تنمية المسؤولية الاجتماعية، وقد اختارت الباحثة كليات محافظة عفيف كمجتمع للدراسة .

- **الإطار الميداني** :

- **الإجراءات المنهجية للدراسة** :

تسير الدراسة وفق الإجراءات المنهجية التالية : توضيح منهج الدراسة وأداتها ومصادر بناءها ومجتمع وعينة الدراسة، وإجراءات التطبيق الميداني لأداة الدراسة، ووصف العينة ، الخصائص القياسية للاستبانة، والأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل بيانات الدراسة الميدانية لتفسير النتائج .

- **منهج الدراسة وأداتها ومصادر بنائها** :

تهدف الدراسة الميدانية الحالية إلى الكشف عن واقع مجالات تنمية المسؤولية الاجتماعية للطالبة الجامعية، والآليات والمعوقات، لذلك فقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي لجمع البيانات المتعلقة بمتغيرات الدراسة .

كما استخدمت الباحثة الاستبانة كأداة للدراسة، لرصد استجابات الطالبات حول مجالات المسؤولية الاجتماعية للطالبة الجامعية ودور الجامعة في تنميتها وآلياتها والمعوقات التي تواجهها . وقد اعتمدت الباحثة في بناء الاستبانة على الأدبيات التي ناقشت المسؤولية الاجتماعية ، والدراسات السابقة في موضوع البحث

ونتائجها التي توصلت إليها، كما رجعت الباحثة إلى رؤية ٢٠٣٠ لتحديد مجالات تنمية المسؤولية الاجتماعية للطالبة الجامعية .

- **عنوان الأداة** : **دور الجامعة في تنمية المسؤولية الاجتماعية للطالبة الجامعية من وجهة نظر طالباتٍ جامعة شقراء، وقد تكونت الاستبانة من جزئين هما** :

◄◄ أولاً : البيانات الشخصية وشملت اسم الطالبة، اسم الكلية، اسم القسم ، اسم المسار ، عدد الدورات التدريبية التي قدمتها لك الجامعة في مجال خدمة الجامعة والمجتمع، عدد مشاركات الأنشطة الطلابية في مجال خدمة المجتمع التي نفذتها الطالبة تحت إشراف الجامعة، عدد الأعمال التطوعية أو الخيرية التي شاركت فيها الطالبة بالمجتمع الخارجي منذ التحاقها بالجامعة .

◄◄ ثانياً : محاور الاستبانة والتي تتكون من أسئلة مغلقة وهي كما يلي :

- ✓ مجالات تنمية المسؤولية الاجتماعية للطالبة الجامعية: وتحتوي على تسعة مجالات في كل مجال مجموعة من البنود، وبلغ مجموع البنود للمجالات (٣٨) بند .
- ✓ آليات تنمية المسؤولية الاجتماعية للطالبة الجامعية : وتحتوي على (٨) بنود .
- ✓ معوقات تنمية المسؤولية الاجتماعية للطالبة الجامعية : وتحتوي على (٨) بنود .
- ✓ وقد استخدمت الباحثة مقياس ليكرت الثلاثي لقياس درجات الاستجابة : موافق / محايد / غير محايد.

- **مجتمع الدراسة** :

إن تحديد مجتمع الدراسة لابد أن يكون مناسباً لأهداف الدراسة، ونظراً لأن الدراسة تهدف لتنمية المسؤولية الاجتماعية للطالبة الجامعية فقد اختارت الباحثة مجتمع الطالبات في كليات محافظة عفيف والذي يضم كلية العلوم والدراسات الإنسانية وكلية إدارة الأعمال وكلية الحاسب الآلي .

ووفقاً لإحصائية عمادة القبول والتسجيل بجامعة شقراء فقد بلغ عدد الطالبات في كليات المحافظة ٢٠١٩ طالبة كما في الجدول التالي :

جدول (١) إحصائية عدد الطالبات بجامعة شقراء / بكليات محافظة عفيف

م	اسم الكلية	العدد
1	كلية العلوم والدراسات الإنسانية	578
2	كلية إدارة الأعمال	1244
3	كلية الحاسب الآلي	197
	المجموع	2019

المصدر : جامعة شقراء ، إحصائية عمادة القبول والتسجيل ، ١٤٤١هـ

- **إجراءات التطبيق الميداني للاستبانة** :

تم إعداد نسخة الكترونية من الاستبانة بعد تحكيمها من قبل المتخصصين في الميدان التربوي، ثم طبقت الباحثة الاستبانة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٢/١٤٤١ هـ، وقد احتوت عينة الدراسة على (٤٥٥) استجابة

لطالبة من جامعة شقراء من كلية العلوم والدراسات الإنسانية ، وكلية الحاسب الآلي ، وكلية إدارة الأعمال بمحافظة عفيف، وهي تمثل ٢٣ ٪ من مجتمع الدراسة الأصلي .

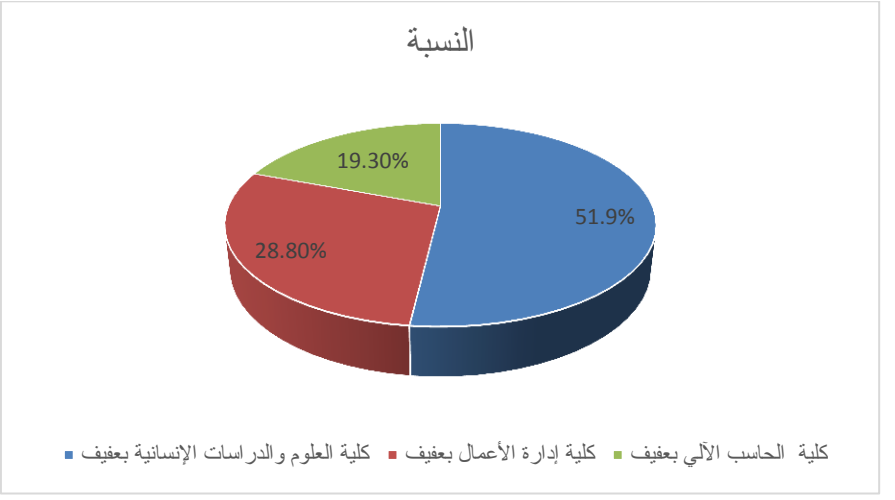
- **وصف العينة** :

يمكن وصف تلك العينة وفقا لخصائصها الديموجرافية كما يلي :

- **وفقا للكلية** :

جدول(٢) توزيع أفراد العينة وفقا لمتغير الكلية

الكلية	العدد	النسبة
كلية العلوم والدراسات الإنسانية بعفيف	236	51.9%
كلية إدارة الأعمال بعفيف	131	28.8%
كلية الحاسب الآلي بعفيف	88	19.3%
الإجمالي	455	100%



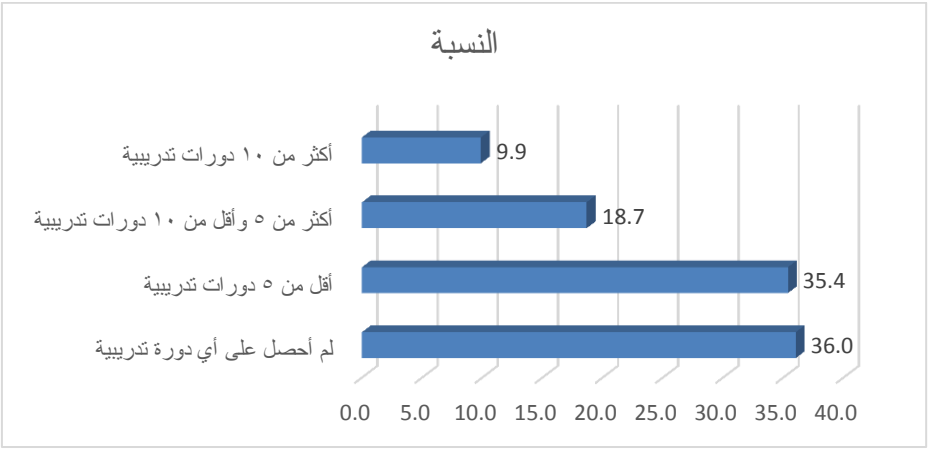
شكل(٢) النسب المئوية لتوزيع العينة وفقا لمتغير الكلية

أشارت البيانات إلى أن أعلى نسبة من الطالبات كانت من طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية بعفيف بنسبة (٥١.٩٪) ، ثم من كلية إدارة الاعمال بعفيف بنسبة(٢٨.٨٪) ثم من كلية الحاسب الآلي بعفيف بنسبة (١٩.٣٪)، وتدل هذه النسب على حصول كلية العلوم والدراسات الإنسانية على أعلى نسبة في مشاركة الطالبات في الاستجابات، وترى الباحثة أن سبب ذلك يعود إلى وجود ٦ أقسام علمية في كلية العلوم والدراسات الإنسانية بينما هناك ٣ أقسام علمية في كلية إدارة الأعمال وقسمين في كلية الحاسب الآلي، وقد حرصت الباحثة على الحصول على استجابات من كل الأقسام وبالتالي حصلت كلية العلوم والدراسات الإنسانية على نسبة أكبر لزيادة عدد أقسامها .

- **توزيع أفراد عينة الدراسة حسب عدد الدورات التدريبية التي قدمتها الجامعة للطالبات في مجال خدمة الجامعة والمجتمع:**

جدول(٣) توزيع أفراد العينة وفقا لعدد الدورات التدريبية التي حصلن عليها

عدد الدورات التدريبية	العدد	النسبة
لم أحصل على أى دورة تدريبية	164	36.0
أقل من ٥ دورات تدريبية	161	35.4
أكثر من ٥ وأقل من ١٠ دورات تدريبية	85	18.7
أكثر من ١٠ دورات تدريبية	45	9.9
الاجمالى	455	100.0



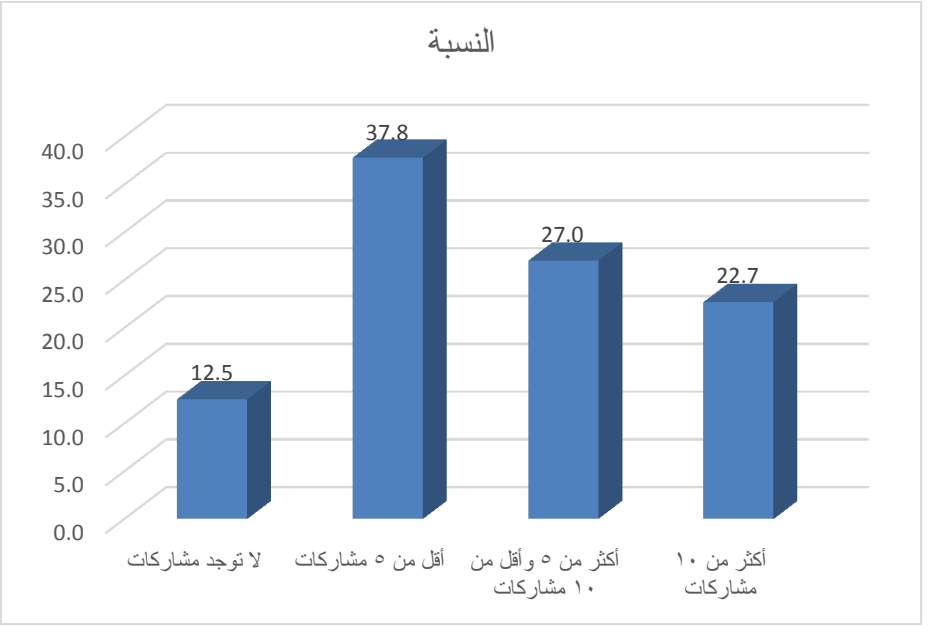
شكل(٣) النسب المئوية لوزيع أفراد العينة وفقا لعدد الدورات التدريبية التي حصلن عليها

أشارت النتائج أن نسبة (٣٦٪) من لم يحصلن على أية دورة تدريبية مما قدمتها لهن الجامعة في مجال خدمة الجامعة والمجتمع، ونسبة (٣٥.٤٪) حصلن على أقل من ٥ دورات، بينما نسبة (١٨.٧٪) حصلن من ٥دورات - أقل من ١٠ دورات ، ونسبة (٩.٩٪) حصلن على أكثر من ١٠ دورات تدريبية، وتدل النتائج على تدني نسب مشاركة الطالبات في الدورات التدريبية، وعلى الطالبة أن تحرص على تطوير ذاتها وإثراء خبراتها وتنمية مهاراتها عن طريق الدورات التدريبية، كما يقع على الجامعة دور كبير في إتاحة دورات متعددة ومتنوعة في مجال خدمة المجتمع تتناسب مع اهتمامات وميول الطالبات .

- **توزيع أفراد عينة الدراسة حسب عدد مشاركات الأنشطة الطلابية في مجال خدمة المجتمع التي نفذتها الطالبة تحت إشراف الجامعة:**

جدول(٤) توزيع عينة الدراسة حسب المشاركة في الانشطة الطلابية

عدد مشاركات الأنشطة الطلابية	العدد	النسبة
لا توجد مشاركات	57	12.5
أقل من ٥ مشاركات	172	37.8
أكثر من ٥ وأقل من ١٠ مشاركات	123	27.0
أكثر من ١٠ مشاركات	103	22.7
الاجمالي	455	100.0



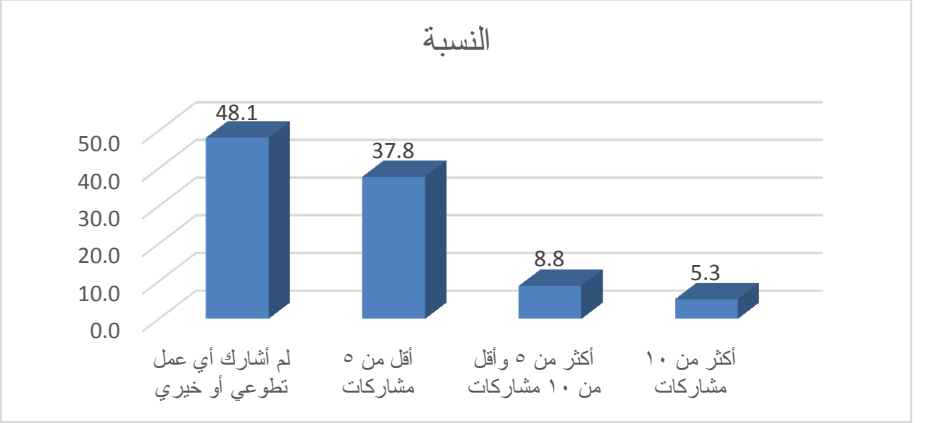
شكل(٤) النسب المئوية لتوزيع عينة الدراسة حسب المشاركة في الانشطة الطلابية

أشارت البيانات أن نسبة (٣٧.٨٪) من الطالبات شاركن أقل من ٥ مشاركات في الأنشطة الطلابية بالجامعة ، ونسبة(٢٧٪) ممن حصلن على اكثر من ٥ مشاركات واقل من ١٠ مشاركات ، بينما نسبة (٢٢.٧٪) حصلن على أكثر من ١٠ مشاركات في تلك الأنشطة، أما من لم يشاركن في تلك الأنشطة الطلابية بلغت نسبتهن (١٢.٥٪)، وتدل هذه النتائج على وجود نسب مقبولة لمشاركة الطالبات في الأنشطة الطلابية مما يدل على عناية الجامعة بتعزيز ثقافة المشاركة في الأنشطة الطلابية وتنوع أنشطتها التي تناسب عدد كبير من الطالبات، مع أهمية السعي إلى زيادة جهود الجامعة لتقليل نسب عدم المشاركة في الأنشطة والعمل من أجل إزالة العقبات أمام الطالبات ،

- **توزيع أفراد عينة الدراسة حسب عدد الأعمال التطوعية أو الخيرية التي شاركت فيها الطالبات بالمجتمع الخارجي منذ الالتحاق بالجامعة**:

جدول(٥) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا حسب عدد المشاركة في الأعمال التطوعية

عدد الاعمال التطوعية	العدد	النسبة
لم أشارك أي عمل تطوعي أو خيري	219	48.1
أقل من ٥ مشاركات	172	37.8
أكثر من ٥ وأقل من ١٠ مشاركات	40	8.8
أكثر من ١٠ مشاركات	24	5.3
الاجمالى	455	100.0



شكل(٥) النسب المئوية لتوزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لعدد المشاركة في الأعمال التطوعية

أشارت النتائج أن نسبة(٤٨.١٪) لم يشاركن في أي عمل تطوعي أو خيري ، ثم نسبة من شاركن في أقل من ٥ مشاركات بلغت(٣٧.٨٪)، ثم (٨.٨٪) شاركن في أكثر من ٥ -١٠ مشاركات ، ثم نسبة(٥.٣٪) شاركن أكثر من ١٠ مشاركات، وتدل هذه النتائج بشكل مجمل على تدني نسبة المشاركات التطوعية والخيرية للطالبات مما يدل على وجود احتياج لرفع هذه النسبة نظرا لأهمية الأعمال التطوعية والخيرية في خدمة المجتمع وحاجة أفراده إليها، كما أن ذلك يعطي مؤشر إلى وجود معوقات قد تكون السبب في تدني نسبة المشاركة وضرورة تضافر جهود الجامعة لتعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى الطالبات والطلاب .

- **الخصائص القياسية للاستبانة** :
- **الصدق** :

قامت الباحثة بحساب معامل الاتساق الداخلي معاملات الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية للمحور الذي ينتمي له وجاءت النتائج كما بالجدول التالي

جدول(٦) معاملات الارتباط بين البند والدرجة الكلية للمحور الذي ينتمي له

البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
1	0.67**	12	0.66**	23	0.72**	34	0.69**	45	0.81**
2	0.59**	13	0.53**	24	0.67**	35	0.69**	46	0.79**
3	0.62**	14	0.62**	25	0.76**	36	0.69**	47	0.35**
4	0.57**	15	0.62**	26	0.75**	37	0.67**	48	0.69**
5	0.59**	16	0.67**	27	0.71**	38	0.71**	49	0.73**
6	0.67**	17	0.42**	28	0.67**	39	0.77**	50	0.76**
7	0.67**	18	0.67**	29	0.76**	40	0.75**	51	0.76**
8	0.48**	19	0.70**	30	0.72**	41	0.72**	52	0.78**
9	0.61**	20	0.72**	31	0.72**	42	0.73**	53	0.78**
10	0.71**	21	0.74**	32	0.64**	43	0.78**	54	0.77**
11	0.69**	22	0.74**	33	0.72**	44	0.79**	55	0.71**

❖❖ دال عند مستوى دلالة ٠.٠١

جميع قيم معاملات الارتباط دالة وموجبة ما يشير إلى تمتع الاستبيان بدرجة مقبولة من الصدق.

وقامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين كل محور والمحاور الفرعية التي تنتمي له وكذلك كل المحاور مع الدرجة الكلية للاستبيان وجاءت النتائج كما بالجدول التالي :

جدول(٧) معاملات الارتباط بين المحاور الفرعية و المحور الاول وكذلك المحاور الثلاث بالدرجة الكلية للاستبيان

المحور	معامل الارتباط
المجال الأول: مجال التعليم الأكاديمي ونشر المعرفة	0.86**
المجال الثاني : مجال البحث العلمي وتوليد المعرفة	0.59**
المجال الثالث: مجال الأنشطة الصفية وغير الصفية وتنمية جوانب الشخصية المختلفة	0.61**
المجال الرابع: مجال المبادرات الاجتماعية والولاء والانتماء الوطني	0.66**
المجال الخامس: مجال التنمية المستدامة والمحافظة على البيئة	0.65**
المجال السادس: مجال المشكلات والقضايا الاجتماعية	0.68**
المجال السابع: مجال التدريب وتطوير المهارات	0.75**
المجال الثامن: مجال التنمية الاقتصادية	0.72**
المجال التاسع:في مجال العالمية والمجتمع الإنساني	0.77**
المحور الاول : دور الجامعة في تنمية المسؤولية الاجتماعية للطالبة	0.97**
المحور الثاني: آليات تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الطالبة الجامعية	0.89**
المحور الثالث : المعوقات التي تواجه الجامعة في تنمية المسؤولية الاجتماعية للطالبة الجامعية	0.52**

❖❖ دال عند مستوى دلالة ٠.٠١

جميع قيم معاملات الارتباط دالة وموجبة ما يشير إلى تمتع محاور الاستبيان بدرجة مقبولة من الصدق.

- **الثبات** : **قامت الباحثة بحساب ثبات الاستبيان بتطبيق معامل ألفا كرونباخ وجاءت النتائج كما بالجدول التالي** :

جدول(٨) معامل ثبات ألفا كرونباخ لثبات محاور الاستبيان

المحور	معامل ثبات ألفا كرونباخ
المجال الأول: مجال التعليم الأكاديمي ونشر المعرفة	0.80
المجال الثاني : مجال البحث العلمي وتوليد المعرفة	0.76
المجال الثالث: مجال الأنشطة الصفية وغير الصفية وتنمية جوانب الشخصية المختلفة	0.81
المجال الرابع: مجال المبادرات الاجتماعية والولاء والانتماء الوطني	0.80
المجال الخامس: مجال التنمية المستدامة والمحافظة على البيئة	0.85
المجال السادس: مجال المشكلات والقضايا الاجتماعية	0.84
المجال السابع: مجال التدريب وتطوير المهارات	0.81
المجال الثامن: مجال التنمية الاقتصادية	0.83
المجال التاسع:في مجال العالمية والمجتمع الإنساني	0.86
المحور الاول : دور الجامعة في تنمية المسؤولية الاجتماعية للطالبة	0.96
المحور الثاني: آليات تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الطالبة الجامعية	0.90
المحور الثالث : المعوقات التي تواجه الجامعة في تنمية المسؤولية الاجتماعية للطالبة الجامعية	0.87

أشارت معاملات الثبات إلى توفر معاملات ثبات مرتفعة للاستبيان بمحاوره المختلفة .

- **الأساليب الاحصائية**:

تمت معالجة البيانات من خلال برنامج الحزم الإحصائيةspss باستخدام الأساليب الإحصائية التالية :

- التكرارات *Frequency* والنسب المئوية *Percent* والمتوسطات الحسابية *Mean* والانحرافات المعيارية *standard Deviation* لبنود الاستبيان
- اختبار تحليل التباين الأحادي الاتجاه *ANOVA* لتحديد الفروق في الاستجابات وفقا للتباين في عدد الأنشطة الطلابية وعدد المشاركات في الأعمال التطوعية ، واختبار أقل فرق ممكن *LSD* لإيجاد اتجاه الفروق .

• **-معيار تفسير نتائج الدراسة** :

وتم تصنيف المتوسطات الحسابية وفقا للجدول التالي :

جدول(٩) تصنيف فئات المتوسط الحسابي للبنود

الفئات	مدى المتوسطات الحسابية
موافق بشدة	4.21-5.00
موافق	3.41-4.20
محايد	261-3.40
غير موافق	1.81-2.60
غيرموافق بشدة	1.00-1.80

• عرض النتائج وتفسيرها :

• للإجابة عن التساؤل الأول للدراسة

الذي ينص على " ما مجالات تنمية المسؤولية الاجتماعية للطالبة الجامعية ؟" ؛ قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابة أفراد العينة على بنود المحور الأول ، وجاءت النتائج كما بالجدول التالي :

جدول(١٠) التكرارات والنسب المئوية لبنود المحور الاول مجالات تنمية المسؤولية الاجتماعية للطالبة الجامعية

م	العبارة	ك/ %	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة			
المجال الأول: مجال التعليم الأكاديمي ونشر المعرفة										
1	توضح لجامعة للطالبات القيم والمهارات المرتبطة بالمسؤولية الاجتماعية مثل مسؤولية المرأة تجاه نفسها أو أسرتها أو مجتمعها ووطنها .	ك	0	316	109	30	0	3.62	0.60	2
		%	0	69.5	24	6.5	0			
2	تحرص الجامعة على تعريف الطالبة بكيفية التعامل مع مستجدات العصر ومتغيراته .	ك	0	311	104	40	0	3.59	0.64	4
		%	0	68.4	22.8	8.8	0			
3	تنمي الجامعة لدى الطالبة مهارة انتقاء واختيار المعلومة في زمن الانفتاح المعرفي .	ك	0	301	124	30	0	3.59	0.61	3
		%	0	66.2	27.3	6.6	0			
4	تكثف الجامعة جهودها في تبصير الطالبة بطرق المحافظة على الهوية الإسلامية.	ك	0	324	103	28	0	3.65	0.59	1
		%	0	71.2	22.6	6.2	0			
المتوسط العام للمجال								3.61	0.61	موافق
المجال الثاني : مجال البحث العلمي وتوليد المعرفة										
5	توجه الجامعة الطالبات نحو	ك	0	317	102	36	0	3.61	0.62	1

	البحث العلمي في المجالات التي تخدم المجتمع وتلبي احتياجاته وتحل مشكلاته الملحة.	%	0	69.7	22.4	7.9				
6	تنظم الجامعة الملتقيات العلمية التي تناقش موضوع المسؤولية الاجتماعية.	ك	0	277	138	40	0	3.52	0.65	2
		%	0	60.9	30.3	8.8	0			
7	تبرز الجامعة الدور الاجتماعي المأمول من المرأة بشكل خاص وتقترح آليات للتنفيذ في المجتمع.	ك	0	260	153	42	0	3.47	0.65	3
		%	0	57.1	33.6	9.2	0			
المتوسط العام للمجال								3.53	0.64	موافق
المجال الثالث: مجال الأنشطة الصفية وغير الصفية وتنمية جوانب الشخصية المختلفة										
8	تنمي الجامعة الحس الاجتماعي والوطني لدى الطالبة من خلال الأنشطة الطلابية المختلفة.	ك	0	374	66	15	0	3.78	0.48	1
		%	0	82.2	14.5	3.3	0			
9	تحرص الجامعة على تهيئة البيئة الأكاديمية التي تدعم التفاعل الاجتماعي الإيجابي كحسن التعامل والتعاون والتواصل والبذل والعطاء.	ك	0	303	111	41	0	3.57	0.65	2
		%	0	66.6	24.4	9	0			
10	تحرص الجامعة على تنمية إحساس الطالبة بحاجات مجتمعها داخل الجامعة وخارجها.	ك	0	276	134	45	0	3.50	0.66	4
		%	0	60.7	29.4	9.9	0			
11	تهتم الجامعة بإيجاد فرص للحوار الطلابي مع مسؤولي الجامعة ورموز المجتمع والمؤسسات المختلفة.	ك	0	284	116	55	0	3.50	0.70	5
		%	0	62.4	25.5	12.1	0			
12	تنمي الجامعة لدى الطالبة القدرة على مناقشة السلوكيات الخاطئة وتوجيه الأفراد نحو السلوكيات الصحيحة	ك	0	301	112	42	0	3.56	0.65	3
		%	0	66.2	24.6	9.2	0			
المتوسط العام للمجال								3.58	0.62	موافق
المجال الرابع: مجال المبادرات الاجتماعية والولاء والانتماء الوطني										
13	تتيح الجامعة مشاركة الطالبة في الحملات التطوعية الموجهة نحو خدمة مؤسسات المجتمع كالمدارس والجمعيات ومراكز الحي والمساجد وغيرها.	ك	0	322	94	39	0	3.62	0.63	2
		%	0	70.8	20.7	8.5	0			
14	تتيح الجامعة مشاركة الطالبة في الأعمال الخيرية المقدمة لبعض فئات المجتمع كذوي الاحتياجات الخاصة أو المحتاجين أو الأيتام وكبار السن وغيرهم.	ك	0	294	123	38	0	3.56	0.64	3
		%	0	64.6	27	8.4	0			
15	توفر الجامعة برامج المبادرات الاجتماعية التي تشارك فيها الطالبة كمبادرة التكافل الاجتماعي وغيرها.	ك	0	286	135	34	0	3.55	0.63	4
		%	0	62.9	29.6	7.5	0			
16	توفر الجامعة فرص للمشاركة الاجتماعية للطالبة داخل الجامعة وخارجها، كمحو الأمية في محيط المستخدمات والعاملات في الجامعة ، وكبيرات السن في محيط العائلة والجيران والمجتمع.	ك	0	269	121	65	0	3.44	0.73	6
		%	0	59.1	26.6	14.3	0			
17	تنظم الجامعة الفعاليات	ك	0	373	68	14	0	3.78	0.47	1

	والمشاركات في المناسبات الوطنية والدفاع عن الوطن وإبراز الانتماء له.	%	0	82	14.9	3.1	0			
18	تهيئ الجامعة فرص المشاركة الإعلامية في خدمة المجتمع كتوفير منابر إعلامية ومجلات طلابية وغيرها.	ك	0	283	121	51	0	3.50	0.68	5
		%	0	62.2	26.6	11.2	0			
المتوسط العام للمجال								3.57	0.63	موافق
المجال الخامس: مجال التنمية المستدامة والمحافظة على البيئة										
19	تهيئ الجامعة البيئة الصحية والآمنة والجاذبة للطالبات.	ك	0	265	107	83	0	3.40	0.77	3
		%	0	58.2	23.5	18.2	0			
20	تعمم الجامعة إجراءات ترشيد الاستهلاك للطاقة والكهرباء والموارد المتاحة.	ك	0	241	139	75	0	3.36	0.75	4
		%	0	53	30.5	16.5	0			
21	تعزز الجامعة ثقافة إعادة التدوير والاستخدام لكل ما يمكن الاستفادة منه.	ك	0	258	129	68	0	3.41	0.73	2
		%	0	56.7	28.4	14.9	0			
22	تنظم الجامعة حملات التوعية للمحافظة على المرافق العامة وحمايتها من سوء الاستخدام.	ك	0	274	122	59	0	3.47	0.71	1
		%	0	60.2	26.8	13	0			
المتوسط العام للمجال								3.41	0.74	موافق
المجال السادس: مجال المشكلات والقضايا الاجتماعية										
23	تشجع الجامعة على مشاركة الطالبة في حل مشكلات المجتمع، وإبداء الرأي في قضاياه والمساهمة في معالجتها.	ك	0	278	124	53	0	3.49	0.69	1
		%	0	61.1	27.3	11.6	0			
24	تشجع الجامعة على مشاركة الطالبة بالكتابة الإعلامية الهادفة داخل محيط الجامعة وخارجها.	ك	0	266	132	57	0	3.45	0.70	2
		%	0	58.2	29	12.8	0			
25	تحرص الجامعة على تدريب الطالبات على المشاركة في القضايا الاجتماعية التي تهم المرأة	ك	0	257	128	70	0	3.41	0.74	3
		%	0	56.5	28.1	15.4	0			
المتوسط العام للمجال								3.45	0.71	موافق
المجال السابع: مجال التدريب وتطوير المهارات										
26	توفر الجامعة البرامج التثقيفية والتدريبية التي تسعى إلى تعزيز مهارات الطالبة الجامعية في المجال الاجتماعي.	ك	0	304	114	37	0	3.58	0.63	1
		%	0	66.8	25.1	8.1	0			
27	تنظم الجامعة البرامج التدريبية للطالبات والخريجات ونساء المجتمع خارج الجامعة والتي تلبي احتياجات المجتمع ومتطلبات سوق العمل.	ك	0	259	146	50	0	3.45	0.68	2
		%	0	56.9	32.1	11	0			
28	تنمي الجامعة مهارات الطالبات للتفاعل مع المتغيرات المحلية والتحديات العالمية.	ك	0	266	131	58	0	3.45	0.71	3
		%	0	58.5	2.8	12.7	0			
المتوسط العام للمجال								3.49	0.67	موافق
المجال الثامن: مجال التنمية الاقتصادية										
29	تعمل الجامعة على تنمية مواهب الطالبات حتى يصبحن مواطنات منتجات.	ك	0	303	105	47	0	3.56	0.67	1
		%	0	66.6	23.1	10.3	0			
30	تساعد الجامعة على استثمار	ك	0	265	133	57	0	3.45	0.70	3

	طاقات الطالبات وانتاجهن الذي يؤدي إلى عوائد اقتصادية بإتاحة الفرصة لهن لعرض منتجاتهن وبيعها .	%	0	58.2	29.3	12.5	0			
31	تحرص الجامعة على إقامة شراكات مع القطاع الخاص لدعم الموهوبات والأسر المنتجة	ك	0	266	131	58	0	3.45	0.71	4
		%	0	58.5	28.8	12.7	0			
32	تنظم الجامعة حملات طلابية لمكافحة التسول والدعوة إلى الكسب الشريف.	ك	0	257	127	71	0	3.40	0.74	5
		%	0	56.5	27.9	15.6	0			
33	تشارك الجامعة في حملات مكافحة الغش التجاري وأساليبه المتنوعة.	ك	0	279	114	62	0	3.47	0.72	2
		%	0	61.3	25.1	13.6	0			
المتوسط العام للمجال								3.46	0.71	موافق
المجال التاسع: مجال العالمية والمجتمع الإنساني										
34	تشارك الجامعة في المناسبات الاجتماعية العالمية التي تتبنى موضوعات إنسانية مشتركة مثل التكافل الاجتماعي ومكافحة الفساد ومحاربة العادات الاجتماعية السيئة	ك	0	318	107	30	0	3.63	0.60	1
		%	0	69.9	23.5	6.6	0			
35	تبرز الجامعة الشخصيات التي أبدعت في القيام بمسؤولياتها الاجتماعية وقدمت خدمات اجتماعية رائدة للاستفادة من خبراتها .	ك	0	298	123	34	0	3.58	0.62	2
		%	0	65.5	27	7.5	0			
36	تتيح الجامعة مشاركة الطالبات في البرامج الشبابية التي تبرز دور الجامعة والطالبة الجامعية في خدمة المجتمع.	ك	0	310	102	43	0	3.58	0.65	3
		%	0	68.1	22.4	9.5	0			
37	تنظم الجامعة للطالبات زيارات خارجية لمؤسسات اجتماعية ناجحة ومتميزة في خدمة المجتمع.	ك	0	261	123	71	0	3.41	0.74	5
		%	0	57.4	27	15.6	0			
38	تشارك الجامعة في حملات مكافحة الغش التجاري وأساليبه المتنوعة.	ك	0	275	120	60	0	3.47	0.71	4
		%	0	60.4	26.4	13.2	0			
المتوسط العام للمجال								3.53	0.66	موافق

أشارت النتائج إلى ما يلي :

- **بالنسبة لترتيب مجالات تنمية المسؤولية الاجتماعية للطالبة الجامعية** :

تشير المتوسطات العامة لمجالات التنمية أن الطالبات موافقات على جميع مجالات تنمية المسؤولية الاجتماعية وجاء أعلاها مجال التعليم الأكاديمي ونشر المعرفة، يليه مجال الأنشطة الصفية وغير الصفية وتنمية جوانب الشخصية المختلفة ، ثم مجال المبادرات الاجتماعية والولاء والانتماء الوطني، وهو يؤيد ما جاء في دراسة الهويش (٢٠١٧) والتي ذكرت أن بعد المسؤولية الوطنية حصل على درجة استجابة عالية من اهتمام الكلية في تنمية المسؤولية الاجتماعية لطلابها ، مما يدل على أهمية عناية الجامعة بهذا المجال، ثم مجال البحث العلمي وتوليد المعرفة، ومجال العالمية والمجتمع الإنساني، يليهما مجال التدريب وتطوير المهارات؛ وقد أوصت دراسة عوض وحجازي (٢٠١٣) إلى أهمية هذا المجال وذلك بالاهتمام بتنمية المهارات الاجتماعية التي ترتبط بالمسؤولية الاجتماعية للطلبة الجامعيين، ثم مجال التنمية الاقتصادية، ثم مجال المشكلات والقضايا الاجتماعية، وأخيرا

مجال التنمية المستدامة والمحافظة على البيئة، مما يتطلب مزيداً من الجهود لإثراء هذه المجالات وتفعيلها في دور الجامعات .

جدول(١١) ترتيب مجالات تنمية المسئولية الاجتماعية للطالبة الجامعية

المجال	المتوسط العام	الترتيب
المجال الأول: مجال التعليم الأكاديمى ونشر المعرفة	3.61	1
المجال الثانى : مجال البحث العلمى وتوليد المعرفة	3.53	4
المجال الثالث: مجال الأنشطة الصفية وغير الصفية وتنمية جوانب الشخصية المختلفة	3.58	2
المجال الرابع: مجال المبادرات الاجتماعية والولاء والانتماء الوطنى	3.57	3
المجال الخامس: مجال التنمية المستدامة والمحافظة على البيئة	3.41	8
المجال السادس: مجال المشكلات والقضايا الاجتماعية	3.45	7
المجال السابع: مجال التدريب وتطوير المهارات	3.49	5
المجال الثامن: مجال التنمية الاقتصادية	3.46	6
المجال التاسع: مجال العالمية والمجتمع الإنسانى	3.53	4

- **بالنسبة لترتيب البنود داخل كل مجال** :

جاء ترتيب البنود كما يلي:

المجال الأول : وهو التعليم الأكاديمي ونشر المعرفة؛ بلغ المتوسط العام للمجال نحو(٣.٦١) ما يصنفه في فئة الموافقة، وجاءت أهم تلك المشاركات في البند (٤) " تكثف الجامعة جهودها في تبصير الطالبة بطرق المحافظة على الهوية الإسلامية ." بمتوسط حسابي (٣.٦٥) وانحراف معياري (٠.٥٩) في المرتبة الأولى ، مما يدل على عناية الجامعة بصياغة شخصية الطالبة وفقا لمبادئ دينها مع المحافظة عليها من الذوبان أو الانسلاخ وسط التيارات الفكرية والتحديات المختلفة في العصر الحاضر، يليه البند (١) " توضح الجامعة للطالبات القيم والمهارات المرتبطة بالمسؤولية الاجتماعية مثل مسؤولية المرأة تجاه نفسها أو أسرتها أو مجتمعها ووطنها " في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣.٦٢) وانحراف معياري (٠.٦٠) ، يليه البند (٣) " تنمي الجامعة لدى الطالبة مهارة انتقاء واختيار المعلومة في زمن الانفتاح المعرفي ." في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٣.٥٩) وانحراف معياري (٠.٦١) ثم بالمرتبة الاخيرة البند (٢) " تحرص الجامعة على تعريف الطالبة بكيفية التعامل مع مستجدات العصر ومتغيراته ." في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٣.٥٩) وانحراف معياري (٠.٦٥) ، وحصول مجال التعليم الأكاديمي على المرتبة الأولى يعزز ما جاء في توصية دراسة أحاندو (٢٠١٦) في ضرورة العناية بجودة المحتوى التعليمي للجامعات التي تلبي الاحتياجات المجتمعية، وكذلك توصية دراسة عوض وحجازي (٢٠١٣) بضرورة الاهتمام بتدريس مساقات تزيد درجة تحمل المسؤولية في الجامعات مثل مساقات التربية الوطنية والعلوم الإنسانية ومساقات خاصة بالمسؤولية الاجتماعية .

وجاء في المرتبة الثانية : مجال الأنشطة الصفية وغير الصفية وتنمية جوانب الشخصية المختلفة؛ بلغ المتوسط العام له نحو (٣.٥٨) ما يدل على موافقة الطالبات على أن الجامعة تقدم لهن جوانب لتنمية هذا المجال؛ وجاء أهم تلك الجوانب في البند (٨) " تنمي الجامعة الحس الاجتماعي والوطني لدى الطالبة من خلال الأنشطة الطلابية المختلفة . " بالمرتبة الاولى بمتوسط حسابي (٣.٧٨)

وانحراف معياري (٠.٤٨) ، مما يدل على حرص الجامعة على تفعيل دور الأنشطة الطلابية في تنمية الجانب الاجتماعي والوطني، يليه البند (٩) " تحرص الجامعة على تهيئة البيئة الأكاديمية التي تدعم التفاعل الاجتماعي الإيجابي كحسن التعامل والتعاون والتواصل والبذل والعطاء ." بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣.٥٧) وانحراف معياري (٠.٦٥) ، ثم البند (١٢) " تنمي الجامعة لدى الطالبة القدرة على مناقشة السلوكيات الخاطئة وتوجيه الأفراد نحو السلوكيات الصحيحة" بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٣.٥٦) وانحراف معياري (٠.٦٥)، ثم البند (١٠) " تحرص الجامعة على تنمية إحساس الطالبة بحاجات مجتمعها داخل الجامعة وخارجها " بالمرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٣.٥٠) وانحراف المعياري (٠.٦٦) ، ثم البند (١١) " تهتم الجامعة بإيجاد فرص للحوار الطلابي مع مسؤولي الجامعة ورموز المجتمع والمؤسسات المختلفة ." بالمرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (٣.٥٠) وانحراف معياري (٠.٧٠).

وجاء في المرتبة الثالثة مجال المبادرات الاجتماعية والولاء والانتماء الوطني؛ بلغ المتوسط العام للمحور نحو (٣.٥٧) ما يشير إلى موافقة الطالبات على تقديم الجامعة لذلك المجال؛ وجاءت أهم الانشطة التي تقدمها الجامعة في هذا المجال في بند (١٧) " تنظم الجامعة الفعاليات والمشاركات في المناسبات الوطنية والدفاع عن الوطن وإبراز الانتماء له . " بالمرتبة الاولى بمتوسط حسابي (٣.٧٨) وانحراف معياري (٠.٤٧) ، مما يؤكد على جهود الجامعة في تعزيز الولاء والانتماء الوطني ويتجلى ذلك من خلال احتفالها باليوم الوطني والمناسبات الوطنية، وهو يعزز ما جاء في دراسة الهويش (٢٠١٧) بحصول بعد المسؤولية الوطنية على الترتيب الأول في درجة اهتمام كلية التربية بتنمية المسؤولية الاجتماعية، ثم في بند (١٣) " تتيح الجامعة مشاركة الطالبة في الحملات التطوعية الموجهة نحو خدمة مؤسسات المجتمع كالمدارس والجمعيات ومراكز الحي والمساجد وغيرها . " بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣.٦٢) وانحراف معياري (٠.٦٣)، ثم البند (١٤) " تتيح الجامعة مشاركة الطالبة في الأعمال الخيرية المقدمة لبعض فئات المجتمع كذوي الاحتياجات الخاصة أو المحتاجين أو الأيتام وكبار السن وغيرهم . " بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٣.٥٦) وانحراف معياري (٠.٦٤)، ثم البند (١٥) " توفر الجامعة برامج المبادرات الاجتماعية التي تشارك فيها الطالبة كمبادرة التكافل الاجتماعي وغيرها . " بالمرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٣.٥٥) وانحراف معياري (٠.٦٣)، ثم البند (١٨) " يهيئ الجامعة فرص المشاركة الإعلامية في خدمة المجتمع كتوفير منابر إعلامية ومجلات طلابية وغيرها." بالمرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (٣.٥٠) وانحراف معياري (٠.٦٨)، ثم البند (١٦) " توفر الجامعة فرص للمشاركة الاجتماعية للطالبة داخل الجامعة وخارجها، كمحو الأمية في محيط المستخدمات والعاملات في الجامعة ، وكبيرات السن في محيط العائلة والجيران والمجتمع ." بالمرتبة السادسة بمتوسط حسابي (٣.٤٤) وانحراف معياري (٠.٧٣). وجاء في المرتبة الرابعة : مجال البحث العلمي وتوليد المعرفة؛ فبلغ المتوسط العام له نحو (٣.٥٣) ما يعني موافقة الطالبات على ذلك المجال؛ وجاءت

أهم ممارسات الجامعة في هذا المجال في البند (٥) " توجه الجامعة الطالبات نحو البحث العلمي في المجالات التي تخدم المجتمع وتلبي احتياجاته وتحل مشكلاته الملحة ." بالمرتبة الاولى بمتوسط حسابي (٣.٦٤) وانحراف معياري (٠.٦٣) ، مما يدل عل حرص الجامعة على تفعيل البحث العلمي كأحد الوظائف الأساسية للجامعة، والتي يمكن عن طريقها خدمة المجتمع وحل مشكلاته ، وتقديم كل ما يلبي احتياجات أفراده، يليه البند (٦) " تنظم الجامعة الملتقيات العلمية التي تناقش موضوع المسؤولية الاجتماعية ." بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣.٥٢) وانحراف معياري (٠.٦٥) ، ثم بالمرتبة الاخيرة البند (٧) " تبرز الجامعة الدور الاجتماعي المأمول من المرأة بشكل خاص وتقترح آليات للتنفيذ في المجتمع" بمتوسط حسابي (٣.٤٧) وانحراف معياري (٠.٦٤).

كما جاء مجال العالمية والمجتمع الإنساني في المرتبة الرابعة كذلك حيث بلغ المتوسط العام للمحور نحو (٣.٥٣) ما يشير إلى موافقة الطالبات على تقديم الجامعة لذلك المجال؛ وجاءت أهم الأنشطة التي تقدمها الجامعة في هذا المجال في بند (٣٤) " تشارك الجامعة في المناسبات الاجتماعية العالمية التي تتبنى موضوعات إنسانية مشتركة مثل التكافل الاجتماعي ومكافحة الفساد ومحاربة العادات الاجتماعية السيئة . " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٦٣) وانحراف معياري (٠.٦٠) ، مما يدل على الجهود التي تبذلها الجامعة وفقا لهذا البند، وذلك من خلال البرامج والأنشطة الطلابية والمجتمعية التي تقدمها ومن خلال مشاركتها في تفعيل الأيام العالمية ومكافحتها للفساد والعادات السيئة ، ثم في بند (٣٥) " تبرز الجامعة الشخصيات التي أبدعت في القيام بمسؤولياتها الاجتماعية وقدمت خدمات اجتماعية رائدة للاستفادة من خبراتها ." بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣.٥٨) وانحراف معياري (٠.٦٢)، ثم البند (٣٦) " تتيح الجامعة مشاركة الطالبات في البرامج الشبابية التي تبرز دور الجامعة والطالبة الجامعية في خدمة المجتمع. " بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٣.٥٨) وانحراف معياري (٠.٦٥)، ثم البند (٣٨) " تشارك الجامعة في حملات مكافحة الغش التجاري وأساليبه المتنوعة . " بالمرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٣.٤٧) وانحراف معياري (٠.٧١)، ثم البند (٣٧) " تنظم الجامعة للطالبات زيارات خارجية لمؤسسات اجتماعية ناجحة ومتميزة في خدمة المجتمع " بالمرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (٣.٤١) وانحراف معياري (٠.٧٤).

وجاء في المرتبة الخامسة مجال التدريب وتطوير المهارات؛ بلغ المتوسط العام للمحور نحو (٣.٤٩) ما يشير إلى موافقة الطالبات على تقديم الجامعة لذلك المجال؛ وجاءت أهم الأنشطة التي تقدمها الجامعة في هذا المجال في بند (٢٦) " توفر الجامعة البرامج التثقيفية والتدريبية التي تسعى إلى تعزيز مهارات الطالبة الجامعية في المجال الاجتماعي ." بالمرتبة الاولى بمتوسط حسابي (٣.٥٨) وانحراف معياري (٠.٦٣) ، مما يؤكد على حرص الجامعة على تعزيز مهارات الطالبات ومواكبتها لرؤية ٢٠٣٠ والتي ركزت على تنمية المهارات كأحد أهداف

الرؤية للتنمية وتطوير الأفراد ، ثم في بند (٢٧) " تنظم الجامعة البرامج التدريبية للطالبات والخريجات ونساء المجتمع خارج الجامعة والتي تلبي احتياجات المجتمع ومتطلبات سوق العمل." بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣.٤٥) وانحراف معياري (٠.٦٨)، ثم البند (٢٨) " تنمي الجامعة مهارات الطالبات للتفاعل مع المتغيرات المحلية والتحديات العالمية " بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٣.٥٤) وانحراف معياري (٠.٧١).

وجاء في المرتبة السادسة مجال التنمية الاقتصادية؛ بلغ المتوسط العام للمحور نحو (٣.٤٦) ما يشير إلى موافقة الطالبات على تقديم الجامعة لذلك المجال؛ وجاءت أهم الأنشطة التي تقدمها الجامعة في هذا المجال في بند (٢٩) " تعمل الجامعة على تنمية مواهب الطالبات حتى يصبحن مواطنات منتجات ." بالمرتبة الاولى بمتوسط حسابي (٣.٥٦) وانحراف معياري (٠.٦٧) ، مما يدل على عناية الجامعة بالموهبة والإبداع ويظهر ذلك من خلال المعارض الطلابية التي تعرض أعمال الطالبات وانتاجهن القائم على أسس علمية وفقا لطبيعة الأقسام والكليات، ثم في بند (٣٣) " تشارك الجامعة في حملات مكافحة الغش التجاري وأساليبه المتنوعة . " بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣.٤٧) وانحراف معياري (٠.٧١)، ثم البند (٣٠) " تتيح الجامعة مشاركة الطالبات في البرامج الشبابية التي تبرز دور الجامعة والطالبة الجامعية في خدمة المجتمع. " بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٣.٤٥) وانحراف معياري (٠.٧٠)، ثم البند (٣١) " تحرص الجامعة على إقامة شراكات مع القطاع الخاص لدعم الموهوبات والأسر المنتجة ." بالمرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٣.٤٥) وانحراف معياري (٠.٧١)، ثم البند (٣٢) " تنظم الجامعة حملات طلابية لمكافحة التسول والدعوة إلى الكسب الشريف ." بالمرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (٣.٤٠) وانحراف معياري (٠.٧٤).

وجاء في المرتبة السابعة مجال المشكلات والقضايا الاجتماعية؛ بلغ المتوسط العام للمحور نحو (٣.٤٥) ما يشير إلى موافقة الطالبات على تقديم الجامعة لذلك المجال ؛ وجاءت أهم الأنشطة التي تقدمها الجامعة في هذا المجال في بند (٢٣) " تشجع الجامعة على مشاركة الطالبة في حل مشكلات المجتمع، وإبداء الرأي في قضاياه والمساهمة في معالجتها . مما يعطي مؤشر على حرص الجامعة على تفعيل دور الطالبة في حل المشكلات وإبداء جهة نظرها وفقا لأسس علمية وذلك من خلال لجان الحوار الطلابي وحلقات النقاش وغيرها ، " بالمرتبة الاولى بمتوسط حسابي (٣.٤٩) وانحراف معياري (٠.٦٩) ، ثم في بند (٢٤) " تشجع الجامعة على مشاركة الطالبة بالكتابة الإعلامية الهادفة داخل محيط الجامعة وخارجها " بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣.٤٥) وانحراف معياري (٠.٧٠)، ثم البند (٢٥) " تحرص الجامعة على تدريب الطالبات على المشاركة في القضايا الاجتماعية التي تهم المرأة " بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٣.٤١) وانحراف معياري (٠.٧٤). وجاء في المرتبة الثامنة مجال التنمية المستدامة والمحافظة على البيئة؛ بلغ المتوسط العام للمحور نحو (٣.٤١) ما يشير إلى موافقة الطالبات على

تقديم الجامعة لذلك المجال؛ وجاءت أهم الأنشطة التي تقدمها الجامعة في هذا المجال في بند (٢٢) " تنظم الجامعة حملات التوعية للمحافظة على المرافق العامة وحمايتها من سوء الاستخدام . " بالمرتبة الاولى بمتوسط حسابي (٣.٤٧) وانحراف معياري (٠.٧١) ، مما يؤكد حرص الجامعة على تنمية المجتمع والمحافظة على البيئة من خلال أنشطتها وفعالياتها المختلفة، ثم في بند (٢١) " تعزز الجامعة ثقافة إعادة التدوير والاستخدام لكل ما يمكن الاستفادة منه " بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣.٤١) وانحراف معياري (٠.٧٣)، ثم البند (١٩) " تهيئ الجامعة البيئة الصحية والآمنة والجاذبة للطالبات ." بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٣.٤٠) وانحراف معياري (٠.٧٧)، ثم البند (٢٠) " تعمم الجامعة إجراءات ترشيد الاستهلاك للطاقة والكهرباء والموارد المتاحة ." بالمرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٣.٣٦) وانحراف معياري (٠.٧٥)، والعناية بهذا المجال يعزز ما جاء في دراسة Bokhari (٢٠١٧) التي أوصت بتعزيز دور الجامعات في المسؤولية الاجتماعية لدعم جهود التنمية المستدامة .

- **للإجابة عن التساؤل الثاني للدراسة:**

الذي ينص على " ما آليات الجامعة في تنمية المسؤولية الاجتماعية للطالبة الجامعية ؟" ؛ قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئوية، لاستجابات أفراد العينة على بنود المحور الثاني؛ وجاءت النتائج كما بالجدول التالي :

جدول(١٢) التكرارات والنسب المئوية لبنود المحور الثاني آليات تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى لطالبة الجامعية :

م	العبارة	ك/%	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة			
ثانياً : آليات تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الطالبة الجامعية :										
39	توضح الجامعة للطالبات القيم والمهارات المرتبطة بالمسؤولية الاجتماعية مثل مسؤولية المرأة تجاه نفسها أو أسرتها أو مجتمعها ووطنها.	ك	0	310	112	33	0	3.60	0.62	2
		%	0	68.1	24.6	7.3	0			
40	تحرص الجامعة على تعريف الطالبة بكيفية التعامل مع مستجدات العصر ومتغيراته.	ك	0	306	125	24	0	3.61	0.58	1
		%	0	67.3	27.5	5.3	0			
41	تنمي الجامعة لدى الطالبة مهارة انتقاء واختيار المعلومة في زمن الانفتاح المعرفي.	ك	0	302	121	32	0	3.59	0.61	3
		%	0	66.4	26.6	7	0			
42	تكثف الجامعة جهودها في تبصير الطالبة بطرق المحافظة على الهوية الإسلامية.	ك	0	297	113	45	0	3.55	0.66	4
		%	0	65.3	24.8	9.9	0			
43	توجه الجامعة الطالبات نحو البحث العلمي في المجالات التي تخدم المجتمع وتلبي احتياجاته وتحل مشكلاته الملحة.	ك	0	295	117	43	0	3.55	0.66	4
		%	0	64.8	25.7	9.5	0			
44	تنظم الجامعة الملتقيات العلمية التي تناقش موضوع المسؤولية الاجتماعية.	ك	0	266	134	55	0	3.46	0.70	5
		%	0	58.5	29.4	12.1	0			
45	تبرز الجامعة الدور الاجتماعي المأمول من المرأة بشكل خاص وتقترح آليات للتنفيذ في المجتمع.	ك	0	268	128	59	0	3.45	0.71	6
		%	0	58.9	28.1	13	0			
46	تنظيم الرحلات العلمية والثقافية التي تنمي مهارات خدمة المجتمع.	ك	0	246	124	85	0	3.35	0.77	7
		%	0	54.1	27.2	18.7	0			
	المتوسط العام للمحور							3.52	0.66	موافق

نلاحظ أنه في المحور الثاني : آليات تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الطالبة الجامعية بلغ المتوسط العام للمحور نحو (٣.٥٢) ما يشير إلى موافقة الطالبات على آليات تنمية المسؤولية الاجتماعية لديهن؛ وهذا يعطي مؤشر إلى تنوع آليات الجامعة ووسائلها في تنمية مسؤولية طالباتها، حيث لا تقتصر على طريقة واحدة بل تتنوع آلياتها لتناسب جميع المعطيات والشخصيات، وجاءت أهم الآليات في بند (٤٠) " تحرص الجامعة على تعريف الطالبة بكيفية التعامل مع مستجدات العصر ومتغيراته . " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣.٦١) وانحراف معياري (٠.٥٨) ، ثم في بند (٣٩) " توضح لجامعة للطالبات القيم والمهارات المرتبطة بالمسؤولية الاجتماعية مثل مسؤولية المرأة تجاه نفسها أو أسرتها أو مجتمعها ووطنها . " بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣.٦٠) وانحراف معياري (٠.٦٢)، ثم البند (٤١) " تنمي الجامعة لدى الطالبة مهارة انتقاء واختيار المعلومة في زمن الانفتاح المعرفي . " بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٣.٥٩) وانحراف معياري (٠.٦١)، ثم البند (٤٢) " تكثف الجامعة جهودها في تبصير الطالبة بطرق المحافظة على الهوية الإسلامية ." بالمرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٣.٥٥) وانحراف معياري (٠.٦٦) وكذلك البند (٤٣)" توجه الجامعة الطالبات نحو البحث العلمي في المجالات التي تخدم المجتمع وتلبي احتياجاته وتحل مشكلاته الملحة " بنفس المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، ثم البند (٤٤) " تنظم الجامعة الملتقيات العلمية التي تناقش موضوع المسؤولية الاجتماعية . " بالمرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (٣.٤٦) وانحراف معياري (٠.٧٠)، ثم البند (٤٥) " تبرز الجامعة الدور الاجتماعي المأمول من المرأة بشكل خاص وتقترح آليات للتنفيذ في المجتمع." بالمرتبة السادسة بمتوسط حسابي (٣.٤٥) وانحراف معياري (٠.٧١)، ثم البند (٤٦) " تنظيم الرحلات العلمية والثقافية التي تنمي مهارات خدمة المجتمع ." بالمرتبة السابعة بمتوسط حسابي (٣.٣٥) وانحراف معياري (٠.٧٧) ، وبناءً على ذلك تؤكد الباحثة على أهمية تنويع آليات تنمية المسؤولية الاجتماعية واتخاذ كل الطرق والتدابير التي تسهل ذلك، وهو يؤيد ما جاء في دراسة أحاندو (٢٠١٦) بأهمية تضمين المسؤولية الاجتماعية ومفاهيمها في البرامج التعليمية للجامعة والعمل على تحسين الخدمات التي تقدمها الجامعة للمجتمع، وكذلك توصية دراسة عوض وحجازي (٢٠١٣) بالاهتمام بتنمية المهارات الاجتماعية التي ترتبط بالمسؤولية الاجتماعية للطلبة الجامعيين خاصة بأسلوب تنموي، وقائي، وعلاجي، كما تؤكد الباحثة على أن معرفة الطلاب والطالبات بمضامين المسؤولية الاجتماعية وتصورهم العام عن دورهم الحيوي في تفعيلها له أثر إيجابي على رضاهم عن الجامعة وخدماتها المتعددة، وهو ما أشارت إليه دراسة José Luis Vázquez وآخرون (٢٠١٤) بأن التصور العام للمسؤولية الاجتماعية له تأثير إيجابي على تجارب الطلاب في الرضا فيما يتعلق بجودة الخدمات الجامعية .

- **للإجابة عن التساؤل الثالث**:

للدراسة الذي ينص على " ما المعوقات التي تواجه الجامعة في تنمية المسؤولية الاجتماعية للطالبة الجامعية ؟" قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئوية

لاستجابات أفراد العينة على بنود المحور الثالث وجاءت النتائج كما بالجدول التالي :

جدول(١٣) التكرارات والنسب المئوية لبنود المحور الثالث المعوقات التي تواجه الجامعة في تنمية المسؤولية الاجتماعية للطالبة الجامعية

م	العبارة	ك/٪	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة			
ثالثا : المعوقات التي تواجه الجامعة في تنمية المسؤولية الاجتماعية للطالبة الجامعية										
47	تدني ثقافة المسؤولية الاجتماعية لدى الطالبة الجامعية.	ك	0	254	137	64	0	3.41	0.72	3
		%	0	55.8	30.1	14.1	0			
48	ضعف الرغبة الشخصية لدى الطالبة الجامعية في الانخراط في أنشطة خدمة الجامعة والمجتمع .	ك	0	226	158	71	0	3.34	0.73	7
		%	0	49.7	34.7	15.6	0			
49	عدم إبراز الجامعة لدورها المجتمعي مما ينعكس على تدني المسؤولية الاجتماعية لدى الطالبة.	ك	0	246	136	73	0	3.38	0.74	5
		%	0	54.1	29.9	16	0			
50	غياب الحوافز المشجعة للطالبة في القيام بمسؤولياتها الاجتماعية	ك	0	264	133	58	0	3.45	0.70	2
		%	0	58	29.3	12.7	0			
51	قلة الدورات التدريبية والورش واللقاءات والحوارات الطلابية التي تناقش موضوع تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الطالبة.	ك	0	226	140	89	0	3.30	0.77	8
		%	0	49.7	30.8	19.5	0			
52	قلة عدد برامج الشراكة المجتمعية والتطوعية بين الجامعة والمجتمع .	ك	0	243	141	71	0	3.37	0.77	6
		%	0	53.4	31	15.6	0			
53	ضعف قنوات التواصل بين الجامعة والمجتمع .	ك	0	255	127	73	0	3.40	0.74	4
		%	0	56	27.9	16.1	0			
54	تعارض أوقات محاضرات الطالبات مع البرامج والأنشطة الاجتماعية في الجامعة وخارجها	ك	0	283	109	63	0	3.48	0.72	1
		%	0	62.2	24	13.8	0			
	المتوسط العام للمحور							3.37	0.73	محايد

نلاحظ أنه في المحور الثالث : معوقات تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الطالبة الجامعية بلغ المتوسط العام للمحور نحو (٣.٣٧) ما يشير إلى أن الطالبات موافقات بدرجة متوسطة على معوقات تنمية المسؤولية الاجتماعية لديهن وجاءت أهم المعوقات في بند (٥٤) " تعارض أوقات محاضرات الطالبات مع البرامج والأنشطة الاجتماعية في الجامعة وخارجها " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣.٤٨) وانحراف معياري (٠.٧٢) ، ثم في بند (٥٠) " غياب الحوافز المشجعة للطالبة في القيام بمسؤولياتها الاجتماعية " بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣.٤٥) وانحراف معياري (٠.٧٠)، ثم البند (٤٧) " تدني ثقافة المسؤولية الاجتماعية لدى الطالبة الجامعية. " بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٣.٤١) وانحراف معياري (٠.٧٢)، وتعزز هذه النتيجة ما جاء في دراسة الأحمد (٢٠١٥) بأن دور التعليم الجامعي السعودي في تنمية مفاهيم وأهداف وأبعاد المسؤولية الاجتماعية لازال متوسطا مما يؤثر على تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الطالبات كمواطنات نشيطات مشاركات في تحقيق الصالح العام وخدمة قضايا المجتمع المحلية

والعالمية، مما يدل على أهمية العناية بهذا الجانب ، ثم البند (٥٣) " ضعف قنوات التواصل بين الجامعة والمجتمع . " بالمرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٣.٤٠) وانحراف معياري (٠.٧٤)، ثم البند (٤٩) " عدم إبراز الجامعة لدورها المجتمعي مما ينعكس على تدني المسؤولية الاجتماعية لدى الطالبة ." بالمرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (٣.٣٨) وانحراف معياري (٠.٧٤)، ثم البند (٥٢) " قلة عدد برامج الشراكة المجتمعية والتطوعية بين الجامعة والمجتمع " بالمرتبة السادسة بمتوسط حسابي (٣.٣٧) وانحراف معياري (٠.٧٧)، ثم البند (٤٨) " ضعف الرغبة الشخصية لدى الطالبة الجامعية في الانخراط في أنشطة خدمة الجامعة والمجتمع " بالمرتبة السابعة بمتوسط حسابي (٣.٣٤) وانحراف معياري (٠.٧٣)، ثم البند (٥١) " قلة الدورات التدريبية والورش واللقاءات والحوارات الطلابية التي تناقش موضوع تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الطالبة . " بالمرتبة الثامنة بمتوسط حسابي (٣.٣٠) وانحراف معياري (٠.٧٧)، وهذا البند يعزز ما جاء في دراسة الهويش (٢٠١٧) من أن عدم مناقشة أعضاء هيئة التدريس مع الطلاب لكثير من القضايا والمستجدات ومعالجتها تربوياً وأخلاقياً يعتبر من أبرز معوقات تنمية المسؤولية الاجتماعية . وكما أشارت دراسة العبيد (٢٠١٦) من خلال بيان مفهوم المسؤولية الاجتماعية وأهدافها ومستوياتها ؛ فإن للمؤسسات التربوية بما فيها الجامعات دورا مهما في تنمية المسؤولية الاجتماعية للطلاب والطالبات، لذلك تؤكد الباحثة على ضرورة العناية بتفعيل دور الجامعة في المسؤولية الاجتماعية من خلال أنشطتها وبرامجها المتعددة .

- **للإجابة عن التساؤل الثالث للدراسة**:

الذي ينص على " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة تعزى إلى عدد المشاركات في الأنشطة الطلابية الخاصة بمجال خدمة المجتمع التي نفذتها الطالبة تحت إشراف الجامعة ؟ "

قامت الباحثة بحساب الفروق التي ترجع إلى تباين عدد المشاركات في الأنشطة الطلابية بمجال خدمة المجتمع باستخدام اختبار تحليل التباين الاحادي الاتجاه ANOVA وجاءت النتائج كما بالجدول التالي :

جدول(١٤) نتائج تحليل التباين الاحادي للفروق في الاستجابات وفقا لعدد المشاركات في الانشطة الطلابية

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسط	ف	الدلالة
المحور الأول: مجالات تنمية المسؤولية الاجتماعية للطالبة الجامعية	بين المجموعات	5424.640	3	1808.213	6.856	0.000 **
	داخل المجموعة	118954.340	451	263.757		
	الاجمالي	124378.980	454			
المحور الثاني: آليات تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الطالبة الجامعية	بين المجموعات	272.912	3	90.971	5.650	0.001 **
	داخل المجموعة	7260.947	451	16.100		
	الاجمالي	7533.859	454			
المحور الثالث : المعوقات التي تواجه الجامعة في تنمية المسؤولية الاجتماعية للطالبة الجامعية	بين المجموعات	60.318	3	20.106	0.910	0.436
	داخل المجموعة	9967.405	451	22.101		
	الاجمالي	10027.723	454			

❖❖ دال عند مستوى دلالة ٠.٠١

أشارت النتائج إلى وجود فرق دال احصائي بين الطالبات وفقا للتباين في عدد المشاركات في الأنشطة الطلابية في المحور الأول الخاص بمجالات تنمية المسؤولية الاجتماعية للطالبة الجامعية حيث جاءت قيمة ف= ٦.٨٥ دال عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وكذلك في المحور الثاني آليات تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الطالبة الجامعية حيث بلغت قيمة ف= ٥.٦٥ دال عند مستوى دلالة ٠.٠١ ، بينما كانت الفروق غير دالة في المحور الثالث : المعوقات التي تواجه الجامعة في تنمية المسؤولية الاجتماعية للطالبة الجامعية.

حيث بلغت قيمة ف= ٠.٩١ غير دالة عند مستوى دلالة ٠.٠٥.

ولذا أجرت الباحثة تحليلا بعديا Post Hoc باستخدام اختبار أقل فرق ممكن Least Significance Difference وجاءت النتائج كما بالجدول التالي :

جدول(١٥) نتائج المقارنات البعدية باستخدام اختبار LSD للفروق في المحور الاول والثاني وفقا للتباين في عدد المشاركات بالأنشطة الطلابية

المحور	عدد المشاركات (١)	عدد المشاركات (٢)	الفرق	الدلالة
المحور الأول: مجالات تنمية المسؤولية الاجتماعية للطالبة الجامعية	لا توجد مشاركات	أقل من ٥ مشاركات	-10.60720*	0.000**
		أكثر من ٥ وأقل من ١٠ مشاركات	-10.62559*	0.000**
		أكثر من ١٠ مشاركات	-9.62306*	0.000**
	أقل من ٥ مشاركات	لا توجد مشاركات	10.60720*	0.000**
		أكثر من ٥ وأقل من ١٠ مشاركات	-0.01839	0.992
		أكثر من ١٠ مشاركات	0.98414	0.627
	أكثر من ٥ وأقل من ١٠ مشاركات	لا توجد مشاركات	10.62559*	0.000**
		أقل من ٥ مشاركات	0.01839	0.992
		أكثر من ١٠ مشاركات	1.00253	0.644
	أكثر من ١٠ مشاركات	لا توجد مشاركات	9.62306*	0.000**
		أقل من ٥ مشاركات	-0.98414	0.627
		أكثر من ٥ وأقل من ١٠ مشاركات	-1.00253	0.644
المحور الثاني: آليات تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الطالبة الجامعية	لا توجد مشاركات	أقل من ٥ مشاركات	-2.14341*	0.001**
		أكثر من ٥ وأقل من ١٠ مشاركات	-2.56098*	0.000**
		أكثر من ١٠ مشاركات	-2.16181*	0.001**
	أقل من ٥ مشاركات	لا توجد مشاركات	2.14341*	0.001**
		أكثر من ٥ وأقل من ١٠ مشاركات	-0.41756	0.379
		أكثر من ١٠ مشاركات	-0.01840	0.971
	أكثر من ٥ وأقل من ١٠ مشاركات	لا توجد مشاركات	2.56098*	0.000**
		أقل من ٥ مشاركات	0.41756	0.379
		أكثر من ١٠ مشاركات	0.39916	0.457
	أكثر من ١٠ مشاركات	لا توجد مشاركات	2.16181*	0.001**
		أقل من ٥ مشاركات	0.01840	0.971
		أكثر من ٥ وأقل من ١٠ مشاركات	-0.39916	0.457

❖❖ دال عند مستوى دلالة ٠.٠١

أشارت النتائج في المحور الأول: مجالات تنمية المسؤولية الاجتماعية للطالبة الجامعية أن من لم تشاركن في أنشطة تدريبية في مجال خدمة المجتمع كنَ أقل في درجة الموافقة على بنود الاستبيان مقارنة بمن شاركن في تلك الانشطة بكافة فئاتها الاخرى .

أشارت النتائج في المحور الثاني: آليات تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الطالبة الجامعية أن من لم يشاركن في أنشطة تدريبية في مجال خدمة المجتمع كنَ أقل في درجة الموافقة على بنود الاستبيان مقارنة بمن شاركن في تلك الانشطة بكافة فئاتها الاخرى .

مما يعطي مؤشر بأهمية العناية بالأنشطة التدريبية في مجال خدمة المجتمع والمعززة للمسؤولية الاجتماعية ، ويكون ذلك عن طريق البرامج والفعاليات التي تقدمها الجامعة، والتي تشارك فيها الطالبات ويكون لهن دورا حيويا في تفعيلها .

- **الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات عينة الدراسة التي تعزى إلى عدد الأعمال التطوعية أو الخيرية التي شاركتِ فيها الطالبة بالمجتمع الخارجي منذ التحاقها بالجامعة**

قامت الباحثة بحساب الفروق التي ترجع إلى تباين عدد الأعمال التطوعية أو الخيرية التي شاركتِ فيها الطالبة بالمجتمع الخارجي منذ التحاقها بالجامعة باستخدام اختبار تحليل التباين الاحادي الاتجاه ANOVA وجاءت النتائج كما بالجدول التالي :

جدول(١٦) نتائج تحليل التباين الاحادى للفروق في الاستجابات وفقا لعدد الاعمال التطوعية أو الخيرية

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسط	ف	الدلالة
المحور الأول: مجالات تنمية المسؤولية الاجتماعية للطالبة الجامعية	بين المجموعات	2537.440	3	845.813	3.131	0.025*
	داخل المجموعة	121841.540	451	270.159		
	الاجمالي	124378.980	454			
المحور الثاني: آليات تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى لطالبة الجامعية	بين المجموعات	65.198	3	21.733	1.312	0.270
	داخل المجموعة	7468.661	451	16.560		
	الاجمالي	7533.859	454			
المحور الثالث : المعوقات التي تواجه الجامعة في تنمية المسؤولية الاجتماعية للطالبة الجامعية	بين المجموعات	50.833	3	16.944	0.766	0.514
	داخل المجموعة	9976.890	451	22.122		
	الاجمالي	10027.723	454			

❖ دال عند مستوى ٠.٠٥

أشارت النتائج إلى وجود فرق دال احصائي بين الطالبات وفقا للتباين في عدد الأعمال التطوعية والخيرية التي شاركت بها الطالبات في المحور الأول الخاص بمجالات تنمية المسؤولية الاجتماعية للطالبة الجامعية ؛ حيث جاءت قيمة ف= ٣.١٣ دال عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، بينما كانت الفروق غير دالة في المحور الثاني آليات تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الطالبة الجامعية بلغت قيمة ف= ١.٣١ غير دال عند مستوى دلالة ٠.٠٥ ، وكذلك في المحور الثالث : المعوقات التي تواجه الجامعة في تنمية المسؤولية الاجتماعية للطالبة الجامعية.

حيث بلغت قيمة ف= ٠.٧٦ غير دالة عند مستوى دلالة ٠.٠٥.

ولذا أجرت الباحثة تحليلا بعديا Post Hoc باستخدام اختبار أقل فرق ممكن Least Significance Difference وجاءت النتائج كما بالجدول التالي :

جدول(١٧) نتائج المقارنات البعدية باستخدام اختبار LSD للفروق في المحور الاول وفقا للتباين في عدد المشاركات بالاعمال التطوعية او الخيرية

المحور	(١)عدد المشاركات	عدد المشاركات (٢)	الفرق	الدلالة
المحور الأول: مجالات تنمية المسؤولية الاجتماعية للطالبة الجامعية	لا توجد مشاركات	أقل من ٥ مشاركات	-10.60720*	0.000
		أكثر من ٥ وأقل من ١٠ مشاركات	-10.62559*	0.000
		أكثر من ١٠ مشاركات	-9.62306*	0.000
	أقل من ٥ مشاركات	لا توجد مشاركات	10.60720*	0.000
		أكثر من ٥ وأقل من ١٠ مشاركات	-0.01839	0.992
		أكثر من ١٠ مشاركات	0.98414	0.627
	أكثر من ٥ وأقل من ١٠ مشاركات	لا توجد مشاركات	10.62559*	0.000
		أقل من ٥ مشاركات	0.01839	0.992
		أكثر من ١٠ مشاركات	1.00253	0.644
	أكثر من ١٠ مشاركات	لا توجد مشاركات	9.62306*	0.000
		أقل من ٥ مشاركات	-0.98414	0.627
		أكثر من ٥ وأقل من ١٠ مشاركات	-1.00253	0.644

❖ دال عند مستوى دلالة ٠.٠١

أشارت النتائج في المحور الأول: مجالات تنمية المسؤولية الاجتماعية للطالبة الجامعية أن من لم يشاركن في أعمال تطوعية وخيرية في مجال خدمة المجتمع كانوا أقل في درجة الموافقة على بنود الاستبيان مقارنة بمن شاركن في تلك الأعمال بكافة فئاتها الأخرى ، مما يعطي مؤشر على أثر الأعمال التطوعية والمشاركات المجتمعية في تنمية المسؤولية لدى الطالبات، وهو يعزز ما جاء في دراسة الشهراني (٢٠١٧) بوجود علاقة ارتباطية بين المسؤولية الاجتماعية وتعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى الطلاب والطالبات .

- **خاتمة الدراسة** :
- **النتائج** : **توصلت الباحثة إلى النتائج التالية** :
- **أولاً** : **محور مجالات تنمية المسؤولية الاجتماعية للطالبة الجامعية** :

◀◀ بالنسبة لترتيب مجالات تنمية المسؤولية الاجتماعية للطالبة الجامعية :

◀◀ تشير المتوسطات العامة لمجالات التنمية أن الطالبات موافقات على جميع مجالات تنمية المسؤولية الاجتماعية وجاء أعلاها مجال التعليم الأكاديمي ونشر المعرفة ، يليه مجال الأنشطة الصفية وغير الصفية وتنمية جوانب الشخصية المختلفة ، ثم مجال المبادرات الاجتماعية والولاء والانتماء الوطني، ثم مجال البحث العلمي وتوليد المعرفة، ومجال العالمية والمجتمع الإنساني، يليهما مجال التدريب وتطوير المهارات ؛ ثم مجال التنمية الاقتصادية، ثم مجال المشكلات والقضايا الاجتماعية، وأخيرا مجال التنمية المستدامة والمحافظة على البيئة،

◀◀ بالنسبة لترتيب البنود داخل كل مجال : جاء ترتيب البنود كما يلي :

◀◀ المجال الأول : وهو التعليم الأكاديمي ونشر المعرفة؛ بلغ المتوسط العام للمجال نحو(٣.٦١)، وجاء في المرتبة الأولى البند (٤) " تكثف الجامعة جهودها في تبصير الطالبة بطرق المحافظة على الهوية الإسلامية، وفي المرتبة الأخيرة البند (٢) "

تحرص الجامعة على تعريف الطالبة بكيفية التعامل مع مستجدات العصر ومتغيراته ".

- وجاء في المرتبة الثانية : مجال الأنشطة الصفية وغير الصفية وتنمية جوانب الشخصية المختلفة؛ بلغ المتوسط العام له نحو (٣.٥٨) ؛ وجاء في المرتبة الأولى البند (٨) " تنمي الجامعة الحس الاجتماعي والوطني لدى الطالبة من خلال الأنشطة الطلابية المختلفة " ، وفي المرتبة الأخيرة البند (١١) " تهتم الجامعة بإيجاد فرص للحوار الطلابي مع مسؤولي الجامعة ورموز المجتمع والمؤسسات المختلفة " .
- وجاء في المرتبة الثالثة : مجال المبادرات الاجتماعية والولاء والانتماء الوطني؛ بلغ المتوسط العام للمحور نحو (٣.٥٧) ما يشير إلى موافقة الطالبات على تقديم الجامعة لذلك المجال؛ وجاء في المرتبة الأولى البند (١٧) " تنظم الجامعة الفعاليات والمشاركات في المناسبات الوطنية والدفاع عن الوطن وإبراز الانتماء له . وجاء في المرتبة الأخيرة البند (١٦) " توفر الجامعة فرص للمشاركة الاجتماعية للطالبة داخل الجامعة وخارجها، كمحو الأمية في محيط المستخدمات والعاملات في الجامعة ، وكبيرات السن في محيط العائلة والجيران والمجتمع ." بالمرتبة السادسة .
- وجاء في المرتبة الرابعة : مجال البحث العلمي وتوليد المعرفة؛ فبلغ المتوسط العام له نحو (٣.٥٣) ما يعني موافقة الطالبات على ذلك المجال؛ وجاء في المرتبة الأولى البند (٥) " توجه الجامعة الطالبات نحو البحث العلمي في المجالات التي تخدم المجتمع وتلبي احتياجاته وتحل مشكلاته الملحة ." وجاء في المرتبة الاخيرة البند (٧) " تبرز الجامعة الدور الاجتماعي المأمول من المرأة بشكل خاص وتقترح آليات للتنفيذ في المجتمع" .
- كما جاء مجال العالمية والمجتمع الإنساني في المرتبة الرابعة كذلك حيث بلغ المتوسط العام للمحور نحو (٣.٥٣) ما يشير إلى موافقة الطالبات على تقديم الجامعة لذلك المجال؛ وجاء في المرتبة الأولى البند (٣٤) " تشارك الجامعة في المناسبات الاجتماعية العالمية التي تتبنى موضوعات إنسانية مشتركة مثل التكافل الاجتماعي ومكافحة الفساد ومحاربة العادات الاجتماعية السيئة . " وجاء في المرتبة الأخيرة البند (٣٧) " تنظم الجامعة للطالبات زيارات خارجية لمؤسسات اجتماعية ناجحة ومتميزة في خدمة المجتمع " .
- وجاء في المرتبة الخامسة مجال التدريب وتطوير المهارات؛ بلغ المتوسط العام للمحور نحو (٣.٤٩) ما يشير إلى موافقة الطالبات على تقديم الجامعة لذلك المجال؛ وجاء في المرتبة الأولى البند (٢٦) " توفر الجامعة البرامج التثقيفية والتدريبية التي تسعى إلى تعزيز مهارات الطالبة الجامعية في المجال الاجتماعي ." وجاء في المرتبة الأخيرة البند (٢٨) " تنمي الجامعة مهارات الطالبات للتفاعل مع المتغيرات المحلية والتحديات العالمية " .
- وجاء في المرتبة السادسة مجال التنمية الاقتصادية؛ بلغ المتوسط العام للمحور نحو (٣.٤٦) ما يشير إلى موافقة الطالبات على تقديم الجامعة لذلك المجال؛

وجاء في المرتبة الأولى بند (٢٩) " تعمل الجامعة على تنمية مواهب الطالبات حتى يصبحن مواطنات منتجات ." وجاء في المرتبة الأخيرة البند (٣٢) " تنظم الجامعة حملات طلابية لمكافحة التسول والدعوة إلى الكسب الشريف ."

- وجاء في المرتبة السابعة مجال المشكلات والقضايا الاجتماعية؛ بلغ المتوسط العام للمحور نحو (٣.٤٥) ما يشير إلى موافقة الطالبات على تقديم الجامعة لذلك المجال ؛ وجاء في المرتبة الأولى البند (٢٣) " تشجع الجامعة على مشاركة الطالبة في حل مشكلات المجتمع، وإبداء الرأي في قضاياه والمساهمة في معالجتها " . وجاء في المرتبة الأخيرة البند (٢٥) " تحرص الجامعة على تدريب الطالبات على المشاركة في القضايا الاجتماعية التي تهم المرأة " .
- وجاء في المرتبة الثامنة مجال التنمية المستدامة والمحافظة على البيئة؛ بلغ المتوسط العام للمحور نحو (٣.٤١) ما يشير إلى موافقة الطالبات على تقديم الجامعة لذلك المجال؛ وجا في المرتبة الأولى البند (٢٢) " تنظم الجامعة حملات التوعية للمحافظة على المرافق العامة وحمايتها من سوء الاستخدام . " وجاء في المرتبة الأخيرة البند (٢٠) " تعمم الجامعة إجراءات ترشيد الاستهلاك للطاقة والكهرباء والموارد المتاحة ."

- **ثانياً : بالنسبة لمحور آليات تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الطالبة الجامعية :**

بلغ المتوسط العام للمحور نحو (٣.٥٢) ما يشير إلى موافقة الطالبات على آليات تنمية المسؤولية الاجتماعية لديهن وجاءت ترتيب الآليات كما يلي : في المرتبة الأولى البند (٤٠) " تحرص الجامعة على تعريف الطالبة بكيفية التعامل مع مستجدات العصر ومتغيراته ، ثم البند (٣٩) " توضح لجامعة للطالبات القيم والمهارات المرتبطة بالمسؤولية الاجتماعية مثل مسؤولية المرأة تجاه نفسها أو أسرتها أو مجتمعها ووطنها . " ثم البند (٤١) " تنمي الجامعة لدى الطالبة مهارة انتقاء واختيار المعلومة في زمن الانفتاح المعرفي ." ، ثم البند (٤٢) " تكثف الجامعة جهودها في تبصير الطالبة بطرق المحافظة على الهوية الإسلامية ." وكذلك البند (٤٣)" توجه الجامعة الطالبات نحو البحث العلمي في المجالات التي تخدم المجتمع وتلبي احتياجاته وتحل مشكلاته الملحة " بنفس المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، ثم البند (٤٤) " تنظم الجامعة الملتقيات العلمية التي تناقش موضوع المسؤولية الاجتماعية . " ، ثم البند (٤٥) " تبرز الجامعة الدور الاجتماعي المأمول من المرأة بشكل خاص وتقترح آليات للتنفيذ في المجتمع." ، ثم جاء في المرتبة الأخيرة البند (٤٦) " تنظيم الرحلات العلمية والثقافية التي تنمي مهارات خدمة المجتمع".

- **ثالثاً : بالنسبة لمحور المعوقات التي تواجه الجامعة في تنمية المسؤولية الاجتماعية للطالبة الجامعية :**

بلغ المتوسط العام للمحور نحو (٣.٣٧) ما يشير إلى أن الطالبات موافقات بدرجة متوسطة على معوقات تنمية المسؤولية الاجتماعية لديهن، وجاء ترتيب المعوقات كما يلي : جاء في المرتبة الأولى البند (٥٤) " تعارض أوقات محاضرات الطالبات مع البرامج والأنشطة الاجتماعية في الجامعة وخارجها "، ثم البند

(٥٠) " غياب الحوافز المشجعة للطالبة في القيام بمسؤولياتها الاجتماعية " ، ثم البند (٤٧) " تدني ثقافة المسؤولية الاجتماعية لدى الطالبة الجامعية. " ، ثم البند (٥٣) " ضعف قنوات التواصل بين الجامعة والمجتمع . " ، ثم البند (٤٩) " عدم إبراز الجامعة لدورها المجتمعي مما ينعكس على تدني المسؤولية الاجتماعية لدى الطالبة ." ، ثم البند (٥٢) " قلة عدد برامج الشراكة المجتمعية والتطوعية بين الجامعة والمجتمع " ، ثم البند (٤٨) " ضعف الرغبة الشخصية لدى الطالبة الجامعية في الانخراط في أنشطة خدمة الجامعة والمجتمع " ، وجاء في المرتبة الأخيرة البند (٥١) " قلة الدورات التدريبية والورش واللقاءات والحوارات الطلابية التي تناقش موضوع تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الطالبة " .

- **رابعاً : بالنسبة للفروق ذات دلالة الإحصائية بين استجابات عينة الدراسة التي تعزى إلى عدد المشاركات في الأنشطة الطلابية الخاصة بمجال خدمة المجتمع التي نفذتها الطالبة تحت إشراف الجامعة :**

قامت الباحثة بحساب الفروق التي ترجع إلى تباين عدد المشاركات في الأنشطة الطلابية بمجال خدمة المجتمع باستخدام اختبار تحليل التباين الاحادي الاتجاه ANOVA ، وأشارت النتائج إلى وجود فرق دال احصائي بين الطالبات وفقا للتباين في عدد المشاركات في الأنشطة الطلابية في المحور الأول الخاص بمجالات تنمية المسؤولية الاجتماعية للطالبة الجامعية حيث جاءت قيمة ف= ٦.٨٥ دال عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وكذلك في المحور الثاني : آليات تنمية المسئولية الاجتماعية لدى الطالبة الجامعية حيث بلغت قيمة ف= ٥.٦٥ دال عند مستوى دلالة ٠.٠١ ، بينما كانت الفروق غير دالة في المحور الثالث : المعوقات التي تواجه الجامعة في تنمية المسؤولية الاجتماعية للطالبة الجامعية، حيث بلغت قيمة ف= ٠.٩١ غير دالة عند مستوى دلالة ٠.٠٥ ؛ ولذا أجرت الباحثة تحليلا بعديا Post Hoc باستخدام اختبار أقل فرق ممكن Least Significance Difference .

أشارت النتائج في المحور الأول: مجالات تنمية المسؤولية الاجتماعية للطالبة الجامعية أن من لم يشاركن في أنشطة تدريبية في مجال خدمة المجتمع كانوا أقل في درجة الموافقة على بنود الاستبيان مقارنة بمن شاركن في تلك الانشطة بكافة فئاتها الاخرى .

أشارت النتائج في المحور الثاني: آليات تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الطالبة الجامعية أن من لم يشاركن في أنشطة تدريبية في مجال خدمة المجتمع كانوا أقل في درجة الموافقة على بنود الاستبيان مقارنة بمن شاركن في تلك الانشطة بكافة فئاتها الاخرى .

- **خامساً : بالنسبة للفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات عينة الدراسة تعزى إلى عدد الأعمال التطوعية أو الخيرية التي شاركتِ فيها الطالبة بالمجتمع الخارجي منذ التحاقها بالجامعة**

قامت الباحثة بحساب الفروق التي ترجع إلى تباين عدد الاعمال التطوعية أو الخيرية التي شاركتِ فيها الطالبة بالمجتمع الخارجي منذ التحاقها بالجامعة باستخدام اختبار تحليل التباين الاحادي الاتجاه ANOVA ، وأشارت النتائج إلى

وجود فرق دال احصائي بين الطالبات وفقا للتباين في عدد الأعمال التطوعية والخيرية التي شاركت بها الطالبات في المحور الأول الخاص بمجالات تنمية المسؤولية الاجتماعية للطالبة الجامعية ؛ حيث جاءت قيمة ف= ٣.١٣ دال عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، بينما كانت الفروق غير دالة في المحور الثاني: آليات تنمية المسئولية الاجتماعية لدى الطالبة الجامعية بلغت قيمة ف= ١.٣١ غير دال عند مستوى دلالة ٠.٠٥ ، وكذلك في المحور الثالث: المعوقات التي تواجه الجامعة في تنمية المسؤولية الاجتماعية للطالبة الجامعية، حيث بلغت قيمة ف= ٠.٧٦ غير دالة عند مستوى دلالة ٠.٠٥.

ولذا أجرت الباحثة تحليلا بعديا Post Hoc باستخدام اختبار أقل فرق ممكن Least Significance Difference ، وأشارت النتائج في المحور الأول: مجالات تنمية المسؤولية الاجتماعية للطالبة الجامعية أن من لم يشاركن في أعمال تطوعية وخيرية في مجال خدمة المجتمع كانوا أقل في درجة الموافقة على بنود الاستبيان مقارنة بمن شاركن في تلك الأعمال بكافة فئاتها الأخرى .

- **التوصيات** : **في ضوء نتائج الدراسة الحالية توصي الباحثة بما يلي** :

- إنشاء وحدة خاصة بتنمية المسؤولية الاجتماعية بالجامعات، يكون هدفها تفعيل دور الجامعة في تنمية المسؤولية الاجتماعية لكوادرها البشرية بشكل عام ، وللطالبة الجامعية بشكل خاص .
- تضمين مفهوم المسؤولية الاجتماعية في البرامج الأكاديمية والمقررات الدراسية والأنشطة الطلابية .
- العناية بإجراء البحوث العلمية في مجال تنمية المسؤولية الاجتماعية .
- تخصيص جائزة لأفضل المشاركات والمبادرات الاجتماعية التي تم تقديمها عن طريق الطلاب والطالبات .
- نشر ثقافة خدمة المجتمع والمسؤولية المجتمعية عبر وسائل الإعلام المختلفة داخل الجامعة وخارجها .

- **المقترحات** : **تقترح الباحثة إجراء الدراسات التالية** :

- تصور مقترح لتنمية المسؤولية الاجتماعية للطالبة الجامعية بناءً على النتائج التي توصلت لها الدراسة الحالية .
- واقع المسؤولية الاجتماعية للطلاب والطالبات في الجامعات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس .
- أثر الأعمال التطوعية والخيرية في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الطلاب والطالبات .
- دراسة تأصيلية عن المسؤولية الاجتماعية في القرآن الكريم والسنة النبوية .

- **المصادر والمراجع** :

- **الكتب العربية** :

- البخاري ، محمد بن إسماعيل (١٤٢٣هـ) . الجامع المسند الصحيح المختصر . دار ابن كثير : بيروت .

- بيصار ، محمد . (١٩٧٣م) . العقيدة والأخلاق وأثرهما في حياة الفرد والمجتمع . مكتبة الانجلو المصرية : القاهرة.
- قنديلجي ، عامر . (١٩٩٩م) . البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات . دار اليازوردي : عمان الوثائق الحكومية :
- وزارة التعليم . (٢٠١٤ م) . المرأة السعودية في التعليم العالي ، الإدارة العامة لتخطيط والإحصاء : الرياض .
- وزارة التعليم . (٢٠١٣م) . تقرير المعرض والمؤتمر الدولي للتعليم العالي (المسؤولية الاجتماعية للجامعات) ، وزارة التعليم : الرياض .

• **مواقع الانترنت** :

- مركز (2009) World Business Council for Sustainable Development، http://www.wbcsd.org.. تم استرجاعه في ١٤٤٠/٨/٢هـ .
- رؤية٢٠٣٠ . (٢٠١٦) ، http://vision2030.gov.sa/ar/ntp ، تم استرجاعه في ١٤٤٠/٨/٢هـ .

• **الأبحاث المنشورة** :

- أحاندو ، سيسي (٢٠١٦) : جودة المسؤولية الاجتماعية في التعليم الجامعي لخدمة المجتمع ، مجلة دراسات لجامعة الأغواط ، الجزائر ، العدد ٤٢ ، ص ٤٦ - ٦٣
- الأحمد ، هند . (٢٠١٥) . دور التعليم الجامعي السعودي في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الطالبات من وجهة نظر طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، مجلة حوليات جامعة المجمعة للبحوث والدراسات ، العدد ١ ص ١-٦١ .
- الحارثي . زايد . (١٩٩٥م) . المسؤولية الشخصية الاجتماعية لدى عينة من الشباب السعودي بالمنطقة الغربية وعلاقتها ببعض المتغيرات . مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر . ع (٤) : قطر .
- الشهراني ، عبد الله (٢٠١٧) . دور الجامعة في تعزيز المسؤولية الاجتماعية وثقافة العمل التطوعي : دراسة ميدانية على طلاب وطالبات الدبلوم العام في التربية في جامعة بيشة ، مجلة كلية التربية بجامعة بنها ، مج ٢٨ ، العدد ١١٠ ، ص ١-٥٢
- العبيد ، إبراهيم . (٢٠١٦) . تصور مقترح لتفعيل دور الجامعات السعودية في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلابها ، بحث منشور، المجلة العلمية لكلية التربية ، جامعة أسيوط ، مج ٣٢ ، ع ٤ ، ص ٤٨٦-٥٥١ .
- الهويش ، يوسف . (٢٠١٧) . دور كليات التربية جامعة شقرا في تنمية مسؤولية طلابها الاجتماعية وسبل تفعيلها من وجهة نظر طلابها : دراسة ميدانية . رسالة الخليج العربية ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، العدد ١٤٧ ، ص ٣٣-٥٣ .
- حجار ، بندر . (١٤٢٩هـ) . رؤية وطنية للمسؤولية الاجتماعية ، ورقة بحث مقدمة في ملتقى الشراكة والمسؤولية الاجتماعية بين القطاع العام والقطاع الخاص ، وزارة الشؤون الاجتماعية ، الرياض .
- عواد ، يوسف . (٢٠١٠ م) . دليل المسؤولية الاجتماعية للجامعات . جامعة القدس المفتوحة : رام الله .
- عوض ، حسني وحجازي ، نظمية (٢٠١٣) : واقع المسؤولية المجتمعية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة وتصور مقترح لبرنامج يرتكز إلى خدمة الجماعة لتنميتها ، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات - العدد ٣٠ / ج (١) حزيران ، ص ٩٧ - ١٣٧ .

- -قاسم ، جميل . (٢٠٠٨) . فاعلية برنامج إرشادي لتنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، قسم علم النفس ، الجامعة الإسلامية ، غزة .

• **المراجع الأجنبية** :

- Abla A.H. Bokhari (2017) , **Universities' Social Responsibility (USR) and Sustainable Development: A Conceptual Framework** , SSRG International Journal of Economics and Management Studies ,volume 4 Issue 12 .
- Irit Keynan (2014) , Knowledge as Responsibility: Universities and Society , Journal of Higher Education Outreach and Engagement, University of Georgia , Volume 18, Number 2 p. 179.
- José Luis Vázquez, Carlota L. Aza, Ana Lanero (2014) , Students' experiences of university social responsibility and perceptions of satisfaction and quality of service , XXVIII, POSEBNO IZDANJE/2015. str. 25-39

****