مجلة العلوم التربوية

مجلة علمية فصلية محكمة

العدد الثالث والعشرون
شوال ١٤٤١هـ

الجزء الثاني

عمادة البحث العلمي
Deanship of Academic Research

www.imamu.edu.sa
e-mail: edu_journal@imamu. edu.sa

رقم الإيداع : ٤٠٠٥ / ١٤٣٦ بتاريخ ٢٧ / ٠٤ / ١٤٣٦هـ
الرقم الدولي المعياري (ردمد) ٧٠٣٠ ـ ١٦٥٨

بسم الله الرحمن الرحيم

المشرف العام

الأستاذ الدكتور / أحمد بن سالم العامري

معالي مدير الجامعة

نائب المشرف العام

الأستاذ الدكتور / عبد الله بن عبد العزيز التميم

وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

رئيس التحرير

الأستاذ الدكتور / عبد المحسن بن محمد السميح

الأستاذ في قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية التربية

مدير التحرير

الأستاذ الدكتور / أحمد بن محمد النشوان

عميد كلية التربية

أعضاء هيئة التحرير

الأستاذة الدكتورة/ الجوهرة إبراهيم محمد بوبشيت
الأستاذة في قسم الإدارة التعليمية - كلية التربية
جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل

الأستاذ الدكتور/ حسن عبد المالك محمود
الأستاذ بكلية التربية - جامعة الأزهر

الأستاذة الدكتورة/ سهام محمد صالح كعكي
الأستاذة في قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن

الأستاذ الدكتور/ عبد العزيز محمد العبد الجبار
أستاذ التربية الخاصة بكلية التربية –جامعة الملك سعود

الأستاذة الدكتورة/ ناديا هايل السرور
الأستاذة بالجامعة الأردنية

الدكتور/ صالح بن محمد العريني
الأستاذ المشارك في قسم علم النفس – كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

الدكتور/ عبد العزيز بن علي الخليفة
الأستاذ المشارك في قسم أصول التربية – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د. محمد خميس حرب
أمين تحرير المجلة ـ الأستاذ المشارك بعمادة البحث العلمي
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

التعريف:

مجلة علمية فصلية محكمة متخصصة، تصدر عن جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتعنى بنشر الدراسات والبحوث الأصيلة التي تتوافر فيها مقومات البحث العلمي من حيث أصالة الفكرة، وسلامة المنهجية، ودقة التوثيق، في مجالات أصول التربية، والإدارة التربوية، والمناهج وطرق التدريس، والتربية الخاصة، والتعلم الإلكتروني، وغيرها من التخصصات التربوية الأخرى، والمكتوبة بإحدى اللغتين العربية أو الإنجليزية.

الرؤية:

مجلة تربوية تتميز بإنتاج المعرفة ونشرها وتطبيقها.

الرسالة:

تسعى المجلة لتصبح مرجعاً علمياً للباحثين التربويين، عبر نشر البحوث التربوية المحكمة ذات الأصالة والتميز وفق معايير مهنية عالمية متميزة، وتحقيق التواصل العلمي لأعضاء هيئة التدريس والباحثين في العلوم التربوية.

الأهداف:

تتبنى مجلة العلوم التربوية هدفًا عامًا هو: نشر المعرفة التربوية وإثراؤها بما يسهم في تطوير العمل التربوي، وتحديدا فإن المجلة تهدف إلى تحقيق ما يلي:

١. المساهمة في تنمية العلوم التربوية وتطبيقاتها، وإثراء المكتبة التربوية العربية من خلال نشر البحوث النظرية والتطبيقية في التخصصات والمجالات التربوية المختلفة.
٢. إتاحة الفرصة للمفكرين وللباحثين في العلوم التربوية لنشر نتاجهم العلمي والبحثي.
٣. المساهمة في تطوير التخصصات التربوية من خلال نشر الأبحاث ذات الجودة العالية التي تتسم بمعالجة الواقع التربوي والتعليمي المحلي والعربي.
٤. تعزيز الاتجاهات البحثية الجديدة في المجالات التربوية.
٥. تبادل الإنتاج العلمي والمعرفي على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي.

* * *

قواعد النشر

تنشر المجلة البحوث والدراسات العلمية في المجالات التربوية وفق قواعد النشر التالية:

أولاً: شروط قبول البحث.

١. أن يتسم بالأصالة والابتكار، والجدة العلمية والسلامة المنهجية.
٢. أن يلتزم بالمناهج والأدوات والوسائل العلمية المعتبرة في مجاله.
٣. أن يكون البحث دقيقاً في التوثيق.
٤. أن يتسم بالسلامة اللغوية.
٥. ألا يكون قد سبق نشره أو مقدمًا للنشر في جهات أخرى.
٦. ألا يكون مستلاً من بحث أو رسالة أو كتاب، سواء أكان ذلك للباحث نفسه، أم لغيره.

ثانيًا: تقديم البحث.

١. تُرسل نسختين من البحث إلكترونيًا على البريد الإلكتروني للمجلة edu_journal@imamu.edu.sa إحداهما بصيغة Word والأخرى بصيغة PDF.
٢. تقديم ملخص باللغتين العربية والإنجليزية لا تزيد كلماته عن عشرة أسطر، وتوضع الكلمات المفتاحية (Key Words) أسفل كل ملخص.
٣. ترتيب عناصر البحث كما يلي: المقدمة، المشكلة وأسئلتها، الأهداف، الأهمية، الحدود، المصطلحات، الإطار النظري والدراسات السابقة، المنهجية والإجراءات، النتائج ومناقشتها، الخاتمة والتوصيات، قائمة المراجع.
٤. تعبئة نموذج طلب النشر مشفوعاً بسيرة ذاتية مختصرة للباحث.
٥. عدم إيراد اسم الباحث، أو الباحثين، في متن البحث صراحة، أو بأي إشارة تكشف عن هويته، أو هوياتهم.
٦. لا يزيد البحث عن ٣٥ صفحة من نوع A4، بما فيها الملاحق والجداول والمراجع.
٧. حجم المتن للغة العربية (١٦) Traditional Arabic، واللغة الإنجليزية (١٢) Times New Roman، وأن يكون تباعد المسافات بين الأسطر (مفرد).

ثالثاً: التوثيق:

١. يتم توثيق المراجع والاقتباس وفقا لأسلوب جمعية علم النفس الأمريكية (APA).
٢. يشار إلى المراجع في المتن بذكر اسم المؤلف الأخير، ثم سنة النشر، ثم رقم الصفحة بين قوسين، وترتب المراجع في نهاية البحث ترتيباً هجائياً حسب اسم العائلة، ثم الاسم الأول للمؤلف، ثم سنة النشر، ثم العنوان، ثم مكان النشر، ثم دار النشر.

٣. عند ورود الأعلام الأجنبية في متن البحث أو الدراسة فإنها تكتب بحروف عربية وتوضع بين قوسين بحروف لاتينية، مع الاكتفاء بذكر الاسم كاملاً عند وروده لأول مرة.

رابعًا: تحكيم البحث.

١. تفحص هيئة التحرير البحث فحصًا أوليًا وتقرر أهليته للتحكيم أو رفضه.
٢. تُحكَّم البحوث من قبل اثنين على الأقل من المحكمين من ذوي الاختصاص في موضوع البحث.
٣. في حال اختلاف رأي المحكمين يُرسل البحث لمحكم مرجح.
٤. يُمنح الباحث خطاب إفادة بقبول البحث للنشر في حال قبول البحث.
٥. تحتفظ هيئة التحرير بأسباب الرفض في حال تم رفض البحث.

خامسًا: نشر البحث

١. البحوث المنشورة لا تمثل رأي الجامعة بل تمثل رأي الباحث ولا تتحمل الجامعة أي مسؤولية معنوية أو قانونية ترد في هذه البحوث.
٢. تؤول كل حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقياً أو إلكترونيًا دون إذن كتابي من هيئة التحرير.
٣. تحدد هيئة التحرير أولويات نشر البحوث.
٤. يُعطى الباحث نسختين من المجلة، وتُنشر المستلات على موقع العمادة الشبكي.

التواصل مع المجلة

جميع المراسلات باسم

رئيس تحرير مجلة العلوم التربوية

عمادة البحث لعلمي

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

الرياض ١١٤٣٢ ص ب ٥٧٠١

هاتف ٢٥٨٢٠٥١ / ٢٥٨٧٢٠٣ ناسوخ(فاكس) ٢٥٩٠٢٦١

http://imamudsr.com/

E.mail: edu _ journal@imamu.edu.sa

* * *

المحتويات

نموذج مقترح لتوظيف تطبيقات القرآن الكريم الإلكترونية ومجالاتها المفضلة لدى طالبات الجمعيات الخيرية لتحفيظ القرآن بمدينة الرياض د. حصة بنت محمد الشايع - د. أفنان بنت عبدالرحمن العبيد	١٥
فاعلية برنامج لتدريب معلمات رياض الأطفال على بعض المهارات المستخدمة في عرض الأنشطة القصصية لأطفال الروضة في ضوء احتياجاتهن التدريبية د. منال محمود عبد الحميد موسى	٧٣
أثر نموذج "محطة دوران التعلم المدمج" في تحصيل الرياضيات والدافعية للتعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمدارس الحصاد بمدينة عمان د. جوهرة درويش علي أبو عيطة - د. منى قطيفان ارشيد الفايز	١٤٥
إدارة المواهب المؤسسية وعلاقتها بتحسين أداء معلمي المدارس الأهلية بمكة المكرمة د. علي بن مرزوق الغامدي	٢٠٣
درجة توافر أبعاد بطاقة الأداء المتوازن من وجهة نظر القيادات النسائية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية د. منيرة بنت عبد العزيز بن عبد الله الداود	٢٨٥
نظرية التصميم الذكي في ضوء التصور الإسلامي للوجود "دراسة نقدية" **د.** فوزية بنت عبدالمحسن بن عبدالكريم العبدالكريم	٣٥١
نمذجة العلاقات السببية بين أساليب التفكير وأساليب التعلم والتحصيل الدراسي على عينة من طلاب كليتي الآداب والتربية بجامعة الملك فيصل د. خالد حسن بكر الشريف	٤١٧
مستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي التربية الخاصة لتدريس التربية الجنسية في فلسطين د. فايز عزيز محمد محاميد - د. صلاح الدين حسن مصطفى حمدان	٤٩٥

نموذج مقترح لتوظيف تطبيقات القرآن الكريم الإلكترونية ومجالاتها المفضلة لدى طالبات الجمعيات الخيرية لتحفيظ القرآن بمدينة الرياض

د. حصة بنت محمد الشايع - د. أفنان بنت عبدالرحمن العبيد
قسم تكنولوجيا التعليم - كلية التربية
جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن

نموذج مقترح لتوظيف تطبيقات القرآن الكريم الإلكترونية ومجالاتها المفضلة لدى طالبات الجمعيات الخيرية لتحفيظ القرآن بمدينة الرياض

د. حصة بنت محمد الشايع - د. أفنان بنت عبدالرحمن العبيد
قسم تكنولوجيا التعليم - كلية التربية
جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن

تاريخ تقديم البحث: ٢ / ٤ / ١٤٤٠هـ **تاريخ قبول البحث: ٢١ / ٥ / ١٤٤٠هـ**

ملخص الدراسة:

هدف البحث الحالي تقديم نموذج مقترح لتوظيف تطبيقات القرآن الكريم الإلكترونية، ومجالاتها المفضلة لدى طالبات الجمعيات الخيرية لتحفيظ القرآن بمدينة الرياض، وعلاقتها بمتغيرات: (العمر، الخبرة التقنية، المؤهل العلمي، المعرفة بتطبيقات الهواتف الذكية، طول فترة الاستخدام، والوقت المستغرق في استخدام التطبيقات). استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة البحث من ١٠٣٠ طالبة من الطالبات الدارسات بدور القرآن الكريم التابعة للجمعية الخيرية لتحفيظ القرآن الكريم بمنطقة الرياض. اعتمد البحث على الاستبانة كأداة للدراسة، وقد اشتملت على ٢٤ تطبيقاً و١٢ مجالاً مختلفاً من مجالات التطبيقات القرآنية، وكانت أبرز نتائج البحث على النحو التالي: التطبيقات القرآنية المفضلة هي: (آيات، آية، تفسير القرآن الكريم، إذاعات القرآن الكريم، المصحف المعلم) على الترتيب، أما المجالات القرآنية المفضلة فهي: (المصاحف، التلاوات القرآنية، التفسير، التجويد، إذاعات القرآن الكريم) على الترتيب، وقد توصلت الدراسة لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقات القرآنية المفضلة ومجالاتها مع المتغيرات المذكورة أعلاه، وبالإفادة من هذه النتائج قدمت الدراسة نموذجاً مقترحاً لتوظيف تطبيقات القرآن الكريم الإلكترونية ومجالاتها المفضلة لتيسير تعليم وتعلم القرآن الكريم.

الكلمات المفتاحية: التطبيقات الإلكترونية، تعليم القرآن الكريم، التطبيقات القرآنية.

المقدمة:

القرآن الكريم هو مصدر العز والفخار للأمة الإسلامية، وهو النبراس الذي تستدل به على طريق الحق عندما تدلهم الخطوب وتكثر الشرور، وهو دليل تحقيق المجد والسؤدد والرفعة للأمة. وبتعلم القرآن الكريم وعلومه تنكشف أسرار العلوم الأخرى للمتعلم، ويتيسر له الحصول عليها والنهل من معينها. وفي القرآن والسنة كثير من الأدلة التي وردت لترغيب المسلم بالعناية بالقرآن تلاوة وحفظا منها قول الله تعالى: (إن الذين يتلون كتاب الله وأقاموا الصلاة وأنفقوا مما رزقناهم سراً وعلانية يرجون تجارة لن تبور) "فاطر، ٢٩"، وقال صلى الله عليه وسلم: " خيركم من تعلم القرآن وعلمه" أخرجه البخاري.

ولا يخفى على ذي بصيرة التطور المستمر والتغيرات المتلاحقة في العالم من حولنا، فالتطور التكنولوجي قد مس جوانب حياتنا المختلفة، وسهل لنا كثيراً مما كان يصعب على من كان قبلنا من أمور التعليم، والصحة، والتجارة، والزراعة والصناعة، وغيرها مما يحتاجه الناس في تعاملاتهم اليومية. وإذا كان الله سبحانه وتعالى أمر رسله وأنبياءه عليهم الصلاة والسلام بالدعوة للحق ومخاطبة قومهم بلسانهم فالمسلمون اليوم مطالبون بأن يدعوا إلى دين الله ويبلغوا رسالته ويخاطبوا الناس بلسانهم و لغة عصرهم ألا وهي المعلوماتية والتكنولوجيا، وقد استفاد المسلمون من التكنولوجيا الحديثة في خدمة دينهم وسارعوا بحشد جهودهم واستثمار إمكانياتهم والتكنولوجيا المتوافرة لخدمة كتاب الله تعالى وحل الصعوبات والعوائق التي تواجه الكثير منهم في حفظ القرآن وتعلمه وفهمه وإجادة قراءته، ومن المعلوم في مسيرة التقنية عموماً

ومن إعجاز الله سبحانه وتعالى وحفظه للقرآن أنه ما من تقنية حديثة تأتي إلا ويكون القرآن الكريم هو المقدم في الاستفادة منها، وهذا برهان للناس على أن هذا القرآن نزل للجميع في كل زمان ومكان، وأنه صالح لهم مصلح لأحوالهم. ومما يميز تكنولوجيا المعلومات الحديثة هو اهتمامها بتطوير التعليم، واستخدام شتى الوسائل والأساليب المعينة على توصيل المعلومات المرئية والمسموعة والمقروءة للمتعلم، واستخدام المنهجيات والطرق الحديثة لإيصال المعلومات وتقديمها بشكل يجعلها أسهل في التلقي وأقرب للفهم وأعمق في الإدراك وأثبت في الجنان وأيسر في التواصل وتبادل المعارف.

وخلال السنوات الماضية ظهرت برمجيات ومواقع وتطبيقات إلكترونية عديدة تهدف لنشر تعليم وتعلم القرآن الكريم، وقد تنوعت مجالاتها ما بين إقراء القرآن، وتعليم التفسير، والتجويد، والقراءات، والروايات المتواترة، وحتى قصص القرآن والإعجاز العلمي فيه (Elhadj, 2010)، وبادر التربويون لتوظيف هذه المستجدات التكنولوجية في فصولهم الدراسية وتطبيقاتهم التربوية ومن ذلك دراسة (الزهراني، ٢٠١٨a)، و (الشهري وآل مسعد، ٢٠١٧)، و (الزهراني، ٢٠١٨b).

* * *

الإحساس بالمشكلة

لقد نبع إحساس الباحثتين بمشكلة البحث الحالي من خلال المصادر التالية:

أولاً: الملاحظة والخبرة الشخصية

برزت مشكلة الدراسة من خلال تطوع إحدى الباحثتين في تدريس مقررات تقنيات التعليم لدى طالبات الجمعيات الخيرية لتحفيظ القرآن بمدينة الرياض للعام الدراسي ١٤٣٩- ١٤٤٠هـ ، وقد تم ملاحظة التالي:

- ضرورة دعم محتوى المقرر المقدم للطالبات في كل محاضرة بتطبيقات القرآن الكريم الإلكترونية.
- عدم معرفة بعض معلمات وطالبات دور التحفيظ بتطبيقات القرآن الكريم الإلكترونية المختلفة.
- حاجة الطالبات للدراسة ومراجعة المحفوظ وهن ببيوتهن دون خروجهن من منازلهن.
- تزايد أعداد المسلمين في العالم، وندرة وجود مقرئين مؤهلين لتعليمهم قراءة القرآن الكريم بالطرق الصحيحة فجاءت هذه الدراسة للاستفادة من التطبيقات الإلكترونية المختلفة في تعليم كتاب الله عن بعد.

ثانياً: نتائج وتوصيات الدراسات السابقة

وفي ضوء مراجعة الأدبيات والبحوث السابقة تبين ما يلي:

- على الرغم من الجهود التي تبذل في سبيل تعليم وتحفيظ القرآن الكريم، إلا أن الملاحظ أن طرق تدريس القرآن الكريم لا تخلو من القصور والتقليدية، مما ينعكس على مستوى الطلاب، لذا أوصت الدراسة بأهمية

الاستفادة من الاستراتيجيات الحديثة لدعم تعليم وتعلم القرآن الكريم (الغامدي، ٢٠١٢).

- طلاب القرآن الكريم في هذا العصر الذين يتعلمون بالطرق التقليدية أقل حماساً ودافعية للتعلم، وذلك لافتقار العملية التعليمية للصوت والصور ومقاطع الفيديو التوضيحية، هذا بالإضافة لصعوبة تكرار المقاطع المراد حفظها لمرات عديدة سواء على المعلم أو الطالب، ولذا يجد الطلاب صعوبة في الحفاظ على دافعيتهم نحو التعلم خلال العملية التعليمية وهذا ما أكده Hammza, Daw & Faryadi (٢٠١٣) في بحثهم عن أهمية استخدام الوسائط المتعددة في تدريس القرآن الكريم.

- أهمية المقارئ الإلكترونية كأحد المستحدثات التقنية الهامة في مجال نشر وتحفيظ القرآن الكريم، وأكدت الدراسة على أن هذه المستحدثات ذات أهمية بالغة لأنها تيسر عملية تعلم القرآن وحفظه على من لا يستطيعون التردد على دور وحلقات التحفيظ، كما أنها تسهل تعلم القرآن على النساء في منازلهن، كما أنها توسع رقعة المستفيدين من القراء المجازين المتمكنين من القراءات السبع أو العشر ليشمل المسلمين في جميع بقاع الأرض بعد أن كانت مقصورة على طلاب المدارس الدينية والجامعات (AlZoubi, 2013).

- في تأريخ التعلم الإلكتروني عندما تتاح وتتوفر التقنية في متناول اليد، يعقبها استخدام فعّال لهذه التقنية بالتعليم، ولم تكن هناك في يوم من الأيام تقنية ثبتت دعائمها وانتشرت في العالم بهذا العمق و هذه السرعة مثل تقنيات الهواتف الذكية ؛ لذا جاءت هذه الدراسة للاستفادة من هذه التقنية في تعليم وتعلم القرآن الكريم (Khan & Alginahi, 2013).

تأسيسًا على ما سبق تتضح الحاجة إلى توظيف تطبيقات القرآن الكريم الإلكترونية ومجالاتها المختلفة في دعم تعليم وتعلم كتاب الله، ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما النموذج المقترح لتوظيف تطبيقات القرآن الكريم الإلكترونية ومجالاتها المفضلة لدى طالبات الجمعيات الخيرية لتحفيظ القرآن بمدينة الرياض؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما التطبيقات القرآنية الإلكترونية المفضلة لدى طالبات الجمعيات الخيرية لتحفيظ القرآن؟

٢. ما مجالات تطبيقات القرآن الكريم الإلكترونية المفضلة لدى طالبات الجمعيات الخيرية لتحفيظ القرآن؟

٣. هل يوجد اختلاف بين الطالبات في التطبيقات القرآنية الإلكترونية المفضلة يعزى للعمر، مهارات استخدام الحاسب الآلي، المؤهل العلمي، المعرفة بتطبيقات الهواتف الذكية، فترة استخدام تطبيقات الهواتف الذكية، الوقت المستغرق في استخدام تطبيقات الهواتف الذكية خلال اليوم؟

٤. هل يوجد اختلاف بين الطالبات في مجالات تطبيقات القرآن الكريم الإلكترونية يعزى للعمر، مهارات استخدام الحاسب الآلي، المؤهل العلمي، المعرفة بتطبيقات الهواتف الذكية، فترة استخدام تطبيقات الهواتف الذكية، الوقت المستغرق في استخدام تطبيقات الهواتف الذكية خلال اليوم؟

٥. ما النموذج المقترح لتوظيف تطبيقات القرآن الكريم الإلكترونية ومجالاتها المفضلة لدى طالبات الجمعيات الخيرية لتحفيظ القرآن بمدينة الرياض؟

أهمية الدراسة

تستمد هذه الدراسة أهميتها مما يلي:

- تحديد التطبيقات والمجالات القرآنية الإلكترونية المفضلة لدى طالبات الجمعيات الخيرية لتحفيظ القرآن بمدينة الرياض للإسهام في خدمة القرآن الكريم وأهله.

- تقديم نموذج مقترح لتوظيف تطبيقات القرآن الكريم الإلكترونية ومجالاتها المفضلة لدى طالبات الجمعيات الخيرية لتحفيظ القرآن بمدينة الرياض.

- تنبع أهمية الدراسة من ارتباط تطبيقات القرآن الكريم الإلكترونية بالأجهزة المتنقلة المنتشرة بشدة بين الطالبات.

- إلقاء الضوء على ضرورة الاستفادة من التطبيقات الإلكترونية الحديثة لدعم تعليم وتعلم كتاب الله.

- التحفيز على مزيد من الدراسات والبرامج لإثراء ميدان البحث العلمي في مجال التطبيقات القرآنية الإلكترونية.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى الآتي:

- التعرف على مجالات التطبيقات القرآنية الإلكترونية لدى طالبات دور تحفيظ القرآن الكريم.

- التعرف على أهم التطبيقات القرآنية الإلكترونية لدى طالبات دور تحفيظ القرآن الكريم.

- التحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر الطالبات نحو مجالات التطبيقات القرآنية الإلكترونية تعزى لمتغير العمر، المؤهل التعليمي، مهارات الحاسب الآلي، مهارات استخدام تطبيقات الهواتف الذكية، طول خبرة استخدام تطبيقات الهواتف الذكية، والمدة الزمنية التي تقضيها الطالبة باستخدام التطبيقات الذكية خلال اليوم.

- التحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر الطالبات نحو أهم التطبيقات القرآنية الإلكترونية تعزى لمتغير العمر، المؤهل التعليمي، مهارات الحاسب الآلي، مهارات استخدام تطبيقات الهواتف الذكية، طول خبرة استخدام تطبيقات الهواتف الذكية، والمدة الزمنية التي تقضيها الطالبة باستخدام التطبيقات الذكية خلال اليوم.

- تقديم تصور مقترح لتوظيف التطبيقات القرآنية الإلكترونية لدعم تعلم القرآن الكريم.

حدود الدراسة

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الأكاديمي ١٤٣٩-١٤٤٠ هـ.

الحدود المكانية: دور تحفيظ القرآن الكريم التابعة لجمعية تحفيظ القرآن الكريم بالرياض مكنون.

الحدود البشرية: طالبات دور تحفيظ القرآن الكريم التابعة للجمعية الخيرية لتحفيظ القرآن الكريم بالرياض.

الحدود الموضوعية:

- مجالات التطبيقات القرآنية المفضلة لطالبات دور تحفيظ القرآن الكريم.

- التطبيقات القرآنية المفضلة لطالبات دور تحفيظ القرآن الكريم.
- دراسة الفروق في مجالات التطبيقات وتفضيلاتها بالنسبة للطالبات في ضوء المتغيرات التالية: العمر، المؤهل التعليمي، مهارات الحاسب الآلي، مهارات استخدام تطبيقات الهواتف الذكية، طول خبرة استخدام تطبيقات الهواتف الذكية، والمدة الزمنية التي تقضيها الطالبة باستخدام التطبيقات الذكية خلال اليوم.
- نموذج مقترح لتوظيف التطبيقات القرآنية لدعم تعلم القرآن الكريم.

مصطلحات الدراسة

التطبيقات الإلكترونية: Electronic applications عرف معجم أكسفورد التطبيقات الإلكترونية بأنها: برنامج قائم بذاته أو جزء من برنامج مصمم لتحقيق هدف معين، وهو تطبيق خاص يتم تنزيله من قبل المستخدم إلى جهازه المتنقل (Oxford English Dictionary, 2013).

وتعرف الباحثتان تطبيقات القرآن الكريم الإلكترونية بأنها: برنامج إلكتروني مصمم لتعليم القرآن الكريم باستخدام الأجهزة المتنقلة.

مجالات التطبيقات الإلكترونية Fields of electronic applications تعرف إجرائياً بأنها: تصنيف لأنواع التطبيقات الإلكترونية وفقاً لمحتواها.

الجمعية الخيرية لتحفيظ القرآن الكريم بمنطقة الرياض: مؤسسة حكومية أُنشئت عام ١٣٨٦ه، تعنى بحفظ القرآن وعلومه، ومقرها مدينة الرياض.

طالبات الجمعيات الخيرية لتحفيظ القرآن بمدينة الرياض: هن الطالبات الدارسات بدور القرآن الكريم التابعة للجمعية الخيرية لتحفيظ القرآن الكريم بمنطقة الرياض للعام ١٤٣٩- ١٤٤٠هـ.

الإطار النظري

اهتم المسلمون بالقرآن على مر العصور، وحرصوا على حفظه وتعليمه وضبطه ونشره كما أنزل على الرسول محمد صلى الله عليه وسلم، ومن فضل الله على هذه الأمة أن يسر حفظ كتابه وعدد طرق تعلمه وتعليمه، وفتح على المسلمين وهداهم للاستفادة من الوسائط والوسائل القديمة والحديثة لخدمة القرآن الكريم. إن توظيف التكنولوجيا الحديثة لخدمة القرآن الكريم يعد من الوسائل المعاصرة المتميزة والتي طورت كثيراً من الأساليب المتبعة لتعليم علوم القرآن المتنوعة، فقد استخدمت الحاسبات لتعين المسلم على العناية بالقرآن الكريم حفظاً وتجويداً وضبطاً وفهماً، وقد ورد عن الرسول صلى الله عليه وسلم كثير من الأحاديث التي تحث المسلم وترغبه بالعناية بكتاب الله ومنها قوله صلى الله عليه وسلم: "خيركم من تعلم القرآن وعلمه" أخرجه البخاري. والمسلم مأمور شرعاً بتلاوة القرآن الكريم بطريقة صحيحة وسليمة؛ امتثالاً لقول الله عز وجل: ﴿ الذين آتيناهم الكتاب يتلونه حق تلاوته أولئك يؤمنون به ومن يكفر به فأولئك هم الخاسرون﴾ [البقرة، ١٢١]، ومن أراد الفضل والرفعة وعلو المنزلة عند الله تعالى والفوز بالأجور العظيمة فعليه أن يقبل على كتاب الله تلاوة وحفظاً وتدبراً وفهماً، وذلك بالاستفادة من المستحدثات التقنية، والبرمجيات، ومواقع الإنترنت، وتطبيقات التواصل الاجتماعي، والتطبيقات الذكية، التي اختصت في مجال تعليم القرآن وعلومه، كما طبقت العديد من الاستراتيجيات التعليمية المرتبطة ارتباطاً وثيقاً بتكنولوجيا التعليم كالتعلم الإلكتروني، والتعلم المدمج، والتعلم المتنقل (الشهري وآل مسعد، ٢٠١٧).

ومن اهتمام المسلمين وحرصهم على نشر القرآن الكريم وعلومه اهتموا أيضاً بالأبحاث العلمية التي تقيس أثر استخدام المستحدثات التقنية والاستراتيجيات التعليمية على جودة الحفظ، ودقة الفهم، وسلامة النطق، وغيرها من الأهداف التعليمية التي ترعاها المحاضن القرآنية، ومن هذه الدراسات دراسة الراوي (٢٠١٣) والتي اهتمت برصد دور تقنيات الحاسوب والأجهزة اللوحية بتطوير دراسات القرآن الكريم، حيث استعرضت الدراسة التطور التاريخي للتقنيات المختلفة والتي وظفت لخدمة علوم القرآن كالقنوات الفضائية ومواقع الإنترنت وتطبيقات الأجهزة اللوحية، وأورد الباحث أمثلة لكل نوع من هذه التقنيات مع بيان خصائصها ومميزاتها وطرق الاستفادة منها. ويلاحظ في هذا البحث التطور الكبير والمتسارع في الخدمات التي تقدمها التقنية، فقبل عدة سنوات كانت المصاحف الإلكترونية عبارة عن صفحات مصورة ينتقل بينها القارئ، أما الآن فيمكن لمستخدم التطبيقات القرآنية الذكية أن يتعامل مع كل آية على حدة، ويسمع قراءة مجودة لها، ويختار المقرئ الذي يرغبه، ويتعرف على معاني الكلمات وتفسير الآية وسبب نزولها وإعرابها، كما ركزت الدراسة على تحديد المجالات الرئيسة للتطبيقات القرآنية، ومنها على سبيل المثال القرآن الكريم، والمكتبات الرقمية الشرعية، و تفسير القرآن الكريم، ومعاني مفردات القرآن، والإعجاز العلمي فيه.

وعلى نفس السياق قامت دراسة الكبيسي وفرحان (٢٠١٢) بتقصي أثر التقنيات الحديثة في خدمة القرآن الكريم، وناقشت عددًا من التقنيات مثل القنوات التلفزيونية الفضائية والأقراص المدمجة كأول أشكال أتمتة قراءات القرآن الكريم، وقارئات MP3 و MP4، و أجهزة القرآن الكفية، وأخيرا

تطبيقات القرآن الكريم الإلكترونية للهواتف الذكية، واستعرضت أثرها الإيجابي على نشر القرآن وتيسير تعلمه وحفظه والاستماع إليه لجميع المسلمين في أصقاع الأرض، كما ناقش الباحثان أثر تلك المستحدثات التقنية على الأحكام الفقهية المتعلقة بقراءة القرآن وحقوق البرمجيات والبيع والشراء وغيرها.

وامتداداً للدراسات المسحية تأتي دراسة اطميزي (٢٠١١) والتي ناقشت أساليب توظيف أدوات التعلم الإلكتروني لخدمة القرآن الكريم وتعليمه، وتوصلت لتحديد أربع مجالات رئيسة كان للتقنيات الحديثة أكبر الأثر فيها وهي: حفظ القرآن، و تجويد القرآن وترتيله، و تفسير القرآن وتدبره، و تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وقد حصر الباحث ١٤٧ موقعاً تعليمياً لتعليم القرآن الكريم يعتمد أساليب التعلم الإلكتروني سواء أكانت تعلماً تزامنياً أو غير تزامني، وقد توصل بهذا المسح لتصميم نموذج مقترح لموقع تعلم إلكتروني يقدم خدمة متكاملة لتعليم القرآن الكريم مدعماً بمقترحات حيال البرمجيات المناسبة لتطبيق هذا النموذج.

وقد اهتمت دراسة Elhadj (2010) بتحديد الخدمات المتنوعة التي تقدمها مواقع وتطبيقات تحفيظ القرآن الكريم، وحصرت الدراسة اثني عشر خدمة مختلفة وهي التحفيظ بالتكرار، التسميع بتسجيل الصوت أو بالكتابة، التجويد، التفسير، أسباب النزول، المتشابهات، الإعجاز العلمي، ترجمة القرآن، تسجيلات صوتية لأشهر القراء، تصفح المصحف، فهرس للآيات، ومحرك للبحث.

ونظراً لتنوع التطبيقات القرآنية اهتمت دراسة Khan & Alginahi (2013) بتقصي مدى انتشار هذه التطبيقات وتفضيل المستخدمين لها، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن التطبيقات القرآنية في انتشار متزايد بين فئات المستخدمين على اختلاف أعمارهم إلا أنها أكثر انتشاراً بين الفئات العمرية الأصغر، كما أكد المشاركون في الدراسة أن توفر التطبيقات القرآنية سهل عليهم قراءة القرآن الكريم في أي وقت ومكان نظراً لسهولة حمله والتنقل به.

ونظراً للاهتمام المتنامي والحرص على نشر علوم القرآن وتميز أهل القرآن دائماً بمواكبة التقنيات الحديثة وتسخيرها لخدمة هذا الكتاب العظيم فقد تزايدت البرمجيات والمواقع والتطبيقات والممارسات التعليمية المعتمدة على التقنية مما شكل حاجة ملحة لحصر هذه التقنيات ورصد مواطن القوة والضعف فيها لتوعية المهتمين بتوفرها، وأيضاً لتلافي مايتم رصده من المعوقات لتؤدي أهدافها المرسومة لها على أكمل وجه، وقد جاءت دراسة باريان (٢٠١٣) في هذا السياق حيث اهتمت بحصر ورصد المستحدثات التقنية المستخدمة في تدبر القرآن الكريم، وركز على المشاريع التعليمية ومنها مشروع دورة الأترجة القرآنية، وهي أول دورة بالمملكة العربية السعودية لتفسير القرآن الكريم عبر نظام التعلم عن بعد، ومشروع جوال تدبر والذي طبق مفهوم التعلم المتنقل عبر إرسال رسائل للمشتركين بها تدبرات وتأملات قرآنية، ومشروع التدبر من خلال تفسير السعدي والذي يعتمد التعلم الإلكتروني كوسيلة للتعليم، وقد اهتم الباحث بعرض تفاصيل كل مشروع وتقديم الاقتراحات التطويرية للمشاريع ليتمكن من يريد استنساخ هذه التجارب الناجحة من تلافيها.

وتعد دراسة الغانمي (٢٠١٥) من أعمق الدراسات في هذا المجال وأكثرها شمولاً، حيث فحصت أكثر من ٥٠٠ تطبيق قرآني متوافر على منصات التطبيقات الذكية، وخلصت الدراسة لتصنيف المجالات الرئيسة للتطبيقات القرآنية كالتالي: المصاحف، التلاوات القرآنية، التفسير، تعليم القرآن وتحفيظه، التطبيقات القرآنية المخصصة للأطفال، الروايات والقراءات المتواترة، الجهات والمؤسسات القرآنية، التطبيقات الشخصية للقراء، رسم المصحف والرسم العثماني، التجويد، إذاعات القرآن الكريم، الأدعية القرآنية والأوراد، قصص القرآن، المكتبات، الإعجاز العلمي، أسباب النزول، الرقية من القرآن، أدلة وبحث قرآني، مسابقات قرآنية، مجلات ودوريات، وترجمة القرآن، واهتمت الدراسة بالتعرف على واقع استخدام التطبيقات القرآنية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن تطبيقات المصاحف هي أكثر التطبيقات انتشاراً واستخداماً بنسبة ١٢,٣١٪، تليها تطبيقات التلاوات القرآنية بنسبة ١٠,٧٧٪، وفي المرتبة الثالثة التطبيقات الخاصة بالقراء بنسبة ٩,٢٣٪.

ولم تقتصر الدراسات على حصر وتصنيف التطبيقات القرآنية الذكية وإنما بادر أهل القرآن لتوظيف عديد من التقنيات لخدمة القرآن ودارسيه، ومنها دراسة رجب (٢٠١٠) والتي بحثت دور المقارئ الإلكترونية على الإنترنت في التعليم القرآني، وركزت الدراسة على توثيق تجربة المقارئ الإلكترونية والتي تطبق أسلوب التعلم عن بعد والتعلم المتنقل ورصد أوجه القوة والضعف فيها، وتقديم مقترحات لتطوير هذه المقارئ التي أثبتت نجاحها وتميزها

وخدمتها للمسلمين في جميع بقاع الأرض وكان لها أثر كبير في نشر العلم الصحيح وزيادة عدد الحفاظ.

وترى الباحثتان أن أهل القرآن لم يألوا جهداً في خدمة كتاب الله وتقديم الحلول التقنية التي تيسر على الأمة تدبر وحفظ كتاب الله وهذا مصداقاً لقوله تعالى: ﴿ إنا نحن نزلنا الذكر وإنا له لحافظون﴾.

نظرية المسافات عبر المعاملات Transactional Distance Theory

في هذه الدراسة تم توظيف نظرية البروفيسور مايكل مور "المسافات عبر المعاملات" نظراً لطبيعة المتعلمات وأسلوب التعلم المنشود، فالمتعلمات يرغبن بالتعلم المستقل الذي يوفر حرية الزمان والمكان مع توفر مادة تعليمية ذات جودة عالية، والنظرية تهتم بمتغيرين أساسيين في البرامج التعليمية وهما: حجم الاستقلالية المتاحة للمتعلم، و المسافة بين المعلم والمتعلم، وبالنسبة لـ(Moore, 2013) فإنه كلما زادت المسافة بين المعلم والمتعلم زادت استقلالية المتعلم، ففي التعلم التقليدي تكون المسافة بين المعلم والمتعلم قريبة جداً مما يساعد على إدارة حوار بينهما، وعلى أن يكون المعلم مشرفاً ومتحكماً بشكل كامل بتعلم الطالب، إلا أنه ومع التعلم الإلكتروني ومانتج عنه من تباعد مكاني وزماني بين المعلم والمتعلم فقد زادت الفجوة بين الطرفين وأصبح لزاماً على المتعلم أن يتحمل جزءاً كبيراً من مسؤولية تعلمه ويكون أكثر استقلالية. ويمكن إدارة هذه الفجوة بثلاث طرق مختلفة: هيكل المناهج الدراسية، التفاعل بين المعلم والمتعلم ، واستقلالية المتعلم، وبهذه الطريقة يمكن للتطبيقات القرآنية أن تقدم سياقات تعلم موجهة نحو التفاعل وتعزيز

تجربة المتعلمين من خلال تسهيل اكتساب المعرفة وتبادل المعلومات ذات الصلة.

يشرح Salim (2011) و Attewell (2005) أن الحوار الدائر بين المتعلمين والحوار فيما بين المعلم والمتعلم يجب أن يعترف به المعلمون بشكل كامل، وقد أكد Moore (1997) على أهمية النظر إلى جودة الحوار وليس على استمراريته، وإلى مدى فعالية الحوار في تحقيق أهداف التعلم خصوصاً للمتعلم عن بعد. وتعتبر المقارئ الإلكترونية أكثر من استفاد من توظيف هذه النظرية لضمان جودة التفاعل والحوار بين المعلم والمتعلم بالإضافة لترك مساحة من الاستقلالية والحرية للمتعلم للمحافظة على خصائص التعلم الإلكتروني.

التطبيقات القرآنية الإلكترونية

تعتبر التطبيقات القرآنية امتداداً طبيعياً للحضور القوي للمسلمين على الإنترنت، فمنذ نشأة الإنترنت استثمر المسلمون هذه التقنيات الحديثة لنشر الإسلام وتعاليمه لغير المسلمين، وتعليم المسلمين أصول دينهم، والتواصل بين الأخوة المسلمين حول العالم. والتطبيقات القرآنية كما عرفها الغانمي (٢٠١٥): هي برامج وأداوت تقدم عدداً من الخدمات صممت خصيصاً للقرآن الكريم وما يتعلق به من علوم ومعارف، وهذه التطبيقات تعمل على نظم تشغيل الهواتف الذكية والحواسيب اللوحية، وتنوعت مجالات هذه التطبيقات والخدمات التي تقدمها، فأبرزها ما يعنى بتوفير المصحف الشريف للقراءة على الأجهزة الذكية، مثل تطبيق "القرآن الكريم"، و"آيات"، و"آية"، و"ختمة"، وتطورت هذه التطبيقات لتقدم خدمات أخرى تشمل تحديد الورد

اليومي ومتابعته، والاستماع للآيات، واختيار صوت المقرئ، وخاصية تكرار الآيات والمقاطع لتسهيل الحفظ وتصويب التلاوة، والتحديثات الأخيرة للتطبيقات شملت تفسيرًا للآيات مع إمكانية اختيار كتاب التفسير المستند إليه كتفسير ابن كثير والطبري والسعدي وغيرها، كما تقدم بعض التطبيقات خدمات ترجمة القرآن لعدد من اللغات كالإنجليزية والفرنسية والأردو.

ومع انتشار التعلم الإلكتروني وتطبيقاته المختلفة تبنت التطبيقات القرآنية كثيرًا من الخدمات التي تقدم تعلماً إلكترونياً للدارس المسلم؛ وذلك للتيسير على المسلمين المغتربين في المهجر، وتوفير تعليم قرآني يقدمه شيوخ معتبرون وقراء مجازون، وتمكين غير القادرين على الالتحاق بحلقات القرآن الكريم ودور التحفيظ من دراسة وحفظ القرآن كالمرضى والعاجزين وربات البيوت والموظفين المرتبطين بأعمال و كثيري التنقل والسفر، كما أنها تتيح لحفاظ كتاب الله في أي مكان في العالم الحصول على الأسانيد العالية والمتصلة بالرسول محمد صلى الله عليه وسلم وذلك عبر تعلمهم على يد أعلام القراء في العالم الإسلامي (رجب، ٢٠١٠) . ولعل من أبرز التطبيقات القرآنية تلك التي تقدم خدمة المقارئ الإلكترونية بحيث يتعلم دارس القرآن في درس مباشر من الأستاذ عبر الصوت أو الفيديو، ومنها تطبيق "مقرأة الحرمين" و"تسميع" و"اتلوها صح". ونظراً لتنوع الدارسين واختلاف دولهم وقراءاتهم فهناك من التطبيقات التي توفر تلاوات قرآنية متنوعة ودعم للقراءات العشر على اختلاف رواياتها ليتمكن دارس القرآن على أي وجه كانت قراءة بلده أن يتعلم ويتقن كتاب ربه، ومنها تطبيق "مقرأة الحرمين"، و"محفظ الوحيين"، و"حفظ القرآن"، و"المعلم"، ولأن دارس القرآن عليه أن يعيه ويفهمه فمن

المهم أن يتيسر له قراءة التفاسير وتعلم فنون التجويد حتى تكون قراءته على أحسن وجه وأكمل صورة، ومن التطبيقات الداعمة للتفسير والتجويد تطبيق "تفسير القرآن"، و"تدبر وعمل"، و"التجويد المبسط"، و"معلم التجويد".

بفضل جهود المختصين من المسلمين تغص متاجر التطبيقات الإلكترونية بعدد كبير من التطبيقات القرآنية التي تشمل مجالات أخرى غير ماتقدم ذكره كأسباب النزول، والإعجاز العلمي، ومتشابه القرآن، والتطبيقات الخاصة بالقراء، و تراجم القرآن الكريم وغيرها. ومن الجدير بالذكر هنا أن المجال مفتوح للاجتهادات وكل قادر على البرمجة والتصميم يمكنه نشر تطبيقه على منصات البرامج والتطبيقات، لذا على المسلم التحرز والتقصي قبل استخدام أي تطبيق والحرص على استخدام التطبيقات المعتمدة من الجهات ذات العلاقة كالحرمين الشريفين، وجمعيات تحفيظ القرآن الكريم، ومجمع الملك فهد لطباعة القرآن الكريم وغيرها (جوهر، ٢٠١٦).

إجراءات الدراسة

منهجية الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يهتم بدراسة الظاهرة كما توجد في الواقع عن طريق جمع البيانات المتعلقة بالظاهرة وتصنيفها وتحليلها للتوصل إلى استنتاجات تساعد على تطوير هذا الواقع.

مجتمع الدراسة: يتكون من جميع طالبات جمعية تحفيظ القرآن الكريم بالرياض مكنون لعام ١٤٣٩- ١٤٤٠هـ.

عينة الدراسة: بلغ عدد المستجيبات للاستبانة من مجتمع الدراسة ١٠٣٠ طالبة شكلن عينة الدراسة.

أداة الدراسة : لقد مرت استبانة الدراسة المكونة من قسمين - التطبيقات القرآنية، ومجالات تطبيقات القرآن الكريم الإلكترونية- بعدة مراحل هي :

١. مراجعة البحوث والدراسات السابقة المتصلة بمحاور الدراسة وأهدافها.

٢. الاطلاع على بعض ما ورد في مخزن الأبل ستور وقوقل بلاي لحصر أهم تطبيقات القرآن الكريم الإلكترونية.

٣. بناء الاستبانة في صورتها الأولية، والتي تسعى إلى تحقيق أهداف هذه الدراسة.

٤. عرض الاستبانة على بعض المختصات والمختصين في مجالي تقنيات التعليم وتحفيظ القرآن الكريم من طالبات ومعلمات.

٥. إجراء التعديلات اللازمة في ضوء ملحوظات المحكمين، ومن ثم إعادة صياغة الاستبانة في صورتها النهائية، وقد احتوت الاستبانة بصيغتها النهائية على أربع وعشرين تطبيقا إلكترونيا للقرآن الكريم واثني عشر مجالا.

٦. توزيع الاستبانة على العينة، ومن ثم معالجة البيانات إحصائياً.

صدق الأداة "صدق الاتساق الداخلي" : تم قياس صدق الاتساق الداخلي باستخدام حساب معامل الارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين بنود المحور الأول: مدى أهمية مجالات تطبيقات القرآن الكريم الإلكترونية بالدرجة الكلية للمحور، وكذلك قياس العلاقة بين بنود المحور الثاني: مدى أهمية التطبيقات القرآنية بالدرجة الكلية للمحور، وقد كانت النتائج الكلية لمعاملات ارتباط بنود الاستبيان تدل على أن النتائج دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) مبينة في الجدول (١و٢) ، وهذا يؤكد أن الاستبيان يتمتع

بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي يطمئن إلى أنه صالح للتطبيق على عينة الدراسة.

معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين بنود المحور الأول: مدى أهمية مجالات تطبيقات القرآن الكريم بالدرجة الكلية للمحور

جدول (١) معاملات ارتباط بنود المحور الأول: مدى أهمية مجالات تطبيقات القرآنالكريم الإلكترونية بالدرجة الكلية للمحور (العينة الاستطلاعية: ن=١٠٠)

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	0.2886**	5	0.5854**	9	0.7647**
2	0.5393**	6	0.6543**	10	0.6877**
3	0.5376**	7	0.6163**	11	0.6758**
4	0.7543**	8	0.3693**	12	0.7139**

❖❖ دالة عند مستوى ٠,٠١

معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين بنود المحور الثاني: مدى أهمية التطبيقات القرآنية بالدرجة الكلية للمحور

جدول (٢) معاملات ارتباط بنود المحور الثاني: مدى أهمية التطبيقات القرآنية بالدرجة الكلية للمحور (العينة الاستطلاعية: ن=١٠٠)

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	0.4182**	9	0.7274**	17	0.5484**
2	0.6098**	10	0.7537**	18	0.7968**

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
3	0.7496**	11	0.8379**	19	0.7106**
4	0.7553**	12	0.7560**	20	0.7344**
5	0.6852**	13	0.7393**	21	0.8375**
6	0.7625**	14	0.7181**	22	0.7787**
7	0.6588**	15	0.8480**	23	0.8298**
8	0.5314**	16	0.6938**	24	0.7438**

❖❖ دالة عند مستوى ٠,٠١

ثبات الأداة: للتأكد من ثبات الأداة قامت الباحثتان باستخدام طريقة حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha) حيث بلغت قيمة معامل الثبات (0.96)، وهذا يؤكد أن الاستبيان يتسم بمعامل ثبات مرتفع.

جدول (٣) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الدراسة

(العينة الاستطلاعية: ن=١٠٠)

المحور	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
المحور الأول: مدى أهمية مجالات تطبيقات القرآن	12	0.85
المحور الثاني: مدى أهمية التطبيقات القرآنية	24	0.96
الثبات العام للاستبانة	36	0.96

وصف العينة

المعلومات الأولية

جدول رقم (٤)

توزيع عينة الدراسة وفق معلوماتهن الأولية

المتغيرات	التصنيف	العدد	النسبة
العمر	١٨ – ٢٠ سنة	88	8.5
	٢١ – ٣٠ سنة	182	17.7
	٣١ – ٤٠ سنة	319	31.0
	٤١ – ٥٠ سنة	416	40.4
	٥٠+ سنة	25	2.4
المؤهل التعليمي	ثانوي	284	27.6
	دبلوم	102	9.9
	جامعي	590	57.3
	دراسات عليا	54	5.2
مهارات استخدام الحاسب الآلي	ممتازة	179	17.4
	جيدة جداً	295	28.6
	جيدة	332	32.2
	ضعيفة	161	15.6
	لا تمتلك مهارات	63	6.1
المعرفة بتطبيقات الهواتف الذكية	ممتازة	271	26.3
	جيدة جداً	450	43.7
	جيدة	277	26.9
	ضعيفة	30	2.9
	لا تعرف شيئاً عنها	2	0.2

المتغيرات	التصنيف	العدد	النسبة
فترة استخدام تطبيقات الهواتف الذكية	أكثر من سنتين	955	92.7
	١ – ٢ سنة	43	4.2
	أقل من سنة	22	2.1
	لا تستخدمها	10	1.0
الوقت المستغرق في استخدام تطبيقات الهواتف الذكية خلال اليوم	أكثر من ثلاث ساعات	415	40.3
	٢ - ٣ ساعات	265	25.7
	١ – ٢ ساعة	222	21.6
	أقل من ساعة	128	12.4
المجموع		1030	100.0

ولتسهيل تفسير النتائج استخدمت الباحثة الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة على بنود الأداة، حيث تم إعطاء وزن للبدائل: (مهم=٣، لا أدري=٢، غير مهم=١)، ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى ثلاثة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة- أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (٣- ١) ÷ ٣ = ٠,٦٧

لنحصل على التصنيف التالي:

جدول(٥) توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث

الوصف	مدى المتوسطات
مهم	2.34 – 3.00
لا أدري	1.68 – 2.33
غير مهم	1.00 – 1.67

إجابة تساؤلات الدراسة

السؤال الأول: ما التطبيقات القرآنية الإلكترونية المفضلة لدى طالبات الجمعيات الخيرية لتحفيظ القرآن؟

جدول (٦) الدراسة (طالبات الجمعيات الخيرية لتحفيظ القرآن) حول التطبيقات القرآنية المفضلة لديهن

م	التطبيق	مهم		لا أدري		غير مهم		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الوصف
		ت	%	ت	%	ت	%				
1	آيات	745	72.3	221	21.5	64	6.2	2.66	0.59	1	مهم
2	آية	618	60.0	335	32.5	77	7.5	2.53	0.63	2	مهم
16	تفسير القرآن الكريم	578	56.1	382	37.1	70	6.8	2.49	0.62	3	مهم
17	إذاعات القرآن الكريم	587	57.0	356	34.6	87	8.4	2.49	0.65	3	مهم
14	المصحف المعلم	563	54.7	381	37.0	86	8.3	2.46	0.65	4	مهم
12	تدبر وعمل	530	51.5	426	41.4	74	7.2	2.44	0.63	5	مهم
19	تطبيقات الاستماع للقرآن	523	50.8	405	39.3	102	9.9	2.41	0.66	6	مهم

م	التطبيق	مهم		لا أدري		غير مهم		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الوصف
		ت	%	ت	%	ت	%				
24	الإتقان في حفظ القرآن	471	45.7	485	47.1	74	7.2	2.39	0.62	7	مهم
5	محفظ الوحيين	420	40.8	522	50.7	88	8.5	2.32	0.62	8	لا أدري
3	تسميع	461	44.8	439	42.6	130	12.6	2.32	0.69	8	لا أدري
22	معلم التجويد	426	41.4	498	48.3	106	10.3	2.31	0.65	9	لا أدري
23	القرآن الكريم والتفسير الصوتي	428	41.6	492	47.8	110	10.7	2.31	0.65	9	لا أدري
21	التجويد المبسط	414	40.2	508	49.3	108	10.5	2.30	0.65	10	لا أدري
13	ختمة	414	40.2	499	48.4	117	11.4	2.29	0.66	11	لا أدري
10	القرآن العظيم	375	36.4	567	55.0	88	8.5	2.28	0.61	12	لا أدري
15	مصحف التلاوة	388	37.7	537	52.1	105	10.2	2.27	0.64	13	لا أدري
6	مصحف المدينة	372	36.1	555	53.9	103	10.0	2.26	0.63	14	لا أدري

م	التطبيق	مهم		لا أدري		غير مهم		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الوصف
		ت	%	ت	%	ت	%				
18	روائع البيان	318	30.9	621	60.3	91	8.8	2.22	0.59	15	لا أدري
4	المصحف الذهبي	319	31.0	602	58.4	109	10.6	2.20	0.61	16	لا أدري
8	مصحف بيت التمويل الكويتي	329	31.9	575	55.8	126	12.2	2.20	0.64	16	لا أدري
11	القرآن مباشر مكنون	297	28.8	635	61.7	98	9.5	2.19	0.59	17	لا أدري
9	اتلوها صح	280	27.2	633	61.5	117	11.4	2.16	0.60	18	لا أدري
7	قرآن اندرويد	276	26.8	635	61.7	119	11.6	2.15	0.60	19	لا أدري
20	تجويد القرآن أبو بكر الشاطري	289	28.1	610	59.2	131	12.7	2.15	0.62	19	لا أدري
	المتوسط❖ العام							2.33	0.42		لا أدري

❖ المتوسط الحسابي من ٣ درجات

يتضح من الجدول السابق أن التطبيقات القرآنية الإلكترونية المفضلة لدى الطالبات التي كانت إجابات عينة الدراسة لها (مهمة) تراوحت بين ٣-

٢,٣٤ ، مما يعني تقارب إجابات أفراد العينة وهي : آيات ، آية ، تفسير القرآن الكريم ، إذاعات القرآن الكريم ، المصحف المعلم ، تدبر وعمل ، تطبيقات الاستماع للقرآن الكريم المخصصة لقراء محددين ، الإتقان في حفظ القرآن ، كما يبين الجدول أن المصادر الإلكترونية التي كانت إجابات عينة الدراسة لها (لا أدري) تراوحت بين ٢,٣٣- ١,٦٨ ، وهي : محفظ الوحيين ، تسميع ، معلم التجويد ، القرآن الكريم والتفسير الصوتي ، التجويد المبسط ، ختمة ، القرآن العظيم ، مصحف التلاوة ، مصحف المدينة ، روائع البيان ، المصحف الذهبي ، مصحف بيت التمويل الكويتي ، القرآن مباشر مكنون ، اتلوها صح ، قرآن اندرويد ، تجويد القرآن أبو بكر الشاطري ، ولم يوجد في إجابات عينة الدراسة (غير مهمة) ، بمعنى أنه لا يوجد متوسط حسابي أقل من ١,٦٧ .

وجاءت إجابة عينة الدراسة موافقة لتقييم التطبيقات في مخزن الأبل ستور وقوقل بلاي ، فأغلب التطبيقات المفضلة لدى عينة الدراسة حصلت على تقييم عالي في مخزن الأبل ستور وقوقل بلاي ، وهذه النتائج تتفق مع دراسة الغانمي (٢٠١٥) ودراسة اطميزي (٢٠١١) ، كذلك تتفق مع دراسة الراوي (٢٠١٣) في أهمية تطبيقات القرآن الكريم الإلكترونية.

السؤال الثاني : ما مجالات تطبيقات القرآن الكريم الإلكترونية المفضلة لدى طالبات الجمعيات الخيرية لتحفيظ القرآن؟

جدول (٧) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة (طالبات الجمعيات الخيرية لتحفيظ القرآن) حول مجالات تطبيقات القرآن الكريم الإلكترونية المفضلة لديهن

م	التطبيق	موافقة		غير متأكدة		لا أوافق		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الوصف
		ت	%	ت	%	ت	%				
1	المصاحف	950	92.2	64	6.2	16	1.6	2.91	0.34	1	موافقة
2	التلاوات القرآنية	944	91.7	70	6.8	16	1.6	2.90	0.35	2	موافقة
3	التفسير	852	82.7	158	15.3	20	1.9	2.81	0.44	3	موافقة
4	التجويد	763	74.1	220	21.4	47	4.6	2.70	0.55	4	موافقة
7	إذاعات القرآن الكريم	767	74.5	204	19.8	59	5.7	2.69	0.57	5	موافقة
8	الرقية والأدعية القرآنية	745	72.3	228	22.1	57	5.5	2.67	0.58	6	موافقة
9	قصص القرآن	719	69.8	257	25.0	54	5.2	2.65	0.58	7	موافقة
5	المقارئ الالكترونية	670	65.0	305	29.6	55	5.3	2.60	0.59	8	موافقة

م	التطبيق	موافقة		غير متأكدة		لا أوافق		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الوصف
		ت	%	ت	%	ت	%				
10	الإعجاز العلمي	668	64.9	287	27.9	75	7.3	2.58	0.62	9	موافقة
11	المسابقات القرآنية	634	61.6	330	32.0	66	6.4	2.55	0.61	10	موافقة
12	ترجمة القرآن	568	55.1	353	34.3	109	10.6	2.45	0.68	11	موافقة
6	الروايات والقراءات المتواترة	440	42.7	494	48.0	96	9.3	2.33	0.64	12	غير متأكدة
	المتوسط❖ العام							2.65	0.32		موافقة

❖ المتوسط الحسابي من ٣ درجات

يتضح من الجدول (٧) أن مجالات التطبيقات القرآنية التي كانت إجابات عينة الدراسة لها (مهمة) هي التي تراوحت بين ٣- ٢,٣٤، وهي: المصاحف، التلاوات القرآنية، التفسير، التجويد، إذاعات القرآن الكريم، الرقية والأدعية القرآنية والأوراد، قصص القرآن، المقارئ الإلكترونية، الإعجاز العلمي، المسابقات القرآنية، ترجمة القرآن.

أما المجالات التي كانت إجابات عينة الدراسة لها (لا أدري) فهي التي تراوحت بين ٢,٣٣- ١,٦٨ فقط، وهي: تطبيقات الروايات والقراءات

المتواترة، ولم يوجد في إجابات عينة الدراسة (غير موافقة)، بمعنى أنه لا يوجد متوسط حسابي أقل من ١.٦٧. وتعزى هذه النتائج إلى أهمية مجالات القرآن جميعها لدى عينة الدراسة "طالبات التحفيظ"، وتتوافق هذه النتائج مع دراسة الغانمي (٢٠١٥) التي خلصت إلى أن تطبيقات المصاحف هي أكثر التطبيقات انتشاراً واستخداماً تليها تطبيقات التلاوات القرآنية، كما تتفق مع دراسة اطميزي (٢٠١١) والتي توصلت لتحديد أهم المجالات التي كان للتقنيات فيها أكبر الأثر وهي: حفظ القرآن، و تجويد القرآن وترتيله، و تفسير القرآن وتدبره، وتختلف عن هذه الدراسة بإضافة مجال: تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، كذلك تتفق مع دراسة الراوي (٢٠١٣) والتي ركزت على تحديد المجالات الرئيسة للتطبيقات القرآنية الإلكترونية.

السؤال الثالث: هل يوجد اختلاف بين الطالبات في التطبيقات القرآنية الإلكترونية المفضلة يعزى للعمر، مهارات استخدام الحاسب الآلي، المؤهل العلمي، المعرفة بتطبيقات الهواتف الذكية، فترة استخدام تطبيقات الهواتف الذكية، الوقت المستغرق في استخدام تطبيقات الهواتف الذكية خلال اليوم؟

للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثتان باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق في استجابات أفراد العينة - طالبات الجمعيات الخيرية لتحفيظ القرآن- حول مدى تفضيلهن للتطبيقات القرآنية تبعاً لاختلاف كل متغير من متغيرات الدراسة: (العمر - مهارات استخدام الحاسب الآلي - المؤهل العلمي - المعرفة بتطبيقات الهواتف الذكية - فترة استخدام

تطبيقات الهواتف الذكية- الوقت المستغرق في استخدام تطبيقات الهواتف الذكية خلال اليوم). والجداول التالية تبين النتائج التي تم التوصل إليها :

الفروق باختلاف العمر

جدول (٨) اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول مدى تفضيلهن للتطبيقات القرآنية الإلكترونية باختلاف العمر

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
بين المجموعات	2.38	4	0.60	3.41	0.009	دالة عند مستوى ٠.٠١
داخل المجموعات	179.11	1025	0.18			

يتضح من الجدول (٨) أن قيمة (ف) دالة عند مستوى ٠.٠١ ، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة - طالبات الجمعيات الخيرية لتحفيظ القرآن- حول مدى تفضيلهن للتطبيقات القرآنية الإلكترونية تعود لاختلاف أعمارهن ، وباستخدام اختبار شيفيه للكشف عن مصدر تلك الفروق (جدول ٩):

جدول (٩)

اختبار شيفيه لتوضيح مصدر الفروق في استجابات عينة الدراسة حول مدى تفضيلهن للتطبيقات القرآنية الإلكترونية باختلاف العمر

العمر	المتوسط الحسابي	١٨– ٢٠ سنة	٢١– ٣٠ سنة	٣١– ٤٠ سنة	٤١– ٥٠ سنة	٥٠+ سنة	الفرق لصالح
١٨ – ٢٠ سنة	2.40		*				١٨ – ٢٠ سنة
٢١ – ٣٠ سنة	2.23						
٣١ – ٤٠ سنة	2.34						
٤١ – ٥٠ سنة	2.34						
٥٠+ سنة	2.38						

❖ تعني وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول (٩) وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ بين الطالبات في الفئة العمرية (٢١ – ٣٠ سنة)، وبين الطالبات في الفئة العمرية (١٨ – ٢٠ سنة)، وذلك لصالح الطالبات في الفئة العمرية (١٨ – ٢٠ سنة)، وذلك نظراً للخصائص العمرية لكل فئة فغالبا الفئة العمرية (١٨ – ٢٠ سنة) لديها شغف أكثر بالتطبيقات والتقنيات الحديثة، وهذا يتفق مع ما توصلت له دراسة Khan & Alginahi (2013) والتي وجدت أن أكثر مستخدمي تطبيقات القرآن الكريم على الأجهزة المحمولة هم من الشباب.

الفروق باختلاف مهارات استخدام الحاسب الآلي

جدول (١٠) اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول مدى تفضيلهن للتطبيقات القرآنية الإلكترونية باختلاف مهارات استخدام الحاسب الآلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
بين المجموعات	3.39	4	0.85	4.88	0.001	دالة عند مستوى ٠,٠١
داخل المجموعات	178.10	1025	0.17			

يتضح من الجدول (١٠) أن قيمة (ف) دالة عند مستوى ٠,٠١ ، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة - طالبات الجمعيات الخيرية لتحفيظ القرآن- حول مدى تفضيلهن للتطبيقات القرآنية الإلكترونية ، تعود لاختلاف مهارات استخدامهن للحاسب الآلي ، وباستخدام اختبار شيفيه للكشف عن مصدر تلك الفروق (جدول١١) :

جدول (١١) اختبار شيفيه لتوضيح مصدر الفروق في استجابات عينة الدراسة حول مدى تفضيلهن للتطبيقات القرآنية الإلكترونية باختلاف مهارات استخدام الحاسب الآلي

مهارات استخدام الحاسب الآلي	المتوسط الحسابي	ممتازة	جيدة جداً	جيدة	ضعيفة	لا تمتلك مهارات	الفرق لصالح
ممتازة	2.27						
جيدة جداً	2.28						
جيدة	2.36						
ضعيفة	2.32						
لا تمتلك مهارات	2.50	*	*				لا تمتلك مهارات

❖ تعني وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول (١١) وجود فروق دالة عند مستوى ٠.٠٥ بين الطالبات اللواتي مهاراتهن في استخدام الحاسب الآلي (ممتازة، جيدة جداً) وبين الطالبات اللواتي (لا يمتلكن مهارات) في استخدام الحاسب الآلي، وذلك لصالح الطالبات اللواتي (لا يمتلكن مهارت) في استخدام الحاسب الآلي وذلك لأن تطبيقات القرآن الإلكترونية غالباً لا تحتاج لمتخصص بالحاسب الآلي.

الفروق باختلاف المؤهل التعليمي

جدول (١٢) اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول مدى تفضيلهن للتطبيقات القرآنية الإلكترونية باختلاف المؤهل التعليمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
بين المجموعات	7.57	3	2.52	14.88	0.000	دالة عند مستوى ٠.٠١
داخل المجموعات	173.92	1026	0.17			

يتضح من الجدول (١٢) أن قيمة (ف) دالة عند مستوى ٠.٠١، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة (طالبات الجمعيات الخيرية لتحفيظ القرآن) حول مدى تفضيلهن للتطبيقات القرآنية الإلكترونية تعود لاختلاف المؤهل التعليمي الحاصلات عليه، وباستخدام اختبار شيفيه للكشف عن مصدر تلك الفروق (جدول ١٣):

جدول (١٣)

اختبار شيفيه لتوضيح مصدر الفروق في استجابات عينة الدراسة حول مدى تفضيلهن للتطبيقات القرآنية باختلاف المؤهل التعليمي

المؤهل التعليمي	المتوسط الحسابي	ثانوي	دبلوم	جامعي	دراسات عليا	الفرق لصالح
ثانوي	2.25			*	*	ثانوي
دبلوم	2.38				*	دبلوم
جامعي	2.27					
دراسات عليا	2.17					

❖ تعني وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول (١٣) وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ على النحو التالي :

١- توجد فروق دالة بين الطالبات الحاصلات على مؤهل (جامعي، دراسات عليا)، وبين الطالبات الحاصلات على مؤهل (ثانوي)، وذلك لصالح الطالبات الحاصلات على مؤهل (ثانوي).

٢- توجد فروق دالة بين الطالبات الحاصلات على مؤهل (دراسات عليا)، وبين الطالبات الحاصلات على مؤهل (دبلوم)، وذلك لصالح الطالبات الحاصلات على مؤهل (دبلوم).

ولعل ذلك من تيسير الله سبحانه وتعالى على عباده وتسهيل تعلم القرآن عليهم إذ قال في محكم آياته : ﴿ ولقد يسرنا القرآن للذكر فهل من مدكر﴾ "القمر، ١٧".

الفروق باختلاف المعرفة بتطبيقات الهواتف الذكية

جدول (١٤) اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول مدى تفضيلهن للتطبيقات القرآنية الإلكترونية باختلاف المعرفة بتطبيقات الهواتف الذكية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
بين المجموعات	0.39	4	0.10	0.55	0.696	غير دالة
داخل المجموعات	181.10	1025	0.18			

يتضح من الجدول (١٤) أن قيمة (ف) غير دالة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة - طالبات الجمعيات الخيرية لتحفيظ القرآن- حول مدى تفضيلهن للتطبيقات القرآنية الإلكترونية تعود لاختلاف معرفتهن بتطبيقات الهواتف الذكية، ويعزى ذلك إلى أن المعرفة بتطبيقات الهواتف الذكية غالبا لا تؤثر بتفضيل تطبيقات قرآنية معينة.

الفروق باختلاف فترة استخدام تطبيقات الهواتف الذكية

جدول (١٥) اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول مدى تفضيلهن للتطبيقات القرآنية الإلكترونية باختلاف فترة استخدام تطبيقات الهواتف الذكية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
بين المجموعات	0.24	3	0.08	0.46	0.711	غير دالة
داخل المجموعات	181.24	1026	0.18			

يتضح من الجدول (١٥) أن قيمة (ف) غير دالة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة - طالبات الجمعيات

الخيرية لتحفيظ القرآن- حول مدى تفضيلهن للتطبيقات القرآنية الإلكترونية تعود لاختلاف فترة استخدامهن تطبيقات الهواتف الذكية.

الفروق باختلاف الوقت المستغرق في استخدام تطبيقات الهواتف الذكية خلال اليوم

جدول (١٦) اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول مدى تفضيلهن للتطبيقات القرآنية الإلكترونية باختلاف الوقت المستغرق في استخدام تطبيقات الهواتف الذكية خلال اليوم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
بين المجموعات	2.50	3	0.83	4.78	0.003	دالة عند مستوى ٠.٠١
داخل المجموعات	178.99	1026	0.17			

يتضح من الجدول (١٦) أن قيمة (ف) دالة عند مستوى ٠.٠١ ، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة - طالبات الجمعيات الخيرية لتحفيظ القرآن- حول مدى تفضيلهن للتطبيقات القرآنية الإلكترونية تعود لاختلاف الوقت المستغرق في استخدامهن تطبيقات الهواتف الذكية خلال اليوم، وباستخدام اختبار شيفيه للكشف عن مصدر تلك الفروق (جدول ١٧):

جدول (١٧) اختبار شيفيه لتوضيح مصدر الفروق في استجابات عينة الدراسة حول مدى تفضيلهن للتطبيقات القرآنية الإلكترونية باختلاف الوقت المستغرق في استخدام تطبيقات الهواتف الذكية خلال اليوم

الوقت المستغرق في استخدام تطبيقات الهواتف الذكية خلال	المتوسط الحسابي	أكثر من ٣ ساعات	٢ - ٣ ساعات	٢ – ١ ساعة	أقل من ساعة	الفرق لصالح
أكثر من ٣ ساعات	2.27					
٢ - ٣ ساعات	2.32					
٢ – ١ ساعة	2.39	*				٢ – ١ ساعة
أقل من ساعة	2.39					

❖ تعني وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول (١٧) وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ بين الطالبات اللواتي يستخدمن تطبيقات الهواتف الذكية (أكثر من ٣ ساعات) في اليوم، وبين الطالبات اللواتي يستخدمن تطبيقات الهواتف الذكية (٢ – ١ ساعة) في اليوم، وذلك لصالح الطالبات اللواتي يستخدمن تطبيقات الهواتف الذكية (٢ – ١ ساعة) في اليوم، ولعل السبب في ذلك أن الإقلال من استخدام تطبيقات الهواتف الذكية يساهم في حسن استغلال الوقت.

السؤال الرابع: هل يوجد اختلاف بين الطالبات في مجالات تطبيقات القرآن الكريم الإلكترونية يعزى: للعمر، مهارات استخدام الحاسب الآلي، المؤهل العلمي، المعرفة بتطبيقات الهواتف الذكية، فترة استخدام تطبيقات الهواتف الذكية، الوقت المستغرق في استخدام تطبيقات الهواتف الذكية خلال اليوم؟

للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثتان باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق في استجابات أفراد العينة - طالبات الجمعيات الخيرية لتحفيظ القرآن- حول مدى تفضيلهن لمجالات تطبيقات القرآن الكريم الإلكترونية تبعاً لاختلاف كل متغير من متغيرات الدراسة: (للعمر - مهارات استخدام الحاسب الآلي - المؤهل العلمي - المعرفة بتطبيقات الهواتف الذكية - فترة استخدام تطبيقات الهواتف الذكية- الوقت المستغرق في استخدام تطبيقات الهواتف الذكية خلال اليوم)، والجداول التالية تبين النتائج التي تم التوصل إليها:

الفروق باختلاف العمر

جدول (١٨) اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول مدى تفضيلهن لمجالات تطبيقات القرآن الكريم الإلكترونية باختلاف العمر

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
بين المجموعات	1.69	4	0.42	4.06	0.003	دالة عند مستوى ٠.٠١
داخل المجموعات	106.99	1025	0.10			

يتضح من الجدول (١٨) أن قيمة (ف) دالة عند مستوى ٠.٠١ ، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة - طالبات الجمعيات الخيرية لتحفيظ القرآن- حول مدى تفضيلهن لمجالات تطبيقات

القرآن الكريم تعود لاختلاف أعمارهن، وباستخدام اختبار شيفيه للكشف عن مصدر تلك الفروق (جدول ١٩):

جدول (١٩) اختبار شيفيه لتوضيح مصدر الفروق في استجابات عينة الدراسة حول مدى تفضيلهن لمجالات تطبيقات القرآن الكريم الإلكترونية باختلاف العمر

العمر	المتوسط الحسابي	١٨– ٢٠ سنة	٢١– ٣٠ سنة	٣١– ٤٠ سنة	٤١– ٥٠ سنة	٥٠+ سنة	الفرق لصالح
١٨ – ٢٠ سنة	2.65						
٢١ – ٣٠ سنة	2.60						
٣١ – ٤٠ سنة	2.71		*				٣١ – ٤٠ سنة
٤١ – ٥٠ سنة	2.64						
٥٠+ سنة	2.59						

❖ تعني وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول (١٩) وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ بين الطالبات في الفئة العمرية (٢١ – ٣٠ سنة)، وبين الطالبات في الفئة العمرية (٣١ – ٤٠ سنة)، وذلك لصالح الطالبات في الفئة العمرية (٣١ – ٤٠ سنة)، وتعزي الباحثتان وجود فرق باختلاف العمر وذلك للخصائص العمرية لكل فئة.

الفروق باختلاف مهارات استخدام الحاسب الآلي

جدول (٢٠) اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول مدى تفضيلهن لمجالات تطبيقات القرآن الكريم الإلكترونية باختلاف مهارات استخدام الحاسب الآلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
بين المجموعات	0.36	4	0.09	0.85	0.491	غير دالة
داخل المجموعات	108.33	1025	0.11			

يتضح من الجدول (٢١) أن قيمة (ف) غير دالة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة - طالبات الجمعيات الخيرية لتحفيظ القرآن- حول مدى تفضيلهن لمجالات تطبيقات القرآن الكريم تعود لاختلاف مهارات استخدامهن للحاسب الآلي، وتعزي الباحثتان انعدام وجود أثر باختلاف مهارات استخدام الحاسب الآلي إلى أن معرفة مجالات تطبيقات القرآن الإلكترونية لا تحتاج لمتخصص بالحاسب الآلي.

الفروق باختلاف المؤهل التعليمي

جدول (٢٢) اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول مدى تفضيلهن لمجالات تطبيقات القرآن الكريم الإلكترونية باختلاف المؤهل التعليمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
بين المجموعات	1.50	3	0.50	4.80	0.003	دالة عند مستوى ٠.٠١
داخل المجموعات	107.19	1026	0.10			

يتضح من الجدول (٢٢) أن قيمة (ف) دالة عند مستوى ٠,٠١ ، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة - طالبات الجمعيات الخيرية لتحفيظ القرآن- حول مدى تفضيلهن لمجالات تطبيقات القرآن الكريم تعود لاختلاف المؤهل التعليمي الحاصلات عليه، وباستخدام اختبار شيفيه للكشف عن مصدر تلك الفروق (جدول ٢٣):

جدول (٢٣) اختبار شيفيه لتوضيح مصدر الفروق في استجابات عينة الدراسة حول مدى تفضيلهن لمجالات تطبيقات القرآن الكريم الإلكترونية باختلاف المؤهل التعليمي

المؤهل التعليمي	المتوسط الحسابي	ثانوي	دبلوم	جامعي	دراسات عليا	الفرق لصالح
ثانوي	2.70				*	ثانوي
دبلوم	2.64					
جامعي	2.64					
دراسات عليا	2.52					

❖ تعني وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول (٢٣) وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ بين الطالبات الحاصلات على مؤهل (دراسات عليا)، وبين الطالبات الحاصلات على مؤهل (ثانوي)، وذلك لصالح الطالبات الحاصلات على مؤهل (ثانوي).

الفروق باختلاف المعرفة بتطبيقات الهواتف الذكية

جدول (٢٤) اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول مدى تفضيلهن لمجالات تطبيقات القرآن الكريم الإلكترونية باختلاف المعرفة بتطبيقات الهواتف الذكية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
بين المجموعات	2.13	4	0.53	5.13	0.000	دالة عند مستوى ٠,٠١
داخل المجموعات	106.56	1025	0.10			

يتضح من الجدول (٢٤) أن قيمة (ف) دالة عند مستوى ٠,٠١ ، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة - طالبات الجمعيات الخيرية لتحفيظ القرآن- حول مدى تفضيلهن لمجالات تطبيقات القرآن الكريم الإلكترونية تعود لاختلاف معرفتهن بتطبيقات الهواتف الذكية ، وباستخدام اختبار شيفيه للكشف عن مصدر تلك الفروق (جدول ٢٥) :

جدول (٢٥) اختبار شيفيه لتوضيح مصدر الفروق في استجابات عينة الدراسة حول مدى تفضيلهن لمجالات تطبيقات القرآن الكريم الإلكترونية باختلاف المعرفة بتطبيقات الهواتف الذكية

المعرفة بتطبيقات الهواتف الذكية	المتوسط الحسابي	ممتازة	جيدة جداً	جيدة	ضعيفة	لا تعرف شيئاً عنها	الفرق لصالح
ممتازة	2.69			*	*	*	ممتازة
جيدة جداً	2.67			*	*	*	جيدة جداً
جيدة	2.61					*	جيدة
ضعيفة	2.50						
لا تعرف شيئاً عنها	2.13						

❖ تعني وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول (٢٥) وجود فروق دالة عند مستوى ٠.٠٥ على النحو التالي:

١- توجد فروق دالة بين الطالبات اللواتي معرفتهن بتطبيقات الهواتف الذكية (جيدة، ضعيفة، لا تعرف شيئاً عنها)، وبين الطالبات اللواتي معرفتهن بتطبيقات الهواتف الذكية (ممتازة)، وذلك لصالح الطالبات اللواتي معرفتهن بتطبيقات الهواتف الذكية (ممتازة).

٢- توجد فروق دالة بين الطالبات اللواتي معرفتهن بتطبيقات الهواتف الذكية (جيدة، ضعيفة، لا تعرف شيئاً عنها)، وبين الطالبات اللواتي معرفتهن بتطبيقات الهواتف الذكية (جيدة جداً)، وذلك لصالح الطالبات اللواتي معرفتهن بتطبيقات الهواتف الذكية (جيدة جداً).

٣- توجد فروق دالة بين الطالبات اللواتي (لا تعرف شيئاً) عن تطبيقات الهواتف الذكية، وبين الطالبات اللواتي معرفتهن بتطبيقات الهواتف الذكية (جيدة)، وذلك لصالح الطالبات اللواتي معرفتهن بتطبيقات الهواتف الذكية (جيدة).

وتعزي الباحثتان وجود هذا الفرق إلى أن المعرفة بتطبيقات الهواتف الذكية تساهم في الإدراك والوعي بمجالات تطبيقات القرآن الإلكترونية المختلفة.

الفروق باختلاف فترة استخدام تطبيقات الهواتف الذكية

جدول (٢٦) اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول مدى تفضيلهن لمجالات تطبيقات القرآن الكريم الإلكترونية باختلاف فترة استخدام تطبيقات الهواتف الذكية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
بين المجموعات	0.73	3	0.24	2.32	0.074	غير دالة
داخل المجموعات	107.96	1026	0.11			

يتضح من الجدول (٢٦) أن قيمة (ف) غير دالة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة - طالبات الجمعيات الخيرية لتحفيظ القرآن- حول مدى تفضيلهن لمجالات تطبيقات القرآن الكريم تعود لاختلاف فترة استخدامهن تطبيقات الهواتف الذكية.

الفروق باختلاف الوقت المستغرق في استخدام تطبيقات الهواتف الذكية خلال اليوم

جدول (٢٧)

اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول مدى تفضيلهن لمجالات تطبيقات القرآن الكريم الإلكترونية باختلاف الوقت المستغرق في استخدام تطبيقات الهواتف الذكية خلال اليوم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
بين المجموعات	0.17	3	0.06	0.54	0.655	غير دالة
داخل المجموعات	108.52	1026	0.11			

يتضح من الجدول (٢٧) أن قيمة (ف) غير دالة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة - طالبات الجمعيات الخيرية لتحفيظ القرآن- حول مدى تفضيلهن لمجالات تطبيقات القرآن الكريم الإلكترونية تعود لاختلاف الوقت المستغرق في استخدامهن تطبيقات الهواتف الذكية خلال اليوم.

السؤال الخامس: ما النموذج المقترح لتوظيف تطبيقات القرآن الكريم الإلكترونية ومجالاتها المفضلة لدى طالبات الجمعيات الخيرية لتحفيظ القرآن بمدينة الرياض؟

مبررات المقترح:

- كثرة تطبيقات القرآن الكريم الإلكترونية المختلفة.
- زيادة معدلات استخدام دارسي القرآن الكريم للتطبيقات القرآنية.
- عدم اقتناع بعض دارسي القرآن بجودة الدراسة عبر التطبيقات الإلكترونية وشمولها لجميع مهارات التعلم التي يحتاجها الدارس.
- عدم معرفة كثير من دارسي القرآن الكريم بإمكانيات وخصائص التطبيقات القرآنية.

الهدف من المقترح:

- الهدف الرئيس من المقترح هو أن يكون نقطة البداية لاستخدام التطبيقات القرآنية وتوظيفها لما يخدم دارس القرآن الكريم.
- حصر أهم التطبيقات القرآنية الداعمة لكل مهارة من مهارات تعلم القرآن الكريم.

لتصميم المقترح قامت الباحثتان بتحديد المهارات الأساسية للتعلم والتي ترتكز عليها عملية حفظ وقراءة القرآن الكريم، وهي مهارات القراءة، والفهم، والحفظ، والتسميع (الغامدي، ٢٠١٢)، وبعد أن تم تحديد مجالات التطبيقات القرآنية (الغانمي، ٢٠١٥) تم تحديد المجالات المرتبطة بكل مهارة من المهارات المذكورة آنفاً، بحيث ارتبطت مهارة القراءة بتطبيقات المصاحف، ومهارة الفهم بتطبيقات تفسير القرآن الكريم والتجويد، أما مهارة الحفظ فتدعمها تطبيقات التلاوات القرآنية والقراءات المتواترة، وأخيراً فقد ارتبطت مهارة التسميع بتطبيقات المقارئ الإلكترونية.

وقد تم ترتيب المهارات حسب تسلسلها الواقعي بالنسبة للمتعلم فهو يبدأ بإتقان قراءة القرآن الكريم ومن ثم فهم الورد المراد حفظه عبر قراءة تفسيره وإتقان أحكام التجويد المتعلقة به، وبعد ذلك تبدأ عملية الحفظ على القراءة المشهورة ببلد الدارس، ويتأكد المتعلم من إتقانه لحفظه عن طريق تسميعه لقارئ متقن ملم بأحكام التجويد وعارف بأوجه القراءات، وبعد أن يتلقى التغذية الراجعة من المقرئ ويتقن المقطع المراد حفظه يبدأ دورة الحفظ من جديد ليمر بالمراحل مرة أخرى، ولدعم تجربة دارس القرآن التعليمية في تعلم القرآن الكريم زود النموذج بتطبيقات قرآنية مقترحة تم اختيارها بعناية من ضمن مئات التطبيقات المتوافرة بمتاجر التطبيقات للأجهزة الذكية والمحمولة ليبدأ بها باكتشاف إمكانيات ومزايا التطبيقات القرآنية.

شكل ١ نموذج مقترح لتوظيف التطبيقات القرآنية

توصيات الدراسة

في ضوء ما أسفرت عنه هذه الدراسة من نتائج فإن الباحثتين توصيان بما يلي:

- توفير ودعم وإثراء التطبيقات القرآنية المختلفة.
- الاهتمام بالمجالات القرآنية المفضلة والإفادة منها عند التخطيط للتطبيقات القرآنية، والأنشطة الإثرائية لحلقات التحفيظ.
- تطبيق النموذج المقترح في مدارس الجمعيات الخيرية لتحفيظ القرآن الكريم.

الدراسات المقترحة

ولازالت هناك أسئلة كثيرة تحتاج للإجابة من خلال عمل الدراسات المقترحة التالية:

- قياس فاعلية النموذج المقترح لتوظيف تطبيقات القرآن الكريم الإلكترونية ومجالاتها المفضلة.
- التطبيقات والمجالات القرآنية المفضلة عند أساتذة القرآن الكريم في الجامعات السعودية.
- المجالات القرآنية المفضلة عند أساتذة الفرآن الكريم في الجامعات السعودية.

* * *

المراجع العربية

- اطميزي، جميل (٢٠١١). تقنيات التعليم الإلكتروني وأداوته في خدمة القرآن الكريم بين النظرية والتطبيق. Communications of the ACS، (٢) ٤.
- باريان، عادل عبدالله (٢٠١٣). استخدام المستحدثات التقنية في تدبر القرآن الكريم: عرض وتقييم. بحوث المؤتمر الدولي لتطوير الدراسات القرآنية - كرسي القرآن الكريم وعلومه - جامعة الملك سعود - السعودية، مج٤، 45 - 73.
- جوهر، مسعود (٢٠١٦). استخدام التقنية الحديثة في خدمة القرآن وعلومه بين الواقع والمأمول. المجلة الدولية للتطبيقات الإسلامية في علم الحاسب والتقنية. المجلد ٤ العدد ١، آذار/مارس ٣٨- ٥١.
- الراوي، قتيبة (٢٠١٣). أحدث تقنيات الحاسوب والأجهزة اللوحية ودورها في تطوير دراسات القرآن الكريم. بحوث المؤتمر الدولي لتطوير الدراسات القرآنية - كرسي القرآن الكريم وعلومه - جامعة الملك سعود - السعودية، مج٤ ، الرياض: كرسي القرآن الكريم وعلومه - جامعة الملك سعود، ٧٥ - ١٣١.
- رجب، عبدالحميد محمد (٢٠١٠) دور المقارئ الإلكترونية في التعليم القرآني على شبكة الإنترنت، المؤتمر العالمي الأول لتعليم القرآن الكريم، المملكة العربية السعودية، جدة.
- الزهراني ، سعيدة علي (٢٠١٨). أثر بيئة تعلم ذكية في تنمية مهارات فهم النص القرآني لدى طالبات الثانوية بمنطقة الباحة، المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، ١٣ (١)، ٢٨٧- ٣١٥.
- الزهراني ، عبير عثمان (٢٠١٨). أثر توظيف الخرائط الذهنية في بيئة التعلم الإلكتروني على تنمية بعض مهارات تلاوة القرآن الكريم لدى طالبات كلية

العلـوم والآداب، المجلـة الدوليـة للعلـوم التربويـة والنفـسية، ١١(٣)، ١١٠-٢٠٨.

- الـشهري ، عبـد العزيـز بـن غرمـان و آل مـسعد ، أحمـد بـن زيـد (٢٠١٧). أثـر تدريس القرآن الكريم باستخدام نمط التعلم المدمج على تصحيح التلاوة لطلاب حلقات الأكاديمية القرآنية العالمية، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، ٢ (١)، ١٠٩- ١٣٨.
- الغامـدي، آمـال محمـد (٢٠١٢). فاعليـة اسـتراتيجية تـدريس الأقـران في تنميـة مهارات حفظ القرآن الكريم وبقاء أثرها لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي بمدارس تحفيظ القرآن الكريم. رسالة ماجستير، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة أم القرى.
- الغـــائمي، عبـــدالعزيز (٢٠١٥). التطبيقـــات القرآنيـــة الذكيـــة و نماذجهـــا التعليميـة. بحـوث المـؤتمر الـدولي الثـاني لتطـوير الدراسـات القرآنيـة - البيئـة التعليميـة للدراسـات القرآنيـة - الواقـع وآفـاق التطـوير - كرسـي القـرآن وعلومـه - جامعـة الملـك سـعود - الـسعودية، مـج٧ ، الـسعودية: كرسـي القرآن وعلومه - جامعة سعود الملك - السعودية، ٣٦٣ - ٤٠٦.
- الكبيسي، عبدالواحـد و فرحـان، محمـد (٢٠١٢). التقنيـات الحديثـة وأثرهـا في خدمة القرآن الكريم. مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإسلامية.1102-1077 ,(13)4 ,
- منصور، محمد خالد (٢٠١١). أثر تقنية المعلومات في تعليم القراءات والتجويد، دراسة نظرية تطبيقية، ط١ ، دار عمار للنشر والتوزيع، الأردن.

المراجع الأجنبية

- A. Y. AlZoubi, "Use of Information Technology in the Teaching of Quran Recitation (Qira'at) - Electronic Miqrah as a Model," 2013 Taibah University International Conference on Advances in Information Technology for the Holy Quran and Its Sciences, Madinah, 2013, pp. 593-621.
- Attewell, J. (2005). 'Mobile technologies and learning: A technology update and m-learning project summary', LSDA: London.

- Dictionary, O.E. (2013). Paperback Oxford English Dictionary.
- Elhadj, Y. O. M. (2010). E-Halagat: An e-learning system for teaching the holy Quran. Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET, 9(1), 54-61.
- Hammza, O. I. M., Daw, D. A. A., & Faryadi, Q. (2013). Using multimedia instructional design to teach the Holy-Quran: A critical review. International Journal of Humanities and Social Science, 3(6), 37-44.
- Khan, M. K., & Alginahi, Y. M. (2013). The holy Quran digitization: Challenges and concerns. Life Science Journal, 10(2), 156-164.
- Moore, M. (1997). Theory of transactional distance. In D. Keegan (Ed.), Theoretical principles of distance education (pp. 22–38). New York: Routledge.
- Moore, M. G. (Ed.). (2013). Handbook of distance education. Routledge.
- Salim, T. (2011). Mobile Educational Technology: Theoretical Study. Journal of Informatics (36) October.
- Holy Quran, Saudi Arabia, Jeddah.

❊ ❊ ❊

Journal of Islamic Applications in Computer Science and Technology. Vol. 4, No. 1, March 38-51.
- Mansour, Mohammed Khaled (2011). Impact of Information Technology on the Teaching ways of recitation and Tajweed, Applied and Theoretical Study, 1, Dar Ammar Publishing and Distribution, Jordan.
- Rajab, Abdul Hamid Mohammed (2010). The role of electronic Recitation Circles in the Quranic education online. The first world conference for teaching the Qur'an, Kingdom of Saudi Arabia.

❊ ❊ ❊

List of References:

- Al Kubaisi, Abdul Wahid and Farhan, Mohammed (2012). Modern techniques and their impact on the service of the Holy Quran. Journal of Anbar University of Islamic Sciences, 4 (13), 1077-1102.
- Al Rawi, Qutaiba (2013). The latest computer technology and tablet devices and their roles in the development of the Quranic studies. The International Conference for the Development of Quranic Studies, Chair of the Holy Quran and its Sciences, King Saud University, Saudi Arabia, 4, Riyadh: Chair of the Holy Quran and its Sciences, King Saud University, 75 - 131.
- Al Zahrani, Abeer Othman (2018). Impact of Utilizing Mind Maps in E-Learning Environment on Developing Some Skills of the Holy Quran Recitation for Female Students at the Faculty of Sciences and Arts. International Journal of Educational and Psychological Sciences, 11 (3), 110-208.
- Al Zahrani, Saeeda Ali (2018). Impact of a Smart Learning Environment on Developing the Skills of Understanding the Qur'anic Text of Secondary Female Students in Al-Baha Region, International Journal of Educational and Psychological Sciences, 13 (1), 287-315.
- Al-Ghamdi, Amal Mohammed (2012). Effectiveness of the strategy of peer-teaching in developing the skills of memorizing the Holy Quran and keeping its impact among the students of the fifth grade in the primary schools of Quran memorization. Master Thesis, Faculty of Education, Department of Curriculum and Instruction, Umm Al-Qura University.
- Al-Shihri, Abdulaziz & Al Mas'ad, Ahmed (2017). The Effect of Teaching the Holy Quran Using Blended Learning on Correcting the Recitation for the Learners of the International Qur'anic Study Circles. International Journal of Educational and Psychological Studies, 2 (1), 109-138.
- Barian, Adel Abdullah (2013). Use of technical innovations in the meditation of the Holy Quran: presentation and evaluation. The International Conference for the Development of Quranic Studies, Chair of the Holy Quran and its Sciences, King Saud University, Saudi Arabia, 4, Riyadh: Chair of the Holy Quran and its Sciences, vol. 4, .45 – 73.
- Ghanmi, Abdulaziz (2015). Smart Quranic applications and educational models. The Second International Conference for the Development of Qur'anic Studies, The Educational Environment of Qur'anic Studies: Reality and Prospects of Development, The Chair of the Qur'an and its Sciences, King Saud University, Saudi Arabia, 7, Saudi Arabia.
- Itmazi, Jamil. (2011). E-Learning Tools and Technologies for the Services of the Holy Quran between Theory and Practice. Communications of the ACS 4(2).
- Jouhar, Massoud (2016). The use of modern technology in the service of the Qur'an and its sciences between reality and prospects. International

A proposed model for using the Quranic electronic applications and their favorite fields to students of societies of Quran memorization in Riyadh

Dr. Hessah Al-Shaya
Dr. Afnan Oyaid
College of Education
Princess Nourah University

Abstract:

The objective of the present research is to present a proposed model for the use of the Quranic electronic applications and its preferred fields to female students of societies for Quran memorization in Riyadh, and its relation to some variables such as (age, technical expertise, qualification, knowledge of smart phone applications, length of use and time spent on applications). The study used descriptive analytical method. The population consisted of 1030 female students studying at the Holy Quran Memorization Societies in Riyadh. The research was based on the questionnaire as a tool for the study including ٢٤ applications across 12 different fields of Quranic applications. The main results of the research were as follows: The preferred Quranic applications included (Ayat, Ayah, Quranic interpretation "Tafseer", Radio Quran, and Quran teacher). The preferred Quranic fields included (The Holy Quran "Mushaf", Quranic recitations, Quranic interpretation "Tafseer", Tajweed, Radio Quran) respectively. The study found that there are statistically significant differences between the preferred Quranic applications and their fields with the variables mentioned above. Based on these results, the study presented a proposed model for the use of Quranic applications and their preferred fields to facilitate the teaching and learning of the Holy Quran.

Keywords: Applications, Holy Quran Education, Quranic Applications

فاعلية برنامج لتدريب معلمات رياض الأطفال على بعض المهارات المستخدمة في عرض الأنشطة القصصية لأطفال الروضة في ضوء احتياجاتهن التدريبية

د. منال محمود عبد الحميد موسى
قسم رياض الأطفال - كلية التربية
جامعة المجمعة

فاعلية برنامج لتدريب معلمات رياض الأطفال على بعض المهارات المستخدمة في عرض الأنشطة القصصية لأطفال الروضة في ضوء احتياجاتهن التدريبية

د. منال محمود عبد الحميد موسى
قسم رياض الأطفال - كلية التربية
جامعة المجمعة

تاريخ تقديم البحث: ٣٠ / ٢ / ١٤٤٠هـ **تاريخ قبول البحث: ٢٨ / ٦ / ١٤٤٠هـ**

ملخص الدراسة :

هدف البحث إلى تحديد المهارات المستخدمة في عرض الأنشطة القصصية والواجب توافرها لدي معلمات رياض الأطفال لتقديم الأنشطة القصصية لأطفال الروضة ، تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال للمهارات المستخدمة في عرض الأنشطة القصصية ، إعداد برنامج مقترح لتدريب المعلمات على بعض هذه المهارات وذلك في ضوء احتياجاتهن التدريبية ، وقياس فعالية البرنامج التدريبي ، وتوصلت الباحثة لمجموعة من النتائج منها : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمات رياض الأطفال (عينة البحث) في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي ومتوسط درجاتهن في التطبيق البعدي لصالح التطبيق البعدي ، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمات رياض الأطفال (عينة البحث) في التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة ومتوسط درجاتهن في التطبيق البعدي لصالح التطبيق البعدي ، كما توصل البحث إلى فاعلية البرنامج التدريبي المقترح ، وفى ضوء نتائج الدراسة قدمت الباحة عدد من التوصيات والمقترحات البحثية .

الكلمات المفتاحية : معلمات رياض الأطفال ، الأنشطة القصصية ، الاحتياجات التدريبية ، طفل الروضة.

المقدمة:

تتكون العملية التعليمية في أي نظام تعليمي من مجموعة من العناصر منها الطالب والمعلم والمناهج الدراسية وأساليب التقويم، كل هذه العناصر يتوقف عليها نجاح العملية التعليمية في تحقيق أهدافها، ويعد المعلم أحد العوامل المهمة لما له من دور فعال في الوصول بالعملية التعليمية إلي غايتها، باعتباره يمثل بعداً أساسياً ورئيسياً في المنظومة التعليمية، إذا يتوقف على إعداده وتدريبه تحقيق أهداف العملية التعليمية .

كما يعد المعلم الركيزة الأساسية في العملية التربوية والتعليمية، فهو من أهم المدخلات المؤثرة في الجوانب الكمية والكيفية لمخرجات أي منظومة تعليمية، وهو العنصر البشرى الفعال في صياغة النظام التربوي وتحديد أهدافه، وهو المسئول المباشر والعامل الأول في تنفيذ السياسة التربوية ونجاح مخططاتها. (أحمد، ٢٠٠٦، ١٦١)

فإذا كان هذا الحال بالنسبة للمعلم بصفة عامة فإن الأمر يزداد أهمية بالنسبة لمعلمة رياض الأطفال، فهي معلمة تختلف عن غيرها من المعلمين، وينبع هذا الاختلاف من دورها ذي الطبيعة الخاصة فهي تتعامل مع الأطفال في مرحلة مهمة جداً من أهم مراحل نموهم، وذلك لما لهذه المرحلة من أهمية خاصة في وضع البذور الأولى للشخصية، فهي مرحلة أساسية في حياة الإنسان ليس فقط لمجرد كونها بداية سلسلة طويلة من التغيرات بل لأنها من أكثر مراحل النمو أهمية وتأثيراً فيما يليها من مراحل وبالتالي فنجاح رياض الأطفال في تحقيق أهدافها مرهون بنجاح معلمة رياض الأطفال في تحقيق رسالتها .

ولمعلمة رياض الأطفال دور أساسي وحيوي في تعليم الأطفال داخل الروضة فهي مديرة وموجهة لعمليات التعليم والتعلم بالروضة، وكذلك لها دور في كل مراحل العملية التعليمية فهي التي تقوم بالتخطيط للعديد من الأنشطة التي تقدمها للطفل في هذه المرحلة. (الكافى، ٢٠٠٤، ١٢٩)

وتختلف وتتنوع الأنشطة التعليمية التي تقدمها المعلمات للأطفال من موقف تعليمي لأخر، حيث أن برامج العمل مع طفل الروضة تقوم في أغلب الأحيان على مجموعة من الأنشطة التي تؤلف مع المحتوى وحدة متكاملة فلا يقوم الأطفال بنشاط ما إلا ويستخدمون فيه مادة تعليمية معينة ذات محتوى، ولكل نشاط أهداف تحقق مهارات ومفاهيم وقيم واتجاهات مرغوب فيها، وبذلك تتنوع الأنشطة المقدمة للأطفال في هذه المرحلة وتتضمن مجموعة من الأنشطة الفنية والرياضية واللغوية والحركية والموسيقية والمسرحية والأنشطة القصصية. (توفيق، ٢٠٠٤، ٩)

وتعد الأنشطة القصصية من أهم الأنشطة التي تقدم للطفل في هذه المرحلة، فهي من أهم أساليب التربية الحديثة، ومن أهم وسائلها لتنمية شخصية الطفل، وذلك لما تمتاز به القصة من أهمية في هذه المرحلة، فهي أقرب الفنون الأدبية إلى الطفل، ومن أكثر الأشكال التربوية تأثيراً في نفسه ومن أحب ألوان الأدب إليه، فهي وسيلة هامة جداً في تحقيق الأهداف التربوية وإكساب الأطفال العادات الطيبة والأخلاق الحميدة والمعايير السلوكية المرغوبة، وتعديل السلوك إلى ما هو أفضل تأثيراً بأشخاص القصة. (حلاوة، ٢٠١١، ١١٣)

وهى من أفضل الطرق التعليمية التي عن طريقها يكتسب العديد من المفاهيم التي تساعد على تربية شخصيته، وتنمى لديه العادات السلوكية الحسنه والمبادئ التي نود تنميتها والتوجيهات التي نرغب في أن يتبعوها دون أن يشعروا بالملل والنفور منها. (النبى، ٢٠٠١، ٢٥)

كما تعد القصة من أبرز أنواع أدب الأطفال التي يميل الطفل إلى الاستماع إليها بمجرد فهمة للغة، فهو شغوف بتتبع أحداثها وتخيل شخصياتها ومعرفة ما يصدر عن كل شخصية، فهي تحمل معاني و صوراً جديدة و مصدر من مصادر إشباع رغبته في المعرفة بما لها من شخصيات متحركة وناطقة ومعبرة عن وجودها بأساليب مختلفة القول والفعل. (العلى، ٢٠٠٢، ٩٢)

ونظراً لأهمية دور معلمة رياض الأطفال كمخططة ومنفذة للأنشطة القصصية لأطفال الروضة فإنه ينبغي الاهتمام بتدريبها على المهارات المستخدمة في عرض الأنشطة القصصية لأطفال الروضة، والتي تساعد المعلمات في اختيار القصص المناسبة للطفل في هذه المرحلة، والتعرف على طرق روايتها وكيفية إعداد الوسائل التعليمية المتنوعة والمستخدمة في عرضها، والتعرف على أساليب التقويم التي تزيد من فعالية القصة في تقديم المفاهيم والمهارات للأطفال في هذه المرحلة. (الطناوى، ٢٠٠١، ٢٧٩)

فتدريب معلمات رياض الأطفال هو المرحلة المكملة لمرحلة إعدادهن قبل الخدمة، فمن خلاله يتم استكمال جوانب النقص في عملية إعدادهن وذلك بهدف تأهيل غير المتخصصات منهن أو بهدف تحسين أدائهن في المهارات المقدمة للأطفال في هذه المرحلة. (رمضان، ٤٥، ٢٠٠٠)

ولقد اهتمت العديد من الدراسات والبحوث بتدريب معلمات رياض الأطفال وذلك بهدف تدريبهن على مجموعة مختلفة من المهارات والتي تمكنهن من أداء أدوارهن التعليمية والتربوية بكفاءة، ومن هذه الدراسات دراسة العنزى (٢٠١٠) ودراسة فتحي (٢٠١١) ودارسة مصطفى (٢٠١٣) وأكدت هذه الدراسات والبحوث على أن التدريب له أهمية خاصة لمعلمات رياض الأطفال، فهو يلعب دوراً مهماً في اكتساب مهارات تعليمية جديدة أو تحسين مهارات موجودة بالفعل وفى رفع مستوى الكفاءة التربوية للمعلمات وتزويدهن بالمهارات والمعارف والخبرات والإستراتيجيات المناسبة للعمل مع الأطفال في هذه المرحلة، والتي تمكنهن من أداء أدوارهن التعليمية والتربوية بكفاءة عالية، وتزودهن بالجوانب الفنية الخاصة بعملهن مع الأطفال، كما تزودهن بالاتجاهات والتطورات الحديثة في مجال تربية الطفل، بشرط ألا تتسم هذه البرامج بالشكلية وأن تعد إعداداً جيداً وأن تكون في ضوء الاحتياجات الفعلية للمعلمات.

ويعد تحديد الاحتياجات التدريبية من العناصر الأساسية في تصميم البرنامج التدريبي، فالتحديد الدقيق للاحتياجات التدريبية يساعد على جعل النشاط نشاطاً هادفاً ذا معنى ويجعله كذلك نشاطاً واقعياً يوفر الكثير من الجهد والنفقات، ويقاس نجاح العملية التدريبية بتحقيق الهدف منها وهذا يتوقف بدرجة كبيرة على التعرف بدقة على ما يحتاجه المعلمون ، وبذلك يعد تحديد الاحتياجات التدريبية الركيزة الأساسية التي يقوم عليها أي نشاط تدريبي ناجح. (على، ٢٠٠٤، ١٤٥)

كما أكدت البسيونى (٢٠٠٨) على إنه من شروط نجاح البرامج التدريبية المقدم لمعلمات رياض الأطفال أن تكون مبنية على أساس الاحتياجات التدريبية الفعلية للمعلمات، فتحديد الاحتياجات التدريبية يعتبر ضرورة أساسية لأي عملية تدريبية ناجحة ودعامة من دعائمها، فهي نواه لتصميم أي برنامج تدريبي مقترح ، وهى المؤشر الذي يوجه التدريب إلى الاتجاه الصحيح.

ولقد أوصت العديد من الدراسات والبحوث العربية والأجنبية على أهمية أن يكون تصميم البرامج التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء الاحتياجات التدريبية الفعلية لهن ومن هذه الدراسات دراسة محمد جابر (٢٠٠٠) ودراسة العواد (٢٠٠١) ودراسة مكدانيل وآخرون (٢٠٠٢) ودراسة المور **Elmor** (**2002**) ودراسة بارنت **Barnett (2003)** ودراسة تسيتودر وفرايس **Tsitouridou & vryzas(2004**) ودراسة سودي وآخرون **saude and athers (2005**) ودراسة فهمي (٢٠٠٧)

مما سبق يتضح أهمية القصة ومكانتها الجوهرية بين أنواع أدب الأطفال الأخرى ودورها في هذه المرحلة، ويتضح مما سبق أهمية تدريب معلمات رياض الأطفال في ضوء احتياجاتهن التدريبية باستخدام أساليب متنوعة تتسم بالوضوح والبساطة والجاذبية وتتناسب مع أهداف ومحتوى وطرق التعلم في رياض الأطفال .

* * *

مشكلة البحث :

تحددت مشكلة البحث من خلال الزيارات الميدانية التي قامت بها الباحثة لعدد كبير من الروضات الحكومية التابعة للإدارة التعليمية بمدينة أسيوط وقد أتاحت هذه الزيارات للباحثة فرصة كبيرة لمشاهدة المعلمات وهن يقمن بعرض الأنشطة القصصية لأطفال الروضة وقد لحظت الباحثة أن طريقة اختيار المعلمات للقصص المقدمة لأطفال الروضة تتم بطريقة عشوائية دون مراعاة الأسس والشروط والمعايير التي يجب مراعاتها عند اختيار القصص الجيدة والمناسبة للأطفال في هذه المرحلة، وعدم قدرة المعلمات على تحديد واختيار طريقة العرض المناسبة لأهداف القصة وأحداثها، واستخدام المعلمات طريقة عرض واحدة تتكرر مع كل أنواع القصص، وعدم قدرة بعض المعلمات على الاحتفاظ بجذب انتباه الأطفال طوال وقت السرد للقصة، كما لاحظت أن الكثير من المعلمات لا تستخدمن أي أسلوب لتهيئة الأطفال للاستماع لأحداث القصة والبعض الأخر يستخدمن أسلوب واحد للتهيئة ثابت لا يتغير بتغير القصص وأهدافها وأحداثها وشخصياتها، كما أن الغالبية العظمى من المعلمات لا تقمن بالإعداد المناسب لعرض القصة وذلك من حيث ترتيب جلوس الأطفال وتهيئة الأطفال قبل السرد، كما وجدت الباحثة لدى بعض المعلمات صعوبة في ضبط وإدارة قاعة الروضة أو حجرة النشاط طوال فترة عرض القصة، كذلك عدم قدرة المعلمات على إعداد أدوات تقويم مناسبة للحصول على نتائج تستدل بها على مدى تحقيق الأهداف المحددة للقصة. كما أن المعلمات لا يجدن استخدام أساليب الأسئلة

بشكل جيد فالأسئلة ذات مستوى متدن ومشاركة الأطفال محدودة والتنافس الحقيقي ضئيل .

كما صممت الباحثة استمارة مقابلة شخصية لعدد من موجهات رياض الأطفال القائمات على الاشراف على المعلمات ومتابعتهم ملحق(١) تناولت استمارة المقابلة مجموعة من الأسئلة دارت حول الطرق والأساليب التي تستخدمها المعلمات في تقديم الأنشطة القصصية لطفل الروضة وقد عمدت إلى إجراء هذه المقابلة لتأكيد وتدعيم ما لاحظنه الباحثة أثناء الزيارات الميدانية للروضات، وقد أجرت المقابلة مع (١٥) موجهه من موجهات رياض الأطفال بالإدارة التعليمية لرياض الأطفال(توجية رياض الأطفال)بمدينة أسيوط، ومن خلال هذه المقابلة استمعت إلى شكواهن المتكررة من ضعف أداء المعلمات في بعض المهارات، وأكدن على أن المعلمات بحاجة إلى التدريب على المهارات المستخدمة في عرض الأنشطة القصصية لطفل الروضة.

وهذا ما أكدته مجموعة من الدراسات والبحوث ومنها دراسة محمد (٢٠١٠)، ودراسة عبد الرحمن (٢٠١١)، ودراسة عرفان (٢٠١٥) حيث أكدت هذه الدراسات على حاجة المعلمات لبرامج تدريبية في مهارات طرق وأساليب عرض الأنشطة القصصية لطفل الروضة .

ما سبق يتضح وجود قصور وتدن في مستوى أداء معلمات رياض الأطفال في مهارات تقديم الأنشطة القصصية لأطفال الروضة، ومن هنا تبلورت مشكلة البحث الحالي في ضعف أداء معلمات رياض الأطفال للمهارات المستخدمة في تقديم القصة لطفل الروضة وضرورة تدريبهن على هذه المهارات ولكن في ضوء الاحتياجات التدريبية لهن.

أسئلة البحث :

تثير مشكلة البحث الأسئلة التالية :

١- ما المهارات الأساسية اللازم توافرها لدى معلمات رياض الأطفال لعرض الأنشطة القصصية لأطفال الروضة؟

٢- ما الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال من المهارات المستخدمة في عرض الأنشطة القصصية لأطفال الروضة ؟

٣- ما التصور المقترح لبرنامج تدريبي لمعلمات رياض الأطفال لتنمية بعض المهارات المستخدمة في عرض الأنشطة القصصية لأطفال الروضة في ضوء احتياجاتهن التدريبية ؟

٤- ما فاعلية البرنامج التدريبي في إكساب معلمات رياض الأطفال للجانب المعرفي للمهارات المستخدمة في عرض الأنشطة القصصية لأطفال الروضة؟

٥- ما فعالية البرنامج التدريبي لمعلمات رياض الأطفال في تنمية بعض المهارات المستخدمة في عرض الأنشطة القصصية لأطفال الروضة في ضوء احتياجاتهن التدريبية ؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

١- تحديد المهارات الأساسية المستخدمة في عرض الأنشطة القصصية والواجب توافرها لدي معلمات رياض الأطفال لتقديم الأنشطة القصصية لأطفال الروضة .

٢- تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال من المهارات المستخدمة في عرض الأنشطة القصصية لأطفال الروضة .

٣- إعداد برنامج لتدريب معلمات رياض الأطفال على بعض المهارات المستخدمة في عرض الأنشطة القصصية لأطفال الروضة في ضوء احتياجاتهن التدريبية .

٤- التعرف على فاعلية البرنامج التدريبي في إكساب معلمات رياض الأطفال للجانب المعرفي للمهارات المستخدمة في عرض الأنشطة القصصية لأطفال الروضة في ضوء احتياجاتهن التدريبية.

٥- التعرف على فاعلية البرنامج التدريبي لمعلمات رياض الأطفال في تنمية بعض المهارات المستخدمة في عرض الأنشطة القصصية لأطفال الروضة في ضوء احتياجاتهن التدريبية.

أهمية البحث:

تمثلت أهمية البحث الحالي فيما يلي :

١- يساعد البحث الجهات المتخصصة والمسئولة عن برامج تدريب معلمات رياض الأطفال في تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمات من المهارات المستخدمة في تقديم الأنشطة القصصية الروضة وتضمين هذه الاحتياجات في البرامج التدريبية المقدمة لهن .

٢- قد يفيد البحث المهتمون ببرامج معلمات رياض الأطفال حيث يعد البرنامج المقترح بمثابة محور رئيسي يمكن تضمينه ضمن الدورات والبرامج التدريبية التي تعقد للمعلمات ليساعدهم في تقديم الأنشطة القصصية لأطفال الروضة بطرق متنوعة ومتجددة .

٣ – قد يفتح البحث الحالي المجال أمام بحوث أخرى في مجال تدريب معلمات رياض الأطفال على العديد من المهارات التي تطور مهاراتهن المعرفية والأدائية وذلك في ضوء احتياجاتهن التدريبية.

حدود البحث:

تحدد مجال البحث الحالي بالحدود التالية:

١- الحدود البشرية: أجري البحث على مجموعة من معلمات رياض الأطفال ببعض الروضات الحكومية التابعة لإدارة أسيوط التعليمية بمدينة أسيوط وبلغ عددهن (٢٥) معلمة .

٢- الحدود المكانية: تم تطبيق أدوات البحث والبرنامج التدريبي بروضة مدرسة الزهراء الابتدائية، وهي روضة تابعة لإدارة أسيوط التعليمية بمدينة أسيوط.

٣- الحدود الرمانية: تم تطبيق البحث في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي (٢٠١٧- ٢٠١٨م)

٤- الحدود الموضوعية: اقتصرت الحدود الموضوعية للبحث على تدريب معلمات رياض الأطفال على المهارات التالية: مهارة اختيار عناصر البناء الفني للقصة، مهارة اختيار طرق العرض المستخدمة في تقديم القصة، مهارة التمهيد لعرض القصة، مهارة استخدام الوسائل التعليمية في تقديم القصة، مهارة طرح الأسئلة التي تلي عرض القصة، مهارة إعداد واستخدام بطاقات الملاحظة والاختبارات المصورة.

منهج البحث:

استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي حيث تم استخدام التصميم التجريبي القائم على المجموعة الواحدة ذات القياس القبلي والبعدي باعتباره أنسب تصميم تجريبي يناسب هذا البحث، حيث يرى (عبد الحميد، ٢٠١٠، ٢٠٩) أنه لا يوجد أفضل من استخدام نفس المجموعة في الحالتين طالما أن جميع المتغيرات المستقلة المرتبطة بخصائص أفراد العينة والمؤثرة في المتغير التابع قد أحكم ضبطها .

فروض البحث :

من خلال الإطار النظري والدراسات السابقة، فأن البحث الحالي يختبر صحة الفروض التالية :

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمات في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلى ومتوسط درجاتهن في التطبيق البعدي لصالح التطبيق البعدي .

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمات في التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة ومتوسط درجاتهن في التطبيق البعدي لصالح التطبيق البعدي ويتفرع من الفروض التالية :

أ- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمات في مهارة اختيار عناصر البناء الفني للقصة قبل وبعد تطبيق بطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي .

ب- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمات في مهارة اختيار طرق العرض المستخدمة في تقديم القصة قبل وبعد تطبيق بطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي .

ج- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمات في مهارة التمهيد لعرض القصة قبل وبعد تطبيق بطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي .

د- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمات في مهارة استخدام الوسائل التعليمية في تقديم القصة قبل وبعد تطبيق بطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي .

ه- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمات في مهارة طرح الأسئلة التي تلي عرض القصة قبل وبعد تطبيق بطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي .

و- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمات في مهارة إعداد واستخدام بطاقات الملاحظة والاختبارات المصورة قبل وبعد تطبيق بطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي .

أدوات البحث:

قامت الباحثة بإعداد الأدوات التالية :

١- قائمة بالمهارات الأساسية اللازم توافرها لدى معلمات رياض الأطفال لعرض الأنشطة القصصية لأطفال الروضة. (إعداد الباحثة)

٢- استبانه تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال للمهارات المستخدمة في عرض الأنشطة القصصية لأطفال الروضة. (إعداد الباحثة)

٣- اختبار تحصيلي لمعلمات رياض الأطفال لقياس الجانب المعرفي لبعض المهارات المستخدمة في عرض الأنشطة القصصية لأطفال الروضة. (إعداد الباحثة)

٤- بطاقة ملاحظة لقياس أداء معلمات رياض الأطفال للمهارات المستخدمة في عرض الأنشطة القصصية لأطفال الروضة. (إعداد الباحثة)

٥- برنامج تدريبي لمعلمات رياض الأطفال على بعض المهارات المستخدمة في عرض الأنشطة القصصية لأطفال الروضة في ضوء احتياجاتهن التدريبية. (إعداد الباحثة)

المصطلحات الإجرائية للبحث :

١- تدريب معلمات رياض الأطفال: يعريف الباحثة تدريب معلمات رياض الأطفال إجرائياً على إنه "برنامج منظم ومخطط يهدف إلى التحسن المستمر فى مستوى أداء المعلمات ويزودهن بالخبرات اللازمة للعمل مع الأطفال وإكسابهن المهارات التى تساعدهن على القيام بأعباء وظيفتهن وتسهم فى رفع مستوى أدائهن فى الوقت الحاضر والمستقبل والتكيف مع كل جديد فى مجال التعامل مع الطفل."

٢- مهارات عرض الأنشطة القصصية: تعريف إجرائياً على إنها "مجموعة الأداءات والممارسات العملية التي ينبغي أن تتبعها وتقوم بها

معلمات رياض الأطفال قبل وأثناء وبعد عرض الأنشطة القصصية المقدمة لطفل الروضة . "

٣- قصص الأطفال : وتعرف قصص الأطفال إجرائياً على إنها بناء فني يعتمد على مجموعة من الأحداث التي لها حبكة تربطها وشخصيات تجسدها وزمان ومكان ولها أهداف تربوية وتقدم لطفل الروضة بهدف إكسابه مجموعة مختلفة من المهارات والمفاهيم المناسبة له في هذه المرحلة هذا بالإضافة إلى ما تحققه من متعة وتسلية وسعادة للأطفال.

الإطار النظري للبحث ويتناول المحاور التالية :

المحور الأول تدريب معلمات رياض الأطفال :

مفهوم تدريب معلمات رياض الأطفال.

توجد تعريفات عديدة لتدريب معلمات رياض الأطفال وفيما يلى تستعرض الباحثة بعض التعريفات .

يعرف فهمى (٢٠٠٧ ، ١٢٨٢) تدريب معلمات رياض الأطفال على إنه عملية منظمة مستمرة محورها معلمة الروضة ، حيث تقدم لها مجموعة من البرامج التي تهدف إلى تطوير أدائها المهني بما يتفق مع التطورات العالمية المعاصرة فى مجال تربية الطفل واحتياجتها التدريبية .

وتعرف البسيونى (٢٠٠٨ ، ١١٨) تدريب معلمات رياض الأطفال أثناء الخدمة على إنه كل برنامج منظم ومخطط يمكن المعلمات من النمو فى المهنة ، وذلك بالحصول على مزيد من الخبرات الثقافية والسلوكية وكل ما من شأنه أن يرفع مستوى عملية التعليم والتعلم.

وتعريف الباحثة تدريب معلمات رياض الأطفال علي أنه برنامج منظم ومخطط يهدف إلي التحسن المستمر في مستوى أداء المعلمات ويزودهن بالخبرات اللازمة للعمل مع الأطفال وإكسابهن المهارات والاتجاهات الايجابية والمعارف والمعلومات التي تساعدهن علي القيام بأعباء وظيفتهن وتسهم في رفع مستوى أدائهن في الوقت الحاضر والمستقبل والتكيف مع كل جديد في مجال التعامل مع الطفل.

أهداف تدريب معلمات رياض الأطفال :

التدريب سمة من سمات العصر وضرورة لازمة لمقابلة احتياجات الفرد فى النمو المهني ، فقد أصبح لدى المهتمين بجميع شئون التعليم قناعة تامة بأن تعليم ما قبل الخدمة لا يستطيع بمفردة تخريج معلم خبير فى مجال التعليم حيث لا تتيح سنوات الدراسة الأولى أكثر من وضع المعلم على بداية الطريق المهني السليم بعد أن يكون قدأكتسب المهارات المعرفية والعلمية وكذالك الاتجاهات الضرورية لمواجهة متطلبات أعباء المهنة لذلك فإن هناك حاجة ماسة مستمرة للتطوير فى مختلف جوانب المهنة. (الامير، ٢٠٠٢، ١٠١)

ويهدف تدريب معلمات رياض الأطفال إلى :

- ❖ رفع مستوى الكفاءة التربوية للمعلمات وذلك بالتعرف على التطورات الحديثة في مجال تربية الطفل.
- ❖ كسب مهارات تعليمية جديدة أو تحسين مهارات موجودة بالفعل.
- ❖ مساعدة المعلمات على فهم مشكلات المجتمع وحلها والتجاوب مع التغيرات المختلفة الحادثة فيها .

❖ تبصير معلمات الروضة بمشكلات النظام التعليمي القائم بالروضة ووسائل حلها.

❖ مساعدة المعلمات على استغلال إمكانات الروضة والبيئة بدرجة فعالة. (المالكى، ٢٠٠٠، ٢٦)

❖ اكتشاف كفاءات مختلفة من المعلمات ومساعدتهن على اكتشاف إمكانيتهن ومواهبهن.

❖ التزويد بالاتجاهات التربوية الحديثة والمعاصرة فيما يتعلق بتربية طفل ما قبل المدرسة .

❖ تمكين المعلمات من الإبداع والابتكار ورفع روحهن المعنوية .

❖ تقديم خبرات متميزة ومتنوعة وأفكار جديده في فترات زمنية محددة . (رمضان، ٢٠٠٠، ٩٥)

شروط البرامج التدريبية الناجحة لمعلمات رياض الأطفال :

لكي ينجح البرنامج التدريبي لمعلمات رياض الأطفال أثناء الخدمة فى تنميتهن مهنياً يجب أن يراعى القائمون على برامج التدريب مجموعة من الشروط والتى تتمثل فيما يلي :

❖الحاجات التدريبية الفعلية لمعلمات رياض الأطفال .

❖الدقة والموضوعية فى تحديد أهداف ومحتوى البرنامج التدريبي .

❖حسن اختيار المدربين المؤهلين والمتخصصين .

❖التنوع حيث الموضوعات والمدة الزمنية وأماكن انعقاد الدورات التدريبية والأساليب المستخدمة .

❖أن يتضمن البرنامج أساليب تقويمية تبين مدى نجاحه مع إشراك المتدربات فى عملية التقييم.

❖توفير بعض الحوافز المادية والمعنوية للمعلمات المتدربات .

❖تحقيق التوازن بين الجانب النظري والتدريب العملي.

❖توفير المتطلبات المادية اللازمة لنجاح البرنامج التدريبي .

❖اختيار الوقت المناسب للمتدربات. (البسيونى، ٢٠٠٨، ١١٨)

وقد راعت الباحثة بعض هذه الشروط عند إعداد البرنامج لتدريب المعلمات حيث صممت البرنامج فى ضوء الاحتياجات التدريبية الفعلية لهن، كما راعت الدقة والموضوعية فى تحديد أهدافه ووفرت المتطلبات المادية اللازمة لإنجاحه، كما اختارت الوقت المناسب للتدريب، وحققت التوازن بين الاساليب النظرية والعملية المستخدمة فى البرنامج، كذلك وفرت المناخ النفسى الملائم لتدريب المعلمات، وضمنت البرنامج بعض الأساليب التقويمية لتبين مدى نجاح البرنامج فى تدريب المعلمات.

المحور الثاني :الأنشطة القصصية لطفل الروضة

مفهوم القصة :

تعد القصة من أهم الأشكال الفنية لأدب الأطفال لأنها تتمتع بتشويق كبير لا يدانيه مجال أخر من مجالات أدب الأطفال، و هي من أحب ألوان الأدب للأطفال و من أقربها إلي نفوسهم و هي تعتبر وسيلة من وسائل نشر الثقافات و المعارف و العلوم و المهارات، كما أنها من أهم الوسائل التربوية في تعليم اللغة وتهذيب الأحاسيس و ترقية الوجدان و الارتقاء بالفكر الإنساني عند الطفل .

ويختلف تعريف و مفهوم القصة في مرحلة رياض الأطفال عن تعريفها في باقي المراحل العمرية الأخرى، وذلك نظراً لما لهذه المرحلة من طبيعة خاصة ولما للأطفال من سمات و خصائص وحاجات نمو يتميزون بها في هذه المرحلة، لذلك تستعرض الباحثة مفهوم القصة في مرحلة رياض الأطفال من خلال المؤلفات التي تناولت قصص أطفال الروضة و استخدامها في تنمية وإكسابهم مجموعة مختلفة من المفاهيم و المهارات و السلوكيات المطلوب إكسابها لهم في هذه المرحلة و هي كالتالي :

يعرف زلط (٢٠٠٠، ٥٣) قصص الأطفال بأنها أنماط متنوعة من الأدب القصصي الشفهي والمكتوب، وهي فنون قد ترويها الجدات أو الأمهات أو يكتبها قصاصون بالتأليف المناسب لمراحل الطفولة أو يتم استرفادها من الموروث الأدبي على لسان الحيوان أو عن حكايات تراثيه مثل ألف ليلة وليلة وتعتبر قصص الأطفال المترجمة أو المعربة هي أحد روافد قصص الأطفال في الثقافات الأجنبية.

وتعرف عبد الرحيم (٢٠٠٢، ٢٨) قصص الأطفال بأنها عمل أدبي وفني يمنح الشعور بالمتعة والبهجة، كما يتميز بالقدرة على جذب الانتباه والتشويق وإثارة خيال الطفل وقد تتضمن غرضا أخلاقياً أو علمياً أو لغوياً أو ترويحياً وقد تشمل هذه الأغراض كلها أو بعضها.

ويعرف أوين **(Owen William 2002)** قصص الأطفال بأنها قصص تهتم بعدد محدد من المفاهيم يستطيع الأطفال استيعابها ومكتوبة بأسلوب مباشر وبسيط ومشوق وتمثل الصور فيها السمة الأساسية.

يعرف سلامة (٢٠٠٤ ، ٤٦٨) قصص الأطفال على أنها بناء فني يعتمد على مجموعة من الأحداث التي لها حركة تربطها ، وشخصيات تجسدها ، وزمان ومكان تدور فيه ، وتقدم فى الروضة بهدف بناء الشخصية المتكاملة للطفل ، وتنمية مهارات الاتصال الشفهي لديه ، وكذلك تزويده بمجموعة من الخبرات والنماذج التي يدركها فى صور خيالية ، بالإضافة التحقيق السعادة والمتعة.

الأهمية التربوية للقصص المقدمة لطفل الروضة :

تعد القصة من أحب ألوان الأدب إلى الأطفال ، وترجع أهميتها إلى أنها تعد من أكثر الأجناس الأدبية انتشاراً وشيوعاً بين الأطفال ، وأشدها جاذبية لهم ، فالأطفال يحبون سماع القصص بطبعهم ، ومشاهدتها ورؤيتها ؛ فيعشون أحداثها ، وينفعلون. (عبد الوهاب ، ٢٠٠٦ ، ٢١٧)

ولقد أكدت العديد من الدراسات والبحوث العربية والأجنبية على أهمية القصص وفاعليتها في إكساب طفل الروضة بعض المفاهيم العلمية والاجتماعية ، وبعض المهارات اللغوية والحركية ومهارات حب الاستطلاع والمهارات الحياتية ، وبعض القيم الدينية والأخلاقية ، وتنمية الوعي الصحي والذكاء المكاني ومن هذه الدراسات عبد الحليم (٢٠١١) ، دراسة قربان (٢٠١٢) دراسة عبد المعز (٢٠١٥)

كما أكدت دراسة **Engle (2011)** ودراسة **Candreva (2011)** على أن للقصص أهمية كبيرة في التدريس وتعليم طفل الروضة فهى تنمى خيال الطفل ، وتغذى قدراته ، وتنتقل به إلى عوالم جديدة لم تكن لتخطر له ببال ، وتعمل على إثراء المواقف التعليمية بالمنبهات والمثيرات السمعية والبصرية

فينعكس ذلك إيجابياً على المستوى التحصيلى للطفل ومن ثم تنمية اتجاهاتهم نحو التعلم .

وترى الباحثة أنه مما سبق يمكن إجمال الأهمية التربوية للقصص في أنها أحد وأهم الوسائط المتاحة للأطفال ولها مردود تربوي وتعليمي وتثقيفي في تحسين العملية التعليمية برياض الأطفال .

أهداف القصة المقدمة لطفل الروضة :

القصة وسيلة من وسائل نشر الثقافات والمعارف والعلوم والفلسفات وذلك بسبب ما تنطوي عليه من جاذبية فهي تعد من أشد ألوان الأدب تأثيراً فى النفوس وكثيراً من القيم والمفاهيم والنظريات والفلسفات تنتشر عن طريق القصة قبل أي وسيلة أخرى. (مسافر، ٢٠١٠، ١٥٨)

والقصص الموجهة لأطفال الروضة لابد وأن تحمل أهدافا متنوعة فقد تكون هذه القصص ذات هدف تربوي تعليمي أو قد تكون لهدف اكتساب الأطفال المعلومات والحقائق أو قد تكون بهدف التسلية والترفيه والترويح أو ربما يكون هدفها الإرشاد والتوجيه ويمكن إجمال هذه الأهداف في النقاط التالية :

❖بث مجموعة من القيم الخلقية وتثبيت بعض أنماط السلوك المرغوب عند الطفل فى قالب قصصي .

❖تسهم في تنمية محصولهم اللغوي وتنمية مهارات القراءة والكتابة.

❖ تساعد في تكوين الميول والانفعالات الإيجابية نحو القضايا التي يتعرض لها مضمون هذه القصص .

❖تزويد الأطفال بالقيم والفضائل، وتعويدهم احترام العادات والتقاليد. (حلاوة، ٢٠١١، ١١٤)

❖غرس حب الوطن والمحافظة على المرافق العامة للدولة والولاء لها.

❖ تدريب الأطفال على التذكر، وتركيز الانتباه، والتخيل، والقدرة على ❖حل المشكلات التي تواجههم، والحكم على الأمور، وحسن التعليل والاستنتاج وغيرها من القدرات العقلية.

❖ تنمية التذوق الأدبي لدى الأطفال بتقديم المعاني والأخيلة والأساليب الأدبية الجميلة.

❖ تنمية لغة الطفل سماعاً، وتحدثاً، وقراءة، وكتابة وزيادة ثروته اللغوية.

❖ تزويد الأطفال بالحقائق والقوانين العلمية وربطهم بالتطورات العلمية المختلفة.

❖ تمكين الأطفال من شغل أوقات فراعهم فيما هو مفيد .

❖ تنمية المهارات الاجتماعية للطفل مثل التعاون والمشاركة الاجتماعية .

(عبد الحكيم، ٢٠٠١، ١٧)

أسس اختيار القصص المقدمة لطفل الروضة :

❖أن تكون القصة بسيطة وأسلوبها سهل وجذاب يفهمه الطفل بدون مشقة وعناء.

❖ تناسب سن الطفل وقدراته ومفاهيمه وإدراكه العقلي فلا تكون معقدة.

❖تلائم مستوى الطفل الثقافي وتزوده بالمعارف والمفاهيم والخبرات الجديدة في جو من المرح والسعادة.

❖تكون القصة ككل قصيرة لتناسب مدى انتباه الأطفال بحيث يدرك الطفل الحوادث ويتخيلها بسهولة وأن تكون سريعة التتابع بحيث لا يمل الطفل الاستماع إليها حتى النهاية .

❖يتوافر فيها التحديد الواضح للشخصيات والزمان والمكان. (خلف، ٢٠٠٦، ٩٥)

❖شخصيات القصة قليلة مألوفة لدى الطفل سواء من أفراد الأسرة، أوالحيوانات أوالطيور، أوالنباتات، وتتسم بالوضوح في تصرفاتها لأن الطفل يقلدها ويتوحد معها.

❖تتضمن القصة فكرة معينة وأن يكون لها هدف ومغزى واضح يستطيع الطفل وتجذب انتباه الأطفال وتتابع فيها الأحداث المنطقية والحوار والوصول إلي نهاية طبيعية مقنعة وسعيدة .

❖تحتوى على مضامين تتوافق مع قيم الدين والمجتمع وتميل بهم إلي جانب الخير والفضيلة والإيمان .

❖لا تحتوى القصة على مواقف انفعالية حادة مما يبعث الخوف والشك واليأس والتردد في نفوس الأطفال

❖تراعى المستوى الاجتماعي واللغوي والوجداني عند الأطفال.

❖ الاهتمام بموسيقى الكلمات والجمل المسجوعة ذات الوزن الموسيقى، كما أن أصوات الحيوانات في لغة القصة تضيف كثيراً إلي حيويتها وتأثيرها في نفس الطفل. (حسين، ٢٠٠٠، ١٠٠)

❖يجب أن تتضمن القصة موقفاً يشد انتباه الأطفال ويسترعى تفكيرهم أومشكلة تستوجب الحل على أن تكون المشكلة في مقدور الأطفال وأن تستثير خيالهم وتفكيرهم فهذا يبعث فيهم الثقة بالنفس .

❖أن يكـون بهـا مواقـف انفعاليـة ذات صـبغة وجدانيـة متنوعـة بتنـوع الانفعالات ويحسن أن يغلب عليها انفعالات الابتهاج والمرح ولا ضرر من وجود مواقف تدعو إلي الحزن والألم والغضب بدون مبالغة .

❖استخدام الألفاظ ذات الدلالة الحسية التي تدرك بالحواس.

❖يتحتم ألا يسود القصة الوعظ والإرشاد المباشر بل يتم ذلك عن طريق القدوة لأن الطفل بطبيعته شديد التأثر بما نقدمه له عن طريق غير مباشر. (خلف، ٢٠٠٦، ٩٧)

عناصر البناء الفني للقصة:

القصص المقدمة للأطفال لها بناء فني وعناصر لابد أن تتوافر فيها حتى تكون قصة ناجحة وهى:

الفكرة الرئيسة: وهى الفكرة التي تجرى أحداث القصة في إطارها ويعد حسن اختيارها الخطوة الأولى في طريق وضع قصة ناجحة. (نجيب، ٢٠٠٠، ٧٥)

❖البناء والحبكة: أن البناء هو مجموعة من الوقائع الجزئية والتي ترتبط يبعضها البعض في نظام خاص حتى تكون في مجموعها الإطار القصصي، أما الحبكة فهي تمثل النقطة التي تتشابك عندها أحداث القصة والتي تجعل المستمع في شوق لمعرفة الحل. (السبيل، ٢٩، ٢٠٠٦)

❖الشخصيات: وهى عنصر مهم في البناء الفني للقصة فتعمل على إبراز الفكرة التي وضعت القصة من أجلها حتى يتعرف الطفل على الشخصيات بدقة ويتعرف أدوارها ويتعاطف معها وقد تكون الشخصيات رئيسة أو ثانوية . (أحمد، ٢٠٠٦، ٢٩)

❖العقدة: وهي التي تتأزم عندها الأحداث، وتثير الانتباه، وتدعو للتفكير، وتشعر المستمع بوجود مشكلة تحتاج إلى حل.

❖السرد والحوار: السرد هو نقل الأحداث والمواقف في صورتها الواقعية إلى صورة لغوية، بينما الحوار هو الأحاديث المختلفة التي تتبادلها شخصيات القصة وهو عامل مهم في نجاح القصة فهو عنصر أساسي من عناصر البناء الفني للقصة، فهو يساعد في تحقيق المشاركة الوجدانية، أما الوصف فهو الذي يزيد الأحداث وضوحا ويوضح للطفل الصورة كأنه يراها رأى العين. (دياب، ٢٠٠٤)

❖البيئة الرمانية والمكانية: يعد عنصرا الزمان والمكان من مقومات القصة فزمن وبيئة القصة تؤثر في شخصياتها وأحداثها فلابد تحديد الزمن والمكان التي تدور فيه أحداث القصة. (السبيل، ٣٠، ٢٠٠٦)

❖اللغة والأسلوب: اللغة تشير إلى الألفاظ التي تستخدم في القصة، ففهم اللغة مرتبط بالنمو الإدراكي للطفل فيجب عند عرض القصة أن يستخدم محصول لغوى سليم ملائم للأطفال، بينما الأسلوب هو طريقة كتابة وعرض القصة والتي من خلالها ينقل الكاتب فكرة القصة وحبكتها إلى صورة لغوية سليمة والكاتب الجيد هو الذي يكون أسلوبه في الكتابة مناسب للحبكة وموافق للموضوع والشخصيات ومناسباً للمرحلة العمرية. (حلاوة، ، ٢٠١١، ١١٥)

❖الجو النفسي: وهو الحالة الانفعالية التي تسود في القصة كالحزن والفرح والأمل والتفاؤل والسعادة.

❖النهاية: وفيها تنتهي أحداث القصة، وقد تكون نهاية مفتوحة (لا يقدم فيها حل بل يترك للمستمع والمشاهد) أو نهاية مغلقة. (السبيل، ٢٠٠٦، ٣٥)

الدراسات السابقة :

دراسة ياسمين أحمد حسن محمد (٢٠٠٧) هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية البرنامج التدريبي لإكساب الطالبة المعلمة بكلية رياض الأطفال مهارات توظيف القصة في تنمية ثقافة التغذية الوقائية لطفل الروضة واستخدمت الباحثة المنهج التجريبى واشتملت عينة الدراسة على (٥٠) طالبه معلمه من الفرقة الثالثة بكلية رياض الأطفال جامعة القاهرة واستخدمت الباحثة كل من مقياس ثقافة التغذية الوقائية للطالبة المعلمة والبرنامج التدريبي المقترح الذي تم تطبيقه على أفراد المجموعة التجريبية، وقد أوضحت النتائج أن استخدام البرنامج التدريبي كان له أثر ايجابي في إكساب الطالبة المعلمة مهارات توظيف القصة في تنمية ثقافة التغذية الوقائية لطفل الروضة.

دراسة صباح يوسف أحمد (٢٠٠٨) هدفت الدراسة إلى إعداد برنامج لمعلمات الروضة في رواية القصة المعينة على اكتساب الطفل الكفيف مهارات التفاعل مع البيئة، ومن ثم إكسابهم الخبرات والمعلومات والمعارف وتنمية المهارات والقيم والاتجاهات الايجابية لهم ، في بيئة آمنة ثرية بالعناصر الطبيعية والمصنعة تتيح للطفل الكفيف أن يعيش خبرات متعددة ومتنوعة بالاستفادة بالحواس الباقية، وتوصلت الباحثة إلى فاعلية البرنامج باستخدام القصة في إكساب الطفل الكفيف مهارات التفاعل مع البيئة .

دراسة رشا سيد محمد (٢٠١٠) وهدفت الدراسة إلى أعداد برنامج تدريبي للطالبة المعلمة برياض الأطفال قائم على بعض أساليب تقديم وتقويم قصص وحكايات الأطفال، إلقاء الضوء على واقع قدرات الطالبة المعلمة و مدى تمكنها من الأساليب المتنوعة لتقديم وتقويم قصص وحكايات

الأطفال، و كيفية استثمارها في بعض جوانب النمو المختلفة لطفل الروضة. بناء استمارة لتقويم أداء الطالبة المعلمة في بعض أساليب تقديم وتقويم قصص وحكايات الأطفال، واستخدمت الباحثة استمارة استطلاع رأي لتحديد أنسب الأساليب، واستمارة تفضيل استخدام الطالبة المعلمة لأساليب تقديم وتقويم قصص وحكايات الأطفال توصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج التدريبي .

داليا مصطفى عبدا لرحمن (٢٠١٢): هدفت الدراسة إلى تنمية قدرة الطالبة المعلمة على صياغة القصة التعليمية للأطفال و التحقق من فعالية البرنامج المقترح في تنمية قدرة الطالبة المعلمة على كتابة القصة التعليمية للأطفال، و إتاحة الفرصة للطالبة المعلمة لصياغة المادة التعليمية في قالب قصصي مناسب لطفل الروضة، وتنمية قدرة الطالبة المعلمة على استخدام مهارات التعبير اللغوي، تزويد مكتبة الطفل بالعديد من القصص التعليمية التي سوف تتم صياغتها من قبل الطالبات المعلمات، وتوصلت الدراسة إلى فعالية البرنامج التدريبي .

دراسة إيمان سمير عرفان (٢٠١٥): هدفت الدراسة إلى التعرف على المهارات اللفظية وغير اللفظية اللازمة لفنية الرواية الشفهية للقصة لأطفال الروضة، والتعرف على فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية بعض المهارات اللفظية و غير اللفظية اللازمة لفنية الرواية الشفهية للقصة على أطفال الروضة لدى الطالبات المعلمات بكلية رياض الأطفال، وتكونت عينة الدراسة مجموعة من(٣٣) طالبة من الطالبات الملتحقات بالفرقة الثانية بكلية رياض الأطفال، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في

تنمية المهارات اللفظية و غير اللفظية اللازمة لفنية الرواية الشفهية للقصة لدى الطالبات المعلمات.

دراسة داليا أحمد العاصي (٢٠١٦): اهتمت الدراسة بتدريب الطالبات على الرسوم الرقمية وكيفية الاستفادة منها في تصميم شخصيات كرتونية خاصة لقصص الأطفال، ودراسة تصميم الشخصيات الكرتونية في العصور والمدارس الفنية، وأعدت الباحثة البرنامج الذي قامت بتصميمه ويحتوى على عدد من الأنشطة التي تم تطبيقها على الطالبة المعلمة بكلية رياض الأطفال جامعة بورسعيد واعدت الباحثة بعض الشخصيات التي قامت الطالبات بتصميمها، والقصص الإلكترونية التي قامت الباحثة بتصميمها، وتوصلت الباحثة إلى فاعلية الرسوم الرقمية كمدخل لتدريب معلمات رياض الأطفال على ابتكار شخصيات كرتونية خاصة بقصص الأطفال.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من عرض الدراسات السابقة أن هناك اتفاقا فيما بينها في بعض الجوانب، كما أتضح أن هناك اختلاف فيما بينها في بعض الجوانب الأخرى، وهى كما يلي:

١- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة التي استعرضتها الباحثة في الهدف وهو تدريب معلمات رياض الأطفال والطالبات المعلمات من خلال برامج تدريبية متنوعة لرفع كفأتهن وتزويدهن بالمهارات اللازمة لهن في مجال قصص الأطفال .

٢- كما اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في العينة وهن معلمات رياض الأطفال، بينما تناولت دراسات أخرى الطالبات المعلمات.

٣- تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدامها للمنهج شبه التجريبي.

٤- اختلفت الدراسة الحالية عن بعض الدراسات السابقة في هدف الدراسة، فمن الملاحظ إنه لا توجد دراسة هدفت إلى تدريب المعلمات على المهارات التالية: مهارة اختيار عناصر البناء الفني للقصة، اختيار طرق العرض المستخدمة في تقديم القصة، مهارة التمهيد لعرض القصة، مهارة استخدام الوسائل التعليمية في تقديم القصة، مهارة طرح الأسئلة التي تلي عرض القصة، مهارة إعداد واستخدام بطاقات الملاحظة والاختبارات المصورة، وهى المهارات التي تم اختيارها في ضوء الاحتياجات التدريبية للمعلمات .

٥- تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بانفرادها بتدريب معلمات رياض الأطفال على المهارات المستخدمة في عرض الأنشطة القصصية لطفل الروضة وذلك في ضوء احتياجاتهن .

استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في صياغة مشكلة البحث والفروض وإعداد الأدوات والبرنامج، والتعرف على الأساليب الإحصائية المناسبة للتحقق من صحة الفروض ومناقشة النتائج وتفسيرها .

إجراءات البحث :

أولا مجتمع وعينة البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع معلمات رياض الأطفال اللاتي يعملن بروضات إدارة أسيوط التعليمية التابعة لإشراف وزارة التربية والتعليم بمدينة أسيوط وعددهم (١١٤) معلمة حيث تم تطبيق استبانه تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال للمهارات المستخدمة في عرض الأنشطة القصصية لأطفال الروضة على المعلمات لتحديد الاحتياجات التدريبية لهن وإعداد البرنامج التدريبي في ضوء احتياجاتهن التدريبية، واقتصرت عينة البحث الأساسية على (٢٥) معلمة من معلمات رياض الأطفال ببعض الروضات الحكومية التابعة لإدارة أسيوط التعليمية واللاتى تم ترشيحهن من قبل الادارة التعليمية لحضور البرنامج التدريبى، ويمثلون ٢٣٪ من مجتمع البحث.

ثانياً أدوات البحث

١- قائمة بالمهارات الأساسية اللازم توافرها لدى معلمات رياض الأطفال لعرض الأنشطة القصصية لأطفال الروضة. (إعداد الباحثة)

وفيما يلي توضيح للخطوات التي اتبعت أثناء إعداد قائمة المهارات :

الهدف من إعداد القائمة :

هدفت القائمة إلى تحديد المهارات الأساسية اللازم توافرها لدى معلمات رياض الأطفال لعرض الأنشطة القصصية لأطفال الروضة.

مصادر إعداد القائمة :

لإعداد قائمة المهارات تم إتباع الخطوات التالية :

❖ الإطلاع على الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت المهارات المستخدمة في تقديم الأنشطة القصصية لطفل الروضة .

❖ الرجوع إلى الدراسات والبحوث التي تناولت القصة كعمل أدبي لأطفال الروضة وكذلك التي تناولت برامج تدريب معلمات رياض الأطفال.

❖ استطلاع أراء المتخصصين في المناهج وطرق التدريس رياض الأطفال للتعرف مهارات العرض المستخدمة في تقديم الأنشطة القصصية لأطفال الروضة

❖ الاستعانة بالإطار النظري للدراسة في تحديد تلك المهارات والمؤشرات الأدائية لها .

مكونات القائمة : تكونت القائمة من المهارات التالية

١- مهارات ما قبل عرض الأنشطة القصصية : واشتملت على (سبع) مهارات وهى : مهارة تحديد أهداف القصة ، مهارة اختيار محتوى القصة ، مهارة اختيار عناصر البناء الفني للقصة ، مهارة اختيار الوسائل التعليمية المستخدمة في عرض القصص ، مهارة تحديد طرق العرض المستخدمة في عرض القصة ، مهارة اختيار الأنشطة التعليمية المصاحبة لعرض القصص ، مهارة إعداد الأسئلة التي تلي عرض القصة ويندرج تحت كل مهارة رئيسية من المهارات مجموعة من المهارات الفرعية .

٢- مهارات أثناء عرض الأنشطة القصصية : واشتملت على (ست) مهارات وهي : مهارة التهيئة للقصة ، مهارة عرض القصة ، مهارة استخدام الوسائل التعليمية في عرض القصص ، مهارة التعزيز وإثارة دافعيه الأطفال للاستماع لأحداث القصة ، مهارة ضبط وإدارة قاعة الروضة أو حجرة

النشاط قبل وأثناء وبعد العرض، مهارات الغلق أو إنهاء القصة ويندرج تحت كل مهارة رئيسية مجموعة من المهارات الفرعية

٣- مهارات ما بعد عرض الأنشطة القصصية : وتكونت من(ثلاث) مهارات وهي : مهارة طرح وتوجيه الأسئلة التي تلي عرض القصة، مهارة استثمار أحداث القصة في التقويم، مهارة إعداد واستخدام بطاقات الملاحظة ويندرج تحت كل مهارة من المهارات الثلاث السابقة مجموعة من المهارات فرعية .

تحكيم القائمة:

بعد التوصل إلى قائمة المهارات في صورتها الأولية تم عرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في تربية الطفل، ملحق(٢) وذلك لإبداء الرأي في أهمية تلك المهارات للمعلمات في تقديم وعرض الأنشطة القصصية لأطفال الروضة وإجراء التعديلات وفق ما يرونه صواباً من حيث ما يلي :

- ما ورد بالقائمة من مهارات أساسية وأخرى فرعية.
- مدى أهمية تلك المهارات لمعلمات رياض الأطفال في تقديم الإليها. القصصية لأطفال الروضة .
- مدى ارتباط كل مهارة فرعية بالمهارة الرئيسية التي تنتمي إليها .
- التأكد من السلامة العلمية والصياغة اللغوية للمهارات الواردة في القائمة.
- إضافة أو حذف أو استبدال ما يرون إضافته أو حذفه من قائمة المهارات.

تعديل القائمة وفقا لنتائج التحكيم :

بعد عرض القائمة على مجموعة من المحكمين وإجراء التعديلات التي أشاروا إليها تم تصحيحها وحساب النسبة المئوية لاستجابات المحكمين لكل مهارة حيث يعطى درجة واحدة للمهارة إذا كانت مناسبة وتعطى صفر إذا لم تكن مناسبة وذلك لكل محكم على حده، ثم جمع الدرجات التي حصلت عليها المهارة بالنسبة لجميع المحكمين وحسبت النسبة المئوية لكل مهارة من هذه المهارات ، وقد أسفرت هذه الخطوات عن حذف المهارات التي لم تصل نسبة الاتفاق عليها (٨٠ ٪) ودمج بعض المهارات أو حذف بعضها لتكرارها مع مهارات أخرى .

صياغة القائمة في صورتها النهائية :

بعد إجراء التعديلات اللازمة أصبحت القائمة في صورتها النهائية تمثل المهارات الأساسية والفرعية اللازمة لمعلمات رياض الأطفال لعرض الأنشطة القصصية لطفل الروضة ملحق (٣).

ومن خلال هذا العرض لإجراءات تحديد المهارات الأساسية اللازم توافرها لدى معلمات رياض الأطفال لعرض الأنشطة القصصية لأطفال الروضة تمت الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث.

٢- استبانه تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال للمهارات المستخدمة في عرض الأنشطة القصصية لأطفال الروضة .

وفيما يلي عرض تفصيلي لهذه الخطوات :

الهدف من الاستبانه :

هـدفت الاسـتبانه إلى تحديـد الاحتياجـات التدريبيـة لمعلمـات ريـاض الأطفـال مـن المهـارات المـستخدمة في عـرض الأنـشطة القصـصية لأطفـال الروضة .

مصادر بناء الاستبانه :

أعدت الاستبانة في ضوء قائمة المهارات الأساسية اللازم توافرها لدى معلمات رياض الأطفال لعرض الأنشطة القصصية لأطفال الروضة وبنفس مكونات قائمة المهارات في صورتها النهائية مع اختلاف في التصميم فوضع أمام كل مهارة أدائية خانات تحدد درجة حاجة المعلمات للتدريب على المهارة ووضعت في شكل عدد من الاستجابات (حاجة كبيرة – حاجة متوسطة – لا حاجة إليها) وبذلك تكونت الاستبانة من (١٦) مهارة كما تضمنت الاستبانه ما يلي :

- ❖ مقدمة توضح لمعلمات رياض الأطفال الهدف من إعداد الاستبانه .
- ❖ توضيح كيفية تدوين الاستجابات التي تتناسب مع أراء المعلمات و احتياجاتهن التدريبية .
- ❖ كما تضمنت الاستبانه إشارة إلى أن المعلومات التي سيتم الحصول عليها ستستخدم نتائجها لأغراض البحث فقط لذا طلبت الباحثة من المعلمات الإجابة عن هذه الأستبانه بدقة وبكل صراحة وموضوعية وذلك حتى يتسنى لها إعداد البرنامج في ضوء حاجاتهن التدريبية .

صدق الاستبانة:

للتأكد من صدق إستبانة تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال لمهارات العرض المستخدمة فى تقديم الأنشطة القصصية لأطفال

الروضة تم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين فى المناهج وطرق التدريس ورياض الأطفال ملحق(٢) لإبداء الرأي حول :

❖ ما ورد بالاستبانه من مهارات أساسية وعددها (١٦) مهارة .

❖ مدى أهمية تلك المهارات لمعلمات رياض الأطفال في تقديم الأنشطة القصصية لأطفال الروضة .

❖ تقديم مقترحات بإضافة أو حذف أو تعديل الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال.

وقد أجمع المحكمون على أهمية جميع المهارات للمعلمات لاستخدامها فى تقديم الأنشطة القصصية لأطفال الروضة ولم يتم حذف أي مهارات ولم يتم إجراء أي تعديل على الاستبانه من حيث الشكل والمضمون، وبذلك يكون قد تم التوصل إلى الشكل النهائي للاستبانة ملحق(٤).

ثبات الاستبانه :

للتأكد من ثبات الاستبانة تم تطبيقها على عينة استطلاعية بلغ عددها (٢٠) معلمة من معلمات رياض الأطفال من غير(عينة البحث الأساسية) ثم إعادة تطبيقها عليهن مرة أخرى بعد فاصل زمني قدرة أسبوعين، وتم استخدام معادلة الارتباط لبيرسون، حيث بلغ معامل ثبات الاستبانه (٨٤ ٠.) وهو معامل ثبات مرتفع مما يدل على ثبات الاستبانة وصلاحيتها للتطبيق على المعلمات .

تطبيق الاستبانه :

بعد إعداد الاستبانة في صورتها النهائية والتأكد من صدقها وثباتها تم تطبيقها على عدد (١١٤) معلمة من معلمات رياض الأطفال بروضات إدارة أسيوط التعليمية وهى روضات حكومية تابعة لإشراف وزارة التربية

والتعليم وبلغ عددها (١٤) روضة وقامت الباحثة بتوزيع الاستبانات على المعلمات وقد حرصت الباحثة على التواجد أثناء ملء الاستبانه وذلك للإجابة عن أي استفسارات أو أسئلة والتأكد من إجابة كل معلمة عن جميع المحاور ثم قامت الباحثة بتجميع الاستبانات وتفريغ بياناتها وقد تم رصد النتائج وترتيب المهارات وفقاً لحاجة المعلمات للتدريب على المهارات وذلك تمهيداً لإعداد برنامج لتدريب المعلمات على بعض هذه المهارات في ضوء احتياجاتهن التدريبية .

تصحيح الاستبانه :

لتحديد الاحتياجات التدريبية تم حساب التوزيع التكراري لدرجة الاحتياجات التدريبية للمعلمات ثم حساب الأوزان النسبية لكل حاجة تدريبية .

نتائج تطبيق الاستبانه : تم رصد النتائج وترتيب المهارات طبقا لدرجة حاجة المعلمات للتدريب عليها وتوضح الجداول التالية نتائج تطبيق الاستبانة والأوزان النسبية لحاجة المعلمات للتدريب على مهارات العرض المستخدمة فى تقديم الأنشطة القصصية لأطفال الروضة.

جدول (١) الأوزان النسبية لدرجة احتياج معلمات رياض الأطفال للتدريب على مهارات ما قبل عرض الأنشطة القصصية لأطفال الروضة

م	المهارة	الوزن النسبي	ترتيب المهارات وفقا لحاجة المعلمات للتدريب
١	مهارة تحديد أهداف القصة.	٦٩.٠	٤
٢	مهارة اختيار محتوى القصة .	٧٢.٠	٣
٣	مهارة اختيار عناصر البناء الفني للقصة .	٩١.٠	١
٤	مهارة تحديد الوسائل التعليمية المستخدمة في عرض القصة	٦٥.٠	٥
٥	مهارة تحديد طرق العرض المستخدمة في تقديم القصة .	٧٦.٠	٢
٦	مهارة اختيار الأنشطة التعليمية المصاحبة لعرض القصة	٦١.٠	٦
٧	مهارة إعداد الأسئلة التي تلي عرض القصة .	٥٧.٠	٧

يتضح من الجدول السابق أن الاحتياجات التدريبية للمعلمات والمتعلقة بمهارات ما قبل عرض الأنشطة القصصية لأطفال الروضة قد أظهرت وجود احتياجات تدريبية بدرجة عالية فى مهارة اختيار عناصر البناء الفني للقصة حيث احتلت المرتبة الأولى من حيث حاجة المعلمات للتدريبوحصلت على وزن نسبى (٩١ ٪) يليها مهارة تحديد طرق العرض المستخدمة في تقديم القصة وحصلت على وزن نسبى (٧٦ ٪)

جدول (٢) الأوزان النسبية لدرجة احتياج معلمات رياض الأطفال للتدريب على مهارات أثناء عرض الأنشطة القصصية لأطفال الروضة

م	المهارة	الوزن النسبي	ترتيب المهارات وفقا لحاجة المعلمات للتدريب
١	مهارة التهيئة لعرض القصة .	٧١.٠	٢
٢	مهارة عرض القصة.	٤٠.٠	٦
٣	مهارة استخدام الوسائل التعليمية في عرض القصة	٨٨.٠	١
٤	مهارة التعزيز وإثارة دافعيه الأطفال للاستماع للقصة	٤٦.٠	٤
٥	مهارة ضبط وإدارة قاعة الروضة قبل وأثناء وبعد العرض	٤١.٠	٥
٦	مهارات الغلق أو إنهاء القصة.	٥٣.٠	٣

يتضح من الجدول السابق أن الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال والمتعلقة بالمهارات المستخدمة أثناء عرض الأنشطة القصصية لأطفال الروضة أظهرت وجود احتياجات تدريبية بدرجة عالية فى مهارة استخدام الوسائل التعليمية في عرض القصة حيث احتلت المرتبة الأولى من حيث حاجة المعلمات للتدريب عليها وحصلت على وزن نسبى (٨٨٪) يليها فى الترتيب مهارة التهيئة وحصلت على وزن نسبى (٧١ ٪).

جدول (٣) الأوزان النسبية لدرجة احتياج معلمات رياض الأطفال للتدريب على مهارات ما بعد عرض الأنشطة القصصية لأطفال الروضة

م	المهارة	الوزن النسبي	ترتيب المهارات وفقا لحاجة المعلمات للتدريب
١	مهارة طرح وتوجيه الأسئلة التي تلي عرض القصة	٨٩.٠	١
٢	مهارة استثمار أحداث القصة .	٦٤.٠	٣
٣	مهارة إعداد و استخدام بطاقات الملاحظة	٨١.٠	٢

ويتضح من الجدول السابق أن الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال و المتعلقة بمهارات ما بعد عرض الأنشطة القصصية لأطفال الروضة أظهرت وجود احتياجات تدريبية بدرجة عالية فى مهارة طرح وتوجيه الأسئلة التي تلي عرض القصة حيث احتلت المرتبة الأولى من حيث حاجة المعلمات للتدريب عليها وحصلت على وزن نسبى (٨٩٪) يليها فى الترتيب مهارة إعداد واستخدام بطاقات الملاحظة وحصلت على وزن نسبى (٨١ ٪) وبناء على ما سبق تم ترتيب مهارات المستخدمة فى تقديم الأنشطة القصصية لأطفال الروضة وذلك وفقا لحاجة المعلمات للتدريب عليها .

ومن خلال العرض السابق لإجراءات تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال لمهارات العرض المستخدمة فى تقديم الأنشطة القصصة لطفل الروضة، قد تمت الإجابة عن السؤال الثانى من اسئلة البحث .

٣- اختبار تحصيلي لمعلمات رياض الأطفال لقياس الجانب المعرفي لمهارات العرض المستخدمة فى تقديم الأنشطة القصصية لأطفال الروضة.

وفيما يلي عرض لخطوات التي اتبعت أثناء إعداد الاختبار التحصيلى :

أ- الهدف من الاختبار التحصيلى :

هدف الاختبار إلى قياس مدى اكتساب معلمات رياض الأطفال (عينة البحث) للجانب المعرفي لمحتوى البرنامج التدريبى، كذلك التحقق من فاعلية البرنامج في تزويدهن بالمعارف والمعلومات النظرية عن القصص المقدمة لطفل الروضة

ب- محتوى الاختبار :

تم تحديد نوع أسئلة الاختبار من نوع الأسئلة الموضوعية حتى لا تتأثر بالعوامل الذاتية عند التصحيح وذلك لتحقيق اكبر قدر من الموضوعية والثبات وسهولة التصحيح وعدم التخمين عند وضع أسئلة الاختبار ثم مراعاة الوضوح فى الصياغة وعدم اللجوء للعبارات المبهمة أوالغامضة وارتباط الأسئلة بأهداف البرنامج ووحداته والتدرج فى مستويات حتى تناسب الفروق الفردية للمعلمات، أن تكون الأسئلة محددة وواضحة، تخلو من أي مؤشرات تدل على الإجابة، واستخدام مفردات لغوية مألوفة في صياغة الأسئلة، ودقة ووضوح تعليمات الاختبار وقد اختارت الباحثة ثلاثة أنواع من الأسئلة الموضوعية النوع الأول: أسئلة الصواب والخطأ والنوع الثاني: أسئلة الاختيار من متعدد والنوع الثالث: أسئلة التكملة.

محتوى الاختبار:

تم إعداد الاختبار في ضوء الإطار النظري وتم صياغة أسئلة الاختبار بحيث تغطى موضوعات البرنامج وأهدافه وقد اختارت الباحثة من الأسئلة الموضوعية أسئلة الصواب والخطأ وعددها (٥٠) سؤال، وأسئلة الاختيار من

متعدد وعددها (٢٠) سؤال، أسئلة التكملة وعددها (٥٠) سؤال وقد راعت الباحثة الاعتبارات الفنية وتعليمات وشروط صياغة كل من أسئلة الصواب والخطأ، والاختيار من متعدد، وأسئلة التكملة، وبذلك تم التوصل إلى الصورة المبدئية للاختبار.

تقدير درجات الاختبار وطريقة تصحيحه :

بالنسبة لجميع أسئلة الاختبار تعطى المعلمة (درجة واحدة) لكل سؤال إذا كانت إجابتها صحيحة وتعطى (صفر) إذا كانت الإجابة خاطئة وذلك طبقاً لمفتاح التصحيح الخاص بالاختبار ملحق (٥) وبذلك يكون مجموع درجات الاختبار (١٢٠) درجة وهي الدرجة الكلية للاختبار .

عرض الصورة الأولية الاختبار على المحكمين: بعد إعداد الصورة المبدئية للاختبار تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين ملحق(٢) وذلك لمعرفة أرائهم في الاختبار وصياغة الأسئلة من الناحية العلمية ومناسبة الاختبار للهدف الذي وضع من أجله وحذف وإضافة ما يرونه مناسباً وقد أكد المحكمون ارتباط أسئلة الاختبار بالأهداف ووضوح الأسئلة، وقد تم إجراء التعديلات المقترحة وأصبح الاختبار في صورته النهائية.

الخصائص السيكومترية للاختبار :

بعد تصميم الاختبار فى صورته النهائية، تم تطبيقه على عينة استطلاعية من المعلمات بلغ عددها (٢٠) معلمة من غير(عينة البحث الأساسية) وذلك لحساب كل من :

١- الصدق **Validity** : وقد استخدمت الباحثة الطرق التالية لحساب صدق الاختبار وهى :

❖الصدق المنطقي (صدق المحكمين) **Logical Validity** بعرض الاختبار على مجموعة من المحكمين كما سبق وأكدوا على أن الاختبار على درجة عالية من الصدق وأن الاختبار يقيس ما وضع لقياسه.

❖الصدق التمييزى: تم حساب الصدق التمييزى عن طريق حساب دلالة الفروق بين الأرباعى الأعلى والأرباعى الأدنى لدرجات المعلمات في الاختبار (أعلى ٢٥٪ وأقل ٢٥٪) باستخدام اختبار "مان وتينى "**Mann-Whitney** لدلالة الفروق بين العينات اللابارامترية المستقلة ويوضح الجدول التالي ذلك.

جدول (٤) متوسط ومجموع الرتب وقيمة (Z) ومستوى الدلالة للفرق بين الأرباعى الأعلى والأدنى لدرجات المعلمات في الاختبار التحصيلى

الأرباعيات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الأرباعى الأدنى	٥	٣.٦	١٨	- ٢.٩٥	٠١.٠
الأرباعى الأعلى	٥	٥.١٢	٦٢.٥		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (**Z=-** ٢.٩٥) دالة عند مستوى ٠.٠١ مما يؤكد ارتفاع الصدق التمييزى للاختبار التحصيلى .

٢- ثبات الاختبار**Reliability** : وقد تم بحساب ثبات الاختبار بطريقتين :

❖طريقة ألفا كرونباك **Alpha Cronbach Method** :

استخدمت الباحثة معادلة ألفا كرونباك وهى معادلة تستخدم لإيضاح المنطق العام لثبات الاختبارات والمقاييس، وبلغت قيمة معامل ثبات الاختبار ٠.٨٣٢ وهى قيمة مرتفعة تدل على ثبات الاختبار .

❖التجزئة النصفية لأسئلة الاختبار: للتأكد من ثبات الاختبار تم تجزئه فقراته إلى أسئلة فردية وأخرى زوجية وتم حساب معامل ارتباط بيرسون وتصحيح ذلك من خلال معاملي سبيرمان وجيتمان للتجزئة النصفية ويوضح الجدول التالي معاملات الارتباط .

جدول (٥) معاملات التجزئة النصفية للاختبار التحصيلى

الخواص الإحصائية	معامل سبيرمان	معامل جتمان	الدلالة
الاختبار التحصيلى	٠,٨٥٥	٠,٨٧٩	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١ مما يدل على ثبات الاختبار وصلاحيته للاستخدام .

٣- معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار.

تم حساب معاملات السهولة والصعوبة للاختبار وتراوحت ما بين (٠,٢٢٢ ، ٠,٨٤١) ويوضح ملحق (٦) معاملات السهولة والصعوبة لأسئلة الاختبار التحصيلى.

٤- زمن تطبيق الاختبار:

تم حساب زمن الاختبار الذي انتهى عنده ٨٥٪ من المعلمات من الإجابة عن جميع أسئلة الاختبار ووجد إن الزمن الذي استغرقه تطبيق الاختبار (٥٠) دقيقة .

❖الصورة النهائية للاختبار :

في ضوء الخطوات السابقة وبعد تعديل الاختبار وفقاً لآراء المحكمين وحساب صدقه وثباته أصبح الاختبار في صورته النهائية ملحق (٧) صالحاً للتطبيق على عينة البحث الأساسية .

٤- بطاقة ملاحظة لأداء معلمات الروضة وذلك لقياس الجانب المهارى من مهارات العرض المستخدمة في تقديم الأنشطة القصصية لأطفال. (إعدد الباحثة) **وفيما يلي عرض للخطوات التي اتبعت أثناء إعداد بطاقة الملاحظة :**

الهدف من إعداد بطاقة الملاحظة :

هدفت بطاقة الملاحظة إلى قياس أداء معلمات رياض الأطفال للجانب المهارى لبعض مهارات العرض المستخدمة فى تقديم الأنشطة القصصية لأطفال الروضة قبل وبعد تنفيذ البرنامج التدريبي المقترح .

مصادر تصميم بطاقة الملاحظة :

تم الرجوع أثناء تصميم بطاقة الملاحظة إلى الدراسات والبحوث السابقة التي اهتمت بالقصص تم تحديد المهارات الأساسية اللازمة لمعلمات رياض الأطفال لعرض الأنشطة القصصية لطفل الروضة، والدراسات والبحوث السابقة التي تناولت مهارات التدريس لمعلمات رياض الأطفال .

محتوي بطاقة الملاحظة :

جاءت الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة بنفس مكونات قائمة المهارات في صورتها النهائية مع اختلاف في التصميم فوضع أمام كل مهارة أدائية خانات تحدد مستوى أداء المعلمة (مرتفع – متوسط- ضعيف)على أن تكون الدرجات كالتالي (٣- ٢- ١) وفقاً لأداء المعلمة وذلك بالإضافة إلى خانة الملاحظات، وهي متروكة للسادة المحكمين لإبداء آرائهم وملاحظاتهم في بطاقة الملاحظة التي أمامهم.

وقد راعت الباحثة عند صياغة بنود بطاقة الملاحظة ما يلي :

❖أن تكون العبارات قصيرة وواضحة وسهلة وبسيطة التركيب بحيث لا تستغرق وقتاً أثناء ملاحظتها .

❖أن تكون الصياغة في شكل عبارات إجرائية، حيث تصف الأداء الفعلي المراد ملاحظته عند المعلمة .

❖لا تخضع للتقييم أو التفسير الذاتي من جانب أكثر من ملاحظ أو فاحص .

❖أن تعبر كل عبارة عن إحدى المؤشرات التي يتم ممارستها وتكون تابعه للمجال الذي تنتمي إليه .

كما تضمنت بطاقة الملاحظة مقدمة توضح للسادة المحكمين الهدف من إعداد البطاقة و المطلوب منهم إبداء الرأي فيه وهو :

❖مدى مناسبة كل مهارة فرعية للمهارة الأساسية التي تنتمي إليها .

❖وضع علامة أمام الخانة التي تتفق مع رأيهم.

❖ إعادة صياغة أية عبارات يرون إعادة صياغتها أو تعديل تركيبها اللغوى.

التقدير الكمي لأداء المعلمات في بطاقة الملاحظة :

تحسب درجة المعلمة في البطاقة بحساب مجموع درجات الأداءات التي قامت بتنفيذها ومقارنتها بالدرجة الكلية للبطاقة، وتدل الدرجة المرتفعة فى كل مهارة على ممارسة المعلمة للمهارة ممارسة فعالة، كما تدل الدرجة المنخفضة في كل مهارة على عدم ممارسة المعلمة للمهارة ممارسة فعالة، وقد تم توزيع الدرجات حسب مستويات أداء المعلمات لكل مهارة كالتالي: قامت بالأداء بمستوى مرتفع ثلاث درجات، قامت بالأداء بمستوى متوسط درجتين، قامت بالأداء بمستوى ضعيف درجة واحدة.

❖عرض بطاقة الملاحظة على المحكمين: بعد إعداد الصورة المبدئية لبطاقة الملاحظة تم عرضها على مجموعة من المحكمين ملحق (٢) وذلك للتأكد من سلامة المحتوى العلمى لمفرداتها ومدى تحقيقها للهدف المرجو منها وقد اتفق المحكمين على صلاحية البطاقة للتطبيق وإنها تقيس ما وضعت لقياسه، وبذلك تم التوصل إلى الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة.

التجربة الاستطلاعية لبطاقة الملاحظة:

بعد التوصل إلى الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة تم تطبيقها على عينة استطلاعية من المعلمات بلغ عددها (٢٠) معلمة يعملن من غير(عينة البحث الأساسية) وذلك لحسب كل من :

(١) الصدق **Validity**: وقد استخدمت الباحثة الطرق التالية لحساب الصدق وهى :

❖الصدق المنطقى (صدق المحكمين) **Logical Validity**

لكي تتحقق الباحثة من صدق البطاقة الملاحظة قامت بعرضها على مجموعة من المحكمين كما سبق ذكره وقد اتفقوا على صلاحية البطاقة للتطبيق وإنها تقيس ما وضعت لقياسه .

❖صدق الاتساق الداخلي : للتأكد من اتساق البطاقة داخلياً تم حساب :

❖ معاملات الارتباط بين كل مهارة والدرجة الكلية للبطاقة، وذلك بعد تطبيق البطاقة على المعلمات (العينة الاستطلاعية)، وعددهم (٢٠) معلمة والجدول التالي يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة والدرجة الكلية للبطاقة، والجدول التالي لمعاملات الارتباط بين كل مهارة والدرجة الكلية للبطاقة.

جدول (٦) معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة والدرجة الكلية للبطاقة

المهارات	معامل الارتباط
مهارة اختيار عناصر البناء الفني لقصص أطفال الروضة.	٠,٥٠
مهارة تحديد واختيار طرق العرض المستخدمة في تقديم القصة.	٠,٥٦
مهارة التهيئة لعرض القصة .	٠,٥٦
مهارة استخدام الوسائل التعليمية في تقديم القصة.	٠,٧٤
مهارة طرح الأسئلة التي تلي عرض القصة .	٠,٥١
مهارة إعداد و استخدام بطاقات الملاحظة.	٠,٦٤

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط لجميع المهارات تراوحت ما بين (٠,٥٠- ٠,٧٤) وهى معاملات ارتباط داله إحصائيا عند مستوى دلاله (٠,٠١) مما يدل على صدق البطاقة وصلاحيتها للتطبيق .

(٢) الثبات **Reliability** : وقد تم حساب ثبات بطاقة الملاحظة بطريقتين وهما :

❖طريقة ألفا كرونباك **Alpha Cronbach Method** :

استخدمت الباحثة معادلة ألفا كرونباك ، وبلغت قيمة معامل ثبات بطاقة الملاحظة ٠,٨٥وهى قيمة مرتفعة تدل على ثبات البطاقة ويوضح الجدول التالي معاملات ألفا كرونباك لأبعاد بطاقة الملاحظة .

جدول (٧) معاملات ثبات البطاقة ومهاراتها الفرعية بطريقة ألفا كرونباك

المهارات	معامل الثبات
مهارة اختيار عناصر البناء الفني لقصص أطفال الروضة.	٠,٧٤
مهارة تحديد واختيار طرق العرض المستخدمة في تقديم القصة.	٠,٧٢
مهارة التمهيد لعرض القصة .	٠,٧١
مهارة استخدام الوسائل التعليمية في تقديم القصة.	٠,٨٥
مهارة طرح الأسئلة التي تلي عرض القصة .	٠,٧١
مهارة إعداد واستخدام بطاقات الملاحظة.	٠,٨٢
البطاقة ككل	٠,٧٨

يتضح من الجدول أن معاملات ألفا كلها مرتفعة وهى معاملات ارتباط داله إحصائيا عند مستوى دلاله (٠,٠١) مما يدل على ثبات بطاقة سواء على مستوى أبعاد البطاقة أو على مستوى البطاقة ككل .

❖التجزئة النصفية لفقرات البطاقة :

للتأكد من ثبات القائمة تم تجزئه فقراتها إلى أسئلة فردية وأخرى زوجية وتم حساب معامل ارتباط بيرسون وتصحيح ذلك من خلال معاملي سبيرمان وجتمان للتجزئة النصفية ويوضح الجدول التالي معاملات الارتباط.

جدول (٨) قيم معاملات التجزئة النصفية

لبطاقة ملاحظة أداء معلمات رياض الأطفال

الخواص الإحصائية	معامل سبيرمان	معامل جتمان	الدلالة
بطاقة الملاحظة	٠,٨٦٣	٠,٨٧٧	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١ مما يدل على ثبات بطاقة الملاحظة وصلاحيتها للتطبيق.

في ضوء الخطوات السابقة تم التوصل إلى الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة ملحق (٦) وأصبحت جاهزة للتطبيق على المعلمات عينة البحث الأساسية.

٥- البرنامج المقترح لتدريب معلمات رياض الأطفال على بعض المهارات المستخدمة في عرض الأنشطة القصصية لأطفال الروضة في ضوء احتياجاتهن التدريبية. (إعداد الباحثة)

وفيما يلي عرض للخطوات المتبعة في إعداد البرنامج التدريبي على النحو التالي :

أهداف البرنامج التدريبي :

الهدف العام للبرنامج التدريبى :

يهدف البرنامج التدريبي إلى تنمية معارف ومهارات معلمات رياض الأطفال لبعض المهارات المستخدمة في عرض الأنشطة القصصية لأطفال الروضة في ضوء احتياجاتهن التدريبية.

الأهداف الإجرائية للبرنامج التدريبي :

تم صياغة مجموعة من الأهداف الإجرائية تمثل السلوك المتوقع من المعلمات ممارسته بعد التدريب على البرنامج وقد تم عرض هذه الأهداف على مجموعة من المحكمين ملحق (٢) وذلك للتأكد من مناسبة الأهداف للبرنامج وقد أشارت أراء جميع المحكمين إلى انتماء الأهداف الإجرائية للهدف العام للبرنامج ومناسبة هذه الأهداف للمعلمات مع تعديل الصياغة اللغوية لبعض الأهداف .

محتوى البرنامج التدريبي وجلساته :

في ضوء الأهداف التي يسعى البرنامج لتحقيقها ، تم تحديد المهارات الأساسية اللازمة لبناء البرنامج من خلال الإطلاع على الدراسات والبحوث ذات الصلة بموضوع البحث ، وتم تجميع المادة العلمية والعمل على تبسيطها ، كما تنظيم الجلسات بحيث تحتوى كل جلسة على الهدف العام للجلسة ، الأهداف الإجرائية ، محتوى الجلسة ، الأنشطة التعليمية ، الأدوات والوسائل المستخدمة ، أساليب التدريب ، أساليب التقييم)

أساليب التدريب المستخدمة في البرنامج : استخدمت الباحثة بعض الأساليب المتنوعة للتدريب ومنها :

١- أساليب التدريب الخاصة بالجانب النظري من البرنامج :

❖ المحاضرات النظرية ❖ المناقشة والحوار ❖العصف الذهني ❖ التعلم الذاتي

٢ - أساليب التدريب الخاصة بالجانب العملي من البرنامج :

❖ البيان العملي ❖التدريس المصغر **Micro Teaching** ❖ ورش العمل

الأدوات والوسائل التعليمية المستخدمة في البرنامج :

بطاقات مصورة للقصص، والسبورات بأنواعها ومنها الوبرية والجيبية، بعض المراجع والكتب التي يمكن الرجوع إليها في هذا الصدد، ونماذج من القصص وألوان و أوراق، ورق فوم

أساليب تقويم البرنامج التدريبي :

التقويم القبلي **Evaluation Initial** تم استخدام هذا النوع من التقويم قبل بدء عرض البرنامج على المتدربات بهدف تحديد المستوى المبدئي لهن وقد تم استخدام اختبار تحصيلي وبطاقة ملاحظة وذلك قبل البدء في عرض وتدريس البرنامج.

التقويم البنائي **Evaluation Formation** وتم استخدام هذا النوع من التقويم بعد عرض كل جزء من أجزاء البرنامج ، وذلك بهدف معرفة مدى تقدمهن في البرنامج، وقد تم استخدام بعض أساليب التقويم أثناء تنفيذ البرنامج مثل: الأسئلة الشفوية، ملاحظة ومتابعة أداء المعلمات أثناء التدريب، الأسئلة المقالية ، الأسئلة الموضوعية .

التقويم النهائي**Evaluation Summative**تم استخدم هذا النوع من التقويم بعد الانتهاء من البرنامج بهدف تعرف المستوى الذي وصلت إليه المعلمات بعد التدريب وذلك بإعادة تطبيق الاختبار التحصيلي وبطاقة

الملاحظة للتعرف على مدى فاعلية البرنامج في إكساب المعلمات بعض مهارات العرض المستخدمة في تقديم الأنشطة القصصية لأطفال الروضة .

ضبط البرنامج المقترح :

بعد الانتهاء من إعداد البرنامج تم عرضه في صورته المبدئية على مجموعة من المحكمين ملحق(٢) وذلك للتحقق من ملائمة محتوى البرنامج وأنشطته لتحقيق الأهداف الموضوعية ومدى صلاحية البرنامج للتطبيق، وقد أشار المحكمون إلى أن البرنامج يحقق الأهداف التي وضع من أجلها وتم تعديل الملاحظات التي اتفق عليها معظم المحكمين ليصبح في صورته النهائية ملحق (٧)، ومن خلال هذا العرض لإجراءات إعداد البرنامج تمت الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث.

نتائج البحث وتفسيرها :

نتائج اختبار صحة الفرض الأول للبحث :

للتحقق من صحة الفرض الأول للبحث ونصه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المعلمات (عينة البحث) في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلى ومتوسط درجاتهن في التطبيق البعدى لصالح التطبيق البعدى " تم تطبيق الاختبار على المعلمات تطبيق قبلي وبعدى ورصد الدرجات في التطبيقين القبلي والبعدى، وللتعرف على دلالة الفروق بين مجموعة البحث في التطبيقين تم حساب قيمة (ت) للفروق بين متوسطات درجات المعلمات في الاختبار في التطبيقين القبلي والبعدى ويوضح الجدول التالي نتائج اختبار (ت)

جدول (٩) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات المعلمات في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي

المتغير	التطبيق القبلي ن= ٢٠		التطبيق البعدي ن= ٢٥		قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم التأثير (d)
	م	ع	م	ع			
الاختبار التحصيلي	٥٣,٨٩	٧,٥١٤	١٠٦,٤٤	٦,٨١	١٨,٤٥	٨,٦٢	٨,١٩

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطات درجات المعلمات قبل وبعد تطبيق الاختبار لصالح التطبيق البعدي حيث بلغت قيمة ت = ١٨,٤٥ وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ مما يدل على فعالية البرنامج في إكسابهن الجانب المعرفي وبذلك تم التحقق من صحة الفرض الأول، كما تم الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث .

تفسير نتائج الفرض الأول :

يتضح من نتائج اختبار صحة الفرض الأول اكتساب المعلمات (عينة البحث) للجانب المعرفي للبرنامج التدريبي ويرجع ذلك إلى:

❖استيعاب المعلمات لقدر كبير من المعارف والمعلومات وذلك من خلال الإطار النظري للبرنامج .

❖التنوع في أساليب التدريس المستخدمة في تقديم الجانب المعرفي لوحدات البرنامج ما بين المحاضرة والحوار وحلقات المناقشة بين الباحثة والمعلمات وبين المعلمات وبعضهن البعض والتي كان لها الأثر في فهم واستيعاب ما تم طرحة من معلومات ومعارف مما جعلهن يشعرن بأهمية التدريب على هذه المهارات.

❖محاولة المعلمات الاستفادة لأقصي درجة ممكنة للتدريب على مهارات المستخدمة في تقديم الأنشطة القصصية لأطفال الروضة ومن ثم تطبيق ما تم

التدريب عليه عند تقديم الأنشطة القصصية للأطفال مما كان له الأثر الإيجابي في استيعابهن للجانب المعرفي المقدم لهم من خلال وحدات البرنامج .

٢- اختبار صحة الفرض الثاني للبحث والذي ينص على إنه :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمات في التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة ومتوسط درجاتهن في التطبيق البعدي لصالح التطبيق البعدي وللتحقق من صحة الفرض الثاني والفروض الفرعية له تم حساب متوسطات درجات المعلمات في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة في كل مهارة و حساب الانحرافات المعيارية وقيمة (ت) وتوضح الجداول التالية نتائج اختبار (ت).

جدول (١٠) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات المعلمات فى التطبيقين القبلي و البعدي لبطاقة الملاحظة (فى مهارة اختيار عناصر البناء الفني للقصة)

المتغير	التطبيق القبلي ن= ٢٥		التطبيق البعدي ن= ٢٥		قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم التأثير (d)
	م	ع	م	ع			
اختيار عناصر البناء الفني للقصة	٥٨.٣٣	١٢.٤٧	٩٣.٧٢	٧.٧٥	١٠.٨٤		٥.٠٩٦

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطات درجات المعلمات في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة فى مهارة (اختيار عناصر البناء الفني للقصة)لصالح التطبيق البعدي حيث بلغت قيمة ت ١٠.٨٤ وهى قيمة دالة إحصائياً وهذا يشير إلى تحسن مستوى أداء

المعلمات مما يدل على فعالية البرنامج في تنمية مهارة اختيار عناصر البناء الفني للقصة .

جدول (١١) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات المعلمات في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة (في مهارة اختيار طرق عرض القصة)

المتغير	التطبيق القبلي ن= ٢٥		التطبيق البعدي ن= ٢٥		قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم التأثير (d)
	م	ع	م	ع			
طرق عرض للقصة	٢١,٥٦	٣,٣٩	٣٥,١٧	٤,٤٢	١٤,٧٥	٠,٠١	٦,٦٩

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطات درجات المعلمات في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة في مهارة (مهارة اختيار طرق عرض القصة) لصالح التطبيق البعدي وبلغت قيمة ت ١٤,٧٥ وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ وهذا يشير إلى تحسن مستوى أداء المعلمات للمهارة مما يدل على فعالية البرنامج في تنمية مهارة اختيار طرق عرض القصة

جدول (١٢) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات المعلمات فيها التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة (مهارة التهيئة لعرض القصة)

المتغير	التطبيق القبلي ن= ٢٥		التطبيق البعدي ن= ٢٥		قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم التأثير (d)
	م	ع	م	ع			
التهيئة لعرض للقصة	٢٨,٦١	٥,٨١	٥٥,٦١	٤,٨٧	٢٠,١٧	٠,٠١	٩,٤٢

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطات درجات المعلمات في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة في

مهارة (التهيئة لعرض للقصة) لصالح التطبيق البعدي حيث بلغت قيمة ت ٢٠,١٧ وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ وهذا يشير إلى تحسن مستوى أداء المعلمات لهذه المهارة مما يدل على فعالية البرنامج في تنمية مهارة التهيئة لعرض للقصة.

جدول (١٣) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات المعلمات فيها التطبيق القبلي و البعدي لبطاقة الملاحظة (مهارة استخدام الوسائل التعليمية)

المتغير	التطبيق القبلي ن= ٢٥		التطبيق البعدي ن= ٢٥		قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم التأثير (d)
	م	ع	م	ع			
استخدام الوسائل التعليمية	٦٢,١١	٧,٦١	٨٦,٩٤	٥,٢٨	١٤,٤٩	٠,٠١	٦,٨٣

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطات درجات المعلمات في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة فى مهارة (استخدام الوسائل التعليمية) لصالح التطبيق البعدي حيث بلغت قيمة ت ١٤,٤٩ وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ وهذا يشير إلى تحسن مستوى أداء المعلمات للمهارة مما يدل على فعالية البرنامج في تنمية مهارة استخدام الوسائل التعليمية.

جدول (١٤) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات المعلمات فيها التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة (مهارة طرح وتوجيه الأسئلة)

المتغير	التطبيق القبلي ن= ٢٥		التطبيق البعدي ن= ٢٥		قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم التأثير (d)
	م	ع	م	ع			
مهارة طرح وتوجيه الأسئلة	٧٥,٨٣	٨,١٤	١١٠,١٧	٨,٥١	٩,٩٧	٠,٠١	٦,٤٦

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطات درجات المعلمات في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة في مهارة (طرح وتوجيه الأسئلة) لصالح التطبيق البعدي حيث بلغت قيمة ت ٩,٩٧ وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ وهذا يشير إلى تحسن مستوى أداء المعلمات لهذه المهارة مما يدل على فعالية البرنامج في تنمية مهارة طرح وتوجيه الأسئلة.

جدول (١٥) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات المعلمات فيها التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة (مهارة إعداد واستخدام بطاقة الملاحظة)

المتغير	التطبيق القبلي ن= ٢٥		التطبيق البعدي ن= ٢٥		قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم التأثير (d)
	م	ع	م	ع			
مهارة إعداد واستخدام بطاقات الملاحظة	٤٢,٣٩	٧,٥٧	٦١,٣٩	٥,٠٥	١٩,٥٨	٠,٠١	٩,١٩٨

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطات درجات المعلمات في التطبيقين القبلي والبعدي في مهارة (إعداد واستخدام بطاقات الملاحظة) لصلح التطبيق البعدي حيث بلغت قيمة ت ١٩,٥٨ وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ وهذا يشير إلى تحسن مستوى أداء المعلمات لهذه المهارة مما يدل على فعالية البرنامج في تنمية مهارة إعداد واستخدام بطاقات الملاحظة.

جدول (١٦) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات المعلمات في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة ككل في المهارات الست)

المتغير	التطبيق القبلي ن= ٢٥		التطبيق البعدي ن= ٢٥		قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم التأثير (d)
	م	ع	م	ع			
المهارات ككل لبطاقة الملاحظة	٢٨,٨٣	٢٣,٤٥	٤٤,٣٠	١١,٦٠	٢٤,٤٥	٠,٠١	١٦,١٤٧

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطات درجات المعلمات في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة في (المهارات الست) لصالح التطبيق البعدي حيث بلغت قيمة ت = ٢٤,٤٥ وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ وهذا يشير إلى تحسن مستوى أداء المعلمات للمهارات التي شملتها البطاقة مما يدل على فعالية البرنامج في تنمية هذه المهارات وبذلك تم التحقق من صحة الفرض الثاني للبحث كما تم الإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة البحث .

تفسير نتائج الفرض الثاني:

يتضح من نتائج اختبار صحة الفرض الثاني أن هناك تحسناً ملحوظاً في أداء المعلمات للمهارات ويشير هذا إلى أن البرنامج قد حقق فعالية في تنمية هذه المهارات لدى المعلمات ويرجع ذلك إلى:

❖أساليب التدريب والتدريس المتنوعة التي استخدمت لتدريس وحدات البرنامج .

❖تنوع أساليب التدريب العملية المتمثلة في التدريس المصغر للتدريب على المهارات .

❖تنظيم البرنامج التدريبي نشاطات وتقنيات مختلفة لتدريب المعلمات على المهارات مثل العروض لاداءات تدريسية فعالة وحلقات المناقشة وورش العمل ولعب الأدوار .

❖تدريب المعلمات على المهارات التي تتناسب واحتياجاتهم التدريبية حيث إن تلبية البرنامج لحاجات المعلمات يؤدى إلى تحسن في أدائهن لهذه المهارات .

❖توفير كافة المستلزمات التدريبية والوسائل التعليمية التي تطلبها البرنامج للتدريب.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج الدراسات السابقة ومنها دراسة السيد(٢٠٠٧)ودراسة أحمد (٢٠٠٨) ودراسة محمد (٢٠١٠)، ودراسة عبد الرحمن (٢٠١١)، ودراسة محمد (٢٠١٣)

* * *

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث توصلت الباحثة للتوصيات التالية .

❖الاهتمام بتخطيط البرامج التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء احتياجاتهن التدريبية.

❖ الاهتمام بتدريب طالبات رياض الأطفال بكليات التربية على كيفية اختيار القصص المناسبة للطفل وكذلك طرق روايتها واختيار الوسائل التعليمية التي تزيد من فعالية القصص في تقديم المفاهيم .

❖تنمية الوعي لدى معلمات رياض الأطفال بأهمية الدور الذي تلعبه القصص في إكساب أطفال الروضة وتعليمهم مجموعة مختلفة من المهارات والمفاهيم المناسبة لهم في هذه المرحلة.

❖ضرورة تهيئة قاعة الروضة وتوافر كافة الوسائل المستخدمة في عرض القصص من لوحات ومجسمات ومسرح عرائس داخل جميع الروضات حتى تستطيع المعلمة التنوع في طرق العرض .

❖إعداد دليل لمعلمات رياض الأطفال يحتوى على مجموعة مختلفة من القصص المناسبة لطفل الروضة مع توضيح أهداف هذه القصص للمعلمات و طرق سردها و الوسائل المستخدمة أثناء عرضها .

البحوث المقترحة :

في ضوء نتائج البحث يمكن اقتراح البحوث التالية :

١- برنامج تدريبي مقترح لتقويم أداء معلمات رياض الأطفال أثناء سرد القصص لأطفال الروضة.

٢- برنامج تدريبي مقترح لمعلمات رياض الأطفال في تنمية مهارات استخدام فنيات التعامل مع السلوك السيئ أثناء تقديم الأنشطة القصصية لطفل الروضة .

٣- برنامج مقترح لتدريب معلمات رياض الأطفال على استخدام القصة في علاج مشكلات الأطفال السلوكية (السرقة ، العدوان ، الكذب)

٤- برنامج تدريبي مقترح لتدريب معلمات رياض الأطفال على مهارات سرد القصة للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة.

٥- الكفايات الأدائية لمعلمة الروضة في النشاط القصصي وأثرها على تنمية الاستعداد اللغوي لطفل الروضة .

* * *

مراجع الدراسة :

المراجع العربية :

- أبو زيد، سميرة ، توفيق، سحر. (٢٠٠٤). دليل المعلمة لانشطة رياض الأطفال . القاهرة: دار الفكر العربى .
- أحمد، سمير عبد الوهاب. (٢٠٠٦). قصص وحكايات الأطفال وتطبيقاتها. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- أحمد، صباح يوسف (٢٠٠٨): برنامج لمعلمات الروضة في رواية القصة المعنية علي اكتساب الطفل الكفيف مهارات التفاعل مع البيئة، رسالة دكتوراه، كلية رياض الأطفال: جامعة القاهرة.
- الأمير، محمد على. (٢٠٠٢). الدور المستقبلي لكلية التربية فى تدريب معلمي التعليم الابتدائي و الإعدادي فى دولة قطر فى ضوء المتغيرات الجديدة. مجلة كلية التربية . جامعة قطر، ص ١٠١ - ١٠٥.
- أمين، عبير صديق (٢٠٠١): برنامج مقترح لتنمية خيال الطفل باستخدام أساليب عرض القصة، رسالة ماجستير غير منشورة. معهد الدراسات والبحوث التربوية: جامعة القاهرة.
- البسيونى، مها ابراهيم. (٢٠٠٨). كيف تكونين معلمة متميزة. القاهرة: عالم الكتب .

حسين، كمال الدين .(٢٠٠٠). مدخل فى قصص وحكايات الأطفال. القاهرة: مطبعة العمرانية .

- حلاوة، محمد السيد. (٢٠١١). الادب القصصى للطفل مضمون اجتماعى نفسى. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية .
- خلف، أمل. (٢٠٠٦). قصص الأطفال وفن روايتها. القاهرة: عالم الكتب .

- عبد الرحمن، داليا مصطفى (٢٠١١): فعالية برنامج لتدريب الطالبة المعلمة علي فنية كتابة القصة التعليمية لطفل الروضة، رسالة دكتوراه، كلية رياض الأطفال: جامعة القاهرة.
- دياب، مفتاح محمد. (٢٠٠٤). دراسات في ثقافة الأطفال وأدبهم، . دمشق: دار قتيبة.
- رمضان، محمد جابر محمود. (٢٠٠٠). بعض معوقات تدريب معلمات رياض الأطفال أثناء الخدمة رسالة ماجستير. أسيوط، كلية التربية: جامعة اسيوط.

زلط، أحمد. (٢٠٠٠). معجم الطفولة مفاهيم لغوية ومصطلحية فى أدب الطفل وتربية وفنونه وثقافته. القاهرة، دار الفكر العربى.

- العاصى، داليا أحمد السيد صالح (٢٠١٦). الرسوم الرقمية كمدخل لتدريب معلمات رياض الأطفال على ابتكار شخصيات كرتونية خاصة بقصص الأطفال . رسالة ماجستير. كلية التربية النوعية: جامعة بورسعيد.
- السبيل، وفاء إبراهيم(٢٠٠٦). معجم مصطلحات أدب الأطفال. السعودية: كادى ومادى للنشر والتوزيع.
- السيد، رشا أحمد محمد (٢٠٠٧): فعالية برنامج لتنمية مهارات الطالبة المعلمة في توظيف القصة لتعديل بعض سلوكيات الطفل المشكل، رسالة ماجستير، كلية رياض الأطفال: جامعة القاهرة.
- الشربينى، فوزى، الطناوى، عفت. (٢٠٠١). مداخل عالمية فى تطوير المناهج على ضوء تحديات القرن الحادى والعشرين. القاهرة: الأنجلو المصرية .
- عبد الحكيم، نجلاء السيد (٢٠٠١): أثر شخصيات القصة في تنمية بعض القيم الأخلاقية لدى طفل الروضة من خلال برنامج قصصي مقترح. رسالة ماجستير. كلية رياض الأطفال : جامعة القاهرة.

- عبد الحليم، زينب يونس. (٢٠١١). فعالية برنامج تدربى قائم على قصص وحكايات الأطفال لتنمية بعض مهارات التحدث لدى أطفال ذوى صعوبات التعلم، رسالة دكتوراة غير منشورة كلية التربية: جامعة بنها.
- عبد الرحيم، جوزال. (٢٠٠٢). النشاط القصصي لطفل الرياض، وزارة التربية والتعليم: إدارة رياض الأطفال.

عبد الكافى، إسماعيل عبد الفتاح. (٢٠٠٤). القصص وحكايات الطفولة. الاسكندرية: مركز الاسكندرية للكتاب.

- عبد المعز، سعيد على (٢٠١٥): فاعلية القصص التفاعلية الإلكترونية في تنمية حب الاستطلاع والمهارات الاجتماعية لدى أطفال الروضة، مجلة الطفولة والتربية، ع ٢١.
- عبد النبى، محسن. (٢٠٠١). قصص الأطفال وتنمية المهارات اللغوية. المنيا: دار الصفا للطباعة.
- العلى، أحمد عبد الله. (٢٠٠٢). الطفل والتربية الثقافية رؤية مستقبلية للقرن الحادى والعشرين. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- عرفان، إيمان سمير مهران (٢٠١٥): فاعلية برنامج تدريبى مقترح فى تنمية بعض المهارات اللفظية وغير اللفظية اللازمة لفنية الرواية الشفهية للقصة لدي الطالبات المعلمات بكلية رياض الأطفال، رسالة دكتوراة، كلية التربية: جامعة المنيا.
- على، اسامة محمد سيد. (٢٠٠٤). نظام مقترح لتدريب طلاب المعاهد الثانوية الأزهرية بمصر فى ضوء احتياجاتهم التدريبية. رسالة ماجستير. كلية التربية: جامعة حلوان.
- العنزى، إيمان خلف. (٢٠١١). برنامج تدريبى مقترح عبر الشبكات لتنمية مهارات إنتاج الرسوم التعليمية لمعلمات رياض الأطفال. رسالة ماجستير. كلية التربية: جامعة حلوان.

- العواد، منى حمد على. (٢٠٠١). تحديد الحاجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال فى مجال المنهج المدرسى. رسالة ماجستير. جامعة الملك سعود: كلية التربية.
- فتحى، سحر. (٢٠١١). فاعلية برنامج مقترح فى تحسين بعض أبعاد جودة الحياة لمعلمة رياض الأطفال واثره على الكفايات المهنية لديها. رسالة دكتوراة. جامعة القاهرة: معهد الدراسات والبحوث التربوية .
- فهمى، عاطف عدلى. (٢٠٠٧). تطوير برامج تدريب معلمات الروضة فى ضوء معايير الجودة المهنية والاحتياجات التدريبية. الموتمر العلمى التاسع عشر. مناهج التعليم فى ضوء معايير الجودة. القاهرة: كلية رياض الأطفال، ص١٢٤٢- ١٢٨٢.
- قربان، بثينة محمد سعيد. (٢٠١٢) . فاعلية استخدام قصص الرسوم المتحركة في تنمية المفاهيم العلمية والقيم الاجتماعية لأطفال الروضة في مدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير. كلية التربية : جامعة أم القرى.
- المالكى، حورية. (٢٠٠٠). التدريب التربوي وتنمية الموارد البشرية. مجلة افاق تربوية . وزارة التربية والتعليم، قطر، ع٢٦، ص٢٦- ٢٩.
- محمد، رشا سيد أحمد (٢٠١٠): فعالية برنامج لتدريب الطالبة المعلمة برياض الأطفال علي أساليب تقديم وتقويم قصص وحكايات الأطفال، رسالة دكتوراه، كلية رياض الأطفال: جامعة القاهرة.
- محمد، ياسمين أحمد حسن (٢٠١٣): برنامج تدريبي لإكساب لطالبة المعلمة بكلية رياض الأطفال مهارات توظيف القصة في تنمية ثقافة التغذية الوقائية لطفل الروضة، رسالة دكتوراه، كلية رياض الأطفال: جامعة القاهرة.
- مرسى، محمد محمود، سلامة، وفاء. (٢٠٠٤). القصص الإلكترونية المقدمة لأطفال ما قبل المدرسة دراسة تقويمية. المؤتمر الإقليمي الأول. (الطفل العربي في ظل المتغيرات المعاصرة). كبية البنات: جامعة عين شمس، ص٤٦٣- ٥١٤.

- مصطفى، هبه صلاح. (٢٠١٣). فاعلية برنامجين تدريبيين لوالدين ومعلمات رياض الأطفال لإنتاج الألعاب التعليمية فى تنمية بعض مفاهيم طفل الروضة. رسالة دكتوراة . كلية رياض الاطفال: جامعة القاهرة .
- مطر، عبد الفتاح، مسافر، على. (٢٠١٠). نمو المفاهيم والمهارات اللغويه لدى الأطفال. الرياض: دار النشر الدولى.

المراجع الاجنبية :

- Barnett, S. W. (2003). Better teachers, preschool student Achievement linked to teacher qualifications. New Brunswich, NJ, National Institute for Early Education Research (NIEER)
- Candreva,C,(2011). Digital storytelling in Kindergarten: Merging Literacy,Technology,and Multimodality,http//:udini. proquest. com/view/digital-storytelling-in pqid:2407413281/
- Elmor, R. (2002). Bridging the gap between Standards and achievement, Report on the Imperative for Professional Development in Education Washington, DC, ALbert Shanker Institute.
- Engle, A,. (2011). Everyone has Astiry to Tell: Digital storytelling. Retrieve From
- http//tech2leam wikispaces . com/file/view/digital storytelling work _manual . pdf
- McDaniel, Ginger, Isaac, Marian, Brooks, Heather and Hatch, Amos (2002). Dealing with the dilemmas of K-3 teaching. The Annual Meeting of the National Education for the Education of Young children, New York, November 20-23 (ERICDatabase Abstract No. ED 4703038
- Owen,s, William (2002). More than pictures: Using picture Story book tobroaden young learners. SocialStudies, Jan. 1\ Feb. Vol. 9.
- Saude, S. , Carioca V. , Sirag - Blatchford, J. , Sheridan, S. , Genov, K. . , and Nuez ,R. (2005). Developing Training for early childhood educators inInformation and Communication technology (ICT) in Bulgaria, England, Portugal, spain, and Sweden ; International Journal of Early Years Education, Vol. 13, No. 3 Oct. pp. 265 – 287 .
- Tsitouridou, Melpomeni, and Vryzas, Konstantinos (2004). The prospect of Integrating ICT into the education of young children: The views of Greek early childhood teachers, European Journal of Teacher Education, vol. 2 , No. 1, Mar

* * *

Scientific Conference. Curriculum of education in the light of quality standards. Cairo: College of Kindergarten, pp. 1242-1282.
- Kurban, Buthaina Mohamed Said. (2012) Effectiveness of using animated stories in the development of scientific concepts and social values of kindergarten children in the city of Makkah, Master Thesis. College of Education: Umm Al Qura University.
- Al-Maliki ,Horia. (2000). Educational training and human resources development. Journal of Educational Horizons, Ministry of Education, Qatar, p 26, pp. 26-29.
- Mahmed, Rasha Saied Ahmed (2010): Effectiveness of a program to train the student in preschool on the methods of presenting and evaluating children stories, PhD thesis, Faculty of Kindergarten: Cairo University.
- Mahmed, Yasmeen Ahmed Hassan (2013): A Training program for providing pre-service teacher in the kindergarten the skills of employing the story in developing the culture of preventive nutrition for kindergarten child, PhD thesis, Faculty of Kindergarten: Cairo University.
- Morsy, Mohamed Mahmoud, Salameh, Wafaa. (2004). E-stories for pre-school children: An evaluative study. First Regional Conference. (The Arab child in light of contemporary changes). College of Girls, Ain Shams University, pp. 463-514
- Mustafa, Heba Salah. (2013). Effectiveness of two training programs for parents and kindergarten teachers to produce educational games in the development of some concepts of kindergarten children. Faculty of Kindergarten: Cairo University.
- Mater, Abdel Fattah, Mosafer, Ali. (2010). Development of concepts and language skills for children. Riyadh: Dar Al-Nashr Al-Dawly.

❊ ❊ ❊

correct some behavior of problematic child, MA, Faculty of Kindergarten: Cairo University.
- Al-Sherbini, Fawzi, Al-Tannawi. (2001). International approaches in curriculum development in the light of the 21st century challenges. Cairo: The Anglo-Egyptian.
- Abdul Hakim, Najla Al-Sayed (2001): Impact of story characters in the development of some moral values of the kindergarten child through a proposed narrative program. MA Thesis. Faculty of Kindergarten: Cairo University
- Abdel Halim, Zeinab Younes. (2011). Effectiveness of a training program based on children stories and narratives to develop some skills of talking to children with learning disabilities, unpublished PhD thesis. Faculty of Education: Banha University.
- Abdel Rahim, Jozal. (2002). The story activity of the children in Riyadh, Ministry of Education: Department of kindergartens
- Abdul Kafi, Ismail Abdel Fattah. (2004). Stories and childhood stories. Alexandria: Alexandria Book Center
- Abdel-Moez, Said Ali (2015): Effectiveness of Interactive Online Stories on the Development of Inspiration and Social Skills among Kindergarten Children, Journal of Childhood and Education, issue 21.
- Abdel-Nabi, Mohsen. (2001). Children's stories and language skills development. El Menia: Dar El Safa.
- Al-Ali, Ahmed Abdullah. (2002). Childhood and Cultural Education: A Future Vision for the 21st Century. Cairo. Dar Al-Kitab Al-Hadith.
- Irfan, Iman Samir Mehran (2015): Effectiveness of a proposed training program in the development of some verbal and nonverbal skills required for the art of spoken story for female pre-service teachers at the Faculty of Kindergarten, PhD thesis, Faculty of Education: Minia University.
- Ali, Osama Mohamed Sayed. (2004). A Proposed system for training students of Al-Azhar schools in Egypt in light of their training needs. MA Thesis. Faculty of Education: Helwan University.
- Al - Anzi, Iman Khalaf. (2011). A Proposed training program across networks to develop the skills of producing educational drawings for kindergarten teachers. MA Thesis. Faculty of Education: Helwan University.
- Al-Awad, Mona Hamad Ali. (2001). Identifying the training needs of kindergarten teachers in the field of school curriculum. MA Thesis. King Saud University: Faculty of Education.
- Fathy, Sahar. (2011). Effectiveness of a proposed program in improving some aspects of the quality of life of the kindergarten teacher and its impact on its professional competencies. Ph.D. Cairo University: Institute of Educational Studies and Research.
- Fahmy, Atef Adly. (2007). Developing training programs for kindergarten teachers in light of professional quality standards and training needs. 19th

List of References:

- Abu Zeid, Samira, Tewfik, Sahar. (2004). Teacher's Guide to the activities of kindergartens. Cairo: Dar Al-Fikr Alarabi.
- Ahmed, Samir Abdel-Wahab. (2006). Stories for children and their applications. Amman: Dar Al Masirah for Publishing and Distribution.
- Ahmed, Sabah Yousef (2008): A program for kindergarten teachers in narrating the story that assist the blind child acquire the skills of interaction with the environment, PhD thesis, Faculty of Kindergarten: Cairo University
- Al-Amir, Mohammed Ali. (2002). The future role of the College of Education in the training of teachers of primary and preparatory education in Qatar in light of the new changes. Journal of the College of Education, University of Qatar, pp. 101-105 .
- Amin, Abeer Siddiq (2001): A proposed program for the development of children's imagination using the methods of presenting the story, unpublished MA thesis. Institute of Educational Studies and Research: Cairo University.
- Bassiouni, Maha Ibrahim. (2008). How to be a distinguished teacher. Cairo: Alam Al-Kitab.
- Hussein, Kamal al-Din (2000). Introduction to stories and narratives for children. Cairo: Al Omrania Press.
- Halwa, Mohamed El Saied. (2011). Children literature: A social psychological content. Alexandria: Dar Al-Ma'rifa Al-Jami'iayh.
- Kalaf,, Amal. (2006). Children's stories and the art of narration. Cairo: Dar Al-Kitab.
- Abdel-Rahman, Dalia Mustafa (2011): Effectiveness of a program to train the pre-service teachers on art writing instructional story to kindergarten children, PhD, Faculty of Kindergarten: Cairo University.
- Diab, Moftah Muhammad. (2004). Studies in children's culture and literature. Damascus: Dar Qutaiba.
- Ramadan, Mohammed Jabir Mahmoud. (2000). Some Constraints in Training Kindergarten Teachers During Service, MA Thesis. Assiut, Faculty of Education: Assiut University.
- Zalat, Ahmed. (2000). Dictionary of Childhood: Language concepts and terminology in children's literature, education, arts and culture. Cairo, Dar Al-Fikr Al-Arabi.
- Al-Assi, Dalia Ahmed Al-Sayed Saleh (2016). Digital fees as an input to train kindergarten teachers to create cartoon characters for children's stories. Faculty of Special Education: Port Said University.
- Al-Sabil, Wafaa Ibrahim (2006). Dictionary of children literature. Saudi Arabia: Kady and Madi for Publishing and Distribution.
- Al- Sayed, Rasha Ahmed Mohamed (2007): Effectiveness of a program for developing the skills of pre-service teachers in employing the story to

Effectiveness of a Training Program for Kindergarten's Teachers in light of their Training Needs on Presentation Skills of Narrative Activities to Kindergarten's Children

Dr. Manal Mahmoud Abdulhamid Mousa
College of Education, Majmaa University

Abstract:

The current research aims at identifying the presentations skills of narrative activities that kindergarten's teachers should acquire to present these activities to children. It also aims at identifying training needs of kindergarten's teachers to the presentations skills of narrative activities, building a suggested program to train them according to their needs and investigating the effectiveness of the suggested training program. The results revealed that a) there are statistically significant differences among Means of scores of the teachers (the participants) in the pre-testing and post-testing of achievement inclining to post-testing, b) there are statistically significant differences among means of scores of the teachers (the participants) in the pre-testing and post-testing of the observation card favoring post-testing, and c) the suggested training program is effective. In light of these results, some recommendations and further research suggestions were presented.

Keyword: Kindergarten's teachers, Narrative activities, training needs, Kindergarten child

أثر نموذج "محطة دوران التعلم المدمج" في تحصيل الرياضيات والدافعية للتعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمدارس الحصاد بمدينة عمان

د. جوهرة درويش علي أبو عيطة - د. منى قطيفان ارشيد الفايز
كلية الأميرة عالية الجامعية - جامعة البلقاء التطبيقية
الأردن

أثر نموذج "محطة دوران التعلم المدمج" في تحصيل الرياضيات والدافعية للتعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمدارس الحصاد بمدينة عمان

د. جوهرة درويش علي أبو عيطة - د. منى قطيفان ارشيد الفايز
كلية الأميرة عالية الجامعية - جامعة البلقاء التطبيقية - الأردن

تاريخ تقديم البحث: ٢١ / ٥ / ١٤٤٠هـ تاريخ قبول البحث: ٣ / ٧ / ١٤٤٠هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن أثر "نموذج محطة دوران التعلم المدمج" في تحصيل الرياضيات والدافعية للتعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ولتحقيق هدف الدراسة تم إعداد برنامج للتعلم؛ وإعداد اختبار تحصيلي في الرياضيات ومقياس الدافعية للتعلم. وتم اختيار عينة قصدية من التلاميذ، تمثلت في مجموعتين إحداهما تجريبية عددها (١٢) تلميذاً لتطبيق "نموذج محطة دوران التعلم المدمج" والأخرى ضابطة عددها (١٢) تلميذاً تم تدريسهم بالطريقة التقليدية. وقد طُبقت أداتا القياس قبليًا وبعديًا على المجموعتين، وتم تحليل البيانات باستخدام اختبار مان ويتني Mann-Whitney)، اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon)، وقد كشفت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في تحصيل الرياضيات والدافعية للتعلم بعد التطبيق لصالح المجموعة التجريبية، كما كشفت وجود فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي، لصالح القياس البعدي على درجات المجموعة التجريبية في تحصيل الرياضيات والدافعية للتعلم، وانتهت الدراسة إلى عدد من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: التعلم المدمج – محطة الدوران – صعوبات التعلم – الدافعية للتعلم – تحصيل الرياضيات.

المقدمة:

يتم توظيف استراتيجيات تدريس حديثة لتدريس الرياضيات في العصر الحالي، لما تمتاز به طبيعة مادة الرياضيات التركيبية والتراكمية، واتصافها بالتجريد. لذلك يحث علماء التربية معلمي الرياضيات على استخدام طرائق واستراتيجيات من شأنها أن تسهم في التغلب على الصعوبات التي يواجها التلاميذ وتشجيعهم على استغلال التطور التكنولوجي في تدريس الرياضيات كالتعلم المدمج، حيث يوفر الفرص اللازمة لتطوير المفاهيم والمهارات ودمجها بفعالية في مناهج الرياضيات. وهو نموذج تعلم يتم به تدريس المحتوى التعليمي بتطبيق التعلم الإلكتروني ودعم المعلم للمفاهيم بنشاطات تطبيقية في الصف. بمعنى أن هنالك تعليم وجها لوجه ؛ يعزز الألفة ويتيح تبادل المعرفة والأفكار مع المعلم التلاميذ.

وبالتعلم المدمج يتم عرض المواد التعليمية عبر الإنترنت، ويتمكن التلاميذ والمعلمين في مجتمع التعلم من تبادل المعارف والأفكار دون أن يكونوا في نفس المكان وفي نفس الوقت، ويتوفر به تفريد التعليم الذي يتيح للتلاميذ التعلم حسب وتيرتهم وعلى أساس احتياجاتهم وبالتالي ؛ تزيد فائدته في مساعدة المتعلمين ذوي قدرات التعلم المختلفة، وهو بذلك يقدم التوجيه والدعم، ويعطي للتلاميذ الفرصة للتعلم حسب سرعتهم من خلال التكرار والممارسة دون أي ضغوط أو خجل وبذلك يُمكِن المعلمين من توجيه التلاميذ لفهم المفاهيم والحقائق المجردة وغير المفهومة، وتحفيز اهتمامهم ودافعيتهم للتعلم.

لقد غيرت تكنولوجيا التعليم طرق تعليم وتعلم الرياضيات، ودور المعلم التلقيني المعتمد على التحفيظ، وتكرار التعليم الروتيني دون الاهتمام بتعليم مهارات التفكير وحل المشكلات وبناء المفاهيم، وأصبح المعلم في العصر الحالي مطالب بتتبع النمو التقني والتعليمي في مجال تدريس الرياضيات، حيث يحتاج المعلمون إلى اختيار واستخدام التقنيات التعليمية المناسبة لتطوير وتعزيز وتوسيع فهم التلاميذ للمفاهيم وتطبيقات الرياضيات (Heick, 2017). ودعت عدة منظمات إلى استخدام التكنولوجيا لكل جانب من جوانب تعليم وتعلم الرياضيات؛ منها "المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات" (NCTM, 2000) الذي أكد على أن التكنولوجيا أمر أساسي في تدريس وتعلم الرياضيات، وتعزيز تعلم التلاميذ. كما شجعت منظمات أخرى على استخدام التكنولوجيا في التعليم منها المجلس الوطني لاعتماد التعليم المعلمين (NCATE, 2002) والجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم (ISTE, 2007)، وأشارت إلى أنه ينبغي توفير الفرص المناسبة لمشاركة التلاميذ في النشاطات التي تدعم التكنولوجيا والتي تعزز خبراتهم التعليمية في جميع المستويات التعليمية، واتفقت التوصيات في الأدب البحثي لهذه المنظمات على أن استخدام التكنولوجيا يحسن الخبرات الدراسية للتلاميذ (Guerrero, Walker, and Dugadle, 2004)، وجاء في دراسة هيلر، وكورتيس، وجفر، وفيربونكوور(Heller, Curtis, Jaffer, and Verboncoeur, 2005) أن استخدام التلاميذ للتكنولوجيا مكنهم من تخيل الرياضيات والدخول في استراتيجيات التعلم النشط، والتحقق من التخمينات، واصبحت لديهم مواقف إيجابية، وزادت الثقة في قدرتهم على التعامل بالرياضيات، ووفرت

أدلة داعمة على أن التكنولوجيا يمكن أن تعزز من فهم التلاميذ لمفاهيم الرياضيات وتحسين الإنجاز.

ولقد أشار تقرير الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم Mathematics And Science Study Trends In International (TIMSS, 2015) إلى أن النتائج الأولية لإنجاز التلاميذ في الأردن في الرياضيات غير مشجعة، وأداءهم في أدنى مستوى على تقييم TIMSS حيث كان مستوى الأردن ضمن أدنى خمس دول في تصنيف الرياضيات، ولم يحقق التلاميذ المستوى المطلوب في التمكن من المهارات الأساسية للرياضيات.

كما يواجه المتعلمون صعوبات في تعلم الرياضيات واستيعابها، ولا تقتصر الصعوبات على مرحلة عمرية أو فئة معينة بل تتعداها إلى جميع المراحل بحيث تشمل تلاميذ المرحلة الأساسية وفئة ذوي صعوبات التعلم، الذين لديهم صعوبات تعليمية ناتجة عن اضطراب في جانب أو أكثر من العمليات النفسية، وتؤثر على علاقتهم بالفهم واللغة الشفوية والمنطوقة أو المكتوبة.

إن الفجوة بين الأداء المنخفض والعالي لا تزال قائمة، وهذه الفجوة تزداد بوجه عام مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مما تسهم في استمرارية تخلفهم عن أقرانهم، بالرغم من أن قدراتهم العقلية عادية. على سبيل المثال، أفاد التقييم الوطني للتقدم التربوي (National Assessment of Educational Progress (NAEP), 2005) أن تلاميذ الصف الرابع ذوي صعوبات تعلم، كانت نتائجهم أقل من التلاميذ العاديين في جميع الاختبارات، بما في ذلك القراءة والرياضيات. ولتقليل الفجوة في الإنجاز وتحسين مستوى أداء التلاميذ

في الرياضيات على المستوى الدولي، فإنه يجب العمل على زيادة دافعية التلاميذ ليحققوا الكفاءة الأكاديمية وذلك باستغلال الابتكارات القائمة على التكنولوجيا لتشكل أسساً لأساليب فعالة لمساعدة التلاميذ الذين لديهم صعوبة في الرياضيات، كما يجب السعي إلى تحقيق المساواة مع أقرانهم وتشجيهم على التعلم، من خلال تقديم برامج تربوية فردية متخصصة في الاستراتيجيات التعليمية المناسبة، تسمح لهم أن يندمجوا مع أقرانهم في الصفوف العادية.

يتميز التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم بالتفاوت بين الأداء الأكاديمي والقدرة العقلية، ويتحدد ذلك في المجالات الأكاديمية التي تظهر فيها اضطرابات التعلم أثناء الخبرات المدرسية وهي: القراءة والرياضيات والهجاء والكتابة (جابر عبد الحميد، ٢٠٠٤). ويتفق معظم المتخصصين أن صعوبات تعلم الرياضيات الأكثر انتشارا بين تلاميذ المرحلة الابتدائية (Desoete, Roeyers, and De Clercq, 2004)، وحيث أن صعوبات تعلم الرياضيات تكون واضحة في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وتكمن الصعوبة لديهم، في تعلم المفاهيم الرياضية المجردة، والقدرة المكانية، وصعوبة اكتساب المهارات الترتيبية، ومعارف الكمية العددية.

وأكدت ليرنر (Lerner, 2000) بأن هنالك أنواع من الأخطاء الشائعة في العمليات الحسابية منها: أخطاء القيمة المنزلية للرقم، وأخطاء ناتجة عن عكس الاتجاهات في حل التمارين الرياضية، وأخطاء في حقائق العمليات الحسابية الأساسية مثل الجمع والطرح والضرب والقسمة.

لذا تم اختيار تلك الفئة في هذه الدراسة لحاجة تلاميذ التعليم الأساسي إلى خطط علاجية للتغلب على صعوبات تعلم الرياضيات، وتم توظيف محطة دوران التعلم المدمج في تدريسهم لما تمتاز به من توفير بيئة آمنة وخالية من الضغوطات، واتاحة الفرصة لتجربة النشاطات وحل المشكلات واكتساب المهارات من خلال التكرار، وتجنب العواقب والاحراج، وتقلل من النتائج المحتملة حول انعدام الأمن والقلق، وجذب الانتباه وزيادة دافعيتهم للتعلم (Rivera,2017)

الإحساس بالمشكلة:

أشارت العديد من الأدبيات والدراسات بأن المتعلمين يواجهون صعوبات في تعلم الرياضيات كدراسة لينر (Lerner, 2000)، وتقرير التقييم الوطني للتقدم التربوي (NAEP, 2005)، وما ذكرته دراسة دسوتي، ورويرس و دي كليرك (Desoete, Roeyers, and De Clercq, 2004).

إن انخفاض مستوى التلاميذ المرحلة الأساسية في استيعاب المفاهيم الرياضية وحل المسائل الرياضية خاصة الحمل في حالة الجمع لأكثر من منزلة صعوبة، يواجها تلاميذ المرحلة الأساسية عامة، ومن بينهم ذوي صعوبات التعلم، كما بين تقرير الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS, 2015) أن إنجاز التلاميذ في الأردن في الرياضيات متدني في المهارات الأساسية للرياضيات. وقد لمست الباحثتان من خلال خبرتهن في التدريس، وشكوى طالبات التدريب الميداني بأن هناك صعوبة في تدريس المفاهيم الرياضية، لذا تم مقابلة ستة من معلمات الرياضيات في المرحلة الأساسية في مدارس المنهل والمشرق والعالمية والحصاد؛ وأكدن جميعا على أن هناك صعوبة في تدريس

هـذه المفـاهيم الرياضـية، واتـضح مـن خـلال الاطـلاع علـى نتـائج امتحانـات التلاميذ تدني مستوى التحصيل في الرياضيات لبعض التلاميذ بـشكل ملحـوظ مقارنة بدرجة اقـرانهم في نفـس المستوى الدراسـي، وبمراجعـة أوراق الإجابـة لبعض التلاميذ تبين أن الأخطاء تدل على ضعف في اجراء العمليات الحسابية الأساسـية، وعـدم الفهـم لـبعض المفـاهيم الرياضـية الـتي درسـوها في مـنهج المرحلـة الأساسـية، مثـل القيمـة المكانيـة للعـدد (أحـاد وعـشرات ومئـات...) والعمليات الأساسية في الجمع والطرح.

وعلى الرغم من أهمية تعلم هـذه المهـارات الأساسـية في الرياضـيات؛ إلا أن الواقـع الفعلـي لتـدريس هـذه المـادة مـازال يحتـاج إلى الاهتمـام بأسـاليب تـدريس هـذه المفـاهيم واكتـساب مهـارة حـل المسائل الرياضـية، وإن اعتمـاد المعلمـين في المـدارس علـى طـرق وأسـاليب تـدريس تقليديـة لا تتيح الفرصـة للمـتعلمين لفهـم واسـتيعاب وممارسـة المفـاهيم الرياضـية ومهـارة حـل المسائل الرياضية، وبالتالي تظهـر لـديهم صـعوبات في تعلـم بعـض المفـاهيم الرياضـية ومهـارة حـل المسائل الرياضـية، ويعـد اسـتخدام الـتعلم المـدمج مـن أسـاليب التعلم الحديثة التي تتيح للمتعلمين ذوي صعوبات التعلم اكتساب العديد مـن المفـاهيم الرياضـية ومهـارة حـل المسائل الرياضـية، وهـذا مـا أكدتـه الجمعيـة الدولية لتكنولوجيا التعليم (ISTE, 2007).

تحديد مشكلة الدراسة:

نتيجة انخفاض مستوى التلاميذ ذوي صعوبات الـتعلم بالمرحلـة الأساسـية في استيعاب الرياضيات، والضعف في تطبيق المهـارات الأساسـية لحـل المسائل الرياضية فإن الدراسة الحالية ستركز على اختبار الفرضيات الآتية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في درجة تحصيل الرياضيات لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في درجة تحصيل الرياضيات لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في درجة الدافعية للتعلم لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في درجة الدافعية للتعلم لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

أهمية الدراسة:

- الاستفادة من الاتجاهات الحديثة في تكنولوجيا التعليم خاصة "محطة دوران التعلم المدمج"، وتوظيفها في تعلم ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي، ووضعهم على قدم المساواة مع التلاميذ العاديين، وتمكينهم من اكتساب مهارات حاسوبية حديثة.
- تحسين اتجاهات المعلمين في توظيف التكنولوجيا الحديثة في مجال التعليم ومواكبة التقدم التكنولوجي الحديث والارتقاء بمستوى أدائهم التعليمي، وخاصة المهارات الأساسية بالرياضيات.

- استفادة التربويين القائمين على تطوير البرامج والمقررات الدراسية من نتائج الدراسة حول أهمية توظيف محطة دوران التعلم المدمج.
- تضيف نتائج هذه الدراسة إلى الأدب التربوي الذي يتعلق بأثر محطة دوران التعلم المدمج لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، وتحديدًا الجمع بالحمل لأكثر من منزلة ودافعيتهم للتعلم.
- تقديم إطار شامل وأفكار عملية باستخدام التعلم الالكتروني للمعلمين لدعم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات.

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى:

- تصميم وإعداد برنامج في التعلم المدمج لتعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الجمع بالحمل لأكثر من منزلة وزيادة دافعيتهم للتعلم
- دراسة فاعلية التعلم المدمج لتعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الرياضيات في الجمع بالحمل لأكثر من منزلة وعلى الدافعية للتعلم.

حدود الدراسة:

- الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الأول (٢٠١٨/٢٠١٩) من ٩/٢٣ إلى ٢٠١٨/١٠/٢١.
- الحدود المكانية: مدرسة الحصاد وما توفره من تسهيلات وأدوات دعم.
- الحدود البشرية: التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مدرسة الحصاد من العمر ٨- ١٢ سنة.
- الحدود الموضوعية: وحدة جمع الأعداد المقررة في منهاج الرياضيات.

- استخدام تطبيقات جوجل التعليمية (Google Classroom)، مثل Drive Google وGmail والمستندات وصفحات الويب و الواجبات والاختبارات.
- يتحدد تعميم نتائج الدراسة بالخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لأدوات الدراسة.

المصطلحات والتعريفات الإجرائية:

التعلم المدمج: هو تكامل استخدام تكنولوجيا التعليم، وأساليب التعلم والتعليم المختلفة، وفقا لنظريات التعلم المناسبة للموقف التعليمي (ابو عيطة، ٢٠١٨).

ويعرف إجرائياً: بأنه برنامج تعليمي، يجمع بين التعليم وجها لوجه بين المعلم والمتعلم من جهة والتعلم الإلكتروني من جهة أخرى، وذلك لغرض تحقيق الأهداف التعليمية في مهارات الجمع بالحمل لأكثر من منزلة وزيادة دافعية تلاميذ الصف الثالث والرابع للتعلم.

محطات الدوران: يعد نموذج محطة الدوران "التناوب" نموذجًا تعليميًا مدمجًا يقوم فيه المعلم بتقسيم التلاميذ داخل الفصل من ثلاث إلى أربع مجموعات. تدور هذه المجموعات خلال سلسلة من المحطات، يجب أن تكون إحداها قائمة على الإنترنت (Horn, and Staker, 2015).

ويعرف إجرائيا: بأنه برنامج تطبيقي لتعلم مهارات الجمع الأساسية ومهارات الجمع بالحمل في نموذج الدوران، الذي يدور فيه المتعلم ذو صعوبات التعلم في الرياضيات ضمن دورة محددة بين طرق التعلم، وفق

جدول زمني، وبشكل فردي، بحيث يتضمن الدوران محطة واحدة على الأقل عبر الإنترنت، وتقوم المعلمة بتعيين جدول فردي لكل متعلم.

تحصيل الرياضيات: المحصلة النهائية لمجموعة المعارف في تعلم المهارات الأساسية ومهارة الجمع بالحمل في الرياضيات.

ويعرف إجرائياً: بأنه الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في اختبار تحصيل الرياضيات في المهارات الأساسية ومهارة الجمع بالحمل والذي أعد لهذه الدراسة.

ذوو صعوبات تعلم الرياضيات: هم التلاميذ الذين لديهم صعوبة في تعلم واكتساب مفاهيم ومهارات الرياضيات وتطبيقها على المواقف المختلفة التي تظهر عادة في بداية المرحلة الابتدائية وتستمر حتى المرحلة الثانوية، ولا تظهر فقط في المواقف المدرسية بل تنتقل إلى مواقف الحياة اليومية، ولها عدة مظاهر، مثل: صعوبة اكتساب مفاهيم الأعداد، صعوبة في التمييز، عكس كتابة الأعداد إلخ (Mercer, 1997).

وتعرف اجرائياً: هم تلاميذ الصف الثالث والرابع في مدارس الأردن الذين يواجهون صعوبة على القيام بالمهارات الأساسية بعملية الجمع بالحمل على اختبار التحصيل في الرياضيات والذي أعد لهذه الدراسة.

الدافعية للتعلم: الحالة الداخلية التي تدفع التلميذ لبذل الجهد في تنظيم البنية المعرفية واستخدامها لتحقيق هدفه أو زيادة الفعالية الذاتية لتحقيق النجاح والتفوق في إكمال المهمة، وتحقيق الاستمتاع بالتعلم (أبو عيطة، ٢٠١٢).

وتعرف اجرائياً: رغبة التلميذ في التعلم والتي تدفع به إلى المشاركة في عمليات التعلم بشكل فعال، فوجود الدافعية عامل أساس للنجاح في العملية التعلمية التعليمية، والمتمثلة في الدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس الدافعية للتعلم المستخدم في الدراسة الحالية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يعد التعلم المدمج أحد أكثر نماذج التعلم المعروفة والحديثة التي صُبغت بالتكنولوجيا، وهنالك العديد من نماذج التعلم المدمج في الفصول الدراسية في عصرنا الحالي، ومن أكثر النماذج التي يتم تشجيع المعلمين على تبنيها "نماذج الدوران"، حيث تعتمد على توزيع التعلم على محطات أو مراحل ينتقل بينها المتعلم ليطور معرفته ومهاراته حول موضوع الدرس لتحقيق مخرجات التعلم، وتتضمن المحطات نشاطات متنوعة ومختلفة، واحدة على الأقل منها تعتمد على الإنترنت، كما توفر هذه المحطات فرص لتفريد التعليم لكل تلميذ، وخلق بيئة تعليمية فعالة ومتمحورة حول التلميذ وتلبية احتياجاته.

تعد مدرسة التعلم المختلطة الابتدائية في مدينة سبرينج في رويرفوردبنسلفانيا من المدارس الأولى في الولايات المتحدة التي استخدمت نموذج "دوران المحطة" في عام (٢٠١٥)، ويستخدم التلاميذ فيها منهجًا عبر الإنترنت، ومن البيانات الناتجة من هذا المنهاج ينشئ المعلمون مجموعة ملائمة للتدريس المباشر وللمحطات التعاونية، ولقد أظهر هذا النموذج نجاحًا كبيرًا في تقييمات الولاية، وزادت نسبة أداء التلاميذ عن ١٩٪ في القراءة والرياضيات والعلوم، كما زاد متوسط درجات التلاميذ الذين كانوا في برامج التعليم الفردي بمقدار (٢٩٪). كما طبق هذا النموذج في مدرسة كارب ديم

للمرحلة الثانوية والمتوسطة (Carpe Diem Collegiate High School and Middle School) حيث تُعِّين المعلمة جدولًا زمنيًا محددًا لكل متعلم يتم إدارته بين التعلم عبر الإنترنت في مركز التعلم من جهة والتعليم وجها لوجه من جهة أخرى، وتستمر كل دورة ٣٥ دقيقة (Truitt, 2016). وهذه الطريقة تمكن المعلمين من جمع البيانات، وتعطيهم فرصاً أفضل للتمييز بين التلاميذ خلال الفصل الدراسي، وتمكنهم من تلبية الاحتياجات المختلفة للتلاميذ الفردية وإشراكهم فعليًا في الموضوع بناءً على معرفتهم السابقة وعمق فهمهم، كما أنه يمنح المعلمين مزيدًا من الوقت للتواصل على المستوى الشخصي مع التلاميذ وبناء العلاقات (Kumi-Yeboah & Smith, 2014).

وهنالك عدة نماذج لمحطة الدوران مثل: نموذج الدوران (التناوب) المحطة Station rotation، نموذج دوران (التناوب) المختبر Lab rotation، نموذج الفصول المعكوسة Flipped Classroom، نموذج الدوران (التناوب) الفردي Individual Rotation، وفي هذه الدراسة سوف تتبنى الباحثتان نموذج الدوران (التناوب) الفردي Individual Rotation، حيث ينتقل المتعلم بين محطات التعلم بشكل فردي وحسب ما يناسبه. ووفقا لخبراء التعلم المدمج مايكل هورن (Michael B. Horn) وهيثر ستاكر (Heather Staker) فإنه يمكن أن يصمم المعلم جدولاً زمنياً محدداً لنموذج الدوران حسب تقديره (Horn, and Staker, 2015).

وقد تم تبني نموذج الدوران الفردي في الدراسة الحالية والمتكون من أربع محطات:

محطة المعلمة: في محطة المعلمة، تقوم المعلمة بتوصيل المحتوى وبالتواصل وجها لوجه مع المتعلم.

محطة التكنولوجيا: تقديم مواد تعليمية من شرح دروس وورق عمل واختبارات عبر الإنترنت وتتضمن مختلف النشاطات التي تركز على مفاهيم ومهارات معينة، وتوفر الممارسة الذاتية، وتسمح للمتعلم العمل بشكل مستقل في محطة التكنولوجيا.

محطة الممارسة المستقلة: ممكن ان تقدم المعلمة لعبة لبناء مهارة جديدة أو تعزيز مهارة أو نشاط قائم.

محطة التقييم: يمر المتعلم في هذه المحطة لقياس مخرجات التعلم لتقدير مدى تقدمه.

إن نموذج محطة الدوران للتعلم المدمج مناسبٌ تمامًا للتعليم المتمايز والمناسب لذوي الحاجات الخاصة (Horn & Staker, 2015)، ويمثل أحد الحلول للتحديات التي يواجها المعلمون الذين لديهم فصول دراسية متنوعة. وإن أفضل وصف للتعليم المتمايز بأنه مناهج تعليمية أو استراتيجيات للتقييم والتدريس تراعي احتياجات كل تلميذ على حدة ويتم من خلاله تعديل المحتوى واستراتيجيات التدريس ومخرجات التعلم (Tomlinson, 2016)، وتحتوي الفصول الدراسية التي تستخدم محطات التعلم على ٣–٥ محطات تعليمية يتمكن التلاميذ من خلالها المشاركة بطرق التعليم المختلفة، بناءً على مستوى حاجتهم. وتدعم الأبحاث استخدام التلاميذ لمحطات التعلم، خاصة الذين يعانون من صعوبة التعلم أو المعرضين للمعاناة (O'Donnell & Hitpas, 2010).

وتعد برامج الحاسوب التعليمية من أفضل مصادر التعلم التي تجعل التعلم أكثر فاعلية في تحقيق الأهداف التعليمية وأكثر توفيراً لوقت التعلم وزيادة في التحصيل المعرفي ومعدل التذكر لدى المتعلم، وتثبيتاً للمفاهيم وتقريبها، وتنمية لمهارات حل المشكلات، وتوفيراً لجهد المعلم. كما تساعد على تفريد التعليم، وعلاج صعوبات التعلم وتقديم التغذية الراجعة للمتعلم، بالإضافة إلي مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وزيادة الدافعية واكتساب الميول والاتجاهات الإيجابية، وأكدت نتائج دراسة النوعية لكيلر (Keller, 2008) على ذلك، بأن برامج الحاسوب التعليمية تعمل على زيادة الدافعية للتعلم؛ وإثارة فضول المتعلم بسبب شعوره بوجود فجوة ملحوظة في معرفته الحالية، وأن ما يتعلمه له صلة مفيدة في تحقيق أهدافه التعلمية، وإيمانه بأنه سوف ينجح في إتقان مهام التعلم، وشعوره بالرضا عن نتائج مهام التعلم، وقدرته على التنظيم الذاتي للحفاظ على أهدافه. حيث وصف مجموعة من المبادئ الأولى لدوافع التعلم، وقد وضح كيف يمكن دمج المبادئ الأولى لدوافع التعلم في عدة أمثلة على برامج e3 -learning، وصف عملية تصميم نموذج تحفيزي منهجي يشمل استراتيجيات إرشادية أو ذاتية التنظيم؛ وصف كذلك أربعة أمثلة لبرامج التعلم الإلكتروني بطريقة منهجية لتحسين عملية التعلم.

وأما "الدافعية للتعلم" المتغير الآخر في هذه الدراسة والذي له دور إيجابي في عملية التعلم، وقد ذكر شنك (Schunk, 2011) بأن الدافعية للتعلم مصدر للطاقة البشرية اللازمة لحدوث التعلم، وهي الأساس الذي يعتمد عليه في تكوين العادات والميول والقيم والاتجاهات والسلوكيات لدى الأفراد. وأشار ليانغ (Liang, 2010) على أن "التعلم المدمج" يزيد من دوافع المتعلم

والمشاركة، ومن أكثر نظريات التعلم التي تتفق مبادئها مع مبادئ الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي ومبادئ التعلم المدمج والتي يمكن تطبيقها هي النظرية البنائية والتي تنص على ضرورة بناء المعرفة من خلال دمج المعرفة الجديدة بالمعرفة والخبرة السابقة، كما أشارت إلى أن التعلم يتمحور حول المتعلم، وأن التعلم يتحقق من خلال التفاعل والتعاون.

وفقا للنظرية البنائية في التعلم، يتعلم التلاميذ من خلال عملية نشطة لبناء مفاهيمهم للموضوع، ويتأثر البناء الفعلي لمعرفتهم من خلال تفاعلاتهم مع بيئتهم ومع الآخرين، وخبراتهم السابقة الخاصة بهم. وقد أشار جورجانوس (Gurganus, 2007) بان التعليم وفقا للبنائية يحدث عندما يكون التلاميذ المتعلمون ناشطين، وعندما يكون المنهج ذو صلة ومرتبط بالتعلم السابق، وأن المعلم ييسر ويراقب التعلم بنشاط. وقد امتاز نموذج "محطة دوران التعلم المدمج" بهذه العناصر التي تتبناها النظرية البنائية، بحيث يتم وضع التلاميذ في موقف تعليمي كمتعلمين ناشطين في التعلم الالكتروني، وتطوير المواد التعلمية بحيث ترتبط بالتعلم السابق والمستقبلي بإتباع التخطيط المنظم، المعلم ميسر ومسهل ومتابع ومناقش من خلال الممارسات الموجهة في التعلم وجها لوجه.

الدراسات السابقة

وعلى الرغم من كثرة الدراسات التي تناولت التعلم المدمج إلا أنه لاحظت الباحثتان نقصاً واضحاً في الدراسات التي تناولت استخدام محطات الدوران في تحصيل الرياضيات والدافعية لذوي صعوبات التعلم، وهذا ما يدل على أهمية الدراسة الحالية في توظيف التكنولوجيا في محطات التعلم.

وفي دراسة الزهراني (٢٠١٣) التي هدفت إلى تصميم برنامج تعليمي قائم على الوسائط المتعددة لعلاج صعوبات العمليات على الكسور الاعتيادية، قائم على بناء أساسي مفاهيمي لتمثيل الكسور وتكافؤها ومقارنتها والعمليات الأساسية الأربعة عليها، حيث بلغت عينة الدراسة (٥٧) تلميذاً من طلبة الصف السادس في مدينة مكة المكرمة، وتم اعداد اختبارا للعمليات على الكسور، ولتحليل البيانات تم استخدم المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، اختبار- ت، واختبار مان وتني، ومربع إيتا ومؤشر كوهين لقياس حجم الأثر، وكانت النتيجة لصالح المجموعة التي درست باستخدام البرنامج التعليمي القائم على الوسائط المتعددة، حيث كشفت الدراسة عن فاعلية كبيرة للبرنامج في علاج الصعوبات على الكسور.

وقد أشارت بعض الدراسات كدراسة ياسين، توران، طاهر، ونووي (Yasin, Toran, Tahar, Tahir, and Nawawi, 2014) على مدى فعالية طريقة محطة التعلم (LSM) في برنامج التعليم الخاص للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وقد تم تعيين ستة عشر تلميذاً، تم تشخيصهم "تأخر في النمو". خضعوا لبرنامج تعليم صعوبات التعلم الخاصة في مدرسة أستانا الابتدائية في كوتشينغ في ماليزيا. وأظهرت نتائج البحث نجاح البرنامج في زيادة اهتمام التلاميذ ذوي

صعوبات التعلم ، والسيطرة على مهارات التدريس والسلوك الإيجابي. وتم استخدام الإحصاء الوصفي والاستدلالي لتحليل البيانات ، وعرض الدرجات المئوية والنسب المئوية التي تم الحصول عليها من التحليل في الجداول والرسوم البيانية وتم استخدام اختبار t-test لإظهار الفرق بين متوسط درجات الاختبار القبلي والبعدي وتحليل الزيادة البعديّة بين المجموعتين. وأوصى الباحثون بأهمية استراتيجية محطة التعلم في مساعد وزارة التربية والتعليم ومعلمي التربية الخاصة على تخطيط وتنفيذ استراتيجية محطة التعلم بشكل أفضل وجعلها أكثر فاعلية في تنمية المهارات العقلية والبدنية والاجتماعية للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.

وفي دراسة الجراح ، والمفلح ، والربيع ، وغوانمة (٢٠١٤) التي هدفت إلى استقصاء أثر التدريس باستخدام الحاسوب في تحسين مستوى دافعية المتعلمين نحو تعلم الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثاني الأساسي ، والسعي لتقديم مثال تطبيقي لخدمة المعلمين والتربويين الذين يبذلون قصارى جهودهم للارتقاء بمستوى الدافعية لدى تلاميذهم. وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات على مقياس دافعية التعلم ، واستخدم تحليل التباين الثنائي المصاحب على الأداة ككل ، وتحليل التباين الثنائي المصاحب المتعدد ، وأشارت النتائج إلى تحسن مستوى الدافعية نحو تعلم الرياضيات لدى أفراد المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام الحاسوب.

وطبق تريوت (Truitt, 2016) دراسة حالة لنموذج "محطة دوران التعلم المدمج" على تلاميذ الصف الدراسي الثالث ، تم جمع البيانات من المقابلات الجمعية المركزة للتلاميذ ، وتعبئة التلاميذ للاستبيانات ، وتم تشفير وتحليل

جميع الدفاتر اليومية والملاحظات المدونة، وردود المقابلات. وأظهرت النتائج خمسة مواضيع إيجابية واثنتان سلبيتان، والتي شرحت وجهات نظر التلاميذ حول نموذج التعلم المدمج في محطة التناوب، وكانت المواضيع الخمسة الإيجابية هي المحتوى والتكنولوجيا والتعلم والمرح والحصول على المساعدة، وكان الموضوعان السلبيان هما المعاناة في الدراسة، والمهارة في استخدام التكنولوجيا، وتم مناقشة أثر القدرات التعليمية المختلفة للمعلم ودورها في نجاح نموذج دوران المحطة، وكانت التصورات العامة لنموذج التعلم المدمج في محطة الدوران إيجابية. وخرجت الدراسة بعدة توصيات: الإعداد الجيد لردود فعل التلاميذ المحتملة والردود التي قد يوجهونها داخل الفصول الدراسية الخاصة بهم، قضاء الوقت الكافي بالتفكير في أجزاء المواد التعليمية قبل تناولها في الفصول الدراسية الخاصة بهم.

وفي دراسة خاجي ورشيد (٢٠١٦) لبحث أثر استراتيجيتي المحطات العلمية وويتلي في تحصيل تلاميذ الصف الرابع بمادة الرياضيات وتنمية الاتجاهات نحوها، اتبع الباحثان المنهج التجريبي، وبلغت عينة الدراسة (٧٦) تلميذاً، حيث قسموا إلى ثلاث مجموعات بواقع (٢٦) تلميذاً للمجموعة التجريبية الأولى، و(٢٥) تلميذاً للمجموعة التجريبية الثانية، و(٢٥) تلميذاً للمجموعة الضابطة، واستخدم الباحثان لتحليل البيانات تحليل التباين الأحادي، ومعامل تمييز الفقرات، ومعادلة هولستي، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة كرونباخ الفا، وتوصلت النتائج إلى تفوق التلاميذ الذين درسوا بالاستراتيجيتين على التلاميذ الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية، وذلك لتوفير فرصة الحوار والتفكير التبادلي وتنظيم المعلومات للمجموعتين

التجريبية، ودعا الباحثان إلى أهمية مواكبة المسؤولين التربويين التطورات المعرفية بالتحقيق والبحث والمشاركة الفاعلة فيما يحيط بهم من علم وفكر ومعرفة، والاستعانة بالطرق الحديثة والتنوع في استراتيجيات التدريس للارتقاء بسوية التعلم والتعليم.

وقد ركز بيكون وفادوبفك (Bagon and Vodopivec, 2016) في بحثهما على دافعية وموقف التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم نحو التعلم وتعليمهم بمساعدة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتشجيع المعلمين للبدء في استخدام التكنولوجيا التعليمية الحديثة بمساعدة الحاسوب مع التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم مما يضعهم على قدم المساواة مع التلاميذ الأكثر قدرة وتمكينهم من اكتساب مهارات حاسوبية جيدة في المدرسة الابتدائية. واعتمد الباحثان على عدة أساليب إحصائية لتحليل النتائج وهي: تحليل التباين الأحادي، ألفا كرونباخ، تحليل التباين الثنائي، وتحليل متعدد المتغيرات Multivariate analyses، ومعامل ارتباط سبيرمان، وقد أظهرت نتائج الدراسة بأن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم أصبحوا أكثر ثقة بما فيه الكفاية في مهاراتهم في استخدام الحاسوب، وأصبح لديهم دوافع وموقف جيد تجاه أساليب التعلم بمساعدة التكنولوجيا، حيث تمكن المعلمون من استخدام أساليب التعلم الحديثة بحرية مع هؤلاء التلاميذ.

كما قام ماكسويل ووايت (Maxwell and White, 2017) بدراسة نوعية للتحقق من قيام خمسة معلمين بتعديل دوران المحطة لتلائم احتياجات التلاميذ في أكاديمية بيلا روميرو، ومدرسة عامة في غريلي كولورادو، وعدة مدارس عامة في مقاطعة كولومبيا، وجدا الباحثان أن نموذج محطات الدوران

يسمح للتلاميذ بزيارة المحطات المختلفة خلال الوقت المخصص لموضوع معين. على سبيل المثال خلال فترة الرياضيات يقوم التلاميذ بالتناوب بين العمل الفردي أو في مجموعة صغيرة مع المعلم أو العمل على أجهزة الحاسوب أو الأجهزة اللوحية، ويمكن أن يتم تعديل برنامج التعلم وفقا لخصائص التلاميذ بشكل مستمر في وقت العمل، ليصبحوا قادرين على التقدم في المادة وفقا لسرعتهم الخاصة واتخاذ خيارات ذاتية التوجيه. وتم توضيح طرق تبني التكنولوجيا بهدف تفريد التعلم وذلك بقيام المعلمين بتطوير نماذج التعليم المدمج أو تعديلها لتحقيق أهداف التفريد، وتطبيقه على مستوى مصغر (لمجموعة صغيرة)، وتشجيعهم باستمرار لابتكار طرقًا جديدة لضبط وتعديل وتدوير نماذج تعليمية مفتوحة ؛ لتحسين عملية التعلم لدى تلاميذهم.

وأما دراسة محمد (٢٠١٧) والتي قامت فيها بتصميم برنامج قائم على "المحطات العلمية" لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، لمساعدة مخططي المناهج والمعلمين في تنمية التحصيل ومهارات القرن الحادي والعشرين لدى التلاميذ المتفوقين عقليا من ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، واستخدمت الباحثة اختبار (اوتس- لينون) للقدرة العقلية العامة، وبطارية مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم، واختبار تحصيلي بوحدة الهندسة والقياس، ومقياس مهارات القرن الحادي والعشرين، وفقد بينت نتائج البحث تفوق المجموعة التجريبية التي درست ببرنامج المحطات العلمية في التحصيل ومهارات القرن الحادي والعشرين.

وفي دراسة باتقا وكوهين وتشوي (Bottge, Cohen, and Choi, 2018)، التي هدفت للكشف عن آثار تقديم التدريس بمحطات تعليمية مختلفة

(Enhanced Anchored Instruction) من خلال إعادة تحليل أداء مجموعتين اختيرتا بطريقة عشوائية، وقد تضمنت المحطات التعليمية مواد تعليمية إضافية عبر الإنترنت، ونشاطات تفاعلية تستند إلى الحاسوب، ومشكلات مرتبطة بالفيديو، ومشاريع يدوية تطبيقية في تعليم التلاميذ حساب الكسور في غرف المصادر التعليمية الخاصة في الفصول الدراسية الشاملة للرياضيات. وتم استخدام تحليل الطبقة الكامنة (LCA) وتحليل الانتقال الكامن في الدراسة لمعرفة التغييرات النوعية والكمية في أخطاء التلاميذ على فقرات حساب الكسور من الاختبار القبلي إلى الاختبار البعدي، كما تم استخدم نسبة احتمال الاحتمال bootstrap likelihood ratio test (BLRT) ومعيار بيز للمعلومات Bayesian Information Criterion (BIC)، لأنهما يساعدان في تحديد العدد الصحيح للدروس الكامنة في النماذج المتمازجة، وقد أشارت النتائج إلى أن التدريس بالمحطات التعليمية المختلفة كان أكثر فعالية من التدريس الاعتيادي، وكشفت النتائج أيضا بأن التلاميذ الذين تلقوا الدعم من قبل معلمي التربية الخاصة في الفصول الدراسية الشاملة حصلوا على درجات أعلى وأخطاء أقل. وتدعم نتائج هذه الدراسة أهمية تدريس ذوي صعوبات التعلم في مجموعات صغيرة مع منهج متخصص يستهدف معالجة العجز في تعلمهم، وبذلك يحققوا مكاسب أكاديمية أكبر من ذوي صعوبات التعلم الذين يتم تدريسهم مع المناهج الدراسية العامة.

أما دراسة غونزاليس- كاسترو، وكالي، وأريسيس، ورودريغيز، وسيديريديس (González-Castro, Cueli, Areces, Rodríguez, and Sideridis, 2016) والتي اعتمدت على أداة التدخل المحوسبة "التمثيل

الديناميكي المتكامل" (integrated dynamic representation, IDR)، لتعزيز التعلم المبكر في الكفاءات الرياضية الأساسية ومهارات حل المشكلة الكتابية، وكان الهدف من هذه الدراسة مقارنة آثار التمثيل الديناميكي المتكامل في اكتساب الكفاءات الرياضية الرسمية وغير الرسمية لدى عدد من التلاميذ الذين يعانون من اضطراب نقص الانتباه/فرط النشاط ومتوسطي صعوبة التعلم. وقد تم تطبيق "اختبار قدرة الرياضيات المبكر" (Test of Early Mathematics Ability (TEMA-3). ولتحليل النتائج تم استخدام تحليلات التباين الأحادي، واختبار بيرسون، واختبار t-test، واختبار Mann-Whitney، وتحليل التباين (ANCOVA). والتحليل متعدد المتغيرات Multivariate analyses، والتحليل العاملي التأكيدي (confirmatory factor analysis (CFA)، ونموذج المتغير الكامن. وأظهرت نتائج الدراسة أن المجموعات الثلاث المشخصة، قد تحسنت بشكل ملحوظ بعد التدخل في كل الكفاءات الرياضية، واستفادت مجموعة متوسطي صعوبة التعلم بشكل أفضل في الاختبار البعدي. ونستخلص من ذلك بأن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات لا يتقدمون بسبب استخدام استراتيجيات من قبل المعلمين لعموم التلاميذ، فهي لا تعطي مجالا لذوي القدرات الخاصة لتعلم المهارات المطلوبة واللازمة. وبالتالي هنالك حاجة لاعتماد أساليب أكثر فعالية من شأنها أن تلبي الاحتياجات الخاصة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم لتحسين أدائهم في الرياضيات.

نستخلص من الدراسات السابقة بأن التعلم المدمج هو أسلوب تعليمي تم بحثه على نطاق واسع بوصفه استراتيجية فعالة في تعزيز النجاح الأكاديمي،

وتم تطبيقه على مواد أكاديمية مختلفة، ووجد أنه يؤدي إلى تحسين التحصيل الأكاديمي لمجموعة متنوعة من المتعلمين، لكن لم تطبق على تلاميذ عاديين او ذوي صعوبات تعلم في الأردن. لذا اعتمدت هذه الدراسة التعلم المدمج وفق نموذج "محطة الدوران" لتحسين أداء التلاميذ الذين لديهم صعوبة في تعلم الرياضيات وزيادة دافعيتهم، من أجل أن نُكون رؤية متكاملة لكيفية معالجة صعوبات تعلم العمليات الحسابية للمرحلة الابتدائية.

الطريقة وإجراءات الدراسة

أفراد الدراسة: تكون أفراد الدراسة من تلاميذ صعوبات المرحلة الأساسية في الصفين الثالث والرابع الأساسي من ذوي صعوبات التعلم في مدارس الحصاد التربوي في الأردن للفصل الأول من العام الدراسي (٢٠١٨/٢٠١٩)، والمشخصين على أنهم يعانون من صعوبات التعلم بناء على مقياس تشخيص المهارات الأساسية للرياضيات المعد من قبل كلية الأميرة ثروت والمعتمد من قبل وزارة التربية والتعليم، وقد تم اختيارهم بالطريقة القصدية وذلك لتعاون إدارة ومعلمات هذه المدرسة مع الباحثتان، وتوفر الإنترنت ومختبرات الحاسوب لديهم، ، وتم توزيعهم عشوائيا إلى مجموعتين، مجموعة التجريبية عددها (١٢) تلميذاً، ومجموعة ضابطة وعددها (١٢) تلميذاً.

التكافؤ للمجموعات:

تم التحقق من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية في متغيرات (تحصيل الرياضيات والدافعية للتعلم) بطريقة كمية من خلال استخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney). كما في جدول (١) وجدول (٢).

جدول (١): قيم ((U، W ، Z) ودلالتها للفروق بين متوسطي رتب المجموعتين الضابطة والتجريبية باستخدام (Mann-Whitney)على الاختبار القبلي للتحصيل الرياضيات

المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	مستوى الدلالة
الضابطة	١٢	١٢.٠٨	١٤٥.٠٠	٦٧.٠٠	١٤٥.٠٠	،٣٠١ -	،٧٩٩
التجريبية	١٢	١٢.٩٢	١٥٥.٠٠				

يتضح من جدول (١) ان قيمة U غير دالة إحصائيا وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على الاختبار القبلي لتحصيل الرياضيات، أي أَن تحصيل تلاميذ المجموعة الضابطة لا يختلف عن تحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية.

جدول (٢): قيم (U، W ، Z) ودلالتها للفروق بين متوسطي رتب المجموعتين الضابطة والتجريبية باستخدام (Mann-Whitney) على المقياس القبلي الدافعية للتعلم

المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	مستوى الدلالة
الضابطة	١٢	١٠.٨٣	١٣٠.٠٠	٥٢.٠٠	١٣٠.٠٠	١.١٦٦-	،٢٤٣
التجريبية	١٢	١٤.١٧	١٧٠.٠٠				

يتضح من جدول (٢) ان قيمة U غير دالة إحصائيا وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على المقياس القبلي "الدافعية للتعلم"، أي أَن دافعية تلاميذ المجموعة الضابطة لا تختلف عن دافعية تلاميذ المجموعة التجريبية.

منهجية الدراسة:

تعد هذه الدراسة من الدراسات شبه التجريبية (تصميم المجموعات المتكافئة باختبار قبلي وبعدي)، استخدم فيها تصميم المجموعتين: محطة دوران التعلم المدمج، والتعلم الاعتيادي، مع التطبيق القبلي للتحصيل الرياضيات والدافعية للتعلم، وبعد الانتهاء من تدريس المجموعتين، طبق اختبار التحصيل الرياضيات، ومقياس الدافعية للتعلم.

متغيرات الدراسة:

أولا: المتغير المستقل

ويتمثل في

استراتيجية محطة دوران التعلم المدمج.

استراتيجية التعلم الاعتيادي.

ثانيا: المتغيرات التابعة

وتتمثل في:

- اختبار التحصيل الدراسي في الرياضيات.
- مقياس الدافعية للتعلم

تصميم الدراسة:

على النحو الآتي:

المجموعة التجريبية:	التطبيق البعدي (٢O)	التطبيق التجريبي (X)	التطبيق القبلي (١O)
المجموعة الضابطة:	التطبيق البعدي (٢O)	التطبيق الاعتيادي (ـــ)	التطبيق القبلي (١O)

حيث أن:

(O1) التطبيق القبلي لاختبار التحصيل الرياضيات، ومقياس الدافعية للتعلم.

(X) التطبيق التجريبي (تطبيق محطة دوران التعلم المدمج).

(O2) التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الرياضيات، ومقياس الدافعية للتعلم.

(ـــــ) التطبيق الاعتيادي (دون تطبيق التعلم المدمج).

أدوات الدراسة:

الاختبار التحصيلي:

وتم بناء الاختبار وفقا للخطوات الآتية:

- **تحليل المحتوى:** تم تحليل محتوى الموضوعات المقررة لمادة الرياضيات، من موضوعات رئيسية، إلى موضوعات فرعية كالتالي:
  - الجمع باستخدام الصور
  - الجمع على خط الأعداد
  - خواص عملية الجمع (الخاصية التجميعية والخاصية التبادلية)
  - الجمع ضمن منزلة واحدة
  - الجمع بدون حمل ضمن منزلتين و أكثر
  - الجمع مع حمل ضمن منزلتين
  - الجمع مع حمل ضمن ثلاث منازل
  - الجمع مع حمل ضمن أربع منازل
- **تحديد الأهداف التدريسية:** تم تحديد أهداف الاختبار وصياغتها وفق قواعد محددة، ولقد اقتصرت الأهداف المعرفية على مستويات المعرفة، والفهم، والتطبيق.

- **إعداد جدول مواصفات للاختبار:** تم إعداد جدول المواصفات من خلال الربط بين الوزن النسبي لمستويات أهداف الاختبار التحصيلي والوزن النسبي لموضوعات المحتوى المقرر. إن الهدف من إعداد جدول المواصفات للاختبار هو أن يتم توزيع فقرات الاختبار على مستويات أهداف الاختبار والموضوعات المقررة بنسب مقبولة كما في جدول (٣) والذي يوضح توزيع فقرات الاختبار على مستويات الأهداف والموضوعات.

جدول (٣): جدول مواصفات الاختبار التحصيلي

مستويات الأهداف (الوزن النسبي) / الموضوعات و(الوزن النسبي)	معرفي (٤٠٪)	فهم (٤٠٪)	تطبيق (٢٠٪)	المجموع ١٠٠٪
الموضوع الرئيس : جمع الأعداد				
الجمع بالصور (١٠٪)	١ ≈ ٨،	١ ≈ ٨،	٠ ≈ ٤،	٢
الجمع على خط الأعداد (١٠٪)	١ ≈ ٨،	١ ≈ ٨،	٠ ≈ ٤،	٢
خواص عملية الجمع (١٠٪)	١ ≈ ٨،	١ ≈ ٨،	٠ ≈ ٤،	٢
الجمع ضمن منزلة واحدة (١٠٪)	١ ≈ ٨،	١ ≈ ٨،	٠ ≈ ٤،	٢
الجمع بدون حمل ضمن منزلتين و أكثر(١٥٪)	١ ≈ .21	١ ≈ 21,	1 ≈ ,6	٣
الجمع مع حمل ضمن منزلتين (١٥٪)	١ ≈ 21,	١ ≈ 21,	1 ≈ ,6	٣
الجمع مع حمل ضمن ثلاث منازل(١٥٪)	١ ≈ .21	١ ≈ .21	1 ≈ .6	٣
الجمع مع حمل ضمن أربع منازل(١٥٪)	١ ≈ .21	١ ≈ .21	1 ≈ .6	٣
المجموع	**٨**	**٨**	**٤**	**٢٠**

- **صياغة فقرات الاختبار:** بناء على جدول المواصفات صاغت الباحثتان فقرات الاختبار وبلغ عددها في الصورة النهائية للاختبار (٢٠) فقرة.

٣- تم التأكد من صدق اختبار التحصيل الرياضيات من خلال استخدام صدق المحكمين، حيث عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين المختصين

بلغ عددهم (١٠) محكمين في مجال القياس والتقويم وفي أساليب تدريس العلوم والرياضيات، وقد اقتصرت ملاحظتهم وآراؤهم على إجراء بعض التعديلات للفقرات دون حذف أي منها. ثم عرضت مره أخرى على المحكمين من مدرسي تلاميذ ذوي صعوبات التعلم لإبداء ملاحظاتهم والتي جاءت ايجابية ومتوافقة مع اراء المحكمين السابقين، وفي ضوء ملاحظاتهم اعتمد الاختبار بصورته النهائية حيث بلغ عدد فقراته (٢٠) فقرة.

٤- تجريب الاختبار: بعد إعداد اختبار التحصيل الرياضيات في صورته النهائية، تم تطبيقه على عينة استطلاعية تكونت من (٣٠) تلميذاً، من غير أفراد الدراسة، وهي عينة خارج أفراد الدراسة من مدرسة المنهل، وكان الهدف من هذا التطبيق حساب:

- الزمن اللازم لتطبيق اختبار التحصيل الرياضيات، باستخدام المعادلة الآتية والتي ذكرها كل من ابو فودة ويونس (٢٠١٢):

الزمن الذي استغرقه التلميذ الأول (٣٠) دقيقة + الزمن الذي استغرقه التلميذ الأخير (٥٠)

وبتطبيق المعادلة كان متوسط زمن الاختبار (٤٠) دقيقة وهو زمن مناسب لأداء الاختبار.

- تم حساب معاملات التمييز والصعوبة وتراوحت القيم بين (٣٠٪ - ٧٥٪) مما يدل على أن جميع فقرات الاختبار جيدة.

- تم حساب ثبات الاختبار باستخدام طريقة إعادة التطبيق واستخدم معامل ارتباط بيرسون لحساب الثبات وبلغ معامل الارتباط (٠,٧٩).

- وتم حساب ثبات الاختبار التحصيلي باستخدام معامل الاتساق الداخلي ألفا كرونباخ حيث بلغت قيمته (٠,٨٣) وتعتبر هذه القيم دالة على ثبات الاختبار التحصيلي.

ثانيا: مقياس الدافعية نحو التعلم: اعتمدت الباحثتان في هذه الدراسة على مقياس الدافعية المعد من قبل كوزيكي وانتوستل (Kozeki & Entwistle، 1984) والمترجم والمطور من قبل القطامي (١٩٩٨) لقياس الدافعية لدى تلاميذ المرحلة الأساسية. وبلغت عدد فقراته (٣٦) فقرة في صورتها الأولية.

صدق المقياس: للتحقق من صدق مقياس الدافعية للتعلم استخدم صدق المحكمين، تم عرضه على مجموعة بلغ عددها (١٠) من المحكمين أساتذة علم النفس والمناهج والتدريس والتربية الخاصة، واقتصرت ملاحظتهم وآراؤهم على إجراء بعض التعديلات في صياغة بعض الفقرات مثل (العمل مع الزملاء في المدرسة يمكنني من الحصول على علامات أعلى، الأفضل أن اهتم بالمواضيع الدراسية على أي شيء آخر، يصعب علي الانتباه لشرح المعلم ومتابعته، يندر أن يهتم والدي بدرجاتي) وأصبحت كما يلي على التوالي (أحصل على علامات عالية عندما أدرس مع زملائي في المدرسة، أهتم بدراستي أكثر من أي شيء آخر، أنتبه وأتابع شرح المعلم، يهتم والدي بدرجاتي في الامتحانات)، وتم استبعاد (٦) فقرات لتداخلها أو انها مكرره أو غير واضحة (أحرص على تنفيذ ما يطلبه مني المعلمون والوالدان بخصوص الواجبات الدراسية، لا يأبه والداي عندما أتحدث إليهما عن علاماتي الدراسية، يصعب علي تكوين صداقة بسرعة مع الزملاء في المدرسة، لا يهتم

والداي بالأفكار التي أتعلمها في المدرسة، تعاوني مع زملائي في حل واجباتي الدراسية يعود علي بالمنفعة كثيرا، أشعر بأن مساهمتي في عمل أشياء جديدة في المدرسة تميل إلى الهبوط). وفي ضوء اراء المحكمين تم اعتماد التدرج الثلاثي لفقرات المقياس، حيث ١ = لا أوافق، ٢ = متردد، ٣ = أوافق. ويعود السبب في استخدام التدرج الثلاثي بهذه الأداة لتيسير الإجابة للتلاميذ ذو صعوبات تعلم، وبذلك أصبح المقياس بصورته النهائية (٣٠) فقرة.

ثبات المقياس: طبق المقياس على عينة استطلاعية بلغ عددها (٣٠) تلميذاً خارج أفراد الدراسة وتم حساب ثبات الاختبار باستخدام طريقة إعادة التطبيق واستخدم معامل ارتباط بيرسون لحساب الثبات وبلغ معامل الارتباط (٠,٨٠)، وتم حساب ثبات مقياس الدافعية باستخدام معامل الاتساق الداخلي ألفا كرونباخ حيث بلغت قيمته (٠,٧٥) و تعتبر هذه القيم دالة على ثبات مقياس الدافعية.

ثالثا: أعداد البرنامج القائم على محطات الدوران

أُستخدم في هذه الدراسة النموذج التعليمي D٤ ل ثياغارايان، وسيميل، وسيميل (Thiagarajan, Semmel & Semmel, 1974) في تطوير المواد التعليمية، ويتكون من أربعة مراحل:

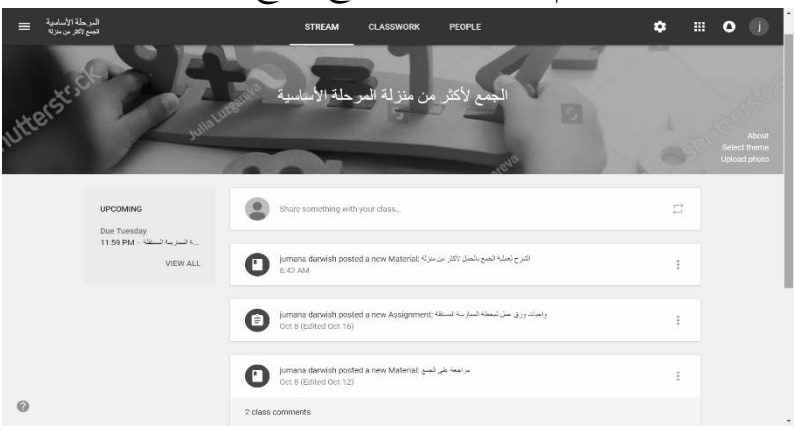
1 -**تحديد:** تحديد المشكلة، والفئة المستهدفة، والمادة التعليمية

٢- تصميم: تصميم نموذج دوران المحطة للتعلم المدمج.

٣- تطوير: المواد والأدوات التعليمية التي تتكون من: ورقة عمل التلاميذ، اختبار التحصيل ومقياس للدافعية، وبرنامج لمرجعة المهارات الأساسية لربطها بالتعليم اللاحق، وهو الجمع بالحمل بأكثر من منزلة،

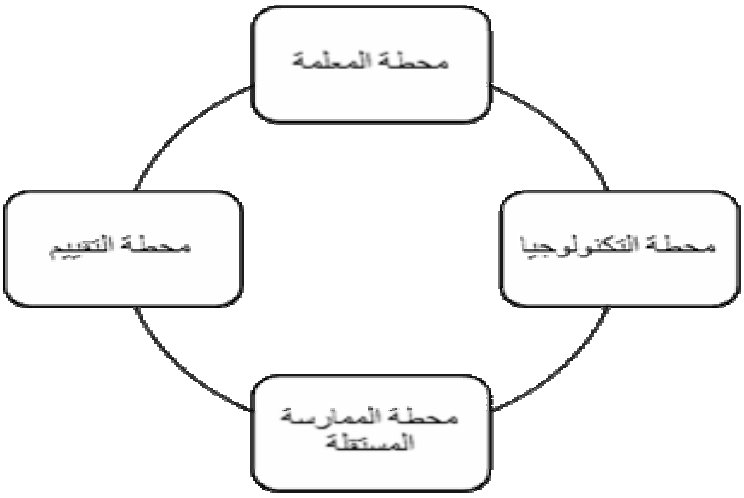
ويحتوي على شرح لعمليات الجمع باستخدام برنامج بوربوينت مع تمارين وتغذية راجعة، وبرنامج الجمع للحمل بأكثر من منزلة، ويحتوي على شرح لعمليات الجمع باستخدام برنامج بوربوينت مع تمارين وتغذية راجعة. تم عرضهم على مختصين في أساليب تدريس الرياضيات، والتربية الخاصة، والمناهج، وعلى (٦) معلمات ذوي صعوبات التعلم وتم التعديل وفقا لملاحظتهم.

٤- **نشر:** تم تطوير المواد التعليمية عبر الغرف الصفية لجوجل google classroom والشكل رقم (١)، (٢)، يوضح الموقع والمواد التعليمية:



شكل (١): صفحة المواد التعليمية

وتم تبني نموذج الدوران الفردي Individual Rotation لأنه أكثر نموذج مناسب لأفراد الدراسة الحالية، حيث ينتقل المتعلم بين محطات التعلم بشكل منفرد حسب ما يناسبه. وشكل (٢) يوضح طريقة العمل في محطة الدوران:



شكل (٢): نماذج الدوران (التناوب) الفردي Individual Rotation

محطة المعلمة: في محطة المعلمة، تقوم المعلمة بتوضيح المفاهيم والمبادئ وشرح عملية الجمع، واستخدام الوقت اللازم في محطة المعلم لدفع المتعلم أكثر وتحفيز تفكيره حول المفهوم وتمكينه من مهارة عملية الجمع. وتقوم المعلمة بتوضيح طريقة العمل للتلميذ في محطة الممارسة لمراجعة المهارات التي تعلمها، مما يسمح للمتعلم أن يكون ناجحا في محطة الممارسة حتى لو لم يجتمع مع المعلمة لاحقا، وتستخدم فيها مجموعة من استراتيجيات التقييم لتحديد نقاط الصعوبة لدى المتعلم، وتتوفر فرص لتدخل إضافي في محطة المعلمة، يستخدمها المتعلم الذي لديه فهم أكثر لتوسيع نطاق تعلمه.

محطة التكنولوجيا: تقوم هذه المحطة على إنشاء بوربوينت تفاعلي باستخدام ميزة التدريس الخصوصي، ورفعه على جوجل الصفي (Google Classroom) وتعيين النشاطات المختلفة التي تركز على مفاهيم أو مهارات معينة، وكذلك يتم توفير الممارسة الذاتية، ويسمح للمتعلم بإكمال

النشاطات بشكل مستقل في محطة التكنولوجيا. وكذلك يستطيع المتعلم الدخول على مواقع خارجية مثل موقع المدرسة العربية والتي توفر شرحاً وتمارين لعملية الجمع.

http://www.schoolarabia.net/asasia/duroos_math/mafhoom_algame3/algame3_bel7amel/game3_1.htm ، وبعد اكتمال تدوير المحطة، تقوم المعلمة بتسجيل الدخول إلى حساب المعلمة لمراجعة عمل المتعلم وإجراء مزيد من التقييمات حتى تتمكن من تحديد الدروس المستقبلية لملء أي ثغرات متبقية.

محطة الممارسة المستقلة: يتم في هذه المحطة، تقديم اوراق عمل لدعم نشاطات التعلم التي تم تصميمها في دروس البوربوينت، وتتكون من أوراق عمل لمهارات الجمع: على خط العدد والصور، البسيط، والعمودي، وبالحمل.

محطة التقييم: يمر المتعلم في هذه المحطة بقياس مخرجات التعلم من خلال المعلمة لتقدير مدى تقدمه وتأهله للانتقال إلى مرحلة الجمع التالية وتحديد النشاطات والدروس المستقبلية.

وفي نهاية التجربة يتم التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الرياضيات ومقياس الدافعية للتعلم.

تطبيق الدراسة: تم تطبيق الدراسة بعد تحديد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، وتحديد المفاهيم والمبادئ التي سوف يتم تدريسها، وطريقة العمل للمعلمة في المجموعتين. إذ قامت الباحثتان بتجريب البرنامجين قبل البدء بهما مع المجموعة التجريبية، وتم التحقق من تكافؤ المجموعتين.

نتائج الدراسة:

للتحقق من صحة **الفرض الأول** والذي ينص على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في درجة تحصيل الرياضيات لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم لصالح المجموعة التجريبية" استخدم اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين، للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على اختبار تحصيل الرياضيات لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. وكانت النتائج كما في جدول (٤)

جدول (٤): قيم (U, W, Z) ودلالتها للفروق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية باستخدام مان ويتني(Mann-Whitney)على اختبار تحصيل الرياضيات لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القياس البعدي

المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	مستوى الدلالة
الضابطة	١٢	٧.٦٢	٩١.٥٠	١٣.٥٠٠	٩١.٥٠٠	٣.٤٦٣-	،٠٠١
التجريبية	١٢	١٧.٣٨	٢٠٨.٥٠				

يتضح من جدول (٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠٥ ،) بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في درجة تحصيل الرياضيات لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ولصالح المجموعة التجريبية. حيث بلغت متوسطات الرتب للمجموعة الضابطة على اختبار التحصيل (٧.٦٢) ومجموع الرتب (٩١.٥٠)، بينما بلغت متوسطات الرتب للمجموعة التجريبية (١٧.٣٨) ومجموع الرتب (٢٠٨.٥٠). وبلغت قيمة (U=١٣.٥٠٠) وقيمة (W=٩١.٥٠٠) وقيمة (Z=-٣.٤٦٣)، وبلغ مستوى الدلالة (٠٠١ ،) وهي دالة إحصائيا. وهذا يدل على وجود فروق

ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في درجة تحصيل الرياضيات للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم لصالح المجموعة التجريبية. وهذا يدل على صحة الفرض.

وللتحقق من صحة **الفرض الثاني** والذي ينص على " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في درجة تحصيل الرياضيات لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي"، تم استخدم اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon) لعينتين مرتبطتين وإيجاد قيمة Z، وذلك لحساب الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية على اختبار تحصيل الرياضيات لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القياسين القبلي والبعدي. وكانت النتائج كما في جدول (٥).

جدول (٥): نتائج اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon) وقيمة (Z)ودلالتها للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على اختبار تحصيل الرياضيات لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القياسين القبلي والبعدي(ن=١٢)

قياس	اتجاه الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	z	مستوى الدلالة
قبلي	الرتب السالبة	٠	٠٠،	٠٠،	-٣.٠٩	٠٠٢،
بعدي	الرتب الموجبة	١٢	٦.٥٠	٧٨.٠٠		

يتضح من جدول (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠٥،) بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية على اختبار تحصيل الرياضيات للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القياسين القبلي والبعدي ولصالح القياس البعدي.

حيث يوضح الجدول أن متوسط الرتب لأفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي يساوي (صفر) ومجموع الرتب يساوي (صفر)، أما متوسط الرتب لأفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي فقد بلغ (٦.٥٠) ومجموع الرتب (٧٨.٠٠). وقد بلغت قيمة Z(- ٣.٠٩) وبذلك تكون دالة إحصائيا. وهذا يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في درجة تحصيل الرياضيات لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي. وهذا يدل على صحة الفرض.

وللتحقق من صحة **الفرض الثالث** والذي ينص على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في درجة الدافعية للتعلم لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم لصالح المجموعة التجريبية"، تم استخدم اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين، للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الدافعية لتعلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بعد تطبيق نموذج محطة دوران للتعلم المدمج. وكانت النتائج كما في جدول (٦).

جدول (٦): قيم (Z، W، U) ودلالتها للفروق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية باستخدام مان ويتني (Mann-Whitney) على مقياس الدافعية لتعلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	مستوى الدلالة
الضابطة	١٢	٦.٦٧	٨٠.٠٠	٢.٠٠	٨٠.٠٠	٤.٠٥-	،٠٠
التجريبية	١٢	١٨.٣٣	٢٢٠.٠٠				

يتضح من جدول (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠٥ ،) بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في درجة الدافعية للتعلم لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ولصالح المجموعة التجريبية. حيث بلغت متوسطات الرتب للمجموعة الضابطة على مقياس الدافعية (٦,٦٧) ومجموع الرتب (٨٠,٠٠)، بينما بلغت متوسطات الرتب للمجموعة التجريبية (١٨,٣٣) ومجموع الرتب (٢٢٠,٠٠). وبلغت قيمة (U=٢,٠٠) وقيمة (W=٨٠,٠٠) وقيمة (Z=- ٤,٠٥)، وبلغ مستوى الدلالة (٠٠ ،) وهي دالة إحصائيا. وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في درجة الدافعية للتعلم لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم لصالح المجموعة التجريبية. وهذا يدل على صحة الفرض.

وللتحقق من صحة **الفرض الرابع** والذي ينص على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في درجة الدافعية للتعلم لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي" تم استخدم اختبار ويلكوكسون(Wilcoxon) لعينتين مرتبطتين وايجاد قيمة (Z) ، وذلك لحساب الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس الدافعية لتعلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القياسين القبلي والبعدي. وكانت النتائج كما في جدول (٧).

جدول (٧): نتائج اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon) وقيمة (Z)ودلالتها للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس الدافعية لتعلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القياسين القبلي والبعدي(ن=١٢)

	اتجاه الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	z	مستوى الدلالة
قبلي	الرتب السالبة	١	١,٠٠	١,٠٠	٢,٩٨٣-	،٠٠٣
بعدي	الرتب الموجبة	١	٧,٠٠	٧٧,٠٠		

يتضح من جدول (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠٥ ،) بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس الدافعية للتعلم للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القياسين القبلي والبعدي ولصالح القياس البعدي.

حيث يوضح جدول (٧) أن متوسط الرتب لأفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي يساوي (١) ومجموع الرتب يساوي (١)، أما متوسط الرتب لأفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي فقد بلغ (٧) ومجموع الرتب (٧٧). وقد بلغت قيمة Z (- ٢,٩٨٣) وهي دالة إحصائيا وهذا يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في درجة الدافعية للتعلم لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي. وهذا يدل على صحة الفرض.

* * *

مناقشة النتائج

مناقشة نتائج الفرض الاول

توصلت نتائج الفرض الأول إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في درجة تحصيل الرياضيات للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ولصالح المجموعة التجريبية. وهذا يؤكد صحة الفرض، ويؤكد على فاعلية نموذج محطة دوران التعلم المدمج في تنمية مهارات الجمع الأساسية والجمع بالحمل، وقد تعزى هذه النتيجة الى ان طبيعة مادة الرياضيات مجردة يصعب فهمها وتقبلها لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بطرق التدريس الاعتيادية، ويوفر نموذج محطة دوران التعلم المدمج عدة مواد تعليمية من شرح دروس، وورق عمل، واختبارات عبر الإنترنت والنشاطات المختلفة التي تركز على مفاهيم أو مهارات معينة، ويسمح للمتعلم التنقل بين محطات التعلم بشكل منفرد حسب ما يناسبه، ويوفر الممارسة الذاتية ؛ حيث يعد طريقة تعلمية وتعليمية توفر مواد تعليمية فعالة تساعد المتعلم على ممارسة "الخبرة العملية"، مما يجعل التعلم بنموذج محطة الدوران للمجموعة التجريبية أكثر فاعلية وقبولا لهذه المادة العلمية، وهذا يتفق مع نتائج دراسة ياسين وأخرون (Yasin, et. al, 2014) على أن التعلم باستخدام محطات التعلم تثير اهتمام التلاميذ، وتعزز المهارات الإجرائية، وتعمق الفهم التصوري للمتعلمين. وتؤكد أن استراتيجية المحطات العلمية تعمل على الربط بين تعليم المتعلمين والنشاطات التعليمية الأخرى، وتسمح للتلاميذ للوصول إلى كامل إمكاناتهم في الكفاءات الرياضيات، وتتفق مع دراسة تريوت (Truitt, 2016) بأن التعلم باستخدام المحطات

التعليمية، وما تتضمنه من مواد تعليمية، يعمل على إثراء بيئة التعلم بالعديد من الأدوات، والوسائل السمعية، والبصرية، والإيضاحية التي تساعد المتعلم على تكوين الصورة الذهنية للمفهوم ودلالته، وهذا ما أكدته دراسة خاجي ورشيد (٢٠١٦) ودراسة بوتقا وأخرون (Bottge, et.al, 2018)، بأن التعلم باستخدام الحاسوب قلل أخطاء التلاميذ في عمليات القسمة المحوسبة، وأحدثت فرقا مهما في أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، في فصول الرياضيات حيث شاركوا معلم التربية الخاصة في تعلم الرياضيات ودراسة المفاهيم. وتتفق مع دراسة وماكسويل ووايت (Maxwell and White, 2017) بأن التلاميذ يكونون أكثر ثقة وأكثر استعدادًا خلال تعلمهم ومرورهم بعدة محطات، حيث تستخدم فيها طرق واستراتيجيات مختلفة، مما أثر إيجابا على نشاطهم وفاعلية مشاركتهم نتيجة تعلمهم؛ وترجح الباحثتان ذلك إلى العمل الفردي والمناقشة مع المعلمة الذي عزز معرفتهم بالموضوع. وعلاوة على ذلك بأن أساليب التعليم المتنوعة والنشاطات المطبقة في "دوران المحطة" حول المهارات الأساسية والجمع بالحمل كانت تلبي احتياجات التلاميذ المختلفة، ومتابعة محتوى المادة العلمية في برنامج البوربوينت، والواجبات المنزلية عبر الإنترنت زاد من تفاعلهم مع المادة والواجبات، مما جعل التعلم أكثر فائدة وعزز مهارات التفكير لديهم.

مناقشة نتائج الفرض الثاني

توصلت نتائج الفرض الثاني إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية على اختبار تحصيل الرياضيات للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القياسين القبلي والبعدي ولصالح القياس

البعدي. مما يدل على أن نموذج "محطة دوران التعلم المدمج" كان له الأثر الايجابي على تحصيل تلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وقد يعزى ذلك الى مجموعة الاجراءات والنشاطات والفعاليات التي تضمنها هذا النموذج والتي تعد ممتعة لدى تلاميذ صعوبات التعلم، فقد ذكرت إحدى التلميذات بأن التعلم باستخدام البرنامج الذي ركز على المهارات الأساسية بالجمع قد حسن من فهمها لعمليات الجمع وأثر إيجابا على علاماتها وشاركها الرأي تلاميذ أخرون، وأضافوا بأن التعلم باستخدام برنامج "الجمع بالحمل" حث على الاستقلالية في التعلم وزاد من ثقتهم بأنفسهم. إن التعلم المدمج يتميز بالإثارة والتشويق ومراعاة الفروق الفردية واضافة طابع الحيوية لمادة الرياضيات وكسر حاجز الجمود والملل؛ مما ساهم في تنمية تحصيل الرياضيات لدى تلاميذ صعوبات التعلم. وهذا ما يتفق مع الأدبيات والدراسات الحديثة كدراسة أودونيل وهتبس (O'Donnell & Hitpas, 2010)، ودراسة الغفري (٢٠١٣)، ودراسة الزهراني (٢٠١٣)، وهورن وستاكر (Horn & Staker, 2015)، ودراسة تومليسون (Tomlinson, 2016) التي ذكرت بأن تنوع تقديم طرق تدريس في الفصل الدراسي لذوي الحاجات الخاصة طور أسلوب المعلم في مساعدة كل من المتعلمين الفريدين والمختلفين وزودهم أكثر بالمعرفة وعمل على تطوير مهاراتهم. ويعد التعليم المتمايز عنصرًا أساسيًا لتطوير إمكانات وكفاءة المعلمين لتقديم تعليم مميز لتلاميذهم، وتتفق مع دراسة محمد (٢٠١٧) ودراسة غونزاليس- كاسترو .González-Castro, et.al) (2016 التي أكدت بأن فعالية تدخل الوسائط التعليمية المتعددة يجعل تعلم مفاهيم الرياضيات أكثر كفاءة وأكثر تكيفًا.

واكدت المعلمة التي ساعدت في تطبيق هذه الدراسة على أن نموذج "محطة دوران التعلم المدمج" ساعد في تحسين إدارة التعليم وأصبح التلاميذ أكثر تركيزًا وتفاعلا مع محتوى البرنامج التعليمي، والذي كان أكثر جاذبية وإثارة للاهتمام. وأدى إلى تمكن التلاميذ من تطوير ثقتهم بأنفسهم، وأصبحوا قادرين على التعبير عن أفكارهم، أثناء تواصلهم المباشر مع المعلمة، والعمل بجد في محطات دوران التعلم المختلفة بإعطائهم الوقت الكافي للتعلم وفقا لسرعه كل تلميذ.

مناقشة نتائج الفرض الثالث

أظهرت نتائج الفرض الثالث وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في درجة الدافعية للتعلم لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم ولصالح المجموعة التجريبية. وقد تعزى هذه النتيجة الى أن نموذج دوران التعلم المدمج ساهم في إيجاد بيئة تفاعلية إيجابية بين تلاميذ صعوبات التعلم وزاد دافعيتهم نحو التعلم ومن فاعليتهم باستخدام البرنامج المصمم على الإنترنت، وقدر معظم التلاميذ التعلم بوجود المعلمة مع استخدام المواد التعليمية المتاحة دائماً على الإنترنت والتي تتيح لهم فرص تفحصها باي وقت، وبذلك ساهم التعلم المدمج في خلق متعة التعامل بين التلاميذ ومعلميهم وزملائهم وعزز الجوانب الاجتماعية بين التلاميذ والمعلمين فأدى إلى زيادة دافعيتهم للتعلم، وترى المعلمة بأن نموذج الدوران جذابٌ ومثيرٌ للاهتمام، ومكن التلاميذ من التعلم بنشاط أكثر من التعليم التقليدي مما أدى إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع

دراسة الزهراني (٢٠١٣) ودراسةالجراح وآخرون (٢٠١٤) بأن استخدام الحاسوب بحد ذاته يشكل متعة لمن يستخدمه، خاصة الصغار فهم يستخدمونه في ألعابهم، وعندما يوظف هذا الحاسوب في تعليمهم فإنهم سيقبلون عليه بمتعة وسرور، ومع دراسة بيكون وفادبفك (Bagon and Vodopivec, 2016) التي أكدت على تنوع وتوفر أمثلة كثيرة على استخدام التكنولوجيا تزيد من دافعية تلاميذ صعوبات التعلم، ومع دراسة محمد (٢٠١٧) التي تُرجع زيادة الدافعية حسب رأي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بأن التعلم عبر الإنترنت يكون أكثر متعة، وينبغي استخدامه بكثرة كلما أمكن ذلك، خاصة بأن استخدام تطبيقات الحاسوب ساعدتهم على إتقان المهارات، ويعتقدون أن التعلم بمساعدة الحاسوب يحسن فهمهم لما يتعلموه ويحسن علاماتهم. وأن متابعة محتوى المادة العلمية في برنامج البوربوينت، والواجبات المنزلية عبر الإنترنت زيد من تفاعلهم مع المادة والواجبات، وأن الاستقلالية في التعلم زادت من دافعيتهم.

مناقشة نتائج الفرض الرابع

أظهرت نتائج الفرض الرابع وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس دافعية التعلم للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القياسين القبلي والبعدي ولصالح القياس البعدي. وقد تعزى هذه النتيجة الى أن تدريس مادة الرياضيات من خلال نموذج "دوران التعلم المدمج" يقدم تجربة تعليمية ممتعة وفعالة ؛ من خلال التطبيقات المختلفة المصحوبة بالرسم والصوت والصورة، وقد ساهم في زيادة دافعية تلاميذ المجموعة التجريبية ذوي صعوبات التعلم في القياس البعدي. كما

أن عنصر الجدية غير المألوف مسبقا لدى تلاميذ صعوبات التعلم في تناول دروس الرياضيات من خلال الحاسوب أثار دافعية التلاميذ للتعلم، حيث أن الجديد دائما يثير الانتباه والتشويق مما يؤدي الى زيادة الدافعية. إذ تم إعداد البرنامجين للمتعلمين وفق ما قدمت الأدبيات الحديثة من الأمثلة على استخدام التكنولوجيا في التدريس، كفصول دراسية عبر الإنترنت، وعروض بوربوينت، ونصوص إلكترونية، ومسابقات وتدريبات تفاعلية، وإنشاء مقاطع صوتية ومقاطع فيديو، والتعلم بمساعدة المحاكاة وألعاب الفيديو، وهذا من شأنه العمل على زيادة الدافعية لدى التلاميذ.

وتتفق نتائج هذا الفرض مع ما أكدته دراسة كيلر (Keller, 2008) ودراسة ليانغ (Liang, 2010) بأن نموذج دوران التعلم المدمج خلق بيئة تعليمية ودية وجذابة لتلبي الاحتياجات الخاصة فزاد من الدافعية للتعلم ونمي المهارات الرياضية للأطفال ذوي الصعوبات، واعطى نتائج إيجابية وواعدة، وأكدت ذلك دراسة خاجي ورشيد (٢٠١٦) بأن التعلم باستخدام المحطات التعليمية زاد من ثقة التلاميذ بأنفسهم وأدى إلى تحويل الاتجاه السلبي نحو الرياضيات كمادة إلى اتجاهات إيجابية، فعند تحسن قدرة التلميذ على الإنجاز يؤثر على حبه للمادة ورغبته في دراستها مما يزيد دافعيته، وأكدت ايضا دراسة هيك (Heick, 2017) بأن نموذج محطة "دوران التعلم المدمج" يقدم للتلاميذ بيئة متنوعة بالخبرات التعليمية، فيحسن فهمهم وتعلمهم ومعرفتهم بالرياضيات بما يتجاوز حدود المعرفة الموجودة في فصول الدراسة التقليدية.

* * *

التوصيات والمقترحات:

- استخدام نموذج "محطة دوران التعلم المدمج، في التغلب على صعوبات تعلم الرياضيات لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم في صفوف مختلفة، ولمساعدة المعلمين على تلبية احتياجات التلاميذ بشكل أفضل.
- التوسع في التطبيق المستقبلي لنموذج المحطات لفترة أطول، يوفر معلومات إضافية مفيدة، حول أثر محطة "الدوران التعلم المدمج"، واستخدام تكنولوجيا للتعلم في تحسين تفريد التعلم وزيادة الدافعية للتعلم للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم، حيث صممت الدراسة الحالية لتطبق على فترة قصيرة نسبيا.
- إجراء مزيد من البحوث لنموذج "محطة دوران التعلم المدمج" في مواد دراسية مختلفة لجعل التعليم بمساعدة التكنولوجيا أقرب إلى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم.

* * *

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- جابر، عبد الحميد (٢٠٠٤)، خصائص التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة: استراتيجيات تدريسهم، القاهرة، دار الفكر العربي.
- الجراح، عبد الناصر والمفلح، محمد والربيع، فيصل وغوانمة، مأمون (٢٠١٤)، أثر التدريس باستخدام برمجية تعليمية في تحسين دافعية تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في الأردن، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ١٠(٣) ٢٧٤ - ٢٦١
- خاجي، ثاني حسين؛ ورشيد، محمد (٢٠١٦). أثر استراتيجيتي المحطات العلمية وويتلي في تحصيل طلاب الصف الرابع الأدبي بمادة الرياضيات وتنمية الاتجاهات نحوها. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (٧٢) ٣٥٩- ٣٧٦
- الزهراني، عبد العزيز بن عثمان، (٢٠١٣). فاعلية برنامج تعليمي قائم على الوسائط المتعددة في علاج صعوبات العمليات على الكسور لدى طلاب المرحلة الابتدائية. رسالة دكتوراه، جامعة ام القرى، المملكة العربية السعودية.
- ابو عيطة، جوهرة درويش، (٢٠١٨)، أثر التعلم الالكتروني والتعلم المدمج في التحصيل الدراسي وبقاء أثر التعلم لدى طلاب الصف العاشر الاساسي في مادة العلوم الحياتية. تكنولوجيا التربية: دراسات وبحوث. (٣٤) ٨١- ١١٤.
- ابو عيطة، جوهرة، (٢٠١٢)، فاعلية التعلم المدمج في تنمية الدافعية نحو التعلم لدى طالبات الصف العاشر بالمملكة الأردنية الهاشمية. مجلة الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية- جامعة القاهرة (١٦)٥٣- ٥٧٤.
- الغفري، ميسون عبد الوهاب (٢٠١٣)، دراسة أثر استخدام النشاطات التعليمية المحوسبة في معالجة صعوبات تعلم حقائق الجمع الاساسية في مادة الرياضيات لدى عينة من تلاميذ الصف الثالث الاساسي في محافظة البلقاء بالأردن. رسالة ماجستير، جامعة الزعيم الأزهري، السودان.

- أبو فودة، باسل و يونس، نجاتي (٢٠١٢)، الاختبارات التحصيلية ، عمان : دار المسيرة.
- قطامي يوسف و قطامي، نايفة (١٩٩٨). نماذج التدريس الصفي. عمان: دار الشروق.
- محمد، هبة (٢٠١٧)، فاعلية برنامج قائم على المحطات العلمية في تنمية التحصيل ومهارات القرن الحادي والعشرين لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المتفوقين عقلياً ذوي صعوبات التعلم الرياضيات، مجلة تربويات الرياضيات، ٢٠(١٠) ٤٨-٩١.

ثانياً: المراجع الإنجليزية:

- Bagon, S. & Vodopivec, J. (2016). Motivation for using ICT and pupils with learning difficulties. iJET, 11(10).
- Bottge, A.; Cohen, A.; & Choi, H. (2018) Comparisons of mathematics intervention effects in resource and inclusive classrooms Brian .Exceptional Children. 84(2) 197–212.
- Castro, P.; Cueli, M.; Areces, D.; Rodríguez, C. & Sideridis, G. (2016). Improvement of word problem solving and basic mathematics competencies in students with attention deficit/hyperactivity disorder and mathematical learning difficulties. Learning Disabilities Research & Practice, 31 (3) 142-155
- Desoete, A.; Roeyers, H., & De Clercq, A. (2004). Children with mathematics learning disabilities in Belgium. Journal of Learning Disabilities, 37, 50–61.
- González-Castro, P.; Cueli, M.; Areces, D.; Rodríguez, C.; & Sideridis, G. (2016). Improvement of word problem solving and basic mathematics competencies in students with attention deficit/hyperactivity disorder and mathematical learning difficulties. Learning Disabilities Research & Practice, 31(3) 142-155.
- Guerrero, S., Walker, N., & Dugdale, S. (2004). Technology in support of middle grades mathematics: What have we learned? Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching, 23(1), 5-20
- Gurganus, S. (2017). Math instruction for students with learning problems, New York, NY: Routledge
- Heick, T. (2017) A framework for student motivation in a blended classroom. Retrieve on 10/17/2018 https://www.teachthought.com/learningmodels/framework-student-motivation-blended-classroom/

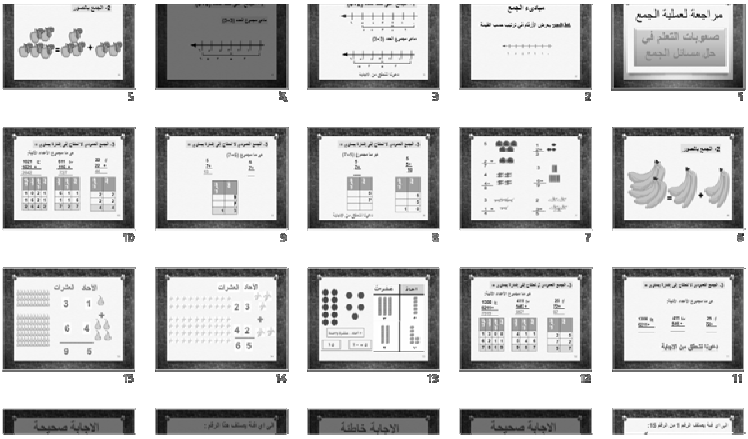
- Heller, J., Curtis, D., Jaffe, R., & Verboncoeur, C. (2005). The impact of handheld graphing calculator uses on student achievement in Algebra 1. (ERIC Document Reproduction Services No. ED493688.)
- Horn, M. B., & Staker, H. (2015). Blended: Using disruptive innovation to improve schools. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- International Society for Technology in Education. (2007). National educational technology standards for student. (2nd Ed.). Eugene, OR.
- Keller, M. J. (2008). First principles of motivation to learn & e-learning. Distance Education (pp. 175–185). New York: E-Publishing Inc.
- Kumi-Yeboah, A., & Smith, P. (2016). Cross-cultural educational experiences and academic achievement of Ghanaian immigrant youth in urban public schools. Education and Urban Society. Advance online publication. doi:10.1177/0013124516643764.
- Lerner, J. (2000). Learning disabilities, theories diagnosis and teaching strategies. U.S.A., Houghton Mifflin Company.
- Liang, M. Y. (2010). Using synchronous online peer response groups in EFL writing: Revision related discourse. Language Learning & Technology, 14(1), 45-65.
- Maxwell C. & White J. (2017). Blended (R) Evolution: How 5 teachers are modifying the Station Rotation to fit students' needs. Christensen Institute.
- Mercer, C. (1997). Students with learning disabilities (5th.ed). New jersey. Prentice – hall. Inc.
- National Assessment of Educational Progress. (2005). Summary of results for Massachusetts. Massachusetts Department of Education.
- National Council for the Accreditation of Teacher Education. (2002). Professional standards for the accreditation of schools, colleges, and department of education. http://www.ncate.org/public/programStandards.asp?ch=4
- National Council of Teachers of Mathematics. (2000). Principles and standards for school mathematics. Reston, VA: Author.
- O'Donnell, B.D. & Hitpas, R. (2010). Two teachers learn from their students: Examining teaching, learning, and the use of learning centers. Networks: An on-line journal for teacher research, 12(2), 1-10.
- Rivera, J. (2017). The blended learning environment: A viable alternative for special needs students. Journal of Education and Training Studies, 5 (2), 79-84.
- Schunk, D. H. (2011). Learning theories: An educational perspective (Ch.8) 6th edition. NJ: Pearson Prentice Hall.
- Thiagarajan, Semmel & Semmel. (1974). Instructional development for training teacher of exceptional children. Bloomington Indiana: Indiana University.

- TIMSS (2015). International results in mathematics. http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-results/timss-2015/mathematics/student-achievement/.
- Tomlinson, C.A. (2016). The differentiated classroom: responding to the needs of all learners. Alexandria, VA: ASCD.
- Truitt, A. (2016). A case study of the station rotation blended learning model in a third-grade classroom. Doctor of Philosophy dissertation, University of Northern Colorado.
- Yasin, M.; Toran, H.; Tahar, M.; Tahir, L.; & Nawawi, S. (2014). Learning station method in special education programs for students with learning disabilities. Social Sciences & Humanities, 22 (3): 717 – 728

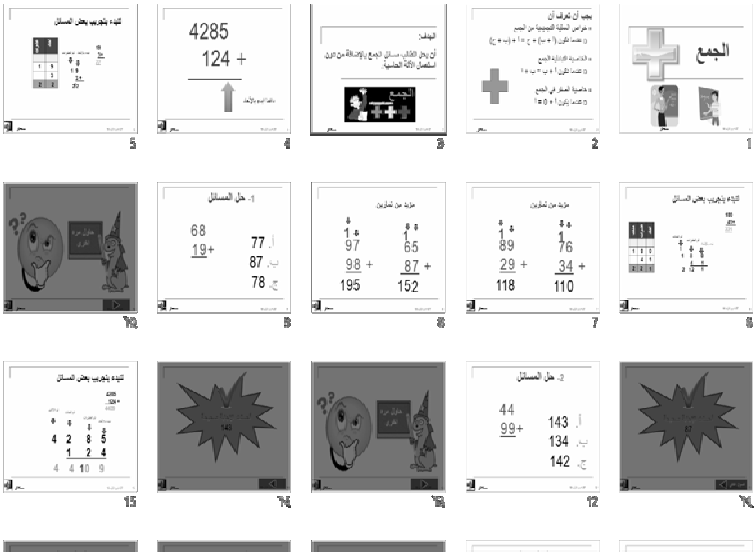
❊ ❊ ❊

ملحق الموقع والمواد التعليمية

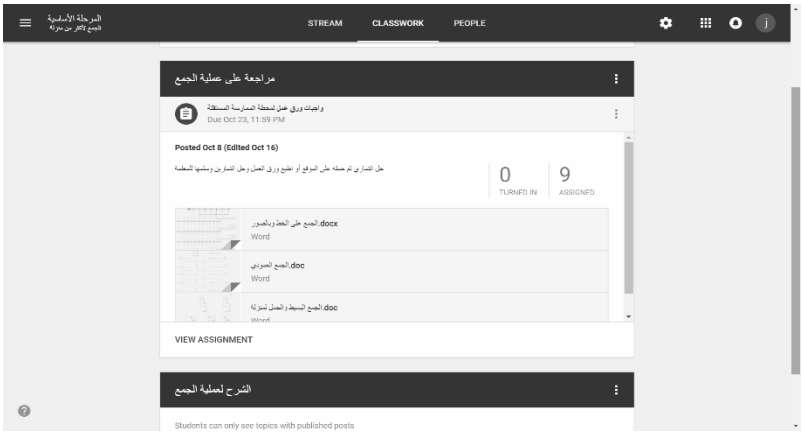
والشكل (٢)، (٣)، (٤)، (٥) يوضح الموقع والمواد التعليمية :



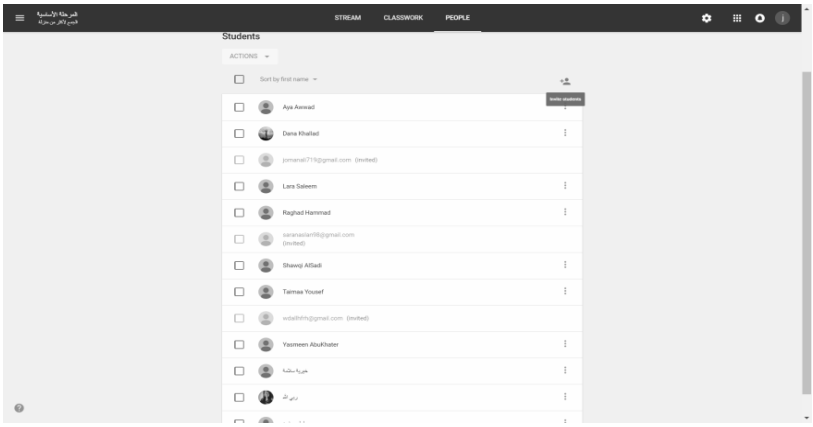
شكل (٣) شرائح برنامج مهارات الجمع الأساسية



شكل (٤) شرائح برنامج مهارات الجمع بالحمل



شكل (٥) صفحة التمارين



شكل (٦) صفحة المشاركين

❊ ❊ ❊

- Qatami Y. & Qatami, N. (1998). Class teaching models. Amman: Dar Al Shorouk.

❊ ❊ ❊

List of References:

- Abueita, J. D. (2018). The impact of e-learning and blended learning on academic achievement and the retention of learning among the tenth-grade students in life science. Education Technology: Studies and Research (34) 81-114.
- Abueita, J. D. (2012). Effectiveness of blended learning in the development of Motivation to learn, about the tenth-grade students of the Hashemite Kingdom of Jordan. Education Technology: Studies and Research (16)537-574.
- Abu Fouda, B. & Younis N. (2012), Achievement tests, Amman: Dar Al Masirah.
- Al-Ghafari, M. A. (2013). Exploring the effect of using computerized educational activities in addressing the difficulties of learning basic facts of mathematics in a sample of third grade students in Balqa Governorate, Jordan. Master Thesis, Al-Azim Azhari University, Sudan.
- Al-Jarrah, A.; Al-Mafleh, M.; Al-Rabee'a, F. and Guanma, M. (2014). The effect of teaching by instructional software on improving the math learning motivation among second basic graders students in Jordan. Journal of Educational Sciences, 10 (3) 274 -261
- Al-Zahrani, A. (2013). Effectiveness of an educational program based on multimedia on treating difficulties of fractions operations among elementary stage students. PhD thesis, Umm Al-Qura University, Saudi Arabia.
- Jabir, A. (2004), Characteristics of students with special needs: strategies of teaching, Cairo, Dar al-Fikr al-Arabi.
- Khaji, T. & Rashid, M. (2016). Impact of the scientific stations and Wheatley strategies on achievement of fourth intermediate students-literary branch in mathematics and improving their inclination towards it. Arab Studies in Education and Psychology, (72) 359-376
- Mohammed, H. (2017). Effectiveness of a proposed program based on the learning stations in the developing achievement and 21st century skills in mentally gifted students of the primary stage pupils with mathematical learning difficulties, Journal of Mathematics Education, 20 (10) 48-91

Impact of the Rotation Station Blended Learning Model in the Mathematical Achievement and Learning Motivation of Students with Learning Difficulties

Dr. Jawhara Abu Eita
Dr. Mona Alfayez
Al-Balqa Applied University

Abstract:

This study aims at investigating the impact of the rotation station blended learning model in the mathematical achievement and learning motivation for students with learning difficulties. To achieve the aim of the study, a mathematical achievement test, learning motivation scale were developed, and a learning program was designed. A target sample was selected and divided into two groups: An experimental group (n=12) for implementing the model of the rotation station blended learning and a control group (n=12) undergoing a traditional method. A pre-posttest was administered, and the data was analyzed using statistical methods to validate the results of the study by the Mann-Whitney test, Wilcoxon test. The results showed statically significant differences between the experimental group and control group in mathematical achievement and learning motivation after applied the model on the experimental group. The study also showed statistically significant differences between the pre and posttests in fever of the post-test of the experimental group in mathematical achievement and learning motivation.

Key word: blended learning - rotation station - learning difficulties - learning motivation - mathematical achievement.

إدارة المواهب المؤسسية وعلاقتها بتحسين أداء معلمي المدارس الأهلية بمكة المكرمة

د. علي بن مرزوق الغامدي
قسم الإدارة والتخطيط التربوي - كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

إدارة المواهب المؤسسية وعلاقتها بتحسين أداء معلمي المدارس الأهلية بمكة المكرمة

د. علي بن مرزوق الغامدي
قسم الإدارة والتخطيط التربوي - كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ تقديم البحث: ٦ / ٣ / ١٤٤٠هـ **تاريخ قبول البحث: ٢١ / ٥ / ١٤٤٠هـ**

ملخص الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التعرف على واقع تطبيق إدارة المواهب المؤسسية: (التوظيف– الأداء والتحفيز– تطوير المواهب) في المدارس الأهلية بمكة المكرمة من وجهة قادة المدارس الأهلية بمكة المكرمة؛ التعرف على درجة أداء معلمي المدارس الأهلية بمكة المكرمة: (الأداء الوظيفي- الصفات الشخصية – العلاقات مع الآخرين) من وجهة قادة المدارس الأهلية بمكة المكرمة؛ وتحديد العلاقة بين درجة تطبيق إدارة المواهب المؤسسية، ودرجة أداء معلمي المدارس الأهلية بمكة المكرمة، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، وكانت الاستبانة هي أداة جمع المعلومات وقد طبقت على (٦٠) قائدًا من قادة المدارس الأهلية و(١٠) فردًا عينة استطلاعية، وأظهرت الدراسة عدة نتائج أهمها:

- جاءت درجة تطبيق إدارة المواهب المؤسسية " عالية" في الدرجة الكلية وفي جميع المجالات (التوظيف – الأداء والتحفيز – تطوير المواهب) في المدارس الاهلية بمكة المكرمة. وكذلك جاءت درجة أداء المعلمين بدرجة " عالية" في الدرجة الكلية وفي جميع المجالات (الأداء الوظيفي – الصفات الشخصية – العلاقات مع الآخرين).
- وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين درجة تطبيق إدارة المواهب المؤسسية، ودرجة أداء المعلمين.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول درجة تطبيق إدارة المواهب المؤسسية؛ وفقا لمتغيري (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة في العمل الإداري).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول درجة أداء المعلمين، تبعاً لمتغيري (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة في العمل الإداري).

الكلمات المفتاحية: إدارة المواهب- المواهب المؤسسية – تحسين الاداء- المدارس الاهلية- مكة المكرمة

المقدمة:

تُعد الإدارة التربوية بمثابة المحرك الأساس للعملية التعليمية من أجل تحقيق أهداف المجتمعات وآمالها، والارتقاء بجودة التعليم فيها، وذلك من خلال استثمار طاقتها من الموارد البشرية، فنجاح أو فشل المؤسسات التربوية يُؤثر على كافة مؤسسات المجتمع، حيث تقوم ببناء الأجيال ويشكل الثقافة العامة، ويوجه السلوك العام للأفراد والجماعات، مما يؤكد أهمية دور الإدارة التربوية لتصحيح المسار ومنع كل ما يؤثر على مخرجات النظام التعليمي.

ولهذا فإن الحاجة إلى الاستخدام الأمثل للموارد البشرية وتحقيق التميز وتحسين الأداء المؤسسي يجبر المؤسسات التعليمية والتربوية على أن تستجيب لمطالب إدارة المواهب المؤسسية، حيث تشكل ممارسة الموارد البشرية المميزة جوهره بحيث تراعي فيها الدقة، مع ضرورة العمل على صقل هذه المنافسة التي تحدد الكيفية التي تقوم المؤسسات بالمنافسة عن طريقها (أرمستونج، ٢٠٠٨، ص ١٧).

ومع بداية الألفية الثالثة زاد الاهتمام بإدارة المواهب في المنظمات المعاصرة لأنها تُعد أحد وأهم مصادر القوة في المجتمعات، حيث تساهم في ضمان عمليات النمو والاستمرار والتنمية، وأصبحت مهمة اكتشاف المواهب هي بمثابة المهمة الأولى والرئيسة لإدارة الموارد البشرية عند القيام بوظائفها الرئيسة من استقطاب واختيار وتدريب (Rowland, 2011, p 32).

وقد أشار أحمد (٢٠١١، ص ١٠٥) إلى أن تأسيس مثل هذا النوع من الأفراد يحتاج مؤسسة عصرية تعمل على نظام فعال، وذي جودة عالية يمكّنها

من أن تؤدي أدوارها التي يتوقعها منها المجتمع بكل مهارة وإتقان وإبداع وتكيف مع مفاهيم العصر.

ولكي تنجح المؤسسات التربوية لابد أن يتوفر فيها موظفون ذوو مواهب متعددة، فقد أشار كل من درويش وحسانين (٢٠٠٤) إلى أن توفير العناصر المتميزة لشغل الوظائف في أي مؤسسة يعتبر حجر الزاوية في نجاح هذه المؤسسة، ومن ثم فإن قدرة الموارد البشرية في المؤسسة على جلب العناصر المتميزة وبالإعداد المناسب والخبرات العالية لشغل الوظائف يعتبر أحد أهم عناصر النجاح في المؤسسة.

وبناءً على ماسبق أصبح استجابة المؤسسات التربوية لمواجهة تحديات العصر أمرًا ضروريًا، وضرورة استغلال المواهب في العمل من أجل مجابهة تلكم التحديات والقدرة على الاستمرار والنمو والرقي. ومن خلال الطرح السابق ومن خلال سعي مدارس التعليم الأهلي إلى التطور والتقدم والرقي؛ يأتي البحث الحالي للتركيز على واقع تطبيق إدارة المواهب المؤسسية في مدارس التعليم الأهلي بمدينة مكة المكرمة وعلاقته بتحسين مستوى أداء المعلمين.

* * *

مشكلة الدراسة:

توصلت العديد من الدراسات الحديثة إلى التأثير الإيجابي لإدارة المواهب المؤسسية على سلوك وأداء الموظفين؛ حيث أظهرت دراسة براندت وكول (Brndt & Kull, 2007) إلى أن تبني المؤسسات لإداراة المواهب يؤدي إلى شعور الموظفين بالانتماء والفخر تجاه مؤسساتهم؛ كما أظهرت دراسة روبير (Roper,2009) إلى وجود علاقة معنوية بين إدارك الموظفين لإدارة المواهب وعدد السنوات التي يقضونها في العمل؛ كما توصلت دراسة الغامدي (١٤٣٧هـ) إلى موافقة أفراد الدراسة بدرجة عالية على أن تطبيق إدارة المواهب سيسهم في إنجاح أعمال مكاتب التربية والتعليم.

وفي ظل تلك النتائج الإيجابية الأثر إدارة المواهب المؤسسية على العاملين إلا أن أظهرت دراسة أحمد (٢٠١١) إلى أن درجة تطبيق إدارة المواهب المؤسسية في المؤسسات التعليمية غير واضحة لدى عينة الدارسة، كما كشفت نتائج دراسة (جوهر، ٢٠٠١) عن وجود بعض نواحي القصور في مجال الإدارة التعليمية في الوطن العربي والتي تدل على ضعف القدرة على التعامل مع البيئة التنافسية والتعامل مع المواهب والكفاءات وضعف القدرة على فهم البيئة الداخلية للمؤسسة؛ كما أوصت دراسة (محمود وعوض الله، ٢٠١٣) بضرورة وضع خطة استراتيجية مرنة لتطبيق إدارة المواهب المؤسسية بمدارس التعليم العام؛ مما يدل على قصور في تطبيق إدارة المواهب المؤسسية بمدارس التعليم العام، كما أوصت دراسة صيام (٢٠١٣) بضرورة التوسع في إجراء البحوث الميدانية عن واقع تطبيق إدارة المواهب المؤسسية في مدارس التعليم العام.

ولطبيعة التوسع والنمو الاقتصادي في المملكة العربية السعودية، فإنها في حاجة وبشكل كبير إلى الكفاءات العلمية والمواهب في جميع المنظمات والمؤسسات خاصة المؤسسات التعليمية؛ ونظرًا لأن القيادة المدرسية هي ثاني مؤثر على تعليم الطلاب بعد المعلم في الفصل؛ من خلال الارتقاء بالتعليم بصورة غير مباشرة وبأقصى فعالية من خلال تأثيرهم على تحفيز العاملين وأدائهم (الثبيتي، ١٤٣٣هـ)؛ وفي ظل نتائج السابقة تعززت قناعة الباحث بضرورة دراسة واقع تطبيق إدارة المواهب المؤسسية بمدارس التعليم العام وعلاقتها بتحسين أداء المعلم. وقد اختار الباحث المدارس الأهلية نظرًا لحصد طلابها ومعلميها الجوائز الوزارية المتعددة؛ واختار الباحث تعليم مكة المكرمة لما لها من مبادرات إبداعية في مجال تحفيز العاملين بها من قادة ومعلمين.

مما سبق تتبلو مشكلة الدراسة في واقع إدارة المواهب المؤسسية في المدراس الأهلية بمكة المكرمة وعلاقتها بتحسين الأداء من وجهة نظر قادة المدارس.

أسئلة الدراسة:

١. ما واقع تطبيق إدارة المواهب المؤسسية: (التوظيف– الأداء– التحفيز– تطوير المواهب) في المدارس الأهلية بمكة المكرمة من وجهة قادة المدارس الأهلية بمكة المكرمة؟

٢. ما درجة أداء معلمي المدارس الأهلية بمكة المكرمة: (الأداء الوظيفي- الصفات الشخصية – العلاقات مع الآخرين) من وجهة قادة المدارس الأهلية بمكة المكرمة؟

٣. هل توجد علاقة ارتباطية بين درجة تطبيق إدارة المواهب المؤسسية، ودرجة أداء معلمي المدارس الأهلية بمكة المكرمة؟

٤. هل توجد فروق بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة في درجة تطبيق إدارة المواهب المؤسسية في المدارس الأهلية بمكة المكرمة، تعزى لمتغيرات: (المؤهل العلمي – عدد سنوات الخبرة في العمل الإداري)؟

٥. هل توجد فروق بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة في درجات أداء معلمي المدارس الأهلية بمكة المكرمة، تعزى لمتغيرات: (المؤهل العلمي – عدد سنوات الخبرة في العمل الإداري)؟

أهداف الدراسة:

١. التعرف على واقع تطبيق إدارة المواهب المؤسسية: (التوظيف– الأداء والتحفيز– تطوير المواهب) في المدارس الأهلية بمكة المكرمة من وجهة قادة المدارس الأهلية بمكة المكرمة.

٢. التعرف على درجة أداء معلمي المدارس الأهلية بمكة المكرمة: (الأداء الوظيفي- الصفات الشخصية – العلاقات مع الآخرين) من وجهة قادة المدارس الأهلية بمكة المكرمة.

٣. التعرف على العلاقة بين درجة تطبيق إدارة المواهب المؤسسية، ودرجة أداء معلمي المدارس الأهلية بمكة المكرمة.

٤. الكشف عن الفروق بين متوسطات استجابات قادة المدارس الأهلية بمكة المكرمة في درجة تطبيق إدارة المواهب المؤسسية في المدارس الأهلية بمكة المكرمة، تعزى لمتغيرات: (المؤهل العلمي – عدد سنوات الخبرة في العمل الإداري).

٥. الكشف عن الفروق بين متوسطات استجابات قادة المدارس الأهلية بمكة المكرمة في درجات أداء معلمي المدارس الأهلية بمكة المكرمة، تعزى لمتغيرات: (المؤهل العلمي – عدد سنوات الخبرة في العمل الإداري).

أهمية الدراسة: يمكن توضيح أهمية الدراسة في الآتي:

- **الأهمية النظرية:**

١. تناولها لموضوع إدارة المواهب المؤسسية الذي يعد أحد الموضوعات البحثية الحديثة في مجال الإدارة التربوية؛ حيث تعد إدارة المواهب المؤسسية هي الاتجاه الأحدث في مجال إدارة التعليم العام (الثبيتي، ٢٠١٥).

٢. لم تخضع دارسة واقع إدارة المواهب المؤسسية في القيادات التربوية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية باهتمام الباحثين بالقدر الكافي؛ لذا تحاول الدارسة الحالية مؤازرة الجهود السابقة في هذا المجال.

- **الأهمية التطبيقية:**

١. مساعدة المسؤولين عن التعليم الأهلي بمدينة مكة المكرمة في توضيح مواطن الضعف والقوة في إدارة المواهب المؤسسية، بما يمكنهم من تعزيز مواطن القوة وعلاج مواطن الضعف.

٢. تنبه المسؤولين عن التعليم الأهلي بضرورة الارتقاء بدور المديرين للقيام بأدوار إدارية لتنمية المواهب لدى العاملين بها لتتماشى مع التغيرات العالمية واستغلال الفرص الاقتصادية والمعرفية والتقنية التي تنتجها المتغيرات المعاصرة.

٣. يساعد الباحثين في فتح المجال لإجراء مزيد من البحوث في مجال إدارة المواهب المؤسسية.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** كانت حدود الموضوعية للدراسة تقتصر على إدارة المواهب المؤسسية وعلاقتها بتحسين أداء المعلمين في المدارس الأهلية بمكة المكرمة من وجهة نظر قادة المدارس.
- **الحدود المكانية:** اقتصرت حدود الدراسة المكانية على مدارس التعليم الأهلي بمدينة مكة المكرمة
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول لعام١٤٣٨/ ١٤٣٩هـ

مصطلحات الدراسة:

- **إدارة المواهب:** تعرف إدارة المواهب أنها "عملية بناء وتطوير قدارت ومواهب الموظفين لتحقيق التميز والمنافسة من خلال الاختيار الدقيق للعاملين وتطويرهم وتدريبهم ؛ وجذب العاملين الموهوبين" (هلال، ٢٠١٠، ص٣٤)

ويعرفها الباحث إجرائيًا أنها الدرجة التي يحصل عليها قادة مدارس التعليم الأهلي بمكة المكرمة في درجة ممارستهم لإدارة المواهب المؤسسية بمجالاتها الثلاثة (التوظيف- الأداء والتحفيز- تطوير المواهب)

- **تحسين الأداء:** عرفها الحوامدة والفهداوي (٢٠٠٢، ص ١٦٨) بأنها: "مجموعة السلوكيات الإدارية ذات العلاقة، المعبرة عن قيام الموظف بأداء مهامه، وتحمل مسؤولياته، وتتضمن جودة الأداء، وحسن التنفيذ، والخبرة الفنية المطلوبة في الوظيفة، فضلاً عن الاتصال والتفاعل مع بقية أعضاء المنظمة، والالتزام باللوائح الإدارية التي تنظم عمله، والسعي نحو الاستجابة لها بكل حرص".

التعريف الإجرائي لتحسين أداء المعلم: هي درجة أداء معلمي المدارس الأهلية بمكة المكرمة في المجالات: (الأداء الوظيفي- الصفات الشخصية – العلاقات مع الآخرين) وفقا للأداة المعدة للدراسة الحالية.

* * *

الإطار النظري

المحور الأول إدارة المواهب المؤسسية

أولًا: مفهوم إدارة المواهب:

ظهر مصطلح الموهبة للمرة الأولى في تسعينيات القرن الماضي. واستمر استخدامه منذ ذلك الوقت، حيث اكتشفت المنظمات ضرورة العناية بمواهب ومهارات العاملين فيها وتطويرها، وأن تكون مركز اهتمامها. ذلك أن المواهب تزيد من نسب نجاح الأعمال وتحقيق الأعمال إن تم تطويرها وتوجيهها في الاتجاه الصحيح. وقد سارعت العديد من المنظمات العالمية نحو البدء في تخطيط وتطوير مواهب العاملين فيها، عن طريق تطوير طرق عملها وأساليبها عبر إدارة قدرات هذه المواهب (Garavan, Morley, Gunnigle, and McGuire, 2002)

وتعرف إدارة المواهب بأنها عملية توحيد بين مواهب الموظفين والتركيز على قدراتهم للوصول إلى المنافسة مع المنظمات الأخرى، وتنمية وتطوير الأفراد الجدد، والاحتفاظ بالعاملين الموهوبين الحاليين، واجتذاب الأفراد الموهوبين من ذوي الخبرات العالية للعمل في الشركات والمؤسسات (باين، ٢٠١٠).

وتعرف أيضًا بأنها "استراتيجية متكاملة للتنبؤ بمدى الحاجة إلى الموظفين، واجتذابهم للعمل فيها، وتعيينهم وتوزيعهم وإدارة شئونهم، وتنمية مهاراتهم واستقبالهم أو الاستغناء عن خدماتهم عند الاقتضاء (منظمة الصحة العالمية، ٢٠٠٩، ص ٢). وقام هورفاث أوفا (Horvath ova, 2011, p82) بتعريف إدارة المواهب على أنها تلك "النشاطات الخاصة بالمنظمة والتي

تشمل امتلاك وتحفيز وتطوير واستدامه الموظفين الموهوبين للوصول إلى أهداف المنظمات الحالية والمستقبلية". وعرفها كل من وهلين وكاركاري (Whelan and Carcary, 2011, p 678) على أنها "تسخير مجموعة من الأنشطة المترابطة والمتداخلة والتي من خلالها تقوم المنظمة باستقطاب واستدامة وتطوير الأفراد الموهوبون الذين تحتاج إليهم المنظمة في الوقت الحالي وفي المستقبل لتحقيق الميزة التنافسية". وتعرف بأنها "نظام إداري يركز على الوظائف الأكثر أهمية في المنظمة والتي من خلالها يتم تزويدها بالقوي العاملة المناسبة لتحقيق الميزة التنافسية المستدامة بفاعلية وكفاءة عالية" (waheed, Zaim and Zaim al,2012, p134).

ومن خلال التعريفات السابقة يتضح ما يلي:

- إدارة الموهبة تتضمن استقطاب وتحديد وتنمية الأفراد الموهوبين ذوي الكفاءات العالية.
- إدارة الموهبة تعتمد على مجموعة من المبادرات التي يمكن من خلالها تحقيق أهداف المؤسسة بشكل متطور يمكنها من التنافس والاستمرارية.

أهيمة إدارة المواهب المؤسسية:

تبرز أهمية إدارة المواهب المؤسسية من خلال نتائج الدراسات التي قام بها مجموعة من الباحثين على أهم ١٠٠ شركة حسب تصنيف مجلة فورتشن (Fortune)، واتضح من خلالها تفاوت الشركات في نظرتها إلى قيمة إدارة المواهب (Worley, Williams and Lawle, 2014).

كما أنها تمثل الطاقات الكامنة لإدارة الموهبة بصفتها محرك للميزة التنافسية داخل الصناعة التي يكون فيها الاستثمار في الأفراد هو من الأولويات لضمان

جودة المنتجات والخدمات المقدمة من قبل منظمات الأعمال (Scott & Revis, 2008, p 18).

إن المنظمات التي تهتم بإدارة المواهب وتطويرها تحصل على مكانة عظيمة وتمتلك قدرة في جذب الموهوبين. ذلك أن إدارة المواهب تسعى إلى بناء الولاء والثقة بين الموظفين الحاليين، وتزيد من شعورهم بالأمان الوظيفي، حتى تصبح المنظمة محط أنظار المرشحين الموهوبين لما تقدمه من برامج تهتم بتطوير وتوجيه مواهبهم وزيادة فرصهم في النجاح عبر التركيز على مواهبهم (Boulter, Dalziel, and Hill ,2009).

ويرى عيسى (٢٠١٢، ص ٨) أن إدارة المواهب تؤدي إلى تفادي الوقوع في بعض الأخطاء الإدارية مثل عدم استغلال طاقات الموارد البشرية الاستغلالَ الأمثل أو الأفضل، أو تدني وانخفاض الروح المعنوية لدي العاملين في المنظمة، وزيادة شعورهم بعدم الانتماء والولاء، مما يؤدي إلى تباطؤهم وعدم مبالاتهم عند قيامهم بأداء واجباتهم نحو العمل المَنُوط بهم.

كما تبرز أهمية إدارة المواهب من خلال ما يلي (الحميدي، والطيب، ٢٠٠١، ص ٦):

- التركيز على المناصب والمراكز الوظيفية الحرجة ذات الأهمية الاستراتيجية.
- تحديد أسماء البدلاء للمناصب الحرجة واستكشاف الطاقات الكامنة.
- تكوين أوعية مواهب لكل مستوى تنظيمي في المؤسسة.
- تحديد واضح للاستعداد الموهبي.

- تفادي اضطراب العمل بسبب الرحيل المفاجئ لشاغلي المناصب الحرجة.
- المحافظة على المواهب وضمان مساهمتها الإيجابية لخدمة المنظمة.

أهداف إدارة المواهب المؤسسية:

إن الفكرة الرئيسة لإدارة الموهبة هي تطوير الموارد البشرية اللازمة لتحقيق الأهداف الاستراتيجية للمؤسسة من خلال بذل الجهود لتناسب امكانات ومهارات العاملين مع احتياجات العمل الحالية والمستقبلية ويمكن تلخيص أهداف إدارة الموهبة فيما يلي (أحمد، ٢٠١١، ص١٢٣):

- تقليص تكاليف العمالة دون الإضرار بالإنتاجية.
- إعداد القيادة والمستفيدين لمواجهة متطلبات الوظائف المستقبلية.
- ملء الشواغر المفاجئة في الأدوار الأساسية بالمواهب ذات الكفاءات العالية.
- المحافظة على قوة عمل احتياطية.
- التحرك الفاعل للمواهب داخل المؤسسة لتحقيق عائد الاستثمار الأمثل للمواهب.
- تحديد آليات لتوظيف المواهب التي تبرز الحاجة إليها.
- رفع الإنتاجية الإجمالية لقوة العمل.

إن الهدف من تطبيق استراتيجية وبرامج إدارة المواهب البشرية يعكس تطوير مفهوم التركيز على المواهب كمصدر من مصادر التنافس، ومساعدة المنظمات على الاستجابة للتحديات، والقدرة في الوصول والدخول إلى أسواق جديدة في سبيل المنافسة والتنافس (Berger & Berger, 2003).

دور مدير المواهب:

يظن بعض المديرين أن إدارة الموظفين الموهوبين أسهل من إدارة الموظفين العاديين، والصحيح أن أداء الموظفين الموهوبين ونتائجهم تفوق أداء الموظفين العاديين بنسبة لا تقل عن (٧٥٪) ولقد تصل أحيانا إلى (٣٠٠٪) أي ثلاثة أضعاف. إلا أن إدارة الموهوبين هي بلا شك أصعب من إدارة العاديين وذلك يرجع إلى الحالة النفسية والعصبية للموهوب التي تكون أكثر اهتزازا وتقلبا من الموظف العادي، فالمبتكرون أقل استقرارا من الناحية النفسية من أقرانهم العاديين، فهم يحتاجون مزيدا من الاهتمام والاعتناء (عرفة، ٢٠١٠). وقد يرجع ذلك إلى طبيعة المهام التي تسند إلى الموظفين الموهوبين غالبا ما تكون أهم وأكثر وأخطر من المهام التي تسند إلى الموظفين العاديين، فكثيرا ما يكون الموهوب مسئولا عن عدد كبير من المهام التي يعهد بها إليه رؤساؤه من كافة الأقسام. لأن كل الرؤساء يريدون إنجاز الجزء الذي يخصهم من المهمة بشكل جيد، ولا يثقون سوى في موظف موهوب يمكن الاعتماد عليه، ويجعل متابعة المدير للموظف أكثر صعوبة وتعقيدا.

ومن المهام الأساسية لمديري إدارة المواهب ما يلي (الحميدي، والطيب، ٢٠٠١، ص ٨):

- **اكتشاف المواهب:** من خلال البحث عن الإرشادات التي تنم عن قدرات غير مستغلة بالكامل أو قد تكون غير مستغلة بالكامل أو قد تكون غير مستغلة تماماً وأن نجد طرقاً يمكن من خلالها للأفراد المعنيين المساهمة بشكل أكبر في تطوير مؤسساتهم. وقد يكون الأفراد المعنيين المساهمة بشكل أكبر في تطوير مؤسساتهم. وقد يكون الأفراد الذين يعملون في أنشطة غير العمل،

مثل: إدارة شركة أو نادي اجتماعي أو حتى إدارة أحد المناسبات، مصادر للمواهب غير المستغلة، ولا يؤدي اكتشاف مثل هذه المواهب المقدمة إلى تطوير المستقبل المهني للفرد فحسب، بل يؤدي أيضاً إلى تقوية قدرة المؤسسة على النجاح.

- **تخطيط التعاقب الوظيفي:** كلما كان هناك مرؤوسون ناجحون، كلما أكد ذلك أن المؤسسة سوف " تتقدم " دائما وعلينا الترحيب بدور الصديق والداعم الذي ساعدهم على تنمية مواهبهم وإظهارها، وعلى كل فسوف تتسبب ترقيتهم في إحداث فجوات.
- **تشجيع قدرات الأفراد:** لعل من أخطر ما يؤدي إليه عدم الثقة بالنفس، هو منع الأفراد من السعي للتصدي للتحديات الجديدة في العمل، بل وفي بعض الأحيان عدم تقبلها. وحتى الأفراد الذين يتمتعون بقدر من الثقة بالنفس لا يعملون سوى بنسبة صغيرة من كامل جهدهم أو قدراتهم. ويجب على المدراء أن يقوموا بتشجيع العاملين على الإيمان بقدراتهم من خلال إعطائهم مهام إضافية. فعلى سبيل المثال: يمكن إسناد المسؤولية لهم عن لجان تتناول موضوعات هامة، وفي هذه الحالة، لا يجب قبول استجابة مثل: أنا لا أجيد تلك الأعمال، فهي عادة ما تكون كامنة في اللاوعي لعدم المشاركة.

استراتيجيات إدارة المواهب المؤسسية:

تعرف استراتيجية إدارة المواهب على أنها مجموعة من النشاطات والعمليات التي تتضمن التحديد المنظم للمناصب الأساسية التي تساهم بشكل تفاضلي في تحقيق الميزة التنافسية المستدامة للمنظمة، وتطوير خزين المواهب ذوي الإمكانية العالية والأداء العالي لملئ هذه الأدوار والمناصب،

وتطوير هندسة معمارية متميزة لإدارة المورد البشري لتسهيل شغل هذه المواقع مع أصحاب المناصب المؤهلين ولضمان التزامهم المستمر إلى المنظمة. (العنزي، والعطوي والعابدي، ٢٠١١، ص ٩٨).

توجد العديد من إستراتيجيات التعامل مع إدارة المواهب في المنظمات في العصر الحديث والتي تقع على كاهل إدارة الموارد البشرية في توفيرها لكافة أقسام ووحدات المنظمة لتحقيق الأهداف الإستراتيجية للمنظمة ككل ومنها ما يلي (الحميدي، والطيب، ٢٠١١) و(العزام، ٢٠١٣) و(العنزي وآخرون، ٢٠١١) :

- **إستراتيجية الجذب:** أصبحت إستراتيجية إدارة المواهب تبنى على إستقطاب أو جذب الأفراد الأكثر موهبةً (أولئك الذين يستطيعون تحقيق إستراتيجية المنظمة، ويمتلكون الكفاءات والقدرات المناسبة، وملائمين لثقافة وطبيعة المنظمة؛ حتى يكونوا الأكثر ملائمةً لاحتياجات التوظيف الحالية والمستقبلية والقادرون على التكيف والتأقلم والإنتاجية العالية داخل المنظمة وقد أصبحت هذه الإستراتيجية في المنظمات واحدة من السمات الرئيسية لصنع الكفاءات التنظيمية لتحقيق الميزة التنافسية المستمرة، لذا وجب على المنظمة الإستثمار في الموارد التي يمكن جذبها وتوظيفها والمحافظة عليها وتنميتها لأنها تعتبر موهوبة وميزة تنافسية جيدة.
- **إستراتيجية تطوير المواهب:** من أجل تحقيق إمكانات عالية في المنظمات، فإنه يتطلب تحقيق إمكانات المواهب، والمقصود بإمكانات الموهبة هو أن تترافق عملية إستقطاب وتعيين هذه المواهب في المنظمة مع المزيد من التطوير في قدراتهم وأمكاناتهم ومهاراتهم ومعارفهم من خلال خطط التعليم

المستمر (كالدورات والمؤتمرات والندوات). ولتطوير المواهب، تحتاج المنظمات على حد سواء إلى برامج التعلم والتعليم الرسمية وغير الرسمية، بالإضافة إلى المهارات والمعارف.

- **إستراتيجية المحافظة على المواهب:** قد يتلقى الموهوبون العروض من منظمات منافسة مما أوجب لازماً على المنظمات أن تتبع إستراتيجيات للمحافظة والإبقاء على المواهب التي تمتلكها في ظل المنافسة الشديدة عليها، وهناك العديد من العوامل التي تسهم في الاحتفاظ المواهب. فهناك عوامل وقائية مثل الإمتيازات والمنافع، والتعويضات المباشرة وغير المباشرة، وموقع العمل الذي له تأثير مباشر على نجاح الوظيفي، بينما النجاح الوظيفي الذي يعتمد على المكافآت الضمنية والتي تعمل على تقليل فقدان أو تهرب المواهب بشكل غير مباشر.

ويرى كل من بورهوسسينزاد و سوبرامانيام (Poorhosseinzadeh, and Subramaniam, 2012) أن إستراتيجيات جذب المواهب والإحتفاظ بهم هما الضروريات الأساسية لإدارة المواهب وأن هذه المواهب لابد لها من تدريب وتطوير لخلق الشعور لديها بأن قادة المنظمة يولونها الرعاية الكافية مما يحقق الولاء والإلتزام بالعمل. فالكثير من المنظمات العالمية في الدول المتقدمة تعتمد إستراتيجياتها في الإحتفاظ بالمواهب وتطويرها إما على تحفيز العاطفة لديها كالبرازيل وفرنسا وهولندا، ومنها تطبيق القانون بحزم مع إعطاء الثقة والإحترام كاليابان، ومنها تعتمد على إجراءات تقييم الأداء كإيطاليا، ومنها تعتمد على رضا المواهب وطرق التحفيز والمنافع المقدمة لهم كالتقاعد وطرق الإحلال طويلة الأجل كما في كندا

- **إستراتيجية التعاقب أو تخطيط الإحلال الوظيفي:** إن إستراتيجية الإحلال الوظيفي تقتصر على تطوير وتصنيف القوى العاملة الداخلية التي تمتلك إمكانات عالية وتكون مصدراً حيوياً لبعض المواقع أو الوظائف القيادية في المنظمة، وهي تعطي الفرصة الحقيقية لشغل الوظائف الأساسية بالموظفين الموهوبين ذوو القدرات والمهارات والمعارف الضرورية للقيام بهذه الوظائف على أكمل وجه.

أبعاد إدارة المواهب المؤسسية في المؤسسات التربوية:

تتطلب إدارة المواهب المؤسسية الاهتمام بعدة أبعاد من قبل المنظمات، كالتركيز على مواهب الموارد البشرية المنافسة لاستقطاب وجذب المرشحين المؤهلين ذوي المواهب والقدرات، وتحديد وإدارة رواتب المواهب لتشكل عامل جذب أساسي لها (Worley,2014). بالإضافة إلى تفعيل فرص التدريب والتطوير المستمرة، وإدارة عمليات الأداء بأحدث الأساليب والطرق، ووضع برامج للإبقاء على الموظفين الموهوبين والمحافظة عليهم، وتفعيل عمليات الترقية ومنح المكافآت وتعزيز التقدم الوظيفي (Wellins et al., 2006)

وقام عدة باحثين على تحديد الممارسات الأنسب لإدارة المواهب منها دراسة جوثردج وآخرون (Guthridge et. Al 2008) التي اقترحت الممارسات الآتية: التنمية، والاحتفاظ، وإدارة الأداء، والاتصالات، والتقدير والمكافأة. وركزت دراسات أخرى، على أبعاد وممارسات لإدارة مثل هذه المواهب منها: تخطيط الموارد البشرية، واكتساب المواهب الجدد، والاحتفاظ بالمواهب وتقييمهم.

ولأغراض الدراسة الحالية فقد تناول الباحث بعض أبعاد إدارة المواهب المؤسسية في المدارس؛ نظرا، والمتمثلة فيما يلي:

١- **التوظيف (الاستقطاب والاختيار والتعيين):** تسعى كل مدرسة إلى توفير الكوادر البشرية التي تحتاجها، واللجوء إلى مصادر توفر هذه الموارد بمختلف الوسائل، لتتمكن من اختيار وتعيين الأشخاص المؤهلين للعمل، وهذا السعي يجب أن يرافقه معرفة تامة بعدد الموظفين الذي تحتاجهم المدرسة بشكل محدد وواضح، والخبرات والمؤهلات والمهارات التي يجب أن تتوافر فيهم، وذلك بعد تحليل وافٍ ودقيق للوظيفة، وبعد البحث عن مصادر الموارد البشرية بمختلف وسائل الاتصال تأتي عملية اختيار وانتقاء الأفراد المؤهلين.

٢- **الأداء والتحفيز:** تكمن أهمية الأداء والتحفيز في أنه يعمل على جودة المخرج التعليمي، وتنمية روح التعاون بين العاملين بالمدرسة وتحقيق مبدأ العدل للمعلمين والموظفين الأكثر اجتهادًا، وتشجيع الابتكارات والمبادرات الإبداعية لدى المعلمين المتميزين، مما يؤدي إلى رفع معدلات جودة المخرج التعليمي أو تحسينه أو خفض التكلفة؛ وتبنى المدرسة نظام ربط المكافآت التي تمنحها بتحسين الأداء من شأنه أن يشجع المعلمين على الاستمرار في أن يكون أداؤهم بأفضل صورة ممكنة.

٣- ويقصد الباحث بالأداء درجة بلوغ المعلمين للأهداف المنشودة للتعليم بكفاءة وفعالية، من خلال استراتيجية متكاملة تهيئ نجاحًا مستمرًا وتطوير الفرص ونوعية إسهامهم فرادى وضمن فريق العمل.

٤- **التدريب والتطوير:** يقصد الباحث هنا بالتدريب والتطوير هو كافة الجهود التي تبذلها المدرسة المخطط لها مسبقًا والتي تنفذها لتنمية قدرات ومعارف ومهارات المعلمين على اختلاف مستوياتهم وتخصصاتهم، فعليه يقع عبء تهيئة وإعداد المعلمين بما يتناسب مع التحديات المعاصرة، فالتطور المحيط بالعالم من حولنا تتطلب مواكبتها من خلال تدريب المعلمين لمواجهة تلك التحديات.

ويرى الخبراء أن التدريب على رأس العمل، أو التدريب بالممارسة، أفضل أنواع التدريب على الإطلاق، حيث إن لتجربة تكون مصدرًا خصبًا للغاية عند تعلم أي شيء (عفيفي، ٢٠٠٤، ص ١٧) والمعلم الموهوب في حاجة دائمة لاستراتيجية منظمة لقائمة المهام التي يتحتم عليه القيام بها، لكن الموهبة لا يمكن الاسترشاد بها وحدها للقيام بذلك، فهذه وظيفة قيادة المدارس التي تسارع في تدريب المعلمين الموهوبين للعمل على صقل الموهبة بالخبرة والممارسة، في ضوء التخطيط والتقييم الموضوعي الدقيق.

ويرى الباحث أن أهمية التدريب في المدارس تكمن في السعي إلى تزويد المعلمين بالمعلومات والمهارات والأساليب المختلفة المتجددة عن طبيعة تخصصاتهم وتحسين وتطوير مهاراتهم وقدراتهم، ومحاولة تغيير سلوكهم واتجاههم بشكل إيجابي، وبالتالي رفع مستوى الأداء.

المحور الثاني: تحسين الأداء للمعلمين

إن تحسين أداء المعلم عملية منظمة، تبدأ من تقويم أدائه بهدف تقدير مدى فاعلية وكفاءة الفرد في العمل؛ وفيما يلي توضيح الإطار المفاهيمي لتحسين أداء المعلم.

مفهوم تحسين الأداء:

تباينت مفاهيم الأداء من باحث لآخر وفقا لتعدد وجهات النظر، ومن أهم تلك التعريفات من وجهة نظر الباحث ما قاله وتعريف حمادات (٢٠٠٨، ص ٤٧) بأنه: "تنفيذ الموظف لأعماله ومسؤولياته التي تكلفه بها المنظمة، أو الجهة التي ترتبط وظيفته بها، ويعني النتائج التي يحققها الموظف في المنظمة"

وكذلك تعريف العوضي (٢٠٠٨، ص ٤٩) بأنه: "قدرة الفرد على تحقيق التوقعات الوظيفية في نواحي عديدة، ككمية الإنتاج والتخطيط، والتعاون، والاعتمادية والجهد، والعناية في العمل، والإبداع".

من التعريفات السابقة يمكن استنتاج أن الأداء هو: المخرجات، أو الأهداف التي تسعى المؤسسة إلى تحقيقها، أي: إن الأداء يربط بين الوسائل وأوجه النشاط، وبين الأهداف التي تسعى المؤسسة إلى تحقيقها.

أما مفهوم تحسين الأداء في التعليم تتطلب نظرة شمولية، تبدأ من الجذور، كما أنها تعد نوعاً من أنواع التعليم المستمر، وتسمي عملية تحسين الأداء بتكنولوجيا الأداء البشري، وهي طريقة منظمة وشاملة لعلاج المشاكل التي تعاني منها أي مؤسسة ما، وهي عملية تبدأ بمقارنة الوضع الحالي، والوضع المرغوب للأداء الفردي والمؤسسي، ومحاولة تحديد الفجوة في الأداء(الصبحي، ٢٠١٣).

مما سبق يمكن القول بأن:

- تحسين الأداء يساعد على توجيه الجهود نحو تحسين التعليم عن طريق المشكلات التي تقابله، وتدعم الجوانب الإيجابية في العملية التعليمية.

- تحسين الأداء يحفز إدارة المدرسة على مزيد من العمل، ويحفز المعلم على النمو، والتلميذ المتعلم على التعلم.
- تحسين الأداء يساعد على إحداث تغذية راجعة.

تقويم الأداء الوظيفي للمعلم في إدارة المواهب المؤسسية:

إن تقويم أداء المعلم أمر ضروري لنجاحه، إذ إن عملية التقويم تساعد على تحسين أدائه ومستواه، وتسعى لتوضيح نواحي تفوقه؛ لتعزيزها والاستفادة منها، وجوانب القصور لتلافيها ومعالجتها، وقد ذكر المطاوع وحسن (١٩٩٥: ٢٥٢- ٢٥٥) أن هناك مجموعةً من الاعتبارات يجب الأخذ بها عند تقويم أداء المعلم:

١. مدى حرصه على البقاء في المدرسة أكبر وقت ممكن لأداء واجباته نحوها، ومدى اشتراكه في الجمعيات المدرسية، والأنشطة التي يقوم بها التلاميذ داخل وخارج المدرسة، ومدى مساهمته في رفع الروح المعنوية في جماعة المدرسة، سواء باشتراكه في تنفيذ القوانين التعليمية ولائحة المدرسة، أو بعمله على بث روح الرضى والاستقرار في الجو العام للمدرسة.

٢. مدى حرص المعلم على دراسة المنهج المدرسي ونقده، والمساهمة في تعديله بما يتناسب مع بيئة المدرسة في إطار الخطوط العامة للمنهج، ومدى عنايته بتحضير دروسه، والتخطيط لها.

٣. مدى اهتمام المعلم بدراسة تلاميذه، وتوجيههم، والإشراف على نواحي حياتهم، ومساعدتهم في حل مشكلاتهم، ومدى حرصه على المواظبة والحضور على المواعيد، واحترام وقت الدرس، وعدم التغيب عن المدرسة لأسبابٍ مصطنعة.

٤. مدى مشاركة المعلم في النشاط الثقافي والرياضي، واهتمامه باستخدام شتى الوسائل التي تسهم في رفع المستوى الثقافي للتلاميذ خارج نطاق المادة الدراسية، ومدى استجابته لما يتطلب إليه من أعمال إضافية، يكلف بها من آنٍ إلى آخر.

٥. مدى اهتمام المعلم بالاستزادة العلمية والثقافية؛ لرفع مستواه المهني الثقافي، وقدرته على إفادة تلاميذه، ومدى نجاحه في مهمته؛ لتحقيق الأهداف التربوية، سواء داخل الفصل أو خارجه، والروح الخلقية له، والآثار التي يتركها في تلاميذه.

٦. مدى مراعاة المعلم للعلاقات الإنسانية الطيبة بينه وبين زملائه المعلمين، وقائد المدرسة، وجميع العاملين في إدارة المدرسة، والمرونة واللياقة في معاملة أولياء الأمور.

الدراسات السابقة

في محور إدارة المواهب المؤسسية أجريت بعض الدراسات المحلية والعربية والعديد الدراسات الأجنبية يودر الباحث أهم تلك الدراسات ترتيبا من الاقدم للأحدث:

أجرى كل من بهات وبرستوك (Bhatt,& Behrstock, 2010) دراسة هدفت إلى تحليل سياسة وتفسير الحاجة إلى اتباع نهج نظام إدارة المواهب في التعليم. وتوضيح كيفية دعم سياسات الدول في الغرب الأوسط لتطوير فعالية المعلمين والقادة طوال حياتهم الوظيفية، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي بمراجعة التقارير السنوية لمسؤولي التعليم في تلك الدول، في عن التعليم في تلك الدول وأوضحت الدراسة سبل وسياسات تلك الدول في

إعداد المعلمين بما في ذلك إصدار الشهادات والتراخيص والتوظيف والتعاقد مع الإشراف والتوجيه، التنمية المهنية، الحوافز المالية والتعويضات الأخرى، ظروف العمل وإدارة الأداء، وأن إيجاد نهج شامل لإدارة المواهب التعليمية يقع ضمن نطاق سلطة الدول، ويجب أن توضع بقيادة الدولة عبر الوكالات والقطاعات.

أما ريكيو (Riccio, 2010) أجرى دراسة هدفت إلى تحديد سلسلة من الممارسات الناجحة المتعلقة بإدارة المواهب الإدارية في الإعداد التعليم العالي، من خلال الكليات والجامعات الخاصة التي أدرجت استراتيجيات تطوير الموظفين. وتهدف هذه الاستراتيجيات في تزايد قادة المستقبل من داخل المنظمة من أجل تحقيق الاستمرارية ودعم الأولويات المؤسسية، وعلى وجه التحديد تم التحقيق في عدة مجالات مثل الرؤية، الالتزام، القيادة، إدارة المواهب. أوضحت الدراسة بأن هناك علاقة بين إدارة الموهبة وخطط المؤسسات الاستراتيجية، واتباع نهج شامل لتطوير المواهب على جميع المستويات في المنظمة. اوعتمدت الدراسة تنمية المهارات القيادية لتكون جزءًا من استراتيجية إدارة المواهب ضمن ثلاث من الكليات والجامعات.

وهدفت دراسة محمود وعوض الله (٢٠١٣) إلى التعرف على واقع تطبيق إدارة المواهب المؤسسية وعلاقتها بتمكين العاملين بمدارس التعليم العام بمحافظة الطائف، واستخدمت المنهج الوصفي من خلال استبانتين لإدارة المواهب وتمكين العاملين طبقت على عينة مكونة من (٧٥٠) معلما بواقع (٢٥٠) معلما من كل مرحلة تعليمية وتوصلت إلى مجموعة من النتائج منها جاءت درجة تطبيق إدارة المواهب المؤسسية وتمكين العاملين بدرجة متوسطة

بمتوسطي حسابي (١,٨٩١ ، ٢,١٣٦) على الترتيب، وجود فروق دالة إحصائيا بين المراحل التعليمية المختلفة بالنسبة لمحور إدارة التوظيف لصالح معلمي المرحلة ، وإجمالي محاور إدارة المواهب المؤسسية لصالح معلمي المرحلة الثانوية، وجود فروق دالة إحصائيا بين المراحل التعليمية المختلفة بالنسبة للمحاور: الجدارة، والاستقلالية وحرية التصرف، وإجمالي محاور التمكين لصالح معلمي المرحلة الثانوية.

كما قامت عزيزة صيام (٢٠١٣) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع تطبيق نظام إدارة المواهب البشرية من خلال فحص مدى توافر المبادئ الجوهرية لهذا النظام من وجهة نظر أفراد الإدارة العليا والوسطى بالجامعة الاسلامية – بغزة. وقد استخدمت المنهج الوصفي التحليلي لإجراء الدراسة، والاستبانة كأداة رئيسة لجمع المعلومات وقد تكونت عينة الدراسة من أفراد الإدارة العليا والوسطى في الجامعة الإسلامية بغزة سواء أكانوا إداريين أو أكاديميين بمنصب إداري، والبالغ عددهم (١٩٢)، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك غموض اً في مفهوم إدارة المواهب البشرية لدى العاملين في الإدارة العليا والوسطى بالجامعة الإسلامية وخصوصًا فيما يتعلق بعمليات هذا النظام. حيث تتوافر بعض المبادئ الأساسية لهذا النظام، ولكن الممارسة الفعلية لم تكن ظاهرة.

وقد أجرى مقري ويحياوي (٢٠١٤) دراسة هدفت إلى الاطلاع على وجهات النظر النظرية والميدانية الخاصة بأثر إدارة المواهب على أداء المؤسسة من خلال الالتزام التنظيمي، وذلك بإتباع منهج وصفي. ولتحقيق هذا الهدف تم التركيز على أدبيات حديثة للخوض في الموضوع، وذلك من خلال زوايا

متعددة: المنظرون، الممارسون وصانعوا المواهب، وكان عدد أفراد العينة (٩٥) إداريًا، وقد أسفرت المعالجة الإحصائية للبيانات على جملة من النتائج كان أهمها: إدارة المواهب تؤثر معنويا وبشكل إيجابي في الالتزام التنظيمي.

دراسة أمين (٢٠١٦) هدفت إلى دراسة أثر إدارة المواهب على التميز التنظيمي على القيادات الإدارية من أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنصورة، وقد صمم الباحث نموذج مقترح للدراسة لكي يستخدم كدليل لاختبار أثر إدارة المواهب على التميز التنظيمي، وتم تصميم قائمة الاستقصاء المعبأة من قبل المستقصى منه وتم تعبئتها عن طريق المقابلة الشخصية، وأوضحت نتائج الدراسة وجود ارتباط معنوي بين غدارة املواهب والتميز التنظيمي، حيث ثبت وجود تأثير معنوي إيجابي لكل من جذب المواهب والاحتفاظ بالمواهب وتنمية المواهب كمتغيرات مستقلة على التميز التنظيمي، في حين لا يوجد تأثير معنوي لتحديد المواهب كمتغير مستقل على التميز التنظيمي كمتغير تابع.

من خلال إستعراض الباحث للدراسات السابقة وجد هناك تنوعاً في أهدافها، ومنهجيتها، وأدواتها، والنتائج التي توصلت إليها، ومدى علاقتها بالدراسة الحالية، والتي يمكن إبرازها في النقاط الآتية:

اختلفت الدراسات السابقة في تناولها لإدارة المواهب في الأهداف وفقًا لتباين أهداف الباحثين، فمنها ما هدف الاطلاع على وجهات النظر النظرية والميدانية الخاصة بأثر إدارة المواهب على أداء المؤسسة من خلال الالتزام التنظيمي كدراسة (مقري، ويحياوي، ٢٠١٤)، أو معرفة الأثر الذي تلحقه تبني إستراتيجيات لإدارة المواهب كدراسة (العزام، ٢٠١٤)، ومنها ما تناول واقع تطبيق نظام إدارة المواهب البشرية كدراسة (صيام، ٢٠١٣)، ودراسة

(محمود وعوض الله، ٢٠١٣)، ودراسة (أحمد، ٢٠١١)، ومنها ما تناول توضيح مفهوم الاستثمار في التدريب والموهبة باعتبارهما بعض المصطلحات والأفكار الحديثة في مجال الموارد البشرية كدراسة (الحميدي والطيب، ٢٠١١)، ومنها ما درسه تحليل ممارسات إدارة المواهب الناجحة كدراسة (Bhatt,& Behrstock, 2010) ودراسة (Riccio, 2010).

أما في محور تأثيرأسلوب مدير المدرسة الإداري على أداء المعلمين فهناك دراسات محلية وعربية كثيرة تناولت هذا المحور أهمها ما يلي:

دراسة النفيعي (٢٠١٤) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة التحويلية في مدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين، والتعرف على مستوى أداء معلمي المدارس الحكومية المتوسطة في مدينة الرياض، والتعرف على العلاقة بينهما، واستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس المتوسطة النهارية في مدينة الرياض، البالغ عددهم (٦٥٧٠) معلمٍ، وتم تحديد حجم العينة (٣٦٣) معلمٍ، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتوصلت الدارسة إلى عدة نتائج، كان من أهمها: أن مستوى أداء معلمي المدارس المتوسطة الحكومية بالرياض كان مرتفعاً، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أداء المعلمين، تعزى لمتغير المؤهل العلمي والخبرة من وجهة نظر المعلمين.

ودراسة المعولي (٢٠١٣) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس للرقابة الإدارية، وعلاقتها بالأداء الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المديرين والمعلمين في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عُمان،

واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٥٢٧) معلمٍ ومعلمة، و (٦٩) مديراً ومديرة، تم اختيارهم بطريقةٍ عشوائية، واستخدمت الباحثة الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، كان من أهمها: أن مستوى الأداء الوظيفي للمعلمين في المجالات: (الأداء التعليمي ،السلوكيات والانضباط، العلاقات مع الآخرين، النمو المهني والمعرفي)، كانت بدرجةٍ مرتفعة، توجد فروق ذات دلاله إحصائية في الأداء الوظيفي تبعاً لمتغير الخبرة أقل من ٥ سنواتٍ، لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية في الأداء الوظيفي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

ودراسة الفايز (٢٠١٠) هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المرحلة المتوسطة في دولة الكويت، وعلاقتها بأداء المعلمين التعليمي من وجهة نظر المديرين، واستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وتكون مجتمع الدراسة وعينته من جميع مديري المدارس المتوسطة، البالغ عددهم (١٥١) مديرٍ ومديرة، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وتوصلت الدارسة إلى عدة نتائج، كان من أهمها: أن درجة أداء المعلمين التعليمي في المرحلة المتوسطة في دولة الكويت جاءت بدرجةٍ مرتفعة.

ودراسة البلوي (٢٠٠٨) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على التمكين الإداري، وعلاقته بالأداء الوظيفي لدى المعلمين العاملين في المدارس الحكومية في محافظة الوجه بالمملكة العربية السعودية، واستخدمت الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية في محافظة الوجه، وتكونت عينة الدراسة من

(٣٧٢) معلـمٍ ومعلمـة ، وقـام الباحـث بتطـوير الاسـتبانة لجمـع البيانـات ، وتوصل الدراسة إلى عدة نتائج ، كان من أهمها : أن مستوى الأداء الـوظيفي لـدى المعلمـين في المـدارس الحكوميـة في محافظـة الوجـه حـصل علـى درجـةٍ مرتفعة ، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لـلأداء الـوظيفي ، تعـزى لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة.

التعليق على الدراسات السابقة

وتتفـق الدراسـة الحاليـة مـع كـل مـن دراسـة (صـيام ، ٢٠١٣) ، ودراسـة (محمـود وعـوض الله ، ٢٠١٣) ، ودراسـة (أحمـد ، ٢٠١١) في تنـاول واقـع إدارة المواهـب ، إلا أنهـا تختلـف عنهـا في أسـلوب التنـاول والمعالجـة ، ومجتمـع الدراسة ومتغيراتها.

أما من حيث المنهج تتفق الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة التي تم عرضها حيث نجد أن معظـم الدراسـات الـسابقة قـد اعتمـدت واسـتخدمت المنهج الوصفي التحليلي ؛ أما من حيث عينة الدراسة تباين مجتمع الدراسة والعينة من دراسة لآخري ومن باحث لأخر وفقاً لأهـداف الدراسـة ، فدراسـة (محمود ، وعوض الله ، ٢٠١٣) تم تطبيقها على المعلمين ، وهنـاك دراسـات تم تطبيقهـا علـى الإداريـين مثـل دراسـة (أحمـد ، ٢٠١١) ، ودراسـة (صـيام ، ٢٠١٣م) ، ودراسة (مقري ويحياوي ، ٢٠١٤م) ، ودراسة (العـزام ، ٢٠١٤) ودراسـة (Edwards, 2008) ، ومنهـا دراسـات اكتفـت بمراجعـة واسـتقراء الأدبيـات مثـل دراسـة (الحميـدي والطيـب ، ٢٠١١) ودراسـة (Nilsson& Ellström, 2012) ودراسـة (Riccio, 2010) ودراسـة ؛ أمـا مـن حيـث الأداة

تتفق الدارسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة قد استخدمت الاستبانة، ما عدا الدراسات التي اكتفت باستقراء ومراجعة الأدبيات.

إضافة إلى كل ما سبق ذكره من أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية، والدراسات السابقة التي تم عرضها، إلا فإنه يمكن الاستنتاج من الدراسات السابقة مجموعة من الأمور المهمة، والتي تتمثل في النقاط الآتية:

أ- أن موضوع إدارة المواهب من المفاهيم الحديثة نسبياً، والتي حظيت باهتمام الكتاب والباحثين في العقد الأخير من القرن العشرين، وأصبح من الموضوعات المثيرة للاهتمام في إدارة الموارد البشرية.

ب- أن مفهوم إدارة المواهب مازال غامضًا في بعض المؤسسات خاصة في الدول العربية.

ج- أن تطبيق إدارة المواهب في الدول الغربية أكثر من الدول العربية.

د- أشارت معظم الدراسات إلى أهمية إدارة المواهب كمؤشر للتنبوء بالأداء المرتفع، والنجاح والتنمية والقدرة التنافسية.

إجراءات تطبيق الدراسة

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي، وذلك لمعرفة واقع تطبيق قادة المدارس الأهلية بمكة المكرمة لإدارة المواهب المؤسسية، والتعرف على العلاقة بين درجة تطبيق إدارة المواهب المؤسسية، ودرجة أداء معلمي المدارس الأهلية بمكة المكرمة.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع قادة المدارس الأهلية بمكة المكرمة، والبالغ عددهم (٧٠) قائداً، تم التطبيق على كامل أفراد الدراسة (٦٠) قائدًا وكان عدد أفراد العينة الاستطلاعية (١٠) أفراد، و(٦٠)

للدراسة الأساسية، وفيما يلي وصفاً لمجتمع الدراسة حسب متغيرات: (المؤهل العلمي - سنوات الخبرة في العمل الإداري).

- **وصف مجتمع الدراسة حسب المؤهل العلمي:** بلغ عدد الحاصلين على المؤهل العلمي بكالوريوس (٥٧) قائد، بنسبة (٩٥٪)، الحاصلين على المؤهل العلمي ماجستير (٣) قادة، بنسبة (٥٪). أما بالنسبة للخبرة في العمل التربوي أنه بلغ عدد االقادة ذي سنوات الخبرة أقل من ٥ سنوات (٢٣) قائد، بنسبة (٣٨,٣٣٪)، من ٥ – أقل من ١٠ سنواتٍ خبرة (١٦) قائد، بنسبة (٢٦,٦٧٪)، من ١٠ سنوات فأكثر (٢١) قائد بنسبة (٣٥٪).

أداة الدراسة: تم استخدام الاستبانة كأداة لهذه الدراسة؛ لملائمتها لطبيعة هذه الدراسة وتعد الاستبانة من أكثر أدوات البحث العلمي استخداماً؛ وقد تم بناءها وفق ما ورد في الأدبيات والدراسات السابقة وقد استفاد الباحث من دراسة (صيام، ٢٠١٣) ودراسة (محمود وعوض الله، ٢٠١٣) في صياغة أسئلة محور إدارة المواهب المؤسسية؛ ومن المراجع والدراسات التي تم الرجوع إليها في تطوير أسئلة الجزء المتعلق بالأداء: دراسة (أبو حمدة، ٢٠١١؛ والمعولي، ٢٠١٣)، ونموذج تقويم الأداء الوظيفي للمعلم ملحق رقم (٢).

صدق الأداة: تم التأكد من صدق الأداة بطريقتين، الأولى: قبل التطبيق، وتمثلت في صدق المحكمين لأداة الدراسة، والثانية: بعد التطبيق على عينة استطلاعية، وتمثلت في الاتساق الداخلي.

- **صدق المحكمين لأداة الدراسة:** بعد الانتهاء من إعداد الاستبانة، تم عرضها على مجموعةٍ من المحكمين ذوي الاختصاص والخبرة، وبلغ عدد المحكمين (٦) محكمين (ملحق رقم ١) وذلك للتأكد من درجة مناسبة العبارة،

ووضوحها، وانتمائها للمحور، وسلامة الصياغة اللغوية، وكذلك النظر في تدرج المقياس، ومدى ملائمته.

- **صدق الاتساق الداخلي:** قام الباحث بالتأكد من توافر صدق الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل الارتباط لبيرسون، بين درجة كل عبارة مع الدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه العبارة (ملحق ٣)، وذلك من خلال التطبيق على عينة استطلاعية، تكونت من (١٠) قائد، وتم الحصول على ما يلي :

- في المحور الأول: إدارة المواهب المؤسسية: تراوحت قيم الاتساق الداخلي من (٠,٦٨) إلى (٠,٩٤)، وجميع قيم معاملات الارتباط موجبة ومرتفعة، وذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)، وتشير إلى الاتساق الداخلي، بين درجة كل عبارة، ودرجة المجال الذي تنتمي إليه.

- في المحور الثاني: أداء المعلمين: تراوحت قيم الاتساق الداخلي تراوحت من (٠,٦٧) إلى (٠,٩٨)، وجميع قيم معاملات الارتباط موجبة ومرتفعة، وذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)، وتشير إلى الاتساق الداخلي، بين درجة كل عبارة ودرجة المجال الذي تنتمي إليه.

ثبات الأداة: تم التأكد من ثبات أداة الدراسة بحساب معاملات ألفا كروباخ، وذلك من خلال نفس العينة الاستطلاعية، والتي تكونت من (١٠) قائد، تم اختيارهم، وتم الحصول على ما يلي:

- **طريقة ألفا كرو نباخ:**

جدول رقم (٣): معاملات ألفا كرو نباخ لثبات محاور الاستبانة

إدارة المواهب المؤسسية		أداء المعلمين	
المجالات	قيمة ألفا كرو نباخ	المجالات	قيمة ألفا كرو نباخ
التوظيف	٠,٩٤	الأداء الوظيفي	٠,٩٥
الأداء والتحفيز	٠,٨٦	الصفات الشخصية	٠,٩٦
تطوير المواهب	٠,٨٩	العلاقات مع	٠,٩٣
الدرجة الكلية	٠,٩٦	الدرجة الكلية	٠,٩٧

يشير الجدول (٣) أن قيم معاملات ألفا كرو نباخ تراوحت من (٠,٨٦) إلى (٠,٩٦)، وهذه القيم مرتفعة، وتشير إلى أن المحور الأول (إدارة المواهب المؤسسية) يتمتع بدرجةٍ عالية من الثبات، وأن قيم معاملات ألفا كرونباخ تراوحت من (٠,٩٣) إلى (٠,٩٧)، وهذه القيم مرتفعة وتشير إلى أن المحور الثاني (أداء المعلمين) يتمتع بدرجةٍ عالية من الثبات.

تصحيح الأداة: تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي المتدرج؛ لتصحيح استجابات مجتمع الدراسة؛ بحيث تعطى الدرجة (١) للاستجابة (منخفضة جداً)، والدرجة (٢) للاستجابة (منخفضة)، والدرجة (٣) للاستجابة (متوسطة)، والدرجة (٤) للاستجابة (عالية)، والدرجة (٥) للاستجابة (عالية جداً). ووفقا للمقياس الخماسي؛ فقد تم استخدام المعيار التالي للحكم على درجة الاستجابة على العبارات:

مدى الاستجابة للعبارة = أعلى درجة – أقل درجة= ٥ – ١ = ٤ طول الفئة = مدى الاستجابة / عدد فئات الاستجابة = ٤/٥ = ٠,٨ ١ – أقل من

١,٨١ منخفضة جداً، ١,٨١ – أقل من ٢,٦١ ، منخفضة، ٢,٦١ – أقل من ٣,٤١، متوسطة، ٣,٤١ – أقل من ٤,٢١ ، عالية، ٤,٢١ – ٥ ، عالية جداً.

الأساليب الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة ؛ تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية :

١. التكرارات والنسب المئوية ؛ لوصف أفراد الدراسة، وفقاً للبيانات الأولية.

٢. المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري وذلك لحساب القيمة التي يعطيها أفراد الدراسة لكل عبارة، أو مجموعة من العبارات (المجال/العنصر).

٣. معامل ارتباط بيرسون ؛ لحساب العلاقة الارتباطية بين درجة تطبيق إدارة المواهب المؤسسية، وتحسين أداء المعلمين.

٤. إختبار مان وتني (ي) (Mann-Whitney- U Test)، للمقارنة بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة، حسب متغير المؤهل العلمي.

٥. إختبار تحليل التباين الأحادي (ف) (One way Anova) ، للمقارنة بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة، حسب متغير سنوات الخبرة.

عرض النتائج وتفسيرها

أولاً / عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، والذي ينص على: ما واقع تطبيق إدارة المواهب المؤسسية: (التوظيف– الإداء والتحفيز– تطوير المواهب) في المدارس الأهلية بمكة المكرمة من وجهة نظر أفراد الدراسة؟

للإجابة عن لسؤال الأول، تم استخدام بعض مقاييس الإحصاء الوصفي، والتي تمثلت في المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية،

والترتيب لكل مجال من مجالات إدارة المواهب المؤسسية، وتم الحصول على النتائج التالية:

جدول رقم (٤): واقع إدارة المواهب المؤسسية للمجالات والدرجة الكلية.

المجال/الدرجة الكلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
المجال الأول: التوظيف.	٣,٧٣	٠,٩٤	عالية	٢
المجال الثاني الأداء والتحفيز	٣,٨٨	٠,٩٥	عالية	١
المجال الثالث: تطوير المواهب	٣,٥٢	١,٣١	عالية	٣
الدرجة الكلية:	٣,٧٠	٠,٩٧	عالية	-

يلاحظ من جدول (٤) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لإدارة لمواهب المؤسسية يساوي (٣,٧٠)، وأن الانحراف المعياري يساوي (٠,٩٧) أي: بدرجةٍ عالية، وهذا يعد مؤشراً مرتفعاً على درجة تطبيق إدارة المواهب المؤسسية، مما يدل على حرص قادة المدارس على ممارسة إدارة المواهب المؤسسة في المدرسة كما ينبغي؛ لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة، من أجل القدرة التنافسية والاستمرارية في العملية التعلمية.

ولقد اتفقت نتائج الدراسة مع دراسة كلٍّ من: (العزام، ٢٠١٤؛ مقري ويحياوي، ٢٠١٤) في الحصول على تطبيق إدارة المواهب المؤسسية بدرجةٍ مرتفعة، واختلفت نتائج الدراسة مع دراسة كل من (أمين، ٢٠١٦؛ صيام، ٢٠١٣؛ أحمد، ٢٠١١؛ محمود وعوض الله، ٢٠١٣)، الذين أشاروا إلى أن تطبيق إدارة المواهب المؤسسية في المؤسسات التربوية جاءت بدرجةٍ متوسطة.

وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية لمجالات إدارة المواهب المؤسسية ؛ يظهر أن المجال الثاني- وهو الأداء والتحفيز- قد احتل الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٣,٨٨) ، وانحراف معياري (٠,٩٥)، وبدرجة تطبيق عالية ؛ ويعزو الباحث ذلك إلى أهمية التحفيز في تحقيق مبدأ العدل للمعلمين والموظفين الأكثر اجتهادًا وتشجيع المبادرات الإبداعية لدى المتميزين ؛ مما جعلها تحتل المرتبة الأولى، وفي الترتيب الثاني كان المجال الأول- وهو التوظيف- بمتوسط حسابي (٣,٧٣)، وانحراف معياري (٠,٩٤) وبدرجة ممارسة عالية ؛ ويعزو الباحث ذلك إلى أن عملية انتقاء الأفراد المؤهلين تأتي بمعرفة مُلَّاك المدارس الأهلية بعد تحديد الموظفين الذي تحتاجهم المدرسة، والخبرات والمؤهلات والمهارات التي يجب أن تتوافر فيهم، وذلك بعد تحليل وافٍ ودقيق للوظيفة، ، ثم في الترتيب الثالث، المجال الثالث- وهو تطوير المواهب- بمتوسط حسابي (٣,٥٢)، وانحراف معياري (١,٣١)، وبدرجة ممارسة عالية ؛ ويعزو الباحث حصول تطوير وإدارة المواهب على المرتبة الأخيرة إلى أن لا فائدة لتدريب وتطوير بدون استقطاب موظفين مؤهلين لشغل وظائفهم ؛ كما أن أفضل أنواع التدريب هو التدريب على رأس العمل ؛ حيث يؤدي التدريب إلى توضيح الأدوار، وتقليل حجم التوتر الناجم عن النقص في المعرفة أو المهارة أو كليهما، وتنمية القدرات الذاتية للمعلمين (أحمد، ٢٠١١، ص ١٣٩).

وفيما يلي استجابات أفراد الدراسة على بيانات المحور الأول، والتي تقيس درجة تطبيق إدارة المواهب المؤسسية في المدارس الأهلية بمكة المكرمة،

من وجه نظر قادة المدارس من حيث المجالات الثلاثة التالية: (التوظيف، الأداء والتحفيز، تطوير المواهب)، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق إدارة المواهب المؤسسية (المجال الأول التوظيف)

م	العبارات	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاستجابة
٥	تعلن المدرسة بالوسائل الإعلامية المختلفة عن أساليب وإجراءات تعيين الموظفين.	١	٤,٠٢	٠,٩٨	عالية
٧	تتسم إجراءات التوظيف بالوضوح والعدالة والقانونية.	٢	٣,٩٧	١,١٨	عالية
١	تزود المدرسة جميع العاملين باللوائح المنظمة لكل وظيفة.	٣	٣,٨٧	١,٢٦	عالية
٤	لدى المدرسة فعاليات وآليات واضحة للتحقق من موهبة الموظفين الجدد حسب متطلبات	٤	٣,٧٨	١,١٥	عالية
٦	تعمل المدرسة على استقطاب الموظفين ذوي الكفاءات المتميزة للعمل.	٥	٣,٨٥	١,١٨	عالية
٣	تعمل المدرسة على تسكين الموظفين وفقا لقدراتهم ومؤهلاتهم.	٦	٣,٥٥	١,٣٢	عالية
٢	تراعي المدرسة ضرورة وجود ذوي المواهب في مستوياتها التنظيمية المختلفة.	٧	٣,٣٢	١,٢٠	متوسطة
	المتوسط العام للمجال الأول:		٣,٧٣	٠,٩٤	عالية

من نتائج الجدول (٥)، يتضح أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات المجال الأول (التوظيف)، تساوي (٣,٧٣)، وهو مؤشر أن درجة تطبيق إدارة المواهب المؤسسية في التوظيف تمارس بدرجةٍ (عالية). وتعزى تلك النتيجة إلى أن عملية التوظيف في المدارس تتم بالشكل المطلوب من خلال الإعلان المسبق عن التخصصات الشاغرة داخليًا وخارجيًا

من الدول العربية الشقيقة وإجراء المقابلات الشخصية بالإضافة إلى السيرة الذاتية للمرشح والمؤهلات والخبرة، فضلا عن اختبار الصلاحية الخاص بالمعلمين الذين يتم اختيارهم من الدول العربية الشقيقة والذي يتم إجراؤه للمعلم من قبل اللجنة المنوطة باختيار المعلمين وكذلك اختبار الصلاحية الذي يتم من قبل وزارة التعليم والذي يعد شرطًا من شروط التعاقد من المعلمين الأجانب. وتختلف تلك النتيجة مع دراستي (أحمد، ٢٠١١؛ محمود وعوض الله، ٢٠١٣) اللتين أظهرا أن محور التوظيف في المؤسسات التربوية يتم ممارسته بدرجة متوسطة.

واحتلت العبارة رقم (٥) وهي "تعلن المدرسة بالوسائل الإعلامية المختلفة عن أساليب وإجراءات تعيين موظفيها" المرتبة الأولى بمتوسط جسابي (٤.٠٢) وبدرجة استجابة عالية؛ ويعزو الباحث ذلك إلى انتشار شبكات التواصل الاجتماعي؛ وسهولة الوصول إلى الانترنت سواء كان عن طريق أجهزة الحاسوب المختلفة أو أجهزة الهواتف المحمولة.

أما العبارة رقم (٣) وهي"تراعي المدرسة ضرورة وجود ذوي المواهب في مستوياتها التنظيمية المختلفة" والتي جاءت في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (٣.٣٢)، وهذا يعني تحقيق هذه العبارة بصورة متوسطة، وقد يرجع ذلك إلى اعتماد المدارس في المستويات الإدارية على الأقدمية أكثر من أي معيار آخر.

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق إدارة المواهب المؤسسية (الأداء والتحفيز).

م	العبارات	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاستجابة
٨	تضع المدرسة معايير واضحة ومعلنة للمكافآت الخاصة بكل درجة وظيفية.	١	٤,٢٧	١,١٢	عالية جداً
٩	تعتمد الأجور والمكافاءات وفقاً لأداء الموظفين المهني.	٢	٤,١٥	١,١٦	عالية
١٠	تراعي المدرسة ربط تقييم الأداء بالمكافآت والتطور المهني.	٣	٤,٠٣	١,١٩	عالية
١١	تمنح الإدارة حوافز معنوية ومادية ومكافئات مالية مجزية لأصحاب الإبتكارات والإبداعات	٤	٣,٧٥	١,٠٤	عالية
١٣	تعتمد المؤسسة على مقاييس وأساليب موضعية متطورة لتقييم الأداء بما يتلاءم مع تطورات العصر.	٥	٣,٧٥	١,٢٠	عالية
١٢	تصمم الإدارة برامج لتطوير وتحسين الأداء في ضوء نتائج دراسة وتحليل المعلومات	٦	٣,٣٥	١,٦٠	متوسطة
	المتوسط العام للمجال الثاني		٣,٨٨	٠,٩٥	عالية

يتضح من جدول (٦) أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات المجال الثاني (الأداء والتحفيز)، تساوي (٣,٨٨)، وهو مؤشر أن درجة تطبيق إدارة المواهب المؤسسية في الأداء والتحفيز من وجهة نظر قادة المدارس الاهلية بمكة المكرمة، تمارس بدرجة (عالية). وتختلف تلك النتيجة مع نتائج دراسة كل من (صيام، ٢٠١٣؛ أحمد، ٢٠١١؛ محمود

وعــوض الله، ٢٠١٣) وتتفــق مــع دراســتي (العــزام، ٢٠١٤؛ مقــري ويحياوي، ٢٠١٤). ويعزو الباحث ذلك إلى أن المدارس الأهلية لديها لوائح مسبقة للحوافز والمكافآت يتم توضيحها للمعلمين من أجل إثراة الدافعية لديهم، كما أن بعض قادة المدارس يقمون باقتراح مكافآت مالية لمكافأة المعلمين المتميزين ذوي الكفاءة والاحتفاظ بهم، والمنافسة بهم في جوائز التميز المحلية والوزارية والدولية مثل جائز عبدالصمد القرشي للتميز التعليمي بمكة المكرمة، وجائزة وزارة التعليم للتميز، وجائزة حمدان بن راشد للتميز التعليمي.

واحتلت العبارة رقم (٨) وهي "تضع المدرسة معايير واضحة ومعلنة للمكافآت الخاصة بكل درجة وظيفية" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤.٢٧) وبدرجة استجابة عالية جدا ويعزو الباحث ذلك إلى إيمان قادة المدارس الاهلية بأهمية التحفيز والتشجيع في رفع مستوى أداء المعلمين.

وجاءت العبارة رقم (١٢) وهي "تصمم الإدارة برامج لتطوير وتحسين الأداء في ضوء نتائج دراسة وتحليل المعلومات" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣.٣٥) وبدرجة استجابة متوسطة؛ نظرًا لاعتماد قادة المدارس على البرامج التدريبية المقدمة من قبل الإدارة العامة للتعليم بمكة المكرمة.

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق إدارة المواهب المؤسسية (تطوير المواهب).

م	العبارات	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاستجابة
١٧	تسهل المدرسة الموافقة على اشتراك معلميها في الدورات التدريبية والمؤتمرات المرتبطة بتخصصاتهم.	١	٤	١,٤١	عالية
٢٠	تقوم المدرسة بعمل دورات وورش عمل للعاملين لتنمية مواهبهم	٢	٣,٨٨	١,٥٧	عالية
١٦	تناقش المدرسة العاملين في احتياجاتهم التدريبية لتنمية مواهبهم	٣	٣,٨	١,٦٣	عالية
١٨	تزود المدرسة المعلمين بنشرات أو قراءات موجهة في مجال وظيفتهم.	٤	٣,٦١	١,٥٩	عالية
١٩	تقوم المدرسة بإجراء فعاليات وأنشطة يشارك فيها المعلمين تتوافق مع التطورات العصرية في تخصصاتهم.	٥	٣,٦	١,٥٩	عالية
١٥	تضع المدرسة خطة مستقبلية واضحة لإدارة وتطوير مواهب العاملين قبل وبعد التوظيف	٦	٢,٩٧	١,٤٤	متوسطة
١٤	تطور المؤسسة من نفسها في إدارة المواهب من خلال تشخيص الواقع إدارة المواهب المؤسسية لديها.	٧	٢,٨	١,٢٥	متوسطة
	المتوسط العام للمجال الثالث		٣,٥٢	١,٣١	عالية

يتضح من جدول (٧) أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات المجال الثالث (تطوير المواهب)، تساوي (٣.٥٢)، وهو

مؤشر أن درجة تطبيق إدارة المواهب المؤسسية في تطوير المواهب من وجهة نظر قادة المدارس الأهلية بمكة المكرمة، تمارس بدرجةٍ (عالية). ويعزو الباحث تلك النتيجة إلى أن إدارة تلك المدارس يأخذون في حسبانهم نتائج تقويم الأداء الوظيفي عند رسم أي خطة استراتيجية لبرامج التدريب والتطوير المهني سواء داخليا في المدارس أو خاريجيا، حيث توجد في تلك المدارس قسم خاص تحت مسمى "وحدة التطوير والإشراف التربوي" والتي تعد خطط مرنة وتعدل سنويا وفق المتغيرات والمستجدات العصرية، فضلا عن ترشيح إدارة المدارس بعض العاملين إلى الالتحاق بالبرامج التدريبية المعتمدة من الإدارة العامة للتعليم بمكة المكرمة.

وقد احتلت العبارة رقم (١٧) وهي "تسهل المدرسة الموافقة على اشتراك معلميها في الدورات التدريبية والمؤتمرات المرتبطة بتخصصاتهم" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤.٠) وبدرجة استجابة عالية؛ نظرًا لاهتمام الإدارة العامة للتعليم بمكة المكرمة بالبرامج التدريبية التي تقدمها للمعلمين.

واحتلت العبارة رقم (١٤) وهي "تطور المؤسسة من نفسها في إدارة المواهب من خلال تشخيص الواقع إدارة المواهب المؤسسية لديها" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (١.٢٥) بدرجة استجابة متوسطة؛ ويعزو الباحث ذلك إلى حداثة مفهوم إدارة المواهب المؤسسية.

ثانياً / عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، والذي ينص على: ما درجة أداء معلمي المدارس الأهلية بمكة المكرمة (الأداء الوظيفي- الصفات الشخصية – العلاقات مع الآخرين) من قادة المدارس الأهلية بمكة المكرمة؟

للإجابة عن السؤال الثاني، تم استخدام بعض مقاييس الإحصاء الوصفي، والتي تمثلت في المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب لكل عنصرٍ من عناصر الأداء، وقد تم الحصول على النتائج التالية:

جدول (٨)، درجة أداء المعلمين للعناصر والدرجة الكلية

العنصر/الدرجة الكلية:	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأداء	الترتيب
العنصر الأول: الأداء الوظيفي.	٣,٩٨	٠,٦٧	عالية	١
العنصر الثاني: الصفات الشخصية.	٣,٩٠	٠,٦٣	عالية	٣
العنصر الثالث: العلاقات مع الآخرين.	٣,٩٧	٠,٦٧	عالية	٢
الدرجة الكلية.	٣,٩٦	٠,٥٨	عالية	-

يلاحظ من جدول (٨) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لأداء المعلمين يساوي (٣,٩٦)، وأن الانحراف المعياري (٠,٥٨)، أي: بدرجة عالية، وهذا يعد مؤشراً مرتفعاً على درجة أداء المعلمين.

ويعزو الباحث تلك النتائج إلى وعي المعلمين بأهمية تحسين مستوى الأداء الوظيفي، فضلاً عن رغبة المعلمين في الحصول على الثناء والتعزيز من قبل القائد، بالإضافة إلى حرص القادة على الاهتمام بتحسين المستوى الوظيفي للمعلمين؛ لما لذلك من انعكاساتٍ إيجابية على تطوير المدرسة، ورفع مستواها. واتفقت نتائج الدراسة مع دراسة كلٍّ من (النفيعي، ٢٠١٤، المعولي، ٢٠١٣؛ الفايز، ٢٠١٠؛ البلوي، ٢٠٠٨؛ حماد، ٢٠٠٨؛ موافي، ٢٠٠٧؛ أحمد، ٢٠٠٦) حصلت على مستوى في الأداء الوظيفي مرتفع، واختلفت نتائج الدراسة مع دراسة أبو حمدة (٢٠١١)، التي أشارت

إلى أن درجة أداء المعلمين ؛ جاءت بدرجةٍ متوسطة. وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية لعناصر أداء المعلمين، نجد أن العنصر الأول، وهو الأداء الوظيفي احتل الترتيب الأول من حيث أداء المعلمين، بمتوسط حسابي (٣,٩٨)، وانحراف معياري (٠,٦٧)، وبدرجة أداء عالية ؛ ويعزو الباحث ذلك إلى دقة اختيار الموظفين من قبل المدارس الاهلية خاصة المستقدمين منخارج المملكة العربية السعودية، وفي الترتيب الثاني: كان العنصر الثالث وهو العلاقات مع الآخرين، بمتوسط حسابي (٣,٩٧)، وانحراف معياري (٠,٦٧)، وبدرجة أداء عالية ؛ مما يدل على حرص المعلمين على إقامة علاقات طيبة مع الآخرين، ثم في الترتيب الثالث العنصر الثاني، وهو الصفات الشخصية، بمتوسط حسابي (٣,٩٠)، وانحراف معياري (٠,٦٣)، وبدرجةٍ أداء عالية ؛ ويعزو الباحث حصول الصفات الشخصية على المرتبة الأخيرة إلى أن الصفات الشخصية لا تظهر بشكل واضح في المقابلات الشخصية للمعلمين قبل توظيفهم. وفيما يلي في نتائج العبارات المدونة في المحور الثاني، والتي تقيس درجة أداء المعلمين في العناصر: (الأداء الوظيفي - الصفات الشخصية - العلاقات مع الآخرين) في المدارس الأهلية بمكة المكرمة من وجهة نظر قادة المدارس.

جدول (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة أداء المعلمين.(الأداء الوظيفي)

م	العبارات	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاستجابة
٢٥	يتمكن المعلم من المادة العلمية ويقدر على تحقيق أهدافها.	١	٤,٣٩	٠,٨٣	عالية جداً
٢٦	يهتم المعلم بالتقويم البديل.	٢	٤,١٩	٠,٨٨	عالية
٢٤	يعد المعلم الدروس ويطبقها وفق بالأسس التربوية	٣	٤,١٧	٠,٩٠	عالية
٢٣	يحافظ المعلم على أوقات العمل الرسمي.	٤	٤,١٥	٠,٩٠	عالية
٣١	يعتمد المعلم جدولًا زمنيًا لتدريس محتوى المقرر.	٥	٤,١٢	٠,٩١	عالية
٣٢	يحرص المعلم على متابعة كل ما يستجد في الميدان التربوي.	٦	٤,١١	٠,٩٧	عالية
٢٩	يهتم بكتاب النشاط وتصحيحه	٧	٤,٠٨	٠,٨٦	عالية
٢٧	يراعي الفروق الفردية بين الطلاب.	٨	٤,٠٢	٠,٨٧	عالية
٢٨	يستخدم المعلم استراتيجيات التدريس بفاعلية	٩	٣,٩٨	٠,٨٧	عالية
٣٠	يهتم المعلم بمستوى تحصيل الطالبات العلمي.	١٠	٣,٩٧	١,٠٤	عالية
٢٢	يحرص على مشاركة الطلاب في الأنشطة الصفية اولغير صفية.	١١	٣,٨٥	١,٠٢	عالية
٢١	يلتزم المعلم باستخدام اللغة الفصحى.	١٢	٣,٣٧	١,١٦	متوسطة
٣٣	يقوم المعلم بربط المعلومات الدروس بالحياة والمواد الأخرى.	١٣	٣,٣٥	٠,٨٤	متوسطة
	المتوسط العام للمجال الأول:		٣,٩٨	٠,٦٧	عالية

من نتائج الجدول (٩) يتضح المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات العنصر الأول (الأداء الوظيفي)، تساوي (٣.٩٨)، وهو مؤشر أن درجة أداء معلمي المدارس الأهلية بمكة المكرمة من وجه نظر قادة المدارس جاءت بدرجةٍ (عالية). وترجع تلك النتائج إلى أن قادة المدارس يرون أن المعلمين يمتلكون الوعي بأن لكل طالب قدراتٍ ومهارات وطاقات يجب استخدامها ؛ بالإضافة إلى تمكن المعلم ومهارته في استخدام أسلوب التدريس، بما يتلاءم مع موضوع الدرس، ومن خلال استثارة فاعلية الطالبة ونشاطهم ؛ كما يرجع ذلك إلى التنافسية بين المعلمين في جوائز المعلمين المتميزين المختلفة الداخلية بالمدرسة والمحلية بتعليم مكة والوزارية.

وحصلت العبارة رقم (٢٥) وهي "يتمكن المعلم من المادة العلمية ويقدر على تحقيق أهدافها" على المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (٤.٣٩)، وبدرجة ممارسة عالية جدًا ؛ ويعزو الباحث ذلك إلى أهمية التمكن من المادة العلمية للمعلم عند اختياره للوظيفة.

وحصلت العبارة رقم (٣٣) وهي "يقوم المعلم بربط المعلومات بالحياة والمواد الأخرى" على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣.٣٥) وبدرجة ممارسة متوسطة ؛ ويعزو الباحث ذلك إلى ما ذكره المعولي (٢٠١٣) بأن ذلك يعود إلى افتقار بعض المعلمين إلى الخبرة الكافية، والمعرفة العلمية في تطبيق الإستراتيجيات الحديثة، وربما لعدم اقتناع بعض المعلمين بجدوى الطرق والاستراتيجيات الحديثة في العملية التربوية، وربما توقعات القادة العالية تجعل الجهود التي يقوم به بعض المعلمين في هذا المجال متواضعة.

جدول (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة أداء المعلمين.

(الصفات الشخصية)

م	العبارات	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاستجابة
٣٥	احترام العمل التربوي وتقديره.	١	٤,١٣	٠,٧٠	عالية
٣٧	انسجام الأفعال مع الأقوال (الثبات على المبدأ).	٢	٣,٩٨	٠,٧٠	عالية
٣٦	تقبل النقد البناء بروح طيبة.	٣	٣,٩٨	٠,٧٩	عالية
٣٨	حسن التصرف وسرعة البديهة في المواقف الطارئة.	٤	٣,٨٨	٠,٨٠	عالية
٣٤	الحفاظ على مظهره وهيئته.	٥	٣,٨٧	٠,٩٨	عالية
٣٩	امتلاك صوت واضح ومعبر.	٦	٣,٨	٠,٨٢	عالية
٤١	التمتع بشخصية إنسانية جذابة داخل المدرسة.	٧	٣,٨	٠,٩٧	عالية
٤٠	احترام آراء الطلاب.	٨	٣,٧٥	٠,٨٨	عالية
	المتوسط العام للمجال الثاني:		٣,٩٠	٠,٦٣	عالية

يتضح من جدول (٩) أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات العنصر الثاني (درجة الصفات الشخصية)، تساوي (٣,٩٠)، وهو مؤشر أن درجة أداء معلمي المدارس الأهلية بمكة المكرمة من وجه نظر قادة المدارس بدرجةٍ (عالية). وتعزى هذه النتيجة إلى الدور الكبير الذي يقوم به المعلمون، والذي يتطلب منهم أن يّكونوا قدوةً للطلبة، وأن ينتبهوا إلى تصرفاتهم في المواقف المختلفة، وكذلك رغبة المعلمين في غرس

قيم إيجابية في نفوس الطلبة، من خلال الصحبة، والملازمة، والنصح المستمر، والقدوة الحسنة، وتهيئة البيئة والجو للمتعلم.

وحصلت العبارة رقم (٣٥) وهي " احترام العمل التربوي وتوقيره "على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤.١٣) وبدرجة ممارسة عالية؛ ويعزو الباحث ذلك إلى حب المعلمين لمهنتهم واعتزاهم بها فهي رسالة قبل أن تكون مهنة.

وحصلت العبارة رقم (٤٠)، وهي: "احترام آراء الطلاب" على المرتب الاخيرة بمتوسط حسابي (٣.٨٨) ودرجة ممارسة عالية، يفتقر بعض المعلمين الحكمة في في التعامل مع آراء الطلاب أو لقلة لضغط المنهج وحرص المعلم على استيفائه فلا يوجد وقت كافي لسماع آراء الطلاب ومناقشتهم فيها.

جدول (١٠): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة أداء المعلمين.

(العلاقات مع الآخرين)

م	العبارات	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاستجابة
٤٦	يتعاون مع قيادة المدرسة.	١	٤,٧٥	٠,٧٢	عالية جداً
٤٤	يتعاون المعلم مع المرشد الطلابي في تنفيذ البرامج الإرشادية	٢	٤,١٧	٠,٨٤	عالية
٤٥	الحرص على تبادل الخبرات ومصادر المعرفة مع الزملاء.	٣	٣,٩٣	٠,٩٢	عالية
٤٧	يحرص على إقامة علاقة طيبة مع طلابه	٤	٣,٩٣	١,٠١	عالية
٤٣	يتقبل وجهات نظر الطلاب في أدائه التدريسي	٥	٣,٨٥	٠,٨٨	عالية

م	العبارات	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاستجابة
٤٢	يتعامل بعدالة ومرونة ومهنية وشفافية مع طلابه	٦	٣,٨	٠,٨٦	عالية
٤٨	يشارك في لقاءات وفعاليات المؤسسات التربوية ذات العلاقة.	٧	٣,٣٧	١,٠٢	متوسطة
	المتوسط العام للمجال الثالث:		٣,٩٧	٠,٦٧	عالية

يتضح من جدول (١٠) أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات العنصر الثالث (العلاقات مع الآخرين)، تساوي (٣,٩٧)، وهو مؤشر أن درجة أداء معلمي المدارس الاهلية بمكة المكرمة من وجه نظر قادة المدارس بدرجةٍ (عالية). ويرجع الباحث تلك النتيجة إلى حرص المعلمين على بناء علاقات ايجابية مع الجميع قائمة على الاحترام المتبادل؛ للاستفادة من خبرات الزملاء في المجالات كافة، ويدل كذلك على قناعة المعلمون بأنهم فريق عمل واحد متكامل ومتماسك يسعى لتحقيق هدف واحد هو جوجة المخرج التعليمي.

وحصلت العبارة رقم (٤٦) وهي "يتعاون مع قيادة المدرسة" على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٧٥) وبدرجة استجابة عالية جدا؛ مما يدل على حرص المعلمين على إقامة علاقات طيبة مع قادة المدارس والتعاون معهم اعترافًا منهم بدور قائد المدرسة الهام في العملية التعليمية فالقادة هم من يصنعون الفرق.

وحصلت العبارة (٤٨) وهي "يشارك في لقاءات وفعاليات المؤسسات التربوية ذات العلاقة" على المرتبة الاخيرة بمتوسط حسابي (١,٠٢) وبدرجة ممارسة متوسطة ؛ ويعزو الباحث ذلك غلى افتقار بعض المعلمين للدور الهام الذي تلعبه المؤسسات التربوية ذلت العلاقة في العلمية التعليمة.

ثالثاً / عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث، والذي ينص: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين درجة تطبيق إدارة المواهب المؤسسية، ودرجة أداء معلمي المدارس الأهلية بمكة المكرمة؟

جدول رقم (١١): معاملات ارتباط بيرسون بين درجة تطبيق إدارة املواهب المؤسسية ودرجة أداء المعلمين (ن=٦٠).

المتغيرات		أداء المعلمين			
		الأداء الوظيفي	الصفات الشخصية	العلاقات مع الآخرين	الدرجة الكلية
إدارة المواهب المؤسسية	التوظيف	٠,٧٣	٠,٥٨	٠,٦٠	٠,٧٠
	الأداء والتحفيز	٠,٨٤	٠,٧٣	٠,٦٦	٠,٨٣
	تطوير المواهب	٠,٨٠	٠,٥٦	٠,٥٤	٠,٧٢
	الدرجة الكلية	٠,٨٥	٠,٧٤	٠,٦٢	٠,٧٩

تشير نتائج جدول (١١) إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين درجة تطبيق، ودرجة أداء المعلمين، سواء على مستوى المجالات (التوظيف – الأداء والتحفيز – تطوير المواهب)، و (الأداء الوظيفي - الصفات الشخصية - العلاقات مع الآخرين)، أو الدرجة الكلية، وكانت على النحو التالي:

توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين درجة تطبيق إدارة المواهب- التوظيف- ، ودرجة أداء معلمي المدارس الأهلية بمكة المكرمة ، وبلغت قيمة معامل الارتباط مع الأداء الوظيفي (٠,٧٣)، والصفات الشخصية (٠,٥٨)، والعلاقات مع الآخرين (٠,٦٠)، والدرجة الكلية لأداء المعلمين (٠,٧٠)، وهذا النتائج تشير إلى ارتفاع درجة تطبيق إدارة المواهب المؤسسية في التوظيف، يصاحبها تحسين في درجة أداء معلمي المدارس الاهلية بمكة المكرمة.

توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، بين درجة ممارسة الأداء والتحفيز، ودرجة أداء معلمي المدارس الأهلية بمكة المكرمة ، وبلغت قيمة معامل الارتباط مع الأداء الوظيفي (٠,٨٤)، والصفات الشخصية (٠,٧٣)، والعلاقات مع الآخرين (٠,٦٦)، والدرجة الكلية لأداء المعلمين (٠,٨٣)، وهذا النتائج تشير إلى زيادة درجة تطبيق إدارة المواهب المؤسسيةفي الأداء والتحفيز، يصاحبها تحسين في ودرجة أداء معلمي المدارس الأهلية بمكة المكرمة.

توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين درجة ممارسة تطوير المواهب، ودرجة أداء معلمي المدارس الأهلية بمكة المكرمة ، وبلغت قيمة معامل الارتباط مع الأداء الوظيفي (٠,٨٠)، والصفات الشخصية (٠,٥٦)، والعلاقات مع الآخرين (٠,٥٤)، والدرجة الكلية لأداء المعلمين (٠,٧٢)، وهذا النتائج تشير إلى زيادة درجة تطبيق إدارة المواهب المؤسسية في تطوير المواهب، يصاحبها تحسين ودرجة أداء معلمي المدارس الأهلية بمكة المكرمة

توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين الدرجة الكلية لإدارة المواهب المؤسسية مع جميع مجالات أداء معلمي المدارس الأهلية بمكة المكرمة وبلغت قيمة معامل الارتباط مع الأداء الوظيفي (٠,٨٥)، والصفات الشخصية (٠,٧٤)، والعلاقات مع الآخرين (٠,٦٢)، والدرجة الكلية لأداء المعلمين (٠,٧٩). ويرجع الباحث تلك النتيجة إلى هذه النتيجة للدور الكبير الذي تحدثه إدارة المواهب المؤسسية في تحسين أداء المعلمين، المنظمات التي تهتم بإدارة المواهب وتطويرها تحصل على مكانة عظيمة وتمتلك قدرة في جذب الموهوبين. ذلك أن إدارة المواهب تسعي إلى بناء الولاء والثقة بين الموظفين الحاليين، وتزيد من شعورهم بالأمان الوظيفي، حتى تصبح المنظمة محط أنظار المرشحين الموهوبين لما تقدمه من برامج تهتم في تطوير وتوجيه مواهبهم وزيادة فرصهم في النجاح عبر التركيز على مواهبهم (Boulter et al., 2009).

رابعاً / عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع، والذي ينص: هل توجد فروق بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة في درجة تطبيق إدارة المواهب المؤسسية في المدارس الأهلية بمكة المكرمة، تعزى لمتغيرات: (المؤهل العلمي – عدد سنوات الخبرة في العمل الإداري)؟

أولاً: المقارنة حسب المؤهل العلمي. من أجل الاجابة عن هذا السؤال ونظرا لقلة الحاصلين على ماجستير من مجتمع الدراسة تم استخدام اختبار مان وتني (ي)، وتم الحصول على النتائج التالية:

جدول (١٢) : اختبار مان وتني (ي) للمقارنة بين متوسطات درجات تطبيق إدارة المواهب المؤسسية حسب المؤهل العلمي

المجال	العمل الحالي	العدد	متوسط الرتب	قيمة ي	قيمة ز	الدلالة الإحصائية
التوظيف	بكالوريوس	٥٧	٣٠,٥٢	٨٤,٥٠	٠,٠٣	٠,٩٧
	ماجستير	٣	٣٠,١٧			
الأداء والتحفيز	بكالوريوس	٥٧	٣٠,٠٥	٦٠,٠٠	٠,٨٧	٠,٣٩
	ماجستير	٣	٣٩,٠٠			
تطوير المواهب	بكالوريوس	٥٧	٢٩,٦٦	٣٧,٥٠	١,٦٣	٠,١٠
	ماجستير	٣	٤٦,٥٠			
الدرجة الكلية:	بكالوريوس	٥٧	٣٠,١٦	٦٦,٠٠	٠,٦٥	٠,٥١
	ماجستير	٣	٣٧,٠٠			

يتضح من نتائج جدول (١٢) أن قيم مان وتني (ي)، بلغت (٨٤,٥) للمجال الأول (التوظيف)، (٦٠) للمجال الثاني (الأداء والتحفيز)، (٣٧,٥٠) للمجال الثالث (تطوير المواهب)، (٠,٦٦) للدرجة الكلية لإدارة المواهب المؤسسية. وتم اختبار الدلالة الإحصائية لهذه القيم بواسطة اختبار (ز)، وكانت كالتالي (٠,٠٣) للمجال الأول (التوظيف)، (٠,٨٧) للمجال الثاني (الأداء والتحفيز)، (١,٦٣) للمجال الثالث (تطوير المواهب)، (٠,٦٥) للدرجة الكلية لإدارة المواهب المؤسسي. وجميع هذه القيم غير دالة عند مستوى (٠,٠٥)، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تطبيق إدارة المواهب المؤسسية بمجالاتها: (التوظيف – الأداء والتحفيز – تطوير المواهب) تعزي لمتغير المؤهل العلمي عند مستوى دلالة عند مستوى (٠,٠٥) بين أفراد الدراسة، وتعود هذه النتيجة إلى أهمية

وإدراك القادة- بصرف النظر عن مؤهلاتهم العلمية- بدرجة تطبيق إدارة المواهب المؤسسية.

ثانياً: المقارنة حسب سنوات الخبرة في العمل الإداري.

جدول (١٣): نتائج اختبار (ف) للمقارنة بين متوسطات درجات إدارة المواهب المؤسسية حسب سنوات الخبرة الإدارية

المجال	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
التوظيف	بين المجموعات	٢,١١	٢	١,٠٦	١,١٩	٠,٣١
	داخل	٥٠,٤٧	٥٧	٠,٨٩		
	الكلي	٥٢,٥٨	٥٩			
الأداء والتحفيز	بين المجموعات	٢,٢٧	٢	١,١٤	١,٢٦	٠,٢٩
	داخل	٥١,٣٥	٥٧	٠,٩٠		
	الكلي	٥٣,٦٣	٥٩			
تطوير المواهب	بين المجموعات	٦,٧٥	٢	٣,٣٧	٢,٠١	٠,١٤
	داخل	٩٥,٦٥	٥٧	١,٦٨		
	الكلي	١٠٢,٤٠	٥٩			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٣,٠٧	٢	١,٥٣	١,٦٦	٠,٢٠
	داخل	٥٢,٦٩	٥٧	٠,٩٢		
	الكلي	٥٥,٧٦	٥٩			

يشير جدول (١٣) أن قيمة (ف) بلغت (١,١٩) للمجال الأول: (التوظيف)، وبلغت قيمة ف (١,٢٦) للمجال الثاني: (الأداء والتحفيز)، وبلغت قيمة ف (٢,٠١) للمجال الثالث: (تطوير المواهب)، وبلغت قيمة ف (١,٦٦) للدرجة الكلية لإدارة المواهب المؤسسية، ويتضح أن قيم الدلالة الإحصائية كانت كالتالي: (٠,٣١) للمجال الأول (التوظيف)، (٠,٢٩) للمجال الثاني (الأداء والتحفيز)، (٠,١٤) للمجال الثالث (تطوير المواهب)، (٠,٢٠) للدرجة الكلية لإدارة المواهب المؤسسية، ويتضح أن جميع هذه القيم غير دالة عند مستوى (٠,٠٥)، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تطبيق إدارة المواهب المؤسسية

بمجالاتها: (التوظيف – الأداء والتحفيز – تطوير المواهب) في المدارس الأهلية بمكة المكرمة، تبعاً لمتغير سنوات الخبرة في العمل الإداري عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين أفراد الدراسة، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن قادة المدارس الأهلية بمكة المكرمة - مهما كانت خبرتهم- يقومون بتطبيق إدارة المواهب المؤسسية بنفس الدرجة.

خامساً / عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس، والذي ينص على: هل توجد فروق بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة في درجات أداء معلمي المدارس الأهلية بمكة المكرمة، تعزى لمتغيرات: (المؤهل العلمي – عدد سنوات الخبرة في العمل الإداري)؟

أولاً: المقارنة حسب المؤهل العلمي. بسبب قلة عدد أفراد الدراسة الحاصلين على درجة الماجستير (٣) فقط، تم استخدام اختبار مان وتني (ي)، وتم الحصول على النتائج التالية:

جدول رقم (١٤): اختبار مان وتني (ي) للمقارنة بين متوسطات درجات أداء المعلمين

العنصر	العمل الحالي	العدد	الرتب	قيمة ي	قيمة ز	الدلالة الإحصائية
الأداء الوظيفي	بكالوريوس	٥٧	٢٩,٨٢	٤٧	١,٣١	٠,١٩
	ماجستير	٣	٤٣,٣٣			
الصفات الشخصية	بكالوريوس	٥٧	٣٠,٥٤	٨٣	٠,٠٩	٠,٩٣
	ماجستير	٣	٢٩,٦٧			
العلاقات مع الآخرين.	بكالوريوس	٥٧	٣٠,٥٧	٨١,٥	٠,١٤	٠,٨٩
	ماجستير	٣	٢٩,١٧			
الدرجة الكلية:	بكالوريوس	٥٧	٣٠,٢٣	٧٠	٠,٥٣	٠,٦٠
	ماجستير	٣	٣٥,٦٧			

يتضح من نتائج جدول (١٤) أن قيم مان وتني (ي)، بلغت (٤٧) العنصر الأول (الأداء الوظيفي)، (٨٣) العنصر الثاني (الصفات الشخصية)،

(٨١,٥) العنصر الثالث (العلاقات مع الآخرين)، (٧٠) للدرجة الكلية أداء المعلمين. وتم اختبار الدلالة الإحصائية لهذه القيم بواسطة اختبار (ز)، وكانت كالتالي: (١,٣١) العنصر الأول (الأداء الوظيفي)، (٠,٠٩) العنصر الثاني (الصفات الشخصية)، (٠,١٤) العنصر الثالث (العلاقات مع الآخرين)، (٠,٥٣) للدرجة الكلية أداء المعلمين، وجميع هذه القيم غير دالة عند مستوى (٠,٠٥)، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات أداء المعلمين، حسب اختلاف المؤهل العلمي، يعزى ذلك بأن أفراد الدراسة يرون أن درجة أداء المعلمين متشابهة بغض النظر عن مؤهلاتهم، ونجد أنه اتفقت نتائج الدراسة مع دراسة (النفيعي، ٢٠١٤؛ المعولي، ٢٠١٣؛ والبلوي، ٢٠٠٨) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول درجة الأداء الوظيفي، تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، واختلفت مع دراسة أحمد(٢٠٠٦) في وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجة الأداء الوظيفي، تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح الماجستير، وكذلك اختلفت مع دراسة العتيبي (٢٠١٤) في وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجة الاداء الوظيفي، تبعاً لمتغير المؤهل العلمي؛ لصالح الحاصلين على مؤهل الدبلوم ، والمؤهل الجامعي.

ثانياً: المقارنة حسب سنوات الخبرة في العمل الإداري.

جدول (١٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أداء المعلمين حسب سنوات الخبرة في العمل الإداري

العنصر	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأول	من ١ - أقل من ٥ سنوات	٢٣	٣,٨٧	٠,٦٧
	من ٥ - أقل من ١٠ سنوات	١٦	٤,١٧	٠,٦٩
	من١٠ سنوات فأكثر	د:	٣,٩٩	٠,٦٨
الثاني	من ١ - أقل من ٥ سنوات	٢٣	٣,٧٨	٠,٥٢
	من ٥ - أقل من ١٠ سنوات	١٦	٤,٠٢	٠,٥٠
	من١٠ سنوات فأكثر	٢١	٣,٩٤	٠,٨٢
الثالث	من ١ - أقل من ٥ سنوات	٢٣	٣,٧٥	٠,٧٥
	من ٥ - أقل من ١٠ سنوات	١٦	٤,١٩	٠,٥٤
	من١٠ سنوات فأكثر	٢١	٤,٠٩	٠,٦٤
الدرجة الكلية	من ١ - أقل من ٥ سنوات	٢٣	٣,٨١	٠,٥٨
	من ٥ - أقل من ١٠ سنوات	١٦	٤,١٣	٠,٥٢
	من١٠ سنوات فأكثر	٢١	٤,٠٠	٠,٦٣

جدول (١٥) يشير إلى وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أداء المعلمين في المدارس الأهلية بمكة المكرمة، حسب متغير سنوات الخبرة في العمل الإداري، ولمعرفة هل هذه الفروق ذات دلالة إحصائية؟ أم إنها فروق بسيطة وغير دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)؟ فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ف) وكانت نتائجه كالتالي:

جدول (١٦): نتائج اختبار (ف) للمقارنة بين متوسطات درجات أداء المعلمين حسب سنوات الخبرة في العمل الإداري

العنصر	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الأول	بين المجموعات	٠,٨٩	٢	٠,٤٤	٠,٩	٠,٩٣
	داخل المجموعات	٢٦,٢٦	٥٧	٠,٤٦		
	الكلي	٢٧,١٥	٥٩			
الثاني	بين المجموعات	٠,٥٧	٢	٠,٢٨	٠,٧	٠,٥٠
	داخل المجموعات	٢٢,٩٩	٥٧	٠,٤٠		
	الكلي	٢٣,٥٦	٥٩			
الثالث	بين المجموعات	٢,٢٠	٢	١,١٠	٢,٥	٠,٠٩
	داخل المجموعات	٢٤,٨٦	٥٧	٠,٤٤		
	الكلي	٢٧,٠٧	٥٩			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	١,٠١	٢	٠,٥٠	١,٤	٠,٢٤
	داخل المجموعات	١٩,٣٣	٥٧	٠,٣٤		
	الكلي	٢٠,٣٤	٥٩			

جدول (١٦) يشير أن قيمة (ف) بلغت (٠,٩٦) العنصر الأول (الأداء الوظيفي)، (٠,٧٠) العنصر الثاني (الصفات الشخصية)، (٢,٥٢) العنصر الثالث (العلاقات مع الآخرين)، (١,٤٩) للدرجة الكلية لأداء المعلمين. ويتضح أن قيم الدلالة الإحصائية كانت كالتالي: (٠,٣٩) العنصر الأول: (الأداء الوظيفي)، (٠,٥٠) العنصر الثاني: (الصفات الشخصية)، (٠,٠٩) العنصر الثالث: (العلاقات مع الآخرين)، (٠,٢٤) للدرجة الكلية لأداء المعلمين. وجميع هذه القيم غير دالة عند مستوى (٠,٠٥)، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات أداء المعلمين في المدارس الأهلية بمكة المكرمة حسب اختلاف سنوات

الخبرة في العمل الإداري، ونجد أنه اتفقت نتائج الدراسة مع دراسة: (النفيعي، ٢٠١٤؛ البلوي، ٢٠٠٨؛ موافي، ٢٠٠٧؛ و أبو حمدة، ٢٠١١) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في سنوات الخبرة في العمل الإداري، واختلفت مع دراسة أحمد (٢٠٠٦) توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء الوظيفي، تبعاً لمتغيرات لسنوات الخبرة لصالح أكثر من ١٠ سنوات، وكذلك اختلفت مع دراسة المعولي (٢٠١٣) بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية؛ لصالح الذين يملكون سنوات خبرة أقل من ٥ سنوات.

* * *

خلاصة النتائج

في ضوء ما تقدم أمكن التوصل إلى ما يلي:

- جاءت استجابات أفراد الدراسة على درجة تطبيق إدارة المواهب المؤسسية في مجالاتها (التوظيف – الأداء والتحفيز – تطوير المواهب) في المدارس الاهلية بمكة المكرمة بدرجة " عالية"، وبمتوسط حسابي عام بلغ (٣.٧٠)، وحصل مجال الأداء والتحفيز على المرتبة الأولى، وحصل مجال التوظيف على المرتبة الثانية، ويليه مجال تطوير المواهب على المرتبة الثالثة.
- جاءت استجابات أفراد الدراسة على درجة أداء المعلمين في عناصر (الأداء الوظيفي – الصفات الشخصية – العلاقات مع الآخرين) في المدارس الأهلية بمكة المكرمة بدرجة " عالية"، وبمتوسط حسابي عام بلغ (٣.٩٦)، حصل عنصر الأداء الوظيفي على المرتبة الأولى، وحصل عنصر العلاقات مع الآخرين على المرتبة الثانية، ويليه عنصر الصفات الشخصية على المرتبة الثالثة.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين درجة تطبيق إدارة المواهب المؤسسية، ودرجة أداء المعلمين.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول درجة تطبيق إدارة المواهب المؤسسية تبعاً لمتغير: (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة في العمل الإداري).

- عـدم وجـود فـروق ذات دلالـة إحـصائية عنـد مـستوى (٠.٠٥) بـين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول درجة أداء المعلمين المرحلة الثانوية تبعاً لمتغير (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة في العمل الإداري).

* * *

ثانياً: التوصيات.

التوصيات للجهات المعنية بالإدارة المدرسية في وزارة التعليم، وإدارة التعليم، وإدارة الإشراف التربوي، بناءً على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج فإنها توصي بما يلي:

١. ضرورة الاهتمام بمجال تطوير المواهب.

٢. ضرورة مراعاة الصفات الشخصية للمعلمين عند اختيارهم لأنهم القدوة التي يحتذى بها.

٣. إقامة دورات تدريبية وتطويرية لقادة المدارس؛ لتعزيز إدارة المواهب المؤسسية، ولرفع كفاياتهم، وتوسيع مداركهم، وتقوية مهاراتهم.

٤. الاستمرار في تقديم النمو المهني للمعلمين الموهوبين من خلال إلحاقهم بالدورات والبرامج التدريبية المتخصصة؛ لتحسين وتطوير قدراتهم ومهاراتهم الوظيفية ومواهبهم.

* * *

المراجع

- أبو حمدة، عائشة أحمد سليمان. (٢٠١١). **التراخي التنظيمي لدى مديري المدارس وعلاقته بالأداء والرضا الوظيفي لدى المعلمين.** أطروحة دكتوراه غير منشوره، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية، القعمان.
- أرمستونج، مايكل. (٢٠٠٨). **الإدارة الاستراتيجية للموارد البشرية**، ترجمة: إيناس الوكيل، القاهرة: مجموعة النيل العربية.
- البلوي، محمد سليمان. (٢٠٠٨). **التمكين الإداري وعلاقته بالأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية في محافظة الوجه – المملكة العربية السعودية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة.
- أحمد، محمد جاد. (٢٠١١م). واقع معرفة وتطبيق إدارة المواهب المؤسسية بالإدارات التعليمية بمحافظة البحر الأحمر، **مجلة الثقافة والتنمية، العدد (٤٠) فبراير ٢٠١١**، ص ص ١٠٣- ١٨٣ .
- باين، جوزيف (٢٠١٠). تحفير الموظفين للحصول على أداء أفضل، المقدادي، سلمي (مترجم)، مؤلفات كلية هارفرد لإدارة الأعمال، الرياض: العبيكان التعليمية للنشر والتوزيع.
- الثبيتي، خالد (٢٠١٥). التوجهات المستقبلية للأبحاث العلمية في الإدارة التربوية. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الدولي للتربية وقضايا التنمية في المجتمع الخليجي، الكويت: كلية التربية في الفترة من ١٦- ١٨ مارس ٢٠١٥.
- جوهر، صلاح الدين جوهر. (٢٠٠١). أساليب وتقنيات الإدارة التربوية في ضوء ثورة الاتصال والمعلومات، مؤتمر الإدارة التعليمية في الوطن العربي في عصر المعلومات، المؤتمر السنوي التاسع، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، بالاشتراك مع مركز تطوير الجامعي، ٢٧ – ٢٩ يناير ٢٠٠١، القاهرة.
- حمادات، محمد حسن. (٢٠٠٨). **السلوك التنظيمي والتحديات المستقبلية في المؤسسات التربوية**. عمان، الأردن: دار الحامد.

- الحوامدة، نضال والفهداوي، فهمي. (٢٠٠٢). أثر فضيلة التقوى في الأداء والرضى الوظيفي: دراسة ميدانية لاتجاهات بعض الموظفين الحكوميين. **مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، جامعة مؤتة، ١٧ (٢)، ص ص ١٦٥- ٢٠٠.
- الحميدي، محمد سعيد والطيب، الهادي خوجلي. (٢٠١١). **الاستثمار في التدريب وإدارة المواهب: تجربة دولة الامارات العربية المتحدة**، بحث مقدم للندوة العلمية حول الأساليب الحديثة في التخطيط والتدريب للأجهزة الأمنية: أبو ظبي: ١٩- ٢١ / ١٢ / ٢٠١١م.
- درويش، كمال الدين وحسانين، صبحي. (٢٠٠٤). التسويق والاتصالات الحديثة وديناميكية الأداء البشري، القاهرة: دار الفكر التربوي.
- الصاوي، محمد وجيه. (٢٠٠١). الإنترنت وتفعيل الإدارة التربوية في عصر المعلومات، رؤية بين الواقع والتطلعات، مؤتمر الإدارة التعليمية في الوطن العربي في عصر المعلومات، المؤتمر السنوي التاسع، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، بالاشتراك مع مركز تطوير التعليم الجامعي، ٢٧ – ٢٩ يناير ٢٠٠١، القاهرة.
- صيام، عزيزة عبد الرحمن. (٢٠١٣م). **واقع تطبيق نظام إدارة المواهب البشرية من وجهة نظر الإدارة الوسطى والعليا دراسة حالة الجامعة الإسلامية بغزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التجارة، الجامعة الإسلامية بغزة.
- العبادي، هاشم. (٢٠١١). إدارة الموهبة في منظمات الأعمال: رؤى ونماذج مقترحة، مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية، ٧(٢٠) ص ص ١٢٢ – ١٤٥.
- العتيبي، تركي الحميدي جزاع (٢٠١٤). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بدولة الكويت لأبعاد القيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين وانعكاساتها على تحسين الأداء المهني لديهم. **مجلة الطفولة والتربية**، ٦(١٩)، ٥٥- ١٠٩

- عرفة، رشا. (٢٠١٠). **إدارة المواهب الاستثمار الأمثل للثروة البشرية**، المجلة الاقتصادية الالكترونية، العدد ١١ ، متاح على الرابط التالي http://woman.islammessage.com/article.aspx?id=3337 تاريخ الزيارة ٤/ ٥/ ١٤٣٧هـ.
- العوضي، أحمد عبد الخالق. (٢٠٠٨). **أثر الحكومة الالكترونية على الجودة الشاملة والأداء الوظيفي، دراسة تطبيقية على الدوائر المحلية بحكومة دبي**. رسالة ماجستير، قسم إدارة الأعمال، كلية التجارة، جامعة عين شمس، مصر.
- عيسى، محمد. (٢٠١٢). استراتيجية إدارة الموارد البشرية ودورها في إنجاز استراتيجية المنظمة، **مجلة التدريب والتقنية، العدد (١٦٠) جمادي الآخر ١٤٣٣هـ، ص ص ٨٢- ٩٤.**
- العنزي، سعد والعطوي، عامر والعابدي، علي. (٢٠١١). أنظمة عمل الأداء العالي كمنهج لتعزيز إستراتيجية إدارة الموهبة في المنظمات، **مجلة الإدارة والاقتصاد. العدد (٨٩) ص ص ٩١- ١٠٥**.
- الغامدي، نوال (١٤٣٧ه). واقع ممارسة إدارة المواهب المؤسسية في مكاتب التعليم بمدينة الرياض ؛ رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- الغريب، شبل بدران وحسين، سلامة عبد العظيم والمليجي، رضا ابراهيم. (٢٠٠٥). الثقافة المدرسية. عمان، الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- الفايز، فيصل عايد. (٢٠١٠). **درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المرحلة المتوسطة في دولة الكويت وعلاقتها بأداء المعلمين التعليمي من وجهة نظر المديرين.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.
- المعولي، إيمان محمد زيد. (٢٠١٣). **درجة ممارسة مديري المدارس للرقابة الإدارية وعلاقتها بالأداء الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المديرين والمعلمين في سلطنة عُمان**. رسالة ماجستير غير منشوره، جامعة مؤته، الأردن.

- محمود، أشرف وعوض الله، عوض الله سليمان. (٢٠١٣). واقع تطبيق إدارة المواهب المؤسسية وعلاقتها بتمكين العاملين بمدارس التعليم العام بمحافظة الطائف، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس. ١(٣٦). ص ص ٦- ١٢.**
- مقري، زكية ويحياوي، نعيمة. (٢٠١٤). أثر إدارة المواهب على أداء المؤسسة من خلال الالتزام التنظيمي، جامعة البصرة: كلية الإدارة والاقتصاد، **مجلة دراسات إدارية. ٧ (١٣).** ص ص ١٧٠- ١٩٥.
- منظمة الصحة العالمية، المجلس التنفيذي ٢٠٠٩م: الموارد البشرية، التقرير السنوي، الدورة السادسة والعشرون بعد المائة، ١٠ ديسمبر ٢٠٠٩.
- النفيعي، فيصل بن عبدالله. (٢٠١٤). **القيادة التحويلية لدى مديري المدارس المتوسطة وعلاقتها بتحسين أداء المعلمين (دراسة ميدانية في مدينة الرياض).** دراسة ماجستير غير منشورة، جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- Behrstock, E. (2010). Talent Management in the Private and Education Sectors: A Literature Review: ERIC Number: ED509967
- Berger, L., Berger, D. (2003). The Talent Management Handbook, 1st edition, USA: McGraw Hill Professional Publisher
- Boulter, N., Dalziel, M., and Hill, J. (2009). The Route to Competitive Advantage-The Art of HRD, 5th edition, Canada: Crest Publishing House, P P: 93-94.
- Bhatt, M. P & Behrstock, E. (2010). Managing Educator Talent: Promising Practices and Lessons from Midwestern States : ERIC Number: ED509951
- Brandt, E & Kull, P (2007). Talent management: How Fims in Sweden find and nurture. value adding human resources. Independent thesis Advanced level degree of Magister. Jonkoping University.

- Edwards, B. (2008) A Customized Approach to Talent Management at the University of Pennsylvania. CUPA-HR Journal, v59 n1 p2-7 Spr-Sum 2008.
- Horvath ova, P. (2011). The Application of Talent Management at Human Resource Management in Organization, 3rd Internationa Conference on Information and Financial Engineering, IPEDR, (12) Singapore: IACSIT Press
- Guthridge, M., Komm, B., and Lawson, E. (2008). Making Talent A Strategic Priority, Indian Management, 47 (2), P P: 63-64
- Garavan, N., Morley, M., Gunnigle, P., McGuire, D. (2002). Human Resource Development and Workplace Learning: Emerging Theoretic. ical Perspectives and Organizational Practices, Journal of European Industrial Training, 26 (4), P P: 60 –67
- Nilsson, s. & Ellström, P, E. (2012) "Employability and talent management: challenges for HRD practices", European Journal of Training and Development, Vol. 36 Iss: 1, pp.26 – 45
- Poorhosseinzadeh, M, and Subramaniam, I D (2012).Determinants of Successful Talent Management in MNCs in Malaysia, J. Basic. Appl. Sci. Res., Vol. 2, No. 12, Pp 12524 – 12533.
- Scott, B. & Revis, SH. (2008). Talent management inhospitality: graduate career success and strategies", International Journal of Contemporary Hospitality Management, Vol. 20 No. 7.
- Talent Management, PhD, Innovations International, Inc, SaltLake City, Utah, Available at : http: //www. Innovate-com/ downloads/age.of.humman potential. Talent-Management.pdf. Retrieved at (6/2/2016)
- Uren L. & Samuel J. 2007, "From talent compliance to talent commitment", Strategic HR Review, Vol. 6, No. 3, PP 32-35

- Riccio, S. J. (2010). Talent Management in Higher Education: Identifying and Developing Emerging Leaders within the Administration at Private Colleges and Universities. ERIC Number: ED523751, ISBN: ISBN-978-1-1240-6734-6
- Rowland, M., (2011), "How to cement a diversity policy: The key role of talent development", Human Resource Management International Digest, Vol. 19, No. 5: Pp 36 - 38.
- Roper, K., (2009). The relationship between employees, pereeptions of Talent Management Practices and Levels of engagement (MSC) Univeresity.
- Li, L and Wang X., (2010), The Strategy of Talent Localization in Multinational Corporations, Intrnational Journal of Business and Managament, 5(12) 216- 219
- Wellins, S., Smith, B., Paese, J., Scott, E. (2006). Nine Best Practices for Effective Talent Management – White Paper, Annotated Edition, USA Development Dimensions International Inc. (DDI), P P: 1-2
- Worley, G., Williams, D., and Lawler E. (2014). Assessing Organization Agility: Creating Diagnostic Profiles to Guide Transformation, Annotated Edition, USA: John Wiley & Sons Publisher.
- Whelan, E., and Carcary, M. (2011). Integrating talent and knowledge management: Where are the benefits? Journal of Knowledge Management, 15 (4), P P: 675-687
- Waheed, S., Zaim, A., and Zaim, H. (2012). Talent Management in Four Stages, the USV Annals of Economics and Public Administration, 12 (1), P P: 130-137.
- Worley, G., Williams, D., and Lawler E. (2014). Assessing Organization Agility: Creating Diagnostic Profiles to Guide Transformation, Annotated Edition, USA: John Wiley & Sons Publisher.

❊ ❊ ❊

ملحق (١)

قائمة محكمي أداة الدراسة

م	الاســـم	الوظيفة
١	دلال منزل النصير	جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن – أستاذ إدارة التعليم العالي.
٢	سعد بن محمد المحيميد	جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية- أستاذ الإدارة التربوية المشارك.
٣	شريف عبدالله المنصوري	جامعة عين شمس - كلية التربية - أستاذ الإدارة التربوية المشارك.
٤	أنس بن محمد الشيبان	جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية- أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المساعد.
٥	علي بن سعد الأسمري	جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية - دكتوراه في الإدارة والتخطيط التربوي.
٦	عبد اللطيف بن عبد الرحمن العبداللطيف	إدارة تعليم الأحساء - دكتوراه في الإدارة والتخطيط التربوي.
٧	عبدالله بن مفلح آل زاهر	إدارة تعليم الرياض- ماجستير إدارة تربوية – مشرف جودة.

ملحق (٢)

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية

نموذج تقويم الأداء الوظيفي لشاغلي الوظائف التعليمية

الأول : معلومات عامة : ☐ فئة (أ) ☐ فئة (ب) ☐ فئة (ج)

الجهاز	المنطقة التعليمية	المدرسة	المرحلة التعليمية	المدينة أو القرية

الاسم رباعيا	تاريخ الميلاد	العمل الحالي	المستوى	الدرجة	الراتب	الجنسية	نوع العقد وتاريخه	بكلية/معهد في التعليم

آخر مؤهل علمي حصل عليه	تاريخه	التخصص	الدورات التدريبية	تاريخها	مدتها	المكان	علاقتها بالمادة

المادة أو المواد التي يدرسها أو يشرف عليها	السنة الدراسية	عدد الحصص	آخر تقريري أداء حصل عليهما		
			تاريخ الإعداد		التقدير

الثاني : عناصر التقويم

	العناصر	الحد الأعلى لدرجات التقويم فئة أ	فئة ب	فئة ج	الدرجة المعطاة
١ - الأداء الوظيفي	أ القدرة في اتخاذ القرارات	٥	٦		
	أ ب العناية بوضع خطط العمل وتنفيذها	٧	٧		
	أ ب الالمام بمحتوى العمل وإجراءاته	٧	٦		
	أ ب التفهم لنفسية التربية والتعليم	٥	٥		
	أ ب القدرة على تطوير أساليب العمل	٧	٨		
	أ ب القدرة في التخاطب والتوجيه	٦	٥		
	أ ب العناية ببيئة المدرسة وتوظيف التجهيزات	٦	٦	٦	
	أ ب ج الالتزام باستخدام اللغة الفصحى	٥	٤	٥	
	أ ب ج الحرص على تنظيم النشاط المدرسي وتنقيته	٥	٥	٤	
	أ ب ج الاهتمام بالنمو المعرفي	٧	٧	٧	
	أ ب ج المحافظة على أوقات الدوام	٥	٧	٧	
	أ ب ج الالمام بالأسس التربوية في إعداد الدروس وتحليلها		٧	٦	
	ب ج التمكن من المادة العلمية والقدرة على تحقيق أهدافها			٧	
	ج الاهتمام بالتقويم المستمر ومراعاة الفروق الفردية			٤	
	ج تنويع المنهج وملاءمة الأنشطة له لمن			٤	
	ج استخدام السبورة والكتب المدرسية والوسائل التعليمية الأخرى			٥	
	ج القدرة في عرض الدروس وإدارة الفصل			١٠	
	ج مستوى تحصيل الطلاب العلمي			٥	
	ج التحليلات والواجبات المدرسية والعناية بتصحيحها			٥	
	المجموع				
ب - السمات الشخصية	أب القدرة على الحوار وإدارة النقاش	٤	٤		٤
	أب ج السلوك العام (القدوة الحسنة)	٤	٤		٤
	أب ج تقدير المسئولية	٤	٤		٤
	أب ج تقبل التوجيهات	٤	٤		٤
	أب ج حسن التصرف	٤	٤		٤
	المجموع				
ج - العلاقات مع	أب ج الرؤساء	٤	٤		٤
	أب ج الزملاء	٤	٤		٤
	أ ج الطلاب وأولياء الأمور	٤			٤
	المجموع				

فئة أ : تضم المديرين والمديرات في المدارس والمعاهد والمراكز التعليمية والتدريبية ووكلاءها .

فئة ب : تضم الموجهين والموجهات .

فئة ج : تضم المدرسين والمدرسات والمدربين والمدربات .

الثالث : مجموع الدرجات والتقدير

مجموع درجات الأداء الوظيفي	مجموع درجات الصفات الشخصية	مجموع درجات العلاقات	المجموع الكلي (الدرجة النهائية)

ممتاز (٩٠ – ١٠٠)	جيد جداً (٨٠ – ٨٩)	جيد (٧٠ – ٧٩)	مرضي (٦٠ – ٦٩)	غير مرضي (أقل من ٦٠)

الرابع ملحوظات عامة :

اذكر مواطن قوة ومواطن ضعف تراى أهمية اضافتها : (إن وجدت)

مواطن القوة : (الانجازات أو السّمات العملية الأخرى التي يتميز بها ولم تشمل عليها العناصر السابقة)

١-

٢-

مواطن الضعف : (الجوانب العملية التي ينصح بها وتؤثر على عمله دون أن يكون في ذلك تكرار للعناصر السابقة)

١-

٢-

التوجيهات والتوصيات العامة لتطوير قدراته (إن وجدت)

رأي معد التقرير :

.....

.....

.....

.....

اسم معد التقرير : وظيفته : توقيعه :

التاريخ: / / ١٤هـ

ملحوظات معتمد التقرير :

.....

.....

.....

.....

اسم معتمد التقرير : حسن أحمد الشيخ وظيفته : مدير مكتب التربية والتعليم توقيعه :

التاريخ: / / ١٤هـ

ملحق (٣)

جداول صدق الاتساق الداخلي

جدول صدق الاتساق الداخلي للمحور الأول (إدارة المواهب المؤسسية)

المجال الأول التوظيف		المجال الثاني الأداء والتحفيز		المجال الثالث تطوير المواهب	
العبار:	الارتباط:	العبارة:	الارتباط:	العبارة:	الارتباط:
١	٠,٨٧	٨	٠,٧٨	١٤	٠,٧٨
٢	٠,٩٠	٩	٠,٨٥	١٥	٠,٧٩
٣	٠,٩٢	١٠	٠,٧٢	١٦	٠,٨٠
٤	٠,٨٥	١١	٠,٧٥	١٧	٠,٧٤
٥	٠,٧٨	١٢	٠,٧٠	١٨	٠,٦٨
٦	٠,٩٤	١٣	٠,٩٠	١٩	٠,٩١
٧	٠,٨٦			٢٠	٠,٩٢

ويشير الجدول السابق أن قيم الاتساق الداخلي تراوحت من (٠,٦٨) إلى (٠,٩٤)، وجميع قيم معاملات الارتباط موجبة ومرتفعة، وذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)، وتشير إلى الاتساق الداخلي، بين درجة كل عبارة، ودرجة المجال الذي تنتمي إليه في المحور الأول (إدارة المواهب المؤسسية).

صدق الاتساق الدخلي للمحور الثاني (أداء المعلمين).

العنصر الأول الأداء الوظيفي		العنصر الثاني الصفات الشخصية		العنصر الثالث العلاقات مع الآخرين	
العبارة:	الارتباط:	العبارة:	الارتباط:	العبارة:	الارتباط:
٢١	٠,٧٢	٣٤	٠,٧٩	٤٢	٠,٨٠
٢٢	٠,٧٥	٣٥	٠,٨٨	٤٣	٠,٨٣

العنصر الأول الأداء الوظيفي		العنصر الثاني الصفات الشخصية		العنصر الثالث العلاقات مع الآخرين	
العبارة:	الارتباط:	العبارة:	الارتباط:	العبارة:	الارتباط:
٢٣	٠,٦٧	٣٦	٠,٩٤	٤٤	٠,٨٥
٢٤	٠,٨٦	٣٧	٠,٩٨	٤٥	٠,٨٢
٢٥	٠,٧٧	٣٨	٠,٩٥	٤٦	٠,٨٧
٢٦	٠,٩٢	٣٩	٠,٩٣	٤٧	٠,٨٩
٢٧	٠,٨٤	٤٠	٠,٩٠	٤٨	٠,٩٤
٢٨	٠,٩٢	٤١	٠,٧٢		
٢٩	٠,٩٢				
٣٠	٠,٨٧				
٣١	٠,٧٥				
٣٢	٠,٧٦				
٣٣	٠,٩٠				

ويشير الجدول السابق أن قيم الاتساق الداخلي تراوحت من (٠.٦٧) إلى (٠.٩٨)، وجميع قيم معاملات الارتباط موجبة ومرتفعة، وذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥)، وتشير إلى الاتساق الداخلي، بين درجة كل عبارة ودرجة المجال الذي تنتمي إليه في المحور الثاني (أداء المعلمين).

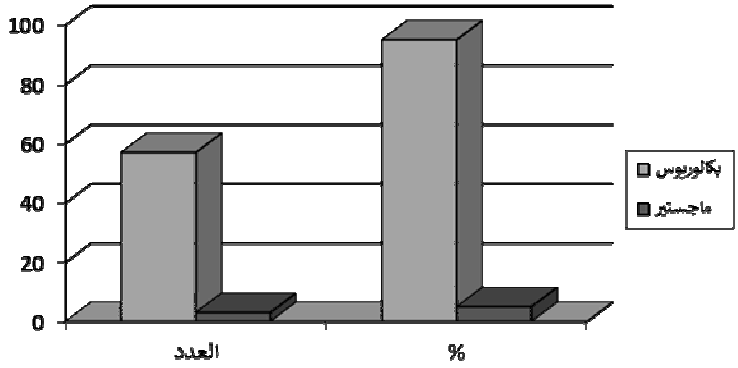
ملحق (٤)

جداول توزيع خصائص عينة الدراسة

- **وصف مجتمع الدراسة حسب المؤهل العلمي:**

جدول توزيع مجتمع الدراسة حسب المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	العدد	%
بكالوريوس	٥٧	٩٥,٠٠
ماجستير	٣	٥,٠٠
المجموع الكلي	٦٠	١٠٠,٠٠



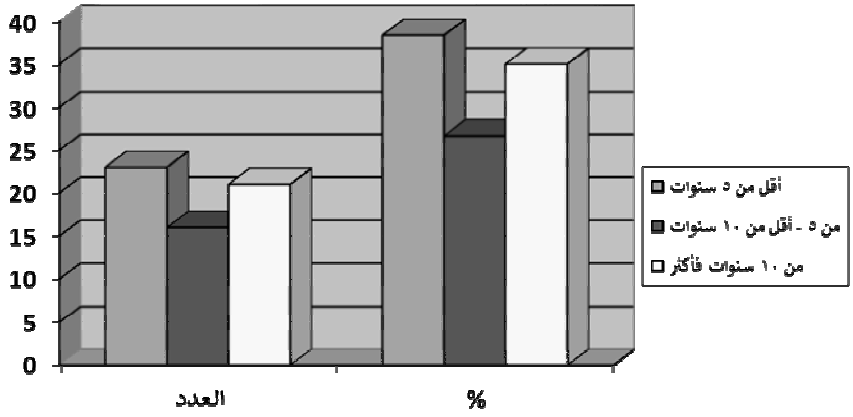
شكل (١): توزيع مجتمع الدراسة حسب المؤهل العلمي.

يتضح من الجدول السابق أنه بلغ عدد الحاصلين على المؤهل العلمي بكالوريوس (٥٧) قائدًا، بنسبة (٩٥٪)، الحاصلين على المؤهل العلمي ماجستير (٣) قائدٍ، بنسبة (٥٪).

- **وصف مجتمع الدراسة حسب سنوات الخبرة في العمل الإداري:**

جدول توزيع مجتمع الدراسة حسب سنوات الخبرة في العمل الإداري:

سنوات الخبرة:	العدد:	%
أقل من ٥ سنوات:	٢٣	٣٨,٣٣
من ٥ - أقل من ١٠ سنوات:	١٦	٢٦,٦٧
من ١٠ سنوات فأكثر:	٢١	٣٥,٠٠
المجموع الكلي:	٦٠	١٠٠,٠٠



شكل رقم (٣/٢): توزيع مجتمع الدراسة حسب سنوات الخبرة في العمل الإداري.

يتضح من الجدول (٣/٢) أنه بلغ عدد القادة ذووي سنوات الخبرة أقل من ٥ سنوات (٢٣) قائدًا، بنسبة (٣٨,٣٣٪)، من ٥ – أقل من ١٠ سنواتٍ

خـبرة (١٦) قائـدًا، بنـسبة (٢٦,٦٧٪)، مـن ١٠ سـنوات فـأكثر (٢١) قائـدة بنسبة (٣٥٪).

* * *

performance from the point of view of directors and teachers of Sultanate of Oman, unpublished MA thesis, Mutah University, Jorden.
- Mahmoud, Ashraf & Awad-Allah, Awad-Allah Soliman, (2013). Reality of implantation of Institutional talent management and its relation to empowerment of staff in schools of public education in Taif Governorate, Journal of Arabic Studies in Education and Psychology, 1 (36), p6-12.
- Mivery, Zakya & Yehyawy, Naeema, (2014). Impact of talent management on organization's performance through organizational compliance, University of Basrah: Faculty of Administration and Economics, Management Studies Journal, 7 (13), p170-195.
- World Health Organization, The Executive Council, (2009). The Human Resources, Annual Report, 126th Session, 10 December2009.
- Al-Nifeai, Faisal Ibn Abd El-Allah, (2014). Transformational Leadership among middle schools directors and its relation to improvement of the teachers' performance (A Field Study in Riyadh), unpublished MA thesis, Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia.

❊ ❊ ❊

in the information age, 9th Annual Conference, Egyptian Association for Comparative Education & Educational Administration in cooperation with University Development Centre, 27-29 January 2001, Cairo.
- Seyam, Aziza Abd El Rahman, (2013A.D). Reality of implementation of human talent management system from the point of view of middle and higher administration, a case study of Islamic University in Gaza, unpublished MA thesis, Faculty of Commerce, Islamic University in Gaza.
- Al-Abadi, Hashem, Talent Management in Business Organizations, visions & suggested samples, AL Gharee for Economics and Administration Sciences, 7 (20), p122-145.
- Al-Etebi, Turki El-Himedi Gozaa, (2014). Extent of the practice of directors of secondary schools in Kuwait for the dimensions of transformational leadership from the point of view of teachers and its implications on improvement of professional performance among them, Journal of Childhood and upbringing, 6 (19), p55-109.
- Arafa, Rasha, (2010). Talent management is the ideal investment of human wealth, Electronic Economic Journal, issue (11), Available on: http://woman.islammessage.com/article.aspx?id=3337, visit date : 4/5/1437A.H.
- Al-Awadhi, Ahmed Abd El Khaliq, (2008). Impact of Electronic government on total quality on work performance, Applied study on local constituencies of Dubai Government. MA thesis, Department of Business Administration, Faculty of Commerce, Ain Shams University, Egypt.
- Eissa, Mohamed, (2012). Human Resources Management Strategy and its role in achieving the organizational strategy, Journal of Training & Technology, issue (160), Jumada II1433A.H, pp. 82-94.
- Al-Enzi, Saad & Atawi, Amer& El-Abdi, Ali, (2011). Labour regulations of high performance as a method to strengthen talent management in the organizations, Economics and Administration Journal, issue (89), pp. 91-105.
- Al-Ghamdi, Nawal, (1437A.H). Reality of the practice of Institutional talent management in education offices of Riyadh; unpublished MA thesis, Faculty of Social Sciences, Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University.
- Al-Gharib, Shibl Badran, Hussein, Salama Abd El Azeem & El-Meliegy, Reda Ibrahim, (2005). School Culture, Oman, Jorden: Dar Al-Fikr for Publishing & Distributing.
- Al-Fayez, Faisal Ayed, (2010). Degree of implantation of total quality management in middle school in Kuwait & its relation to teachers' educational performance from the point of view of directors, unpublished MA thesis, Al Sharq Al Awsat University, Oman, Jorden.
- Al-Maoli, Iman Mohamed Zaid, (2013). Degree of practice of directors of schools of administrative control and its relation to teachers' work

List of References:

- Abu Hemda, Aisha Abdel-Rahman, (2011). Organizational slackness among schools directors and its relation to performance and job satisfaction among teachers, unpublished PhD thesis, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Oman Arab University, Al-Qoman.
- Armstrong, Michael, (2008). Strategic human resources management, translated by: Enas El Wakeel, Cairo: Nile Arab Group.
- Al-Beluwi, Mohamed Soliman, (2008). Administrative empowerment & its relation to work performance among governmental schools teachers in Al-Wajh Governorate - Kingdom of Saudi Arabia, unpublished MA thesis, Mutah University.
- Ahmed Mohamed Gad, (2011). Reality of implementation of Institutional talent management in departments of education of the Red Sea Governorate, Journal of Culture & Development, issue (40) February 2011, p103-183.
- Joseph, B. (2010). Motivating people for improved performance, Al-Mikdady, Salma (translator), publications of Harvard Business school, Riyadh: Obeikan.
- Al-Subiti, Khalid, (2015). Future Trends for scientific research in educational administration. International Conference for education & development issues in the Gulf Community, Kuwait: Faculty of Education, 16-18 March 2015.
- Gohar, Salah El-Din Gohar, (2001). Methods and techniques of educational administration based on revolution of telecommunications and Information, Conference of Education Department in the Arab World in the information age, 9th Annual Conference, Egyptian Association for Comparative Education & Educational Administration in cooperation with University Development Centre, 27-29 January 2001, Cairo.
- Hamadat, Mohamed Hassan, (2008). Organizational behavior and future challenges in educational institutions, Oman, Jorden: Dar Al-Hamed.
- Al-Hawamda, Nidal & El-Fahdawy, Fahmy, (2002). Impact of morality of piety on performance & job satisfaction: Field study for trends of some of government officials, Mutah journal for research & studies, series of humanities and social sciences, Mutah University, 17 (2), p165-200.
- Al-Himedi, Mohamed Saeed & El-Tayib, El-Hadi Khwjali, (2011). Investment in training and talent management: Experience of United Arab Emirates, Scientific symposium about modern methods in planning & training of security agencies: Abu Dhabi: 19-21/12/2011.
- Darwish, Kamal El Din & Hasnain, Sobhy, (2004). Marketing, Modern Communications and Dynamics of human performance, Cairo: Dar Al-Fikr El-Tarabawi.
- Al-Sawi, Mohamed Wageeh, (2001). Internet and operationalization of administrative education in the information age, a vision between reality and expectations, Conference of Education Department in the Arab World

Institutional talent management and its relation to improvement of performance of private schools teachers in Makkah

Dr. Ali Marzouk Alghamdi
College of Education, Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Abstract:

The study aims to identify the effect of implementation of Institutional talent management: (employment, encouragement of performance and enhancing talents) in private schools in Makkah from the viewpoint of principals of private schools in Makkah; to identify the degree of performance of private schools teachers In Makkah: (work performance, personal traits, relations with others) from viewpoint of principals of private schools in Makkah; to find the relation between degree of implementation of Institutional talent management and the degree of performance of private schools' teachers in Makkah. To achieve the objectives of the study, the descriptive research method was used supported by a questionnaire for data collection. It was administered to (60) principals of private schools, in addition to (10) people who were selected for a pilot study. The study showed many important results as follows:

- The degree of implementation of Institutional talent management was "high" in the total results and in all fields (employment, encouragement of performance, enhancing talents) in private schools in Makkah). Also, the degree of performance of the teachers was "high" in the total results and in all fields (work performance, personal traits, relations with others).

- There's a positive correlation that was statically significant at ($\alpha \leq 0.05$) p-value between the degree of implementation of Institutional talent management and the degree of performance of the teachers.

There were no statically significant differences (p value = 0.05) in the mean responses of the population about the degree of implementation of Institutional talent management; according to two variables (academic qualifications, years of experience in administrative work).

There were no statically significant differences (p value = 0.05) in the mean responses of the population about degree of performance of the teachers, according to two variables (academic qualifications, years of experience in administrative work).

Keywords: Talent management, Institutional talents, improvement of performance. private schools, Makkah

درجة توافر أبعاد بطاقة الأداء المتوازن من وجهة نظر القيادات النسائية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د. منيرة بنت عبد العزيز بن عبد الله الداود
قسم الإدارة والتخطيط التربوي- كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

درجة توافر أبعاد بطاقة الأداء المتوازن من وجهة نظر القيادات النسائية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د. منيرة بنت عبد العزيز بن عبد الله الداود
قسم الإدارة والتخطيط التربوي- كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ تقديم البحث: ٢٩ / ٢ / ١٤٤٠هـ **تاريخ قبول البحث: ٦ / ٥ / ١٤٤٠هـ**

ملخص الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على درجة توافر أبعاد بطاقة الأداء المتوازن من وجهة نظر القيادات النسائية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بأبعادها الأربعة : (البعد المالي، بعد العملاء، بعد العمليات الداخلية، بعد التعلم والنمو)، ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد استبانة وُزعت على جميع القيادات الأكاديمية ومنسقات الأقسام، وعددهن (١٠٠)، وتم استرداد (٨٢) استبانة. كما تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وقد كانت أهم النتائج التي تم التوصل لها: أن درجة توافر أبعاد بطاقة الأداء المتوازن جاءت بدرجة كبيرة وبمتوسط (٤.١٠)، وتمثلت الموافقة في البعد المالي في استغلال الموارد المالية، والحصول على مصادر تمويل مختلفة، أما بعد العملاء فقد تمثل في اهتمام الجامعة على تطوير الخدمات التعليمية، وتقديم أفضل الخدمات الأكاديمية والمختلفة للطالبات، كما تمثّل بُعد العمليات الداخلية في تشجيع الجامعة على الأنشطة البحثية، وتحديد وتشخيص احتياجات المجتمع والعمل بروح الفريق، أما بُعد النمو والتعلم فقد تمثّل في أن البرامج الأكاديمية تعمل على تطوير الكفاءة العلمية، كما أن الجامعة تحرص على حجز مكانة هامة بين الجامعات، بالإضافة إلى استخدام التقنيات الحديثة، وفي ضوء هذه النتائج قدمت الدراسة عدداً من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: بطاقة الأداء المتوازن، القيادات النسائية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

المقدمة:

يشهد العالم تطورات سريعة في كافة القطاعات، ولا سيما في قطاع التعليم حيث تجد المؤسسات التعليمية نفسها أمام تحديات تفرض عليها الاستغناء عن الأساليب التقليدية، والأخذ بالسياسات الإدارية والتربوية الأكثر تطوراً والقائمة على المفاهيم والأساليب الحديثة، والتي تزيد من كفاءة المؤسسة التعليمية.

ويعتبر التعليم العالي – على وجه الخصوص– من أهم القطاعات التي تساهم في تنمية المجتمع، حيث يتركز دوره بالاستثمار في رأس المال البشري لمواجهة متطلبات سوق العمل؛ مما دفعه للسعي نحو تحسين نوعية الخدمات التي يقدمها لتقوم بدورها في دفع عجلة التنمية، وبالتالي أصبحت النماذج التقليدية غير فعالة على المدى الطويل، وأنه لا مفر نحو التحول لأساليب أكثر تطوراً لرصد ومراجعة الأداء بشكل عام، حيث أن تقييم الأداء أصبح اتجاهاً تأخذ به العديد من الجامعات في دول العالم ،خاصة مع تزايد الرقابة الخارجية التي يمارسها المجتمع على الجامعات، والأخذ بمبدأ المحاسبة والذي يهتم بقياس نتائج العملية التعليمية بطريقة مباشرة، من حيث تحديد الأهداف، والمسؤوليات، واختيار المدخلات، وقياس المخرجات، وبذلك أصبحت الجامعات مسؤولة أمام المجتمع عن الوظائف التي تقوم بها، وعليها أن تثبت للجميع فعالية عملها وقدرتها على تحقيق الأهداف، وقد طوّر الفكر الإداري أداة حديثة وفعالة تُعرف ببطاقة الأداء المتوازن BSC، ونتيجة للنجاحات التي حققتها في المجال الحكومي والصناعي؛ بدأ التفكير في تجربتها في الميدان التعليمي (أحمد، ٢٠١٦م، ٣٠٧). حيث تعتبر من أهم النماذج الإدارية المتطورة لتقييم المؤسسات الجامعية ،بحيث يمكن استخدامها كنظام إداري، وكأداة لقياس وتقييم الأداء، وكذلك أداة إتصال في كل مستويات ووحدات العمل الأكاديمي والإداري، مما يساعد على تحسين الخدمات والإرتقاء بها، ومن هنا انطلقت هذه الدراسة للتعرف على درجة توافر أبعاد بطاقة الأداء المتوازن في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

مشكلة الدراسة :

اهتمت المجتمعات العالمية بالتعليم باعتباره القوة المحركة للمجتمع، وأساس نهضته وتقدمه اقتصادياً واجتماعياً، وتشير التحولات والتغيرات المتسارعة في عالم اليوم إلى ظهور عصر جديد قائم على التقنية، وانفتاح المجتمعات العالمية بعضها على بعض، مما يترتب عليه اعتلاء التعليم المرتبة الأولى الرئيسية بين المؤسسات المختلفة في الدولة، وتعتبر الجامعات من أهم مؤسسات التعليم تلبيةً لحاجات المجتمع من خلال ما تؤديه من وظائف مختلفة، ومن هنا أصبحت الحاجة ماسة إلى رفع مستوى أداء الجامعات أكثر من أي وقت مضى، وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من الجامعات التي تسعى وبشكل جدي ومتواصل للحصول على مرتبة متميزة من بين الجامعات العالمية، لذا لابد من وجود نظام فعال قادر على تقليل الفجوة بين الاستراتيجيات المخططة والمطبقة فعلاً، ونتيجة للنجاحات التي حققتها بطاقة الأداء المتوازن Balanced Scorecard (BSC) في المجال الصناعي والحكومي ؛ فقد تم تطبيقها في المجال التعليمي وقد أظهرت نتائج بعض الدراسات والتي طبقت على الجامعات السعودية والعربية بضرورة استخدام البطاقة لتقييم أداء المؤسسات التعليمية، لما لها من أهمية في التعرف على نتائج أداء هذه المؤسسات من حيث مدى تحقيقها لأهدافها ورؤيتها ورسالتها، ومن هذه الدراسات : دراسة (سفر، ١٤٣٢هـ) التي أوضحت أن هناك مجموعة من المؤشرات تم الوصول إليها لتقييم الأداء بجامعة أم القرى وفق الأبعاد الأربعة لبطاقة الأداء المتوازن، كما أظهرت نتائج دراسة (عبد الرحمن، ٢٠١٤) – دراسة حالة على جامعة أفريقيا العالمية- أن إدارة الجامعة تعمل على تطبيق

بعض المؤشرات، كما بينت دراسة (إبراهيم، ١٤٣٧هـ) أهمية بطاقة الأداء المتوازن على الاندماج مع غيرها من النماذج الإدارية لتحدث نوعاً من التكامل والترابط التنظيمي، والذي ينعكس بدوره على الأداء المؤسسي، فيما أوضحت دراسة (أحمد، ١٤٣٨هـ) الترابط بين أهداف المحاور الأربعة لبطاقة الأداء المتوازن وقدرتها على تقييم أداء الجامعات، وبينت دراسة (أبو غبن، ١٤٣٨هـ) أن على جامعة الأقصى بذل جهود في سبيل تطبيق بطاقة الأداء باعتبارها منهجاً شاملاً ومتكاملاً لتقييم الأداء لما تحققه من مميزات في جميع المجالات والأبعاد، أيضاً جاءت دراسة عبود(٢٠١٧) والتي بينت أن مقومات بطاقة الأداء المتوازن في جامعة الملك فيصل جاء بدرجة متوسطة، أما دراسة مسلم(٢٠١٧) فقد أوضحت أن مستوى الأداء المنظمي متدني في جامعتي صنعاء وعدن ،وبناءً على هذه النتائج، تم تطبيق النموذج على جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وخاصة أن الجامعة تعمل جاهدة للرقي بمستواها وجعلها في مصاف الجامعات العالمية، وعلى هذا يمكن تحديد موضوع الدراسة بالسؤال الآتي: "ما درجة توافر أبعاد بطاقة الأداء المتوازن في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟".

أسئلة الدراسة :

١- ما درجة توافر البعد المالي لبطاقة الأداء المتوازن من وجهة نظر القيادات ومنسقات الأقسام ؟

٢- ما درجة توافر بعد العملاء لبطاقة الأداء المتوازن من وجهة نظر القيادات ومنسقات الأقسام ؟

٣- ما درجة توافر بعد العمليات الداخلية لبطاقة الأداء المتوازن من وجهة نظر القيادات ومنسقات الأقسام؟

٤- ما درجة توافر بعد التعلم والنمو لبطاقة الأداء المتوازن من وجهة نظر القيادات ومنسقات الأقسام؟

٥- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات مجتمع الدراسة تعزى للمتغيرات التالية: (المؤهل الأكاديمي، المسمى الوظيفي، عدد سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية)؟

أهداف الدراسة :

تسعى هذه الدراسة إلى التعرف عن :

١- درجة توافر البعد المالي لبطاقة الأداء المتوازن .

٢- درجة توافر بعد العملاء لبطاقة الأداء المتوازن .

٣- درجة توافر بعد العمليات الداخلية لبطاقة الأداء المتوازن .

٤- درجة توافر بعد التعلم والنمو لبطاقة الأداء المتوازن .

أهمية الدراسة :

١- تسهم هذه الدراسة في التعرف على درجة توافر أبعاد بطاقة الأداء المتوازن في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ومعرفة مواطن الضعف، وتقويتها .

٢- ستساعد نتائج هذه الدراسة المسؤولين في الجامعة على الحصول على معلومات أكثر دقة عن أداء الجامعة، وبالتالي تجويد العمل وتحقيق المزايا التنافسية.

الحدود :

١- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على التعرف على درجة توافر أبعاد بطاقة الأداء المتوازن بأبعادها الأربعة (البعد المالي، بعد العملاء، بعد العمليات الداخلية، بعد التعلم والنمو).

٢- الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في مدينة الملك عبدالله للطالبات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية .

٣- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٣٩هـ- ١٤٤٠هـ .

٤- الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة على القيادات الإدارية (عميدات ووكيلات، ومنسقات الأقسام).

مصطلحات الدراسة :

١- بطاقة الأداء المتوازن: عرفها Norton وkaplan بأنها نظام شامل لقياس الأداء من منظور استراتيجي ، يتم بموجبه ترجمة إستراتيجية المنظمة إلى أهداف إستراتيجية ومقاييس وخطوات إجرائية واضحة. (مسلم، ٢٠١٧: ٢٦).

وتعرف إجرائياً بأنها: مدخل يقوم على تقييم أداء جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وذلك بترجمة رؤيتها واستراتيجياتها وفق مجموعة من الأبعاد وهي: البعد المالي. وبعد العملاء. وبعد العمليات الداخلية. وبعد التعلم والنمو.

الإطار النظري :

تهتم المؤسسات التعليمية بالتخطيط الاستراتيجي في تسيير كافة عملياتها بشكل سليم، وتعتبر بطاقة الأداء المتوازن من النماذج الإدارية الحديثة التي

تعالج مشكلات التخطيط الاستراتيجي، بحيث تسمح بترجمة الإستراتيجية إلى مقاييس أداء دقيقة تقدم إطار عمل لنظام الإدارة .

نشأة وتطور بطاقة الأداء المتوازن:

ارتبطت البطاقة في نشأتها بما يسمى "باللوحة السريعة " The Tableau De Bord " والتي ظهرت في فرنسا عام ١٩٣٠م، واستخدمت في مجال إدارة المؤسسة كأداة تمكن الإدارة العليا من التعرف على نجاح المؤسسة (إبراهيم، ٢٠١٥م: ٨) ، بعد ذلك انتشرت في أمريكا في تسعينيات القرن العشرين على يد Kaplan. وNorton.وأشارا إلى إمكانية استخدامها كأداة لقياس أداء مؤسسات الأعمال، ثم بعد ذلك أدخلا عليها العديد من التعديلات لتصبح أداة مناسبة تستخدمها جميع المؤسسات الصناعية والتعليمية (أحمد، وسامي، ١٤٣٨ : ٣١٢) .

وتضم البطاقة أربعة أبعاد وهي كما ذكرها: (البشتاوي، ٢٠٠٤ : ٤٠٣)، (المغربي وغريبة ٢٠٠٦ : ٢٠)

١- البعد المالي (Financial Perspective) من خلال الدعم الحكومي لتمويل نشاطات البحث العلمي، وترشيد عمليات الإنفاق، وزيادة الموارد المالية من مصادر متعددة .

٢- بعد العملاء (طلاب وطالبات الجامعة) (Customer Perspective) وذلك بتقديم تعليم مميز، وتحقيق درجات الرضا للطلبة والطالبات، والاهتمام بجودة الخدمات، الوقت، التكلفة.

٣- بعد العمليات الداخلية (Internal Processes Perspective): ويتضمن العمليات التي تنفذها الجامعة لتحقيق أهدافها من تطوير لأنظمة

العمل، وتجويد العملية التدريبية، والبحث العلمي، والبرامج، وتحديد احتياجات المجتمع .

٤- بعد التعلم والنمو (Learning and Growth Perspective) : ويقوم على تطوير الكفاءة العلمية والمهنية لأعضاء هيئة التدريس، وتحسين العمليات التشغيلية باستمرار من أجل ضمان التميز في تقديم الخدمات.

ومن خلال هذه الأبعاد يتضح لنا الترابط بينها، فالبعد المالي يهدف إلى توفير الموارد المادية والبشرية، ويؤثر في بعد التعلم والنمو من خلال تدريب وتطوير أعضاء هيئة التدريس، وتوفير التقنيات الحديثة في التدريس، وهذا يؤدي إلى تعليم أفضل وإلى جودة البحوث العلمية .

خطوات تطبيق بطاقة الأداء المتوازن في التعليم الجامعي : (المغربي، ٢٠٠٦ : ١٣٤)، (عبد اللطيف وتركمان، ٢٠٠٦ : ١٤٨) (Cameron, K.s, 1993: 115).

تختلف الخطوات باختلاف فلسفة الجامعة وأهدافها ورؤيتها ويمكن إجمالها كالتالي:

١- **التقييم المؤسسي :** ويشمل تحليل رؤية الجامعة، وتحليل البيئة الداخلية والخارجية، واختيار فريق العمل، ووضع جدول زمني للخطة .

٢- **تحليل الإستراتيجية :** وذلك بتحديد الأهداف وترتيبها وفقاً للأولوية والأهمية .

٣- **تحديد عوامل النجاح الحرجة :** وذلك بتحديد العوامل التي تكون لها التأثير الأكبر على تحقيق الأهداف الإستراتيجية والوصول إلى اتفاق حول عوامل النجاح الأساسية والمرتبطة بأبعاد بطاقة الأداء المتوازن .

٤- **تحديد مقاييس الأداء :** وينبغي أن تكون هذه المقاييس مناسبة للهدف الاستراتيجي، ومعبرةً عن حقيقته التنافسية، وهناك نوعين من المقاييس : مقاييس محركات الأداء وهي مرتبطة ببعد العمليات الداخلية وبعد التعلم والنمو، ومقاييس المخرجات ومرتبطة ببعد العملاء والبعد المالي .

٥- **تطوير المبادرات الإستراتيجية :** وتتضمن البرامج اللازمة لتنفيذ الإستراتيجية من أنشطة تنفيذية وأفعال، ويتم تقسيم المبادرات حسب الجدول الزمني، فمنها ما ينفذ على المدى القصير، ومنها ما ينفذ على المدى الطويل، ويُحدد ذلك: أهميتها الإستراتيجية، تكلفتها، درجة المخاطرة .

٦- **تحديد وتطوير خطة العمل :** ويكون ذلك في إطار خطة عمل محددة تعرف بالخطة التنفيذية تركز على كيفية توفير المؤسسة الجامعية للموارد اللازمة للمبادرات الإستراتيجية سواء مادية أو بشرية.

٧- **متابعة وتقييم بطاقة الأداء المتوازن : من** خلال المراجعة الدورية وتقييم البطاقة ومدى ترابطها مع الرؤية والإستراتيجية المؤسسية، وذلك من خلال التغذية الراجعة والتي تكون من خلال عدة شهور أو سنة، ومن خلالها يمكن تحسين الإستراتيجية واختيار بدائل أفضل .

عوامل نجاح بطاقة الأداء المتوازن :

ذكر(إبراهيم، ١٤٣٧هـ: ٨٢) أنه من أجل أن تحقق بطاقة الأداء المتوازن فوائد يجب أن تدرك الإدارة العليا أن هذه البطاقة مشروع تغيير يتطلب الجهود من الأطراف، وأن يبدأ التغيير من الأعلى، بالإضافة إلى نشر ثقافة العمل بالبطاقة في مختلف المستويات، وتشكيل لجان متخصصة لتصميم وبناء البطاقة واختيار المقاييس الملائمة لها، ومن ثم ربطها بالأهداف والاستراتيجيات

المؤسسية، وأيضاً تدريب العاملين على العمل بهذه البطاقة، وتحديد مسؤوليات كل فرد في تطبيق بطاقة الأداء المتوازن .

مزايا استخدام بطاقة الأداء المتوازن :

يحقق استخدام البطاقة العديد من المزايا ومنها : أنها تقدم إطاراً شاملاً لترجمة الأهداف الإستراتيجية إلى مجموعة من المقاييس، أيضاً تساعد على الموازنة بين الأهداف طويلة المدى وقصيرة المدى، والمقاييس المالية وغير المالية (الشيشيني، ٢٠٠٤، ١١٤)، كما تحقق الترابط بين المقاييس بناءً على علاقات يرى (Kaplan and Norton) أنها علاقة السبب والأثر، بالإضافة إلى قياس التقويم من القياس الجزئي إلى الشامل ، وأيضاً تحقيق الاستدامة في تحسين العمليات التشغيلية (أبو الفتوح، ٢١٠ : ١٨).

التحديات التي تواجه تطبق بطاقة الأداء المتوازن : يرى (Jakobsen, 2008:15) أن هناك مجموعة من التحديات تقف أمام نجاح بطاقة الأداء المتوازن ومنها : عدم التزام الإدارة والعاملين بتطبيق البطاقة والسرية في نظام المعلومات فتقف حاجزاً أمام مراقبة التقدم نحو تحقيق الأهداف، أيضاً مقاومة العاملين للتغيير، وعدم التوصل إلى قرار بشأن اختيار مقاييس الأداء .

تجارب بعض الجامعات العالمية في تطبيق بطاقة الأداء المتوازن :

١- تجربة جامعة بوند الاسترالية Bond University : ترى الجامعة أن البطاقة هي نظام متطور يترجم رؤية ورسالة الجامعة وخطتها الإستراتيجية إلى مجموعة الأهداف التنفيذية، وقد هدفت الجامعة من استخدام البطاقة إلى مراقبة أدائها الحالي ومجهوداتها في تطوير الأنشطة التدريسية والبحثية، وتحسين خدمات الطلاب وكسب رضاهم، وإدارة العمليات الداخلية،

وأيضاً استخدامها كأداة لتحقيق مؤشرات الأداء الفعال، مما أدى إلى نجاحها في الاستفادة من هذه البطاقة في تنفيذ خطتها الإستراتيجية .

٢- تجربة جامعة كاليفورنيا الجنوبية University Of Southern California : الواقع أن معظم الجامعات الأمريكية طبقت بطاقة الأداء المتوازن واختلفت في أهداف تطبيقها، غير أن جامعة كاليفورنيا الجنوبية تختلف عنهم في أن بها نسبة كبيرة من المهاجرين الأسبان بالإضافة إلى أجناس أخرى، وبالتالي فالجامعة بحاجة إلى أداة قياس فعاله لتقييم الأداء الجامعي، ولذلك تم تطبيق البطاقة في الجامعة والتي تكونت من عدة أبعاد هي: بعد الإتاحة، بعد الاستبقاء، بعد القابلية المؤسسية، بعد التميز المؤسسي، وكل بعد له عدة أهداف، وكان الهدف من هذا التطبيق تحقيق العدالة والمساواة بين المخرجات التعليمية للطلاب الأمريكان والأسبان والأفارقة، وتغيير معتقدات جميع العاملين في الجامعة، وتحقيق التميز الأكاديمي (إبراهيم، ٢٠١٥، ١٠٥- ١٩٩).

ومن هنا نرى أن أبعاد البطاقة جاءت مختلفة طبقاً لتغير الأهداف، حيث تسعى الجامعة إلى فتح المجال أمام الطلاب من جنسيات مختلفة لإستكمال تخصصاتهم الدراسية، والالتحاق ببرامج الدراسات العليا والتي تمكنهم من الحصول على المهن والوظائف العليا من أجل تحسين مستواهم الاجتماعي، وكذلك العمل على دعم المناخ المؤسسي وجعل بيئة الجامعة أكثر جذباً لهؤلاء الطلاب سعياً لتحقيق التميز المؤسسي.

الدراسات السابقة :

الدراسات المحلية والعربية :

دراسة (سفر، ١٤٣٢هـ) والتي هدفت إلى الوصول إلى مؤشرات تقييم الأداء بالجامعة من خلال أبعاد : أصحاب المصلحة، العمليات الداخلية، التعلم والنمو، البعد المالي، وقد اتبعت منهج دراسة الحالة، وأسلوب دلفي، وتكونت العينة من مجموعة من الخبراء، وتوصلت نتائج الدراسة إلى مجموعة من المؤشرات لتقييم الأداء لكل بعد من الأبعاد الأربعة ،حيث حصل بعد أصحاب المصلحة على عشرة مؤشرات. وسبعة عشر مؤشراً على بعد العمليات الداخلية. وثمانية عشر مؤشراً وفق بعد التعلم والنمو. وأربعة مؤشرات للبعد المالي.

دراسة (أبو شرخ، ٢٠١٢م) حيث هدفت إلى التعرف على إمكانية استخدام البطاقة لتقويم أداء الجامعة الإسلامية بغزة، وقد اعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة أداة للدراسة، وقد كان من نتائجها أن الجامعة تعمل على مواكبة التطور العلمي من خلال تطوير برامج أكاديمية، والحرص على استحداث برامج جديدة، وإبراز سمعتها بين الجامعات العربية.

دراسة (الجغيمان، ٢٠١٢) وتهدف إلى تقويم العملية التعليمية في كليات الملك فيصل في ضوء بعض الخبرات والتجارب المعاصرة لتقييم أداء الجامعات. وقد استخدمت المنهج الوصفي التحليلي. والاستبانة أداة للدراسة، وتوصلت إلى وجود اتجاهات عالية لدى المستجيبين نحو تطبيق معايير عالمية لجودة التقييم في الأداء التدريسي في مجالات: الأداء البحثي والتدريسي، وفي خدمة المجتمع. وعدم توفر معايير تقييم الأداء المرتبطة بجودة الأداء في بعض الكليات .

دراسة (عبد الرحمن٢٠١٤م) وقد هدفت إلى معرفة أثر استخدام نموذج الأداء المتوازن في تقويم أداء الجامعات بمحاوره الأربعة (العملاء، المالي،

العمليات الداخلية، التعليم والنمو) وقد استخدمت الاستبانة أداة للدراسة، ومن أبرز نتائجها: أن إدارة الجامعة تشجع العمل بروح الفريق الواحد، وأن موارد الجامعة تستخدم في تحقيق أهدافها، والطلاب يتم معاملتهم بدون تمييز، وأن الجامعة تحرص على تطوير قدرات العاملين.

كما أن دراسة (الشهري، ١٤٣٦هـ) هدفت إلى بناء تصور مقترح لمتطلبات تطبيق البطاقة، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة للدراسة ، وقد توصلت إلى أن توفر متطلبات تطبيق بطاقة الأداء المتوازن في الجامعات الثلاث جاء بدرجة ضعيفة، وكان ترتيب المتطلبات كالتالي: المتطلبات الإستراتيجية، متطلبات الطلاب، الموارد المالية، البعد الاجتماعي، كما توصلت الدراسة إلى أن القادة يرون أهمية البطاقة بدرجة عالية جداً.

أما دراسة الطائي (٢٠١٤م) فقد هدفت إلى توضيح دور تقييم الأداء الجامعي في جودة الخدمات التعليمية، وتحديد أهم الوسائل المستخدمة في التعليم، وقد اتبعت المنهج الوصفي، والاستبانة أداة للدراسة. وتوصلت إلى أن عملية تقييم الأداء الجامعي ضرورةً ملحةً بهدف الوقوف على نقاط القوة ونقاط الضعف من أجل تحقيق جودة الخدمات.

أيضاً دراسة مهدي (٢٠١٥م) هدفت إلى التوصل إلى مؤشرات ومقاييس جديدة للأداء وأثره على تقويم الأداء من خلال بطاقة الأداء المتوازن، وقد استخدمت الدراسة المنهج الاستدلالي، وتوصلت إلى أن تقويم الأداء يهدف إلى قياس الفاعلية، وأن بطاقة الأداء المتوازن تعتبر مفيدة لعملية التقويم، كما أن إدارة الكلية تفتقد المعرفة عن تكاليف الجودة الشاملة.

أما دراسة إبراهيم، هناء (٢٠١٦م) فهي تهدف إلى معرفة ماهية المؤشرات التعليمية وتقويم الأداء المؤسسي، وقد اتبعت المنهج الوصفي، وتوصلت إلى مجموعة من المقترحات من أهمها: التنسيق بين الجهات المختصة والمسؤولة عن

التعليم، وذلك بعقد دورات على المستوى المحلي والقومي، وتوفير قواعد بيانات ومعلومات داخل المدارس والجامعات .

أيضاً دراسة أحمد وسامي(٢٠١٦م) وتهدف إلى ضرورة تبني مفهوم الأداء المتوازن في مؤسسات التعليم العالي كمدخل لتحسين أدائها، وقد توصلت إلى أن الجامعات من أجل تطوير وتحسين أدائها يجب عليها تطبيق أدوات حديثة مثل بطاقة الأداء المتوازن التي تساعد على تحسين الأداء .

دراسة سمايلي(٢٠١٧) وقد هدفت إلى معرفة أهمية تطبيق بطاقة الأداء المتوازن على المؤسسات ،وأهميتها لقياس أداء المؤسسة ،وتم استخدام المنهج الوصفي"التحليلي"والاستبانة أداة للدراسة، وتوصلت إلى أن هناك علاقة إيجابية بين أبعاد الخدمة التعليمية(الملموسات، الاعتمادية، الاستجابة، الأمان والتعاطف)واهتمام الجامعة بذلك، وأيضاً توصلت إلى وجود اتفاق حول البحث والتطوير في الجامعة، ولكن إمكانية استغلاله في استثمارات ذات عوائد مرضية أصبح يعد عائقاً.

كما أن دراسة عبود(٢٠١٧) هدفت إلى تقويم الأداء في الجامعة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة أداة للدراسة، وتوصلت إلى أن مقومات استخدام بطاقة الأداء المتوازن موجودة في الجامعة بدرجة متوسطة لكل من (البعد المالي ،بعد العمليات ،بعد التعلم والنمو)،وبدرجة مرتفعة لبعد العملاء.

أما دراسة مسلم(٢٠١٧) فقد هدفت إلى قياس مستوى الأداء المنظمي في جامعتي صنعاء وعدن، وتم استخدام المنهج الوصفي والاستبانة، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى الأداء المنظمي متدنياً بشكل عام، وكان ذلك انعكاساً لضعف مستوى الأداء في أبعاد بطاقة الأداء المتوازن، كما أن مستوى البحث

العلمي وخدمة المجتمع كان متدنياً، وأن المخصصات المالية غير كافية لتفعيلهما، بالإضافة إلى ضعف أنظمة المساءلة في الجامعتين.

دراسة الموسى(٢٠١٧) وقد هدفت إلى وضع تصور مقترح من خلال استكشاف فلسفة وأبعاد بطاقة الأداء المتوازن، وأسس تطبيقها، واستخدمت المنهج الوصفي وتم إعداد وتطبيق استطلاع رأي على عينة من الخبراء، وتوصلت إلى أن هناك منظومة من مؤشرات الأداء الأساسية المتكاملة التي تستند إليها أساليب ونظم التقييم المعاصرة وفق أربعة أبعاد وهي: المستفيدون، التعلم والنمو، العمليات الداخلية، البعد المالي، بالإضافة إلى ضرورة إتباع عدد من المراحل المنهجية لتحسين جاهزية واستعداد الكليات التقنية في المملكة العربية السعودية لتطبيق البطاقة بكفاءة وفعالية.

الدراسات الأجنبية :

دراسة (Edwards، 2002) والتي تشير إلى أن مؤشرات الأداء المؤسسي من الوسائل المعتمدة لقياس تعلم الطلاب، ومقياس للنظم المدرسية لمعرفة مدى نجاح النظام التعليمي في تحقيق الأهداف الموضوعة من قبل صناع القرار.

أيضاً هناك **دراسة(** Karathanos، 2005 **&**karathanos) والتي تهدف إلى معرفة العلاقة بين معايير مالكلوم للأداء المتميز وبطاقة الأداء المتوازن من خلال توضيح أوجه الشبه والاختلاف بينهما، وكذلك توضيح متطلبات تطبيقها في المؤسسات التعليمية، وتوصلت الدراسة إلى أنه لابد من تطوير مجموعة من المقاييس التي تتضمنها بطاقة الأداء المتوازن، وربطها بالأهداف الإستراتيجية .

أيضاً **دراسة (** Nayerl, etal, 2008) التي هدفت إلى بيان أهمية استخدام بطاقة الأداء المتوازن في تقويم أداء الجامعات من خلال أهدافها الإستراتيجية، وقد توصلت إلى أن تحسين وتطوير الجامعات يتوقف على التحليل

الاستراتيجي، ومعرفة مستوى الرضا عن الخدمات التي نقدمها للطلاب ولأعضاء هيئة التدريس .

دراسة (Schobel & Scholey, 2012) التي هدفت إلى معرفة بطاقة الأداء المتوازن وأهميتها في التعليم الجامعي، بالإضافة إلى أهمية البعد المالي مقارنة بالأبعاد الأخرى، وتوصلت إلى أن المؤسسات التعليمية الجامعية والتي تحدد إستراتيجيتها المالية سوف تكون في مستوى أفضل، كما أن الاستراتيجيات المالية التي تركز على الكفاءة والفاعلية تلعب دوراً في توفير المعلومات لاتخاذ القرارات المهمة.

دراسة (Binden&Suhaimi,2014) وقد هدفت إلى بيان أهمية استخدام بطاقة الأداء المتوازن لقياس الأداء في التعليم العالي في ماليزيا، وتوصلت الدراسة إلى أن بطاقة الأداء المتوازن تعتبر من أكثر النماذج استخداماً لقياس الأداء، وأن هناك قصوراً في التطبيق الشامل للبطاقة، وبناء عليه وضعت الدراسة مجموعة من المؤشرات لقياس الأداء وفق الأبعاد الأربعة (التعلم والنمو، بعد العملاء ، بعد العمليات الداخلية، البعد المالي).

دراسة(Ahmad&Soon ، 2015) وقد هدفت إلى التعرف على العوامل المؤثرة في تطبيق بطاقة الأداء المتوازن لتقييم الأداء في الجامعات الماليزية في سبيل مواجهة المنافسة التي فرضتها التغييرات في نظم التعليم ، وتوصلت الدراسة إلى أن بطاقة الأداء تشكل مدخلاً متميزاً لقياس الأداء، وأن المؤسسات التعليمية التي تستخدم البطاقة حققت نتائج متميزة في الأداء وساعدت على التقييم والقياس الفعال لأدائها.

التعليق على الدراسات السابقة:

اتفقت هذه الدراسة في هدفها الرئيسي مع دراسة كل من (سفر، ١٤٣٢هـ)ودراسة(أبو شرخ، ٢٠١٢)، ودراسة(عبدالرحمن، ٢٠١٤)،

ودراسة(أحمد، ٢٠١٦)، ودراسة(Nayeri,2008)، ودراسة(سمايلي، ٢٠١٧)ودراسة(عبود٢٠١٧)، ودراسة(مسلم، ٢٠١٧)، كما اتفقت مع جميع الدراسات في استخدام المنهج الوصفي ماعدا دراسة (عبدالرحمن، ٢٠١٤)ودراسة(سفر، ١٤٣٢هـ) التي استخدمتا منهج دراسة حالة، ودراسة (مهدي، ٢٠١٥)حيث استخدم المنهج الاستدلالي، أيضاً اتفقت مع جميع الدراسات في استخدام الاستبانة لجمع المعلومات، وكذلك في تطبيقها على مؤسسات التعليم العالي، أيضاً اتفقت مع جميع الدراسات في مجتمع البحث ماعدا دراسة(الطائي، ٢٠١٤هـ)والتي طُبقت على أعضاء الهيئة التدريسية، ودراستي (سفر١٤٣٢هـ) و(الموسى، ٢٠١٧)حيث طبقت على مجموعة من الخبراء.

ومن حيث الاستفادة : فقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في كتابة الإطار النظري، وإعداد الاستبانة، ومما يميز هذه الدراسة - على حد علم الباحثة- أنها الدراسة الأولى التي طُبقت على جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

- **منهج الدراسة :** اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي لمناسبته لطبيعة الدراسة وأهدافها.

- **مجتمع الدراسة :** تكون مجتمع الدراسة من جميع القيادات في مدينة الملك عبدالله للطالبات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وعددهن (١٠٠) قائدة، وقد تم توزيع الاستبانة عليهن، وتم استرداد (٨٢) استبانة صالحة للتحليل .

جدول رقم (١) توزيع مجتمع الدراسة

الوظيفة	العدد الكلي
وكيلة إدارية	٨
وكيلة عمادة	١٥
وكيلة كلية	١١
منسقة قسم	٦٦

- **خصائص مجتمع الدراسة :**

تم تحديد عدد من المتغيرات الرئيسية لوصف مجتمع الدراسة ، وتشمل: (المؤهل الأكاديمي – المسمي الوظيفي – عدد سنوات الخبرة – الدورات التدريبية في مجال العمل) ، والتي لها مؤشرات دلالية على نتائج الدراسة ، بالإضافة إلى أنها تعكس الخلفية العلمية لمجتمع الدراسة ، وتساعد على إرساء الدعائم التي تُبنى عليها التحليلات المختلفة المتعلقة بالدراسة ، وتفصيل ذلك فيما يلي :

١- المؤهل الأكاديمي :

جدول رقم (٢) توزيع مجتمع الدراسة وفق متغير المؤهل الأكاديمي

المؤهل الأكاديمي	التكرار	النسبة
ماجستير	١٨	٢٢٪
دكتوراه	٦٤	٧٨٪
المجموع	٨٢	١٠٠٪

يتضح من الجدول رقم (٢) أن (٦٤) من مجتمع الدراسة يمثلن ما نسبته ٧٨٪ مؤهلهن الأكاديمي دكتوراه وهن الفئة الأكثر من مجتمع الدراسة ، وهذا يؤكد حرص الجامعة على تعيين القيادات في المناصب العليا من حملة الدكتوراه وهو ما يناسب التوجه العالمي ، بينما تمثل (١٨) منهن ما نسبته٢٢٪ مؤهلهن الأكاديمي ماجستير، وهن ممن تم تعيينهن في بعض الأقسام على وظيفة منسقة قسم باعتباره القسم الأصغر في التسلسل الإداري.

٢- المسمى الوظيفي :

جدول رقم (٣) توزيع مجتمع الدراسة وفق متغير المسمى الوظيفي

المسمى الوظيفي	التكرار	النسبة
وكيلة إدارية	٧	٨.٥٪
وكيلة عمادة	١٤	١٧.١٪
وكيلة كلية	١١	١٣.٤٪

المسمى الوظيفي	التكرار	النسبة
منسقة قسم	٥٠	٦١,٠٪
المجموع	٨٢	١٠٠٪

يتضح من الجدول رقم (٣) أن (٥٠) من مجتمع الدراسة يمثلن ما نسبته ٦١,٠٪ مسماهن الوظيفي منسقة قسم وهن الفئة الأكثر، وهذا يرجع لكثرة الأقسام في الجامعة ، بينما (١٤) منهن يمثلن ما نسبته ١٧,١٪ مسماهن الوظيفي وكيلة عمادة ، ويرجع هذا إلى توجه الجامعة تعيين القيادات النسائية في مناصب عليا، و (١١) منهن يمثلن ما نسبته ١٣,٤٪ مسماهن الوظيفي وكيلة كلية ، فيما أن (٧) منهن يمثلن ما نسبته ٨,٥٪ مسماهن الوظيفي وكيلة إدارية وهذه الوظائف أصبحت ترأسها القيادات النسائية رغبة من الجامعة في مواكبة التطور، وفي ضوء ضرورة تمكين المرأة في المناصب القيادية العليا.

٣- عدد سنوات الخبرة:

جدول رقم (٤) توزيع مجتمع الدراسة وفق متغير عدد سنوات الخبرة

عدد سنوات الخبرة	التكرار	النسبة
أقل من ٥ سنوات	٤٤	٥٣,٧٪
من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٣٦	٤٣,٩٪
١٠ سنوات فأكثر	٢	٢,٤٪
المجموع	٨٢	١٠٠٪

يتضح من الجدول رقم (٤) أن (٤٤) من مجتمع الدراسة يمثلن ما نسبته ٥٣,٧٪ خبرتهن العملية أقل من ٥ سنوات وهن الفئة الأكثر ، ويرجع السبب في هذا إلى أن الجامعة بدأت منذ فترة في إعادة هيكلتها الوظيفية من أجل الاستفادة من القدرات الشابة في سبيل الرفع من مكانة الجامعة ، بينما (٣٦) منهن يمثلن ما نسبته ٤٣,٩٪ خبرتهن من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات، في حين أن (٢) منهن يمثلن ما نسبته ٢,٤٪ خبرتهن ١٠ سنوات فأكثر وهؤلاء ممن تقلدن مناصب مختلفة سواء وكالة قسم أو كلية.

٤- الدورات التدريبية في مجال العمل:

جدول رقم (٥) توزيع مجتمع الدراسة وفق متغير الدورات التدريبية في مجال العمل

الدورات التدريبية في مجال العمل	التكرار	النسبة
٣ دورات فأقل	٢٣	٪٢٨,٠
من ٥ إلى ٩ دورات	٤٣	٪٥٢,٤
١٠ دورات فأكثر	١٦	٪١٩,٥
المجموع	٨٢	٪١٠٠

يتضح من الجدول رقم (٥) أن (٤٣) من مجتمع الدراسة يمثلن ما نسبته ٥٢,٤ ٪ دوراتهن التدريبية في مجال العمل من ٥ إلى ٩ دورات وهن الفئة الأكثر، ويرجع هذا إلى اهتمام الجامعة بقياداتها في تنمية وتطوير مهاراتهن ، بينما تمثل (٢٣) منهن ما نسبته ٢٨,٠٪ دوراتهن التدريبية في مجال العمل ٣ دورات فأقل، وقد يرجع السبب أن أغلبهن تم تعيينه حديثاً"، في حين أن (١٦) منهن يمثلن ما نسبته ١٩,٥٪ دوراتهن التدريبية في مجال العمل١٠ دورات فأكثر وهن ممن كانت خبرتهن الإدارية أطول.

٥- أداة الدراسة:

عمدت الباحثة إلى استخدام الاستبانة أداةً لجمع البيانات؛ نظراً لمناسبتها لأهداف الدراسة، ومنهجها، ومجتمعها، وللإجابة على تساؤلاتها.

أ) **بناء أداة الدراسة:** بعد الاطلاع على الأدبيات التربوية، والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وفي ضوء معطيات وتساؤلات الدراسة وأهدافها؛ تم بناء الأداة (الاستبانة)، وتكونت في صورتها النهائية من ثلاثة أجزاء، وفيما يلي عرض لكيفية بنائها، والإجراءات المتبعة للتحقق من صدقها، وثباتها:

- **القسم الأول:** يحتوي على مقدمة تعريفية بأهداف الدراسة، ونوع البيانات والمعلومات التي تود الباحثة جمعها من مجتمع الدراسة، مع تقديم الضمان بسرية المعلومات المقدمة، والتعهد باستخدامها لأغراض البحث العلمي فقط.

- **القسم الثاني:** يحتوي على البيانات الأولية الخاصة بمجتمع الدراسة، والمتمثلة في: (المؤهل الأكاديمي – المسمى الوظيفي– عدد سنوات الخبرة – الدورات التدريبية في مجال العمل).

- **القسم الثالث:** يتكون من (٢٩) عبارة، موزعة على أربعة أبعاد، ويوضح الجدول (٦) عدد عبارات الاستبانة، وكيفية توزيعها.

جدول (٦) أبعاد الاستبانة وعباراتها

المحور	البعد	عدد العبارات	المجموع
١- درجة توافر أبعاد بطاقة الأداء المتوازن في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	البعد المالي	٧	٢٩ عبارة
	بعد العملاء	٦	
	بعد العمليات الداخلية	٨	
	بعد التعلم والنمو	٨	
محور واحد			٢٩ عبارة

تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي للحصول على استجابات مجتمع الدراسة وفق درجات الموافقة التالية: (كبيرة جداً – كبيرة – متوسطة – قليلة – قليلة جداً)، ومن ثم التعبير عن هذا المقياس كمياً، بإعطاء كل عبارة من العبارات السابقة درجة، وفقاً للتالي: كبيرة جداً (٥) درجات، كبيرة (٤) درجات، متوسطة (٣) درجات، قليلة (٢) درجتان، قليلة جداً (١) درجة واحدة، ولتحديد طول فئات مقياس ليكرت الخماسي، تم حساب المدى

بطرح الحد الأعلى من الحد الأدنى (٥– ١ = ٤)، ثم تم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس (٤ ÷ ٥ = ٠,٨٠)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (١) ؛ لتحديد الحد الأعلى لهذه الفئة، وهكذا أصبح طول الفئات كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٧) تقسيم فئات مقياس ليكرت الخماسي (حدود متوسطات الاستجابات)

م	الفئة	حدود الفئة	
		من	إلى
١	كبيرة جداً	٤,٢١	٥
٢	كبيرة	٣,٤١	٤,٢٠
٣	متوسطة	٢,٦١	٣,٤٠
٤	قليلة	١,٨١	٢,٦٠
٥	قليلة جداً	١,٠٠	١,٨٠

وتم استخدام طول المدى في الحصول على حكم موضوعي على متوسطات استجابات مجتمع الدراسة، بعد معالجتها إحصائياً.

ب) صدق أداة الدراسة:

- **الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المحكّمين):**

للتعرف على مدى الصدق الظاهري للاستبانة، والتأكد من أنها تقيس ما وضعت لقياسه، تم عرضها بصورتها الأولية على عدد من المحكمين المختصين في موضوع الدراسة، ، وقد طُلب من السادة المحكمين تقييم جودة الاستبانة، من حيث قدرتها على قياس ما أعدت لقياسه، والحكم على مدى ملاءمتها لأهداف الدراسة، وبعد أخذ الآراء، والإطلاع على الملحوظات، تم إجراء التعديلات اللازمة، ومن ثم إخراج الاستبانة بصورتها النهائية .

- **صدق الاتساق الداخلي للأداة:**

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient) ؛ للتعرف على درجة ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة، ويوضح الجدول التالي معاملات الارتباط.

الجدول رقم (٨)معاملات ارتباط بيرسون

لعبارات الأداة مع الدرجة الكلية للبعد

(مدى توافر أبعاد بطاقة الأداء المتوازن في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية)				
البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد
البعد المالي	١	٠,٧٥٤❖❖	٥	٠,٧٣٤❖❖
	٢	٠,٧٩٣❖❖	٦	٠,٧٠٩❖❖
	٣	٠,٧٦١❖❖	٧	٠,٥٨٣❖❖
	٤	٠,٨١٩❖❖	-	-
بعد العملاء	١	٠,٨١٨❖❖	٤	٠,٨٧٣❖❖
	٢	٠,٨٤٨❖❖	٥	٠,٧٧٧❖❖
	٣	٠,٩١٠❖❖	٦	٠,٧٥٩❖❖
بعد العمليات الداخلية	١	٠,٧٨٩❖❖	٥	٠,٨٢٢❖❖
	٢	٠,٧٢٩❖❖	٦	٠,٧٨٧❖❖
	٣	٠,٨٣٨❖❖	٧	٠,٦٨٤❖❖
	٤	٠,٨٠٩❖❖	٨	٠,٧٣١❖❖
بعد التعلم والنمو	١	٠,٧٧٠❖❖	٥	٠,٧١٣❖❖
	٢	٠,٧٤٦❖❖	٦	٠,٦٩٤❖❖
	٣	٠,٧٤٧❖❖	٧	٠,٧٢٢❖❖
	٤	٠,٧٩٥❖❖	٨	٠,٦٦٩❖❖

❖❖ دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

يتضح من الجدول (٨) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع بعدها موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات الأداة، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

ج) ثبات أداة الدراسة:

تم التأكد من ثبات أداة الدراسة من خلال استخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ (معادلة ألفا كرونباخ) ((Cronbach' Alpha (α))، ويوضح الجدول رقم (٩) قيم معاملات الثبات ألفاكرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة.

جدول رقم (٩)معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

محاور الاستبانة		عدد العبارات	ثبات المحور
١- درجة توافر أبعاد بطاقة الأداء المتوازن في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	البعد المالي	٧	٠,٨٥٩٩
	بعد العملاء	٦	٠,٩١٠٧
	بعد العمليات الداخلية	٨	٠,٩٠١٦
	بعد التعلم والنمو	٨	٠,٨٧٥١
الثبات العام		٢٩	٠,٩٤٠٦

يتضح من الجدول رقم (٩) أن معامل الثبات العام عالٍ حيث بلغ (٠,٩٤٠٦)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة، كما يُعد مؤشراً مهماً على أن العبارات المكونة لمحاور الاستبانة تعطي نتائج مستقرة وثابتة في حال إعادة تطبيقها على مجتمع الدراسة مرة أخرى؛ وبالتالي توجد طمأنينة تجاه تحليل بيانات الاستبانة.

٦- إجراءات تطبيق الدراسة:

بعد التأكد من صدق (الاستبانة) وثباتها، وصلاحيتها للتطبيق، قامت الباحثة بتطبيقها ميدانياً بإتباع الخطوات التالية: توزيع الاستبانة ورقياً، وجمعها بعد تعبئتها ، ومراجعتها ، والتأكد من صلاحيتها، وملاءمتها للتحليل.

٧- أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة، وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS).

وبعد ذلك تم حساب المقاييس الإحصائية التالية:

١- التكرارات، والنسب المئوية؛ للتعرف على خصائص مجتمع الدراسة، وتحديد استجاباتهن تجاه عبارات المحاور الرئيسة التي تتضمنها أداة الدراسة.

٢- المتوسط الحسابي الموزون (المرجح) "Weighted Mean"؛ وذلك للتعرف على متوسط استجابات مجتمع الدراسة على كل عبارة من عبارات المحاور، كما أنه يفيد في ترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي موزون.

٣- المتوسط الحسابي "Mean"؛ وذلك لمعرفة مدى ارتفاع، أو انخفاض استجابات مجتمع الدراسة عن المحاور الرئيسة، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي.

٤- الانحراف المعياري "Standard Deviation" ؛ للتعرف على مدى انحراف استجابات مجتمع الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي، ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة إلى جانب المحاور الرئيسة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات، وانخفض تشتتها.

٥- تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي للتحقق من الفروق بين اتجاهات مجتمع الدراسة باختلاف متغيراتهن .

٦- تم استخدام اختبار شيفيه للتحقق من الفروق التي بينها اختبار تحليل التباين الأحادي.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

أولاً: إجابة السؤال الأول: ما درجة توافر البعد المالي لبطاقة الأداء المتوازن في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ؟

للإجابة عن هذا السؤال والتعرف على درجة توفر البعد المالي لبطاقة الأداء المتوازن في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ؛ تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات مجتمع الدراسة، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (١٠)استجابات مجتمع الدراسة حول درجة توافر البعد المالي لبطاقة الأداء المتوازن في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً			
٧	يؤدي استغلال الموارد المالية بشكل جيد إلى تطوير الأداء الإداري	ك	٢٦	٥٣	٣	-	-	٤.٢٨	٠.٥٢٨	١
		٪	٣١.٧	٦٤.٦	٣.٧	-	-			
٢	استغلال الموارد المالية بشكل جيد يؤدي إلى تطوير الأداء الأكاديمي	ك	٢٤	٥٣	٥	-	-	٤.٢٣	٠.٥٥١	٢
		٪	٢٩.٣	٦٤.٦	٦.١	-	-			
٦	الحصول على مصادر تمويل مختلفة يزيد من الإيرادات الجامعية	ك	٢٦	٤٩	٧	-	-	٤.٢٣	٠.٥٩٤	٣
		٪	٣١.٧	٥٩.٨	٨.٥	-	-			
١	يؤدي قيام الجامعة باستغلال الأصول وتخفيض النفقات إلى زيادة وتحسين الإيرادات الجامعية	ك	٢٣	٥١	٨	-	-	٤.١٨	٠.٥٩١	٤
		٪	٢٨.٠	٦٢.٢	٩.٨	-	-			
٥	تتناسب موازنة الجامعة مع مستوى أدائها	ك	١٩	٥١	١٢	-	-	٤.٠٩	٠.٦١٣	٥
		٪	٢٣.٢	٦٢.٢	١٤.٦	-	-			

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً			
٣	تقدم الجامعة الخدمات الجامعية بأسعار ملائمة وبما يناسب مستوى الخدمة المقدمة	ك	١٧	٤٩	١٦	-	-	٤.٠١	٠.٦٣٨	٦
		٪	٢٠.٧	٥٩.٨	١٩.٥	-	-			
٤	تستخدم الجامعة أساليب الرقابة الإلكترونية في الرقابة على الأداء المالي	ك	٢٠	٤٤	١٦	٢	-	٤.٠٠	٠.٧٣٧	٧
		٪	٢٤.٤	٥٣.٧	١٩.٥	٢.٤	-			
المتوسط العام								٤.١٥	٠.٤٥٠	

يتضح في الجدول (١٠) أن مجتمع الدراسة موافقات بدرجة كبيرة على توفر البعد المالي لبطاقة الأداء المتوازن في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمتوسط (٤.١٥ من ٥.٠٠)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من ٣.٤١ إلى ٤.٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار بدرجة كبيرة على أداة الدراسة، ويتضح من النتائج أن مجتمع الدراسة موافقات بدرجة كبيرة جداً على توفر ثلاثة من مقومات البعد المالي لبطاقة الأداء المتوازن في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تتمثل في العبارات رقم (٧ ، ٢ ، ٦) التي تم ترتيبها تنازلياً كالتالي:

جاءت العبارة رقم (٧) وهي : "يؤدي استغلال الموارد المالية بشكل جيد إلى تطوير الأداء الإداري" بالمرتبة الأولى و بدرجة كبيرة جداً بمتوسط (٤,٢٨ من ٥) ويرجع هذا إلى شعور القيادات بضرورة الاستغلال الأمثل للموارد المالية وتوجيهها التوجيه السليم في تنفيذ أهداف الجامعة .

وجاءت العبارة رقم (٢) وهي : " استغلال الموارد المالية بشكل جيد يؤدي إلى تطوير الأداء الأكاديمي " بالمرتبة الثانية من حيث موافقة مجتمع الدراسة عليها بدرجة كبيرة جداً بمتوسط (٤,٢٣ من ٥)، حيث أن توجيه الموارد المالية نحو تطوير وتحسين التقنيات سوف يكون له الانعكاس الإيجابي نحو تطوير الأداء، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة(الطائي، ٢٠١٤) ودراسة (عبدالرحمن، ٢٠١٤) ودراسة (schobel، 2012,)في استغلال الموارد المالية لتحقيق أهداف الجامعة.

كما جاءت العبارة رقم (٦) وهي : " الحصول على مصادر تمويل مختلفة يزيد من الإيرادات الجامعية" بالمرتبة الثالثة و بدرجة كبيرة جداً بمتوسط (٤,٢٣ من ٥)، وهذا يعكس توجه الدولة في ضرورة بحث الجامعات عن مصادر تمويل أخرى من أجل زيادة الدخل والارتقاء بمستوى الجامعات وعدم الاعتماد على الميزانية فقط ، وتتفق مع دراسة (عبدالرحمن، ٢٠١٤) حيث حصلت على درجة كبيرة جدا"، ولكنها تختلف مع دراسة (عبود ٢٠١٧) ودراسة (مسلم ٢٠١٧) والتي حصلت على درجة منخفضة جداً ويرجع السبب إلى عدم وجود إستراتيجية واضحة للجامعتين لإدارة مواردها المالية ، وأيضاً التركيز على جانب واحد وهو التعليم فقط .ويتضح من النتائج أيضاً

حصول أربعة مقومات على موافقة بدرجة كبيرة تتمثل في العبارات رقم (١ ، ٥ ، ٣ ، ٤)، والتي تم ترتيبها تنازلياً كالتالي :

جاءت العبارة رقم (١) وهي : "يؤدي قيام الجامعة باستغلال الأصول وتخفيض النفقات إلى زيادة وتحسين الإيرادات الجامعية" بالمرتبة الرابعة من حيث الموافقة عليها بدرجة كبيرة بمتوسط (٤.١٨ من ٥)، والسبب يرجع إلى أن الجامعة تتوفر لديها أصول ثابتة ، وأن الاستغلال الأمثل لها وعدم الهدر سيؤدي إلى زيادة الإيرادات، وتتفق مع دراسة (عبود ٢٠١٧)، ولكنها تختلف مع دراسة(مسلم ٢٠١٧) والتي حصلت العبارة على درجة ضعيفة ويرجع السبب إلى ضعف عملية الترشيد في الجامعة، وجاءت العبارة رقم (٥) وهي : " تتناسب موازنة الجامعة مع مستوى أدائها " بالمرتبة الخامسة وبمتوسط (٤.٠٩ من ٥)، كما جاءت العبارة رقم (٣) وهي : " تقدم الجامعة الخدمات الجامعية بأسعار ملائمة وبما يناسب مستوى الخدمة المقدمة " بالمرتبة السادسة وبمتوسط (٤.٠١ من ٥)، ويرجع هذا إلى أن الجامعة فتحت المجال أمام المستثمرين الخارجيين لتقديم الخدمات الجامعية وبأسعار متوسطة، وذلك في سبيل تنويع الخدمات للطالبات، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (عبدالرحمن، ٢٠١٤) حيث حصلت على درجة محايد وقد يرجع السبب إلى أن الخدمات قد لا تكون بالمستوى الذي يطمح إليه الأعضاء، كما جاءت العبارة رقم (٤) وهي : " تستخدم الجامعة أساليب الرقابة الإلكترونية في الرقابة على الأداء المالي " بالمرتبة السابعة وبدرجة كبيرة بمتوسط (٤.٠٠ من ٥) ويرجع السبب إلى اهتمام الجامعة في عدم الهدر المالي وسهولة معرفة مكامن الضعف في تنفيذ الأهداف من خلال استخدام التقنية، وتختلف مع

دراسة (عبدالرحمن، ٢٠١٤)حيث حصلت على درجة محايد وذلك لعدم وجود قاعدة بيانات عن الأداء المالي، ودراسة (عبود ٢٠١٧)والتي حصلت على درجة منخفضة في عدم استغلال الجامعة لإمكانياتها المادية الاستغلال الأمثل.

ثانياً: إجابة السؤال الثاني: ما درجة توافر بعد العملاء لبطاقة الأداء المتوازن في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ؟

للإجابة عن هذا السؤال والتعرف على درجة توافر بعد العملاء لبطاقة الأداء المتوازن في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؛ تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات مجتمع الدراسة ، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (١١)استجابات مجتمع الدراسة حول درجة توافر بعد العملاء لبطاقة الأداء المتوازن في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً			
٢	تهتم الجامعة على تطوير الخدمات التعليمية وفق المستجدات العالمية	ك	١٩	٤٣	٢٠	-	-	٣.٩٩	٠.٦٩٤	١
		٪	٢٣.٢	٥٢.٤	٢٤.٤	-	-			
١	تقدم الجامعة أفضل الخدمات الأكاديمية للطالبات باستخدام وسائل التقنية الحديثة	ك	٢٣	٣٦	٢٢	١	-	٣.٩٩	٠.٧٧٨	٢
		٪	٢٨.٠	٤٣.٩	٢٦.٨	١.٢	-			

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً			
٣	تسعى الجامعة بصورة دائمة على تقديم الخدمات المختلفة (نظافة ، أمن ، طعام) بجودة عالية	ك	١٧	٣٥	٢٩	١	-	٣.٨٣	٠.٧٦٧	٣
		٪	٢٠.٧	٤٢.٧	٣٥.٤	١.٢	-			
٤	تستجيب الجامعة لشكاوي الطالبات ومعالجة المشكلة في وقت قصير	ك	١٥	٣٧	٢٨	٢	-	٣.٧٩	٠.٧٦٦	٤
		٪	١٨.٣	٤٥.١	٣٤.١	٢.٤	-			
٥	تهتم إدارة الجامعة بالتعرف على آراء الطالبات في الأداء الأكاديمي والإداري للعاملات فيها	ك	١١	٤٢	٢٨	١	-	٣.٧٧	٠.٦٩٠	٥
		٪	١٣.٤	٥١.٢	٣٤.١	١.٢	-			
٦	تسعى الجامعة إلى تحقيق أعلى درجة من الرضا لدى الطالبات	ك	٨	٤٦	٢٦	٢	-	٣.٧٣	٠.٦٦٨	٦
		٪	٩.٨	٥٦.١	٣١.٧	٢.٤	-			
المتوسط العام								٣.٨٥	٠.٦٠٦	

يتضح من الجدول (١١) أن أفراد مجتمع الدراسة موافقات بدرجة كبيرة على توافر بعد العملاء لبطاقة الأداء المتوازن في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمتوسط (٣,٨٥ من ٥,٠٠)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من

فئات المقياس الخماسي (من ٣.٤١ إلى ٤.٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار بدرجة كبيرة على أداة الدراسة، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (الشهري، ١٤٣٦)والتي حصل المتطلب فيها على درجة ضعيفة، ويتضح أيضاً "أن هناك موافقة بدرجة كبيرة على توفر ستة من مقومات بعد العملاء لبطاقة الأداء المتوازن في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تتمثل في العبارات رقم (٢، ١، ٣، ٤، ٥، ٦) التي تم ترتيبها تنازلياً كالتالي:

جاءت العبارة رقم (٢) وهي: "تهتم الجامعة على تطوير الخدمات التعليمية وفق المستجدات العالمية " بالمرتبة الأولى وبدرجة كبيرة بمتوسط (٣.٩٩ من ٥)، ويرجع السبب إلى حرص الجامعة على تقديم أفضل الخدمات لجميع منسوباتها وطالباتها في سبيل تسهيل المهمة التعليمية ومواكبة التطور العالمي، كما جاءت العبارة رقم (١) وهي: "تقدم الجامعة أفضل الخدمات الأكاديمية للطالبات باستخدام وسائل التقنية الحديثة " بالمرتبة الثانية وبدرجة كبيرة بمتوسط (٣.٩٩ من ٥)، وذلك من خلال استخدام التقنية في التعليم ، وفي تسهيل الإجراءات لجميع المعاملات، وتتفق مع دراسة (أبوشرخ، ٢٠١٢)ودراسة (الجغيمان، ٢٠١٢)ودراسة(Nayerl,2012) في أن الجامعة تعمل تطوير الخدمات ، وجاءت العبارة رقم (٣) وهي: " تسعى الجامعة بصورة دائمة على تقديم الخدمات المختلفة (نظافة ، أمن ، طعام) بجودة عالية " بالمرتبة الثالثة وبدرجة كبيرة بمتوسط (٣.٨٣ من ٥)، وذلك من أجل كسب رضا العميل (المنسوبات ، الطالبات ، المراجعات) ؛ مما يؤدي إلى زيادة سمعة الجامعة الإيجابية، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة(عبدالرحمن، ٢٠١٤)حيث حصلت على درجة محايد وذلك لعدم

وضـوح المعلومـات أمـام المـستجيبين، ودراسـة (الـشهري، ١٤٣٦)والـتي حـصلت علـى درجـة ضـعيفة، ودراسـة(مـسلم ٢٠١٧)وذلـك لأن الجامعـة لازالت تعتبر أن الخدمات المقدمة للطلبة خارج اهتمامها، كما جاءت العبارة رقـم (٤) وهـي: " تـستجيب الجامعـة لـشكاوي الطالبـات ومعالجـة المـشكلة في وقت قصير " بالمرتبة الرابعة وبدرجة كبيرة بمتوسط (٣.٧٩ مـن ٥) وهـذا يـدل علـى حـرص الجامعـة علـى تقبـل الـشكاوي والنقـد وطـرح الحلـول العاجلـة لمواجهة أي مشكلة من أجل توفير المناخ التعليمي المناسب للطالبات، وتتفـق مـع دراسـة (سمـايلي ٢٠١٧)، وتختلـف مـع دراسـة(مـسلم ٢٠١٧)والـتي حـصلت علـى درجـة ضـعيفة ، ودراسـة(عبـود ٢٠١٧) والـتي حـصلت علـى درجة متوسطة وهذا يدل على عدم الاهتمام بشكاوى الطلبة، في حين جاءت العبارة رقـم (٥) وهـي: " تهـتم إدارة الجامعـة بـالتعرف علـى آراء الطالبـات في الأداء الأكـاديمي والإداري للعـاملات فيهـا " بالمرتبـة الخامـسة وبدرجـة كـبيرة بمتوسط (٣.٧٧ من ٥)، وذلك من أجـل معالجـة أي تقـصير أو خلـل في الأداء وتوجيـه المقـصرين إلى العمـل بـشكل أفـضل ، وتختلـف مـع دراسـة(عبـود ٢٠١٧) والتي حصلت على درجة منخفضة وذلك بسبب عدم إتباع الـشفافية في الجامعة، وجاءت العبارة رقم (٦) وهي: " تسعى الجامعة إلى تحقيـق أعلـى درجـة مـن الرضـا لـدى الطالبـات " بالمرتبـة الـسادسة وبدرجـة كـبيرة بمتوسـط (٣.٧٣ من ٥)، وهذا يدل على حرص الجامعة على كسب رضا الطالبات من خلال توفير البيئة التعليمية ، وتسهيل جميع أمورهن الأكاديمية والإدارية.

وبناءً على ذلك يتضح حرص الجامعة على تحقيق التوازن ما بين الواقع ومواكبة التطورات بما يلبي تطلعات العملاء الأمر الذي ينعكس على تحقيق الأداء المتوازن في بعد العملاء.

ثالثاً: إجابة السؤال الثالث: ما درجة توافر بعد العمليات الداخلية لبطاقة الأداء المتوازن في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (١٢)استجابات مجتمع الدراسة حول درجة توافر بعد العمليات الداخلية لبطاقة الأداء المتوازن في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً			
٨	تحرص إدارة الجامعة على تطوير مهارات الابتكار والإبداع لدى عضوات هيئة التدريس	ك	٣٠	٤٦	٥	١	-	٤.٢٨	٠.٦٣٤	١
		٪	٣٦.٦	٥٦.١	٦.١	١.٢	-			
٦	تشجع إدارة الجامعة على الأنشطة البحثية لعضوات هيئة التدريس والطالبات	ك	١٩	٥٨	٣	٢	-	٤.١٥	٠.٥٩٠	٢
		٪	٢٣.٢	٧٠.٧	٣.٧	٢.٤	-			

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً			
١	تهتم إدارة الجامعة على تحديد وتشخيص احتياجات المجتمع وسوق العمل	ك	١٤	٦٣	٤	١	-	٤.١٠	٠.٥١٢	٣
		٪	١٧.١	٧٦.٨	٤.٩	١.٢	-			
٧	تسعى إدارة الجامعة على العمل بروح الفريق بين أعضاء الهيئة التدريسية والعمادات في إنجاز الأعمال	ك	٢٣	٤٥	١٣	١	-	٤.١٠	٠.٦٩٦	٤
		٪	٢٨.٠	٥٤.٩	١٥.٩	١.٢	-			
٥	تحرص إدارة الجامعة على تطوير الخدمات الإدارية التي تحقق للطالبات الانسجام في الدراسة	ك	٢٢	٤٥	١٥	-	-	٤.٠٩	٠.٦٧٠	٥
		٪	٢٦.٨	٥٤.٩	١٨.٣	-	-			
٤	تسعى إدارة الجامعة على توفير جو أكاديمي يساهم في نجاح العملية التربوية	ك	١٧	٥٥	٩	١	-	٤.٠٧	٠.٦٠٤	٦
		٪	٢٠.٧	٦٧.١	١١.٠	١.٢	-			
٢	تعمل إدارة الجامعة على توجيه البحث العلمي لخدمة المجتمع	ك	١٣	٦٣	٤	٢	-	٤.٠٦	٠.٥٥٢	٧
		٪	١٥.٩	٧٦.٨	٤.٩	٢.٤	-			
٣	تهتم إدارة الجامعة على تطوير أسلوب ونوعية الخدمات المقدمة بصورة مستمرة	ك	١٥	٥٥	١١	١	-	٤.٠٢	٠.٦٠٨	٨
		٪	١٨.٣	٦٧.١	١٣.٤	١.٢	-			
المتوسط العام								٤.١١	٠.٤٧٠	

يتضح من الجدول (١٢) أن مجتمع الدراسة موافقات بدرجة كبيرة على توافر بعد العمليات الداخلية لبطاقة الأداء المتوازن في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمتوسط (٤,١١ من ٥,٠٠)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من ٣,٤١ إلى ٤,٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار بدرجة كبيرة على أداة الدراسة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (أبوشرخ، ٢٠١٢)، وتختلف مع دراسة(الشهري، ١٤٣٦) حيث حصلت على درجة ضعيفة، ويتضح أن هناك موافقة بدرجة كبيرة جداً على عبارة واحدة تتمثل في العبارة رقم (٨) وهي: "تحرص إدارة الجامعة على تطوير مهارات الابتكار والإبداع لدى أعضاء هيئة التدريس" بمتوسط (٤,٢٨ من ٥) وهذا يظهر لنا جلياً من خلال الدورات التدريبية المستمرة التي تعقدها الجامعة للعضوات طوال العام الجامعي من أجل تطوير مهاراتهن وإبداعاتهن ، بالإضافة أن هناك موافقة بدرجة كبيرة على توفر سبعة من مقومات بعد العمليات الداخلية لبطاقة الأداء المتوازن تتمثل في العبارات رقم (٦ ، ١ ، ٧ ، ٥ ، ٤ ، ٢ ، ٣) التي تم ترتيبها تنازلياً كالتالي:

جاءت العبارة رقم (٦) وهي: " تشجع إدارة الجامعة على الأنشطة البحثية لعضوات هيئة التدريس والطالبات" بالمرتبة الأولى و بمتوسط (٤,١٥ من ٥) حيث نجد أن الجامعة تخصص جوائز للتميز البحثي من أجل حث الجميع على إجراء البحوث العلمية والتي يمكن الاستفادة منها على مستوى المجتمع، وتتفق مع دراسة(أبوشرخ، ٢٠١٢) ودراسة (الجغيمان، ٢٠١٢) ودراسة (الطائي، ٢٠١٤)، وجاءت العبارة رقم (١) وهي: " تهتم إدارة الجامعة على تحديد وتشخيص احتياجات المجتمع وسوق العمل " بالمرتبة الثانية وبدرجة كبيرة بمتوسط (٤,١٠ من ٥)، ويظهر ذلك من خلال اهتمام الجامعة بمخرجات التعليم ومدى مواءمتها لاحتياجات المجتمع وفتح أقسام جديدة

وإغلاق الأقسام التي قل الطلب عليها، جاءت العبارة رقم (٧) وهي: "تسعى إدارة الجامعة على العمل بروح الفريق بين عضوات الهيئة التدريسية والعمادات في إنجاز الأعمال " بالمرتبة الثالثة و بدرجة كبيرة بمتوسط (٤.١٠ من ٥) وذلك من أجل ضمان تنفيذ الأعمال وفق ما خطط له وجعل جميع الجهود تنصب في مسار واحد، وتتفق مع دراسة (سمايلي ٢٠١٧)كما جاءت العبارة رقم (٥) وهي: "تحرص إدارة الجامعة على تطوير الخدمات الإدارية التي تحقق للطالبات الانسجام في الدراسة " بالمرتبة الرابعة وبدرجة كبيرة بمتوسط (٤.٠٩ من ٥)، ويظهر ذلك من خلال جعل جميع الإجراءات الكترونية من أجل تسهيل كافة احتياجاتهن ، وكذلك التطوير المستمر للخدمات الإلكترونية، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (مسلم ٢٠١٧) والتي جاءت بدرجة ضعيفة ويعزى السبب إلى ضعف الشبكة التقنية في الدولة ، وجاءت العبارة رقم (٤) وهي: "تسعى إدارة الجامعة على توفير جو أكاديمي يساهم في نجاح العملية التربوية " بالمرتبة الخامسة وبدرجة كبيرة بمتوسط (٤.٠٧ من ٥)، وهو يدل على الاهتمام بعملية التعليم والتعلم، بينما تختلف مع دراسة (مسلم ٢٠١٧) حيث حصلت على درجة منخفضة، ويرجع هذا إلى ضعف الموارد المادية للجامعة، وجاءت العبارة رقم (٢) وهي: " تعمل إدارة الجامعة على توجيه البحث العلمي لخدمة المجتمع " بالمرتبة السادسة و بدرجة كبيرة بمتوسط (٤.٠٦ من ٥) وهو ما يعزز مكانة الجامعة في المجتمع من خلال المشاركة المجتمعية البناءة والهادفة إلى الرقي بالمجتمع في ضوء سياسة الدولة التعليمية، وتتفق مع دراسة (عبود ٢٠١٧)ودراسة (سمايلي ٢٠١٧)، ولكنها تختلف مع دراسة(مسلم ٢٠١٧)والتي حصلت على درجة ضعيفة بسبب ضعف الإنتاج العلمي والبحثي لدى أعضاء هيئة التدريس ، كما جاءت العبارة رقم (٣) وهي: " تهتم إدارة الجامعة على تطوير أسلوب

ونوعية الخدمات المقدمة بصورة مستمرة " بالمرتبة السابعة و بدرجة كبيرة بمتوسط (٤.٠٢ من ٥)، ويتضح ذلك بالاهتمام بكل ماهو جديد والاستفادة من تجارب الجامعات العالمية والأخذ بما يناسبها، وتتفق مع دراسة (الجغيمان ٢٠١٢)ودراسة (عبود ٢٠١٧).

رابعاً: إجابة السؤال الرابع: ما درجة توافر بعد التعلم والنمو لبطاقة الأداء المتوازن في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات مجتمع الدراسة ، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (١٣)استجابات مجتمع الدراسة حول درجة توافر بعد التعلم والنمو لبطاقة الأداء المتوازن في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً			
١	تؤدي البرامج الأكاديمية في الجامعة إلى تطوير الكفاءة العلمية والمهنية لعضو هيئة التدريس	ك	٤٢	٣٦	٤	-	-	٤.٤٦	٠.٥٩٢	١
		٪	٥١.٢	٤٣.٩	٤.٩	-	-			
٢	تحرص إدارة الجامعة على حجز قيمة ومكانة أعلى بين الجامعات	ك	٣٩	٣٨	٥	-	-	٤.٤١	٠.٦٠٨	٢
		٪	٤٧.٦	٤٦.٣	٦.١	-	-			
٣	تحرص إدارة الجامعة على استخدام	ك	٣٣	٤١	٨	-	-	٤.٣٠	٠.٦٤٢	٣

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً			
	التقنيات الحديثة في جميع إجراءاتها	٪	٤٠.٢	٥٠.٠	٩.٨	-	-			
٤	تعمل إدارة الجامعة على تطوير المهارات والقدرات لعضوات هيئة التدريس فيها للوصول إلى المستوى المطلوب	ك	٢٩	٤٨	٥	-	-	٤.٢٩	٠.٥٧٧	٤
		٪	٣٥.٤	٥٨.٥	٦.١	-	-			
٦	تعمل إدارة الجامعة على دراسة وتحليل مدى جودة الخدمات المقدمة من أجل ضمان التميز	ك	٢٣	٥٤	٥	-	-	٤.٢٢	٠.٥٤٥	٥
		٪	٢٨.٠	٦٥.٩	٦.١	-	-			
٧	تسعى إدارة الجامعة إلى تطوير قدرات الأكاديميين من خلال البرامج التدريبية	ك	٢٠	٥٦	٦	-	-	٤.١٧	٠.٥٤٠	٦
		٪	٢٤.٤	٦٨.٣	٧.٣	-	-			
٨	تهتم إدارة الجامعة بتطوير أنظمتها وإجراءاتها التنظيمية بصورة مستمرة	ك	١٩	٥٣	٩	١	-	٤.١٠	٠.٦٢١	٧
		٪	٢٣.٢	٦٤.٦	١١.٠	١.٢	-			
٥	توجد في الجامعة عمادة لتطوير التعليم الجامعي تعطى كافة الصلاحيات للعمل على التطوير	ك	٢٠	٥٠	١١	١	-	٤.٠٩	٠.٦٥٢	٨
		٪	٢٤.٤	٦١.٠	١٣.٤	١.٢	-			
المتوسط العام								٤.٢٦	٠.٤٣٧	

يتضح في الجدول (١٣) أن مجتمع الدراسة موافقات بدرجة كبيرة جداً على توافر بعد التعلم والنمو لبطاقة الأداء المتوازن بمتوسط (٤,٢٦ من ٥,٠٠)، وهو متوسط يقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي (من ٤,٢١ إلى ٥,٠٠)، ويتضح أن هناك موافقة بدرجة كبيرة جداً على توفر خمسة من مقومات بعد التعلم والنمو لبطاقة الأداء المتوازن تتمثل في العبارات رقم (١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٦) التي تم ترتيبها تنازلياً كالتالي:

جاءت العبارة رقم (١) وهي: " تؤدي البرامج الأكاديمية في الجامعة على تطوير الكفاءة العلمية والمهنية لعضو هيئة التدريس" بالمرتبة الأولى وبدرجة كبيرة جداً بمتوسط (٤,٤٦ من ٥) وهو يبين حرص الجامعة على تقديم كل ما يساعد على النمو المهني والعلمي للعضوات، وهو ما يتفق مع دراسة(الطائي، ٢٠١٤)، ودراسة(عبود ٢٠١٧)، ولكن تختلف مع دراسة(سمايلي ٢٠١٧)والتي حصلت على درجة دون المتوسط وذلك بسبب قلة الإمكانيات المادية الكافية لإقامة الدورات التدريبية، وجاءت العبارة رقم (٢) وهي: " تحرص إدارة الجامعة على حجز قيمة ومكانة أعلى بين الجامعات" بالمرتبة الثانية وبدرجة كبيرة جداً بمتوسط (٤,٤١ من ٥)، ويظهر ذلك من خلال العمل الدؤوب على تطوير الجامعة من أجل الحصول على الاعتماد الأكاديمي، وجاءت العبارة رقم (٣) وهي: " تحرص إدارة الجامعة على استخدام التقنيات الحديثة في جميع إجراءاتها " بالمرتبة الثالثة وبدرجة كبيرة جداً بمتوسط (٤,٣٠ من ٥)، وهذا ما يؤكده إدخال التقنيات في جميع المكاتب وجعل العمل تقنياً"، وتتفق مع دراسة(الطائي، ٢٠١٤) بينما تختلف مع دراسة(عبدالرحمن، ٢٠١٤)والتي حصلت على درجة عدم الموافقة،

وذلك لقلة الاهتمام بالتقنية في التعليم، و جاءت العبارة رقم (٤) وهي: " تعمل إدارة الجامعة على تطوير المهارات والقدرات لعضوات هيئة التدريس فيها للوصول إلى المستوى المطلوب " بالمرتبة الرابعة وبدرجة كبيرة جداً بمتوسط (٤.٢٩ من ٥) حيث أن الجامعة حريصة على أن تكون العضوات في مستوى عالٍ من التدريب والتطوير من أجل النهوض بالعملية التعليمية على الوجه الأكمل، وتتفق مع دراسة (عبود ٢٠١٧) والتي حصلت على درجة كبيرة، بينما تختلف مع دراسة (مسلم ٢٠١٧) حيث حصلت على درجة متوسطة وهذا مؤشر جيد لجامعتي صنعاء وعدن من حيث الاهتمام بتأهيل أعضاء هيئة التدريس لتحقيق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي ، وجاءت العبارة رقم (٦) وهي: " تعمل إدارة الجامعة على دراسة وتحليل مدى جودة الخدمات المقدمة من أجل ضمان التميز " بالمرتبة الخامسة بدرجة كبيرة جداً و بمتوسط (٤.٢٢ من ٥)، ويكون ذلك من خلال التغذية العكسية لجميع نتائج خططها ومحاولة تجنب العقبات في المستقبل .أيضاً يظهر لنا أن هناك موافقة بدرجة كبيرة على توفر ثلاثة من مقومات بعد التعلم والنمو تتمثل في العبارات رقم (٧ ، ٨ ، ٥) والتي تم ترتيبها تنازلياً كالتالي:

جاءت العبارة رقم (٧) وهي: "تسعى إدارة الجامعة على تطوير قدرات الأكاديميين من خلال البرامج التدريبية " بالمرتبة الأولى وبدرجة كبيرة بمتوسط (٤.١٧ من ٥) ؛مما يعني اهتمام الجامعة بتطوير عضواتها من خلال البرامج التدريبية التي تعقدها عمادة تطوير التعليم الجامعي، وتتفق مع دراسة (سمايلي ٢٠١٧) والتي بينت أن هناك اهتمام من قبل الجامعة في الجزائر بتدريب أعضاء هيئة التدريس، كما جاءت العبارة رقم (٨) وهي: "تهتم

إدارة الجامعة على تطوير أنظمتها وإجراءاتها التنظيمية بصورة مستمرة " بالمرتبة الثانية وبدرجة كبيرة بمتوسط (٤.١٠ من ٥)، وجاءت العبارة رقم (٥) وهي: " توجد في الجامعة عمادة لتطوير التعليم الجامعي وتعطى كافة الصلاحيات للعمل على التطوير" بالمرتبة الثالثة وبدرجة كبيرة بمتوسط (٤.٠٩ من ٥)، وهذا يدل دلالة كبيرة على رغبة الجامعة الصادقة في الرفع من مستوى أعضائها بما يحقق النفع للجميع، وبناء على ذلك يتضح أن أبرز مقومات بعد التعلم والنمو لبطاقة الأداء المتوازن لتقييم أداء جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تتمثل في إسهام البرامج الأكاديمية في الجامعة على تطوير الكفاءة العلمية والمهنية لعضو هيئة التدريس ؛ مما يحسن من أدائه بما يدعم عملية التعلم الأمر الذي ينعكس على تحقيق الأداء المتوازن فيما يتعلق ببعد التعلم والنمو.

درجة توافر أبعاد بطاقة الأداء المتوازن في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية:

لتحديد درجة توافر أبعاد بطاقة الأداء المتوازن في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ؛ تم حساب المتوسط الحسابي لهذه الأبعاد، ويوضح الجدول (١٤) النتائج العامة لهذا المحور.

جدول رقم (١٤)استجابات مجتمع الدراسة على أبعاد بطاقة الأداء المتوازن في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١	البعد المالي	٤.١٥	٠.٤٥٠	٢
٢	بعد العملاء	٣.٨٥	٠.٦٠٦	٤
٣	بعد العمليات الداخلية	٤.١١	٠.٤٧٠	٣
٤	بعد التعلم والنمو	٤.٢٦	٠.٤٣٧	١
درجة توافر أبعاد بطاقة الأداء المتوازن لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية		٤.١٠	٠.٣٨٧	-

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه أن الموافقة على أبعاد بطاقة الأداء المتوازن جاءت بمتوسط(٤.١٠ من ٥) وأن أبرز بعد تمثّل في بُعد التعلم والنمو بمتوسط (٤.٢٦ من ٥)، يليه البعد المالي بمتوسط (٤.١٥ من ٥)، يليه بُعد العمليات الداخلية بمتوسط (٤.١١ من ٥)، وأخيراً جاء بُعد العملاء وبمتوسط (٣.٨٥ من ٥)، ونتائج الموافقة على هذه الأبعاد تختلف من دراسة لأخرى ، ففي دراسة (عبود٢٠١٧) كانت الأبعاد وفق الترتيب التالي : حصل بعد العملاء على المرتبة الأولى، يليه البعد المالي ، ثم بعد العمليات الداخلية، ثم بعد التعلم والنمو، أما دراسة (مسلم ٢٠١٧) فقد جاء في المرتبة الأولى بعد العمليات الداخلية، يليه بعد التعلم والنمو، ثم البعد المالي، يليه بعد العملاء، أيضاً دراسة (الموسى ٢٠١٧)كان ترتيب الأبعاد فيها كما يلي: بعد العملاء حصل على المرتبة الأولى، يليه بعد التعلم والنمو، ثم بعد العمليات الداخلية، ثم البعد المالي، ويرجع هذا الاختلاف في ترتيب الأبعاد إلى اهتمامات كل جامعة ودورها في التطوير، وتقديم الخدمات المناسبة لأعضاء هيئة التدريس والطلاب، وكذلك مقدار حرصها على الحصول على درجة من التميز بين الجامعات المختلفة.

خامساً: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات مجتمع الدراسة وفقاً للمتغيرات التالية (المؤهل الأكاديمي ، المسمى الوظيفي ، عدد سنوات الخبرة ، عدد الدورات التدريبية)؟

١- الفروق باختلاف متغير المؤهل الأكاديمي:

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات مجتمع الدراسة طبقاً لاختلاف متغير المؤهل الأكاديمي ؛ استخدمت الباحثة اختبار "ت : T-test " لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات مجتمع الدراسة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول رقم (١٥)نتائج اختبار " ت : T-test " للفروق بين استجابات مجتمع الدراسة طبقاً لاختلاف متغير المؤهل الأكاديمي

المحور	المؤهل الأكاديمي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
البعد المالي	ماجستير	١٨	٤.٠٥	٠.٤٠٤	- ١.٠٥٤	٠.٢٩٥
	دكتوراه	٦٤	٤.١٧	٠.٤٦١		
بعد العملاء	ماجستير	١٨	٣.٧٠	٠.٦٠٤	- ١.١٥٩	٠.٢٥٠
	دكتوراه	٦٤	٣.٨٩	٠.٦٠٤		
بعد العمليات الداخلية	ماجستير	١٨	٣.٩٩	٠.٣٥٨	- ١.٢٥٢	٠.٢١٤
	دكتوراه	٦٤	٤.١٤	٠.٤٩٤		
بعد التعلم والنمو	ماجستير	١٨	٤.٢٠	٠.٣٣٢	- ٥٩٩.	٠.٥٥١
	دكتوراه	٦٤	٤.٢٧	٠.٤٦٣		
درجة توافر أبعاد بطاقة الأداء المتوازن في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	ماجستير	١٨	٤.٠٠	٠.٣٢٨	- ١.٢٥١	٠.٢١٥
	دكتوراه	٦٤	٤.١٣	٠.٤٠٠		

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (١٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) فأقل في اتجاهات مجتمع الدراسة حول (البعد المالي، بعد العملاء ، بعد العمليات الداخلية، بعد التعلم والنمو) باختلاف متغير المؤهل الأكاديمي، ويرجع هذا إلى وعيهم بأهمية بطاقة الأداء المتوازن في تقييم الأداء، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة(عبود ٢٠١٧) حيث حصل البعد المالي على أعلى استجابة من قبل حملة الماجستير، أما البعد المالي فقد حصل على درجة أعلى عند حملة الدكتوراه والماجستير، أما بعدي العمليات الداخلية، والنمو والتعلم فقد كان من نصيب حملة شهادة البكالوريس.

٢- الفروق باختلاف متغير المسمى الوظيفي:

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات مفردات الدراسة طبقاً لاختلاف متغير المسمى الوظيفي ؛ استخدمت الباحثة "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA) ؛ لتوضيح دلالة الفروق في استجابات مجتمع الدراسة طبقاً لاختلاف متغير المسمى الوظيفي ، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول رقم (١٦)نتائج " تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA) للفروق في استجابات مجتمع الدراسة طبقاً لاختلاف متغير المسمى الوظيفي

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
البعد المالي	بين المجموعات	٠.٤٣٤	٣	٠.١٤٥	٠.٧٠٦	٠.٥٥١
	داخل المجموعات	١٥.٩٧٣	٧٨	٠.٢٠٥		
	المجموع	١٦.٤٠٧	٨١	-		
بعد العملاء	بين المجموعات	٣.٨٠٩	٣	١.٢٧٠	٣.٨٢٥	٠.٠١٣*
	داخل المجموعات	٢٥.٨٩١	٧٨	٠.٣٣٢		
	المجموع	٢٩.٧٠١	٨١	-		
بعد العمليات الداخلية	بين المجموعات	٠.٧٧٧	٣	٠.٢٥٩	١.١٨٠	٠.٣٢٣
	داخل المجموعات	١٧.١٢٢	٧٨	٠.٢٢٠		
	المجموع	١٧.٨٩٩	٨١	-		
بعد التعلم والنمو	بين المجموعات	٠.٢٨٨	٣	٠.٠٩٦	٠.٤٩٤	٠.٦٨٨
	داخل المجموعات	١٥.١٧٧	٧٨	٠.١٩٥		
	المجموع	١٥.٤٦٦	٨١	-		

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
درجة توافر أبعاد بطاقة الأداء المتوازن في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	بين المجموعات	٠.٨٦٦	٣	٠.٢٨٩	٢.٠٠١	٠.١٢١
	داخل المجموعات	١١.٢٥٠	٧٨	٠.١٤٤		
	المجموع	١٢.١١٦	٨١	-		

❖ **دالة عند مستوى ٠,٠٥ فأقل**

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (١٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) حول (البعد المالي ، بعد العمليات الداخلية ، بعد التعلم والنمو)، باختلاف متغير المسمى الوظيفي ، بينما يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في اتجاهات مجتمع الدراسة حول (بعد العملاء) باختلاف متغير المسمى الوظيفي، ولتحديد صالح الفروق بين فئات المسمى الوظيفي تم استخدام اختبار شيفيه، والذي جاءت نتائجه كالتالي:

جدول رقم (١٧) يوضح نتائج اختبار شيفيه
للتحقق من الفروق بين فئات المسمى الوظيفي

المحور	المسمي الوظيفي	العدد	المتوسط الحسابي	وكيلة إدارية	وكيلة عمادة	وكيلة كلية	منسقة قسم
بعد العملاء	وكيلة إدارية	٧	٤.١٠	-			
	وكيلة عمادة	١٤	٣.٧٩		-		
	وكيلة كلية	١١	٤.٣٣			-	*
	منسقة قسم	٥٠	٣.٧٣				-

❖ **دالة عند مستوى ٠,٠٥ فأقل**

يتضح من خلال النتائج الموضحة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) فأقل بين مجتمع الدراسة اللاتي مسماهن الوظيفي وكيلات كلية، واللاتي مسماهن الوظيفي منسقات أقسام حول (بعد العملاء)لصالح اللاتي مسماهن الوظيفي وكيلات كلية، ويرجع السبب إلى أن وكيلات الكلية أكثر إحاطة من المنسقات بما توفره الجامعة من خدمات، وتختلف مع دراسة(مسلم ٢٠١٧)والتي أوضحت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المسمى الوظيفي، بسبب أن القيادات الأكاديمية غالباً ما يمثلون أعضاء المجالس والكليات ومجلس الجامعة، وتنعكس بالتالي قراراتهم على مختلف الجوانب الأكاديمية.

٣- الفروق باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة:

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات مجتمع الدراسة طبقاً لاختلاف متغير عدد سنوات الخبرة استخدمت الباحثة "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA) ؛ لتوضيح دلالة الفروق في استجابات مجتمع الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير عدد سنوات الخبرة ، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول رقم(١٨)نتائج " تحليل التباين

الأحادي " (One Way ANOVA) للفروق في استجابات

مجتمع الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير عدد سنوات الخبرة

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
البعد المالي	بين المجموعات	١.٦٤١	٢	٨٢٠.	٤.٣٨٩	❖٠.٠١٦
	داخل المجموعات	١٤.٧٦٦	٧٩	٠.١٨٧		
	المجموع	١٦.٤٠٧	٨١	-		
بعد العملاء	بين المجموعات	٢.٤٨٢	٢	١.٢٤١	٣.٦٠١	❖٠.٠٣٢
	داخل المجموعات	٢٧.٢١٩	٧٩	٠.٣٤٥		
	المجموع	٢٩.٧٠١	٨١	-		
بعد العمليات الداخلية	بين المجموعات	٠.٣٧٠	٢	٠.١٨٥	٠.٨٣٣	٠.٤٣٩
	داخل المجموعات	١٧.٥٢٩	٧٩	٠.٢٢٢		
	المجموع	١٧.٨٩٩	٨١	-		
بعد التعلم والنمو	بين المجموعات	٠.٤٧٤	٢	٠.٢٣٧	١.٢٥٠	٠.٢٩٢
	داخل المجموعات	١٤.٩٩١	٧٩	٠.١٩٠		
	المجموع	١٥.٤٦٦	٨١	-		
درجة توافر أبعاد بطاقة الأداء المتوازن في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	بين المجموعات	٠.٥٩٨	٢	٠.٢٩٩	٢.٠٤٩	٠.١٣٦
	داخل المجموعات	١١.٥١٩	٧٩	٠.١٤٦		
	المجموع	١٢.١١٦	٨١	-		

❖ دالة عند مستوى ٠,٠٥ فأقل

يتضح من خلال النتائج الموضحة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في اتجاهات مجتمع الدراسة حول (بعد العمليات الداخلية ، بعد التعلم والنمو) باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة، بينما

يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في اتجاهات مجتمع الدراسة حول (البعد المالي ، بعد العملاء) باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة ، ولتحديد صالح الفروق بين فئات عدد سنوات الخبرة تم استخدام اختبار شيفيه، والذي جاءت نتائجه كالتالي:

جدول رقم (١٩)يوضح نتائج اختبار شيفيه للتحقق من الفروق بين فئات عدد سنوات الخبرة

المحور	عدد سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	أقل من ٥ سنوات	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	١٠ سنوات فأكثر
البعد المالي	أقل من ٥ سنوات	٤٤	٤.٢٦	-	❖	
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٣٦	٣.٩٩		-	
	١٠ سنوات فأكثر	٢	٤.٥٠			-
بعد العملاء	أقل من ٥ سنوات	٤٤	٣.٧٨	-		❖
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٣٦	٣.٨٧		-	
	١٠ سنوات فأكثر	٢	٤.٩٢			-

❖ دالة عند مستوى ٠,٠٥ فأقل

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (١٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل بين مجتمع الدراسة اللاتي عدد سنوات خبرتهن أقل من ٥ سنوات واللاتي عدد سنوات خبرتهن من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات حول (البعد المالي) لصالح اللاتي عدد سنوات خبرتهن أقل من ٥ سنوات ، ويتضح أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل بين مجتمع الدراسة اللاتي عدد سنوات خبراتهن أقل

من ٥ سنوات، واللاتي عدد سنوات خبراتهن ١٠ سنوات فأكثر حول (بعد العملاء) لصالح اللاتي عدد سنوات خبرتهن ١٠ سنوات فأكثر، ويرجع السبب إلى أن الخبرة تلعب دوراً كبيراً في تقييم الخدمات التي تقدمها الجامعة خلال السنوات الماضية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة(عبود٢٠١٧)، بينما تختلف مع دراسة(مسلم ٢٠١٧) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، وسبب ذلك أن مستوى أداء الجامعات اليمنية ظل لفترة طويلة متدنياً ولم يشهد تحسناً ملحوظاً.

٤- الفروق باختلاف متغير عدد الدورات التدريبية :

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات مجتمع الدراسة طبقاً لاختلاف متغير عدد الدورات التدريبية ؛ استخدمت الباحثة "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA) ؛ لتوضيح دلالة الفروق في استجابات مجتمع الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير عدد الدورات التدريبية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي :

الجدول رقم (٢٠)نتائج " تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA) للفروق في استجابات مجتمع الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير عدد الدورات التدريبية

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
البعد المالي	بين المجموعات	٤٤٥.	٢	٠.٢٢٢	١.١٠١	٠.٣٣٨
	داخل المجموعات	١٥.٩٦٢	٧٩	٠.٢٠٢		
	المجموع	١٦.٤٠٧	٨١	-		

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بعد العملاء	بين المجموعات	٠.٩٣١	٢	٠.٤٦٦	١.٢٧٩	٠.٢٨٤
	داخل المجموعات	٢٨.٧٦٩	٧٩	٠.٣٦٤		
	المجموع	٢٩.٧٠١	٨١	-		
بعد العمليات الداخلية	بين المجموعات	٠.٠٦٠	٢	٠.٠٣٠	٠.١٣٤	٠.٨٧٥
	داخل المجموعات	١٧.٨٣٨	٧٩	٠.٢٢٦		
	المجموع	١٧.٨٩٩	٨١	-		
بعد التعلم والنمو	بين المجموعات	٠.١٣٤	٢	٠.٠٦٧	٠.٣٤٤	٠.٧١٠
	داخل المجموعات	١٥.٣٣٢	٧٩	٠.١٩٤		
	المجموع	١٥.٤٦٦	٨١	-		
درجة توافر أبعاد بطاقة الأداء المتوازن في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	بين المجموعات	٠.١٢٥	٢	٠.٠٦٣	٠.٤١٣	٠.٦٦٣
	داخل المجموعات	١١.٩٩١	٧٩	٠.١٥٢		
	المجموع	١٢.١١٦	٨١	-		

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (٢٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) فأقل في اتجاهات مجتمع الدراسة حول (البعد المالي ، بعد العملاء ، بعد العمليات الداخلية ، بعد التعلم والنمو) باختلاف متغير عدد الدورات التدريبية.

- **توصيات الدراسة:**

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها ؛ توصي الدراسة بما يلي :

- العمل على كل ما يعزز من توافر مقومات أبعاد بطاقة الأداء المتوازن في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- العمل على الاستمرار بتهيئة البيئة التي تدعم تطبيق بطاقة الأداء المتوازن باعتبارها منهجاً "شاملاً" لتقييم الأداء.

▪ التعرف على العوامل التي تساعد على تطبيق بطاقة الأداء المتوازن والعمل بها من أجل تعزيز المركز التنافسي لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بين الجامعات الأخرى.

▪ أن تستفيد جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من تجارب تطبيق بطاقة الأداء المتوازن في بعض الجامعات العالمية.

▪ إجراء تقويم دوري حول واقع تطبيق بطاقة الأداء المتوازن لاكتشاف مناطق الخلل ومحاولة علاجها.

- **مقترحات للدراسات المستقبلية:**

▪ إجراء دراسات مستقبلية حول معوقات تطبيق بطاقة الأداء المتوازن لتقييم الأداء.

▪ إجراء دراسات مستقبلية مقارنة حول واقع تطبيق بطاقة الأداء المتوازن لتقييم الأداء بين الجامعات السعودية.

* * *

المراجع

- إبـراهيم، فاطمـة أحمـد (٢٠١٥م)، بطاقـة الأداء المتـوازن في الجامعـات نمـاذج عالمية، المنصورة، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.
- إبراهيم، هناء شحات (٢٠١٦م)، دور المؤشرات التعليمية في تقويم أداء المؤسسات التعليمية، المؤتمر العربي الدولي السادس لضمان جودة التعليم العالي، جامعة السودان، السودان .
- أبو الفتوح، يحيى (٢٠١٠م)، استخدام مدخل الأداء المتوازن كأداة لضمان جودة التعليم في مؤسسات التعليم الجامعي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية، الرياض.
- أبـو شـرخ، جمـال (٢٠١٢م)، مـدى إمكانيـة تقـويم أداء الجامعـة الإسـلامية بغـزة باسـتخدام بطاقـة قيـاس الأداء المتـوازن، رسـالة ماجـستير غـير منـشورة، الجامعـة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- أبـوغبن، نـضال فـاروق(١٤٣٨هـ)مـدى إمكانيـة اسـتخدام بطاقـة الأداء المتوازن(BSC)لتقييم أداء جامعة الاقصى، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، كلية التجارة، غزة.
- أحمد، بونقيب، سامي، هباش (٢٠١٦م)، دور بطاقة التقييم المتوازن في تحسين أداء مؤسسات التعليم العالي، مجلة الاقتصاد والتنمية البشرية، جامعة سعد دحلب البليدة، الجزائر .
- أحمـد، حنـان إسماعيـل (٢٠١٤م)، مؤشـرات قيـاس الفعاليـة التعليميـة : مـدخل لاعتماد مؤسسات التعليم العالي، المؤتمر القومي السنوي الثامن عشر لمركز تطوير التعليم الجامعي بجامعة عين شمس، القاهرة .
- الـبحيري، محمـد أحمـد (٢٠٠٦م)، بطاقـة الأداء المتـوازن المفهـوم والأهميـة، القاهرة، دار الكتاب للنشر والتوزيع .
- البشتاوي، سليمان حسين (٢٠٠٤م)، إطار عملي لجمع مقاييس المحاسبة المالية وغير المالية للأداء في ضوء المنافسة وعصر المعلوماتية (دراسة ميدانية في البنوك

الأردنية)، المجلة الأردنية للعلوم الاقتصادية، جامعة الزيتونة الأردنية، ٢٠(١): ٣٨٥- ٤٢٥ .

- الجغيمان، عبد الله محمد (٢٠١٢م)، تطوير تقييم أداء كليات جامعة الملك فيصل في ضوء بعض الخبرات والتجارب المعاصرة لتقييم أداء الجامعات المعتمدة أكاديمياً، المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل، مج ١٣ ع١ .
- حسن، علاء أحمد، أحمد، ميسون (٢٠١١م)، قياس أداء جامعة الموصل وتقييمه باستخدام بطاقة الأداء المتوازن، مجلة العلوم الاقتصادية، المجلد السابع، ع(٢٨) .
- الحيص، مختار (٢٠١٥م)، مدخل لرفع مستوى جودة أداء مؤسسات التعليم العالي الليبية، المجلة العربية لضمان الجودة في التعليم الجامعي، مج٨، ع٢٠ .
- زكي، فاطمة أحمد (٢٠١٣م)، متطلبات تطبيق بطاقة الأداء المتوازن في الجامعة المصرية في ضوء خبرات بعض الدول، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة بنها .
- سفر، منال عبد الرحمن (١٤٣٢هـ)، مؤشرات تقييم الأداء بجامعة أم القرى في ضوء منهجية الأداء المتوازن، رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى، كلية التربية، مكة المكرمة .
- سمايلي، نوفل، بوطورة فضيلة (٢٠١٧)، مستوى الأداء الجامعي باستخدام بطاقة مطور للأداء المتوازن: دراسة ميدانية لجامعة تبسة –الجزائر، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي ،مج ١٠ ،ع ٢٧، ١٣٩- ١٦٢.
- الشهري، سلطان (١٤٣٦هـ)، متطلبات تطبيق بطاقة الأداء المتوازن بالجامعات السعودية في ضوء التجارب العالمية (تصور مقترح) رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى، كلية التربية، مكة المكرمة.
- الشيشيني، حاتم محمود (٢٠٠٤م)، نمو إطار لقياس محددات استخدام ونجاح تبني نظام قياس الأداء المتوازن، مجلة البحوث التجارية، كلية التجارة، جامعة الزقازيق، ٨٩ (١) : ١٢٩- ١٤٧.

- الضاوي، بيومي، والمليجي، رضا (٢٠١١م)، تقييم أداء كليات التربية في مصر باستخدام بطاقة الأداء المتوازن، مجلة كلية التربية، الإسماعيلية، العدد (٢١).
- الطائي، هبة محمد (٢٠١٤م)، دور تقييم الأداء الجامعي في جودة الخدمات التعليمية في الكليات التقنية، مجلة التقنية، م٢٧، ع٥، ٤٩- ٥٤.
- العبادي، سناء عبد الرحيم (٢٠٠٥م)، تصميم نظام الأداء الاستراتيجي للجامعات باعتماد تقنية بطاقة الدرجات المتوازنة، دراسة تطبيقية في جامعة بغداد، رسالة دكتوراه – كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة بغداد.
- عبد الخالق، مفيدة إبراهيم، منظومة تقويم الأداء الجامعي في ضوء معايير الجودة الشاملة ونظم الاعتماد، المؤتمر القومي السنوي الثامن عشر بجامعة عين شمس، القاهرة.
- عبد الرحمن، مدني سوار الذهب (٢٠١٤م)، تقويم أداء الجامعات وفقاً لمنظور الأداء المتوازن، دراسة حالة جامعة أفريقيا العالمية، كلية الإقتصاد والعلوم الإدارية والسياسية، مجلة كلية الاقتصاد العلمية ،ع٤، ٥٩- ١٠٥.
- عبد اللطيف، تركمان، حنان (٢٠٠٦م)، بطاقة التصويت المتوازنة كأداة لقياس الأداء، مجلة جامعة تشرين للدراسات والبحوث العلمية، جامعة تشرين، كلية الاقتصاد، اللاذقية، ٢٨(١) : ١٤١- ١٥٦.
- عبود، يسرى زكي(٢٠١٧)، تقويم الأداء بجامعة الملك فيصل في ضوء أبعاد بطاقة الأداء المتوازن، مجلة دراسات نفسية وتربوية، جامعة قاصدي مرباح، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، ع١٩، ٩٢- ١١٥.
- عبيدات، ذوقان وعدس ، عبد الرحمن، وعبد الحق، كايد (٢٠٠١م)، البحث العلمي، مفهومه وأدواته وأساليبه، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.
- عطا، عدي (٢٠١١م)، معايير الجودة والأداء والتقييم في مؤسسات التعليم العالي في ضوء التجارب المعاصرة للجامعات الرصينة في العالم، دار البداية، الطبعة الأولى، عمان.
- قناديلي، جواهر (٢٠٠٩م)، التقويم في التعليم العالي، مركز الخبرات المهنية للإدارة، القاهرة.

- مجيد، سوسن شاكر (٢٠١١م)، تقويم جودة الأداء في المؤسسات التعليمية، دار صفاء للنشر والتوزيع ، الطبعة الأولى، عمان .
- مسلم ، بسام(٢٠١٧)، قياس مستوى الأداء المنظمي في الجامعات اليمنية الحكومية من منظور بطاقة الأداء المتوازن : دراسة ميدانية في جامعتي صنعاء وعدن، مجلة الدراسات الاجتماعية، جامعة العلوم والتكنلوجيا، مج(٢٣)، ع(٤)، ٥٥- ٨٤.
- المغربي، عبد الحميد، وغريبة، رمضان (٢٠٠٦م)، التخطيط الاستراتيجي بقياس الأداء المتوازن، المنصورة : المكتبة العصرية للنشر والتوزيع .
- مهدي، زينب (٢٠١٥م)، تقويم أداء مؤسسات التعليم العالي في ضوء تكاليف الجودة الشاملة، المجلة المصرية للدراسات التجارية، مج٣٩، ع٣، ٢٦٦- ٢٦٩ .
- الموجي، مروة محمد (٢٠١٤م)، فلسفة تقييم الأداء الجامعي وتحسينه في ضوء متطلبات الجودة والاعتماد، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة .
- الموسى، ناهد عبدالله(٢٠١٧)، تطبيق بطاقة الأداء المتوازن في تقييم أداء الكليات التقنية في المملكة العربية السعودية: تصور مقترح، مجلة الإدارة التربوية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية ، س ٤، ع ١٤، ١٥- ٧٣.
- يوسف، محمد محمود (٢٠٠٦م)، البعد الاستراتيجي لتقييم الأداء المتوازن، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة، مصر .

Secondary: Foreign References:

- Ahmad,A,R,&Soon,N,K,(2015),Balanced scorecard in higher education institutions:What should be consider? International Symposium onTechnology Management and Emerging technologies (ISTMET),25-27,Langkawi,kedah,Malaysia.
- Atkinson, A.,A,Kaplan,R.S Matsumura, E.,M,., & Young,S.M, (2012) Management accounting: information for decision-making and strategy execution .Essex: pearson, , New York. Execution.
- Binden,W,Mziu,H, & Suhaimi,M.A.(2014). Employing the Balanced Scorecard (BSC) to Measure performance in Higher Education-Malaysia.International journal of Information and Communication Technology Research,4(1),38-44.
- Cameron, K.S., & Whetten, D.A., (1993). "Organizational effectiveness : one model or several', (A.M.R). Concepts & Cases", 9th-Ed, Irwin .
- David J,. F-R,(2001). Strategic management, New Jersey: Prentice, Hall, Upper Saddle River .
- Edwards, J,A.,(2002).Veteran teacher's perceptions of the TCAP/TVAAS Assessment components as valid performance indicators of the measurement

toward the educational progress in selected Tennessee middle schools, Ph.D.,The University of Memphis, May, PP.1-2.
- Frost, Bob, (2000). Measuring performance,Measurement International,www.MeasurementIntemational.com, Dallas, USA.
- Garrison, R, H., and Eric, W., Noreen, and Peter, C., Brewer,(2010).Managerial Accounting, Thirteenth Edition, Mc Graw Hill, USA.
- Hamid Tohidi,et.aL.,(2010)."Using Balanced Scorecard in educational Organizations". Procedia-Social and Behavioral Sciences, Volume 2, Issue2.
- Jakobsen, Morten, (2008). Balanced Scorecard Development in Lithuanian companies: Case study of the Lithuanian consulting engineering company, Nsc in Financial and International Business, Master thesis, Aarhus School of Business University of Aarhus, Lithuanian
- Kaplan R & Norton. D, (1999) The Balance Scorecard Measures that drive performance, Harvard business review, Jan -Feb ,1996.
- Kaplan R & Priscilla S. Wisner, The Judgmental Effects of Management Communications and a Fifth Balanced Scorecard Category on Performance Evaluation. Behavioral Research in Accounting :Fall, Vol. 21, No. 2, pp. 37-56
- Kaplan, S. Robert and Norton, David P., (1996). The Balanced Scorecard Translating strategy in Action, Harvard business review.
- Kaplan, Robert S. and Atkinson Anthony A. (1998). Advanced Management Accounting, (3 ed.).New Jersey: Printice Hall.
- Karathanos, D.,& Karathanos, P.(2005). Applying the balanced scorecard to education , Journal of Education for Business, 80 (4), 222-230 .
- Malmi,Teemu,(2001).Balanced Scorecard in finish companies Aresearch Note, management Accounting research, vol. 12, Issue 2.
- Nayeri, M,d, Mashhadi, M.M,& Mohajeri, K (2008) University strategic evaluation using balanced scorecard World Academy of Science, Engineering and Technology, 37(1), 332-334.
- Niven, Paul.R.(2002). Balanced Scorecard "step by step Maximizing Performance and maintain Results, Publisher: John Wiley & Sons., Inc. New York .
- Plant, Erin, (2007). Balanced Scorecard Masters, American strategic www.ASMiweb.com.
- Schobel, K.,& Scholey, C,(2012) . Balanced Scorecards in education : focusing on financial strategies . Measuring Business Excellence, 16(3), 17-28 .
- Thompson, A. Jr., and A. J. Strickland, (1999). "Strategic Management: Venkatraman, N, & Ramanujam, V., (1992). "Measurement of business performance In strategy research: Acomparision approaches", (A.M.R),Vol.11,No.4.

* * *

proposed approach, Educational management Journal, Egyptian Society for Comparative Education and Educational management. 4 (14), 15-73.
- Yousif, Mohammed Mahmoud (2006), The strategic dimension for Balanced Scorecard. Arab organization for Administrative Development, Cairo, Egypt.

* * *

- Abdulrahman, Madani Sowar Alzahab (2014), Evaluating university performance according to Balanced Scorecard, A case study of Africa International University, College of Economics and Political Administration, Economics College Journal, A4, 59-105.
- Abdulatif, Torkman, Hanan (2006), Balanced scorecard as a tool for performance measurement, Tishreen Journal for Studies and Research, Tishreen University, College of Economic, Latakia , 28 (1): 141-156.
- Abood, Yusri Zakai (2017), Performance evaluation in King Faisal university in the light of the Balanced Scorecard dimensions, Psychological and Educational Journal, Gasdi Mirbah University, Psychological and Educational and Practices Development, 19, 92-115.
- Abeedat, Zoqan, Adas, Abdulrahman, and Abdulhaq Kayed (2001), Scientific research: Concept, tools and methods, Dar Alfikr for publishing and distribution, Amman.
- Atta, Odai (2011), Standards of quality performance and evaluation in higher education institutions in the light of contemporary experiments for high-ranked universities in the world, Dar Albedayah, First edition, Aman.
- Ganadele, Jawahir (2009), Evaluation in higher education, Occupational Experiences Center for Management, Cairo.
- Majeed, Sawsan Shakir (2011), Evaluation of performance quality in educational institutions, Dar Safa for publishing and distribution, First Edition, Amman.
- Muslim, Basam (2017), Measurement of organized performance level in governmental Yemeni universities in the light of Balanced Scorecard: A field study in Sana & Adan universities, Social Studies Journal. University of Sciences and Technology, Vol (23), A(4), 55-84.
- Almaghrabi, Abduhameed & Gharibah, Ramadan (2006), Strategic planning using Balanced Scorecard, Almansorah: Al-Makatbah Al-Asriyah for publishing and distribution.
- Mahdi, Zeinab (2015), Evaluation of higher education institutions performance in the light of comprehensive quality costs, Egyptian Journal for Commercial Studies, Vol 39, (3), 266-269.
- Almoji, Marwah Mohammed (2014), The philosophy of university performance evaluation and how to improve in the light the requirements of quality accreditation, PhD thesis. College of Education, Ein Shams University, Cairo.
- Almosa, Nahid Abdullah (2017), Using Balanced Scorecard in evaluating the performance of technology colleges in Kingdom of Saudi Arabia: A

- Hassan, Ala Ahmed, Ahmed, Maysoon (2011), The measurement and evaluation of Almawasil University performance using Balanced Scorecard, Economic sciences Journal, Seventh volume, A (28).
- Alhees, Mokhtar (2015), An approach to improve the quality level of performance at the Libyan higher education institutions, Arab Journal for Quality Assurance in university education, Vol.8, A20.
- Zaki, Fatimah Ahmed (201). The requirements to apply Balanced Scorecard in Egyptian universities in the light of some countries experiences, Unpublished PhD thesis, College of Education, Banha University.
- Safar, Manal Abdulrahman (1432H), The indicators of performance evaluation in Um Al-Qura university in the light of Balanced Scorecard method, PhD thesis, Um Al-Qqura University. College of Education, Makkah.
- Smiley, Nofal, Batorah Fadelah (2017), Level of University performance using Balanced Scorecard: A field study for Tabsah University – Algeria, Arab Journal for university education quality assurance, Vol 10, A27, 139-162.
- Alshehri, Sultan (1436H), Requirements to apply Balanced Scorecard in Saudi universities in the light of international experiences (A proposed approach) PhD thesis, Um Al-Qura University, College of Education, Makkah.
- Alshshini, Hatim Mahmoud (2004), Developing a framework to measure the specifications of using Balanced Scorecard, Commercial Research Journal. College of Commerce, Alzagazeeg university, 89 (1): 129-147.
- Aldawi, Bayomi & Almeleji, Reda (2011), Performance evaluation of education colleges in Egypt using Balanced Scorecard, Journal of College of Education. Alismaleyah, No. (21).
- Altaie, Hebah Mohammed (2014), The role of university performance evaluation in the quality of educational services in technology colleges, Technology Journal, Volume 27, A5, 49-54.
- Alabadi, Sana Abdulrahim (2005), Designing a strategic performance system for universities using Balanced Scorecard, Applied study in Baghdad University, PhD thesis – College of Management and Economics, Baghdad university.
- Abdulkhaleq, Mofidah Ibrahim, The university performance evaluation system in the light of comprehensive quality standards and accreditation systems, 18th annual national conference in Ain Shams university, Cairo.

List of References:

- Ibrahim, Fatimah Ahmed (2015), Balanced Scorecard at universities, global models, Al-Mansourah, Al-Maktabah Al-Hadithah for publishing and distribution.
- Ibrahim, Hana Shahat (2016), The Role of education indicators in evaluating the performance of educational institutions, The sixth international Arab conference for quality assurance in higher education, University of Sudan, Sudan.
- Abu Alfotooh, Yahya (2010), Using the approach of Balanced Scorecard as a tool for quality assurance at universities, unpublished MA thesis, Naif Arab University. Riyadh.
- Abu Sharkh, Jamal (2012), The possibility of evaluating the performance of the Islamic University at Gaza using balanced performance card, Unpublished MA thesis, Islamic University, Gaza, Palestine.
- Abu Ghobn, Nedal Farooq (1438H), The possibility of using Balanced Scorecard (BSC) for evaluating performance at Alaqsa university, MA thesis, Islamic University, College of commerce, Gaza.
- Ahmed, Bunaqeeb,Sami, Habash (2016), The role of Balanced Scorecard in improving the performance of the institutions of higher education, Journal of economics and human development, Saad Dahalab Albelaidah University, Algeria.
- Ahmed, Hanan Ismail (2014), Performance Indicators of educational effectiveness: An approach for the accreditation of higher education institutions, 18th annual national conference for university education development in Ain Shams University, Cairo.
- Albehairi, Mohammed Ahmed (2006), Balanced Scorecard: concept and importance, Cairo, Dar Alkitab for publishing and distribution.
- Albeshtawi, Sulaiman Hussain (2004), A practical frame for gathering financial and non-financial accountancy measurements of performance in the light of competition and informatics age (A Field study in Jordanian Banks), Jordanian Journal for economic sciences, Alzaytoonah Jordanian University, 20 (1) pp. 385 – 425.
- Algeghaiman, Abdullah Mohammed (2012), Developing the processes of performance evaluation at the colleges of King Faisal University in the light of some modern experiences for evaluating the performance of academically accredited universities, Vol 13 A1.

Availability of a Balanced Scorecard at Al-Imam Mohammed Ibn Saud Islamic University from the viewpoint of female leaders in Al-Imam Mohammed Ibn Saud Islamic University

Dr. Monirah Abdulaziz Abdullah Aldawod
Management and educational planning – College of Education
Al-Imam Mohammed Ibn Saud Islamic University

Abstract:

This study aims to identify how available the dimensions of Balanced Scorecard Card is in Al-Imam Mohammed Ibn Saud Islamic University with its fourth dimensions: (Finance, customer, internal operations, learning & development). To achieve this aim, a questionnaire has been designed and distributed among 100 academic leaders, of whom (82) responded. The descriptive and survey-based method was employed. The most findings include the following: The availability of different dimensions of the Balanced Scorecard was high with a mean of (4.10). They also agreed about the financial dimension in utilizing the financial resources and to obtain varied financing resources, As for the customer dimension, it is represented in in the university attention in the development of educational services and to offer the best varied academic services to students. As to the internal operations, it is represented in the incentives offered by the university to research, identification of the community needs, and team work. The development and learning are featured in the academic programs that develop the academic qualification. The university is also interested to find a niche among other universities, in addition to using modern technologies. In the light of these findings, many recommendations and suggestions have been offered.

Keywords: Balanced Scorecard, Female leaderships, Al-Imam Mohammed Ibn Saud Islamic University

نظرية التصميم الذكي في ضوء التصور الإسلامي للوجود "دراسة نقدية"

د. فوزية بنت عبدالمحسن بن عبدالكريم العبدالكريم
قسم أصول التربية – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

نظرية التصميم الذكي في ضوء التصور الإسلامي للوجود "دراسة نقدية"

د. فوزية بنت عبدالمحسن بن عبدالكريم العبدالكريم
قسم أصول التربية – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ تقديم البحث: ٥ / ٦ / ١٤٤٠هـ **تاريخ قبول البحث: ٧ / ٧ / ١٤٤٠هـ**

ملخص الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على حقيقة نظرية التصميم الذكي في ضوء التصور الإسلامي للوجود، ونقد نظرية التصميم الذكي في ضوء التصور الاسلامي للوجود، وبيان العلاقة بين نظرية التصميم الذكي والاتجاهات الغربية السائدة للنظريات المفسرة للوجود (نظرية داروين، ونظرية الخلق). وقد طبقت المنهج الوصفي (الوثائقي)، وتوصلت إلى عدة نتائج أبرزها:

١- أن نظرية التصميم الذكي هي نظرية علمية وليست نظرية دينية أو خرافية.

٢- أنها تقوم على أفكار ومبادئ مقبولة في التصور الإسلامي للوجود في عدة قضايا منها رفض عامل الصدفة والانتخاب الطبيعي في النشوء والارتقاء للكائنات في خلقها وتطورها فهي تعارض نظرية داروين القائلة بأن الإنسان ينحدر من سلالة من القردة. إثبات أن الكون، والإنسان، والحياة أوجدت من مصمم ذو علم، وحكمة، وإبداع، وإرادة.

٣- وتختلف نظرية التصميم الذكي عن التصور الإسلامي في عدم الإقرار بأن هذا المسبب الحكيم الخالق للوجود، والكون، والإنسان هو الله سبحانه وتعالى، وهي بذلك تختلف عن نظرية الخلق لدى الكنيسة فهي ليست نظرية دينية. ٤- كما أن نظرية التصميم الذكي سيكون لها انعكاسات تربوية لاسيما مناهج العلوم في المدارس والجامعات التي تقوم فلسفة العلم بها على نظرية داروين، والقول بالصدفة في الخلق. وأوصت الدراسة بالإفادة من الجوانب الصحيحة في النظرية في التربية العقدية في مواجهة الانحراف الفكري والإلحاد في ظل الانفتاح الحضاري أمام الناشئة عبر وسائل التقنية والتواصل الحديثة. والتعريف بنظرية التصميم الذكي للدارسين في تخصصات أصول التربية، والتربية المقارنة، وفلسفة العلوم.

الكلمات المفتاحية: التصميم الذكي _ التصميم الحكيم _ نقد الداروينية _ أصل الإنسان _ حقيقة الخلق.

الفصل الأول
المقدمة:

زود الله جل وعلا الإنسان منذ أن خلقه بالعلم والمعرفة، ولم يتركه تائهًا في الظلمات، ليكون مؤهلاً للخلافة في الأرض، قال الله تعالى: ﴿ وَعَلَّمَ آدَمَ الأَسْمَاء كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلاَئِكَةِ فَقَالَ أَنبِئُونِي بِأَسْمَاء هَـؤُلاء إِن كُنتُمْ صَادِقِين ﴾ [سورة البقرة: ٣١]، فالإنسان مخلوق مكرم معلم أوتي علمًا لدُنيًا من عند الله، وليس كما تدعي نظرية داروين أن الإنسان الأول بدائي وجاهل، وأصوله تعود إلى القردة، وهذه الحقائق ثابتة في القرآن الكريم والسنة النبوية، قال الله تعالى: ﴿ إِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلاَئِكَةِ إِنِّي خَالِقٌ بَشَرًا مِن طِين ﴾ [سورة ص: ٧١].

ولم تقتصر المعرفة على آدم فحسب، بل أرسل الله الرسل، وأنزل معهم الكتب بصائر للناس، فلا تلبث البشرية في ظلمة إلا وتأتي الرسالات السماوية لمحو تلك الضلالات، قال تعالى: ﴿ رُّسُلاً مُّبَشِّرِينَ وَمُنذِرِينَ لِئَلاَّ يَكُونَ لِلنَّاسِ عَلَى اللّهِ حُجَّةٌ بَعْدَ الرُّسُلِ وَكَانَ اللّهُ عَزِيزًا حَكِيمًا ﴾ [سورة النساء: ١٦٥].

وقد حوت الرسالات السماوية الإجابات الكافية عن التساؤلات العقلية الفطرية، وهي ما تعرف في الفلسفة بالقضايا الفلسفية الكبرى التي يتساءل عنها الإنسان (كيف خُلق، وغاية وجوده، وحياته، ومصيره)، والحياة (طبيعتها، وغايتها)، والكون (كيف بدأ، ولماذا)، والمعرفة (طبيعتها، وإمكانها، ومصادرها)، والقيم (مصدرها، وطبيعتها).

والعقل البشري يظل حيرانًا لا يتوقف عن هذه التساؤلات حتى يجد الإجابة المقنعة عنها، وهذه الأسئلة الكبرى تمثل الأسس الفلسفية لأي تربية، بل تعد الركيزة الأم التي تنبثق منها الأسس الاجتماعية، والأخلاقية، والنفسية؛ حيث أنها ترسم التصورات الفكرية العقدية للمجتمع والفرد، فيصدر عنها السلوك، وتبعًا لاختلافات الفلسفة تختلف التربية.

وعلى مر القرون ظهر اختلاف الناس في معتقداتهم وتصوراتهم عن تلك القضايا، فمنهم من آمن بما أنزله ربه من الوحي والبيان، وهو فريق لا يزال على الحق حتى يرث الله الأرض ومن عليها، ومنهم من أعرض وضل الطريق، فظهرت الفرق، والفلسفات، والطوائف المتعددة شرقية وغربية تبحث عن إجابات عن تلك الأسئلة الفطرية.

وفي أواخر القرون الوسطى حدثت في أوروبا صراعات فكرية بعد القرن ١٨م أدت إلى ما يعرف بعصر النهضة العلمية، وظهرت اتجاهات علمانية ونظريات لتفسير نشأة الخلق أبرزها نظرية داروين التي ترى أن المخلوقات نشأت صدفة، وأن أصل جميع الأحياء منحدر من أصول مشتركة كانت بدائية أولية، فحصل التطور والانتخاب الطبيعي للكائنات – بحسب نظرية داروين - ، حتى تطور الإنسان من سلالة من القردة. (الحوالي، ٢٠٠٨ه).

وعلى الرغم من التأثير الكبير لنظرية داروين على فلسفة العلم وتطبيقاته في أوروبا، إلا أن الصراعات الفكرية ظهرت مجددًا حول هذا التفسير، فلم يقبلها العقل البشري الصحيح، فظهرت كتابات لعلماء بارزين أمثال عالم الفيزياء نيوتن الذي نقض مبدأ نظرية داروين في عامل الصدفة أو الطبيعة في كتابه الشهير الأصول الرياضية للفلسفة الطبيعية، وتظهر فيه دلالات تتبعه

وإقراره بفكرة التصميم الحكيم للكون فيقول نيوتن: "على الرغم من إمكانية ثبات واستمرارية هذه الأجسام في مداراتها بمجرد خضوعها لقوانين الجاذبية، إلا أن هذه الأجسام ومنذ البداية لا يمكن لها أن تكون قد اشتقت انتظام مواضعها في هذه المدارات من تلك القوانين؛ ولذلك فإن هذا الإبداع المطلق الذي يتجلى في نظام الشمس والكواكب والمذنبات لا يمكن أن يستمر إلا بتوجيه وسلطان كائن ذكي عظيم القوة" (في ماير، ٢٠١٦م، ص١٦)

وتواصلت التطورات العلمية، وظهرت النتائج المبنية على التجارب والدراسات في المختبرات لتثبت خطأ نظرية داروين، واستحالة أن يكون هذا العالم البديع في صنعه والمخلوقات المعقدة الخلق قد أوجدت صدفة.

وظهر بينها اتجاه علمي شكله مجموعة من علماء الأحياء، والفيزياء، والكيمياء الحيوية ينقض نظرية داروين ويسعى إلى البرهنة على فكرة مؤداها: "أن ظواهر الكون وطبيعة الكائنات الحية لا يمكن تفسيرها على نحو حقيقي إلا عن طريق فكرة مصمم ذكي وليس عن طريق عملية غير قصدية مثل الانتخاب الطبيعي والتطور والصدفة، فالعالم قائم بتصميم دقيق يشير إلى كونه مخلوقًا بعناية مقصودة" (ديمبسكي وجونثان، ٢٠٠٢م، ص١٠٥). وقد أطلق أصحاب هذا الاتجاه مصطلح نظرية التصميم الذكي على هذه الفكرة.

مشكلة الدراسة:

في بداية الألفية الثانية ظهر تيار فلسفي يناهض نظرية داروين في نظرتها عن أصل الإنسان والحياة والكون، وأحيط بموجة تغطية إعلامية دولية، "وتم تغطيتها الصحف؛ بشكل بارز في أشهر الصحف مثل النيويورك تايمز،

والإندبندنت، وسيكاي نيبو، والتايمز، وفي عام ٢٠١٥م عُقد مؤتمر كبير عن التصميم الذكي في مدينة براغ، حضره سبعمائة شخص من علماء وطلبة وباحثين من مناطق مختلفة" (ماير، ٢٠١٦م، ص١٠).

وقد لاقت نظرية التصميم الذكي هجومًا سياسيًا إعلاميًا وانتقادات من التيارات السائدة في الولايات المتحدة الأمريكية كان أبرزها من قبل أنصار النظرية الداروينية، وبلغ ذلك الجدل الكبير أعلى المستويات تمثل في "إقصاء مفكريها ومصادرة أبحاثهم وفصلهم من الجامعات حتى وصل إلى أروقة المحكمة والقضاء للبت بين إقرارها أو منع تدريسها في مقررات العلوم في المدارس الأمريكية، حيث تقدم الاتحاد الأمريكي للحريات المدنية بدعوى قضائية لإصدار قرار بمنع مدرسة (دوفر) في منطقة بنسلفانيا من إعلام طلبتها عن وجود كتاب مرجعي في مكتبة المدرسة يستطيعون من خلاله دراسة وتعلم أطروحات نظرية التصميم الذكي" (بول وبيهي، ٢٠١٧م، ص١١٠).

إلا أنه على الرغم من ذلك الهجوم "فقد اكتسبت القضية رواجًا واسعًا بين طلاب الجامعات والمعاهد فبعد أن كانت في بداياتها في مركز واحد للتوعية بالتطور والتصميم الذكي IDEA في جامعة كاليفورنيا بسان دييجو، أصبحت أكثر من ثلاثين مركزًا في جامعات ومعاهد أمريكا بما فيها جامعة كالفورنيا في بيركلي، وجامعة كورنويل التي تدعم نظرية التصميم الذكي بقوة" (بول وبيهي، ٢٠١٧م، ص١١٨).

وتجدر الإشارة إلى أن ما تعرضت له نظرية التصميم الذكي ليس بالأمر المستغرب؛ كونها تعارض النظرية الداروينية التي قامت عليها مبادئ وأسس الفلسفة البرجماتية التي يؤمن بها المجتمع الأمريكي، وقد أثارت الكثير من

التساؤلات الفكرية حولها من حيث تفسيرها للوجود، حيث قدمت نتائج تصطدم مع المبادئ التي قامت عليها فلسفة العلوم الطبيعية والتطبيقية كالأحياء والطب في الغرب.

وهذه النتائج التي قدمتها النظرية لها انعكاسات تربوية على تدريس العلوم الطبيعية، ومن ثم على كافة جوانب الحياة باعتبارها نظرية علمية في فلسفة العلم، كما أن معالجة هذه النظرية تعد مادة علمية تثري التخصص في مقررات التربية المقارنة والأصول الفكرية للتربية الإسلامية التي تتناول قضايا التصور للوجود (الإنسان، والكون، والحياة) من وجهة نظر الإسلام، ونقد التصورات الأخرى للفلسفات والنظريات الوضعية، وقد ظهر بعد مراجعة الدراسات السابقة والأدب النظري هذا الجدل حول نظرية التصميم الذكي، وتراود حولها الكثير من التساؤلات مثل: هل هي نظرية أم خرافة أم نظرية دينية؟ وهل برفضها لعامل الصدفة والعشوائية هي قريبة من التفسير الإسلامي للوجود أم أن لها موقفًا مختلفًا؟ وما النقد الموجه إليها؟ كل ذلك يستدعي الوقوف على هذه النظرية بالدراسة العلمية والتعرف عليها ونقدها في ضوء التصور الاسلامي للوجود، وتحديد موقعها، ومعرفة علاقتها بالتيارات الفكرية السائدة، وبذلك تتحدد مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس الآتي: ما حقيقة نظرية التصميم الذكي في ضوء التصور الإسلامي للوجود؟

وتتفرع منه الأسئلة الآتية:

س١- ماهي نظرية التصميم الذكي (مفهومها، وأهدافها، ونشأتها، وأبرز روادها)؟

س٢- ما النقد الموجه لنظرية التصميم الذكي في ضوء التصور الاسلامي للوجود؟

س٣- ما العلاقة بين نظرية التصميم الذكي وأبرز النظريات المفسرة للوجود؟

أهداف الدراسة:

١- التعرف على نظرية التصميم الذكي من حيث مفهومها، وأهدافها، ونشأتها، وأبرز روادها.

٢- نقد نظرية التصميم الذكي في ضوء التصور الاسلامي للوجود.

٣- الكشف عن العلاقة بين نظرية التصميم الذكي وأبرز النظريات المفسرة للوجود.

أهمية الدراسة:

١- يعد موضوع الدراسة من المواضيع الأساسية في أصول التربية التي تتناول القضايا الفلسفية الكبرى (قضية الوجود) التي تبحث في أصل الكون، والإنسان الذي هو موضوع التربية.

٢- تمثل هذه الدراسة إضافة معرفية في تخصصات التربية الإسلامية والمقارنة، ويصنف ضمن الأصول العقدية والفكرية للتربية، التي يدرسها المتخصصون في أقسام أصول التربية والتربية الإسلامية والمقارنة.

٣- تعد الدراسة - على حد علم الباحثة – أصيلة؛ فلم يسبق دراستها علميًا وأكاديميًا في البحوث والدراسات العربية.

٤- تنقد هذه الدراسة قضية مثيرة للجدل في الأوساط العلمية وهي نظرية التصميم الذكي التي تفسر الوجود تفسيرًا جديدًا، حيث يسهم في

التعريف بها، وتحرير مفهومها وحقيقتها، وهل هي نظرية علمية أم دينية، ويفيد هذا البحث المتخصصين في التربية بإيضاح حقيقة نظرية التصميم الذكي، وأوجه الاتفاق والاختلاف بينها وبين النظرية التربوية الإسلامية.

٤- تفيد هذه الدراسة في التربية العقدية، ومواجهة الانحراف الفكري والإلحاد.

٥- تبرز أهمية الدراسة من خلال الأثر التربوي الكبير لانعكاسات نظرية التصميم الذكي، وتطبيقاتها التربوية على مناهج العلوم في المدارس والجامعات التي تقوم فيها فلسفة العلم على مبادئ نظرية داروين في العشوائية والصدفة في الخلق.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تقتصر هذه الدراسة على التعرف على نظرية التصميم الذكي من حيث نقد نظرية التصميم الذكي في ضوء التصور الاسلامي للوجود الذي يشمل: (الإنسان، والكون)، والكشف عن العلاقة بين نظرية التصميم الذكي وأبرز النظريات المفسرة للوجود في الاتجاهات الغربية (نظرية داروين، ونظرية الخلق في الفكر الغربي)، وسيتم التوسع في نظرية داروين أكثر من نظرية الخلق؛ لكون نظرية التصميم معارضة لها، ولطبيعة الجدل الدائر بينهما، أما بالنسبة لنظرية الخلق فلا يبرز بينهما تعارض كبير، فتم الاقتصار على بيان العلاقة من حيث الموقف من الوجود لنظرية التصميم.

مصطلحات الدراسة:

نظرية التصميم الذكي: نظرية معاصرة وحركة جديدة ظهرت في الولايات المتحدة الأمريكية، وقدمها علماء وفلاسفة من تخصصات طبيعية (الأحياء، والكيمياء، والفيزياء)، وتقوم على فكرة مؤداها أن أحداث معالم العالم الطبيعي بسبب محدث واع أو مصمم حكيم ذكي، وتعارض نظرية داروين التي يقوم عليها العلم في الغرب التي تقول بالصدفة والعشوائية في الوجود.

نظرية داروين: هي النظرية التي قدمها عالم الأحياء تشارلز داروين (Charles Darwin's)، وتقوم على فكرة أن جميع الكائنات الحية من أصل واحد، ابتداءً بالكائنات الحية ذات الخلية الواحدة، وانتهاءً بالثدييات، ومنه نشأت كائنات حيّة متنوعة بفعل التعديل والتطور على السلالات الناشئة منه، إلى جانب عملية الانتخاب الطبيعي، وتوصلت إلى أن الإنسان متطور عن قرد، ومن مبادئها البقاء للأقوى والأصلح.

نظرية الخلق (الخلقوية): وهي النظرية القائمة على الفكر الديني في الكنيسة الذي يقول بأن للوجود خالق، فهي تقر بتوحيد الربوبية.

التصور الإسلامي عن الوجود: يقصد به نظرة الإسلام لقضية الوجود، والتي يقصد بها في هذه الدراسة: النظرة للإنسان، والكون من منظور التربية الإسلامية، وهي من الأسس الفكرية العقدية التي تقوم عليها التربية الإسلامية في مناهجها ومؤسساتها وأهدافها وطرائقها.

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي (الوثائقي) بأسلوبه التحليلي؛ نظرًا لمناسبته لطبيعة مشكلة الدراسة النظرية.

وقد اعتمدت الدراسة في نقد نظرية التصميم الذكي على الوثائق التي كتبها وقدمها رواد نظرية التصميم الذكي وعلماؤها؛ وأبرز من ألف فيها:

- كتاب توقيع في الخلية، وكتاب شك داروين: لعالم الأحياء والفيلسوف ستيفن ماير (Stephen C. Meyer).
- كتاب التطور نظرية في أزمة: لمايكل دنتون (Michael Denton).
- كتاب تصميم الحياة: استكشاف علامات الذكاء في الأنظمة البيولوجية لويليام ديمبسكي (Dembski William).
- مؤلفات ويليام بيلي (William Paley')، باعتبارها مصادر أساسية للنظرية.

كما اعتمدت الدراسة على نصوص القرآن الكريم والسنة النبوية، فهي المصادر الأساسية الثابتة للتربية الإسلامية وبناء عليها يبنى التصور عن الوجود. وتخريج الأحاديث من الكتب الستة المعتمدة في السنة النبوية، وتفسير الآيات ثم التعليق عليها. وقد تمت ترجمة كتب ورسائل علمية ودراسات سابقة عن موضوع الدراسة؛ من المصادر الأساسية للنظرية، ولندرة المحتوى العربي عن النظرية محل الدراسة.

* * *

الفصل الثاني
الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولًا: الإطار النظري: يمثل الإطار النظري الخلفية العلمية للباحث التي يمكن في ضوئها معالجة مشكلة الدراسة، ويشمل المحاور الآتية: نظرية التصميم الذكي، التصور الإسلامي للوجود (الانسان، والكون)، وقد تم تناول لمحة عن التصور الإسلامي عن المعرفة حيث تتطلبه معالجة موضوع الدراسة.

١- نظرية التصميم الذكي:

في هذا المبحث سيتم تناول نظرية التصميم الذكي بعرض الخلفية العلمية لهذه النظرية من حيث: تعريفها، وأهدافها، ونشأتها، وأبرز روادها ومفكريها.

تعريف نظرية التصميم الذكي:

يتفق المفكرون من العلماء رواد هذه النظرية وفلاسفتها من تخصصات علمية في معهد ديسكفري (Discovery Institute)، ومنهم مايكل بيهي (Michael Behe)، ووليم ديمبسكي (William Dembski)، ووليام بيلي(William Paley')، وستيفن ماير(Stephen C. Meyer)، على أن التصميم الذكي (Intelligent design) هو المفهوم الذي يشير إلى أن بعض الميزات في الكون والكائنات الحية لا يمكن تفسيرها إلا بمسبب ذكي، وليس بمسبب غير موجه كالاصطفاء الطبيعي.

ويعد مصطلح التصميم الذكي مصطلحًا حديثًا، حيث ظهرت الإشارات الصريحة لمفهوم التصميم الذكي في الأوراق العلمية التي قدمها العالم ثاكستون (Charles B. Thaxton) في مؤتمر عالمي بمدينة دالاس في تكساس

عام ١٩٨٦م بعنوان: (الدنا، والتصميم، ونشأة الحياة)، ليعبر عما توصل إليه وزملائه عن مسبب ذكي وراء نشأة الحياة (بول وبيهي، ٢٠١٧م، ص٤٤).

كما عرفها ماير (٢٠١٦م، ص١٤) بالمضادة لنظرية داروين فيقول عنها: "نظرية التصميم الذكي نظرية معارضة لنظرية التطور أو النشوء والارتقاء لداروين، وتعزو نظرية التصميم الذكي إحداث معالم العالم الطبيعي إلى محدث واع أو مصمم حكيم ذكي، وترتكز على مبدأ أن وجود الكون والإنسان لم يحدث صدفةً أو بشكل عشوائي، بل بفعل موجد وله غاية".

وقد عرفها بيلي (٢٠١٦م، ص٥٢) بأنها: "تلك النظرية التي تفسر التعقيد البالغ في أنظمة الكائنات الحية - والقادرة على التكيف مع الموارد بصورة رائعة وتنتج نظامًا محكمًا بهذا الشكل- ؛ نتج عن فعل ذكاء موجه؛ ولا يمكن أن تنشأ بهذه الدقة المتناهية بواسطة قوى الطبيعة العمياء".

وعلى مستوى الدراسات العلمية من خارج رواد النظرية فقد قدم الباحث لي ماستر (LeMaster) بدراستين علميتين في عام (٢٠١٤م) دافع فيهما عن نظرية التصميم الذكي بأدلة وحجج منطقية عقلية، وقد انتقد المعارضين للتصميم من أنصار النظرية الداروينية في رفضهم نظرية التصميم الذكي كافتراض علمي، وأوصى بأن على المعارضين أن يتخذوا موقفًا محايدًا، فإما أن يُرفض كل من النظرية الداروينية الجديدة ونظرية التصميم الذكي، أو يُقبل كل منهما على حد سواء باعتبارهما فرضيتان منافستان على أساس تطبيق عادل لمتطلبات حججه، وتوصل إلى أن التصميم الذكي ينبغي أن يعامل كتفسير علمي قابل للتطبيق على الأمثلة الهائلة للتعقيد المحدد الذي يتم

اكتشافه في علم الأحياء، وتوصل إلى أنه يجب أن تعتبر نظرية التصميم منافسًا قويًا على نحو متزايد للتفسير الداروينى لهذا التعقيد.

أما برايمر (٢٠١٧م) فوصفها بالدينية، إلا أنه يتفق في تعريفها مع من سبق كونها نظرية قادرة على التفسير، وفي مبدأ وجود المسبب الذكي، واستبعاد القول بالصدفة حيث يقول: بأنها حجة دينية تقول بأن بعض الميزات في الكون والكائنات الحية لا يُمكن تفسيرها إلا بمسبب ذكي، وليس بمسبب غير موجه كالاصطفاء الطبيعي.

ويتفق فيكي Vicki (٢٠٠٦م، ص٢٢٢) مع برايمر فهو ليس من أنصار النظرية، وإنما كانت موضوع لأطروحته العلمية في دراسته عن التصميم الذكي ويعرفها بأنها الاعتقاد بأن أصل وتعقيدات الحياة لا يمكن أن تُعزى إلا إلى عمل الذكاء الخارق للطبيعة، وأن أصل الحياة لا يمكن إرجاعه إلى الأسباب الطبيعية أو الآليات المادية، مثل تلك التي وصفها العلم التطوري.

ومما سبق يمكن تعريف نظرية التصميم الذكي بأنها نظرية تفسر مظاهر الوجود في العالم، وأصل الكون، والإنسان، والحياة بأنها صنعت من قبل مصمم رشيد، وترفض تفسيرها بعامل الصدفة والانتخاب الطبيعي العشوائي، والطبيعة العمياء، وأثبتت حججها بتكامل الأدلة العقلية والمختبرية العلمية.

أهداف نظرية التصميم الذكي:

أصدر معهد ديسكفري وثيقة هامة توضح الاستراتيجية العامة التي يتبناها، وأطلق عليها وثيقة الوتد، وتنص على: "إن معهد ديسكفري لتجديد العلم والثقافة يسعى نحو الكشف عن التطورات الحديثة في الأحياء والطبيعة، وتكشف عن شكوك في العلم المادي، وتفسح المجال أمام فهم متسع للطبيعة يؤمن بإله واحد خالق للكون" (نهى سليم، ٢٠١٤م، ص ٣٢، ٣٣). لذا فإن هذه النظرية تهدف بشكل رئيس إلى:

١- استئصال النزعة المادية في العلم وآثارها الأخلاقية المدمرة.

٢- إحلال الفهم المؤمن بإله واحد خالق للطبيعة والإنسان محل الفهم المادي للعلم.

نشأة نظرية التصميم الذكي:

ظهر مصطلح نظرية التصميم الذكي في الولايات المتحدة الأمريكية في أوائل الثمانينات من القرن العشرين، وكان معهد ديسكفري بواشنطن النواة الأولى للاتجاه العلمي للنظرية، ولا يعني ذلك أن فكرة التصميم الذكي لم تظهر إلا في ذلك الوقت، بل أشارت إليها كتابات بعض الفلاسفة العرب والغرب ضمن محاولاتهم للإجابة على التساؤل الفلسفي الكبير كيف نشأت الحياة والإنسان، ويؤيد ذلك ما ذكره ماير (٢٠١٧م، ص١٤) أن الجذور التاريخية للمفهوم ممتدة منذ ألفي عام، حيث بنى العديد من فلاسفة اليونان والرومان أدلة وجود مصمم ذكي مثل أفلاطون، وشيشرون، وموسى بن ميمون، وتوما الإكويني.

وحتى بعد عصر النهضة في أوروبا أشار العديد من العلماء مثل يوهانس كيبلر (Kepler Johannes)، وجون راي (John Ray)، وروبرت بويل (Robert Boyle)، ووليام بيلي (William Paley) إلى فكرة التصميم الذكي، وقدموا أدلة على وجود التصميم بناءً على اكتشافات تجريبية في المختبرات العلمية، كما أكد إسحاق نيوتن (Isaac Newton) في كتابه (البصريات) قناعته بفكرة التصميم السابق للطبيعة، وأنها لا تنظم نفسها متسائلاً كيف يمكن لأجسام الحيوانات أن يتم إبداعها وصناعتها بكل هذا الفن، وما الغايات التي جمعت لأجلها أجزائهم المتعددة؟ هل مُنعت العين بدون براعة في البصريات والأذن بغير معرفة مسبقة بعلوم الصوتيات؟ وكل هذا يوضع في محله بشكل صحيح شديد الدقة، ألا تدل هذه الآيات والظواهر على موجود لا مادي حي ذكي كلي العلم. (إدريس، ٢٠١٦م).

وقد واصل العلماء إيراد هذا الرأي والإشارة إليه إلى مطلع القرن ١٩م، وفي المقابل اختلف بعض الفلاسفة في قضية أصل الإنسان والكون، فقد شكك الفيلسوف ديفيد هيوم (David Hume) في كتابه حوارات في الدين الطبيعي في أدلة التصميم، حيث رأى أن الكائنات الحية تمتلك خاصية التكاثر الذاتي، وأما أزمة من أين نشأت أسلافها الأولى فقد عزاه إلى أجوبة غير منطقية ولا مقبولة بأنها ربما أوجدت من مخلوقات بدائية، أو عنكبوت عملاق (ماير، ٢٠١٧م، ص١٧).

أما في أواخر القرن ١٩م وبعد بروز وتزايد التفسيرات المادية وظهور نظرية الانتخاب الطبيعي التي جاء بها داروين عام ١٨٥٩م، بدأت تخبو فكرة التصميم الذكي لما أثارته نظرية داروين التي ساعد على قبولها ظهور العلمانية

المادية في أوروبا، وظلت الداروينية مسيطرة على الفكر العلمي الغربي حتى بدأت فكرة التصميم تعود مجددًا ولكن بصورة ما يسمى حركة التصميم الذكي، وذلك في أوائل الثمانينات من الألفية الثانية بجهود فردية من علماء الحياة مثل تشارلز ثاكستون (Charles Thaxton)، ومايكل دنتون (Michael Dento)، ودين كينيون (Dean Kenyon)، وفيليب جونسون (Philip Johnson)، اشتركوا جميعًا في البداية في الشك في نظرية داروين في تفسير الحياة، وفي كفاية الآليات التطورية في تفسير التنوع الحيوي الهائل، ثم أخذت الفكرة في الاكتمال لتصل إلى ما يعرف الآن بنظرية التصميم الذكي (Intelligent design)، وفي هذه المرحلة المبكرة لفكرة نظرية التصميم كان التركيز في الكتابة والبحث منصبًا على اختبار ونقد الادعاءات التي أسس لها منظري الداروينية الحديثة منذ عقود، من دون إدخال الدين في القضية. (ديمبسكي، ٢٠١٦م).

وترى عائشة محمد (٢٠١٧م) أنه لم يبدأ العمل على وضع أسس للنظرية البديلة للداروينية إلا بعد انضمام الرعيل الثاني من المفكرين إلى الحركة، مثل ستيفن ماير (Stephen C. Meyer)، ومايكل بيهي (Michael Behe) وديمبسكي (Dembski) وبول نيلسون (Paul Wilson)، وجوناثان ويلز (Jonathan Wells)، وذلك في أواخر القرن العشرين تحديدًا في عام ١٩٨٤م. كما اهتم هؤلاء بتأسيس برنامج بحث علمي حيث يصبح فيه وجود المسبب الذكي مسبقًا الحجر الأساس لفهم وتفسير تنوع وتعقيد الحياة.

أبرز رواد نظرية التصميم الذكي:

يصنف رواد نظرية التصميم الذكي بأنهم مجموعة من العلماء المتخصصين في علم الأحياء، والكيمياء العضوية والتطورية، والفيزياء. ويمكن وصفهم بالرعيل الأول من رواد النظرية، وهم: تشارلز ثاكستون (Charles B. Thaxton)، ومايكل دنتون (Michael Denton)، ووالتر برادلي (Walter Bradley)، وروجر أوسلن (Roger Oslen) الذين قدموا مفهوم (المسبب الذكي)، كتفسير لأصل المعلومات البيولوجية في كتابهم لغز أصل الحياة الذي نشر في عام ١٩٨٤م، واستطاع هؤلاء العلماء في هذا الكتاب الذي أثار جدلًا كبيرًا بإقناع علماء بارزين بفكرة المسبب الذكي عن قوانين الحتمية المادية التي كانوا يتبنونها مما جعل بعضهم يراجع أفكاره في تفسير أصل الحياة؛ مثل بروفيسور الفيزياء الحيوية دين كينيون (Dean Kenyon) أشهر منظري الكيمياء التطورية، وصاحب كتاب الحتمية الكيميائية، وفيليب جونسون (Philip Johnson) الذي كتب مقدمة الكتاب لغز أصل الحياة الذي يطرح من جديد التصميم الذكي كتفسير للحياة ويخالف الحتمية. (ماير، ٢٠١٦م، ص ص٣٨، ٣٧).

أما الرعيل الثاني من المفكرين من رواد النظرية الذين انضموا للحركة هم: ستيفن ماير (Stephen C. Meyer) صاحب كتاب شك داروين، وكتاب توقيع في الخلية الذي بين فيه حجة التصميم ببرهان علمي في شفرة الدنا DNA للخلية، ومايكل بيهي (Michael Behe) صاحب كتاب صندوق داروين الأسود، ووليام ديمبسكي (William Dembski)، وبول نيلسون

(Paul Wilson)، وجوناثان ويلز (Wells Jonathan) (عائشة محمد، ٢٠١٧م).

٢- التصور الإسلامي للوجود: ويشتمل في هذه الدراسة على التصور عن الإنسان وعن الكون، وفي الآتي تفصيل عنها:

أولاً: **التصور الإسلامي عن الإنسان:**

يعد موضوع الإنسان من أهم الموضوعات التي بينها القرآن الكريم والسنة النبوية، وهو محور التربية. والمعرفة عن الإنسان أيضًا هي أحد القضايا الفلسفية الكبرى، وفيما يلي عرض لأهم معالم التصور الإسلامي عن الإنسان في ضوء القرآن الكريم والسنة النبوية باعتبارهما المصدران الأساسيان للتربية الإسلامية:

- **الإنسان مخلوق لله:** أوجده من عدم، فقد خلق آدم أبو البشر بيده من تراب وماء، ونفخ فيه من روحه، قال تعالى: ﴿الَّذِي أَحْسَنَ كُلَّ شَيْءٍ خَلَقَهُ وَبَدَأَ خَلْقَ الْإِنسَانِ مِن طِينٍ﴾، [سورة السجدة: ٧]. قال ابن كثير (٢٠٠٨م، ج٦، ص٣٢١) في تفسيره لهذه الآية "يقول تعالى: إنه الذي أحسن خلق الأشياء وأتقنها وأحكمها وقال مالك، عن زيد بن أسلم: (الذي أحسن كل شيء خلقه) قال: أحسن خلق كل شيء، كأنه جعله من المقدم والمؤخر، ثم لما ذكر خلق السماوات والأرض، شرع في ذكر خلق الإنسان فقال: (وبدأ خلق الإنسان من طين) يعني: خلق أبا البشر آدم من طين".

ومن الشواهد على ذلك ما جاء في الحديث فيما روى أحمد في المسند عن أبي موسى - رضي الله عنه- ، عن النّبي - صلّى الله عليه وسلّم - قال: (إنّ الله خلق آدم من قبضة قبضها من جميع الأرض، فجاء بنو آدم

على قدر الأرض فجاء منهم الأبيض والأحمر والأسود وبين ذلك، والخبيث والطيب والسّهل والحزن وبين ذلك)[1].

ومن الآثار التربوية في هذا الجانب تحقيق أهداف إيمانية ومعرفية بتعميق الإيمان بالله الذي أوجده من عدم، وتبصيره وتعريفه بأصل خلق الإنسان وتكوينه، وتركيبه. ومن الآثار التربوية على العقيدة تقوية شعور المسلم بضرورة الخضوع التام لله الخالق سبحانه وتعالى، ومعنى لفظ الجلالة (الله) هو المألوه أي المستحق للعبادة، ويرتبط به توحيد الألوهية الذي يعني توحيد الله بأفعال العباد أي إفراده بها كإخلاص الصلاة والصوم والنذر والنسك.

- **الإنسان مخلوق مكرم:** مظاهر تكريم الإنسان جاءت واضحة جلية في القرآن الكريم والسنة النبوية، وهي على سبيل المثال لا الحصر الجوانب الآتية:

- أن الله كرم الإنسان عن سائر المخلوقات وسخر له ما في الكون، قال الله عز وجل: ﴿وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُم مِّنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلا﴾ [سورة الإسراء: ٧٠]، يقول السعدي (١٤٢٠هـ، ص٤٦٣) معلقًا بعد تفسيره لمعاني هذه الآية: " أفلا يقومون بشكر من أولى النعم ودفع النقم، ولا تحجبهم النعم عن المنعم فينشغلوا بها عن عبادة ربهم بل ربما استعانوا بها على معاصيه".

١- (أخرجه أبو داود في سننه، كتاب السنة، باب في القدر، برقم٤٦٩٣ (٤ / ٣٥٨)، وأخرجه الترمذي في جامع أبواب تفسير القرآن عن رسول الله صلى الله عليه وسلم ، باب ومن سورة البقرة، برقم٢٩٥٥ (٥ / ٧١).

- خلق الله الإنسان في أحسن تقويم، قال الله تعالى: ﴿لَقَدْ خَلَقْنَا الإِنسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ﴾ [سورة التين: ٤]، يقول السعدي (١٤٢٠هـ، ص٩٢٩) مفسرًا هذه الآية عن خلق الإنسان: "أي: تام الخلق، متناسب الأعضاء، منتصب القامة، لم يفقد مما يحتاج إليه ظاهرًا أو باطنًا شيئًا، ومع هذه النعم العظيمة، التي ينبغي منه القيام بشكرها، فأكثر الخلق منحرفون عن شكر المنعم، مشتغلون باللهو واللعب، قد رضوا لأنفسهم بأسافل الأمور، وسفساف الأخلاق، فردهم الله في أسفل سافلين، أي: أسفل النار، موضع العصاة المتمردين على ربهم، إلا من منّ الله عليه بالإيمان والعمل الصالح، والأخلاق الفاضلة العالية".
- خلق الله سبحانه وتعالى آدم بيده، قال تعالى: ﴿قَالَ يَا إِبْلِيسُ مَا مَنَعَكَ أَنْ تَسْجُدَ لِمَا خَلَقْتُ بِيَدَيَّ﴾ [سورة ص: ٧٥].

ومن الآثار التربوية لهذا النظرة عن خلق الإنسان أن يتربى المسلم على قيمة الكرامة الإنسانية؛ لأنها نابعة من تكريم الله له، فالشعور بها والتربية عليها يسمو بالنفوس ويرفعها، فقد خلقه إنساناً من الأصل، فليس متطوراً من سلالة قردة ولا من كائنات أخرى كما تعتقد الفلسفات الوضعية في الغرب والشرق. كما أن هذا التكوين المكرم للإنسان يقتضي التربية على التوازن بين متطلبات الجسد والروح. وعلى المسلم أن يستشعر هذا التكريم فلا يهن نفسه بعبادة غير الله ولا يذل لغير خالقه ورازقه، ويتسامى عن سفاسف الأمور.

- أمر الملائكة بالسجود لآدم: بعد أن خلق الله سبحانه وتعالى جسد آدم، وسوّاه ونفخ فيه من روحه، أمر الملائكة بالسجود له، قال الله سبحانه

وتعالى: ﴿وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي خَالِقٌ بَشَرًا مِّن صَلْصَالٍ مِّنْ حَمَإٍ مَّسْنُون ❖ فَإِذَا سَوَّيْتُهُ وَنَفَخْتُ فِيهِ مِن رُّوحِي فَقَعُواْ لَهُ سَاجِدِين﴾ [سورة الحجر: ٢٩- ٢٨]. ذكر السعدي (١٤٢٠هـ، ص٤٣٠) في تفسير هذه الآية عن إخبار الله عن سجود الملائكة لآدم فيقول: " تأكيد بعد تأكيد ليدل على أنه لم يتخلف منهم –أي الملائكة- أحد، وذلك تعظيما لأمر الله وإكراما لآدم حيث علم ما لم يعلموا." وأكد تفسير ابن كثير(٢٠٠٨م، ج١، ص٤٥٨) قول ابن عباس رضي الله عنه أن المقصود من الْآيَةِ" التَّنْبِيهُ عَلَى شَرَفِ آدَمَ عَلَيْهِ السَّلَامُ وطيب عنصره وطهارة محتده".

ومن الآثار التربوية في هذا الجانب أهمية تعريف متلقي التربية بطيب تكوينه، وشرف علمه، فيستشعر عظيم فضل الله لأبو البشر آدم بتكريمه على الملائكة الكرام المقربون ذوي الخلقة العظيمة بالسجود له سجود تحية واستجابة لأمر الله عز وجل، فيؤدي حق الله بعبادته. ومن الآثار تعريف متلقي التربية بمنزلته وقيمته بين المخلوقات الأخرى فقد فُضل عليها، وتعريفه بحمل أمانة التكليف وعمارة الأرض.

- جعل الله الإنسان خليفة في الأرض: خلق الله الإنسان لوظيفة سامية وهي عمارة الأرض أخبر بها الملائكة عن هذه الوظيفة الشريفة قبل أن يخبرهم عن صاحبها، وفي ذلك دلالة تشريف، قال الله تعالى: ﴿وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الأَرْضِ خَلِيفَةً قَالُواْ أَتَجْعَلُ فِيهَا مَن يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ الدِّمَاء وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ قَالَ إِنِّي أَعْلَمُ مَا لاَ تَعْلَمُون﴾ [سورة البقرة: ٣٠]. قال ابن كثير (٢٠٠٨م، ج١، ص١٢٦): "وَكَانَ مُحَمَّدُ بْنُ إِسْحَاقَ يَقُولُ فِي قَوْلِهِ تَعَالَى: إِنِّي جاعِلٌ فِي الْأَرْضِ

خَلِيفَةً، يقول ساكنا وعامرا يعمرها ويسكنها خَلَفًا لَيْسَ مِنْكُمْ"، وقال السعدي (١٤٢٠، ص٤٨) في تفسيرها: وفي هذه الآيات من العبر والآيات؛ ...وفيه فضيلة العلم من وجوه: منها: أن الله تعرف لملائكته؛ بعلمه وحكمته، ومنها: أن الله عرفهم فضل آدم بالعلم؛ وأنه أفضل صفة تكون في العبد، ومنها: أن الله أمرهم بالسجود لآدم؛ إكراما له؛ لما بان فضل علمه، ومنها: أن الامتحان للغير؛ إذا عجزوا عما امتحنوا به؛ ثم عرفه صاحب الفضيلة؛ فهو أكمل مما عرفه ابتداء، ومنها: الاعتبار بحال أبوي الإنس والجن؛ وبيان فضل آدم؛ وأفضال الله عليه؛ وعداوة إبليس له؛ إلى غير ذلك من العبر".

ومن الأهداف التربوية في هذا الجانب تعريف متلقي التربية بمهمته على هذه الأرض، بأنه خليفة لله فيها، فيقيم أمره وأحكامه وحدوده، ويعمرها بعبادته وذكره سبحانه وتعالى الله، ويطهرها من الكفر والشرك. وهذه أمانة التكليف قال الله تعالى: ﴿ إِنَّا عَرَضْنَا الْأَمَانَةَ عَلَى السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَالْجِبَالِ فَأَبَيْنَ أَنْ يَحْمِلْنَهَا وَأَشْفَقْنَ مِنْهَا وَحَمَلَهَا الْإِنْسَانُ إِنَّهُ كَانَ ظَلُوماً جَهُولاً ﴾ [الأحزاب: ٧٢]. وقد زود الله بما يؤهله للخلافة من علم وتشريف وحسن قوام. ومن صور الاستخلاف أيضًا أن كل جيل يخلف ما قبله في تلقي الموروث الديني والعقدي والثقافي وأساليب الحياة وخبراتها، ثم عليه تطوير هذا الموروث وتنقيته من الشوائب وأداء الأمانة في نقله لمن يخلف، وهذه من أهم وظائف التربية إذا تشبعت بالعقيدة الإسلامية الصحيحة.

- **منح الله الإنسان العقل والتفكير**: إن أعظم ما يميز الإنسان عن سائر المخلوقات العقل، الذي يميز به بين الصواب والخطأ، وبين الصالح والفاسد،

وبين الخير والشر، وبين النافع والضار. وقد ورد العقل بصيغة الفعل في القرآن الكريم في (٤٩) موضعاً - لا يتسع المقام لإيرادها- وجاءت بصيغ مختلفة بما يعرف بوظائف العقل، مثل الإدراك، التفكير، الفهم، ولفظ الألباب ست عشرة مرة، ولفظ النهى الدالة على العقل مرتان، ولفظ الفكر باشتقاقه ١٨ مرة (النجار، ٢٠١٤م، ص٣).

ولهذا الاهتمام بالعقل الكثير من الدلالات التربوية التي تؤكد مكانة العقل في دين الإسلام، فهو مناط التكليف والخلافة، وأداة العلم والمعرفة التي يستدل بها الإنسان على خالقه، وبالعقل ميّزه عن سائر المخلوقات. ومن الآثار التربوية لذلك تعريف متلقي التربية بأهمية العقل والتفكير الصحيح، فهو من الضرورات الخمس في مقاصد الشريعة الإسلامية، ومن الآثار التربوية أيضاً ضرورة الاهتمام بالتربية العقلية لمتلقي التربية، فينمي العقل بالعلم والمعرفة والتفكير العلمي الصحيح المتجرد من الهوى، ويحفظ عقله عما يفسده، وألا يوظف هذا العقل في ضرر وإفساد للأرض، ولا يتجاوز العقل حدوده التي جعلها الله له حتى لا يهلك ويزيغ، فلا يكلف نفسه وعقله فوق طاقتها مما لا يدركه عقله فيهلك، ومن الآثار التربوية في هذا الجانب أيضاً تربية المسلم على العمل بأمر الله الذي وهب العقل، امتثالاً لأمر الله وشكراً لنعمه.

- **منح الإنسان الإرادة والاختيار**: فلما أعطاه العقل وكلفه وجعله مسئولاً عن أفعاله وسيجازى عليها، اقتضى ذلك أن يمنح مساحة من الحرية في الاختيار للمسار قال تعالى: ﴿وَهَدَيْنَاهُ النَّجْدَيْنِ﴾ [البلد: ١٠]، قال السعدي (١٤٢٠ه، ص٩٢٤): " أي: طريقي الخير والشر، بينا له الهدى من

الضلال، والرشد من الغي. فهذه المنن الجزيلة، تقتضي من العبد أن يقوم بحقوق الله، ويشكر الله على نعمه، وأن لا يستعين بها على معاصيه (٣) ، ولكن هذا الإنسان لم يفعل ذلك.". ومن الشواهد على ذلك قوله تعالى: ﴿إِنَّا هَدَيْنَاهُ السَّبِيلَ إِمَّا شَاكِراً وَإِمَّا كَفُوراً ﴾ [الانسان: ٣]. وفي قوله تعالى ﴿لِمَن شَاء مِنكُمْ أَن يَسْتَقِيم﴾ [التكوير: ٢٨].

وفي هذا الجانب الكثير من التوجيهات التربوية لمتلقي التربية أهمها أن يعلم أنه مخير بين السبل التي يسلك إما طريق الهدى أو الضلال، وله مشيئة وحرية اختيار لطريقة عمله لأنه ذو عقل وفكر، وهو بذلك محاسب على عمله واختياره، مصداقاً لقول الله تعالى: ﴿ وَكُلَّ إِنْسَانٍ أَلْزَمْنَاهُ طَائِرَهُ فِي عُنُقِهِ وَنُخْرِجُ لَهُ يَوْمَ الْقِيَامَةِ كِتَابًا يَلْقَاهُ مَنْشُورًا ❖اقْرَأْ كِتَابَكَ كَفَى بِنَفْسِكَ الْيَوْمَ عَلَيْكَ حَسِيبًا ﴾ [الإسراء: ١٣- ١٤]. وهذا التخيير فيه تكريم وتمييز للإنسان. ومن التطبيقات التربوية لذلك أيضاً أنه على المربين إعطاء متلقي التربية مساحة في الاختيار والإرادة بعد مرحلة التبيين والتبصير مع مراعاة الأهلية وانتفاء الضرر، والبعد عن الإجبار والتعسف فطبيعة الإنسان التي خلقه الله عليها مستعدة للتخيير وحرية القرار، وتعويده على المسئولية.

- **علم الإنسان البيان وعلمه مالم يعلم:** جعل الله للإنسان ملكات وقدرات ميزه بها فمنحه البيان وأنطقه باللغة، ليفصح بالكلام ويعبر عما في نفسه ويتعلم وينقل المعرفة ويؤمن ويعتقد فجعله قادراً على التعبير عن مشاعره وما في نفسه، قال الله جل جلاله: ﴿ الرَّحْمَنُ ❖ عَلَّمَ الْقُرْآنَ ❖ خَلَقَ الْإِنْسَانَ ❖ عَلَّمَهُ الْبَيَانَ ﴾ [الرحمن: ١- ٤]، ومما ذكر ابن كثير

(٢٠٠٨م، ج٧، ص٤٨٢) في تفسير هذه الآية قوله: "يخبر تعالى عن فضله ورحمته بخلقه أنه أنزل على عباده القرآن، ويسر حفظه وفهمه على من رحمه فقال تعالى: الرحمن علم القرآن خلق الإنسان علمه البيان قال الحسن: يعني النطق، وقال الضحاك وقتادة وغيرهما: يعني الخير والشر، وقول الحسن هاهنا أحسن وأقوى لأن السياق في تعليمه تعالى القرآن، وهو أداء تلاوته، وإنما يكون ذلك بتيسير النطق على الخلق وتسهيل خروج الحروف من مواضعها من الحلق واللسان والشفتين على اختلاف مخارجها وأنواعها."

ومن الآثار التربوية لهذا التصور أن يوجه متلقي التربية لاستشعار نعم الله بالتعليم والبيان واللغة، والقدرة على التعبير خلافاً وتمييزاً وتفضيلاً عن سائر المخلوقات والعجماوات ليصبح قادراً على نقل التجارب والخبرات والمشاعر والمعتقدات والقيم، مما يؤهله لعمارة الأرض، ويتمكن من العيش في مجتمعه بسعادة وسهولة، والإفادة منهم، وهذا من أسس التربية في العقيدة الإسلامية ويشمل أيضاً الجوانب الاجتماعية والنفسية.

ومن التطبيقات التربوية لهذا التصور أيضاً تربية المسلم على مسئولية حفظ اللسان فهو أداة البيان واللغة، وأن يستعمله فيما يرضي الله من العبادات القولية التي ترتبط باللسان كتلاوة القرآن والذكر والدعاء، وما ينتج عنها من شعور بالأمن والطمأنينة. وهو مسئول عما يقول، وكلف ملائكة لرصد وكتابة ما يصدر منه، قال تعالى: ﴿مَا يَلْفِظُ مِن قَوْلٍ إِلاَّ لَدَيْهِ رَقِيبٌ عَتِيد﴾ [ق: ١٨].

- **زود الله الإنسان بأدوات المعرفة:** ليكون قادرًا على التعلم، فهذه الأدوات للعقل بمثابة النوافذ إلى العالم الخارجي ليتعلم، فأعطاه الله السمع، والبصر، والفؤاد (العقل)، قال تعالى: ﴿وَاللَّهُ أَخْرَجَكُم مِّن بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لاَ تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ الْسَّمْعَ وَالأَبْصَارَ وَالأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ﴾ [النحل: ٧٨]. قال ابن كثير(٢٠٠٨م، ج٤، ص٥٠٦) في تفسير هذه الآية: "ذكر تعالى منته على عباده في إخراجه إياهم من بطون أمهاتهم لا يعلمون شيئا، ثم بعد هذا يرزقهم السمع الذي به يدركون الأصوات والأبصار التي بها يحسون المرئيات والأفئدة، وهي العقول التي مركزها القلب على الصحيح، وقيل: الدماغ والعقل به يميز بين الأشياء ضارها ونافعها، وهذه القوى والحواس تحصل للإنسان على التدريج قليلًا قليلًا كلما كبر زيد في سمعه وبصره وعقله حتى يبلغ أشده. وإنما جعل تعالى هذه في الإنسان ليتمكن بها من عبادة ربه تعالى، فيستعين بكل جارحة وعضو وقوة على طاعة مولاه.". وقال السعدي (١٤٢٠، ص٤٤٥): "خص هذه الأعضاء الثلاثة، (السمع والبصر، والفؤاد) لشرفها وفضلها ولأنها مفتاح لكل علم، فلا وصل للعبد علم إلا من أحد هذه الأبواب الثلاثة وإلا فسائر الأعضاء والقوى الظاهرة والباطنة هو الذي أعطاهم إياها، وجعل ينميها فيهم شيئا فشيئا إلى أن يصل كل أحد إلى الحالة اللائقة به، وذلك لأجل أن يشكروا الله، باستعمال ما أعطاهم من هذه الجوارح في طاعة الله، فمن استعملها في غير ذلك كانت حجة عليه وقابل النعمة بأقبح المقابلة."

لذا ينبغي على المربي العناية بالحواس وتوجيهها لدى متلقي التربية لتكون أدوات فاعلة صحيحة يتعلم من خلالها، ولترشده لطريق الهدى،

وعلى متلقي التربية مسئولية الحفاظ عليها وتسخيرها في طاعة الله، وألا يستخدمها في معصيته، وبذلك يمكنه تحقيق غاية وجوده وهي عبادة الله وحده.

ثانياً: التصور الإسلامي للكون: يعرف الكون بأنه ما سوى الله، وهو يسير بنظام دقيق وفق قوانين طبيعية تحت مشيئة الله، منها قانون التغير والتطور، وسنة الدرجية، والسببية، وقد بين الله للإنسان علاقته بهذا الكون وعرفه به فقد علم آدم أبو البشر الأسماء كلها ومنها ما في الكون، قال الله تعالى: ﴿وَعَلَّمَ آدَمَ الأَسْمَاء كُلَّهَا﴾ (سورة البقرة، ٣١)، قال الحاك عن ابن عباس: "هي الأسماء التي يتعارف بها الناس: إنسان، دابة، وسماء، وأرض، وسهل، وبحر، وجمل، وحمار، وأشباه ذلك من الأمم وغيرها".(ابن كثير، ١٤١٩ه، ج١، ص١٣١).

وقد علّم الله عز وجل الإنسان عن الكون الذي يعيش فيه من السماء والأرض، وعلمه أنه مسخر له بأمر الله وإرادته، فالتسخير هو أداة من أدوات أهلية الخلافة في الأرض مع الأدوات الأخرى، وبذلك فإن علاقة الإنسان بالكون هي علاقة تسخير وفق سنن ونواميس أودعها الله في الكون، فلا الإنسان إلاه للكون، ولا الكون إلاه للإنسان، وكل ذلك من مخلوقات الله، قال الله جل جلاله: ﴿ اللَّهُ الَّذِي خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ وَأَنْزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَخْرَجَ بِهِ مِنَ الثَّمَرَاتِ رِزْقًا لَكُمْ وَسَخَّرَ لَكُمُ الْفُلْكَ لِتَجْرِيَ فِي الْبَحْرِ بِأَمْرِهِ وَسَخَّرَ لَكُمُ الْأَنْهَارَ ❖ وَسَخَّرَ لَكُمُ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ دَائِبَيْنِ وَسَخَّرَ لَكُمُ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ ❖ وَآتَاكُمْ مِنْ كُلِّ مَا سَأَلْتُمُوهُ وَإِنْ تَعُدُّوا نِعْمَةَ اللَّهِ لَا تُحْصُوهَا إِنَّ الْإِنْسَانَ لَظَلُومٌ كَفَّارٌ ﴾ (إبراهيم: ٣٢- ٣٤). يقول السعدي (١٤٢٠هـ،

ص٤٢٦): "يخبر تعالى: أنه وحده ﴿الذي خلق السماوات والأرض﴾على اتساعهما وعظمهما...ففي هذه الآيات من أصناف نعم الله على العباد شيء عظيم، مجمل ومفصل يدعو الله به العباد إلى القيام بشكره، وذكره ويحثهم على ذلك، ويرغبهم في سؤاله ودعائه، آناء الليل والنهار، كما أن نعمه تتكرر عليهم في جميع الأوقات".

ومن التطبيقات التربوية لهذا التصور عن الكون تعريف متلقي التربية بأن الله خالق الكون، وتبصيره بنوع العلاقة بين الكون والإنسان، فهي ليست علاقة عبودية بل تسخير، ولفت نظر متلقي التربية لمكونات السموات والأرض، وللظواهر الكونية في الأنفس والآفاق ليلاحظ ويوظف أدوات المعرفة من سمع وبصر ليدرك بها وتوصله إلى الإيمان ليحقق الأهداف الإيمانية للتربية. وتحقيق الأهداف المعرفية بتبصير متلقي التربية بأدوات عمارة الأرض وبمكونات ومسميات مسكنه وأهمية أن يتعلم العلوم الطبيعية حتى يعرف نواميسه ويسير وفقها ليكسب ويحقق غاية وجوده. وتوجيه الإنسان لشكر خالقه على هذه النعم العظيمة التي لا تحصى فيسلك ما يرضي ربه بالطاعة والعبادة، ولا يكون من الصنف الجاحد لنعم الله المنكر لوجود خالقه.

٣- التصور الإسلامي للمعرفة:

تعد المعرفة في الإسلام أساساً ومبدأ ضروريا يقوم عليه الشرع، وتتجلى دلالة هذا الاهتمام في أن أول آية نزلت من كتاب الله تأمر بالقراءة، فهي أداة معرفته بربه، التي هي غاية المعرفة في الإسلام وعرفه بربه الذي أوجده، فقال تعالى: ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ﴾، ثم عرفه بأصله وتكوينه فقال ﴿خَلَقَ الإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ﴾، وبين لهذا الإنسان أن ربه الأكرم المتفضل بالنعم إن نفعه

هذا العلم لعبادة ربه فقال: ﴿اقْرَأْ وَرَبُّكَ الأَكْرَم ❖ الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَم ❖ عَلَّمَ الإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَم﴾. (سورة العلق: ١- ٤).

وتتميز المعرفة في التصور الإسلامي بمصادرها؛ فهي ربانية المصدر، والمنهج والغاية، وهذه الخاصية تفردت بها المعرفة في الإسلام عما سواها؛ حيث تقتصر المعرفة في الفلسفات الأخرى - غير الإسلامية- مثل مصادر المعرفة للنظريات الغربية كنظرية التصميم الذكي محل الدراسة ونظرية داروين، فهي تقتصر على مصدرين رئيسين هما: الحس والعقل، اللذان يشترك فيهما التصور الإسلامي للمعرفة أيضا فيتفق مع تلك الفلسفات على اعتبار كل من الحس والعقل مصدراً رئيساً من مصادر المعرفة في مجالات الحس والعقل، لكنه يفوق عليهما بمصدر يقيني مهيمن على الحس والعقل وهو (الوحي) المتمثل في القرآن الكريم كلام الله والسنة النبوية الصحيحة.

والوحي يستقل بمصدريته للمعرفة في مجال الغيبيات، ويشترك مع كل واحد من المصدرين الآخرَيْن في مجاله ويهيمن عليه فيه؛ فما جاء عن طريق الوحي مما ينتمي في موضوعه إلى أي من المجالين فهو الحكم والموجة والمرشد لتلك المعارف الحسية والعقلية في مجالاتها. (الزنيدي، ١٩٩٢م).

ويمكن القول أن المعرفة في الإسلام لا تنفصل عن التصور الإسلامي للإنسان والكون والوجود والحياة، وإنما تستند إليه وترتكز عليه. فهي مبنية على مسلَّمات عقديه ذكرها الشدوخي (٢٠١٠م، ص٢٤) منها:

- أن الله خالق كل شيء وإرادته ماضية في خلقه، وأنه ذو العلم المطلق، وأن القرآن الكريم كلام الله الحق، وأن محمداً رسول الله، وأنه لا ينطق عن الهوى، وأن قوانين السببية جزء من النواميس الكونية التي سنها الله لتستقيم

بها حياة الإنسان، وهي جزء من إرادة الله وتقديره وليست حداً لها؛ يقول الله تعالى: ﴿إِنَّمَا أَمْرُهُ إِذَا أَرَادَ شَيْئًا أَنْ يَقُولَ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ﴾ (يس: ٨٢).

- امتياز المنظور الإسلامي للمعرفة بتفسيره لغاية المعرفة؛ إذ إن غاية المعرفة في التربية الإسلامية معرفة الله، ومعرفة حق الله، ومعرفة كيفية أداء ذلك الحق وأداؤه فعلاً؛ وإن العلم بسنن الله في الأنفس والآفاق وحياة الأمم والمجتمعات يزيد في معرفة الإنسان لله، كما يزيد في قدرة الإنسان على الاستفادة من التسخير ومن ثم عمارة الأرض وفق منهج الله. وفي هذا بيان مكانة العلم وأهمية المعرفة بالنسبة للمسلم فبها يعبد ربه ويقيم أمر الخلافة ويتبصر الكون ويعرف أسراره وقوانينه ليسخره في تحقيق أهداف ربانية سامية.

الدراسات السابقة:

بذلت الباحثة جهدًا كبيرًا في البحث عن دراسات سابقة عن نظرية التصميم الذكي في مصادر المعلومات العربية والأجنبية، إلا أن الدراسات العربية فيها غير متوفرة- حسب علم الباحثة- وهذا من أهم الصعوبات التي واجهت الدراسة الحالية، ولكنها لم تعقها، ولعل هذه الندرة تجعل الدراسة أصيلة، وقد وتوصلت إلى دراسات أجنبية فقط، تمت ترجمتها من قبل متخصصين في مجال الفلسفة والترجمة، وهي وفقًا للترتيب الزمني من الأقدم إلى الأحدث على النحو الآتي:

دراسة ليونارد (٢٠٠٤، Leonard): هدفت الدراسة إلى تقييم الادعاءات العلمية والمحتوى للتصميم الذكي من منظور سياسي تداولي، المبادئ السياسية للتبادلية، الدعاية، المساءلة، الحرية الأساسية. وطبق الباحث المنهج النوعي. وخلصت نتائج الدراسة إلى الآتي: ١- أن فضيلة الاحترام

المتبادل، التي يتم الترويج لها من المنظور التداولي، تتطلب من صانعي السياسة العامة في المدارس وضع سياسات للمدارس العامة تحترم المعتقدات الأخلاقية والدينية العميقة لمقترحي التصميم الذكي.٢- يمكن تدريس التصميم الذكي في دورات التربية الدينية والمدنية والتي تدرس الدور المركزي للمعتقدات الدينية في القرارات السياسية للعديد من المواطنين. قد يساعد التدريس حول التصميم الذكي في هذه الدورات على حل الخلافات المستقبلية بين المواطنين حول تدريس نظرية التطور في دروس العلوم.

دراسة فيكي (٢٠٠٦، Vicki): هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن حركة التصميم الذكي من خلال وصف معتقدات وأهداف وتكتيكات المؤيدين الرئيسيين للتصميم الذكي، وكشف الجدل الدائر حول كتاب العلوم في المدارس الثانوية، ونقاش عام ٢٠٠٢م حول معايير المحتوى الأكاديمي في أوهايو في العلوم.

واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الاستطلاعي، وتوصلت الدراسة إلى أن التصميم الذكي يشكل معتقدًا دينيًا، ولا يستلزم تدريسها اقتطاع وقت فصول العلوم، كما توصلت إلى أن هذا القرار لن ينهي الجدل الدائر حول نظرية التصميم، حيث تشير كثرة الأدلة إلى أن المعارك بين أنصار التصميم الذكي وأنصار نظرية التطور سوف تستمر بلا هوادة - بحسب تعبيره- وهذا مثال رئيسي للصراع الثقافي الدائم في التعليم الأمريكي.

دراسة بيل (Bell ،2010): هدفت الدراسة إلى تحليل حركة التصميم الذكي، وتصنيفها من حيث العلمية أو عدمها، ومدى قربها من نظرية الخلق، وطبق الباحث منهج تحليل المحتوى بالمدخل النوعي من خلال تحليل

محتوى مخطوطات الاختبار الميداني ونسخته المنشورة بعنوان "علم الأحياء والإبداع" في ١٩٨٦م و"حول الباندا والأشخاص" المؤرخ في عام ١٩٨٩م. وكشفت نتائج التحليل أنه في النصوص الستة المرتبطة التي تم تحليلها تم استبدال نصف المصطلحات في المخطوطة اسميًا بعبارة تصميم ذكي، وتم حذف المصطلحات الخلقية الباقية.

دراسة لي ماستر (٢٠١٤، LeMaster): هدفت الدراسة إلى نقد حجج إيليوت سوبر (Elliott Sober) في كتابه الأدلة والتطور (and Evidenc Evolution) في رفضه نظرية التصميم الذكي كافتراض علمي، واتبع الباحث المنهج الوصفي (التحليلي).كشفت الدراسة عن أن التصميم الذكي والفرضية الداروينية الجديدة تتناولان التغييرات البيولوجية الكبيرة غير المتكررة في الماضي غير المرصود، وكلاهما يعتمد على تشابهات حاسمة من أجل دعم الحجج الاستقرائية أو تقييم الاحتمالية، فإن الفرضيتان تقفان على أساس من الأسباب المنطقية والثابتة، لذا ينبغي - من وجهة نظر دراسة لي ماستر- أن يتخذ سوبر موقفًا محايدًا، فإما يرفض سوبر كل من النظرية الداروينية الجديدة ونظرية التصميم الذكي، أو يقبل كل منهما على حد سواء باعتبارهما فرضيتان منافستان على أساس تطبيق عادل لمتطلبات حججه، وتوصلت الدراسة إلى أن التصميم الذكي ينبغي أن يعامل كتفسير علمي قابل للتطبيق على الأمثلة الهائلة للتعقيد المحدد الذي يتم اكتشافه في علم الأحياء، وتوصلت إلى أنه بناءً على الواقع يجب أن تعتبر نظرية التصميم منافسًا قويًا على نحو متزايد للتفسير الداروينى الجديد لهذا التعقيد.

دراسة لي ماستر (LeMaster, 2014): هدفت هذه الدراسة إلى تقييم الكتب الشائعة في نظرية الخلق والتصميم الذكي مقابل تطور نصوص العلوم الشائعة بعد تحليل كتاباتها إلى خمس فئات لغوية، كما طبق الباحث المنهج الوصفي (تحليل المحتوى)، وتم اختبار عشرة فرضيات باستخدام (LIWC)، والتي تقيس اللغة الوسيطة، اللغة الحركية، اللغة الدينية، لغة التيقن واللغة التجريبية في كتابات التطور (الداروينية)، والخلق، والتصميم الذكي. وتم تأكيد ستة فرضيات:

١- يستخدم مؤلفو كتب التطور لغة الحركة أكثر من مؤلفي نظرية الخلق والتصميم الذكي على نحو ملحوظ.

٢- يستخدم مؤلفو كتب التطور اللغة الوسيطة أكثر بكثير من مؤلفي التصميم الذكي.

٣- يستخدم مؤلفو كتب الخلق والتصميم الذكي لغة دينية أكثر بكثير من مؤلفي التطور.

٤- يستخدم مؤلفو كتب التطور لغة تجريبية أكثر بكثير من مؤلفي الإنشاء.

وقد فشل تأكيد أربعة فرضيات:

١- لا يستخدم مؤلفو نظرية الخلق اللغة الوسيطة أكثر من مؤلفي التطور.

٢- لا يستخدم مؤلفو نظرية الخلق والتصميم الذكي لغة التيقن أكثر بكثير من مؤلفي التطور.

٣- لا يستخدم مؤلفو نظرية التطور لغة تجريبية أكثر بكثير من مؤلفي التصميم الذكي.

التعليق على الدراسات السابقة:

اختلفت الدراسات السابقة في موقفها من نظرية التصميم الذكي بين مؤيد، ومعارض، ومحايد، فقد أيدتها دراستان لنفس العالم: لي ماستر (٢٠١٤م) نقد فيها الدراسات التي رفضت التصميم، ودافع عنها بأدلة وحجج منطقية عقلية وكانت نتائجها في صالح نظرية التصميم الذكي.

وأما الدراسات التي لم تؤيد نظرية التصميم الذكي هي دراسة بيل (٢٠١٠)، ودراسة فيكي (٢٠٠٦م) فقد اتفقا على نقدهما لنظرية التصميم الذكي مع النقد الذي وجهه أنصار النظرية الداروينية إلى التصميم الذكي أنها نظرية غير علمية، وأنها نظرية دينية، وبناء على ذلك رفضت الدراستان أن تدرس نظرية التصميم في المدارس، وأن تدرج في فلسفة مقررات العلوم والأحياء، واعتبرت دراسة بيل(٢٠١٠) نظرية التصميم الذكي مجرد تفسير ظواهر خرافية، وأنها مناهضة للمادية تهدف إلى تغيير طبيعة العلم ليشمل العلوم الخارقة.

أما دراسة ليونارد (٢٠٠٤)، وفيكي (٢٠٠٦م)، فلم تعارض دراستيهما نظرية التصميم الذكي ولم تقبلها تماما، فقد صنفاها نظرية دينية، وأن الجدل الدائر ما هو إلا صراع ثقافي بين تيار ديني ولا ديني، لذلك لا يؤيدان تدريسها في المدارس وفي مقررات العلوم بدلًا عن نظرية داروين، ولكن دراسة ليونارد (٢٠٠٤م) ترى أن توفر للتصميم فرصة التعبير عن أفكارها

- انطلاقا من مبادئ الديموقراطية الأمريكية- أن لا تقصى عن الساحة الفكرية، واقترحت أن تقدم في دورات خارج أسوار المدرسة لعامة الناس.

* * *

الفصل الثالث: تحليل النتائج ومناقشتها وتفسيرها

أولاً: نقد نظرية التصميم الذكي في ضوء التصور الإسلامي عن الوجود:

أوجه الشبه بين نظرية التصميم الذكي في ضوء التصور الإسلامي عن الوجود:

- **رفض تفسير الوجود بالصدفة والعشوائية:** أن نظرية التصميم الذكي ترفض الصدفة والعشوائية في الوجود (في خلق الكون والإنسان) الذي تقوم علية نظرية لداروين وبناء على ذلك نتوصل إلى نتيجة صحة أصل هذه النظرية، فلا يمكن أن يوجد هذا الكون من غير موجد، كما أن المخلوقات لا يمكن أن تكون قد خلقت نفسها، قال الله تعالى: ﴿أَمْ خُلِقُوا مِنْ غَيْرِ شَيْءٍ أَمْ هُمُ الْخَالِقُونَ. أَمْ خَلَقُوا السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ بَلْ لَا يُوقِنُونَ﴾، [سورة الطور: ٣٥- ٣٧] وقال سبحانه: ﴿نَحْنُ خَلَقْنَاكُمْ فَلَوْلَا تُصَدِّقُونَ (٥٧) أَفَرَأَيْتُمْ مَا تُمْنُونَ (٥٨) أَأَنْتُمْ تَخْلُقُونَهُ أَمْ نَحْنُ الْخَالِقُونَ (٥٩) نَحْنُ قَدَّرْنَا بَيْنَكُمُ الْمَوْتَ وَمَا نَحْنُ بِمَسْبُوقِينَ (٦٠) عَلَى أَنْ نُبَدِّلَ أَمْثَالَكُمْ وَنُنْشِئَكُمْ فِي مَا لَا تَعْلَمُونَ (٦١) وَلَقَدْ عَلِمْتُمُ النَّشْأَةَ الْأُولَى فَلَوْلَا تَذَكَّرُونَ (٦٢)﴾ (سورة الواقعة، ٥٧- ٦٢).

وتؤكد عائشة محمد (٢٠١٤م، ص٥) على هذا التقارب بأنه لا تعارض بين آراء أكبر منظري نظرية التصميم مثل العالم بيهي (Behe Michael)، وما وضعه من سيناريوهات وبين التصور الإسلامي، حيث ترفض نظرية التصميم الذكي فكرة خلق الصدفة والعبث الذي تتبناه نظرية داروين في خلق الانسان والحياة التي ذكرتها نصوص القرآن والسنة أن آدم خلق من تراب

وذريته من نطفة فعلقة فمضغة ثم تشكل بهيكل عظمي ثم كسيت العظام لحما، ببيان أطوار الخلق.

- **تثبت قانون التطور الموجه:** أن نظرية التصميم عندما عارضت نظرية داروين المعروفة بالتطور فهي لا ترفض قانون التطور بحد ذاته كقانون في الخلق، ولكن التطور المرفوض عند نظرية داروين والذي تسعى نظرية التصميم لتفنيده هو عامل العشوائية العمياء وأن مسبب التطور هو الانتخاب الطبيعي، والتطور الذي بين الكائنات فيتحول الكائن بالانتخاب الطبيعي الى كائن آخر أكثر رقياً بوجود عوامل مادية طبيعية، وهذا الموقف لنظرية التصميم من التطور يقترب من التصور الإسلامي بأن الإنسان خلق في أطوار، أي أن التطور يكون لمراحل الكائن، وفي الآية التالية دلالة الخلق في أطوار بديعة من الله الخالق الحكيم العليم، قال الله عز وجل: ﴿وَقَدْ خَلَقَكُمْ أَطْوَارًا﴾ [نوح: ١٤]، وقال سبحانه: ﴿وَلَقَدْ خَلَقْنَا الإِنسَانَ مِن سُلاَلَةٍ مِّن طِينٍ ❖ ثُمَّ جَعَلْنَاهُ نُطْفَةً فِي قَرَارٍ مَّكِينٍ ❖ ثُمَّ خَلَقْنَا النُّطْفَةَ عَلَقَةً فَخَلَقْنَا الْعَلَقَةَ مُضْغَةً فَخَلَقْنَا الْمُضْغَةَ عِظَامًا فَكَسَوْنَا الْعِظَامَ لَحْمًا ثُمَّ أَنشَأْنَاهُ خَلْقًا آخَرَ فَتَبَارَكَ اللَّهُ أَحْسَنُ الْخَالِقِينَ﴾ [سورة المؤمنون: ١٢- ١٤].

- **تعترف نظرية التصميم الذكي بحكمة وعلم المصمم الصانع الموجد للخلق**، و تقر بالإتقان ودقة الصنع والتعقيد في الخلق والكائنات والكون والحياة، وهذا يظهر من خلال تعاريف ومبدأ النظرية وأفكارها، ومن النتائج للدراسات على الخلية والكائنات، مثل الأنظمة المعقدة الغير قابلة للاختزال في الخلايا، وتراكيب الشفرات الوراثية DNA، كما يستنتج من الاسم الذي أطلق على النظرية التصميم الذكي حيث أن دلالات مسمى التصميم توحي

بالعلم والحكمة والإرادة ودقة الصنع وإبداع الصنعة. قال الله تعالى: ﴿بَدِيعُ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ وَإِذَا قَضَى أَمْراً فَإِنَّمَا يَقُولُ لَهُ كُن فَيَكُون﴾ [سورة البقرة: ١١٧] وقال الله سبحانه: ﴿وَالسَّمَاء ذَاتِ الْحُبُكِ﴾ [سورة الذاريات: ٧]، الحبك هو دقة الصنع، وحبك النسيج في لغة العرب. وقال تعالى: ﴿وَتَرَى الْجِبَالَ تَحْسَبُهَا جَامِدَةً وَهِيَ تَمُرُّ مَرَّ السَّحَابِ صُنْعَ اللَّهِ الَّذِي أَتْقَنَ كُلَّ شَيْءٍ إِنَّهُ خَبِيرٌ بِمَا تَفْعَلُون﴾ [سورة النمل: ٨٨]، وفي آية أخرى تظهر الحكمة بالتقدير فقال جل شأنه: ﴿إِنَّا كُلَّ شَيْءٍ خَلَقْنَاهُ بِقَدَر﴾ [سورة القمر: ٤٩].

• ترفض نظرية التصميم الذكي القول بأن أصل الإنسان منحدر من قرد:

وهذا الرفض يتفق عليه التصور الإسلامي للإنسان بأنه خلق إنسانا كاملاً تاماً، وفي أحسن هيئة وتقويم، وهو مخلوق مكرم، خلق بإرادة الخالق الموجد. والإنسان الأول (آدم عليه السلام) أوتي علما لدنياً من خالقه قال الله تعالى: ﴿وَعَلَّمَ آدَمَ الأَسْمَاء كُلَّهَا﴾. [سورة البقرة: ٣١]، ولم يخلق الإنسان قرداً ولم يتطور عن جرثومة كما تزعم الداروينية، بل خلقه الله تعالى على أحسن هيئة قال الله تعالى: ﴿الَّذِي أَحْسَنَ كُلَّ شَيْءٍ خَلَقَهُ وَبَدَأَ خَلْقَ الإِنسَانِ مِن طِين﴾ [سورة السجدة: ٧]، وعلى أحسن صورة فقد جاء في الحديث أن الله خلق آدم على صورته سبحانه فعَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ عَنْ النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَالَ: خَلَقَ اللَّهُ آدَمَ عَلَى صُورَتِهِ طُولُهُ سِتُّونَ ذِرَاعًا فَلَمَّا خَلَقَهُ قَالَ اذْهَبْ فَسَلِّمْ عَلَى أُولَئِكَ النَّفَرِ مِنْ الْمَلَائِكَةِ جُلُوسٌ فَاسْتَمِعْ مَا يُحَيُّونَكَ فَإِنَّهَا تَحِيَّتُكَ وَتَحِيَّةُ ذُرِّيَّتِكَ فَقَالَ السَّلَامُ عَلَيْكُمْ فَقَالُوا السَّلَامُ عَلَيْكَ وَرَحْمَةُ اللَّهِ فَزَادُوهُ

وَرَحْمَةُ اللَّهِ فَكُلُّ مَنْ يَدْخُلُ الْجَنَّةَ عَلَى صُورَةِ آدَمَ فَلَمْ يَزَلْ الْخَلْقُ يَنْقُصُ بَعْدُ حَتَّى الآن".[1]

• **الأدلة والحجج التي تتكامل فيها البراهين الحسية، والعقلية، والمنطقية القياسية**: فنظرية التصميم الذكي قامت على الأدلة الحسية بملاحظة واستقراء تركيب الكائنات والخلايا الحية أنها غاية الدقة والصنع وتكامل التركيب والوظيفة بإعجاز مبهر، ثم التوصل بالأدلة العقلية على أن هذا الخلق لا يحدث صدفة، وهذا يرتبط بالنقطة التالية، مثل المعلومات الدقيقة والهائلة المخزنة في شريط DNA، المسئولة عن تخليق البروتينات الأساسية للحياة، الأنظمة الجزئية المعقدة غير القابلة للاختزال في خلايا الكائنات الحية بإعداد ضخمة، مثل السوط البكتيري، تخليق البروتين في الخلية، سرعة الضوء، تمدد حجم الكون. (بيهي، ٢٠١٦م)، (ماير، ٢٠١٦م). وبعض الأمثلة التي تدرس مختبريا وحسابياً وتشريحيا تعمل بدقة متناهية وإتقان عجيب كلها يستدل بها العقل الصحيح على وجود تصميم حكيم ومريد وموجه، واستحالة حدوث الخلق صدفة أو بانتخاب عشوائي غير موجه كما تفسره نظرية داروين.

١- أخرجه البخاري في صحيحه كتاب أحاديث الأنبياء، باب قول الله تعالى: (وإذ قال ربك للملائكة إني جاعل في الأرض خليفة(رقم ٣٣٢٦، ١٣١/٤، وكتاب الإستئذان، باب البدء بالسلام رقم ٨، ٦٢٢٧/٥٠)، ومسلم في صحيحه، كتاب الجنة أقوام أفئدتهم مثل أفئدة الطير برقم(٢٨٤١، ١٤٩/٨).

وبناء على ذلك تتفق نظرية التصميم الذكي مع التصور الإسلامي في هذا الجانب الذي يأمر الإنسان أن يوظف حواسه يلاحظ وينظر في الخلق وفي نفسه وفي ملكوت السموات والأرض، ثم يستدل بها عقلياً، ويعمل عقله بعمليات التفكير العلمي الصحيح حتى أن يصل إلى الحقيقة، قال الله تعالى: ﴿وَفِي أَنفُسِكُمْ أَفَلاَ تُبْصِرُون﴾ [سورةالذاريات: ٢١]، وقال سبحانه: ﴿قُلِ انظُرُوا مَاذَا فِي السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَمَا تُغْنِي الْآيَاتُ وَالنُّذُرُ عَن قَوْمٍ لَّا يُؤْمِنُونَ﴾، (سورة يونس، آيه ١٠١). وقال الله تعالى: ﴿أَمْ خُلِقُوا مِنْ غَيْرِ شَيْءٍ أَمْ هُمُ الْخَالِقُونَ (٣٥) أَمْ خَلَقُوا السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ بَل لَّا يُوقِنُونَ (٣٦) أَمْ عِندَهُمْ خَزَائِنُ رَبِّكَ أَمْ هُمُ الْمُصَيْطِرُونَ (٣٧)﴾.(سورة الطور، ٣٥-٣٧).

- **تثبت قانون السببية:** وقد استدل منظرو التصميم الذكي بقوانين السببية، وأن هذا الكائنات لم توجد بدون موجد وأن الخلق لابد له من خالق، الذي أثبت حجة التصميم العالم فالصنعة تدل على الصانع، وأن الأشياء تحدث بمسببات، والأمثلة الفيزيائية تتجلى فيها مظاهر التصميم الدالة على مُوجِدِها.

- **تكامل المجالات التي تعمم عليها النظرية:** تشمل التفسير لمجالات الوجود الإنسان، الكون، الحياة في الكائنات بأشكالها: فتم بنائها على أدلة تجريبية وملاحظات في مجالات علمية شملت علوم الأحياء، والكيمياء، والفيزياء، الفضاء، وهذا الشمول والتكامل يسند ويدعم ببعضه بعضا لترسيخ وإثبات الخالق الحكيم.

أوجه الاختلاف بين نظرية التصميم الذكي والتصور الإسلامي للوجود:

يتضح مما سبق أن نظرية التصميم الذكي تفسر وجود الحياة والكون والإنسان بسبب مصمم حكيم عليم، ولكنها نظرية غير دينية بحسب ما ذكره روادها ومنهم ماير (٢٠١٧م)، وبيهي (٢٠١٦م) أي أنها لا تستند على أدلة أو أفكار ومعتقدات دينية، بل هي نظرية علمية تجريبية شملت مختلف تخصصات علوم الحياة والكيمياء والفيزياء، ولها تطبيقات وآثار تربوية تثبت وجود الخالق فهي تنفي الإلحاد والقول بالصدفة للحياة والانسان والكون بلا خالق، وتكتفي بوصف نفسها بأنها علمية لا تنتمي لمعتقد أو ديانة ولعل هذا الموقف تفسره فلسفة المجتمع العلمي في الغرب في تعريف العلم وطبيعته، الأمر الذي يجعلها تنتهج هذا المنهج لتبعد النظرية عن محاولات الإقصاء وهي لاتزال حديثة، فهي- أي نظرية التصميم الذكي- لا تقر بأن المصمم هو الله تعالى بأسماء جلاله، وصفات كماله كما يعتقد المسلمون، فلم تصل بعد إلى مرحلة إثبات أن المصمم الخالق الحكيم هو الله جل جلاله، ولكن يستدل بها على الخالق وما لها من آثار إيمانية، فتعد النظرية أقرب لطريق الإيمان، والحقيقة وإن لم تكن تطابقها تمامًا في التفسير والإجابة عن الأسئلة الفلسفية الكبرى عن الوجود، والإنسان، والكون، والمعرفة.

•من أبرز نقاط الاختلاف بين نظرية التصميم الذكي والتصور الإسلامي للوجود الاختلاف في المسميات والمفاهيم التي تتضمنها، والتي يجدر بيانها قصور الوصف بالمصطلحات في نظرية التصميم الذكي، فلفظ "مصمم" قاصر ولا يليق في حق الله عز وجل الخالق المبدع، وكذلك قصور وصف "الذكي" في حقه سبحانه وتعالى وهو العليم المحيط بكل شيء الخالق للذكاء والتصميم. والنظرية بوصفها للخالق بأنه " مصمم ذكي " أقرب إلى التصور

اليهودي في الوصف بلفظ ذكي ؛ حيث يطلق وصف " مهندس الكون الأعظم " في المصادر اليهودية على الخالق، أما في التصور الإسلامي فالأمر ليس مجرد تصميم، وإنما خلق وإبداع وإيجاد من عدم وقدرة مطلقة، فقد علم وكتب وأراد وخلق سبحانه، قال الله تعالى: ﴿أَوَلَيْسَ الَّذِي خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضَ بِقَادِرٍ عَلَى أَنْ يَخْلُقَ مِثْلَهُمْ بَلَى وَهُوَ الْخَلاقُ الْعَلِيمُ ❖ إِنَّمَا أَمْرُهُ إِذَا أَرَادَ شَيْئًا أَنْ يَقُولَ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ ❖ فَسُبْحَانَ الَّذِي بِيَدِهِ مَلَكُوتُ كُلِّ شَيْءٍ وَإِلَيْهِ تُرْجَعُونَ﴾ (سورة يس، ٨١- ٨٣)، وقال السعدي (١٤٢٠هـ، ص ٦٩٩): " فإن خلق السماوات والأرض أكبر من خلق الناس وإنه تعالى الخلاق، الذي جميع المخلوقات، متقدمها ومتأخرها، صغيرها وكبيرها، كلها أثر من آثار خلقه وقدرته، وأنه لا يستعصي عليه مخلوق أراد خلقه. فإعادته للأموات، فرد من أفراد آثار خلقه، ولهذا قال: ﴿إِنَّمَا أَمْرُهُ إِذَا أَرَادَ شَيْئًا﴾ نكرة في سياق الشرط، فتعم كل شيء. ﴿أَنْ يَقُولَ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ﴾ أي: في الحال من غير تمانع. ﴿فَسُبْحَانَ الَّذِي بِيَدِهِ مَلَكُوتُ كُلِّ شَيْءٍ﴾ وهذا دليل سادس، فإنه تعالى هو الملك المالك لكل شيء، الذي جميع ما سكن في العالم العلوي والسفلي ملك له، وعبيد مسخرون ومدبرون، يتصرف فيهم بأقداره الحكمية، وأحكامه الشرعية، وأحكامه الجزائية.

وقال سبحانه وتعالى: ﴿فَاطِرُ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ جَعَلَ لَكُمْ مِنْ أَنْفُسِكُمْ أَزْوَاجًا وَمِنَ الأَنْعَامِ أَزْوَاجًا يَذْرَؤُكُمْ فِيهِ لَيْسَ كَمِثْلِهِ شَيْءٌ وَهُوَ السَّمِيعُ الْبَصِيرُ ❖ لَهُ مَقَالِيدُ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ يَبْسُطُ الرِّزْقَ لِمَنْ يَشَاءُ وَيَقْدِرُ إِنَّهُ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ﴾ (سورة الشورى، آية ١١)، ذكر السعدي (١٤٢٠هـ، ص٧٥٤)

تفسير هذه الآية فيقول: "{لَيْسَ كَمِثْلِهِ شَيْءٌ} أي: ليس يشبهه تعالى ولا يماثله شيء من مخلوقاته، لا في ذاته، ولا في أسمائه، ولا في صفاته، ولا في أفعاله، لأن أسماءه كلها حسنى، وصفاته صفة (١) كمال وعظمة، وأفعاله تعالى أوجد بها المخلوقات العظيمة من غير مشارك، فليس كمثله شيء، لانفراده وتوحده بالكمال من كل وجه. {وَهُوَ السَّمِيعُ} لجميع الأصوات، باختلاف اللغات، على تفنن الحاجات. {الْبَصِيرُ} يرى دبيب النملة السوداء، في الليلة الظلماء، على الصخرة الصماء، ويرى سريان القوت في أعضاء الحيوانات الصغيرة جدا، وسريان الماء في الأغصان الدقيقة. وهذه الآية ونحوها، دليل لمذهب أهل السنة والجماعة، من إثبات الصفات، ونفي مماثلة المخلوقات. وفيها رد على المشبهة في قوله: {لَيْسَ كَمِثْلِهِ شَيْءٌ} وعلى المعطلة في قوله: {وَهُوَ السَّمِيعُ الْبَصِيرُ}."

ومن جوانب الاختلاف بين نظرية التصميم الذكي والتصور الإسلامي للوجود الاختلاف في الآثار والتطبيقات التربوية لكل منهما؛ فنظرية التصميم الذكي، والتصور الإسلامي للوجود - كما تقدم- وإن كانت نظرية التصميم تؤمن بخالق إلا أنها يستحيل أن تصل لمعرفة الخالق وأسمائه وصفاته وهذه الأسماء والصفات – كما وردت في كتاب الله وسنة رسوله.

ثانياً: العلاقة بين نظرية التصميم الذكي والنظريات المفسرة للوجود (نظرية داروين، ونظرية الخلق): أوجه النقد الموجهة لنظرية التصميم:

أثارت نظرية التصميم الذكي جدلًا واسعًا في المجتمع العلمي الفكري الغربي لاسيما في مقرها في الولايات المتحدة الأمريكية، وتفاوتت ردود الأفعال بين مؤيد ومعارض، وأبرز الاتجاهات الفكرية المفسرة لنشأة الحياة

والكـون والانـسان في الفلـسفات الغربيـة اتجاهـان متـضادان وهمـا: النظريـة الخلقوية، ونظرية داروين، وأحدهما وهو الداروينية أكثر تـأثيرًا مـن الآخـر، وفيمـا يلـي عـرض لهـذين الاتجـاهين، والجـدل الفكـري بينهمـا وبـين نظريـة التصميم الذكي:

١- **النظريـة الخلقويـة:** ويطلـق علـى أصـحاب هـذا التيـار بـالخلقيين (Creationists)، والـسمة المميـزة لهـم أنهـم يفـسرون وجـود الإنـسان بفعـل خـالق وفـق تعـاليم الكتـب المقدسـة في المجتمعـات الغربيـة، وتعـرف النظريـة الخلقوية في الكنيسة –بحسب المحكمة العليا الأمريكية- أنها تدافع عن بعـض القراءات والتفسيرات في سفر التكوين من الكتاب المقدس مثل أن الله قد خلق الأرض في ستة أيام –كل يوم أربعة عشرة ساعة – منذ بضعة آلاف السنين.

وهـو اتجـاه معـارض بـشدة للداروينيـة، لـذا فقـد انحـصر في الكنيـسة، وفي معتقدات مستقلة لدى البعض من المعتنقين للمسيحية في الغـرب، ولـيس لهـا تأثير على جوانب الحياة العلمية، وحـاول أصـحاب هـذا التيـار فـرض آرائهـم بالذهاب إلى القضاء لمحاولة تدريس نظرية الخلق في المدارس الأمريكية كعلـم، ولكن تلك المحاولات باءت بالفـشل وذلـك في عـام ١٩٨٧م، حيـث تعرضـت النظريـة الخلقويـة لنكـسة قانونيـة حينمـا أصـدرت المحكمـة العليـا في الولايـات المتحدة الأمريكية قرارًا بمنع تدريس العلوم وفق النظرية الخلقوية؛ لأنها تفسر الحيـاة بالـدين، حيـث يجـرم في القـانون الأمريكـي الـربط بـين الـدين والعلـم وتدريسه للطلبة (ماير، ٢٠١٦م).

موقف نظرية التصميم من النظرية الخلقوية:

لنظرية التصميم الذكي موقف ليس بالمعارض لنظرية الخلقوية، كما أنها أيضًا لا تتفق معها وليست نوعا من الخلقية، فهي نظرية علمية خرجت من مختبرات العلوم الطبيعية ولم تنطلق من فكرة دينية بل انطلقت من اجراءات البحث والمنهج التجريبي القائم على الملاحظات الحسية والاستنتاج، فأنصار التصميم الذكي يعدون نظريتهم قائمة على أدلة ثبتت في المختبرات والعلم التجريبي، فهذه فقط النتائج التي يقبلها المجتمع الغربي العلماني الذي لا يسلم بأدلة النصوص المقدسة، ولا يعتبرها حقائق لأنها –بزعمهم– لا تثبت بالتجربة. وذلك يعود إلى تصنيف العلوم في الفلسفة الغربية نتيجة علمنة العلم والنظرة المادية للعلوم، التي تقصي الدين والمعتقدات من دائرة العلم. يقول ماير (٢٠١٦م، ص١٣) - وهو أبرز رواد التصميم- مشيرًا إلى التقارب بينهما فيقول: "ورغم التقارب بين نظرية التصميم الذكي والنظرية الخلقوية إلا أنه لم يكن في صالحها وهي في بدايتها وفي وسط علماني لا يؤمن بالأدلة النقلية ولا يؤمن إلا بالماديات وما يمكن اكتشافه في المختبرات"، وقد بين أن نظرية التصميم ليست نظرية دينية فيقول "في حين أن نظرية التصميم الذكي لا تقدم أي تفسير لسفر التكوين، ولا تتحدث عن أي أنموذج لتفسير الطول الزمني التوراتي لأيام الخلق، ولا تقترح أي عمر للأرض، وبدلًا من ذلك فهي تطرح تفسيرًا سببيًا –تعلل من خلاله- التعقيد الملاحظ في الحياة والطبيعة وخلايا الكائنات الحية." ومن الجدير بالذكر أن اتجاه الخلقيين عارض أيضًا نظرية التصميم الذكي واعتبروها "ليست كافية"، وقد وجه لهم ردًا يشير إلى عدم قبوله بمنهج النقد فقال: "إن كنت ترى أن الإصحاح الأول والثاني

من سفر التكوين نصًا علميًا دقيقًا، فبالطبع لن يرضيك من يكتفي بالقول بأن الدراسة العلمية لعالم الأحياء تُظهِرُ تصميمًا ذكيًا" (ماير، ٢٠١٦م، ص١٤).

٢- اتجاه نظرية التطور لداروين: وهو التيار المهيمن على الساحة العلمية في المجتمعات الغربية، وتتبناها وتنادي بها الأطراف ذات السيادة التي تتبع المذهب العلماني اللاديني.

وتجدر الإشارة إلى أن نظرية داروين هي النظرية التي قدمها تشارلز داروين لتوضيح آلية التطور والتغيّر العضوي لدى الكائنات الحيّة والذي يعتمد على الانتخاب الطبيعيّ، وقد بدأ داروين بالعمل على نظرية التطور عام ١٨٧٣م، وتقوم النظرية على فكرة أن جميع الكائنات الحية من أصل واحد، ابتداءً من الثدييات، وانتهاءً بالكائنات الحية ذات الخلية الواحدة، ومنه نشأت كائنات حيّة متنوعة بفعل التعديل والتطور على السلالات الناشئة منه، إلى جانب عملية الانتخاب الطبيعي (Darwinism، ٢٠١٧م، ص ص 12-30).

أهم مبادئ نظرية داروين:

بُنيت نظرية داروين للانتخاب الطبيعي على ثلاث ركائز أساسيّة، وهي:

١- التنوع الموجود في كل أشكال الحياة.

٢- الوراثة وهي القوة الثابتة التي تنقل الخصائص العضوية المتماثلة من جيل إلى آخر.

٣- الصراع من أجل البقاء والذي يحدد الاختلافات التي تعد من مزايا أي بيئة، وبالتالي تتغير الأنواع على أساسه عن طريق التغيّر في معدل الإنجاب الطبيعي العشوائي. (Darwinism، ٢٠١٧م، ص ص 12-30).

والجدل الدائر بين النظرتين يتعلق في المبدأ الثالث الذي يفسر التطور بأنه بسبب الانتخاب الطبيعي العشوائي، والغير الموجه الذي توجهه الطبيعة العمياء، ومبدأ السلف المشترك.

موقف نظرية التصميم من نظرية داروين:

تعد نظرية التصميم الذكي معارضة تماما لنظرية داروين في تفسير الوجود (الإنسان، والكون، والحياة)، وترفض نظرية التصميم أن أصل الحياة والنشأة محض صدفة، أو من عبث طبيعة عمياء وانتخاب طبيعي كما تفسرها النظرية الداروينية.

وقد قدم أصحاب التصميم الذكي نظريتهم بديلًا عن نظرية داروين التي لم تتمكن من حل اللغز والغموض والثغرات في تفسير نشأة الحياة، والتعقيد في مظاهر الخلق، بأن وراءه مصمم ذكي ذو إرادة. ومن الأمثلة والحجج التي قدمها علماء نظرية التصميم ما طرحه بيهي في عام ١٩٩٦م في كتابه (صندوق داروين الأسود) الذي يظهر فيه ولأول مرة شرح علمي لآلية عمل التصميم الذكي في العالم البيولوجي للتدليل على مفهوم التعقيد غير القابل للاختزال فكانت داحضة للداروينية، مثل تفسير العين —العضو الذي دفع داروين لوصف نظريته بالسخيفة—، وتخثر الدم في الإنسان، والسوط البكتيري. فلا يمكن تفسير وجودها وتطورها بانتخاب عشوائي أو بالصدفة.

بعد ذلك ما لبث ديمبسكي في عام ١٩٩٨م أن طرح مفهومه عن التعقيد المتخصص في كتابه المحكم من قبل العلماء الأقران (استنتاج التصميم)، يدحض أفكار الداروينية الحديثة "نظرية التطور" في احتمالية أن تكون الصدفة هي سيدة الموقف في نشوء وتنوع الحياة. وكان لذلك الكتاب صدى واسع،

واعتبرته مجلة ناشيونال ريفيو (National Review) من ضمن أهم ١٠٠ كتاب في القرن العشرين. (عائشة محمد، ٢٠١٧م).

وتجدر الإشارة إلى أن نظرية التصميم الذكي قد لاقت جدلًا واسعًا حول تصنيفها، فهناك من يرى أنها نظرية علمية وهم المؤيدون من علماء النظرية في معهد ديسكفري للعلوم، وفريق معارض لها يصفها بأنها نظرية دينية خلقوية وهم أنصار نظرية داروين، وبعضهم يصفها بالخرافة وأنها لا توصف بالنظرية أساسًا، وبعضهم يصفها بالحركة، وفيما يلي **أبرز الانتقادات التي واجهتها نظرية التصميم الذكي التي كانت من قبل أنصار ومؤيدي نظرية داروين دفاعًا عن نظرية داروين:**

١- أنها ليست نظرية علمية؛ لأنها لا تثبت بالتجربة، لذا لا تمت للعلم بصلة - وفقًا لتعريف العلم في الفلسفة الغربية- .

٢- أنها نظرية دينية مشتقه من النظرية الخلقوية، وبناءً على ذلك يرى أنصار الداروينية منع تدريسها وفقًا للقانون الأمريكي.

فحوى الردود على الانتقادات الموجهة لنظرية التصميم من قبل الداروينية:

- يؤكد علماء ومفكري التصميم أن نظريتهم قائمة على حزمة من الأدلة العلمية والبراهين والحجج العقلية والمختبرية التي تكمل بعضها البعض لتعطي الصورة الكاملة ليست من تخصص الأحياء فحسب بل من تخصصات أخرى كالفيزياء، أيضا فيقول ماير (٢٠١٦م، ص٨٢): "وقد بدأ الفيزيائيون إعادة النظر في أطروحة التصميم، فقد أدهش العديد منهم الاكتشاف الذي يشير إلى كون الفيزياء وثوابته مضبوطة بشكل دقيق لتجعل

الحياة قوانين ممكنة على ما هي عليه، في الظواهر الطبيعية مثل سرعة الضوء، حركة الشمس والقمر، مواقع الأجرام، قوانين الجاذبية، وقد أشار عالم الفضاء الفيزيائي فريد هويل إلى فكرة التصميم الذكي: "فإن الضبط الدقيق في قوانين وثوابت الفيزياء يشير لتصميم ذكي قد تلاعب بالفيزياء والكيمياء لصالحنا".

- من الأدلة العقلية لأصحاب نظرية التصميم الذكي، ما يعرف بحجة صانع الساعات التي طرحها ويليام بيلي (٢٠١٦م) في كتابة (اللاهوت الطبيعي) المنشور عام ١٨٠٢م، وبأن الصنعة تدل على الصانع، والخلق يدل على الخالق.

- واجه علماء التصميم الذكي النقد على أن نظريتهم ليست دينية، وأنها تختلف عن النظرية الخلقوية في الكنيسة، وفندوا الانتقاد من جانبين؛ الأول: أن توقيت إعلان التصميم يسبق النكسة القانونية لاتجاه الخلقيين، يقول ماير (٢٠١٦م، ص ص١٠- ١١) أن نظرية التصميم ليست تطور لحجة الخلقيين كرد للنكسة القانونية التي تعرضوا لها عام ١٩٨٧م بل أنها ظهرت قبل قضية منع النظرية الخلقية بثلاث سنوات حيث تم تقديمها لأول مره بواسطة مجموعة من العلماء (تشارلز ثاكستون (Charles Thaxton)، ووالتر برادلي (Walter Bradley)، وروجر أولسن (Roger Olso)) في محاولتهم للاستجابة لأحد الأسرار الغامضة في علم الأحياء المعاصر، والمتمثل بأصل المعلومات المشفرة في سلاسل الدنا DNA. وقد استنتج ثاكستون وزملاؤه أن خصائص المعلومات المختزنة في الدنا تعطي دليلًا قويًا لتصميم

ذكي مسبق ولكنه غير محدد، وعرضوا هذه الفكرة في كتاب نشروه عام ١٩٨٤م.

ويبين ماير (٢٠١٧م) الاختلاف بين التصميم الذكي ونظرية الخلق من حيث المنهج والمحتوى، بل إن نظرية التصميم الذكي تخالف تدريس الخلقيين بشكل أساسي في محتواها ومنهجيتها الخلقوية، والتي تؤسس أطروحاتها على الكتاب المقدس، في حين أن نظرية التصميم الذكي لا تقوم على أساس ديني إيماني بل على أسس علمية تجريبية تأسست لمحاولة شرح وتفسير بعض الصور والأشكال التي نلاحظها في الطبيعة والتي تشير باستمرار إلى وجود مسبب بالاعتماد على النظام السببي الذي يعد أحد أهم القوانين التي يقوم عليها عالمنا، فمن هنا هي تقوم على قوانين تجريبية إضافة إلى أن استدلالاتها لا تحتكم إلى أي مرجعية دينية. ومن ثم فهذا القرب والتشابه الذي يعترف بوجود تصميم بين نظرية التصميم والخلق في الولايات المتحدة الأمريكية مع اختلاف نوع الأدلة وجد فيه أنصار الداروينية ذريعة وتلبيسًا يوسم فيه التصميم بالتيار الديني حتى يسهل إقصاءه من قبل القضاء الأمريكي والأوساط العلمية العلمانية واعتبروا نظرية التصميم حركة لإعادة هيكلة للخلقوية (Creationism).

وقد رد العالمان بول وبيهي وهما من مفكري نظرية التصميم الذكي- على الهجوم الإعلامي والقانوني الذي في أروقة المحاكم الذي تتعرض له النظرية في كتاب (إعادة المحاكمة: القصة الخفية في قضية دوفر)، ووصفا الهجوم بأنه محاولة فاشلة لإخماد نظرية علمية باستعمال السلطة القضائية والنفوذ والإعلام، ويفندان الهجوم بالأدلة العلمية والقانونية، وأن العلة

تكمن في تضييق مفهوم العلم وتحديده، وخلصا إلى المطالبة بحرية العلماء في اتباع الأدلة حيثما قادتهم بأن مثل هذه الصراعات الفكرية والعلمية ينبغي أن تستقل عن أي سلطة للقضاء والسياسة؛ لأنها ستتحيز وتؤثر على الحكم، فليس بالأمر اليسير في الولايات المتحدة حين يتعلق بعلمانية الدولة (بول وبيهي، ٢٠١٧م، ص١٠).

وممن وصفها النظرية بالخرافة دراسة بيل Bell (٢٠١٠) فقد عدّت نظرية التصميم الذكي مجرد تفسير ظواهر خرافية، وأنها مناهضة للمادية، وتهدف إلى تغيير طبيعة العلم ليشمل العلوم الخارقة.

وترى الدراسة الحالية أن هذه الانتقادات غير علمية؛ حيث تقوم نظرية التصميم الذكي على أدلة مادية تجريبية أجريت في المختبرات، وخضعت لقوانين العلم التجريبي الذي تسلم به العلوم في الغرب، فقد تمت خلال سنوات عديدة دراسة أنواع الخلايا باختلاف مصادرها مختبريًا من قبل علماء متخصصين، كما أثبت ذلك منظرو التصميم في أبحاثهم- وقد سبقت الإشارة لذلك- . وقد تجاوزت الكتب العلمية التي تثبت براهين التصميم حتى عام ٢٠١٧م التسعين بحثًا، وبلغت مراكز الأبحاث ثلاثين مركزًا في جامعات ومعاهد أمريكا بما فيها جامعة كاليفورنيا في بيركلي وجامعة كورنيل التي تدعم التصميم الذكي بقوة (بول وبيهي، ٢٠١٧، ص١١٨).

وأما حصر العلم في الماديات قائم على نظرة تُقصي الحقائق الدينية خارج إطار العلم، وتقصر الحقيقة بما يثبت بالتجربة ويُفسر هذا التحيز بمعرفة تاريخ علمنة العلم الغرب بعد معاداة الكنيسة للعلم والعلماء، أما نظرية المعرفة في الإسلام فالعلم اليقيني هو ما جاء من الوحي كمصدر أساسي ثابت للمعرفة،

ثم ما ثبت بالعقل الصحيح والحواس في مجاليهما، مع هيمنة الوحي عليهما، واختصاصه بالعلم في الغيبيات.

* * *

الفصل الرابع: الخلاصة للنتائج والتوصيات:

في الختام ومما سبق من معالجة موضوع الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها توصل البحث إلى النتائج التالية:

١- أن نظرية التصميم الذكي هي نظرية علمية تفسر مظاهر الوجود والتعقيد في الكائنات الحية بمسبب وصفته بالمصمم الذكي، وقد بنيت على أدلة علمية تجريبية حسية وعقلية، فهي ليست نظرية دينية، وليست خرافة، وهي تقوم على أفكار ومبادئ مقبولة في التصور الإسلامي عن الوجود في عدة قضايا:

- إثبات أن الكون، والإنسان، والحياة أوجدت من مصمم ذو علم، وحكمة، وإبداع، وإرادة.

- رفض عامل الصدفة والانتخاب الطبيعي في النشوء والارتقاء للكائنات في خلقها وتطورها، فهي بذلك تنقض نظرية داروين.

- رفض فكرة ونظرية أن الإنسان ينحدر من سلالة من القردة.

- إثبات قانون التطور الموجه؛ فهي لا ترفض قانون التطور بحد ذاته كقانون في الخلق، وإنما ترفض بعض مبادئ التطور عند نظرية داروين "الانتخاب الطبيعي"، النشوء والارتقاء"، "والبقاء للأقوى"، وعامل العشوائية العمياء، وهي بذلك تتفق مع التصور الإسلامي للخلق أنه في أطوار ومراحل.

- أنها تقوم على براهين وأدلة عقلية وحسية، وهي بذلك تقترب مع التصور الإسلامي للوجود في أن العقل والحس من أدوات المعرفة، وفي هذا

تختلف عن اتجاه الخلق في الكنيسة الذي يحارب العلم، وما ثبت بالتجربة والبرهان.

٢- تختلف نظرية التصميم الذكي عن التصور الإسلامي للوجود في عدم الإقرار بأن هذا المصمم الحكيم الخالق للوجود والكون والإنسان هو الله سبحانه وتعالى الواحد الأحد.

٣- ترفض نظرية التصميم الذكي وصفها بأنها نظرية دينية فهي ليست نظرية في الخلق.

٤- أن نظرية التصميم الذكي لها انعكاسات تربوية كبيرة على التربية والتعليم في المدارس والجامعات لاسيما مناهج العلوم التي تقوم على نظرية داروين.

٥- تقف نظرية التصميم الذكي على مسافة أقرب للإيمان بالله من النظريات الغربية الأخرى المفسرة للوجود ونشأة الإنسان، وهذا حراك علمي عظيم في تاريخ الفكر الغربي، ويمكن وصفة بأنه تقدم وتغيير كبير في الفكر الغربي المعاصر.

٦- التأكيد على تهاوي نظرية داروين ونقضها من اتجاهات غربية تشترك معها في الفكر والبيئة والثقافة.

* * *

التوصيات:

١- الإفادة من الجوانب الصحيحة في نظرية التصميم الذكي في التربية العقدية على الإيمان بالله ليزيد المؤمنين إيمانًا، والدلالة للحق، والإفادة في التربية الإسلامية من أطروحات هذه النظرية في مواجهة الانحراف الفكري والإلحاد. ولدحض الشبهات الفكرية عن الوجود والخلق التي تستعين بأفكار نظرية داروين، وإثبات أن الله جل وعلا هو الخالق الموجد لها وحده سبحانه وتعالى بعلم وحكمة مطلقة وإبداع وتقدير وينتفي معه التفسير بالصدفة العشوائية والفوضى، لاسيما في ظل الانفتاح الحضاري أمام الناشئة عبر وسائل التقنية والتواصل الحديثة، وسهولة التأثير عليهم والتشكيك في الثوابت من قنوات شتى.

٢- تدريس نظرية التصميم الذكي برؤية نقدية إسلامية، وتعريف الدارسين بها في مقررات أصول التربية، والمقارنة، والأصول العقدية والفكرية للتربية الإسلامية، والتخصصات الفلسفية ذات العلاقة لاسيما في مرحلة الدراسات العليا، وفي مرحلة البكالوريوس في التخصصات التطبيقية في علوم الحياة، والفيزياء، والطب لأنها تقوم على مبادئ وحقائق علمية تتفق مع ما جاء في الإسلام وقد قدمها علماء في هذه التخصصات الطبيعية والطبية.

٣- إجراء دراسات عن نظرية التصميم الذكي تتناول الانعكاسات التربوية لنظرية التصميم الذكي على مناهج العلوم.

٤- دعم نظرية التصميم الذكي في الجوانب الصحيحة التي تتفق مع الأصول الإسلامية في تفسير الوجود والنشأة، لما لهذه النظرية من أثر كبير في

نقض نظرية داروين فهي تقوم على براهين علمية في مختبرات علوم الحياة والطبيعة من علماء وخبراء العلوم التطبيقية والطبيعية.

٥- مناقشة المفكرين من رواد النظرية في أوجه الاختلاف وبيان الموقف الصحيح في تفسير الحياة.

٦- عقد ندوات علمية عن نظرية التصميم الذكي للمتخصصين، وبيان أوجه الاتفاق والاختلاف معها في ضوء أصول التربية الإسلامية.

والحمد لله رب العالمين.

* * *

المراجع

المراجع العربية:

القرآن الكريم، والسنة النبوية

- أبو داود، سليمان بن الأشعث. (٢٠١٠م). سنن أبي داوود. بيروت: المكتبة العصرية.
- الترمذي، محمد بن عيسى. (١٩٩٨م). الجامع الكبير - سنن الترمذي. بيروت: دار الغرب الإسلامي.
- البخاري، محمد ابن اسماعيل. (١٤٢٢هـ). الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه: صحيح البخاري. دمشق: دار طوق النجاة.
- النيسابوري، مسلم بن الحجاج. (د. ت). المسند الصحيح المختصر بنقل العدل عن العدل رسول الله صلى الله عليه وسلم. ط٥، بيروت: دار إحياء التراث العربي.
- ابن كثير، إسماعيل. (١٤١٩هـ). تفسير القرآن العظيم. بيروت: دار الكتب العلمية.
- بول، جون؛ وبيهي، مايكل. (٢٠١٧م). إعادة المحاكمة القصة الخفية لقضية دوفر (ترجمة سارة بن عمر). مركز براهين للأبحاث والدراسات.
- داروين، تشارلز. (٢٠٠٨م). أصل الأنواع (ترجمة مجدي محمود المليجي). الرياض: الزهراء للإعلام العربي.
- بيهي، مايكل. (٢٠١٦م). صندوق داروين الأسود تحدي الكيمياء الحيوية لنظرية التطور. (ترجمة: مؤمن الحسن واسامة القيسي). مصر: دار الكاتب للنشر والتوزيع.
- جعفر، شيخ إدريس.(١٤٢٢ه). الفيزياء ووجود الخالق: مناقشة عقلانية إسلامية لبعض الفيزيائيين والفلاسفة الغربيين .مجلة البيان(كتاب المنتدى الإسلامي). الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

- الحوالي، سفر.(٢٠٠٨ه).العلمانية نشأتها وتطورها وآثارها في الحياة الإسلامية المعاصرة. المملكة العربية السعودية: دار الهجرة.
- دنتون، مايكل. (٢٠١٧م). التطور ماتزال نظرية في أزمة. (ترجمة محمد القاضي وزيد الهبري وآخرون). الرياض: مركز براهين لدراسة الإلحاد ومعالجة النوازل العقدية.
- ديمبسكي، وليم؛ وجونثان، ويلز. (٢٠٠٢م). تصميم الحياة: اكتشاف علامات الذكاء في النظم البيولوجية (ترجمة موسى إدريس ومؤمن الحسن ومحمد القاضي). مصر: دار الكاتب للنشر والتوزيع.
- راي، أليستر. (٢٠١٦م). فيزياء الكوانتم حقيقة أم خيال؟ (ترجمة أسامة عباس). الرياض: مركز براهين لدراسة الإلحاد ومعالجة النوازل العقدية.
- ريس، مارتن. (٢٠١٦م). فقط ستة أرقام القوى العظمى التي تشكل الكون (ترجمة جنات جمال ومهند التومي وآخرون). الرياض: مركز براهين لدراسة الإلحاد ومعالجة النوازل العقدية.
- الزنيدي، عبد الرحمن. (١٩٩٢م). مصادر المعرفة في الاتجاه الديني والفلسفي: دراسة نقدية في ضوء الإسلام. واشنطن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي.
- سليم، نهى. (٢٠١٤ م). العقل الغربي المعاصر والإيمان بالخالق: قراءة في اتجاه التصميم الذكي في فلسفة العلوم الأمريكية. مجلة فكر. (٥)، ص ص٣٢- ٣٣.
- السعدي، عبد الرحمن. (١٤٢٢هـ). تيسير اللطيف المنان في خلاصة تفسير القرآن. المملكة العربية السعودية: وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد.
- الشدوخي، سعد. (١٤٢٣ه)حاجتنا إلى مناهج إسلامية. مناهجنا آخر الحصون. كتاب مجلة البيان. (١٧٣)، ص ٢٤.
- عزمي، هشام. (٢٠١٦م). التطور الموجة بين العلم والدين. الرياض: مركز براهين لدراسة الإلحاد ومعالجة النوازل العقدية.

- لسكين، كيسي. (٢٠١٦م). التصميم الذكي ومراجعة الأقران (ترجمة أسماء الخطيب ومؤمن الحسن ومحمد القاضي). الرياض: مركز براهين لدراسة الإلحاد ومعالجة النوازل العقدية.
- ماير، ستيفن. (٢٠١٧م). توقيع في الخلية الدنا وأدلة التصميم الذكي (ترجمة آلاء الحسكي ومهند التومي وآخرون). الرياض: مركز براهين لدراسة الإلحاد ومعالجة النوازل العقدية.
- ماير، ستيفن. (٢٠١٦م). التصميم الذكي فلسفة وتاريخ النظرية (ترجمة محمد طه وعبد الله أبو لوز). الرياض: مركز براهين لدراسة الإلحاد ومعالجة النوازل العقدية.
- ماير، ستيفن. (٢٠١٦م). شك داروين النشوء المفاجئ لحياة الكائنات وحجة التصميم الذكي (ترجمة موسى إدريس ومؤمن الحسن وآخرون). الرياض: مركز براهين لدراسة الإلحاد ومعالجة النوازل العقدية.
- محمد، عائشة (٢٠١٧م). التصميم الذكي والتطور الإلهي صداقة أم أعداء. براهين لدراسة الإلحاد ومعالجة النوازل العقدية. مسترجع من: https://www.braheen.com/mag/25-misc/89-id-v-te
- النجار، فهمي قطب الدين (٢٠١٤م). العقل في القرآن الكريم. موقع شبكة الألوكة. مسترجع من: https://www.alukah.net/culture/0/6523
- مسلم، مصطفى؛ والزغبي، فتحي (٢٠١٤م). نظرة الإسلام إلى الإنسان والكون والحياة. موقع الألوكة. مسترجع من: https://www.alukah.net/culture/0/74782

المراجع الأجنبية:

- Primer: Intelligent Design Theory in a Nutshell Intelligent Design and Evolution Awareness (IDEA (نسخة محفوظة ٢٧ يناير ٢٠١٧ على موقع واي باك مشين.
- John Joseph Bell .(2010). Angels, Apes and Pandas; An Analysis of the Intelligent Design Movement, Thesis, Master, State University of New York
- Clare soderberg leonard (2004) Intelligent design and public school policy:a deliberative perspective, Thesis, PhD, University of Colorado
- LeMaster, J. C .(2014). A Critique Of The Rejection Of Intelligent Design As A Scientific Hypothesis By Elliott Sober From His Book Evidence And Evolution, Thesis, PhD, The Southern Baptist Theological Seminary.
- Johnson, Vicki D (2006). Are Creationism-Intelligent Design Writings Scientific? A Content Analysis of Popular Evolution, Creation, And Intelligent Design Texts, The Educational Forum; 70, 3; pg. 222.
- "Darwinism", www.britannica.com, Retrieved 30-12-2017. Edited.
- Discovery Institute, a Seattle-based think tank established in 1991. The institute, which promotes a conservative public-policy agenda, has occupied a lead role in the ID movement recently, most notably through its Center for Science and Culture, which boasts a number of leading ID proponents among its fellows and advisers ".The Evolution of George Gilder Joseph P. Kahn. The Boston Globe, July 27 2005.
- Phillip E. Johnson, darwinontrial.com/biography.php, Last accessed: 8/8/2016.

* * *

- Saadi, Abdul Rahman. (2001). Tayseer Al-Lateef Al-Manaan fee Khulaasati Tafseer al-Qur'aan. Kingdom of Saudi Arabia: Ministry of Islamic Affairs, Dawah and Guidance.
- Shadookhi, Saad.(٢٠٠٢) .Our need for Islamic curricula. Al-Bayan Journal.(173),24
- Azmi, Hisham. (2016). Directed development between science and religion. Riyadh: Barahin Center for the Study of Atheism and Treatment of Belief Novelties.
- Jaafar, Sheikh Idris. (2001). Physics and the presence of the Creator: A rational Islamic discussion of some western physicists and philosophers. Al Bayan Magazine (Islamic Forum Book). Riyadh: King Fahad National Library.
- Luskin, Casey. (2016). Intelligent design and peer-review. (Translated by: Asma Khatib, Mu'min al-Hasan and Muhammad al-Qadi). Riyadh: Barahin Center for the Study of Atheism and Treatment of Belief Novelties.
- Meyer, Stephen. (2017). Signature in the Cell: DNA and the Evidence for Intelligent Design. (Translated by Alaa Al Haski and Muhannad Al-Toumi et al.). Riyadh: Barahin Center for the Study of Atheism and Treatment of Belief Novelties..
- Meyer, Stephen. (2016). Intelligent design: A scientific history and philosophical defense. (Translated by: Mohamed Taha and Abdullah Abu Luz). Riyadh: Barahin Center for the Study of Atheism and Treatment of Belief Novelties..
- Meyer, Stephen. (2016). Darwin's Doubt: The Explosive Origin of Animal Life and the Case for Intelligent Design. (Translated by: Musa Idris, Mo'men al-Hasan et al.). Riyadh: Barahin Center for the Study of Atheism and Treatment of Belief Novelties.
- Mohammed, Aisha (2017). Intelligent design and divine development: friendship or enmity. Riyadh: Barahin Center for the Study of Atheism and Treatment of Belief Novelties. (June 2015). on the link: https://www.braheen.com/mag/25-misc/89-id-v-te
- Nisaburi, Muslim, Bin Hajjaj (dt). Al-Jami' Al-Musnad Al-Sahih Al Mokhtasar. Dar Ihya' Al-Turath al-Arabi, Beirut, 5th edition.
- Al Najjar, Fahmi Qutbuddin (2014). Mind in the Holy Qur'an. Alouka website. (Retrieved on 15/1/2014). https://www.alukah.net/culture/0/65235/.

❊ ❊ ❊

List of References:

- Al-Qur'an Al-Karim
- Ibn Katheer, Ismail. (1998). Interpretation of the Holy Quran. Beirut: Dar Al-Kutub Al-ilmiyah.
- Abu Dawud Sulayman Ibn Al Ashath al-Sijistani. (2010). Sunan Abu Dawood. Muhammad Muhyiddin Abdul Hamid research. Al-Maktabah Al-Asriah, Sidon, Beirut.
- Bukhari, Muhammad, Ibn Ismail. (2001). Saheeh al-Bukhaari. Dar Touk Al Najah, Damascus.
- Al-Tirmidhi, Muhammad, Ben-Issa (1998). Sunan Al-Tirmidhi. Bashar Oudeh Maarouf, Dar Al Gharb Al Islami, Beirut.
- Paul, John; and Beihai, Michael. (2017). Retrial: the hidden story of the Dover case. (Translated by: Sarah Ibn Omar).
- Darwin, Charles. (2008). Origin of species. (Translated by: Magdy Mahmoud El Meligy). Riyadh: Al Zahra for Arab Media.
- Behe, Michael. (2016). Darwin's Black Box: The Biochemical Challenge to Evolution. (Translated by: Mu'min Al-Hassan and Osama al-Qaisi). Egypt: Dar Al Kateb for Publishing and Distribution.
- Jafar Sheikh Idris. Physics and the presence of the Creator. Islamic Forum Book. 2001.
- Denton, Michael. (2017). Evolution: A Theory in Crisis. (Translated by Mohammed Al-Qadi and Zaid Al-Habri et al.). Riyadh: Brahim Center for the Study of Atheism and Treatment of Al Nawazel Al-Aqdea.
- Dempsey, William; and Johnathan, Wales. (2002). The Design of Life: Discovering Signs of Intelligence in Biological Systems. (Translated by: Moussa Idris, Mo'men al-Hasan and Muhammad al-Qadi). Egypt: Dar Al Kateb for Publishing and Distribution.
- Ray, Alister. (2016). Quantum Physics: Illusion or Reality?. (Translated by: Osama Abbas, Presented by: Mohammed Al-Awadhi). Egypt: Dar Al Kateb for Publishing and Distribution. Riyadh: Barahin Center for the Study of Atheism and Treatment of Belief Novelties.
- Reese, Martin. (2016). Just Six Numbers: The Deep Forces That Shape the Universe. (Translated by Jannat Jamal and Muhannad Al-Toumi et al.). Riyadh: Barahin Center for the Study of Atheism and Treatment of Belief Novelties.
- Al-Znidi, Abdul Rahman. (1992). Sources of knowledge in religious and philosophical direction: A Critical study in the light of Islam. Washington: International Institute for Islamic Thought.
- Sifar Al-Hawali. (2008). Secularism: Origin, development and implications in contemporary Islamic life. Kingdom of Saudi Arabia: Dar Al-Hijra.
- Salim, Noha. (2014). Modern Western mind and belief in the Creator: Readings in the approach of intelligent design in the American philosophy of science. Al-Fikr Journal. (5), 32-33.

Intelligent Design Theory in light of the Islamic ontological perception: A critical study

Dr. Fawzia Abdul Mohsen Abdul Karim Al-Abd Al-Karim
College of Education Foundations
Al-Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

Abstract:

This study aimed at examining the 'Intelligent Design Theory', which is one of the modern western theories offering an explanation of the origin of the universe. However, the study inspected the theory in the light of Islamic perception of creationism, in an attempt to identify the relation between Intelligent Design Theory and other Western theories on the creation of the universe, such as: Darwinism, Creationism, etc. The study used the descriptive documenting method and it reached a number of results, such as:

1) The theory of intelligent design is a scientific theory, not a religious theory nor a myth. It is based on ideas and principles, which are consistent with the Islamic perception of universe origin. For example:
- The theory of Intelligent Design rejects the hypothesis that natural structures are the product of chance and natural selection, thus controverts Darwin's theory of living organisms' biological evolution.
- The theory of Intelligent Design rejects the idea of man's evolutionary descent from primates.
- Moreover, it proves that the universe, the human beings, and nature must have had an intelligent designer; a willed and self-aware entity that had some role in the origin and development of life.
- It was based on rational and physical evidence, and thus it is consistent with the Islamic perception that rationality and observation are the main tools of knowledge. This Islamic principle differs from the Christian theory of creationism, which maintains religion and science occupy two separate realms.

2) Intelligent design theory avoids identifying or naming the intelligent designer and, thus, differs from the Islamic perception which recognizes that the creator of the universe is Allah Almighty and differs from the Christian faith that the creator of the universe is the Christian God. In fact, the Islamic perception of Allah Almighty rejects the idea of describing the Creator as 'Intelligent Designer'.

3) The theory of intelligent design is expected to have educational reflections and implications, especially on science curricula taught around the world, whether in schools or in universities, which used to teach the theory of Darwin, Biological Selection and Chance in creation.

The study recommended to make use of the many aspects in intelligent design theory, that were found to be in conformity with Islamic religious beliefs in order to rein in the tide of intellectual deviation and atheistic ideas which became more widely accessible due to globalization, modern technology and social media. Further, the study recommended teaching intelligent design theory to the students specializing in the disciplines of: education, comparative education, and philosophy of science.

Keywords: intelligent design, criticism, Darwinism, origin of the universe, Primates.

نمذجة العلاقات السببية بين أساليب التفكير وأساليب التعلم والتحصيل الدراسي على عينة من طلاب كليتي الآداب والتربية بجامعة الملك فيصل

د. خالد حسن بكر الشريف

قسم علم النفس - كلية التربية

جامعتي الإسكندرية والملك فيصل

نمذجة العلاقات السببية بين أساليب التفكير وأساليب التعلم والتحصيل الدراسي على عينة من طلاب كليتي الآداب والتربية بجامعة الملك فيصل

د. خالد حسن بكر الشريف
قسم علم النفس - كلية التربية
جامعتي الإسكندرية والملك فيصل

تاريخ تقديم البحث: ١٧ / ٣ / ١٤٤٠هـ **تاريخ قبول البحث: ٩ / ٥ / ١٤٤٠هـ**

ملخص الدراسة:

هدف البحث إلى التعرف على أساليب التفكير المفضلة لدى طلاب كليتي التربية والآداب بجامعة الملك فيصل ، والتعرف على أساليب التعلم التي يمتلكها طلاب كليتي التربية والآداب بجامعة الملك فيصل وكذلك نمذجة العلاقات السببية بين أساليب التفكير وأسلوبي التعلم (العميق – السطحي) لدى عينة مكونة من (123) طالب (٤٧) منهم من طلاب كلية التربية و(٧٦) من طلاب كلية الآداب جامعة الملك فيصل ؛ ولتحقيق ذلك تم تطبيق قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر (١٩٩٢) ترجمة أبوهاشم (٢٠٠٨) ، واستبيان أساليب التعلم من إعداد الباحث بعد التحقق من خصائصهما السيكومترية ، وأشارت النتائج إلى أن أكثر أساليب التفكير تفضيلاً لدى طلاب كلية التربية كانت على الترتيب (التشريعي – الأقلي – الملكي – الهرمي – الخارجي – الحكمي – التنفيذي –المحلي – المتحرر- المحافظ – الداخلي – العالمي – الفوضوي) ؛ في حين كانت أكثر أساليب التفكير تفضيلاً لدى طلاب كلية الآداب (التشريعي – الهرمي – التنفيذي – الخارجي – الملكي – الحكمي – المتحرر – المحلي – الأقلي – الداخلي – المحافظ – العالمي) ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب كليتي التربية والآداب في بعد الأسلوب الأقلي فقط لصالح طلاب كلية التربية ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب كليتي : الآداب والتربية في التحصيل الدراسي لصالح طلاب كلية التربية ؛ و أن نسبة الذين يفضلون الأسلوب العميق في التعلم من طلاب العينة بلغت (73.2٪) ، ونسبة من يفضلون الأسلوب السطحي في التعلم بلغت (26.8 ٪) و أن الأسلوب السطحي ارتبط ارتباط موجب ذو دلالة مع الأساليب : (الحكمي – الهرمي – المتحرر) في حين أن الأسلوب العميق ارتبط ارتباط موجب ذو دلالة إحصائية مع أساليب : (الهرمي – الفوضوي – المتحرر) ووجد تأثير موجب دال إحصائياً لدرجة الأسلوب الأقلي على التحصيل الدراسي أمكن التعبير عنها بمعادلة التحصيل الدراسي = ١٩,١ + (٠,١١٥) الأسلوب الأقلي

الكلمات المفتاحية: أساليب التفكير – أساليب التعلم –طلاب جامعة الملك فيصل

المقدمة:

يعد تنمية التفكير لدى طلاب الجامعة من الأهداف الرئيسية للتعليم الجامعي ؛ لذلك تهتم الدراسات التطبيقية في علم النفس التربوي براسة وتطبيق برامج التفكير وقياس متغيراته وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي في البرامج الدراسية بالجامعات ؛ وقد سبق ذلك العديد من الدراسات الوصفية التي أثبتت ضعف امتلاك العديد من طلاب الجامعات السعودية لمهارات التفكير العليا وتطبيقاتها ومنها دراسة للباحث الحالي الشريف (٢٠١٧) ؛ وكذلك ابتعاد الممارسات الفعلية للطلاب في التفكير عن الأطر النظرية السليمة له ، وضعف توظيف مهارات التفكير في الدراسة الأكاديمية الأمر الذي ينعكس بالسلب على التحصيل الأكاديمي لذلك تحاول الدراسات التي تبحث علاقة التفكير ومتغيراته بالتعلم ومتغيراته توضيح أهمية التفكير في التعليم والتعلم الجامعي.

وفي هذا الإطار يعد مفهوم أساليب التفكير من المفاهيم الحديثة نسبياً وقد حظى هذا المفهوم باهتمام علماء النفس والباحثين بغرض دراسته ووضع النظريات التى تفسره واعداد المقاييس المناسبة لقياسه. وقد نبع اهتمام الباحثين بمفهوم أساليب التفكير من خلال أنه يعد من العوامل المؤثرة فى العملية التعليمية سواء فى التعليم الجامعى أو ما قبل الجامعى

و قد اهتم العديد من الباحثين بدراسة أساليب التفكير وعلاقتها بالعديد من المتغيرات ؛ فعلى سبيل المثال دراسة الدردير(٢٠٠٤) التي بحثت علاقة أساليب التفكير وفق نظرية ستيرنبرج مع أساليب التعلم لبيجز وبعض خصائص الشخصية وتوصلت إلى أن أكثر أساليب التفكير المفضلة من طلاب

كلية التربية بقنا هي أساليب التفكير (الهرمي، الخارجي، الأقلي) وهي الأساليب التي يطلق عليها الأساليب البسيطة للتفكير؛ في حين أن الأساليب المولدة للابتكارية هي (التشريعي، المتحرر، الداخلي) جاءت في التفضيل الرابع والخامس والثالث عشر على الترتيب وهذا يدل على أن التدريس بالجامعة قد لا يشجع الطلاب على هذه الأساليب.

ودراسة زاهانج (٢٠٠٢) Zhang التي بحثت علاقة أساليب التفكير بالنمو المعرفي على عينة من (٨٢) طالب من جامعة هونج كونج، أجابوا على قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر (١٩٩٢) Sternberg and Wagner وقائمة زاهانج للنمو المعرفي (١٩٩٧) وأسفر التحليل الإحصائي عن درجات متنوعة من الدعم للنتيجة التنبؤية عن العلاقة بين أسلوب التفكير والنمو المعرفي؛ عموماً الطلاب الذين أظهرت إجاباتهم مستوى عالى من النمو المعرفي يميلون إلى أن يستخدمون مدى واسع من أساليب التفكير أكثر من الطلاب الذين أظهرت إجاباتهم مستوى منخفض من النمو المعرفي

ودراسة (2008)Zhang والتي بحثت العلاقة بين أساليب التفكير لدى المعلمين في ضوء نظرية حكومة الذات العقلية لستيرنبرج Sternberg و أساليب التدريس لديهم وذلك على عينة مكونة من ١٩٤ معلم ومعلمة من التعليم الثانوي والجامعي في شنغهاي في الصين، وأجابوا على قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر وزاهانج (٢٠٠٣) Sternberg, Wagner & Zhang، وقائمة أساليب التفكير في التدريس لجريجورنكو وستيرنبرج (١٩٩٢) Grigorenko & Sternberg وأشارت النتائج بعد ضبط المتغيرات إلى أن

أساليب تدريس المعلمين كانت منبأ إحصائي دال بأساليب تفكيرهم وأن هناك علاقة ارتباطية بين أساليب التدريس وأساليب التفكير ولكن مكوناتها مختلفة.

لكن هذه الدراسات لم تهتم ببحث طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم من حيث تأثيرهما على درجات التحصيل الدراسي ؛ لاسيما أن أساليب تفكير معينة ارتبطت بأسلوب التعلم العميق وأساليب تتفكير أخرى ارتبطت ارتباطات قوية بأسلوب التعلم السطحي ومن المعروف أن تبني أسلوب تعلم سطحي يؤدي إلى انخفاض مستويات التحصيل الدراسي فالطلاب ذوي الأسلوب السطحي في التعلم لا يسعون إلى فهم المعاني المتضمنة في النصوص الدراسية ولا ربطها بما تعلموه من قبل بالتالي يهتمون بالحد الأدنى المطلوب من التحصيل كي يجتازوا كل مقرر بنجاح وهو ما يؤدي إلى انخفاض مستويات التحصيل الأكاديمي خاصة إذا ما ارتبط ذلك مع أساليب تفكير أطلقت عليها البعض أساليب التفكير البسيطة. بالتالي المجتمع السعودي في حاجة إلى المزيد من الدراسات التي تربط الثلاث متغيرات بعمق وتوضح طبيعة علاقات السبب والنتيجة بينها : (أساليب التفكير – أسلوب التعلم – التحصيل الدراسي).

* * *

مشكلة البحث

تعد أساليب التفكير التي يستخدمها طلاب الجامعة عامل حاسم في تفضيلاتهم لأساليب معينة في التعلم ؛ وهناك أربع اتجاهات للعلاقة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم: اتجاه يرى أن أساليب التفكير أعم وأشمل من أساليب التعلم وأن أساليب التفكير هي التي تحدد أساليب التعلم ومنها دراسات أبوهاشم (2008)، و وقاد (٢٠٠٧) التي أثبتت وجود علاقة ارتباطية دالة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم واليوسفي (٢٠٠٩) و دراسة زهانج وستيرنبرج (٢٠٠٠) Zhang and Sternberg، التي أشارت نتائجها إلى: ارتباط الأسلوب السطحي في التعلم إيجاباً بدلالة إحصائية مع الأساليب غير المركبة (الأقل تعقيداً)، وكان ارتباطه سالباً مع الأساليب :- (التشريعي والحكمي والمتحرر والهرمي)، أما أسلوب التعلم العميق فقد ارتبط إيجاباً بدلالة إحصائية مع الأساليب المركبة (الأكثر تعقيداً)، وسلباً بدلالة إحصائية مع الأساليب :- (التنفيذي والمحافظ والمحلي والملكي). وهذه النتيجة تؤكد أن أساليب التفكير التي يتبناها الطلاب تحدد أساليبهم في عملية التعلم ؛ وأشارت نتائج دراسة زاهانج (٢٠٠٤) Zhang إلى أن أسلوب التفكير الهرمي كان منبأ جيد دال إحصائياً بالتحصيل الأكاديمي في العلوم الاجتماعية والإنسانيات، وأن استخدام الأسلوب الحكمي كان وحيداً في الإسهام بالتحصيل الأكاديمي الجيد في العلوم الطبيعية ؛ وهذه النتيجة توضح أهمية تحديد أسلوب التفكير في التنبؤ بالتحصيل الدراسي، وأشارت نتائج دراسة الشلوي (٢٠١١) إلى أن أسلوب التعلم العميق هو أسلوب التعلم المفضل لدى ٧٢٪ من أفراد العينة وهم طلاب جامعة الطائف، وأثبتت دراسة

النور (٢٠١٢) وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين بعض أساليب التفكير وأساليب التعلم، كما أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين أساليب التفكير (التشريعي، المتحرر، الهرمي، الخارجي) والتحصيل الدراسي.

وعلى النقيض من ذلك أكدت دراسة كريمة والعربي (٢٠١٧) عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أساليب التفكير وفق نظرية سترنبرج وأساليب التعلم وفق نظرية بيجز، وعدم وجودها عند الجنسين، وحتى لدى العلميين والأدبيين، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الدردير (٢٠٠٤) التي توصلت إلى أن أساليب التفكير لستيرنبرج غير متمايزة عن أساليب التعلم لبيجز ومثل هذه النتائج جعلت بعض الدراسات تتجه نحو دمج المتغيرين في متغير واحد تحت مسمى أنماط التعلم والتفكير مثل دراسة المطوع (٢٠١٧) وهو إتجاه لم تؤيده غالبية الدراسات الأجنبية التي رجع إليها الباحث - في حدود علمه- ومن ثم فالبحث الحالي يدرس طبيعة الدور الذي تلعبه أساليب التفكير في تحديد أسلوب التعلم الذي يتبناه الطالب أثناء الدراسة ؛ فنتائج الدراسات السابقة تؤكد أن أسلوب التعلم العميق ارتبط بأساليب تفكير معينة دون غيرها، وأن أساليب التفكير التي يفضلها الطلاب يمكن أن تكون منبأ جيد بالتحصيل الدراسي لذلك فإن بحث طبيعة العلاقة بين المتغيرات الثلاثة: أساليب التفكير وأساليب التعلم والتحصيل الدراسي يمكن أن تؤكد قوة العلاقات بينهم طبيعة المسار الذي تسلكه هذه العلاقة القائمة على التأثير والتأثر فمن المعروف أن وجود علاقة بين متغيرين لا يعني بالضرورة أن أحدهما سبب للآخر لكن ارتباط أسلوب التعلم العميق مع أساليب التفكير المركبة (الحكمي –

التشريعي –الهرمي –المتحرر) يؤكد أن أساليب التفكير تحدد أساليب التعلم وأن كل منهما يؤثر في التحصيل الدراسي لطلاب الجامعة.

ومشكلة البحث يمكن تلخيصها في السؤال التالي:

ماالعلاقة بين أساليب التفكير التي يمتلكها طلاب كليتي التربية والآداب وأساليب تعلمهم، وتحصيلهم في مقرر مهارات التعلم والتفكير؟

أهداف البحث

١- التعرف على أساليب التفكير المفضلة لدى طلاب كليتي التربية والآداب بجامعة الملك فيصل

٢- التعرف على أساليب التعلم التي يمتلكها طلاب كليتي التربية والآداب بجامعة الملك فيصل

٣- دراسة العلاقة بين أساليب التفكير المفضلة لدى طلاب كليتي التربية والآداب وأساليب تعلمهم وتحصيلهم الدراسي في مقرر مهارات التعلم والتفكير.

٤- نمذجة العلاقات السببية بين أساليب التفكير وأساليب التعلم لدى طلاب كليتي التربية والآداب جامعة الملك فيصل

أهمية البحث

الأهمية النظرية

أثبتت نتائج دراسة النور (٢٠١٢) وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين بعض أساليب التفكير وأساليب التعلم، ووجود أساليب تفكير مفضلة لدى طلاب جامعة جازان هي (الخارجي، الهرمي، التشريعي). كما أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين أساليب التفكير (التشريعي، المتحرر، الهرمي، الخارجي) والتحصيل الدراسي. وبينت النتائج وجود فروق

بين متوسطات أساليب التفكير المرتبطة بالتحصيل الدراسي (التشريعي، والهرمي) لصالح طلاب التخصصات العلمية، وبين متوسطات أسلوب التفكير الخارجي لصالح طلاب التخصصات الأدبية.

وهذه النتائج تجعلنا أكثر وعياً بأساليب التفكير المناسبة لكل تخصص وربطها بطرق التدريس الأكثر فعالية وهو أمر أشارت إليه كذلك نتائج دراسة زاهانج (Zhang (٢٠٠٤a التي أكدت نتائجها على أن أساليب تفكير الطلاب أحدثت فرق في إدراكهم للمعلم الفعال،

كذلك أكدت نتائج دراسة Zhang(2004b) إلى أن أساليب التفكير كانت منبأ جيد بالتحصيل الدراسي في أكثر من مجال دراسي وهذه النتيجة تؤكد قوة العلاقة بين أساليب التفكير والتحصيل الأكاديمي، وكذلك فإن ارتباط أساليب التعلم العميقة بأساليب التفكير الأكثر تعقيدا (المركبة) وهو من نتائج دراسة زهانج وستيرنبرج (Zhang and Sternberg (٢٠٠٠

يشير إلى دور أساليب التفكير في تفضيل طلاب الجامعة لأساليب تعلم دون غيرها وتشير نتائج نفس الدراسة إلى أن أساليب التفكير التي يجب أن نهتم بها في التعليم المدرسي هي تلك التي تنتج الإبداعية في الأداء ولها الأولوية في التعليم المدرسي.

تتمثل أهمية البحث الحالي التطبيقية في

١- الكشف عن أساليب التفكير المميزة لطلاب كليتي التربية والآداب جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية والتي تساعد في توزيعهم على التخصصات الأكاديمية المناسبة لهم، وبهذا يتحقق التوافق الأكاديمي المناسب للطلاب.

٢- مساعدة أعضاء الهيئة التدريسية في كليتي التربية والآداب جامعة الملك فيصل على اختيار طرق التدريس المناسبة لهذه الأساليب لدى الطلاب في التخصصات المختلفة بعد معرفتهم بها.

٣- معرفة طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير المفضلة من طلاب الجامعة وأساليب التعلم لديهم من شأنه أن يوضح المشكلات التي يعاني منها طلاب الجامعة في الاستذكار والتعامل مع الأساتذة والمادة الدراسية خاصة أولئك الذين تختلف مداخل تعلمهم كلياً عن أسلوب التفكير الذي يفضلوه.

مصطلحات البحث

تعريف أساليب التفكير

عرفه ستيرنبرج (١٩٩٤) Sternberg بأنه طريقة الفرد المفضلة في التفكير عند أداء الأعمال، وهو ليس قدرة، وإنما هو تفضيل لاستخدام القدرات ويقع بين الشخصية والقدرات.

ويعرفه جريجورنكو وستيرنبرج (١٩٩٥)Grigorenko & Sternberg بأنه عملية عقلية معرفية تؤثر بشكل مباشر في طريقة وكيفية تجهيز ومعالجة المعلومات والتمثيلات المعرفية داخل عقل الإنسان (في السيد، ٢٠١٧، ٢٦)

التعريف النظري: بأنه الطرق والأساليب المفضلة التي يستخدمها الفرد في الحصول على المعرفة وتنظيمها في حياته الدراسية.

ثانيا: أساليب التعلم Learning Styles

المفهوم الإجرائي لأسلوب التعلم : يعرفه الباحث على أنه طريقة المتعلم المميزة في التعامل مع المعلومات داخل إطار المقرر الدراسي والتي تتحدد

بعـاملين حـاسمين: الـدافع، والاسـتراتيجية؛ وأمكـن التمييـز بـين أسـلوبين أساسيين: الأسلوب العميق في التعلم، والأسلوب السطحي في التعلم.

ثالثاً: التحصيل الدراسي Academic Achievement

يعرفها الباحث على أنه جملة الخبرات والمعارف والمهارات والوجدانيات الـتي يكتـسبها الطالـب خـلال دراسـتها في الجامعـة؛ ويـتم تحديـد مـستوياتها بعملية القياس.

الإطار النظري

منذ بداية الاهتمام بالأساليب المعرفية في الخمسينات من القرن الماضي؛ تم تطوير نظريات تصف أساليب متنوعـة مـن الـتفكير وكلـها مبنيـة علـى مـداخل نظريــة معينــة، ومــن هــذه النظريــات (Myers(1980، و Myers and McCaulley(1988) قدما سلسلة من الأنماط السيكولوجية مبنيـة علـى نظريـة الأنماط ليونج وتبعاً لرؤية يونج فإن هناك ١٦ نمط من الأنماط التفكيرية الناتجة من كل التشكيلات الممكنة لهذه الأنماط :

أ- طريقتان للإدراك (الإحساس في مقابل الحدس)

ب- طريقتان للحكم (التفكير في مقابل الشعور)

ج- طريقتان للتعامل مع الذات والآخرين (الانعزال في مقابل الانفتاح)

د- طريقتان للتعامل مع العالم الخارجي (الحكم في مقابل الإدراك)

وقدم جريجورك (١٩٨٥) Gregorc خمس أنماط من الأساليب مبنية على كل التشاركات المحتملة بين بعـدين (المـادي في مقابـل المجـرد)، و(التسلـسلي في مقابل العشوائي)

وكان قد قدم هولاند (١٩٧٣) Holland ٦ أساليب هي :- (الواقعي – البحثي –الفني –الاجتماعي –المغامر- التقليدي) هذه كانت أساس لفهم الميول المهنية.

بعض النظريات الأخرى للأساليب ليست نظريات عامة بل هي نظريات لمظاهر معينة من توظيف الأساليب المعرفية على سبيل المثال درس كيجان (١٩٧٦) Kegan الفروق الفردية بين الأفراد التأمليين والاندفاعيين. ودرس ويتكين (١٩٧٨)Witkin الفروق الفردية بين المستقلين والمعتمدين على المجال.

وظهرت نظريتان: نظرية أساليب (مداخل) التعلم ل بيجز (١٩٨٧) Biggs ، ونظرية ستيرنبرج (١٩٨٨) Sternberg لحكومة الذات العقلية.

نظرية بيجز تضمنت ثلاث أبعاد :- (المدخلات – العمليات – المخرجات)3P Model ركز بيجز فيها على ثلاث مكونات في حجرة الدراسة :- المدخلات وتهتم بالمكونات التي تحدث قبل التعلم.

المخرجات :- للمكونات التي تحدث بعد انتهاء عملية التعلم. أما بالنسبة للعمليات فإنه تبعاً لهذا النموذج (3P) فإن هناك ثلاث مداخل (أساليب) للتعلم :- الأسلوب السطحي ويتضمن إعادة إنتاج ما تم تعلمه ويمثل الحد الادنى لمتطلبات النجاح في العمليات. والأسلوب العميق :- ويتضمن فهم حقيقي لما تم تعلمه. والأسلوب التحصيلي (وسمى فيما بعد الاستراتيجي) والذي يتضمن استخدام استراتيجية يمكن أن ترفع من تقدير الفرد في الدراسة.

كل مدخل (أسلوب) من الأساليب السابقة مكون من عنصرين هما :- الدافع والاستراتيجية.

الدافع يصف ما الذي يختاره المتعلمون كي يتعلموه، بينما الاستراتيجية تصف كيف يسلك المتعلمون أثناء عمليات تعلمهم.

وقدم بعد ذلك مارتون وبوث (١٩٩٧)Marton and Booth نظرية بديلة تتضمن مدخلين أحدهما سطحي والآخر عميق ولكن بدون استراتيجيات تحصيلية. وثمة سؤال يحتاج إلى إجابة حول الأسلوب التحصيلي هل يتمايز فعلاً عن الأسلوبين الآخرين في النظرية :- السطحي والعميق ؟ أم أنه يتضمن مزيج من المواصفات الموجودة في الأسلوبين الرئيسيين ؛ وقد عمل إنتوستل (١٩٨٨)Entwistle وزملاؤه على إجابة هذا السؤال وتضمن عملهم نموذج ثنائي ونموذج ثلاثي.

ومن أدوات تقييم مداخل التعلم لطلاب الجامعة أداة SPQ لبيجز (١٩٨٧- ١٩٩٢)Biggs التي صممت لتقييم مداخل التعلم للطلاب الاستراليين والكنديين ؛ واهتمت البحوث في هذه الفترة بعلاقة أساليب التعلم بالتحصيل الأكاديمي.

وفي دراسة للعلاقة بين درجات عينة من (٢٠٢) من الطلاب الأمريكيين في اختباري :- GPA ، وs SPQ وجد Rose et al(1996) أن الدرجات في المدخل التحصيلي فقط قد أسهمت في التنبؤ GPA ووجد ارتباط سلبي بينهما. أما دراسة (١٩٩٥)Albaili في دراسته على ٢٤٦ طالب من جامعة الإمارات وجد أن هناك ارتباط سالب بين الدرجة في GPA والمدخل السطحي وارتباط موجب مع كل من المدخل العميق والمدخل التحصيلي وقدم البيلي نسخة عربية من مقياس SPQ كل هذه النسخ كانت ثابتة وصادقة بمؤشرات واضحة لتقييم مداخل التعلم لدى طلاب الجامعة. وقد تضمنت دراسة صدق

مقياس SPQ نوعين من الصدق: الأول اهتم بالبناء الداخلي للمقياس والثانية اهتمت بالصدق التلازمي (مع محك خارجي) والبعض أيد وجهة نظر بيجز من أن البنية العاملية للمقياس تضم ثلاث عوامل وليس اثنين، والبعض الآخر رأى أنها تضم عاملين فقط.

في حين حدد بولين وآخرون (١٩٩٤) Bolen et al ثلاث عوامل هي: المدخل العميق والمدخل السطحي، والمدخل الاستراتيجي، وهو ما يختلف عن Entwistle(1988) و Marton and Booth(1997) الذين قدما مدخلين فقط :- المدخل السطحي، والمدخل العميق.

وقد طبق Kember and Gow(1990) اختبار SPQ وقائمة مداخل التعلم لانتوستل (1988) على طلاب جامعة هونج كونج بالرغم من ظهور ثلاث عوامل في مقياس SPQهي السطحي والعميق والاستراتيجي فإن عاملين فقط ظهرا في استبيان أنتوستل :- العميق والتحصيلي، في حين استبدل الأسلوب السطحي بعامل اسمه التوجه الضيق. وهو نفس العامل الذي سمي فيما بعد بالتعلم الإجرائي والذي أطلق عليه أنتوستل ورامسدين (١٩٨٣) Entwistle and Ramsden المذاكرة غير المنظمة في حين لم يجد Sadler-Smith and Tsang(1998) أي فروق بين الجنسين في العينة البريطانية او حتى فروق في العمر ولكن وجدا تأثير للتفاعل بين العمر والجنس في تأثيرهما على مداخل التعلم (العميق والاستراتيجي) حيث أدى الطلاب الذكور الأكبر عمراً أداء عالي في الأسلوب العميق من الذكور الأصغر عمراً وحدد ٢٣ عام كدرجة قطع بين غير البالغين والبالغين في أساليب التعلم.

نظرية ستيرنبرج في أساليب التفكير

قدم سترنبرج (١٩٨٨- ١٩٩٠ - ١٩٩٧)Sternberg نظريته في حكومة الذات العقلية والتي يمكن أن تستخدم في مجالات عديدة: في الجامعات والمدارس ومؤسسات المجتمع الأخرى، ولب النظرية يعتمد على فكرة رئيسية مؤداها: أن الأفراد يحتاجون إلى التحكم في أنشطتهم اليومية وإدارتها ذهنياً بطرق عديدة تمكنهم من النجاح في ذلك؛ فالأفراد يختارون الأساليب التي يديرون بها أنفسهم متى كانوا مرتاحين لهذه الأساليب، ولكن الأفراد لديهم مرونة في استخدام هذه الأساليب ويحاولون بدرجات مختلفة من النجاح في توفيق أنفسهم لمتطلبات هذه الأساليب في أي موقف يمرون به في حياتهم. لذلك فإن الفرد لديه تفضيل في موقف معين قد يكون لديه تفضيل آخر في موقف آخر؛ الأكثر من ذلك أن الأساليب نفسها ربما تتغير مع الزمن ومتطلبات الحياة.

جدول (١) أساليب التفكير عند ستيرنبرج

الأبعاد	الوظائف	الأنواع	المستويات	المجال	النزعة
الأساليب	التشريعي	الملكي	المحلي	الداخلي	المتحرر
	التنفيذي	الهرمي	العالمي	الخارجي	المحافظ
	الحكمي	الأقلي			
		الفوضوي			

تشير النظرية إلى ثلاثة عشر أسلوب تفكير تقع على طول خمس أبعاد: - (الوظائف – الأنواع – المستويات – المجال –النزعة)

الوظائف :- كما هو الحال في حكومات الدول فإنه هناك ثلاث وظائف رئيسية: - التشريعي والتنفيذي والحكمي؛ الشخص ذو الأسلوب التشريعي يستمتع بالاشتراك في المهام التي تتطلب استراتيجيات إبداعية

وهؤلاء الأفراد يفضلون اختيار أنشطتهم الخاصة أو على الأقل يختاروا أن يؤدوا الأنشطة المطلوبة منهم بطريقتهم الخاصة. أما الفرد ذو الأسلوب التنفيذي يهتم أكثر بتنفيذ المهام المطلوبة بمجموعة من الإرشادات هذا الفرد يفضل الإرشادات والتوجيهات التي تقدم له في شكل مؤسسي أما الفرد ذو الأسلوب الحكمي يركز انتباهه أكثر على تقويم منتجات أنشطة الآخرين.

الأنواع :- كما هو الحال في حكومات الدول فإن حكومة الذات العقلية تأخذ أربع أشكال هي الملكي والهرمي والأقلي والفوضوي ؛ ويميل الفرد ذو الأسلوب الملكي إلى التمتع بكونه مشتركاً في مهام تسمح بالتركيز على شيء واحد في وقت محدد ؛ على النقيض من الفرد الذي يتصف بالأسلوب الهرمي الذي يسمح بتوزيع انتباهه بين عدد من المهام، ويعطي الأولوية للأشياء والمهام تبعاً لقيمتها في تحقيق الأهداف، أما الفرد ذو الأسلوب الأقلي فهو يميل إلى أداء عدة أنشطة تخدم أهداف لكن لا يستمتع بتحديد الأولويات، أخيراً الفرد ذو الأسلوب الفوضوي يستمتع بالعمل على مهام تسمح بالمرونة مثل مهام: ماذا وأين وكيف ومتى يعمل، لكن غالباً هذا الفرد يتجنب التنظيم في أي شكل من أشكال عمله.

المستويات :- كما في حكومات الدول فإن حكومة الذات العقلية للإنسان تعمل على مستويين: محلي وعالمي: الفرد ذو الأسلوب المحلي يستمتع بكونه مشتركاً في المهام التي تتطلب العمل مع التفاصيل المادية على النقيض من الفرد ذو الأسلوب العالمي الذي يفضل أن يعير المزيد من الاهتمام إلى الصورة ككل في القضية، والتجريد في الأفكار.

المجال: حكومة الذات العقلية يمكن أن تعمل مع كل من الأمور الداخلية والخارجية فالفرد ذو الأسلوب الداخلي يستمتع بكونه مشتركاً في الأعمال التي تتطلب العمل باستقلالية، على العكس من الشخص ذو الأسلوب الخارجي فهو يستمتع بكونه مشتركاً في المهام التي تسمح له بتشارك المشاريع مع الأفراد الآخرين.

النزعة: في حكومة الذات العقلية هناك نوعان من المفهومات: المتحرر والمحافظ، ويميل الفرد ذو الأسلوب المتحرر للاشتراك في المهام التي تتضمن الأشياء الجديدة والغامضة بالنسبة له؛ في حين يميل الفرد ذو الأسلوب المحافظ إلى الالتزام بالقواعد المعلنة والإجراءات في أداء المهام. (Zhang and Sternberg, 2000, 470-475)

ومما سبق يمكن تعريف أساليب التفكير على أنها الطريقة التي يتمثل بها الفرد المعرفة والمعلومات والخبرة والطريقة التي يرتب وينظم بها هذه المعلومات و يسجلها ويرمزها ويحتفظ بها في مخزونة المعرفي ومن ثم يستدعيها بالطريقة التي تمثل طريقته في التعبير سواء بوسيلة حسية مادية أو شبه صورية بطريقة رمزية عن طريق الحرف أو الكلمة أو الرقم(قطامي وآخرون، ٢٠٠٠، 589).

و أن لكل فرد أسلوبه الخاص في التفكير، ومن الصعوبة بمكان التنبؤ بطرق تفكير الآخرين، كما أن أسلوب التفكير يقيس تفضيلات الأفراد اللغوية والمعرفية ومستويات المرونة لديهم في العمل والتعامل مع الآخرين(العتوم، ٧٩، ٢٠٠٤).

أساليب التعلم

عرفه مالكود (١٩٨١)

بأنها طريقة معالجة الفرد للمشكلات التربوية والاجتماعية بالاعتماد على الخبرات التي تتوافر في مخزون الفرد المعرفي والبيئة الخارجية المؤثرة في التعليم(قطامي وآخرون، ٢٠٠٠، ٥٨٧).

وعرفه شيميك (١٩٨٣)Schmeckبأنه هو طريقة محددة يستخدمها الطالب باتساق في التعامل مع المعلومات خلال المواقف التعليمية . المختلفة بغض النظر عما تتطلبه عملية التعلم منه.

وعرفه كولب Kolb (1984) بأنه الطريقة التي يستخدمها الطالب في إدراك ومعالجة المعلومات أثناء عملية التعلم، ويقسمها إلى أربعة أساليب هي: ألتقاربي Converger، ألتباعدي Diverger، والاستيعابي Assimilator، والتكيفي Accommodator (kollb,1984,259-289).

- الأسلوب التقاربي: ويتميز أصحابه بقدرتهم على حل المشكلات التي تتطلب إجابة واحدة وعاطفيون نسبياً، ويميلون إلى التخصص في العلوم الطبيعية والهندسية.

- الأسلوب التباعدي: ويتميز أصحابه باستخدام الخبرات الحسية والملاحظة التأملية ويميلون إلى إنتاج أفكار عديدة والمشاركة الوجدانية الفعالة مع الآخرين، ويهتمون بدراسة العلوم الإنسانية والفنون.

- الأسلوب الاستيعابي: ويتميز أصحابه باستخدام المفاهيم المجردة والملاحظة التأملية، ولا يهتمون بالتطبيق العملي للأفكار، ويميلون إلى التخصص في العلوم والرياضيات.

- الأسلوب التكيفي: ويتميز أصحابه باستخدام الخبرات الحسية والتجريب الفعال وقدراتهم على تنفيذ الخطط وحل المشكلات عن طريق المحاولة والخطأ، ويميلون غلى دراسة المجالات الفنية والعملية. (في السيد، ٢٠١٧، ٢٦- ٢٧)

تصنيفات أساليب التعلم

إن الأسلوب العميق إلى مهمة التعلم يؤدي إلى تفضيل أسلوب عميق في بقية مهام التعلم بصفة عامة؛ وذلك لأنه رغم الجهد الذي يبذله المتعلم المتعمق في فهم المادة المتعلمة إلا أنه يجد ثمرة هذا الجهد في التوصل إلى معرف جديدة وإضافة خبرات جديدة إلى رصيده المعرفي فضلاً عن أن المادة المعرفية التي تسكن في البناء المعرفي بطريقة ذات معنى يسهل استدعاءها فيما بعد ودمجها في أطر عمل جديدة بالتالي توجه عمليات التعلم التالية لها وتسهلها.

وتشير موون (١٩٩٩) Moon إلى أن تفضيل الأسلوب العميق نتيجة لهذا المدخل تتضح في بدء المتعلم مهمة التعلم بنية الفهم، وطرح أسئلة حول معاني النص وما يقصده الكاتب من وراء الكلمات، وربط ما تعلموه بكل من المعرفة السابقة والخبرة الشخصية، وكذلك تحديد مدى عمومية النتائج التي توصل إليها الكاتب أو المؤلف وما ساقه من أدلة على هذه الاستنتاجات. (Moon, 1999, 121)

ويرى الباحث أن الأمر يمكن أن يتخطى ذلك إلى البحث وراء المعاني؛ أي عدم الاكتفاء بما قاله المؤلف أو استنتجه فقط وإنما البحث وراء المعاني – ماوراء النص- إن صح التعبير ويتم ذلك من خلال إضافة استنتاجات من

جانب المتعلم ومحاولة تحديد موثوقيتها من خلال مقارنتها بالنص ومحاولة التحقق من صحتها من خلال المتاح في النص من معلومات.

وقد قسم الشلوي (٢٠١١) أسلوب التعلم العميق إلى ستة أبعاد :-

١- الفهم والاستيعاب: ويقصد به الفهم الدقيق لموضوع الدرس والبحث عن المعاني المتضمنة فيه واستنباط ما فيه من أحكام، وإدراك أوجه الشبه والاختلاف بينه وبين الموضوعات الأخرى.

٢- الاهتمام النشط: ويقصد به بذل المزيد من الجهد والوقت في التعلم مع عدم الاقتصار على المطلوب فقط.

٣- استخدام الأدلة والبراهين: ويقصد به عدم قبول المعلومات إلا بعد الاستناد إلى الأدلة والبراهين التي تدعمها وتؤكد مصداقيتها، والبحث عن الأسباب التي تكمن وراءها والترجيح بين الأدلة والبراهين المتناقضة.

٤- التنظيم والربط: يقصد به تنظيم المعلومات والخبرات الجديدة وربطها بالسابقة والتأمل في الفائدة المرجوة منه مستقبلاً.

٥- المبادىء العامة والعموميات: يقصد به التركيز على المبادىء العامة والكليات أكثر من التركيز التفاصيل والجزئيات وتفضيل وضع مخططات هرمية وملخصات لهذه العموميات، مع الاعتقاد بأن التخصص الأكاديمي لا يكتمل إلا بدراسة جميع متطلباته.

٦- الدافعية الداخلية: ويقصد بها الجد والحرص لإشباع الرغبة في التعلم وتحقيق الذات مع زيادة الدافعية للتعلم، وإهمال الموضوعات التي يكون تعلمها غير مفيد للمتعلم. (الشلوي ، ٢٠١١ ، ٣٣٧)

الأسلوب السطحي في التعلم :

يرتبط الأسلوب السطحي في التعلم بالجوانب غير الجوهرية من النص وغالباً ما يكون هدف المتعلم إكمال المهمة (أو التعلم) بأي شكل بهدف أداء الفروض أوالمتطلبات. Specifically there is a focus on the 'signs' such as the text itself and on discrete elements, along with the 439rganized439on of information and procedures for assessment. وهناك تركيز على 'علامات مرجعية من النص تمثل عناصر منفصلة للاستدعاء فقط في مواقف الاختبار ؛ أي أن التركيز يكون على حفظ المعلومات وإجراءات التقييم.

Also evident is the unreflective association of concepts and facts; a failure to distinguish principles from evidence or new from old; the treatment of the task as an external imposition and finally external emphasis, such as the demands of the assessment and knowledge remaining separate to everyday reality (Ramsden 1988 cited by Morgan 1993). واضح أيضا أن هذا الأسلوب بعيد عن التفكير العميق ولا يصنف المفاهيم والحقائق، والفشل في التمييز بين المبادئ من الأدلة الجديدة أو القديمة، ومعالجة المهمة باعتبارها فرض خارجي وأخيرا التركيز على مطالب التقييم والمعرفة تظل في حدودها النظرية بعيدة و منفصلة عن الحياة اليومية للمتعلم.

المظاهر المتعلقة بالأسلوب السطحي هو دخول مهمة التعلم بهدف اجتيازها بالحد الأدنى من القبول لاستيفاء متطلبات النجاح لذلك فالفشل مرتبط بهذا المدخل نتيجة بعد المتعلم عن البحث عن المعني وعدم سعيه إلى الفهم أو الوصول إلى نتائج صحيحة وهذه الأساليب هي تحليلات مستمدة من البحث وبالتالي يصف فقط أهمية كل مدخل بالنسبة لدراسة الطالب في

مهمة التعلم. وهذا يشير إلى أنه قد يكون هناك صعوبات في تصنيف بعض الطلاب تبعاً لمدخلهم إلى مهمة التعلم، حيث لا يكون مدخلهم واضح بدقة.

ويشير انتوستل (١٩٨٨) إلى أن التحول من النظرة الضيقة لمهمة التعلم؛ إلى تفهم أهمية الإدراكات والاستنتاجات بناء على أدلة، من العوامل المهمة في تحديد الأسلوب الذي يتبناه المتعلم إلى مهمة التعلم؛ وهذا الوعي ليس بالضرورة أن يكون موجوداً عند كل الطلاب وهو الذي يميز الأسلوب العميق عن الأسلوب السطحي في التعلم.

وقد قسم الشلوي (٢٠١١) أسلوب التعلم السطحي إلى ستة أبعاد :-

١- **الاحتفاظ والتذكر**: يقصد به التركيز على الحفظ والتذكر في التعلم حتى وإن كان بدون فهم مع إمكانية تقبل الأفكار دون فهم لمعناها، أو فهمها بصورة غير كاملة.

٢- **التعليمات المحددة** : يقصد به الاقتصار على ما يكلف به المتعلم من مهام والتركيز على حفظ بعض الجزئيات والموضوعات التي يركز عليها المدرس وإهمال ما عداها مع التركيز على الملخصات الدراسية التي تغني عن قراءة المقررات الدراسية.

٣- **التنظيم والربط** : يقصد به الاهتمام بموضوع الدرس الجديد دون محاولة ربطه بما سبق وتفضيل الاستذكار بطريقة عشوائية.

٤- **الجزئيات والتفاصيل**: يقصد به الإدراك الناقص للموضوعات والمشكلات التي تواجه المتعلم، والشعور بالاضطراب حيالها مع وجود صعوبة في التمييز بين العموميات والعناصر الرئيسية وبين الفروع والتفضيلات التي تشكل في هذه المقررات واستخدام أساليب محددة مع الاستذكار.

٥- **الجهد المبذول**: يقصد به بذل القليل من الجهد الذي يحقق النجاح فقط، والاكتفاء بتحقيق أدنى حد من الأداء، مع عدم التعمق في الفهم والاستذكار للمقررات الدراسية.

٦- **الدافعية الخارجية**: يقصد به الاتجاه إلى تخصص معين لإرضاء الآخرين دون قناعة ذاتية وحصر الهدف من الدراسة في الوظيفة مع الخوف من الفشل وتحميل مسؤولية الفشل للآخرين. (الشلوي، ٢٠١١، ٣٣٧-٣٣٨)

الأسلوب الاستراتيجي إلى مادة التعلم :-

وقد أكد Entwistle and Ramsden ١٩٨٣ ضرورة اقتراح أسلوب ثالث، وهو الأسلوب 'الاستراتيجي'. This term describes students with an intention to achieve the highest grade possible through effective time management and 441rganized study methods and an alertness of the assessment process (Entwistle and Ramsden 1983 cited by Entwistle 2000). يصف هذا المصطلح الطلاب الذين يدخلون مهمة التعلم مع وجود توجه لبذل مجهود من خلال إدارة الوقت بفعالية أعلى درجة وتنظيم أساليب الدراسة والوعي لعملية التقييم وفقا لEntwistle، أجرى 'مقابلات مع الطلاب تشير إلى أن الطلاب المتميزين بالأسلوب الاستراتيجي يركزون على القلق من المحتوى الأكاديمي ويدركون جيدا متطلبات نظام التقييم'

Furthermore, whereas the identification of ‘deep’ and ‘surface’ approaches originate from research which analysed the meaning gained from reading text, the ‘strategic’ approach’ originates from research with reference to everyday situations; therefore it more appropriately describes an approach to studying (Morgan 1993).

بالإضافة لذلك: فأن تحديد الأسلوب العميق أو السطحي مستمد من نتائج البحوث التي حللت مهام مثل قراءة نصوص وفهم معاني مكتسبة من هذه النصوص، والذي يتبع الأسلوب الاستراتيجي أيضاً تم تحديده بناء على نتائج البحوث مع الإشارة إلى مواقف الحياة اليومية، وبالتالي فإنه من الأنسب أن يراعي تصميم البرنامج الدراسي الاختلافات بين الأساليب المختلفة إلى مهمة التعلم كما أن تغيير الطلاب لبيئة التعلم من الممكن أن يؤثر في تبني أسلوب معين في التعلم.

وتشير موون (١٩٩٩) Moon إلى أن الجهد البحثي الأكبر الذي أدى إلى اقتراح الأسلوب الاستراتيجي خرج من جامعة لانكستر Lancaster في استراليا من خلال تطبيق على مدى واسع لاستبيانات طرق المذاكرة بدلاً من التقرير الذاتي للمتعلمين عن أساليبهم في التعلم ؛ وبناء على نتائج هذه الاستبيانات تم تعريف الأسلوب الاستراتيجي للتعلم. (Moon, 1999, 121)

وكما اتضح في الأساليب: العميق والسطحي فإن الذي يتبنى أسلوب استراتيجي لمهمة التعلم يمكن أن يفضل بعد ذلك الأسلوب الاستراتيجي في بقية مهام ومواد التعلم ؛ وتشير موون (١٩٩٩) Moon إلى أن الذين يفضلون هذا الأسلوب يهتمون بتحقيق أقصى درجات ممكنة وأسلوبهم في التعلم موجه لذلك الغرض.

وتؤكد موون أن فصل الأسلوب الاستراتيجي في تصنيف مستقل مازال محل جدل بين الباحثين ؛ وذلك لأن الأبحاث التي أجريت في جامعة لانكستر أكدت أن الذين يفضلون الأسلوب الاستراتيجي في التعلم في بعض المهام يكونون مهرة في التنقل بين الأسلوبين العميق والسطحي وذلك بما يلاءم

الفهم الدقيق لديهم لما هو مطلوب منهم كي يحصلوا على درجات مرتفعة في مواقف التقييم. (Moon, 1999, 122)

جدول (٢) الصفات المميزة لتفضيل أسلوب التعلم

الأسلوب	الهدف	الدافعية	التفضيلات
العميق	فهم المعاني واستخلاص الأفكار	داخلية	- ربط الأفكار بالمعارف والخبرات السابقة. - البحث عن نماذج ومبادىء ملحقة بها. - اختبار منطقية الموضوع (القضية) موضوعياً ونقدها. - يكون المتعلم نشطاً وشغوفاً لمعرفة محتوى المقرر كله.
السطحي	استيفاء الحد الأدنى من متطلبات النجاح في مواقف التقييم	خارجية	- استذكار بدون تفكير لا في الأهداف ولا في الاستراتيجية. - تناول المقرر كقطع منفصلة لا رابط بينها. - تذكر الحقائق والإجراءات روتينياً - مواجهة صعوبات في تكويم معنى للأفكار الجديدة. - الشعور بالضغط الزائد والقلق حيال العمل.
الاستراتيجي	تحقيق أعلى درجات تحصيلية في مواقف التقييم	داخلية/ خارجية (حسب الموقف)	- تركيز الجهد الأساسي في الاستذكار. - إيجاد الشروط الصحيحة والمواد الملاءمة للاستذكار. - إدارة الوقت بفعالية. - يكون المتعلم منتبهاً لمتطلبات التقييم ومعاييره. تكييف العمل مع أسلوب المحاضر.

(في الشريف، ٢٠١٢ ،٦٢- ٦٥)

ويتضح من الجدول: أن الفروق ف الأداء المعرفي واضحة بين الأسلوبين: العميق والسطحي؛ لكن هذه الفروق غير واضحة في الأسلوب الاستراتيجي الذي أطلقت عليه بعض الدراسات كذلك الأسلوب التحصيلي؛ فالحصول على درجات جيدة في اختبار كل مقرر يظل هدفاً في كل أسلوب (العميق- السطحي)؛ بالتالي يتفق الباحث مع الاتجاه الذي يرى أن الجهود البحثية الخاصة باقتراح مدخل ثالث (الأسلوب الاستراتيجي) مازالت غير كافية كما أن ملامح هذا الأسلوب متداخلة مع الأسلوبين الأساسيين المتمايزين: العميق، والسطحي.

العلاقة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم

وجدت دراسة وقاد (٢٠٠٧) علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين اساليب التفكير وأساليب التعلم لدى الطالبات في مكة المكرمة، و أثبتت دراسة اليوسفي (٢٠٠٩) توجد علاقة متباينة النوع (موجبة ـ سالبة) والدلالة (دالة ـ غير دالة) بين أساليب التفكير (الملكي ــ الهرمي ــ الفوضوي ــ الاقلي ــ التشريعي ـ التنفيذي ـ الحكمي ـ العالمي ـ المحلي ـ المتحرر ـ المحافظ ـ الخارجي ـ الداخلي) وأساليب التعلم (ألتكيفي ــ ألتقاربي ــ الاستيعابي ــ ألتباعدي) لدى طلبة كلية الفقه بجامعة الكوفة بالعراق، وأشارت نتائج دراسة زهانج وستيرنبرج (٢٠٠٠) Zhang and Sternberg إلى أن أساليب التعلم وأساليب التفكير مرتبطتين على النحو المفترض بالطريقة التالية: ارتبط الأسلوب السطحي في التعلم إيجاباً بدلالة إحصائية مع الأساليب غير المركبة (الأقل تعقيداً)، وكان ارتباطه سالباً مع الأساليب :- (التشريعي والحكمي والمتحرر والهرمي)، أما أسلوب التعلم العميق فقد ارتبط إيجاباً بدلالة

إحصائية مع الأساليب المركبة (الأكثر تعقيداً)، وسلباً بدلالة إحصائية مع الأساليب :- (التنفيذي والمحافظ والمحلي والملكي).

وأظهرت نتائج دراسة النور (٢٠١٢) وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين بعض أساليب التفكير وأساليب التعلم لدى عينة من طلبة جامعة جازان

الدراسات ذات الصلة بموضوع البحث

دراسة عجوة (١٩٩٨)

وهدف إلى تناول علاقة أساليب التفكير لستيرنبرج بكل من: الذكاء العام، والقدرات العقلية الأولية، وأنماط معالجة المعلومات، والتحصيل الدراسي، وتكونت العينة من (١٣٢) طالباً وطالبة بالجامعة طبق عليهم قائمة أساليب التفكير " الصورة الطويلة "، واختبار القدرات العقلية الأولية، واختبار تورانس لمعالجة المعلومات، وباستخدام معاملات الارتباط، واختبار "ت" أظهرت النتائج عدم وجود ارتباط دال إحصائياً بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسي باستثناء أسلوب التفكير الهرمي الذي ارتبط بالتحصيل الدراسي ارتباطاً موجباً دالاً إحصائياً، وكذلك عدم وجود ارتباط دال إحصائياً بين أساليب التفكير والذكاء العام، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في أساليب التفكير، باستثناء أسلوبي التفكير المحلى والمحافظ فكانت الفروق دالة إحصائياً لصالح الإناث، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين طلاب التخصصات العلمية والأدبية في أساليب التفكير، باستثناء أسلوبي التفكير الحكمي والكلى، حيث كانت الفروق دالة إحصائياً لصالح طلاب التخصصات الأدبية

دراسة زهانج وستيرنبرج (٢٠٠٠) Zhang and Sternberg

وهدفت إلى بحث صدق التكوين الفرضي لنظرية بيجز لأساليب التعلم (١٩٨٧)، ونظرية ستيرنبرج (١٩٨٨) لأساليب التفكير على عينتين من الشباب الصيني. وكذلك بحثت العلاقة بين النظريتين لعينة من طلاب جامعة هونج كونج تبلغ ٨٥٤ وجامعة نانجينج تبلغ ٢١٥ وطبق عليهم استبيان أساليب التعلم ل بيجز (١٩٩٢) Biggs وقائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر (١٩٩٢) وبعد التحقق من صدق وثبات الأدوات تم تقييم المكونات المصممة من أجلها لدى طلاب الجامعتين وأشارت النتائج إلى أن أساليب التعلم وأساليب التفكير مرتبطتين على النحو المفترض بالطريقة التالية: ارتبط الأسلوب السطحي في التعلم إيجاباً بدلالة إحصائية مع الأساليب غير المركبة (الأقل تعقيداً)، وكان ارتباطه سالباً مع الأساليب :- (التشريعي والحكمي والمتحرر والهرمي)، أما أسلوب التعلم العميق فقد ارتبط إيجاباً بدلالة إحصائية مع الأساليب المركبة (الأكثر تعقيداً)، وسلباً بدلالة إحصائية مع الأساليب :- (التنفيذي والمحافظ والمحلي والملكي).

دراسة زاهانج (٢٠٠٤a) Zhang

في هذه الدراسة بحث المؤلف دور أساليب التفكير في تفضيلات طلاب الجامعة لطرق التدريس وإدراكهم للأستاذ المتميز في التدريس الفعال، وتكونت العينة من (١٢١) ذكور، و (١٣٤) إناث من طلاب جامعة هونج كونج أجابوا على ثلاث اختبارات بأسلوب التقرير الذاتي وهي: قائمة أساليب التفكير المعدلة لستيرنبرج وواجنر وزاهانج (٢٠٠٣)، وقائمة المعلم الفعال لزاهانج (٢٠٠٣)b وقائمة أسلوب التفكير المفضل في التدريس

لزاهانج (٢٠٠٣)c وأشارت النتائج إلى أنه بعد ضبط العينة من حيث التكافؤ في العمر والجنس والنظام الدراسي أفادت أن أساليب تفكير معينة جعلت الطلاب عرضة لطرق تدريس معينة، الأكثر من ذلك، وكما هو متوقع فإن الطلاب كانوا منفتحين أكثر على طرق التدريس الأخرى وليس مجرد أسلوبهم المفضل، النتائج أشارت كذلك إلى أن أساليب تفكير الطلاب أحدثت فرق في إدراكهم للمعلم الفعال وركزت المناقشة للنتائج على إسهامات الطلاب في الأدبيات النظرية عن الأساليب والمعرفة المتاحة عن خصائص المعلم الفعال.

دراسة زاهانج (٢٠٠٤b)Zhang

وهددفت إلى فحص إسهامات أساليب التفكير في التحصيل الأكاديمي لطلاب المرحلة الثانوية في هونج كونج و تكونت العينة من ١٣١ طالب، ١١٩ طالبة وقد استخدمت درجاتهم في قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج في التنبؤ بتحصيلهم الأكاديمي في ١٦ مقرر بعد ضبط متغيرات العمر والنوع الاجتماعي ومستوى الدراسة، والأداء على مقياس ستيرنبرج الثلاثي للقدرات.

أشارت النتائج إلى أن أساليب التفكير الهرمي كان منبأ جيد دال إحصائياً بالتحصيل الأكاديمي في العلوم الاجتماعية والإنسانيات، وأن استخدام الأسلوب الحكمي كان وحيداً في الإسهام بالتحصيل الأكاديمي الجيد في العلوم الطبيعية، في حين كان الأسلوب الملكي دال إحصائياً كمنبأ بتحصيل الطلاب في التصميم والتكنولوجيا في المجال الدراسي وأن أساليب التفكير التي يجب أن

نهتم بها في التعليم المدرسي هي تلك التي تنتج الإبداعية في الأداء ولها الأولوية في التعليم المدرسي.

دراسة الدردير (٢٠٠٤)

وهدفت إلى بحث العلاقة بين أساليب التفكير وفق نظرية ستيرنبرج وأساليب التعلم وفق نظرية بيجز وذلك على عينة مكونة من ١٧٦ طالب وطالبة من كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي، واستخدمت في تحقيق أهداف الدراسة ترجمة لقائمة ستيرنبرج وواجنر (١٩٩٢)، واستبيان أساليب التعلم لبيجز وقائمة لسمات الشخصية وفق العوامل الخمس الكبرى، وفي النتائج توصلت الدراسة إلى أن أكثر أساليب التفكير المفضلة من طلاب كلية التربية بقنا هي أساليب التفكير (الهرمي، الخارجي، الأقلي) وهي الأساليب التي يطلق عليها الأساليب البسيطة للتفكير؛ في حين أن الأساليب المولدة للابتكارية هي (التشريعي، المتحرر، الداخلي) جاءت في التفضيل الرابع والخامس والثالث عشر على الترتيب وهذا يدل على أن التدريس بالجامعة قد لا يشجع الطلاب على هذه الأساليب.

ووجدت علاقات موجبة دالة بين أساليب التفكير (التنفيذي، المحلي، المحافظ، الملكي، الداخلي) وأسلوب التعلم السطحي، ووجدت علاقات موجبة دالة بين أساليب التفكير (العالمي، الهرمي، الملكي، الأقلي، الخارجي) وأسلوب التعلم العميق، بينما لا توجد علاقة بين أساليب التفكير المولدة للابتكارية (التشريعي، المتحرر، الفوضوي)، وأساليب التعلم. وتوصلت الدراسة كذلك إلى أن أساليب التفكير لستيرنبرج غير متمايزة عن أساليب التعلم وهذا يتفق مع نتيجة وجود علاقات متداخلة بينهما.

دراسة الفقيه (٢٠٠٧)

وهدفت إلى التعرف على أساليب التفكير لدى طلاب كليتي التربية والعلوم بجامعة الملك سعود في مدينة الرياض، وتم التركيز على قياس ثلاثة أساليب فقط هي: أسلوب التفكير التباعدي، أسلوب التفكير التقاربي، وأسلوب التفكير الشمولي، واستخدم اختبار تباعدي تم التأكد من صدقه وثباته، وتكونت عينة الدراسة من ٤٢٥ طالباً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية وتلخصت أهم النتائج فيما يلي: وجد تقارب ملحوظ في أساليب التفكير بأنواعه الثلاثة لدى أفراد العينة، وإن كانت نسبة ذوي التفكير التقاربي أعلى بقليل من نسبة ذوي التفكيرين: التباعدي والشمولي، حيث بلغت نسبة ذوي التفكير التقاربي (٣٥,٨٪)، بينما بلغت نسبة ذوي التفكير الشمولي وذوي التفكير التباعدي (٣٣,٦٪، و ٣٠,٦٪ على التوازي)

لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير لدى أفراد العينة تعزى إلى متغير الكلية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير لدى أفراد العينة تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

دراسة أبو هاشم (٢٠٠٨) بعنوان: "الخصائص السكومترية لقائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج لدى طلبة الجامعة، والتي هدفت إلى التعرف على طبيعة الخصائص السيكوماترية لقائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج (Sternberg) لدى طلبة الجامعة، وتكونت العينة من (٥٣٧) طالباً من مختلف كليات جامعة الملك سعود، طبق عليهم قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج، وباستخدام التحليل العاملي استكشافي والتحليل العاملي التوكيدي، أظهرت النتائج تشبع قائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرن

برج على خمسة عوامل تفسر معا (٧٥٪) من التباين الكلي للمصفوفة، وتتوفر لقائمة ستيرنبرج في ضوء نظرية ستيرنبرج درجة مقبولة من الثبات ودرجة مقبلوة من الصدق في البيئة السعودية، كما تتوافر معايير مناسبة لقائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج.

دراسة وقاد (٢٠٠٧)، وهدفت إلى بحث أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة"هدف إلى بحث استقصاء أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة، وتألفت عينة الدراسة من (١٧٦٠) طالبة من جامعة أم القرى بمكة المكرمة، شملت جميع الكليات والتخصصات والمستويات الدراسية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام قائمة أساليب التفكير المعدة من قبل ستيرنبرج، ومقياس توجهات أهداف الإنجاز، وأظهرت نتائج الدراسة اختلاف طالبات عينة الدراسة في قوة تفضلاتهن لأساليب التفكير، وكانت أكثر الأساليب شيوعا الأسلوب العالمي، ووجدت علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين اساليب التفكير وأساليب التعلم، ووجدت فروق دالة إحصائياً في أساليب التفكير (القضائي، والأقلي، والهرمي والمحلي) لصالح التخصصات العلمية، وأساليب التفكير (الملكي والمحافظ) لصالح التخصصات الأدبية.

دراسة اليوسفي (٢٠٠٩) وهدفت إلى بحث العلاقة بين أساليب التفكير والتعلم عند طلبة كلية الفقه جامعة الكوفة، وشمل البحث طلبة كلية الفقه والبالغ حجم العينة (٣٢٤) طالبا وطالبه بالطريقة العشوائية، فاستخدم الباحث أداتين احديهما للأساليب التفكير لستبرنبرج والأخرى أساليب التعلم

لكولب ، بعد استخراج الصدق والثبات لهما تم تطبيق الأداتان فتوصل الباحث إلى النتائج الآتية : -

توجد علاقة متباينة النوع (موجبه ـ سالبه) والدلالة (داله ـ غير داله) بين أساليب التفكير (الملكي ـ الهرمي ـ الفوضوي ـ الاقلي ـ التشريعي ـ التنفيذي ـ الحكمي ـ العالمي ـ المحلي ـ المتحرر ـ المحافظ ـ الخارجي ـ الداخلي) وأساليب التعلم (ألتكيفي ـ ألتقاربي ـ الاستيعابي ـ ألتباعدي) لدى طلبة كلية الفقه ، ولايوجد فروق بين أساليب التفكير و أساليب التعلم لدى طلبة كلية الفقه.

دراسة الشلوي (٢٠١١)

وهدفت إلى بحث علاقة أساليب التعلم وأساليب التفكير بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب جامعة الطائف في ضوء تخصص الطالب ومستواه الدراسي ، تكونت العينة من (٤٠٠) طالب من طلاب التخصصات العلمية والأدبية من جميع المستويات الدراسية في كليتي العلوم والآداب بالجامعة.تكونت الأدوات من مقياس أساليب التعلم الذي صممه الباحث لقياس أسلوبي التعلم السطحي والعميق ، وأشارت النتائج إلى أن أسلوب التعلم العميق هو الأسلوب المفضل لدى أفراد عينة الدراسة بحيث بلغ ما نسبته (٧٢٪) ، في حين كان عدد الطلاب الذين يفضلون أسلوب التعلم السطحي ما نسبته (٢٨٪) ، وأشارت النتائج كذلك إلى أن بعد وظيفة السلطة الممثل لأساليب التفكير المفضلة (التشريعي ، التنفيذي ، القضائي) جاء في المرتبة الأولى وفقاً لأعداد الطلاب الذين يفضلونه ، والبالغ عددهم (١٢٣) طالب بواقع ما نسبته (٣٠,٧٥٪) تشير نتائج تحليل التباين الثنائي إلى عدم

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التعلم وأساليب التفكير تعزى إلى تأثير التخصص الأكاديمي أو المستوى الدراسي أو التفاعل بينهما، وتبين من النتائج كذلك وجود تفاعل ثلاثي جوهري عند مستوى دلالة ٠.٠٥ بين المتوسطات الحسابية الخاصة بأسلوب التعلم المفضل ناتج عن تفاعل بعدي أسلوب التعلم المفضل ومستويات كل من متغيري الدراسة المستقلين (التخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي) وأشارت النتائج إلى وجود فرق جوهري بين طلاب التخصص الأكاديمي العلمي من ذوي المستوى الدراسي (١- ٤) مقارنة بطلاب التخصص الأكاديمي العلمي من ذوي المستوى الدراسي (٥- ٨) لصالح طلاب التخصص الأكاديمي العلمي من ذوي المستوى الدراسي (١- ٤) ممن يفضلون أسلوب التعلم السطحي، وعلى العكس من ذلك فإن طلاب التخصص الأكاديمي العلمي من ذوي المستوى (٥- ٨) يختلفون جوهرياً عن طلاب التخصص الأكاديمي العلمي من ذوي المستوى الدراسي (١- ٤) ممن يفضلون أسلوب التعلم العميق وكذلك يلاحظ عدم وجود فرق جوهري بين طلاب التخصص الأكاديمي من ذوي المستويين الدراسيين (١- ٤)، (٥- ٨) ممن يفضلون أسلوب التعلم السطحي، وعلى العكس من ذلك فإن طلاب التخصص الأكاديمي من ذوي المستوى الدراسي (٥- ٨) يفضلون أسلوب التعلم العميق، وبفارق جوهري أكثر من نظرائهم من ذوي التخصص الأكاديمي في المستوى الدراسي (١- ٤).

دراسة نوفل وأبو عواد(٢٠١٢)

بعنوان: أساليب التفكير الشائعة في ضوء نظرية حكومة الذات العقلية لدى طلبة الجامعات الأردنية "هدفت الدراسة الحالية إلى استقصاء أساليب التفكير الشائعة في ضوء نظرية حكومة الذات العقلية لدى طلبة الجامعات الأردنية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام قائمة أساليب التفكير المطورة من قبل كل من ستيرنبيرغ وواجنر Sternberg & Wagner بصورتها المطولة بعد التأكد من خصائصها السيكومترية، وتكونت عينة الدراسة من ١١٧٤ طالباً وطالبة منهم ٤٠٢ يمثلون الكليات العلمية، و٧٧٢ يمثلون الكليات الإنسانية، وكان من أبرز نتائج الدراسة شيوع الأسلوب المحافظ، فالأسلوب المحلي، ثم الملكي، في حين كانت أقل الأساليب شيوعاً هي: الأسلوب التشريعي، فالهرمي، فالخارجي، وظهرت فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلبة على الأسلوب القضائي والملكي والأقلي والخارجي تعزى لمتغير الجنس، لصالح الذكور على كل من الأسلوب القضائي والأقلي والخارجي، ولصالح الإناث على الأسلوب الملكي، ووجدت فروق بين متوسطات درجات الطلبة على الأسلوب القضائي والمحلي والتقدمي والهرمي والأقلي تعزى لمتغير التخصص الدراسي، لصالح طلبة الكليات العلمية على الأسلوب الأقلي، ولصالح طلبة الكليات الإنسانية على الأساليب الأخرى، وظهرت علاقة ارتباطية ضعيفة بين المعدل التراكمي وبعض أساليب التفكير، وقد انتهت الدراسة بعدد من التوصيات أبرزها: تقنين مقياس أساليب التفكير لستيرنبيرغ وواجنر على البيئة الأردنية، واستقصاء القيمة التنبؤية لمقياس أساليب التفكير لستيرنبيرغ وواجنر مع متغيرات أخرى.

دراسة النور (٢٠١٢)

وهدفت إلى تعرف العلاقة بين أساليب التفكير وكل من أساليب التعلم والتخصص الأكاديمي والتحصيل الدراسي. تكونت عينة الدراسة من (١٨٩) طالباً في كلية التربية بجامعة جازان في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٣٠ /١٤٣١ هجري، وطبقت عليهم قائمة أساليب التفكير ل (ستيرنبرج وواجنر) (Sternberg & Wagner(1992 وقائمة أساليب التعلم لفوكس وآخرين (Fox et al 2001). كما تم الرجوع إلى قوائم درجات التحصيل الدراسي للطلاب في الفصل الدراسي الثاني 1430 / ١٤٣١ هجري.

أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين بعض أساليب التفكير وأساليب التعلم، ووجود أساليب تفكير مفضلة لدى عينة الدراسة (الخارجي، الهرمي، التشريعي). كما أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين أساليب التفكير (التشريعي، المتحرر، الهرمي، الخارجي) والتحصيل الدراسي. وبينت النتائج وجود فروق بين متوسطات أساليب التفكير المرتبطة بالتحصيل الدراسي (التشريعي، والهرمي) لصالح طلاب التخصصات العلمية، وبين متوسطات أسلوب التفكير الخارجي لصالح طلاب التخصصات الأدبية.

دراسة نوري (٢٠١٤)

وهدفت إلى التعرف على أساليب التفكير لدى الطلبة المتميزين فقد بلغت عينة البحث (٣٠٠) طالب وطالبة تم اختيارهم بالأسلوب العشوائي الطبقي، تكونت الأداة من ٣٦ فقرة وأشارت النتائج إلى أن أكثر أساليب التفكير شيوعاً لدى الطلبة برزت تنازلياً كما يلي: الهرمي، التنفيذي، المتحرر، الفوضوي، الخارجي، المحلي، التشريعي، المحافظ، الداخلي، العالمي، المالكي، الأقلي)، وأن هناك فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في كل من الأسلوب (الهرمي، الفوضوي، الداخلي، التنفيذي، المحافظ) ولصالح الإناث وكل من الأسلوب (الخارجي، التشريعي، المحلي، المتحرر) ولصالح الذكور.

دراسة أبوهاشم (٢٠١٥)

هدفت إلى التعرف على أساليب التفكير فى ضوء نظرية ستيرنبج لدى عينتين مصرية وسعودية من الطلاب الجامعيين عددهم769 منهم (٣٩٩) طالبا و (٣١٢) طالبة وطالبة من المصريين و السعوديين ً طبق عليهم قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج، وباستخدام التحليل العاملي الاستكشافي، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية وتحليل التباين المتعدد، أظهرت النتائج :أن أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبج تنتظم حول عاملين لدى طلاب الجامعة (المصريين والسعوديين)، ووجود أساليب تفكير في ضوء نظرية ستيرنبج مفضلة لدى طلاب الجامعة المصريين والسعوديين وهي على الترتيب: الهرمي، والأقلي، والملكي، والتشريعي، والتنفيذي، والحكمي، والمحلي، والمتحرر، والخارجي، ووجود تأثير دال إحصائياً الجنسية،

والجنس، والتخصص والتفاعل بينهم على بعض أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبج لدى طلاب الجامعة

دراسة المطوع (٢٠١٧)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أنماط التعلم والتفكير السائدة لدى طلبة كلية التربية بالدوادمي في جامعة شقراء بالمملكة العربية السعودية. ولتحقيق هدف الدراسة، طبقت أداة القياس (الاستبانة) بعد التحقق من الخصائص السيكومترية للأداة وقد اشتملت الأداة على (٣٠) فقرة. وتكونت عينة الدراسة من (٣٧٥) طالباً وطالبة، اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة، وتم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة، كذلك استخدم تحليل التباين الأحادي ONE WAY ANOVA للمقارنة بين استجابات عينة الدراسة على أداة القياس تبعاً لمتغير التخصص، في حين استخدم اختبار ت لمجموعتين مستقلتين " T test للمقارنة بين تقديرات عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس. وقد أظهرت نتائج الدراسة سيادة النمط المتكامل، يليه النمط الأيسر لدى طلبة كلية التربية بالدوادمي. كذلك أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغيري الدراسة: (النوع الاجتماعي والتخصص). وكان من أهم التوصيات العمل على استخدام إستراتيجيات التدريس المتوافقة مع النمط المتكامل وتوجيه الطلاب للتخصصات المناسبة لهم، وإجراء المزيد من الدراسات حول أنماط التعلم والتفكير.

دراسة كريمة والعربي (٢٠١٧)

وهفت إلى بحث العلاقة الارتباطية بين أساليب التفكير وفق نظرية ستيرنبرج و أنماط التعلم وفق نظرية بيجز لدى تلاميذ مرحلة الثانوية على أساس متغيرات (الجنس والتخصص الدراسي)، اختيرت العينة بطريقة عشوائية من تلاميذ الثانوي بوهران الجزائر حبث بلغت (٤٠٠) تلميذ وتلميذة ومن كلا التخصصين (العلمي والأدبي)، ولقياس متغيرات البحث تم تطبيق مقياس ستيرنبرج لأساليب التفكير ومقياس بيجز لأساليب التعلم، وبعد المعالجة النظرية والميدانية خلصت الدراسة إلى النتائج التالية: عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أساليب التفكير وفق نظرية سترنبرج وأساليب التعلم وفق نظرية بيجز، وعدم وجودها عند الجنسين، وحتى لدى العلميين والأدبيين.

دراسة السيد (٢٠١٧)

وهدفت إلى التعرف على أساليب التفكير وأساليب التعلم وعلاقة كل منهما بالنصفين الكرويين لطلاب جامعة طيبة بالمدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة من (٣٤٣) طالباً وطالبة بجامعة طيبة في التخصصات الآتية (اللغة العربية، اللغة الإنجليزية، تربية خاصة، تربية فنية، التربية البدنية وعلوم الرياضة) وتراوحت أعمار الطلاب مابين ١٨- ٢٢ عام وبلغ متوسط العمر الزمني للعينة الكلية (٢١.١١) وانحراف معياري قدره (١.٠٥) وقام الباحث بتطبيق قائمة اساليب التعلم المعدلة لكولب ومكارثي (Kolb & McCarthy,2005)وقائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر (Sternberg & Wagner,1991) ومقياس النصفين الكرويين، وتوصلت

الدراسة إلى النتائج التالية: أن أكثر أساليب التفكير شيوعاً الأسلوب التشريعي وأقل الأساليب شيوعاً الأسلوب العالمي، وأكثر أساليب التعلم شيوعاً الأسلوب التباعدي وأقل الأساليب شيوعاً الأسلوب التقاربي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات لأنماط النصفين الكرويين، وجود علاقة ارتباطية دالة بين أسلوب التعلم الاستيعابي وأسلوب التفكير الداخلي والخارجي بينما لايوجد ارتباط مع الأساليب الأخرى، وجود علاقة ارتباطية دالة بين النصف الكروي الأيمن وأسلوب التفكير الملكي، الأقلي، عدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين النصف الكروي الأيسر وكل أساليب التفكير. عدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين كل أساليب التعلم والنصف الكروي الأيسر، ووجود فروق بين الطلاب تبعاً لمتغير التخصص في أسلوب التعلم التكيفي بينما لا توجد فروق تبعاً لمتغير التخصص في كل من أسلوب التعلم التباعدي والاستيعابي والتقاربي.

التعقيب على الدراسات السابقة

بعض هذه الدراسات تم تطبيقها على عينات من المجتمع السعودي مثل دراسات: الفقيه (٢٠٠٧) ووقاد (٢٠٠٧)، و أبوهاشم (٢٠٠٨)، والشلوي (٢٠٠١)، والنور (٢٠١٢)، وأبوهاشم (٢٠١٥)، والمطوع (٢٠١٧)، والسيد (٢٠١٧).

وبعض الدراسات الأخرى كانت على الجامعات العربية مثل دراسات كل من: عجوة (١٩٩٨)، والدردير (٢٠٠٤)، واليوسفي (٢٠٠٩)، ونوفل وأبوعواد (٢٠١٢)، ونوري (٢٠١٤)، وكريمة والعربي (٢٠١٧). باستثناء دراسة زاهانج Zhang(٢٠٠٤b) كانت على طلاب المرحلة الثانوية

غالبية الدراسات أكدت نتائجها وجود ارتباطات قوية بين أساليب تفكير معينة بأساليب التعلم باستثناء دراسة واحدة وهي كريمة والعربي (٢٠١٧) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أساليب التفكير وفق نظرية سترنبرج وأساليب التعلم وفق نظرية بيجز، وبعض هذه الدراسات ركزت على إبراز أساليب التفكير الأكثر شيوعاً لدى طلاب الجامعة مثل دراسات كل من :الدردير (٢٠٠٤)، و الشلوي (٢٠١١)، ونوفل وأبوعواد (٢٠١٢)، ونوري (٢٠١٤)، وأبوهاشم (٢٠١٥)، والسيد (٢٠١٧) لكن اختلفت هذه الدراسات فيما بينها في تحديد أساليب التفكير الأكثر تفضيلاً من طلاب الجامعات السعودية رغم أن أغلبها كانت على عينات سعودية ودراسة واحدة فقط قارنت بين الطلاب السعوديين والطلاب المصريين هي دراسة أبوهاشم (٢٠١٥).

غالبية الدراسات استخدمت في تحديد أساليب التفكير المفضلة الأكثر شيوعاً: قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر (١٩٩٢) Sternberg & Wagner حيث قام أبوهاشم (٢٠٠٨) بترجمة القائمة وتقنينها على البيئة السعودية في أكثر من دراسة: أبوهاشم (٢٠٠٨)، و (٢٠١٥)، وأبرزت الدراسات التي استخدمتها في الجامعات العربية: دراسات كل من :عجوة (١٩٩٨)، ووقاد (٢٠٠٧) لكن الدردير (٢٠٠٤) قدم ترجمة عربية أخرى للنسخة المصغرة من القائمة وشاركه في تقنينها الطيب، واليوسفي (٢٠٠٩)، والشلوي (٢٠١١)، ونوفل وأبوعواد (٢٠١٢)، والنور (٢٠١٢)، ونوري (٢٠١٤)، وكريمة والعربي (٢٠١٧)، والسيد (٢٠١٧). وغالبية الدراسات العربية –في حدود علم الباحث- كانت العينات فيها من طلاب الجامعات

وليس المرحلة الثانوية والقائمة تتميز بالتنوع حيث تحدد ثلاثة عشر أسلوب تفكير متمايز وتنطلق من إطار نظري واضح هو نظرية حكومة الذات العقلية لستيرنبرج كما هو موضح في أدوات البحث.

يلاحظ كذلك كثرة الدراسات التي ربطت بين أساليب التفكير وأساليب التعلم وهي على سبيل المثال لا الحصر : زهانج وستيرنبرج (٢٠٠٠) Zhang and Sternberg، ووقاد (٢٠٠٧)، واليوسفي (٢٠٠٩)، والشلوي (٢٠١١)، والنور (٢٠١٢)، كريمة والعربي (٢٠١٧) وهذه الدراسات أكدت نتائجها وجود علاقات دالة إحصائياً (موجبة –سالبة) بين أساليب التفكير الأكثر شيوعاً وأساليب التعلم على اختلاف تفضيلاتها باختلاف العينات باستثناء دراسة واحدة هي دراسة كريمة والعربي (٢٠١٧) التي أكدت نتائجها عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أساليب التفكير وفق نظرية سترنبرج وأساليب التعلم وفق نظرية بيجز، ودراسة المطوع (٢٠١٧) التي دمجت بين أساليب التعلم والتفكير في متغير واحد وقامت بقياسه تحت مسمى أنماط التعلم والتفكير.

بعض الدراسات كذلك ربطت بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسي مثل دراسات كل من: عجوة (١٩٩٨) التي وجدت ارتباط دال إحصائياً بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسي، ودراسة زهانج (٢٠٠٤) Zhang التي أشارت النتائج إلى أن أساليب التفكير الهرمي كان منبأ جيد دال إحصائياً بالتحصيل الأكاديمي في العلوم الاجتماعية والإنسانيات، وأن استخدام الأسلوب الحكمي كان وحيداً في الإسهام بالتحصيل الأكاديمي الجيد في العلوم الطبيعية، في حين كان الأسلوب الملكي دال إحصائياً كمنبأ بتحصيل الطلاب

في التصميم والتكنولوجيا في المجال الدراسي، وتميزت عن هذه الدراسات: دراسة النور(٢٠١٢)، و دراسة الشلوي (٢٠١١) التي بحثت العلاقة بين الثلاث متغيرات: أساليب التفكير وأساليب التعلم، والتحصيل الدراسي، وأكدت في نتائجها أن أسلوب التعلم العميق ارتبط ارتباط موجب بأساليب التفكير الأكثر تعقيداً في حين ارتبط أسلوب التعلم السطحي ارتباط موجب دال إحصائياً بأساليب التفكير الأقل تعقيداً.

يلاحظ كذلك أن بعض الدراسات ربطت أساليب التفكير بالنصفين الكرويين مثل دراسات: المطوع (٢٠١٧)، والسيد (٢٠١٧) وهو خارج حدود البحث الحالي؛ في حين كانت نتائج الدراسات التي تناولت الفروق بين الجنسين أو التخصصات العلمية والأدبية في أساليب التفكير متباينة وغير حاسمة وتختلف باختلاف مجتمع العينة.

فروض البحث:

١- أساليب التفكير الأقل تعقيداً البسيطة (الهرمي – الخارجي – الأقلي) هي الأكثر تفضيلاً لدى طلاب العينة.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب كليتي التربية والآداب بجامعة الملك فيصل في كل من: أساليب التفكير وأساليب التعلم والتحصيل الدراسي في مقرر مهارات التعلم والتفكير.

٣- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين كل من: أساليب التفكير، وأساليب التعلم، والتحصيل الدراسي في مقرر مهارات التعلم والتفكير لدى عينة من طلاب كليتي: التربية والآداب بجامعة الملك فيصل.

٤- يوجد تأثير موجب دال إحصائياً لأساليب التفكير على التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب كليتي: التربية والآداب بجامعة الملك فيصل.

منهج البحث

المنهج الوصفي

استخدم في هذا البحث المنهج الوصفي الارتباطي المقارن حيث إنه مناسب لطبيعة وأهداف البحث لدراسة العلاقة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم، والتحصيل الدراسي في مقرر مهارات التعلم والتفكير لدى عينة من طلاب كليتي الآداب والتربية بجامعة الملك فيصل باستخدام معامل الارتباط، ودراسة الفروق في متوسطات درجات قائمة أساليب التفكير واستبيان أساليب التعلم

الأساليب الإحصائية المستخدمة :

معامل الارتباط الخطي، المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية، اختبار ت، تحليل الانحدار

مجتمع البحث

يتضمن طلاب كليتي الآداب والتربية الذين يدرسون مقرر مهارات التعلم والتفكير في مجموعات مشتركة معاً خلال الفصل الدراسي الأول بالعام الجامعي ١٤٣٩ /١٤٤٠ هجري علماً بأن كلية التربية جامعة الملك فيصل هي التي تقدم هذا المقرر وتحدد أساتذته وليس كلية الآداب علماً بأن عدد الشعب الكلي كان ٧ شعب فيهم جميعاً ٢٦٤ طالب.

عينة البحث

تكونت العينة من (123) طالب من طلاب كليتي التربية والآداب وتم اختيارهم بأسلوب عمدي من الذين يدرسون مقرر مهارات التعلم والتفكير؛

حيث يتم تدريس مقرر مهارات التعلم والتفكير لطلاب كليتي الآداب والتربية في شعب مشتركة بكلية التربية وتم اختيار ٤ شعب بعد موافقة إدارة قسم التربية وعلم النفس بالكلية و تضمنت العينة (47) طالب من كلية التربية، و (76) من كلية الآداب بمتوسط عمر زمني (٢١.٨٢)

أدوات البحث :

١- قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر (١٩٩٢) Sternberg & Wagner

ترجمة أبو هاشم (٢٠٠٨)، (٢٠١٥)

تتكون القائمة من (٦٥) مفردة تشير إلى الاستراتيجيات والطرق المختلفة التي يستخدمها الأفراد في حل المشكلات وأداء المهام واتخاذ القرارات ؛ وتقيس القائمة ثلاثة عشر أسلوب للتفكير بمعدل خمس مفردات لكل أسلوب من أساليب التفكير، وهي من نوع التقرير الذاتي يسأل الأفراد عن طرق تفكيرهم التي يستخدمونها في أداء الأشياء داخل المدرسة أو الجامعة أو المنزل أو العمل في ضوء مقياس سباعي الاستجابة (لا تنطبق إطلاقاً، لاتنطبق بدرجة كبيرة، لاتنطبق بدرجة صغيرة ،لا أعرف ،تنطبق بدرجة صغيرة، تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق تماماً)، وتعطى الدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧) وليست للقائمة درجة كلية، إنما يتم التعامل مع درجة كل مقياس فرعي (كل أسلوب تفكير) على حدة ويوضح الجدول التالي توزيع المفردات على أساليب التفكير :

جدول (٣) توزيع قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج

المفردات	الأساليب	المفردات	الأساليب
٨، ٣٤، ٢١، ٤٧، ٦٠	الهرمي	١، ١٤، ٢٧، ٤٠، ٥٣	التشريعي
٩، ٢٢، ٣٥، ٦١، ٤٨	الملكي	٢، ١٥، ٢٨، ٤١، ٥٤	التنفيذي
١٠، ٢٣، ٣٦، ٦٢، ٤٩	الأقلي	٣، ١٦، ٢٩، ٤٢، ٥٥	الحكمي
١١، ٦٣، ٥٠، ٣٧، ٢٤	الفوضوي	٤، ١٧، ٣٠، ٤٣، ٥٦	العالمي
١٢، ٥١، ٣٨، ٢٥، ٦٤	الداخلي	٥، ١٨، ٣١، ٤٤، ٥٧	المحلي
١٣، ٢٦، ٣٩، ٦٥، ٥٢	الخارجي	٦، ١٩، ٣٢، ٤٥، ٥٨	المتحرر
		٧، ٢٠، ٣٣، ٤٦، ٥٩	المحافظ

ويتوفر للقائمة مؤشرات مرتفعة للصدق والثبات على عينة سعودية وذلك من خلال الصدق العاملي إذ تشبعت أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج بخمسة عوامل تفسر معاً (٧٤,١٤ ٪) من التباين الكلي، وانحصرت معاملات ارتباط المفردات بدرجة الأسلوب الذي تنتمي إليه بين (٠,٤٥٤ ، ٠,٧٢٩) وجميعها دالة إحصائياً، وانحصرت قيم معامل ألفا كرونباخ بين (٠,٥٠٣ ، ٠,٧٣) وكانت قيم الثبات بطريقة التجزئة النصفية بمعادلة سبيرمان براون بين (٠,٤٨٦ ، ٠,٦٨٤) وبمعادلة جتمان بين (٠,٥٠٧ ، ٠,٧٠٣) (أبوهاشم، ٢٠١٥، ٨٨)

وفي البحث الحالي قام الباحث بحساب مؤشر للثبات على عينة مكونة من (50) طالب من كليتي الآداب والتربية بجامعة الملك فيصل : فبلغت قيمة معامل ثبات ألفا الكلي (٠,٩٢٨) وانحصرت قيم معامل ألفا كرونباخ للمفردات بين (0.924، ٠,٩٢٨) وكانت قيمة معامل الثبات الكلي بطريقة التجزئة النصفية بمعادلة سبيرمان براون بين (٠,٩٢٧) وبمعادلة جتمان (0.925).

٢- استبيان أساليب التعلم إعداد الباحث

المفهوم الإجرائي لأسلوب التعلم : يعرفه الباحث على أنه طريقة المتعلم المميزة في التعامل مع المعلومات داخل إطار المقرر الدراسي والتي تتحدد بعاملين حاسمين: الدافع، والاستراتيجية؛ وأمكن التمييز بين أسلوبين أساسيين: الأسلوب العميق في التعلم، والأسلوب السطحي في التعلم.

طريقة تصميم الاستبيان

١- تحديد الهدف من الاستبيان: تصنيف طلاب العينة قيد البحث على أساس مدخلهم إلى التعلم باستخدام التصنيف الثنائي (أسلوب عميق – أسلوب سطحي) إلى مادة التعلم.

٢- مراجعة الأدبيات: في ضوء نتائج دراسات أنتوستل ورامسدين (١٩٨٣)، وبيجز (١٩٨٧) تم تصميم الصورة الأولية للاستبيان وتكونت الصورة النهائية من ٣٠ مفردة: ١٥ مفردة منها تقيس الأسلوب العميق، و١٥ مفردة تقيس الأسلوب السطحي إلى مادة التعلم. وقد تم تصميم الاستبيان بطريقة أحادية البعد فالدرجة الأعلى من ١٥ التي يحصل عليها الطالب في الاستبيان معناها أن أسلوبه في التعلم أكثر عمقاً، وإذا حصل الطالب على درجة أقل من ١٥ فإنه أكثر ميلاً إلى الأسلوب السطحي في التعلم.

جدول (٤) طريقة تقدير درجة استبيان أسلوب التعلم

المفردات	بدائل الإجابة	
	تنطبق	لا تنطبق
مفردات الأسلوب العميق (١- ٣- ٥- ٧- ٩- ١١- ١٣- ١٥- ١٧- ١٩- ٢١- ٢٣- ٢٥- ٢٧- ٢٩)	درجة واحدة	صفر
مفردات الأسلوب السطحي (٢- ٤- ٦- ٨- ١٠- ١٢- ١٤- ١٦- ١٨- ٢٠- ٢٢- ٢٤- ٢٦- ٢٨- ٣٠)	صفر	درجة واحدة

٣- الخصائص السيكومترية لاستبيان أسلوب التعلم

الصدق العاملي في دراسة سابقة للباحث الحالي: اعتمد الباحث على عينة مكونة من (١٨٥) طالب وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية تبين أن العوامل المستخلصة من التحليل العاملي الاستكشافي بجذور كامنة مقبولة(أكبر من الواحد الصحيح) بلغ عددها عاملين، وقد فسرت مجتمعة٢٠,٧٣٨ ٪ من التباين الكلي في درجات أفراد العينة في استبيان أسلوب التعلم

العامل الأول الذي تم استخلاصه تشبع عليه (١٥) مفردة تراوحت تشبعاتها ما بين (٠,٢- ٠,٥٧٥) وبلغ الجذر الكامن له (٣,١٨٤)، وكانت نسبة إسهامه فى التباين الكلى (١٠,٦١٤٪)، وتعكس هذه المفردات الاهتمام بالمحتوى وتفاصيله والرغبة في الفهم وعدم ترك أية أجزاء من المحتوى دون استذكار، والاستعانة بكل المصادر الممكنة في التعلم، وبذل المجهود المستمر في التحصيل وحل المشكلات التي تواجهه في المقرر طوال الفصل الدراسي لذلك يمكن تسمية هذا العامل الأسلوب العميق في التعلم".وبالنسبة للعامل الثاني تشبع عليه (١٥) مفردة تراوحت تشبعاتها ما بين (٠,٢٢٥- ٠,٥٣٢) وبلغ الجذر الكامن له (٣,٠٣٧)، وكانت نسبة إسهامه فى التباين الكلى (١٠,١٢٤٪)، وتعكس هذه المفردات السعي نحو تحصيل الحد الأدنى من مادة المقرر، وضعف الاهتمام بالتواصل مع المحاضر والرغبة في تخطي المقرر بأي تقدير، وتجاهل الأجزاء الصعبة في المقرر، وبذل مجهود ضعيف في إعداد الأعمال الفصلية والضيق من المهام التي تتطلب التفكير من المستويات العليا ؛ لذلك يمكن تسمية هذا العامل بالأسلوب السطحي في التعلم.

الثبات

في دراسة سابقة للباحث الشريف (٢٠١٣) قام بحساب معامل ثبات الاستبيان بأكثر من طريقة ؛ حيث استخدم برنامج SPSS في حساب معامل ثبات الاستبيان بطريقة التجزئة النصفية على عينة ثبات قوامها ١٠٠ طالب وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية فكانت قيمته (٠,٧٦)، وقام الباحث بحساب معامل ثبات الاستبيان بطريقة جتمان فبلغت قيمته (٠,٧١)، كما بلغت قيمة معامل ثبات ألفا الكلي للاستبيان (٠,٧٤) ويتضح من ذلك ارتفاع قيم معاملات ثبات استبيان أسلوب التعلم. كما تم التحقق من صدق الاستبيان بأكثر من طريقة (الشريف، ٢٠١٣، ٥٥)

وفي الدراسة الحالية قام الباحث بحساب معامل ثبات الاستبيان بطريقة ألفا –كرونباخ على عينة من طلاب كليتي التربية والآداب جامعة الملك فيصل مكونة من (٥٠) طالب فحصل على معامل ثبات ألفا الكلي وقيمته (٠,٥٨١) وانحصرت قيم معامل ألفا كرونباخ للمفردات بين (0.541، 0.573) وكانت قيمة معامل الثبات الكلي بطريقة التجزئة النصفية بمعادلة سبيرمان براون بين (0.605) وبمعادلة جتمان (0.574).

حدود البحث :

يتحدد البحث الحالي بطبيعة العينة المستخدمة وباستخدام المنهج الوصفي نظراً لملاءمته لطبيعة البحث وأهدافه. كما يتحدد البحث بالأدوات المستخدمة وهي قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر (١٩٩٢) ترجمة أبوهاشم (٢٠٠٨) ؛ استبيان أساليب التعلم إعداد الباحث، وبالعينة المستخدمة والتي تتكون من (47) منهم طالب من كلية التربية و(76) طالب من كلية الآداب

بمتوسط عمر زمني (21.82) من جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية، ثم بالحدود الزمانية حيث تم تطبيق البحث في الفترة الزمنية من٢٥ / ٢/ ١٤٤٠ هجري إلى ١٥ / ٣ /١٤٤٠ هجري للعام الدراسي ١٤٣٩/ ١٤٤٠ هجري.

* * *

نتائج البحث: وتحليلها الإحصائي

النتائج الخاصة بالفرض الأول

ينص الفرض الأول على

أساليب التفكير الأقل تعقيداً البسيطة (الهرمي – الخارجي – الأقلي) هي الأكثر تفضيلاً لدى طلاب العينة

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات كل من طلاب كليتي التربية والآداب بجامعة الملك فيصل في كل أسلوب من أساليب التفكير: والجدول (٥) يوضح هذه القيم :

جدول (٥) المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل أسلوب من أساليب التفكير لطلاب العينة

م	المتغيرات	كلية التربية ن= ٤٧		كلية الآداب ن = ٧٦	
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
١	الأسلوب التشريعي	٢٦.٥٩٥٧	٦.٣٥٤٢٥	٢٦.٢٣٦٨	٦.١٧٢٧٨
٢	الأسلوب التنفيذي	٢٣.٨٢٩٨	٦.٠٣٠٠٧	٢٤.٦٤٤٧	٥.٣٤٨٤١
٣	الأسلوب الحكمي	٢٤.٢٩٧٩	٥.٨٠٠٧٣	٢٤.١٣١٦	٥.٨١٣٤١
٤	الأسلوب الملكي	٢٥.٣٨٣٠	٥.٩٤٠١١	٢٤.١٨٤٢	٥.٦٧٧٣٥
٥	الأسلوب الهرمي	٢٥.١٧٠٢	٥.٦٢٣٤٠	٢٤.٦٨٤٢	٥.٦٦٦٧٧
٦	الأسلوب الأقلي	٢٦.٠٠٠٠	٦.٠٤٦٩٢	٢٢.٨٨١٦	٥.٧٧٣٤٣
٧	الأسلوب الفوضوي	٢١.٧٦٦٠	٥.١٤٢٣٨	٢٢.٤٠٧٩	٤.٦٣٠٨٥
٨	الأسلوب المحلي	٢٣.٢١٢٨	٥.٧١٠١٦	٢٣.٢١٠٥	٦.٣٠١٩٩
٩	الأسلوب العالمي	٢٢.٣١٩١	٦.١٥٠٦٧	٢٠.١١٨٤	٤.٩٢٦٠٣
١٠	الأسلوب الداخلي	٢٢.٥١٠٦	٦.٨٣٣٠٢	٢٢.٥٦٥٨	٥.٨٧٥٠٠
١١	الأسلوب الخارجي	٢٥.٠٦٣٨	٦.٣٢٥٩٤	٢٤.٣٨١٦	٦.١٤٩١٨
١٢	الأسلوب المتحرر	٢٣.١٩١٥	٦.٤٧٢٨١	٢٣.٣١٥٨	٦.٥٢٨٣٢
١٣	الأسلوب المحافظ	٢٢.٧٢٣٤	٥.٨٦٧٠١	٢١.٧٨٩٥	٥.٤٦٨٢٥

ويتضح من الجدول السابق (٥) أن أكثر أساليب التفكير تفضيلاً لدى طلاب كلية التربية كانت على الترتيب (التشريعي – الأقلي – الملكي – الهرمي – الخارجي – الحكمي – التنفيذي –المحلي – المتحرر- المحافظ – الداخلي – العالمي – الفوضوي) ؛ في حين كانت أكثر أساليب التفكير تفضيلاً لدى طلاب كلية الآداب بالعينة كانت على الترتيب (التشريعي – الهرمي – التنفيذي – الخارجي – الملكي – الحكمي – المتحرر – المحلي – الأقلي – الداخلي – المحافظ – العالمي)

وتختلف هذه النتيجة مع الدردير (٢٠٠٤) حيث توصل إلى أن أكثر أساليب التفكير تفضيلاً لدى طلاب كلية التربية بقنا هي أساليب التفكير البسيطة (الهرمي – الخارجي – الأقلي)، في حين أن الأساليب المولدة للابتكارية (التشريعي –المتحرر – الداخلي – الحكمي –العالمي – الداخلي) كانت في مرتبة متأخرة لديهم (الدردير ، ٢٠٠٤ ، ٢١٩)

وهذا يشير إلى أن أسلوبين من الأساليب المولدة للابتكارية كانا في المراتب الخمس الأولى من تفضيلات طلاب كلية التربية جامعة الملك فيصل وهم: التشريعي (المرتبة الأولى)، والخارجي (المرتبة الخامسة) ،في حين أن أسلوبين من الأساليب المولدة للابتكارية كانا في المراتب الخمس الأولى من تفضيلات طلاب كلية الآداب جامعة الملك فيصل وهما: التشريعي (المرتبة الأولى)، والخارجي (المرتبة الرابعة)، وأن الكليتين اتفقتا في أسلوب التفكير الأكثر تفضيلاً وهو الأسلوب التشريعي.

وتختلف هذه النتيجة عن أكثر أساليب التفكير تفضيلاً لدى الطلاب السعوديين في دراسة أبو هاشم (٢٠١٥) وهي على الترتيب (الهرمي – الأقلي

– التشريعي – التنفيذي – الحكمي)، وتختلف مع دراسة وقاد (٢٠٠٧) التي استخلصت أن الأسلوب العالمي هو الأكثر شيوعاً لدى طالبات من مكة المكرمة وتختلف التفضيلات تبعاً للفروق بين الجنسين ؛ حيث اقتصر البحث الحالي على عينة من طلاب الذكور م كليتي الآداب والتربية الذين يدرسون مقرر مهارات التعلم والتفكير وقد أكدت فروق التفضيلات بين الجنسين بالفعل في نتائج دراسة نوفل وأبوعواد (٢٠١٢) في الجامعات الأردنية وهو خارج حدود البحث الحالي، وكانت أساليب التفكير الأكثر تفضيلاً بالجامعات الأردنية هي (المحافظ- المحلي – الملكي) في حين كان الأسلوب التشريعي من أقل الأساليب شيوعاً، كذلك نوري (٢٠١٤) الذي كانت أكثر أساليب التفكير شيوعاً (الهرمي –التنفيذي – المتحرر – الفوضوي – الخارجي) وأغلبها بعيد عن الابتكارية، واتفق البحث الحالي مع نتائج دراسة السيد (٢٠١٧) على طلاب جامعة طيبة بالمدينة المنورة التي أكدت نتائجها أن أكثر أساليب التفكير شيوعاً لدى الطلاب هي الأسلوب التشريعي في حين أن أقلها كان العالمي.

وبذلك يمكن رفض الفرض الأول جزئياً لأن الأسلوب التشريعي وهو من أهم الأساليب المولدة للابتكارية جاء في مقدمة تفضيلات طلاب كليتي التربية والآداب بجامعة الملك فيصل لأساليب التفكير وهو من الأساليب المركبة وليس من الأساليب البسيطة للتفكير.

النتائج الخاصة بالفرض الثاني

ينص الفرض الثاني على

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب كليتي التربية والآداب بجامعة الملك فيصل في كل من: أساليب التفكير وأساليب التعلم والتحصيل الدراسي في مقرر مهارات التعلم والتفكير.

وللتحقق من صحة هذا الفرض بعد التأكد من اعتدالية توزيع الدرجات في متغيرات البحث قام الباحث باستخدام برنامج SPSS الإصدار ٢١ في حساب اختبار ت ويوضح الجدول (٦) الفروق في متوسطات درجات طلاب كليتي: الآداب والتربية في متغيرات البحث:

جدول (٦) المتوسطات والانحرافات المعيارية، وقيم " ت" لدلالة الفروق بين عينتي كلية التربية (ن=٤٧)، وكلية الآداب (ن = ٧٦) على متغيرات البحث

المتغيرات	كلية التربية ن=٤٧		كلية الآداب ن=٧٦		قيم "ت"
	م	ع	م	ع	
الأقلي	٢٦.٠٠٠٠	٦.٠٤٦٩٢	٢٢.٨٨١٦	٥.٧٧٣٤٣	❖❖٢.٨٥٩
أسلوب التعلم العميق	١٠.٨٩٣٦	٢.٣٧٩٥٧	١١.٠٣٩٥	٢.٣١٧٧٠	٥.٣٣٦ -
أسلوب التعلم السطحي	٧.٢٣٩١	٢.٢٠٢٨٧	٦.٤٤٧٤	٢.٣٩٦٦٤	١.٨٢٢
التحصيل الدراسي	٢٤.٠٤٢٦	٣.٨٣٣٢٥	٢٢.٠٧٨٩	٤.٧٧٧٠٧	❖٢.٣٨٢
	❖دال إحصائياً عند ٠.٠٥				
	❖❖دال إحصائياً عند ٠.٠١				

ويتضح من الجدول (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب كليتي التربية والآداب في بعد الأسلوب الأقلي فقط من قائمة أساليب التفكير وكانت بقية الفروق في بقية الأساليب بالقائمة بين الكليتين غير دالة إحصائياً؛ وهذه النتيجة يجب تفسيرها في ضوء خصائص ذوي

الأسلوب الأقلي: حيث يتصف هؤلاء الأفراد باندفاعهم خلال أهداف متساوية الأهمية، متوترون، مشوشون، لديهم العديد من الأهداف المتناقضة، ويعتقدون أن الغايات لا تبرر الوسائل، يبحثون عن التعقيد، حاسمون جداً، لا يحققون أهدافهم. (أبوهاشم، ٢٠١٥، ٨٢)

حيث كانت الفروق في الأسلوب الأقلي لصالح المتوسط الأكبر طلاب كلية التربية ؛ ويمكن أن يكون لاختلاف تخصصات الطلاب حيث يتم تجميعهم في المقررات العامة في شعب مشتركة، وضعف القدرة على اختيار التخصص المناسب وغلق عدة تخصصات في كلية التربية في السنوات الأخيرة دور في عدم وضوح الأهداف وتناقضها لدى طلاب كلية التربية أكثر من نظرائهم الذين يتخصصون من بداية الدراسة بالكلية.

وكذلك وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب الكليتين في متغير التحصيل حيث أخذت درجاتهم في الاختبار الفصلي لمقرر مهارات التعلم والتفكير كمؤشر على مستوى التحصيل الدراسي، والفروق لصالح المتوسط الأكبر طلاب كلية التربية وهذه النتيجة تشير إلى أن طلاب كلية التربية أكثر اهتماماً بالتحصيل في هذا المقرر لأنه يدل على مدى امتلاكهم لمهارات التفكير الأساسية والعليا اللازمة للنجاح في مهنة التدريس بعد التخرج ؛ وفي نتيجة الفرض الثالث اتضح وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الأسلوب الفوضوي والتحصيل الدراسي ويمكن تفسيره بأن غياب الأهداف الواضحة في الدراسة يجعل الطالب يهتم بالتحصيل من أجل اجتياز المقرر من أجل إنهاء هذه الفترة المتناقضة في حياته ولو بحد أدنى من التوافق الدراسي وهو النجاح والحصول على الشهادة الجامعية.

في حين كانت الفروق بين الكليتين في متوسطات درجات أسلوبي التعلم (العميق- السطحي) غير دالة إحصائياً وهو ما يشير إلى أن تفضيل أسلوب تعلم معين غير مرتبط إلى حد كبير بالتخصص الدراسي.

واتضح من النتائج أيضاً أن نسبة طلاب كلية التربية الذين يتبنون الأسلوب العميق في التعلم (78 ٪) مقابل (٢١.٢٪) يتبنون الأسلوب السطحي في التعلم في حين أن أن نسبة طلاب كلية الآداب الذين يتبنون الأسلوب العميق في التعلم (69.73 ٪) مقابل (30.2 ٪) يتبنون الأسلوب السطحي في التعلم و العينة ككل كان نسبة من يتبنون الأسلوب العميق (73.2٪) ، ونسبة من يتبنون الأسلوب السطحي (26.8 ٪)

هذه النتيجة تتفق مع نتيجة الشلوي (٢٠١١) التي أكدت أن ٧٢ ٪ من طلاب كليتي الآداب والعلوم في جامعة الطائف كانوا يفضلون الأسلوب العميق في حين أن ٢٨٪ فضلوا الأسلوب السطحي في التعلم وهذا يؤكد أن الطلاب يسعون إلى فهم معاني الموضوعات التي تقدم لهم في المقررات الدراسية وربطها بما لديهم من معارف سابقة من أجل تحقيق أهداف عمق تتضمن الوصول إلى مستويات التفكير العليا التي تسمح لهم بالتميز وإظهار قدراتهم الأكاديمية كأساس للحصول على وظيفة مناسبة بعد التخرج.

وبذلك يمكن رفض الفرض الثاني جزئياً حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب كليتي التربية والآداب في الأسلوب الأقلي ، ولصالح طلاب كلية التربية ، ووجدت كذلك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب كليتي التربية والآداب في التحصيل الدراسي ولصالح طلاب كلية التربية.

النتائج الخاصة بالفرض الثالث

ينص الفرض الثالث على

توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين كل من: أساليب التفكير (بمكوناته ١٣ أسلوب)، وأساليب التعلم (العميق – السطحي)، والتحصيل الدراسي في مقرر مهارات التعلم والتفكير لدى عينة من طلاب كليتي: التربية والآداب بجامعة الملك فيصل

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط "بيرسون" لدرجات كل من طلاب كليتي التربية والآداب في المتغيرات الثلاث: والجدول (٧) يوضح قيم معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة.

جدول (٧) قيم معاملات الارتباط بين أساليب التفكير وأسلوبي التعلم والتحصيل لطلاب العينة ن=١٢٣

م	المتغيرات	أسلوب التعلم العميق	أسلوب التعلم السطحي	التحصيل الدراسي
١	الأسلوب التشريعي	0.073	0.١٢٣	- 0.٠٢٣
٢	الأسلوب التنفيذي	0.117	0.٠٩٨	- 0.٠٥٨
٣	الأسلوب الحكمي	0.148	❖❖ 0.٢٥٢	0.٠٠٢
٤	الأسلوب الملكي	0.096-	- 0.٠٨٣	0.٠٥٥
٥	الأسلوب الهرمي	0.203*	**0.٢٤٩	0.٠٠٩
٦	الأسلوب الأقلي	0.038-	- 0.٠٧٢	*0.٢٠٧
٧	الأسلوب الفوضوي	0.199*	0.٠٦٩	- 0.٠٦٦
٨	الأسلوب المحلي	0.091	0.١٢٥	0.٠٤٣
٩	الأسلوب العالمي	0.115	0.٠٤٩	0.٠٢٧
١٠	الأسلوب الداخلي	0.025	- 0.٠٤٣	0.٠٠٧
١١	الأسلوب الخارجي	0.095	0.١١٠	- 0.٠٠٤
١٢	الأسلوب المتحرر	0.308**	*0.٢١٠	- 0.٠١٤
١٣	الأسلوب المحافظ	0.055	- 0.١٠٤	- 0.١١٠
	التحصيل الدراسي	0.176-	0.054	
	❖دال إحصائياً عند ٠.٠٥			
	❖❖دال إحصائياً عند ٠.٠١			

ويتضح من جدول (7) وجود ارتباط موجب دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين الأسلوب الحكمي وأسلوب التعلم السطحي، ووجود ارتباط موجب دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين الأسلوب الهرمي وأسلوب التعلم العميق، وعند مستوى (٠,٠١) مع أسلوب التعلم السطحي. ووجد ارتباط موجب دال إحصائياً عند (٠,٠٥) بين الأسلوب الأقلي والتحصيل الدراسي.

ويتضح كذلك وجود ارتباط موجب دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين الأسلوب الفوضوي وأسلوب التعلم العميق، ووجد ارتباط موجب دال إحصائياً بين الأسلوب المتحرر وأسلوب التعلم العميق عند مستوى (٠,٠١)، وعند مستوى (٠,٠٥) مع أسلوب التعلم السطحي.

أي أن هذه النتيجة يمكن تلخيصها أن أسلوب التعلم السطحي ارتبط ارتباط موجب ذو دلالة مع الأساليب التفكير: (الحكمي – الهرمي – المتحرر) في حين ان اسلوب التعلم العميق ارتبط ارتباط موجب ذو دلالة إحصائية مع أساليب التفكير: (الهرمي – الفوضوي – المتحرر)

وتختلف هذه النتيجة عن نتيجة (٢٠٠٠) Zhang and Sternberg التي وجدت أن أسلوب التعلم السطحي ارتبط إيجاباً مع الأساليب البسيطة وارتبط سلباً مع الأساليب (التشريعي والحكمي والمتحرر والهرمي)، ولكن تتفق مع البحث الحالي في الارتباط الطردي ذو الدلالة الإحصائية بين أسلوب التعلم العميق و الأسلوب الهرمي ومع الأسلوب المتحرر.

ووجد الدردير (٢٠٠٤) أن أسلوب التعلم السطحي ارتبط ارتباط موجب ذو دلالة مع الأساليب التفكير: (التنفيذي- المحلي المحافظ –الملكي -

الداخلي) في حين أن أسلوب التعلم العميق ارتبط ارتباط موجب ذو دلالة إحصائية مع أساليب التفكير: (العالمي- الهرمي- الملكي- الأقلي- الخارجي) (الدردير ، ٢٠٠٤، ٢٢١).

وهذه النتيجة تختلف عن نتيجة البحث الحالي باستثناء ارتباط أسلوب التفكير الهرمي مع أسلوب التعلم العميق ارتباط موجب دال إحصائياً وهو توافق منطقي في النتائج ؛ حيث أن الأسلوب الهرمي أسلوب مركب في التفكير ويحتاج إلى مدخل عميق في التعلم بالتالي يبدو إرتباطه القوي بالأسلوب العميق طبيعي ومقبول ويمكن تفسيره فالملاحظ أن أسلوب التعلم العميق في البحث الحالي أرتبط بأساليب أكثر تعقيداً وعمقاً مثل الأسلوب الهرمي والأسلوب المتحرر.

وتتفق هذه النتائج جزئياً مع نتائج دراسة النور (٢٠١٢) التي وجدت علاقة ارتباطية موجبة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم، وتختلف مع نتائج دراسة كريمة والعربي (٢٠١٧) التي أشارت إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين أساليب التعلم وأساليب التفكير.

وبذلك يمكن قبول الفرض الثالث جزئياً حيث وجدت ارتباطات موجبة دالة إحصائياً بين الأسلوب السطحي وكل من (الحكمي – الهرمي – المتحرر)، وكذلك بين الأسلوب العميق وكل من (الهرمي- الفوضوي – المتحرر).

النتائج الخاصة بالفرض الرابع

ينص الفرض الرابع على :

يوجد تأثير موجب دال إحصائياً لأساليب التفكير على التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب كليتي: التربية والآداب بجامعة الملك فيصل.

وللتحقق من هذا الفرض يمكن إجراء تحليل الانحدار حيث ثبت من نتائج الفرض الثالث وجود.

علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائياً بين أسلوب التفكير الأقلي فقط والتحصيل الدراسي.

وبالتالي يمكن تفسير العلاقة بين الأسلوب الأقلي والتحصيل الدراسي من خلال النموذج الانحداري البسيط حيث يمكن استنتاج معادلة إنحدارية تصف العلاقة بين المتغيرين وللوصول إلى ذلك استخدم الباحث برنامج SPSS لتطبيق تحليل الانحدار الخطي البسيط :

من النتائج السابقة في الفرض الثالث وجد أن قيمة معامل الارتباط الخطي بين المتغيرين وهما الأقلي والتحصيل هي (٠,٢٠٧) وهي قيمة تدل على ارتباط طردي دال إحصائياً، وقيمة مربع معامل الارتباط (٠,٠٤٣) وهذه القيمة تعني أن ٤٪ من التغير في درجات التحصيل يمكن تفسيرها بالعلاقة الخطية مع الأسلوب الأقلي.

والجدول التالي يوضح نتيجة تحليل التباين الانحداري بين المتغيرين : (الأسلوب الأقلي – التحصيل الدراسي).

جدول (٨) تحليل التباين الانحداري لتأثير الأسلوب الأقلي على درجة التحصيل الدراسي ن =١٢٣

النموذج	البيان	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
1	الانحدار	106.811	١	106.811	5.402	*.022
	البواقي	2392.604	١٢١	19.774		
	المجموع	2499.415	١٢٢			

ويتضح من الجدول (٨) أن قيمة ف دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ وأن يمكن تفسير جزء من تباين درجات التحصيل الدراسي لأثر المتغير المستقل وهو الأسلوب الأقلي أي أن تأثير الأسلوب الأقلي على درجة التحصيل الدراسي دال إحصائياً ؛ وأنه يمكن التنبؤ بدرجات الطلاب التحصيلية بدلالة درجاتهم في الأسلوب الأقلي وأمكن استخلاص معادلة انحدارية كالتالي

التحصيل الدراسي = ١٩,١+ (٠,١١٥) الأسلوب الأقلي

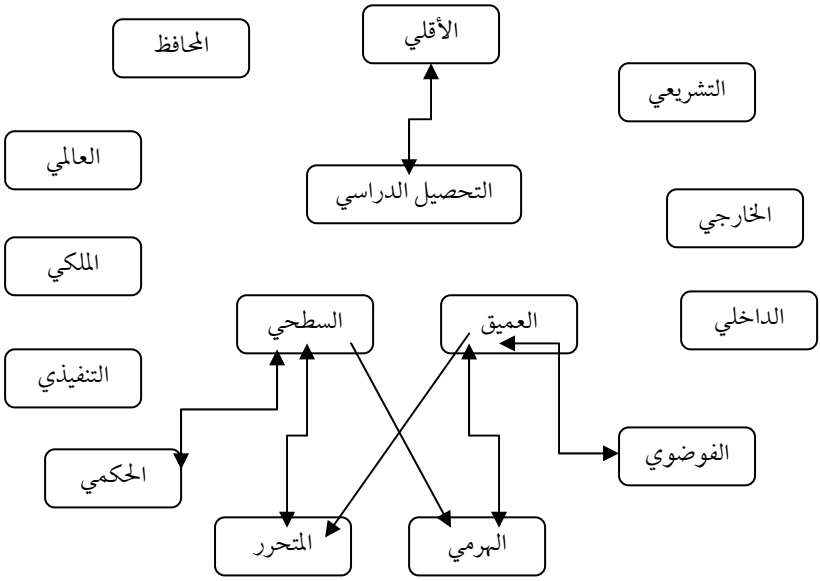
ولم تسمح قيم معاملات الارتباط بين بقية الأساليب ودرجة التحصيل الدراسي بالحصول على معادلة انحدارية متعددة المتغيرات حيث كانت غالبية القيم منخفضة وغير دالة إحصائياً، وهذه النتيجة أمكن تفسيرها في ضوء خصائص ذوي الأسلوب الأقلي بالعينة وفي حدود ضعف الارتباطات بين أسلوب التعلم كذلك والتحصيل الدراسي.

وهذه النتيجة تختلف مع نتائج دراسة Zhang(2004b) التي توصلت إلى أن الأسلوب الهرمي كان منبأ جيد دال إحصائياً بالتحصيل الأكاديمي في العلوم الاجتماعية والإنسانيات ؛ خاصة أنه من المعروف أن الأسلوب الأقلي

أبسط من الأسلوب الهرمي وهذه النتيجة يمكن أن تعزى إلى اختلافات ثقافية بين المجتمعين في الدراستين.

وبذلك يمكن قبول الفرض الرابع جزئياً حيث يوجد بالفعل تأثير موجب دال إحصائياً ولكن لأسلوب واحد فقط من أساليب التفكير (وهو الأسلوب الأقلي) على درجة التحصيل الدراسي لطلاب كليتي التربية والآداب في مقرر مهارات التعلم والتفكير.

ويمكن التعبير عن العلاقة السببية بين الثلاث متغيرات في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج في البحث الحالي وفق الشكل التالي :



شكل (١) رسم توضيحي للعلاقات الارتباطية بين متغيرات البحث حسب النتائج

* * *

الخلاصة والاستنتاجات

أشارت نتائج الفرض الأول إلى أن أكثر أساليب التفكير تفضيلاً لدى طلاب كلية التربية كانت على الترتيب (التشريعي – الأقلي – الملكي – الهرمي – الخارجي – الحكمي – التنفيذي –المحلي – المتحرر- المحافظ – الداخلي – العالمي – الفوضوي) ؛ في حين كانت أكثر أساليب التفكير تفضيلاً لدى طلاب كلية الآداب بالعينة كانت على الترتيب (التشريعي – الهرمي – التنفيذي – الخارجي – الملكي – الحكمي – المتحرر – المحلي – الأقلي – الداخلي – المحافظ – العالمي)

وأشارت نتائج الفرض الثاني إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب كليتي التربية والآداب في بعد الأسلوب الأقلي فقط من قائمة أساليب التفكير لصالح طلاب كلية التربية وكانت بقية الفروق في بقية الأساليب بالقائمة بين الكليتين غير دالة إحصائياً

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب كليتي : الآداب والتربية في درجة التحصيل الدراسي بمقرر مهارات التعلم والتفكير، والفروق لصالح المتوسط الأكبر طلاب كلية التربية ؛ أشارت النتائج كذلك إلى أن نسبة الذين يفضلون الأسلوب العميق في التعلم من طلاب العينة بلغت (73.2٪) ، ونسبة من يفضلون الأسلوب السطحي في التعلم بلغت (26.8 ٪)

وأشارت نتائج الفرض الثالث إلى أن أسلوب التعلم السطحي ارتبط ارتباط موجب ذو دلالة مع الأساليب التفكير: (الحكمي – الهرمي – المتحرر) في حين أن اسلوب التعلم العميق ارتبط ارتباط موجب ذو دلالة إحصائية مع أساليب التفكير: (الهرمي – الفوضوي – المتحرر)

وأشارت نتائج الفرض الرابع إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين الأسلوب الأقلي ودرجة التحصيل الدراسي في مقرر مهارات التعلم والتفكير لطلاب كليتي التربية والآداب بجامعة الملك فيصل وأن هذا التأثير الإيجابي لدرجة الأسلوب الأقلي في التفكير على درجة التحصيل الدراسي كان منبأ جيد بالتحصيل الدراسي حيث أمكن استخلاص معادلة انحدارية بسيطة تصف هذه العلاقة :

التحصيل الدراسي = ١٩,١+ (٠,١١٥) الأسلوب الأقلي

* * *

التوصيات

١- لابد من تقديم أساليب تدريس وبرامج تربوية راعية للأساليب المولدة للابتكارية لأن هذه الأساليب تسهم في تشكيل بروفيلات شخصية قوية للمتعلمين والنتائج أكدت أن طلاب العينة يمتلكون هذه الأساليب وأنها أكثر تفضيلاً من غيرها من الأساليب وهي نقطة إيجابية يجب البناء عليها.

٢- لابد من بحث أسباب تفوق طلاب كلية التربية على طلاب كلية الآداب في التحصيل الدراسي بمقرر مهارات التعلم والتفكير لما لهذا المقرر من دور مهم في تأهيل الطالب المعلم لوظيفة التدريس.

٣- ارتباط أسلوب التعلم السطحي باساليب تفكير معينة دون غيرها وارتباط أسلوب التعلم العميق بأساليب أخرى ارتباط دال إحصائياً يجعلنا في حاجة إلى مزيد من الدراسات حول أهم أساليب التفكير التي يمكن تنميتها وتعديلها لدى طلاب الجامعة كي تنمي أسلوب عميق في التعلم لديهم.

٤- تشير نتائج البحوث والدراسات السابقة إلى أنه ثمة أساليب تفكير معينة تؤدي إلى تبني أساليب معينة في عملية التعلم قد تؤدي بدورها إلى رفع أو خفض مستويات التحصيل الدراسي ومن ثم فإن التربويون والأكاديميون يجب أن يهتموا بالعلاقات السببية بين مثل هذه المتغيرات كي يتحكموا في العوامل الجوهرية المؤثرة في ظاهرة التحصيل الأكاديمي وهو امر يهم العاملين في وحدات الجودة ومراكز القياس الجامعي ؛ لذلك فإن وجود علاقة إرتباطية موجبة بين أساليب التفكير المركبة (المولدة للابتكارية) وأسلوب التعلم العميق(كمثال على الرغبة في التفوق والتميز) والتحصيل الدراسي يظل هدف مهم يجب أن تسعى إليه البرامج التعليمية في كليات التربية وكليات

الآداب التي يلتحق بعض خريجوها ببرامج الدبلوم التربوي فيما بعد كي يصعملوا في التدريس وبالتالي فإن مقررات من قبيل مقرر مهارات التعلم والتفكير يمكن أن يسهم تطويرها في تحقيق مثل هذا الهدف حيث ينمي المقرر بطبيعته وعي الطلاب عن مهارات التفكير وأساليب التفكير وحل المشكلات وأساليب التعلم ومهارات الاستذكار وكيف يمكن توظيفها بشكل فعال في الحصول على درجات مرتفعة في مواقف التقييم نهاية الفصل الدراسي الأمر الذي ينعكس إيجاباً على بقية المقررات وعلى مستويات التحصيل الأكاديمي وبالتالي تتحسن وترتفع جودة مخرجات برامج كليتي التربية والآداب بجامعة الملك فيصل وهو أمر يهم القائمين على وحدات الجودة في الكليتين ومركز القياس التابع لإدارة جامعة الملك فيصل. وفي هذا الإطار يوصي الباحث كذلك بالتالي :

٥- توجيه المسؤولين عن برامج الجودة في كليتي التربية والآداب بأهمية تدريب ومساعدتهم على تحديد ومعرفة أساليبهم في التفكير ويمكن أن يتم ذلك من خلال وحدات ولجان الإرشاد الأكاديمي بكل كلية لأن معرفة أسلوب كل طالب في التفكير يمكن من رسم بروفيلات واضحة لكيفية تعامله مع المادة العلمية في كل مقرر دراسي وهو أمر يرتبط بلا شك بمستواه التحصيلي في الدراسة بالجامعة.

٦- توجيه المسؤولين عن برامج الجودة في كليتي التربية والآداب بأهمية تدريب ومساعدتهم على تحديد ومعرفة أساليبهم في التعلم ويمكن أن يتم ذلك من خلال وحدات ولجان الإرشاد الأكاديمي بكل كلية لأن معرفة أسلوب كل طالب في التعلم يحدد ما إذا كان يتبنى مدخل سطحي أم عميق

(هذا يتضح بغض النظرعن مسمى النماذج النظرية المتبناة في تحديد أساليب التعلم) ولأن تبني الطالب أساليب سطحية يعني أنه قرر يخرج من مضمار التميز والتفوق والارتقاء في السلم التحصيلي أثناء الدراسة في الجامعة وأن كل همه هو النجاح بأقل تقدير وأقل مجهود ودون فهم معاني الموضوعات الدراسية وهو أمر خطير كذلك ينعكس على النتائج وجودة المخرجات في كل برامج الكليات وهو كذلك أمر يهم العاملين في وحدات الجودة.

* * *

البحوث والدراسات المقترحة

- إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث الهادفة إلى بحث العلاقات بين أساليب التفكير المركبة (المولدة للابتكارية) وأسلوب التعلم العميق بالتحديد على طالبات الجامعة.

- إجراء دراسات مقارنة أخرى تهدف إلى بحث العلاقات بين أساليب التفكير وأساليب التعلم في علاقتهما بالتحصيل في كليات أخرى بالجامعة بالتحديد التخصصات العلمية (كليات الطب والعلوم والزراعة والصيدلة)

- التحديث المستمر لتوصيفات مقرر مهارات التعلم والتفكير في كليتي التربية والآداب جامعة الملك فيصل لإعطاء وزن نسبي أكبر لموضوع أساليب التفكير وأساليب التعلم وكيفية قياسهما وتحديدهما بدقة.

- استخدام استراتيجيات تدريسية وأساليب تقويمية تتفق مع أساليب التفكير المفضلة لدى طلاب الجامعة.

- إجراء دراسات مقارنة بين أساليب التفكير البسيطة والأساليب الأكثر تعقيداً في علاقتهما بالتفكير الابتكاري لما أكدته الدراسات من أن الأساليب الأكثر تعقيداً هي المولدة للابتكارية.

* * *

المراجع

- أبو هاشم، السيد (2008).الخصائص السكومترية لقائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج لدى طلبة الجامعة، مركز بحوث كلية التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، (٢٦٩).
- أبوهاشم، السيد (٢٠١٥). أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج: دراسة مقارنة بين عينتين مصرية وسعودية من طلاب الجامعة.، مجلة رسالة التربية وعلم النفس، ٤٨(١)، ٧٧- ١٠٢.
- الدردير، عبد المنعم احمد (٢٠٠٤). **دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي**، الجزء الأول، القاهرة عالم الكتب.
- الدردير، عبد المنعم احمد (٢٠٠٤).أساليب التفكيرلستيرنبرج لدى طلبة كلية التربية بقنا وعلاقتها بأساليب التعلم وبعض خصائص الشخصية ؛ دراسة عاملية، البحث الثاني في **دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي**، الجزء الأول، القاهرة عالم الكتب، ١٣٣- ٢٦٧.
- السيد، محمود علي (٢٠١٧). أساليب التفكير وأساليب التعلم وعلاقتهما بالنصفين الكرويين لطلاب الجامعة، مجلة العلوم النفسية والتربوية، جامعة البحرين، ١٨(٢)، ١١- ٤٧.
- الشريف، خالد حسن بكر (٢٠١٢). **التعلم التأملي ؛** مفهومه –تطبيقاته، الإسكندرية، دار الجامعة الجديدة.
- الشريف، خالد حسن بكر (٢٠١٣). طرق حل مشكلات الاستدلال التحليلي لذوي مدخل التعلم (العميق – السطحي) من طلبة وطالبات كلية التربية جامعة الإسكندرية، مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، ٢٣(٢)، ٢٣- ٨٧.
- الشريف، خالد حسن بكر (٢٠١٧). درجة امتلاك مهارة التفكير الناقد وكفاءة الذات الأكاديمية كما تدركها عينة من طلاب كلية التربية جامعة الملك فيصل في

ضوء مستويات التحصيل الأكاديمي، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، ١٨(٣)، ٤١٧- ٤٤٦.

- الشلوي، علي بن محمد مبارك (٢٠١١). أساليب التعلم وأساليب التفكيروعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب جامعة الطائف في ضوء تخصص الطالب ومستواه الدراسي، عالم التربية، ١٢(٣٦)، ٣٢٥- ٣٧٣.
- العتوم، عدنان يوسف. (٢٠٠٤): **علم النفس المعرفي** النظرية والتطبيق، عمان، الأردن، دار المسيرة.
- الفقيه، أحمد بن حسين (٢٠٠٧). أساليب التفكير لدى طلاب جامعة الملك سعود: كليتا التربية والعلوم أنموذجاً، مجلة كليات المعلمين – العلوم التربوية – ٧(٢)، ١٠١ - ١٣٢.
- المطوع، نايف عبد العزيز (٢٠١٧). أنماط التعلم والتفكير السائدة لدى طلبة كلية التربية بالدوادمي في جامعة شقراء بالمملكة العربية السعودية، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية**، ٦(١٩) ،١٦٠- ١٦٩.
- النور، أحمد يعقوب (٢٠١٢). أساليب التفكير وعلاقتها بكل من أساليب التعلم والتخصص الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية جامعة جازان، مجلة كلية التربية بأسيوط، ٢٨(٢)، ١٢٢- ١٥٥.
- اليوسفي، علي (٢٠٠٩). **أساليب التفكير والتعلم عند طلبةكلية الفقه**، مركز تطوير التدريس والتدريب الجامعي، جامعة الكوفة.
- عجوة، عبد العال (١٩٩٨). أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٩ (٣٣)، ٣٦٣- ٤٢٥.
- قطامي، يوسف وأبو جابر، ماجد وقطامي ،نايفه(٢٠٠٠): **تصميم التدريس** ، الطبعة الأولى، عمان –الأردن، دار الفكر.

- كريمة، كروش و العربي، غريب (٢٠١٧). مقال حول أساليب التفكير وفق نظرية ستيرنبرج وعلاقتها بأنماط التعلم وفق نظرية بيجز، **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، جامعة وهران، ١ (٣٠)، ٢٤١ –٢٥٦. تم استرجاعه بتاريخ (٢٠١٨/١/١٦)
https://dspace.univ-ouargla.dz/jspui/bitstream/123456789/15279/1/S3022.pdf
- وقاد، إلهام بنت إبراهيم محمد (٢٠٠٧). أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة، **رسالة دكتوراه**، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.تم استرجاعه بتاريخ (١٩/ ١١/ ٢٠١٨) متاح
http://www.gulfkids.com/ar/book34-2143.htm
- نوري، أحمد محمد (٢٠١٤). أساليب التفكير لدى الطلبة المتميزين، مجلة جرش للبحوث والدراسات، ١٥(٢)، ٤٧٩- ٤٨١.
- نوفل، محمد، وأبو عواد، فريال (٢٠١٢).أساليب التفكير الشائعة في ضوء نظرية حكومة الذات العقلية لدى طلبة الجامعات الأردنية، مجلة جامعة النجاح للأبحاث – العلوم الإنسانية –٢٦(٥)، ١٢١٧- ١٢٥٧.
-Albaili, M. A. (1995). An Arabic version of the Study Process Questionnaire: Reliability and validity. Psychological Reports, 77, 1083-1089.
-Biggs, J. B.(1987). Students approaches to learning and studying. Hawthorn, Australia: Australian Council foe Educational Research.
-Biggs, J. B.(1992). Why and how do Hong Kong students learn? Using the Learning and Study Process Questionnaires (Education Paper No. 14). Hong Kong: Faculty of Education, the University of Hong Kong.
- Entwistle, N. and Ramsden, P. (1983) Effects of academic departments on students' approaches to studying, British Journal of Educational Psychology, 51, 368–383.
- Entwistle, N. (1988). "Motivational Factors in Students' Approaches to Learning", in: Learning strategies and learning styles. Edited by R. R. Schmeck. New York: Plenum Press. pp. 21-49.
- Grigorenko, E. L.and Sternberg, R. J (1993). Thinking Styles and the gifted. Roeper Review, 16, 122–130.
- Grigorenko, E. L.and Sternberg, R. J (1995). Styles of Thinking in the school. European Journal for High ability, 6, 201–219.
- Grigorenko, E. L., & Sternberg, R. J. (1997). Style of thinking, abilities, and academic performance. Exceptional Children, 63, 295–312.

- Gregorc, A. F. (1985). Inside styles: Beyond the basics. Columbia, CT: Gregorc Associates.
- Holland, J. L. (1973). Making vocational choices. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kagan, J. (1976). The Second Year: The Emergence of Self Awareness. USA: Harvard University Press.
-Kember, D. & Gow, D. (1990). Cultural specificity of approaches to study. British Journal of Educational Psychology, 60, 356-363.
-Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development (Vol. 1). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
-Marton, F., & Booth, S. A. (1997). Learning and awareness. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Moon, J (1999). Reflection in Learning and Professional Development, kogan page, London.
- Myers, P.C., P. Thaddeus, and R.A. Linke, (1980): A search for interstellar pyrrole: Evidence that rings are less abundant than chains. Astrophys. J., 241, 155-157, doi:10.1086/158326.
- Myers, LB., & McCaulley, M.H. (1988). Manual: A guide to the development and use of the MyersBriggs Type Indicator. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Rose RJ, Hall CW, Bolen LM, Webster RE.(1996). Locus of control and college students approaches to learning. Psychological Reports. ,79:163–171.
-Sadler-Smith, E., & Tsang, F. (1998). A comparative study of approaches to studying in Hong Kong and the United Kingdom. British journal of Educational Psychology, 68, 81-93.
-Schmeck, R. R. (1983): Learning styles of college students, in R.F. Dillon & R.R. Schmeck (eds.) Individual differences in cognition. New York: Academic Press, inc., 233-279.
-Sternberg, R. J. (1988). Mental self-government: A theory of intellectual styles and their development. Human Development, 31(4), 197-224.
- Sternberg, R. (1990). Thinking styles: Keys to understanding Student performance. Phi Delta Kappa. 71,366-371.
- Sternberg, R. (1992). Thinking styles: Theory and assessment at the interface between intelligence and personality. New York: Cambridge University press.
- Sternberg, R. (1994). Allowing for Thinking Styles, Educational Leadership, 52(3), 36-40.
- Sternberg, R. J. (1997). Thinking styles. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J and Wagner, R. K.(1992). Thinking Styles Inventory. Unpublished manual, Yale University.
- Sternberg, R. J and Wagner, R. K. and Zhang, L.(2003). Thinking Styles Inventory. Unpublished manual, Yale University.
- Witkin, H. A. (1978). Field dependence-independence in cultural adaptation. Heinz Werner lecture series. Worcester, MA: Clarke University Press.

- Zhang, Li-Fang (2002). Thinking Styles and Cognitive Development, The Journal of Generic Psychology, 163(2), 179-195.
- Zhang, Li-Fang (2004a).Thinking Styles: University Students' Preferred Teaching Styles and Their Conceptions of Effective Teachers, The Journal of Psychology, 138(3), 233-252.
- Zhang, Li-Fang (2004b). Revisiting the Predictive Power of Thinking Styles for Academic Performance, The Journal of Psychology, 138(4), 351-370.
- Zhang, Li-Fang (2008). Teachers' Styles of Thinking: An Exploratory Study, The Journal of Psychology, 142(1), 37-55.
-Zhang, Li-Fang and Sternberg, R. (2000). Are Learning Approaches and Thinking Styles Related? A Study in Two Chinese Populations, The Journal of Psychology, 134(5), 469-489

❊ ❊ ❊

- Elsherif, Khaled Hassan Bakr (2013). Methods of solving analytical reasoning problems for those following the learning approach (deep - surface) of students of the Faculty of Education, Alexandria University, Journal of Faculty of Education, Alexandria University, 23 (2), 23-87.
- Elsherif, Khalid Hassan Bakr (2017). The degree of mastery of critical thinking and academic self-efficacy as conceived by a sample of students of the Faculty of Education, King Faisal University in light of the levels of academic achievement, Journal of Educational and Psychological Sciences, University of Bahrain, 18 (3), 417- 446.
- Waqad, Ilham Ibrahim Mohamed (2007). Styles of Thinking and their Relation to Learning Approaches and Target Attitudes of BA Students in Makkah, PhD Thesis, Umm Al-Qura University, Makkah Al Mukarramah, Kingdom of Saudi Arabia. Retrieved on 19/11/2018 Available
- http://www.gulfkids.com/en/book34-2143.html.
- Katami, Youssef and Abu Jaber, Majid and Qatami, Nayefeh (2000): Design of Teaching, First Edition, Amman-Jordan, Dar Al-Fikr.
- Karima, Kroche and Al-Araby, Gharib (2017). An article on the styles of thinking according to Sternberg theory and its relation to learning patterns according to Biggs theory, Journal of Human and Social Sciences, University of Oran, 1 (30), 241-256. Retrieved on (16/1/2018)
- https://dspace.univ-ouargla.dz/jspui/bitstream/123456789/15279/1/S3022.pdf
- Noury, Ahmed Mohamed (2014). Thinking Styles for Outstanding Students, Jerash Journal for Research and Studies, 15 (2), 479-481.
- Noufal, Mohammed, and Abu Awad, Ferial (2012). Common Thinking Styles in the Light of the Theory of Self-Governance for Jordanian University Students, An-Najah University Journal of Research, Humanities, 26 (5), 1217-1257.

❊ ❊ ❊

List of References:

- Abu Hashim, E. (2008). The Psychometric Characteristics of Thinking Styles Scale in the Light of the Sternberg Theory of University Students, Research Center of the College of Education, College of Education, King Saud University, (269).
- Abu Hashim, E. (2015). Thinking Styles in light of Sternberg's theory: A comparative study between two Egyptian and Saudi students. , Journal of Education and Psychology, 48 (1), 77-102.
- Agwa, Abdel-Al (1998). Styles of Thinking and its Relation to Some Variables, Journal of the Faculty of Education, Banha University, 9 (33), 363- 425.
- Aldreder, Abdel Moneim Ahmed (2004). Contemporary Studies in Cognitive Psychology, Part I, Cairo, Alam Elkotob.
- Aldreder, Abdel Moneim Ahmed (2004). Thinking styles of Sternberg for students of the Faculty of Education in Qina and its relationship to learning approaches and some characteristics of personality; a global study, the second research in contemporary studies in cognitive psychology, Part I, Cairo, Alam Elkotob, 133-267.
- Al-Faqih, Ahmed Ibn Hussein (2007). Styles of Thinking for King Saud University Students: Colleges of Education and Science Model, Journal of Teacher Colleges. Educational Sciences - 7 (2), 101 -132.
- Al-Motawe, Nayef Abdel Aziz (2017). The patterns of learning and thinking prevalent among the students of the Faculty of Education in Al-Dawadmi at Shakra University in Saudi Arabia, Al-Quds Open University for Educational and Psychological Research and Studies, 6 (19), 160- 169.
- Al-Nour, Ahmed Yaqoub (2012). Styles of thinking and their relation to the learning approach and academic major and achievement for the students of the Faculty of Education, Jazan University, Journal of the Faculty of Education in Assiut, 28 (2), 122-155.
- Al-Shalawi, Ali bin Mohammed Mubarak (2011). Approaches of learning and styles of thinking and their relation to academic achievement in a sample of students of Taif University in light of the student's major and level of education, The World of Education, 12 (36), 325-373.
- Alyosfi, Ali (2009). Styles of thinking and learning among students of the Faculty of Fiqh, Center for the development of teaching and university training, University of Kufa.
- Atom, Adnan Yousef. (2004): Cognitive and Applied Psychology, Amman, Jordan, Dar Al Masirah.
- Elsayed. Mahmoud Ali (2017). Styles of thinking and learning approaches and their relation to the hemispheres of the university students, Journal of Psychological and Educational Sciences, University of Bahrain, 18 (2), 11-47.
- Elsherif, Khaled Hassan Bakr (2012). Reflective Learning; Concept and Applications, Alexandria, Dar Elgamaa Elgadida.

Modeling the causal relationships between the thinking Styles and learning Approaches and the Academic Achievement among sample of education and Arts Students at King Faisal University

Dr. Khaled Hassan Bake Al-Sahrif
College of Education, Alexandria University and King Faisal University

Abstract:

The paper aims to identify the preferred styles of thinking to students of the faculties of Education and Arts at King Faisal University and to identify their learning styles at the two colleges, as well as to model the causal relationships between the thinking styles and the deep or surface style of learning among the population of the study. To achieve this, the thinking styles inventory of Sternberg and Wagner (1992), translated by Abu Hashim (2008), and the questionnaire of learning styles were applied by the researcher after verifying their psychometric characteristics on a sample of (123) male students. The results show that the most preferred thinking styles of education to students were (Legislative - Minor - Royal - Hierarchy - External - Judiciary - Executive - Local - Liberal - Conservative - Internal - World - Anarchist) but for arts students the result was (Legislative - Hierarchy - Executive -Externally - Royal - Judiciary - Liberal - Local - Minor - Internal - Conservative – World respectively). There were statistically significant differences between the average scores of students of the two colleges in the minor style only inclining to education The percentage of those who prefer the deep approach among sample students was 73.2%, those who prefer the surface approach 26.8%, and the surface approach was significantly positive correlated with the styles (Judiciary - Hierarchy -liberal), while the deep approach was significantly positive correlated with the styles (Hierarchy - Anarchist -liberal) and the correlation coefficient between achievement and the minor style enabled to deduce the following regression equation:

Achievement = 19.1+ (0.115) Minor style

Key words: Thinking Styles- Learning Approach – King Faisal University

مستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي التربية الخاصة لتدريس التربية الجنسية في فلسطين

د. فايز عزيز محمد محاميد
قسم علم النفس والإرشاد
جامعة النجاح الوطنية

د. صلاح الدين حسن مصطفى حمدان
قسم التربية الخاصة
جامعة القدس المفتوحة

مستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي التربية الخاصة لتدريس التربية الجنسية في فلسطين

د. فايز عزيز محمد محاميد
قسم علم النفس والإرشاد
جامعة النجاح الوطنية

د. صلاح الدين حسن مصطفى حمدان
قسم التربية الخاصة
جامعة القدس المفتوحة

تاريخ تقديم البحث: ١ / ٣ / ١٤٣٩هـ تاريخ قبول البحث: ٦ / ٦ / ١٤٤٠هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدّراسةُ للتّعرّف إلى مستوى الكفايات التّدريسيّة لدى معلمي التربيّة الخاصّة لتدريسِ التربية الجنسيّة في فلسطين، وقد تكونت عينة الدراسة من (٨٠) معلماً ومعلمة من معلمي التربية الخاصة، كما استخدمت الدراسة مقياس الكفايات التدريسية لتدريس التربية الجنسية. حيث أظهرت النتائج أن مستوى الكفايات التدريسية لتدريس التربية الجنسية، كان مرتفعاً، كما أظهرت النتائج وجودَ فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التّدريسية لتدريسِ التربية الجنسية، تبعاً لمتغيرات: الجنس، ولصالح الإناث، والمستوى الدراسي، ولصالح حملة البكالوريوس، والمرحلة الدراسية، ولصالح معلمي المرحلة الثانوية، وسنوات الخبرة، ولصالح المستوى أكثر من (١٠) سنوات. بناءً على تلك النتائج، فقد أوصت الدراسة بعقد ورش عمل وندوات تستهدف معلمي التربية الخاصة، لرفع مهاراتهم وقدراتهم فيما يتعلق بالتربية الجنسية، وضرورة تضمين المناهج الدراسية موضوعات تتعلق بالتربية الجنسية. الكلمات المفتاحية (ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، كفايات تدريسية، تربية جنسية، صفوف الدّمج).

مقدمة الدّراسة:

إن الاهتمام بإعداد معلم التربية الخاصة إعداداً جيداً، بحيث يمتلك من المهارات ما يؤهله لكي يكون معلما قادراً على التعامل مع ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، لم يأتِ من فراغ، فمهما توافرت الإمكانيات، من مناهج ووسائل تعليمية وغيرها من الأدوات المستخدمة في العملية التعليمية، فهذا لا يعني شيئاً، بدون المعلم المعدّ إعداداً جيداً لاستخدام تلك الأدوات والوسائل، وتوظيفها في تعليم ذوي الاحتياجات التربوية الخاصّة (قرشم، ٢٠٠٤).

وقد ظهرت مؤخّراً حركة الكفايات التعليمية في ميدان التربية الخاصة، والتي تسعى لإعداد البرامج التكوينية والتدريسية وتنفيذها، قبل الخدمة وأثنائها لدى معلمي التربية الخاصة، والتي تضمن لهم تحديد الصفات والخصائص الشخصية التي يمتلكها معلم ذوي الاحتياجات التربوية الخاصّة، فضلاً عن كفاية المعلم وفعاليته، التي تعتمدُ على توفير البيئة الصّفيّة المريحة للطلبة، ومدى امتلاكه للأساليب وطرق التدريس الجيدة (بطاينة، ٢٠٠٤).

وتعتبر التربية الجنسية من الموضوعات الحديثة التي يتم تناولها في مجال التربية الخاصة، والتي لا تقتصر على مرحلةٍ دراسيةٍ معينة، ولا فئة محددّة من فئات التربية الخاصّة، وتحتاجُ إلى معلمين أكفاء ذوي إعدادٍ عالٍ، وقد أشارَ مولر وجيفن وكلكامي (Mueller,Gavin and Kulkami, 2008) أن التربيةَ الجنسيّة يجب أن تبدأ في وقتٍ مبكرٍ قبلَ سنِّ بلوغ الطلبة، من أجل تشكيل سلوكات صحيحة ثابتة لديهم، وتزويدهم بمعلوماتٍ تفصيليةٍ حول التغيُّرات التي تطرأ على جسم الإنسان، وتعريفهم بمراحل النموِّ من المهد

حتّى مرحلة الرُّشد، ويرى موشير (Mosher,2005) أن التربية الجنسية يجب أن تكونَ فاعلة، تساعد الطلبة في اتّخاذ القرارات السليمة، واتّباع السلوكيات الجنسيّة السليمة، كما يجب أن تشمل الطلبة من ذوي الاحتياجات التربوية الخاصّة لأنهم بحاجةٍ إلى كثيرٍ من المعارفِ والمهاراتِ في التربية الجنسية، كما أشارَ بالان (Ballan, 2001) أن التربية الجنسية تشكّلُ إحدى متطلبات الدَّمج، فهيَ تساعد الطلبة من ذوي الاحتياجات التربوية الخاصّة على الاندماج مع أقرانهم العاديين بشكلٍ فعَّالٍ وناضجٍ وإيجابيّ، فهم لا يملكونَ تلك القدرة التي يمتلكها أقرانهم العاديّون في إدراك المفاهيم المتعلقة بالتّواصل، والتّعبيرات اللّفظية والجسدية الملائمة، وغيرها من المهارات الضرورية، كما أنَّ معظمَ الأفراد من ذوي الاحتياجات التربوية الخاصّة يمرّونَ بمراحل النّموّ الطبيعي نفسها التي يمرّ بها الأفراد غير المعاقين، وإن كان الأفراد المعاقين يمرّون بهذه المراحل بصورةٍ أبطأ، وأحياناً أسرع من غيرهم، كما أن لهم في الغالب نفس الاحتياجات الموجودة لدى الأفراد العاديين.

بناءً على ما سبق، نجد أنه من المهم أن يستشعر المحيطون بالأطفال والمراهقون - من ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، والمدموجون في الصفوف العادية - وخاصة المعلمون القائمون على تربيتهم وتعليمهم، التطورات الفسيولوجية والانفعالية المختلفة لدى هؤلاء الأطفال، وما يترتب عليها من مشكلاتٍ جنسيةٍ تستوجب معها وجود برامج تُعنى بهم، كما يُعدُّ إلمام المعلم بالأساليب والاستراتجيات الحديثة ذات الصلة بالتربية الجنسية، على قدرٍ كبيرٍ من الأهمِّيّة حتى يتمكن من تنفيذِ تلكَ البرامج التي تخص هؤلاء الطلبة بطريقةٍ فاعلة.

مشكلة الدّراسة :

تعتبر التربية الجنسية، والتي تركز على تعزيز الوعي والمعرفة بالحاجات والمطالب النمائية، والتغيرات الفسيولوجية والهرمونية التي تطرأ على الأفراد في مراحل النمو المختلفة، والنمو الجنسي، وما قد يرافقه من قضايا وصعوبات، على قدرٍ كبيرٍ جدّاً من الأهمية لدى الطلبة بشكلٍ عام، والطلبة من ذوي الإحتياجات التربوية الخاصّة بشكلٍ محدَّد، إذ تهتم التربية الجنسية لدى الطلبة من ذوي الإحتياجات التربوية الخاصّة بتزويدهم بالمعلومات العلميّة والخبرات الصّالحة والاتّجاهات السليمة إزاء المسائل الجنسيّة، بِقَدَرِ ما يسمح به نموّهم الجسمي والفسيولوجي والعقلي والانفعالي والاجتماعي، وفي إطار التعاليم الدينية والمعايير الاجتماعية والقيم الأخلاقية السائدة في المجتمع، مما يؤهلهم لحسن التوافق في المواقف الجنسية، ومواجهة مشكلاتهم الجنسية في الحاضر والمستقبل، مواجهة واقعية تؤدي بهم إلى الصّحة النّفسية، فقد تناولت العديد من الدراسات أهمية التربية الجنسية للأفراد من ذوي الإحتياجات التربوية الخاصّة، ومن تلك الدِّراسات (البلاوي، ٢٠٠٨ Ballan & Fryer, 2017; Yanez,2014; Hough, 2017; Tarni & Wolfe, 2008; Gougeon, 2009).

إن الاهتمام بالتربية الجنسية لدى الأفراد من ذوي الإحتياجات التربوية الخاصّة لم يحظَ بالإهتمام المطلوب، وبخاصة في بلادنا العربية، كما أن إعداد معلمي التربية الخاصة وتدريبهم لتدريس موضوعات ذات صلة بالتربية الجنسية لدى الأفراد من ذوي الإحتياجات التربوية الخاصة، لم يأخذ حقه من حيث فحص مدى كفاياتهم التدريسية وإعدادهم وتدريبهم، أضف إلى ذلك

أن هنالك ندرة في الدراسات العربية التي أستهدفت فحص الكفايات التدريسية لدى معلمي الإحتياجات التربوية الخاصة لتدريس التربية الجنسية، ومن خلالِ اطِّلاع الباحثين على الدراسات الخاصة بالكفايات التدريسية لمعلمي ذوي الإحتياجات التربوية الخاصة، فقد لاحظا أنها لم تتناول بشكلٍ مقنعٍ وواضحٍ كفايات معلمي التربية الخاصّة في تدريسِ التربية الجنسية في فصول الدَّمج . فجاءت هذه الدراسة لتجيب عن الأسئلة التالية:

أسئلة الدّراسة:

١- ما مستوى الكفايات التدريسية المتوفرة لدى معلمي التربية الخاصة لتدريس التربية الجنسية في فصول الدَّمج ؟

٢- هل توجد فروق في مستوى الكفايات التدريسية المتوفرة لدى معلمي التربية الخاصة لتدريس التربية الجنسية في فصول الدّمج تبعاً لمتغيرات: الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والمرحلة الدراسية ؟

أهمِّيّة الدّراسة:

يمكن تحديد جوانب أهميّة البحث الحالي وفقاً للآتي:

١- تناولها لموضوعٍ مهم من موضوعات التربية الخاصة، وهو التربية الجنسية لذوي الإحتياجات الخاصة.

٢- تركيزها على فئةٍ مهمّةٍ من فئات ذوي الإحتياجات الخاصّة، وهم الطلبة في فصول الدّمج.

٣- السَّعي إلى تقديم أداة مقننة تقيس كفايات تعليمية خاصة بمعلمي التربية الخاصة.

٤- إثراء مجال البحث التربوي والنفسي في حقل الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة.

٥- تركيزها على أهمية دور المعلم في مجال التربية الجنسية للأفراد من ذوي الإحتياجات التربوية الخاصة وضرورة إلمامه بالأساليب والإستراتيجيات الحديثة، لكي يتمكن من ايصال المعلومات للطلبة المدموجين في الصفوف العادية.

٦- تناولها للمعارف والمهارات التي يجب على المعلم أن يقومَ بإيصالها للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة والمدموجين في الصفوف العادية.

مُصطلحات الدّراسة:

الكفايات التدريسية (Teaching Qualifications): مجموعة من المعارف، والمفاهيم، والمهارات، والاتجاهات، التي توجِّه سلوك التدريس لدى المعلم، وتساعده في أداء عمله داخل حجرة الصف، وخارجها بمستوىً معين من التّمكن (القصود، ٢٠٠٢: ص٩٨). وتعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس الكفايات التدريسية المستخدم في الدراسة الحالية.

معلم التربية الخاصة (Special Education Teacher): هو المعلم الذي يقوم بتدريس الطلبة ومتابعتهم من فئة صعوبات التعلم، والمضطربين سلوكياً وأصحاب الإعاقة البسيطة، والمدموجين في الصفوف العادية في المدارس الحكومية.

التربية الجنسية (Sex Education): هي ذلك النوع من التربية، والتي تمدّ الأفراد بالمعلومات العلمية والخبرات الصحيحة والإتجاهات السليمة إزاء المسائل الجنسية، بقدرِ ما يسمح به نموهم الجسمي والفسيولوجي والعقلي والانفعالي والاجتماعي، وفي إطار التعاليم الدينية والمعايير الاجتماعية والقيم الأخلاقية السائدة في المجتمع (عودة، ٢٠٠٩: ص ١٥).

الإطار النّظري والدّراسات السّابقة

أولا : الكفايات التّدريسيّة

يرى سوليفان (Sullivan,2001) أن الكفايات التدريسية تشير إلى مجموعةٍ من المعارف والمهام التدريسية التي يمتلكها المعلم، والتي تمكّنه من أداء عمل مطابق للمواصفات المطلوبة، ويكون ذلك باستخدام الأدوات والأجهزة أو دونها، شريطة أن تكون الكفايات معرَّفة بشكلٍ واضح، ويمكن تقييمها من قبل الآخرين، وتكون قابلة للتطبيق، كما عرَّفها العجمي والدوسري(٢٠١٦) بانّها تلك المهارات العامة في العملية التعليمية التي يجب توافرها لدى المعلم: كالإلمام بالمعلومات الأساسية المتعلقة بذوي الاحتياجات الخاصة، والمعرفة بنظريات التعلم، والتشخيص والتقييم، وعملية تخطيط البرامج والأنشطة، وطرق تنفيذها، وطرق التواصل مع الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة وأولياء أمورهم.

وقد حدّدت كلية التربية في جامعة بيتسبرج الامريكية الكفايات التدريسية التي يجب أن تتوفر لدى المعلم بشكلٍ عام، ومعلم ذوي الإحتياجات التربوية الخاصّة بشكلٍ خاص، في ستّةِ مجالات رئيسة، إذ يضم كل منها عدد من الكفايات الثانوية وذلك وفقاً للآتي:

المجال الأول: المعلم ناقل للمعرفة ويضم ١٤ كفاية ثانوية.

المجال الثاني: المعلم مدير للنشاط التعليمي ويضم ١٣ كفاية ثانوية.

المجال الثالث: المعلم مدير لمهام التعليم ويضم ١٣ كفاية ثانوية.

المجال الرابع: المعلم مصمم ومصدر لعملية التدريب على التعلم ويضم ١١ كفاية ثانوية.

المجال الخامس: المعلم يشارك في الإشراف ويضم ٦ كفايات ثانوية.

المجال السادس: المعلم في تفاعل مع الآخرين ويضم ١٠ كفايات (طعيمة، ٢٠٠٦).

أما فيما يتعلق بمعلم ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في فصول الدّمج، فقد أشار رمضان (٢٠١١) أن الكفايات التي يجب أن تتوفر لدى معلمي التربية الخاصة أثناء عملهم في فصول الدّمج، ترتبط بإستخدام أساليب تدريسية خاصّة وفاعلة، ومعرفة أثر الإعاقة على المتعلم، والتقييم الجماعي للطلبة، والتّواصل مع أسرة الطفل المعاق من أجل مساعدته، والوعي بالتطورات الحديثة وأستثمارها في مجال رعاية وتأهيل الأطفال من ذوي الإعاقة، وأهمية التعاون في ذلك مع المؤسسات التدريبية والتأهيلية غير الحكومية المتخصصه بتربية وتعليم الأطفال من ذوي الإحتياجات التربوية الخاصة.

ويرى قرشم (٢٠٠٤) أن الكفايات التي يجب توفرها لدى معلمي التربية الخاصة بتخصصاتهم كافّة، تتضمن، كفايات التخطيط للدرس، وتشمل، صياغة أهداف الدرس، وذلك بأن يقوم المعلم بصياغة أهداف الدرس صياغة إجرائية، وبما يتلاءم مع مستوى خبرات التلاميذ حسب إعاقتهم، وتشتمل تلك الكفايات أيضا على تحديد الوسائل التعليمية الملائمه للدرس، فالمعلم هنا يحدد الوسيلة التعليمية المرتبطة بأهداف الدرس وموضوعه، والتي تستثير إهتمام الطلبة بحسب اعاقتهم، كما تتضمن كفايات تنفيذ الدرس، وتشتمل على استخدام المعلم التهيئة المناسبة لتنشيط التلاميذ وجذب انتباههم، حسب ظروف إعاقتهم، ومعرفة طرائق التدريس الخاصة بكلِ فئة من فئات التربية

الخاصة، وذلك لتنفيذ أهداف البرامج التربوية وتحقيقها على أساس الخطة التربوية الفردية، لضمانِ مراعاةِ الفروق الفردية بين الطلبة، وذلك بحسن توجيههم ومساعدتهم على النموّ، وفقَ قدراتهم واستعداداتهم وميولهم .

ثانياً : التّربية الجنسيّة :

تعتبر التربية الجنسية جزءاً من الحياة الطبيعية للأشخاص العاديين وذوي الاحتياجات الخاصّة، فقد أكّدت الأمم المتحدة في عام ١٩٧١ على حقِّ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصّة في حصولهم على حقوقهم الجنسيّة، وأكّدت بأنَّ كل شخص في المجتمع له الحق في الاستمتاع بحقوق متساوية مع الآخرين، بغض النظر عن جوانب العجز المختلفة لديه (Peters,2007).

وتُعرَّف التربية الجنسية بشكلٍ عام، على أنها التدابير التربوية التي يمكن أن تعينَ الشباب على التهيؤ لمواجهة مشكلات الحياة التي تتمحور حول الدّافع الجنسي، وعلية فإنَّ التربية الجنسية ليست بمعزلٍ عن العوامل المؤثرة فيها، وهي تتأثر بالتكوينِ الشامل للمجتمع (كشيك، ٢٠١٢).

أما المفهوم الخاص بالتربية الجنسية لذوي الاحتياجات الخاصة، فهو يشيرُ إلى ذلك النوع من التربية التي تمدُّ ذوي الاحتياجات الخاصّة بالمعلومات العلمية، والخبرات الصالحة، والاتجاهات السليمة إزاءَ المسائل الجنسية، بقدر ما تسمح به قدراتهم، وفي إطار التعاليم الدِّينية، والمعايير الاجتماعية، والقيم الأخلاقية السائدة في المجتمع (Langdon,2006).

وقد أشار عودة (٢٠١٠) إلى أن المهارات التي يجب أن يلمَّ بها من يقوم بتدريس التربية الجنسية لذوي الاحتياجات الخاصة، تتعلق بفهم أسس الصحة النفسية، وعلم نفس النمو، والمبادىء الأولية للتشريح، والتعاليم

الدينية، والمعايير الإجتماعية والقيم الأخلاقية ذات الصِّلة بالموضوع، وطرق وأساليب الإستجابة عن أسئلة الأطفال والمراهقين من ذوي الإعاقة.

كما أشار حمزة (٢٠١٠) إلى أنَّ معلم الطلبة من ذوي الإحتياجات التربوية الخاصّة، يهدف من خلال التربية الجنسية إلى تزويد الفرد بالمعلومات الصحيحة عن حقيقة الحياة الجنسية، والنشاط الجنسي دون حرج، وبطريقةٍ علميةٍ تتناسبُ مع عمره وإدراكه، وتشجيع الفرد على تنمية ضوابط إرادية على رغباته الجنسية، في ضوء المسؤولية الاجتماعية، وتكوين إتجاهات ايجابية نحو إحاطة النشاط الجنسي بالضوابط الدينية والخلقية والاجتماعية، وكذلك تنمية الضمير الحي فيما يتعلق بأيِّ سلوك جنسي يقوم به الفرد، بحيث لا يقوم الا بما يشعره باحترامه لذاته، ويظل راضياً عنه في المستقبل، وتكييف الدوافع الجنسية لدى المراهقين من ذوي الاحتياجات الخاصة، ووضع الخطوط لتلك الدوافع وفقاً لمتطلبات الحياة الفردية والاجتماعية، وتلافي الاضطرابات والصّدامات النفسية التي قد تنشأ لدى الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة، نتيجة لغياب معرفتهم بالقضايا والموضوعات الجنسية، وأخيراً حمايتهم من التَّعرض للمشكلات والاعتداءات الجنسية بأنواعها المختلفة .

وتُعدُّ الطرائق والأساليب التي يتمّ من خلالها تقديم المعلومات الجنسية للطلبة من ذوي الإحتياجات التربوية الخاصة أحد أهم مرتكزات التربية الجنسية، إذ ينبغي أن تتّصف هذه الأساليب بالمصداقية والواقعية؛ ليتمكن الطلبة من الحصول على إجابات واضحة وصادقة لاستفساراتهم، وبشكلٍ يتناسب مع مستواهم العقلي، وبمقدار استيعابهم

لحقائق الموقف، دون تقصير وهروب، وبدون مغالاة في التعبير الصريح لإجاباتهم (صلاح، ٢٠٠٠).

وتختلف وجهات النظر حول طرق تقديم المعلومات الجنسية للأفراد من ذوي الإحتياجات التربوية الخاصة بطريقة فردية أو جماعية، فيُفضِّلُ بعض التربويين التوجيه الفردي، بسبب وجود فروق في مستوى القدرات لدى هؤلاء الأفراد، ويتجه آخرون نحو التعليم الجماعي معتقدين أن هذا النوع من التعليم يعزز دور الأقران الذين أصبحوا يمارسون دوراً يقارب دور المدرِّسين والمربِّين والوالدين في تقديم قضايا التربية الجنسية ومناقشتها. (خطاب، ٢٠٠٣)

وحتى يتمكن معلم الطلبة من ذوي الإحتياجات الخاصة من تدريس الطلبة موضوعات ذات صلة بالتربية الجنسية، يمكن له الإستعانة ببعض الأفلام العلمية المتخصصة بالنمو والتناسل، والتي يليها فترة مناقشة الطلبة بما تم عرضه، كما يمكن للمعلم إستخدام العديد من الصور والرسوم التوضيحية والنماذج المختلفة، ويمكن للمعلم كذلك اصطحاب هؤلاء الطلبة للقيام بزيارات علمية لبعض المعارض والمؤتمرات التي تناقش هذا النوع من القضايا بطريقةٍ تلائم قدراتهم المختلفة (عودة، ٢٠١٠).

ولا بدَّ أن تتوفر لدى معلم التربية الخاصّة والذي يقوم بتدريس التربية الجنسية للأفراد من ذوي الاحتياجات التربوية الخاصّة مجموعة من الكفايات الشخصية والمهنية، ولعلَّ من أهمِّ الكفايات الشخصيّة الواجب توافرها لدى هؤلاء المعلمين، الاتجاهات الإيجابية نحو تدريس موضوعاتٍ ذات صلة بالتربية الجنسية، إذ تعدُّ إتجاهات المعلمين الإيجابية نحوَ تدريسِ أيِّ موضوعٍ

عاملاً مهمّاً في تحفيز المتعلمين وزيادة دافعيتهم نحو التّعلم، وخلق بيئة تعليميةٍ داعمةٍ لعمليةٍ التّعلم، كما تلعب إتجاهات المعلمين السلبية نحو تدريس التربية الجنسية للأفراد من ذوي الإحتياجات الخاصة، دوراً سلبيّاً في إكتسابهم لتلك المفاهيم، وعاملاً مثبِّطاً لوعيهم في هذا المجال (Federal Centre for Health Education, 2017).

ومن الكفايات الشخصية الواجب توفرها لدي معلمي التربية الخاصة فيما يتعلق بالتربية الجنسية، الإنفتاح العقلي، والنزاهة، وفهم الحدود، ويتضمن ذلك القدرة على تقبل آراء الطلبة من ذوي الإحتياجات التربوية الخاصة فيما يتعلق بالموضوعات الجنسية، وتفهم حاجاتهم، والإجابة عن تساؤلاتهم بطريقة تشعرهم بالتقبل، والإحترام، والإهتمام، كما تشير إلى قناعة المعلم بان التربية الجنسية الشاملة لها تأثير إيجابي على الصحة النفسية والجنسية للمتعلمين، وتشير النزاهة وفهم الحدود إلى عفة وشفافية المعلم لدى تناوله لتلك القضايا وقدرته في المحافظة على السياق العلمي والمهني عند التطرق لتلك الموضوعات ومناقشتها (Timmerman, 2009).

ومن الكفايات المهنية الواجب توافرها لدى معلمي التربية الخاصّة لتدريس التربية الجنسية، الكفايات المعرفية، إذ ترتبط تلك الكفايات بالتفكير النّاقد، والتفكير التباعدي، والتفكير الإبداعي، وضرورة مساعدة الطلبة على مناقشة البدائل والخيارات بطريقة فاعلة عند الخوضِ في موضوعاتٍ ذات صلة بالقضايا الجنسية (Butler, 2011).

كما تتضمن تلك الكفايات، قدرة المعلم في المحافظة على بيئة تعليمية آمنة وتمكينية وداعمه داخل غرفة الصف، حتى يتمكن جميع الطلبة من آبداء

آرائهم وطرح تساؤلاتهم المختلفة بشكل صريحٍ وواضح، وحتى لا يشعر أي منهم بالخجل، أو بالذنب، او بتأنيب الضمير لدى التساؤل عن أيٍّ موضوعٍ ذو صلة بقضايا النمو الجنسي، والتغيرات الجنسية، والجسمية، والهرمونية التي تطرأ على الأفراد، وبخاصة في بداية مرحلة المراهقة، إذ تشكل تلك التغيرات تحدياً حقيقياً للأفراد من ذوي الإحتياجات التربوية الخاصة (Willemse, 2005).

وتتضمن الكفايات المهنية كذلك قدرة المعلم على الوعي بعلامات الإنذار المبكر لاحتمالية وقوع بعض المشكلات الجنسية لدى بعض الطلبة من ذوي الإحتياجات التربوية الخاصة، أو تعرضهم لخبرات إساءة معاملة جنسية من قبل الآخرين، وضرورة مساعدة هؤلاء الأفراد الوعي بتلك الخبرات، وامكانية توفير الحماية والرعاية اللّازمتين لهم من خلال الجهات المختصة، فيما لو ثبت تعرض هؤلاء الأفراد لمثل هذا النوع من الخبرات (Waiora, Ngakau & 2018).

كما تشمل الكفايات المهنية لدى معلمي التربية الخاصّة لتدريس التربية الجنسية القدرة على التواصل بفاعلية مع الطلبة، ويتضمن ذلك القدرة على استخدام اللُّغة اللفظية وغير اللفظية المناسبة التي يفهمها جميع المتعلمين، والتواصل بفاعلية من جميع الطلبة من مختلفة الخلفيات الثقافية، والدينية، والهوايات، والقدرات، والامتناع عن فرض وجهات النظر الشخصية والمعتقدات والافتراضات على المتعلمين، والقدرة على الاستجابة بطريقة ملائمة على الأسئلة الحسّاسة والمحرجة (Cheetham, 2015).

وللقيام بهذا الدور وتحمُّل هذه المسؤولية بفاعلية واقتدار، فقد أكَّدت اليونسكو على ضرورة رفع ثقافة المعلمين وتأهيلهم وتعليمهم ، وإكسابهم مهاراتٍ متخصِّصة، حتّى يستطيعوا تقديم التربية الجنسية للافراد من ذوي الإحتياجات التربوية الخاصّة بصورةٍ صحيحة، تراعي المنظومة الدينية والثقافية والإجتماعية للمجتمع (منظمة الأمم المتّحدة للتربية والعلوم والثقافة - اليونسكو، ٢٠٠٠).

وقد تناولت مجموعةٌ من الدراسات، الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة لتدريس تدريس التربية الجنسية في فصول الدّمج، سواءً كانت تلك الدّراسات عربية أو أجنبية، ومن تلك الدّراسات، دراسة قام بها كرستينان وستنسون ودوتسون ,Christian, Stinson& Dotson) (2001 والتي هدفت إلى التعرف على أراء العاملين نحو تطبيق منهج التربية الجنسية لدى الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصّة من فئة الإعاقة العقلية البسيطه، والتعرف كذلك على آراء العاملين نحو اعدادهم وتدريبهم. حيثُ أشارت نتائج الدراسة بأنَّ ما نسبته (٩٣٪) من أفراد عينة الدِّراسة أظهروا اتجاهات إيجابية نحو تعليم مفاهيم التربية الجنسية لذوي الاحتياجات الخاصّة، وأنَّ (٦١,٩) قد أبدوا إرتياحاً لتلقيهم تدريباً يؤهلهم لتقديم التربية الجنسية لذوي الاحتياجات الخاصّة .

كما درس هنجرني وكلارك (Haingnere &Clark 2002) اتجاهات المعلمين نحو تدريس التربية الجنسية واستخدام استراتيجيات غير تقليدية في التدريس، حيثُ تكونت عيّنة الدّراسة من (٣٠٠) معلم ومعلمة من المعلمين العاملين من الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة في السّويد. فقد أظهرت

النتائج أنَّ المعلمين المستطلعة ارائهم، قد أظهروا اتجاهات إيجابية نحو التربية الجنسية، كما لم تظهر النتائج فروقاً ذات دلالة في مدى امتلاك المعلمين للكفايات التدريسية لتدريس التربية الجنسية تبعاً لمتغيرات: الجنس، والمستوى الدِّراسي، والتّخصُّص.

وفي دراسة قام بها بلانشت (Blanchett, 2002) هدفت إلى التعرف على الكفايات التدريسية لدى معلمي التربية الخاصة في تدريس التربية الجنسية في مدنية نيويورك، تكونت عينة الدراسة من (١٠٠) معلم ومعلمة من معلمي التربية الخاصة لذوي الإعاقة العقلية. أظهرت نتائج الدراسة أن المهارات التدريسية لدى معلمي الأطفال من ذوي صعوبات التعلم كانت مرتفعة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تلك المهارات تبعاً لمتغيرات: الجنس، والعمر، والمستوى الدراسي.

كما درس كوسكي وبرايدي (Cuskelly&Bryde2004) آراء المعلمين وأولياء الأمور في المجتمع الأمريكي نحو التربية الجنسية للبالغين من ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث اشتملت العينة على (٤٣) من أولياء الأمور للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة و (٦٢) من العاملين مع الطلبة، و(٦٣) فرداً من أفراد المجتمع، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن إتجاهات أفراد العينة نحو التربية الجنسية كانت إيجابية، كما لم تظهر النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية بين عينة أولياء الأمور في الاتجاهات نحو التربية الجنسية، تبعاً لمتغيرات: الجنس، والعمر ومكان السكن.

كما درسَ بطاينة (٢٠٠٤) الكفايات التعليمية لمعلمي الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في شمال الأردن، وتكونت عينة الدراسة من ١١٤ معلماً

ومعلمة. أظهرت نتائج الدراسة ان درجة امتلاك المعلمين للمهارات التدريسية كانت مرتفعة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات التعليمية تبعاً لمتغيرات الدراسة، الجنس، والعمر، ومكان السكن، والمرحلة التعليمية.

وأجرى بيجدر وإيلسون وهاورد وبربرا ورينزو (Piggdr, Elissa, 2005 Howard, Barbara & Rienzo,) دراسة هدفت التعرف إلى اتجاهات المعلمين وإعداد المتخصصين والممارسات التطبيقية فيما يتعلق بالأطفال غير العاديين والتربية الجنسية، حيث أجريت هذه الدراسة على (٩٩٨) معلماً ومعلمة من معلمي التربية الخاصة في فلوريدا والذين يحملون شهادة البكالوريوس في التربية الخاصة، وتوصلت الدراسة الى مجموعة من النتائج منها: ان إتجاهات المعلمين كانت إيجابية نحو تقديم التربية الجنسية لذوي الإحتياجات الخاصة، وفي جميع المراحل النمائية، كما أظهرت النتائج أن الطلبة من ذوي الإعاقة العلقية البسيطية القابلين للتّعلم في مدارس فلوريدا العامة لا يتلقون التربية الجنسية الكافية، واظهرت النتائج كذلك أن معظم المستجيبين أشاروا إلى أن اعدادهم التخصصية في التربية الجنسية كان ملائماً.

وفي دراسة قام بها برانتلنجر والين واندرسون (Brantlinger, Ellen, Anderson, 2009) هدفت إلى معرفة المعلومات التي يحملها الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة حول التربية الجنسية، حيث تكونت العينة من (١٣٠) طالباً وطالبة من طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المرحلة الثانوية، أظهرت نتائج الدراسة أن افراد عينة الدراسة أظهروا عدم معرفة بالتربية الجنسية، باستثناء بعض المعلومات العامة ذات الصلة بالزواج والأسرة .

ودرست شاش (Shash, ٢٠١٢) أهم الكفايات الشخصية والمهنية المتوفرة لـدى المعلمـين العـاملين مـع ذوي الاحتياجـات الخاصـة في تـدريس التربيـة الجنسية، ومدى اختلاف تلك الكفايات باختلاف متغيرات: جنس المعلم، والفئة التي يقوم بتدريسها. أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في الكفايات الشخصية والمهنية لدى معلمي التربية الخاصة تبعاً لمتغير جنس المعلم، كما أظهرت النتائج كذلك وجود فروق ذات دلالة احصائية بين معلمي الإعاقة السمعية ومعلمي الإعاقة البصرية في تدريس التربية الجنسية ولصالح معلمي الإعاقة البصرية.

كما قام هابسري وهارتيني وتكادا وسودا (Hapsari, Hartini, Takada & suda,2017) بدراسة هدفت التعرف إلى اتجاهات المعلمين نحو تدريس التربية الجنسية للأفراد من ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، ودلالة الفروق بين الجنسين فيما يتعلق بتلك الإتجاهات، تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) معلماً ومعلمة من المعلمين العاملين في المدارس الحكومية الخاصة في أندونيسيا. أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين يحملون إتجاهاً إيجابياً نحو تدريس التربية الجنسية للأفراد من ذوي الإحتياجات التربوية الخاصة، كما أظهرت النتائج أن المعلمات الإناث قد أظهرن إتجاهات أكثر إيجابية لتدريس موضوعات التربية الجنسية لدى الأفراد من ذوي الإحتياجات التربوية الخاصة، كما أشارت النتائج أن المعلمات الإناث يقمن بطرح تلك الموضوعات ونقاشها من الطالبات بصورة أكبر من المعلمين الذكور.

وفي دراسة قام بها هيرميدا وباوتا (Hermida & Pauta, 2018) هدفت التعرف على إتجاهات المعملين نحو التربية الجنسية، ومدى إمتلاكهم للكفايات

التدريسية في هذا المجال، تكونت عنية الدراسة من(١٨٠) معلماً ومعلمة من المعلمين العاملين في المدارس الحكومية في مدينة كوينكا الإسبانية. أظهت نتائج الدراسة أن الكفايات التدريسية المهنية المتوفرة لدى المعلمين لتدريس موضوعات التربية الجنسية لم تكن مرتفعة، نظراً لنقص البرامج التدريبية والتأهيلية المقدمة لهؤلاء المعلمين، كما أشارت نتائج الدراسة أن المعلمين يحملون اتجاهات إيجابية نحو تدريس التربية الجنسية.

إجراءات الدراسة:

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلمي غرف المصادر التعليمية في محافظة نابلس خلال الفصل الدراسي الأول من العام الأكاديمي (٢٠١٦/٢٠١٧) وعددهم (١٦٥) معلماً ومعلمة (الجهاز المركز للإحصاء الفلسطيني، ٢٠١٦).

عينة الدراسة:

اختيرت عينة الدراسة الحالية باستخدام الطريقة العشوائية البسيطة من معلمي غرف المصادر التعليمية في محافظة نابلس خلال الفصل الدراسي الأول من العام الأكاديمي (٢٠١٦/٢٠١٧) وعددهم (٨٠) معلماً ومعلماً، مثلوا ما نسبته (٤٩ ٪) من مجتمع الدراسة، وقد تم إختيار عينة الدراسة بعد تحديد عدد المعلمين العاملين في غرف المصادر التعليمية في مديرية التربية والتعليم في محافظة نابلس والبالغ عددهم (١٦٥) معلماً ومعلمة، والجدول رقم (١) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها .

جدول رقم (١) توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الجنس وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي والمرحلة التدريسية

المتغير		التكرار	النسبة المئوية ٪
الجنس	ذكر	٤٠	٪٥٠
	أنثى	٤٠	٪٥٠
	المجموع	٨٠	٪١٠٠
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	8	٪١٠
	من ٦ – ١٠ سنوات	32	٪٤٠
	أكثر من ١٠ سنوات	40	٪٥٠
	المجموع	80	٪١٠٠
المؤهل العلمي	دبلوم	٢٠	٪٢٥
	بكالوريوس	٦٠	٪٧٥
	المجموع	٨٠	١٠٠
المرحلة التدريسية	أساسي	٦٣	٪ ٧٨.٨
	ثانوي	١٧	٢١.٢
	المجموع	٨٠	٪ ٨٠
	المجموع	٨٠	٪ ١٠٠

أدوات الدراسة:

مقياس مستوى الكفايات التدريسية: ملحق رقم (١)

تم بناء مقياس مستوى الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة لتدريس التربية الجنسية في فصول الدمج بالإستناد إلى الأدب النظري، ونتائج الدراسات، والمقاييس السابقة في هذا المجال (Christian,Stinson&Dotson 2001; Haingnere &Clara, 2002; Brantlinger,Ellen,Anderson,2009; Blanchett, 2002 ؛ بطاينة، ٢٠٠٤).

ويتكون المقياس من أربعة أبعاد وهي:

١.بعد الكفايات العامة : وهو يشير إلى الكفايات العامة الواجب توافرها لدى معلم التربية الخاصة في تدريس موضوعات التربية الجنسية، كالإلتزام باخلاقيات المهنة عند تدريس تلك الموضوعات، والوعي، والمعرفة بخصائص مراحل النمو الجسمية للطلبة، والإلمام بالمفاهيم والمصطلحات العلمية ذات الصلة بالتربية الجنسية، وتمثله الفقرات (١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ ، ٦ ، ٧).

٢.بعد الكفايات التدريسية: ويشير إلى المهارات التدريسية ذات الصلة بتدريس الطلبة من ذوي الإحتياجات التربوية الخاصة، كالقدرة على إثارة دافعيتهم للتعلم، وتوظيف مبادىء التعليم واستراتيجياته وأساليبه عند تدريس موضوعات ذات صلة بالتربية الجنسية، وتمثله الفقرات (٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤).

٣.بعد كفايات إدارة الصف: وهو يشير إلى قدرة المعلم على إدارة الصف وتنظيمه، بما في ذلك تنظيم الجو التعليمي في غرفة الصف، والقيام بتدريس موضوعات التربية الجنسية بطريقة توكيدية فاعله، وتمثله الفقرات (١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١).

٤.بعد الكفايات التخطيطية: ويتمثل في قدرة المعلم على التخطيط بفاعلية للموضوعات التي يتم التطرق إليها عند تدريس التربية الجنسية، وتمثله الفقرات (٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠).

صدق المقياس

قام الباحثان بحساب مؤشرات صدق مقياس مستوى الكفايات التدريسية وفقاً للآتي:

١. **صدق المحكمين:** للتحقق من صدق المقياس، تم عرض المقياس على (١٠) محكمين من ذوي الاختصاص ممن يحملون درجة الدكتوراه في علم النفس والتربية، وقد تم الإبقاء على الفقرات التي قبلت من قبل (٨) من أصل عشرة محكمين، أي جميع الفقرات التي حققت ما نسبته (٠.80) من الاتفاق بين المحكمين، وبناءً على ذلك فقد حذفت (٧) فقرات لم تحقق ذلك المعيار، كما تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات.

٢. **صدق البناء:** قام الباحثان بتوزيع المقياس على عينة مكونة من (٣٠) معلماً ومعلمة من خارج عينة الدراسة "عينة الصدق"، إذ تم حساب معامل إرتباط كل فقرة من فقرات المقياس بالبعد الذي تنتمي إليه، والجدول رقم (٢) يوضح معامل ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس الكفايات التدريسية ببعدها.

جدول (٢) معامل إرتباط بيرسون لحساب ارتباط فقرات مقياس الكفايات التدريسية بالبعد الذي تنتمي إليه كل فقرة

الكفايات العامة		الكفايات التدريسية		كفايات إدارة الصف		الكفايات التخطيطية	
الفقرة	إرتباطها بالبعد	الفقرة	إرتباطها بالبعد	الفقرة	إرتباطها بالبعد	الفقرة	إرتباطها بالبعد
١	❖٠.٤٣	٨	❖٠.٥١	١٥	❖٠.٤٧	٢٢	❖٠.٤٢
٢	❖❖٠.٥٢	٩	❖٠.٤٧	١٦	❖❖٠.٥٩	٢٣	❖❖٠.٥٢
٣	❖❖٠.٦١	١٠	❖❖٠.٦٣	١٧	❖٠.٤٨	٢٤	❖❖٠.٦٠
٤	❖٠.٤٦	١١	❖٠.٤٦	١٨	❖٠.٥٠	٢٥	❖٠.٤٥
٥	❖٠.٤٤	١٢	❖٠.٣٨	١٩	❖٠.٣٧	٢٦	❖❖٠.٥٤
٦	❖٠.٣٩	١٣	❖❖٠.٥٧	٢٠	❖٠.٤٣	٢٧	❖❖٠.٦٢
٧	❖٠.٦٢	١٤	❖٠.٦٤	٢١	❖❖٠.٥٦	٢٨	❖٠.٣٦
						٢٩	❖❖٠.٥٨
						٣٠	❖٠.٤١

** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يتبين من الجدول رقم (٢) أن قيم معاملات ارتباط الفقرات بالبعد الذي تنتمي إليه، كانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، ومستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)، إذ تراوحت قيم معامل إرتباط الفقرات بابعادها بين (0.36 – 0.64)، وبذلك فإن جميع فقرات المقياس تتمتع بمستوى جيد من الصدق، وهي مناسبة للسّمة المنوي قياسها، وقد تكون المقياس في صورته النهائية من (٣٠) فقره، توزعت على أربعة أبعاد.

ثبات المقياس

للتحقق من ثبات المقياس، قام الباحثان بتوزيعه على (30) معلماً ومعلمة من غير عينة الدراسة (عينة الثبات)، وقد استخرج ثبات الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Chronbach Alpha)، والذي بلغ (0.87)، وهو معامل ثبات مرتفع ويفي باغراض الدراسة.

تصحيح المقياس

تكوّن مقياس الكفايات التدريسية في صورته النهائية من (30) فقرة، وهو مدرَّج تدريجاً خماسياً، ويجاب عنه بخمسة بدائل، وهي: (بدرجة كبيرة جداً وقد أعطيت ٥ درجات، وبدرجة كبيرة وأعطيت ٤ درجات، وبدرجة متوسطة وقد أعطيت ٣ درجات، وبدرجة قليلة وأعطيت درجتين، وبدرجة قليلة جداً وقد أعطيت درجة واحدة)، وبذلك فقد تراوحت الدرجة الكلية للمقياس بين (30- 150)، فكلما اقتربت استجابة المفحوص من الدرجة (٣٠) أو ساوتها، دلَّ ذلك على مستوى متدني من المهارة، وكلما إقترب إستجابة المفحوص من الدرجة (١٥٠) أو ساوتها دلَّ ذلك على مستوى مرتفع من المهارة.

نتائج الدراسة :

أولاً : النتائج المتعلقة بالسؤال الأول من أسئلة الدراسة، الذي نصه: ما مستوى الكفايات التدريسية المتوفرة لدى معلمي التربية الخاصة لتدريس التربية الجنسية في فصول الدَّمج ؟ للإجابة عن هذا السؤال، استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والدرجات، كما هو موضح في الجدول رقم (٣). وقد إستخدمت الدراسة المعيار الإحصائي التالي من أجل تفسير إستجابات المعلمين على مقياس الكفايات التدريسية.

١- مستوى متدني جداً من الكفايات التدريسية، وتتمثل في الدرجة (٢,٤٩) فأقل.

٢- مستوى متدني من الكفايات التدريسية، وتتمثل في الدرجة من (٢,٥٠- ٢,٩٩).

٣- مستوى متوسط من الكفايات التدريسية ، وتتمثل في الدرجة من (٣,٠٠– ٣,٤٩)

٤- مستوى مرتفع من الكفايات التدريسية، وتتمثل في الدرجة من (٣,٥٠- ٣,٩٩)

٥- مستوى مرتفع جداً من الكفايات التدريسية، وتتمثل في الدرجة (٤,٠٠) فأعلى. (محاميد، ٢٠١٦).

جدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارات والنسب المئوية للدرجة الكلية وأبعاد مقياس الكفايات التدريسية

الرقم	البـــعد	المتوسط	الإنحراف	النسبة المئوية	الدرجة
1	**الكفايات العامة**	4.12	0.38	0.82	مرتفعة جداً
2	**كفايات إدارة**	4.06	0.33	0.81	مرتفعة جداً
3	**الكفايات**	3.92	0.42	0.78	مرتفعة
4	**الكفايات**	3.65	0.66	0.73	مرتفعة
5	**الدرجة الكلية**	3.94	0.37	0.78	مرتفعة

يتبين من الجدل السابق ان استجابة افراد العينة كانت مرتفعة جداً على بعدي: الكفايات العامة وكفايات إدارة الصف، كما كانت الدرجة مرتفعة على أبعاد: الكفايات التخطيطية، والكفايات التدريسية، والدرجة الكلية لمقياس الكفايات التدريسية.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني من أسئلة الدراسة والذي نصّه: هل توجد فروق في مستوى الكفايات التدريسية المتوفرة لدى معلمي التربية الخاصة لتدريس التربية الجنسية في فصول الدّمج تبعاً لمتغيرات: الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والمرحلة الدراسية؟ للإجابة عن السؤال تم احتساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية كما هو في الجدول رقم (٤).

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية للكفايات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة تبعاً لمتغيرات الدراسة

المقياس		الكفايات العامة		الكفايات التدريسية		كفايات إدارة الصف		الكفايات التخطيطية		الدرجة الكلية	
المتغير		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
الجنس	ذكور	4.05	0.46	3.68	0.47	4.00	0.36	3.86	0.41	3.90	0.40
	إناث	4.19	0.26	3.62	0.81	4.13	0.29	3.98	0.43	3.98	0.33
سنوات الخبرة	اقل من ٥	3.85	0.33	3.57	0.66	4.00	0.38	3.44	0.42	3.70	0.37
	من ٥- ١٠	3.89	0.36	3.50	0.31	3.85	0.25	3.72	0.33	3.74	0.28
	اكثر من١٠	4.36	0.27	3.80	0.87	4.24	0.33	4.18	0.36	4.15	0.35
المؤهل العلمي	بكالوريوس	4.31	0.33	3.71	0.80	4.28	0.32	4.06	0.43	4.09	0.38
	دبلوم	4.06	0.37	3.63	0.61	3.99	0.31	3.87	0.42	3.89	0.36
المرحلة الدراسية	ثانوي	4.19	0.37	3.88	0.47	4.12	0.35	3.94	0.40	4.02	0.37
	أساسي	3.87	0.29	2.82	0.58	3.84	0.14	3.86	0.51	3.61	0.6

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمدى امتلاك معلمي التربية الخاصة لمهارات تدريس التربية الجنسية، وللتَّحقق

من الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، تم إجراء إختبار تحليل التباين، كما هو في الجدول رقم (٥).

جدول (٥)

نتائج اختبار تحليل التباين لفحص دلالة الفروق في مستوى الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة تبعاً لمتغيرات الدراسة

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموعة المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الجنس	الكفايات العامة	0.411	1	0.411	9.517	❖❖0.003
	الكفايات التدريسية	0.010	1	0.010	0.165	0.685
	الكفايات الإدارية	0.122	1	0.122	2.212	0.141
	الكفايات التخطيطية	1.583	1	1.583	19.057	❖❖0.000
	الدرجة الكلية	0.342	1	0.342	11.615	❖❖0.001
سنوات الخبرة	الكفايات العاملة	5.101	2	2.550	59.073	❖❖0.000
	الكفايات التدريسية	6.852	2	3.426	55.103	❖❖0.000
	الكفايات الإدارية	1.673	2	0.836	15.161	0.000
	الكفايات التخطيطية	7.671	2	3.835	46.162	0.000
	الدرجة الكلية	4.878	2	2.439	82.799	0.000
المؤهل العلمي	الكفايات العاملة	.499	1	.499	11.567	❖❖.001
	الكفايات التدريسية	.430	1	.430	6.919	❖❖.010
	الكفايات الإدارية	.003	1	.003	.061	0.805
	الكفايات التخطيطية	1.848	1	1.848	22.242	.000**

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموعة المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
	الدرجة الكلية	.547	1	.547	18.556	.000**
المرحلة الدراسية	الكفايات العاملة	1.249	1	1.249	28.919	.000**
	الكفايات التدريسية	15.982	1	15.982	257.053	.000❖❖
	الكفايات الإدارية	.839	1	.839	15.202	.000❖❖
	الكفايات التخطيطية	.038	1	.038	.455	.502٠
	الدرجة الكلية	2.148	1	2.148	72.921	.000٠❖❖
الخطأ	الكفايات العاملة	3.152	73	.043		
	الكفايات التدريسية	4.539	73	.062		
	الكفايات الإدارية	4.028	73	.055		
	الكفايات التخطيطية	6.065	73	.083		
	الدرجة الكلية	2.150	73	.029		
المجموع	الكفايات العاملة	11.485	80			
	الكفايات التدريسية	34.678	80			
	الكفايات الإدارية	9.018	80			
	الكفايات التخطيطية	14.591	80			
	الدرجة الكلية	10.984	80			

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ذات إحصائية على بعد الكفايات العامة لمعلمي التربية الخاصة تبعاً لمتغير الجنس، ولصالح الإناث إذ بلغ المتوسط الحسابي للإناث على هذا البعد (٤,١٩)، في مقابل المتوسط الحسابي للذكور

والذي بلغ (4.05)، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس على بعد الكفايات التخطيطية ولصالح الإناث، إذ بلغ المتوسط الحسابي للإناث (3.98)، في مقابل المتوسط الحسابي للذكور والذي بلغ (3.86)، كما ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية على الدرجة الكلية لمقياس الكفايات التدريسية تبعاً لمتغير الجنس، ولصالح الإناث، إذ بلغ متوسطهن الحسابي (3.98)، في مقابل المتوسط الحسابي للذكور والذي بلغ(3.90).

كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية على بعد الكفايات العامة لمعلمي التربية الخاصة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، ولصالح حملة البكالوريوس، إذ بلغ متوسطهم الحسابي (4.31)، في مقابل المتوسط الحسابي لحملة الدبلوم، والذي بلغ (4.06)، وأظهرت النتائج كذلك فروقاً على بعد الكفايات التدريسية، ولصالح حملة البكالوريوس، إذ بلغ المتوسط الحسابي لفئة البكالوريوس (3.71)، في مقابل المتوسط الحسابي لفئة الدبلوم والذي بلغ (3.63)، كما اشارت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة احصائية على بعد الكفايات التخطيطية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، ولصالح حملة درجة البكالوريوس، إذ بلغ المتوسط الحسابي لفئة البكالوريوس (4.06)، في مقابل المتوسط الحسابي لحملة الدبلوم، والذي بلغ (3.87)، كما أظهرت النتائج كذلك وجود فروق دالة إحصائياً على الدرجة الكلية لمقياس الكفايات التدريسية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، ولصالح درجة البكالوريوس، إذ بلغ المتوسط الحسابي (4.09)، في مقابل المتوسط الحسابي لحملة الدبلوم والذي بلغ (3.89).

وقد أظهرت النتائج كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية على بعد الكفايات العامة تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية ولصالح مدرسي المرحلة الثانوية، إذ بلغ المتوسط الحسابي لفئة معلمي المرحلة الثانوية (4.19)، في مقابل المتوسط الحسابي لفئة معلمي المرحلة الأساسية (3.87)، كما ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية على بعد الكفايات التدريسية تبعاً لمتغير المرحلة التدريسية ولصالح مدرسي المرحلة الثانوية ، إذ بلغ متوسطهم الحسابي (3.88)، في مقابل المتوسط الحسابي لمدرسي المرحلة الأساسية والذي بلغ (2.82)، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير المرحلة التدريسية على بعد الكفايات الإدارية ولصالح مدرسي المرحلة الثانوية، إذ بلغ متوسطهم الحسابي(4.12)، في مقابل المتوسط الحسابي لمدرسي المرحلة الأساسية والذي بلغ (3.84)، كما أظهرت النتائج كذلك فروقاً ذات دلالة إحصائية على الدرجة الكلية لمقياس الكفايات التدريسية تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية، ولصالح المرحلة الثانوية، اذ بلغ متوسطهم الحسابي(4.02)، في مقابل المتوسط الحسابي لمدرّسي المرحلة الأساسية والذي بلغ (3.61).

كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفايات التدريسية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة على أبعاد: الكفايات العامة، والكفايات التدريسية وكفايات إدارة الصف، والكفايات التخطيطية، وعلى الدرجة الكلية لمقياس الكفايات التدريسية، وللتّحقق من اتجاه تلك الفروق تم إجراء المقارنات البعدية التالية بإستخدام إختبار LSD للمقارنات البعدية كما هو موضح في الجدول رقم (٦).

جدول (٦)

نتائج إختبار LSD للمقارنات البعدية لفحص إتجاه الفروق في الكفايات التدريسية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

بعد الكفايات العامـــة			
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	من ٥- ١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوت
أقل من ٥ سنوات		-0.03	-0.50*
من ٥- ١٠			-0.47*
أكثر من ١٠ سنوت			
بعد الكفايات التدريسية			
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	من ٥- ١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوت
أقل من ٥ سنوات		0.07	-.22*٠
من ٥- ١٠			-0.30*
أكثر من ١٠ سنوت			
بعد الكفايات الإدارية			
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	من ٥- ١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوت
أقل من ٥ سنوات		0.14	-0.24*
من ٥- ١٠			-0.38*
أكثر من ١٠ سنوت			
بعد الكفايات التخطيطية			
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	من ٥- ١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوت
أقل من ٥ سنوات		-0.27*	-0.74*
من ٥- ١٠			-0.46*
أكثر من ١٠ سنوت			
الدرجة الكلية لمقياس الكفايات التدريسية			
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	من ٥- ١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوت
أقل من ٥ سنوات		-0.04	-0.45*
من ٥- ١٠			-0.41*
أكثر من ١٠ سنوت			

يتبين من الجدول السابق ما يلي :

أولاً: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التدريسية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة على بعد الكفايات العامة ولصالح المستوى أكثر من (١٠) سنوات.

ثانياً: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التدريسية تبعاً لمتغير الخبرة على بعد الكفايات التدريسية ولصالح المستوى أكثر من (١٠) سنوات.

ثالثاً: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التدريسية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة على بعد الكفايات الإدارية ولصالح المستوى أكثر من (١٠) سنوات.

رابعاً: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التدريسية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة على بعد الكفايات التخطيطية ولصالح المستوى أكثر من (١٠) سنوات.

خامساً: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التدريسية تبعاً لمتغير الدرجة الكلية لمقياس الكفايات التدريسية ولصالح المستوى أكثر من (١٠) سنوات، وبذلك يكون إتجاه الفروق لصالح الفئة أكثر من ١٠ سنوات.

* * *

مناقشة النتائج:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول من أسئلة الدراسة والذي نصه: ما مستوى الكفايات التدريسية المتوفرة لدى معلمي التربية الخاصة لتدريس التربية الجنسية في فصول الدَّمج؟ أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال أن استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة في تدريس التربية الجنسية، كانت مرتفعة جداً على بعدي: الكفايات العامة، وكفايات إدارة الصف، كما كانت الدرجة مرتفعة على أبعاد: الكفايات التخطيطية، والكفايات التدريسية، والدرجة الكلية لمقياس الكفايات التدريسية، وتشير تلك النتيجة إلى الأعداد المهني والأكاديمي الجيد لمعلمي التربية الخاصة، كما تعكس تلك النتيجة أيضاً مستوى الوعي المتوفر لدى معلمي التربية الخاصة فيما يتعلق بضرورة تضمين الموضوعات ذات الصلة بالتربية الجنسية ضمن المنهاج التربوي الخاص بالطلبة من ذوي الإحتياجات الخاصة، وتشير تلك النتيجة كذلك إلى إمتلاك هؤلاء المعلمين للكفايات العامة في تدريس التربية الجنسية والمتعلقة بفهم الإحتياجات الجنسية للطلبة من ذوي الإحتياجات الخاصة، والإلتزام بأخلاقيات المهنة عند تدريس التربية الجنسية للطلبة من ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، ومدى إمتلاكهم أيضاً للكفايات التدريسية الخاصة بتدريس التربية الجنسية، كتوظيف مبادىء التعلم واستراتيجياته عند تزويد الطلبة بالمعلومات والحقائق المتعلقة بالتربية الجنسية، واستخدام وسائل التواصل والتقنيات الحديثة عند تدريس التربية الجنسية، وترتبط تلك النتيجة أيضاً بمستوى مرتفع من المهارة التي يمتلكها المعلمون في إدارة الصف وتنظيمه عند تدريس موضوعات ذات صلة بالتربية

الجنسية، والتخطيط لإدارة الصف عند طرح القضايا والموضوعات الجنسية وفقاً لنظريات علم النفس والتربية، وتصميم الوسائل التعليمية اللازمة للتدريس، وتوظيفها في شرح مواضيع التربية الجنسية، وتتفق تلك النتيجة مع ما جاءت به نتيجة دراسات (بطاينة، ٢٠٠٤ ؛ Blanchett, 2002 ؛ Shash, 2012) إذ أشارت نتائج تلك الدّراسات جميعها إلى امتلاك معلمي التربية الخاصة مهارات تدريسية فاعلة في مجال تدريس التربية الجنسية لذوي الاحتياجات الخاصّة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني من أسئلة الدراسة والذي نصّه: هل توجد فروق في مستوى الكفايات التدريسية المتوفرة لدى معلمي التربية الخاصة لتدريس التربية الجنسية في فصول الدّمج تبعاً لمتغيرات: الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والمرحلة الدراسية؟ أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال وجود فروق ذات دلالة إحصائية على أبعاد الكفايات العامة، والكفايات التخطيطية، والدرجة الكلية لمقياس الكفايات التدريسية تبعاً لمتغير الجنس، ولصالح الإناث، وتشير تلك النتيجة إلى تفوق الإناث على الذكور في مجال رعاية الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة، وتأهيلهم، وتدريبهم، وتدريسهم، ويمكن عزو تلك النتيجة الى طبيعة الصّفات والسّمات الأنثوية التي تؤهلها للعمل مع الأطفال بشكل عام، والأطفال من ذوي الأحتياجات الخاصة بشكل خاص، فالأطفال من ذوي الأحتياجات الخاصة يحتاجون إلى مستوى أعلى من الرعاية والأهتمام والمساعدة من نظرائهم العاديين، والذين يحتاجون إلى كثير من الصبر والقدرة على تحمل الضغوط النفسية المرتبطة بالتعامل مع هؤلاء الأطفال، وتتوفر تلك السمات

بصورة أكبر لدى الإناث منها لدى الذكور، وتتفق تلك النتيجة مع ما جاءت به نتيجة دراسة هابسري وهارتيني وتكادا وتسودا (Hapsari, Hartini, Takada & suda,2017) إذ أشارت نتيجة تلك الدراسة إلى أن المعلمات الإناث قد أظهرن إتجاهات أكثر إيجابية لتدريس موضوعات التربية الجنسية لدى الأفراد من ذوي الإحتياجات التربوية الخاصة، كما أشارت النتائج أن المعلمات الإناث يقمن بطرح تلك الموضوعات ونقاشها من الطالبات بصورة أكبر من المعلمين الذكور.

كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية على أبعاد: الكفايات العامة، والكفايات التدريسية، والكفايات التخطيطية لمعلمي التربية الخاصة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، ولصالح حملة البكالوريوس، وتُظهرُ تلك النتيجة أن أداء المعلمين الحاصلين على درجة البكالوريوس أفضل من المعلمين الحاصلين على درجة الدبلوم، ضمن موضوعات تدريس التربية الجنسية، ويعبر ذلك عن نتيجة منطقية، إذ أن الإعداد المهني والتدريبي والتأهيلي، وكذلك الإعداد الأكاديمي لخريجي البكالوريوس، يعتبر أعلى من الإعداد الخاص بحملة الدبلوم، فالمساقات التدريسية الخاصة بحملة درجة البكالوريوس في التربية الخاصة، تتضمن عدداً من الكفايات المهنية والتدريسية الخاصة بالتّدخل من ذوي الإحتياجات التربوية الخاصة، والتي تؤهلهم إلى نقل المعرفة العلمية، وتدريس الطلبة من ذوي الإحتياجات التربوية الخاصة موضوعات ذات صلة بالتربية الجنسية. ولم تتفق تلك النتيجة مع ما جاءت به نتائج دراسات (Haingnere &Clark 2002; Cuskelly&Bryde, 2004; Blanchett, 2002; بطاينة، ٢٠٠٤) إذ أشارت نتائج تلك الدراسات إلى عدم

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي التربية الخاصة لتدريس التربية الجنسية للطلبة من ذوي الإحتياجات التربوية الخاصة تبعاً لمتغيرات : المستوى الدراسي، والتخصص، والمؤهل العلمي، والعمر.

وأظهرت النتائج كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية على أبعاد: الكفايات العامة، والكفايات التدريسية، والكفايات الإدارية، والدرجة الكلية لمقياس الكفايات الخاصة بتدريس التربية الجنسية، تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية ولصالح مدرسي المرحلة الثانوية، وترتبط تلك النتيجة بطبيعة الأدوار والمهام التي يقوم بها معلمو التربية الخاصة ضمن المراحل النمائية المختلفة، فالاحتياجات النمائية الخاصّة بالطلبة من ذوي الإحتياجات الخاصة في المرحلة الثانوية فيما يتعلق بتدريس موضوعات ذات صلة بالتربية الجنسية، تعتبر اكبر مما هو لدى طلبة المرحلة الأساسية، فالطلبة من ذوي الإحتياجات الخاصة يمرون بنفس المراحل النمائية التي يمر بها الطلبة العاديون، وعند الحديث عن طلبة المرحلة الثانوية، فنحن نتحدث عن المراهقة بكل تغيراتها الجسمية، والإنفعالية، والجنسية، وتشكل المراهقة خبرة تحدي حقيقية لمعلمي وأسر ذوي الإحتياجات الخاصة، من أجل مساعدتهم على التعامل مع تلك التغيرات بصورة إيجابية وفاعلة، والذي يتطلب قيامهم بمجهود أكبر لتدريس وتدريب المراهقين من ذوي الإحتياجات الخاصة للتعبير عن حاجاتهم المختلفة، وبخاصة الحاجات الجنسية وفهمها بصورة مقبولة مجتمعياً، تتماشى مع الأعراف والتقاليد المجتمعية السائدة، وربما يفسر ذلك إلى حدٍّ بعيدٍ درجة التباين في مدى إمتلاك تلك الكفايات بين معلمي المرحلة الأساسية والمرحلة

الثانوية. ولم تتفق تلك النتيجة مع ما جاءت به نتائج دراسات (Haingnere; Blanchett, 2002 &Clark 2002; Cuskelly&Bryde, 2004 ;بطاينة، ٢٠٠٤) إذ أشارت نتائج تلك الدراسات إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي التربية الخاصة لتدريس التربية الجنسية للطلبة من ذوي الإحتياجات التربوية الخاصة تبعاً لمتغيرات : المستوى الدراسي، والتخصص، والمؤهل العلمي، والعمر.

كما أظهرت النتائج كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية على أبعاد: الكفايات العامة، والكفايات التدريسية، والكفايات التدريبية، والدرجة الكلية لمقياس الكفايات التدريسية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، ولصالح فئة أكثر من ١٠ سنوات، ويعبر ذلك عن نتيجة منطقية في هذا المجال، فمعلمو التربية الخاصة الذين تتجاوز خبراتهم العشرة سنوات، يمتلكون مستوى مرتفع من الخبرة، فيما يتعلق بإدارة الصف وتنظيمه، وتدريس الطلبة مهارات حياتية مهمة ذات صلة بالتربية الجنسية، فضلاً عن الكم الكبير من التدريب والتأهيل الذي يتلقاه هؤلاء المعلمين خلال سنوات عملهم، إذ تتبلور لدى المعلمين عبر سنوات تدريسهم الكثير من الخبرات التعليمية، فيما يتعلق بإدارة الصف وتنظيمه، واستخدام استراتيجيات تعديل السلوك المناسبة، واستخدام الوسائل التعليمية الملائمة للطلبة من ذوي الإحتياجات الخاصة، وتدريسهم تلك المهارات الحياتية. ولم تتفق تلك النتيجة مع ما جاءت به نتائج دراسات (Blanchett, 2002 ;Haingnere &Clark 2002; Cuskelly&Bryde, 2004 بطاينة، ٢٠٠٤) إذ أشارت نتائج تلك الدراسات إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي التربية الخاصة

لتدريس التربية الجنسية للطلبة من ذوي الإحتياجات التربوية الخاصة تبعاً لمتغيرات : المستوى الدراسي، والتخصص، والمؤهل العلمي، والعمر، وسنوات الخبرة.

* * *

التوصيات

على ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحثان بما يلي:

١- رفع الوعي الأسري فيما يتعلق بأهمية التربية الجنسية لذوي الإحتياجات الخاصة، وضرورة تثقيف الأباء فيما يتعلق بالإحتياجات المختلفة لذوي الإحتياجات الخاصة.

٢- عقد ورش عمل وندوات ومحاضرات لمعلمي التربية الخاصة لزيادة ورفع مستوى مهاراتهم ووعيهم فيما يتعلق بالتربية الجنسية لذوي الإحتياجات الخاصة.

٣- بناء برامج تدريبية تستهدف معلمي التربية الخاصة، لرفع مستوى مهارات التدخل لديهم للعمل مع الطلبة من ذوي الإحتياجات التربوية الخاصة بشكل عام، والتربية الجنسية بشكل خاص.

٤- ضرورة تضمين المناهج الدراسية موضوعات تتلعق بالتربية الجنسية ومدى أهميتها، وبخاصة لدى الطلبة من ذوي الإحتياجات التربوية الخاصة.

٥- إجراء دراسات مستقبلية تستهدف بناء برامج تدريبية لتعزيزِ المهاراتِ التدريسيةِ لدى معلمي الطلبة من ذوي الإحتياجات التربوية الخاصة لتدريس موضوعات ذات صلة بالتربية الجنسية في صفوف الدّمج.

* * *

قائمة المراجع بالعربية:

- بطاينة، أسامة .(٢٠٠٤). تقويم الكفايات التعليمية لمعلمي الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في شمال الأردن . **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، ٢(١)، ٣١- ٤٩.
- البلاوي، إيهاب. (٢٠٠٨). **التربية الجنسية لذوي الإحتياجات الخاصة.** http://www.gulfkids.com/ar/index.php?action=show_art&ArtCat=1&id=1042.
- الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني.(٢٠١٧). **كتاب فلسطين الإحصائي السنوي**. الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني: رام الله
- حمدان ، صلاح .(٢٠٠٠) . **إتجاهات معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في محافظات شمال فلسطين نحو تدريس التربية الجنسية في المدارس الحكومية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- حمزة ، أحمد .(٢٠١٠). **كيف نربي أبناءنا ط٢** . عمان : دار الشروق.
- طعيمة ، رشدي (٢٠٠٦).**المعلم: كفاياته، إعداده، تدريبه.** القاهرة، دار الفكر العربي.
- كشيك ، منى .(٢٠١٢). اتجاهات الوالدين نحو تدريس التربية الجنسية في مرحلة التعليم الأساسي، **مجلة جامعة دمشق** ، ٢٨ (٣)، ١١٢ – ١٢٥ .
- محاميد، فايز. (٢٠١٦). فاعلية الخدمات الإشرافية المقدمة للمشرفين التربويين العاملين في المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم. **مجلة أبحاث جامعة القدس المفتوحة**، ٤ (١٣)، ٣٤٦ – ب ٣٧٢.
- منظمة الامم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة - اليونسكو. (٢٠٠٤). **التربية الصحية المدرسية للوقاية من الايدز والامراض المنقولة جنسياً**، الاسكندرية، جمهورية مصر العربية.

- العجمي، ناصر والدوسري، عبد الهادي .(٢٠١٦). التحقق من واقع الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية وأهميتها من وجهة نظرهم بمدينة الرياض. **المجلة الدولية للأبحاث التربوية**، ٣٩، ٤٨ - ٨٥.
- عودة، بلال .(٢٠١٠). **التربية الجنسية لذوي الاحتياجات الخاصة**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .
- القصود ، عبد الله .(٢٠٠٢) . **دور المشرف التربوي في تطوير الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي المواد الاجتماعية** . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- قرشم ،أحمد .(٢٠٠٤). **مهارات التدريس لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة**. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.
- رمضان، خالد .(٢٠١١). الكفايات اللازمة لإعداد معلمي المعاقين عقليا في ظل نظام الدمج ودور كليات التربية في إعدادهم، **مجلة كلية التربية بنها**، 85 (١٢)، ٢٦٧- ٣٢٣.
- خطاب، عبد المعز. (٢٠٠٣). الغريزة الجنسية ومشكلاتها. القاهرة : دار الاعتصام.

قائمة المراجع بالانجليزية:

- Ballan, M. (2001). Parents as Sexuality Educators for their Children with Developmental Disabilities. New York: science report.
- Brantlinger, F., Ellen, S., Anderson. Q. (2009). Student's Attitudes toward Sex education. Cross Sectional Study. Qualitative Studies in Sex Education, 4 (8), 14 – 28.
- Butler, S. (2011). Teaching communication in sex education: Facilitating communication skills knowledge and ease of use. Unpublished doctoral dissertation, DePaul University, Chicago, USA.
- Cheetham, N. (2015). Regional Module for Teacher Training on Comprehensive Sexuality Education for East and Southern Africa. Retrieved from https://www.advocatesforyouth.org/wp-content/uploads/storage//advfy/lesson-plans/introduction.pdf.
- Christian L., Stinson J.,& Dotson L. (2001). Staff values regarding the, sexual expression of women with developmental disabilities. Sexuality and Disability, 19(4), 283-291.

- Cuskelly, M., & Bryde, R. (2004). Attitudes towards the sexuality, of adults with an intellectual disability: parents, support staff, and a, community sample. Journal of Intellectual & Developmental Disability, (29)3, 225–264.
- Federal Centre for Health Education. (2017). Training matters: A framework for core competencies of sexuality educators. Retrieved from https://www.bzgawhocc.de/fileadmin/user_upload/BZgA_Training_matters_EN.pdf.
- Gougeon, N. (2008). Sexuality education for students with intellectual disabilities, a critical pedagogical approach: outing the ignored curriculum. Sex Education, 9(3), 277 – 291. DOI: 10.1080/14681810903059094.
- Haingnere, F. & Clara, M. (1996). Teacher's receptiveness & comfort teaching sexuality education and using non-traditional teaching strategies (ERIC, EJ 528621).
- Hapsari, E., Hartini, S., Takada, S. & Tsuda.(2017). Sex Education in Children and Adolescents with Disabilities in Yogyakarta, Indonesia from a Teachers' Gender Perspective. Asia Pacific Journal of Public Health, 29 (4), 328 – 338. Doi/10.1177/1010539517702716.
- Hermida, J. & Pauta, M. (2018).Sex education: Teachers' perceptions in the city of Cuenca. Educate Electronic Journal, 22(1), 1-15. Doi.org/10.15359/ree.22-1.5.
- Hough, S. (2017). From the Editor of Sexuality and Disability: The International Political Climate Highlights Even More the Importance of Awareness, Education, Respect and Working Together to Address Sexuality and Disability. Sex Disabil. 35, 1-2. DOI 10.1007/s11195-017-9478-8.
- Langdon .(2006): A revised Sexual Knowledge assessment Talbot intellectual disabilities is sexual knowledge tool for people with behaviors. Journal of Intellectual related to sexual offending, 50 (7), 122-127.
- Michelle S. Ballan, M. & Fryer, M. (2017). Autism Spectrum Disorder, Adolescence, and Sexuality Education: Suggested interventions for Mental Health Professionals. Sex Disabil, 35, 261-273. DOI 10.1007/s11195-017-9477-9.
- Mosher, W. (2005). Sexual behavior and selected health measures. Ney York: Willy.
- 31- Mueller, T., Gavin, L., and Kulkarni, A. (2008). The association between sex education and youth's engagement in sexual intercourse, first intercourse, and birth control use at first sex. Journal of adolescent Health, 42(89), 110 – 117.
- Ngakau, O. & Waiora, H. (2018). Promoting Wellbeing through Sexuality Education.Retrievedfrom https://www.ero.govt.nz/assets/Uploads/Promoting-wellbeing-through-sexuality-education.pdf.
- Peters, Jennifer E. (2007). An exploration of the attitudes and perspectives of special education teachers toward the teaching of human sexuality

education. United State: ProQuest Information and Learning Company, Title 17, UMI 3255136.
- Piggdr, F., Elissa M., Howard, B., Barbara A. & Rienzo, M.(2005).Teacher Beliefs, Professional Preparation practices Regarding Exceptional Students And Sexuality and school Health.vol,75,no3,University Education. Journal of North Florida, 10 (12), 70 – 78.
- Shash, S. (2012). Personal and vocational competencies required for the success of special education teachers. Gifted between reality and hope. Paper presented at the tenth scientific conference for faculty of education at Benha University. Abstract retrieved from http://arabpsynet.com/Congress/CongJ25foeBenha-Eg.pdf
- Sullivan, Rick. (2001). The Competency – Based Approach to Training. Journal of adolescent Health, 5 (2), 34- 41.
- Tarnai, B. & Wolfe, P. (2008). Social Stories for Sexuality Education for Persons with Autism/Pervasive Developmental Disorder. Sex Disabil, 26, 29-36. DOI 10.1007/s11195-007-9067-3.
- Timmerman, G. (2009). Teaching skills and personal characteristics of sex education teachers. Teaching and Teacher Education, 25, 500- 506. doi:10.1016/j.tate.2008.08.008.
- Willemse, B.(2005). Sexuality Education and Life-skills Acquisition in Secondary Schools: Guidelines for the Establishment of Health Promoting Schools. Retrieved from https://repository.nwu.ac.za/bitstream/handle/10394/537/buckleywillemse_b.pdf?sequence=1
- Yanez, N. (2014). Discourse Analysis of Curriculum on Sexuality Education: FLASH for Special Education. Sex Disabil.32, 485-498. DOI 10.1007/s11195-014-9387-z

❊ ❊ ❊

بسم الله الرحمن الرحيم

حضرة المعلم/ة

تحية طيبة وبعد

يقوم الباحثان بدراسة بحثية بعنوان: **مستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي التربية الخاصة لتدريس التربية الجنسية في فلسطين**، ونظراً لما تتمتعون به من خبرة ودراسة كافيتين، يوجه إليكم الباحثان إستبانة مكونة من ٣٠ فقرة ، وأمام كل عبارة سلم متدرج من خمس مستويات (بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جداً)، راجياً منكم الإجابة عن الفقرات الورادة بموضوعية واهتمام، علماً بان المعلومات الواردة هي لأغراض البحث العلمي فقط.

الجنس : ☐ ذكر ☐ أنثى

سنوات الخبرة : ☐ خمس سنوات ☐ من خمس إلى عشر سنوات ☐ أكثر من عشر سنوات

المؤهل العلمي : ☐ دبلوم ☐ بكالوريوس

المرحلة الدراسية : ☐ المرحلة الأساسية ☐ المرحلة الثانوية

ملحق (١)

مقياس الكفايات التدريسية

الرقم	الفقرة	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
١	ألتزم بأخلاقيات المهنة عند تدريس التربية الجنسية للطلبة ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة					
٢	تتوفر لدي المعرفة بخصائص مراحل النمو الجسمية للطلبة من ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة					
٣	تتوفر لدي المعرفة بحاجات الطلبة الجنسية وفقاً لمراحل النمو المختلفة					
٤	لدي المام بالمفاهيم والمصطلحات العلمية ذات الصلة بالتربية الجنسية					
٥	أنمي إتجاهات إيجابية لدى الطلبة عند تدريس موضوعات ذات صلة بالتربية الجنسية					
٦	أراعي الالتزام بقيم المجتمع الدينية لدى تدريسي للتربية الجنسية					
٧	أوظف الاتجاهات الحديثة في التدريس لدى تدريس التربية الجنسية لذوي الاحتياجات الخاصة					
٨	أمتلك القدرة على إثارة الدافعية لدى الطلبة من ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة عند تدريسهم موضوعات ذات صلة بالتربية الجنسية					
٩	أوضح للطلبة في فصول الدمج وظائف أعضاء الجسم بما فيها الأعضاء التناسلية					
١٠	أوظف مبادئ التعلم و استراتيجياته عند تزويد الطلبة بالمعلومات والحقائق ذات الصلة بالحمل والولادة					
١١	أستخدم وسائل الاتصال والتقنيات الحديثة عند تدريس التربية الجنسية					
١٢	أستخدم مهارة التواصل والتفاعل الصفي مع الطلبة عند تدريسهم التربية الجنسية					
١٣	استخدم الوسائل التوضيحية عند تدريس المفاهيم					

الرقم	الفقرة	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
	الجنسية لذوي الاحتياجات التربوية الخاصة					
١٤	أخفف الضغوط النفسية لدى المراهقين من ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة عند تدريس التربية الجنسية					
١٥	أنظم الجو التعليمي في غرفة الصف عند تدريس التربية الجنسية للطلبة من ذوي الإحتياجات التربوية الخاصة					
١٦	أعامل الطلبة بتوكيدية عند التطرق لموضوعات جنسية داخل الصف					
١٧	التزم بحدود الدرس عند تدريس موضوعات ذات صلة بالتربية الجنيسة					
١٨	أقدم للطلبة نماذج أخلاقية عند شرح مواضيع لها علاقة بالمفاهيم الجنسية					
١٩	أتدخل لمعالجة السلوكات غير المرغوبة لدى بعض الطلبة					
٢٠	أبلغ الوالدين عن طريق نشرات خاصة بموضوعات التربية الجنسية التي يتم تدريسها للطلبة					
٢١	أقوم بتدريس التربية الجنسية من خلال مجموعات يتم تشكيلها ضمن أسس واضحة					
٢٢	أراعي حاجات الطلبة وخصائصهم النمائية عند التخطيط لتدريس موضوعات ذات صلة بالتربية الجنسية					
٢٣	أخطط بفاعلية للموضاعات التي سيتم التطرق اليها عند تدريس التربية الجنسية					
٢٤	أراعي ميول الطلبة واهتماماتهم عند التخطيط لتدريس مواضيع التربية الجنسية					
٢٥	أضبط سلوك الطلبة داخل الصف عند التطرق لموضوعات التربية الجنسية					
٢٦	أوظف نظريات علم النفس والإرشاد لدى تدريس					

الرقم	الفقرة	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
	الطلبة موضوعات التربية الجنسية					
٢٧	أستخدم الإستراتيجيات التعليمية الملائمة لتدريس الطلبة من ذوي الإحتياجات التربوية الخاصة موضوعات التربية الجنسية					
٢٨	أستثمر المصادر البيئية (المادية والبشرية) عند تدريس التربية الجنسية في فصول الدمج					
٢٩	أصمم الوسائل التعليمية وأوظفها في شرح مواضيع التربية الجنسية في فصول الدمج					
٣٠	أحلل محتوى الدرس إلى مكوناته الأساسية وابني الخطة الدراسية بناء على ذلك عند تدريس التربية الجنسية في فصول الدمج					

* * *

- Toemah, R. (2006). **The Teacher: his competencies, preparation and training**. Cairo. Dar Al-Fikr Al-Arabi.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – UNESCO. (2000). **School health education for the prevention of AIDS and sexually transmitted diseases**. Alexandria: Egypt

❊ ❊ ❊

List of References:

- Al-Ajami, N. & Aldosari, A. (2016). The reality of competencies required for teachers of students with intellectual disabilities and its importance from the viewpoint of teachers in Riyadh. **International Journal for Research in Education (IJRE)**, 39(10), 112- 144.
- Albablawi, I. (2008). **Sex education for individuals with special needs**. Retrieved from http://www.gulfkids.com/ar/index.php?action=show_art&ArtCat=1&id=1042.
- Bataineh, O. (2004). Evaluation of educational competencies for teachers of children with special needs in Northern of Jordan. **Journal of the Association of Arab Universities for Education and Psychology**, 1(12), 31-49.
- Hamzeh, A. (2010**). How do we educate our children**?. Amman. Dar El Shorouk
- Hamdan, S. (2000). **Attitudes of males and females teachers at public schools in the norther governorates of Palestine toward teaching sex education**. Unpublished master thesis, An-Najah National University, Nablus, Palestine.
- Khatab, A. (2003). **Sexual instinct and its problems**. Cairo: Dar al-Etisam.
- Koushik, M.(2012). Parents' attitudes toward teaching sex education in primary stage. **Damascus University Journal**, 28 (3), 112 – 125.
- Mahamid, F. (2016).The Effectiveness of Supervisory Services Provided to School Counselors at Governmental Schools in Palestine from their Perspectives. **Al-Quds Open University Journal**, 4(13), 346- 372.
- Odi, B. (2010). **Sex education for people with special needs**. Amman. Dar Al Massira.
- Palestinian Central Bureau of Statistics. (2016). **Statistical yearbook of Jerusalem**. Palestinian Central Bureau of Statistics: Ramallah
- Qurshom, A.(2004). **Teaching skills for teachers of people with special needs**. Cairo. Markaz Elkitab.
- Al qusood, A. (2002). **The role of educational supervisor in improving required learning competencies for teachers of social sciences**. Unpublished master thesis, faculty of education, King Saud University, Alriyadh, Kingdom of Saudi Arabia.
- Ramadan, K. (2011). Adequate competencies in preparing teachers of the mentally disabled in the frame of system of integration and the role of colleges of education in their preparation. **Journal of faculty of education**, **Benha University**, 85 (12), 267 – 323.

The level of Teaching Qualifications among Special Education Teachers in Teaching Sex Education in Palestine

Dr. Fayez Aziz Mohamed Mehamid,
Dr. Najah National University
Salah Al-Din Hassan Mostafa Himdan, Al-Quds Open University

Abstract:

This study aims to test teaching qualifications among special education teachers in teaching Sex Education in Palestine. The sample of the study consists of (80) teachers. Results indicated that the level of teaching qualifications among teachers is high, it also showed significant differences in teaching qualifications due to study variables: Gender, in favor of females, academic level, in favor of BA degree holders, academic stage, in favor of teachers of secondary classes and years of experience, in favor of 10 years level. Based on the results, the study recommends holding workshops and seminars for special education teachers, and to include topics related to sex education in curricula.

Keywords: Individuals with special educational needs, Teaching qualifications, Sex education, Integration classes.

IV. In-text foreign names of authors are transliterated in Arabic script followed by Latin characters between brackets. Full names are used for the first time the name is cited in the paper.

V. Submitted research papers for publication in the journal are refereed by two reviewers, at least.

VI. The corrected research paper should be returned on a CD or via an e-mail to the journal.

VII. Rejected research paper will not be returned to authors.

VIII. Views expressed in the published research paper represent the opinion of the author(s). They do not necessarily reflect the policy of the university. The university will not be held responsible or liable for any legal or moral consequences that might arise from the research paper.

IX. Researchersare given five copies byte journal and ten reprints of his/her research paper.

Contact information:

All correspondence should be addressed to the editor of the Journal of Educational Sciences, Deanship of Scientific Research, Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Riyadh,11432, PO Box 5701

Tel: 2582051, 2587203 - Fax 2590261

http://imamudsr.com/

E.mail: edu_journal@imamu.edu.sa

that the researcher owns the intellectual property of the work entirely and that he will not publish the work before obtaining a written agreement from the editorial board.

2. Submissions must not exceed 35 pages (Size A4).
3. Arabic submissions are typed in Traditional Arabic, 16-font size for the main text, and for English submissions Times New Roman, 12-font size, with single line spacing.
4. The article must not be published or considered for publication by any other publisher.
5. A hard copy and soft copy must be submitted with an attached abstract in Arabic and English that does not exceed 200 words in size or one page in length.
6. Key Words must be listed below the abstract.

III. Documentation:

1. Documentation and citation should follow the style of the American Psychological Association (APA).
2. Sources and references must be listed at the end.
3. Clear tables, pictures and graphs that are related to the research are included in appendices.
4- For in-text citations surnames only are used followed by the date of publication and page number between brackets. References must be arranged alphabetically by the last name of the author followed by his/her first name, the date of publication, title of the article, place of publication and publisher.

1. Developing educational disciplines and theirapplications, and enriching the Arab educational library through the publication of theoretical and applied research in various educational disciplines.
2. Allowing thinkers and researchers in educational disciplines to publish their academic research works.
3. Developing educational disciplines by publishing distinguished research works that address current local and Arab issues.
4. Promoting new trends of research in educational disciplines.
5. Exchanging scholarly works regionally and internationally.

Criteria of Publishing

The Journal publishes academic research and studies in educational disciplines according to the following regulations:

I. Acceptance Criteria:

1.Originality, innovation, academic rigor, research methodology and logical orientation.
2. Complying with the established research approaches, tools and methodologies in the respective disciplines.
3. Accurate documentation.
4. Language accuracy.
5. Previously published submissions are not accepted.
6.Submissions must not be extracted from a paper, a thesis/dissertation, or a book by the author or anyone else.

II. Submission Guidelines:

1. The researcher should write a letter showing his interest to publish the work, coupled with a short CV and a confirmation

Criteria of Publishing

The journal of Educational Sciences is a quarterly refereed specialized journal published by Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University. It publishes scientific research characterized by originality, clear methodology and accurate documentation in various related fields including, fundamentals of education, educational administration, curriculum and Teaching Methods, Special Education, E-learning, among many others, in Arabic and English.

Vision

An educational journal that seeks to generate, disseminate and apply knowledge.

Mission

The journal seeks to become a scientific reference for researchers in education, through publishing refereed and outstanding educational research in line with distinguished international professional standards and maintaining scholarly communication among faculty members and researchers in educational disciplines.

Objectives

Journal of Educational Sciences has the following general objective: Disseminating and expanding educational knowledge so as to develop educational practice. More specifically, the journal aims to achieve the following:

Editor –in- Chief

- **Prof. Dr. Al-Jawharah Ibrahim Mohammad Bubsheit,**
  Professor of Educational Administration, Faculty of Education, Imam Abdulrahman Bin Faisal University

- **Prof. Dr. Hassan Abdulmalek Mahmoud**
  Professor of Educational Administration, Faculty of Education, Al-Azhar University

- **Prof. Dr. Seham Mohammad Saleh Ka'aki**
  Professor of Educational Planning and Administration, Princess Nourah Bint Abdulrahman University

- **Prof. Abdulaziz Mohammed Alabd Aljabbar**
  Professor of Special Education, Faculty of Education King Saud University,

- **Prof. Dr. Nadia Hayel Al-Sroor**
  Professor of Special Education, Jordan University

- **Dr. Saleh Ibn Mohammad Al-Oreini**
  Associate Professor of Psychology, Faculty of Social Sciences Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

- **Dr. Abdulaziz Ibn Ali Al-Khalifah**
  Associate Professor of Foundations of Education, Faculty of Education Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

- **Dr. Mohammed Khamis Harb**
  Secretary Editor of the journal, Associate Professor, Deanship of Scientific Research, Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Chief Administrator
H.E. Prof. Ahmed Ibn Salem AL-Ameri
Rector of the University

Deputy Chief Administrator
Prof. Abdullah bin Abdul Aziz Al-Tamim
Vice Rector for Graduate Studies and Scientific Research

Editor –in- Chief
Prof. Abdulmohsen Mohammad Al-Sumih
Professor, Department of Educational Administration and Planning - Faculty of Education

Managing editor
Prof. Ahmad Ibn Mohammad Al-Nashwan
Dean of the Facalty of Education